

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Anna Králová

Využití scénického čtení u dětí s SVP
Use of stage reading among the children with special needs

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 17.4.2018

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu Mgr. Pavlu Svobodovi Ph.D. za jeho odborné vedení a rady. Také chci poděkovat Zuzaně Drahošové za vstřícnost, poskytnutí času ve výuce a věcné připomínky k realizovanému projektu. Mé díky patří také panu Králi a Dubnovskému klanu a všem, kteří se mnou měli trpělivost a podporovali mě v práci.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 6 |
| 1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 7 |
| 1.1 Vymezení pojmu..... | 7 |
| 1.2 Konkrétní diagnózy..... | 8 |
| 1.3 Základní vzdělávání dětí s SVP..... | 9 |
| 1.3.1 Podpůrná opatření..... | 10 |
| 1.3.2 Individuální vzdělávací plán..... | 10 |
| 1.3.3 Asistent pedagoga..... | 10 |
| 1.4 Typy základních škol pro žáky s SVP..... | 11 |
| 1.4.1 Základní škola praktická..... | 12 |
| 1.4.2 Základní škola speciální..... | 12 |
| 1.4.3 Školy při zdravotnických zařízeních..... | 13 |
| 2 Scénické čtení..... | 14 |
| 2.1. Definice scénického čtení..... | 14 |
| 2.2 Readers Theatre..... | 15 |
| 2.3 Projekt LiStOVáNí..... | 16 |
| 2.4 Projekt Čtenář na jevišti..... | 16 |
| 3 Čtenářská gramotnost..... | 18 |
| 3.1. Projekty zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti..... | 19 |
| 3.1.1 Čtenářská gramotnost a projektové vyučování..... | 19 |
| 3.1.2 Kudy vede cesta ke čtenáři?..... | 19 |
| 3.1.3 Čtení pomáhá..... | 20 |
| 3.1.4 Celé Česko čte dětem..... | 20 |
| 3.1.5 Knížka pro prvňáčka..... | 20 |
| 3.1.6 Rosteme s knihou..... | 21 |
| 3.1.7 Čtenářské kluby..... | 21 |
| 3.1.8 S knížkou do života (Bookstart)..... | 22 |
| 3.1.9 Čtenářův sympatický rádce (ČTE-SY-RÁD)..... | 22 |
| 4 Praktická část..... | 23 |
| 4.1 Cíle výzkumného projektu..... | 23 |
| 4.2 Výzkumné otázky..... | 23 |
| 4.3 Metodologie..... | 24 |
| 4.3.1 Zúčastněné pozorování..... | 24 |
| 4.3.2 Nestrukturovaný rozhovor..... | 25 |

| | |
|--|----|
| 4.4 Popis prostředí - ZŠ Ružínovská..... | 25 |
| 4.5 Žáci druhé třídy ZŠ praktické..... | 25 |
| 4.5.1 Pavel S..... | 26 |
| 4.5.2 Jan K..... | 26 |
| 4.5.3 Dominik M..... | 27 |
| 4.5.4 Klára B..... | 27 |
| 4.5.5 Hana Z..... | 28 |
| 4.5.6 Tereza V..... | 28 |
| 4.6 Osobnost autorky..... | 28 |
| 4.7 Výzkumný projekt..... | 29 |
| 4.7.1 Úvodní aktivity..... | 29 |
| 4.7.2 Výběr knihy k dramatizaci..... | 30 |
| 4.7.3 Seznámení se scénickým čtením..... | 31 |
| 4.7.4 Práce s textem..... | 31 |
| 4.7.4 Dramatizace..... | 32 |
| 4.7.5 Závěr projektu..... | 33 |
| 4.8 Vyhodnocení projektu..... | 33 |
| 4.8.1 Shrnutí nestrukturovaného rozhovoru..... | 33 |
| 4.8.2 Shrnutí pozorování..... | 34 |
| 4.8.3 Diskuze a doporučení..... | 36 |
| Závěr..... | 38 |
| Seznam zkratk..... | 39 |
| Seznam použité literatury..... | 40 |
| Seznam příloh..... | 44 |

Úvod

Tématu scénického čtení dosud není v literatuře věnováno mnoho pozornosti, přestože se jedná o fenomén, který se v naší republice za poslední roky poměrně zviditelnil. Kromě toho se jednotlivé názory na definici i funkci scénického čtení značně liší. Autorka bakalářské práce se proto rozhodla shrnout dosavadní poznatky o této formě "veřejného předčítání" a aplikovat je při tvorbě projektu s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Teoretická část práce se tedy zabývá stanovením toho, kdo jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami a následně se zaměřuje právě na scénické čtení jako samostatnou divadelní formu. Zastavuje se i u projektů, které se scénickým čtením pracují. Posledním tématem, které je v této části vymezeno je čtenářská gramotnost a s ní související iniciativy, které se snaží o rozvoj dětského čtenářství - včetně těch pracujících s dětmi s SVP.

V praktické části práce autorka představuje projekt, při němž s žáky ZŠ praktické vytvářela scénické čtení s cílem rozvoje čtenářské gramotnosti a hlasového projevu při čtení. Na závěr vyhodnocuje průběh projektu a vyvozuje z něj možnosti pro další práci.

1 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Cílovou skupinu této práce tvoří děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), proto se autorka v této kapitole zaměřila na vymezení pojmu a specifika práce s touto skupinou.

1.1 Vymezení pojmu

Pojmem speciální vzdělávací potřeby byl nahrazen původní termín hendikep či postižení. I přesto označení jednotlivých typů speciálních vzdělávacích potřeb vychází právě z postižení, na jehož základě vznikají. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Podle §16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) je za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami označováno dítě se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Zdravotní postižení

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 2) vymezuje zdravotní postižení následovně: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“

Zdravotní znevýhodnění

Zdravotní znevýhodnění je ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 3) popsáno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění

Opět dle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 4) se za sociální znevýhodnění považuje:

„a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“

Ne všichni ale s výše popsaným členěním zcela souhlasí. Autorka se přiklání k názoru Jana Michalíka, který soudí, že taková kategorizace nebere příliš ohled na hloubku postižení nebo, že je zařazení nedostačující pro potřeby daného žáka. Navíc často ani není možné zařadit žáka do jedné konkrétní skupiny. Problémem také může být diagnostika - hlavně u sociálního znevýhodnění, kde nejsou zcela jasně stanovená kritéria. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

1.2 Konkrétní diagnózy

Pro potřeby této práce v následující podkapitole autorka popisuje jednotlivé diagnózy žáků, se kterými pracovala v rámci výzkumu v praktické části bakalářské práce.

Poruchy autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra se řadí mezi pervazivní vývojové poruchy. Ačkoli je každý člověk s PAS různý a má i různé projevy této poruchy, vystihují ji především tři nejvýrazněji zasažené oblasti, tzv. autistická triáda. Autistická triáda zahrnuje narušenou komunikaci a sociální interakci a stereotypní či ritualizované chování jedince. (Thorová, 2016)

Lehké mentální postižení

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) definuje mentální postižení jako: *„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“* (MKN-10, 2016, s. 244)

Mentální postižení je diagnostikováno na základě standardizovaných testů inteligence a je děleno podle hloubky postižení na lehké, středně těžké, těžké a hluboké mentální postižení. Diagnóza lehkého mentálního postižení bývá stanovena při 50-69 bodech IQ. I přes to, že snížený stupeň inteligence není možné nijak léčit, lze schopnosti jedince rozvíjet například cvičením či rehabilitací. Diagnóza se tak může v průběhu času a určuje se vždy na základě současného stavu.

Vývojová dysfázie

Vývojovou dysfázi lze definovat jako specificky narušený vývoj řeči. Hlavním projevem je snížená schopnost verbální komunikace, a to i přes přiměřené podmínky pro její rozvoj. Je rozlišována na motorickou (zasahuje expresivní složku řeči), senzorickou (receptivní porucha řeči) a smíšenou vývojovou dysfázi. (Bendová, 2011)

Problémy se u dětí s vývojovou dysfázií projevují nejen z hlediska jazykových kompetencí - obtíže s realizací hlásek, spojováním slov do vět, přehazování slabik ve slově, malá slovní zásoba či nesrozumitelnost řeči - ale i v dalších oblastech. Může tak být narušena i schopnost kresebného projevu, krátkodobá paměť, jemná motorika, schopnost udržet dějovou linii nebo schopnost vnímání smyslových vjemů. (Bendová, 2011)

Syndrom CAN

Syndrom týraného a zneužívaného dítěte (anglicky Child Abuse and Neglect syndrome - CAN) je označením pro „*tělesné, psychické (emocionální) či sexuální poškození dítěte, které je výsledkem nenáhodného zásahu či zacházení s dítětem a jehož nejvyhraněnější podobou je usmrcení dítěte.*“ (Malá, Raboch, Sovák, 1995 in Pugnerová, Kvitová, 2016, s. 94)

Sociální znevýhodnění

Sociální znevýhodnění z hlediska školského zákona bylo popsáno o něco výše, autorka se zde proto pokusí o popsání dalšího pohledu na toto označení. Termínu žák se sociálním znevýhodněním se používá u dětí, žáků a studentů bez zdravotního postižení nebo znevýhodnění a bez poruchy učení či chování. Jedná se tedy o znevýhodnění, které nevychází ze zdravotního stavu dítěte, ale z jeho sociálního zázemí nebo jiných životních situací a ve školní realitě mu působí obtíže s dosahováním požadovaných výsledků. (Habrová, 2015)

1.3 Základní vzdělávání dětí s SVP

Děti s SVP mají nárok na zajištění vzdělávání, které svým obsahem, formami i metodami odpovídá jejich možnostem. To se poskytuje pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření, kterými jsou nejen různé kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice a speciálně pedagogické předměty, ale i omezený počet dětí v jedné třídě, pedagogicko-psychologické služby a také pozice asistenta pedagoga. (Hájková, Strnadová, 2010)

V září 2016 vešla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta dále upravuje pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3.1 Podpůrná opatření

Nově byla ustanovena tzv. podpůrná opatření, která mají podpořit inkluzi dětí s SVP do běžných základních škol. Celkem vzniklo pět stupňů podpůrných opatření, přičemž první stupeň značí „*minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání*“ a provádí se plánem pedagogické podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2).

„*Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2) Konkrétní opatření lze najít v příloze téže vyhlášky. Jednotlivá podpůrná opatření je možné kombinovat podle potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3.2 Individuální vzdělávací plán

Na žádost zákonného zástupce a s písemným doporučením školského poradenského zařízení může ředitel školy povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). (zákon č. 561/2004 Sb., § 18)

IVP vychází ze školního vzdělávacího plánu dané školy, speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením (nebo na základě doporučení praktického lékaře) a z vyjádření zákonného zástupce/zletilého žáka. Je součástí žákovy dokumentace a je závazný.

Zpracování a následné provádění IVP zajišťuje ředitel školy. To se provádí ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Školské poradenské zařízení následně sleduje naplňování individuálního vzdělávacího plánu a minimálně jednou ročně jej vyhodnocuje. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3)

1.3.3 Asistent pedagoga

Ředitel školy, ve které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, je oprávněn v dané třídě nebo vzdělávací skupině vytvořit funkci asistenta pedagoga. Pokud se jedná o děti se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, je k tomu nutné vyjádření školského poradenského zařízení. (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 9)

Asistent pedagoga pomáhá pedagogickému pracovníkovi v rozsahu daného podpůrného opatření. Podporuje žákovu samostatnost a jeho zapojení do realizovaných činností. S přihlédnutím ke speciálním vzdělávacím potřebám jednotlivých žáků může asistent pedagoga poskytovat podporu jednomu až čtyřem žákům současně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5)

„Pokud je ve třídě, oddělení nebo studijní skupině počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s přiznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně v souladu s § 17 odst. 4 vyšší než 5, lze pro jejich vzdělávání využít asistenta pedagoga nad rámec poskytovaných podpůrných opatření; omezení počtu žáků připadajících na asistenta pedagoga se neuplatní.“(Vyhláška č. 27/2016 Sb., §18)

Asistent pedagoga vykonává především tyto činnosti:

- poskytuje pomoc během výchovné a vzdělávací činnosti
- komunikuje s žákem, zákonným zástupcem i jejich komunitou
- pomáhá žákovi adaptovat se na prostředí školy
- pomáhá žákovi během výuky i při přípravě na ni
- poskytuje nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu po škole i na akcích pořádaných školou

Ve třídě, se kterou autorka pracovala v rámci praktické části práce byli všichni žáci vzdělávání podle IVP a fungovala zde také asistentka pedagoga.

1.4 Typy základních škol pro žáky s SVP

Speciální vzdělávání se poskytuje na základě vyšetření školským poradenským zařízením, které následně také nabízí standardní poradenské služby a informace. Dnes je několik možností, jak takové vzdělávání zajistit: buď formou individuální či skupinové integrace na běžné škole či zařízení, nebo ve speciální škole samostatně zřízené pro tyto žáky. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 3)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., v paragrafu 5 také určuje jednotlivé typy speciálních škol pro účely jejich označování, jak je stanoveno ve školském zákoně. Může se jednat o mateřskou školu, základní školu, střední školu, (popřípadě gymnázium, střední odborné

učiliště, střední odbornou školu) či konzervatoř. Mimo školy, kterým se autorka věnuje níže se pak jedná o školy speciálně zřízené pro děti, žáky a studenty s určitým typem postižení - pro zrakově postižené, sluchově postižené, hluchoslepé, tělesně postižené, školu logopedickou, ZŠ pro žáky se specifickými poruchami učení a ZŠ pro žáky se specifickými poruchami chování.

1.4.1 Základní škola praktická

ZŠ praktická umožňuje svým žákům a studentům dosažení základního vzdělání. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je určován vzdělávací obsah - očekávané výstupy, úroveň základních schopností a průřezová témata. RVP umožňuje i modifikaci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Bartoňová a Vítková uvádí následující cíle vzdělávání na ZŠ praktické: „*Cílem je osvojit si strategie učení, motivovat žáky pro celoživotní učení, podněcovat je k tvořivému myšlení...*“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s.72). Dalšími cíli mohou být také rozvoj schopnosti spolupráce a vzájemné tolerance, dosažení co nejvyšší míry schopností a dovedností a následné uplatnění těchto dovedností v profesním i osobním životě.

Dle Valenty (2012) se výuka na ZŠ praktické liší od běžného vzdělávacího proudu především ve využívání speciálně pedagogických prostředků, konkrétně pak zmiňuje diagnostické, didaktické a terapeuticko-formativní metody a předměty speciálně pedagogické péče.

1.4.2 Základní škola speciální

ZŠ speciální se od ZŠ praktické odlišuje především tím, že neposkytuje základní vzdělání, ale pouze dosažení základů vzdělání. "*Učivo je redukováno na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností.*" (Bartoňová, Vítková, 2007)

Zde je již potřeba mnohem výraznějšího využití speciálně pedagogických prostředků, včetně jiné časové organizace výuky a vzdělávání, které již není podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, ale podle RVP pro vzdělávání žáků v ZŠ speciální. (Valenta, 2012)

1.4.3 Školy při zdravotnických zařízeních

Žák se zdravotním oslabením nebo dlouhodobě nemocný má (pokud to umožňuje jeho zdravotní stav) možnost se vzdělávat ve škole při zdravotnickém zařízení, v němž je umístěn. Pro jeho zařazení do školy při zdravotnickém zařízení je nutné doporučení ošetřujícího lékaře a souhlas zákonného zástupce dítěte. Rozsah vzdělávání stanovuje ředitel školy a konzultuje jej s ošetřujícím lékařem dítěte. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 4)

2 Scénické čtení

2.1. Definice scénického čtení

Pro nedostatek publikací, které by se věnovaly tématu scénického čtení se autorka rozhodla pracovat i s definicemi z naučných slovníků, konkrétně jde o *Teatrologický slovník* (Pavlovský, 2004) a *Praktický divadelní slovník* (Richter, 2008).

Teatrologický slovník definuje scénické čtení jako minimalistickou formu zdivadelnění literatury. Většinou se pak jedná o interpretační divadlo (Pavlovský, 2004, s. 248). Praktický divadelní slovník přináší stručnou definici scénického čtení jako hraniční formy mezi četbou textu a jeho částečným inscenováním (Richter, 2008, s. 163).

Jana Soprová (in Jobertová, 2014, s. 15) se ke scénickému čtení vyjadřuje následovně: „*Všichni se patrně shodneme, že základem scénického čtení je jednoduchý princip: diváci přihlížejí akci na scéně, jejímž východiskem je psané slovo [...]. Vizualně je pak základem, že sledujeme člověka, který reprodukuje text, který má v ruce. Další scénické prostředky mohou být obohacující, ale nejsou nezbytné.*“

Tvůrci teatrologického slovníku se u prostředků, které scénické čtení využívá zastavují alespoň o trochu déle: „*Při scénickém čtení se uplatňují vyjadřovací prostředky akustické (intonace, dynamika, rytmus, melodie i barva hlasu, popř. i další zvuky) i vizuální (mimika, gestika, světlo a výtvarné uspořádání prostoru). Jde o interpretaci literatury prostředky audiovizuálních [...] umění.*“ (Pavlovský, 2004, s. 248)

Za zvláštní případ scénického čtení může být považováno autorské čtení. Při něm text interpretuje jeho samotný autor, většinou tedy člověk bez větších hereckých zkušeností. Dalším zajímavým pojetím může být scénické čtení v podobě seriálu, které teatrologický slovník popisuje jako pravidelné čtení z jednoho díla. (Pavlovský, 2004, s. 248) Poněkud jiné chápání seriálového čtení přináší projekt LiStOVÁNÍ, kterému se autorka věnuje níže.

Jana Soprová v knize *V hlavní roli text* (in Jobertová, 2014) uvádí, že scénickým čtením může být čtení autorské, ale může jít také o součást vzdělávacího procesu, performanci spojenou se scénickým čtením, prezentaci či manifestaci názoru, nebo se může jednat o tzv. work-in-progress, což je čtení dramatických textů v souvislosti s jejich tvorbou nebo

s přípravou inscenace. Teatrologický slovník se ale na posledně zmíněné dívá už spíše jako na veřejnou zkoušku (Pavlovský, 2004, s. 249).

2.2 Readers Theatre

V anglické literatuře se autorce podařilo dohledat obdobu českého scénického čtení v označení Readers Theatre. Termín zde autorka používá tak, jak se v literatuře častěji vyskytuje, tedy bez apostrofu ve slově Readers, ačkoli se v některých publikacích se vyskytuje i varianta s apostrofem (Reader's Theatre).

Campbell a Cleland (2003) v úvodu své knihy *Readers Theatre in the Classroom* tuto formu definují jako dva a více lidí, kteří prostřednictvím čtení zprostředkovávají libovolný literární žánr. Důležitý je zde důraz na interaktivní využití textu a jeho interpretaci - každá věta by měla mít přiřknutý a vyjádřený svůj význam. Readers Theatre pak přirovnávají ke starému rádiovému vysílání, kdy si posluchači vytvářeli obrazy ve své hlavě, zatímco aktéři pracovali pouze svým hlasem. Stejný princip podle nich může zaujmout i studenty a naučit je dovednosti čtení a naslouchání.

V pojetí Cambella a Clelanda je využíván z divadelních prostředků pouze hlas, případně gesta a mimika. Zamosky (©2010) v knize *Reader's Theatre Scripts: Improve Fluency, Vocabulary, and Comprehension* sice také klade důraz hlavně na využití hlasu při interpretaci textu, připouští však (byť minimalisticky) přítomnost rekvizit a kostýmů. Za hlavní přínos této formy pak považuje možnost nácviku plynulého čtení - především díky příležitosti si text přečíst opakovaně a se zaujetím.

Za jednoznačnou výhodu tohoto dramatického přístupu lze považovat skutečnost, že na rozdíl od moderních sdělovacích prostředků - jako je video či televize - je zde aktér skutečně přítomen, a má tak možnost intonací a gesty živě komunikovat s divákem a předávat svůj emoční prožitek a kreativitu. Další velkou výhodou je pak lepší soustředění na text a jeho význam. (Campbell, Cleland, 2003).

Principy Readers Theatre je možné využít v naprosté většině vyučovacích předmětů pro přiblížení nějakého tématu či oblasti výuky. Často také může mít přesah do dalších předmětů a pomoci tak během mezipředmětové výuky. (Campbell, Cleland, 2003)

2.3 Projekt LiStOVÁNÍ

Scénické čtení v podání LiStOVÁNÍ je možné pravidelně zhlédnout na sedmi stálých scénách v České republice. „*LiStOVÁNÍ je literárně-divadelní projekt provozovaný skupinou herců pod vedením Lukáše Hejlíka. Jeho jádrem jsou scénická čtení převážně nově vycházejících knih.*“ (Fidlerová, 2013, s. 31)

Projekt se snaží každý měsíc vytvořit nové představení ve formě scénického čtení, které zpracovává jednu knihu či dílo. Snaží se o diverzitu žánrů i rozsahu. Tato vystoupení si kladou za cíl zprostředkovat literaturu (nejen) mladé generaci a vrátit ji tak ke knize a kultuře jako takové. To se tvůrcům projektu daří i díky návštěvám škol a knihoven, kam si pedagog či knihovník může LiStOVÁNÍ objednat. (Hejlík, ©2011a)

Během roku se také konají turné, kdy herci i s autorem vybraného titulu (ať už českého nebo zahraničního) projíždí Českou republiku a navštěvují různá města. Po přibližně hodinovém představení následuje i beseda s autorem spojená s nákupem a podepisováním knih. (Fidlerová, 2013)

Lukáš Hejlík z pohledu autorky této práce velmi kvalitně využívá možností scénického čtení jako divadelní formy, ve které je kniha přijímána jako součást představení a hercům nepřekáží v jejich projevu - ba naopak. „*Lukáš Hejlík se ve svých režijních počinech snaží používat pouze knihu, z níž je čteno, a to zástupně, ve funkci ostatních potřebných rekvizit. V jedné z nejlepších a dětmi nejoblíbenějších inscenací Životě k sežrání se knížka promění v osobní váhu, fonendoskop či tlakoměr.*“ (Fidlerová, 2013, s. 32)

LiStOVÁNÍ také získalo za propagaci čtenářství cenu Nadace Český literární fond a má také záštitu MŠMT za šíření čtení a čtenářství. (Hejlík, ©2011b)

2.4 Projekt Čtenář na jevišti

Jedná se o projekt kampaně Rosteme s knihou. Původně vychází z evropské akce Reading Aloud, Reading Together, která proběhla v roce 2013. Od té doby se v České republice koná projekt každoročně.

Projekt probíhá právě formou scénického čtení „...*které přivádí děti k hlubšímu poznání textu, jeho analýze, vlastní interpretaci a dalšímu využití, například k přepracování na scénář a dramtizaci.* Výsledkem je zdokonalení dovedností spojených s porozuměním

textu, ve kterých české děti vykazují v mezinárodním srovnání dlouhodobé zhoršení.“ (Rosteme s knihou, 2017). Cílem pak je motivace dětí ke čtení a porozumění vybranému textu. Ten vybírá pedagog nebo knihovník ve spolupráci se skupinou, kterou by měl zároveň vést k samostatné práci s textem a k jeho interpretaci.

Soubory, které se chtějí zapojit mají za úkol vytvořit představení formou scénického čtení. Námětem může být libovolný text, který si soubor vybere k interpretaci. Ze zaslaných záznamů porota vybírá pět nejzajímavějších skupin, které se zúčastní předvánočního setkání v divadle Minor, kde předvedou výsledky své práce. (Rosteme s knihou, 2017)

3 Čtenářská gramotnost

Protože jedním z cílů této práce je rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti, autorka v následující kapitole vymezuje tento pojem a zaměřuje se i na význam rozvoje čtenářské gramotnosti i u dětí s SVP.

Tento termín zavedly mezinárodní studie gramotnosti PIRLS a PISA. Ty čtenářskou gramotnost vnímají jako jednu z podoblastí funkční gramotnosti, důležité tedy je funkční čtení s cílem rychle vyhledat a efektivně zpracovat informace. Rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitý pro správný vývoj schopností, dovedností a znalostí v ostatních vzdělávacích oblastech. (Hejsek, 2015, s. 20)

Ludíková (a kolektiv, 2010) uvádí, že právě čtenářská gramotnost je nezbytná pro to, aby se naplnily cíle základního vzdělávání a došlo k potřebnému rozvoji klíčových kompetencí. Zároveň je znát i v motivaci žáka k dalšímu učení, v jeho komunikačních dovednostech, vytváření základů tvořivého a logického myšlení a poznávání vlastních schopností.

Vlasta Řeřichová (Ludíková a kol., 2010) řadí čtenářskou gramotnost mezi jednu z hlavních kompetencí k učení. Podle mezinárodního výzkumu gramotnosti PISA je čtenářská gramotnost definována jako: „...*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Straková, 2002 in Ludíková, 2010). Do tohoto výzkumu byli v ČR poprvé zařazeni i žáci speciálních škol, jejichž výsledek však rozhodně nebyl pozitivní - cca 76 % žáků nedosahovalo ani minimální hranice čtenářské gramotnosti. To v praxi znamená, že tito žáci nedokáží vyhledávat v textu explicitně řečené informace, nejsou schopni uchopit hlavní myšlenku autora ani si dát informace z textu do souvislosti se svými vědomostmi.

Altmanová a kol. (2010, s.7) definuje čtenářskou gramotnost následovně: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“. Zdůrazňuje šest rovin, které je třeba z hlediska posuzování čtenářské gramotnosti registrovat – **vztah ke čtení** (radost z četby a potřeba číst), **doslovné porozumění** (při zapojení již získaných schopností a zkušeností), **vysuzování a hodnocení** (učinění promyšleného závěru o přečteném a kritické posouzení textu z různých

hledisek), **metakognice** (vyhodnocování vlastních užívaných postupů a volba vhodných strategií pro lepší porozumění), **sdílení** (vlastního chápání textu s dalšími čtenáři) a **aplikace** (využití četby k dalšímu rozvoji ve svém životě).

3.1. Projekty zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti

Hejsek (2015) uvádí, že v České republice zatím nemáme celostátní koncepci podporující rozvoj čtenářské gramotnosti. „...prozatím byla zpracována koncepce zaměřená na oblast školního vzdělávání, kterou připravilo MŠMT ČR a Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Součástí koncepce bylo formulování definice čtenářské gramotnosti...“ (Hejsek, 2015, s. 85) Také prohlašuje, že zde zatím nebyl realizován žádný projekt na podporu čtenářské gramotnosti, zmiňuje však některé dílčí projekty, které se tímto tématem (alespoň částečně) zabývají. Roku 2016 vznikl i projekt, který se přímo čtenářskou gramotností zabývá. Jedná se o volnočasové čtenářské kluby, kde pedagog ve spolupráci s knihovníkem podporuje rozvoj dětského čtenářství. Autorka v této části práce shrnuje dosavadní projekty, které se zabývají čtenářstvím a čtenářskou gramotností.

3.1.1 Čtenářská gramotnost a projektové vyučování

Tříletý projekt občanského sdružení Abeceda usiloval od začátku roku 2010 do konce roku 2013 o podporu rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách. Konkrétně se soustředil na tři oblasti čtenářské gramotnosti - čtenářství, mediální výchova a tvůrčí psaní. Projekt mimo jiné vyústil ve vytvoření webového portálu pro učitele (www.ctenarska-gramotnost.cz) a pro žáky (www.sotkoviny.cz) a také vytvoření elektronické učebnice čtenářské gramotnosti. (Abeceda o.s., © 2018)

V rámci udržitelnosti projektu v letech 2013 až 2017 nyní pořádá občanské sdružení Abeceda kurzy pro učitele základních škol. Kurzy jsou akreditovány MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a kromě základních tří oblastí uvedených výše se zaměřuje také na projektové vyučování. (Abeceda o.s., 2017)

3.1.2 Kudy vede cesta ke čtenáři?

Publikace "Kudy vede cesta ke čtenáři?" (Věříšová, Krüger, Bělinová a kol., 2007) je výsledkem projektu zaměřeného na rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni ZŠ. Cílem metodiky je poskytnout pedagogům metody pro rozvoj dětského čtenářství ve školách a podpořit začínající pedagogy v zavádění těchto metod. Metodika nabízí informace

o projektu realizovaném na několika různých školách a popisuje jednotlivé školní aktivity, které byly v rámci projektové výuky uskutečněny.

Pro autorku práce je na projektu zajímavý i fakt, že se jej účastnila také základní škola praktická a v publikaci jsou tudíž popsána specifika projektové práce se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1.3 Čtení pomáhá

„Náš cíl je spojit potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým.“ Tak je v úvodu popsán projekt, který spojuje charitu s podporou dětského čtenářství. Projekt poskytuje seznamy knih podle věkové kategorie čtenáře (1.-5. třída, 6.-9. třída a střední škola). Každý čtenář po úspěšném vyplnění testu k vybrané knize získá kredit 50 korun českých. Ty pak může věnovat na vybraný dobročinný projekt. Knihy jsou vybírány odbornou porotou a stále přibývají. Projekt podpoří přes 100 charitativních projektů ročně. (Čtení pomáhá, ©2015)

3.1.4 Celé Česko čte dětem

„Pravidelnými činnostmi v rámci projektu zavádíme nebo podporujeme tradiční a důležitý rituál předčítání v rodinách a přispíváme ke zvyšování čtenářské a jazykové gramotnosti dětí.“

Obecně prospěšná společnost byla založena v roce 2006 Evou Katrušákovou. Její myšlenka je jednoduchá - podpořit rodiče, aby si s dětmi alespoň 20 minut denně četli a podporovali je tak při rozvoji představitosti a emocionálního zdraví. Zároveň pomáhá upevňovat vazby v rodině.

Mezi hlavní aktivity kampaně patří například Týden čtení dětem, Čtení dětem v nemocnici, projekt Moje první kniha, projekt Babička a dědeček do školky (podporuje mezigenerační sdílení), Ateliér tvůrčího psaní a další akce a projekty. (Celé Česko čte dětem, ©2014)

3.1.5 Knížka pro prvňáčka

Ve školním roce 2017/2018 se uskuteční již desátý ročník projektu Už jsem čtenář - Knížka pro prvňáčka. Projekt je pořádán Svazem knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) a jeho cílem je rozvoj čtenářských dovedností již od prvního ročníku základní školy.

Projekt uskutečňuje veřejná knihovna ve spolupráci se školami, které se v blízkosti knihovny nachází.

Knihovny pracují se třídami nad rámec běžných knihovnických činností a na závěr školního roku každému dítěti slavnostně předávají Knížku pro prvňáčka. Ta je každý rok tvořena pouze pro účastníky projektu. (SKIP ČR, © 2010-2018)

3.1.6 Rosteme s knihou

Projekt založený Svazem českých knihkupců a nakladatelů v roce 2005 na veletrhu Svět knihy Brno se zaměřuje na zvyšování čtenářské gramotnosti. Podnětem pro jeho založení byl i významně se snižující zájem mládeže o četbu a literaturu.

„Kampaň Rosteme s knihou si klade za cíl prostřednictvím řady aktivit z oblasti literárních a čtenářských soutěží, anket, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen, workshopů i www stránek oslovovat zejména předškolní a školní mládež a rozvíjet a prohlubovat jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti.“ (Rosteme s knihou, © 2007 - 2015)

3.1.7 Čtenářské kluby

Konkrétně se jedná o projekty dva - prvním je projekt s názvem **Školní čtenářský klub: inkluzivní prostředí pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti**, který se uskutečňuje v deseti pražských základních školách. Jedná se o volnočasovou aktivitu pro žáky 1. stupně základní školy. Projekt se zaměřuje na začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (především s odlišným mateřským jazykem) prostřednictvím zvyšování čtenářské a jazykové gramotnosti. (Nová škola o.p.s., ©2013a)

Projekt **Školní čtenářské kluby na 2. st. základní školy** ověřuje fungování školních klubů na 2. stupni ZŠ ve 27 školách po celé České republice. Zároveň hledá cesty jak překonat takzvanou "čtenářskou krizi", která v tomto věkovém období často nastává. Dalším výstupem projektu jsou centra kolegiální podpory, kde se každý měsíc schází aktéři čtenářských klubů, sdílejí své zkušenosti a diskutují o možnostech cíleného rozvoje čtenářství. (Nová škola o.p.s., ©2013b)

Cílem obou projektů je pak radost ze čtenářství a jeho sdílení a příležitost poskytnout dětem čas a bezpečný prostor ke čtení. Jedním z přesvědčení, které projekt hlásá je, že:

„Čtenářská gramotnost je základním předpokladem školního i životního úspěchu dětí.“
(www.ctenarskekluby.cz)

3.1.8 S knížkou do života (Bookstart)

Hlavním organizátorem projektu je SKIP ČR, který se tak od března 2017 zapojuje do mezinárodní iniciativy Bookstart. Smyslem projektu je přivést rodiče s dětmi do knihovny a podporovat děti ve čtenářství již od nejranějšího věku.

Zapojené knihovny tak v rámci Vítání občánků či obdobných akcí předávají rodičům dárkový set s knihou pro dítě, metodickou příručku pro rodiče a legitimací do knihovny. V průběhu dalších let by pak knihovna měla s rodiči zapojenými do projektu udržovat pravidelný kontakt - například zasíláním pozvánek na akce vhodné pro rodiče s malými dětmi či doporučováním nových knih.

Současně by mělo dojít k rozšíření kvalitního fondu pro tento typ návštěvníků a k úpravě prostor knihovny, tak aby byly vhodné pro návštěvu rodičů s malými dětmi. Tím by mělo postupně dojít k vybudování komunity v prostředí knihovny a k přirozenému rozvoji čtenářských návyků u dětí. (Houšková, 2017)

3.1.9 Čtenářův sympatický rádce (ČTE-SY-RÁD)

Projekt vznikl díky studentkám z Kabinetu informačních studií a knihovnictví na FF MU. „*Knižní produkce neustále narůstá. Dobrých knih je v ní spousta. Ale nás často pouze zavaluje. Nemáme **KDY** procházet se po malých knihkupectvích, pročítat recenze, navštěvovat literární kluby.*“ (Pazderský, ©2009-2018)

Čtenářův sympatický rádce si proto klade za cíl pomoci čtenářům (i těm, kteří zatím příliš nečtou) vyznat se v nepřehledném množství knih a vybrat "tu pravou". Nabízí pět přehledných kategorií - **Nejčtivější napříč žánry**, **Statistický TOP** (nejvíce prodávané tituly za několik posledních let), **Literární ceny** (oceněné tituly), **Nová krev** (debutující autoři a jejich díla), **Znamé osobnosti doporučují** (tipy od slavných osobností), které jsou pravidelně aktualizovány. (Pazderský, ©2009-2018)

Mimo to najdeme na webových stránkách www.ctesyrad.cz také tipy ostatních čtenářů, kvízy, tematické sady vztahující se k výročí a významným událostem, sadu Malý knihovník, ilustrovaný pracovní sešit pro děti nebo možnost stažení hracích karet se čtenářskou tematikou.

4 Praktická část

4.1 Cíle výzkumného projektu

Hlavním cílem výzkumného projektu bylo využít jiného způsobu práce s textem (scénického čtení) pro rozvoj čtenářské gramotnosti, především z hlediska práce s textem a s informací. Za vedlejší cíle autorka považovala zvýšenou motivaci dětí ke čtenářství, seznámení žáků s novou divadelní formou a zlepšení práce s hlasem při čteném projevu, konkrétně intonace a plynulosti četby.

4.2 Výzkumné otázky

Autorka si určila několik výzkumných otázek, na které při realizaci projektu hledala odpovědi. Otázky rozdělila do čtyř okruhů podle výše stanovených cílů. Součástí každého okruhu jsou dílčí otázky, se kterými autorka pracovala během výzkumného projektu.

Výzkumná otázka je v kvalitativním přístupu obdobou výzkumné hypotézy, která je součástí kvantitativního výzkumu. Výzkumné otázky musí být jasně formulované a vystihovat podstatu řešeného problému. Na rozdíl od výzkumné hypotézy je ale výzkumnou otázku možné v průběhu výzkumu možné měnit. Často totiž dochází k nutnosti otázku upřesnit nebo přeformulovat, pokud byla položena příliš obecně nebo není možné na ni v rámci daného výzkumu odpovědět. (Miovský, 2006)

Čtenářská gramotnost: Jak žáci pracují s informacemi v textu?

- Dokáží žáci odpovědět na otázky vztahující se k tomu, co bylo čteno?
- Jakým způsobem hledají potřebné informace?

Motivace ke čtenářství: Zajímají žáky nabízené knihy?

- Dokáží svým spolužákům knihu doporučit?
- Co se jim na knihách líbí?

Práce s hlasem: Došlo během projektu ke zlepšení práce s hlasem?

- Dokáží žáci během projektu využívat intonaci?
- Došlo ke zlepšení plynulosti čteného projevu?

Dramatizace: Chápou žáci princip scénického čtení?

- Jak žáci přistupují k této části projektu?
- Nakolik je pro žáky srozumitelné rozdělení postav a práce na jevišti?

4.3 Metodologie

Během projektu autorka využila kvalitativních výzkumných metod, konkrétně šlo o skryté zúčastněné pozorování a nestrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou na závěr projektu.

4.3.1 Zúčastněné pozorování

Pozorování je v rámci kvalitativního výzkumu považováno za jednu z nejvýznamnějších metod. Popisuje co a kde se odehrává, kdo je účastníkem dění a proč situace probíhá určitým způsobem. Ve zúčastněném pozorování je výkumník sám součástí událostí a situací. (Hendl, 2008) Autorka zvolila tuto metodu s ohledem na skutečnost, že se práce zaměřuje na jev, který zatím není příliš prozkoumaný, a že se zároveň sama účastní dění v rámci projektu. Autorka pozorovala všechny děti ve skupině současně a zapisovala si poznámky do záznamového archu.

Pozorování lze dělit na skryté a otevřené. O otevřeném pozorování mluvíme tehdy, když jsou účastníci výzkumu seznámeni s tím, že jsou pozorováni za účelem získání dat a informací pro výzkum. Při skrytém pozorování, které autorka použila v rámci práce, si účastníci výzkumu nejsou vědomi, že jsou předmětem zkoumání. Výhodou tohoto přístupu je přirozenější chování účastníků, nevýhodou může být etické hledisko - pozorování se odehrává bez vědomí a souhlasu účastníků s výzkumem a zaznamenáváním jejich jednání. Podle názoru autorky ale při tomto projektu nedochází k odkrytí důvěrných informací o pozorovaných žácích, a tento způsob pozorování se tedy zdá být eticky nezávadný. Zároveň se autorka obávala, že by děti zbytečně zatížila vysvětlováním cílů projektu a ty by se potom hůře soustředily na práci s textem.

Metoda pozorování klade poměrně velké nároky na osobnost pozorovatele, které popisuje např. Svoboda (in Miovský, 2006). Jsou to především zdravé smyslové orgány (nejen zrakové), schopnost soustředit se a uvědomovat si vlastní předsudky a zaujatost, případně náklonnost. Dalším předpokladem je také schopnost poměrně přesného odhadu a usuzování a tvorba přesných záznamů v rámci výzkumu. Aby měl čtenář možnost posoudit

autorčinu způsobilost k pozorování, byl do práce zařazen také oddíl, který představuje její osobnost.

4.3.2 Nestrukturovaný rozhovor

Nestrukturovaný nebo také neformální rozhovor je velmi podobný běžnému rozhovoru, měl by probíhat spontánně a nenásilně. Při tomto typu rozhovoru nemá výzkumník předem připravenou strukturu otázek, ale drží se hlavního tématu, které se snaží usměrňovat s ohledem na zodpovězení výzkumných otázek. (Miovský, 2006)

Autorka využila nestrukturovaný rozhovor při získávání zpětné vazby od třídní učitelky žáků, se kterými byl realizován výzkumný projekt. Díky tomu autorka získala přínosné poznámky k průběhu projektu a jednotlivých aktivit a další podněty do budoucna.

4.4 Popis prostředí - ZŠ Ružínovská

„V naší škole vzděláváme pouze žáky s příznými podpůrnými opatřeními. Jejich individuální vzdělávací potřeby a možnosti jsou velmi rozdílné, žáci proto mají příznivě podpůrná opatření 3., 4., a 5. stupně.“ (www.ruzinovska.cz, ©2016) Vzdělávání probíhá podle rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání a většině žáků byl v rámci podpůrných opatření vytvořen individuální vzdělávací plán. Téměř každá třída má i svého asistenta pedagoga.

Na škole je také několik tříd, kde jsou žáci vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu základní školy speciální. Zde probíhá výuka žáků se středním mentálním postižením a kombinovaným postižením více vadami. (www.ruzinovska.cz, ©2016)

Prostory třídy, ve které se uskutečnil výzkumný projekt, se nachází v prvním patře hlavní budovy školy. Jedná se o kmenovou třídu žáků druhé třídy základní školy praktické, je to tedy prostředí, ve kterém jsou zvyklí se pohybovat a trávit čas výukou i hraním. Třída má část prostoru vyhrazenou na hraní a cvičení, ta je částečně pokrytá malými koberci a umožňuje volný pohyb. Zbytek třídy vyplňují dvě řady lavic, katedra, malá knihovnička a skříňky na výtvarné potřeby apod.

4.5 Žáci druhé třídy ZŠ praktické

V této části práce autorka popisuje žáky, se kterými pracovala v rámci výzkumného projektu. Zaměřuje se na charakteristiku i na čtenářské dovednosti jednotlivých dětí a uvádí

také jejich chování a reakce během projektu. Aby byla zachována anonymita žáků, jsou jména použita v práci smyšlená.

Pro lepší představu je také dle názoru autorky vhodné uvést, jaká je celková úroveň čtení v této třídě. Všichni žáci jsou čtoucí, zatím s většími či menšími obtížemi slabikují z čítanky. Při čtení si pomáhají čtecí záložkou s okénkem. Porozumění textu je různé, ale většina dětí ani po opakovaném přečtení stránky v čítance neví, o čem četly, je třeba jim napovědět nebo ukázat, kde si mají odpověď v textu znovu přečíst.

4.5.1 Pavel S.

Pavel je chlapec se syndromem CAN, momentálně je v péči babičky. V první třídě byl podle slov třídní učitelky téměř nezvladatelný a agresivní, nemluvil. Nyní (po roce a půl) funguje poměrně dobře v kolektivu, při hře se někdy zapojí, pokud je přizván, ale častěji si hraje sám s dřevěnými kostkami a dalšími předměty. V komunikaci je znát mírná vyhýbavost a nedostatek očního kontaktu a při výuce občasná nedůslednost a nepozornost.

Při čtení se zvyrazňuje jinak mírná dyslálie - nahrazuje sykavky písmeny "č" a "š", která mezi sebou nerozlišuje. Občas si domýšlí slova. Často neví, kde skončil spolužák se čtením a čeká, až mu učitelka napoví.

Během projektu byl roztěkaný a nezvládal samostatně sledovat text a navazovat na ostatní. Role, kterou dostal, se mu zprvu líbila, potom ale ztratil zájem pokračovat v práci a jen se "vezl" s ostatními. V průběhu dramatizace byl klidný, ale spíše jen stál a rozhlížel se po ostatních než aby se více zapojil.

4.5.2 Jan K.

Jan měl dříve diagnostikovány poruchy autistického spektra, v současné době má "jen" vývojovou dysfázii, díky níž je jeho běžná mluva velmi špatně srozumitelná a jeho pohyby poněkud nekoordinované. Občas má tendenci vzdorovat učitelce a "trucovat" nebo dělat naschvály. Vyniká v matematických dovednostech, ve kterých dosahuje přibližně úrovně čtvrté třídy, ale má obtíže s porozuměním slovnímu zadání. Ve hře je spíše individualistický, občas společně s Pavlem staví dlouhé trasy nebo věže z kostek.

Při čtení nahlas jeho problémy s artikulací značně ustupují, čte srozumitelně a bez větších chyb. Občas si domýšlí konec slova, aniž by jej dočetl a kvůli tomu chybuje.

Během projektu se snažil zavděčit a celkem spolupracoval, přesto potřeboval ukazovat, kde má navázat se čtením. Ke konci byl znát pokles soustředění, zvláště při přenosu textu na scénu. Zdálo se, že příliš nechápe, co a proč děláme i přes opakovanou snahu o srozumitelné vysvětlení jednotlivých aktivit.

4.5.3 Dominik M.

Dominik je žák s jiným mateřským jazykem a diagnózou PAS. Často bývá zasněný nebo nesoustředěný a neví, co dostal za úkol. Dělal mu potíže početní úlohy (údajně od doby, kdy už si nemůže zapamatovat všechny možné výsledky, což dříve dělal) a často při nich potřebuje od asistentky pedagoga "postrčit" správným směrem. Psaní mu trvá výrazně déle než ostatním žákům. Hru spolužáků spíše pozoruje, když už se zapojí je potřeba mu vysvětlovat, co má dělat a kdy.

Při čtení jako jediný nevyužívá čtecí záložku - má ji sice v ruce, ale volně s ní mává ve vzduchu a nepřikládá ji ke čtenému slovu. Znatelněji než ostatní spolužáci využívá tzv. dvojí čtení, každou slabiku si nejprve potichu přečte a potom teprve ji řekne nahlas.

V průběhu projektu měl problém porozumět tomu, co znamená jeviště a hlediště, při dramatizaci byl neklidný a pobíhal po místnosti. Se čtením obtíže neměl, zřejmě i z toho důvodu, že měl nejméně replik.

4.5.4 Klára B.

Klára je snaživá dívka s lehkým mentálním postižením. Když je rozrušená nebo pospíchá, tak se zakoktává. Viditelně ji těší, když za něco dostane pochvalu, při výuce se ale nijak výrazněji neprojevuje. Hraje si ráda s ostatními dívkami, nechává se ale spíše vést více vůdčími typy a sama neurčuje typ ani průběh hry.

Čte trochu pomaleji než jiní spolužáci, zato většinou bez chyb. Když se zrovna dobře nesoustředí, ztrácí se v textu. Občas zaměňuje písmena "b" a "d" a to jak při psaní tak při čtení.

Úvodní aktivity projektu ji bavily, při práci s textem se ale příliš nesoustředila a koukala co se děje v okolí. Pozitivním faktorem zde bylo, že se ve čtení střídala s Hanou, která ji podpořila v práci.

4.5.5 Hana Z.

Hana má rovněž diagnózu lehkého mentálního postižení. Ze svých spolužáků vykazuje nejstabilnější školní výsledky. Mluví tiše a je spíše uzavřená, ale ráda se zapojuje do hry s ostatními. Pracuje většinou klidně a samostatně.

Čte nejplynuleji a nejrychleji ze třídy, má ale potíže se čtením dostatečně nahlas, často není slyšet.

Projekt ji ze žáků bavil asi nejvíce, bylo vidět, že čte ráda a bez obtíží. Až do konce se aktivně zapojovala a po ukončení projektu chtěla ještě pokračovat příště.

4.5.6 Tereza V.

Tereza byla do ZŠ praktické zařazena po neúspěších na běžné základní škole. Má průměrný intelekt, ale pochází ze sociálně slabšího prostředí, kde nemá dostatek podnětů pro rozvoj v oblastech potřebných pro zvládnutí školních požadavků. Má obtíže s počty a logickými operacemi, neumí téměř kreslit. Vyrůstá s babičkou a několika sourozenci, ve škole mívá často problémy kvůli nepozornosti a nedůslednosti. Při práci často potřebuje ujištění, že to co dělá je správně, hodně na sebe upozorňuje. Bývá vsřícná i k cizím lidem, občas je to až nepříjemné. Při hře často určuje a vymýšlí na co a jak se bude hrát.

Při čtení je znát, že doma vůbec nebo téměř vůbec nečte - ani když má čtení za domácí úkol. Čte pomalu a nejistě a plete nebo i vynechává písmena.

Projekt ji bavil, bylo znát, že ji těší, že děláme něco jiného než obvykle. Byla živá a veselá, těšila se, až se "předvede" na scéně, kde se potom stále ujišťovala, co má dělat a dokola ukazovala co a jakým způsobem zahrála.

4.6 Osobnost autorky

Vzhledem ke skutečnosti, že čtenář se musí z velké části spolehnout na autorčin názor a hodnocení, byl do práce zařazen také stručný popis jejích dosavadních zkušeností.

Autorka je studentkou oboru Speciální pedagogika - dramaterapie na Univerzitě Palackého v Olomouci a současně studuje na Univerzitě Karlově kombinovanou formou obor Informační studia a knihovnictví.

Jako dobrovolnice se pravidelně zapojuje do přípravy akcí v Knihovně města Hradce Králové, včetně několika besed pro děti ze škol speciálních a praktických. Rok pracovala

v Městské knihovně v Praze, kde s pojízdnou knihovnou pořádala programy pro děti ve školách i na letních akcích. Dlouhá léta také jezdila na tábory s turistickým oddílem mládeže a posléze se skauty - jako účastník i vedoucí. Přibližně rok a půl také pracovala jako osobní asistentka a asistentka v Aktivizačních a rozvojových programech ve SPOLU Olomouc u osob s mentálním postižením.

Zkušenosti s divadelním prostředím a dramatickou výchovou získala na ZUŠ Střezina v Hradci Králové, kde absolvovala Literárně-dramatický obor. Své znalosti pak obohatila akreditovaným kurzem MŠMT Dramatická výchova pro současnou školu.

V současné době spolupracuje na tvorbě nového divadelního představení souboru Dr.amAS (dramatický soubor amatérů nejen s Aspergerovým syndromem), učí se technikám Playback divadla, zajímá se o storytelling a samozřejmě o scénické čtení.

4.7 Výzkumný projekt

Výzkumný projekt autorka uskutečnila během dopoledního vyučování (4 vyučovací hodiny) na konci týdne ve výše popsaných prostorách druhé třídy v ZŠ Ružinovské. V průběhu dvou týdnů před samotnou realizací projektu autorka třídu navštívila a v rámci vyučování se tak seznámila již dopředu s dětmi i s jejich čtenářskými dovednostmi.

Cílem projektu bylo zkusit si s dětmi nové způsoby práce s textem a knihou a možnosti přenesení textu ze stránek knihy do prostoru a tím posílit jejich čtenářskou gramotnost. Dílčími cíli bylo seznámit žáky s principy scénického čtení jako samostatné divadelní formy, motivovat žáky ke čtenářství a sledovat zda dojde k rozvoji plynulosti a intonace během samotného čtení.

Strukturu výzkumného projektu autorka rozdělila na *Úvodní aktivity, Výběr knihy k interpretaci, Seznámení se scénickým čtením, Práci s textem, Dramatizaci a Závěr projektu.*, které níže podrobněji rozvádí. Ke každému bloku je přiřazena také dílčí interpretace, kde autorka zapisuje své postřehy z pozorování a hodnotí průběh jednotlivých bloků.

4.7.1 Úvodní aktivity

Během úvodní půl hodiny měly děti možnost se hravou formou seznámit s prostorem, ve kterém následně probíhala dramatizace textu a nenásilnou formou se dostaly k hlavnímu

tématu dne - ke knize. Cílem úvodních aktivit bylo také, aby se žáci uvolnili a naladili se na jiný průběh dne než obvykle.

Malování jmen do prostoru

Děti dostaly za úkol napsat prstem do vzduchu před sebou své jméno a potom dostávaly další zadání - zkusit si psaní kolenem, loktem, ramenem, nosem, bradou, uchem nebo například patou. Také vymýšlely další slova a jména, která by mohly napsat, například jaro, sněhulák, nebo jméno paní učitelky.

Papírová honička

Honička byla realizována ve vymezeném prostoru třídy s listem papíru formátu A4 na hlavě. Pokud některému z žáků třikrát sklouzl list papíru z hlavy, žák vypadl ze hry. Hrál se na poslední "babu", která zůstala v prostoru.

Dílčí interpretace:

Zřejmě by bylo vhodnější nechat děti "malovat" slova do prostoru jen končetinami, práce s ostatními částmi těla a obzvláště s hlavou je pro ně náročná. *Papírová honička* děti bavila, proto si ji děti mohly zahrát opakovaně.

4.7.2 Výběr knihy k dramatizaci

Na koberci si děti mohly prohlédnout několik předem vybraných knih (důležitým kritériem výběru byla vhodná délka příběhů či jejich kapitol a dostatečně velká písmena, aby se text všem pohodlně četl). Konkrétně se jednalo o knihy: Arnold Lobel: *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*, Petr Horáček: *Husa Líza*, Ivona Březinová: *Danda má hlad*, Pavel a Táňa Ondrašíkovi: *O prasátku Lojzíkovi*, Thierry Robberecht: *O vlkovi, který vypadl z knížky* a Jaromír Štejnár a Michal Široký: *Medvěd Wrr*. Autorka dětem knihy nejprve stručně představila, načež je nechala si v knihách listovat a povídat si o nich.

Po chvíli povídání o knihách dostali žáci možnost si vybrat, se kterou z nabízených knih by chtěli dále během dne pracovat. Během předchozího listování v knihách se každý žák seznámil s jinou knihou a s tou chtěl také dále pracovat. Autorka proto nechala každého, aby vysvětlil spolužákům, co se mu na té "jeho" knize líbí a proč by si ji měli i ostatní vybrat. Následně proběhlo krátké hlasování, které nakonec vyhrála kniha od Ivony Březinové: *Danda má hlad*.

Dílčí interpretace:

Autorka si během tohoto bloku rozepsala a zodpověděla dílčí výzkumné otázky ke čtenářské motivaci podle toho, jak se činnost vyvíjela.. Hlasování by možná nebylo nutné, kdyby autorka preferovala jednu z nabízených knih, mohla ji dětem pro další práci určit, kdyby to bylo z časových důvodů potřeba.

4.7.3 Seznámení se scénickým čtením

Poté bylo na čase dětem představit samotné scénické čtení, aby věděly s čím budou dále pracovat. Seznámení autorka realizovala formou videoukázek z projektů LiStOVání (ukázka z inscenace Zahrada a Lichožrouti) a Čtenář na jevišti (ukázky z vánočního setkání v Minoru - představení Kluk na větvi a Půďáci ze staré školy). Během ukázek měly děti popisovat, co se na videu děje a jaká jsou specifika scénického čtení oproti běžné inscenaci.

Dílčí interpretace:

Ukázalo se, že žáci prakticky neznají divadlo jako takové, proto se autorka nepouštěla do přílišných podrobností o scénickém čtení. Srovnávání rozdílů oproti běžnému divadlu se tím pádem příliš nevydařilo. Sledování videí děti ocenily, vydržely by se dívat poměrně dlouho, ale nedokázaly se zaměřit na formu, zajímal je pouze obsah.

4.7.4 Práce s textem

Následovalo samotné čtení - ve spolupráci s třídní učitelkou byly vybrány dvě kapitoly, se kterými žáci měli pracovat a každý dostal příslušné stránky nakopírované, aby měl svůj vlastní text.

Po chvíli, kdy se autorka pokoušela o společné čtení s dětmi tak, jak ho znaly z výuky se ukázalo, že text první kapitoly je pro ně přeci jen příliš náročný. Obsahoval totiž dlouhá slova a jména, která pro děti jsou zatím příliš náročná na přečtení a proto výrazně ztěžovala proces čtení a porozumění textu. Autorka se tedy raději rozhodla zůstat u práce pouze s jednou kapitolou, se kterou se žákům navíc lépe pracovalo.

Tuto kapitolu již děti nečetly formou společného čtení, ale byla jim z časových důvodů přečtena autorkou. Před velkou přestávkou si žáci ještě shrnuli, o čem kapitola byla a bylo jim přislíbeno autorkou, že s ní budou dále pracovat.

Po přestávce si žáci text znovu prošli, tentokrát společně - každý přečetl několik vět. Děti vyjmenovaly postavy, které se v této části příběhu objevují a shodly se s autorkou, že některé postavy toho říkají více než jiné a proto je vhodné jejich repliky rozdělit mezi více lidí. Tak vznikly dvě dvojrole - prateta Vilemína byla čtena Hanou a Klárou, a Otík Pavlem a Janem. Postavu tatínka četl Dominik a roli Otíkovy sestry Olivy získala Tereza. Vyprávění mimo přímou řeč bylo zredukováno na minimum a četla jej autorka, aby příběhu dodala ucelený rámeček.

S každým žákem pak autorka pracovala individuálně (případně v rámci dvojice), podívali se společně na přímou řeč jeho postavy a barevně si podtrhali jednotlivé repliky. Potom si děti takto připravený text znovu prošly a přečetly. Autorka se je snažila povzbudit, aby na sebe navzájem navazovaly a používaly intonaci.

Dílčí interpretace:

Pro práci s textem by bylo vhodnější vybrat text již před realizací projektu a upravit jej pro potřeby žáků, se kterými byl projekt realizován. Soustředění žáků na text narušoval fakt, že nepoužívali čtenářskou záložku, což by ale z hlediska navazující práce s textem na scéně nebylo příliš praktické. Jako pozitivum by autorka vyzdvihla barevné podtrhávání replik, které žáci velmi dobře pochopili.

4.7.4 Dramatizace

V další části projektu se již malí herci přesunuli na scénu - do volného prostoru vedle lavic. Jako obecenstvo posloužila třídní učitelka s asistentkou pedagoga, které zůstaly sedět v jedné z lavic a sledovaly průběh nácvičky. Autorka dětem vysvětlila, jak je třeba se na "jevišti" pohybovat a chovat, aby byly slyšet a vidět a vzájemně se nezakrývaly před diváky. Improvizovanou scénu dotvořila masožravá kytka Danda, kolem níž se příběh točí a kterou znázorňovala rostlina umístěná uprostřed scény.

Děti pak s pomocí autorky vymýšlely, kde by měla která postava stát tak, aby byly znázorněny vzájemné vztahy mezi postavami i pocity vůči Dandě. Zkusily si text přečíst na scéně a následně přidaly i trochu jevištní akce, která je ale s textem v ruce poměrně obtížná.

Po několika vyzkoušeních, kdy každý alespoň přibližně věděl, co se od něj očekává v rámci jeho role, se celé "představení" odehrálo ještě jednou. Autorka se snažila žáky

motivovat, aby toto poslední přehrání už bylo "jako v opravdovém divadle", před diváky a s co největším nasazením.

Dílčí interpretace:

Zde již byla znát únava a roztěkanost dětí po dlouhém bloku práce s textem a také neznalost divadelních zásad, se kterými měly děti značný problém. Autorka ale oceňuje, že žáci zřejmě dobře pochopili, že každý má svou roli v rámci textu i prostoru a tyto dvě roviny uplatňovali.

4.7.5 Závěr projektu

Na závěr si děti ještě jednou sedly do svých lavic a mohly sdílet s ostatními své pocity a myšlenky. Měly možnost říci co je bavilo a co jim naopak působilo obtíže. Autorka se žáků přeptala na děj zpracovávané kapitoly a na postavy, které ztvárňovali a také se ujistila, že už vědí, co znamená divadlo a co se v něm odehrává. Autorka žákům nakonec poděkovala za jejich snahu a spolupráci.

Dílčí interpretace:

Děti hodnotily projekt obecně kladně, byly spokojené, že se jim podařilo „odehrát divadlo“. Pamatovaly si jména svých postav i jejich význam v příběhu a s drobnou nápovědou se jim podařilo příběh převyprávět. Divadelní pojmy byly pro děti stále značně nejasné, ale všechny alespoň částečně porozuměly základním principům divadla.

4.8 Vyhodnocení projektu

Během projektu a hned po jeho ukončení si autorka zapisovala poznámky na záznamový arch. Na něm měla připravené výzkumné otázky a pro lepší orientaci také strukturu projektu a seznam žáků, ke kterému bylo možné doplňovat postřehy. Po ukončení výzkumu také získala další data prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru s třídní učitelkou žáků.

4.8.1 Shrnutí nestrukturovaného rozhovoru

Z rozhovoru s třídní učitelkou žáků pro autorku vyplynulo několik informací podstatných pro další závěry. Učitelka kladně hodnotila práci s časem v průběhu projektu a celou cestu ke knize, kde poznamenala, že děti se mimo hodiny čtení ke knize téměř

nedostanou a doma s rodiči nečtou. Dalším pozitivem byla pro ni práce s podtrháváním přímé řeči, která děti vedla k lepší orientaci v textu. Také se s autorkou shodla v názoru, že tento typ projektu není možné realizovat s neznámou skupinou, což zde naštěstí nenastalo.

Jako problémové vnímala poměrně velké nároky autorky na děti z hlediska pochopení divadelních principů a navíc prakticky neznámé formy divadla v podobě scénického čtení. Také poukázala na skutečnost, kterou si autorka uvědomila během práce s textem, a totiž, že by bylo lepší mít text již připravený dětem "na míru", místo řešení nutných úprav na místě.

Celkově třídní učitelka hodnotila projekt spíše kladně, ale považovala by za vhodnější jej aplikovat na běžné základní škole. Z jejího pohledu je koncept scénického čtení v této podobě pro žáky ZŠ praktické příliš náročný na porozumění i realizaci, mimo jiné proto, že se kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám nevydrží dostatečně dlouho soustředit a zůstat na jednom místě.

4.8.2 Shrnutí pozorování

Na základě dílčích interpretací v průběhu projektu autorka shrnula výsledky svého pozorování a vztahuje je k jednotlivým částem projektu.

V **úvodní části** výzkumu se dobře podařilo navodit atmosféru a vzbudit v dětech zájem o další průběh projektu. Autorka byla zpětně poučena v rozhovoru s třídní učitelkou žáků, že by bylo vhodnější při aktivitě *Malování písmen* zůstat pouze u využívání končetin, aby se děti, které mají problémy s motorikou mohly lépe zapojit.

Během **výběru knihy** k další práci si autorka rozepsala dílčí výzkumné otázky týkající se čtenářské motivace do podoby zapsané výše. Děti nabízené knihy bezpochyby zaujaly, jednak četnými ilustracemi, ale i námětem. Knihu doporučovaly hlavně na základě pocitovosti: „*Líbí se mi*“, ale někdy i z hlediska obsahu: „*Tohle je o masožravce, to bude zajímavé!*“. Nejčastější by ale prostý výčet toho, co bylo vidět nebo se dalo snadno vyčíst: „*No tam je ta husa...*“, případně: „*Ti žabáci tady bydlí.*“. Při výběru finální knihy pro další práci autorka nechala děti hlasovat a neprosazovala svůj názor, aby děti měly pocit, že příběh, který vytváří je jejich volbou a nebyl jim "nucen".

Během sledování a rozboru **ukázek scénického čtení** autorka u žáků narazila na problém téměř úplné neznalosti divadla - kromě dvou dětí žádné v divadle nebylo a znaly ho jen z celoškolského vystoupení v loňském školním roce. Děti proto neměly příliš jasnou

představu, co se v takovém divadle odehrává, co znamenají pojmy jeviště a hlediště, kdo je divák a kdo herec a proč se vlastně divadlo hraje. Autorka z toho důvodu zůstala raději u vysvětlování divadla obecně a seznamování s myšlenkou scénického čtení jako svébytné formy spíše upozadila. Formální stránku představení žáci nedokázali sami interpretovat, na otázky stran prostředků a technik odpovídali spíše popisem děje.

Při **práci s textem** se projevila nevýhoda projektového pojetí výzkumné části práce. Z hlediska přípravy textu by totiž zřejmě bylo vhodnější s dětmi vybrat knihu ke scénickému čtení alespoň den předem, aby autorka mohla nachystat text a přizpůsobit jej čtenářským možnostem žáků. Dalším problémem byla skutečnost, že jsou žáci zvyklí používat čtenářskou záložku, která ale v rámci projektu nebyla využita - především proto, že by žákům při následné dramatinaci značně překážela. Pozitivně lze naopak vnímat fakt, že se děti dobře přizpůsobily určeným rolím a přijaly je za své. Přínosná je také skutečnost, že pochopily práci s textem ve smyslu podtrhávání replik i přesto, že nic podobného nikdy dříve nedělaly.

Při přesunu k **dramatinaci** textu se po prvotním zmatení část dětí celkem dobře přizpůsobila nové situaci a spolupracovala na vytváření scény. Dominik s Janem ale působili dojmem, že jsou jednak unavení a jednak příliš nerozumí tomu, proč mají stát v prostoru a číst své repliky pro ostatní. Tereza naopak sršela nadšením ze skutečnosti, že se může předvést a něco zahrát. Děti se poměrně často navzájem zakrývaly z pohledu diváka nebo mluvily zády k němu, představa hraní pro někoho dalšího nejspíš nebyla pro všechny zcela srozumitelná. Ke konci už byla na všech dětech znát nesoustředěnost, způsobená zřejmě poměrně dlouhou pro ně nezvyklou činností. Autorka však oceňuje pochopení rolí, se kterými žáci poměrně dobře pracovali a některé výkony jednotlivých žáků - například Jan dokázal v závěru bezchybně a se správnou intonací přečíst otázku: „Vážně?“, která mu většinu času působila nemalé obtíže.

Děti v **závěrečné části** hodnotily projekt pozitivně, těšilo je, že se jim podařilo zahrát divadelní představení. Důležité zde tedy bylo, že autorka dotáhla projekt až do konce, jakkoli byl výsledek neučesaný. Děti se hlásily ke svým postavám i jejich roli v příběhu, který většina z nich dokázala alespoň přibližně a v hrubých obrysech převyprávět.

4.8.3 Diskuze a doporučení

Během projektu se autorka zaměřovala na zodpovězení výzkumných otázek doplněných dílčími otázkami. Tyto otázky byly orientačně rozděleny do čtyř okruhů, kterými jsou *rozvoj čtenářské gramotnosti, motivace ke čtenářství, práce s hlasem a dramatizace textu*.

Čtenářská gramotnost

V oblasti čtenářské gramotnosti si autorka kladla otázku: „*Jak žáci pracují s informacemi v textu?*“. Tu doplnila dílčími otázkami, které ji více upřesňují. Konkrétně pak tedy zjišťovala, zda umí děti odpovědět na otázky, které se vztahují k přečtenému textu a jakým způsobem informace v textu hledají.

Již při předchozím docházení do třídy autorka vyzorovala, že žáci často nevědí, o čem právě četli, během projektu se proto na tuto oblast zaměřovala častým opakováním informací a přeptáváním se na obsah příběhu. Po prvním přečtení většina žáků nevěděla, co se v kapitole odehrálo, ale v závěru projektu již byly všechny děti schopny říct, o čem příběh byl a jaké postavy se v nich vyskytovaly.

Celkově se ale podle názoru autorky úroveň čtenářské gramotnosti nezlepšila, spíše si opakováním a dlouhou prací s jedním tématem děti uložily potřebné informace. Pro další práci s touto oblastí by bylo vhodné se více zaměřit na čtenářské strategie dětí a získávání informací přímo v průběhu čtení jednotlivých pasáží. Takový postup by však podle názoru autorky byl vhodnější až u starších žáků a v rámci delšího časového období.

Motivace ke čtenářství

Druhou zkoumanou oblastí byla motivace dětí ke čtení jako takovému. Zde se autorka snažila vybrat pro děti poutavé knihy s krátkými příběhy, ve kterých je možné se snadno zorientovat. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „*Zajímají žáky nabízené knihy?*“. Tato otázka byla během projektu rozšířená o otázky, zda děti dokáží doporučit knihu svým spolužákům a tím ji nějak ohodnotit a co na knihách oceňují.

Nepříliš překvapivě se žákům na knihách líbily především ilustrace, všechny děti ale zaujal i příběh, který autorka u každé knihy stručně popsala. Doporučení knih se jim příliš nedařilo, spíše pak popisovaly samotnou knihu s dopomocí autorky či asistentky pedagoga.

Zajímavým námětem pro další práci by zde byl rozvoj samostatného mluveného projevu dětí a schopnosti vyjádřit vlastní názor.

Práce s hlasem

Třetí oblast výzkumu sledovala, zda se v průběhu projektu zlepší práce s hlasem při čtení, konkrétně se autorka zaměřovala na využití intonace a plynulost čteného projevu.

Z hlediska plynulosti čtení k žádnému významnému zlepšení nedošlo a to pravděpodobně i z důvodu, že žáci se zatím pouze učili čtenářským návykům a neznali nic jiného než slabikování. Proto očekávání zlepšení plynulosti zřejmě ani nebylo na místě.

Naproti tomu práci s intonací žáci již znali, ačkoli ji v hodinách čtení nebyli schopni příliš uplatnit. Zde autorka pozorovala určitý posun - když byly děti na scéně, v "akci" a navíc již s textem byly dobře seznámeny, používala přibližně polovina z nich intonaci velmi dobře.

Dramatizace

V oblasti dramatizace bylo autorčiným záměrem žáky seznámit se scénickým čtením a zároveň sledovat jejich porozumění této divadelní formě. Narazila zde však na skutečnost, že žáci téměř vůbec neznají divadlo jako takové a proto od této otázky upustila a stanovila si další dílčí otázky k tématu dramatizace. Nakonec tedy sledovala, jak žáci vnímají práci s textem na scéně a nakolik jsou schopni porozumět divadelním principům a přijmout své role.

Při převádění textu na scénu se projevila únava žáků, kteří během celého dne intenzivně pracovali. Bylo by zřejmě vhodné zařadit na začátek tohoto bloku krátkou aktivitu na obnovení pozornosti a ohraničení jednotlivých činností, autorka ale z časových důvodů takovou aktivitu nezařadila. Žáci se zapojili do vymýšlení mizanscény, ačkoli ne všichni ve výsledku pochopili proč mají stát na vybraném místě a odcházeli mimo scénu. Význam své postavy a propojení s textovou částí projektu ale pochopili téměř všichni, snad kromě Dominika, který působil roztržitě a zmateně.

Pro další práci s dramatickými prvky by autorka doporučila děti nejdříve obecně seznámit nejen s tématem divadla, ale i s dramatickou výchovou a považovala by za vhodné s nimi nejprve realizovat několik dramatických lekcí, během kterých by se hravě a nenásilně seznámily s tímto způsobem práce.

Závěr

Bakalářská práce si kladla za cíl seznámit čtenáře se scénickým čtením jakožto nepřiliš prozkoumanou divadelní formou a zároveň shrnout dosavadní informace o tomto tématu. Autorka práce se zabývala využitím této divadelní formy v praxi a to konkrétně při rozvoji čtenářské gramotnosti a práce s hlasem u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V teoretické části práce autorka nastínila základní pojmy týkající se dětí s SVP a scénického čtení, které doplňuje kapitolou věnující se čtenářské gramotnosti. Uvedené informace následně využila pro tvorbu výzkumného projektu popsáno v praktické části práce.

Výzkum byl pojatý jako projekt v rámci čtyřhodinové páteční výuky, což se při zpětném pohledu jeví jako nedostatečná časová dotace. Forma projektu sice autorce připadá pro tento typ práce vhodná, do budoucna by však kromě náslechnů ve výuce a seznámení se dopředu s dětmi, doporučila zařadit také projektu předcházející blok. V něm by bylo možné si s dětmi vyzkoušet dramatické přístupy a zařadit další aktivity, které by je lépe připravily na následnou práci s textem a hlasem na scéně.

V rámci projektu se nepodařilo zodpovědět úplně všechny výzkumné otázky a některé bylo potřeba dále rozšířit či zcela přeformulovat. Autorka ale věří, že výzkum poukázal na možnosti práce s dětmi s SVP formou scénického čtení, ať už z hlediska motivace dětí ke čtenářství tím, že si vyzkouší nový způsob práce s textem nebo z hlediska učení se porozumění textu, který žák na scéně interpretuje.

Seznam zkratek

SVP - speciální vzdělávací potřeby

ZŠ - základní škola

RVP - rámcový vzdělávací program

RVP ZV - rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - školní vzdělávací program

IVP - individuální vzdělávací plán

MKN - 10 - mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize

PAS - poruchy autistického spektra

syndrom CAN - syndrom týraného a zneužívaného dítěte

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

Seznam použité literatury

Bibliografické odkazy:

1. ALTMANOVÁ, Jitka, Jaroslav FALTÝN, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
3. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
4. CAMPBELL, Melvin a JoAnn V. CLELAND. *Readers Theatre in the Classroom: A Manual for Teachers of Children and Adults*. Lincoln: iUniverse Inc., 2003. ISBN 0-595-30440-0.
5. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
6. FIDLEROVÁ, Klára. LISTOVÁNÍ: O jednom "kulturním fenoménu". *Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. NIPOS — pracoviště ARTAMA ve spolupráci se STD a KVD DAMU, 2013, **XXIV**(69), 31-34. ISSN 1211– 8 0 01.
7. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2816-2.
8. HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. HOUŠKOVÁ, Zlata. Bookstart v ČR. *Bulletin SKIP*. 2017, **26** (ZVLÁŠTNÍ ČÍSLO 1), s. 7-8. ISSN 1210-0927.

11. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
12. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
13. V. Poruchy duševní a poruchy chování (F00-F99). *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018. Praha: ©World Health Organization, 2016. ISBN 978-80-7472-168-7.
14. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2655-6.
15. RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
16. PAVLOVSKÝ, Petr, ed. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník*. Praha: Libri, 2004. ISBN 80-7277-194-9.
17. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
18. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3829-1.
19. ZAMOSKY, Lisa. *Reader's Theatre scripts: improve fluency, vocabulary and comprehension*. Huntigton Beach: Shell Education, ©2010. ISBN 978-1-4258-0692-7.
20. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
21. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
22. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Elektronické zdroje :

1. Čtenář na jevišti 2017. *Rosteme s knihou* [online]. ©2007-2015, 12.9.2017 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/ctenar-na-jevisti-2017-abh3394/>
2. HEJLÍK, Jindra. Co je LiStOVÁNÍ?. *LiStOVÁNÍ: cyklus scénických čtení* [online]. ©2011a [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/listovani-pro-skoly/obecne-informace.html>
3. HEJLÍK, Jindra. Co je to LiStOVÁNÍ?. *LiStOVÁNÍ: cyklus scénických čtení* [online]. ©2011b [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <http://www.listovani.cz/clanky-listovani/co-je-to-listovani.html>
4. Projekt. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda, o. s., ©2018a [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/o-projektu>
5. Udržitelnost projektu OP VK Čtenářská gramotnost a projektové vyučování: kurzy DVPP – čtenářská gramotnost, mediální výchova, tvůrčí psaní, projektové vyučování. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda, o. s., ©2018, 15. 4. 2017 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/udrizitelnost-2>
6. O projektu. *Čtení pomáhá: charitativní projekt pro žáky základních a středních škol* [online]. ©2015 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/o-projektu>
7. O kampani. *Celé Česko čte dětem* [online]. ©2014a [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>
8. Naše aktivity. *Celé Česko čte dětem* [online]. ©2014 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity>
9. Projekt Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka 2017/2018. *SKIP: Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky* [online]. ©2010-2018 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka-2017-2018/>
10. Naše mise - Čtenářské kluby. *Čtenářské kluby* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: <http://new.ctenarskekluby.cz/kdo-jsme/nase-mise>

11. Čtenářské kluby ČR. *Nová škola, o.p.s.* [online]. ©2013a [cit. 2018-04-02]. Dostupné z:<http://www.novaskolaops.cz/prazske-ctenarske-kluby>
12. Čtenářské kluby ČR. *Nová škola, o.p.s.* [online]. ©2013b [cit. 2018-04-02]. Dostupné z:
<http://www.novaskolaops.cz/ctenarske-kluby-cr>
13. PAZDERSKÝ, Michal. O projektu ČTESYRÁD: ČTENářův SYmpatický RÁDce. *ČTENářův SYmpatický RÁDce* [online]. ©2009-2018 [cit. 2018-04-02]. Dostupné z:
<http://www.ctesyrad.cz/o-projektu-ctesyrad>
14. *Vzdělávací programy: Základní škola, Praha 4, Ružínovská 2017* [online]. ©2016 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: https://ruzinovska.cz/vzdelavaci_programy/

Seznam příloh

Příloha č. 1 - kapitola z knihy *Danda má hlad*

Příloha č. 2 - nabízené knihy

Příloha č. 3 - fotografie z realizace projektu - úvodní aktivity

Příloha č. 4 - fotografie z realizace projektu - výběr knihy

Příloha č. 5- fotografie z realizace projektu - práce s textem

Příloha č. 6 - fotografie z realizace projektu - dramatizace

Příloha č. 1

SEZNAMTE SE



„A VIDA. ROSNATKA OKROUHLOLISTÁ,“
PROHLÍŽÍ SI TATÍNEK ROSTLINU
V KVĚTINÁČI. „VÍTÁM TĚ DO RODINY,
KYTKO.“

„JMENUJE SE DANIELA,“ POZNAMENÁ
PRATETA JEN TAK MIMOCHODEM.

„DANIELA? TO JE MOC DLOUHÝ,“ OHRNE
OTÍK RET. „BUDU JÍ ŘÍKAT DANDA, MŮŽU?“
„PRO MĚ ZA MĚ,“ POKRČÍ PRATETA RAMENY.

„TAK JO. AHOJ, DANDO. JÁ JSEM OTÍK,“
NAKLONÍ SE NAD KVĚTINÁČ.

16

Knihovna města Hradce Králové

„POZOR!“ VYJEKNE PRATETA A OTÍK
POLEKANĚ USKOČÍ.

„NESMÍŠ TAK BLÍZKO,“ NABÁDÁ HO
PRATETA. „MOHLA BY TI UKOUSNOUT
NOS!“



KNIHOVNA17
MĚSTA HRADCE KRÁLOVÉ

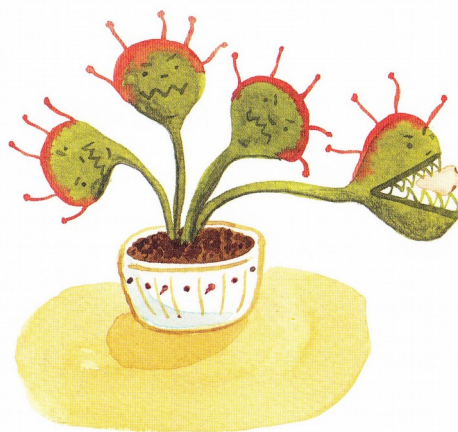
„TO JAKO VÁŽNĚ?“ DIVÍ SE OTÍK.

„JÁ SE TÝ KYTKY BOJÍM!“ KVÍLÍ OLIVA.

„AŽ JDE PRYČ!“

ALE PRATETA VILEMÍNA SE SMÍCHY JEN
PROHÝBÁ.

„DĚTI MOJE ZLATÝ, TO BYL JEN VTIP!“



Příloha č. 2



Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



Příloha č. 6



ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Anna Králová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2018 |

| | |
|------------------------------------|--|
| Název práce: | Využití scénického čtení u dětí s SVP |
| Název v angličtině: | Use of stage reading among children with special needs |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá scénickým čtením jako samostatnou divadelní formou a jeho uplatněním při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části je definováno kdo jsou děti s SVP a dále jsou zde vymezeny pojmy scénické čtení a čtenářská gramotnost. Praktická část se pomocí kvalitativních metod pozorování a rozhovoru pokouší v rámci výzkumného projektu zodpovědět formulované otázky týkající se využití scénického čtení v rozvoji nejen čtenářské gramotnosti, ale i práce s hlasem, motivace ke čtenářství a schopnosti dramatizace u dětí s SVP. |
| Klíčová slova: | Scénické čtení, specifické vzdělávací potřeby, čtenářská gramotnost, dětské čtenářství |
| Anotace v angličtině: | Bachelor thesis is focused on stage reading as specific theatrical form and its use in work with children with special needs. Theoretical part of this work defines children with special needs and terms such as stage reading and reading literacy. Practical part is attempting to answer questions about use of stage reading to advance not just reading literacy, but also voice development, motivation to read a dramatical abilities among children with special needs. |
| Klíčová slova v angličtině: | Stage reading, special needs in education, reading literacy, child's readership |

| | |
|--------------------------------|---|
| Přílohy vázané v práci: | Příloha 1 - kapitola z knihy <i>Danda má hlad</i> Příloha 2 - nabízené knihy Příloha 3 - fotografie z realizace projektu - úvodní aktivity Příloha 4 - fotografie z realizace projektu - výběr knihy Příloha 5- fotografie z realizace projektu - práce s textem Příloha 6 - fotografie z realizace projektu - dramatizace |
| Rozsah práce: | 43 stran |
| Jazyk práce: | český jazyk |