

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zprostředkování tématu jinakosti na 1. stupni základní školy v hodinách  
literární výchovy

How to convey the theme of otherness in literature lessons in primary  
education

Barbora Kollárová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Zprostředkování tématu jinakosti na 1. stupni základní školy v hodinách literární výchovy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7.4.2024

Ráda bych poděkovala PhDr. Veronice Laufkové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícnou komunikaci při zpracování této práce.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na zprostředkování tématu jinakosti na 1. stupni základní školy v hodinách literární výchovy. V teoretické části jsou definovány základní pojmy a témata spojená s jinakostí. Dále jsou zde uvedeny metody výuky literární výchovy a programu RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*), společně s charakteristikou rozvoje čtenářství. V této části diplomové práce byla také položena a zodpovězena první výzkumná otázka. Byly zde klasifikovány literární žánry a typy jinakosti v závislosti na rešerši a obsahové analýze literatury pro děti a mládež. Závěrem byl sepsán seznam publikací společně s popisem jinakosti. Z těchto publikací bylo vybráno pět titulů (*Strakáč a Tioni*, *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*, *Kiko a tajemství papírového motýla*, *Jak voní týden* a *Pravidla skutečných ninjů*), které byly podkladem pro přípravu lekcí literární výchovy, použitých v praktické části. V praktické části byly připraveny, realizovány a evaluovány tyto lekce, které měly za cíl seznámit žáky s různými typy jinakosti (multikulturní a vzhledová jinakost, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, odlišné rodinné zázemí nebo odlišné zájmy, názory) a prokázat, že lze v hodinách literatury tyto témata s žáky otevírat. Pro sběr dat bylo zvoleno nestrukturované zúčastněné pozorování, terénní poznámky, tematická analýza a dotazník. Výzkum byl realizován šesti pedagogy/pedagožkami na pěti základních školách a potvrdil, že realizované lekce byly účinným prostředkem pro seznámení žáků s tématem jinakosti. Tato práce může poskytnout pedagogům a pedagožkám metodický návod a inspiraci, jak pracovat s tématem jinakosti a s literaturou pro děti a mládež ve výuce na 1. stupni základních škol.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

jinakost, odlišnost, literární výchova, rozvoj čtenářství, metody rozvoje kritického myšlení, literatura pro děti a mládež



## **ABSTRACT**

The thesis focuses on the mediation of the theme of otherness in literature lessons in primary education. In the theoretical part, the basic concepts and topics related to otherness are described. Moreover, the methods of teaching literary education and the RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*) program are presented there, together with the characteristics of literacy development. The first research question was also posed and answered in this section of the thesis. Literary genres and types of otherness were there classified according to the research and content analysis of literature for children and youth. Finally, a list of publications was written along with a description of otherness. From these publications, five titles (*Strakáč a Tioni*, *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*, *Kiko a tajemství papírového motýla*, *Jak voní týden* and *Pravidla skutečných ninjů*) were selected for the preparation of the literary education lessons used in the practical part. In the practical part, the following lessons were prepared, implemented, and evaluated with the aim of familiarizing students with different types of otherness (multicultural and appearance differences, pupils with special educational needs, different family backgrounds and different interests or opinions) and demonstrate that it is possible to open up these topics in literature lessons. Unstructured participant observation, field notes, thematic analysis and questionnaire were chosen for data collection. The research was implemented by six teachers in five primary schools. They confirmed that the lessons were an effective means of introducing pupils to the topic of otherness. This thesis could provide teachers with methodological guidance and inspiration on how to work with the theme of otherness and literature for children and youth in lessons in primary education.

## **KEYWORDS**

otherness, difference, literature education, development of reading literacy, methods of developing critical thinking, literature for children and young adults

## Obsah

Úvod a cíl práce.....	9
1 Charakteristika žáka mladšího školního období.....	11
2 Jinakost.....	14
2.1 Vymezení pojmů jinakost ve vztahu k pojmům odlišnost a normalita.....	14
2.2 Jinakost v <i>Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání</i> .....	16
2.2.1 Průřezová témata .....	16
2.2.2 Klíčové kompetence .....	18
2.2.3 Vzdělávací oblasti.....	18
2.3 Předsudky a stereotypy .....	19
3 Rozvoj čtenářství .....	21
3.1 Definice čtenářství.....	21
3.2 Integrativní pojetí rozvoje čtenářství.....	22
3.2.1 Dramatická výchova .....	22
3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti .....	23
4 Program <i>Reading and Writing for Critical Thinking</i> (RWCT) .....	26
4.1 Definice kritického myšlení.....	26
4.2 Metody programu <i>Reading and Writing for Critical Thinking</i> .....	27
4.3 Třífázový model učení <i>E-U-R</i> .....	28
4.3.1 Evokace .....	29
4.3.2 Uvědomění si významu informací.....	31
4.3.3 Reflexe.....	34
5 Hodiny literární výchovy na 1. stupni základních škol .....	36
5.1 Literární výchova v <i>Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání</i> pro 1. stupeň .....	36

5.2	Jinakost v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy .....	37
5.2.1	Multikulturní jinakost.....	38
5.2.2	Vzhledová jinakost .....	38
5.2.3	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	39
5.2.4	Odlišné rodinné zázemí .....	40
5.2.5	Odlišné zájmy, názory a postoje.....	40
5.3	Literární žánry, ve kterých je zprostředkována jinakost.....	40
5.3.1	Pohádky .....	41
5.3.2	Komiksy .....	42
5.3.3	Příběhy s dětským hrdinou .....	42
5.3.4	Příběhy se zvířecím hrdinou .....	42
5.4	Literatura pro děti a mládež zprostředkovávající typy jinakostí .....	42
5.4.1	Multikulturní jinakost.....	44
5.4.2	Vzhledová jinakost .....	46
5.4.3	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	48
5.4.4	Odlišné rodinné zázemí .....	50
5.4.5	Odlišné zájmy, názory a postoje.....	52
6	Metodologie praktické části.....	55
6.1	Cíle praktické části .....	55
6.2	Výzkumné otázky .....	55
6.3	Popis metodologie .....	56
6.4	Metody získávání dat.....	57
6.4.1	Nestrukturované zúčastněné pozorování .....	57
6.4.2	Tematická analýza .....	58
6.4.3	Dotazník .....	58

6.5	Charakteristika výzkumného vzorku .....	59
7	Výsledky praktické části.....	62
7.1	Multikulturní jinakost (3. ročník) .....	62
7.1.1	<i>Kiko a tajemství papírového motýla</i> .....	62
7.1.2	Příprava lekce .....	62
7.1.3	Realizace lekce .....	62
7.1.4	Reflexe lekce (autoevaluace).....	68
7.1.5	Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky .....	70
7.2	Vzhledová jinakost (1. ročník) .....	71
7.2.1	<i>Strakáč a Tioni.</i> .....	71
7.2.2	Příprava lekce .....	72
7.2.3	Realizace lekce .....	72
7.2.4	Reflexe lekce (autoevaluace).....	76
7.2.5	Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky .....	78
7.3	Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (4. ročník).....	79
7.3.1	<i>Jak voní týden</i> .....	79
7.3.2	Příprava lekce .....	80
7.3.3	Realizace lekce .....	80
7.3.4	Reflexe lekce (autoevaluace).....	84
7.3.5	Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky .....	86
7.4	Odlišné rodinné zázemí (5. ročník) .....	88
7.4.1	<i>Pravidla skutečných ninjů</i> .....	88
7.4.2	Příprava lekce .....	88
7.4.3	Realizace lekce .....	88
7.4.4	Reflexe lekce (autoevaluace).....	93

7.4.5	Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky .....	95
7.5	Odlišné zájmy, názory a postoje (2. ročník).....	97
7.5.1	<i>Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi</i> .....	97
7.5.2	Příprava lekce .....	97
7.5.3	Realizace lekce .....	98
7.5.4	Reflexe lekce (autoevaluace).....	103
7.5.5	Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky .....	104
8	Diskuze .....	107
	Závěr.....	110
	Seznam příloh.....	116

## Úvod a cíl práce

Vlivem změn ve společnosti, ale i ve vzdělávací politice, např. žáci s podpůrnými opatřeními se vzdělávají v běžné třídě, stejně jako vlivem migrace se každý rok ve školách zvyšuje počet žáků s odlišným mateřským jazykem, plní povinnou školní docházku rozmanité kolektivy žáků. Setkávají se zde žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, žáci z různých kultur, s odlišnými mateřskými jazyky či náboženským vyznáním, názory a způsoby výchovy. Z toho důvodu je mnoho takových žáků považováno za „jiné“ nebo „odlišné“ ve vztahu k ostatním žákům.

Během mé pedagogické praxe jsem pozorovala, že někteří žáci nevědí, jak na tuto jinakost a sociokulturní změny reagovat. Vyučující hledali strategie, kterými by tato aktuální témata žákům přiblížili a poskytli efektivní nástroje pro zpracování těchto odlišností. Přitom v literatuře pro děti a mládež nalezneme na českém knižním trhu velké množství publikací, které odráží problémy a témata dnešní doby, jež by mohla být žákům ve výuce zprostředkována. Tak by vyučující i žáci mohli mít možnost pochopit skrze literaturu pro děti a mládež to, co mohou prožívat žáci z jejich školy.

Z toho důvodu byl navržen jeden z možných přístupů k řešení tohoto problému z praxe a cíl této práce – a to seznámit žáky s různými typy jinakosti a prokázat, že lze v hodinách literatury tato témata s žáky otevírat. Tím bych poskytla dalším pedagogům a pedagožkám inspiraci a metodický návod, jak pracovat s tímto tématem a literaturou pro děti a mládež ve výuce na 1. stupni základních škol. Navržené lekce mají žákům téma jinakosti přiblížit a vést je k lepšímu pochopení odlišností druhých lidí.

K dosažení tohoto cíle bude teoretická část rozdělena do pěti kapitol, které budou vycházet z tématu této závěrečné práce: charakteristika žáka mladšího školního období, jinakost, rozvoj čtenářství, program *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT) a hodiny literární výchovy na prvním stupni základních škol.

Výzkumné cíle této práce jsou proto stanoveny čtyři. V teoretické části mimo jiné zmapuji literaturu pro děti a mládež, ve které je téma jinakosti obsaženo. Uvedu literární žánry těchto publikací a klasifikuji je do kategorií podle druhů odlišnosti.

V praktické části navrhnu lekce literární výchovy zprostředkovávající téma jinakosti, které odučím v různých ročnících na 1. stupni základní školy a budu je následně evaluovat. Evaluace bude zahrnovat autoevaluaci na základě pozorování a obsahové analýzy žakovských produktů (důkazů o učení). Stejně lekce nechám také odučit náhodně vybrané pedagogy a pedagožky a prostřednictvím evaluačního dotazníku si ověřím, jak fungovaly dalším kolegům a kolegyním z praxe.

## **Teoretická část**

### **1 Charakteristika žáka mladšího školního období**

V úvodní části mé diplomové práce považuji za klíčové charakterizovat žáky mladšího školního věku, neboť specifické zvláštnosti a informace pro toto vývojové období budou základem i elementem pro další kapitoly v teoretické i praktické části.

Mladší školní období trvá od 6–7 let, od doby, kdy dítě započalo povinnou školní docházku do 11–12 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání. (Langmeier & Krejčíková, 2006)

V předškolním období, kdy bylo dítě velmi závislé na vlastních přáních a fantaziích, je dítě mladšího školního věku zaměřeno na realitu (to, co je a jak to je) a chce objektivně porozumět okolnímu světu. Toto období nazvali psychologové jako věk střízlivého realismu. (Langmeier & Krejčíková, 2006)

Stejně tak popisuje žáky mladšího školního věku Vágnerová (2000). Podle ní žáci ve svém uvažování respektují základní zákony logiky, nejsou egocentričtí a rozumí podstatě skutečné věci. To vše vede k tomu, že akceptují realitu jako danost a nezvažují další alternativy.

Důležitou součástí identity žáka je rodina, avšak vstupem do školního prostředí se na žákově chování, emočním vývoji i socializaci začnou podílet i spolužáci, učitelé/učitelky a další činitelé. Žáci přijímají nové autority, učí se respektovat normy a pravidla, ve třídě se žák učí lepšímu porozumění různým názorům, potřeb lidí. Zlepšuje se jejich schopnost sociálního porozumění i seberegulace, a korigují lépe expresivní emoční reakce. Dochází také u nich k vývoji emočního porozumění, sociální kontroly a hodnotové orientace. Rovněž si osvojují sociální a sexuální role, prostřednictvím již si rozvíjí i své sebepojetí a vnímají je jako důležité. (Langmeier & Krejčíková, 2006)

O důležitosti sociálních vazeb v tomto věku, a to především v rodině, škole a vrstevnické skupině píše i Vágnerová a Lisá (2022). Rodina je emoční zázemím, podporou a také uspokojuje většinou potřeb. Škola přispívá k rozvoji dětské osobnosti a žák zde zaujímá několik rolí: roli školáka, žáka a spolužáka. Potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky je ve školním věku jedna z nejdůležitějších potřeb žáka. Má vliv na sociální a osobnostní vývoj žáka. Pro žáka může být kamarád emoční oporou, zdrojem nových zkušeností



a ve vrstevnické skupině se naplní jeho potřeba sebeuplatnění. Sociální vazby jsou proto pro žáka mladšího školního věku velmi důležitým prvkem.

Uvedené aspekty se podle Langmeiera a Krejčíkové (2006) mohou projevit v mluvě žáků, výtvarné činnosti, hře, písemných projevech, ale i v preferenci čtenářských aktivit. Žák má zájem o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích. Zároveň si obohacuje vlastní poznání zkušenostmi skrze literární díla.

Vágnerová (2000) zmiňuje, že se v tomto období může čtení stát prostředkem zábavy, ale i způsobem, jak přijímat informace. Při četbě je dítě „aktivní“, a navíc je schopno si příběh podle fantazie dotvářet.

Autoři popsali specifika tohoto období, ve kterých mimo jiné poukazují i na téma čtenářství. Rozvoj čtenářství hraje zásadní roli v budování správných čtecích návyků v budoucnu. Žáci se prostřednictvím tohoto rozvoje učí číst, pracovat s textem, identifikují se s postavami atd. Učitelé/učitelky, rodiče i další činitelé by jim měli být podporou a umožnit jim rozvoj i v této oblasti.

Žáci mladšího školního věku se totiž identifikují s:

- a) **postavami**, které se jim nějakým způsobem (pozitivně) podobají či jim připomínají vlastní zkušenosti (stejný zájem, rodinné prostředí...);
- b) **ideálem**, kdy má čtenář možnost symbolicky dosáhnout něčeho, co je pro něho ve skutečnosti nedosažitelné (identifikace nepopulárního dítěte s populární postavou a prožití těchto pocitů);
- c) **negativně hodnocenou postavou**, která má tendenci překračovat normy a činit věci zakázané. Dítě prožije něco, co by v reálném světě nemohlo zažít, je to pro něj atraktivní. (Vágnerová, 2000)

Není však cílem, aby se žák plně identifikoval s výše zmíněným, protože podle Nikolajevy (2014) nemusíme při čtení výroků „*Byl šťastný.*“ nebo „*Byla smutná.*“ prožívat ty samé emoce jako postava. Můžeme se do postavy, která je smutná nebo šťastná, vcítit, protože si dokážeme propojit dané emoce s našimi zkušenostmi (máme emocionální znalosti o těchto pocitech). Empatická identifikace nám navíc umožňuje porozumět emocím postav, aniž

bychom je sdíleli, a navíc si udržíme své vlastní emoce oddělené od postav (pochopíme, co znamená, že postava je našťvaná, aniž bychom se cítili našťvaně).

Vedle toho emoční i kognitivní vývoj žáka umožňuje vyučujícím otevřít složitá témata, jako je právě koncept jinakosti. Z toho důvodu se pedagog/pedagožka nemusí obávat, že by žáci tohoto věku neměli dostatečnou vyzrálost pro práci s tímto tématem. Měl/a by však stále brát zřetel na individuální potřeby žáků.

## 2 Jinakost

V následujících kapitolách definuji pojmy jinakost a odlišnost. Následně popíšu, jak jsou tyto pojmy obsaženy v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* a dále nastíním problematiku předsudků a stereotypů.

### 2.1 Vymezení pojmů jinakost ve vztahu k pojmům odlišnost a normalita

Pojmy „jinakost“ a „odlišnost“ jsou hlavními tématy této diplomové práce, proto považuji za stěžejní vymezit jejich definici.

Pro hlubší pochopení celé problematiky je třeba si prvně objasnit pojem „normalita“ ve vztahu k tématu jinakosti. Existují různé přístupy, které popisují různorodost vnímání toho, co je normální.

Ve statistickém pojetí se uvádí, že normálním nazveme to, co je četné, časté a průměrné. Nenormální se jeví vše vzdálené od průměru (nadprůměrné, podprůměrné). V dalším, funkčním smyslu to představuje stav, kdy nějaký systém funguje správně, a to, co je dysfunkční, klasifikujeme jako nenormální. Třetí pohled, normativní smysl pojetí, popisuje normalitu jako jev, odpovídající něčemu předem určenému a běžné normě. (Mareš, Walterová & Průcha, 2001)

Terminologicky můžeme přiřadit označení „normální“ k pojmům, které dle nás splňují nastavené normy, které nám především určuje společnost. Neboť podle Slowíka (2016) je normalita stav odpovídající té normě, ze které je posuzována, a normy dnes představují směrnici pro ustálený a obecně přijímaný zvyk či zákon.

Normy nalezneme všude kolem nás a jsme neustále s nimi srovnáváni. V jazyce existují lingvistické normy, máme normy právní či sociální, normy na výkon atd. Školní prostředí není výjimkou. Žáky testujeme, zda jsou v souladu s normou, porovnáme je s normami pro chování, vývoj atd. Nicméně ne všichni jedinci jsou schopni splnit dané normy.

To, co překračuje dané normy ve společnosti je ve společenských vědách dle Šmídové, Vávry a Čížka (2017) popsáno jako „jiné“. Proto odchylky od norem a vše, co vystupuje z námi běžné uznávaného standardu, je vnímáno jako jinakost. Slovník současné češtiny (2011) popisuje pojem „jiný“ jako „odlišný od někoho“ a slovo „odlišný“ definuje

jako *“neshodující se s ostatními”*. Uvedené definice pojmů naznačily vzájemnou propojenost pojmů odlišnost a jinakost.

Na vztah odlišnosti a jinakosti je nahlíženo v různých oblastech odlišně (např. v pedagogickém či sociálním pojetí nebo v pohledu speciální pedagogiky a medicíny). V některých přístupech jsou tato slova popisovaná jako synonyma, někteří sociologové upřednostňují pojem jinakost před odlišností. Pro potřeby mé diplomové práce jsou oba pojmy konceptualizovány synonymně. Vycházím zde z předpokladu, že tyto termíny vnímají vzájemně zaměnitelně i žáci mladšího školního věku. Výrazy odlišnost a jinakost nerozlišují a nevidí v nich specifické rozdíly.

Odlišnost, jinakost, různost vyvolávají v lidech emoce a hrají důležitou roli v mezilidských vztazích.

Tyto pojmy způsobují u lidí projevy odporu, nepřátelství, nedůvěru vůči neznámému. V reakci na to se lidé snaží vypořádat s odlišností různými postupy. Většinou odlišnost idealizují nebo odstraňují. Jak se lidé nyní vyrovnávají (a vyrovnávali v minulosti) s odlišností, je popisováno v různých teoriích, přístupech i v kulturních bohatstvích civilizací např. v pohádkách, mýtech, filozofiích nebo náboženstvích. (Květ'оновá & Květ'оновá Prouzová, 2012)

Kolářová (2012) hovoří o jinakosti jako o něčem, co upoutává pozornost. Podle ní se téma fyzické i duševní odlišnosti u některých jedinců zdůrazňuje, umisťuje do centra pozornosti, vyvolává překvapení a je exotizováno.

Negativní vnímání jinakosti ve školním prostředí je popisováno i v článku Chrastiny, Klvaňové a Hudcové (2018). Ti píší, že jinakost zakládá odlišnost, a že negativní přístup k odlišnosti vytváří nevýhody pro jednotlivce na jejím základě. Také popisují situaci, kdy je jinakost vnímána jako mimořádnost nebo výjimečnost. Nicméně, i tento status může mít pro nositele do značné míry znevýhodňující důsledky.

Je důležité věnovat pozornost tématům spojeným s jinakostí ve školním prostředí. Jedním z důvodů může být například podpora inkluzivního prostředí nebo změny postojů společnosti a rovnosti ve společnosti. Poskytování podpory empatického rozvoje a sebedůvěry, ale i rozšiřování úrovně porozumění můžeme považovat za další přínosy.

Pedagog/pedagožka respektující jinakost, který/á otevírá s žáky taková témata, se může výrazně podílet i na budování bezpečného školního prostředí i funkčního třídního kolektivu.

Odlíšnost, jinakost, různorodost třídních kolektivů je čím dál více aktuální a vyučující 21. století by měl/a proto s tímto tématem s žáky pracovat. Nestačí však popsat příklady popisující odlíšnost, je nutné rozvíjet u žáků empatii, vést je k toleranci, úctě a ohleduplnosti ke všem jedincům. (Vítečková, Procházka & Najmanová, 2018)

## **2.2 Jinakost v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání***

Předešlá kapitola definovala základní pojmy používané v této práci a naznačila význam práce s nimi ve vzdělávacím procesu se žáky. Nyní se zaměřím na to, jak je na téma jinakost nahlíženo v kurikulárních dokumentech.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen „RVP ZV“) je státní kurikulární dokument, který vymezuje pojetí základního vzdělávání. Určuje prostor (obsah, průběh, plán studia...) pro školní vzdělávací programy jednotlivých škol. (Čábalová, 2011)

V RVP ZV se setkáváme s pojmy jinakost a odlíšnost v průřezových tématech a klíčových kompetencích, v očekávaných výstupech jednotlivých vzdělávací oblastí a oborů jsou zmíněny pouze minimálně.

### **2.2.1 Průřezová témata**

Průřezová témata v RVP ZV (2023) odrážejí oblasti aktuálních otázek současného světa a stávají se klíčovou a neodmyslitelnou součástí základního vzdělávání (RVP ZV, 2023). Jsou vymezena pro oba stupně základního vzdělávání dohromady. Realizace je tedy kompletně v kompetenci školy a vyučujících, v jakých předmětech a jakým způsobem dané průřezové téma žákům zprostředkují.

*„Průřezových témat je šest:*

1. *Osobnostní a sociální výchova*
2. *Výchova demokratického občana*
3. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
4. *Multikulturní výchova*
5. *Environmentální výchova*

## 6. Mediální výchova.“ (RVP ZV, 2023, str. 125)

Téma respektu k odlišnosti a jinakosti lze prvně nalézt v průřezovém tématu *Osobnostní a sociální výchovy*.

Zde se v oblasti postojů a hodnot uvádí přínos takový, že vhodná realizace tématu vede k uvědomění si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů. V tematickém okruhu *Sociální rozvoj* (sekce *Poznání lidí*) se doporučuje připravit aktivity, které podpoří „vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech“ (RVP ZV 2023, str. 127) nebo ukáže žákům jaké mohou nastat chyby při poznávání lidí.

Aplikace průřezového tématu *Výchova demokratického občana* zase vede žáky k respektování odlišností v kultuře a k respektu etnických a jiných odlišností. Přínos v průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* spočívá v tom, že žáka podpoří v rozvoji a získání vědomostí potřebných k porozumění kulturních a sociálním znakům a odlišností mezi národy. (RVP ZV, 2023)

Téma „*být jiný*“, v kontextu různých kultur, je výrazné v průřezovém tématu *Multikulturní výchova*. Jeho vhodně zvolenou realizací je zprostředkováno poznání své kultury, porozumění odlišným kulturám a přispívá ke spravedlnosti, toleranci a solidaritě. Vede též k respektu vůči neustále se zvyšující sociálním a kulturním rozmanitostem. (RVP ZV, 2023).

V oblasti pro vědomosti, dovednosti a schopnosti učí žáky: „*komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých.*“ (RVP ZV, 2023, str. 133).

Kromě toho, posiluje schopnost pochopit a akceptovat odlišnosti mezi jednotlivými národy, etniky, náboženskými vyznáními a sociálními skupinami, podporuje spolupráci mezi různými sociokulturními komunitami. Také učí žáky přijmout druhého jako člověka stejnoprávného, a že všechny etnické skupiny a kultury jsou si rovné a žádná není nadřazena jiné. Je nezbytné zdůraznit i vnímání odlišnosti jako možnosti obohacení, ne jako zdroje konfliktu. (RVP ZV, 2023)

RVP ZV (2023) upozorňuje, že je škola prostředí, ve kterém se žáci dostávají do kontaktu s lidmi z různých kultur a odlišných sociálních zázemí. Z toho důvodu by měla škola zajistit takové klima, kde se všichni cítí rovni (jak majoritní, tak minoritní skupiny) a kde jsou všichni respektováni.

### **2.2.2 Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence zahrnují soubor vědomostí, schopností i dovedností, postojů a hodnot, které jsou klíčové pro individuální rozvoj tak, aby každý člen společnosti měl možnost se ve společnosti uplatnit. Vycházejí z hodnot společnosti a jejich cílem je připravit všechny žáky na další vzdělávání a společenské uplatnění. (RVP ZV, 2023)

Stejně jako průřezová témata, jsou klíčové kompetence vymezeny pro oba stupně základního vzdělávání dohromady.

V RVP ZV (2023) je definováno sedm různých klíčových kompetencí. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Pro naše účely jsou důležité kompetence komunikativní, sociální a personální a občanské, jež úzce korespondují s přijímáním jinakosti druhých.

V komunikativních kompetencích se píše o schopnosti porozumět ostatním lidem, o soužití s ostatními lidmi a spolupráci. Potenciál pro práci s jinakostí má také kompetence sociální a personální, zde se píše o zdvořilém a respektujícím chování k ostatním, o úctě k druhým a o posilování mezilidských vztahů. Podle kompetencí občanských by měl být žák veden k respektování názorů druhých lidí, ctít jejich vnitřní hodnoty a odmítat jakékoliv formy násilí, útlaku či hrubé zacházení. (RVP ZV, 2023)

### **2.2.3 Vzdělávací oblasti**

Některé ze vzdělávacích oblastí pro 1. stupeň mají zahrnutý kontext odlišnosti ve své charakteristice i očekávaných výstupech (očekávané schopnosti žáků aplikovat získané znalosti v reálných situacích a v běžném životě). (RVP ZV, 2032)

V RVP ZV (2023) je vzdělávací obsah rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Téma jinakosti nalezneme v oblastech *Umění a kultura* nebo *Člověk a jeho svět*.

Pro ukázkou uvádím očekávaný výstup ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* z prvního období (první až třetí ročník). Zde se ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru *Lidé kolem nás* uvádí, že žák projevuje respekt vůči přirozeným rozdílům mezi spolužáky a ostatními lidmi, včetně jejich silných a slabých stránek. (RVP ZV, 2023)

Jelikož je má diplomová práce orientována na téma jinakosti zprostředkované v hodinách literatury na 1. stupni, podrobně jsem analyzovala oblast *Jazyk a jazyková komunikace*, kam hodiny literární výchovy spadají. Kromě jednoho z cílových zaměření této vzdělávací oblasti, rozvoji kladného vztahu k mnohojazyčnosti a respektu rozmanitosti kultur, jsem nenalezla další zprostředkování tohoto tématu žákům prvního stupně základní školy. (RVP ZV, 2023)

### **2.3 Předsudky a stereotypy**

V předchozí části práce bylo popsáno, jak lidé reagují na odlišnost a jak můžeme dle RVP ZV formovat u žáků respekt k jinakosti. Nyní popíšu, jak dochází u žáků k procesu budování názorů a postojů k této problematice, stejně tak definuji pojmy předsudků a stereotyp ve vztahu k tomuto tématu.

Stereotyp, jako schematická předpojatá představa a očekávání, které se týká chování a myšlení jednotlivců v určité skupině lidí, poskytující základ pro vznik předsudků. Ty mají narozdíl od stereotypů vždy negativní emoční náboj. (Preissova, Cichá & Gulová, 2012)

Mareš, Walterová a Průcha (2001) definovali předsudky jako subjektivní názory a postoje jednotlivců, sociálních skupin, populací, národů, které jsou většinou negativní.

Šmídová, Vávra a Čížek (2017) však přinášejí další pohled na předsudky. Dle těchto autorů bychom na předsudky neměli nahlížet jako na něco ze své podstaty negativního, nebo dokonce nenormálního. Je přirozené, že lidé mají tendence se separovat od jiných skupin nebo preferovat kontakt s členy své vlastní skupiny.

Rogge (2007) popisuje, že ačkoliv si dítě mladšího školního věku osvojuje společenské normy a snaží se žít v souladu se společenskými hodnotami, nepodrobuje se jim plně (srov. Kapitola 1).

Existuje navíc několik faktorů, které mohou mít vliv na to, jakým způsobem si žáci tyto normy a hodnoty osvojují a které budují předsudky ve vztahu k odlišnosti.



Mezi tyto faktory patří především výchova, vliv rodiny a domácího prostředí. Dále je třeba zohlednit sociální prostředí, jimž se žáci obklopují. Tato prostředí mohou formovat jejich názory na odlišnost. S odkazem na první kapitolu, kde byl kladen důraz na význam školního prostředí, je rovněž nezbytné brát v úvahu i mimoškolní kontext, vztahy s vrstevníky a prostředí, kde žáci tráví svůj volný čas, jako jsou např. zájmové kroužky. Školní prostředí může podle Mareše, Průchy a Walterové (2001) některé předsudky vytvářet nebo není škola plně schopna všechny předsudky odstraňovat.

Následně hraje významnou roli i vliv médií a sociálních sítí. V dnešní době mají sociální sítě velký dosah na žáky. Rizikem zde mohou být neověřené informace a nevhodný obsah, který žáci mohou sledovat.

V neposlední řadě může být předsudek důsledkem nedostatečného setkávání se s různými kulturami a různými druhy odlišností. Mareš, Walterová a Průcha (2001), píšou, že nevědomost je považována za významný determinant při vzniku a formování předsudků. Příkladem takového předsudku může být například názor, že všichni členové určité etnické či sociální skupiny mají stejné vlastnosti a chování.

Žáci se však v rámci výuky (dle RVP ZV) setkávají s různými typy odlišností, a tak alespoň otevírání tohoto tématu ve výuce může přispět k odstraňování předsudků.

### 3 Rozvoj čtenářství

Tato část diplomové práce se věnuje čtenářství a způsobům, kterými lze rozvíjet čtenářství na prvním stupni základní školy. V následujících kapitolách charakterizují čtenářství a uvedu, jak může být čtenářství integrováno do jednotlivých předmětů. Dále bude stručně představena čtenářská gramotnost a její rozvoj.

#### 3.1 Definice čtenářství

V této části práce popíši, jak se může na čtenářství nahlížet z obecného hlediska. Definice čtenářství jsou různé. Je však zapotřebí rozlišovat dva pojmy – čtenářství a čtení. Čtenářství se totiž liší od čtení tím, že je vždy spojováno s uvědomělou dobrovolnou činností a se zálibou ve čtení.<sup>1</sup>

Šauerová (2013) popisuje čtenářství jako plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školního prostředí, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Navíc je stejně jako čtenářská gramotnost výrazně ovlivněno socioekonomickým statusem rodiny.

K rozvoji čtenářství přispívají také organizace realizující různé programy a podpůrné akce jako je např. *Celé Česko čte dětem*. (Šauerová, 2013).

Dalšími akcemi a programy, které podporují rozvoj čtenářství, jsou pro ukázkou i *Noc s Andersenem*, *Rosteme s knihou*, *Čtení pomáhá*, *Listování*, soutěž *Zlaté dítě* nebo festival „*Děti, čtete?*“. V souvislosti s tímto rozvojem, jsou inspirativní i významné dny a události jako je např. *Mezinárodní den dětské knihy* (4. dubna) nebo v měsíci říjnu *Týden knihoven*.

Shrneme-li zmíněná fakta, čtenářství je individuální proces žáka, který se nerealizuje pouze ve škole a při kterém se neorientujeme pouze na četbu, ale i na různé činnosti při čtení a na další práci s literárními díly.

Žák, který přišel do první třídy, se s knihami v rámci mimoškolního rozvoje čtenářství již setkal. Podle Černé (2014) však nestačí žákům vysvětlovat, že je čtení zábava, radost,

---

<sup>1</sup> Havlová, J. Čtenářství. KTD: Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV) [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003. Online. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000004068&local\\_base=KTD](https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000004068&local_base=KTD) [citováno 2024-1-14].

dobrodružství, odpočinek nebo pomoc v nesnázích. Musí se jim to zprostředkovat. Významnou roli sehrávají vzory, které se vytvářejí v rámci rodiny a školy. Pokud však pedagogové/pedagožky zadávají žákům čtení jako povinnost, s důrazem na rychlost četby, na množství přečtených stránek, na plynulost či orientaci pouze na obsah knihy, neprobudí u nich zájem k četbě.

## 3.2 Integrativní pojetí rozvoje čtenářství

Předešlá kapitola se věnovala pojmu čtenářství v širším kontextu. Nyní představím čtenářství v kontextu školy a uvedu způsoby, jak zde může být rozvíjeno.

Rozvoj čtenářství se neomezuje pouze na výuku v rámci českého jazyka, jak by se mohlo zdát, ale je čím dál více integrováno i do celého vzdělávacího procesu. Můžeme tak proto najít prvky rozvoje čtenářství i v dalších vzdělávacích oblastech (např. *Člověk a jeho svět*, *Umění a kultura*) nebo v dalších doplňujících vzdělávacích oborech.

V rámci aplikace mezipředmětových vztahů můžeme jednotlivé předměty mezi sebou propojovat a využívat prvky jednoho v druhém. Literární výchova patří podle Hyplové (2010) mezi předměty estetickovýchovné, a tak má vztah např. k hudební nebo výtvarné výchově. Z toho důvodu se můžeme setkat při systematickém rozvoji čtenářství v hodinách českého jazyka a literatury s prvky z těchto předmětů. Pro příklad můžeme žákům ukázat další strategie sebevyjádření nebo další způsoby interpretace díla prostřednictvím malby či kresby. Dále proces obohacujeme různými pohybovými činnostmi nebo implementujeme různé didaktické hry a další prvky z jiných vzdělávacích oborů.

Na 1. stupni základní školy se často setkáváme, kromě zmíněných vztahů, i s implementací doplňujícího vzdělávacího oboru – dramatickou výchovou.

### 3.2.1 Dramatická výchova

Marušák (2010) popisuje velmi úzkou a přirozenou spjatost literatury a dramatické výchovy. Definoval také tři typy lekcí, v kterých se dramatická výchova společně s literaturou uplatňuje. Jsou to:

- a) **lekce vědomě směřující k divadlu**, kde je literatura instrumentem k dosažení dramatickovýchovných cílů (např. literární text je podklad pro dramatizaci, žáci se učí rytmiizaci na říkadle),

- b) **lekce, kde cíl je mimodivadelní**, ale jsou zde vědomě využity divadelní prostředky (např. tyto prostředky jsou využity k objevování hodnoty literárního díla či dalších témat),
- c) **lekce, jež jsou typem dramatického díla** (např. zde dochází k propojení literárního a dramatického jazyka nebo vzniká samotné dílo vysoké umělecké kvality).

Marušák (2010) uvedl, v návaznosti na různé typy lekcí, i metody, které pedagog/pedagožka může využít. Při metodě „*Odkrytí tématu z dalším možných úhlů pohledů*“ (např. změna perspektivy, vstup nové postavy, akcentování postav), „*Tvorbě postavy*“ (např. budování nové postavy na základě okolností) nebo „*Zpomalení a posunutí děje*“ (např. nové okolnosti nebo pohledy jsou vneseny do příběhu) je žákům umožněno různými způsoby text interpretovat. Nabízí jim také další pohledy na danou věc a rozvíjí u nich metakognitivní dovednosti. Dále se žáci prostřednictvím vhodně zvolených metod učí verbální i neverbální komunikaci, sebevyjadřování, objevují sami sebe a okolí, učí se spolupracovat, ale i improvizovat.

Beránková (2002) zdůrazňuje, že dramatická výchova umožňuje žákům rozšiřovat jejich vlastní zkušenosti, kdy se na základě vlastního prožitku mohou lépe vcítit do postav z příběhů. Rozvíjí též vnímavost okolí a vede k toleranci jiných názorů.

Z těchto důvodů by prvky dramatické výchovy v hodinách českého jazyka a literatury, zaměřených na téma odlišnosti, mohly být vhodným prostředkem, jak takové téma implementovat do výuky.

### 3.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Cílem této kapitoly je popsat čtenářskou gramotnost. Čtenářská gramotnost získává stále větší pozornost v pedagogickém prostředí. Stává se podstatnou, neboť schopnost efektivně číst a porozumět textům se klasifikuje mezi jednu ze základních dovedností pro osobní i profesionální rozvoj.<sup>2</sup>

Wildová (2012a) píše, že někteří lidé, sice dokážou číst, nicméně nedokážou ze čtení získávat informace, které je zapotřebí dále zpracovat a kriticky hodnotit, proto rozvoj

---

<sup>2</sup> Proč je důležitý rozvoj čtenářské gramotnosti? ChatGPT, Verze 3,5. Online. Dostupné z: <https://chat.openai.com> [citováno 2024-1-14].

čtenářské gramotnosti patří mezi jedny z vysoce aktuálních problémů současného vzdělávání.

Čtenářská gramotnost zahrnuje nejenom znalosti a dovednosti, které se váží na technické aspekty čtení, psaní a porozumění textům, ale klade také důraz na schopnost čtenáře aktivně o textu přemýšlet, aplikovat vlastní myšlenky a zkušenosti. Dále se zaměřuje na využití těchto informací pro praktické účely a pro jejich aplikaci v každodenním životě a ve společnosti. (Laufková & Goldmannová, 2020)

Ukazatelem úrovně čtenářské gramotnosti napříč zeměmi je např. program *PISA*, který provádí opakované zjišťování výsledků patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Tím poskytuje informace o úspěšnosti a efektivitě vzdělávacích systémů jednotlivých zemí.<sup>3</sup> Žáci naší republiky v roce 2022 dosáhli (stejně jako v matematické a přírodovědné gramotnosti) nadprůměrného výsledku v porovnání s průměrem členských zemí OECD.<sup>4</sup>

Zachová (2013) však zdůrazňuje, že je důležité odlišit a nesměšovat vztah dětí k četbě a jejich čtenářské záliby s výsledky mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti.

O činitelích, kteří mají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti, píše také Najvarová (2008). Ačkoliv se její výzkum orientoval jen na malý vzorek škol, označuje faktory, které mají vliv na úroveň čtenářské gramotnosti, například osobní charakteristika žáka, jeho zájem o čtení, komunikace o přečteném textu, dále rodinné a sociální prostředí a především škola.

Způsoby rozvoje čtenářské gramotnosti nalezneme v RVP ZV (2023) v klíčových kompetencích a napříč kurikulem pod termínem „*čtení s porozuměním*“. Nejvíce se tomuto rozvoji věnuje vzdělávací obor *Český jazyk a literatura*. Pro efektivní rozvoj čtenářské gramotnosti není dostatečné zaměřovat výuku pouze na hodiny českého jazyka a literatury. Je nezbytné, aby žáci pracovali s různorodými texty ve všech vzdělávacích oblastech, k tomu aby „*čtení s porozuměním*“ bylo efektivním nástrojem pro získávání vědomostí a dovedností napříč různými oblastmi lidské tvorby. (Hyplová, 2010)

---

<sup>3</sup> Česká školní inspekce, O šetření PISA. Online. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA> [citováno 2024-1-14].

<sup>4</sup> Česká školní inspekce, Národní zpráva PISA 2022, str. 34 Online. Dostupné z: [https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2023/12/Narodni\\_zprava\\_PISA\\_2022.pdf](https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2023/12/Narodni_zprava_PISA_2022.pdf) [citováno 2024-1-14].

Čtenářská gramotnost je podle Hyplové (2010) cílem a obsahem edukačního procesu a prostředkem k naplnění tohoto cíle je práce s textem (porozumění textu i slovům, orientace v textu, hledání informací, porovnávání, posouzení, interpretace vlastních myšlenek, zjišťování významu). V publikaci Wildové (2012b) nalezneme několik případů dobré praxe přispívající k rozvoji čtenářství, kde se popisuje pozitivní zkušenost se zapojením rodičů do tohoto procesu.

Žáci se setkávají s různými typy textů (narativními, ale i odbornými) a vyučující, kteří se soustředí na to, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost, by měli zvolit vhodné metody a strategie k jejímu plnohodnotnému rozvoji. Následující částí práce se zaměří na různé strategie rozvoje kritického čtení a psaní, které přispívají nejen k rozvoji kritického myšlení, ale také ke zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti u žáků.

## 4 Program *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT)

Při přípravě lekcí, se zaměřením na problematiku jinakosti, budu vycházet z myšlenek i metod programu *Reading and Writing for Critical Thinking*, z toho důvodu ho popíši v následujících kapitolách. Nejprve stručně tento program charakterizuji, definuji kritické myšlení a uvedu metody, které podporují rozvoj kritického myšlení. Dále charakterizuji model E-U-R a uvedu metody, které jsou charakteristické pro jednotlivé fáze tohoto modelu.

Program *Reading and Writing for Critical Thinking* (zkráceně „RWCT“), v překladu *Čtením a psaním k rozvoji kritického myšlení*<sup>5</sup>, je program, který vznikl v USA. V České republice byl zprostředkován poprvé v roce 1997/1998 a v současnosti se šířením tohoto programu zabývá o. s. Kritické myšlení, která vnáší do programu RWCT kontext české školy. (Tomanová, 2007)

Hlavním cílem programu je: „*aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“<sup>6</sup>

### 4.1 Definice kritického myšlení

V odborné literatuře nalezneme velké množství definic tohoto pojmu, proto nyní stručně představím některé z nich.

Ten, kdo podle Robinsona (2017) přemýšlí kriticky, má schopnost vyhodnotit všechny dostupné důkazy a využít logické uvažování, aby dospěl k nejlepšímu závěru.

Dále se může jednat o schopnost nezávisle posoudit problém na podkladě relevantních faktů. Jiným způsobem lze popsat kritické myšlení jako pečlivé a uvážené rozhodnutí o přijetí či odmítnutí daného tvrzení. (Šedo, 2023)

V Kritických listech jsou často citovány definice David Kloostera. Ten definoval kritické myšlení v pěti bodech. „*Kritické myšlení je myšlení nezávislé. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Kritické myšlení začíná otázkami*

---

<sup>5</sup> Kritické listy 1, 2. Online. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01\\_2\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf) [citováno 2024-1-14].

<sup>6</sup> Kritické myšlení. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz> [citováno 2024-1-14].

*a problémy, které se mají řešit. Kritické myšlení se pídí po logických argumentech. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.“* (Klooster, 2000, str. 8-9)

## **4.2 Metody programu *Reading and Writing for Critical Thinking***

K dosažení potřebných vzdělávacích a výchovných cílů a k rozvoji kritického myšlení využívá program RWCT řadu metod a volí mezi několika přístupy i druhy vyučování. Cílem této kapitoly je některé z nich charakterizovat.

Lekce odborníků vycházející z programu RWCT často obsahují různé druhy kooperativního učení – týmové či skupinové práce nebo práce ve dvojicích a jiné. V publikaci Sieglové (2019) se nachází nespočet metod, které se zaměřují na rozvoj efektivní spolupráce. Jsou to pro ukázkou metody jako *Třířázový dialog*, *Zájmové skupiny*, *Expertní týmy* a *Párové poslechy/dialogy/čtení*.

Kromě toho jsou žáci v lekcích podněcováni k diskuzi a debatě. *Diskuzní aréna a pavučina*, *Hra v roli*, *Kolotoč* nebo *Kulatý stůl* se jeví jako vhodné inspirativní diskuzní metody. (Sieglová, 2019)

Projektové vyučování může být také efektivním prostředkem rozvoje čtenářství a kritického myšlení. Neboť některé učební jednotky např. svou malou časovou dotací či mnohostrannými cíli nespádají pod běžnou učební jednotku, ale blíží se projektům nebo projektovému vyučování. (Tomková, 2007)

Zařazení projektu v hodinách odráží nové pojetí vzdělávání, neboť projektové vyučování realizované v kontextu čtenářství umožňuje získávat poznatky. Tyto poznatky následně propojovat a dospět k porozumění v souvislostech. Navíc také pomáhá žákovi utvářet postoje a hodnoty. Základem takové projektu v hodinách českého jazyka a literatury je úvodní narativní text a následné zpracování textových informací např. pracovní list se souborem úkolů, otázek a reflexe. (Hyplová, 2010)

Žákova tvorba při projektovém vyučování vyžaduje tvořivý přístup. (Hyplová, 2010). Z toho důvodu mohou být pro projektové vyučování vhodné i metody kreativní interpretace. Neboť dle Tomana (1990) je základem literární výchovy aktivní a tvořivá práce žáků.

Hník (2007) píše, že při metodách kreativní interpretace se klade důraz na aktivní zapojení žáků do tvůrčích procesů. Žáci tak mohou aktivně vymýšlet příběh, dosazovat literární



postavy do dějů příběhů, hádat adekvátní slovo atd. Žák v těchto případech zaujímá vztah k textu okamžitě.

Podle Tomkové (2007) metody RWCT umožňují v projektech efektivně pracovat s materiály a zdroji, nabízejí postupy kooperativního učení, motivují žáky k prezentaci a hodnocení. Příklad takového projektu nalezneme i v publikaci Tomkové (2007) s názvem *Program čtení a psaní ke kritickému myšlení v základní škole*.

### **4.3 Třífázový model učení E-U-R**

Nyní navážu na předchozí část a popíšu základní model programu RWCT společně s konkrétními metodami vhodnými pro dané fáze tohoto modelu.

Třífázový model *Evokace – Uvědomění si významu informací – Reflexe* (zkráceně „E-U-R“) je základním modelem učebního a vyučovacího procesu tohoto programu. Tento model navazuje na myšlenky pedagogického konstruktivismu, který staví žáka do role hlavního aktéra učení. (Tomková, 2007)

Přestože je úloha pedagoga/pedagožky v daném procesu důležitá, nespočívá jeho/její aktivita v předávání hotových informací. Učitel/ka vytváří vhodné podmínky pro učení žáka užitím vhodných metod, připraveného prostředí, stanovených cílů, způsobů výuky. V modelu E-U-R je to žák, kdo aktivně pracuje se svými dosavadními a nově získanými informacemi. (Tomková, 2007).

Model je tedy tvořen třemi základními fázemi: fází evokace, fází uvědomění si významu informací a poslední fází reflexí.

Florea a Hurjui (2015) popsaly model obdobně, rozšířily ho navíc o otázky. Pro první fázi navrhly otázky typu: „*Co již víš?*“, „*Co si myslíš, že najdeš?*“, „*Co by ses chtěl/chtěla dozvědět?*“. Druhou fází popsaly jako fází uvědomění, kdy žák hledá pomocí různých metod informace, aby našel odpovědi na své otázky a splnil stanovený vzdělávací cíl. Poslední fázi popisují otázkami: „*Co ses dozvěděl/a?*“, „*Proč si myslíš, že...?*“, „*Jaký je tvůj názor na...?*“.

Jednotlivé fáze budou nyní charakterizovány společně s výukovými metodami, které lze využít v jednotlivých fázích. Důležité je zdůraznit, že některé z těchto výukových metod je možné aplikovat i v jiných fázích.

### 4.3.1 Evokace

Záměrem první fáze (evokace) je podle Zormanové (2012) aktivizace žáků, vzbuzení jejich vnitřního zájmu o učení a prostor pro zamyšlení se nad tím, co již o tématu vědí.

V této fázi dochází také k propojení zkušeností s tématem. Žáci si připomínají informace, které již o tématu znají, nebo vyjadřují své domněnky k tématu. Taktéž si připomínají své zkušenosti, dovednosti nebo představy. Můžeme zde pozorovat rozdílné zkušenosti a názory mezi žáky. Vše zmíněné probouzí u žáků vnitřní motivaci a potřebu učit se a vyřešit problém. Formulují se zde otázky, předpoklady, hypotézy, cíle a úkoly. (Tomková, 2007)

Do první fáze můžeme zařadit následující výukové metody:

#### a) **Brainstorming (samostatný, párový nebo skupinový)**

Tato metoda je založena na generaci co největšího počtu návrhů na řešení daných problémů, které následně zhodnotí.

V době produkce nápadů by měli mít žáci k dispozici vše potřebné k vyřešení problému. Učitel/ka podněcuje žáky v myšlenkové aktivitě otázkami a vše zapisuje na viditelné místo pro žáky (i žáci mohou zapisovat své návrhy), další alternativou je práce ve dvojici, ve skupině nebo hromadně. (Zormanová, 2012)

Je důležité také zamezit kritice nápadů, neboť nápady, které se na začátku jeví jako nesprávné mohou vést ke správnému řešení. Po skončení produkce nápadů se diskuzí zvolí nejefektivnější nápad. Alternativou brainstormingu je brainwriting, kdy žáci zapisují nápady na kolující list papíru. (Zormanová, 2012)

Tuto metodu můžeme využít i ve fázi reflexe, kdy budeme porovnávat naše původní myšlenky s nově nalezenými informacemi.

#### b) **Volné psaní**

Jedná se o jednu z brainstormingových metod, ve které žáci píšou vše, co je k určitému tématu napadne. Tato metoda pomáhá objevit nečekané nápady a dát prostor volně přicházejícím myšlenkám. Volné psaní má několik zásad. Žáci píšou souvislý text (ne hesla či slova). Nevrací se k napsanému. Pokud neví, jak pokračovat ve psaní, zapisují si pomocné věty: „*Jak mám pokračovat...*“ nebo „*Ted' mě nic nenapadá...*“. Také se nepodřizují stylistickým ani pravopisným pravidlům. (Steele a kol., 2007b)

### c) Předvídání (klíčová slova nebo obrázky, čtení s předvídáním)

Podle Zormanové (2012) spočívá metoda *Předvídání s klíčovými slovy či obrázky* v tom, že učitel/ka předloží žákům několik klíčových slov (nebo obrázků), které vyjadřují podstatu daného tématu. Úkolem žáků je následně vymyslet název tématu nebo popsat obsah textu, dotvořit text nebo na text navázat. Důležité je, aby všechny své odpovědi zdůvodnili.

Při reflexi mohou metody sloužit ke shrnutí tématu. Žáci mohou vytvořit nová klíčová slova/obrázky podle zadání sami nebo se mohou vrátit k původním slovům/obrázkům a ty reflektovat.

*Čtení s předvídáním* zařazujeme před čtením. Žáci se snaží předpovědět na základě, např. názvu textu, možný obsah či děj příběhu. Tuto výukovou metodu lze také použít ve fázi *Uvědomění si významu informací*, kdy učitel/ka rozdělí příběh na několik částí. Žáci čtou jednotlivé pasáže příběhu, a než přečtou další části, zapisují své očekávání nebo domněnky např. do tabulky předpovědí. Po přečtení se vrací ke svým domněnkám, které reflektují, nad kterými diskutují a porovnávají je s přečteným. (Zormanová, 2012)

### d) Myšlenková mapa

Tvorba myšlenkových map motivuje žáky, aby nad pojmy, událostmi i myšlenkami přemýšleli v souvislostech. Prvním krokem je zapsání základního slova doprostřed tabule/listu. Žáci následně píšou u základního pojmu výrazy v souvislosti s daným námětem. Třetím krokem je během zápisu slov zakreslovat i spojení a souvislosti mezi nimi (spojováním linkou). Posledním krokem je zapisování všeho, co žáky k tématu napadne, dokud neskončí časová dotace. (Steele a kol., 2007b)

Tuto metodu můžeme využít i ve fázi reflexe, kdy budeme porovnávat naše původní myšlenky s nově nalezenými informacemi.

### e) Pětílístek

Zormanová (2012) popisuje, že ve fázi *Evokace* slouží tato metoda jako motivační prvek k tématu a při reflexi zase k utřídění svých poznatků (nové poznatky s těmi starými) nebo jako prostředek ke zjištění a zhodnocení znalostí. *Pětílístek* je básnička s pěti řádky, která vyžaduje sestavování informací a názorů do stručných výrazů, které charakterizují dané téma.

První řádek obsahuje jednoslovné podstatné jméno, které označuje téma. Druhý řádek tvoří dvě přídavná jména popisující námět. Na třetí řádek se píše tři slovesa, která vyjadřují děj tématu. Shrnující věta o čtyřech slovech je umístěna na čtvrtém řádku a na posledním, pátém řádku, je slovo rekapitulující podstatu tématu. (Zormanová, 2012)

#### **f) Kostka**

Sieglová (2019) popisuje ve své publikaci výukovou metodu *Kostka*. Jedná se o zajímavou učební strategii umožňující vnímat téma a uvažovat o něm z různých perspektiv. Symbolem je hrací kostka, která nese na stranách výzvy, se kterými žáci pracují.

*Poznámka: Tato metoda je dle mého názoru vhodná pro starší žáky.*

#### **g) Zpřeházené věty**

Aktivita pro jednotlivce, dvojce i skupinu, jež lze použít ve všech fázích. Žáci mají za úkol složit lístečky (podle logického řetězce, dle děje události atd.), které jsou v nesprávném pořadí. Žáci mohou pracovat samostatně, nebo se střídají ve skládání. Když jsou práci dokončí, přečtou své řešení nahlas. (Steele a kol., 2007c)

#### **h) Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se**

*Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se* (zkráceně „V-CH-D“) je strukturovaný způsob zaznamenání a vybavení si dosavadních informací či otázek. Žáci v první fázi i během druhé fáze vyplní nejprve první dvě kolonky tabulky (*Vím* a *Chci vědět*) a ve fázi reflexe, při shrnování již naučeného, doplní poslední sloupeček – *Dozvěděl/a jsem se*. Následuje diskuze nad zaznamenaným. (Tomková, 2007)

### **4.3.2 Uvědomění si významu informací**

V této fázi je klíčové udržet zájem žáků, který byl vyvolán ve fázi evokace a dále je motivovat k aktivnímu sledování vlastního učebního procesu. (Steele, a kol., 2007a)

Žáci se zde seznamují s novými myšlenkami v rámci daného tématu, uspořádají, třídí nové informace a snaží se jim porozumět. Důležitou roli zde hraje vrstevnické učení a diskuze. Učitel/ka by měl/a zasahovat do procesu učení co nejméně. Měl/a by však vhodnými podněty vést žáky ke sledování jejich procesu učení, udržovat aktivitu a zájem žáků vhodnými metodami. (Tomková, 2007)

V této fázi můžeme využít následující výukové metody:

- a) **Předvídání (klíčová slova nebo obrázky, čtení s předvídáním)** – popsáno ve fázi evokace.
- b) **Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se** – popsáno ve fázi evokace.
- c) **Řízené čtení a čtení s otázkami**

Při této výukové metodě čtení jsou žáci provázeni učitelem/učitelkou a jeho/jejími otázkami nebo doplňujícími úkoly. Ty vedou k hlubšímu přemýšlení nad přečteným. Text je rozdělen na několik částí, učitel/ka postupně vyzývá žáky k četbě. Před další částí textu je však vyřčená výzva např. otázka, úkol pro žáky. (Zormanová, 2012).

Žáci zde mohou sdílet své domněnky nad dalším vyvíjením příběhu, odpovídat na otázky, sdílet své pocity a debatovat. Na stejném principu funguje i čtení párové, kde roli pedagoga/pedagožky převezme žák.

#### d) **Podvojný deník**

Metoda *Podvojný deník* umožňuje žákům propojit vybrané části textu s vlastními prožitky. Základem je svislá čára uprostřed listu. Na levou stranu listu zapisují žáci konkrétní části textu podle nějakého kritéria. Do pravé části píšou svůj komentář ke zmíněné pasáži. Žáci si zaznamenávají tyto poznámky v průběhu čtení a následně probíhá diskuze nad zapsaným. (Zormanová, 2012).

Rozšířením podvojného deníku může být trojstranný deník, kde se vytvoří třetí kolonka pro zaznamenání komentáře třetí osoby, např. žáků, rodičů a vyučujících. (Sieglová, 2019)

#### e) **Analýza věcných rysů**

*Analýza věcných rysů* rozvíjí základní znalosti o tématu. Podstatou je srovnávání nových či málo známých témat s dobře známými. Ve fázi evokace žáci diskutují nad jimi dobře známými tématy a navrhují vhodná označení, zapisují je označením plus jako ano, mínus jako ne nebo přidají otazník, znázorňující nejistotu. Než pokračují ve čtení, zaznamenávají těmito značkami domněnky k novému tématu. Žáci si následně text přečtou, diskutují nad přečteným a ve fázi reflexe se vrací k tabulce, kde si potvrzují své domněnky nebo navrhují opravy. (Steele a kol., 2007c)

Steiglová (2019) popsala na stejném principu metodu *Srovnávací tabulka*.

#### **f) Metoda plus, minus, interest**

Vanushevna a Kovaleva (2021) navrhly zase metodu, která stimuluje emoce žáků. Studenti ji mohou využít při tématech, které mají pozitivní i negativní stránky. Nazývá se „*Plus – minus – interest*“. Do kolonky „*plus*“ zaznamenají informace, které žáci hodnotí kladně, mají k nim kladný vztah a do „*minus*“ ty záporné. Do kolonky „*interest*“ žáci zapíší otázky k tématu. Takto mohou porovnávat dané prvky mezi sebou.

#### **g) Vennův diagram**

Pokud chceme dále porovnávat vztahy dvou objektů mezi sebou, bude vhodným grafickým nástrojem *Vennův diagram*. Ten funguje na principu překrývajících množin. Může být tvořen čtverci, kruhy či jinými obrazci, které se vzájemně překrývají. Prvky, které jsou v překryté části, jsou prvky společné. Prvky mimo ni jsou rozdílné. (Steiglová, 2019)

#### **h) T – graf (analýza pro a proti)**

Tato metoda staví problémy do protikladu (výhody a nevýhody, souhlasím a nesouhlasím, můj a tvůj názor). Žákům umožňuje nahlížet na problém ze dvou perspektiv, což napomáhá k rozvoji argumentace. (Sieglová, 2019)

Vhodným prostředkem pro zaznamenání může být tabulka, kam si žáci vše potřebné zapisují. Na podobném principu funguje i třeba *Srovnávací zápisník*.

#### **i) Metoda I.N.S.E.R.T**

Zkratky v názvu metody popisuje Zormanová (2012) jako interaktivní (I – interactive) poznámkový (N – noting) systém pro (S – system for) efektivní (E – effective) čtení a (R-reading and) myšlení (T – thinking).

Při této metodě žáci pracují s textem individuálně. Jejich úkolem je si v průběhu čtení označovat informace znaménky: známé informace (✓), nové informace (+), nesouhlasím s myšlenkou (-), chci se dozvědět více (?).

Následně si žáci zaznamenávají uvedené informace do vytvořené tabulky (nebo jiné formy zápisu), rozdělují je dle kategorií – nové, známé, nesouhlasím, chci se dozvědět a postupně přecházejí k diskuzi. (Zormanová, 2012)

V této fázi můžeme dále pracovat s různými pracovními listy s úkoly, jež podpoří žákovu přemýšlením nad tématem.

Z publikace Siegllové (2019) bych ráda představila ještě metody *Párové psaní a čtení*, *Zrcadlové čtení*, *Hovory o četbě*, *Metoda šesti sluhů*, *metodu PQIRST* nebo *Skimming a Scanning*, které považuji za vhodné pro tuto část modelu E-U-R.

### 4.3.3 Reflexe

Úkolem fáze reflexe je podle Tomkové (2007) diskuze, ve které žáci sdílí své názory, vyjadřují současné porozumění tématu a uvažují nad nově nabytými znalostmi. Je to také uvědomění si procesu, který umožňuje nové poznání a porozumění (častá forma – sebereflexe).

Steele a kol. (2007a) píší, že v této poslední fázi žáci pokračují v třídění informací, sjednocují si je a systematizují vše nové. Mimo to si rovněž upevňují a přetvářejí svá původní schémata. Tyto získané informace vyjádří vlastními slovy.

Výukové metody vhodné pro reflexi mohou být následující:

- a) **Ověření původních předpokladů z uvedených metod – Předvídání** (klíčová slova nebo obrázky, čtení s předvídáním), *Brainstorming* (samostatný, párový, skupinový), *Myšlenková mapa* a jiné.

Při těchto metodách mohou žáci vytvořit novou generaci slov a tu následně porovnávat s předchozími nápady. Mohou také zasahovat do své předchozí verze a tu jakkoliv upravovat.

- b) **Kostka** – popsáno ve fázi evokace.
- c) **Volné psaní** – popsáno ve fázi evokace.
- d) **Pětílístek** – popsáno ve fázi evokace.
- e) **Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se** – popsáno ve fázi evokace.
- f) **Analýza věcných rysů** – popsáno ve fázi evokace.
- g) **Metoda plus, minus, interest** – popsáno ve fázi evokace.
- h) **Vennův diagram** – popsáno ve fázi evokace.
- i) **I.N.S.E.R.T** – popsáno ve fázi uvědomění si významu informací.
- j) **Pětiminutové pojednání**

Na konci lekce si žáci utřídí myšlenky tím, že uvedou nejdůležitější poznatek z lekce a položí otázku, která jim k tématu zůstala nezodpovězena. Učitel/ka si jejich záznamy projde a získá tak lepší představu o učebním procesu žáků i plán do budoucna. (Steele a kol. 2007c)

### **k) Čtenářské listy**

Dalším způsobem, jak umožnit žákům hlubší zamyšlení nad přečteným, jsou různé čtenářské listy. Vyučující si může takový list vyrobit na míru pro dané téma a formulací vhodných otázek tak docílit aktivity žáků. Lze si takové listy i zakoupit u různých nakladatelství.

Dále bych z publikace Sieglové (2019) doporučila hodnotící škály (diamant, strom, řada), *Mapu pojmů*, *Poslední slovo patří mně* a jiné, které může vyučující využít pro reflexi.

Při hledání vhodných metod jsem využila publikace Sieglové (2019), Tomkové (2007) a Zormanové (2012) nebo jsem využila příručky RWCT. Proto si dovoluji v závěru této kapitoly na ně odkázat, v případě potřeby (nejasnosti, rozsáhlejší popis, návrhy grafů a tabulek).

Další zajímavé metody bych hledala také v publikaci Čapka, R. (2015) *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod* od nakladatelství Grada nebo v jednotlivých vydáních *Kritických listů*<sup>7</sup>. Vhodné by byly i další publikace s orientací na rozvoj kritického myšlení a na inovativní metody pedagogiky.

---

<sup>7</sup> Kritické myšlení. Kritické listy. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/inspirace-pro-ucitele/kriticke-listy/> [citováno 2024-1-14].



## 5 Hodiny literární výchovy na 1. stupni základních škol

V následujících kapitolách charakterizují hodiny literární výchovy dle RVP ZV. Dále se zaměřením na to, jak je zde téma jinakosti zprostředkováno. Cílem této části je také odpovědět na první výzkumnou otázku. Zmapuji literaturu pro děti mládež, ve které bylo téma jinakosti obsaženo, uvedu literární žánry těchto publikací a klasifikuji publikace do kategorií dle druhů odlišnosti. Na závěr popíšu, jakým způsobem je zprostředkována jinakost v jednotlivých literárních dílech.

### 5.1 Literární výchova v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání pro 1. stupeň*

V RVP ZV (2023) nalezneme literární výchovu ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* je sice komplexní, avšak pro přehlednost a cílené použití je rozdělen do tří složek. Pedagog/pedagožka by se měl/a v hodinách snažit o jejich propojování. První složkou je komunikační a slohová výchova, další je jazyková výchova a třetí je, pro účely diplomové práce důležitá, literární výchova.

Pro výuku v literární výchově je stěžejní text. Žáci se seznamují prostřednictvím čtení textu s různými literárními druhy, zkoumají jejich charakteristické znaky, učí se analyzovat umělecké záměry autora, formulovat své názory na díla a současně si rozvíjejí schopnost rozlišovat fikci od reality. Postupně si budují čtenářské návyky, dochází k rozvoji schopnosti interpretace a tvorbě literárních textů. Tímto procesem dochází u žáků k poznatkům a prožitkům, jež mohou pozitivně formovat jejich postoje, hodnoty a obohacovat jejich duchovní život. (RVP ZV, 2023)

Pro oblast Literární výchovy jsou definovány následující očekávané výstupy:

#### 1. Období (první až třetí ročník)

*„Žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku.*

*Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu.*

*Žák rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.*

*Žák pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.“*  
(RVP ZV, 2023, str. 22)

## 2. Období (čtvrtý a pátý ročník)

*„Žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.*

*Žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.*

*Žák rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů.*

*Žák při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy.“* (RVP ZV, 2023, str. 22)

Prostředkem pro dosažení těchto očekávaných výstupů slouží učivo, které je strukturováno do tematických okruhů a doporučeno školám k dalšímu zpracování. Učivo pro složku *Literární výchova* je definováno jako poslech literárních textů, zážitková četba a naslouchání, tvořivá práce s textem – přednes, reprodukce čtených či slyšených textů, dramatické ztvárnění a individuální výtvarná tvorba. Žák se také učí o základních literárně-teoretických pojmech, např. rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka. Dále se seznamuje s pojmy jako spisovatel, básník, kniha, čtenář, divadelní představení, herec, režisér, verš, rým a přirovnání. (RVP ZV, 2023)

Pečlivě vybraný text, jež bude téma odlišnosti zprostředkovávat, může být proto velmi vhodným nástrojem pro naplnění očekávaných výstupů v této vzdělávací složce a současně může žákům toto téma zprostředkovat a vést k sociálnímu porozumění, budování respektu k odlišnostem nebo i podpoře sebepřijetí.

## **5.2 Jinakost v hodinách literární výchovy na 1. stupni základní školy**

Ve vztahu k cíli této části práce jsem si stanovila první výzkumnou otázku (VO1): Jaké publikace pro děti a mládež zprostředkovávají téma jinakosti, jak je můžeme klasifikovat dle jednotlivých typů jinakosti a do kterých literárních žánrů je zařadit?

S ohledem na množství literárních děl s tématem odlišnosti, pro mě bylo překvapením, že není v oboru *Český jazyk a literatura* téma jinakosti obsaženo. Nicméně průřezová témata, očekávané klíčové kompetence i literatura pro žáky mladšího věku nám umožňují toto téma v hodinách českého jazyka a literatury také otevřít a zpracovat.

RVP ZV (2023) uvádělo multikulturní, náboženské odlišnosti, různost názorů, přístupů atd. V literatuře pro žáky mladšího školního věku, které předkládají téma jinakosti, nalezneme další druhy odlišnosti týkající se vzhledu, rozdílnost v zájmech nebo genderové rozdíly.

Inspirovala jsem se různými druhy jinakosti a pro naše účely jsem definovala pět kategorií, které v této kapitole popíšu a se kterými budu nadále pracovat.

### **5.2.1 Multikulturní jinakost**

První kategorie je definována jako *Multikulturní jinakost*. V kapitole 2.2.1 byl zmíněn pojem multikulturní výchova a s tím spojený i multikulturalismus. Různí autoři nahlíží na tento pojem z rozmanitých perspektiv.

Preissova, Cichá a Gulová (2012) vnímají multikulturalismus jako ideál projevení tolerance a respektu vůči jiným a odlišným. Usilují o pluralitní společnost, která zahrnuje různorodé sociokulturní skupiny. V souladu s touto myšlenkou je základem soužití těchto skupin tolerance, respekt, otevřený dialog a spolupráce.

O multikulturalismu a jeho přijetí píše Schramm-Pate a Jeffries (2008). Podle nich by ideálem bylo budování respektu k druhým, kdy se dominantní členové skupin nemusí obávat ztráty privilegií či změn.

Literární díla pro žáky mladšího školního věku výrazně přispívají k hlubšímu porozumění multikulturní odlišnosti. Popisují situace střetávání různých kultur, poznávání odlišných kultur i globální problémy (migrace, chudoba...). Píše se zde o soužití kultur, o respektu k druhým. Zároveň lze zde nalézt příklady znázorňující stereotypní i xenofobní chování jedinců. Prostřednictvím příběhu jsou zde předkládány hodnoty, se kterými by se žáci mohli identifikovat a přijmout je za své.

### **5.2.2 Vzhledová jinakost**

*Vzhledovou jinakost*, druhou kategorií, můžeme popsat jako stav, kdy se někdo na základě jakéhokoliv prvku ve svém vzhledu odlišuje od ostatních. To může být vnímáno nejen

v pozitivním, ale i v negativním ohledu. Vzhled hraje důležitou roli v životě, kde každá kultura k němu přistupuje různě a může ovlivnit i sociální status.<sup>8</sup>

Publikace určené pro žáky na prvním stupni zprostředkovávají vzhledovou odlišnost nejčastěji ve vztahu porovnávání jedince a jeho odlišného prvku (výška, hmotnost, tvar, velikost, barva pleti...) s ostatními. Žákům se snaží předat myšlenky, jak odlišnosti transformovat na přednosti, nebo jak si naopak vážit toho, že je každý jiný. Také je zde často popsán proces hledání vlastní identity a sebepřijetí. Mimo to, je zde uvedeno, jak jsou tito jedinci vystaveni údivu, posměchu nebo dokonce šikaně.

### 5.2.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato kategorie je nazvána *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen „žák se SVP“).

Žáci se SVP potřebují podpůrná opatření k naplnění vzdělávacích cílů. Ty vycházejí z jejich individuálních potřeb na základě jejich zdravotního stavu, odlišného kulturního zázemí nebo jiných sociálních podmínek.<sup>9</sup> Jelikož témata odlišných kulturních a sociálních podmínek jsou vyobrazena v dalších kategoriích, bude se tato kategorie věnovat především odlišnostem týkajících se zdravotního stavu.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zde uvádí žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního omezení (tělesné, zraková či sluchové postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, kombinovanými vadami, dlouhodobou nemocí vedoucí k poruchám učení a jiné) a dále žáky s vadami řeči. Také uvádí žáky se specifickými poruchami učení, které způsobují výukové obtíže kvůli nedostatečně rozvinutým schopnostem (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Píše se zde o žácích s poruchami pozornosti (především ADD – porucha pozornosti, ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou) a s dalšími poruchami chování.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> „Jak by si popsal vzhledovou jinakost a její vliv na postavení jedince ve společnosti?“ ChatGPT, Verze 3,5. Online. Dostupné z: <https://chat.openai.com> [citováno 2024-1-14].

<sup>9</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Online. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/44243\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/) [citováno 2023-12-14].

<sup>10</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Online. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/44243\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/) [citováno 2023-12-14].

V literatuře určené pro mladší školáky je poměrně rozšířené zobrazení těchto problematik.

#### **5.2.4 Odlišné rodinné zázemí**

*Odlišné rodinné zázemí* je čtvrtou kategorií. Tento termín může poukazovat na rozdíly mezi rodinami v různých sociálních (rozdílné hodnoty, sociální prostředí, pracovní příležitosti...), ekonomických (podmínky života, přístup ke vzdělání, zdravotní péči...) nebo kulturních podmínkách. Dále poukazuje na rozdíly ve struktuře (členové rodiny, rozvod v rodině), chodu rodiny i ve způsobu výchovy dětí.

O důležitosti rodiny v životě dítěte píše i Tereza Linhartová (2010) ve své závěrečné práci. Uvádí, že rodina je základním prostředím dítěte, a navíc zrcadlem, které odráží do dítěte své vlastní obrazy, hodnoty a přístupy.

V literatuře pro děti a mládež jsou vyobrazené různé rodiny a různá prostředí, kde dítě vyrůstá a kde se formuje. Jsou zde líčeny životy dětí rozvádějících rodičů, dětí z dětských domovů, z ekonomicky slabých rodin nebo rodin stejnopohlavních párů.

#### **5.2.5 Odlišné zájmy, názory a postoje**

Poslední kategorie je nazvána *Odlišné zájmy, názory a postoje*. Pod tuto kategorii můžeme zařadit nespočet příkladů, se kterými se v životě setkáváme. Může se jednat o genderové rozdíly v kontextu zájmů či postojů nebo o rozdílné názory (politické, náboženské, filozofické...), jiný přístup k řešení problémů i k lásce. Literární postavy v příbězích kvůli své odlišnosti a své tendenci k jiným zájmům nebo názorům vyčnívají nebo jsou středem pozornosti.

### **5.3 Literární žánry, ve kterých je zprostředkována jinakost**

V návaznosti na předchozí kapitulu a na publikace, ve kterých nalezneme zprostředkované téma jinakosti, uvedu v této podkapitole literární žánry, do kterých můžeme tyto publikace zařadit. Tím částečně zodpovím první výzkumnou otázku (Jaké publikace pro děti a mládež zprostředkovávají téma jinakosti, jak je můžeme klasifikovat dle jednotlivých typů jinakosti a do kterých literárních žánrů je zařadit?).

Literární žánry charakterizovali Pavera a Všeticka (2002) jako skupiny literárních uměleckých děl, které se vzájemně vyznačují společnými strukturálními znaky (obsah, forma, kompozice).

Na současném trhu knih pro děti a mládež nalezneme zastoupení všech literárních žánrů. S odkazem na jeden z očekávaných výstupů ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura* v RVP ZV, ve kterém se mají žáci mladšího věku seznámit s různými literárními žánry, bychom žákům mohli kromě seznámení s různými literárními žánry zprostředkovat i téma odlišnosti.

Pokud bychom hledali téma odlišnosti v publikacích pro žáky mladšího školního věku, našli bychom ho v literárních těchto žánrech – pohádka, komiks a příběhy s dětským i zvířecím hrdinou.

### **5.3.1 Pohádky**

Pohádku popisují Mocná a Peterka (2007) jako zábavný, zpravidla prozaický žánr folklórního původu s prvky fantastického příběhu.

Podle původu rozdělují pohádky na:

#### **a) Autorská, umělá pohádka**

V autorské pohádce je autor známý, což ji odlišuje od lidové pohádky, kde je pouze znám sběratel, který pohádku zaznamenal. Jsou charakteristické pro prolínání žánrů, jako například fantasy nebo detektivky. Jejich témata a motivy se vyvíjejí v čase v souladu s aktuálními událostmi a reakcemi na tyto změny (např. zahrnují prvky moderní techniky, odkazy k civilizačním změnám nebo poukazují na sociální a etické problémy). Tímto způsobem se příběhy snaží přiblížit současným čtenářům, nicméně postupně mohou ztrácet svou nadčasovost. (Laufková, 2020)

#### **b) Lidová, folklórní pohádka**

Lidové pohádky najdeme zvířecí, legendární i novelistické. Jsou charakteristické pro své výrazné dějové vyprávění a opakující se motivy (např. úvod, magická čísla, předměty). Také se většinou odehrávají v bezčasové věčnosti, kde zpravidla dobro vítězí nad zlem. Postavy

jsou v pohádce často a typizované, nadpřirozené a antropomorfizované. (Mocná & Peterka, 2007)

Na současném trhu knih nalezneme pohádky či sbírky pohádek, s aktualizovaným jazykem, které si však zachovávají původní prvky lidové pohádky.

### **5.3.2 Komiksy**

Dalším žánrem, jenž otevírá téma jinakosti, je komiks. Mocná a Peterka (2007, str. 316) popisují komiks jako „*intersémiotický narativní žánr, ličící událost či příběh prostřednictvím série kreseb zpravidla doplněných textem*“. Ten dle nich spojuje kresbu, literárním text, filmovou techniku střídaných záběrů z různých perspektiv a divadelní výrazná gesta.

### **5.3.3 Příběhy s dětským hrdinou**

Příběhová próza pro děti reflektuje moderní dobu, vychází z civilních situacích a sociálního prostředí dětského života, rovněž ze vztahu dospělého a dítěte a z přirozené dětské činnosti, družnosti a otevřenosti vůči okolnímu světu dospělých. (Mocná & Peterka, 2007)

Chaloupka a Nezkusil (1979) píšou, že próza s dětským hrdinou provází žáka během jeho dětství a dospívání neustále, protože najdeme různé adaptace pro jednotlivé fáze vývojové ontogeneze. Cílem je seznámit čtenáře se základními modely lidských vztahů ve společnosti a tím mu ukázat, jak se orientovat ve světě. Kromě toho, má dítě potřebu sebeidentifikace se vzorem, ať už s hrdinou reálným, tak fiktivním. Od takového hrdiny by si mohlo převzít vlastnosti, které by si samo přálo mít nebo může prožívat děj společně s ním či promýšlet jeho jednání.

### **5.3.4 Příběhy se zvířecím hrdinou**

V příbězích se zvířecím hrdinou se setkáme s přenesením povahových vlastností hrdiny imitativního na zvířecího. To je dítěti citově velmi blízké. Je totiž následně otevřené k přijímání věcných i etických naučení. (Chaloupka & Nezkusil, 1979)

## **5.4 Literatura pro děti a mládež zprostředkávající typy jinakosti**

V této části práce se budu věnovat literatuře pro děti a mládež, ve které nalezneme námi definované druhy jinakosti. Pro každou kategorii uvádím několik publikací, u kterých se

nachází komentář o způsobu zprostředkování jinakosti. Tím bude má první výzkumná otázka plně zodpovězena.

Publikace, které zprostředkování téma jinakost, jsem vyhledávala několika způsoby. Prvně jsem si sepsala seznam knižních titulů, které jsem v minulosti četla nebo mi byly doporučeny spolužačkami, kolegy/kolegyněmi i vyučujícími. Do mého výběru jsem zařadila i publikace, které jsem náhodně objevila při návštěvách knihoven. Následně jsem přidala knižní tituly, se kterými jsem měla možnost pracovat během mého studia. Velmi cenné byly také konzultace s PhDr. Veronikou Laufkovou, Ph.D., vedoucí této práce, která mi poskytla doporučení na další zajímavé tituly.

Následně jsem navštívila webové stránky, které nabízí doporučení na kvalitní literaturu. První z nich byla *Mravenčí chuva*<sup>11</sup>. Zde jsem našla publikace (dle mých typů odlišnosti) v přehledu knih se štítkem domov, handicap, migrace, náboženství, přátelství, sociální témata, solidarita, tolerance, válka a zdraví a nemoc. Následně výběr knih na webové stránce *CzechLit*<sup>12</sup> v sekci žánrů – literatura pro děti a mládež, dále na *Zlaté stuže*<sup>13</sup>, na webu *Nejlepší knihy dětem*<sup>14</sup> v archivu katalogů nebo v *Online katalogu Národní knihovny ČR*<sup>15</sup> – sekci Literatura pro mládež (beletrie). Při vyhledávání jsem použila klíčová slova: jinakost, odlišnost, domov, handicap, migrace, náboženství, přátelství, sociální témata, solidarita, tolerance, válka a zdraví, nemoc a gender.

Je však důležité zmínit, že u mnoha publikací je zprostředkováno několik různých druhů jinakosti. Odlišnosti jsou zde demonstrovány nejen na lidech, ale i na zvířatech, věcech či dalších jevech.

Publikace jsem seřadila abecedně podle názvu. Kromě názvu uvádím autora či autorku, rok vydání a nakladatelství. V případě překladu z cizího jazyka, zde uvádím i překladatele nebo

---

<sup>11</sup> Mravenčí chuva. Online. Dostupné z: <https://mravencichuva.cz> [citováno 2024-01-09].

<sup>12</sup> CzechLit. Online. Dostupné z: <https://www.czechlit.cz/cz/> [citováno 2024-01-09].

<sup>13</sup> Zlatá stuha. Online. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs> [citováno 2024-01-09].

<sup>14</sup> Nejlepší knihy dětem. Online. Dostupné z: <https://www.nejlepsiknihydetem.cz/archiv-katalogu/> [citováno 2024-01-09].

<sup>15</sup> NKC – Online katalog Národní knihovny ČR. Online. Dostupné z: <https://www.nkp.cz> [citováno 2024-01-09].



překladatelku. Stejně tak, jsou pro čtenáře tohoto věku důležité i ilustrace, proto u některých publikací uvádím ilustrátora nebo ilustrátorku.

#### 5.4.1 Multikulturní jinakost

- 1) Sanna, F. (2022). *Cesta*. Přeložil Eliáš, P. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Autorka vytvořila obrázkovou knihu, ve které popisuje útěk rodiny před válkou. Je zde dáván do kontrastu strach před neznámým s nadějí na lepší život.

- 2) Ježková, A. (2011). *Dračí polévka*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Prostřednictvím příběhu o vietnamském chlapci, žijícího s rodinou v Praze, se čtenář seznámí s vietnamskou kulturou. Jsou zde popsány předsudky, problémy menšin, ale i tolerance a běžný život.

- 3) Tan, S. (2011). *Erik*. Přeložila Dejmková, E. Zlin.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu je zahraničním studentem u cizí rodiny. Liší se nejen jménem, jazykem, ale i chováním a způsobem trávením volného času. Rodina se mu snaží porozumět.

- 4) Sattouf, R. (2017). *Jednou budeš Arab: dětství na Blízkém východě (1978-1984)*. Přeložil Machonin, J. Baobab.

**Zprostředkování jinakosti:** Autor popisuje formou komiksu život chlapce, jehož rodiče jsou původem z různých zemích. Zobrazuje život v syrsko-francouzské rodině.

- 5) Marsh K. (2019). *Kluk odnikud*. Přeložila Poncarová, J., P. Argo.

**Zprostředkování jinakosti:** Syn s otcem jsou uprchlíci, kteří nachází útočiště v jiné zemi. Oba se snaží aklimatizovat, zvyknout si na novou kulturu. Setkávají se s předsudky, odmítáním, ale i pomocí.

- 6) Pilátová, M. (2010). *Kiko a tajemství papírového motýla*. Ilustroval Michalík, D. Meander.

**Zprostředkování jinakosti:** Japonská dívka si po přestěhování do Česka zvyká na českou kulturu, učí se komunikovat, hledá přátele a seznamuje spolužáky se svou kulturou.

- 7) Šrámková J. (2016). *Lední medvědi odcházejí za štěstím*. Ilustrovala Šedivá, T. Běžiliška.

**Zprostředkování jinakosti:** Jedná se o alegorické vyprávění, které nabízí více rovin k zamyšlení. Lední medvědi se stávají uprchlíky a kvůli klimatické krizi si musí hledat nový domov. Mají jiné požadavky na domov než ostatní.

- 8) Mrkvičková I. (2017). *Maja a Kim*. Ilustrovala Ščerbová, T. Modrý slon (Meander).

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu je Švédka, která žije s tatínkem v Praze. Dívka si zvyká na novou kulturu a pomáhá tatínkovi v jeho nově otevřené cukrárně. Kromě toho, je zde zobrazen stesk po mamince, která zůstala ve Švédsku.

- 9) Vadas, M., Olejníková, D., & Kavalír, O. (2017). *Na útěku*. Raketa v produkci nakladatelství Labyrint.

**Zprostředkování jinakosti:** Chlapec a jeho otec, společně se psem, jsou uprchlíci před „nemocí“, která postihla jejich město. Přicházejí do kontaktu s různými lidmi v různých částí země, setkávají se s předsudky, odmítáním, ale i pomocí.

- 10) Podhradská, K. (2022). *O vakeriben paš o lekvaris/ Povídání u povidel*. Ilustrovala Zahrádková, K. Kher.

**Zprostředkování jinakosti:** Autorka zde prostřednictvím historek babičky seznamuje čtenáře s minulým i současným životem Romů.

- 11) Tichý, F., & Setinský, S. (2022). *Rekrut 244*. Baobab.

**Zprostředkování jinakosti:** Autor popisuje jiný svět a život lidí v něm. Hlavní hrdina je vybrán pro tajnou armádní misi ve světě blízké budoucnosti, která trpí změnou klimatu, válkami i uprchlickou krizí.

*Poznámka: Kniha je určena starším čtenářům. Věřím však, že by byla vhodná i pro některé pokročilé čtenáře nebo čtenáře se zájmem o tyto problematiky.*

- 12) Voříšková, M., & Doležalová, M. (1991). *Zpívající housle*. Listopad.

**Zprostředkování jinakosti:** Sbíрка 17 romských pohádek, ve kterých se čtenář seznámí s životem a tradicemi romských lidí.

### 5.4.2 Vzhledová jinakost

- 1) Watt, M. (2002). *Chameleon Leon*. Egmont (ČR).

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu je chameleon, který nedokáže měnit barvy jako ostatní, a tak se kvůli této odlišnosti cítí osamělý. Autor vybízí k zamyšlení nad důležitosti přátelství a klade otázku, zda je důležitá hodnota být stejný.

- 2) Stančík, P. (2014). *Jezevec Chrujda točí film*. Ilustrovala Dvořáková, L. Modrý slon (Meander).

**Zprostředkování jinakosti:** Mezi zvířaty se objeví zvíře nové, které kvůli svému vzhledu upoutává všechnu pozornost, a ostatní zvířata jsou přehlížena. Knížka upozorňuje na to, že to cenné u lidí máme hledat uvnitř.

- 3) Luthoreková, S. G. (2023). *Můžou superhrdinové nosit brýle?*. Ilustroval Krkošek, M. Přeložila Pátková, J. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Publikace s příběhem o chlapci, který si klade otázky týkající se odlišnosti, po dni stráveném s chlapcem na vozíku. Svými myšlenkami vybízí k přemýšlení nad tématem jinakosti v pozitivním kontextu.

- 4) Palacio, R. J. (2013). *(Ne)obyčejný kluk*. Přeložila Greplová, R. Knižní klub.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava publikace chce vědět, proč ho lidé odsuzují, kvůli tomu, že nevypadá jako oni. Narodil se totiž s deformací obličeje. Kniha pobízí čtenáře se zamyslet nad tím, jak se chovat k lidem, kteří nevypadají jako ostatní.

*Poznámka: Kniha je určena starším čtenářům. Věřím však, že by byla vhodná i pro některé pokročilé čtenáře nebo čtenáře se zájmem o tyto problematiky.*

- 5) Frey, J. (1999). *Nosatá Natálie*. Ilustrovala Probstová, P. Přeložila Linhartová, H. Klíček (Amulet).

**Zprostředkování jinakosti:** Hrdinka příběhu čelí výzvam, posměchu a trápení kvůli svému nosu. To u hrdinky vyvolává pocity nejistoty a neschopnosti přijmout vlastní identitu. Příjezdem její úspěšné tety se stejnou odlišností se však dojde k sebezpřijetí.

- 6) Ondrašík, P. a Ondrašíková T. (2013). *O prasátku Ložíkovi – cesta za nosem*. Petrkov.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu se liší od ostatních svým nosem a klade si kvůli tomu otázky, kdo je jeho opravdová rodina. Vydává se na cestu, kde získá zkušenosti i ponaučení o tom, že nezáleží na tom, jak kdo vypadá, ale jaký je uvnitř.

- 7) Andersen, H. Ch., Gaudore P. (ed.). (2016) *Ošklivé káčátko*. Ilustroval Maňásek, L. Přeložil Vrchlický, J. Aventinum.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh ukazuje, jak někdo může být odsuzován a vyčleňován na základě své odlišnosti. Autor zde líčí i hledání vlastní identity a důležitost vnitřní krásy.

- 8) Ábelová, M. (2021). *Pes Moko a jeho oko*. Ilustrovala Šáteková, I. Přeložil Hakl, E. Bambook.

**Zprostředkování jinakosti:** Veršovaný příběh o psovi, který nemá oko a o chlapci, který dokáže mluvit se zvířaty. Autorka zde popisuje nepochopení, posměch a proces sebezpřijetí.

- 9) Mrázková, D. (2007). *Slon a mravenec*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Tuto publikaci můžeme zařadit do více kategorií. Autor poukazuje na to, že ačkoliv se zvířata v příběhu mají rádi, tak kvůli svému vzhledu i požadavkům na život touží každý po něčem jiném, ale jejich odlišnost jim pomůže zachránit život jednomu z nich.

- 10) Rušar, D. (2019). *Strakáč a Tioni*. Ilustrovala Režná, A. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní hrdina má skvrny po těle, díky přátelství a sebezpřijetí se se svou odlišností ztotožňuje. Kniha zpracovává různé druhy odlišnosti ve vzhledu, nabízí zamyšlení nad opravdovým přátelstvím a nad tím, jak ze svých odlišností udělat přednosti.

- 11) Horáček P. (2019). *Modrý tučňák*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Kniha pro začínající čtenáře popisuje příběh tučňáka, který má jinou barvu kůže než ostatní. Je to příběh o přátelství, porozumění a vybízí k přemýšlení nad tím, jaké je to být jiný, ale stále stejný.

- 12) Telgemeierová, R. (2019). *Úsměv*. Přeložila Marková, M. Paseka.

**Zprostředkování jinakosti:** Komiksový příběh, ve kterém si dívka, po svém úrazu (vyražené zuby) zvyká na svůj nový vzhled. Zprvu svůj nový vzhled nedokáže přijmout ani ona, ani její přátelé. Vše se následně s odstupem času a léčbou mění.

#### 5.4.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

- 1) Paulová, L. (2022). *Alma a Svět obrazu*. Ilustrovala Čupová, K. Paseka.

**Zprostředkování jinakosti:** V publikaci nalezneme zprostředkováno více typů jinakosti. Hlavní hrdinka je nevidomá, ocitne se však v jiném světě, ve kterém vidí, nicméně je zde všechno jinak. Musí se naučit vše znovu, hledá si kamarády a učí se sama za sebe.

- 2) Bernardinová, E. (2004). *Ahoj bráško!*. Rodiče.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh popisuje život rodiny, který se změní narozením holčičky, která je nevidomá. Je zde popisována kompletní proměna života rodiny i strach z předsudků a přijetí.

- 3) Lestrade, de A., & Chebret, S. (2020). *Dítě, které žilo ve zdi*. Pasparta.

**Zprostředkování jinakosti:** Autoři napsali příběh o chlapci s poruchou autistického spektra, ve kterém popisují odlišnosti těchto dětí s okolím a snahu o pochopení.

- 4) Drijverová M. (1998). *Domov pro Mart'any*. Ilustrovala Mastníková, E. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Autorka přibližuje život rodiny s dítětem s Downovým syndromem. Tento příběh popisuje jeho sestru. Kniha slouží nejen k pochopení zmíněné diagnózy, ale i k inspiraci a povzbuzení těchto rodin.

- 5) Masiuk, O. (2014). *Jak voní týden*. Ilustrovala Nakano, I. Přeložila Gregorová, B. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Čtenář prostřednictvím příběhu nahlédne do života nevidomé dívky, která přestože čelí svému omezení, prožívá v životě vše, co chce. Dívka pohlíží na vše s nadhledem, nevidí důvod k lítosti a učí nás vnímat svět všemi smysly.

- 6) Březinová, I., & Švrčková, E. (2019). *Kluk a pes* (3. vydání). Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu je na invalidním vozíku. Avšak díky svému asistenčnímu psovi má možnost aktivně prožívat dobrodružství a podílet se na zážitcích stejně jako jeho vrstevníci, kteří jeho odlišnost od počátku přijali.

- 7) Štarková, P., & Starý, M. (2017). *Lukáš a profesor Neptun*. Ilustroval Starý, M. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hrdina příběhu je autista, kterému pomáhá ve škole jeho asistentka. Jsou zde popisovány momenty, kdy se žáci snaží pochopit jiné chování spolužáka. Kniha vybízí čtenáře nahlížet na autismus z jiného úhlu pohledu.

- 8) Kerekesová K., & Salmela A. (2013). *Mimi a Líza*. Ilustrovala Kerekesová, K., Šima, B., Šebestová, I. Sloart.

**Zprostředkování jinakosti:** Jedná se o příběh o dvou kamarádkách, z nichž jedna je nevidomá. To však nebrání tomu, aby prožily společně řadu dobrodružství. Příběh popisuje, jak lze vnímat svět i bez zraku. Na knižním trhu nalezneme několik děl.

- 9) Štarková, P., & Laštuvková, M. (2018). *Můj brácha Tornádo*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Autorka přibližuje život dítěte s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, očima sourozence. Kniha slouží nejen k osvětlení této diagnózy, ale i k inspiraci a povzbuzení těchto dětí a rodin.

- 10) Benárd, F. (2022). *Můj bratr je mimozemšťan*. Přeložila Clousová, V. Pasparta.

**Zprostředkování jinakosti:** Dojemným příběhem nás provází chlapec, jehož bratr má několik poruch, mezi nimi i autismus. Je zde popisována bratrská láska, přijetí, stereotypní společnost a její vliv na život lidí s odlišnostmi.

- 11) Štraková, P. (2022). *Největší nemehlo pod sluncem*. Ilustrovala Večerková, M. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Autorka popisuje každodenní strasti dítěte s motorickou poruchou – dyspraxií. Hlavní hrdinka se dokáže vypořádat s nastalou situací, ačkoliv její rodiče i ona sama má o sebe strach. Příběh popisuje překonávání překážek, téma důvěry i podpory.

- 12) Procházková I. (2013). *Pět minut před večerí*. Ilustroval Vydrová, M. Triton.

**Zprostředkování jinakosti:** Tatínek vypráví své nevidomé dceři příběh o její rodině, kde popisuje i její zdravotní omezení. Kromě toho je zde zprostředkováno téma rodiny, kdy tatínkem může být pro dítě i tatínek nevlastní.

13) Březinová, I., & Hrnčířová, M. (2019). *Řád sladkého sněhuláka*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní hrdina prožívá běžný život do chvíle, než je mu diagnostikován diabetes I. typu, se kterým se zprvu nedokáže smířit. Kniha pomáhá pochopit problematiku života s diabetem.

14) Březinová, I., & Kučerovský, T. (2016). *Řvi potichu, brácho*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh o autistickém chlapci, ve kterém se popisuje běžný život s touto poruchou. Z pohledu blízkých (především sestry) jsou líčeny strasti, které je potýkají v kontrastu s porozuměním, láskou a hloubkou vztahů.

15) Schreiter, D. (2019). *Stínka: Jaké je to být jiná?*. Přeložila Rodká, K. Portál.

**Zprostředkování jinakosti:** V této knize autorka popisuje svůj život s Aspergerovým syndromem. Publikace je napsána formou komiksu.

16) Březinová, I., & Kyšková, B. (2014). *Útěk Kryšpína N.*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní hrdina příběhu nosí naslouchadla, kvůli čemuž se stává terčem posměchu. Vyvrcholí to až jeho útekem, kde vzpomíná na hezké i ošklivé chvíle, které kvůli své odlišnosti prožil. Nakonec se však rozhodne těm, co ho šikanují, postavit.

#### 5.4.4 Odlišné rodinné zázemí

1) Šrámková J. (2022). *Fánek Hvězdoplavec*. Ilustrovala Khavanski, M. Běžíliška.

**Zprostředkování jinakosti:** Chlapcův otec odcestoval za prací, a tak chlapce vychovává matka s prarodiči. Kniha bolestivě líčí změnu života, stesk a vypořádání se s nastalou situací.

2) Feller, P. (2015). *Jedno morče a dvě mámy*. Přeložila Elbel, A. Ilustroval Hoog, D., E. LePress.

**Zprostředkování jinakosti:** Autor nabízí pohled na výchovu dítěte homosexuálním párem. Hlavní postava popisuje všechny své pocity svému domácímu mazlíčkovi, a tak se čtenář důkladně seznámí s vnitřním prožíváním této postavy.

3) Dvořáková, P. (2020). *Julie mezi slovy*. Ilustrovala Gasko, K. Host.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh zprostředkovává téma rozvodu, zvykání si na novou rodinnou situaci, stesk po matce. Hlavní hrdinka se však nevzdává a s nastalou situací se vypořádává.

4) Pilátová, M. (2012). *Jura a lama*. Ilustrovala Dutková, D. LePress.

**Zprostředkování jinakosti:** Autor nabízí pohled na výchovu dítěte ve stejnopohlavní rodině. Je zde líčen dobrodružný život dívky, která žije v horách.

5) Wattin D. (2016, eknih). *Kuk na větví*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Sirotek, žijící v lese, by si moc přál naučit se číst, ale bojí se školy a lidí, protože kdyby se zjistilo, že žije sám v lese, skončil by v dětském domově. Jeho přístup se však změní. Publikace zprostředkovává téma odlišného rodinného zázemí, strachu a jeho překonání.

6) Procházková I. (2013). *Pět minut před večerí*. Ilustroval Vydrová, M. Triton.

**Zprostředkování jinakosti:** Tatínek vypráví společně s jeho dcerou, která je nevidomá, příběh o jejich rodině. Kromě toho je zde zprostředkováno i téma rodiny, kdy i tatínkem může být tatínek nevlastní.

7) Štarková, P. (2019). *Pravidla skutečných ninjů*. Ilustroval Svoboda, V. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh popisuje, jak se chlapec naučí díky sociální pracovníci, řešit problémy jinak než útekami či rvačkami. Dalšími tématy jsou rozdílná ekonomická situace rodiny, domácí násilí, budování přátelství, třídní kolektiv atd.

8) Magašvári L. (2022). *Sen o stříbrné zemi*. Ilustrovala Nakonečná, M. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** V publikaci je zprostředkováno několik druhů jinakosti. Překonávání předsudků, rozdílná kultura nebo rozdílná ekonomická situace dvou dětí. Zprvu jsou předpojatí vůči sobě, musí se však spojit, spřátelit, aby dosáhli toho, co potřebují.

9) Procházková, I. (1994). *Středa nám chutná*. Ilustrovala Wagnerová, D. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu žije v dětském domově. V příběhu je tento život popisován. Hlavní hrdinka se mimo to odlišuje i svým vzhledem a její emoční vývoj je znázorňován symbolicky.



10) Horváthová, T. (2020). *Sydney: (my dva z B.)*. Ilustroval Horváth, J. Baobab.

**Zprostředkování jinakosti:** Hrdina příběhu žije v rodině, která se potýká s mnoha problémy (alkoholismus či drogy u rodičů, děti často nemají co jíst, nefunguje jim elektrina...). Je zde realisticky popisován motiv rodiny, domova, bratrství, rodičovství a toho, že nic v životě není samozřejmostí.

11) Březinová, I., & Morkes, P. (2020). *Šel jsem se psem*. Ilustroval Morkes, P. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** V knize je popsán rozvod rodičů očima sourozenců. Jeden ze sourozenců se rozhodne situaci řešit útekem z domova. Kniha může posloužit nejen dětem, kteří právě toto zažívají, ale i rodičům může ukázat, jak děti mohou vnímat takovou situaci.

12) Parnell P., & Richardson J. (2017). *Tango: skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny*.

Ilustroval Cole, H. Přeložila Navrátilová, M. LePress.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh, ve kterém je představena homosexualita ve zvířecí říši. se ukazuje. I v říši zvířat může stejnopohlavní pár vychovávat mládě. Bez ošetřovatele a těchto dvou tučňáků by jinak nemělo mládě šanci přežít.

13) Březinová, I. (2017). *Ťapka, kočka stěhovavá*. Ilustrovala Krygielová, D. Albatros

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh zprostředkovává téma střídavé péče, kdy po rozvodu má hlavní postava příběhu dva domovy. Díky své kočce, která se stěhuje pokaždé s ní, vše zvládá.

14) Orths, M. (2017). *Zebra pod postelí*. Přeložil Malý, R. Ilustrovala Dutková, D.

LePress.

**Zprostředkování jinakosti:** Hrdinku příběhu vychovávají dva tatínci, kromě tématu stejnopohlavní rodiny, je zde zpracováno i téma přátelství. Také je zde humorně popsáno, jak si dívka najde novou přítelkyni – zebra a jak společně zažívají mnoho dobrodružství.

#### 5.4.5 Odlišné zájmy, názory a postoje

1) Blažejová L. (2023). *Cít'á: proč svět nutně potřebuje citlivé introvert(k)y*. Blaze.je.

**Zprostředkování jinakosti:** Kniha popisuje pocity introvertů a citlivých lidí. Čtenářovi pomáhá pochopit jejich prožívání, které se může lišit od ostatních.

2) Čech, Pavel. (2013). *Dobrodružství Rychlé Veverky, Velký závod (1. díl)*. Petrkov.

**Zprostředkování jinakosti:** Autor prostřednictvím komiksu popisuje případ, kdy má rodič odlišné zájmy od svého dítěte, ale i tak očekává, že jeho potomek bude mít stejné zájmy. V příběhu se snaží najít cestu k tomu, aby jejich zájmy byly společně naplněny.

3) Stehlíková, O. (2021). *Já, Člověk*. Ilustrovala Logosová, N. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Čtenář se v příběhu seznamuje s různými lidmi (dvojčata, vězeň, malířka, narkoman) a jejich postoji, názory, hodnotami a životem celkově.

4) Koens, E. (2022). *Jsem Vincent a nebojím se*. Přeložila Marková, V. D. P., Ilustrovala Kuiper, M. Meander.

**Zprostředkování jinakosti:** Pochmurný příběh o chlapci, který je šikanován na základě své odlišnosti (čte knihy o přežití, má imaginární kamarády). Jsou zde realisticky líčeni pocity šikanovaného dítěte.

5) Berne, J. (2011). *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Bendism, K. Přeložila Zavadová, K. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní hrdina příběhu se liší od ostatních tím, že má jiné zájmy – rád čte. Jemu to však nevadí, ačkoliv je vystaven posměchu, že neumí stejné věci jako oni. Sám se později vše potřebné naučí, a navíc se díky své odlišnosti stane hrdinou.

6) Stehlíková, O., & Fibrich, L. (2019). *Kluci netančej!*. Portál.

**Zprostředkování jinakosti:** Příběh vypráví o chlapci, který narozdíl od ostatních kamarádů a spolužáků dělá balet. Setkává se však s nepochopením a posměchem. Je tomu tak do té doby, než všem ukáže, jak dobrý ve svém koníčku je. Příběh popisuje stereotypní chování a boj proti němu

7) Walliams, D. (2013). *Kluk v sukni*. Ilustroval Blake, Q. Přeložila Volhejnová, V. Argo.

**Zprostředkování jinakosti:** Hlavní postava příběhu se setkává s nepochopením i posměchem kvůli své zálibě v oblékání se do dámského oblečení. Autor zde zprostředkovává i další problematiska témata jako dospívání bez matky, přátelství a otázky přijetí ve společnosti.

- 8) Kuhlmann, T. (2014). *Lindbergh: dobrodružství létajícího myšáka*. Přeložil Malý, R. Dynastie.

**Zprostředkování jinakosti:** Hrdinu příběhu – myš, na rozdíl od ostatních, nezajímá jen potrava a přežití. Chce se stát letcem a jít si za svým snem. Příběh také popisuje, že i přes nástrahy a svou odlišnost je důležité se nevzdat.

- 9) Badegruber, B., Sirovátková, A., & Pirkl, F. (1994). *Příběhy pomáhají s problémy: metodika a 60 příběhů pro mateřské školy, základní školy a rodiče*. Portál.

**Zprostředkování jinakosti:** V knize nalezneme více jak šedesát příběhů, které zpracovávají různé situace, se kterými se dítě může setkat. Ve vztahu k odlišnosti můžeme vybrat příběhy o strachu, nepřizpůsobivosti, odlišnost a přijetí.

- 10) Tashlin, F. (2013) *Vačice, která se nesmál*. Přeložil Dvořák, J. Baobab.

**Zprostředkování jinakosti:** Humorný obrázkový příběh o vačici, která byla šťastná do té doby, než ji lidé začali říkat opak. Ona sama se kvůli tomu stala doopravdy smutnou. Příběh nabádá čtenáře k zamyšlením nad vlivem okolí.

- 11) Mrázková, D. (2007). *Slon a mravenec*. Albatros.

**Zprostředkování jinakosti:** Tuto publikaci můžeme zařadit do více kategorií. Autor poukazuje na to, že ačkoliv se zvířata v příběhu mají rádi, tak kvůli svému vzhledu i požadavkům na život touží každý po něčem jiném, ale jejich odlišnost jim pomůže zachránit život jednomu z nich.

## Praktická část

### 6 Metodologie praktické části

#### 6.1 Cíle praktické části

V úvodu jsem představila cíle celé práce, nyní budu konkretizovat ty, které se vztahují k části praktické.

Předchozí kapitoly vymezily typy jinakosti i literární žánry ve vztahu k publikacím, ve kterých je jinakost zprostředkována. Z publikací bylo vybráno pět titulů, které považuji za vhodné pro vybrané skupiny žáků a pro otevření tématu jinakosti.

Jedná se o publikace: *Strakáč a Tioni*, *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*, *Kiko a tajemství papírového motýla*, *Jak voní týden* a *Pravidla skutečných ninjů*.

Mými cíli je navrhnout lekce literatury pro každý ročník prvního stupně základní školy, ve kterých bude zprostředkován jiný typ jinakosti. Tyto hodiny následně realizovat, ověřit dosažení výukových cílů u žáků na základě důkazů o učení a reflektovat (autoevaluovat) je. Dalším cílem je zjistit, jak pedagogové a pedagožky, jež navržené přípravy lekcí realizovali, hodnotili přípravy lekcí. Pro sběr dat bude použit dotazník, jehož data budou autorkou práce zanalyzována.

Cílem diplomové práce je seznámit žáky s různými typy jinakosti a prokázat, že lze v hodinách literatury témata spojená s jinakostí s žáky otevírat. Tím bych chtěla poskytnout dalším pedagogům a pedagožkám inspiraci a metodický návod, jak pracovat s takovým tématem a s literaturou pro děti a mládež ve výuce. Realizací lekcí, které zprostředkovávají téma jinakosti, může dojít k narušení předsudků u dětí, dochází k podpoře inkluze a rozvoji emočního a sociálního porozumění žáků.

Z toho důvodu jsem vytvořila přípravy hodin pro dané kategorie jinakosti, které byly následně implementovány do běžné výuky a prověřeny.

#### 6.2 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů jsem definovala tři výzkumné otázky.

Výzkumné otázky (VO):

VO1: Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

VO2: Jak autorka hodnotí přípravu lekcí po jejich realizaci?

VO3: Jak přípravu lekcí hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

### **6.3 Popis metodologie**

Praktická část mé diplomové práce spočívala v návrhu lekcí, které by směřovaly prostřednictvím práce s literárním textem k rozšíření povědomosti o problematice jinakosti u žáků mladšího školního věku. Tyto lekce byly následně realizovány a reflektovány (evaluovány).

Hendl a Remr (2017) používají, pro účely této diplomové práce, vhodnější termín – evaluace. K evaluaci předem pečlivě navržených lekcí jsem využila autoevaluaci (sebereflexi) a formativní evaluaci, která zjišťovala kvalitativními přístupy zpětnou vazbu od vyučujících, kteří dané lekce rovněž realizovali a následně je reflektovali. Metody sběru dat jsou popsány v Kapitole 7.1.

Kvalitativní přístup byl zvolen pro možnost získání hloubkového popisu menších sociálních jednotek – tříd. V tomto typu výzkumu se zkoumají jevy a problémy v autentickém prostředí. Cílem je získat důkladný a komplexní pohled na tyto jevy na základě detailní analýzy dat a specifické interakce mezi badatelem a účastníky výzkumu. Záměrem výzkumníka při provádění takového výzkumu je pomocí určitých metod a postupů analyzovat a interpretovat, jak lidé chápou, prožívají a formují sociální realitu (Švaříček & Šedřová, 2007).

Vymezila jsem proto problém z praxe – Někteří žáci nevědí, jak na jinakost a sociokulturní změny reagovat. Pedagogové i pedagožky hledají strategie, kterými by tato aktuální témata žákům přiblížili a poskytli efektivní nástroje pro zpracování těchto odlišností.

Navrhla jsem řešení – Zprostředkuji žákům téma jinakosti pomocí příběhů z knižních titulů pro děti a mládež. Připravím lekce dle struktury modelu E-U-R, ve kterých uplatním metody RWCT a hodiny realizuji. Výzkum tak bude zúčastněný a kvalitativní.

V závěru kriticky zhodnotím výsledky a proces evaluuji – Na závěr zhodnotím já i další pedagogové a pedagožky výsledky tohoto výzkumu, evaluuji tento proces na základě vyplněných dotazníků od pedagogů/pedagožek, audiozáznamů a důkazů o učení žáků.

Takovým přístupem byl zajištěn objektivnější pohled na navržené lekce, protože docházelo ke sběru většího množství detailnějších informací od různých typů respondentů a evaluace shrnuje výsledky všech zúčastněných. (Hendl & Remr, 2017)

Při přípravě a návrhu výzkumu bychom také měli zvážit způsob zajištění validity a důvěryhodnosti výsledků výzkumu. (Hendl, 2016) Z toho důvodu realizovali a kriticky zhodnotili lekce kromě mě i jiní pedagogové a jiné pedagožky. Dále byly cíle výzkumu a metody jasně určeny a jejich naplnění lze ověřit důkazy o učení.

Zásadní roli mají dle Hendla (2016) ve společenskovedním výzkumu i etické otázky. Účastníci výzkumu byli nezletilí, a tak se ho účastnili jen ti, jejichž rodiče souhlasili s účastí ve výzkumu. Souhlas vyjádřili vyplněným informovaným souhlasem. Všechna nasbíraná data byla také anonymizována.

## **6.4 Metody získávání dat**

### **6.4.1 Nestrukturované zúčastněné pozorování**

Během lekcí byli výzkumníkem pozorováni žáci – jejich projevy a chování. Jednalo se o zúčastněné pozorování. Sledovali jsme s vyučujícími jevy přímo v prostředí, kde se odehrávaly. Docházelo zde k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu. (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Toto pozorování bylo také nestrukturované, neboť nebyly hledány odpovědi na předem vymezené a určené jevy. Byl získán popis jednání, které není dopředu určené. (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Pro účely užití této metody byly vytvořeny audiozáznamy, které byly dále zpracovány autorkou práce formou zápisu. Zápis byl koncipován doslovnou transkripcí. Doslovná transkripce je podle Hendla (2016) převod mluveného projevu do písemné podoby a je podmínkou pro podrobné vyhodnocení slyšeného.

Mimo to si autorka práce dělala také terénní poznámky. Terénní poznámky „*obsahují, co výzkumník slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval v průběhu shromažďování a reflektování dat.*“ (Hendl, 2016, str. 201)

#### **6.4.2 Tematická analýza**

Tematická analýza je podle Hendla (2016) jednou z metod zpracování dat, kde dochází k identifikaci datových vzorců, konfigurací a témat v kvalitativních datech. Téma zachycuje důležitý prvek v datech ve vztahu k výzkumným otázkám. Její hlavní výhodou je její flexibilita a je vhodná např. pro získávání odpovědí na výzkumné otázky o lidských zkušenostech nebo se vztahem k porozumění.

Autorka práce vycházela z popisu postupu pro tuto analýzu, který popsal Hendl (2016), a tak v první fázi došlo k seznámení se s daty. Následně autorka kódovala toto velké množství dat do malých významových celků s orientací na výzkumné otázky. Poté došlo k fázi vyhledávání dat, které byly důležité ve vztahu k výzkumným otázkám. Následně se data třídila a pojmenovala až došlo k sepsání výsledků, kde byly zodpovězeny výzkumné otázky.

#### **6.4.3 Dotazník**

Dotazník je metoda sběru dat, ve kterém respondenti odpovídají na otázky. Ačkoliv je typický pro kvantitativní výzkum, může být využit i v kvalitativním pedagogickém výzkumu. (Hendl, 2016)

Z toho důvodu byl pro pedagogickou reflexi od pedagogů a pedagožek, kteří odučili navržené lekce, zvolen dotazník. Dotazníkové otázky byly navrženy tak, aby autorka práce získala odpovědi, které budou kritickou reflexí na přípravu lekce. Tyto odpovědi byly následně analyzovány a evaluovány autorkou práce.

Dotazník, vytvořený autorkou, je součástí práce (viz Příloha 33). Stejně tak je v Příloze 34 přiložen vzorově vyplněný dotazník od pedagožky, která realizovala jednu z lekcí.

Dotazník obsahoval osm otevřených otázek, které směřovaly k celkovému zhodnocení realizované lekce, přípravy i zprostředkování jinakosti. V dotazníku je také jedna škálová položka a byla zde použita reflektivní metoda „dvě hvězdičky a jedno přání“, ve které měl/a vyučující formulovat dvě ocenění a jedno doporučení pro autorku lekce. V závěru byl vymezen prostor pro další doplňující komentáře.

Dotazník byl zaslán pedagogovi/pedagožce současně se všemi materiály pro výuku lekce pět dní před datem realizací lekce. Dotazník byl vyplněn a zaslán autorce práce v den realizace lekce.

## 6.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně z toho důvodu, aby byla zajištěna reprezentativnost a obecnost zjištěných výsledků. Tímto přístupem byla minimalizována pravděpodobnost zkreslení výsledků autorkou. Dalším důvodem bylo ověření, že se lekce s tématem jinakosti mohou aplikovat do běžné výuky i bez účelného výběru účastníků napříč různými třídami a školami.

První základní škola, která byla zahrnuta do výzkumu a ve které byly realizované lekce autorkou práce, byla pražská státní základní škola. Škola je pouze prvostupňová, snažící se o udržení rodinného charakteru malé školy a od školního roku 2023/2024 se nově vyučuje anglický jazyk od prvního ročníku.

V příložené tabulce (viz Tabulka 1) je popsán výzkumný soubor žáků této školy. Je zde uveden ročník, počet žáků i počet žáků a dívek společně s jejich věkem.

**Tabulka 1** – *Výzkumný soubor č. 1*

<i>Výzkumný soubor</i>	<i>Ročník</i>	<i>Počet žáků</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Věk</i>
Třída 1	První	19	9	10	6–8
Třída 2	Druhý	23	11	12	7–8
Třída 3	Třetí	21	11	10	8–9
Třída 4	Čtvrtý	27	12	15	9–10
Třída 5	Pátý	24	12	12	10–11

Lekce realizované ostatními pedagogy a pedagožkami proběhly napříč pěti základními školami v Praze a ve Středočeském kraji.

### a) Třída 6



Lekce ve Třídě 6 proběhla na státní základní škole v Praze, která spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Je to škola úplná, která poskytuje vzdělání pro oba stupně základního vzdělávání. Na prvním stupni nabízí dětem program Začít spolu a má výtvarné zaměření.

Pedagožka, která realizovala lekce ve Třídě 6, je žena, ve věku 32 let, s délkou praxe 6 let. Má nejvyšší dosažené vzdělání magisterské na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace výtvarná výchova.

#### **b) Třída 7**

Lekce byla realizována na státní základní škole v okrese Beroun, ve Středočeském kraji. Základní škola má první i druhý stupeň vzdělání a klade důraz na výuku jazyků a informatiky.

Pedagožka, která realizovala lekce ve Třídě 7, je žena, ve věku 24 let, s délkou praxe 1 rok. Má dosažené středoškolské vzdělání s maturitou a studuje pátý ročník magisterského oboru na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace tělesná výchova.

#### **c) Třída 8**

Další lekce byla odučena ve Třídě 8 na státní základní škole v okrese Praha-východ, ve Středočeském kraji. Jedná se o velkou úplnou školu s devíti postupnými ročníky. Pro žáky nadprůměrně nadané v oblasti přírodních věd jsou na druhém stupni třídy s rozšířenou výukou matematiky.

Pedagožka, která realizovala lekce ve Třídě 6, je žena, ve věku 52 let, s délkou praxe 21 let. Má nejvyšší dosažené vzdělání magisterské na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

#### **d) Třída 9**

Další lekce proběhla ve Třídě 9 na státní základní škole v okrese Benešov u Prahy, ve Středočeském kraji. Je to sídlištní škola velká, úplná, které poskytuje vzdělání od prvního do devátého ročníku.

Pedagog, který realizoval lekce ve Třídě 9, je muž, ve věku 37 let, s délkou praxe 11 let. Má nejvyšší dosažené vzdělání magisterské na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, obor Učitelství tělesné výchovy pro střední školy.

#### e) Třída 10

Lekce ve Třídě 10 se realizovala na pražské základní škole, která je hodná s tou, kde autorka práce realizovala své hodiny. Škola je stání a nahází se v Praze. Je pouze prvostupňová, snažící se o udržení rodinného charakteru malé školy a od školního roku 2023/2024 se nově vyučuje anglický jazyk od prvního ročníku.

Pedagožka, která realizovala lekce ve Třídě 10, je žena, ve věku 63 let, s délkou praxe 35 let. Má nejvyšší dosažené vzdělání magisterské na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (dřívější název: Národní škola), obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace tělesná výchova.

V přiložené tabulce (viz Tabulka 2) je popsán výzkumný soubor žáků škol. Je zde uveden ročník, počet žáků i počet žáků a dívek společně s jejich věkem u každé třídy.

**Tabulka 2 – Výzkumný soubor č. 2**

<i>Výzkumný soubor</i>	<i>Ročník</i>	<i>Počet žáků</i>	<i>Chlapci</i>	<i>Dívky</i>	<i>Věk</i>
Třída 6	První	26	12	14	6–7
Třída 7	Druhý	25	13	12	7–9
Třída 8	Třetí	23	10	13	8–9
Třída 9	Čtvrtý	26	13	13	9–11
Třída 10	Pátý	23	11	12	10–11

## 7 Výsledky praktické části

### 7.1 Multikulturní jinakost (3. ročník)

#### 7.1.1 *Kiko a tajemství papírového motýla*

Žáci třetího ročníku se seznámí s multikulturní odlišností prostřednictvím publikace *Kiko a tajemství papírového motýla* (M. Pilátová, 2010). Jedná se o knižní titul menšího rozměru se 72 stranami, která je členěna na 16 kapitol. Ilustrace zde hrají důležitou roli, neboť doplňují děj příběhu (některé ilustrace jsou pojaty abstraktně, všechny jsou velmi sytě barevné atd.).

Vykreslení Kiko příběhu je založeno na postupném osvojování si nového prostředí, seznámení čtenáře s prvky japonské kultury, zdolávání komunikačních překážek a navazování přátelství. Čtenářům je popisováno, jak Kiko seznamuje ostatní spolužáky se svou kulturou, to vytváří poutavý příběh s důrazem na kulturní rozmanitost.

#### 7.1.2 Příprava lekce

Příprava lekce je obsahem Přílohy 1.

#### 7.1.3 Realizace lekce

Níže uvedený popis hodiny, výstupy žáků a důkazy o učení jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 – Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

Tím, že všichni žáci při skupinové práci i při společné tvorbě formulovali doporučení pro třídu, do které přijde nový žák z cizí země, došlo k naplnění cíle lekce u všech žáků. Žákům byla touto lekcí zprostředkována multikulturní jinakost, ve které se žáci „setkali“ japonskou kulturou, dozvěděli se nové informace, což mohlo vést u žáků k narušení předsudků o dané kultuře (viz Kapitola 2.3), k rozvoji čtenářství a emočnímu a sociálnímu porozumění.

##### a) Evokace

#### **Jedna obava a jedna radost**

Žáci byli vyzváni k imaginaci situace přestěhování se do cizí země. Následně měli písemně formulovat jednu obavu a jednu radost. Ukázka čtyř návrhů je v Příloze 6.

Žáci byli při formulaci obav i radostí velmi konkrétní a někteří napsali dokonce více obav či radostí. Při formulaci obav se nejčastěji projevila potřeba sociální vazeb – a to především vztahu s vrstevníky. Ty jsou pro žáky mladšího školního věku velmi důležité, jak je blíže popsáno v první kapitole. Žáci psali o obavách spojených se ztrátou kamaráda či kamarádky (17 žáků) nebo o ztrátě kontaktu s rodinnými příslušníky vlivem přestěhování. Stejně tak se 10 žáků obávalo, že si na novém místě nenajdou kamarády nové („a, že opustím svoje kámoše.“, „Ale bojíš se přijdu o nejlepší kamarádku.“, „Že se mnou nebudou kamarádit“, „Bude se mi stýskat po Anet.“, „Že se mnou nebude nikdo kámošit!“ „Ztratím vspomínky na rodinu“, „Měl bych obavu, že nezapadnu.“). Žáci by vyhledávali kontakt a přijetí vrstevníky. Žáci také vyjádřili obavu z nového prostředí i školního systému („Netěším se na školu, protože nebudu rozumět ani slovo.“, „Bojím se, že tam bude zlí lidi.“, „Bojím se že tam budou mluvit cizím jazykem.“). Další dva žáci se báli cesty.

Na papírku s radostmi či těšením se žáci zapisovali: „moře“ (celkem 16 žáků), „nový dům a auto“ (2 žáci) a „památky“ (1 žák). Tři žáci napsali, že se těší na nové kamarády a na poznání nových lidí („Když budu na jiné město ja jsem těším, že budu mít noví kamarat.“, „na to že poznám něco jiného – lidi, zemi, cestování“). I zde se projevila potřeba navázání sociálních vztahů. Dva žáci napsali, že se netěší na nic. Svou odpověď zdůvodnili tak, že se stěhovat znovu nechtějí, a tak by se netěšili opravdu na nic.

## **b) Uvědomění si významu informací**

### **Řízené čtení s úkoly**

V odpovědích na otázku vztahujících se k pocitům Kiko (po úryvku č. 1) vyvolání žáci nejčastěji popisovali pocity naštvaní a smutku. Při formulaci odpovědí, zda má Kiko stejné obavy, se názory rozcházely. Někteří žáci uvedli, že se Kiko bojí, kam se budou stěhovat, že si opět bude muset hledat kamarády a že se jí bude stýskat. Čtyři žáci naopak oponovali s tím, že je Kiko již na stěhování zvyklá, a tak se naopak těší. Obě skupiny vycházely a předvídaly z textu.

Během aktivity, ve které žáci predikovali, kam se Kiko s tatínkem bude stěhovat a odkud, žáci pracovali s pracovním listem a s indiciemi. 17 žáků uvedlo zemi Japonsko již při prvním tipování (zbylí tři žáci neuvedli nic a jeden žák uvedl zemi Čína). Po druhé indicii všech

21 žáků napsalo správnou variantu. Při formulaci země, do které se bude Kiko stěhovat, uvedlo po první indicii 14 žáků Českou republiku, ostatní se nevyjádřili či měli odpověď jinou. Po druhé nápovědě 18 žáků uvedlo Českou republiku a zbylí tři žáci napsali město Praha.

Po četbě textu č. 3 bylo žákům položeno několik otázek. První otázka byla: „*Jaký bude její první den?*“. Žáci odpovídali různě: „...*že se bude stydět.*“, „*Bude šťastná.*“, „*Bude litovat, že tam šla.*“, „*Najde si kamarády.*“, „*Bude to tragédie, žáci na ni nebudou zvyklí.*“.

K další otázce: „*Jak budou žáci reagovat?*“ se vyjádřili dva žáci („*Budou potichu, nebudou s ní komunikovat, nebudou vědět jak*“, „*Já myslím, že to bude taková tragédie, že to budou reagovat zmateně, budou zmatení a budou si ji prohlížet.*“). Na otázku: „*Jak se Tam Kiko bude líbit?*“ žáci odpověděli různě, avšak odpovědi byly pozitivně laděny.

### **T-graf**

Žáci při četbě textu č. 4 zaznamenávali do grafu prvky s pozitivním a negativním vlivem na aklimatizaci dívky. Žáci si mohli zvolit, zda budou text jen poslouchat, nebo sledovat text během četby a se záznamem počkají. Bylo také žákům umožněno zapisovat dané prvky, jakkoliv chtějí, avšak kresby povoleny nebyly. Po zaznamenání sdíleli své poznatky ve dvojicích. Následně žáci hledali spolužáky, kteří mají napsané další pozitivní nebo negativní prvky a ty dopisovali jinou barvou do pracovního listu.

Žáci volili rozdílné strategie zaznamenání. 18 žáků zvolilo zápis ve větách, někteří dokonce přidali i přímé věty a dialogy osob. Tři žáci zvolili zápis v bodech.

Téměř všichni žáci si dopsali další prvek, ať už pozitivní či negativní, který jim byl sdělen spolužákem. Dále většina žáků uvedla konkrétní jména dětí ze třídy nebo si žáci všímali různých detailů při četbě, na nichž stavěli svou argumentaci. (viz Příloha 7)

Všichni žáci odsoudili chování spolužáka Lukáše. Ve všech pracovních listech bylo v kolonce zmíněno jméno tohoto žáka nebo bylo na něj odkázáno.

Žák 1: „*Jak si tam Tomáš (myšleno Lukáš) šeptal o Kiko.*“

Žák 2: „*Nepomohlo jí to, že zlobivé dítě Lukáš o ní začal říkat ošklivé věci...*“

Žák 3, 4, 5 a 6: „*Lukáš*“

Žák 7: „že jí lukáš říkal nehezky věci že má sikhí oči“

Žák 8: „Lukáš něco pošeptal a pak se smál.“

Žák 9: „Ta má ale sikhí oči.“

Žáci mladšího věku se totiž učí respektovat normy a pravidla a přijímat je za své (viz Kapitola 1). Stejně tak se zde projevilo zvnitřnění pravidel a schopnost vzít v úvahu názor jiného člověka. Žáci si uvědomili, nevhodnost chování Lukáše i třídy. (srov. Vágnerová & Lisá, 2022)

Hromadně také celá třída odsoudila i chování třídy, že se na Kiko dívali divně, že se smáli výroku Lukáše nebo že si o ní šeptali („*Jak se všichni smáli.*“, „...*a celá třída se jí kvůli tomu (výrok Lukáše) začala smát.*“, „*posmívání*“, „*Musela to nechápat a musela se stydět, že se jí posmívají, musela být nešťastná*“, „*Že se na ní divně dívali*“).

Dva žáci uvedli, že tatínkovo chování by mohlo být chápáno jako negativní v tom smyslu, že neustále Kiko přesvědčoval, ať nejde do školy. Navrhli, že by bylo naopak lepší, kdyby tatínek její rozhodnutí od začátku podpořil. Šest žáků uvedlo tatínkovo chování do kolonky s pozitivními prvky. Při žádosti o zdůvodnění se odkazovali na to, že dovedl Kiko do školy, čekal na ní před školou a koupil jí povidla. To vše podle žáků pomohlo Kiko v její první den ve škole.

Všichni žáci klasifikovali chování spolužačky Evy jako pozitivní, při sdílení často vyzdvihovali pozvání ven, že ji učila česky, že na ní byla hodná nebo že s ní seděla o přestávce („*Zkamarádila se s Evou.*“, „*Eva se na ní usmála*“, „*Pomohlo jí to, že hnedka první den první přestávku jse s ní skamarádila z holčičkou Evou a začala jí hned učit Česky a dokonce si dali i sraz.*“, „*Byla šťastná, že se Eva se na ní usmála.*“).

Osm žáků zmínilo jako pozitivní prvek také origami („*Hvězdičky jí pomohli se bavit s tou...Evou.*“, „*Ona jima zaujala třídu.*“, „...*že jí pomohli hvězdičky*“, „*Naučila se nové české slovíčko.*“) a paní učitelku („*Chytla Kiku za ruku*“, „*Zastala se jí, když se jí Lukáš Mařata smál.*“, „...*mluvila na ně anglicky*“).

### **Skupinová práce, doporučení pro třídu**

Žáci byli rozděleni do skupin, ve kterých měli na základě příběhu a T-grafu formulovat doporučení pro třídu, jak se chovat v případě, že by do třídy přišel takový žák. Žáci zapisovali do předem přípravného pracovního listu své myšlenky a diskutovali nad správnými formulacemi. Ačkoliv bylo žákům zadáno, ať svá doporučení formulují jednotně a ve vztahu k přečtenému příběhu, tak některé skupiny nesplnily toto zadání.

V příložené tabulce (viz Tabulka 3) jsou zapsána doporučení, která jednotlivé skupinky zapsaly původně do pracovního listu (viz Příloha 8).

Všechny skupiny napsaly doporučení, aby se taková třída novému žákovi neposmívala a aby se naopak skamarádila. Dále psaly, aby byli žáci milí, nápomocní a neříkali novým spolužákům ošklivé věci. Dále některé skupinky (Skupina 1 a 4) navrhy, aby společně něco žáci podnikli. Skupina 2 jako jediná napsala, aby žáci naučili nového žáka jazyk.

**Tabulka 3 – Doporučení žáků ze skupinové práce**

<b>Skupina 1</b>	<b>Skupina 2</b>
Skamaratte se s Kiko	S kamarádit se s novým žákem
Budťe na Kiko milý	Učit nový jazyky.
Hrajte si s Kiko hezky.	Neměli jsme ho posmívat
Neurážejte kiko	Měli bychom jim pomáhat
Pozvěte Kiko na oslavu.	Neměli by se novým spolužákům smát.
Pomáhejte Kiko	Naučíme ho matiku.
<b>Skupina 3</b>	<b>Skupina 4</b>
Nesmějte se novím spolužám	Neposmívejte se.
Nešeptejte si mezi sebou.	Pomáhejte noví žákům
Budťe na nového kamaráda/ku milí.	Nešikanujte nový děti.
Nervete na sebe.	Neříkejte novým dětem nechceské věci.
(prázdné)	Vemte ji ven.

V této fázi lekce dosáhli všichni žáci cíle lekce.

## c) Reflexe

### Shrnutí skupinové práce a zobecnění

Žáci byli vyzváni ke sdílení jejich skupinových doporučení. Každá skupina vždy řekla jedno doporučení a pokračovalo se do té doby, než zazněla všechna za danou skupinu. Žáci případně komentovali a zdůvodňovali svůj výběr. Jakmile bylo doporučení odsouhlaseno většinou žáků, bylo společně s učitelkou zapsáno (v tomto případě v aplikaci Jamboard Google) jako soubor doporučení pro celou třídu (viz Příloha 9).

Třída formulovala doporučení, které jsou součástí Přílohy 9. Byly to doporučení: „*Každý je jiný!*“, „*Nesmějte se novým spolužákům!*“, „*Pozvěte někam nového spolužáka.*“, „*Přijměte ho/ji mezi sebe*“, „*Skamarad'te se s ní/ním.*“, „*Zastaňte se*“, „*Nešeptejte si mezi sebou.*“, „*Naučte ho/ji nový jazyk.*“, „*Hrajte si s ní.*“, „*Bud'te na nového žáka milí a hodní.*“.

V této fázi lekce došlo k dalšímu naplnění a prohloubení podstaty cíle lekce, jelikož došlo ke generalizaci předem formulovaných prvků.

### Škálové hlasování

Názorová škála. Žákům bylo určeno místo ve třídě (prostor u skříní), které znázorňovalo odpověď ANO (100 %) a (místo u interaktivní tabule) odpověď NE (0 %). Po konzultaci s třídní učitelkou bylo předem zjištěno, že se v této třídě nachází tři žáci, kteří se přestěhovali z jiné země, a tak byla pro hlasování zvolena první varianta. Žákům byl vysvětlen způsob hlasování a vyučující položila žákům otázku: „*Zachova/al jsem se správně, podle těchto doporučení, když přišel do třídy někdo nový?*“.

10 žáků se postavilo na ANO, 2 žáci se postavili cca k 75 %, 4 žáci se postavili doprostřed škály (50 %), 1 žák k cca 25 % a 4 žáci k NE. Žáci byli oceněni za upřímnost a byli vyzváni ke komentáři svého hlasování:

Žák 1, který se postavil k 0 %: „*Já teď, už vim, že jsem se nechoval dobře, měl jsem být hodnější.*“

Žák 2, který hlasoval 50 %: „*Já jsem byla hodná, jakože jsem neubližovala, ale třeba když někdo řekl něco ošklivého, tak jsem se tomu smála. A to není dobrý.*“



Žák 3, který hlasoval 25 %: „*Já to jako nemyslel zle, ale prostě, když se s někým kamarádit nechci, tak nebudu.*“.

Žák 4, stojící na 100 %, reaguje na žáka 3: „*Jsme tu všichni kamarádi, jakože si neubližujeme, já mam taky rada někoho víc a někoho míň, ale respektujeme se.*“

Žákům byla po diskuzi položena další tvrzení: „*Nyní už vím, jak bych se měl/ chovat, když by k nám přišel někdo nový.*“. Všichni žáci si stoupli na ANO a byli opět vyzváni ke komentáři. Odpovědi byly stejného charakteru, že po přečtení příběhu, kde se mohli vcítit do hlavní postavy, po klasifikaci pozitivních a negativních prvků i společném zobecňování pravidel, už vědí, jak se k takovému žákovi chovat.

#### **7.1.4 Reflexe lekce (autoevaluace)**

Tento text reprezentuje odpověď na výzkumnou otázku č. 2 – Jak autorka hodnotí přípravu po jejich realizaci?

Realizovanou lekci považuji za úspěšnou. Všichni žáci dosáhli požadovaného vzdělávacího cíle. Dále pochopili, a dokonce sami formulovali velkou myšlenku, když vyjádřili jakoukoliv podporu takovému spolužákovi. Žákům byla zprostředkována multikulturní jinakost a hodina proběhla přesně podle naplánování.

Vhodně jsem si rozložila lekci a sledovala časovou dotaci. Stejně tak věřím, že jsem vhodně reagovala na všechny podněty žáků, vzbudila u nich vnitřní motivaci k učení a mými vhodnými stimuly dosáhli žáci požadovaného cíle. Chtěla jsem dát všem žákům prostor k vyjádření, a tak jsem si připravila „*losovátka*“ (špachtle se jmény žáků, které jsem postupně vybírala), a tak při lekci měli všichni žáci možnost sdílet svůj názor. Podněcovala jsem vhodnými otázkami diskuzi nebo pomohla žákům formulovat odpověď. Také jsem podpořila u žáků otevřenost k tématu tím, že jsem jejich výroky nijak nehodnotila a negativní hodnocení od ostatních žáků ihned zastavila.

Nejvíce mě u žáků překvapilo, jak byly pro ně důležité sociální vazby s vrstevníky, neboť se ve všech fázích lekce odkazovali na důležitost přátelství a skamarádění se.

Aktivita ve fázi evokace proběhla dle naplánování. Žáky aktivizovala a naladila na téma. Žáci zapisovali to, co měli, spolupracovali ve dvojici a vhodně zdůvodňovali své výroky. Překvapilo mě, že mnoho žáků napsalo, že se těší na moře, ačkoliv by se do přímořského

státu vůbec stěhovat nemuseli. Bylo také zajímavé sledovat, že nějaké prvky (během stěhování) budí v žácích strach a u jiných žáků naopak radost. Osvědčilo se definovat žákům prostor, kam lepit své odpovědi, organizace hodiny byla díky tomu efektivní.

Ve druhé fázi se ukázalo jako vhodné to, že texty byly rozstříhané s připsaným pořadím a že byly otočené tak, aby žáci nemohli dopředu číst text, neboť to urychlilo organizaci výuky. Zde také proběhlo vše podle naplánování, žáci pracovali s nadšením, bylo vidět, že je příběh a práce s ním zaujala.

V příští lekci bych však zařadila nějakou pohybovou aktivitu pro aktivizaci a získání pozornosti žáků. Jednalo se totiž o šedesátiminutovou lekci bez pauzy, na kterou nebyli žáci zvyklí. Napadá mě, že by žáci před formulováním doporučení ve skupině, měli za úkol poskládat nějaké slovo ve vztahu k příběhu z písmen, které budou na chodbě. Žáci by se tímto proběhli a odreagovali.

Při vyplňování T-grafu i při skupinové práci bylo zajímavé sledovat rozdílné strategie, jakými žáci řešili úkoly. Někteří volili formu zápisu v bodech, jiní přepisovali doslovně z textu přímé věty. Někdo si všímal detailů, které do formulací zahrnul a jiní více zobecňovali. Podobně tomu bylo při skupinové práci. Jedna skupina si nejprve formulovala doporučení na papír zvlášť, poté si rozdělila jednotlivé věty a ty zapisovala. Další skupina psala rovnou své vyřčené nápady. Osvědčilo se zdůraznit, že každý žák musí zapsat jedno doporučení, neboť tak všichni mohli diskutovat nad tím, co chtějí zapsat a všichni žáci splnili cíl hodiny.

Ve fázi reflexe mě překvapila upřímnost žáků při závěrečném hlasování. Žáci bez ostychu reflektovali své chování, i přestože bylo považováno za nevhodné. Ukázalo se, že žáci mají ve třídě nastavené příjemné klima, kde má každý prostor k vyjádření a kde je chyba pozitivně akceptována.

Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Z toho důvodu považuji lekci za zdařilou – došlo u žáku k vhodnému seznámení se s jinakostí, žáci splnili cíl hodiny a formulovali velkou myšlenku lekce. Stejně tak všechny aktivity proběhly podle naplánování a žáky lekce zaujala.

### 7.1.5 Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky

Následující analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jak přípravy lekci hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

Pedagožka, jež odučila tuto lekci ve Třídě 8, v hodnotící škále uvedla, že lekce byla vhodně navržena ve všech aspektech. Dle ní byl vhodný výběr knihy, textových ukázek a ilustrací, pomůcek a materiálů i použitých metod. Kladně je také hodnocen stanovený cíl hodiny, zprostředkování jinakosti a časové rozvržení.

Stejně jako u autorky práce došlo k naplnění stanoveného cíle pro tuto lekci u všech žáků. Vyučující zde napsala: *„Ano, došlo. Žáci při skupinové práci diskutovali nad tím, jaká doporučení napsat a pak každý napsal jedno. Ještě také, když jsme zapisovali obecnější doporučení, jsem udělala podmínku, že se ve skupině musí shodnout na jednom doporučení a pak až to říct. Mám proto jistotu, že každý žák splnil cíl.“*

Pedagožka přiložila k dotazníku vypracované pracovní listy žáků. Jsou to čtyři obavy a radosti žáků (viz Příloha 10), tři vyplněné T-grafy (viz Příloha 11) a dva pracovní listy ze skupinové práce (viz Příloha 12), které potvrzují dosažení cíle a slouží jako důkaz o učení.

Pedagožka hodnotí průběh aktivit ve fázi evokace jako zdařilý. Stejně jako autorku lekce ji překvapilo, jak žáci vnímají některé prvky odlišně (někdo jako obavu a jiní naopak jako radost). Navrhuje alternativu, aby žáci nejprve svou obavu nebo radost sdělili, a až poté ji nalepili. Věří, že by tím dala všem žákům prostor k vyjádření.

Aktivity ve druhé fázi probíhaly podle učitelky dobře. Napsala: *„Líbilo se mi, že žáci hledali nápovědy různě – v textu, u klíčových obrázků, v básničce a v mapě.“* Dále kladně hodnotí zpracování pracovních listů a komentáře v přípravě, neboť přesně takto jej popsala žákům a všichni věděli, jak pracovat.

Narozdíl od mé lekce nerozdala žákům při vyplňování T-grafu text ke sledování, a tak byli žáci odkázáni jen na poslech. Při sdílení napsaného byla vyučující ráda, že všichni správně klasifikovali prvky v příběhu na pozitivní a negativní. Připsala: *„... jak všichni psali o špatném chování Lukáše, ale i o třídě. Při zdůvodňování často argumentovali, tím, že jsou přeci již dost velcí na to, aby poznali, co je vtipné a co ne. To bylo úsměvné.“*

Při rozdělování žáků do skupin se soustředila na to, aby v každé skupince byl jeden žák s odlišným mateřským jazykem (dále jen „žák s OMJ“), neboť věřila, že to může každé skupince „přidat jiný pohled“. Napsala také, že se díky tomu ve skupinách otevřely zajímavé diskuze. Žáci s OMJ si doporučení vztáhli ke své osobě a jejich příchodu do třídy. „Říkali, že by jim pomohlo, kdyby jim pomohli s českým jazykem, vzali je ven (...) To bylo zajímavé a poučné, protože vím, co jsem mohla udělat jinak“. (Pedagožka Třídy 8)

Všechny aktivity ve fázi reflexe proběhly podle naplánování. Žáci zapisovali doporučení na křídovou tabuli, střídali se v zápisu. Pedagožka píše, že je musela pomocí otázek a komentářů vést k zobecnění, neboť někteří toho nebyli schopni. Pedagožka nenavrhuje další vylepšení.

Vyučující také kladně hodnotí zprostředkování tématu jinakosti. „Myslím, že Bára (autorka lekce) vymyslela naprosto skvělý způsob, jak tuto odlišnost žákům ukázat. Není to jen o knize, ale o celkové přípravě hodiny.“ (Pedagožka Třídy 8)

Na otázku, zda by zařadila knihy s podobnou tematikou do svých hodin, odpověděla, že by je ráda zařadila, neboť se tím žáci hodně naučí. Žáci dle pedagožky reagovali zaujatě a nejvíce ji u žáků překvapila diskuze při skupinové práci mezi žáky bez OMJ a žáky s OMJ.

Pedagožka oceňuje na lekci výběr publikace, tématu a aktivit společně s přípravou lekce a také výběr tématu. Do návrhu na doporučení uvedla, že by tuto lekci měla autorka zveřejnit. Kolonka pro jakýkoliv další komentář zůstala nevyplněná.

## **7.2 Vzhledová jinakost (1. ročník)**

### **7.2.1 Strakáč a Tioni.**

Pro hodinu literatury v prvním ročníku obsahující téma vzhledové jinakosti byla zvolena publikace *Strakáč a Tioni* od D. Rušara (2019). Tuto publikaci považuje autorka práce za vhodnou pro žáky předškolního věku a mladšího školního věku. Jedná se o knihu se 48 stranami, kde je menší množství textu, které je typograficky rozmanitě ztvárněno. Klíčovou roli hrají v této publikaci také ilustrace, neboť kromě toho, že demonstrují, co se v příběhu odehrává, podporují u žáků vcítění se do hlavní postavy.

Hlavní postava se díky přátelství a sebezpřijetí ztotožňuje se svou odlišností. Kromě zpracování různých druhů vzhledových odlišností nabízí tato publikace zamyšlení se nad opravdovým přátelstvím. Dále je tu popsán i proces sebeidentifikace a fakt, že být odlišným nemusíme vnímat negativně, ale můžeme z toho udělat naši přednost.

### 7.2.2 Příprava lekce

Příprava lekce je obsahem Přílohy 2.

### 7.2.3 Realizace lekce

Níže uvedený popis hodiny, výstupy žáků a důkazy o učení jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 – Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

Tím, že všichni žáci již během četby nebo při reflexi formulovali proměnu vztahu hlavní postavy k její odlišnosti z negativní na pozitivní, došlo k naplnění cíle lekce u všech žáků. Vzhledem k tomu, že se tato lekce realizovala v listopadu, kdy žáci prvního ročníku plně neovládali psaní, byla tato hodina více orientována na diskuzi, proto jsou důkazem o učení především odpovědi žáků a následný graf emocí. U žáků došlo ale i tak ke zprostředkování jinakosti, k rozvoji čtenářství a podpoře emočního a sociálního porozumění.

#### a) Evokace

#### Klíčové obrázky a emoce

Žákům byly rozdány obrázky smajlíků společně s klíčovými obrázky. Měli ve dvojici za úkol popsat, co je na klíčovách obrázcích, formulovat jaké pocity mají tyto lidé nebo zvířata a následně k nim přiřadit smajlíka, který tyto pocity znázorňuje. Žáci splnili zadání úkolu. Často popisovali obrázky velmi konkrétně („*Tam mu ubližují.*“, „*Je hladovej.*“, „*Ona vyhrála na olympiádě v lyžování*“, „*To je Ester Ledecká, tu znám.*“, „*Brečí.*“).

Jedna dvojice vedla zajímavou diskuzi:

Žák 1: „*Tady je lev a on zívá. Je unavenej.*“

Žák 2: „*Ne, ten lev je naštvanej, koukej na zuby a krev. Takhle nevypadá unavenej lev.*“

Žák 1: „*Paní učitelko, jak to je?*“

Pedagožka: „*Myslím, že oba máte pravdu.*“

Žák 1: „*Oba? To jako fakt může být unavenej a hladovej?*“

Při této diskuzi u žáka projevila touha objektivně porozumět okolnímu světu. Chtěl vědět, jak tomu je a proč, a tak se odkázal na vyučující. Tento projev je charakteristický pro období střízlivého realismu, které je více popsáno v Kapitole 1.

Všichni žáci přiřadili vhodné smajlíky k daným obrázkům a vhodně popsali tyto emoce: „*rozzuřený*“, „*smutnej*“, „*veselý*“, „*šťastný*“, „*má radost*“, „*má se dobře*“. V první kapitole se psalo o rozvoji emočního porozumění a o vnitřňování pravidel a norem chování. To se projevilo v reakci na úsek, kde se děti posmívají druhému: „*To není správné, že se mu smějou.*“, „*Nechtěla bych, aby se mi smáli.*“, „*Porušili pravidla.*“.

Odpovědi na otázku, jak se žáci dnes cítí, byly pozitivního charakteru („*dobře*“, „*normálně*“, „*úžasně*“). Na otázku: „*Jak by ses cítil nebo cítila, kdyby se ti začaly z čista jasna objevovat skvrny po těle?*“ žáci ukazovali nejčastěji smajlíka, který je zamračený, vyděšený a smutný.

#### **b) Uvědomění si významu informací**

##### **Řízené předčítání s otázkami a úkoly**

Žáci poslouchali příběh a plnili odpovídající úkoly. V odpovědích žáků bylo znatelné, že všichni se Strakáčem značně sympatizují. Během četby volili adekvátní smajlíky, které se vztahovaly k příběhu, které následně kreslili do pracovního listu. (ukázka viz Příloha 13).

Při první otázce, která byla zaměřená na pocity Strakáče, kterému se mu objevily skvrny na těle, všichni žáci zvolili smajlíka, který byl smutný, plakal nebo byl naštvaný. Otázkami „*Jak by ses cítil ty na jeho místě?*“ a „*Jak by ses zachoval ty?*“ se u žáků povzbudil proces vcítění se do postavy, kterého žáci již mohou docílit (viz Kapitola 1).

V odpovědích na otázku „*Chovají se podle Vás děti správně?*“, která byla položena v reakci na děj příběhu, kdy se děti Strakáčovi posmívají, žáci jednohlasně odsoudili chování dětí a při názorové škále všichni hlasovali, že je toto chování nesprávné. U žáků se projevilo jejich respekt k pravidlům a normám společnosti (srov. Kapitola 1).

Sociální vazby, respekt k normám i autoritám a rozvoj emočního porozumění se projevily i v odpovědích na otázku: „*Jak byste se v této situaci zachovali vy a co byste udělali?*“. Žáci

volili rozdílné strategie pro řešení toho problému: „Řek bych, at' toho nechají.“, „Řekla bych to paní učitelce.“, „Smál bych se jim také“, „Nevšíkala bych si jich.“.

Tento aspekt se ukázal i při další zápletce v příběhu, ve které se děti posmívají Strakáčovi a jeho přátelům. Žáci nejprve zvolili smutné, plakající smajlíky, které nakreslili do páté kolonky. Poté dramaticky předvedli, jak by se bránili takovému chování. K dramatizaci se přihlásilo pět žáků:

Žák 1 si dal ruce v bok a řekl: „Nech mě být nebo se ti budu také smát.“.

Žákyně 2 se zamračila a řekla: „Není mi to příjemný, nech toho. Taky by se ti to jako nelíbilo.“.

Žák 3 řekl z lavice, kde seděl: „Řeknu to paní učitelce, pokud toho nenacháš.“.

Žákyně 4 se jen přihlásila, že chtěla říci to samé, co žák 2.

Žák 5 se zamračil a řekl: „Proč se nám smějete? Nic jsme vám neudělali.“.

Po úseku v knize, ve kterém se naopak Strakáč posmíval ostatním dětem, žáci volili různé smajlíky, nejčastěji rozzlobeného nebo smutného, dva žáci zvolili usměvavého smajlíka. Pouze tři žáci formulovali odpověď na otázku, proč se tak Strakáč zachoval: „Protože se mu to nelíbilo, byl naštvaný, že se mu to...a tak to začal používat na jiný.“, „Byl smutnej, nevěděl, co má udělat.“, „Podle mě si řek, když to dělají oni mě, tak můžu i já, ale to není dobře.“

Důležitost sociální vazeb, přátelství a vztahu s vrstevníky (viz Kapitola 1) se ukázaly v odpovědích na otázku, jestli se změnilly pocity u Strakáče a jak se nyní cítí, když se začal přátelit s některými dětmi. Žáci volili usměvavé smajlíky, které překreslovali do pracovního listu. Žáci interpretovali pocity Strakáče podobně. Říkali, že je Strakáč nyní šťastný a veselý, vyzdvihovali, že si má s kým hrát nebo že i jim kamarádi pomáhají a jsou pro ně důležití.

Při kreslení skvrn (ukázka prací dvou žáků je obsahem Přílohy 14) proběhla ve třídě diskuze nad tím, proč si Strakáč své skvrny pomaloval:

Žákyně 1: „Já si myslím, že mu už ty skvrny nevaděj, proto mu nevadí si je i pomalovat.“

Žák 2: „Třeba to dělá, aby nebyli vidět.“

Žák 3: „To by to zamaloval barvou jeho kůže.“

K diskusi se na vyzvání přidali i další žáci. Žák 4 reaguje na žáka 2: „*Když se tomu sám směje, tak mu to asi nevadí, že je má.*“

Žák 5: *Protože mu...Jemu už nevadí jinak by se nesmál a nemaloval tam třeba tu...žirafu.*“

Tato diskuze je důkazem, že někteří žáci (4 žáci z 19) došli k cíli lekce již nyní. Žáci popsali, jak se u hlavní postavy změnil názor na její odlišnost. Popis byl konkrétní.

V reakcích na str. 41 v publikaci a otázky: „*Jak se Strakáč a jeho přátelé nyní cítí? Co dělají?*“ se u žáků projevovalo vcítění se do postavy a emoční porozumění (srov. Kapitola 1). Odpovědi na otázky byly pozitivního charakteru („*jsou veselí*“, „*radují se*“, „*udělali si srandu ze sebe*“, „*mají se rádi*“, „*mají karneval*“) a nakreslili usmívající se, radostné a veselé smajlíky do šesté kolonky grafu.

Cíl lekce byl naplněn u dalších žáků (10 žáků ze zbylých 15) v posledním úkolu. Žáci nakreslili smajlíka do posledního okénka, který znázorňoval odpověď na otázku: „*Jak se cítí Strakáč nyní?*“. Poté zdůvodnili svůj výběr a formulovali odpověď, ve které shrnuli Strakáčův vztah ke skvrnám. Všichni žáci nakreslili smajlíka, který se směje, nebo smajlíka radostného, veselého a zamilovaného. Volby smajlíka a odpovědi na otázku „*Jak se změnil vztah Strakáče k jeho skvrnám?*“ byly následující:

Žákyně 1: „*Já vybrala smajlíka se srdíčkama místo očí, protože má rád kamarády a taky i ty fleky.*“

Žákyně 2 a 3 ukazují na smajlíka, který se směje a říkají: „*Vybraly jsme spolu tohohle smajlíka, protože je Strakáč šťastnější, když má skvrny.*“

Žák 4: „*Je veselý...No, on díky tomu, že ty skvrny pomaloval a byly víc vidět, je měl jakoby rád, a tak si udělali karneval.*“

Žákyně 5: „*Už mu ty skvrny nevaděj, protože i třeba ta holčička měla velký uši.*“

Žák 6: „*Udělal si z toho legraci, tak já myslím, že mu to nevadí, že je má, protože by si jinak legraci nedělal.*“

Žákyně 7: „*Já chtěla říct to samé co (Žák 4).*“

Žákyně 8 reagovala na žáka 4 a 5: „*Já taky, a že i ty kamarádi mají to samý, tak měli stejný...věci?*“



Žáci 9 a 10 přikývli a na vyzvání oba, řekli: „*Já taky.*“ (Zbýlých 5 žáků bylo vyzváno k formulaci této odpovědi při reflexi.)

### c) Reflexe

#### Pětiminutové pojednání

S žáky byl utvořen kruh a přidán obrázek Strakáče (kopie ilustrace z publikace), který sloužil jako mikrofon, pro toho, kdo chce hovořit.

Tři žáci nejprve zdůvodňovali volbu smajlíka („*je šťastný*“, „*má radost*“, „*má kamarády, a tak je šťastný*“) a poté specifikovali, jaký má Strakáč vztah ke svým skvrnám. Formulace byly podobné těm, které řekli již jejich spolužáci. Dva žáci nechtěli odpovědět. Náhledem do jejich pracovního listu však bylo prokázáno, že správně zaznamenali proces změny názoru na odlišnost.

Po otázce, co bychom si z příběhu měli odnést a při žádosti o formulaci důležité (velké) myšlenky, zazněly odpovědi ve vztahu k sebepřijetí Strakáče. Žáci zdůrazňovali důležitost přátelství a respekt odlišnosti: „*neměli bysme se smát ostatním, když vypadají jinak*“ a „*kamarádi jsou důležitý*“. K formulaci velké myšlenky byli žáci navedeni vhodnými doplňujícími otázkami vyučující, a tak zazněly odpovědi podobné této formulaci: „*Měli bychom se mít rádi takový jaký jsme*“.

Následně žáci tvořili doplňující otázky. Ty položilo pět žáků. Dvě otázky se vztahovaly k pokračování příběhu. Jeden ze žáků se zeptal, zda by mu nemohl být sdělen název publikace, že si ji chce přečíst znovu. Poslední dotazy se týkaly nemoci Vitiligo.

#### 7.2.4 Reflexe lekce (autoevaluace)

Tento text reprezentuje odpověď na výzkumnou otázku č. 2 – Jak autorka hodnotí přípravu lekcí po jejich realizaci?

Realizovanou lekci považuji za úspěšnou. I přesto, že se vyskytly drobné nedostatky, všichni žáci dosáhli požadovaného vzdělávacího cíle. Všichni žáci popsali, jak se u hlavní postavy změnil názor na její odlišnost. Někteří dokonce formulovali i velkou myšlenku lekce (Svou odlišnost můžeme začít vnímat pozitivně po vlastním sebepřijetí.) nebo další velké myšlenky

příběhu. Žákům byla zprostředkována vzhledová jinakost a hodina proběhla podle naplánování.

Vhodně jsem si rozložila lekci. Stejně tak věřím, že jsem adekvátně reagovala na všechny podněty žáků, povzbudila u nich vnitřní motivaci k učení a dovedla žáky k požadovanému cíli. Chtěla jsem dát všem žákům prostor k vyjádření, a tak jsem si připravila „*losovátka*“ (špachtle se jmény žáků, které jsem postupně vybírala), a tak při lekci měli všichni žáci možnost sdílet svůj názor s ostatními. Podněcovala jsem vhodnými otázkami diskuzi nebo pomohla žákům formulovat odpověď. Také jsem podpořila u žáků otevřenost k tématu tím, že jsem jejich výroky nijak nehodnotila. Na druhou stranu bych pro příští lekci upravila pracovní list pro žáky a pozměnila bych také obrázky ve fázi evokace.

Ve fázi evokace popisovali žáci ve dvojicích nejprve klíčové obrázky. Poté popisovali pocity na smajlících a následně je přiřazovali ke klíčovým obrázkům. Žáci si prostřednictvím této aktivity naladili na téma emocí a pocitů. Přemýšlím však nad tím, že bych klíčové obrázky změnila na jiné, které by více korespondovaly s příběhem. Žáci by už zde mohli „*pracovat*“ s hlavní postavou z příběhu a prohloubit tak svou motivaci k učení a prožitek ze čtení (předčítání). Stejně tak bych aktivitu zkrátila na 5–7 min, a tento čas využila při reflexi.

Při aktivitách při čtení (předčítání) mě velmi překvapilo, jak žáky příběh i aktivity zaujaly. Všichni poslouchali příběh se zaujetím, emotivně komentovali, co se v příběhu odehrává a plnili všechny úkoly. Při odpovědích na otázky, ve vztahu k ději příběhu i k hlavní postavě příběhu, bylo zajímavé sledovat rozdílný emoční vývoj žáků a jejich zkušenosti. Ráda bych ještě vyzdvihla moment, když někteří žáci došli k cíli lekce a formulovali ho již při čtení. V této fázi žáci vyplňovali pracovní list, do kterého zakreslovali smajlíky. Pozměnila bych tento pracovní list z několika důvodů. Někteří žáci nevěděli, kde s vyplňováním začít nebo se jiní ztratili při zaznamenávání (např. si nevšimli šipek). Z toho důvodu bych pracovní list upravila a doplnila číslování okének pro smajlíky a zajistila tím větší přehlednost. Další úpravou a změnou by bylo snížení počtu smajlíků. Myslím si, že pro uvědomění si procesu sebepřijetí hlavní postavy by stačilo pět kolonek pro zaznamenání.

Ve fázi reflexe vše probíhalo podle naplánování. Vyplatilo se mít pro efektivní diskuzi obrázek Strakáče, kterého si žáci předávali. Žáci naslouchali druhým, někteří komentovali tvrzení, která slyšeli nebo položili další doplňující otázky k příběhu. Překvapilo mě, že žáky

zajímala budoucnost hlavní postavy. To by mohlo být návrhem na další lekci, kde by žáci mohli dále pracovat s příběhem (předvídat a dále pracovat s touto publikací).

Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Z toho důvodu považuji lekci za zdařilou – došlo u žáku k vhodnému seznámení se s jinakostí, žáci splnili cíl hodiny a někteří formulovali velkou myšlenku lekce nebo jim byla představena.

### **7.2.5 Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky**

Následující analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jak přípravy lekcí hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

Pedagožka, která odučila tuto lekci ve Třídě 6, v hodnotící škále uvedla, že lekce byla vhodně navržena ve všech aspektech. Dle ní byl vhodný výběr knihy, textových ukázek a ilustrací, pomůcek a materiálů i použitých metod. Kladně je také hodnocen stanovený cíl hodiny, zprostředkování jinakosti a časové rozvržení.

Došlo, stejně jako u autorky práce, k naplnění stanoveného cíle pro tuto lekci. Vyučující zde napsala: *„Žáci cíl splnili už během hodiny a komentovali změnu postoje k odlišnosti u Strakáče. U dalších to bylo ověřeno vypracovaným pracovním listem a při závěrečném povídáním v kruhu.“*. Vyučující zde také uvedla stejný poznatek jako autorka lekce. Někteří žáci nebyli schopni proměnu Strakáče formulovat slovy, avšak pracovní listy měli vyplněné. Pedagožka přiložila k vyplněnému dotazníku tři vypracované pracovní listy – důkazy o učení, které jsou obsahem Přílohy 15.

Vyučující hodnotí průběh aktivit ve fázi evokace jako zdařilý. Píše, že někteří žáci byli velmi konkrétní při popisu obrázků a pocitů. Uvádí také, že někteří nedokázali rozlišit emoce a vlastnosti, a proto se musela s žáky zaměřit na tento problém. Navrhuje vylepšení v podobě zvětšených smajlíků, které by žákům ukazovala pro lepší demonstraci emocí a pro přehlednost.

U otázek: *„Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu informací? Máte návrh na vylepšení?“* pedagožka vyzdvihuje zaujetí žáků nad příběhem. Také hodnotí velmi kladně návrh otázek pro učitele/učitelky. Píše, že některé otázky tvořila intuitivně, avšak: *„...bylo fajn mít oporu otázek, které mi pomohli dovést žáky k cíli.“*

Ačkoliv se autorka lekce přiklání k celkové úpravě pracovního listu, vyučující, která lekci realizovala, uvádí, že se jí grafické zpracování naopak líbilo: „...*bylo to něco jiného, než na co jsou děti zvyklé... musely se také soustředit i na to, kam správně smajlíky namalovat.*“.

Pedagožka píše, že ve fázi reflexe došlo ve Třídě 6 pouze k zobecnění hlavní myšlenky příběhu, jelikož všichni žáci došli k cíli lekce již ve druhé fázi. Píše, že kromě proměny vztahu k odlišnosti u hlavní postavy, žáci také vyzdvihovali důležitost přátelství a respekt k druhým. Také se prý často vraceli k posměchu a šikaně Stříkače a odsuzovali ji.

Jelikož se lekce realizovala v lednu, kdy někteří žáci uměli plně psát, vyzvala vyučující žáky k formulaci své myšlenky na papír. V rámci diferenciacce poprosila pouze ty žáky, kteří svou myšlenku formulovali již dříve (viz Příloha 16).

Vyučující také kladně hodnotí zprostředkování tématu jinakosti: „*Vybrala (autorka lekce) vhodnou publikaci, ve které se prolínalo několik důležitých věcí jako přátelství, nesprávný posměch tomu, kdo se odlišuje, a hlavně odlišnost hlavní postavy a její sebepřijetí.*“.  
(Pedagožka Třídy 6)

Rovněž zdůrazňuje, že tyto lekce by kromě hodin literatury mohly být náplní i hodin třídnických nebo sloužit jako prevence šikany. Také doufá, že se žáci z příběhu ponaučí a budou si chtít knihy s podobným tématem přečíst.

U otázky, zda vyučující uvažuje po realizaci hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou do výuky častěji, byla odpověď: „*Ano, ráda bych.*“ Vyučující svou odpověď nezdůvodnila.

Žáci podle pedagožky reagovali „*překvapeně a líbilo se to*“. Nejvíce ji u žáků překvapilo, jak se dokázali vcítit do hlavní postavy a že prožívali příběh velmi emotivně. Oceňuje na lekci vhodně zvolené téma a výběr publikace a přípravu („*perfektní přípravu, společně se všemi materiály*“). Do návrhu doporučení pro autorku lekce napsala, že by byla ráda, kdyby tuto hodinu mohlo zažít více žáků a připsala doplňující komentář: „*Bylo to skvělé!*“.

### **7.3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (4. ročník)**

#### **7.3.1 Jak voní týden**

Publikace *Jak voní týden* (O. Masiuk, 2014) bude představena žákům čtvrtého ročníku, kteří nahlédnou do problematiky dalšího typu odlišnosti. Jedná se o publikaci se 112 stranami,

kteřá je členěna na kapitoly (podle dnů v týdnu) a která bude vhodná pro žáky ve věku od 8 let. S nadhledem, velmi jemně a citlivě jsou zde popsány problémy i radosti života nevidomých. Klíčové jsou pro tuto knihu také její ilustrace. Střídají se zde dva typy ilustrací. Jsou buď barevné – zobrazující děj příběhu nebo jsou zbarveny do černa s lehkými obrysy předmětů/lidí, které symbolizují svět nevidomých.

Čtenář prostřednictvím příběhu nahlédne do života nevidomé dívky, která přestože čelí svému omezení, prožívá v životě vše, co chce. Dívka pohlíží na svět s nadhledem, nevidí důvod k lítosti a učí čtenáře vnímat svět všemi smysly.

### **7.3.2 Příprava lekce**

Příprava lekce je obsahem Přílohy 3.

### **7.3.3 Realizace lekce**

Níže uvedený popis hodiny, výstupy žáků a důkazy o učení jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 – Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

Všichni žáci popsali, jak mohou nevidomí lidé vnímat svět, a proto byl cíl lekce naplněn. Mimo to někteří žáci formulovali velkou myšlenku této lekce (Nevidomí lidé vnímají svět ze své perspektivy, ale mohou náš učit všimati si jeho jedinečnosti z jiné perspektivy a mohou si plnit svá přání/sny.). Také žáci navrhli, jak se nevidomému člověku může splnit jeho sen. Dále popsali svůj sen a způsob jeho splnění.

#### **a) Evokace**

#### **Předvídání – klíčové obrázky**

Žákům byly do dvojice rozdány klíčové obrázky. Měli předvídat příběh, shrnout o čem příběh bude a případně i obrázky seřadit dle dějové linky. Žáci ve dvojicích spolupracovali a společně formulovali příběh. Následně byli vyzváni ke sdílení svého návrhu ve třídě. Čtyři dvojice řekly, že jim příběh připomíná pohádku o Zlatovlásce, další dvojice již měly svůj vymyšlený příběh. Žák mladšího školního období je totiž schopen si příběh dle své fantazie dotvářet (srov. Kapitola 1): „*Bude to příběh o holčičce, která měla halucinace.*“, „*Budou tam dva světy, jakože svět temnoty, protože tam ty černé obrázky a normální svět lidí.*“, „*Já si myslím, že to bude příběh o holčičce, které se něco stane!*“.

## b) Uvědomění si významu informací

### Řízené čtení s úkoly

Odpovědi žáků na otázku: „Z jakého důvodu nevidí, co to znamená, že každý den vypadá jinak?“ po úryvku č. 1 byly rozmanité: „Protože každý den může být jiný.“, „Má nemoc, a tak oslepla“, „Ona má každý den stejnej a tak nemůže mít dny jiné.“.

Po přečtení úryvku č. 2 byli žáci seznámeni s názvem publikace. Poté zavřeli oči (pro lepší imaginaci) a měli formulovat odpovědi na tyto otázky: „Jak voní třeba sobota? Jak bude vonět sobota Konstantiny?“.

Žáci odpovídali na první otázku různě, uvedli např. „stromy“, „pečením“, „divadlem“, „sushi“, „jarem“, „snídaní“, „po čerstvém vzduchu“, „volnem“, „hezky“, „lesem“, „antukou“, „fixami“, „lyžemi“, „řízkem“. Tyto odpovědi žáci zaznamenávali do pracovního listu č. 1 (viz dva vypracované listy v Příloze 17).

Pět žáků předpovědělo, jak by mohla vonět Konstantina sobota („podle jídla, které bude jíst“, „podle květin“, „podobně jako ty naše“, „po cigaretách“, „jako u babičky“). Žáci se shodli, že jejich sobota nevoní stejně jako Konstantina, jakmile přečetli text č. 3. Odpovědi na vůni neděle se shodovaly s vůněmi soboty. Žáci často říkali různé druhy jídla – svíčková, sekaná, koláč a jiné.

Po přečtení textu č. 4 byli rozděleni do šesti skupin. Každá skupina dostala materiály pro testování smyslů. Pro tuto lekci byly zvoleny na test chuti potraviny: bonbón, jablko, okurka, mandarinka, cukr, paprika a salát. Pro test čichu byly zvoleny: káva, parfém, kyselé okurky, dezinfekce, skořice, máta a pomeranč. Pro test hmatu zase předměty: kapesník, tužka, brýle, mince, svíčka, vidlička a izolepa.

Žáci se ve skupinách střídali při hádání. Během aktivity si každý žák vyzkoušel poznat podle chuti, hmatu i čichu nějakou věc/potravinu. Žáci při skupinové práci diskutovali, pomáhali si a napříč skupinami se objevovaly komentáře, které popisovaly, jak je těžké dělat něco poslepu či poznat předmět jen pomocí jednoho smyslu: „To je strašně těžký.“, „Kdybych to viděla, tak by to bylo lehčí“, „Já fakt nevím, můžu se podívat?“. Během společné diskuze se žáci vraceli k těmto komentářům, nejčastěji říkali, že pro ně bylo nejtěžší nevidět a řídit se jen

pomocí jednoho smyslu. Při relaxační aktivitě, která sloužila pro lepší vcítění se do postavy, byl ve třídě klid a všichni se plně soustředili na svou imaginaci.

Po těchto aktivitách žáci vyplňovali další dva úkoly v pracovním listu, měli navrhnout, jak se cítí Konstantina, která nikdy neviděla. Zvolili smajlíka, který tyto emoce demonstruje, popsali ho a následně svou odpověď zdůvodnili. Někteří zvolili i dva smajlíky, které popsali.

17 žáků zvolilo usměvavého smajlíka (v levém dolním rohu), 3 žáci zvolili smajlíka mrkajícího (uprostřed), další 3 žáci zase smajlíka, který se směje (druhý v posledním řádku), 2 žáci zvolili kombinaci smajlíka mrkajícího a usměvavého a zbylí 2 žáci kombinaci smutného (první ve druhém řádku) a usměvavého. Nejčastější odpovědi byly: „veselá“, „šťastná“, „v pohodě“, „má se dobře“ (viz Příloha 17).

Svou odpověď žáci zdůvodnili různorodě (viz Příloha 17), avšak ve všech odpovědích bylo patrné hluboké vcítění se do postavy (srov. Kapitola 1).

Žákyně 1: *„protože i když je nevidomá musí se s tím naučit žít a může vnímat jiné věci dokonce lépe než my kteří vidíme.“*

Žákyně 2: *„protože vlastně je to na ní, ale podle mě i když je člověk slepý, má se s čeho radovat.“*

Žákyně 3: *„protože sice nevidí, ale má ostatní smysly tak pozná další věci.“*

Žák 4: *„protože nechce být chodinka, je statečná.“*

Žák 5: *„protože i když nevidí, tak vnímá svět, není to pro ni konec světa“*

Žák 6: *„protože se naučila žít i s touhle nemocí, není to pro ni překážka“*

Jeden žák napsal, že je převážně veselá, ale občas i smutná, protože nemůže dělat všechno. Druhý žák napsal, že je Konstantina smutná a šťastná zároveň, protože přeci jen nevidí.

V odpovědích na otázku č. 3, která se týkala toho, jak nevidomí lidé vnímají svět (v pracovním listu č. 1) se převážně objevovalo pojmenování smyslů – čichu, chutě, hmatu a sluchu. 13 žáků vyjmenovalo 4 smysly, 4 žáci uvedli 3 smysly a 3 žáci napsali dva smysly. Dalších 9 žáků napsalo, že Konstantina vnímá svět podobně jako my, ale bez zraku.

V této fázi lekce došlo k naplnění jednoho z cílů hodiny, neboť žáci popsali, jak mohou nevidomí lidé vnímat svět.

Po práci s pracovním listem došlo ke dvacetiminutové pouze pro žáky, následně si společně s učitelem/učitelkou přečetli text č. 5. Žákům byla položena shrnující otázka k tomuto úryvku: „*Jaký je Konstantiny sen?*“. Čtyři vybraní žáci jednohlasně sdělili, že se chce sama projet na kole. Mezitím byl žákům rozdán pracovní list č. 2, a byla jim položena tato otázka společně se zadáním úkolu: „*Jak by jí šlo tento sen splnit? Představ si, že jsi vyfotil Konstantinu, jak jede na kole, díky tvému nápadu. Překresli tuto fotografii.*“.

Žáci individuálně malovali návrh na splnění jejího snu. Poté byli vyzváni ke komentáři své namalované fotografie. Žáci (16 žáků) nejčastěji malovali Konstantinu na dvoukole s nějakým doprovodem (nejčastěji babičkou a matkou), dále žáci (5 žáků) kreslili Konstantinu na kole s nějakým pohonem, další kresby již byly již rozdílné. Ukázka dvou prací žáků je v Příloze 18.

Poté byla promítnuta ilustrace z publikace (str. 108) a mezitím, co vyučující četla text na str.105–106, měli žáci za úkol porovnávat svou fotografii s ilustrací a slyšeným textem. Žáci pak dostali prostor k soukromému sdílení ve dvojici.

Na závěr fáze uvědomění si významu informací byla žákům položena otázka: „*Jaký je tvůj sen a jak by se mohl splnit?*“. Žáci měli nejprve sdílet své myšlenky se spolužákem ve dvojici a následně napsat svůj sen a způsob jeho splnění do pracovního listu (č. 2).

Žáci napsali rozdílné sny, ve kterých se často objevoval prvek financí, koníčků nebo cestování: „*Abych byl bohatý, a tak musím hodně pracovat nebo koupit Bitcoin*“, „*Být moc dobrá tanečnice Musím hodně trénovat a nesmím se bát tančit na veřejnosti*“, „*Letet do ameriky. Splní se mi to v květnu, až budu mít narozky.*“, „*Mít stáj s koněm, že až budu dospělá.*“, „*známý fotbalista, musím se dostat do sparty*“. Ukázka dvou prací žáků je v Příloze 18.

Namalováním fotografie a formulací vlastního snu a způsobu jeho splnění došlo k realizaci velké myšlenky.

### **c) Reflexe**

#### **Společné sdílení v kruhu**

Ve fázi reflexe žáci společně s vyučujícím utvořili kruh a doprostřed kruhu byly položeny obrázkové karty z hry Dixit. Žáci si měli zvolit takovou kartu, která znázorňuje jejich



momentální pocity po přečtení příběhu (co se dozvěděli, co bylo zajímavé nebo vybrat kartu, která vystihuje Konstantinu, je samotné...) nebo cokoliv, co v žácích nějakým způsobem rezonuje a připravit si komentář ke zvolené kartě.

Komentáře byly rozmanité: „*Já si vybral/a tuto kartičku*“: „*protože ve mně vyvolává pocit naděje, protože Konstantina, ačkoliv nevidí, tak vnímá svět.*“, „*protože mi připomíná babičku Konstantinu, jak se o ní stará.*“, „*protože Konstantina si šla za svými sny přes překážky a tahle holka taky překonává překážky.*“, „*lidi tady jsou šťastní a smutní zároveň, a to je i Konstantina.*“, „*tenhle kluk má zavazané oči a nevidí jako Konstantina.*“, „*protože jako tady ji tehle Bůh stvořil bez zraku ale ji to nevadí i tak si užívá na světě.*“, „*protože nevidí mi přijde i když nevidí, tak věřila, že se jí ten sen splní.*“, „*rytíř tady bojuje proti drakovi a to je Konstantina, která bojuje s tím aby ji lidi noduzovali.*“.

Po sdílení byli žáci požádáni o vyplnění posledního úkolu, a to byla písemná formulace jejich odpovědi při sdílení v kruhu. Tu měli napsat k poslední otázce v pracovním listu č. 1.

Žáci napsali prožitky z příběhu, z nichž ani jeden nebyl totožný:

Žák 1: „*Uvědomil jsem si, že máme takové štěstí, že jsme vporatku.*“

Žákyně 2: „*Uvědomila jsem si že nevidomí lidé mohou mít lépe vyvinutý sluch nebo třeba jiný smysl.*“

Žákyně 3: „*Uvědomila jsem si, že to musí být hodně těžké, ale i tak může být štatná.*“

Žákyně 4: „*Uvědomila jsem si, že kdyby se to stalo mě, tak mi taky pomůžou všichni jako Konstatině.*“

Žák 6: „*Uvědomil jsem si, že bysme měli slepím pomáhat*“

Žák 7: „*Uvědomil jsem si, že si může splnit sny i když je slepá*“

Při sdílení v kruhu bylo možné u žáků pozorovat jejich schopnost sociálního porozumění a jejich rozdílný emoční vývoj (srov. Kapitola 1).

### **7.3.4 Reflexe lekce (autoevaluace)**

Tento text reprezentuje odpověď na výzkumnou otázku č. 2 – Jak autorka hodnotí přípravy lekcí po jejich realizaci?

Považuji realizovanou lekci za úspěšnou. Všichni žáci dosáhli požadovaného cíle lekce, popsali, jak nevidomí lidé mohou vnímat svět. Někteří dokonce formulovali velkou myšlenku lekce a byla žákům zprostředkována lekce s jinakostí – Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důkladně jsem lekci naplánovala a sledovala časovou dotaci. Stejně tak jsem se snažila aktivně reagovat na všechny podněty žáků a podporovat u nich vnitřní motivaci k učení, aby žáci dosáhli požadovaného cíle. Chtěla jsem dát všem žákům prostor k vyjádření, a tak jsem si připravila papírky se jmény žáků, které jsem postupně losovala, a tak měli při lekci všichni žáci možnost sdílet svůj názor. Podněcovala jsem vhodnými otázkami diskuzi nebo pomohla žákům formulovat odpověď. V hodině panovala velmi příjemná atmosféra.

Jsem mile překvapená, že ačkoliv se jednalo o lekci s délkou 90 minut, žáky lekce zaujala a udrželi pozornost po celou dobu lekce. Žáci celou hodinu spolupracovali a plnili zadané úkoly. Nejvíce mi, v pozitivním ohledu, utkvělo v paměti závěrečné emotivní sdílení v kruhu při reflexi, když žáci propojovali vylosovanou kartičku s příběhem Konstantiny, s nevidomostí, svými pocity a zkušenostmi.

Ve fázi evokace vše proběhlo podle naplánování. Byla jsem však překvapená, že si několik žáků myslelo, že příběh bude o Zlatovlásce. Dále mě zaujalo, jak někteří pracovali s černobílými obrázky, zapojili je do svého příběhu, a to především v negativním kontextu.

Ve druhé fázi se osvědčilo, že texty byly rozstříhané a že byly společně s pracovními listy, tak aby je žáci neviděli. Bylo zde také připsané pořadí. Urychlilo to organizaci výuky. Žáky jsem během čtení úryvků náhodně vyvolávala (věděla jsem, kteří žáci mají specifickou poruchu učení a těmto žákům byly úseky textu přizpůsobeny), aby žáci dávali při četbě pozor a všichni text sledovali.

Při skupinové práci se osvědčilo mít všechny materiály připravené v neprůhledných pytlíčcích, protože žáci pak nemohli při manipulaci materiály odhalit. Žáky skupinová práce bavila, smáli se, komentovali svá hádání a v žádné skupině se nevyskytl problém ve spolupráci. Při přípravě lekce, jsem přemýšlela nad tím, zda tuto aktivitu nějakým způsobem nepozměnit, ale nyní jsem ráda, že aktivita zůstala zachována. Nejen z důvodu,

že žáky zaujala, ale také přispěla k prohloubení vcítění se do postavy u žáků k prohloubení zážitku ze čtení a lekce.

Při formulaci pocitů Konstantiny mě překvapilo, že všichni žáci pochopili velkou myšlenku lekce, neboť všichni popsali pozitivní pohled Konstantiny na její nevidomost. Domnívala jsem se totiž, že si někteří žáci budou myslet, že Konstantina je kvůli nevidomosti nešťastná. Věřím, že se tomu tak nestalo díky vhodně zvoleným ukázkám a aktivitám, které prohloubily vcítění se do postavy.

Pokud bych lekci učila znovu, změnila bych pořadí aktivit – a to formulaci snu a kresbu fotografie. Prvně bych vyzvala žáky k formulaci svých snů a způsobů jejich splnění, a tím bych navázala na velkou myšlenku, že i nevidomí lidé mají sny a ty se jim plní. Takto by žáci byli motivováni pro kresbu a mohli by hlouběji pracovat s velkou myšlenkou lekce.

Jak jsem zmínila v úvodu, velmi ve mně rezonuje, v pozitivním ohledu, závěrečné sdílení s žáky v kruhu. Komentáře žáků projevily jejich emoční vývoj, citlivost k tématu a empatii. Tento moment považuji za důležitý pro svou pedagogickou praxi, neboť jsem byla v tu chvíli pyšná nejen na žáky, že správně „pochopili“ příběh, ale i na sebe, za naplánování a realizování takové lekce.

Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Z toho důvodu považuji lekci za zdařilou – došlo u žáku k vhodnému seznámení se s jinakostí, žáci splnili cíl hodiny a někteří formulovali velkou myšlenku lekce nebo jim byla představena. Stejně tak všechny aktivity proběhly podle naplánování a žáky lekce zaujala.

### **7.3.5 Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky**

Následující analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jak přípravy lekcí hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

Pedagog, který odučil tuto lekci ve Třídě 9, v hodnotící škále uvedl, že lekce byla vhodně navržena ve všech aspektech. Podle něho byl vhodný výběr knihy, textových ukázek a ilustrací, pomůcek a materiálů i použitých metod. Kladně je také hodnocen stanovený cíl hodiny, zprostředkování jinakosti a časové rozvržení.

K naplnění stanoveného cíle pro tuto lekci došlo u všech žáků, stejně jako u autorky práce. Vyučující svou odpověď zdůvodnil takto: „*Děti splnily cíl hodiny, napsali v pracovním listě, jak nevidomí lidé vnímají svět. Odpovědi zde byly různé*“. Vyučující zde uvedl shodnou poznámku jako autorka lekce, že formulace odpovědí byly rozmanité, nicméně žádná nemůže být klasifikovaná jako nesprávná. Pedagog přiložil k dotazníkům i dva vypracované pracovní listy č. 1 – důkazy o učení (viz Příloha 19) a dvě nakreslené fotografie, společně se sny žáků (viz Příloha 20).

Pedagog hodnotí průběh aktivit ve fázi evokace jako zdařilý. Píše, že žáci formulovali příběhy, kde hlavní dějová linie směřovala k vyobrazení dívky a nějakému dobrodružství. Uvádí, že některé dvojice si černobílých obrázků všimli a jiní nikoliv.

V odpovědi otázky: „*Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu informací? Máte návrh na vylepšení?*“ vyučující uvedl, že vše proběhlo dobře. Nejvíce prý žáky bavila skupinová práce a kresba fotografie. Píše, že při práci s pracovním listem většina žáků třídy napsala, že se Konstantina cítí dobře, na to reagovalo několik žáků, kteří nesouhlasili. Uvedl komentář k této situaci: „*Hodně jsme diskutovali*“. Navrhuje stejně jako autorka lekce změnit pořadí aktivit, které se týkaly snů. Žáci by nejprve formulovali své sny a poté by se soustředili na sny Konstantiny. Přiznává také změnu struktury lekce: „*...až po lekci jsem si všimnul, že jsem zapomněl na relaxační cvičení zaměřené na smysly, nechtěl jsem děti o tuto aktivitu ochudit, a tak jsme si ji udělali aspoň při TV*“.

Učitel píše, že aktivita reflektivní obrázky ve fázi reflexe se také podařila a líbila se. Píše, že děti zaujaly především karty: „*Děti se měly o co opřít, když vymýšlely shrnutí nebo přemýšlely nad komentářem*“. Navrhuje vynechat poslední úkol (*Uvědomil/a jsem si...*) v pracovním listě č. 1, píše: „*Myslím, že by stačilo, že to děti řekly, tím bych lekci ukončil*“.

Vyučující také kladně hodnotí zprostředkování tématu jinakosti. „*Líbí se mi že slečna Kollárová (autorka lekce) vybrala toto téma, které žákům ukázala a že k tomu zvolila knihu – práci s příběhem*“ (Pedagog Třídy 9). Píše, že by bylo velmi vhodné, kdyby se taková témata učila podobným způsobem.

U otázky, zda vyučující uvažuje po realizaci hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou do výuky častěji, byla odpověď: „*Český jazyk běžně neučím, ale kdyby ano, tak určitě. Děti by četly takové knihy v hodinách, protože nejen čtou, ale i se naučí i něco do života.*“.

Žáci podle něho reagovali se zaujetím, příběh a práce s ním je bavila. Nejvíce ho u žáků překvapilo sdílení v kruhu: „*...jak komentovaly v kruhu příběh, své pocity nebo jak žijí nevidomí. Byl jsem opravdu překvapen, jak dojemné komentáře některé děti měly.*“.

Oceňuje na lekci téma propojené s knihou a zvolené metody a aktivity. Pedagog do návrhu doporučení uvedl, že by lekci rozdělil na dva bloky v jiné dny, jelikož se mu zdálo, že v druhé části lekce klesla pozornost u žáků. Nepřidal další komentář.

## **7.4 Odlišné rodinné zázemí (5. ročník)**

### **7.4.1 Pravidla skutečných ninjů**

*Pravidla skutečných ninjů* je kniha od P. Štarkové (2019), se kterou budou pracovat žáci pátého ročníku. Zahrnuje několik druhů odlišnosti, pro naše účely je zde vhodně vykreslen motiv odlišného rodinného zázemí. Publikace má 102 stran členěných na 20 kapitol společně s doslovem, ve kterém je čtenář seznámen s dalšími typy problémového chování. Jsou zde též návrhy, jak situace způsobené problémovým chováním řešit nebo na koho se obrátit. Kniha je doplněna ilustracemi (dialogy zpracované formou komiksu, ilustrace doplňující příběh) i grafickým zpracováním pravidel, které si postupně hlavní postava vyvozuje.

Příběh popisuje, jak se chlapec s problémovým chováním naučí, díky sociální pracovníci, řešit problémy jinak než útěky či rvačkami. Dalšími tématy obsaženými v publikaci jsou rozdílná ekonomická situace rodiny, domácí násilí, budování přátelství, třídní kolektiv a jiné.

### **7.4.2 Příprava lekce**

Příprava lekce je obsahem Přílohy 4.

### **7.4.3 Realizace lekce**

Níže uvedený popis hodiny, výstupy žáků a důkazy o učení jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 – Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

Všichni žáci navrhli, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterém došlo vlivem předsudků a nedorozumění. Také žáci formulovali velkou myšlenku této lekce (Než někoho odsoudíme, zkusíme ho blíže poznat a zjistit příčiny jeho chování.), když ji, jakkoliv formulovali či zreprodukovali.

#### **a) Evokace**

##### **Předvídání – klíčové obrázky**

Žáci ve dvojicích předvídali pomocí klíčových obrázků děj příběhu. Poté společně sdíleli ve třídě své návrhy. Každý návrh byl jedinečný: „*On dostal nový svetr, ten mu někdo zničil, tak byla rvačka a usmířili se.*“, „*Příběh bude o novém učitelce, co se naštvála, protože se dva žáci prali a zničili si oblečení, na konci příběhu se pak usmířili.*“, „*Do třídy přišel žák, kterému zničili oblečení, a tak se bránil útokem...no učitelka je poté usmířila.*“.

#### **b) Uvědomění si významu informací**

##### **Řízené čtení s úkoly**

Odpovědi na otázku: „*Co by sis na první pohled pomyslel/a o chlapci ty?*“, po četbě textu č. 1, se u žáků shodovaly v tom, že žák pochází z ekonomicky a sociálně slabé rodiny („*rodina nemá peníze*“, „*nemají peníze na nové oblečení*“). Další predikce směřovaly k tomu, že se cestou do školy mohlo Ivošovi něco stát, nebo že zkrátka hlavní postava neřeší, co má na sobě.

V reakcích se projevilo stereotypní chování některých žáků (špinavé oblečení nemusí znamenat, že Ivošova rodina nemá peníze), které je ale zcela běžné a nelze na něj pohlížet nutně negativně (srov. Kapitola 2.3).

Při hlasování, zda je Hynkův úsudek o novém spolužákovi správný, 19 žáků toto chování odsoudilo. Žáci zdůvodňovali svá tvrzení, např. že není dobré člověka takto soudit nebo že se Hynek neměl zaměřovat na to, co má člověk na sobě. Tři žáci zdůvodnili své hlasování tak, že podle nich Hynek zkrátka popsal to, co viděl a že to nemusí být vnímáno jako nesprávné. Jeden žák okomentoval své hlasování: „*Je jedno, co si Hynek myslí, když to neřekne nahlas, ne?*“ a další žák s ním souhlasil. Žáci projeví schopnost sociálního porozumění a respekt pravidel (srov. Kapitola 1).

Na otázku, vztahující se ke stěhování Ivoše, po přečteném úryvku č. 2, odpovědělo šest žáků. Jejich návrhy na důvody stěhování byly rozmanité, avšak všechny měly negativní náboj: „*Má rozvedený rodiče*“, „*Rodiče vyhodili z práce.*“, „*Ivoše šikanovali na školách*“, „*Byli na něho ve třídě zlí.*“, „*Kvůli dluhům.*“, „*Kvůli penězům.*“.

Žáci také navrhli, jak budou probíhat první dny Ivoše v nové škole a jak se bude cítit. Formulace odpovědí se však lišily: „*Bude zmatenej, nebude mít kamarády*“, „*Spolužáci budou zlí, nebude šťastnej.*“, „*Bude utlačovanej*“, „*Tichej a ostatní si o něm budou šeptat.*“, „*Bude tam mít kamaráda, který ho bude bránit.*“. Odpovědi ukázaly důležitost vrstevnických vztahů pro žáky (viz Kapitola 1), neboť se v odpovědích několikrát objevil prvek přátelství.

Poté žáci individuálně četli rozdílné texty č. 3. Jakmile žáci text dočetli, vzali si Checklist a plnili se spolužákem ve dvojici úkoly 1 až 3. Až měli všichni žáci hotovo, došlo k hromadnému sdílení ve třídě.

Nejprve vybraní žáci shrnuli za všechny, co se odehrálo v rozdílných úryvcích. Poté byli ostatní žáci vyzváni ke komentáři Ivošova chování a chování třídy. Ve třídě nastala zajímavá diskuze:

Žák 1: „*No, chovali se všichni hrozně. Ivoš se pere a krade a třída se brání!*“

Žák 2 reaguje: „*Ale oni se taky nechovají dobře, obvinili ho, že krade, a přitom to tak nebylo.*“

Žák 3 reaguje na žáka 2: „*Přesně, a taky se mu hned smáli.*“

Žák 1: „*Ale v tom obchodě to ukradl!*“

Žák 4: „*Ale to nevíme a taky prostě třeba chudák nemá na to peníze a bylo mu to trapný.*“

Žák 5: „*Já si myslím, že všichni se nechovají dobře, měli by si Ivoš a třída...měli společně sednout v klidu a všechno si vysvětlit.*“

Žáci si po diskuzi připravili telefony nebo si zapůjčili tablety a byl jim vysvětlen způsob odpovídání v aplikaci Mentimeter. Následně byla třídě položena první otázka: „*Co bys doporučil/a třídě a žákům udělat, aby se už tyto vyhrocené a konfliktní situace už neopakovaly?*“.

Žáci často psali odpověď charakteru neposmívat se, a to celkem (11), dále bylo častým doporučením navázání přátelství (5), dále aby byli hodní (3), nesoudit ho (2), pomoci mu (1), nežalovat (1), domluvit se (2), zjistit více informací (2), nesledovat ho (1), bavit se se všemi (1), nevnímat si ho (1), být ohleduplní (1) a byly zde další 2 odpovědi, které nelze identifikovat (viz Příloha 21). Žáci mohli formulovat až tři návrhy.

Poté se otázka orientovala na chování Ivoše. Návrhy žáků (viz Příloha 21) byly tyto: přijmout omluvu (7), skamarádit se (7), vysvětlit svou situaci (6), nebýt protivný (2), ovládat se (1), nedohadovat se (1), nebrat to tak vážně (1), sdělit to učitelce (1), návštěvu psychologa (1), usmířit se (1), nelhat (1), omluvit se (1).

V odpovědích se opět projevila potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky a důležitost sociálních vazeb pro žáky tohoto věku. Stejně tak se žáci vymezili proti nevhodnému chování obou stran, což svědčí o jejich respektu k pravidlům i normám společnosti (srov. Kapitola 1). Došlo také k naplnění cíle lekce, neboť žáci navrhli, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterým došlo vlivem předsudků a nedorozumění.

Jakmile hlasování skončilo, žáci porovnávali Ivošovo chování a chování třídy pomocí Vennova grafu. A jelikož již znali vztahy v grafu, připsali společně s učitelkou doporučení pro Ivoše a třídu: „*omluvit se*“, „*přijmout*“ a „*empatie*“ (viz Příloha 22).

Poté si společně s vyučující přečetli text č. 4 a ta jim vysvětlila další úkol. Žáci měli zaznamenat do pracovního listu č. 1 pocity Ivoše (jak se on celou dobu cítí jeho postava), protože do teď se setkali jen s Hynkovým pohledem. Žákům byla promítnuta ilustrace ze str. 24 a měli na práci stanovený čas. Po skončení časového limitu byli dobrovolníci vyzváni ke sdílení napsaného. Ukázka dvou vypracovaných prací žáků jsou obsahem Přílohy 23. V textech se objevilo několik společných rysů, žáci psali o tom, že hlavní postava má strach a hněv. Psalo se zde také o nepochopení, o tom, že by měl rád více přátel, že nezapadá, o dosouzení, o škole nebo o krádežích. Zmiňovali také i o rodinnou situaci (nedostatek financí a nepracující rodiče):

Žák 1: „*Bojím se. Nikdo mi nic nepučí. určitě mě nemají rádi, budou zase na mě křičet. sem sám a odstrčený, moc je nemusím.*“



Žákyně 2: „Proč se ke mně všichni chovají takhle? Co jsem jim udělal? Není mi tu hezky, ale já si za to vlasně můžu sám. Já to nemyslel špatně. co když jsem jí ublížil hodně. Hodně jsem to přehnal.“

Žák 3: „Já to nemislel špatně Nechci nikomu ublížit. Ale nechci aby se mi smáli. Achjo. Všichni mě podezírají a nevěřím mi. Žádné nové nepřátele nechci Zase nemám žádné kamarady, alespoň lepší než minulá škola. A ani mě to nebaví krást ale nic jiného mi nezbyvá...“

Žákyně 4: „Jsem osamocený, nikdo se se mnou nechce skamarádit. Všichni jsou na mě zlý kvůli mému oblečení. Nikdo mě nechápe a já to musím dál snášet: jsem jak vyvrhel.“

Po vypracování a sdílení ve třídě si žáci společně s učitelkou přečetli text č. 5, následně byli vyzváni k formulaci odpovědí na otázky a porovnání pocitů, které napsali s opravdovými pocity. Třída hromadně odsouhlasila, že se pocity Ivoše, které predikovali předtím, ve značné míře shodují s těmi skutečnými.

K otázce: „Změnil se Váš pohled na Ivoše?“ se vyjádřilo se 7 žáků. 4 žáci sdělili, že se jejich pohled na Ivoše nezměnil. Argumentovali s tím, že od začátku si mysleli, že to s Ivošem nebude tak, jak popisoval Hynek. 3 žáci sdělili, že se jejich pohled změnil („Já ho měl za hroznýho kluka, ale on to má vlasně jen dost těžký“, „já si zas neuvědomil že to chování může mít nějaký důvod“, „já si taky myselel, že je takovej normálně, ale kdyby to měl doma v pohodě, tak si myslím, že bude jinej“). Na to navazovala otázka, zda žáci vnímají spojitost mezi chováním ve škole a tím, co zažívá doma. Žáci souhlasili: „Ano, protože to má doma strašně těžký, musel tam nechat věci, stěhovali se, tak je naštvaný.“, „Podle mě má i tak trochu důvod krást, protože prostě nemají peníze a nefunguje podpora od státu, tak jak si to má získat.“, „Ze začátku, když jsem četla ten text, tak jsem ho začala postupně vlasně i chápat, ze se chova takhle.“.

Žáci v tomto momentu formulovali velkou myšlenku lekce (Než někoho odsoudíme, zkusíme ho blíže poznat a zjistit příčiny jeho chování).

### c) Reflexe

#### Vennův diagram

Žáci se vrátili k Vennově diagramu a na základě přčetného textu diagram doplnili o další doporučení. Žáci v minulosti již napsali do společné kolonky slova „*omluvit se*“, „*přijmout*“ a „*empatie*“. Nyní připsali: „*promluvit*“, „*neprat se*“ a „*řict do dospělému*“. Do „*Ivošovi kolonky*“ připsala vyučující na základě diskuze doporučení „*sdílet s Hynkem a ostatními, co mu doma děje*“ a „*svěřit se*“. Do kolonky pro třídu zase: „*být tolerantnější*“ a „*zeptat se, co se mu děje*“ (viz Příloha 22).

### **Zobecnění**

Posledním úkolem byla obecnější formulace velkých myšlenek, důležitých prvků z příběhu, které by si žáci měli „odnést“ i do běžného života. Žáci se nejprve zamysleli, a za dvojici měli formulovat jednu myšlenku. Pokud nějaké dvojce měly shodnou myšlenku, nezapisovala se dvakrát. Dvojice uvedly: „*nesoudit na první pohled*“, „*nesoudit podle chování*“, „*každý je trochu jiný a to je v pořádku*“, „*nesoudit knihu podle obalu*“, „*neznám život a tak nesoudím*“, „*pochopení*“ a „*empatie*“ (viz Příloha 24).

Všichni žáci byli seznámeni nebo sami vytvořili podobu velké myšlenky lekce: „*Než někoho odsoudíme, zkusíme ho blíže poznat a zjistit příčiny jeho chování.*“

Z popisu realizace hodiny i důkazů u učení vyplývá, že všichni žáci byli seznámeni s tímto typem jinakosti a splnili cíl lekce.

#### **7.4.4 Reflexe lekce (autoevaluace)**

Tento text reprezentuje odpověď na výzkumnou otázku č. 2 – Jak autorka hodnotí přípravu lekcí po jejich realizaci?

Realizovaná lekce byla úspěšná a proběhla podle naplánování. Všichni žáci dosáhli požadovaného cíle lekce, navrhli, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterým došlo vlivem předsudků a nedorozumění a formulovali i velkou myšlenku příběhu – Než někoho odsoudíme, zkusíme ho blíže poznat a zjistit příčiny jeho chování. Žákům byla zprostředkována lekce z kategorie jinakosti – Odlišné rodinné zázemí.

Lekci jsem si rozložila tak, aby probíhala podle přípravy. Stejně věřím, že jsem vhodně reagovala na všechny podněty žáků, aktivizovala je, a tak žáci dosáhli požadovaného cíle. Chtěla jsem dát všem žákům prostor k vyjádření, a tak jsem si připravila papírky se jmény žáků, které jsem postupně losovala, a tak při lekci měli všichni žáci možnost sdílet svůj

názor. Podněcovala jsem vhodnými otázkami diskuzi nebo pomohla žákům formulovat odpověď.

Ve fázi evokace proběhlo vše podle přípravy a očekávání. Žáci předvídali děj a použili všechny klíčové obrázky z příběhu. Překvapilo mě, že žáci do příběhu zahrnuli všechny obrázky.

V druhé fázi se osvědčilo, že texty byly rozstříhané a otočené tak, aby žáci nemohli číst text dopředu. Mimo jiné zde bylo uvedeno pořadí textů, to vše urychlilo organizaci výuky. Zde také proběhlo vše podle naplánování, žáci pracovali s nadšením, bylo vidět, že je příběh a práce s ním zaujala. Při řízeném čtením se osvědčila také metoda čtení, ve které se žáci střídali ve čtení samostatně (až někdo dočetl libovolně dlouhou část textu, začal číst další). Myslela jsem si, že zde nastane problém, ale nebylo tomu tak.

Považuji také diferenciaci textů č. 3 a úkolů s textem spojenými jako zdařilý prvek této lekce. Žáci plnili úkoly, které podporovaly rozvoj různých úrovní myšlení. Žáci pracovali nejprve individuálně, sdíleli myšlenky ve dvojici a poté měli text sumarizovat a sdílet se třídou, co se v textu odehrálo. Věřím, že tento způsob úkolu také pomohlo k tomu, že žáci byli více motivováni poslouchat druhé při sdílení, jelikož se chtěli dozvědět, o čem četli druzí. Na druhou stranu navrhuji pro další lekci texty zkrátit.

Velmi se osvědčila také aktivita hlasování v aplikaci Mentimeter, protože došlo ke změně aktivit (do teď žáci formulovali odpovědi ústně), a tím jsem si u žáků stále udržovala pozornost a podporovala motivaci k učení. Měla jsem také jistotu, že všichni žáci navrhnou doporučení, a tak všichni žáci splní cíl lekce. Mimo to, žáky aktivity s telefony baví.

Ukázalo se také, že bylo vhodné počkat, než všichni žáci odešlou své odpovědi a až poté ukázat výsledky (vyvarovala jsem se opisu nebo ovlivňování nápadů ostatními žáky). Stejně tak vnímám pozitivně Checklist, protože všichni žáci věděli, co mají dělat a mohli rozvrhnout a naplánovat své učení.

Pozitivně mě překvapily formulace Ivošových pocitů. V pracích žáků se projevila jejich empatie, vcítění se do postavy, citlivost a pochopení podstaty příběhu. Rovněž během hromadných diskuzí i ve dvojici žáci reagovali velmi procítěně a emotivně.

Ve fázi reflexe bych nahradila vkládání obrázku doporučení z aplikace Mentimeter, přepisem doporučení přímo do Vennova grafu. Stalo se totiž, že některá doporučení pro Ivoše a třídu se shodovala, ale byla v prostoru pro rozdílné prvky. Tím byly narušeny vztahy v tomto diagramu. Věřím však, že si žáci díky Vennově diagramu lépe utřídili informace a pomohlo jim to lépe najít spojitosti mezi danými prvky.

Aktivita, při níž žáci ve dvojici zobecňovali důležité myšlenky textu se také zdařila. Líbilo se mi, že žáci kromě velké myšlenky, která byla pro lekci formulována ji doplnili o další důležité myšlenky.

Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Z toho důvodu považuji lekci za zdařilou – došlo u žáku k vhodnému seznámení se s jinakostí, žáci splnili cíl hodiny a formulovali velkou myšlenku lekce. Stejně tak všechny aktivity proběhly podle naplánování a žáky lekce zaujala.

#### **7.4.5 Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky**

Následující analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jak přípravy lekcí hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

Pedagožka, jež odučila tuto lekci ve Třídě 10, v hodnotící škále uvedla, že lekce byla vhodně navržena ve všech aspektech. Dle ní byl vhodný výběr knihy, textových ukázek a ilustrací, pomůcek a materiálů, použitých metod. Kladně je také hodnocen stanovený cíl hodiny, zprostředkování jinakosti a časové rozvržení.

Ve Třídě 10 došlo k naplnění cíle lekce. Vyučující napsala, že všichni žáci navrhli, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterým došlo vlivem předsudků a nedorozumění. *„Žáci spolu se spolužákem ve dvojici probírali svá řešení, pak si zapsali své myšlenky do aplikace Mentimeter. Potom jsme všichni společně debatovali, žáci říkali své nápady, a nakonec jsme společně vytvořili Vennův diagram. Žáci psali návrhy, které odpovídaly skutečnosti v příběhu a které považují za správné, v souvislosti s příběhem,“* zdůvodnila svou odpověď vyučující. Přiložila také k dotazníku důkazy o učení. Doporučení z aplikace Mentimeter jsou v Příloze 25. Vennův diagram doporučení (viz Příloha 26), Volné psaní pocitů Ivoše (viz Příloha 27) a zobecnění doporučení je v Příloze 28.

Pedagožka hodnotí průběh aktivit ve fázi evokace jako zdařilý. Napsala, že žáci správně odhadli, že se bude příběh odehrávat ve školním prostředí a že zde nastane nějaká konfliktní situace. Nenavrhuje vylepšení.

V odpovědi otázku: „*Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu informací? Máte návrh na vylepšení?*“ učitelka píše, že všechny aktivity proběhly hladce. Popsala zde průběh jednotlivých aktivit. Líbilo se jí, že texty č. 3 byly odlišně dlouhé, a tak mohla výuku lépe diferenciovat. Dále byla pro ni i žáky aktivita v aplikaci Mentimeter zajímavou zkušeností. Píše, že by pozměnila sdílení děje úryvků č. 3., změnu napsala do doporučení pro autorku.

Ve fázi reflexe došlo k dalšímu vyplnění Vennova diagramu. Píše, že práce s ním byla zdařilá, ačkoliv ho žáci do teď neznali. Dále píše, že generalizace na konci byla vhodným zakončením lekce a že všichni žáci pochopili velkou myšlenku lekce.

Vyučující také kladně hodnotí zprostředkování tématu jinakosti: „*Žáci se seznámili v příběhu s odlišným rodinným zázemím, s rozdílnou socioekonomickou a vzhledovou odlišností. Taky zde byly nastíněna další „složitá“ témata jako nový člen třídního kolektivu, fyzické násilí, budování přátelství a jiné.*“. Rovněž zdůrazňuje, že tyto lekce mohou sloužit jako prevence šikany, podporovat well-being ve třídě a učit děti, jak se v podobných situacích chovat.

Vyučující uvažuje po realizaci hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou do výuky. V minulosti již s takovými publikacemi (*Chameleon Leon, Neobyčejný kluk a Domov pro Martány*) s žáky pracovala a má s nimi pozitivní zkušenost. Byl jí také předložen seznam publikací, vytvořený autorkou lekce. Vyučující přidala komentář: „*Ráda bych doporučila knihy k četbě žákům a jejich rodičům. Tento seznam také předám správkyňce naší školní knihovny, aby mohla obohatit naši knihovnu o tyto zajímavé knihy.*“.

Žáci dle pedagožky reagovali překvapeně, zároveň velmi empaticky a někteří i rozhořčeně. Bylo také znatelné, že příběh žáky zaujal a chtěli znát jeho pokračování. Nejvíce ji u žáků překvapilo, jak příběh žáky zaujal a že došlo u žáků k hlubokému vcítění se do postavy. Stejně tak uvádí, že pro ni bylo překvapením, že aktivita s telefony proběhla bez jakékoliv komplikace.

Oceňuje na lekci zpracování „složitého“ tématu a výběr publikace. Také uvádí další ocenění, které se týká vhodně zvolených aktivit: „...využila pestrou škálu aktivit (řízené čtení, psaní, vyplnění pracovního listu, sdílení ve dvojici, aktivita na telefonech) pro tuto lekci. Muselo ti (autorce práce) to dát spoustu práce!“.

Pedagožka do návrhu doporučení napsala, že by pozměnila sdílení děje příběhu u textů č. 3: „Přemýšlím nad tím, že příště vynechala shrnování přečtených textů. Rozdílné texty jsou zvoleny velmi vhodně tak, že díky tomu může každý žák navrhnout doporučení pro třídu i Ivoše. Žáci se ale seznámí s dalšími problémy díky hlasování spolužáků v aplikaci Mentimeteru.“. (Pedagožka Třídy 10) Uvádí také, že se kvůli tomu lekce protáhla na 55 minut.

Vyučující přidala i doplňující komentář: „Kniha a témata, se mi natolik líbily, že jsem se rozhodla knihy objednat pro všechny žáky a budeme ji číst hromadně. Děkuji za inspiraci.“

## **7.5 Odlišné zájmy, názory a postoje (2. ročník)**

### **7.5.1 Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi**

Publikace *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi* od J. Berna (2011) bude představena žákům druhého ročníku základní školy. Žákům bude zprostředkován další typ jinakosti – odlišné zájmy. Tato publikace je vhodná pro žáky předškolního věku a mladšího školního věku. Kniha má 36 stran, text je členěn a strukturován dle děje příběh (jsou zde zvýrazněná slova, text je nakřivo nebo je text vložen do ilustrace atd.). Kniha je psaná humorně a čtivě, nese v sobě však velké myšlenky. Ilustrace také hrají klíčovou roli v této publikaci, neboť demonstrují, co se v příběhu odehrává a podporují zážitek z četby.

Žáci se mohou vcítit do hlavní postavy příběhu – oni sami mohou mít odlišné zájmy než ostatní nebo naopak může přimět ostatní k tomu, aby akceptovali tuto odlišnost. Zajímavý je také motiv odhodlanosti, hlavní postava příběhu si nevšímá posměchu, nenechá se strhnout davem a stojí si za svým. Publikace může také žáky motivovat ke čtenářství.

### **7.5.2 Příprava lekce**

Příprava lekce je obsahem Přílohy 5.

### 7.5.3 Realizace lekce

Níže uvedený popis hodiny, výstupy žáků a důkazy o učení jsou odpovědí na výzkumnou otázku č. 1 – Jakých výukových cílů na základě důkazů o učení bylo u žáků dosaženo?

Všichni žáci popsali, čím (díky čemu) Kamil zachránil ostatní špačky. Tím všichni žáci splnili cíl lekce a stejně tak sami vydedukovali velkou myšlenku lekce (Je důležité dělat to, co nás baví, i když nás to může odlišovat od ostatních.).

#### a) Evokace

Ve fázi evokace byla žákům položena otázka: „*Jaké znáš ptáky?*“. Žáci postupně vyjmenovali 14 druhů ptáků (např. čáp, kohout, kos, vrabec, sokol, pštros...), ale špačka, o němž je příběh, nezmínili ani po druhé otázce vztahující se k predikci příběhu.

Poté byl promítnut na prezentaci obrázek hlavní postavy a vyučující se žáků zeptala, kdo je podle nich na obrázku. Odpovědělo pět žáků, kteří navrhli kosa, vránu, havrana, vrabce a sovu. Vyučující poté ukázala správné řešení, sdělila více informací o špačcích a promítla fotografii a video, které špačky zobrazovalo. Tři žáci uvedli, že se s tímto ptákem již setkali.

Následně byli žáci vyzváni k předpovědím příběhu: „*najde kamaráda*“, „*letěl na dovolenou*“, „*s ostatníma zvířátkem a kamarádama měli nějaké dobrodružství*“, „*s kamarádem špačkem dvě hledali poklad*“. V odpovědi se zobrazilo, že jsou vztahy s vrstevníky a přátelství pro žáka velmi důležité (srov. Kapitola 1).

#### b) Uvědomění si významu informací

##### Řízené čtení s úkoly

Žáci si společně přečetli text č. 1 a vyučující promítla v prezentaci ilustraci z publikace. Odpovědi na otázky: „*Co myslíš, že objevil Kamil? Co by ho mohlo bavit?*“ byly rozmanité („*poklad*“, „*nic*“, „*kamarády*“, „*kamaráda*“). Z toho, že Kamil objevil knihu, byli žáci překvapeni. Na otázku, zda i oni mají rádi knihy odpovědělo 17 žáků, že ano.

Žáci přečetli text č. 2 a poté šest žáků navrhlo, kde se Kamil v souvislosti s dějem nachází. Všechny odpovědi se týkaly četby.

Žáci poslouchali četbu vyučující a v návaznosti na četbu jim vyučující položila otázku k hlasování: „*Myslíte, že je pro Kamila důležitější, aby se naučil létat, nebo dál pokračoval*

ve čtení a dělal, co ho baví?“. Žáci si po vysvětlení způsobu hlasování zvolili peří, které znázorňovalo jejich odpověď.

V příložené tabulce (viz Tabulka 4) je uvedeno, jak žáci hlasovali. Žáci byli požádáni o zdůvodnění svého hlasování. Žáci, kteří zvolili, že je důležitější létání (19 žáků) argumentovali, že ptáci musí umět létat, protože je to tak biologicky správně, dále uvedli, že je to správné kvůli bezpečí, hledání potravy a stěhování:

Žákyně 1: „Ptáci prostě musejí umět létat.“

Žák 2: „K čemu bude ptákovi, že umí číst, když si nebude moct doletět ani domu do hnízda.“

Žákyně 3: „A taky bude sám, protože to ostatní budou umět a on ne.“

Žákyně 4: „Jak si najde potravu, když si nikam nedoletí.“

Žák, který jako jediný hlasoval, že je důležitější, aby uměla hlavní postava číst, zdůvodnil svou volbu takto: „Když ho čtení baví víc než létání, tak proč ne? On se může naučit létat potom, že řekne ostatním, ať ho to naučej...“. Tím ve třídě vznikla debata, ve které si žáci navzájem vyměňovali zmíněné argumenty.

Žák formuloval velkou myšlenku lekce již v tomto momentu – Je důležité dělat to, co nás baví, i když nás to může odlišovat od ostatních.

**Tabulka 4** – Výsledky prvního hlasování žáků

	První hlasování	Druhé hlasování
Důležitější je, aby se naučil létat.	19 žáků	x
Nevím, nemohu se rozhodnout, nemám na to názor.	3 žáci	x
Důležitější je, aby uměl číst.	1 žák	x

Žáci poté individuálně vyplňovali pracovní listy. Tři žáci, kteří se nemohli rozhodnout při hlasování si zvolili pracovní list č. 2, a tak společně s žákem, který hlasoval pro četbu, kreslili titulní obálku knihy. Zbylí žáci měli pracovní list zaměřený na grafomotorické cvičení. Po vypracování se mohli žáci jít podívat na výtvary ostatních žáků. Ukázky



vypracovaných pracovních listů jsou v Příloze 29 (návrh obálky knihy) a v Příloze 30 (vyplněné grafomotorické cvičení).

Následně vyučující položila otázku, zda si žáci pamatují, jaké knihy četl Kamil nebo o čem knihy byly. Žáci si vzpomněli na knihu o pirátech a dinosaurech. Vyučující jim připomněla také publikace o počasí a dějích na Zemi nebo o zvířatech a před žáky předložila knižní tituly, která tyto témata obsahovala. Vedla s žáky debatu o tom, co se v dané knize dozvedí.

Po této aktivitě, ve které všichni žáci správně určili, jaká publikace se vztahuje k daným tématům, se všichni přesunuli k otázkám, které se týkaly zkušenosti žáků se čtením. Žáci sdíleli svá doporučení na knihy a popisovali svůj vztah ke knihám i návštěvu knihovny.

Poté se žáci s vyučujícím vrátili zpět k příběhu a byla jim položena otázka zaměřená na predikci chování ostatních špačků ke Kamilovi. Predikce žáků byly rozdílné: „já si myslím, že jim to bude jedno“, „budou se mu smát“, „budou ho obdivovat“, „také si myslím, že s emu budou smát“. Dále přečetli text č. 4 a hromadně odsoudili chování ostatních špačků.

Vyučující promítla žákům emotikony pocitů a pět žáků bylo vyzváno k ukázání emotikonu, který znázorňuje, jak by se v dané situaci cítili oni. Tři žáci ukázali na smutného smajlíka, jeden žák na plakajícího a poslední žák na rozzuřeného. Byli také požádáni o komentář k jejich volbě („byla bych smutná, protože bych neměla kamarády“, „taky bych byl smutný, protože to není správné se takhle smát“, „já si myslím to samé“, „já bych byl taky smutnej, protože bych dělal něco, co mám rád a ostatní by se mi za to smáli“, „já bych byl na ně naštvaný, protože se tohle nedělá“). Komentáře odkazovaly na pravidla třídy, že se nesmí žáci nikomu smát, že by jim samotným by to nebylo příjemné. Žáci se totiž učí v tomto věku respektovat normy a pravidla, porozumění pocitů lidí (viz Kapitola 1).

Při dramatizaci žáci doporučovali např. obrátit se na rodiče nebo někoho jiného, nevšímat si posměšku a sdělit, že se mu takové chování nelíbí.

Vyučující přečetla v knize str. 20–22. Žáci predikovali, co bude Kamil sám dělat („půjde do knihovny“, „zkusí se mám naučit létat“, „koupí si knížku“, „půjde si číst“) a poté pokračovali s četbou textu č. 6. Byla jim také ukázána ilustrace na str. 23.

Žákům byla položena otázka: „Překvapilo Vás, že se pro něj bratrance a sestřenice vrátili?“, na kterou 17 žáků odpovědělo, že ano a 7 žáků, že ne. Svou odpověď zdůvodnili rozdílně,

avšak ve všech odpovědích se promítla pro žáky důležitá vazba k rodině a vrstevníkům (více v Kapitole 1).

Vyučující navázala s otázkami vztahující se k žákům („*Pomohl si už někdy někomu? Kdy? Jak? Proč je to dobré si říct o pomoc a pomáhat si?*“). Ti měli své myšlenky sdílet se spolužákem ve dvojici a poté ve společné debatě. Ve společné debatě všichni žáci sdělili, komu pomohli. Nejčastěji jmenovali své rodinné příslušníky („*Můj brácha se zasekl ve skluzavce, tak jsem mu pomohl*“, „*Vždycky mamce vyndáme myčku.*“) a přátele („*Majda včera ztratila penál, tak jsem ji ho pomohla najít*“, „*Moje nejlepší kamarádka má zlomenou ruku, tak jí teď hodně pomáhám*“). Motivací k pomoci je pro žáky stanovené pravidlo společnosti a také pocit naplnění z pomoci druhým. Zde žáci opět prokázali, že se učí respektovat normy a pravidla společnosti a že u nich dochází k sociálnímu porozumění (více v Kapitole 1)

Poté proběhla desetiminutová pauza. Po pauze vyučující přečetla text č. 7, žáci při četbě sledovali text. Navrhli, že nebezpečím pro špačky bude bouře, meteorit nebo vítr a odkazovali se na úseky v textu „*od rána foukal zvlášť silný vítr*“ a „*stromy, které se ohýbaly až k zemi*“. Pedagožka pokračovala ve čtení str. 26–31.

Po dočtení požádala vyučující žáky, aby jí každý individuálně pošeptal odpověď na otázku: „*Jakým způsobem a díky čemu Kamil zachránil ostatní?*“. Všichni žáci sdělili vyučující, že to bylo díky čtení (žáci odpověď formulovali různě, ale kontext četby či přetrvání u svého koníčku byl ve všech odpovědích).

Tím došlo u žáků k naplnění cíle lekce. Žáci popsali, čím (díky čemu) Kamil zachránil ostatní špačky. Následně žáci společně s učitelkou dočetli text č. 9 a žáci dostali prostor ke sdílení.

### **c) Reflexe**

#### **Návrat k hlasování**

Žákům byla položena stejná otázka jako ve fázi evokace („*Myslíte, že je pro Kamila důležitější, aby se naučil létat, nebo dál pokračoval ve čtení a dělal, co ho baví?*“). Žáci byli požádáni o navrácení původních periček a přešlo se k novému hlasování.

V příložené tabulce (Tabulka 5) je uvedeno, jak žáci hlasovali. Všichni žáci odpověděli, že je důležitější, aby Kamil uměl číst a byli znovu vyzváni ke zdůvodnění svého hlasování. Žáci se vraceli ke svým formulacím, které šeptali vyučující. Odpovědi se shodovaly v tom, že díky četbě Kamil zachránil ostatní, nebo že díky tomu, že zůstal u svého koníčku a dělal, co ho baví. Došlo zde k opětovné formulaci vzdělávacího cíle.

**Tabulka 5** – *Výsledky celkového hlasování žáků*

	První hlasování	Druhé hlasování
Důležitější je, aby se naučil létat.	19 žáků	0 žáků
Nevím, nemohu se rozhodnout, nemám na to názor.	3 žáci	0 žáků
Důležitější je, aby uměl číst.	1 žák	23 žáků

### **Nedokončené věty, propustka**

Poslední aktivitou byly nedokončené věty. Vyučující rozdala žákům pracovní list č. 3 a žáci podle prezentace doplňovali počátky vět dle jejich uvážení. Tři vypracované pracovní listy jsou obsahem Přílohy 31. Kritérium pro splnění úkolu byla jedna dokončená věta od každé barvy.

Žáci psali různé odpovědi:

Překvapilo mě: „že Kamil byl tak chytrý“, „že kamil se naučil číst.“, „že se pro něj špačcy vrátili“.

Chci ocenit: „že kamil nepřestal číst ikdyž se mu špačci posmívali.“, „že Kamil se naučil létat.“.

Kamil je: „chytrý protože čet.“, „dobřej, protože bylo to pro něj hodně těžší jak se mu posmívali.“.

Líbilo se mi: „jak vipadá Kamil, Kamil je rozkošný“, „že četl“, „jak je chytrý“.

Nelíbilo se mi: „že se mu ostatní smáli“, „proč se mu posmívali“.

Je důležité pomáhat si protože: „*jme kamarádi.*“, „*je to hezké.*“, „*protože pak někdo pomůže nám*“, „*protože se může někomu něco stat.*“.

Ten, komu se ostatní smějí: „*se cítí hrozně.*“, „*se cítí smutně.*“.

Každý může: „*číst*“, „*mít něco jiného rád*“, „*dělat co chce*“, „*dělat to co ho baví*“, „*tím, co chce*“.

Pomohla jsem protože: „*sem chtěla*“, „*protože mi ostatní taky někdy pomohli*“.

#### **7.5.4 Reflexe lekce (autoevaluace)**

Tento text reprezentuje odpověď na výzkumnou otázku č. 2 – Jak autorka hodnotí přípravu lekcí po jejich realizaci?

Realizovanou lekci považuji za úspěšnou. Všichni žáci dosáhli požadovaného vzdělávacího cíle, dokonce někteří formulovali velkou myšlenku, že je důležité dělat to, co nás bavím, i když nás to může odlišovat od ostatních. Žákům byla zprostředkována jinakost ve vztahu k odlišným zájmům, názorům a postojům a hodina proběhla naprosto podle naplánování.

Lekce proběhla časově podle naplánování. Věřím, že jsem vhodně reagovala na všechny podněty žáků, aktivizovala je a vzbudila u nich vnitřní motivaci k učení i čtení. Chtěla jsem dát všem prostor k vyjádření, a tak jsem si připravila „*losovátka*“ (špachtle se jmény žáků, které jsem postupně vybírala), všichni tak měli možnost sdílet svůj názor. Podněcovala jsem vhodnými otázkami diskuzi nebo pomohla žákům formulovat odpověď. Také jsem podpořila u žáků otevřenost k tématu tím, že jsem jejich výroky nijak nehodnotila.

Nejvíce mě u žáků překvapilo jejich zaujetí do příběhu a jejich vcítění se do hlavní postavy. Také bych ráda vyzdvihla hlasování žáků. Při prvním hlasování jen jeden žák považoval čtení za důležité, na konci lekce ho považovali za důležité všichni žáci. Žáci si tím uvědomili i svůj pokrok v učení. Věřím, že k tomuto uvědomění došlo prostřednictvím vhodně zvolených aktivit, díky ukázkám i mým otázkám. Také zde hrála značnou roli i vnitřní a vnější motivace žáků k učení.

Aktivita ve fázi evokace proběhla dle naplánování. Žáky úvod aktivizoval a naladil na téma. Velkým překvapením pro mě byl počet ptáků, které žáci při brainstormingu vyjmenovali.

Stejně tak se mi líbily návrhy žáků na děj příběhu. Kladně hodnotím připravenou prezentaci, kde se žákům promítaly ilustrace z příběhu i fotografie a video.

Ve druhé fázi lekce se osvědčilo mít texty rozstříhané s připsaným pořadím textů a otočené tak, aby žáci nemohli číst text dopředu. Urychlilo to totiž organizaci výuky. Zde také proběhlo vše podle naplánování, žáci pracovali s nadšením, bylo vidět, že je příběh a práce s ním zaujaly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o žáky druhého ročníku, z velké části byla jejich četba střídána četbou vyučující. Osvědčila se diferenciací úkolů podle hlasování, neboť žáci při sdílení byli zvědaví, co má druhý spolužák. Stejně tak kladně hodnotím otázky napsané v přípravě, protože byly cíleně připravené a díky tomu i vhodně položené a podpořily učení žáků. Stejně tak se ukázalo jako účelné, využít šeptání při sdělování cíle lekce, protože tím mám jistotu, že všichni žáci splnili požadovaný cíl lekce, dostali prostor k učení, k vlastní formulaci a nebyli ovlivněni názory druhých. Nemám žádné návrhy na vylepšení.

Ve fázi reflexe došlo pro mě k velmi zajímavému momentu při hlasování, když všichni žáci hlasovali pro variantu, že je důležitější pro hlavní postavu čtení, více viz výše. Osvědčilo se mít také promítnuté Nedokončené věty v prezentaci, které žáci využívali.

Realizace lekce ověřila, že jsem zvolila vhodnou publikaci i metody, které žákům zprostředkovaly jinakost. Z toho důvodu považuji lekci za zdařilou – došlo u žáku k vhodnému seznámení se s jinakostí, žáci splnili cíl hodiny a formulovali velkou myšlenku lekce. Stejně tak všechny aktivity proběhly podle naplánování a žáky lekce zaujala.

Hodinu považuji jako jednu z nejlepších, kterou jsem kdy měla možnost odučit.

### **7.5.5 Reflexe (evaluace) pedagoga/pedagožky**

Následující analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku č. 3 – Jak přípravy lekcí hodnotili pedagogové a pedagožky, kteří lekce také odučili?

Pedagožka, jež odučila tuto lekci ve Třídě 7, v hodnotící škále uvedla, že lekce byla vhodně navržena ve všech aspektech. Dle ní byl vhodný výběr knihy, textové ukázky a ilustrace, pomůcky a materiály, časové rozvržení, použité metody, stanovený cíl hodiny i zprostředkování jinakosti.

Stejně jako u autorky práce, i zde došlo k naplnění stanoveného cíle pro tuto lekci. Vyučující zde napsala: „*Všichni žáci popsali, čím Kamil zachránil špačky (čtením). Mnoho žáků se k tomuto momentu vraceli i při reflexi, když psali Nedokončené věty*“. Píše také, že někteří žáci formulovali a zobecnili i velkou myšlenku lekce. Pedagožka přiložila k dotazníků i vypracované pracovní listy žáků – důkazy o učení, které jsou v Příloze 32.

Pedagožka hodnotí průběh aktivit ve fázi evokace jako zdařilý. Píše, že si žáci vzpomněli asi na 10 druhů ptáků a že jeden z žáků dokonce jmenoval i špačka, o kterém byl poté příběh. Pedagožka kladně hodnotí tuto fázi, protože žáky namotivovala k učení, také se jí líbila prezentace.

V odpovědi otázku: „*Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu informací? Máte návrh na vylepšení?*“ vyučující vyzdvihuje kompozici lekce („...*nádherně promyšlenou kompozici hodiny...*“). Píše, že aktivity byly velmi vhodně zvolené, navazovaly na sebe a dovedly žáky k cíli. Stejně jako autorka lekce uvádí, že pro ni bylo značnou výhodou mít otázky již předem formulované v přípravě: „*Bářiny (autorka lekce) otázky prohloubily učení žáků a byl velmi vhodně použity. Nevím, jestli, kdybych tvořila otázky v návaznosti na příběh já, že by žákům pomohly k cíli lekce.*“. Oceňuje hlasování v tématu (pomocí peříček) a rozdílné pracovní listy pro žáky. Nemá žádné návrhy na vylepšení.

Pedagožka píše, že ve fázi reflexe došlo ve Třídě 7 k návratu k hlasování: „*To byl podle mě opravdu skvělý nápad, protože se žáci vrátil ke svému minulému rozhodnutí, mohli ho na základě procesu učení změnit, a tím si uvědomit svůj učební progres.*“. Stejně jako hlasování hodnotí kladně i aktivitu *Nedokončené věty*. Při výuce s nimi žáci často pracují a pedagožce se líbilo, že byly uzpůsobené pro příběh.

Vyučující také kladně hodnotí zprostředkování tématu jinakosti. „*Kamil neumí létat je skvělá knížka. Žákům zprostředkovala mnoho důležitých věcí (pomáhání si, neposmívat se atd) a i jinakost v zájmech.*“ (Pedagožka Třídy 7)

U otázky, zda vyučující uvažuje po realizaci hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou do výuky častěji, byla odpověď: „*Ano. Při praxích na vysoké škole jsem odučila několik hodin českého jazyka, kde jsme pracovali s takovými tématy v knihách Strakáč a Tioni, Jezevec Chrujda točí film a Středa nám chutná atd...*“. Pedagožka také uvedla, že tyto knihy

pomáhají u žáků budovat respekt k těmto odlišnostem, také pomáhají budovat empatie a sociální citění. Také prý mohou sloužit jako prevence šikany a podporovat well-being ve třídě.

Žáci podle učitelky reagovali: „*nadšeně*“, „*moc se jim to líbilo*“ a nejvíce ji u žáků překvapilo, jak se změnilo hlasování. V návrhu na doporučení pro autorku lekce bylo napsáno, že žádné doporučení nemá, že lekce byla skvělá. A prostor pro komentář zůstal prázdný.

## 8 Diskuze

Výzkumné cíle byly pro tuto práci stanoveny čtyři. V teoretické části byl splněn první z těchto cílů. Zmapovala jsem literaturu pro děti a mládež, ve které je téma jinakosti obsaženo, uvedla jsem literární žánry těchto publikací a klasifikovala je do kategorií podle druhů odlišnosti. Popsala jsem také způsob zprostředkování jinakosti v jednotlivých publikacích.

Při rešerši literatury pro děti a mládež jsem našla celkem 64 titulů, které jsem zařadila do pěti kategorií. V kategorii *Multikulturní jinakost* je uvedeno 12 titulů, v kategorii *Vzhledová jinakost* je popsáno 12 publikací, kategorie *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami* obsahuje 16 knižních titulů, v typu jinakosti nazvané *Odlišné rodinné zázemí* je 14 publikací a v poslední, páté kategorii, týkající se odlišných zájmů, názorů a postojů se nachází 11 knih. Tyto publikace patří do literárních žánrů: pohádka, komiks, příběhy s dětským hrdinou a příběhy se zvířecím hrdinou. U všech titulů je uveden popis jinakosti.

Z těchto publikací bylo vybráno pět titulů (*Strakáč a Tioni*, *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*, *Kiko a tajemství papírového motýla*, *Jak voní týden* a *Pravidla skutečných ninjů*), které byly podkladem pro část praktickou.

V praktické části byly splněny další tři cíle práce. Navrhla jsem lekce literární výchovy, které žákům zprostředkovávají téma jinakost. Lekce byly realizovány a bylo u všech žáků ověřeno dosažení cílů lekcí prostřednictvím analýzy důkazů o učení žáků, diskuzemi nebo odpověďmi žáků.

Ve všech pěti třídách (se 114 žáky), ve kterých se výzkum realizoval, splnili cíl lekcí všichni žáci. Přínos spatřuji také v tom, že někteří žáci formulovali velké myšlenky lekcí. Dále jsem lekce reflektovala (autoevaluovala) a uvedla jsem konkrétní návrhy na vylepšení těchto lekcí. Na závěr jsem zjistila, prostřednictvím dotazníkového šetření, že i v ostatních pěti třídách (celkem se 123 žáky), kde byl výzkum realizován ostatními pedagogy a pedagožkami, došlo k naplnění cíle lekcí u všech žáků. Všichni vyučující kladně hodnotili zprostředkování tématu a přípravu lekce. Někteří také uvedli konkrétní návrhy na vylepšení jistých aspektů lekcí.



Popis lekce a analýza důkazů o učení potvrdily naplnění hlavních cílů lekcí. Žáci prvního ročníku se seznámili se vzhledovou jinakostí. Všichni popsali, jak se u hlavní postavy změnil vztah k její odlišnosti prostřednictvím sebepřijetí. Žáci druhého ročníku se v obou třídách seznámili s tím, že někteří mají odlišné zájmy než druzí. Žáci popsali, že důvodem záchrany ostatních bylo to, že hlavní postava zůstala, navzdory posměchu, u svého koníčku. Všichni žáci třetího ročníku navrhli doporučení pro třídy, do kterých přijde žák z cizí země a tím se seznámili s multikulturní jinakostí. Žáci pochopili, že žák z cizí země potřebuje jejich podporu a popsali, jak se takový žák cítí. Ve čtvrtém ročníku žáci obou tříd popsali, že nevidomí lidé vnímají svět z jiné perspektivy a byla jim tak zprostředkována jinakost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. A všichni žáci pátého ročníku se seznámili s odlišností spočívající ve špatné socioekonomické a rodinné situaci protagonisty. Popsali, že je potřeba člověka poznat a zjistit příčiny jeho chování, před jeho odsouzením a navrhli, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě.

Stejně jako v kvalitativním výzkumu Vítečkové, Procházky a Najmonové (2018), ve kterém ve dvanácti třídách zkoumali práci s příběhem v hodinách českého jazyka a pohled žáků na téma jinakosti, se i zde ukázalo, že žáci nevnímají jinakost jako problém. Vhodně na ni reagovali a sdíleli své zkušenosti se setkáváním s různými typy jinakosti. Dále oba výzkumy ukázaly, že jsou pro žáky důležité vztahy s vrstevníky a přátelství. Mimo to se zde projevil i jejich cit pro spravedlivost a pravidla, společně s odmítnutím nevhodného chování k druhým.

Evaluace byla poznamenána několika limity, mezi něž patří malý výzkumný vzorek. Lekce byly realizovány šesti pedagogy/pedagožkami v deseti třídách čítajíc 237 žáků, a tak dosažené výsledky není možné zobecňovat. Dále bylo pro autorku práce obtížné, při diskuzích ve dvojicích i skupinách, zachytit vlivem hluku veškeré dvojice a jejich diskuze. Z toho důvodu byla data analyzována na základě diskuzí probíhajících v celé třídě nebo skupinách, u kterých byla autorka práce přítomna po celou dobu debaty.

Věřím, že hlavním přínosem práce je, že se dané lekce ověřily v praxi a ukázaly, že lze v hodinách literatury tato témata s žáky otevírat. Dalším přínosem je rešerše literatury a přípravy lekcí, které mohou sloužit jako metodický návod, jak pracovat s tímto tématem a s literaturou pro děti a mládež ve výuce na 1. stupni základních škol. Další výhodou je,

jako u předešlého výzkumu Vítečkové, Procházky a Najmonové (2018), že tyto lekce umožňují vyučujícím probírat a otevírat taková témata ve výuce, ale i porozumět, jaké mají žáci pocity, jak smýšlejí o druhých a jak se cítí ve své třídě.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala zprostředkováním jinakosti na 1. stupni základní školy v hodinách literatury. Cílem práce bylo seznámit žáky s různými typy jinakosti a prokázat, že v hodinách literatury lze tato témata s žáky otevírat. Tímto způsobem je možné poskytnout dalším pedagogům a pedagožkám inspiraci a metodický návod, jak pracovat s tématem jinakosti a s literaturou pro děti a mládež ve výuce na 1. stupni základních škol.

V teoretické části práce je charakterizován žák mladšího školního období a pojem, se kterým se pracuje v celé práci – jinakost. Jinakost je zde popsána v souvislosti s pojmy odlišnost a normalita. Dále se zde nachází popis jeho zastoupení v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* společně s problematikou předsudků a stereotypů, které jsou často spojovány s pojmem jinakost. Následně je stručně charakterizován způsob rozvoje čtenářství na 1. stupni základních škol, spolu s rozvojem čtenářské gramotnosti. Další část práce se zabývala rozvojem kritického myšlení, programem *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT) a podrobným popisem třífázového modelu učení E-U-R. V této části jsou rovněž uvedeny konkrétní metody z programu RWCT využitelné v jednotlivých fázích E-U-R modelu. V závěru teoretické části jsou popsány hodiny literární výchovy na 1. stupni základních škol v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*.

V teoretické části práce se nachází také rešerše literatury pro děti a mládež. Rešerše obsahuje seznam 64 knižních titulů, které byly rozděleny podle typu jinakosti, jež zprostředkovávají, do pěti kategorií: *Multikulturní jinakost*, *Vzhledová jinakost*, *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, *Odlišné rodinné zázemí* a *Odlišné zájmy, názory a postoje*. Publikace byly také klasifikovány do patřičných literárních žánrů: pohádka, komiks, příběhy s dětským hrdinou a příběhy se zvířecím hrdinou. U všech publikací se nachází popis zprostředkované jinakosti.

Z těchto knižních titulů bylo vybráno pět zástupců (*Strakáč a Tioni*, *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*, *Kiko a tajemství papírového motýla*, *Jak voní týden* a *Pravidla skutečných ninjů*), které byly podkladem pro část praktickou.

Na základě teoretických znalostí, rešerše odborné literatury a literatury pro žáky mladšího věku bylo navrženo pět lekcí literární výchovy. Tyto lekce byly dále evaluovány.

Prvně byly lekce realizovány autorkou práce ve všech pěti ročnících 1. stupně základní školy. Celkem se výzkumu zúčastnilo 114 žáků. Zde bylo ověřeno dosažení cíle lekcí na základě důkazů o učení a popisem lekcí (především analýzou diskuze a odpovědí žáků). Z popisu lekcí a analýzy důkazů o učení je patrné, že všichni žáci dosáhli cíle lekcí a byli seznámeni s určitým typem jinakosti. Následně byly lekce realizovány dalšími pěti pedagogy a pedagožkami v pěti třídách (celkem s 123 žáky), kteří odpověďmi v dotazníkovém šetření přípravy lekcí hodnotili a přiložili k dotazníku práce žáků, které sloužily jako důkazy o splnění cíle lekcí. Ve výuce pedagoga a pedagožek také došlo k naplnění vzdělávacích cílů u všech žáků. Navíc hodnotí tento způsob zprostředkování jinakosti i přípravy lekcí jako velmi zdařilý a vhodně zvolený.

Realizace lekcí a jejich evaluace potvrdily, že literatura pro žáky mladšího školního věku, zprostředkovávající téma jinakosti, je vhodným prostředkem pro otevření tématu jinakosti a problematik s tímto pojmem spojených. Kromě toho došlo u žáků prostřednictvím vhodně zvolených metod, použitých v souladu s programem RWCT a třífázovým modelem učení, k hlubšímu porozumění čtenému. Tím se žáci mohli lépe vcítit do literární postavy, jež podpořila prožitek ze čtení, pochopení velkých myšlenek lekcí a dopomohla ke splnění cíle lekcí. Také došlo u žáků k rozvoji sociálního porozumění, získali nové zkušenosti a lekce zapůsobily na jejich emoce.

Tato diplomová práce ukázala, že lze žákům zprostředkovat téma jinakosti v hodinách literatury na 1. stupni základní škol prostřednictvím práce s publikací. Přínosem je rešerše literatury a přípravy lekcí, které mohou sloužit jako metodický návod a inspirace pro práci s tématem odlišnosti a s literaturou pro děti a mládež ve výuce na 1. stupni základních škol. Tyto lekce jsou navíc ověřené v praxi a reflektovány. V reflexích a analýzách dotazníků jsou popsány i návrhy změn, které by měli pedagogové a pedagožky před realizací zohlednit.

Ráda bych v budoucnu na tuto práci navázala. Průběžně by byl seznam aktualizován, a doplnila bych práci o další lekce, neboť vytvoření této práce a vyhodnocení její efektivity mě obohatilo z profesního i osobního hlediska.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- Beránková, E. (2002). *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. Fraus.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada
- Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Portál.
- Florea, N. M., & Hurjui, E. (2015). *Critical Thinking in Elementary School Children. Procedia, social and behavioral sciences, 180, 565–572*. Online. Dostupné z: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.is.cuni.cz/science/article/pii/S1877042815015074?via%3Dihub>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.
- Hník, O. (2007). *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. H & H.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Chaloupka, O., & Nezkusil, V. (1979). *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Albatros
- Chrastina, J., Klvaňová, T., & Hudcová, B. (2018). *Jsem jiný, jsem slavný... a umřu dříve“ (dítě/žák s cystickou fibrózou v edukačním prostředí)*. *Pedagogická orientace, 28(2), 357–381*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-357>
- Klooster, D. (2000). *Co je to kritické myšlení? Kritické listy 1,2*. Online. Dostupné z: [https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01\\_2\\_web.pdf](https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf)
- Kolářová, K., Šťastná, Z., & Ficová, S. (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu*. Sociologické nakladatelství SLON.
- Kovaleva, T. M., & Khachatryan, E. V. (2021). *Technology „Reading and Writing for Critical Thinking“ As a Resource for Developing Students' Self Skills*. *The Journal of Social Sciences Research, 73, 92–100*. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.32861/jssr.73.92.100>

- Květoňová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Nakladatelství Karolinum.
- Langmeier, J., & Krejčíková D. (2006). *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Grada.
- Laufková V. (2020). *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Online. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly/>
- Laufková V. & Goldmannová A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Online. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>
- Linhartová, T. (2010). *Podpora a motivace neúspěšných žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Online. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/22185/DPTX\\_2009\\_2\\_11410\\_OSZD001\\_80460\\_0\\_83773.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/22185/DPTX_2009_2_11410_OSZD001_80460_0_83773.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mareš, J., Walterová, E., & Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3. rozšířené a aktualizované vydání). Portál.
- Marušák, R. (2010). *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Akademie múzických umění.
- Mocná, D., & Peterka, J. a kol. (2004). *Encyklopedie literárních žánrů*. Paseka.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*, 18 (1), 29–20. Online. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/851/732>
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika roč. LIII*, Online. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.

- Preissová, A., Cichá, M., & Gulová, L. (2012). *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pavera, L., & Všeticka, F. (2002). *Lexikon literárních pojmů*. Nakladatelství Olomouc.
- Robinson, R. C. (2017). *Critical Thinking, Reading, and Writing: A Brief Guide to Argument*, by Sylvan Barnet, Hugo Bedau, and John O'Hara. *Teaching philosophy*, 40(4), 493–495. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.5840/teachphil201740480>
- Rogge, J. -U. (2007). *Výchova dětí krok za krokem*. Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2023). MŠMT Praha. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Grada.
- Slowík, J. (2022). *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Grada.
- Slovník současné češtiny*. (2011). Lingea.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. A., Walter, S., Horská, A., Strejčková, J., Košťálová, H., Rutová, N., & Věříšová, I. (2007a). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka I, Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Kritické myšlení.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. A., Walter, S., Křenková, K., Roubíček, F., Košťálová, H., Rutová, N., & Věříšová, I. (2007b). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka II, Rozvíjíme kritické myšlení*. Kritické myšlení.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., Temple, C. A., Walter, S., Krüger, K., Unzeitigová, V., Košťálová, H., Rutová, N., & Věříšová, I. (2007c). *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka III, Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Kritické myšlení.
- Schramm-Pate, S., & Jeffries, R. B. (2008). *Grappling with diversity: readings on civil rights pedagogy and critical multiculturalism*. State University of New York Press. Online. Dostupné z: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjMyOTg3X19B Tg2?sid=02f4ae2c-fc48-450b-9df8-fbc949c64520@redis&vid=0&format=EB&rid=1>

- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika* (2., aktualizované a rozšířené vydání). Grada.
- Šaureová, M. (2013). *Projekty rozvíjení čtenářství dětí v podmínkách rodinné výchovy*. Online. *Paidagogos (Veseličko)*. 2. Online. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=22>
- Šedo, J. (2023). *Kritické myšlení*. Galén.
- Šmídová, M., Vávra, M., & Čížek, T. (2017). *Inventura předsudků*. Academia.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tomková, A. (2007). *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie Dětství a dospívání*.
- Vítečková, M., Procházka, M., & Najmonová, M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace*, 28(2), 290–305. Online. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-290>
- Wildová, R. (2012a). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Wildová, R. (2012b). *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: příklady dobré praxe*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Zachová, A. (2013). *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Helena Rezková.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.



## Seznam příloh

- Příloha 1 – Příprava lekce – Multikulturní jinakost
- Příloha 2 – Příprava lekce – Vzhledová jinakost
- Příloha 3 – Příprava lekce – Žák se speciálními vzdělávacími potřebami
- Příloha 4 – Příprava lekce – Odlišné rodinné zázemí
- Příloha 5 – Příprava lekce – Odlišné zájmy, názory a postoje
- Příloha 6 – Ukázka práce žáků – Jedna obava a jedna radost (Třída 3)
- Příloha 7 – Ukázka práce žáků – T-graf (Třída 3)
- Příloha 8 – Ukázka důkazů o učení – Skupinová doporučení (Třída 3)
- Příloha 9 – Ukázka důkazů o učení – Zobecnění doporučení (Třída 3)
- Příloha 10 – Ukázka práce žáků – Jedna obava a jedna radost (Třída 8)
- Příloha 11 – Ukázka práce žáků – T-graf (Třída 8)
- Příloha 12 – Ukázka důkazů o učení – Skupinová doporučení (Třída 8)
- Příloha 13 – Ukázka důkazů o učení – Proměna emocí (Třída 1)
- Příloha 14 – Ukázka práce žáků – Kresba skvrn (Třída 1)
- Příloha 15 – Ukázka důkazů o učení – Proměna emocí (Třída 6)
- Příloha 16 – Ukázka důkazů o učení – Písemná formulace cíle lekce (Třída 6)
- Příloha 17 – Ukázka důkazů o učení – Pracovní listy (cíl lekce) (Třída 4)
- Příloha 18 – Ukázka důkazů o učení – Fotografie a sen (Třída 4)
- Příloha 19 – Ukázka důkazů o učení – Pracovní listy (cíl lekce) (Třída 9)
- Příloha 20 – Ukázka důkazů o učení – Fotografie a sen (Třída 9)
- Příloha 21 – Ukázka důkazů o učení – Doporučení (Třída 5)
- Příloha 22 – Ukázka důkazů o učení – Vennův diagram doporučení (Třída 5)
- Příloha 23 – Ukázka práce žáků – Pocity Ivoše (Třída 5)

- Příloha 24 – Ukázka důkazů o učení – Zobecnění doporučení (Třída 5)
- Příloha 25 – Ukázka důkazů o učení – Doporučení (Třída 10)
- Příloha 26 – Ukázka důkazů o učení – Vennův diagram doporučení (Třída 10)
- Příloha 27 – Ukázka práce žáků – Pocity Ivoše (Třída 10)
- Příloha 28 – Ukázka důkazů o učení – Zobecnění doporučení (Třída 10)
- Příloha 29 – Ukázka práce žáků – Návrh obálky knihy (Třída 2)
- Příloha 30 – Ukázka práce žáků – Vyplněné grafomotorické cvičení (Třída 2)
- Příloha 31 – Ukázka důkazů o učení – Nedokončené věty (Třída 2)
- Příloha 32 – Ukázka důkazů o učení – Nedokončené věty (Třída 7)
- Příloha 33 – Dotazník pro pedagogy/pedagožky realizující lekce
- Příloha 34 – Ukázka vyplněného dotazníku od pedagožky, která realizovala lekci

## **Příprava lekce Multikulturní jinakost**

**Ročník:** 3. ročník

**Publikace:** Pilátová, M. (2010). *Kiko a tajemství papírového motýla*. Ilustroval Michalík, D. Meander.

**Velká myšlenka:** Nový člen třídního kolektivu potřebuje podporu.

**Hlavní cíl:** Žák navrhne doporučení pro třídu, do kterých přijde žák z jiné země.

**Důkaz o učení:** Plnění úkolů v průběhu hodiny, vyplnění T-Grafu a plakátu ve skupinové práci, zobecnění pravidel, odpovědi žáků.

**Délka lekce:** 60 minut

**Pomůcky:** Rozstříhané úryvky textu, pracovní listy, psací potřeby, interaktivní tabule.

**a) Evokace** (časová dotace: 10–12 minut)

### **Imaginace – Jedna obava a jedna radost**

Učitel/ka vyzve žáky, aby si zavřeli (pro lepší imaginaci) oči a zkusili se zamyslet nad tím, co nyní uslyší. Učitel/ka začne popisovat moment: „*Představ si, že si se vzbudil do, podle tebe, běžného dne. Chystáš si snídani a usedáš ke stolu. Tatínek/maminka ti ale řeknou, že se za týden stěhujete do jiné země. Do země, kterou vůbec neznáš, nikdy si v ní nebyl a nic o ní nevíš. Zamysli se a poté napiš na růžový papírek obavu, strach z této změny. Naopak na zelený papírek napiš, na co by ses těšil.*“

Žáci si po zamyšlení vezmou dva barevné papírky a formulují na jeden z nich svou obavu, z čeho by měli strach a na druhý zase to pozitivní, na co by se těšili. Jakmile mají hotovo, nalepí je na místo, které je předem určené vyučujícím. Učitel/ka přečte některé z papírků a vyzve žáky, ke komentáři či ke sdílení bez anonymity.

**Otázka:** *Jak by ses cítil ty, kdyby ses měl přestěhoval do jiné země?*

**b) Uvědomění si významu informací** (časová dotace: 35 minut)

### **Řízené čtení s úkoly**

Učitel/ka rozdá předpřipravené texty žákům. Texty by měly být rozstříhané a otočené textem dolů. Pro lepší organizaci i orientaci doporučuji uvést číslo textu i z druhé strany a žáky vyzvat k otočení textu s daným číslem postupně.

Žáci čtou společně s učitelem/učitelkou ukázky textů. Učitel/ka může vyvolávat žáky náhodně, vyvolat dobrovolníky nebo zvolit další čtecí strategie.

### **TEXT 1**

Už zase, povzdechla si trochu moc nahlas Kiko, když zazvonil telefon. Tatínek se k němu vrhnul. Kiko podle toho, jak se tvářil, hned poznala, že už se zase budou stěhovat Kiko a její tatínek se totiž stěhovali často. Z malého domku v J \_\_\_\_\_ odjížděli na delší dobu pryč tak jednou za dva nebo za tři roky. Kiko už s tatínkem bydlela v Anglii, v Německu, a taky v Austrálii...

„Tati, mám začít balit?“ zeptala se Kiko a dělala na parketách palcem u nohy kroužky. „Ale no tak, Kiko, ještě jsem ti přece nic neřekl,“ divil se tatínek, sotva položil telefon.

„Já to na tobě hned poznám, že mám začít balit,“ řekla trochu otráveně Kiko.

*(upraveno, M. Pilátová, 2010, str. 7)*

**Otázka:** *Jak se cítí Kiko? Má stejné obavy jako ty?*

**Úkol:** Diskuze. Učitel/ka komentuje, vyvolává. Žáci odpovídají, diskutují.

### **TEXT 2**

„A to se mě ani nezeptáš, kam pojedeme tentokrát?“ zeptal se tatínek

„Ne, je mi to jedno,“ odsekla Kiko a šla do svého pokojíčku a bylo jí smutno...

Kiko se tentokrát ale vůbec stěhovat nechtělo. Bylo jí deset a nikdy pořádně nechodila do školy. Tatínek ji učil doma sám. Vždycky, když se z nějaké cizí země vrátili zpátky do Japonska, přezkoušely Kiko přísné paní učitelky a většinou jí daly samé jedničky. Jenomže Kiko chyběli kamarádi a kamarádky, a tak si řekla, že tentokrát bude tvrdohlavá.

Když tatínek nachytl večeri a sedli si s miskami rýže a Kiko řekla: „Je mi jedno, kam pojedeme, ale tentokrát chci chodit do školy!“ *(upraveno, M. Pilátová, 2010, str. 7–8)*

**Otázka:** *Kam a odkud se bude Kiko s tatínkem stěhovat?*

**Úkol:** Žákům je rozdán pracovní list (viz Pracovní list č. 1).

Žáci napíší své tipy. Nejprve odkud se dle nich bude Kiko stěhovat. Učitel/ka vyzve žáky, aby pracovali samostatně a odkáže žáky na TEXT 1, kde je počáteční písmeno této země a na TEXT 2, kde je jeden z typických pokrmů této země.

Mezitím si připraví prezentaci, ve které bude další nápověda. Jakmile mají žáci napsaný první tip, přečte s žáky básničku z prezentace. Žáci následně formulují svůj druhý tip.

Poté žáci konzultují své tipy se spolužákem ve dvojici a hromadně se třídou. Společně dojdou ke správnému řešení – Japonsko. Na stejném principu funguje hádání země, kam se Kiko bude stěhovat. Nejprve pomocí klíčových obrázků a poté pomocí mapy. Poté žáci konzultují své tipy se spolužákem ve dvojici a hromadně se třídou. Společně dojdou ke správnému řešení – Česká republika.

Následuje sdílení informací o těchto zemích.

Prezentace: [https://www.canva.com/design/DAF8-y9PRMQ/GNevmYBX08U1jI4d3J\\_AAA/edit?utm\\_content=DAF8-y9PRMQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAF8-y9PRMQ/GNevmYBX08U1jI4d3J_AAA/edit?utm_content=DAF8-y9PRMQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

### **TEXT 3**

Tatínek se zamračil. Tušil, že z toho budou jenom problémy. Tentokrát jeli do Evropy, do malé země v jejím srdci, která se jmenovala Česká republika.

„A jak se to tam vůbec jmenuje?“ přestala se konečně škaredit Kiko.

„Kroměříž, řekl tatínek. „Kromě co?“ nemohla těžké cizí slovo plné českých háček vyslovit Kiko. „Kroměříž,“ zopakoval pomalu a bezchybně tatínek. Měl totiž velké nadání na cizí jazyky.

„Tak tam v té Kromě cosi budu chodit do školy, jinak nikam nejedu!“ řekla paličatě Kiko.

„To by ses musela učit česky,“ pokoušel se ji tatínek ještě odradit.

„Tak jo, budu se učit česky,“ rozhodla se Kiko a už o tom pak nemluvili.

Až měli Kiko s tatínkem sbalený své velké kufry na kolečkách, odletěli spolu do České republiky. V Kroměříži právě začínalo jaro...Kiko a tatínek se ubytovali prozatím v

ubytovně v novém domově, a protože druhý den začínala škola, Kiko si nachystala přezůvky, sešit, pero a pro jistotu taky barevné papírky na skládání a pastelky. Tatínek jí slíbil, že ji do školy zavede a taky počká, až škola skončí. *(upraveno, M. Pilátová, 2010, str. 8–10)*

**Otázky:** *Jaký bude její první den? Jak budou žáci reagovat? Jak se Tam Kiko bude líbit?*

**Úkol:** Diskuze.

### **T-graf (viz Pracovní list č. 2) a diskuze**

Během čtení vyučují (TEXT 4, str. 10–11) žáci zaznamenávají chování jedinců nebo momenty, prvky, které Kiko zažívá a klasifikují je na ty, které mají pozitivní (kolonka označená +) nebo naopak negativní (kolonka označená –) vliv na aklimatizaci dívky ve třídě i v zemi.

Po přečtení dostanou žáci prostor (časově dle potřeby) pro sepsání požadovaného. Následně je jejich úkolem sdílet ve dvojici, co napsali. Poté sdílí s jakýmkoliv dalším spolužákem ve dvojici napsané a dopisují si další prvky. Po této diskuzi následuje společná diskuze s učitelem, kde si hromadně klasifikují dané prvky.

### **Doporučení pro třídu – plakát**

Žáci jsou rozděleni do skupin po cca 5–6 členech a je jim předložen pracovní list (viz Pracovní list č. 3), na kterém jsou vyobrazené origami. Jejich úkolem je formulovat pravidla, doporučení pro třídu, do které přijde nový žák z cizí země. Mají napsat tipy, doporučení, jak se k takovému žákovi chovat nebo co naopak nedělat. Žáci spolupracují ve skupině.

c) **Reflexe** (časová dotace: 13–15 minut)

### **Shrnutí skupinové práce a zobecnění**

Žáci jsou vyzváni ke sdílení jejich skupinových doporučení. S učitelem/učitelkou společně formulují doporučení za celou třídu. Může se vše sepisovat na tabuli nebo sdělovat pouze ústně.

### **Škálové hlasování**

Názorová škála. Žákům jsou určena místa ve třídě, která budou znázorňovat odpověď ANO a NE, mezi těmito body je škála. Žáci se postaví na místo, dle jejich uvážení. Následuje diskuze nad odpověďmi.

a) Ve třídě je žák, který přišel z jiné země.

**Otázky:** *Zachova/al jsem se správně, podle těchto doporučení, když přišel do třídy někdo nový? Nyní už vím, jak bych se měl/ chovat, když by k nám přišel někdo nový.*

b) Ve třídě takový žák není.

**Otázka:** *Nyní už vím, jak bych se měl/ chovat, když by k nám přišel někdo nový.*

## Odkud?

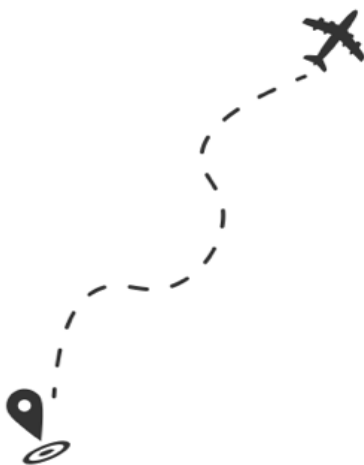
První tip:

Druhý tip:

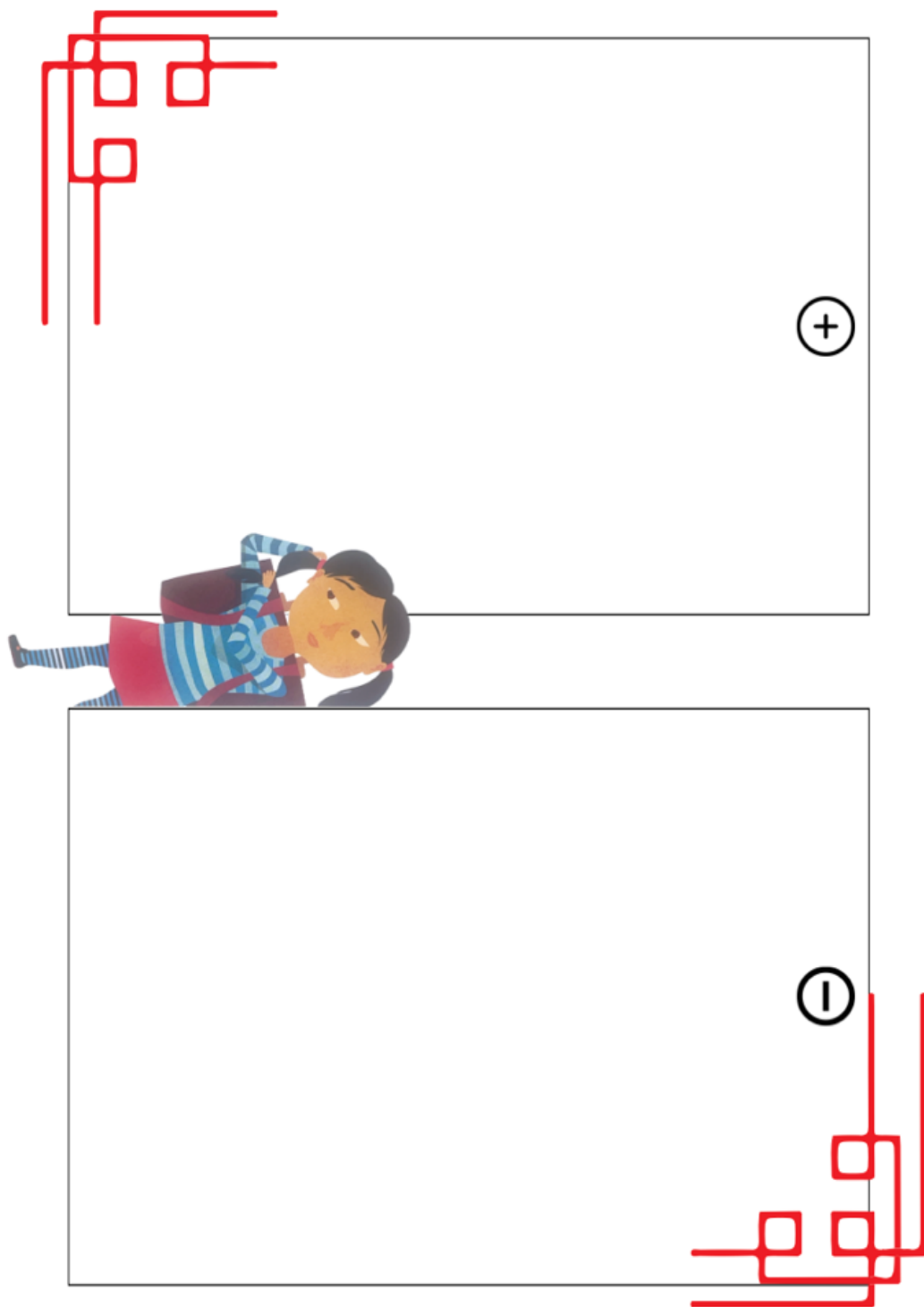
## Kam?

První tip:

Druhý tip:

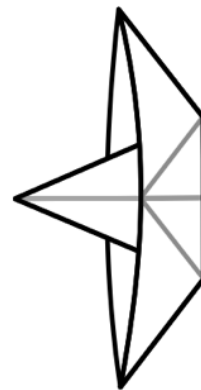
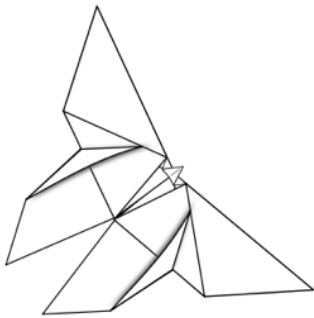
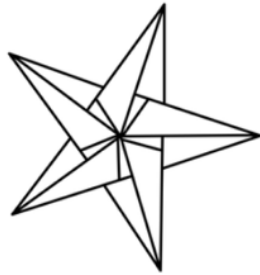
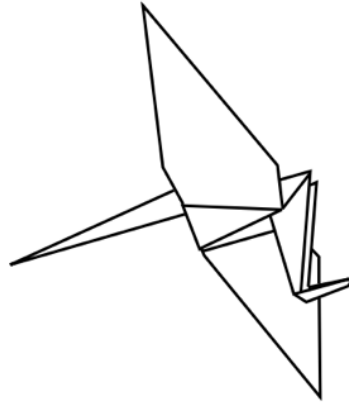
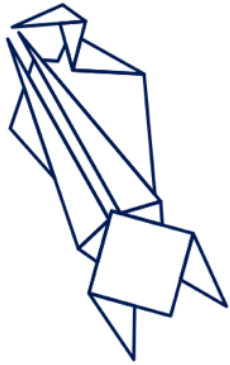


*Pracovní list č. 1 (vlastní zpracování)*



Pracovní list č. 2 (vlastní zpracování, ilustrace z publikace Pilátová, M. (2010). Kiko a tajemství papírového motýla. Ilustroval Michalík, D. Meander., str. 6)





*Pracovní list č. 3 (vlastní zpracování)*

## **Příprava lekce Vzhledová jinakost**

**Ročník:** 1. ročník

**Publikace:** Rušar, D. (2019). *Strakáč a Tioni*. Ilustrovala Adela Režná. Albatros.

**Velká myšlenka:** Svou odlišnost můžeme začít vnímat pozitivně po vlastním sebezpřijetí.

**Hlavní cíl:** Žák popíše, jak se u hlavní postavy změnil názor na její odlišnost.

**Důkaz o učení:** Vypracovaný graf emocí, plnění úkolů v průběhu hodiny, závěrečné sdělení, odpovědi žáků.

**Délka lekce:** 45 minut

**Pomůcky:** Publikace, pracovní listy, psací potřeby, eventuelně interaktivní tabule.

**a) Evokace** (časová dotace: 10–12 minut)

### **Klíčové obrázky a emoce**

Vyučující rozdá žákům obrázky emocí dále „smajlíky“ (viz Obrázek č. 1) a rozdělí žáky do dvojic. Každé dvojici také rozdá klíčové obrázky (viz Obrázek č. 2). Vyzve žáky, aby ve dvojici popsali, co je na klíčových obrázcích a následně přiřadili odpovídajícího smajlíka ke klíčovému obrázku. Následuje diskuze, ve které se učitel/ka žáků ptá, co je na obrázcích, jaké smajlíky přiřadili k jednotlivým obrázkům, a co dané smajlíky znázorňují za pocity či emoce. Žáci odpovídají. Na závěr se dotáže žáků, jak se dnes cítí oni a který smajlík znázorňuje takové pocity. Žáci odpoví a ukáží smajlíka. Položí také otázku, která se vztahuje již k příběhu, a to: „Jak by ses cítil nebo cítila, kdyby se ti začaly z čista jasna objevovat skvrny po těle?“ Žáci ukáží odpovídajícího smajlíka.

**b) Uvědomění si významu informací** (časová dotace: 25 minut)

### **Řízené čtení (předčítání) s úkoly**

Učitel/ka žákům postupně předčítá celou knihu a žáci plní úkoly, ke kterým je vyučující vyzve. Během četby se soustředí na vyplnění pracovního listu **Graf emocí** (viz Pracovní list č.1) dle pokynu vyučující/ho na základě slyšeného a na základě otázky učitele/učitelky.

Žáci mají před sebou obrázky smajlíků a pracovní list. Učitel/ka předčítá a ukazuje ilustrace v knize, četbu pozastavuje s otázkami a úkoly.

Str. 11, **Otázka:** *Jak se Strakáč cítí?*

**Úkol:** Žáci odpoví a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

Předčítání pokračuje.

Str. 19, **Otázka:** *Jak by ses cítil ty na jeho místě a jak by ses zachoval ty?*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

**Otázka:** *Je pravda, že by skrvny ostatní chytily?*

**Úkol:** Učitel nyní promítne obrázky, fotografie lidí se Strakáčovou nemocí Vitiligo, a sdělí žákům základní informace o této kožní nemoci.

**Otázka:** *Chovají se podle Vás děti správně?*

**Úkol:** Názorová škála. Žákům určíme místa ve třídě, které budou znázorňovat odpověď ANO a NE. Žáci se postaví na místo, dle jejich uvážení. Následuje diskuze nad odpověďmi.

**Otázka:** *Co by měl Strakáč v tuhle chvíli udělat nebo jak by ses zachoval v tuhle chvíli ty?*

Předčítání pokračuje.

Str. 23, **Otázka:** *Co by mohlo Strakáčovi pomoci, aby byl silný?*

**Úkol:** Ve dvojici probíhá diskuze, poté následuje společné sdílení nápadů.

Str. 29, **Otázka:** *Jak se Strakáč cítí teď? Proč se tak cítí? (Je zraněný, smutný, zlobí se na sebe?)*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

Str. 31, **Otázka:** *Jaké jsou Strakáčovy pocity teď?*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

Str. 35, **Otázka:** *Jak se Strakáč cítí?*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

**Otázka:** *Jak byste se v této situaci zachovali vy? Co byste udělali?*

**Úkol:** Žáci, kteří mají nápad si s vyučujícím iniciují dramatickou scénku, ve které znázorní správný postup k řešení tohoto problému.

Str. 37, **Otázka:** *Co teď udělal Strakáč? Co udělal se skvrnami? (Začal mít své skvrny rád?)*

**Úkol:** Každý žák obdrží obrázek skvrny (viz Pracovní list č. 2) či si namaluje skvrnu sám. Z ní vytvoří zvíře, věc nebo cokoli je napadne podle vzoru Strakáče.

Str. 41, **Otázka:** *Jak se Strakáč a jeho přátelé nyní cítí? Co dělají?*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

Str. 47, **Otázka:** *Jak se cítí Strakáč nyní? Má jiné pocity než na začátku příběhu? Jak se změnil jeho vztah ke skvrnám? Čím je to způsobeno?*

*Pozn. Snažme se vést žáky k myšlence, že je nyní silný a šťastný díky tomu, že se přijal, začal se mít rád takový jaký je a díky přátelům.*

**Úkol:** Žáci odpoví otázku a zvolí si smajlíka, který tyto emoce znázorňuje a nakreslí ho do grafu.

**c) Reflexe** (časová dotace: 10–13 minut)

### **Pětiminutové pojednání**

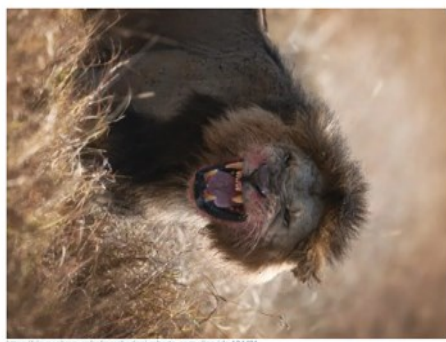
S žáky utvoříme kruh, ve kterém budeme sdílet naše pocity z příběhu. Obrázek Strakáče (kopie ilustrace z publikace) slouží jako mikrofon, pro toho, kdo mluví.

Prvně vyzveme žáky, aby sdíleli s ostatními, cokoli, co v nich z příběhu rezonuje. Následně je vyzveme k formulaci důležité velké myšlenky příběhu a k formulaci otázky, co je ještě zajímavé. Zadáme žákům, aby se při formulaci důležité myšlenky soustředili na to, jak se změnil vztah Strakáče k jeho skvrnám.

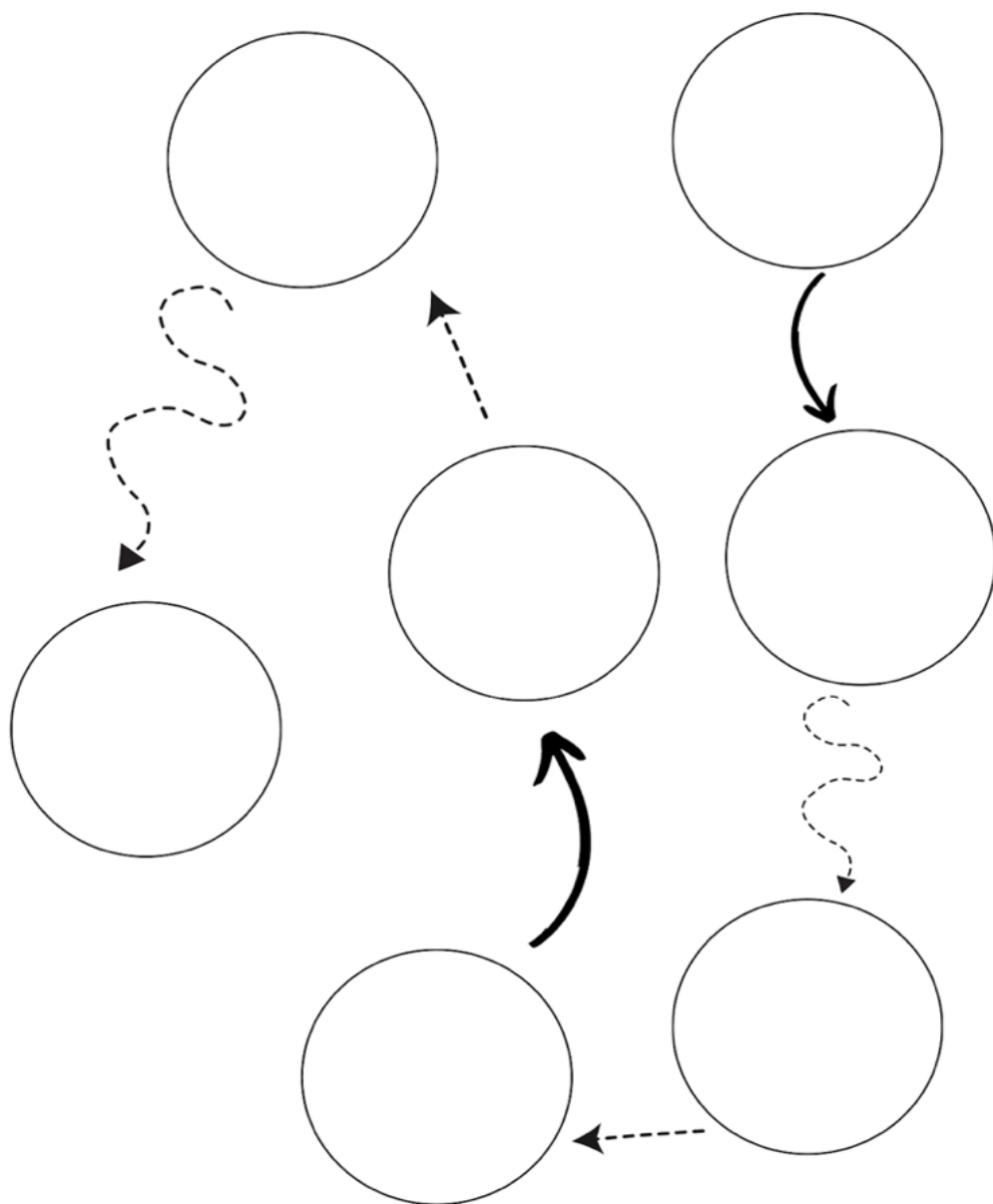
Pokud žáci umí psát, mohou se pokusit, jakkoliv formulovat svou myšlenku i na papír.



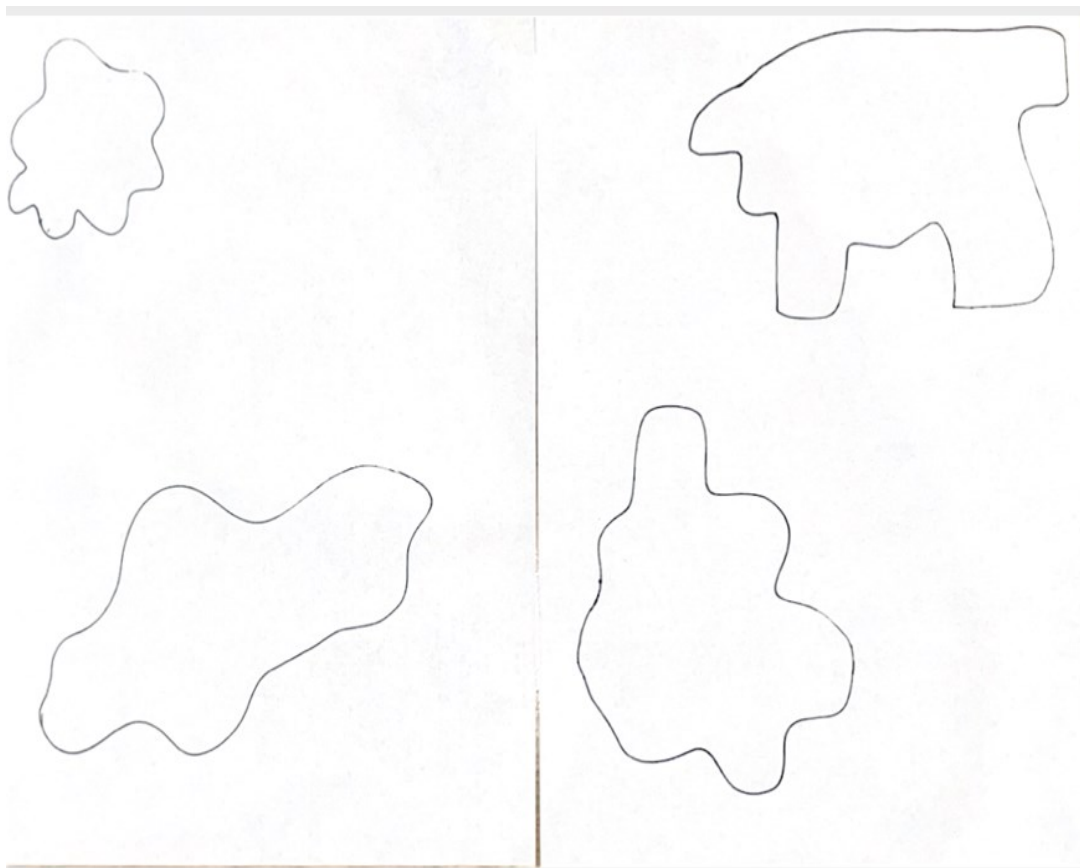
Obrázek č. 1 (vlastní zpracování)



Obrázek č. 2 (Zdroj: internet – odkaz u jednotlivých obrázků)



*Pracovní list č.1 (vlastní zpracování)*



Pracovní list č. 2 (vlastní zpracování)

## **Příprava lekce Žák se speciálními vzdělávacími potřebami**

**Ročník:** 4. ročník

**Publikace:** Masiuk, O. (2014). *Jak voní týden*. Ilustrovala Nakano Ishida. Přeložila Barbora Gregorová. Albatros.

**Velká myšlenka:** Nevidomí lidé vnímají svět ze své perspektivy, ale mohou nás učit všimnout si jeho jedinečnosti z jiné perspektivy a mohou si plnit svá přání/sny.

**Hlavní cíl:** Žák charakterizuje, jak nevidomí lidé mohou vnímat svět.

**Důkaz o učení:** Plnění úkolů v průběhu hodiny, vyplnění pracovních listů (č. 1 a 2), závěrečné sdílení v kruhu (kartičky), odpovědi žáků.

**Délka lekce:** 90 minut

**Pomůcky:** Publikace, pracovní listy, psací potřeby, karty z hry Dixit nebo jiné obrázkové kartičky, materiály pro testování smyslů (vzorky, ke kterým si žáci budou čichat, které budou ochutnávat či poznávat hmatem), interaktivní tabule eventuelně.

**a) Evokace** (časová dotace 10 minut)

### **Předvídání – klíčové obrázky**

**Úkol:** Žáci ve dvojicích předvídají pomocí klíčových obrázků děj příběhu. Diskutují, popisují obrázky, seřazují je. Následně probíhá sdílení ve třídě – diskuze

**b) Uvědomění si významu informací** (časová dotace: 60 minut)

### **Řízené čtení s úkoly**

Učitel/ka rozdává předpřipravené texty žákům. Texty by měly být rozstříhané a otočené textem dolů. Pro lepší organizaci doporučuji uvést číslo textu i z druhé strany a žáky vyzvat k otočení textu s daným číslem.

Žáci čtou společně s učitelem ukázky textů. Učitel/ka může vyvolávat žáky náhodně, vyvolat dobrovolníky nebo zvolit další čtecí strategie.

### **TEXT 1**



Mamulína říká, že filozof je člověk, který mluví tak, že tomu nikdo nerozumí. Nevím, proč to říká, protože já tomu, co říká strejda Ríša, rozumím vždycky. Ledaže by mluvil potichu anebo japonsky...A právě on mi řekl, že každý den vypadá jinak. Já nevím, co to znamená, protože.... (upraveno, O. Maiuk, 2014, str. 7)

**Otázky:** *Holčička, která nám příběh vypráví se jmenuje Konstantina. Z jakého důvodu neví, co to znamená, že každý den vypadá jinak?*

**Úkol:** Diskuze. Žáci odpoví na otázky.

## TEXT 2

...protože nevidím. Mám zničené oči. Odjakživa. Už jsem se tak narodila. Ty moje oči jsou zhasnuté. Strejda říká, že jsou vypnuté jako čudlík lampičky... Ti, kdo mají čudlík zapnutý, vědí, že každý den nějak vypadá. Já ne. Ale podle mého každý den jinak voní, a díky tomu je lehce rozeznám. Například ... (upraveno, O. Maiuk, 2014, str. 7)

**Úkol:** Učitel představí knihu a její název. Následně učitel vyzve žáky, aby zavřeli oči a zamysleli se a položí jim následující otázky

**Otázky:** *Jak voní třeba sobota? Jak bude vonět sobota Konstantiny? Co myslíte?*

**Úkol:** Diskuze. Žáci odpoví na první otázku v pracovním listě (viz Pracovní list č. 1).

## TEXT 3

Sobota zase voní koláčem a babičkou Florou. O sobotách totiž bývám u babičky. Ta mě češe a potom právě cítím ty vůně. Bývají různé, protože babička voní tím, co zrovna vaří k obědu. A nejhorší je, když loupe cibuli. (upraveno, O. Maiuk, 2014, str. 9)

**Otázky:** *Voní tvá sobota stejně jako Konstantiny? Co taková neděle? Voní stejně jako sobota?*

**Úkol:** Diskuze. Žáci odpovídají.

## TEXT 4

Neděle voní kafem. Protože v neděli ho mamulína pije doma, a ne v práci. A čím ještě? Hm ... jak bych to řekla ... sama nevím, protože je to podivná vůně .... Neděle teda také voní mamulínou, která má moc pěknou vůni.

V neděli chodíme do kostela. Hrozně ráda zpívám v kostele a zpívám tak hlasitě, jak jen umím...až mě mamulína tahá za rukáv, protože se za mnou nejspíše ostatní ohlížejí...

Kněz říká, že Pán Bůh miluje všechny své děti. A já mu moje zkažené oči nevyčítám, protože si myslím, že má na starosti spoustu jiných věcí a ne všechno se mu povede. Jestli mamulína každou neděli připálí rízky, tak Pán Bůh taky občas někomu může udělat špatné oči nebo nohu, anebo něco jiného.

(Ach ta neděle taky voní mamulínninými připálenými rízky!)

Ale Pánu Bohu se občas podaří stvořit někoho docela dobře – například strejdu Ríšu nebo mámu. I když mámu nakonec nejspíš úplně dobře nestvořil, protože jsem slyšela, jak si stěžovala tetičce Zošce, že má na nohou pomerančovou kůži, a tetička Zoška říkala, že má to samé.

To znamená, že Pán Bůh se u nich nejspíše trochu spletl. Kůže má být přece bílá, červená anebo žlutá, a máta a teta mají jakoby smíchanou žlutou a červenou. Tak přece vzniká oranžová jako pomeranč. Víím to, protože jsem se ty barvy na výtvarce učila nazpaměť – žlutá a zelená dává modrou...žlutá a červená dává...ne, to bylo jinak. Sama už nevím, ale jak si to mám zapamatovat, když si to neumím představit. (*upraveno, O. Maiuk, 2014, str. 19–20*)

### **Skupinová práce**

Učitel/ka rozdělí žáky do skupin po několika členech (nejlépe po 4–6), každá skupinka dostane materiály pro testování smyslů.

- A. Hmat – V krabici je několik věcí. Žáci se nesmí koukat a musí hmatem poznat nějaký předmět a vytáhnout. Žáci se střídají.
- B. Chut' – Jeden žák nebo dva mají zavázané oči. Druzí jim dají ochutnat vybrané potraviny. Žáci musí říct název. Žáci se střídají.
- C. Čich – Jeden žák nebo dva mají zavázané oči. Druzí jim dají přičichnout k vybraným vůním/předmětům. Žáci musí říct název. Žáci se střídají.

Následně pokračují v lavicích, diskutují nad tímto zážitkem ve dvojici a poté hromadně diskutuje celá třída.

**Otázky:** *Jaké bylo nevidět a řídit se ostatním smysly? Jak se cítí takoví lidé? Jak si myslíte, že to vnímá Konstanina?*

Pro lepší vcítění se do postavy je zařazeno ještě relaxační cvičení. Učitel/ka žáky vede, říká instrukce. Žáci dělají, co jim vyučující říká:

### **Relaxační cvičení**

5 věcí, které vidím: rozhlédni se kolem sebe a všimni si pozorně pěti předmětů, které vidíš, Můžeš si je v duchu pojmenovat. Zkus si každou věc sice rychle, ale obezřetně prohlédnout. Vnímej tvary, barvy, jako bys daný předmět viděli poprvé. Vnímej, nepřemýšlej.

4 zvuky, které slyším: uvědom si čtyři zvuky ve svém okolí. Každému zvuku malou chvilku naslouchej. Zvuky si pro sebe pojmenuj.

3 hmatové vjemy: vnímej postupně jakékoliv tři hmatové vjemy a opět si je pojmenuj.

2 vůně: najdi dvě vůně nebo pachy. K něčemu si přivoň a vůně si pojmenuj.

1 chuť: uvědom si chuť, jakou právě cítíte ve svých ústech a popiš si ji.

Zdroj: <https://adpontes.cz/protistresova-technika-vidim-slysim-citim/>

**Úkol:** Po tomto relaxačním cvičení společně prodiskutují další dvě otázky v pracovním listu (viz Pracovní list č. 1) a poté na ně odpoví individuálně.

### **TEXT 5**

...Prozradím Vám, že Konstantina si užívá život plnými doušky. Hraje si s kamarády, učí se, tráví čas s rodinou. Kromě smíchu, zažívá však také i trápení, které může potkat i někoho z nás. A má také sny...

...Babička jednoho dne povídá „Pan Jurek mě pozval na jarní cyklistickou projížďku. Na našem sídlišti máme cyklostezku a po ní můžeš bezpečně dojet až do parku...“

„To musí být něco zvláštního, to ježdění na kole,“ pronesla jsem zasněně.

„Hm... asi ano...“ zamyslela se babička Flora. „Vzpomínám si,“ pokračovala, „že to bylo moc příjemné. Musíš hodně moc šlapat do pedálů, a pak cítíš vítr ve tvářích.“

„A já bych na tvém kole taky mohla jet?“

„Ale miláčku...“

„Prosím, babičko Floro, chtěla bych ten vítr ve tvářích cítit. Já to kolo nerozbiju.“

„Vis co? Poprosíme pana Jurka, a on tě posadí na sedlo, a to kolo povede“

„Jenže to bude pomalu a nebude vítr...“ Přepadly mě obavy.

„No jo. Tak vis co? Vezmeme tě na rám. Uděláme ti tam pohodlné sezení. Anebo koupíme takový speciální košík, i když ne, ty jsi na takový košík moc velká. Ale o tom rámu popřemýšlíme, strejda něco vykoumá.“

„A bude vítr?“ Zasvitla mi naděje. „Bude,“ ujistila mě babička.

„Tak to budu muset hodně šlapat do pedálů, jak jsi říkala, babi.“

„Ne, broučku. Nemůžeš šlapat, když sedíš na rámu ani nemůžeš jet sama na kole. Na kolo musíš mít dobrá očička. A už se nemrač. Pojd', dáme si koláč“

Koláč nechutnal jako obvykle. Nemyslela jsem na nic jiného než na to, jak skvělá musí být jízda na kole se vším všudy s větrem i s pedály. (*upraveno, O. Maiuk, 2014, str. 13–14*)

**Otázky:** *Jaký je Konstantiny sen? Jak by jí šlo tento sen splnit?*

**Úkol:** Vyučující vyzve žáky, aby si představili, že vyfotili Konstantinu, jak jede na kole, díky jejich nápadu. Mají za úkol tuto fotografii překreslit do pracovního listu (viz. Pracovní list č. 2). Následuje diskuze nad nakresleným a jejich nápadů. Ty jsou poté porovnány s ilustrací z příběhu na str 108. Učitel tuto ilustraci ukáže či promítne zvětšenou na tabuli.

Na závěr přečte, jak se povedlo Konstantině sen splnit v příběhu (str. 105–106) a naváže na osobní plnění snů u žáků.

**Otázky:** *Jaký je tvůj sen a jak by se mohl splnit?*

**Úkol:** Žáci formulují svůj sen a jak by se mohl splnit do Pracovního listu č. 2. Následuje společná diskuze a sdílení. Po diskuzi se žáci vrátí k Pracovnímu listu č. 1 a zodpoví poslední otázku individuálně.

c) **Reflexe** (časová dotace: 10–20 minut)

**Reflektivní obrázky**

**Úkol:** Žáci utvoří kruh ke sdílení, doprostřed jsou položeny obrázkové karty (např. Dixit či jiné) a žáci jsou vyzváni ke zvolení jedné z nich. Zvolí si takovou kartu, která znázorňuje jejich momentální pocity po přečtení příběhu, co se dozvěděli, který vystihuje Konstatnitinu...cokoliv, co v žácích nějakým způsobem rezonuje. Připraví si komentář ke zvolené kartičce.

Následně má každý prostor ke komentáři, ostatní poslouchají. Učitel se snaží žáky na konci této reflexe dovést k ústní formulaci velké myšlenky tohoto příběhu, pokud nezazní od žáků samovolně.



Obrázek č. 1 (ilustrace z publikace Masiuk, O. (2014). *Jak voní týden*. Ilustrovala Nakano Ishida. Přeložila Barbora Gregorová. Albatros., str. 8, 11, 12, 25 a 86)

# JAK VONÍ TÝDEN

---

JAK VONÍ TVÁ SOBOTA?

---

KONSTANTINA, KTERÁ NIKDY NEVIDĚLA, SE PODLĚ MĚ CÍTÍ...



Vyber si smajlíka, vybarvi ho, popiš, jaký pocit znázorňuje a zdůvodni svůj výběr.

.....

..... **PROTOŽE...** .....

.....

.....

NEVIDOMÍ LIDÉ MOHOU VNÍMAT SVĚT...

.....

.....

.....

UVĚDOMIL/A JSEM SI....

.....

.....

.....

---

Zdroj obrázku: [https://st4.depositphotos.com/20641638/23037/v/1600/depositphotos\\_230372976-stock-illustration-nine-smilies-set-smiley-emotion.jpg](https://st4.depositphotos.com/20641638/23037/v/1600/depositphotos_230372976-stock-illustration-nine-smilies-set-smiley-emotion.jpg)

---

*Pracovní list č. 1 (vlastní zpracování)*



**MÝM SNEM JE...**

*Pracovní list č. 2 (vlastní zpracování)*

## **Příprava lekce Odlišné rodinné zázemí**

**Ročník:** 5. ročník

**Publikace:** Štarková, P. (2019). *Pravidla skutečných ninjů*. Ilustroval Svoboda, V. Albatros.

**Velká myšlenka:** Než někoho odsoudíme, zkusíme ho blíže poznat a zjistit příčiny jeho chování.

**Hlavní cíl:** Žák navrhne, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterým došlo vlivem předsudků a nedorozumění.

**Důkaz o učení:** Plnění úkolů v průběhu hodiny, hlasování v aplikaci Mentimeter, vyplněný Vennův diagram, Volné psaní – pocity Ivoše, závěrečné zobecnění, odpovědi žáků.

**Délka lekce:** 45 minut

**Pomůcky:** Rozstříhané úryvky textu, pracovní listy, psací potřeby, telefony/tablety, interaktivní tabule.

**a) Evokace** (časová dotace: 8–10 minut)

### **Předvídání – klíčové obrázky**

**Úkol:** Žáci ve dvojicích předvídají pomocí klíčových obrázků děj příběhu. Diskutují, popisují obrázky, seřazují je. Následně probíhá sdílení ve třídě.

**b) Uvědomění si významu informací** (časová dotace: 25–27 minut)

### **Řízené čtení s úkoly**

Učitel rozdá předpřipravené texty žákům. Texty by měly být rozstříhané a otočené textem dolů. Pro lepší organizaci doporučuji uvést číslo textu i z druhé strany a žáky vyzvat k otočení textu s daným číslem.

Žáci čtou společně s vyučující/m ukázky textů. Učitel/ka může vyvolávat žáky náhodně, vyvolat dobrovolníky nebo zvolit další čtecí strategie.



## TEXT 1

„Dobré poledne,“ pozdravila nás zástupkyně paní ředitelky, která právě vešla do třídy spolu s neznámým klukem. Měl na sobě vybledlou mikinu podobnou té, co mám u babičky a smím ji nosit jenom na zahradu, hlavu měl na bocích vyholenou na krátkého ježka a uprostřed delší černé vlasy, které padaly do všech stran. Když jsem se mu podíval na ruce, všiml jsem si, že má dlouhé a špinavé nehty. Takové jsem měl snad jen na výpravě s oddílem, když jsme dělali iglú z bláta, a máma mi pak doma drhla ruce nějakým malým kartáčkem.

Toho kluka mi bylo trochu líto, protože stát přede všemi v tomhle děsném oblečení, co se nosilo asi tak před sto lety, a být tu navíc úplně nový, to asi není nic moc. (P. Štarková, 2019, str. 9)

**Otázky:** *Co by sis na první pohled pomyslel/a o chlapci ty? Hynek je kluk, který nám příběh vypráví. Je Hynkův úsudek o novém spolužákovi správný?*

**Úkol:** Diskuze nad přečteným, nad otázkami.

## TEXT 2

„Dobrý den,“ odpověděli jsme a posadili se. Kluk vypadal, jako když neví, jestli má pozdravit a koho vlastně.

„Tohle je váš nový spolužák,“ oznámila zástupkyně a postrčila ho trochu dopředu, „jmenuje se Ivoš.“

„Ahoj Ivoši,“ usmál se na něj pan učitel Sluníčko a podal mu ruku. Ten kluk ale stál, koukal se do země a rukou mu vůbec nepotřásl. „Řekneš nám, odkud ses přistěhoval?“

Dřív než kluk stačil otevřít pusku, zastavila ho paní zástupkyně: „To možná není nejlepší nápad. Totiž....“ Trochu zrudla a vypadalo to, že vlastně neví, co má říct. Kluk nezrudl vůbec, koukal pořád do země a neříkal nic. „Chci říct, že Ivošova rodina už několikrát změnila bydliště. Ale teď už Ivoš bude bydlet natrvalo tady ve městě, a tak bude chodit do naší školy,“ vysvětlila nám. (P. Štarková, 2019, str. 9)

**Otázky:** *Z jakého důvodu se Ivoš často stěhoval? Navrhni, jak budou probíhat jeho první dny v nové škole a jak se Ivoš bude cítit.*

**Úkol:** Žáci odpovídají na otázky, diskutují mezi sebou, předvídají děj.

Žákům jsou rozdány texty č. 3, které mají variantu A (Obrázek č. 2), B (Obrázek č. 3), C (Obrázek č. 4), a D (Obrázek č. 5) Ve dvojici je třeba mít shodný text ke sdílení, avšak je nutné mít zastoupení všech typů textů 3 ve třídě.

Žáci si text individuálně přečtou a poté postupují podle dalších úkoly v Checklistu (Obrázek č. 6). V druhé části Checklistu jsou žáci vyzváni k formulaci odpovědí v aplikaci Mentimeter. Pokud žáci neznají tuto aplikaci, ve které nyní odpovídají na otázky, je jim tato aplikace a práce s ní představena. Jakmile mají všichni žáci hotovo, nastává diskuze ve třídě nad přečteným. Vyučující vyzve především k odpovědím na otázky, na které žáci odpovídali v aplikaci Mentimeter.

Tyto odpovědi společně s učitelem zapisují do předem připraveného Vennova diagramu ve kterém srovnávají svá doporučení pro třídu a Ivoše. Vennův diagram si může učitel/ka vytvořit kdekoliv a jakkoliv způsobem.

#### **TEXT 4**

...Ale kdyby se s ním dalo normálně mluvit, nestalo by se to! Jak má člověk rozumět tomu, co Ivoš dělá a jak to myslí? Možná, že kdyby se předtím nepral a kdyby byl na Aničku vlídnější, už bychom se s ním kamarádili. Jenže když se chová takhle podivně, tak od něj čekáme spíš nějakou lumpárnu. Nebo vlastně vůbec nevíme, co od něj máme očekávat. (upraveno, P. Štarková, 2019, str. 19)

**Otázky:** *Co si ale celou dobu myslí Ivoš? Jak se cítí?*

**Úkol:** Zápís pocitů Ivoše. Žáci do Pracovního listu č. 1 zapisují pocity Ivoše. Píší, to v první osobě jednotného čísla jakoby to „říkal“ Ivoš sám do kolonky. Jakmile mají žáci hotovo, učitel vyzve některé žáky k přečtení jejich nápadů.

Žákům je vyhrazeno cca 5– 7minut na psaní. Pokud je větší časová dotace na práci, může být aplikovaná metoda volného psaní. Žákům je také ukázána (promítnut) ilustrace na str. 24 pro lepší vcítění se do postavy.

**Úkol:** Po vypracování Pracovního listu č. 1 a sdílení si žáci společně s učitelem přečtou text č. 5. Žáci jsou následně vyzváni k formulaci odpovědí na otázky a porovnání pocitů, které napsali s opravdovými pocity.

### TEXT 3 A

Pan učitel Sluníčko před příchodem Ivoše a paní zástupkyně měli hodinu vlastivědy. Vyprávěl jim příběh o Avarech, kteří neměli domov a častou loupili.

... „A není Ivoš třeba Avar?“ Všichni se rozesmáli. Ještě jsem Vám nevysvětlil, že největší třídní komik jsem u nás já. „Aby nás neuloupil,“ dodala k tomu starostlivě Anička...

Ivoš najednou zrudl. Asi to vzal vážně. Ozvala se rána, protože práskl aktovkou o zem...

Zatvářil se v tu chvíli strašlivě zle, jako kdyby nás všechny nenáviděl. Pak vyrazil ze třídy a třískl za sebou dveřmi.

„Co jste to provedli?“ vyděsila se zástupkyně. „Připadá vám správné se posmívat spolužákovi?“



... „Ale my se přece neposmíváme,“ řekl jsem do toho hrobového ticha. „To byla jen legrace. Nemysleli jsme tím nic zlého!“

„Tak to vysvětlíte Ivošovi, až se vrátí,“ rozhodl pan učitel Sluníčko. „A možná by bylo dobré se mu omluvit, co myslíte? Protože někdy i nevinné legrace může někomu ublížit, a to se právě stalo.“

... „Hele, já to včera tak nemyslel,“

zavola jsem směrem k němu, když se na mě chvíli Ivoš podíval. On na to neřekl nic, jen se zase díval do lavice, jako by byla bůhvíjak zajímavá... a tvářil se, že ho to vůbec nezajímá. Zato Anička přišla k němu.

„Ty, on se ti už omluvil, takže dobrý?“ zeptala se ho a poklepala mu přitom zlehka na rameno, protože si jí nevěšmal.

„Co děláš?!“ vykřikl zničehonic Ivoš a shodil její ruku ze svého ramene tak prudce, že se praštila o lavici.

„Au!“ vyjekla.

„Snad co ty děláš?!“ zařval jsem na něj, protože jsem se taky pořádně lekl. A Anička je kamarádka. Uskočila a držela si bolavou ruku.

„Co na mě sahá! Kdo jí to sakra dovolil?“ utrl se náš nový spolužák a dodal: „Dejte mi laskavě všichni pokoj!“

Zůstali jsme stát jako opaření. Mysleli jsme to přece dobře, ne? Zalezli jsme si radši dozadu do kouta třídy, kde pěstujeme kytky a chováme šneky z Afriky.

„Je ten kluk normální? A připadá tak nenormální jenom mně, nebo je fakt divnej?“ zeptal jsem se.

„Je divnej,“ shodli se kamarádi.

„Ještě jednou si na Ančí něco dovolí, a uvidí!“ sliboval Albert.

*(upraveno, P. Štarková, 2019, str. 10-13, ilustrace str.10)*

Obrázek č. 2 (vlastní zpracování)

### TEXT 3B

... „Pověděl bys nám, co jste se tam učili o přísudku?“ chtěla vědět paní učitelka dál. Ivoš váhavě vstal a doloudil se k tabuli. Neřekl jako obvykle nic.

... „Dělali jste vůbec větný rozbor?“ ptala se paní učitelka. Ivoš nic.

„Ivoši, přinesl bys mi svou učebnici a ukázal, kde jste skončili?“ požádala ho. Ivoš zalistoval knížkou, ale nepodařilo se mu to najít.

„Tak se posad“, ukončila zkoušení paní učitelka s povzdechem.

„On nedostal žádnou známku?“ divil se o přestávce Albert. „To se teda má,“ dodal závistivě, protože jemu v žákovské knížce přibyla nová trojka.

„Já ti na známky kašlu,“ odsekl Ivoš a zaryl kružítkem do lavice.

„Hele, Ivoši, ty lavice jsou nové. Je škoda je ničit,“ připomněla mu Anička. Ivoš vyskočil ze židle a přešel všechny zlým pohledem: „A víš co? Ty se běž taky vycpat!“ vykřikl na ni. Albert udělal krok vpřed, jako by chtěl Aničku bránit. V tom okamžiku do něj ale Ivoš strčil a smýkl s ním o zem. Jenže Albert se nedal. Když padal, chytil Ivoše za tričko, a tak na parketách skončili oba. Ivoš nahoře a Albert vespod.

„Necháš ho?!“ ječí Anička a pokouší se Ivoše z Alberta sundat. Bere ho za rameno a chce ho odtlačit pryč, jenže než to stihne udělat, Ivoš jí podráždí nohy.

„Pozor! On mlátí holku!“ křičí někdo za námi a s rozběhem Ivoše nakopne. Ten zařve vzteky a nějak se mu podaří vstát. Jakmile stojí, začne kopat do Alberta, Aničky i Jonáše a Marka, který se už taky válí na zemi.

„Co se to tady děje?!“ To zařvala naše třídní učitelka.

Paní učitelka se pokoušela zjistit, co se vlastně stalo a kdo si začal. Jenže každý říkal něco jiného, takže nakonec dostali zvláštní úkol jako trest všichni, dokonce i Anička.

„Kvůli tobě budu psát cvičení navíc!“ zlobil se Marek na Ivoše. Ten na něj ukázal neslušné gesto a práskl za sebou dveřmi.



*(upraveno, P. Štarková, 2019, str. 14-16, ilustrace str. 15)*

Obrázek č. 3 (vlastní zpracování)



### TEXT 3C

Našli jsme ho až v šatně. Ivoš tu seděl a kousal do svačiny. Namazaný chleba ve fialovém ubrousku s kytičkami. Byl mi nějak povědomý.

„To je ale Lidčina svačina, ne tvoje!“ podotkla Anička. „Vždycky mívá takový chleba!“ Tak tohle mě tedy našťvalo. Ráno byl zlý na Aničku, a teď ještě krade svačiny! Než jsem stihl domyslet, Albert k němu skočil a chytil ho za tričko pod krkem.

„Kdes vzal ten chleba?“ zeptal se přísně. Ivoš polkl sousto, které měl v puse.

„Nikde. Víš co? Sežer si ho!“ vykřikl, hodil nedojedenou svačinu na lavici, vytrhl se Albertovi, odstrčil mě a zmizel.

„Tohle bychom měli asi ohlásit,“ poznamenal Albert.

...„A jste si jistí, že to byla Lidčina svačina?“

„Ano.“

Paní učitelka se zamyslela... „Pojďme do třídy, je hodina. Lidko, můžeš na chvíli?“

„Dostala jsi dnes ráno od mamky svačinu?“ Lidka kývla.

„Co tam bylo?“

„Nevim... tak normálně... chleba s něčím.“ Vypadalo to, jako když se o tom Lidce nechce mluvit.

„A máš ji ještě v tašce?“

Lidka zavrtěla hlavou. „Ne...

totiž... on si ji vzal ten nový

kluk.“ „Jak – vzal si ji?

Chceš říct, že ti ji ukradl?!“

Všichni bez dechu sledují,

co Lidka odpoví. Copak se v

naší třídě ještě ke všemu

krade?

„To ne...“

„Tak jak to bylo!“ zvolala

paní učitelka už trochu

přísně.

„Já jsem ji ukazovala v šatně holkám a říkala jsem...“

„No? Pokračuj.“ Lidce se do povídání opravdu nechtělo.

„Říkala jsem, že mi ty chleby nechutnají a mamka mi je pořád dává a... No, vlastně, já jsem to chtěla vyho... no vlastně jsem tu svačinu nechtěla a ten kluk, Ivoš, řekl: „Tak to dej mně“. A tak jsem mu ten chleba dala,“ dokončila své vyprávění Lidka.

Paní učitelka se zamyslela. „Víš, já si myslím, že je dobře, žes mu ten chleba dala. Určitě je to mnohem lepší než svačinu jen tak vyhodit.“

S Albertem jsme se po sobě podívali. Ach jo. Taky nás mohlo napadnout dřív, že Ivoš možná svačinu neukradl.



(upraveno, P. Štarková, 2019, str. 17-19, ilustrace str. 18)

Obrázek č. 4 (vlastní zpracování)

### TEXT 3D

... „Půjč mi gumu,“ řekl Ivoš Aničce hned druhý den, jako by se nechumelilo. Připadá mi, že půjčovat si gumu od někoho, komu jste včera ublížili, je divné. Ona mu gumu neochotně podala



a dívala se, jak ušmudlanými prsty zkusí dát do pořádku svůj výkres z geometrie.

„Máš špatnou tužku,“ upozornila ho, „rýsuje se trojkou, ne jedničkou.“ Ivoš se podíval na svou okousanou tužku číslo jedna. „To teda nemám! Ta tužka je ještě dobrá, a neposmívej se mi!“ rozkřikl se na ni. Dřív, než mu Anička mohla odpovědět, přišla k nim paní učitelka.

„Co se to zase děje?! Nemůžete spolu chvilku vycházet jako kamarádi?“

To těžko, když žádní kamarádi nejsme,

pomyslel jsem si „Směje se mi kvůli tužce“ žaluje hned Ivoš. Paní učitelka si povzdechla.

„Aničko, neřeš prosím, co druhé děti mají nebo nemají,“ požádala ji...

„Když on má moji gumu, a umazal ji. Teď už ji nemůžu používat,“ ohradila se Anička.... „Tak ti zítra přinese novou,“ rozhodla paní učitelka.

„Pojďte se mnou do papírnictví vybrat novou gumu,“ žádala nás Anička. „Ten Ivoš mi určitě přinese nějakou obyčejnou, a já chci duhovou s jednorozcem, jestli je ještě mají.“...

Vešli jsme a rozhlíželi se po regálech... „Hele, támhle je Ivoš,“ ukazuje najednou Albert. „A proč šeptáš?“ podivil jsem se. „Protože ho budeme sledovat,“ vysvětlil kamarád a skryli jsme za hromadu aktovek.

„Cože? Proč sledovat?“ „Jen tak,“ zašeptal Albert. „Zajímá mě, co bude dělat.“

Jenže Ivoš docela dlouho nedělal nic. Jen tam stál mezi regály se školními věcmi a přehraboval se v hromadě tužek. „To je trdlo, on to ani neumí najít,“ zasmála se Anička a už vstávala, aby mu pomohla. Jenže vtom se stalo něco zvláštního.

Ivoš se tak trochu divně rozhlédl kolem a jednu z těch tužek si zasunul do rukávu. Pak popotáhl nosem a rychle odešel z obchodu pryč.

„Jak to, že tu tužku neplatil?“ podivila se Anička. „Protože ji ukrad!“ Někdy se Aničce musí všechno říkat polopatě. Třeba to, že když si strčíte něco do rukávu, děláte to většinou proto, že tu věc nemáte v úmyslu poctivě koupit. „Takže on je ke všemu vážně zloděj?“ zděsila se Anička. Pokrčil jsem rameny.... „Co když třeba ten obchod patří jeho rodičům a on si tam může brát, co chce?“

„No to těžko. Ale budeme ho sledovat. Třeba vypátráme, jak je to doopravdy“, rozhodl Albert a všichni souhlasili.

(upraveno, P. Štarková, 2019, str. 20-23, ilustrace str. 21)

Obrázek č. 5 (vlastní zpracování)

## TEXT 5

*Fuj, to jsem si oddechl, že mě nikdo nechytí. Aspoň mám o starost míň. Ještě musím nějak sehnat prachy na divadlo. A to se mi tam vůbec nechce. Jdem tam s mou novou třídou. Všichni mě tam pěkně štvou. Hned jak jsem tam přišel, se mi smáli a pak o mně vykládali, že kradu!*

*Co je jim do toho? Co by dělali oni, kdyby měli tak málo peněz, jako máme teď my? Doufám, že brzo budu s mámou bohatí, a pak jim všem ukážu.*

*Jenže teď musím domů. A jak jsem utíkal, aby mě nikdo nechytí, tak jsem tu ještě ke všemu zabloudil. Zatraceně! Pořád si nedokážu zapamatovat, kde teď bydlím. Akorát si vzpomínám, že v naší ulici jsou všechny domy děsně otrřískaný a vypadají stejně. Aspoň už tady zůstanem. Stěhovali jsme se už třikrát, a to je na jednoho člověka až až. Kdo má pořád balit a vybalovat ty tašky a krabice, a to nemluvím o tom, že v azyláku, kde jsme bydleli předtím, to bylo ještě mnohem menší.*

*A pak jsme bydleli na ubytovně. To ušlo, ale taky nic moc. Bydlí tam celé rodiny, každá v jednom pokoji. Takže jsem rád, že máme aspoň tenhle byt. Je mrňavý, má jenom kuchyň a ložnici, kde spíme. Kromě krabic, jedné skříně, postelí a stolu se židlema je tady zatím prázdné.*

*Protože skoro všechny naše věci jsou v háji. Zůstaly tam, co jsme žili dřív, a už je asi neuvídím. Protože když jsme utíkali, máma sbalila do dvou tašek oblečení a mně řekli, ať si vezmu tašku do školy a nejoblíbenější hračku. Popadl jsem angličáky, karty s pokémonama, tygříka, co mám od doby, kdy jsem byl miminko, a to bylo všechno.*

*Snad mi máma brzo koupí nějaký novou věc. A taky skejt a kolo, jenom až sežene práci.*

*(P. Štarková, 2019, str. 23-25)*

**Otázky:** *Změnil se Váš pohled na Ivoše? Nemá to v životě vůbec snadné. Co je to „azylák“? Proč se asi museli tak často stěhovat? Proč maminka nemá práci? Našli byste spojitost mezi chováním ve škole a tím, co zažívá doma?*

**c) Reflexe** (časová dotace: 10 minut)

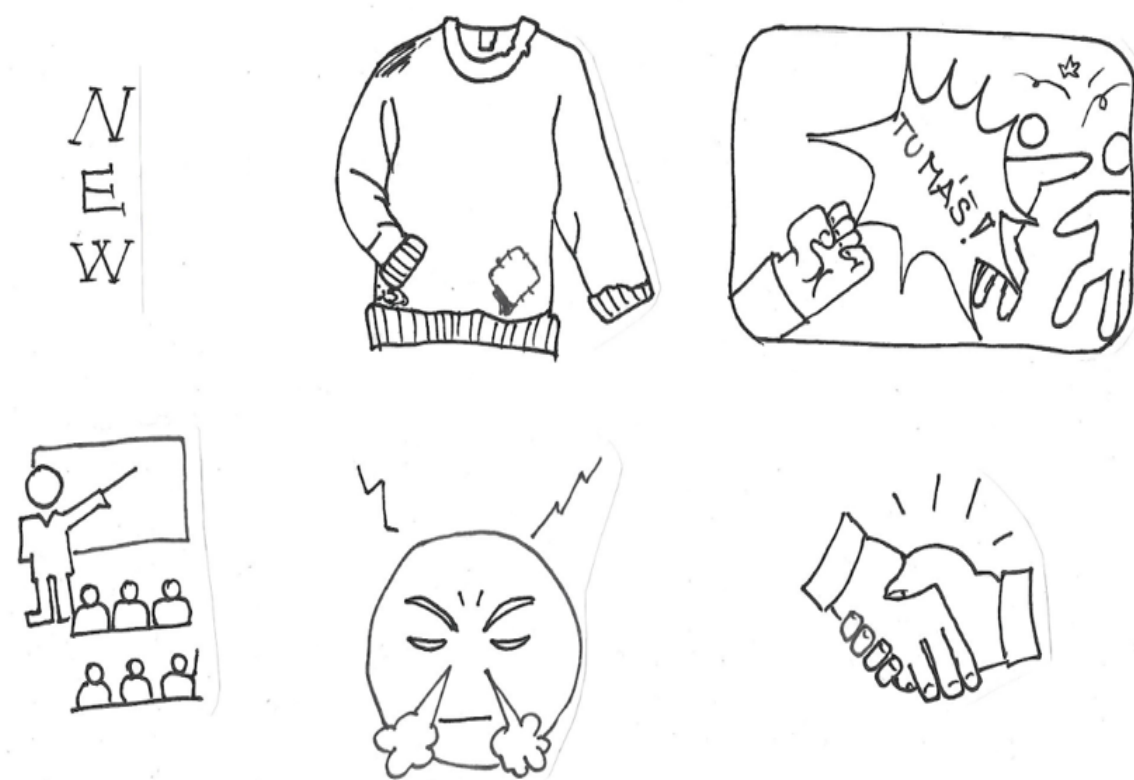
**Vennův diagram**

**Úkol:** Žáci se společně s vyučující vrátí k V. diagramu, na základě přečteného textu V. diagram doplní o další doporučení/učitelkou

### Zobecnění

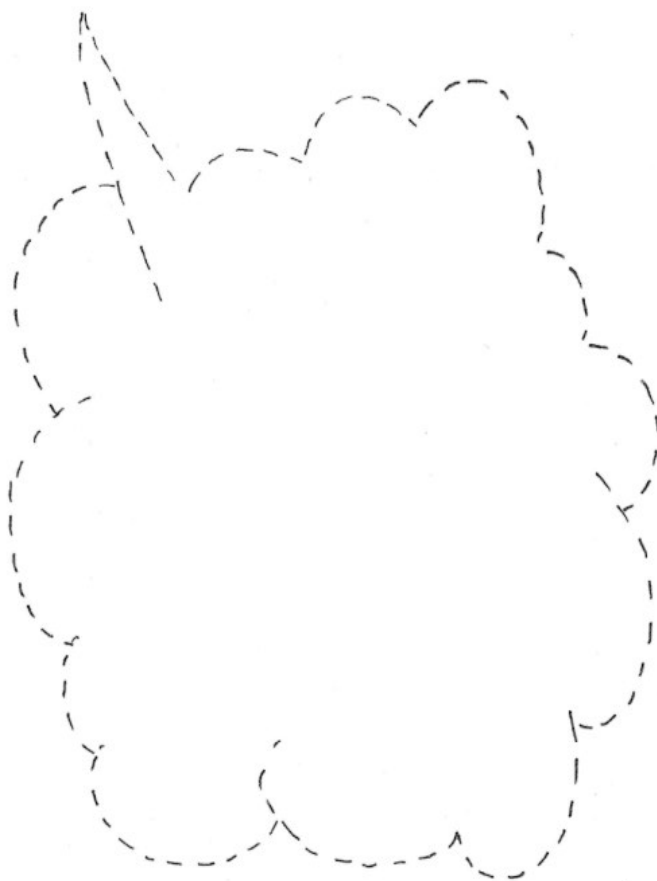
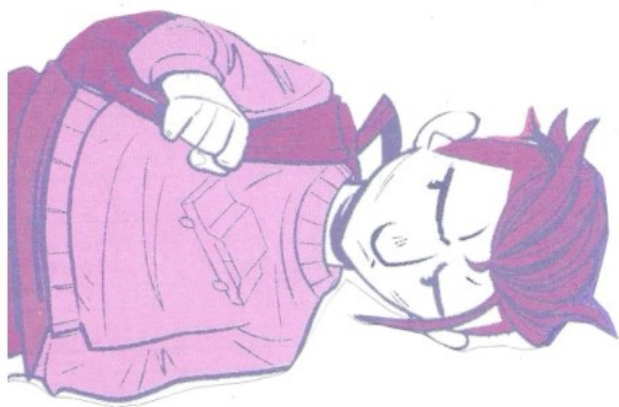
**Úkol:** Posledním úkolem je obecnější formulace velkých myšlenek, důležitých prvků z příběhu, které by si žáci měli „odnést“ i do běžného života, jaké ponaučení.

Učitel/ka je pomocí vhodně pokládaných otázek i komentářů dovede k formulaci hlavních myšlenek textu. Vše mohou společně zapisovat na tabuli, využít jakoukoliv aplikaci pro zápis nebo si vše sdělit ústně.



Obrázek č. 1 (vlastní zpracování)





*Pracovní list č. 1 (vlastní zpracování, ilustrace z publikace Štarková, P. (2019). Pravidla skutečných ninjů. Ilustroval Svoboda D., Albatros., str. 24)*

# Checklist

- 1) PŘEČTI SI TEXT, KTERÝ TI BYL PŘIDĚLEN.   
BYL TVŮJ ODHAD NA IVOŠOVY PRVNÍ DNY VE ŠKOLY STEJNÝ?
- 2) SHRŇTE VLASTNÍMI SLOVY, SE SPOLUŽÁKEM VE DVOJICI, CO SE V PŘÍBĚHU ODEHRÁLO.
- 3) OKOMENTUJTE CHOVÁNÍ TŘÍDY I IVOŠE.

**NYNÍ SI KAŽDÝ ZVLÁŠT NASKENUJTE QRKÓD NA SVŮJ TELEFON (NEBO SI ZAPŮJČ TABLET) A STRUČNĚ ODPOVĚZTE NA DVĚ OTÁZKY, KTERÉ SE VÁM OBJEVÍ NA DISPLEJI.**

NA KAŽDOU OTÁZKU MŮŽEŠ ODPOVĚDĚT DVAKRÁT.



A) CO BYS DOPORUČIL/A TŘÍDĚ A JEDNOTLIVÝM DĚTEM UDĚLAT, ABY SE UŽ TAKOVĚHLE VYHROCENÉ A KONFLIKTNÍ SITUACE NEOPAKOVALY?

B) A CO BY MĚL UDĚLAT IVOŠ?

*Obrázek č. 6 (vlastní zpracování)*

Příloha 5 – Příprava lekce – Odlišné zájmy, názory a postoje

## **Příprava lekce Odlišné zájmy, názory a postoje**

**Ročník:** 2. ročník

**Publikace:** Berne, J. (2011) *Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi*. Ilustroval Keith Bendis. Přeložila Kateřina Zavadová. Albatros.

**Velká myšlenka:** Je důležité dělat to, co nás bavím, i když nás to může odlišovat od ostatních.

**Hlavní cíl:** Žák popíše, čím (díky čemu) Kamil zachránil ostatní špačky.

**Důkaz o učení:** Plnění úkolů v průběhu hodiny, hlasování, propustka – nedokončené věty, odpovědi žáků.

**Délka lekce:** 60 minut

**Pomůcky:** Publikace, pracovní listy, psací potřeby, interaktivní tabule, knihy (5ks odlišných žánrů), peříčka pro hlasování.

a) **Evokace** (časová dotace: 10 minut)

**Předvídaní – brainstorming a klíčový obrázek**

**Otázka:** *Jaké znáš ptáky?*

Náš příběh bude také o jednom ptákově. O jakém by mohl být náš příběh?

**Úkol:** Žáci odpovídají, učitel/ka zapisuje nápady na tabuli nebo se sdělují jen ústně.

Prezentace:

[https://www.canva.com/design/DAF8dx4\\_\\_94/wyFZX2fWrM7acWWaJfsjwA/edit?utm\\_content=DAF8dx4\\_\\_94&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAF8dx4__94/wyFZX2fWrM7acWWaJfsjwA/edit?utm_content=DAF8dx4__94&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

Nyní učitel/ka spustí připravenou prezentaci, slide 1, kde je ilustrace z příběhu a položí otázky: *Náš příběh bude o jednom ptáčkovi...Kdo je na obrázku? Proč? O čem by příběh mohl být?*

**Úkol:** Žáci ve dvojicích diskutují, následuje společná diskuze ve třídě.

Poté přepne na další slide (slide 2), kde je ilustrace okomentovaná a zeptá se: *Znáš špačka? Viděl si ho někdy?*

**Úkol:** Žáci odpovídají.

Následně přepne na slide 3, kde je fotografie a video skutečného špačka, učitel/ka sdělí další informace o tomto zvířeti a pustí video.

#### **b) Uvědomění si významu informací (časová dotace: 35 minut)**

##### **Řízené čtení s úkoly**

Vyučující rozdá předpřipravené texty žákům. Texty by měly být rozstříhané a otočené textem dolů. Pro lepší organizaci doporučuji uvést číslo textu i z druhé strany a žáky vyzvat k otočení textu s daným číslem.

Žáci čtou společně s vyučující/m ukázky textů, může vyvolávat žáky náhodně, vyvolat dobrovolníky nebo zvolit další čtecí strategie.

Vzhledem k tomu, že se jedná o lekci pro druhý ročník, jsou texty zkráceny a četba delších textů je odkázaná na učitele/učitelku.

##### **TEXT 1**

Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratranci a sestřenicemi. Byla to VELKÁ špaččí rodina. Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačáci vypadli z hnízda, začali objevovat svět. (*upraveno, Berne, J., 2011, str. 7–8*)

Učitel/ka promítne prezentaci (slide 4) a zeptá se: *Co myslíš, že objevil Kamil? Co by ho mohlo bavit?*

**Úkol:** Žáci diskutují, odpovídají.

Přepne na 6. slide a ptá se: *Překvapilo tě to? Co ty, máš rád knihy?*

##### **TEXT 2**

Zatímco Kamilovi bratranci se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova, a nakonec i celé věty.

Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejevák?“ zlobil se učitel Peroutka. (*upraveno, Berne, J., 2011, str. 10, 12–13*)

**Otázka:** *Kde je podle Tebe Kamil?*

**Úkol:** Žáci odpoví.

### **TEXT 3**

Vyučující čte str 14–17, a ukazuje ilustrace z publikace.

**Otázka:** *Myslíte, že je pro Kamila důležitější, aby se naučil létat, nebo dál pokračoval ve čtení a dělal, co ho baví?*

### **Hlasování**

Žáci si zvolí peříčko (viz obrázek č. 1) v barvě (podle kritérií) jako způsob hlasování. Následně vyučující vyzve žáky pro zvednutí peříčka v dané barvě, aby věděl/a, jak třída hlasovala.

- a) **zelená** – důležitější je létání
- b) **žlutá** – nevím, nemohu se rozhodnout
- c) **červená** – důležitější je to, co ho baví

### **Pracovní listy č. 1 a č. 2**

Zde proběhne diferenciacce třídy a úkolu podle hlasování. Ten, kdo hlasoval, že je důležitější létání dostane pracovní list (viz Pracovní list č. 1) zaměřený na grafomotoriku (pro žáky motivace, že budou dělat výkruty a létání jako špačci). Ten, kdo hlasoval, že je důležitější čtení, dostane jiný pracovní list (viz Pracovní list č. 2), kde je úkolem navrhnout obálku této knihy. Ten, kdo se zdržel hlasování nebo se nemohl rozhodnout si vybere sám.

**Úkol:** Žáci vyplňují pracovní list dle zadání. Jakmile mají žáci hotovo, dojde ke společnému sdílení, co namalovali, jak jim šlo „létání“ atd.

### **Ukázka knih**

Dále se učitel/ka zeptá, zda si žáci pamatují, o čem Kamil četl a zda by dokázali přiřadit knihu k danému ději/prvku. Vyučující si připraví 5 knih různých témat i žánrů a zeptá se žáků, v které z nich by našli např. informace o zvířatech. Žáci ukáží na encyklopedii atd.

**Otázka:** *Zpět ke Kamilovi. Jak si myslíte, že se ostatní chovají ke Kamilovi?*

**Úkol:** Žáci odpovídají.

#### **TEXT 4**

Bratřenci mu začali říkat ... Kamil – knihy svačil, zoban křupan a knihomol.

Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peřička a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo... *(upraveno, Berne, J., 2011, str. 18–19)*

**Otázka:** *Je toto chování správné? Jak by ses cítil ty?*

**Úkol:** Učitel/ka promítne v prezentaci slide 6 a žáci ukáží na emotikon smajlíka, který takové pocity znázorňuje. Svoji volbu zdůvodní.

Následuje diskuze nad správným chováním, nad doporučením, jak se v takovém případě zachovat, co by udělali samotní žáci. Můžeme zařadit prvky dramatizace.

**TEXT 5** (Učitel/ka čte str. 20–22)

#### **TEXT 6**

Proto si nevšiml, že bratři, sestřičky i bratřenci se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali na smetišti.

Když byl Kamil pod křídylky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trošku styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní. Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratřencům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačící neměli ani pomyslení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih. *(upraveno, Berne, J., 2011, str. 22–25)*

Ukázka ilustrace v publikaci na str. 23

**Otázky:** *Překvapilo Vás, že se pro něj bratrance a sestřenice vrátili? Pomohl si už někdy někomu? Kdy? Jak? Proč je to dobré si říct o pomoc a pomáhat si?*

**Úkol:** Žáci odpovídají, vedou diskuzi se spolužákem v lavici, poté s celou třídou.

#### **TEXT 7**

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ! (*upraveno, Berne, J., 2011, str. 26*)

**Otázka:** *Jaké? Podle čeho tak soudíte? Kde pro to máte nějaké indicie v textu?*

**Úkol:** Žáci odpovídají, hledají v textu, co by to mohlo způsobit nebezpečí. Diskuze.

#### **TEXT 8** (Učitel/ka čte str. 26–31)

**Otázka:** *Jakým způsobem a díky čemu Kamil zachránil ostatní?*

Poznámka: Navést otázkami žáky k tomu, že díky četbě, díky tomu, že zůstal u své koníčku, nenechal se strnout ostatními.

**Úkol:** Diskuze.

#### **TEXT 9**

Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu...Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mával křídly...

A ještě mával křídly.

A ještě mával křídly.

A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“

A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě.

A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli výbornou náladu a po cestě vtipkovali...

A ze všech nejvíce zářil KAMIL. (*upraveno, Berne, J., 2011, str. 32–35*)

Vyučující během četby promítne prezentaci (slide 7–9).

**c) Reflexe** (časová dotace: 15 minut)

**Návrat k hlasování**

**Otázka:** *Myslíte, že je pro Kamila důležitější, aby se naučil létat, nebo dál pokračoval ve čtení a dělal, co ho baví?*

Opět hlasování na stejném principu, jako předtím. Žáci znovu hlasují, jdou si pro jiné peříčko a jsou vyzváni ke komentáři, proč svou volbu změnili. A učitel/ka vyzve třídu k ukázání peříček a dikuzi.

**Nedokončené věty, propustka**

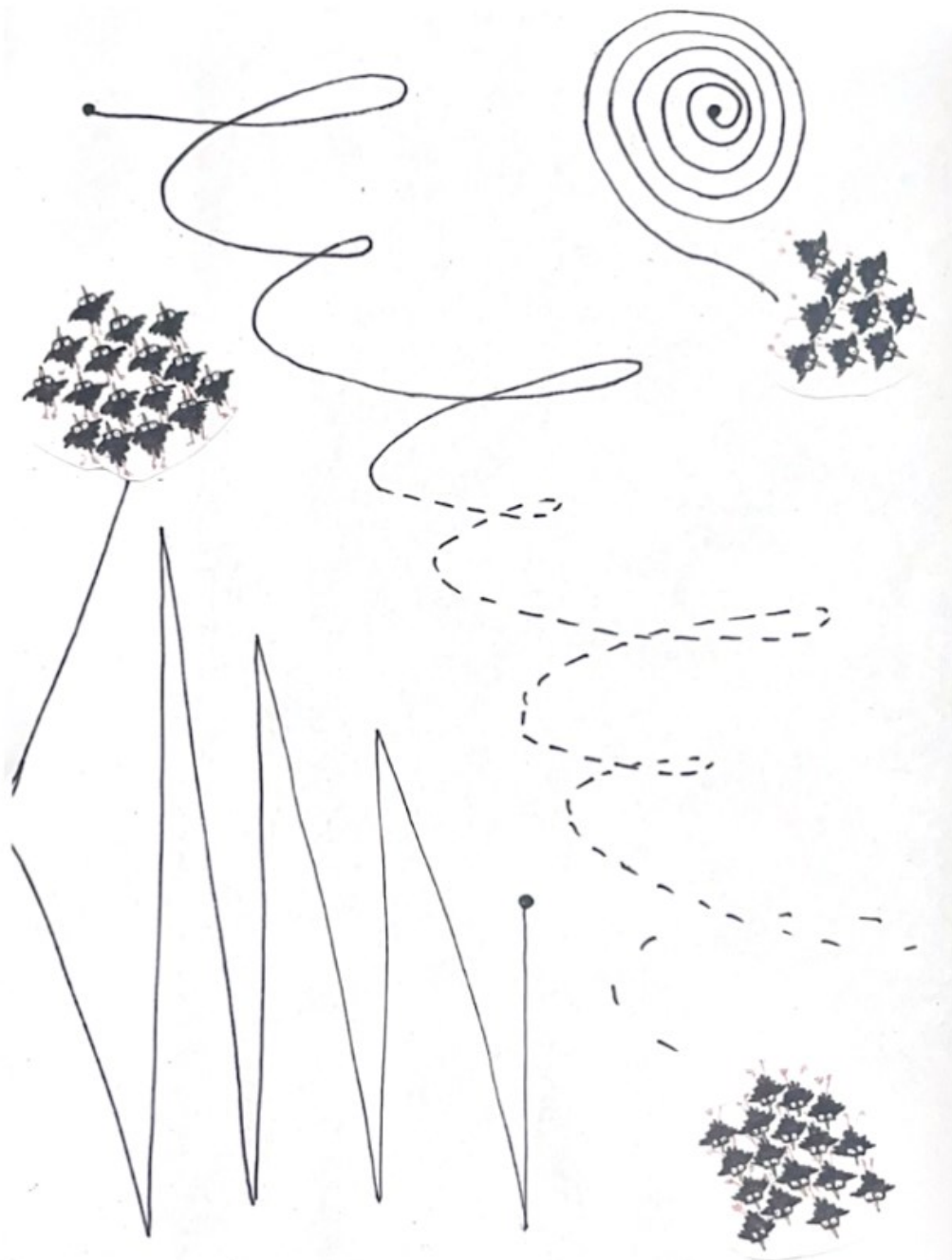
Proběhne diskuze nad tím, jaká důležité myšlenka se v příběhu skrývala, zda chtějí okomentovat příběh či Kamilovo chování nebo jakýkoliv jiný komentář.

Následně vyučující rozdá žákům pracovní list (viz Pracovní list č. 3) a promítne poslední slide (slide 10) v prezentaci. Zde jsou počátky vět, které žáci mají doplnit, dle jejich uvážení. Nejprve si vyberou začátek formulace z modře označených vět a následně z růžových, které doplní o svůj komentář. Kritérium je jedna dokončená věta od každé barvy. Kdo chce, může více

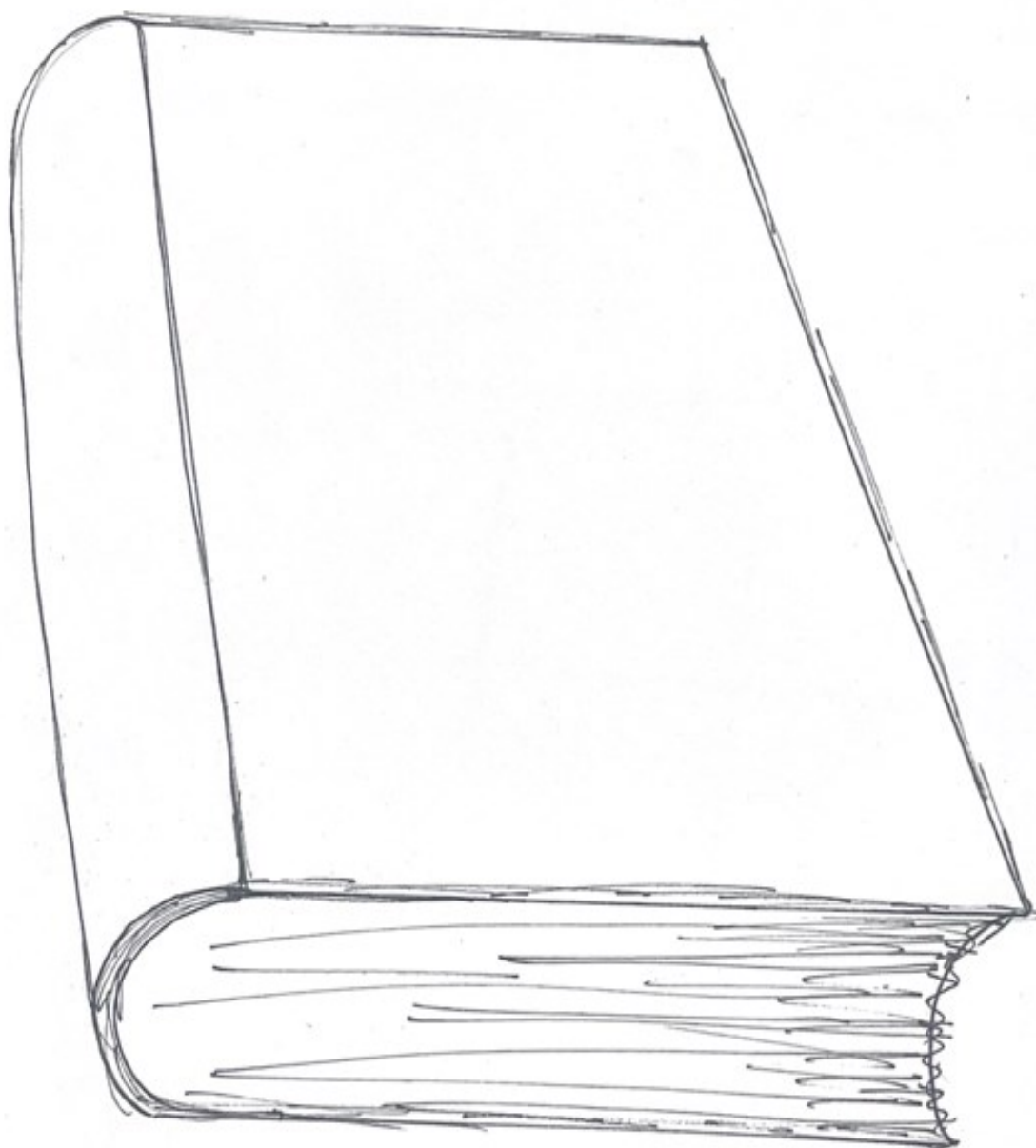


*Obrázek č. 1 (vlastní zpracování)*

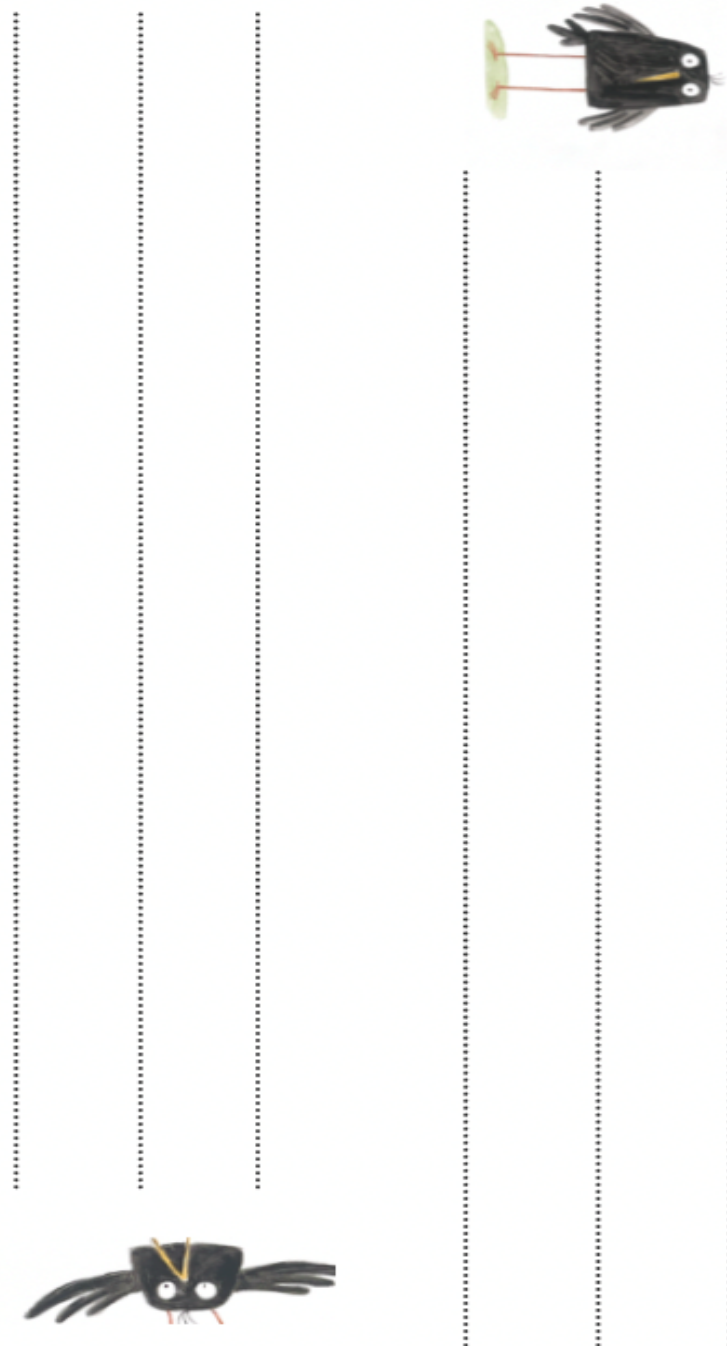




*Pracovní list č. 1 (vlastní zpracování, ilustrace z publikace Berne, J. (2011) Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi. Ilustroval Keith Bendis. Přeložila Kateřina Zavadová. Albatros., str. 15)*



*Pracovní list č. 2 (vlastní zpracování)*



*Pracovní list č. 3 (vlastní zpracování, ilustrace z publikace Berne, J. (2011) Kamil neumí létat: pohádka o špačkovi knihomolovi. Ilustroval Keith Bendis. Přeložila Kateřina Zavadová. Albatros., str. 6 a 35)*

Příloha 6 – Ukázka práce žáků – Jedna obava a jedna radost (Třída 3)

Bojím se že sam  
budou slí lidi.

Mil bych obavu že  
nesapadnu.

Ale bojím se příjdu  
o nejlepší kamarád-  
ky.

Netěším se na školu pro-  
tože nebudu rozumět  
ani slovo a já jsem opustím  
svoji háně.

na dím a jídla.


Těším se na cestu  
autem nebo letos-  
dlem.

Těším se na to, že budu  
ochutnávat nové jídla a já  
se naučím číst jazykem  
takže se těším na moře.


Na nic.

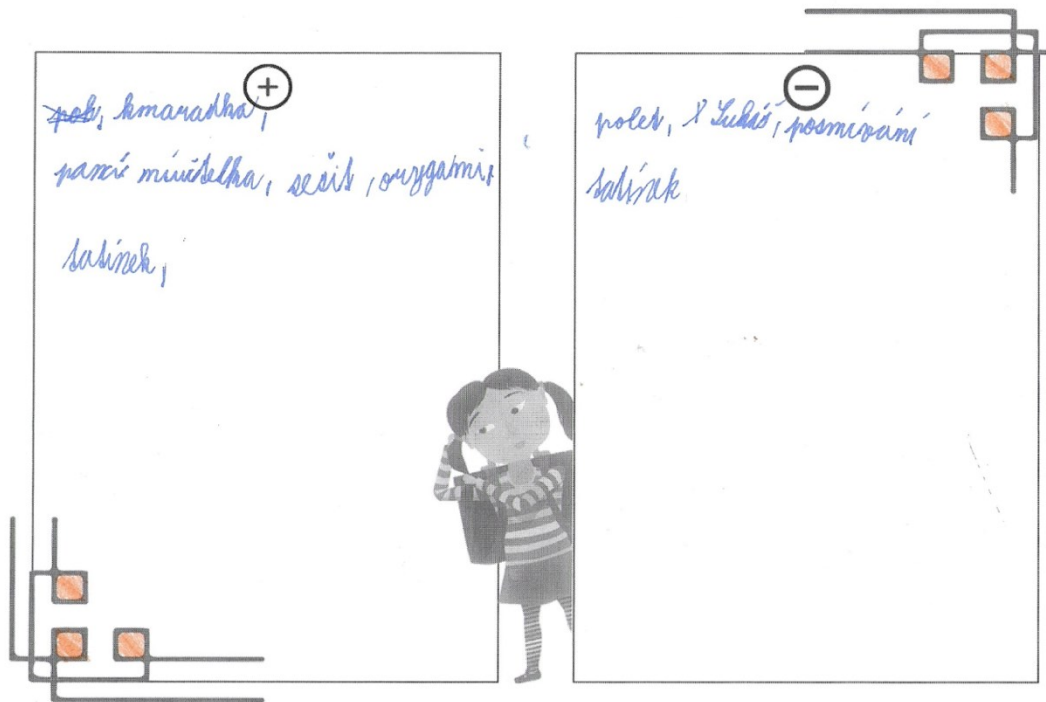
Příloha 7 – Ukázka práce žáků – T-graf (Třída 3)

<p style="text-align: center;">+</p> <p>Pomohlo jí to, že hnedka první den první přeláhuje a ní skamarádila s holíčkou a začala jí hned učit ležky a dokonce si daly i svaz. Eva se na Kiko usmála a, že jí paní učitelka vzala za ruku.</p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Nepomohlo jí to že i takové děti Lukáš jí o ní začal říkat oškliví věci a celá třída se jí kvůli tomu začala smát.</p>
--	--

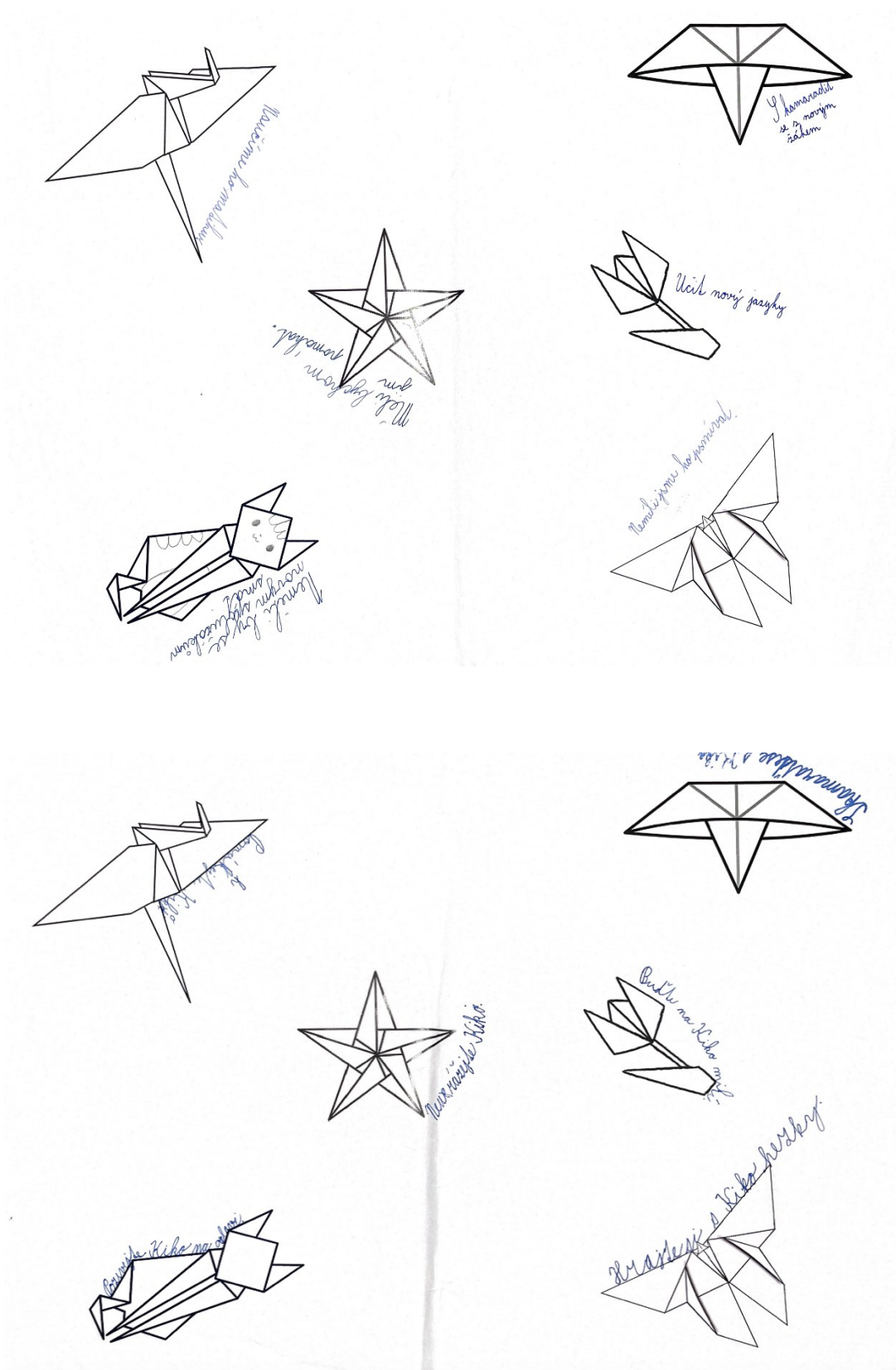


<p style="text-align: center;">+</p> <p>Našla si kamarádku. Byla šťastná že se ... Eva má ní uměla jak jí paní učitelka vzala za ruku. Táta na ní počkal před školou.</p>	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Jak se všichni smáli. Jak si tam Tomáš něco šeptal o Kiko.</p>
---	--





Příloha 8 – Ukázka důkazů o učení – Skupinová doporučení (Třída 3)





Příloha 9 – Ukázka důkazů o učení – Zobecnění doporučení (Třída 3)





Příloha 10 – Ukázka práce žáků – Jedna obava a jedna radost (Třída 8)

Že se budu muset  
rozloučit s kamarádkami  
možná je už nikdy  
neuvídím.

Nám obava je  
že když se  
se s nikým  
neuskamarádím

Už neuvídím kamarády.

Bojím se už nikdy ne  
uvídím kamarádky.

Na nové.

Je to  
Ješím se  
na nové kamará  
rády.

na nové, na nové kamarádky  
na nové, na nové kamarádky, na nové  
kamarádky

Ješím se na nové. Ješím se  
na nové děti a radost

Příloha 11 – Ukázka práce žáků – T-graf (Třída 8)

**+**

origami

Eva Závorková;

"Lejdeme se u brany"

Našla si kamaradku

Evu


**-**

Lukas Marala:

"Ta má ale šikmi oči"

Nepomohl jí jak se všichni

smáli



**+**

Le jí jedna spolužačka

po čera pomohla rozumět

česky. Paní učitelka brá

něla. *našla si ryže*

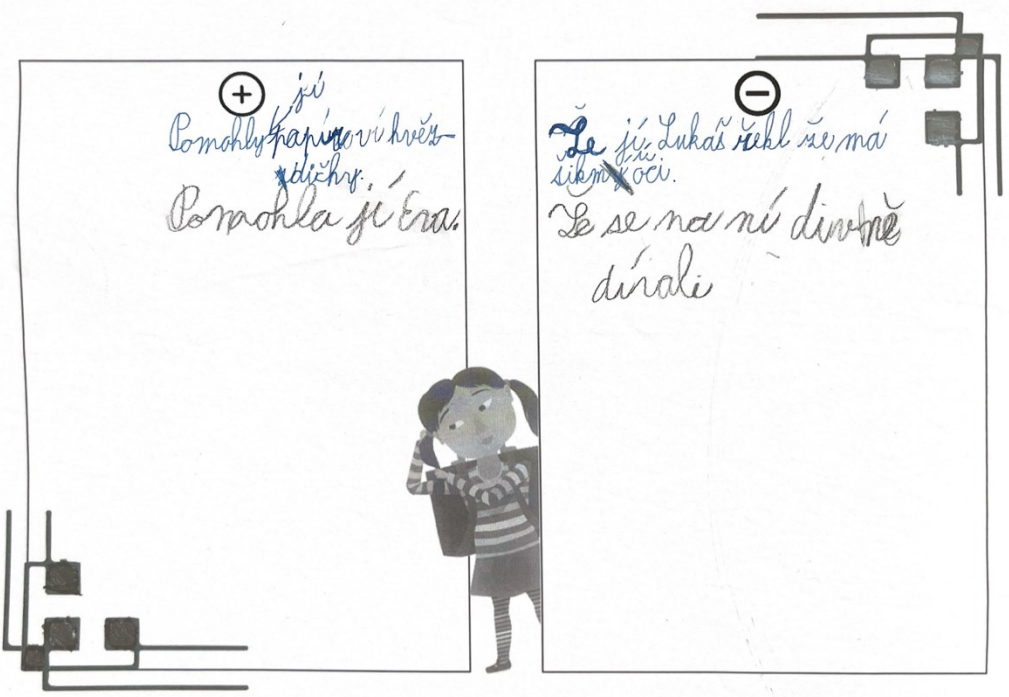
*chle hruškové*

**-**

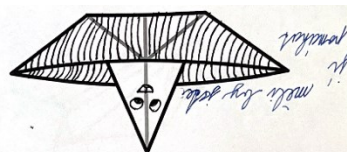
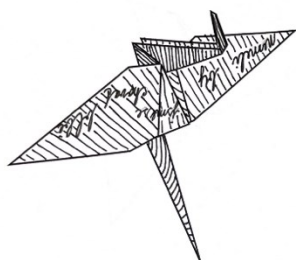
Ima. Říkali jí omi

slivěci.

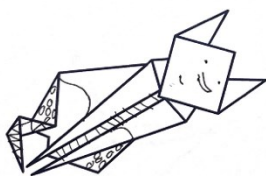




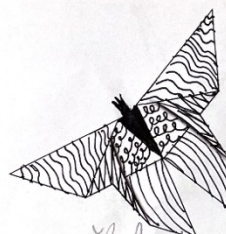
Příloha 12 – Ukázka důkazů o učení – Skupinová doporučení (Třída 8)



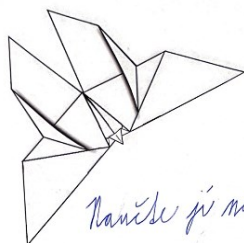
*He měli bychom si být.*



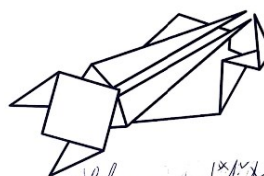
*Měli bychom si být a rozumět si sebe.*



*naměli byste se správně; spoluzáček spoluzáček*



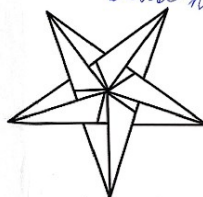
*Naučte si nový jazyk.*



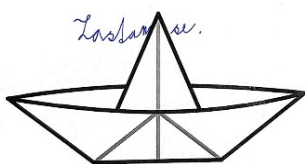
*Chamrad letě se.*



*Kraje se sní.*



*Budte hodný k novím spoluzákům.*

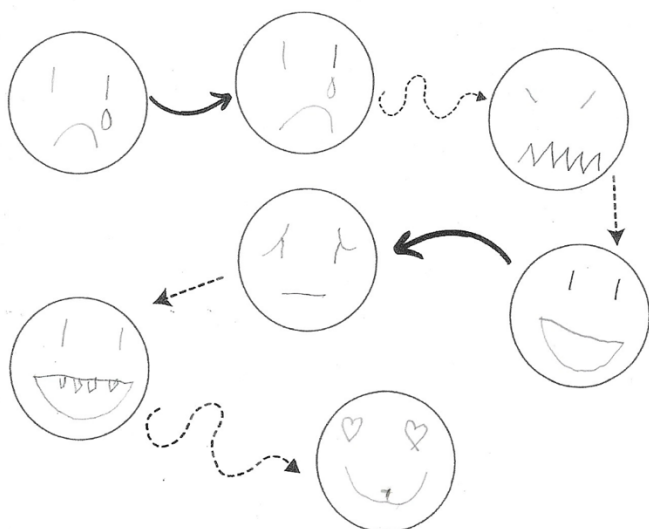
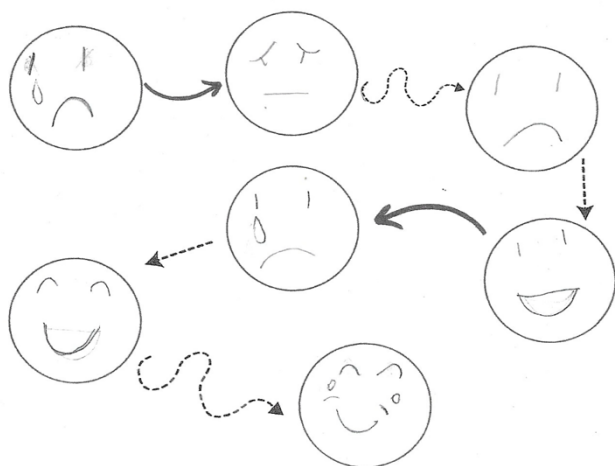
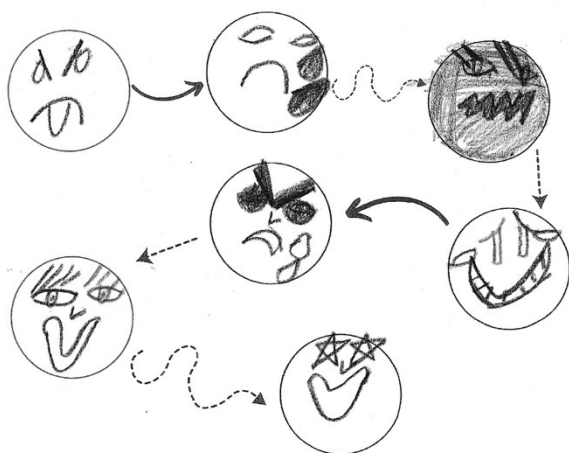


*Lasla se.*

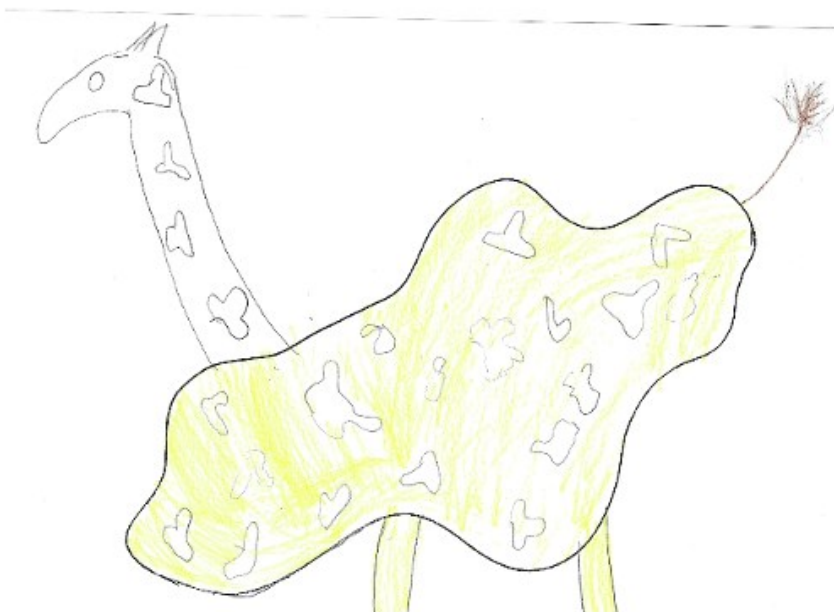


*Nezapomínejte.*

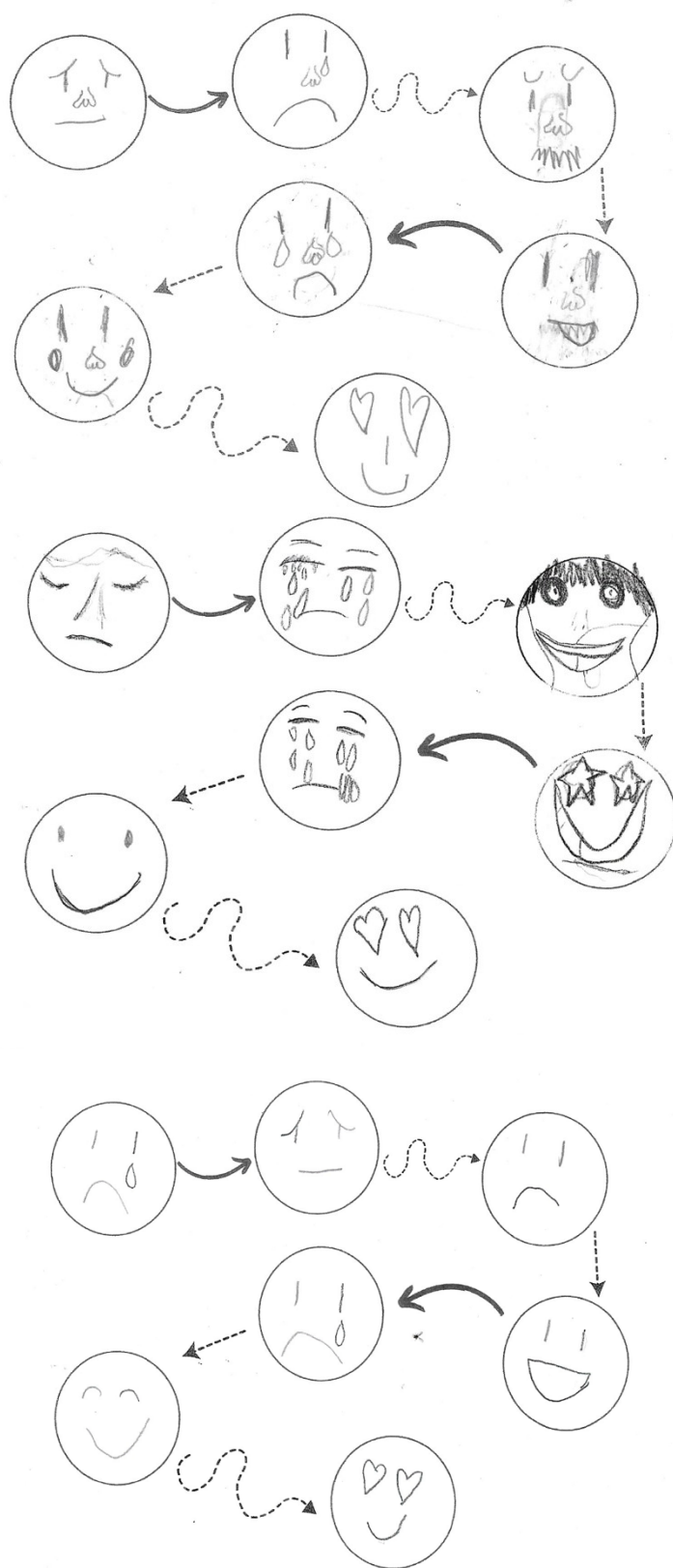
Příloha 13 – Ukázka důkazů o učení – Proměna emocí (Třída 1)



14 – Ukázka práce žáků – Kresba skvrn (Třída 1)



Příloha 15 – Ukázka důkazů o učení – Proměna emocí (Třída 6)





Příloha 16 – Ukázka důkazů o učení – Písemná formulace cíle lekce (Třída 6)

Má se rád.

skromy se mu  
líbí

LIBÍSE

štrkáč má kamará  
dy

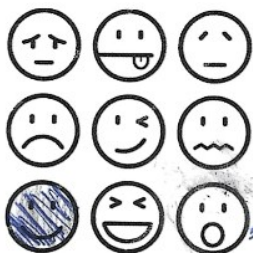


## JAK VONÍ TÝDEN

JAK VONÍ TVÁ SOBOTA?

*učeními*

KONSTANTINA, KTERÁ NIKDY NEVIDĚLA, SE PODLĚ MĚ CÍTÍ...



Vyber si smajlíka, vybarvi ho, popiš, jaký pocit znázorňuje a zdůvodni svůj výběr.

*veselý a v pohodě*  
PROTOŽE... *u když je nevidomá*  
*musejí se s tím naučit žít*  
*a vůbec vnímát jiné věci*  
*dokonec lépe než my kteří*

NEVIDOMÍ LIDÉ MOHOU VNÍMAT SVĚT...

*sluchem, hmatem, čuchem a <sup>vidím</sup> chuť*

UVĚDOMIL/A JSEM SI....

*že nevidomí lidé mohou mít lépe vyvinutý*  
*sluch nebo třeba jiný smysl*

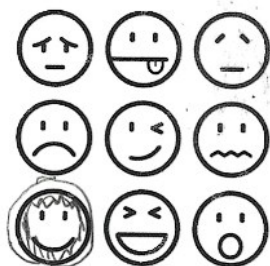
# JAK VONÍ TÝDEN

JAK VONÍ TVÁ SOBOTA?

divadlem, jarem, snídaní

KONSTANTINA, KTERÁ NIKDY NEVIDĚLA, SE PODLĚ MĚ CÍTÍ...

Vyber si smajlíka, vybarví ho, popiš, jaký pocit znázorňuje a zdůvodni svůj výběr.



veselí

PROTOŽE... vlastně je to na  
mí, ale podle mě ikdyž je člověk  
slepý má se s čeho radovat.

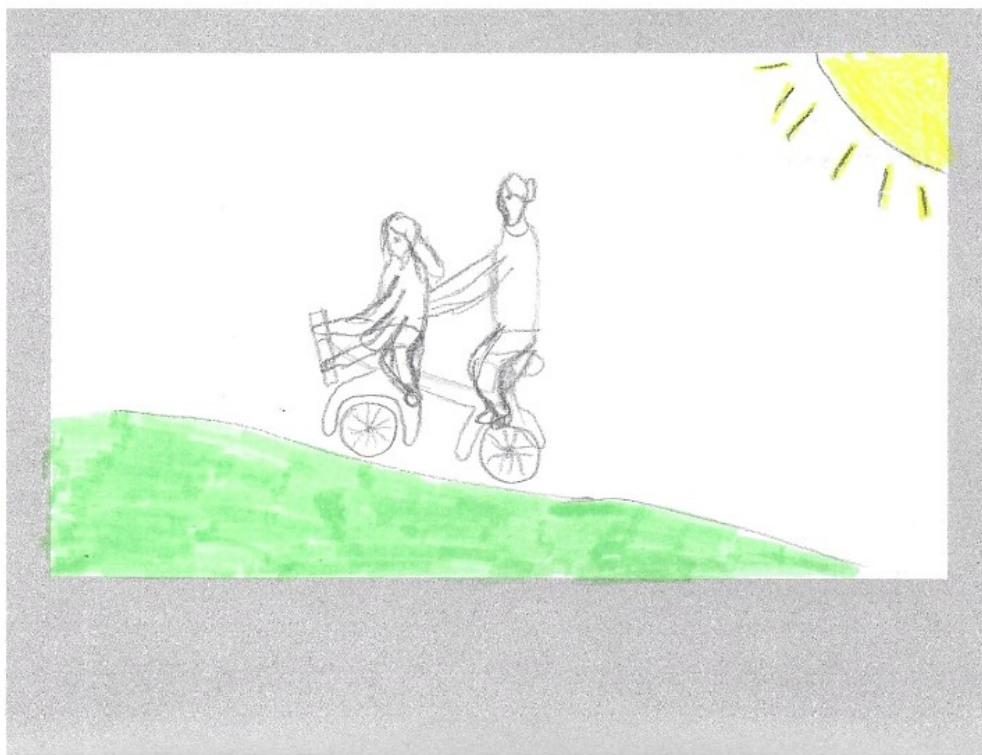
NEVIDOMÍ LIDÉ MOHOU VNÍMAT SVĚT...

slepye jakomi akrať ho nevnímají všemi smyly.

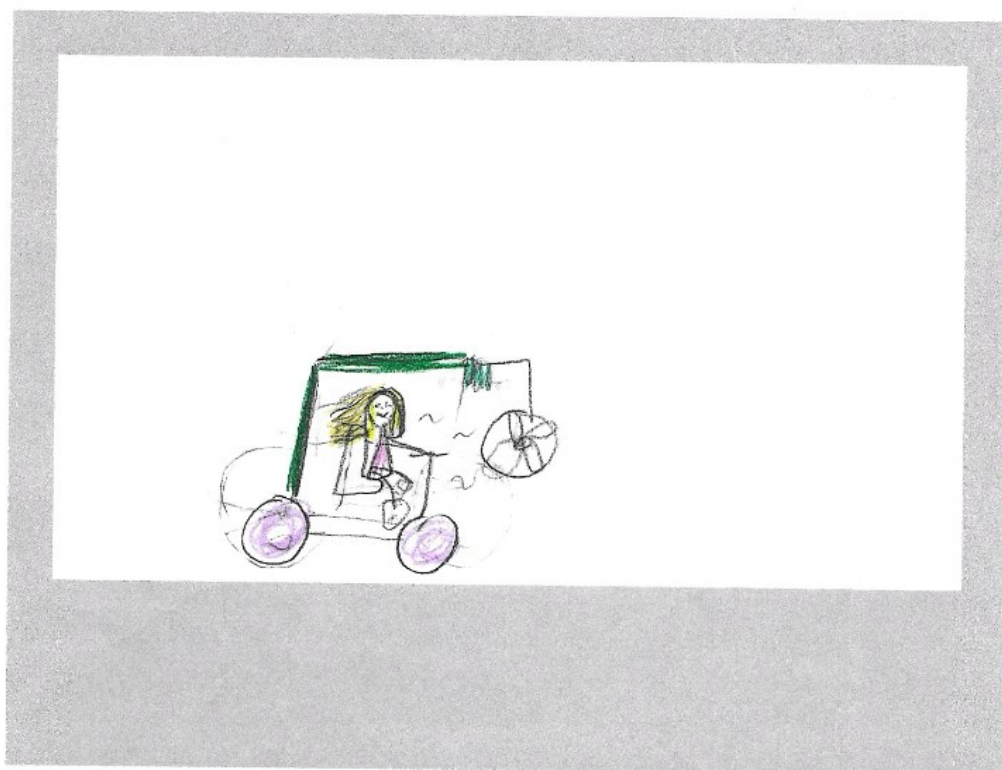
UVĚDOMIL/A JSEM SI...

že máme takové šťastní že jsme vporatku

Příloha 18 – Ukázka důkazů o učení – Fotografie a sen (Třída 4)



**MÝM SNEM JE...** abych byl bohatý a pak musím  
hodně pracovat nebo koupit bitcoin



**MÝM SNEM JE...** *Byť moč dobrá tančička*

*Musím hodně trénovat a nesmím se bát  
tančit na veřejnosti.*

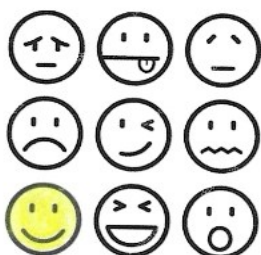
## JAK VONÍ TÝDEN

JAK VONÍ TVÁ SOBOTA?

plejstokem a počítačem

řivak

KONSTANTINA, KTERÁ NIKDY NEVIDĚLA, SE PODLĚ MĚ CÍTÍ...



Vyber si smajlíka, vybarvi ho, popiš, jaký pocit znázorňuje a zdůvodni svůj výběr.

šťastná

PROTOŽE...

i když je slepá  
Saha je šťastná. Má babyčku  
mámu.

NEVIDOMÍ LIDÉ MOHOU VNÍMAT SVĚT...

jako my ale bez očí. Konstantina třeba pozná  
hodně věcí.

UVĚDOMIL/A JSEM SI....

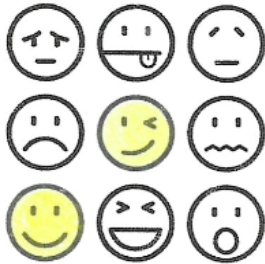
že nevidomí lidé Saha vnímají svět.

# JAK VONÍ TÝDEN

JAK VONÍ TVÁ SOBOTA?

JAKO LES A SAM V BABIČKY

KONSTANTINA, KTERÁ NIKDY NEVIDĚLA, SE PODLĚ MĚ CÍTÍ...



Vyber si smajlíka, vybarvi ho, popiš, jaký pocit znázorňuje a zdůvodni svůj výběr.

NORMÁLNÍ, ŠTĚASTNÁ

PROTOŽE... ŽIJE NORMÁLNÍ ŽIVOT

NEVIDOMÍ LIDÉ MOHOU VNÍMAT SVĚT...

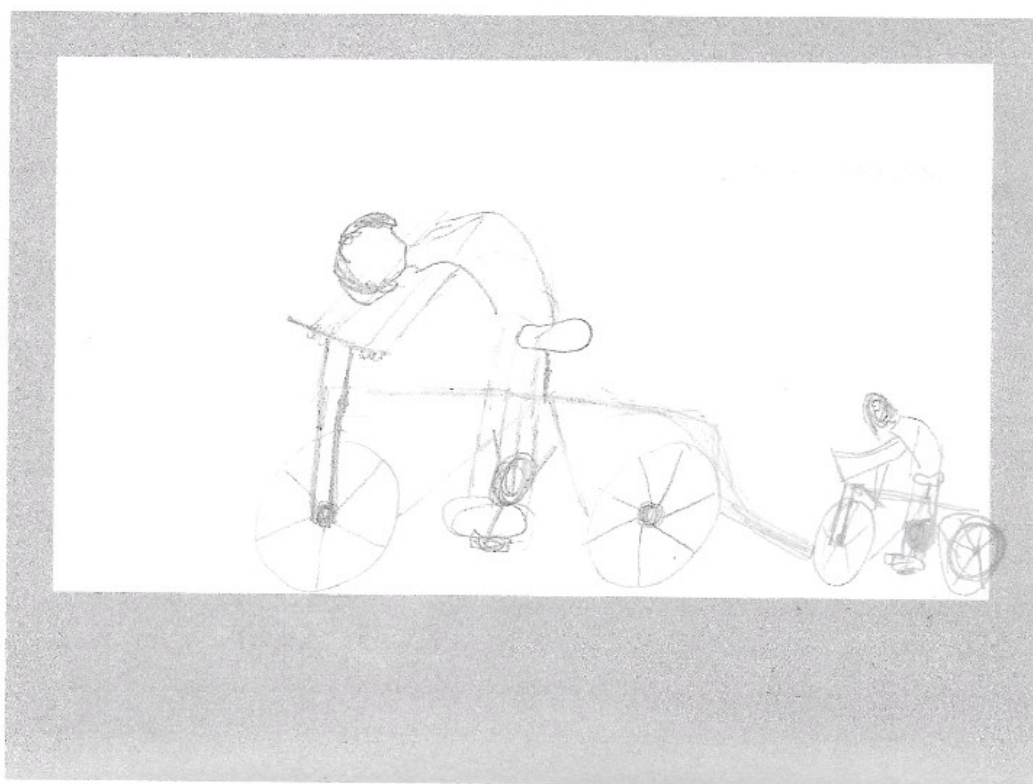
ČICHEM, HMATEM, SLUCHEM, CHUTÍ!

UVĚDOMIL/A JSEM SI....

ŽE JSEM RÁDA, ŽE VIDÍM, ALE, ŽE TO SLEPÍ LIDÉ NEVÍ-  
JÍ TAK HROZIVĚ!



Příloha 20 – Ukázka důkazů o učení – Fotografie a sen (Třída 9)



MÝM SNEM JE... ~~abych~~

abych vyhrál Wimbledon a proto nesmým  
vymechávat Srínymgi.



MÝM SNEM JE... ~~...~~

aby byla moje rodina zdravá a šťastná.  
Ze budeme jíst zdravě ale nestlouct mouť.  
Chodit na procházky do lesa  
Pít zdravě.



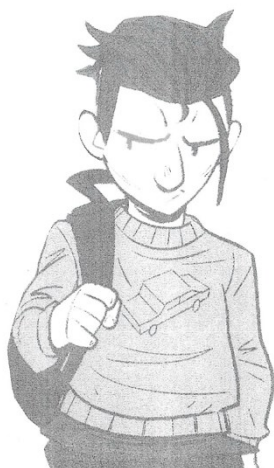
Příloha 21 – Ukázka důkazů o učení – Doporučení (Třída 5)

a neříkalo mi něco bez  
s kamarádit se s ním  
nevšímat si ho  
být na něj hodný  
nedělat si srandu z ivoše  
z kamarádit se  
nedělat si z něj srandu  
tohle je všechno  
skamarádit se  
pomoc mu  
skamarádit se s ním  
bavit se skoro se všemi  
s kamarádit se sním  
nesoudit ho  
nežalovat  
být hodní  
**nedělat si srandu**  
aby se chovali k spolužákům  
nedělat si z něj srandu  
domluvit se a né rvačky  
začaly být ohleduplní  
nesledovat ho  
nemluvit o něm  
nesmat se mu  
být na něj víc hodný  
být hodný  
nezáviděli  
zjistí něco o něm a pomoc  
ne soudit ho na pohled

ivoš by se měl skaarádit  
říct co se děje vysvětlit  
měl by být přátelský  
chodit k  
řekl co se mu děje  
řikat to učitelce  
snažit se nebýt protivný  
usmířit se  
měl by vysvětlit v jaké  
s kamarádit se  
chovat se líp  
trochu se ovládat  
míň mrzutý  
**přijmout omluvu**  
psychologovi  
a nelhat v  
víc kamarádů  
vysvětlit jeho situaci  
omluvit se  
zkusit se skamarádit  
víc kamarádský  
říct jim co se děje důvod  
ne dohadovat se  
nebrat to moc vážně  
snažit se najít kamarády  
je situaci  
aby se ve třídě moc nehád



Příloha 23 – Ukázka práce žáků – Pocity Ivoše (Třída 5)



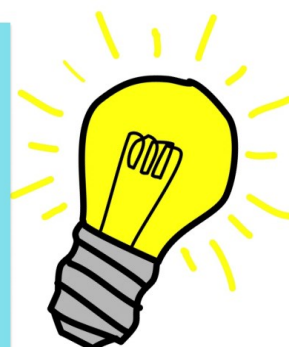
Všichni mě odusávají,  
 La so se jsem sakový  
 jaký jsem. Nikdo nechápe jak  
 somam školy, chěl byd vidět  
 se o me siskac. Nemají má-  
 ro na mě saktat. Ja sakhle mu-  
 sim sít naroudil od nich



Sá to nemislet špatně  
 Nechci nikomu ubížit. Ale nechci  
 aby se  
 mi směli. Ach jo! Všichni mě  
 (Žádné nové nepřátele) nechci  
 podezírají a nevěřími. Zase nemám  
 žádné kamarády, alespoň lepší  
 než minulá škola. A ani mě  
 nebaví krást ale nic jiného mi  
 nezbyvá. Většinu věcí ani neumím.  
 A moc jsme se toho u minulý škole  
 nenaučili. Ach jo! je to hrozný  
 hilkam nezapadám, nikdo mě nechápe.  
 Možná kdybych měl lepší obléčení

Co bychom si z tohoto příběhu měli odnést  
do života?

nesoudit na první pohled  
nesoudit podle chování  
každý je trochu jiný a to je v pořádku  
nesoudit knihu podle obalu  
neznám život, a tak nesoudím  
pochopení  
empatie

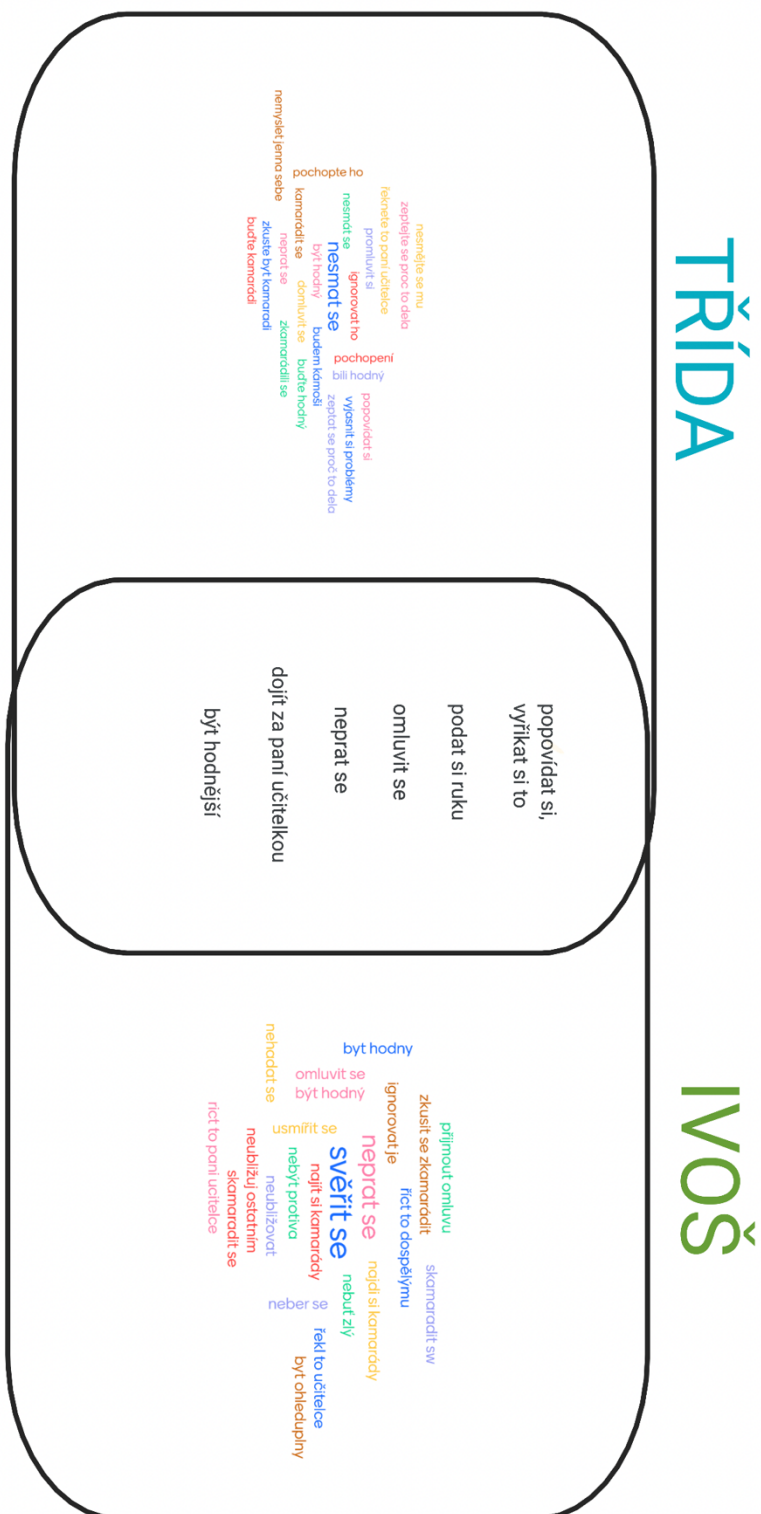


Příloha 25 – Ukázka důkazů o učení – Doporučení (Třída 10)

přijmout omluvu  
zkusit se zkamarádit skamarádit sw  
řict to dospělýmu  
ignorovat je  
byť hodný  
neprat se najdi si kamarády  
svěřit se nebuť zlý  
najít si kamarády řekl to učitelce  
nebýt protiva byt ohleduplny  
nehadat se usmířit se neber se  
neubližovat  
neubližuj ostatním  
skamarádit se  
řict to pani ucitelce

nesmějte se mu  
zeptejte se proc to dela  
řeknete to paní učitelce  
promluvit si  
nesmát se ignorovat ho  
nesmát se  
nesmát se  
být hodný budu kámoši  
kamarádit se domluvit se buďte hodný  
nemyslet jenna sebe neprat se zkamarádili se  
zkuste byt kamaradi  
buďte kamarádi

Příloha 26 – Ukázka důkazů o učení – Vennův diagram doporučení (Třída 10)



Příloha 27– Ukázka práce žáků – Pocity Ivoše (Třída 10)



Proč všechna já musím  
být chudý. Všichni mi říkají  
že to je moje vina a chyba  
Ale proč to dělají když  
Neví důvod. A radši by  
se semnou skamarádili  
a Ně aby mě pomlouvali.  
Stejně je to moje vina  
A proč Moje máma  
Pořád spěchá



Proč se ke mi všichni chovají takhle?  
Co jsem jim udělal?  
Není mi tu dobře.  
Můžu si na to sám...  
Já to nemyslel tak špatně.  
Co když jsem trochu ublížil hodně?  
Doufám že mi nic neudělají.  
Trochu jsem to přehnal.



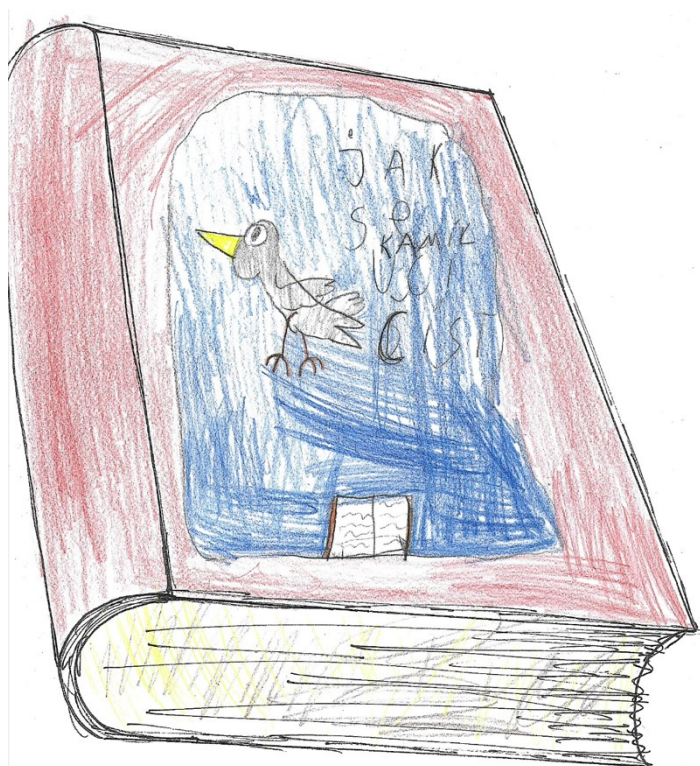
Co bychom si z tohoto příběhu měli odnést  
do života?

být více milý na druhé a cizí - neznáme je  
nesoudit na první pohled  
nesoudit podle chování - nevíme, proč se tak  
chová  
každý jiný a to je v pořádku  
pomocť takovým lidem





Příloha 29 – Ukázka práce žáků – Návrh obálky knihy (Třída 2)



Příloha 30 – Ukázka práce žáků – Vyplněné grafomotorické cvičení (Třída 2)



Příloha 31 – Ukázka důkazů o učení – Nedokončené věty (Třída 2)



Překvapilo mě že Kamil byl tak chytrý. Chci ocenit  
že Kamil nepaschal číst ikdyž se mu spáček posmívali.  
Kamil je chytrý protože čte.

je důležitější pomáhal si protože jsem kamarádů. Ten komu  
se ostatní sečíti hrozně. Každý může číst.



Kamil je dobrý protože bylo to pro něj  
hodně těžké jak se mu posmívali.

každí může mít něco jiného rád.



překvapilo mě že Kamil se naučil číst.  
chci ocenit že Kamil se naučil lisátas.  
libilosemi jako vypadá Kamil, Kamil je rozkošný

je důležitější si pomáhal protože je to těžké.  
pomohla jsem protože sem chtěla se n kam  
se ostatní posmívají se čísti smušně  
každý může dělat co chce





Příloha 32 – Ukázka důkazů o učení – Nedokončené věty (Třída 7)



Libilo se mi že Kamila bavilo  
čtení

Každý může dělat to co ho  
baví



Chci ocenit Kamila protože hodně  
čte.

Je důležité si pomáhat protože  
se všichni máme rádi.



Překvapilo mě že se proněj vrátili.  
Libilo se mi že čte. Nelíbilo se mi  
že se mu posmívali.

Je důležité si pomáhat, protože je to  
hezké. Každý může číst.



## PEDAGOGICKÁ REFLEXE

VĚK DOBA PRAXE POHLAVÍ NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ  
 muž  žena (Uveďte i obor, prosím.)

KRAJ (PŘÍPADNĚ I OBEC), KDE BYLA LEKCE  
REALIZOVÁNA

POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Z TOHO CHLAPCŮ  
Z TOHO DÍVEK

### OTÁZKY

### HODNOTÍCÍ ŠKÁLA

Byla tato lekce vhodně navržena?

výběr knihy

textové ukázky a ilustrace

pomůcky a materiály

časové rozvržení

použité metody

stanovený cíl hodiny

zprostředkování jinakosti

rozhodně ne	spíše ne	nevím	spíše ano	rozhodně ano
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Došlo podle vás k naplnění cíle hodiny?

Přiložte prosím komentář, kde svou odpověď zdůvodníte, společně s důkazy o učení.

---

**Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi evokace?  
Máte návrh na vylepšení?**

**Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu?  
Máte návrh na vylepšení?**

**Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi reflexe?  
Máte návrh na vylepšení?**

---

**Došlo podle vás k vhodnému zprostředkování tématu jinakosti pro žáky?  
Přiložte prosím komentář, kde svou odpověď zdůvodníte.**

**Uvažujete po realizaci takové hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou  
do svých hodin? Prosím, zdůvodněte.**

**Žáci reagovali...**

**Nejvíce mě u žáků  
překvapilo...**

## DVĚ HVĚZDIČKY A JEDNO PŘÁNÍ

Napište prosím dvě ocenění a jedno doporučení  
pro tvůrce této lekce.



## JAKÝKOLIV DALŠÍ KOMENTÁŘ



## PEDAGOGICKÁ REFLEXE

VĚK	DOBA PRAXE	POHLAVÍ	NEJVYŠŠÍ DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ
63 let	35 let	<input type="radio"/> muž <input checked="" type="radio"/> žena	(Uveďte i obor, prosím.) Pedf UK (Národní škola), 1STZŠ, specializace výtvarná výchova
KRAJ (PŘÍPADNĚ I OBEC), KDE BYLA LEKCE REALIZOVÁNA		POČET ŽÁKŮ VE TŘIDĚ	
Praha		23 žáků	
		Z TOHO 11 CHLAPCŮ	
		Z TOHO 12 DÍVEK	

### OTÁZKY

Byla tato lekce vhodně navržena?

výběr knihy	<input checked="" type="radio"/>
textové ukázky a ilustrace	<input checked="" type="radio"/>
pomůcky a materiály	<input checked="" type="radio"/>
časové rozvržení	<input type="radio"/>
použité metody	<input checked="" type="radio"/>
stanovený cíl hodiny	<input checked="" type="radio"/>
zprostředkování jinakosti	<input checked="" type="radio"/>

### HODNOTÍCÍ ŠKÁLA

rozhodně ne	spíše ne	nevím	spíše ano	rozhodně ano
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

**Došlo podle vás k naplnění cíle hodiny?**

**Přiložte prosím komentář, kde svou odpověď zdůvodníte, společně s důkazy o učení.**

Ano. Cílem hodiny bylo, aby žák navrhnul, jak předcházet konfliktním situacím ve třídě, ke kterým došlo vlivem předsudků a nedorozumění. K tomu to cíli hodiny došli všichni žáci.

Žáci spolu s spolužákem ve dvojici probírali svá řešení, pak si zapsali své myšlenky do aplikace Mentimeter.

Potom jsme všichni společně debatovali, žáci říkali své nápady, a nakonec jsme společně vytvořili Vennův diagram. Žáci psali návrhy, které odpovídaly skutečnosti v příběhu a které považují za správné, v souvislosti s příběhem..

---

## **Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi evokace? Máte návrh na vylepšení?**

Klíčové obrázky byla dobrá aktivita na úvod, Žáci nejdřív popisovali, co podle nich obrázky znázorňují. Potom ve dvojici debatovali a seřadili obrázky a vytvořili příběh. Příběhy dvojic se lišily, ale žáci správně odhadli, že se bude příběh odehrávat ve škole a že zde nastane nějaký konflikt.

Nic bych neměnila, aktivita se mi líbila a splnila svůj účel.

## **Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi uvědomění si významu? Máte návrh na vylepšení?**

Při řízeném čtení s otázkami žáci debatovali, střídali se ve čtení, odpovídali na moje otázky, měli časté ponámky k tomu, co se v ději odehrávalo. Vše proběhlo bez problému.

Při čtení všichni žáci četli, byl žákům s SPU dán zkrácený text, takže i oni stihli v časovém limitu přečíst text. Žáci měli také k dispozici PL Checklist, kde si označovali, zda splnili vše.

Vše proběhlo bez problému.

Společně jsme si prošli různé ukázky textů. To trvalo déle, než jsem očekávala.

Následně žáci formulovali své doporučení pro chování na svých telefonech a tabletech v aplikaci Mentimeter. Jak tato aplikace funguje, mi vysvětlila autorka práce, bez ní bych nevěděla. Kód pro žáky usnadnil použití. Vše proběhlo hladce, byla to zajímavá zkušenost pro mě a žáky.

Žáci následně komentovali svá tvrzení a debatovala celá třída. Všechno proběhlo dobře.

Následovalo volné psaní pohledu na situaci Ivoše. Žáci psali, následně vyvolaní četli své texty a zdůvodňovali. Vše také OK.

Poté jsme četli skutečné pocity Ivoše a vedli debatu o tom, jak se cítí a proč. Porovnávali jsme texty žáků s Ivošovými skutečnými pocity a popisovali jeho situaci. Vše proběhlo bez problémů.

Nic bych nevylepšovala, aktivity byly velmi vhodně zvolené, připravena, splnily svůj účel. Mám komentář jen ke shrnování příběhů – texty 3 A,B,C,D, ten jsem napsala do doporučení.

## **Jak probíhaly jednotlivé aktivity ve fázi reflexe? Máte návrh na vylepšení?**

Vyplňování Vennůva diagramu v aplikaci Jamboard taky proběhlo dobře.

Žáci říkali svá doporučení pro třídu i pro Ivoše, která jsme poté společně rozdělovali do V grafu na společná a odlišná. I když žáci původně V diagram neznali, rychle pochopili, jak do grafu zaznamenávat.

Jejich návrhy příliš nelišily od těch, které již zapsali do Mentimeteru. Nicméně jsem si všimla, že se častěji objevovala doporučení směřující k lepšímu pochopení, respektu a empatii.

Žáci psali doporučení přímo do grafu na interaktivní tabuli a já je pak přepsala.

Obecování byla třešnička na dortu celé hodiny, žáci pochopili VM.

---

**Došlo podle vás k vhodnému zprostředkování tématu jinakosti pro žáky?  
Přiložte prosím komentář, kde svou odpověď zdůvodníte.**

Ano. Bára pečlivě vybrala knihu i ukázky, které poutavě představují různé formy odlišností. Žáci se seznámí v příběhu s odlišným rodinným zázemím, s rozdílnou socioekonomickou a vzhledovou odlišností. Taky zde byly nastíněna další „složitá“ témata jako nový člen třídního kolektivu, fyzické násilí, budování přátelství a jiné.

Věřím, že takové příběhy mohou sloužit jako prevence proti šikaně, dobré vztahy ve třídě a učít dětem, jak se v podobných situacích chovat.

**Uvažujete po zhlédnutí takové hodiny o zařazení knih s podobnou tematikou do svých hodin? Prosím, zdůvodněte.**

Ano.

Tyto knihy plní svůj účel, učí žáky toleranci, respektu a dalším sociálním dovednostem. Několikrát jsem použila knihy s podobným tématem a mám s nimi pozitivní zkušenost. Četla jsem s žáky např. Chameleon Leon, Neobyčejný kluk a Domov pro marfany. Bára se mnou sdílela i její seznam publikací, ve kterých se s tématem odlišnosti pracuje. Ráda bych doporučila knihy k četbě žákům a jejich rodičům. Tento seznam také předám správce naší školní knihovny, aby mohla obohatit naši knihovnu o tyto zajímavé knihy.

**Žáci reagovali...**

překvapeně, zároveň velmi empaticky a někteří dokonce rozhořčeně (reakce na některé pasáže v textu). Na žácích bylo znát, jak je Ivošův příběh zasáhl. Chtěli číst dál a vědět, jak příběh dopadne.

**Nejvíce mě u žáků  
překvapilo...**

- jak je příběh zaujal.
- jak se dokázali vcítit do postavy.
- jak bez problému všichni spolupracovali při aktivitě na telefonech, ačkoliv jsme v této aplikaci pracovali poprvé.

## DVĚ HVĚZDIČKY A JEDNO PŘÁNÍ

**Napište prosím dvě ocenění a jedno doporučení pro tvůrce této lekce.**



Oceňuji, že si využila mnoho různých aktivit (řízené čtení, psaní, vyplnění pracovního listu, práci dvojicí, debaty, aktivita na telefonech) pro tuto lekci. Muselo ti to dát spoustu práce!



Oceňuji, že jsi se rozhodla zpracovat tato těžké témata a výběr knihy.



Sdílení děje příběhu (texty 3 A,B,C,D)

Přemýšlím nad tím, že příště vynechala shrnování přečtených textů. Rozdílné texty jsou zvoleny velmi vhodně tak, že díky tomu může každý žák navrhnout doporučení pro třídu i lvoše. Žáci se ale seznámí s dalšími problémy díky hlasování spolužáků v aplikaci Mentimeteru. Kvůli tomu se nám lekce protáhla přes jednu vyučovací hodinu a my pokračovali dalších 10 min v navazující hodině.

## JAKÝKOLIV DALŠÍ KOMENTÁŘ

Kniha a témata, se mi natolik líbily, že jsem se rozhodla knihy objednat pro všechny žáky a budeme ji číst hromadně. Děkuji za inspiraci.