

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ**



**VYUŽITÍ LOUTKY PŘI EDUKACI ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM  
NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Diplomová práce

**Jitka PŘIVŘELOVÁ**

Vedoucí práce: Mgr. Jaromír MAŠTALÍŘ, Ph.D.

Olomouc 2021

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Využití loutky při edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy“ vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jaromíra Maštaliře, Ph.D. a použila jen odborné literární prameny a zdroje, jež jsou uvedeny v seznamu bibliografických citací a dalších zdrojů.

Dále prohlašuji, že tištěná verze této práce je zcela shodná s verzí na vloženém CD disku.

V Olomouci dne 26. dubna 2021

Podpis.....

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Jaromíru Maštalířovi, Ph.D. za odborné vedení mé práce. Také mu velmi děkuji za ochotu, rychlou komunikaci a cenné rady, připomínky k práci a všechen věnovaný čas.

Také děkuji škole, na které mi bylo umožněno uskutečnit výzkumné šetření. Také děkuji třídní učitelce vybrané třídy za ochotu a rady z praxe, které mi pomohly k práci s jejími žáky.

Děkuji i svým rodičům, bratřovi a svým přátelům, kteří mě podporovali nejen při psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia.

# OBSAH

ÚVOD .....	3
<b>I</b> <b>TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>5</b>
<b>1</b> <b>LOUTKA.....</b>	<b>5</b>
1.1    CO JE TO LOUTKA .....	6
1.2    LOUTKA A JEJÍ HISTORIE U NÁS I V ZAHRANIČÍ .....	7
1.3    TYPOLOGIE LOUTEK .....	8
1.3.1 <i>Loutka závěsná</i> .....	9
1.3.2 <i>Loutky spodové</i> .....	10
1.3.3 <i>Loutky hůlkové</i> .....	13
1.3.4 <i>Loutky plošné</i> .....	13
1.3.5 <i>Kombinované systémy, loutky kombinované, zvláštní loutky</i> .....	15
1.4    LOUTKA A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ .....	18
1.5    LOUTKA A JEJÍ VYUŽITÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	20
<b>2</b> <b>EDUKACE ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....</b>	<b>22</b>
2.1    MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	22
2.1.1 <i>Etiologie mentálního postižení</i> .....	24
2.2    OSOBNOST DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	25
2.2.1 <i>Dítě s mírnou poruchou intelektu</i> .....	26
2.2.2 <i>Dítě s poruchou autistického spektra</i> .....	28
2.3    VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	29
<b>3</b> <b>ZKOUMANÁ TŘÍDA VE VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....</b>	<b>32</b>
3.1    EDUKACE ŽÁKŮ NA VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	32
3.2    EDUKACE ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ II .....	32
<b>II</b> <b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
<b>4</b> <b>CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>36</b>
<b>5</b> <b>METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>	<b>37</b>
5.1    ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	38
5.1.1 <i>Etické aspekty zabývající se účastníkem výzkumného šetření</i> .....	38
5.1.2 <i>Etické aspekty zabývající se výzkumníkem</i> .....	39
5.1.3 <i>Etické aspekty konkrétního výzkumného šetření</i> .....	40
5.2    TRIANGULACE .....	40
5.3    ÚČASTNÍCI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	41
5.3.1 <i>Žákyně</i> .....	41
5.3.2 <i>Žák</i> .....	44
5.4    REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	47



5.4.1	<i>Maňásek Michal – výzkumný nástroj</i> .....	48
5.5	ANALÝZA ZJIŠTĚNÝCH INFORMACÍ.....	49
<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY A INTERPRETACE</b> .....	<b>51</b>
6.1.1	<i>Žákyně – český jazyk</i> .....	52
6.1.2	<i>Žákyně - matematika</i> .....	55
6.1.3	<i>Žák – český jazyk</i> .....	58
6.1.4	<i>Žák – matematika</i> .....	61
<b>7</b>	<b>DISKUZE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY STUDIE</b> .....	<b>64</b>
7.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
7.2	LIMITY STUDIE .....	69
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>71</b>
	<b>SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ A DALŠÍCH ZDROJŮ</b> .....	<b>73</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>76</b>
	<b>SEZNAM TABULEK, GRAFŮ, OBRÁZKŮ A SCHÉMAT</b> .....	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>80</b>

## ÚVOD

Hravost. To je jedno z mnoha slov, které podle autorky může vystihovat práci s loutkou, nebo loutkovým divadlem. Autorka se pro svou práci inspirovala hrou malých dětí v předškolním věku. Často totiž trávila čas s dcerami její sestřenice a s dalšími malými dětmi. Při jejich hlídání a snaze zabavit je si často hrály s loutkami, či loutkovým divadlem. Studentku fascinovalo, jaký vliv na ně má loutka. Nejen, že se vždy nechaly zcela pohltit do hry, ale také si s loutkami povídaly. Zaujalo ji to, že loutka má tu vlastnost, že dokáže v rámci jedné činnosti propojit jak již zmíněnou hravost, tak umění s kreativitou a vzděláváním. To dovedlo studentku k nápadu, že by mohla zkusit využít loutku při vzdělávání žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy.

Svůj nápad o využití loutky při edukaci těchto žáků probírala studentka s třídní učitelkou vybrané třídy do výzkumného šetření již v průběhu své psychopedické praxe, kterou měla v dané škole v rámci svého vysokoškolského studia. Na základě tohoto rozhovoru se utvrdila, že by mohlo jít o dobrý nápad. Také debatovaly o oblastech, které by mohly být v rámci šetření u žáků dobře pozorovatelné.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je dále členěna do tří kapitol. První kapitola se zabývá loutkou. A to nejen v jejím uměleckém konceptu, kdy se autorka zabývá tím, co je to loutka, ale i její typologií a historickým pojetím ve světě i u nás. Ale také obsahuje kapitoly, které jsou zaměřeny na vliv loutky na dítě a její využití ve školním prostředí. Kapitola o loutkách je poměrně obsáhlá, a to z toho důvodu, že loutka je v rámci práce autorky považována za hlavní vybranou didaktickou pomůcku.

Druhá kapitola teoretické části se zaměřuje na edukaci žáků s mentálním postižením. Nechybí ani obecné definice mentálního postižení s aktuální nejnovější klasifikací. Kapitola je převážně zaměřena na postižení a na osobnost dětí s mentálním postižením dle postižení žáků, kteří jsou zapojeni do výzkumného šetření. Zmíněn je i způsob jejich vzdělávání.

Teoretickou část uzavírá kapitola věnovaná škole, ve které probíhalo výzkumné šetření. Jak vypadá škola a třída, ze které jsou vybráni žáci. A jakým způsobem probíhá v dané třídě vzdělávání žáků.

Empirická část je rozdělena na čtyři kapitoly. Je zaměřena na praktickou část výzkumného šetření.

V první kapitole empirické části si autorka stanovila cíl práce a jednotlivé výzkumné otázky. Další obsáhlá kapitola je zaměřena na metodický rámec celého výzkumného šetření. Autorka se zabývala nejen metodologií daného šetření, ale i etickými aspekty, které chrání jak účastníka výzkumného šetření, tak i výzkumníka. V kapitole triangulace popisuje, jak se tento koncept, který v rámci práce využila, se používá pro analýzu získaných dat. Nechybí ani seznámení se s jednotlivými účastníky výzkumného šetření. Popis, jak probíhala realizace samotného šetření. A jakým způsobem budou v závěru analyzována všechna získaná data a poznatky.

Následující kapitola se již zabývá samotnými výsledky, které byly v průběhu šetření získány a vypořovány. A jejich následnou interpretací.

Následuje diskuse, kde autorka diskutuje o získaných výsledcích, které jsou doplněna i o názory třídní učitelky, jejíž žáci byli do šetření zapojeni. Také jsou zde autorčina doporučení pro praxi a limity studie, které mohly celé výzkumné šetření ovlivnit.

# I TEORETICKÁ VÝCHODISKA

*Teoretická východiska obsahují celkem tři kapitoly, které obsahují další, související podkapitoly. První kapitola popisuje loutku, její původ, typologii a využití ve školním prostředí. Druhá kapitola vymezuje edukaci žáků s mentálním postižením, co je to mentální postižení, jaká je osobnost dítěte s mentálním postižením, a jak probíhá vzdělávání těchto žáků. Třetí kapitola, je tematicky zaměřena na vybranou základní školu, ve které probíhalo výzkumné šetření. Kdo se na této škole vzdělává a jak vypadá škola. Třetí kapitola se také zabývá tím, jak jsou vzdělávání žáci ve vybrané třídě dané školy, ve které probíhalo výzkumné šetření žáků.*

*Jednotlivé kapitoly spadající do teoretických východisek jsou zpracovány na základě prostudování odborné literatury a odborných publikací. Také bylo čerpáno ze zahraničních elektronických zdrojů a výsledků některých odborných výzkumů. U třetí kapitoly zabývající se vybranou školou, na které probíhalo výzkumné šetření, bylo vycházeno na základě jejich ŠVP a konzultací s třídní učitelkou třídy, která byla do výzkumného šetření zapojena.*

## 1 LOUTKA

První kapitola je zařazena jako úvodní, s ohledem na její téma – a sice loutka. To proto, že loutka je hlavním využívaným nástrojem výzkumného šetření, díky němuž bude autorka pozorovat edukaci žáků bez a s loutkou v rámci průběhu svého výzkumného šetření. Kapitola loutka je členěna do dalších pěti podkapitol, které se zabývají tématy: co je to loutka, loutka a její historie u nás a v zahraničí, typologie loutek, loutka a její vliv na dítě a loutka a její využití ve školním prostředí. Podkapitola, která se zabývá typologií je rozdělena na několik dalších podkapitol, které se zabývají jednotlivými typy loutek.

Autorka se soustředí nejen loutkou samotnou, ale hlavně i její vliv na děti. Loutky totiž již v historii měly obrovský a významný vliv i význam pro člověka. Blecha (2008, s. 17) uvádí, že: „*Loutky provázejí člověka od nepaměti. Jeho vrozená touha vytvářet zástupné obrazy a symboly známých, tušených či smyšlených věcí, jevů, bytostí, bohů atd. podnítila vznik kultovních předmětů, se kterými ,hrál' během obřadů, jež jsou považovány za zdroj všech umění. Prostřednictvím figurek zemřelých předků, zvířat, bohů apod., vytvářených z dostupných a snadno opracovatelných materiálů, tj. z hlíny, dřeva, kostí a rohoviny, člověk komunikoval s duchy svých zemřelých předků a s bohy, často tak, že je ,oživoval' pohybem a hlasem.*” Podle Provazníka (2008) byly loutky hojně využívány jako výchovný prostředek ve školách již v 50. letech minulého století. Využívány byly hlavně v mateřských školách.

Loutkami se zabývá mnoho dalších autorů. Někteří se ve svých knihách zabývají hlavně jejich dělením na různé druhy a typy (srov. Leština, 1997; Tománek, 2006; Dvořák, 1997). Některé tituly se zabývají i historií loutek a jejich vznikem. Také jejich historickým rozšířením a vlivem nejen v českých zemích, ale i ve světě (srov. Leština 1997; Vejrychová-Solarová, 1974; Blecha, 2008). Pár

titulů a publikací, nejen českých, je zaměřeno i na vliv loutky na dítě v rámci edukace, nebo terapie. Jde nejen o děti s postižením, ale i o děti intaktní, u nichž se v kolektivu vyskytují nežádoucí sociální jevy (srov. Provazník, 2008; Mikeš, Novák, 2013; Kröger, Nupponen, 2019; Andromeda, Hardianti, 2019). Důležité jsou i knihy, které nejsou zaměřeny pouze na loutku a na práci s loutkou, ale taktéž knihy, jež se zabývají hlavně dramatickou výchovou (srov. Valenta, 2008; Bláhová, 1996).

## 1.1 Co je to loutka

Loutka. Podle Malíka (In Šlechtlovi, 1978) má český jazyk tu výhodu, že rozlišuje pojem loutka a pojem panenka. Je podle něj pro každého naprosto jasné, když se řekne loutka, co to je. Výstižnou definici pro loutku je však těžké najít i přesto, že loutky se vyskytují v nějaké podobě zástupných předmětů již od pravěku. „*Patrně samozřejmost, s jakou bereme na vědomí existenci loutkového divadla, má rozhodující podíl na tom, že v obecném povědomí se pro tento druh divadelní tvorby ustálily velmi povrchní výklady, zkreslené názory, bludy zužující a ochuzující obsah i rozsah tohoto pojmu, a předsudky mechanicky přejímané z dob, kdy se loutkové divadlo v evropských zemích stalo zprvu dědičnou podnikatelskou živností, pak pouťovou či jarmareční okrajovou, ne-li úpadkovou atrakcí, a nakonec – dětskou hračkou*“ (In Šlechtlovi, 1978, s. 11).

Podle Galetkové (2013) není zcela jednoznačný postoj k tomu, co to vlastně loutka je. Je na ni možno pohlížet z několika úhlů, kdy v každém oboru – teatrologickém, výtvarném, pedagogicko-psychologickém, arteterapeutickém, ... - je definice loutky jiná. Je však potřeba od sebe odlišovat loutku, která je považována za prostředek divadelní, a panenku, která je určena na hru dětí. Galetková také uvádí 2 citace definice loutky. První definice je od Alaina Recoinga zmíněná v knize od Jurkowského: „*Loutka je pohyblivý objekt sloužící dramatické interpretaci, liší se od automatu a i od panenky. Animátor s ní totiž pohybuje s určitým záměrem*“ (In Mikeš a kol., 2013, s. 188). Tou druhou definicí je definice Rogera Daniela Benského: „*Loutka v doslovném smyslu je pohyblivým objektem, neodvozeným, náležejícím k dramatické hře, uváděným do pohybu zjevným nebo skrytým způsobem pomocí libovolných prostředků, užitých jejím manipulátorem.*“ (In Mikeš a kol., 2013, s. 188). Zahraniční autoři Kröger a Nupponen (2019) definují loutku jako pohyblivou panenku, se kterou loutkovodič manipuluje, hýbe, půjčuje jí svůj hlas. Loutka svými pohyby dělá určitý dojem pro diváka. Loutkovodič, loutkoherec přivádí loutku k životu. Autoři Cantón, Sassone, Cervantes (2019) definují loutku podobným způsobem. Dodávají však, že loutkovodič ji nepřivádí jen k životu, ale vytváří z ní osobnost, která může dělat spoustu věcí. Je uzpůsobená tomu, aby mluvila, i když bude mít zalepená ústa. Může dělat věci, které lidé dělat neumí, nebo nedělají např. létat. Přirovnávají ji k metafoře. Protože je lidská, přestože není člověkem.

Makonj (2007) uvádí, že pro loutku je hlavním vzorem člověk. Proto její skulpturou je většinou lidská postava, kostra. Pokud má ztvárňovat zvíře, tak zvířecí postava. Loutka je vedená loutkářem. Alespoň tomu tak dříve bylo. Ten s ní manipuluje, hraje s ní divadlo. Loutce propůjčuje svůj hlas.

Hlasem se snaží vystihnout náladu situace a celkově charakter loutky. Z loutkáře se vlastně stal herec. Název loutkář je dnes již nepoužívaný, vytrácí se. Nikdo se k němu moc nehlásí. Dnes bývají častěji využívány pojmy, jako loutkoherec, performer, nebo animátor, které nahradily loutkáře.

## 1.2 Loutka a její historie u nás i v zahraničí

*„Objekty, které v kontextu zvykosloví a umění nazýváme v českém jazyce loutkami, tvoří bezpochyby neodmyslitelnou součást kultury lidstva. V našem povědomí běžně existují jako výtvarné, ponejvíce figurativní předměty (nejčastěji lidské postavy nebo zvířata), které zhotovil člověk z rozličného materiálu a technologicky je uspořádal tak, aby rozpořbovány a obdařeny hlasem mohly imitovat živou bytost. Z tohoto důvodu je obvykle vybavil klouby a ovládacími mechanismy“ (In Blecha, 2008, s. 13).*

Loutky mají v České republice poměrně dlouhou a bohatou tradici. Historie a původ loutek však podle Blechy (2008) zasahuje až do pravěku. Člověk se vždy snažil o vdechnutí života smyšleným předmětům, obrazům, bohům apod. Na základě této touhy a potřeby vznikaly kultovní předměty, kdy se využívaly např. předměty zemřelých. Byly využívány při obřadech na „hru“, improvizované drama. Pro výrobu těchto věcí začaly být používány věci běžné, snadno dostupné. Přírodniny, hlína, kameny, kosti a další. Tyto zvyky při obřadech se postupně přenesly do slavnostních obřadů, svátků a pohanských obyčejů – např. oslava slunovratu, svatby, pohřby.

Autor Leština (1997) uvádí, že jednou z prvních postaviček byl indický ohyzdný, tlustý, hladový, žíznlivý a vtipný Vidušaka, který se pokaždé dokázal dostat z nepříjemné situace. Lidovým tradováním se postupně dostával i do ostatních zemí, které si vlastnosti svých figurek přizpůsobily k obrazu svému. Vidušaka se stal podnětem i pro našeho klasického českého Kašpárka.

Leština (1997) také zmiňuje, že každý národ si svou národní loutku upravil dle svých kulturních tradic. V Číně se využívaly loutky pro stínohru. Indonéské loutky jsou známé pro svůj orientální vzhled. Japonci propracovali k dokonalosti jejich pohybový mechanismus. V Řecku s nimi hráli tragédie. Anglie s Německem měly podobná představení, kdy jejich hlavní loutková postava – Punch, nebo Hanswurst vystupovala ve hrách, které končily výpraskem. V Rusku s jejich národními Petrušky rozveselovali prostý lid na poutích a lidových zábavách. Jejich loutky byly typické vysokým pisklavým hlasem. Všude po světě se hrály různé formy loutkového divadla. Někde se hrály známé eposy, jinde naopak loutkoherci bavili prostý lid. Z primitivní formy se loutky dostaly až do uměleckého prostředí.

Podle Leštiny (1997) začaly být loutky u nás výrazné již v dobách národního obrození, kdy s nimi na venkově vystupovali lidoví loutkáři. První zmínky o loutkářích využívající loutky pocházejí ze 17. století. Hráli s nimi primitivní divadlo. I samotné loutky byly zpočátku velmi primitivní. Vyřezány z jednoho kusu dřeva a jednoduše oděné, zavěšené na drátcích – byly vedené shora, marionety. Blecha (2008) lidové loutkáře z dob národního obrození nazývá kočovnými marionetáři.

Loutkářské řemeslo se tehdy dědilo v rodinách z generace na generaci. Na samotná představení měl vliv i prostý venkovský lid, duchovní, učitelé a studenti. Právě proto se možná staly oblíbeným prostředkem pro společnost. Na jejich výrobě se později začalo podílet mnohem více profesí a umělců a využívalo je čím dál tím více lidí. Díky tomu se na pražském DAMU v roce 1952 zřídila loutkářská katedra, která dala základ tomuto studiu. Loutkoherectví je dnes již rozšířeným oborem. Prestižnost tohoto oboru a umění českých loutkoherců jsou známé i ve světě.

Leština (1997) také uvádí, že mezi významné české osobnosti z historie, které se zasloužily o úspěch loutek, patří bezesporu Matěj Kopecký. Ten během obrození cestoval po českém venkově, kde vystupoval s loutkami vyřezanými řezbářem Mikolášem Sichrovským. Smrt Matěje Kopeckého je považována za uzavření období lidových loutkářů. Autorka Vokrová (In Vejrychová-Solarová, 1974) popisuje Kopeckého jako člověka zdatného ve všech ohledech. Svými výstupy s loutkou vzbuzoval v lidech až revoluční myšlenky. Povzbuzoval českou lidovou kulturu v době, kdy byly české země utlačovány německými.

Podle Leštiny (1997) v polovině 19. století začala vznikat loutková divadla. Za zmínku určitě stojí loutkové divadlo nového typu Františka Hausera, které založil při Pedagogickém ústavu v Praze. Ludmila Tesařová se zasloužila o rozšíření loutkového divadla v mateřských školách. Podle Provazníka (2008) se díky ní začalo využívat loutkové divadlo v rámci osnov mateřské školy. Nejčastěji je využíván maňásek, který neměl mít na dítě funkci estetickou, nýbrž didaktickou. Zjednodušeně, nemá na dítě působit jako divadelní představení, ale má pomoci dítě něco naučit, nebo vychovávat. Jde například o obouvání bot, o dodržování čistoty, o slušném chování se v běžných situacích.

U zrodu moderního loutkářského slohu stál na počátku 20. století profesor Josef Skupa, který je autorem postav Spejbla a Hurvínka. Autorka Jirásková (2011) uvádí, že první vznikl Spejbl. Hurvíněk až později, původně však nebyl považován za Spejblova syna, ale kamaráda. Spejbl byl symbolem maloměstšáctví, Hurvíněk představoval kašpárka. Jejich podoby se v průběhu let měnily. Jirásková (2011) Skupu považuje za jednoho z nejvýznamnějších českých loutkářů.

Autorka uvádí, že v průběhu 20. století vznikalo mnoho loutkových divadel a loutkoherectvích uskupení na celém území Československé republiky. Podle Leštiny (1997) však německá okupace tento rozvoj na několik let pozastavila. Později však nastala další vlna loutkoherectví. Roku 1948 bylo loutkové divadlo zákonem zrovnoprávněno s dramatickým uměním. Loutkoherectví se stalo uznávaným studijním oborem a zůstalo jím dodnes.

### **1.3 Typologie loutek**

Když se řekne loutka, tak si každý z nás vybaví nějakou její podobu. Někdo Kašpárka, někdo Spejbla s Hurvínkem, někdo maňásky z Kouzelné školky a někdo figurky ze Studia Kamarád. Všechny tyto

postavy se od sebe liší nejen vzhledem, velikostí, ale hlavně způsobem provedení – jak je loutka vedena. Je-li vedena za provázky, je na tyčce, nebo jestli se do ní dá navléknout ruka, která ji ovládá. Loutky dělíme především podle jejich vzhledu a způsobu jejich ovládní. Autor Leština (1997) dělí loutky na:

- loutky závěsné (marionety);
- loutky spodové (loutky z brambor a plodů, loutky na jeden prst, loutky prstové – maňásek);
- loutky hůlkové;
- kombinované systémy;
- plošné loutky (Loutky pro stínohru);
- loutka mimická;
- loutka dlaňová;
- kornoutová loutka;
- loutka špalíčková;
- plošné terčové loutky.

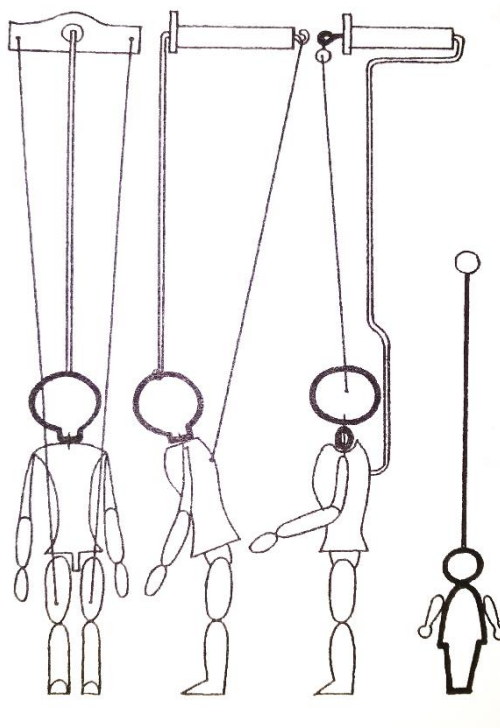
Dvořák (1997) má velmi podobnou typologii loutek. Rozlišuje je na: loutky spodové (maňásci, maroty, javajky); loutky hůlkové; marionety; loutky plošné; stínohra; loutky kombinované. Tománek (2006) dělí loutky poněkud stručněji. A sice: loutky vedené zespodu; loutky vedené shora; loutky vedené zezadu; zvláštní loutky.

### ***1.3.1 Loutka závěsná***

Také se jim říká marionety. Závěsné proto, že jsou na vodidle zavěšené za provázky, nebo drátky. Tománek (2006) je dělí na marionety na drátcích a na marionety na nitích. Marionety na drátcích popisuje jako loutky s pevným vedením. Některé mají vedený drát nejen u hlavy, ale i na rukách. V Indii je pro loutkovodiče typické mít na své hlavě upevněný drátek vedoucí od hlavy loutky. Marionety na nitích nám jsou mnohem známější a bližší. Nitě vedou z většinou dřevěného vahadla do jednotlivých končetin loutky a do hlavy. Leština (1997) doplňuje, že marionety jsou velmi propracované i umělecky. Na ovládní však poměrně náročné. Loutkovodič ovládá její pohyby hlavy i končetin. Jejich velikost se různě liší. Pro divadelní užití se obvykle užívají větší kousky, pro domácí užití jsou určené spíše ty menší. Autor Dvořák (1997) o nich mluví jako o srdcových loutkách loutkáře.

Podle Blechy (2008) pocházejí marionety z Orientu. Do Evropy se dostaly někdy v 16. století. Přišly zde však o svoje tehdy typické orientální rysy. Z původního využití, kdy byly využívány při obřadech, svátcích, rituálech apod. se staly loutky bavící lid. Nejčastěji jsou vyráběny a vyřezávány ze dřeva. Jejich tělo je propracované do nejmenšího detailu a strukturou těla i pohybem se podobá tělu lidskému. Proto jsou u lidí i u loutkářů natolik oblíbené.





**Obr. 1 Marioneta na drátě. Ilustrace Tománek**  
 Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

### ***1.3.2 Loutky spodové***

Autorka uvádí, že loutky spodové nesou svůj název spodové proto, že je ovládáme zespodu – rukama, hůlkami, či drátky. Patří mezi ně maňásci, maňásci dvouruční, loutky na prsty, maroty, javajky. Můžeme si improvizovaně vytvořit loutku z plodin apod. Nejčastěji se můžeme setkat s maňásky, které ovládáme právě pomocí rukou. Dle autorky práce se maňásci hodně prodávají jako hračky pro malé děti, protože manipulace s nimi je poměrně jednoduchá.

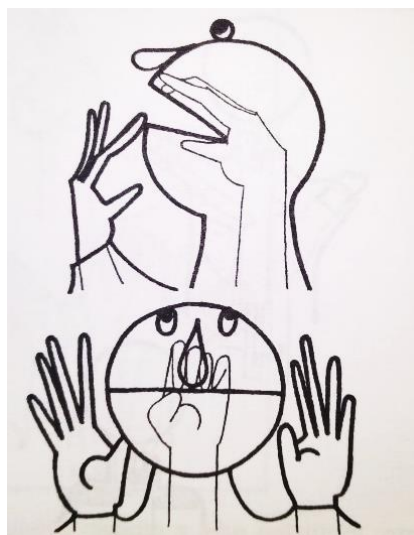
Maňáska si oblékáme, navlékáme na ruku. Tománek (2006) tvrdí, že lidská ruka se pro maňáska stává nejjednodušším prostředkem pro ztvárnění těla. Dle Leštiny (1997) je ruka jeho pomyslnou kostrou, tělem. Dlaň a její prsty v maňáskovi si musíme přizpůsobit tak, aby se nám s ním dobře hýbalo. Možností je hned několik. Někdo využívá prsty celé ruky (prostředníček ovládá hlavu, zbylé prsty ruce) někdo používá pouze tři prsty (ukazováček do hlavy, palec s prostředníčkem jsou ruce). Maňáskům většinou chybí dolní končetiny. Pokud je má, tak s nimi nelze hýbat – jsou připevněny volně.



**Obr. 2 Maňásci. Ilustrace Leština**

Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)

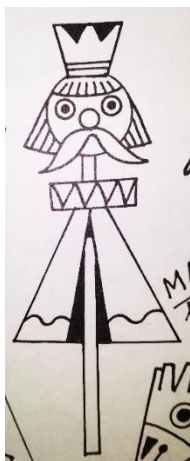
Nejčastěji se setkáváme s maňásky jednoručními, které si oblékáme na ruku. Podle Tománka (2006) však maňásek nemusí mít pouze podobu právě navlečeného oblečku na ruce. Je toho názoru, že ruka je sice předurčena pro práci s rekvizitou, ale i holá ruka dokáže vytvořit nějaký tvar, stín. Může sloužit ke hře. Také lze na ni nasadit například jen klobouk a zbytek maňáska ztvárňuje lidská ruka. Dvořák (1997) i Leština (1997) tyto loutky nazývají jako dlaňové a řadí je spíše do kombinovaných systémů. Tománek (2006) se ještě zmiňuje o maňásku mimickém. Popisuje jej jako vytvořeného z umělé hmoty, pošíitého textilem. Mimický proto, že prsty zevnitř ovládají jeho mimiku. Otevírání úst a podobně. Tento typ loutky je dnes celosvětově známý jako „muppet“.



**Obr. 3 Muppet. Ilustrace Tománek**

Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

Dvořák (1997) řadí mezi spodové loutky i Maroty a Javajky. Maroty se moc neliší od maňásků. Kostýmky mají většinou podobné. Do hlavičky jim zespod vede dlouhá hůlka, kterou jsou ovládáni. Dalším typem spodových loutek jsou Javajky. Tománek (2006) tvrdí, že javajky pocházejí z ostrova Jávy. Od jeho názvu nesou název javajky. Jsou původně orientálním výtvozem. U nás však mají i jiné technické provedení než u těch orientálních. Stejně jako maroty mají hůlku připevněnou k hlavě. Leština (1997) uvádí, že hlava je upevněna a ovládána krčním kolíkem, jež prochází rameny loutek. Ke končetinám javajek jsou připevněny hůlky, nebo drátky (čempurity), kterými jsou ovládány. Tománek (2006) uvádí, že hlava, která je upevněna na kolíku, je držena rukou. Ruka javajce vytváří tělo loutky. U orientálních typů se nesetkáme s kolíkem uvnitř loutky, ale s tyčí, která vede od hlavy a je prodloužena až pod tělo loutky. Nohy jsou podle něj upevněny na volno, jen pro vytvoření efektů a póz.



**Obr. 4 Marota. Ilustrace Leština**

Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)



**Obr. 5 Javajka. Ilustrace Tománek**

Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

### **1.3.3 Loutky hůlkové**

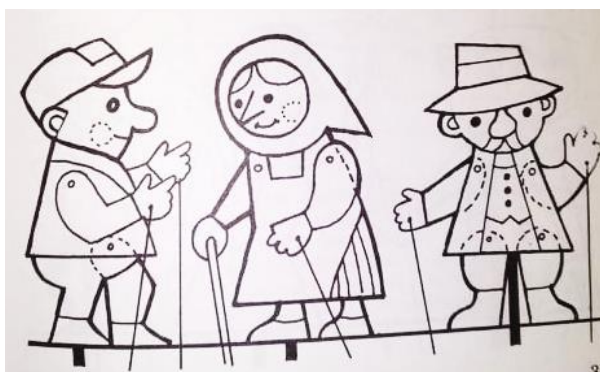
Dvořák (1997) mezi loutky hůlkové řadí loutky, které jsou upevněny na dlouhé tyči. Ovládání je podobné javajkám. Leština (1997) hlavní, dlouhou tyč, která prochází celým tělem, nazývá gapit. Další dvě, které pohybují rukama, končetinami, čempurity. Také uvádí, že do loutek hůlkových patří již zmíněné javajky. Obecně však můžeme zařadit loutky hůlkové mezi spodové, protože jsou taktéž ovládány zespodu. Tománek (2006) loutky hůlkové nazývá jako spodové marionety a řadí je mezi spodové loutky. Tvrdí, že i když vycházejí z javajek, jsou odlišné hlavně v tom, že tyč, která je upevněná v hlavě, je podstatně delší a vede až pod tělo. Ovládání těchto loutek je dle něj značně složitější.



**Obr. 6 Loutka hůlková. Foto Dvořák**  
Zdroj: Dvořák In Herectví s loutkou (1997)

### **1.3.4 Loutky plošné**

Tyto loutky se od maňásků, javajek, marionet a marot liší tím, že jsou ploché. Podle Leštiny (1997) vypadají jednoduše, ale velice dobře. Často bývají oboustranné. Loutkoherec je musí při jejich manipulaci s otáčením a měněním směru pohledu otočit v takové rychlosti, aby si divák nestihl všimnout jejich plochosti během představení. Tyto loutky se dají vytvořit z mnoha materiálů. Jevištní bývají ve většině případech dřevěné. Pro mimojevištní užití si je můžeme vyrobit z papíru, nebo kartonu. Loutky mohou být profilové, nebo anfasové. Pro jednu postavu můžeme mít více variant loutky – z profilu, z anfasu; smutná, veselá; malá, velká – pro zvýraznění vzdálenosti mezi vystupujícími loutkami. Jejich omezení v pohybu nás často nutí k využívání právě jiných variant jedné postavy.



**Obr. 7 Plošné loutky. Ilustrace Leština**

Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)

Mezi plošné loutky řadíme Leštiny (1997) i loutky stínové. Ty hrají své představení za stínítkem z průsvitného materiálu. Díky dobrému nasvícení jdou vidět stíny. Říkáme tomu stínohra. Tyto stínoherní loutky jsou svým stínem naprosto plošné. Autorka práce se domnívá, že manipulace s nimi může být zpočátku složitější. Využívá se hodně kontrastu daleko, blízko. Čím blíž přiblížíme loutku ke světlu, tím je pro diváka menší a působí, že je v dálce. Tománek (2006) řadí tento typ loutek mezi loutky vedené zezadu.



**Obr. 8 Loutky pro stínohru. Ilustrace Leština**

Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)

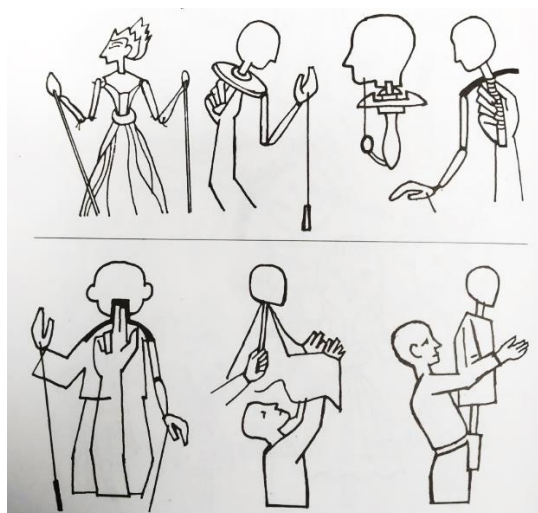
Plošné terčové loutky můžeme taktéž řadit mezi loutky plošné. Leština (1997) uvádí, že tyto loutky byly dodávány do školek a jeslí vydavatelstvím Komenium. Jsou vyrobeny z dřevěné překližky kruhového tvaru, na které je namalovaný obrázek. Na překližce je válcovým prvkem připevněna vodící tyč. Tyto loutky byly vyráběny v různých velikostech a byly a jsou v mateřských školách a jeslích běžně užívány.



**Obr. 9 Plošné terčové loutky. Ilustrace Leština**  
 Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)

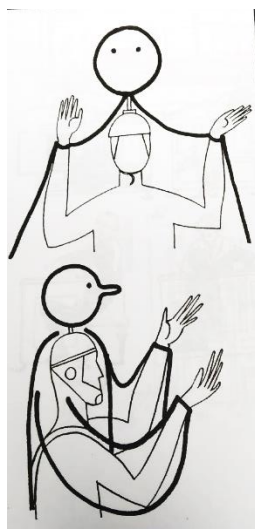
### 1.3.5 Kombinované systémy, loutky kombinované, zvláštní loutky

Neustále se objevují nové a nové druhy loutek. Lidské představivosti a tvořivosti se meze nekladou. Leština (1997) i Dvořák (1997) udávají, že nejčastěji bývá za kombinovaný systém považována loutka, která kombinuje hlavu loutky s rukama herce. Často musí být tato loutka ovládána dvěma lidmi – jeden ovládá hlavu, která je upevněna na vodící tyči. Druhý jí propůjčí své ruce. Často bývají ruce oděny do rukaviček tak, aby tvořily součást kostýmu loutky. Tyto loutky mohou být také vytvořeny tak, aby je ovládal jen jeden člověk. Je do nich v podstatě oblečený. Vodící tyč může mít loutkář zasunutou v opasku, nebo hlava může být vytvořená jako maska, přilba. Setkáváme se zde s různými názvy loutek – toulcová, přilbová, krosnová. Také je možno zkombinovat tělo loutky s živou lidskou hlavou. Tyto loutky jsou dle Dvořáka (1997) považovány za groteskní.



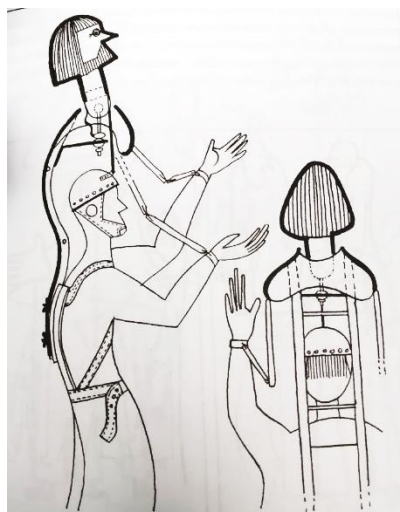
**Obr. 10 Kombinované systémy. Ilustrace Leština**  
 Zdroj: Leština In Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí (1997)





**Obr. 11 Loutka přilbová. Ilustrace Tománek**

Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)



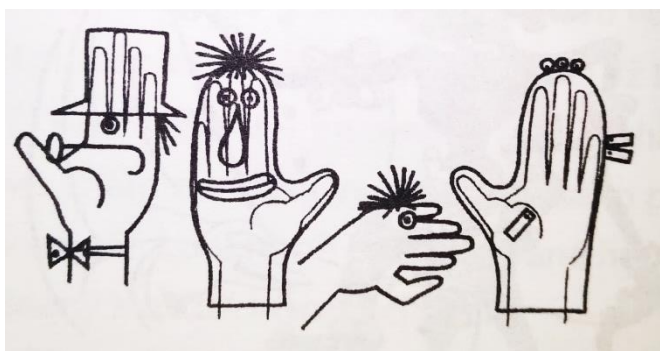
**Obr. 12 Loutka krosnová. Ilustrace Tománek**

Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

Dále uvádějí, jako další z kombinovaných systémů, černé divadlo. Loutkovodiči jsou oblečeni celí do sametových černých kombinéz a do černé kukly, která bývá většinou tylová – proto, aby loutkovodič viděl. Díky tomu, mohou jakoukoli loutku – např. marionetu, maňáska - ovládat přímo před zraky diváků. Při dobrém nasvícení, kdy je nasvícena pouze loutka, nejde loutkovodič vůbec vidět. Splývá s černým pozadím. Tománek (2006) tyto loutky řadí mezi loutky vedené zezadu. Nazývá je však manekýny. Jedním ze způsobů černého divadla právě zmiňuje, že loutka může být zezadu ovládána tyčemi. Její pohyb je však velmi jednoduchý, nijak kreativní. Dalším způsobem vedení loutek zezadu popisuje systém podobný u javajek, ruka dotváří loutce tělo, v hlavě je kolík, za který je loutka držena. Černé divadlo je perfektní pro využití loutky jako rovnocennému partnerovi herci. Jejich vodiči nejdou vidět, tudíž nenarušují nijak děj hry.

Mezi kombinované systémy můžeme řadit podle Leštiny (1997) a Dvořáka (1997) i mimické loutky. Ty jsou tvořeny naší rukou. Ovládáme ji našimi prsty. Např. na prsty nasadíme klobouk. Palec slouží jako nos. Dle toho dostrojíme ruku – oči, pusa, vousy, vlasy. Mimická loutka může mít i podobu rukavice. Naše prsty ovládají a pohybují obličejem. Prostředníčkem ovládáme čelo, ukazovákem nos, palcem bradu. Zbylými prsty dotváříme pohyb loutky. Trpasličí divadlo Dvořák (1997) považuje za předchůdce mimických loutek. Trpaslíky si můžeme představit jako prsty, kdy každý má svůj obličej. Také se zmiňuje o loutce mimické, kterou netvoří celá dlaň, ale pěst.

Dlaňové loutky jsou podle Leštiny (1997) dalším typem. Jsou celkem jednoduché. Ruka – dlaň nám tvoří obličej – z profilu, nebo anfasu. Dlaň ovládá obličej loutky – svaštění čela, pohyby nosem a další. Loutka se skládá z obličeje, náznaku kostýmu. Druhá ruka slouží jako ruka loutky. Obličej si na ruce zdobíme dle naší potřeby. Dlaňová loutka může mít i podobu rukavice. Přes dlaň si navlékneme rukavici, na které je obličej. Manipulace s ní je stejná. Dlaňové loutky můžou vytvořit i z obou dlaní a sehrát s nimi dialog.



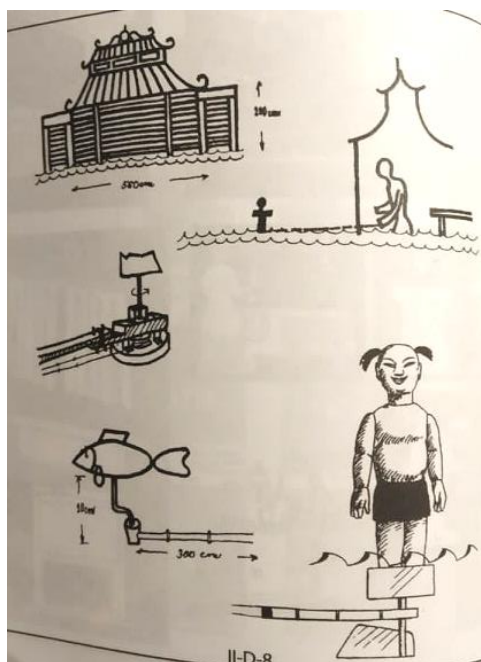
**Obr. 13 Dlaňové loutky. Ilustrace Tománek**

Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

Dále Leština (1997) uvádí kornoutové a špalíčkové loutky. Kornoutová loutka je jednoduchá na výrobu. Dá se jednoduše vytvořit s dětmi a zahrát si s nimi divadlo. Základem je kužel. Využívá se jak pro tvar hlavy, tak i pro tvar těla. Loutka je většinou vyráběna z papíru. Dítě si ji může různě dozdobit. Využit může jednoduché prostředky – pastelky, barvy. Při využití kreativity se dá využít i kusů látky, korálků, provázků, ozdobných kamínků apod. Špalíčkové loutky jsou obdobou kornoutových. Využíváme však pro jejich vytvoření dřevěných hranolů. I tyto špalíčky si dle vlastní kreativity můžeme jednoduše vytvořit a nazdobit.

Vodní divadlo. O tom se zmiňuje Tománek (2006). Jde o provedení, které je pro naši kulturu neznámé. Je typické pro Vietnam a asijskou kulturu. Divadlo se odehrává na vodě. Loutkoherci jsou schováni v budce. Loutky jsou upevněny na dlouhých tyčích tzv. táhla, kterými jsou ovládány. Nebo také můžou být ovládány odporem vody. Veškerá ovládací technika a technologie je skryta pod hladinou vody. Hladina vody má vyznačovat rýžové pole.





**Obr. 14 Vodní divadlo. Ilustrace Tománek**  
Zdroj: Tománek In Podoby loutky (2006)

#### 1.4 Loutka a její vliv na dítě

Loutka, loutkové divadlo. Snad každý, když se řekne slovo loutka, si pomyslí, že to bude něco pro děti. Autor Makonj (2007) to vysvětluje tak, že ačkoliv se loutkové divadlo stalo významným v době národního obrození a povzbudilo v lidech jejich českou hrdost, principy loutkového divadla zůstaly však stejné, pro dospělého přestaly být zajímavé. Pro děti však zajímavé zůstaly. Ani teď nenajdeme mnoho loutkových divadel a představení pro dospělé. Je to i proto, že v pohádkách většinou vystupují fantastické postavy, či zvířata. A ty je pro herce snazší ztvárnit loutkou. Zároveň je to i věrohodnější než to, že si herec hraje na zvíře. Zatímco v dílech pro dospělé by tyto prvky působily spíše dětinsky. Loutka pro dítě vypadá jako hračka, ale zároveň to není hračka. Díky této vlastnosti má na dítě silný vliv.

Při práci s loutkou by měl každý loutkář podle Dvořáka (1997) mít umělecké citění, pozorovací smysl, představivost a fantazii, hravost, cit pro hmotu a fyziku, cit pro výtvarnost, cit pro hudbu a rytmus, smysl pro humor, komediální talent, pohyb. Toto vše by měl rozvíjet jak u sebe, tak i u diváka. Také klade důraz na zrak, sluch, čich, hmat a chuť.

Autorka dodává, že divadlo i loutky mají na dětského diváka pozitivní vliv. Učitel se může pomocí loutky žákovi více povahově přiblížit. Využívá právě již zmíněné hravosti, smyslu pro humor, komediálního talentu a představivost a fantazii. Maňásek se stane pro žáka kamarádem. Při zvládnutí této situace může žák učitelovu přítomnost přehlížet. Když se baví s loutkou, nevnímá, že to je pedagog. Učení se pro něj může stát zábavnějším.

Valenta (2008) uvádí, že dramatická výchova vychází z dětské spontánní hry. Jde o klasickou rolou hru „na někoho, na co“. Také tvrdí: „*Dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.*“ (In Valenta, 2008, s. 45)

Bláhová (1996) tvrdí, že dramatická výchova, v našem případě i loutka, má kladný vliv na rozvoj mravní výchovy dítěte. Zároveň loutkou dokážeme oslovit jeho emoční stránku. Můžeme navodit výchovně prospěšnou situaci, která bude optimální jejich věku. Díky využití loutky při výuce můžeme diagnostikovat a vysledovat problémy třídního kolektivu. Dramatická výchova také dokáže navodit a prožít si pocity lidské blízkosti, spolupráce, spoluprožívání a pospolitosti.

Autor Valenta (2013) uvádí, že loutka může mít pozitivní vliv na dítě i v rámci terapie hrou. Ta se převážně koná na dětských klinikách u hospitalizovaných dětských pacientů. Cílem této terapie je dítěti zpříjemnit pobyt. Umožňuje mu vytvořit si své přirozené prostředí okolo sebe. Herní specialista neboli terapeut vlastně na sebe bere roli jednotlivých předmětů a postav a zaplňuje tím dětský smyšlený svět. Při terapii hrou u jedinců s mentálním postižením je potřeba počítat s omezením jejich motivace ke hře. Vhodné sociální prostředí, příjemné klima a přiměřeně aktivizující výchovné podmínky budou tyto motivační nedostatky eliminovat.

Indonéští psychologové Andromeda a Hardianti (2019) se zabývali šikanou žáků se zdravotním postižením v inkluzivním procesu vzdělávání. Před svým výzkumem provedli různé testy, při kterých zjistili, v jaké četnosti a k jakým druhům šikany dochází. Žáci bez zdravotního postižení se žákům se zdravotním postižením posmívali, pořvávali na ně, a docházelo i k mnohem závažnějším formám šikany. Tito žáci nedokázali respektovat, že někdo je odlišný. Na základě „puppet show“, loutkového představení, docházelo k informovanosti žáků právě o žácích a celkově o lidech s různými odlišnostmi, i se zdravotním postižením. Žáci se mohli do představení aktivně zapojit jako loutky. Většinou šlo o pěti minutové příběhy. Ty měly na žáky velice kladný vliv. Loutky, které jsou dětskému divákovi blízké, si získaly pozornost. Šikana žáků se zdravotním postižením výrazně klesla.

Kroflin (2012) popisuje vliv loutky na dítě tím, že pokud jde o loutkové divadlo, loutkoherc dá všechno do toho, aby se z loutky stala osobnost. Tou osobností si získá diváky. I učitel musí být plně soustředěn na správné využití loutky tak, aby bylo uvěřitelné. Mělo by být pravidelné například tím, že se každý den děti s loutkou pozdraví. Dobrý vliv mají ty loutky, které jsou oblíbené. Postavy, které si děti vyberou samy. Loutka se stává kamarádem, prostředníkem v komunikaci mezi dítětem a učitelem. Učení s loutkou se pro děti stává hrou. Neuvědomují si, že se učí. Jsou aktivními spoluvůrci učebního procesu. Loutkami jsou nevědomky podněcováni k lepším školním výkonům, snáz si zapamatovávají slova, výrazy, básničky.

## 1.5 Loutka a její využití ve školním prostředí

V našem prostředí – školním – můžeme divadlo a loutky využít několika způsoby. Autorka práce dodává, že jedním z nich je, že žáci hrají divadlo dle nějaké knižní předlohy nebo divadelně rozvinou danou situaci. Můžou být vedeni učitelem nebo můžou být rozděleni do skupin a představení si realizují sami. Stejným způsobem můžou sehrát i loutkové divadlo. Říkáme tomu dramatizace, dramatická výchova. Žák je aktivním způsobem zapojen do výuky a stává se spolutvůrcem. Přijímá tím významnou roli.

Autor Valenta (2008, s. 47) pojímá dramatickou výchovu jako: „*system řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností)*“.

Autorka práce dále dodává jako další možnost, že i učitel může být považován za herce a jeho výstup během vyučovacích jednotek je vlastně taková „one man show“. Jde o předpřipravenou improvizaci. Žáci mohou zasahovat do děje na vyzvání loutky nebo učitele. Můžou tím i změnit původní plány pedagoga, který by měl být pohotový a na veškeré situace vhodně reagovat.

Učitel si musí stanovit cíl, kterého chce dosáhnout v rámci výuky. Také si musí zvolit metodu, s jejíž pomocí edukační proces povede. Valenta (2008, s. 47) popisuje metodu jako: „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“

Už v minulém století byla právě díky své vlivnosti na děti loutka rozšířena do výuky v mateřských školách. O toho rozšíření se zasloužila Ludmila Tesařová. Podle Provazníka (2008) jsou v mateřských školách využíváni hlavně maňásci. Cílem učitelů ve školkách však není zahrát dětem loutkové divadlo tak, aby se naplnil estetický efekt. Maňásek je využíván spíše v didaktické a výchovné rovině. Záměrem je naučit děti běžných činností jako je oblékání, nazouvání bot, dodržování čistoty a hygieny, chování při soutěži, slušnému chování apod.

Využití loutky učitelem v rámci vyučování nazýváme edukace loutkou. Volkmerová Galetková (2013, s. 186) vysvětluje metodu edukace loutkou jako: „*Edukace loutkou jsou specifické výchovně-vzdělávací lekce, v nichž lektori využívají loutek, předmětů a materiálu k fyzické a mentální aktivizaci dětských účastníků. V lekcích je využíváno metod a technik dramatické výchovy, tedy dramatických a divadelních principů a postupů a loutkářských postupů a technik k edukaci žáků, respektive*

*k aktivnímu zapojení dětských účastníků do všech činností uskutečňovaných v průběhu jedné výukové jednotky. “*

Volkmerová Galetková (2013) se o edukaci loutkou zajímá. S Tomášem Volkmerem spolu založili sdružení Theatr Ludem. Společně vedli lekce s loutkou pro děti s mentálním postižením po zařízeních a školách na ostravsku. Dostávali zpětnou vazbu nejen od dětí, ale přímo i od pedagogů. Hana Stachová, dětská ústavní psychologka, nazvala jejich tvorbu s loutkou jako terapii loutkou. Ve sdružení Theatr Ludem jsou zaškolení lektori, kteří tyto terapie a edukace provádějí. Průběh lekcí je často ovlivněn i dětskými účastníky. Také Galetková (In Mikeš a kol., 2013, s. 187) uvádí, že při edukaci loutkou je třeba využít principů: *„Zkušenost, prožívání, zážitek, radost, hra na, hra jako, fikce, hra v situacích, tvořivost, sdílení, vzájemné jednání (interakce) osob, sebevyjádření, improvizace, spolupráce, psychosomatická jednota, představitost, vztah dítě-loutka, dítě-lektor, společná tvorba, hra s loutkou, manuální tvorba, metaforičnost, komunikace, partnerství, aktivizace a aktivita účastníků lekce, potenciál loutky. “*

Autoři Kröger a Nupponen (2019) se zabývali využitím loutky při výuce. Uvádějí, že nejběžněji používanými loutkami v školním prostředí bývají maňásci, potom marionety. Často hrají dětem divadlo, příběhy, situace. Potenciál ve využití loutky ve školním prostředí vidí v pěti elementech. V podpoře pozitivního prostředí třídního kolektivu, v integraci a spolupráci všech členů kolektivu, v podpoře komunikace mezi různými generacemi, v měnění nálad a přístupu ke kolektivu – hraní nevhodných situací, které se dějí ve třídě apod. Děti na ně reagují. Poslední potenciál vidí ve zvyšování kreativity. Izraelští autoři Remer a Tzurriel (2015) tvrdí, že neexistuje jednotná metoda využívání loutky v rámci edukace, přesto však potvrzují její vliv při využití ve výuce. Dokáže pomoci se zapamatováním si, s naučením, s komunikací. Také zmiňují, že díky loutce si i učitelé, kteří ji při vyučování využívají, přijdou mnohem kreativnější a interaktivnější. Dokážou se více přiblížit žákům. Bez loutky se jim to tolik nedaří. Mají i negativnější pocit z žáků. Kroflin (2012) vidí velký potenciál loutky při využití v edukaci mateřských a cizích jazyků, jelikož svou komunikativní schopností podněcuje přirozený rozvoj řeči a obohacování slovní zásoby. Také napomáhá ke spontánním komunikačním reakcím.

## 2 EDUKACE ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Následující kapitola je věnována edukaci žáků s mentálním postižením. V podkapitolách se autorka zaměřila na to, co je to mentální postižení a jak takové postižení vzniká. Také se soustředí na to, jaké je dítě s mentálním postižením, dítě s mírnou poruchou intelektu a dítě s poruchou autistického spektra a jak probíhá vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Autorka při svém bádání vycházela z mnoha titulů, které se zabývaly psychopedickou tematikou, tedy tematikou osob s mentálním postižením. Některé knihy obsahovaly široké psychopedické rozpětí dané problematiky osob. Zabývaly se jak diagnostikou, dělením mentálního postižení a jeho projevy v daných oblastech. A také oblastí vzdělávání žáků (srov. Valenta, 2013; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018; Černá, 2015; Bendová, Zikl, 2011). Některé tituly se zabývaly i některými psychologickými oblastmi z hlediska žáků a osob s mentálním postižením a psychologií jedinců s mentálním postižením (srov. Pugnerová, Kvintová, 2016; Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Co se vzdělávání žáků týče, je třeba být seznámen s §16 zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) a s vyhláškami č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a č. 248/2019 Sb. vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Autorka také vycházela z nové 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Zatím tedy ICD-11. a z americké klasifikace *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. V americké diagnostice se setkáváme i s popisem projevů jednotlivých duševních poruch včetně mentálního postižení. Je zde popsána i konceptuální, sociální a praktická oblast u jednotlivých stupňů poruch intelektu.

### 2.1 Mentální postižení

Pro mentální postižení je těžké najít jednotnou terminologii a definici. Podle autora Valenty (2018) je tomu tak právě proto, že problematikou mentálního postižení se zabývá více oborů. Např. klinická a poradenská psychologie, speciální pedagogika – psychopedie, psychiatrie, sociální práce, medicínské obory, sociologie a filozofie. Terminologie je s postupem času často obměňována. Dnes nenazýváme osobu s mentálním postižením jako mentálně postiženého, postiženého, autistu apod. Ale jako osobu s mentálním postižením, dítě s autismem, osobu se zdravotním postižením. Na prvním místě je slovo osoba, člověk, dítě, a až potom dané postižení, vada, defekt. Valenta (2013) v jiné publikaci uvádí, že k této změně terminologie dochází hlavně kvůli tomu, abychom upozornili na to, že i osoba se zdravotním postižením je na prvním místě člověkem.

Švarcová (2011) chápe osoby s mentálním postižením jako osoby u nichž se projevuje zaostávání vývoje rozumových schopností. Dochází u nich k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám adaptačních schopností. O osobách s mentálním postižením mluví jako: „*Každý člověk s mentálním postižením je svébytný člověk s charakteristickými rysy. Přesto se však u většiny z nich projevují (ve větší či menší míře) společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace.*“ (In Švarcová, 2011, s. 28). Švarcová též mentální postižení definuje jako: „*Mentálním postižením nebo mentální retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku poškození mozku nebo nedostatečné funkce centrální nervové soustavy. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku.*“ Pugnerová (2016, s. 209) zmiňuje definici poruch intelektu (mentální retardace) od Vágnerové: „*Mentální retardace (mentální postižení) je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností vyznačující se neschopností porozumět svému okolí a přizpůsobit se mu. Jedná se o postižení trvalé, i když na základě kvality vnějších podnětů je možný určitý posun, základ však zůstává s jistým omezením.*“ Za osoby s mentálním postižením jsou považovány osoby, jejichž IQ je nižší 70. Tyto osoby nazýváme osobami s poruchami intelektu. Podle WHO (World Health Organization) a její nové ICD-11 (International Classification of diseases), která nyní vchází v platnost a nahrazuje její předchozí desátou revizi, která je v Česku známá jako MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí), se mentální postižení řadí mezi duševní poruchy duševní, behaviorální a neurovývojové. Tyto poruchy mají v nové ICD-11 kód 06. Neurovývojové poruchy popisují jako poruchy chování a kognitivní poruchy. Zahrnují obtíže při získávání intelektových, jazykových, motorických nebo sociálních funkcí. Jsou vývojové a u většiny je etiologie velice složitá, často nezjistitelná. Konkrétně poruchy nervového vývoje, do kterých se řadí osoby se sníženou funkcí adaptivního chování a funkcí intelektuální, nesou označení 6A00. Dělení poruch intelektu dle ICD-11:

- 6A00.0 – mírná porucha intelektu;
- 6A00.1 – střední porucha intelektu;
- 6A00.2 – závažná porucha intelektu;
- 6A00.3 – hluboká porucha intelektu;
- 6A00.4 – prozatímní porucha intelektu;
- 6A00.Z – nespecifikovaná porucha intelektu.

Do neurovývojových poruch řadíme i kategorii 6A02 poruchy autistického spektra.

Autorka dodává, že je pojem mentální retardace stále aktuálně platný, a to s odkazem na MKN-10. Nicméně, nyní ho začíná nahrazovat pojem porucha intelektu, která vychází z nové klasifikace ICD-11. To stejné platí pro kategorii poruch autistického spektra, která dřív nesla název pervazivní vývojové poruchy. V Česku by měla přeložená MKN-11 být v roce 2021. V textu se občas ještě

objeví pojem mentální retardace, nebo pervazivní vývojová porucha, protože veškerá literatura prozatím pracovala s těmito označeními.

Americký Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-V má podobnou klasifikaci jako nejnovější ICD/MKN od WHO. Mentálním postižením se zabývá kategorie nazvaná poruchy intelektu. Používá se i název vývojové poruchy intelektu. Ty dělí na mírné, středně těžké, těžké a hluboké. I v DSM-V mají poruchy intelektu své kódové označení:

- 317 – mírná porucha intelektu;
- 318.0 – středně těžká porucha intelektu;
- 318.1 – těžká porucha intelektu;
- 318.2 – hluboká porucha intelektu.

Charakteristikou projevů poruch intelektu se DSM-V shoduje s ICD-11 na narušení adaptivních funkcí a intelektových schopností, které vznikají ve vývojovém období. DSM-V rozlišuje stupně poruch intelektu na základě skóre úrovně adaptivních funkcí, nikoliv podle inteligenčního kvocientu IQ, jak tomu bylo u MKN-10.

Poruchy intelektu byly ještě v MKN-10 vymezovány hodnotou inteligenčního kvocientu. Od IQ 69 a níž začínala mírná porucha intelektu. Osoby, jejichž IQ dosahuje 70-85 označujeme jako osoby s oslabením kognitivního výkonu. Valenta (2013, s. 34) definuje oslabení kognitivního výkonu jako: *„Oslabení kognitivního výkonu je takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.“*

Valenta (2018, s. 38) zmiňuje definici poruch intelektu od AAIDD (American Association on Intellectual Developmental Disabilities): *„ID – intelektová (rozumová) disabilita je charakterizována podstatnými omezeními jak v oblasti intelektových funkcí, tak i v oblasti adaptačního chování, jež se demonstrují v každodenních sociálních a praktických dovednostech, přičemž se stav objevuje do 18. roku věku.“* Dále uvádí, že intelektovou disabilitu nelze kategorizovat pouze dle výsledku inteligenčního kvocientu. Jedinec selhává i v praktických dovednostech, v sociální sféře a v pojmové oblasti (čas, peníze, řeč, literatura).

### **2.1.1 Etiologie mentálního postižení**

Etiologie se zabývá příčinami vzniku mentálního postižení. Kdy a jak k němu došlo. Švarcová (2011) uvádí dělení příčin mentálního postižení na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) příčiny. *„Vnitřní příčiny jsou zakódovány již v systémech pohlavních buněk, jejichž spojením vzniká nový jedinec, jsou to příčiny genetické. Vnější činitele, kteří mohou způsobit mentální retardaci, působí od početí, v průběhu celé gravidity, porodu, poporodního období i v raném dětství, Exogenní faktory mohou, ale nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku plodu dítěte. Mohou také hrát roli činitele, který „spouští“ projevy zakódované patologie dědičnosti nebo modifikuje její průběh. Exogenní*

*faktory se dále člení podle období působení na prenatální (působící od početí do narození), perinatální (působící těsně před, během a těsně po porodu) a postnatální (působící po narození).“ (In Švarcová, 2011, s. 42)*

V prenatálním stádiu jsou dle Valenty (2013) příčiny vzniku mentálního postižení většinou způsobeny genetickými příčinami, environmentálními faktory a nemocemi matky během těhotenství – např. zarděnky, syfilis, toxoplazmóza, alkoholismus matky, užívání drog, nedostatečná výživa, ozáření dělohy, a další. Černá (2015) uvádí v prenatálním stádiu i chromozomální aberace, které způsobují Downův syndrom, Turnerův syndrom, syndrom fragilního X chromozomu. Pugnerová (2016) doplňuje prenatální příčiny o polygenní a monogenní způsob. Polygenní způsob popisuje jako dva rodiče, kteří mají snížené rozumové schopnosti a nejsou schopni vytvořit vhodné prostředí pro rozvoj dítěte. Tyto děti mají většinou jen lehčí poruchu inteligence. U monogenního způsobu uvádí, že jde již o závažnější poruchy inteligence. Nastávají např. u metabolických poruch, hydrocefalu – nadměrné množství mozkomíšního moku v mozku. Poruchy zapříčiněné monogenním způsobem většinou vznikají postupně, druhotně.

Perinatální příčiny vznikají během porodu, nebo těsně po porodu dítěte. Vznikají dle Černé (2015) při nízké porodní hmotnosti dítěte, jeho nezralosti, při porodním úrazu, hypoxii, či jako následek klešťového porodu. Valenta (2013) doplňuje příčiny o předčasný porod, mechanické poškození mozku,

nebo o těžkou novorozeneckou žloutenku. I v době postnatální působí na dítě mnoho vlivů, které mohou jeho zdraví ovlivnit. Valenta (2013) se zmiňuje hlavně o klíšťové encefalitidě, meningitidě, traumatech, mozkových lézích při nádorovém onemocnění, nebo o krvácení do mozku při úrazech. Také výrazný vliv na intelektové schopnosti může mít společnost, ve které dítě vyrůstá – nepřátelský kolektiv, odcizený kolektiv, institucionální péče. Černá (2015) tyto postnatální faktory doplňuje ještě o špatné zacházení s dítětem, či jeho zanedbávání a o podvýživu.

## **2.2 Osobnost dítěte s mentálním postižením**

Obecně o dítěti s mentálním postižením můžeme říci, že se u něj dle Valenty (2013, s. 49) vyskytuje: *„Zvýšená závislost na rodičích, infantilnost osobnosti, pohotovost k úzkosti a neurastenickým reakcím, sugestibilita a rigidita chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opoždění psychosexuálního vývoje, nerovnováha aspirace a výkonu, zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí, porucha interpersonálních vztahů a komunikace, malá přizpůsobitelnost k sociálním a školním požadavkům, impulsivnost, hyperaktivita nebo hypoaktivita, citová vzrušivost, zpomalená chápavost, ulpívání na detailech, malá srovnávací schopnost, snížená mechanická a logická paměť, těkává pozornost, porucha vizuomotoriky a celkové pohybové koordinace.“*



Vágnerová (In Bendová, Zikl, 2011) doplňuje tyto projevy o poruchy kognitivních procesů, větší míru úzkosti, neurotické reakce, dětské reakce, pasivitu, zpomalenost v chování, poruchy v interpersonálních vztazích, poruchy v komunikaci a sníženou přizpůsobivost k sociálním a školním požadavkům. Pugnerová (2016) popisuje, že u jedinců s mentálním postižením se objevují i projevy zkresleného sebehodnocení, které bývá nekritické, a málokdy odpovídá realitě. Bendová (2011) zmiňuje, že čím těžší stupeň postižení je dítěti diagnostikován, tím více je narušen proces myšlení, vnímání, řeči, paměti, pozornosti, emotivity, volných vlastností a sebehodnocení. Pedagogové, kteří se podílí na vzdělávání žáků s mentálním postižením, by měli být seznámeni s projevy, které se u těchto dětí vyskytují, projevují. Měli by se naučit s nimi v rámci edukačně výchovného procesu pracovat tak, aby u dítěte docházelo k pozitivnímu vlivu a výsledku při vzdělávání.

Dle Valenty (2013) lze projevy mentálního postižení zaznamenat i u snížené schopnosti smyslové percepce, kdy dochází k pomalejším procesům a odchýlkám. U myšlení je u jedince s mentálním postižením snížena schopnost abstrakce, generalizace. Často musíme být konkrétní, aby nás jedinec pochopil. Nové věci je pro něj obtížnější si zapamatovat. Pro zapamatování je třeba paměť procvičovat častým opakováním. Černá (2015) mluví hlavně o obrazovo-názorné paměti, díky které je pro dítě jednodušší si většinu zapamatovat a pochopit. Také tvrdí, že je dobrá i podpora paměti hmatové, sluchové, čichové a chuťové. Valenta (2013) také zmiňuje pozornost u dítěte s mentálním postižením. Ta bývá často nestálá a dítě je snadno a rychle unavitelné. Emoční schopnosti jsou taktéž jiné než u intaktních jedinců. Delší dobu u nich trvá intenzita emocí. Na základě svých snížených rozumových schopností není dítě schopno své emoce tolik ovládat. Proto některé osoby s mentálním postižením bývají často agresivnější, nebo úzkostlivější.

Podle Černé (2015) je nejdůležitější tyto děti podpořit v adaptivních dovednostech. Jako nejdůležitější zmiňuje hned několik dovedností. Klade důraz na komunikaci s ostatními. Pro dítě je důležité naučit se fungovat ve společnosti a komunikovat nejen se svými vrstevníky, ale i s cizími lidmi, staršími, s autoritami. K tomu se pojí získávání sociálních dovedností, při kterých by si dítě mělo osvojit nějaká základní společenská pravidla. Dále je třeba naučit se sebeobsluhy, vědět o zdraví a bezpečnosti. Učit se o životě v domácnosti. A hlavně také dovednosti čtení, psaní a schopnost zvládnutí jednoduchých matematických operací. Emerson (2008) dodává, že tyto děti budou potřebovat větší podporu během každodenních činností než jejich intaktní vrstevníci.

### **2.2.1 *Dítě s mírnou poruchou intelektu***

Podle nové ICD 11 jsou mírné poruchy intelektu značeny kódem 6A00.0. Jde o stav vznikající během vývojového období, kdy je narušená funkce adaptivního chování a funkce intelektuální. Tyto osoby mají problém porozumět jazykovým projevům na vysoké úrovni (např. akademická rovina). Tyto osoby jsou však v budoucnu schopny samostatného života a vykonávat jednoduchá zaměstnání. Základní sebeobslužné, praktické a domácí činnosti by jim neměly dělat problém.

Americká DSM-V má kódové označení pro mírně poruchy intelektu 317. Mírné poruchy intelektu tam jsou v konceptuální oblasti charakterizovány tím, že projevy jsou většinou znatelné až s nástupem do školy při plnění školních povinností. Tyto děti mají časté problémy s chápáním hodnot peněz, času, problémy se čtením a psaním. Také zmiňují, že v dospělosti není jedinec schopen abstraktního myšlení, ale konkrétního. V sociální oblasti zmiňují problém v komunikaci, řeči a jejím porozuměním v porovnání s intaktními vrstevníky. Často nechápu chování ostatních. Objevují se i nepřiměřené projevy chování a emocí. Praktická oblast je u osob s mírnou poruchou intelektu popisována tak, že jedinec je schopen se o sebe v dospělosti postarat s lehkou podporou a pomocí například při nakupování. Také budou potřebovat lehkou podporu při zaměstnání.

U dítěte s mírnou poruchou intelektu se dle Valenty (2013) setkáváme hlavně s opožděným řečovým vývojem. Veškeré problémy se pomalu začínají objevovat až s nástupem do školy. Dítě je však schopné v sebeobsluze, jednoduché samostatné práci. Bez problému se pohybují v klidném sociálním prostředí. Švarcová (2011) taktéž zmiňuje opožděný řečový vývoj, který podle ní je obsahově chudý. Často dochází k poruchám formální stránky řeči. Také se zmiňuje o opožděném motorickém vývoji. Pugnerová (2016) doplňuje opožděný řečový vývoj o možný výskyt echolálií, kdy dochází k opakování některých slov, nebo některých částí vět. Také může být narušena výslovnost.

Bendová (2011, s. 12) děti s mírnou poruchou intelektu charakterizuje jako: „*K základní charakteristice dětí s diagnózou lehká mentální retardace patří schopnost těchto jedinců užívat účelně řeč v každodenním životě. Jsou schopni udržovat konverzaci, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších obtíží, a to i přes to, že rozvoj řeči je u jedinců s lehkou mentální retardací oproti vývojové normě opožděn. Řeč dětí s lehkou mentální retardací dospívá až na úroveň II. Signální soustavy, tj. ke schopnosti zobecňování a abstrahování, ale vážně u nich schopnost usuzování, což negativně narušuje vlastní komunikační proces.*“

Několik projevů mírné poruchy intelektu uvádí Švarcová (2011). Zmiňuje hlavně zpomalenou chápavost, jednoduchost úsudků. Neschopnost vyvozování logických vztahů. Sníženou mechanickou a logickou paměť. Také uvádí, že se často projevuje těkavou pozorností, malou slovní zásobou a špatným až neobratným vyjadřováním. Objevují se i poruchy pohybové koordinace. Citová vzrušivost, impulzivnost, hyperaktivita, nebo zpomalenost chování. Také u dítěte s poruchou intelektu můžeme vyzorovat zvýšenou potřebu uspokojení a bezpečí, nestabilní chování, malou přizpůsobivost k sociálním požadavkům a poruchy v komunikaci mezi vrstevníky a ve společnosti. Švarcová (In Bendová, Zikl, 2011) uvádí, že většina jedinců s mírnou poruchou intelektu dosáhne nezávislosti v osobní péči. Také tvrdí, že u žáků s mírnou poruchou intelektu se mohou projevovat i přidružené chorobné stavy. Např. poruchy autistického spektra, poruchy učení, epilepsie, poruchy chování nebo tělesná postižení. Vančová (In Bendová, Zikl, 2011) tvrdí, že potíže u dětí s mírnou poruchou intelektu se většinou projeví až při zvládání školních nároků. Bendová (2011) toto tvrzení doplňuje o poznatek, že proces edukace může být zkomplikován citovou nezralostí k podnětům.

Nízkou sebekontrolou a výraznou sugestibilitou. Je vhodné žáky s mírnou poruchou intelektu vzdělávat způsobem, který rozvíjí jejich dovednosti a kompenzuje jejich nedostatky. Pugnerová (2016) dodává, že je potřeba tyto děti podporovat v oblasti sociální i emocionální.

### **2.2.2 Dítě s poruchou autistického spektra**

Nová ICD-11 označuje PAS kódem 6A02. Dříve byly označovány jako pervazivní vývojové poruchy. V DSM-V jsou označovány kódem 299.00, kde je PAS charakterizována deficitem v sociální komunikaci a interakci. Je narušena emoční rovina, neverbální komunikace a navazování a udržování vzájemných vztahů. Objevuje se repetitivní chování, zájmy a aktivity. Jedinci s PAS trvají na neměnnosti režimu. Mají zájmy, které pohltí jejich pozornost, málo reagují na sensorické podněty, při používání předmětů se často objevují stereotypní a repetitivní pohyby.

Valenta (2013) popisuje poruchy autistického spektra jako poruchu, která proniká osobností dítěte a je schopna změnit jeho chování, možnosti socializace, vzdělávání. Bendová (2011) se zmiňuje o dětském autismu, atypickém autismu, Rettově syndromu, Aspergerově syndromu, a dalších. Také zmiňuje, že u osob s PAS se objevují tři problémové oblasti, které nazýváme triádou problémových oblastí. Jde o narušení komunikace, narušení sociální interakce a sociálního chování a o narušení představitelnosti, zájmů a hry.

Autor Howlin (In Bendová, Zikl, 2011) upozorňuje na projevy u dětí s poruchou autistického spektra jako jsou např. nevyhledávání a neudržování očního kontaktu, nereagování na lidský úsměv – tyto projevy pro ně nemají význam. Nemají pro ně moc význam lidské vztahy, nereagují na své jméno, neprojevují emocionální reakce. Často negativně reagují na sociální doteky, s lidmi jednájí věcně. Jejich reakce mohou často působit jako necitlivé k projevům ostatních lidí. Jsou často samotáři. Nenavazují kontakty se svými vrstevníky, a pokud ano, tak ne úplně vhodným způsobem. Často nespolupracují při hrách, při výuce. Špatně reagují na změny, mají zažitá své rutinní chování. Projevuje se u nich buď hyperaktivita, nebo hypoaktivita. U dětí s PAS se objevují problémy s dlouhodobou pamětí. Bendová (2011) dodává, že u dětí s PAS dochází k opožděnému vývoji řeči, nebo k absenci řeči. Thorová (In Bendová, Zikl, 2011) doporučuje, aby děti s PAS u sebe vždy měly nějaký svůj oblíbený předmět, hračku. Bez ní často reagují neadekvátně, agresivně. Typické je pro tyto děti vykonávání a opakování neúčelných motorických pohybů, činností, které na nás mohou působit nesmyslně. Tyto rituály mohou být i verbální, kdy dítě neustále opakuje některá slova, nebo věty. Často se můžeme setkat i s tím, že dítě s PAS bude klást stejnou otázku všem i poté, co na ní dostane odpověď.

Dětský autismus se podle Valenty (2013) projevuje znaky jako narušená sociální interakce, stereotypní, repetitivní chování, omezená schopnost verbální i nonverbální komunikace. Valenta (2013) právě tyto tři znaky nazývá jako triádu. Pro děti s dětským autismem je těžké přizpůsobovat se změnám. Neumí adekvátně reagovat na emocionální podněty. Často vykonávají stereotypní

pohyby, jednotvárně a dlouze manipulují s předměty. Raději si hrají s malými předměty než s klasickými hračkami. Děti s dětským autismem jsou často vzdělávány ve speciálních třídách. Atypický autismus se od dětského autismu liší tím, že se začíná projevovat až po třetím roce života, nebo když není dodržen některý znak z již zmíněné triády. Bendová (2011) dodává, že u těchto dětí se tolik nevyskytuje stereotypní zájmy, nebo rutinní motorické pohyby. Atypický autismus je často spojen s různým stupněm mentální retardace.

### 2.3 Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je ukotveno v §16 zákona o školním vzdělávání 561/2004 Sb. První odstavec se zmiňuje o: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“* Vzdělávání těchto žáků upravuje také vyhláška č. 248/2019 Sb., která upravuje vyhlášku o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb. Ta se zabývá podpůrnými opatřeními, jejich stupni, na co má žák nárok, kdy je využíván asistent pedagoga apod.

Edukací žáků s mentálním postižením se zabývá speciálně pedagogický obor – psychopedie. Valenta (2013, s. 4) definuje psychopedii jako: *„V užším pojetí jako speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby. V širším kontextu je možno na psychopedii nahlížet jako na interdisciplinární obor zabývající se prevencí (hlavně terciální), prognostikou mentální retardace (popř. jiných duševních poruch) se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci) a socializaci či resocializaci klienta s mentálním či jiným duševním postižením.“*

Valenta (2018) uvádí, že žáci s mentálním postižením mohou být vzděláváni v mateřských školách speciálních, základních školách, základních školách speciálních, praktických školách, nebo na odborných učilištích. Jednotliví žáci s mentálním postižením mohou být i v rámci integrace vzdělávání i v běžných mateřských, základních, či středních školách. Záleží na závažnosti postižení. Tito žáci mohou mít speciálně vytvořenou třídu, nebo mohou být začleněni do kolektivu vrstevníků. Mohou být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Černá (2015) uvádí, že díky IVP jsou respektovány žákovy speciálně vzdělávací potřeby. Efektivita výsledků při výuce a účinnost plánu je často kontrolována.

Dle Valenty (2013) jsou základní školy speciální určeny převážně pro žáky s těžkým mentálním postižením, pro žáky s více vadami a autismem. Pro tyto žáky lze zřídit přípravný stupeň, který je v rozsahu jednoho až tří let. Tato škola je určena pro žáky, kteří nejsou schopni zvládat požadavky základní školy, ani základní školy zřízené dle §16 školského zákona 561/2004 Sb.

Žáci s mentálním postižením jsou podle Valenty (2018) vzděláváni v základní škole, která je zřízená podle §16 školského zákona. Tato škola je určena pro žáky s mírnými poruchami, ale i pro žáky s psychickými poruchami, poruchou autistického spektra, žáky s více vadami, nebo žáky s mentálním postižením a s projevy specifických poruch chování či učení. Žáci jsou zde vedeni i k praktické výchově a vzdělání. Vzdělávání žáků s mentálním postižením je v těchto školách často doplněno o individuální logopedickou péči, rehabilitační tělesnou výchovu, či zdravotní tělesnou výchovu. Tyto školy také využívají speciálněpedagogické prostředky pro vzdělávání. Didaktické, diagnostické a terapeutické metody, formy. Snížením počtu žáků ve třídách a přítomnost asistentů pedagoga umožňuje pedagogovi individuálnější přístup k žákovi a individuálnější způsob vzdělávání.

Základní školy speciální jsou určené pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Podle Valenty (2018) je průběh vzdělávání zde zcela odlišný. Pro tyto školy je zpracován RVP ZŠS, kterým se řídí. Důraz je zde kladen hlavně na individuální přístup, hojně využívání speciálně pedagogických prostředků během výuky, vyučovací jednotky jsou rozděleny na více jednotek. Dochází zde hlavně k rozvoji komunikativních, sociálně-personálních a pracovních kompetencí.

Podpůrná opatření. Autorka dodává, že žák s mentálním postižením má nárok na využití podpůrných opatření při výuce, ta mu jsou přiřazena dle stupňů na základě jeho postižení. Podpůrná opatření mají za cíl podpořit žáka při edukaci a zvýšit efektivitu jeho vzdělatelnosti. Podpůrná opatření – PO – máme prvního stupně, druhého, třetího, čtvrtého a pátého.

U podpůrných opatření prvního stupně Valenta (2018) zmiňuje, že dochází hlavně k pomalejšímu tempu žáka při práci, k drobným obtížím ve zvládnutí trivia, k problému s udržení záměrné pozornosti. Toto může vzniknout jako důsledek problémů v rodině – například úmrtí v rodině, rozvod rodičů, stěhování; také to mohou způsobovat problémy v kolektivu, nebo stav po nemoci žáka, či úrazu. Těmto žákům je vytvořen plán pedagogické podpory, který udává strategie výuky, které by měly žákovi pomoci v efektivitě vzdělávání a zmírnění projevů. Pokud se do tří měsíců neobjeví pozitivní změny, je doporučena návštěva školského poradenského zařízení (speciálně pedagogické centrum).

Podpůrná opatření druhého stupně jsou dle Valenty (2018) určeny žákům s opožděným řečovým vývojem, se specifickými poruchami učení, s mírným oslabením kognitivního výkonu, s PAS, s mírným oslabením sluchových a zrakových funkcí apod. Tito žáci mají vypracovaný IVP, podle kterého jsou vzděláváni. Jsou pro ně zařazeny předměty speciálněpedagogické péče – např. zdravotní tělesná výchova, rozvoj grafomotoriky a percepce, individuální logopedická péče pro rozvoj řečové výchovy a eliminaci řečových obtíží, nácvik komunikace, a další.

Třetí stupeň podpůrných opatření je typický dle Valenty (2018) pro žáky s mírnými poruchami intelektu, pro žáky se specifickými poruchami učení, se závažnými poruchami řeči, nebo s poruchou autistického spektra. Pro tyto žáky jsou většinou upraveny výstupy RVP-ZV na minimální výstupy. Od tohoto stupně mají žáci nárok na asistenta pedagoga.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření slouží dle Valenty (2018) pro žáky se střední a závažnou poruchou intelektu, s těžkým tělesným postižením, s těžkým percepčním postižením, s poruchou autistického spektra, se závažnými poruchami řeči a žákům se závažnými poruchami chování. Jejich vzdělávání se řídí RVP-ZŠS. Pátý stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s nejtěžšími stupni zdravotního postižení. Tito žáci obvykle využívají podpory asistenta pedagoga, speciálního pedagoga.

### **3 ZKOUMANÁ TŘÍDA VE VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

V této kapitole se autorka zaměřila na školu, ve které probíhalo výzkumné šetření. Zabývá se jak edukací ve škole, tak ve třídě, z níž jsou zkoumaní žáci. Tato kapitola se svými subkapitolami vznikla na základě seznámení se se školou, prostudování školního vzdělávacího programu (ŠVP) vybrané základní školy. A na základě konzultací s paní učitelkou z vybrané třídy.

#### **3.1 Edukace žáků na vybrané základní škole**

Vybraná základní škola, jejíž jedna třída byla zapojena do výzkumného šetření, uvádí dle svého školního vzdělávacího programu (ŠVP ZV, 2018, s. 4), že: „Zajišťuje vzdělávání žáků dle §16, odst. 9, školského zákona s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami a autismem. Vzdělávání zde probíhá podle školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) pro základní školu v 1. – 9. postupném ročníku, na 1. a 2. stupni. Žáci mají podle doporučení SPC podpůrná opatření třetího až pátého stupně.“

V ŠVP se také uvádí, že škola se nachází v klidném prostředí. K dispozici je zahrada, která bývá využívána pro pohybové aktivity v rámci tělesné výchovy, k pohybovým odpočinkovým činnostem, k výuce pracovních činností v rámci výuky pěstitelských prací, nebo při pobytu žáků při využívání zájmového vzdělávání ve školní družině.

Dle ŠVP má škola vypracovaný Minimální preventivní program. Ten je realizován formou projektů, ve kterých spolupracuje s externími odborníky. Zprávu o realizaci programu primární prevence předává každoročně pedagog ředitelce školy, má-li program prevence v daném roce na starost.

Organizace vzdělávání a výchovy je taktéž ukotvena v ŠVP. Vyučování začíná v osm hodin, kdy délka vyučovací hodiny je zpravidla dodržována na 45 minut. Ve škole však nezvoní, tudíž učitelé mohou vést výuku v blocích. Délka přestávek se dodržuje v rozsahu pěti až deseti minut. Velká přestávka trvá dvacet minut. Délky přestávek jsou však případně upraveny dle individuálních potřeb žáků. ŠVP dané školy, podle kterého jsou vzdělávání vybraní žáci, je zpracováno dle RVP pro základní školu. Škola má také ŠVP speciální I a ŠVP speciální II. Organizace dní, časové rozvržení a dotace předmětů a rozvrh jejich hodin vychází ze ŠVP.

#### **3.2 Edukace žáků ve třídě II**

Následující kapitola vznikla na základě konzultace autorky práce s paní učitelkou třídy II, z níž pocházejí zkoumaní žáci. A na základě seznámení se s prostředím třídy II. Tuto třídu, která se nachází v přízemí vybrané školy, tvoří ve školním roce 2020/2021 pět žáků. Jedná se o první stupeň základního vzdělávání. Třídu navštěvují dvě dívky a tři chlapci. Čtyři žáci ve třídě byli již v minulém školním roce, jedna žákyně do třídy přestoupila z běžné školy v září.

Tři žáci jsou vzděláváni podle ŠVP pro základní vzdělávání s minimálními výstupy – a zbylí dva dle ŠVP pro základní školu speciální 1. V praxi to znamená, že ve třídě jsou dva žáci druhého ročníku s odlišným ŠVP, jeden žák třetího ročníku a dva žáci čtvrtého ročníku opět s odlišným ŠVP. Ve zkratce je každý z žáků vzděláván dle svého vlastního tematického plánu. Nikdo z žáků není na základě doporučení a konzultace se SPC vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu, jelikož zařazením žáků do školy zřízené dle §16 odstavce 9 školského zákona jsou podmínky pro jejich vzdělávání už dostatečně upravené.

Všichni žáci byli do školy přijati na doporučení SPC. Ve třech případech je doporučený stupeň podpory 3, ve dvou 4. Postižení, která všechny žáky ve třídě spojují, jsou mentální postižení, poruchy chování a s tím spojené specifické poruchy učení. V případě mentálního postižení se ve třídě vyskytuje mírná porucha intelektu (u žáků vzdělávaných podle ŠVP ZŠ s minimálními výstupy) a střední porucha intelektu (u žáků vzdělávaných podle ŠVP ZŠ speciální 1). V oblasti poruch chování se formy opět liší – dva žáci s lehkou formou poruch chování, jeden žák se středně těžkou formou a jeden žák s těžkou formou chování. Ve třídě je jeden žák s autismem. Ve třídě se na edukačním procesu podílí třídní učitelka s asistentkou pedagoga. Navíc v hodinách Anglického jazyka a Tělesné výchovy ve třídě působí další dvě vyučující.

Jak už bylo výše zmíněno, spojujícím faktorem žáků jsou mimo jiné různé stupně poruch chování. Z tohoto důvodu jsou ve třídě nastaveny podmínky pro vzdělávání tak, aby se v co možná nejvyšší míře dalo předcházet nežádoucím projevům chování u žáků. Při edukačním procesu žáků ve třídě II není důležitá didaktika nebo metoda, ale v první řadě organizace. A sice organizace prostředí – prostoru a času, kterou je potřeba ve třídě dobře nastavit již od prvního školního dne.

Každý žák má k dispozici své stálé místo, stejně jako každá aktivita probíhá na neměnných místech. Cílem tohoto opatření je, aby prostředí třídy bylo co nejméně chaotické, což přináší větší možnost prodloužení doby soustředění žáků. Osvědčilo se, že důležitou podmínkou při organizaci prostředí je minimalizace celé řady podnětů, které mohou ve třídě působit pro žáky rušivě – nadbytek dekorace, zapnutý počítač, hluk z venkovních prostor...

Kromě potřeby vědět, kde probíhají jednotlivé vzdělávací aktivity, jsou pro žáky ve třídě II nezbytné i informace, které se týkají i typologie prováděných činností. Žák potřebuje vědět a vidět, jak bude školní den probíhat a jak budou jednotlivé předměty řazeny za sebou. Proto příprava individuální vizualizace dne, je důležitou součástí ranního zahájení výuky. Každý žák si svůj vizualizovaný rozvrh hodin chystá pod vedením vyučující sám. Získá tak přehled o tom, že např. po nepříliš oblíbené činnosti bude následovat pro něj příjemnější činnost, což se ukázalo jako jeden z možných nástrojů osobní motivace. Vzhledem k výše popsaným rozdílným ŠVP bylo těžké sestavit rozvrh, který by byl pro žáky co nejvíce společný a nemátl je. Nakonec se to více méně povedlo a piktogramy pro jednotlivé předměty mají žáci stejné.

Podobná je také struktura jednotlivých dní. Po ranním zahájení výuky se všichni společně pozdraví ranním pozdravem – básničkou Dobrý den..., poté následuje úprava kalendáře – žáci se v úpravě



střídají po dnech. Mají za úkol na nástěnku s kalendářem umístit odpovídající datum se dnem a měsícem, u toho se opakuje, jaký den byl včera, jaký bude zítra. Pak má žák za úkol na nástěnku umístit piktogram s aktuálním počasím venku. Po úpravě kalendáře si každý žák přichystá svůj vizualizovaný rozvrh. Přichystaný rozvrh se slovně okomentuje za pomoci ukazování na jednotlivé piktogramy předmětů a dalších aktivit (svačina, oběd, volná hra). „Teď bude čtení, psaní, potom matematika, potom svačina...“ Jelikož žáci (nejen žáci s autismem) mají vnímání času extrémně nedostatečné, je nutné, po každé jednotlivé aktivitě piktogram s dokončenou aktivitou odstranit. Žáci jsou proto po každé ukončené činnosti vyzváni, aby si piktogram sami z tabule sundali, a jsou vedeni k tomu, aby sami řekli, co teď bude následovat.

Kromě plnění tematických plánů jsou vzhledem k postižení žáků důležité i dílčí podcíle edukačního procesu ve třídě II. Jedná se zejména o rozvoj následujících oblastí: pozornosti, motoricko-praktické, sociální, kognitivní, afektů a emocí, komunikace a jazyka a autonomie. První zmíněný - rozvoj pozornosti se zaměřuje na věnování pozornosti osobám a zaměření pozornosti na předměty. Také přesunem pozornosti z předmětů na osoby, a hlavně upevňování postoje k vytrvalé práci.

Rozvoj motoricko-praktické oblasti se soustředí na osvojení si základních motorických schémat, používání špetkového úchopu, uchopení předmětů a jejich přemístění na stanovená místa, zlepšení koordinace rukou a vizuomotorické koordinace (koordinace oka a ruky), vykonávání souhrnných motorických aktivit a učení se prostorovým vztahům.

Sociální oblast a její rozvoj spočívá v realizaci funkční i symbolické hry, respektování střídání při hře a tolerování blízkosti druhých, sdílení pomůcek s druhými, spolupráce za účelem dosažení společných cílů, požádání o pomoc a její přijetí. Schopnost řešit sociální situace, účast v organizovaných skupinách a projevování prosociálního chování.

Mimo plnění učiva z tematických plánů se rozvoj kognitivní oblasti zaměřuje na rozpoznávání stejných předmětů a obrázků, spojování a třídění, posílení paměti, zdokonalování grafomotorických dovedností potřebných pro zdárný nácvik psaní a zlepšení schopnosti logického a koncepčního myšlení.

Poslední rozvíjenou oblastí dílčích podcílů edukačního procesu je oblast afektů a emocí. Rozvoj této oblasti je jeden z nejdůležitějších ve vztahu k poruchám chování. Během edukace se ve třídě II soustředíme na rozpoznávání a regulaci vlastních emocí i emocí u druhých na základě situací.

Ve vztahu k mentálnímu postižení je jedna z významných oblastí oblast komunikace a jazyka. Důraz je kladený především na pochopení a provedení pokynů, vyjádření přání a potřeby a udržení konverzace. Ve vztahu k autismu je nejdůležitější rozvoj oblasti autonomie. Do oblasti autonomie řadíme upevňování sebeobslužných dovedností – naučení se pravidlům správného stolování, osvojení si provádění osobní hygieny, dovednosti oblékání a svlékání. V neposlední řadě osvojení si pravidel ve škole.

Stanovení reálných cílů u každého žáka a jejich integrace do cílů v rámci celé třídy vyžaduje zohlednění nejen ročníku, ale i momentálního stavu kognitivních i motorických schopností

a dovedností, problémů s chováním, deficitů v sociální oblasti a oblasti komunikace, senzorických deficitů a potíží s přechody a změnami.

Jak bylo výše zmíněno, plnění očekávaných cílů u každého žáka je silně ovlivněno jeho problémy s chováním. Proto je nutné důsledné usměrňování nevhodného chování. Pro usměrňování nevhodného chování jsou vytvořeny plány řešení krizových situací. Cílem těchto plánů je přerušit nebo alespoň kontrolovat situace, které by mohly být pro žáka nebo pro ostatní žáky a pedagogické pracovníky ve škole nebezpečné. Tyto situace se mohou projevovat těžkými projevy agresivity (slovní i fyzickou), sebepoškozováním nebo destrukcí věcí. Hlavními pilíři těchto plánů jsou následující čtyři kroky: verbální blok, fyzický blok, vzdálení ostatních od žáka a ochrana žáka.

Cílem rozvoje vytyčených oblastí je žáky posunout v kompetencích, především v sociálních a komunikačních, které by mohly funkčně nahradit nežádoucí projevy jejich chování. Podstatným faktorem úspěšnosti edukačního procesu ve třídě je z dlouhodobého pozorování věnování náležitě pozornosti také zájmům a specifickým oblastem motivace, které jednotliví žáci vykazují.

## II EMPIRICKÁ ČÁST

*Autorka zvolila kvalitativní přístup zpracování výzkumného šetření. V empirické části se již autorka zaměřuje nejen na dané výzkumné šetření, ale i na jeho provedení a průběh v praxi. Na začátku byl stanoven cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky. Následně se autorka zabývala konceptem metodického rámce výzkumného šetření, jehož nedílnou součástí jsou etické aspekty, seznámení s jednotlivými účastníky šetření a triangulace. Autorka následně popisuje samotnou realizaci výzkumného šetření včetně deskripce způsobu analýzy získaných informací. Následuje kapitola výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace, diskuse včetně doporučení pro praxi i limity studie.*

### 4 CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Před koncepcí cíle výzkumného šetření, výzkumných otázek byl vymezen zkoumaný problém: „*Použití vybrané didaktické pomůcky (loutka) u žáků s mentálním postižením na 1. stupni základní školy může představovat účinný nástroj v rámci jejich edukace*“.

**Cíl výzkumu:** „*Analyzovat a popsat realizaci výuky u vybraných žáků s mentálním postižením ve třídě II, bez a s využitím loutky. Dále zjistit, jaký vliv bude mít použití či absence loutky u žáků ve vybraných oblastech – pozornosti, paměti a sebeevaluaci*“.

S odkazem na zkoumaný problém a cíl výzkumného šetření, autorka následně vymezila **výzkumné otázky ve znění:**

Výzkumná otázka č. 1: „*Jak se projeví rozdíl na intenzitě pozornosti žáků s mentálním postižením při výuce bez pomoci vybrané didaktické pomůcky a s pomocí vybrané didaktické pomůcky – loutky?*“

Výzkumná otázka č. 2: „*Jaký vliv bude mít výuka bez využití loutky a výuka se zapojením loutky na časový rozsah paměti žáků s mentálním postižením?*“

Výzkumná otázka č. 3: „*Jak se projeví posílení sebehodnocení žáků s mentálním postižením při porovnání výuky, při níž nebylo využito loutky a výuky, při které bylo vybrané didaktické pomůcky – loutky - využito?*“

## 5 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

S ohledem na záměr a celkovou koncepci výzkumného šetření, autorka zvolila formu metod sběru informací a jejich následnou analýzu v rámci kvalitativní výzkumné strategie. Tu si vybrala na základě toho, jakým způsobem chtěla s účastníky výzkumného šetření pracovat a zjišťovat sledované jevy. Vypozorované jevy a zjištěné informace, které autorka při výzkumném šetření získala, jsou popisem právě zkoumaných jevů. Jsou tedy kvalitativního rázu, nikoliv kvantitativního, kdy by byly zjištěná data měřitelná, nebo třiditelná. Kvalitativní strategii výzkumného šetření autorka zvolila právě proto, že se chtěla zaměřit na sledovaný jev vybraných žáků v jejich autentickém, přirozeném školním prostředí. Tedy přímo ve kmenové třídě vybrané školy, kterou zapojení žáci do šetření navštěvují.

Jako design výzkumného šetření autorka zvolila případovou studii. Podle Sedláčka (In Švaříček, 2014) jde o jeden ze základních designů výzkumu, kdy se detailně zabýváme jedním, nebo více zkoumanými vzorky. To proto, že výzkumné šetření se děje vždy v reálném čase a prostředí. Pro účastníka šetření probíhá zkoumání v pro něj co nejpřirozenějším prostředí. Při využití designu případové studie je využito všech možných dostupných zdrojů i metod sběru dat. Vhodnost jejich použití záleží hlavně na tom, jak máme stanovené výzkumné otázky a v jakém prostředí výzkumné šetření provádíme. Badatel, který se při svém bádání nachází v přirozeném prostředí zkoumaného jedince, nebo jedinců, se často ocitá v centru dění.

Autorka jako metodu sběru dat použila zúčastněné pozorování s následným rozбором proběhlé hodiny, které byly nahrávány na videokameru. Ve vyučovací jednotce byla také přítomna třídní učitelka, a i ona následně měla k dispozici pořízený audiovizuální materiál z výzkumného šetření.

Tímto způsobem autorka podpořila triangulaci získaných informací, kdy *„triangulace zaručuje rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku. (...) Triangulace by měla pomoci vysvětlit plně a komplexně lidské jednání z více než jedné perspektivy.“* (In Švaříček, 2014, s. 204)

Snahou bylo, aby výzkumné šetření bylo validní, reliabilní a reprezentativní. Dle Reichela (2009) je validita někdy nazývána také jako platnost. Jde hlavně o to, jestli bylo během výzkumu zkoumáno to, co jsme zkoumat chtěli. Tedy byl-li zkoumán a sledován cíl práce, a jestli jsme získali výsledky věrné skutečnosti. Reliabilita neboli spolehlivost hodnotí, zda-li jsou výsledky výzkumného šetření stálé, nebo jestli se při opakovaném zkoumání shodují. Zjednodušeně můžeme říct, že pokud je dodržena validita, výsledky budou reliabilní a naopak. Reprezentativnost, též nazývaná jako zobecnitelnost hodnotí to, jestli výsledky zkoumání je možné využít i na dalších objektech. Tedy na objektech, které nebyly předmětem výzkumného šetření, a zda-li i v jejich případě budou výsledky výzkumu/výzkumného šetření účinné.

## 5.1 Etické aspekty výzkumného šetření

V jakémkoli výzkumu a výzkumném šetření je potřeba dodržovat etické aspekty, které se týkají jak účastníka výzkumu, tak i samotného výzkumníka. Podle Švaříčka (2014) je třeba vždy důkladně zvážit důsledky výzkumu - jaké budou po uveřejnění závěrů a výsledků. Zvažování by podle něj mělo probíhat u každého kvalitativního výzkumu jež se zabývá člověkem a jeho působením. Uvádí, že etické principy jsou dle něj stanoveny obecně. Nejsou nikde konkrétně definované a jednotlivé obory a jejich výzkumníci – psychologové, sociologové, pedagogové, sociální pracovníci – si stanovili své obecné principy ve své profesní oblasti. Díky tomu, že tyto etické zásady a principy nejsou popsány konkrétně, ale jen v obecné rovině, je již na badateli, jak se zhostí zvážení všech těchto etických aspektů výzkumu. Miovský (2006) uvádí, že je třeba dodržovat veškerá lidská práva, která jsou zakotvena ve všech státem uznaných deklaracích a smlouvách o lidských právech. Jde například o Úmluvu o ochraně lidských práv a základních svobod. Hendl (2016) i Miovský (2006) uvádějí, že některé základní etické standardy byly přijaty a zpracovány americkou psychologickou asociací (APA).

### 5.1.1 Etické aspekty zabývající se účastníkem výzkumného šetření

*„Výzkum nesmí ohrozit tělesné nebo psychické zdraví zkoumaných jedinců.“* (In Hendl, 2016, s. 159)  
Ve stejné knize Hendl uvádí, že existují základní pravidla, které by měly být dodržena. Pak vznikají další konkrétnější zvláštnosti, které při výzkumu a výzkumném šetření vznikají. Mezi základní zásady etického jednání týkající se výzkumného šetření řadí potřebu získat poučený, nebo informovaný souhlas. Osoba musí být dopředu seznámena s obsahem a průběhem šetření. Svým podpisem potvrzuje svou účast. Práce s nezletilým musí být potvrzena jeho zákonným zástupcem, nikoliv samotným nezletilým. Je třeba aktivního, nebo pasivního souhlasu. Aktivní souhlas je podepsání formuláře, ve kterém jedinec souhlasí s účastí na výzkumném šetření. Pasivní souhlas se od aktivního liší v tom, že formulář s odmítnutím účasti na výzkumném šetření podepisují právě ti, kteří účast odmítají. Pokud byly v průběhu výzkumného šetření účastníkům zatajeny některé okolnosti, je třeba je s nimi na konci šetření plně obeznámit. Účastníci musí být obeznámeni s tím, že kdykoliv během výzkumného šetření můžou odmítnout pokračování své účasti na šetření. Toto se týká i nezletilých, i oni můžou svou účast odmítnout. Informovaný souhlas, vztažen na realizaci tohoto výzkumného šetření, je uveden v Příloze 1.

Dalším etickým aspektem na straně účastníků, je potřeba zajistit jejich anonymitu. Mezi další aspekty, které je potřeba dodržet řadí Švaříček (2014) například důvěrnost. Výzkumník musí účastníky ubezpečit o tom, že jejich osobní údaje budou zpracovány tak, aby je po publikaci nemohl nikdo identifikovat. Hendl (2016) v podstatě totéž nazývá soukromím. Tedy místo důvěrnosti použil termín soukromí, kdy mu jde o zachování osobních údajů a anonymity jedince účastnického

se výzkumného šetření. Miovský (2006) tento aspekt nazývá jako ochranu soukromí a osobních údajů účastníka. Také zmiňuje, že uchovávání citlivých dat by mělo být výzkumníkem zabezpečeno tak, aby se k nim nikdo nedostal. Platí to i pro zabezpečení počítače apod.

Již zmíněným informovaným, nebo poučeným souhlasem se zabývá podrobněji jak Švaříček (2014), tak i Hendl (2016). Švaříček (2014) uvádí, že je potřeba si souhlas někam zaznamet. Může mít buď audio podobu, kdy si souhlas účastníka nahrajeme na záznamník, nebo podobu souhlasu k podepsání, který si zakládáme. Hendl (2016) se zmiňuje o informaci, že se často stává, že výzkumník v průběhu výzkumného šetření zjistí, že potřebuje průběh a požadavky svého testování pozměnit. Na základě tohoto je potřeba podepsání dalšího, aktuálního informovaného souhlasu. U kvalitativního výzkumu často dochází k nečekaným událostem, které nadále směřují vývoj výzkumného šetření. Proto je dobré do šetření uvést i informaci o tom, že nelze vždy předpovědět všechny události. Tyto události také ovlivňují aktualizace informovaného souhlasu.

Švaříček (2014) se zabývá i problémem zpřístupnění práce a výsledků zúčastněným výzkumného šetření. Tvrdí, že okolo této problematiky se točí několik otázek. Jakým způsobem předat výsledky účastníkům, máme-li je ještě nějak upravit. Nebo jestli vůbec zpřístupnit účastníkům výslednou práci. Jako důležité však pokládá to, že pokud účastníkům slíbíme, že jim práci a výsledky pak poskytneme, měli bychom jim je opravdu poskytnout. Miovský (2006) zmiňuje odměny účastníkům výzkumu. Při velkých výzkumech např. v USA bývá zvykem, že účastníci jsou za zapojení se do výzkumu a výzkumných šetření finančně honorováni.

### **5.1.2 Etické aspekty zabývající se výzkumníkem**

Výzkumník musí dodržet základní etická pravidla chránící účastníky, ale i etická pravidla, která chrání výzkumníky. Těmi se podrobněji zabývá Miovský (2006). Uvádí, že tyto aspekty bývají často opomíjeny, a to proto, že výzkumník často zapomíná na sebe právě tím, že zprostředkovává výzkumné šetření a soustředí se na ochranu účastníka. Badatel se stává rizikovým výzkumníkem, není-li schopen vytvořit takové podmínky výzkumného šetření, aby byla dodržena i jeho ochrana.

Miovský (2006) mezi základní aspekty jmenuje hlavně ochranu hranic s účastníky výzkumu. Je třeba si uvědomit, že nejen účastník má možnost v průběhu šetření z něj odstoupit. Platí to i pro výzkumníka, který může ze svého bádání odstoupit, necítí-li, že má situaci pod kontrolou, je-li mu nepřijemná, nebo pokud nedokázal odhadnout svoje síly a není schopen v šetření pokračovat. Také je dobré šetření ze strany účastníka ukončit, pokud je ve stresu, nebo cítí strach a smutek. Mohou se totiž tyto pocity negativně podepsat i na průběhu, případně i výsledcích výzkumného šetření.

Dle Miovského (2006) má i výzkumník nárok na ochranu soukromí a osobních údajů. Je dobré dopředu zvážit, co bude účastníkům dopředu řečeno. Pracuje-li na výzkumu, nebo na výzkumném šetření výzkumný tým, tak aby celý tým věděl, které informace může podat, a které ne. Také nesmí dojít k poškození či jakékoliv újmě badatele a musí být dodrženy hranice ve vztahu mezi

výzkumníkem a účastníkem šetření. Pokud by došlo k porušení hranic, mohlo by dojít jak k poškození jednotlivých osob, tak i k poškození jednotlivých dat výzkumného šetření.

### **5.1.3 Etické aspekty konkrétního výzkumného šetření**

Vzhledem k tomu, že autorka své výzkumné šetření prováděla s dětmi na prvním stupni ZŠ, musela před provedením šetření obeznámit se všemi okolnostmi a průběhem výzkumného šetření jejich rodiče, popř. jejich zákonné zástupce. Autorka zde využila výše uvedeného dokumentu „informovaný souhlas“ (Příloha 1), ve kterém byli zákonní zástupci seznámeni se základními informacemi o tom, kdo výzkumné šetření provádí a proč, co se bude v jeho průběhu pozorovat a k čemu je výzkumné šetření určeno. Také s tím, že výzkumné šetření bude pro jejich děti zcela anonymní, a že jim budou v závěru šetření změněny jména tak, aby je nemohl nikdo identifikovat. Svým podpisem zákonní zástupci potvrdili svůj souhlas s účastí jejich dítěte na výzkumném šetření. Zároveň s průběhem výzkumného šetření, zpracováním veškerých nasbíraných dat při práci s dětmi včetně souhlasu s pořízením audiovizuálního záznamu jejich dítěte při šetření. Také svým podpisem umožnili výzkumníkovi seznámit se se školní, lékařskou a rodinnou anamnézou dítěte, která může být nadále, při zachování anonymity dítěte, zpracována. Nepodepsáním informovaného souhlasu zákonný zástupce nesouhlasí k účastí dítěte ve výzkumném šetření a ve všem, co bylo výše popsáno. Tito žáci se na výzkumném šetření nepodíleli.

V rámci výzkumného šetření autorka oslovila zákonné zástupce třech žáků z třídy II vybrané základní školy. Jeden rodič s účastí svého dítěte na šetření nesouhlasil. Podepsané informované souhlasy žáků zapojených do výzkumného šetření jsou přiloženy v příloze.

## **5.2 Triangulace**

V rámci výzkumného šetření autorka využila k analýze získaných dat koncept triangulace. Podle Hendla (2016) dochází u triangulace nejen k míšení metod sběru dat kvalitativního výzkumu. Ale také ke kombinaci výzkumníků, kombinací zkoumaných osob apod. Švaříček (2014) také zmiňuje, že k triangulaci dochází i způsobem kombinace přístupů kvalitativního a kvantitativního.

Podle Švaříčka (2014) vznikla triangulace proto, aby byla překonána závislost teorie na jedné metodě. Hlavním cílem bylo zvýšení objektivity zkoumání a tím zvýšení validity výzkumu. Jde o vysvětlení lidského jednání z více úhlů pohledu. V rámci triangulace se může stát, že si názory dvou osob na danou pozorovanou situaci, či na pozorované jednání osoby, budou odporovat. Získaná data se mohou lišit, ale také se mohou získaná data shodovat, což jen potvrdí a podpoří již získané poznatky. Skutil (2011) se zmiňuje o tom, že díky triangulaci dochází k prohloubení zkoumaného jevu. Považuje to za výhodu. Důležité je si uvědomit, že: „*Triangulace je tedy proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.*“ (In Švaříček, 2014, s. 205)

Autorka práce a šetření využila ve své práci typ triangulace nazývaný triangulace výzkumníků. Kterou Hendl (2016) uvádí jako jednu z typů triangulací dle Denzina. Triangulace výzkumníků je specifická tím, že do šetření je zapojeno více pozorovatelů. To má za cíl zamezit zkreslení při získávání dat, které by byla způsobeno chybou lidského faktoru. V autorčiném případě bylo využito zdrojů vypořizovaných poznatků samotné autorky, která šetření prováděla. Ale také i jejím pozorováním videozáznamu, který byl v průběhu šetření pořízen a pozorováním videozáznamu třídní učitelkou, která učí zapojené žáky do výzkumného šetření. Je využito pozorování práce žáků paní učitelkou při šetření z toho důvodu, že paní učitelka žáky lépe zná. Také ví, jak pracují a jak obvykle reagují při práci ve výuce i mimo ni. Proto mohou být paní učitelkou vypořizovány některé projevy, kterých si autorka nemusí všimnout, či je nemusí považovat za tolik podstatné. Na základě získávání dat ze třech zdrojů by podle Švaříčka (2014) tento způsob triangulace spadl do triangulace zdrojů dat.

### 5.3 Účastníci výzkumného šetření

Následující kapitola zabývající se zúčastněnými žáky výzkumného šetření byla zpracována na základě spolupráce s třídní učitelkou vybrané třídy. A také díky možnosti nahlédnutí do tematických plánů jednotlivých žáků. Kapitola je zaměřena nejen na tematický plán učiva žáků, co se prvního pololetí týče. Konkrétně tedy v předmětech český jazyk a matematika. V následujících tabulkách je možné zjistit i podrobnější údaje o věku jednotlivých žáků, jejich zdravotní diagnóze, osobní a školní anamnéze, ale i o reflexi třídní učitelky na jejich projevy v rámci výuky. Také jsou v tabulkách zmíněny jejich dovednosti v rámci daných předmětů.

#### 5.3.1 Žákyně

Tab 1. Anamnestické údaje – žákyně

Anamnestický údaj	Specifikace
Rok narození	2012
Diagnóza	Lehká mentální retardace s poruchami chování
Současný stav	Je žákyní druhé třídy ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona 561/2004 Sb. od září 2020.
Osobní anamnéza	Žákyně je jedináček, žije jen s maminkou na ubytovně. Více z lékařské ani rodinné anamnézy není známo.
Školní anamnéza	První ročník po odkladu povinné školní docházky na základě doporučení PPP absolvovala formou individuální integrace v běžné škole. Kde žákyně absolvovala předškolní vzdělávání, není známo. V běžné škole byla vzdělávána dle IVP a za pomoci sdíleného asistenta pedagoga. Příčinou přestupu z běžné školy do školy zřízené podle § 16 odst. 9, byla žádost matky a doporučení SPC. Jako důvod žádosti o přeřazení maminka uvedla, že žákyně učivo první třídy v běžné škole nezvládla a třídním kolektivem byla šikanována. Také je důležité zmínit, že výuku žákyně zjevně ovlivnila i pandemie covid-19, kdy žáci měli od jara přerušenu



	<p>výuku. Distanční výuka bez známých důvodů u žákyně neprobíhala.</p> <p>Žákyně je drobné postavy, při seznamování s novými lidmi je stydlivá, oční kontakt nevyhledává. Jelikož je ve škole jen dva týdny a prostředí je pro ni nové, zmiňované poruchy chování třídní učitelka zatím nezaznamenala. Tento fakt připisuje tomu, že žákyně je v současné vzdělávána odlišným přístupem než v běžné škole. Odlišný přístup znamená, že ve třídě je dohromady pět žáků a je přizpůsobena k minimalizaci nežádoucích projevů chování u žáků, například, že výzdoba třídy je minimální, aby žáky nerozptylovala. Během výuky jsou dodržována pravidla a postupy strukturovaného učení. Žáci mají vizualizovaný rozvrh hodin, a tudíž přehled o tom, jaké předměty je čekají. Učitelka nereaguje na projevy nežádoucího chování žáků, naopak je chválí za vhodné chování a žákům umožňuje krátkou relaxaci a odpočinek mezi jednotlivými výukovými aktivitami.</p>
<p>Reflexe ze strany třídního učitele</p>	<p>Učitelka žákyni popisuje jako snaživou, ale jen s velmi omezenou krátkodobou schopností soustředění, která je typická pro její postižení. Ve škole se žákyně podle svých slov cítí dobře, na nové prostředí a spolužáky si zvykla a do školy se těší.</p> <p>Jak bylo výše zmíněno, žákyně učivo první třídy z důvodu postižení a nedostatečné podpory během jarní pandemie nesplnila. Začátek září byl proto věnovaný pedagogické diagnostice, během které byly zjištěny výrazné nedostatky v oblasti trivie – psaní, čtení, počítání. Na druhou stranu, žákyně bude ve druhé třídě vzdělávána podle RVP ZŠ s minimálními výstupy, kde první dva měsíce jsou tematické plány v předmětech český jazyk a matematika věnovány k opakování a upevňování znalostí a dovedností z prvního ročníku, nebude vzdělávána podle IVP, ale bude vytvořen plán pedagogické podpory. V případě, že nebude dostatečný, navrhne učitelka vzdělávání podle IVP od pololetí.</p> <p>Úroveň grafomotoriky žákyně na začátku září byla velmi slabá. Špetkový úchop a celkový přístup ke psaní nebyl zafixovaný. Bylo třeba žákyni znovu naučit při psaní správnému sezení a vrátit ji chuť do psaní. Bohužel její přístup ke psaní byl po předchozích zkušenostech velmi negativistický, ke grafomotorickým cvičením přistupovala s nechutí, velkou nejistotou a obavami. Bylo třeba pracovat na motivaci ke psaní, aby žákyně k psaní přistupovala jako radostné činnosti. Dále bylo nutné změnit psací potřebu (po žákyni bylo dříve vyžadováno psát perem, aniž by měla pevně zafixovaný špetkový úchop). Místo pera proto byly využívány ploché štetce, fixy a trojhranné tužky s měkkou tuhou. Před každým psaním jsou žáci zvyklí uvolnit ruku při říkankách od ramene směrem k zápěstí a prstům. Také bylo důležité o správných psacích návycích mluvit s maminkou žákyně, aby byly podporovány i při domácí přípravě. Společně s grafomotorickými cvičení se začalo s procvičováním psaní již zvládnutých písmen a pozvolným nábivku psaní písmen nových. S jistotou žákyně na začátku září uměla napsat své jméno velkým hůlkovým písmem a několik malých psacích písmen – m, a, e, i, o, u.</p> <p>Úroveň čtení – žákyně zvládá jen slabiky s písmenem M – krátká slova typu <i>máma</i> čte způsobem, že nahlas říká několikrát</p>

	<p>jednotlivé hlásky bez ohledu na slabiku, šepetem spojuje slabiky ve slovo a potom je vyslovuje nahlas. Slova s hláskami, u kterých tápe, např. <i>milá</i> čte způsobem, že první slabiku vyslovuje nahlas a u druhé slabiky si není jistá, druhá slabika ještě není zvládnutá</p>
<p>Tematický plán</p> <p>- Český jazyk na 1. pololetí</p>	<p><i>Září:</i> zjištění vyjadřovacích schopností; kontrola porozumění pojmů pro orientaci v prostoru (nahore, dole, na začátku...); rozlišování hlásek; syntéza hlásek ve slovech, rozklad slov na jednotlivé hlásky; dělení slov na slabiky; čtení obrázků zleva doprava; vyvození a fixace hlásek A, E, I, M, O; vyhledávání A, E, I, M, O v textu; fixace správného sezení při psaní, úchopu psací potřeby; rozvoj grafomotoriky – nepřerušovaná čára, tečkování; písanka 1; slabikář</p> <p><i>Říjen:</i> procvičování hlásek A, E, I, M, O, U; vyvození a fixace hlásek L a Y; vyhledávání L a Y v textu; slabiky s písmeny M, L; tvoření jednoduchých vět podle obrázků – dělení vět na slova; fixace správného sezení při psaní, úchopu psací potřeby; rozvoj grafomotoriky – kružnice a ovály; písanka 2; slabikář</p> <p><i>Listopad:</i> procvičování hlásek A, E, I, M, O, U, L, Y; vyvození a fixace hlásky; vyhledávání v textu; slabiky a jednoduchá slova s písmeny M; fixace správného sezení při psaní, úchopu psací potřeby; rozvoj grafomotoriky – závitnice levotočivé a pravotočivé; písanka 3; slabikář</p> <p><i>Prosinec:</i> procvičování hlásek A, E, I, M, O, U, L, Y; vyvození a fixace hlásek V a T; vyhledávání V a T v textu; slabiky s písmeny M, L, V, T; fixace správného sezení při psaní, úchopu psací potřeby; rozvoj grafomotoriky – dolní a horní oblouk; písanka 4; slabikář</p> <p><i>Leden:</i> procvičování hlásek A, E, I, M, O, U, L, Y, V, T; vyvození a fixace hlásek S a J; vyhledávání S a J v textu; slabiky s písmeny M, L, V, T, S, J; fixace správného sezení při psaní, úchopu psací potřeby; rozvoj grafomotoriky – přímé čáry; písanka 5; slabikář</p>
<p>Úroveň matematických dovedností</p>	<p>Správně čte, píše a používá číslce od 1-5; ve psaní číslic 6 a 7 často chybuje; numeruje do 10; vytváří soubory podle daných kritérií v oboru do 7; zná matematické operátory +, -, = a umí je zapsat; z paměti sčítá a odčítá bezpečně do 3; podle názoru sčítá a odčítá do 7; zná matematické operátory &lt;, &gt;, =, ale často v porovnávání chybuje; s dopomocí zvládá orientaci v prostoru; neorientuje se při manipulaci s drobnými mincemi, v jednoduchých tabulkách se neorientuje; z geometrických tvarů správně určí jen čtverec a trojúhelník.</p>
<p>Tematický plán</p> <p>- matematika na 1. pololetí</p>	<p><i>Září:</i> opakování učiva z 1. ročníku; číselná řada 1 – 5, 5 – 1; třídění obrázků a předmětů podle tvaru a barev; práce se skládkou geometrických tvarů - základní geometrické tvary (bod, čára, trojúhelník, čtverec, obdélník); správné používání pojmů více, méně, stejně, před, za; porovnávání a rozklad čísel do 5; sčítání a odčítání podle názoru do 7, docvičení psaní symbolů +, -, =; pamětné sčítání a odčítání do 4</p> <p><i>Říjen:</i> číslo a číslce 6, vyhledávání číslce 6 mezi ostatními číslci; určování a vytváření souborů o 6-ti prvcích; porovnávání množství v oboru do 6; číselná řada vzestupná a sestupná v oboru do 6; rozklad čísel, sčítání, odčítání, odčítání do 6; jednoduché slovní úlohy; sčítání a odčítání v oboru do 6 s názorem; pamětné</p>

	sčítání a odčítání do 5; číslovky řadové 1. až 6.; práce s drobnými mincemi - koruna
	<i>Listopad:</i> číslo 0, čtení a psaní; číselná řada 0 – 6, 6 – 0; řešení jednoduchých slovních úloh v oboru do 6; porovnávání čísel 0 – 6; upevňování sčítání a odčítání do 6; používání řadových číslovek; zápis příkladů na sčítání a odčítání do 6; práce se sčítací tabulkou; jednoduché slovní úlohy; poznávání geometrických tvarů – kruh; práce s drobnými mincemi – koruna, dvoukoruna
	<i>Prosinec:</i> číslo a číslice 7, vyhledávání číslice 7 mezi ostatními číslicemi; určování a vytváření souborů o 7-mi prvcích; čtení a psaní čísla 7; číslovky řadové 1 – 7; porovnávání množství do 7; číselná řada vzestupná a sestupná v oboru do 7; sčítání a odčítání do 7 s názorem; pamětné sčítání a odčítání do 6; práce s drobnými mincemi – koruna, dvoukoruna, pětikoruna
	<i>Leden:</i> číslo a číslice 8, vyhledávání číslice 8 mezi ostatními číslicemi; určování a vytváření souborů o 8 prvcích; čtení a psaní čísla 8; číslovka řadová 1-8; porovnávání množství do 8; číselná řada vzestupná a sestupná v oboru do 8; sčítání a odčítání do 8 s názorem; pamětné sčítání a odčítání do 7; rozvíjení prostorové představivosti, stavebnice; práce s drobnými mincemi – koruna, dvoukoruna, pětikoruna

### 5.3.2 Žák

Tab 2. Anamnestické údaje – žák

Anamnestický údaj	Specifikace
Rok narození	2010
Diagnóza	Lehká mentální retardace a poruchy autistického spektra
Současný stav	Je žákem čtvrté třídy ve škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona 561/2004 Sb. od září 2020.
Osobní anamnéza	Žák má dvě sestry, žije s rodiči v nedaleké vesnici. Rodina je slovenské národnosti. Více z lékařské ani rodinné anamnézy není známo.
Školní anamnéza	Žák navštěvoval mateřskou školu v místě bydliště formou individuální integrace, ale rodiče nebyli s přístupem mateřské školy k žákovi postižení spokojeni. Přestoupil do soukromé mateřské školy v Olomouci, kde za pomoci asistentky pedagoga dokončil předškolní vzdělávání. Do školy, kterou momentálně navštěvuje, nastoupil po odkladu školní docházky na základě doporučení PPP. Třetím rokem pracuje pod vedením stejné učitelky. Podle jejích slov se v momentě jejich seznámení projevoval typicky pro jeho postižení. Velmi výrazné byly jeho mizivé komunikační dovednosti. V současnosti žákovy komunikační schopnosti jsou výrazně lepší. Do třetí třídy byl vzděláván podle IVP z českého jazyka, vzhledem k výraznému zlepšení obtíží, je bez IVP ve čtvrtém ročníku. Žák je drobné postavy, při seznamování s novými lidmi je stydlivý, oční kontakt nevyhledává. Žákův komunikační deficit je nejvýraznější překážka v integraci žáka do běžné školy.

<p>Reflexe ze strany třídního učitele</p>	<p>Učitelka žáka popisuje jako žáka drobné postavy, který je při seznamování s novými lidmi stydlivý a oční kontakt nevyhledává. Žákův komunikační deficit je nejvýraznější překážka v integraci žáka do běžné školy. I když momentálně jeho mluvnické dovednosti a schopnosti jsou na lepší úrovni než dříve, obrovský problém je potíže s pragmatikou jazyka. Je třeba na to myslet a vyhýbat se ve výuce žáka obrazným vyjádřením typu: „skoč k tabuli“. Dalšími specifickými charakteristikami žákova jazyka jsou pronominální inverze (záměna zájmen) žák často v komunikaci používá druhou osobu místo první např. „chceš svačit“ místo „chci svačit“. Často se objevují v jeho řeči echolalie (doslovné opakování vět slyšených od druhých) a idiosynkratické (neobvyklé, individuální) používání slov např. koňka – klisna. Velmi oslabená je i neverbální komunikace žáka. Receptivní komunikace je problematická, je třeba se v komunikaci s žákem vyhýbat metaforám (např. „líje jako z konve“) a sarkasmu (např. komentovat deštivé počasí za oknem – „to je venku zase krásně!“). Sociální deficit je u žáka evidentní ve vizuálním chování – má výrazně menší tendence dívat se druhým do očí. Má výrazně menší potřebu vyhledávat kontakty s druhými oproti svým spolužákům. Na druhou stranu bývá často hypersensitivní a iniciativu přebírá nevhodnou formou (žák má v současné době oblíbené téma koně. Nějakého koně má neustále u sebe a svým plastovým koníkem narušuje intimní zónu ostatních). Nedostatek představitosti se u žáka vyznačuje rigidním a opakujícím se chováním. Jak už bylo zmíněno, žák má omezený okruh zájmů – v současné době jsou to koně a italská kuchyně. Stereotypie se kromě jiného u žáka projevuje ve zvycích, jako např. pravidelný rozvrh, stejní spolužáci, stejné místo během svačiny...Percepční odlišnost se u žáka projevuje hypersensitivitou na zvukové vjemy, která se týká všech silných zvuků. Při silném zvuku si žák zakrývá uši nebo utíká. Naopak tolik častá hypersensitivita na hmatové vjemy typická pro žáky s poruchou autistického spektra, se u tohoto konkrétního žáka neprojevuje. Jeho citlivost na silné zvuky se ve výuce projevuje tak, že je třeba dávat si pozor na zbytečné zvyšování hlasu. Krátká doba udržení pozornosti – žák přenáší svůj zájem z jednoho podmětu na druhý, aniž by u něčeho vydržel déle. Úroveň grafomotoriky žáka na začátku září byla velmi slabá. I když umí napsat podle diktátu všechny grafémy, jeho písmo je silné – způsobené těžkopádností pohybu ruky, křečovitým držením tužky, velkým tlakem na psací náčiní. Mnohem snazší je pro něj písemná výpověď v podobě hůlkového písma, proto je ve výuce žáka upřednostňované hůlkové písmo nebo psaní na počítači. Úroveň čtení – žák čte plynule, ale čtení je mechanické, síla hlasu se během čtení nemění, je bez intonace. V textu se podle návodných otázek orientuje – obzvláště jestli se týká jeho oblíbených koní.</p>
<p>Tematický plán - Český jazyk na 1. pololetí</p>	<p><i>Září:</i> opakování velkých a malých písmen abecedy; velká písmena na začátku věty a ve jménech; rozlišování délky samohlásek; doplňování dvojic velkých a malých písmen; přepis slov a vět; orientace v krátkém textu; nácvik tichého čtení; četba krátkých textů z čítanky</p>

	<p><i>Říjen:</i> věta; seznámení s druhy vět; tvoření, psaní a doplňování vět; orientace v textu; rozlišování poezie a prózy; vyprávění podle dějové posloupnosti; hlasité čtení se správnou intonací</p> <p><i>Listopad:</i> věta oznamovací; věta tázací; doplňování správných znamének za větami; otázky a odpovědi; výrazné čtení s prvky přednesu; určování hlavní postavy v příběhu; reprodukce textu, zlepšování vyjadřovacích schopností</p> <p><i>Prosinec:</i> věta rozkazovací; určování druhů vět; slovo - dělení vět na slova; skládání vět ze slov; psaní krátkých vět; doplňování vhodných slov do vět; určování vlastností hlavní postavy příběhu; volná reprodukce čteného</p> <p><i>Leden:</i> význam slov; slova nadřazená; doplňování správných tvarů slov; slova stejného významu, slova opačného významu; seznámení s komiksem; porozumění textu, rozlišení prózy a poezie; popis jednoduché činnosti</p>
Úroveň matematických dovedností	Žák čte, píše a porovnává čísla v oboru do 100, sčítá a odčítá písemně dvouciferná čísla bez přechodu desítky, zvládne s názorem řady násobků 1, 2; řeší jednoduché slovní úlohy, umí používat kalkulátor, pojmenuje základní geometrické tvary, uplatňuje matematické znalosti při manipulaci s drobnými mincemi, rozezná přímku a úsečku, narýsuje je a ví, jak se označují, používá pravítko, měří a porovnává délku úsečky
<p>Tematický plán</p> <p>- matematika na 1. pololetí</p>	<p><i>Září:</i> opakování učiva 1.- 3. ročníku, počítání do 20; sčítání a odčítání do 20; násobení a dělení číslem 2; počítání do 100 po desítkách; sčítání a odčítání násobků 10</p> <p><i>Říjen:</i> čtení, psaní, vyhledávání a porovnávání čísel do 100 na číselné ose; psaní číslic do 100 podle diktátu, zapisování slov číslicemi (dvacet tři...); sčítání a odčítání jednotek bez přechodu desítek; řešení jednoduchých slovních úloh; rozklad čísel na desítky a jednotky; skládání čísel z desítek a jednotek; bod, poznávání, rýsování</p> <p><i>Listopad:</i> zápis a rozklad dvouciferného čísla v desítkové soustavě; sčítání a odčítání jednotek s přechodem desítek s názorem i bez; sčítání a odčítání dvojciferných čísel; jednoduché slovní úlohy na sčítání a odčítání dvojciferných čísel; porovnávání dvojciferných čísel, práce s číselnou osou</p> <p><i>Prosinec:</i> písemné sčítání a odčítání; nácvik zápisu písemného sčítání a odčítání pod sebou; sčítání a odčítání celých desítek; provádění zkoušky písemného sčítání a odčítání; slovní úlohy s využitím písemného sčítání a odčítání; procvičování písemného sčítání a odčítání; úsečka, rýsování, měření</p> <p><i>Leden:</i> písemné sčítání a odčítání; seznámení s pojmy sčítanec, sčítanec, součet; menšenec, menšitel, rozdíl; procvičování písemného sčítání a odčítání; zkouška písemného odčítání</p>

## 5.4 Realizace výzkumného šetření

Autorka, se svým záměrem zkoumat vliv loutky na edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni ZŠ, oslovila jednu základní školu s tím, že by ráda u nich v jedné z jejich prvostupňových tříd provedla výzkumné šetření v rámci její diplomové práce. Škola autorce vyhověla a umožnila jí své šetření provést ve třídě II. S některými žáky z této třídy se již studentka znala, jelikož v této třídě vykonávala před dvěma lety v rámci svého vysokoškolského studia psychopedickou praxi. Někteří žáci ale byli pro studentku noví.

Původním plánem bylo zapojit do výzkumného šetření všech pět žáků z dané třídy. Bohužel na jaře roku 2020 propukla celosvětová pandemie kvůli viru COVID-19 a byly uzavírány školy. Žáci s respiračními i jinými onemocněními nemají na základě rizika koronaviru povinnost školu navštěvovat prezenčně. Pro některé začala platit distanční výuka. Dva žáci na podzim v době, kdy mělo probíhat výzkumné šetření, do školy prezenčně nechodili. Ze zbylých tří žáků jeden zákonný zástupce se zapojením svého dítěte do výzkumného šetření nesouhlasil. Zbylí dva ano.

Vzniklou situaci také autorka průběžně konzultovala s vedoucím práce. Následně bylo rozhodnuto výzkumné šetření realizovat alespoň u těch žáků, u kterých je možné. Zkoumaný vzorek se autorce tedy zúžil na dva účastníky. Jednoho účastníka autorka již znala ze své předchozí praxe. Autorka třídní učitelce představila svůj plán výzkumného šetření, včetně toho, že si potřebuje žáky v průběhu šetření natáčet pro následnou následnou analýzu – pozorování, sledování získaného videozáznamu (screenshoty z pořízených videozáznamů – Příloha 4), který poté poskytne i jí, aby i ona mohla poskytnout zpětnou vazbu z pozorování žáka. Následně se domluvily na schůzce, kdy proběhne první šetření. A sice výuka žáků pomocí pracovních listů bez využití loutky.

Do výzkumného šetření bylo potřeba vytvořit párové pracovní listy do výuky vybraných předmětů. Mělo jít o tematicky podobně zpracované vždy dva pracovní listy do každého předmětu a pro každého žáka. Tak, aby pro každého žáka splňoval list náplň jeho tematického plánu v daném měsíci. Šlo o pracovní listy do předmětů českého jazyka a matematiky. Párové, tedy dva metodické listy proto, že jednou na nich chtěla autorka s žáky pracovat bez loutky. A po nějakém časovém rozmezí na druhých, podobně zpracovaných pracovních listech znovu, tentokrát s loutkou.

Metodické listy, po konzultaci s třídní učitelkou vybraných žáků, autorka vytvořila sama a následně je předložila třídní učitelce k diskusi a případné revizi, tak aby skutečně odpovídaly jednak již zmíněnému tematickému plánu a tomu, na čem zrovna pracují i úrovni směrem k vybraným žákům ve vzdělávání.

Tématem pracovních listů mělo být roční období, vždy aktuální roční období. Tedy podzim a zima. To proto, aby jejich téma bylo průřezové i do jiných předmětů. Vytvořené pracovní listy pro první a druhé výzkumné šetření jsou vloženy v Příloze 3 a 5. Šetření bez loutky a s loutkou měla autorka původně v plánu opakovat každý měsíc až do konce ledna. Do konce prvního pololetí. Na každý

měsíc by žákům autorka připravila nové, aktuální pracovní listy. I ty jsou vloženy, konkrétně pak v Příloze 7.

Autorka se v rámci přípravy na šetření seznámila s prostorem třídy, ve které mělo výzkumné šetření probíhat. Šlo o kmenovou třídu vybraných žáků. To proto, aby pro ně nebylo šetření žádnou velkou stresovou zátěží a byli v prostoru, který dobře znají. Také se autorka seznámila s tím, v jakém ročníku jsou vybraní žáci. Jak jednotliví žáci v hodinách pracují a fungují během celého dne. A co zrovna v daných předmětech probírají. Na základě toho, mohla autorka vybraným žákům připravit pracovní listy „na míru“. Také byla autorka seznámena s tím, jakou diagnózu žáci mají a jak u nich dané postižení projevuje.

#### **5.4.1 Maňásek Michal – výzkumný nástroj**

Ústředním nástrojem výzkumného šetření byla loutka. V rámci šetření měla autorka zjistit, jestli loutka dokáže při výuce pozitivně ovlivnit přístup žáka a další sledované aspekty. Autorka již zmínila záměr porovnání práce žáků na pracovních listech bez loutky a s loutkou. Předpokládá, že bude zjištěno právě toho pozitivního vlivu loutky. Provazník (2008) uvádí výňatek z jednoho časopisového článku V. Cinybulky, který tvrdí, že loutky a prvky loutkového divadla jsou osvědčenými a spolehlivými pomocníky ve školách. Tito pomocníci mají již dlouholetou tradici v mateřských školách, a to i z toho důvodu, že loutkové divadlo je součástí jejich osnov. Loutka však ve většině případech již nemá nic společného s divadlem, ale je zde využívána nejen jako vyučovací pomůcka, ale také jako výchovný prostředek. Toto propojení mezi dětmi a loutkovým divadlem bylo u nás hojně využíváno už v padesátých letech minulého století.

Autorka Volkmerová Galetková (2013) se přímo zabývá edukací a terapií loutkou. Spolu s Tomášem Volkmerem založili spolek Theatr Ludem, který je zaměřený na vzdělávací a kulturní projekty. Na svých webových stránkách uvádějí, že terapie loutkou jsou určeny nejen pro děti, ale i pro mládež a dospělé se speciálními potřebami, pro osoby s mentálním, nebo fyzickým postižením a dětem, jež jsou týrané, či vyloučené ze společnosti, a i všem dalším dětem. V rámci spolku jsou zaškoleni lektoři, kteří vždy ve dvojici společně se dvěma loutkami vedou edukačně terapeutický proces.

Co se týče autorčina výzkumného šetření využití loutky při edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni ZŠ a výběru loutky. Jasnou volbou, z těch několika typů loutek, které existují, byl pro toto výzkumné šetření maňásek. Jedním z důvodů, proč maňásek, je právě jednoduchost při manipulaci s ním. Pro žáky může maňásek působit také jako hračka. Takže může napomoci tomu, aby výuku vnímali více hravou formou. Autorka nejdříve neměla vybraného konkrétního maňáška. Původním záměrem bylo vytvořit nějakého originálního maňáška přímo pro tohle výzkumné šetření. Nebo pořídit nějakého dle oblíbených pohádkových, nebo zvířecích postaviček žáků. Z toho však sešlo, jelikož jí práci ulehčil jeden žák, který jí vybral konkrétního maňáška. Tento žák se ale výzkumného šetření neúčastnil. Pro své spolužáky vybral maňáška s obličejem Michala z Kouzelné

školky. Ostatní spolužáci maňáska Michala již také znali. Byli zvyklí s ním občas v rámci výuky pracovat a povídat si s ním.



**Obr. 15 Maňásek Michal z Kouzelné školky**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

## 5.5 Analýza zjištěných informací

*„Analýza kvalitativních dat je oprávněně považována za prakticky nejobtížnější fázi realizace studie. K tomu výrazně přispívá velká míra volnosti výkladu jednotlivých metod, nízká standardizace dílčích postupů a obrovské množství možností, které nám skýtají jak jednotlivé metody, tak nepřeberné množství variant vzniklých jejich vzájemnou kombinací. (...) Výsledkem je pak v podstatě utřídění a popis získaných dat.“ (In Miovský, 2006, s. 219)*

V rámci analýzy u kvalitativního výzkumu dochází dle Švaříčka (2014) k redukci zdrojových textů a následně k interpretaci zjištěných dat. Kvalitativní analýza má za cíl ukázat, že daný jev se v populaci vyskytuje. Nejde o ukázání míry jeho rozložení a kvantity v populaci. V konkrétním šetření autorky je účelem práce dokázat např. to, že loutka má pozitivní vliv na pozornost žáků. Nebude to však znamenat, že se jedná o vliv na všechny žáky na celém světě, nýbrž o pozorované jednotlivce a že se daný jev u nich vůbec vyskytuje.



Autorka při svém šetření využívala analýzu zjištěných informací metodou pozorování. Reichel (2009, s. 94) uvádí, že: „*Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání.*“ V autorčině práci je uplatněno realistického přístupu, který dle Švaříčka (2014) spočívá v tom, že vyvstávají na povrch otázky o věrohodnosti získaných dat sledovaných účastníků šetření a jejich zkusení pozorovatelem. Badatel zde může být ovlivněn šetřenými účastníky, kdy bude přejímat jejich tvrzení. Proto je u tohoto přístupu doporučena triangulace pozorovatelů. S triangulací autorka práce již dopředu počítala a pro získání objektivních výsledků je zde triangulace uplatněna.

Autorka analyzuje získaný videozáznam z šetření na základě fenomenologického pozorování. Fenomenologický proto, že autorce jde hlavně o deskripci, popis toho, co se dělo. Hendl (2016) tvrdí, že fenomenologie není o konstruování obecných principů, ale o popisu fenoménů. O popisu věcí samých. Je třeba, aby autor měl při analyzování problému nepředpojatý přístup. Hendl (2016, s. 73) tvrdí, že: „*Cílem fenomenologie v užším významu je objektivní poznání smyslu věci, tzn. uchopení jejich invariant, přičemž jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohlíženo.*“ Autorka tedy šetření na videozáznamech analyzuje a vyhodnocuje způsobem, že zapisuje, co vidí, nikoliv to, proč si asi myslí, že se tohle děje. Dle Hendla (2016) je při analyzování potřeba fenomenologické redukce, u které je potřeba disciplíny, čistého myšlení a vysokého stupně sebekritiky. Pro odhalení podstaty je třeba provést několik pozorování. Z těchto pozorování se autorka snaží vytáhnout to podstatné.

Samotná analýza tedy probíhá s podporou triangulace získaných zdrojů. A sice z poznámek toho, čeho si autorka všimla během šetření – ukázka v Příloha 2. A také z poznámek, které si autorka zapsala při opakovaném sledování jednotlivých videí pořízených během šetření. Při sledování videí nahlížela i do již vyplněných pracovních listů žákem a žákyní. To proto, aby byla přesně v obraze, co se zrovna děje. Tutéž analýzu videí provádí i paní učitelka, jejíž žáci byli do šetření zapojeni. Z porovnání jednotlivých poznámek, které si autorka pořídila během výzkumného šetření a doplnila je o poznatky pozorování z pořízených videí, dává autorka dohromady do tabulek s výsledky své výsledné zjištění z výzkumného šetření. Výsledky jsou doplněny i o poznatky třídní učitelky, které studentka dává do porovnání s těmi svými.

## 6 VÝSLEDKY A INTERPRETACE

Obsahem kapitoly je sumarizace výsledků zjištění na základě fenomenologického pozorování průběhu šetření ze strany autorky, ex post pozorování ve výzkumném šetření pořízeného audiovizuálního materiálu a následnou diskusí mezi autorkou a třídní učitelkou. Tyto výsledky jsou vepsány do následujících tabulek v jednotlivých podkapitolách. Po každé tabulce následuje interpretace, v níž jsou následně diskutovány zaznamenané a pozorované jevy, které se při výzkumném šetření objevily.

První šetření neproběhlo úplně hladce. Práce na pracovních listech byla pro žáky hodně zdouhavá a unavující. Pořízení audiovizuálních záznamů se také moc nepovedlo. Kamera byla umístěna v docela velké vzdálenosti od sledovaného žáka a studentky provádějící šetření. Záměrem totiž bylo, aby kamera nebyla pro žáky nápadná a aby je nerozptylovala při práci. Mohla být pro ně totiž rušivým elementem. Na základě velké vzdálenosti nejde autorka se šetřeným žákem na videu slyšet a ze vzdáleného umístění kamery ani nelze vidět, na čem v pracovních listech pracují. Ve videu sly poměrně hlasitě slyšet i rušivé elementy – hlasy ostatních spolužáků ve třídě apod., které přehlušily právě pozorovaného žáka se studentkou. Autorka se po zjištění nepoužitelných záběrů domluvila s třídní učitelkou, že by poupravila i některé věci v pracovních listech a technické podmínky pro natáčení a za týden provedla první výzkumné šetření bez loutky znovu.

Opakované první šetření se už více povedlo. Podařilo se vychytat i lepší podmínky umístění kamery pro lepší záběr zkoumaného i pro lepší zachycení zvuku probíhajícího výzkumného šetření. Kamera byla umístěna na bližším místě tak, aby ji žáci moc neregistrovali a aby je v průběhu práce na metodických listech nerozptylovala. Tentokrát se podařilo více eliminovat i rušivé zvukové elementy (screenshoty z pořízených videozáznamů jsou k dispozici v Příloze č. 4). Pro celý průběh šetření si autorka stanovila pro práci s žákem na jednom pracovním listu časový limit pěti minut. Tak, aby to pro ně tentokrát nebylo tolik dlouhé a vyčerpávající. Pro autorku však bylo měření času poměrně obtížné. Čas si hlídala na stopkách na mobilním telefonu. U šetřené žákyně mohla nechat mobil položený na lavici, jelikož mu nevěnovala pozornost a nerozptyloval ji při práci. U žáka s PAS musela mít mobil schovaný pod lavicí. To proto, že by si mobil mohl získat veškerou jeho pozornost a nepracoval by na pracovních listech. Samotný mobil by se pro něj stal rušivým elementem a narušil by průběh výzkumného šetření u žáka.

Další výzkumné šetření mělo proběhnout už s loutkou, a to následující týden. Poté se mělo každý měsíc opakovat – jak bez loutky, tak s loutkou. Bohužel však kvůli pandemii covid-19 byly uzavřeny školy a ve výzkumném šetření nebylo možné pokračovat. I po znovuotevření speciálních škol nebylo možné výzkumné šetření v původně zamýšlené formě dodělat. Autorka neměla již povolený přístup do školy. Realizace byla pozastavena.

### 6.1.1 Žákyně – český jazyk

Tab 3. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v českém jazyce u žákyně

Záznamový arch – pozorování a reflexe	
Pozorovaný: žákyně a autorka/studentka	
Pozorovatel 1: autorka/studentka (A)	
Pozorovatel 2: třídní učitelka (TU)	
Aktivita: pracovní list – český jazyk – učivo – dělení slov na slabiky	
Použití loutky: NE	
Kdy: 9. 10. 2020	
Kde: ve třídě	
Délka pozorování: 8:15	
<p><b>Popis situace</b>            Žákyně se posadila naproti studentky. Odpověděla ji na otázku, jak se dnes má. Začala číst deset slov podle obrázků. (0:15-1:35)</p> <p>Studentka vyzvala žákyni, aby jednotlivá slova přečetla znovu, vytleskala je a barevně zakroužkovala slabiky. (1:35 – 7:30)</p>	<p><b>Reflexe sledovaného</b></p> <p><b>A:</b> Žákyně se studentkou začala komunikovat. Přátelsky jí odpověděla, že se dnes má dobře. Dle tónu intonace hlasu působí na autorku, že začala aktivně, o práci jeví zájem a těší se na ni. Všechny slova čte po slabikách. Při čtení občas některá slova hádala na základě obrázkové dopomoci. Při otázce, „<i>pojď mi přečíst, co máme tady</i>“, která žákyni měla uvést do čtení, žáka slabikovaných čtením odpověděla: „<i>SVÍČKA</i>“ Pod obrázkem bylo však napsáno: „<i>SVÍČKA</i>.“ Další problémová slova pro čtení byly: „<i>BATOH</i>“ a „<i>LISTY</i>“. Žákyně na základě obrázků přečetla po slabikách: „<i>AK-TO-VKA</i>“ a „<i>LI-STÍ</i>“.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně se studentkou zahájila spolupráci bez problémů, navázala oční kontakt. Na čtení obrázků se soustředila, z deseti obrázků chybovala ve dvou.</p> <p><b>A:</b> Žákyně studentce potvrdila, že dané zadání vytleskávání slabik a jejich kroužkování zvládne. První slovo zvládla vytleskat a říct, že jde o dvě slabiky. Zakroužkovala však celé slovo. Studentka ji opravila a ukázala jí, jak slovo kroužkovat na slabiky. Následující dvě slova zvládla bez chyby. Ve slově „<i>KOHOUT</i>“ udělala chybu v kroužkování. Po dotázání, zda-li je to dobře kývla, že ano. Byla studentkou vyzvána, aby slovo znovu vytleskala. Žákyně již ví, kde je chyba, a jinou barvičkou kroužkování opravila. Žákyně přestává mít při psaní dostatečnou vzdálenost mezi obličejem a papírem. Píše nosem. Zbylé dvě slova zvládá vytleskat. Při kroužkování nechce, aby ji studentka pozorovala, že to zvládne sama. Autorka se tedy nedívá. Žákyně se při kroužkování předposledního slova „<i>SEŠITY</i>“ již schovává, v podstatě leží na lavici, rukama schovává pracovní list. Studentka zkontroluje, jestli je slovo zakroužkované správně. Žákyně měla ve slově chybu a je studentkou vyzvána, aby slovo znovu vytleskala a porovнала, kolikrát tleskla a kolik udělala kroužků.</p>

<p>Studentka listy se slovy obrátila a žákyni požádala, aby vyjmenovala obrázky z pracovního listu, na která si žákyně vzpomene. (7:35 – 8:10)</p> <p>Na závěr byla žákyně vyzvána, aby zhodnotila svoji práci během úkolu. (8:10 – 8:30)</p>	<p>Slovo neopraví správně a chce již pokračovat k dalšímu slovu. S pomocí studentky nakonec zvládne slovo správně zakroužkovat na slabiky. Poslední slovo „<i>KOČKA</i>“ žákyně vytleská správně, zakroužkuje špatně, je si vědoma chyby. Kroužky chce vygumovat, nechce brát jinou barvu pastelky. Na konci už nebyla žákyně tolik aktivní a snaží se věnovat pozornost něčemu jinému. Začíná řešit své nové elastřáky a chlubí se studentce a paní učitelce. Poslední slovo nakonec dodělá.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně kývnutím studentce potvrdila, že zadání úkolu pochopila. První slovo vytleskala správně, ale slovo zakroužkovala celé. Studentka jí předvedla, jak by měla slabiky zakroužkovat správně. Žákyně ji pozorovala. Druhé slovo už žákyně zakroužkovala správně. Studentka ji slovně pochválila. Třetí slovo správně – pochvala. Čtvrté slovo špatně – studentka ji vybídla, ať si zakroužkování zkontroluje a pomohla ji to opravit. Při pátém slově žákyně studentku požádala, ať se na ni nedívá. Žákyně slovo správně vytleskala, ale slabiky označila špatně. Studentka ji požádala, ať slovo opraví. Ale žákyně znovu chybovala a snažila se slovo přeskočit. Studentka se k předchozímu slovu vrátila a slovo společně opravily. Šesté slovo žákyně vytleskala správně, ale slabiky zakroužkovala špatně, slovo začala gumovat, bylo zjevné, že dál se už nebude soustředit.</p> <p><b>A:</b> Žákyně si rychle prohlédla obrázky a sdělila studentce, že je již má prohlédlé. Při vyjmenovávání si vzpomněla, že v pracovních listech byly zvířata. S obtížemi vyjmenovala čtyři zvířata, poslední dvě jí dělaly již mnohem větší problém. Na další obrázky si už nevzpomněla, hádala další zvířata, která však v pracovních listech nebyla.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně vyjmenovala čtyři zvířata z pěti. Při tomto úkolu už byl zřejmý motorický neklid žákyně.</p> <p><b>A:</b> Žákyně se ohodnotila kladně. Práce jí šla dobře.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně bez váhání odpověděla, že dobře.</p>
<p><b>Celkové shrnutí:</b></p> <p><b>A:</b> Autorka se snažila dodržet původně plánovaný limit pěti minut, ale zároveň chtěla stihnout práci na celém pracovním listě, proto došlo k malému prodloužení časového limitu šetření. Žákyně zpočátku pracovala pěkně, aktivně, o práci jevila zájem. Později již nevydržela při práci klidně sedět, „psala nosem“, schovávala svou práci a zvyšovala se její chybovost. Žákyně často přeceňovala své schopnosti, vždy tvrdila, že zadání chápe, že úkol zvládne a většinou své splnění úkolu považovala správně, bezchybné. Studentka</p>	

se vždy snažila žákyni pomoci vyřešit úkol správně, aby si na chybu přišla sama a opravila ji. Za správné řešení ji vždy pochválila. Motorickým neklidem ke konci aktivity působí, že aktivitě již nevěnuje tolik pozornosti, co na začátku. Svou pozornost začala pomalu věnovat jiným věcem. Druhý list pracovního listu již nestihly, kvůli dovršenému časovému limitu, vytleskat a kroužkovat. Na konci aktivity se žákyně hodnotí okamžitou odpovědí, že jí to šlo dobře.

**TU:** Původně bylo dohodnuté, že cvičení bude limitováno 5 min. Během práce studentka vyhodnotila, že žákyně je schopna na cvičení pracovat o minutu déle. Žákyně se studentkou spolupracovala řádně, jen ke konci byl zjevný motorický neklid žákyně. Nežádoucí chování – zakrývání úkolu při psaní, se ve výuce u žákyně projevuje často. Je možné, že to byl zvyk v minulém školním roce, kdy se tak bránila možnému posměchu ze stran spolužáků při špatně splněném úkolu. Studentka během práce se žákyní dodržovala předem domluvené postupy – klidný přístup, klidný mluvený projev, nerozptylovala ji, chválila.

Pro žákyni cvičení nebylo nové, ve stejném stylu už s učitelkou několik cvičení dělala. Přesto se jí podařilo správně zakroužkovat slabiky pouze ve dvou slovech z deseti. Čtyři slova zakroužkovala špatně a chyby nedokázala sama opravit. Čtyři slova nestihly vůbec.

### **Interpretace získaných informací**

Při pozorování výzkumného šetření bez využití loutky, které probíhalo u žákyně při výuce českého jazyka se autorka s třídní učitelkou shodují, že žákyně pracovala zpočátku aktivně a pracovala svědomitě. Autorku s třídní učitelkou taktéž překvapilo, jak žákyně s autorkou již od začátku aktivně komunikovala. Že se nestyděla i přesto, že studentka pro ni byla v podstatě novou osobou ve výuce. Ačkoliv se již jednou viděly. Během první aktivity v pracovních listech – čtení – pracovala žákyně dle třídní učitelky soustředěně. Autorka souhlasí, avšak jí přišlo, že žákyně slova nečte, ale převážně je hádá podle obrázkové dopomoci. I ty obrázky však slabikuje, jako by je četla. Studentka se po prostudování školní anamnézy žákyně domnívá, že by to mohlo být i kvůli tomu, že nemusí mít z minulé školy řádně osvojené a zautomatizované čtení a jednotlivá písmena.

Studentku velmi překvapilo, jak si žákyně před ní postupně začala v průběhu výzkumného šetření schovávat svou práci. Nevěděla, jak na to správně reagovat. Zároveň se studentce moc nelíbilo, že při tom schovávání práce žákyně naprosto přestala dodržovat dostatečnou vzdálenost mezi papírem, do kterého psala a hlavou, očima. Podle třídní učitelky je však tento jev nežádoucího chování u žákyně poměrně častý a připisuje ho jejímu zvyku ze školy, kterou navštěvovala minulý školní rok, kde si tímto způsobem pravděpodobně schovávala svou práci před posměchem spolužáků. Studentce přišlo, že to schovávání se při práci přišlo právě v momentě, kdy udělala chybu a chtěla pracovat sama. I přesto, že jí studentka chyby nevytýkala a vždy jí pomohla dojít ke správnému řešení.

Studentka již ke konci pociťovala, že prodloužený čas je tak akorát, možná až moc, jelikož žákyně již postupně přestávala spolupracovat. S třídní učitelkou se shodují, že už u gumování bylo zřejmé, že nadále nebude na práci spolupracovat. Autorce přišlo, že již právě tím gumováním jí ukazuje, že nadále nechce pracovat a schválně natahuje čas od práce. Tuto domněnku žákyně studentce potvrdila i tím, že začala řešit své nové elastáky jak se studentkou, tak s třídní učitelkou. Podle třídní učitelky studentka vyhodnotila, že může čas práce se žákyní o chvíli prodloužit. Studentka však pouze měla

pocit, že by toho měla stihnout s žákyní více, a že se to do domluvených pěti minut nemůže vejít. Proto čas o chvíli přetáhla. Zpětně však domluvených pět minut považuje na danou práci za dostačující a tak akorát.

Žákyně se na konci práce ohodnotila, že jí práce šla dobře. I přesto, že na konci nezvládla vyjmenovat obrázky, které se objevily v pracovních listech. Autorku překvapilo, že při rozpominání si na obrázky vyjmenovávala pouze zvířata, a že když už nevěděla, tak se pořád držela tématu zvířat a hádala další zvířata, která se však v pracovních listech vůbec nevyskytovala.

### 6.1.2 Žákyně - matematika

**Tab 4. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v matematice u žákyně**

<b>Záznamový arch – pozorování a reflexe</b>	
<b>Pozorovaný:</b> žákyně a autorka/studentka	
<b>Pozorovatel 1:</b> autorka/studentka (A)	
<b>Pozorovatel 2:</b> třídní učitelka (TU)	
<b>Aktivita:</b> pracovní list – matematika – sčítání a odčítání do 7 podle názoru	
<b>Použití loutky:</b> NE	
<b>Kdy:</b> 9. 10. 2020	
<b>Kde:</b> ve třídě	
<b>Délka pozorování:</b> 6:20	
<p><b>Popis situace</b> Studentka se žákyně zeptala, jestli je nachystaná. (0:15-0:32)</p> <p>Studentka začala s pracovním listem na odčítání se čtyřmi příklady. Žákyni vyzvala, aby si vzala tužku a pojmenovala obrázek. Obrázky z první množiny měla za úkol sečíst a výsledek zapsat do kroužku. Potom měla sečíst obrázky z druhé množiny a výsledek zapsat do druhého kroužku. Potom měla za úkol, číslice z kroužků od sebe odečíst a výsledek zapsat. (0:32 – 3:52)</p>	<p><b>Reflexe sledovaného</b> <b>A:</b> Žákyně odpověděla, že je nachystaná. Ptá se, jestli to je počítání.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně studentce odpověděla, že ano. Spolupráci se studentkou zahájila od začátku bez potíží.</p> <p><b>A:</b> Žákyně dokázala rozpoznat první obrázek a spočítala obě množiny dohromady. S dopomocí autorky zvládla příklad vypočítat správně. Následující příklad, po pochopení zadání, již zkusila vypočítat sama. Opět si rukama schovávala pracovní list, aby nešlo vidět, co dělá. S lehkou dopomocí autorky zvládla odčítání ve druhém i třetím příkladu. Mezi příklady se žákyně ptá autorky na otázky nesouvisející s matematikou. Poslední příklad žákyně zkouší úplně sama, opět si ho schováva. Chybuje v zápisu čísla první množiny, s pomocí autorky ale dojde ke správnému číslu. U žákyně se projevuje motorický neklid.</p> <p><b>TU:</b> První příklad – žákyně správně spočítala obě množiny, ale při odčítání si nevěděla rady, po slovní nápovědě, příklad spočítala a výsledek správně zapsala. Při psaní výsledku kladla studentce otázky, které se úkolu netýkaly. I při druhém a třetím příkladu množiny sečetla správně, ale s odčítáním potřebovala slovní nápovědu. Během čtvrtého příkladu první množinu sečetla chybně, byla vyzvána, aby si množinu</p>

<p>Druhý pracovní list – čtyři příklady na sčítání do 7 s názorem. Žákyně měla za úkol každou množinu sečíst zvlášť, zapsat do kroužků a poté obě množiny sečíst dohromady a výsledek zapsat. (3:52 – 5:52)</p> <p>Studentka listy obrátila a zeptala se žákyně, jestli by jí mohla říct, jaké obrázky byly na pracovních listech. (5:52 – 6:20)</p> <p>Na závěr studentka vybidla žákyni, aby zhodnotila, jak jí práce šla. (6:20-6:35)</p>	<p>znovu sečetla. Při opravě si úkol zakrývala, jako při úkolu v českém jazyce.</p> <p><b>A:</b> Žákyně si na začátku druhého pracovního listu všimla, že je pod papírem ještě jeden papír. Koukala se, jestli tam jsou také příklady. Před začátkem sčítání se otáčela a pokládala studentce otázky mimo matematiku. Sčítání je pro ni jednodušší. Snaží se úkoly plnit rychle. První příklad s dopomocí autorky pochopí a ví jak na ostatní. Mezi prvním a druhým příkladem se studentky ptá opět na otázku mimo matematiku. Žákyně neměla problém zbylé tři příklady sečíst. Problém jí dělalo napsat čísla k množinám. Jako první vždy měla konečný výsledek. U druhého pracovního listu si žákyně list při psaní neschovávala.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně první příklad na sčítání vypracovala samostatně. U druhého a třetího příkladu nejdříve řekla výsledek a potom po upozornění studentkou sečetla každou množinu zvlášť. U čtvrtého příkladu napsala výsledek a potom až každou množinu zvlášť.</p> <p><b>A:</b> Žákyně si vzpomněla na všechny čtyři obrázky. Na dva hned bez problému. Zbylé dva již s větší obtíží. Žákyně se již rozhlížela po třídě a byl u ní již znát motorický neklid.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně si ze čtyř obrázků dva vybavila okamžitě, třetí trochu se zpožděním a čtvrtý s dopomocí.</p> <p><b>A:</b> Žákyně studentce odpověděla, že jí práce šla dobře. Pokývala hlavou, že jí práce bavila. Pokračuje motorický neklid žákyně.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně studentce pokývala hlavou na znamení, že dobře. Při odpovědi byl již u žákyně zjevný výrazný motorický neklid.</p>
<p><b>Celkové shrnutí:</b></p> <p><b>A:</b> Žákyně v průběhu práce občas odbíhala otázkami od matematiky. Jinak pracovala pozorně. Některé úkoly pro ni byly jednodušší, některé složitější. Při práci na prvním pracovním listu polehávala při psaní na lavici a schovávala rukama svou práci. Při práci na druhém pracovním listu se již tolik neschovávala. Žákyně se občas dopustila drobných chyb, které s pomocí studentky vždy zvládla opravit. Nejčastější chyba byla, že žákyně vždy hned sečetla obě množiny dohromady, nikoliv zvlášť, jak bylo v zadání. Ke konci již byl znát motorický neklid žákyně. Žákyně si tentokrát vzpomněla na všechny obrázky. Poslední dva obrázky jí daly trochu zabrat. Práci hodnotila kladně, šlo jí to dobře. Se studentkou po celou dobu práce bez problémů komunikovala.</p> <p><b>TU:</b> Žákyně se studentkou pracovala pozorně, výrazný motorický neklid u žákyně nastal až v závěru cvičení.</p>	

Pro žákyni učivo sčítání a odčítání do 7 podle názoru nové nebylo. Studentka vhodně zařadila jako první pracovní list s odčítáním, jelikož při něm žákyně více chybuje. Až na jednu chybu byla žákyně schopná s dopomocí vypočítat všech osm příkladů. Během posledního příkladu na odčítání se u žákyně objevilo zakrývání listu, které může značit, že sama žákyně si v odčítání ještě není dostatečně jistá. Studentka během práce s žákyní dodržovala předem domluvená pravidla. Listy byly připraveny dobře a přehledně, tím podpořila u žákyně snahu o soustředění.

### **Interpretace získaných informací**

Při druhém výzkumném šetření žákyně, které taktéž probíhalo bez loutky, tentokrát však při výuce matematiky, se třídní učitelka s autorkou shodují, že žákyně sice začala aktivně. Přesto se však již od začátku vyptávala mezi příklady studentky na otázky, které nijak nesouvisely s matematikou. Otázky byly dle studentky doprovázeny motorickým neklidem. Působilo to na ni, že žákyně moc nechce na pracovních listech pracovat, nebo že již nedokáže věnovat práci tolik pozornosti, nebo že jí práce již nebaví.

Studentku překvapilo, že žákyně si při přechodu na druhý pracovní list začala prohlížet i třetí papír, který byl pod pracovním listem, avšak byl prázdný. Autorka to přisuzuje tomu, jak již zmínila, že žákyni se již moc nechtělo pracovat, nebo že jí matematika tolik nebaví, a že zkoumala, kolik příkladů bude muset ještě vypočítat. Také na studentku působila práce žákyně trochu uspěchaně. Přišlo jí, že se snaží mít příklady co nejdříve hotové. Tím u ní nastalo i chybování, kdy příklad ve spěchu chybně spočítala, nebo přeskakovala jednotlivé úkoly, které měla splnit předtím, než došla k výsledku - sčítání a zapsání počtu jednotlivých množin obrázků.

S paní učitelkou se však autorka shoduje na tom, že žákyně pracovala pozorně. Studentce přišlo, že se u druhé části pracovního listu již tolik při práci neschovávala jako na začátku, nebo při českém jazyce. Podle třídní učitelky je pro ni totiž sčítání jednodušší než odčítání. Taktéž obě zaznamenaly motorický neklid žákyně, který se začal výrazně projevovat až ke konci aktivity s žákyní.

Studentce celkově při práci s žákyní přišlo, že žákyně často přeceňuje své schopnosti. Pokaždé, když studentka žákyni vysvětlila zadání a zeptala se, jestli to chápe, nebo když se dotázala, jestli žákyně úkol zvládne splnit sama, tak žákyně vždy odpověděla ano. Přesto se však vždy dopustila nějaké chyby a potřebovala vždy dopomoc studentky.

V porovnání s českým jazykem studentce přišlo, že žákyně o práci na matematických pracovních listech nejeví takový zájem jako u českého jazyka. Nemyslí si, že by však šlo o výraznou únavu z českého jazyka, ve kterém probíhalo výzkumné šetření jako první. A to proto, že mezi danými sledovanými předměty měla žákyně dle autorky dostatečně dlouhou pauzu. Autorka tak soudí dle toho, že u matematiky na ni žákyně působila, že se snaží již od začátku odvést pozornost od práce, i když se úkoly v pracovních listech snažila pozorně vypracovat. V českém jazyce toto chování studentka v průběhu výzkumného šetření nezaznamenala. Bylo zřejmé až u konce práce.



### 6.1.3 Žák – český jazyk

Tab 5. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v českém jazyce u žáka

Záznamový arch – pozorování a reflexe	
Pozorovaný: žák a autorka/studentka	
Pozorovatel 1: autorka/studentka (A)	
Pozorovatel 2: třídní učitelka (TU)	
Aktivita: pracovní list – český jazyk – porozumění krátkému textu - podzim	
Použití loutky: NE	
Kdy: 9. 10. 2020	
Kde: ve třídě	
Délka pozorování: 5:26	
<p><b>Popis situace</b> Žák měl za úkol hlasitě přečíst krátký text o podzimu. (0:00 – 1:11)</p> <p>Po přečtení textu studentka žákovi vysvětlila další úkol. Měl za úkol si vzít červenou pastelku a v textu podtrhnout všechna slova „podzim“. (1:11 – 2:31)</p> <p>Příštím úkolem bylo poznat na konci věty tečku a modrou pastelkou ji zakroužkovat. (2:31 – 3:49)</p>	<p><b>Reflexe sledovaného</b></p> <p><b>A:</b> Žák zvládal text přečíst. Přečetl první řádek a zastavil se. Po vyzvání pokračovat přečetl další řádek a opět se zastavil. Následně po vyzvání přečetl žák text až do konce. Žák čte potichu, jedním tempem a stále stejnou intonací. Některá slova při čtení vyslovuje vdechtem. V průběhu čtení je u žáka znát motorický neklid. Často si chytá rukou na obličej, na oči, podpírá si hlavu.</p> <p><b>TU:</b> Žák projevoval velkou míru motorického neklidu a nervozity, přesto se studentkou spolupracoval. Text četl svým obvyklým stylem – bez změny výšky hlasu, v pravidelném rytmu, nerozeznával přízvuk ve větě.</p> <p><b>A:</b> Po vyzvání studentkou, aby si žák vzal červenou pastelku, žák do studentky píchl tužkou. Žák zvládá v textu vyhledat všechna slova podzim. Zadáni podtrhnout si však změnil na zakroužkovat. Studentka na kroužkování přistoupila. Po dokončení aktivity si žák podpírá hlavu. Studentka mu sdělí, že vidí ještě jedno slovo podzim. Žák se zajímá kde.</p> <p><b>TU:</b> Během vysvětlování dalšího úkolu se žák studentky několikrát dotkl. Z dřívějšího pozorování žáka vyplývá, že toto chování u žáka znamená, že ke studentce cítí důvěru. Při podtrhování slov podzim žák zvolil raději kroužkování, protože na kroužkování je zvyklý. Žák samostatně našel všechna slova „podzim“ v textu.</p> <p><b>A:</b> Při vysvětlování dalšího úkolu žák po studentce opakuje některá slova ze zadání. „Tečku“ a „poznáš ji.“ Při zadání se vyskytuje u žáka motorický neklid. Lehne si na lavici. Žák si má vzít modrou pastelku. Při výměně pastelky opět píchne studentku do stejného místa. Žák zvládá vyhledat tečky v textu. Po vyzvání, jestli je v textu ještě nějaká tečka,</p>

<p>Dalším úkolem bylo spočítání slov v první větě. (3:49 – 4:08)</p> <p>Potom měl žák za úkol určit v první větě nejdelší slovo. (4:08 – 4:48)</p> <p>Na závěr studentka otočila papír a zeptala se žáka, co bylo na obrázku. (4:48 – 5:20)</p> <p>Poslední otázka na žáka byla, jak se mu dnes pracovalo. (5:20 – 5:26)</p>	<p>zakroužkuje ještě jednu tečku. U žáka přetrvává motorický neklid. Strká si triko do úst. Občas polehává na lavici.</p> <p><b>TU:</b> Při vysvětlování zadání dalšího úkolu se v rozhovoru žáka se studentkou objevily v žákově mluvnici výpovědi echolalie a agramatismy – „poznáš tečku?“ - “poznáš tečku“. Během zadávání úkolu žák se studentkou několikrát navázal oční kontakt. Tato skutečnost také nebývá u žáka běžná a opět znamená zájem ze strany žáka o danou činnost.</p> <p><b>A:</b> Žák bez prodlevy začal počítat slova. Spočítal však slova na celém prvním řádku, nikoliv v první větě.</p> <p><b>TU:</b> Žák spočítal slova správně a rychle.</p> <p><b>A:</b> Žák následující úkol již nezvládl. Nedokázal určit nejdelší slovo ve větě. Začal znovu počítat slova na řádku. Následně potom zatahá studentku za vlasy. Studentka mu dala na výběr ze dvou slov, ať určí, které z nich je delší. Žák na tomto úkolu již nespolupracoval. Byl u něho znát motorický neklid. Hodně si podpíral hlavu a často měl dlaně u oblasti očí a ve vlasech.</p> <p><b>TU:</b> Žák nejdelší slovo neurčil, místo toho spočítal znovu slova ve větě. Studentka mu nabídla dvě slova z věty, aby určil, které je delší, ale na žákovi byla znát zjevná únava a na otázku neodpověděl.</p> <p><b>A:</b> Žák si obrázek prohlédl. Nedokázal odpovědět strom, ale vzpomněl si na podzim. Na otázku, co jsme kroužkovali do červené a do modré zvládl odpovědět správně.</p> <p><b>TU:</b> Žák odpověděl podzim místo podzimního stromu.</p> <p><b>A:</b> Žák studentce odpověděl, že mu práce šla dobře. Po odpovědi žák studentku pohládl po hlavě.</p> <p><b>TU:</b> Žák místo odpovědi studentku několikrát pohládl po hlavě, jak z dřívějšího pozorování vyplývá, v jeho podání to znamená, pracoval jsi dobře, šikulko.</p>
<p><b>Celkové shrnutí:</b></p> <p><b>A:</b> Žák od začátku se studentkou spolupracoval. Žák zvládal práci na pracovním listu. Jednotlivé úkoly chápal a zvládal je plnit. Úkoly plnil aktivně. V průběhu šetření dvakrát píchl do studentky pastelkou, jednou nebo dvakrát ji zatahal za vlasy. Na konci ji pohládl po hlavě. Některá slova při vysvětlování žák po studentce opakoval. V průběhu celého šetření byl u žáka znát motorický neklid. Občas se rozhlížel a otáčel,</p>	

často si podpíral hlavu a ruce měl u obličeje. Někdy si lehl na lavici. Ke konci šetření již lze vyzorovat žákovu únavu. Na posledním úkole již nespolupracuje. Žák svou práci ohodnotil kladně.

**TU:** Pracovní list a jednotlivé úkoly neobsahovaly nic, co by žák již předtím ve výuce nedělal. Žák se studentkou zná z její praxe ve třídě minulý školní rok. Se studentkou navázal spolupráci okamžitě a bez obtíží. Studentka výborně zareagovala, když si žák místo podtrhávání slov vybral kroužkování. Tím, že na svém zadání netrvala, předešla možným nežádoucím projevům chování u žáka. Při zadávání úkolů dodržovala předem domluvené postupy pro práci s žákem. Jeho nežádoucí projevy chování nekomentovala, mluvila v krátkých jednoduchých větách bez zvyšování hlasu. To, že žákovi záleželo na tom, úkoly splnit, se potvrdilo tím, že vydržel se záchodem až do ukončení cvičení.

### **Interpretace získaných informací**

Při pozorování výzkumného šetření bez loutky, které probíhalo v českém jazyce u žáka, se autorka s třídní učitelkou shodují, že žák se studentkou spolupracoval. Studentka již dopředu trochu věděla, co od žáka může v průběhu výuky očekávat, protože se s ním již znala z její předchozí praxe. Věděla tedy, že žák umí dobře číst. Během žákova čtení studentka zaznamenala, že ze začátku aktivity se vždy se čtením zastavil na konci řádku a dalším řádkem pokračoval až po studentčíně pokynu. S učitelkou to přisuzují žákově nervozitě, kterou možná zpočátku při práci se studentkou měl. Ačkoliv se se studentkou již znal. Studentka si taktéž všimla jeho čtecího projevu, který je však dle učitelky u žáka typický. Autorka musela pozorně poslouchat, co žák čte, protože žák četl velmi potichu a v jednom tempu. Hůř mi při čtení rozuměla.

Autorku překvapily projevy žáka k ní, které se v průběhu šetření děly. Opakované píchnutí studentky pastelkou do ruky – vždy při vyzvání, aby si žák vzal pastelku pro plnění úkolu na pracovním listě. Zatahání studentky za vlasy, pohlázení po hlavě na konci práce. Studentka tyto projevy neočekávala, ačkoliv věděla, že se tyto projevy u žáka občas vyskytují. Dle učitelky žák tímto projevoval ke studentce důvěru.

Echoláliím a agramatismům, které se v průběhu šetření u žáka vyskytly, nevěnovala autorka tolik pozornosti. Zaznamenala je až na pořízeném videu. Autorku však celkově překvapil motorický neklid žáka v průběhu celého šetření. V rámci výuky na ni jeho motorický neklid působil dojmem, že hodně polehává na lavici. Z již zmíněného pořízeného videa jí to již tolik jako polehávání nepřišlo, ačkoliv neklid byl zřejmý. Z videa studentka zaznamenala výrazné sahání si rukama do obličeje. I přes motorický neklid jí přišlo, že se žák na práci soustředí a má o ni zájem. Neměla pocit, že by u něj neklid vykazoval nezáměr o práci.

Studentku také překvapilo, kolikrát žákovi musela v průběhu plnění aktivit v pracovních listech upravit zadání úkolů. Chtěla však, aby úkoly a jejich zadání nebyly pro žáka nepřijemné, a aby se mu dobře na nich pracovalo. Snažila se tyto změny dělat pohotově. Většinou si však žák zadání drobně upravil dle své libosti sám. Studentka jeho změny a drobné úpravy vždy přijala. Nedokláněly se nijak výrazně od původního studentčina záměru.

Třídní učitelka s autorkou se shodují, že žák již u posledního úkolu nespolupracoval. Dle třídní učitelky již vykazoval projevy únavy. Na základě těchto projevů i autorka během šetření pochopila, že má práci s žákem již pomalu ukončit, že již nebude dál spolupracovat.

#### 6.1.4 Žák – matematika

Tab 6. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v matematice u žáka

Záznamový arch – pozorování a reflexe	
Pozorovaný: žák a autorka/studentka	
Pozorovatel 1: autorka/studentka (A)	
Pozorovatel 2: třídní učitelka (TU)	
Aktivita: pracovní list – matematika – násobení dvěma s názorem	
Použití loutky: NE	
Kdy: 9. 10. 2020	
Kde: ve třídě	
Délka pozorování: 5:45	
<p><b>Popis situace</b>            Žák měl za úkol pomocí obrázků a počítadla vypočítat osm příkladů na násobení dvěma. Před zahájením počítání měl za úkol pojmenovat obrázky v jednotlivých množinách příkladů na násobení. (0:07-5:32)</p> <p>Po vypočítání osmi příkladů měl žák za úkol vyjmenovat obrázky, které se ve cvičení objevily. (5:32 – 5:55)</p> <p>Závěrečná otázka se týkala pocitů žáka z vykonané práce. (5:55 – 6:02)</p>	<p><b>Reflexe sledovaného</b>  <b>A:</b> Studentka se zeptá žáka, jestli má nachystanou matematiku a počítadlo, načež ještě při nastavování kamery pronese větu: „tak jo, tak jdeme na to.“ Načež žák začal sám počítat první příklad dřív, než studentka dosedla. Žák začal řešit příklad. Věděl, co s ním, bez vysvětlení zvládl spočítat množiny obrázků a doplnit čísla do koleček. Samotné násobení mu dělalo problém. Na počítadle přidával dvě kuličky, studentka mu musela při násobení dopomoci. Žák však ale pochopil, jak má tohle počítání vypadat. Pracoval aktivně. Manipulaci s počítadlem měl již zautomatizovanou. Studentka si všimla lehkého motorického neklidu. Žák v matematice pracoval nerušeně a pozorně.</p> <p><b>TU:</b> Žák se do prvního příkladu pustil sám, sečetl první množinu, zapsal správný výsledek, ale při násobení chyboval. Studentka mu poradila postup a poté určil správný výsledek. U druhého příkladu se situace opakovala. Třetí příklad vypočítal sám. Čtvrtý příklad s dopomocí. Pátý, šestý, sedmý a osmý příklad vypočítal samostatně.</p> <p><b>A:</b> Žák zvládnul vyjmenovat všechny čtyři obrázky.</p> <p><b>TU:</b> Žák vyjmenoval všechny čtyři obrázky.</p> <p><b>A:</b> Žák odpověděl, že pracoval dobře, avšak při odpovědi již byl otočený jinam a byl již znát i motorický neklid žáka.</p>

	<p><b>TU:</b> Žák odpověděl, že dobře, při odpovědi, ale nenavázal se studentkou oční kontakt, to by z předcházejícího pozorování žáka mohlo znamenat, že odpovědi si nebyl jistý. Také rychlé opuštění pracovního místa naznačovalo, že se svým výkonem spokojený nebyl.</p>
<p><b>Celkové shrnutí:</b></p> <p><b>A:</b> Žák pracoval v matematice poměrně aktivně, samostatně, občas s dopomocí studentky. Manipulaci s počítadlem žák zvládal bez problémů a věděl co dělat. Rozpoznal všechny obrázky. Sečíst množinu obrázků zvládal naprosto bez problému. Násobení s dopomocí studentky také zvládl. Sám věděl, k čemu slouží kolečka u množin obrázků. Žák se projevoval klidně, pracoval rychle. Při práci se tolik nevrtil jako v českém jazyce a oproti českému jazyku komunikoval značně méně se studentkou. Při práci na druhém pracovním listu pracoval rychleji. I tady se u žáka projevil v průběhu šetření lehký motorický neklid. Na konci se ohodnotil kladně, práce mu šla dobře.</p> <p><b>TU:</b> Matematickou operaci násobení žák zatím zvládnout nemá. To se během plnění úkolů projevilo tak, že cvičení chtěl mít rychle hotové. I když rychle pochopil, jak má při výpočtu příkladů postupovat, násobení ještě nemá zautomatizované. Studentka během práce s žákem dodržovala předem domluvené postupy. Počet zvolených příkladů odpovídal současné schopnosti žáka se soustředit.</p>	

### Interpretace získaných informací

U pozorování výzkumného šetření žáka v matematice, ve kterém taktéž nebyla využita loutka, studentka s třídní učitelkou zaznamenaly okamžitou aktivitu žáka, kdy se žák pustil do počítání prvního příkladu dřív, než k němu studentka dosedla. Studentka si pak po opakovaném pozorování videa uvědomila, že se však žák do těchto příkladů nepustil sám od sebe, ale reagoval na to, co řekla, když nastavovala kameru. U kamery totiž řekla: „Tak jo, tak jdeme na to.“ Autorka však touto větou myslela, že se jdou pustit do toho výzkumného šetření, a že již jde za žákem, aby se společně mohli pustit do práce. Žák však její pokyn s největší pravděpodobností pochopil tak, že se již má pustit do práce a začal.

Studentka byla překvapená, jak žák v matematice pracoval. Automaticky a téměř sám se snažil zvládat všechny příklady, ačkoliv se dopouštěl drobných chyb. Autorce přišlo, že jí žák během práce nevěnuje moc pozornosti, jakožto osobě sedící naproti. Ale že svou pozornost upřel hlavně na pracovní list a počítadlo, kterým si při počítání pomáhal dojít ke správnému výsledku. Práci s počítadlem měl naprosto zautomatizovanou. Na třídní učitelku jeho práce působila tak, že chtěl mít počítání v pracovních listech rychle za sebou. Až zbrkle.

V závěru práce již šlo poznat, že žák byl neklidný. Autorce během tohoto šetření přišel žák více odměřený, protože se u něj nevyskytovaly některé projevy, které se vyskytovaly při spolupráci v českém jazyce. Ale zároveň jí nepřišlo, že by bylo něco v nepohodě. Naopak třídní učitelka se domnívá, že žákovy projevy naznačují nespokojenost s jeho prací a výsledky. Soudí tak hlavně dle projevů, které se vyskytly u žáka v závěru výzkumného šetření, kdy se studentka žáka ptá, jestli mu práce v matematice šla. Autorka tento projev nespokojenosti zaznamenala až během

opakovaného pozorování videa, kdy postřela, že žák ani nebyl otočený k ní čelem, ale bokem, když jí odpovídal, jak se mu při práci dařilo.

V porovnání s českým jazykem autorce přišlo, že v českém jazyce probíhala mezi ní a žákem lepší komunikace a spolupráce. V matematice jí přišlo, že je žák více odtažitý, že se více ponořil do práce na pracovních listech, a že jeho pozornost upínalo i to počítadlo, které najednou k práci přibylo. Nespolupracoval tak, jako v českém jazyce. Autorka se domnívá, že to může být právě kvůli tomu, že žák nebyl se svou prací v matematice tolik spokojený a že mu násobení a dělení ještě tolik nejde.

## 7 DISKUZE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY STUDIE

Na základě provedeného výzkumného šetření bylo autorkou zjištěno, že se žákům při práci na pracovních listech bez loutky postupně snižovala pozornost a zároveň se snižoval i jejich zájem o plnění jednotlivých aktivit. Časový limit pěti minut pro práci na jednotlivých pracovních listech považuje autorka za dostačující, protože i v daném časovém limitu bylo udržení jejich soustředění v některých případech pro studentku docela složité. Autorka se domnívá, že počáteční zájem o pracovní, metodické listy a celkově do práce, spolupráce, komunikace se studentkou a plnění úkolů nastal i z toho důvodu, že autorka byla pro ně novou, nezvyklou osobou ve vyučovacím procesu a oba žáci byli zpočátku zvědaví, co pro ně má, a co s ní budou dělat. Oba žáci se ve všech případech výzkumného šetření ohodnotili, že při práci pracovali dobře. S krátkodobou pamětí měla větší obtíže při vybavování si obrázků jen žákyně. Podle autorky to může být i proto, že ke konci práce již nevěnovala povinností dostatek pozornosti a již se nesoustředila ani na znovuvybavení si právě těch daných obrázků z pracovních listů.

Vzhledem k epidemicko-pandemické situaci, která v Česku a po celém světě nastala na jaře roku 2020 kvůli koronaviru covid-19 se autorce nepodařilo výzkumné šetření celé dokončit. Podařilo se jí provést první výzkumné šetření, které se však zcela nepodařilo. Následující týden se jí již podařilo provést opakované první výzkumné šetření, ze kterého získala potřebná data, poznatky a videozáznamy. Toto výzkumné šetření probíhalo bez pomoci didaktické pomůcky loutky. Následující týden, kdy mělo proběhnout další šetření již s využitím loutky, byly školy uzavřeny. I po následném znovuotevření speciálních škol nebylo možné ve výzkumném šetření pokračovat, či jej dokončit. Kvůli epidemické situaci nebylo totiž vhodné, aby třetí osoba byla přítomna ve škole a byla v přímém kontaktu se žáky. Po zvážení různých alternativních forem dokončení a provedení výzkumného šetření autorka nakonec zanalyzovala videozáznamy z provedeného opakovaného prvního šetření, které následně i vyhodnotila. Materiály, pracovní listy, si však nachystá i pro ostatní šetření, které však již nemohou proběhnout.

Tyto metodické listy jsou vloženy v příloze 5 a 7. K pracovním listům pro druhé výzkumné šetření vytvořila i přípravu do výuky, která je vložena v příloze 6. Autorka se vzhledem k provedení pouze prvního šetření bude muset jen domnívat, jak by mohla loutka ovlivnit žáky, a předpokládat, že by šetření splnilo její výsledné očekávání, které si vytvořila na základě předchozího prostudování dané problematiky a při seznámení se s výsledky některých zahraničních výzkumů.

Autorka, s ohledem na výše popisovanou nemožnost pokračovat ve výzkumném šetření, nedokáže vyhodnotit, jak by žáci pracovali v rámci využití loutky. Autorka i s přihlédnutím do odborných zdrojů, které se touto problematikou také zabývaly, předpokládá možný vliv ve využití loutky směrem k pozorovaným jevům – pozornosti, krátkodobé paměti a možná i v sebehodnocení žáka. Například izraelští autoři Remer a Tzuril (2015) tvrdí, že není jednotná metoda využívání loutky v rámci vzdělávání, přesto potvrzují její vliv při využití ve výuce. Dokáže pomoci se zapamatováním

si, s naučením a s komunikací. Učitelé se díky loutce také dokážou více přiblížit žákům. Kroflin (2012) vidí potenciál loutky hlavně v napomáhání ke spontánním komunikačním reakcím. V rámci českého prostředí využívá loutku pro terapii a edukaci dětí s mentálním a dalším postižením Hana Volkmerová Galetková a její spolek Theatr Ludem. Ta tvrdí, že pro využití loutky je při edukaci potřeba využití principů: „*Zkušenost, prožívání, zážitek, radost, hra na, hra jako, fikce, hra v situacích, tvořivost, sdílení, vzájemné jednání (interakce) osob, sebevyjádření, improvizace, spolupráce, psychosomatická jednota, představitivost, vztah dítě-loutka, dítě-lektor, společná tvorba, hra s loutkou, manuální tvorba, metaforičnost, komunikace, partnerství, aktivizace a aktivita účastníků lekce, potenciál loutky*“ (In Mikeš a kol., 2013, s. 187).

Třídní učitelka si myslí, že by se se zapojením loutky do plnění pracovních listů aktivita u žáků výrazně změnila. Žáci jsou na práci s loutkou zvyklí. K jednotlivým výukovým aktivitám s loutkou přistupují radostněji, s větším nadšením a chutí zadané úkoly splnit. Aktivity s loutkou dlouhodobě podporují upevňování jejich volných vlastností, rozvíjí jejich komunikační dovednosti a významně prodlužují dobu soustředění.

Studentka byla také třídní učitelkou seznámena s tím, jakým způsobem jsou zvyklí s loutkou pracovat. Což jí následně i předvedla. Vysvětlila jí, jaká smluvená pravidla s žáky má (mluví jen ten, který v ruce loutku drží; loutkař mluví slušně; loutku je nutné po celou dobu soustředěně sledovat a naslouchat jí...). Práce s loutkou je za odměnu, při porušování domluvených pravidel se loutka vrací spát do krabice.

Během své praxe se třídní učitelka utvrdila v tom, že u vzdělávání žáků s mentálním postižením je jeden z nejdůležitějších faktorů tzv. multisenzoriální přístup. Jinými slovy, žákům velmi prospívá, když při vzdělávání zapojí více smyslů - sluch, zrak, hmat, čich a chuť. Při práci s loutkou žáci rozvíjí hmatové, sluchové a zrakové vnímání. Na loutku chytají, hladí ji, strkají do ní ruce. Loutku musí poslouchat a neustále sledovat. Zlepšuje koordinaci oko-ruka, trénuje záměrnou pozornost a sociální interakci.

Dalším významným bonusem zapojení loutky do výuky u žáků s mentálním postižením je možnost ovlivnění edukace ze strany samotných žáků. Žáci dostávají jako “loutkáři” možnost edukační aktivitu ovlivnit - v centru pozornosti jsou oni - jejich aktuální možnosti a dovednosti. Například v praxi se několikrát stalo, že žáci s výraznými nežádoucími projevy chování v rolích “loutkářů” ostatní nabádali k dodržování smluvených pravidel a slušného chování. Žáci se slabšími kognitivními schopnostmi napovídali těm zdatnějším.

Na závěr třídní učitelka dodává, že zapojení loutky do výuky pomáhá i jí samotné. Jelikož žáci v roli “loutkářů” jí nastavují zrcadlo. V jejich slovních výpovědích a gestech se často poznává a žáci jí tak dávají zpětnou vazbu o tom, jaká slovní spojení a gesta používá ve výuce nejčastěji.

Podle učitelky je zapojení loutky do výuky, jak už bylo zmíněno za odměnu, mělo by se jednat o radostnou aktivitu s výraznými pozitivními dopady na edukaci žáků nejen s mentálním postižením. Za velmi důležité učitelka považuje společné vymezení pravidel při práci s loutkou. Tato pravidla je



dobře vizualizovat - např. pomocí krátkých slovních spojení nebo piktogramů (v závislosti na stupni oslabení kognitivních schopností žáků). A hlavně jako i při jiných edukačních aktivitách na těchto pravidlech důsledně trvat a upevňovat je.

Autorka se domnívá, že díky loutce by mohly být probírané pracovní listy pro žáky zajímavější a atraktivnější. Loutka by mohla obohatit výuku nejen u žáků s mentálním postižením, ale i u všech ostatních žáků. Výuka by se pro ně mohla stát zajímavější a „nenásilnou“. Mohlo by docházet ke větší efektivitě zapamatování si důležitých věcí a poznatků v rámci studia. Také by mohla žáky podpořit i tím, že by pro ně působila jako jejich kamarád. Komunikovali by s ní jiným způsobem než se studentkou. Měli by z celkové práce pocit, že si vlastně hrají, nikoliv, že se učí. U žákyně by využití loutky mohlo podpořit i krátkodobou paměť – provázanost mezi loutkou a pracovním listem. Také by díky loutce nemusela být celá situace zátěžová na stres – pokud byla. Taktéž sebehodnocení žáků by mohlo vypadat jinak. Mohli by loutce více důvěřovat a mohli by se víc rozpovídat s tím, že jim třeba něco nešlo.

Třídní učitelka si myslí, že zapojením loutky do plnění pracovních listů by se jasně prokázalo, že edukační činnosti s loutkou mají u žáků s mentálním postižením význam, který se nejvíce odráží v oblastech komunikace a sociálních dovednostech. U obou žáků by se výrazně prohloubila délka soustředění.

## **7.1 Doporučení pro praxi**

Autorka doporučuje nejen pro práci s žáky s mentálním postižením navodit již z počátku příjemnou, přátelskou atmosféru. To proto, aby žáci nebyli ve stresu a nebáli se komunikovat. Pracovní listy je vhodné připravit tak, aby odpovídaly dané vzdělávací úrovni žáků. A tak, aby byly vytvořeny jednoduše k pochopení a k orientaci. Samozřejmostí je na začátku práce vysvětlení žákům zadání, nebo úkol tak, aby jej pochopili. V případě, že jej žák zcela nepochopí, na prvním příkladu mu to můžeme ukázat. Případně mu vždy při práci dopomoci. Řešením tohoto problému může být i uvedení vzorového příkladu v pracovních listech.

Je dobré s žákem jednat po celou dobu klidně a přátelsky. Respektovat projevy jeho postižení, motorický neklid. Také je dobré respektovat jeho zvyklosti. Nechce-li podtrhávat, nechme ho dělat kolečka. Proto je dobré umět dobře pohotově reagovat na vzniklé situace. V průběhu výzkumného šetření u žáka nedošlo ke stresovým situacím jak ze strany studentky, tak ze strany žáka. A to pravděpodobně díky tomu, že studentka zvládla rychle a vhodně zareagovat v průběhu šetření na úpravu úkolů. Za správně vykonanou práci je víc než vhodné žáka pochválit. Při chybě nezapomenout mu říct, že to nevádí, a že na správný výsledek určitě společně přijdeme. V pracovním listu je však dobré mít i příklady, které žák zvládne. Správně zvládnutá práce a úspěch ho bude motivovat k aktivitě při řešení dalších úkolů a příkladů.

První výzkumné šetření, které autorka ve třídě II prováděla, se úplně nepovedlo. Pro žáky byly aktivity dlouhé a práce je unavovala. Autorce se nepovedlo pořídit kvalitní videozáznam z výzkumného šetření. Pořízené videozáznamy jsou nepoužitelné. Nejde na nich vidět, na čem studentka s žáky pracuje a průběh šetření nelze pořádně slyšet. Kamera spíše zachytila okolní rušivé elementy. Opakované první výzkumné šetření již po technické stránce zvládla autorka lépe. S třídní učitelkou vymyslely lepší místo pro umístění kamery ve třídě. Na pořízených videích již je lépe zachyceno, co bylo potřeba. Ačkoliv u videí s žákem musela autorka zesilovat zvuk, protože žák mluvil tiše. Obraz pořízených videí hodně „poblikává“, protože jej pravděpodobně rušilo rozsvícené světlo ve třídě. Lepší, kvalitnější kamera by pravděpodobně lépe zachytila zvuk a nebyla by tolik háklivá na rušení obrazu třídním osvětlením.

Je dobré si na práci vymezit určitý čas. Autorka považuje pět minut na využití pracovní listy jako tak akorát. Ke konci časového limitu a při jeho lehkém přetažení u žákyně zpozorovala, že žáky aktivita přestává bavit a ztrácí pozornost. Autorka nepovažuje své rozhodnutí žákyni prodloužit o chvíli čas práce jako dobré rozhodnutí. Také autorka doporučuje vymyslet lepším způsobem měření času. Mobil, který využila ona, považuje za ne úplně vhodný, protože se v průběhu šetření na něj často koukala a kontrolovala, kolik jí do konce časového limitu zbývá času. Mohlo to působit nevhodně a rušivě na žáky. Např. tak, že jim dostatečně nevěnuje svou pozornost. U žáka, kdy musela mít mobil schovaný pod lavicí, aby ho nerozptyloval, měla pocit, že časté kontrolování mobilu může žáka znervózňovat, a že to zároveň může na pořízeném videozáznamu působit, jako by se žákovi nevěnovala, a že si vyřizuje nějaké své osobní záležitosti na mobilu. V závěru mobilní telefon možná spíše znervózňoval autorku než žáka. Proto studentka doporučuje využití hodinek, či chytrých hodinek. Nebo nějakým lepším způsobem využít stopky na telefonu. K časovému limitu autorka doporučuje nesledovat pouze čas, ale i žáka a jeho projevy únavy, nepozornosti apod. Ačkoliv je dobré se předem dohodnutého času držet, ještě vhodnější je sledovat žáka, jak práci v daném čase zvládá a případně pohotově reagovat zkrácením, nebo prodloužením časového limitu dle aktuálních žákových schopností. Při práci v pracovních listech je dobré střídat různé typy aktivit tak, aby pro žáka byla práce pestrá, ne jednotvárná. I to udrží pozornost žáků a nepřestane je aktivita rychle bavit. Pracovní listy by měly být prostorné pro psaní žáků a měly by být přehledné.

Co se týče doporučení pro využití loutky. Autorka neměla bohužel tu možnost kvůli nastalé covidové situaci si výzkumné šetření s loutkou s žáky vyzkoušet. Proto nemůže doporučit určité vychytávky a rady z vlastní zkušenosti. Ona by však využila loutky následovně. Vzhledem k tomu, že s loutkou při výuce nikdy nepracovala, vypůjčila by si loutku domů. To proto, aby si práci na pracovních listech dopředu i s loutkou vyzkoušela. Hlavně manipulaci s loutkou i s kombinací jejího hlasu, který by v rámci výuky loutce propůjčovala. Snažila by se s loutkou sžít. To proto, aby pro žáky loutka při výuce alespoň trochu vytvořila dojem reálné postavy, se kterou se baví. Aby loutka pro ně byla kamarád, a působila příjemně přátelsky. A také proto, aby měla manipulaci s loutkou zvládnutou tak, že by v průběhu šetření nevypadla z role. Z doporučení od třídní učitelky by se snažila i studentka

dodržet pravidla pro použití loutky, na které jsou žáci zvyklí. Pokud se jedná o kolektiv, který ještě s loutkou nepracoval, je vhodné si pravidla pro využití loutky ve výuce s žáky nastavit. Např. pozorně sledovat loutku a naslouchat jí; bude mluvit jen ten, kdo má v ruce loutku; loutka jde příkladem, mluví slušně, a další.

V rámci výuky, kde by studentka využívala jako didaktickou pomůcku loutku, by se prvně snažila nevyjít z již zmíněné role. Aby po celou dobu výzkumného šetření žáci mluvili s loutkou, ne se studentkou. Cílem je navodit pro žáka atmosféru takovou, že tam je pouze on a loutka. Pokud by tohle nefungovalo, je potřeba opět pohotově a vhodně reagovat a vstoupit do situace jako učitel. Případně sehrát před žákem dialog mezi učitelem a loutkou.

Loutka by sice měla působit na žáka kamarádským dojmem, neměla by jej však odvádět od práce. Měla by se stát kamarádským průvodcem prací, který žáka bude vždy vést a motivovat při práci. Zároveň by měla loutka žákovi naslouchat. Může se stát, že si žák začne s loutkou během práce povídat. Je dobré konverzaci s žákem udržet, avšak zase jej během konverzace vhodně navést zpět k práci.

V některých zahraničních výzkumech (Kröger, Nupponen, 2019; Remer, Tzurriel 2015; Kroflin 2012) bylo zjištěno, že loutka je vhodnou didaktickou pomůckou pro podporu pozornosti, komunikace, kreativity a pro naučení a zapamatování. A to proto, že pro žáky působí výuka s loutkou jako hra. Snáz se jim dostanou probrané věci do paměti. V rámci autorčina šetření je pravděpodobné, že by zvýšila zájem, pozornost i zlepšila krátkodobou paměť žáků. Co se týče sebehodnocení, tam autorka nedokáže odhadnout, jestli by u žáků zaznamenala nějakou změnu. Loutku je vhodné v rámci školního a třídního prostředí využít i jako diagnostický či terapeutický prostředek, který použijeme, když zjistíme, že se vyskytl nějaký problém v třídním kolektivu. Např. šikana apod. S loutkou můžou žáci bez ostychu komunikovat a poví jí možná i více než učiteli, protože v momentě, kdy budou mluvit s loutkou, můžou v dané situaci zapomenout na přítomnost učitele. I proto je vhodné se naučit s maňáskem, či s jinými druhy loutky manipulovat. To proto, abychom jako učitelé uměli loutku správně využít při výuce a při řešení různých problémů. Čím víc s ní budeme umět pracovat, tím reálnější bude žákům připadat a tím spíš jí budou důvěřovat.

Autorka doporučuje učitelům, aby nechali své žáky vybrat si, jakou by chtěli loutku. Podpoří to pozitivní náladu ve třídě, protože žáci budou mít pocit, že si mají možnost vybrat svého kamaráda. Obzvláště pokud se tou vybranou loutkou stane ta jejich vyvolená. Případně je možné reagovat na výběr loutky na základě oblíbených pohádkových, televizních či zvířecích postav žáků. Také je možnost si s žáky společně nějakou loutku vytvořit. Budou si tak moci vytvořit svého jedinečného kamaráda.

## 7.2 Limity studie

Níže autorka uvádí limity studie, které – směrem k realizovaným částem výzkumného šetření, kdy měla v plánu provádět a pozorovat edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni ZŠ s loutkou a bez loutky – považuje za možná ovlivnění realizace výzkumného šetření, procesu získání výsledků a interpretace dat. Autorka vymezuje jednotlivé limity do čtyř oblastí: na straně výzkumníka/výzkumníků; na straně metodiky výzkumu; na straně účastníků; na straně zkoumané reality:

### na straně výzkumníka/výzkumníků:

- první zkušenost s kvalitativním výzkumem a první zkušenost s danou tematikou;
- dosavadní zkušenosti autora se sociálně–vědním přístupem;
- aktuální zdravotní stav výzkumníka;
- nálada výzkumníka;
- věk výzkumníka;
- osobnostní předpoklady (temperament, vyjadřování, vlídnost, empatie, akceptace žáka „takového jaký je“);
- různorodost rolí výzkumníka (vyučující – kamarád – poradce – průvodce);
- časová a mobilní geografická schopnost/možnost/dostupnost výzkumníka a časová vytíženost;
- náročnost na znalosti zkoumané reality;
- negarance neutrality výzkumníka – neobjektivnost;
- sympatie/antipatie mezi výzkumníkem a účastníkem;
- již získaná zkušenost s třídní učitelkou a s jedním z žáků - riziko překročení osobních hranic ve vztahu k žákovi;
- kvalita zpracování a interpretování získaných poznatků; získané poznatky od třídní učitelky a jejich interpretace;
- nedostatečná znalost práce s loutkou;
- povinnost výzkumníka mít v průběhu šetření roušku – z důvodu covid-19;
- přítomnost mobilního telefonu na stole nebo v ruce autorky – z důvodu měření času šetření;

### na straně metodiky výzkumu:

- kvalitativní výzkum;
- fenomenologické pozorování a triangulace výzkumného šetření;
- výběr zkoumaných žáků;
- malý vzorek vybraných žáků;
- pořízení audiovizuálního záznamu;
- aplikovatelnost techniky sběru dat u cílové skupiny žáků s mentálním postižením;

### **na straně účastníků:**

- ochota účastníků komunikovat a spolupracovat s výzkumníkem;
- možné obavy z neznalosti/nedostatečné znalosti osoby výzkumníka;
- přítomnost různých typů postižení – získání různých poznatků a výsledků;
- aktuální zdravotní stav žáka a jeho psychické naladění (únava, komunikace s výzkumníkem, stresová situace, nervozita, pochopení zadání, nemocnost/absence ve škole);
- možná pasivita žáka – nezájem spolupracovat;
- možnost ovlivnění výsledků pozitivní/negativními osobními zkušenosti s výzkumníkem;
- aktuální stav farmakoterapie;
- povinnost žákyně mít roušku při výuce (žák s PAS v době konání výzkumného šetření neměl povinnost mít roušku) a povinnost výzkumníka mít roušku – může narušovat vzájemný kontakt, stresovat žáka;
- narušení pozornosti žáka při povšimnutí si mobilního telefonu autorky, nebo kamery pořizující audiovizuální záznam
- narušení žákovy pozornosti na základě zvuků od spolužáků ve třídě, nebo zvuků z chodby;

### **na straně zkoumané reality;**

- nemožnost porovnání výsledků s výsledky zahraničních studií i v ČR; nedostatečné množství informací v českých zdrojích; nedokončené výzkumné šetření z důvodu pandemie covid-19 – nebyly získány potřebné výsledky;
- nedostatečné množství zdrojů a literatury o využití loutky v rámci edukačního procesu
- náročnost na znalost řešené problematiky
- získání souhlasu s realizací výzkumu na straně školy a rodičů;
- materiálně technické podmínky vhodné pro realizaci procesu výzkumného šetření;
- časová organizace pravidelných výzkumných šetření; časová náročnost šetření;
- nemožnost pokračovat ve výzkumném šetření z důvodu pandemie Covid-19;
- počet účastníků výzkumného šetření.

## ZÁVĚR

Autorce se těžko hodnotí, zda-li je její práce zdařilá a zda-li výsledky práce splnily její očekávání. Zejména z toho důvodu, že vzhledem k pandemické situaci, která uzavřela školy, nemohla nadále ve svém výzkumném šetření s žáky pokračovat. Tudíž nemá možnost porovnání mezi výsledky, kdy by byla výuka žáků provedena s využitím loutky a bez. Na základě získaných poznatků z provedeného výzkumného šetření, které probíhalo bez využití loutky, autorka konstatuje, že výsledky splnily její očekávání. Možná jej i trochu předčily.

Autorka se domnívá, že se jí spolupráce s žáky dařila. Hlavně v českém jazyce. V matematice již shledávala obtíže v pozornosti žákyně a odměřené komunikaci a spolupráci s žákem. V matematice se jí s žáky pracovalo složitěji. Přesto si však autorka myslí, že zvládla na žáky a na vzniklé situace reagovat poměrně dobře a pohotově. Některé situace s žákem u výzkumného šetření v českém jazyce ji překvapily. Snažila se však na ně nereagovat a nerozebírat je. Zároveň autorku překvapilo, jakých situací si všimla při opakovaném pozorování pořízených videí. Během výuky jí některé situace nedávaly smysl, proč se dějí a unikaly jí souvislosti. Díky videím si však tyto souvislosti dala dohromady a překvapilo ji, že některé věci v momentě, kdy prováděla s žáky výzkumné šetření vůbec neuvědomila. Např. již zmíněný start žáka do práce v matematice, kdy studentka řekla pokyn, ale nemyslela ho jako pokyn.

V rámci pozorování pozornosti, krátkodobé paměti a sebehodnocení žáků autorka vyzorovala očekávané výsledky. Tedy že žákům v průběhu práce klesá pozornost i zájem. S krátkodobou pamětí měla větší obtíže hlavně žákyně. U sebehodnocení bylo očekávané, že se žáci budou hodnotit kladně i v případě, že by jim práce nešla. Jiná očekávání však byly pro práci s loutkou. Autorka očekávala, že v průběhu časového limitu pro práci by mohlo u žáků dojít k lepší pozornosti, lepším výsledkům při rozpomínání si poznatků z krátkodobé paměti. A případně k přiznání loutce, že práce dnes úplně nešla. To se autorce však již z výše uvedených pandemických důvodů nepodařilo ověřit.

Autorku by celkově zajímalo, jak by toto výzkumné šetření mohlo dopadnout, kdyby se podařilo dokončit. Také by ji zajímalo, jestli by viditelné rozdílné přístupy žáků k matematice a českému jazyku byly tak zřejmé i u šetření s loutkou a dalších šetření. Také by bylo zajímavé nadále během těchto předmětů sledovat projevy žáka. U něj totiž byly projevy v obou předmětech zcela jiné, a přitom pro něj a jeho osobnost typické.

Co se týče využití loutky, autorku láká její využití v třídním kolektivu v rámci běžné výuky v praxi. Bylo by zajímavé provést podobná šetření jak u žáků s mentálním postižením, tak i u žáků s jiným postižením a u žáků intaktních a porovnat výsledky, jaké rozdíly jsou mezi nimi v přístupech k loutce. Také autorku zaujala tematika loutky jako diagnostického a terapeutického nástroje, který pomáhá v kolektivu řešit nevhodné jevy jako šikanu, kyberšikanu apod.

Autorka se při psaní práce a studiu z odborných pramenů obohatila o zajímavé informace z prostředí loutek, ale i dramatické výchovy a dramatizace. Tyto poznatky bude moct studentka jednou

v budoucnu využít ve své učitelské profesi v praxi. Také je autorka ráda, že se mohla podrobněji seznámit s problematikou mentálního postižení. Konkrétně s mírnou poruchou intelektu a s poruchou autistického spektra. Podařilo se jí v rámci prvního výzkumného šetření dostat do kontaktu s vybranými žáky, kdy s nimi musela pracovat, komunikovat a reagovat na všechno, co se v průběhu šetření dělo. Tvorba pracovních listů jí pomohla přemýšlet nad tím, co by s žáky v průběhu výuky při práci s pracovním listem dělala. Třídní učitelce se vytvořené pracovní listy líbily, že je poskytla i ostatním kolegyním ve škole, které by je mohly také využít při výuce svých žáků.

Získané výsledky a poznatky autorce jasně ukazují, že pokud by chtěla déle udržet pozornost žáků, měla by činnost pro žáky příště zvolit více různorodou, možná kreativnější. Při pozorování videí se studentka často zamýšlela nad tím, že některé věci měla při práci s žáky možná udělat jinak. Video je autorce dobrým zrcadlem toho, co na sobě v praxi v učitelském povolání do budoucna zlepšovat.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ A DALŠÍCH ZDROJŮ

1. ANDROMEDA, Andromeda; HARDIANTI, Aiza Fitri. 2019. Reducing the Intensity of Students Bullying Toward Children with Special Needs Using Puppet Show. In: *5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019)*. Atlantis Press. 2019. ISSN 2352-5398.
2. BENDOVIÁ, Petra a Pavel ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 144 s. ISBN 9788024738543.
3. BLÁHOVÁ, Krista. 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. 83 s. ISBN 8070680709.
4. BLECHA, Jaroslav, JIRÁSEK, Pavel a JIRÁSEK, Václav. 2008. *Česká loutka*. Praha: KANT. 355 s. ISBN 978-80-86970-23-3.
5. CANTÓN, Eugenia Carrión; SASSONE, Cecilia Paula; CERVANTES, Mauro David. The puppet as a metaphor: The role of puppetry in teacher education. In: *Selected Papers from the..... 44th FAAPI Conference*. p. 159.
6. ČERNÁ, Marie. 2015. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 222 s. ISBN 9788024630717.
7. DVORÁK, Jan. 1997. *Herectví s loutkou*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. 88 s. ISBN 8070680695.
8. EMERSON, Eric. 2008. *Problémové chování u lidí s mentální retardací*. Praha: Portál. 166 s. ISBN 9788073673901.
9. HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:3fe23990-e0d0-11e8-a5a4-005056827e52>
10. JIRÁSKOVÁ, Marie, JIRÁSEK, Pavel a PALÁN, Oto. 2011. *Loutka a moderna: vizualita českého loutkového rodinného divadla, spolkového divadla a uměleckých scén v první polovině dvacátého století jako osobitý odraz avantgardních a modernistických snah českých výtvarných umělců*. Brno: Arbor vitae, 453 s. ISBN 978-80-7460-000-5.
11. KROFLIN, Livija, et al. (ed.). 2012. *The power of the puppet*. Zagreb: Unima. ISBN 978-953-96856-6-7
12. KRÖGER, Tarja; NUPPONEN, Anne-Maria. Puppet as a Pedagogical Tool: A Literature Review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2019, 11.4: 393-401.



13. LEŠTINA, Vladimír. 1997. *Vytváříme loutky: pro tvořivou hru dětí*. 2. vyd. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. 127 s. ISBN 8071781592.
14. MAKONJ, Karel, DVOŘÁK, Jan, ed. 2007. *Od loutky k objektu*. Praha: Pražská scéna. Teatrologie. 275 s. ISBN 9788086102603.
15. MIKEŠ, Vladimír, NOVÁK, Vladimír, ed. 2013. *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: Akademie múzických umění v Praze. 231 s. ISBN 9788073312893.
16. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:f1fcf280-7893-11e5-99af-005056827e52>
17. PROVAZNÍK, Jaroslav. 2008. *Děti a loutky: chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Praha: Divadelní fakulta Akademie múzických umění v Praze. 222 s. ISBN 9788073311117.
18. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). 296 s. ISBN 9788024754529.
19. RABOCH, Jiří, Michal HRDLÍČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. 2015. *DSM-5: Diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Přeložil Martina VŇUKOVÁ. Praha: Hogrefe - Testcentrum, liv, 1032 s. ISBN 978-80-86471-52-5.
20. REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:fbade200-0673-11e4-83c7-005056827e51>
21. REMER, Ronit; TZURIEL, David. " I Teach Better with the Puppet"-Use of Puppet as a Mediating Tool in Kindergarten Education—an Evaluation. *American Journal of Educational Research*, 2015, 3.3: 356-365, DOI:10.12691/education-3-3-15
22. SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:7fbb76c0-515a-11ea-a3ba-005056827e52>
23. ŠECHTLOVÁ, Marie, Jan MALÍK, J. V. DVOŘÁK a Josef ŠECHTL. 1978. *Svět loutek: [loutky ze sbírek Muzea loutkářských kultur v Chrudimi]*. Hradec Králové: Kruh. Kraj. 180 s. ISBN (Váz.).
24. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 224 s. ISBN 9788073678890.

25. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a75e2620-ed72-11e8-bc37-005056827e51>
26. TOMÁNEK, Alois. 2006. *Podoby loutky*. 5., rozš. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra alternativního a loutkového divadla. 224 s. ISBN 80-9331-053-8.
27. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2008. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 352s. ISBN 978-80-247-1865-1.
28. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). 392 s. ISBN 9788027103782.
29. VALENTA, Milan. 2013. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.
30. VEJRYCHOVÁ-SOLAROVÁ, Božena. 1974. *Loutky Matěje Kopeckého*. Praha: Odeon. 73 s.

#### **Elektronické a další zdroje:**

31. ICD-11 Dostupné z WWW: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
32. Spolek THEatr Ludem. <[https://www.theatrludem.cz/.](https://www.theatrludem.cz/)>
33. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání vybrané ZŠ*, 2018.
34. Tematické plány zapojených žáků.
35. Vyhláška č. 248/2019 Sb. vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z WWW: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248?text=27%2F2016>>
36. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z WWW: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=27%2F2016>>
37. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon). Dostupné z WWW: <<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>>

## SEZNAM ZKRATEK

A – autorka (použito v tabulkách v kapitole výsledky)

AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Americká asociace pro intelektuální a vývojová postižení)

APA - American Psychological Association (Americká psychologická asociace)

DSM-5 - Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

ICD - International Classification of Diseases (Mezinárodní klasifikace nemocí)

IQ – inteligenční kvocient

IVP – individuální vzdělávací plán

MKN – mezinárodní klasifikace nemocí

PAS – porucha autistického spektra

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradne

RVP – rámcový vzdělávací plán

RVP ZŠS – rámcový vzdělávací plán pro základní školu speciální

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací plán

TU – třídní učitelka (použito v tabulkách v kapitole výsledky)

USA – United States of America (Spojené státy Americké)

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZŠ – základní škola

## SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

### Seznam tabulek

Tab 1. Anamnestické údaje – žákyně.....	41
Tab 2. Anamnestické údaje – žák .....	44
Tab 3. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v českém jazyce u žákyně.....	52
Tab 4. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v matematice u žákyně.....	55
Tab 5. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v českém jazyce u žáka.....	58
Tab 6. Pozorování a reflexe výzkumného šetření v matematice u žáka.....	61
Tab 7. Příprava výuky českého jazyka s žákyní.....	105
Tab 8. Příprava výuky matematiky s žákyní.....	105
Tab 9. Příprava výuky českého jazyka s žákem.....	105
Tab 10. Příprava výuky matematiky s žákem .....	106

### Seznam obrázků

Obr. 1 Marioneta na drátě. Ilustrace Tománek.....	10
Obr. 2 Maňásci. Ilustrace Leština .....	11
Obr. 3 Muppet. Ilustrace Tománek .....	11
Obr. 4 Marota. Ilustrace Leština .....	12
Obr. 5 Javajka. Ilustrace Tománek.....	12
Obr. 6 Loutka hůlková. Foto Dvořák.....	13
Obr. 7 Plošné loutky. Ilustrace Leština .....	14
Obr. 8 Loutky pro stínohru. Ilustrace Leština .....	14
Obr. 9 Plošné terčové loutky. Ilustrace Leština .....	15
Obr. 10 Kombinované systémy. Ilustrace Leština .....	15
Obr. 11 Loutka přilbová. Ilustrace Tománek .....	16
Obr. 12 Loutka krosnová. Ilustrace Tománek.....	16
Obr. 13 Dlaňové loutky. Ilustrace Tománek.....	17
Obr. 14 Vodní divadlo. Ilustrace Tománek.....	18
Obr. 15 Maňásek Michal z Kouzelné školky .....	49
Obr. 16 Informovaný souhlas.....	81

Obr. 17 Poznámky z výzkumného šetření žákyně – český jazyk.....	82
Obr. 18 Poznámky z výzkumného šetření žáka – český jazyk.....	82
Obr. 19 Český jazyk – žákyní vyplněný pracovní list.....	84
Obr. 20 Matematika – žákyní vyplněný pracovní list .....	86
Obr. 21 Český jazyk – žákem vyplněný pracovní list.....	87
Obr. 22 Matematika – žákem vyplněný pracovní list .....	89
Obr. 23 Český jazyk se žákyní.....	90
Obr. 24 Český jazyk se žákyní.....	90
Obr. 25 Český jazyk se žákyní.....	91
Obr. 26 Český jazyk se žákyní.....	91
Obr. 27 Český jazyk se žákem .....	92
Obr. 28 Český jazyk se žákem .....	92
Obr. 29 Český jazyk se žákem .....	93
Obr. 30 Český jazyk se žákem .....	93
Obr. 31 Matematika se žákyní .....	94
Obr. 32 Matematika se žákyní .....	94
Obr. 33 Matematika se žákyní .....	95
Obr. 34 Matematika se žákyní .....	95
Obr. 35 Matematika s žákem .....	96
Obr. 36 Matematika s žákem .....	96
Obr. 37 Matematika s žákem .....	97
Obr. 38 Matematika s žákem .....	97
Obr. 39 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc září .....	99
Obr. 40 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc září.....	101
Obr. 41 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc září .....	102
Obr. 43 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc říjen.....	107
Obr. 44 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc říjen .....	109
Obr. 45 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc říjen .....	110
Obr. 46 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc říjen.....	111
Obr. 47 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc říjen.....	112
Obr. 48 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc říjen .....	114

Obr. 49 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc říjen .....	115
Obr. 50 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc říjen.....	116
Obr. 51 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc listopad.....	117
Obr. 52 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc listopad.....	118
Obr. 53 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc listopad.....	119
Obr. 54 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc listopad .....	120
Obr. 55 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutky pro měsíc listopad .....	121
Obr. 56 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutky pro měsíc listopad .....	122
Obr. 57 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutky pro měsíc listopad.....	123
Obr. 58 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutky pro měsíc listopad .....	124
Obr. 59 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec.....	126
Obr. 60 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec .....	128
Obr. 61 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec .....	129
Obr. 62 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec.....	130
Obr. 63 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec.....	132
Obr. 64 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec .....	134
Obr. 65 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec .....	135
Obr. 66 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec.....	136
Obr. 67 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc leden .....	137
Obr. 68 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc leden .....	138
Obr. 69 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc leden.....	139
Obr. 70 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc leden .....	140
Obr. 71 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc leden .....	141
Obr. 72 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc leden.....	142
Obr. 73 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc leden.....	143
Obr. 74 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc leden .....	144

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Informovaný souhlas .....	81
Příloha 2 Náhled do autorčiných poznámek z průběhu výzkumného šetření .....	82
Příloha 3 Vyplněné pracovní listy z prvního výzkumného šetření bez loutky – září.....	83
Příloha 4 Pořízené screenshoty z videozáznamu realizovaných výzkumných šetření bez loutky ...	90
Příloha 5 Připravené pracovní listy pro druhé výzkumné šetření s využitím loutky – září.....	98
Příloha 6 Přípravy do výuky s využitím loutky.....	105
Příloha 7 Vytvořené pracovní listy pro následující, neproběhnutá výzkumná šetření .....	107

## Příloha 1 Informovaný souhlas



Univerzita Palackého  
v Olomouci

### INFORMOVANÝ SOUHLAS SE ZAPOJENÍM MÉHO DÍTĚTE DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření je realizováno za účelem zpracování diplomové práce vedené na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, Ústav speciálněpedagogických studií, studentkou Jitkou Přivřelovou.

Účelem výzkumného šetření je zjištění vlivu využití loutky při výuce žáků s mentálním postižením. Zkoumán bude vliv na pozornost, paměť a sebehodnocení žáka. Údaje o žácích budou zpracovány anonymně, budou jim změněny jména.

Byl/a jsem seznámena s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného šetření studentky Jitky Přivřelové s názvem **Využití loutky při edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy.**

Jméno a příjmení dítěte: \_\_\_\_\_, narozené dne: \_\_\_\_\_

Souhlasím s účastí svého dítěte v tomto výzkumném šetření. Dávám své svolení výzkumníkovi, aby při pozorování během výuky si zaznamenal reakce mého dítěte a použil je za účelem sepsání diplomové práce.

Souhlasím se způsobem, jak bude zachována důvěryhodnost a jak bude identita mého dítěte chráněna během výzkumného šetření, a i po jeho skočení.

Souhlasím, že moje dítě bude v průběhu výuky nahráváno prostřednictvím videokamery a s analýzou audiovizuálního záznamu. Zkoumány budou reakce na výuku s loutkou a bez. Dávám souhlas k tomu, že výzkumník může své poznatky z výzkumného šetření (při zachování zásady anonymity), publikovat v některé z odborných vědeckých publikací.

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 \_\_\_\_\_

.....

Jitka Přivřelová  
(výzkumník)

V \_\_\_\_\_ dne \_\_\_\_\_

.....

zákonný zástupce

**Obr. 16 Informovaný souhlas**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



Příloha 2 Náhled do autorčinych poznámek z průběhu výzkumného šetření

- paslo mi, ze se začátku měla záje -
- občas "hoda", chybí s poměr "někde" myl<sup>1</sup> sam
- ke konci aktivity už zájame někde jiné; prodlužuje aktivity; pozornost ke "muj" elastickým
- začal polehávat
- zvládla si zapamatovat jen pár osob, per kladě, záky už se hochot' kladeč

Obr. 17 Poznámky z výzkumného šetření žákyně – český jazyk  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

- jeho mluví jakoby vdele -
- taby' zručos'
- čte poličku
- přiče' do mě pastelka
- autarka schm'í mobil sestop'ím; aby naryp'ím' zč'k
- nechce se mu pracovat
- přiče' do mě pastelka
- občas kochel po třiči-
- "kol oplu", ale občas po sam
- pamerkye si
- hodnos' se dobre

Obr. 18 Poznámky z výzkumného šetření žáka – český jazyk  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Příloha 3 Vyplněné pracovní listy z prvního výzkumného šetření bez loutky – září

Pracovní list – český jazyk



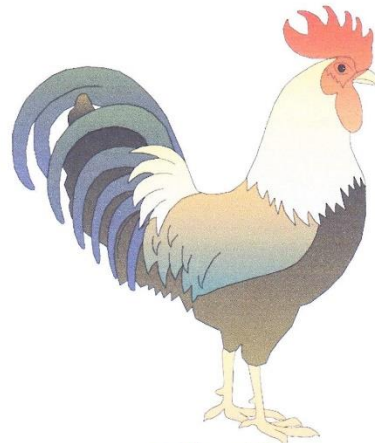
SVÍČE



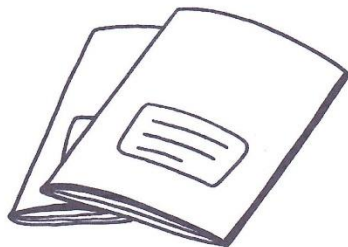
MEDVĚD



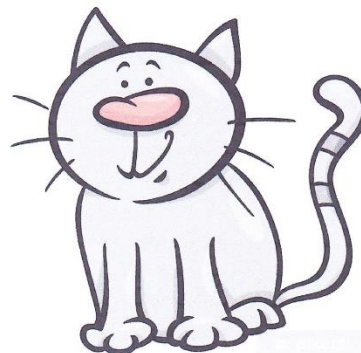
BATOH



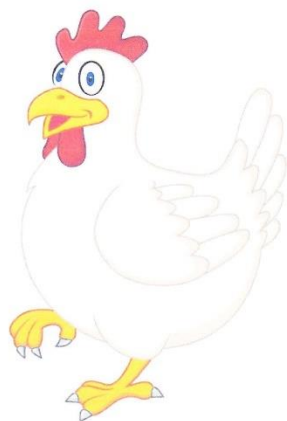
KOHOŮT



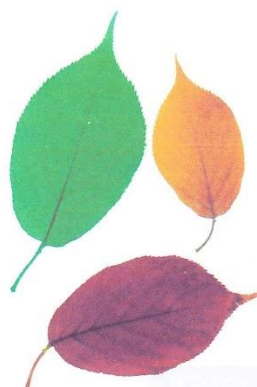
SEŠITY



KOČKA



SLEPICE



LISTY



ŘEPA

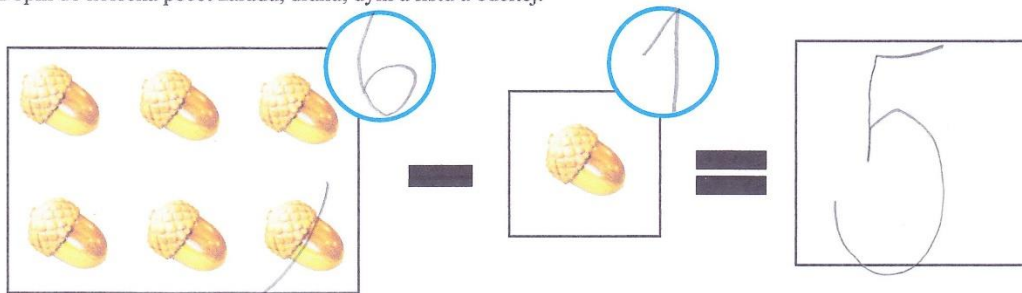


JEŽEK

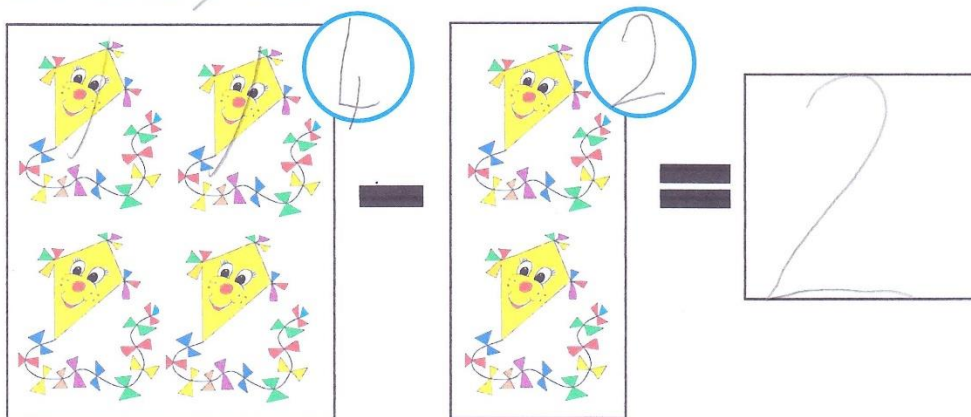
**Obr. 19** Český jazyk – žákyní vyplněný pracovní list  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – matematika

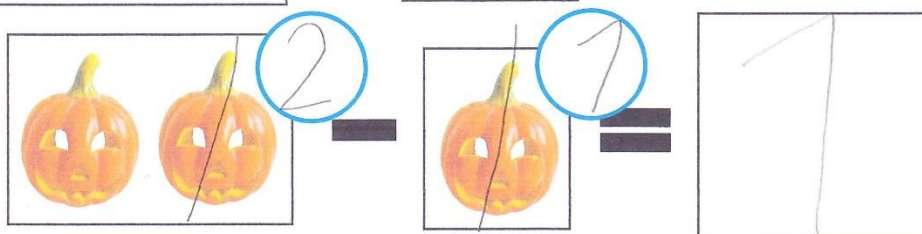
Doplň do kolečka počet žaludů, draků, dýní a listů a odčítej.



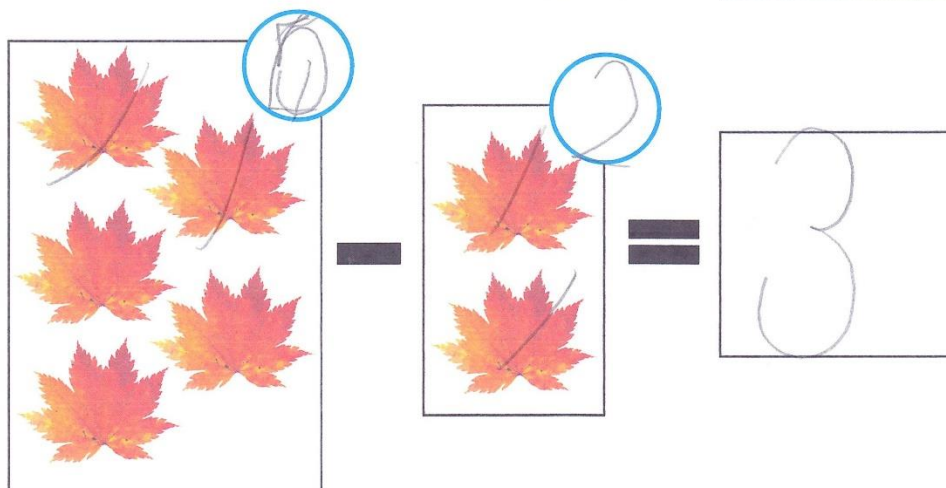
A subtraction problem involving acorns. The first box contains 6 acorns arranged in two rows of three. A circle next to it contains the number 6. A minus sign follows. The second box contains 1 acorn. A circle next to it contains the number 1. An equals sign follows. The final box contains a large outline of the number 5 for tracing.



A subtraction problem involving dragons. The first box contains 4 dragons arranged in two rows of two. A circle next to it contains the number 4. A minus sign follows. The second box contains 2 dragons arranged in two rows of one. A circle next to it contains the number 2. An equals sign follows. The final box contains a large outline of the number 2 for tracing.

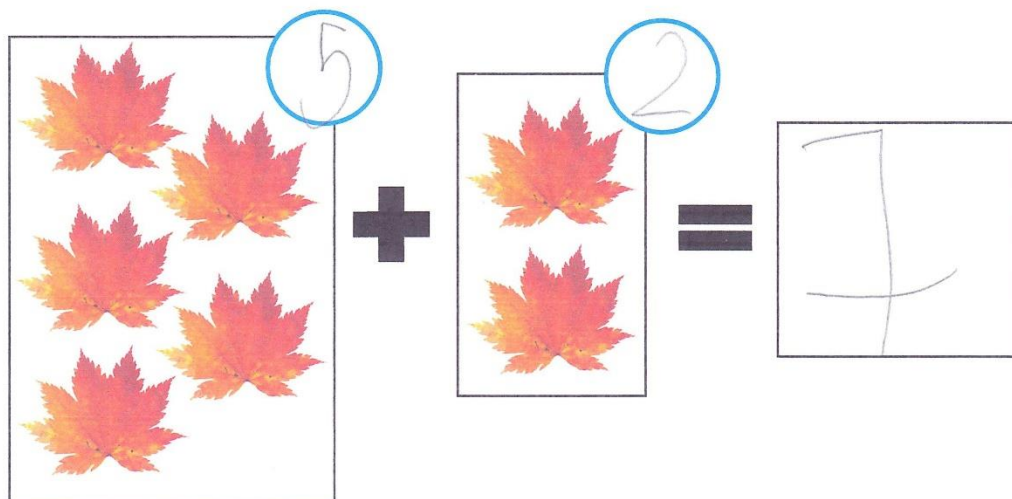
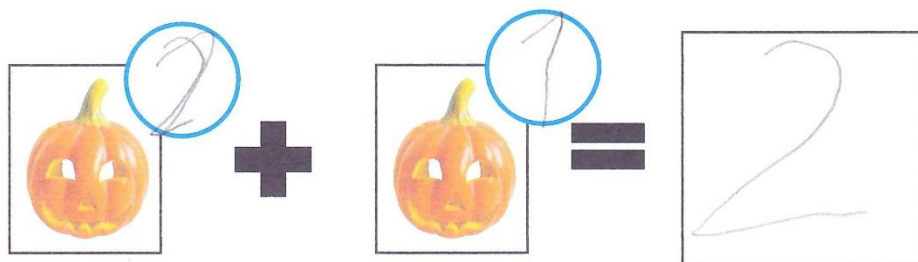
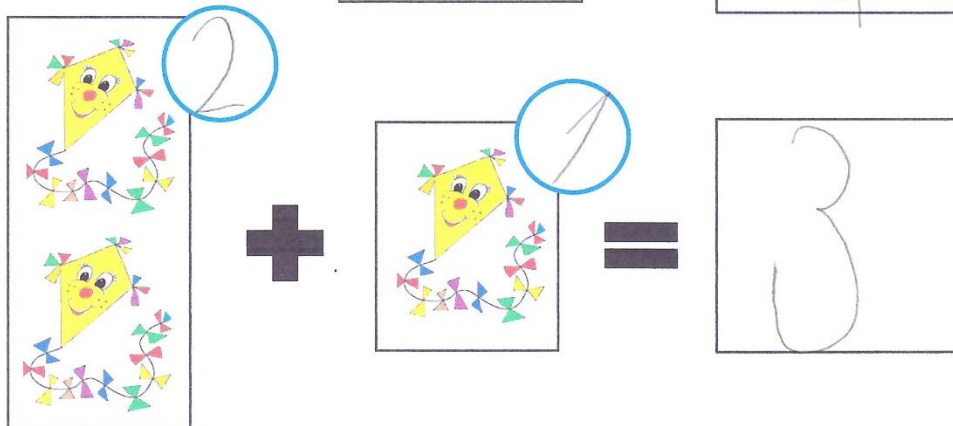
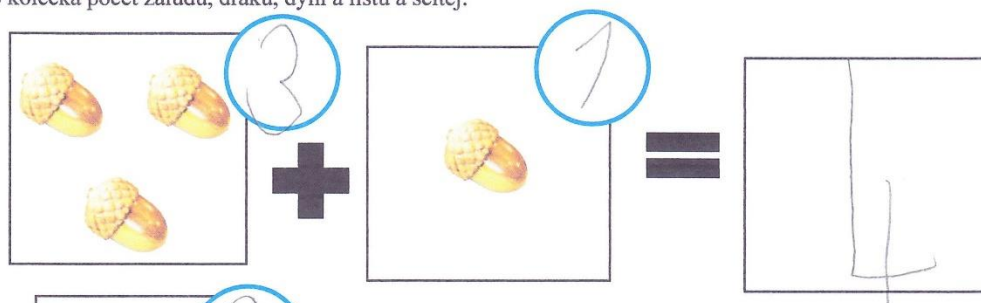


A subtraction problem involving pumpkins. The first box contains 2 pumpkins. A circle next to it contains the number 2. A minus sign follows. The second box contains 1 pumpkin. A circle next to it contains the number 1. An equals sign follows. The final box contains a large outline of the number 1 for tracing.



A subtraction problem involving leaves. The first box contains 5 leaves. A circle next to it contains the number 5. A minus sign follows. The second box contains 2 leaves. A circle next to it contains the number 2. An equals sign follows. The final box contains a large outline of the number 3 for tracing.

Doplň do kolečka počet žaludů, draků, dýní a listů a sčítej.



Obr. 20 Matematika – žákyní vyplněný pracovní list  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



## Podzim



Po prázdninách a teplém létě přichází na řadu barevný podzim. Podzim začíná 23. září. V tento den dochází k podzimní rovnodennosti. Den je stejně dlouhý jak noc. S dalšími dny se zkracuje den a prodlužuje noc. Sluníčko přestává tolik hřát a začíná být větší zima. Proto se musíme více oblékat. Na podzim víc prší. Příroda se připravuje na zimu. Zvířata si pomalu dělají zásoby a chystají se k zimnímu spánku.

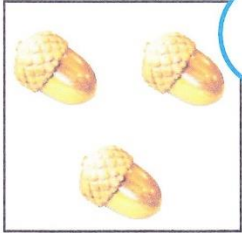
### Úkoly:

- Kolik je v první větě slov ?
- Najdi v první větě nejdelší slovo.
- Opiš nejdelší slovo: \_\_\_\_\_
- Najdi v první větě nejkratší slovo
- Opiš nejkratší slovo: \_\_\_\_\_
- Podtrhni v textu červeně slovo podzim
- Zakroužkuj modře tečku na konci každé věty.

Obr. 21 Český jazyk – žákem vyplněný pracovní list  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – matematika

Doplň do kolečka počet žaludů, draků, dýní a listů a násob dvěma.



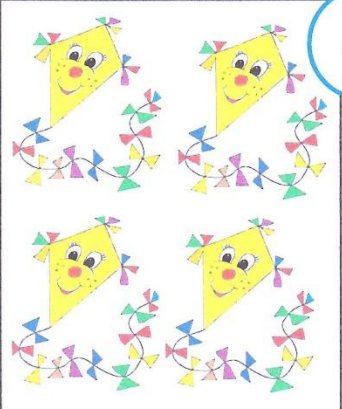
3

 $\times$ 

2

 $=$ 

6




4

 $\times$ 

2

 $=$ 

8



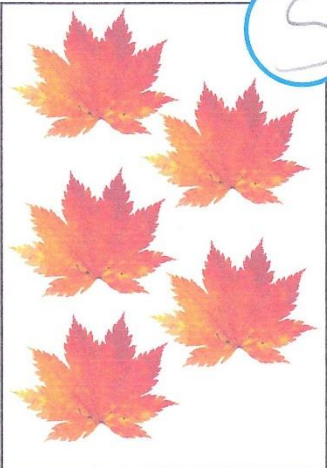
2

 $\times$ 

2

 $=$ 

4



5

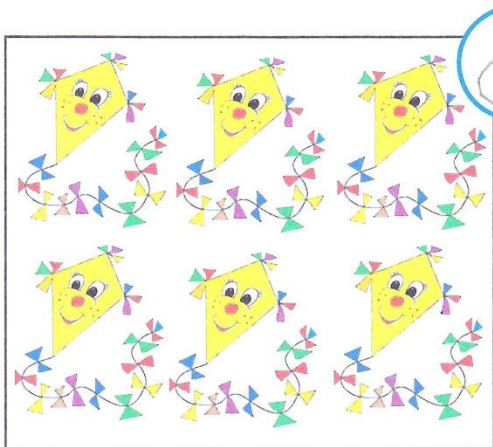

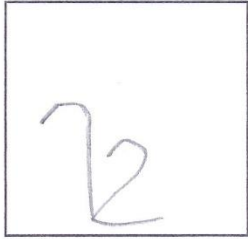
 $\times$ 

2



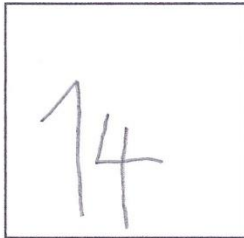
 $=$ 

10

 $\times$   $=$  

 $\times$   $=$  

 $\times$   $=$  

 $\times$   $=$  

Obr. 22 Matematika – žákem vyplněný pracovní list  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření





**Obr. 23** Český jazyk se žákyní  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 24** Český jazyk se žákyní  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 25** Český jazyk se žákyní  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 26** Český jazyk se žákyní  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 27 Český jazyk se žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 28 Český jazyk se žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření





**Obr. 29** Český jazyk se žákem  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 30** Český jazyk se žákem  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 31 Matematika se žákyní**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 32 Matematika se žákyní**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 33 Matematika se žákyní**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 34 Matematika se žákyní**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření





**Obr. 35 Matematika s žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 36 Matematika s žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 37 Matematika s žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Obr. 38 Matematika s žákem**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



Příloha 5 Připravené pracovní listy pro návazné výzkumné šetření s využitím loutky – září

Pracovní list 2 – český jazyk



ŽA - LUD



KA - ŠTAN



DÝ - NĚ



KU - KU - ŘI - CE



LIŠ - KA



JA - BL - KO



**JE** – LEN



**DEŠT** - NÍK



**TRAK** – TOR

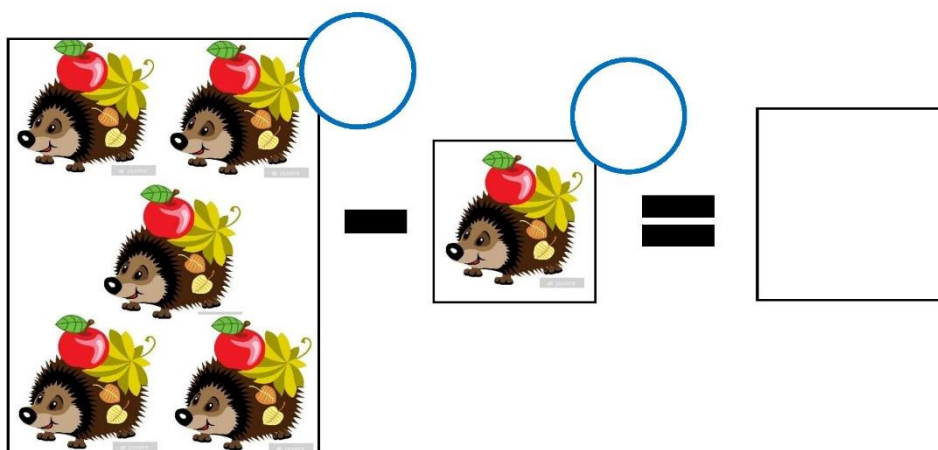
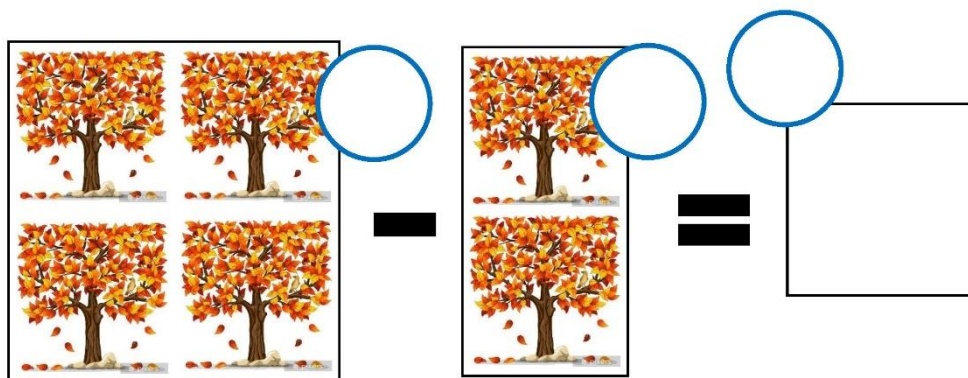
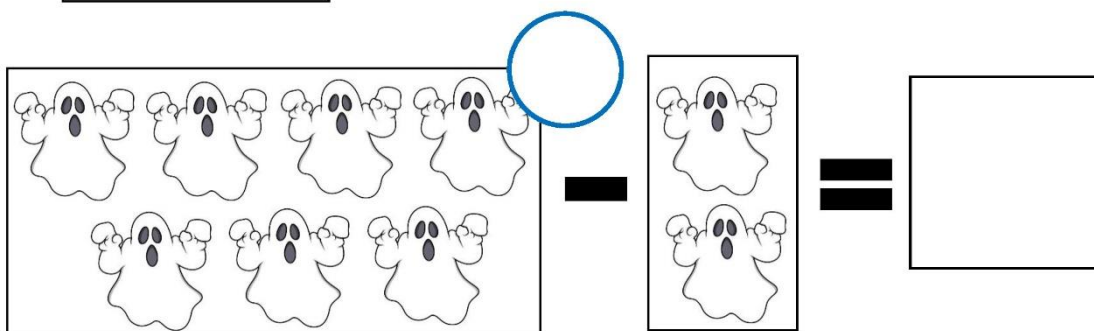
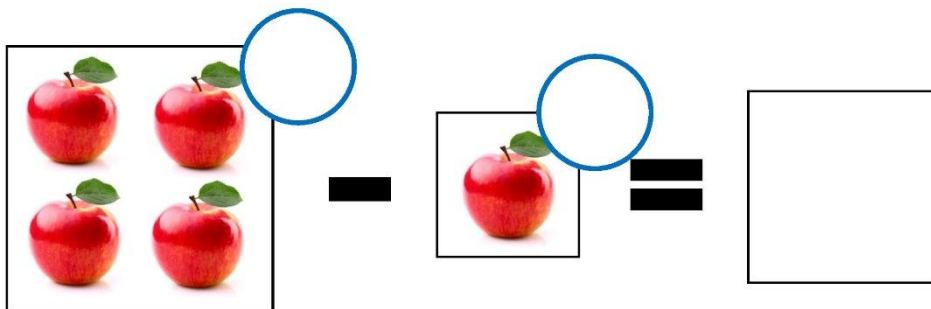


**SO** - VA

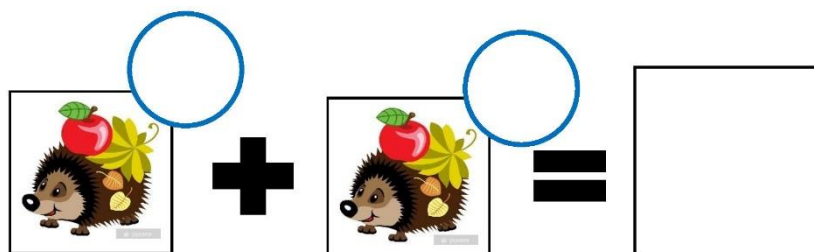
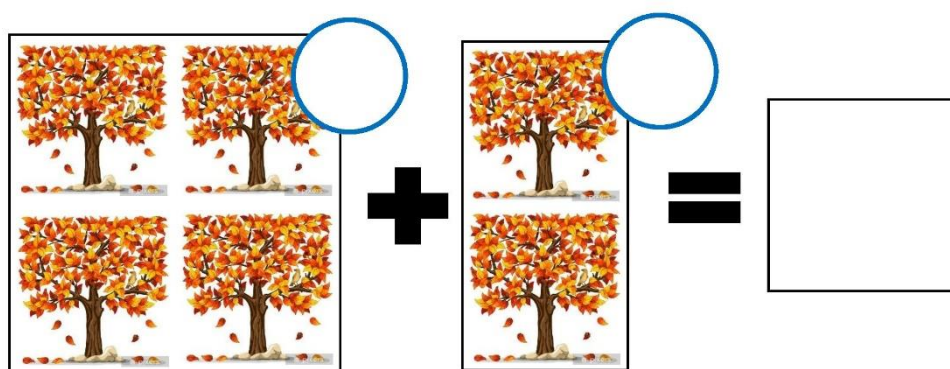
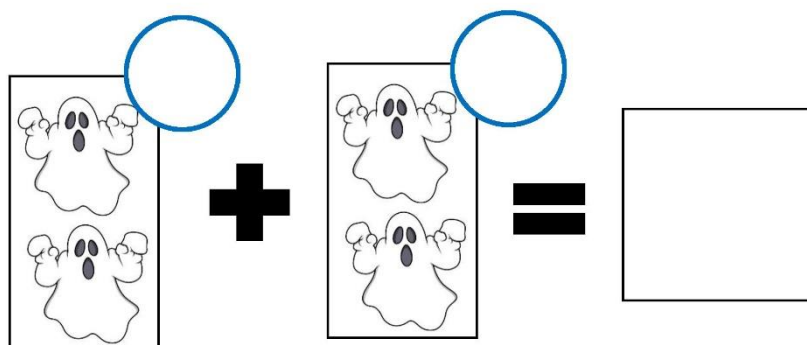
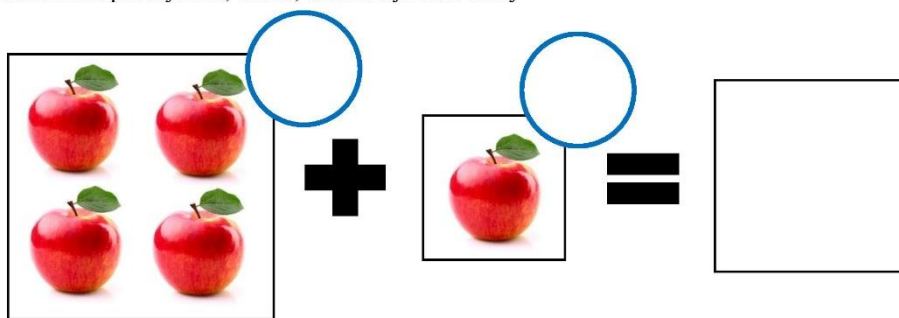
Obr. 39 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc září  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list 2 - matematika

Doplň do kolečka počet jablek, duchů, stromů a ježků a odčítej



Doplň do kolečka počet jablek, duchů, stromů a ježků a sčítej



Obr. 40 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc září  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

## Podzim



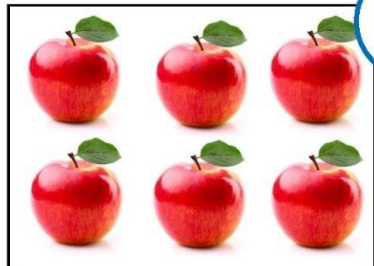
Září, říjen a listopad jsou měsíce podzimu. V průběhu těchto měsíců se zelené listy na stromech postupně mění na žluté, oranžové a červené. Příroda začíná být barevnější. V listopadu začíná padat listí ze stromů. Stromy zůstávají holé a chystají se na zimní, sněhovou příkrývku. Na začátku podzimu z jírovců padají kaštany. Děti ve škole si z kaštanů vytvářejí zvířátka. Protože na podzim více fouká, děti venku na polích pouští své draky. Příroda se postupně chystá na zimu. Vlaštovky, jiřičky, čápi a další ptáci, kteří k nám přilétají na léto, se chystají k odletu do teplých krajín. Na jaře se k nám však zase vrátí.

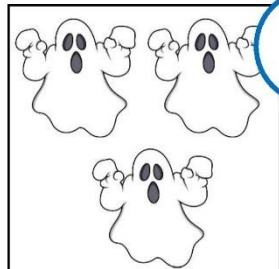
### Úkoly:


- Ve které větě je nejvíce slov?
- Najdi v první větě nejdelší slovo.
  
- Opiš nejdelší slovo: \_\_\_\_\_
- Najdi v první větě nejkratší slovo
  
- Opiš nejkratší slovo: \_\_\_\_\_
- Podtrhni v textu červeně slovo podzim.
- Zakroužkuj modře tečku na konci každé věty.
- Jak se jmenují podzimní měsíce?

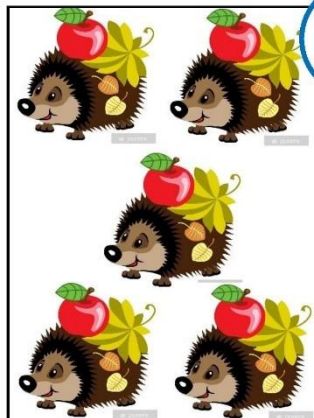
Pracovní list 2 - matematika

Doplň do kolečka počet jablek, duchů, stromů a ježků a násob dvěma

 $\times$   =

 $\times$   =

 $\times$   =

 $\times$   =



$$\times \boxed{2} = \boxed{\phantom{00}}$$

$$\times \boxed{2} = \boxed{\phantom{00}}$$

$$\times \boxed{2} = \boxed{\phantom{00}}$$

$$\times \boxed{2} = \boxed{\phantom{00}}$$

Obr. 42 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc září

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Příloha 6 Přípravy do výuky s využitím loutky

**Tab 7. Příprava výuky českého jazyka s žákyní**

<b>Příprava do výuky českého jazyka s využitím loutky - žákyně</b>	
1.	Začít měřit čas; v úvodu žákyni představit maňáska a říct jí, že dnes bude pracovat s maňáskem; maňásek pozdraví žákyni a poprosí ji, aby začala číst slova v pracovních listech
2.	Maňásek žákyni poprosí, aby slova vytleskávala po slabikách a jednotlivé slabiky pastelkou zakroužkovala; první slovo vytleská maňásek s žákyní, po celou dobu kontroluje správnost, případně pomůže žákyni ke správnému řešení
3.	S koncem časového limitu maňásek ukončí činnost žákyně na pracovním listu. Vyzve ji, aby si list ještě jednou prohlédla a schová jej. Maňásek vyzve žákyni k vyjmenování obrázků z pracovního listu
4.	Nakonec se maňásek žákyně zeptá, jak dnes pracovala, jak jí práce šla.

**Tab 8. Příprava výuky matematiky s žákyní**

<b>Příprava do výuky matematiky s využitím loutky - žákyně</b>	
1.	Začít měřit čas; loutka řekne žákyni, že budou spolu počítat
2.	Maňásek vede žákyni u všech příkladů k tomu, aby nejprve poznala, co je na obrázku. Aby vždy spočítala jednotlivé množiny v daném příkladu a dopsala počet obrázků do uvedého kolečka. Až po spočítání množin žákyně počítá příklad a výsledek zapisuje do rámečku.
3.	S koncem časového limitu maňásek ukončí činnost žákyně na pracovním listu. Vyzve ji, aby si list ještě jednou prohlédla a schová jej. Maňásek vyzve žákyni k vyjmenování obrázků z pracovního listu
4.	Nakonec se maňásek žákyně zeptá, jak dnes pracovala, jak jí práce šla.

**Tab 9. Příprava výuky českého jazyka s žákem**

<b>Příprava do výuky českého jazyka s využitím loutky - žák</b>	
1.	Začít měřit čas; v úvodu žákovi představit maňáska a říct mu, že dnes bude pracovat s maňáskem; maňásek pozdraví žáka a poprosí jej, aby začal číst text v pracovních listech; maňásek jej pozorně poslouchá.
2.	Maňásek žáka provází úkoly, které jsou v pracovním listě.
3.	S koncem časového limitu maňásek ukončí činnost žáka na pracovním listu. Vyzve jej, aby si list ještě prohlédl i s obrázky. Maňásek vyzve žáka k vyjmenování obrázků z pracovního listu a zeptá se ho i na to, co hledali v textu.
4.	Nakonec se maňásek žáka zeptá, jak dnes pracoval, jak mu práce šla.



**Tab 10. Příprava výuky matematiky s žákem**

Příprava do výuky matematiky s využitím loutky - žákyně	
1.	Začít měřit čas; loutka řekne žákovi, že budou spolu počítat
2.	Maňásek vede žáka u všech příkladů k tomu, aby nejprve poznal, co je na obrázku. Aby vždy spočítal jednotlivé množiny v daném příkladu a dopsal počet obrázků do uvedého kolečka. Až po spočítání množin žákyně počítá příklad, operaci násobení dvěma, s pomocí počítadla. Výsledek zapisuje do rámečku. Maňásek mu pomáhá dojít ke správnému výsledku.
3.	S koncem časového limitu maňásek ukončí činnost žáka na pracovním listu. Vyzve jej, aby si list ještě jednou prohlédl a schová jej. Maňásek vyzve žáka k vyjmenování obrázků z pracovního listu
4.	Nakonec se maňásek žáka zeptá, jak dnes pracoval, jak mu práce šla.

Příloha 7 Vytvořené pracovní listy pro následující, neproběhnutá výzkumná šetření

Pracovní list – český jazyk

Přečti slovo a najdi a zakroužkuj písmena L, Y



DÝNĚ



LISY



NETOPÝR



ŽALUD

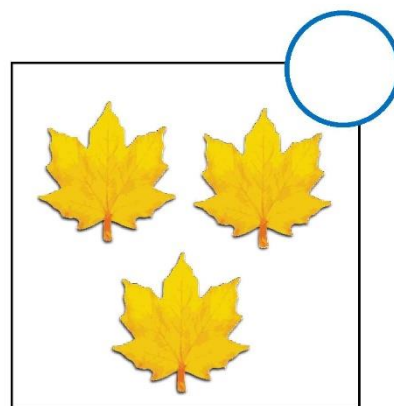
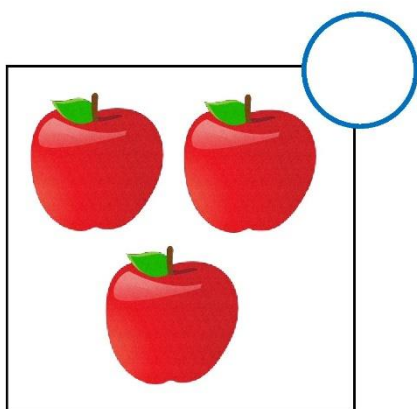
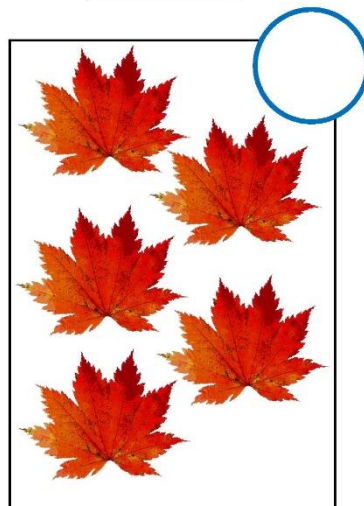
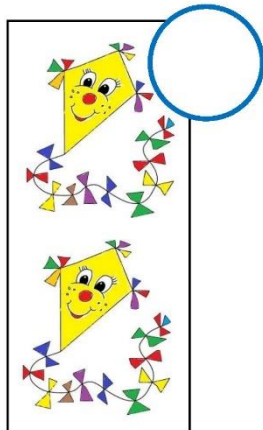
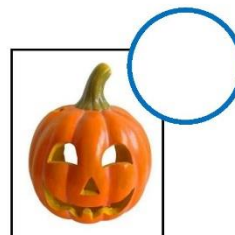
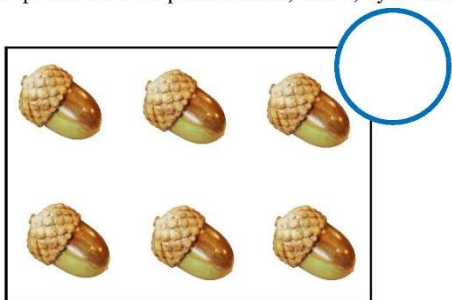
Přečti slabiky

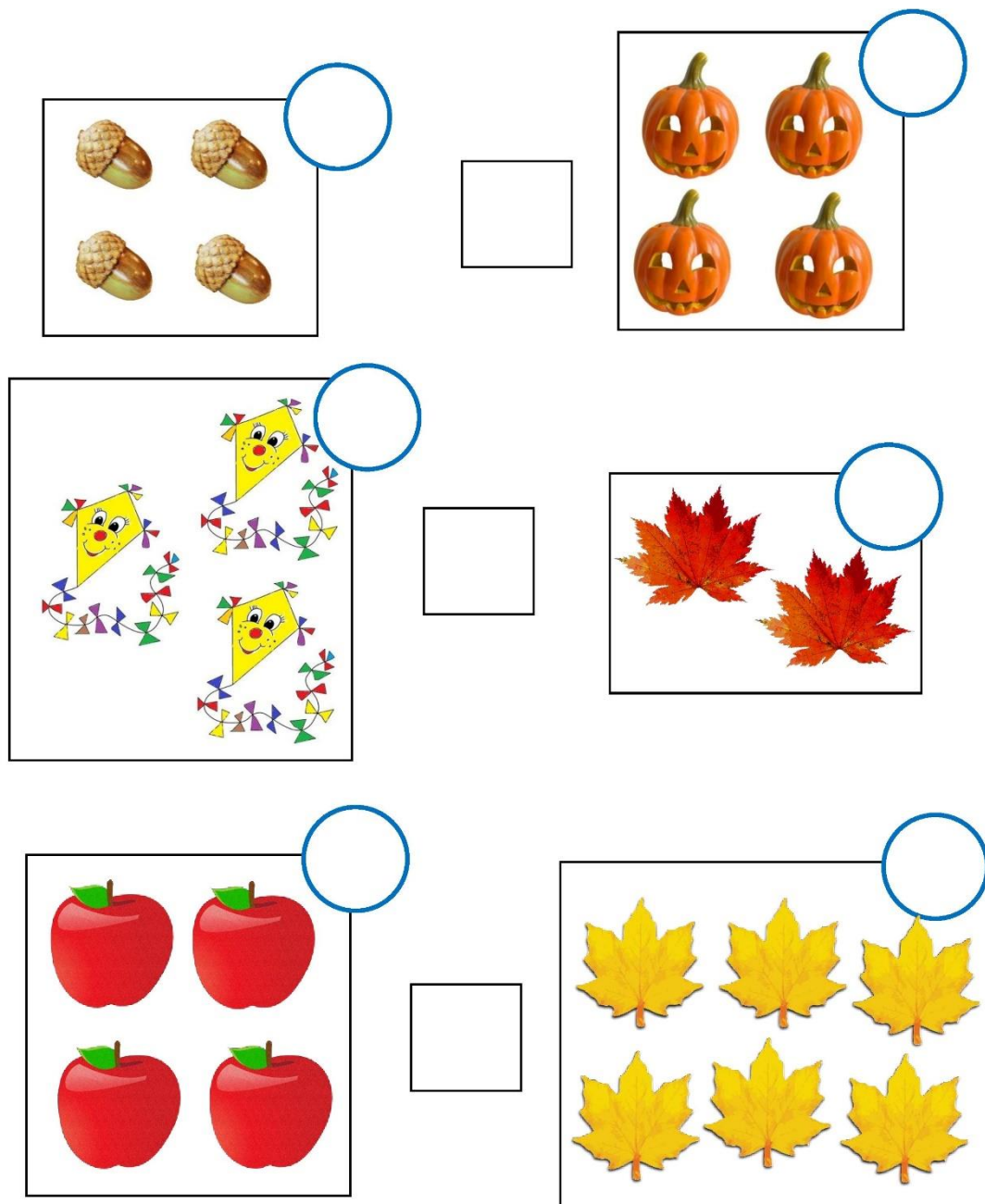
MY	LY	LÁ
MÁ	LE	LO
MO	LO	MÁ
MI	LI	ME
MŮ	LU	LÉ

Obr. 43 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc říjen  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

**Pracovní list – matematika**

Doplň do kolečka počet žaludů, draků, dýní a listů a odčítej. Porovnej mezi sebou množiny a doplň  $>$ ,  $<$ ,  $=$ .





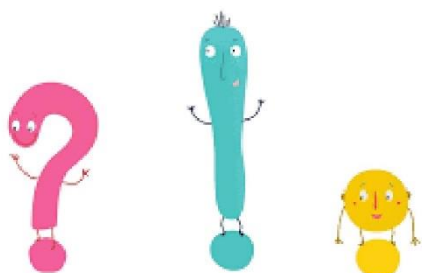
Najdi a zakroužkuj číslici 6

1 3 6 5 4 6 2 1 6 2 3 3 4 5 4 6 1 2 3 6

**Obr. 44 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc říjen**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Co je na obrázku?



Venku je zima.

Vezmi si bundu!

Máte doma kaštiny?

V tom domě straší!

Listí padá ze stromů.

Zůstaň tady!

Brzy budou Vánoce.

Je to listí barevné?



Úkoly:

- Zakroužkuj modrou pastelkou tečky na konci věty.
- Zakroužkuj zelenou pastelkou otazníky na konci věty.
- Zakroužkuj žlutou pastelkou vykřičníky na konci věty.
  
- Tečkou končí věta... ?
- Otazníkem končí věta... ?
- Vykřičníkem končí věta... ?

**Obr. 45** Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc říjen

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Zapiš číslicí

dvacet jedna \_\_\_\_\_

třicet čtyři \_\_\_\_\_

padesát dva \_\_\_\_\_

čtyřicet sedm \_\_\_\_\_

sto \_\_\_\_\_

osmdesát šest \_\_\_\_\_

jedenáct \_\_\_\_\_

Doplň >, <, =

75



52



90



98



66



66



85



37



29



78



100



100



Obr. 46 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc říjen

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

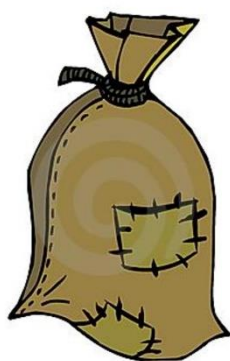
Přečti slovo a najdi a zakroužkuj písmena L, Y



V L K



J A B L K O



P Y T E L



K A P K Y

Přečti slabiky

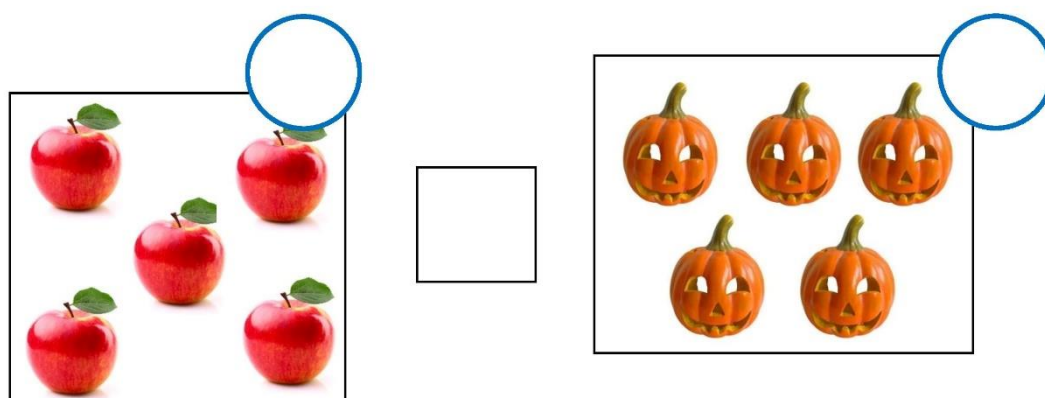
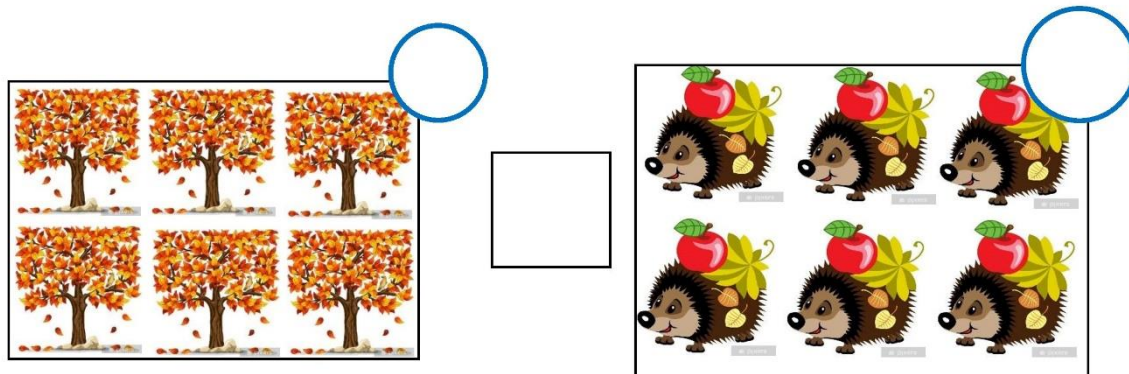
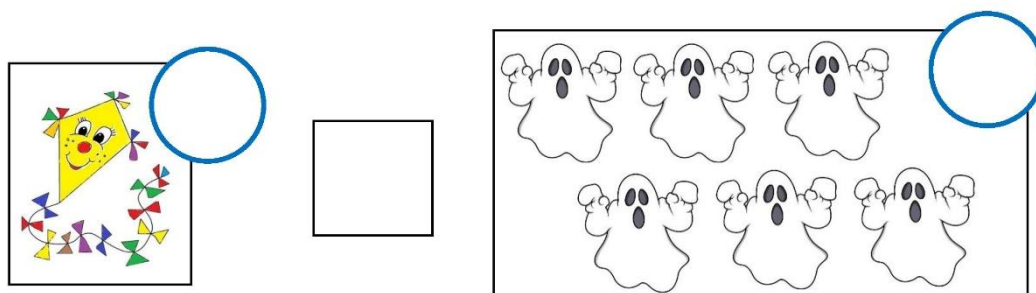
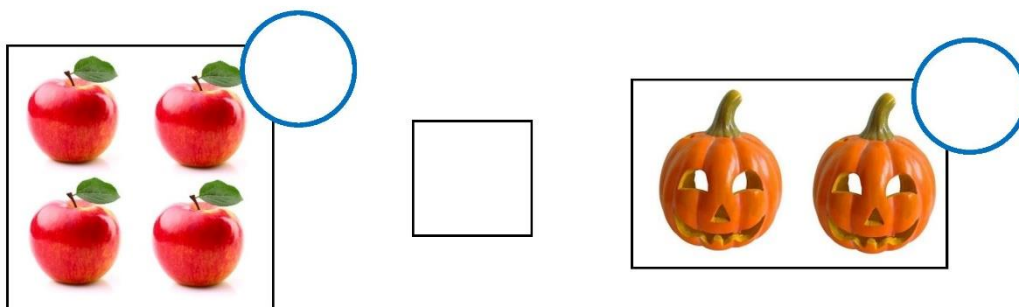
MO	LO	LE
MÁ	MU	LY
MI	LA	MÉ
ME	LU	LI
MÁM	MOL	LEM

Obr. 47 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc říjen  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

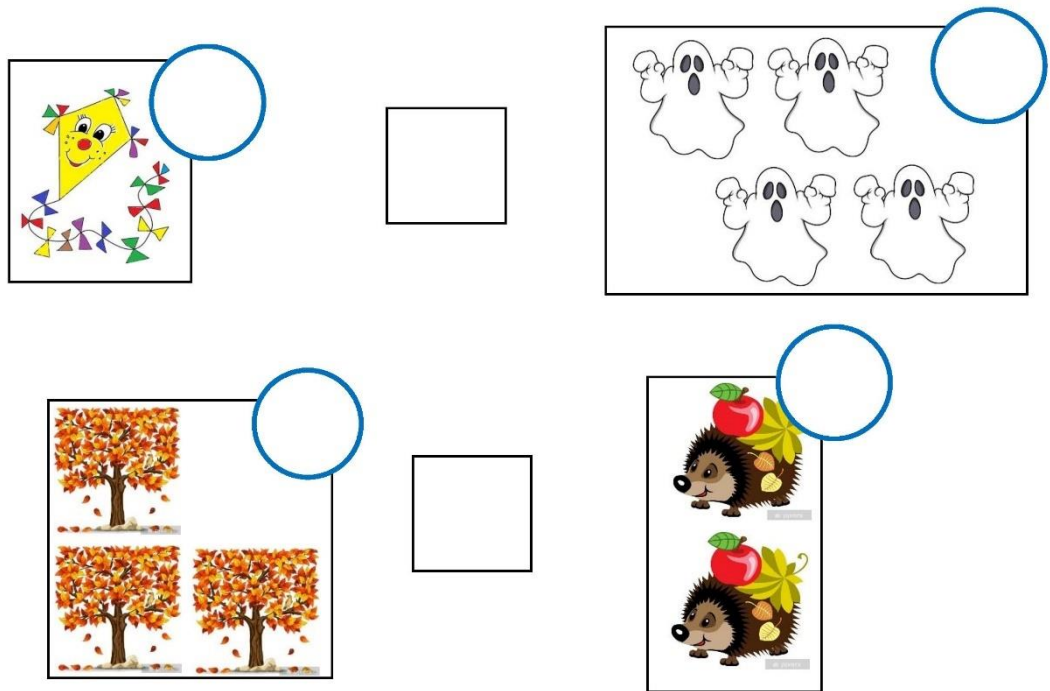


Pracovní list – matematika

Doplň do kolečka počet žaludů, draků, dýní a listů a odčítej. Porovnej mezi sebou množiny a doplň  $>$ ,  $<$ ,  $=$ .







Najdi a zakroužkuj číslici 6

4 1 2 3 6 4 5 6 1 1 3 4 3 6 6 2 1 4 6 1 2 6

**Obr. 48 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc říjen**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Nezapomeň si deštník.

Obleč se!

Máte doma dýni?

Venku prší.

Nasbíral sis žaludy?

Nechod' tam!

Na podzim se slaví svátek strašidel.

Máš pláštěnku?



Úkoly:

- Zakroužkuj modrou pastelkou tečky na konci věty.
- Napiš, jak vypadá tečka: \_\_\_\_\_
- Zakroužkuj zelenou pastelkou otazníky na konci věty.
- Napiš, jak vypadá otazník: \_\_\_\_\_
- Zakroužkuj žlutou pastelkou vykřičníky na konci věty.
- Napiš, jak vypadá vykřičník: \_\_\_\_\_
  
- Tečkou končí věta... ?
- Otazníkem končí věta... ?
- Vykřičníkem končí věta... ?

**Obr. 49 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc říjen**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

**Pracovní list– matematika**

Zapiš číslicí

Sedmdesát čtyři \_\_\_\_\_

šedesát pět \_\_\_\_\_

Devadesát tři \_\_\_\_\_

sedmnáct \_\_\_\_\_

čtyřicet \_\_\_\_\_

třicet osm \_\_\_\_\_

dvacet devět \_\_\_\_\_

Doplň >, <, =

60



53



15



25



72



72



46



39



88



94



43



43



**Obr. 50 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc říjen**

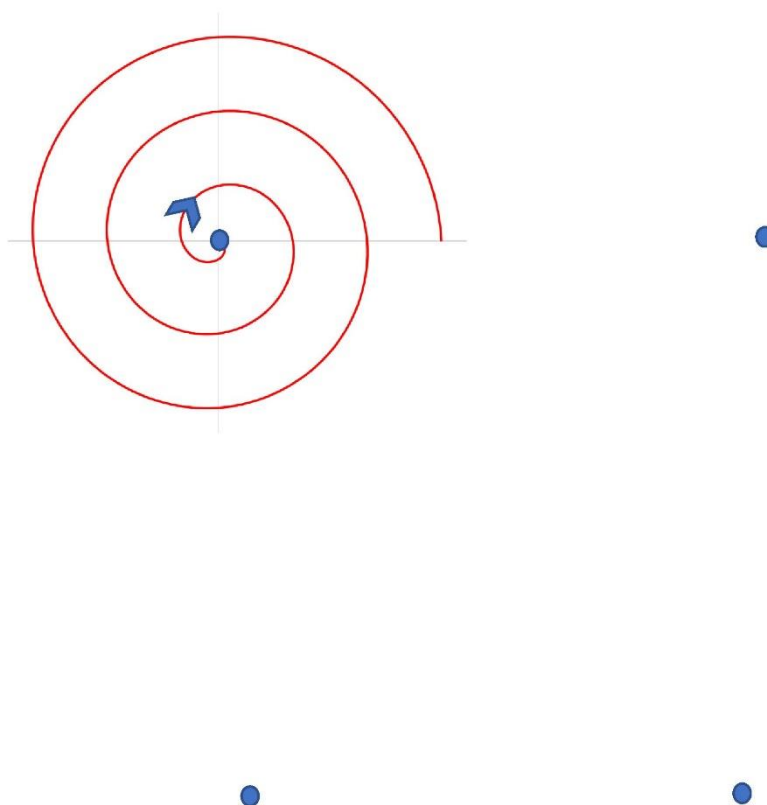
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slova s písmenem M. Písmeno M zakroužkuj

M Á M	M Á M E	M E L E
M Á M A	M Í T	M O L O
M Á L O	M A S O	M A L Ý

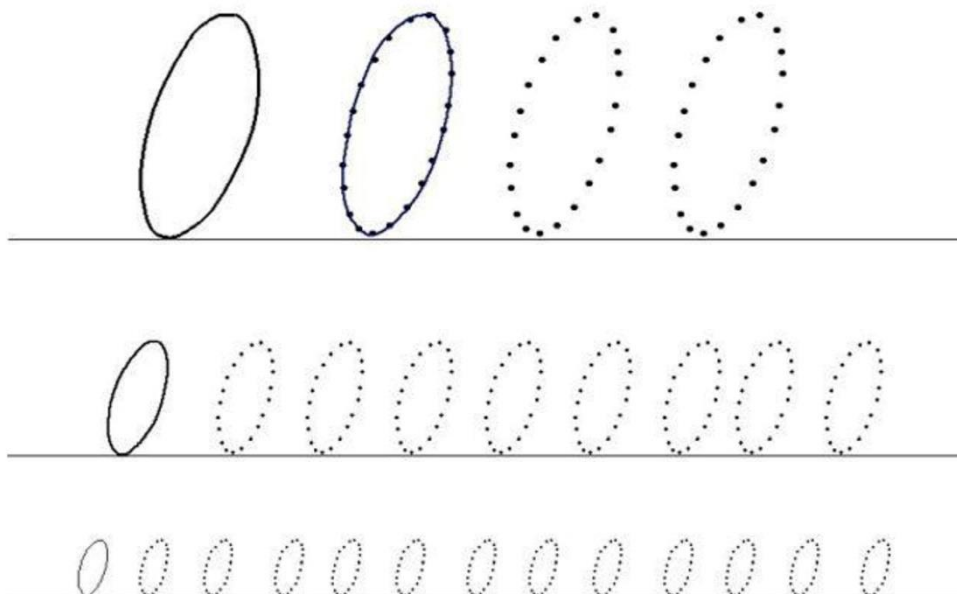
Spirála – obtáhni a vedle zkus sama



Obr. 51 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc listopad  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

**Pracovní list – matematika**

Pojďme spolu psát číslici 0



Přečti číselnou řadu a zakroužkuj číslici 0

0 1 2 3 4 5 6  
6 5 4 3 2 1 0

Co je víc? Doplň  $>$ ,  $<$ ,  $=$

4	<input type="text"/>	0
0	<input type="text"/>	6
0	<input type="text"/>	0

**Obr. 52 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc listopad**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Věta oznamovací, nebo tázací? Doplň znaménka na konci vět.



Máš hlad \_\_\_\_\_

Koupil si nové auto \_\_\_\_\_

Listí padá ze stromů \_\_\_\_\_

Můžu si koupit zmrzlinu \_\_\_\_\_

Je ti zima \_\_\_\_\_

Půjčíš mi prosím deštník \_\_\_\_\_

Myslel si, že v tom domě straší \_\_\_\_\_

Bál se pavouků \_\_\_\_\_

Koně se pásli \_\_\_\_\_

Byl jsi s rodiči v ZOO \_\_\_\_\_



Obr. 53 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc listopad

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Vypočítej

88



44



51



21



100



32



67



15



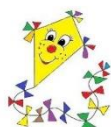
23



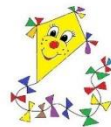
35



47



21



74



11



55



45



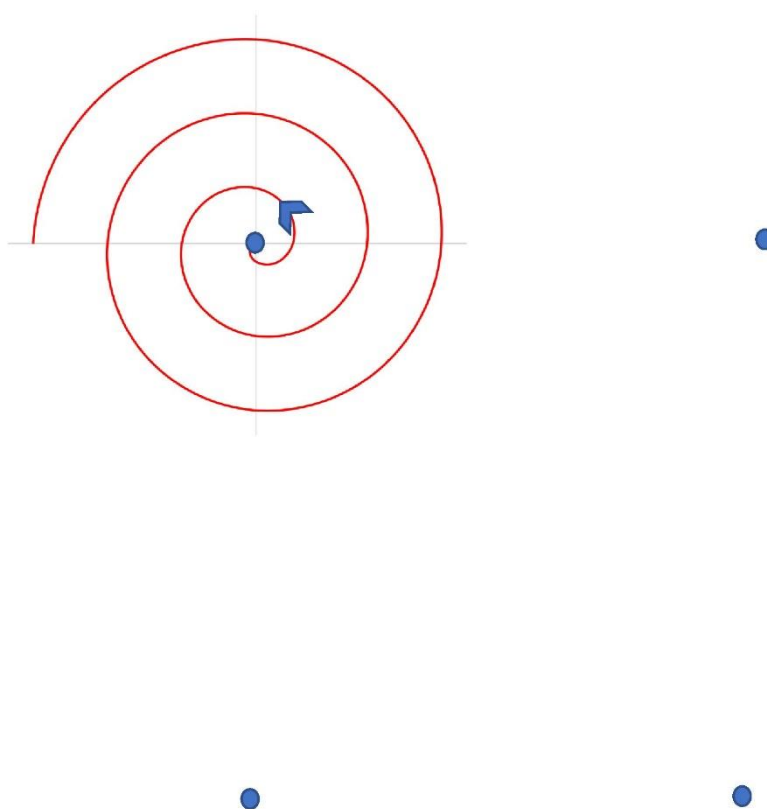
Obr. 54 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc listopad  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slova s písmenem M. Písmeno M zakroužkuj

M E L A	M Í S A	M Á M A
M Á M E	M Á L O	M O L
L O M	M Ý T	L E M

Spirála – obtáhni a vedle zkus sama

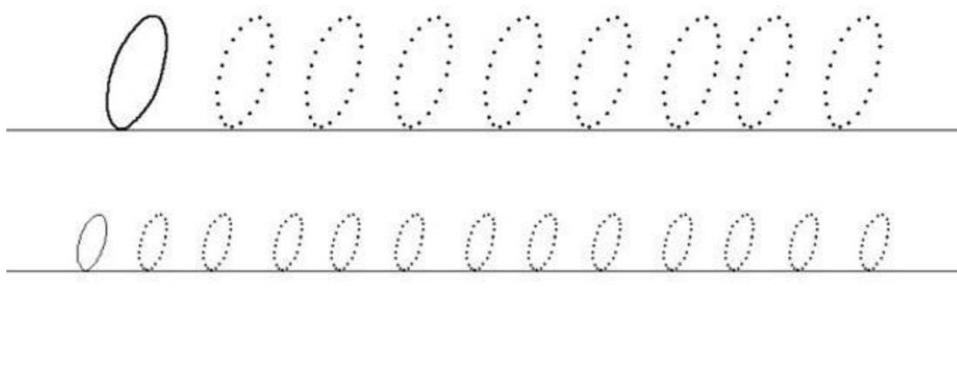


Obr. 55 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutky pro měsíc listopad  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření



**Pracovní list – matematika**

Pojďme spolu psát číslici 0



Přečti číselnou řadu a zakroužkuj číslici 0

0 1 2 3 4 5 6  
6 5 4 3 2 1 0

Najdi číslici 0 a zakroužkuj ji

1 0 6 2 3 0 1 5 0 1 4 0 5 0 6 1 4 5 3 0

Co je víc? Doplň >, <, =

1  0

0  0

0  4

**Obr. 56 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutky pro měsíc listopad**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Věta oznamovací, nebo tázací? Doplň znaménka na konci vět.



Byl veselý \_\_\_\_\_

Jak se máš \_\_\_\_\_

Stromy jsou barevné \_\_\_\_\_



Bolí tě to \_\_\_\_\_

Má nový dům \_\_\_\_\_



Máma pekla buchty \_\_\_\_\_

Na co máš chuť \_\_\_\_\_

Zlobíš se na mě \_\_\_\_\_



Máš rád čokoládu \_\_\_\_\_

Listí už opadalo \_\_\_\_\_

Obr. 57 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutky pro měsíc listopad  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Vypočítej

45



20



78



35



64



54



96



27



27



33



45



51



62



34



32



64



Obr. 58 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutky pro měsíc listopad  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slabiky s písmeny M, L, V, T

MA	TO	LE
VE	MU	TI
TY	MY	TU
ME	VU	VY
LO	LA	VA

Přečti slovo a zakroužkuj písmena V a T



STROMEČEK



VÁNOČKA



HVĚZDA



VĚNEC



SVÍCE



KOSTEL

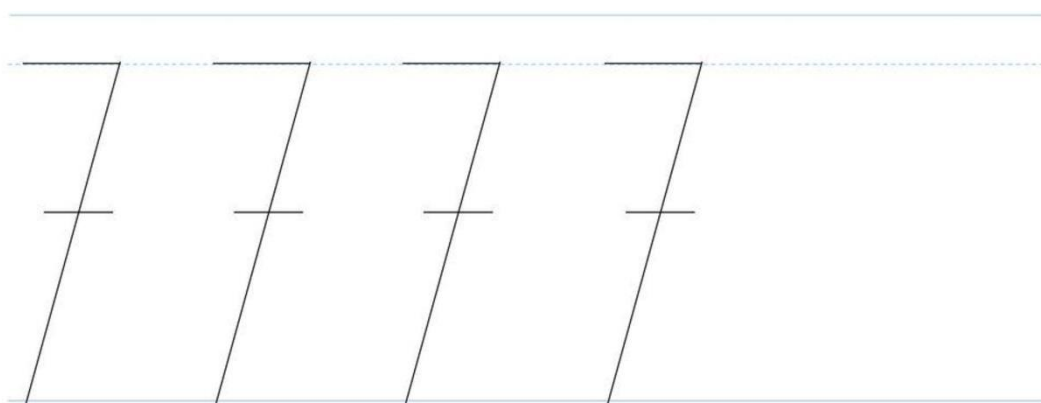
**Obr. 59** Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

**Pracovní list – matematika**

Spočítej, kolik je vánočních stromčků



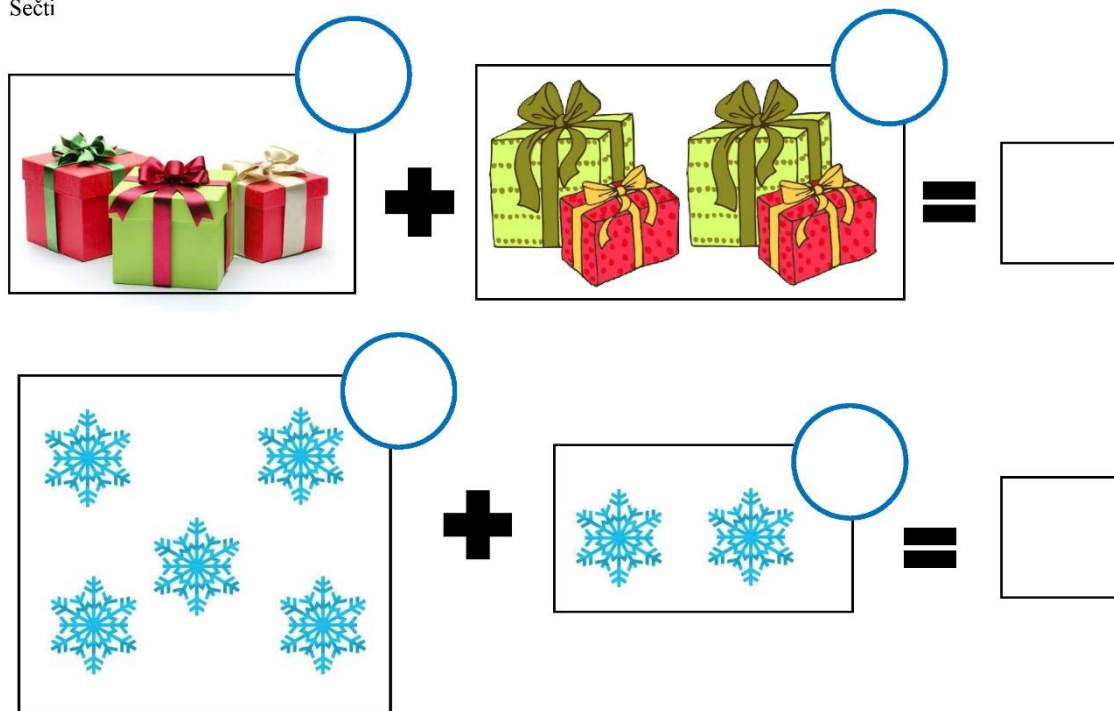
Pojďme spolu psát číslici 7



Přečti číselnou řadu a zakroužkuj číslici 7

0 1 2 3 4 5 6 7  
7 6 5 4 3 2 1 0

Sečti



Obr. 60 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Co je na obrázku?



Zakroužkuj vykřičník na konci věty.

Nezlob!

Vezmi si bundu!

Pozor!

Polož to!

Klouže to!

Doplň vhodné slovo do věty.

Pod \_\_\_\_\_ stromečkem jsou dárky.



Cukroví mi moc \_\_\_\_\_.



Na Vánoce zpíváme \_\_\_\_\_.

Venku padá \_\_\_\_\_.



**Obr. 61 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření



Pracovní list– matematika

Vypočítej



$$\begin{array}{r} 58 \\ - 37 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 75 \\ - 42 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 84 \\ - 53 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 99 \\ - 34 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 22 \\ 57 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 34 \\ 23 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42 \\ 11 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 71 \\ 26 \\ \hline \end{array}$$



Obr. 62 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc prosinec  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slova s písmeny M, L, V, T. Písmena V a T zakroužkuj

MÁMA	MASO	TÁTA
TETA	VANA	LEM
VÁNOCE	LET	TELE

Přečti slovo a zakroužkuj písmena V a T



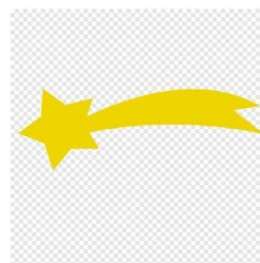
CUKROVÍ



ZLATÉ PRASÁTKO



SALÁT



KOMETA



ZVONEK



VLOČKA

**Obr. 63 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec**  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – matematika

Spočítej, kolik je sněhuláků



Pojďme spolu psát číslici 7



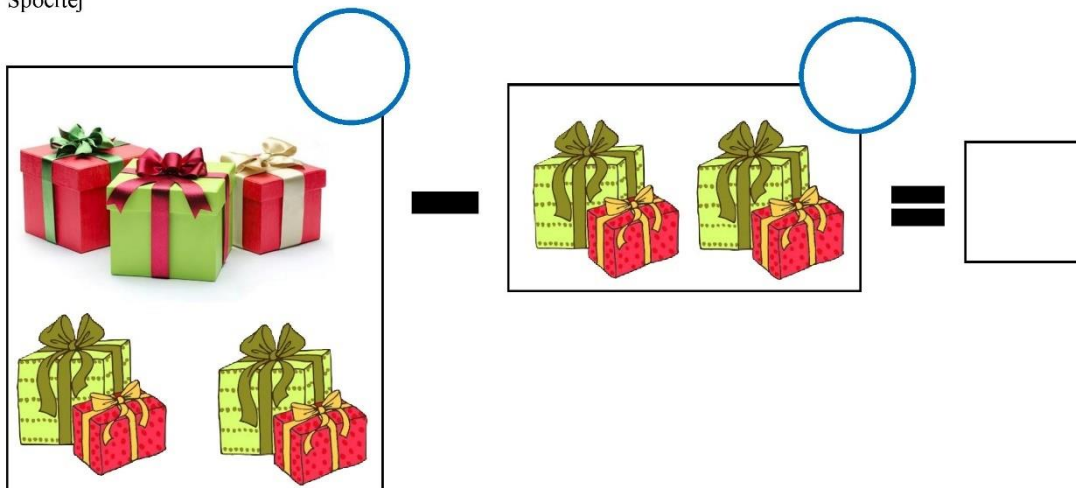
Přečti číselnou řadu a zakroužkuj číslici 7

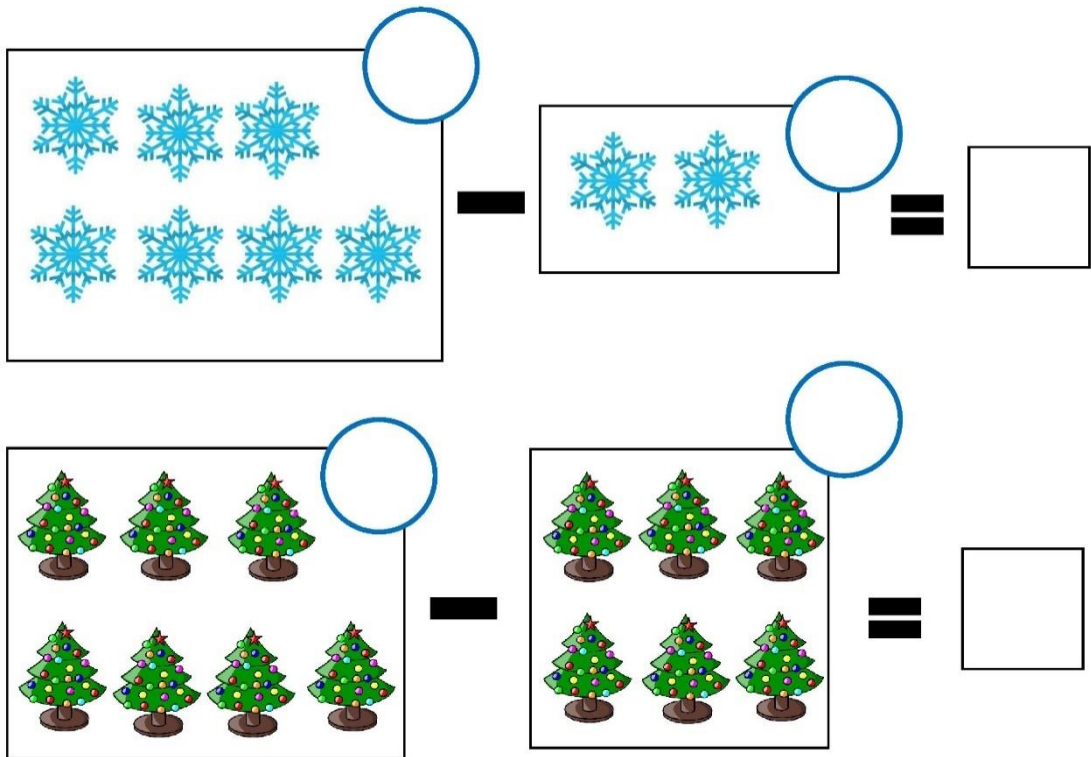
0 1 2 3 4 5 6 7  
7 6 5 4 3 2 1 0

Najdi číslici 7 a zakroužkuj ji

1 7 6 2 3 0 7 5 0 1 4 7 5 0 6 1 7 5 3 7

Spočítej





Obr. 64 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Co je na obrázku?



Zakroužkuj vykřičník na konci věty.

Nechod' tam!

Vezmi si šálu!

Počkej!

Nesahej na to!

Stůj!

Doplň vhodné slovo do věty.

Na adventním \_\_\_\_\_ jsme zapálili svíčku.



Na Štědrý den máme na večeři \_\_\_\_\_.

V televizi se koukám na \_\_\_\_\_.



Protože jsem byl hodný, dostanu hodně \_\_\_\_\_.



Obr. 65 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Vypočítej



$$\begin{array}{r} 76 \\ - 11 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 94 \\ - 42 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 89 \\ - 54 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 62 \\ - 31 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 27 \\ + 51 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 54 \\ + 25 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 32 \\ + 17 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 61 \\ + 23 \\ \hline \end{array}$$



Obr. 66 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc prosinec  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slova slabiky písmenem B.

B A	B E	B O
B U	B Y	B Á
B Ě	B Ů	B Í

Spoj správně věty

KRÁVA DĚLÁ ●

● ZUB

VYPADL MU ●

● BOSÝ

KOUPIL SI NOVÉ ●

● BOSÝ

CHODIL PO TRÁVĚ ●

● BRATRA

BYDLEL V MALÉM ●

● BŮ

MÁ STARŠÍHO ●

● BYTĚ

Co je na obrázku?

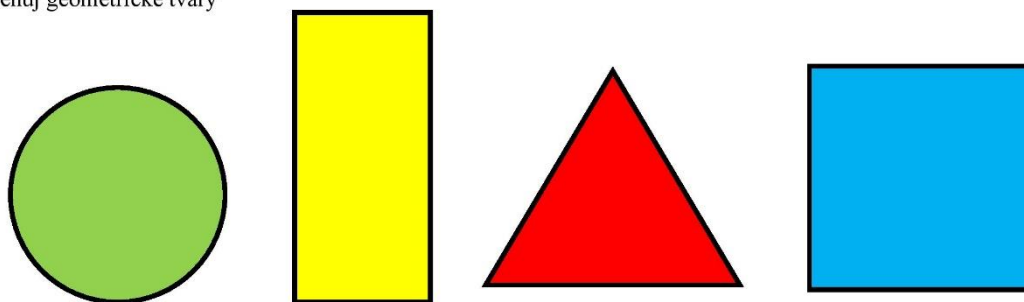


Obr. 67 Český jazyk - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc leden  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

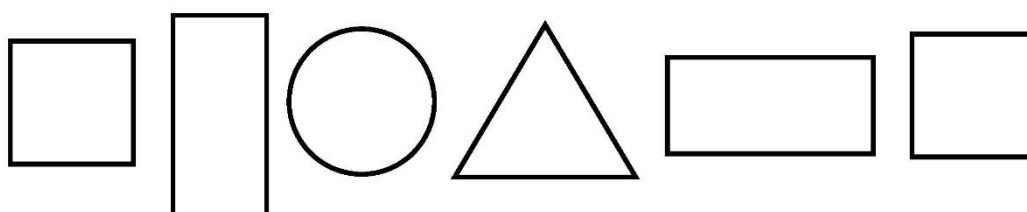


**Pracovní list – matematika**

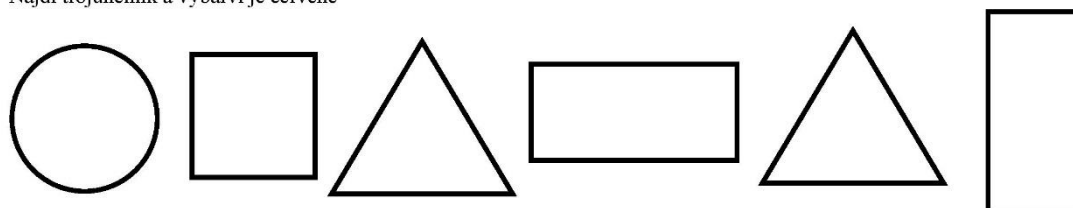
Pojmenuj geometrické tvary



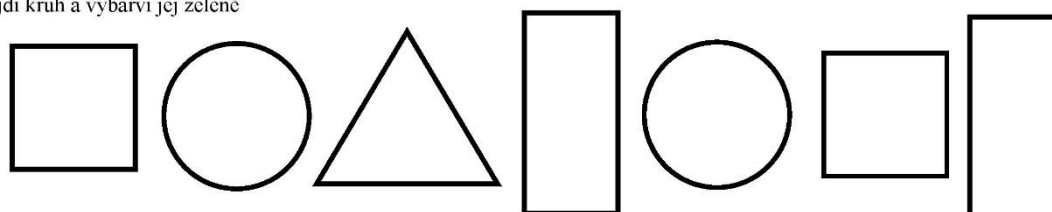
Najdi čtverec a vybarvi jej modře



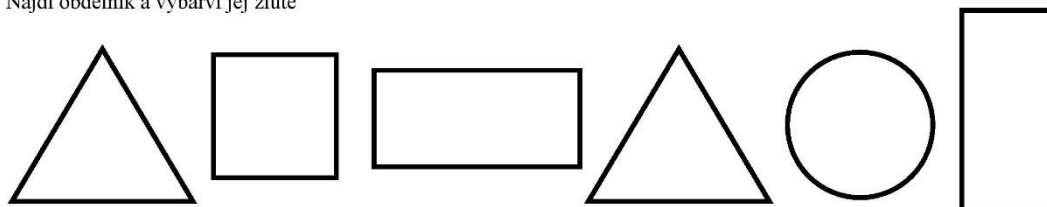
Najdi trojúhelník a vybarvi je červeně



Najdi kruh a vybarvi jej zeleně



Najdi obdélník a vybarvi jej žlutě



**Obr. 68 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku bez loutky pro měsíc leden**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Slova nadřazená – zakroužkuj, co sem patří?

**SPORT**

lyžování

malování

bruslení

spánek

čtení

běhání

jízda na kole



**ŠKOLA**

tabule

vana

učení

obchod

matematika

prvouka

postel

lyžování



**JÍDLO**

mýdlo

rohlík

počítač

řízek

pastelka

počítadlo

brambory

polévka

papuce



**BARVY**

pítí

oranžová

okno

slunce

žlutá

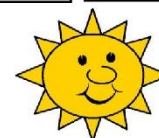
modrá

housenka

zelená

peřina

černá



Obr. 69 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc leden

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Vypočítej



$$\begin{array}{r} 86 \\ -17 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 84 \\ -26 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 62 \\ -34 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 52 \\ -39 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 25 \\ +56 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 57 \\ +37 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 49 \\ +14 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 62 \\ +28 \\ \hline \end{array}$$



Obr. 70 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku bez loutky pro měsíc leden  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Čti slova slabiky písmenem B.

B O	B A	B E
B Y	B U	B Í
B Ů	B Ě	B Á

Spoj správně věty

ROZBIL SI ●

● BOULI

PRŠELO A BYLA ●

● BREČEL

BYL SMUTNÝ A ●

● BRÝLE

NA ČELE MĚL ●

● BLOK

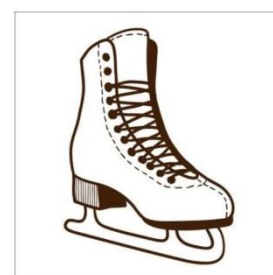
NA STĚNĚ VISEL ●

● OBRAZ

KOUPIL SI POZNÁMKOVÝ ●

● BOUŘKA

Co je na obrázku?

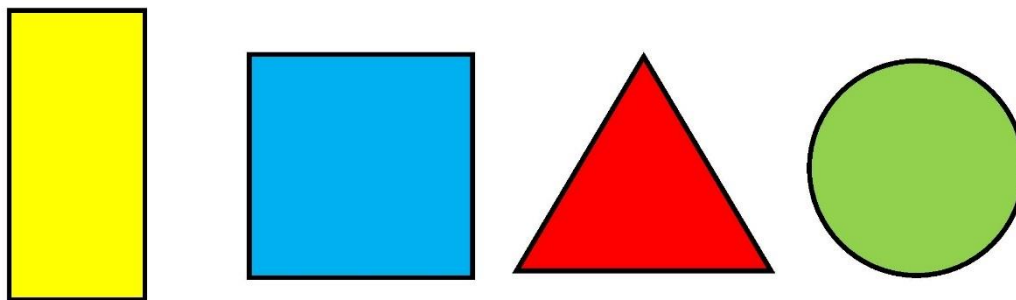


Obr. 71 Český jazyk - pracovní list pro žáky pro výuku s loutkou pro měsíc leden

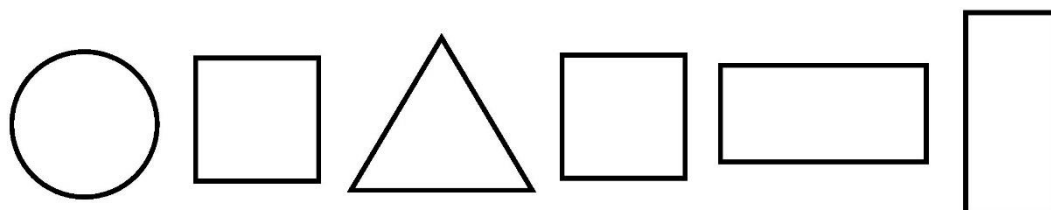
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

**Pracovní list – matematika**

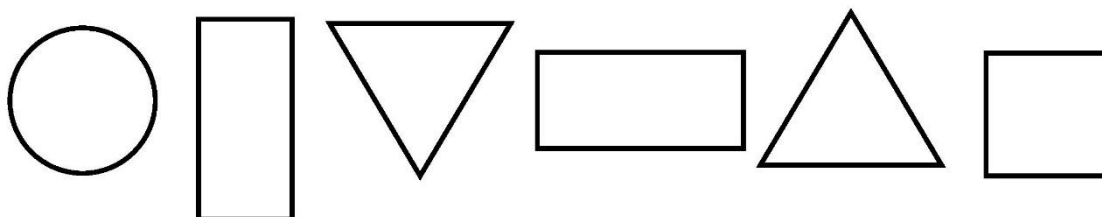
Pojmenuj geometrické tvary



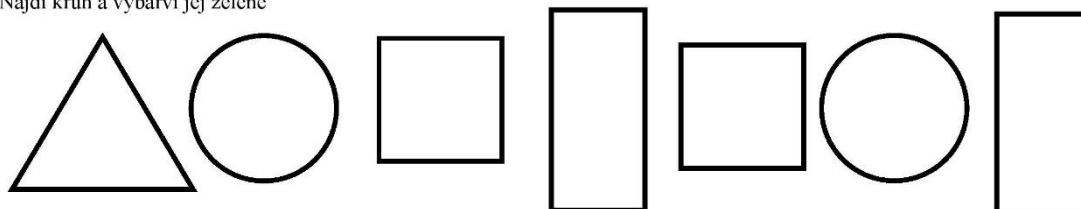
Najdi čtverec a vybarvi jej modře



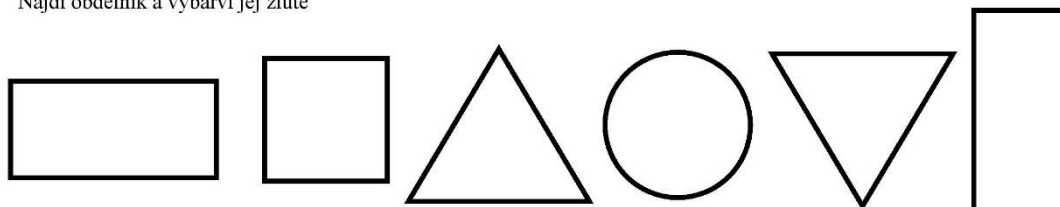
Najdi trojúhelník a vybarvi je červeně



Najdi kruh a vybarvi jej zeleně



Najdi obdélník a vybarvi jej žlutě



**Obr. 72 Matematika - pracovní list pro žákyni pro výuku s loutkou pro měsíc leden**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list – český jazyk

Slova nadřazená – zakroužkuj, co sem patří?

**TĚLO**

oběd    ruka    noha    koberec    lyžování    prst    koš    koleno    had



**POČASÍ**

zima    silnice    auto    déšť    pes    teplo    škola    bunda    vítr



**OBLEČENÍ**

bunda    kolo    ponožky    tabule    kniha    tričko    kočka    kalhoty



**ZVÍŘATA**

beruška    batoh    nábytek    pes    brusle    kůň    kolo    kočka    jelen



**Obr. 73 Český jazyk - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc leden**

Zdroj: vlastní výzkumné šetření

Pracovní list– matematika

Vypočítej



$$\begin{array}{r} 75 \\ -27 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 64 \\ -36 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 82 \\ -54 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 42 \\ -19 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 34 \\ 57 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 46 \\ 35 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 51 \\ 15 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 72 \\ 28 \\ \hline \end{array}$$



Obr. 74 Matematika - pracovní list pro žáka pro výuku s loutkou pro měsíc leden  
Zdroj: vlastní výzkumné šetření

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jitka Přivřelová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Využití loutky při edukaci žáků s mentálním postižením na prvním stupni základní školy
<b>Název v angličtině:</b>	The use of puppets with primary school pupils with intellectual disability
<b>Anotace práce:</b>	<p><b>Úvod:</b> Loutka je často využívána jako didaktická pomůcka při výuce mladších žáků. Výzkumy a publikace se však spíše, než využitím loutky při výuce zabývají loutkou samotnou a jejím působením v uměleckém prostředí, nebo dramatickou výchovou a dramatizací ve školním prostředí. O tom, jaký má loutka vliv na žáky v edukačním procesu a celkově vliv i na žáky a učitele ve školním prostředí je jen málo výzkumů, ty jsou však převážně ze zahraničí. Co se týče spojení loutek a žáků s mentálním postižením, tak tam je informací a zdrojů ještě méně.</p> <p><b>Cíl:</b> Analyzovat a popsat realizaci výuky u vybraných žáků s mentálním postižením ve třídě II, bez a s využitím loutky. Dále zjistit, jaký vliv bude mít použití či absence loutky u žáků ve vybraných oblastech – pozornosti, paměti a sebeevaluaci.</p> <p><b>Metodika:</b> Bylo využito kvalitativního výzkumného šetření. Pro sběr kvalitativních dat a jejich analýzu bylo využito metod fenomenologického pozorování a triangulace studentkou a třídní učitelkou zapojených žáků. Získaná data byla zpracována do výsledků a vepsána do tabulek. Výzkumného šetření se účastnili dva žáci.</p> <p><b>Výsledky:</b> Výsledky poukazují na to, jaký je průběh sledovaných oblastí u žáků při výuce bez loutky. A jak se během výuky žáci zapojení do výzkumného šetření projevovali. Porovnání výuky bez loutky a s loutkou se kvůli pandemii Covid-19 nepodařilo získat, proto jsou výsledky zaměřené a reflektované na výuku bez vybrané didaktické pomůcky.</p> <p><b>Závěr:</b> Na základě získaných výsledků z výzkumného šetření autorka provádí jejich interpretaci se svými poznatky a s poznatky třídní učitelky. V diskusi autorka uvádí, jaké výsledky mohlo výzkumné šetření mít při</p>



	použití loutky, které je podpořeno i názorem třídní učitelky. Autorka také dodává doporučení pro praxi.
<b>Klíčová slova:</b>	Loutka ve výuce, loutka a žáci s mentálním postižením, žáci s mentálním postižením na prvním stupni základní školy, edukace loutkou, edukace žáků s mentálním postižením
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p><b>Introduction:</b> The puppet is often used as a didactic aid in teaching younger pupils. Rather than using the puppet in teaching, researches and publications deal with the puppet itself and its work in the artistic environment. Or with dramatic education and dramatization in the school environment. There is not enough scientific research on topic how the puppet affects pupils in the educational process and in general on pupils and teachers in the school environment, but these are mostly from abroad. There is even less information and resources, on topic about connection of puppets and pupils with intellectual disabilities.</p> <p><b>The target:</b> Analyze and describe the implementation of teaching for selected students with intellectual disabilities in class II, without and with the use of a puppet. Furthermore, to find out what effect the use or absence of a puppet will have on pupils in selected areas - attention, memory and self-evaluation.</p> <p><b>Methodology:</b> A qualitative research survey was used. Methods of phenomenological observation and triangulation by the student and class teacher of the involved pupils were used for collect the qualitative data and their analysis. The obtained data were processed into results and entered into tables. Two pupils took part in the research survey.</p> <p><b>Results:</b> The results point to the course of the observed areas in teaching without a puppet. And how the students involved in the research behaved during the lessons. Comparison of teaching without a puppet and with the puppet could not be obtained due to the Covid-19 pandemic situation, so the results are focused only on teaching without a selected teaching aid.</p> <p><b>Conclusion:</b> Based on the results obtained from the research survey, the author interprets these results with her knowledge and with the knowledge of the class teacher. In the discussion, the author declares what results of the research could have been when the puppet will be used, those statements are also supported by the opinion of the class teacher. The author also provides recommendations for practice use.</p>

<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Puppet in teaching, puppet and pupils with intellectual disabilities, pupils with intellectual disabilities at primary school, teaching by puppet, education of pupils with intellectual disabilities
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	CD nosič
<b>Rozsah práce</b>	80
<b>Počet příloh:</b>	7
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk