

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Handicap očima předškolních dětí

Bakalářská práce

Autor: Tereza Mlatečková
Studijní program: BSPECP
Studijní obor: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Milada Macháčková



Zadání bakalářské práce

Autor: Mgr. Tereza Mlatečková

Studium: P20K0404

Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Handicap očima předškolních dětí**

Název bakalářské práce AJ: Handicap from the point of view of preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem bakalářské práce je tvorba projektu, který seznámí děti předškolního věku se životem člověka se zdravotním postižením, jeho realizace a reflexe. Teoretická část práce se věnuje předškolnímu věku, projektové metodě, životu se zdravotním postižením a možnostem práce s tímto tématem v prostředí mateřské školy. Obsahem praktické části je návrh, popis realizace a reflexe projektu.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, HAVRDOVÁ, Egle a SYSLOVÁ, Zora. *Význam včasné intervence v raném vývoji dítěte: metodická příručka*. Praha: Centrum pro veřejnou politiku, 2011. ISBN 978-80-260-0641-1.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PREISSOVÁ, Andrea a Jaroslav ŠOTOLA, ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Milada Macháčková

Datum zadání závěrečné práce: 25.11.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Tereza Mlatečková

Poděkování

Děkuji Mgr. Jitce Vítové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla. Také jí děkuji za zapůjčení pomůcek pro realizaci projektu.

Dále děkuji Mgr. Marii Jelínkové za to, že mi umožnila realizovat projekt v její třídě a poskytla mi cennou zpětnou vazbu.

Anotace

MLATEČKOVÁ, Tereza. *Handicap očima předškolních dětí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. s. 75. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je tvorba projektu, který seznámí děti předškolního věku se životem člověka se zdravotním postižením, jeho realizace a reflexe. Teoretická část práce se věnuje předškolnímu věku, projektové metodě, životu se zdravotním postižením a možnostem práce s tímto tématem v prostředí mateřské školy. Obsahem praktické části je návrh, popis realizace a reflexe projektu.

Klíčová slova

Handicap, zdravotní postižení, dítě předškolního věku, mateřská škola.

Annotation

VOLTOVÁ, Tereza. *Handicap from the point of view of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 75 pp.

The goal for this thesis is to create a project that will introduce children of preschool age to the life of a person with a disability, realization and reflection on this topic. Theoretical part of the thesis is dedicated to preschool age, the project method, life with a disability and the possibilities of working with this topic in a kindergarten. Practical segment includes suggestion, description of realization and reflection of the project.

Keywords

Handicap, disability, preschool child, kindergarten.

Obsah

Úvod.....	8
1. Zdravotní postižení očima předškolních dětí.....	9
1.1. Život se zdravotním postižením.....	9
1.1.1. Vymezení pojmů – zdravotní postižení, handicap.....	9
1.1.2. Postoje lidí k osobám s postižením.....	9
1.2. Vývoj dítěte předškolního věku ve vybraných oblastech	11
1.1.1. Myšlení	11
1.1.2. Empatie	12
1.1.3. Vztah k odlišnostem.....	12
2. Projektová výuka	14
2.1. Základní pojmy – projektová metoda, projekt	14
2.2. Tvorba projektu	16
2.3. Hodnocení projektu.....	17
3. Možnosti práce s tématem zdravotního postižení v mateřské škole.....	19
3.1. Zásady	19
3.2. Možné zdroje a inspirace	22
3.3. Vhodné metody pro práci s tématem zdravotního postižení v mateřské škole	25
3.3.1. Prožitkové učení hrou a činnostmi.....	25
3.3.2. Dramatické metody	26
3.3.3. Práce s příběhem.....	26
3.3.4. Aktivizační metody – brainstorming, snowballing, myšlenkové mapy....	27
3.3.5. Třífázový model učení E-U-R	28
4. Projekt „Každý jsme jiný“	29
4.1. Charakteristika mateřské školy	29
4.1.1. Charakteristika školy	29
4.1.2. Charakteristika třídy a dětí ve třídě.....	29

4.2.	Popis tvorby projektu	30
4.3.	Cíle projektu.....	32
4.4.	Metodologie	34
5.5	Návrh projektu „Každý jsme jiný“	35
5.6	Reflexe realizace projektu.....	45
5.6.1	Realizace integrovaného bloku „Proč nejsme všichni stejní?“.....	45
5.6.2	Realizace integrovaného bloku „Proč ten kluk nechodí, ale jezdí na vozíku?“	48
5.7	Sumativní hodnocení projektu – vyhodnocení naplnění cílů.....	52
6	Diskuse.....	54
	Závěr	58
	Zdroje.....	60
	Seznam tabulek	69
	Seznam příloh	69
	Příloha A – Poděkování tělu	I
	Příloha B – Fotografie třídy – „Stejnákov“	II
	Příloha C – Fotografie z realizace projektu	III

Úvod

„Jen máloco přinese dětem do života takový užitek jako poznání, kdo jsem já, jací jsou ostatní a že s nimi a vedle nich mohu bez problémů žít, hrát si s nimi a tvořit. I přestože se v mnohém lišíme.“ (Paterová, 2017, s. 10).

Na první pohled se může zdát, že hovořit o lidech s různým zdravotním postižením a učit děti toleranci a respektu k těmto lidem, je pro děti předškolního věku příliš vysoký cíl. Někdo se může domnívat, že toto téma je pro tak malé děti příliš složité. Podle mnoha autorů (např. Paterová, 2017; Černý, Grofová, 2020), kteří se problematice věnovali přede mnou, tomu tak není. Podle nich mohou děti předškolního věku účastí na takovém projektu mnohé získat. Na základě osobní zkušenosti na pozici učitelky mateřské školy, zůstávám v této otázce také pozitivní a věřím, že každá aktivita, která dětem může přinést poznání toho, že přestože se v mnohém odlišujeme, jsme všichni stejní lidé, kteří si zaslouží respekt a pochopení, je pro děti přínosem.

Cílem této bakalářské práce je vytvořit projekt, který seznámí děti předškolního věku se životem člověka se zdravotním postižením, ověřit ho v prostředí mateřské školy a zreflektovat. Teoretická část se věnuje životu se zdravotním postižením, jsou zde vymezeny základní pojmy (zdravotní postižení, handicap) a postoje intaktní společnosti k lidem s konkrétním typem zdravotního postižení. Dále je zde kapitola věnovaná vývoji předškolního dítěte ve vybraných oblastech. V druhé kapitole je vymezena tvorba a hodnocení projektu v mateřské škole. Třetí kapitola se věnuje možnostem práce s tématem zdravotního postižení v prostředí mateřské školy. Jsou zde shrnuty nejdůležitější zásady, vhodné metody i konkrétní inspirativní náměty pro práci s tímto tématem u dětí předškolního věku.

Obsahem praktické části je návrh projektu s názvem *Každý jsme jiný* a reflexe jeho realizace. Projekt byl realizován v prostředí mateřské školy s nejstaršími dětmi – předškoláky a dětmi s odkladem školní docházky. Hodnotící reflexe vycházejí z pozorování reakcí dětí na jednotlivé části projektu, z hodnocení od dětí i z hodnocení od hospitující učitelky. Kromě reflexí byl projekt sumativně hodnocen také vyhodnocováním cílů podle předem stanovených kritérií.

1. Zdravotní postižení očima předškolních dětí

1.1. Život se zdravotním postižením

1.1.1. Vymezení pojmů – zdravotní postižení, handicap

Jestliže budeme operovat s pojmy jako **zdravotní postižení** nebo **handicap**, je třeba tyto pojmy nejprve vymežit. Definicí pro tyto pojmy existuje mnoho, můžeme je najít v odborné literatuře i v legislativních dokumentech.

Školský zákon hovoří v tomto kontextu o žácích se speciálním vzdělávacími potřebami a pod pojem **zdravotní postižení** zahrnuje „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16 odst. 9, ve znění pozdějších předpisů). Zákon o sociálních službách do definice zdravotního postižení zahrnuje i možnou závislost na pomoci jiné osoby. Definuje jej takto: „*tělesné, mentální, duševní, smyslové nebo kombinované postižení, jehož dopady činí nebo mohou činit osobu závislou na pomoci jiné osoby.*“ (Zákon č. 108/2006 Sb., § 3, ve znění pozdějších předpisů). Antidiskriminační zákon zdůrazňuje dlouhodobost zdravotního postižení, které má „*podle poznatků lékařské vědy trvat alespoň jeden rok*“ (Zákon č. 198/2009 Sb., § 5, odst. 6, ve znění pozdějších předpisů). V této práci budeme vycházet z definice, kterou uvádí Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s., čl. 1) a podle které jsou osoby se zdravotním postižením „*osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními*“.

Handicap je potom znevýhodnění, které zdravotní postižení pro konkrétního jedince představuje (Vágnerová, 2014). Slowík (2016) charakterizuje handicap jako omezení jedince, které vyplývá z jeho postižení a ztěžuje mu nebo úplně znemožňuje, aby naplnil roli, která je s ohledem na jeho věk, pohlaví, sociální a kulturní činitele normální a běžná.

1.2.2 Postoje lidí k osobám s postižením

Chování ostatních lidí k osobám s postižením je nejvíce ovlivněné tím, zda je postižení viditelné či nikoli. Nápadnost zevnějšku je rozhodující, neboť na jejím základě dojde ke generalizaci představy o závažnosti postižení. U dětí je tomu obdobně – jestliže

postižení dítěte není viditelné, děti nechápou, proč jejich vrstevník nemůže dělat totéž co ony (Vágnerová, 2014).

Platí, že většinová společnost má pro určité druhy postižení větší pochopení než pro jiné. Společensky nejméně odmítaným postižením je podle Vágnerové (2014) postižení zraku. Ve vztahu k nevidomým lidem převažuje soucit. Vysmívání a opovrhování je poměrně vzácné. Pokud se k nevidomosti přidávají další nápadné projevy (např. pohybové automatismy u jedinců s vrozenou slepotou), hodnocení okolí se zhoršuje.

Naproti tomu sluchové postižení je vzhledem ke komunikační bariéře (nedokonalé zvládnutí českého jazyka, nápadnost znakového jazyka apod.) společensky poměrně stigmatizující. Výrazné mimické projevy, které doprovází znakový jazyk, mají stejný informační význam jako modulace hlasu. Pro neinformované okolí však mohou působit nepřiměřeně a možná i směšně (Vágnerová, 2014).

Stejně tak lidé s postižením řeči bývají okolím hůře hodnoceni. Jejich projev je nápadný, upoutává nežádoucí pozornost, může vyvolat posměch (Vágnerová, 2014).

Jedince s tělesným postižením má většinové společnost tendence spíše podceňovat. Staví ho do pasivní role příjemce pomoci. Pokud postižení hybnosti způsobuje omezení soběstačnosti a možnosti osvojit si některé sociální dovednosti, je jedinec s tímto postižením obvykle generalizovaně hodnocen jako nekompetentní. Můžeme se u přístupu k němu setkat s posměchem, stejně tak s ochraňováním. Vágnerová (2014) však upozorňuje, že obě tyto varianty jsou nepřijatelné, neboť potvrzují nízký sociální status jedince. Někteří lidé spojují deformaci zevnějšku s určitým pokřivením charakteru (Vágnerová, HadjMousová 2003). Z vlastní zkušenosti mohu říci, že děti předškolního věku mají silnou tendenci spojovat tělesné nedostatky se špatnými vlastnostmi. Kromě úrovně jejich myšlení a nedostatečné zkušenost s těmito jedinci tomu mohou napomáhat i pohádky. V pohádkách jsou totiž záporné postavy často charakterizovány tělesnou odlišností – čarodějnice, čerti apod.

Sociální status osob s mentálním postižením bývá nízký, přičemž platí, že „*sociální stigmatizace bývá přímo úměrná nápadností vzhledu i chování postižených*“ (Vágnerová, 2014, s. 294). Zatímco dospělí svůj negativní postoj ne vždy vyjadřují otevřeně, u dětí je tomu jinak. Děti s mentálním postižením i jejich zdraví sourozenci mohou být v dětském kolektivu středem posměchu.

Nesrozumitelnost a obtížná ovlivnitelnost chování osob s poruchou autistického spektra vede k negativnímu hodnocení těchto jedinců. Projevy dětí s touto poruchou jsou laickou veřejností často vykládána jako pouhá nevychovanost. Stigmatizováni jsou také rodiče těchto dětí, kterým je neoprávněně přisuzována vina za chování dítěte (Vágnerová, 2014).

1.2. Vývoj dítěte předškolního věku ve vybraných oblastech

1.1.1 Myšlení

Hlavní kognitivní struktury, které děti v předškolním věku v myšlení uplatňují, nazýváme egocentrismem, centrací a ireverzibilitou. Pro **egocentrismus** je typická neschopnost vidět svět jinak než ze sebestředného, subjektivního hlediska. Nejedná se o sobectví, jde o to, že si děti ještě plně neuvědomují, že mohou být i jiná hlediska než jejich vlastní. **Centrací** nazýváme stav, kdy děti soustředí pozornost pouze na jeden znak a opomíjejí ostatní, ať už jsou jakkoli důležité. **Ireverzibilitu** lze chápat jako neschopnost zpětně postupovat k výchozímu bodu. (Fontana, 2014).

Hlavním rysem myšlení předškolního dítěte je konkrétnost a smyslová zkušenost. Jestliže dítě něco nepozná prostřednictvím smyslů, nedokáže to posléze zobecnit (Amirová, Fiedlerová, Rejchrtová, 2019).

Jean Piaget nazval předškolní věk **tzv. obdobím symbolické reprezentace**. V tomto období vrcholí symbolická hra a hravé předstírání (transformace reality) - tedy hra „na něco, na někoho“, vymyšlení si „jakoby“, hry s fantazijním přetvářením. Pro fázi předlogického myšlení je symbolická hra jednou z klíčových metod. „*Zjednodušeně to znamená „nemluvit o tom, zahrát si na to“.* (...) *Můžu si s dětmi o všem vyprávět, ale zahrajeme-li si na to, převedeme-li slova a informace do akce prostřednictvím symbolické, námětové hry s patřičnou motivací, je probíhající učení předškolního dítěte efektivnější, přirozenější a účinnější, o trvalosti získaných poznatků a zkušeností nemluvě.*“ (Švejdová, 2012, s. 26).

1.1.2 Empatie

Empatie je podle psychologického slovníku chápána jako „*schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby*“ (Hartl, 2004, s. 54). V připravovaném projektu budou děti nuceny „vcítovat se“ do pocitů osob s různým druhem postižení. V této souvislosti se nabízí otázka, zda jsou toho děti předškolního věku vůbec schopny.

Na úroveň schopnosti empatie u předškolních dětí se názory odborníků různí. Zatímco v některých starších publikacích nalézáme informace o tom, že dítě předškolního věku ještě není schopné vcítit se do pocitů druhého člověka (Matějček, Langmeier, 1981; Goleman, 1997), v novějších publikacích se objevují výsledky výzkumů, které mluví o opaku (Mikoška, Novák, 2017).

Podle Vágnerové (2000) je dítě předškolního věku schopné určitého stupně empatie, na jejímž základě druhému pomůže, pohladí ho apod. Tato schopnost má ale v tomto věku své limity. Děti jsou citlivé jen k těm emočním projevům, které jsou jasně zřetelné navenek – např. pláč. Podobně se na tuto problematiku dívá i Pelikán (2007). Podle něj jsou děti schopné empatie od 4 let věku. Hranici 4. roku v souvislosti s empatií zmiňuje také Thorová (2015), podle které si děti právě kolem 4. roku začínají uvědomovat, že myšlenky, přání a pocity druhých lidí mohou být odlišné od těch jejich.

Goleman (2011) upozorňuje na fakt, že míra empatie není u všech dětí stejná. Odvíjí se především od výchovného stylu rodičů, od toho, jak své děti k empatii vedou i jak jim ukazují svůj vlastní soucit s druhými. Stejný názor má i Vrána (in Opravilová, Uhlířová, 2012, s. 194), podle kterého je pro úroveň empatie u dítěte rozhodující „*jak je vychovatelé uvádějí do lidské společnosti, zdali mu ukazují přívětivou účast na osudech a konání druhých lidí, radost z jejich radosti a smutek z jejich smutku*“. Odborníci se shodují na tom, že empatie je dovednost, kterou lze (u dětí i u dospělých) účinně rozvíjet cvičením (Hartl, 2004; Eyre, 2013; Goleman, 2011; Mikoška a Novák, 2017).

1.1.3 Vztah k odlišnostem

Někteří autoři tvrdí, že předškolní děti vnímají odlišnosti bez výhrad a ještě nejsou zatíženy předsudky (Merlin, Gillernová, 2010; Matějček in Bendová, 2014). Podle Koťátkové (2014) si děti mezi čtvrtým a sedmým rokem stále více uvědomují odlišnosti mezi lidmi a začínají o nich přijímat jako pravdu ty informace, které slyší v rodině. To může být klidné a objektivní vysvětlení rozdílů nebo negativní odsouzení takových lidí.

Rodiče by neměli děti zatěžovat svými předsudky, neboť absolutní přijetí jejich názorů by děti mohlo v jejich životě značně omezovat a činit jim problémy.

Kořátková (2014) doporučuje zaměřit se na cílené odstraňování předsudků už u dětí předškolního věku. V opačném případě se můžeme s některými předsudky setkat už u takto malých dětí. To dokládají některé výzkumy – např. výzkumy Gutmana, Hicksona (1996) a Průchy (2007) shodně ukazují existenci rasových a etnických předsudků u nejstarších dětí v mateřské škole (tedy 5-6letých). Také Paterová (2017, s. 10) na základě své zkušenosti s prací v mateřské škole upozorňuje, že *„když se zeptáte čtyřletého bělošského a černošského dítěte, jaký je mezi nimi rozdíl, většinou odpoví, že žádný nebo že mají jiný svetr. Zato u šestiletých dětí už běžně zaznamenáváme výsměch a odstrkování kvůli brýlím, nadměrné váze, neznalosti českého jazyka apod.“*. To, zda se u dětí objeví sklony k vysmívání nebo zda zaujmou altruistický postoj a převáží soucit, závisí podle Pelikána (2007) na rodině. Vztah mezi rodiči navzájem i jejich vztah k lidem, kteří potřebují pomoc – např. lidé nemocní, lidé s různým postižením, dítě často zrcadlí. Z vyjádření Vágnerová (2014) však vyplývá, že soucit není ten správný pocit, který by měl být v lidech (včetně dětí) vzbuzován ve vztahu k osobám s postižením. Soucit a z něho vyplývající soucitné ochraňování lidí s postižením potvrzuje jejich nízký sociální status. Lidé jsou mnohdy ze soucitu k postiženým trpělivější, berou na ně ohledy, ale nepovažují je za rovnocenné. Děti by spíše měly být vedeny k vědomí toho, že *„každý člověk, bez ohledu na svoji odlišnost od ostatních, musí být chápán jako člověk se svými specifickými kvalitami“* (Vágnerová, HadjMousová, 2003, s. 9).

Lidé mají sklon hodnotit ostatní na základě předinformace či prvního dojmu. Halo efekt patří mezi nejčastější chyby v sociální percepci. Hodnocení druhého člověka je často redukováno na jeden výrazný znak, který tato osoba má. Tento znak odvádí pozornost od dalších znaků a zabarvuje jejich vnímání. Další znaky jsou tak vnímány skrze pocity, které vyvolal výrazný znak (Hayes, 2021). Sklony k chybám v sociální percepci mají také děti. Předškolní děti mohou hodnotit lidi na „hodné“ a „zlé“, někdy pouze na základě jednoho zážitku s tímto člověkem. Přestože je do značné míry tento jev způsoben úrovní myšlení předškolních dětí, je podle Pelikána (2007) jedním z úkolů výchovy již od malička učit děti nahlížet na druhé lidi všestranněji, nespoléhat pouze na první dojem.

2. Projektová výuka

Podle Burkovičové a Navrátilové (2014) i Kořátkové (2014) je edukační **projekt**, který vychází z komplexního přístupu k dítěti, z propojení jeho dosavadních znalostí, zkušeností a zážitků, **nejvhodnější metodou pro multikulturní výchovu**. Multikulturní výchovu charakterizuje Průcha (2011) jako edukační činnost zaměřenou na soužití a respekt lidí z různých etnik, národů a náboženských skupin. V širším slova smyslu ji ale můžeme chápat jako edukační činnost, která seznamuje s odlišnostmi mezi lidmi a připravuje na přijetí těchto odlišností jako součást běžného života (Kořátková, 2014). Pokud budeme vycházet z druhé definice, plánovaný projekt by vzhledem ke svému cíli do multikulturní výchovy rozhodně patřil.

2.1. Základní pojmy – projektová metoda, projekt

Při studiu pedagogických publikací a hledání významu termínu **projektová metoda** byla zjištěna značná terminologická nejednotnost. Zatímco někteří autoři definují tento pojem synonymně s **projektovou výukou/vyučováním**, a tedy jako komplexní metodu (Maňák, Švec, 2003) či specifickou vzdělávací strategii (Kubínová, 2002), jiní tyto pojmy striktně odlišují. Kratochvílová (2016) tyto pojmy odlišuje a říká, že se jedná o výuku založenou na projektové metodě. Tato definice však přináší více otázek než odpovědí.

Kratochvílová (2016) dále definuje projektovou výuku jako komplexně pojaté vzdělávání žáků na základních školách, případně studentů na středních školách. Štěpánková a Syslová (2019) ve své publikaci myslí v souvislosti s projektovou výukou i na mateřské školy a dodávají, že projektová výuka může být jednou z možných inovací vzdělávání v mateřské škole, která akceptuje předškolní dítě jako spolutvůrce svého růstu a rozvoje a pedagoga vnímá jako podporovatele tohoto procesu. To potvrzuje i Syslová (2017), která pedagoga v souvislosti s projektovou metodou nazývá facilitátorem, průvodcem, který podporuje (nikoli zastává) řešení učebních i sociálních problémů v pedagogické situaci.

Samotnou podstatou projektové výuky je tvorba **projektů**, v nichž děti řeší nějaký úkol či problémovou situaci. Tato situace je spjata s životní realitou, s níž se dítě identifikuje, „a přebírá odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhlo výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu“ (Kratochvílová, 2016, s. 36). Dítě přemýšlí, hledá řešení, využívá své předchozí zkušenosti a znalosti, a tak dochází k integraci

poznatků z různých oborů i oblastí lidského života – využívá se holistický (celostní) přístup. Nové poznatky jsou pro dítě logicky a smysluplně propojené, nikoli izolované. Dítě poznává problematiku do hloubky, ne pouze povrchně (Koželuhová, Loudová Stralczyňská, 2022).

Nejdůležitější podmínkou k efektivnímu projektové výuce je vnitřní motivace dětí – přijetí úkolu, touha vyřešit problém a dovršit projekt až ke konečnému produktu. Čím silněji děti pocítují vnitřní motivaci, tím je učení efektivnější. Vnitřní motivaci zajistí především smysluplnost úkolu – úkol vychází z aktuálních zájmů a potřeb dětí. Je zde také důležitá emocionální stránka, prožívání situací, rolí, obav i radostí. Velmi užitečné se v tomto ohledu jeví využití prvků dramatické výchovy a simulačních her. Motivačně působí také konečný produkt, kterým může být prakticky cokoli – vlastní noviny, časopis, film, výstava, organizace výletu apod. (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Konečný produkt v sobě ukrývá potenciál podpořit a posilovat prožití sounáležitosti skupiny, přijetí všech jejích členů (Burkovičová, Navrátilová, 2014).

Realizace projektové výuky v prostředí mateřské školy v ryzí podobě - tedy tak, jak je teoreticky vymezena, nebývá příliš častá. Děti předškolního věku nemají dostatečně rozvinuté autoregulační procesy, a proto nemusí být schopny formulovat problémy, které by se staly náplní jejich vzdělávání, a rozpracovat je tak, aby došly ke konečnému produktu. Na druhou stranu projektová výuka přináší předškolnímu dítěti řadu pozitiv - dítě rozvíjí tvořivost, komunikativní dovednosti, spolupráci, vlastní aktivitu. Z hlediska specifik předškolního vzdělávání je dalším kladem projektové výuky to, že v učení převažuje činnostní povaha, která je pro předškolní děti přirozená a žádoucí. I přesto, že se v mateřské škole ne vždy daří realizovat projektovou výuku ve své „čisté podobě“, je vhodné se o ni pokoušet a zařazovat ji. Pokud se totiž pedagogovi podaří uplatnit co nejvíce znaků projektové výuky, přiblíží se požadavkům souvisejících s aktivizací a vnitřní motivací dítěte k učení, které klade RVP PV (Štěpánková, Syslová, 2019).

Kratochvílová (2009) přibližuje, jak projektovou metodu adaptovat pro věkovou skupinu 3-6 let:

- projekt se zabývá konkrétním zvoleným tématem a to komplexně;
- projekt vychází z aktuálních životních situací dětí;
- projekt zahrnuje činnosti připravené učitelem, ale i činnosti, které navrhly samy děti a do kterých se zapojují na základě vnitřní motivace;

- projekt dětem přináší nové znalosti a dovednosti, které získávají přímou činností;
- projekt je hodnocen – průběžně (formativně) i závěrečně (sumativně).

2.2. Tvorba projektu

Důležité místo před samotným plánováním projektu zaujímá pedagogická diagnostika. Pedagog by měl dobře znát svou třídu i všechny její členy a na základě toho plánovat takový projekt, který odpovídá jejich vývojové úrovni, je pro ně zajímavý svým tématem a rozvíjí je ve všech oblastech (Štěpánková, Syslová, 2019).

Projektové vzdělávání se realizuje prostřednictvím třech kroků. První fáze je fáze přípravy a plánování projektu, ve druhé fázi se projekt realizuje s dětmi a ve třetí se reflektuje (Koželuhová, Loudová Stralczyňská, 2022).

V přípravné fázi se jako první musí stanovit **téma**. Ideální je, pokud zájem o dané téma přijde přímo od dětí nebo vyplyne z aktuálně prožívané situace ve třídě. Téma ale může navrhnout i učitel (Koželuhová, Loudová Stralczyňská, 2022). V takovém případě by se podle Štěpánkové (2019) měl zeptat sám sebe „Proč právě toto téma?“. Odpověď na tuto otázku by měla vycházet ze znalosti dětí, jejich potřeb a zájmů. Odpověď by tedy mohla vypadat např. takto: „Zařadila jsem toto téma, protože jsem si všimla, že dětem dělá problém...“. *„Odpověď by neměla směřovat k úvahám typu: „Říkala jsem si, že už jsme dlouho nedělali...“, „Napadlo mě, že by bylo zajímavé...“, Viděla jsem u kolegyně..., tak jsem to chtěla taky zkusit“ apod.“* (Štěpánková, Syslová, 2019, s. 82).

Poté se stanoví **cíle** a na základě zájmu dětí se rozvrhne časové **období** realizace. Je vhodné dětem nejprve téma představit a nechat je seznámit se s ním a až poté společně s dětmi sestavovat určitou strukturu projektu. Důležitým momentem je samotný **vstup do projektu**. Ten by měl být co možné nejvíc motivační a poutavý. Můžeme zvolit různé metody a formy práce, jak do projektu „vklouznout“. Koželuhová, Loudová Stralczyňská (2022, s. 26-27) pro děti v mateřské škole navrhuje *„exkurze, sledování videí, filmů, čtení zajímavého provokativního textu učitelem, diskuze, rozhovor, reálná nebo fiktivní korespondence a podobně“*.

Po vstupní části následuje **formulace klíčové otázky**. Otázka slouží k motivaci dětí a zároveň jim pomáhá soustředit se na dosažení cíle. Vhodné je také společně s dětmi sepsat seznam, resp. **2 seznamy**. První seznam mapuje vše, co už o tématu víme a druhý

naopak to, co nevíme, ale chtěli bychom se dozvědět. Společně také vymyslíme, co bude hlavním výstupem projektu (**produktem**), sepíšeme si, jak by měl vypadat, a vytvoříme **pracovní plán**, jak budeme postupovat (Koželuhová, Loudová Stralczynská, 2022; Burkovičová, Navrátilová, 2014).

Při samotné realizaci projektu máme na paměti, že charakteristickým znakem projektového vyučování je **flexibilita**. Vždy je třeba vnímat potřeby a zájmy dětí a aktivity dle nich upravovat. Při realizaci je třeba dodržovat zásady, které jsou shrnuty v kapitole 3.1.

2.3. Hodnocení projektu

Nedílnou součástí dobrého projektu je jeho **hodnocení**. Už při přípravě projektu bychom měli myslet na to, jakým způsobem ověříme, zda vedl k naplnění stanovených cílů. Pro co nejpřesnější obraz o výsledcích vzdělávání je ideální, pokud zařadíme hodnocení sumativní i formativní. Hodnotit bychom měli plán projektu, realizaci projektu i výsledky vzdělávání (Štěpánková, Syslová, 2019).

Hodnocení není důležité jen pro pedagoga, ale především pro samotné děti. Podle Štěpánkové a Syslové (2019) by každé hodnocení mělo splňovat tyto funkce:

- **Funkci poznávací** – hodnocení poskytuje informaci dítěti o jeho dovednostech a schopnostech. Díky němu dítě objevuje své silné stránky. Informace o schopnostech a dovednostech dítěte získává také pedagog, který si tak tvoří základ pro diagnostickou činnost.
- **Funkci korektivní** – hodnocení slouží dítěti i učiteli k tomu, aby zjistili, jak zlepšit své výkony a přiblížit se žádoucímu stavu.
- **Funkci motivační** – hodnocení by mělo dítě motivovat k další práci a k lepším výkonům. Učitel by se měl orientovat především na pozitiva – hodnotit, co se dítěti povedlo.
- **Funkci rozvíjející** – díky tomu, že se dítě hodnotí a získává hodnocení od okolí, se utváří jeho sebepojetí. Hodnocení je velmi silný nástroj, dokáže podporovat růst dítěte i jej brzdít. Záleží, jak se s ním naloží.

Formativní hodnocení lze zajistit především pomocí popisných hodnotících výroků pedagoga, které poskytují dítěti zpětnou vazbu (Nováčková, 2008). Principem formativního hodnocení je, že pedagog popisuje realitu („*Všechny hračky jsou uklizené*

a roztríděné“), nikoli hodnotí osobnost dítěte („Jsi šikulka“). Formativní hodnocení rozvíjí u dítěte schopnost se rozhodovat, vlastní odpovědnost a samostatnost. Významně se podílí na utváření pozitivního sebepojetí dítěte (Helus, 2009). Využívání formativního hodnocení požaduje také RVP PV (2018, s. 32), který uvádí, že pedagog „dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků“. Součástí formativního hodnocení je také sebehodnocení dítěte. K tomu musí být dítě vedeno a postupně se ho učit. Je vhodné zařazovat různé podoby sebehodnocení – grafické, verbální i neverbální (Štěpánková, Syslová, 2019).

Sumativní hodnocení by se měla zařadit na konci projektu nebo po dokončení určité tematické části. Neměli bychom zůstat pouze v rovině afektivní (jak se dětem projekt líbil), ale měli bychom mapovat také rovinu kognitivní, psychomotorickou a sociální (jaké znalosti a dovednosti děti získaly). Jedním z možných způsobů, jak sumativně hodnotit, je hodnocení prostřednictvím kritérií – tzv. kritériální hodnocení. Výkon či chování dítěte se hodnotí podle určitého kritéria, které může být vyjádřeno prostřednictvím očekávaného výstupu (Kolář, Šikulová, 2009). Tento způsob hodnocení umožňuje dobře sledovat pokroky dítěte, má tedy i diagnostickou funkci (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018).

3. Možnosti práce s tématem zdravotního postižení v mateřské škole

Vzhledem k cíli této práce bude nyní důležité zmapovat, jaké jsou možnosti práce s tématem zdravotního postižení u dětí předškolního věku, resp. v mateřské škole.

Téma zdravotního postižení je tématem pro předškolní děti poněkud netradičním, nikoli však příliš obtížným či pro děti nezvladatelným. To ostatně potvrzuje řada úspěšně realizovaných projektů na tyto témata (např. Kašníková, 2015; Křížová, 2018; Kafková, 2017; Baizová, 2014; Roháčová, 2016; Hejdová, 2020; Sedláčková, 2018). Rovněž další odborníci se shodují na tom, že je vhodné seznamovat předškolní děti s tímto tématem (Černý, Grofová, 2020). Pokud se děti budou už od předškolního věku seznamovat s různými odlišnostmi mezi lidmi a bude jim umožněno tyto odlišnosti vnímat jako pozitivní zkušenost, mohou se tak položit pevné základy pro schopnost respektovat a přijímat odlišnosti po celý život. V opačném případě (tedy pokud děti tuto zkušenost nezískají), může dojít k tomu, že budou odlišnosti vnímat negativně, vytvářet si předsudky či generalizovat špatné zkušenosti na všechny příslušníky konkrétní skupiny lidí (Burkovičová, Navrátilová, 2014).

Při přemýšlení nad praktickou částí práce – tvorbě projektu – vyvstávají otázky: Jak téma uchopit, aby bylo pro děti dostatečně pochopitelné a zároveň atraktivní? Jaké principy dodržovat? Odkud čerpat a kde vzít inspiraci? Následující podkapitoly mají za cíl odpovědět na tyto otázky a pomoci tak vytvořit projekt, který bude pro děti přitažlivý svou formou i obsahem.

3.1. Zásady

Vztah k lidem s postižením je obecněji výrazem tolerance k odlišnostem, respektu individuality jedince a zároveň je výrazem vnitřní kvality člověka i celé společnosti. Pouze dovede-li společnost překročit konvence a stereotypy, nebude člověk s postižením vnímán s odmítáním či se soucitem. Toto stereotypní vnímání je možné překonat působením na členy společnosti (včetně dětí), rozbitím bariér a vzájemným poznáváním (Vágnerová, HadjMoussová, 2003).

Abychom mohli toto téma v mateřské škole otevřít, umožnili dětem poznávat svět lidí s handicapem a zároveň je vedli k toleranci k odlišnostem mezi lidmi, musíme zajistit (Paterová, 2017, upraveno):

- **otevřené prostředí**, ve kterém se respektují nejen odlišnosti osob s postižením, ale také odlišnosti všech ostatních menšin – ve kterém je v pořádku „být jiný“;
- **dostatek informací** o jednotlivých zdravotních postiženích i handicapech, které z nich vyplývají;
- **respektující přístup pedagoga**, který se zdržuje jakéhokoli výsměchu, ironie a kritických poznámek vůči dětem;
- **vlastní zkušenost**, při které si děti samy na sobě vyzkouší, jak konkrétní postižení znevýhodňuje jedince v rámci běžného dne.

Pokud chceme přiblížit dětem svět handicapovaných a tím možná i ovlivnit jejich vnímání těchto lidí, je třeba si uvědomit, z čeho se postoj vytváří. Postoje jsou výrazem snahy o zjednodušení orientace ve světě. Mají dvě složky: rozumovou a emoční. Rozumová složka zahrnuje všechny informace a znalosti, které jedinec o daném problému/situaci má. Emoční složka představuje základní hodnotící kritérium – odmítání či přijetí. Přičemž je důležité, že emoční složka nabývá na významu zejména v případech, pokud o daném problému jedinec nemá příliš informací. Stejně tomu je i ve vztahu k lidem s postižením (Vágnerová, 2014). Obecně panuje shoda mezi odborníky v názoru, že nejnebezpečnější je právě úplná nevědomost. Jestliže o dané skupině lidí víme pouze to, že jsou jiní než my, převládá strach. Máme tendenci hodnotit na základě prvního dojmu, sklouzávat k předsudkům a stereotypům. **Vzájemný kontakt** odlišných skupin naopak předsudky odstraňuje (Průcha, 2011). S tím souhlasí také Pelikán (2007), který doplňuje, že zkušenost s takovým člověkem dítěti ukáže, v čem jsou vzájemné odlišnosti, ale také v čem jsou podobnosti. Naučí děti vzájemně kooexistovat a chápat se. Rovněž Paterová (2017) zdůrazňuje důležitost vzájemného kontaktu dětí s postižením a dětí intaktních. Pokud je v mateřské škole přítomné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je to v tomto kontextu velká výhoda, neboť děti se učí zcela přirozeně pouhým vzájemným kontaktem.

Černý a Grofová (2020) ve své publikaci stanovují zásady výchovy k toleranci v rodině. Některé z jejich doporučení jsou důležité také pro náš projekt:

- **Všímejte si svých vlastních postojů** – Aby mohl pedagog vést děti k oceňování odlišnosti, musí si sám u sebe všimnout svých kulturních stereotypů a vyvíjet úsilí pro jejich „narovnání“. Pokud totiž chceme děti skutečně vést k respektu k odlišnostem, sami musíme být živoucím příkladem těchto vyšších cílů. Zde

doplním jeden trefný citát od pana profesora Matějčka: „*Nejvíce vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevyhováváme*“ (Matějček, 2004, s. 13).

- **Pečlivě vybírejte knihy, hračky, hudbu, filmy, videa** apod. – Pedagog si musí být vědom toho, jakou sílu tato média mají a jakým způsobem mohou ovlivňovat postoje dětí (i dospělých). Pedagog by měl předkládat dětem jen kvalitní zdroje, které podporují žádoucí hodnoty. Případně by měl upozornit na nespravedlivé postoje, kterých si děti v médiích všimnou.
- **Odpovídejte na otázky upřímně a s respektem** – Pedagog by neměl informace zkreslovat nebo zatajovat. O odlišnostech by měl hovořit otevřeně, avšak vždy s respektem.
- **Pomozte dětem, aby se měly rády** – Děti, které se nechovají s láskou a s respektem k ostatním, děti, které se vysmívají odlišnostem, často nemají rády samy sebe. Jestliže mají děti zdravé sebevědomí a respektují samy sebe, mají tendence se stejným způsobem chovat i k ostatním. Proto je třeba pomoci dětem, aby se cítily přijímány, váženy a respektovány.

Holcová (2012) se věnuje multikulturní výchově dětí v předškolním a mladším školním věku. Ve své publikaci uvádí jako vhodnou metodu, jak dětem přiblížit jinakost, **práci s fotografiemi**. A protože „*i sociální rozdíly ve třídě, handicapovaní a jinak „jiní“ do multikulturní výchovy patří*“ (Holcová, 2012, s. 3), může být tato metoda vhodná také pro zamýšlený projekt. Autorka však upozorňuje na několik zásad, které je třeba při práci s fotografiemi dodržet:

- **používat otázky, na které neexistuje jednoznačná odpověď** – otázky by neměly směřovat na znalosti, ale spíše na pocity a myšlenky, které fotografie vyvolává;
- **používejte rozšiřující dotazy, podporujte zkoumání detailů** – jedna otázka může volně navazovat na druhou a vést tak dítě k hlubšímu prozkoumání fotografie;
- **probírejte podobnosti a rozdíly** – např. Jak vypadají ruce chlapce na obrázku? Jak vypadají tvoje ruce? V čem se shodují? V čem jsou odlišné?;
- **probírejte pocity** – např. Jak se asi cítí chlapec na obrázku?;
- **rozebírejte s dětmi jakékoli komentáře založené na předsudcích, směřujte otázky na emoce** – např. Proč to říkáš? Jak by se asi chlapec cítil, kdyby tě

slyšel? Jak by ses cítil ty, kdyby ti takhle někdo řekl? Jak nechceš, aby ti jiní lidé říkali?;

- **reagujte na otázky a komentáře dětí pozitivně** – rozšiřujte vědomosti dětí, využívejte toho, že o téma děti mají zájem, podávejte přesné informace;
- **nesnažte se dětem vysvětlit fotografii ještě před tím, než ji prozkoumají samy;**
- **nepopírejte rozdílnosti.**

3.2. Možné zdroje a inspirace

Přestože se jedná o téma poměrně netradiční, existuje několik bakalářských či diplomových prací, které si také kladly podobný či stejný cíl, tedy přiblížit život s postižením dětem předškolního věku (např. Baizová, 2014; Kašníková, 2015; Roháčová, 2016; Kafková, 2017; Křížová, 2018; Sedláčková, 2018; Hejdová, 2020;). Každá z prací je pojatá trochu jinak, všechny však dochází ke stejným závěrům – děti předškolního věku problematika zdravotního postižení zaujala a jsou schopny předkládané informace pochopit. Zajímavá je také diplomová práce Chvojkové (2016), která vytvořila čtyři autorské pohádky, díky kterým předškolním dětem představuje život se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním (resp. s PAS) postižením. Za svou práci získala cenu rektora UP a se svým programem, který nazvala PÁPÁ hrátky, objíždí mateřské školy a seznamuje tak děti s tím, jaké je to žít s handicapem.

V práci Sedláčkové (2018) se jako účinná metoda pro přiblížení jinakosti (včetně zdravotního postižení) ukázala **práce s knihou či příběhem**. To ostatně potvrzují i Preissová, Šotola (2012). Literaturu, ve které některý z hlavních hrdinů má nějaký handicap, mapuje ve své práci Němcová (2013). Vzhledem ke staršímu roku vydání práce její seznam doplním ještě o některé další tituly, které vyšly po roce 2013 a které považuji rovněž za vhodné pro přiblížení zdravotního postižení dětem předškolního věku.

Zrakové postižení přibližuje kniha *Pět minut před večeří* (Procházková, 2013) nebo kniha *Madlenka a brejličky* (Bergmannová, Zemanová, 2014). S problematikou mentálního postižení a Downova syndromu seznamuje kniha *Domov pro Mart'any* (Drijverová, 2012). S tělesným postižením se můžeme potkat například v dětské knížce *Bibiana píská na prsty* (Binar, 2009), která vypráví o holčičce upoutané na invalidní vozík, nebo v knize *Benjamín* (Lazai, 2005), v níž maminka hlavního hrdiny trpí

roztroušenou sklerózou. Velmi zajímavá je také poměrně nová knížka s názvem *Strakáč a Tioni* (Rušar, 2019) vyprávějící o chlapci s kožní nemocí vitiligo. Dětská autorka Ivona Březinová má na svém kontě několik knížek, které mohou dětem přiblížit život s postižením. V její knize *Kluk a pes* (Březinová, 2011) je hezky přiblíženo tělesné postižení, v knize *Řvi potichu, brácho* (Březinová, 2016) přibližuje život se sourozencem s poruchou autistického spektra a díky příběhu v knížce *Lentilka pro dědu Edu* (Březinová, 2012) se děti seznamují s Alzheimerovou chorobou.

Kromě dětských knížek mohou děti poznávat svět handicapovaných také prostřednictvím **pohádek a dětských seriálů** v televizi a na internetu. Řadu pořadů vysílá dětská televizní stanice ČT D. Mezi ně patří např. pohybový pořad *Hopsasa* (2017) přibližující komunitu neslyšících. Za zmínku také stojí britský seriál *Pablo* (2017), který je přímo určený pro děti předškolního věku a má za cíl jim pohádkovou formou přiblížit problematiku poruch autistického spektra. Dále to jsou některé díly dětských pořadů jako například: *Dr. Žako*, díl: O neslyšící dalmatince (2023), dokumentární cyklus *Pojď do toho!*, díl: Každý sám za sebe – o sluchově postižených dvojčatech (2021) či *Hvězdičky*, díl: Rudolf – o Rudolfovi Jedličkovi (2021). Z pořadů, které se již nenatáčejí a nevysílají, ale lze je pustit ze záznamu, můžeme jmenovat pořad *Tykadlo*, díly: Handicap a jak se s ním žije?, Nevidomí a vidoucí (2020) a pořad *Pomáhejme si* (2013). Mezi dětské filmy patří například film *Potkal jsem ho v ZOO* (1994), ve kterém hlavní hrdina kamarádí s nevidomým chlapcem.

S touto problematikou úzce souvisí také problematika jinakosti a jejího přijímání. Jak již bylo zmíněno, už děti předškolního věku mohou mít jisté předsudky vůči odlišnostem jiných lidí. Práci s tímto tématem se věnuje několik **programů a projektů**. S interaktivním programem přichází například nezisková organizace Sdružení D. Příběh o „podivínovi“, který není přijat mezi ostatní členy skupiny, má za cíl rozvíjet toleranci k odlišnosti a tím ulehčit průběh inkluze ve školách. Program s přílehlavým názvem *Příběh pana Tydíta* pracuje s technikami dramatické výchovy a je vhodný pro děti v posledním roce předškolní docházky (Sdružení D, 2021). Také existuje výukový program *Panenky s osobností* (angl. *Persona Dolls*). Jedná se o metodu práce s hadrovou panenkou, prostřednictvím které se otevírají témata, o kterých se špatně hovoří. Panenka nese určitý znak, který může vést k diskriminaci ve společnosti (odlišný mateřský jazyk, chudoba, jiná forma rodiny nebo právě zdravotní postižení), vypráví svůj životní příběh dětem a rozvíjí tak u nich empatii a solidaritu. Práce

s panenkou *Persona Dolls* je vhodná již pro děti v předškolním věku. Metoda je založena na vědomé práci s předsudky, tak jak jej deklaruje přístup organizace *Anti-bias* (Skalická, 2015). Tato organizace usiluje o aktivní zpochybňování předsudků a stereotypů a zvědomění nenápadných forem diskriminace. Na svých webových stránkách doporučuje pedagogům pracovat s tématem jinakosti ve školách, nabízí metodiky pro práci s tímto tématem se staršími dětmi a také **krátká videa a animované filmy**. Některá videa by se pro svou jednoduchost a jasné poselství dala využít už u dětí předškolního věku. Jedná se o videa *Nobody is normal* a *For the birds* od amerického filmového studia Pixar. Přestože se jedná o „cizí“ filmy, oba dva jsou bez mluveného slova, a tudíž je lze použít i v českém prostředí. Hezký je také krátký animovaný film *Cuerdas* o chlapci na vozíku, který byl integrován do běžné školy (Felcmanová, Randa, 2022). Film *Cuerdas* je však k dispozici pouze ve španělštině s anglickými titulky. Pokud by se měl využít u dětí předškolního věku v českém prostředí, je třeba, aby si ho pedagog upravil - „předaboval“ v programu ještě před spuštěním filmu dětem či překládal při jeho zhlédnutí.

Na internetu lze nalézt konkrétní **metodiky práce s tématem handicapu** ve školním prostředí. Například vzdělávací program *Jeden svět na školách* organizace *Člověk v tísni* nabízí několik audiovizuálních lekcí, které obsahují krátké filmy a výukové materiály k problematice zdravotního postižení. Lekce s názvem *Z kola ven – Jan a Josefína* má za cíl přiblížit život člověka s mentálním postižením (Downovým syndromem), lekce *Rádio Felix* a *Merlijn se už školy nebojí* přibližují život s poruchou autistického spektra, lekce *Přízrak Martin, Jako motýl* a *Můj kámoš* zase život s tělesným postižením a lekce *Poslouchej ho!* vypráví o chlapci se sluchovým postižením (JZNS.CZ, 2023). S ucelenou metodikou nazvanou *Život s handicapem* přichází také organizace *Grafka* (Grafka, 2020). Bohužel obě uvedené metodiky jsou určeny pro žáky základních a středních škol. Vyjma projektů a tematických celků v již zmiňovaných vysokoškolských kvalifikačních pracích můžeme pro práci s tímto tématem u předškolních dětí využívat např. publikaci *Já jsem takový a ty jsi makový* (Křížová, Paterová, Víchová, 2017) z edice *Dobrá škola* od nakladatelství Raabe. Publikace se zaměřuje na práci s odlišnostmi lidí, včetně lidí s postižením. Zajímavá a inspirativní je také interaktivní výstava nadace *Sirius* s názvem *Lidé odvedle - neobvyklý výlet do světa lidí s hendikepem*, která od roku 2021 probíhá na různých místech v České republice (Lidé odvedle, 2021). V rámci této výstavy si návštěvníci

mohli vyzkoušet, jaké je to žít se zrakovým, sluchovým či tělesným postižením, jaké situace musí tito lidé každodenně řešit. Na webu projektu jsou k dispozici také instruktážní videa o tom, jak se k lidem s konkrétním druhem postižení chovat, resp. nechovat. Většina těchto videí jsou pro svou jednoduchost a názornost vhodná už pro děti od 5 let.

Další možností, jak předškolním dětem přiblížit svět handicapovaných, je prostřednictvím **hraček**. Společnost Mattel uvedla nedávno na trh panenky Barbie, které představují osoby s různým zdravotním postižením. K dostání je například Barbie na vozíku, s protetickou končetinou, se sluchadlem či s kožní nemocí vitiligo (Nováková, 2020). Pro panenku na vozíku existuje dokonce i model domu s plošinou. Kromě panenek Barbie jsou na trhu k dispozici také panenky do kočárku. Britská firma *Special Friends* se přímo zaměřuje na výrobu panenek s určitým druhem postižení. V nabídce má například panenky s rozštěpem rtu, se sluchadly, s Downovým syndromem, s amputací končetin (Hamplová, 2020). Tyto hračky jsou primárně určeny pro děti se zdravotním postižením, ale mohou být také dobrým prostředkem proto, aby se s handicapem seznámily intaktní děti.

3.3.Vhodné metody pro práci s tématem zdravotního postižení v mateřské škole

Koželuhová, Loudová Stralczyňská (2022) zdůrazňují, že základem každého projektu by měla být dobře položená otázka nebo dobře prezentovaná problémová situace. Otázka musí být pro děti srozumitelná, řešitelná a zajímavá. K řešení problému či zodpovězení otázky směřujeme skrze proces učení, při kterém můžeme využít řadu metod. Tato kapitola představí vybrané metody, které budou využity v zamýšleném projektu.

3.3.1. Prožitkové učení hrou a činnostmi

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je výchozím dokumentem pro vzdělávání dětí v mateřských školách, uvádí prožitkové učení hrou a činnostmi jako vhodnou metodu vzdělávání dětí předškolního věku. Tato metoda je založena na přímých zážitcích dítěte, podporuje dětskou potřebu objevovat, radost z učení a zájem poznávat nové věci (RVP PV, 2018). V rámci realizovaného projektu bude tato metoda stěžejní. Pokud děti seznamujeme s různými druhy zdravotního postižení, je podstatné, abychom jim umožnili co nejvíce vlastních zážitků. Paterová

(2017) doporučuje např. přinést do mateřské školy chodítko, invalidní vozík, berle určené dětem, slepeckou hůl, knihu psanou Braillovým písmem, naslouchátko, různé druhy brýlí. Podle ní je také možné s dětmi navštívit kavárnu Potmě, Tichou kavárnu či chráněnou dílnu.

3.3.2. Dramatické metody

Metody dramatické výchovy pro svou pestrost rozvíjejí celou řadu oblastí. Umožňují vnímat nové poznatky skrze přímý zážitek, možnost proniknout do problému a samostatně ho řešit. Děti se učí spolupracovat, komunikovat a respektovat druhé, rozvíjí empatii. Umožňuje dětem svobodně se projevat, cítit uspokojení ze své práce (Míčková, 2019).

Jednou z možných metod dramatické výchovy je **hra v roli**. Vstup do role dítěti umožní osobní účast na různých situacích, možnost vyzkoušet si různé strategie chování a vyhodnotit, jaké jsou funkční a jaké nikoli. Roli lze také kdykoli opustit, a tak představuje pro děti zcela bezpečné prostředí. Hra v roli může mít podobu alterace nebo charakterizace. Při alteraci děti řeší problémy tak, jak by je samy vyřešily, kdyby se do dané situace skutečně dostaly. Charakterizace spočívá ve vědomém ztvárnění konkrétní postavy s postihnutím jejich vnitřních vlastností (Koťátková, 2014). Řada autorek (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019; Svobodová, Švejdová, 2011; Míčková, 2019) se shoduje na tom, že při hře v roli, je nezbytné zřetelně nastavit hranici mezi realitou a fikcí, mezi skutečností a hrou. Především při vstupu do rolí záporných a nesympatických postav je třeba dbát na „vstup a výstupu z role“. Způsobů, jak toho docílit, je několik. Je možné vstup do role zdůraznit např. zástupným předmětem (šátkem, čepicí, brýlemi apod.) či odříkat kouzelné zaříkávadlo, po jehož vyřčení se dítě do role promění.

3.3.3. Práce s příběhem

Příběhy/pohádky jsou pro předškolní děti silně motivující. Pokud dobře zvolíme příběh a dostatečně kvalitně ho dětem odvyprávíme, výsledkem budou zaujaté děti, silně motivované pro další práci (Doláková, 2015).

Práce s příběhem je podle Preissové, Šotoly (2012) nejvhodnější metodou, jak děti seznámit s jinakostí. Děti se snadno s hlavním hrdinou identifikují, získají možnost nahlédnout na situaci jeho očima, učí se empatii. Čím důkladněji jednotlivé postavy poznají, tím lépe pochopí jejich jednání. Míčková (2019) proto doporučuje vypsát si

hlavní i vedlejší postavy z příběhu a společně s dětmi ke každé z nich doplnit jednu, dvě vlastnosti a skutečnosti ze života a uvědomit si vztah mezi nimi. Takto můžeme u dětí rozvíjet empatii. Když dítě pochopí příčiny jednání konkrétní postavy, identifikuje se s ní a získá tak schopnost podívat se na situaci jejíma očima (Preissová, Šotola, 2012).

3.3.4. Aktivizační metody – brainstorming, snowballing, myšlenkové mapy

Brainstorming, v doslovném překladu „bouře mozků“, je aktivizační výuková metoda, která je charakteristická generováním co největšího množství nápadů, přičemž není důležitá jejich kvalita. V praxi to vypadá tak, že učitel předloží dětem téma a přesvědčí se o jeho srozumitelnosti u dětí. Poté již děti samy uvádí své nápady, myšlenky, názory a postoje, které je k tématu napadají. Neexistuje žádné pořadí – kdo chce hovořit, dá vhodným způsobem najevo svůj zájem a počká na pokyn učitele. Pokud nejsou děti zvyklé pracovat touto metodou, může učitel děti inspirovat – začít s návrhy sám a vytvářet příjemnou atmosféru, kde se děti nemusí bát, že řeknou „nějakou hloupost“. Všechny nápady učitel zapisuje, při zapisování dodržuje jazyk dětí (zapisuje myšlenky přesně tak, jak je děti vyjádřily). Učitel ani nikdo z dětí nehodnotí kvalitu nápadů, ani neupozorňuje na děti, které se ještě nezapojily. Po ukončení aktivní části metody se mohou návrhy např. třídit do různých kategorií, v této fázi se může už i hodnotit kvalita návrhů a po společné domluvě některé návrhy „vyškrtnout“ (Sitná, 2013).

Snowballing, neboli sněhová koule, je skupinová aktivizační metoda. Princip metody spočívá v tom, že stejně jakou sněhová koule na sebe nabaluje sníh a postupně se zvětšuje, zvětšují se také počty členů ve skupinách. Danou problematiku nejprve řeší každé dítě samostatně, po uplynutí stanoveného času vytvoří dvojice a diskutují o problematice spolu, poté se dvojice spojí do čtveřic a poté klidně i do skupin o 8 členech - záleží na zkušenostech dětí. Nedílnou součástí takové práce je závěrečná reflexe (Sitná, 2013).

Myšlenkové mapy jsou charakterizovány jako grafické uspořádání slov či obrázků, které umožňuje vyjádřit souvislosti a to i takové, které často nejsou na první pohled patrné (Černý, Chytková, 2014). Jančaříková (2017) přichází s nápadem, jak využívat myšlenkové mapy už u dětí předškolního věku – přestože ještě nedokážou číst. Každé jednotlivé klíčové slovo, které budeme do myšlenkové mapy umísťovat, bude vyjádřeno obrázkem (vytištěným či od dětí nakresleným) nebo konkrétním předmětem. Pro

spojování klíčových slov mezi sebou použijeme kousky nastříhaného provázku. Doprostřed kruhu se položí obrázek či předmět představující hlavní téma myšlenkové mapy. Autorka uvádí příklad, kdy hlavním tématem je „Pes“, doprostřed kruhu tedy položíme plyšového psa. Poté děti pomocí provázku napojují další pojmy (např. obojek, misku, granule, kočku, člověk apod.) a přitom objasní, proč jednotlivé pojmy spojují (jak spolu souvisí).

3.3.5. Třífázový model učení E-U-R

Třífázový model učení je komplexní metoda, jedná se vlastně o způsob, jak děti naučit něčemu novému. Respektuje zásady přirozeného učení a je vhodný v podstatě pro jakoukoli učební jednotku. Skládá se ze tří na sebe navazujících kroků (Beránková, Mrázová, 2008).

Prvním krokem je **evokace**. Při evokaci se snažíme společně s dětmi zmapovat, co o dané problematice vědí, připomínáme si již poznané skutečnosti, ale zároveň se společně zamýšlíme nad tím, co bychom se chtěli dozvědět nového. Cílem této fáze je, aby si každé dítě ve své hlavě vytvořilo jakousi strukturu dosavadních vědomostí, na kterou se budou informace přicházející v další fázi zcela přirozeně napojovat. Zároveň může evokace sloužit i jako motivační fáze, která by měla děti „vtáhnout“ a vyvolat v nich touhu zabývat se danou problematikou (Zormanová, 2012).

Na evokaci navazuje druhá fáze – **uvědomění**. V této fázi dochází k získávání a objevování nových poznatků a zároveň k ověřování pravdivosti původních konceptů, které děti uvedly při evokaci. Děti jsou při objevování samy aktivní, učitel působí pouze jako facilitátor. Pedagog pomáhá propojovat nové informace s informacemi nashromážděnými při evokaci (Beránková, Mrázová, 2008).

Poslední, ale neméně důležitá fáze, je fáze **reflexe**. V této fázi společně s dětmi shrneme, k čemu jsme dospěli při uvědomění – děti připomenou myšlenky, se kterými se během aktivity setkaly a jejich význam, který si uvědomily. Děti hovoří o tom, co se dozvěděly nového a jak k tomu dospěly, sdělují si vzájemně své dojmy. Pedagog proces reflexe podporuje kladením srozumitelných otázek, které motivují k přemýšlení a k diskusi. Míří také na reflexi emocí, které hrají při učení důležitou roli (Zormanová, 2012).

4. Projekt „Každý jsme jiný“

4.1.Charakteristika mateřské školy

4.1.1. Charakteristika školy

Projekt bude realizován v mateřské škole v obci, která čítá kolem 2500 obyvatel. Jedná se o státní mateřskou školu, která je součástí základní školy. Zřizovatelem školy je obec, za chod mateřské školy zodpovídá ředitel školy a vedoucí učitelka MŠ.

Mateřská škola má celkem 5 tříd, které dohromady navštěvuje přes 120 dětí. Řada dětí do mateřské školy dojíždí - mateřská škola je spádová pro děti z obce i pro děti z několika okolních vesnic, které mateřské školu nezřizují. Do mateřské školy dochází děti ve věku 3-7 let. Děti jsou do tříd rozdělovány podle věku a vznikají tak věkově homogenní třídy. Provoz mateřské školy je od 6:30 do 16:30.

4.1.2. Charakteristika třídy a dětí ve třídě

Projekt bude realizován ve třídě, kterou navštěvuje 16 nejstarších dětí z mateřské školy – tzv. „předškoláci“ či děti s odkladem školní docházky (děti ve věku 5-7 let), z toho 6 chlapců a 10 dívek. K 1. 9. 2022 byl zapsán jeden chlapec pětiletý, čtrnáct dětí šestiletých, jeden chlapec sedmiletý. Tuto třídu nenavštěvuje žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedna dívka má amblyopii, nosí brýle. Děti s odkladem školní docházky mají vypracované plány pedagogické podpory, podle kterých pracují a individuálně rozvíjejí oblasti, které mají oslabené.

Přestože se jedná o třídu mateřské školy, je tato třída umístěna v prostředí základní školy. Třída je vybavena centry aktivit podle programu Začít spolu – předčtenářský, předmatematický, hudební, výtvarný. Třída je vybavena ICT technologiemi – počítačem, velkou televizní obrazovkou, Ipadem, robotickou včelkou Bee-bot. V průběhu realizace projektu v souvislosti s obsahovým zaměřením měly děti k dispozici veškerý výtvarný materiál, encyklopedie o lidském těle, škrabošky na oči, obvazy, hmatové a sluchové pexeso, domino s vystouplými puntíky (domino pro nevidomé), brýle simulující různé zrakové vady, bílé hole, knihu v Braillově písmu, tyflografické obrázky a sluchátka, která simulují ztrátu sluchu o 30 dB.

V této třídě působí jedna učitelka, provoz je od 7:30 do 13:30, poté jsou děti spojovány s dalšími třídami.

4.2. Popis tvorby projektu

Jako první bylo důležité zvolit cíle celého projektu. Volba správného cíle je pro dobrý projekt klíčová. Obecný cíl byl vybrán z Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. K jednotlivým částem projektu byly poté stanoveny konkrétní dílčí cíle a kritéria úspěšnosti. Cíle jsou předmětem kapitoly 5.4.

Vytvoření návrhu projektu předcházelo důkladné prostudování teoretických i praktických zdrojů. Bylo třeba mít nestále na zřeteli poznatky z vývojové psychologie – úroveň myšlení předškolních dětí, úroveň schopnosti empatie a pohled na odlišnosti u druhých lidí. Jen tak mohl být projekt pro děti svým obsahem srozumitelný. Zároveň bylo třeba „pochytat inspiraci“, jak téma zdravotního handicapu u takto malých dětí uchopit. Seznámila jsem se s bakalářskými a diplomovými pracemi na podobná témata, přečetla řadu dětských knih, které s tématem handicapu pracují a zhlédla jsem několik krátkých i delších videí či pohádek, které by mohly toto téma dětem přiblížit. Z dětských knih jsem si s ohledem na věk dětí pro tento projekt vybrala knihu *Strakáč a Tioni* od Daniela Rušara a knihu *Kluk a pes* od Ivony Březinové. Příběhy z knížek budou sloužit jako motivace pro konkrétní části projektu. Děti se budou moci identifikovat s hlavními hrdiny, které jsou v podobném věku jako děti, a tím lépe proniknou do celého příběhu, „procítnou“ každou emoci spolu s hrdiny příběhu.

Nejvíce inspirativní pro mě byla ukázka projektu *Já jsem takový, ty jsi makový* ze stejnojmenné knihy z edice Dobrá škola od nakladatelství Raabe. Projekt, který vytvořila Radka Johana Paterová, přibližuje dětem téma odlišnosti, pomocí her ukazuje dětem, jaké by to bylo, kdybychom byli všichni stejní. Některé hry z této publikace byly modifikovány tak, aby odpovídaly cíli práce a potřebám konkrétní skupiny dětí, a zařazeny do plánovaného projektu. U her, které byly z knihy použity, je v projektu uveden jejich původní autor.

Při vytváření návrhu projektu jsem neustále měla na paměti, že každé dítě je jiné a preferuje jiný styl práce. Jiné aktivity preferují děvčata a jiné zase chlapci, jiným aktivitám dávají přednost extrovertní a jiným introvertní děti. Děti mohou také upřednostňovat jiné styly učení. Podle stylu učení rozlišuje vizuální, akustické a kinestetické typy. Potom je tu ještě Gardnerova teorie mnohočetných inteligencí, podle které má každý 8 druhů inteligencí (verbální, logicko-matematická, hudební, pohybová, prostorová, interpersonální, intrapersonální, přírodní). Pochopitelně každý má konkrétní

typ inteligence jinak rozvinutý a některý z nich upřednostňuje. Na všechny tyto odlišnosti mezi jednotlivými dětmi jsem se snažila při tvorbě projektu myslet a vytvořit tak projekt co nejpestřejší, aby oslovil co největší spektrum dětí. Konečný návrh projektu obsahuje rozhovory a diskuse a také dramatické, hudební, výtvarné i pohybové aktivity. Nejvíce jsou zastoupeny aktivity s prvky dramatické výchovy – hry v roli. Důraz je vždy kladen na prožitek. Některé aktivity svou podstatou cílí na emoční prožívání dětí a mohou být pro některé děti náročné či nepříjemné. Proto bude po celou dobu trvání projektu platit pravidlo dobrovolné účasti ve všech aktivitách. U her, které jsou obzvláště emocionálně náročné (technika „ulička“ nebo „horké křeslo“), je nutné dětem připomínat dobrovolnost nejen před samotnou hrou, ale také v jejím průběhu – možnost říci STOP.

Celý projekt byl navržen v souladu s třífázovým modelem učení, který zajišťuje lepší pochopení a zapamatování si naučeného.

Aby byl projekt efektivní, bylo třeba vytvořit ho „na míru“ konkrétní skupině dětí. Proto byl návrh projektu před samotnou realizací předložen a následně konzultován s hospitující učitelkou. Hospitující učitelka působí jako třídní učitelka ve třídě, kde se projekt realizoval. Zná tedy velmi dobře každé dítě (schopnosti, dovednosti, rodinné zázemí apod.) i vztahy mezi dětmi, což je při tvorbě projektu velmi cenné.

Pro lepší představu dětí o různých typech zdravotního postižení, bylo třeba zajistit dostatek konkrétní pomůcek. Pro předškolní děti je mnohem vhodnější, když si mohou jednotlivé pomůcky „osahat“ a samy vyzkoušet. To, že pomůcky vidí na vlastní oči a mohou s nimi samy manipulovat, zvyšuje jejich prožitek z činnosti, motivuje je to pro další práci a podporuje lepší zapamatování poznání. Většina pomůcek, které byly v projektu využity, byly zapůjčeny od vedoucí této práce. Některé pomůcky zajistila také hospitující učitelka. Děti mají v projektu k dispozici obvazy, hmatové a sluchové pexeso, domino s vystouplými puntíky (domino pro nevidomé), brýle simulující různé zrakové vady, bílé hole, knihu v Braillově písmu, tyflografické obrázky a sluchátka, která simulují ztrátu sluchu o 30 dB.

Při realizaci projektu bude důležité pamatovat na to, že návrh projektu je skutečně jen návrh a není třeba se ho striktně držet. Koželuhová, Loudová Stralczyňská (2022, s. 22) zdůrazňují, že „*činnosti v projektu by neměly být realizovány způsobem, který by učitel předem přesně plánoval*“. Naopak – je nezbytné činnosti flexibilně přizpůsobovat

návrhům a přáním dětí, vnímat děti jako spolutvůrce, neboť jen tak se bude jednat o skutečný projekt, nikoli o pouhý tematický celek.

4.3. Cíle projektu

Hlavní cíle projektu jsou:

- „*chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené*
- *podporovat citlivé a ohleduplné chování k slabšímu či postiženému dítěti*“

(RVP PV, 2018, s. 24)

K těmto obecným cílům je však třeba ještě stanovit konkrétní dílčí cíle, o které se budeme při realizaci projektu a při jejím vyhodnocování opírat. Ty budou stanoveny pro všechny stěžejní aktivity v projektu. Dílčí cíle budou opatřeny i konkrétními kritérii hodnocení v podobě očekávaných výstupů, díky kterým bude možné jasně určit, zda dítě bylo při učení úspěšné či nikoli. S kritérii hodnocení budou před každou aktivitou či souborem aktivit seznámeny také děti, aby na základě těchto kritérií byly schopny samy vyhodnotit svou úspěšnost. Dílčí cíle a jejich kritéria jsou obsahem tabulky 1.

TÉMATICKÝ BLOK PROČ NEJSME VŠICHNI STEJNÍ?		
NÁZEV ČINNOSTI	DÍLČÍ CÍL	KRITÉRIA HODNOCENÍ
NOVÝ KAMARÁD	<ul style="list-style-type: none"> • ve skupině nakreslit a pojmenovat kamaráda, který nás bude provázet projektem 	Skupina je úspěšná, pokud: <ul style="list-style-type: none"> • se každý ze skupiny zapojí • bude dodrženo pravidlo, že nový kamarád má od každého ze skupiny něco • společně nového kamaráda pojmenují
ULIČKA HANBY	<ul style="list-style-type: none"> • uvědomit si a zažít si, jaké to je, když se mi někdo posmívá 	Dítě je úspěšné, pokud: <ul style="list-style-type: none"> • aktivně se zapojí do hry (v roli Tioni nebo Strakáče) • při reflexi vyjádří své pocity z činnosti
MĚSTO	<ul style="list-style-type: none"> • slovně nebo výtvarně vyjádřit, jaké by to bylo, kdybychom byli 	Skupina je úspěšná, pokud: <ul style="list-style-type: none"> • společně namalují město Stejnákov s dodržením pravidla – každé dítě je na

STEJŇÁKOV	na světě vřichni stejní	něco specialista <ul style="list-style-type: none"> vyberou zástupce skupiny, který představí jejich Stejňákov ostatním
TĚMATICKÝ BLOK		
PROĀ TEN KLUK NECHODÍ, ALE JEZDÍ NA VOZÍKU?		
NÁZEV ČINNOSTI	DÍLČÍ CÍL	KRITÉRIA HODNOCENÍ
TĚLESNĚ POSTIŽENÍ	<ul style="list-style-type: none"> vyzkouřet si běžné činnosti jako tělesně postižený (bez rukou, s omezenou hybností dolních končetin, na vozíku) 	Dítě je úspěšné, pokud: <ul style="list-style-type: none"> se aktivně zapojí do činnosti slovně vyjádří nebo předvede, co konkrětně pro něj bylo obtížné
VZKAZ POSLEPU	<ul style="list-style-type: none"> napsat nebo nakreslit vzkaz poslepu 	Dítě je úspěšné, pokud: <ul style="list-style-type: none"> po celou dobu práce má nasazenou škrabořku nebo šátek představí svůj vzkaz ostatním
NEVIDOMÍ	<ul style="list-style-type: none"> vyzkouřet si běžné činnosti jako nevidomí, vyzkouřet si roli asistenta nevidomého 	Dvojice je úspěšná, pokud: <ul style="list-style-type: none"> si oba zařijí obě role – asistent x nevidomí (vymění si role) v roli asistenta chrání nevidomého před úrazem a pomáhá mu, ale nepečuje o něj „jako o miminko“ (zvažuje, co zvládne nevidomí sám)
INSTRUKTÁŽNÍ VIDEO	<ul style="list-style-type: none"> ve skupině sehrát (př. natočit) scěnku o tom, jak se chovat či nechovat k lidem se zdravotním postižením 	Skupina je úspěšná, pokud: <ul style="list-style-type: none"> zvládne připravenou scěnku předvést ostatním dětem ve třídě každý člen skupiny má ve scěnce svou roli

Tabulka 1 Dílčí cíle a kritéria hodnocení

4.4. Metodologie

Projekt bude realizován v průběhu ledna a února 2023 s nejstaršími dětmi z mateřské školy – tzv. „předškoláky“ či s dětmi s odkladem školní docházky (děti ve věku 5-7 let).

Vyhodnocení projektu bude zahrnovat formativní i sumativní hodnocení.

Formativní hodnocení bude zajištěno průběžně pomocí popisných hodnotících výroků pedagoga, které budou poskytovat dítěti zpětnou vazbu (Nováčková, 2008).

Při **sumativním hodnocení** projektu se bude vycházet ze sebereflexí autorky, z hodnocení od dětí a z hodnocení hospitující učitelky.

Hodnocení od dětí je pro vyhodnocení úspěšnosti projektu stěžejní. Je však důležité pamatovat na to, že pro děti předškolního věku může být velmi obtížné převést své myšlenky a vnitřní pocity do slov, některé děti toho nemusí být schopné vůbec, u jiných může být obraz neúplný nebo zkreslený. Proto je důležité, aby dětem byla nabízena co nejširší paleta metod k poskytnutí zpětné vazby. Kromě slovních metod budou zařazeny také metody pohybové, výtvarné a dramatické.

Sumativní hodnocení bude zajištěno také prostřednictvím vyhodnocení jednotlivých cílů podle předem stanovených kritérií, tak jak to charakterizují Kolář a Šikulová (2009). S kritérii hodnocení budou dopředu seznámeny také děti, takže budou schopny samy zhodnotit, zda byly v řešení určitého úkolu úspěšné či nikoli. Kromě nich se na sumativním hodnocení bude podílet také autorka práce a hospitující učitelka.

5.5 Návrh projektu „Každý jsme jiný“

Typ aktivity:



VÝTVARNÁ AKTIVITA



ČETBA, PRÁCE S PŘÍBĚHEM



ROZHOVOR, DISKUSE



POHYBOVÁ AKTIVITA, PRAKTICKÁ AKTIVITA



DRAMATIZACE, HRA V ROLI



KOOPERAČNÍ AKTIVITA




KOMUNITNÍ KRUH










AKTIVITA PRO ROZVOJ EMPATIE



**PROJEKT
NÁZEV**


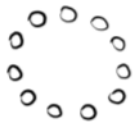


**TÉMATICKÝ BLOK
PROČ NEJSME VŠICHNI STEJNÍ?**








NÁZEV	ČINNOSTI	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	POMŮCKY
<p style="text-align: center;">N O V Ý K A M A R Á D</p>		<p>EVOKACE Učitelka dětem přinese obrázek (postavu) kluka/holky, který sama vytvořila. Učitelka: „Ahoj, děti, ráda bych Vám někoho představila. Tohle je Evička a nějakou dobu teď bude s námi chodit do školky. A aby jí tady nebylo smutno, mohli bychom jí vytvořit ještě další kamarády. Co myslíte?“</p> <p>UVĚDOMĚNÍ (Paterová, 2017, upraveno) Děti se rozdělí do skupin po 5 – 7. Každá skupina dostane velký balicí papír a voskovky. Děti namalují kamarády, které nás budou provázet projektem (každá skupina nakreslí jednoho kamaráda). Děti však musí dodržet pravidlo - nový kamarád by měl mít od každého ze skupiny něco – např. tričko jako Honzík, culíky jako Anička apod. Děti nejprve obkreslí obrys těla jednoho z dětí ve skupině a poté postavu dokreslí voskovkami. Hotového kamaráda vystříhnou, dají mu jméno a vymyslí mu příběh (kolik mu je let, co má rád, zda má sourozence apod., mohou přidat i povahové vlastnosti)</p> <p>REFLEXE Každá skupina představí svého kamaráda - sdělí, jaký jejich kamarád je a co má společného s každým ze skupiny. Učitelka se také aktivně zapojí – představí dětem postavu Evičky, která ponese společné znaky jako dospělí v mateřské škole (např. oči jako učitelka, pantofle, které nosí paní kuchařka, účes jako paní asistentka apod.). Skupina vytvořených kamarádů bude děti provázet celým projektem.</p>	<p style="text-align: center;">Postava vyrobeného kamaráda</p> <p style="text-align: center;">Část papíru z velké role balicího papíru</p> <p style="text-align: center;">Voskovky</p>







		U jednoho z kamarádů, které děti vytvořily, se objeví „bublina“ s otázkou: „Proč nejsme všichni stejní?“	
K A M A R Á D I	 	EVOKACE Básnička Kamarádi (Paterová, 2017, s. 36) <i>„Já jsem malý, ty jsi velký, nebudeme chytat lelky. Budeme si spolu hrát, postavíme super hrad. Já jsem štíhlý, ty jsi silný, já jsem líný a ty pilný. Všichni jsme tu kamarádi, do party tě vezmem rádi. Ať jsi holka nebo kluk, tohle je nám prostě fuk.“</i>	
		UVĚDOMĚNÍ Hra: Co máme společného? Děti sedí v kruhu ve dřepu. Učitelka (a později mohou i děti) jmenuje fyzické znaky. Pokud dítě něco má, zvedne se ze dřepu do stoje a poté se opět vrátí do dřepu. Učitelka se např. ptá: kdo má krk, kdo má modré oči, kdo má dlouhé vlasy, kdo má pihy, kdo má copánky apod. Poté můžeme přidat i povahové vlastnosti.	
U L I Č K		EVOKACE Čím se od ostatních odlišujeme? Je něco, co máme jen my? Jsme na to hrdí nebo se za to stydíme? Jeden z kamarádů, kterého děti vytvořily: <i>„Já mám jednoho kamaráda, který je docela jiný než ostatní. Dříve z toho byl smutný a vadilo mu to, ale teď už ne. Přečtěte si jeho příběh v této knížce.“</i>	Kniha Strakáč a Tioni
		UVĚDOMĚNÍ Děti sedí v kruhu. Učitelka čte knihu Strakáč a Tioni (Rušar, 2019), ukazuje dětem obrázky.	
		REFLEXE Čím se chlapec v příběhu odlišoval od ostatních? Jak ho ostatní přijímali? Měl kamarády? Co vyzkoušel, aby se cítil silnější? Pomohlo to? Jak příběh nakonec dopadl?	









<p>A</p> <p>H</p> <p>A</p> <p>N</p> <p>B</p> <p>Y</p>	  	<p>EVOKACE Jak se chlapci z příběhu ostatní děti posmívaly? Co říkaly?</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Děti se postaví do dvou řad naproti sobě, vytvoří „uličku“. Jedno dítě (dobrovolník) se promění v chlapce z příběhu a prochází uličkou. Ostatní děti představují Tioni. Mohou se dítěti smát, volat na něj nehezkými jmény, které slyšely v příběhu, nebo vymyslet i vlastní. Nikoho nenutíme. Před realizací je třeba zdůraznit, že se vyhýbáme sprostým slovům! Můžeme ale připustit, že ve skutečnosti nemuseli být Tioni slušní a mohli použít i ostrá slova. Dítě procházející uličkou nemusí dojít až nakonec – pokud bude chtít, může činnost ukončit dříve. V roli chlapce se vystřídají všechny děti, které mají o tuto roli zájem.</p> <p>REFLEXE Jak jste se cítili na místě chlapce? A jak jste se cítili na místě Tioni? Byla některá urážka pro vás obzvlášť nepříjemná? Proč? Zažili jste někdy posměch i vy? Jak vám bylo? Posmívali jste se někdy někomu? Z jakého důvodu?</p>	
<p>M</p> <p>Ě</p> <p>S</p> <p>T</p> <p>O</p> <p>S</p> <p>T</p>		<p>EVOKACE (Paterová, 2017, upraveno) Děti najdou fotografii. Každý si ji prohlédne. Poté si povídáme o tom, co je na fotce zvláštní, jak se nám taková třída líbí a zda bychom do ní chtěli chodit. Jak bychom poznali Natálku od Elišky? A Filípka od Honzika? A jednu paní učitelku od druhé? Srovnáme fotku s naší třídní fotkou. Která se nám líbí víc? Proč?</p> <p>Můžeme zařadit i jednu humornou aktivitu, která bude demonstrovat, jaké by to bylo, kdybychom byli všichni stejní: Kdybychom byli všichni úplně stejní, měli bychom i stejné nápady.</p> <p>Posadíme se do kruhu. Všichni v kruhu budou moci používat jen jedno slovní spojení jako odpověď na jakoukoli otázku – a tou odpovědí je „růžový pudink“. Učitelka klade dětem otázky a oni odpovídají:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jak se jmenuje tvoje maminka? - Jaké máte auto? - Co sis ráno schoval do ponožky? - Čím doma umýváte podlahu? apod. 	<p>Fotografie – viz příloha B</p>



<p>E J Ň Á K O V</p>		<p>UVĚDOMĚNÍ (Paterová, 2017) Učitelka: „<i>Zahrajeme si na Stejňákov. Ve Stejňákově jsou všichni úplně stejní. Mají i stejná jména.</i>“ Děti přichází za učitelkou a ona jim pošeptá, jak se budou jmenovat. Třetině dětí pošeptá „Globus Bambus“, třetině „Břichopírko Ocásek“ a třetině „Pidibudka Toulavá“. Poté se děti vydávají na procházku. Když někoho potkají, pozdraví se, podají si ruce a představí se. Pokud narazí na někoho se stejným jménem, chytí se za ruce a pokračují spolu. Na konci jsou děti rozděleny do třech stejně velkých skupin. Učitelka hraje reportérku místní televize a obchází jednotlivé skupinky, ptá se na jména dětí. „<i>Tohle jméno už jsem někde slyšela... Ale, ale, zase Globus Bambus? To se tady všichni jmenujete stejně nebo co? Ale to je nudné! Tak snad alespoň vy budete mít jiné jméno.. Zase? No to snad není možné...</i>“ Děti zůstanou ve vytvořených skupinkách. Každá skupina dostane papír A2 a vodovky. Společně děti namalují město Stejňákov. Každé dítě bude na něco specialista – jedno dítě bude malovat např. samé stejné domy, jiné samé stejné stromy, auta, lidi apod. REFLEXE Každý skupinka ukáže svůj výtvar a představí ostatním svůj Stejňákov. Společně si povídáme: Jaké by to bylo ve Stejňákově bydlet? V čem by to bylo dobré a v čem zase ne?</p>	<p>3x čtvrtka A2 Vodovky Štětce Kelímky na vodu</p>
<p>K L A C</p>		<p>EVOKACE Během procházky si každé dítě najde klacík, který se mu líbí. Poté na zemi utvoříme výstavu klacíků. Procházíme výstavu a hledáme, který klacík je nejtlustší, nejhubenější, nejkratší, nejdelší, nejrovnější, nejkrivější, 2 klacíky, které si jsou nejpodobnější. Poté objevujeme, co je na každém klacíku hezké nebo zajímavé. Na každém se snažíme něco objevit. UVĚDOMĚNÍ S klacíky je to stejné jako s lidmi – každý vypadá jinak, žádné dva nejsou úplně stejné, na každém je něco zajímavého. I každý od nás ze třídy je něčím hezký a zajímavý. Utvoříme kruh. Jedno dítě jde doprostřed kruhu, ostatní děti říkají, co se mu</p>	

Í K Y		na něm líbí. Poté jde do kruhu další dítě. Takto se vystřídají všechny děti, které budou chtít. REFLEXE Jaké to bylo slyšet o sobě něco hezkého? Překvapilo tě něco, co o tobě řekl kamarád? Bylo těžké najít na každém něco zajímavého nebo hezkého? Jak jste se cítili, když jste mohli říci něco hezkého kamarádovi? Myslíte si, že na každém člověku je možné najít něco hezkého? Proč ano/ne?	
Děti se pokusí odpovědět na otázku, kterou jim kamarád položil: „Proč nejsme všichni stejní?“ Odpověď zapíšeme a vystavíme. Pokud budou mít děti více nápadů, můžeme aktivitu realizovat prostřednictvím brainstormingu - zapíšeme všechny odpovědi dětí na velký papír. Společně si je přečteme, příp. vyškrtáme nápady, které nepoužijeme.			
TÉMATICKÝ BLOK PROČ TEN KLUK NECHODÍ, ALE JEZDÍ NA VOZÍKU?			
	ČINNOSTI	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	POMŮCKY
T Ě L E S N	  	EVOKACE Po kruhu pošleme knihu Kluk a pes (Březinová, 2011). Děti si prohlédnou její obal a podle obrázku a své fantazie zkusí odpovědět na otázky: <ul style="list-style-type: none"> • Jaký asi je hlavní hrdina příběhu? Kolik mu je? • Jak se chová? Co má rád? apod. Nápady se mohou opakovat. Kdo nemá nápad nebo nechce mluvit, pošle knihu po kruhu dalšímu dítěti. UVĚDOMĚNÍ Četba 1. kapitoly z knihy Kluk a pes – děti zjistí, že hlavní hrdina je na vozíku REFLEXE Jaký je Julin podle příběhu v knize? Co jsme o něm zjistili? Shodly se vaše předpoklady v něčem? V čem? Je možné někoho poznat jen podle toho, jak vypadá? Proč ano/ne? Příp. co se dá poznat a co ne?	Kniha Kluk a Pes

É P O S T I Ž	    	<p>EVOKACE Četba 2. kapitoly z knihy Kluk a pes</p> <p>UVĚDOMĚNÍ „Stejně jako Julin v příběhu, i my si zkusíme, jaké je to jezdit na vozíku. Na rozdíl od něj, ale závodit nebudeme 😊“. Jízda na vozíku – děti utvoří dvojice a rozdělí si role handicapovaného a jeho asistenta (Julina a jeho maminky). Zkusí si na invalidním vozíku projet po areálu MŠ. Ve dvojicích si role vymění.</p> <p>REFLEXE Kresba/malba – děti vyjádří své zážitky prostřednictvím výtvarné činnosti. Zadání: nakreslete, jaké to bylo jezdit na vozíku či být asistentem. Kresba či malba může být konkrétní i abstraktní (děti výtvarně vyjádří své pocity z prožitku), záleží na volbě dětí. Děti si vezmou své obrázky do kruhu a společně ještě diskutujeme:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jaké pocity jsi z této aktivity (jízda na vozíku) měl/a? • Bylo to obtížné nebo jednoduché? Proč? • Překvapilo tě něco? • Narazili jste na nějaký problém? Jak jste ho řešili? • Na jaké další problémy při pohybu mohou narazit lidé na vozíku? 	<p>Kniha Kluk a pes</p> <p>Vozík</p> <p>Pastelky Voskovky Tempery</p> <p>- dle volby dětí</p>
	 	<p>EVOKACE Učitelka ukáže dětem 2 fotografie – lidé s tělesným handicapem (dětská mozková obrna – diparéza, amputace horních končetin). Děti si fotky prohlíží a popisují, co na nich vidí, své pocity. Učitelka vede k hlubšímu prozkoumání fotografií – viz zásady podle Holcové (2012).</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Děti se rozdělí na dvě skupiny. Simulace handicapů, které děti viděly na fotkách:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. skupina: Učitelka dětem uváže zápěstí k ramenům. Děti si takto vyzkouší běžné činnosti, které za normálních okolností dobře ovládají – např. otevřít dveře, napít se, obléknout si mikinu, nasadit si brýle apod. • 2. skupina: Učitelka sváže každému dítěti kolena k sobě. Děti si takto vyzkouší běžné činnosti, které za normálních okolností dobře ovládají – 	<p>Fotografie</p> <p>Šátky Obvazy Předměty k činnostem denní potřeby</p>

		<p>chůze, běh, chůze po schodech, posadit se a vstát, návštěva toalety apod.</p> <p>Pokud mají děti zájem, mohou se poté skupiny vyměnit.</p> <p>REFLEXE</p> <p>Jak se vám dařilo? Co bylo jednoduché a co obtížné?</p> <p>My máme ruce i nohy zdravé. Můžeme za to být vděční.</p> <p>Co to znamená být vděčný? Můžeme být vděční chodidlům, která nám pomáhají při chůzi?</p> <p>Poděkování tělu – relaxace (Černý, Grofová, 2020) – viz příloha A</p>	Text relaxace – viz příloha A
V Z K A Z P O S L E P U	   	<p>EVOKACE</p> <p>Četba 3. kapitoly z knihy Kluk a pes. (V příběhu se děti dozvědí o nevidomé Míle, která napíše smutný vzkaz.)</p> <p>Vstup do role – Co bychom na takový vzkaz odpověděli, kdybychom byli Julinem? Jedno dítě uprostřed kruhu představuje Mílu, ostatní představují Julina. Kdo má nápad, vstoupí do kruhu k Míle a řekne jí svou odpověď na její vzkaz.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>Stejně jako Míla i my napíšeme nebo nakreslíme Julinovi vzkaz. Obsah vzkazu záleží pouze na dětech. Jediná podmínka je, že budeme (stejně jako Míla) pracovat na vzkazu poslepu – se zavazanýma očima. Pracují i učitelky.</p> <p>REFLEXE</p> <p>V kruhu si ukážeme navzájem vzkazy, které jsme vytvořili.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jak se práce dařila? • Bylo to obtížné? Co bylo nejtěžší? • Cítili jste se příjemně? Proč ano/ne? 	<p>Knihy Kluk a pes</p> <p>Šátky, škrabošky Pastelky, tužky</p>
		<p>EVOKACE</p> <p>Jak píše nevidomí? – seznámení se s Braillovým písmem. Vyhledávání Braillova písma v našem okolí – cedule, krabičky od léků apod.</p> <p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>Děti dostanou k dispozici Braillovu abecedu a zkusí se pomocí ní podepsat Braillovým</p>	<p>Krabičky od léků</p> <p>Braillova abeceda</p>

N E V I D O M Í		písmem REFLEXE Rychlé zhodnocení - komu se podařilo se podepsat, vyskočí, komu ne, sedne si do dřepu.	
	    	EVOKACE Proč Míla píše smutné vzkazy? A čeho se asi bojí? Zeptáme se jí! Horké křeslo – jedno dítě (dobrovolník) představuje Mílu, sedne si na židli doprostřed kruhu. Ostatní děti se jí mohou ptát na jakékoli otázky, Míla (dítě) na ně odpovídá podle obsahu knihy i podle své fantazie. Dítě, které sedí na židli, může kdykoli říci, že již odpovídat nechce a vymění se s dalším dobrovolníkem. UVĚDOMĚNÍ Děti si utvoří dvojice. Jedno dítě si zaváže oči, druhé bude jeho asistent. Děti si takto vyzkouší běžné činnosti – svačina, chůze po třídě, hraní s hračkami apod. Děti si role vymění. Není nutné, aby výměna rolí proběhla v jeden den. Je žádoucí, aby dítě mělo zavázané oči na poměrně dlouhou dobu – alespoň 20-30 minut. REFLEXE Jaké to bylo nic nevidět? Jak jste se cítili? Co bylo těžké? Proč? Líbilo se vám víc být nevidomí nebo jeho asistent? Proč?	Šátky, škrabošky
I N S T R U K T Á Ž	  	EVOKACE Jak se chovat k lidem, kteří nevidí? Kdy jim máme pomáhat? Jak? Zhlédnutí videa na Youtube – Nevidomí – dlouhé video (2014) UVĚDOMĚNÍ Děti se rozdělí do skupinek po 3 – 4. Každá skupinka dostane zadanou jinou situaci – např. nevidomí chce přejít přes přechod; nevidomí na autobusové zastávce; nevidomé dítě přijde do školky apod. Ve skupinkách nacvičí a poté předvedou scénku - nejprve, jak by to vypadat nemělo a poté naopak jak je to podle nich správně. REFLEXE Jak se vám ve skupinkách pracovalo? Dařilo se vám domlouvat se mezi sebou? Dozvěděli jste se něco nového? Příp. co? Byly některé situace, které předváděli vaši kamarádi jako „správné“, ale vy byste je řešili jinak? Jaké?	Počítač/interaktivní tabule

<p style="text-align: center;">N Í V I D E A</p>		<p>EVOKACE Zhlédnutí instruktážních videí „Autobus“ a „Cesta na zastávku“ (Lidé odvedle, 2021)</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Děti se rozdělí do skupin – počet je libovolný. Do každé skupiny dostanou 1 kameru (mobilní telefon). Úkolem dětí je natočit vlastní instruktážní video. Konkrétní téma, způsob pojetí i délka videa není určena, záleží na dětech.</p> <p>REFLEXE Společné promítání natočených videí, komentáře autorů.</p>	<p>Počítač/ interaktivní tabule</p> <p>Mobilní telefon</p>
<p style="text-align: center;">H M A T</p>		<p>EVOKACE Co se dá všechno poznat podle hmatu? – hry: poznávání kamarádů podle hmatu, poznávání předmětů podle hmatu</p> <p>UVĚDOMĚNÍ Co se dá a co se nedá poznat pouze podle hmatu? Čím si nevidomí mohou pomáhat? → Ukázka pomůcek pro zrakově postižené</p> <p>REFLEXE Rychlé zhodnocení – děti vyjádří svůj pocit z činnosti postavením na škále (u okna x u dveří – blíže, dále).</p>	<p>Předměty na poznávání Šátky</p> <p>Pomůcky pro zrakově postižené</p>
<p>ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ Společně s dětmi vytvoříme myšlenkovou mapu. Připravíme předměty a obrázky k tématu handicapu i mimo něj (např. předměty denní potřeby – hrníčky, lžice, oblečení apod.) a nastříhané kousky provázku.</p> <p>Nejprve si s dětmi všechny předměty a obrázky prohlédneme. Sedneme si do kruhu. Doprostřed kruhu dáme obrázek nevidomého. Poté si dítě (dobrovolník) vybere obrázek či předmět z nabídky, přiloží ho do kruhu, spojí ho s obrázkem nevidomého pomocí provázku a řekne, proč obrázky spojuje (jak spolu souvisí). Děti se střídají. Další obrázky a předměty se nemusí vždy spojovat s nevidomým uprostřed kruhu, ale mohou se spojovat i mezi sebou (tak jak je to běžné i v papírových myšlenkových mapách).</p> <p>Totéž provedeme s obrázkem tělesně postiženého. Obě myšlenkové mapy se mohou spojit v jednu, pokud děti najdou mezi oběma souvislosti.</p>		<p>Předměty a obrázky vztahující se k tématu handicapu, předměty denní potřeby</p> <p>Nastříhané provázky</p>	

	<p>Děti se mohou pokusit odpovědět na otázku, kterou jim kamarád položil:</p> <p style="text-align: center;">„Proč ten kluk nechodí, ale jezdí na vozíku?“</p> <p>Odpovědi si zapíšeme. Aktivitu je možné realizovat prostřednictvím brainstormingu - zapíšeme všechny odpovědi dětí na velký papír. Společně si je přečteme, příp. vyškrtáme nápady, které nepoužijeme.</p>
--	---

5.6 Reflexe realizace projektu

Projekt byl realizovaný v průběhu 14 dnů. Většina aktivit se realizovala při společných řízených činnostech, které probíhaly po dopolední svačině nebo po obědě (děti v této třídě již po obědě neodpočívají). Některé aktivity byly realizovány ráno během ranních činností.

5.6.1 Realizace integrovaného bloku „Proč nejsme všichni stejní?“

První den realizace projektu děti velmi zaujala četba knihy „Strakáč a Tioni“, která fungovala jako dobrý „odrazový můstek“ pro další činnosti. Děti příběh velmi dobře poslouchaly, dokázaly odpovědět na všechny otázky k textu a zaujalo je také obrázkové zpracování knihy. Rovněž hospitující učitelka byla z knihy nadšená a na základě realizovaného projektu se rozhodla zakoupit tuto knihu do třídy.

Pozitivně hodnotím aktivitu „ulička“, ze které jsem měla před její realizací trochu obavy. Moje obavy byly spojené především s myšlenkami na to, že je aktivita na předškolní děti příliš náročná, že nepochopí její poselství, že projít uličkou, kde se mi všechny děti smějí, je možná pro tak malé dítě příliš náročná zkušenost a že děti v roli posmívajících si z aktivity odnesou jen to, jak se někomu za něco smát. Opak byl pravdou. Děti velmi dobře vycítily smysl aktivity. Osvědčilo se použití kouzelného zvonku, po jehož zazvonění děti „vystoupily z role“. Díky tomu uměly dobře rozlišovat mezi hrou v roli a skutečností. Velmi důležitá byla u této aktivity reflexe pocitů – jednak dětí v roli Strakáče i v roli posmívajících se dětí. Většina dětí chování posmívajících odsoudila, některé přiznaly, že přestože ve skutečném životě je pro ně toto chování zcela tabu, ve hře jim bylo v roli posmívajících příjemně. „*Normálně bych se nikomu neposmívala, ale líbila se mi tahle hra.*“ Měla jsem strach také toho, že mě děti příliš neznají, a tak se přede mnou dostatečně neuvolní, což je pro dramatické aktivity důležité. Tato obava se ukázala zcela lichá. Pro děti jsou dramatické činnosti

přirozené, protože jsou založeny na hře – pro děti předškolního věku nejpřirozenější aktivitě, tudíž se do všech aktivit ponořily naplno.

Na tuto aktivitu jsem navázala další dramatickou aktivitou – dítě, které hrálo před tím Strakáče, se posadilo doprostřed kruhu a ostatní děti k němu postupně přicházely a mohly ho pohladením nebo něčím hezkým potěšit. Cítila jsem, že je vhodné tuto aktivitu zařadit, přestože nebyla v původním návrhu projektu. Zpětně to hodnotím jako velmi dobrý nápad, neboť nejen že z dětí byla sejmuta role „posměváčků“, ale také si vyzkoušely opačnou stranu a byly nuceny vcítit se do Strakáčových pocitů. Děti měly moc hezké nápady, co Strakáčovi říct – často se omlouvaly za to, že se mu smály. Jedna holčička řekla: „*Mně se ty fleky na tobě líbí*“.

Bylo patrné, že děti nejsou zvyklé podobným způsobem pracovat. Myslím si, že kdyby podobné aktivity zkoušely častěji, měly by ještě více nápadů. Také z některých otázek, které byly mířené více do hloubky než pouze povrchové „Jak se vám to líbilo?“, byly děti zaskočené. Na otázky vztahující se k pocitům děti odpovídaly jednoslovně – dobře/špatně.

Následovala aktivita „Co máme společného?“, při které byly děti dotazovány na jednoduché otázky (např. Kdo má nějakého sourozence?). Jestliže děti chtěly odpovědět na tuto otázku kladně, postavily se ze dřepu do stoje a rychle zase zpět do dřepu. Tato jednoduchá aktivita měla u dětí velký úspěch. Byla taky strategicky zařazena - po dlouhém sezení - pohyb.

Aktivita, při které děti kreslily kamaráda, který je bude projektem doprovázet, vycházela z předpokladu, že děti dovedou ve skupině spolupracovat a domlouvat se. Při realizaci se ukázalo, že děti toho nejsou plně schopny. Průbojnější děti vyžadovaly dodržení jejich nápadu, bez možnosti kompromisu, děti méně průbojné s žádnými nápady nepřišly. Děti byly rozděleny do dvou skupin – po 4 a po 5 dětech. První skupina společně obkreslila postavu, poté se bez toho, aby se domlouvaly, každý ujal nějaké části těla a začal vybarvovat. Já i hospitující učitelka jsme vnímaly, že děti nepracují jako tým, že každý kreslí sám svůj kousek obrázku. Při reflexi všichni členové skupiny řekli, že se jim spolupracovalo dobře. To mě vedlo k zamyšlení – nemůže spolupráce vypadat někdy i takto? Je třeba v týmu nestále o něčem diskutovat? Děti si přece ve skupině rozdělily role (i když téměř beze slov), každý potom splnil svůj díl práce, čímž vytvořily konečný produkt. Ve druhé skupině děti více mluvily, ale často to

bylo proto, aby prosadily svůj nápad na úkor nápadu kamaráda. Jedna holčička přišla s návrhem o každém nápadu hlasovat a práci potom vytvořit podle toho nápadu, který bude mít více hlasů. Ocenila jsem tento její nápad a děti ve skupině se podle něj začaly řídit. Poté už se spory ve skupině neobjevily. Uvědomila jsem si ale, že děti nejsou zvyklé pracovat ve skupině a vytvářet společný výtvar. Při reflexi jsme se proto bavili i o možnostech, jakým způsobem se ve skupině domluvit, jak udělat kompromis nebo jaké techniky použít při sporu (hlasování, kámen/nůžky/papír). Osobně bych doporučila častější zařazování práce ve skupinách a umožnění tak osvojení technik spolupráce. Když se děti učí spolupracovat, měly by se to učit nejprve ve dvojici a poté postupně skupiny zvětšovat. Při této aktivitě bylo patrné, že děti pracovaly v příliš velkých skupinách, ve kterých nedokázaly účinně spolupracovat (nezkušenost).

Nalezení fotografie třídy, na které jsou všechny děti stejné (viz příloha A), bylo pro děti motivujícím prvkem. Při zkoumání fotografie si nejprve vůbec nikdo nevšiml ničeho divného. Až teprve, když jsem vyběhla k bližšímu zkoumání, si děti všimly nejprve identických učitelek (*„Už vím, co je divného – ty paní učitelky jsou dvojčata“*) a později i dětí. Překvapilo mě, že většina dětí se shodla na tom, že by se jim líbilo, kdyby chodily do takové třídy. Argumentovaly především komickými situacemi, které by kvůli tomu mohly nastat (*„Kdybych zavolal: „Honziku!“, tak by přiběhli všichni kluci. To bych chtěl.“*). Po delším rozhovoru, kdy jsme si představovaly různé situace, většina dětí přiznala, že jsou rády, že jsme každý jiný. Jedna dívka řekla: *„Každý jsme jinak hezkej“*.

Navázaly jsme humornou aktivitou „Růžový pudink“ - děti odpovídaly na všechny otázky růžový pudink (v městečku Stejňákově je všechno stejné – domy, stromy, lidi i jejich odpovědi na otázky). Dětem se aktivita líbila, vyvolávala u nich salvy smíchu. Podobnou reakci jsem čekala, neboť styl humoru odpovídá humoru takto starých dětí. Obávala jsem se reakce hospitující učitelky, ale aktivita ji také bavila a dokonce se do hry aktivně zapojila.

Navazující aktivita, jejímž cílem bylo rozdělit děti do skupinek hrou a zábavnou formou, nehodnotím příliš dobře. Při šeptání jednotlivých jmen děti špatně rozuměly, několikrát se přeptávaly a poté velmi často stejně jméno zapoměly. Celý proces byl zdlouhavý a neplnil svůj zábavný cíl. Jelikož některé děti své jméno zapoměly, nedošlo ani k úplně správnému rozdělení do skupin. Nakonec jsem musela zasáhnout a

některé děti přiřadit do skupin sama. Aktivitu hodnotily pozitivně ty děti, které jí dobře porozuměly, ostatní z ní byly spíše zmatené a nehodnotily jí příliš dobře (palec dolů). Tuto aktivitu bych při příští realizaci do projektu již nezařadila.

Aktivita, kdy děti společně malovaly město Stejnákov, se dětem dařila dobře. Přestože se opět jednalo o spolupráci ve skupinách, která předchozí den nedopadla úplně dobře, při této aktivitě je situace jiná. Bylo to způsobeno tím, že dětem stačilo domluvit se na začátku, kdo bude mít ve skupině jakou roli a poté již vlastně pracovaly každý samostatně, nezávisle na sobě. Dětem i hospitující učitelce se aktivita líbila, hodnotily jí pozitivně, chtěly se malování věnovat ještě více čas, než jaký jsme měli k dispozici. Příště bych ale pro tuto aktivitu nevolila malbu vodovkami, neboť ty neumožňují vykreslení všech detailů, děti jsou nuceny obrázek zjednodušit, což v tomto případě bylo na škodu. Vhodnější by proto bylo využití pastelek nebo voskovek.

5.6.2 Realizace integrovaného bloku „Proč ten kluk nechodí, ale jezdí na vozíku?“

Druhý integrovaný blok časově bezprostředně nenavazoval na předchozí z důvodu pololetních prázdnin, návštěvy divadla a solné jeskyně a poté účasti některých dětí této třídy na lyžařském výcviku. Další integrovaným blokem jsme tak navázali až 14 dní po ukončení předchozího bloku. To mě mrzelo, neboť to porušilo kontinuitu celého projektu. Obávala jsem se, že děti ztratí zápal a nadšení, které získaly. Moje obavy se naštěstí nenaplnily. Společně s dětmi jsme si připomněli, o čem jsme si povídali a co jsme si vyzkoušeli, děti si aktivity dobře vybavovaly, velmi rychle byly dostatečně motivované pro to, aby společně se svými kreslenými kamarády dál poznávaly a objevovaly.

Blok jsme stejně jako ten předchozí zahájili prací s příběhem. Aktivita, kdy děti měly odhadovat vlastnosti hlavního hrdiny na základě obrázku, děti bavila. Některé děti zpočátku nechtěly přistoupit na hru s fantazií, byly si nejisté a nechtěly se příliš zapojovat. Namítaly, že *„to přece nemůžem vědět, když jsme to nečetli“*. Bylo pro ně těžko pochopitelné, že mohou říct opravdu cokoli, že neexistuje žádná správná odpověď. Po ujištění, že *„o nic nejde“*, že si pouze hrajeme, že je nezkouším a že mohou říct, cokoli je napadne, se uvolnily a hra je začala bavit. Děti přicházely se spoustou nápadů, některé už rozvinuly i část příběhu. Děti vstupovaly do četby nadšené a motivované. Kniha, která nás tentokrát provedla projektem (Kluk a pes – Ivona

Březinová), by se spíše hodila pro děti prvního stupně. Na některých dětech bylo patrné, že je pro ně obsah knížky příliš obtížný. Když jsem to zpozorovala, upravila jsem text tak, aby byl malým čtenářům přístupnější – některá těžká slova jsme vynechala, jiné jsem vysvětlila, konec příběhu jsem dovyprávěla vlastními slovy tak, abych ho zkrátila a udržela pozornost dětí. Díky tomu děti příběh zvládly doposlechnout i zodpovědět kontrolní otázky k textu.

Aktivita založená na vyzkoušení si handicapu „na vlastní kůži“ (chůze a činnosti s brýlemi simulujícími oční vady, jízda na vozíku, chůze s bílou holí, simulace tělesných handicapů, které děti viděly na fotkách), měly u dětí obrovský úspěch. Děti si všechno nadšeně zkoušely, nechtěly s aktivitami přestat, ptaly se, kdy za nimi do třídy znovu přijdu, abychom mohli pokračovat. Nadšení, které jsem viděla při realizaci aktivit, děti ještě potvrdily při společné reflexi. Všechny děti se shodly, že z celého projektu si nejvíce užily právě tyto činnosti. Hospitující učitelka mi s odstupem několika měsíců sdělila: *„Děti i teď stále vzpomínají na to, jak si zkoušely chůzi s bílou holí nebo se obsluhovat se zavazanýma rukama. Tyhle činnosti se jim rozhodně zapsaly do paměti.“*

Při společné reflexi praktických činností některé děti přiznávaly, že někdy „podváděly“ (např. u slepeckých brýlí se dívaly dolů), neboť se bály, že do něčeho narazí, či byly frustrovány neúspěchem. Děti velmi dobře dokázaly reflektovat, jaká možná omezení zrakové a tělesné postižení přináší a s jakými problémovými situacemi se mohou zrakově či tělesně postižení potýkat.

Během ranních činností se děti seznámily s některými pomůckami pro zrakově postižené, prohlédly si knihu psanou Braillovým písmem, samy si vyzkoušely něco pomocí Braillového písma napsat. Společně jsme si také zahráli hmatové a sluchové pexeso. Všechny činnosti se dětem líbily, hodnotily je kladně při jednotlivých reflexích každého dne i při závěrečné reflexe. Pomůcky velmi ocenila také hospitující učitelka. Osobně mě mrzelo, že jsme byli omezeni časově, a tudíž děti pracovaly s několika pomůckami během jednoho dne. Za sebe bych upřednostnila, kdyby se děti s pomůckami seznamovaly postupně, každý den s jednou pomůckou. Děti by měly více času pomůcky a hry prozkoumat, vyzkoušet si je a pohrát si. Společně bychom se také mohli těšit, co objevíme zítra.

Podobně jako v předchozím integrovaném bloku i v tomto bloku měly u dětí velký úspěch aktivity s prvky dramatické výchovy. Hra, při které děti vstupovaly do role slepé Míly, děti nadchla. Všechny si chtěly vyzkoušet být Mílou při první i při druhé hře. V první hře, kdy měly děti odpovědět něco Míle na její smutný vzkaz, přicházely s velmi hezkými nápady („*Mysli na něco hezkýho*“, „*Neboj se, nic se ti nestane*“, „*Jdi za maminkou nebo za tatškou*“, „*Chceš pohladit?*“). Hospitující učitelka tuto aktivitu pochválila, neboť u dětí rozvíjí empatii a prosociální chování. Říkala mi, že podobně zadané úkoly bude s dětmi zařazovat častěji. Druhou hru (Horké křeslo) hodnotím také pozitivně, děti se aktivně zapojovaly, byly hrou zaujaté. Hra pro ně byla nová, bylo vidět, že nic podobného nikdy nehrály. Některé děti měly problém vymyslet otázku, která ještě nebyla, jiné naopak přicházely s velmi originálními otázkami. Kvůli časovým omezením (děti musely přecházet do jiné třídy – spojování provozu) se v roli Míly nestihly vystřídat všechny děti, které měly o tuto roli zájem.

Aktivity, při kterých měly děti ve skupinkách sehrát scénky podle scénáře, který si samy domluví, byly částečně upraveny. Vzhledem k nezkušenosti dětí s prvky dramatické výchovy jsem odhadovala, že by pro ně aktivity byly příliš obtížné. Obavy vyjádřila i hospitující učitelka, která měla návrh projektu u sebe. Proto jsme si nejprve podobnou scénku sehráli spolu jako skupina. Dítě (dobrovolník) byl v roli zrakově postiženého, já jsem byla v roli asistentky, další dvě děti v roli muže a ženy jedoucí v autobuse. Společně jsme si nejprve řekli, jak chceme, aby scénka vypadala, poté jsme si jí zkusili zahrát. Děti byly nadšené a chtěly si podobné situace sehrát i ve svých skupinách. Rozdělily se tedy do skupin po 4, dostaly čas na přípravu, poté nám své scénky předvedly. Činnost dopadla nad moje očekávání, ačkoli byly patrné rozdíly ve zvládnutí aktivity mezi jednotlivými skupinami. Dvě skupinky dětí zvládly činnost bez větších problémů, jiné dvě skupiny měly problémy se vzájemně shodnout, příp. si ustoupit – každý tvrdě prosazoval svůj návrh. I při závěrečné reflexi tyto dvě skupiny upozorňovaly na neshody, které mezi jednotlivými členy skupiny panovaly během hry. Opět se domnívám, že kdyby aktivity podobného charakteru byly zařazovány častěji, děti by se na podobnou práci adaptovaly, naučily by se lépe spolupracovat a komunikovat ve skupině a získaly by důležité dovednosti jako udělat kompromis, ustoupit, prosadit se.

Na závěr projektu jsme společně vytvořili myšlenkovou mapu tak, jak ji popisuje Jančaříková (2017). Tuto činnost hodnotím velmi pozitivně. Nikdy před tím jsem

podobnou činnost s dětmi nedělala, ale po tomto projektu ji rozhodně zařadím mezi metody, které využiji ve výuce. Také hospitující učitelka mi sdělila, že se jí činnost velmi líbí – „*Velmi zajímavý způsob, jak s dětmi shrnout celý integrovaný blok. Nikdy jsem nic podobného neviděla, ale je to úžasné.*“ Děti činnost bavila, vnímaly jí jako hru a zároveň si při ní zopakovaly mnoho poznatků i pocitů, které během realizace projektu zjistily a zažily. Rovněž tato myšlenková mapa sloužila jako zpětná vazba pro mě – viděla jsem, co všechno si děti zapamatovaly, co je zaujalo.

5.7 Sumativní hodnocení projektu – vyhodnocení naplnění cílů

Jméno dítěte	Dílčí cíl						
	ve skupině nakreslit a pojmenovat kamaráda	uvědomit si a zažít si, jaké to je, když se mi někdo posmívá	slovně nebo výtvarně vyjádřit, jaké by to bylo, kdybychom byli na světě všichni stejní	vyzkoušet si běžné činnosti jako tělesně postižený	napsat nebo nakreslit vzkaz poslepu	vyzkoušet si běžné činnosti jako nevidomí, vyzkoušet si roli asistenta nevidomého	ve skupině sehrát (př. natočit) scénku o tom, jak se chovat/nechovat k lidem se zdrv. postižením
Honzík	x	•	•	-	•	•	•
Eliška	x	x	•	•	-	-	•
Elenka	•	•	x	•	-	-	x
Alička	•	•	x	•	•	•	•
Oliver	-	-	•	•	-	-	x
Tadeáš	x	•	x	-	•	•	x
Jessica	•	•	x	•	•	x	•
Kryštof	x	•	•	•	•	•	x
Karolínka	•	•	x	•	•	x	•
Viktorka	x	•	•	•	x	•	•

• zvládnul/a x zatím nezvládnul/a - nepřítomen/a

Tabulka 2 Sumativní hodnocení projektu

Úspěšnost naplnění dílčího cíle byla vyhodnocena podle konkrétních kritérií hodnocení, které obsahuje tabulka 2. Za splněný cíl se považuje ten, u kterého došlo k úspěšnému splnění všech kritérií hodnocení. Na vyhodnocení toho, zda děti úspěšně splnily cíl či nikoli, se spolupodílela hospitující učitelka na základě svého pozorování dětí při práci. Svou práci hodnotily také děti, které byly dopředu seznámeny s jednotlivými cíli i kritérii hodnocení.

Z předchozí tabulky je patrné, že děti byly více úspěšné při plnění druhého, čtvrtého, pátého a šestého cíle. Čtvrtý cíl se dokonce podařilo naplnit všem přítomným dětem. Méně úspěšné byly děti při plnění prvního, třetího a sedmého cíle – zvládla je zhruba polovina dětí. Tyto cíle patřily k aktivitám, které byly založené na kooperaci ve skupině. Jak již bylo zmíněno, děti nebyly zvyklé pracovat ve skupinách kooperativním způsobem - neznaly metody, jak se ve skupině můžeme na něčem domluvit, nevěděly, že někdy někdo musí ustoupit nebo že se můžeme rozhodnout pro kompromis. Domnívám se, že právě kvůli této nezkušenosti dětí s prací ve skupinách jsou patrné rozdíly v úspěšnosti u aktivit založených na práci jednotlivce a aktivit skupinových.

6 Diskuse

Stejně jako u jiných bakalářských a diplomových prací na podobné téma (Baizová, 2014; Kašníková, 2015; Roháčová, 2016; Kafková, 2017; Křížová, 2018; Sedláčková, 2018; Hejdová, 2020;), i zde realizace projektu *Každý jsme jiný* ukázala, že téma zdravotního postižení není pro děti předškolního věku tématem nevhodným či příliš komplikovaných. Jestliže jsou dodrženy zásady práce s tímto tématem i zásady pro učení v předškolním věku, stane se toto téma pro děti atraktivní a přitažlivé. Stejně jako někteří odborníci (Černý, Grofová, 2020; Burkovičová, Navrátilová, 2014) i já (na základě své zkušenosti s projektem) vnímám jako velmi vhodné toto téma otevírat už v mateřských školách a podporovat tak přijetí a respekt ke zdravotně postiženým.

Osvědčilo se užívat četbu příběhu jako vstupní aktivitu do tematického celku. Ve shodě se slovy Dolákové (2015) příběh děti do projektu vtáhl a byly dobře motivované pro další činnosti. Stejně jako Sedláčková (2018) také já četbu příběhu hodnotím jako velmi účinnou metodu pro přiblížení jinakosti. Pokud bych projekt realizovala znovu, tematický blok „Proč ten kluk nechodí, ale jezdí na vozíku?“ bych motivovala jinou knihou. Vybrala bych knihu, která by více odpovídala věku dětí. Vhodnější by například byla kniha *Madlenka a brejličky* (Zemanová, Bergmannová, 2014), kterou autorky doporučují předškolním dětem. Pokud bychom chtěli zůstat u tělesného postižení – u kluka na vozíku, mohli bychom „sáhnout“ po krátké filmové pohádce *Cuerdas*. Nechci však knihu *Kluk a pes* hodnotit jako nevhodnou pro předškolní věk. Knihu je možné použít už u předškolních dětí, avšak musí se s ní pracovat jinak, než jak jsem to měla v plánu udělat já – tedy pouze číst příběh. Osobně bych doporučila jednotlivé kapitoly zkrátit a při vyprávění příběhu použít maňásky hlavních postav.

Děti velmi dobře reagovaly na dramatické činnosti – především na hru v roli. Děti vůbec netrpěly ostychem před ostatními, aktivně se zapojily i děti, které se u jiných aktivit zdráhají. Podle doporučení mnoha autorek (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019; Svobodová, Švejdvová, 2011; Míčková, 2019) bych kladen velký důraz na zřetelné odlišení hry v roli a skutečností. To bylo nezbytné především u aktivity „Ulička hanby“, kdy děti vstupovaly do role posměváčků. Hranici mezi realitou a fikcí jsme odlišili pomocí „kouzelného zvonečku“, který děti přenášel do pohádky a zase zpět. Bylo patrné, že děti velmi dobře tuto hranici cítí a jasně odliší, kdy mluví za sebe a kdy za konkrétní roli. Při dramatických aktivitách v projektu děti několikrát vstupovaly do rolí

zdravotně postižených osob. Tato zkušenost u nich pomohla rozvinout empatii k těmto osobám a snadněji pochopit, s jakými problémy se mohou v životě potýkat.

Osvědčilo se také vsadit na konkrétní činnosti, při kterých si děti vyzkouší zdravotní postižení „na vlastní kůži“, tak jak to doporučuje Paterová (2017). U dětí měly největší úspěch aktivity, při kterých se simulovalo zrakové nebo tělesné postižení. Při závěrečném shrnutí (myšlenková mapa) děti nejčastěji vzpomínaly právě na aktivity založené na prožitkovém učení hrou. Vybavovaly si činnosti, při kterých měly na očích škrabošky, chůzi s bílou holí a s brýlemi simulujícími různé zrakové vady, hraní domina s vystouplými puntíky poslepu a činnosti realizované se zavázanými končetinami. Můžeme tedy usuzovat, že učení založené na přímých zážitcích dětí vedlo kvůli emočnímu prožívání i k hlubšímu zapamatování. To ostatně potvrzují i slova hospitující učitelky, která řekla, že na tyto typy aktivit děti vzpomínaly i několik měsíců po ukončení projektu.

K charakteristickému znaku projektového učení patří podle Štěpánkové, Syslové (2019) spolupráce dětí. Ve snaze naplnit tento charakteristický rys jsem do projektu zařadila několik dramatických a výtvarných aktivit založených na kooperaci dětí ve skupině. To se však ukázalo jako neuvážené. Vzhledem k nedostatečné zkušenosti dětí s kooperací ve skupině se několikrát stalo, že se děti nedokázaly shodnout, domluvit, ustoupit si. To přineslo několik situací, kdy jsem musela do aktivit dětí zasáhnout a poradit jim metody, které by mohly užívat v momentě, kdy nemohou najít shodu (rozdělení rolí, kámen-nůžky-papír, hlasování apod.). Ideální by bylo sejít se s učitelkou, která třídu vede ještě před realizací projektu a konzultovat s ní, jakými způsoby jsou děti zvyklé pracovat nebo být ve třídě několik dní přítomna jen jako přihlížející a sledovat, jak učitelka s dětmi pracuje. Na tomto místě také vnímám svou nedostatečnou schopnost reagovat na situaci a okamžitě přizpůsobit připravené činnosti konkrétní skupině dětí. Jestliže děti neumí dostatečně efektivně pracovat ve skupinách, bylo by dobré je to učit postupně – začít tedy menšími skupinami, ideálně dvojicemi. První aktivita ve skupinách mi pomohla tuto jejich neschopnost poodhalit, další aktivity ve skupinách už mohly být modifikovány pro dvojice. Postupně by se skupiny mohly zvětšovat např. metodou snowballingu tak, jak to navrhuje Sitná (2013).

Podle Štěpánkové a Syslové (2019) realizace projektové výuky v prostředí mateřské školy v ryzí podobě - tedy tak, jak je teoreticky vymezena, nebývá příliš častá. To se

potvrdilo i u tohoto projektu. Celistvost a časová kontinuita projektu byla narušena kvůli organizačním změnám v mateřské škole - druhý integrovaný blok časově bezprostředně nenavazoval na předchozí z důvodu pololetních prázdnin, návštěvy divadla a solné jeskyně a poté účasti některých dětí této třídy na lyžařském výcviku. To naštěstí nenarušilo motivaci dětí v projektu pokračovat. Další omezení projektu vnímám na své straně – nedostatečná schopnost flexibility. Flexibilita je dalším charakteristickým rysem projektového učení. Vždy je třeba vnímat potřeby a zájmy dětí a aktivity dle nich upravovat, vnímat děti jako spoluvůrce projektu. V tomto bodě u sebe rozhodně vnímám prostor pro zlepšení. Myslím si, že je to částečně způsobeno mým zatím krátkým působením v mateřské škole (2 roky). Dále jsem si uvědomila, že musím dětem dát větší prostor i při řešení jednotlivých úkolů – naučit se ustoupit do pozadí. Několikrát jsem se při činnostech přistihla při tom, že se snažím děti někam směřovat nebo jim radit, přestože to daná situace vůbec nevyžadovala.

Pokud bych realizovala projekt znovu, vyhradila bych si na něj více času. Ideální by bylo, kdyby nebyl časově omezený vůbec a záleželo by pouze na tom, zda děti budou mít ještě o téma zájem či se již budou chtít přesunout k jinému tématu. Nedostatek času jsem vnímala velmi negativně po celou dobu realizace projektu. Vnímaly ho také děti, když se při dramatických aktivitách všichni zájemci nestihli vystřídat v rolích.

Nejvíce mě mrzí, že kvůli omezeným časovým možnostem nebyl vždy dodržen dostatečný prostor pro reflexi. Zormanová (2012) upozorňuje, že se jedná sice o poslední, ale rozhodně ne méně důležitou fázi třífázového modelu učení. U zážitkových aktivit, kterých bylo v projektu plno, je reflexe prožitků naprosto stěžejní. Příště bych určitě rozvrhla projekt do více dní, každý den realizovala např. jen jednu aktivitu z projektu tak, aby děti měly dostatečný prostor si činnost prožít, vystřídat se v jednotlivých rolích a na závěr se v klidu za prožitými aktivitami odhlédnout, zhodnotit je a zreflektovat své pocity.

Při reflexi by se nemělo opomíjet také emoční prožívání dětí (Zormanová, 2012). V projektu však děti na otázky vztahující se k pocitům často odpovídaly jednoslovně – dobře/špatně. Myslím si, že to bylo nedostatečnou zkušeností dětí s podobnými otázkami, ale možná také tím, že dětem u některých aktivit nebyla poskytnutá jiná možnost vyjádření než slovní. Pro děti předškolního věku může být těžké vyjádřit se

slovně, ale pokud by mohly své pocity vyjádřit kresbou nebo pohybem, mohly by být výmluvnější.

Přestože se domnívám, že navržený projekt je pro děti předškolního věku atraktivní a má potenciál přiblížit jim svět zdravotně postižených, je třeba si uvědomit také jeho limity. Projekt byl navržen pro konkrétní skupinu dětí. Nelze jej tedy vnímat jako univerzální návod na to, jak pracovat s tímto tématem ve všech mateřských školách. Jiný pedagog může předložený projekt vnímat jako inspiraci, vždy si jej však musí upravit tak, aby vyhovoval zájmům, potřebám a možnostem „jeho“ dětí. Hodnocení projektu i návrh potřebných změn nemusí být úplný vzhledem ke zvoleným metodám hodnocení. Hodnocení naplnění cílů projektu vychází z části z pozorování dětí při práci a z části z jejich sebehodnocení. Obě tyto metody mají své limity. Přestože na pozorování se kromě autorky práce podílela také hospitující učitelka, nemuselo být postřehnuto vše. Dětské reflexe nemusí být zcela objektivní, mohou být omezeny stydlivostí dětí při reflexích, neschopností nebo nedostatečnou schopností slovně vyjádřit své prožitky – nedostatečná slovní zásoba dětí, nedostatečná schopnost porozumět a pojmenovat konkrétní emoce.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala prací s tématem zdravotního postižení v prostředí mateřské školy, resp. ověřením navrženého projektu, který děti seznamoval s životem se zdravotním postižením. Cílem bakalářské práce tedy bylo vytvořit, zrealizovat a zreflektovat projekt, který děti seznámí s touto problematikou.

Vytvořený projekt má název *Každý jsme jiný* a je složen ze dvou tematických celků, jejichž názvy jsou zároveň klíčovými otázkami projektu – *Proč nejsme všichni stejní?*; *Proč ten kluk nechodí, ale jezdí na vozíku?*. Každý z tematických bloků je motivován jinou pohádkou, které v sobě nesou téma handicapu. Projekt byl navržen tak, aby odpovídal požadavkům kladeným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Jednotlivé části projektu byly navrženy v souladu s třífázovým modelem učení. Hry a činnosti vycházejí ze schopností a potřeb konkrétní skupiny dětí a mají charakter hry.

Celý projekt byl realizován v mateřské škole ve třídě nejstarších dětí – předškoláků a dětí s odkladem školní docházky od ledna do února 2023. Hodnocení projektu vychází z reflexí autorky práce, hospitující učitelky a dětí ve třídě. Projekt byl také hodnocen prostřednictvím vyhodnocování naplnění cílů podle předem stanovených kritérií.

Realizace projektu prokázala, že téma zdravotního postižení je vhodným a zajímavým tématem už pro děti předškolního věku. Pro přiblížení problematiky se nejvíce osvědčily činnosti založené na přímých zážitcích dětí, kdy si děti samy na sobě v simulovaných podmínkách vyzkoušely konkrétní zdravotní postižení. Děti si tyto aktivity nejčastěji vybavovaly při společné reflexi a podle slov hospitující učitelky na ně „vzpomínaly“ i několik měsíců po ukončení projektu.

Četba pohádkových příběhů s hlavním hrdinou se zdravotním postižením umožnila dětem identifikovat se s hlavním hrdinou. Ve spojení s dramatickými aktivitami projektu, při kterých děti vstupovaly do rolí zdravotně postižených osob, se tak děti učily rozvíjet empatii k těmto osobám a snadněji pochopily, s jakými problémy se mohou v životě potýkat.

Projekt byl plný aktivit, které byly založeny na práci ve skupinách a vzájemné spolupráci dětí. Děti v této třídě však nebyly zvyklé pracovat kooperativně. Tato nezkušenost vedla u části dětí k nezvládnutí některých aktivit, což bylo patrné již při

samotné realizaci a odrazilo se to také v závěrečném sumativním hodnocení cílů – děti častěji nesplnily cíle vztahující se k aktivitám, které vyžadovaly spolupráci dětí ve skupině.

Děti byly projektem zaujaty, dalo by se v něm dále pokračovat a rozšiřovat ho. Mohli bychom jít více do hloubky nebo do projektu zahrnout na další druhy zdravotního postižení. Zajímavé by bylo zaměřit se na ta zdravotní postižení, která nejsou na první pohled tak nápadné - např. na poruchy autistického spektra nebo na mentální postižení a sledovat reakce dětí na takový typ projektu.

Zdroje

AMIROVÁ, Alžběta, FIEDLEROVÁ, Michaela a REJCHRTOVÁ, Andrea. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.

BAIZOVÁ, Veronika. *Využití zážitkové výchovy k seznámení dětí se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2014. 56 s. Bakalářská práce.

BENDOVÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.

BERÁNKOVÁ, Kamila, MRÁZOVÁ, Eva. *Každý je důležitý – vzájemně se poznávejme! : metodické náměty pro multikulturní výchovu*. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-052-5.

BINAR, Ivan. *Bibiana píská na prsty*. Ilustroval Veronika PODZIMKOVÁ. Praha: Meander, 2009. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-86283-73-9.

BLACK GUTMAN, D., HICKSON, F. The relationship between racial attitudes and social-cognitive development in children: An Australian study. *Developmental Psychology* [online]. 1996, **32**(3), 448–456 [cit. 2021-12-3]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.448>

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Kluk a pes*. Ilustroval Eva ŠVRČKOVÁ. V Praze: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02718-0.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Lentilka pro dědu Edu*. 2. vyd. Ilustroval Eva MASTNÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-03026-5.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Řvi potichu, brácho*. Ilustroval Tomáš KUČEROVSKÝ. Praha: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04322-7.

BURKOVIČOVÁ, Radmila a NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-676-8.

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.

ČERNÝ, Michal a CHYTKOVÁ, Dagmar. *Myšlenkové mapy pro studenty: učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. Brno: BizBooks, 2014. ISBN 978-80-265-0267-8.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

Dr. Žako: O neslyšící dalmatince. In: *ČT :D*, [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e318295350030007>

DRIJVEROVÁ, Martina. *Domov pro Martány*. 2. vyd. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02938-2.

EYRE, Linda a EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.

FELCMANOVÁ, Alena a RANDA, Jana. ANTI BIAS. *ANTI BIAS* [online]. Praha, 2022 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.anti-bias.cz/>

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 8. vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1850-0.

HAMPLOVÁ, Ludmila. Panenky s rozštěpem, naslouchadly nebo jizvami pomáhají dětem s různými handicap. Ukazují jim, že jsou součástí společnosti. In: *Zdravotnický deník* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://www.zdravotnickydenik.cz/2020/07/panenky-rozstepem-naslouchadly-jizvami-pomahaji-detem-ruznymi-handicap-ukazuji-ze-jsou-soucasti-spolecnosti/>

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HEJDOVÁ, Kristýna. *Seznámení intaktních dětí předškolního věku s problematikou handicapu* [online]. Plzeň, 2020 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xpfhpc/>. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická.

HELUS, Zdeněk. Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

HOLCOVÁ, Martina. Projekt Watoto. In: *Multikulturní výchova: [praktické náměty pro výuku na 1. stupni ZŠ]*. Praha: Raabe, 2012, s. 1-18. Průřezová témata na 1. stupni ZŠ. ISBN 978-80-86307-75-6.

Hopsasa, zahopsat si může každý, kdo má náladu. In: *ČT :D*, [online]. Praha, 2017 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/hopsasa>

Hvězdičky: Rudolf. In: *ČT :D*, [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/hvezdicky>

CHVOJKOVÁ, Veronika. *Aktivity a pohádky představující problematiku zdravotního postižení pro předškolní děti* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xkq97n/>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné kultury.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-327-8.

KAFKOVÁ, Karolína. *Vzdělávání dětí v mateřské škole zaměřené na posilování prosociálního chování ve vztahu k dětem se zdravotním postižením* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/47iwbs/STAG83604.pdf>. Bakalářské práce. Univerzita Hradec Králové.

KAŠNÍKOVÁ, Markéta. *Seznámení intaktních dětí předškolního věku s problematikou sluchového postižení u dětí*. [online]. Brno, 2015 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qplyvy/>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Lenka Hricová, Ph.D.

KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŽELUHOVÁ, Eva a LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora. *Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání: METODIKA PRO UČITELE*. Praha: Nakladatelství Raabe, 2022 [cit. 2023-02-25]. ISBN 978-80-7496-523-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

KŘÍŽOVÁ, Veronika. *Seznámení dětí v běžné mateřské škole se světem Neslyšících pomocí dramatické výchovy* [online]. Brno, 2018 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/ajlsj/diplomova_prace.pdf. Diplomová práce. Janáčková akademie múzických umění v Brně.

KŘÍŽOVÁ, Žaneta, PATEROVÁ, Radka Johana a VÍCHOVÁ, Lucie. *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe, 2017. Inspirace a náměty pro mateřské školy. ISBN 978-80-7496-330-8.

KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty (ve vyučování matematice) - cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-088-9.

LAZAI, Stefanie. *Benjamín: rodinné starosti*. Brno: Mentéo, 2006. ISBN 80-903-7360-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologické eseje: (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0892-8.

MATĚJČEK, Zdeněk a LANGMEIER, Josef. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981. Klub čtenářů (Odeon).

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Metodika - Oblast: Život s handicapem: Mat'o: Jak se žije s fyzickým handicapem? pro žáky základních a středních škol. In: *Grafka.cz* [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: https://www.onlinezivakniznica.sk/upload/methodics/Mat%CC%8Co_%20Jak%20se%20z%CC%8Cije%20s%20fyzicky%CC%81m%20handicapem_-1560507324614.pdf

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIKOŠKA, Petr a NOVÁK, Lukáš. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-290-5.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Ilustroval Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.

Nevidomí – dlouhé video In: Youtube [online]. 30.1. 2014 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=pVn-N-Z2gTA>. Kanál uživatele Národní rada osob se zdravotním postižením ČR.

NĚMCOVÁ, Veronika. *Handicap v literatuře pro děti a mládež* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: https://theses.cz/id/2pb9wh/Handicap_v_literatue_pro_dti_a_mld.txt. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Pedagogický styl založený na zpětné vazbě. In: SYSLOVÁ, Zora. *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole* (1. aktualizace). [CD ROM] Praha: Verlag Dashofer, 2008. ISSN 1802-4130

NOVÁKOVÁ, Eva. Panenky barvy s holou hlavou, tmavé pleti nebo se sluchadly. In: *Tiché zprávy* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://www.tichezpravy.cz/panenky-barbie-s-holou-hlavou-tmave-pleti-ci-se-sluchadly/>

OPRAVILOVÁ, Eva a UHLÍŘOVÁ, Jana. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-623-9.

Pablo, autismus jako jedinečné vidění světa. In: *ČT :D*, [online]. Praha, 2017 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/pablo>

PATEROVÁ, Radka Johana. Já jsem takový a ty jsi makový - učíme se toleranci. In: KŘÍŽOVÁ, PATEROVÁ, Žaneta, Radka Johana a VÍCHOVÁ, Lucie. *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe, 2017, s. 7-40. Inspirace a náměty pro mateřské školy. ISBN 978-80-7496-330-8.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

Pojď do toho: Každý sám za sebe. In: *ČT :D*, [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-03-12]. Dostupné <https://www.ceskatelevize.cz/porady/11651903426-pojd-do-toho/214562221670006/>

Potkal jsem ho v ZOO. [film]. Režie Drahomíra ŘEŇÁKOVÁ - KRÁLOVÁ. Česká republika, 1994. Délka 66 min.

Pomáhejme si. In: *Česká televize*, [online]. Praha, 2013 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096056775-pomahejme-si/>

PREISSOVÁ, Andrea a ŠOTOLA, Jaroslav ed. *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3140-6.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. V Praze: Triton, 2013. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7387-731-6.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

Příběh pana Tydýta. In: *Sdružení D* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://www.sdruzenid.cz/pribeh-pana-tydyta>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018. [online]. [cit. 2021-01-12]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>

ROHÁČOVÁ, Barbora. *Příběhy (nejen) o dětech s postižením jako základ didaktických aktivit pro děti předškolního věku* [online]. Brno, 2016 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jpulh8/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

RUŠAR, Daniel. *Strakáč a Tioni*. Praha: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05600-5.

Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s., Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

SEDLÁČKOVÁ, Dominika. *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou* [online]. Praha, 2018 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/101704/130238456.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Bakalářské práce. Univerzita Karlova.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALICKÁ, Jana. Panenky s osobností. In: *Člověk v tísní* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-10-22]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.,* aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi.* I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

SYSLOVÁ, Zora a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Třídní projekty v mateřské škole.* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a FIKAROVÁ, Táňa. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte.* Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠVEJDOVÁ, Hana. Pořádaly koblihy masopustní dostihy. In: *Obletět svět přál bych si hned: tvoříme, poznáváme a hrajeme si : [projekty podporující prosociální chování dětí v mateřské škole]*. Praha: Raabe, 2012, s. 1-33. Tvoříme, poznáváme a hrajeme si. ISBN 978-80-87553-46-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMKOVÁ, Anna, KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.

Tykadlo: Handicap a jak se s ním žije? Tykadlo: Nevidomí a vidoucí. : *ČT :D*, [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e20655211419>

Tykadlo: Nevidomí a vidoucí. *ČT :D*, [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://decko.ceskatelevize.cz/video/e20655211403>

VÁGNEROVÁ, Marie a HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-763-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Výstava Lidé odvedle – neobvyklý výlet do světa lidí s hendikepem. In: *Lidé odvedle* [online]. Praha, 2021 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://lideodvedle.cz/vystavy/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

ZEMANOVÁ, Lenka. *Madlenka a brejličky*. Ilustroval Michaela BERGMANNOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0600-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Život s jinakostí, handicapem/zdraví. In: *JZNS.CZ* [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15230-zivot-s-jinakosti-handicapem-zdravi>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Dílčí cíle a kritéria hodnocení

Tabulka 2 Sumativní hodnocení projektu

Seznam příloh

Příloha A Poděkování tělu

Příloha B Fotografie třídy – „Stejnákov“

Příloha C Fotografie z realizace projektu

Příloha A – Poděkování tělu

„Chci vás pozvat na cestu do fantazie, při které můžete poděkovat svému tělu za všechno, co pro vás dělá. Pohodlně si sedněte a zavřete oči. Třikrát se zhluboka nadechněte a vydechněte. Nyní můžete poděkovat za to, jak vám vaše tělo každý den slouží, takže můžete jít do školky nebo si hrát. Můžete mu ve své mysli poslat zprávu, říct mu, že ho máte rádi, že jste mu vděční. Poděkujte svým chodidlům, že vás nesou všude, kam chcete jít, a že vám tak pomáhají být samostatní. Poděkovat můžete také nohám, které nesou celou vaši váhu, když jdete, běžíte, lezete na strom nebo když musíte trpělivě čekat... Můžete poděkovat také vaší hrudi, svým plicím, že vám pomáhají dýchat a dodávají tak kyslík, a díky tomu máte sílu a energii na hraní i na práci. Vydechněte jednou zhluboka a nadechněte se jednou zhluboka a vnímejte, jak je to příjemný pocit, mít tak silné plíce. Když jste se jako miminka narodili, první, co jste udělali, byl hluboký nádech. A od té doby ve vás plíce dýchají. Každou minutu dne.

Poděkovat můžete také svým rukám za to, že toho s nimi můžete tolik dělat: oblékat se, malovat, dotýkat se jiných lidí... Poděkovat můžete také svým ramenům a svému krku. Pohybuje jemně rameny a uvědomte si, jak bezpečně nesou vaši hlavu, takže máte rozhled a můžete se dívat daleko dopředu. Poděkujte také své páteři, která vám umožňuje vzpřímeně sedět nebo chodit, nosit i těžší věci... Poděkujte svým očím. Nadechněte se a s výdechem své oči uvolněte. Pomyslete na ně s láskou. Vaše oči jsou malý zázrak. Díky nim vidíte! Ptáčky na obloze, sluníčko a mraky, maminku a tatínka, své kamarády.

Ted' sami popřemýšlejte, které další části těla byste chtěli poděkovat. Já budu mlčet, abyste mohli poděkovat. Možná, že některá vaše část byla někdy dříve nemocná a uzdravila se. Možná vám některé části pomáhají radovat se ze života, jiné vám pomáhají poslouchat hudbu, cítit krásnou vůni a ochutnat něco obzvlášť dobrého... Chvilí o tom přemýšlejte a poděkujte za to. (1 minuta)

A nyní nastal čas, abyste opět vrátili svou pozornost sem, do této místnosti, do této chvíle. Pomalinku zahýbejte svými prsty u nohou a rukou, svýma nohama a rukama, protáhněte se jako kočička na sluníčku. Poděkujte celému svému tělu, jaký je to zázrak, že je tu pro vás. Budu počítat do tří a vy si zvolna otevřete oči, rozhlédněte se a budete plně svěží a pozorní: Jedna ... dvě tři.“

(Černý, Grofová, 2020, s. 44-45)

Příloha B – Fotografie třídy – „Stejnákov“



(Paterovám, 2017, s. 35)

Příloha C – Fotografie z realizace projektu







