

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Mgr. Veronika Kalužná

2. ročník prezenčního studia

Obor: Speciální pedagogika pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň
základních škol

LITERATURA PRO DĚTI A MLÁDEŽ JAKO PROSTŘEDEK INTEGRACE

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Vlasta Řeřichová, CSc.
OLOMOUC 2016

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila prameny uvedené v seznamu literatury. V souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Univerzitou Palackého v Olomouci na jejích internetových stránkách. Souhlasím také, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 3. 4. 2016

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Vlastě Řeřichové, CSc., za odborné vedení, cenné rady, poskytnuté informace a připomínky, které mi pomohly při zpracování této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá využitím literatury pro děti a mládež při integraci žáků s postižením do běžných základních škol. Práce je koncipována do dvou částí, teoretické a praktické. První část obsahuje teorii o integračních tendencích a inkluzi, dále se práce věnuje literatuře pro děti mládež. Poslední kapitulu teoretické části tvoří informace o inovativních metodách používaných v hodinách českého jazyka a literatury.

V praktické části je představen výzkum, který proběhl na základních školách. Zabývá se postoji žáků šestých ročníků k osobám s postižením a jejich vědomostmi o této problematice. Na základě výsledků výzkumu je v praktické části diplomové práce navržen projekt pro šesté ročníky běžných základních škol. Projekt využívá literaturu pro děti a mládež jako prostředek integrace osob s postižením mezi intaktní společností - v tomto případě mezi majoritní spolužáky.

Klíčová slova:

Literatura pro děti a mládež, příběh s dětským hrdinou, projekt, osoby s postižením, integrace, inkluze.

ABSTRACT:

This dissertation deals and focuses on using of literature for children and young adults to integrate children with disabilities into mainstream elementary schools. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The first part contains the theory of integration tendencies and inclusion and further work is devoted to literature for children and youth. The last chapter comprise information on innovative methods used in study of practical lessons of Czech language and literature.

In the practical part is introduced research which took place in elementary schools. Thesis deals with the attitudes of students in sixth grade towards those with disabilities and their knowledge and awareness about this issue. Based on the results of research in the practical part of the dissertation is introduced project focusing on students in sixth grade of standart elementary schools. The project is using literature for children and youth as an instrument of integrating people with disabilities into the common/standart/inert social enviroment - in this case into the majority students.

Key words:

Literature for children and youth, story with child as a main character, project, people with disabilities, disability integration, integration and inclusion.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Integrační a inkluzivní trend dnešního školství	9
1.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	9
1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace.....	15
1.3 Legislativní zakotvení integrace	16
2 Literatura pro děti a mládež	20
2.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež.....	20
2.2 Příběhová próza s dětským hrdinou.....	24
2.3 Téma postižení v příběhové literatuře pro děti a mládež.....	26
2.4 Čtenářská gramotnost a dnešní škola.....	27
2.4.1 Čtenářství a dnešní škola	29
3 Inovace hodin českého jazyka a literatury	31
3.1 Dílna čtení.....	31
3.1.1 Dílna čtení v praxi	35
3.2 Projekt a projektové vyučování	41
3.2.1 Základní vymezení pojmu projekt.....	41
3.2.2 Základní vymezení pojmu projektové vyučování	43
3.2.3 Dějiny projektového vyučování.....	46
3.2.4 Pozitiva a negativa projektové výuky.....	49
3.2.5 Typy projektů	51
3.2.6 Fáze projektu	53
3.3 Kritické myšlení.....	54
3.3.1 Podmínky pro rozvoj kritického myšlení	56
3.3.2 Kritické myšlení v České republice.....	57
PRAKTICKÁ ČÁST	
4 Výzkumné šetření	61

4.1	Výzkumný problém	61
4.2	Výzkumné otázky	61
4.3	Metodologie výzkumu	61
4.4	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	62
4.5	Výsledky výzkumného šetření.....	63
4.6	Závěr	75
4.7	Návrh projektu	76
ZÁVĚR.....		1155
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		1177
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK		1244
SEZNAM PŘÍLOH		1255

ÚVOD

Diplomová práce nese název Literatura pro děti a mládež jako prostředek integrace. Moderním trendem dnešního školství je zařazování žáků s postižením do běžných základních škol mezi jejich intaktní spolužáky. Česká společnost není ve všech směrech na tuto skutečnost dostatečně připravena, proto je stále potřeba ji s problematikou postižení seznamovat.

Touto diplomovou prací bych chtěla nastínit otázku integrace a inkluze v dnešním školství. Cílem je zjistit, zda jsou intaktní žáci na tuto skutečnost připraveni, jak by reagovali v daných situacích a zda jsou vůbec ochotni tuto skutečnost přijmout. Součástí práce je projekt, díky němuž by zařazení žáka s postižením do běžného vzdělávacího proudu mělo být snazší.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části pojednává o problematice integrace a inkluzivních trendů dnešního školství. Zaměřuje se na vymezení pojmů a jsou zde nastíněny faktory úspěšného zařazení minoritního jedince do intaktní společnosti. Taktéž je zmíněna legislativní stránka integrace.

Druhá kapitola charakterizuje literaturu pro děti a mládež. Pojednává o významu těchto textů, popsány jsou různé typy interpretace literárních děl. Dále se v této části práce věnuje příběhové próze s dětským hrdinou a jejím významem pro nedospělého čtenáře. Součástí druhé kapitoly je i zmínka o tématu postižení v dětské literatuře a informace o čtenářské gramotnosti.

Závěrečná kapitola teoretické části poukazuje na problematiku metod v hodinách českého jazyka a literatury. Zaměřuje se především na několik moderních metod používaných nyní ve školství, které žákům nepřinášejí jen pouhou interpretaci textu zaměřenou na jeho literární kvality, ale rozvíjejí i mnoho dalších stránek jejich osobnosti.

V praktické části jsou popsány výsledky výzkumu, který probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření v šestých ročnících základních škol. Úkolem bylo zjistit postoje žáků k osobám s postižením, jejich vědomosti o této problematice a případné chování v modelových situacích. Na základě tohoto výzkumu byl vypracován projekt, který jako prostředek pro integraci minoritního žáka využívá literatury pro děti a mládež. Z literatury

byla vybrána próza s dětským hrdinou s tematikou postižení. Žáci se pomocí těchto textů, ale i nejrůznějších činností seznámí s problematikou postižení, budou mít možnost si některé situace sami prožít a vyzkoušet. Tím lépe poznají potřeby a pocity osob s postižením, protože i postoje spolužáků jsou velmi nápomocny k úspěšné integraci.

Součástí práce jsou přílohy, které obsahují seznam knih pro děti a mládež s tematikou postižení, dotazníkové listy pro hodnocení jednotlivých částí projektu, otázky pro celkové hodnocení projektu. Do elektronických příloh byly zařazeny prezentace k jednotlivým částem projektu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Integrační a inkluzivní trend dnešního školství

V nynější době se můžeme z mnoha zdrojů dozvědět o integračních či dokonce inkluzivních snahách v českém školství. To aktuálně prochází transformačním procesem, jehož cílem je poskytnout všem žákům stejné šance a vzdělávací podmínky. Díky těmto změnám se již žáci s postižením postupně dostávají do hlavního vzdělávacího proudu a jejich vzdělávání přestává být doménou školství speciálního. Péče o osoby s postižením, ale i jejich výchova a vzdělávání prošly během mnoha let velkou proměnou.

1.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Pojem integrace pochází z latinského „integrare“, což znamená zcelovat. Integraci tedy můžeme chápat jako sjednocení nebo spojování v celek. Je jím vyjádřena koncepce speciálního vzdělávání jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně, jak tomu bylo v letech minulých (Hanáková, 2012). Jesenský dodává, že se v širším kontextu jedná o proces, který souvisí se začleňováním jedinců se speciálními edukačními potřebami do majoritní společnosti, tedy o proces socializace. Integrace jako nejvyšší stupeň socializace znamená naprosté zapojení a plné splnutí jedince s postižením do společnosti intaktních. Toto zapojení se chápe v rámci edukace, pracovního uplatnění i v jiném společenském soužití. Zde znamená stav soužití osob z minority a osob intaktních skutečnost, kdy žijí jeden pro druhého. Je to stav, ve kterém se jedinec s postižením nepovažuje za zvláštní součást společnosti, ale taktéž majorita tuto osobu za zvláštní součást nepovažuje. Integrace je tedy stav, kdy se naprosto naplnila vzájemná sociální adaptabilita a úplně ustoupila defektivita (Jesenský in Valenta, 2003).

Slovník cizích slov (1998) popisuje pojem integrace jako sjednocení, ucelení, začlenění, zapojení, či proces splnutí. Pro Novosada (2009) je v definování integrace ještě důležitý význam spojování určitých částí v jeden celek. Díky tomu totiž může dojít

ke společnému soužití majority (intaktní společnosti) společně s minoritou (osobami se zdravotním či sociálním znevýhodněním).

Je možné sledovat dva základní směry integrace:

- asimilační směr – integrace je zde charakteristická ztotožněním se minority s identitou majority. Důležitou podmínkou je přijetí psaných i nepsaných norem intaktní společnosti. Jednání a chování majoritních jedinců je v asimilačním směru chápáno jako jediné správné a přijatelné. Integrace v rámci asimilačního směru je záležitostí především znevýhodněných lidí;
- adaptační směr – integraci v tomto směru již můžeme chápat jako vyšší formu společenského bytí, která vychází ze vzájemného přijetí. Typická je zde harmonie vztahů, partnerství a pochopení hodnot obou skupin – majority a minority. V tomto směru není integrace otázkou jen jedné ze dvou skupin, ale jedná se již o společný problém lidí intaktních a lidí se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním (Novosad, 2009).

Vágnerová (2004) rozlišuje stupně integrace. Je jím stupeň základní a další stupně. O základním stupni hovoří jako o integraci v rodině, kde se jedná o celkové přijetí, chování členů rodiny, jejich přístup a postoje. Jako další stupně chápe skutečnost, ke které dochází při nástupu do školy, do zaměstnání či obecně do společnosti. Začátek povinné školní docházky je pro každé dítě velkým a zásadním bodem života. U žáků s postižením však často dochází ke konfrontaci s intaktními dětmi.

Školskou integraci můžeme chápat jako pedagogický jev, v němž dochází ke společnému soužití intaktních a postižených na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání, také při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací (Jesenský, 1995 in Valenta, Müller, 2007).

Právo na vzdělání se stalo v posledních dekádách základním ukazatelem vyspělosti současných společností. Na samém začátku téměř plošné školní integrace stála iniciativa mezinárodní organizace UNESCO. Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu je organizace, která propaguje prosazování základních práv každého člověka, staví do popředí především právo na vzdělání. Vzděláváním osob s postižením se UNESCO začalo zabývat koncem šedesátých let minulého století, což vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981 (Vítková, 2004). V devadesátých letech 20. století nebyl řešen jen problém samotné podstaty integrace, ale taktéž

pojmosloví týkající se této oblasti. Z tohoto důvodu byla roku 1994 uspořádána v Salamance konference, které se účastnilo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací, které zde schválily akční rámcové podmínky vzdělávání žáků se speciálními potřebami. Od této doby se také používají pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání. Inkluze se prosadila jako nový a rozsáhlý koncept, jež vede k integraci (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010).

Pojmem inkluze, který pochází z anglického „inclusion“, znamená zahrnutí, ale také příslušnost k celku. Podle Hanákové (2012) je to proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců, a to prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti výchovy a vzdělávání. Důležité jsou zde změny a úpravy obsahu, přístupů, strategií a struktur, které vycházejí z jednotné vize, že společná výchova a vzdělávání dětí bez rozdílu je povinností a zodpovědností celého systému.

Lechta (2010) říká, že základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou a vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita chápe jako normalita. Zbytky starého školního systému a jeho segregující snahy postupně zanikají. Různorodost je tedy typickým znakem každého edukačního procesu. Pro tohoto autora je v rozlišení pojmů integrace a inkluze důležitá míra přizpůsobení se. Pokud se dítě musí více přizpůsobit škole, jedná se o integraci, v případě inkluze se více škola snaží přizpůsobit se dítěti.

Pokud pojmem inkluzi trojdimenzionálně, bude v porovnání s integrací znamenat totožný proces, vylepšenou, lépe řečeno optimalizovanou integraci, a novou kvalitu v oblasti přístupu k osobám se speciálními vzdělávacími potřebami, jež se manifestuje v oblasti bezpodmínečného akceptování speciálních potřeb všech jedinců bez rozdílu (Hornáková in Valenta, 2003). Snadnou definicí inkluze je tato: Inkluzi chápeme jako začlenění nebo přijetí dítěte s postižením do společnosti, např. do běžné třídy základní školy. Inkluze znamená také vytvoření ve třídě takového prostředí, které vítá a oceňuje odlišnosti (Müller, 2001).

Inkluzivní vzdělávání se rozvíjí na základě výsledků empirických studií, jež prokazují jeho efektivitu, dále je to v návaznosti na společenskou zakázku, která vychází z humanistických idejí a společenských hodnot. Nelze opomenout také faktor podpory inkluzivního vzdělávání, který je způsoben dlouhodobým tlakem samotných osob

s postižením a skupin, jež se zaměřují na prosazování lidských a občanských práv s postižením a úplné začlenění těchto osob do společnosti (Slepičková, 2013).

Podle Pančochy (2013) je inkluzivní vzdělávání považováno za proces vytváření optimálních podmínek pro různorodé potřeby žáků prostřednictvím jejich většího zapojení do vzdělávání, kulturního a společenského života a minimalizování exluze (vyčlenění) ze vzdělávání. Inkluze je proces vyžadující změny a úpravy obsahu, strategií a přístupů, je nutné, aby se vztahoval na všechny žáky dané věkové skupiny, a musí vycházet z přesvědčení, že vzdělávání všech žáků bez rozdílu je povinností škol hlavního vzdělávacího proudu.

Obecně můžeme říci, že zásadními principy inkluzivního vzdělávání je dostupnost a participace. Vzdělávání by tedy mělo všechny žáky připravit na život a pomoci rozvinout jejich potenciál. Pro Hájkovou a Strnadovou (2010) je také důležité, že v inkluzivním vzdělávání je zásadní pozitivní vnímání individuálních odlišností. Inkluze není asimilace. Všichni žáci musí mít možnost se plně zapojovat do vzdělávání. Nemělo by nikdy dojít k situacím, kdy jsou ve výuce pouze fyzicky přítomni. Zrovna tato sociální izolovanost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která je způsobena nedostatečnou, nebo naopak nadbytečnou pozorností, je jedním z nejčastějších připomínek kritiky integrace či inkluze při vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Stejně k inkluzi přistupuje i Stubbs (2008 in Slepičková, 2013), který pojímá tuto otázku z širšího hlediska, zvažuje všechny aspekty a principy inkluzivního vzdělávání a navrhuje definici, jež přesahuje školní prostředí a snaží se zachytit celý život jedince a společnosti. Inkluzivní vzdělávání chápe tento autor jako široké spektrum strategií, procesů a aktivit, které se snaží realizovat základní právo na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělání. Jeho počátkem je narození dítěte a pokračuje po celý jeho život.

K inkluzi ve vzdělávání se vyjadřuje Novosad (2009) jako k procesu, v němž je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami prvotně zařazeno do běžné školy mezi intaktní spolužáky, a to bez ohledu na jeho postižení. Inkluzi nesmíme chápat jako výhodu, ale je to automatické právo každého žáka. Tato možnost není využitelná pouze v takových případech, ve kterých byla nalezena lepší vzdělávací cesta pro daného žáka. Další možností, proč nevyužít inkluze je zjištění, že se dítě objektivně docházkou v běžné škole nerozvíjí nebo jí trpí.

Pro lepší srovnání je na tomto místě uvedeno pojetí integrace stejným autorem. Při integraci žák s postižením prvotně navštěvuje speciální školské zařízení. Je zde možnost přeřazení do běžného proudu vzdělávání za podmínek, při kterých by podle mínění rodičů a příslušných odborníků mohl žák s postižením toto vzdělávání zvládat. Integrací autor chápe i situaci, při níž je dítě přijato do běžné školy na základě doporučení příslušného školního poradenského zařízení (Novosad 2009).

Podle míry potřeby nejrůznějších opatření či úprav vzdělávacího procesu dělí Hájková a Strnadová (2010) integraci a inkluzi na několik stupňů. Do první skupiny zahrnují žáky s mírnou potřebou podpůrných opatření. Tou se rozumí nejčastěji úprava režimu školní výuky a domácí přípravy. Tato podpůrná opatření zvládá škola pomocí vlastních poradenských pracovníků. Druhá skupina je tvořena žáky se zvýšenou potřebou podpůrných opatření, jimiž jsou myšleny především významnější úpravy vzdělávacích postupů a kontrola navržených reedukačních opatření podle individuálních potřeb žáka. Tato opatření jsou zanesena do individuálního vzdělávacího plánu žáka. Třetí skupinu tvoří žáci s intenzivní potřebou podpůrných opatření. Za ty považujeme výrazné úpravy průběhu vzdělávání a nutnou personální a materiální podporu (Hájková, Strnadová, 2010).

Z toho vyplývá, že integrovat některé žáky bude mnohem snazší než integrovat žáky s jiným postižením. Snadněji jsou začleňováni žáci, kteří mají komunikační předpoklady a s ostatními dobře komunikují. Nejčastější překážkou při zařazování žáka s tělesným postižením do běžného typu vzdělávání mezi intaktní vrstevníky najdeme v oblasti technického zabezpečení. Složitější situace je již při integraci žáků s mentálním nebo sluchovým postižením, důvodem je jiný komunikační systém žáka oproti intaktní společnosti (Mühlpachr in Vítková, 2004). V běžné praxi do škol hlavního vzdělávacího proudu jsou začleňováni nejčastěji žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, s lehkým mentálním, tělesným nebo smyslovým postižením. V základních školách speciálních jsou i nadále vzděláváni žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, dále žáci s více vadami a poruchami autistického spektra, se kterými se však stále častěji můžeme setkat právě v běžné škole (Michálková, Vítková in Bartoňová, Vítková, 2010).

Kocurová (2002) uvádí v bodech shrnutí pojmu integrace a inkluze:

- integrace: expertízy specialistů, speciální intervence, určitá změna prostředí, zaměření na vzdělávaného žáka s postižením, zaměření na potřeby jedince s postižením,

prospěch pro integrovaného žáka, speciální programy pro žáka s postižením, hodnocení expertem.

- inkluze: expertízy běžných pedagogů, zaměření na potřeby všech vzdělávaných, prospěch pro všechny žáky, celková změna školy, dobrá výuka pro všechny žáky, zaměření na skupinu a školu, celková strategie učitele, hodnocení učitelem.

V České republice jsou často tyto pojmy považovány za synonyma (Nováková in Vítková, 2004).

Pokud se podaří zařadit co největší počet žáků s postižením do běžného proudu vzdělávání mezi skupinu majoritních vrstevníků, posiluje se tím ctižádostivost, sebevědomí a schopnosti sociální adaptace integrovaných. Další změnu můžeme vidět v méně zkráceném pohledu intaktní společnosti na jedince s postižením. Pozitiva však nepřináší integrace pouze minoritě. Žáci mají možnost se učit jeden od druhého, a to při společných zážitcích, řešení nejrůznějších situací a úkolů, při hrách. Stálým sociálním kontaktem minority s majoritou mají všichni členové těchto skupin možnost vyrovnat se s budoucí společenskou realitou. Naučí se tímto rozpoznat rozdíly mezi lidmi a dokonce je i produktivně mohou využívat. Integrací jsou žáci s postižením často více motivováni ke studiu, pocítují oproti svým spolužákům větší odpovědnost za své výsledky a výkony. Minoritní žáci však mohou být naopak dobrým příkladem pro své spolužáky, a to svou zvýšenou vytrvalostí (Novosad 2009, Mareš 1998, Bartoňová, Vítková 2007).

Pro větší část žáků je inkluzivní vzdělávání prospěšné. Legislativa na mezinárodní i národní úrovni jeho zavádění velice podporuje, nejnověji je to Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006) a novela školského zákona, která vešla v platnost k 1.1.2016. Inkluzi také podporuje velké množství zákonodárců, pedagogů, rodičů a žáků. I přes všechny tyto výše popsané snahy přistupují školy a jejich zřizovatelé k inkluzivnímu vzdělávání velmi opatrně a pozvolna. Jedním z důvodů tohoto postoje je obecnější vnímání postižení v rámci naší kultury. Kulturní a společenské normy a představy o lidech s postižením jsou předávány veškeré společnosti pomocí médií, zábavního průmyslu, práva, umění, kultury organizací, školního kurikula a prostřednictvím užívaného jazyka. V rámci kulturního přenosu se již od raného dětství jedince vytváří na individuální i skupinové úrovni postoje, jež následně mohou ovlivnit sociální jednání. Stejným způsobem je přenášena také celá řada mýtů a předsudků vůči osobám s postižením (Slepičková, 2013).

1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Výše hovoříme často o tom, jak se škola musí přizpůsobit žákovi, aby integrace či inkluze byla úspěšná. K podpoře napomáhají vhodné kompenzační a edukační pomůcky, bezbariérové prostředí, individuální pedagogická a psychologická péče, pomoc osobního asistenta či asistenta pedagoga. Nesmíme samozřejmě zapomenout na postoje veřejnosti i samotných pedagogických pracovníků. Jako další prostředky či opatření můžeme jmenovat snížení počtu žáků ve třídách a propracovaný podpůrně asistenční i osobní servis pro žáky s problémy, tedy i pro ty se zdravotním postižením (Novosad, 2000).

Taktéž velmi důležitou podmínkou pro začlenění je právě bezpředsudečné přijetí osob s postižením v rámci formálních i neformálních vztahů, a to do všech typů sociálních institucí včetně školy. I přes veškeré úsilí vybudovat spravedlivější a inkluzivní společnosti však předsudky ve vztahu k lidem s handicapem ve společnosti stále nalezneme. Tyto předsudky se následně pokaždé stanou bariérou, která může jedince s postižením diskriminovat, nebo dokonce stigmatizovat či ponechávat na okraji společnosti a odmítat ji. (Slepičková, 2013)

Jedním z nejdůležitějších faktorů úspěšné integrace či inkluze žáka s postižením do hlavního vzdělávacího proudu, tedy běžné třídy mezi intaktní žáky, je učitel. To potvrzují i Hájková a Strnadová (2010), které říkají, že vytvoření funkčního inkluzivního prostředí ve škole je výsledkem spolupráce profesionálního, jednotně postupujícího i smýšlejícího pedagogického týmu. V tomto případě se učitelé stávají klíčovou hybnou silou v procesu inkluze, přičemž roli nehrají pouze jejich kompetence nebo konkrétní dovednosti, ale také postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a přijetí filozofie inkluze.

V dnešní době se počet žáků s postižením v běžné škole výrazně zvyšuje. S tím roste i potřeba připravenosti a kvalifikanosti učitelů, vychovatelů, ale i dalších pracovníků střetávajících se s integrovanými žáky. Jak již bylo zmíněno, úspěšná integrace vyžaduje vysokou úroveň profesionálních schopností ze strany všech pracovníků, vzniká zde tedy potřeba určité formy speciálněpedagogického vzdělání. Je možno získat pregraduální nebo postgraduální vzdělání v několika formách:

- speciálněpedagogická příprava učitelů v běžné škole - jedná se o semináře pořádané univerzitami či učitelskými ústavy, které poskytují informace k integraci, účastní se jich především učitelé 1. stupně;

- vzdělání podpůrného personálu – v některých zemích je vyžadována kvalifikace asistenta u podpůrných pracovníků, někdy pro výkon této činnosti postačují osobnostní vlastnosti jedince a jeho dobrá komunikační schopnost;

- speciálněpedagogické vzdělání – z důvodu legislativního nařízení vzniká často nutnost specializace v této oblasti – pracovníci musí mít speciálněpedagogické vzdělání. To lze získat již v rámci mnoha studijních programů na několika katedrách speciální pedagogiky v České republice (Karlova univerzita v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita v Ostravě, Univerzita Hradec Králové, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Jana Ámose Komenského v Praze, taktéž lze tohoto vzdělání dosáhnout některých jiných katedrách pedagogiky v České republice). Vysokoškolská příprava učitelů všech stupňů obsahuje i předmět speciální pedagogika (většinou v délce 1-2 semestry). Další vzdělání mohou pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci získat v rámci kurzů celoživotního vzdělávání (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2010).

Dalším velmi důležitým činitelem úspěšné integrace je samotný jedinec s postižením, tedy osoba, která má být zařazena mezi intaktní vrstevníky. Faktorem ovlivňující integraci je samotné postižení jedince, jeho osobnostní vlastnosti, kam můžeme zařadit především temperament, úroveň komunikace, schopnost sociálního kontaktu s ostatními, míru zvládnutí stresu a zátěžových situací.

Jedinec s postižením je zařazen mezi vrstevníky, tudíž i oni jsou významným faktorem při úspěšné či neúspěšné integraci. Podobně důležití jsou i rodiče, rodiče integrovaného, ale také rodiče jeho intaktních spolužáků (Vítková, 2004).

1.3 Legislativní zakotvení integrace

Právo všech dětí na vzdělání vyplývá z Listiny základních lidských práv a svobod. Článek 33 tohoto dokumentu je součástí Ústavy České republiky. Tato část obsahuje

informace o nerozlišování dětí na intaktní a handicapované, důležité je zde zaměření na dítě v celé šíři, ne jen na jeho postižení (Bartoňová, Vítková, 2007).

Školská legislativa v České republice se řídí mezinárodním dokumentem - Úmluvou o právech dítěte, která ukládá: „*Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru.*“ (Zákon ČSFR č. 22/91 Sb.).

Na zasedání roku 1999 byl schválen vládou České republiky vznik Národního programu rozvoje v České republice (tzv. Bílá kniha). Bílou knihu můžeme chápat jako systémový program, jež obsahuje obecné záměry, rozvojové programy a formuluje myšlenková východiska, která mají být jednoznačná pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Vítková in Vítková, 2004).

První zmínku o integraci žáků se zdravotním postižením nalezneme v zákoně ČNR č. 390/1991 Sb., o předškolních a školských zařízeních (dále ve znění zákona 190/1993, 138/1995). Na tento právní dokument navazují příslušné vyhlášky MŠMT ČR o mateřských školách (35/1992), o základní škole (291/1991, novela z 225/1993) a střední škole (354/1991), ve kterých je popsání individuální zařazování dětí a žáků do běžných typů mateřských, základních a středních škol a jsou zde ustanoveny podmínky pro práci v integrované třídě. Další informace jsou podrobně rozpracovány ve Směrnici MŠMT ČR k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení (č.j. 13710/2001-24 ze dne 6.6. 2002) (Vítková in Vítková, 2004).

Po roce 1989 pozorujeme největší změnu v našem školství ve skutečnosti, že výchova a vzdělávání dětí a mladistvých s postižením přestává být záležitostí pouze speciálního školství, ale je zahrnuto v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání do všech typů škol a školských zařízení (Bartoňová, Vítková, 2007).

Vzdělávání v České republice vymezuje aktuálně zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). Od 1. 1. 2016 vešla v platnost novela zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, která definuje nový pojem ve vzdělávání žáků s postižením. Tímto pojmem jsou podpůrná opatření. Zákon o podpůrných opatřeních hovoří takto: „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě*

s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na nebezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Školský zákon).

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) má podle novely školského zákona právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál. Učiteli by podpůrná opatření měla přinést více možností v individualizaci výuky podle potřeb žáků.

Slovy zákona: pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací a podpůrná opatření potřebují „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě*“. (Školský zákon)

Zákon se vyhýbá označování žáků tzv. zdravotními diagnózami. Největší část žáků bude podpůrná opatření vyžadovat v důsledku dopadů některé z následujících situací do vzdělávání:

- žáci, kteří mají zdravotní postižení: mentální, tělesné, zrakové, sluchové, narušení komunikační schopnosti, poruchu autistického spektra nebo mají kombinaci různých postižení;
- žáci dlouhodobě nemocní, žáci s psychickým onemocněním, žáci s poruchami učení, poruchami chování;
- žáci z velmi nepodnětného sociálního prostředí, žijící v tzv. vyloučených lokalitách, žáci v rodinách, které se potřebám dětí nechtějí nebo nemohou věnovat, žáci z rodin s dlouhodobě či závažně narušenými vztahy, žáci umístění v zařízení sociální ochrany nebo školských zařízení pro výkon ústavní či ochranné péče;
- žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci z rodin imigrantů a azylantů (Michalík, 2015).

Podpůrná opatření spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení;

- úpravě organizace, hodnocení, obsahu, forem a metod vzdělávání a školských služeb, řadí se sem i zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky;
- upravení podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončení vzdělávání;
- používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů;
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy;
- možnosti využití individuálního vzdělávacího plánu;
- využití asistenta pedagoga;
- možnosti využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů;
- poskytnutí vzdělávání nebo školských služeb prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Cílem podpůrných opatření je vyrovnat vstupní znevýhodnění žáků a jejich možnost vzdělávat se ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ne ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

Na Školský zákon navazují dvě vyhlášky:

- Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních;
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných (Vítková, 2010). § 3 této vyhlášky umožňuje uskutečňovat speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením formami individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo kombinací uvedených forem. Žák se zdravotním postižením přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. Jedná se především o tzv. spádovou školu.

2 Literatura pro děti a mládež

2.1 Charakteristika literatury pro děti a mládež

Pojmem literatura pro děti a mládež můžeme označit oblast literární tvorby, která je záměrně určena věkově vymezenému okruhu nedospělých posluchačů a čtenářů nebo také oblast umělecké literatury původně směřující dospělým, ale recipované dětmi a mládeží (Toman, 1992). Podobně rozčleňuje literaturu i Peterka (2001), který ji dělí na dvě skupiny. První z nich je intencionální literatura pro děti a mládež, tedy ta, jež je záměrně psána pro nedospělé vnímatele. Druhou skupinu pojmenoval neintencionální literaturou pro děti a mládež a popisuje ji jako původně určenou dospělým, která se trvalou součástí četby dětí a mládeže stala až druhotně, bez záměru autora. Řadí do této kategorie báje, pohádky, pověsti a legendy, některé básně, písňové texty apod. Určitá díla jsou dokonce potřebám nedospělého čtenáře přizpůsobována prostřednictvím nejrůznějších adaptací.

Setkáváme se běžně i s označením dětská literatura, popřípadě literatura pro mládež. U některých autorů nalezneme další terminologické rozlišení. Jedná s o literaturu pro děti předškolního věku (3 – 6 let). Této skupině odpovídají převážně říkadla, leporela, prostorové knížky, jednoduché příběhy ze života, povídky se zvířecími hrdiny a hádanky. Čtenáři mladšího školního věku neboli prepubescence (6 – 11 let) vyhledávají pohádky, rytmičké verše s pointou, krátké povídky ze života dětí, z přírody a historie, dále pověsti a zvířecí příběhy, komiksy. Další skupinu tvoří adresáti staršího – pubescentního školního věku (11 – 15 let). Sem řadíme zejména dobrodružnou literaturu, prózu s dívčí hrdinkou, prózu s chlapeckým hrdinou, umělecko-naučnou literaturu, komiksy. Poslední skupina je tvořena čtenáři adolescentního věku (Peterka, 2001; Toman, 1992).

Peterka (2001) rozlišuje tři funkčně rozdílné směry literatury pro děti a mládež. Tyto směry se od sebe navzájem liší způsobem reakce na potřeby dětství a mládí.

Jsou jimi:

- výchovně vzdělávací směr – jeho dominantou je rozvíjení intelektu a zvědavosti; autor sem řadí dětské encyklopedie a čítanky;

- sociálně altruistický styl – dominuje rozvíjením citu, sociální inteligence a empatie; z literatury to jsou realisticky a romanticky laděné příběhy ze života;
- zábavně imaginativní styl – dominantou je rozvíjení fantazie; prostředkem jsou hry s volnou fantazií, nonsensová poezie a próza.

Literatura pro děti a mládež je rovnocenná součástí naší literatury národní, čemuž však vždy nebylo. Dříve byla často přezírána, izolována nebo odsouvána na okraj slovesného umění a opožďovala se za vývojem literatury pro dospělé. Za příčinu tohoto postavení lze považovat její nízkou uměleckou úroveň, jednostranné zdůrazňování vzdělávací a výchovné intence. Často se také setkáme s brakem, konzervativními a komerčními autorskými přístupy. Toto místo měla literatura pro děti a mládež až do 19. století (Toman, 1992). Kořeny dětské literatury nalezneme v dětském folkloru, který byl předáván převážně ústně. Vždy působil a působí na rozvoj dětské osobnosti, především fantazie, řeči, pohybu a mravního citění. Některé folklorní žánry jsou určeny dětem i dospělým zároveň (písně a přísloví), mnoho jiných žánrů přešlo do dětského folkloru z lidové slovesnosti původně pro dospělé (již zmíněné báje, bajky, pověsti a pohádky). Existuje i žánr určen výhradně dětem, do kterého patří říkadla, hádanky, menší dramatické hry a jsou často doprovázeny zpěvem (Peterka, 2001).

Pro vznik literatury pro děti mládež je důležitý dětský aspekt neboli vhléd do dětství. Dítě již není považováno za zmenšeného dospělého, ale jako svéprávná bytost, která má svůj vlastní svět. Na toto upozornil svou filozofií J. J. Rousseau (Peterka, 2001).

Stejně jako u literatury pro dospělé, uplatňují se v dětské literatuře tvůrčí umělecké principy, díky nimž je na základě emocionálně estetického zážitku zprostředkování pravdivé a podstatné poznávání skutečnosti. Dalším společným bodem jsou uplatněné obdobné literární druhy a žánry, podobně i základní funkce, kterými je estetická, poznávací a výchovná funkce. V odborné literatuře nalezneme i další významné mimoestetické funkce, jež vyplývají ze specifického zaměření literatury pro děti a mládež na vnímatele dětského věku. Jedná se například o funkci fyziologickou, která se zaměřuje na zvládnutí výslovnosti obtížných hlásek a jejich skupin. Dále je to funkce etická poučující o zásadních normách vztahů mezi lidmi a upevňující ve vědomí dítěte představy o hodnotách dobra, zla, pravdy a krásy. Tato funkce taktéž utváří v člověku potřebné mravní citění, myšlení a konání. Toman (1992) dále jmenuje funkci magickou, která aktualizuje rytmus, užívá zaklínací formule a umožňuje výskyt motivů symbolizující přírodní síly, fantastické

postavy a kouzelné věci. Funkce společenská ovlivňuje v duchu určité filozofie a ideologie společenské vědomí dítěte, může určovat jeho postoj k zobrazené sociální realitě a její poznání, chápání a hodnocení.

Pojmem četba můžeme označit akt čtení i sumu čtených textů. Typologické charakteristiky četby zohledňují proč a jakým způsobem čteme. Používány jsou k tomu následující atributy: četba esteticky orientovaná, stimulační, rekreační, utilitární, prestižní, naivní, pozorná, kritická, extenzivní, intenzivní, povrchní, aktivní, pasivní, školní. Tyto teoretické možnosti se v praxi vzájemně nevylučují. Za akt čtení považuje Peterka (2001) mnohostrannou aktivní interakci mezi textem a čtenářem. Čtenář je reálná psychofyzická osoba vnímající text. Označován bývá taky jako čtenář empirický neboli reálný. Dalším termínem je čtenář implicitní. Jedná se o čtenáře modelového či očekávaného. Jím se rozumí typ subjektu, jemuž je text předurčen. Struktura textu jeho kompetence předpokládá a zároveň stimuluje. Takový čtenář odpovídá vnitřním podmínkám recepcce textu. Dle Lederbuchové (2002) je za synonymum považován termín příjemce textu či recipient a je jedním ze základních činitelů literární komunikace. Díky četbě se z literárního textu stává literární dílo – teprve čtenář mu dává smysl a přisuzuje jeho významům důležitost pro svůj vlastní život, pro obohacení své osobnosti, zamýšlí se nad důvody, proč se mu obsah díla líbí nebo co mu osobně přináší.

Hlavním problémem školní četby byl po mnoho let ideologicky normativní výběr povinné literatury, která byla spojena s její povinně nekritickou a manipulativní funkcí. Díky společenskému uvolnění došlo k obratu k estetické funkci a uměleckým hodnotám přiměřeným věku čtenáře (Peterka, 2001).

Interpretace literárního textu znamená zasvěceně přibližovat jeho specifické kvality, koncepci a smysl. Interpretace se odlišuje od pouhé analýzy či popisu především vědomím souvislostí. Interpretace by měla být nepředpojatá, neměla by vnucovat dílu jediný smysl, ale jen těžko může být zcela neosobní. Promítá se v ní nepřímě i autentický zážitek díla, historický horizont a orientace interpretovy osobnosti. Z tohoto důvodu lze říci, že interpretace kolísá mezi vědou a uměním. Interpretační akt se zabývá především čtyřmi základními aspekty. Jsou jimi obsah textu, čímž je myšlen námět, význam či smysl. Dále je to forma – jazyk, výraz, styl, technika a prostředky. Poslední aspekty jsou funkce a historie. Stejně tak jsou rozmanité typy interpretačních textů a výkonů, záleží na účelu, který sledují (např. kritický, poetologický či historický). Záleží také na adresátovi, zda

se jedná o vědeckou obec, školu nebo laickou čtenářskou veřejnost, na převládající metodě, jež může být formální, psychoanalytická, sémiotická apod. Pro interpretaci je taktéž důležitý konkrétní postup (induktivní či deduktivní), povaha vykládaného textu (úryvek, jednotlivé dílo či celek autorovy tvorby).

Mezi nejtypičtější případy interpretace patří:

- syntetická neboli encyklopedická interpretace je všestranná charakteristika literárního díla z navzájem propojených hledisek. Jedná se o komplexní interpelaci, v níž je důraz položen na využití všech pomocných materiálů, kterými může být znalost určitého období a směru, historická recepce díla, ostatní autorovy texty a další. Tento typ interpretace můžeme nalézt u různých slovníků literárních děl;
- specifikovaná interpretace se zaměřuje na jeden aspekt literárního díla a ten zpravidla objasňuje v souvislosti s jeho dalšími složkami. Do této kategorie spadá většina svazků literárněhistorických studií o konkrétních dílech;
- badatelská interpretace rozšiřuje poznání konkrétního díla. Vzniká na základě plné informovanosti o dosavadních interpretacích, zdůrazňuje více postup teoretický nebo literárněhistorický. Důležitým cílem tohoto typu je překlenout časový rozestup mezi kulturně vzdálenou genezí díla a současností. Od ostatních druhů interpretací se odlišuje větším stupněm objektivit a poznávacím přínosem;
- didaktická interpretace nenárokuje komplexnost ani neurčuje nové přístupy k poznání díla. Lze ji popsat jako rozhovor o literatuře a o světě inspirovaný konkrétním textem. Při hodinách literatury by měla být více než pouhým vysvětlením lexikálních významů některých slov a obrazných výrazů. Je možné ji realizovat pomocí praktického cvičení prostřednictvím besedy o literárním díle nebo diskusí o konkrétní ukázce. Dalším způsobem realizace je využití modelového instruktivního pojednání zkušeného pedagoga. Tento typ interpretace vychovává kultivovaného neboli citlivého a inteligentního čtenáře;
- školní interpretace je samostatný výkon žáka nebo studenta, při kterém prokazuje svou schopnost charakterizovat dílo a popsat zkušenost zažitou v průběhu četby. Mívá podobu referátu, eseje nebo interpretačního testu.

Při interpretaci může docházet k interpretačním šumům. Jsou jimi nedostatek odstupu, jednostrannost (lyrické parafrázování a sebeprojekce do díla), falešná hypotéza díla (ukvapená dedukce z chybných a neověřených předpokladů), podinterpretace

(ignorance estetického kódu, povrchnost a popisnost), nadinterpretace (přeceňování umělecké hodnoty, složitosti a ideovosti textu, jednostrannost (redukce na obsah nebo formu) (Peterka, 2001).

2.2 Příběhová próza s dětským hrdinou

Příběhová próza s dětským hrdinou patří k významným a frekventovaným žánrům žánrové četby. Jsou v ní zobrazovány pravděpodobné události z reálného života dítěte, které představují základní a typické modely mezilidských vztahů a situací v běžném životě. Záměrem autora je zde prostřednictvím těchto textů napomoci čtenáři k snadnější a lepší orientaci v okolním světě. Příběhová próza s tematikou dětského života zahrnuje mnoho rozmanitých útvarů, žánrových forem a typů. Můžeme ji vidět jako črtu, povídku, novelu či dokonce román. Taktéž vypráví o době minulé, současné nebo budoucí. Je v ní zachyceno prostředí městské i venkovské a funkčně je využito uměleckých postupů prvků jiných žánrů, např. dobrodružné prózy, textů vědeckofantastických, detektivních či cestopisných. Objevuje se také umělá pohádka a žánr umělekonaučný. Příběh s dívčí hrdinkou, s chlapeckým protagonistou či příběh prázdninový je tematickou variantou příběhu z dětského života, který reaguje na psychické potřeby určité věkové kategorie (Stejskal, 1960; Toman, 1992).

Žánrovou specifičnost spatřuje Toman (1992) v těchto znacích:

- příběh podává umělecký obraz autentického psychického a sociálního prostředí dítěte, ve kterém najdeme dominantní roli dětského hrdiny. Tato literatura je tedy bezprostředně spjata s každodenním životem malého čtenáře;
- dramatický děj je osou příběhu, rozvíjí se nejčastěji na základě morálních a sociálních konfliktů dětských protagonistů, v nichž se projeví a prověří jejich charakter a vztah k okolí – ostatním dětem, dospělým, rodině, přírodě, škole, vlasti a společnosti. Také se zde odrážejí aktuální a hlavní problémy dané doby;
- tento žánr provází dítě všemi etapami jeho vývoje jako čtenáře na základní i střední škole, dále s ním vstupuje i do dospělosti, není proto jako pohádka nebo poezie pro děti jen četbou přechodnou.

Hlavním nositelem děje a autorova záměru je dětský hrdina. Má totiž zásadní význam pro pochopení ideje a smyslu literárního díla. Ke svému čtenáři vystupuje jako rovnocenný partner a tím se liší od pohádkových postav. Se čtenáři ho sblíží jeho shodné motivace, potřeby a zájmy, životní pocity, prožitky a zkušenosti, mívají obdobnou mentalitu. Vyznačuje se také identickými, důvěrně známými vztahy k rodičům, sourozencům, širší rodině, spolužákům, učitelům, přátelům, k přírodě i společnosti. Tato spřízněnost a souvztažnost literárního protagonisty a dětského recipienta se následně projeví v tom, že obraz dětského hrdiny působí autenticky, věrohodně a přesvědčivě. Knižní hrdina se stává tak stává přirozeným etickým vzorem, jeho cítění, jednání, myšlení, ale i chování a postoje čtenář napodobuje, srovnává je s vlastními životními zkušenostmi, hodnotí je či popřípadě se s nimi ztotožňuje. Literární díla věnující se tematice např. problémové rodiny mohou někdy čtenáři nahrazovat přímou životní zkušenost a jeví se jako vhodný prostředek reflexe tam, kde se již dítě s problémem v rodině potkalo a je pro ně nutné se s touto situací nějak vyrovnat. Postavy příběhů zde nejsou líčeny jako pouzí účastníci děje, ale autoři se zaměřují i na jejich city, duševní pochody a psychologii. Protagonisté jsou stavěni před nutnost přijmout nějaký problém jako nevyhnutelnou zkušenost – tím je před tento problém postaven i dětský recipient. Důraz je dán především na komunikaci a její možnosti, hledání východiska a možných řešení problému. Znakem děl s podobnou tematikou je vyjádření naděje v pozitivní vyřešení složité situace (Sladová a kol., 2014; Toman, 1992).

Pokud se v literatuře objeví fiktivní dětský hrdina, může svému dětskému čtenáři poskytnout náhradu za emocionální, představové, fantazijní a poznávací stimuly, které mu v reálném životě chybí či mu jsou dokonce odpírány. Díky tomu dokáže četba kompenzovat nedostatek citových a komunikačních podnětů v rodině i ve škole (Toman, 1992).

V příběhové próze ze života dětí převažuje harmonie, konflikty jsou většinou řešeny mírně, příhody mají často humorné ladění, vyznívají optimisticky a končí šťastně. V moderní době se již častěji v příbězích objevují i polohy vážné a tragické. Motivem autorů je čtenářům nic nezakrývat a seznámit je se všemi stránkami lidské existence, ukázat jim, jak je možné se vyrovnat s životními komplikacemi, stresovými stavy a krizovými momenty (Toman, 1992).

2.3 Téma postižení v příběhové literatuře pro děti a mládež

Společnost se s lidmi s postižením setkává už od nepaměti. Velmi rozdílné jsou však postoje, které intaktní k minoritě mají, protože i ty se stále vyvíjejí a mění. V pravěké době byli lidé s postižením chápáni jako výjimeční, jedineční či jim byly přisuzovány nadpřirozené schopnosti. Starověk již tyto jedince zatracoval, vyhošťoval na pokraj společnosti nebo se jich dokonce přímo zbavoval. Až s příchodem křesťanského středověku začalo být na jedince s postižením nahlíženo jako na objekt milosrdenství a jsou pro ně zakládány první hospice a klášterní špitály. Další vývoj postojů majority k minoritě je spojen především s humanismem, postupnou integrací do společnosti a dnes již tak často zmiňovanou inkluzí (Vojtko, 2005). Téma nemocí a nejrůznějšího postižení přestalo být tabu, proto se také postupně začalo objevovat i v literatuře. Po roce 1989 můžeme tedy zaznamenat nárůst knih týkajících se nejen postižení, ale i sociálně patologických jevů jako je kriminalita, prostituce, drogová závislost, problémy spojené s poruchami příjmu potravy a mnoho dalších aktuálních témat. Podle Urbanové (2004) se v dětské literatuře téma postižení objevovalo mnohem dříve, ale jednalo se pouze o tělesné postižení (Stanislav Rudolf, Iva Procházková). Od revolučního roku se začíná objevovat i téma mentálního handicapu.

Stěžejním přínosem takto laděných knih je jejich autenticita neboli podání svědectví a osobní výpovědi, jež obvykle pramení z autobiografického příběhu protagonisty díla nebo jemu nejbližších osob. Život s postižením je velmi náročný, protože se tento člověk musí vyrovnávat se svým omezením a také obvykle nezvratnou životní situací. S tímto se však musí taktéž vyrovnávat i jeho okolí a není výjimkou, že je tato situace pro blízké ještě mnohem těžší. Je potřebné, aby se všichni s životní situací smířili a naučili se s ní žít (Sladová a kol., 2014).

Současné knihy se zaměřují na přijímání osoby s postižením společností a vrstevníky. Existují chvíle, ve kterých majorita není schopna takového jedince mezi sebe zapojit, neboť není dostatečně vyspělá, aby k integraci mohlo dojít. Intaktní společnost je občas zastížena předsudky. Lidé mívají obavu a v kontaktu s takovými jedinci se cítí nejistě. Ne vždy si uvědomují nutnost a potřebu plné integrace, která může být obohacující pro obě strany. Knihy s tímto závažným tématem jsou v současné literatuře pro děti a mládež poměrně frekventované a odráží snahu otevírat mnohé opomíjené či přímo tabuizované problémy. Tato otevřenost je přínosem k větší informovanosti čtenářů,

ale nabízí i možnost konfrontace vlastních zkušeností a názorů s literárními příběhy a jejich poselstvím. Seznam knih, které se dotýkají tématu postižení, jsou uvedeny v příloze č. 1. Jedná se o díla s výraznou estetickou funkcí, ale především je potřeba vyzdvihnout vysokou mírou autenticity a osobní zainteresovanosti, ve kterých je posílána funkce informativní a formativní. Tato literatura je žádoucím obohacením četby současných dětí a mládeže (Sladová a kol., 2014).

2.4 Čtenářská gramotnost a dnešní škola

Čtení textů má ve vyučovacím procesu nezastupitelnou úlohu. Díky němu získává žák podstatnou část vědomostí a znalostí, poznává a přijímá obecně platné normy a hodnoty, formuje své postoje a názory, vytváří si představy o vlastním i okolním světě. Nyní ve 21. století, tedy v době, v níž došlo k informační explozi, je vyžadována efektivní práce s různými typy textů, je také podstatné, aby si jedinec již v průběhu základního vzdělávání osvojil takové vědomosti a dovednosti, které budou mít význam pro jeho celoživotní učení (Hyplová, 2010).

Z pedagogicko-didaktického hlediska můžeme pojem gramotnost chápat jako dovednost, kterou žák získává postupně v průběhu základního vzdělávání v etapách, jež jsou charakterizovány specifickými dovednostmi. Základní dovednost získá žák v období počátečního čtení a je představována nácvikem techniky čtení. V této fázi žák porozumění přečtenému textu prokáže reprodukováním zapamatovaných informací. V následující etapě, která je označována jako čtenářská gramotnost, si žák osvojuje dovednosti, prostřednictvím nichž proniká hlouběji do struktury textu. Dále se učí obsah textu využívat k rozvoji vlastních vědomostí, a to za účelem uplatnění v reálném životě. Jedná se tedy nejen o dovednosti, které žákovi umožní získat kvalitní vzdělání a které položí základy pro jeho celoživotní učení, ale rovněž jde o dovednosti, pomocí nichž může čtenář najít cestu k četbě a tím i k obohacení svého života (Hyplová, 2010).

Čtenářská gramotnost je vedle jiných (např. matematické, přírodovědné, jazykové, počítačové atd.) uváděna jako součást tzv. funkční gramotnosti. V ní se zdůrazňuje schopnost gramotného člověka využívat znalostí, dovedností, schopností pro hodnotné fungování a uplatnění ve společnosti. Dále je to vybavenost pro realizaci různých aktivit

vyžadovaných současnou společností, schopnost řešit problémy každodenního života, kdy je často vyžadována vyšší úroveň práce s materiály, než jsou základní techniky čtení a psaní (návody, předpisy, právní dokumenty...) (Tomková a kol., 2012).

Pojem čtenářské gramotnosti se v České republice dostává do oblasti vzdělávání především v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti TIMMS, PISA a PIRLS. Čtenářskou gramotností rozumíme schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti. Takto definovala čtenářskou gramotnost v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2009 (Wildová a kol., 2012).

Výzkumný ústav pedagogický vymezuje jiné aspekty čtenářské gramotnosti a popisuje ji jako celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních sociálních kontextech (Tomková a kol., 2012).

Dále můžeme uvést jednu ze starších definic čtenářské gramotnosti, kterou uvádějí Průcha, Mareš a Walterová (1998), jež říká, že zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.

Čtenářská gramotnost se projevuje v několika rovinách:

- vztah ke čtení: čtenářsky gramotnému člověku přináší čtení potěšení, má vnitřní potřebu číst;
- doslovné porozumění: čtenář dovede dekódovat psané texty a buduje porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností;
- vysuzování a hodnocení: čtenářsky gramotný člověk umí vyvozovat z přečteného textu závěry a posuzovat texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- metakognice: ke čtenářské gramotnosti patří dovednost a návyk seberegulace. Tím rozumíme dovednost reflektovat záměr vlastního čtení. V souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;

- sdílení: čtenářsky gramotný člověk je připraven sdělit ostatním čtenářům své prožitky, porozumění a pochopení. Čtenář své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech;
- aplikace: čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu tedy zúročuje v dalším životě (Tomková a kol., 2012).

2.4.1 Čtenářství a dnešní škola

S rokem 2007 přišel do českých základních škol zcela nový plán vzdělávání, je to tzv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Literární výchova v prostředí RVP ZV preferuje literární komunikaci mezi žákem – čtenářem a textem. Jeden z cílů v rámci předkládané inovační koncepce spočívá v tom, že motivuje žáka k *„individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání“* (RVP ZV, 2013, s. 13). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání taktéž udává, co je to literární výchova. Spatřuje v ní výchovu, při které žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihnout umělecké záměry autora. Dále se žáci učí formulovat vlastní názory o přečteném díle, rozlišit literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci tedy dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivňovat jejich postoje, životní hodnotovou orientaci a obohatit jejich duchovní život (RVP ZV, 2013).

Rozvoj čtenářské gramotnosti je tématem diskusí mnoha zemí. Podrobné analýzy výsledků vedly v řadě států k vytvoření celonárodních koncepcí pro cílený rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto koncepce zahrnují různé úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti – úpravy celostátních kurikulárních dokumentů, návrhy a různá doporučení pro přípravu učitelů, doporučení a konkrétní aktivity pro mimoškolní činnost a péči v rodinách. K cílovým skupinám patří děti předškolního věku, žáci základních a středních škol, jejich rodiče, učitelé, asistenti pedagogů, speciální pedagogové a osoby zabývající se speciální péčí o žáky s obtížemi ve čtení, ale i vydavatelé, knihovníci, knihkupci atd. Školní kurikula se touto problematikou zabývají s velmi konkrétními metodickými a didaktickými

doporučeními. Obecným trendem je ponechání rozhodnutí o výběru metody, organizační formy a konkrétního didaktického materiálu přímo na učiteli, který rozhodne podle konkrétní situace. Je kladen důraz na efektivní individualizaci při výuce, diferenciaci metodických postupů a didaktických materiálů, taktéž využití metod podporující rozvoj aktivity a tvořivosti žáků. Nabídka s doporučením pro výběr didaktických materiálů je nejčastěji záležitostí školních kurikul, respektive konkrétních učitelů (Wildová a kol., 2012). Učitel literární výchovy by měl zaujmout v procesu účinné edukace (která vede k výchově a vzdělávání kompetentního jedince) pozici erudovaného průvodce, jež adekvátně reaguje na čtenářské potřeby žáka. Dále respektuje žáky a pedantsky neprosazuje vlastní zájmy. Žák se tak stává rovnoprávným partnerem učitele v rámci efektivního čtenářství (Bubeníčková a kol., 2011). Učitel literární výchovy v tomto pojetí vystupuje ze své role autoritativního znalce dat o literatuře a smyslu textů. Stává se tak ve vztahu k dítěti zkušenějším čtenářem, který dovede poradit, co zajímavého si vybrat ke čtení a také si od žáka poradit nechá – bude tedy respektovat čtenářský zájem žáka a originalitu jeho čtenářské konkretizace. Dále rád o své četbě vypráví a tím motivuje zájem dětí o určité tituly, rád poslouchá, co jiní četli a spolu s dítětem v náročnějším textu hledá cesty významů a respektuje smysl, který žák čtenému přisoudí (Lederbuchová, 2004).

V České republice bylo zrealizováno několik projektů, které měly za cíl rozvoj čtenářské gramotnosti. Tyto projekty jsou zaměřeny na různé druhy aktivit a pro různé cílové skupiny. K nejznámějším projektům s celostátním rozšířením patří například Čtení pomáhá (dítě si přečte knihu, odpoví na otázky na webu, a pokud jsou odpovědi správné, získá 50 Kč, které věnuje na účet vybraného dítěte s postižením), dalším projektem je Noc s Andersenem, při níž žáci nocují ve škole či v knihovně, předčítají si, povídají si o knihách a řeší nejrůznější čtenářské úkoly. Celé Česko čte dětem je kampaň pro podporu pravidelného čtení v rodinách, dalším projektem známým u nás je Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka. Je to projekt, při němž základní škola nebo místní knihovna podporuje rozvoj čtenářských dovedností žáků 1. ročníku různými aktivitami – návštěva knihovny, společné předčítání, řešení čtenářského projektu, návštěva spisovatele atd. Za tyto aktivity pak třídní kolektiv získá Knihu pro prvňáčka, kterou nelze zakoupit v běžné distribuční síti (Wildová a kol., 2012).

3 Inovace hodin českého jazyka a literatury

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se skládá z jazykové výchovy, literární výchovy a komunikační a slohové výchovy. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je potřebné nejen splnit očekávané výstupy, ale i vytvořit u žáků klíčové kompetence, které tento dokument určuje.

Úkolem učitele je zvolit správně metody a prostředky, kterými bude žáky vzdělávat. V posledních letech dochází k inovaci a vzniku nových metod a vzdělávacích strategií. Následující kapitola se bude proto věnovat třem nejvýznamnějším metodám, které jsou nyní v hodinách českého jazyka a literatury výrazněji využívány a liší se od původních klasických metod. Jsou jimi dílna čtení, projektová výuka a kritické myšlení.

3.1 Dílna čtení

Ve společnosti dochází k nejrůznějším změnám, které ovlivňují i školství a samotnou výuku. Pokud se budeme věnovat problémům při výuce českého jazyka a literatury, velkou roli ve školních problémech sehrává snižující se čtenářská gramotnost. Stále méně času děti tráví svůj volný čas s knihou a její četbou. Tato aktivita je nahrazena počítači, sledováním televize apod. Není tomu tak u všech žáků v rámci jedné třídy. V každém ročníku nalezneme několik zkušených čtenářů, kteří mají přísun atraktivních a zajímavých knih v rodině či pravidelně navštěvují knihovnu, ale zároveň je zde přítomna i určitá skupina naprostých nečtenářů. Při řešení problému v hodinách českého jazyka může výrazně pomoci právě dílna čtení, díky níž by se mělo podařit přivést k pravidelnější četbě všechny žáky. Tyto zmíněné rozdíly v čtenářské úrovni třídy jsou komplikací pro učitele pracující stále převážně tradičními metodami. V dřívějších dobách se většinou pedagogové zaměřovali na střed neboli průměr třídy, ten je však nyní oslaben. Někteří žáci jsou totiž hodně vpředu, druzí velmi pozadu zvláště v abstraktních pojmech a učení. Pomocí dílny čtení je možno pracovat zároveň individuálně i společně, protože každý žák má knihu přiměřenou své aktuální čtenářské úrovni. Z důvodu negativního vlivu počítačových her, akčních filmů s prudkými střihy, reklam, klipů a obecně s nadbytečným množstvím podnětů je velmi výrazně snížena doba soustředění, zhoršená koncentrace

pozornosti. Vzrůstá tedy počet situací, kdy žáci vydrží pracovat maximálně 5 – 8 minut, pak již nastávají problémy s pozorností. I při takovýchto potížích pomáhá dílna čtení, která dokáže prodloužit dobu soustředění a zlepšit koncentraci žáků (Altmanová a kol., 2011, Šlapal, 2007).

Dílna čtení je celoroční systém práce, který napomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Jedná se o praktický systém určený žákům od 3. do 9. tříd, který vychází z programu RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Tato metoda nabízí možný způsob, jak je možné rozvíjet čtenářské dovednosti, jak přivést ke čtení děti, které se do této doby četbě vyhýbaly, a vytvořit ve třídě čtenářské společenství. Dílna čtení je taktéž jedna z možných cest, jak se žáky v hodinách českého jazyka literatury hledat smysl čtení. Důležité je zde to, že se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení, to znamená, že žáci nejsou zkoušeni ze čtení, ale každý z nich si pracuje svým individuálním tempem. Mezi hlavní aktivity, které ke čtenářské dílně patří, jsou diskuse mezi ostatními čtenáři. Žáci mohou diskutovat o své knize, sdílet tak pocity, které při čtení mají. Dále si mohou o četbě vytvářet nejrůznější záznamy, k nimž je možno se kdykoli vrátit a připomenout si myšlenky a postřehy, které je při četbě provázaly. Z naznačeného vyplývá, že dílny čtení mají také velký vliv na utužení třídního kolektivu, protože při rozhovorech o přečtených textech se setkávají pokaždé nové dvojice žáků a dochází tak k jejich lepšímu vzájemnému poznávání a rozvoji spolupráce. Ne vždy se však může jednat o čtenářskou dílnu v pravém slova smyslu, ale pouze o její prvky (Chlupíková, Mácháčková, 2014, Šlapal, 2007).

Ke správnému fungování dílny čtení je zapotřebí několik následujících podmínek:

- žáci mají možnost pravidelného samostatného čtení alespoň 1x týdně přímo v hodinách českého jazyka, a to alespoň 20-30 minut;
- žáci čtou beletristické knihy, které si sami vyberou;
- ve třídě následně proběhnou čtenářské reakce, rozhovory a s nimi související aktivity.

K cílům dílny čtení neboli čtenářské dílny řadíme:

- rozvoj vědomého čtenářství;
- vytváření kladného vztahu k vlastnímu čtení;
- motivace k celoživotnímu učení;
- podpora kladných vztahů v kolektivu třídy, rozvoj spolupráce;

- seznámení žáků s knižním fondem školní knihovny (Altmanová a kol., 2011, Šlapal, 2007).

Cíle dílny čtení můžeme také definovat z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Jedná se o:

1. Cíle na úrovni definice čtenářské gramotnosti, kam můžeme zařadit například:
 - žák získá vztah ke čtení, je četbou zaujat a má vnitřní potřebu číst;
 - dekóduje psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností buduje porozumění na doslovné úrovni;
 - žák je schopen a připraven sdělit své prožitky, postřehy a pochopení textu s dalšími čtenáři;
 - využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.
2. Cíle na úrovni oboru – tyto cíle obsahují očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Jsou jimi například:
 - žák celistvě dokáže reprodukovat přečtený text, jednoduše popsat strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl a význam díla;
 - zformuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a názory na umělecké dílo, které přečetl;
 - dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
 - je schopen využít základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a přednese referát.

3. Cíle na úrovni klíčových kompetencí:

Kompetence k učení

- samotné čtenářství a čtenářské dovednosti jsou nezbytné pro učení a celoživotní vzdělávání.

Kompetence k řešení problémů

Např.:

- žák je schopen vyhledat informace vhodné k řešení problému, dokáže objevit jejich shodné, podobné a odlišné znaky, umí využít získané vědomosti a dovednosti k objevování různých možností řešení.

Kompetence komunikativní

Např.:

- žák dokáže formulovat a vyjádřit své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- je schopen naslouchat promluvám druhých lidí, porozumět jim a umí vhodně na ně reagovat,
- je ochoten se zapojit do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je umí využít ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

Kompetence sociální a personální

Např.:

- žák je ochoten spolupracovat ve skupině;
- podílet se na utváření příjemné atmosféry v týmu na základě ohleduplnosti a úcty;
- při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů,
- v případě potřeby je ochoten poskytnout pomoc nebo o ni požádat;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské

Např.:

- žák je schopen respektovat přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen se vcítit do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomí si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;

- projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění (Altmanová a kol. 2011).
- Altmanová a kol. (2011) stručně shrnují, že cílem dílny čtení je rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení.

3.1.1 Dílna čtení v praxi

Při organizaci dílny čtení je důležité, aby měla své pevné místo v týdenním rozvrhu českého jazyka. Rozsah jedné dílny je tradičně 45 minut. Její uspořádání i průběh je časově flexibilní, je možné jednotlivé části prodloužit či zkrátit. Tyto části se nazývají:

- minilekce – rozsah 5–15 minut;
- čtení – rozsah 20–30 minut;
- čtenářské reakce – rozsah 5–15 min.

K základním pravidlům dílny čtení patří:

- Musíte číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujte.
- Žádné přestávky na záchod a pití.
- Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchejte.
- Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Důležité součásti dílny čtení, které jsou doporučeny dodržovat:

- souvislá četba beletristického textu;
- čtenářské reakce:
 - a) hovory o knihách (sledované jevy) – písemné přemýšlení nad knihami;
 - b) podvojný deník;
 - c) dopisy;
- referát o knize;

- zápisy z četby;
- seznam přečtených knih;
- sebehodnocení četby:
 - a) formulář;
 - b) souvislé psané sebehodnocení (Altmanová a kol., 2011).

Při souvislé četbě beletristického textu si jdou žáci se svými knihami sednout do kruhu. Učitelem je zadán jev, který budou při čtení sledovat. Například: „Sledujte vztahy v příběhu – kdo koho miluje, kdo koho nesnáší a proč...?“ Zde je i možnost rozšíření jevu či tématu do evokační aktivity nebo minilekce. Po skončení četby nastanou čtenářské reakce. Probíhat mohou buď společně v kruhu, nebo kooperativně ve dvojicích, popřípadě nejdříve v podobě písemného záznamu a až poté ve dvojicích či kruhu. Na závěr se čtenáři vždy sejdou v kruhu, reflektují uplynulou činnost a mají možnost hodnotit, jak se jim dnešní přečtený úsek knihy líbil (0–10 bodů) a kolik dnes přečetli stran. Zde je i možnost hovořit se žáky o významu a důležitosti četby.

Další část dílny jsou čtenářské reakce. Ty lze také uskutečnit několika způsoby. Jedním z nich jsou hovory o knihách. Jedná se o písemné přemýšlení nad knihami. Pro tyto hovory je dobré vybírat taková témata a jevy, jež umožní otevřené a zajímavé rozhovory. Zároveň by však měly být takové, aby se objevily v rozličných knihách a žánrech, protože každý žák čte jinou knihu. Vhodnou otázkou je například: „Jaký problém nebo konflikt měl hlavní hrdina a co bys dělal/a ty na jeho místě?“ Taková otázka totiž otevírá možnost přinést přínosnější rozhovory a přemýšlení. Dalšími možnostmi je například to, co je na hlavní postavě sympatického či nesympatického, jak by ses zachoval ty na místě dané postavy, co některá osoba prožila příjemného nebo nepříjemného, jaké jsou mezi postavami vztahy, konflikty v příběhu, co by kdo poradil nějaké postavě, jaký je v příběhu problém a jak byl problém vyřešen atd.

U žáků, kteří začínají s dílnou čtení a neznají zatím tolik její metody a činnosti, je dobré vést nejdříve pouze hovory o knihách, ve druhém pololetí pak stále častěji psát a formulovat své myšlenky nejprve písemně a poté teprve hovořit či dávat přechíst ostatním své zápisky (Šlapal, 2007).

Často užívaným způsobem čtenářských reakcí je podvojný deník. Jedná se o metodu, která je někdy taktéž nazývána dvojitým zápisníkem. Pro čtenáře to znamená být vnímavý vůči vlastním citovým i myšlenkovým reakcím v průběhu četby. Cílem

metody je propojovat text se svými vlastními prožitky, asociacemi, vědomostmi a ty nejsilnější reakce si zapsat a následně je i písemně okomentovat. Pro práci s podvojným deníkem je potřeba volná stránka rozdělená svislou čarou na dvě poloviny. Do levé části si čtenář vypisuje slova, věty, myšlenky z textu či celé pasáže, které jej zaujaly. Na protější straně má prostor pro jejich komentář. Pro žáky je přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují (natištěný lístek mohou mít nalepený v sešitě). Formou tohoto deníku je možné číst libovolně dlouhé texty včetně i celých knih (srov. www.kritickemysleni.cz, 2016, Šlapal, 2007).

K dalšímu způsobu, jak s žáky pracovat v rámci čtenářských reakcí, jsou dopisy. Úkolem pisatele je napsat dopis, nejčastěji spolužákovi. V dopise krátce představí knihu, může naznačit hlavní zápletku či popsat nějakou příhodu, která se v textu objevila. Protože se jedná o dopis, je také možné se adresáta na cokoli zeptat, např. zda by v jisté situaci jednal stejně jako hlavní hrdina nebo co si o daném tématu myslí. Metodou dopisu se adresátovi doporučí další kniha ke čtení. Adresát na dopis odpovídá (Šlapal, 2007).

Následnou částí čtenářských dílen jsou referáty o knize. Tato aktivita patří především do prvního pololetí. Na začátku školního roku, v září, si každý žák vylosuje termín svého referátu. K jeho vypracování má k dispozici určité pokyny a doporučenou osnovu. Po uplynutí nutné doby na přípravu (3 – 4 týdny) vždy některý žák na začátku dílen představí spolužákům svou přečtenou knihu. Těmito aktivitami si žáci rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti. Forma referátu je pro ně méně stresující veřejný projev, mají u sebe knihu, pokyny, není vyžadován ani doporučován projev bez jakékoli pomůcky (písemný podklad). Rozsah je minimálně 4 minuty. Zde je uvedena doporučená struktura referátu:

- autor, název knihy, počet stran, žánr;
- kde a kdy se děj odehrává;
- hlavní postavy + stručná charakteristika;
- stručný děj (bez prozrazení rozuzlení);
- citace – přečtení zajímavého úryvku z knihy;
- názor na knihu (hodnocení 0–10, zábava – čemu jsem se v knize smál/čeho nebo o koho jsem se bál, co nového jsem se dověděl – obohacující informace, jak je kniha ilustrována, já a hlavní postavy – jsou mi sympatické nebo nesympatické a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...) (Šlapal, 2007).

Nedílnou součástí čtenářské dílny jsou zápisy z četby. Jedná se o aktivitu, při které žáci pracují podle vytištěných pokynů. Díky tomu ji zvládnou všichni a zároveň se učí pracovat s návody a postupy práce. Žáci do textu samostatně formulují vlastní myšlenky, rozlišují obecnosti a konkrétnosti, nepíší formální zápisy, ale jde spíše o osobní přesah. Učí se zde dodržovat stanovený rozsah a zároveň vytvořit kvalitní text shrnující vše podstatné. Zápisy by měly být pro žáky zvládnutelné, důležité je zde ale i to, aby byly dostatečně náročné a jejich plnění nebylo pouze formální a nepodnětné. Tvorba zápisů četby má dvě úrovně. Od první úrovně začínají žáci v šesté třídě a osnova je následující:

1. autor
název knihy
ilustrace
vydavatelství + rok vydání
počet stran
žánr
2. kde a kdy se děj odehrává
hlavní postavy + stručná charakteristika
stručný děj
názor na knihu

Rozsah by měl být 1–1,5 A5 čistého textu (nezapočítávají se základní údaje o knize).

Tyto pokyny obdrží žáci na začátku školního roku, vlepí si je do sešitu a podle nich jsou schopni úspěšně psát jednotlivé zápisy z četby. Úkolem každého žáka je vytvořit čtyři takové zápisy za jeden školní rok (Altmanová a kol., 2011, Šlapal, 2007).

V druhé úrovni (v osmé třídě) již žáci píšou speciální zápisy zaměřující se cíleně na postavy, jazyk, prostředí děje, konflikty a další.

Zápis četby II. úrovně se liší od I. úrovně tím, že úkolem žáků je napsat stručný děj na půl strany čistého textu a názor na knihu musí také zabírat půl strany čistého textu. Stále je potřeba dodržet celkový rozsah čistého textu 1–1,5 A5 (Altmanová a kol., 2011, Šlapal, 2007).

Mezi úskalí běžných čtenářských deníků s klasickými zápisy patří nevhodný výběr knihy k zápisu či knihy příliš náročné nebo naopak jednoduché. Taktéž žáci často nepoužívají pouze vlastní slova a formulace, ale snaží se najít předpokládané a správné formy, často jim až příliš pomáhají rodiče. K dalšímu úskalí můžeme zařadit příliš dlouhé

zápisy, z nichž některé bývají jednoduše opsány z internetových stránek, cizích zápisů či přehledů literárních děl. I při hodnocení knihy nebývají někteří žáci příliš tvůrčí, velmi častá je formulace typu: „Kniha se mi líbila a doporučil bych ji všem apod.“

Do dílny čtení si žák vybírá knihy podle svých zájmů čtenářských i osobních. Miloš Šlapal považuje však za důležité, aby se čtenáři setkávali s různými žánry a nečetli úzce monotematicky.

Z tohoto důvodu mají začátku školního roku stanoveny pět povinných žánrů, které použijí během roku na jeden referát o knize a čtyři zápisy z četby. Je pouze na každém žákovi, v jakém pořadí si knihy zvolí. Uvedený přehled není dogmaticky a trvale daný.

6. třída

- pohádky (náročnější);
- dobrodružné;
- příběhy;
- pověsti;
- humorné.

7. třída

- dobrodružné
- příběhy;
- humorné;
- sci-fi /dívčí;
- odborná literatura.

8. třída

- dobrodružné;
- komiksy;
- humorné;
- sci-fi /dívčí (nebo pro ženy);
- horory.

9. třída

- sci-fi;
- klasické;
- humorné;
- detektivky;
- horory (Šlapal, 2007).

Seznam přečtených knih je taktéž součástí dílny. Po přečtení 3000 stran již nemají žáci problém s technickou stránkou čtení a jsou tedy připraveni na skutečný literární rozbor na vyšší úrovni.

Tento seznam neslouží jako soutěž, kdo přečte více knih a je lepší čtenář. Každý žák si vede přehled, který pro něj s odstupem může mít svou cenu. Může si díky tomuto seznamu později spočítat, kolik přečetl za pololetí či celý rok stránek a uvědomit si, kolik „ukrojil“ ze své třítisícovky. Vyspělí čtenáři si zase mohou spočítat, kolikrát překročili 3000 základních nutných stránek. Seznam přečtených knih je vhodné si zaznamenávat do následujícího schématu a tabulky:

Knihy, které jsem přečetl/a:

Jméno:.....

Třída:.....

autor/název knihy	začátek četby	konec četby	počet stran	hodnocení/poznámky
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
				0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

(Šlapal, 2007).

Samozřejmou částí čtenářských dílen je sebehodnocení. To probíhá ve dvou fázích. Nejdříve žák porovnává sám sebe s ideálním stavem – učiní tak prostým zakroužkováním počtu bodů v předloženém formuláři. Zde doplní i počet knih, které za pololetí přečetl. Následně je jeho úkolem zpracovat souvislé psané sebehodnocení, v němž porovná sebe se sebou v určitém časovém období a hledá změnu, která u něj proběhla. Text by měl být rozčleněn do odstavců, které obsahově odpovídají jednotlivým položkám předchozího formuláře. Tyto položky jsou například: technická úroveň četby, domácí četba, schopnost výběru knih a další. Sebehodnocení by měl být souvislý text a splňovat rozsah minimálně jedné A5 (Šlapal, 2006).

3.2 Projekt a projektové vyučování

Projektová výuka byla zvolena i v praktické části této diplomové práce. Z tohoto důvodu se tématu projektu a projektové výuce práce věnuje z širšího hlediska.

3.2.1 Základní vymezení pojmu projekt

Jedním z moderních pojmů posledních let je tzv. projekt. V dnešních základních školách bývá tento pojem velice často skloňován a hovoří se o projektové výuce, projektovém dnu nebo projektovém týdnu, o školních projektech. Škola má totiž za úkol naučit žáky vyhledávat a zpracovávat poznatky, samostatně se učit, motivovat je k učení, řešit problémy a vybavit žáky nejrůznějšími metodami potřebnými ke zvládnutí právě těchto úkolů. Pomocí projektového vyučování je možné takto vytyčených cílů dosáhnout. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Při vymezování pojmu projekt však narazíme na rozmanitou terminologii. Podle propagátorů projektové výuky, ke kterým patřili Dewey, Příhoda a Žanta, je projekt totéž, co podnik žáka nebo skupiny žáků, za nějž přebírají plnou zodpovědnost. Tohoto je možné docílit pouze za předpokladu, že hlavní myšlenka projektu není předložena, ale vyjde od žáků. Taktéž je velice potřebné ztotožnění se s projektem. Za projekt nemůžeme považovat jakoukoli činnost žáků, je nutno posoudit poměr žáka k této činnosti. Pokud za projekt převzal zodpovědnost, stal se tím projekt jeho, žák je také tím, kdo usiluje o splnění tohoto projektu (Dömischová, 2011). K dalším charakteristikám pojmu projekt patří řešení jednoho či více problémů nebo úkolů, dále je to komplexnost. Podle Maňáka (2003) je projekt definován jako komplexní řešení praktického úkolu či problému ze životní reality, do kterého jsou zapojeni všichni žáci jedné nebo více tříd, popř. celé školy, a to podle svých zájmů a předpokladů. Jinou definici uvádí Kubicová (2008), která v projektu vidí specifickou vzdělávací strategii a komplementární doplněk, pohlíží na něj jako na přechod od myšlenky k činu, jenž je uskutečňován na odpovědnost žáka. Dále v něm spatřuje zcela konkrétní výstup, který jednoznačně patří do souboru metod používaných nejen na základních školách. Meyer (2007) do své definice projektu již zahrnuje i učitele. Podle tohoto autora znamená projekt pokus o spojení života, učení a práce, jenž zpracovává společensky důležitý a zájmům zúčastněných odpovídající problém, který vede k určitému

výsledku v podobě produktu. Ten by měl mít pro všechny zúčastněné praktickou hodnotu. Při práci je snaha o vyváženou činnost hlavy a rukou.

Zavádění projektů do školní praxe má být nápomocno v překonávání stále přetrvávajícím transmisivním pojetí vyučování, které je spojeno především s předáváním hotových poznatků a jemu odpovídajícími pasivními vyučovacími metodami (Hyplová, 2010). Pro většinu autorů je charakteristické, že za prioritní prvek považují žakovu míru zainteresování a ztotožnění se s projektem jako takovým. Někteří vymezují projekt jako úkol, návrh, učivo, plán, pokus či problém. Společným znakem však dále můžeme uvést, že při činnostech žáci něco vyrábějí, vykonávají, analyzují a zároveň pomocí těchto aktivit směřují k dosažení předem určeného cíle. Při plnění těchto úkolů se žáci mohou potýkat s nejrůznějšími praktickými či teoretickými obtížemi, jež je potřeba vyřešit. Tímto si osvojují nové vědomosti a dovednosti (Dömischová, 2011). V novějších publikacích, domácích i zahraničních (Ribé, Vidal, 1993, Kašová 1998, Meyer 2007), spíše nalezneme činnosti a kompetence, které si žáci prostřednictvím práce na projektu osvojí než přímé charakterizování pojmu projekt.

Velmi často se můžeme setkat s tím, že projekt je dáván do souvislosti s problémem. Problém je v oblasti projektové výuky považován za určitou situaci, ke které dochází na základě aktuálního a životu blízkého podnětu. Tím rozumíme známou situaci, již můžeme zažít v každodenním životě (Dömischová, 2011). Jiní autoři (Valenta, 1993, Kratochvílová, 2009) považují za problém něco neznámého, nějakou obtíž, se kterou se žáci nikdy nesetkali. Postup řešení také prozatím neznají. Valenta (1993) od sebe pojmy projekt a problém výrazně odlišuje. Problém vidí jako záležitost myšlenkovou a teoretickou, projekt je podle něj popisován jako praktická činnost. S tímto se shoduje i Žanta (1934, s. 13), který říká, že *„projekt pořádá, hledá, zkouší a hlavně provádí skutečné nebo myšlené dílo. Problém znamená spíš úvahu, hodnocení, rozhodování. Čím více dobrých problémů projekt obsahuje, tím je po výchovné stránce cennější.“*

Jako závěrečnou a shrnující definici můžeme použít vysvětlení vzájemného vztahu problému a projektu podle Dömischové (2011), která jako problém vidí pro žáky známou, popř. neznámou úlohu nebo více úloh, k jejichž vyřešení je možno jako prostředek použít projekt. Na této cestě mohou však vyvstat nejrůznější problémy anebo úkoly nové, se kterými si žáci musí poradit, aby dospěli ke vzniku cíleného produktu, který bude současně odpovídat vyřešení základního i nově vyvstalých problémů.

3.2.2 Základní vymezení pojmu projektové vyučování

Projektovým vyučováním je možno integrovat poznatky z různých oborů, ale je vhodné i pro integraci žákova poznávání vůbec. Dále poskytuje příležitost pro pěstování spoluzodpovědnosti žáka a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti, a to v bezpečném prostředí školy. Taktéž pomocí projektového vyučování můžeme realizovat obecné cíle základního vzdělávání a rozvíjení klíčových kompetencí. Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, jež směřují ke konečnému produktu. Základními znaky projektového vyučování jsou:

- samostatné objevování poznatků;
- odpovědnost za vlastní učení;
- žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu) (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Singule (1992) formuloval charakteristiky projektového vyučování rozvinutěji a uvedl jeho základní rysy:

- Žáci mají určitý vliv na výběr, popřípadě bližší definici tématu. Proces učení s tímto aspektem se vyznačuje otevřeností. Program učení není tedy před prováděním projektu do všech podrobností pevně stanoven, takže žáci jím nemohou projít jako programem fixním a shora daným.
- Projekt je navázán na mimoškolní skutečnosti. Vychází z prožitků žáků a není jen náhradní skutečností pro předepsané vyučování.
- Projekt je postaven na předpokladu, že žáci jsou na něm zainteresováni, podílejí se na něm z vlastního zájmu a bez potřeby vnější motivace.
- Učební projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě získávají žáci odpovídající poznatky a kvalifikaci, ale také i z řešení vyplývající odměnu.

K těmto základním principům přidává Kasíková (2001) ještě následující:

- interdisciplinarita – projekty směřují k celistvému poznání, můžou se zde prolínat disciplíny, které jsou od sebe vzdálené a v běžné praxi jasně ohraničené.
- orientace na produkt – projekt by měl směřovat ke konkrétnímu výsledku – produktu a jeho prezentaci na veřejnosti.
- skupinová realizace – díky projektu je umožněno propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci.

Můžeme rozlišovat mezi tematickým a projektovým vyučováním. Tematické vyučování vychází z určitého tématu, v němž mohou být obsahově integrovány různé vyučovací předměty. Hlavní téma se nachází v centru zájmu a vycházejí z něj různá podtémata, která se mohou uskutečňovat i v jednotlivých předmětech. Tematické vyučování může také přispívat ke sbírání informací a podkladů pro projektové vyučování. Jak je již uvedeno výše, projektové vyučování je úkolem žáka, který za ni přebral zodpovědnost. Přímou, logickou a systematicky směřuje od motivace, mapování a třídění přes řešení ke konkrétnímu produktu. Produkt určuje celkový proces i samotný výsledek práce. Projekt může vycházet z jednoho předmětu, ale také často integruje poznatky z různých předmětů (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Pedagogické osobnosti se taktéž staví k projektové výuce rozdílně. Jedna skupina autorů (např. Žanta, 1934, Valenta, 1993, Průcha, 2003, Maňák, Švec, 2003) projekty řadí k výukovým metodám. Tu popisuje Maňák (2001) jako komplex činitelů, které průběh výuky ovlivňují a podmiňují. Rovněž se můžeme setkat s názorem, jehož zastáncem je např. Maňák (2003). Shodně projekty zahrnuje k metodám výuky, specifikuje je však ještě blíže, a to spojením „komplexní výukové metody“. Takto je označena skupina metod, které jsou propojovány s organizačními formami, didaktickými prostředky či životními situacemi. Projekty do této skupiny patří z důvodu respektování cíle výchovy a vzdělávání, ale i individualitu každého žáka a jeho účast na vyučovacím procesu. Podrobněji se o této komplexní metodě zmiňují ve své publikaci Tomková, Kašová, Dvořáková (2009) a popisují ji jako metodu, díky níž se mohou žáci dotýkat reality, řešit problémy a propojovat či uplatňovat získané vědomosti a dovednosti. Žákům je tak umožněna příležitost k seberealizaci, jsou motivováni k práci, objevování, spolupráci v týmu. Projekt také podporuje komunikaci mezi žáky, učí je přemýšlet systematicky a v souvislostech. Další výhodou projektu je splňování podmínek na moderní a efektivní vzdělávání, díky němuž žáci mají příležitost poznávat svět okolo nich, ale taktéž sami sebe, své možnosti a hranice.

Do druhé skupiny autorů řadíme ty, kteří projektovou výuku považují za jednu z organizačních forem výuky. Jsou jimi např. Skalková (1999), Nohl (2006), Dvořáková (2009). Řadí ji tam z důvodu závislosti na organizaci a uspořádání jednotlivých předmětů a délce jejich trvání. Při projektech mohou být vytvořeny skupiny, které se skládají z žáků různých tříd, zájmů, mohou se lišit věkem, mentální úrovní atd. Další výhodou tohoto uspořádání žáků může být, že jím ještě podporujeme vzájemné respektování a uznání

nejrůznějších názorů, postojů a stanovisek, také dochází k rozvoji vzájemných vazeb mezi rozličnými žáky (Dömischová, 2011). Podobně se k tomu vyjadřuje i Maňák (2003), který udává možnost projektů realizovat je v kombinaci různých organizačních forem. Jedná se o práce ve skupinách nebo o individuální zadání. Zapojena může být jedna nebo i více tříd zároveň, rovněž jsou známé projekty celé školy. Dömischová (2011) uvádí, že projektovou výuku je nutno vnímat v její komplexnosti jako výchovnou a vzdělávací strategii. Tou jsou podle RVP ZV (2013) myšleny vhodně zvolené postupy, jimiž chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí.

M. Cipro ve svém díle Průvodce dějinami výchovy (1984) vidí Deweyho projektovou metodu jako aktivity, v nichž se učivo nečlení do jednotlivých předmětů z hlediska věd. Komplexní projekty, soustředěné na určitá a zároveň žákům blízká témata, seskupují učební látku z různých předmětů podle konkrétního úkolu. Logický princip oborů je tedy nahrazen psychologickým principem přirozené rekonstrukce zkušenosti vlastní aktivitou žáka.

Nový pohled na vyučování v projektech uvedla Kubínová (2005), podle níž projekt ve výchovně vzdělávacím procesu plní nejrůznější funkce, a to v závislosti na vymezeném cíli výuky. Plní funkci nástroje, metody, organizační formy, prostředku apod. Stěžejní význam vidí Kubínová v jeho vzdělávací strategii. Porovnání projektu jako vzdělávací strategie s tradičními přístupy ve vzdělávání je zobrazeno v přehledné tabulce – příloha č. 2 (Hyplová, 2010).

V praxi je nutno rozlišovat, zda aktivity, které ve škole probíhají, jsou skutečně projektovou výukou nebo se jedná jen o její prvky zařazené do výuky. Ne všemi pedagogy je totiž pojem projektová výuka chápán správně. Několik příkladů špatného pojetí projektů uvádí Tomková a kol. (2009) – výlet, exkurze, tematická vycházka, výtvarná práce bez spoluzodpovědnosti žáka není projektem. Také je tímto způsobem chybně nazývána samostatná práce, v níž žáci individuálně nebo skupinově zpracovávají určité téma s cílem referovat o něm učitelům a spolužákům nebo vytvořit plakát shromažďující zjištěné informace. Jedná se totiž jen o zpracování informací, což je sice potřebná kompetence pro projektové vyučování, produkt této práce však nepřekračuje sdělení referátu nebo odevzdání díla.

Pro školní praxi je možno shrnout definice projektového vyučování, kterou uvádí Kašová v publikaci Škola trochu jinak (1995). Výchovně vzdělávací projekt zde popisuje jako integrovaný úkol, v jehož průběhu mají žáci potřebu vyhledat mnoho nových

informací, zpracovat a použít dosavadní poznatky z různých oborů, umět zorganizovat svou práci, najít jiné řešení v případě chyby, formulovat svůj názor na danou problematiku, diskutovat, spolupracovat atd. Cílem řešeného problému může být napsání knihy či časopisu, uspořádání akce, výstavy či přednášky, vyrobit vyučovací pomůcku nebo jinak užitečnou věc (Kašová, 1995).

3.2.3 Dějiny projektového vyučování

Myšlenky spojené s projekty ve vyučování jsou starší více jak sto let. Zrodily se z kritiky tzv. herbartovské školy, která byla typickým modelem vyučování v Americe i v Evropě. Učitel i teoretiky byl kritizován hlavně způsob učení žáka, při němž v klidu seděl v lavici a poslouchal přednášejícího učitele u tabule. Nástrojem poznání zde bylo slovo učitele. Tyto teoretické poznatky byly často vzdálené žakovým zkušenostem, nebylo jasné, zda slovům rozumí, jak si dané učivo představuje a jak je bude umět použít. V této tradiční herbartovské škole byla přirozená aktivita dítěte záměrně potlačována, protože byl uznáván názor, že aktivita brání dítěti v pozornosti. Naopak bylo potřeba přimět žáky ke zklidnění a všemi prostředky posílit soustředění na výklad učitele, jež stál u tabule na vyvýšeném místě, aby ho všichni žáci dobře viděli. Jejich úkolem bylo s rukama za zády sledovat výklad učitele. V těchto třídách panovalo ticho a klid, příkazy byly dodržovány pod hrozbou trestů. Autorita učitele byla tak vysoká, že se žáci nedotazovali, nedovolili si vstoupit na učitelův stupínek či se volně pohybovat po třídě, diskuse nepřipadala v úvahu. Pomůcky byly ve vyučování určeny především k demonstraci či ukázce, kterou předváděl učitel. K vyučování všech předmětů pro mnoho žáků stačila jedna třída (Hyplová, 2010; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Snahu integrovat učivo do větších celků a přiblížit učivo životu žáků můžeme nalézt již v době dávno vzdálené. Práce Schola Ludus Jana Amose Komenského už také obsahuje myšlenku seskupení učiva. Také v šedesátých letech 19. století byl ruský pedagog Ušinskij propagátorem přípravy dětí pro život a ve výuce mateřského jazyka navrhl koncentraci učiva okolo témat, jež vycházela ze života dítěte (Hyplová, 2010). Ke konci 19. století se na několika na sobě nezávislých místech objevila kritika tohoto způsobu vyučování. Kritici zdůraznili problém ve strnulosti školy, na potlačování aktivity samotných žáků a další skutečnosti. Jednou z hlavních kritiček herbartovské školy byla švédská lékařka E. Keyová, která 20. století nazvala „stoletím dítěte“. V této době se do

popředí před pasivitou poslušného žáka dostala jeho zvědavost a přirozená aktivita. Hovoříme o tzv. reformní pedagogice nebo také o hnutí nové výchovy. Takto ovlivněné pedagogické myšlení i praxe školy bylo po celé Evropě, včetně tehdejšího Ruska, a přímo projektové vyučování bylo zásadní změnou pro školu v USA. Americká škola druhé poloviny 19. století byla po dlouhou dobu ovlivněna anglickou pedagogickou tradicí. Přes Anglii do Ameriky přicházely nejen vyučovací postupy, učebnice, základní typy školských institucí a obsah vyučování, ale i Pestalozziho pedagogické myšlenky. Po ukončení občanské války v USA (1865) se ještě více šířily pedagogické ideje Fröbela a Pestalozziho (díky přípravě učitelů). O pár let později proniká pomocí učitelů vracejících se ze studií z německých univerzit do USA herbartovská pedagogika. Také se začíná rozvíjet hnutí progresivní výchovy. Stoupenci tohoto hnutí v osmdesátých a devadesátých letech 19. století kritizovali formalismus tradiční školy, nesouhlasili s důrazem na striktní disciplínu, pasivní učení a drilování. Progresivní výchova se tedy přibližovala pedagogickému hnutí v evropských zemích, kde byla označována jako nová výchova nebo reformní pedagogika. Hnutí také protestovalo proti herbartovské pedagogice a tradiční formalistické škole a výchově. Podněty stoupenců progresivity přispěly k tomu, že rozvíjející se pragmatická pedagogika a na jejím základě orientovaná škola a výchova mohly začít hledat cesty ke spojování školy se životem (Hyplová, 2010; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

Základem v reformní škole byla metoda vlastní práce žáků. Při samostatné práci se žáci dopouštěli omylů, protože jim nebyly poskytnuty hotové poznatky k zapamatování, žáci tedy řešili otázky a úkoly, na které neznali odpovědi. Učení se tak stalo samostatným hledáním a řešením problémů. Pro takovou výuku bylo potřeba ve školách vytvořit pracovní dílny, odborné laboratoře, pokusná pole, zahrady či knihovny. I přesto, že přelom 19. a 20. století znamenal pro USA rozvoj velkopřemyslu, ve škole ale nešlo o výcvik řemeslníka nebo o pracovní vyučování. Pracovními činnostmi mělo být rozvíjeno především myšlení žáků a podpora jejich přirozené aktivity a samostatnosti. K cílům této pedagogiky také řadíme porozumění světu i sobě samému, schopnost aplikovat získané poznatky ve vlastním životě i mimo školu.

Základ projektového vyučování můžeme najít v americké pragmatické pedagogice. Sem řadíme autora J. Deweye a W. H. Kilpatricka, který roku 1918 napsal první ucelenou studii o projektovém vyučování. Dewey se snažil o reformu školy, jež by byla nápomocna i reformě společnosti. Chápe proto dítě jako komplexní bytost, kterou uvádí do přiměřených situací jeho věku a blízkým situacím, s nimiž se setká v dospělosti. Jeho

cílem je to, aby se dítě chtělo učit. Orientace na dítě u Deweye neznamena, že se vše přizpůsobí přáním dítěte, nikdy se tedy nedostal na hranici krajního pedocentrismu, protože neodmítal ani tradiční školu. Nepoužívá spojení projektová metoda, ale položil teoretický základ pro tuto metodu. V jeho laboratorní škole, ve které bylo vyučování založené na metodě projektu, bylo učivo seskupováno podle konkrétních úkolů ze života dětí (stavba domu, pěstování rostlin a další) (Coufalová, 2006; Hyplová, 2010). V této době docházelo k diskuzím o podobě projektů, jejichž úkolem bylo vychovávat charakter a posilovat vědomí vlastní zodpovědnosti žáka. Taktéž proběhla změna vyučování uspořádaného do systému izolovaných předmětů, které na sebe příliš nenavazovaly. Vznikala tak nová uspořádání vzdělávacího obsahu, která by propojovala více oblastí. Místo předmětů se začaly objevovat témata, problémy či samostatné úkoly. Osnování podle předmětů bylo nahrazeno učebními projekty především ve školách v USA. Evropa zcela nezměnila způsob vzdělávání, ale hledal se určitý kompromis. Byly zde vytvářeny projekty v rámci jednotlivých předmětů anebo projekty zahrnující několik předmětů zároveň. V Čechách tomu bylo velmi podobně. Učitelé vytvářeli projekty v rámci svého předmětu a postupně vznikaly i systémy takových projektů. Takové vyučování mohli zažít žáci na obecných a měšťanských školách ve 20. a 30. letech 20. století. Učivo bylo žákům předváděno na jevech, které znali ze svého okolí nebo je tam mohli pozorovat. Tuto zásadu poznávání od nejbližšího ke vzdálenějšímu prosazoval již J. A. Komenský (Coufalová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

V době první republiky se ve školách jednalo především o samoučení. Tento pojem označuje samostatnou činnost žáka a jeho vlastní objevování. Je na žákovi, jaké tempo zvolí, poznatky mu nejsou sdělovány, ale objevuje je pomocí své práce, pozorování a pokusů. Cílem učitelů nebylo jen obohatit žáky o teoretické vědomosti, ale především o praktické zkušenosti. Ideálním projektem v této době byly takové situace, které vplynuly z přirozeného dění okolo žáků (společenské události, přírodní katastrofy atd.). Aktivity následující po těchto událostech byly označovány jako spontánní projekty. Pokud žáci mohli určité události sami prožít nebo je pozorovat z velmi blízkého prostředí, věnovali jim poté mimořádnou aktivitu a pracovali i ve volném čase. Negativem však byl rozpor v potřebě systematickosti a posloupnosti. Žákům tak byl předložen úkol, který ve svém věku nemuseli plně pochopit, mohla jim unikat podstata věci. Z tohoto důvodu stále častěji vznikaly projekty připravené učiteli, při nichž měli žáci možnost si zvolit konkrétní otázky, způsob řešení, pomůcky, určit si své tempo práce i čas, kdy úkoly budou plnit.

Motivovat žáka se stalo hlavní snahou učitele (Hyplová, 2010; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

V 90. letech 20. století, po více jak padesátileté odmlce, se v českých školách začalo opět vzdělávat pomocí projektového vyučování. Tyto aktivity vycházely především z potřeb učitelů, zejména z jejich snahy o změnu školy a zlepšení motivace žáků. Učitelé se však setkali s problémem zařazování projektů do učebních plánů. Tomuto museli čelit v první polovině 90. let. Po vydání vzdělávacích programů Obecná škola a Národní škola byla již situace snazší, protože byly umožněny úpravy učebních plánů a rozvrhu hodin. Projektům prospělo i uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tím se staly prostředkem naplnění současných vzdělávacích cílů (Coufalová, 2006; Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009).

3.2.4 Pozitiva a negativa projektové výuky

Z každého typu vyučování, samozřejmě i z projektů ve škole, vyplývají pozitiva i negativa.

Coufalová (2006) ještě výhody a nevýhody dělí podle zaměření na žáka či na učitele.

K pozitivům tato autorka řadí:

dimenze žáka:

1. projektová výuka umožňuje zapojit žáka podle jeho individuálních možností;
2. žák získá silnou motivaci k učení;
3. žák přebere zodpovědnost za výsledek své práce;
4. rozvíjí se samostatnost žáka;
5. žák se naučí pracovat s různými informačními zdroji;
6. žák se učí řešit problémy;
7. žák rozvíjí svou tvořivost, aktivitu a fantazii;
8. žák konstruuje své poznání (konstruktivismus);
9. žák využívá svých získaných znalostí a dovedností, získává nové;
10. žák získává globální celkový pohled na řešený problém;
11. žák se učí spolupracovat;

12. žák rozvíjí své komunikační schopnosti;
13. žák se učí respektovat druhé;
14. žák získává dovednost organizační, řídicí, plánovací, hodnotící.

dimenze učitele:

1. učitel se učí své nové roli, již je role poradce;
2. učitel rozšiřuje svůj repertoár vyučovacích strategií;
3. učitel užívá nových možností hodnocení a sebehodnocení;
4. učitel rozšiřuje své dovednosti organizační;
5. učitel se učí vnímat dítě jako celek. Nastává změna v jeho myšlení o žácích.

Jako negativa projektové výuky jmenuje autorka:

dimenze žáka:

1. časová náročnost na řešení projektu;
2. žák není často vybaven potřebnými kompetencemi.

dimenze učitele:

1. časová náročnost na přípravu projektu;
2. náročnost hodnocení projektu.

Dvořáková (2009) přidává ještě další negativa spojené s projektovou výukou. Jmenuje především celkovou nesystematičnost, malou vazbu na předmětové vyučování a převážnou orientaci na praktické problémy a v důsledku toho v oslabení teoretického poznávání. Projekty často stojí vedle předmětového vyučování. Žáci potom mohou vnímat dva samostatně světy: svět předmětového vyučování jako svět teoretický, který obsahuje především abstraktní pojmy použitelné pouze ve škole, dále svět projektového vyučování jako svět praktický, jež staví před žáka obtížně řešitelné úkoly, neboť žák je nedostatečně vybaven dovednostmi pro řešení komplexních praktických problémů. Někteří žáci vyšších ročníků odmítají zapojit se do projektů, protože si uvědomují jeho náročnost a přímo žádají učitele o transmisivní výuku. Taktéž Kalhous (2009) a Hyplová (2010) vidí negativum projektů ve škole v absenci systematického a uceleného učení.

3.2.5 Typy projektů

Během mnoha let, co jsou projekty ve školách používány, vzniklo mnoho jejich typů. Můžeme je dělit podle mnoha kritérií.

Podle místa konání rozlišuje Valenta (1993) projekty:

1. školní (probíhají ve výchovné instituci v rámci času k tomu určenému);
2. domácí (opak školních projektů);
3. spojitě (předchozí na sebe mohou navazovat).

Pro téhož autora (1993, s. 6) je dalším kritériem počet žáků. Dělení je následující: projekty individuální;

1. *projekty kolektivní:*

a) skupinové;

b) třídní;

c) ročníkové;

d) víceročnickové;

e) celoškolní.

2. *projekty umožňující spojit aktivity s individuálními.*

Autoři Maňák a Švec (2003) rozdělují projekty dle časového rozsahu:

1. krátkodobý (dvou až několikahodinový);
2. střednědobý (jeden až dva dny);
3. dlouhodobý, tzv. projektový týden (realizuje se obvykle jednou ročně);

4. mimořádně dlouhodobý (několik týdnů nebo i měsíců, probíhá však většinou paralelně s obvyklou výukou).

Mezi další kritéria pro rozlišování projektů řadíme:

- počet zahrnutých předmětů:
 1. jednopředmětové;
 2. mezipředmětové;
- cíl, kterého má být dosaženo:
 1. pro získání poznatků;
 2. pro opakování;
 3. pro aplikaci;
- kdo je navrhovatelem projektu:
 1. spontánní (nápad pochází od žáků);
 2. umělé (nápad pochází od učitele nebo z vnějšího zdroje např. zadání soutěže);
 3. kombinované (nápad je společným dílem žáků a dalších osob (např. učitel doplní nápad, upřesní ho); (Coufalová, 2006).

J. Kratochvílová (2006, s. 47) navrhuje podle způsobu organizace v souvislosti s novým koncipováním učiva RVP ZV tyto typy projektů:

1. *jednopředmětové;*
2. *projekty v rámci příbuzných předmětů v jedné vzdělávací oblasti;*
3. *projekty blízkých předmětů z různých vzdělávacích oblastí;*
4. *projekty nepředmětové respektující průřezová témata RVP ZV.*

Tatáž autorka ve své knize cituje Henryho, který rozlišuje projekty podle dvou kritérií - podle způsobu volby tématu a zajištění materiálu k jeho realizaci:

1. strukturovaný projekt – student dostane definované téma a zároveň je určen postup pro sběr informací a jejich zpracování;

2. nestrukturovaný projekt – žák si zvolí téma samostatně, sbírá si vlastní materiál, který zpracovává, třídí a analyzuje. Výsledek své práce prezentuje na základě informací, jež si sám opatřil, roztřídil a samostatně zpracoval.

Hosic (Valenta 1993) uvádí ještě tyto projekty:

1. problémové (proč vznikla většina tratí v našem regionu v 90. letech minulého století);
2. konstruktivní (postavit na zahradě model středověkého obydlí);
3. hodnotící (zkoumat a srovnávat dvě stejně zaměřené firmy);
4. drilové (fixování pohybových dovedností, určování mapových značek).

3.2.6 Fáze projektu

Pokud učitel či škola (v rámci celoškolského projektu) zvolí projekt jako metodu, díky níž budou chtít docílit u žáků daných výsledků, bude potřeba postupovat podle několika kroků. Východiskem plánování jednotlivých etap projektu je schéma rozpracované Kilpatrickem, který stanovil čtyři fáze jeho řešení: záměr – plán – provedení – hodnocení (Hyplová, 2010). Tento model byl mnohokrát rozšířen velkou řadou autorů (Maňák, Švec, 2003; Kratochvílová, 2006; Spáčilová, 2005 a další).

V tradičním vzdělávání učitel plánuje a řídí učební činnost žáků. V projektovém vyučování je podstatným znakem to, že učitel a žáci společně plánují všechny fáze projektu. V tom nalezneme jedinečný potenciál projektového vyučování – především v motivaci a aktivní účasti na vlastním sebevzdělávání.

Svobodová a kol. (2010) uvádějí tyto fáze projektu: zahájení/iniciace – plánování – realizace – dokončení/finalizace. Nyní se věnujme krátké charakteristice jednotlivých fází.

1. Iniciace (záměr) – hlavním úkolem v této části je formulovat cíle a stanovit výsledek činností. Výchozím bodem je taktéž správný výběr tématu, který vystihuje problém, jenž žáky vybídne k řešení. Téma projektu může vzniknout spontánně při vyučovacím procesu ze strany učitele i samotných žáků. Navrhne-li téma učitel, je potřeba, aby se

žáci s tématem a obsahem projektu plně ztotožnili a přijali ho za svůj. V opačném případě by uskutečnění projektu nemuselo být úspěšné.

2. Plánování - jde především o vytyčení si základních otázek, témat, typů činností. Učitel s žáky přemýšlejí, čeho by chtěli dosáhnout, proč a jak. Důležité je zaznamenat si jakékoli myšlenky a nápady, které se žákům v souvislosti s tématem vybaví. Tímto také učitel i žáci zjistí, co o daném tématu vědí. Dále je potřeba zvážit a navrhnout formu výsledného projektu (výstava, kniha, vlastní realizace výletu, jarmarku, časopis) a jeho prezentaci. Žáci a učitel promýšlejí plán řešení a společně rozvádí původní záměr do jednotlivých kroků. Potřebují zvážit časovou náročnost, zvolit nejen postupy, metody, strategie a formy pro jednotlivé etapy realizace projektu, ale taktéž i materiální pomůcky a informační zdroje potřebné pro splnění vytyčeného cíle.
3. Provedení - samostatná realizace projektu. V této fázi projektu žáci samostatně nebo ve skupinách pracují na úkolech podle plánu ustanoveného v předchozí etapě. Vyhledávají informace, zajišťují materiál, třídí ho, analyzují poznatky, zpracovávají je a systematicky kompletují. Tím rozvíjejí své rozumové dovednosti, tvořivost, fantazii. Během plnění těchto úkolů se mezi žáky posiluje soudržnost a odpovědnost za výsledek jejich práce.
4. Hodnocení – tato fáze obsahuje prezentaci projektu. Také sem řadíme hodnocení celého procesu realizace projektu. Hodnocení by mělo probíhat dvěma způsoby:
 - a) učitel a žáci ve vzájemném dialogu před třídou zhodnotí práci na projektu;
 - b) žáci se vzájemně hodnotí (Hyplová, 2010, Svobodová a kol. 2010).

3.3 Kritické myšlení

Kritické myšlení můžeme definovat jako dovednost, která dokáže rozvíjet užitečné návyky myšlení založené na racionalitě a pátrání po příčinách. Snahou teorie kritického myšlení je ustavení norem a vzorů, jež by umožňovaly jedinci posoudit názory ostatních a umět zformulovat, ale i obhajovat názory vlastní. Můžeme říci, že se jedná o rozvíjející se praktickou činnost, která je postavena na dovednostech a vědomostech. Její integrovaný celek tvoří několik dílčích činností. Hlavní podstatou kritického myšlení je psychologický a pedagogický konstruktivismus. Uplatnění nalezneme především v psychologii a pedagogice, ale taktéž i v knihovnictví a za vlastní by jej měli mít hlavně informační

specialisté při hledání požadovaných informací a následné práci s nimi (Steelová, 2007, Tomková, 2007).

Steelová (2007) popisuje kritické myšlení jako schopnost uchopit informaci neboli myšlenku a důsledně ji prozkoumat, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, podrobit ji nezaújatému skepticismu, a teprve na tomto základě zaujmout určité stanovisko.

Kritické myšlení je nezávislé myšlení, tedy schopnost svobodně uvažovat, myslet a rozhodovat se sám za sebe, ale i přijmout či odmítnout myšlenky někoho jiného. Tento způsob myšlení chápe informace jako východisko, jde zde o práci s fakty, ne o jejich učení a jejich získávání je výchozím bodem pro další rozvoj nezávislého kritického myšlení. Začíná otázkami a problémy, efektivní výuka je tedy založena na zvědavosti a zájmu o okolí, proto je vhodné pro začátek klást otázky a uvést do problému, který se dá řešit. Při kritickém myšlení se hledají rozumné argumenty a učíme se díky němu nalézat přesvědčující argumenty a přesvědčivé důvodů k prokázání logičnosti a praktičnosti našich způsobů řešení. Jedná se také o myšlení ve společnosti, protože myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak jsme schopni se o ně podělit s ostatními v rámci diskuse či práce ve skupině. Zjednodušená verze definice by mohla znít takto: „Kritické myšlení je myšlení založené na výměně myšlenek, toleranci, pečlivém naslouchání druhým a odpovědnosti za svá stanoviska.“ (Steelová, 1997).

Pro snadnější pochopení pojmu kritické myšlení uvádí tatáž autorka výčet toho, co kritické myšlení není. O kritickém myšlení nemůžeme hovořit, pokud se jedná o:

- Memorování neboli pamětné učení – schopnost zapamatovat si řadu údajů, faktů je velice potřebná pro naše učení, ale nekoresponduje s kritickým myšlením. Pro to je důležité umět s těmito vědomostmi pracovat, umět je použít a tvořivě s nimi zacházet.
- Porozumění složitým myšlenkám – porozumění textu a sdělovaným myšlenkám je podstatou schopností při učení. Opět se zde jedná stále jen o pasivní přijímání informací.
- Tvořivé nebo intuitivní myšlení – zde autorka přirovnává mentální procesy k myšlení umělce, který je v určité fázi tvorby svého díla řízen právě tímto druhem myšlení. To vychází především z jeho podvědomí, ne z vědomého nebo dokonce kritického myšlení (Steelová, 2007, Tomková, 2007).

3.3.1 Podmínky pro rozvoj kritického myšlení

Kritické myšlení je nezávislé a samostatné, výchozími body se pro něj staly informace a informovanost. Snaží se hledat a předkládat nejen otázky a problémy, ale také nalézt promyšlená zdůvodnění, proto také není možné se ho naučit a poté zapomenout.

K podmínkám rozvoje kritického myšlení řadí autorka Steelová (2007) následující:

1. poskytnutí dostatku času a příležitostí pro kritické myšlení;
2. umožnit věci volně domýšlet a tyto domněnky mít možnost vyslovovat;
3. otevřeně přijímat různé myšlenky, nápady a názory;
4. bezrizikové prostředí, kde je každý vyvarován možnosti vystavení posměchu;
5. projevená důvěra ve schopnost činit kritické úsudky;
6. oceňování myšlení;
7. připravenost formulovat úsudky a myšlenky nebo se jich zdržet.

Z toho můžeme usoudit, že kritické myšlení není žádnému člověku vrozené. Je možné ho získat, naučit se mu a rozvíjet ho či trénovat. Z tohoto důvodu byly vyvinuty nejrůznější metody a techniky, které rozvoj kritického myšlení podporují.

K cílům kritického myšlení patří:

- dovednost vytvořit si názor a argumentovat;
- rozvoj čtenářství;
- aktivizace;
- rozvinutí schopnosti kritické práce s informacemi;
- zlepšení vyjadřovacích schopností;
- schopnost respektování odlišných stanovisek;
- schopnost spolupráce, ovládání sociálních dovedností;
- trvalost osvojených informací.

Používání metod kritického myšlení ve výuce a školních činnostech podporuje proces spontánního učení a využívá aktivity probíhající v lidském mozku ve fázi učení. Metody kritického myšlení jsou nad rámec běžného porozumění, zapamatování a opakování odpřednášené látky, vedou nás tedy k vyššímu stupni přemýšlení, které je spojeno s kladením si otázek (Steelová, 2007).

3.3.2 Kritické myšlení v České republice

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading & Writing for Critical Thinking - RWCT) je vzdělávací program, který obohacuje učitele na všech stupních vzdělávání o konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Jedná se především o charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse. Program neklade důraz na pedagogické, psychologické a literární teoretické poznatky, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu. Cílem je rozvoj samostatného myšlení studentů, podnětí potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, naučit je spolupracovat a respektovat názory druhých.

Za tvůrce programu se považuje Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association - Projekt Orava a International Reading Association - IRA. Již v roce 1997 se uskutečnilo první setkání devíti zemí, jimž byl program nabídnut. Do první skupiny zemí, které tento program přijaly, byla i Česká republika. V následujících letech se postupně připojovaly další země z Asie, Afriky, střední a východní Evropy. Dobrovolní lektoři a konzultanti působí v každé z těchto zemí.

Od doby prošly programem již statisíce učitelů a velká řada z nich působí jako lektoři. Nyní je pro každou zemi určeno centrum RWCT, kterému bylo svěřeno autorské a distribuční právo. Občanské sdružení Kritické myšlení je právě tímto uznaným centrem pro Českou republiku, uznáno bylo v únoru roku 2000. Jeho náplní je v rámci realizace a rozvoje programu zajišťovat základní i pokračovací kurzy, letní školy, vyhledávat vhodné lektory a podporovat jejich další vzdělávání, v neposlední řadě vydává sdružení čtvrtletník Kritické listy a distribuuje mezinárodní časopis Thinking Classroom/Peremena (Blažková, 2005, Tomková, 2007).

Pro program RWCT je charakteristické:

- čtení, psaní a diskuse jsou promyšlené a strukturované, využívají se k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnětí potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím a problémům, učí žáky schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých osob;
- využívá základní rámec aktivního učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;

- změněno je učitelovo postavení v procesu výchovy a učení, taktéž dochází ke změně komunikace mezi učitelem a žáky, stejně tak mezi studenty navzájem;
- využívá se faktografických znalostí k řešení problémů, lze jej použít jako materiál k rozvíjení myšlenkových operací, je zde vyrovnán poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
- dochází k zohlednění skutečných žakových potřeb a zájmů;
- jedním z nástrojů celoživotního vzdělávání se stává žakova neustálá reflexe jeho vlastního učení;
- je zde kladen důraz na spolupráci žáků a využití celé škály kooperativních metod;
- hodnocení učebního procesu, nehodnotí se pouze jeho výsledky;
- žák se ztotožní s cíli učení, porozumí cílům a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
- třída tvoří učící se společenství, které je otevřeno novým nápadům a netradičním řešením.

Významnou roli při získávání znalostí, vědomostí a dovedností má aktivní učení. Mnoho lidí si dokáže vydobýt vědomosti vlastní činností, pak je tedy velmi pravděpodobné, že ti taktéž osvojí maximum vědomostí, budou rozumět naučenému, získané vědomosti začnou úspěšně používat v životě a déle si je budou pamatovat.

V programu se využívá velkého množství nejrůznějších metod. K nim můžeme zařadit např. dnes již běžně používané metody jako je myšlenková mapa, poslední slovo patří mně, brainstorming a grafická schémata různých typů. Jako další konkrétní metody můžeme jmenovat např. pětilístek, učíme se navzájem, klíčová slova, I.N.S.E.R.T., volné psaní, kostku, párovou diskusi a diskusní pavučinu, dále podvojný deník atd. Za základní nástroje myšlení a učení je považováno čtení a psaní, proto je na ně také kladen zvláštní důraz. K tomuto naplnění přináší program kritického myšlení provázaný systém strategií a metod pro jednotlivé části třífázového modelu učení (Blažková, 2005; Steelová, 2007; srov. www.kritickemysleni.cz, 2016).

Jak jsme již uvedli výše, souvisí s kritickým myšlením i jedna z nejnámějších metod učení se – model E-U-R. Jedná se o třífázový konstruktivistický model, do kterého jsou metody rozvíjení kritického myšlení implementovány. Model je vhodný pro použití pedagogy na všech úrovních vzdělávání.

Model E-U-R se skládá ze tří fází. Každá z nich potřebuje svůj prostor a čas. Hovoříme o těchto částech:

1. evokační fáze – v této části rekapitulujeme dosavadní znalosti o daném tématu, žáci si zde uvědomí a slovy vyjádří, co sami o tématu vědí nebo co si myslím, že vědí; formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které se budou snažit najít v další fázi odpovědi;
2. fáze uvědomění si významu – zde propojujeme nové myšlenky a informace s již získanými a osvojenými, přínosem je vznik nového přesnějšího smyslu;
3. fáze reflexe – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s ostatními žáky a učitelem, hledají odpověď na otázku, které z původních představ se potvrdily nebo naopak vyvrátily, taktéž si žáci uvědomí názory a postoje druhých lidí (spolužáků a učitele); jedná se zde o fázi, při které uvažujeme nad tím, jak a do jaké míry došlo k rozšíření dosavadních znalostí, dovedností a myšlení, přemýšlíme také nad tím, jak se změnila a korigovaly postoje jedince (Blažková, 2005; Tomková, 2007; srov. www.kritickemysleni.cz, 2016).

Program se snaží o to, aby byli učitelé schopni aplikovat ve vlastní každodenní praxi to, co se v kurzu naučí. Kurz proto využívá těchto prostředků:

- metody jsou předkládány skrze modelové hodiny, ve kterých účastníci mají možnost prožít to, co budou prožívat i jejich žáci či studenti; na následné analýze modelové hodiny se podílí celá skupina;
- je myšleno na možnosti přímé aplikace prezentovaných metod ve vlastní praxi učitele – plánují si použití daných metod ještě v průběhu kurzu, využijí k tomu vlastní učební materiál a své vypracované přípravy konzultují mezi sebou a s lektory;
- setkávání účastníků probíhá v menších regionálních skupinách mezi jednotlivými díly kurzu; na těchto setkáních se diskutuje o tom, co a s jakým výsledkem účastníci vyzkoušeli ve svých třídách, radí si;
- následující díl kurzu je započat diskusí o výsledcích aplikace dosud prezentovaných metod, skupinově se řeší nejčastěji se vyskytující problémy (srov. www.kritickemysleni.cz, 2016).

Díky tomuto programu jsou postupně vnášeny do učitelovy práce tyto změny:

- díky učiteli je ve třídě vytvořeno bezpečné prostředí, žáci se nemusejí obávat reakce na své myšlenky, názory a nápady ze strany učitele ani ze strany spolužáků;

- učitel navozuje mnoho příležitostí pro rozvoj samostatného kritického myšlení žáků, jeho výuka proto nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukování při zkoušení, ale jsou zahrnuty problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními;
- učitel má osvojeny metody rozvíjející aktivní učení kritické myšlení, je dále schopen zavést vlastní aktivity a strategie podle potřeb svých žáků;
- učitel respektuje různorodé odpovědi, je si vědom, že neexistuje jen jedna správná odpověď na každou otázku;
- učitel se učí vést diskusi mezi žáky takovým způsobem, aby žáci diskutovali mezi sebou a on sám nebyl vyzýván po každém příspěvku k reakci;
- učitel pokládá žákům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu;
- učitel respektuje, a dokonce podporuje ty názory žáků, které se liší od jeho vlastních;
- učitel si přivyká na to, že každý z žáků si v učební činnosti odnese jiné poznatky a dovednosti, a to podle svých potřeb, typu talentu, zájmů a podobně;
- učitel připouští, že on sám není jediným a definitivním zdrojem informací pro žáky;
- učitel se více zabývá učením každého žáka individuálně, pomáhá mu při formulování osobních učebních cílů, které by však měly reflektovat i cíle celé třídy nebo skupiny;
- učitel se učí velmi pečlivému plánování a promýšlení učební látky a volbě vhodných učebních metod, strategií a činností;
- učitel ovládá kooperativní metody a strategie;
- učitel se učí pracovat společně s žáky;
- učitel neustále reflektuje svoji práci;
- učitel si osvojuje nové techniky hodnocení, jež mu umožní nové procesy hodnotit novými nástroji (Tomková, 2007; srov. www.kritickemysleni.cz, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Výzkumný problém

Postoje žáků základních škol k osobám s postižením a jejich vědomosti o této problematice.

4.2 Výzkumné otázky

1. Jaké pocity mají žáci při setkání s osobou s postižením?
2. Jaké jsou postoje žáků k případnému začlenění osoby s postižením do jejich třídy?
3. Jaké znalosti mají žáci o problematice postižení?
4. Jak se zachovávají žáci v modelových situacích při setkání s osobou s postižením?

4.3 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření probíhalo v šestých ročnících základních škol.

Jedná se o výzkum empirický, který pracuje s konkrétními daty a svými metodami dospívá i ke konkrétním poznatkům.

V této práci bylo využito kvantitativního šetření. Kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, jehož úkolem je popsat jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky těchto měření jsou následně zpracovány a interpretovány, například s využitím statistiky (Chráška, 2015).

Hlavní použitou metodou byl dotazník. Dotazník je metoda, která souží ke zjišťování informací v menší skupině osob nebo i v populaci jako celku. Na základě

dotazníku dojde k vyhodnocení určitých skutečností (preferencí, názorů, postojů). Může mít papírovou i elektronickou podobu a nejčastěji se jedná o jednoúčelový formulář.

Dotazník obsahoval otevřené i uzavřené otázky, taktéž otázky polootevřené.

Získané odpovědi byly zpracovány, vzájemně porovnány a výsledky jsou zobrazeny pomocí grafů v praktické části této diplomové práce.

4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

Pojem výzkumný vzorek můžeme definovat jako soubor konkrétních sledovaných osob či objektů (Disman, 2007).

Dotazníkové šetření proběhlo v šestých ročnících třech základních škol. Respondenty byli žáci těchto tříd. Zařazeno bylo celkem 148 žáků, chlapci i děvčata. Jednalo se o dostupný výběr zkoumaného vzorku (Gavora, 2010).

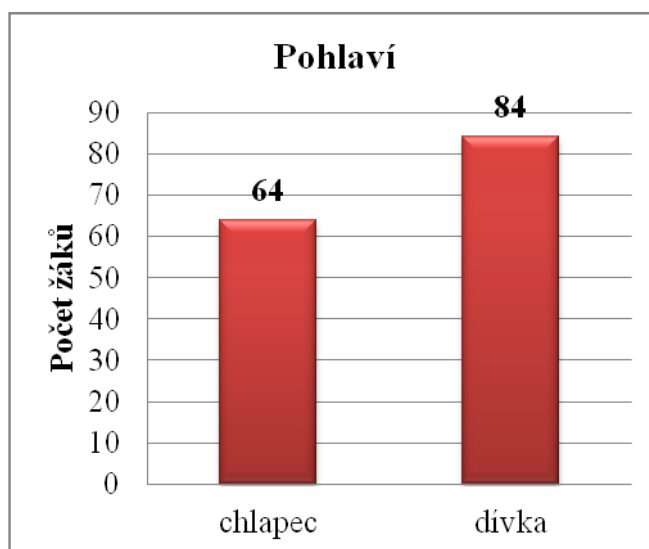
Šetření se zúčastnili žáci šestých ročníků těchto škol:

- Základní škola Bratří Čapků Úpice;
- Základní škola Úpice-Lány;
- Základní Škola Trutnov Komenského 399.

4.5 Výsledky výzkumného šetření

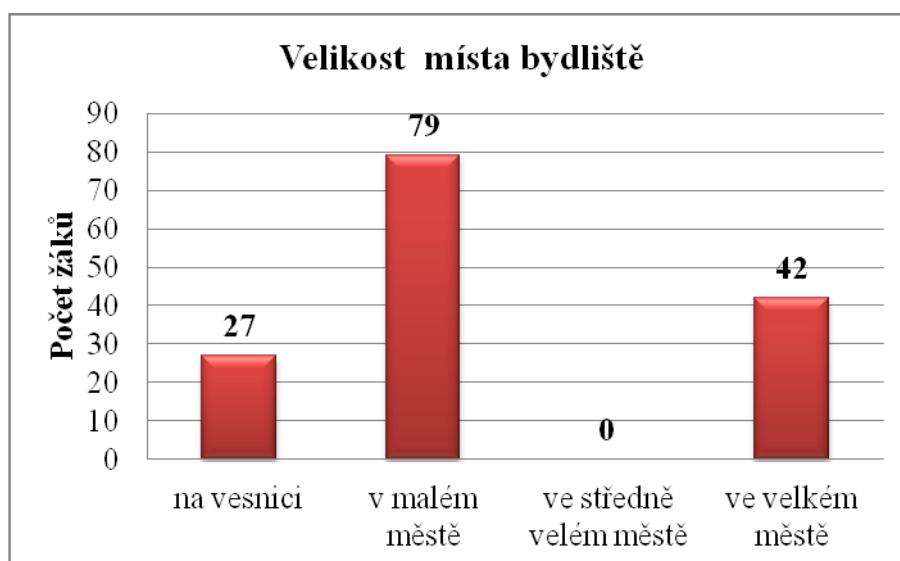
Výzkum byl uskutečněn na třech základních školách běžného typu a cílovou skupinou byli žáci šestých ročníků. Za výzkumnou metodu byl zvolen dotazník, který obsahoval uzavřené i otevřené otázky. Šetření se zúčastnilo 148 respondentů. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se žáci šestých ročníků setkávají s osobami s postižením a jaké jsou jejich základní vědomosti o této problematice. Druhá část dotazníku se věnovala otázkám, které zjišťovaly postoje intaktních žáků k lidem s postižením. Výzkumu se zúčastnilo 64 chlapců a 84 dívek. Poměr je zobrazen na následujícím grafu.

Graf č. 1 – Pohlaví



Výzkum se uskutečnil ve dvou základních školách v malém městě (do 7000 obyvatel) a v jedné základní škole velkého města (více než 30 000 obyvatel). Tyto počty korespondovaly i s informacemi zjištěnými v otázce týkající se bydliště respondentů. Z celkového počtu 148 žáků žije ve velkém městě 42, v malém městě 79. Zbýlá část (27) respondentů bydlí na vesnici a do základní školy dojíždějí.

Graf č. 2 – Velikost místa bydliště



S osobou s postižením se setkává 127 žáků, pouze 21 tázaných zodpovědělo na tuto otázku záporně. Výzkum zjistil, že žáci pocházející z velkého města (i navštěvující místní školu) se častěji setkávají s osobami s postižením. Je to dáno počtem obyvatel města i právě danou školou, ve které je integrováno několik žáků s postižením. Tyto hodnoty jsou zobrazeny v grafu č. 3.

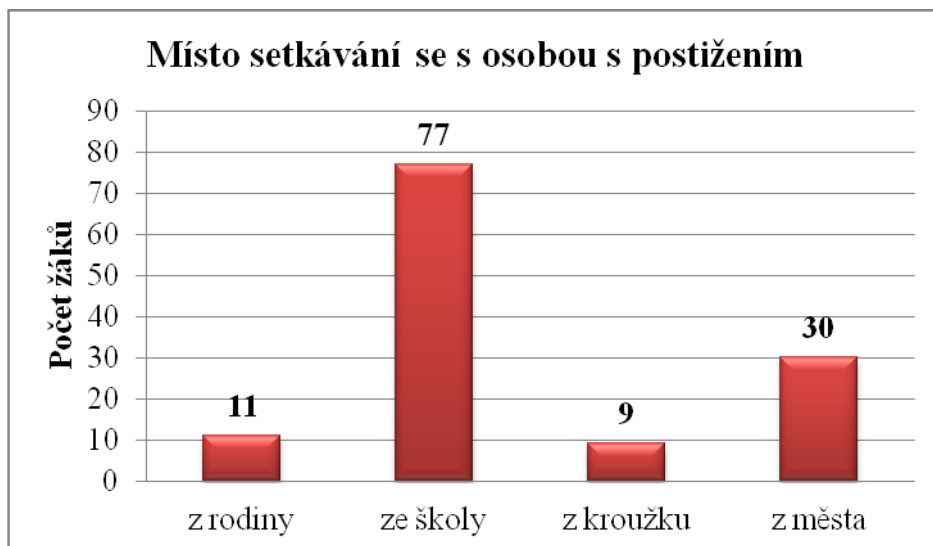
Graf č. 3 – Setkávání se s osobou s postižením v závislosti na velikosti bydliště



V následující otázce jsme se tázali, kde se žáci s touto osobou s postižením setkávají (odkud ji znají). Opět se potvrdilo, že k nejčastějšímu kontaktu majoritní

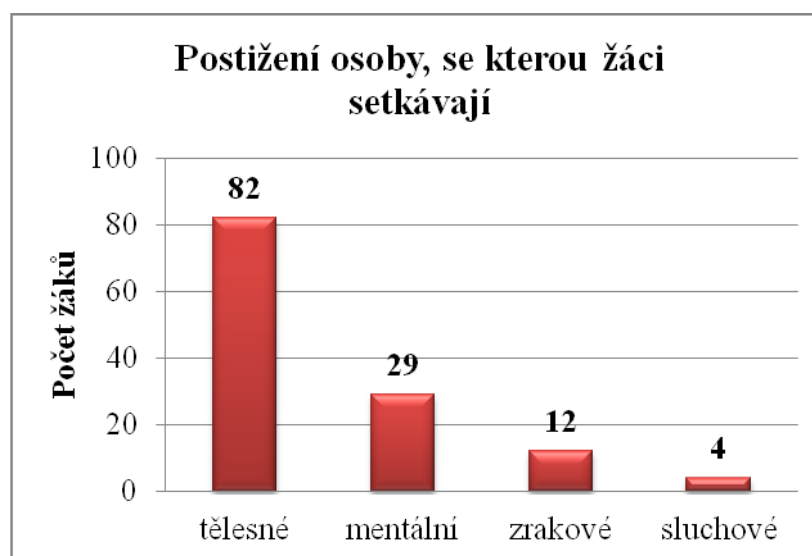
a minoritní společnosti dochází při vzdělávání – nejvíce se setkávají ve škole. Všichni respondenti, kteří se s osobou s postižením setkávají v zájmovém kroužku, pocházejí z malého města. Mimo dotazník se podařilo zjistit, že touto osobou je učitel místní základní umělecké školy a jedná se o osobu se zrakovým postižením.

Graf č. 4 – Místo setkávání se s osobou s postižením



Nejčastěji se žáci setkávají s osobami s tělesným postižením. Více jak dvě třetiny žáků (82 ze 127) se setkávají s osobami s tělesným postižením. Důvodem tak vysokého počtu odpovědí u této možnosti je snadnější integrovatelnost žáka a především vnější odlišnost a nápadnost tohoto postižení (invalidní vozík, francouzské hole, deformity těla). Druhým nejčastějším postižením je mentální. Tito žáci bývají také často integrováni a do této skupiny spadají syndromy ADD a ADHD. Ve školách bývají žáci s touto diagnózou v dnešní době běžně zařazováni mezi intaktní, jsou jim však většinou přiřazeni osobní asistenti či asistenti pedagoga. Díky nápadnosti v chování i častému doprovodu další osoby ve škole jsou také skupinou, které si majoritní žáci povšimnou. S osobami se zrakovým postižením se žáci neseťkávají příliš často, velkou část tvoří již výše zmíněný učitel základní umělecké školy. Nejméně kontaktu mají žáci s osobami se sluchovým postižením. Tuto informaci přisuzují problematictější integraci žáků se sluchovým postižením (jiný mateřský či pro komunikaci preferovaný jazyk), ale také menší vnější nápadnost vady a rozpoznatelnost postižení.

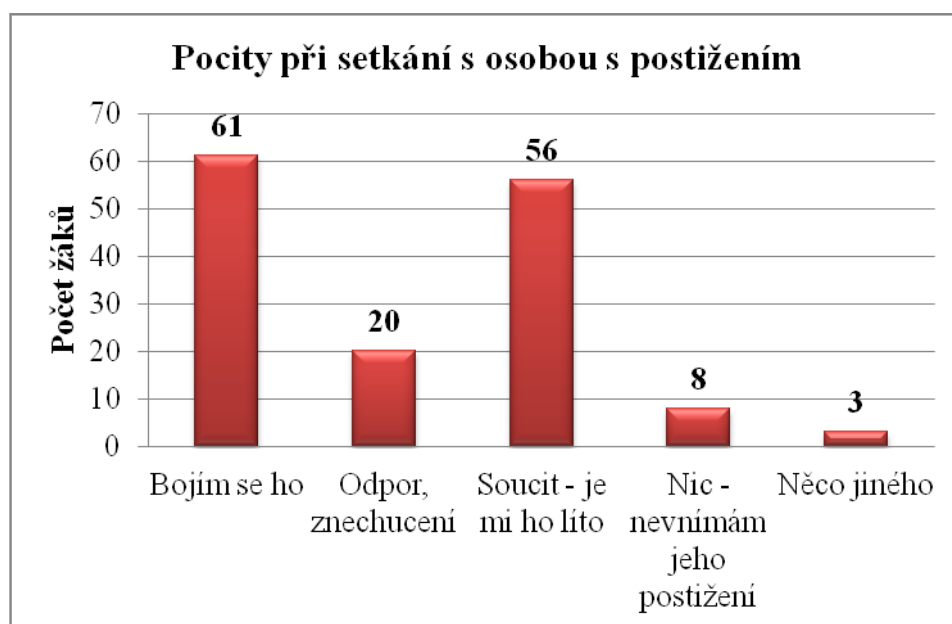
Graf č. 5 – Postižení osoby, se kterou se žáci setkávají



Následující otázkou jsme se snažili zjistit, zda žáci znají skupiny postižení, jestli si uvědomují, že je lze třídit do několika hlavních skupin. Všichni žáci uvedli alespoň dvě skupiny, zbytek uveden nebyl či jen částečně (z dotazníků: „*lidi nechodí, jsou hloupi, špatně mluví a používají znakovou řeč, člověk na vozičku, nejde mu učení a hodně křičí...*“).

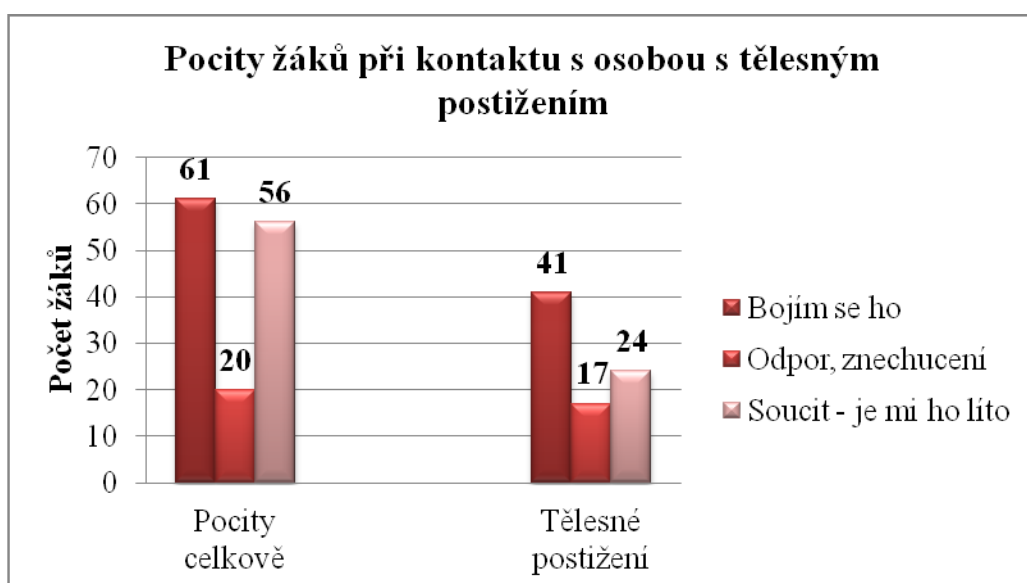
Otázka číslo osm se již věnuje postojům k osobám s postižením. Zjistili jsme, že žáci nejvíce při kontaktu s osobou s postižením pociťují strach – dle odpovědí *se bojí*. Další nejčastější odpovědí byl soucit – *je mi ho líto*. Tuto odpověď uvedly především dívky. Taktéž poměrně častou odpovědí je *odpor, znechucení*, kterou uvedlo 20 žáků. Všichni žáci, kteří v otázce č. 8 vybrali možnost *Nic – nevnímám jeho postižení*, se s touto osobou setkávají v rodině. Z tohoto důvodu jsou již na odlišnosti postižení mnohem více zvyklí, jedná se o jejich blízké a neshledávají postižení jako překážku. Pouze tři žáci odpověděli, že mají jiné pocity, než bylo uvedeno v dotazníku. Jejich odpovědi zněly: *Nevím, co si o nich myslet. Neměli by být mezi zdravými. Chtěla bych, aby se rodily jen zdravé děti a ne postižené.*

Graf č. 6 – Pocity při setkání s osobou s postižením



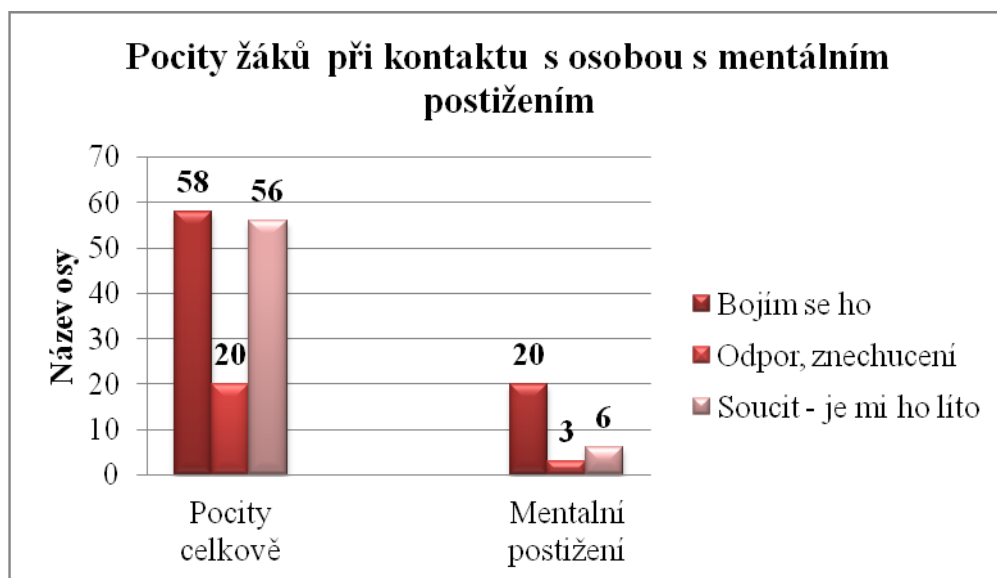
V předchozích otázkách jsme zjistili, že se žáci (82 ze 127) nejvíce stýkají s osobami s tělesným postižením. Pokud jsme zhodnotili pocity těchto žáků, ukázala se jako nejčastější odpověď *Bojím se ho* a velmi výrazně také *Odpor, znechucení*. Tento pocit má právě jedna polovina majoritních žáků (41 z 82). Tento výsledek může být způsoben vnějšími tělesnými deformacemi a odlišným způsobem pohybu osob s tělesným postižením.

Graf č. 7 – Pocity žáků při kontaktu s osobou s tělesným postižením



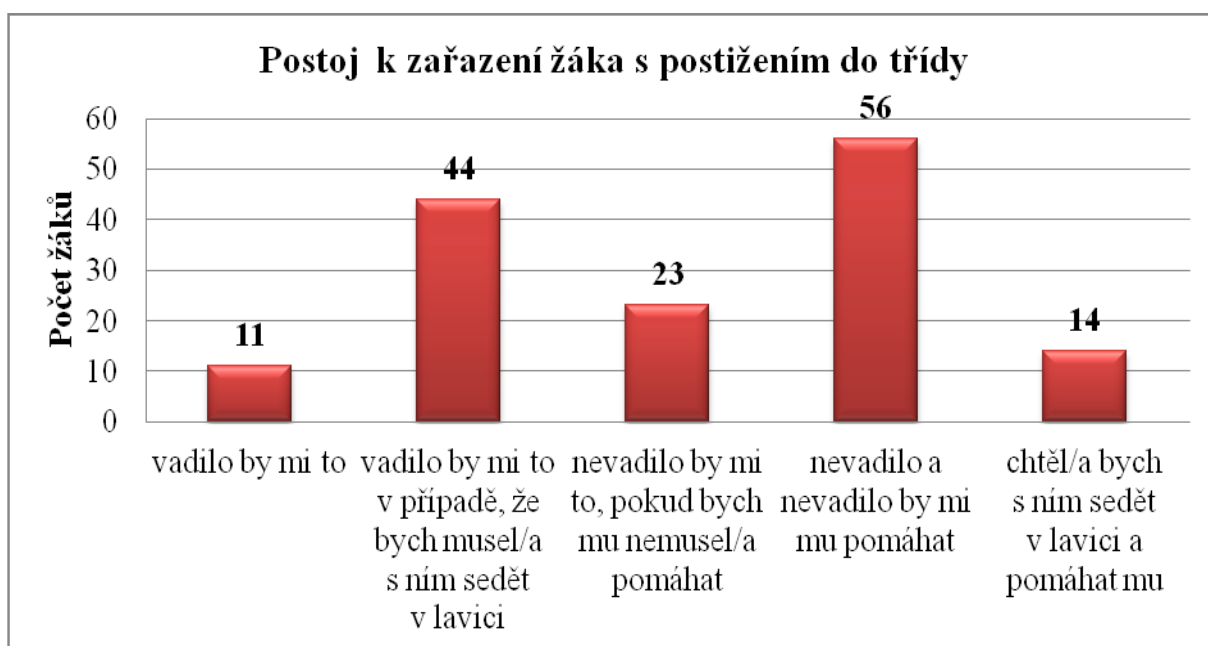
Pro zajímavost jsme ještě zhodnotili pocity intaktních žáků při kontaktu s osobami s mentálním postižením. Jedná se o 29 odpovědí. Z toho 20 žáků uvedlo, že se *bojí*, 3 *cítí odpor a znechucení* a 6 žáků vybralo jako odpověď *soucit – je mi ho líto*. Většinou odpověď (*bojím se ho*) můžeme vysvětlit častou výraznou komunikací (hlučnost), odlišnými pohyby, někdy změněným vzhledem osob s mentálním postižením a jejich náhlému střídání nálad a impulzivnímu chování.

Graf č. 8 – Pocity žáků při kontaktu s osobou s mentálním postižením



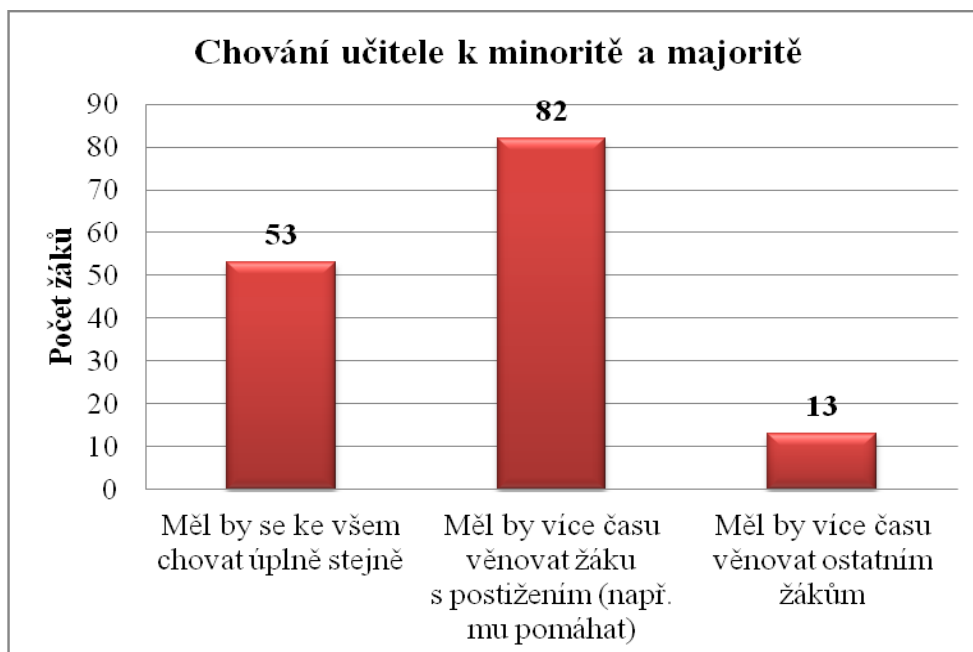
Následující otázka zjišťovala postoje žáků v případě, že by do jejich třídy byl zařazen žák s postižením. Jedenácti žákům by to *vadilo*. Necelé jedné třetině by tato skutečnost *vadila v případě, že by s minoritním žákem musela sedět v lavici*. Necelá šestina žáků zvolila odpověď *nevadilo, pokud bych mu nemusel/a pomáhat*. Nejčastější odpovědí byla možnost *nevadilo a nevadilo by mi mu pomáhat*. Každý desátý žák by svému integrovanému spolužáku *chtěl pomáhat a sedět s ním v lavici*. Přesné zjištěné hodnoty znázorňuje následující graf.

Graf č. 9 – Postoj k zařazení žáka do třídy, kterou respondent navštěvuje



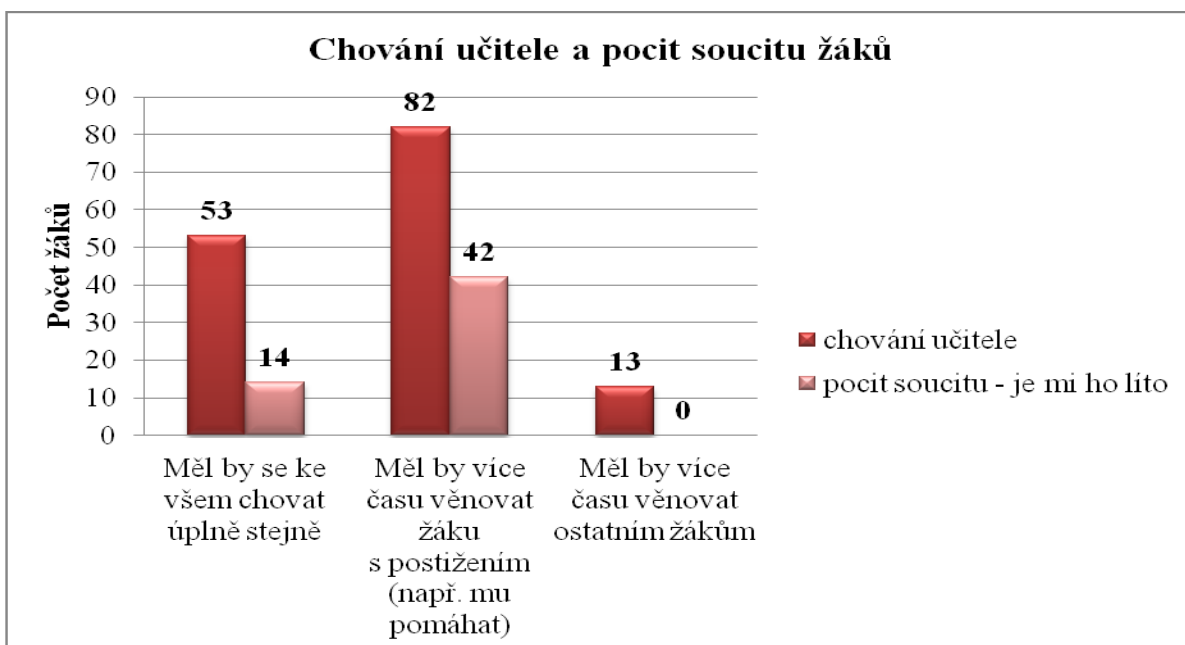
I otázka č. 10 se věnovala integraci žáka a jeho vztahu s učitelem. Z celkového počtu 148 respondentů odpovědělo 82, že by se měl učitel více věnovat žákovi s postižením a pomáhat mu. Pouze více jak třetina tázaných zvolila možnost rovného zájmu učitele při společném vzdělávání majoritních a minoritních žáků. Méně jak každý desátý žák (13 ze 148) by pozornost učitele více zaměřil na intaktní žáky.

Graf č. 10 – Chování učitele k minoritě a majoritě



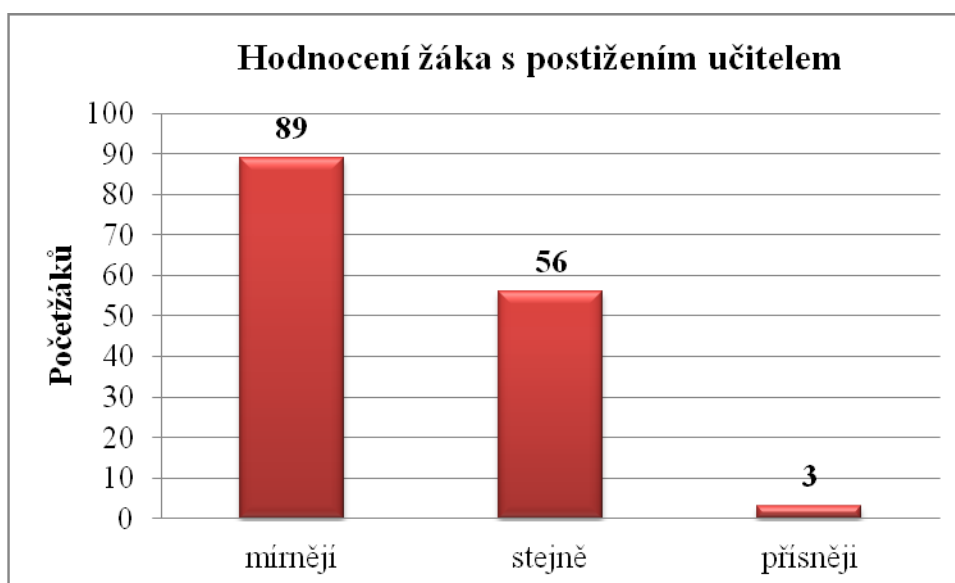
Na tyto odpovědi jsme se podívali ještě z pohledu pocitů, které žáci při setkávání s osobami s postižením mají. Pouze 14 žáků, kteří pocítují soucit a je jim dotyčného líto, by stejnou měrou rozdělili pozornost mezi obě skupiny žáků ve třídě. Odpověď, aby se *učitel více věnoval žákům bez postižení*, nebyla zvolena ani jednou. Z toho vyplývá skutečnost, že 42 žáků z 56 tázaných, kterým je lidí postižním líto, by ponechali více času učitele žákům s postižením.

Graf č. 11 – Chování učitele a pocit soucitu žáků



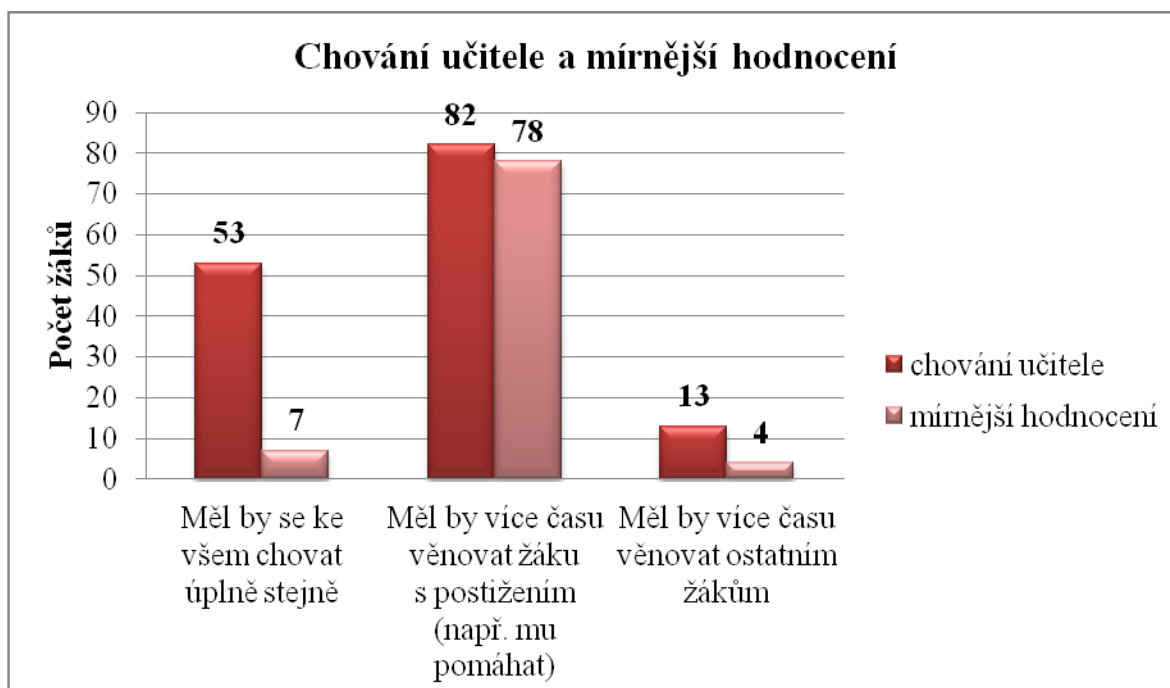
Ještě následná otázka byla zaměřena na žáka s postižením ve třídě a učitele. Tázali jsme se na to, co si intaktní žáci myslí o hodnocení těchto spolužáků. 89 respondentů se domnívá, že by učitel měl spolužáka s postižením hodnotit mírněji. 56 žáků zvolilo možnost stejného hodnocení obou skupin, minority a majority. Pouze třikrát se vyskytla možnost přísnějšího hodnocení. Tito tři respondenti také odpověděli, že k osobám s postižením mají odpor, cítí znechucení a vadilo by jim, kdyby měli takového žáka ve třídě. Jednalo se o respondenty, kteří v otázce č. 4 odpověděli záporně – *nesetkávají se s žádnou osobou s postižením*.

Graf č. 12 – Postoje k hodnocení žáků s postižením



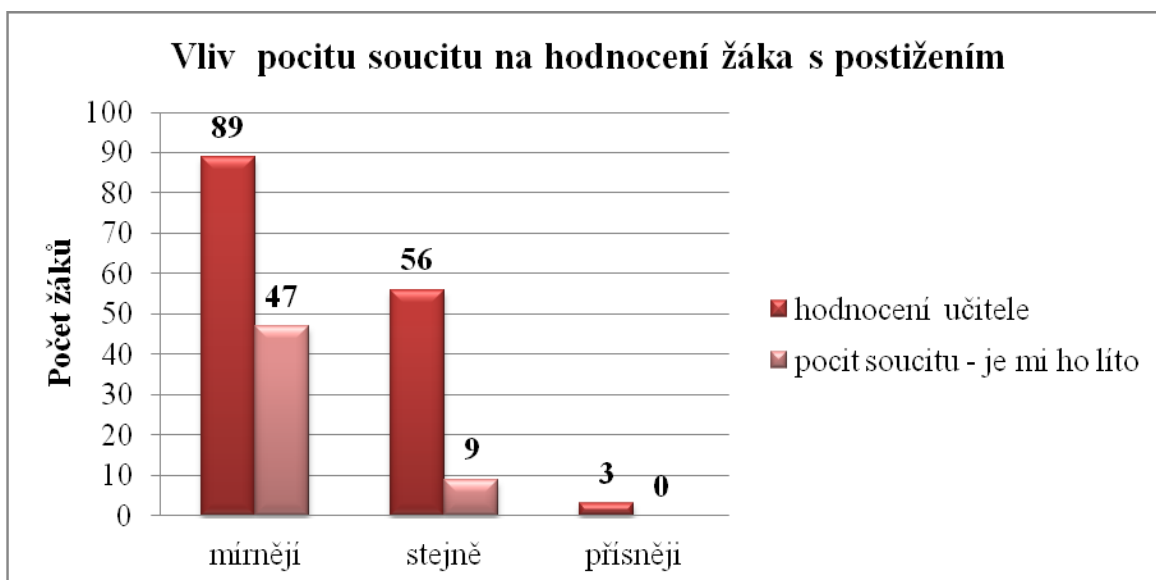
Tuto otázku jsme porovnali s předešlými grafy. Ti žáci, kteří zvolili možnost větší pozornosti učitele pro žáky s postižením, taktéž by je nechali hodnotit mírnějšími stupni (78 respondentů). O tomto vypovídá graf č. 13.

Graf č. 13 – Postoje k chování učitele a mírnější hodnocení žáků s postižením



Zajímavé výsledky jsou zobrazeny v grafu č. 14. Zde je znázorněn pocit soucitu žáků a jejich názor na hodnocení učitele.

Graf č. 14 – Hodnocení žáka s postižením v závislosti na pocitu soucitu žáků při setkávání s osobou s postižením



Následující tři otázky (12., 13., 14) měly za úkol zjistit vědomosti žáků šestých tříd o osobách s postižením, popřípadě jak si tuto osobu představují.

V otázce č. 12 jsme se tázali, jací lidé nosí bílou hůl. 28 žáků odpovědělo, že jedná o osoby slepé. Informaci o zrakovém postižení poskytlo 53 respondentů. Některé zněly takto: *lidi, kteří nevidí, člověk co špatně vidí, mají nemocné oči, co zrovna sebou nemají pomocného psa.* Zbývajících 67 odpovědí nebylo správných či kolonka zůstala nevyplněna. 81 respondentů z celkového počtu 148 ví, že jedná o osoby se slepotou či alespoň nějakým zrakovým postižením. Ne však všechny osoby s postižením zraku používají bílou hůl.

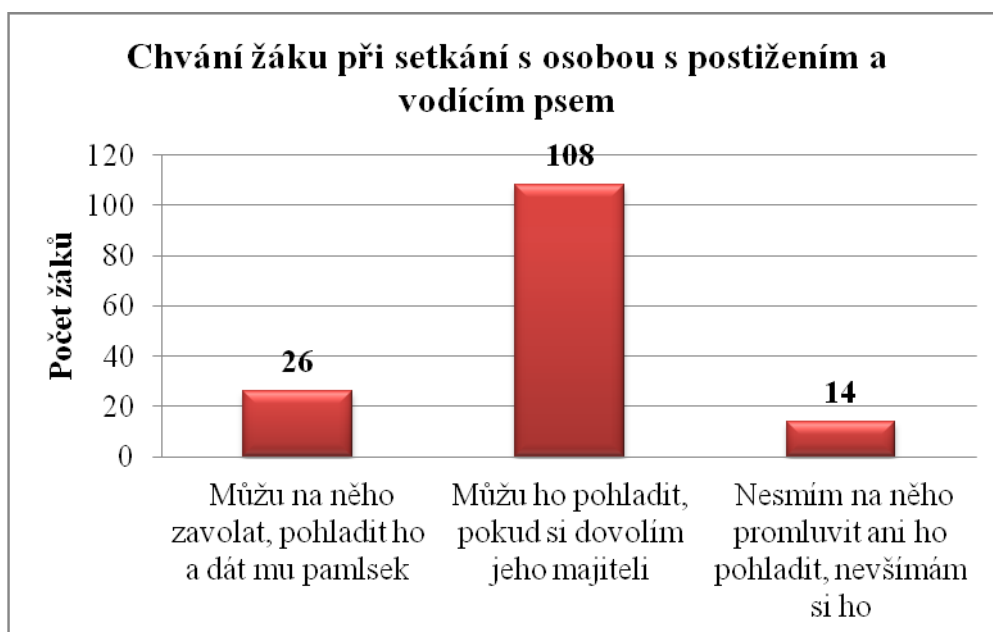
Otázka č. 13 zněla takto: Kdo je to osoba s mentálním postižením? Popiš, jak vypadá, co třeba dělá, jak mluví... Množství a kvalita informací se velice různily. Nejčastější odpovědi zněly takto: *jsou hloupi, tyto lidé špatně mluví, nejde jim škola, nikdy se nenaučí číst a psát, nemůžou chodit do školy, moc křičí a jsou hluční, neumí mluvit, nemají ve škole dobré známky, dělají ve škole problémy, není jim rozumět, když mluví, jsou nebezpeční...* Každý z respondentů vypsál alespoň jeden bod, který se skutečně váže

k osobám s mentálním postižením. Vědomosti, které žáci k tomuto tématu mají, jsou však velice zkreslené a ne vždy pravdivé.

Znění otázky č. 14 bylo *Popiš, jak může vypadat osoba s tělesným postižením*. Taktéž jsme se zde dozvěděli nejružnější informace. Nejčastější z nich: *mají špatné nohy, nemohou chodit, nefungují jim ruce a nohy, mají znetvořené tělo, vypadají hrozně, nemohou se hýbat, mají hodně křivé nohy, nebudou nikdy normálně chodit, požívají vozík nebo berle* a další. I z tohoto vyplývá, že informace, které žáci šestých tříd běžných základních škol mají o problematice tělesného postižení, jsou nepřesné.

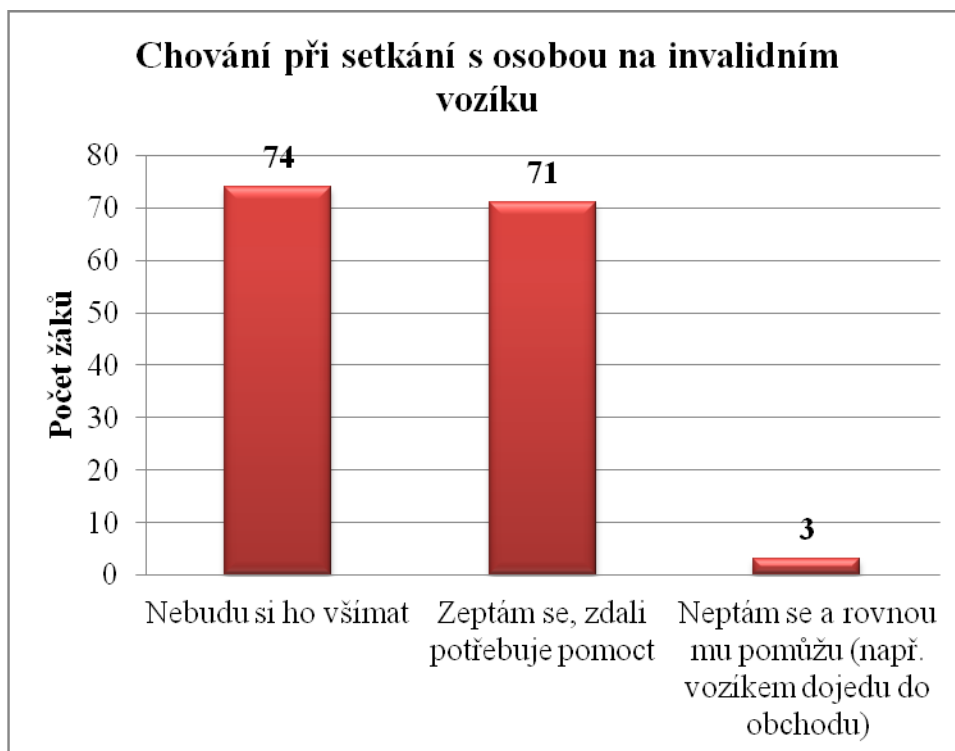
Následující dvě otázky jsou zaměřeny na případné chování respondenta při setkání s osobou s postižením. Otázka č. 15 zjišťovala chování k člověku s vodícím psem. Více jak dvě třetiny tázaných zvolila možnost, že si *psa mohou pohladit, pokud se dovolí jeho majiteli*. *Bez svolení by na psa zavolalo, pohladilo si ho a dalo mu pamlskek* 26 žáků. Pouze 14 odpovědí znělo, že *na psa promluvit nesmějí, ani si ho pohladit, proto si jej nevěšímají*.

Graf č. 15 – Chování žáků při setkání s osobou s postižením a vodícím psem



Chování respondentů při setkání s osobou s postižením např. před obchodem zjišťovala otázka č. 16. Přesná polovina by *nijak nezasáhla, těchto lidí by si nevšímala*. Velmi podobný počet tázaných *by se osoby s postižením zeptal, zda potřebuje pomoci*. Pouze třikrát by respondent ihned zasáhl a pomohl.

Graf č. 16 – Chování žáků při setkání s osobou na invalidním vozíku



V otázce, jestli žáci znají nějakou slavnou osobnost s postižením, byli jmenováni tito: Stevie Wonder, Andrea Bocelli, Martin Svátek a několikrát bylo i uvedeno právě jméno učitele základní umělecké školy. Také se v dotaznících objevilo jméno Mariky Gombitové.

Poslední otázka celého dotazníku zněla: Potřebuješ se o některém postižení dozvědět více informací? O kterém? Tato otázka byla nejméně zodpovězena. Odpověděla pouze asi polovina tazatelů. I z těchto informací jsme se zjistili, že by se žáci potřebovali dozvědět více informací o tom postižení, které by měl žák, který by s nimi případně chodil do třídy. Další častější odpovědí bylo překvapivě sluchové postižení a tělesné postižení.

4.6 Závěr

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že 127 ze 148 respondentů – žáků šestých ročníků běžných základních škol – se setkává s osobou s nějakým postižením. Nejčastěji se jedná o postižení tělesné a k tomuto kontaktu dochází převážně ve školách. Celkově však žáci šestých tříd mají o osobách s postižením nepřesné vědomosti. Velmi zajímavým výsledkem je, že se těchto osob velmi často bojí či pocítují s nimi soucit.

Další otázky dotazníkového šetření se věnovaly případnému začlenění žáka s postižením mezi intaktní spolužáky běžné základní školy.

V otázkách týkajících se případného chování při setkání žáka s osobou s postižením by dle odpovědí respondenti reagovali přiměřeně. Nejčastěji by se žáci šestých ročníků osob s postižením zeptali, zda nepotřebují pomoc či si osoby nebudou všimnout vůbec. Výjimečně se ve výzkumu vyskytla odpověď spontánní pomoci bez předešlé informace, zda ji dotyčný vůbec potřebuje či má o kontakt vůbec zájem.

4.7 Návrh projektu

Název: I oni patří mezi nás, seznamte se!

Programový cíl: Žáci budou schopni rozpoznat potřeby a pocity osob s postižením, budou ochotni o problematice postižení diskutovat.

Způsob kontroly jeho plnění: diskuse, pozorování žáků učitelem, analýza splnění úkolu

Specifické cíle:

- Žáci rozpoznají potřeby osob se zrakovým postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.
- Žáci rozpoznají potřeby osob s tělesným postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.
- Žáci rozpoznají potřeby osob se sluchovým postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.

Způsob ověřování specifických cílů: analýza splnění úkolů, pozorování žáků mezi sebou, pozorování žáků učitelem, diskuse, dotazník

Časová dotace: 3 x 5 hodin

Stručné představení projektu: Projekt bude realizován na základních školách běžného typu, v šestých ročnících. Účastnit se bude vždy jedna třída. Celý projekt bude rozdělen do třech hlavních částí. Každá z nich se bude věnovat jednomu typu postižení (zrakové, tělesné, sluchové). V první části každého bloku budou žáci seznámeni s postižením prostřednictvím příběhu vycházejícího z literatury pro děti a mládež. Součástí jsou otázky a úkoly vztahující se k textu. Další část se věnuje aktivitám, při nichž žáci budou mít možnost zažít problémy postižených osob – simulováno bude zrakové, tělesné i sluchové postižení. Součástí je i podání základních informací o daném postižení. Třetí část obsahuje především besedu s osobou s postižením.

Projekt lze realizovat celý, ale je možné použít pouze jeho dílčí části. V případě první varianty se žáci seznámí se všemi třemi typy postižení. Použít pouze některou část projektu je vhodné před integrováním žáka s daným postižením.

Hodnocení: proběhne formou diskuse po třetí části projektu. Otázky k diskusi jsou obsahem přílohy č. 6.

ČÁST 1 – ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Cíl: Žáci rozpoznají potřeby osob se zrakovým postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.

Pomůcky: učebna, lavice, židle, počítač se zvukovým výstupem, připojení na internet, dataprojektor, PPT prezentace – příloha č. 7, pracovní listy s úkoly a s ukázkami z knihy, kniha Jak to vidí Milo, dotazníky k hodnocení, Velký lékařský slovník, papíry, psací potřeby, papírové brýle pro každého žáka, nakopírované úkoly (bludiště, hledání rozdílů), puzzle do skupiny, předměty na Kimovu hru (tužka, zápalky, hřebík, lahev od limonády, vizitka, ovocný bonbon, kapesník, rukavice, rtěnka, tři mince, utržený knoflík, klíč), texty v Braillově písmu, Braillova abeceda, Pichtův psací stroj, indikátor hladiny, jehly, nitě, indikátor barev, hrnečky, lahev, chléb, máslo, nůž, rýsovací potřeby, zadání pro rýsování, pásky na oči, slepecké hole.

Časová dotace: 5 hodin

MOTIVACE:

Poslech ukázek písní – vždy se jedná o osobu se zrakovým postižením – úkolem žáků je zjistit, co tyto osoby mají společného (popř. vyhledání na internetu).

Optické klamy – žákům bude zobrazeno několik optických klamů. Žáci díky tomu uvidí, že každý může stejnou věc vnímat jinak.

HLAVNÍ ČÁST

Blok č. 1

Úvodní informace o knize Jak to vidí Milo (Virginia Macgregorová).

Milo je žák páté třídy, bydlí s maminkou a babičkou ve velkém domě v městečku Slipton. Babička už je ale velmi nemocná, nedokáže se o sebe sama postarat. To by však nevadilo.

Milo se o babičku stará moc rád, pomáhá jí a hrají spolu nejrůznější hry. Problém je však v tom, že si babička někdy vůbec nepamatuje, co dělá. Někdy třeba zapomene, že vaří a nechá sporák zapnutý. Kdyby nebyl doma Milo, mohl shořet celý dům. Jenže Milo je ve škole a maminka v práci, o babičku se nemůžou starat celý den. Proto se maminka rozhodne, že babička musí do domova, kde o ni bude postaráno. O tom Milo nechce ani slyšet, babičku má moc rád a neumí si představit, že už s nimi nebydlí a budou ji chodit jen navštěvovat. (vlastní text)

Úkol č. 1: Klíčová slova – ukázce se vyskytne několik klíčových slov a spojení. Úkolem žáků je napsat v několika větách krátký příběh, kde se budou tato slova a spojení vyskytovat. Následně někteří žáci představí svůj příběh. Žáci pracují ve dvojicích.

Jsou to tato slova: kopanec do židle, lepší výhled na tabuli, terč, skrz skulinu.

Úkol č. 2: Čtení ukázky – společné čtení ukázky č. 1.

Úkol č. 3: Samostatná práce žáků a následné společné vyhodnocení. Žákům je zadán společně i úkol č. 4 (z důvodu vyhledávání ve slovníku a na internetu).

1. Co ukázka prozrazuje o Milovi?
2. Jaký je asi Stan?
3. Jak se liší váš příběh oproti textu, který jsme teď četli? Měl někdo podobný příběh? Řešil se v nich například stejný problém?

Úkol č. 4: Vysvětlení cizích pojmů – vyhledání ve slovnících (Velký lékařský slovník) a na internetu.

1. Co je to zorné pole?
(Zorné pole je část prostoru, které je oko nebo jakýkoli optický přístroj (objektiv fotoaparát, dalekohled aj.) schopen zachytit a ze kterého do něj přicházejí světelné paprsky.)

2. Co je to retinitis pigmentosa?

(Retinitis pigmentosa je dědičná porucha, která se projevuje zhoršující se ztrátou periferního (okrajového) vidění, které často vede k neléčitelné ztrátě – slepotě.)

Úkol č. 5: Drobné úkoly – žáci pracují se speciálními brýlemi – vyzkouší si, jak vidí lidé s retinitis pigmentosa. Následný rozhovor se žáky o jejich pocitech při práci.

1. Vyřešení bludiště
2. Hledání rozdílů na dvou obrázcích
3. Složení jednoduché skládačky – puzzle

Úkol č. 6: Čtení ukázky č. 2 – tuto ukázkou předčítá učitel, žáci poslouchají, písemnou formu ukázky mají v pracovních listech

Úkol č. 7: Kimova hra – jako v ukázce si žáci zahrají na policisty. Budou mít možnost si na jednu minutu prohlédnout 12 drobných předmětů, které se vyskytly na místě činu (tužka, zápalky, hřebík, lahev od limonády, vizitka, ovocný bonbon, kapesník, rukavice, rtěnka, tři mince, utržený knoflík, klíč). Jejich úkolem je zapamatovat si co nejvíce předmětů. Vyhodnocení proběhne po následujícím úkolu.

Úkol č. 8: Zodpovězení následujících otázek – společná práce

1. Jak je možné, že Milo vyzoroval mnohem více detailů oproti ostatním spolužákům?
2. Co znamená spojení:
 - a. necháte lidi na holičkách;
 - b. „Nedal by fyzičku.“
3. Co je to navštívenka?
4. Najdi jiná slova stejného významu ke slovu strážník. Jak tato slova nazýváme odborně?
5. Jaké další povolání by nemohl vykonávat člověk se zrakovým postižením? A které povolání by takový člověk mohl vykonávat?
6. Jak myslíš, že se bude příběh odehrávat dál?

Úkol č. 9: Kimova hra 2 – úkolem žáků je nyní vypsát předměty, které si zapamatovali. Vyhodnocení nejlepších pozorovatelů.

Seznámení žáků s dalším dějem knihy:

Jednoho dne, kdy už Milova babička s nimi nebydlí, se v jejím pokoji objeví cizí věci. Milo si pozorně prohlédne veškeré maličkosti a nalezne fotografie, které se mu vůbec nelíbí. Od maminky zjistí, že s nimi bude po nějakou dobu bydlet Al – a zrovna v babiččině pokoji. Mila to hodně zlobí a Al se mu zdá podezřelý.

Mezitím však Milo navštěvuje svou babičku v Pomněnkovém domově. Zde se však dějí ještě větší záhady. Jak je možné, že někdy babička téměř spí, i když za ní přijde odpoledne a skoro ho nevnímá? Jak to, že u sebe nemá žádné peníze, když jí je minule s maminkou donesli a dali do stolku u postele. Určitě je ještě neutratila. Kam se ztratily? Milo se rozhodl, že začne v domově pátrat a přijde celé záhadě na kloub. Jeho babičce nikdo ubližovat nebude!

Když Milo přijde domů, sejde se v babiččině pokoji s Alem. (vlastní text)

Úkol č. 8: Čtení ukázky č. 3 – společné čtení

Úkol č. 9: Zodpovězení následujících otázek – společná práce

1. Vyhledej v textu, jaké povolání má Al a odpověz na následující otázky:
 - a. Kdo je to podle tebe reportér?
 - b. Jak je toto povolání popsáno v textu?
 - c. Jaká synonyma znáš k pojmu reportér?
 - d. Kde se s tímto povoláním můžeš setkat?
2. V textu se píše, že Milovi není rozhovor o jeho očích příjemný. Z jakého důvodu si myslíš, že to tak je?
3. Proč je Al Milovým zrakem tak unešený?
4. Jak své postizení vnímá Milo?

Úkol č. 9: Několika větami vystihni, jak by mohl celý příběh s Milem, spolužákem Stanem, Alem a babičkou v Pomněnkovém domově dopadnout.

Blok č. 2

Rozhovor se žáky na téma zrakového postižení:

1. Informace o zrakovém postižení – jak vzniká, jaké jsou druhy zrakového postižení, jak se zachovat při setkání s osobou s postižením + otázky žáků.
2. Znáte nějakou osobu se zrakovým postižením? Kdo je to?
3. Vykonává nějaké aktivity tento člověk jinak než vy? Které a jak?
4. V jakých činnostech si myslíš, že člověk s postižením může mít obtíže?
5. Víš, jak člověk se zrakovým postižením čte a co k tomu používá? Co je to?
6. Co vás zajímá o těchto lidech?

Aktivity, při nichž si žáci vyzkouší běžné denní činnosti, ale nebudou mít možnost se při nich opírat o zrak. Žáci budou rozděleni do několika skupin, které se budou na stanovištích střídát. Žáci budou mít při aktivitách pásky na očích. Po vystřídání skupin na všech stanovištích následuje diskuse, která se zaměří na pocity žáků při aktivitách bez použití zraku a na potřeby osob s postižením.

1. Příprava pokrmu – namazání pečiva máslem, nalévání vody do hrnku – vyzkoušení si pomůcky indikátor hladiny.
2. Navlečení nitě do jehly – vyzkoušení si pomůcky k tomu určené a indikátor barev.
3. Orientace v prostoru – orientace po budově školy (ve dvojicích) – jeden z žáků dělá průvodce druhému, vystřídají se, mohou využít slepeckou hůl.
4. Rýsování obdélníku dle předem zadaných kritérií.
5. Čtení Braillova písma – možnost vyzkoušení Pichtova psacího stroje.

Blok č. 3

Beseda s osobou se zrakovým postižením v doprovodu vodícího psa – vyprávění o životě osoby s postižením a možnost žáků zeptat se na cokoli, co je bude zajímat.

HODNOCENÍ

Hodnocení proběhne po besedě formou dotazníku a diskuse (příloha č. 3).

JAK TO VIDÍ MILO

VIRGINIA MACGREGOROVÁ

Ukázka č. 1

„Milo...“

Hlas paní učitelky Harrisové se přibližoval a zase se vzdaloval.

Milo viděl za víčky babičku sedící ve svém křesle, bílé stěny domova se na ni tlačí. Tolik si přál, aby mu mamka dneska dovolila vynechat školu, aby mohl babičce pomoci se zabydlováním.

„Milo Moone, vnímáš mě?“ Hlas paní Harrisové teď byl ostřejší. Nějaký prst ho dloubl do žeber. „Probud' se,“ zasyčela na něj Nad'a skrz rovnátka.

„Už je zase mimo,“ prohlásil Stan na Milovými zády. Hihňání po celé třídě, od všech mimo Nadi, ale to jen proto, že nechtěla mít problémy.

„To stačilo, Stane,“ řekla paní učitelka.

Milo ucítil zezadu **kopanec do židle**. Cítil Stanův tělesný pach pod jeho špinavým oblečením vznášel se ve vzduchu a mísil se s Nadiným sladkým parfémem, s páchnoucími rostlinami, které paní Harrisová pěstovala na okenních parapetech, a s hustým prachem rozvířovaným topnými ventilátory, které lemovaly školní budovu. Cítil, že se mu začíná dělat zle od žaludku.

„Milo?“

„Omlouvám se, paní učitelko.“ Narovnal se, nadechl se a protřel si oči. Učitelka se mi dostala do zorného pole, s rukama v bok, s hlavou nakloněnou ke straně.

„Jak jsem říkala, Milo, vytiskla jsem výsledky vašich testů, nastrkala je do obálek a chci, abyste je vzali domů ukázat rodičům.“ To Milovi už docela zkazilo náladu. Ze všeho nejmíň teď potřebuje, aby do něj mamka rýpala kvůli škole.

„Chcete, abych je rozdala, paní učitelko?“ zeptala se Nad'a, záda rovná jako pravítko, ostrý nosík vzhůru.

„Než jí paní Harrisová stihla odpovědět, Nad'a už odstrčila židli a stála před ní v pozoru. Milo a Nad'a seděli vedle sebe v jedné lavici úplně vpředu. Nad'a proto, že si o to řekla, a Milo proto, že podle názoru paní učitelky tak měl **lepší výhled na tabuli**. Mamka s taťkou údajně paní Harrisovou informovali o tom, co to znamená mít *retinitis pigmentosa*, ona ale zřejmě nepochopila, že když od něčeho sedíte dál, ve skutečnosti toho **skrz skulinu** vidíte víc. A že když máte celou třídu za zády, stává se vás sedící terč. Milo si nacpal dopis do školního batohu.

PRACOVNÍ LIST – JAK TO VIDÍ MILO

1. V ukázce se vyskytne několik klíčových slov a spojení. Jak ovlivní celý příběh? O čem asi bude? Zkus napsat v několika větách krátký příběh, kde se budou tato slova a spojení vyskytovat.

kopanec do židle, lepší výhled na tabuli, terč, skrz skulinu.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Najdi odpověď na otázky:
 - A. Co ukázka prozrazuje o Milovi?
 - B. Jaký je asi Stan?
 - C. Jak se liší váš příběh oproti textu, který jsme teď četli? Měl někdo podobný příběh? Řešil se v nich například stejný problém?

3. Vyhledej, co znamenají tato cizí slova – máš k dispozici Velký lékařský slovník a internet. Zkus vysvětlit svými slovy.

- A. Co je to zorné pole?

.....

- B. Co je to retinitis pigmentosa?

.....

JAK TO VIDÍ MILO

VIRGINIA MACGREGOROVÁ

Ukázka č. 2

„Sbalte si věci, židle zastrčte do lavic a hezky se seřad'te u dveří.“

Milo přimhouřil oči a povídal se nahoru na hodiny. Škola jim končí až za hodinu a obloha už teď začíná tmavnout. Teď už je babička v Pomněnkové domově spoustu hodin.

„Hled'te se chovat opravdu vzorně, pátá třída – chceme na strážníka Stubbsa udělat dobrý dojem.“

Od září už tu měli hasiče, popeláře a záchranáře. Byla to součást jejich občanské výchovy, měli se naučit být dobrými občany – *a nikdy není dost brzy začít přemýšlet o budoucí profesi*, řekla jim paní učitelka. Jenže to byl problém. Milo dobře věděl, že by v žádném z těch povolání nebyl k ničemu. Hasič, který nevidí plameny šlehající ze strany domu, popelář, který posbírá jen polovinu odpadků, nebo záchranář, který si nevšimne, že na silnici leží ještě druhý člověk s přjetou nohou. Musíte vidět pořádně, jinak vám něco unikne, necháte lidi na holičkách. A propustí vás.

Přednáškový sál byl v boudě bez pořádných cihlových stěn a taškové střechy. Židle byly všechny v jedné řadě a na polici z dřevotřísky stála stará televize. Strážník stubbs stál před třídou v černé uniformě, tmavomodré čepici s modrobíle kostičkovanou páskou, tmavomodré neprůstřelné vestě, tmavomodré kravatě s tmavomodrými nárameníky, v bílé košili a v reflexní žluté vestě navrch, na prsou měl přicvaknutou vysílačku a na opasku spoustu věcí, třeba obušek a pouta a opravdovou pistoli a další věci na zastavování zločinců. Při příchodu od něj všichni žáci dostali samolepící štítky, aby si na ně každý napsal jméno.

„Dobré odpoledne.“ Policistův hlas byl tak hluboký a zřetelný, že třída okamžitě ztichla. Dokonce i Stan na chvílku zavřel pus. Milo si přál mít hlas, který by to dokázal. „Jmenuju se strážník Stubbs a dnes vám ukážu, jak může každý z vás pomáhat policii v jejím úsilí o to, aby byl Slipton šťastnějším, bezpečnějším místem. Na začátek vám pustím krátké video.“ Ve třídě zavládlo nadšení. Paní učitelka jim skoro nikdy žádné filmy nepouštěla. Strážník Stubbs zvedl ruce, aby se utišili, a odkašlal si.

„To, co za chvílku uvidíte, je rekonstrukce místa trestného činu. Chci po vás, abyste se dívali tak pozorně soustředěně, jak to jen svedete. Po skončení vám položím pár otázek.“

Milo zaostřil a díval se svou kulatou skulinkou. Televizi s jejím jasně daným ohraničením měl rád: sledovat telku pro něj bylo daleko snazší než sledovat skutečný život. Na konci filmu strážník Stubbs zastavil obraz na obličej staré paní s vlasy přikrytými sítkou, která stála na chodníku před prodejnou charity.

„Dobrá, teď zkusíme zjistit, jestli tady máme nějaké nadějně detektivy.“ Řekl strážník Stubbs. „Čeho jste si všimli?“

„Ten chlap strčil tý starý ženský ruku do kabelky,“ vyhrkl Stan.

„Hlaste se, prosím,“ řekla paní učitelka.

Strážník Stubbs mrkl na Stanovu jmenovku. „Dobře, děkuji, Stane. Máš pravdu, to se skutečně stalo. Zajímá mě ale, jestli si někdo z vás všiml nějakých detailů.“ Mila potěšilo, že policista Stana usadil. Co ten chlap udělal, viděli všichni, na to nemuseli být detektivové.

Všichni se začali překřikovat.

„Měl kníra...“

„Byl vysoký...“

„Ne, to nebyl...“

„Hlaste se, prosím, třído.“

„Měl na sobě šedivý triko.“

„Nebylo šedivý, bylo bílý.“

„Modrý oči...“

„Ne, zelený...“

„Na nohou adidasky...“

„Ta stará paní měla paruku...“

„Ne, neměla...“

„Jo, měla...“

„Ne, neměla...“

„Třído, jeden po druhém, prosím.“

„Na rohu ulice stál ještě jeden chlápek, před Řeznictvím u Billa, metr osmdesát, světle hnědé vlasy, věk něco přes dvacet, mateřské znaménko na tváři, hnědé kožené boty, seprané černé džíny, červená mikina s kapucí. Dělal mu hlídku.“

Třída ztichla. Všichni zírali na Mila. Obočí paní Harrisové vyskočilo tak vysoko, až si Milo říkal, že jí možná docela zmizí pod vlasy. Na tvář strážmistra Stubbse se vkradl úsměv.

„A kdopak je tenhle mladý muž?“ zeptal se paní Harrisové.

„Ach, to je Milo. Milo Moon.“

Stan vydal ústy pšoukací zvuk, tentokrát se ale nikdo nesmál. Milo nechápal, o co tady jde. Bylo to přece docela snadné: stačilo sedívat po věcech, o nichž jste si mysleli, že si jich nikdo jiný nevšimne. S babičkou hráli hru na všimání v jednom kuse. Dívali se z podkrovního okna ven na ulici a snažili se všimnout si něčeho, co ten druhý přehlédne. Byla to součást výcviku, který s ním babička dělala, aby mu pomohla s očima, tak jako ta hra na poslouchání. Dělal taky čichání, a někdy dokonce chutnání, to když se snažili odhalit všechny přísady v mamčinyých jídlech z mikrovlnky. Při odchodu z přednáškového

sálu podal strážník Stubbs každému z nich svou vlastní služební vizitku a řekl jim, že pokud by se někdy chtěli zeptat, co to obnáší být policistou – nebo pokud by si všimli, že se v ulicích Sliptonu děje něco divného – mají mu zavolat. Když se k němu dostal Milo, strážník Stubbs ho zastavil a řekl: „Ty jsi skutečný talent, Milo. Chlapce jako ty ve svém oboru potřebujeme.“

Stan stál za Milem a strčil do něj. „Nedal by fyzičku.“

„Prosím?“ zeptal se strážník Stubbs. Bylo na něm vidět, že Stana nemá rád.

„Je slepej jak patrona,“ řekl Stan. Žáci ze Sliptonské základní školy věděli, že má Milo problémy s očima, i když se to snažil skrývat.

Tváře strážníka Stubbs se zbarvily do temného fialově rudého odstínu.

Milo ucítil pálení v očích. Vzal navštívenku strážníka Stubbs, nacpal ji na dno školního batohu, rychle prošel chodbou a pak ven ze školních vrat do tmavého prosincového odpoledne.

PRACOVNÍ LIST – JAK TO VIDÍ MILO

Odpovězte na tyto otázky:

1. Jak je možné, že Milo vyzoroval mnohem více detailů oproti ostatním spolužákům?
.....
2. Co znamená spojení:
 - a. nechat lidi na holičkách
.....
 - b. „Nedal by fyzičku.“
.....
3. Co je to navštívenka?
.....
4. Najdi jiná slova stejného významu ke slovu strážník. Jak tato slova nazýváme odborně?
.....
.....
5. Jaké jiné povolání si myslíš, že by nemohl dělat člověk se zrakovým postižením? A které povolání by takový člověk mohl vykonávat?
.....

6. Jak si myslíš, že se bude příběh odehrávat dál?

.....

.....

.....

.....

JAK TO VIDÍ MILO

VIRGINIA MACGREGOROVÁ

Ukázka č. 3

„Víš, co znamená reportér v utajení?“

Milo přikývl, ale nevěděl to, ne tak docela.

„To je někdo, kdo vyhrabe špínu, kdo chodí na různá místa a vidí věci, které všichni ostatní přehlížejí, aby pak ty lidi, co dělají špatné a sprosté věci, bylo možné pochyvat.“

„Neměli by to dělat policisti?“

Al pokrčil rameny. „Jo, ale ti jsou někdy trochu pomalí. My věci urychlujeme a jsme ochotní je odhalovat způsoby, které poldové používat nesmějí. Dáme důkazy do televize, na internet.“ Al vzhlédl k Milovi a usmál se. „Víš ty co? Myslím, že tobě by to šlo. Někam vlézt, čmuchar kolem...“

„Já jen... já... já nechtěl...“

„To je v pořádku, kámo, udělal jsi na mě dojem. Myslel sis, že jsem špatný chlápek, tak jsi přišel najít důkazy – přesně tak to dělám i já.“

Milo si přišel sednout na postel, ale nechal mezi sebou a Alem pořádně velkou mezeru. Vzpomněl si na strážníka Stubbse, jak odmítl udělat něco s tím, že sestra Thornhillová krade starým lidem peníze. Al má pravdu, policisté jsou pomalí. Ve skutečnosti, jak to Milo viděl právě v tu chvíli, jsou docela k ničemu.

„Tak jo, jak to děláš, aby tě nechytily? Když sbíráš důkazy?“

„To je ta věc s utajením. Předstírám, že jsem jedním z nich.“

„Jeden z těch špatných chlápků?“

„Přesně tak.“

Milo přemýšlel, jako o závod. Al má pravdu, to by mi šlo dobře, být v utajení a sbírat důkazy.

„A povede se ti je chytit?“

„To doufám, Milo, už jsme blízko.“ Al se podíval na Mila a zamrkal. Milo věděl, co bude následovat – Al se na něj zadíval stejným pohledem jako všichni, když si uvědomili, že něco není v pořádku. „Smím se tě na něco zeptat, Milo?“

Milovi se o tom nechtělo mluvit, ale přikývl. Al mu odpověděl na jeho otázky, takže by to bylo jenom fér.

„Vidíš věci jinak než ostatní lidi, vid?“

Milo cítil, jak to přichází, všechno to litování kvůli jeho očím.

„Je to v tom způsobu, jak se na věci díváš, zdá se, že dokážeš vidět víc než my ostatní. Myslím hloub.“

Milo cítil, jak rudne. Ještě od nikoho nikdy to neznělo tak, jako kdyby byla retinitis pigmentosa dobrá věc, od nikoho, pokud nepočítáte doktora Nolana, který pořád mluvil o Milově jedinečném stavu, což se nepočítalo, protože doktoři jsou placeni od toho, aby pro ně nemocní lidé byli zajímaví.

Milo zavrtěl hlavou. „Moje oči moc nefungují.“

Al zamáčkl cigaretu. „No, fungovaly dost dobře, abys mě chytil.“

„Nevidím celý obraz.“

Al se zasmál. „Ten nevidí spousta lidí.“

Milo to nechápal. Zatočil palec a ukazovák do sebe a udělal opravdu malou skulinku, přesunul se po posteli až těsně k Alovi přidržel mu zatočené prsty před očima. „Koukni tady skrz tohle.“

Al se naklonil k Milově ruce, jedno oko přimhouřené.

„Tohle vidím. Tak nějak, jenom hůř.“

„Páni, to musí být úžasný.“

Milo pokrčil rameny. „Ani ne.“

„Chci říct, že tě to fakt nutí se soustředit, ne? Vsadím se, že vidíš spousta věcí, co ostatním lidem uniknou.“

Takhle o tom Milo nikdy nepřemýšlel.

„To jo, ale mně zas uniknou ty ostatní věci, mimo mou skulinu.“

„Ty ostatní věci se dost přeceňují, kámo. Když to vidí všichni, není to nic mimořádného. Ale co vidíš ty, co je něco.“

PRACOVNÍ LIST – JAK TO VIDÍ MILO

Odpověz na otázky:

1. Vyhledej v textu, jaké povolání má Al a odpověz na následující otázky:
 - a. Kdo je to podle tebe reportér?

- b. Jak je toto zaměstnání popsáno v textu?

- c. Znáš k tomuto slovu nějaká další synonyma? Uveď je.

d. Kde se s tímto povoláním můžeš setkat?

.....

2. V textu se píše, že Milovi není rozhovor o jeho očích příjemný. Z jakého důvodu si myslíš, že to tak je?

.....

3. Proč je Al Milovým zrakem tak unešený?

.....

4. Jak své postižení vnímá Milo?

.....

5. Několika větami vystihni, jak by mohl celý příběh s Milem, spolužákem Stanem, Alem a babičkou v Pomněnkovém domově dopadnout.

.....

.....

.....

.....

.....

ČÁST 2 – TĚLESNÉ POSTIŽENÍ

Cíl: Žáci rozpoznají potřeby osob s tělesným postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.

Pomůcky: učebna, lavice, židle, počítač se zvukovým výstupem, připojení na internet, dataprojektor, PPT prezentace – příloha č. 8, pracovní listy s úkoly a s ukázkami z knihy, kniha Já, srandista, dotazníky k hodnocení, papíry, psací potřeby, lepidla, čtvrtky, invalidní vozíky, francouzské hole, podavač, optické ukazovátko.

Časová dotace: 5 hodin

MOTIVACE:

Myšlenková mapa: slovo srandista (na tabuli napsané slovo srandista, žáci vymýšlí nejrůznější pojmy, předměty, osobnosti a další, které je k tomuto tématu napadnou a napojují je čarami podle jejich vazeb k tématu).

Možné otázky, které by žáky navedly k dalším myšlenkám a pojmům:

- Kdo je to podle vás srandista?
- Co dělá a jaké prostředky nebo metody k tomu používá?
- Znáš nějakou osobu, o které by se mohlo říci, že je srandista? Kdo je to?
- Kde se s ním můžeš setkat (vidět, slyšet)?
- Jak jinak se dá vyjádřit slovo srandista (synonymum)?

HLAVNÍ ČÁST

Žáci pracují celý den ve skupinách (cca 4 žáci).

Blok č. 1

Úkol č. 1: Čtení ukázky č. 1 – společné čtení

Úkol č. 2: Čtení s otázkami – žáci jsou rozděleni do malých skupin, po přečtení ukázky si navzájem kladou nejrůznější otázky k textu. Může se jednat o otázky, na něž je možné najít odpovědi přímo v textu nebo i takové, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty či textem a zkušenostmi čtenáře. Po skupinové práci žáků následuje společná práce celé třídy s učitelem, jež se doptá na některé otázky:

1. Jaké povahové rysy má Jamie?
2. Poznáš z textu, co Jamie rád dělá a čím se baví? Co je to?
3. Stevie je rváč a surovec. Popiš jeho fyzickou stránku.
4. Jak lze jinak vyjádřit spojení „byl v pěkný bryndě“? Co to znamená?
5. Jací jsou Stevieho kamarádi?
6. Najdi díky čemu se Jamie dokáže cítit jako obyčejný chlapec.
7. Najdi slova v textu, která hanlivě označují osoby s postižením. Setkal ses s nějakými jinými? Uveď je.
8. Proč si myslíš, že jsou osoby s postižením takto označovány? A kým?

Seznámení žáků s dějem knihy:

Jamie je veselý chlapec, který rád vypráví vtipy. Ve škole, kamarádům nebo zákazníkům u strýčka v obchodě, kde často vypomáhá. Všichni se jeho vtipům smějí. Pouze jeho rodina – strýček, teta a jejich děti – na jeho vtipy vůbec nereagují, ani se neusmějí. Brzy se však bude konat velká soutěž, která se jmenuje Celoplanetární soutěž o nejvtipnějšího dětského komika. A Jamie by se tak rád zúčastnil! Jenže se bojí zajíknutí – že mu najednou nepůjde mluvit, přeskočí hlasivky a nevydá ze sebe ani slovo. Natož aby rozesmál celý sál. Ale zatím rozesměje úplně všechny ze svého okolí – kromě rodiny. Nakonec se rozhodne, že na soutěž přece jen půjde a zkusí, jaký on je srandista. (vlastní text)

Úkol č. 3: Úkolem žáků je složit ve skupině rozstříhaný text takovým způsobem, aby dával smysl, nalepí jej na čtvrtku a následuje samostatné čtení této ukázky z knihy – ukázka č. 2.

Úkol č. 4: Otázky a úkoly týkající se textu

1. Co tato ukázka vypovídá o Jamieem?
2. Co ses dozvěděl o jeho rodině? Zkus vymyslet, co se všechno mohlo stát, že Jamieho rodiče nemůžou být s ním na soutěži.
3. Tabulka předvídání – úkolem žáků je předvídat, jak se asi bude příběh vyvíjet dál.
Dopiš do tabulky – třetí otázku dopiš, až dočteš následující ukázku

Co myslíš, že se stane?	
Napiš, jaké jsou pro to v textu důkazy.	
Co se ve skutečnosti stalo?	

4. Byl z vaší třídy někdo na nějaké soutěži? Jak jste se o jeho úspěchu dozvěděli a společně ho oslavili nebo mu popřáli?

Úkol č. 5: Hra družstev – slovní kulomet – žáci jsou rozděleni do tří družstev. Vždy proti sobě soupeří tři hráči, každý z jiného družstva. Úkolem hráče je říci slovo nebo slovní spojení týkající tématu (knihy). Na odpověď má každý hráč vždy pět vteřin. Pokud neodpoví, družstvo prohrává. Hráči se postupně střídají. Slova se nesmí opakovat. Žáci si prostřednictvím této hry uvědomí, co již o tématu vědí a jaké pojmy se k němu váží.

Úkol č. 6: Čtení ukázky č. 3

Žáci samostatně dopíší tabulku předvídání (viz úkol č. 4). Následně s učitelem diskutují, co předvíдали, jaké pro to měli důkazy a co se nakonec skutečně v příběhu událo. Popřípadě učitel doplní otázkami:

1. Jak se spolužáci postavili k Jamieho výhře?
2. Proč myslíš, že nevěří jeho úspěchu na soutěži?
3. Když si představíš, že bys byl Jamie, jak by ti asi bylo? Jak by ses zachoval?
4. Co znamená spojení triumfální pocit?
5. Co je to pazhřivec? Pokud nevíš, najdi význam slova na internetu. Jak by se tito lidé dali označit jinak?

Blok č. 2

Rozhovor se žáky na téma tělesné postižení:

1. Informace o tělesném postižení – jak vzniká, jaké jsou druhy tělesného postižení, jak se zachovat při setkání s osobou s postižením + otázky žáků. (Učitel přečte žákům ukázkou č. 4, z nichž žáci poznají důvod postižení Jamieho).
2. Znáte nějakou osobu s tělesným postižením? Kdo je to?
3. Vykonává nějaké aktivity tento člověk jinak než vy? Které a jak?
4. V jakých činnostech si myslíš, že člověk s postižením může mít obtíže?
5. Co vás zajímá o těchto lidech?

Aktivity, při nichž si žáci vyzkouší běžné denní činnosti. Úkoly budou nasimulovány tak, že žáci pocítí, jaké je to mít nějaké tělesné postižení. Žáci budou rozděleni do několika skupin, které se budou na stanovištích střídát. Po vystřídání skupin na všech stanovištích následuje diskuse, která se zaměří na pocity žáků při aktivitách a na potřeby osob s postižením.

1. Psaní – úkolem žáka bude napsat svou adresu druhou rukou než je jeho dominantní.
2. Kreslení – úkolem žáka bude nakreslit jednoduchý obrázek (slunce, dům, květina). Použit může pouze nohy.
3. Práce na počítači – úkolem žáka bude napsat krátký vzkaz na počítači pomocí optického ukazovátka (kompenzační pomůcka).
4. Přerovnávání předmětů – úkolem žáka je pomocí podavače (kompenzační pomůcka) přerovnat předměty na stole.
5. Pohyb po třídě a po škole pomocí francouzských holí.

6. Pohyb po třídě a po škole pomocí invalidního vozíku (ve dvojicích – jeden z žáků dělá průvodce druhému).

Blok č. 3

Beseda s osobou s tělesným postižením – vyprávění o životě osoby s postižením a možnost žáků zeptat se na cokoli, co je bude zajímat.

HODNOCENÍ

Hodnocení proběhne po besedě formou dotazníku a diskuse (příloha č. 4).

JÁ, SRANDISTA

JAMES PATTERSON

Ukázka č. 1

Jamie vyráží na pomoc!

Nová školami samozřejmě poskytuje spoustu příležitosti, abych si otestoval své „protirváčské“ teorie.

Musím vás seznámit se Steviem Kosgrovem. Jednička mezi rváči na Long Beach. Tři roky po sobě. Mistr všech tyranů. Kosgrova je na střední škole v Long Beach učitel číslo jedna. Onedý ráno jsem si cestou přes hřiště všiml, že má v práci jednoho šestáka a právě si na něm zkouší zákon zemské přitažlivosti. Ten malej chudák byl v pěkný bryndě. Vím to, protože jsem to už taky zažil: visel jsem vzhůru nohama a drobné 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, málem se zabil.“

Kosgrova oběť se mohla potřhat. A Kosgrova? Nic moc. Nezasmál se tomu, ale aspoň uvolnil sevření. Kluk spadl na zem a odfrčel jako závodník na okruhu.

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

Kosgrova 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. Ucítíl jsem Stevieho horký a vlhký dech a bylo mi jasné, že měl

k snídani ovocný křupky (s mlékem, které bylo těsně po záruce nebo možná měsíc po záruce).

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

„Jo, docela jo,“ řekl jsem. Ukázalo se, že jsem docela spletl.

Dolu a nahoru

Tohle je paráda! Kosgro mě sejmul. Dal mi takovou ránu, že jsem zůstal ležet na zemi jako převrácená želva (až na to, že jsem nekopal nohama). A jak jsem ležel na zemi, koukal na nebe, ve vlasech štěrk z parkoviště, a konečně jsem měl pocit, že sem patřím.

Stevie Kosgro mě praštil, jako bych byl *normální, úplně normální kluk*. Neřekl mi mrzáku, kriple ani mazej vozejk. Jen mě zkrátka praštil do břicha, a když jsem se převrátil naznak, rozchechtal se jako šílenec. Dokonce ještě skopl můj vozík na bok, abych vypadal jako obyčejný lúzr, co se rozplácl na asfaltu. To je pokrok. Člověku je hned na světě líp. Už nejsem dítě na vozíku (a to nejen proto, že mě z něj Stevie srazil). Připadám si normální a to je naprosto úžasný pocit.

Jak totiž člověka jednou označí jako „dítě se speciálními potřebami“, a pak se najednou může cítit jako obyčejný kluk (i když je jenom obyčejně rozplácnutý na asfaltu) je to ten nejneuvěřitelnější pocit. Takže díky Stevie Kosgrove! Už chápu, proč jsi takový šampion. Zmasakruješ každého bez ohledu na jeho původ, náboženství, přesvědčení, rasu nebo tělesný stav. U tebe mají všichni rovnou šanci.

Moji nejlepší kamarádi Pierce a Gaynor mě naštěstí uviděli a zvedli mě na vozík. Oba jsou skvělí. Fajn lidi.

„Čau, kamarádi,“ zahalekal jsem. „Odpočítali jste mi to? Chci odvetu! Jinak to není fér. Kde je Kosgro? Pusťte mě na něj!“

„Není ti nic, Jamie?“ zeptal se Pierce.

„Nikdy mi nebylo líp. Bylo to drsný, ne?“

„Ale Jamie, vážně, přestaň blbnout.“

„Jsem v pohodě. Nemám zlomenýho nic, co nebylo zlomený předtím.“

„Určitě?“

„Jasně. Vám bych přece nelhal.“

Namířili jsme si to do školy. Pierce s Gaynorem nikdy nepopadnou rukojeti vozíku a netlačí mě, jako bych byl dítě v kočárku. Jdou normálně vedle mě jako hráči na křídlech. Jako kdybych byl normální kluk. Někdo řekl, že přátelé jsou příbuzní, které si člověk sám

vybere. Ani nevíte, jaké mám štěstí, že si mě Pierce s Gaynozem vybrali. Tihle kluci jsou parádní. Prostě nejlepší.

PRACOVNÍ LIST – JÁ SRANDISTA

1. Pracujte ve skupině a vzájemně se ptejte na nejrůznější otázky týkající se textu. Můžou to být otázky, na něž je možné najít odpovědi přímo v textu nebo i takové, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty či textem a vašimi zkušenostmi.
2. Rozstříhaný text složte tak, aby dával smysl, přečtěte si jej a nalepte ve správném pořadí na čtvrtku. Dále vypracujte následující úkoly týkající se této ukázky:
 - a. Co tato ukázka vypovídá o Jamieem?
 - b. Co jste se dozvěděli o jeho rodině? Zkuste vymyslet, co se všechno mohlo stát, že Jamieho rodiče nemůžou být s ním na soutěži.
 - c. Co myslíte, že se v příběhu bude odvíjet dál? – třetí otázku dopiš, až dočteš následující ukázku

Co myslíš, že se stane?	
Napiš, jaké jsou pro to v textu důkazy.	
Co se ve skutečnosti stalo?	

- d. Byl z vaší třídy někdo na nějaké soutěži? Jak jste se o jeho úspěchu dozvěděli a společně ho oslavili nebo mu popřáli?

JÁ SRANDISTA

JAMES PATTERSON

Ukázka č. 2 – rozstříhat

Když skončí legrace, čas se vleče

A pak jsme my všichni soutěžící společně čekali. Na podiu vystoupilo postupně třináct dětí. Každý vykládal pět nebo deset minut vtipy, pak se uklidil do zadní části klubu a sledoval, jak to všem ostatním jde mnohem líp než jemu. Bylo to jako ve StarDance, jen nás přitom nepřenášela televize.

.....

Čekali jsme celou věčnost. Tři věčnosti. Deset věčností. Už jsem si myslel, že mi začnou růst vousy. Jak jsem dopadl? Netušil jsem. Na pódiu to byl hrozný fofr, lidi tleskali, ale neměl jsem páru o tom, jestli jsem fakt byl dobrý. Navíc tam se mnou nebyl nikdo, kdo by mě poplácal po ramenou a řekl: „Úžasný! Paráda!“

.....

„Dámy a pánové, porotci se poradili. Můžeme oznámit vítěze Celoplanetární soutěže o nejtvtipnějšího dětského komika Long Islandu.“

Čtvrté místo získala... Ronna Applebaumová!“ Její příbuzní začali ječet nadšením. Vyhrála tričko nějaké brambůrky.

.....

„Na třetím místě skončil... Michael Millert!“ Další aplaus.

„A jako druhý se umístil...“

No jasně, nemám šanci na jakékoli umístění. Já nevyhraju ani reklamní čepici nebo buráky.

„...Billy Hester!“

.....

A vítězem Celoplanetární soutěže o nejtvtipnějšího dětského komika Long Islandu, komikem, který postoupí do celostátního kola v New Yorku, se stává... jedinečný... nezkrotný... ten, jehož jméno se chystám přečíst, protože ho mám napsané tady na tom papíru... JAMIE GRIMM!“

.....

V tu chvíli jsem málem dostal infarkt. Bylo to naprosto ne-u-ve-ři-tel-né. A moji soupeři? Usmívali se, tleskali, povzbuzovali mě, když jsem jel na pódium. „Paráda, Grimme!“ „Zabodovals!“ „Hustý, Jamie!“

.....

Byl jsem tak šťastný, že bych snad dokázal doběhnout domů po svých! Fakt! Jen bych si přál... No zkrátka bych si přál, aby moje mamka s tátou viděli, jak jsem vyhrál. To je všechno. Jen aby tam oba dva mohli být.

JÁ SRANDISTA

JAMES PATTERSON

Ukázka č. 3

No dobrá, jen půl dne

Během dopoledne ze mě ten fantastický triumfální pocit dokonale vyprchal, protože *jiní* spolužáci začali textovat a twitovat a blogovat. Mrzouti, kteří měli jasno v tom, proč jsem vlastně v sobotu vyhrál. Bylo to hnusné.

„Porotcům tě bylo líto?“ přečetl Pierce SMS v jídelně.

„Někdo mi poslal zprávu,“ řekla Gilda. „Podle ní jsi vyhrál jen proto, že tě litovali.“

„Cože?“

„No jo,“ řekl Gaynor, když si přečetl text ve svém mobilu. „Tehle blogger, nějaký A. Nonny Mouse, píše, že: „Porotcům bylo líto Jamieho, který předváděl krotké fůrky. To nevyhrál on, ale jeho vozík.““

Najednou mi bylo, jako bych dostal lopatou přímo do žaludku. Skoro jsem se ani nemohl nadechnout. Chtělo se mi zalézt pod stůl a nikdy nevylézt.

„A tady ještě jeden blog,“ řekla Gilda a povzddechla si. „Jamie Grimm nebyl vtipný. Byl smutný a k pláči. Není divu, že se jmenuje grim, to je jako žalostný a depresivní.““

„No, tehle je aspoň vzdělávací,“ pokusil jsem se o vtip, i když mi bylo na nic. „Dozvíte se zněj, co znamená slovo grim...“

„Tohle vypadá na pěkného pazhřivce, Jamie,“ řekl Gaynor. Netušil jsem, co to pazhřivec je. Takhle se vyjadřuje jen Gaynor.

„Ať to napsal kdokoli, mluví z něj čirá závist,“ rozhodla Gilda. „Ubohý lúizr a nic než lúizr.“

„Přesně tak,“ dodal Pierce. „Nemůžou tvůj úspěch zničit tím, že tě pomluví.“ Jak jsem vám říkal- tihle kluci jsou opravdoví kamarádi. A Gilda taky. Bohužel jsou jen tři.

Potřeboval jsem se rychle dostat z jídelny a schovat se někde, kde mě nikdo nenajde. A tak jsem zamířil do knihovny. V knihovně byl Stevie Kosgrovo, jedním prstem mlátil do klávesnice počítače jako maniak a druhou rukou jezdil po displeji chytrého mobilu. Byl do toho tak zabraný, že si mě ani nevšiml. Přijel jsem těsně k němu a přečetl jsem si, co píše: Jamie Grimm vyhrál jen proto, že ho bylo přiblblým porotcům líto. Stevie bouchl do klávesnice a text odeslal. Pak si konečně uvědomil, že jsem přímo za ním. Když se otočil, zářil, jako by to byl právě on, kdo vyhrál Soutěž o longislandského komika.

PRACOVNÍ LIST – JÁ SRANDISTA

1. Dopíšte tabulku z předchozího úkolu – co jste předvíдали správně a která část byla úplně jiná? Označte si je barevně.

JÁ SRANDISTA

JAMES PATTERSON

Ukázka č. 4 – předčítá učitel

Vzpomínka na jiný večer

Oba jsme si povzdechli, chvíli jsme beze slova koukali na hvězdy, a pak Superholka řekla: „Asi bych už měla jít domů.“

„Půjdu s tebou, doprovodím tě,“ navrhl jsem.

„Říkals, že to by muselo dojít v medicíně k zázraku,“ řekla Superholka se smíchem.

„To je pravda,“ řekl jsem a vyrazili jsme. „A pojišťovny zázraky neplatí, jak jsem taky říkal.“

Pomaloučku jsme jeli a šli po promenádě. Položila mi dlaň na moje rameno. Tak jsme se mohli držet za ruce a přitom jsem ještě poháněl kola vozíku. Je to fakt dobrá kamarádka. Mohl jsem se na ni spolehnout a důvěřovat jí. Nikomu jinému jsem tak nedůvěřoval. A tak jsem jí o tom nakonec pověděl.

„Bylo to v noci,“ řekl jsem.

„Co bylo v noci?“

„Tamto. Autonehoda. Jeli jsme po dálnici Storm King.“

„Kde to je?“

„To je silnice s nejkrásnějšími vyhlídkami v celém státě New York,“ řekl jsem tak trochu sarkasticky. „Silnice číslo 218. Spojuje West Point a Cornwall. Je úzká a klikatá, vytesaná do skály v hoře Storm King. Samá zatáčka a jen dva pruhy. Je tam vyhlídka a podél silnice kamenná zídka, abys nepřepadla ze skály do řeky.“ Zastavili jsme se pod lampou.

„Ale podle mého by tam měl mít nákladňák zákaz vjezdu.“

Superholka se na mě podívala a tiše mě pobídla: „Jen mluv dál, Jamie.“

A tak jsem pokračoval: „Jak jsem ti říkal, bylo to v noci. A přišlo. Byli jsme na prohlídce ve West Pointu a udělali jsme si piknik. Byl krásný den. Na obloze ani mráček po celou prohlídku, ale pak se rozpršelo. Asi jsme se tam zdrželi moc dlouho. Já, moje mamka, táta.“ Polkl jsem slzy. „A moje malá sestřička Jenny. Jenny by se ti líbila. Byla pořád šťastná. Pořád se smála. Jeli jsme do zatáčky. Najednou oproti nám vyřítit nákladňák. Jen u skály, ale napůl zabíral náš pruh a na kluzké silnici dostal smyk. Tatka dupl na brzdy. Strhnul řízení doprava. Napálili jsme to do kamenné zídky a odrazili jsme se od ní

jako míč. Kapota našeho auta se dostala pod náklad'ák, přímo před zadní kola, z kterých se kouřilo, jak se řidič snažil brzdit.“

Všechno jsem měl znovu před očima. Zpomaleně. I ječivý skřípot pneumatik. Na ten detail nikdy nezapomenu.

„Všichni zemřeli,“ řekl jsem nakonec. „Moje mamka, táta i sestřička. Jen já jsem měl štěstí. Já jediný jsem přežil.“

ČÁST 3 – SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Cíl: Žáci rozpoznají potřeby osob se sluchovým postižením, budou schopni adekvátně jednat při kontaktu s takovým člověkem, budou ochotni na základě prožitých situací o dané problematice diskutovat.

Pomůcky: učebna, lavice, židle, počítač se zvukovým výstupem, připojení na internet, dataprojektor, PPT prezentace – příloha č. 9, pracovní listy s úkoly a s ukázkami z knihy, kniha Zázračný delfín, dotazník k hodnocení, papíry, psací potřeby, nahrané zvuky (cd přehrávač, telefon), nahrávky písní, Školní atlas světa, ucpávky do uší pro každého žáka, prstová abeceda jednoruční i dvouruční.

Časová dotace: 5 hodin

MOTIVACE:

Hra: úkolem žáků bude rozpoznat nejrůznější zvuky. Učitel v zadní části třídy vytvoří určitý zvuk (předvede, nebo přehraje). Úkolem žáka bude zvuk poznat a zapsat si, o jaký zvuk se jedná. Po skončení aktivity učitel představí všechny zvuky ještě jednou, žáci mají možnost si zkontrolovat svou práci.

Zvuky: klíče, trhání papíru, sanitka, křik delfína, šumění moře (příboj), domovní zvonek, zpěv ptáků, posun židle po podlaze, klepání (na dveře), šepot.

HLAVNÍ ČÁST

Blok č. 1

Úkol č. 1: Čtení ukázky č. 1 – přečte učitel, úkolem žáků je si zaznamenávat slova, kterým nebudou rozumět nebo která neznají.

Ukázku si žáci společně s učitelem projdou a vysvětlí neznámá slova či spojení.

- Vyhledání míst (záliv Ejlat, Sinaj) na mapách (internet)
- Beduini (viz úkol č. 2)

Úkol č. 2: Zhlédnutí videa a následné odpovědi na otázky. Společná kontrola.

Video: Salut De Beduini (https://www.youtube.com/watch?v=N3t_Nd9w6a8)

Otázky: 1. Jak vypadá příroda, kde beduíni žijí?

2. Popiš, jak beduíni vypadají.

3. Co jsi z videa zjistil/a o jejich životě? (oblékání, doprava, obydlí)

Úkol č. 3: Čtení ukázky č. 2 – společné čtení, následně žáci odpovídají na otázky:

1. Jaká nehoda se asi mohla stát?

2. Jak se ve vesnici zachovali ostatní obyvatelé, když se dozvěděli o nehodě?

3. Po úrazu se Abid´Allah změnil. Jak?

4. Poznáš z ukázky nějaké charakteristiky osob se sluchovým postižením? Napiš je.

Úkol č. 4: Drobné úkoly – žáci si vyzkouší některé aktivity, při nichž bude simulována ztráta sluchu.

1. Šepot – učitel hovoří pouze šeptem, úkolem žáků je reagovat na jeho pokyny. Dle reakcí žáků může učitel pracovat s intenzitou hlasu.

2. Otočte se zády.

3. Udělejte dva dřepy.

4. Pochval spolužáka.

5. Zvedni ruce nad hlavu.

6. Odezírání – učitel pouze artikuluje, úkolem žáků je uhodnout slovo (větu).

Úkol č. 5: Čtení ukázky č. 3 – žáci pracují ve skupinách, vypracují tyto úkoly:

1. Jak se Abid spřátelil s Oline?

2. Jak se prozatím dorozumíval s lidmi?

3. V textu se píše, že se postupně měnil. Jak? Zkuste vysvětlit, jak je to možné.

4. Jaké charakteristiky osob se sluchovým postižením lze v textu nalézt?

5. Jak vesničané zjistili, že Abid opravdu slyší?

Úkol č. 6: Pětílístek – úkolem žáka je metodou pětílístku charakterizovat příběh. Žáci prezentují několik charakteristik.

Blok č. 2

Rozhovor se žáky na téma sluchové postižení:

1. Učitel podá žákům informace o sluchovém postižení – jak vzniká, jaké jsou druhy sluchového postižení, jak se zachovat při setkání s osobou s postižením + otázky žáků.
2. Učitel podá žákům informace o dorozumívání osob se sluchovým postižením – odezírání, daktyl, znakový jazyk.
3. V jakých činnostech může mít obtíže člověk se sluchovým postižením?
4. Jaká může vykonávat povolání a jaká ne?
5. Co vás zajímá o těchto lidech?

Aktivity, při nichž si žáci vyzkouší běžné denní činnosti. Úkoly budou nasimulovány tak, že žáci pocítí, jaké je to mít nějaké sluchové postižení (ucpávky do uší). Žáci budou rozděleni do několika skupin, které se budou na stanovištích střídát. Po vystřídání skupin na všech stanovištích následuje diskuse, která se zaměří na pocity žáků při aktivitách a na potřeby osob s postižením.

1. Příběh – žáci pracují ve dvojicích – úkolem jednoho žáka je v několika větách převyprávět druhému žákovi („neslyšícímu“) krátký příběh či pohádku. Druhý žák následně také převypráví příběh, který slyšel. Role se vymění.
2. Odezírání – žáci pracují ve dvojicích – navzájem odezírají jednotlivá slova nebo slovní spojení.
3. Daktyl – úkolem žáků je vyzkoušet si daktylovou abecedu (jednoruční, dvouruční) – znakovat mohou své jméno, pozdravy, libovolná spojení.
4. Poslech písní – úkolem žáka je rozpoznat jednoduchou píseň.

Blok č. 3

Beseda s osobou se sluchovým postižením – vyprávění o životě osoby s postižením a možnost žáků zeptat se na cokoli, co je bude zajímat. Ukázka znakového jazyka. Možnost naučení se několika znaků.

HODNOCENÍ

Hodnocení proběhne po besedě formou dotazníku a diskuse (příloha č. 5).

ZÁZRAČNÝ DELFÍN

PASCALE NOA BERCOVITCH

Ukázka č. 1

Myslím na Oline. To kvůli ní jsem zde a směřuji do beduínské vesnice na druhé straně pouště. V zálivu Ejlat. Jmenuje se Nueba Mezaina. To kvůli ní mě minulý týden producent Šlomo O. pozval do jedné z nejluxusnějších kaváren v Tel Avivu a vyprávěl mi, co tam zažil. Už deset let se zná s hluchým mladíkem Abid'allahem, který se nedávno spřátelil s divokým delfínem z Rudého moře. Pojmenoval ho Oline. A tehdy ho Šlomo slyšel mluvit. Šlomo by mi nelhal. Pořád opakoval: „Je to fantastickéj příběh! Umíš si to vůbec představit? Ten kluk byl úplně něměj, ale setkal se s delfínem a dneska mluví. A celá vesnice si ho chodí poslechnout. Uvědomuješ si to, jo? Je to senzace!“

Hovořil o zázraku... Co se asi dělo mezi tím mladíkem a zvířetem, že to Šloma tak fascinovalo? Přesvědčil mě, abych příběh delfína – tedy vlastně delfínky, šlo o samičku delfína – Oline a jejího přítele Abid'Allaha prozkoumala a ověřila. Věděl o mé práci na dokumentárních filmech, ale především o mé lásce k Sinaji, k poušti, k Rudému moři i o mé potápěčské vášni. Řekla jsem ano.

PRACOVNÍ LIST – ZÁZRAČNÝ DELFÍN

1. Podtrhni si v textu slova a slovní spojení, kterým nerozumíš nebo nevíš, co znamenají.
2. Po zhlédnutí videa odpověz na tyto otázky:
 - a. Jak vypadá příroda, kde beduíni žijí?

.....

.....

- b. Popiš, jak beduíni vypadají.

.....

.....

- c. Co jsi z videa zjistil o jejich životě? (oblékání, doprava, obydlí)

.....

.....

.....

.....

ZÁZRAČNÝ DELFÍN

PASCALE NOA BERCOVITCH

Ukázka č. 2

Bir Zrir, léto 1980

Někdo přibíhá, je to Derviš, zdaleka mává pažemi, stalo se neštěstí... „Allah! Allah!“ zažehnávají hlasité ženy zlo. Ale je to příliš pozdě. Derviš naznačuje postavu pětiletého dítěte, točí pažemi ve výši hrudníku, znázorňuje lokomotivu... „Abid´Allah!“ vykřikne jeho matka. „Stalo se mu neštěstí...“ zašeptá a bez hlesu klesne do náruče své strnulé sestřence.

Krev, tmavá krev mu vytéká z uší. Jeho oněmělá tvářička se už jen stahuje bolestí jako vlhký kousek bílé látky. Jako by už ani nedýchal, ale přesto je vidět jemný pohyb hrudníku. Leží u paty palmy, pod větší, která se pod ním zlomila. Je jako motýl připíchnutý v papírové krabičce v nějakém muzeu. „Chlapečku malý, co je s tebou...“ ptají se oči Ahmeda, který ho drží za ruku. Jeho otec přibíhá, sbírá dítě ze země a utíká s ním směrem na východ. Ahmed se zděsil. Vrazí klíček do startéru, musí se dostat na pobřeží, kudy vede cesta do nemocnice v Nuebě vzdálené asi deset kilometrů od úpatí hor. Ahmed jede dobře a rychle, pracuje přece na tom obrovském traktoru na melounové farmě v Nuebě. Už z dálky je v nemocnici vidí z okna a připravili zatím vše potřebné k poskytnutí první pomoci. Po několika minutách vyšetření je vynesena nemilosrdný verdikt: poranění obou bubínků, zhmoždění vnitřních orgánů sluchu, poškození lebky a nebezpečí krvácení do dutiny lebeční. Z Abid´Allaha už je jen dech, spočívá v bezvědomí v bílých prostěradlech, jeho hlava se ztrácí ve sražené krvi a obvazech. Lékaři jsou pro to vyhnout se každé neopatrnosti. Vždyť pět let není věk na umření. Dokonce ani ve ztraceném koutě Sinajské pouště. A pak se všechno zrychlí. Abid´Allah a jeho otec jsou převezeni helikoptérou do moderního klinického centra. Skener i další urychlená vyšetření potvrdí, že otevření lebky nebude nutné. Chirurg ORL omyje a prohlédne spícímu dítěti uši. Diagnóza je strohá. Bude žít. Ale poranění jsou těžká. Možná bude hluchý. Navždycky.

Abid´Allah už neslyší. Abid´Allah také nemluví. Už neřekne ani slovo, nevšímá si svých kamarádů ze sousedství, s nimiž se dřív tolik přátelil. Bloumá sám mezi stany. Oproti předpovědi chirurga ho nehoda zbavila sluchu úplně. Procházejí smutné týdny a u studny se povídají hrozné věci: „Ten mrňous je odepsaný. Byl už nějaký divný ještě před tím neštěstím, ale to ho dorazilo.“

V Mahaganě znají všichni neslyšícího mladíka, který vydává hrdelní zvuky, jimiž vyjadřuje své pocity nebo někoho volá. Abid´Allah nemluví, je schopen vydávat jen několik nesrozumitelných zvuků. Opravdu hovoří pouze znakovou řečí, a třebaže mu turisté nerozumí, velmi rychle si oblíbí tohoto chudého mladíka atletické postavy, který se umí tak úžasně potápět bez dýchacího přístroje.

Svítání znovu volá rybáře. Abid'Allah budí svého přítele. Jejich loďka brázdí nekonečnou hladkou pláň. Zde se setkává trpělivost, pomalé Muhamadovo procitání a termoska čaje sladkého jako med. Abid'Allah najednou vyskočí: „Tamhle na jihu, dva žraloci!“ Jeho paže prostě vyletěla, jako by byl v transu. Chce je vidět zblízka, Muhamad nemá sílu mu odporovat. Abid'Allah a Muhamad lehce vykloněni dopředu hltají široce rozevřenýma očima vodní masu. „*Abu Salam!*“ tohle nejsou žraloci. Kdepak žraloci. *Abu Salam*, „otec míru“, je beduínské jméno pro delfína. Po celou tu dlouhou, nekonečnou minutu skoro nedýchají. Od onoho dne už ale nemá Abid'Allah stání, ráno a večer vyplouvá na moře, aby jako vždycky lovil ryby... ale především, aby zase viděl delfíny.

PRACOVNÍ LIST – ZÁZRAČNÝ DELFÍN

1. Jaká nehoda se asi mohla stát?

.....
.....

2. Jak se ve vesnici zachovali ostatní obyvatelé, když se dozvěděli o nehodě?

.....
.....

3. Po úrazu se Abid'Allah změnil. Jak?

.....
.....

4. Poznáš z ukázky nějaké charakteristiky osob se sluchovým postižením? Napiš je.

.....
.....

ZÁZRAČNÝ DELFÍN

PASCALE NOA BERCOVITCH

Ukázka č. 3

Červen 1994

Abid'Allah se neslyšně přiblížil. Nerozhodně natáhl ruku. Najednou se objevila a jedním ladným pohybem pod ním proklouzla. Pak se vzdálila, nevrátila se. Zkusil to znovu, ale zmizela mu. Pozorovala ho zdálky zářivýma očima a pak se ponořila do temné hlubiny. Zůstal jako zkamenělý celé dlouhé minuty s pootevřenou rukou a očima upřenýma do vln. Už nikdy to nebude ten starý Abid'Allah. Během následujících pěti týdnů se každý den za soumraku setkávali u pláže, dotkli se jeden druhého a ona pak odplavala. Nemohl tomu uvěřit.

Abid'Allah si hraje s delfínem, hladí ho po zádech a hřbetní ploutvi dlaní, pak ho škrábe nehty. On se o něj otírá a pak zmizí v mořských hlubinách. Jednoho rána se Abid'Allah odvážil opustit člun, potopit se, aby mohl plavat s delfínkou, ale ona zase odplavala... bez rozmyšlení se vydal do mořské hlubiny, mezi zvlněné korály a hejna pestrobarevných rybek. Plavala pomalu a dovolovala tomu báječnému potápěči, aby ji celé hodiny následoval. Mladík byl zmatený. Blízkost obrovského silného a klidného zvířete ho rozrušila. Také si všiml, že je velmi hubené. Pomyslel, že by mohlo být nemocné, protože mu jsou vidět žebra. Rozhodl se tedy nabídnout mu část svého úlovku, aby nabralo sil.

Po odpolední siestě házel delfínce malé rybky. Pokud se spolu potápěli, přistoupila na tuto novou hru. Protože delfíni nežvýkají, k velkému překvapení svého ochránce spolkla najednou všechny jeho výživné dárky. Ale stejně to vypadlo, že ryby pro ni v jejím vztahu k člověku nejsou vůbec důležité. Mnohem raději měla mazlení. Abid'Allah je teď veselejší. Chodí lehce, zdraví své sousedy pohybem ruky, snadno se rozesměje. Po tolika letech mračení ho jeho rodina a celá vesnice vidí najednou zvědavého a spokojeného se životem. Zdá se, že hry s delfínkou otevírají každý den o trochu víc jeho srdce. Abid teď vyplouvá na moře několikrát za den, aby se s delfínkou setkal a společně potápěl. Přímo ji zbožňuje, už se nemůže obejít bez schůzek s ní. Krůček za krůčkem objevuje nový jazyk, kterým se s ní dorozumívá. Protože je hluchý, vždycky hovořil jen svým tělem. Zdá se mu to jednoduché komunikovat s delfínem, jejich pohyby a reakce ve vodě jsou jen jiný jazyk – společně sdílený, fyzický, smyslný, těžko srozumitelný pro někoho zvenčí. Tajemství beze slov.

Abid se s Oline hodně směje a křičí. Jí se ty silné zvuky, které nekontrolovatelně vydává němý mladík, ohromně líbí. Směje se, když ho postříká mrsknutím ocasní ploutve. Hlučně chrčí a předstírá, že se topí. Ona ho popostrčí nosem k hladině a pak ho nechá být, aby mu dala najevo, že dobře pochopila, že to jenom hraje... Delfínka ale nevydává žádné zvuky, neskřehotá, ani nepíská. Pochopila, že Abid neslyší a že by stejně nerozuměl jejímu delfínímu jazyku. Ale ráda vyvolává jeho výkřiky a smích, jako by se s ním o ně dělila. Po

několika týdnech pokusů začíná Abid´Allah vyslovovat neartikulované hrdelní zvuky podobné O a I, aniž si toho sám povšiml. On se dál pokouší napodobovat slova... pomalu začíná cítit, že se svět před ním opravdu otevírá. Ve skutečnosti se začíná probouzet jeho dávno uhaslý sluch! Mladík se neodvažuje tomu uvěřit. Ale slyší nejasný zvuk vln a také volání Oline. Její krátké pronikavé výkřiky, skřehotání. Bojí se zklamání. Ví, že je hluchý, ale vidí, jak se delfínova ústa otvírají a slyší jeho křik. To nemůže být jenom představa. A jak dny ubíhají stejně rychle jako jejich hry, ten pocit je stále silnější a otázky stále naléhavější. Toho večera se Abid rozběhl za svým otcem. Ten se propůjčil k dobrovolné službě v prázdné kavárně na pláži. Přicházejí tam jen domorodci tiše posedět pospolu, nedýchat se podvečerního vzduchu. Když se objeví někdo nový, vyptají se ho nejdřív na jeho zdraví, rodinu a teprve potom přijde na řadu otázka, odkud přichází a jaké novinky přináší ze světa. Diskutují, pijí čaj. Abid´Allahův příchod způsobí všeobecný rozruch. Jeho otec ho usadí a pak se ho zeptá znakovou řečí, co ho tak rozrušilo. Jeho syn pláče. Sdělí mu: „Tati, já slyším!“ Ukáže mu na své levé ucho: „Tadyhle něco slyším!“ vyměňují si tázavé pohledy. Starý Mekhassen stojí nevěřícně před svým synem. „Jsi si jistý? Co se stalo?“ Abid stočí pohled směrem na širé moře. Rychle vysvětluje znakovou řečí: „Víš, tati, když jsem si hrál delfínem, tak jsem si najednou všiml, že slyším hučení moře. Občas mě taky zabolí ucho, když křičí.“

Rozechvělé ticho tak dlouho usídlené v Abid´Allahově hlavě zavalilo všechny přítomné. Jenom ptáci dál koncertují ve větvích datlovníků.

Strýc Ibrahim sebral kamínek a hodil ho synovci za záda na levou stranu. Abid´Allah se otočil. Slyšel ten zvuk, našel znovu částečnou schopnost slyšet, jak o tom mluvil před mnoha lety po té nehodě jeho chirurga... Ticho se mění ve skryté slzy dojetí.

PRACOVNÍ LIST – ZÁZRAČNÝ DELFÍN

1. Společně ve skupině odpovězte na tyto otázky, odpovědi si můžete podtrhat nebo označit v textu:
 - a) Jak se Abid spřátelil s Oline?
 - b) Jak se prozatím dorozumíval s lidmi?
 - c) V textu se píše, že se postupně měnil. Jak? Zkuste vysvětlit, jak je to možné.
 - d) Poznáte z textu nějaké charakteristiky osob se sluchovým postižením?
 - e) Jak vesničané zjistili, že Abid opravdu slyší?

2. Metodou pětistupňové charakterizuj Abidův příběh.

Popis - Jaký je? (2 přídavná jména)

Co dělá (co se děje)? (3 slovesa)

Věta vyjadřující něco podstatného (4 slova)

Podstata (synonymum – 1 slovo)

ZÁVĚR

České školství prochází změnou, při níž jsou do běžných škol zařazováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci potřebují pro své vzdělávání nejen speciálněpedagogickou péči, ale i vstřícný a přátelský postoj učitelů a spolužáků, se kterými tráví každý den ve škole velké množství času. Do běžných základních škol jsou nejvíce zařazováni žáci se specifickými poruchami učení, popřípadě žáci s poruchami autistického spektra či ADHD. Setkáme se i integrací žáka s tělesným, smyslovým či mentálním postižením. Všichni tito jedinci jsou v některých svých osobnostních charakteristikách odlišni od majoritní populace. Může to být komunikace, vzhled, způsob pohybu či mnoho dalšího. Z tohoto důvodu nemusí intaktní společnost takového jedince mezi sebe plně přijmout.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké mají žáci vědomosti o různých postiženích a jejich případné chování v modelových situacích při setkání s osobami s handicapem. Za velmi důležité lze považovat zjištění postojů respondentů k této minoritní skupině. Výzkumem jsme zjistili, že většina žáků šestých ročníků základních škol se pravidelně setkává s osobou s nějakým postižením. Nejčastěji se jedná o tělesné postižení. Zajímavým výsledkem je zjištění, že velmi často se žáci této minoritní skupiny bojí či pocitují dokonce při setkání odpor a znechucení. Jedná se o faktor, se kterým je potřeba pracovat, aby k úspěšné integraci mohlo vůbec dojít. Častým pocitem, který žáci při kontaktu s osobou s postižením mají, je soucit. Tento výsledek koresponduje i s dalšími odpověďmi, ve kterých by žáci zvolili pro své integrované spolužáky mírnější hodnocení. Také by ponechali více času učitele svým spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Více jak polovina respondentů odpověděla, že by jim přítomnost spolužáka s postižením vadila nebo by jim ve třídě nechtěla pomáhat. I toto lze považovat za velmi důležité, pro úspěšné zapojení žáka s postižením je nutno alespoň částečně tento postoj pozměnit.

Aby byl cíl diplomové práce naplněn, byl na základě výsledků výzkumu navržen projekt, který je zaměřen na přijetí osoby s postižením mezi intaktní společnost – v tomto případě mezi majoritní spolužáky. Projekt využívá literatury pro děti a mládež, konkrétně vybraných příběhů s dětským hrdinou. Významným tématem v těchto textech je vždy nějaké postižení a problémy s ním spojené. Projekt se zaměřuje na tělesné, zrakové a sluchové postižení. Žáci se prostřednictvím literárních ukázek a následných úkolů

seznámí s literární postavou, která má nějaké vrozené či získané postižení a poznají úspěchy, ale i úskalí, jež mohou tito jedinci prožívat. Následně budou žáci seznámeni se základními informacemi o daném postižení. Důležitou částí projektu je možnost vyzkoušet si nejrůznější aktivity, prostřednictvím nichž intaktní jedinec pozná potíže, které mohou osoby s postižením prožívat v běžném životě. Žáci díky těmto aktivitám a vzniklým situacím budou moci sami zažít problémy v komunikaci, v sebeobsluze či pouhém pohybu po budově školy.

Je patrné, že integrační snahy jsou již nevyhnutelné. Je proto nutno na tuto skutečnost připravit obě skupiny, intaktní i osoby s postižením. Zapojování minority není nikdy snadný proces. Dnešní doba však nabízí nespočet nejrůznějších možností, které mohou tyto snahy usnadnit a zlepšit tak vzájemné vztahy osob s postižením a intaktní společnosti. Jednou z takových možností mohou právě podobné projekty a aktivity, které majoritě přiblíží život s postižením.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Literatura

1. ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
4. BERCOVITCH, Pascale Noa. *Zázračný delfín*. 2. vyd. Bratislava: Mladé letá, 2001, 240 s. ISBN: 80-06-01070-6.
5. BUBENÍČKOVÁ, Petra et al. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 135 s. ISBN 978-80-7435-165-5.
6. CIPRO, Miroslav. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. 579 s. Pyramida - encyklopedie.
7. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, Fortuna, Praha, 2006. 135 s. ISBN 80-7168-958-0.
8. CULLER, Jonathan D. *Krátký úvod do literární teorie*. Nové, rozš. vyd. Brno : Host, 2015. Teoretická knihovna ; sv. 1. ISBN 978-80-7491-233-7.
9. DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4.vyd. Praha: Karolinum, 2011, 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

10. DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Projektová výuka : moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 212 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2915-1.
11. DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2009. 158 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1620-9.
12. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
13. HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 217 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HANÁKOVÁ, Adéla et al. *1000 pojmů ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 225 s. ISBN 978-80-244-3218-2.
15. HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
16. HYPLOVÁ, Jana. *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7368-919-3.
17. HYHLÍK, František. *Psychologie mladého čtenáře*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Edice Ústředního vědecko-metodického kabinetu knihovnictví.
18. CHLPÍKOVÁ, Klára a MACHÁČKOVÁ, Jitka. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. 1. vyd. [Tábor]: Základní škola Bernarda Bolzana, obecně prospěšná společnost, 2014. 40 s. ISBN 978-80-260-6750-4.

19. CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Vydání 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 132 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.
20. JIRÁSEK, Ivo. *Prožitek a možné světy*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 125 s. ISBN 8024402564.
21. KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
22. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
23. KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak : projektové vyučování v teorii i praxi*. 1. vyd. Kroměříž : Iuventa, 1995. 81 s.
24. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 100. ISBN 80-210-4142-0.
25. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
26. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem : výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Vyd. 1. Jinočany : H & H, 2002. ISBN 8073190206.
27. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
28. MACGREGOR, Virginia. *Jak to vidí Milo*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2014. 297 s. ISBN 978-80-204-3356-5.

29. MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
30. MICHALÍK, Jan a kol. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., [2015], ©2015. 35 stran. ISBN 978-80-87456-57-6.
31. NOVÁK, Radomil a GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Hodnoty v literatuře a v současném čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 136 s. ISBN 978-80-7464-476-4.
32. NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-197-5.
33. PANČOCHA, Karel et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání = Analysis of social determinants of inclusive education*. 1. vyd. Brno: Paido, 2013. 319 s. ISBN 978-80-7315-245-1.
34. PATTERSON, James. *Já, srandista*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2013. 308 s. ISBN 978-80-00-03267-2.
35. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 287 s. ISBN 80-7290-045-5.
36. SLADOVÁ, Jana a kol. *Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 120 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4025-5.
37. SLEPIČKOVÁ, Lenka et al. *Aktéři školní inkluze = School inclusion actors*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
38. STEELOVÁ, Jeannie. et al. *Co je kritické myšlení: čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I*. 1997.

39. STEELOVÁ, Jeannie L. a Charles TEMPLE et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka I, Co je kritické myšlení. Praha: Kritické myšlení, [2007]. 38 s.
40. STEELOVÁ, Jeannie L. a Charles TEMPLE et al. Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Příručka IV, Plánování vyučovací hodiny a hodnocení. Praha : Kritické myšlení, [2007]. 47 s.
41. STEJSKAL, Václav. *Cesty současné literatury pro děti*. 1. vyd. Praha : Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Knižnice teorie dětské literatury (SNDK); sv. 10.
42. SVOBODOVÁ, Radka, LACKO, Branislav a CINGL, Ondřej. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Vyd. 1. Choceň: PM Consulting, 2010. 100 s. ISBN 978-80-254-8174-5.
43. ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*, 2006, roč. 8, č. 24, s. 57-58. ISSN: 1214-5823.
44. ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*, 2007, roč. 9, č. 27, s. 13-20. ISSN: 1214-5823.
45. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočes. univ., 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2.
46. TOMKOVÁ, Anna - KAŠOVÁ, Jitka - DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-80-7367-527-1.
47. TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
48. TOMKOVÁ, Anna, MARUŠÁK, Radek a PROVAZNÍK, Jaroslav. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9.

49. URBANOVÁ, Svatava a kol. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (reflexe české tvorby a recepce)*. V Olomouci: Votobia, 2004. 457 s. ISBN 80-7220-185-9.
50. VALENTA, J. a kol. *Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993.
51. VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, 2003. 91 s. Učebnice. ISBN 80-244-0615-2.
52. VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
53. VOJTKO, T. *Postižený člověk v dějinách I.: vybrané přednášky k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-007-8.
54. VOJTKO, T. *Postižený člověk v dějinách II: texty k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe: vybrané příspěvky z konferencí Postižený člověk v proměnách času I a II*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-081-3.
55. VRAŠTILOVÁ, Olga. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 211 s. Recenzované monografie; 50. ISBN 978-80-7435-529-5.
56. WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 212 s. ISBN 978-80-7290-579-9.

Elektronické zdroje

1. BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ikaros[online]. 2005, roč. 9, č. 11 [cit. 2012-01-09]. ISSN 1212-5075. Dostupné z WWW: <<http://www.ikaros.cz/node/2030>>.

2. Principy programu . [online]. 2.3.2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php?co=principy>>.
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 21.2.2016]. Dostupné z WWW: <http://www.nuc.cz/file/433_1_1/>.
4. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické myšlení. [online]. 2.3.2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z WWW: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy>.

Legislativa

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Obrázky

1. Stoh knih (knihy skládaný). In: Azimage [online]. Amazige.com. [22.3.2016]. Dostupné z WWW: <http://cz.azimage.com/illustrations/stack-of-books-books-stacked-2464265>.
2. Teploměr. In: Clipartlogo [online]. ClipartLogo.com. [22.3.2016]. Dostupné z WWW: http://cz.clipartlogo.com/premium/detail/sick-cartoon-thermometer-with_74177515.html.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ČR	Česká republika
ČSR	Československá republika
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
UNESCO	Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
USA	Spojené státy americké

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1** Příběhová próza s dětským hrdinou zaměřená na problematiku postižení a nemoci
- Příloha č. 2** Ucelená tabulka projektů
- Příloha č. 3** Hodnocení – Jak to vidí Milo
- Příloha č. 4** Hodnocení – Já, srandista
- Příloha č. 5** Hodnocení – Zázračný delfín
- Příloha č. 6** Hodnocení projektu
- Příloha č. 7** PPT prezentace – Jak to vidí Milo
- Příloha č. 8** PPT prezentace – Já, srandista
- Příloha č. 9** PPT prezentace – Zázračný delfín

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1

PŘÍBĚHOVÁ PRÓZA S DĚTSKÝM HRDINOU ZAMĚŘENÁ NA PROBLEMATIKU POSTIŽENÍ A NEMOCI

Tělesné postižení a úrazy

1. ASARE, Meshack. *Ptačí skála: příběh ze starého Zimbabwe ; Statečný zachránce*. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB art, 2003. 1 sv. (nestránkováno). Název originálu: Chipo and the bird on the hill. Název originálu: Sosu's call. ISBN: 80-7341-015-X.
2. BEDNÁŘ, Kamil. *Děvčátko z Itálie: [Adrianka Morettiová]*. 2. přeprac. vyd. Praha: SNDK, 1968. 139 s., [4] l. obr. příl.
3. BERNARDINOVÁ, Eva. *Blanka, obyčejná holka: dívčí román*. 1. vyd. Praha: Erika, 1993. 165 s. ISBN: 80-85612-38-0.
4. BINAR, Ivan. *Bibiana píská na prsty*. 1. vyd. Praha: Meander, 2009. 91 s. Modrý slon; sv. 30. ISBN: 978-80-86283-73-9.
5. BRAUNOVÁ, Petra a Leny PAYEROVÁ. *Pozorovatelka*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. 278 s. Albatros Plus; 118. ISBN: 978-80-00-01926-0.
6. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2011. 58 s. ISBN: 978-80-00-02718-0.
7. DĚDKOVÁ, Jarmila. *Kamínek v botě*. [Líbeznice]: Víkend, 1998. 157 s. Čtení pro dívky. ISBN: 80-7222-042-X.
8. DIEKMANN, Miep. *Annejet a kluci*. Z nizozemských originálů přeložila Olga Krijtová. 3. vyd., (v Albatrosu 1.). Praha: Albatros, 2002. 162 s. Klub mladých čtenářů. Název originálu: Annejet helpt een handje. Název originálu: Annejet stelt zich voor. ISBN: 80-00-01051-8.
9. DOSKOČILOVÁ, Hana. *Šimsa*. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2013. 94 s. Třetí čtení. ISBN: 978-80-00-03092-0.
10. FRANCKOVÁ, Zuzana. *Osudová vteřina: dívčí román*. Třebíč: Akcent, 2012. 166 s. ISBN: 978-80-7268-931-6.
11. HORNÍK, Ladislav. *Z koně se padá zvysoka*. Vyd. 1. Praha: Petra, 2007. 193 s. ISBN: 978-80-7301-219-9.

12. CHADZYŃSKA, Zofia. *Řád za lásku*. Překlad Pavel Frýbort. Verše přeložil František Halas ... [et al.]. 2. vyd., (v Albatrosu 1. vyd.). Praha: Albatros, 1987. 180 s.
13. JANÁČKOVÁ, Terežka. *Terežčiny pohádky*. Brno: MC, 2002. 29 s. ISBN: 80-239-0083-8.
14. MARSHALL, Alan. *Už zase skáču přes kaluže*. Přeložila Zora Wolfová; verše přeložila Hana Žantovská. Vyd. 6., rev. Voznice: Leda, 2008. 302 s. Název originálu: I can jump puddles. ISBN: 978-80-7335-154-0.
15. MOURKOVÁ, Jarmila. *Darina*. Praha: Leprez, 1993. 178 s.
16. PALACIO, R. J. *(Ne)obyčejný kluk*. Přeložila Renata Greplová. Vyd. 1. Praha: Knižní klub, 2013. 319 s. Název originálu: Wonder. ISBN: 978-80-242-4035-0.
17. PATTERSON, James a Chris GRABENSTEIN. *Já, srandista*. Z anglického originálu ... přeložila Hana Petránková. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2013. 308 s. Název originálu: I funny. ISBN: 978-80-00-03267-2.
18. PATTERSON, James a Chris GRABENSTEIN. *Já, srandista na druhou : můj nejhorší školní rok*. Z anglického originálu ... přeložila Hana Petránková. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. 348 s. Název originálu: I even funnier. ISBN: 978-80-00-03671-7.
19. PATTERSON, James a Chris GRABENSTEIN. *Já, srandista na třetí: můj nejhorší školní rok*. Z anglického originálu I totally funniest, a middle school story ... přeložila Hana Petránková. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2015. 328 s. ISBN: 978-80-00-04021-9.
20. RECHEIS, Käthe. *Srub u jezera*. Z něm. orig. Das Blockhaus am Minnewana přel. Eva Bergmannová. 1. vyd. Praha: Lidové nakladatelství, 1971. 172, [2] s. Lidové nakl. dívkám.
21. ROMPORTLOVÁ, Ludmila. *Zrcadlo pro Kristýnu*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1990. 78 s. ISBN 80-00-00079-2.
22. ŘEHÁČKOVÁ, Věra. *Anetin příběh z lůžkového oddělení : dívčí román*. Vyd. 1. Třebíč: Akcent, 2012. 194 s. ISBN: 978-80-7268-921-7.
23. SACHAR, Louis. *Malé krůčky*. Přeložila Hana Petránková. Vyd. 1. V Praze: Knižní klub, 2008. 219 s. Název originálu: Small steps. ISBN: 978-80-242-2022-2.
24. SPYRI, Johanna. *Heidi, děvčátko z hor*. Přeložila Helena Čížková. V Praze: XYZ, 2010. 295 s. ISBN: 978-80-7388-355-3.
25. ŠEDIVÁ, Tereza. *Životní příběh mimina s velkou hlavou*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2012. [31] s. ISBN: 978-80-257-0616-9.
26. TREIBER, Jutta. *Pokoj s vyhlídkou*. Z německého originálu přeložila Jana Zoubková. 1. vyd.. Praha: Amulet, 2002. 140 s. Oáza. Název originálu: Herz- und Beinbruch. ISBN: 80-7327-000-5.

27. ZAPLETAL, Miloš. *Sedmička: klukovská dobrodružství na řece*. 2. vyd. Praha: Leprez, 1993. 227 s. Knihy táborového ohně; sv. 6. ISBN: 80-900821-4-9.

Mentální postižení a psychické nemoci

1. DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Martány*. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2012. 133 s. ISBN: 978-80-00-02938-2.
2. FRANCKOVÁ, Zuzana. *Beata*. Vyd. 1. Praha: Petra, 2001. 119 s. Čtení pro dívky. ISBN: 80-7301-001-1.
3. HADDON, Mark. *Podivný případ se psem*. Přeložila Kateřina Novotná. Vyd. 2. Praha: Argo, 2014. 232 s. : il. Název originálu: Curious incident of the dog in the night-time. ISBN: 978-80-257-1247-4.
4. HARRINGTON, Karen. *A co když jsem blázen? Z anglického originálu ... přeložila Petra Jelínková*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. 254 s. Název originálu: Sure signs of crazy. ISBN: 978-80-00-03658-8.
5. HEINLEIN, Sylvia. *Bláznivá teta a já, aneb, "Rychle pryč!" řekla teta Matylda*. Přeložili Martina Greňová ... et al.]. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2013. 118 s. Název originálu: Mittwochtage oder "Nichts wie weg!", sagt Tante Hulda. ISBN: 978-80-204-2820-2.
6. PETRUS, Jan. *Příběh pasáčka Jury*. 2. vyd. V Praze: Česká grafická Unie, 1946. 91, [I] s.
7. ROBOŠOVÁ, Barbora. *Prázdniny pro Nikolu*. [Líbeznice]: Víkend, 2015. Čtení pro dívky. ISBN: 978-80-7433-122-0.
8. STORK, Francisco X. *Marcelo ve skutečném světě*. Přeložil Milan Žáček. 1. vyd. Praha: Cooboo, 2012. 302 s. Název originálu: Marcelo in the real world. ISBN: 978-80-7447-137-7.

Zrakové postižení

1. BERNARDINOVÁ, Eva. *Ahoj bráško!* Vyd. v nakladatelství Rodiče 1. Praha: Rodiče, 2004. 114 s. ISBN: 80-86695-47-6.
2. FREY, Jana. *Okamžik co mění život*. Z německého originálu přeložila Miloslava Hnízdilová. [Plzeň]: Nava, 2003. 144 s. Název originálu: Der verlorene Blick. ISBN: 80-7211-143-4.
3. CHĄDZYŃSKA, Zofia. *Řád za lásku*. Překlad Pavel Frýbort. Verše přeložil František Halas ... [et al.]. 2. vyd., (v Albatrosu 1. vyd.). Praha: Albatros, 1987. 180 s. Veronika. Wstęga pawilonu.

4. KOROLENKO, Vladimír Galaktionovič. *Slepy muzikant*. 3. vyd. Přel. a doslov napsala Zdenka Bergrová. Praha: Albatros, 1974. 179 s. Zlatoroh. Název orig.: Slepoy muzykant.
5. MASIUK, Olga. *Jak voní týden*. Přeložila Barbora Gregorová. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. 106 s. Název originálu: Tydzień Konstancji. ISBN: 978-80-00-03803-2.
6. PRAŽÁKOVÁ, Hana. *Návrat z vánočních prázdnin*. Vyd. 2, v edici Akcent-Blok 1. Třebíč: Akcent, 1998. 122 s. Akcent-Blok; sv. 31.
7. PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2013. 22 s. Laskavé čtení. ISBN: 978-80-7387-731-6.
8. STREIT, Jakob. *Příběh Louise Braille: nevidomý chlapec, který vynalezl slepecké písmo*. Z německého originálu ... přeložila Johanna Dostalová. Vyd. 1. Hranice: Fabula, 2012. 96 s. Název originálu: Louis Braille. ISBN: 978-80-86600-96-3.
9. SEDGWICK, Marcus. *Já nejsem neviditelná*. Přeložila Dana Stuchlá. 1. vyd. V Praze: CooBoo, 2015. 271 s. Název originálu: She is not invisible. ISBN: 978-80-7447-803-1.

Sluchové postižení

1. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Útěk Kryšpína N*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2014. 93 s. ISBN: 978-80-00-03712-7.
2. NOA BERCOVITCH, Pascale. *Zázračný delfín*. 1. vyd. Bratislava: Mladé letá, 2001. 240 s. ISBN 80-06-01070-6.

Nemoci a další problémy

1. BŘEZINOVÁ, Ivona. *Lentilka pro dědu Edu*. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2012. 81 s. ISBN: 978-80-00-03026-5.
2. DRIJVEROVÁ, Martina. *Kryštof a Karel*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1982. 93 s.
3. DRIJVEROVÁ, Martina. *Zajíc a sovy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990. 62 s. Jiskřičky. ISBN: 80-00-00013-X.
4. FRYDRYCHOVÁ, Marie. *Maliny zrají v dešti*. Vyd. 2, v edici Akcent-Blok 1. Třebíč: Akcent, 1998. 197 s. Akcent-Blok.
5. GAARDER, Jostein. *Jako v zrcadle, jen v hádance*. Z norštiny přeložila Jarka Vrbová. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2014. 134 s. Název originálu: I et speil, i en gåte. ISBN: 978-80-00-03703-5.

6. GLEITZMAN, Morris. *Dva týdny s královnou*. Z anglického originálu přeložila Alena Peisertová. 1. vyd. Praha: Albatros, 1999. 119 s. ISBN: 80-00-00685-5.
7. JUNKOVÁ, Šárka. *Sejdeme se v nebi*. 1. vyd. [Líbeznice]: Víkend, 2005. 143 s. Čtení pro dívky. ISBN: 80-7222-361-5.
8. LAZAI, Stefanie. *Benjamín: rodinné starosti*. Vyd. 1. Brno: Mentéo, 2006. [42] s. : barev. il. Název orig.: Benjamin - my mum is special. ISBN 80-903736-0-7.
9. MORAVCOVÁ, Jana. *Eva s modrým snem*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1986. 119 s.
10. PAYNE, C. D. (C. Douglas). *Brenda Veliká*. Z anglického originálu ... přeložila Naďa Funioková. 1. vyd. Brno: Jota, 2013. 282 s. Beletrie. Název originálu: Brenda the Great. ISBN: 978-80-7462-437-7.
11. RYSKA, Jan. *Kluk jako jehla*. 2. vyd. Praha: Albatros, 1989. 121 s. Jiskřičky.
12. ŘEHÁČKOVÁ, Věra. *Nemysli jen na kluky: dívčí román*. Vyd. 1. Praha: Petra, 2006. 157 s. ISBN: 80-7301-175-1.
13. ŘEHÁČKOVÁ, Věra. *Za bílými mřížemi: autobiografický román*. 1. vyd. Praha: Petra, 1996. 144 s. ISBN: 80-85984-08-3.
14. SONNENBLICK, Jordan. *Bubny, holky & nebezpečný koláč*. Přeložila Lucie Černá. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB/art, 2006. 189 s. Název originálu: Drums, girls & dangerous pie. ISBN: 80-7341-659-X.
15. URE, Jean. *Malá baletka*. Přeložila Daniela Feltová. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB/art, 2007. 165 s. Název originálu: Becky Bananas this is your life!. ISBN: 978-80-7381-124-2.
16. VALENTOVÁ, Jana. *Můj poslední dopis*. Vyd. 1. Třebíč: Akcent, 2013. 157 s. ISBN: 978-80-7268-997-2.
17. VANÝSEK, Jiří. *Zakázaná holka*. 1.vyd. Praha: Albatros, 1989. 109 s.
18. WALGERMO, Alf Kjetil. *Tlukot mého srdce*. Přeložila Jana Chmura Svatošová. 1. vyd. V Praze: Cooboo, 2015. 166 s. Název originálu: Mitt bankande hjarte. ISBN: 978-80-7447-826-0.
19. WELSH, Renate. *Naježený svět*. Z německého originálu přeložila Hana Linhartová. 1. vyd. Praha: Amulet, 2000. 102 s. Oáza. Název originálu: Disteltage. ISBN: 80-86299-48-1.
20. WILSON, Jacqueline. *Líza Bublina*. Přeložila Daniela Feltová. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: BB/art, 2009. 76 s. ISBN 978-80-7381-470-0. Název orig.: Lizzie Zipmouth.

21. ZINNEROVÁ, Markéta. *Kde padají hvězdy*. 2. vyd., (upr.). Praha: Albatros, 2004. 251 s., [8] s. barev. obr. příl. Klub mladých čtenářů. ISBN: 80-00-01391-6.

PŘÍLOHA Č. 2

UCELENÁ TABULKA PROJEKTŮ

Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	žakovské uměle připravené kombinace obou předchozích typů
Účel projektu	problémové konstruktivní hodnotící směřující k estetické zkušenosti směřující k získání dovedností
Informační zdroj projektu	volný (informační materiál si žák obstará sám) vázaný (informační materiál je žákovi poskytnut) kombinace obou typů
Délka projektů	krátkodobé (mohou trvat dvě nebo více vyučovacích hodin). střednědobé (realizuje se v průběhu jednoho až dvou dnů). dlouhodobé (tzv. projektové týdny, které se realizují zpravidla jednou za školní rok) mimořádně dlouhodobý (několik týdnů nebo i měsíců). Tyto projekty probíhají paralelně s výukou.
Prostředí projektu	školní domácí kombinace obou typů mimoškolní
Počet zúčastněných na projektu	individuální společné (skupinové, třídní, ročníkové, mezitřídní, meziročníkové, celoškolní)
Způsob organizace projektu	jednopředmětové víceředmětové

(Hyplová 2010).

PŘÍLOHA Č. 3

HODNOCENÍ – Jak to vidí Milo

Vybarvi knihy podle toho, jak zhodnotíš danou otázku:

- pokud nevybarvíš nic – nelíbilo se ti vůbec
- pokud vybarvíš vše – velice se ti líbilo

1. Jak se ti celkově den líbil?



3. Jak se ti líbila část, ve které sis mohl vyzkoušet různé aktivity jako osoba s postižením?



2. Jak se ti líbila část s knihou a plnění úkolů vztahujících se k ní?



4. Jak se ti líbila beseda?



Dozvěděl/a jsi se dnes něco nového? Napiš, co to bylo.

.....

Co tě dnes vůbec nebavilo?

.....

Co bylo na celém dni nejlepší?

.....

Vyzkoušel/a sis dnes něco nového? Co to bylo?

.....

Co tě dnes překvapilo?

.....
.....

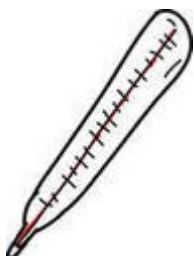
Je něco, co už bys nechtěl/a zažít znovu?

.....
.....

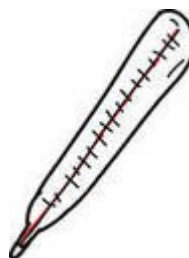
Vybarvi na teploměru, jak ses cítil/a při těchto aktivitách.

příjemně – vysoká teplota; nepříjemně – nízká teplota

Příprava pokrmu



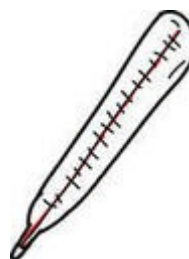
Rýsování



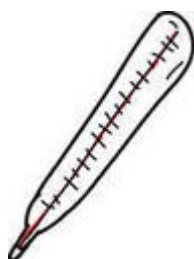
Jehla a nit



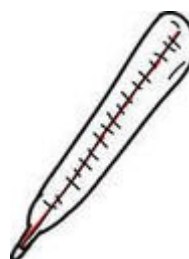
Braillovo písmo



Orientace ve škole



Bludiště, rozdílly a puzzle



Co bys chtěl/a ještě doplnit?

.....
.....

PŘÍLOHA Č. 4

HODNOCENÍ – Já srandista

Vybarvi knihy podle toho, jak zhodnotíš danou otázku.

- pokud nevybarvíš nic – nelíbilo se ti vůbec
- pokud vybarvíš vše – velice se ti líbilo

1. Jak se ti celkově den líbil?



3. Jak se ti líbila část, ve které sis mohl vyzkoušet různé aktivity jako osoba s postižením?



2. Jak se ti líbila část s knihou a plnění úkolů vztahujících se k ní?



4. Jak se ti líbila beseda?



Dozvěděl/a jsi se dnes něco nového? Napiš, co to bylo.

.....
.....

Co tě dnes vůbec nebavilo?

.....
.....

Co bylo na celém dni nejlepší?

.....
.....

Vyzkoušel/a sis dnes něco nového? Co to bylo?

.....
.....

Co tě dnes překvapilo?

.....
.....

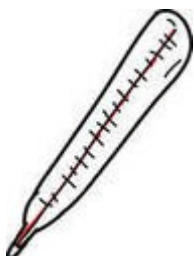
Je něco, co už bys nechtěl/a zažít znovu?

.....
.....

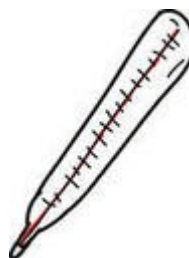
Vybarvi na teploměru, jak ses cítil/a při těchto aktivitách.

příjemně – vysoká teplota; nepříjemně – nízká teplota

Psaní druhou rukou



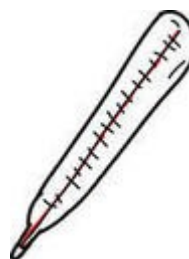
Psaní na počítači



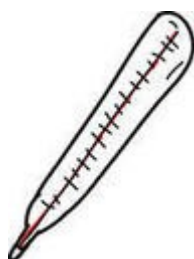
Přerovnávání předmětů



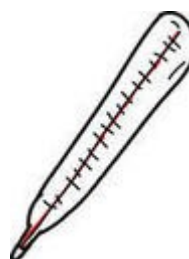
Chůze s holemi



Kreslení nohou



Pohyb na vozíku



Co bys chtěl/a ještě doplnit?

.....
.....
.....

PŘÍLOHA Č. 5

HODNOCENÍ - Zázračný delfín

Vybarvi knihy podle toho, jak zhodnotíš danou otázku.

- pokud nevybarvíš nic – nelíbilo se ti vůbec
- pokud vybarvíš vše – velice se ti líbilo

1. Jak se ti celkově den líbil?



2. Jak se ti líbila část s knihou a plnění úkolů vztahujících se k ní?



3. Jak se ti líbila část, ve které sis mohl vyzkoušet různé aktivity jako osoba s postižením?



4. Jak se ti líbila beseda?



Dozvěděl/a jsi se dnes něco nového? Napiš, co to bylo.

.....
.....

Co tě dnes vůbec nebavilo?

.....
.....

Co bylo na celém dni nejlepší?

.....
.....

Vyzkoušel/a sis dnes něco nového? Co to bylo?

.....
.....

Co tě dnes překvapilo?

.....
.....

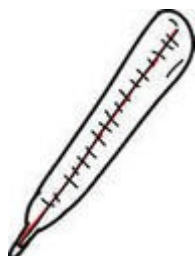
Je něco, co už bys nechtěl/a zažít znovu?

.....
.....

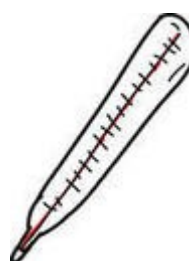
Vybarvi na teploměru, jak ses cítil při těchto aktivitách.

příjemně – vysoká teplota; nepříjemně – nízká teplota

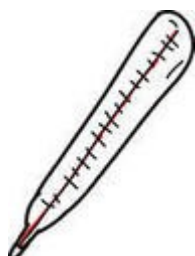
Poslech příběhu



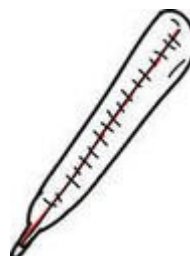
Prstová abeceda



Odezírání



Poslech písni



Co bys chtěl/a ještě doplnit?

.....
.....
.....

PŘÍLOHA Č. 6

HODNOCENÍ PROJEKTU

Žáci odpovídají pomocí polohy ruky – ukazují míru, jak se jim daná činnost líbila

- nad hlavou – aktivita se mi líbila
- uprostřed – aktivita byla průměrná
- u kolenou – aktivita se mi nelíbila

(možno modifikovat na polohy palce ruky – nahoru, vodorovně, dolů)

Učitel se následně doptá na konkrétnější odpovědi.

Otázky:

- Jak se teď cítíte?
- Co pro vás bylo nejtěžší?
- Co bys chtěl zažít ještě znovu?
- Je něco, co byste už naopak nechtěli nikdy zažít? Co je to?
- Co jste se dozvěděli sami o sobě?
- Je něco, čeho jste se obávali? Čeho?
- Jak to ve skutečnosti nakonec bylo?
- Která z knih, ze kterých jsme četli, se vám nejvíce líbila? Proč? (popř. seřadit knihy)
- Byli jste z něčeho překvapeni? Z čeho?
- O kterém postižení jste se dozvěděli nejvíce informací?
- O kterém postižení jste se naopak dozvěděli nejméně?
- Představte si, že do vaší třídy bude chodit žák s postižením. Kdybyste si mohli vybrat, jaké postižení by žák měl, jaké by to bylo?
- Co byste na celém projektu ohodnotili jako vydařené (nejlepší)?
- Co byste naopak ohodnotili jako nepovedené (nejhorší)?
- Chcete doplnit něco, o čem nebyla řeč? Co?

Abeceda – práce ve skupinách, žáci mají za úkol ke každému písmenu abecedy vymyslet slovo či slovní spojení, které se týká přečtených ukázek z knihy. Několik skupin prezentuje svoji práci.