

Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulovce“

The Project of developing reading literacy by supporting the relation to reading for pupils with mild to moderate mental disabilities: „In the footsteps of the knight Toulovec“

Markéta Švamberk Šauerová, Libuše Špičáková

Abstrakt: Příspěvek představuje projekt pro utváření pozitivního vztahu k četbě u žáků s lehkým až středně těžkým mentálním postižením v podmínkách školní edukace. Navazuje na podobně sestavené projekty, využívá principů zážitkové pedagogiky a projektového vyučování. Projekt vychází z myšlenky propojení příběhu s reálným prostředím, ve kterém lze realizovat řadu zajímavých činností. Výchozím záměrem projektu je umožnit žákovi získat prožitek v reálném místě založený na příběhu odehrávajícím se ve vybrané knížce.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářské kompetence, projekty rozvoje čtenářství, mentální postižení

Abstract: This paper presents the project which creates a positive attitude towards reading of pupils with mild to moderate mental disabilities. It builds on similar preparing project, it uses the principles of experiential pedagogy and project-based teaching. The project is based on the idea of interconnection between the specific story and real environment in which we can realize a number of interesting activities. The initial aim of the project is to enable the students to gain the experience in a real place based on a story from the book and increase interest in reading.

Keywords: reading, reading competencies, literacy development projects, mental disabilities

Úvod

Podpora vztahu k četbě a rozvoj čtenářské gramotnosti je nejen nepostradatelnou součástí základní vzdělanosti moderního člověka pomáhající mu orientovat se v dnešním neustále a rychle se měnícím světě, ale působí rovněž jako základní faktor orientace ve světě i pro jedince s různými druhy postižení – zejména děti s mentálním postižením.

V posledních letech se často diskutuje o celkovém poklesu úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků¹, prezentují se výsledky výzkumů ukazujících, že dochází k celosvětovému poklesu zájmu o četbu napříč různými věkovými skupinami², realizují se různá odborná setkání, na nichž specialisté hledají nové cesty k rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků různého věku. Přes všechny tyto iniciativy je ale nutné poukázat na nedostatečnou pozornost věnovanou problematice rozvoje čtenářské gramotnosti dětí s lehkým, případně i středně těžkým mentálním postižením. Přitom rozvíjení základní čtenářské gramotnosti (v souvislosti s důrazem na osvojení základní techniky čtení a podporou základního porozumění čteného textu) je základem edukace žáků s mentálním postižením.

Více než u kterékoli jiné skupiny žáků platí, že žáci s mentálním postižením jsou velmi specifictí a vyžadují individuální přístup v pravém smyslu slova.

Cíl a metodika

Cílem příspěvku je představit projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením prostřednictvím rozvíjení jejich vztahu k četbě.

Projekt je založen na využití prvků zážitkové pedagogiky, je inspirován obdobnými projekty připravenými pro žáky intaktní, žáky se specifickými poruchami učení a pro rodinnou edukaci.

Projekty mají působit jako důležitý faktor motivace dětí k utváření pozitivního postoje ke čtení a k celkovému rozvoji čtenářství, které zvláště u dětí s mentálním postižením můžeme považovat za základní pilíř jejich dalšího osobnostního rozvoje.

Při zpracování příspěvku bylo využito zejména studia historických pramenů, pramenů z depozitáře Národní pedagogické knihovny, dlouhodobé analýzy literární tvorby pro děti a mládež, projektování činností využitelných ve školní i rodinné edukaci k podpoře čtenářství

¹ Viz dlouhodobě obdobné výsledky dokládané šetřením PISA (Palečková et al. 2005, 2007, 2010; Blažek, Příhodová, 2016; Blažek et al., 2019).

² Garbe, 2007; A. C. Nielsen Company, 2001.

dítěte založené na studiu odborných pramenů z oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování, vlastních zkušeností s projektovou výukou a výsledků tuzemských i zahraničních výzkumných šetření, včetně šetření vlastních zaměřených na oblast čtenářské gramotnosti a čtenářství (např. Šauerová, 2013c, 2014). Dílčím materiálem pro zpracování tohoto příspěvku byla rovněž analýza literárních zdrojů jednotlivých regionů, analýza literárních zdrojů vybraných informačních center, diskuse s učiteli v konkrétním regionu.

Vymezení pojmů čtenářská gramotnost, čtenářské kompetence

Čtenářskou gramotnost je nutné pojímat jako komplex provázaných složek. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, ani ji nelze uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností.

K tomu přistupuje vlastní obsah pojmů čtení a čtenářství, které díky své rozmanitosti vytvářejí nároky na různé způsoby čtení, zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení (Altmanová, J. et al., 2011).

Vzhledem k tomu, že čtenářská gramotnost je založena na samotném procesu čtení jako takového a působení

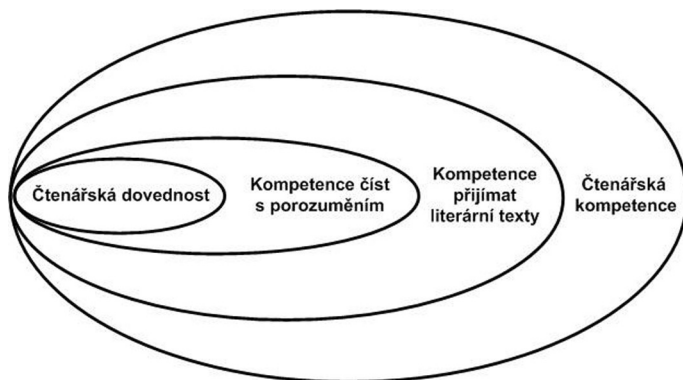
dalších faktorů, je věnována pozornost vymezení i těchto dílčích pojmů, jako např. čtení, čtenářství, čtenářské kompetence, čtenářské strategie.

Na dobře osvojených čtenářských dovednostech zcela jednoznačně závisí další výsledky učení žáků, tedy, jak zdůrazňuje řada odborníků, je čtenářská gramotnost součástí gramotnosti funkční (Gavora, 1998/9, Najvarová, 2007, Zápotočná, 2012 a řada dalších). Jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, už nikdy nedohoní své vrstevníky ve výsledcích učení (Altmanová, J. et al., 2010, s. 82).

Základní gramotnost získává žák v období počátečního čtení a je představována nácvikem techniky čtení. V další etapě, kterou můžeme označit jako čtenářskou gramotnost, si žák osvojuje dovednosti, prostřednictvím kterých proniká hlouběji do struktury textu, a učí se jeho obsah využít v rozvoji vlastních vědomostí, a to za účelem uplatnění v reálném životě. Jde rovněž o takové dovednosti, pomocí kterých může najít cestu k četbě, a tím i k obohacení osobního života (Hyplová, 2010, s. 9).

V pojetí mezinárodního výzkumu OECD/PISA je čtenářská gramotnost pojímána jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti (Straková et al., 2002, s. 10).

Obrázek 1. Vztah složek čtenářských kompetencí



Zdroj: Švrčková, 2011, s. 54.

Při vymezování pojmu čtenářské gramotnosti je důležité pojetí autorů VÚP (2011, s. 8). Poukazují na skutečnost, že při komplexním vnímání čtenářské gramotnosti je nutné si uvědomit, že se zde prolíná několik rovin: vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst), porozumění, vysuzování a hodnocení (vyvozování závěrů a kritické posouzení textu), metakognice (dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění), sdílení (sdílení prožitků s dalšími čtenáři), aplikace - využití četby k seberozvoji (Kolektiv autorů VÚP, 2011, s. 8).

Švrčková pod pojmem čtenářská gramotnost míní komplex schopností

a dovedností souvisejících s osvojením si dovednosti číst a s utvářením kladného postoje ke čtení.

Stejná autorka se rovněž pokouší vymezit pojem čtenářské kompetence, které chápe jako komplex dílčích složek. Ty tvoří čtenářská dovednost, kompetence číst s porozuměním a kompetence číst texty literární. Je to způsobilost čtenáře umožňující mu porozumět psaným textům, používat je a reflektovat je, aby dosáhl vlastních cílů, rozšířil své vědomosti a potenciál a účastnil se společenského života (Švrčková, 2011, s. 35, srov. Philipp & Garbe, 2007). Švrčková vztahy mezi dílčími složkami čtenářské kompetence zpracovává graficky, viz obrázek 1.

Hodnotíme-li uvedený model, zdá se, že v modelu chybí důraz na postojové

složky. Švrčková je však neopomíjí, chápe je jako součást uvedených kompetencí. Z komplexního pohledu a z hlediska definice čtenářství by však bylo vhodnější postojové kompetence začlenit do daného modelu rovnou jako samostatnou složku.

Čtenářská gramotnost a čtenářské kompetence u žáků s mentálním postižením

Vydeme-li z analýzy dlouhé řady definic čtenářské gramotnosti a uváděných čtenářských kompetencí, lze za základní čtenářské kompetence běžně považovat čtenářské dovednosti, porozumění textu, vztah k četbě – čtenářský záměr, vyvození závěrů z četby, interpretace textu, reflexe vlastního čtení a sdílení prožitků ze čtení.

U žáků s mentálním postižením je nutné uvažovat užší výčet kompetencí, a to s ohledem na obecnou charakteristiku mentálních postižení. Rozvíjet můžeme čtenářské dovednosti, základní porozumění textu, základní vyvození závěrů z četby. Ostatní kompetence můžeme rozvíjet dle individuálních možností jednotlivých žáků, ale s ohledem na charakter postižení se dá předpokládat, že rozvoj kompetencí typu reflexe či sdílení prožitků bude limitováno rozumovými schopnostmi těchto žáků.

Důležité je si při rozvíjení čtenářské gramotnosti uvědomit, že nejde jen

o fyziologický proces v mozku a ve smyslových analyzátorech (i zde však u mentálně postižených nacházíme sníženou kvalitu), neopominutelný vliv mají i další kognitivní funkce – pozornost, motivace, kognitivní zpracování – porozumění, paměť.

U dětí s lehkým mentálním postižením se setkáváme typicky s následujícím obrazem kognitivních funkcí a osobnostních charakteristik: u dětí se objevuje nižší kapacita paměti, naopak intenzivní proces zapomínání (Bendová & Zikl, 2011), povrchní pozornost (velmi silná oscilace pozornosti, často závislá na síle podnětu, který upoutává pozornost), paměť je krátkodobá a mechanická, myšlení je konkrétní a vázané na názor, setkáváme se s obtížemi při abstrakci a generalizaci (tzn. setkáváme se s chybami v analýze a syntéze, uvažování je vázáno na realitu, typicky na aktuální variantu – z toho vychází i zde popisovaný projekt), obtíže zaznamenáváme u představitosti (uvědomění si podnětu, jenž v daném okamžiku nepůsobí), která je předpokladem tvůrčí činnosti. Typická je snížená motivace. Specifický je i proces vnímání, oproti intaktní populaci musíme uvažovat pomalejší a menší rozsah vnímání, mentálně postižení mívají problém s výběrovostí – tedy odlišením figury od pozadí, rovněž mívají problém se zaměřením vnímání, což souvisí s pozorností. Mívají obtíže ve vnímání prostoru, času a pohybu (vnímání hloubky, perspektivy na obrázcích), z tohoto hlediska lze považovat v příspěvku popi-

sovaný projekt realizovaný v realitě za velmi přínosný, neboť pracuje s reálnou, nikoli obrazovou, situací. V emocionální oblasti se u dětí s lehkým mentálním postižením objevuje nezralost, labilita, impulzivita (srov. Müller, 2001; Valenta & Müller, 2013).

Nezanedbatelným faktem je však rovněž nerovnováha výkonů – dá se říci, že jak na úrovni individuální, tak na úrovni skupiny žáků mentálně postižených. Válková zároveň upozorňuje, že i když osoby s mentálním postižením mají mnohdy zvláštní, neočekávané chování, mají i schopnosti. Jsou schopny zvládnout významné dovednosti, mají intenzivní vnitřní život, včetně chápání hodnot rodiny, domova či zdraví (Válková, 2000).

Velmi zajímavé výsledky výzkumného šetření publikoval v roce 2015 tým odborníků Ostravské univerzity – zaměřili pozornost na komparaci vybraných oblastí čtenářské gramotnosti u žáků s LMP a žáků intaktních ve třetích ročních základní školy (Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015). Výzkum sledoval procesy porozumění (zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledávání, vyvozování přímých závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, zkoumání a vyhodnocování obsahu, získání a používání informací) a oblast čtenářských záměrů (v tomto směru se výzkumný tým zaměřil na korelaci vztahu procesů porozumění se čtenářskými záměry). Z výsledků výzkumu vyplývá, že relativně nejvíce žáků s LMP dosáhlo střední úrovně v kategorii: zamě-

ření se na explicitně uvedenou informaci z textu, interpretace a integrace myšlenek a informací a vyhodnocování obsahu a prvků textu. Zároveň z výzkumu vyplývá, že relativně nejvíce žáků s LMP dosahuje nízké úrovně v kategorii literární zkušenost, používání informací v praxi a vyvozování přímých závěrů (blíže Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015, str. 59).

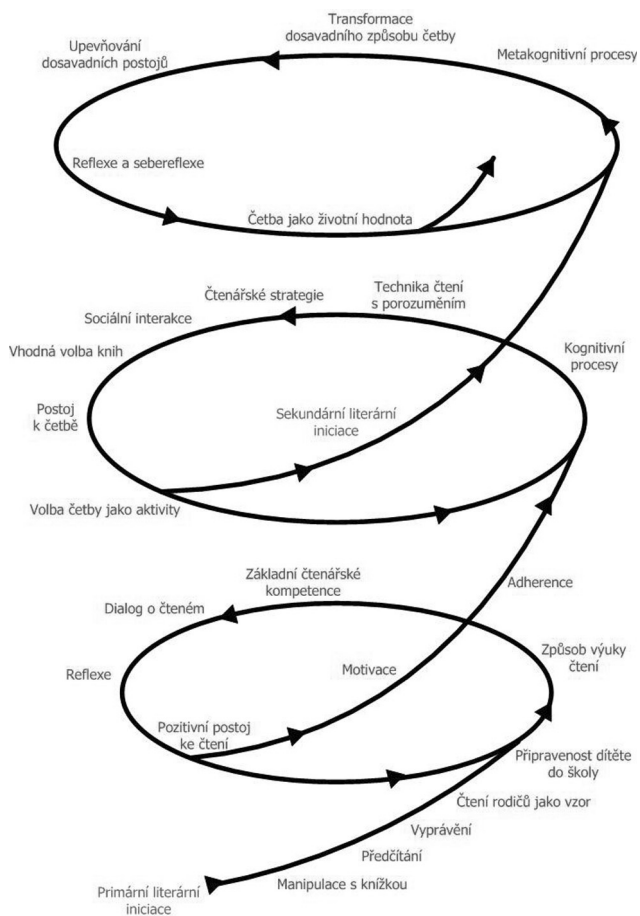
Na složku porozumění textu se zaměřuje např. i výzkumná sonda Kobesové (Kobesová, 2016), na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských dílen a metod RWCT např. výzkumná sonda Loskotové (Loskotová, 2017). Výzkumná šetření citlivě uvažují rozměr kognitivních funkcí, jejichž kvalita velmi významně ovlivňuje jakékoliv snahy rozvíjet čtenářskou gramotnost, přesto se s těmito limity velmi solidně vyrovnávají.

Nabízený projekt rozvoje čtenářské gramotnosti je zacílený právě na podporu literárních zkušeností a získávání a používání informací, které bývají u žáků s mentálním postižením na nízké úrovni (srov. např. Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015; Kobesová, 2016).

Vývoj vztahu k četbě

Řadu níže uvedených technik je nutné modifikovat či zjednodušit, přesto tyto techniky mohou být velmi účelným pomocníkem při rozvíjení primární úrovně čtenářské gramotnosti – tzv. primární literární iniciace žáků s mentál-

Obrázek 2. Dynamický model vývoje čtenářství (Šauerová, 2014)



ním postižením. V řadě případů je nutné uvažovat i nevýhodný typ sociálního prostředí, v němž děti vyrůstají.

Vývoj vztahu k četbě je možné graficky zobrazit pomocí Dynamického modelu vývoje čtenářství (Šauerová, 2014)

Tento model vývoje čtenářství operuje s dvěma základními rovinami, a to právě již zmiňovanou rovinou primární literární iniciace a sekundární literární iniciace. V každé této fázi se na vývoji čtenářství podílí řada podstatných fak-

torů, které se mění s postupem času jak kvalitativně, tak i kvantitativně, a díky těmto proměnám působí jako činitelé vývoje v dalších uvedených faktorech. U dětí s mentálním postižením je zcela zásadní věnovat pozornost oné rovině primární iniciace, neboť rovina sekundární iniciace je velmi úzce spojena s kognitivními procesy a přiměřenou úrovní rozumového nadání.

Techniky pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s mentálním postižením

Z hlediska obecného rozvíjení čtenářské gramotnosti se jeví jako velmi efektivní a motivačně zajímavé techniky, které se běžně využívají při práci se seniory v rámci kognitivního tréninku, při rehabilitaci osob s počínající demencí, po mrtvicích, úrazu hlavy. Podstatou využití těchto technik je vhodný výběr modelových situací, v nichž se porozumění a práce s textem trénuje. Důležité je v tomto ohledu zohlednit věk dítěte, jeho dosavadní zkušenosti, projevy postižení v edukační realitě, další schopnosti či další handicap a kvalitu rodinného zázemí.

Dalšími nástroji, technikami, které lze při rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s mentálním postižením použít, mohou být pomůcky využívané při reedukaci dětí s dyslektickými a dysortografickými obtížemi. U dětí s mentálním postižením

velmi často v souvislosti se sníženým rozumovým nadáním nacházíme oslabení dílčích funkcí (většinou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, při zrakovém rozlišování, nízkou schopnost koncentrace pozornosti). Zařazení pracovních sešitů, případně vybraných listů a cvičení z reedukačních materiálů pro SPU, působí motivačně a jako určitá změna ve výuce, zároveň při použití působí i reedukační efekt těchto cvičení.

Velmi zajímavé možnosti pro rozvoj čtenářství a podporu čtenářské gramotnosti přináší čtenářský tutoring (blíže např. Švamberg Šauerová, 2017), přesto, že se to může jevit komplikované, i ve školách pracujících se žáky se specifickými potřebami lze čtenářský tutoring využít. V tomto případě je vhodné doporučit asymetrický tutoring – žák s lehčím typem postižení může působit jako tutor, v této situaci je nutné velmi pečlivě zvážit situace výměny tutorů a velmi pečlivě nastavení způsobu práce. I tento model však přispívá k větší atraktivitě výuky, navíc díky menšímu počtu žáků může být snáze realizovatelný v edukační praxi.

Poslední možností, kterou mohou využít i školy speciální, je rozvíjení vztahu žáků k četbě pomocí projektové výuky. Na těchto principech připravují řadu projektů rozvíjení vztahu k četbě např. Švamberg či Šauerová (Šauerová, 2013a; Švamberg Šauerová, 2015, 2017) a na základě principů projektové výuky (blíže např. Dvořáková, 2009, Šauerová, 2013b) byl vytvořen i projekt učitelů

Základní školy speciální ve Skutči (spolu-autorky příspěvku). Tento projekt je dále popsán, včetně základních projektových fází, jako návrh projektu, který lze modifikovat i pro jiné cílové skupiny. V tomto případě jsou cílovou skupinou pro realizaci projektu žáci s lehkým a středně těžkým mentálním postižením.

Využití principů projektové výuky jako motivačního nástroje k rozvíjení čtenářství

Projekt ve výchově má stejně nezastupitelný význam jako v dalších oborech lidské činnosti. Chápeme jej jako plán, organizaci, logický a promyšlený postup řešení s ohledem na stanovený cíl, a především výsledný konkrétní a užitečný produkt (Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009).

Význam projektového vyučování, tedy vyučování založeného na projektu, tkví v jeho komplexnosti. Děti mají možnost propojovat teoreticky získané poznatky s realitou, přirozeným způsobem propojovat poznatky z různých oborů tak, jak je tomu v běžném životě. Mnohdy si ani použití některých znalostí a dovedností při plnění úkolů neuvědomují, protože je používají automaticky. U dětí s lehkým a středně těžkým mentálním postižením mají projekty naprosto nezastupitelný význam, neboť jsou tyto děti více než kterékoliv jiné závislé na názoru, na praktické činnosti, skrze kterou mohou

dovodit velmi jednoduché, základní souvislosti (často na úrovni mechanického osvojení).

Dalším významným principem projektové výuky je prožitek (zážitek), který dítě při plnění projektu zažívá. I v tomto směru je nutné doplnit, že děti s mentálním postižením mají sníženou schopnost emočního prožívání, přesto je velmi důležité poskytovat dětem co nejvíce takových příležitostí. Důležité je rovněž si uvědomit, že řada z nich pochází navíc z nepodnětného prostředí, tedy už sama volba zajímavého a nevšedního prostředí poskytuje prostor pro případný přirozený rozvoj.

Nezanedbatelným významem projektové výuky je i u dětí s mentálním postižením vedení k vyšší míře samostatnosti a spoluzodpovědnosti, důraz na zpětnou vazbu (reflexi i sebereflexi).

Projekt jako takový je v současné pedagogické literatuře definován různě. Maňák a Švec (2003, s. 168) jej chápou jako komplexní praktickou úlohu spojenou se životní realitou, kterou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. Kašová, která projektové vyučování uvedla v průběhu devadesátých let v život ve škole v Obříství a vybrané ukázky projektů zpracovala v publikaci *Škola trochu jinak*, chápe projekt jako integrovaný úkol, v jehož průběhu žáci potřebují vyhledávat nové informace, zpracovávat je a implementovat nové poznatky do již osvojené soustavy poznatků, musí dobře organizovat vlastní práci, volit z různých

způsobů řešení, pracovat s chybou, spolupracovat apod. (blíže Kašová, 1995).

Pro účely tohoto příspěvku se jeví jako plně vyhovující pojetí Kubínové (2005). Podle ní projekt plní různé funkce, a to v závislosti na vymezeném cíli edukačního procesu. Může tedy plnit dobře funkci metody, nástroje, organizační formy, prostředku apod. Ve shodě s tímto pojetím je projekt chápán jako prostředek, jímž vychovatel (ať už pedagog, či rodič) dosahuje zlepšení čtenářských kompetencí, rozvíjí vztah dítěte ke čtenářství a zvyšuje tak celkovou čtenářskou gramotnost vychovávaného.

Kubínová zdůrazňuje hlavní význam projektu v jeho vzdělávací strategii. Jako argument uvádí, že je-li projekt dobře připraven a vhodně zařazen do edukačního procesu, vzniká dostatečný prostor pro rozvíjení vlastních učebních strategií žáka a souběžně dostatečný prostor k zaujetí aktivního přístupu k vlastnímu učení (Kubínová, rvp.cz/clanek/334).

S ohledem na zaměření tohoto textu je nutné věnovat pozornost rovněž typologii projektů, neboť na jejich základě autorka nabízí projekty i pro rodinnou edukaci (tedy využívá projektu jako prostředku, a to ne v „typickém“ edukačním prostředí, v kterém se s projekty jako takovými setkáváme).

Podstatné je rovněž členění projektů v pojetí Valenty (1993) a Maňáka a Švece (2003).

Valenta rozlišuje projekty podle místa na projekty školní, domácí a spojité

(tzn. takové, které na sebe mohou navazovat). Z tohoto dělení vychází i autorka při návrzích projektů pro využití v rodinné edukaci, zdůrazňuje i jejich modifikaci pro školní prostředí a nutnost spolupráce školy a rodiny.

Další Valentovo dělení (1993) je rovněž z hlediska tohoto textu podstatné, rozlišuje projekty individuální a kolektivní (v jejich rámci rozlišuje projekty skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové a celoškolní). Toto dělení uvádí i třetí kategorii projektů, a to projekty propojující činnost společnou s činností individuální.

Projekty jsou dle Maňáka a Švece (2003, s. 169) rovněž děleny podle časové dimenze, a to na krátkodobé (několikahodinové), střednědobé (trvajících jeden až dva dny), dlouhodobé (týdenní) a mimořádně dlouhodobé (trvajících několik týdnů, měsíců).

S časovým hlediskem pracuje odlišně Kašová, která projekty v reálném životě školy realizovala. Projekty krátkodobé probíhaly v jejím pojetí v rozsahu 1 až 2 dny, projekty střednědobé trvaly obvykle týden, dlouhodobé několik měsíců – např. celoškolní projekt *Staročeský jarmark* – období únor až květen (blíže Kašová, 1995, s. 15). V ZŠ Obríství byly realizovány rovněž roční projekty, které je možné chápat jako projekty mimořádně dlouhodobé.

Níže popsany projekt lze dle pojetí Kašové charakterizovat jako projekt střednědobý – je plánovaný na týden.

Týdenní projekt na téma: „Putování za Toulovcem“

Cíl projektu

Cílem projektu je rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením prostřednictvím rozvíjení jejich vztahu k četbě. Projekt pracuje s prvky zážitkové pedagogiky.

Projekt vychází z analýzy výzkumných sond, výběru konkrétních čtenářských kompetencí, které má smysl u dětí s mentálním postižením rozvíjet a zároveň ho lze chápat jako důležitý faktor motivace dětí k utváření pozitivního postoje ke čtení a k celkovému rozvoji čtenářství. Utváření postojů k četbě je u dětí s mentálním postižením komplikované, z výsledků komparace autorského kolektivu Ostravské univerzity (Adamus, Franiok, Kaleja, & Zezulková, 2015) je zřejmé, že vysoký počet dětí s MP má literární kompetence na nízké úrovni, proto lze rozvíjení těchto kompetencí alespoň v základní rovině považovat za klíčové pro další osobnostní rozvoj dětí (rozšiřování slovní zásoby, pozitivní vztah ke čtení). Rovněž je prostřednictvím projektu důležité rozvíjet schopnost základního porozumění textu a dovednost získávání a aplikace informací z textu v reálném životě.

Východiska pro plánování projektu

Jak již bylo uvedeno, při studiu daného tématu a návrzích konkrétního projektu podpory čtenářské gramotnosti bylo využito zejména studia historických pramenů, analýzy literární tvorby pro děti a mládež, studia odborných pramenů z oblasti zážitkové pedagogiky a projektového vyučování, dlouhodobých zkušeností s projektovou výukou u dětí s lehkým a středním mentálním postižením.

Podstatnou okolností projektových aktivit založených na principu utváření prožitků (blíže Šauerová, 2013b, Hogenová, 2001, 2005) je rovněž podpora sociálních interakcí. V tomto konkrétním případě je rovněž možné, díky spojení literárních pramenů a prostředí místního regionu, rozvíjet pozitivní vztah k místu, kde jsme doma, k místu, které nás obklopuje. Budeme-li uvažovat opačně, pak si k místu, které je nám blízké regionálně, můžeme prohlubovat vztah i díky novým poznatkům z literárních zdrojů a taková místa se pro nás pak stávají velmi důležitými.

Propojení literárních příběhů, pověstí či pohádek s konkrétním reálným místem, v němž se děj odehrával (nebo mohl odehrávat), je právě v dnešní přetech-nizované době jednou z cest, jak dětem pomoci utvářet si představu o čteném příběhu a jak přes praxi rozvíjet porozumění čtenému. Děti si mohou popisovat

vané skutečnosti z daného místa ověřit – pohled z kopce, vůni louky, obraz hradu v zapadajícím slunci, propojení příběhu s realitou poskytuje nepřehledné množství modelových situací, které velmi efektivně můžeme využít i při edukaci dětí s mentálním postižením.

Níže navržený projekt vychází z projektů rozvíjení čtenářství dle Šauerové (2014), jsou respektovány etapy projektové výuky, včetně velmi důležité následné evaluace. Tato fáze je při práci s dětmi s LMP náročnější, ale i tato etapa je v projektu řešena. V rámci evaluace projektu bylo využito skupinové diskuse, skupinového písemného zpracování, jednoduchých písemných záznamů žáků a výtvarného zpracování zážitků z projektu (např. vyrábění štítu rytíře apod.).

Výchozí myšlenkou projektu bylo již zmíněné propojení literárních pramenů s reálným prostředím regionu, s ohledem na region Litomyšlsko byla vybrána pověst o Toulouvcovi, s níž lze velmi pěkně propojit řadu míst z okolí – Touloucovy Maštale (krásné místo přírodní rezervace), Litomyšl a podobně. Vysvětlení podivného jména Touloucovy Maštale lze najít v pověstech: podle nich zde měl totiž svůj tajný úkryt loupeživý rytíř Vavřinec Toulouvec.

Etapy projektu

PONDĚLÍ

1. Přípravná fáze

Tato fáze probíhá ve škole v hodině českého jazyka:

- a) Téma: pověst v literatuře a její význam pro dětského čtenáře (co je pověst);
- b) Výběr pověsti o loupeživém rytíři Toulouvcovi a propojení pověsti se současností.

Pověst o Toulouvcovi

Vavřinec Toulouvec z Třemošné je zde v okolí jednou z velmi známých, významných, ale také nejrozporuplnějších osobností středověkého Litomyšlska... Kdo byl Vavřinec Toulouvec? Těžko říci...

Podle lidových pověstí v mládí loupeživý rytíř, ve stáří doložen jako měšťan proslulý svou dobročinností. Historické prameny o převážné části jeho života zatím mlčí. Nevíme, kdy a kde se Toulouvec narodil, odkud přišel. Předpokládá se, že se zřejmě narodil kolem roku 1350. V roce 1407 je veden jako občan litomyšlský. V letech 1407–1412 skutečně asi žil přímo v Litomyšli. Učinil totiž několik charitativních nadací především Litomyšlskému špitálu a městským chudým.

Toulouvec byl ženatý, pravděpodobně bezdětný. Jeho žena Anežka v roce 1408, kdy Toulouvec činí nadaci i pro spásu její duše, už nežila. Jména jeho rodičů nejsou známa. Neví se též, zda jméno Toulouvec bylo jeho jméno rodné. Zcela jistě se má za to, že jeho jméno má souvislost s jeho erbem, který využíval. Byl na něm toulec se šípky. S tímto erbem se již také více neseptáváme. Užíval ho jen on sám a jeho smrtí zanikl.

Až v roce 1407 je veden jako měšťan litomyšlský, velice majetný, vážený a štedrý. V této době vlastní na Vysokomýtsku ves

Trusnov, na západ od Litomyšle obce Mladočov, Jarošov, Budislav, statky na Desné a lesy u Proseče. Také majetky v Třemošné (dnešní část Sebranic).

Toulovcova historicky doložená dobročinnost začíná v r. 1407. V první nadaci daroval úrok ze svého dvorce v Trusnově Litomyšlskému špitálu a kaplanu špitálského kostela. Už tato první nadace svědčí o jeho váženosti, prozíravosti a obratnosti. Nejprve předstoupil před krále a přednesl mu svůj úmysl učinit nadaci. Václav IV. pak nadaci stvrdil královským majestátem a přikázal ji zapsat do Zemských desek. Nadaci v r. 1408 zvýšil pro budoucí spasení své duše, všech předků a přátel svých. Důchod byl vyplácen z jeho statků v Mladočově. Jsou zde velmi podrobně stanoveny pravidla, podmínky a postup rozdělování nemocným a chudým. Vztahuje se na správu špitálského majetku. To vše svědčí o Toulouvcových organizačních schopnostech a smyslu pro pořádek. V nadaci z r. 1409 sepsanou litomyšlským biskupem Janem Toulouvec obdaroval církev a kostel sv. Bartoloměje v Mladočově, ani zde nechybí prostředky pro chudé.

V r. 1412 Toulouvec zřejmě onemocněl. Byla provedena revize všech nadací a sepsány dvě další nové. Jedna se týkala opět špitálského kostela, tedy církve, další byla Toulouvcem určena lázním tak, aby se chudí mohli dvakrát ročně vykoupat. (Lazebník musel vousatým mužům i bradu oholit.) Nadace byly opět hrazeny z úroků ze vsi Mladočov. Všechny Toulouvcovy nadace jsou velmi rozsáhlé a podrobně vypsány, soustředí se na daná pravidla

a podmínky. Z toho usuzujeme, že to byl bohatý člověk se snahou pomoci bližnímu, s citem pro spravedlnost.

Je otázkou až záhadou, jak svého majetku nabyt. Vlastnil krčmy, mlýny, pivovar, vsi, možná zbohatl postupně zde. Mohl být kupcem, výběřčím daní, finančníkem, který poskytoval půjčky. Praktičnost a preciznost, s jakou spravoval své majetky a určoval nadace, k tomu navádí. Nelze však s jistotou vyloučit i v lidových pověstech zmiňovanou minulost loupeživého rytíře. V nich se vypráví, že se účastnil nájezdů na Moravu, do Uher a za to byl pronásledován. Existence loupeživých rytířů totiž ve 13. století a v první polovině 14. století byla běžná. Za vlády Karla IV. sice došlo k výrazné změně k lepšímu, ale po jeho smrti v r. 1378 a za vlády Václava IV. se opět loupení vyskytovalo. Je tedy možné, že se Toulouvec na něm nějak podílel. Zatím to nelze ani doložit, ani vyvrátit. Neví se též, zda byl nižší šlechtic, tedy rytíř, nebo jen měšťan.

Když Vavřinec Toulouvec zemřel na konci r. 1412, byl slavně pohřben v kostele na „Špitálku“ (kostelík Rozeslání sv. Apoštolů). Prý právě nad jeho hrobem byl vymalován jeho portrét. Obraz tam zůstal po staletí a nacházel se snad poblíž oltáře. Bohužel malba z kostelíka dnes již neexistuje, byla zničena. Také není zcela jisté, zda je skutečně pochován uvnitř kostela, nebo vně, někde poblíž zdi.

Pro město Litomyšl byly Toulouvcovy odkazy základem jmění, které dostalo pod svou správu a které vytrvalo staletí. Jeho dobročinné nadace byly nadčasové, téměř

všechna města nadace ztratila při politických konfiskacích. V Litomyšli zůstaly do r. 1945, kdy byly pozemky převedeny do státního fondu. Tolik praví víceméně ověřené historické údaje...

Toulovec byl tedy zřejmě člověk bohatý, zbožný, velkorysý i praktický, zároveň opatrný, prozíravý a přesný, vyznal se dobře ve finančních záležitostech, ale s výraznou humanitní snahou pomoci chudým a potřebným.

Jeho existence je opředená nejasnostmi a záhadami. Není tedy divu, že v lidovém vyprávění romanticky...

Tato původní verze je s ohledem na konkrétní potřeby skupiny žáků vždy uzpůsobena schopnostem konkrétní skupiny (učitel každý rok pověst dle schopností skupiny upravuje, výše uvedený text je uveden pro názornou představu o obsahu příběhu).

ÚTERÝ

2. Motivační fáze

- a) Beseda v městské knihovně v Proseči – seznámení s publikací zpracovanou Klubem seniorů Proseč: „Prosečské lístky – pověsti, pohádky a příběhy z Prosečska“ (povídání zaměřeno na pověst o loupeživém rytíři Toulovcovi, který bohatým bral a chudým pomáhal v jejich nelehkém živobytí, o jeho působení na Litomyšlsku a Prosečsku.
- b) Seznámení se s dětskou literaturou v knihovně, plnění jednoduchých úkolů.

STŘEDA

3. Realizační fáze

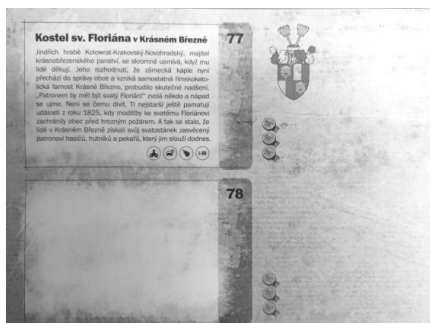
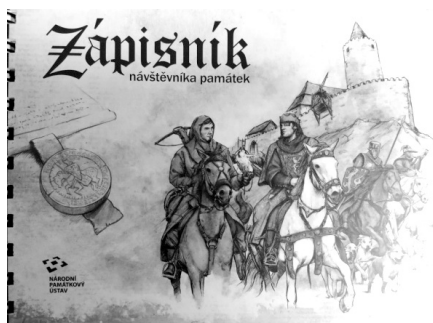
Putování za Toulovcem – celodenní výlet (doprava objednaným autobusem 8.00 hod. – 17.00 hod.):

- a) Návštěva města Litomyšl s průvodcem „RYTÍŘEM TOULOVCEM“. Během dobrodružné výpravy po městě se rytíř Toulovec žákům představí a popovídá nejen o svém životě jako významný měšťan Litomyšle, ale prozradí i svoji loupeživou a současně dobročinnou činnost v polovině 14. století, kdy pomáhal chudým a nemajetným lidem v okolí Litomyšle. Dále připomene všechny významné osobnosti spjaté s Litomyšlí. Provede zajímavými zákoutími s historickými budovami opředené legendami a pověstmi z dob dávno minulých.
- b) Pěší výlet do přírodní rezervace Toulovcovy Maštale mezi skalní pískovcové útvary (přejetí autobusem z Litomyšle do 17 km vzdáleného Jarošova – pěšky do Vranic a potom do Toulovcových Maštálí). Přírodní rezervaci Toulovcovy Maštale tvoří soustava pískovcových skal a skalnatých údolí, které vyhloubily pramenné toky a pobočky řeky Novohradky (Obr. č. 3 a 4). Žáci rozdělení do skupin po čtyřech budou během výletu plnit jednoduché úkoly a hledat indicie, které jim pomohou dohromady složit důležitou informaci o Toulovcovi – v tomto směru je v této fázi nejvýrazněji podporován

Obrázek 3. a obrázek 4. Toulcovy Maštale



Obrázek 5. a obrázek 6. Zápisník návštěvníka památek – titulní stránka, stránka pro zápisky (Tlaskalová, Appl, Zeman, 2018)



rozvoj kompetence vyhledání a aplikace informace.

Cílový úkol pak společně díky získaným indiciím rozluštit v cíli pěšího výletu – Toulcových Maštalích.

ČTVRTEK

4. Fixační fáze – ve škole

Připomenutí proběhlých aktivit, zopakování všech informací a společně vytvoře-

ní zápisků a kreseb na balicí papír. Pro žáky, kteří jsou schopní jednoduchých zápisků, lze využít nově vydaného Zápisníku návštěvníka památek (Národní památkový ústav, 2018) – obr. č. 5 a 6.

PÁTEK

5. Evaluační fáze – společné hodnocení, dokumentace projektu – web, nástěnka.

V rámci evaluační fáze projektu bylo ve

skupince provedeno společné hodnocení, děti vyprávěly, co se jim na projektu líbilo, na lístečky psaly jednoduchá hesla, která si s projektem spojily, tyto lístečky pak umístily na nástěnku.

Z obrazového materiálu (fotografií) společně sestavily jednotlivé etapy projektu – čtení knihy, zahájení výletu, plnění úkolu, společná kresba ve třídě. Učitelé z fotografií vytvořili krátkou prezentaci, kterou následně představí rodičům.

Autorkou výše uvedeného projektu je spoluautorka příspěvku – Libuše Špičáková s kolegyněmi ze Speciální základní školy a praktické školy Skuteč. Tento konkrétní projekt byl realizován v květnu 2019, podobné projekty realizují pro žáky ve škole pravidelně – dalším byl např. projekt Po stopách Ďábelské bible, která vznikla v klášteře v Podlažicích (opět i zde je využito regionálních podmínek³).

Celková evaluace projektu

Uvedený projekt vychází z charakteristik žáků s mentálním postižením, dlouholeté zkušenosti učitelů a z výsledků řady zajímavých výzkumných šetření, která poukazují na možnosti rozvíjení čtenářských kompetencí i u žáků s mentálním postižením. Významným kladem

projektu je tvorba specifických úkolů podporujících zejména práci s informacemi z textu, orientaci v informačních tabulích, směrůvkách či jízdnicích řádech, tedy maximálně využívající reálného prostředí. Přitom je velmi podstatné, že nejde o umělé pracovní listy vyplňované v prostředí třídy, ale jejich užití se přesouvá do reálného prostředí. Velmi důležitá je podpora seriality (řazení jednotlivých událostí), tato složka bývá u mentálně postižených také na nízké úrovni. Součástí projektu bylo i působení na komunikativní rozvoj, schopnost zaznamenat jednoduše hlavní body projektu. Nezanedbatelná je rovněž podpora vzájemného sdílení prožitků z realizované aktivity.

Použití podobných projektů dle zkušenosti učitelů významně podporuje zvyšování kvality čtenářské gramotnosti i u žáků s mentálním postižením, jsou žáky pozitivně přijímány a napomáhají zpestřit výuku, mají tedy také do značné míry motivační efekt jako u žáků intaktních (zde je motivační efekt s ohledem na kvalitu kognitivních funkcí vyšší, resp. vede k podpoře samostatného čtení, zatímco u žáků s mentálním postižením působíme významněji na jednotlivé konkrétní kognitivní funkce než na motivační strukturu jako takovou).

³ Obdobného principu využívá i Švamberk Šauerová, základní osnovu projektů doporučuje modifikovat dle regionálních podmínek a dle charakteristiky skupiny – viz projekty Po stopách Bohumila Hrabala, Z pohádky do pohádky, Po stopách Eduarda Štorcha apod. (blíže např. Švamberk Šauerová, 2013a, Švamberk Šauerová, 2015, 2017).

Závěr

Výše rozvržený projekt poskytuje řadu možností k modifikaci pro jiné cílové skupiny a může být velmi dobrým prostředkem pro zpestření výuky, pro rozvíjení čtenářských kompetencí v kontextu běžného reálného života.

V tomto případě bylo využito dobré znalosti regionu a hlubší znalosti literárních pramenů, díky přípravě týmem

učitelů zahrnuje projekt i didaktické aspekty a reaguje na stanovený tematický plán.

Rozvíjení čtenářské gramotnosti a podpora vztahu k četbě u žáků s mentálními postiženími musí být věnována stejná pozornost, jako je věnována dětem bez těchto obtíží. Čím lépe se dítě s mentálními postiženími dokáže vyrovnat s porozuměním textu, tím bude společenství soběstačnější a spokojenější.

Literatura

- Adamus, P., Franiok, P., Kaleja, M., & Zezulková, E. (2015). *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- A.C. Nielsen Company. (2001). *A National Survey of Reading, Buying and Borrowing Books for Pleasure*. [Canberra]: A. C. Nielsen.
- Altmanová, J. et al. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: VÚP Praha.
- Altmanová, J. et al. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, divize VÚP.
- Bendová, P., & Zikl P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.
- Blažek, R. & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015. Národní zpráva. Přírodovědná gramotnost*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3a1rodn%3ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3ad/NZ_PISA_2015.pdf
- Blažek, R., et al. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva. Česká školní inspekce*. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3a1rodn%3ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3ad/PISA_2018_narodni_zprava.pdf
- Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole. Vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
- Garbe, CH. (2007). *Čtení v Německu: aktuální výsledky, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství*. [přednáška v rámci semináře] [cit. 12.11.2012]. Dostupné z: <http://www.ikaros.cz/node/4436>.

- Gavora, P. (1999) Školská gramotnost versus funkční gramotnost. *Slovenský jazyk a literatúra*. 45(5-6), s. 143-147.
- Hogenová, A. (2005). Kontexty prožitku. In. Kirchner, J. *Kontexty prožitku a kvalita života* (s. 115-128). Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně & Asociace psychologů sportu ČR.
- Hogenová, A. (2001). K problematice prožitku. In. Kirchner, J., Hogenová, A. *Prožitek v kontextu dnešní doby* (s. 16-35). Praha: UK FTVS.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kašová, J. et al. (1995). *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA.
- Kobesová, A. (2016). *Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s lehkým mentálním postižením*. (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Kubínová, M. (2013). *Projekty ve vyučování* [online]. [cit. 18.10.2005]. Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/289/334>.
- Loskotová, A. (2017) *Čtenářské dílny pro žáky s lehkým mentálním postižením* (Diplomová práce). Brno: PedF MU.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Müller, O. (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In Janík, T., Knecht, P., & Najvarová, V. (Ed). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 77-84). Brno: Paido.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Palečková, J. et al. (2007). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006. Poradí si žáci s přírodními vědami?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Philipp, M., Garbe, Ch. (2007). Lesen und Geschlecht - empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In Bertschi-Kaufman, A. (Ed.). *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer.
- Podoláková, I. (Eds.). *Gramotnost ve škole - sborník příspěvků z konference* [DVD-ROM]. Hradec Králové: PedF UHK.
- Straková, J. et al. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Švamberk Šauerová, M. (2013a). Využití literární tvorby Eduarda Štorcha v projektech rodinné edukace zaměřených na podporu čtenářské gramotnosti dospívajícího

- chlape s multifaktoriálním zdravotním handicapem. Kazuistická studie. In Čuřín, M., Víška, V., &
- Švamberg Šauerová, M. (2013b). *Význam prožitku při podpoře čtenářství a čtenářské gramotnosti*. In Šauerová, M, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberg Šauerová, M. (2013c). Využití technických prostředků a moderních technologií v rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti dítěte. In Andres, P., Vališová, A. et al. *Interdisciplinární vztahy mezi technickými, humanitními a společenskými vědami* [CD-ROM]. Praha: ČVUT, Masarykův ústav vyšších studií, katedra inženýrské pedagogiky.
- Švamberg Šauerová, M. (2014). *Rozvíjení čtenářství u dětí mladšího školního věku - teorie a praxe rozvíjení čtenářství v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberg Šauerová, M. (2015). *Projekt rozvoje čtenářství pro dospívající - „Po stopách Bohumila Hrabala“*. In Švamberg Šauerová, M. (ed.), & Hošek, V. (ed.). *Zážitková pedagogika - zdroj inspirace v edukační praxi: kolektivní monografie*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.
- Švamberg Šauerová, M. (2017). Využití vlivu vrstevníka (peer tutoring) při rozvíjení čtenářství. Výzkumná studie. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 1(2), 79–97. Dostupné z: https://pages.pepf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/05/Gramotnost_02_Svamberg_Sauerova.pdf.
- Švamberg Šauerová, M. (2017). Projects supporting formation of positive attitudes to reading of a child from an early age. In *Человек читающий: Ното legends-9. Научный сборник статей (73–85)*. Москва : Русская ассоциация чтения,издательство «Канон +» РООИ «Реабилитация».
- Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti. Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Univerzita Ostrava, 2011.
- Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- Valenta, J. et al. (1993). *Pohledy - projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: ARTAMA.
- Tláskalová, J., Appl, F., & Zeman, J. (2018). *Zápisník návštěvníka památek*. Praha: Národní památkový ústav, generální ředitelství.
- Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
- Válková, H. (2000). *Skutečnost nebo fikce? Socializace mentálně postižených prostřednictvím pohybových aktivit*. Olomouc: Univerzita Palackého.

PROJEKT ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.

doc. PhDr. Markéta Švamberk Šauerová, Ph.D

Katedra pedagogiky a psychologie

Palestra, Vysoká škola tělesné výchovy a sportu

svamberk.sauerova@palestra.cz

Bc. Libuše Špičáková

Speciální základní škola a praktická škola Skuteč

libuse.spicakova@spzs-skutec.cz