

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Markéta Sajlerová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Hrdina s mentálním postižením v literatuře pro děti

Olomouc 2020

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „Hrdina s mentálním postižením v literatuře pro děti“ vypracovala samostatně za pomoci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne: _____

Podpis: _____

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytování cenných rad v průběhu zpracovávání diplomové práce.

Dále děkuji celému pedagogickému sboru, vedení a žákům Základní školy Heyrovského Olomouc, kteří mi umožnili realizovat praktickou část práce.

Obsah

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ	8
1. 1 Důležitost čtení	8
1. 2 Literární výchova na 1. stupni základního vzdělávání	10
1. 3 Vyučovací předmět Český jazyk a literární výchova.....	11
1. 4 Čtenářství v České republice a jeho podpora.....	13
2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE	19
3 IVA PROCHÁZKOVÁ: UZLY A POMERANČE	30
3. 1 Hlavní postavy	31
3. 2 Dějová linie.....	32
4 IVONA BŘEZINOVÁ: ŘVI POTICHU, BRÁCHO.....	35
4. 1 Hlavní postavy	36
4. 2 Dějová linie.....	38
5 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	40
5. 1 Integrace a inkluze	41
5. 2 Vznik mentálního postižení	41
5. 3 Mentální retardace.....	42
6 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)	46
6. 1 Příčiny vzniku	48
6. 2 Projevy dětského autismu	49
7 ASPERGERŮV SYNDROM	51
7. 1 Projevy Aspergerova syndromu.....	52
PRAKTICKÁ ČÁST	54
8 NÁVRHY K VYUŽITÍ TEXTŮ	55
8. 1 Ivona Březinová – Řvi potichu, brácho.....	55
8. 2 Iva Procházková – Uzly a pomeranče.....	86
9 REALIZACE NÁVRHU	98
ZÁVĚR	102
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	104
SEZNAM PŘÍLOH.....	113
SEZNAM GRAFŮ.....	114
SEZNAM TABULEK	115
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	116

ÚVOD

Čtenářskou gramotností a jejím rozvojem se až do dnešní doby zabývalo mnoho autorů, stejně tak existuje množství výzkumů, otázek a diskusí na toto téma. Zájem o danou problematiku se neustále zvyšuje, lze objevit celou řadu odborných výzkumů a publikací, které se snaží pomoci učitelům základních nebo středních škol zefektivnit výuku literární výchovy.

Primárně vztah mezi literaturou a dítětem vzniká v rodině, ze které dítě přichází, později pak ve škole. Existuje mnoho příčin, kvůli kterým děti ztrácejí zájem o knihy. Jedná se o nedostatek volného času v důsledku zvýšeného počtu volnočasových aktivit nebo zájem o moderní technologie, které v současnosti obklopují děti již od nejútlejšího věku. Jsou běžnou a zároveň atraktivní součástí dne, přičemž knihy se stávají nezajímavé, mnohdy dokonce nudné.

Všechny výše zmíněné faktory mohou mít za následek nedostatečnou kulturu v psaném, ale i mluveném projevu. Často se také stává, že se s četbou žáci setkávají pouze v hodinách českého jazyka. Zde mají obrovskou sílu učitelé, kteří mají příležitost v dětech probudit zájem, vybudovat základ čtenářské gramotnosti a pozitivní vztah ke čtení. Jedním z nejdůležitějších rozhodnutí učitele je výběr vhodné literatury, se kterou pracují. Správný výběr knihy, která děti zaujme, ale zároveň přinese nové poznatky a bude zábavná, však není nic jednoduchého.

Postupem času vzrůstala snaha o přizpůsobování podmínek ve vzdělávání všem dětem bez rozdílu, a proto se stala důležitým pojmem inkluze. Tento termín má jak mnoho zastánců, tak odpůrců. Nejpodstatnější je snaha o začleňování lidí s postižením do intaktní společnosti. Žáci, jež nerozumí (a ani nemohou rozumět) pojmům jako postižení nebo porucha, nebudou schopni pochopit a akceptovat, co prožívá jejich případný spolužák nebo kamarád s postižením, jak se cítí nebo co potřebuje. To vše může vyústit buď v nepřiměřené a nespravedlivé chování vůči danému jedinci, v tom horším případě dokonce v šikanu.

Knihy s hrdinou s postižením se mohou stát jakýmsi průvodcem či letmým nahlédnutím intaktních žáků do jiného života. Do života, který sice nebudou schopni úplně poznat, ale vytvoří se u nich předpoklad pro pochopení, základ budování tolerance a ohleduplnosti. Je podstatné znát nejen cíle, které dětským

čtenářům literární dílo přinese, ale také knihy, které jim mohou být v tomto směru prospěšné.

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá postavením a pojetím literární výchovy na prvním stupni základní školy, čtenářskými strategiemi a výzkumy zabývající se úrovní čtenářské gramotnosti a zároveň dvěma knihami, ve kterých vystupuje hrdina s mentálním postižením. Vybrané knižní tituly jsou primárně určeny pro děti mladšího školního věku od 9 do 11 let.

Praktická část je zaměřena na tvorbu a následnou realizaci vyučovacího bloku na základní škole. Z důvodu uzavření škol nemohl být uskutečněn vyučovací blok v 5. ročníku. Praktický výstup je proto určen pro mladé čtenáře docházející do 4. ročníku. Jedná se o věk, v němž už jsou žáci schopni provádět úkoly zaměřené na porozumění textu a mohou s nimi tedy plnohodnotně pracovat. Pro účely práce jsou vybrány dvě knihy: Uzly a pomeranče: Iva Procházková (2011) a Řvi potichu, brácho: Ivona Březinová (2016). Diplomová práce obsahuje množství úkolů, které se dají vzájemně kombinovat a učitel si z nich může vybrat podle charakteru a dovedností své třídy. Nedílnou součástí práce jsou přílohy, které obsahují několik ukázek výsledných prací žáků, s nimiž byl vyučovací blok realizován.

Vytyčené cíle diplomové práce vztahující se k žákům, jsou zejména poznání mentálního postižení a autismu, stejně jako pochopení jejich příznaků a následného dopadu na rodinu a okolí. Záměrem vyučovacího bloku je rovněž úsilí o to, aby žáci pochopili, že není důvod se lidí s postižením bát nebo stranit. Stejně tak je příkládána důležitost tomu, aby byli schopni pochopit rozdílnosti v lidském chování, jednání a postojích a nebrali ji jako něco špatného nebo něco, kvůli čemu si lidé s postižením zaslouží být šikanováni nebo zesměšňováni.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJETÍ LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 1. STUPNI ZŠ

1. 1 Důležitost čtení

Bez dovednosti číst si lze jen těžko představit život. Je potřebná zejména pro získávání informací a jejich následnému třídění či srovnávání. Neméně důležitá je při následném dekodování a utváření vlastních názorů. Zde je nutno oddělit pojmy čtení a čtenářská gramotnost. Člověk, který je schopen předložený text správně přečíst, má zvládnutou schopnost čtení. Pokud však nerozumí jeho obsahu, nastává stav, který odborníci označují souslovím čtenářská negramotnost, což je stav, kdy jedinci z důvodu neporozumění četba nečiní potěšení, nepřináší žádnou informaci a konec konců neexistuje důvod, proč bych v ní měl pokračovat. V kontextu čtenářské gramotnosti se tedy nehovoří pouze o dovednosti řádného čtení, nýbrž o komplexu mnoha složek, díky nimž mají lidé příležitost celoživotně rozvíjet své vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje (Tomášková, 2015).

Z hlediska techniky čtení a psaní se nejedná výhradně o její zvládnutí, jde především o schopnost tuto aktivitu vykonávat, neustále ji zlepšovat a vytvářet kladný postoj ke čtení (Fasnerová, 2018). Oblast čtenářské gramotnosti je velmi diskutovaným tématem moderní doby a je uchopována jako podoblast funkční gramotnosti (Hejsek, 2017). Ta je definována jako škála dovedností, které jsou využívány při uplatňování jedince ve společnosti a při dosahování daných cílů (Sladová, 2015). Jedná se tedy o dovednost zpracovávat informace, které jedinec využije v běžném životě (Havel, Najvarová, 2018).

Existují ovšem potíže, které mají současní žáci se spisovnou češtinou. S tím úzce souvisí neschopnost porozumění smyslu textu, jenž je jim předkládán. Omezení se objevuje ve slovní zásobě aktivní i pasivní (Hausenblas, 2015).

Pro žáky má tedy dovednost čtení nezastupitelný význam, neboť mají možnost seznámit se s nejrůznějšími žánry literatury, stejně jako s nepřeberným množstvím zajímavé prózy a poezie. Prohlubuje se žákova psychická stránka osobnosti a má tak jedinečnou možnost prožívat a poznávat významy umělecké literatury. Neméně důležitými pozitivy jsou rozšíření obzorů, rozvoj fantazie, představivosti, nebo formování mravní osobnosti a racionálních postojů. K dalším výhodám lze zařadit komunikační zkušenost nebo schopnost číst umělecký text (Lederbuchová, 2004). Dále lze zmínit nárůst řečových schopností, soustředění,

zvýšení pozornosti, myšlení, paměti, kritického myšlení, formování vlastního názoru a jeho obhájení (Tomášková, 2015). Knihy taktéž utváří sebeuvědomění (Trávníček, 2007).

Je podstatné se četbou zabývat již od nejtělejšího dětství. Z tohoto důvodu je žádoucí věnovat značnou péči výchově dětského čtenáře. S tím souvisí také jeho budoucnost. Pokud si dítě vytvoří ke knihám a později k literatuře pozitivní vztah, dá se předpokládat, že přesně takový jej bude mít po celý zbytek života (Vášová, 1995). Při utváření vztahu ke čtení je rozhodující věková hranice šesti let (Tomášková, 2015).

Pro všechny děti je nejpřínosnější učení příkladem a v rodinném prostředí. Dalo by se říct, že pro jedince pocházejícího ze čtenářské rodiny bude přirozenější stát se čtenářem než pro dítě z rodiny, kde tato činnost nehraje žádnou nebo velmi malou roli (Lederbuchová, 2004). Je na místě vyzdvihnout důležitost rodinných příslušníků při vytváření vztahu dítěte ke čtení. V prostředí, které je bohaté, co se čtenářských podnětů týče, se bude postoj budovat zcela přirozeně a nenásilně. Společné čtení rodičů a dětí také posiluje rodinné vazby (Tomášková, 2015). Hlas některého z rodičů děti uklidňuje a upevňuje pouto, jež mezi nimi existuje. V průběhu této aktivity má dítě možnost se ptát na cokoli ho zajímá a následně může o knize vykládat (Šandová, 2015).

Vedle rodičů, kteří jsou označováni jako přirození vychovatelé, nelze opomenout přínos pedagogů, jakožto zdatných kompetentních profesionálů při edukaci dětí. Ti mají obrovský podíl na všestranný rozvoj žáků, stejně jako na jejich pozdější uplatnění ve světě (Helus, 2009). Mnohdy však nad estetickou funkcí díla převažuje výklad učitele. Ten převládá nad žákovou prací s textem nebo zlepšováním čtenářské gramotnosti. To vše pak může vést k negativnímu vztahu k literární výchově nebo dokonce k literatuře vůbec. Je podstatné, aby učitelé začali svým žákům zprostředkovávat smysl daného textu a snažili se o jeho porozumění. Existují klíčové kategorie, jež dosud nebyly zavedeny do didaktiky oboru literární výchovy, nicméně jsou pokládány za stěžejní. Jedná se např. o přímou zkušenost žáka s textem, imaginaci, tvořivost a expresivitu, zážitkovost a reflexi. Na všechny tyto oblasti se musí nahlížet ve vztahu k textu

z pohledu vlastní žákovské tvorby a myšlenek nebo vnímání fikčního světa díla (Hník, 2012).

Cílem práce s žáky je kultivace vyjadřování. Jedná se o složitý proces, jež nelze samostatně vydělit a rozvíjet. Důležitá je změna pojetí a postupů napříč všemi složkami vyučovacího procesu v souladu se změnami školního klimatu a školy jako celku. Podstatné je postupovat po krocích a nečekat změnu ze dne na den (Hausenblas, 2015).

1. 2 Literární výchova na 1. stupni základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (dále jen RVP ZV) je dokument vycházející z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) ve shodě se školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (RVP ZV, 2017). Díky kurikulárním dokumentům se na území České republiky vzdělávají žáci ve věku 3–19 let podle vzdělávacího systému, který je zaměřen na děti, žáky a studenty stejného věku. Dokument je tvořen na školní a státní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň je pak tvořena školními vzdělávacími programy (dále jen ŠVP). Národní program vzdělávání vnímá počáteční vzdělávání jako celý soubor, rámcové vzdělávací programy pak nastavují hranice jednotlivým etapám. Zde patří předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní vzdělávací programy jsou poté tvořeny jednotlivými školami (RVP ZV, 2017).

RVP ZV je členěn do čtyř oddílů označených písmeny A–D. Část „A“ se zaměřuje na vymezení a systém celého RVP ZV a dalších kurikulárních dokumentů. Následující oddíl „B“ charakterizuje samotné základní vzdělávání. Nejdelším oddílem je část „C“, která se zaměřuje na pojetí a cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence (mezi které patří kompetence k: učení, řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní), vzdělávací oblasti a průřezová témata. Poslední část označená písmenem „D“ popisuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných, dále se zabývá podmínkami pro uskutečnění RVP ZV a zásadami pro zpracování, vyhodnocování a úpravami ŠVP. Na samém konci

je seznam použitých výrazů, přílohy a standardy pro základní vzdělávání. (RVP ZV, 2017).

Dle dokumentu je první stupeň základní školy rozdělen na dvě období. První zahrnuje 1. až 3. ročník, druhý 4. a 5. ročník. Ke každému z nich jsou přiřazeny očekávané výstupy, a tedy cíle, kterých by měl žák dosáhnout na konci pátého ročníku základní školy. Tyto výstupy jsou ověřitelné a to tak, že se dají využít v běžném životě. Jedná se tedy o závaznou úroveň při formulaci ŠVP. Na konci třetího ročníku se hovoří o orientační úrovni, která by měla být jakýmsi vodítkem pro dosažení závazné úrovně v pátém ročníku základní školy. Učivo je strukturováno do jednotlivých okruhů a ty jsou prostředkem k dosažení očekávaných výstupů (RVP ZV, 2017).

Současná podoba RVP ZV nerozděluje vzdělávací obsah do osnov, nýbrž jej rozčleňuje do logických celků, kterými jsou Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a Doplnující vzdělávací obory. Díky této skutečnosti jsou posilovány mezipředmětové vztahy, klade se razantnější důraz na samostatnou tvořivost žáka a lze se setkat se zážitkovým čtením a nasloucháním (Hník, 2007).

Do všech výše zmíněných kurikulárních dokumentů smí nahlédnout pedagogická i nepedagogická veřejnost. Jedná se tedy o otevřený dokument, který se bude v důsledku měnících se požadavků a potřeb společnosti, učitelů a žáků neustále vyvíjet a přizpůsobovat (RVP ZV, 2017).

1.3 Vyučovací předmět Český jazyk a literární výchova

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je možno v RVP ZV najít v části „C“. Patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Rovněž se zde nachází předmět Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Získané znalosti a vědomosti jsou stěžejní též pro získání poznatků ve všech ostatních vzdělávacích oblastech (RVP ZV, 2017).

Vzdělávací obor je stavebním kamenem pro další rozkvet nejen školních, ale i mimoškolních oblastí, a stejně tak utváří základy pro efektivní mezilidskou komunikaci. Při účinném vyžívání českého jazyka v obou jejích rovinách

(tzn. psané i mluvené podobě), by žáci měli být schopni dospět k porozumění a poznání kulturního a společenského vývoje lidské společnosti. Z důvodu přehlednosti je obor roztržěn do tří složek, kterými jsou komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova, jejichž vzdělávací obsah se ve výuce mísí (Vala, 2015).

Záměrem Komunikační a slohové výchovy je zlepšování dovednosti čtení s porozuměním. Na základně jejího zvládnutí jsou žáci po přečtení či poslechu textu schopni o něm samostatně uvažovat. Mezi neméně důležité patří um kultivovaně psát. Úkolem Jazykové výchovy je osvojení spisovné formy jazyka a prohloubení obecných intelektových schopností. Mezi ty se dá zařadit třízení, srovnávání jevů a zobecňování. Poslední složkou je Literární výchova, kde se žáci prostřednictvím četby učí hledat možné intence autora, znaky literárních žánrů a vytvářejí si vlastní názory a postoje. Učí se poznávat klam a realitu, rozvíjí své čtenářské návyky, jsou schopni tvořit a interpretovat literární dílo. To vše vede k jejich obohacení ve smyslu postojů, hodnot a duševního života (RVP ZV, 2017). Literární výchova v souladu s vhodně vybranými texty poskytuje učitelům obrovský prostor k rozvoji osobní spirituální oblasti žáků (Vala, 2015).

Je velmi podstatné umožnit čtenáři jednak vhodné podmínky k četbě, jednak jej motivovat a podporovat snahu u této aktivity setrvat (Vášová, 1995). Pedagogové však nemají do předmětu literární výchovy k dispozici mnoho námětů k tvořivým činnostem, které vedou k efektivnější motivaci. Veřejnost, rodiče i žáci mnohdy považují literární výchovu za „volnější“ (Hník, 2007.) Dochází k podceňování literárního zážitku, a to zejména v didaktice literární výchovy. Ten slouží jako nenahraditelný zdroj poznání. Je vyzdvihována také reflexe tvorby, na jejímž základě vzniká žákovo porozumění textu literárních a kulturních souvislostí (Hník, 2012).

Ve vyučovacím procesu nezůstává dostatečné množství času a prostoru na čtení literárního díla v celém jeho rozsahu, následně čehož žáci ztrácejí o čtení zájem. Markantně se projevuje nechvalný trend současnosti, a tedy nedostatek volného času žáků (Hník, 2007).

Stejně je tomu v předškolním vzdělávání. Pedagogové nemají čas rozvíjet předčtenářskou a později čtenářskou gramotnost, stejně jako nezůstává prostor

na zlepšování dovedností a schopností, které jsou potřebné při rozvoji dětí a jejich následnému úspěchu na základní škole (Tomášková, 2015).

Učitel by měl mít neustále na paměti, že mladší děti školního věku vnímají spisovnou češtinu spíše jako jazyk „cizí“ než mateřský. V rodinném prostředí je totiž většina z nich vystavována převážně nespisovné podobě jazyka, a proto se pro žáky může český jazyk jevit jako náročný a matoucí (Hausenblas, 2015).

1. 4 Čtenářství v České republice a jeho podpora

Ze zkušenosti učitelů, rodičů, ale i samotných dětí postupně dochází ke snížení počtu těch, kteří dychtí po čtení knih (Lederbuchová, 2004). V současné době jsou širokou veřejností nejčastěji čtené soukromé e-maily nebo zprávy, což je pokládáno za problém úzce spjatý s digitalizováním a využíváním internetových služeb. Obyvatelstvo dává přednost kratším textům a raději se této aktivitě nevěnuje příliš dlouho. Na vině není internet jako takový. Tyto tendence zkracovat se objevovaly již od 80. let 20. století. V této době však nebyl za viníka označen internet, nýbrž noviny (Trávníček, 2011).

Kvalitativní a kvantitativní výzkum

Je možno rozeznat dva typy výzkumů, a tedy kvantitativní a kvalitativní. První ze zmíněných se ve zkoumáních zaměřených na četbu zabývá čtenářskou recepcí, pozornost je věnována množství přečtených knih či jejich vlastnictvím, frekvencí návštěv knihovny anebo oblíbeným autorům. Kvalitativní výzkum je zaměřen na samotný proces čtení a následnou odezvu (Vala, 2011).

Obecně by se dal rozdíl mezi těmito dvěma výzkumy rozlišit jednoduše pomocí několika odvětví. Nejprve se hovoří o metodách sběru dat. Při realizaci kvantitativního výzkumu je nejčastějším nástrojem dotazník, přičemž u výzkumu kvalitativního je to rozhovor. Jedná se však pouze o simplifikace, rozhovor je možné bez problémů realizovat v obou výzkumech, záleží však na dané situaci. V případě, že cílem bádání je získání podrobných a komplexních informací, lze jej bezesporu označit za výzkum kvalitativní. Pokud jsou všem respondentům pokládány tytéž otázky, jedná se o výzkum kvantitativní. Dále je zmíněna důležitost typu dat. Pro kvalitativní výzkumníky jsou stěžejní data z rozhovorů,

pozorování a dokumentů, při nichž se pracuje s větším množstvím slov a textu. Poslední diference těchto výzkumů je podle způsobu analýzy dat. Díky tomuto přístupu výzkumníci získávají rozdílná data, která jsou posléze dále analyzována a komentována. Je využíváno širší spektrum metod a postupů, než je tomu u kvantitativního výzkumu. Všechny výše zmíněné aspekty přispívají ke sběru zcela jiných závěrů (Švaříček, Šedřová, 2014).

Výzkumy PISA a PIRLS

Mezi nejrozšířenější celoplošné mezinárodní šetření patří výzkumy PISA a PIRLS. Předmětem zkoumání je v případě obou čtenářská gramotnost (Trávníček, 2007).

První z nich, PISA, tedy Programme for International Student Assessment, se již od roku 2000 zaměřuje na žáky ve věku patnácti let. V České republice funguje pod záštitou České školní inspekce a probíhá ve tříletých cyklech. Důraz je kladen na jednu z oblastí, kterými jsou čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost. Její činnosti spadají pod správu OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) – Organization for Economic Co-operation and Development (PISA, 2017). Využívá standardizovaných dotazníků, což znamená, že jsou tyto testové baterie schváleny odborníky na danou oblast. Tito experti pocházejí ze všech koutů světa a to proto, aby byly testy validní pro největší množství států. Hlavním cílem šetření PISA je komparace dovedností ve vzdělání na celém světě (Hejsek, 2015).

U výzkumů PIRLS, tedy Progress in International Reading Literacy Study, je tomu jinak. Stěžejní je úroveň rodinného, školního a širšího prostředí žáků. Cílem testové baterie je zjištění, zda mají výsledky vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí docházejících do čtvrtého ročníku základní školy (PIRLS, 2016). Důvodem, proč je šetření zaměřeno právě na tuto věkovou skupinu je fakt, že žáci od 9. do 10. roku jsou již schopni zvládnout správnou techniku čtení. Mezi další vysvětlení lze zařadit skutečnost, že od tohoto věku jsou žáci schopni se četbou vzdělávat (Hejsek, 2015). Výzkum se zaměřuje na dvě oblasti čtení, kterými jsou čtení za účelem využívání informací a čtení za získáním informací (Sladová, 2015). Šetření je spravováno Mezinárodní asociací pro hodnocení

výsledků vzdělávání IEA, tedy International Association for the Evaluation of Educational Achievement, která funguje od roku 1967. Realizátorem je Česká školní inspekce (PIRLS, 2016). Česká republika se šetření zúčastnila v letech 2001, 2011 a 2016 (Hejsek, 2015).

Výsledky posledního šetření, tedy z roku 2016, jsou k dispozici v elektronické podobě. Do výzkumu se zapojilo celkem 157 základních škol, 5 500 žáků a jejich rodiče, 270 učitelů a 157 ředitelů. Vyplývá z něj, že asi 3 % žáků nedosáhla ani na nejnižší úroveň čtenářské gramotnosti. Tito žáci mohou mít v budoucnu velké problémy ve vzdělávání a v dalším vývoji. Rozdíly jsou patrné ve všech krajích České republiky. Tyto nejednotnosti jsou způsobeny odlišným socioekonomickým statusem (Česká školní inspekce zveřejňuje výsledky Mezinárodního šetření PIRLS 2016, 2017).

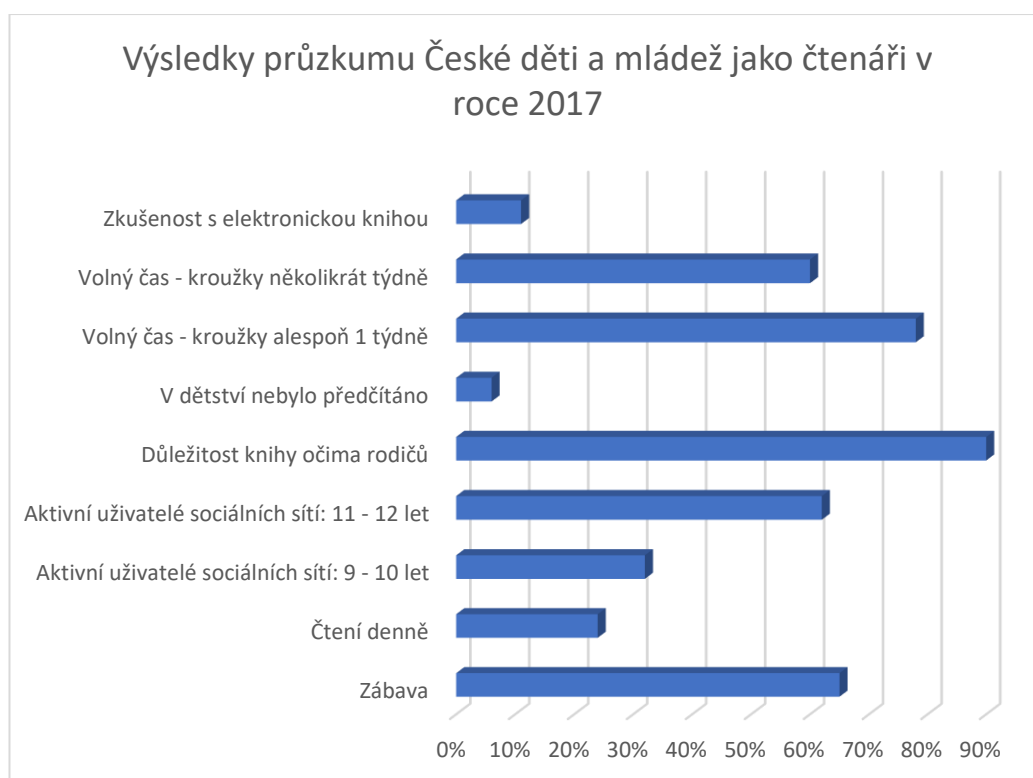
Ohledně dílčích škál čtenářské gramotnosti výzkum jasně hovoří o zlepšení českých žáků v oblastech zaměřených na vyhledávání informací a vyvozování závěrů. Ohledně interpretace a posouzení textu, zde dochází mezi lety ke zhoršení. Dle odpovědí učitelů výuka čtení probíhá v předmětu Český jazyk a literatura a během jejího trvání pedagogové procvičují zejména dovednost vyhledávání informací nebo určování hlavních myšlenek textu. K naplnění těchto aktivit jsou nejvíce využívány čítanky. V závěru výzkumu se poukazuje na důležitost rozvoje čtenářských dovedností také v rámci mezipředmětových vztahů a doplňuje se doporučení při revizi RVP ZV. Zde se tvrdí, že by bylo vhodné rozpracovat podrobnou metodiku čtení s porozuměním a rozvoj složitějších čtenářských dovedností (Česká školní inspekce zveřejňuje výsledky Mezinárodního šetření PIRLS 2016, 2017).

Další výzkumy a průzkumy

K velmi podobným výzkumům, které se rovněž zabývají čtenářskou gramotností patří SCIO a KALIBRO. Společnost SCIO je známá především pro tvorbu Národních srovnávacích zkoušek a přípravných maturitních zkoušek s tradicí již od roku 1996. Obsahově je velmi podobná testování PISA, ovšem s tím rozdílem, že se zaměřuje na žáky ve 4., 5., 8., a 9. ročníku základní školy a umožňuje testování on-line. Oproti tomu KALIBRO se zaměřuje na evaluaci

a srovnávání škol z pohledu školního klimatu či dovednostních srovnávacích zkoušek. Testuje všechny liché ročníky vyjma prvního (Hejsek, 2015).

Z výsledků průzkumu České děti a mládež jako čtenáři, který je organizován Národní knihovnou ČR ve spolupráci s Ministerstvem kultury ČR a Ústavem pro českou literaturu Akademie věd ČR vyplývá, že se vztah dětí mezi lety 2013–2017 nezhoršil. Cílovou složku tvořily dvě skupiny dětí a jejich rodiče. Do první z nich byly zařazeny děti ve věku od 6 do 8 let, do druhé žáci mezi 9 až 14 lety. Nově byli přidáni i žáci od 15 do 19 let. Výzkumu se zúčastnilo 2 009 respondentů. Zjištěné výsledky reflektuje graf níže (Friedlaenderová, 2018).



Graf 1: Výsledky průzkumu České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017¹

¹ Zdroj dat: FRIEDLANDEROVÁ, Hana a kol., 2018. České děti a mládež jako čtenáři 2017. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-804-8.

Projekty na podporu čtenářské gramotnosti

Na území České republiky v současné době není vymyšlen a zformulován celostátní projekt na podporu čtenářské gramotnosti, nicméně bylo vypracováno několik projektů dílčích (Hejsek, 2015). Mezi celorepublikové akce, do kterých se mohou zařadit školy či jednotlivci, patří např. Celé Česko čte dětem. Tato obecně prospěšná společnost byla založena v roce 2006 a v současné době pořádá nejrůznější akce, mezi kterými lze zmínit Týden čtení, Čtení dětem v nemocnici, Sbírky dětských knih do nemocnic či Moje první kniha (Celé Česko čte dětem, 2014). Stěžejní myšlenkou celé akce je tvrzení, že by děti do patnácti let měly číst denně alespoň dvacet minut. Tím se formuje jejich samostatné uvažování, etické zásady a rozumové schopnosti (Hejsek, 2015).

Jednou z předních aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti je již deset let trvající akce Březen – měsíc čtenářů, do které se zapojuje více než 400 aktivních knihoven po celé České republice (Březen měsíc čtenářů – 10. ročník, 2019).

Neméně známým projektem je Noc s Andersenem věnovaná známému dánskému spisovateli Hansu Christianu Andersonovi. Akce probíhá každý rok v dubnu a děti prožívají jednu noc v knihovně, kde je pro ně připraven bohatý program ve formě hromadného čtení či hraní divadla apod. Projekt byl poprvé uskutečněn v roce 2000 (Hejsek, 2015).

Dalším významným programem je Čtení pomáhá, který funguje od roku 2011 a jeho prvním krokem je přihlášení dítěte. Po přečtení dané knihy mají účastníci za úkol vyplnit kontrolní test a tím získávají padesát korun. Ty si však nenechávají, nýbrž je věnují některé z nabízených charit. Díky tomu mají děti možnost si knihu přečíst a zároveň přispět na dobročinné účely (Hejsek, 2015).

Program „Čeština doopravdy“ popisuje Ondřej Hausenblas (2015) jako komplexní systém, jež ovlivňuje celý vyučovací proces. Má rovněž význam při změnách ve školním klimatu. Nicméně dodává, že neexistuje ucelená učebnice či příručka, podle níž by učitelé měli postupovat. Vysvětluje, že napříč všemi žáky panují značné rozdíly, a proto je velmi podstatná práce učitele, který vyučovací jednotky přizpůsobuje úrovni žáků. Zmiňuje několik tzv. startérů, a tedy změn, které jsou postupně uplatňovány v hodinách českého jazyka. Prvním z nich je startér „Mluvený projev“, jehož cílem je to, aby žákovo sdělení

probíhalo nahlas a s jeho vlastním vědomím, že je promluva k užitku či radosti také jeho spolužákům. Dalším cílem startéru je, aby řečené bylo pro spolužáky nezbytné, zajímavé a žádoucí v jejich další práci. S tím úzce souvisí vhodný výběr komunikačního tématu podle žakových životních zkušeností či jejich přirozené zvědavosti. Velmi důležitá je také zpětná vazba. Žáci by měli mít možnost slyšet svou promluvu a zároveň pozorovat reakce okolí. Posledním zmiňovaným cílem prvního startéru je naučit žáky respektovat řečový projev druhého člověka. Jsou tak vedeny k disciplíně (Hausenblas, 2015).

Druhý startér nese název „Vážný hovor o četbě“. Jeho úkolem je, aby se učitelé snažili u žáků rozvíjet schopnost uvažování o přečteném textu a následném sdílení myšlenek a nápadů s ostatními. To vše by mělo probíhat kultivovaně v psaném i mluveném projevu. Velice důležité je vhodné položení otázky, na kterou žáci odpovídají. Autor doporučuje, aby se učitelé nejprve pokusili na tyto otázky sami najít odpověď a posléze zhodnotili, zda je dotaz vhodný či nikoli. Doporučuje také založení čtenářských deníků, do kterých si žáci mohou psát četbu doporučenou učitelem, nýbrž i spolužáků. Tzv. minilekce ve čtenářské dílně jsou již vyšším stupněm tohoto startéru. Vede žáky k dialogům a zakreslení dějové linie příběhu. Posléze pak vedou vážný hovor a poukazují nebo vysvětlují odlišnosti v jejich pohledech. Startéry nejsou závazné, je doporučeno vymýšlení vlastních linií, které budou plně odpovídat komplexní úrovni žáků v dané třídě (Hausenblas, 2015).

Výše zmíněný autor Ondřej Hausenblas od roku 2016 spravuje webovou stránku, na kterou přidává nejrůznější příspěvky ohledně českého jazyka. Lze zde najít doporučení, postřehy či návody. Snaží se učitelům pomoci s žáky a jejich případnými problémy. Stránka ovšem není určena primárně pro učitele. Veřejnost je nabádána k aktivnímu zapojení, a to prostřednictvím komentářů, jež jsou k dispozici pod zveřejněnými příspěvky (Čeština doopravdy, 2016–2020).

2 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE

Pod pojmem strategie se dá představit promyšlený a připravený postup práce, jehož cílem je, aby čtenář přesně pochopil daný text. Nejčastěji se využívají při četbě obtížného textu, při němž se čtenář snaží o jeho pochopení a zapojuje jiné postupy, jelikož ty předchozí selhávají. Cílem a smyslem je tedy pomoci jedincům s texty, které jim z určitých důvodů dělají obtíže. Tyto strategie čtenáři používají vědomě, smysluplně a s úmyslem najít a dozvědět se informaci, kterou potřebují. Pokud dojde ke správnému užití čtenářských strategií, dochází k větší radosti ze čtení a také k většímu pochopení (Whitcroft, 2010). Jedinec se pokouší najít efektivní způsob, díky kterému pochopí text a dosáhne tak vytyčeného cíle. Postupem času se tyto cílené aktivity (tzv. strategické čtení) zúročí a osoba je schopná je využívat automaticky (Najvarová, 2010).

Velmi důležitá je snaha o uvědomění a pochopení jevů, které se při čtení odehrávají v hlavách žáků. Tomuto ději se říká metakognice, a tedy přemýšlení nad vlastním procesem myšlení. Hovoří se o jednom z nejdiskutovanějších fenoménů, kterým se v zahraniční literatuře zabývá velké množství odborníků, nicméně pouze malá část publikací byla přeložena do českého jazyka. Termín čtenářské strategie se nevyskytuje v RVP ZV (Whitcroft, 2010).

Mezi pojmy strategie a dovednost existuje rozdíl. Při prvním ze zmíněných dochází k systematickému plánu nabývání vědomostí. Ten je sledován a zjištěné výsledky ukazují, kde může žák tzv. přidat a dostat se ke stanovenému cíli. Dovednost je pak schopnost provádět aktivitu odborně nebo správně (Hausenblas, 2011).

Velmi důležité je si uvědomit, jak se při čtení díla žáci chovají. Je dobré sledovat, zda si v hlavě vytváří obrazy nebo si zatrhují pasáže, které je zaujaly. Lze rovněž provést aktivitu, při níž hádají, co se bude dál v předloženém textu odehrávat nebo hledají jeho hlavní myšlenku. Někteří mohou tvořit vlastní otázky nebo se vracet k obtížným pasážím. Těm buď dávají význam, nebo je naopak přeskakují. Tyto projevy v sobě má každý člověk vtisknuty a lze říct, že se je učí automaticky (Whitcroft, 2010). Je faktem, že většina žáků o technikách nemá povědomí a k textu přistupuje způsobem sobě vlastním (Platmitzerová, 2019).

Jedny z nejdůležitějších technik, které souvisí s porozuměním textu jsou mikrostrategie a makrostrategie. Vychází z teorie W. Kinschta a T. A van Dijka, která zastává názor, že pochopení textu má z hlediska času dvě fáze: mikroprocesy čtenáře dovedou k lokálnímu porozumění, makroprocesy jej vedou k celkovému porozumění textu (Čáp, Mareš, 2007).

Po několikerém užívání těchto postupů si je čtenář zautomatizuje a stávají se tak jeho čtenářskou dovedností. Za další strategii se dá považovat ukázka obalu knihy a následná otázka, co by se žáci chtěli dozvědět od knihy, kterou právě vidí před sebou nebo zda je napadají nějaké konkrétní otázky vztahující se k dílu (Whitcroft, 2010).

Čtenářské strategie lze třídit podle řady přístupů. Jedním z nich je dělení dle Hany Košťálové, která v rámci metody Učíme se navzájem definuje čtyři základní čtenářské strategie: shrnutí přečtené části, kladení otázek, vyjasňování nejasných slov nebo myšlenek, předvídání a odhadování, co bude následovat (Košťálová, 2006).

Mezi dalšími lze jmenovat rozdělení podle rychlosti čtení, čtenářského procesu nebo přístupů k učení se z textu. Každé následně popsané dělení je směsí faktů odborníků, kteří se strategiemi zabývají.

Čtenářské strategie podle rychlosti čtení

V této kategorii se hovoří o metodách, jež se v několika bodech protínají. V podstatě se všechny shodují v náhledu na návyky. Hodnotí, které z nich je dobré povzbuzovat a které mírnit. Jedním ze špatných čtenářských návyků je subvokalizace, která se projevuje např. čtením polohlasem či předříkáváním slov tzv. v duchu (Krejčí, 2011). Mezi další negativní návyky lze zařadit regresivní pohyby oka, tedy vrácení se k části textu, u níž se čtenář domnívá, že zcela nepochopil její význam (Hörner, 2007). Za další je považována artikulace, jakožto pohyb svalů úst a krku při čtení delších či neznámých slov. V takovém případě se nejedná o patologii a není potřeba ji řešit. Problém nastává v případě, že při čtení a přiložení dlaně na krk nebo tvář lze cítit pohyby svalů (Rozectise.cz, 2012).

Naopak existují zvyky, které je dobré znát a snažit se je rozvíjet. Zařazuje se zde soubor návyků, jež je souhrnně nazýván aktivní čtení. Jde o soustředění čtenářova vědomí na text a čtení s předem určeným cílem (Krejčí, 2011).

Mezi autory panuje značná nejednotnost v odborné terminologii. Z tohoto důvodu jsou některé z níže popsaných čtenářských strategií mnohdy nazývány stejnými přízvisky.

Styly rychlého čtení

Skimming

Termín je někdy označován jako tzv. selektivní čtení. Jde o hledání nejpodstatnějších myšlenek, detailů či úskalí (Gruber, 2008). Někteří autoři spíše používají termín kurzorické čtení. Dochází při něm k přečtení celého textu a rozlišování důležitých od nepodstatných informací. Čtenář si může během aktivity hlavní pasáže podtrhnout (Havas, 2006).

Obvykle je technika využívána během čtení novinových článků, časopisů nebo při hledání jména v telefonním seznamu. Slova jsou tzv. přeletěna pohledem a jedinec se poté vrací k hlubšímu čtení vybraných článků. Výhodou techniky je zejména fakt, že ušetří spoustu času a pomůže čtenáři získat jakýsi náhled na dokument, který se chystá přečíst. Na druhou stranu dochází k nízké míře porozumění a pochopení obsahu (McDonald, 2012).

Metoda je rovněž efektivně využitelná např. v případě, kdy je nutné projít velké množství webových stránek či knih za krátkou dobu. Nejprve dochází k podrobnému čtení prvního odstavce, v němž je pravděpodobně skryta myšlenka a téma celého textu. Následně dochází ke čtení prvních vět ze všech odstavců následujících. Po dočtení pracují jedincovy oči, které v textu hledají důležité informace (data, jména, události). Stejným způsobem lze pokračovat až do konce. Následně dochází k pozornému prostudování závěru či shrnutí, kde se rovněž mohou skrývat důležitá fakta (Beale, 2013).

Scanning

Někteří autoři označují termín pojmem kurzorické čtení. Jedná se o čtení se zvýšeným tempem, při kterém jsou čtena všechna slova. Při tomto procesu dochází k psaní čárek během čtení pokaždé, když se v něm vyskytuje neznámá informace. Následně se jedinec vrací pouze k částem, u nichž zaznačil čárku (Gruber, 2008).

Dá se říct, že technika spočívá zejména v tom, že čtenářovy oči projdou věty a tím si utvoří jasnou a jednoduchou informaci. Velmi podstatné, a mnohdy přehlížené, jsou ilustrace, stejně jako úvod a závěr díla (McDonald, 2012).

Je doporučeno textový materiál seřadit podle předem zvolených kritérií (např. chronologicky, abecedně apod.). Během procesu jsou hledána fakta či části informací (Beale, 2013).

Skipping

Pojem se jinak označuje jako orientační čtení. Jedná o přeskokování slov, rádků či odstavců, které jsou pro čtenáře nepodstatné. Úseky, jež jsou shledány jako důležité jsou naopak čteny několikrát a díky zvýšenému množství času je získáno mnohem více informací (Gruber, 2008).

Jiní autoři jej označují spíše jako selektivní čtení nebo informativní čtení. Techniky je využíváno zejména při náročnějších textech z hlediska délky nebo při přípravných činnostech. Jedná se o hledání podstatných hesel a skákání z jedné důležité části textu k druhé (Havas, 2006).

Studying

Anglický termín lze nahradit českými ekvivalenty rychlostudium, studijní čtení nebo statorické čtení (Gruber, 2008). Při jejím využívání je potřeba důsledně vnímat každé přečtené slovo. Jedinec čte pomalu a je možné jej uplatnit zejména při čtení beletrie nebo při snaze o studování nového učiva (Rozeťise.cz, 2012).

Intensive reading

Technika s názvem Intenzivní čtení je náročná zejména z časového hlediska. Vhodně se jeví pro studenty jazyků, jelikož je vhodná pro porozumění slovní zásobě z hlediska odvozování významu slov. Velkou výhodou je fakt, že nabyté znalosti zůstávají ve čtenářově hlavě uchovány v dlouhodobé paměti a mohou tak být později efektivně využity (McDonald, 2012).

Extensive reading

Pod tímto výrazem se skrývá čtení pro radost a čtenář si sám vybere knihu, která jej zaujala. Je tedy nepravděpodobné, že by zvolil titul náročný nebo nudný. Pokud by si ji přesto vybral, dá se předpokládat, že by při hledání nových výrazů listoval ve slovníku, následkem čehož by docházelo k poruše soustředění a toku myšlenek (McDonald, 2012).

Někdy je technika nazývána též pojmy rekreační čtení nebo anglickým výrazem enjoying. Dochází zde k individuálnímu čtenářskému tempu, které je každé osobě vlastní. Mezi maximálním a spontánním tempem čtení panuje přímá úměra. Pokud je čtenářovo maximální tempo vysoké, dá se předpokládat i vysoká úroveň tempa spontánního. Důležitý je fakt, že čtenář školený je schopen si užívat rekreačního čtenářského zážitku více než neškolený (Gruber, 2008).

PhotoReading

Jedná se o komplexní techniku, taktéž nazývanou fotografické čtení, díky níž má čtenář možnost vytáhnout z textu žádanou informaci, a to v čase, který je mu uložen. Při využití fotografického čtení je využívána zejména pravá mozková hemisféra (při rychločtení se aktivuje pouze její levá část) a dochází ke snímání celých stránek (Hörner, 2007).

Čtenářské strategie podle přístupu k učení z textu

Z hlediska přístupu lze na strategie nahlížet ze dvou úhlů pohledů. Jedná se o přístup povrchový a hloubkový. Povrchový přístup je příznačný přesným pamětním uchováním informace bez pochopení významu. Naproti stojí hloubkový

přístup, který se vyznačuje žakovým aktivním zapojením, hledáním souvislostí nejen textové, nýbrž i životní, které mu text přinese (Hyplová, 2010).

Do této kategorie lze zařadit klasifikaci dle Vaughna (1984), jenž obsahuje dvacet šest čtenářských strategií. Tato klasifikace byla později aktualizována Gail E. Tompkinsonovou² (2014). Autorka z široké škály strategií vybrala těchto osm: předpovídání, propojování informací, kladení otázek, vizualizace, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnu, hodnocení a kontrolování (Najvarová, 2010).

Vlčková (2007) dochází k názoru, že strategie lze rozdělit do dvou větších skupin, a to na přímé a nepřímé. Mezi první zmíněné patří paměťové, kognitivní a kompenzační strategie. Jejich využitím je docíleno změn v mentálních procesech a strukturách, usnadňují porozumění, uchování v paměti a následné opětovné vybavení. Do nepřímých lze zařadit metakognitivní (kontrolují žakovy znalosti a koordinují všechny fáze učení), afektivní (sledují pocity, motivaci a stanoviska) a sociální (pozorují žakovo sociální chování, interakce s ostatními, asertivitu, skupinové učení, spolupráci apod.; souhrnně označené jako sociální učení) strategie. Všechny strategie se prolínají a není možné tvrdit, že jedny jsou podstatnější než druhé (Vlčková, 2007).

Čtenářské strategie podle fáze čtenářského procesu

Někteří autoři rozlišují čtenářské strategie podle toho, kdy jsou ve vyučovacím procesu využívány. Mohou být použity před, během nebo po čtení (Najvarová, 2010).

Do kategorie spadá strategie s názvem **SQ4R**. Pochází od Američanů E. J. Thomase a F. P. Robinsona. Pod vybranými písmeny se skrývají kroky, se kterými se žák během procesu čtení či učení řídí. Jsou to:

S (*survey*) – nejprve je žakovým úkolem provést bleskovou a zběžnou orientaci v rozdělení textu (např. dle nadpisů, záhlaví apod.)

² TOMPKINS, G. E. *Literacy for the 21st Century. A Balanced Approach*, 2014. USA: Pearson Education. ISBN 013283779X.

Q (*question*) – jak název vypovídá, jedná se o položení otázek, čímž dochází k ujasnění informací, které jedinec zná a které ne

4R (*read, reflect, recite, review*) – během čtení žák zaznamenává poznámky a zodpovídá základní otázky³ (Helus, Pavelková, 1992)

Mezi dalšími lze zmínit strategii **REDW**, jejíž akronymy znamenají:

R (*read*) – nejprve žák přečte celý odstavec, aby věděl, o čem text bude

E (*examine*) – následně se zaměří na přečtené věty a snaží se vybrat důležitá slova

D (*decide*) – jedinec si znovu přečte vybraná slova, následně se rozhodne, která z vět obsahuje výraz, jenž vybral a zároveň objasňuje myšlenku celého odstavce

W (*write*) – svůj nápad každý žák napíše (Botha a kol., 2007).

Další z metakognitivních strategií je **MURDER**, písmena značí tato slova:

M (*mood*) – hovoří se o náladě, se kterou žák přistupuje k předloženému textu

U (*understand*) – jedná se o pochopení cílů a podmínek, které jsou předpokladem pro zvládnutí uloženého úkolu

R (*recall*) – aby bylo možné informaci pojmout za svou, je dobré si obsažená fakta představit, rozebrat či parafrázovat

D (*detect*) – dochází k určování alternativních možností či vysvětlení omylů apod.

E (*elaborate*) – čtenář má jedinečnou příležitost prostoupit do hlubší podstaty textu, a to pomocí nejrůznějších otázek

R (*review*) – jak z názvu vyplývá, zde se myslí shrnutí a případné zaměření na části, kterým žáci příliš nerozuměli (Helus, Pavelková, 1992).

Známými autorkami, které se zabývají se čtenářskými strategiemi jsou odbornice Ladislava Whitcroft a Ludmila Kovaříková (2010, 2011). Ty od roku 2010 věnují pozornost čtenářským strategiím, a to na vlastních webových stránkách⁴. Celý portál obsahuje obrovské množství různých témat z oblastí

³ Některé další zdroje týkající se této strategie lze najít zde:

Zahraniční internetové stránky: <https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=697430&p=5011752>

www.YouTube. com: <https://www.youtube.com/watch?v=Vq19QIlx0iE>

⁴ KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila, WHITCROFT, Ladislava. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Čtenářská gramotnost – čtenářské strategie* [online]. 2010, 2011. Dostupné z WWW: <<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarska-gramotnost/cg-strategie>>.

projektového vyučování, čtenářských dovedností nebo tipů do výuky apod. Příspěvky o čtenářských strategiích jsou rozděleny do 24 dílů.

Následující část diplomové práce se na tyto strategie blíže zaměřuje.

Hledání souvislostí

Pokud se učiteli podaří naučit žáky, jak se jich informace obsažené v textu přímo týkají, zvýší se tak nejen motivace ke čtení, ale také pravděpodobnost žákova pochopení postojů a myšlenek hlavního hrdiny. Strategie má tři roviny, kterými jsou: Já a text, Text a jiný text, Text a svět kolem nás. Využívají se startéry neboli návodné otázky, které jsou žákům předkládány. Ty je ideální napsat tak, aby je všichni žáci měli neustále před sebou (Vala, 2017).

V počáteční kategorii Já a text se žáků lze zeptat, zda se někdy vyskytli ve stejné nebo podobné situaci jako hlavní hrdinové, na což lze jednoduše navázat vlastním příběhem. Je možné se také zaměřit na problémy vyskytující se v knize. Ideálními startéry mohou být: Co se v textu podobá mému životu? Stalo se mi již něco podobného? (Vala, 2017).

V kategorii Text a jiný text se jedinci zaměřují na porovnávání dvou děl. V případě mladších dětí je nejlepší tuto strategii nacvičovat na různých verzích pohádek, které dokonale znají. Pro označení je ideální použít tzv. Vennův diagram. Další možností, jak efektivně využít tuto strategii je porovnání textů stejného autora, ale je možné využít i srovnání děl dvou spisovatelů (Vala, 2017).

Oblast Text a svět okolo nás je podstatná zejména kvůli propojení daného tématu a okolního světa, ve kterém se žák pohybuje. Po přečtení a vysvětlení neznámých slov následuje diskuse. Strategie je primárně určena pro mladší žáky. Ti starší mohou pracovat s novinovými nebo časopisovými články (Vala, 2017).

Kladení otázek

Kladení otázek je považováno za nejoblíbenější strategii dětských čtenářů, za nejdůležitější je považováno porozumění. Mnohdy se stává, že žák přeskočí pasáž, které zrovna nerozumí. Jejím cílem je opětovné vrácení a vyjasnění nepřesností (Whitcroft, 2010).

Před samotným zahájením je nezbytné žákům ukázat, jakým způsobem mají pracovat. Každý krok je nutné nahlas komentovat a případné otázky zapisovat na tabuli. Následně je dobré se společně zamyslet nad dalšími dotazy, které by mladé čtenáře mohly zajímat. Poté jsou hledány odpovědi, které jsou roztrženy do třech kategorií (byly přímo v textu, vyvodili jsme z textu, nevyskytly se v textu). Doporučovanou aktivitou je rozdělení žáků do špalíru, v němž každé seskupení argumentuje za jiný názor. Důležité místo zabírají otevřené dotazy. Při uzavřených otázkách je zjišťována informace, čímž není podporováno hlubší zamyšlení. Důležité jsou také otázky, na něž neexistuje jednoznačná odpověď nebo ty, jež podněcují mysl k pokládání dalších. Vhodnou metodou je tzv. horké křeslo, kdy se učitel v roli hlavní postavy nebo samotného autora textu usadí doprostřed místnosti a žáci mu kladou otázky (Vala, 2017).

Vytváření představ

Strategie je vhodná pro žáky, které četba nebaví. Nejideálnějším se jeví zapojení všech smyslů, kdy dochází k žakovu zaujetí tématem (Vala, 2017).

Při vizualizaci, jak se strategie odborně nazývá, lze některé ostatní vjemy z literatury taktéž „cítit“. Lze vyjmenovat např. vůni růže, chlad nebo hořkost. Při tzv. vizualizaci se zavřenýma očima je nutné nejprve žáky uvědomit o tom, jak důležité je vytváření mentálních obrazů. Následně jim je puštěno krátké video nebo série několika obrazů. Poté si zavrou oči a představí si obraz, kterými jim byl předložen. Následně je jim zadán úkol, aby obrázek v hlavě pozměnili. Nakonec je nutné celý proběhlý proces objasnit. Při čtení se jedná v podstatě o stejný postup. Ten začíná vytvořením nejhrubější představy, která se v průběhu čtení krystalizuje a stává se propracovanější (Šafránková, 2012).

Hovoří se také o dovednosti lepšího zapamatování textu v případě, že si jej čtenář představuje a vkládá mu nejrůznější detaily. Vhodně se dají využít taktéž ilustrace, které mohou být předkládány ke vzájemnému porovnávání (Vala, 2017).

Strategie je velmi podstatná, jelikož se při jejím využití aktivují vlastní dosažené znalosti. Díky této vytvořené představě je jedinec schopen si informaci zapamatovat a využít ji později. Strategie se dá aplikovat při čtení beletristických textů nebo během studia náročnějších či odbornějších statí. Při nácviu je možné

žákům předložit obrázek, který pochází z prostředí, které znají a je jim blízké. Následně se lze ptát, co by jej mohlo doplnit. Při využívání strategie je položen základní kámen pro úspěch v pozdějším věku a lze s ní začít již v 1. třídě základní školy. Je možné využít tzv. Vennův diagram nebo tabulku. Strategii lze zařadit do jakékoli části vyučovacího procesu (Šafránková, 2012).

Určování podstatných informací a myšlenek

Pro žáky je mnohdy tato strategie považována za velmi náročnou, jelikož jim činí problémy určit z textu to, co je podstatné a co ne. I zde musí probíhat nabádání žáků k důkladnému přečtení textu a současnému podtrhávání důležitých informací. Tyto vyznačené části by se později žáci učili. Lze jim říct, aby si četli zejména začátky a konce odstavců, ve kterých se mohou vyskytnout zásadní informace a aby nepodtrhávali celé věty, nýbrž pouze jejich části. Není na škodu si k dané informaci nakreslit obrázek nebo přilepit barevný štítek. Žáci by měli brát v potaz všechny nové informace vyskytující se v předloženém materiálu, jelikož právě ty by později mohli potřebovat. Ideální poměr zvýraznění částí díla činí 1/3 odstavce (Whitcroft, 2010).

Usuzování

Strategie usuzování, v některých případech označována jako čtení mezi řádky, je pro žáky obzvlášť obohacující. Jakmile na informaci přijdou vlastním úsudkem, zvyšuje se pravděpodobnost zapamatování. Vzniká kombinací vlastních předchozích vědomostí žáka a textu, který je mu předkládán (Whitcroft, 2010).

Úkolem žáků je říct, co si o předložených obrázcích myslí a svou odpověď zdůvodnit. Hra na detektivy se jeví jako adekvátní forma rozvoje této strategie. Ve hře jsou žákům poskytnuty pouze malé úryvky textu a jejich úkolem je určit např. z jakého ročního období úryvek pochází nebo zda se jedná o současnost, budoucnost či minulost. Svě odpovědi si mohou napsat do předem vytvořené tabulky o dvou sloupcích, do nichž vpisují „můj úsudek“ a „důkazy z textu“. Usuzování je velmi důležité při probírání hlubších témat. Úkolem učitele je vytvořit ve třídě atmosféru, která přemýšlení a následnou diskusi podněcuje, zatímco žáky tato témata baví a připadají jim smysluplná (Whitcroft, 2010).

Předvídání

Nejprve je nutné žáky upozornit na to, že se v žádném případě nejedná o hádání. V průběhu je od nich požadováno zdůvodnění všech vytvořených hypotéz. Předvídání je složeno z vlastní zkušenosti a skrytých nápověd, které se v textu objevují a na základě nichž se lze pokusit o vyvození závěru. Mezi vhodnou aktivitu patří např. Klíčová slova. Při ní učitel vybere z díla několik slov, která považuje za stěžejní a ty poté poskytne žákům. Ti hádají, jakou spolu mají souvislost. Další z vhodných metod je čtení s předvídáním. Učitel rozstříhá vybraný úryvek na části a úkolem žáků je odhadnout na základě předložených indicií, co se stane v dalším úryvku (Whitcroft, 2010).

Shrnování a syntéza

Cílem strategie je, aby byli žáci schopni podat jasné informace na položenou otázku. Jejich úkolem je veškerá sdělení zkrátit a podat je druhému tak, aby pochopil význam jeho slov (Whitcroft, 2010).

Při syntéze lze použít metodu tzv. Podvojného deníku. Nejprve je nutné rozdělit papír na dva, ideálně stejně velké sloupce. V prvním z nich je shrnutí, tedy o čem příběh byl. V druhém poté otázky: Co mě k textu napadá? Proč se hlavní hrdinka zachovala právě tímto způsobem? Další aktivity vhodné do této části jsou např. psaní dopisu hlavnímu hrdinovi či hrdince nebo tvorba plakátu. Činnost s názvem Dvě slova probíhá tak, že po přečtení úryvku mají žáci za úkol vymyslet dvě slova, která podle nich celý text vystihují. Ta přečtou nahlas a svůj výběr zdůvodní. Následuje společná diskuse (Whitcroft, 2010).

Hodnocení

Při hodnocení výběru knih hrají roli faktory, mezi které patří např. úroveň obtížnosti knihy. K tomu slouží tzv. Test pěti prstů, kdy si všichni přítomní vybranou knihu otevřou na libovolné straně. Tu si tiše přečtou. Při každém neznámém slově zvednou jeden prst. Pokud po dočtení mají zvednutých pět prstů, kniha je pro ně příliš těžká a měli by si vybrat nějakou jednodušší. Další vhodnou aktivitou je tzv. Debata s autorem, kdy se po přečtení textu odpovídá na otázky:

Co? Jak? Proč? se jim snaží autor vytvořeným dílem říct a zda by informace nešla sdělit jiným nebo dokonce lepším způsobem (Vala, 2017).

Mezi další odborníky, kteří se čtenářskými strategiemi zabývají, patří:

KAHN, Norma B, 2005. *Jak efektivně studovat a pracovat s informacemi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-443-5.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ, 2003. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*, Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 8022318698.

FRY, Ron, 2003. *Naučte se studovat*. Praha: Informatorium. ISBN 80-7333-004-0.

3 IVA PROCHÁZKOVÁ: UZLY A POMERANČE

Autorka Iva Procházková vydala titul v roce 2011 a o rok později bylo dílo oceněno Zlatou stuhou v kategorii beletrie pro mládež, o rok později pak získala ocenění Luchs za německé vydání titulu (Zlatá stuha, 2012). V roce 2019 byl na její motivy natočen stejnojmenný film. Tato významná ocenění jsou důkazem kvality a příznivého působení na dětského čtenáře. Kniha je prokládána nejen problematikou mentálního postižení, nýbrž i společenskými vztahy, stejně jako duševním propojením mezi zvířetem a člověkem, prvními láskami a obtížemi s ní spojené.

Je určena čtenářům okolo 12 let a autorka v ní popisuje život dívky s mentálním postižením, které ovlivňuje nejen ji, ale také její okolí. Je napsaná poutavě, vyskytuje se v ní velké množství příběhů a témat, která jsou blízká čtenářům tohoto věku a odpovídají jejich vývojové úrovni. Je možné, že se s mnohými z nich ztotožní a dílo pro ně bude zajímavější. Autorem ilustrací je Jiří Franta. Při pohledu na obrazový materiál se čtenář na okamžik zastaví a je donucen o něm přemýšlet. Jeho výpovědní hodnota není na první pohled zřejmá, ale při bližším zkoumání lze uznat, že příběh dokonale doplňuje. Tento fakt lze brát jako místo pro rozvoj fantazie nebo vhodné navození vzájemné diskuse.

Tématem příběhu je vztah mezi lidmi ve společnosti, jejich chováním, prožíváním a vzájemném působení jeden na druhého. Kniha zobrazuje lidské

charaktery a situace, které mohou být žákům blízké a lze se s nimi ztotožnit. Motivy jsou pak vztahy mezi lidmi a zvířaty, v tomto případě koňmi, první lásky nebo malá nedorozumění a jejich následná řešení. Celý příběh se odehrává v současnosti ve vesnici Pokrok v rodinném domě, ke kterému náleží obrovská louka se stájem, kde se velká část děje odehrává.

V případě díla se hovoří o románu, jelikož se jedná o dílo epické a vystupuje v něm několik lineárně na sebe navazujících příběhů. Vystupuje zde větší množství postav, které jsou spolu vzájemně propojeny. V případě kompoziční výstavby textu se jedná o plynutí děje od nejmladšího po nejstarší. Mezi tyto úseky jsou mnohdy vsunuty pasáže, které se staly v minulosti. Nejčastěji se tyto části týkají doby, kdy žila matka hlavních hrdinů a jsou do knihy zařazeny z důvodu srovnání rodinných poměrů před a po její smrti. Ta rodinu velmi zasáhla a zásadně ovlivnila její fungování. Kniha je rozdělena do kapitol, které jsou očíslovány a tyto oddíly jsou dále členěny do menších celků, jež jsou rozděleny tečkami. Počet stran celého díla je 228.

3. 1 Hlavní postavy

Hlavními postavami jsou sourozenci Ema a Darek, kteří žijí ve vesnici Pokrok. Nachází se v Moravskoslezském kraji a v knize se mnohokrát vyskytnou odkazy na další místa, která skutečně existují. Mezi nimi lze zmínit města Opavu nebo Krnov, které se nachází v témže kraji. Zmínka je zde také o Jeseníkách, takže lze s jistotou konstatovat, že se děj odehrává v těchto místech.

V rodinném domě se sourozenci žije jejich otec, který se neustále potácí někde mezi alkoholem a hrozícím vyhazovem z práce. Objevuje se zde rovněž jeho přítelkyně Marta, kterou Darek z počátku nemůže vystát. Domnívá se, že chce nahradit jeho předčasně zesnulou matku a tomu se snaží co nejdéle vzdorovat. Nedokáže se smířit s pocitem, že matku, která zemřela na leukémii, má někdo nahradit, a proto se k Martě chová neslušně, vulgárně a bez respektu.

Emě, Darkově sestře, která navštěvuje základní školu, je diagnostikována lehká mentální retardace. Často je konfrontována s posměšky a urážkami ze strany spolužáků. V důsledku svého postižení si je neuvědomuje a žije si ve svém malém dokonalém světě, který je plný dobrodružství. Alespoň pro ni.

Velmi důležitou postavou je soused Havlík, který na tomto místě žije celý život, a bez něhož by místo ztratilo svůj charakter a osobitost.

Hugo je Darkovým úhlavním nepřítelem. Michal je naopak jeho přítel nejlepší. Zažívají spolu nevšední dobrodružství a probírají všechny důležité věci od motorek, přes koně a konče velkými láskami. Podstatná část knihy je věnována lásce mezi Darkem a o rok starší Hankou, která je Michalovou sestrou.

Další neméně důležitou postavou je Anton, polský kamarád jejich otce, který se po značnou dobu zdá jako kladná postava. Postupně však jeho zkažený charakter vyplývá na povrch a celý příběh je zakončen prudce nečekaným, a bohužel velmi smutným překvapením.

3. 2 Dějová linie

Jedná se o neúplnou rodinu se třemi členy, jelikož po vážné nemoci matka hlavních hrdinů přijde o život. Rodina se z tohoto šoku jen těžko vzpamatovává, otec se často uchyluje k alkoholu. Darek se s faktem vyrovnává po svém, jeho zásadním a novým úkolem je co nejlépe se postarat o svou nemocnou sestru. Přitom se snaží vést normální život dospívajícího čtrnáctiletého chlapce, který s sebou nese všelijaké strasti. Láska k o rok starší sestře jeho nejlepšího kamaráda, rvačky se spolužákem Hugem, ztráta matky, neustálý dohled nad nemocnou sestrou a Marta, která pracuje na poště a se kterou se otec tajně po večerech stýká. Zdá se, že na mladého muže padají všechny trable světa, se kterými se snaží ze všech sil bojovat.

Pro otce není situace o nic veselejší. Po smrti manželky nenachází smysl života. Aby toho nebylo málo, dostane výpověď z práce. Zdá se, že situace nemá řešení, až do chvíle, kdy se na prahu rodinného domu zcela nečekaně objeví otcův dávný přítel z Polska, Anton. Již podle auta, které vlastní, na něm jde vidět bohatství, kterým oplývá. Jeho návštěva má jasný cíl: nabídne otcí spoluvlastnictví firmy Horse Buddy. Ten nad ničím neváhá a přikývne. Finanční zabezpečení rodiny je pro něj zásadní a o nic jiného mu nejde. Podstatou firmy je laciné nakoupení koní, kteří jsou na pokraji uhynutí a jejich následné umístění na přilehlém rodinném statku. Rodina se o ně bude starat, vykrmí je a poté prodá jinému majiteli za větší obnos peněz. Rodina vlastní velkou louku a stodolu, a tak

se otec rozhodne do pracovního partnerství vstoupit a spolupráci podepsat. Ze začátku vše probíhá bez problémů, oba hlavní hrdinové se do všech koní zamilují a dělá jim upřímnou radost se o ně starat. Ema si najde oblíbeného koně, kterému dá jméno Velšanka, na níž velmi ráda jezdí a která ji zároveň uklidňuje. Zdá se, že mezi nimi panuje naprostá shoda. Také Darek je mezi koňmi šťastný, stejně jako soused Havlík, který jim velmi dobře rozumí a poskytuje rodině cenné rady. Dříve koně sám vlastnil a jezdil na nich, nicméně mu po úraze museli amputovat nohu, a proto nebylo možné v této aktivitě dále pokračovat. Momentálně se snaží pomáhat na statku, jak nejlépe může. Mezi vším tím Darek řeší lásku k Hance, která, jak se později ukáže, jeho lásku opětuje. Tak se mezi nimi pomalu tvoří vztah.

Mezi negativní postavy patří především Hugo, který žije v nenávisti k Darkovi a neustále mezi nimi dochází k nesmyslným rvačkám. Nejprve mezi nimi panovalo přátelství. To až do chvíle, kdy se jedno odpoledne vydali s matkou a Emou do obchodního domu. Zde Hugo podstrčil Emě do kabátu hračku a všichni se při jejich odchodu domnívali, že ji chtěla ukrást. Nicméně Ema toho nebyla schopná. Kvůli zdržování celého procesu se Ema na místě pomočila, takže byli všichni přítomní vystaveni jednak ukřivdění, jednak trapné situaci. Od té doby se z chlapců stali nepřátelé na život a na smrt.

Marta je v knize popisována z pohledu Darka, který se ze všech sil snaží ji nenávidět, jelikož se domnívá, že se snaží nahradit jeho zemřelou matku. V knize se vyskytují také sociální pracovnice, které mají za úkol na rodinu dohlížet. Jednoho dne však všichni zapomenou na předem domluvenou schůzku a nastane velký problém. Darek se tak musí uchýlit ke krajnímu řešení, a to zajít za Martou a poprosit ji o pomoc. Ta neváhá a na schůzku jedou všichni tři, čímž je sociální pracovnice klidnější, protože se zdá vše v pořádku. Darek si uvědomí, že Marta vlastně není tak špatná a že nikdy nechtěla jeho matku nahradit a zaujímá k ní jiný postoj.

Velmi zapeklitá situace nastane v momentě, kdy se Darek od Huga dozví, že firma Horse Buddy hraje přední roli v distribuci a prodeji koní na jatka. Ze začátku nemůže této informaci uvěřit a popírá ji. Po přečtení několika stránek na internetu zjišťuje, že je do těchto pomluv Anton opravdu zapleten. Zmocní

se ho ohromný vztek. Nakonec od otce opravdu zjišťuje, že všichni koně, které vlastnili, byli převezeni do Itálie, kde jejich život skončil za krutých a nelidských podmínek. Situace je velmi vyhrocená, Darek odmítá s otcem mluvit. I přes omluvy a snahy o vysvětlení celé situace stále zarputile odmítá jakoukoli konfrontaci. Po nějaké době však sám zhodnotí, že se tak nemůže chovat navždy.

Otec rozváže s Antonem smlouvu a odkoupí od něj Velšanku. Sice za ni musí zaplatit celou částku, nicméně to vše udělá pro Emu, která se do koně zamilovala. Darek dochází ke zjištění, že ačkoli se otec dopustil příšerných věcí, všechny dělal pro rodinu a nic z toho pro něho samotného nebylo jednoduché a snadné. Tím však ani zdaleka nejsou jeho činy omluveny.

Autorka se velmi citlivě snaží popsat situace, které jsou pro hlavní hrdiny všední a se kterými se dennodenně musí setkávat. Emin svět se diametrálně liší od světa intaktních lidí a velmi věcně se do něj čtenář ponoří a pochopí její prožívání a vnímání.

Největší přínos knihy spočívá v popisu běžného života hlavních hrdinů a jejich strastí. Velmi podstatná je úloha Darka, jakožto bratra, a zároveň dospívajícího mladého muže. Sourozenecký vztah mezi nimi je velmi ryzí. Darek se za všech okolností a před všemi lidmi snaží Emu bránit, pomáhat jí, být trpělivý a chápavý. Dalo by se říct, že nahrazuje matku. Tento vztah by měl být pro mladé čtenáře jakýmsi vodítkem, jak by sourozenecký vztah měl fungovat.

Také se čtenář seznámí s postižením, se kterým se velmi snadno může potkat i v běžné škole v rámci individuální integrace. Bude tak mít jedinečnou možnost se zamyslet a chovat se slušně a s pochopením. V knize jsou naznačeny nevhodné situace, posměšky a zostuzování, kterým se mohou mladí lidé vyvarovat. Kniha může být nápomocná také u rozvedených rodin nebo rodin s jedním rodičem. Pokud si některý z nich najde jiného partnera, díky přečtení knihy může u dítěte nastat změna v jeho postoji k dané osobě. Dítě si může uvědomit, že tento nový dospělý se ve většině případů nesnaží nikoho nahradit, pouze chce zapadnout a pomoci. Po přečtení je možné, že se u dětí objeví touha vlastnit zvíře a přání se o něj samo starat. Může se jednat o potřebu samostatnosti a zodpovědnosti, kterou chtějí dokázat rodičům.

Kniha je nejen tematicky, ale i autorským stylem přizpůsobena dětskému dospívajícímu čtenáři. Vyskytují se v ní slova nespisovná či vulgárnější. Nicméně jsou to výrazy, se kterými se žáci běžně setkávají a kniha se tak stává zajímavější a nepůsobí strojeným dojmem. Dílo je tedy po všech stranách vhodné pro starší čtenáře a rozvíjí nejen jejich pohled na problematiku člověka s postižením, nýbrž i vnímání mezilidských vztahů.

4 IVONA BŘEZINOVÁ: ŘVI POTICHU, BRÁCHO

Autorka Ivona Březinová vydala dílo v roce 2016 a od té doby získala mnoho ocenění, mezi které patří např. cena Zlatá stuha 2017 a v ní absolutní vítězství v kategorii beletrie pro mládež (Zlatá stuha, 2016). Kniha se také může pyšnit vítězstvím v soutěži SUK – čteme všichni, v níž ve stejném roce dosáhla prvního místa v kategorii Cena knihovníků klubu dětských knihoven SKIP. Porota složená z učitelů ji rovněž obdařila cenou za přínos k rozvoji dětského čtenářství (SUK – Čteme všichni). Mezi dalšími úspěchy lze jmenovat nominaci Magnesia Litera v kategorii Litera za knihu pro děti a mládež v témže roce (Magnesia Litera, 2017). Díky úspěchům, kterých kniha dosáhla se dá tvrdit, že se jedná o literaturu nejen kvalitní, nýbrž i významnou při edukaci žáků mladšího školního věku, a to z hlediska nejen mravního a čtenářského, ale i společenského.

Téma je považováno za hlavní myšlenku celého díla a v případě knihy Řvi potichu, brácho se jedná o vztah mezi lidmi s poruchami autistického spektra (dále PAS) a intaktní společností. Motivy jsou pak nejdrobnější prvky, jejichž spojením téma vzniká. V celém díle se jich může vyskytovat několik. Ve vybrané knize lze jmenovat tyto motivy: detailní popis projevů člověka s autismem, rodinné nebo společenské vztahy a jejich složitosti.

Děj se odehrává v současnosti. Toto tvrzení se dá zdůvodnit např. mluvou hlavních hrdinů, která je typická pro současné teenagery. Zároveň se ale v knize vyskytují odkazy na zdravotnická zařízení a jejich fungování, která jsou platná a z hlediska jejich trvání fungují krátce. Přesná diagnóza chlapcova postižení, stejně jako přístup k němu jsou rovněž typické pro současnost. Není tedy pochyb o tom, že by byl příběh zasazen do jiného časového období.

Text je rozčleněn do kapitol, z nichž každá má svou barvu, stejně jako ilustrace, které barevně i obsahově korespondují s danými situacemi. Obrázky, které ztvárnil Tomáš Kučerovský, čtenáře mnohdy vybízejí k přemýšlení nad jeho smyslem a vztahem k přečtené kapitole.

První události začínají v září, kdy opět po prázdninách začíná povinná školní docházka. Tím celý příběh startuje. Odehrává se ve městě a nejčastěji pak v panelovém domě, ve kterém hlavní hrdinové asi měsíc bydlí. Dalšími důležitými místy jsou pak škola, park nebo parkoviště, na nichž se velmi často odehrávají kuriozní situace, kterým musí hlavní hrdinové čelit. Děj je řazen chronologicky. Často se objevují retrospektivní pasáže, které čtenáře přenesou do minulosti, čímž se příběh stává celistvým. Objevuje se tak jedinečná možnost spojit všechny díly událostí dohromady a vše dává dokonalý smysl.

Jedná se o dílo epické, které má 205 stran a je rozčleněno do 21 kapitol. V knize je velké množství přímé řeči, a to z důvodu přiblížení se dětskému čtenáři.

4. 1 Hlavní postavy

K ústředním postavám patří dvojčata Pamela a Jeremiáš společně s jejich matkou Vlad'kou. Sourozencům je čtrnáct let. Pamela dochází do základní školy a Jeremiáš v důsledku svého postižení zůstává s matkou doma. O Pamele a matce lze tvrdit, že jsou jednoznačně kladnými postavami. Jeremiáše, ačkoli se nejedná o typicky kladnou postavu a svými projevy a zvláštnostmi v chování k tomuto názoru vždy nepřispívá, rozhodně nelze za zápornou postavu označit. Veškeré jeho abnormální projevy jsou pouhým důsledkem jeho vážného postižení.

O Pamele by se dalo říct, že je trpělivá, protože dennodenně snáší a snaží se pochopit problémy jejího bratra. Bere ho takového, jaký je. Rodina je pro ni to nejdůležitější, a proto se snaží co nejvíce pomáhat matce, i když je to mnohdy v rozporu s jejím vlastním životem – skromnost by se tedy dala také označit za jednu z jejích vlastností. Již několikrát rodina přišla prakticky o všechno, hlavní hrdinky se musely vzdát svých těžce vybudovaných přátelství, lásek a vztahů, což svědčí o jejich vytrvalosti. Pamelin žebříček hodnot je diametrálně odlišný od většiny ostatních teenagerů a rodin.

Vladka se nachází v nelehké situaci. Za svého života musela ze stran okolí čelit nenávisti, krutosti a nepochopení ke svému jedinému synovi, kterého nade vše miluje a dělá pro něj vše. Svědčí to o její odvaze a vnitřní, ale i fyzické síle. Její, teď už bývalý, manžel je jedním z lidí, kteří ji zklamali a jí nezbylo nic jiného, než vytrvat a doufat. Samozřejmě si uvědomuje, jak velký tlak svým rozhodnutím vytvořila na dceru. Někdy ji trápí, že přišla o šťastné a bezstarostné dětství a teď postupně přichází o „normální“ dospívání a cítí se na dně, ale Pamela takto celou situaci rozhodně nevnímá. Obě hrdinky jsou si navzájem oporou, chrání se a věta *Tvoje křídla jsou i moje křídla*, která se v příběhu objeví, mu dodává jedinečné kouzlo a pochopení důležitosti rodiny.

Mezi další postavy patří babička s dědou, kteří k neúplné rodině jezdí na občasné návštěvy, nicméně v příběhu plní nezastupitelnou roli. Babička se dlouhou dobu nechtěla smířit s Jeremiášovým postižením a snažila se různými způsoby tuto skutečnost změnit. A to až do chvíle, kdy pochopila nezvratnost postižení. Od té doby se snaží respektovat všechny Jeremiášovy požadavky, ač jim mnohdy nerozumí a připadají jí nesmyslné. Děda plní spíše roli vtipálka, jehož úlohou je v napjatých a těžkých situacích zlehčit nastalý problém a situaci vidět pozitivně. Často díky němu nastávají humorné chvíle, jež rodinu sblíží.

Neméně důležitou postavou je Patrik, nový a velmi zvláštní spolužák Pameliny. Dlouhou dobu se objevují pouze jeho zvláštní projevy a následné reakce okolí. Čtenář má tak jedinečnou možnost přemýšlet, zda také netrpí nějakou poruchou či postižením. Jeho posedlost počasím a nepochopení sarkasmu či ironie totiž není v jeho věku a mentálnímu vývoji běžnou záležitostí. Spolužáci i učitelé jej vnímají jako podivína. Asi proto v něm Pamela postupem času najde zalíbení. Později je zjištěno, že je Patrikovi diagnostikován tzv. Aspergerův syndrom.

Jako záporné postavy vystupují spolužačka Marta a pár dalších Pameliných spolužáků, kteří se ihned po zjištění Jeremiášovy diagnózy a k ní patřících zvláštností, přestávají s Pamelou přátelit a začnou si z ní dělat nemístnou a krutou legraci. Naproti tomu přátelské pouto mezi Šárinou a Pamelou se utvrdí a stávají se z nich nerozlučné kamarádky. Je pro ni samozřejmě šok poznat Jeremiáše a jeho projevy v celé šíři, nicméně má pochopení a snaží se Pamele i její matce pomáhat.

4. 2 Dějová linie

Neúplná rodina se třemi členy se již po několikáté stěhuje do cizího města, mezi nové lidi a vstříc novým situacím. Pro nikoho z nich to není nic příjemného, nicméně po vyhození Jeremiáše ze školy vlastně neexistuje jiná možnost. Opět je čeká stěhování, nové město a jiní lidé. Situace jsou však pro hlavní hrdinku v podstatě všude stejné. Přiznání Jeremiášových návyků bezprostřednímu okolí Pamela zažila nespočetněkrát, stejně jako nepochopení a nenávisť vůči rodině. Opět se ocitá v nelehké situaci. Ze všech sil se snaží pomáhat matce, na druhé straně však stojí její vlastní život a úskalí, které s sebou nese její bratr. Toho i přes to všechno nadevše miluje.

Konflikt, do kterého se dostává, spočívá také ve vztazích. Opět je vystavena společenskému tlaku a konfrontacím se svými případnými budoucími kamarády. Díky nim vyjde najevo, kteří z nich se neleknu a zůstanou. Diagnóza nízké funkční autismu s těžkou mentální retardací totiž pro většinu teenagerů (a nejen je) jednak znamená strach z neznámého, jednak ani zdaleka nevěští přátelství na celý život. Jediná spolužačka, která zůstane se jmenuje Šárina. Samozřejmě je pro ni mnohdy velmi těžké čelit Jeremiášovým výbuchům a zvláštním rituálům, nicméně se rozhodne Pamelinou kamarádkou zůstat. Rodina je nejen vystavována častým agresivním výbuchům Jeremiáše, ale i anonymním výhrůžkám ze strany sousedů, kterým se nelíbí zvýšená hlučnost v bytě. Považují ho za nevychovaného spratka, kterého matka nedokázala vychovat. Stejně jako stereotypní návyky, na které není společnost zvyklá, mnohdy uvádí přítomné do rozpaků. Oblíbenými činnostmi ve venkovním prostředí jsou pro Jeremiáše pachy. Při pravidelné každodenní procházce chodí sourozenci na parkoviště, kde překontroluje všechna auta. V případě, že nějaké nestojí na stejném místě, následuje výbuch vzteku nesoucí se přes celé sídliště. Dále se procházka stahuje k popelnicím, kanálům a k místům, kde mají své útočiště bezdomovci. Některé situace si dokonce vyžádají zákrok policie a sociální pracovníce. Rodina musí znovu čelit negativním reakcím. Nic jednoduchého pro čtrnáctiletou dívku.

Velkou oporou je jí matka, která se ze všech sil snaží, aby nebyl Jeremiáš umístěn do ústavní péče, jak jí bylo doporučováno z mnoha stran. Jejich vlastní

otec vyžadoval, aby tam byl umístěn. Maminka Vladka o této variantě nechtěla ani slyšet a jejich manželství se tak rozpadlo.

Autorka se snaží co nejlépe a nejjednodušeji popsat problémy, které jsou s postižením spjaty. Nezaměřuje se zde však pouze na autismus, Jeremiáše nebo Pameliny spolužáky. Věnuje se také Patrikovi, který trpí tzv. Aspergerovým syndromem. Postižení patří do stejné skupiny jako autismus, má však jiné projevy. V průběhu děje má čtenář možnost dopodrobna poznat všechny příznaky dětského autismu, stejně jako nejčastější stereotypy a zvláštnosti v chování. Těmi mohou být ulpívání k předmětům, denní plán, který nesmí být za žádných okolností narušen, citlivost na pachy nebo nezadržitelné výbuchy vzteku a agrese. Mezi oblíbené předměty pak patří knoflíky s dírkami uprostřed a zipy, u nichž dokáže Jeremiáš sedět celé hodiny.

Vypravěčský styl je přizpůsoben dětskému čtenáři, kniha je napsána jednoduše a srozumitelně. Tím, že se jedná o sourozence, autorka posiluje také emoční zaujetí čtenáře. Hodnotu díla zvyšují kresby, které jsou tematicky propojené s danou kapitolou. Ilustrace jsou v souladu s kapitolami, stejně jako dny Jeremiáše, které musí být striktně dodržovány všemi, kteří se vyskytují v jeho bezprostředním okolí. Pokud tomu tak není, následují obrovské výbuchy vzteku a zvýšená agresivita. Stejně jako v případě snídaně, která musí obsahovat koláč s rozinkami, které hlavní hrdina následně vybírá a zařazuje do řádků. Velmi důležité je pití z hrnečku se slonem, kterých si maminka Vladka raději koupila několik. Tyto návyky se však mohou ze dne na den změnit, proto se rodina často dostává do situací, ve kterých neví, co amok způsobilo.

Největší přínos knihy spočívá zejména v jasném popisu daného postižení a okolností, se kterými se nejen celá rodina, ale také společnost, snaží vyrovnat. Postižení je pro širokou veřejnost mnohdy nepochopeným a odsouzenímhodným. S tím se pojí pocit strachu a nenávisti vůči neznámému a jinému. Nejen dětský čtenář má tak jedinečnou příležitost poznat lidi s autismem do hloubky a v celé své podstatě. Existuje reálná možnost změny úhlu pohledu nebo pochopení. Při případném osobním setkání tak mizí předsudky a odsuzování, které jsou nahrazeny kladnými postoji. Dítě také může vnímat nespravedlnost vůči hlavním hrdinům ze strany spolužáků, kteří jsou mnohdy velmi krutí.

Neopominutelný je také vztah sourozenců. Jeremiáš nedokáže projevovat pozitivní emoce, takže se mnohdy k Pamele chová chladně, nicméně sestra je s touto skutečností obeznámena, a i přes to svého bratra zbožňuje, mnohdy na úkor svého vlastního života. Současně obdivuje statečnost, sílu a odhodlání matky. Plní roli nejen vzorné dcery a sestry, nýbrž i blízké kamarádky.

V knize se objeví velmi smutná část, kdy Jeremiáše popadne velmi silný záchvat a v tom popadne zip, jímž začne škrtit matku. Zde je čtenáři sděleno, že už již v dětství zaútočil také na Pamelu, ta si to však nepamatuje. Příhoda se zipem otevře matce oči a obě hlavní hrdinky se rozhodnou Jeremiáše umístit přes týden do ústavu sociální péče a na víkend do panelového bytu. Jedná se tak o kompromis, který matka s těžkostí v srdci přijme. Pochopí, že celá situace mohla dopadnout mnohem hůř. Scéna je vypjatá a čtenáře z ní mrazí. Obě hlavní hrdinky si uvědomí, že Jeremiáš se stává fyzicky zdatnějším, než jsou ony samy a doufají, že odborníci v zařízení se o něj postarají, jak nejlépe budou moci.

Závěr je překvapivý a smířlivý, dětský čtenář má příležitost si uvědomit, že ne vždy všechno končí šťastným koncem. Pochopí, že život se neskládá pouze z krásných a veselých příběhů, ale mnohdy je nutné ustoupit a zvolit nejlepší cestu pro všechny přítomné. Uvědomí si, že jsou kolem nás lidé, jejichž život není vždy snadný a každý den musí dělat těžká rozhodnutí. Nejen za sebe, ale také za své nejbližší, kteří toho sami nejsou schopni. Kniha je tedy reálným příběhem o rodině a vnitřní síle, pochopení a kompromisu. Je tedy více než vhodné doporučit ji všem generacím čtenářů.

5 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

V současnosti se do popředí dostává úsilí o zdůraznění individua. Jednotlivcům s jakýmkoli postižením jsou přiznávána práva na plnohodnotný život a zvyšují se snahy o nejvyšší kvalitu jejich života. Na prvním místě je osoba a následně se označuje druh postižení. Díky těmto snahám se hovoří o člověku s mentálním postižením, popř. dítětem s mentální retardací apod. Jedná se o snahu zdůraznit, že tito lidé jsou přednostně lidské bytosti a teprve potom, že trpí nějakým postižením (Černá, 2015).

Je nevyhnutelně žádoucí vymezit rozdíly mezi termíny mentální postižení a mentální retardace. První ze zmíněných je zastřešující, a tedy širší. Mimo mentální retardaci zastřešuje také hraniční pásmo kognitivně-sociální disability (Valenta, 2012).

5. 1 Integrace a inkluze

V současnosti se ve společnosti objevují snahy o co největší začlenění člověka s postižením do většinové společnosti. V termínech je ovšem obsahový rozdíl. U prvního ze zmíněných lze hovořit o postupném odstranění překážek. V tomto smyslu se nehovoří pouze o odstranění technických bariér, kvůli kterým nemohou lidé chodit na určitá místa, nýbrž se myslí i ty v jejich myšlení a sociálních vztazích, kvůli nimž jsou lidé s postižením často oddělováni anebo odmítáni. Záměrem integrace je tedy vytváření vhodných podmínek pro začlenění těchto jedinců do většinové společnosti. Pojem inkluze se vztahuje ke snaze o jejich následném sloučení (Švarcová-Slabinová, 2011).

Skupina mentálního postižení se těsně pojí s označením inteligence či intelekt. Jejich význam se běžné populaci zdá pochopitelný a bez nepřesností a srovnává ho s pojmy chytrý nebo bystrý. Z odbornějšího pohledu již však označení není tak jednoznačné, jelikož na něj lze pohlížet z oblastí biologické či fyziologické, z pohledu evoluční biologie, psychologie nebo z psychometrické perspektivy, což znamená praktické pozorování jedinců z hlediska jejich výkonu (Lečbych, 2018).

5. 2 Vznik mentálního postižení

Důležité je uvědomění, že ke vzniku mentálního postižení může dojít v jakémkoli období života, a tyto příčiny se rozdělují do tří oblastí. Těmi jsou: prenatální příčiny (před narozením dítěte), perinatální (v průběhu porodu) a poslední vzniklé postnatálně, a tedy po porodu (Pastieriková, Regec, 2010).

Do prenatálních příčin lze zařadit hereditární, tedy dědičné, vlivy či genetické příčiny. Může dojít k mutaci genů, chromozomálním aberacím nebo změně počtu genů. Poslední ze zmíněných složek obsahuje nejvyšší procento příčin mentálního postižení. Nejčastější je tzv. trizomie, při níž se v páru vyskytují

tři chromozomy namísto běžných dvou. Nejznámějším postižením je tzv. trizomie 21, více známá pod názvem Downův syndrom. Mezi další faktory patří onemocnění matky během porodu. Je známo, že čím dřív matka onemocní, tím hrozí větší pravděpodobnost postižení dítěte. Na vzniku mentálního postižení může mít vliv i nedostatečné množství plodové vody (Valenta, Müller, 2013).

Do perinatálních příčin lze zařadit organické poškození mozku při porodu a s ním související hypoxie a asfyxie (nedostatek kyslíku). Lze se setkat s těžkou formou novorozenecké žloutenky. Nebezpečí může vzniknout u předčasného porodu či při nízké porodní váze dítěte (Valenta, Müller, 2013).

Mentální postižení vzniklé postnatálně může vypuknout při závažných traumatech, mozkových lézích, zánětem na mozku nebo krvácení do mozku. Při nepodnětném rodinném prostředí se může snížit inteligenční kvocient až o 20 bodů. V případě, že dojde k jeho časné úpravě, je možné deficit vyrovnat (Valenta, Müller, 2013). Postnatální období je ohraničeno věkem dvou let dítěte (Pugnerová, 2016).

5.3 Mentální retardace

Ačkoli existuje velké množství definic charakterizující toto postižení, mezi společné ukazatele patří snížení intelektových schopností jedince a narušení adaptace na společenské prostředí (Valenta, 2012).

Projevy mentální retardace

Mezi typické znaky lze zařadit větší pasivitu a s ní související zvýšenou potřebu pomoci od ostatních lidí. Mezi dalšími podstatnými charakteristikami lze zmínit náročnější orientaci v prostoru a mezi lidmi, stejně jako obtížné chápání sociálních vazeb. Náročné je pro tyto jedince odpoutání od vlastních potřeb a pocitů, čímž se stává, že se jejich poznání stává určitým způsobem zkreslené. Patrná je také snížená úroveň kritičnosti vůči okolí a vyšší citlivost. Není pochyb o jednodušším, stereotypním a omezeném myšlení, které je vázáno na určitý objekt konkrétního zájmu (Fischer, Škoda, 2008). Typická je neschopnost abstraktního myšlení a ulpívání ke stejným tématům. V tomto případě se spíše jedná o obranu v případě pocitu bezmoci (Pugnerová, 2016).

Myšlení je zatíženo chybami v analýze, syntéze a vyskytuje se špatná schopnost tvorby úsudků. Jedinci mají obtíže v aplikaci rozumových operací a nemají schopnost dokonale domyslet důsledky svého chování a jednání. Objevují se problémy s pamětí, typické je rychlejší zapominání a následně nepřesné zpětné vybavování. Dříve nabyté vědomosti nejsou schopni efektivně využít v praxi, poněvadž převažuje mechanická paměť (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013). Typicky se objevuje neschopnost vnitřní logické souvislosti mezi jevy a větší vyzdvižení vnějších znaků objektu (Švarcová-Slabinová, 2011).

Rovněž v komunikaci se vyskytují odchylky, a to v obou jejích stránkách, tedy v expresivní i receptivní složce. Pro osoby s mentální retardací bývá problém porozumět ironii či humoru a v oblasti expresivní složky řeči se může vyskytnou echolálie (Pugnerová, 2016). Existují obtíže s výslovností, která není zcela přesná a problémy s nízkou aktivní slovní zásobou. Tento deficit však podléhá stupni postižení. V případě osob s lehkou mentální retardací jsou schopni zvládnout základní slovní obraty či pojmy, u těžšího stupně postižení verbální schopnosti stagnují a není možný jejich další rozvoj. Expresivní složka je charakteristická krátkými větami a agramatismy, v případě těžšího stupně defektu se jedná zejména o neverbální komunikaci (Fischer, Škoda, 2008).

Lze zmínit také narušení v rámci všech jazykových rovin. Jedná se o tyto roviny: foneticko-fonologická, ve které nedochází ke správnému rozlišování daných hlásek a lexikálně-sémantická, v níž převažuje pasivní slovní zásoba. Následuje gramaticko-syntaktická, která je charakteristická zvýšeným počtem dysgramatismů či chybného slovosledu a poslední je rovina pragmatická, a tedy narušení používání řeči v běžné komunikaci. Jedná se o tzv. symptomatickou poruchu řeči, což znamená, že poruchy komunikace jsou součástí jiného dominantního postižení (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Emocionální vývoj také není v normě. Obvykle se jedná o nedostatečné ovládnutí vlastních emocí, což se může projevat větším množstvím afektivních reakcí (Fischer, Škoda, 2008). S těmi úzce souvisí egocentrické emoce či agresivita. Na jedince může působit také nevhodné výchovné okolí či negativní reakce okolí (Kozáková, Pastieriková, Krejčířová, 2013).

Osobnost je specifická rovněž z hlediska sebehodnocení. To bývá většinou nekritické a neodpovídající realitě. Zmiňuje se zvýšená závislost na názorech ostatních lidí, následkem čehož se jedinci mohou stát jednoduše zmanipulovatelní. Vnitřní napětí se navenek může projevit autostimulací nejrůznějšího druhu (např. boucháním hlavy do zdi nebo sebepoškozováním). Objevuje se zvýšené agresivní chování jako důsledek stresu nebo nepochopení požadavků. Doplňují jej odchylky v sociálním chování, které je taktéž opožděno (Pugnerová, 2016). Objevuje se abulie čili nedostatek vůle (Švarcová-Slabinová, 2011).

MKN-10 (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, v současnosti platná 10. revize) je diagnostický systém vydaný světovou zdravotnickou organizací WHO (World Health Organization), přeloženo jako Světová zdravotnická organizace, který je rozšířen zejména v Evropě. Naproti němu stojí Americká psychiatrická asociace se svým DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition), přeloženo jako Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch a jeho, v současnosti platná, pátá revize (Slowík, 2016).

Lehká mentální retardace

Jedná se o nejlehčí stupeň z rozsáhlé skupiny mentálního postižení, která ovlivňuje jedince zejména ve vývoji řeči. Následně může dojít k problémům při docházce do základní školy. Stěžejní je sociální klima, ve kterém se osoba vyskytuje. Pokud se nachází v podnětném prostředí, stane se nezávislým v sebeobsluze a bude schopen se uplatnit v jednoduchém zaměstnání (Valenta, 2013). Dle MKN-10 se lidé s lehkou mentální retardací v dospělém věku pohybují v rozmezí devět až dvanáct let mentálního věku (MKN-10). Švarcová-Slabinová (2011) určuje toto věkové rozpětí od deseti do jedenácti let. Tato forma mentální retardace je diagnostikována u 80–85 % lidí s mentálním postižením. Úroveň řeči je narušena zejména v dětském věku, v dospělosti je tato dovednost účelně používána i v běžné komunikaci. Největší potíže se objevují v období školní docházky, nejčastěji při teoretických aktivitách žáků. (Švarcová-Slabinová, 2011). Ve slovním projevu obvykle chybí abstraktní pojmy (Vágnerová, 2014).

Střední mentální retardace

Velmi častým jevem je viditelné opoždění vývoje již v dětském věku. Navzdory tomuto tvrzení však jedinci mohou dosáhnout jistého stupně samostatnosti, komunikace a úrovně školních dovedností. V dospělém věku je však nutná pomoc a podpora. Mentální úroveň se pohybuje mezi šesti až devíti lety (MKN-10). Švarcová-Slabinová udává rozdílně věkové rozpětí, a to od čtyř do sedmi let (Švarcová-Slabinová, 2011).

U lidí, kteří trpí tímto stupněm postižení je nutný trvalý dohled a potřeba častého opakování (Fischer, Škoda, 2008). Používání řeči je ve výrazném opoždění, stejně jako schopnost chápání. Diagnóza se objevuje u 10 % lidí s postižením. Objevuje se omezená schopnost samostatného života a značné rozdíly mezi jednotlivci v oblastech sociálních vztahů, senzorio-motorických dovedností a řeči. U některých osob se objevují kombinace s jiným postižením, nejčastěji s pervazivními vývojovými poruchami, tělesným postižením nebo psychickým a neurologickým onemocněním, z nichž se nejčastěji jedná o epilepsii (Švarcová-Slabinová, 2011). Důležitá je schopnost naučit se běžné návyky a dovednosti vztahující se především k oblasti sebeobsluhy (Vágnerová, 2014).

Těžká mentální retardace

Hovoří se o stupni postižení, jenž vyžaduje nepřetržitou podporu ze strany okolí a úroveň mentálního věku se pohybuje v rozmezí tří až šesti let (MKN-10). Je možné však věkovou hranici omezit také od 18. měsíce do třech let (Švarcová-Slabinová, 2011). Dle Fišera a Škody (2008) se mentální schopnosti pohybují ve fázi batolete a jsou doplňovány deformitami řečového projevu, popřípadě jeho úplnou neschopností (Fischer, Škoda, 2008).

Do skupiny těžké mentální retardace spadá 5 % osob s diagnózou mentální retardace. V klinickém obraze a přidruženém postižení se velmi podobá skupině výše zmíněné. Osoby nejsou schopny osvojení trivia (čtení, psaní, počítání) a většina z nich má deficity v motorice. (Švarcová-Slabinová, 2011).

Hluboká mentální retardace

Nejtěžší stupeň je charakteristický úplnou neschopností komunikace, hygieny a pohybu. Typickým znakem je nesamostatnost a úroveň mentálního věku se pohybuje pod třemi lety věku (MKN-10). Švarcová-Slabinová (2011) však tvrdí, že tento věk nelze s jistotou změřit, uvádí pod osmnáct měsíců života. Obvyklým přidruženým postižením je atypický autismus (Švarcová-Slabinová, 2011). Často se jedná o kombinaci několika postižení a není zde znatelná ani predispozice pro tvorbu základů mluvy (Fischer, Škoda, 2008). V populaci se postižení objevuje u 1 % lidí s mentální retardací (Švarcová-Slabinová, 2011). I přes to však existuje schopnost reakce na líbivé a nelíbivé podněty, stejně jako rozdělení známých a neznámých předmětů (Vágnerová, 2014).

Jiná mentální retardace

V tomto případě se jedná o postižení, u kterého nelze s jistotou určit stupeň mentální retardace za použití standartních metod. Tato situace může nastat při těžkém smyslovém nebo tělesném postižení (Švarcová-Slabinová, 2011).

Nespecifikovaná mentální retardace

Do poslední kategorie v rámci klasifikace dle MKN-10 spadají ti jedinci, u nichž je mentální retardace dokázána, nicméně diagnostici nemají dostatečné množství faktů k tomu, aby byli schopni jej zařadit do jedné z výše uvedených kategorií (Švarcová-Slabinová, 2011).

6 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)

Jde o jednu z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje u dětí. Pro správné pochopení problematiky je velmi důležité její terminologické vymezení. Pod pojmem pervazivní si lze představit hluboké narušení vývoje dítěte ve všech směrech, v důsledku čehož dochází k nesprávnému vyhodnocování informací oproti dětem stejné mentální úrovně. Odborný termín poruchy autistického spektra, který je rozšířen po celém světě, zhruba odpovídá termínu

pervazivní vývojové poruchy. První ze zmiňovaných je výstižnější, jelikož deficity a odchylky v chování jsou považovány spíše za různorodé, než pervazivní (Thorová, 2016). Synonymním označením pro pervazivní se dá použít slovo všepronikající. Hovoří o průniku nemoci jednak do oblastí sociálního a rodinného života, jednak do vzdělání a pozdějšího pracovního uplatnění (Šporclová, 2018). Označení spektrum je z hlediska významu také velmi důležité. Jedná se o širokou škálu symptomů a abnormalit v chování. To vše se vyskytuje v souladu s osobním obrazem individua (Šporclová, 2018). V případě odborného sousloví pervazivní vývojové poruchy se jedná spíše o medicínskou terminologii (Bazalová, 2017). Jiní autoři se však domnívají, že pojem pervazivní porucha je výstižnější název pro danou poruchu, než pojem autismus (Peeters, 1998).

Vrozené poruchy PAS (poruchy autistického spektra) se nejčastěji objevují v prvních letech života dítěte, přičemž záleží na typu poruchy. Jedná se o tzv. vývojovou poruchu, což znamená, že zásadně ovlivňuje celkový vývoj a život dítěte (Říhová, 2011). Prevalence autismu je častější u chlapců (Fischer, Škoda, 2008).

Autismus a jeho zařazení v MKN-10

Dle MKN-10 se do kapitoly Pervazivní vývojové poruchy řadí tato postižení: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dezintegrační porucha v dětství, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nervové soustavy. Kapitola s názvem F a číselným označením 00–99 označuje Poruchy duševní a poruchy chování. Podkapitolou jsou Poruchy psychického vývoje s kódy F80–F89. Kapitola Pervazivní vývojové poruchy, do nichž se řadí výše zmíněná postižení, je označena kódem F84. Každé specifické postižení má umístěno za tečkou další číslo, které jej charakterizuje. V případě dítěte s diagnózou dětského autismu bude v dokumentaci uveden kód F84.0 (MKN-10).

6. 1 Příčiny vzniku

Ačkoli stále není znám přesný vznik tohoto onemocnění, lze ho s jistotou správně diagnostikovat díky specifickým a známým projevům. Tato skutečnost je pokládána za nesmírně důležitou, jelikož existuje velké množství odborníků zabývajících se touto problematikou a ti dané postižení mohou snáz rozpoznat. V současnosti dochází také k postupnému zdokonalování poradenských služeb (Bazalová, 2017). Jelikož není znám vznik postižení, lze se pouze domnívat. Někteří autoři uvádí, že jde o poruchu na neurologickém podkladu (Gillberg, Peeters, 2008). Jedná se o vrozené postižení, které má původ na neurobiologickém podkladu za společného působení mnoha faktorů (Říhová, 2011). Na vzniku onemocnění doposud nebyl prokázán negativní vliv matky. Z mnoha provedených šetření vyplývá existence až 150 kandidátních genů, které se mohou na vzniku a rozvoji postižení podílet (Šporclová, 2018). Velmi často se však objevuje v kombinaci s dalšími poruchami (Bazalová, 2017). Pravděpodobnost výskytu epilepsie u diagnózy autismu činí zhruba 16–40 % (Vágnerová, 2014).

Často se hovoří o očkování a jeho příčině vzniku autismu. Neexistuje relevantní výzkum, který by tento fakt dokládal. V období mezi 15.–30. měsícem života prochází každé dítě očkováním a rodiče si právě v tomto období mohou všimnout počátečních odlišností ve vývoji dítěte. Mnoho lidí proto pokládá prodělané očkování za spouštěč. Bezprostředně po narození je dítě vystaveno nejrozličnějším virům a bakteriím, kterým se dokáže bránit zvýšením imunitní obrany. U některých novorozenců může tento systém špatně fungovat a očkování tedy vyvolá nežádoucí reakci. Nejedná se pouze o očkování, mezi dalšími je zmíněn nadměrný stres nebo jiná onemocnění. Po vakcinaci autismus tedy nevznikne, nicméně je pravděpodobné, že se může jednat o spouštěč v případě, že pro něj má dítě predispozice (Šporclová, 2018).

O člověka postiženého touto nemocí by měl pečovat celý tým odborníků. Mezi ty patří lékaři (neuropsychiatr, neurolog nebo pediatr), speciální pedagog a psycholog (Peeters, Gillberg, 2008).

6. 2 Projevy dětského autismu

Symptomy jsou znatelné již ve třech letech života dítěte (Říhová, 2011). Příznaky rodič může spatřovat již mezi 15.–30. měsícem. Zhruba u 1/3 dětí s autismem dochází k postupné regresi, tedy ztrátě nabytých schopností a objevuje se také změna v chování (Šporclová, 2018).

Nejčastější narušené oblasti lze rozdělit do tzv. triády (komunikace, sociální chování a představitivost), přičemž závažnost postižení je přímo úměrná typu poruchy. (Bazalová, 2017). Tyto projevy jsou považovány za typické neboli specifické. Druhou skupinu tvoří tzv. nespecifické projevy, které jsou součástí jiných onemocnění. Do další ze zmiňovaných kategorií se řadí poruchy spánku a příjmu potravy, motorické potíže, poruchy chování nebo depresivní stavy. Zvláštní složku tvoří odchylky ve smyslovém vnímání, jež se projevují buď hypersenzitivitou (zvýšenou citlivostí) nebo hyposenzitivitou (sníženou citlivostí) na smyslový vjem (Říhová, 2011). Triádu poškození vymezila v 70. letech 20. století britská psychiatrička Lorna Wingová. Na světě nelze najít dva jedince se stejnými projevy. Všechny se neustále promíchávají a tvoří tak nekonečnou paletu nejrůznějších potíží. Jedna výjimka ovšem existuje. Poruchy sociálního chování a komunikace jsou přítomny vždy, jen v odlišné míře (Thorová, 2016).

V oblasti komunikace a sociálního chování se dá hovořit o širokém spektru příznaků. Lze jmenovat rigiditu ve výběru komunikačního tématu, odchylky v porozumění a objevují se slovní rituály. Některé osoby se označují a hovoří o sobě v jiné osobě, jiní při komunikaci opakují poslední slovo (tzv. echolálie). Jejich pochopení světa je diametrálně odlišné oproti intaktní populaci, problém nastává při metaforách a běžném rozhovoru. Vše je pochopeno doslovně. Typicky je možno se setkat s citovým chladem a nulovým očním kontaktem. Velmi obtížné je dekódování gest, tónů hlasu či záměrů jiných lidí (Bazalová, 2017). Jedním z prvních znaků je opožděný vývoj řeči (Říhová, 2011).

Důraz je kladen na fakt, že žádná z charakteristik nesmí být brána zcela doslovně. Vyskytují se sice takové, které jsou v těsné návaznosti, přesto nejsou základním rysem. Mezi tyto příznaky se řadí např. echolálie. Jinak je tomu v případě, kdy se jev vyskytuje i v případě vyššího mentálního věku. V tomto ohledu je zdůrazněn věk pěti let (Peeters, 1998).

Mezi další potíže jedinců s dětským autismem patří problémy v recepci i expresi textu, porozumění významu slov nebo delší čas potřebný na zpracování informací a pokynů (Šporclová, 2018). Dále nesprávné použití výrazů ano–ne, neadekvátní smích nebo stereotypie. Ta je charakteristická opakováním celých slov, vět a slovních spojení (Říhová, 2011). Vyskytuje se také snížená schopnost rozlišování výrazů ve tváři vyjadřující jakoukoli emoci (Vágnerová, 2014).

V souvislosti se sociálním chováním se hovoří o dvou pólech. Na jednom z nich setrvává osamělost charakteristická protesty či zakrýváním očí a uší. Na druhém se tyčí přemrštěnost. Jedinec se snaží navázat vytoužený oční kontakt jakoukoli cestou, nepřiměřeně se dotýká všech lidí kolem sebe, upřeně hledí do obličeje nebo dokáže dlouze vyprávět o všemožných příbězích, která nemusí příjemce informace příliš zajímat. Ve většině případech lidé s autismem sociální kontakt vyžadují. Za jejich zdánlivou odtažitostí stojí nejistota a neschopnost spojení navázat v příhodném měřítku. Tito jedinci nedokáží číst chování lidí, a proto někdy mohou jednat nepřiměřeně (Thorová, 2016). Sociální vztahy jsou považovány za daleko větší obtíž než komunikace (Pastieriková, Regec, 2010). Velkým problémem pro rodiče i učitele je vymyšlení vhodné motivace, jelikož pochvala či uznání pro děti s autismem nemá stěžejní význam (Vágnerová, 2014).

Projevy lze pozorovat ve velmi nízkém věku prostřednictvím pozorování volné hry dítěte. Pokud jej nezajímají nové činnosti či hračky, je možné, že s jeho vývojem nemusí být vše v pořádku. Hra je považována za základní kámen učení a celého dalšího vývinu dítěte. Zde je však tento vývoj výrazně narušen, a proto se hra rovněž liší. Dochází k upínání se ke stereotypním aktivitám a hrám, jenž většinou upoutají mladší děti. Vyhledávají předvídatelnou formu zábavy. S rozvojem hry jde ruku v ruce vývoj motoriky, myšlení a sociálních dovedností. Velmi často se porucha promítá do kresby. Jedinci jsou zaujati zejména točením, houpáním, házením, boucháním apod. Některé z nich fascinují číslice, písmena či skládání puzzle. K dalším žádoucím aktivitám patří pozorování předmětů a jejich pohybu, prohlížení prstů, oštipování kůže, plácání se do hlavy, hrudníku, bouchání čelem do předmětů apod. (Thorová, 2016).

Lidé se rádi nejen točí, ale uspokojení jim činí také chůze po stejné cestě, sledování čísel domů nebo počítání popelnic či jiných předmětů. Mezi další

zvláštnostmi patří pozorování prachu, oblékání a svlékání či chůze po špičkách. Oblíbenými činnostmi jsou četba jízdnicích řádů nebo témata související s vesmírem či dinosaury. Do oblasti stereotypizace lze zařadit špatné snášení změn a s tím související nepřiměřené chování nebo ulpívání na stejných zájmech. Jedné činnosti se dokáží věnovat po dlouhé hodiny, dny nebo dokonce roky. (Bazalová, 2017).

Je patrná přecitlivělost na zvuky, pachy a doteky. Jedinci jsou schopni slyšet zvuky, které jsou u intaktní populace takřka nepostřehnutelné, např. hukot lednice nebo zářivky (Bazalová, 2017). U startujícího auta, motorky, šumu moře, zvonku, štěkotu psa nebo kýchnutí se naopak projevuje zvýšená citlivost. Hyposenzitivita se projevuje nereagováním na zvukový podnět (např. tlesknutí, rozbití okna v místnosti nebo zavolání). Typická je přehnaná vybióravost v jídle, která může vzrůst až do odmítání potravy, nicméně se tento nešvar s věkem pomalu snižuje. Opakem je snaha jíst i předměty, které k tomu nejsou primárně určeny (např. mýdlo). Objevuje se také přecitlivělost na pachy (např. na parfémny nebo aviváže). Jsou i tací, kteří tento smysl prakticky nepoužívají. Mnoho lidí s dětským autismem se odmítá dotýkat ostatních lidí a nesnese jakýkoli tělesný kontakt. Nejedná se ale jen o dotyky lidí, nýbrž i o nesnášenlivost stříhání nehtů a vlasů, česání, stříkání vody, odmítání používání toaletního papíru nebo ručníku (Thorová, 2016). Postižení však nelze zcela zobecňovat a projevy nejsou u všech osob zcela jednoznačné (Říhová, 2011).

7 ASPERGERŮV SYNDROM

Postižení je často označováno jako tzv. sociální dyslexie, jelikož se jedná o různorodý syndrom. Je velmi obtížné jednoznačně určit, zda se jedná o sociální neobratnost nebo o poruchu. Nelze tvrdit, že syndrom je mírnější formou autismu, jeho projevy jsou ryze specifické a mohou být rovněž velice vážné. Syndrom lze také rozdělit na nízko funkční a vysoce funkční Aspergerův syndrom. S druhým typem nemoci se nesou zářnější vyhlídky do budoucího života (Thorová, 2006).

Na první pohled není patrné, že osoba trpí Aspergerovým syndromem, proto může být okolím mylně považována za neslušnou či provokativní. Opak je ovšem pravdou (Preißmann, 2010).

7.1 Projevy Aspergerova syndromu

Z hlediska chování existuje mezi lidmi s diagnózou Aspergerova syndromu mnoho rozdílů. Dalo by se říct, že existují dva protipóly, dva extrémy. Na jednom z nich se vyskytují osoby, které nemají výrazný problém s chováním a jsou spíše pasivní. Na druhém lze naopak najít ty, jež mají obrovské potíže, které začínají již v období mateřské školy. Ta se pro mnohé stává prvním místem setkání s vrstevníky. Z tohoto důvodu se jedná o místo, kde si okolí poprvé začíná všimnout odlišností. Nelze opomenout důsledky, které se pro tyto osoby nesou do budoucna. První skupina lidí pravděpodobně nebude mít problém s ukončením školní docházky a později také s vedením běžného života. Na své okolí budou pravděpodobně působit uzavřeně a podivně. U druhé skupiny jedinců se vyskytnou problémy ve vzdělávání. Jako vhodnější varianta se nabízí umístění do speciální školy. Lze předpokládat problémy v běžném životě, zaměstnání nebo partnerských vztazích (Thorová, 2006).

Sociální zvláštnosti ovšem nejsou ve srovnání s autismem tak výrazné. Za základní znak poruchy je považován tzv. egocentrismus. S ním je úzce spjata neschopnost nebo nedostatečná snaha o navázání kontaktů s vrstevníky (Gillberg, Peeters, 2008). Vyhýbání se jakémukoli tělesnému kontaktu (např. při podání ruky) a neschopnost rozeznat rčení či sousloví je rovněž typické. V dospělosti působí jedinci nápadně, zejména v oblasti oblékání, díky čemuž na řadu lidí působí neupraveně a zvláštně (Preißmann, 2010).

Narušení řeči je prudce individuální, někdy je patrné jeho opoždění, jindy nikoli. Jako hraniční věk je označován 5. rok dítěte, kdy je schopno hovořit plynule, čistě a má přiměřenou slovní zásobu (Thorová, 2006). Hlasový projev je však příliš skřípavý či vysoký nebo naopak nízký. Monotónnost a zrychlené či zpomalené tempo je rovněž typické. Lidé s Aspergerovým syndromem často neberou v potaz komunikačního partnera a selhávají při využívání řeči v běžné komunikaci. Z hlediska řečového projevu typická pravdomluvnost a nečekané

poznámky, které jsou často směřovány k neznámým lidem (Gillberg, Peeters, 2008). Obvykle je řeč specifická svými přílišnými odchylkami od normy tím, že funguje spíše na principu odříkávání z paměti. Již malé děti jsou schopny vykládat pohádky nebo básničky, mnohdy však spíše kopírují řeč dospělých. Ta často probíhá v nesouvislých větách, které nezapadají do situačního kontextu. Naproti tomu nadání sahá do širokého spektra. Vlohy mohou mít ke čtení, psaní, matematickým dovednostem, šachům či logickému myšlení (Thorová, 2006). Vyskytují se značné problémy v hrubé motorice, která je z pravidla více postižená než jemná motorika (Gillberg, Peeters, 2008).

Každodenním problémem je rovněž nepochopení pravidel a neschopnost číst neverbální projevy. V sociálních vztazích může být problémem zejména snížená schopnost empatie a pochopení potřeb jiných lidí nebo vyjádření vlastních pocitů. Náladovost, vztek a sebevražedné myšlenky jsou rovněž přítomny (Thorová, 2006).

Zájmy lze rozdělit na primární (rigidní) a sekundární (lze předpokládat rozvoj tvořivosti). Mezi oblíbené činnosti patří vše, kde se objevuje alespoň náznak řádu a prvků opakování (např. mapy, vlajky, dopravní značky, počítače, kreslení nebo čísla). Výjimkou není také přesné pamatování textů či nejrůznějších informací a reklam. Běžným projevem jsou taktéž rituály, jež jedinci sami provádí a zároveň jejich dodržování vyžadují od okolí (Thorová, 2006). Na rozdíl od autismu jsou ovšem hlouběji propracovány (Gillberg, Peeters, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 NÁVRHY K VYUŽITÍ TEXTŮ

Knihy s hrdinou s postižením by měly být běžnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, a to ve všech jeho formách. Těmi mohou být např. podoby individuální a skupinové práce či projektová výuka. Seznámení a následná práce s vybranou knihou mohou zvýšit nejen zájem dětského čtenáře o danou problematiku, ale začíná se rovněž tvořit kladný vztah k lidem s handicapem. U mladých čtenářů dochází k položení základního kamene vedoucího jednak k pochopení handicapu, jednak jej systematickými kroky vede k porozumění rodinám, jež mají jedince s postižením v bezprostředním okolí. V procesu čtení se utváří také tolerance, soucit nebo empatie. Vzhledem k současným integračním a inkluzivním snahám by měl mít každý intaktní žák možnost zaujmout k lidem s postižením vlastní postoj, ke kterému mu vybraná kniha může nenásilně pomoci.

Cílem praktické části práce je navržení vhodných aktivit v přímé pedagogické práci na prvním stupni základní školy. Činnosti budou probíhat v bloku, jehož délka činí dvě vyučovací hodiny. Aktivity vycházející z knihy *Řvi potichu, brácho* jsou určeny pro čtvrtý ročník základní školy, přičemž činnosti z knihy *Uzly a pomeranče* budou zařazeny pro žáky pátého ročníku.

8.1 Ivona Březinová – *Řvi potichu, brácho*

Návrhy k využití textů z knihy *Řvi potichu, brácho* spadá pod oblast Jazyk a jazyková komunikace, ale také Člověk a jeho svět.

Cílem bloku je pochopení rozlišností v chování, prožívání a jednání dětí intaktních ve srovnání dětí s dětským autismem a přidruženou mentální retardací. Práce je zaměřena taktéž na sledování reakcí okolní společnosti, a to v mnoha jejích podobách (např. sousedi, spolužáci, kamarádi nebo neznámí lidé). V literárním díle se rovněž objevuje jedinec s Aspergerovým syndromem, takže se v přípravách taktéž objevují aktivity související s problematikou tohoto postižení. Jedním z dalších cílů je vyzdvižení rodiny jako celku, který drží za všech okolností při sobě.

Zpočátku je důležité seznámení žáků s knihou. Pro navození atmosféry se lze zeptat, zda knihu někdo četl nebo o ní už slyšel, popř. kde a od koho se o ní dozvěděl. Třída se tak pomyslně rozdělí do dvou skupin na ty, kteří

o ní nikdy neslyšeli a na ty, kteří ano. Získaná informace je velice důležitá, jelikož se vytvoří základní povědomí o žácích, a to z hlediska znalosti vybraného literárního díla s ním souvisejícího postížení.

Den před plánovaným blokem jsou žáci nabádáni k tomu, aby si na sebe vzali další den tričko určité barvy. Při vybírání barvy je možné vycházet z literární předlohy (např. pondělí = modrá). Je pravděpodobné, že budou mít mnoho otázek, na které však nedostanou své vytoužené odpovědi. Všechno se dozví až v literární výchově, která následuje další den (popř. po víkendu). Vytvoříme tak základ pro zvědavost a je možné, že se budou na vyučovací hodinu více těšit.

Aktivita 1 – Brainstorming: O čem kniha může být?

Před samotným začátkem bloku je vhodné žáky rozdělit do skupin (aby se tak zabránilo neustálému přeseďání, budou ve skupinách sedět celý vyučovací blok). Tyto skupiny je možné tvořit individuálně podle počtu žáků. Následně se nabízí všem žákům knihu ukázat, aby si ji mohli zběžně prolistovat, seznámit se s autorkou a zhlédnout ilustrace. Na prohlédnutí knihy má celá skupina přibližně půl minuty.

Aktivita je zvolena na začátek, protože se žáci díky ní po přestávce postupně aklimatizují na literární výchovu, pustí se do přemýšlení, díky kterému jim na mysl vyvstanou nejrůznější nápady. Je možné a žádoucí, aby se v nich vytvořila touha po poznání příběhu a po odpovědích na otázky, které se jim automaticky vytvoří v hlavě. Nastartuje se tak nezadržitelný proces zapálení, zvědavosti a soustředění, který je od aktivity požadován.

Brainstorming je jedna z metod kritického myšlení. Na tabuli, popř. na velký papír se velkými písmeny napíše název knihy tak, aby jej byli schopni přečíst všichni členové vytvořených skupin. Všem jsou současně položeny dvě stejné otázky: O čem si myslíte, že by kniha mohla být? Jaké v ní podle vás budou postavy? Žáci se hlásí a poté píšou na tabuli všechny nápady, které se jim honí hlavou. Mohou napsat celou větu, sousloví nebo jedno slovo. Nic není špatně. Činnost trvá tak dlouho, dokud mají žáci nápady, které nejsou od věci a jsou ochotni jimi přispět. Následuje reflexe, ve které dochází ke společnému přečtení a zamyšlení se nad všemi odpověďmi.

Celá třída uvažuje o tom, jakou úlohu by mohly mít v textu zmíněné hlavní postavy a z jakého důvodu jsou podle nich v textu uvedeny.

Na konci lze žákům prozradit, že se jedná o knihu, ve které figuruje postižení nazvané autismus a lze navázat otázkami, např. zda jej někdo zná nebo o něm někdy dříve slyšel, popř. při jaké příležitosti.

Vytvořená mapa je reflektována na konci diplomové práce (příloha č. 1).

Aktivita 2 – Zamotané věty

Při úvodní aktivitě bude úkolem žáků zapojit svou vlastní fantazii. Činnost je zaměřena na hledání souvislostí a samotnou práci s textem. Jejím konečným produktem je znovu sestavení částí příběhu tak, aby dával smysl. Aktivita je do vyučovacího bloku zařazena zejména kvůli navození situace, ze které se příběh dále vyvíjí. Žáci se díky úryvku přenesou do úvodu literárního díla, ve kterém se hlavní hrdinové nacházejí a současně tak mají jedinečnou možnost setkat se s rituály, které jsou pro autismus typické. Mezi další specifické znaky patří: rozdělení jednotlivých dnů v týdnu na určitou barvu, ulpívání k předmětům nebo každodenní rituál u snídani. Cílem aktivity je rovněž první setkání s hlavními hrdiny a určení správnosti svých odpovědí v předchozí aktivitě.

Nejprve je nutné žáky seznámit s principem a systémem aktivity v případě, že se s ní nikdy nesešli. Každé skupině je předložena obálka, ve které jsou nastříhány části vybraného textu, úkolem bude jejich složení do původní podoby. Aktivitu provádí celá skupina společně, ale je pouze na jejích členech, jakým způsobem se rozhodnou pracovat. Pro větší úspěch skupin je prozrazen první nebo poslední úryvek, popř. oba. To proto, aby měly z čeho vyházet. Pokud bude nutná další pomoc, je vhodné nabádat žáky k uvědomění svého vlastního chování po ranním probuzení.

Lze zařadit taktéž návodné otázky (např. Co děláte ráno po probuzení vy sami? Jdete hned po probuzení k výtahu? O jakém předmětu se v úryvku mluví?).

„Modrá! Modrá!“ ozvalo se za dveřmi Pamelina pokoje a skleněnou výplň rozeznělo prudké bušení pěstí (...) Pamela s ulehčením dopadla zpátky na polštář (...) Ranní budíček jí připadl jako naprostá podpásovka. Vzápětí jí došlo, že dnešní modrá, tedy pondělí, zároveň znamená první den v nové škole.

Když Pamela strčila hlavu do kuchyně, Jeremiáš už seděl u stolu, pečlivě vydlobával rozinky ze svých čtyř tvarohových koláčů a na ubrusu je rovnal do řádků s pravidelnými rozestupy (...) Jeho hrnek s čajem. Byl na něm obrázek slona, jehož chobot tvořil ouško hrnečku. Když mamka před lety poznala, že si Jeremiáš vytvořil na hrnečku závislost, nakoupila hned celou sadu. Ale i přes úzkostlivou opatrnost se hrnky postupně rozbíjely.

Tenhle byl předposlední. Co se stane, až se rozbije i ten poslední, na to máma s Pamelou nechtěly ani pomyslet.

U výtahu naneštěstí potkaly sousedku (...) „Není modrá!“ vrískl a zapíchl ukazováček sousedce do břicha. Paní Souhrad'áková zděšeně vyjekla.

V tu chvíli přijel výtah (...) „Není modrá. Nepojedeš,“ houkl přes rameno. „No co...toto...spratku jeden nevyvádanej!“ zahrozila za ním pěstí. „Promiňte. promiňte, nezlobte se. On to tak nemyslel,“ omlouvala se máma.

Jeremiáš s pokličkou v ruce neochvějně zamířil k popelnicím. Pamela jen rezignovaně protočila oči a vzdychla. Jestli jí na procházkách s bráchou něco vadilo, tak právě pachy. Jeremiáš pachy naopak miloval. Na odpadky nesahal, ale s nadšením očichával každou popelnici, nejdéle ty se směsným odpadem. Papír a plasty ho nechávaly chladným. O něco víc se mu zamlouval kontejner na sklo, z něhož často čpěly výpary zbytků kyselých okurek, kečupu, zvětralého vína a kdovíčeho dalšího. „Půjdeme dál,“ zatahala Pamela Jeremiáše za ruku.

Jeremiáš se naštěstí pachů nasytil a byl ochoten jít dál. Zamířil k řadě zaparkovaných aut, kterým pravidelně obdivoval volanty a poklice na kolech.

(Březinová, 2016, s. 7–13)

Pokud žáci nejsou schopni činnost dokončit, lze ji dodělat společnými silami. Následná otevřená diskuse směřuje k rozboru obsahu úryvku.

Otázky, které jsou položeny žákům: Kde se příběh odehrává? Jak se postupně mění prostředí, ve kterém se hlavní postavy nachází? Stalo se v příběhu něco zvláštního? Je důležité žákům oznámit, že odpovědi na otázky nehledají v textu, ale snaží si na odpovědi vzpomenout.

Aktivita 3 – Co víme o hlavních hrdinech?

Následující aktivita bude taktéž probíhat formou skupinové práce a využíván bude stejný text jako při minulé činnosti. Aby bylo možné ponořit se do příběhu jako celku, je nutné charakterizovat hlavní postavy. S těmi nejdůležitějšími již bylo možné se v rámci předchozího cvičení setkat, nyní je nutné se na jejich vlastnosti zaměřit blíže. Žáci primárně nebudou mít za úkol zamyšlení se nad určitým problémem, nýbrž hledání v textu a vysvětlení svých zjištěných tezí.

Nejprve je nutné vytvořit kartičky se jmény (Pamela, Jeremiáš, maminka Vlad'ka), z nichž si každá skupina jednu vylosuje. Je možné, aby měly dvě skupiny jednoho člena rodiny, záleží na počtu námi vytvořených skupin. Ideální variantou je mít více skupin s maminkou Vlad'kou, jelikož se o ní v úryvku píše nejméně, naopak o Jeremiášovi je v textu psáno nejvíce.

Po vylosování budou mít všechny skupiny čas na to, aby ve vytvořeném textu našly jakékoli sdělení o vylosovaných hrdinech. Tyto informace si přímo v textu podtrhnou a vyvodí z nich závěry tak, aby byly později schopny postavu charakterizovat a odpovědět tak na otázky: Jaké vlastnosti má hlavní hrdina? Co má a co nemá rád? Pokud to bude nutné, je možné si informace v textu zvýraznit a poté vyvozovat závěry, jež žáci napíšou na papír.

Tato aktivita může pomoci s vyjádřením vlastních myšlenek a přesnému pojmenování přečteného. Cílem aktivity není přečtení úryvků, jež se k postavě vztahují, nýbrž jednoznačná odpověď na předem zadané otázky. Jsou vyžadovány krátké, avšak literárně doložené tvrzení o vlastnostech a oblíbených činnostech hlavních hrdinů. Po dokončení aktivity společně všichni sdílí své názory, které jsou dokládány z předlohy. Spolužáci tvrzení mohou doplňovat nebo o něm diskutovat.

Aktivita 4 – Máš nějaký rituál?

Aby žáci zapojovali také vlastní myšlení, které se bude opírat o jejich vlastní životy a pravděpodobně jim bude bližší, další činnost bude probíhat formou diskuse. Cílem aktivity je pochopení, že rituály jsou osobité pro každého z nás. Všichni lidé napříč celým světem dělají něco, co je pro ně typické a je důležité, aby si tento fakt mladí čtenáři uvědomili. Pokud jim dojde, že i oni sami dělají něco, co spolužáci ne a co jim může připadat zvláštní, snáze zvládnou pochopit hlavního hrdinu literární předlohy. Jedním z dalších úkolů, kterého se dá dosáhnout, je uvědomění, že není důležité, jak jiné naše rituály jsou, nýbrž to, že je děláme všichni.

Na začátku jsou do pléna položeny dva dotazy: Co je to rituál? Proč si myslíte, že se na to ptám? Je nutné mezi dotazy vložit pauzu tak, aby měli žáci dostatečný prostor na vlastní uvažování a následné sdílení. Všichni by měli mít dostatek prostoru na vlastní projev.

První otázka je kladena proto, aby žáci byli schopni použít vhodná slova k vysvětlení pojmu, který dozajista znají. Druhá je pokládána zejména z toho důvodu, aby žákům došlo, že tím důvodem je Jeremiáš. Aby dokázali pojmenovat, že to, co běžně dělá jsou pouhé rituály. Aby bylo možné dojít ke zlomu v myšlení, lze diskusi doplnit další otázkou: Máte vy sami nějaký rituál? V případě, že se debata nebude ubírat tempem, jaké je očekáváno, je vhodná malá pomoc. Ideálním se jeví příklad z vlastního života (např. Po příchodu domů z nákupu se vždy první převleču do domácího oblečení. Teprve potom jsem schopná zastávat domácí práce, vyřídit důležité věci a nákup vybalit a uklidit. Dřív určitě ne.)

Celou rozpravu je žádoucí ukončit tvrzením, že rituály provádí všichni lidé. Ať už jde o učitele, žáky nebo literárního hrdinu s postižením.

Aktivita 5 – Čtení s předvídáním

Jako další činnost byla vybrána metoda čtení s předvídáním. V ní se pojí jednak práce s textem, jednak zamyšlení se nad určitou nesnází. V průběhu mohou žáci reflektovat své názory a zapojit fantazii a tvořivost.

Jejím cílem bude seznámení participantů s problémy, s nimiž se hlavní hrdinové prakticky denně setkávají. Každému z nich je předložen úryvek a tabulka, přičemž následující část bude zakryta. Úkolem bude si daný text důsledně přečíst a do přiložené tabulky vepsat, jak příběh podle nich bude pokračovat. Své poznatky si všichni zapíší do tabulky a své tvrzení se pokusí do druhého sloupce zdůvodnit. Mohou se opírat o poznatky, jež načerpali v předchozích činnostech nebo z vlastních domněnek. Žáci sepisují své myšlenky stručně a výstižně tak, aby měl každý z nich posléze možnost stručně vyjádřit svůj vlastní názor. Na konci diplomové práce jsou přiloženy dvě práce žáků (příloha č. 2).

1. část textu

„Mami, ty koláčky nepřivezli!“ volala Pamela ráno mámě ještě z pekařství. Teda přivezli, ale ne tvarohový. Jen makový a s povidlami (...) Snad prý odpoledne... Já vím, že odpoledne už nám jsou k ničemu. Teda nejsou, aspoň budeme mít na zítra, ale... Jo, já se zeptám (...) Neměla byste něco jiného s tvarohem?“
„No, (...) leda buchty, holka. Tvarohový buchty mi přivezli.“ (...)
„Buchty? Ukažte? Půjdou vykrojit? Jo, to by šlo!“ (...)
Pamela se pak doma snažila upoutat bráchovu pozornost zipem na svém penálu, zatímco maminka v rychlosti vykrajovala z buchty tvarohová kolečka. Hodiny se přehoupaly přes sedmou, šlo o čas (...) Jeremiáš, už teď poněkud nervózní, jak vycítil, že není všechno tak, jak má, se zadíval na kulaté buchty.

(Březinová, 2016, s. 22, 23)

<p>Jak asi bude příběh pokračovat? Jak se Jeremiáš zachová, když další den ráno při snídani spatří buchty?</p>	<p>Zdůvodnění.</p>

Tabulka 1: Čtení s předvídáním - 1. část textu

2. část textu

Pak zavřískal vysokým ječivým hlasem a vši silou začal do buchet mlátit zařatou pěstí. (...) „Copak je, Remíku? Vždyť jsou kulaté,“ snažila se ho máma uklidnit.

„S tvarohem. To máš přece rád.“

„Nemáš!“

„Jak to, že ne? (...) No tak, uklidni se. Nechceš napít, co?“

„Nechceš!“ zařval Jeremiáš, popadl sloní hrnek plný čaje a vši silou jím mrštíł proti zdi. „Nesmíš! Nesmíš! Nesmíš!“ zmítal sebou vzápětí na podlaze, v horké louži, ve střepech předposledního sloního hrnečku, jehož uraženého chobotu se bleskurychle zmocnil a ostrou hranou si ryl do paže. Vystříkla krev.

„Drž mu nohy!“ křičela máma a sama se snažila vyrvat Jeremiášovi střep z ruky.

Pamela celou vahou nalehla na bratra. Zmítal sebou a vydával vysoké ječivé skřeky (...) Drásavý křik ustal. Máma s Pamelou cítily, jak napětí Jeremiášova těla povoluje (...) Nechaly ho ležet na zemi. Pamela jen přinesla polštář, podložila mu hlavu a přikryla ho dekou (...) „Fakt tu nemám zůstat?“ podívala se na poblednou mámu. „Ne. Jdi do školy. Já to tu zvládnu. Už bude klidný. Jen kdybych věděla, co to spustilo...“

(Březinová, 2016, s. 23, 24)

Co podle vás spustilo Jeremiášovu reakci?	Zdůvodnění.

Tabulka 2: Čtení s předvídáním – 2. část textu

3. část textu

Pamela pohledem přeletěla stůl. Ubrus se sesunul skoro k zemi, jen jedním cípem zůstal na desce zatížený talířem s rozmláčenými zbytky buchet.

„Rozinky, mamí. V těch buchtách nebyly rozinky.“

(Březinová, 2016, s. 22–24)

Aktivita 6 – Video rozhovor

Vzhledem k současnému trendu zapojování a využívání internetu při kontaktní výuce, se jeví jako vhodné tuto aktivitu do vyučovacího bloku zařadit. Kanál YouTube znají pravděpodobně téměř všichni, ale žáci v tak nízkém věku by si nemuseli být vědomi pozoruhodných videí, která na něm lze dohledat.

Existují organizace, které se snaží touto formou zveřejňovat důležité informace pomocí krátkých videí. Jednou z nich je organizace Život dětem, jež zveřejnila mnoho nahrávek ohledně nemocí, kterými trpí nejrůznější děti. Pro účely práce byl vybrán záznam o devítiletém Denisovi z roku 2016 (Denis, dětský autismus, Youtube.com, 2016)⁵. A to proto, že Denisovi je 9 let, a to je přibližně stejně jako věk většiny žáků ve 4. třídě základní školy, kde vyučovací jednotka probíhá. Rovněž je možné, že právě proto bude pro mladé čtenáře video poutavější.

Cílem je žákům poskytnout jednak jiný náhled na přidaná videa, obrázky či příspěvky na internetu, jednak rozvíjení znalostí. Poprvé zde uvidí dítě, kterému skutečně lékaři diagnostikovali dětský autismus.

Ve videu hovoří maminka Denise, která popisuje jeho život od narození včetně jeho příznaků, chování nebo charakterových vlastností. Video je též užitečné z hlediska délky, nemá ani čtyři minuty, takže si jej žáci mohou prohlédnout celé a pravděpodobně se u něj nezačnou nudit. Lze si všimnout, že Denis vypadá jako běžný kluk, který rád běhá, chodí do školy a tráví čas s rodinou. Pro představu intaktních žáků, kteří se s postižením nikdy nesetkali, je tento fakt stěžejní. Často může docházet k mylné představě na základě slyšeného, a proto má nahrávka pro žáky jedinečný význam. Cílem aktivity jsou jednak výše zmíněné teze, jednak může změna aktivity přispět ke zvýšení zájmu žáků.

Aby byla vytvořena struktura celé činnosti, je dobré před samotným spuštěním videa napsat otázky, které se žáci pokusí během sledování zodpovědět. Tyto dotazy je nutné nejprve společně projít. Odpovědi se zaznamenávají na předložený papír. Každý jedinec pracuje samostatně a je podstatné klást důraz na to, aby nikdo neopisoval. Po skončení videa dochází ke zodpovězení otázek.

⁵ Další informace k organizaci dostupné na WWW: <http://www.zivotdetem.cz/>.

Otázky k videu:

1. Hned po narození si maminka začala všimnout Denisových zvláštních projevů.

Napiš alespoň jeden z nich: _____

2. Jak si Denis nejčastěji hrál po prvním roce života? _____

3. Jak Denis reagoval na to, když mu maminka v půl roce položila novou hračku do postýlky? _____

4. Do kolika let Denis nemluvil? _____

5. Při prvním vyšetření u psychologičky (proběhlo, když začal Denis chodit do mateřské školy) bylo rodičům sděleno, že Denis je _____

6. V čem Denis vyniká ve škole? _____

7. Co začne dělat Denis při jakékoli změně denního rozvrhu? _____

8. Má Denis nějaké kamarády? Pokud ano, jak se jmenují? _____

9. Vyhledávají sousední děti kontakt s Denisem? _____

10. Jak se jmenuje organizace, která video zveřejnila? _____

11. Napiš, co tě při sledování videa překvapilo nebo zaujalo. _____

Aktivita 7 – Anonymní dopis

Aby bylo možné další aktivitu provést, je nutné si předem vytvořit kartičky, které budou vloženy do obálek, jež budou představovat dopisy. Každá skupina dostane právě jednu.

Zadání: Jedná se o dopis, který jednoho dne našla rodina ve schránce. Vaším skupinovým úkolem bude se zamyslet a na linky pod dopisem napsat, co byste odpověděli vy a kam byste dopis umístili. Chcete, aby se dostal k majiteli dopisu, ale nevíte, o koho jde. Můžete si to samozřejmě na základě určitých indicií myslet, ale jelikož se nikdo nepodepsal, nemůžeme s jistotou na nikoho ukázat. Zvažte všechny možnosti, kterými můžeme na dopis odepsat a zkuste zvolit takovou variantu, která celé skupině bude připadat nejvhodnější.

Je nezbytné vysvětlit žákům slovní spojení odbor sociální péče, aby si pod ním mohli představit, co rodinu čeká v případě, že službu sousedé zavolají.

Celá třída se přesune do druhé oblasti, kterou postižení ovlivňuje. Tou první byla rodina a všechny aktivity k ní byly jednoznačně směřovány. Nyní se všichni zaměří na další oblast, kterou je širší okolí rodiny. Nejprve se začíná cizími lidmi, a tedy osobami, jež žijí v domě a které hluk z vycházejícího bytu obtěžuje a jsou ochotni mu udělat jednou pro vždy přítrž. Pro žáky se tak stává stěžejní uvědomění, že jsou lidé, kteří o rodinné situaci neví nic, a přesto píšou anonymní, a v podstatě výhrůžné dopisy, jelikož si sami zkonstruují důvod hluku a rozhodnout se ho řešit. Bylo by dobré, aby všichni přišli na to, že není možné se všemi lidmi vyjít. Mělo by se dostavit taktéž pochopení vyhrocenosti celé situace. Je důležité uvědomit žáky, že pokud se bude hluk z bytu znovu ozývat a sousedé opravdu zavolají odbor sociální péče, bude Jeremiáš matce odebrán. Mohlo by tak dojít ke stavu, kterému se matka Vladka snažila čtrnáct let vyhýbat a kvůli němuž se již po několikáté všichni museli stěhovat z místa na místo. Tento fakt dodává celé situaci napětí. Totiž pravděpodobnost, že by rodina Čermákových byla schopná zařídit, aby se z Jeremiáše stal intaktní chlapec, je nulová.

Po uplynutí času vyhrazeného pro domluvu a následné psaní, se vyzývají skupiny, aby své odpovědi reflektovaly spolužákům. Důvody, kvůli kterým

se rozhodly na zvolenou formu dopisu, stejně jako místo uložení, ostatním vysvětlí. Zbylá seskupení mají možnost vyjádřit své názory a společně diskutovat.

Předložený dopis

Paní Čermáková,

Během dnešní noci vykazoval hluk ve vašem bytě všechny znaky rušení nočního klidu. Dovolujeme si Vás upozornit, že pokud se situace bude opakovat a pokud Váš syn bude obtěžovat slušné spolubydlící, budeme nuceni nahlásit tento případ místnímu odboru sociální péče.

Obyvatelé domu

(Březinová, 2016, s. 50)

Aktivita 8 – Souhlasíš se mnou?

Nyní dochází k postupnému přesunu k dalším postavám, jež se v knize objevují a jejichž význam je rovněž nezastupitelný. Těmi jsou dvě spolužačky Pamel, Šárina a Martina a otec dvojčat. Při aktivitě dochází k zamyšlení nad diametrálně odlišnými názory, které zastávají různí lidé. Úkolem žáků bude vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas s tvrzením jedné z vystupujících postav. Na konci opět probíhá podání vysvětlení svého rozhodnutí.

Aktivita má svůj význam z hlediska zamyšlení se nad danou situací a na zvážení reakce nejbližšího okolí hlavních postav. Nejde o neznámé osoby, jde o lidi, kterým jsou Pamela nebo Jeremiáš blízcí a tím pádem je jejich rozhodnutí silně ovlivněno vztahem, jež mezi nimi existuje.

K dispozici jsou vybrány tři texty ve formě rozhovoru, jež jsou žákům předloženy. Každý z nich dostane jeden dialog, který si důkladně přečte, snaží

se identifikovat postavy a odpovědět na otázky napsané na tabuli. Tyto dotazy se vztahují ke všem úryvkům. U některých je odpověď obsažena přímo v úryvku, někdy je nutné využít již nabyté znalosti nebo vnímat obsah. Není nutné odpovědi psát, pokud budou žáci schopni vyjádřit své myšlenky tzv. z hlavy.

Po skončení časového limitu se postupuje po jednotlivých úryvcích. Ty se budou několikrát opakovat podle počtu žáků ve třídě. Lze začít první částí, jež nahlas přečtou ti, kteří si ji vylosovali. Rozdělí si role a úryvek přečtou, stejně jako posléze ostatní spolužáci. Poté každý z nich odpovídá na zadané dotazy.

Otázky

1. V jakém vztahu jsou postavy z úryvku? Proč si to myslíš?
2. S názorem/reakcí které postavy souhlasíš a proč?
3. Která postava se podle tebe zachovala nevhodně a proč si to myslíš?

Text číslo 1

Pamela: Jeremy, tohle jsou moje spolužačky, Šárina a Marťa, (...) řekni jim ahoj.

Jeremiáš: Ahoj (...)

Martina: Ahoj (...)

Šárina: No, nazdar (...)

Pamela: Ruku vám asi nepodá. Myslím, že můžeme být rádi, že vás napoprvé nepokousal (...)

Martina se podívala na Jeremiáše, který nosem objížděl víko popelnice a cosi mručel (...)

Martina: Ježíš, to už je hodin, já musím padat, holky.

Pamela: Jak víš, kolik je hodin?(...) Nemáš na ruce hodinky.

Martina: Já jsem je asi to... zapomněla. Ale stejně je moc hodin. Koukala jsem se před chvílí do mobilu. Tak zítra ve škole!

Marťa zmizela a u popelnic zůstal mrak trapnosti.

(Březinová, 2016, s. 109, 110)

Text číslo 2

Pamela: Co ty? (...) Ty nespícháš?

Šárina: Ne (...) Ale...proč jsi mi to neřekla?

Pamela: Co?

Šárina: No, že je tvůj brácha (...) no... jinej.

Pamela: Jinej (...) Spíš divnej, ne?

Šárina: Hm. To je podobný (...)

Pamela: Pokaždý musím najít...

Šárina: Správnou chvíli?

Pamela: To ani ne. Spíš odvahu (...)

Jeremiáš: Jdeme (...)

Šárina: Ty nejdeš? Samotnou mě s ním snad nenecháš!

(Březinová, 2016, s. 111)

Text číslo 3

Otec: Dej ho pryč!

Vlad'ka: Nedám! Je to náš syn!

Otec: Já takovýho syna nechtěl!

Vlad'ka: A on to takhle chtěl, co myslíš?

Otec: On si vůbec nic neuvědomuje! A nikdy nebude! Narodil se jako debil a debilem zůstane! Co s tím uděláš?

Vlad'ka: Budu ho mít ráda!

Otec: K čemu mu to bude? A k čemu to bude nám? Dej ho do ústavu, tam se o něj postarají.

Vlad'ka: Nemůžu. Nesmím mu to udělat! Já ho nikdy neodpustím, slyšíš?...

Otec: Vůbec nevíš, co říkáš...! Je to kretén a s kreténem já žít nebudu!

Prásknutí dveří, řinkot skla, pláč ...

(Březinová, 2016, s. 54, 55)

Aktivita 9 – Klíčová slova

Do popředí se dostávají další hrdinové knihy, kterými jsou prarodiče hlavních hrdinů. Ti jsou pro příběh rovněž důležití, jelikož každý z nich v něm zastává specifickou roli. Aktivita je vhodná zejména pro vytvoření dalších úhlů pohledu na problematiku postižení. Stejně tak rozvíjí čtenářovu kreativitu. Kritériem pro vymyšlení příběhu je využití všech předem zadaných klíčových slov, které slouží jako pomyslný mantinel při vlastní tvořivé činnosti.

Cílem činnosti je vytvoření příběhu podle předem zadaných slov. Ty si však každá skupina musí zasloužit. Před začátkem jsou po místnosti rozmístěny papírky s klíčovými slovy, které jsou otočeny tak, aby nikdo nemohl předem přečíst, co na nich stojí. Každá skupina si zvolí jednoho sběrače klíčových slov. Tento „lovec“ se po odstartování vydává na hledání všech deseti výrazů. Je pouze na něm, jakou zvolí taktiku.

Existují ovšem jistá omezení, která je nutné žákům představit:

1. Nikdo kartičky nebere. To, co je na nich napsáno si musí zapamatovat. Hráč si s sebou nic nebude brát (např. psací potřebu či papír).
2. Skupina, která zvítězí, bude mít možnost vymazat dvě klíčová slova, která se jí nebudou líbit a usnadní si tak práci.
3. Skupina, která se umístí na druhém místě, bude mít možnost vymazat jedno klíčové slovo, které se jí nebude zdát a usnadní si tak práci.
4. Používáme pouze jména a charakterové vlastnosti hlavních postav z knihy. Lze přidat jednu neznámou postavu.

Klíčová slova: knoflík, uklidnit, babička, skřek, děda, utrhnout, výkřik, nelíbit, zalézt, proč.

Je možné umožnit žákům změnu tvarů slov do jakékoli jim se hodící podoby. Význam výrazů se změnit nesmí. Příběh není omezen ani minimálním počtem slov, ani počty řádků. Po dopsání je vybrán a vyzván jeden člen, který příběh přečte. Spolužáci kontrolují, zda skupina použila všechna klíčová slova.

Pro udržení pozornosti mají ostatní za úkol při každém zaznění tohoto vybraného slova tlesknout. Po ukázkách dochází k přečtení úryvku z knihy (příloha č. 3).

Aktivita 10 – Jak se asi cítí?

Další aktivita se rovněž nese v duchu procvičování myšlenkových procesů, které by měly být nedílnou součástí při realizaci vyučovacího bloku. Opět se zaměřuje na hlavní hrdiny, o kterých již třída nabyла určité informace a je tak možné zaujmout k problematice názor a ten vyjádřit.

V navrhované činnosti se skupina pokusí vcítit do role hlavních hrdinů a to proto, že každý z nich se v příběhu objevuje v jiné společenské skupině. Ať už se jedná o rodiče, sourozence, prarodiče, spolužáka nebo zcela cizí osobu, každý z nich prožívá jiné emoce a zaujímá jiné stanovisko. Žáci se tedy na chvíli stanou někým jiným a zkusí si představit, jak se podle nich tito lidé asi cítí. V průběhu činnosti budou vycházet jednak ze zjištěných faktů, jednak z vlastních zkušeností, ale také z vlastního charakteru. Ten jejich názor samozřejmě také rapidně ovlivní.

Každý dostane sedm lístečků se jmény všech postav, se kterými se v průběhu vyučovací jednotky setkal (maminka Vladka, Pamela, Jeremiáš, prarodiče, Šárina, Martina, otec sourozenců). Na lísteček poté, s využitím několika slov (popř. jedné věty) napíší, jaké má podle nich každá z postav pocity z životní situace, v níž se nachází. Není podstatné jmenovat jednu ze situací, jde spíše o jakýsi globální náhled na celý život jedince.

Tyto papírky budou poté odevzdány do sedmi předem připravených hromádek, popř. krabiček (pro každou postavu bude určena jedna z nich) a to z důvodu vyšší anonymity. Následně je na vedoucím vyučovacího bloku postupně lístečky prezentovat. Po každém přečteném tvrzení mají všichni možnost se vyjádřit. Lze se žáků ptát, zda mají stejný názor nebo zastávají jiné stanovisko. Vedoucí se ptá na důvody, ze kterých přesvědčení pramení a snaží se tak pochopit jejich přemýšlení. Je možné během diskuse vytvářet statistiku, která bude sloužit jako porovnání odpovědí. Na základě těch lze vytvořit konstatování, které napoví, zda se odpovědi liší nebo si jsou v mnohém podobné, ne-li stejné.

Aktivita 11 – Práce s odborným textem

Jelikož se při hodinách literární výchovy učitelé snaží o rozvoj čtenářské gramotnosti, měli by se žáci během školního procesu setkávat též s odbornými texty. Díky nim se žáci nejen dozví nové informace, ale naučí se s texty správně pracovat a poznají mnoho nových metod. Je přínosné, aby věděli, že existuje velké množství dokumentů, se kterými se budou setkávat. Aby nedocházelo k mylným představám, že odborný text lze najít pouze v knihách. Je vhodné je ubezpečit, že existuje též velké množství časopisů nebo relevantních článků na internetu, ze kterých se mohou dozvědět mnoho zajímavých a užitečných informací. Později snad sami vyvinou snahu si o jakékoli problematice přečíst, aniž by otevřeli byt' jedinou knihu. Z vybraného úryvku si žáci osvěží informace, které by již měli znát, ale jsou jim nabídnuty také zcela nové poutavé informace.

Každý jedinec dostane odstavec odborného textu, který si tiše přečte a tabulku, podle které bude pracovat. Úryvek je zkrácen a upraven tak, aby pro žáky nebyl příliš náročný z hlediska neznámých výrazů nebo složitých slovních spojení. Do příslušného rámečku za každou větou napíší symbol podle svého vlastního uvážení. Následně se spolužáky porovnávají informace známé s těmi novými.

Tabulka pro žáky

✓	Napiš fajfku k větě, která potvrzuje to, co jsi věděl/a nebo sis myslel/a, že víš.
-	Napiš mínus, pokud je pro Tebe informace, kterou čteš, v rozporu s tím, co víš. v
+	Udělej plus, pokud je pro Tebe informace, kterou se dozvíš, nová.
?	Udělej otazník, jestliže se jedná o informaci, které nerozumíš nebo by ses o ní chtěl/a dozvědět víc.

Tabulka 3: Metoda I.N.S.E.R.T

Předložený text

Autismus

Autismus patří do skupiny postižení, kterým se říká: Poruchy autistického spektra (zkráceně PAS). U autismu se objevuje problém ve vztazích, komunikaci, chování a zájmech. Toto onemocnění se častěji vyskytuje u dvojčat. Často se objevuje dodržování rituálů a odpor i k malým změnám prostředí.

Zájmy osob s autismem jsou velice odlišné od ostatních lidí. Některé zájmy jsou odlišné od zájmů vrstevníků – osoby s autismem baví čtení jízdnic řádů nebo se rádi dozvídají o odpadních systémech. Baví se při roztáčení různých předmětů a často chodí po špičkách. Nezajímají je lidské hlasy ani tváře.

(Dudová; in *Pediatric pro praxi*, 2016; 17(3))

V případě, že žáci nejsou schopni s textem nebo metodou efektivně naložit a aktivita jim činí obtíže, lze z článku vybrat a uvést z něj informace v tabulce. Do ní žáci vypisují pouze symboly dle výše uvedené tabulky.

Předložená tabulka

Zájmy osob s autismem jsou velice odlišné od ostatních lidí.	
Osoby s autismem baví čtení jízdnic řádů.	
Nezajímají je lidské hlasy ani tváře.	
Baví se při roztáčení různých předmětů.	
Často chodí po špičkách.	
Rádi se dozvídají o odpadních systémech.	
Mají odpor i k malým změnám prostředí.	
Většina dětí s autismem má velké problémy v kontaktu s vrstevníky.	
Autismus patří do skupiny postižení, kterým se říká: Poruchy autistického spektra (zkráceně PAS).	

Tabulka 4: Odborný text v tabulce

Aktivita 12 – T-graf

V procesu rozvoje čtenářské gramotnosti je žádoucí přemýšlet nad lidmi, kteří se v literárním díle vyskytují, a to z hlediska vlastností, chování či prožívání. Zařazená aktivita však bude sloužit spíše k náhledu a hledání řešení nejuvhodnější situace. Opět je nutné si s žáky hlavně povídat a pokusit se jim porozumět. Diskuse by měla být živá, ale v určitých mezích, takže je na vedoucím, aby případné excesy korigoval. T-graf mohou žáci použít i ve svém vlastním životě (např. při vážném rozhodování). Proto je její znalost pro přítomné podstatná.

Podstata techniky tkví v tom, že je do pléna předložena otázka, nad níž bude přemýšleno. Lze opět pracovat ve skupinách. Je důležité žáky nabádat k zamýšlení se nad již provedenými aktivitami a ze všech zjištěných poznatků tvořit závěry. Úkolem bude vypsát do tabulky všechna pro a proti, na které skupina při svém uvažování přijde. Ta se budou zakládat na logickém vysvětlení, jež bude v rámci diskuse objasněno. Dochází tak k náhledu nad celou situací, který je rovněž důležitý pro diagnostiku a případnou změnu života nejen svého, ale i svých nejbližších. Po skončení činnosti se začíná rozvíjet diskuse, ve které skupiny obhajují své názory.

Zadaná věta: **Jeremiáš je odebrán od matky a je umístěn do ústavu.**

PRO (ANO)	PROTI (NE)

Tabulka 5: T-graf

Aktivita 13 – Otázky k úryvkům

Nyní se žáci nachází v oblasti poruch chování, které jsou při autismu ve většině případů přítomny. Stupeň agresivity je u všech lidí jiný. Jeremiášovy výbuchy vzteku jsou mnohdy velmi vážné a nejednou se stává pro své okolí nebezpečný. Aby byli schopni pochopit co nejširší spektrum příznaků autismu, je zařazena aktivita, která jim tyto problémy blíže představí. Před jejím začátkem je nutné vysvětlit pojmy, které děti na základní škole možná neznají. Mezi ně patří: asistentka pedagoga a také slovo hospitalizace.

Díky aktivitě se dá předvést, jak může být mnohdy náročné srovnat se s danou situací a jak je těžké pro okolní společnost přijmout fakt, že v bezprostředním okolí existují lidé s postižením, kteří jsou zvláštní a jiní. Na ukázce se krystalizuje pohled na člověka s postižením z pohledu intaktní společnosti. Žáci si přečtou část předloženého textu a odpovídají na níže položené otázky. Je důležité, aby se po přečtení každého úryvku zamysleli a až poté se pokusili odpovědět. Po dokončení všech tří úryvků je nutné reakce nahlas reflektovat a o problematice vzájemně komunikovat a sdílet názory.

Některé z vyplněných listů jsou předloženy na konci diplomové práce (příloha č. 4).

1. část textu

„Pokousal ve škole asistentku,“ hlesla máma a rozbrečela se.

„No ale... to přece občas...občas holt někoho kousne. Když je ve stresu...,“ snažila jsem se mámu uklidnit.

„Museli ji odvézt do nemocnice. Prý to bylo na šití.“

(Březinová, 2016, s. 167)

Otázky k úryvku:

1. Proč si myslíš, že Jeremiáš ve škole pokousal asistentku?

2. Myslíš, že bude Jeremiáš potrestaný? Pokud ano, jak?

3. Jak by ses zachoval/a, kdybys sám/sama byl/a svědkem této události?

4. Jak myslíš, že se cítila maminka a sestra Jeremiáše, když se o události dozvěděly?

2. část textu

„(...) Vzala mu pokličku! Chápeš to? Jeho pokličku! Jako bych ji na to tolikrát neupozorňovala.“

„Kde vlastně je? Myslím Remík, ne ta asistentka.“ (...)

„Hospitalizovali ho na dětský psychiatrii. Dneska za ním nemáme chodit.“

(Březinová, 2016, s. 168)

Otázky k úryvku:

1. Myslíš, že je Jeremiáš nebezpečný pro sebe nebo své okolí? _____

2. Co jsi slyšel/a o dětské psychiatrii? Koho můžeme v tomto zařízení potkat?

3. Proč si myslíš, že jsou lidé umísťováni do psychiatrických léčeben?

3. část textu

Po dlouhé době si zašly do kina. Nejdřív se jim nechtělo, ale nakonec rozhodla Šárina. Tak dlouho do Pamely i její mámy hučela, až souhlasily.

„A vezmi si nějaké různobarevné oblečení. Máme sice žluté útery, ale kocour není doma, tak si myši musí užít!“ vtipkovala máma.

(Březinová, 2016, s. 168, 170)

Otázky k úryvku:

1. Na jaký typ filmu by podle Tebe měla maminka a Pamela náladu?

2. Proč myslíš, že je v úryvku důležitá Pamelina kamarádka Šárina? Proč se v úryvku objeví?

3. Myslíš, že se hlavní hrdinky zachovaly správně, když se rozhodly jít společně do kina? Neměly se zachovat jinak? Pokud ano, jak?

Aktivita 14 – Co se mohlo stát?

Aby bylo možné určit míru dopadu Jeremiášových poruch chování na okolí, je zařazena tato aktivita. Kýženého efektu lze dosáhnout po předložení úryvku plného napětí. Vzhledem k nabytým znalostem by měli být všichni schopni vymyslet příběh tak, aby na konec bylo možné přiřadit vybraný úryvek a text dával smysl. Jejich deduktivní schopnosti budou pracovat na plné obrátky. Lze diskutovat se skupinou, ve které příběh společně vymýšlí a navrhuje

nejrůznější řešení. Při vlastní tvořivé činnosti dochází k propojování zjištěných informací, ale také k rozvoji fantazie a kreativního myšlení.

Pro úplné pochopení úryvku je nezbytně důležité obeznámit žáky se slovním spojením týdenní stacionář. Následně dochází ke vzájemným konzultacím a vymýšlení nejvhodněji se jevících variant příběhu. Po dokončení činnosti předloží skupiny své sepsané příhody. Následně probíhá diskuse. Je podstatné, aby se žáci pokusili komunikovat v celých větách. To proto, aby se rozvíjela i komunikační složka, která má v životě každého člověka nezastupitelný význam. Po skončení reflexe je žákům text z knihy nahlas přečten (příloha č. 5).

Předložený text

Ještě ten den, co se to stalo, jsem všechny zipy vyhodila (...)

Vím, že to mámu bolí. Vlastně i mě. Ale rozhodly jsme se, že Jeremiáše na nějakou dobu dáme do týdenního stacionáře. Má tam odbornou péči a kolem sebe lidi, kteří jsou na tom podobně jako on (...) Každý víkend si ho ovšem bereme domů. A hrozně se na něj vždycky těšíme.

(Březinová, 2016, s. 197)

Stalo se to takhle:

Aktivita 15 – Autistický pětilístek

Po nabytí tolika poznatků je důležité si v hlavě vše seřadit a utřídit, aby mladí čtenáři odcházeli z vyučovacího bloku spokojení a chytřejší. K tomuto účelu slouží vybraná technika, která patří metod kritického myšlení. Jejím cílem bude zejména shrnutí nabytých informací do jednoduchého schématu. Metoda má svou specifickou formu, jenž se musí striktně dodržet. Požadavky je dobré napsat na tabuli (popř. předem připravit na velký papír), aby v procesu práce měli všichni možnost do ní nahlédnout. Každý pracuje na vlastním schématu, takže by se ve třídě neměly objevit dva stejné.

Pokud žáci nebudou metodu znát, je nezbytné postupovat po řádcích. Nejprve lze systém metody reflektovat na příkladu (např. na zvířeti) a poté teprve začít s prací. Je nutné umožnit dostatek času, jelikož se jedná o náročné téma, které si žádá delší zamyšlení.

Schéma metody

The diagram shows a template for the 'Autistický pětilístek' activity. It consists of five horizontal lines of varying lengths and positions, creating a shape that resembles a five-petaled flower or a specific grid structure. The lines are arranged as follows: a top line, a second line starting further left, a third line starting further left and ending further right, a fourth line starting further left and ending further right, and a bottom line starting further left and ending further right.

Struktura pětilístku

1. Na první linku se píše téma, nad kterým budou žáci přemýšlet. V našem případě se jedná o termín autismus.
2. Následující řádek obsahuje dvě přídavná jména, která žáci dostanou při zodpovězení otázky: Jaký je námět? V našem případě: Jaký je autismus?
3. Třetí řádek a tři slovesa. Žáci odpovídají na otázky: Co dělá? Co se s ním děje?
4. Nyní tvoří jakoukoli větu, která je napadne v souvislosti s autismem.
5. Nakonec patří slovo, které podle žáků shrnuje celou problematiku autismu. Může jít o jakýkoli slovní druh.

Aktivita 16 – Patrik a Aspergerův syndrom

Následující činnosti budou zaměřeny na postižení, kterému je v literárním díle rovněž věnovaná pozornost. Tím je tzv. Aspergerův syndrom (dále AS) a trpí jím Pamelin spolužák Patrik. Onemocnění rovněž patří do skupiny Poruch autistického spektra, od autismu se ovšem liší. Cílem je získání povědomí dětských čtenářů o různorodosti postižení, která jsou si na jednu stranu blízká, na druhou diametrálně odlišná. Žáci se budou snažit z krátkých textů identifikovat Patrikovy odchylky v chování vzhledem k intaktní společnosti.

Každé skupině bude předložen jeden ze čtyř textů, na jejichž základě se budou snažit najít Patrikovy zvláštnosti jak v chování, tak prožívání či mluvě. Na papír tuto odchylku napíšou a spolužákům ji posléze prozradí. Je důležité své tvrzení zdůvodnit, v ideálním případě převyprávěním situace z úryvku vlastními slovy, popř. přečtením úryvku.

Text číslo 1

U školy byla tentokrát první (...) Překvapeně se rozhlížela, ale Patrik nikde. Po pěti minutách se konečně přirýtil zpoza rohu.

„Čau,“ mávla na něj.

„Čau,“ hlesl (...)

„Kdo tě honí?“ zeptala se pobaveně.

„Kdo by mě honil? (...) Teda aspoň myslím, že mě nikdo nepronásledoval. Proč by to taky dělal?“

„Nevím. Jen jsem to plácla. To se tak říká, ne?“

„Co se říká? Že tě někdo honí? A proč se to říká, když to není pravda? Vždyť to je naprostá blbost!“ kroutil Patrik rozhořčeně hlavou (...)

Patrik překvapeně vzhlédl. Asi chvíli uvažoval, jestli ta holka před ním je tak blbá, nebo jestli použila jednu z těch ironických nadsázek, kterými lidi kolem něj s oblibou vyšperkovávají své proslavy, jak si všiml. Nakonec se rozhodl tuhle otázku prozatím neřešit.

(Březinová, 2016, s. 79–80)

Text číslo 2

„Já... poprosil bych jednu bagetu.“

„Se sýrem, nebo se šunkou? Taky máme s kuřecím masem nebo čabajkou. Vyber si.“

„Já...“ Patrik roztržitě těkal očima z jedné hromádky baget na druhou. Do obchodu vešel další zákazník. Prodavačka netrpělivě zabubnovala prsty na pult. Patrik hmátl do kapsy, Pamela věděla, že tam má protistresový gumový míček. „Tak která to bude?“ nevydržela to prodavačka.

„Já... já ještě přijdu. Promiňte,“ vyhrkl Patrik a vyběhl ven.

„Ty bagety se ti nezdály? (...) Tak sis mohl koupit něco jinýho. Třeba koláč.“

„Nemohl.“

„Nemáš peníze? (...) Já ti půjčím.“

„Mám peníze (...) Ale těch baget tam maj prostě moc.“

„Nikdo taky nečeká, že skoupiš všechny,“ pobavilo to Pamelu.

„Já vím, jenže (...) kdyby měli jeden druh, tak popadnu bagetu, zaplatím a jdu. Takhle... nemůžu se rozhodnout, kterou bych chtěl. Na kterou bych měl větší chuť. Ten stres z rozhodování je v tu chvíli tak obrovský, že radši budu o hladu! To nepochopíš.“

(Březinová, 2016, s. 177, 178)

Text číslo 3

„V televizi měli vysílat aktuální meteorologické zpravodajství, čekal jsem na nejnovější radarové snímky. A nic. Místo toho ukazovali, jak se na hranici mezi Anglií a Francií strkaj kamionáky s policií. Informace o počasí byla odvyšlaná se zpožděním sedmi minut a třiceti šesti sekund.“

„Proto ses zdržel?“

„Jo. A celý den je kvůli tomu v háji.“

„Kvůli sedmi minutám?“ nechápala.

„A třiceti šesti sekundám,“ opravil ji.

(Březinová, 2016, s. 80)

Text číslo 4

„Copak se rozčiluju? Počkej (...) fakt ti připadám rozčileněj?“

„Docela jo.“

„Na, vyfoť mě,“ vrazil Patrik Pamele do ruky svůj mobil. „Dělej!“ Na nic se neptala. Cvakla fotku a podala mu mobil zpátky. „Takhle vypadám rozčileněj?“

„No, tady už vypadáš spíš trochu udiveně než našťvaně.“

„Udiveně...“ (...) Opřel si batoh o zábradlí a vylovil z něj velký tlustý sešit v kožených deskách, kterým soustředěně listoval (...) Ukázalo se, že sešit je asi z poloviny pokreslený hlavami zachycenými s různými výrazy v obličejí.

„Co to je?“ (...)

„To je můj ksichtník ... Kreslím si rysy obličejů, který lidi mají, když prožívají určité emoce.“

(Březinová, 2016, s. 81)

Aktivita 17 – Co víme o Aspergerově syndromu?

Jak bylo výše zmíněno, práce s odborným textem je pro žáky a jejich budoucí úroveň čtenářské gramotnosti stěžejní, a proto je následující aktivita do bloku začleněna. Cílem je jednak rozvoj čtenářských dovedností, jednak nabytí dalších informací týkajících se AS. Lidé se samozřejmě mohou kdykoli setkat s člověkem trpícím touto chorobou, je proto důležité, aby se v takovém případně dokázali zachovat s úctou a empatií. Jedná se také o snahu rozšířit slovník dětského čtenáře o nové pojmy, rozvinout myšlení a porozumění obsahu.

Úkolem skupiny bude důkladné přečtení odstavce a zodpovězení příložených otázek. Strategii práce si zvolí každá skupina sama. Vedoucí může nabídnout varianty, jak s textem efektivně pracovat a jaké mají žáci možnosti (např. nejprve přečíst text jako celek, poté zodpovědět otázky nebo přečíst otázky a poté hledat věty, jež je zodpoví apod.) Aby nedocházelo k náhodnému kroužkování písmen, bude vyžadováno vyhledání a podtržení vět či pasáží, které tvrzení potvrdí. Dochází tak k rozvoji porozumění obsahu a k cílenému vyhledávání informace. Po dokončení aktivity je nutné si odpovědi v textu najít

a zjistit, která ze skupin si vedla nejlépe. Text je upraven (zkrácen a některé výrazy jsou vypuštěny, popř. nahrazeny jinými) z důvodu zvýšené náročnosti.

Předložený text **Aspergerův syndrom**

Lidé s Aspergerovým syndromem většinou chtějí být v kontaktu s okolní společností, touží mít přátele a partnery, ale je to pro ně díky svým nápadnostem obtížné a bývají z toho zklamáni. K ostatním lidem včetně vlastní rodiny se chovají s odstupem.

Děti se obtížně zapojují do kolektivu vrstevníků, problémy se vyskytnou většinou už v mateřské škole. Nechápují pravidla společenského chování. Humor nebo ironii berou doslovně, což často vede k problémovému chování. Obvykle působí sebestředně. Mají sníženou schopnost vyjádřit vlastní pocity. Hovoří jakoby z paměti, recitují básničky, pasáže z knih nebo úryvky z pohádek.

(Dudová; in *Pediatric pro praxi*, 2016; 17(3))

Otázky k textu

Aspergerův syndrom = v textu zkratka AS

1. Chtějí mít lidé trpící AS přátele a partnery?

- a) netouží
- b) touží
- c) je jim to jedno

2. Je pro osoby s AS obvykle snadné najít si přátele z řad vrstevníků?

- a) ano, velmi brzy začnou se spolužáky komunikovat
- b) ano, ale přátelství většinou netrvá dlouho
- c) ne, je to pro ně velmi náročné

3. Jaký je většinou vztah mezi člověkem s AS a jeho rodinou?

- a) chladný
- b) vřelý
- c) svou rodinu neznají, žijí celý život sami

4. Jak působí lidé s AS na okolí?

- a) jako podivíni
- b) sebestředně
- c) jsou komunikativní, lidé s nimi chtějí trávit

5. Jak lidé s AS komunikují?

- a) bez problémů
- b) zasekávají se
- c) jakoby zpaměti

6. Kdy se většinou začnou objevovat problémy s vrstevníky?

- a) v mateřské škole
- b) neobjevují se vůbec
- c) na základní škole

7. Jaký mají osoby s AS problémy v emocích?

- a) náladovost
- b) agresivita
- c) nedokážou vyjádřit to, co cítí

8. Co berou lidé s AS doslovně?

- a) přísloví a rčení
- b) humor a ironii
- c) pověsti

9. S čím mají osoby s AS problémy ve společnosti? S pochopením:

- a) dopravního systému
- b) počasí
- c) společenského chování

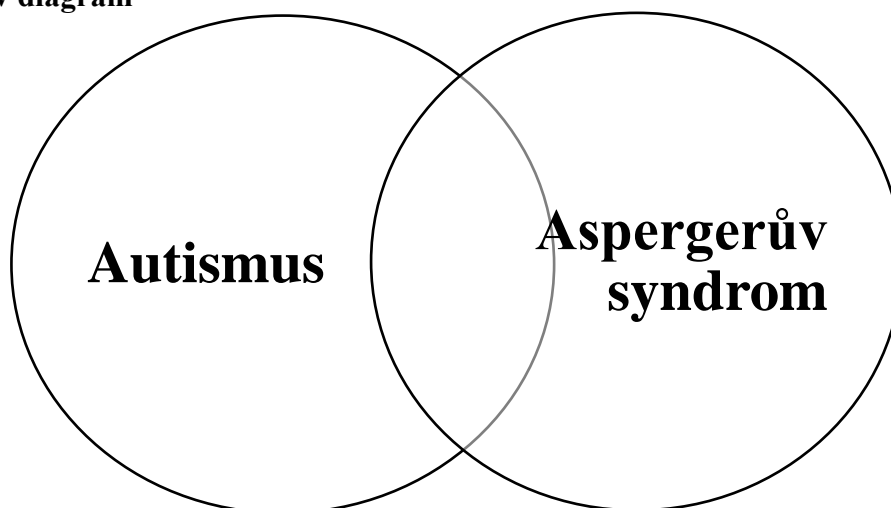
Aktivita 18 – Vennův diagram – Dětský autismus vs. Aspergerův syndrom

Aby nebyly hlavy žáků zamotány nabytými vědomostmi, je důležité si je opět ujasnit a udělat si jasno v tom, jak se projevuje autismus, jak AS a jaký je v nich rozdíl. Vybranou metodu k porovnávání je tzv. Vennův diagram. Cílem aktivity je utřídění myšlenek, porovnávání zjištěného či reflexe. Cvičení může sloužit také jako zpětná vazba vyučujícímu, při níž zjistí, zda žáci problematiku pochopili a zda získali nějaké znalosti. Pro mnohé z nich může být aktivita náročná, proto lze zvolit variantu práce ve skupině, jelikož „více hlav více ví“ a zároveň se nabízí ideální prostor pro sdílení myšlenek, názorů a postojů. Cílem není napsat co nejvíce textu, nýbrž správné zařazení hodících se příznaků obou postižení.

Je vhodné nechat dostatek času na vypracování i na následné společné sdílení. Vedoucí na tabuli (popř. na velký papír) nakreslí diagram, do něž budou jedinci interpretovat a vpisovat své názory. Ty samozřejmě zdůvodní (lze se odkazovat na proběhlé činnosti nebo na dříve vyřčené teze).

V levé části diagramu jsou napsány všechny příznaky autismu, v pravém naopak ty, které jsou typické pro AS. Jelikož obě postižení patří do stejné skupiny poruch a jsou si blízké, je možné do společné části napsat ty příznaky, které jsou pro obě postižení společné.

Vennův diagram



Graf 2: Vennův diagram

Aktivita 19 – Rozlušti šifru

Do relaxačních aktivit lze zařadit luštění, hádanky či rébusy. Činnost je možné realizovat v jakékoli části vyučovací jednotky, jelikož se v ní skrývá citát *Tvoje křídla jsou i moje křídla*, který se v knize objeví a jehož význam je možné objasnit během celého vyučovacího bloku. Lze se zaměřit také na to, komu si žáci myslí, že byla věta určena a proč, stejně jako na její význam. Činnost lze rovněž zařadit v případě zvýšené unavitelnosti žáků, po přestávce nebo na konec bloku. Jejím úkolem je odpočinutí mysli a oproštění se od psychicky velmi náročného tématu postižení, kterým autismus i AS bezesporu je.

Pod každým symbolem je skryto písmeno, z něhož žáci skládají slova, která následně zařazují do věty. Posléze je nutné vysvětlit její pravděpodobný význam a určit, kterých postav z knihy se pravděpodobně týká.

Zadání:

A = ●	B = ▲	C = ○	Č = ◼
D = ~	Ď = ☼	E = ♣	F = ▼
G = #	H = †	CH = ◀	I = ~
Í = ∴	J = ☀	K = ○	L = ◼
M = ~	N = ♠	Ň = †	O = ▶
P = □	Q = ♥	R = ˇ	Ř = { }
S = ?	Š = ^	T = ☼	Ť = * }
U = ♪	V = ♣	W = ↓	X = ∴
Y = †	Z = *	Ž = ☼☼☼	. = ?

Tabulka 6: Šifra

☼ ♣ ▶ ☀ ♣ ☼ ∴ ~ ◼ ● ☀ ? ▶ ♪ ~ ~ ▶ ☀ ♣ ☼ ∴ ~ ◼ ● ∴

Rozluštěná šifra zní:

8. 2 Iva Procházková – Uzly a pomeranče

Návrh k využití textů z knihy *Uzly a pomeranče* spadá pod oblast Jazyk a jazyková komunikace, ale také Člověk a jeho svět. Cílem bloku je zejména vytvoření povědomí žáků o problematice mentálního postižení a s ním souvisejících rozdílů v chování a prožívání.

Blok začíná seznámením žáků s literárním dílem a otázkou, zda o něm někdo slyšel nebo jej dokonce četl. Je vytvořena jedinečná možnost pro zjištění, zda se děti orientují v problematice mentálního postižení či nikoli. Předložené úryvky literárního díla jsou zkráceny.

Aktivita 1 – Odpověz

Úvodní činností, při níž je čtenářům předložen text, lze sledovat, zda jsou žáci schopni s využitím metody tichého čtení vyplnit otázky, které se k textu vztahují. Cílem je procvičení hledání informací v textu. Všichni mohou volit strategii, která jim je blízká a zároveň nejefektivnější. Jelikož dochází k prvnímu setkání s literární předlohou, je vhodné podtržení stěžejních pasáží, a to i z toho důvodu, že je úryvek poměrně dlouhý a žákům podtrhávání pasáží usnadní práci. Čtenář je seznámen s protagonisty knihy, kterými jsou sourozenci Darek a Ema.

Předložený text

Darek se už bez otáčení rozběhl k Hraběcí škole, jejíž komín vykukoval pod kopcem. Měla oloupané okapy a poškrábanou omítku a ani jinak na ní nic vznešeného nebylo, ale stála na bývalém hraběcím pozemku. I když málokdo v Poseku věděl, o kterého hraběte vlastně šlo a kde mu je konec, nikdo se nenamáhal hledat pro školu aktuálnější jméno. Chodili do ní jenom žáci první a druhé třídy, starší seděli v nové budově na kopci. Darkovi rozdělení vyhovovalo. Aspoň dopoledne neměl Emu na očích, nepotkával ji na chodbách, netrávila s ním přestávku na stejném dvoře. Někdy na ni dočista zapomněl. V takových chvílích byl lehký a bezstarostný. Když si pak na sestru uprostřed hry najednou vzpomněl, zaskočil mu smích v krku a hned se díval na hodinky.

(Procházková, 2011, s. 9)

Otázky k textu

1. V jakém městě se příběh odehrává? _____
2. Do jakého ročníku chodili žáci docházející do Hraběcí školy? _____
3. Jak se jmenují hlavní hrdinové knihy? _____
4. Z jakého důvodu byl ve škole mužský hlavní hrdina mnohdy lehký a bezstarostný? _____
5. V jakém vztahu jsou hlavní hrdinové? _____

Aktivita 2 - Dopln chybějící slova

Následující aktivita je zaměřena na doplňování příslušných slov do textu tak, aby dával smysl. Cílem je prověření žákovy pozornosti při čtení předem neznámého úryvku a jeho následné zařazení vhodných slov do textu. V průběhu čtení je možné si všimnout prvních projevů Emina lehkého mentálního postižení. Mezi ty patří např. záměna písmen ve slovech, poruchy pozornosti a z nich vyplývající urážky a posměchy od Darkových spolužáků. Činnosti lze vykonávat ve skupinách.

Po přečtení je možné prozradit, že auto patří dávnému příteli jejich otce Antonovi, kterého již řadu let neviděl. Rovněž se nabízí shrnutí poznatků a obsahu, které z textu jednoznačně vyplývají.

Nabízená slova: hláskovala, zmrzlinu, hlavy, nesměl, nejhorší, kočka, auto, drápy, neslyšela, pozornost, neexistoval.

Text číslo 1

„M-a-g-u-m,“ _____ pomalu. „Koupíš mi Magum?“

„Vypadlo ti N. Nejmenuje se to Magum, ale Magnum. A ještě jsme neobědvali. Tak si nech zajít chuť.“

„Nechci oběd, chci _____. Tuhletu!“

„Já bych toho chtěl!“ utrl se Darek a ve snaze konečně pokračovat v cestě Emu lehce postrčil. Sevřela rukama poutač a držela se, co mohla. Darek cítil,

jak se mu žene krev do _____. Měl chuť na sestru zařvat, popadnout ji a násilím ji táhnout pryč. Jenže právě to udělat _____. To bylo úplně _____ řešení. Musel najít způsob, jak ji ošidit, jak odlákat její pozornost, aby na zmrzlinu zapoměla. „Hele!“ řekl. „Vidělas ji?“

„Před chvílí se schovala za strom,“ pokračoval Darek bez nejmenšího tušení, o čem vlastně mluví.

„_____?“

S ulehčením přikývl. „Pojď,“ pobídl Emu nedočkavě. „Někdo u nás je.“

(Procházková, 2011, s. 12, 13)

Text číslo 2

Místo aby zrychlila, zastavila se a upřeně na _____ zírala. Kočka už jí visela přes zkřížené ruce celou horní polovinou těla, _____ vytažené, ještě okusek a osvobodí se úplně. Zmítala sebou a mňoukala, až zaléhaly uši.

„Pusť ji,“ řekl. „Chceš být celá poškrábaná?“

Sestra neodpověděla. Nejspíš ani _____. Když ji něco v myšlenkách zaměstnávalo, vypnula vnější _____. Odpojila se. Darkovi v takových chvílích připomínala přístroj vytáhnutý ze zástrčky. Teď byla veškerá její pozornost pohlcená stříbrných autem. Zbytek světa pro ni _____

„Paráda, co?“ Znovu položil dlaň na zářící kapotu. „Koukni na tu džípíesku! A ten volant! Pojď, zjistíme, čím je!“

(Procházková, 2011, s. 19)

Aktivita 3 – Hledání

V následující aktivitě je nutné se zaměřit na hledání daných slov a ty podle předem zadaných kritérií vyznačit. Je důležité, aby se žáci dokázali soustředit jednak na psanou předlohu, jednak na její obsah. Jelikož se otázky vztahují zejména k vyhledávání informací, je vhodné nabádat je k podtržení stěžejních informací. Docílí se toho, že se v delším úryvku neztratí a budou jej moci jednoduše interpretovat.

Poprvé se mladí čtenáři setkávají s jedním z motivů celého díla. Koně. Celá myšlenka, kterou do neúplné rodiny přinese Anton s otcem hlavních hrdinů

vypadá zpočátku neškodně, ba dokonce přívětivě. To se časem změní, nicméně tato informace zatím zůstává utajena.

Po přečtení celé části mají za úkol správně odpovědět na vztahující se otázky a vyplnit úkoly. Aktivita je předkládána jako samostatná práce.

Předložený text

„Dokud ta truhla byla rozbitá, nikdo by za ni nedal zlámanou grešli,“ řekl otec.

„Když jsme ji zrestaurovali, stal se z ní výstavní kousek. Mohla by stát v bruntálském zámku.“ Darek přikývl.

„A totéž budeme dělat s koňmi,“ vysvětlil otec. Darek se rozesmál. „Budeme je restaurovat?“

„Spousta lidí se chce za babku zbavit nemocných, zanedbaných nebo prostě jen starších zvířat. Zkrátka se o ně už nechtějí starat. My se jich ujmete, dáme je do pořádku a ...“ odmlčel se.

„A?“ pomohl mu Darek. „Co pak s nimi uděláme?“

„Pak je prodáme. Přes internet nebo přímo na aukci.“

(Procházková, 2011, s. 33)

Úkoly k textu

1. Podtrhni zelenou barvou všechna nespisovná slova.
 2. Zakroužkuj červenou barvou všechna přídavná jména.
 3. Podtrhni černou barvou všechna vlastní jména či určení místa.
 4. Nahraď výraz *nikdo by za ni nedal ani zlámanou grešli* jiným výrazem tak, aby dával smysl. _____
 5. Nahraď výraz *za babku* jiným slovem tak, aby dával smysl. _____
 6. Co znamená pojem *zrestaurovat*? _____
 7. Jak podle Tebe probíhá *aukce*? _____
-

Aktivita 4 – Brainstorming

Díky činnosti se žáci mohou zamyslet nad problémy související s šikanou a závislostí. Opět se jedná o náročná témata z hlediska závažnosti. Nyní přichází na řadu další z ošemetných námětů, o kterých by se pedagogové měli s dětmi bavit. Lidé s mentálním postižením se mohou dostat do svízelné situace, při níž se objevuje tyran a dělá jim tzv. ze života peklo. Je vhodné upozornit žáky, že takové chování by nemělo být přehlíženo a lze je také nabádat k tomu, aby se dívali kolem sebe a případně se takovému chování snažili zabránit. S metodou je nutné pracovat opatrně, jelikož nevíme, z jakého prostředí žáci pocházejí. Je nutné přítomně upozornit, že téma je bráno za závažné a není vhodné používat dehonestující výrazy.

Na tabuli jsou napsána slova ŠIKANA a ZÁVISLOST. Ve skupinách děti píšou vše, co je napadá k daným slovům. Může se jednat o slova, slovní spojení i věty. Skupiny sepisují vše, co je při vyslovení těchto slov napadne. Při společné reflexi se některé z myšlenek napíšou na tabuli.

Následně jsou rozdány úryvky textu. Úkolem celé skupiny bude určit, zda se podle jejich názoru může jednat, popř. jedná, o šikanu nebo závislost či nikoli. Svě tvrzení následně zdůvodní.

Text číslo 1

Za pár minut bude Ema stát před školou, natahovat krk a otáčet hlavu zprava doleva jako slepice, která vyhlíží sousto. Poskytovala Hugovi a dalším dětem nevyčerpatelný zdroj obveselení. „Na pipipi!“ volali na ni, kroutili krkem a kopírovali její škubavé pohyby. „Hele, žížala, pojď si ji sezobnout!“

(Procházková, 2011, s. 8)

Text číslo 2

„No ne, už bude osm!“ podivil se a plný neklidu zatěkal očima kolem sebe. Zdálo se, že ho v pokoji všechno tísní. „Asi si zajdu na pivo.“

„Můžu jít s tebou?“ zeptala se Ema. Položila tužku a chystala se sklouznout ze židle. „Ani nápad, než to doděláš, jsem zpátky,“ zarazil ji otec. „Když budete mít chuť, tak si potom něco zahrajeme.“

„Strašidelný hrad?“ vyhrkla Ema.

„Dobře,“ přikývl otec.

„Nebo Peseso!“ Jako obvykle název hry zkomolila.

„To je ještě lepší nápad. Už si ani nepamatuju, kdy jsem hrál Pexeso naposledy. Určitě mě porazíš!“ Za každým otcovým slovem Darek cítil spěch. Netrpělivost. Přebíhal nervózním pohledem po záclonách, po ušlých muších mrtvolkách na podlaze i po policích knihovny, na nichž se za dlouhé měsíce usadila vrstva prachu. Pak chvatně vykročil ke dveřím. Na prahu se ještě otočil. „Dám si jenom jedno, na žízeň. Vypiju ho a hned přijdu!“ slíbil.

(Procházková, 2011, s. 52)

Aktivita 5 – Co je to hipoterapie?

Nyní se žáci seznámí hipoterapií, a tedy terapií s účastí zvířete (koně). Cílem činnosti je jednak rozvoj vědomostí žáků a obohacení slovníku o nový pojem. Jelikož si Ema vytvořila s jedním z koní tak silný vztah, je vhodné se u terapie zastavit a věnovat mu část pozornosti. Hlavní hrdinka se díky Velšance cítí zklidněná, v bezpečí a šťastná a žáci by o pozitivních účincích terapií měli vědět. Literární předloha jednu z nich nabízí, a proto je vhodné ji využít.

Lze předpokládat, že valná většina žáků pojem nebude znát, a tak je dobré vymyslet další otázky, jež by je mohly k odpovědím motivovat.

Otázky

Co je to terapie?

Pro jaké osoby mohou být terapie určeny?

Existují také terapie, ve kterých odborníci využívají zvířata. Třeba psy, kočky nebo právě koně. Slyšeli jste někdy o nějaké terapii s účastí zvířete? Kde?

Na konci diskuse je nahlas přečten krátký úryvek, z něhož vyplývá pozitivní účinek této terapie na osoby s lehkou mentální retardací. Stejně tak se z něj podle předložených indicií dozvídají, že hipoterapie je název pro terapii s koňmi.

Přečtený text

Sledoval pohledem Emu. Vůbec si ho nevšímal, zřejmě o jeho přítomnosti ani nevěděla. Prsty zabořené do bílé hřívy, s pořád stejným slastným výrazem se kolébala na Velšance, která bez sebemenšího náznaku rozmrzelosti chodila ve vyšlapaném kruhu kolem kůlny. Obě byly jako ve snu. Zdálo se, že by takhle spolu mohly jezdit donekonečna.

(Procházková, 2011, s. 80)

Aktivita 6 – Škála

Následující činnost nabádá žáky k tomu, aby na vytvořené stupnici po přečtení úryvku uvedli, jak moc v rozmezí 1–4 souhlasí s níže uvedenými výroky. Nejprve je nutné, aby si všichni jedinci prohlédli text a pokusili se v něm najít slova, kterým nerozumí a podtrhli si je. Jejich význam je samozřejmě ihned vysvětlen. Následně text čtou potichu a snaží se o zapamatování obsahu. Do níže přiložené tabulky poté vpisují své názory. Je po nich vyžadováno vysvětlení jejich tvrzení, v ideálním případě by si sami měli v textu podtrhávat části, které je k myšlence vedou.

Cílem aktivity je hledání důležitých informací v delším a náročnějším textu. Úryvek byl zvolen, protože se v něm skrývají další z mnoha projevů Emina postižení. Žáci tak mohou přemýšlet nad tím, jaké může tento fakt do rodiny vnášet situace a emoce. Postižení někoho blízkého vždy ovlivní celý chod domácnosti, je jen na jejích členech, jak se k danému problému postaví. Na základně pochopení obsahu dochází k zamyšlením nad tezemi v tabulce. Srovnání, zda s výroky souhlasí nebo ne si žádá jistou úroveň myšlenkových procesů. Některá tvrzení se opírají pouze o literární předlohu, při některých žáci reflektují své vlastní názory a myšlenky. Pro zjednodušení práce lze napovědět, že tučně zvýrazněná tvrzení se vyskytují v textu. Stejně jako při realizaci minulých činností je vyžadováno, aby byly podtrhávány všechny věty, které zdůvodní vyřčené teze. Pro snadnější orientaci v úryvku je text rozčleněn na několik částí, se kterými žáci pracují.

Předložený text

Vytáhl ze zásuvky utěrku potíštěnou jahodami. Sestra sklouzla ze židle, okouzleně si jahody prohlížela. Čichla k nim. Potom je začala objíždět ukazovákem. Pohybovala při tom rty a něco brumlala.

Darek vzdychl – tohle mohlo trvat dlouho. Mumlitánie, říkala matka mumlavým průpovídkám, do kterých se Ema tu a tam v nečekaných okamžicích propadala jako do spánku. Někdy bývaly melodické, jindy monotónní, ale nikdy jim nikdo nerozuměl.

Když byl Darek menší, snažil se Emu z jejího brumlání vytrhnout. Schválně na ni dotíral otázkami, štípal ji, lechtal nebo jí bral předměty, na které se dívala. Vadilo mu, že jí nerozumí. Byl si jistý, že mu to dělá naschvál. Že s ním hraje zlomyslnou hru. Po nesčetném opakování pochopil, že to není hra.

Ema neuměla být zlomyslná. Nebylo to v jejích schopnostech. Vysvětlili mu, že Emin způsob chování patří k lehké mentální retardaci, kterou je od narození postižená. Netrpělivostí, hartusením a tresty se u ní ničeho nedosáhlo. Nejlepší bylo nechat ji, až se ze svého snění sama probere.

(Procházková, 2011, s. 28)

Předložená tabulka

Zaznač na škále, jestli s výroky souhlasíš nebo ne.	1: souhlasím	2: spíše souhlasím	3: spíše nesouhlasím	4: nesouhlasím
1. Ema by měla být umístěna do ústavu.				
2. Soužití sourozenců vždy bylo a je harmonické.				
3. Ema je zlomyslná.				
4. Darek má snadný život.				
5. Ema má snadný život.				
6. Mumlitánie je medicínský pojem.				
7. Ema nikdy nebude mít přátele.				

Tabulka 7: Souhlasíš s výroky nebo ne?

Aktivita 7 – Seřazení textu

Při využití této techniky jsou účastníci rozděleni do několika skupin podle počtu. Každá z nich dostane obálku z rozstříhanými úryvky z knihy. Úkolem bude složit tyto úryvky tak, aby dávaly smysl. Pro zjednodušení lze určit první a poslední, popř. oba úryvky. Technikou je rozvíjena jednak spolupráce, jednak jsou žáci nuceni přemýšlet nad strukturou textu současně s vnímáním obsahu. Záměrně se musí zaměřit na detaily, jakožto indicie, jež je přivedou ke správnému řešení.

Cílem je rozvoj vnímání časové posloupnosti a lepší zapamatování vyhrocené situace. Žáci budou číst texty několikrát, takže je větší pravděpodobnost, že si obsah snáz zapamatují. Jedná se o nejvyhrocenější konflikt, který bude pro mnohé zarážející a dechberoucí. Díky postupné gradaci je v úryvku zachováno napětí, které končí překvapivým závěrem.

Předložený text

„Nic o našich koních nevíš! Máme je na chov, ne na porážku. Spousta z nich je s rodokmenem, akorát byli u zmetků, co je zhuntovali. Ted' jsou v pořádku.“

*Pod fotografií stála tři slova: **Itálie: konec cesty**. Darek po nich sklouzl pohledem, ale hned se zase vrátil k zrubanému koni. Nebyl mrtvý, podle očí se dalo poznat, že je při smyslech. Bělma obkružovala hnědou duhovku, rozšířené zornice svědčily o hrůze a bolesti.*

Nepochyboval o pravdivosti fotografií a videozáběrů, ale nemohl uvěřit, že se ho celá ta děsivá záležitost týká. Že má něco společného s otcem. S jejich stádem. Pokud šlo o Antona, byly důkazy očividné. Byl prokazatelně do překupnictví a transportu koní zapojený. Měl firmu, která si na smrti zvířat mastila kapsu. Přetvařoval se.

„Darku, otevři, promluvíme si. Tímhle se nic nevyřeší... Jestli si myslíš, že jsem to udělal s lehkým srdcem, tak se pleteš,“ pokračoval otec za dveřmi a Darka napadlo, že dospělí vždycky, když něco provedou, tvrdí, že jim u toho nebylo lehké. Jako by na světě nebylo nic než lumpárny spáchané s těžkým srdcem. „Jsi už velký kluk! Copak nechápeš, že jsem vás chtěl zabezpečit? Tebe a Emu. Abyste nezůstali úplně bez peněz pro případ, že by se se mnou něco stalo. Nedalo se nic dělat.“ **Vždycky se dá něco dělat**, odporoval Darek v duchu.

„Tak abys věděl,“ otcův hlas byl teď o poznání klidnější, tišší, „další výdělek nebude. Anton sem žádnou další várku koní nepřiveze. Rozvázal jsem s ním smlouvu. Víc jsem udělat nemohl. Skončili jsme, nejsme společníci.“

„Emě nic neřeknem. Nemusí vědět, co se s koňma doopravdy stalo,“ zaslechl ještě slabě, na samé hranici spánku. „Zbytečně by byla smutná ...“

(Procházková, 2011, s. 199–225)

Aktivita 8 – Co nám autor chce sdělit?

Nyní je příběh na samém konci a pro některé se může jednat o psychicky náročné zakončení. Úkolem následující aktivity je zamyšlení nad otázkou, co nám autor chce tímto příběhem říct a co chce, abych si čtenář si uvědomil. Návodnými dotazy lze participanty přivést na klíčová slova, která se k příběhu vztahují. Dochází zde k reflektování vlastních myšlenek, které jsou vyjádřeny jedním výrazem. Tyto výrazy si sami žáci napíší na tabuli. O nich pak všichni společně diskutují a přemýšlí o tom, jaký mají vliv na chování jednotlivců, popř. z jakého důvodu jsou do knihy umístěny.

Otázky

Jaká slova podle vás knihu vystihují? Proč si myslíte, že zrovna tento výraz? Z jakého důvodu si myslíte, že autor do knihy zařadil tuhle postavu/téma/apod.? Co nám vlastně autor příběhem chce říct? Proč ho vůbec podle vás napsal? Co tím sleduje? Co si z něj můžeme my sami odnést?

Aktivita 10 - Dopis

Před samotných začátkem aktivity je nutné, aby si všichni vylosovali jedno jméno hlavní postavy (Ema, Darek, Anton, otec). Úkolem žáků bude samostatně napsat krátký dopis určený vybranému hrdinovi. V něm se mohou objevit všechny názory, postoje nebo myšlenky, které se žákům momentálně honí hlavou nebo názory, které by jim chtěli sdělit.

Aktivita je důležitá zejména pro vyjádření vlastního názoru, který bude stát na hranici anonymity, ale také otevřenosti při psaní. Pro všechny zúčastněné by mělo být stěžejní odcházet z vyučovacího bloku klidně a vyrovnaně, což po probírání tak náročného tématu nejde příliš jednoduše. Proto je zařazeno volné psaní, kterým se všichni mohou tzv. vypsát ze všeho, co se jim honí hlavou a co by si přáli sdělit. Psaní nemá žádné pevné hranice.

Dopisy jsou vhozeny do předem připravené bedny, losovány a nahlas přečteny. Anonymita, díky které se mnozí nebudou držet zpátky je nyní vyžadována, jelikož je cílem dosáhnout relaxace a uzavření tématu.

Aktivita 11 – Křížovka

V případě, že se v průběhu vyučovacího bloku objeví chvíle zvýšené únavy, nepozornosti nebo zvýšeného hluku, je dobré mít připravené nejrůznější rébusy, hádanky nebo křížovky. Ty pomohou ke znovu uklidnění kolektivu a dá se z nich dozvědět mnoho zajímavých informací, a to poutavou formou. V případě, že je aktivita zařazena na začátku bloku, dochází k motivaci a zvýšenému zájmu o problematiku. Pokud je realizována na jejím konci, jedná se spíše o odpočinkovou činnost a o uzavření náročných témat zábavnou formou.

Zadání

1. Jak zní název knihy? Uzly a ... (doplň do křížovky)
2. Jaká zvířata se využívají při hipoterapii?
3. Jak se jmenuje hlavní hrdina knihy?
4. Jak maminka říkala Eminým průpovídkám?
5. Rodina bez jednoho rodiče je ... (doplň do křížovky)
6. Jak zní jméno záporného hrdiny v knize?

1.	P	O	M	E	R	A	N	Č	E		
			2.	K	O	N	Ě				
				3.	D	A	R	E	K		
	M	U	M	L	I	T	Á	N	I	E	
				5.	N	E	Ú	P	L	N	Á
				6.	A	N	T	O	N		

Tabulka 8: Křížovka

Tajenka: _____

Ze slova, které Ti vyšlo v tajence, použij písmena. Pokus se z nich složit co nejvíce slov: _____

9 REALIZACE NÁVRHU

Pro praktický výstup byla zvolena kniha od Ivony Březinové: *Řvi potichu, brácho*, která se zabývá hrdinou s mentálním postižením a autismem. Vytvořený vyučovací blok trvající dvě vyučovací hodiny byl uskutečněn se dvěma skupinami žáků 4. třídy. Jelikož škola disponuje vlastní knihovnou, byla využita nabízená příležitost a první část výuky proběhla právě tam. Prostor je ideální na soustředění a práci ve skupině. Nacházejí se zde čtyři stoly, takže byla třída rozdělena na čtyři týmy po třech žácích.

Při úvodním brainstormingu měli všichni mnoho nápadů, do diskuse se aktivně zapojovali a vymýšleli nejrůznější varianty. Cílem aktivity bylo mimo jiné zjištění, zda knihu a postižení znají. Na tomto faktu bylo možné dále stavět a se třídou pracovat. Z celé skupiny dvanácti žáků literární dílo nikdo nečetl, pouze jeden žák o něm slyšel. Bylo očividné, že přítomné vybrané téma překvapilo, jelikož se pro všechny jednalo o zcela nový pojem. Položenými otázkami vyšlo najevo, že se žádný z žáků ve svém životě nesetkal s nikým, komu by byl autismus nebo mentální retardace diagnostikována.

Následovala aktivita znovu seskládání textu tak, aby dával smysl. Zde bylo nutné sdělit první či poslední větu (popř. obě) tak, aby žáci věděli, kde mají začít a na co navazovat. Velmi obohacující bylo sledovat, jak každá skupina pracovala jiným, pro ně efektivním způsobem, přesto všechny došly zdárně ke konci. Pro mnohé z nich bylo náročné se soustředit na pomyslnou časovou linku, která je při činnosti stěžejní, nicméně se nakonec všichni do vytouženého cíle dostali.

V hledání vlastností hlavních postav z předloženého textu byli takřka všichni úspěšní a všem se podařilo najít alespoň jednu indicii, díky které bylo možné reflektovat závěry. Následná diskuse probíhala zejména formou krátkých sdělení s následným čtením úryvků. Pro některé bylo náročnější vyjádřit jedním nebo dvěma slovy smysl celé věty a určit tak jednu vlastnost hlavního hrdiny, nicméně díky uspořádání lavic bylo možné, aby si navzájem pomáhali a neomezovali tím v práci ostatní spolužáky.

Při diskusi na téma *Mé vlastní rituály*, se žáci aktivně zapojovali a říkali své vlastní postoje. Nejprve bylo nutné zaujmout pozornost a motivovat je k vlastnímu přemýšlení. K tomu došlo pomocí příkladu z vlastního života. Díky

vzájemné komunikaci a naslouchání bylo zřejmé, že participantů byli schopni pochopit problém, který byl kladen jako účel práce. Tím byly rituály, jež jsou typické pro člověka s autismem. Někteří lidé mnohdy nejsou schopni pochopit problémy, které jsou s postižením úzce spjaty, z toho důvodu bylo nasnadě, aby se mladí čtenáři dokázali na chvíli zamyslet a uvědomili si, že je máme všichni.

Čtení s předvídáním se neslo v duchu náročnější aktivity z hlediska času a zvýšených nároků na dovednost čtení. I přes to byla zařazena, protože žáci měli jedinečnou možnost se poprvé setkat s Jeremiášovými agresivními vzteky a rovněž při tom procvičili své deduktivní a fantazijní schopnosti. Díky zvolené aktivitě bylo možné pozorovat ve tvářích překvapení, které mělo za následek množství otázek. Aktivita byla vzhledem k náročnosti textu upravena (žáci své odhady psali pouze jednou, ostatní úryvky proběhly formou diskuse).

V poslední hodině, a tedy druhé části bloku se celá skupina přesunula do kmenové třídy. Zde opět probíhalo rozdělení do stejných čtyř skupin.

První aktivita po přestávce nesla název Souhlasíš se mnou? Opět se žáci měli zamyslet nad hlavními postavami, tentokrát nad spolužačkami hlavní hrdinky a otce obou dospívajících. Aby bylo možné reflektovat názory, byly vybrány ukázky upravené do formy rozhovoru. Názory, se kterými se žáci setkali se pohybovaly v několika rovinách:

otec – chtěl, aby byl Jeremiáš umístěn do ústavu

Šárina – zůstala Pamelinou kamarádkou

Martina – při zjištění Jeremiášovy diagnózy se pravděpodobně lekla a odešla

Mezi těmi si žáci mohli vybrat, která je podle jejich názoru nejvhodnější a definovat proč. Třídou se nesly nejrůznější názory, díky kterým bylo možné se dále doptávat a diskuse se tak stala živější a obohacující.

Jelikož dalším z předem vytyčených záměrů bylo docílit různorodosti vyučovacího bloku, byla vybrána aktivita s názvem Otázky k úryvkům. V něm měli všichni k dispozici sadu textů a k nim přidružené otázky, na něž odpovídali. Většina žáků byla schopna pružně reagovat a odpovídat v souladu s dříve nabytými vědomostmi. Bylo ovšem znát, že mnozí nebyli schopni vyjádřit

své myšlenky do jednoho slova nebo věty. V takovém případě jim byla poskytnuta pomoc.

Ve druhém bloku bylo žákům předkládáno několik totožných úkolů jako předešlé skupině, a to zejména kvůli jejich efektivitě (např. aktivita č. 1: Brainstorming; č. 2: Zamotané věty; č. 4: Máš nějaký rituál? a č. 8: Souhlasíš se mnou?).

Při charakterizování hlavních hrdinů z předložených textů žáci hledali a následně odpovídali na slovně zadané otázky. Jelikož všichni znali text z předchozí aktivity, dovedli se lépe v úryvku zorientovat a většinou si pamatovali, ve kterých z nich se objevují vylosování hlavní hrdinové. Nedochozelo tak k opětovnému čtení celého textu.

Objevovala se tato slova a slovní spojení:

Jeremiáš: je jiný nebo divný; má rád koláče, sloní hrnek, volanty, poklice na kolech aut a pachy; nemá rád kontejnery na sklo a plasty

Pamela: nemá ráda Jeremiáše, protože ji vzbudil; nemá ráda procházky s bratrem

Maminka Vlad'ka: hodná, protože se u výtahu omluvila sousedce; má strach o hrnek se slonem

Jelikož se žáci zabrali do zjišťování vlastností hlavních postav, byla zařazena také aktivita s názvem: Jak se asi cítí?

Zde se nejčastěji objevovala tato slova a slovní spojení:

maminka Vlad'ka: smutná, nešťastná, nejradši by Jeremiáše neměla, ve stresu

Pamela: trapně, nešťastná nebo naopak šťastná díky Šárině

Jeremiáš: neví o světě, šťastný, našťvaný a vzteklý

prarodiče: smutní, protože je Jeremiáš postižený; je jim to jedno, protože nežijí s Jeremiášem

Šárina: ráda, že si našla kamarádku

Martina: trapně, je našťvaná

otec sourozenců: je mu všechno jedno; je rád, že nemusí s Jeremiášem bydlet; nenávidí Jeremiáše

Ve druhé polovině vyučovacího bloku byla vybrána aktivita využívající odborný text. Při práci byla kvůli náročnosti předlohy aplikována vytvořená tabulka. Zde občas docházelo k nejednotnostem, nicméně se dá konstatovat,

že všichni žáci si byli vědomi rozdílů v zájmech, které s sebou postižení přináší. Z celkových devíti položek zaškrtnuli všichni žáci odrážku – a tedy vím u vět: Rádi se dozvídají o odpadních systémech, Zájmy osob s autismem jsou velice odlišné od ostatních lidí. Nikdo z nich ovšem nevěděl, že mezi další zájmy patří také čtení jízdnic a roztáčení předmětů. Nikdo rovněž nevěděl, že lidé s autismem nezajímají lidské hlasy a tváře, stejně jako že často chodí po špičkách. Nulovou úspěšnost z hlediska znalostí měla rovněž informace o umístění autismu do skupiny PAS a deset žáků zaznamenalo fajfku – a tedy vím – u odporu k malým změnám prostředí a kontaktu s vrstevníky.

Jelikož jsou navržené aktivity většinou prováděny formou diskuse, není možné všechny odpovědi reflektovat. V případech, kdy měli žáci za úkol přemýšlet nad textem a poté napsat svá tvrzení, došlo ke vložení některých z nich do příloh této diplomové práce. Nejedná se o ucelený systém pracovních listů, jelikož se ve vyučovacích blocích zejména komunikovalo.

Podle konečného celkového shrnutí lze konstatovat, že práce s vybranou knihou a zadané úkoly byly pro žáky přínosné. Je možné tvrdit, že žáci v obou skupinách během trvání vyučovacího bloku porozuměli projevům, obtížím a zvláštnostem, které jsou pro autismus typické. Díky tomuto poznání je pravděpodobné, že pochopili, že k lidem s postižením je třeba se chovat s úctou a empatií. Šikana nebo posměšky tedy rozhodně nejsou na místě. Stejně tak je pro žáky důležitá znalost literárního díla obsahujícího postižení. Lze tvrdit, že aktivity, které se k literárnímu dílu vztahovaly, byly použity vhodně, jelikož se žáci aktivně zapojovali.

ZÁVĚR

Ve školách by se mělo dbát nejen na rozvoj vědomostí a dovedností, nýbrž i na empatii, laskavost nebo vhodné chování. Jako jedním z prostředků k dosažení vytyčeného cíle se jeví literární výchova. Zde se nachází nepřeberné množství hrdinů, vlastností, popisů, situací a příběhů, z nichž se žák může mnohé naučit. Je ovšem stěžejní, jaká literatura je předkládána. Z velkého množství děl byl v diplomové práci vybrán hrdina s mentálním postižením. Literatura má jedinečnou schopnost měnit pohled na okolní svět a mohou se tak změnit také názory na osoby s postižením. Je důležité, aby se co nejvyšší možné množství lidí naučilo s lidmi s postižením vycházet, pochopit je nebo jim alespoň neztěžovat už tak náročnou životní situaci. Zásadní je pochopení. Toho lze dosáhnout vcítěním se tzv. do jeho kůže a jako ideální prostředek se opět jeví literární výchova. V případě, že je do třídy integrován žák s postižením, je na učiteli, jak se k situaci postaví. Je vhodné sáhnout po literatuře, která je schopna všem nastínit problémy, se kterými se jedinec potýká.

Literatura pro děti a mládež je často jedním z mála způsobů, který nabízí přímý pohled na život lidí s postižením. Zároveň je úroveň jazyka přizpůsobena dětskému čtenáři, takže je žák schopen náročné téma jednoduše zpracovat.

Slova mají jedinečnou schopnost, jelikož jejich správnou volbou lze ovlivnit názory, postoje nebo hodnoty mnoha lidí po celém světě. Je proto nasnadě toho využít k prospěšným účelům u žáků mladšího školního věku.

Teoretická část práce se zabývá čtenářstvím obecně (důležitostmi dovednosti čtení, projekty na podporu čtenářství, RVP ZV a umístěním literární výchovy), výzkumy PISA, PIRLS, SCIO či KALIBRO, čtenářskými strategiemi (jejich rozdělením a bližším popisem), mentálním postižením, autismem a Aspergerovým syndromem, které se ve vybraných titulech objevují. Pokud se učitel rozhodne žákům knihu předložit, je dobré, aby jeho znalosti sahaly dál než na úroveň literární předlohy.

V praktické části práce byly vytvořeny dva soubory aktivit, z nichž je možné vybírat podle vlastních představ. Činnosti vždy navazovaly na vybrané literární dílo a zaměřovaly se jak na práci s textem (odborným nebo beletristickým), tak na emoce či empatii. Byla vytvořena obsáhlá baterie úloh tak,

aby byla možná co nejvyšší míra rozvoje výše zmíněných dovedností a vlastností. Součástí druhé části práce byla realizace připravených aktivit, a to ve 4. ročníku základní školy. Díky výstupu bylo možné pozorovat úroveň čtenářské gramotnosti žáků (výsledky nelze zobecňovat, jedná se spíše o náhled), sledovat úroveň spolupráce při činnostech nebo myšlenkové procesy odehrávající se v hlavách zúčastněných. Mnohdy docházelo ke zkracování úryvků. To zejména kvůli časové náročnosti nebo neznalosti aktivity a z nich vyplývající obtížnosti.

Cílem diplomové práce byla zejména interpretace vybraných literárních děl s tématem mentálního postižení a autismu, tvorba vyučovacích bloků a jejich následná realizace ve výuce na 1. stupni základní školy. Jeden z návrhů byl proveden formou dvouhodinového vyučovacího bloku na základní škole v Olomouci. Díky navrženým aktivitám bylo možné splnit předem stanovené požadavky, kterými jsou poznání mentálního postižení a autismu, pochopení jejich příznaků a dopadu na rodinu a nejbližší okolí. Díky využitým technikám a metodám bylo možné, aby žáci pochopili, že není důvod se lidí s postižením bát, stranit se jich nebo se dokonce chovat neslušně či vulgárně. Dochází rovněž k jejich obohacení o další literární dílo s neznámým tématem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAZALOVÁ, Barbora, 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.
2. BOTHA, Dawid a kol., 2007. *Public relations: Fresh perspectives*. Pearson Education South Africa (Pty) Ltd. ISBN 978 1 868914 83 8.
3. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ČERNÁ, Marie a kol., 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum. ISBN 978-80-246-3071-7.
5. FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.
6. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
7. FRIEDLANDEROVÁ, Hana a kol., 2018. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-804-8.
8. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS, 2008. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-498-4.
9. GRUBER, David, 2008. *Rychločtení, rychlostudium, info management*. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-184-3.
10. HAUSENBLAS, Ondřej, 2015. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním. ISBN 978-80-260-8165-4.
11. HAVAS, Harold, 2006. *Využijte svých schopností na 100 %: trénink myšlení, paměti, kreativity*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1515-5.
12. HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ, 2018. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

13. HEJSEK, Lukáš, 2015. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4535-9.
14. HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
15. HNÍK, Ondřej, 2007. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Praha: H & H. ISBN 80-7319-067-2.
16. HNÍK, Ondřej. Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. In: WILDOVÁ, Radka, 2012. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-579-9.
17. HÖRNER, Gerhard, 2007. *Rychlé čtení: čtěte rychle a efektivně*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1776-7.
18. HYPLOVÁ, Jana, 2010. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN: 978-80-7368-919-3.
19. JURKOVIČOVÁ, Petra a kol., 2010 *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2648-8.
20. KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.
21. LEČBYCH, Martin. Pojem inteligence. In: VALENTA, Milan a kol., 2018. *Mentální postižení*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
22. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, 2004. *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-86898-01-6.

23. MAREŠ, Svatopluk, Petra CEMERKOVÁ GOLOVÁ a Eva BURDOVÁ, 2014. *Dobrodružství v zahradě: [praktické náměty na rozvoj čtenářské, matematické, přírodovědné a sociální gramotnosti na I. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-099-4.
24. MARUŠÁK, Radek, 2010. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-172-8.
25. NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita.
26. PASTIERIKOVÁ, Lucia a Vojtech REGEC. Etiologie mentálního postižení. In: JURKOVIČOVÁ, Petra a kol., 2010. *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2648-8.
27. PEETERS, Theo, 1998. *Autismus. Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia. ISBN 80-7183-114-X.
28. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
29. PREIßMANN, Christine, 2010. *Život s Aspergerovým syndromem. Příběh psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-688-9.
30. SLADOVÁ, Jana. Relace mezi emociálním potenciálem textu a jeho recepcí. In: CIBÁKOVÁ, Dana a kol., 2015. *Recepce textu u žáků základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4744-5.
31. SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-0095-8.
32. ŠPORCLOVÁ, Veronika, 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
33. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
34. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

35. THOROVÁ, Kateřina, 2006. *Poruchy autistického spektra. Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom, Dezintegrační porucha*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.
36. THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
37. TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.
38. TRÁVNÍČEK, Jiří, 2007. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah je knize*. Brno: HOST. ISBN 978-80-7294-270-1.
39. TRÁVNÍČEK, Jiří, 2011. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno: HOST ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky. ISBN 978-80-7294-515-14.
40. VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
41. VALA, Jaroslav, 2011. *Poezie v literární výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2761-4.
42. VALA, Jaroslav a kol., 2015. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4481-9.
43. VALA, Jaroslav, 2017. *Didaktika literární výchovy – Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-086-8.
44. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
45. VALENTA, Milan a kol., 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-187-6.
46. VÁŠOVÁ, Lidmila, 1995. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: Institut sociálních vztahů nakladatelství. ISBN 80-85866-07-2.
47. VÍŠKA, Václav a Lucie NOVÁKOVÁ, 2005. *Čeština nás baví: hry pro výuku češtiny na I. stupni ZŠ*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-664-3.

48. VLČKOVÁ, Kateřina, 2007. *Strategie učení se cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-155-3.

Zdroje využité při tvorbě vyučovacích bloků

1. BŘEZINOVÁ, Ivona, 2016. *Řvi potichu, brácho*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-04322-7.
2. PROCHÁZKOVÁ, Iva, 2011. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02820-0.

Internetové zdroje

1. BEALE, Marks Abby, 2013. Skimming And Scanning: Two Important Strategies For Speeding Up Your Reading [online]. *HowToLearn.com* [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <<https://www.howtolearn.com/2013/02/skimming-and-scanning-two-important-strategies-for-speeding-up-your-reading/>>.
2. Březen měsíc čtenářů 2019–10. ročník, 2019. *SKIP: Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky* [online]. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP) [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: <<https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>>.
3. BLAŽEK, Radek a kol., 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-10-11]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>>.
4. Česká školní inspekce. *Česká školní inspekce zveřejňuje výsledky Mezinárodního šetření PIRLS 2016* [online], prosinec 2017 [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: <<https://www.csicr.cz/getattachment/495acf4d-0d8f-446c-83d9-b83519070b99/PIRLS-2016-zakladni-informace-4-12-2017.pdf>>.

5. Česká školní inspekce. *Koncepční rámec šetření PIRLS 2016* [online], listopad 2017. [cit. 2019-10-09]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/66c0a59b-2aa0-4745-85383a9b570d2f74/ID_98_Koncepcni_ramec_PIRLS_2016.pdf>.
6. DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016. Poruchy autistického spektra –1. díl. *Pediatric pro praxi* [online]. Praha, 26.5.2016, 17(3), 151-153 [cit. 2020-02-15]. ISSN 1803-5264.
Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-2016030005_Poruchy_autistickeho_spektra-1_dil.php>.
7. DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2018. Spolupráce pediatra a dětského psychiatra při časně identifikaci poruch autistického spektra. *Pediatric pro praxi* [online]. Praha, 30.1.2018, 19(2), 79-83 [cit. 2020-02-15]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201802-0003_Spoluprace_pediatra_a_detskeho_psychiatra_pri_casne_identifikaci_poruch_autistickeho_spektra.php>.
8. HAUSENBLAS, Ondřej. *Čeština doopravdy*. [online]. Česká republika [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <<http://zijurad.cz/cestinadoopravdy/>>.
9. HAUSENBLAS, Ondřej, 2011. Proč rozlišovat mezi čtenářskou strategií a dovedností? *Kritické listy* [online]. Praha, 41/2011, 15-17 [cit. 2020-02-20]. ISSN 1214-5823.
Dostupné z: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/41/komplet.pdf>>.
10. HELUS, Zdeněk a PAVELKOVÁ, Isabella, 1992. Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy. *Pedagogika. Časopis pro vědy a vzdělání o výchově* [online]. 2/1992, 197-208 [cit. 2020-02-24]. ISSN 2336-2189.
Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3600&lang=cs>>.

11. KOŠTÁLOVÁ, Hana, 2006. Učíme se navzájem. *Kritické listy* [online]. Praha, 24/2006, 32-36 [cit. 2020-02-22]. ISSN 1214-5823.
Dostupné z: <https://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf>.
12. KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila, WHITCROFT, Ladislava. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. *Čtenářská gramotnost – čtenářské strategie* [online]. 2010, 2011. [cit. 2020-02-21]. Dostupné z:
<<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/kategorie/ctenarskagramotnost/cg-strategie>>.
13. KREJČÍ, Jana. Seznamte se: rychlé čtení. *Ikaros* [online]. 15/2011, č. 5 [cit. 2019-11-11]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <<https://ikaros.cz>>.
14. LIŠOVSKÁ, Pavlína. Mezinárodní šetření PISA a PIRLS – jsou pro knihovny jejich výsledky důležité? *Impulsy: Inspirace, náměty a trendy dětského čtenářství* [online]. 2/2018 [cit. 2019-10-11]. ISSN 2336-727X.
Dostupné z: <impulsy.kjm.cz/impulsy-clanek/pisa-pirls>.
15. MCDONALD, Karl, 2012. Different Reading Techniques And When To Use Them. [online], *HowToLearn.com* [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <<https://www.howtolearn.com/2012/08/different-reading-techniques-and-when-to-use-them/>>.
16. Magnesia Litera – Kniha roku 2017 [online], *Magnesia Litera*. [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <<https://www.magnesia-litera.cz/rocnik/2017/>>.
17. NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Konvoj, roč. 18, č. 1, 7-21. [cit. 2020-04-16].ISSN 1211-4669.
Dostupné z: <<https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/109>>.

18. NAJVAROVÁ, Veronika, 2010. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. *Pedagogická orientace* [online]. Brno: Konvoj, roč. 20, č. 3, s. 49-66. [cit. 2020-04-16]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378>>.
19. PLAMITZEROVÁ, Jindra, 2019. Ke čtenářské autonomii patří i volba správné techniky čtení [online]. *SCIO – svět gramotnosti. Čtenářská gramotnost*. [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <<https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/102/ke-ctenarske-autonomii-patri-i-volba-vhodne-techniky-cteni>>.
20. Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99). Poruchy psychického vývoje – Pervazivní vývojové poruchy. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize (MKN-10)*. ÚZIS ČR [online], WHO/ÚZIS ČR 2018 [cit. 2019-11-11]. Dostupné z: <<https://old.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>>.
21. Poslání. *Celé Česko čte dětem*, 2014 [online]. Ostrava: Pustkovec – Railsformers s.r.o. [cit. 2019-10-11]. Dostupné z: <<https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>>.
22. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2017. [cit. 2019-10-09]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.
23. *Rožeťti.se: Čtěte rychleji, čtěte lépe* [online]. 2012 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <<http://www.rozectise.cz/Rozectise-eBook.pdf>>.
24. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2012. Jak vizualizace napomáhá čtení. *Kritické listy* [online]. Praha, 48/2012, 4-8 [cit. 2020-02-20]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: <<http://www.kritickemysleni.cz/klisty/48/komplet.pdf>>.

25. ŠANDOVÁ, Pavla. Význam čtení dětem nejen v rodině. *Metodický portál: Články* [online]. 21. 7. 2015, [cit. 2019-11-11]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20081/VYZNAM-CTENI-DETEM-NEJEN-V-RODINE.html>>.
26. Výsledky soutěže „Suk – čteme všichni 2016“ [online], *Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského*. [cit. 2019-11-11]. Dostupné: <https://www.npmk.cz/sites/default/files/suk/archiv/vysledky_suk_2016.pdf>
27. Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 46/2019 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 15. 2. 2019. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>>.
28. Život dětem. *Denis, dětský autismus*. In: Youtube [online]. 14.9.2016 [cit. 2020-03-08]. Dostupné z: <<https://www.youtube.com/watch?v=zjb-rv0gzRM>>. Kanál uživatele Život dětem.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Brainstorming

Příloha č. 2: Čtení s předvídáním

Příloha č. 3: Knoflík

Příloha č. 4: Otázky k úryvkům

Příloha č. 5: Konec

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výsledky průzkumu České děti a mládež jako čtenáři v roce 2017	16
Graf 2: Vennův diagram.....	84

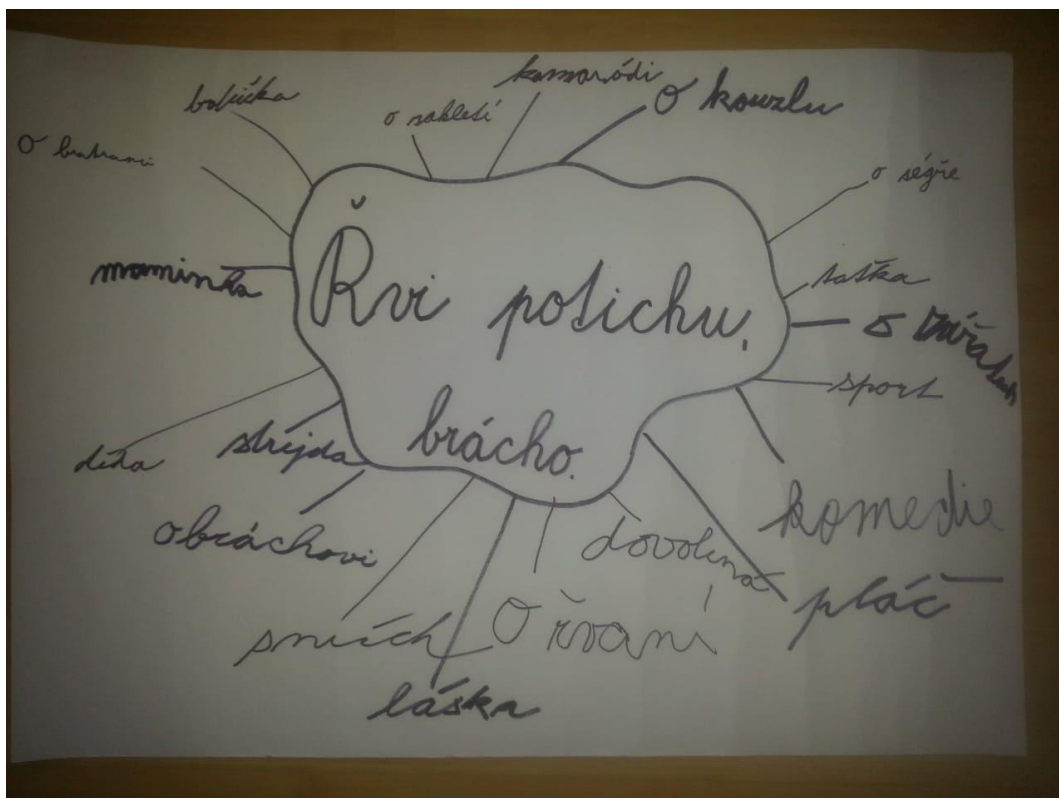
SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Čtení s předvídáním - 1. část textu	61
Tabulka 2: Čtení s předvídáním – 2. část textu	62
Tabulka 3: Metoda I.N.S.E.R.T	71
Tabulka 4: Odborný text v tabulce	72
Tabulka 5: T-graf	73
Tabulka 6: Šifra.....	85
Tabulka 7: Souhlasíš s výrokem nebo ne?	93
Tabulka 8: Křížovka.....	97

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

AS	Aspergerův syndrom
DSM-V	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MKN-10	Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
PAS	Poruchy autistického spektra
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SKIP ČR	Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky
ŠVP	Školní vzdělávací program
ÚZIS ČR	Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky
WHO	Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

Příloha číslo 1 – Brainstorming



Příloha číslo 2 – Čtení s předvídáním

Žákyně:

1.

„Mami, ty koláčky nepřivezli!“ volala Pamela ráno mámě ještě z pekařství. „Teda přivezli, ale ne tvarohový. Jen makový a s povidlami. Co mám dělat? Já nevím, jak se to mohlo stát. Ta paní se strašně omlouvá, ale prostě jí je nedodali. snad prý odpoledne... Já vím, že odpoledne už nám jsou k ničemu. Teda nejsou, aspoň budeme mít na zítra, ale... Jo, já se zeptám.“

Pamela odtáhla mobil od ucha a rozpačitě pohlédla na prodavačku.

„Neměla byste něco jiného s tvarohem?“

„No,“ rozhlédla se prodavačka po pultu, „leďa buchty, holka. Tvarohový buchty mi přivezli. Vidíš, a já přitom objednála švestkový s mákem. Závozník možná popletl přepravky. Mají v tom dnes pěkněj binec.“

„Buchty? Ukažte? Půjdu vykrojit? Jo, to by šlo!“ zaradovala se Pamela. „S tím už si nějak poradíme. Vezmu si čtyři. Mami?“ nasměrovala hlas znovu do mobilu. „Maj tady buchty. Nemám jich vzít rovnou osm? Tak osm.“

Pamela se pak doma snažila upoutat bráchovu pozornost zipem na svém penálu, zatímco maminka v rychlosti vykrajovala z buchty tvarohová kolečka. Hodiny se přehouply přes sedmou, šlo o čas. Jeremiáš, už teď poněkud nervózní, jak vycítil, že není všechno tak, jak má, se zadíval na kulaté buchty.

Jak asi bude příběh pokračovat? Tvzení zdůvodni.

*Další den šla Pamela do školy po šom,
šla domů a brácha jí snědl makové,
povidlové a tvarohové koláčky.*

Žák:

1.

„Mami, ty koláčky nepřivezli!“ volala Pamela ráno mámě ještě z pekařství. „Teda přivezli, ale ne tvarohový. Jen makový a s povídlama. Co mám dělat? Já nevím, jak se to mohlo stát. Ta paní se strašně omlouvá, ale prostě jí je nedodali. snad prý odpoledne... Já vím, že odpoledne už nám jsou k ničemu. Teda nejsou, aspoň budeme mít na zítra, ale... Jo, já se zeptám.“

Pamela odtáhla mobil od ucha a rozpačitě pohlédla na prodavačku.

„Neměla byste něco jiného s tvarohem?“

„No,“ rozhlédla se prodavačka po pultu, „leďa buchty, holka. Tvarohový buchty mi přivezli. Vidiš, a já přitom objednála švestkový s mákem. Závozník možná popletl přepravky. Mají v tom dnes pěkněj binec.“

„Buchty? Ukažte? Půjdou vykrojit? Jo, to by šlo!“ zaradovala se Pamela. „S tím už si nějak poradíme. Vezmu si čtyři. Mami?“ nasměrovala hlas znovu do mobilu. „Maj tady buchty. Nemám jich vzít rovnou osm? Tak osm.“

Pamela se pak doma snažila upoutat bráchovu pozornost zipem na svém penálu, zatímco maminka v rychlosti vykrajovala z buchty tvarohová kolečka. Hodiny se přehouply přes sedmou, šlo o čas. Jeremiáš, už teď poněkud nervózní, jak vycítil, že není všechno tak, jak má, se zadíval na kulaté buchty.

Jak asi bude příběh pokračovat? Tvrzení zdůvodni.

*Jeremiáš dostal buchty od mámi a vykrájel je s bráchou. Konečně
a šel do školy a sešel do školy*

Příloha číslo 3 – Knoflík

Babička s dědou odjížděli posledním večerním vlakem. Jejich odchod se neobešel bez hysterického výjevu, protože když si děda v předsíni oblékal manšestrové sako, zjistil, že z něj někdo v nestřežené chvíli odstříhl všechny knoflíky. Po pachateli nebylo třeba složitě pátrat.

„A ty bys měla to srdce Remíčkově tyhle knoflíky vzít?“ zavrtěla babička s údivem hlavou. „Já tedy ne. Dědovi doma přišiju jiný. A vůbec. Na, Remíku, tady máš ještě jeden knoflík. Ať máš něco i ode mě,“ utrhla si babička rázně knoflík od blůzy. „A ještě jeden. Ber, stejně bych je musela vyměnit oba.“

Máma s Pamelou nevěřicně zíraly, děda se pobaveně usmíval a Jeremiáš si prohlížel dva knoflíky, které mu babička položila do dlaně. Pak otevřel pusu a vydal skřek, za který by mu tvůrci hororových filmů bohatě zaplatili. Ale Pamela věděla, že je to výkřik čistého zoufalství.

Jeremiáš nerozhodně přešlápl z nohy na nohu, jako by se měl začít kývat. Ale pak si to rozmyslel, otočil se, rozběhl se do koupelny a oba knoflíky bleskurychle spláchl do záchodu. Tenhle akt ho rázem uklidnil a s netečnou tváří zalezl pod stůl.

„Asi...asi se mu nelíbily,“ hlesla máma.

„Ale proč? takový hezký zelenomodrý knoflíčky to byly.“

„Já myslím, že to nebylo barvou, babi,“ napadlo Pamelu. „Jeremyho asi rozrušilo, že ty knoflíčky neměly dírky, do kterých by mohl zabodnout tužku.“

„Neměly dírky?“ podivil se děda.

„Neměly,“ trvala na svém. „Jen takový to kovový očko vespod.“

„To je pravda,“ přikývla babička šeptem.

(Březinová, 2016, s. 71, 72)

Příloha číslo 4 – Otázky k úryvkům

Žákyně:

1.

„Pokousal ve škole asistentku,“ hlesla máma a rozbřečela se.

„No ale... to přece občas... občas holt někoho kousne. Když je ve stresu...“ snažila jsem se máme uklidnit.

„Museli ji odvézt do nemocnice. Prý to bylo na šití.“

Odpověz na otázky

1. Proč si myslíš, že Jeremiáš ve škole pokousal asistentku?

Protože měl stres

2. Myslíš, že bude Jeremiáš potrestán? Pokud ano, jak?

Domácí vězení

3. Jak by ses zachoval/a, kdybys sám/sama byl/a svědkem této události?

Snažila bych se ho uklidnit

4. Jak myslíš, že se cítila maminka a sestra Jeremiáše, když se o události dozvěděly?

Smutně, vyděšeně

2.

„Ta kráva mu vzala pokličku! Chápeš to? Jeho pokličku! Jako bych ji na to tolikrát neupozorňovala.“

„Kde vlastně je? Myslím Remik, ne ta asistentka,“ zeptala jsem se, protože pod stolem bylo ticho.

„No, co myslíš? Hospitalizovali ho na dětský psychiatrii. Dneska za ním nemáme chodit.“

Odpověz na otázku a své tvrzení zdůvodni

1. Myslíš, že je Jeremiáš nebezpečný pro sebe nebo své okolí? ... *Ano*

3.

Po dlouhé době si zašly do kina. Nejdřív se jim nechtělo, ale nakonec rozhodla Šárina. Tak dlouho do Pamely i její mámy hučela, až souhlasily.

„A vezmi si nějaké různobarevné oblečení. Máme sice žluté úterý, ale kocour není doma, tak si myši musí užít!“ vtipkovala máma.

Otázky k úryvku:

1. Na jaký typ filmu by podle tebe měla maminka a Pamela náladu? ... *Veselou*

2. Proč myslíš, že je v úryvku důležitá Pamelina kamarádka Šárina?
..... *Protože Pamela musí mít kamarádku*

3. Myslíš, že se hlavní hrdinky zachovaly správně, když se rozhodly jít společně do kina?
Neměly se zachovat jinak? ... *Ne*

Žák:

1.

„Pokousal ve škole asistentku,“ hlesla máma a rozbřečela se.

„No ale... to přece občas... občas holt někoho kousne. Když je ve stresu...“ snažila jsem se máme uklidnit.

„Museli ji odvézt do nemocnice. Prý to bylo na šiti.“

Odpověz na otázky

1. Proč si myslíš, že Jeremiáš ve škole pokousal asistentku?

Myslel, že nedostal kůlce

2. Myslíš, že bude Jeremiáš potrestaný? Pokud ano, jak?

Bude mít za psychovys a řidičelskou dušku

3. Jak by ses zachoval/a, kdybys sám/sama byl/a svědkem této události?

nebych se nikomu a spíše bych se ho oddehl

4. Jak myslíš, že se cítila maminka a sestra Jeremiáše, když se o události dozvěděly?

dala mu varacha

2.

„Ta kráva mu vzala pokličku! Chápeš to? Jeho pokličku! Jako bych ji na to tolikrát neupozorňovala.“

„Kde vlastně je? Myslím Remík, ne ta asistentka,“ zeptala jsem se, protože pod stolem bylo ticho.

„No, co myslíš? Hospitalizovali ho na dětský psychiatrii. Dneska za ním nemáme chodit.“

Odpověz na otázku a své tvrzení zdůvodni

1. Myslíš, že je Jeremiáš nebezpečný pro sebe nebo své okolí? *ano*

3.

Po dlouhé době si zašly do kina. Nejdřív se jim nechtělo, ale nakonec rozhodla Šárina. Tak dlouho do Pamely i její mámy hučela, až souhlasily.

„A vezmi si nějaké různobarevné oblečení. Máme sice žluté úterý, ale kocour není doma, tak si myši musí užít!“ vtipkovala máma.

Otázky k úryvku:

1. Na jaký typ filmu by podle tebe měla maminka a Pamela náladu? *romantiku*.....

2. Proč myslíš, že je v úryvku důležitá Pamelina kamarádka Šárina?

aby se jí nic nestalo.....

3. Myslíš, že se hlavní hrdinky zachovaly správně, když se rozhodly jít společně do kina? Neměly se zachovat jinak? *měly hlídát Jerryho*.....

Příloha číslo 5 – Konec

„Jdeme!“ řekl Jeremy. „Nejdeme,“ zavrtěla máma hlavou. „A vůbec. Není sedm deset.“

„Jdeme! Jdeme! Jdeme!“

„Polož tu pokličku a sedni si ke stolu!“ zakřičela máma. Pamela až polekaně poskočila. „Jdeme!“ trval Jeremiáš na svém a vypouklil oči.

„Tady máš čaj!“ podávala mu máma jeho sloní hrnek, Pamela si všimla, že se jí třesou ruce. „Jdeme!“ zakoulel očima a pokličkou od sebe hrnek odstrčil, div ho mámě nevyrazil z ruky. „A mám toho dost!“

„Mami,“ pokusila se Pamela zasáhnout, ale už bylo pozdě. Pamele připadalo, že se čas na chvíli zasekl a pak se rozbelhal ve zpomaleném režimu. Sřep po sřepu se snašel k zemi v ladných půlobratech, některé se pružně odrazily a snažily se najít si ve svém mikrosvětě nové místo, čaj zvolna stékal po zdi a Pamelu napadlo, jak je dobře, že to malování odložily. Jeremyho poklička spadla na zem a po rukojeti se na zemi otáčela kolem své osy jako velká plechová káča, máma stála u stolu a vlasy jí podivně vlály a Remík si pomalu, pomaličku sáhl na krk, jako by se dusil. Nahmátl zip. Všechno se pak seběhlo téměř nadzvukovou rychlostí. „Nesmíš! Nesmíš! Nesmíš!“ křičel Jeremiáš a s vypoulenýma očima se vrhnul na mámu. „Remí! Ne! Ne!“ Pamela nemohla pochopit, co se vlastně stalo. Jenom viděla, jak máma leží na zemi, brácha na ní klečí a vši silou jí tiskne zip kolem krku. „Remí, pusť! No tak, sakra!“ snažila se bráchu od mámy odtrhnout. Měl sílu. Nějak si za poslední chvíli nestačily uvědomit, jak velkou sílu už má. Pamelin křik a tahání za tričko a pak i za vlasy pro něj znamenaly jen obtěžování bzučícího komára. Máma chroptivě lapala po dechu. „Nesmíš! Nesmíš! Nesmíš!“ řval jí Jeremiáš do námahou rudého obličej, oči měl vytřeštěné a zuřivě cenil zuby. „To ne...to ne!“ vyjekla Pamela sinalá hrůzou. Vyřítla se z bytu...

Soused Plávka bral nahoru schody ne po dvou, ale po třech. Než Pamela doběhla do bytu, bylo po všem. Máme ještě ležela na zemi, očividně otřesená, držela se za krk, ale dýchala. Jeremiáše naopak pak Plávka pod krkem držel osobně. Nic nepomohlo, že Jeremy kopal, škrábal, kousal a plival. Mohutná klepeta z přízemí ho držela pevně.

(Březinová, 2016, s. 189–192)

Anotace

Jméno a příjmení	Markéta Sajlerová
Katedra	Katedra českého jazyka a literatury
Vedoucí práce	doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.
Rok obhajoby	2020
Název práce	Hrdina s mentálním postižením v literatuře pro děti
Název práce v angličtině	The hero with mental disabilities in literature for children
Anotace práce	Diplomová práce se zabývá literaturou s tematikou mentálního postižení, která je určena pro žáky 4. a 5. ročníku základní školy. Teoretická část je zaměřena na pojetí literární výchovy, výzkumy, které se zabývají čtenářskou gramotností a analýzou vybraných literárních děl. Součástí práce jsou také čtenářské strategie, které jsou uplatňovány v procesu rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků mladšího školního věku. Objevují se rovněž kapitoly pojednávající o mentálním postižení, autismu a Aspergerově syndromu. Praktická část je pak zaměřena na tvorbu tematických bloků, které vycházejí z předem vybraných knih. Bloky jsou následně realizovány ve vyučovacím procesu.
Klíčová slova	literatura pro děti, mentální postižení, Aspergerův syndrom, autismus, čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, realizace a reflexe tematických bloků v praxi

Anotace práce v angličtině	The diploma thesis deals with literature for children in 4th and 5th grade in primary school with the topic of mental disabilities. The theoretical part is focused on the concept of literary education, research that deals with reading literacy and analysis of selected books. The work also includes reading strategies, which are applied in the process of developing reading literacy in the primary school. There are also chapters focused on mental disability, autism and Asperger's syndrome. The practical part is focused on the creation of thematic blocks, which are based on pre-selected books. The blocks are implemented in the teaching process.
Klíčová slova v angličtině	literature for children, mental disability, autism, Asperger's syndrome, reading literacy, reading strategies, implementation and feedback of thematically sessions in practise
Přílohy vázané v práci	Příloha č. 1: Brainstorming Příloha č. 2: Čtení s předvídáním Příloha č. 3: Knoflík Příloha č. 4: Otázky k úryvkům Příloha č. 5: Konec
Rozsah práce	127 stran
Jazyk práce	Český jazyk
Počet titulů použité literatury	48