

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav Speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití didaktických her v prostředí třídy praktické školy dvouleté se zaměřením na
český jazyk a matematiku

Iveta Martinková

Prohlašuji, že bakalářskou práci jsem napsala samostatně a veškerou odbornou literaturu a zdroje, které jsem použila, jsem ve své práci uvedla.

V Olomouci dne

Poděkování:

Srdečně děkuji Mgr. Jaromíru Maštalířovi, Ph.D za odborné vedení mé bakalářské práce, důležité rady, připomínky a velmi ochotný přístup. Vážím si jeho rychlé komunikace a veškerého času, který mi věnoval. Mé poděkování patří také mému manželovi a mým dětem, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

ANOTACE:

Jméno a příjmení	Iveta Martinková
Ústav	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Jaromír Maštaliř, Ph.D
Rok obhajoby	2024

Název práce	Využití didaktických her v prostředí třídy praktické školy dvouleté se zaměřením na český jazyk a matematiku
Název v angličtině	The use of didactic games in the classroom environment of a two-year practical school with a focus on the Czech language and mathematics
Anotace práce	Práce zkoumá možnosti využití didaktických her v prostředí praktické školy dvouleté, konkrétně v hodinách českého jazyka a matematiky. Konkrétní hry autorka bakalářské práce v prostředí vybrané třídy modifikuje, realizuje a kvalitativními metodami vyhodnotí. Následně navrhne konkrétní doporučení. Cílem práce je zjistit, v jakých částech je nutné hry modifikovat, jaký vliv bude mít využití didaktické hry na udržení pozornosti žáků ve výuce a jak se projeví využití didaktické hry ve výuce na aktivitu žáka.
Klíčová slova	Didaktická hra, praktická škola dvouletá, český jazyk, matematika
Anotace v angličtině	The thesis explores the possibilities of using didactic games in the environment of a two-year practical school, specifically in Czech language and mathematics classes. The author of the thesis modifies, implements and evaluates the specific games in a selected classroom environment using qualitative methods. Subsequently, she proposes specific recommendations. The aim of the thesis is to find out in which parts the games need to be modified, what effect the use of didactic games will have on the retention of pupils' attention in the classroom and how the use of didactic games in the classroom will affect pupils' activity.

Klíčová slova v angličtině	Didactic game, two-year practical school, czech language, mathematic
Přílohy vázané v práci	Příloha 1 Informovaný souhlas Příloha 2 Učební plán Příloha 3 Průběhy didaktických her, které byly zaznamenány kamerou, a poté doslovně přepsány
Rozsah práce	69 stran
Jazyk práce	český

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení:	Iveta MARTINKOVÁ
Osobní číslo:	D21733
Adresa:	Štěmplevec 27, Holasovice – Štěmplevec, 74774 Neplachovice, Česká republika
Téma práce:	Využití didaktických her v prostředí třídy Praktické školy dvouleté se zaměřením na český jazyk a matematiku
Téma práce anglicky:	The use of didactic activities in the classroom environment of the two-year practical school with a focus on the Czech language and mathematics
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D. Ústav speciálněpedagogických studií

Zásady pro vypracování:

- 1) Vymezení tématu práce
- 2) Vyhledání literatury a jiných zdrojů k tématu
- 3) Vytvoření koncepce práce, formulace cíle
- 4) Konzultace s vedoucím práce
- 5) Vyhledávání další odborné literatury k tématu a její studium
- 6) Metoda a postup výzkumného šetření – kvalitativní výzkum, pozorování, rozhovor, evaluační dotazník
- 7) Sběr dat pro praktickou část práce, realizace praktické části
- 8) Psaní teoretické části práce
- 9) Zpracování výsledku výzkumného šetření a interpretace
- 10) Diskuze vycházející ze získaných informací a doporučení pro praxi
- 11) Shrnutí a závěr

Seznam doporučené literatury:

- VALENTA, Milan. Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
- VALENTA, Milan. Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
- ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
- ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá [online]. [cit.2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta: *Jiří Martinhoň*

Datum: *25.1. 2023*

Podpis vedoucího práce: *Proštek*

Datum: *30.1. 2023*

Podpis vedoucího pracoviště:



Datum: **- 2 -02- 2023**

Obsah

TEORETICKÁ ČÁST	10
Úvod	10
1 Hra	11
1.1 Didaktická hra	13
1.1.1 Dělení didaktických her	17
1.2 Aktivizační výukové metody	18
2 Vzdělávání žáků s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra 20	
2.1 Vývojová porucha intelektu	20
2.2 Osobnostní zvláštnosti a možnosti podpory ve vzdělávání	21
2.2.1 Mírná vývojová porucha intelektu	22
2.2.2 Středně těžká vývojová porucha intelektu	23
2.2.3 Poruchy autistického spektra	24
3 Vzdělávání v praktické škole dvouleté	27
3.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá ...	27
3.2 Školní vzdělávací program	29
PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 Metodologie	33
4.1 Popis výzkumných technik	33
4.1.1 Pozorování	33
4.1.2 Triangulace	34
4.2 Charakteristika účastníků šetření	35
4.3 Etické aspekty výzkumného šetření	38
4.4 Realizace výzkumného šetření	39
4.5 Analýza výzkumného šetření	40
5 Výsledky výzkumného šetření a interpretace	42
5.1 Modifikace plánovaných aktivit	42

5.2 Pozorování a reflexe	44
6 Diskuse, limity studie, doporučení pro praxi	54
Závěr.....	60
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ A DALŠÍCH ZDROJŮ	62
SEZNAM ZKRATEK	67
SEZNAM TABULEK	68
SEZNAM PŘÍLOH	69

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Hry mají v lidském životě důležité zastoupení. Protože se jedná o neohraničený pojem, každý může mít o tomto slově jinou představu. Zatímco jednomu může hra přinášet štěstí a radost, druhý si ji může spojovat se slzami a prohrou. V případě dětí, s nimiž je hra obecně spjata, může mít pozitivní účinky na jejich rozvoj. Tříbí smysly, rozvíjí paměť a pozornost, ale také podporuje komunikaci a sociální interakci. Z pozice asistentky pedagoga na praktické škole dvouleté si autorka této bakalářské práce za dobu své praxe mimo jiné všimá, jaký vliv mohou mít didaktické hry rovněž na rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Autorka se proto rozhodla svůj zájem o speciální pedagogiku a otázku vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami nastínit v této bakalářské práci. S ohledem na téma využitelnosti didaktických her v rámci vyučování na praktické škole dvouleté si stanovila cíl vyhledat, modifikovat, připravit, realizovat a reflektovat didaktické hry ve výuce českého jazyka a matematiky. Dále zjistit vliv didaktických her na pozornost a aktivitu. Autorka si proto stanovila následující výzkumné otázky: *V jakých částech bylo nutné modifikovat původně vybrané didaktické hry? Jaký vliv bude mít didaktická hra na udržení pozornosti žáků ve výuce? Jak se projeví využití didaktické hry ve výuce na aktivitu žáka?*

V první kapitole autorka na základě literatury definuje a porovnává pojem hra a didaktická hra, včetně dělení didaktických her. Pozornost věnuje také aktivizačním výukovým metodám, mezi které didaktické hry spadají.

Druhá kapitola se zabývá vzděláváním žáků s vývojovou poruchou intelektu a s poruchou autistického spektra. Na základě pramenů objasňuje vývojovou poruchu intelektu a s ohledem na autorčinu cílovou skupinu v rámci praktické školy dvouleté se zaměřuje také na osobnostní zvláštnosti a možnosti podpory ve vzdělávání daných žáků.

Ve třetí kapitole se autorka věnuje aspektům vzdělávání v praktické škole dvouleté. Popisuje zde specifika daného zařízení, a to včetně rámcového a školního vzdělávacího programu, kdy věnuje pozornost předmětům českého jazyka a matematice.

Ve čtvrté, praktické části bakalářské práce, autorka nejprve popisuje metodiku sběru a vyhodnocení dat. Snaží se vyhledat, modifikovat a následně připravit a realizovat dvě didaktické hry ve výuce českého jazyka a dvě hry v hodinách matematiky. Tyto hry poté podrobuje analýze a následně předkládá v kapitole výsledky.

1 Hra

„... lidská hra má v sobě cosi univerzálního. Nezná hranic geografických a národních. Nezná ani hranic věkových. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka.“

Zdeněk Matějček (Pišlová, 2008, s. 2)

Pokusit se definovat hru z dostupné literatury není snadné. Problematikou se zabývají mnozí odborníci a autoři (srov. Suchánková, Průcha a kol., Millarová, Maňák, Mádrová, Šimíčková-Čížková, Mišurcová, Krejčová, Wolfová, Portmannová, Siegllová), a i přes specifické body se jejich bádání po definici pojmu často liší.

Suchánková (2014) uvádí, že se významově o slovo hra vedou spory napříč historií, a ani dnes není její definice jasná. Ovlivňuje ji totiž mnoho faktorů. Přesné definování podle autorky nebylo a není možné, mimo jiné z důvodu jednostranného pohledu na její příčinu a účel, osobnost autora i odrazy cílů výchovy dané společností. Navíc se hra charakterizuje určitými znaky a vlastnostmi, a ty ji od jiných činností mohou odlišovat. Od spontánnosti, vnitřní svobody i svobodné volby, přes smysluplnost, samoučelnost, až po zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost či nestresující stav mysli. *„Obecně je možno říct, že čím více se v činnosti objevují tyto znaky, tím více ji můžeme označit jako hru“* (tamtéž, s. 10).

Dle pedagogického slovníku se jedná o formu činnosti lišící se od učení či práce. *„Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrmuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat“* (Průcha, 2008, s. 75).

Suchánková (2014) hru popisuje jako vnitřně motivovanou činnost, navíc spojenou se seberealizací. *„Hra se projevuje určitými znaky, jako jsou spontánnosti, vnitřní svoboda a svobodná volba, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost, nestresující stav mysli, které ji od jiných praktických životních činností mohou odlišovat“* (tamtéž, s. 9-10). Millarová (1978) naopak hře přisuzuje svobodnou volbu,

nevynucenou lidmi či okolnostmi, dodává však, že tuto volbu stále není možné považovat za jednoznačné kritérium. Na svobodnou volbu při charakteristice hry poukazuje i Maňák, Švec (2003) a přestože nesleduje žádný zvláštní účel, jsou pro ni typické cíle a hodnoty.

Podle Mádrové (1995) hra tříbí smysly, rozvíjí myšlení, paměť i pozornost, cvičí obratnost, ale také učí dítě spolupráci, podřizování se pravidlům a radosti z výkonu, jakož i schopnosti přijímat prohru. Stejně jako ostatní autoři i ona vyzdvihuje, že se dítě v předškolním věku hrou učí. Zároveň však podotýká, že dítěti ještě splývá fantazie s realitou. Řešení, jak dítěti porozumět, dle ní vede skrze vlastní snahu přemýšlet jako dítě. *„Chceme-li svým dětem lépe rozumět, musíme dokázat být sami také trochu dětmi. Znamená to zapomenout někdy na spěch, shon a povinnosti a připomenout si svět vlastních dětských her“* (tamtéž, s. 5).

Jiní autoři přisuzují hře důležitou roli. Jde o sociální činnost, díky které se dítě dostává do kontaktu se svým okolím, ale zároveň taky formuje uvědomění si svého „Já“. *„U dítěte se nejprve vyvíjí vědomí „tělového já“ jako vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Vědomí „tělového já“ vzniká z vědomí vlastního těla, což je v dospělosti významný aspekt osobnosti“* (Nakonečný, 1993 in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 73).

Suchánková (2014) též přisuzuje hře hluboký význam. Podle ní je úzce spjata s vývojem osobnosti a je nápomocna při poznávání světa okolo nás, ale i při poznávání naší vnitřní osobnosti. *„Člověk si hraje od nepaměti, hra je součástí dějin lidstva. Vytváří obraz společnosti, kultury a národa, odráží výchovné koncepty a požadavky společnosti, školy i vychovatele (rodiče i učitele)“* (tamtéž, s. 9).

Také Krejčová, Wolfová (1995) uvádí, že hra, která člověka provází dětstvím i dospělostí, zlepšuje paměť, úsudek v logice, a také kombinační schopnosti. Podle nich se jedná o oblast s obsáhlým počtem příležitostí k tvořivému řešení problémových situací. *„Poskytuje možnost dosáhnout úspěchu každému bez rozdílu. Ve škole může podněcovat soutěživost a iniciativu také u dětí obvykle považovaných za slabší a pasivnější“* (tamtéž, s. 6). Autorky dodávají, že v nižších školních ročnících hry vycházejí z přirozených potřeb dětí.

Portmann (2011) uvádí, že hry pomáhají řešit různé situace a úkoly. Získávají se při nich nové životní zkušenosti bez obav ze selhání a špatného hodnocení. Při hře se zapojuje kreativita, která svůj význam naopak ztrácí při vyučování, výchově a vzdělávání. Hra navíc není pouze dětská kratochvíle. Ve stručnosti můžeme říci, že hry odrážejí duševní procesy, jako jsou logika, strategie, kreativita či paměť. Vyžadují aktivitu, podporují komunikaci, simulují sociální procesy, rozvíjejí osobnost, obohacují životní zkušenosti a v neposlední řadě jsou spojeny se zábavou.

Také dle Sieglové (2019) zaujímá hra v životě člověka podstatnou roli, která neslouží jen k vyplnění jeho volného času, ale je to důležitá součást duševního vývoje, která pomáhá člověku poznat sebe sama, své okolí, a „...*je proto všeobecně uznávána jako nepostradatelný element také v procesu učení*“ (tamtéž, s. 119).

Další autoři podmiňují vývoj dětských her určitou výchovou. Zatímco dobrá výchova může vývoj dítěte podpořit, nevhodná může potenciálně vývoj narušit a zabrzdit. K vytvoření dobrých podmínek pro vznik her je důležité porozumět jak samotnému dítěti, tak samotným hrám, hračkách i vhodným výchovným postupům (Mišurcová, 1980).

S ohledem na výše zmíněné charakteristiky můžeme říci, že hra má významný vliv na rozvoj člověka jak v dětství, tak v dospělosti. Je vnímána jako zábava, která má mnoho různých podob a funkcí, zahrnuje duševní i fyzickou aktivitu a je pro člověka přirozeně přitažlivá. Souvisí s procesem učení, přispívá k výchově a vzdělávání, podporuje komunikaci a sociální interakci. Je to multifunkční činnost, která hraje důležitou roli v životě člověka a v poznávání světa kolem něj.

1.1 Didaktická hra

Zormanová (2014) shrnuje didaktiku jako vědu zkoumající teorii vyučování spolu s podmínkami a faktory, které proces vyučování ovlivňují zvnějšku i zevnitř. Předmětem didaktiky je dle autorky výukový cíl, výukové metody, didaktické zásady, diagnostika výstupů výuky a organizační formy výuky.

Právě výukové metody zmiňuje Kalhous (2002), když je řadí mezi základní kategorie školní didaktiky. Popisuje ji jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, a snaží se dosáhnout cílů nastavených učitelem a akceptovaných žákem.

První náznak didaktické hry se objevil v 16. století formou tištěných obrázků (Mišurová, 1980). Jako první využil didaktickou hru v rámci vyučování Jan Amos Komenský. Nicméně jeho přístup bral v potaz spíše přirozenou aktivitu dítěte, coby rámec pro učení (Filová in Maňák, 1997). Dle Santlerové (1993) Komenský zdůrazňuje přednosti dětské hry, a to vedle vlastního rozhodování, společenského kontaktu, radosti z pohybu a přípravy k vážným věcem.

Dle Pedagogického slovníku je didaktická hra „*Analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační*

náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci, i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím“ (Průcha, 2008, s. 43).

Autoři Pecina, Zormanová (2009) uvádějí, že hru je možné charakterizovat jako jednu ze základních činností, která děti baví. Dodávají, že jde o dobrovolně zvolenou aktivitu a jejím druhořadým výstupem je učení.

V nižších školních ročnících by dle Houšky (1991) měla didaktická hra představovat elementární vyučovací metodu, při které dítě, coby aktivní tvůrčí účastník, svobodně komunikuje se spoluhráči. To ovšem za předpokladu jistých zákonitostí:

- učitel ani rodič nesmí do průběhu hry vstupovat, plní pouze roli iniciátorů, kteří hru navrhli;
- dětem nelze hru vnucovat, zájem o ni musí přijít od samotného dítěte bez okolního nátlaku;
- hra musí mít jasně stanovená pravidla a cíle tak, aby během hraní nedošlo k nedorozumění.

Filová (in Maňák, 1997, s. 31) uvádí „*Didaktická hra je kategorie hravých činností, která má své primární využití při učení*“. Má své místo ve školním vyučování a učitel ji vybírá na základě probraného učiva a výukového cíle, s vědomím, co je nutno procvičit. Didaktické hry spojuje s pravidly, což dítě nutí pravidla respektovat, a přináší tak i výchovný aspekt. Argumentuje podporou socializace dítěte, zmírněním negativních afektů v případě neúspěchu a sebekontrolou. Kolektivní didaktické hry upevňují také společenství třídy. Zahrnují i posílení pozitivních vztahů mezi jednotlivci. „*Didaktická hra je tedy činnost, ve které dítě spontánně uplatňuje poznávací aktivity a realizuje poznávací činnost pod primárním vlivem příslušného pravidla, které způsobuje, že poznávání a učení probíhá nenásilně*“ (Houška, 1993 in Maňák, 1997, s. 31).

Že didaktická hra pomáhá dítěti překonávat obtíže spojené s výukou, zmiňuje i Santlerová (1993). Jde o vhodný prostředek nejen k tomu, aby dítě učivo dobře zvládlo, ale také se na výuku těšilo a získávalo nové vědomosti i dovednosti nikoliv dřinou, nýbrž přirozenější, příjemnější cestou. Autorka spojuje didaktické hry s výchovně-vzdělávacím cílem, k němuž vede převážně vlastní činnost žáků, a díky tomu se dítě adaptuje na nové podmínky, učí se řešit konfliktní situace a problémy. Jako další cíl didaktické hry uvádí rozvíjení tvůrčích schopností dítěte také v oblastech mezilidských vztahů. Didaktická hra dítěti

napomáhá při rozvoji sociálních vztahů, rozvíjí komunikační schopnosti, učí ho spolupracovat, vcítit se do pocitů ostatních, nabýt kontroly nad svým konáním, dává možnost sebereflexe a učí ho rovněž žít ve společnosti ostatních lidí.

Podle Zormanové (2014) je přínosem didaktické hry také snadnější upevnění probírané učební látky. Hru samotnou autorka definuje coby aktivitu, jejímž produktem je právě fixace učební látky. Jak dále vysvětluje, díky stimulačnímu náboji probouzí u žáků zájem, aktivizuje je, a také zvyšuje jejich motivaci a angažovanost činnosti provádět.

Houška (1991) vytyčuje základní pravidla hry:

- je-li to možné, měla by hra rozvíjet aktivitu, fantazii, tvůrčí činnost a další;
- musí plnit jasný cíl. Je nutné vědět, proč hru navrhujeme v dané podobě a s konkrétními pravidly;
- je důležité, aby hra byla pro děti přitažlivá;
- dovednosti a vědomosti, které hra rozvíjí, musí navazovat na již ovládané znalosti.

Další pravidla při volbě didaktické hry uvádí také Santlerová (1993). Zmiňuje, že je nutné respektovat věkové a individuální zvláštnosti dítěte, vycházet z jejich vědomostí a zájmů. V neposlední řadě je důležitá dobrá organizace, srozumitelné vysvětlení a dodržování všech pravidel, a nakonec i vyhodnocení cíle hry. Pišlová (2008) uvádí, že po každé hře musí následovat vyhlášení výsledků. Iniciátor by měl následně odpovědět na otázky, jestli hra splnila účel, zda děti hrály rády, s nadšením a poctivě a zda není potřeba upravit pravidla. Odpovědi na tyto otázky mluví o kvalitě práce iniciátora hry.

Filová (1997) ještě doporučuje vyvarovat se jakékoliv improvizaci spojené s didaktickou hrou. Její správné zařazení do výuky znamená jasný časový plán, kdy učitel seznámí přítomné s cílem, s přesnými pravidly, sdělí úkoly a obeznámí je se způsobem hodnocení výsledků. V průběhu hry dohlíží učitel na dodržování pravidel a registruje výsledky. *„Účelným zakončením je závěrečná diskuse, jejímž cílem je spojit průběh a výsledky hry s aktuálním učivem, (...) Spravedlivé hodnocení výsledků hry je hlavní podmínkou jejího pozitivního dopadu na aktéry“* (Filová in Maňák, 1997, s. 34). Je nutné brát v potaz i vysoké zaujetí žáků během hry, které je doprovázeno zvýšenou citlivostí na nespravedlnost či neobjektivnost v rámci posouzení jednotlivých výkonů. Je proto nutné zajistit přesné způsoby registrace a nestrannost při vyhodnocování. Pišlová (2008) doplňuje, že hru je možné započít v jakékoliv fázi výuky, ať už je součástí výkladu, procvičování, opakování, či prověřování znalostí.

Kalhous, Obst (2002) upozorňují na přípravu výuky. Ta je pro učitele při použití didaktické hry náročná, neboť vyžaduje funkční promyšlení obsahové i organizační náplně, stejně jako výběr skupin, materiální zajištění i přípravu žáků. Doporučují využít kartotéku se seznamem her pro vyučované předměty. Učitel by se zároveň měl ujistovat o významu použití her.

Pecina, Zormanová (2009) uvádí možný postup přípravy didaktické hry:

- stanovit cíl a objasnit volbu konkrétní hry;
- ověřit připravenost žáků na vybranou hru. Žáci podle autorů musí disponovat potřebnými znalostmi a dovednostmi. Hra také musí mít přiměřenou náročnost;
- stanovit a prezentovat žákům pravidla hry;
- zvolit vedoucího hry. Může se jednat o žáka, avšak volba je podmíněna zkušenostmi;
- vymežit způsob hodnocení a diskusi s žáky na toto téma hodnocení;
- připravit materiální i prostorové požadavky, tedy uspořádání místnosti i příprava pomůcek;
- stanovit časový průběh a možnosti zúčastněných.

Zormanová (2014) vyzdvihuje důkladnou přípravu. Nedůsledná příprava ve spojení s absencí pravidel vede ke zmatečnosti, a hra tak ztrácí možnost pozitivních výsledků.

Také Obst (2017) doporučuje apriori zvážit funkci hry ve výuce. Rušivý „didaktismus“ podle něj může být u didaktické hry snadno odstraněn, jestliže je vyučující schopen hry vybrat s citem, ve vhodnou chvíli a s důvěrou je kvalifikovaně zařadit do výuky.

Petty (2013) k zařazování her do výuky přímo vyzývá. Argumentuje obecným zájmem žáků o hry a zvýšenou pozorností při práci na daném úkolu, což podle něj vytváří a uceluje zájem o daný školní předmět. Čapek uvádí (2015), že hra by měla být základem edukace osob všeho věku. Jestliže člověk něco dělá a dělá to rád, vykonává činnost nejlépe, navíc s energií a chutí. Zároveň však pojem didaktika ve spojení s hrou kritizuje. Podle něj je zřejmé, že pokud učitel herní činnost použije, mělo by to být přímo formou záměrné aktivity, která vede k určitému edukačnímu cíli. „*Hra je ve škole didaktická vždy*“ (tamtéž, s. 213).

Čapek (2019) dále zmiňuje, že cokoliv dělá člověk hrou, je pro něj zábavné. Jednoduše tak lze usuzovat, že stačí nechat děti ve školách, aby si hrály, a žáci pak budou pracovat co nejlépe. „*Někteří odborníci tvrdí, že celá naše kultura je vybudována a stále budována vlastně jen díky hře. Hra není nic, za co by se měl učitel ve své hodině stydět, právě naopak*“ (tamtéž, s. 15).

Jak již bylo zmíněno výše, každá didaktická hra by měla mít jasný didaktický cíl, účel a pravidla. Měla by u žáků vést ke zlepšení konkrétních vědomostí a dovedností a být prostředkem, díky kterému se zapojí na základě vlastního rozhodnutí do výuky. Zároveň by pro žáky měla být přitažlivá a zajímavá. Pro úspěšné využití didaktické hry je klíčová dobrá organizace, která zahrnuje časový plán, jasná a dodržovaná pravidla, vysvětlení úkolů a hodnocení výsledků. Podstatná je také následná diskuse, která spojí výsledek hry s aktuálním učivem a usnadní žákům lepší zapamatování si probírané učební látky. Nemělo by se však zapomínat na individuální zvláštnosti účastníků, včetně jejich zájmů, znalostí a na důkladnou přípravu ze strany vyučujícího. Didaktické hry pomáhají žákům rozvíjet také spolupráci, komunikaci, mají výchovný aspekt, podněcují k tvořivosti, učí žáky respektovat pravidla a řešit konflikty.

1.1.1 Dělení didaktických her

Jako není možné přesně definovat pojem „hra“, stejně nejednoznačné je i dělení didaktických her. Často závisí na osobnosti každého vyučujícího, jak určitou klasifikaci využije coby podnět k doplnění či rozšíření své fantazie. Zatímco někteří autoři rozdělují didaktické hry na tvořivé, dramatické, konstruktivní, hry s pravidly a jiné, Santlerová (1993) toto rozdělení kritizuje kvůli nepřesným hranicím mezi skupinami didaktických her.

Zormanová (2014) zmiňuje Meyerovo (2000) dělení didaktických her na interakční, simulační a scénické. V závislosti na různorodých aktivitách je lze specifikovat dle různých hledisek:

- u interakčních her tvoří základnu interakce jak s hračkami, tak i s ostatními hráči. Jedná se kupříkladu o hry společenské, učební a hry s pravidly. Čapek (2015) ještě doplňuje hry myšlenkové, strategické, stavebnice a modely;
- základnu her simulačních je prostředí či situace z reálného světa, hraní rolí nebo řešení případů (Činčera in Zormanová, 2014), přičemž Čapek (2015) dodává i hry konfliktní;
- základna scénických her spočívá v návaznosti na divadelní hry.

Kotrba a Lacina (2015) dělí hry obecně na základě míry interakce mezi hráči, eventuelně mezi herními týmy:

- neinterakční hry, během kterých hraje každý zúčastněný sám za sebe, a řeší stejný problém za stejných podmínek (pexeso, slepé mapy, křížovky, kvízy). Hra není závislá na ovlivňování hráčů a na spolupráci. Pedagog pouze usměrňuje zúčastněné, sleduje

jejich práci, dohlíží nad dodržováním pravidel. Na konci hry sdělí hráčům správné řešení;

- interakční hry, při kterých na sebe hráči vědomě i nevědomě (a také záměrně i nezáměrně) působí, komunikují spolu a svým jednáním i postupy se ovlivňují. Během hry jsou ve vzájemné interakci, reagují na jednání protivníků, přizpůsobují své rozhodování herní situaci. Za předpokladu, že zúčastnění hrají náročnou interakční hru, významnou roli hrají vzájemné vztahy mezi hráči uvnitř týmů. Jde například o schopnost dělby práce nebo participaci hráčů.

Další dělení uvádí Sochorová (2011). S ohledem na obsah didaktické hry rozděluje konkrétní aktivity podle zaměření na – jazykový rozvoj, rozvoj pohybu, rozvoj esteticko-hudebních a organizačně-řídících schopností, rozvoj vědeckého poznání a na logicko-matematický rozvoj. Navíc hry rozděluje podle oblasti, kterou daná aktivita rozvíjí. Jedná se o rozvoj paměti, myšlení, komunikace, tvořivosti, kooperace a zařazuje zde také hry sensorické. V závislosti na vyučovacím procesu, během kterého se didaktické hry využívají, jde o hry motivační, hry pro získávání nových znalostí a zkušeností a hry pro upevňování znalostí.

Jiná hlediska klasifikace didaktické hry navrhuje Jankovcová (1988 in Maňák, 2003) – dle místa konání, doby trvání, hodnocení a převládající činnosti. Kotrba a Lacina (2015) dodávají, že hry se ale mohou lišit také na základě zaměření a účelu. Myslí tím pohybově zaměřené hry, hry zaměřené na rozvoj sociálních a dalších dovedností nebo hry s důrazem na opakování vědomostí.

1.2 Aktivizační výukové metody

Jedny z výukových metod, které si kladou za cíl změnu způsobu vyučování, jeho oživení, jsou aktivizační metody (Kotrba, 2015). Jankovcová a kol. (1988) zmiňuje, že aktivizující metody jsou postupy vedoucí výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo především na základě práce žáků. „...*přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů*“ (M. Jankovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988 in Maňák, 2003, s. 105).

Na druhou stranu metody, jako jsou kupříkladu hry, problémové vyučování či diskuzní, inscenační a situační metody, obecně vyžadují více času pro realizaci, a proto by měly vyučování převážně doplňovat. Problematická je také jejich použitelnost, která je omezena druhem učiva a podmínkou rozsáhlých didaktických úprav. „*Aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit, zatraktivnit*“ (Kotrba, 2015, s. 43).

Švec in Pecina (2009) spatřují následující výhody aktivizujících metod ve vzdělávání:

- efektivní osvojení vědomostí, návyků, zkušeností, dovedností a poznávacích schopností;
- rozvoj aktivity, tvořivosti a samostatnosti;
- rozvíjení učebních schopností žáků a podněcování pozitivní stránky stylu jejich učení;
- rozvoj a navozování návyků a učebních dovedností žáků.

Kotrba spolu s Lacinou (2015) uvádějí nejpraktičtější dělení aktivizačních metod pro potřeby vyučujícího na základě:

- náročnosti přípravy (pomůcky nutné pro přípravu, čas);
- časové náročnosti samotné aktivity v průběhu výuky;
- rozřazení do kategorií (hry, diskusní, situační, problémové úlohy, inscenační metody);
- cílů a účelů využití aktivity ve výuce (odreagování, motivace, opakování, diagnostika, nové formy výkladu).

Maňák se Švecem (2003) řadí didaktickou hru mezi aktivizující výukové metody, zároveň však upozorňují na vzájemný rozpor mezi hrou a učením, a to navzdory mnoha shodným rysům. Pokud hra nevnímá konkrétní stanovené cíle, doprovodná výuka je zpravidla z podstaty cílově orientovaná. *„Při překonání tohoto napětí se musí didaktická hra vyvarovat dvou extrémů: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již hrové činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky“* (M. Bönsch, 1974 in Maňák, 2003, s. 126).

Petty (2013) v souvislosti s hrou tvrdí, že hry mohou zapojovat žáky do výuky intenzivně, a žáci tak ve srovnání s jinými metodami dosáhnou jedinečné kvality soustředění. Doplňuje, že díky správné motivaci a zvýšenému zájmu mohou žáci získat k výuce i k danému učiteli kladný vztah, a tento pozitivní stav může přetrvávat i delší dobu. Čapek (2019) upozorňuje, že v didaktice má hra širokou paletu možností. Ať už se jedná o dramatizaci, hry v rolích, až po zábavné řešení problémů nebo logické hříčky. Zaměstnává myšlení zúčastněných na mnoha úrovních.

Autoři často propojují pojem hra jako jednu z aktivizačních výukových metod s pojmem didaktická hra.

2 Vzdělávání žáků s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra

Kozáková (2013) uvádí, že u jedinců s kterýmkoliv typem postižení je důležité se zaměřit na to, co umí, zvládnou a co u nich můžeme rozvíjet, nikoliv se zabírat jejich odlišností, co neumí, nemohou či nezvládnou.

2.1 Vývojová porucha intelektu

Aktuálně probíhá implementace a překlad 11. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 11, mezinárodní označení ICD – 11), v níž se rovněž mění termín „mentální postižení“ na „vývojovou poruchu intelektu“ (Valenta, 2021).

Podle této 11. revize jsou vývojové poruchy intelektu „*Skupina etiologicky různorodých stavů, které vznikají během vývojového období, a vyznačují se výrazně podprůměrnými intelektuálními funkcemi a adaptivním chováním, které jsou přibližně dvě nebo více směrodatných odchylek pod průměrem (přibližně méně než 2,3 percentilu), na základě vhodně normalizovaných, individuálně prováděných standardizovaných testů. Pokud nejsou k dispozici vhodně normované a standardizované testy, vyžaduje diagnostika poruch intelektuálního vývoje větší spolehlutí na klinický úsudek založený na vhodném posouzení srovnatelných ukazatelů chování*“ (ICD – 11).

V kapitole Osobnostní zvláštnosti a možnosti podpory ve vzdělávání a v následujících subkapitolách autorka uvádí specifika žáků, kterých se tato bakalářská práce týká.

V Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM – 5) se uvádí pojem porucha intelektu. Termín je synonymem pro diagnostickou kategorii MKN – 11, známou jako vývojová porucha intelektu. „*Porucha intelektu je porucha, která vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti*“ (Raboch a kol., 2015, s. 33). K její diagnostice je zapotřebí splnit tři kritéria:

- nedostatek intelektových funkcí jako je uvažování, abstraktní myšlení, usuzování, řešení problémů, plánování, taktéž vzdělávání se ve škole a učení se na základě zkušeností. Uvedené nedostatky potvrzené klinickým vyšetřením a individualizovaným standardizovaným testováním intelektových schopností;
- nedostatek adaptivních funkcí vede k neschopnosti dosáhnout vývojových a sociokulturních standardů pro osobní nezávislost a společenskou odpovědnost. Bez

trvalé podpory omezuje nedostatek adaptivních funkcí průběh jedné nebo více aktivit v rámci každodenního života, včetně komunikace, začlenění do společnosti a života nezávislého na pomoci, a to v různých prostředích, jako je práce, domov, škola či společnost;

- počátek těchto obtíží se vyskytuje v době vývoje (Raboch a kol., 2015).

Dle Valenty (2021) je možné vývojovou poruchu intelektu, dříve označovanou jako mentální postižení, definovat jako snížení inteligence, které se projevuje hlavně snížením poznávacích, řečových, sociálních a pohybových schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií.

2.2 Osobnostní zvláštnosti a možnosti podpory ve vzdělávání

Myšlení je u jedince s vývojovou poruchou intelektu jednoduché, omezené a rigidní. Často se upíná na určitý způsob řešení a má omezenou zvědavost (Fischer, 2008). Kozáková (2013) zmiňuje také nepřesné úsudky a těžkopádnou tvorbu pojmů. Osoba neumí promýšlet své jednání a předvídat jeho důsledky, stejně jako nedovede využít už získané rozumové operace. Dodává, že myšlení osoby s vývojovou poruchou intelektu zatěžuje přílišná konkrétnost, nepřesnost a chyby v analýze a syntéze, a tato osoba není schopna generalizování a abstraktního přemýšlení. Podle Švarcové (2006) má jedinec s poruchou intelektu tendenci více vzpomínat než aktivně přemýšlet; jeho schopnost myšlení se omezuje na konkrétní situace a vztahy mezi objekty a jevy. To vše vede k problémům při rozvíjení schopností a návyků, které vyžadují dodržování časového harmonogramu, a současně způsobuje obtíže v oblasti organizačních dovedností (Švarcová in Kozáková, 2013).

Mluva je obvykle ovlivněna jak formálně, tak obsahově. Projevuje se méně přesnou výslovností a jedinec má nižší schopnost porozumění běžným slovním projevům. Dochází k jazykové necitlivosti a výrazné jednoduchosti ve vyjadřování (Fischer, 2008).

Osoby s poruchou intelektu se nové poznatky učí pomalu a až po mnoha opakováních. Rychle zapomínají, co se naučili, a mají tendenci vybavovat si paměťové stopy nepřesně. Také mají obtíže s použitím svých znalostí v každodenních situacích (Kozáková, 2013). Schopnost učení je různě omezena. Typická je mechanická paměť a nižší motivace k učení a dosažení určitých cílů (Fischer, 2008). Vágnerová (in Kozáková, 2013) dodává, že jedinci pracují pod vidinou odměny, pochvaly. Jsou tedy motivováni emočně, s podporou oblíbené osoby, nikoliv však kognitivně.

Při vyučování dětí s vývojovou poruchou intelektu je potřeba brát zřetel na zásadu názornosti. Je důležité poznatky předkládat co nejvíce smyslově, aby se mohly vytvářet spoje mezi vnímanými jevy a představami. Tato zásada se v praxi realizuje například využitím didaktických pomůcek (Valenta, 2021).

Člověk s poruchou intelektu má tendence podhodnocovat se, či naopak má výkyv k nereálně vysokému nadhodnocení se. Z tohoto důvodu mívá obtíže odhadnout vlastní reálné možnosti a schopnosti a uzpůsobit tomu své jednání (Kozáková, 2013).

Je pozorovatelná podmíněná a záměrná pozornost, která je charakterizována úzkým rozsahem sledovaného pole, nestabilitou a snadnou únavou. Mají problém s rozdělením pozornosti na více činností najednou a s narůstajícím počtem úkolů stoupá i počet chyb. Jejich schopnost udržet záměrnou pozornost je výrazně kratší než u intaktních osob (Kozáková, 2013).

Vágnerová (2014) dodává, že takovéto postižení rozumových schopností může u některých jedinců způsobovat neschopnost porozumět okolí a dostatečně se přizpůsobit.

Níže uvedené vývojové poruchy intelektu a poruchy autistického spektra autorka vymezuje ve vazbě na cílovou skupinu žáků v praktické části této bakalářské práce.

2.2.1 Mírná vývojová porucha intelektu

Osoby s takovýmto stupněm vývojové poruchy provází opožděný řečový vývoj. Problémy se projevují až s nástupem do školy. Většina těchto osob je však plně samostatná, jsou schopni zvládnout jednoduchá zaměstnání a bez obtíží se pohybovat v sociálně nenáročném prostředí. Zvláště důležité je u nich výchovné prostředí (Valenta, 2021). Podle Vágnerové (2014) se mohou v dospělosti částečně osamostatnit, nicméně kvůli pracovnímu zapojení budou stále vyžadovat dohled a podporu. Autorka ještě doplňuje, že jsou schopni se také učit, pokud jsou respektovány jejich limity. Pipeková (2006) uvádí, že hrubá i jemná motorika jsou u těchto jedinců lehce opožděné, vyskytují se u nich poruchy spojené s pohybovou koordinací. Během učení se projevuje snížená kapacita a nácvik běžných dovedností trvá podstatně delší dobu. Pozornost jedinců je povrchní, nestálá, projevují se infantilní znaky, jednoduché, stereotypní či rigidní myšlení a mechanická paměť s různou individuální kapacitou. Jednotlivci jsou citově nezralí a mají nízkou sebekontrolu. U osob s mírnou vývojovou poruchou intelektu se může objevit postižení řeči ve všech složkách – od oblasti porozumění, přes slovní zásobu až po gramatickou stavbu a výslovnost. Artikulace je neobratná, vyskytuje se u nich často i fixace řečových stereotypů, přičemž tyto stereotypy

neumějí využít v rámci stresových situací. Vágnerová (2014) uvádí, že při verbálním projevu nedisponují představivostí abstraktních pojmů.

Osoby s mírnou vývojovou poruchou intelektu často vykazují obtíže při osvojování a chápání složitých jazykových pojmů a školních dovedností. Většinou zvládají základní domácí, praktické a sebeobslužné činnosti. V dospělosti mohou běžně dosáhnout poměrně samostatného způsobu života a zaměstnání, zároveň však mohou vyžadovat určitou podporu (MKN – 11). Problémy se školními dovednostmi, jako je čtení, psaní a počítání zmiňuje i DSM – 5, a doplňuje rovněž obtíže spojené s porozuměním času a hodnotě peněz.

Při edukaci žáků s tímto typem poruchy intelektu se mohou projevit nesnáze v oblastech čtení (zejména s porozuměním), psaní, počítání. Mají problém s orientací v delším textu. Při komunikaci využívají jednoduché věty a souvětí, typická je také snížená schopnost či neschopnost představivosti a logického úsudku (Kozáková, 2013). Možné formy vzdělávání v rámci strukturovaného učiva představuje Bazalová (2023). Radí zde kupříkladu zadávání učiva formou krátkých vět či piktogramů, zapojení žáka do přípravy vyučování a využití speciálních didaktických pomůcek jako jsou učební texty, pracovní sešity, materiální pomůcky a edukační softwary pro individualizovanou výuku.

Podle Bendové a Zikla (2011) je optimální se v rámci vzdělávání zaměřit na rozvoj schopností a na kompenzaci nedostatků žáků. Jejich vzdělávání ale může komplikovat „... *citová nezralost a neadekvátnost citů vzhledem k podnětům, nízká sebekontrola a výrazná sugestibilita vzhledem k podnětům*“ (tamtéž, str. 20). Autorka Bazalová (2023) vyzývá k trpělivosti a respektu, jinak se podle ní objeví vzdor vůči spolupráci a emocionální výkyvy. Důležité je také poskytnout prostor k relaxaci. Dodává, že je vhodné dodržovat důslednost a pevné vedení.

2.2.2 Středně těžká vývojová porucha intelektu

Valenta (2021) uvádí, že jedinci s tímto stupněm vývojové poruchy mají výrazně omezené myšlení, řeč a schopnosti sebeobsluhy. Podle Pipekové (2006) někteří jedinci potřebují pomoc a dohled po celý život, v rámci čehož vyžadují chráněné prostředí, tedy především bydlení a zaměstnání. Vágnerová (2014) dodává, že za předpokladu časové a praktické nenáročnosti mohou vykonávat jednoduché pracovní činnosti. Pro zapamatování je ale nutné opakování. Valenta (2021) doplňuje, že vzdělávání je omezené na úplné trivium a trvá velmi dlouhou dobu. Řeč je obsahově chudá a jednoduchá i v dospělosti. V některých případech dokonce zůstává na nonverbální úrovni. Tuto vývojovou poruchu intelektu často

doplňuje i epilepsie, tělesné, neurologické a další poruchy. Zároveň etiologie poruchy je zpravidla organická. Pipeková (2006) poukazuje na zpomalený vývoj jemné i hrubé motoriky, přičemž přetrvává neohrabanost a nekoordinované pohyby. Jedinci stereotypním a rigidním myšlením ulpívají na nepodstatných, ale nápadných detailech, a jejich paměť s malou kapacitou je mechanická. Emoční nestabilitu provází infantilnost, dráždivost, výbušnost a negativismus.

Ve školním prostředí jsou žáci se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu schopni si v omezené míře vůči svým vrstevníkům osvojit základní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání. Tyto schopnosti však opět vyžadují podporu v běžném životě i zaměstnání, přičemž někdy nejsou schopni za sebe převzít zodpovědnost (DSM – 5). Charakteristika těchto osob se tak z většiny shoduje s definicí MKN – 11, která ale doplňuje, že v rámci samostatného života vyžadují soustavnou podporu.

Rozdíly při získávání znalostí a schopností v oblasti trivia jsou značně individuální. Zatímco někteří žáci jsou kupříkladu schopni vyjadřovat se písemně psacím písmem, jiní zase využívají pouze hůlkové písmo. Při výuce čtení se běžně využívá metoda globálního čtení, přičemž někteří jsou schopni naučit se číst i metodou analyticko-syntetickou. Při edukaci si žáci s touto poruchou intelektu osvojují pouze základní vědomosti a dovednosti. Nejsou proto schopni abstrakce, těžce si osvojují přesné definice pojmů. Proto je u nich nutné při procesu učení volit pomalé pracovní tempo. Žádoucí je také časté opakování vyučované látky a srozumitelnost výkladu pedagoga v kombinaci s vhodnými metodickými postupy a didaktickými pomůckami (Kozáková, 2013). Pipeková (2006) zdůrazňuje osobní rozvoj a zlepšování dovedností v oblasti samostatnosti a praktických dovedností.

2.2.3 Poruchy autistického spektra

Thorová (2021) připomíná terminologické a strukturální změny v MKN – 11, které se dotkly klasifikace pervazivních vývojových poruch, a tedy i autismu. Klasifikace se tak podobá klasifikaci uvedené v DSM – 5. V MKN – 11 zanikla kategorie pervazivních poruch a nahradila ji skupina Duševních a behaviorálních a neurovývojových poruch, kam spadá i porucha autistického spektra (PAS). Porucha se charakterizuje stálými deficity ve schopnosti iniciace a udržování vzájemné sociální interakce a komunikace. Opakují se taky nepružné vzorce chování a zájmů. Existuje několik subtypů PAS souvisejících s úrovní jazykového a intelektuálního vývoje. Spektrum je rozmanité, zahrnuje jedince s vysokým IQ a dobrými jazykovými schopnostmi, jakož i osoby s poruchami intelektu s neosvojeným jazykem.

Podle DSM - 5 (2015) se poruchy autistického spektra projevují hlavně trvalými narušeními vzájemné sociální komunikace a interakce, a také omezeními, stále se opakujícími vzorci chování, zájmů a aktivit. Věk, ve kterém se tyto funkční poruchy začínají projevovat, může být různý, závisí na individuálních vlastnostech a prostředí jednotlivce. Poruchy autistického spektra se rozdělují podle závažnosti na tři stupně:

- „*stupeň 3: vyžadující velmi značnou podporu;*
- *stupeň 2: vyžadující značnou podporu;*
- *stupeň 1: vyžadující podporu“* (tamtéž, s. 53-54).

V rámci poruch autistického spektra lze zmínit problémové oblasti: sociální chování, interakce a komunikace. Problémy v mezích sociálních vztahů jsou s ohledem na autismus ty nejzávažnější, protože nedostatky mají zásadní vliv na rozvoj osobnosti, včetně chování a učení jedince. A jsou to deficity v komunikační oblasti, kvůli nimž nemohou lidé s autismem navazovat funkční vztahy a komunikaci s okolím (Adamus, 2017).

Autorky Čadilová a Žampachová (2012) poukazují na závažnost PAS. Dle nich jde o nejzávažnější poruchu v rámci dětského vývoje. „*Jde o vrozené postižení mozkových funkcí na neurovývojovém podkladě, jehož důsledkem je, že člověk nedokáže přiměřeně komunikovat, navazovat sociální vztahy a rozvíjet fantazii a kreativitu“* (tamtéž, s. 21). Důsledky PAS jedince provázejí celý život a zahrnují špatné vyhodnocování přijímaných informací, z čehož plyne narušení v komunikaci, představivosti a sociálním chování vůči okolí.

S ohledem na žáky s poruchou autistického spektra, kteří se vzdělávají v praktické škole dvouleté, a na jejich Doporučení ke vzdělávání, v němž je uvedena metodika strukturovaného učení, autorka vysvětluje princip této metodiky.

Podle Čadilové a Žampachové (2012) je metodika strukturovaného učení postavena na teoriích učení a chování. V České republice se při výchově a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra vychází především z TEACCH programu. Metoda strukturovaného učení se zaměřuje na odstranění nebo snížení nedostatků spojených s diagnózou PAS a zároveň na rozvoj silných stránek těchto jedinců. Aby bylo možné efektivně řešit nedostatky, které se projevují v nižší schopnosti organizace, porozumění instrukcím a zvládnání chování bez pomoci dospělých, je nezbytný individuální přístup, strukturování prostředí a aktivit, využití vizuální podpory a motivujících stimulů. „*Při uplatňování principů strukturovaného učení se řídíme základním pravidlem. Tímto pravidlem je nastavení systému práce zleva doprava a shora dolů“* (Čadilová, Žampachová, 2008 in Čadilová, Žampachová, 2012, s. 53).

Thorová (2016) uvádí stěžejní body, o které se metodika TEACCH programu opírá:

- fyzická struktura: zahrnuje jasnou strukturu fyzického prostoru a pracovních úkolů. Nábytek a pracovní pomůcky jsou systematicky uspořádány tak, aby dítě mohlo snáze rozumět prostředí bez nutnosti spoléhat pouze na verbální pokyny. Tím se zvyšuje orientační schopnost, samostatnost dítěte a snižuje se úzkost, nejistota a obtíže se soustředěním;
- práce s motivací: pozitivní motivace je účinnější než tresty. U jedinců s poruchou autistického spektra obvykle na začátku fungují pouze materiální odměny, jako jsou sladkosti, oblíbené hračky nebo aktivity. Je žádoucí začít s častým používáním odměn a postupně snižovat jejich frekvenci nebo přejít na sociální odměňování;
- vizuální podpora: klade důraz na použití vizuálních informací. I když dítě rozumí verbálním instrukcím, vizualizace může zvýšit samostatnost, podporovat rozvoj komunikačních dovedností a kompenzovat problémy s pamětí a pozorností. K tomu patří využívání procesuálních schémat, denních režimů, barevných kódů a písemných pokynů;
- strukturovaná práce pedagoga: pedagog pečlivě dokumentuje postupy a výsledky práce, což přispívá k plánování práce a spolupráci mezi terapeuti, učiteli a rodiči;
- zajištění předvídatelnosti: pomocí pracovních a denních schémat a režimů zajistíme vizuální zobrazení času a předvídatelnost pořadí činností. Opatření snižují úzkost a poskytují jistotu, a také pomáhají dítěti porozumět vztahům mezi konkrétními činnostmi a symboly, čímž se podporuje smysl pro komunikaci;
- vývojová přiměřenost: intervence je vždy přizpůsobena vývojové úrovni jedince s PAS. Diagnostika úrovně je klíčovou součástí plánu intervence.

Thorová (2016) dodává, že „Výhodou TEACCH programu je jeho relativně nízká nákladovost a možnost aplikace specifické metodiky do stávajícího systému školství“ (tamtéž, s. 403).

3 Vzdělávání v praktické škole dvouleté

Valenta (2021) uvádí, že praktické školy (jednoleté a dvouleté) jsou určeny pro absolventy základních škol, kteří nemohou pokračovat ve vzdělávání na odborném učilišti. Valenta (2018) dodává, že vedle absolventů základních škol jsou tyto školy určeny také absolventům základních škol zřízených pro žáky s lehkým mentálním postižením. Žáci se zde vzdělávají v praktických dovednostech z oblasti ručních prací, přípravy pokrmů a fungování rodiny a prohlubují své znalosti ve všeobecně vzdělávacích předmětech.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá z roku 2009 (RVP PRŠ 2) je cílem vzdělávání žáků praktických škol rozvíjení klíčových kompetencí. Klíčovými kompetencemi se rozumí soubory vědomostí, postojů a dovedností s možností jejich uplatnění v různorodých profesích a za různých životních situací. Žákům umožňují se flexibilně přizpůsobovat celoživotnímu vzdělávání a společenskému životu. Při rozvíjení se dbá na individuální dispozice a respektování jedince jako takového. Konkrétně jde o kompetence – k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, občanské a pracovní kompetence.

Pracovním činnostem se pak věnují odborné kompetence, které tvoří soubor postojů, hodnot, dovedností a vědomostí žáků. Jednotlivé školy tyto kompetence zařazují na základě praktického zaměření školy do svých Školských vzdělávacích programů a měla by jich dosáhnout většina žáků napříč jednotlivými obory (RVP PRŠ 2, 2009).

3.1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá

Tento program stanovuje způsob, délku, obsah a výsledky vzdělávání v souladu s cíli a zaměřením konkrétní školy a oboru vzdělávání. Organizace programu je navržena tak, aby respektovala psychické a fyzické schopnosti žáků a zohledňovala jejich individuální potřeby a odlišnosti. Učivo je zde vnímáno jako nástroj pro dosažení konkrétních výsledků, nikoli jako konečný cíl samotného vzdělávání (RVP PRŠ 2, 2009).

RVP PRŠ 2 přináší žákům se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu a těm, kteří mají mírnou vývojovou poruchu intelektu v kombinaci s dalšími zdravotními komplikacemi, možnost získat vzdělání v denní formě. Praktická škola dvouletá slouží jako další etapa vzdělávání po ukončení povinné školní docházky. Její hlavní zaměření spočívá v rozšiřování a doplňování dovedností, návyků a pracovních postupů, které jsou důležité pro každodenní i pracovní život, s ohledem na konkrétní obor (RVP PRŠ 2, 2009).

Vzdělávací proces je zakončen závěrečnou zkouškou a následným vydáním dokladu o dosaženém stupni vzdělání (RVP PRŠ 2, 2009).

RVP PRŠ 2 (2009) vymezuje následující cíle vzdělávání:

- rozšiřování a prohloubení poznatků získaných v základním vzdělání;
- upevnění a rozvíjení klíčových a odborných kompetencí, zkvalitnění vědomostí, dovedností a formování postoje žáků;
- podněcování k tvůrčímu myšlení, logickému úsudku a samostatnosti při řešení problémů;
- mentorování k využití komunikačních dovedností, užívání účinné a otevřené komunikace;
- rozvíjení fyzických, duševních a jiných specifických dovedností;
- formování postojů k lidem, k prostředí, přírodě a k udržitelnému způsobu života;
- vedení k samostatnosti;
- příprava žáků k uplatnění na pracovním trhu.

RVP PRŠ 2 (2009) vyznačuje obsah všeobecného i odborného vzdělávání, a také požadované výsledky vzdělání. Obsah vzdělávání se v praktické škole dvouleté rozděluje podle osmi oblastí: Matematika a její aplikace, Jazyk a jazyková komunikace, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a příroda, Člověk a společnost a Odborné činnosti.

Průřezová témata, navazující na témata ze základního vzdělávání, odrážejí okruhy aktuálních problémů světa a jsou nedílnou součástí vzdělávání žáků v praktické škole dvouleté. Jde o následující témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Environmentální výchova, Mediální výchova a Výchova k práci a zaměstnanosti. Z těchto jmenovaných oblastí si škola vybere nejméně tři, korespondující se vzdělávacím obsahem ze vzdělávacích oblastí a okruhů RVP PRŠ 2. „*Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách škola provede podle schopností žáků a možností školy, a ve svém ŠVP rozpracuje rozsah a způsob jejich realizace*” (RVP PRŠ 2, 2009, s. 35).

Vzhledem k tématu, které autorka zpracovává v praktické části, jsou zde uvedeny dvě oblasti vzdělávání z RVP PRŠ 2, a to oblast Jazyk a jazyková komunikace a Matematika a její aplikace.

Oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Zahrnuje rozvoj komunikativních funkcí jazyka, hlavně osvojením a vhodným používáním ústní a písemné formy spisovného jazyka, a také rozvoj čtenářské gramotnosti

žáků. Realizace oblasti probíhá v okruzích Český jazyk a literatura spolu se zastoupením třech specifických rámců – jazyková výchova, komunikační a slohová výchova a literární výchova (RVP PRŠ 2, 2009).

Oblast Matematika a její aplikace má základ v praktických činnostech, přičemž sleduje využití matematických dovedností v praktickém životě, zesiluje logický úsudek a prostorovou představivost. V oblasti probíhá osvojení a prohlubování matematických pojmů, postupů a realizuje se ve vzdělávacím okruhu Matematika (RVP PRŠ 2, 2009).

3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá z roku 2012 (ŠVP PRŠ 2¹) vychází z konkrétního školního vzdělávacího programu v místě realizace praktické části této bakalářské práce.

Tento ŠVP PRŠ 2 (2012) je charakterizován následovně: „*Střední vzdělávání rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání, důležité pro osobní rozvoj žáků, a poskytuje obsahově širší vzdělání spojením všeobecného a odborného vzdělání. Vzdělávání v praktické škole dvouleté umožňuje žákům osvojení vědomostí a dovedností potřebných k výkonu konkrétních činností v různých profesních oblastech i v každodenním životě a získání základů odborného vzdělávání a manuálních dovedností v oboru podle zaměření přípravy. Vzdělávání je v souladu s individuálními potřebami a psychickými i fyzickými možnostmi žáků. (...) Cíle středního vzdělávání vyjadřují požadavky na vzdělanostní a osobnostní rozvoj žáků a záměr školy. Cílem školy je naučit žáky znalostem, které budou v reálném životě využívat a dále rozvíjet, a poskytnout jim základy pro tzv. celoživotní vzdělávání“ (ŠVP PRŠ 2, 2012, str. 7).*

V praktické části se autorka zaměřila na vzdělávací oblast Jazykové vzdělávání, které se realizuje vzdělávacím okruhem Český jazyk a literatura, a na vzdělávací oblast Matematika a její aplikace, jež se realizuje vzdělávacím okruhem Matematika.

Vzdělávací okruh Český jazyk a literatura rozvíjí vedle komunikativní funkce jazyka (správné užívání ústní i písemné podoby spisovného jazyka) i čtenářskou gramotnost. Učivo je v oblasti Jazykového vzdělávání rozděleno do tří tematických okruhů: Český jazyk – jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova a Literární výchova. Předmět je realizován dvě hodiny týdně (Příloha 2).

¹Jedná se o dokument konkrétní školy ve vazbě realizované na výzkumné šetření. S ohledem na etické aspekty výzkumného šetření, autorka školu (název a další identifikátory) blíže nespécifikovala.

Úkolem vzdělávacího okruhu Matematika je upevnění a prohloubení matematických znalostí a dovedností na základě individuální mentální úrovně žáků, zlepšení řešení úloh jak z paměti, tak za pomoci kalkulátoru, rozvoj prostorové představivosti a logického usuzování. V Matematice se učivo rozděluje do tří tematických okruhů: Čísla a početní operace, Závislosti, vztahy a práce s daty a Geometrie v rovině a prostoru. Hodinová dotace pro tento předmět je taktéž ve výši dvou hodin týdně (Příloha 2).

Obě oblasti mají vytyčeny klíčové kompetence, výchovné a vzdělávací strategie, průřezová témata, učivo a školní a očekávané výstupy v rámci RVP PRŠ 2.

S ohledem na ŠVP PRŠ 2 a konkrétní třídu, ve které autorka realizovala výzkumné šetření, níže představuje konkrétní témata, která jsou předmětem tematického plánu a jsou také výstupem aktivit žáků. Obsah učiva v tematickém plánu pro konkrétní školní rok je rozdělen dle jednotlivých měsíců.

Tematický plán pro český jazyk tvoří témata:

- září – slovní druhy;
- říjen – slovní zásoba a její styl, práce s odbornými texty;
- listopad – vyplňování tiskopisů, administrativní postupy, praktická cvičení;
- prosinec – nácvik konkrétních situací, přijímací pohovor;
- leden – reprodukování kratších textů, vypravování, dramtizace literární tvorby, praktická cvičení;
- únor – literární žánry, seznámení s vybranými autory;
- březen – dramtizace literární tvorby, filmové zpracování literárních děl;
- duben – čtení návodů a pracovních postupů, kniha, knihovna;
- květen – encyklopedie, denní tisk, časopisy, odborná literatura vztahující se k odbornému zaměření;
- červen – opakování učiva, praktická cvičení.

Tematický plán pro matematiku tvoří témata:

- září – čtení a psaní čísel do 100, jednoduché početní operace s celými čísly;
- říjen – jednoduché slovní úlohy na sčítání, odčítání a násobení z praktického života, zlomky: sčítání, odčítání, jednoduché slovní úlohy;
- listopad – prostorové útvary: základní tělesa, načrtnutí krychle a kvádrů, objem povrchu krychle a kvádrů;
- prosinec – sčítání a odčítání desetinných čísel, procenta;

- leden – bankovky, mince, platební karty a manipulace s nimi, základní jednotky hmotnosti, uplatnění převodu jednotek hmotnosti v praxi;
- únor – základní jednotky objemu, uplatnění převodu jednotek v praxi;
- březen – seznámení s grafy a tabulkami, příklady z praktického života;
- duben – grafy a tabulky, aritmetický průměr;
- květen – procvičování násobilky, geometrie: technické písmo, kótování;
- červen – opakování učiva.

Z výše uvedených tematických plánů bude autorka vycházet také v praktické části této práce, při využití didaktických her v hodinách českého jazyka a matematiky u žáků praktické školy dvouleté.

PRAKTICKÁ ČÁST

S ohledem na cíle bakalářské práce zvolila autorka při zpracovávání výzkumného šetření kvalitativní přístup. Bude popisovat metodiku výzkumné techniky, triangulaci zdrojů dat, včetně etického hlediska a charakteristiku zkoumaného vzorku. Poté popíše vlastní realizaci výzkumného šetření, jeho zpracování, včetně rozboru dat. Dále shrne závěry výzkumného šetření. Závěrem bude diskuse včetně možností využití v praxi.

S ohledem na možnosti využití didaktických her ve třídě praktické školy dvouleté si autorka stanovila cíl výzkumného šetření ve znění: „*Vyhledat, modifikovat, realizovat, reflektovat vybrané didaktické hry – ve výuce českého jazyka a matematiky*“.

V návaznosti na možnosti využití didaktických her a cíle výzkumného šetření, autorka vymezila výzkumné otázky (VO).

VO1: „V jakých částech bylo nutné modifikovat původně vybrané didaktické hry?“

VO2: „Jaký vliv bude mít využití didaktické hry na udržení pozornosti žáků ve výuce?“

VO3: „Jak se projeví využití didaktické hry ve výuce na aktivitu žáka?“

4 Metodologie

Autorka, s ohledem na cíl a výzkumné otázky, zvolila kvalitativní výzkumný design. Kvalitativní výzkum klade důraz na hluboké porozumění konkrétnímu sociálnímu nebo lidskému problému a výstupem je komplexní analýza dané problematiky (Creswell, 1998 in Hendl, 2016). Švaříček a Šed'ová (2014) charakteristiku kvalitativního výzkumu zasazují do autentického prostředí a přidávají k němu také specifický vztah (například míru důvěry) mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Výzkumník tak činí za pomoci různých kvalitativních metod.

Kvalitativně orientované výzkumné šetření autorka zvolila na základě způsobu sběru informací, které zahrnují „neměřitelné“ jevy a vzorce chování. Realizace výzkumného šetření bude probíhat v přirozeném prostředí třídy ve škole, kterou žáci navštěvují. Autorka předpokládá, že její přítomnost (v roli výzkumníka) nebudou žáci považovat za rušivý element – sama autorka je součástí kolektivu, na pozici asistentky pedagoga.

4.1 Popis výzkumných technik

K vypracování této práce zvolila autorka metodu přímého pozorování, kdy byla součástí kolektivu třídy, ale do průběhu her nezasahovala. Dále využila reflexi vyučujícího pedagoga, který vedl didaktické hry v hodině. Reflexe byly zaznamenány až po vyučování. Následně proběhlo ještě společné nepřímé pozorování autorky a pedagoga prostřednictvím videozáznamů pořízených v průběhu hodin, ve kterých se realizovaly didaktické hry.

Jako základní přístup výzkumného šetření si autorka zvolila vícečetnou případovou studii. Ta se blíže zabývá podrobným popisem jednoho či několika málo případů (Hendl, 2016). Účelem případové studie je podle Sedláčka (2014) „...*porozumění a interpretace událostí spojených se zkoumaným objektem, což vyžaduje velké množství času stráveného zevrubným studiem případu*“ (Sedláček in Švaříček, 2014, s. 98).

Předmětem případové studie byli žáci třídy praktické školy dvouleté. Jednalo se o sedm žáků, z nichž většina má diagnózu středně těžké vývojové poruchy intelektu, pouze jedna dívka má diagnostikovanou mírnou vývojovou poruchou intelektu, souběžně s poruchou autistického spektra (subkapitola Charakteristika účastníků výzkumného šetření).

4.1.1 Pozorování

Jako metodu získávání dat využila autorka zúčastněné pozorování, při němž sledujeme dané jevy v přirozeném prostředí. Při metodě badatel nezasahuje do výzkumu, přesto však

interaguje s jeho účastníky (Švaříček, 2014). Dále autor uvádí „*Nejčastěji se však v kvalitativních výzkumech používá zúčastněné pozorování, kdy se badatel pohybuje ve studovaném terénu a spíše jevy pozoruje, než aby je inicioval nebo se jich přímo účastnil*“ (tamtéž, s. 145). Autorka využila jak přímé pozorování, tedy se účastnila výzkumného šetření v čase jeho průběhu, tak i nepřímé pozorování, když průběh analyzovala ze záznamu proběhlého výzkumného šetření.

V rámci přímého pozorování v hodině se autorka i vyučující zaměřily na fenomén pozornosti a aktivity žáků. Pozornost tedy věnovaly výzkumným otázkám této práce. V rámci hodiny si autorka zapisovala poznámky o zkoumaných jevech. Zaměřovala se na to, zda žáci udrží pozornost při vysvětlování pravidel hry a po celou dobu, kdy aktivita probíhala. Dále, zda žáci aktivně participují na hře ze své vlastní iniciativy nebo je musí vyučující do hry pobízet. Vyučující si své poznatky zapsala ihned po skončení hodiny. Jelikož se v rámci přímého pozorování nedalo zaměřit na všechny jevy probíhající v hodině, přistoupila autorka i vyučující následně k nepřímému pozorování videozáznamu pořízeného během výuky, kdy společně analyzovaly jevy, které se jim nepodařilo postřehnout během přímého pozorování ve třídě.

Hendl (2016) u tohoto přístupu upozorňuje, že hrozí, že výzkumník některé jevy nemusí postřehnout. Proto je možné použít elektronický záznam. Toto má své výhody. „...*záznam je možné přehrát několikrát za sebou, se záznamem se mohou seznámit další lidé, záznamy se mohou vzájemně porovnávat*“ (tamtéž, s. 196). Také Švaříček (2014) uvádí jako jednu z možností metod sběru dat pořizování videozáznamů. I z tohoto důvodu autorka videozáznam také zvolila. Tento měla k dispozici také vyučující, která výuku českého jazyka a matematiky vedla.

4.1.2 Triangulace

Pořízený videozáznam autorka využila k takzvané triangulaci. Švaříček (2014) definuje „*Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat*“ (tamtéž, 2014, s. 205). Technika podle něj zaručuje rozmanité náhledy na zkoumanou otázku a měla by pomoci komplexně vysvětlit lidské jednání z vícero perspektiv (tamtéž, 2014). Hendl (2016, s. 151) doplňuje, že „*Později se tímto názvem začaly označovat i postupy pro obohacení a doplnění výsledků.*“ Autorka ve své práci využila triangulaci výzkumníků, tedy jak zmiňuje Reichel (2009) „...*využití více tazatelů (či pozorovatelů), aby se odhalila možná zkreslení pramenící z jejich vlivů na získávaná data, případně, aby se korigovaly jejich subjektivní pohledy či výpovědi*“ (tamtéž,

2009, s. 65). Denzin (1989) zase pod pojmem triangulace výzkumníků zamýšlí „...*nasazení více tazatelů a pozorovatelů, aby se zamezilo zkreslení způsobené chybou lidského faktoru při získávání dat. Důraz se přitom klade na systematické srovnávání vlivů různých osob na získané výsledky*“ (Denzin in Hendl, 2016, s. 151). V rámci této triangulace bylo pro získávání dat využito samotné pozorování autorky ve třídě, reflexe ze strany vyučující, která hodiny českého jazyka a matematiky s využitím didaktických her vedla, a jejich společné sledování pořízených audiozáznamů. Následně sledovaly pozornost a aktivitu žáků, zatímco společná analýza zkoumala další projevy, které nebyly zachyceny v přímém pozorování. Na tomto základě Švaříček (2014, s. 202) udává výše zmíněnou triangulaci - „...*triangulace zdrojů dat*.“

Reichel (2009) upozorňuje na kritéria kvality výsledků zkoumání, konkrétně na platnost, spolehlivost a zobecnitelnost. V případě platnosti jde o kritérium relevance mezi výzkumným cílem, postupem a dosaženými výsledky, přičemž aspekt lze vyjádřit otázkou, zdali bylo vyzkoumáno to, co jsme zkoumat chtěli, tedy „...*byl získán věrný obraz skutečnosti*“ (tamtéž, 2009, s. 67). Kritérium spolehlivosti podle Reichla (2009) „*Jinak řečeno, reflektuje chyby, které mohou vzniknout při paralelním či opakovaném zkoumání téhož objektu*“ (tamtéž, 2009, s. 68). Spolehlivý postup je takový, který přináší stejné výsledky, a předně platí, že co je platné, je i spolehlivé. V případě zobecnitelnosti Reichel (2009) zmiňuje přenositelnost a možnost zobecnění údajů a závěrů, tedy „...*zda to, co bylo vyzkoumáno, je možné vztáhnout i na další objekty, které přímo nebyly předmětem zkoumání*“ (tamtéž, 2009, s. 69).

4.2 Charakteristika účastníků šetření

V této části autorka věnuje pozornost žákům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření (Tab. 1–7). V následujících tabulkách jsou zaznamenány základní identifikátory žáků – jméno, rok narození, diagnóza, podpůrná opatření, současný stav, reflexe třídní učitelky a školní dovednosti každého jednotlivého žáka. Další tabulky (Tab. 8–9) se týkají sumarizace. Shrnují diagnózy žáků a jejich stupně podpůrných opatření. Potřebné vstupní informace autorka získala ve spolupráci s třídní učitelkou praktické školy dvouleté, a tyto doplnila o údaje z doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - Speciálně pedagogického centra (SPC) jednotlivých žáků.

Tab. 1: Žák 1

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Eliška
Rok narození	2005
Diagnóza	poruchy autistického spektra, mírná vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	4
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	snadno unavitelná, v rozruchu zvýšená gestikulace; úkoly plní svědomitě, pomáhá spolužákům; pracovní činnosti nevyhledává;
Školní dovednosti	čte, rozumí čtenému textu, píše, počítá do 1000

Tab. 2: Žák 2

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Dagmar
Rok narození	2005
Diagnóza	středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	4
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	milá, trpělivá, ochotná, spolehlivá; zručná, šikovná
Školní dovednosti	čte, rozumí jednoduchému textu, píše, počítá do 100

Tab. 3: Žák 3

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Diana
Rok narození	2005
Diagnóza	porucha autistického spektra, středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	4
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	milá a hodná, ale také velmi divoká, nepředvídatelná; nesamostatná, nejistá, bázlivá, vyžadující pozornost
Školní dovednosti	přečte, předřikává si písmena, píše velká písmena, počítá do 20 s počítadlem

Tab. 4: Žák 4

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Barbora
Rok narození	2006
Diagnóza	středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	5
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	tichá, málo komunikativní; nesmělá, bojácná, samotářská; pečlivá v pracovních činnostech
Školní dovednosti	diktovaná písmena napíše, slovo přečte, pozná čísla

Tab. 5: Žák 5

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Rudolf
Rok narození	2000
Diagnóza	středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	5
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	tichý, pečlivý, rozvážný, samostatný; většinou reaguje až na oslovení; lehce unavitelný
Školní dovednosti	diktovaná písmena napíše, slovo přečte, počítá do 100

Tab. 6: Žák 6

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	Laura
Rok narození	2001
Diagnóza	středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	5
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	snaživá, všímavá, milá, usměvavá; při dotazování velmi nejistá a bázlivá, při běžné komunikaci upovídaná; v činnostech, které ji obzvláště zajímají, je velmi důsledná, v ostatních velmi rychlá na úkor kvality
Školní dovednosti	diktovaná písmena napíše, slovo přečte, počítá do 50 s počítadlem

Tab. 7: Žák 7

Anamnestický údaj	Specifikace
Jméno	René
Rok narození	2001
Diagnóza	středně těžká vývojová porucha intelektu
Podpůrná opatření	5
Současný stav	druhý ročník
Reflexe třídní učitelky	obtíže v jemné a hrubé motorice, grafomotorice; pozorný, zadané úkoly chápe a snaží se je plnit správně
Školní dovednosti	čte, rozumí jednoduchému textu, píše, počítá do 100

Následující tabulky (Tab. 8-9) sumarizují jednotlivé žáky dle jejich diagnózy a vybraných stupňů podpůrných opatření.

Tab. 8: Diagnóza žáků

Diagnóza	Jméno
Mírná vývojová porucha intelektu, PAS	Eliška
Středně těžká vývojová porucha intelektu	Barbora, Laura, Dagmar, Ruda, René
Středně těžká vývojová porucha intelektu, PAS	Diana

Tab. 9: Podpůrná opatření žáků

Podpůrná opatření	Jméno
4	Eliška, Dagmar, Diana
5	Barbora, Rudolf, René, Laura

4.3 Etické aspekty výzkumného šetření

Etické aspekty se dají řešit téměř v jakémkoliv výzkumu. Švaříček a Šed'ová (2014) tvrdí, že zvažovat důsledky při zveřejnění závěrů patří k náležitostem každého kvalitativního výzkumu zkoumajícího lidské působení. „*Etické zásady výzkumu jsou formulovány v obecné rovině, v rovině principů. Jsou to obecné principy, se kterými se můžeme konfrontovat, nikoli přesná pravidla*“ (tamtéž, 2014, s. 44). Autoři proto řadí mezi základní principy etických aspektů důvěrnost spojenou s anonymitou účastníků výzkumu. V souvislosti s ochranou soukromí připomínají i konkrétní způsoby, kterými výzkumník nakládá se získanými daty. Badatel by podle nich neměl data uchovávat na volně dostupném místě. Naopak zdůrazňují, že je dobré mít chráněný přístup do svého počítače. Neméně důležitý je též souhlas účastníků výzkumu, že

s provedením výzkumu souhlasí, a pokud badatel svým respondentům přislíbí předat výsledky, měl by tak udělat.

Zmíněný souhlas s provedením výzkumu Hendl (2016) nazývá poučeným (informovaným) souhlasem: „*To znamená, že osoba se zúčastní studie, pokud s tím souhlasí. Předtím musí být plně informovaná o průběhu a okolnostech výzkumu. Aktivní souhlas znamená podepsání příslušného dokumentu, pasivní souhlas tento podpis nevyžaduje, formulář s podpisem vrací jen ten, kdo nesouhlasí s účastí ve výzkumu*“ (tamtéž, 2016, s. 157). Autor upozorňuje, že pokud na konci studie došlo k nevyhnutelnému zatajení určitých informací, je nutné respondenty zpravit o okolnostech výzkumu. Zároveň musí mít účastníci možnost kdykoliv svou roli ve výzkumu ukončit (tamtéž, 2016). Výše uvedený Informovaný souhlas, který je vázán na výzkumné šetření v této práci, uvádí Příloha č. 1. Také Miovský (2006) připomíná, že „*Jeden z podstatných a důležitých etických aspektů je důvěryhodnost výzkumníka. Je velmi důležité, jakou důvěru, respekt a od nich se odvíjející celkovou kvalitu kontaktu si výzkumník u účastníků získá*“ (tamtéž, 2006, s. 279).

Autorka této práce prováděla výzkumné šetření s žáky ve třídě v praktické škole dvouleté. Musela tudíž předem se všemi okolnostmi průběhu výzkumného šetření obeznámit samotné žáky, rodiče či zákonné zástupce. Zároveň všem žákům pro účely výzkumného šetření změnila jejich jména. K tomu použila dokument „informovaný souhlas“ (Příloha 1). V něm je uvedeno, kdo výzkumné šetření provádí a jaké má k tomu důvody, co konkrétně se bude zkoumat a k čemu je šetření určeno. Dokument se také zavazuje anonymitou dětí, stejně tak zaručuje seznámení se s výsledky.

4.4 Realizace výzkumného šetření

Didaktické hry v českém jazyce autorka realizovala podle platného rozvrhu hodin, tzn. odehrávaly se vždy první vyučovací hodinu ve středu. Před danou hodinou je však „nultá“ hodina anglického jazyka, tudíž musí žáci brzy vstávat, a je tedy těžké posoudit, zda jsou žáci unavení z didaktické hry nebo z časnější výuky. Třidu na základě Doporučení školského poradenského zařízení navštěvuje v dané hodině českého jazyka i žák z Ukrajiny – kvůli odlišnému mateřskému jazyku. Žák tedy nepatří do původního kolektivu. Třída však neměla problém žáka přijmout a bezproblémově spolupracovat.

Hodiny matematiky zde navazují na výuku českého jazyka. Rozvržení realizace didaktických her bylo naplánováno takovým způsobem, aby v jeden den neproběhla více než jedna hra. Didaktické hry se uskutečnily v měsících září (český jazyk) a říjen (matematika).

Didaktické hry v českém jazyce navazovaly na probrané učivo, zatímco matematické hry byly zvoleny vždy na začátek hodiny jako aktivizační metoda. Délka trvání jednotlivých her byla 12 a 27 minut v případě českého jazyka a 20 a 18 minut v případě matematiky.

4.5 Analýza výzkumného šetření

Dle Hendla (2016) je při kvalitativní analýze podstatné systematicky a numericky organizovat data za účelem odhalení témat, pravidelností, forem, kvalit a vztahů. „*Všechny kroky tohoto procesu se mají dokumentovat, čímž se zajišťuje průhlednost a kontrola kvality celého procesu. (...) Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku*“ (tamtéž, 2016, s. 227).

Miovský (2006) podotýká, že právě analýza kvalitativních dat je právem vůbec nejobtížnější fází realizace výzkumu. Přispívá k tomu vysoká míra volnosti výkladu u jednotlivých metod, dále naopak nízká standardizace postupů i nepřeborné možnosti s ohledem na metody a jejich různé varianty a kombinace. Rovněž připomíná, že na samotnou kvalitativní analýzu je možné pohlížet různými způsoby. Na jedné straně jsou názory odmítající kterékoliv než deskriptivní přístupy, zatímco na druhé straně se pohybujeme v mezích radikálních přístupů, až na hranici spekulativnosti, v rámci, které se kvalitativní analýza chápe více jako umění než jako věda.

Nicméně na počátku analýzy jsou získaná data nestrukturovaná. Z podstaty věci je úkolem výzkumníka taková data zorganizovat a zpracovat. Šed'ová in Švaříček (2014) k tomuto zmiňuje dvě strategie. První je redukce zdrojových textů, parafrázování, sumarizování, kategorizování. Druhý možný způsob, jak data organizovat, je rozkrýt a interpretovat významy, které jsou skryté ve výpovědích respondentů. Kvalitativní analýza se snaží zobrazit důležitou evidenci o tom, že daný jev existuje a je možné jej konkrétním způsobem strukturovat.

V našem konkrétním případě se jedná o to, jaký vliv na pozornost a aktivitu bude mít využití didaktické hry ve výuce. Pořízený videozáznam autorka a vyučující pozorovaly tak, že nahrávky v určitých momentech pozastavily a analyzovaly postřehnuté jevy – zda jsou žáci pozorní při výkladu pravidel didaktických her a posléze i v jejich průběhu, zda mají tendence zaměřovat svou pozornost na jiné jevy okolo nich, dále na aktivitu žáků – zda pracují samostatně, potřebují pomoc či jestli pracují se zaujetím. Měly tak možnost všimnout si i situací, které nepostřehly během vyučování. Bohužel v jednom případě, a to konkrétně při hře Černý Petr, se nepodařilo kameru nainstalovat do správné pozice. Na videozáznamu byla tedy

viditelná pouze aktivita první skupiny, druhá skupina byla v zákrytu a jejich činnost byla pouze slyšet, a to s omezenou kvalitou.

K metodě pozorování Křováčková (2011) uvádí, že se jedná o metodu založenou na sledování a analýze jevů, které je možné vnímat smysly. Pro metodu pozorování je signifikantní, že se při ní nezasahuje do objektivní reality (Křováčková in Skutil, 2011). Šed'ová (2014) dále upozorňuje na realistický přístup v rámci implikace otázky věrohodnosti výpovědi respondentů a možné zkreslení získaných dat pozorovatelem, neboť badatel čelí možnosti, že podněty respondentů bude přijímat nekriticky. „*Z toho důvodu je potřeba ošetřit triangulačními mechanismy kvalitu výzkumu*“ (Šed'ová in Švaříček, 2014, s. 208). V této práci je proto autorkou triangulace uplatňována.

Dalším pozorováním, které autorka uplatňovala, bylo pozorování audiovizuálního záznamu. V tomto případě byl uplatněn fenomenologický přístup. Podle Hendla (2016, s. 73) je „*Cílem fenomenologie v užším významu objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejich invariant,...*“ Jevy (fenomény) se zkoumají ve své skutečné podobě, nikoliv optikou dosavadních znalostí, a je zde důležitý nezaujatý pohled autora.

Analýza výzkumných dat v této práci je tedy posílena výše zmíněnou triangulací, a to ze strany pozorování autorky, z jejích poznámek, které si psala přímo v hodině, dále z reflexe vyučující, jež hodinu vedla, a nakonec pak z jejich společného sledování videozáznamů, které probíhalo ex post v klidném prostředí mimo školní zařízení. Jakmile si povšimly určitého jevu v rámci výzkumného šetření, autorka si to poznamenala. Z těchto poznámek pak autorka vycházela při zpracování výsledků výzkumného šetření.

5 Výsledky výzkumného šetření a interpretace

Kapitola se skládá z popisu původních her a autorčiných modifikací. Jejich cílů, délky trvání a navázání na tematický plán, stejně jako popisu začlenění hry do konceptu vyučovací jednotky a způsobu pořizování záznamů. Dále pak autorka předkládá výsledky přímého pozorování ve vyučovací hodině a deskripci samotného průběhu didaktické hry od vyučující, která hru vedla. Následují výsledky analýzy ex post pozorování v rámci pořízených videozáznamů.

5.1 Modifikace plánovaných aktivit

V následující části autorka předkládá informace o původní hře, její následné modifikaci, navázání na tematický plán a o délce trvání hry.

Tab. 10: Aktivita 1 Dotkni se balonku

<i>Původní hra</i> Vyučující na začátku hry vybírá tematický okruh, například „škola“. Vyhazuje balonek a řekne slovo (např. "schoolbag"). Děti se snaží dotknout letícího balonku a vyřknout další slovo ze zvoleného tématu tak, aby balonek zůstal stále ve vzduchu. Každým dotekem balonku získává hráč bod. Hra končí, když nikdo nezná další slovo nebo když balonek spadne. Vyhrají ti, kteří se ho dotkli nejčastěji (Hennová, 2010).
Modifikovaná hra
Téma: podstatná jména
Cíl: Vymyslet podstatné jméno s předem daným kritériem
<i>Popis modifikace</i> Didaktická hra byla modifikována s ohledem na skladbu žáků ve třídě a jejich speciálně vzdělávací potřeby. Cílem hry bylo vymyslet podstatné jméno dle instrukcí a zadání od vyučující. Po určení kritéria podstatného jména (osoba, zvíře, věc, vlastnosti, děj) vyučující hodila balon jednomu z žáků. Ten vymyslel příslušné podstatné jméno a hodil zpět učiteli. Tímto způsobem se pokračovalo i u ostatních žáků do doby, než každý řekl podstatné jméno. Po ukončení kola vyučující změnila kritérium. Autorka rovněž modifikovala balon z původní hry. Jedna z žákyň se s ohledem na své fobie bojí gumového nafukovacího balonku, a proto vyučující zvolila pevný, gumový, ozvučený míč s otvory po stranách pro lepší manipulaci. Modifikace didaktické hry tedy spočívala v tom, že žáci neházeli balonkem, ale používali ozvučený míč, který je lépe manipulovatelný. Navíc žáci mezi sebou nesoutěžili, vždy museli míč hodit zpět vyučující. Tím se celá hra zpomalila, zklidnila a žáci měli dostatek prostoru na přemýšlení.
Navázání na tematický plán: didaktická hra byla realizována v září, kdy je v tematickém plánu pro tento měsíc uvedeno učivo slovní druhy.
Délka hry: 12 minut

Tab. 11: Aktivita 2 Štafeta rodů

<p><i>Původní hra</i></p> <p>V této didaktické hře mají žáci za úkol napsat podstatná jména daného rodu v abecedním pořádku. Každá skupina dostane list s abecedou a postupně píše jedno slovo, které patří do daného rodu. Po napsání slova předává papír dalšímu členovi skupiny a tento postup se opakuje, dokud není list plný. Rod slov je předem určen a všichni žáci ve skupině se musí střídat. Vítězná skupina je ta, která dokáže doplnit slova ke všem písmenům na listu. Je možné vynechat obtížná písmena a dát je dětem jako bonus. Po skončení psaní mohou žáci nahlas říct STOP, což ukončí práci všech hráčů. Následuje výměna listů a společná kontrola. Za každé správné slovo získává skupina jeden bod. Variantou může být stanovení časového limitu, kdy rozhoduje konečný počet bodů (Fořtová, 2007).</p>
<p>Modifikovaná hra</p>
<p>Téma: Podstatná jména a jejich rody</p>
<p>Cíl: Přiradit podstatná jména k rodům, rozšířit slovní zásobu</p>
<p><i>Popis modifikace</i></p> <p>Hra byla modifikovaná způsobem, že se žáci rozdělili do skupin ke vzájemné spolupráci. Každá skupina dostala papír s nadepsanou abecedou, sami si určili strategii (kupříkladu kdo bude slova zapisovat) přiřazování podstatných jmen daného rodu k písmenům abecedy. Hra byla u konce po doplnění všech písmen abecedy jedné ze skupin a přešlo se ke kontrole. Žáci diktovali slova paní učitelce a ta je zapisovala do sloupců na tabuli. Vyhrála ta skupina, která měla list vyplněný všemi slovy podle abecedy.</p> <p>Modifikace této didaktické hry spočívala ve změně pracovní skupiny a jejího způsobu práce. Žáci pracovali společně ve skupině, měli proto možnost si radit, což mohlo zamezit případnému stresu při hledání slova samostatně. Zajímavostí bylo, že každá skupina si zvolila jinou strategii práce. Navíc se skupina chlapců nevědomky přiblížila k původním pravidlům hry.</p>
<p>Navázání na tematický plán: didaktická hra byla realizovaná v září, kdy je v tematickém plánu pro tento měsíc uvedeno učivo slovní druhy.</p>
<p>Délka hry: 27 minut</p>

Tab. 12: Aktivita 3 Číslo nás probudí

<p><i>Původní hra</i></p> <p>Cílem hry je posílit dovednost pamětního sčítání v rozmezí 0-20 a rozvoj koncentrace pozornosti.</p> <p>Učitel společně s žáky určí konkrétní číslo, které již znají. Poté hráči lehnou na lavici a předstírají, že "spí". Učitel poté nahlas předkládá různé matematické příklady zahrnující sčítání a odčítání v daném číselném rozmezí. Žáci tajně počítají v duchu a pokud se dočkají výsledku rovnajícího se domluvenému číslu, "probudí se" tím, že zvednou hlavu.</p> <p>Tato hra je flexibilní a lze ji upravit v závislosti na aktuálně probíraných matematických operacích a číselném rozsahu. Přispívá k vytvoření příjemné atmosféry v učebně a podporuje soustředěnou pozornost. Z těchto důvodů je ideální pro začátek výukového bloku (Krejčová, 1995).</p>
<p>Modifikovaná hra</p>
<p>Téma: Sčítání a odčítání</p>
<p>Cíl: Procvičování sčítání a odčítání v rozmezí 0–20</p>
<p><i>Popis modifikace</i></p>

Číslo, které mělo žáky probudit, vyučující napsala na tabuli, aby jej měli žáci neustále před sebou. Vedle toho ještě dvě žákyně obdržely jako pomůcku kuličkové počítadlo z důvodů jejich vzdělávacích schopností.
Navázání na tematický plán: tematický plán pro měsíc říjen obsahuje jednoduché slovní úlohy na sčítání, odčítání a násobení z praktického života, zlomky: sčítání, odčítání, jednoduché slovní úlohy.
Délka hry: 18 minut

Tab. 13: Aktivita 4 Černý Petr

<i>Původní hra</i> Pomůcky: Sada karet obsahující násobilkové spoje a odpovídající množství karet s výsledky. Cílem této hry je procvičování násobilky. Každá skupina žáků obdrží sadu karet a jeden z nich je pečlivě promíchá. Z této sady si vybere libovolnou kartu. Karta, která k ní má odpovídající spoj, se stane "Černým Petrem". Hráči postupně vytahují karty od svých spolužáků a snaží se vytvořit páry obsahující násobilkový spoj a jeho výsledek. Během hry se střídají v tahání karet od svých spoluhráčů. Nakonec zůstane jednomu hráči karta, která nemá párovou kartu – a tato karta je "Černým Petrem"(Krejčová, 1995).
Modifikovaná hra
Téma: Sčítání a odčítání
Cíl: Procvičování sčítání a odčítání v rozmezí 0–30
<i>Popis modifikace</i> Modifikace hry spočívala již ve změně základních početních operací. Protože převážná část žáků nezvládá násobilku, hra sloužila k procvičení sčítání a odčítání. Dvě žákyně také obdržely jako pomůcku ještě kuličkové počítadlo a nad oběma skupinami dohlížela vyučující a následně také asistentka pedagoga, které žákům dopomáhaly s pravidly hry.
Navázání na tematický plán: didaktická hra byla realizována také v měsíci říjnu.
Délka hry: 20 minut

5.2 Pozorování a reflexe

Následující tabulky shrnují reflexe autorky v rámci vyučovací hodiny. Také reflexe vyučující po daných hodinách a společné sledování videozáznamů. Následuje interpretace získaných poznatků.

Tab. 14: Didaktická hra Dotkni se balonku

<i>Reflexe autorky v rámci vyučovací hodiny</i> Vyučující žákům oznamuje, že budou hrát hru, a vysvětlí pravidla. Třída trochu ožije. Barbora se hry nechce účastnit, Eliška začíná třepat rukama (její typický projev). Učitelka postupně hází balon žákům a oni říkají podstatná jména. Dagmar začíná zívát, ale upozorní paní učitelku, že ji vynechala. Po chvíli začíná zívát Laura a vyučující začíná do hry vstupovat vtipnými poznámkami. Nejvíce se projevuje Eliška se svými znalostmi. Opět třepe rukama a začíná si třít pravé oko (toto dělá vždy, když si myslí, že je pro třídu zajímavá svými znalostmi). Říká zajímavá slova, ale spolužáky to moc nezajímá, každý se snaží odpovědět hned poté, co jim učitelka hodí míč. Začíná zívát i Barbora. Eliška jako jediná upozorňuje, že spolužačka uvedla slovo, které už vyslovil jiný žák.

Reflexe vyučující po výuce

Po upozornění, že se bude v hodině hrát hra, všichni žáci zpozorněli a poslouchali pravidla hry. Pochopení pravidel bylo bez problémů, pouze Diana projevila obavy, že hru nezvládne, ale byla ihned uklidněna a do hry se zapojila. Hrál se několik kol. Celou dobu žáci udrželi pozornost, poslouchali ostatní spolužáky, dokonce dávali pozor, jestli někdo nebyl v kole vynechán, případně upozornili na opakující se slova. Je pravda, že po nějaké době začali někteří žáci zívát, nejsem však schopna odhadnout, zda to bylo příliš dlouhou dobou hraní, nebo únavou z brzkého vstávání (ten den mají nultou hodinu).

Téměř celá třída se aktivně zapojila a žáci ochotně chytali míč a vymýšleli podstatná jména, při hře se smáli. Nezapojila se pouze jedna žákyně (Barbora). Při dotazu, zda jí můžu hodit míč, dávala najevo, že se aktivně zapojit nechce. Její roli tedy převzala paní asistentka. Nicméně i když nespolupracovala aktivně, celou dobu hru pozorovala a usmívala se a bylo na ní vidět, že ji dění ve třídě zaujalo. Při opakování dotazu o zapojení sklopila oči a spolupráci odmítla.

Společné sledování videozáznamu

Na začátku vyučovací hodiny někteří žáci zívají. Jediný, kdo dokáže reagovat, je Eliška, ostatní se jen dívají. Jakmile mají přijít na to, o co se bude jednat v rámci výuky, reaguje pouze Eliška. Dagmar je pak po ní také schopna říct alespoň část definice, ostatní se dívají. Část začátku hodiny se řeší praktické věci jako pomůcky, sešity (Laura není schopna říct, že nemá propisku a čeká, až si toho paní učitelka všimne. Diana nemá sešit, pomáhá asistentka pedagoga). Asistentka pedagoga pomáhá Dianě při opisování z tabule.

Didaktická hra, začátek v 15. minutě výuky

Při vysvětlování pravidel hry jsou žáci stejně neteční. Dagmar zívá, Rudolf trochu přikyvuje při vysvětlování hry. Renému dlouho trvá, než se pro nějaké slovo rozhodne. Laura vymyslí slovo rychle. Eliška se protahuje, tře si oko, zívá. Když se balon blíží k Barboře, dává znamení kýváním hlavy, že ne. Dagmar hledá pomoc u Elišky. Dagmar nenapadne si slovo přichystat dopředu, řeší odpověď až na ni přijde řada. Diana sama vymyslí slovo, a to dříve než Dagmar, Barbora se na oslovení odmítá účastnit hry. Když vyučující vysvětluje další kolo a upřesňuje o jaká podstatná jména se bude jednat (jména osob), Eliška kýve, že rozumí, René naznačuje, že se toho děsí, a tento děs pobaví Lauru. Pokud má Dagmar něco vymyslet, vždy se otáčí na Elišku a pak se společně chichotají. Eliška sleduje, zda vyučující někoho nevynechala a pokud ano, tak na to upozorňuje. Diana v prvním kole odpovídala sama, v druhém kole se jí musí pomoci, ale nakonec slovo vymyslí. Barbora nehraje, ale poslouchá, co spolužáci odpovídají, např. při slově žirafa řekne, že je hezká. Učitelka využije toho, že se ozývá a chce ji zapojit, ale Barbora opět odmítá. Eliška třepe rukama, učitelka jí hází balon a Eliška s nadšením říká slovo, které nikdo ve třídě nezná (mangustan, takto slovo uvede). Žáci reagují po celou dobu stejně unaveně, jen ve chvíli, kdy vyjmenovávají zvířata, tak celá třída ožije. Po 12 minutách je hra ukončena.

Interpretace získaných poznatků

Celková atmosféra ve třídě byla velice unavující. Žáci zívali před začátkem hry i v jejím průběhu. Do hry se však všichni, s výjimkou jedné žákyně, aktivně zapojili a spolupracovali. Jejich únavu by bylo možné přičíst brzkému vstávání, případně také době, kdy byla hra

realizována. Tato hra totiž proběhla v první polovině září, kdy se ještě žáci nestihli plně přizpůsobit školnímu režimu po prázdninách.

Celkově hra trvala 12 minut. Po celou dobu hry žáci udrželi pozornost, a to i žákyně, která se odmítla účastnit, pozorně sledovala dění ve třídě a nevěnovala se žádné jiné činnosti. Někteří dokonce upozornili na opakující se slova, případně na to, že vyučující jednoho žáka omylem vynechala. Už ve chvíli, kdy bylo oznámeno, že bude následovat hra, žáci zpozorněli a poslouchali pravidla hry. Možná je navnadila i zvědavost, jelikož vyučující přinesla hned na začátku hodiny ozvučený míč, což upoutalo pozornost žáků.

Všichni žáci sami vymýšleli podstatná jména. Práce některých žáků autorku překvapila, a to jak v negativním, tak v pozitivním případě. Pozitivně překvapila například Laura. Ta v mnoha situacích potřebuje asistenci. V této hře však vymýšlela slova velice rychle bez jakékoli nápovědy nebo pomoci. Oproti tomu Dagmar, která většinou pracuje samostatně, rychle a bezchybně, měla problém nalézt vhodné podstatné jméno a vždy, když na ni přišla řada, se otočila na Elišku a relativně dlouze přemýšlela. Možná to bylo zapříčiněno tím, že principem hry nebylo pouze něco zopakovat, ale zamyslet se a samostatně něco vymyslet. Žáci se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu mají potíže s kognitivními operacemi, jako je zobecnění apod. (srov. Kozáková, 2013; Valenta, 2018), což se pravděpodobně projevilo i v tomto případě. Další potenciální možností je, že Dagmar nebyla zvyklá na tento způsob práce. Další žáci se stejnou diagnózou totiž pracovali o něco lépe. Překvapivě se projevila i Diana. Vzhledem k její práci v běžných hodinách se předpokládalo, že sama nebude schopna hru hrát. Nicméně v prvním kole vymyslela slovo úplně sama, v dalších kolech sice proběhla malá nápověda od vyučující nebo asistentky, ale podstatné jméno vymyslela.

Hra viditelně zaujala Elišku, která moc ráda vybírala netradiční slova. V průběhu hry často „třepala“ rukama, což je její typický projev, když je zaujatá. Ostatní žáci vypadali na pohled taktéž zaujatě, i přesto, že vzhledem k jejich diagnóze nejsou schopni se delší dobu soustředit a udržet pozornost (srov. Bazalová, 2023; Fischer, 2008). Při didaktické hře se aktivně zapojili a pozornost udrželi cca 20 min.

Tab. 15: Didaktická hra Štafeta rodů

Reflexe autorky v rámci vyučovací hodiny

Po prvotním zopakování, co jsou podstatná jména a zápisu do sešitu, vyučující oznamuje, že si třída zahraje hru. Instruuje, aby se žáci rozdělili na holky a kluky do skupin. S nadšením čekají, co se bude dít. Učitelka vysvětluje pravidla. Dmitrij se ujišťuje, zda má rozlišovat i podstatná jména životná a neživotná. Každá skupina si vymyslela svou strategii. Holky se po pár minutách ptají, zda mohou psát i jména. Kluci to nijak nekomentují, ale ve

výsledku hry pak kluci mají většinou jména a děvčata velmi zřídka. Diana se také ozývá se slovem na CH. Dívky jsou hlučnější a více spolupracují, hlavně Eliška s Dagmar. Skupina chlapců si dívek vůbec nevšímá, ale kluky bedlivě sleduje Laura, která nepřispěje žádným slovem, ale ví, co se děje u kluků. V obou kolech skupiny užívají svou stejnou strategii, kdy Eliška zapisuje a doplňuje podstatná jména do seznamu dle písmen, radí ji Dagmar, jde slyšet i Dianu. Holky seznam doplňují, ale ne v pořadí dle abecedy, kluci si papír se seznamem předávají v pořadí, jak na ně vyjde písmeno. Seznam holek obsahuje různá podstatná jména dle určeného rodu, seznam kluků je většinou seznamem jmen v kalendáři.

Reflexe vyučující po výuce

Každá skupina zvolila odlišnou strategii k vypracování zadaného úkolu. Ve skupině dívek se jedna sama chopila zapisování. Zatímco dívky postupovaly společně podle abecedy, přemýšlely všechny a zapsán byl vždy první nápad, který ve skupině zazněl, u chlapců pracovní list koloval a každý samostatně vymýšlel podstatné jméno k jednomu písmenu. Tím se více přiblížili původnímu zadání hry, i když jim tato pravidla nikdo nesdělil.

Všichni žáci udrželi pozornost při vysvětlování pravidel, při práci ve skupině i při následné kontrole. I když byla skupina dívek hlučnější a občas si své nápady k jednotlivým písmenům sdělovaly dost slyšitelně, chlapci byli natolik zaujati svou prací, že tyto návrhy nekopírovali a poctivě vymýšleli vlastní.

Skupinu dívek viditelně vedla Eliška. Ta nejen zapisovala do pracovního listu, ale také vymyslela většinu podstatných jmen. Zcela zjevně byla nadšená, že může ukázat své dovednosti. Diana a Laura se moc nezapojovaly, jelikož nebyly schopny stíhat tempo Elišky. Spíše pozorovaly, jak pracují Eliška a Dagmar, které se v některých chvílích dost bavily. Nicméně i tak po celou dobu byly všechny dívky soustředěné na práci, neotáčely se ani na vyučující, ani na asistentku a ani na druhou skupinu.

Chlapci pracovali o poznání tišeji. Posílali si mezi sebou pracovní list, každý vymyslel slovo sám za sebe, ostatní čekali, až na ně přijde řada. Ani zde se nikdo neotáčel po třídě, celou dobu zaměřili pozornost na práci.

Aktivně se zapojila většina žáků ve třídě. Výjimku tvoří dvě dívky, jak už bylo zmíněno výše. Laura a Diana se sice snažily a alespoň vypadaly, že přemýšlejí, ale rychlosti Elišky nebyly schopné konkurovat. Dagmar s Eliškou byly velice aktivní, často se chichotaly, u práce se evidentně bavily, u některých písmen se musely zamyslet, ale nakonec společně vymyslely velice zajímavá slova. Ve skupině kluků se vzhledem k jejich taktice aktivně zapojili všichni. Každý musel nějaké podstatné jméno vymyslet a sám ho do pracovního listu napsat.

V průběhu hry nedošlo k žádnému vyrušení. Žáci celou dobu aktivně pracovali pouze na zadaném úkolu, pozornost na práci udrželi celých cca 25 minut.

Společné sledování videozáznamu

Na začátku vyučovací hodiny probíhá krátké opakování z minulé výuky, k procvičování zájmen k podstatným jménům si má každý vzít nějakou věc, kterou má u sebe. Každý žák říká, co drží v ruce, a určuje zájmeno (ten, ta, to). Poté učitelka postupně vyvolává, ať přijdou k tabuli ti žáci, co mají věc rodu ženského, pak mužského a středního. Na otázky vyučující nejvíce reaguje Eliška a třídu pobaví René, protože ukazuje svou botu. Pak si píšou krátký zápis nového učiva do sešitu.

Didaktická hra, začátek v 11. minutě výuky

Vyučující začíná vysvětlovat pravidla hry. Žáky rozesadí do dvou skupin. Elišku a Dagmar pobaví, že budou hrát holky proti klukům. Do třídy je na výuku českého jazyka přiřazen žák z Ukrajiny Dmitrij a jakmile se dostane do zorného pole Elišky, tak po něm začíná pokukovat. Ale zároveň je schopna reagovat na otázky vyučující. Při vysvětlování učitelky

se i ti žáci, kteří sedí zády k ní, otáčejí a poslouchají. Dmitrij se usmívá na Rudolfa. U děvčat se většinou zapojuje Eliška a Dagmar. Kluci jsou velmi tišší, holky se chichotají. V jejich skupině přebírají iniciativu Eliška a Dagmar, Laura s Dianou tiše přihlíží. Ve třídě je většinou ticho, sem tam se holky zasmějí nebo s nadšením vykřiknou slovo, které je právě napadne. Holky (Eliška, Dagmar) nic nenapadá na písmeno CH, a tak se díky tomuto může zapojit také Diana, která vymyslí slovo chleba, a to je moment, kdy se do hry zapojuje také Diana. Laura spíše sleduje, co se děje u kluků, ale je vidět, že chce také do seznamu něčím přispět (bohužel ji není slyšet). Když Dagmar vidí, že Laura s Dianou přispívají také nějakým slovem, pochvalně se na ně dívá. Eliška se opět s Dagmar něčemu smějí. První kolo děvčata ukončují po 10 minutách. Vypsaly všechna slova k písmenům v pracovním listě. Chlapcům ještě některá slova chybí. S vyučující společně kontrolují slova, ta je píše od obou skupin na tabuli. Eliška třepe rukama, holky mají napsáno více slov než kluci. Při kontrole slov neustále Eliška třepe rukama a slova za skupinu čte ona. Eliška řekne slovo a hned kontroluje, co na to kluci. Diana se při kontrole nezapojuje, ani se nedívá, co učitelka píše na tabuli. Je možné, že Diana sleduje pracovní list na lavici. Obě skupiny pobaví, že vymyslí na písmeno H Honzu (Honzové jsou oblíbení a známí žáci ve škole). Najednou se Diana snaží u písmene CH sama přečíst slovo nahlas, vymyslela ho. Eliška si povzdechne, že kluci mají pouze jména uvedená v kalendáři. Poté, co Diana, řekne své slovo chleba, už se otáčí a sleduje vyučující, co píše na tabuli. Laura zívá. U písmena T se Diana snaží přečíst slovo, protože Eliška nedává pozor, ale Eliška ji nakonec předběhne a slovo řekne ona. Diana u slova na písmeno V reaguje stejně jako u slova na písmeno T. Mezitím, co ostatní sledují, co píše učitelka na tabuli, si Diana prochází pracovní list a hledá slovo. Přečte ho dříve než Eliška, ale ta ji překřičí. Když učitelka chválí holky za jejich slova, Eliška se tváří pyšně, že to zvládla, a hodí očkem po chlapcích. Laura se do kontroly vůbec nezapojuje, jen sleduje dění kolem sebe. Když Eliška s Dagmar zjistí, že mají více slov než kluci, plácnou si spolu. Následně vyučující rozdá další pracovní list, tentokrát pro rod ženský. Opět jsou kluci tichá skupina, holky se chichotají. Najednou se i kluci začínají smát, ale potichu. Laura sleduje kluky, do aktivity se nezapojuje. Holky dopisují poslední slovo abecedy po dalších 14 minutách. Laura se snaží gestem přivolat učitelku a Eliška nahlas řekne „hotovo“. Následuje kontrola slov, ale jen ústně. Eliška třepe rukama, když spočítá, kolik mají napsaných slov. Při kontrole diktuje jen Eliška a Dmitrij, Diana se snaží říct slovo na G (guma), třídu pobaví slovo na písmeno O.

Po 27 minutách je hra ukončena

Interpretace získaných poznatků

Stejně jako u první hry žáci pozorně poslouchali už pravidla hry. Vyučující zvolila vysvětlení pravidel až poté, co žáky přesadila. Někteří žáci tak byli usazeni zády k vyučující. Při výkladu pravidel se však otočili směrem k vyučující, a to bez toho, aby jim to někdo přikázal.

Ve třídě byl navíc nově i ukrajinský žák. Ostatní ho přijali bez problémů, nijak je nevyrušoval. Pouze Eliška neustále sledovala, jak reaguje na její projevy. Nicméně to nesnížilo její aktivitu či pozornost. Spíše naopak ji žákova přítomnost nabudila k většímu zapojení se, aby více vyčnívala.

V průběhu hry téměř všichni udrželi svou pozornost. Pouze Laura často sledovala, co se děje ve vedlejší skupině chlapců. Sama nebyla dostatečně průbojná, aby mohla obstát ve skupině dívek, které dominovala Eliška a Dagmar. Eliška se sama chopila role zapisovatelky a posléze i čtenáře při kontrole. Obecně byla při této hře velice aktivní.

Laura si možná sama uvědomila, že je slabším článkem skupiny, a stačilo jí, že práce pokračuje rychle i bez její pomoci, a tak nechala dívky, aby pracovní list vyplňovaly povětšinou samy. V průběhu hry se Laura sice otáčela na skupinku chlapců, ale hru sledovala, dokonce se snažila uvědomit vyučující o dopsání pracovního listu dříve než Eliška.

Překvapením byla Diana, která měla velkou snahu zapojit se aktivně. Bohužel také nebyla schopná rovnat se Dagmar a Elišce. Měla tudíž možnost zapojit se jen tehdy, když Elišku a Dagmar zrovna nic rychle nenapadlo. Při následné kontrole sice zpočátku vypadala, že nedává pozor, byla otočena zády, nicméně poté se ukázalo, že bedlivě pozoruje pracovní list, aby mohla nahlas přečíst „své“ slovo. Následně se snažila i vymyšlená slova diktovat a být rychlejší než Eliška.

Při této hře se projevila empatie Dagmar. Vždy, když se podařilo Dianě nebo Lauře vymyslet slovo, pochvalně se na ně podívala. Dokázala ocenit jejich, i když malý, přínos a povzbudit je k další práci.

I skupina chlapců pracovala aktivně. Zapojili se všichni, což vzhledem k jejich způsobu práce bylo nutné. Bohužel ani z videozáznamů nebylo možné určit, kdo tuto strategii vymyslel. Jelikož lidé se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu mají obtíže při organizaci a plánování činností (srov. Švarcová in Kozáková, 2013; Raboch a kol., 2015), autorka se osobně přiklání k tomu, že práci rozvrhl ukrajinský žák a ostatní chlapci jej uposlechli.

Stejně jako při první hře Eliška projevila nadšení třepáním rukama, a to obzvláště v době kontroly slov, kdy předpokládala, že její skupina má slov více. Navíc opět vymýšlela zajímavá slova a trochu ji mrzelo, že chlapci využívali hlavně vlastní osobní jména.

Tab. 16: Didaktická hra Číslo nás probudí

Reflexe autorky v rámci vyučovací hodiny

Před samotným tématem hodiny vyučující překvapí žáky hrou, kterou pro ně připravila. Jedná se o krátkou matematickou rozcvičku. Učitelka vysvětluje pravidla. Někteří žáci jsou nadšení a dychtiví, co je čeká. Laura stále kontroluje situaci ve třídě, aby jí nic neuniklo. Diana kroutí hlavou, že neví, co má vlastně dělat, a tím pádem často narušuje průběh hry. Rudolf si zadané příklady umí spočítat, ale stejně po zvednutí hlavy kontroluje ostatní spolužáky. Myslím si, že od sebe „opisují“. Poznají, když někdo zvedne hlavu. Eliška je první, kdo se zvedne od lavice, Rudolf zaznamená pohyb a zvedne se taky, René jako

poslední. René nespočítá příklad 14-9, v tomto případě je Rudolf lepší. Celá tato aktivita žáky spíše unavila.

Reflexe vyučující po výuce

Skupina byla z hlediska schopností velice nesourodá. Zatímco někteří byli schopni počítat samostatně, dvě žákyně musely využít počítač. Diana navíc měla problémy s prací s počítačem, bylo potřeba jí vypomoci. Navíc byla dost hlučná, což rušilo Lauru, která se na práci s počítačem potřebuje soustředit a často s ním i pomoci. Žákyně využívající počítač zbytek třídy výrazně zdržovaly. Ostatní si sice nestěžovali a trpělivě čekali, než děvčata příklad dopočítají, ale je pravdou, že tím byla celá hra dost narušena a ztratila své kouzlo. Z tohoto důvodu po čase dostala Laura s Dianou příkaz, že nebudou chvíli počítat, jen kontrolovat ostatní. Toto velice výrazně přispělo ke zkvalitnění hry. Děvčata se opět zapojila až ke konci hry, na poslední dva nebo tři příklady.

Pozornost žáci udrželi, čekali na příklady. Bohužel vzhledem k tomu, že některým žákům trvalo, než příklad spočítají, nebylo na první pohled zřejmé, zda pracují. Při bližším pohledu však bylo například u Rudolfa vidět, že příklad počítá na prstech, pouze mu to jde pomalu. Vzhledem k tomu, že třeba Eliška počítá výrazně rychleji, vznikaly situace, kdy nebylo zcela zřejmé, zda žák leží, protože ještě počítá, nebo příklad třeba spočítal špatně. Bylo tedy potřeba nechávat velký časový prostor mezi jednotlivými příklady a ujistit se, že všichni dopočítali. Což mělo za následek, že místo toho, aby se žáci aktivizovali, hra je spíše uspávala.

Aktivně se zapojili všichni, snažila se i Laura s Dianou. Sice se navzájem rušily, ale snažily se příklad vypočítat. I ostatní pracovali podle svých možností a schopností. Překvapivé bylo, že Rudolf opravdu pracoval a počítal samostatně, nepodváděl a nezjišťoval, jestli se probouzí René. U úplně posledního příkladu, kdy se měli žáci probudit, se René nezvedl. Vzhledem k tomu, že je poměrně zdatný počtář, to nejspíše nebylo způsobeno špatným výpočtem. Hra jej možná přestala bavit a už odmítl pracovat nebo, což je u něj pravděpodobnější, chtěl udělat něco rádoby vtipného a třídu pobavit.

Společné sledování videozáznamu

Na začátku výuky, když vyučující vysvětluje pravidla hry, Elišku překvapí, že bude moci při hře „spát“. Diana vůbec neposlouchá, co říká učitelka, stále se kolem sebe otáčí, ostatní poslouchají, ale nijak se neprojeví. Diana stále pokukuje po asistentce (autorka). Diana ani po zadaném prvním příkladu nezačíná počítat. Laura se snaží Dianě pomáhat, usměrňovat ji v tom, že má zvednout hlavu od lavice, ale až po výpočtu příkladu na počítači. Při dalším příkladu Diana reaguje okamžitě a začíná počítat. Rudolf se zvedá od lavice jako poslední a rozhlíží se, kontroluje spolužáky. Laura nevydrží ležet na lavici, i když už má spočítáno a ví, že má ležet, avšak neustále kontroluje a pozoruje Dianu. Rudolf buď říká výsledek nebo se ozývá nahlas slovem „není“, neleží jako ostatní na lavici. Když se Eliška zvedne, podepírá si hlavu. Diana, když počítá na počítači, tak ostatní jsou v klidu a tváří se nezúčastněně, jen Rudolf pozoruje Dianu. Do 11. minuty hry Diana vypadá, že nechápe pravidla. Čím déle hra trvá, tím se žáci zvedají pomaleji a vypadají ospaleji (12 minuta). Ve 13. minutě učitelka na chvíli ze hry vyřazuje Dianu a Lauru a hra se hned zrychluje. Rudolf vypočítá příklad správně jako první, zvedá se od lavice a když zjišťuje, že ostatní dlouho nevstávají, lehá si zpět na lavici. Diana a Laura jsou opět ve hře, Diana počítá a pokukuje po Lauře.

Po 18 minutách hra ukončena

Interpretace získaných poznatků

Většina žáků pozorně poslouchala pravidla hry, pouze Diana byla neklidná, otáčela se a nedávala příliš pozor, což mohlo být způsobeno tím, že nepochopila pravidla hry nebo si byla vědoma svých slabých matematických schopností a plánovaná didaktická hra jí nebyla příjemná. Zpočátku tedy byla Diana výrazně zmatená, dokonce se jí Laura snažila pomáhat s principem hry, ne však se samotným výpočtem. Ostatní žáci pozornost udrželi po celou dobu hry.

Potíž byla v prolukách, které kvůli Lauře a Dianě vznikaly mezi jednotlivými příklady. Často se ani nedalo rozeznat, zda žáci stále počítají nebo příklad vypočítali špatně. Dlouhé proluky navíc žáky uspávaly. Nicméně při zadání dalšího příkladu vždy začali poctivě počítat, případně se probouzet.

Vzhledem k velice nízkým matematickým dovednostem u Laury a Diany musely obě žákyně využít počítadla. Bohužel seděly vedle sebe v lavici, Diana počítala nahlas a Lauru, ale i ostatní, rušila. Ostatní žáci však klidně čekali, než Diana výpočet dokončí. Laura taktéž využívala počítadlo, a byla schopná vypočítat příklad sama. Často se zvedala a kontrolovala situaci ve třídě, i když měla zůstat ležet na lavici. To však možná bylo dáno jejím špatným sluchem, a proto vyžadovala také vizuální kontrolu dění ve třídě.

Celkově se hra příliš nepovedla. Žáci sice aktivně pracovali po celou dobu, pozornost taktéž udrželi, nicméně hra nesplnila svůj aktivizační cíl, žáky naopak spíše unavila.

Tab. 17: Didaktická hra Černý Petr

Reflexe autorky v rámci vyučovací hodiny

Vyučující přináší do výuky ručně vyrobené karty, které žáci neznají. Všichni ve třídě jsou v dobré náladě, nadšení, co si pro ně paní učitelka připravila. Vyučující rozděluje žáky do dvou skupin, mají se otočit ke spolužákům v lavici za nimi. V momentě, kdy tak učiní, žáci začnou být hluční. Učitelka vysvětluje pravidla hry a dotazuje se, zda pravidlům obě skupiny rozumí. Je jasné slyšet i vidět, že pravidlům rozumí, ale nelze zkonkretizovat, zda odpovídají všichni. Jedna skupina (Dagmar, Rudolf, René) začínají velmi rychle hrát, druhé skupině (Eliška, Laura, Diana) vyučující věnuje více pozornosti, to vzhledem k vzdělávacím možnostem dvou z těchto žáček. Po nějaké minutě si autorka všimá, že skupina žáků, kteří hrají od začátku samostatně, hrají hru s pravidly, která si sami určili. Že pravidla „Černého Petra“ nechápou. Jsem paní učitelkou vyzvána, abych dohlížela na žáky v první skupině, a ona vysvětluje a dohlíží ve skupině, která pravidlům nerozuměla.

Reflexe vyučující po výuce

Matematické schopnosti ve třídě jsou značně nevyrovnané. Dokonce nebylo možné vytvořit ani vyrovnané skupiny.

Po ujištění, že všichni znají pravidla hry, se vyučující věnovala skupině se slabšími počtáři. Až po nějakém čase byla upozorněna asistentkou, že druhá skupina pracuje odlišně. Vyučující se tedy přesunula ke druhé skupině, vysvětlila jim pravidla, a poté už byli všichni

schopni hrát. Pouze Dáša byla ze situace nervózní a pořád se obávala, že pravidla nepochopila. Obě skupiny musely být dozorovány, aby se nepletly v pravidlech. První skupina byla výrazně pomalá a Eliška vyjádřila obavy, že si moc nezahrají.

Aktivně se účastnili všichni žáci. Dokonce i Bára, která většinou odmítá spolupracovat.

Po celou dobu hry žáci udrželi pozornost, hráli až do konce, snažili se, počítali. Na konci dokonce vyjádřili přání, že by si hru zahráli znovu.

Malým nedostatkem byla velikost karet, které se žákům špatně držely, číslice a příklady byly špatně vidět, jakmile žáci drželi karty v rukou. Když se snažili karty přerovnat, odkrývali je protihráčům.

Společné sledování videozáznamu

Rudolf i Diana reagují už při vysvětlování pravidel hry, Eliška přikyvuje, že zná pravidla, René pozoruje, ale nereaguje, neprojevuje se. Laura dává Dianě instrukce, kam si má sednout, Eliška zívá. Skupina, (které se učitelka nevěnuje) komunikuje, ale není rozumět, o čem se baví. Žákům se karty špatně drží a mají tendence je odkrývat spolužákům. Eliška je znepokojená, že si moc nezahrají, protože to Dianě trvá, a tak často pokukuje po druhé skupině. Laura raději říká, že nemá stejnou dvojici, než aby začala počítat. V 10. minutě se zjistí, že druhá skupina (Dagmar, René, Rudolf) hraje podle jiných pravidel a vyučující se přesouvá k nim. Dagmar se omlouvá, že oni neví, jak hru mají hrát. Pak ještě několikrát vysloví obavy, jestli hrají správně. Učitelka určuje pořadí, (kdo od koho táhne karty), jinak už hrají samostatně. Laura pokukuje po druhé skupině, Eliška třepe rukama. U Dagmar stále přetrvávají obavy, zda pochopila pravidla a zda hrají správně. Eliška upozorňuje Dianu, že sčítá špatně a opět třepe rukama, hra jí těší.

Po 20 minutách mají obě skupiny dohráno.

Interpretace získaných poznatků

Jakmile vyučující představila aktivitu, žáci, konkrétně Eliška a Rudolf, tvrdili, že pravidla znají. Ostatní se nejspíše báli ozvat, a jak se posléze ukázalo, zbytek kolektivu pravidla hry Černý Petr neznal. Navíc došlo ke špatnému umístění videokamery, a tudíž nebylo možné dokonale analyzovat druhou skupinu.

I přesto, že Dianiny matematické schopnosti opět nedovolovaly hrát rychleji, ostatní žáci v její skupině trpělivě čekali a nezaobírali se mezi tím žádnou jinou zábavou nebo prací. I když Eliška podotkla, že si s Dianou moc nezahrají, vždy vydržela čekat, než na ni přišla řada. Pravděpodobně proto, že ji hra už na začátku zaujala a bavila ji. Opět jako v předešlých hrách občas třepala rukama, a to zvláště když jí rukama prošel Černý Petr. Žáci hráli aktivně, ale Laura se nejspíše snažila vyhnout výpočtům a raději tvrdila, že dvojici nemá. Z počátku bylo třeba dohlížet i u ostatních, aby si skutečně při každé vybrané kartě zkontrolovali případnou shodu karet.

Druhá skupina začala hrát podle svých vlastních pravidel, až po nějaké době jim byl správný princip hry vysvětlen. Vyučující od této doby nad skupinou dohlížela. Žáci v této skupině pracovali rychle a bez větších problémů, pouze Dagmar několikrát omluvně vyslovila

obavy, zda hraje správně. V této skupině pracovala i Barbora, která se většinou kolektivního dění ve třídě odmítá účastnit, nicméně při této hře spolupracovala se svou skupinou od začátku. Dokonce ji bylo na videozáznamu několikrát slyšet. Bohužel nebylo příliš rozumět, co přesně říká. Práce v menší skupině této dívky se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu pravděpodobně vyhovuje více.

Poté, co nad oběma skupinami dohlížela příslušná osoba, hrály relativně přijatelnou rychlostí, pouze Diana vyžadovala pomoc asistentky. První skupina byla tímto výrazně limitována, nicméně druhá skupina hrála příjemnou zábavnou hru.

6 Diskuse, limity studie, doporučení pro praxi

V předkládané práci se autorka zaměřila na využití didaktických her ve vybraných předmětech v praktické škole dvouleté. Vzhledem k tomu, že žáci navštěvující zkoumanou třídu mají kvůli svým diagnózám limity oproti intaktním jedincům, bylo zapotřebí vyhledané didaktické hry nejdříve v různé míře modifikovat, aby byly použitelné pro účely konkrétního třídního kolektivu. Například při matematických hrách bylo nutné přidat u dvou žákyň do principu hry kuličková počítadla. Díky těmto pomůckám, které – za předpokladu správné volby pedagoga – rozvíjejí žákovy schopnosti (Bazalová, 2023), došlo k podpoře didaktické zásady názornosti, která je u žáků s poruchou intelektu ještě potřebnější než u žáků intaktních. Jak doplňuje Valenta (2021), je důležité jevy předkládat s co nejvyšším počtem analyzátorů, a tudíž považuje za násobně podstatné dodržovat zásadu názornosti ve speciálních školách a u jedinců s mentálním postižením. Obst (2017) doplňuje jako součást zásady i požadavek na smyslové vnímání žáků během učební činnosti, tedy „...*aby poznávali skutečnost na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů nebo jejich zobrazení*“ (tamtéž, s. 119).

Využití modifikace byly uzpůsobeny malému počtu žáků ve třídě, což je dle Kozákové (2013) důležitá podmínka v edukačním procesu žáků s vývojovou poruchou intelektu. Původní didaktické hry byly určeny pro školy hlavního vzdělávacího proudu s větším počtem žáků. Pravidla tak bylo nutné upravit takovým způsobem, aby bylo možné aktivitu hrát. Kupříkladu ve Štafetě rodů se pracovní list neposílal po řadách v lavici, jelikož v tomto případě by spolupracovali asi jen dva žáci. Větší počet menších skupin by nebyl ideální pro kontrolu samostatné práce žáků. Z tohoto důvodu byl i ve hře Dotkni se balonku zvolen kolektivní princip hry, kdy hráli všichni žáci společně. Vyučující tak mohla kontrolovat a případně opravovat chyby. V některých hrách zůstal princip soutěžení mezi žáky zachován, ale zde byla snaha soutěž ze strany vedoucí hodiny zjednodušit a zklidnit – například ve Štafetě rodů nepracoval každý žák samostatně, ale ve skupině. Zmíněné modifikace je dle autorky nutné vytvořit pro možné zařazení hry do vyučování, čímž se zajistí klidná atmosféra ve třídě. Soutěživost v rámci výuky může být i motivačním činitelem. Obst (2017) uvádí pozitivní i negativní úskalí herní konkurence. Na jedné straně vede k mobilizaci sil, upevnění soudržnosti celého kolektivu či skupiny a posilování vůle. Na druhé straně je nutné nestanovit vítězství jako cíl aktivity, neboť může dojít k prioritizaci výhry překročením pravidel či podvodem. Zároveň by konečná prohra neměla přinášet pocit ztráty jistoty a neúspěchu.

Pozornost výzkumného šetření byla upřena ke dvěma hlavním předmětům zkoumání: k pozornosti žáků a k jejich aktivitě při realizaci didaktických her. Jedinci s mírnou a středně

těžkou vývojovou poruchou intelektu mají problém s udržení pozornosti po delší časový úsek. Kozáková (2013) zmiňuje, že tyto osoby se projevují omezeným rozsahem pozornosti, často se u nich vyskytuje nestabilita a snadná únava, což vede k redukci schopnosti soustředit se na více úkolů současně. Pipeková (2006) dodává, že „*Pozornost je povrchnější, krátkodobá, nestálá nebo ulpívavá*“ (tamtéž, s. 65). Žáci ve všech případech udrželi pozornost po celou dobu hry (doba trvání her od 12 do 27 minut). Sledovali vyučující, klidně čekali, až na ně přijde řada, vzájemně se nevyrušovali. Průběh hry upřeně pozorovali a byli schopni upozornit na opakující se slovo nebo omylem vynechaného žáka. I když byly některé hry zpomaleny nízkými schopnostmi určitých žáků, neměli ostatní tendence věnovat se jiným aktivitám. A i v případě, že se jedna žákyně odmítla aktivně účastnit hry v hodině českého jazyka, hru sledovala a očividně ji aktivita zaujala. Vágnerová (2008 in Kozáková, 2013) upozorňuje na emočně, nikoliv kognitivně motivované učení u jedinců s vývojovou poruchou intelektu.

Žáci pozorně naslouchali už při samotném výkladu pravidel jednotlivých her. Tento poznatek byl rovněž diskutován autory (Ulfa, Inawati, 2022), kteří ve své studii mimo jiné uvádějí, že žáky upoutalo už samotné oznámení, že je čeká aktivita. I tato skutečnost se shoduje s výsledky předkládaného šetření, kdy žáci výrazně zpozorněli, při oznámení nastávající hry. V případě první hry v českém jazyce pozornost žáků upoutalo dokonce už to, že vyučující do třídy přinesla ozvučený míč s otvory po stranách.

Didaktická hra vystupuje ve výchovně vzdělávacím procesu jako výrazný motivační činitel (Zormanová, 2014). Pro žáky s poruchou intelektu je motivace velice důležitým aspektem pro zkvalitnění efektivity výuky. Jejich vnitřní motivace není dostatečně rozvinutá (Bazalová, 2023). Je tedy nutné hledat možnosti motivace vnější, a využití didaktických her může být jednou z možností, jak tuto motivaci pozvednout. Na nedostatečnou motivaci k činnosti upozorňuje kupříkladu Valenta (2018).

Pouze v případě první matematické hry bylo u jedné žákyně zpozorováno, že instrukce buď vůbec neposlouchala, nepochopila je, nebo vzhledem ke svým matematickým dovednostem hru raději vůbec nechtěla hrát. Je možné, že se projevilo záporné sebehodnocení žákyně. Podhodnocování svých schopností se u jedinců s poruchou intelektu vyskytuje běžně (srov. Valenta, 2021; Kozáková, 2013). Tito lidé totiž nejsou často schopni adekvátně odhadnout míru vlastních schopností, v důsledku čehož dochází právě k nízkému sebehodnocení nebo naopak přílišnému přeceňování vlastních dovedností a schopností. Osoby s vývojovou poruchou intelektu mívají obtíže s odhadem svých skutečných kompetencí, a proto u nich často dochází k podhodnocování, případně naopak k nereálným představám o svých schopnostech (Valenta, 2021; Kozáková, 2013; Vágnerová, 2014).

Aktivně se ve všech případech zapojili téměř všichni žáci. Výjimku tvořila jedna dívka ve hře v českém jazyce (Dotkni se balonku). Tato žákyně se však v další hře, při které byla přítomna, již aktivně účastnila po celou dobu. Její neochota spolupracovat mohla být způsobena různými faktory – příliš brzkým zapojení hry na začátku školního roku či kolektivním principem realizace. Žákyně je totiž výrazně samotářská. V září si ještě nestihla zvyknout na všechny spolužáky, což mohlo vyústit v její odmítnutí zapojit se do hry. Oproti tomu hra Černý Petr byla uskutečněna jako poslední, a navíc byla hrána v malé skupině čtyř žáků, což žákyni pravděpodobně vyhovovalo více.

Ve všech ostatních případech došlo k aktivnímu zapojení všech žáků. U některých byly dokonce viditelné projevy nadšení (Eliška) a žáci žádali vyučující, aby se hra (Černý Petr) opakovala i v následující hodině. Jakmile při skupinové práci nebyli někteří z žáků schopni stíhat tempo zbytku členů skupiny (Štafeta rodů), snažili se alespoň minimálně přispět svou aktivitou. Jedna žákyně se do hry snažila zapojit, přestože se svými schopnostmi nemohla rovnat dalším členům. Když se hlavní aktéři na chvíli zamysleli, vzápětí vymyslela vlastní slovo a při kontrole se pokoušela ostatní předbíhat v předčítání zapsaných slov. Všichni žáci se tedy snažili zapojit podle svých možností a schopností. Vzhledem k různorodým schopnostem žáků ve třídě je však potřeba volit individuální přístup. Tento přístup musí odpovídat zvláštnostem a schopnostem osob s vývojovou poruchou intelektu při jejich edukaci a brát v úvahu dosaženou úroveň znalostí a vědomostí (srov. Kozáková, 2013; Fischer, 2008).

Problém se objevil v matematické hře Číslo mě probudí. Vzhledem k tomu, že dvě žákyně výrazně zpomalovaly tempo hry, museli ostatní žáci ležet na lavici poměrně dlouhou dobu, což vedlo k jejich únavě. V případě, kdy vyučující řekla několik příkladů po sobě, při kterých žáci měli zůstat ležet na lavici, stalo se, že zůstali ležet až několik minut. V těchto případech bylo těžké odhadnout, zda žáci ještě počítají. Jediným vodítkem tak byly jejich prsty, které při tom využívali.

Další problém se objevil v druhé matematické hře. Před začátkem hry vyučující zjišťovala, zda žáci znají pravidla karetní hry Černý Petr. Část žáků tvrdila, že ano, a vyučující už si bohužel u ostatních neověřila, zda hru také znají. Ukázalo se, že pravidla hry zná ve skutečnosti pouze jedna žákyně, a to ještě ne úplně přesně. Zbytek třídy se však pravděpodobně bál ukázat svou neznalost a raději mlčel. To vyústilo v situaci, že jedna ze skupin, které se ještě vyučující nestihla věnovat, začala hrát hru podle jiných, vymyšlených pravidel. Na problematiku ověřování při zadání úlohy upozorňuje Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání v rámci kapitoly metody výuky (Valenta a kol., 2020).

I přestože se v kolektivu vyskytli dva žáci s poruchou autistického spektra, nepůsobilo to žádné komplikace v průběhu realizace didaktických her. Oba žáci zvládli kolektivní princip, socializace jim v tomto případě nečinila potíže a taktéž autorka nezaznamenala žádné problémy z hlediska novosti a jinakosti průběhu vyučovací jednotky. Klasifikační systémy MKN – 11 i DSM – 5 popisují, že tito jedinci mají potíže v rámci sociální interakce, nicméně se toto při aktivitách neprojevalo.

Autorka si uvědomuje některé limitující faktory této práce. Mezi ně patří skutečnost, že se jedná o autorčinu první práci tohoto typu. Dále pak autorka zaujímal roli výzkumníka a zároveň i asistentky ve zkoumané třídě. Toto ztížilo práci při hře Černý Petr, neboť byla vyučující vyzvána, aby dohlížela na jednu ze skupin, zatímco se vyučující musela přesunout ke druhé skupině. Svou roli samozřejmě mohlo sehrát i rozpoložení samotných žáků. Jak už totiž bylo zmíněno, didaktické hry se realizovaly hned na začátku školního roku. Žáci tak ještě neměli dostatek času na adaptaci ve školním prostředí. Navíc v den, kdy všechny didaktické hry probíhaly, museli žáci vstávat na nultou hodinu a byli tudíž značně unavení, což bylo nejvíce postřehnutelné při první hře v českém jazyce. Dalším faktorem, který mohl zkreslit výsledek, mohlo být i žáky postřehnuté pořizování videozáznamu.

Problémovým bylo taktéž vyhledání zahraničních zdrojů. Studie zaměřené na podobná témata autorka hledala v databázích E-zdroje Univerzity Palackého v Olomouci, Scopus, SpringerLink a Google Scholar. Pro vyhledání využila klíčová slova „didactic game“, „activity“, „attention“, „intellectual disability“. V první zmíněné databázi autorka využila překlad těchto pojmů do češtiny. Nalezené publikace se sice věnovaly vývojovým poruchám intelektu, avšak často v jiných kontextech – z perspektivy vyučujících (HavaMuntean, Bratu, Stan, 2022), s ohledem na využití moderních technologií (DeVasconcelos, 2020) či byly zaměřeny na konkrétní vývojové poruchy (Babulescu, 2023), videohry (Stancin, Hoic-Bozic, SkočićMihić, 2020) nebo na předškolní děti (Vechkanova, Babkina, Yurchenko, 2022).

V následujících tabulkách autorka shrnuje, co by na základě diskuse při přípravě a realizaci předkládaných didaktických her ve třídě praktické školy doporučila u jednotlivých aktivit a co by doporučila v rámci uvedených didaktických her.

Tab. 18: Doporučení pro didaktickou hru Dotkni se balonku

Dotkni se balonku
<ul style="list-style-type: none">■ Hru nezařazovat hned na začátku školního roku, zvláště když je podle rozvrhu hodina českého jazyka zařazena za nultou hodinou. Žáci totiž ještě nejsou zcela přivyklí novému řádu, navíc jsou unavení z brzkého vstávání;

- nenechávat žáky hrát aktivitu ve skupinách po dvou kvůli snížené schopnosti kontroly všech skupin;
- zvolit vhodný typ míče;
- házet balon zpět vyučujícímu, aby nedošlo k předávání míče mezi spolužáky. Vyučující dokáže lépe zhodnotit, jakým způsobem míč hodit či podat konkrétnímu žákovi;
- po každém vymyšleném slově provést hodnocení, zda je zvoleno správně a případně za něj ihned pochválit;
- vždy jasně upozornit, že se mění téma zadání (změna osoby, zvířete, věci...).

Tab. 19: Doporučení pro didaktickou hru Štafeta rodů

Štafeta rodů
<ul style="list-style-type: none"> ■ Žáky rozdělit do skupin po více členech (ve třídě je menší počet žáků, rozdělení z původní hry by nebylo možné); ■ nenutit žáky k určitému způsobu vyplňování pracovního listu, naopak jim umožnit volbu vlastního postupu vyplňování; ■ volit jiné rozdělení skupin – buď stejnorodé, s ohledem na schopnosti (v tomto případě nepracovat formou soutěže), další variantou je práce celé třídy společně, aby se zachovala jistota zapojení celé třídy; ■ vyřadit složitá písmena, např. Q; ■ vyrobit pracovní list tak, aby se na jednom objevily všechny rody, a hra tudíž nebyla příliš zdlouhavá; ■ další možností je při kontrole instruovat žáky, aby každý postupně přečetl jedno slovo z pracovního listu.

Tab. 20: Doporučení pro didaktickou hru Číslo nás probudí

Číslo nás probudí
<ul style="list-style-type: none"> ■ Číslo, které bude probouzet, napsat na tabuli, aby jej žáci měli neustále před sebou; ■ hru v tomto formátu nevolit v případě, že se v kolektivu vyskytují výrazné rozdíly v matematických schopnostech; ■ zviditelnit, kdy žáci dopočítali příklad, např. nevolit zvednutí hlavy, ale přebíhání po třídě podle výsledků příkladů; ■ střídat příklady dle výsledků pro probouzení x neprobouzení; ■ pro méně matematicky nadané žáky využít počítadla a jiné pomůcky.

Tab. 21: Doporučení pro didaktickou hru Černý Petr

Černý Petr
<ul style="list-style-type: none"> ■ Zvolit karty jiného formátu pro lepší manipulaci; ■ nespoléhat se na tvrzení účastníků, že znají pravidla, a vždy hru předem vysvětlit; ■ v případě více skupin je vhodná pomoc asistenta pedagoga; ■ v případě potřeby využít počítadla.

Tab. 22: Společná doporučení pro uvedené didaktické hry

Společná doporučení
<ul style="list-style-type: none"> ■ Hru zajímavě uvést pro zvýšení zvědavosti a motivace žáků k aktivitě; ■ didaktické hry hrát pouze ve třídě s dobrým a klidným klimatem; ■ respektovat rozpoložení a schopnosti žáků; ■ volit ne příliš složité hry, kvůli schopnostem pochopit zadání; ■ vždy předem jasně vysvětlit pravidla a ověřit si, že je žáci chápou; ■ chválit i za dílčí úspěchy; ■ myslet na prvky názornosti (látka, kterou procvičují, může být např. napsaná na tabuli před nimi); ■ pro udržení pozornosti by hra neměla být příliš dlouhá. Je možné hru rozčlenit do menších celků (např. ve hře Dotkni se balonku střídání kritérií k vymýšlení slov); ■ vyučující by měl být schopen hru obměnit či ukončit ve chvílích, kdy by u žáků pozoroval nepřiměřenou únavu či nepozornost (v našem případě byly na několik kol „vyřazeny“ dvě žákyně ve hře Číslo mě probudí); ■ v případě neúspěchu mít nachystány alternativy či další modifikace hry; ■ je vhodné mít ve třídě asistenta pedagoga, který v případě potřeby může některým žákům vypomoci a povzbudit je; ■ volit multisenzoriální přístup se zapojením co nejvíce smyslů (chytání míče – hmat, číslo napsané na tabuli – zrak, karty – hmat...).

Závěr

Předložená bakalářská práce se věnovala možnostem využití didaktických her v prostředí třídy praktické školy dvouleté. Jelikož je autorka ve zmíněné instituci na pozici asistentky pedagoga má možnost interakce s žáky a může zblízka poznat, co žáky při výchovně vzdělávacím procesu baví či příliš nezajímá. V rámci své pozice si autorka povšimla, že vyučovací hodiny, ve kterých byly použity didaktické hry, měly u žáků pozitivnější zpětnou vazbu, než běžná hodina vedena frontálním způsobem. Z tohoto důvodu se rozhodla využít dané zjištění pro výběr tématu její bakalářské práce.

Během výzkumného šetření se potvrdila domněnka, že didaktické hry v hodinách českého jazyka a matematiky dokáží žáky zaujmout. Výzkumné šetření pracovalo s unikátní třídou, proto není možná generalizace. Nicméně zkoumaná třída na didaktické hry reagovala velice kladně, a to nejen ve vztahu k pozornosti a aktivitě, tedy dvou fenoménů zkoumaných v této práci.

Ne všechny didaktické hry, které byly žákům předloženy, se setkaly s úspěchem. Některé fungovaly víceméně bez problémů, jiné nesplnily svůj účel. Avšak i při těchto hrách žáci spolupracovali a snažili se do aktivity zapojit. Původní hry nalezené v literatuře bylo potřeba v některých oblastech modifikovat, aby byly lépe pochopitelné a použitelné pro cílovou skupinu žáků. Jedním z prvků modifikace bylo zklidnění dynamiky hry, aby žáci stíhali reagovat a aby je nestresovala rychlost hry. Každý žák tak měl možnost zažít svůj vlastní úspěch. Na přemýšlení dostali tolik času, kolik potřebovali. Modifikací při další hře byla skupinová práce, která taktéž zajistila žákům více klidu a méně stresových situací. Navíc si každá skupina mohla vymyslet vlastní strategii. Nebyl využíván žádný direktivní přístup ke způsobu vypracování úkolu. Matematické hry bylo možné přejmout bez větších změn, pouze bylo potřeba využít kuličkových počítadel a vizualizace pro lepší zapamatovatelnost.

Autorku zaujalo, že odborná literatura u těchto žáků uvádí sníženou délku možnosti se soustředit. V předložených didaktických hrách udrželi žáci pozornost po celou dobu, a to i přesto, že jedna hra trvala téměř 30 minut. Zároveň se žáci po celou dobu hry nenechali rozptylovat vedlejšími podněty a aktivně spolupracovali, každý podle svých možností a schopností. S ohledem na zmíněné lze tvrdit, že didaktické hry využitě ve vyučovací jednotce kladně ovlivnily jak pozornost, tak aktivitu žáků.

Zajímavé bylo zjištění, nakolik hry v hodinách českého jazyka a matematiky napomáhají „chodu výuky“. V průběhu výuky žáci vyžadovali pomoc učitele i asistenta pedagoga navzdory výuce ve formě hry. I přes zapojení didaktické hry do výuky bylo potřeba

žáky neustále chválit a povzbuzovat k činnosti. Kladně na autorku zapůsobilo, jakým způsobem didaktická hra proměnila frontální výuku.

Jevy, se kterými se autorka seznámila v odborné literatuře, se v různé podobě a intenzitě vyskytly i ve skutečných hodinách, a to u žáků, které autorka opravdu zná a dlouhodobě s nimi pracuje.

Předkládaná práce se věnuje didaktickým hrám v českém jazyce a matematice, nicméně vzhledem ke kladnému přijetí tohoto stylu výuky ve třídě by autorka uvítala rozšíření využití didaktických her i v dalších vyučovacích předmětech praktické školy dvouleté. V tomto aspektu nabízí bakalářská práce možnosti dalšího rozšíření či inspiraci pro pedagogy, kteří by chtěli ozvláštnit průběh výuky. Didaktické hry jsou podle autorčina názoru jedna z možností, jak zpříjemnit, ale také zefektivnit žákům průběh vyučovací hodiny, a to i přesto, že se některé hry v tomto výzkumném šetření ne úplně povedly „dle plánu“ a původních představ autorky i vyučující. Žádný výsledek není nutně špatný a žáci si očividně průběh her užili.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ A DALŠÍCH ZDROJŮ

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ, 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 168 s. ISBN 978-80-7464-957-8.

BAZALOVÁ, Barbora, 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-6945-0.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2012. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3309-7.

ČAPEK, Robert, 2019. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

FORŤOVÁ, Jana a Jarmila SULO VSKÁ, 2007. *Didaktické hry ve vyučování českého jazyka pro 3. a 4. ročník ZŠ*. Technická Univerzita v Liberci. Dostupné také z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/1104>

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENNOVÁ, Iva, 2010. *Angličtina pro předškoláky: metodika pro výuku v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-692-6.

HOUŠKA, Tomáš, 1991. *Škola hrou: knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška. ISBN 80-900704-7-7.

KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA, 2015. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister&Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.

- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, Lucia PASTIERIKOVÁ a Olga KREJČÍŘOVÁ, 2013. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3714-9.
- KREJČOVÁ, Eva a Marta VOLFOVÁ, 1995. *Inspiromat matematických her: soubor matematických her pro 1. stupeň základních škol: [příručka pro učitele]*. Praha: Pansofia. ISBN 8085804-75-1.
- MÁDROVÁ, Eva, 1995. *Učíme se hrou*. Ilustroval Miroslava JAKEŠOVÁ. Praha: Práce. Knihy pro rodiče (Práce). ISBN 80-208-0373-4.
- MAŇÁK, Josef, 1997. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MILLAROVÁ, Susanna, 1978. *Psychologie hry*. Přeložila Jarmila MILNEROVÁ. Praha: Panorama. Pyramida.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL, 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče (SPN).
- OBST, Otto, 2017. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.
- PIŠLOVÁ, Simona, 2008. *Jazykové hry*. 2., upr. vyd. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-025-3.
- PORTMANN, Rosemarie, 2011. *Hry pro tvořivé myšlení*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-884-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2008. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.

- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- SANTLEROVÁ, Květoslava, 1993. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní: Příručka pro učitele základních a středních škol*. Brno: Učebnice a knihy.
- SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní mudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VALENTA, Milan, 2020. *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5715-4.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.
- ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-9132-6.

ELEKTRONICKÉ A DALŠÍ ZDROJE

BABULESCU, Adela a, et. al. A usability study of a serious game to teach emotion recognition to people with Autism Spectrum Disorder and intellectual disabilities. Online. 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3617481/v1>. [cit. 2024-06-04]

DE VASCONCELOS, Daniel Felipe Pereira a, et al. A Virtual Reality based serious game to aid in the literacy of students with intellectual disability: Design principles and evaluation. Online. *Technology and Disability*. 2020. Dostupné z: <https://content.iospress.com/articles/technology-and-disability/tad200272>. [cit. 2024-06-04]

HAVA MUNTEAN, Cristina; BRATU, Marilena a STAN, Sabina. Teachers Perspective on Modern Technology based Pedagogies for Education of Students with Intellectual Disabilities. Online. *Proceedings of SITE Interactive Conference*. 2022. Dostupné z: <https://www.learntechlib.org/p/221583/>. [cit. 2024-06-04]

ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics, 2023. *Icd.who.int* [online]. [cit. 2023-09-16]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f605267007>

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009. *Www.edu.cz* [online]. [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP_PRS_-II.pdf

SOCHOROVÁ, Libuše, 2011. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2023-08-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ...>

Školní vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá (interní dokument vybrané školy, 2012)

STANCIN, Kristian; HOIC-BOZIC, Natasa a SKOČIĆ MIHIĆ, Sanja. Using Digital Game-Based Learning for Students with Intellectual Disabilities – A Systematic Literature Review. Online. 2020. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/342189466_Using_Digital_Game-Based_Learning_for_Students_with_Intellectual_Disabilities_-_A_Systematic_Literature_Review. [cit. 2024-06-04]

THOROVÁ, Kateřina, 2021. Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11). *Autismport* [online]. [cit. 2023-09-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

ULFA, Umi a Iin INAWATI, 2022. The use of educational games to enhance the English skills of children with special needs. *Journal of English Education and Applied Linguistics* [online]. [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://ojs.fkip.ummetro.ac.id/index.php/english/article/viewFile/4185/pdf_1

VECHKANOVA, Irina; BABKINA, Nataliya a YURCHENKO, Tatyana. Gaming Technologies in Psychological and Pedagogical Habilitation of Preschool Children with Developmental Delay in Inclusive Education. *Online. Education of Children with Special Needs*. 2022. Dostupné z: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-13646-7_8. [cit. 2024-06-04].).

SEZNAM ZKRATEK

DSM – 5 Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ICD – 11 International Classification of Diseases

MKN – 11 Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize

PAS – Poruchy autistického spektra

RPV PRŠ 2 – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá

ŠVP PRŠ 2 – Školní vzdělávací program pro obor vzdělávání praktická škola dvouletá

TEACCH – program Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – „péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci“

SPC – Speciálně pedagogické centrum

VO – Výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Žák 1	36
Tab. 2 Žák 2	36
Tab. 3 Žák 3	36
Tab. 4 Žák 4	37
Tab. 5 Žák 5	37
Tab. 6 Žák 6	37
Tab. 7 Žák 7	38
Tab. 8 Diagnóza žáků	38
Tab. 9 Podpurná opatření žáků	38
Tab. 10 Aktivita 1 Dotkni se balonku	42
Tab. 11 Aktivita 2 Štafeta rodů	43
Tab. 12 Aktivita 3 Číslo nás probudí	43
Tab. 13 Aktivita 4 Černý Petr	44
Tab. 14 Didaktická hra Dotkni se balonku	44
Tab. 15 Didaktická hra Štafeta rodů	46
Tab. 16 Didaktická hra Číslo nás probudí	49
Tab. 17 Didaktická hra Černý Petr	51
Tab. 18 Doporučení pro didaktickou hru Dotkni se balonku	57
Tab. 19 Doporučení pro didaktickou hru Štafeta rodů	58
Tab. 20 Doporučení pro didaktickou hru Číslo nás probudí	58
Tab. 21 Doporučení pro didaktickou hru Černý Petr	58
Tab. 22 Společná doporučení pro uvedené didaktické hry	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Informovaný souhlas

Příloha 2 Učební plán

Příloha 3 Průběhy didaktických her, které byly zaznamenány kamerou, a poté doslovně přepsány

Příloha 1

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas se zapojením dítěte do výzkumného šetření

Výzkumné šetření se realizuje v rámci bakalářské práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, na Ústavu speciálněpedagogických studií, studentkou Ivetou Martinkovou.

Účelem výzkumného šetření je zjistit vliv didaktických her v prostředí třídy praktické školy dvouleté se zaměřením na český jazyk a matematiku, přičemž se bude brát zřetel na pozornost a aktivitu žáka.

Údaje o žácích budou anonymizované.

Byl/a jsem seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného šetření studentky Ivety Martinkové s názvem Využití didaktických her v prostředí třídy Praktické školy dvouleté se zaměřením na český jazyk a matematiku

Jméno a příjmení dítěte:

Narozeno dne:

Souhlasím, aby se mé dítě účastnilo výzkumného šetření. Dávám své svolení výzkumníkovi, aby si během šetření zaznamenal reakce mého dítěte a anonymizovaně je použil za účelem sepsání bakalářské práce.

Souhlasím se způsobem, jak výzkumník zachová důvěryhodnost a ochrání identitu mého dítěte během výzkumného šetření i po jeho skončení.

Souhlasím, že moje dítě bude v průběhu výuky nahráváno prostřednictvím videokamery za účelem následné analýzy audiovizuálního záznamu.

Souhlasím, že výzkumník bude seznámen s anamnézou mého dítěte a že ji může anonymně zpracovat do své práce.

Informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdržím já (zákonný zástupce žáka) a druhý výzkumník.

V dne

Iveta Martinková
(výzkumnice)

V dne

Zákonný zástupce

Příloha 2

Učební plán

Kód a název oboru vzdělání: 78-62-C/02 Praktická škola

Název ŠVP: Praktická škola dvouletá
„Škola pro život“

Stupeň poskytovaného vzdělání: střední vzdělání

Délka a forma studia: 2 roky, denní studium

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	Vzdělávací obory	Počet týdenních vyučovacích hodin v ročníku		
		1.	2.	celkem
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	2	2	4
	Cizí jazyk	1	1	2
Matematika a její aplikace	Matematika	2	2	4
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie	1	1	2
Člověk a společnost	Základy společenských věd Výchova k občanství	1	1	2
Člověk a příroda	Základy přírodních věd	1	1	2
Umění a kultura	Hudební a dramatická výchova	1	1	2
	Výtvarná výchova	1	1	2
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví	1	1	2
	Tělesná a zdravotní výchova	2	2	4
Odborné činnosti	Rodinná výchova	3	3	6
	Výživa a příprava pokrmů	4	4	8
	Odborné činnosti	12	12	24
Celkem hodin		32	32	64

Příloha 3

Průběhy didaktických her, které byly zaznamenány kamerou, a poté doslovně přepsány

Hra: Dotkni se balonku

Diana řekla: „Nevím, jestli to zvládnou.“

Učitelka: „Zvládneš, jsi šikovná. Já řeknu první podstatné jméno, to bude slovo ‚radost‘. Nyní si můžete vybrat jakékoliv jiné slovo, klidně i z těch, co jsou na tabuli.“ (*házi balon Renému*)

René (dlouze přemýšlí): „Hmm, takže třeba...“ (*pokyvuje hlavou a manipuluje s míčem*) Že by vlas?“

Učitelka: „Co, vlas?“

René: „Vlas.“

Učitelka: „Super, může to být vlas.“

(*René s úsměvem házi míč zpátky učitelce*)

Učitelka: „Tak, a teď hodíme míč Laurince.“

(*učitelce házi opatrně balon Lauře na lavici, aby jej stačila chytit*)

Laura: „To jablíčko.“ (*házi míč zpět učitelce*)

Učitelka: „Jablíčko, super, Laurinka nám to řekla i s rodem. Tak, a teď třeba Ruda.“ (*házi míč Rudolfovi*)

Rudolf (*chytí míč a přemýšlí s otevřenými ústy, říká si něco pro sebe*): „Hruška!“ (*házi míč zpět učitelce*)

Učitelka: „Super. Dáša.“ (*házi míč Dagmarě*)

(*Dagmar něco při chytání říká, není jí však rozumět. Směje se, položí míč na lavici a přemýšlí. Otáčí se ke spolužačce a ptá se jí*): „Co mám říct?“ (*obě se smějí*)

Učitelka: „Tady máme takové velké možnosti, tolik věcí můžete říct, je to až složité to vybrat, že? Klidně se rozhlédněte po třídě.“

(*Dagmar se rozhlíží, drží balon, nadzvedává ho nad lavici*)

Učitelka: „Ve třídě je spousta věcí, a každá věc je podstatné jméno.“

Dáša: „Tabule!“

Učitelka: „Tabule? Super, může být.“

(*Dagmar házi učitelce nazpět míč, otáčí se na spolužačku, něco jí říká, spolužačka se usmívá*)

Učitelka (*opatrně podává míč Dianě*): „A teď zkusíme Dianku.“

Diana (*kouká na balon, usmívá se, drží ho, najednou řekne*): „Zvíře!“

Učitelka: „Zvíře je taky v podstatě podstatné jméno.“

Diana (*aniž by čekala*): „Kočka!“

Učitelka: „Super, tak kočka. Paráda, tak hod' míč zpátky.“
(*Diana hází míč zpátky učitelce*)

Učitelka: „Elišce hodíme míč.“ (*hází míč Elišce*)

Eliška: „Jahoda.“ (*hází míč nazpět*)

Učitelka: „Super, dala bych si jahodu. Ještě jsme neměli Barunku. (*ptá se třídy*) Hodíme míč Barunce?“
(*Barbora nesouhlasně kýve hlavou a hledí do lavice*)

Učitelka: „Ne? Tak za Barunku řekne slovo Zuzka (asistentka pedagoga).“ (*hodí míč Zuzaně*)

Asistentka pedagoga: „Pes.“ (*hodí míč zpět učitelce*)

Učitelka: „A dáme ještě jedno kolo. Teď jsme to měli takové zkušební, takže všichni víme, jak na to. Tak třeba s Dášou.“ (*hází míč Dagmaře*)

(*Dagmar chvíli přemýšlí*): „Dveře.“ (*hází míč zpátky*)

Učitelka: „Super, a teď dáme míč Diance. (*opatrně podává Dianě balon*)

Diana (*usmívá se*): „Já si nemůžu vzpomenout.“

Učitelka: „Tak se třeba podívej, co máš tady.“ (*ukazuje na pouzdro*)

Diana: „Pero.“

Učitelka: „Pero může být.“ (*Diana hází míč zpátky učitelce*)

Učitelka (*podává míč Lauře*): „Holky, vy sedíte vedle sebe a máte úplně stejně růžové mikiny.“
(*Laura chytá balon*): „Strom!“

Učitelka: „Super!“ (*Laura hází nazpět míč*)

Učitelka: „Zase Eliška.“ (*hází míč Elišce*)

Eliška: „Surikata.“

Učitelka: „Jé, ta je hezká!“
(*Eliška hází míč zpátky*)

Učitelka: „Hází Renda.“ (*hází míč Renému*)

René: „Slon!“ (*hází míč nazpět*)

Učitelka: „Teď jdeme po zvířatech! Tak teď Ruda.“ (*hází míč Rudolfovi*)

Rudolf: „Televize.“

Učitelka: „Co?“

Rudolf: „Televize.“

Učitelka: „Aha, televize.“ (*podívá se na Barboru, ta znovu nesouhlasně kýve hlavou*). Tak za Barunku znovu Zuzanka.“ (*hází míč asistentce pedagoga*)

Asistentka pedagoga: „Škola.“ (*hází nazpět*)

Učitelka: „To je krásné podstatné jméno. Teď vám to trošku ztížím. Doteď jste si mohli vybírat ze všech podstatných jmen, a teď pozor, první máme osoby, takže teď zkuste, jestli vymyslíte nějakou osobu. Například maminka nebo tatínek. Ale můžete říct i přímo jméno.“

(Laura se směje, ukazuje na Reného, ten se taky usmívá a pokládá si hlavu na lavici) René: „A jéje!“

Eliška: „Můžeme i jména?“

Učitelka: „Ano, můžete i obecné názvy. A kým začneme?“

(asistentka pedagoga kýve na učitelku)

Učitelka: „Tady? Tak dobře.“ *(hází míč asistentce pedagoga)*

Asistentka pedagoga: „Učitelka.“ *(hází míč nazpět)*

Učitelka: „Paráda.“

(Laura se směje na celou třídu)

(Učitelka podává míč Dianě. Diana neví a krčí rameny. Zuzka se jí ptá): „Vzpomeň si, koho máš doma?“

(Diana se usmívá a kouká do lavice)

Učitelka: „Nějakou osobu, řekni mi nějakou osobu.“

Diana: „Mamku.“

Učitelka: „Super, mamka je taky podstatné jméno. *(Diana hází míč zpátky)* A jedeme dozadu.“ *(hází míč Dagmar)*

Eliška: „Ještě Laura nebyla.“

(Dagmar kouká na spolužačku vedle v lavici): „Eliška.“ *(směje se a začínají se usmívat i další žáci. Dagmar hází míč zpět učitelce)*

Učitelka *(hází míč Elišce):* „Eliška.“

(Eliška se rozhlíží, usmívá se): „Honza.“ *(hází nazpět)*

(Dagmar bouchne rukou o lavici, usmívá se): „To jsem čekala!“

(Učitelka hází míč Lauře)

Laura: „Strejda.“ *(hází míč nazpět)*

Učitelka: „Strejda, super.“ *(hází míč Renému)*

(René přemýšlí): „Tak osoba...“

Učitelka: „Osoba, tajemná osoba, osoba pod plachetkou... Kdo byla osoba pod plachetkou? O berličce, hnáty křivé...“

René: „Neznám.“

Učitelka: „Neznáš?“

René: „Tak třeba Mírek.“

Učitelka: „Mírek, dobře.“ *(René hází míč zpátky)*

Učitelka: „Ruda.“ *(hází míč Rudolfovi)*

Rudolf: „Asistent.“ *(hází zpátky)*

Učitelka: „Super, pěkné. To bychom teda měli osoby. V dalším kole budeme říkat zvířátka, to bude moc hezké, zvířátka jsou pěkné.“

(Eliška souhlasně přikyvuje)

Učitelka: „Každý si vybere nějaké zvířátko.“

Eliška: „Už znám!“

Učitelka: „Eliška začne.“

Eliška: „Rejnok. *(hází zpět učitelce)* A dodává: no to jsem zvědavá.“

Laura: „Ryba.“

Učitelka: „Plave ve vodě.“

Eliška: „Není to úplně ryba.“

Učitelka: „Je to žralok.“

Eliška: „Já nevím.“

Učitelka: „Já si myslím, že je to žralok. Pak máme počítače, tak to můžeme zjistit na počítači.“

(hází míč Dianě)

Diana: „Já si nemůžu vzpomenout.“

Učitelka: „Máš doma nějaké zvířátko?“

Diana: „Kočku.“ *(hází zpátky)*

(Učitelka podává míč Lauře)

Laura: „Zebra.“ *(hází míč zpátky)*

Učitelka: „Za Barunku řekne slovo Zuzka. *(hází míč asistentce pedagoga)*

Asistentka pedagoga: „Myška.“ *(hodí míč zpátky)*

(Učitelka hází Renému)

René: „Žirafa.“ *(hází míč zpátky)*

Učitelka: „Ta je hezká, že?“

Eliška: „No...“

(učitelka hází míč Rudolfovi)

Rudolf: „Netopýr.“ *(hází míč nazpět)*

(Učitelka směrem na Barboru): „Nechceš nám říct nějaké zvířátko?“

(Barbora klopí oči, zakládá si ruce k sobě)

Učitelka: „Máš doma nějaké zvířátko?“

(Barbora má stále sklopené oči, kýve hlavou, že ne)

Učitelka: „Ani pejska nemáš doma?“

(Barbora souhlasně přikývne)

Dagmar: „Já jsem ještě nebyla!“

Učitelka: „No jo, mně už se to plete, je vás moc.“ *(hází míč Dagmar)*

Dagmar: „Had!“ *(hází míč zpátky)*

Učitelka: „Toho nemám ráda...“

(ve třídě se rozpoutala krátká diskuse o hadech)

Učitelka: „Teď to budete mít jednoduché, teď budete říkat věci.“

Eliška: „I jídlo?“

Učitelka: „Všechno, co se dá říct, že je nějaká věc. Můžete se rozhlédnout po třídě, nebo si vzpomenut, co máte doma, v pokoji nebo co je venku.“

Eliška: „Já budu říkat jídlo.“

Učitelka: „Abychom pak ale neměli hlad.“ *(podává míč Lauře)*

Laura: „Kafe.“ *(hází míč zpátky)*

Učitelka: „A teď jsem ten míč málem nechytla!“ *(podává míč Dianě)*

Diana: „Eeee... čaj!“ *(hází míč nazpět)*

Učitelka: „Eliška už se chystá.“ *(hází jí míč)*

Eliška: „Mangustan. *(hází zpátky)* To je ovoce!“

Učitelka: „To si taky najdeme na internetu. *(hází míč Dagmar)* Eliška nám dává zabrat.“

Dagmar: „Křenovka.“ *(hází míč nazpět)*

Učitelka: „Jako omáčka?“

(Dagmar přikyvuje)

(učitelka hází míč Renému)

René: „Tak voda.“ *(hází zpět)*

Učitelka: „Může být.“ *(učitelka hází míč Rudolfovi)*

Rudolf: „Salát.“ *(hází míč nazpět)*

Učitelka: „Vy jdete všichni po jídle. Tak teď za Barunku.“ *(hází míč asistentce pedagoga)*

Asistentka pedagoga: „Lavice.“ *(hází míč zpátky)*

Učitelka: „A jsme zpátky ve škole. Byli jsme v tomto kole všichni?“

Eliška: „Jo.“

Učitelka: „A teď tady máme vlastnosti a děje. Je to složitější, můžete říct třeba rychlost, pomalost, nebo nějaký děj, třeba skákání nebo běhání.“

Eliška: „Jo.“

Učitelka: „Něco, co se děje, ale nesmí to být ve formě slovesa. Něco, co můžeme dělat, třeba běhání, ale běhám je sloveso, že něco dělám.“

Eliška: „Jo.“

Učitelka: „Ale pokud je to běhání, je to „to“ běhání, takže je to podstatné jméno. Teď to bude složitější, ale my to spolu určitě zvládneme.“

(Eliška i Dagmar pokyvují, že to chápou)

Učitelka: „Holky vzadu. *(házi Elišce)* Vždy si musíte říct ‚ten‘, ‚ta‘ nebo ‚to‘.“

Eliška: „Plavání.“ *(házi zpátky)*

Učitelka: „Plavání? Dobře! Takže máme ‚to‘ plavání, ‚plavu‘ je sloveso, ale plavání je podstatné jméno.“ *(házi Dagmar)*

Dagmar: „Běh.“ *(házi zpět)*

Učitelka: „Super.“ *(podává míč Lauře)*

Laura: „Hokej?“

Eliška: „Hraní?“

Učitelka: „Můžeme říct hraní i hokej, obojí je podstatné jméno.“ *(Laura házi míč nazpět, učitelka podává míč Dianě)*

Diana: „Plavání.“

Eliška: „To jsem řekla já!“

Učitelka: „Nevadí, může to být ještě jednou.“ *(házi míč Renému)*

René: „Plazení.“ *(házi zpět)*

Učitelka: „To jsou slova složitá.“ *(házi míč Rudolfovi)*

Rudolf: „Sportování.“ *(házi míč učitelce)*

Učitelka: „Super, takže jsme to projeli úplně všechno. Na všechno jste byli schopni něco vymyslet, jste naprosto úžasní, už poznáte, co je podstatné jméno.“

Tato aktivita trvala celkově 12 minut. Na závěr učitelka shrnula, co je slovní druh podstatné jméno, a následoval výklad k podstatným jménům, jejich skloňování a žáci si zapisovali do sešitů.

Hra: Štafeta rodů

Čas: 11:20

Učitelka: „Nejprve budeme vymýšlet podstatná jména rodu mužského.“

Eliška: „Pane bože!“

Učitelka: „Na papíře budou podstatná jména, na která si můžeme ukázat ten.“

Dmitrij: „Bude vadit, zda je životné nebo neživotné?“

Učitelka: „To je jedno, životnost neřešte. Můžete začít teď, můžete si radit, jeden může psát, ostatní říkají, koho co napadne, a jeden z vás napíše.“

Eliška: „Můžeme psát tiskacím?“

Učitelka: „Můžete, pak to budete číst vy. Nemusíte postupně, můžete si napsat, co vás první napadne.“

Eliška: „Může být i jméno?“

Učitelka: „Může být i jméno.“

Učitelka: „Můžete i přeskakovat písmena v abecedě.“

Čas 11:40

Eliška: „Máme hotovo.“

Učitelka: „V tom případě konec, zkontrolujeme si, zda to máme dobře, a každý tým dostane tolik bodů, kolik bude mít podstatných jmen. Tak si, holky, spočítejte, kolik jste jich napsaly.“

Eliška: „Všechny?“

Učitelka: „Ano.“

Eliška: „23“

Učitelka: „Holky si myslí, že mají 23, kolik slov mají kluci?“

Ruda: „20“

Čas 11:50

Učitelka: „Chválím holky, ty měly podstatná jména ze všech oborů, měly tam planety, zvířata, egyptského faraona, jídlo. Kluci to vzali dle kalendáře. Ale aspoň se dozvěděli nějaká nová jména, tak jsme se všichni obohatili. A když jsme projeli rod mužský, tak abychom to měli genderově vyvážené, projedeme si rod ženský“ (*a rozdává další pracovní listy*)

Eliška: „Můžeme už začít?“

Učitelka: „Můžete už začít.“

Dáša: „Hotovo.“

Učitelka: „Musíme ukončit, protože je moc hodin, bude končit hodina. Kolik mají holky?“

Dagmar a Eliška: „23!“

Učitelka: „A kluci?“

René: „19.“

Učitelka: „Rychle mi teď diktujte, co máte napsáno, už to nebudeme psát na tabuli, protože už nemáme dostatek času.“

Učitelka po chvíli: „Zvoní. Krásně nám to ukončil zvonek, vy si v další hodině matematiky můžete spočítat, kolik máte bodů.“

Hra: Číslo nás probudí

Učitelka: „Abyste se dostali do správné matematické nálady, tak si uděláme malou matematickou rozcvičku, a bude to příjemná rozcvička, u které budete spinkat.“

Eliška: *(už naznačuje radost posunky)*

Učitelka: „Dáme jednodušší příklady, a musíme sehnat počítadlo.“

Asistentka: *(shání počítadla pro Dianu a Lauru)*

Diana: *(rozhlíží se po třídě)*

Učitelka: „Malý technický zádrhel, ale vyřešili jsme ho.“

Učitelka: „A teď vám vysvětlím, co budete dělat. Budeme mít příjemnou hru, u které budeme spát. Budeme mít určené jedno číslo, třeba budeme mít určené číslo 5, to je takové hezké číslo, já vám ho tady napíšu pěkně doprostřed tabule, ať máte potom co mazat. Jediné číslo, díky kterému se probudíte. Takže vy si všichni lehněte na lavici, nějak pohodlně, můžete dát ruce na lavici a lehnete si. A jediné, co vás probudí, bude to, pokud výsledek příkladu, který já budu říkat bude číslo 5.“ *(žáci už si začínají lehat na lavici)*

Učitelka: „Jakmile výsledek bude 5 zvednete hlavu a probudíte se, pokud nebude 5 tak zůstáváte ležet. A ne že mi někdo usne.“ *(žáci se smějí)*

Učitelka: „Takže všichni spíme.“ *(jde k Lauře a Dianě)*

Učitelka: „Holky, vy můžete zvednout hlavu, vy můžete počítat na počítadle, když bude výsledek 5, tak se narovnáte, pokud ne, tak si lehnete na lavici.“

Učitelka: „První příklad $4+4$, všichni spí, super, další příklad $2+3$.“

(všichni se zvedli kromě Diany a rozhlížejí se po spolužácích, Laura se zmateně dívá)

Učitelka: „Lauro, spočítej $2+3$.“

(Diana začíná počítat na počítadle)

Dáša: „To máme napsat?“

Učitelka: „Ne“

(učitelka pomáhá Dianě s počítadlem, Laura pozoruje Dianu, která počítá)

Diana: „Pět“

Učitelka: „Takže probudíš se?“

Diana: „Jo!“

Učitelka: „Ano, probudíš se, super, všichni jste se probudili, takže můžete zase spinkat, a další příklad $8-3$, $8-3$ “

(žáci počítají, Diana nahlas, Eliška se probudila ihned, René po ní, Laura a Diana dlouho počítají, Diana se ptá znovu na příklad, učitelka pomáhá s počítadlem)

Diana: „Pět“

Učitelka: „Takže probudíš se?“

Diana: „Jo“

(ostatní žáci čekají až Diana a Laura dopočítají)

Učitelka: „Takže jste probuzení, všichni jste probuzení, super. A teď zase spát, to je super, že v hodině budeme spát. Tak a teď budeme mít příklad 10-3.“

(všichni až na Lauru, která zívá, leží)

Učitelka: „V duchu si to spočítejte pro sebe 10-3.“

(Diana počítá nahlas)

Ruda: „Už vím.“ *(zvedá se)* „Sedm“

Učitelka: „Takže spíš, že?“

(Rudolf si lehá, Diana dlouho počítá na počítadle, učitelka jí pomáhá, Laura kontroluje, jak počítá Diana)

Diana: „Sedm“

Učitelka: „Takže spíš?“

(Laura si lehá)

Učitelka: „Super, takže není to číslo pět, takže ležiš, to se vám líbí, že? A další příklad 4+2.“

(všichni leží, Rudolf počítá na prstech, Diana a Laura zase na počítadle, Diana nahlas)

(Rudolf si počítá pro sebe na prstech a najednou řekne) „Není.“

(Diana stále počítá)

Diana: „Sedm“

Učitelka: „Takže spíš?“

Diana: „Jo“

Učitelka: „Tak si lehni.“ *(Diana si lehá)*

Laura: „Sedm“

Učitelka: „Nevím, jestli je to zrovna sedm, já už jsem ten příklad zapoměla, ale všichni leží, takže dobrý.“

(Laura se rozhlíží po spolužácích)

Učitelka: „Další příklad 1+4“

(Eliška se hned zvedá, Diana a Laura počítají nahlas na počítadle, ostatní se taky zvedají a čekají, až holky dopočítají a mudí se)

Diana: „pět“

Učitelka: „Takže se probudíš?“

Diana: „Jo“?

(učitelka pomáhá Lauře)

Laura: „Pět“

Učitelka: „Takže se probudíš?“

(Laura kývá hlavou, že ano)

Učitelka: „Takže jste probuzení, super. Tak, teď můžete zase spát. A další příklad bude těžký, dáme si 12-7.“

(Rudolf počítá na prstech, holky na počítadle, první se probouzí Eliška a usmívá se, chytá se za hlavu, je vidět, že René počítá na prstech, Rudolf dopočítá a chce se zvednout, ale zjistí, že René leží a říká) „Nevím“ (a zalehne zpět)

(učitelka zase musí pomáhat holkám, Dáša se zvedá, René a Rudolf pořád leží, René se zvedá, Rudolf pořád leží, učitelka napomíná Lauru, že má počítat sama, protože Diana má obráceně počítadlo, takže ji to jen plete)

Učitelka: „Kdo se probudil? Jste všichni probuzení. Rudo, jsi probuzený?“ *(Rudolf se zvedá)*

Ruda: „Jo“

Učitelka: „Můžete zase spát.“

Eliška: „Juchů“

Učitelka: „Další příklad si dáme jednoduchý, 2+2.“

(všichni leží, holky počítají, Rudolf se zvedá, ale asi za zvukem ze třídy, po chvíli si lehá)

Diana: „Čtyři“

Učitelka: „Takže spíš?“ *(Diana neodpovídá, učitelka ukazuje na tabuli na číslo pět)*

Učitelka: „Je to toto?“

Diana: „Jo“

Učitelka: „Tohle je čtyři?“

Diana: „Ne, pět“

Učitelka: „Takže spíš?“

Diana: „Ne“

Učitelka: „Probudíš se jen, když je pět.“

Diana: „Pět, jo.“

Učitelka: „Takže spíš?“

Diana: „Ne“

Učitelka: „Jak to, že nespíš?“

Diana: „Jo, spím.“

Učitelka: „Spíš, přesně tak, takže všichni spí. Takže další příklad bude 7+2.“ *(Rudolf počítá na prstech, Diana nahlas, René na prstech)*

Učitelka na Dianu: „Počítej, na mě se nedívej, dívej se na kuličky na počítadle.“

Učitelka na Dianu: „Je to pět?“

Diana: „Ne“

Učitelka: „Takže spíš?“ (*Diana přepočítává*)

Diana: „Devět“

Učitelka: „Takže je to pět?“

Diana: „Ne“

Učitelka: „Takže spíš?“

Diana: „Jo“

Učitelka: „Tak si lehni, a další příklad 10-5.“

(Eliška se hned zvedá, tře si obličej, Rudolf se zvedá, podívá se na Reného, ten leží, ale i tak zůstal Rudolf nahoře, Dagmar se zvedla, Laura spočítala a zvedla se, René po delší chvíli vstává, ale velmi opatrně, Laura kontroluje Reného)

Učitelka: *(opakuje příklad Dianě, která přehazuje počítadlo)*

Diana: „Pět?“

Učitelka: „Takže vstáváš, probudí tě pětka?“

Diana: „Jo.“

Učitelka: „A teď si to dáme trochu rychleji, protože ostatní už mi tady usínají. Dianka s Laurinkou teďka budou koukat, jestli to ostatní dělají správně. Takže Dianka s Laurinkou teďka nemusí počítat, budou počítat ostatní. Takže všichni spí.“ (*všichni si lehají*)

Učitelka: „Lauro, pozoruj, jestli to ostatní dělají dobře.“

Učitelka: „10-10“ (*všichni tiše leží*)

Učitelka: „13-8“ (*všichni tiše leží*)

Eliška: „Osm?“

Učitelka: „13-8“ (*Rudolf počítá na prstech, Eliška se zvedá, Dagmar se zvedá, René si tře oči a zvedá se, Rudolf se probouzí rychle s úsměvem*)

Učitelka: „Jste se mi probudili?“

Učitelka k Dianě: „Je to dobře, měli se všichni probudit?“

Diana: „Jo.“

Učitelka: „Tak zase všichni spíte a holky sledují, 3+3.“ (*kluci počítají na prstech*)

Učitelka: „9-4“ (*René s Eliškou se zvedají společně, po nich Rudolf a Dagmar, vypadají všichni ospale*)

Učitelka: „Tak super a zase spíme, 15-5, 18-4.“ (*Diana se směje, všichni leží*)

Učitelka: „20-15“ (*Rudolf se zvedá a usmívá se*)

Učitelka: „Opakuje, 20-15.“ (*Rudolf si lehá*)

Učitelka: „Rudo, ty už ses vzbudil, tak už můžeš zůstat vzbuzený.“ *(Eliška nakukuje a lehá si)*

Učitelka: „Ostatní spí? Na 20-15?“ *(Dagmar se zvedá, Eliška se zvedá a něco říká)*

Učitelka k Elišce: „Kolik je 20-15?“

Eliška: „Čtyři.“

Daša: „Pět.“

Eliška: „Aha.“ *(a zvedají se všichni, Eliška zívá)*

Učitelka: „A ještě poslední a teď už se zapojí i holky vpředu, předposlední příklad, soustřeďte se, 19-13.“ *(Rudolf kýve hlavou (ne), holky počítají, ostatní leží, učitelka pomáhá holkám, René počítá dlouho na prstech)*

Učitelka: „A teď dáme poslední, znovu spíme.“ *(Rudolf se zvedne, rozhlíží se po ostatních, pak si lehne)*

Učitelka: „14-9.“ *(Laura zívá, Eliška, Dagmar se zvedají, zároveň Rudolf počítá na prstech, učitelka pomáhá Lauře, Rudolf se zvedá a zase si lehá a přerovná si věci na lavici, Laura ukazuje, že dopočítala pět, Diana počítá za pomoci učitelky)*

Diana: „Pět.“ *(a rozhlíží se po ostatních, Rudolf se zvedá)*

Učitelka: „Takže 14-9, koho to probudilo?“

Laura: „Mě.“

Ruda: „Nikoho“

Učitelka: „Nikoho to neprobudilo, 14-9?“

Učitelka: „Vidím, že holky jsou vzhůru a kluci spí, už usnuli úplně.“ *(Rudolf se směje, René, stále leží)*

Učitelka: „Holky, kolik je 14-9?“

Holky (Eliška, Dagmar): „Pět.“

Učitelka: „To vás mělo probudit, to poslední číslo.“ *(Rudolf se zvedá, René pořád leží)*

Učitelka: „Teď jste víc ospalí, než jste byli předtím, že?“ *(Laura ukazuje na Reného)*

Učitelka: „Renda, nám už usnul úplně. Bohužel tahle rozcvička byla spíš taková rozcvička opačná.“

Hra: Černý Petr

Učitelka: „A my si uděláme rozcvičku matematickou, abyste si trošku procvičili hlavičky. Teďka dáme karetní hru, ale bude matematická, upgradovaná.“

Ruda: „Vím, vidím.“

Učitelka: „Znáte Černého Petra?“

(Eliška kývá, Diana se hlásí)

Učitelka: „Všichni znáte Černého Petra, pravidla?“

Eliška: „Musíš mít dvě stejné karty a vyložit je na stůl.“

Učitelka: „Hledáte dvojici a jakmile máte dvojici, odkládáte ji na stůl. Kdo se první zbaví karet, vyhrává. Jenomže vám bude kolovat Černý Petr, který nemá dvojici. Kdo ho má, prohrává. Většinou bývá u Černého Petra obrázek nebo slovo, ale my v matematice budeme mít příklad a výsledek. Budete hledat dvojice, aby vám seděl příklad s jeho správným výsledkem. Když jste tři na tři, uděláme tady trojici a trojici. Otočte se k sobě, přední lavice k zadní lavici.“ *(žáci se přesouvají, Laura něco říká, organizuje Dianu)*

Učitelka: „Předáváte si tedy karty, jeden vezme od druhého kartu, podívá se, jestli má dvojici, a pokračuje dál.“ *(učitelka rozdává balíčky do dvojic)*

Učitelka: „Všichni víte, jak se to hraje?“

Bára: „To si vypiješ“... *(těžko říct, k čemu se to vztahovalo, pozn. autorky)*

(jedna skupinka diskutuje o tom, kdo koho porazí; obě skupinky jsou hlučné)

Učitelka: „Jsou to jednoduché příklady, opravdu jen plus a minus. Kdyby si chtěla Laurinka a Dianka vzít počítadlo, můžou.“ *(učitelka pomáhá žákovi držet karty, aby je ostatní neviděli)*

Učitelka: „Nesmíte si to ukazovat.“

Eliška: „A tohle nevím, co je?“ *(ukazuje na karty)*

Učitelka: „Musíte počkat, až začnete hrát.“

Učitelka: „Didi, musíš se na to dívat.“

Diana: „Chytit to?“

Učitelka: „No, ano.“

(asistentka přinesla počítadla)

Učitelka k Lauře: „Kontrolovala sis, jestli už nemáš dvojici?“

(Eliška nedůvěřivě kouká na druhou skupinu, druhá skupina živě gestikuluje, ale není jí rozumět; učitelka pomáhá Dianě počítat, Eliška pozoruje, že druhá skupina asi hraje jinak, ale nic neřekne)

Eliška: „S Dianou asi nebude na dlouho, že bychom si takhle vůbec nezahrály.“

Dáša: „Můžeme začít?“

Učitelka: „Jo, už můžete.“ *(ale stále je u první skupiny u Diany, Eliška ukazuje své karty druhé skupině, Dianě trvá dlouho, než si vypočte příklad)*

Učitelka k Dianě: „Takže nemáš dvojici, tak si to takhle zase vezmeš a vezmeš si další kartu.“ *(Diana bere další kartu a hledá dvojici)*

Učitelka k Dianě: „Nemůžeš to ukazovat, já ti to budu držet.“

Učitelka: „A Eliška si bere od tebe.“ *(Eliška si bere kartu)*

Eliška: „Nic nemám.“

Učitelka: „Tak teď si vezme Laurinka a zkontroluje si, jestli nemá dvojici.“

Laura: „Nemám.“

Učitelka: „Určitě, vypočítej si ten příklad, Lauro. Kolik ti to vyšlo?“

Laura: „Pět.“

Učitelka: „Máš pět?“

Laura: „Jo.“

Učitelka: „Tak vidíš. A teď zase druhé kolo, teď si Dianka vezme od Laurinky.“

(žáci si berou karty, pokaždé je učitelka upozorní, aby si příklad spočítali a podívali se, jestli nemají dvojici. Diana používá počítadlo, trvá jí to déle, druhá skupina hraje, ale podle neznámých pravidel. Než si Eliška vezme kartu, pokřičuje se)

(Asistentka upozorňuje učitelku, že druhá skupina hraje jinak)

Učitelka: „Co tady hrajete?“

Dáša: „Neznáme pravidla.“

Učitelka: „Ptala jsem se vás, jestli umíte hrát Černého Petra.“

Učitelka ke skupině, které se věnovala: „Hrajte si, paní asistentka bude kontrolovat, jestli hrajete správně.“

Učitelka k druhé skupině: „Hrajete to úplně jinak.“ *(a posbírání jim karty a znovu je rozdává)*

Dáša: „Nevěděli jsme, jak to hrát.“

Učitelka: „Proto jsem se vás ptala na začátku, jestli to umíte. Jinak bych za vámi přišla. Nevadí, teď si to zahrajeme, jak to má být.“

Dáša: „My nevěděli.“

Učitelka: „Nevadí, jsem k vám nestačila přijít, protože jsem pomáhala Diance.“

Učitelka: „Nesmíte si to ukazovat, teď si to vezmete, podíváte se, jestli nemáte nějakou dvojici.“

Dáša: „Ne.“

Učitelka: „Ne? Je to možné? A nesmíte ukazovat sousedům.“

Asistentka *(autorka)* k Dianě: „Musíš pořádně počítat, musíš sáhnout na každou kuličku na počítadle zvlášť.“

Učitelka: „Teď si René vezme od Rudy jednu kartu.“

Barbora: „Dělej.“

Učitelka: „Rendo, vezmi si od Rudy.“

René: „Ach jo.“

Barbora: „Ach jo.“

Učitelka: „Podívej se, jestli jsi nedostal nějakou dvojici.“

(první skupina s asistentkou řeší, kdo od koho vzal kartu, druhá skupina hraje s dohledem učitelky, která musí řídit, kdo od koho bere karty. Po prvním kole už hráli samostatněji, občas učitelka říká, kdo od koho bere kartu a upozorňovala, aby si hledali dvojice. Skupiny pracují, jsou už tiché a zaujaté hrou, protože obě mají dozor)

Asistentka k Lauře: „Ty jsi dobrá.“

Eliška: „Laura vyhrála.“ *(Laura se hlásí učitelce, že už nemá karty)*

Učitelka: „Laura vyhrála? Super, takže ještě ostatní.“

Eliška: „Kdy hra končí?“ *(kýve rukama)*

Učitelka: „Dokud u někoho neskončí Černý Petr.“

Eliška: „Takže má první místo?“ *(kýve pořád rukama, Barbora ve druhé skupině tvrdí, že nemá dvojici)*

Učitelka: „To je divné.“ *(a jde zkontrolovat karty k Barboře, která nenašla dvojici)*

Učitelka k Barboře: „Podívej, kolik je toto.“ *(Barbora dvojici nachází)*

Učitelka: „Já jsem si říkala, že je to divné, že už by nikdo neměl dvojici, když vidím, jaké karty máte v ruce.“

Učitelka: „A zase bere Ruda.“

(první skupina začala být hlučná, protože Eliška si vytáhla Černého Petra. Učitelka ji uklidňuje, že si ho od ní může vzít další hráč a Eliška přikyvuje. Skupiny opět hrají, učitelka dohlíží a uklidňuje, když Dagmar nepřichází správná karta. Eliška třepe rukama, když Diana počítá nahlas. Eliška už sama řídí pravidla ve skupině, skupiny až do konce hrají stále pod dohledem)

20:40

(hru ukončuje skupina po dohledem učitelky, Černý Petr zůstal u Reného)

22:35

(Dianě trvá, než spočítá poslední příklad, také tato skupina hru končí)