

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Pavla Střilková

Recepce umělecké literatury s tematikou handicapu u žáků ZŠ

Olomouc 2018

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

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 16. 4. 2018

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad, připomínek a projevenou trpělivost. Dále pak děkuji paní ředitelce a učitelům ze ZŠ, na které probíhalo výzkumné šetření, za možnost jeho uskutečnění a vstřícnost během realizace.

Obsah

Úvod.....	6
1 Literatura pro děti a mládež	7
1.1 Handicap v literatuře pro děti a mládež.....	7
1.2 Literatura ve škole	8
1.2.1 Čtenářská gramotnost	10
1.2.2 Metody a strategie vhodné k využití v literární výchově	13
1.2.3 Učebnice literatury.....	17
2 Dítě s postižením.....	20
3 Integrace v současné škole	24
3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	27
3.2 Vzdělávání žáků se speciálními potřebami	28
3.3 Další služby poskytované školou	29
3.4 Školská poradenská zařízení	30
3.5 Inkluze	32
4 Realizace šetření.....	34
5 Vybrané ukázky a výzkumné otázky	36
5.1 Útěk Kryšpína N. – Ivona Březinová	36
5.2 Katy – Jacqueline Wilson.....	37
5.3 Pozorovatelka – Petra Braunová a Leny Payerová.....	39
5.4 JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok – James Petterson a Chris Grabenstein	41
6 Rozbor výsledných dat.....	43
6.1 Přijetí ukázek žáky	43
6.2 Reakce na ukázkami navozené situace.....	47
6.3 Pochopení důvodů šikany v ukázkách.....	50

6.4 Dopad literatury s handicapovaným hrdinou na čtenáře	51
6.5 Literatura ve škole	53
Závěr	55
Slovníček pojmů	57
Seznam použitých zkratk.....	58
SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY	59
Seznam příloh	62

Úvod

Jakou beletristickou literaturu nejraději čtete? Vyvolává ve vás tento typ literatury často emoce? Vybíráte si i knihy, které jsou schopné vyvolat negativní pocity jako lítost, strach, znechucení? Protože i tyto příběhy jsou důležité, abychom třeba mohli pochopit situaci někoho jiného. I tyto příběhy by se měly číst dětem od útlého dětství, aby děti věděly, že existují na světě lidé, kteří mají specifické a jiné problémy. I tyto příběhy by nás měly zajímat, obohatit a rozšířit nám obzory. Protože takové příběhy nejsou jen v knihách, jen ve smyšlených příbězích, ale opravdu se stávají. Každý den. Každou hodinu.

Setkali jste se někdy s člověkem, který byl nějakým způsobem odlišný? Setkali jste se někdy s handicapovaným člověkem? S člověkem, který nevidí, nemůže chodit, který žije s jiným postižením? Jak se zachováte, až se to stane? Je důležité uvědomit si, že i oni chtějí normálně žít, bez škatulkování a degradování společností. Je důležité, aby děti nehodnotily své vrstevníky, spolužáky podle jejich postižení, ale aby se je snažily poznat a skamarádily se s nimi.

Tato diplomová práce je věnovaná příběhům s handicapovaným hrdinou, jejich zastoupením v literatuře, historii, možným ovlivněním svých čtenářů a hlavně přijetím žáků základní školy. Cílem je zjistit, jak moc na žáky ukázky zapůsobí. V jak velké míře pochopí myšlení hlavního hrdiny, zda pro ně bude náročné se do hrdiny vcítit a jaké emoce budou na základě příběhů vykazovat. Dále také co si myslí o šikaně, jestli podle nich tato literatura může něco ovlivnit, jak by se na místě hrdinů zachovali oni. Budeme zjišťovat míru povědomí o handicapovaných dětech, ptát se žáků, co by sami vyzdvihli či změnili na hodinách literatury.

Autorka diplomové práce se setkávala s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich opakovaným nepřijetím mezi zdravé vrstevníky. Kladla si otázku, proč, zda málo vědí o těchto dětech, nebo prostě nechtějí mít za kamaráda někoho odlišného. Ráda by také věděla, do jaké míry by literatura mohla ovlivnit jejich přijetí do kolektivu.

V teoretické části si přiblížíme literaturu pro děti a mládež, budeme se věnovat literatuře ve škole, čtenářské gramotnosti, různým metodám a strategiím, ale také čítankám. Poté si zmíníme základní pojmy týkající se dětí s postižením a integraci ve škole. Praktická část se bude věnovat rozboru výzkumu realizovaného v sedmé třídě. Vysvětlíme, proč jsme vybrali ukázky, které jsme vybrali a následně se budeme věnovat pěti okruhům vyplývajícím z výzkumných otázek.

1 Literatura pro děti a mládež

Literatura je bezpředmětně spjata s čtením a knihami. Ne všechny děti však našly v této činnosti zálibu. Pokud učitel zvolí vhodné metody a formy výuky, pokud zaujme své žáky, může v nich vypěstovat radost ze čtení už od školních let. U žáků, se kterými jsme pracovali, lehce převládalo potěšení z četby knih. Preferovali však hlavně knihy dle vlastního výběru. Ne příliš lichotivě se vyjadřovaly k ukázkám v čítankách, jež čtou ve škole.

Literaturu vnímají jinak děti předškolního věku a jinak pubescenti. Mohou literaturu přijímat nebo odmítat, ztotožňovat se s ní, napodobovat chování hrdinů, mohou díky ní budovat emoční vazby, hodnotit svět kolem sebe, atd. Ve školních letech dítěte se každý rok vztah mezi čtenářem a knihou mění. Na čtenářství u dětí je nutno pohlížet opatrně, měli bychom si jej vážít, rozvíjet ho a co nejvíce podporovat.

„Literatura pro děti a mládež v různých podobách reflektuje svět samotný a nabízí tak dětem způsob jeho poznávání a vede je k jeho chápání. Díla, jež jsou výsostnými uměleckými počiny, někdy dokáží obvyklou limitovanost v temporalitě překlenout a vydávají všeobecné sdělnosti navzdory času.“ Reissner (2016, s. 11)

V dnešní době převládá vliv médií, převážně internetu. Média slouží jako informační, estetický a zábavný zdroj pro děti a mládež. Ale stále se ukazuje, že čtenářská gramotnost, tedy hlavně zkušenost a dovednost, je důležitá, aby se děti naučili lépe orientovat v tak oblíbené a denně používané mediální kultuře. Denně se na všechny uživatele internetu a čtenáře jiných masmédií valí dezinformace, hoaxy a fake news. Je proto nezbytně nutné, aby co nejvíce lidí bylo schopno s takovými informacemi pracovat, kriticky je vyhodnocovat a umět dohledávat původní zdroje.

1.1 Handicap v literatuře pro děti a mládež

Tématika handicapu v literatuře není záležitostí pouze dvacátého prvního století, ale začala se objevovat už před rokem 1989, například v knize *Už zase skáču přes kaluže* od autora Alana Marshalla. Avšak až v devadesátých letech minulého století se započal měnit přístup k postiženým jedincům. Probíhaly první pokusy o jejich integraci do společnosti zdravých vrstevníků. Nejdříve jsme se mohli v literatuře setkat s tělesným postižením, ale po roce 1989 už se začalo psát i o tom duševním.

V této době je již téma handicapu poměrně frekventované. Autoři se tím snaží otevírat něco, co kdysi bývalo tabu, snaží se dostat tuto problematiku více do podvědomí lidí, jelikož mezi námi žijí i jedinci, kteří se od nás mohou různým způsobem odlišovat. Díky podobným příběhům se rozšiřuje informovanost a roste zájem se dále vzdělávat a pochopit tento obor, tuto oblast, tyto lidi. Sladová a kol. (2014, s. 49) navíc dodávají, že podobná literatura mimo jiné nabízí také možnost konfrontace vlastních zkušeností a názorů s literárními příběhy a jejich poselstvím.

Prostřednictvím knih se mohou žáci seznámit s různými handicapem, mohou lépe pochopit život lidí žijících s postižením, snáze s nimi komunikovat, méně se jich bát. Zjistí, že vrstevníci, kteří se nějakým způsobem odlišují, nemusí být vlastně zase tak jiní. Tato literatura umožňuje čtenářům nahlédnout do světa s jinými problémy, do světa, který pro nás může být cizí, neznámý.

Problematika tělesného postižení je obsažena například v knize *Pozorovatelka*, od Petry Braunové a Leny Payerové, *Katy* od Jacqueline Wilsonové, *JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok* od Jamese Pettersona a Chrise Grabensteina, dále rovněž v knihách *(Ne)obyčejný kluk* od R. J. Palaciové a *Střípek nebe* od Jarmily Dědkové. Tématu mentálního postižení se věnují knihy *Řvi, potichu, brácho* od Ivony Březinové, *Domov pro Mart'any* od Martiny Drijverové, *Kluk z kostek* od Keitha Stuarda, *Podivný případ se psem* od Marka Haddona, atd.

1.2 Literatura ve škole

„Podle RVP ZV žáci v literární výchově poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií tak postupně rozvíjejí své čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu.“ Vala (2015, s. 26)

Díky výše zmiňovanému se žáci mohou dobrat k poznatkům a prožitkům, které mají schopnost pozitivně ovlivnit jejich životní postoje, hodnotový žebříček nebo je obohatí jiným způsobem. Daná situace však může nastat jen při vhodném zvolení textů určeným dané věkové kategorii, v takovém případě mají vlastnosti vzbudit silnější emoce. Tento způsob umožňuje žákům lépe poznat sebe i okolní svět. Umožňuje určitý duchovní rozvoj osobnosti žáka. Kromě zvolení vhodných ukázek je také zapotřebí zvolit vhodné metody, jak s textem pracovat. Některé metody slouží pouze k shrnutí, obecné interpretaci, ty ovšem potlačují subjektivní

prožitok, potlačí právě navozené emoce. Děti pak nemají možnost vyjádřit to, co se v nich děje, co v nich příběh vyvolal, a jsou nuceny dělat s textem věci, které je spíše odradí od další literatury. Je nutné ponechat každému jeho vlastní názor, jeho vlastní interpretaci a pochopení děje a nevnucovat svou myšlenku a své nazírání na určité dílo. Pro učitele je důležité komunikovat s žákem a vnímat jeho chápání světa, jeho osobnost.

V České republice, na rozdíl od ostatních zemí, se ve školách nejvíce využívá frontální vyučování. V některých školách může zahrnovat až tři čtvrtiny výuky. Méně učitelé zadávají práci ve skupinách. Přitom je velmi důležité, aby žáci našli určitou atraktivitu v učební látce, aby jí porozuměli, aby sami byli aktivní a vyzkoušeli si více možností práce s informacemi. Po frontálním výkladu často navazuje zápis do sešitu a ukázka z čítanky. Pokud je ukázka dlouhá, tak málokdy zbyde čas na její rozbor nebo další aktivity. Sami žáci, se kterými jsme pracovali, tuto formu výuky pokládali za nešťastnou a nic jim nedávající a neříkající.

Ještě donedávna bylo časté vytvářet soupeřivé prostředí. V dnešní době se začíná uplatňovat snaha o spolupráci žáků ve třídě. Pokud se naučí této dovednosti, může se jim to později hodit v soukromém životě i zaměstnání. Učitel má k dispozici mnoho aktivizačních metod, strategií, metod rozvíjející kritické myšlení, schopnost spolupráce, které mohou velmi napomoci mimo jiné i lepšímu porozumění textu. Vhodně zvolené a využití metody mají schopnost také zlepšovat přitažlivost školního života a klima školy, žáci cítí větší samostatnost, svobodu a odpovědnost.

Podstatné je zvolit vhodné a adekvátní ukázky daným žákům, dané třídě, což udělá literární výchovu smysluplnější. Aby ukázce rozuměli, a tak mohli správně pochopit záměr textu. Z výsledků výzkumné studie Valy (2017, s. 279) je patrné, že žáci často pokládají starší texty v čítankách za náročné a nesrozumitelné. Nejsou schopni ho pořádně interpretovat či nalézt hlavní myšlenku díla. Oceňovali takové ukázky, jež mohli vztáhnout k dnešnímu světu a svému životu. K podobným závěrům jsme došli i v sedmé třídě, kde jsme prováděli výzkumné šetření. U ukázek, které je vtáhly do děje, které je zaujaly a vytvořily v nich nějaký zážitek, prožitek či pocit, projeví žáci velké pochopení, lítost a silné emoce.

„Některé dítě se učí rádo samo, jiné s někým, někdo potřebuje vidět, jiný potřebuje slyšet, někdo se nejlépe učí např. rytmizací nebo vizualizací, někomu stačí text číst atd. Hodiny bychom proto neměli koncipovat z hlediska metod a forem výuky jednotvárně. Je omyl myslet si, že všechny děti ve třídě jsou ‚napojené‘ na naše myšlenkové pochody a že si z hodiny odnášejí všechny totéž – tak jako jsme každý jiný, tak se liší také náš způsob myšlení a učení.“ Štěpáník

a Šmejkalová (2016, s. 42) Dále také dodávají, že čím více druhů činností předložíme našim žákům, tím lépe porozumí učivu.

Důležitým aspektem čtenáře je kritické myšlení. V dnešní době bývá často zdůrazňováno, je důležité ke správnému vnímání reality. Lidé, kteří jsou schopni kritického myšlení, umí zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijímat rozhodnutí a obhájit si je racionálními argumenty. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 13) zmiňují, že je potřebné v demokratické společnosti, v okamžicích, kdy mají občané mít svůj vlastní názor, umět si za ním stát a když mají udělat rozhodnutí, vyslovit je a zdůvodnit. Kritické myšlení nejčastěji znamená aktivní a samostatné uvažování, které závisí na porozumění informaci a zhodnocení její správnosti, umět přijmout i jiné názory a porovnat je, vidění faktů v souvislostech, zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za něj. Má však ještě mnoho jiných definic různých podob. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 14) to shrnují tak, že i když se jednotlivé definice můžou lišit, přesto mají mnoho společného. Například, že kritické myšlení je závislé na schopnosti interpretace, analýzy, vytváření smysluplných závěrů a zdůvodňování všech provedených úvah. Důležité je umět pracovat s přijímanými informacemi a ne jen je pasivně přebírat. Pokud chceme v žácích podpořit kritické myšlení, měli bychom posílit proces jejich aktivního učení - aby byli přirozeně zvědaví a zároveň chtěli nalézt smysl věcí, ukázat jim, jak využít vědecké poznatky jako cesty k poznání.

Cíle literární výchovy určuje i kurikulum, přesněji rámcový vzdělávací program. Podle něj by žáci měli v literatuře rozvíjet čtenářské návyky, schopnost tvořivé recepce, interpretaci a produkci literárního textu. Při správném vedení si osvojí dané dovednosti a schopnosti, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje i hodnoty a budou se jim hodit v pozdějším životě.

1.2.1 Čtenářská gramotnost

„Úpadek čtení je nepřímým ohrožením demokracie, jak zdůrazňovali někteří publicisté v USA poté, co v roce 2004 vyšlo najevo, že počet čtenářů beletrie poprvé poklesl pod hranici 50%. Průzkum ukázal, že silní čtenáři beletrie jsou i ti nejaktivnější v různých komunitních a společenských činnostech, tedy v základní síti demokratické společnosti. Vzrůstající počet funkčně ngramotných absolventů škol je pro společnosti časovanou bombou. Omezená zaměstnatelnost, náklady na často asociální následky, manipulovatelnost a příklon k hlasatelům jednoduchých řešení. Čtení je výrazně nad vzděláním. Nejčastějším prvkem úspěšných žáků, bez ohledu na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy, je pravidelné čtenářství a vztah ke knihám.“ Šlapal a kol. (2012, s. 9)

Čtenářská gramotnost je důležitou součástí vzdělávacího procesu, její kvalitní úroveň je nezbytná v celkové vzdělanosti. Rozvíjíme ji celý život vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami. Není to jen umět číst a psát, ale také chápat a rozumět, o co v textu jde, umět jej využít, použít ho pro rozvoj vědomostí a potenciálu. Jak Radváková (2015, s. 87-88) ve své studii zmiňuje: *„Získat informace je dnes po technické stránce velmi jednoduché, o to větší by měly být nároky na schopnosti a dovednosti správně jim porozumět, konfrontovat a dávat do vzájemných vztahů. Tento přístup přesněji specifikuje poznávací a pragmatickou stránku obsahu každého textu. Mimořádná dostupnost informací, zprostředkovaná moderními technologiemi, může mít za následek pokles čtenářské gramotnosti.“*

V posledních letech se v mezinárodních srovnávacích testech PISA ukázalo, že žáci v České republice nevykazují dobré výsledky, jsou mírně pod průměrem. Práce s textem je pro ně problémem, na rozdíl od jejich vrstevníků z jiných zemí, např. z Belgie, Finska, Kanady. Podle Šlapala a kol. (2012, s. 8) je problém v tom, že RVP nevymezuje výslovně pojetí čtenářství a čtenářské gramotnosti. Tudíž se nevyskytuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Dále zdůrazňují, že vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností není dostatečně promyšlen.

Vzdělanostní potenciál dětí značně určuje zralost a čtenářské návyky jejich rodičů. Celkově má rodina v budování čtenářství dvakrát až třikrát vyšší význam než škola. Pokud se dítě doma dostatečně setkává s knihami, jejich čtením a pozitivním ohlasem na ně, je velká pravděpodobnost, že najde k četbě cestu. Důležitá je rovněž zpětná vazba na knihu, komunikace dítěte s rodičem o tom, co zrovna přečetlo. Takovéto interakce přispívají ke značnému zvýšení prožitku z knihy. Hodnotit nemusí pouze s rodičem, ale také s učitelem, vrstevníky, kamarády, s kýmkoliv. Čtenářské návyky utváří také škola, zvláště v případech, kdy dítě nemá dostatečné kvalitní čtenářské zázemí v rodině.

Podle Věříšové a kol. (2007, s. 11) má dnešní škola široký prostor pro práci se školní, tj. doporučenou, popř. povinnou, četbou. Tudíž nemusí spoléhat pouze na vlastní četbu dětí, jež však nelze a nemůže ignorovat.

Čtenářskou gramotnost učitelé posílí tím, že podpoří zážitek z četby. Její rozvoj by měl postupovat všemi předměty, ne pouze českým jazykem, na který se často vymezuje. Učitelé českého jazyka nejsou schopni obsáhnout veškerý obsah čtenářské gramotnosti, proto by měli spolupracovat s učiteli ostatních předmětů. V nejlepším případě škola vytvoří Program rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Podle Šlapala a kol (2012, s. 10) jí prostupuje několik rovin. Vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst), doslovné porozumění, vysuzování (být schopen vyvozovat z textu závěry a kriticky hodnotit), metakognice (umět si zhodnotit proč čteme, vybírat vhodné texty, vnímat vlastní porozumění textu a snažit se lépe porozumět skrz jiné strategie), sdílení s jinými čtenáři, aplikace v dalším životě.

Jejímu rozvíjení se věnuje program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking)¹, který byl vyvinut v roce 1997 v USA. Díky němu máme v České republice řadu metod a strategií podporujícím práci s textem a rozvíjení kritického myšlení. „*Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) je založen na myšlence, že demokratické postupy ve školách hrají důležitou roli v přechodu k otevřenějším společnostem. RWCT nyní působí ve Střední a Výchovní Evropě a v bývalém Sovětském svazu, stejně jako v Latinské Americe. RWCT zavádí pedagogické instruktážní metody pro učitele a pedagogy učitelů založené na výzkumu. Tyto metody jsou navrženy tak, aby pomohly studentům přemýšlet, převzít odpovědnost za své učení, zohlednit logiku argumentů, pozorně naslouchat, diskutovat s jistotou a stát se nezávislymi, celoživotními studujícími. Program může být použit ve všech ročnících a předmětech s existujícími osnovami.*“² (Critical Thinking, ©2011)

Čtenářské dílny

Žákova pravidelnost v četbě může ovlivnit jeho úspěšné vzdělávání. V českých kurikulárních dokumentech není popsána koncepce rozvoje čtenářství. Nikde není uvedeno, jak by k rozvoji čtenářství mohla přispět škola. Často se spoléhá na rodinné sociokulturní zázemí žáků, které však nejednou selhává. Pokud se učitelí povede své žáky navnadit k pravidelnému čtení, mohou být ve škole celkově lepšími. Dosáhnout zvýšení atraktivity knih je možné například díky čtenářským dílnám. K tomu je však nutné dílny provádět pravidelně, ne pouze jednou za čas.

Ke startu čtenářských dílen jsou nutné knihy. Učitel musí sehnat co největší množství titulů s různou tematikou, pro čtenáře různé úrovně, knihy stejného tématu nebo od stejného autora, atd. Knihy by měly být doplňovány, pokud na to škola nemá finance, je vhodné zařídit spolupráci s obecní či městskou knihovnou. Pokud mají žáci na výběr z dostatečného množství

¹ v překladu – čtením a psaním ke kritickému myšlení

² překlad z anglického originálu autorka diplomové práce

knih, zdokonalí si dovednost, která může být opomíjená, a to vybrat si sám knihu, která se jeví nejvíce atraktivní a bude mít z jejího čtení radost a prožitek.

Vždy jsou nutná pravidla. Ty se vyvěsí ve třídě na dostupném místě. Nelehký úkol nejen pro učitele, ale i pro žáky je vytvořit čtenářskou atmosféru. Pokud sám učitel je čtenář a předkládá svým žákům důležitost čtení, pak teprve může být vhodným vzorem.

Dílny probíhají zpravidla následovně. Žáci si vyberou knihu, která se jim zdá nejvíce přitažlivá a usadí se na nějaké místo, kde se cítí pohodlně a příjemně. Během čtení nikdo nikoho nevyrušuje, nechodí na toaletu a nepije. Po uplynulém čase určeném na individuální čtení si vzájemně sdělují reakce na přečtené části knih, plní různé úkoly. Závěr je čistě na učiteli. Může v kruhu vyzvat pár žáků, aby se podělili o své pocity, prožitky. Těm se dostane zpětná vazba, rady a nápady. Po takovéto zkušenosti jsou čtenáři schopni příště lépe reflektovat případně porozumět svému textu.

Schéma podle Šlapala a kol (2012, s 37):

„Obecné schéma práce v dílnách čtení

- 1) Úvodní minilekce, zaměřená na jev, který budeme sledovat*
- 2) Zadání sledovaného jevu*
- 3) 20-30 minut samostatného čtení*
- 4) Reakce na četbu ve dvojicích či individuálně (ústní, písemná)*
- 5) Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování*
- 6) Proces čtení – zabývání se průběhem a významem samotné četby*

Je možné zde zapojit i čtenářské záznamy. Buď učitel sám vypracuje listy, které se budou dát použít ke každé nabízené knize, nebo si určí s žáky co, po jakém úseku a čase si zaznamenají. Dají se použít také čtenářské metody, jež si popíšeme níže. Na začátku školního roku lze rozdat seznam přečtených knih, který si žáci v průběhu roku postupně vyplňují.

1.2.2 Metody a strategie vhodné k využití v literární výchově

Uvádíme zde pár metod, se kterými může učitel ve své praxi pracovat. Je však nutné, aby dodržoval zákonitost procesu učení a nezapomněl uplatňovat výchovně vzdělávací zásady, ke kterým se řadí názornost, trvalost, individuální přístup a přiměřenost, spojení teorie a praxe, atd. Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 107) doplňují ještě tato kritéria optimálního výběru metod: naplnění výchovně vzdělávacího cíle a obsahu výuky, časová přiměřenost, forma,

prostorové možnosti a materiální vybavení, vlastnosti a schopnosti žáků i učitele, kolektiv žáků ve třídě, klima školy.

Čtení s předvídáním

Tato metoda se hodí především k práci s uměleckým textem, ale také s textem odborným nebo naučným. Žáci jsou s textem seznámeni postupně, je rozdělený na části, které na sebe navazují. Nejdříve jim učitel prozradí název, poté jim rozdá první část. Po každé přečtené části se zahájí diskuze, k níž si učitel dopředu připravil otázky. Nejčastěji se vztahují k pokračování příběhu a k rozboru toho, co žáci přečetli. Každý četbu vnímal jinak. Pokud si v průběhu budou zapisovat myšlenky a odpovědi, tak se k nim můžou později vrátit. Vhodné je si udělat přehlednou tabulku.

Tabulka k metodě čtení s tabulkou předpovědí podle Šlapala a kol. (2012, s 16)

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			
atd.			

Lze pokládat také otázky, které zhodnotí to, zda si žáci domysleli text správně, proč si mysleli, co si mysleli, atd. Učitel nevyjadřuje svá stanoviska, ale nechává prostor na vyjádření žákům.

Čtení s otázkami

Tato metoda vyžaduje práci ve dvojicích. Učitel dvojice určí nebo se žáci domluví, po jak dlouhých úsecích textu budou postupovat. Poté si každý pro sebe přečte danou část a jeden z nich si k ní připraví co největší počet různorodých otázek. Můžou se ptát na souvislosti mezi tímto textem a jinými nebo na kontext, na spojitosti se zkušenostmi, vzpomínkami, životem druhého žáka. Po přečtení další části textu se ptá druhý žák. Celý tento proces se opakuje, dokud nepřečtou celou ukázkou.

Řízené čtení

Žáci si sami pro sebe čtou po částech předložený text. Jakmile přečtou určitou část, učitel pokládá otázky, kterými se je snaží navést k nalezení významů atd., a tím pomůže pochopit i obsah a sdělení textu. Pro lepší diskuzi žáci sedí tak, aby na sebe všichni viděli, nejlépe v kroužku. Učitel do diskuze zasahuje jen velmi málo, odpovědi nechává tak, jak byly vyřčeny a nijak je neupravuje.

Psaní formou „tady a teď“

Žáci si přečtou vybraný text s událostí, která se stala v minulosti a pokusí se tuto událost převést do současné moderní doby. Tudíž napíší příběh s toutéž tematikou, ale s tím rozdílem, že příběh se bude odehrávat v přítomnosti. Text musí být vhodný k tomu, aby dostatečně podnítil jejich tvořivost a fantazii.

Pracovní list

Učitel si dopředu vytvoří pracovní list, který obsahuje otevřené otázky, nedokončené výpovědi vyplývající z textu, otázky na pochopení výroků s možnostmi ANO/NE, apod. Žáci jej vyplňují během čtení nebo bezprostředně po přečtení určené ukázky.

Kostka

Nepostradatelnou věcí k této metodě je kostka, na jejíž stranách jsou pokyny: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Učitel otáčí kostkou a úkolem žáků je, se k danému textu vyjádřit podle pokynu na kostce. Vyjadřují se v dvou až čtyřech minutách ke každé straně kostky volným psaním na papír nebo do sešitu. Začíná se jednodušší instrukcí a končí se argumentací.

Pexeso

Tato technika se hodí na závěr probraného učiva k zopakování. Dvojičky pexesa mohou být velmi různorodé, spojovat se dají jména autorů s názvem jakéhokoliv literárního pojmu, doby, definice pojmu, napsaných děl, apod. Po rozdání těchto kartiček se žáci snaží o co nejlepší možná a správná řešení.

Zpřeházené věty

Žákům je rozdán umělecký nebo odborný text, který má zpřeházené věty nebo odstavce. U toho odborného se nejčastěji používá pracovní postup. Text může být nastříhaný. Úkolem žáků je poskládat odstavce nebo věty tak, aby dávaly dohromady smysl.

Volné psaní

Učitel sdělí námět ve formě názvu, klíčového slova z textu, krátké věty, atd. Žáci mají předem danou dobu na napsání veškerých myšlenek, které je k námětu napadly. Důležité je, že i když je nic nenapadá, tak píše dál, třeba právě o tom, že už neví, co dál psát. Měli by psát v celých větách, nemusí přemýšlet nad pravopisem nebo stylistikou, neopravují již napsané. Výsledek si mohou sdělit ve dvojicích, pokud někdo chce, tak před celou třídou, ale není to nezbytné.

Podvojný deník

Žáci si rozdělí papír napůl, třeba přehnutím stránky. Na jednu stranu budou sepisovat doslovné citáty z čteného textu, které by rádi okomentovali, připiší číslo stránky a číslo řádku. Druhý sloupec zaplní svými komentáři. Proč si citát vybrali, co je k němu napadlo, co jim to připomnělo, jestli je zmátl, popřípadě pokud nesouhlasí, tak proč.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je skvělá k názornému shrnutí a vyjádření chápání a myšlenek k určitému tématu. Jedná se o grafické znázornění, ve kterém jsou zachycené vědomosti žáka o daném učivu. Nejčastěji se uprostřed psací plochy vytvoří hlavní bublina, do které se napíše téma. Poté od ní vedou čáry spojující další bublinky s navazujícím obsahem a na ty navazují další. Takto se dají rozlišovat určité okruhy, struktury a cokoliv, co je třeba.

Skládkové učení

Třída je rozdělena na skupiny, přičemž každý žák z každé skupiny dostane text. Texty bývají většinou naučné. Žáci mají předem daný čas na to, pořádně si ho prostudovat. Poté se sejdou ti, kteří mají stejný text a společně se o něm baví, vysvětlují si ho, podtrhávají důležité části a domlouvají se, jak téma vysvětlí následně ve své domovské skupině. Pak se přemístí zpátky do prvního seskupení a postupně si vysvětlují a učí se nové informace, které každý z nich má za úkol ostatním předat. Většinou se vysvětlování děje před učitelem, jenž má hned možnost vysvětlit nejasnosti nebo poupravit nesprávná tvrzení.

Cloze-test

Jedná se o text, který má zhruba rozsah 250 slov. První a poslední věty zůstávají neměnné. Zbytek se poupraví tak, že se vynechávají slova. Obsahová stránka zůstává stejná, pouze ta formální se mění. Vynecháváme třeba každé páté či osmé slovo, nebo každé sloveso, podstatné jméno. Do takto vzniklých prázdných míst musí žáci doplnit jedno slovo tak, aby text dával

smysl. Neměly by se vynechávat vlastní jména a neznámá slova. Tato metoda je velmi variabilní a je pouze na učiteli, jakým způsobem ji využije. Vyhodnocení textu záleží na počtu správně doplněných slov k celkovému počtu chybějících slov.

Metoda INSERT

Metoda INSERT zefektivní čtení a myšlení díky sledování porozumění textu. Žáci využívají během čtení čtyři znaky, které zaznamenávají přímo do textu.

√ znak potvrzuje, co už víme a co je v souladu s naším poznáním

- znak udává, co nevíme správně, informace v tomto případě není shodná s naším poznáním

+ znak ukazuje, že jsme se dozvěděli novou informaci

? znak naznačuje, že informaci nerozumíme, je nejasná nebo zajímavá a chtěli bychom se o ní dozvědět více

Před samotným čtením by mělo proběhnout krátké zrekapitulování, co žáci o tématu vědí nebo co si myslí, že o něm vědí. Tento přehled se dá udělat například formou individuálního brainstormingu se zápisem. Informace se pak můžou sdílet ve dvojicích, skupinách nebo v celé třídě.

Pětilístek

Pětilístek učí žáky stručně shrnout informaci, zachytit myšlenky, pocity. Než se žáci pustí do jeho tvoření, učitel by měl vysvětlit pravidla a uvést pár příkladů pro dostatečné pochopení. Pětilístek se vytváří postupně. Na prvním řádku je jedno slovo - téma, většinou podstatné jméno, to určí učitel. Další řádky už tvoří žáci sami. Na druhý řádek napíšou dvě přídavná jména, která popisují téma. Do třetího řádku vymyslí tři slovesa. Čtvrtý řádek bude obsahovat větu o čtyřech slovech, vyjadřující pocity, činnost, cokoliv, co se vztahuje k tématu. Poslední řádek je určen synonymu prvního slova.

1.2.3 Učebnice literatury

Učebnice a další materiály, ať už tištěné nebo elektronické jsou velmi důležité ke kvalitní výuce. Učitel je může využívat při společných i individuálních pracích. Žáci si z nich mohou osvojovat vědomosti, dovednosti a znalosti, procvičovat ty již nabyté a také mohou pomocí učebnic opakovat, ať už ve škole nebo doma. K opakování a domácí přípravě jim rovněž velmi dobře poslouží zápisky z hodin ve vlastním sešitě.

Úlohy a informace v učebnicích by měly být již připraveny s ohledem na předpokládané kognitivní dovednosti žáků každého ročníku. Díky tomu se velmi často stávají velkým příkladem učitelům pro jejich přípravy do jednotlivých vyučovacích hodin.

Plní několik funkcí. Podle Sikorové (2007, s. 16), která zahrnuje také studii zahraničních zdrojů, jsou to funkce

- **systematizační** (řazení učiva podléhá určitému systému a posloupnosti),
- **koordinační** (důležité je vhodně koordinovat práci s učebnicí a u toho s jinými zdroji informací),
- **kontrolní** nebo-li také **řídící** (důležité jsou konkrétní výukové aktivity),
- **informační** (díky učebnici se žák dovídá nové informace),
- **transformační** (odborné obsahy určitých témat jsou přepsány tak, aby jim rozuměli žáci vybraných ročníků),
- **motivační** (učebnice se snaží být pro žáky atraktivní díky obrázkům, aktivizačním prvkům, příkladům ze života, atd.),
- **sebevzdělávací** (učebnice žáky motivuje k samostatné práci a nabízí určité sebehodnocení žáků pomocí odpovědí na otázky, klíče k řešení úloh, atd.),
- **integrační** (snaží se propojovat informace i z jiných zdrojů),
- **diferenciační** (učebnice by měla obsahovat a naplňovat potřeby všech žáků, i když je jejich intelektuální úroveň mnohdy různá),
- **hodnotovou** (učebnice působí na vytváření postojů a hodnot).

K výuce literatury se na školách využívají též čítanky, které jsou velmi specifickým typem učebnic. O nich jsme se s žáky bavili také. Jejich dominantní částí tvoří vybrané ukázky z různé literární tvorby a ty doplňují ilustrace a další obrazový materiál. V tomto druhu učebnic se už méně vyskytuje výkladový materiál. V čítankách najdeme v menším zastoupení pasáže k literární historii a literární teorii společně s úkoly k analýze a interpretaci textů, dále také informace o autorech, o historickém kontextu doby, ve kterém dílo vzniklo.

Gejgušová (2017, s. 9) stanovila k čítankám tato kritéria:

- *„- požadavek umělecké hodnoty textů,*
- *- požadavek zastoupení kognitivní /poznatkové/ složky učiva,*
- *- požadavek formativních záměrů,*
- *- požadavek umělecké kontextovosti,*
- *- požadavek respektování čtenářského zájmu žáka,*

- požadavek respektování čtenářské kompetence žáka,
- požadavek motivační,
- požadavek kvality doprovodných textů.“

Čítanky často obsahují větší počet ukázek, než je učitel schopný za školní rok zvládnout. Ani nemusí. Toto naddimenzování umožňuje vyučujícím volit takové, se kterými je vhodné pro tu danou třídu, v ten daný čas a v souladu s vymezenými cíli školního vzdělávacího programu pracovat. Díky této možnosti optimalizují výuku, reagují na úroveň čtenářských schopností, zkušeností a dovedností žáků.

„Kvalita výuky literatury není podmíněna zvládnutím celého rozsahu jednotlivých čítanek, pozitivně ji však ovlivňuje promyšlená volba textů napříč ročníky a jejich spojení s poučeně koncipovaným výběrem učiva, s průběžným osvojováním literárně teoretických pojmů a stěžejních poznatků o literárním vývoji, s kvalitně vedenými analýzami a interpretacemi textů“ Gejgušová (2017, s. 14)

Ve výuce literární výchovy by měly být splněné podle Nováka (2017, s. 30) tři základní roviny a to **interdisciplinárnost**, jinak mezipředmětové vztahy, což znamená, že žák bude během vyučování veden tak, aby pochytil poznatky z různých vědních oborů, či školních předmětů, které se mohou vzájemně prolínat, doplňovat, apod. Druhá rovina zahrnuje **intradisciplinárnost**, jinak vnitropředmětové vztahy, což značí komunikaci s žákem, při které jsou uplatňovány a propojovány poznatky jednoho předmětu. Třetí rovina obsahuje **intradisciplinární vztahy v detailnějším měřítku**, kdy při komunikaci s žákem jsou jednotlivé subsložky daného předmětu vzájemně propojovány a využívány. Tyto složky jsou podstatné, protože v této době se poznatky neúměrně hromadí a my stejně tak jako žáci musíme informace nejen vyhledat, nějak zpracovat, třídit, interpretovat, ale také propojovat. K čemuž slouží výše zmíněné roviny, jež by neměly chybět ve výuce literatury.

2 Dítě s postižením

Každého z nás může ovlivňovat celá řada předsudků, které v sobě máme. Ať už se jedná o nějakou činnost, věc, místo nebo člověka, se kterým se setkáme. Takové odsouzení člověka na základě prvního dojmu se také týká lidí s postižením. O tom se můžeme přesvědčit ve vybraných ukázkách pro tuto diplomovou práci. Vybírali jsme z knížek s dětmi s určitým znevýhodněním, v těchto příbězích se setkávají s ostatními spolužáky nebo vrstevníky a často musejí čelit velmi nepříjemným situacím. Některé vygradují až v šikanu handicapovaného. Málo kdo je do této problematiky zasvěcený, ne všichni mají svou přímou zkušenost s osobou s handicapem. Podle Slowíka (2007, s. 21) značná část společnosti žije v představě, že všichni postižení lidé jsou nešťastníci, že nemají a nemohou mít smysl pro humor, že zábava, radost, úspěch nebo třeba sexuální život nejdou dohromady s postižením. Když se někdo chce v této oblasti více vzdělat, musí se zbavit části svých předsudků, přistupovat k tomu se zdravým nadhledem, nepředpojatě, musí v sobě nashromáždit pochopení, trpělivost a částečně také odvalu.

Lidé s viditelnou vadou či poruchou, postižením nebo znevýhodněním mohou v ostatních vzbuzovat odpor, strach nebo třeba nejistotu. V některých situacích se můžou vedle jedince s postižením cítit ne příliš dobře, nemusí vědět, jak například s postiženým člověkem komunikovat, jak mu porozumět, což lze vidět v ukázce z knihy *Katy*³. Někdy jsou handicapovaní lidé pro ostatní velmi odlišní. Tato odlišnost souvisí i s tím, že nejsou schopni naplňovat společenské normy, na které je společnost zvyklá a zakládá si na nich. Toto nepochopení je ztvárněno v ukázce *Pozorovatelka*⁴. Můžou se stát středem nechtěné a nevyžádané pozornosti, jako hlavní hrdina v ukázce *Útěk Kryšpína N.*⁵. Značně to záleží na viditelnosti jejich znevýhodnění. Hůře přijímání mohou být lidé s obličejovou deformací, chybějícími končetinami nebo jakoukoliv jinou neobvyklou vadou. Následně vyvolávají různorodé reakce společnosti. V některých případech vystoupá až k vyloučení, izolaci postiženého jedince, jindy je majoritní společnost nějakým způsobem trestá, může ale také dojít k respektování nebo přijetí či integraci.

³ viz příloha č. 2

⁴ viz příloha č. 3

⁵ viz příloha č. 1

Jako určité znevýhodnění člověka někdy považujeme poruchu, která značí jakoukoliv ztrátu nebo abnormalitu v psychologické, fyziologické nebo anatomické struktuře nebo funkci. Dále handicap, což je nepříznivý stav díky poruše či jakémusi defektu, který handicapovaného omezuje nebo jinak ovlivňuje jedincovo každodenní fungování. Také znevýhodnění, jež je podobné handicapu.

Klasifikace podle jeho druhu

- **Poruchy tělesné**

Zde se řadí poruchy, defekty a handicapy zapříčiněné onemocněním, úrazem nebo ztrátou hybnosti a mobility. Mohou být vrozené, ale i získané během života chronickou nemocí, závažnou chorobou, úrazem, apod.

- **Poruchy komunikace**

Jedná se o problémy spojené s vnímáním, přijímáním podnětů, s jejich zpracováním a další reakcí. Poruchy spojené s vnímáním zraku a sluchem a poruchy řeči. Do této kategorie lze zařadit i problematiku specifických poruch učení.

- **Poruchy mentální**

Patří zde handicapy rozumových schopností vzniklých v důsledku vrozených i získaných poruch během života.

- **Poruchy chování**

Do této kategorie řadíme závažné odchylky ve vzorcích chování, které jsou v rámci sociokulturní normy, psaných i nepsaných pravidel společenského soužití pro danou společnost nežádoucí, nechtěné až nepřijatelné. Z hlediska jejich závažnosti a nebezpečnosti se dále dělí na disociální, asociální a antisociální.

Klasifikace podle stupně

- **Handicapy lehkého stupně**

Lidé s tímto stupněm postižení se odlišují minimálně. K běžnému životu nepotřebují zvláštní, speciální nebo institucionalizovanou pomoc. Někdy jim stačí pouze běžné pedagogické prostředky, jindy je zapotřebí speciálních metod při plné integraci do společnosti nebo prostředí školy.

- **Handicapy středního stupně**

V této kategorii už znevýhodnění lidé vyžadují speciální přístup, metody a pomoc. Běžné vzdělávání je u tohoto stupně zkomplikováno nebo zcela znemožněno, spíše je nutná účast specialistů a speciálních institucí.

- **Handicapy těžkého stupně**

Do této kategorie se řadí jedinci, kteří jsou plně odkázáni na pomoc okolí a společnosti. K životu potřebují celodenní speciální péči a jejich handicap je omezuje v oblasti vzdělávání i společenské seberealizace.

Klasifikace podle doby vzniku handicapu

Fišer a Škoda (2008, s. 23) podotýkají: „*Poruchy a handicapy mohou vzniknout v průběhu celého života, míra rizika je odlišná vzhledem k věku a typu, druhu poruchy (například pro virové onemocnění je více rizikový věk malého dítěte, pro závislostní chování je to věk adolescentní, pro rozvoj atroficko degenerativních demencí je to stáří).*“

- **Poruchy prenatální**

Do této kategorie se řadí poruchy zapříčiněné genetickou predispozicí, například různé chromozomální odchylky. Dále vlivem teratogenních faktorů, tj. chemických, fyzikálních nebo biologických.

- **Poruchy perinatální**

K takto klasifikované poruše přijde jedinec důsledkem komplikovaného, nešetného a vleklého porodu.

- **Poruchy postnatální**

Tady patří faktory chemické, biologické a sociální.

Druhy handicapu

- postižení zraku
- postižení sluchu
- narušení komunikační schopnosti
- tělesné a zdravotní postižení
- mentální postižení
- poruchy učení

- poruchy chování, narušená sociální adaptace, sociální znevýhodnění
- kombinované postižení

„Postoj a přístup ke znevýhodněným spoluobčanům se totiž může pohybovat mezi dvěma protipóly, kterými jsou integrace a segregace. Současný postoj české speciální pedagogiky směřuje jednoznačně k integraci znevýhodněných jedinců do většinové („zdravé“) populace. Jedná se o ukazatel úrovně povědomí a kulturní vyspělosti naší společnosti.“ Fišer a Škoda (2008, s. 23)

3 Integrace v současné škole

Integrace je snaha o sjednocení, zapojení, začlenění, atd. Týká se mnoha odvětví. Například ekonomická integrace, integrace menšin, dopravní, či politická integrace. Jedna z těch nejznámějších a nejrozsáhlejších je integrace žáků se zdravotním postižením, žáků zdravotně nebo sociálně znevýhodněných do škol. Bavíme se tak o nejvyšším stupni socializace člověka. Socializace se týká každého z nás a je to přirozený proces. Problém může nastat v případě minoritních skupin, tj. etnická menšina, osoby s postižením, jež se od majoritní skupiny výrazně odlišují, mají své charakteristické odchylky. Handicapovaní lidé se potřebují integrovat ve více odvětvích. Je pro ně vhodné podstoupit školskou integraci, dále také pracovní integraci, společenskou integraci.

Integrace je jedním z témat všech našich ukázek. V knize *Útěk Kryšpína N.* je Kryšpín integrovaný do běžné třídy, *Katy* ze stejnojmenné knihy se snaží po svém úraze začlenit opět do společnosti, Jamie z knihy *JÁ, SRANDISTA* navštěvuje základní školu s žáky bez handicapu a Natka z *Pozorovatelky* je taktéž na běžné škole, mezi zdravými spolužáky. Tématem není jen školní integrace, ale i běžné začlenění do normálního života, kdy se handicapovaní hrdinové setkávají se zdravými jedinci. V některých případech musí využít služeb škol, pomůcek nebo jiných opatření.

„Integrací se rozumí začlenění žáka se zdravotním postižením nebo žáka zdravotně či sociálně znevýhodněného mezi majoritní skupiny intaktních (tj. zdravých) spolužáků. Žák je vzděláván na základě odborné diagnostiky jeho speciálních vzdělávacích potřeb, s využitím speciálních učebních pomůcek, speciálních vzdělávacích postupů a vhodně zvoleného hodnocení.“ (Holá, 2008, s. 5)

Problematika formy a obsahu edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami není ve společnosti novým tématem. V České republice se o takovémto vzdělávání začalo mluvit mezi odbornou i laickou veřejností již po roce 1989. Avšak podle Marie Vítkové (2004, s. 10) integrace v edukaci absolutně provedena nebyla a nikdy nebude, ale důležitým aspektem

je její medializace a následné přiblížení veřejnosti k jakémusi obecnému povědomí o lidech se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně vztah k postiženým jedincům se v posledních letech výrazně posunul.

Integrace je tedy velmi aktuální téma v dnešním školství. Mnoho třídních kolektivů má mezi sebou jednoho nebo více žáků s nějakými speciálními vzdělávacími potřebami, což znamená, že jsou nějakým způsobem znevýhodněni a ke svému vzdělávání potřebují určitou pomoc. Může jí být speciální pedagog, kompenzační pomůcka, individuální vzdělávací plán, atd. Pokud je takový žák integrován, je na místě, aby byli učitelé dostatečně citliví a vyškolení a mohli vytvářet vhodné prostřední a podmínky pro vzdělávání. Není to jednoduché, ale pokud se tento proces povede, tak nepřinese pouze starosti a problémy, ale také cenné zkušenosti, dovednosti, pozitivní momenty a spoustu dalšího. Obě strany se začnou k sobě přibližovat, ovlivňovat se navzájem, měnit se. Vzroste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Ale musí si všichni uvědomit, že integrace neznamena pouhé umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy. Musí se na tom pracovat, obě strany se musí snažit, aby taková spolupráce fungovala.

Vítková (2004, s. 15) varuje: *„Je nutné, aby se postižený žák, integrující se do society nestal terčem verbálních a agresivních útoků ze strany spolužáků, aby nezůstal sociálně izolován v dané societě, aby s ním nebylo zacházeno soucitně a aby se neetabloval jako kuriozita třídy.“*

Důležité je nastavit hranice integrace, které se budou orientovat podle druhu a stupně žákova postižení. Jedinec může být integrován bez větších problémů a překážek, ale v jiném případě může být tento proces zdlouhavý, náročný a problematický pro všechny účastníky. Mohou se objevit bariéry, které bude muset denně překonávat. *„Bariéry pro osoby s tělesným postižením se mohou pohybovat od zakázaných ramp pro vozičkáře, přes budovy bez výtahů, nepřístupné toalety, až po obchody bez bezbariérového přístupu.“*⁶ (TheGuardian, ©2018)

Jeden z velmi důležitých bodů je připravenost učitelů na základních školách, a také zdokonalování jejich kompetencí v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby se vše povedlo tak, jak by mělo, musí se zajistit ještě další nezbytné podmínky, bez nichž by bylo zbytečné a nezodpovědné přijmout dítě s handicapem do běžné školy. Je třeba dohlédnout na vhodné prostředí školy její bezbariérovost, postoje a kompetence učitelů, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, přijetí do kolektivu třídy, ale i přijetí

⁶ překlad z anglického originálu autorka diplomové práce

ze strany učitelů, dostupnost potřebných pomůcek, apod. Nejen učitelé, ale i rodina žáka a škola musí být naprosto připravena na takový krok.

Integrace může mít tyto výhody:

- Připraví integrovaného na dospělý život v běžném prostředí;
- bude mu dáno kvalitnější vzdělání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí;
- děti dospívají společně;
- dochází k rozvoji přátelství mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními;
- žáci se snáze naučí přijímat rozdíly;
- rozvoj práce v týmu;
- je poskytnut individuální přístup;
- rodiče se více zapojují.

„Uplatňování přiměřeného společenského chování rozhoduje, jak společnost bude jedince vnímat a hodnotit. Dítě se učí již od narození přijímat a postupně uplatňovat normy společenského chování, pozoruje své rodiče a blízké, opakuje jejich chování a zkouší, kde jsou hranice, které je okolí ochotno tolerovat. (...) Tento způsob učení je celoživotní proces, při kterém jedinec navazuje nové vztahy, vstupuje do nových sociálních situací a uplatňuje již získané zkušenosti, které modifikuje k aktuálním potřebám. Vzájemně zde působí jedinec na okolí a okolí na jedince, což formuje jeho životní postoje, názory a schopnost flexibilně reagovat v konkrétních situacích při společenském kontaktu.“ Čadilová a Žampachová (2017, s. 76)

Formy integrace

- **Individuální**

Vzdělávání žáka v běžné škole, realizuje ředitel po doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce žáka nebo se souhlasem zletilého žáka. Tato forma integrace je ve většině případů určena individuálním vzdělávacím plánem. Žák je zařazen do běžné třídy a nijak zvlášť se jeho proces vzdělávání neodlišuje od ostatních. Je nutné obstarat kvalifikované personální obsazení ve výuce, nastavení vhodných podmínek vyučování a vytvoření odborných postupů. Zároveň musí úzce spolupracovat rodiče žáka a odborníci. Hodnocení musí být rovněž přizpůsobeno možnostem žáka. Celkový přístup k němu by měl být tolerantní a citlivý.

- **Skupinová**

Jedná se o vzdělávání žáka ve třídě, odděleně nebo ve studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole. Zde umístění žáci mají dále upravený vzdělávací program, zpravidla se každého z nich týká individuální vzdělávací plán, který je uskutečňován ve speciální třídě, oddělení nebo skupině. Tento druh integrace doporučuje také poradenské zařízení na základě odborného vyšetření dítěte. Ve škole by v takovém případě měl být asistent pedagoga a je třeba vypracovat rozvrhy dle vzdělávacího plánu.

- **Ve škole určené žákům se zdravotním postižením**
- **Kombinací výše uvedených možností**

3.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se zdravotním postižením

Dítě, které omezuje v běžném fungování mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení. Dále také vady řeči, kombinované postižení, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. S tímto handicapem nemůžou vykonávat činnosti obvyklým způsobem. Buď je vykonává nějakou jinou metodou, nebo vůbec.

Žák se zdravotním znevýhodněním

Dítě s nějakým zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami, jež vedou k poruchám učení a chování. Omezuje to jedince v naplnění role, která je pro něj normální. Zdravotní znevýhodnění se projevuje ve vztahu ke společnosti, do které se řadíme.

Žák s vývojovou vadou

Dítě s vývojovou vadou má narušený vývoj. Zpravidla se tak stane v dětství. Dělí se na reverzibilní, což znamená, že jsou zvrátané, reparable, u kterých je možná náprava a progresivní, jež mění svůj charakter časem tak, že se postupně zhoršuje.

Žák se sociálním znevýhodněním

Dítě pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Bývá ohroženo sociálně patologickými jevy. Může mít nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu.

3.2 Vzdělávání žáků se speciálními potřebami

Školský zákon ustanovuje základní pravidla pro vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Dle něho mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc a školského poradenského zařízení. K jejich speciálním vzdělávacím potřebám se přihlíží při hodnocení výsledků, vhodné podmínky odpovídající jejich speciálním vzdělávacím potřebám se stanoví jak při přijímání ke vzdělávání, tak při jeho ukončování.“ Holá (2008, s. 8)

Žáci se zdravotním postižením mají také právo na bezplatné využívání speciálních učebnic a speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek poskytovaných školou. K tomu se vztahuje třeba bezplatné vzdělávání ve znakové řeči pro studenty, kteří mají problémy se sluchem, dále také vzdělávání pomocí Braillova písma pro žáky, kteří mají problémy se zrakem, a žákům s problémem dorozumívání mluvenou řečí se zajišťuje bezplatné vzdělávání pomocí náhradních způsobů dorozumívání. Tato podpora a mnohá další se nazývá podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Pokud žákům jejich postižení neumožňuje se co nejvíce začlenit do běžné třídy, zřizují se pro ně v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. To se však netýká žáků, kteří trpí těžkým mentálním postižením, žáků s více vadami a žáků s autismem. Ti jsou vzděláváni v základní škole speciální nebo jinými způsoby.

Podle Holé (2008, s. 9) vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá díky podpůrným opatřením, která zahrnují:

- *„využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání,*
- *využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů,*
- *zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,*
- *poskytování pedagogicko-psychologických služeb,*
- *zajištění služeb asistenta pedagoga,*
- *snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině,*

- *jiná úprava vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“

Individuální vzdělávací plán (IVP)

K vytvoření tohoto plánu je nutné speciálněpedagogické nebo psychologické vyšetření, následná zpráva a písemné doporučení školského poradenského pracoviště k individuální nebo skupinové integraci. Tímto postupem se předpokládá zahájení úzké spolupráce mezi školou a poradenským zařízením. Ředitel musí také písemně požádat zákonné zástupce žáka o souhlas s tímto vzděláváním.

IVP vypracovává třídní učitel s výchovným poradcem, stává se součástí osobní dokumentace žáka. Vychází z jeho aktuálních možností a potřeb a je vytvořen speciálně a pouze pro něj. Musí být podepsaný ředitelem školy, třídním učitelem, ostatními vyučujícími, asistentem pedagoga, který s žákem pracuje a zákonnými zástupci. Výuka podle tohoto dokumentu respektuje rámcový vzdělávací program (RVP) a školní vzdělávací program (ŠVP).

Neobsahuje cíle a obsah výuky, najdeme v něm speciální metody a formy, doporučuje personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Michalík (2013, s. 37) zmiňuje: *„Nezbytnou součástí obsahu IVP je časové rozvržení učiva, volba pedagogických postupů, metod a způsobu hodnocení, tj. klasifikace, slovní hodnocení nebo kombinace obou možností. Součástí IVP je také seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka.“*

3.3 Další služby poskytované školou

- **Výchovný poradce**

Působí na všech základních a středních školách. Jeho služby můžou vyhledat rodiče, zákonní zástupci žáků a studentů, kteří mají výchovné nebo vzdělávací problémy, problémy s přijetím podmínek a požadavků školy. Ve své práci mají možnost přijít na rizikové chování žáků, předejít mu a zmírnit důsledky, působit preventivně na takovéto projevy.

- **Školní metodik prevence**

Jeho primárním úkolem je příprava a realizace minimálního preventivního plánu školy. S tím souvisí preventivní, nápravná péče a přímá intervence v oblasti projevů poruch chování,

šikany, prevence zneužívání návykových látek, gamblingu, alkoholismu a dalších sociálně patologických jevů. Pozornost věnuje nejen školnímu, ale i sociálnímu prostředí, ze kterého žák pochází.

- **Školní psycholog**

Školní psychologové jsou na základních a středních školách velmi málo rozšíření, jelikož je tato funkce v naší společnosti poměrně novinka. Nejčastěji se podílí na přijímání nových žáků do prvních ročníků základních škol, přičemž definují školní zralost. Dále řeší krizové situace, výchovné problémy a výukové problémy žáků a studentů.

- **Školní speciální pedagog**

Speciální pedagog je v systému speciálně pedagogického poradenství novou pozicí. Ve škole se stará o integrované žáky. Působí v oblasti prevence školní neúspěšnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, že je doučuje, snaží se o nějakou nápravu, poskytuje jim konzultace, podporu, snaží se jim co nejvíce přizpůsobit prostředí školy, postihnout přístup k integrovaným žákům, atd.

- **Asistent pedagoga**

Asistent pedagoga se podílí společně s učiteli, vychovateli, speciálními pedagogy, psychology, trenéry, atd. na přímé pedagogické činnosti. Působí ve třídě, ve které dohlíží na žáky se specifickými potřebami a ulehčuje jim vzdělávání. Zároveň učitelé poskytuje zpětnou vazbu. Pracuje pod metodickým vedením třídního nebo jiného učitele odborného předmětu. Ředitel školy asistentovi stanoví náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností. To všechno na základě potřeb žáka a doporučení poradenského centra. Dále ředitel určuje jeho pravomoci, úkoly, atd.

3.4 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení jsou trojí. Pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. První dvě zmíněná zařízení úzce spolupracují se školami při vytváření individuálních vzdělávacích plánů integrovaným žákům, pomáhají vybrat vhodné vzdělávání žáků, speciální pomůcky nebo doporučují asistenta pedagoga. Třetí zmíněné centrum se zaměřuje na žáky se sociálními problémy.

Obecně pomáhají dětem, žákům i studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Poskytují jim základní, odborné informace ohledně diagnostických služeb, konzultací, pomoci při volbě povolání, případně mohou zajišťovat také služby rané péče.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Poradny se věnují diagnostice a poradenství v oblasti specifických poruch učení a chování, výchovných obtíží apod. Tato pomoc probíhá ambulantně na pracovišti poradny, nebo zaměstnanci poradny navštěvují školy a školská zařízení.

Svou pomoc můžou nabídnout žákům se specifickými poruchami učení a chování, studentům mimořádně nadaným a talentovaným, a také jejich zákonným zástupcům, pedagogům, kteří s těmito žáky pracují.

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Kromě klasických poradenských služeb radí SPC i v případě dětí s hlubokým mentálním postižením při pochybnostech, zda je to žák se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Zájemci o služby centra se musí buď dostavit na dané pracoviště, jelikož jeho činnost probíhá ambulantně, nebo si zajistit návštěvu pedagogického pracovníka SPC ve škole či školském zařízení, dále péče může probíhat v rodinách a v zařízení pečujících o žáky se zdravotním postižením.

Nejčastěji se zřizují při školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, a podle toho se také orientují nabízené služby poradenské intervence. (Jeřábková, 2013, s. 62)

Středisko výchovné péče (SVP)

Jedná se o poradenské zařízení, jenž zabezpečuje péči, poradenské a intervenční služby dětem a mladistvým, kteří se potýkají se sociálními problémy, nemožností se začlenit do společnosti nebo žítím v sociálně nevyhovujících podmínkách. Tímto se toto zařízení odlišuje od výše zmíněných poradenských zařízení.

SVP poskytuje svým klientům služby nejčastěji ambulantní formou, ale také v podobě pobytové péče. Zabývá se především prevencí v oblasti negativních jevů v sociálním vývoji dítěte. Pomoc nabízí také dětem integrovaným do společnosti, které byly propuštěny z ústavní výchovy.

3.5 Inkluze

Pojem inkluze je velmi blízko pojmu integrace. Pojem integrace se používal spíše v 80. letech 20. století, kdežto inkluze je typická pro 90. léta 20. století a začátek 21. století. Cílem inkluze je úplné přijetí každého dítěte, ať už se jedná o jedince sociálně oslabeného, zdravotně znevýhodněného nebo jinak odlišného. Jedná se o naplnění filozofické myšlenky „škola pro všechny“. Při integraci se musí více přizpůsobit dítě škole, jeho pomůckám, potřebám, atd. Kdežto při inkluzi se žákovi s nějakým problémem snaží více přizpůsobit edukační prostředí.

Inkluzi můžeme vidět v knize *Pozorovatelka* od Petry Braunové a Leny Payerové. V tomto autobiografickém příběhu se škola snaží přizpůsobit potřebám zdravotně znevýhodněné Natálie.

„Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol: žák se musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu, různorodost žáků. Naproti tomu inkluze implikuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků. Je založená na akceptování různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.“ Lechta ed. (2010, s. 29)

Kocourková (2001, s. 137) shrnuje rozdíly mezi inkluzí a integrací následovně:

Tabulka č. 1: Vztah pojmů integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková směna školy
Zaměření na vzdělávání postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele

Hodnocení studenta expertem

Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

4 Realizace šetření

Realizace praktické části probíhala na základní škole poblíž Opavy. Škola byla vybrána po předchozí domluvě, a protože žáci zvolené třídy blíže znali autorku výzkumu z dřívějších let. Tudíž do výzkumu vstupovala v roli návštěvníka, který je podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 76) respondentům blíže, jelikož o něm už leccos vědí a znají ho jménem. Z tohoto důvodu jsme se domnívali, že by jejich odpovědi mohly být otevřenější a jejich důvěra silnější. Snažili jsme se prozkoumat, jak žáci vnímají literaturu s handicapovaným hrdinou, který prochází různými nepříjemnými situacemi a jaký názor mají na literaturu ve škole. Šetření probíhalo dvakrát do měsíce od prosince 2017 do února 2018.

Pro tento výzkum byla vybrána sedmá třída, ve které je kolem třiceti dětí. Poměr chlapců a dívek byl téměř vyvážený. Rozhovory probíhaly se skupinkami, které byly velké čtyři až šest dětí. Složení skupin bylo záměrně vybíráno s paní učitelkou tak, aby se žáci cítili bezpečně a neměli nutkání se s někým hádat. Převážně spolu chodili kamarádi a spolužáci, kteří mezi sebou mají přátelské vazby. Schůzky se konaly v místnosti určené metodikovi prevence. Čas strávený s každou skupinkou se pohyboval zpravidla kolem čtyřiceti až padesáti minut. Během diskuzí v místnosti nebyl přítomen žádný učitel, byl pouze poblíž pro případ, kdyby nastal nějaký problém. Žákům byla slíbena anonymita.

Použili jsme kvalitativní výzkum formou ohniskové skupiny, která je podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007, s. 185) založená na získávání dat za využití interakcí ve výzkumné skupině. Tyto interakce samostatně vznikají během debaty na dané téma. Dále jsou také vhodné při zkoumání nějakého fenoménu, jenž může ovlivnit chování respondentů. Žáci se tak mohli volněji vyjadřovat v širším směru k už tak rozsáhlému tématu. Autorka výzkumu vystupovala jako moderátor a měla za úkol podporovat, rozvíjet, podněcovat a samozřejmě usměrňovat vzniklou debatu.

Na úvod autorka výzkumu navodila přátelskou a otevřenou atmosférou vzpomínkami, které se třídou v dřívějších letech nasbírali. Zmínila se, že stejně jako v minulých letech bude ráda, když k ní budou otevření a upřímní. Postupně byli seznámeni s důvodem výzkumu a s jeho průběhem. Žáci ukázky znali již z jara roku 2017, kdy mimo jiné i na této škole proběhl výzkum spojený s vnímáním ukázek s postiženými hlavními hrdiny. Z tehdejšího výzkumu, kde figurovalo 8 ukázek, jsme vybrali 4. Na většinu z nich si žáci vzpomněli, některé jsme si pro připomenutí četli znova. Výstupem byly nahrávky rozhovorů, které jsme po pár posledních rozdělili do několika okruhů, ke kterým se žáci nejvíce a nejjasněji vyjadřovali. V některých

případech byli totiž žáci velmi sdílní, nebáli se vyjádřit svůj názor, obhájit si ho a diskutovat se spolužáky. V jiných případech byly děti stydlivější a rozmluvily se až po nějaké době nebo nechaly mluvit své spolužáky.

Otázky se různě prolínaly a přizpůsobovaly dle navozené a probíhající situace. Týkaly se těchto témat:

- **Pocity žáků** (např: Jaké jste měli pocity po přečtení? Jak na vás ukázka působila?)
- **Reakce na šikanu** (např: Co byste udělali vy? Proč ho kluci do toho bazénu přece jen hodili? Napadá vás důvod Kosgrovy šikany?)
- **Míra vcítění do hrdinů** (např: Jak se Kryšpín asi cítil? Co si tím kluci dokázali? Jaké si myslíte, že to pro Katy muselo být? Jaké by to bylo pro vás?)
- **Dopad literatury s postiženými hrdiny** (např: Myslíte, že by se četbou podobných ukázek mohlo něco změnit? Co? Vyvolaly ve vás tyto ukázky silnější pocity než jiné příběhy?)
- **Osoby s handicapem** (např: Setkali jste se s člověkem, který byl postižený?)
- **Literatura ve škole** (např: Co byste chtěli číst v literární výchově? Co vás baví?)

Všechny otázky sepíšeme pod jednotlivé rozborů ukázek.

Cílem bylo zjistit, zda v žácích tyto ukázky probudí silnější pocity než literatura, kterou jsou zvyklí běžně číst, jestli projeví lítost nad osudy hrdinů a zlost nad chováním útočníků, šikanátorů. Jestli si budou myslet, že by čtení takové literatury mohlo ve školách něco změnit. Zda mají přímou zkušenost s handicapovanými lidmi či vrstevníky. A v neposlední řadě, co se jim líbí na literatuře ve škole a co jim chybí.

5 Vybrané ukázky a výzkumné otázky

Pracovali jsme s ukázkami různorodých témat. Snažili jsme se, aby v každé mohli žáci najít něco jiného, něco speciálního, něco, co v nich zůstane. Dále byly ukázky vybrány na základě schopnosti vtáhnout čtenáře do děje a navození nepříjemných, pochybujících, lítostivých a jiných pocitů. Okamžiky, které si děti přečetly, momenty, do kterých se na chvíli přemístily, se mohou denně na různých místech stávat a my jsme chtěli vědět, jak zareagují, co si o tom budou myslet, či zda se v podobné situaci někdy ocitly.

5.1 Útěk Kryšpína N. – Ivona Březinová

Kniha pojednává o chlapci s vadou sluchu. Aby dostatečně slyšel, potřebuje sluchadla. Tímto se stává odlišným od svých spolužáků. Příběh se odehrává během výletu na škole v přírodě. Skupina kluků z jeho třídy si ho vyhlédla a šikanují jej. Kluci mu vzali sluchadla a hodili je do nádoby na vodu na záchodě. Celou tuto situaci doprovázely také nevybíravé poznámky a urážky. Kryšpín uteče do lesa a během svého útěku se vrací ve vzpomínkách, čímž objasňuje pár událostí a poukazuje na to, že je terčem šikany už delší dobu. Uvažuje nad tím proč. Vybavuje si některé nepříjemné situace. Po cestě ho čeká spousta strastí, jelikož pořádně neslyší a je tma. Zakopává o nerovnosti na zemi, o kořeny, stmívá se, takže se nemůže řídit ani podle zraku, ani podle sluchu. Tato situace se stává velmi stresující. Učitelé si mezitím všimnou, že Kryšpín chybí a nemůžou ho nikde najít, a tak vyslechnou ostatní děti. Zavolají na policii a postupně začínají hledat v temném lese. Kryšpín na konci svého útěku spadne do menší rokle. Tam ho také záchranáři později k ránu celého potlučeného najdou. Příběh končí otevřeně, takže si čtenář může domyslet, jak to dopadlo s Kryšpínem, jeho babičkou, učiteli nebo třeba s útočníky, kteří ho šikanovali.

Příběh, ač krátký, zaujal tím, že dokázal rychle vtáhnout do děje a navodit příjemné, ale i nepříjemné pocity z různých okolností. Tato domněnka se nám potvrdila, když se většině dětí ukázka vryla do paměti více, než ty ostatní. Celou dobu vypráví Kryšpín, takže víme, jak přesně se cítil v daných situacích, jaké měl pocity, jak to prožíval, nad čím přemýšlel, co ho trápilo. To jsou věci, které by si měly děti uvědomit. Měly by vědět, že ne všechno, co se zdá jako zábava, jí opravdu je. Měly by přemýšlet i nad tím, co jejich činy můžou způsobit. Dozvídáme se od Kryšpína, že nikdy neprovokoval, že se snažil být nenápadný, nekonfliktní, ale pořád byl terčem, i když netušil z jakého důvodu. Mohlo to být jeho postižení, sociální znevýhodnění, jméno, nedostatek dobrých přátel, nebo třeba všechno dohromady. Tohohle jsme chtěli docílit

také u dětí. Aby se pokusily vžít do situace šikanovaného prostřednictvím jeho slov, pocitů. Aby se u nich projevíly nějaké pocity, například zlost, smutek, lítost, aby mu chtěly pomoci. Ať si na tento příběh a své pocity vzpomenou, když budou svědkem nějaké šikany a třeba nějakým způsobem se pokusí zasáhnout. Aby jim nebylo jedno, že se něco takového děje. Ale taky, aby zjistily, že i postižený člověk potřebuje přátele, že není „divný“.

Ukázka⁷, kterou jsme vybrali, děti přenesla na veřejné koupaliště. Přečetly si z pohledu Kryšpína o dni, kdy ho kluci hodili do bazénu i s jeho nepostradatelnými sluchadly, čímž mu je nenávratně zničili.

Výzkumné otázky k této ukázce byly následující:

- Vyvolala ve vás ukázka nějaké pocity?
- Proč ho kluci nakonec do toho bazénu přece jen hodili?
- Jak se Kryšpín cítil, když plánovali, že ho hodí do vody a ve chvíli, kdy to nakonec udělali?
- Jak byste se zachovali, kdyby se něco takového dělo u vás na koupališti?

Doplňující otázky, jež vyvstaly během některých diskuzí:

- Setkali jste se s člověkem, který měl problémy se sluchem nebo byl jinak postižený?
- Myslíte si, že Kryšpín s něčím takovým počítal? Že se něco takového může stát?
- Co si tím kluci dokázali?

5.2 Katy – Jacqueline Wilson

Katy je obyčejná holka, která je nestarší ze všech sourozenců. Proto má často za úkol se o ně starat. Katy je ovšem také velmi temperamentní a odvážné děvče, které nemá problémy rodičům odporovat. Kvůli její drzosti je jí jednou uděleno domácí vězení. Celá rodina jede na výlet, ale Katy je nucena zůstat doma. Což ji mrzí, a tak se rozhodne, že si v jejich tajné skrýši postaví houpačku. Bohužel však špatně uváže uzel a spadne z velké výšky. Poraní si páteř a musí podstoupit řadu operací. V nemocnici tráví spousty nekonečných dní. Doufá, že se za ní přijde podívat i někdo jiný než rodina, třeba její nejlepší kamarádka Cecy, to se ovšem nestane. Po absolvování potřebných operací je propuštěna domů. Bohužel se ale lékařům nepodařilo zachránit její schopnost chodit. Tudíž je upoutána na invalidní vozík, s čímž se musí

⁷ viz příloha č. 1

poprat a smířit. Musí si zvyknout na takovéto postižení a není to pro ni vůbec jednoduché. Bydlí v domě, pokoj měla vždycky nahoře, teď je přestěhovaná do spodního patra, místo knihovny. Byla zvyklá starat se o své sourozence, šplhat po stromech, po střeše, ráda sportovala, běhala, vymýšlela různé aktivity, ale najednou se musí v těchto činnostech omezit. To si začne nejvíce uvědomovat právě doma. Toto její nové omezení se jí připomíná každou možnou chvílí. Ze začátku to Katy nebere moc dobře, ale postupně se všechno začne otáčet a navíc už ji i navštíví její kamarádka Cecy, která jí velmi chyběla. Ještě si však musí vyříkat to, že Cecy nepřišla do nemocnice, když ji Katy nejvíce potřebovala. Ta se omluví a o všem si popovídají. Nakonec všechno skočí nejlépe, jak může, Katy se vrací do školy a snaží se najít tu nejlepší možnou cestu, jak skloubit její starý a nový život. Naštěstí k tomu má úžasnou podporu v rodině i přátelích, ať už nových nebo těch starých.

Tato kniha je úžasným příběhem v tom, že dětem ukazuje, že všechno, na co spoléhají, co berou jako samozřejmost, můžou ztratit v jediném krátkém okamžiku. To přesně se stane Katy. Sportuje, chodí ven, riskuje. To se změní, během chvíle. Po přečtení celé knihy si můžou více vážit věci ve svém životě. Ale myšlenek je v této knize více. Zajímavý byl přístup Cecy ke Katy. Když se bála přijít za ní do nemocnice, když se bála prohlédnout si její bezmocné nohy. I přes to, že ji měla neuvěřitelně ráda a velmi si navzájem chyběly. Díky této ukázce si mohli žáci uvědomit nebo se jen pozastavit nad tím, jak brát člověka s postižením. Pro každého je to jednou poprvé. Poprvé vidět někoho, kdo nemůže chodit, poprvé vidět někoho, kdo má poruchu autistického spektra, poprvé se snažit domluvit s někým, kdo neslyší, atd. Každý má strach z neznámého, ale to neznamená, že to nové bude špatné. Chtěli bychom, aby si tuto skutečnost děti uvědomily skrze tuto ukázkou. I kdyby se něco takového stalo jejich kamarádovi, aby se nebály s ním dál kamarádit. Aby se nebály kamarádit s novým spolužákem, který bude mít nějaké postižení, znevýhodnění. Aby si uvědomily, že i takové děti většinou chtějí mít přátele, chtějí se s někým kamarádit, chtějí být přijaty bez výhrad do třídního kolektivu a taky se tím přestat odlišovat a třeba částečně zapomenout, na chvíli si neuvědomovat, že jsou jiné. Že taky někdy chtějí být jako ti ostatní.

Děti si přečetly rozhovor⁸ mezi Katy a její nejlepší kamarádkou krátce po jejím propuštění z nemocnice. Katyina kamarádka se s ničím takovým nesetkala, tak má strach, i když asi sama neví z čeho.

⁸ viz příloha č. 2

Výzkumné otázky k této ukázce byly následující:

- Jak na vás ukázka působila?
- Proč Cecy nepřišla za Katy do nemocnice?
- Jaké si myslíte, že to muselo být pro Katy, když se dozvěděla, že nemůže chodit? Jaké by to bylo pro vás?
- Jak byste se zachovali, kdyby se něco takového stalo vašemu nejlepšímu kamarádovi?

Doplňující otázky, jež vyvstaly během některých diskuzí:

- Bylo pro vás snazší přijmout tuto ukázku, nebo tu o Kryšpínovi?
- Šli byste vy do nemocnice za nejlepším kamarádem/kamarádkou?
- Bojíte se nemocnic?

5.3 Pozorovatelka – Petra Braunová a Leny Payerová

Hlavní hrdinka této knihy se jmenuje Natálie. Natka utrpěla dětskou mozkovou mrtvicí, a proto je upoutána na invalidní vozík už od svého útlého dětství. Má problémy s výslovností a nedokáže se hýbat. Je však velmi inteligentní. Žije jen s maminkou, starším bratrem a mladší sestrou. Její otec, i když si to vyčítá, s nimi od jejího dětství nežije, protože psychicky nezvládl Natčino postižení. Za pomoci asistentky může „docházet“ do školy. Její zevnějšek, výslovnost a neschopnost pohybu však zapříčiňuje to, že nejen spolužáci, ale i ostatní lidé si myslí, že je postižená také mentálně. Natka je ale statečná dívka a denně se pere s různými nástrahami. Je si vědoma toho, že její maminka musí vynaložit mnoho energie, aby se o ni mohla každý den, každou hodinu a každou minutu starat. Tohle jí někdy mrzí, o tom, mimo jiné, často přemýšlí. Se svým otcem udržuje kontakt pomocí internetu. Dokáže ovládat část ruky, takže když ji maminka nebo starší bratr posadí k počítači, dokáže si cokoliv vyhledat nebo někomu napsat. Ve škole se jí často posmívají a častují ji hanlivými přezdívkami. Natka to však bere statečně a snaží se se nenechat rozhodit. Pro mnoho lidí v jejím okolí je až nepochopitelné, jak je se svým životem smířená.

Jedna z hlavních myšlenek, která se v tomto díle přímo vybízí je české přísloví „*Nesud' knihu podle obalu.*“ Každý, kdo Natku blíže poznal, zjistil, že je to velmi inteligentní holka. Jen je třeba odsunout stranou předsudky. To, že jí někdy po bradě teče slina, že se jí sesune hlava na rameno nebo že se neumí pohnout, neznamená, že by byla o tolik jiná, než ostatní. Další zajímavou myšlenkou je to, že si všechno kolem sebe uvědomuje. Jak asi musí být jí ve chvílích,

kdy by se raději o sebe postarala sama? Jak může žít s tím, že doteď a prakticky do konce svého života bude určitou přítěží v životě svých blízkých? Také její vlastnosti jako vnitřní síla, odhodlání, smíření a trpělivost jsou kouzelné. V této kratičké ukázce jsme chtěli dětem ukázat, že věci, které oni považují jako něco, co je normální a dělají to všichni, nemusí stejně vidět i ostatní. Něco, na co jsou oni zvyklí, nemusí být automatické pro ostatní. Lidé žijí i jinak, třeba už od narození. Měli by si uvědomit, že vždycky může být hůř, ať už řeší cokoli, a že se vším se dá žít. Se vším se dá poprat, se vším se dá smířit, je to jen a pouze na nás samotných. Je na nás, co necháme, aby nám ublížilo a ubližovalo a je na nás, kdy necháme třeba nějaké nezdravé za sebou, kdy se s nimi naučíme žít, kdy je vyřešíme. Záleží pouze na úhlu pohledu každého z nás. Někdo může vidět nepřekonatelnou věc problémem a jiný ve stejné situaci výzvu nebo určité posílení jeho osobnosti. Nutno ještě podotknout, že je příběh autentický a na jeho vzniku se podílela vážně tělesně postižená studentka.

Děti si přečetly rozhovor⁹ mezi Natkou a Leilou, která se uchází o pozici její osobní asistentky, přičemž pořád nemůže pochopit, jak může být tak smířená se svým životem, se svým postižením. Její nepochopení, zahanbení a částečná zlost pramení ovšem také z jejích osobních problémů, které, jak si Leila neustále říká, jsou nepatrné v porovnání s komplikovaným životem Natky.

Výzkumné otázky k této ukázce byly následující:

- Jaké pocity jste měli z rozhovoru Natky a Leily?
- Proč Naty nevadí, že nemůže objímat ostatní?
- Komu by vadilo, kdyby se o sebe neuměl postarat sám? Proč? Co přesně by vám vadilo, chybělo?
- Je podle vás Natka statečná? Proč?

Doplňující otázky, jež vyvstaly během některých diskuzí:

- Myslíte, že byste mysleli stejně, kdybyste byli od útlého věku na vozíku?
- Bylo pro vás těžké si to představit?
- Pochopili byste Naty ve chvíli, kdy by se vám snažila vysvětlit, proč jí nevadí její postižení?
- Myslíte si, že Naty mluví upřímně? Že to tak opravdu cítí?

⁹ viz příloha č. 3

5.4 JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok – James Petterson a Chris Grabenstein

Jamie je úplně normální kluk, jen je upoután na invalidní vozík. V závěru knihy se dozvídáme, že měl s rodiči autonehodu, při které nepřišel jen o schopnost chodit, ale také o mamku a taťku. Tak žije u adoptivní rodiny. Jamie rád všechno bere s humorem a rozesmává ostatní. Jeho nejbližší to vidí, a tak se rozhodnou ho podpořit v tom, aby se přihlásil na soutěž o nejlepšího komika, která se má konat na konci školního roku. Je ale opravdu tak veselý, jak se může na první pohled zdát? Postupně zjišťujeme, že to nemá jednoduché, protože je terčem šikany. Jeho odvaha a ochota je však obrovská, protože i přes své vlastní problémy a strachy se snaží také bránit děti, kterým ubližuje stejný útočník jako jemu. Později zjistíme, že ten šikanátor je jeho nevlastní bratr, který má problémy doma a ve škole si ventiluje to, co se v něm mezitím nashromáždí. Kniha končí Jamieho vítězstvím v soutěži a také jistým usmířením a vyřikáním si problémů v rodině.

Jamie měl normální život, skvělé rodiče, byl zdravý, měl přátele. V jednom jediném okamžiku se mu přetočil celý svět vzhůru nohama. Musí být silný, musí zvládnout smířit se s těmito nelehkými okolnostmi. Musí se smířit s tím, jak to je, jak je jeho cesta životem jiná, než by chtěl. Avšak přístup Jamieho k nově nabytému postižení je obdivuhodný. To, že neztratil smysl pro humor, to, že je tady pro druhé. Nepropadl lítosti, i když samozřejmě i on měl své slabé chvíle. Na knize je také skvělé, že ukazuje problémy dítěte-útočníka, že to nedělá jen tak, ale protože má sám problémy se kterými se neumí vypořádat. Je důležité, aby si děti uvědomily, že je zbytečné někoho odsoudit na základě jedné věci. Na základě něčeho, čeho jsou svědkem. Měly by si uvědomit, že ne všechno je tak, jak vypadá. Že nemůžou soudit člověka, dokud si neprožijí jeho život, nezakusí jeho problémy. Navíc každý se k jedné situaci postaví různě, protože nenajdeme dva lidi, kteří myslí naprosto totožně. Tato myšlenka se dá vztáhnout na spoustu okamžiků, které denně absolvujeme. Například když soudíme křičící matku na dítě, které neustává v pláči, nebo bezdomovce, který nás žádá o peníze. Všechny tyto životní příběhy mají nějakou příčinu, mají třeba nějaký původ v nezáviděníhodném okamžiku, který bychom nechtěli zažít. A v neposledním případě je třeba vyzdvihnout Jamieho pomoc šikanovanému klukovi, i přes jeho obrovský strach. To, že nedělal slepého a nevšímavého, ale snažil se zabránit horšímu pokračování. Děti by si měly uvědomit, že je dobré pomoci, ale lepší než zasáhnout do již vyhrocené situace je, říct to spíše někomu dospělému, kvalifikovanému, který už situaci vyřeší. Je dobré hrát si na hrdinu, ale musí se domýšlet následky chování. Svým přičiněním by mohly útočníka naštvat a celé jejich hrdinství by se mohlo otočit proti nim.

Námi zvolená ukázka¹⁰ pojednává o Jamieho zásahu do šikany mladšího kluka. Chtěla bych, aby si děti uvědomily, že i když je na vozíku, snažil se něco udělat. Aby zjistily, jak byl statečný a chtěly by se cítit také tak. Přece jen řekl jen pár vtipů a útočník ho v ukázce pustil. Důležité je ale také pochopit, že by se při takovém zásahu mohlo stát něco i jim.

Výzkumné otázky k této ukázce byly následující:

- Proč jel Jamie k nim?
- Kdo si myslí, že se Jamie zachoval správně? Kdo z vás by se zachoval stejně?
- Co byste udělali vy?
- Napadá vás důvod Kosgrovy šikany? Proč klukům ubližoval?

Doplňující otázky, jež vyvstaly během některých diskuzí:

- Myslíte si, že útočník může mít sám nějaký problém?
- Jak na vás ukázka působila?

S dětmi jsme si povídali také o literární výchově.

- **Výzkumné otázky byly následující:**
- Myslíte, že by se četbou podobných ukázek mohlo něco změnit? Co?
- Vyvolaly ve vás tyto ukázky silnější pocity než jiné příběhy?
- Co byste chtěli číst v literární výchově?
- Co vás baví?
- Co vám chybí v literární výchově?

¹⁰ viz příloha č. 4

6 Rozbor výsledných dat

Téma dat rozdělíme do pěti okruhů, kterým se otázky a debaty věnovaly. V nich poté podrobněji rozebereme nashromážděné informace. Okruhy jsou následující:

- 1) Přijetí ukázek žáky
- 2) Reakce na ukázkami navozené situace
- 3) Pochopení důvodů šikany v ukázkách
- 4) Dopad literatury s handicapovaným hrdinou na čtenáře
- 5) Literatura ve škole

6.1 Přijetí ukázek žáky

Zkušenost s handicapovaným člověkem

Rozsah pochopení, přijetí popř. vcítění se do hrdinů může ovlivňovat skutečnost, jestli se již žáci setkali s člověkem, který je v běžném denním fungování nějakým způsobem omezován. Zda mají zkušenosti v komunikaci s ním, zda ví, jak se daný člověk může cítit. Většina dotazovaných měla nějakou takovou přímou nebo nepřímou zkušenost. Mnohdy to byli třeba prarodiče, již špatně slyšeli nebo hůře viděli a bylo u nich nezbytné používání kompenzačních pomůcek. Někteří se také setkali s lidmi na vozíku, ale o vážnějším postižení se nikdo nezmněl. Jedna slečna se vyjádřila k ukázce *Pozorovatelka* následovně „*Možná časem bychom ji pochopili, kdybychom s ní trávili čas.*“, takže předpokládáme, že s takovým člověkem nepřišla ona ani její spolužáci do kontaktu. Jiný kluk zmínil, že viděl postiženého člověka v obchodě, ale nikdy se s nikým takovým nebavil. Neměli tu možnost se s postiženým člověkem pobavit. Domníváme se, že prarodiče používající třeba naslouchátko vidí interakci s okolními lidmi a snahu zapadnout do nějakého kolektivu trochu jinak než například žáci základní školy na vozíčku, či s jiným handicapem. Proto mohlo být někdy obtížné vžít se do vrstevníka, jenž se o něco takového snaží a společnost nebo jiné děti mu celý proces znesnadňují. A navíc u většiny žáků, kteří znají někoho s handicapem, to byl většinou člen rodiny, nikoliv někdo podobně starý.

Nejčastější pocity

Nejčastější pocit, který po přečtení ukázek převládal, byla lítost. Všichni žáci do jednoho tuto emoci alespoň jednou zmínili. Bylo jim líto Kryšpína ve chvíli, kdy neměl proti čtyřem

klukům šanci. „Bylo mi ho líto docela.“ „Ti kluci byli hnusní vůči němu.“ „Bylo to zvláštní, nevím, jestli bych to zrovna dvakrát udělal, když vím, že má ten kluk něco s ušima a já když ho hodím do vody, tak mu ty naslouchadla zničím. Aspoň bych mu je třeba sundal.“ Byl zmíněný také nepříjemný pocit z toho, co mu kluci udělali. Hned několik žáků se pozastavilo nad tím, že mu útočníci zničili tu jedinou věc, díky které může slyšet. Je možné, že to takto vnímali i díky tomu, že se na věc podívali z Kryšpínova pohledu, že si mohli „přečíst“ jeho myšlenky. U této ukázky nás překvapil pocit bezmocnosti. Jistá slečna měla v sobě spoustu emocí a neuměla je pořádně vyjádřit, tak to shrnula do pocitu bezmoci. „Je to hodně špatné a nemělo by se to stávat.“ Soucítily s Katy, když za ní kamarádka ani jednou nepřišla do nemocnice. „Nedávala bych jí to za vinu, ale bylo by mi to líto.“ Pár žáků v nemocnici bylo, ať už hospitalizovaných nebo na návštěvě, tudíž předpokládáme, že představit si, že za nimi nepřišel nejlepší kamarád ani jednou po nějaké tragédii nebylo velmi náročné. Pozitivní pocit převládal u ukázky z knihy *JÁ, SRANDISTA*, kdy shledávali kladným Jamieho přístup, chování. Ačkoliv je upoutaný na invalidní vozík, tak si ze sebe a v životě dokáže udělat legraci, nevzdává se a navíc ještě pomůže někomu jinému. Zřejmě si žáci neumí představit něco takového ve svém světě. Asi si myslí, že kdyby podobně skončili oni, tak by u nich tak kladné pocity nepřetržovaly. Možná ve znevýhodnění vidí konec svého světa, konec radosti ze života a celkově konec žití.

Vcítění se do hrdinů

Do některých hrdinů se jim vžívalo lépe, do některých hůře. U Kryšpína z ukázky *Útěk Kryšpína N.* často podotýkali, že byl smutný a našťvaný hlavně kvůli těm sluchadlům. Zmínili také strach o ně nebo šok, ve kterém podle jedné skupinky chlapců musel při incidentu být. Skutečnost, že je potřebuje k běžnému fungování, pochopili hned. Nedělalo jim to problém, neviděli nic neobvyklého. Což je možná způsobené tím, že více než polovina žáků má zkušenost s někým, kdo podobnou pomůcku na zlepšení kvality sluchu potřebuje. Jedna slečna bystře podotkla, že jsou na světě i lidé, kteří si nerozumí, ale nemusí to vyústit v ubližování jiné osobě. Sami žáci se svěřili, že i ve třídě si nerozumí všichni se všemi, což se v některých situacích dalo lehce odhalit. Slečna tedy nejspíš v tomto vycházela z vlastní zkušenosti. U Jamieho z ukázky *JÁ, SRANDISTA* někteří žáci neuměli odpovědět, zda by se zachovali stejně. Neuměli si dostatečně představit, že jsou na vozíčku a zároveň zasahují proti probíhající šikaně. „Já nevím, takto jo, ale kdybych byla na vozíku, tak bych asi někoho zavolala. Mohli by mi více ublížit.“ Důvody proč do situace zasáhl, pochopili různě. Skupinka kluků si to vysvětlila tak, že věděl, jak se šikanovaný kluk cítí, jelikož byl sám její obětí, proto mu ho bylo líto a zasáhl. Správně

kluci řekli, že když si někdo zažije podobnou situaci, tak lépe pochopí pocity druhých. Třeba i u nich bylo porozumění způsobeno tím, že byli svědkem nějaké šikany ať už jako oběť nebo jen přihlížející. V ukázce z knihy *Katy* jedna slečna neuměla pochopit, že se s tím tak rychle sžila, smířila. „*Byla docela srovnaná a smířená na to, že před tím normálně běhala a chodila.*“ Nemyslíme si, že to tak doopravdy bylo, jen se mohla snažit vyvolat pozitivní pocit, zlehčit atmosféru, když za ní kamarádka přišla. To ale nebylo předmětem ukázky, nešlo to z ní vyčíst, takže to slečna nemohla z textu odhalit. „*Je to hrozné. Cítila se zničeně, hodně špatně, protože už nebude moct chodit, běhat, dělat koníčky, které ji baví, atd.*“ Podle skupinky kluků musela být bezmocná, nešťastná a naštvaná i sama na sebe. Shodli se tak jasně, že nám neušlo, že přesně tak by se oni sami cítili a svou chybu by si těžce odpouštěli. Ale zároveň jim dělalo problém si podobnou situaci představit. „*Je to strašné celkově, protože poznala to, jaké to je chodit a pohybovat se normálně bez těch zábran a najednou nemůže. Já si to nedovedu představit, že bych přestal chodit.*“ Všeobecně se žáci do *Katy* dokázali vžít snadněji než třeba do *Kryšpína*. Dokázali si lépe představit přijít o schopnost chodit než neslyšet. Možná je tomu tak, protože vnímají smysly jako více nepostradatelné. Jelikož mají sluch v pořádku, neumí si tak dobře představit, jaké to je žít v částečném nebo naprostém tichu. Možná i z toho důvodu se u *Kryšpína* více vžívali do šikany cílené na něj než do jeho života s postižením.

Méně viditelná fakta

Velmi pěkně se dokázali vcítit také do provázejících skutečností ze životů hrdinů. Třeba u *Kryšpína* každá skupinka zmínila jeho ne příliš příznivou finanční situaci. Bydlení jen s babičkou, která nemá takové finanční prostředky, aby mu pořídila ze dne na den nová sluchadla. Také spekulovali: „*Určitě se bál, kdy to zase přijde. Možná se ani neměl o koho opřít a komu to říct.*“. U *Naty* vnímali to, že jí *Leila* neustále opakuje, že její situace není normální, vztáhli si tato slova i k ostatním lidem, že podobné názory musí poslouchat neustále. Přemýšleli více do hloubky, a pak zmínili: „*Ještě když jí ostatní říkají, že je to divné.*“ nebo „*Když se chodí do školy, tak ti lidi můžou být zase zlí.*“. Zvláštní je poukázání pouze na školu a ne třeba na veřejnost, obchod, jakékoliv jiné místo. Je možné, že mají se závadným chováním ve škole nějakou zkušenost. Určitě znají nadávky a ovlivňování ostatních. V jedné skupince kluků se strhla debata, zda *Jamie* udělal správně. Jeden z nich po nějaké době prohlásil: „*Ano, ale tak třeba kdyby odjel to někomu říct, tak by se zase mohlo mezitím stát něco horšího.*“

Každému může ublížit něco jiného

Během debaty si velmi dobře uvědomovali, že banální věci můžou ublížit někomu jinému. Třeba v ukázce *Útěk Kryšpína N.* ho hodili kluci do vody i se sluchadly, čímž mu je nenávratně zničili. „*Mně se nic nestane, když mě hodí do vody.*“ nebo „*Mně by to nevadilo.*“ Nebo v ukázce *JÁ, SRANDISTA*, když se Jamie zastal oběti šikany ve škole, na tento okamžik jeden kluk reagoval slovy: „*Sobě moc nepomohl.*“

Pocit uznání, obdivu

Pocit uznání se nesl třemi ukázkami. U *Pozorovatelky* se projevil následovně: „*Ale je dobrá, že to bere tak, jak to je, že nebrečí pořád doma. Že je silná, že se s tím smířila a nesnaží se pořád něco změnit. Snaží se fungovat, i když to má těžké. Je statečná, já bych to nezvládla, nemohla bych se s tím smířit.*“, jiní se tázali, jak tak někdo vůbec může žít. Ukázka byla silná a Naty v ní pěkně vysvětluje, proč se cítí tak, jak se cítí, pro některé žáky tedy nebylo náročné na to přijít. Někteří ji však stejně nemohli pochopit. „*Pokud se narodíš a nechodíš, nemluvíš, neslyšíš, tak to asi je pro toho člověka normální, ale já si neumím představit, že bych teď o nějakou takovou schopnost přišla.*“ Jedna slečna po chvilkovém zamyšlení, řekla: „*Myslím, že to tak má, protože když už to má od narození, tak už je s tím třeba v osmnácti smířený, ale když někdo oslepne v osmnácti, tak s tím smířený není.*“. Nemyslíme si, že smíření závisí na věku člověka, ale na jejím názoru můžeme vidět, že žáci nejsou dostatečně připraveni něco takového přijmout nebo pochopit. Pouze pár žáků podotklo, že se s tím narodila a vnímá svůj způsob života jako něco normálního už od útlého věku. Že nic jiného nepoznala. Nemají ty zkušenosti, dovednosti, které by jim umožnili stoprocentně pochopit sdělení hlavní hrdinky. Často se také objevoval názor, že by to nechtěli zažít, což je pochopitelné a předvídatelné. „*Za pár let, kdyby se mi to stalo, tak to asi... To nevím...*“ „*Mně by to vadilo, nechtěl bych to tak mít.*“ Žáci znají schopnosti, které hlavní hrdinka *Pozorovatelky* od narození nemá. Kdyby jim však někdo říkal, že je divné nemít třetí ruku, jim by to divné nepřišlo. Nad touto úvahou jsme se všichni pousmáli a lehce odlehčili atmosféru. U Jamieho z knihy *JÁ, SRANDISTA* je zaujalo, jak si dokáže ze sebe udělat legraci a způsob jakým bere svět i když je handicapovaný. Uznání se Jamiemu dostalo i ve chvíli, kdy zjistili, že kluk na vozíčku ukončil šikanu jiného chlapce. Tím však přidělal možné problémy sobě. Dále se tento pocit objevil i v reakcích na další ukázkou. Katy obdivovali za její smíření se se situací, kterou by oni nechtěli zažít. „*Já bych se s tím asi strašně těžko prala, bylo by náročné to přijmout.*“ „*Já bych asi brečela, a pak bych se s tím poprala.*“

Shrnutí: Ukázky žáci přijali různými způsoby. Z pocitů převažovala po přečtení lítost, a obdiv. Někteří mají zkušenost s člověkem, který je handicapovaný, ale ne s vrstevníkem. Většinou to byli prarodiče. Nepodařilo se přímo potvrdit souvislost mezi touto zkušeností a lepším vcítěním se nebo pochopením hlavních hrdinů z ukázek. Do navozených situací a pocitů se uměli velice pěkně vcítit. Dokonce si všímali i doprovodných událostí, omezení, vlastností, které hrdina prožíval nebo měl. Zapůsobilo na nás, jakmile si velká část žáků uvědomovala, že to, co ublíží někomu s postižením, nemusí ublížit jim. Že věci, které oni považují za banalitu a hloupost, nemusí připadat stejně někomu s jinými dispozicemi k životu.

6.2 Reakce na ukázkami navozené situace

Šikana

Jedním z velkých témat, o kterých jsme se s žáky bavili, byla šikana. Ta se objevila v ukázkách *Útěk Kryšpína N.* a *JÁ, SRANDISTA*. Všichni do jednoho se shodli na tom, že kdyby byli přítomní v daném okamžiku, tak *Kryšpínovi* nebo *Jamiemu* určitě pomůžou. U první ukázky zmiňovali, že by se ho určitě zastali, něco by těm klukům řekli. Po chvilkovém přemýšlení jich dost dodalo, že by to možná moc nepomohlo, nebo by tam možná vůbec nešli, zvláště kdyby ty kluky neznali. Více odvážní se v tuto chvíli ukázali kluci, kteří by, dle jejich slov, zakročili. V jedné skupině se poté strhla větší debata, kdy mu jiný oponoval, že by tam nešel, poté ten první dodal, že kdyby je znal, tak by jim šel určitě něco říct. Načež druhý kluk odpověděl, že ano, ale kdyby je neznal, tak by tam nešel. Následně se shodli, že by to šli někomu říct, nenechali by tuto situaci jen tak přejít. Další skupinka kluků řekla, že by to nezáleželo jen na známosti, ale také na tělesných dispozicích útočníků, třeba na výšce. Nepouštěli by se do většího konfliktu, ale šli to třeba někomu nahlásit. „*Ale pokud bych viděl, že nějak opakovaně do něj šijou, viděl bych, že by byl viditelně slabší, tak bych jim třeba něco řekl.*“ jeden z nich jen dodal „*Ale toho kluka bych určitě z té vody vytáhl.*“. Holky byly opatrnější. Určitě by mu pomohly, ale spíše tím, že by to někomu řekly, i když se i tady našla výjimka. „*Kdybych je znala, tak bych šla za těma klukama a řekla jim, ať ho pustí.*“ Ve většině případů se však shodly na tom, že by mu šly pomoci po incidentu, zeptat se, zdali je v pořádku. „*Vytáhla bych mu ty sluchátka. Ale na ty kluky bych si netroufla, ale kdyby nás bylo víc...*“ „*Já bych počkala, až by odešli a šla mu pomoci. Pak bych mu řekla, aby mi řekl celý svůj příběh, a pak bych s ním šla to nějak řešit, říct to učitelům.*“ Jedna dívčí skupina se také zamýšlela nad četností šikany. Došli k tomu, že tato situace určitě nenastala poprvé, ale něco podobného se

dělo už dříve. A shodly se, že už to měl na začátku někomu říct. Dodaly také to, že musel žít ve strachu, kdy se zase něco stane. Jedna slečna nakonec podotkla velmi pravdivou věc. „*Ono to asi není jednoduché tak říct, protože jednou se nám to třeba stane a zachováme se jinak.*“ V čemž má podle nás naprostou pravdu, protože většina lidí se ve vyhocených situacích zachová jinak, než si myslí a než by si připustila.

Pomoc postiženého žáka oběti šikany

Po otázce, zda se Jamie zachoval správně, se třída pomyslně rozdělila na dva tábory. U této ukázky se odpovědi holek od kluků nelišily tak jako u Kryšpína. Možná to bylo způsobené počtem útočníků. Kryšpína šikanovali čtyři kluci, kdežto Jamieho pouze jeden. Jedna půlka jasně odpovídala ano, žáci by se podle jejich slov zachovali podobně. „*Já bych mu šla pomoci určitě.*“ Což je však obtížné brát jako fakt, proč, jsme si zmínili již výše. Druhá půlka však stála za tím, že zvláště, když je na vozíčku, tak měl někoho zavolat, někoho staršího, dospělého. „*Spíš měl říct některému z učitelů a nejet tam sám na vozíčku.*“ Tak by se zachovali oni, někoho by zavolali. Ale všichni se shodli, že by mu nějakým způsobem pomohli. Když se někteří zamysleli více, zjistili, že není tak jednoduché nám odpovědět, že není tak jednoduché si to představit, protože oni nejsou na vozíčku a absolutně netuší, jaké to může být. „*Zachovala bych se asi podobně, ale je náročné si to představit, že jsem na vozíku a ještě šikanovaná.*“

My jen můžeme doufat, že pokud by se něco takového stalo, pokud by byli svědky šikany, tak by to opravdu někomu oznámili a nenechali situaci jen tak být. Snad by se zastali oběti nebo ji podpořili, neotočili by se zády. Na druhou stranu je ošemetné schvalovat jim zásah do probíhající šikany. Nikdy nemůžou vědět, jak se útočník v danou chvíli, zaplaven adrenalinem, zachová. Na tuto variantu a částečné nebezpečí jsme žáky upozornili a probrali s nimi úskalí takového jednání.

Strach z nemocnic

U Katy nechápali, že se zlobila na svou kamarádku Cecy, že za ní nepřišla. Až překvapivě mnoho žáků už v nemocnici bylo. Buď jako návštěva, ale i jako pacient. Přesto strach z nemocnic chápali. „*Možná byla trochu zlá na tu druhou holku, nemůže jí to dávat za vinu, že tam nepřišla. Já bych třeba přišla, ale nedávala bych jí to za vinu.*“ „*Protože se bála vidět ji v tom stavu. Možná měla taky problémy.*“ Nebo strach z nemocnic znají přes někoho jiného. „*Já to třeba znám, brácha se bojí nemocnice, tak se prostě bojí.*“ Nemysleli si, že by se náklonnost nebo přátelství Cecy změnilo kvůli této nehodě, ale byl to podle nich strach, jenž zapříčinil, že nepřišla. Někteří zmíněný strach znají ať už přímo nebo zprostředkovaně. V jedné

skupince byla dívka, která se označila za čtenářku a vyprávěla, jak četla o hospitalizované holce s těžkou formou leukémie. V knize byly popsány i místa na těle s různými kanylami a podobné věci, což jí nedělá dobře. Ani v té čtené formě z toho neměla dobrý pocit. Jedna slečna byla velmi empatická, poznamenala možnou změnu povahy Katy. „*Je těžké, když člověka znáte normálního, a pak se něco stane, tak máte strach, jestli ho to nějak nepoznamenalo. Je to těžké i pro toho nejlepšího kamaráda. Ale šla bych, i když nemocnic nemám ráda, šla bych kvůli ní.*“ Nezávisle na pohlaví většina žáků řekla, že by svou návštěvou chtěli ukázat svému kamarádovi, že tam jsou pro něj. Někteří by šli později, ale navštívili by ho. „*Asi navštívit bych ho šel, ale asi třeba až později, až by se z toho trochu zotavil, až by věděl, že už nebude chodit a po nějakém čase, až se mu to rozleží v hlavě.*“ Rozhodně by to ale pro nikoho nebyl důvod k ukončení přátelství, bavili by se s kamarádem dále. „*Třeba se bála, že by se kvůli toho s ní přestali kamarádi bavit.*“ Zkoušeli by ho povzbudit, podpořit, všelijak mu pomáhat. „*Vozil bych ho do školy na vozíku.*“ „*Pomáhala bych mu.*“ „*Hlavně bych mu neříkal takové věci jako, že je úplně k ničemu, ať se postaví.*“ „*Snažil bych se mu pomoci, zlepšit náladu, nemluvil bych o té nehodě.*“

Různí lidé mohou různé věci vidět jinak

Rozuměli, že okamžiky, které se jim zdají obvyklé, nemusí stejně vnímat někdo jiný. V ukázce *Pozorovatelka* Naty popisuje, jak jí nevadí nemoc objímat své blízké, protože to nikdy nezažila, takže ani neví, co taková schopnost, takový čin obnáší. Žáci se tímto způsobem mohli dozvědět, jaký je rozdíl mezi chápáním člověka s vrozeným postižením a tím získaným během života. Opakem je ukázka Katy, která o schopnost chodit přišla v průběhu svého života. Když jsme se ptala, zda chápou myšlení hlavní hrdinky a její srovnání se životem, více než polovina žáků odpověděla pozitivně a třeba jen dodali: „*Asi bych se divila, protože to, co nám přijde normální, to je pro ni něco divného a naopak. Je to zvláštní.*“ *Kdybych se už s tím narodil, tak bych se s tím po čase smířil.*“ nebo „*Ona už je zvyklá na to, nezažila to.*“. Ihned se identifikovali s myšlenkou, že ji to netrápí, protože to tak prostě má už od narození. Pochopili, že různé věci nepoznala, tudíž jí nechybí. Zřejmě i díky tomu ji pár žáků neoznačilo za statečnou holku. „*Když ona už to tak brala od mala. Já myslím, že by se nedalo říct, že je statečná, protože nic jiného nezná.*“ „*Žije s tím, co má. Nemůže vědět, k čemu je to třeba dobré.*“

Nemohli dost dobře porozumět rozčarování Leily, když se Naty ptala, zda se nezlobí na rodiče za neplnohodnotný život, jenž jí dali. „*Já bych se na rodiče nezlobila, oni za to nemůžou.*“

Shrnutí: V naší debatě o šikaně jsme se dozvěděli, že všichni do jednoho by nějakým způsobem pomohli oběti. Nejčastěji to bylo oznámením někomu dospělému, ale objevili se jedinci, kteří by šli za útočníky a zkusili je zarazit. Toto rozhodnutí by se odvíjelo od počtu útočníků, síly a taky toho, zda by je znali nebo ne. Dále jsme se dozvěděli, že rozumí strachu z nemocnic, i když tito žáci jej většinou neměli. Kamaráda by v nemocnici navštívili a podpořili, jak jen by to šlo. Pomáhali by mu ve škole, vozili by ho na vozíku a snažili by se s ním překonat prvotní nejnáročnější momenty a nesnáze získaného handicapu. Měli jsme možnost také narazit na rozdíl mezi získaným a vrozeným. Tento rozdíl žáci pochopili veskrze hned. Neměli problém porozumět hlavní hrdince s vrozeným postižením, jejím názorům a smíření se s běžným fungováním.

6.3 Pochopení důvodů šikany v ukázkách

Útěk Kryšpína N.

Jakmile jsme se zeptali na důvody šikany v ukázkách *Útěk Kryšpína N.* a *JÁ, SRANDISTA*, žáci měli hodně co povědět, disponovali spoustou nápadů. U Kryšpína řekli, že si ho kluci vybrali, protože byl slabší, nemohl se bránit a byla to pro ně snadná kořist. „*Je slabší, vyhlídli si slabý článek.*“ S tím naprosto souhlasíme, tak to ve většině případů bývá, že šikanovaný je ten slabší, menší než útočník či útočníci. Už to určitě mnohokrát ve škole, na internetu nebo třeba v televizi slyšeli, tudíž pro ně nebyla tato otázka k zodpovězení náročná. Také si podle první skupiny dívek chtěli dokázat, že jsou lepší než on, když neslyší. Možná se s něčím takovým už setkaly, mluvily velmi neurčitě a zmínily nějaké situace, které byly kdysi. V jedné skupince se žáci bavili i o tom, že se ho nikdo nezastane, proto je snadným terčem. „*Byla to pro ně zábava.*“ Což z ukázky vyznělo. Kluci, kteří Kryšpína šikanovali, se tím vyloženě bavili. I když nikdo z výzkumné třídy nevykazoval, že by tento druh zábavy pochopil. Jedna skupina kluků se domnívala, že mohli mít mezi sebou i spory. „*Měli mezi sebou spory, třeba mu přebral babu?*“ Že by se jednalo o nějaký druh pomsty? Možná kdyby se mezi nimi něco podobného stalo, reagoval by některý z nich stejným způsobem, proto tento názor. Poukázali také na možné nižší IQ útočníků. Menším překvapením pro nás byl i úsudek, že ho neměli rádi. Což je možné. Ale jakmile oni někoho nemají rádi, tak mu přece nezačnou tímto způsobem ubližovat a ztěžovat život.

JÁ, SRANDISTA, můj nejhorší školní rok

U Jamieho často zmiňovali podobné důvody. Převažoval názor, že si ho útočník vybral, protože byl slabší, navíc Jamie nemohl chodit. „*Byl slabší, na nikoho stejně rovného nebo silnějšího by si nedovolil.*“ Také si podle žáků myslel, že je nejlepší a tímto způsobem si svou domněnku dokazoval. Vést ho k tomu podle pár dívek mohla i závist. „*Záviděl, že ten člověk má něco, co on nemá. Třeba mu umřela mamka a ten šikanovaný měl všechno a byl šťastný.*“ „*Chce peníze. Záviděl mu, třeba větší kapesné nebo to, že byl Jamie chytřejší.*“ Opět se ale pozastavujeme nad tím, zda i ony, kdyby něco hodně záviděly, začaly druhému ubližovat. Věříme, že ne. Z výrazů ve tvářích byly vidět skutečné emoce, které šikanu neschvalovaly. Nejednou se stalo, že se snažili vtipkovat o tomto tématu, ale na žádném klukovi ani dívce jsme neviděli opravdové pochopení v potěšení nebo zábavě z šikany. Postupem času došli i k tomu, že útočník to nedělá někdy jen pro svou zábavu, ale má třeba problémy v jiné oblasti. „*Může mít problém, doma třeba.*“ „*Mohl mít problémy s rodičema.*“ Zmíněné bylo také možné šikanování zaměřené na útočníka dříve nebo v ten stejný čas, který přenáší svůj vztek tímto způsobem dál. I na tomto se některé skupiny shodly. „*Sám byl třeba dříve šikanovaný.*“ Jmenovaný byl jednou slečnou i strach, což dál neupřesnila. Mohl to být strach z toho, že přijde o kamarády nebo možná nějaké uznání. Strach z toho, aby se sám nestal obětí. Poslední skupinka kluků se shodla na tom, že si útočník vůbec neuvědomoval následky svých činů, že to, co bude dál nebo jak to ten druhý bere, nedomýšlel.

Shrnutí: Žáci vymysleli spoustu možných důvodů, proč útočníci mohli šikanovat své oběti. Byla to například závist, problémy doma, strach a dokázání si, že jsou lepší. Vymysleli také různé vlastnosti oběti, díky kterým se jí stala. Vzrůstově menší, slabší, postižený, bez přátel, atd. Dostali jsme se i k tomu, že útočník může mít problémy, které ostatní nevidí a tímto si kompenzuje svou slabost jinde, tím si vybíjí nashromážděné napětí, stres.

6.4 Dopad literatury s handicapovaným hrdinou na čtenáře

Vnímání literatury s handicapovaným hrdinou

Žáci řekli, že se museli zamýšlet více, než jsou zvyklí, ale nikdo z nich nedodal, že by mu to vadilo nebo to pokládal za obtěžující. Nepředpokládáme, že se ve školách čte literatura s tímto tématem, což nám žáci potvrdili. „*Vyvolaly ve mně větší pocity, protože v běžných knížkách se něco takového neděje. Musím nad tím víc přemýšlet.*“ Takové příběhy nepovažují za běžné knihy, protože se s nimi tak často nesečkáávají, jestli vůbec někdy ano. Bylo to pro ně

něco nového, proto se do hrdinů vcítit chtěli a někdy jim to šlo velmi dobře, ale jindy to mohlo být náročné nejen na pochopení, ale také na jejich psychickou stránku. „*Všechny ukázky byly hodně emotivní a smutné. Na zamyšlení. Bylo těžké se do toho vcítit.*“

Jak jsme zmínili již výše, žáci velmi často pociťovali lítost, na což nejsou v takové míře zvyklí. Jedna slečna poznamenala, že kdyby byl někdo takový v jejich třídě, řekla by to paní učitelce. „*Kdyby někdo takový byl v naší třídě a já bych se s ním bavila, tak bych to řekla třeba učitelce.*“ Vyvstává nám hned otázka, kdyby se s tím člověkem nebavila, tak by to neřekla? Nebo si myslí, že kdyby se s ním nebavila, tak by to nevěděla? Další emocií, kterou při čtení jim běžných knížek nemívají tak často, byl obdiv. Obdivují hlavní hrdiny za jejich odvahu, statečnost, smíření a schopnost se oklepat z životních pádů a kopanců. „*Musí to být hodně těžké.*“ Snaží se pochopit, jak by v tu chvíli žili oni, kdyby přišli o nějakou, jim běžnou, schopnost. Většina se vyjádřila tak, že by to nezvládla. „*Je to divné, já bych to nedala.*“ „*Já si to nedovedu představit, že bych přestal chodit.*“ Je zvláštní, že jen pár jich zmínilo, že by se se svým postižením časem vyrovnali. Ti, co byli přesvědčení, že ne, jak můžou takovou věc tak jistě vědět, když v té situaci nebyli? Objevil se v malé míře i pocit bezmoci, kdy se žáci vžili do příběhu tak, že by ho nejradyji přepsali. Pomohli by hlavním hrdinům.

Možná pozitivní změna díky literatuře

Po otázce, zda by tato literatura mohla něco změnit, většina žáků ihned odpověděla ano. Jakmile jsme se začali více o tomto tématu bavit a oni nad ním přemýšleli, postupně svůj názor měnili. Z jednohlasého ano se stalo možná, u některých ne. Později se většina shodla na tom, že útočníci by to nebrali, byl by jim nějaký příběh jedno, dokonce by si svůj podíl viny na podobném činu neuvědomovali. „*Ti, co to dělají, tak jedním uchem tam a druhým ven a bude jim to jedno.*“ „*Ano i ne. No, chování by to mohlo změnit, ale kdyby to bylo třeba na ty, co šikanují, tak by jim to bylo jedno.*“ Kdežto spolužákům a možným přihlížejícím šikaně by podobné příběhy mohly dodat kuráž k pomoci slabším nebo k oznámení nežádoucího chování dospělým. „*Třeba na spolužáky, pak by se více snažili pomoci těm šikanovaným.*“ „*Možná by to motivovalo ostatní k tomu, té šikaně zabránit.*“ A ti, co takové myšlenky vůbec nemají, je podle žáků mít nebudou ani po přečtení, jen by je to v jejich přesvědčení mohlo utvrdit. „*Ti, co jsou hodní a nic nedělají, tak to nebudou dělat dál. Možná je to povzbudí k tomu, aby nikdy nezačli.*“ Byl poznamenán i možný strach z útočníků. „*Ale někteří spolužáci by to mohli někomu říct, ale kdyby nebyli odvážní, tak by se báli, že je zbijou.*“ Dokonce jedna dívka poukázala na to, že kdyby se něco podobného stalo v jejich třídě, tak by se málokterý spolužák nad sebou zamyslel a změnil chování. „*V naší třídě je většina, která nepřizná svou chybu*

a neomluví se. “ Patrně soudí podle vlastní zkušenosti, kdy se něco stalo a ten, kdo za to mohl, se žádným způsobem neospravedlnil. Možná má takovou zkušenost i v závažnějších věcech, jako je třeba šikana. Pořád ale doufáme, že kdyby to ta závažnější věc byla a útočníkovi došlo, co udělal, napravit by se mohl. V což věřila i jedna slečna. „*Já myslím, že jo, že třeba ti, kteří by šikanovali, by si to mohli nějak uvědomit.*“ Kluci v jiné skupince byli přesvědčení, že by se něco stalo. „*Ale jako jo. Něco by se asi stalo.*“ „*Možná někteří by se nad tím zamysleli.*“ Nechtěli se smířit s tím, že by takový čin zůstal bez následků, že by nikdo nic neudělal ani po přečtení těchto příběhů.

Shrnutí: Tyto příběhy, více než jiné, podněcovaly žáky k většímu zamyslení. Nejsou na ně zvyklí, tudíž pro ně bylo jejich vstřebání a pochopení náročnější, za což mohlo také vyvolání silnějších emocí a pocitů. Nejčastější byla lítost, ale objevoval se také obdiv a bezmoc nad proběhlou křivdou a bezprávím. Když už se snažili hlavního hrdinu pochopit, pochopit jeho náročnou životní situaci, řekli, že být na jeho místě, tak by to nezvládli, nesmířili by se s postižením. Většina žáků zmínila, že čtení této literatury má smysl. Sice podle nich nezmění myšlení a chování útočníků, jelikož by jim to bylo jedno, ale může podnítit k pomoci nebo podpoře ostatní lidi v okruhu oběti. Nedělali by, že o ničem neví, ale jelikož po přečtení příběhů by poznali pocity šikanovaného, věděli by, jak takové situace může prožívat. I tohle může být úspěšný krok vpřed.

6.5 Literatura ve škole

Posledním a neméně důležitým tématem byla literatura ve škole. Žáci této třídy mají pana učitele, který má inovativní přístup a neřekli o jeho výuce v podstatě nic špatného. Líbí se jim, jak se dokáže vžít do vyprávění a vtáhnout tak i je. „*Pan učitel umí vyprávět. On se do toho úplně vžije a má k tomu miliardu poznámek a příběhy.*“

Čítanky a čtenářství žáků

Co se však týká čítanek, tak spokojení nebyli. Většina třídy vyjádřila mírné nesympatie ke starším ukázkám, protože jim nerozumí, neumí se s nimi ztotožnit a nebaví je. „*Nebaví mě ty starší texty, neumím se s tím ztotožnit, protože je to staré.*“ Jedna skupinka holek dokonce řekla, že by chtěla více číst, ale knihy zábavnější a vlastního výběru. „*Měně psát do sešitu a více číst. Mě vůbec nebaví ty ukázky z čítanek. Jsou tam nudné příběhy.*“ Uvítaly by více ukázek na zamyslení a méně těch popisných. „*Kdyby se tam objevily ukázky na zamyslení, detektivky.*“ Líbilo by se jim více diskuzí a méně charakteristik, výtahů a popisování. „*Když je*

normální povídka, a pak máme napsat, jaké byly třeba postavy, tak to mě nebaví.“ Což je v praxi náročné na uskutečnění, protože i popis postav je důležitý, učitel potřebuje vědět, zda si žáci umí z textu vytáhnout takovéto informace, zda je tam umí najít, i to patří do čtenářské gramotnosti. Kluci reagovali překvapivě podobně. Jedna skupinka se nesměle stavěla k tomu, že je teda čtení baví, ale musí těm ukázkám rozumět, musí je chápat. „*Čtení, možná, ale musí to být ukázky přiměřené našemu věku.*“ Poté jeden dodal, že ukázky námi vybrané byly podle něj spíše pro starší čtenáře, ale to jsme si zmínili již výše. Jiný chlapec podotkl, že ho čtení baví, ale čtení v literatuře ne. „*Já strašně rád čtu, ale literatura jakože tak mě nebaví, nebaví mě čist ty ukázky z čítanky.*“ Nemělo by to jít ruku v ruce? Přece by tam neměl být tak obrovský rozdíl ve vnímání četby.

Atraktivnější hodina literatury

Jedna skupinka kluků měla v tom, jak udělat hodinu literatury atraktivní naprosto jasno. „*Třeba mít ty hodiny zajímavější, zábavnější. Ne jen čtení z učebnice a psaní do sešitu.*“ Což se týká těch strategií, které jsme popsali. Bohužel se domníváme, že hodně učitelů českého jazyka často sklouzává ve svých hodinách jenom ke čtení z čítanek a následnému zápisu informací do sešitu. Zaujalo nás myšlení jednoho chlapce, který bral v potaz, že učitel musí se svými žáky probrat určité množství učiva. „*Nejdřív třeba něco probrat, pak odlehčit a zase probírat.*“

Shrnutí: Tento výzkum nám potvrdil výsledky průzkumu pana docenta Valy. Ani žákům v této třídě nevyhovují starší ukázky v čítanekách, které jsou psané starším jazykem a nerozumí jim. I když třeba rádi čtou, tak je nevhodně vybrané ukázky můžou od této činnosti odrazovat.

Závěr

V teoretické části jsme si přiblížili a rozebrali pojmy, jejichž znalost jsme využili v praktické části. Věnovali jsme se literatuře, kritickému myšlení, strategiím a metodám vhodným k využití v literární výchově, učebnicím literatury, dětem s postižením, integraci, vzděláváním žáků se speciálními potřebami, školským poradenským zařízením a inkluzi. Lépe jsme mohli díky těmto poznatkům pochopit ukázky a tak žákům vysvětlit a objasnit, čemu nerozuměli. Mohli jsme lépe proniknout do hodin literatury, do myšlení učitelů i žáků a následně všechno zpracovat.

Praktická část se sestává z popisu, rozebrání myšlenek vybraných ukázek a objasnění, proč jsme pracovali zrovna s nimi. U každé ukázky se nachází ještě seznam otázek, které určovaly směr debaty. Dále následuje rozbor dat, která jsme měli možnost získat na základní škole v sedmé třídě během výzkumného šetření. Tato data jsme rozdělili do pěti významnějších okruhů a ty následně do několika menších pro lepší orientaci. Na konci každého okruhu je shrnutí hlavních získaných poznatků.

Výzkumné šetření proběhlo v poklidné atmosféře. Někdy se objevily silnější emoce, které žáci potřebovali dát najevo, se kterými se potřebovali podělit s ostatními. Často jeden názor vyvolával debatu celé skupiny. Žáci k tématu velmi pěkně spolupracovali a debatovali. Málokdy si skákali do řeči, přesvědčovali někoho jiného o svém názoru. Svůj názor si uměli obhájit a stát si za ním, ale naopak také dokázali přijmout mínění někoho jiného a zamyslet se nad ním.

Celkově přijali ukázky velmi pozitivně, doptávali se, co příběhu předcházelo a jak skončil. Bylo vidět, že žáky ukázky bavily a vtáhly je do děje. Jeden chlapec však řekl, že si nemyslí, že byly vhodné pro jejich ročník. Považoval je za moc těžké a pracoval by s nimi spíše v devátém ročníku. Žáci sami je označili za silnější než příběhy z běžných knih. Jedna slečna přiznala, že u ukázek musela a chtěla více přemýšlet než u jiných. Zároveň poukázali na to, že v nich vyvolaly silnější emoce. Jelikož ukázky četli před více než půl rokem od tohoto šetření, víme, že emoce z ukázek v nich přetrvaly delší dobu a i po nějakém čase si vzpomněli na nejednu maličkost z příběhu, což nás velmi mile překvapilo.

Ukázky na žáky zapůsobily velmi silně. Do této doby většina z nich neměla zkušenost s podobným příběhem, upřednostňovali spíše jinou literaturu, méně náročnou. Příběhy v nich vyvolaly různorodé pocity. Do hrdinů se snažili vžít a ve většině případů jim to šlo velmi pěkně, i když někdy třeba nerozuměli jejich důvodům jednání nebo myšlení. Ale často dokázali popsat

jejich pocity, domyslet si nenapsané myšlenky, atd. Bylo to pro ně téměř vždy náročné, protože si museli představit něco, co v jejich životě není běžné a co zažít nikdy nechtějí. Jakmile se jim to povedlo, tak nejčastější emocí, kterou popisovali, byla lítost a obdiv.

Šikanu neschvaloval nikdo z nich, všichni řekli, že by se oběti zastali, někomu o této nespravedlnosti řekli. Postupně zjišťovali, že i útočník by mohl mít své problémy, ale stejně stále nerozuměli, proč si je řeší tímto způsobem. O přímé zkušenosti s šikanou se nikdo z nich nezmínil, nedivili bychom se však, kdyby ji někdo z nich zažil.

Literatura s handicapovaným hrdinou podle žáků této třídy může něco ovlivnit. Nezmění chování a myšlení útočníků, ale může podpořit ostatní v tom, aby pomohli a neotáčeli se k šikaně zády. Kdyby to tak opravdu bylo a tyto příběhy by mohly mít pozitivní vliv na některé čtenáře, mohl by to být velký přínos.

Když jsme rozebírali s žáky literaturu, tak jsme zjistili, že víc než polovina z nich ráda čte, ale ukázky v čítankách ze starší doby je nebaví, nerozumí jim a nic jim neříkají. Jinak by na průběhu výuky jejich literatury málokdo něco změnil. Jsou se svým učitelem, jeho formou výuky, metodami a zpestřováním hodiny spokojení.

Tito žáci byli překvapivě empatictí a vnímaví. Značná část se již setkala s člověkem, který byl nějakým způsobem handicapovaný, málokterý však s takovým vrstevníkem. Do ukázek se dokázali vcelku dobře vžít a projevovali silné emoce ve chvíli, když jsme se bavili například o šikaně, nespravedlnosti nebo pomoci slabším. Celkové pochopení situací, ve kterých se hlavní hrdinové knih ocitali, bylo jistě omezené nedostatečnou interakcí a vědomostmi o takových lidech.

Díky diplomové práci jsme zjistili, že v této sedmé třídě vyvolaly ukázky s postiženými hrdiny, což byly pro žáky neobvyklé příběhy, silné emoce, které vnímal každý z nich. Ačkoliv se oni nesetkali s handicapovaným vrstevníkem, už si umí představit, jaké nesnáze by ho každý den mohly potkávat. Snažili by se nebýt vůči nežádoucímu chování pasivní. Věříme, dle slov žáků, že by oběti pomohli, podpořili ji nebo o této situaci někoho informovali.

Slovníček pojmů

Atrofický – zmenšení, ztenčení

Hoax – poplašná zpráva

Fake news – falešné zprávy

Intervence – vnější zásah do nějakého procesu, za účelem jej ovlivnit

Segregace – společenské oddělování, vylučování

Temporální – časový, dobový

Seznam použitých zkratek

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

popř. - popřípadě

tj. – to je

SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY

Prameny:

1. BRAUNOVÁ, Petra a Leny PAYEROVÁ. *Pozorovatelka*. Praha: Albatros, 2007. Albatros Plus. ISBN 978-80-00-01926-0.
2. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N*. Ilustroval Barbora KYŠKOVÁ. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03712-7.
3. PATTERSON, James a Chris GRABENSTEIN. *Já, srandista*. Ilustroval Laura PARK. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03267-2.
4. WILSON, Jacqueline. *Katy*. Ilustroval Nick SHARRATT, přeložil Daniela FELTOVÁ. Praha: BB/art, 2016. ISBN 978-80-7507-592-5.

Literatura:

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. CIGÁNKOVÁ, Vladimíra. *Metodika integrace dětí s poruchami autistického spektra do mateřských škol: doplněná o odbornou analýzu Přemysla Mikoláše Autismus jako integrační problém a možnosti jeho řešení*. Ostrava: Montanex, 2016. ISBN 978-80-7225-414-9.
3. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-49-7.
4. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
5. GEJGUŠOVÁ, Ivana, Marcela HRDLIČKOVÁ, Olga KUBECZKOVÁ, Radomil NOVÁK a Vladimíra ZYCHOVÁ. *Principy a cesty školní výuky české literatury*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2017. ISBN 978-80-7464-956-1.

6. GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-8085783-73-5.
7. HOLÁ, Soňa. *Integrace zdravotně postiženého žáka v systému základního školství: závěrečná práce "Studium pro ředitele škol a školských zařízení" : období od září 2005 do května 2006*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-26-8.
8. JEŘÁBKOVÁ, Kateřina. *Úvod do speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3731-6.
9. KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.
10. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
11. MICHALÍK, Jan. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole: speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků se vzácnými onemocněními ...* Čáslav: Studio Press pro Společnost pro MPS, 2013. ISBN 978-80-86532-29-5.
12. REISSNER, Martin. *Literatura pro děti a mládež 2016*. V Brně: Moravská zemská knihovna, 2016. ISBN 978-80-7051-213-5.
13. SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-412-9.
14. SLADOVÁ, Jana. *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4025-5.
15. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
16. ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
17. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

18. ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a Martina ŠMEJKALOVÁ. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-949-0.

19. VALA, Jaroslav. *Literární výchova ve škole: vzpomínky, vize, zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4481-9.

20. VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

21. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Periodika:

1) RADVÁKOVÁ, Věra. Práce s textem na střední škole. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2015, 9(3), 87-109 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: http://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=103430

2) VALA, Jaroslav. Komenského spisy jako četba žáků základní školy?. *Pedagogika* [online]. 2017, 67(3), 279–294 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Elektronické zdroje:

1) Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál* [online]. 2013 [cit. 2018-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/>

2) Rámcový vzdělávací program. Praha, 2016. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

3) Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). *Critical Thinking International, INC.* [online]. Geneva, New York, 2011 [cit. 2018-03-31]. Dostupné z: <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>

4) SALMAN, Saba. What would a truly disabled-accessible city look like?. *The guardian* [online]. 2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/cities/2018/feb/14/what-disability-accessible-city-look-like>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – ukázka z knihy *Útěk Kryšpína N.* od Ivony Březinové

Příloha č. 2 – ukázka z knihy *Katy* od Jacqueline Wilson

Příloha č. 3 – ukázka z knihy *Pozorovatelka* od Petry Braunové a Leny Payerové

Příloha č. 4 – ukázka z knihy *JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok* od Jamese Pettersona a Chrise Grabensteina

Útěk Kryšpína N.

Iva Procházková

Jaký je asi svět, když člověk pořádně neslyší? Kryšpín to tak má. Aby mohl používat sluch tak, jako ty, musí používat sluchadla neboli „brouky“, díky kterým může normálně slyšet. Ale kvůli nim je jiný, možná kvůli jeho jménu, kvůli tomu, že bydlí s babičkou nebo z úplně jiného důvodu si ho vybrala skupinka kluků, kteří jej šikají. Všichni jsou na škole v přírodě, kluci Kryšpínovi vzali sluchadla a schovali je do nádoby u záchodu, čímž je zničili. Kryšpínova babička už nebude mít peníze na nové. Ale tohle už se jednou stalo... A právě na to vzpomíná Kryšpín v této ukázce.

Zato teď se bude doprošovat, aby všichni, kdo na něj promluví, vyslovovali pomalu a zřetelně. Aby svá slova zopakovali, když to bude nutné. Nebo řekli jinak, aby pochopil. Ale on není nechápavý. Jen mu ti tři dementi vzali sluch. Jako už jednou. V létě na koupališti...

„Hele, Špína jde!“ zaslechl tenkrát za sebou výkřik a vzápětí hluk hromadného smíchu – výsměchu.

Ani se nemusel otáčet, aby věděl, že je to Denis.

„Jdeš se vykoupat, Špindíro? Tak to abysme šli domů, protože až vlezeš do bazénu, bude voda rázem kontaminovaná.“

Nová salva smíchu.

Dělal, že je neslyší, a pokračoval k šatnám. Pronajme si skříňku, kam si uloží věci. Oblečení, mobil, peněženku, klíče, a hlavně brouky pečlivě schované do krabičky. Brouci se v žádném případě nesmí namočit. Ani navlhnout. To je první příkázání Kryšpínova soukromého desatera. Teprve na druhém místě jsou záložní baterky a pak i další věci. Ale voda, voda k broukům prostě nesmí.

Zrovna přecházel po travnaté cestičce pár kroků od bazénu, když ho popadly něčí ruce. Marián, Srpen, Denis.

„Co je?“ vyjekl a snažil se klukům vykrotit.

„Co by? Dáme hobla?“ říčel Srpen rozjíveně.

Zbývající dva už ho povalili a na zemi ho pevně uchopili kolem zápěstí a kotníků.

„Kluci, neblbněte! Prosim vás. Musím si nejdřív vyndat brouky... teda sluchadla!“

„Hele, on nás prosí,“ šklebil se Srpen.

„Nepros,“ pronesl Marián potměšile. „Nejvyšší čas naučit ty tvý brouky plavat.“

„To nejde! To nesmíte!“

„Ale smíme,“ pořvával Denis. „Třeba budou brouci rádi. Určitě ještě nikdy nezkoušeli, jaký to je, poslouchat zvuky pod vodou. Takový to bubláni a šplouchání a cákání, víš?“

„Dost řečí!“ zavelel Marián. „Na tři ho pustíme.“

Kryšpín ještě zadoufal, že ho na tři opravdu pustí. Byl by rád i za to, kdyby ho nechali spadnout na betonový okraj bazénu. Jen do vody ne, proboha! Jenže to bylo zoufale marné přání.

Divoce a za hurónského smíchu přihlížejících ho rozhoupali.

„Jedna!“

„Dva!“

„Tři!“

Kdyby měl volné ruce, třeba by ještě stačil brouky z uší vyrvat a odhodit stranou. Aspoň jednoho. Ale kluci ho drželi pevně. Do té doby, dokud ho nepustili nad hladinou.

Tak to je konec, pomyslel si, když se jeho tělo dotklo vody. Je po broucích.

Vlastně se mu nejdřív ani nechtělo vynořovat. Jen pud sebezáchovy a reflex toužící po nádechu ho donutil vyplavat nad hladinu. V uších mu malou chvíli brnělo, jak zkratované přístroje dodělávaly, a pak se kolem rozlilo ticho. Brouci umřeli.

Pozorovatelka

Petra Braunová

Příběh je o velmi statečné dívce jménem Natálie. V dětství protrpěla mozkovou obrnu a díky tomu je upoutaná na vozík. Hýbat může pouze prsty na ruce a to velmi omezeně. Proto se o ni musí starat celý den její mamka nebo ošetřovatelka. Naty je přes své postižení velmi inteligentní dívka, která si uvědomuje všechno kolem sebe. V tomto úryvku se baví s ženou, která by se ráda stala její novou ošetřovatelkou. Nutno ještě podotknout, že kniha je podle skutečného života dívky jménem Leny.

Hlavou mi prolétne filmové video vzpomínek. Pro mámu bylo náročné vyběhat mi integraci v jedné ze dvou základních škol ve městě. Bez podpory přátel a známých by se s tím jen těžko poprala. Jsem za to jí i ostatním vděčná. Mohla mě klidně vozit dál do nějakého dobrého speciálního zařízení a vědět, že je o mě dobře postaráno. V tom případě by se ale nenamáhala učit mě ve čtyřech letech číst. Ještě teď se vidím, jak jí u malého stolečku vedle kuchyňské linky předcítám ze starého „komančského“ slabikáře věty k písmenu Y s obrázkem jelenů u krmelce.

„Nevadí ti, že se nemůžeš lidí dotýkat a objímat ty, které máš ráda?“

„Já si je objímám.“

„Prosím?“

„Nikdy jsem nic jiného nezažila. Mně, kdyby odmalička neříkali, že je to divný, že nechodím, tak by mi to divný nepřišlo. To s tím objímáním je to samé.“

„Takže ty si nemyslíš, že ti máma tím, že tě takhle porodila, zkazila život?“

„Nezkazila. Změnily se tím jenom její představy o životě dítěte, na který se tolik těšila. Můj život měl být takový, jaký je.“

„Jak to, že jsi tolik uvědomělá?“ Leila zvyšuje hlas.

Možná ji rozčiluju. Víím, že moje názory u zdravých lidí často vzbuzují rozčilující údiv.

„Nejsem uvědomělá, proč si to myslíš?“

„Protože bych od člověka upoutaného na vozík čekala jinou odpověď. Podle úsudku zdravého člověka máš život zkažený.“

„Je možný, že si to většina lidí myslí. Tu většinu nepřesvědčuju o opaku.“

Leila opět zmlkla. Vypadá vážně unaveně. Co ji tak může trápit?

Nechci ale přerušit tok zajímavých dotazů.

„To fakt nechápu. Tobě nevádí, že se o sebe nemůžeš starat ani v tom nejmenším? Že si neutřeš nos, že se nenapiješ?“

„Ne. Je jenom pár věcí, který bych chtěla sama umět. Třeba se umět sama najíst. Nevadí mi, že mě někdo krmí, ale nesnáším, když mi někdo předhazuje, kolik toho sním. A umět být sama na záchodě a nebát se, že mě někdo někde zapomene.“

BRAUNOVÁ, Petra a Leny PAYEROVÁ. *Pozorovatelka*. Praha: Albatros, 2007. Albatros Plus. ISBN 978-80-00-01926-0.

(s. 199-201)

Katy

Jacqueline Wilson

Katy je pěkně divoká, odvážná a svéhlavá dívka. Má pět mladších sourozenců, kterým vymýšlí různé hry a stará se o ně. Jednou však za trest musí zůstat doma a rozhodne se, že si udělá houpačku na stromě. Houpačku špatně upevní a spadne z ní tak nešťastně, že si poraní páteř a už se nemá nikdy postavit na vlastní nohy. Za svůj pobyt v nemocnici poznává staršího kluka, který je po úrazu také upoután na vozík. Když se vrátí domů, nic není tak, jako bylo dříve. O všem co zažila, o tom, jaká teď je si musí promluvit se svou nejlepší kamarádkou a o tom je tato ukázka.

„Ale do nemocnice jsi za mnou nechodila. Byla jsem tam takovou dobu, a tys přišla jen jednou!“

„Promiň. Byla jsem na táboře a neměla jsem čas. Psala jsem ti. Dopisy a E-mail. Ale - ale bylo tak hrozný vidět tě tam zavřenou. A jsem taky hrozně cimprlich. Nesnáším nemocnice, to víš moc dobře.“

„Já je taky nesnáším!“

„Ach jo, Katy.“ Cecy si sedla na mou postel a chytila mě za ruku, jako jsme to dělávaly dřív. „Bylo to opravdu tak hrozný? Bolelo to moc?“

„Jo, nějakou dobu jo. Po tom úrazu i po operaci.“ Odmlčela jsem se. Řekla jsem si, že ji trochu potrápím. „Mám ti říct, co mi dělali, když mi stabilizovali páteř? Řízli mi do ní a –“

„Ne! Nech toho! Buď zticha!“

„No dobře, dobře, ale uvědom si, jaké to asi bylo pro mě, když mi to dělali.“

„Chceš říct, že ti to dělali zaživa? Oni tě neuspali?“ Cecyin hlas byl samou hrůzou pisklavý.

„To víš, že mě uspali, ale zkus si představit, jak jsem se asi cejtla, když jsem se probudila a stejně jsem pořád nemohla chodit.“

„A – a pořád ještě nemůžeš? Ani trochu?“ Cecyiny oči vyděšeně sklouzly na tu dlouhou mohylu, kterou mé nohy vytvářely z příkrývky.

„Já ti je ukážu,“ řekla jsem a stáhla deku.

„Ne, nedělej to!“ začala panikařit Cecy, jako bych měla nohy plné hnisajících vředů.

„Neboj, ty trdlo. Vypadá to pořád jako nohy. Úplně normální. Jen jsou nanic.“ Vytáhla jsem si kalhoty od pyžama až ke kolenům. Cecy na ně úzkostně pohlédla.

„A teď mě pošimrej na chodidle.“

„Cože?“

„Víš, jak jsem vždycky byla lechtivá, zvlášť na chodidlech. Tak to zkus.“

Cecy mě pošimrala.

„Víc. A pak mě do nich šťouchni. Zahejbej mi s prstama. Píchni mě do nich špendlíkem, cokoli.“

„Špendlíkem?“ podivila se Cecy, ale začala mi s prsty hýbat.

„Nic necejtím,“ řekla jsem.

„To je teda divný.“

„To jo. Klidně bys mi na ně moha nalejt vařící vodu, a já bych sebou ani nehnula.“

„Vážně? Ty chceš – chceš, abych to udělala?“

„Ne, jasně že ne, protože by mě to opařilo a měla bych pučejeře. Jenom bych to necejtila. Je to, jako by se dolní půlka mého těla proměnila v sochu.“

JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok

James Patterson a Chris Grabenstein

Kniha vypráví o Jamiem, který po autonehodě ztratil rodiče i schopnost chodit. S celou situací se vyrovnává humorem, se kterým se snaží brát všechny strasti života. Je velmi odvážný a v ukázce je vidět, že se sám dokáže postavit na stranu slabšího žáka, i když je sám šikanovaný klukem ze školy a jeho kamarády. Což ti chci ukázat v úryvku.

Onehdy ráno jsem si cestou přes hřiště všiml, že má v práci jednoho šestáka a právě si na něm zkouší zákon o zemské přitažlivosti. Ten malej chudák byl v pěkné bryndě. Vím to, protože jsem to už taky zažil: visel vzhůru nohama a drobné mu padaly z kapes.

Zajel jsem přímo ke Kosgrovi a jeho oběti.

Uvnitř jsem byl pěkně rozklepaný, ale navenek jsem nedal nic znát. Rváči vycítí strach. A taky cítí, když se začnete potit. A když člověk nechtěně vyjekne, dokáže toho surovec moc dobře využít.

„Čau, Stevie,“ zavolal jsem tak klidně a bezstarostně, jak jsem mohl. „Jak se vede?“

„Ztrat' se, Grimme. Mám práci.“

„Jasně. Hele, už jsi slyšel o tom *ú-nosu*?“

„Ne.“

„Neboj. Byl to jenom *ú-zub*.“

Kluk, co byl vzhůru nohama, se rozesmál. Z kapes mu právě padaly peníze na oběd. Stevie se nesmál.

„A o tom šampionovi v karate, který vstoupil do armády, víš?“

„Co je s ním?“

„No, slyšel jsem, že šlo o život. Když poprvé zasalutoval, malém se zabil.“

Kosgrova oběť se mohla potřhat. A Kosgrovi? Nic moc.

Ze zoufalství jsem zkusil ještě jeden speciálně pro znalce Homera Simpsona: „Jakto, že se musím učit angličtinu? Já do Anglie nikdy nepojedu!“

Stevie se tomu nezasmál, ale aspoň uvolnil sevření.

Kluk spadl na zem a odfrčel jako závodčák na okruhu.

„Dík, Jamie! Máš to u mě!“ zakřičel. Nebo něco v tom smyslu. Moc jsem mu nerozuměl, protože utíkal móóóc rychle.

Kosgrov mezitím zaměřil svůj vztek na nový cíl. Na mě.

Zakymácel se, popadl opěrky mého vozíku a předklonil se. V podstatě jsem ztuhl na kámen. To z vás udělá strach a zabrzděná kola.

Ucítil jsem Stevieho horký a vlhký dech a bylo mi jasné, že měl k snídani ovocné křupky (s mlékem, které bylo těsně po záruce nebo možná měsíc po záruce).

„Co myslíš, ty vtipálku?“ řekl Kosgrov. „Že tě nepošlu k zemi jen proto, že dřepíš na vozíku?“

„Jo, docela jo,“ řekl jsem.

Ukázalo se, že jsem se docela spletl.

Anotace

<i>Jméno a příjmení</i>	<i>Pavla Strílková</i>
<i>Katedra:</i>	<i>Českého jazyka a literatury</i>
<i>Vedoucí práce:</i>	<i>doc. Mgr. Jaroslav Vala, Ph.D.</i>
<i>Rok obhajoby:</i>	<i>2018</i>

<i>Název práce:</i>	<i>Recepce umělecké literatury s tematikou handicapu u žáků ZŠ</i>
<i>Název práce v angličtině:</i>	<i>The reception of literature on the theme of disability among primary school pupils</i>
<i>Anotace práce:</i>	<i>Diplomová práce je věnovaná příběhům s handicapovaným hrdinou. Jejich zastoupením v literatuře, historii, pochopením, možným ovlivněním svých čtenářů a hlavně přijetím žáků základní školy. V teoretické části jsou vysvětlené související náležitosti a v praktické rozebrané data z výzkumu. Cílem bylo zjistit, jak moc na žáky ukázky zapůsobí, zda bude pro ně náročné se vcítit do handicapovaného hrdiny, jaké emoce budou na základě příběhu vykazovat, co si myslí o šikaně. Jestli podle nich může tato literatura něco ovlivnit. Jak by se na místě hrdinů zachovali oni, co si myslí o literatuře ve škole.</i>
<i>Klíčová slova:</i>	<i>literatura, čtenářská gramotnost, RWCT, kritické myšlení, handicap, šikana, integrace, přátelství, odvaha, lítost, pomoc druhým, empatie, předsudky, škola, Ivona Březinová, Jacqueline Wilsonová, Petra Braunová a Leny Payerová, James Petterson a Chris Grabenstein</i>
<i>Anotace v angličtině:</i>	<i>The thesis is dedicated to stories featuring a disabled main character, their share rates in literature and history, comprehension and acceptance by the basic school pupils and their potential to influence the readers. In the</i>

	<p><i>theoretical part, related facts are analyzed, while the practical part deals with the analysis of the detailed data from the research. The aim of the thesis was find out how each abstract would impress the pupils, to determine their attitude towards bullying, to analyze how the stories would affect their emotions, whether it would be difficult for them to empathize with the hero, to ascertain the pupils' opinion on whether this type of literature could change something, how they would act in the role of the main character and what they thought about literature in school in general.</i></p>
<p><i>Klíčová slova v angličtině:</i></p>	<p><i>literature, reading literacy, RWCT, critical thinking, handicap, bullying, integration, friendship, courage, regret, help others, empathy, prejudice, school, Ivona Březinová, Jacqueline Wilsonová, Petra Braunová a Leny Payerová, James Petterson a Chris Grabenstein</i></p>
<p><i>Přílohy vázané v práci:</i></p>	<p><i>příloha č. 1 – ukázka z knihy Útěk Kryšpína N. od Ivony Březinové</i></p> <p><i>příloha č. 2 – ukázka z knihy Katy od Jacqueline Wilson</i></p> <p><i>příloha č. 3 – ukázka z knihy Pozorovatelka od Petry Braunové a Leny Payerové</i></p> <p><i>příloha č. 4 – ukázka z knihy JÁ, SRANDISTA můj nejhorší školní rok od Jamese Pettersona a Chrise Grabensteina</i></p>
<p><i>Rozsah práce:</i></p>	<p><i>72 s., 132 407 znaků</i></p>
<p><i>Jazyk práce:</i></p>	<p><i>CZ</i></p>