

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Bc. Anděla Vacková

Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ
speciální

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální“ vypracovala samostatně, použila jsem pouze podklady uvedené v příloženém seznamu použitých zdrojů. Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Jsem si také vědoma, že má bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude přístupná k nahlédnutí.

Postup při zpracování a další nakládání s prací je v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

V Olomouci dne

Podpis autora.....

Poděkování

Velmi děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za laskavý přístup, ochotu, čas a cenné rady, které mi během psaní bakalářské práce věnoval. Děkuji také všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu. Zvláště bych pak chtěla poděkovat svému snoubenci, rodině a všem přátelům za to, že mě po celou dobu podporovali a stáli při mně.

OBSAH

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Dítě předškolního věku	7
1.1 Kognitivní vývoj.....	9
1.2 Socializace	10
1.3 Hra v předškolním věku	12
2 Specifika předškolního vzdělávání	15
2.1 Kurikulární dokumenty.....	16
2.2 Speciální vzdělávání	17
3 Loutka	23
3.1 Klasifikace loutek	24
3.2 Funkce loutky v mateřské škole	26
3.2.1 Edukace pomocí loutky	28
II. EMPIRICKÁ ČÁST	32
4 Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální	32
4.1 Vymezení cílů a metodologie výzkumu	32
4.2 Výzkumné předpoklady.....	32
4.3 Průběh sběru dat	33
4.4 Charakteristika výzkumného vzorku	33
4.5 Analýza výsledků dotazníkového šetření	34
5 Interpretace výsledků výzkumu	50
5.1 Diskuze	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	57

SEZNAM ZKRATEK.....	62
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

V minulém století měly loutky v předškolních zařízeních své čestné místo. Byly přirozenou součástí předškolní výchovy a kladl se na ně velký důraz. V současnosti, kdy je možnost si vybrat z nepřeberných didaktických pomůcek, už loutkám není dáván takový prostor, což může potvrzovat i to, že není mnoho aktuálních publikací, které by se loutkou zabývaly. Jelikož jsem se již v dětství setkávala s loutkami a můj zájem přetrval dodnes, rozhodla jsem se, že se ve své bakalářské práci zaměřím na situaci v oblasti využívání loutek v současných mateřských školách. Konkrétně pak na mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou v této práci souhrnně označovány jako mateřské školy speciální.

Pro děti je mnohdy těžké vyjádřit slovy, co právě prožívají nebo se svěřit dospělému člověku. Skvělou pomůckou proto mohou být loutky, díky kterým se děti lépe otevrou a vyjádří své pocity. Pro děti je loutka kamarád z jejich světa plného pohádek a nadpřirozených bytostí, proto si myslím, že by neměla chybět v žádném z předškolních zařízení.

Cílem bakalářské práce je analyzovat současnou situaci v oblasti využívání loutek v mateřských školách speciálních, za které jsou v této práci považovány mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Dílčím cílem je zjistit, zda je dle pedagogů loutka pro děti předškolního věku přínosná a zda je rozvíjí.

Teoretická část se zabývá uvedením základních pojmů pro tuto bakalářskou práci. První kapitola obsahuje vymezení předškolního věku a jednotlivé zvláštnosti pro tento věk v oblasti kognitivního vývoje a socializace. Důraz je pak také kladen na vymezení hry, jakožto činnosti, která v tomto věkovém období dominuje. Druhá kapitola navazuje na předškolní věk a zaměřuje se na specifika pro vzdělávání dětí právě v tomto věkovém období. Zmiňovány jsou také stěžejní dokumenty jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Zvláštní pozornost je pak věnována možnostem vzdělávání dětí s různých typem postižení. Třetí kapitola v teoretické části se zaměřuje na vymezení loutky, její funkce pro děti předškolního věku a následné využití při edukaci v předškolních zařízeních pro děti s postižením zrakovým, sluchovým, tělesným atd.

Následuje empirická část, ve které je popisováno samotné výzkumné šetření a metoda, která byla využita pro získání potřebných dat. V této části je dále analyzována současná situace v mateřských školách v oblasti využívání loutek. K získání potřebných dat je využita metoda dotazníku, která je v této části popsána. Stanoveny jsou také výzkumné cíle a výzkumné předpoklady. Následuje charakteristika výzkumného vzorku a poté samotná analýza získaných dat a jejich interpretace. Závěr empirické části je věnován diskuzi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

„Děti se mají vychovávat tak, aby se později nevělely smutně životem a aby nenechaly všechny poklady a krásy světa shnit jen proto, že by k nim nenalezly klíč.“

Antoine de Saint-Exupéry

V teoretické části autorka vymezí základní pojmy, které se týkají tématu Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální. Nejprve bude uveden předškolní věk, a to z pohledu obecného, kognitivního vývoje a socializace. V poslední podkapitole bude také zmíněna hra v předškolním vzdělávání.

Další kapitola popisuje specifika, která se týkají předškolního vzdělávání. Autorka se zaměří nejen na vymezení předškolního vzdělávání jako takového, ale také na kurikulární dokumenty jako je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Poslední podkapitola pak bude věnována specifickým, které se týkají speciálního vzdělávání a na klientelu zmiňované mateřské školy speciální, která se od běžných mateřských škol liší.

Třetí kapitola je pak věnována loutce, která bude autorkou popsána z obecného pohledu. V podkapitole pak budou zmíněny typy loutek, se kterými se můžeme setkat. Jelikož je práce zaměřena na děti předškolní věku, nalezneme zde i podkapitulu o loutce v mateřské škole a její funkce pro tento typ vzdělávání a edukační využití s ohledem na jednotlivá postižení.

1 Dítě předškolního věku

Aby autorka mohla definovat další kapitoly, je nutné znát vývojové zvláštnosti předškolního věku. Proto se bude v první kapitole zabývat vymezením právě tohoto věkového období. Zaměří se jednak na periodizaci, kognitivní vývoj, socializaci, ale také na hru a její nezastupitelný význam pro předškolní dítě.

Pedagogický slovník popisuje předškolní věk jako: *„vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršené šestého roku života.“* (Walterová, Mareš, 2008, s. 186).

Šmelová (2014) předškolním věkem označuje, v širším slova smyslu, období, které trvá od narození až po nástup do školy a zahrnuje sem i prenatální vývoj dítěte. V tomto období můžeme vidět typické vývojové změny i různorodé vývojové potřeby. Autorka se na toto vývojové období dívá také z užšího pohledu jako na etapu od tří do šesti let, kdy nové vývojové

období je započato povinnou školní docházkou. Šimíčková Čížková a kol., (2014) uvádí, že předškolní věk je charakteristický dvěma rozmezími, jež jsou určovány sociálním začleněním dítěte. V rané fázi mezi třetím až čtvrtým rokem je období typické nástupem do mateřské školy a na konci této etapy pak nástupem do základní školy, kdy dítě dosahuje šestého roku.

Pokud pohlížíme na předškolní věk z širšího pohledu, hovoří autorky Třesoňková, Černá a Kňourková (1999) o rozdělení na věk novorozenecký, kojenecký a batolecí. Uvádí, že dětský organismus je v této vývojové etapě nejbouřlivější po tělesné i duševní stránce. S vývojem v tomto období intenzivně stoupá hmotnost i výška dítěte, zvětšují se tělesné orgány a v neposlední řadě také dozrávají jednotlivé funkce. Potvrzuje to i autorka Šimíčková Čížková a kol. (2014), která popisuje, že v období od tří do šesti let jsou příznačné tělesné konstituční změny. Proměna je patrná změnou z baculatosti na štíhlost a v nerovnoměrnosti mezi růstem končetin, trupu a hlavy.

Langmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že širší vymezení předškolního věku může mít jistá negativa jako například nepřipustné srovnávání vývojových potřeb od narození dítěte až po nástup do školy. Dále uvádějí také ignorování či redukování důležitých rozdílů v batolecím věku a věku od tří do šesti let.

Vágnerová (2000, s.102) hovoří o tom, že typickým rysem předškolního věku je: *„postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině.“* V novější publikaci pak autorka uvádí, že zmiňované věkové období se vyznačuje upevňováním vlastní pozice ve světě a rozlišováním vztahu k okolnímu světu. Je potřeba toto vývojové období chápat jako určitou etapu, ve které se dítě připravuje na budoucí život ve společnosti a je nezbytné, aby dítě akceptovalo řád, který reguluje chování k určitým lidem (Vágnerová, 2008).

Podle Šmelové (2014) je právě předškolní období pokládáno za nejdůležitější stádium v životě, jelikož člověka ovlivňuje po celý život. Nelze proto zúžit pohled na toto věkové období jako na „předehru“ před povinnou školní docházkou, což bylo patrné hlavně v minulosti.

Příhoda řadí předškolní věk do stádia druhého dětství. Uvádí, že předškolní období je etapa, kdy se formuje dětská osobnost a z hlediska psychického vývoje je toto věkové období velmi důležité. Činnost, která dominuje je hra, prostřednictvím které si dítě mění i formuje strukturu motivů. Přejít do školy a ukončení tak předškolního období je dle Příhody nejvýznamnější předěl v životě dítěte. Další významnou periodizací je Piagetova psychologická vývojová periodizace, která oproti Příhodovi monitoruje odpověď na to, jakým způsobem se u

dítěte utváří logické myšlení. Předškolní období je pak zastoupeno v etapě symbolického a předpojmového myšlení a názorného myšlení (Šimíčková Čížková a kol., 2004).

1.1 Kognitivní vývoj

Čačka (2000, s.69) uvádí: „*Úroveň racionálně-kognitivních procesů závisí nejen na zrání centrální nervové soustavy a narůstající zásobě zkušeností, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy kvalitách imaginativně emotivních funkcí osobnosti.*“

Vnímání se podle Šimíčkové Čížkové (2004) v předškolním věku vyznačuje zejména synkretickým neboli celistvým vnímáním světa. Dítě vnímá svět tak, že nevyřazuje části předmětů, které jsou podstatné. Neumí rozeznat jednotlivé vztahy mezi nimi. Zaměřuje se na ty předměty, které upoutaly jeho pozornost, jsou nápadné a disponují vztahem k činnosti, kterou vykonává. Čačka (2000) hovoří o vnímání dítěte předškolního věku podobně a uvádí, že je globální a neanalytické. Dítě se zaměřuje zejména na to, co ho subjektivně zaujme. Vjemy jsou podle Šimíčkové Čížkové a kol. (2004) ovlivňovány egocentričností, kterou autorka popisuje tak, že dítě pohlíží na okolní svět ze svého hlediska, ke vztahu k své vlastní osobě. V rané fázi dítě nedokáže diferencovat sebe od ostatního okolí a později se začíná objevovat, že dítě samo sebe pokládá jako střed veškerého dění. Čačka (2000) stanovil tři stádia vnímání u dětí, a to stádium předmětů, jež je charakteristické prostým výčtem. Druhé stádium označil stádiem činnosti, které spočívá v popisu dílčích vztahů, které jsou v izolovaných složkách děje. Ve třetím stádiu je dítě ve stadiu vztahů, jež určují pochopení daného jevu, tedy jeho pointu. Pro dítě předškolního věku jsou však typická pouze první dvě stádia.

Co se týče myšlení, tak dítě okolo čtyř let přechází z předpojmové neboli symbolické úrovně do stádia názorného neboli intuitivního myšlení. V první etapě je patrné užívání slov v podobě předpojmů, kdy se objevuje vázání na předměty, které jsou pro dítě individuální a také na ty, které se orientují na obecnost. Dítě je tak schopno uvažovat v pojmech, které jsou celostní. V usuzování převládá zaměření na vnímané či představované (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2000) pak zmiňuje typický příznak v oblasti myšlení dětí předškolního věku a to útržkovitost, nekoordinovanost a absenci komplexního přístupu. Jsou schopny řešit úkoly, které mají dílčí charakter, nicméně chybí schopnost pojmut další aspekty nebo rozličné pohledy.

Dalším typickým znakem tohoto vývojového období je konkretismus, který podle Šimíčkové Čížkové a kol. (2004, s.78): „*souvisí s vývojovými specifikacemi myšlení a vychází z toho, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty.*“ V souvislosti se zmíněnou

zvláštností dětské psychiky se objevuje pojem prezentismus, který představuje vlastnost, kdy dítě chápe svět pouze v dané chvíli neboli v přítomnosti, a to bez ohledu na minulost či budoucnost. Pokud hovoříme o prostoru, nazýváme tento jev topismem. Vágnerová (2000) pak k egocentrismu přidává magičnost, absolutismus a fenomenismus. Magičnost je dle autorky sklon k vykládání okolního světa prostřednictvím fantazie, což způsobuje jisté zkreslování. Absolutismus se vyznačuje přesvědčením dítěte, že to, co poznalo, musí být konečné s absolutní platností. Fenomenismus pak představuje soustředění dítěte na určitý obraz reality, jež nedokáže opustit. Myšlení může být také antropomorfní, které je autorkami Novotnou, Hříchovou a Miňhovou (2004) vysvětlováno tak, že dítě polidšťuje věci, které jsou neživé.

Díky slabým nervovým buňkám dítěte není možné dlouhodoběji zaměřit pozornost. Konstruktivní hra nebo vykonávání lehké povinnosti může napomáhat k upevnování stability pozornosti a také k zesilování její plánovitosti (Čačka, 2000).

Dítě poznává svět prostřednictvím představivosti, což Vágnerová (2008) označuje jako etapu fantazijního zpracování informací a intuitivního myšlení, kdy doposud nevyužívá v regulaci logiku. Podle Šimíčkové Čížkové a kol. (2004) vývoj vnímání rozšiřuje představivost. Dítě dokáže reprodukovat děj pohádky nebo také líčit události, které prožilo. Fantazii využívá dítě, mimo jiné, k pochopení reality.

1.2 Socializace

Dle Pedagogického slovníku je socializace: „celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se do společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s.216).

Jako primární socializační činitel bývá označována, v mnoha publikacích, rodina, což potvrzuje i Vágnerová (2008, s.68), která uvádí, že: „základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině.“ Podle autorky nám rodina dává možnost naučit se komunikovat, vcítit se do projevů ostatních, orientovat se v nich či se vžít do nálady, kterou prožívají.

Při socializačním procesu jsou uplatněny tři vývojové aspekty, jak uvádí autoři Langmeier a Krejčířová (2006), mezi které řadí vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení si sociálních rolí. Pokud se vrátíme k prvnímu aspektu, a to vývoji sociální reaktivity, jedná se dle autorů především o vývoj, který se vyznačuje bohatostí různých emočních vztahů k lidem, které se nacházejí v blízkém i ve vzdálenějším okolí. Druhý aspekt, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací hovoří především o přejímání norem, jež se utvářejí prostřednictvím příkazů a zákazů dospělých. Tyto normy pak dítě přebírá za své. Poslední aspekt, a to osvojení

sociálních rolí popisuje vzorce chování, jež společnost od daného jedince očekává. Podle Vágnerové (1999) se dítě předškolního věku učí zejména vzorcům chování, které jsou požadované a objevuje se u nich obecný charakter, což znamená, že nejsou jen součástí určitých rolí. V tomto kontextu se jedná zejména o rozvoj prosociálního chování, o kterém hovoříme, pokud je chování pozitivní a uznává další osoby. Pokud je naplněna potřeba bezpečí a jistoty, dochází u dítěte k pozitivnímu vlivu na vývoj tohoto chování. Autorka dále uvádí, že předškolní děti umí projevovat empatii, avšak projevy jsou omezeny především tím, že disponují citlivostí jen ke konkrétním emočním prožitkům ostatních osob. Jsou omezeny také neschopností distancovat se od emočních prožitků, které jsou silné, a to cítění zobecňuje.

Pro dítě předškolního věku je působení vrstevnické skupiny v porovnání s rodiči či jinými dospělými relativně malé. Vztahy mezi ostatními dětmi, které dítě v tomto období navazuje, jsou z velké části nahodilé a nemají dlouhého trvání. Na konci tohoto období dítě nazývá některé z dětí svými kamarády a jejich výběr je založen především na povrchních znacích nebo na faktorech, které jsou situační. Do situačních faktorů řadíme například pohlaví, jakým způsobem se dané dítě chová, jak vypadá či jaká je jeho sociální atraktivita (Čačka, 2000). Řičan (2004) například vymezuje předškolní věk od tří do šesti let a popisuje, že dítě je v tomto věku schopno složitějších a zajímavějších her. Je spokojenější v kolektivu vrstevníků, rodina je pro něj nedostačující, jelikož se pro svůj růst potřebuje dostat do tzv. velkého světa, což znamená, dostat se mimo rodinu. Řičan (2004) se shoduje s Čačkou (2000), jelikož také popisuje kamarádství v tomto věkovém období jako krátké, avšak i přesto v něm spatřuje velký význam, neboť dítěti dává cennou zkušenost. Ku prospěchu může být i zklamání či další zážitky, které jsou záporné.

Vágnerová (2012) hovoří o předškolním věku jako o fázi, kdy se tzv. přesahuje rodina, a to jak vertikálním, tak horizontálním směrem. Dítě se v předškolním věku připravuje na společenský život. Pokud se objevuje vědomí rodinné identity, je to pro dítě určitá jistota a díky tomu je schopno dosáhnout dalších rolí a přizpůsobit se na prostředí, které je nové. V tomto věku je rodina stále upřednostňovaným zázemím, avšak časem se rozlišuje určitá triáda oblastí, kam autorka řadí rodinu, vrstevníky a mateřskou školu. Rodina je vnímána jako základní sociální skupina, jež dítěti poskytuje nezbytný pocit bezpečí a jistoty. Skupina vrstevníků je pak charakteristická rovnocenností daných jednotlivců a dává dítěti nezbytnou zkušenost pro budoucí diferenciaci vztahů. Poslední triádou je mateřská škola, která je vůbec první institucí, jež dítě navštěvuje. Díky mateřské škole dítě proniká do společnosti jako jedinec, který je samostatný.

Podle Šmelové (2014) má v procesu socializace důležitou roli sociální učení. Socializace se podle autorky uskutečňuje prostřednictvím tří etap. V první etapě se dítě identifikuje s matkou a výsledkem je stabilita vztahů mezi lidmi. Druhá etapa se vyznačuje úsilím dítěte o osamostatnění se a dosažení místa v sociálních vztazích, které nabývá. Poslední etapou je zapojení dítěte do vztahů, které jsou širší. Dítě zde získává, mimo jiné, nové sociální role, kdy příkladem může být mateřská škola. To potvrzuje i Petrovskij (1977) který hovoří o tom, že předškolní věk je vyznačován počátkem nových sociálních situací, které se objevují ve vývoji dítěte. Podle autora se na rozdíl od raného předškolního věku objevuje odlišnost mezi postavením, které dítě nyní zastává. Pro dítě se objevují nové primární povinnosti. Vágnerová (2012) popisuje, že se začleňování dítěte neprojevuje pouze transformací vnějších projevů čili chováním, ale rozvíjí se také sebehodnocení, sebepojetí či prožívání, a to je podle autorky součástí individuace. Jak již bylo zmíněno výše, dítě získává nové sociální role a díky tomuto rozšiřování získává i ty, které jsou pro něj nezbytné k rozvoji osobnosti. Jedná se o horizontální roli vrstevníka, jenž dítě dosahuje prostřednictvím vztahů s vrstevníky. Role kamaráda, která je specifikovaná a je zde patrný bližší vztah k druhému dítěti. Pokud navštěvuje mateřskou školu, získává také roli žáka mateřské školy.

Co se týče komunikace, pro dítě předškolního věku je typické, že při mluvě s vrstevníky používá tzv. egocentrickou řeč. Charakteristické pro tuto řeč je, že děti spolu sice komunikují, ale v tomto případě se jedná spíše o monolog nežli dialog. V praxi to vypadá tak, že dítě čeká na to druhé, až domluví, avšak neodpovídá na téma nebo také zvolí téma zcela jiné (Řičan, 2004).

1.3 Hra v předškolním věku

Hra je pro dítě předškolního věku nejpřirozenější formou činnosti a je v souladu s jejich duševním i tělesným rozvojem, který přiměřeně doplňuje. Je však třeba si uvědomit, že dětem nestačí pouze dát hračky, ale je k tomu zapotřebí i podklad, ze kterého mohou čerpat obsah hry. Ve hře se pak reflektuje vše, co poznávají a pozorují kolem sebe a také podněty, které získávají (Smutná, 1962).

Hra byla v minulosti tématem některých známých psychologů. Například americký psycholog Stanley Hall, kterého ovlivnila Darwinova teorie, zkoumal, s čím a jak si děti hrají. Tyto poznatky pak shrnul v rekapitulační teorii. Základem této teorie je, že dítě při hrových činnostech rekapituluje vývoj lidstva. Další významnou teorií se zabýval Herbert Spencer, který tvrdil, že podstata hry spočívá v přebytečné energii (Kořátková, 2005).

Podle Říčana (2004) děti v kojeneckém a batolecím období více experimentovaly. Předškolní věk proto označuje jako klasické období hry. V tomto věku dochází k intenzitě hry, hra nabývá na vážnosti a vášnivosti. Může se objevit tak velké pohlčení hrou, že se dítě směje, křičí, pláče či zapomene jít na záchod. Také autorky Novotná, Hříchová a Miňhová (2004, s.48) hovoří o důležitosti hry v předškolním věku a uvádí, že hra je hlavní činností dítěte. Proto tento věk označují za zlatý věk hry a dále zmiňují, že právě hra patří mezi: „*nejdůležitější činnosti v dětském věku. Prostřednictvím hrové činnosti se rozvíjejí všechny psychické funkce (fantazie, tvořivost, řečové schopnosti apod.)*.“

Dítě si v počátku svých her nemusí ani uvědomovat, že si hraje. Jeho cílem je prozkoumávat a dobývat svět, a to v samostatném a nezávislém jednání. Vlivem své nezkušenosti, slabosti a zranitelnosti je limitováno. Tento nesoulad mezi tím, co by rádo dělalo a co ve skutečnosti dělat může řeší hrou. Díky hře se může zapojit do okolního dění způsobem, který je mu blízký. Smyslem hry není její výsledek, ale především průběh. Díky ní získává dítě uspokojení a hraje nepostradatelnou roli v jeho vývoji (Opravilová, 2016).

Volnou hru definuje Kořátková (2005, s.16) jako: „...*takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet*.“ Dítě se rozhoduje dle svého uvážení nebo dohodou se spoluhráčem na volbě hračky, dalších předmětech nebo také na místě, kde se bude hra odehrávat. Důležité je si však uvědomit, že ne všechny spontánní činnosti dítěte lze označit za hru. Proto si nyní uvedme znaky, které se ve hře objevují a to spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a také přijetí role (Kořátková, 2005). Suchánková (2014) hovoří o tom, že hra je v současnosti brána jako specifická forma učení a zmiňuje její důležitost jako pomůcku v oblasti sebeutváření. Prostřednictvím hry může dítě formovat svou osobnost. Podobně jako výše zmíněná autorka uvádí znaky, které charakterizují hru a přidává další jako pocit svobody při hře, která souvisí se spontánností. Smysluplnost, kdy hra má ve většině případů nějaký cíl nebo určitý smysl. Dále pak také pravidla neboli také duševní pravidla, kterými se dle autorky dítě řídí a díky dodržování je hra umožněna. Typická je také uzavřenost a ohraničenost ve hře, vážnost, což se projevuje ve smyšlených situacích a jejich chápání jako skutečnost. A jako jednu z nejvýznamnějších charakteristik pak Gray in Suchánková (2014) přidává aktivní, pozorný a nestresující stav mysli.

Podle Kořátkové (2005) je hra pro dítě v předškolním období nezbytná. Prostřednictvím hry dítě dosahuje svých potřeb, vědomostí, dovedností nebo také dětských vztahů, jež mají nenahraditelnou hodnotu. I přesto se objevují situace, kdy dospělý má tendenci využít čas pro volnou hru pro jeho užitečný rozvoj. Volná hra dětí tak bývá omezována, a to s vědomím

dospělého, že pro dítě dělá to nejlepší. Nezbytnost hry v předškolním věku potvrzuje i Suchánková (2014) která hovoří o tom, že hra tvoří z velké části náplň dne a dítěti dodává zábavu a radost. Pomocí hry dochází také k učení, všestrannému rozvoji či naplňování potřeb a snů dítěte. Petrovskij (1977) popisuje, že ve hře se objevují prvotní základy pro činnosti, které se pak vyskytují ve školních letech. Proto hovoří o tom, že hrou vznikají kvalitativní změny v oblasti psychiky dítěte. Podle autora si dítě právě prostřednictvím hry počíná uvědomovat povinnosti, které musí plnit při účasti na konkrétní činnosti.

Mezi typické hry v předškolní věku pak Suchánková (2016) uvádí hru symbolickou. Symbolická hra se vyznačuje přeneseností činnosti a jejího významu na předmět náhradní. Tato hra je vrcholem her, které se objevují v předškolním věku a reaguje na ty primární funkce, které jsou pro hru typické. Mezi tyto funkce patří například uspokojování potřeb či porozumění okolí. Úroveň hry se zvyšuje, a proto se objevuje také hra námětová. Náměty pro hru si dítě vybírá z běžného prostředí například z rodiny: hra na rodinu, z okolí: hra na doktora, opraváře a také z mateřské školy, odkud využívá hru na učitelku či kuchařku. Podle Petrovskije (1977, s.51): si děti prostřednictvím námětových her začínají uvědomovat některé vztahy: *„V hraní role kupujícího si dítě například uvědomuje, že má právo pozorně si prohlédnout, co chce koupit, poznamenat něco k obsluze, ale když odchází z obchodu, je povinno zaplatit za to, co si koupilo.“*

Suchánková (2016) dále popisuje, že oblíbené jsou u dětí také slovní hry jako jsou hádanky, jazykolamy či říkadla. Zdokonalování motoriky je pak patrné v konstruktivních hrách, které zahrnují jak stavění kostek, modelování, tak kreslení. Posun můžeme vidět také ve hře sociální, která se rozvinula z hry paralelní, kde převládalo hraní dětí vedle sebe. Ze sociální hry se pak stává hra kooperativní, která je založena na spolupráci dětí mezi sebou a dodržování daných pravidel. Podstatné je také zmínit hru dramatickou, kterou popisuje Košťátková (2005) a uvádí synonymní název fiktivní hra. Podle autorky je hra charakteristická volností, kdy si dítě dle vlastní fantazie vytváří různé dramatické situace a motivují ho neomezené možnosti, které tento typ hry nabízí.

Suchánková (2016) zmiňuje oblasti, které hra v předškolním věku rozvíjí. Patří mezi ně například: hrubá i jemná motorika, psychická odolnost, myšlení, sebeobsluha a samostatnost, sociální dovednosti a emoce či řeč a komunikace.

2 Specifika předškolního vzdělávání

V druhé kapitole se autorka bude věnovat specifikám předškolního vzdělávání. Uvede obecné principy a cíle předškolního vzdělávání a zmíněny budou také Kurikulární dokumenty. V podkapitole speciální vzdělávání pak bude prostor pro vymezení vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

O předškolním vzdělávání lze hovořit jako o prvotním stupni organizované výuky. Tento typ vzdělávání je zaměřen hlavně na to, aby si děti v raném věku zvykaly na prostředí školního charakteru. Abychom mohli hovořit o preprimárním vzdělávání, musí se odehrávat ve škole či jiném zařízení mimo rodinu (Průcha, 2006).

Podle Opravilové (2016, s.14) lze chápat předškolní vzdělávání jako: „*proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“ Dále uvádí, že činiteli procesu výchovy a vzdělávání je osobnost jedince, na kterém se uskutečňuje výchova, sociální a přírodní prostředí, kde se jedinec pohybuje, cíl, kam směřujeme, dále pak také nástroje, využívány k realizaci konkrétního cíle a v neposlední řadě také my sami, naše počínání, jež působí na dítě. Abychom však mohli hovořit o vzdělávání, je podle Svobodové (2010) nutné zajistit příznivé podmínky. Jednou z podmínek je realizování potřeb dítěte a zaměstnanců či rodičů, jež mají zásluhu na vzdělávání.

Je důležité si uvědomit, že mateřská škola má hlavně doplňovat rodinnou výchovu. Školský zákon č.561/2004 Sb. uvádí, že cílem předškolního vzdělávání je podporovat vývoj osobnosti u dítěte předškolního věku a participovat také na jeho zdravém citovém, rozumovém a fyzickém rozvoji. Předškolní vzdělávání se také účastní na osvojování si primárních pravidel chování a základních hodnot a mezilidských vztahů a přispívá k vyrovnání v oblasti nerovnoměrného vývoje dětí před zahájením základního vzdělávání. Mimo jiné poskytuje speciálněpedagogickou péči pro děti se SVP (Zákon č.561/2004 Sb., 2004, online, 19.3. 2021).

Ústředním cílem preprimárního vzdělávání je podle Průchy (2006) připravit dítě na budoucí život ve společnosti a opatřit ho poznatky a dovednostmi, které pak uplatňuje v dalším směřování a samotném vzdělávání. Fialová s kol. (2012) uvádí jako cíl předškolní výchovy celkový rozvoj osobnosti, kam řadí například osvojování si životních hodnot a pravidel chování, rozumový a tělesný vývoj nebo také cíl připravit dítě na vstup do základní školy. Mezi úkoly navazující na výše zmíněné cíle uvádí poskytování odborné péče, podporování

individuálních možností daného jedince v maximální možné míře a poskytování brzké speciálněpedagogické péče.

Co se týče metod a forem práce s dítětem v předškolním věku Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) (2018) uvádí prožitkové a kooperativní učení hrou činnostmi, situační učení, spontánní sociální učení, dále pak také uplatňování aktivit spontánních i řízených, didakticky zacílené činnosti a integrovaný přístup. Podstata prožitkového a kooperativního učení spočívá v přímých zážitcích dítěte s cílem podporovat zvědavost dětí. Situační učení, které vytváří a využívá různé situace, jehož podstatou je využívání situací praktickými a srozumitelnými ukázkami pro chápání jejich smyslu. Pro spontánní sociální učení je charakteristické princip přirozené nápodoby. Spontánní a řízené aktivity by měly být ve vyváženém poměru a v souladu s potřebami a možnostmi dítěte. Pro tyto účely se v mateřské škole využívá didakticky zacílená činnost, jež může být učitelem přímo i nepřímou motivována. Poslední integrovaný přístup by měl probíhat na bázi integrovaných bloků.

2.1 Kurikulární dokumenty

Základním kurikulárním dokumentem pro předškolní vzdělávání je, jak už bylo zmíněno výše, RVP PV. Tento kurikulární dokument pracuje se čtyřmi kategoriemi cílů v rámci předškolní výchovy, a to **rámcové cíle**, které jsou označovány jako univerzální záměry, dále pak **klíčové kompetence**, které charakterizují obecné výstupy po předškolní vzdělávání, **dílčí cíle**, jež znázorňují konkrétní záměry a **dílčí výstupy**, které korespondují s dílčími cíli. Obsah předškolního vzdělávání je pak obsažen ve vzdělávacích oblastech. Podle kurikula je obsah předškolního vzdělávání primárním prostředkem pro vzdělávání dítěte v prostředí mateřské školy. Mezi vzdělávací oblasti tedy patří Dítě a jeho tělo a psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět (RVP PV, 2018). Podle Syslové (2017) jsou kompetence pojímány jako výstupy, a to v obecném stupni cílových kategorií, které jsou seřazeny hierarchicky.

Tento kurikulární dokument je důsledně vytvořen na celostním přístupu k dítěti a má za cíl podporovat rozvoj jeho osobnosti jako celku (Syslová, 2017). RVP PV (2018, s.8) pak uvádí, že vzdělávání je uskutečňováno prostřednictvím integrovaných bloků, které poskytují dítěti: *„vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků vychází ze života dítěte, je pro něj smysluplný, zajímavý a užitečný.“*

Dle RVP PV je cílem předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a také ji podporovat. Současně se také snaží o poskytnutí prostředí, ve kterém se nacházejí přiměřené

podněty, prostřednictvím kterých je dítě rozvíjeno a učeno (RVP PV, 2018). Vítková (2012) popisuje, že mateřská škola může mít také funkci diagnostickou, a to především co se týče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je pak možné věnovat nutnou, a hlavně včasnou speciálněpedagogickou péči.

Kurikulum, které je zpracováváno na školní úrovni a vychází z RVP PV se nazývá Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Prostřednictvím tohoto základního pedagogického dokumentu probíhá vzdělávání dětí v jednotlivých mateřských školách, přičemž každá škola si vytváří svůj vlastní dokument. Díky tomuto dokumentu mohou jednotlivé školy představit svou identitu či hodnotovou orientaci a vymezovat jak obsahové, formální tak i metodické priority edukace (Šmelová, 2004). Podle Opravilové (2016) uvádí ŠVP obsah toho, co by si jednotlivé děti měly osvojit.

Dalším dokument, který je potřeba zmínit je Třídní vzdělávací program (dále jen TVP), který vychází ze ŠVP. Tento dokument je podle Šmelové (2004) vytvářen v rámci jednotlivých tříd a je jakýmsi pracovním dokumentem pro pedagogy. Umožňuje zaměření na konkrétní specifické podmínky třídy a jednotlivých dětí a charakterizuje, pro koho je vzdělávání v daném zařízení určeno (pro děti se sociokulturními specifiky, se speciálními vzdělávacími potřebami atd.). Podle Boháčové a kol. (2019) to tedy znamená, že program nabízí činnosti, témata, očekávané výstupy a jsou zde také upřesněna specifika pro vzdělávání dětí se SVP. V porovnání se ŠVP, který obsahuje obecnou organizaci a umožnění společného vzdělávání, TVP vymezuje podpůrná opatření či začlenění určitých dětí do vzdělávání.

2.2 Speciální vzdělávání

Pedagogové se při předškolním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami řídí RVP PV, podle kterého je pak školou zpracován ŠVP. V tomto dokumentu je zařízení představeno a jsou zde zahrnuty principy a metody pro vzdělávání daného postižení. Podle Ludíkové a Suralové (2012) jsou programy vytvářeny s ohledem na dané potřeby a podmínky žáka, tedy i na speciální vzdělávací potřeby.

Děti při vstupu do mateřské školy prožívají velkou životní změnu a reakce na tuto změnu mohou být různé. Učitel by se měl na začátku školního roku dobře informovat o zdravotní dokumentaci dítěte. Když získáme důležité informace o SVP dítěte, víme, v jakých oblastech vyžaduje pomoc, a díky tomu jsme schopni zajistit příznivé podmínky. Proto je také nutné navázat kontakt s rodiči a odborníky (Boháčová a kol., 2019).

Předškolní vzdělávání se má v co největší možné míře přizpůsobovat vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním, ale také emocionálním potřebám dítěte předškolního věku. Proto je nutné brát ohled na pedagogickou analýzu a podle ní pak přizpůsobit své pedagogické působení (Fialová a kol., 2012).

V současné době je možné využít pro vzdělávání dítěte se SVP integrovaného způsobu vzdělávání. Tento způsob vzdělávání se uskutečňuje v běžných mateřských školách. Je vhodné, aby rodiče dítěte navštívili ředitele školy ještě před zápisem a informovali ho tak o lékařské diagnostice a dalších potřebách dítěte. Dále je také dobré spojit se s učitelkami v dané třídě a nabídnout pomoc ze stran speciálně pedagogického centra nebo při samotné adaptaci dítěte. Další možností je zařazení dítěte do mateřské školy, která disponuje tzv. speciální třídou, kde se nacházejí děti s různými speciálními potřebami. Poslední variantou jsou speciální mateřské školy, které jsou určeny pro děti s pohybovým, smyslovým, mentálním postižením či pro děti s různými druhy poruch ve vývoji (Kořátková, 2014).

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní edukaci dětí a žáků se SVP jsou stanoveny zákonem č.82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/20014 Sb., a vyhláškou č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podle novely školského zákona č.82/2015 Sb. se za dítě se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která pro dosažení svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání práv na rovnoprávném podkladu potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Dále jsou popsána podpůrná opatření, mezi které patří například využívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, využívání komunikačních systémů neslyšících, Braillova písma atd. Dále pak také využití asistenta pedagoga nebo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (Zákon č.82/2015 Sb., 2015, online, 19.3. 2021).

Děti s mentálním, tělesným, zrakovým a sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými poruchami učení a chování, souběžným postižením více vadami či poruchami autistického spektra mohou navštěvovat školy nebo ve školách třídy, oddělení nebo také skupiny. Avšak zařazení dítěte s nějakým druhem postižení je možné pouze na základě toho, pokud školské poradenské zařízení rozhodne, že vzhledem k charakteru daného postižení a za předpokladu, že dosavadní podpůrná opatření nejsou dostačující k dosahování jeho vzdělávacích možností a k upotřebení jeho práva na vzdělání (tamtéž).

Dítě má možnost využívat podpůrných opatření, která jsou poskytována v pěti stupních. První stupeň podpůrných opatření dle vyhlášky 27/2016 Sb. charakterizuje minimální úpravu metod, organizace či hodnocení vzdělávání žáka, a jsou určeny pro žáka, který vyžaduje úpravu ve vzdělávacím procesu. Pokud by se ukázalo, že první stupeň podpůrných opatření je pro žáka

nedostačující, je žákovi doporučeno školou nebo školským zařízením využít služeb školského poradenského zařízení, které následně vyhodnotí jeho speciální potřeby ve vzdělávacím procesu. Opatření druhého až pátého stupně jsou pak možná pouze s doporučením školského poradenského zařízení a je zde nutný informovaný souhlas zletilého žáka nebo jeho zákonných zástupců (Vyhláška č.27/2016 Sb., 2016, online, 22.3.2021). Podle Michalíka a kol. (2015) však musí být poskytování podpůrných opatření v jednotě s nejlepším zájmem daného jedince. Podpůrná opatření by měla napomáhat k rozvoji vzdělávacího potenciálu, a to v maximální možné míře. Proto je důležité zvolit takové podpůrné opatření, které bude v souladu s potřebami dítěte. Důležité je pak také včasné zahájení této podpory, a to nejlépe ihned po tom, co se objeví první obtíže při vzdělávání, nebo také při spolupráci s pedagogem či spolužáky.

Mateřské školy určené pro děti s určitým typem postižení využívají koncepci běžné mateřské školy, avšak objevují se zde jisté odlišnosti, které se váží na daný typ postižení. Předškolní vzdělání je však stále ruku v ruce s individuálními potřebami jednotlivých dětí. Pro děti předškolního věku se SVP existují například mateřské školy pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, mateřská škola logopedická nebo dále pak také v mateřských školách při zdravotnických zařízeních (Vítková, 2012).

Co se týče podmínek pro vzdělávání pro **dítě s narušenou komunikační schopností**, je mu poskytována logopedická péče a také se klade důraz na spolupráci s dalšími odborníky a rodiči (Vítková, 2012). Vzděláváno může být v běžné mateřské škole, avšak je nutné zajistit péči logopeda. Pokud je však narušená komunikační schopnost závažnějšího charakteru, je lepší variantou zvolit logopedickou třídu při mateřské škole nebo rovnou mateřskou školu logopedickou. Logopedické třídy a mateřské školy logopedické využívají formy individuální a skupinové logopedické terapie (Bytešníková, 2012). Mateřské školy logopedické jsou pak zřizovány dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Dítěti se sluchovým postižením je v prostředí mateřské školy kromě možnosti osvojení specifických dovedností také umožněna sluchová hygiena, možnost využití kompenzačních pomůcek a vzdělávání je uskutečňováno s ohledem na vhodnost komunikačního prostředí (Vítková, 2012). Děti se sluchovým postižením mají možnost využít formu integrace a navštěvovat tak běžnou mateřskou školu. Avšak v případě těžších poruch sluchu je vhodnější zvolit mateřskou školu pro sluchově postižené. Co se týče dětí s hluchoslepotou, ty mají možnost navštěvovat třídu pro hluchoslepé či mateřskou školu pro sluchově nebo zrakově postižené. Zvolit mohou také formu integrace a navštěvovat tak běžnou mateřskou školu. Předškolní věk je charakteristický osamostatňováním se, což pro děti se sluchovým postižením může být obtížné. Jelikož dítě se sluchovým postižením kontroluje přítomnost matky pouze

zrakem, může se objevovat přílišná vázanost na matku. Pro dítě je však důležité z hlediska zdravého sociálního vývoje navazovat vrstevnické kontakty, a proto je volba mateřské školy velmi důležitá. Klientelou mateřské školy pro sluchově postižené jsou většinou děti ve věku od tří do šesti let. Důležitými činnostmi těchto mateřských škol jsou také diagnostické úkoly, které mapují schopnosti dítěte a v návaznosti na ně pak dítě dále rozvíjejí. V mateřských školách pro sluchově postižené se stejně jako v běžných předškolních zařízeních vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Hricová, Doležalová, 2012). Jsou zde také specifické úkoly, mezi které patří například navazování komunikace, osvojení si českého znakového jazyka, rozvíjení zrakového vnímání, které se orientuje na nácvik odezírání či rozvíjení řeči, a to od nejranějších fází věku dítěte (Sobotková, 2004).

V mateřských školách pro sluchově postižené jsou rovněž zohledněny cíle vzhledem k povaze jejich postižení a i zde probíhá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem pro sluchově či zrakové postižené, kde s dětmi dále pracují odborníci jako logoped či oftalmoped (Hricová, Doležalová, 2012)

Dítěti s tělesným postižením by v mateřské škole mělo být umožněno osvojení specifických dovedností, a to s důrazem na individuálnost potřeb daného jedince. Prostředí, ve kterém se dítě bude vzdělávat, by mělo splňovat potřebu bezbariérovosti, využívání kompenzačních pomůcek a také tělovýchovné aktivity podle možnosti a potřeb dítěte. I v případě tohoto postižení se při práci v mateřské škole vychází z RVP PV. V případě vzdělávání dětí s tělesným postižením, by se mělo jednat o promyšlený a cílevědomý proces, kdy hlavním cílem by mělo být rozšiřování činností a jejich zkvalitňování. Nabízené činnosti odpovídají věkovému, psychickému a zdravotnímu stavu dítěte. Vzdělávací proces by měl být pojímán tak, aby v co největší možné míře podporoval samostatnost dětí s tělesným postižením, a to konkrétně v sebeobslužných činnostech, hygieně a stolování. V neposlední řadě také rozvoj v dorozumívacích schopnostech, které jsou nutné pro další stupeň vzdělání a život samotný. K specifikům vzdělávání dětí s tělesným postižením se pak řadí například tělovýchovné aktivity, které mají charakter léčebné tělesné výchovy. Využívá se zde cvičení s fyzioterapeutem, pobyt v bazénu, hippoterapie apod. V mateřských školách pak učitelky využívají kondiční cvičení nebo také cviky, které rozšiřují obratnost daného dítěte. V případě léčebné rehabilitace pak zaujímá významné místo pro děti předškolního věku také ergoterapie. Tento druh terapie si klade za cíl zkvalitnit hybnost horních končetin a také procvičení těch pohybů, které bude dítě využívat v běžném životě (Vítková, 2012).

Co se týče dětí s **těžkým postižením a souběžným postižením** je podle Opravilové (2013) v současnosti zastáván přístup, který zdůrazňuje nutnost koordinování integrovaných služeb jak

pro samotné děti s postižením, tak pro rodiče. Zvláště pak jedinci s těžkým zdravotním postižením potřebují integrovaný přístup, který je charakteristický spoluprací mezi různými odborníky což potvrzuje i Fialová a kol. (2012) která hovoří o podpoře od různorodých specialistů v oblasti medicínské, pedagogické či sociální. Ti napomáhají v rozvoji motoriky, percepce, komunikace či sociálních a kognitivních dovedností. Proces edukace je ovlivněn především osobnostními faktory žáka, jeho zdravotním stavem, únavností žáka nebo dále pak také stresem a prostředím (Opravilová, 2013).

V případě **dítěte se zrakovým postižením**, je nutné taktéž umožnit osvojení specifických dovedností, které jsou orientovány na oblasti sebeobsluhy a samostatnosti. Měla by být dodržována bezbariérovost, zraková hygiena a poskytování alternativních aktivit (Vítková, 2012). Podle Novákové (2012) je integrování dětí se zrakovým postižením do běžných mateřských škol obohaceno jednak pro žáky a jeho rodinu, ale také pro ostatní osoby v životě dítěte a pedagogy, jelikož ti mohou získat další zkušenosti. V případě již zmíněné integrace je však nutná pomoc speciálněpedagogického centra pro zrakově postižené. Cílem speciálněpedagogické práce v prostředí mateřské školy je především rozvoj funkčního vidění a kompenzačních smyslů.

Dítěti s mentálním postižením by mělo být v prostředí mateřské školy umožněno osvojování specifických dovedností s důrazem na zvládnutí sebeobslužných činností a hygienických návyků a poskytování kompenzačních pomůcek dle charakteru postižení (Vítková, 2012). Předškolní vzdělávání by mělo plnit funkci diagnostickou (především kvůli dalšímu vzdělávání dítěte), reedukační (která se orientuje na postiženou funkci), rehabilitační, léčebně-výchovnou (kde by se mělo jednat o systém celodenního působení s ohledem na specifika dítěte) a respitní (představuje oddech pro starající se rodiče). V případě předškolního vzdělávání u dítěte s mentálním postižením je opět možná forma integrovaného vzdělávání v běžných mateřských školách, ve speciálních třídách při mateřských školách nebo v mateřské škole speciální. V mateřské škole speciální je vzdělávání poskytováno spolu s využitím individuálního vzdělávacího plánu. Při práci s dětmi s mentálním postižením je třeba brát v potaz určitá specifika, vyplývající z jejich postižení, a proto by měl pedagog využívat například metody prožitkového a kooperativního učení, denní činnosti pojmout ve formě hry, nebo také prvky muzikoterapie, psychomotoriky, canisterapie nebo metody alternativní a augmentativní komunikace. Vzdělávací proces by měl být přizpůsoben úrovni dítěte, a to jak z hlediska fyzického, tak i psychického vývoje (Bartoňová, 2012).

Dítěti s poruchami autistického spektra a s postižením více vadami je umožněno osvojování specifických dovedností, které se orientují na sebeobsluhu. Dále se také klade důraz

na klidné a podnětné prostředí a užívání kompenzačních pomůcek či asistenta pedagoga. I dětem s poruchami autistického spektra je umožněno inkluzivní vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, avšak za poskytnutí podpůrných opatření. Do běžných škol bývají nejčastěji zařazeny děti s Aspergerovým syndromem. Předškolní vzdělávání je poskytováno formou přípravného stupně základních škol speciálních. Děti bývají ve většině případů umisťovány do mateřských škol speciálních, které jsou určeny pro děti s mentálním postižením nebo do mateřských škol logopedických (Bazalová, 2017).

3 Loutka

V poslední kapitole teoretické části nás autorka seznámí s problematikou loutek. Budou vymezeny základní typy loutek a jejich funkce pro děti předškolního věku. V podkapitole je pak dále vymezena samotná edukace prostřednictvím loutky v mateřských školách. Pozornost bude věnována také dětem s různým typem postižení a způsobům, jakými mohou být loutky využívány. Jelikož v současné době neexistuje mnoho publikací, které by se zabývaly loutkami v mateřských školách, musela autorka zapátrat ve starších dílech.

Podle Richtra (2008, s.95) je loutka: „*jakýkoliv předmět-objekt, který představuje jednající žitou bytost-subjekt: člověka, zvíře nebo jinou bytost.*“ Pavlovský (2004) uvádí, že ve většině případů se jedná o pohyblivý předmět, který je ovládán herci, a který prezentuje znak, jež zastupuje určitý subjekt. Tento subjekt pak může být přirozený (v tomto případě například živočich), nadpřirozený (fantastická bytost, božstvo) či personifikovaný předmět.

Loutka je Novotnou (2010, s.29) definována také jako: „*jakýkoliv subjekt, kterému propůjčíme pohyb, lidský hlas a vdechneme do něho život, aby mohl promluvit k divákovi.*“ Je tedy patrné, že abychom mohli hovořit o potenciálu loutky, je zapotřebí lidská pomoc.

Co se týče historie loutkového divadla, má svou dlouholetou tradici. Novotná (2010) popisuje orientální loutkové divadlo, které se objevovalo v asijských zemích. Japonsko bylo známé tzv. černým divadlem, které vypadalo tak, že loutky byly vedeny herci přímo před diváky. Loutkáři byli oblečeni do černého oblečení a jádro představení bylo tvořeno absolutní tmou a precizním nasvícením. Co se však týče loutkového divadla v mateřských školách, je důležité zmínit průkopnici a zakladatelku Ludmilu Tesařovou. K hraní divadla využívala zprvu marionety, poté maňásky. Jelikož se loutkové divadlo dobře prokázalo jako výchovný prostředek, objevovaly se různé publikace či brožury. Pokračovatelkou pak byla Ida Jarníková, která apelovala na učitelky mateřských škol, aby loutkové divadlo využívaly pro rozvoj dětských činností. Autorka dále popisuje, že po roce 1948 byl vytvořen vzdělávací program pro mateřské školy, kde bylo také, mimo jiné, zahrnuto i loutkové divadlo. Mateřské školy měly díky Komeniu spoustu materiálů a loutek pro děti. Počátek století pak ovlivnil zánik Komenia a s ním i snížení loutek v předškolních zařízeních. Také Leština (1995) zmiňuje, že loutkové divadlo má v naší zemi dlouholetou tradici. Vývoj začínal od prostých lidových loutkářů, přes období umělecké renesance loutkářství až po zvětšení zájmu o loutkovou tvořivost a současnost.

Nejstarší loutkou využívanou v mateřských školách je maňásek, který se přibližně od počátku minulého století objevuje v předškolních zařízeních. Jeho oblíbenost je možné připisovat tomu, že pro děti je přirozeným partnerem pro hru a je podobný plyšové hračce či panence. Jeho výraz tváře dětem ukazuje, že jde o jejich kamaráda. Spodová manipulace, která je velmi jednoduchá z něj pak činí ideálního kamaráda pro děti. V současnosti se v mateřských školách objevují také prstové loutky, kdy dítě nejčastěji využívá pouze jednu loutku na prst a ne více, jelikož jemná motorika prstů u dítěte není ještě zcela vyvinuta a manipulace pro dítě s větším počtem loutek tak není ideální (Novotná, 2010).

Leština (1995) popisuje, že loutka je díky svému specifickému pohybovému projevu velmi blízká dětem. K probuzení dětské představivosti a obrazotvornosti napomáhá umělecké ztvárnění jednotlivých postav. Pokud však děti loutkové divadlo hrají sami, tak dochází jak k pasivnímu přijímání estetických hodnot, tak díky své účasti na hře se stává spoluautorem.

3.1 Klasifikace loutek

Rödl a kol. (1965) hovoří o dvou základních skupinách loutek, a to podle toho, jakým způsobem jsou loutky vedeny. Loutky, se kterými manipulujeme zespodu, označuje za loutky spodové. Druhou skupinu pak tvoří loutky, které se zavěšují dráty nebo nitěmi, což jsou loutky závěsné. Pro tuto skupinu se také využívá název marionety. Autor dále zmiňuje další typy loutek, a to loutky prstové, někdy označovány jako maňásci. Improvizované neboli aranžované loutky jsou tvořeny různými materiály, například pomocí knoflíků, vlny nebo plsti. Pokud uplatníme zmiňovaný postup a ohneme prsty v člancích uprostřed, získáváme loutku dlaňovou. Dalším typickým dělením loutek jsou loutky plošné. Leština (1995) pak dělí loutky podle způsobů vodění na loutky závěsné, spodové, prstové, loutky hůlkové, kombinované systémy a plošné loutky.

Loutky závěsné neboli marionety se ovládají shora drátem či nití. Práce s touto loutkou je velice namáhavá. Části těla loutky odpovídají reálné postavě, ale hlava bývá často větší, stejně tak i další části těla, které chce autor nadsadit. Tyto loutky bývají ve většině případů vyrobeny ze dřeva, avšak je třeba mít na paměti váhu loutky, která ovlivňuje její pohyb. Pro potřeby mateřské školy se využívají loutky o velikosti třicet pět centimetrů a mohou být tak využity samotnými dětmi nebo učitelkami (Leština, 1995).

Typickým příkladem pro spodové loutky jsou maňásci. Smutná (1962) uvádí, že maňásek je ovládán pomocí ruky. Právě marionety byly nahrazeny maňásky, jelikož ti jsou na manipulaci jednodušší. Pohyblivost maňásky je velmi bohatá, a to hlavně díky tomu, že se de facto jedná o

oblečenou ruku. Nejčastěji pak ovládání tohoto typu loutky vypadá tak, že ukazováček je využíván pro pohyb hlavy a palec s prostředníčkem k pohybu rukou.

Leština (1995) pak dále popisuje, že co se týče prstů, maňásci jsou vybaveni pouze čtyřmi prsty, a to kvůli dobré viditelnosti. Dvouruční maňásek je dobře upotřebitelný ve větším prostoru, a to díky své velikosti. Dalším typem je rukavicový maňásek, který využívá všechny prsty na ruce. Prostřední prst je vložen do hlavy maňáska, ukazováček a prsteníček jsou ruce a palec s malíčkem nohy loutky. Prstoví maňásci se navlékají na ruku, kdy pohyb hlavou provádí ukazováček a palec s prostředníčkem představují ruce loutky. Jako nejjednodušší loutku bez kostýmu pak považujeme hlavu nasazenou na prst. Smutná (1962) dodává ještě méně známý typ spodové loutky a to javajky, které jsou ovládány pomocí vodicích tyček.

Spodové loutky mohou být vytvořeny z materiálu, který je běžně dostupný. Takovým příkladem mohou být loutky vyrobené z předmětů denní potřeby či prstů. Příkladem pro spodové loutky mohou být loutky vytvořené z brambor, takzvané bramborové divadlo. Brambora tvoří základ pro hlavu a nasazením na prst či tyčku může vzniknout originální loutka. Dalším typem jsou loutky na jeden prst, které vytvoříme pomocí plstí různých barev nebo ze zbytků látek. Tyto materiály pak navlékáme na prsty a můžeme ji využít při ilustrování textu k pohádce, písniček či říkadél (Leština, 1995).

Novotná (2010) rozlišuje loutky podle náročnosti manipulace například na dlaňové, plošné, stínové, pěťové, prstové, rukavicové, vařečkové atd. V dalším dělení uvádí loutky stínové, počítačové a trikové, reliéfní a plastické. Stínové loutky vznikají přenášením siluet plošných nebo plastických loutek, kdy za pomoci světla vzniká stín. Počítačové a trikové loutky jsou vyráběny například z modelíny nebo také za použití počítače a následné vytvoření 3D loutky.



Obrázek 1 - Spodové loutky-mañásci (<https://www.noe.cz/kralovsky-dvur-sada>)



Obrázek 2 - Závěsné loutky-marionety

3.2 Funkce loutky v mateřské škole

Loutky mohou být v mateřských školách využívány pro různou škálu činností. Uplatnění naleznou například při spontánních a námětových hrách, jako motivační prvek učitelkami, nebo také jako podnět pro zájem k nějaké činnosti a při komunikaci s dětmi. Své místo mohou nalézt také v oživení různých činností ať už hudebních, výtvarných nebo pohybových. Díky loutkám se může zlepšit atmosféra ve třídě či vztahy mezi dětmi (Honzíková, 2018).

Pro děti v mateřské škole je loutka dle Novotné (2010) zdrojem motivace, nadšení pro činnost nebo také prostředníkem pro zahájení komunikace, která je s loutkou jednodušší a přirozenější. Díky loutce je dětem umožněno učit se manipulovat a reagovat na podněty, které vyvolává. Loutka může být také využita k provázení konkrétní aktivitou, může vzbudit zájem nebo posuzovat chování či výkon. Děti si mohou loutku také vytvořit svépomocí prostřednictvím různého materiálu jako odštířky látky, kousky vlny, papíru či za pomoci

přírodnin. Dětem je tak dána možnost vytvořit si takovou postavu, kterou budou mít rádi a bude se jim líbit. Starší či zkušenější děti mohou vytvořit krátkou situaci s dějem pro své kamarády.

Obor loutkoherectví obsahuje různé typy loutek, viz. výše, avšak podle Rödla (1960) si mateřská škola vystačí s maňásky a plošnými loutkami. Učitelka mateřské školy má v porovnání s loutkohercem tu výhodu, že si může na dětech pečlivě potvrdit výsledky své práce. Pro potřeby mateřské školy je také nejjednodušším výstupem loutky monolog, jelikož zde dochází k promlouvání loutky k dětem za pomoci učitelky. Autor dále uvádí další formu, kterou lze využít v mateřské škole, a to pantomimický výstup, který bývá doplněn hudbou. Pomocí této formy můžeme poukázat na následky, které vznikají po špatných návycích a díky hudbě může jít až o groteskní formu. Forma, která se nazývá ilustrace písně pomocí loutky je podobná formě předchozí. Zde dochází k zpívání písně a loutka zároveň představuje její obsah. Improvizace se pak používá při zvláštních případech, kde je potřeba využití loutky ve smyslu výchovného prostředku. V těchto situacích musí často učitelka pohotově zareagovat na vzniklou situaci.

V další publikaci autor Rödl a kol. (1965) uvádí, že loutkové divadlo důležitým způsobem napomáhá k rozvíjení dětí, a to po stránce všestrannosti. Napomáhá k rozšiřování poznání a také nese spoluúčast při vytváření pozitivních charakterových vlastností či citových vztahů mezi dětmi. Loutka může také napomáhat k radostnému životu dětí a tímto způsobem pak může být u dětí důležitým prostředníkem k výchově morálních a estetických citů. Velkým kladem loutek je to, že u diváka dochází k zapojení několika smyslů, a to především zraku a sluchu zároveň. Jakmile dochází ke spojení těchto vjemů, zvyšuje se jejich účinnost a objevuje se také silné emoční vzrušení, které trvá delší dobu a může tak ovlivnit následující chování dítěte, a to vědomě i nevědomě. Kutálková (1996) hovoří o tom, že pro děti, které jsou nesmělé a seznamují se hůře je možné k promluvě využít loutku či maňásku. Vznikne tak skvělý nástroj pro komunikaci.

Při spontánních hrách děti často poskytují svůj hlas hračkám a dalším neživým předmětům, a to za předpokladu že se cítí bezpečně a soukromě. Jejich vystupování je pak přirozené a souvislé. Avšak po zasáhnutí dítěti do jeho aktivity s cílem využít dítě jako diváka, chování i jeho projev se změní. Pokud dítě s loutkou manipuluje samo, může se objevovat chybné vodění. Chyby se pak projevují takovým způsobem, že se příliš soustředění na to, že ho někdo pozoruje, což se pak projevuje v pohybech, které s loutkou provádí nebo v tom, že udržuje oční kontakt s loutkou, a ne s diváky, pro které divadlo hraje (Novotná, 2010).

Loutka může být využita také jako důležitý pomocník při dramatických hrách s dětmi. Díky loutce si děti mohou vyzkoušet hrát různé role, a dokonce i ty, které se za jiných okolností

stydí či nezvládají mluvit o svých pocitech. Konkrétně maňásek pak může být použit například při různých potížích, přičemž s pomocí maňáska mohou lépe vyjádřit své pocity či jakým způsobem řešit nastalou situaci (Palarčíková, 2020).

Dítě podle Novotné (2010) při hře s loutkou rozvíjí jemnou motoriku, verbální i nonverbální řeč, prostorovou orientaci a z kognitivních funkcí například fantazii. Pokud si hraje s někým dalším, tak lze hovořit také o rozvíjení kooperace. Při hře s loutkou může docházet k ovlivnění vnímání své vlastní osoby a budování sebevědomí.

3.2.1 Edukace pomocí loutky

Edukaci pomocí loutky je možné využít nejen u dětí intaktních, ale také u dětí se speciálními potřebami, mentálním a fyzickým postižením, jak uvádí Galetková (2010). Dále popisuje, že se jedná o vzdělávací, zážitkovou a tvořivou aktivitu, při které se využívají loutky a další materiál. Tuto edukaci pak aplikuje v tvůrčích dílnách pro již zmíněné děti s mentálním postižením, a to s lehkou až těžkou mentální retardací, s vícečetným postižením, s tělesným postižením nebo také s dětmi s poruchou pozornosti. Pro edukaci využívá loutkařské techniky a prostředky, které jsou typické pro divadelní umění. Edukace s loutkou si klade za cíl rozvíjet psychosomatiku dětí a to formou, která je hravá a přirozená. U dětí s mentálním postižením jde zejména o prožitek, vzruch či o to, aby vnímaly činnosti kolem sebe.

Děti s tělesným postižením mohou využívat například stolní divadla. Pro tyto účely jsou nejlepší prstové loutky. Při různých terapiích pak mohou být loutky využity pro oživení nudného cvičení. Pro upoutání pozornosti se využívají například loutky na pažích či již zmíněné prstové loutky a cvičení se tak může stát zábavou. Avšak jakýkoliv druh loutky je možný po úpravě využít, aby vyhovoval specifickým potřebám dítěte. Sama konstrukce loutky může být určitou formou terapie, jelikož je zde nutná koordinace motoriky a rukou a očí. Pro děti, které mají omezení v oblasti dolních končetin, jsou vhodné například rukavicové loutky či putovní divadélka (Tierney, 1995).

Co se týče sluchového postižení, Renfro in Tierney (1995) hovoří o tělesných loutkách, které se používají při komunikaci ve znakovém jazyce s dětmi se sluchovým postižením. Tento typ loutky je zavěšen kolem krku dítěte tak, aby ji mělo neustále na sobě. Rukávy loutkového těla jsou pak připevněny k zápěstí dítěte, takže ruce mohou zůstat volné. Své uplatnění nejčastěji nacházejí u neslyšících dětí při rozvoji řeči, kdy pomocí loutek vyprávějí různé příběhy, tzn. loutkové vyprávění.

Existují didaktičtí maňasci, které vyrábí česká firma Noe (viz foto níže). Jedná se o Znakovacího medvěda, který pomáhá neslyšícím dětem při učení znakového jazyka. Maňásek má otvory, kam dítě či učitel vloží ruce a znakuje. Dítě je tak motivováno k učení znakového jazyka hravou formou.



Obrázek 3 - Znakovací medvěd (<https://www.dracek.cz/medved-znakovaci>)

Rosalyn Reich využívala plyšové loutky (maňasky) u zrakového postižení. Tierney (1995) uvádí, že autorka využívala loutky při rozvíjení jazykových dovedností. Hovoří o výrazném zlepšení v oblasti jazyka, nezávislém myšlení a také skupinové práci. Zejména loutky s texturou a velkého formátu jsou pro děti se zrakovým postižením obzvláště vhodné. Loutky mohou být vyrobeny z různých typů materiálů jako látky, příze, alobal, různých druhů papírů či plastu. Pro děti nevidomé se pak využívají loutky s velkými ústy, jelikož vnímání pomocí zraku pro ně není možné. Je jim tak umožněno vnímání pomocí doteku.

Loutka může být podle Rödl a kol. (1965) využita také jako výchovný prostředek a při rozvíjení řeči. Divadlo disponuje předpoklady, které jsou potřeba k pomoci při jazykové výchově a rozvíjení poznání. Díky divadlu děti přijímají znalosti spolu s mluveným slovem, mohou přebírat nová slova, a to i za předpokladu, že o dané věci nemají určitou představu. Je však třeba si uvědomit, že každý nový výraz, který se v divadle využije, musí být vysvětlen a těsně souviset s ideou. Za tohoto předpokladu je pak možné, aby dítě novému slovu nejen rozumělo, ale také ho dokázalo správně využít při konverzaci. Tyto slova pak mohou obohacovat slovní zásobu dítěte a podněcovat i cit pro mluvu. Význam loutek při rozvíjení řeči

potvrzuje i Smutná (1962) a uvádí, že při hře s loutkami se děti snáze učí mluvit plynulou řečí a vyjadřovat myšlenky do souvislých vět. V případě řeči pak Novotná (2010) popisuje, že je třeba brát v potaz fyziologickou slovní zásobu a krátkodobou paměť dětí, a proto je vhodnější vybírat texty, které jsou kratšího formátu s rytmickým charakterem. Uvádí dále vhodnost využití principu opakování a fixování, a to v různých modifikacích jako je hra se slovy, básně, dynamika hlasu, obměna intonace atd.

Firma zmíněná výše má v nabídce také maňáska, který pomáhá dětem s vadami řeči. Jedná se o Malého Logopedika a většího Hrocha Logopedika. Tyto maňásci disponují možností vložit ruku přímo do rtů a jazyka hračky a ukázat tak dětem artikulační postavení u daných hlásek. Maňásek má také ohrnovací rty a zuby.



Obrázek 4 - Hroch Logopedik (<https://www.dracek.cz/noe-hroch-logopedik-maly-25-cm>)

U dětí s vývojovými vadami se podle Tierney (1995) loutky využívají hlavně v oblasti komunikace a k zapojení do společnosti. U dětí s těžšími formami mentální retardace je pak třeba počítat s možnou přehnanou reakcí na některé z loutek. Mohou se objevovat nepředvídatelné reakce, a proto je důležité mít určité zkušenosti s daným postižením. Renfro in Tierney (1995) pak uvádí, že u dětí s mentálním postižením se velice osvědčily stínové loutky, které jsou promítány na plátno projektořem, a to hlavně díky jednoduché manipulaci.

Co se týče poruch autistického spektra, je důležité zmínit výzkum autorky Carolin Astell-Burt. Autorka si vytyčila určité cíle, které v rámci výzkumného programu chtěla splnit. Zjistila, že děti jsou s povzbuzením schopny navázat se svou loutkou vztah a že ji mohou využívat jako

dopomoc při komunikaci. Děti se staly živější, odvážnější a lépe připravené na vztah s jinými osobami (tamtéž).

Honzíková (2018) popisuje, jak lze loutku využít v kontextu vzdělávacích oblastí uvedených v RVP PV. První z oblastí je Dítě a jeho tělo, kde může být loutka využita při všech pohybových činnostech jako například pohybové chvílky, pobyt venku, při pohybových nebo hudebně-pohybových hrách anebo také při názorném demonstrování, jak má vypadat správný cvik. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika můžeme loutku zařadit při komunikaci, kde dítě pomocí loutky může vyjádřit své pocity, které jsou těžko vyslovitelné. Důležité je také zmínit, že co se týče této oblasti, využívá se loutka také při terapii zneužívaných či týraných dětí. Loutka může rozvíjet také další vzdělávací oblast, kterou je Dítě a ten druhý, kde děti mohou pomocí loutek nenásilnou formou navazovat sociální vztahy mezi sebou. Čtvrtou oblastí je Dítě a společnost, kde může pedagog využít loutku téměř při všech činnostech. Právě do této kategorie patří hraní loutkového divadla, kdy zážitek můžeme posílit tak, že děti se budou podílet na procesu výroby loutky. Poslední oblastí je Dítě a svět, které je vytvořena s cílem informovat dítě o okolním světě, co se v něm děje a jak si vytvořit zodpovědný postoj vůči prostředí. Loutka v této souvislosti může být skvělým pomocníkem pro znázornění správné cesty, jak udržet čisté okolí.

Pro děti předškolního věku je hra s loutkou zábavnou činností a zdrojem radosti. U dětí mezi třetím až čtvrtým rokem se objevuje nejjednodušší projev, který je charakteristický tím, že dítě jednoduše pohybuje s loutkou. V tomto věkovém rozmezí dítě ještě nemá dostatek zkušeností, aby hrálo kolektivně, a proto uspokojuje hraním jen samo sebe. Mezi čtvrtým až pátým rokem se pak setkáváme s tím, že dítě začíná hrát pro diváka, ne tedy jen samo pro sebe. Hra loutkového divadla v tomto věku má jednoduchý děj, který se vyvíjí náhodně v závislosti na vnitřních i vnějších vlivech (Smutná, 1962).

Podle Smutné (1962) je také třeba zvolit správnou délku představení, která by měla být v délce, kterou jsou děti běžně zaměstnávány. V našem případě se jedná o děti předškolního věku a požadavky dětí na provedení nejsou tolik náročné, jako je tomu u dětí starších. Důležitý je rovněž citový zážitek, jelikož hlavně díky němu můžeme počítat s kladným vlivem loutkové hry na dítě. Je třeba brát na vědomí, že děti dle autorky lehce podléhají citovému vzrušení jako přehnaný strach nebo veselost, a to pak může negativně ovlivnit směr edukačního působení.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální

V empirické části bakalářské práce autorka představí výstupy výzkumného šetření, které se zaměřují na možnosti využití loutky v edukaci s dětmi v mateřských školách speciálních. V následujících podkapitolách budou rozepsány cíle a metodologie výzkumu. Dále pak autorka uvede výzkumné předpoklady, způsob, jakým byla data sbírána a charakteristiku výzkumného vzorku. V neposlední řadě bude popsána analýza výsledků z výzkumného šetření a interpretace zjištěných dat.

4.1 Vymezení cílů a metodologie výzkumu

Tématem předložené bakalářské práce je Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální. Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat současnou situaci v oblasti využívání loutek v mateřských školách speciálních (souhrnně jsou v této práci označovány mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona). Dílčím cílem je zjistit, zda je dle pedagogů loutka pro děti předškolního věku přínosná a zda je rozvíjí.

Co se týče metodologie výzkumu, autorka zvolila kvantitativní výzkumné šetření, o kterém hovoří Chráska (2016) jako o činnosti, která je charakteristická svým záměrem a systematičností. Jednotlivé empirické metody jsou zde prověřovány pomocí hypotéz. Pro výzkumnou techniku byla zvolena metoda dotazníku. Spáčilová (2009) tuto metodu popisuje jako metodu psaného řízeného rozhovoru, který obsahuje otázky a položky a využívá se zde forma písemných odpovědí. Dotazník se zaměřuje na zjištění skutečností, názorů, postojů, zálib či mínění u daného respondenta. Je důležité přesně vymezit cíle dotazníkového šetření. Chráska (2016) dodává, že dotazník je charakteristický otázkami, které jsou předem připravené a důkladně formulované s důrazem na promyšlené uspořádání. Sestavený dotazník obsahuje 18 položek, přičemž 11 bylo uzavřených, 5 polouzavřených a 2 otevřené.

4.2 Výzkumné předpoklady

V následující podkapitole budou autorkou představeny výzkumné předpoklady, které jsou stanoveny v souladu s výše zmíněnými cíli:

- **Výzkumný předpoklad č.1:** Autorka se domnívá, že většina vybraných mateřských škol disponuje nějakým typem loutky či loutkovým divadlem.
- **Výzkumný předpoklad č.2:** Z výsledků šetření autorka předpokládá, že většina respondentů spatřuje loutku pro děti předškolního věku jako přínosnou.
- **Výzkumný předpoklad č.3:** Předpokladem v autorčině šetření je, že pedagogové díky loutce zaznamenali pozitivní změnu v oblasti komunikace.
- **Výzkumný předpoklad č.4:** Autorka dále předpokládá, že pedagogové loutku při edukaci využívají a nejčastěji využívanou loutkou jsou maňásci.

4.3 Průběh sběru dat

Sběr dat pro dotazník proběhl v měsíci březnu roku 2021. Dotazník byl vytvořen pomocí internetového formuláře, který nabízí společnost Google. Následně autorka využila možnost šíření odkazu na dotazník prostřednictvím emailu vybraných mateřských škol, které požádala o jeho vyplnění. Sběr dat tedy probíhal pouze on-line formou. Dotazník obsahoval úvodní část, kde se autorka představila a uvedla důvod svého dotazníkového šetření a také zmínku o anonymitě. Co se týče časového omezení, dotazník nebyl nijak limitován. Celkově bylo k vyplnění dotazníku osloveno 90 mateřských škol zřízených dle podle § 16 odst. 9 školského zákona, a to napříč celou Českou republikou. Z tohoto počtu oslovených mateřských škol pak dotazník vyplnilo 60 respondentů.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Na dotazníkovém šetření se podílely osoby po celém území České republiky. Nejvyšší procento (30 %) bylo zastoupeno respondenty z Jihomoravského kraje, a to počtem 18. Druhé největší zastoupení měl Moravskoslezský kraj a hlavní město Praha, a to v počtu 7 respondentů, což tvoří 11,7 %. V Olomouckém kraji dotazník vyplnilo celkem 6 respondentů čili 10 % z celkového počtu, v Královohradeckém pak 4 respondenti (6,7 %). Další tři kraje, a to Liberecký, Jihočeský a Středočeský byly zastoupeny se stejným počtem 3 respondentů (5 %). Se stejným počtem 2 respondentů (3,3 %) pak dopadly kraje Pardubický, Ústecký, Plzeňský a kraj Vysočina. Zlínský kraj je pak zastoupen 1 respondentem (1,7 %) a Karlovarský kraj nemá v tomto dotazníkovém šetření žádného respondenta.

Jak již bylo zmíněno výše, na vyplnění dotazníku se podílelo celkem 60 respondentů. Nejvyšší počet respondentů s počtem 20 se nacházel ve věkové kategorii od 46 do 55 let, což tvoří 33,3 % z celkového počtu respondentů. Ve věku 26-35 se nacházelo 17 respondentů (28,3 %), 14 respondentů pak ve věkové kategorii 36-45 (23,3 %). Dalších 7 respondentů (11,7 %) zastoupilo věkovou kategorii 56 let a více. Nejnižší počet respondentů se nacházel ve věkové kategorii do 25 let se zastoupením 2 respondenty (3,3 %).

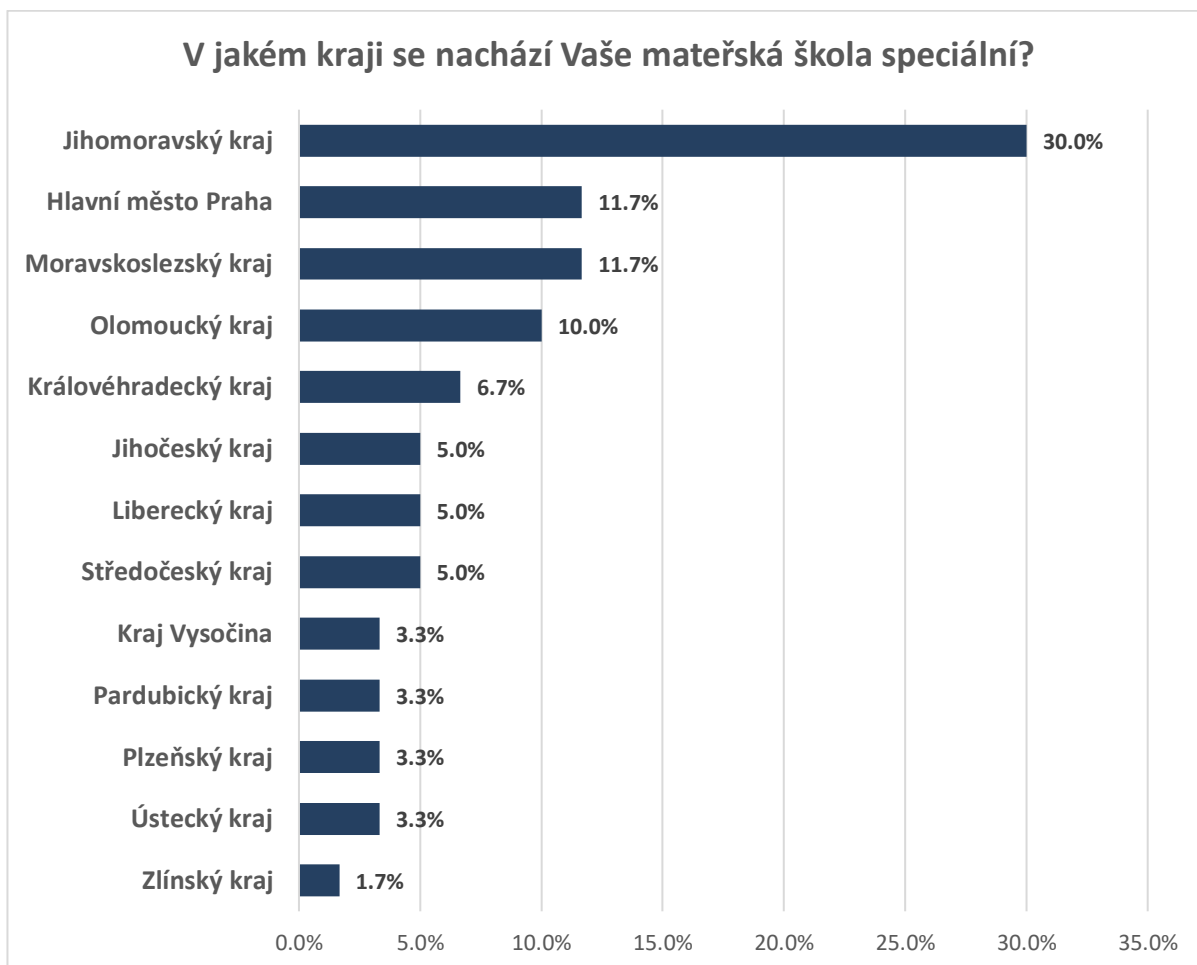
Autorku dále zajímala délka pedagogické praxe jednotlivých respondentů. Nejvyšší počet hlasů byl zaznamenán v kategorii 21 let a více a to 24 respondenty, což tvoří 36,7 %. Další nejvíce zmiňovanou možností byla délka praxe 16-20 let, kterou zvolilo celkově 13 respondentů (21,7 %), za touto kategorií pak následovala kategorie 6-10 let s 12 respondenty (16,7 %). Délku praxe 2-5 let zvolilo 9 osob (13,3 %) a 11-15 let s 5 respondenty což tvoří 8,3 %. Nejméně volenou kategorií byla délka 0-1 rok v zastoupení 2 respondentů (3,3 %).

4.5 Analýza výsledků dotazníkového šetření

V této podkapitole bude autorkou analyzováno dotazníkové šetření. Jednotlivé položky budou uvedeny v pořadí, v jakém byly formulovány v dotazníku. Samotný dotazník je pak k nahlédnutí v příloze. Jednotlivé položky autorka rozdělila do tří okruhů pro lepší přehlednost. První oblast analýzy výsledků se zabývá informacemi o respondentovi, jako je délka pedagogické praxe, věk, dominance postižení v respondentově třídě či kraj kde se jeho mateřská škola nachází. Druhá oblast dotazníku obsahuje položky, které zjišťují dostupnost a přínos loutek v prostředí mateřské školy. Třetí část obsahuje položky, které se týkají využívání loutky v prostředí mateřské školy. Tuto část dotazníku mohli vyplňovat pouze ti respondenti, kteří v předchozí položce (zda loutku k edukaci využívají) odpověděli: Ano, Spíše ano, Spíše ne. Respondentům, kteří uvedli možnost Ne, tak byl dotazník automaticky ukončen a odeslán.

I. část: Informace o respondentovi

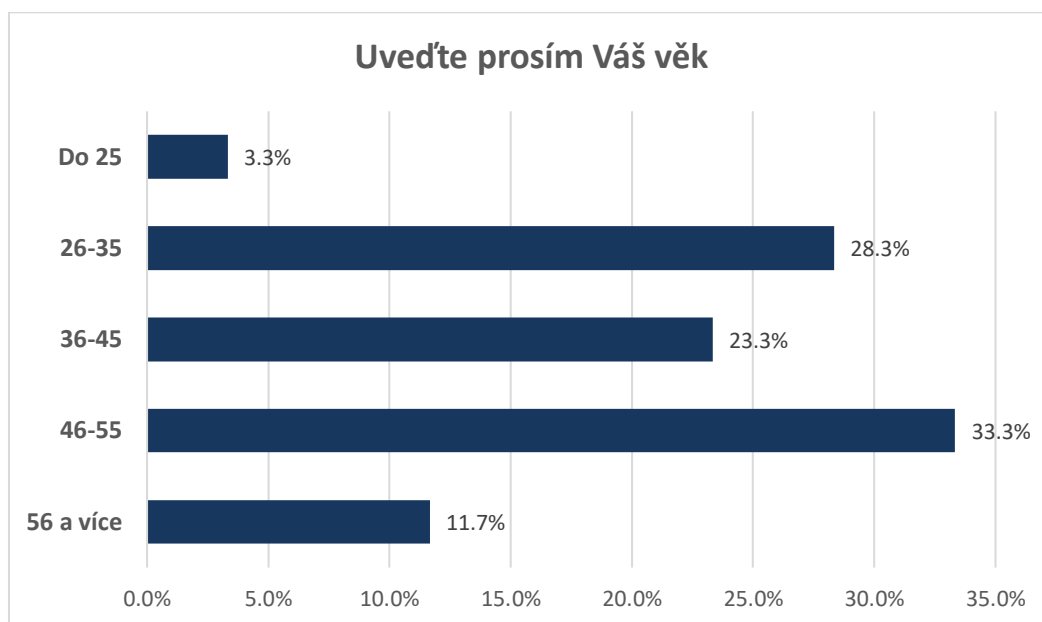
Položka č.1: V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola speciální?



Graf 1: Zastoupení MŠ speciálních v krajích

Na vyplnění dotazníkového šetření se podílelo celkově 60 respondentů téměř ze všech krajů České republiky. Nejvíce respondentů s celkovým počtem 18 (30,0 %) odpovídalo z Jihomoravského kraje. Dále pak následuje hlavní město Praha a Moravskoslezský kraj s počtem 7 respondentů (11, 7 %). Olomoucký kraj má zastoupení v 6 respondentů (10 %) a Královéhradecký 4 respondenti (6,7 %). Se stejným počtem 3 respondentů (5 %) skončily kraje Jihočeský, Liberecký a Středočeský. Dva respondenty (3,3 %) pak měly kraj Vysočina, Pardubický, Plzeňský a Ústecký. Zlínský kraj byl pak zastoupen jedním respondentem (1,7 %). Karlovarský kraj není ve výzkumu zastoupen.

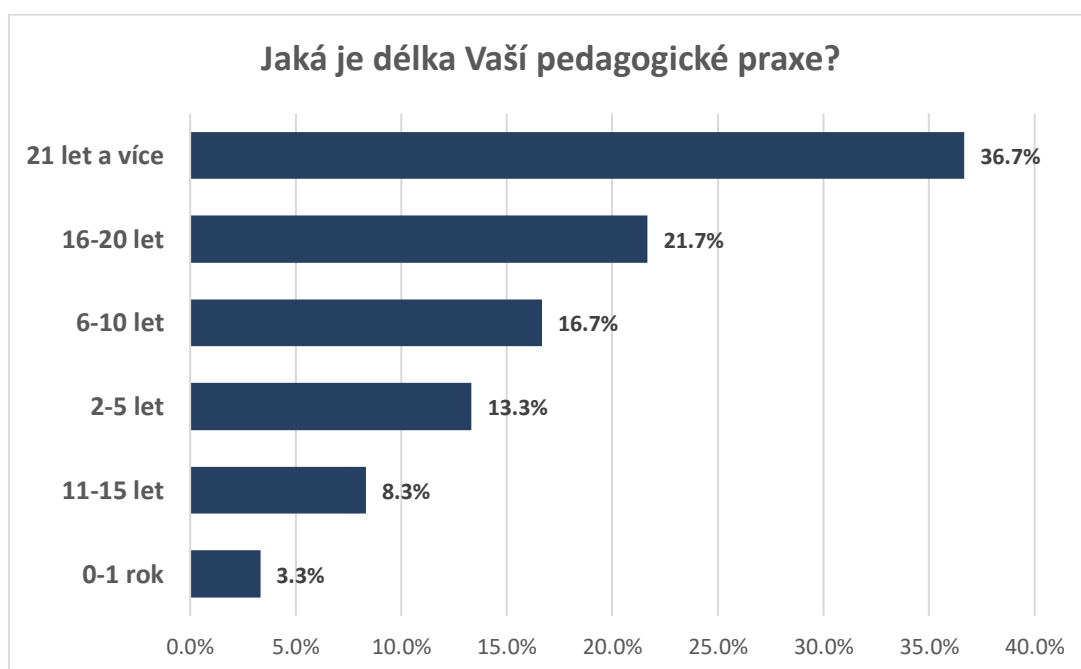
Položka č.2: Uved'te prosím Váš věk



Graf 2: Věk respondentů

Respondenti se nejčastěji nacházeli ve věkové kategorii od 46 do 55 let, a to v celkovém počtu 20 (33,3 %). Druhou nejčastěji volenou věkovou kategorií byla kategorie od 26 do 35 let, která byla zvolena 17 respondenty (28,3 %). Věková kategorie 36-45 byla zvolena 14 respondenty (23,3 %), kategorie 56 a více 7 respondenty (11,7 %) a poslední, nejméně volená kategorie byl věk do 25 let, která byla zvolena v 3,3 % a to 2 respondenty.

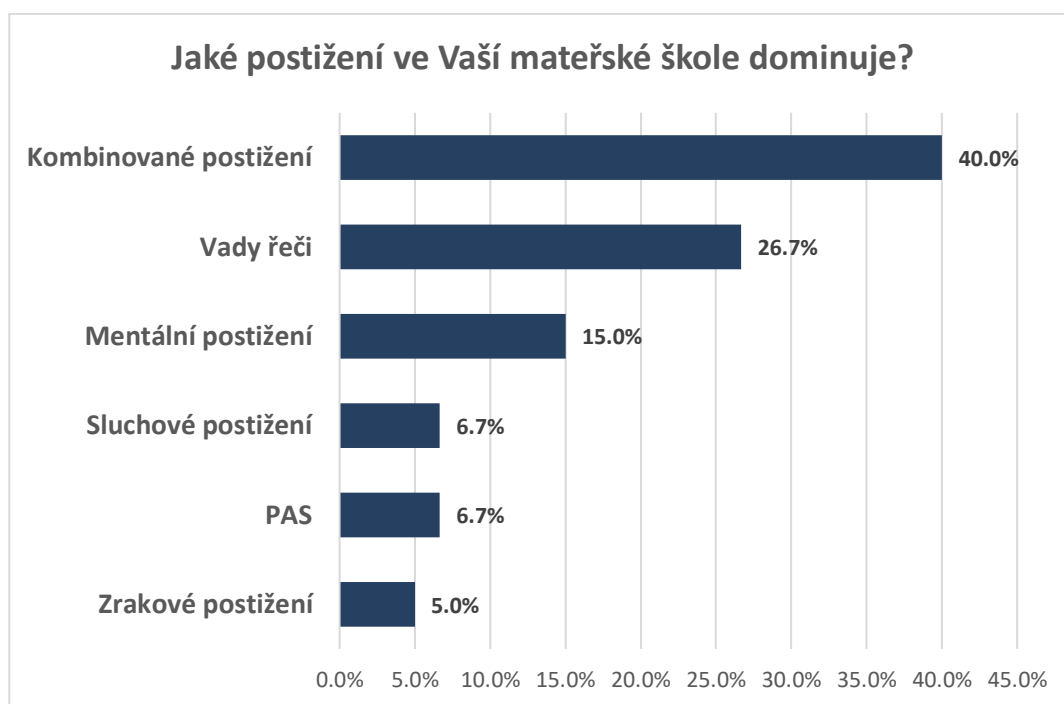
Položka č. 3: Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?



Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů

Položka č.3 se věnovala délce pedagogické praxe respondentů. Nejčastěji vybranou odpovědí byla možnost 21 let a více, kterou zvolilo celkově 22 respondentů (36,7 %). Druhou nejčastěji vybranou kategorií byla délka 16-20 let s 13 respondenty (21,7 %). Praxi v mateřské škole v délce 6-10 let vybralo celkově 10 respondentů (16,7 %), 2-5 let pak 8 respondentů (13,3 %) a 11-15 let 5 respondentů (8,3 %). Nejméně volenou kategorií byla délka praxe do jednoho roku, kterou zvolily dvě osoby (3,3 %).

Položka č.4: Jaké postižení ve Vaší mateřské škole dominuje?

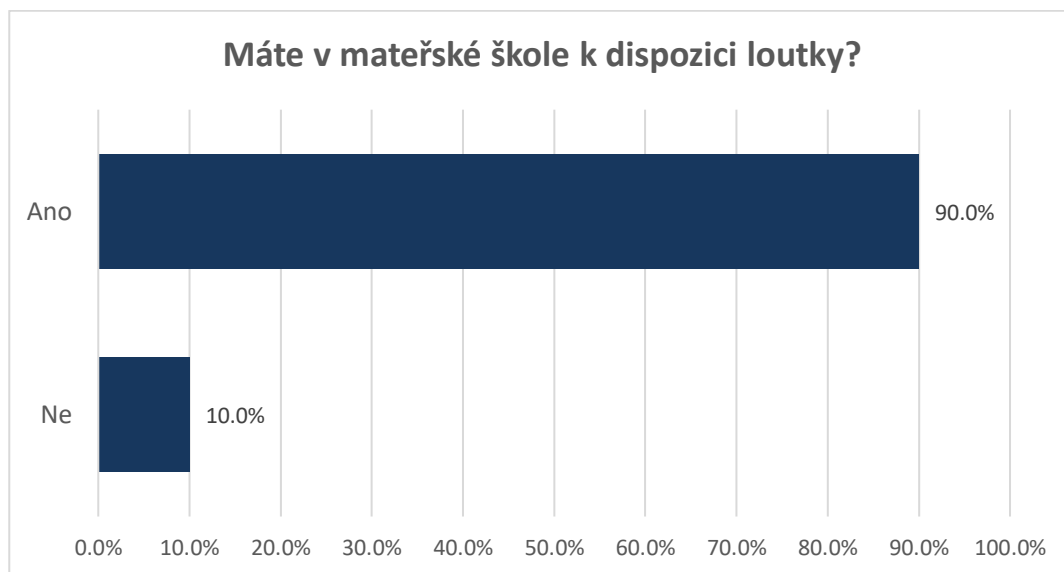


Graf 4: Převládající handicap v zařízení

Následující graf znázorňuje, jaké postižení dominuje v mateřské škole, kde respondenti pracují. Nejčastěji pracují respondenti s dětmi s kombinovaným postižením, což uvedlo 24 respondentů (40 %). Dále pak 16 respondentů (26,7 %) pracuje s dětmi s vadami řeči a 9 respondentů (15 %) s dětmi s mentálním postižením. Shodnost respondentů (4, což tvoří 6,7 % u každého) je pak při práci s dětmi se sluchovým postižením a s poruchou autistického spektra. Nejméně respondentů je v oblasti práce s dětmi se zrakovým postižením, což uvedly 3 osoby (5 %).

II. část: Dostupnost a přínos loutek

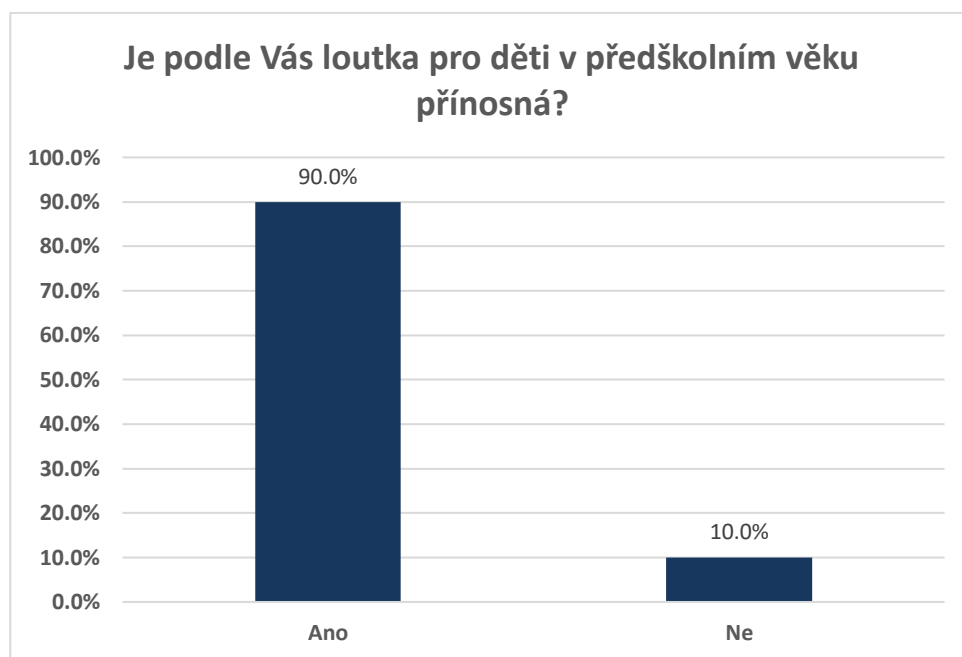
Položka č.5: Možnost pedagogů využívat loutky



Graf 5: Dostupnost loutek

V grafu č.5 jsou znázorněny odpovědi respondentů na položku, zda mají možnost využívat loutky. Velká část respondentů (53), což tvoří 88,3 % odpovědělo, že loutky ve své mateřské škole k dispozici mají. Pouze malé procento (10 %) s 6 respondenty odpovědělo, že tuto možnost nemají. Jeden respondent (1,7 %) pak nevěděl, a tak zvolil možnost nevím.

Položka č.6: Je podle Vás loutka pro děti v předškolním věku přínosná?



Graf 6: Přínos loutky

Celkově 6 respondentů (10 %) odpovědělo, že nespatřují loutku pro předškolní věk jako přínosnou. Respondenti, kteří na výše zmíněnou otázku odpověděli ANO, což tvoří 54 respondentů (90 %) odpověděli v 85 % na doplňující otevřenou otázku: V čem spatřujete přínos loutky v prostředí mateřské školy?

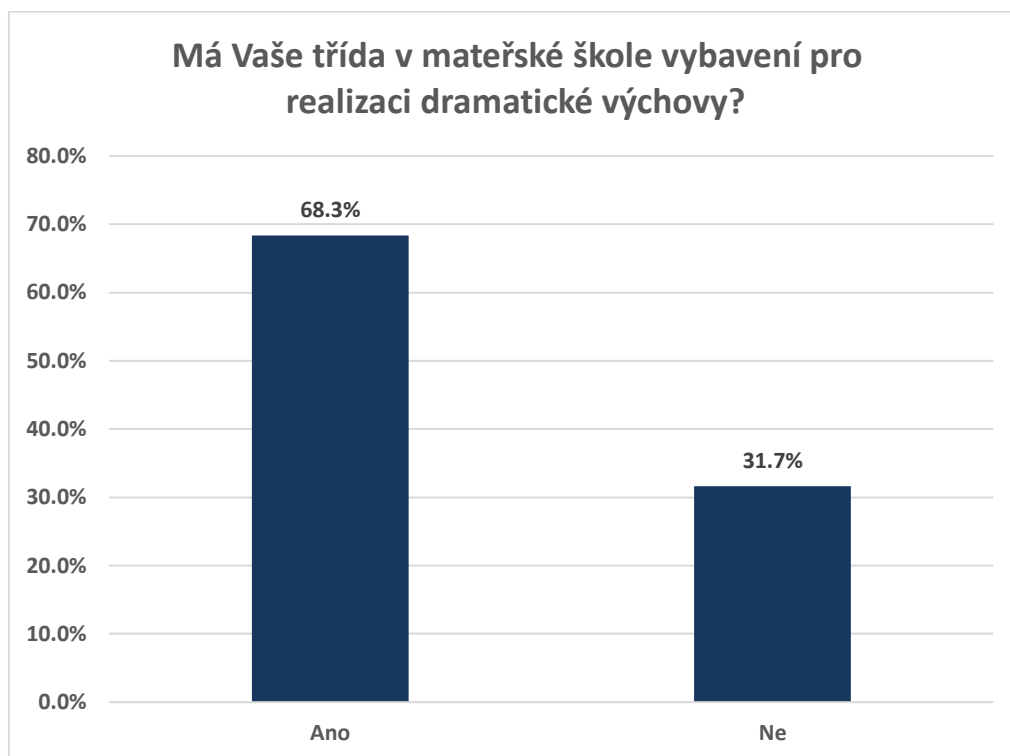
Ad 1) Položka č.7: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ano: V čem spatřujete přínos loutky v prostředí mateřské školy?

Oblasti přínosu	Výskyt tohoto typu odpovědi
Komunikace + řeč	32
Motivace	22
Získání důvěry	5
Socializace	2
Fantazie, představivost	10
Vizualizace	2
Pozornost	9
Vyjádření emocí	2
Sebeobsluha	2
Myšlení	2
Aktivizace	6
Dramatizace	4
Motorika	1

Tabulka 1: Přínos loutky v mateřské škole

Následující tabulka byla autorkou zpracována pro přehlednost jednotlivých odpovědí respondentů. Nejvíce respondentů, a to 32 se shodovalo v přínosu v oblasti komunikace a řeči. Druhou nejčastěji shodnou kategorií pak byla motivace se 22 respondenty. Jako třetí nejčastěji zmiňovaná kategorie byla fantazie a představivost.

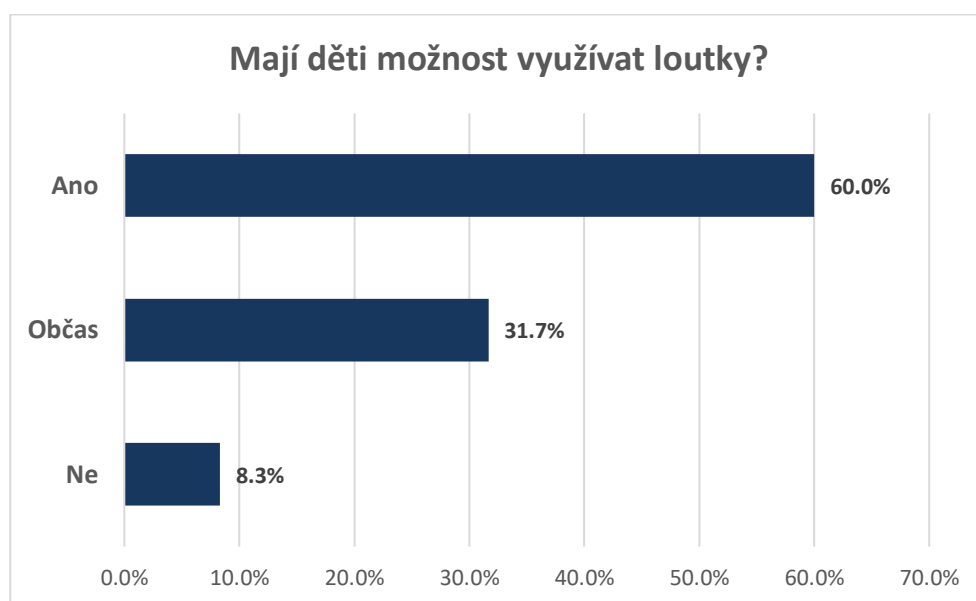
Položka č.8: Má Vaše třída v mateřské škole vybavení pro realizaci dramatické výchovy?
(například loutkové divadlo)



Graf 7: Vybavenost třídy pro dramatickou výchovu

Více než polovina respondentů (68,3 %), což tvoří 41 osob, mají v mateřské škole vybavení pro realizaci dramatické výchovy, kdy autorka dala pro příklad loutkové divadlo. Dalších 19 respondentů (31,7 %) dostupnost tohoto typu vybavení nemá.

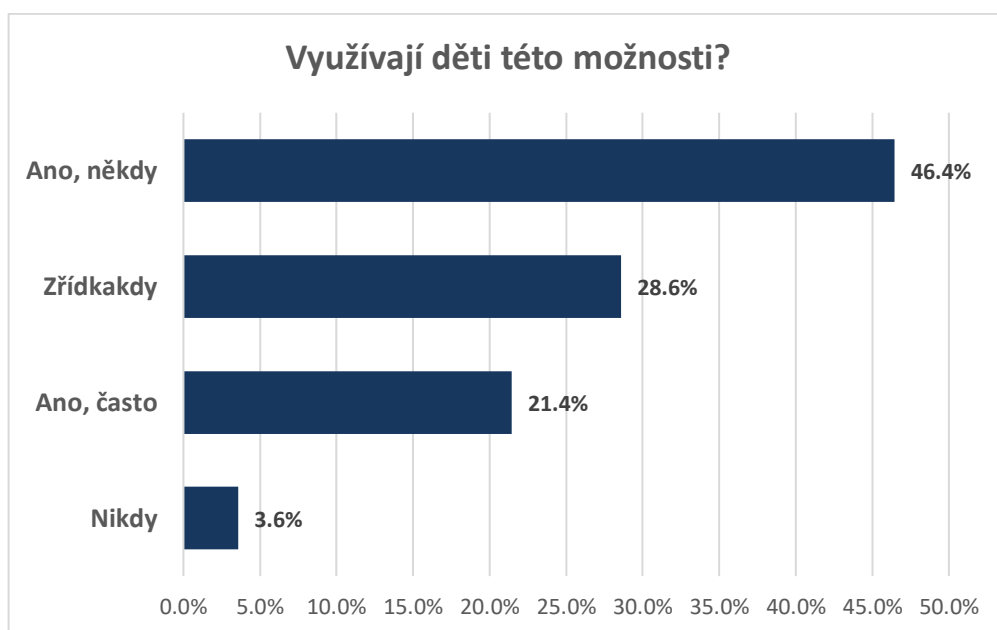
Položka č.9: Mají děti možnost využívat loutky?



Graf 8: Možnosti dětí využívat loutky

Z grafu č. 8 vyplývá, že 36 respondentů, což tvoří 60 %, odpovědělo, že děti v jejich mateřské škole disponují možností využívat loutky. Dalších 19 respondentů (31,7 %) pak uvedlo možnost, že loutky mají k dispozici pouze občas. To je možné vysvětlit tím, že se jedná o loutky, které potřebují dopomoc pedagoga (například marionety na nitích). 5 respondentů (8,3 %) pak vybralo možnost, že děti možnost využívat loutky nemají (lze tak předpokládat, že loutky jsou využívány pouze pedagogem při různých činnostech).

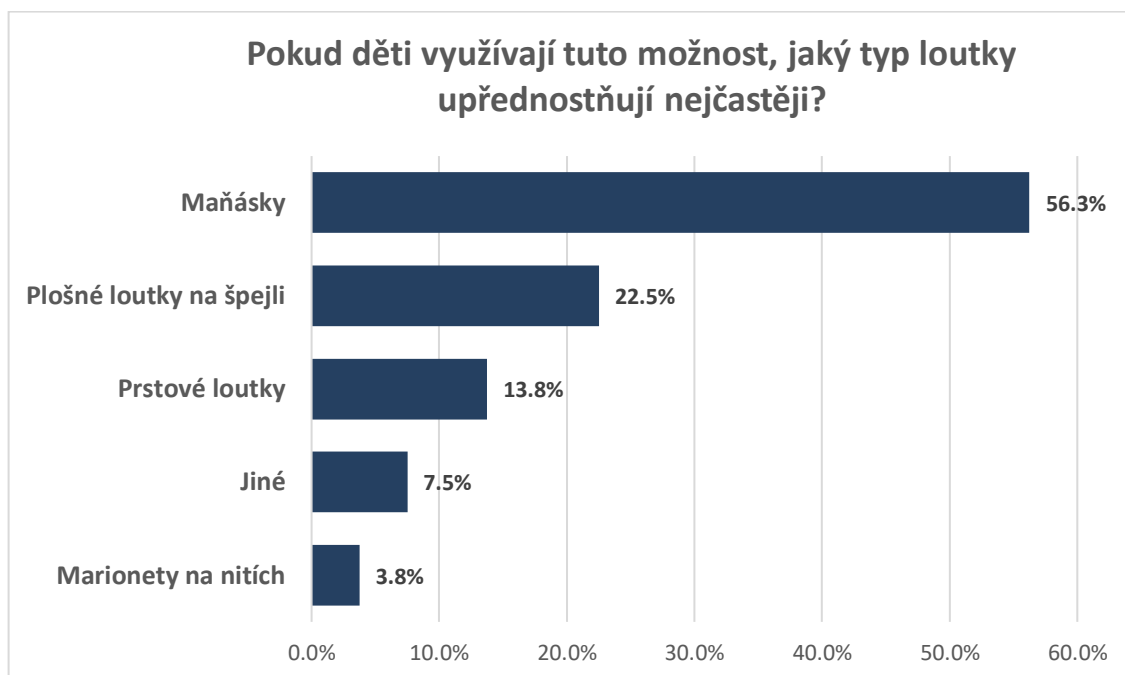
Ad 2) Položka č.10: Využívají děti této možnosti?



Graf 9: Využívání loutek dětmi

V návaznosti na předchozí otázku, kde 60 % respondentů odpovědělo, že děti mají možnost loutky využívat a 31,7 % vybralo možnost, že občas, odpovědělo celkově 54 respondentů (93,3 %) na otázku, kterou znázorňuje graf výše. Celkově 26 respondentů (46,4 %) uvedlo, že děti využívají loutky někdy. Dalších 28,6 % (16 respondentů) zvolilo možnost, že loutky jsou dětmi využívány zřídka. 12 respondentů (21,4 %) zvolilo, že děti loutky využívají často a zbylí dva respondenti (3,6 %) pak uvedli, že děti loutky této možnosti nevyužívají vůbec.

Ad 3) Položka č. 11: Pokud děti využívají tuto možnost, jaký typ loutky upřednostňují nejčastěji?



Graf 10: Nejčastěji využívané loutky dětmi

Další položka, která navazovala na položku č.8 (zda děti mají možnost využívat loutky) se zabývala typami loutek, které jsou dětmi upřednostňovány nejčastěji. U této položky měli respondenti možnost zaznačit více odpovědí. Celkově 56,3 % získaly loutky typu maňáska. Další nejčastěji zmiňovanou loutkou byly plošné loutky na špejli s 22,5 %. Prstové loutky pak vybralo celkově 13,8 % respondentů, marionety na nitích 3,8 % a možnost Jiné zvolilo 7,5 % respondentů.

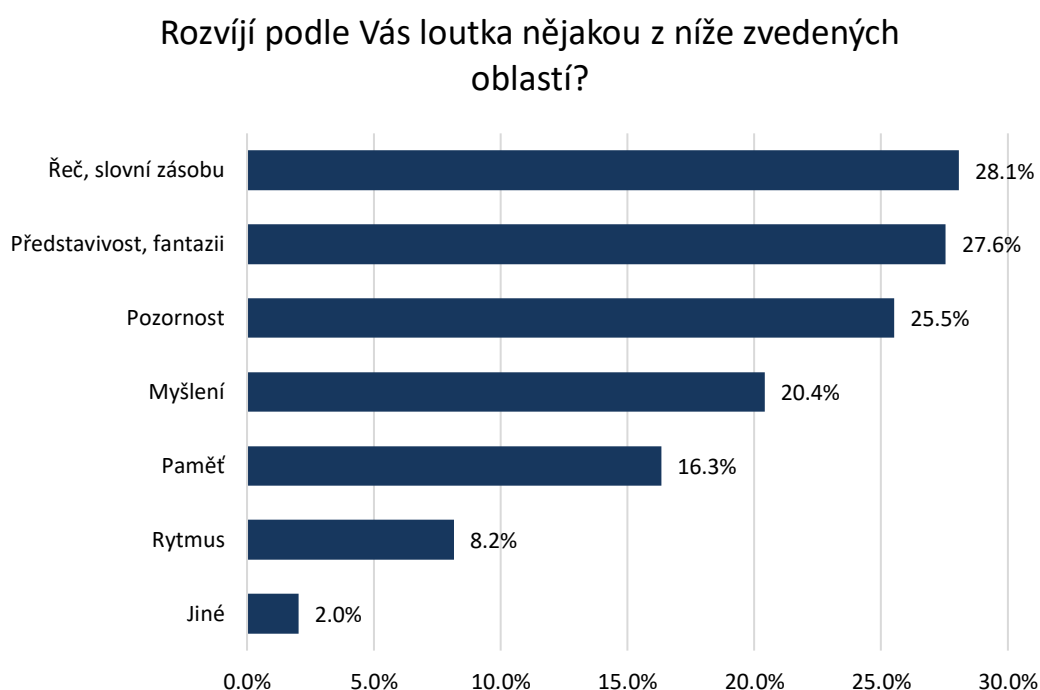
Jiné:

Plošné loutky na magnetické tabuli kvůli znakování ZJ, speciální plyšák s rukávem na ukazování
Kostýmy
Dřevěné loutky
Obrázky na špejli/kolíčku
Dle tématu a nabídky v daný den
Čepičky, loutky na drátkách

Tabulka 2: Doplnění grafu č.10

Informace z tabulky jsou doplněním grafu č.10 výše. Celkově 6 respondentů (7,5 %) zvolilo přidat odpověď prostřednictvím možnosti Jiné. Velmi zajímavou odpovědí jsou plošné loutky a plyšák (maňásek) s rukávem na ukazování. Tento typ loutek se využívá u dětí předškolního věku pro nácvik znakového jazyka, jak je autorkou zmíněno v teoretické části. Odpovědi jako kostýmy, čepičky a obrázky na špejli/kolíčku bere autorka pouze jako doplnění, jelikož se primárně nejedná o loutky.

Položka č.12: Rozvíjí podle Vás loutka nějakou z níže uvedených oblastí?



Graf 11: Oblasti rozvoje pomocí loutky

Graf č.11 znázorňuje, jaké oblasti podle respondentů loutka rozvíjí u dětí předškolního věku. Respondenti měli opět možnost zvolit více odpovědí. Nejčastěji volenou kategorií byl rozvoj řeči a slovní zásoby, kterou zvolilo 28,1 % respondentů. Těsně za touto kategorií s 27,6 % se umístil rozvoj představivosti a fantazie. Pozornost pak zvolilo 25,5 % respondentů, myšlení 20,4 %, rozvoj paměti 16,3 % a rozvoj rytmu pomocí loutky 8,2 % respondentů. Respondenti mohli také zvolit možnost Jiné, kterou využilo 2 %.

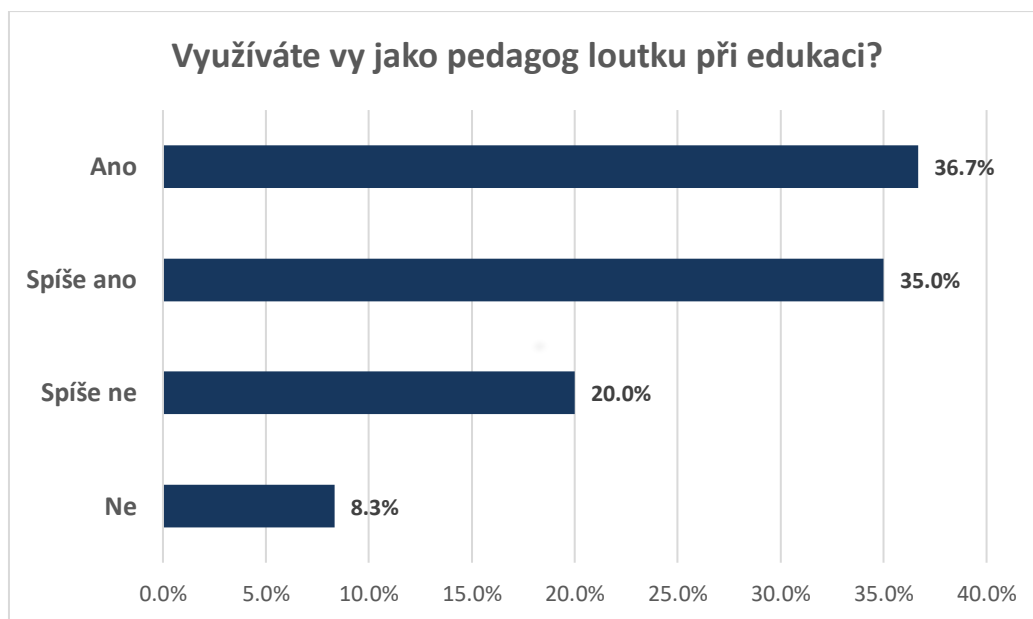
Jiné:

Radost z poznávání světa
Hra
Spolupráce, sociální vztahy, kamarádství
Empatii, kontakt, odstranění psychických zábran, chápání světa kolem nás

Tabulka 3: Doplnění grafu č.11

Tabulka doplňuje informace, které bylo možno získat prostřednictvím grafu č.11 výše. Čtyři respondenti (2 %) zvolili přidání této možnosti a uvedli odpovědi jako rozvíjení radosti z poznávání světa, rozvíjení hry, spolupráce mezi sebou a empatii, kontakt či odstranění psychických zábran.

Položka č.13: Využíváte vy jako pedagog loutku při edukaci?

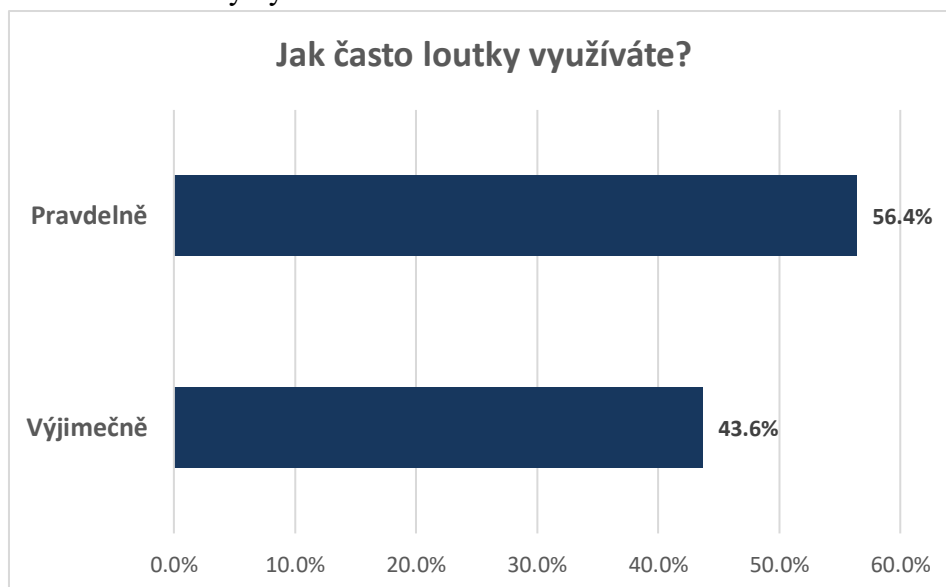


Graf 12: Využívání loutky při edukaci

Poslední graf této části znázorňuje, kolik pedagogů využívá loutku konkrétně při edukaci dětí v předškolním věku. Celkově 22 respondentů (36,7 %) uvedlo, že loutku při edukaci využívá. Dalších 21 respondentů (35 %) uvedlo možnost, že loutku spíše využívají a 12 (20 %) že loutku spíše nevyužívají. Pět respondentů (8,3 %) pak loutku k edukaci nevyužívá vůbec, a proto se také nemohli účastnit další části dotazníku, která mapuje pouze pedagogy, kteří v různé míře loutku při edukaci využívají.

III. část: Pedagogové využívající loutky

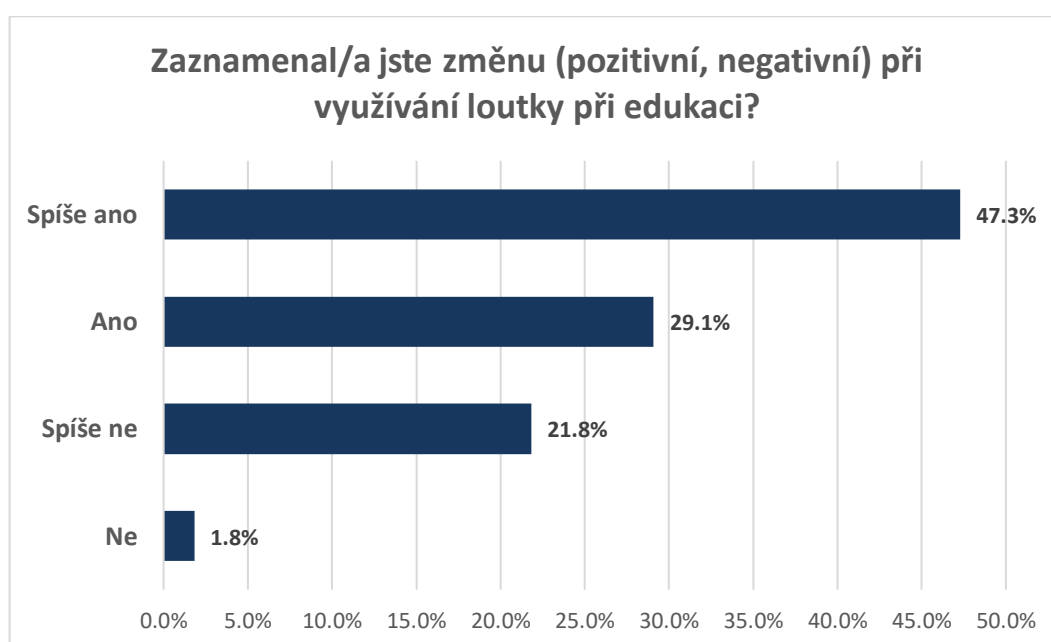
Položka č.14: Jak často loutky využíváte?



Graf 13: Četnost využívání loutky

Autorku zajímalo, jak často respondenti využívají loutku při své edukační činnosti v mateřské škole. Tuto četnost pak zobrazuje graf č.13 výše, ve kterém 31 respondentů (56,4 %) uvedlo, že loutku využívá pravidelně. Druhou možností pak byla možnost, že loutku využívají výjimečně, což uvedlo 24 respondentů (43,6 %).

Položka č.15: Zaznamenal/a jste změnu (pozitivní, negativní) při využívání loutky při edukaci?



Graf 14: Změna při využívání loutky

Graf č.14 znázorňuje druhou položku v této části, kde 26 respondentů (47,3 %) uvedlo, že spíše zaznamenali nějakou změnu při využívání loutky. Šestnáct respondentů (29,1 %) si je pak změnou u dětí jisto, a proto uvedli možnost Ano. Třetí možnost Spíše ne zvolilo dvanáct respondentů, což tvoří 21,8 % a možnost, že by respondenti nezaznamenali žádnou změnu zvolil pouze jeden respondent (1,8 %).

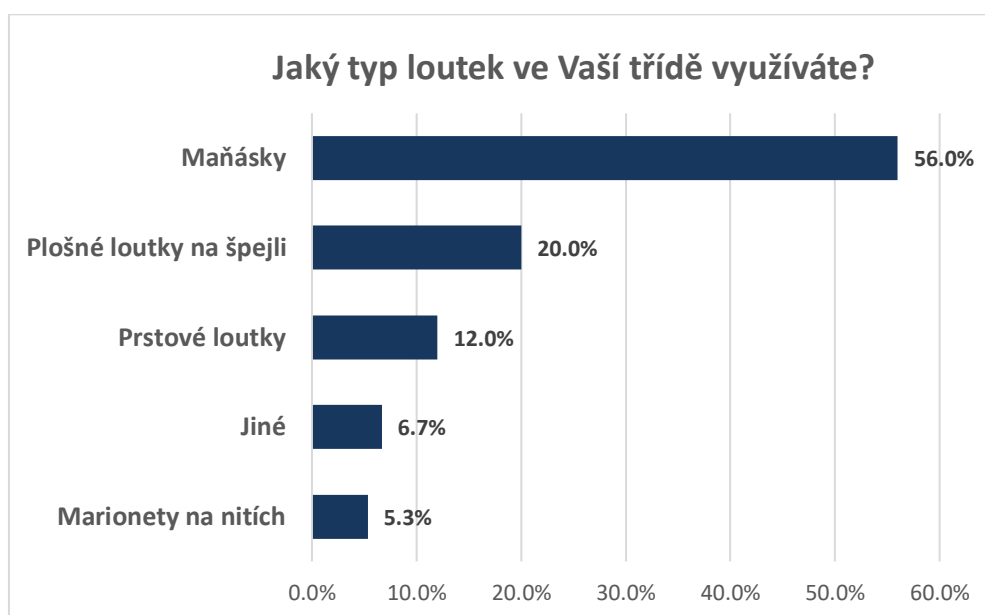
Ad 4) Položka č.16: Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ano či Spíše ano: Jakou změnu jste zaznamenal/a?

Oblasti přínosu	Výskyt tohoto typu odpovědi
Motorika	2
Zábava, radost	17
Motivace	7
Pozornost	21
Emoční oblast	2
Socializace	15
Komunikace + řeč	15

Tabulka 4: Změny při využívání loutky

Následující tabulka byla opět vytvořena pro přehlednost jednotlivých odpovědí respondentů. Tato položka navazovala na tu předchozí, jedná se proto o doplňující položku. Z tabulky je patrné, že 22 respondentů se nejčastěji shodovalo ve změně v oblasti pozornosti. Dále pak 17 respondentů uvedlo odpovědi, které spadaly do kategorie zábava, radost. Se stejným počtem, 17 respondentů, pak byly odpovědi uvedeny v oblasti socializace a komunikace + řeči. Do kategorie motivace pak spadalo 7 odpovědí od respondentů, a u motoriky a emoční oblasti je opět stejný počet respondentů a to 2.

Položka č.17: Jaký typ loutek ve Vaší třídě využíváte?



Graf 15: Typ využívaných loutek

Položka č.16 se zabývala nejčastějším typem loutky, kterou respondenti v mateřské škole využívají. Graf č.16 znázorňuje, že nejčastěji využívaným typem jsou maňásci, který zvolilo celkově 56 % (42 respondentů), plošné loutky na špejli pak 15 respondentů, což tvoří 20,0 % a prstové loutky 12 % (9 respondentů). Marionety na nitích pak byly voleny 4 respondenty v poměru 6,7 %. Podobně jako u jiných položek i zde byla možnost přidat odpověď prostřednictvím možnosti Jiné, kterou zvolilo 5 respondentů (6,7 %). Ty jsou zmíněny v tabulce níže.

Jiné:

Čepičky, loutky na drátkách
Obrázkové loutky na špejli/kolíčku
Znakovací medvídky
Plyšáky
Převleky, kostýmy

Tabulka 5: Doplnění grafu č.15

Podobně jako u položky č.10, i zde někteří respondenti uváděly Převleky, kostýmy či čepičky, které nejsou primárně hodnoceny jako loutky. Zajímavou odpovědí jsou pak loutky na drátkách či Znakovací medvídci.

Položka č.18: Při jaké příležitosti loutky využíváte?



Graf 16: Příležitosti k využívání loutky

Poslední graf č.17 znázorňuje, při jaké příležitosti pedagogové nejčastěji loutku využívají. Celkově 21,6 % respondentů loutku využívá k motivaci dětí. Dále pak 17,9 % jako partnera při komunikaci s dětmi a 16,1 % jako pomůcku k řízené aktivitě. Jako průvodce tématem využívá loutku celkově 14,7 % respondentů a jako postavu v divadelním představení pak 14,2 %. Loutku jako didaktickou pomůcku zvolilo 13,8 % a možnost Jiné pak 1,8 %. Tato možnost je dále popsána v tabulce níže.

Jiné:

Pro vlastní improvizaci dětí, hru
Jako hračku při volné hře
Projektové dny, karneval
Loutka je využívána jak při frontální, tak při individuální výchovně vzdělávací činnosti, vždy záleží na postižení, zájmu a schopnostech dítěte. Např. u autisty je prioritou udržení očního kontaktu, děti s logopedickými vadami při použití maňáska lépe spolupracují (nápodoba postavení mluvidel) mentálně postižené děti déle udrží pozornost, napodobují, lépe a více si pamatují.

Tabulka 6: Doplnění grafu č.16

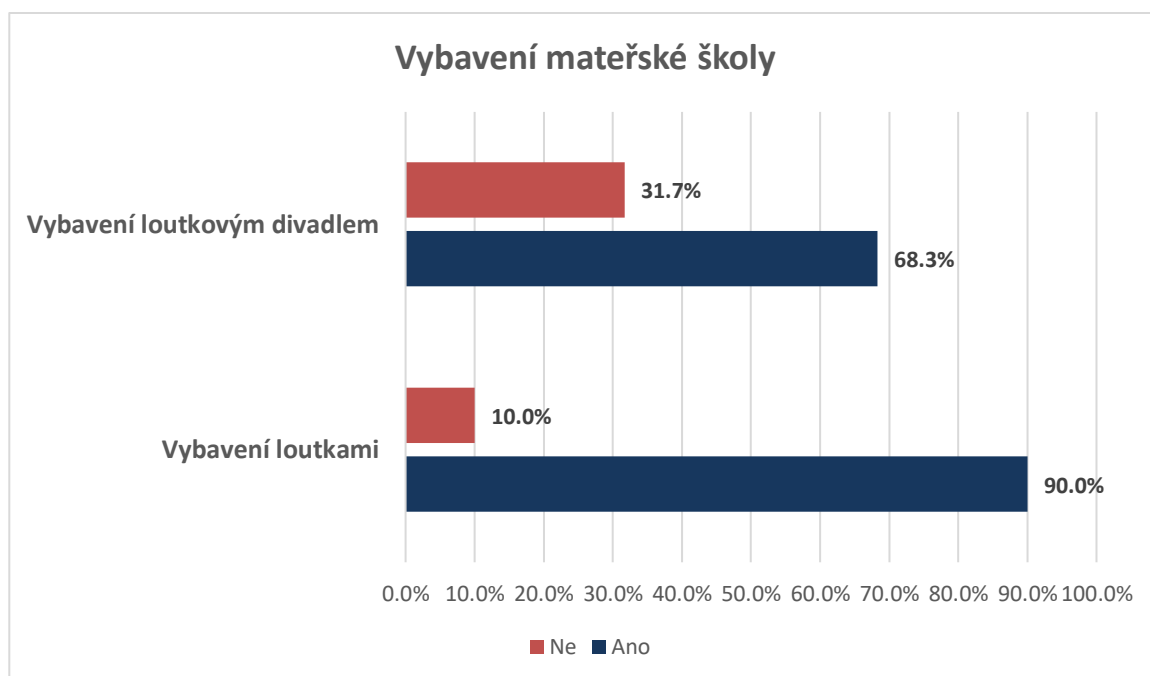
Respondenti měli možnost, podobně jako v předchozích položkách, přidat odpověď. Celkově čtyři respondenti tuto možnost využili a uvedli, že loutky využívají například pro vlastní improvizaci dětí a hru. V oblasti hry ji další respondent využívá při spontánní hře dětí. Jeden z respondentů uvedl, že loutku uplatňuje při projektových dnech a karnevalu. Poslední z respondentů pro loutku nachází uplatnění při individuální i frontální výuce a zmiňuje možnost využití u konkrétních druhů postižení.

5 Interpretace výsledků výzkumu

Hlavním cílem tohoto dotazníkového šetření bylo analyzovat současnou situaci v mateřských školách speciálních (souhrnně jsou v této práci označovány mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona) v oblasti využívání loutek. Dílčím cílem pak bylo zjistit, zda je dle pedagogů loutka pro děti předškolního věku přínosná a zda je rozvíjí.

Pro splnění výše zmíněných cílů byly autorkou vytvořeny čtyři výzkumné předpoklady, které budou následně ověřovány prostřednictvím získaných dat.

Výzkumný předpoklad č.1: Autorka se domnívá, že většina vybraných mateřských škol disponuje nějakým typem loutky či loutkovým divadlem.



Graf 17: Vybavení mateřské školy

Graf č.17 výše byl vytvořen na základě odpovědí respondentů z položky č. 5 a položky č.8. V grafu můžeme vidět odpovědi respondentů na položky, zda mateřská škola, ve které pracují, disponuje loutkovým divadlem či samotnými loutkami. Co se týče vybavení loutkovým divadlem, více jak polovina respondentů, a to konkrétně 68,3 % uvedlo, že vybavení pro realizaci loutkového divadla mají. Co se týče druhé položky, zde je opět jasně znát, že pedagogové jsou vybaveni loutkami, což uvedlo 90 %. Díky těmto údajům může autorka výzkumný předpoklad **potvrdit**. Podstata pro tento předpoklad byla vytvořena na základě autorčiny zkušenosti z praxe, kde všechny mateřské školy disponovaly nějakým typem loutky (nejčastěji maňásky) a setkala se také s loutkovým divadlem v několika z nich.

Výzkumný předpoklad č.2: Z výsledků šetření autorka předpokládá, že většina respondentů spatřuje loutku pro děti předškolního věku jako přínosnou.

Pro ověření výše zmíněného výzkumného předpokladu autorka vytvořila tabulku č.7, která vychází z grafu č.6. Díky údajům v tabulce je jasně znát, že loutka pro děti předškolního věku je pedagogy vnímána jako přínosná, proto může autorka výzkumný předpoklad opět **potvrdit**.

Ano	54
Ne	6

Tabulka 7: Přínos loutky

Vytvořena byla také tabulka č. 8 níže, která shrnuje nejčastěji zmiňované kategorie přínosu loutky, ve kterých se respondenti shodovali, a které uvedli v položce č. 7.

Komunikace + řeč	32
Motivace	22
Fantazie, představivost	10

Tabulka 8: Oblasti přínosu

Celkově 32 respondentů se shodlo v oblasti komunikace a řeči. Jedna z odpovědí respondenta: „*V případě, že dítě odmítá jako komunikačního partnera pedagoga, může loutka posloužit jako komunikátor*“ nebo další z respondentů uvádí možnost využití Znakovacího medvěda: „*Naše loutka je plyšový medvídek s dírami na ruce, které umožňují s medvídkem znakovat. Medvídek děti ve školce provází.*“ Zajímavá odpověď je pak od respondenta, který uvedl, že loutku využívá u dětí s poruchami řeči, které mají obtíže s porozuměním verbální řeči. Maňáska pak využívají právě u těchto dětí, aby jim bylo umožněno se vyjádřit „svým slovníkem“ a vyjádřit své pocity a emoce. A poslední zmiňovaný respondent uvedl, že loutku využívá jako zástupný předmět pro komunikaci.

Druhou nejčastější kategorií, ve které se respondenti shodovali, byla oblast motivace. Jeden z respondentů například uvedl, že loutku pro děti využívá jako motivaci k méně atraktivním činnostem, nebo že pro některé je loutka velkou motivací k aktivitám a díky tomu pak dochází k nenásilnému učení různými činnostem. Poslední ukázkou je pak odpověď respondenta, který uvedl, že: „*pomocí loutky lze dítě motivovat, vtáhnou hravou formou k poučení, k zájmu o činnost...*“.

Třetí kategorie se pak zaměřovala na fantazii a představivost. Jeden z respondentů píše, že: „*můžeme pomocí loutek znázornit určité konkrétní situace, do kterých se děti mohou dostat.*“ Nebo také lepší vyjádření určitých témat dětem prostřednictvím loutky.

Výzkumný předpoklad č. 3: Předpokladem v autorčině šetření je, že většina respondentů díky loutce zaznamenala pozitivní změnu v oblasti komunikace.

V předchozím předpokladu bylo autorkou představeno, v jakých kategoriích se respondenti nejčastěji shodovali, co se týče přínosu loutky pro děti předškolního věku. Následující výzkumný předpoklad bude autorkou ověřován prostřednictvím položky č.15, která se zaměřovala na to, zda respondenti zaznamenali v nějaké oblasti změnu po využívání loutky, a to jak pozitivní, tak negativní. Již z analýzy grafu č.14 je patrné, že 47,3 % respondentů spíše změnu zaznamenalo a 29,1 % pak zcela jistě ano. Položka č.15 se pak v návaznosti na předchozí položku zabývala tím, v jaké oblasti respondenti pokrok zaznamenali.

Pozornost	21
Zábava, radost	17
Socializace	15
Komunikace + řeč	15

Tabulka 9: Změna v oblastech

Z tabulky č.9 vyplývá, že nejvíce respondentů (21), kteří se účastnili výzkumu, zaznamenali změnu v oblasti pozornosti. Výzkumný předpoklad č.3 byl tvořenou domněnkou, že většina respondentů zaznamenala změnu při využívání loutky v oblasti komunikace. Tento výzkumný předpoklad tedy může autorka **vyvrátit**. Předpokladem pro tuto domněnku bylo to, že se autorka v praxi setkala s využíváním loutky hlavně při logopedických intervencích, a to konkrétně při vyvozování hlásky, kde byl využit Logopedický hroch (maňásek). Dále pak také při osvojování znaků u dětí se sluchovým postižením prostřednictvím Znakovacího medvěda.

Dále autorka uvede několik odpovědí od respondentů, které potvrzují výše uvedené údaje. Jeden z respondentů například uvedl, že: „*Nejmladší děti udrží déle pozornost, když zařazujeme interaktivní pohádku s maňáskem do běžných činností.*“ Další z respondentů: „*Děti si více pamatují, jsou soustředěnější, více je téma zaujme, baví je a mají radost.*“ Dále pak také, že loutka zlepšuje pozornost a díky tomu pak také zvyšuje zájem o danou činnost.

Výzkumný předpoklad č. 4: Autorka dále předpokládá, že pedagogové loutku při edukaci využívají a nejčastěji využívanou loutkou jsou maňásci.

Z tabulky č. 10, která vychází z grafu č.12 je patrné, že většina pedagogů loutku při edukaci využívá. Díky těmto údajům může autorka první část výzkumného předpokladu **potvrdit**. Předpokladem pro výzkumné šetření bylo to, že většina pedagogů s loutkou v různé míře pracuje. Autorka již v praxi zjistila, že velká část mateřských škol pro loutku nachází využití a nejčastěji sáhnou po loutce typu maňásek, čímž se zabývá druhá část tohoto výzkumného předpokladu, která je uvedena níže.

Ano	22
Spíše ano	21
Spíše ne	12
Ne	5

Tabulka 10: Využívání loutky při edukaci

Pro potvrzení druhé části výzkumného předpokladu autorce posloužily výsledky z položky č. 16, která se zaměřovala na to, jaká loutka je pedagogy upřednostňována nejvíce. Z tabulky č.11 opět jasně vyplývá, že maňásek byl vybrán respondenty v celkovém počtu 42. Druhou část výzkumného předpokladu č.4 může autorka opět **potvrdit**. Domnívá se, že maňásek je nejčastěji vybírán díky své jednoduchosti a atraktivnosti. Ostatní typy loutek, jako například marionety na nitích, jsou náročnější na manipulaci a nejsou díky tomu tolik flexibilní. Oproti tomu maňásci disponují příjemným materiálem a jednoduchou ovladatelností, což určitě většina pedagogů ocení.

Maňásky	42
Plošné loutky na špejli	15
Prstové loutky	9
Marionety na nitích	4
Jiné	5

Tabulka 11: Nejčastěji využívaná loutka

5.1 Diskuze

Primárním cílem bakalářské práce bylo analyzovat současnou situaci v oblasti využívání loutek v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Průběh šetření byl rozebrán v grafech a tabulkách výše. K dosažení výsledků autorka využila kvantitativní výzkum, a to prostřednictvím dotazníkového šetření. Dílčí cíl pak zjišťoval, zda pedagogové považují loutku pro děti předškolního věku jako přínosnou a zda je rozvíjí. Díky analýze a následné interpretaci získaných dat autorka splnila stanovené cíle. Byl zjištěn současný stav mateřských škol v oblasti využívání loutek. V návaznosti na výše zmíněné cíle autorka stanovila čtyři výzkumné předpoklady, které si následně ověřovala prostřednictvím dat z dotazníku.

V prvním výzkumném předpokladu se autorka domnívala, že většina mateřských škol má k dispozici nějaký typ loutky či loutkové divadlo. Díky získaným údajům byl tento výzkumný předpoklad následně v kapitole 5 ověřen a potvrzen. Celkově 90 % respondentů totiž odpovědělo, že jsou vybavení nějakým typem loutek a 68,3 % pak, že i loutkovým divadlem. Překvapením pro autorku byla vybavenost jednotlivých mateřských škol loutkovým divadlem. Domnívala se, že většina mateřských škol bude mít k dispozici pouze loutky. Z dostupných dat se však autorka dozvěděla, že někteří pedagogové využívají loutku jako postavu při hraní loutkového divadla, kde je loutkové divadlo nutné.

Druhý výzkumný předpoklad byl zaměřen na pohled pedagogů, a to konkrétně na to, zda vidí přínosnost loutky pro děti předškolního věku. Tento výzkumný předpoklad si autorka následně ověřila a opět potvrdila. Potvrzení proběhlo díky údajům, které jasně vypovídají o tom, že loutka je dle pedagogů vnímána jako přínosná, jelikož tuto možnost zvolilo 90 % respondentů a pouze 10 % si myslí, že ne. Jelikož má loutka širokou škálu uplatnění (a to například při rozvoji řeči, nácviku znaků či jako motivace k činnosti), je předpokladatelné, že v nějaké z oblastí bude přínosná, čímž se následně zabýval další výzkumný předpoklad.

Další, třetí, výzkumný předpoklad se domníval, že pedagogové, kteří loutku při své edukaci využívají, zaznamenali pozitivní změnu a nejčastěji pak v oblasti socializace. Tento výzkumný předpoklad byl následně ověřen a v jeho první části potvrzen a v druhé vyvrácen. První část byla potvrzena díky údajům, kde 47,3 % pedagogů uvedlo, že změnu spíše zaznamenalo a 29,1 % pak zcela jistě ano. Avšak druhá část výzkumného předpokladu se domnívala, že největší změnu pedagogové spatřují v oblasti socializace. Jak již bylo zmíněno výše, tato část předpokladu byla vyvrácena, jelikož největší změna byla pedagogy zpozorována v oblasti pozornosti. Autorka se domnívá, že tento údaj může záviset také na tom, v jaké situaci

a jakým způsobem pedagogové loutku využívají. V některé z oblastí mohou být změny a přínos patrnější a v některé se může přínos projevit až po delší době.

Poslední výzkumný předpoklad se domníval, že loutka je pedagogy pro edukaci využívána, a že nejčastěji volenou loutkou jsou maňásci. Předpoklad byl následně potvrzen, jelikož většina pedagogů uvedla, že loutku k edukaci využívají a potvrzen byl i předpoklad o nejčastěji volené loutce, kterou byl maňásek. To, že je maňásek oblíbenou loutkou v předškolních zařízeních si autorka všimla již při své praxi v mateřských školách. Děti na maňáskovi hodnotily pozitivně jeho pestrost a jednoduchost, se kterou souvisí i variabilita, jelikož je uplatitelný při různých aktivitách.

Zajímavým zjištěním bylo také to, že více jak polovině dětem jsou loutky pedagogy nabízeny a že ty pak této možnosti využívají. Dále také, že dětmi je podobně jako pedagogy nejčastěji upřednostňována loutka typu maňásek. Díky informaci, že děti loutku využívají, je možné dále polemizovat nad tím, že ačkoliv je v dnešní době možnost vybírat z velké škály didaktických pomůcek, děti si i přesto vyberou loutku. To dokazuje, že se nejedná o zapomenutou pomůcku, a že je pro současné děti ještě stále atraktivní. Určitě by proto bylo zajímavé zaměřit pohled také na děti, a to konkrétně na to, co mají na loutce nejraději.

Jak bylo zmíněno již v úvodu, téma zabývající se loutkou v prostředí vybraných mateřských škol si autorka vybrala hlavně z důvodu zvědavosti o oblast využívání loutek v mateřských školách. Dále pak také ze zájmu o edukaci loutkou. Autorka chtěla přiblížit názory současných pedagogů na loutky, zda podle nich mají pro děti předškolního věku přínos nebo zda jsou pro současné děti zbytečné a dají se nahradit jinými didaktickými pomůckami. Zajímavé by také bylo porovnat situaci v běžných mateřských školách a v zmiňovaných mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, na které se tato práce zaměřovala. A konkrétně pak na to, zda by se například lišila oblast využití loutek či změny v jednotlivých oblastech při edukaci s loutkou.

Z výzkumného šetření je tedy parný široký potenciál ve využití loutky pro děti předškolního věku. Doporučení uplatňovat loutku u dětí předškolního věku tedy směřuje především předškolním pedagogům, kteří loutku ve své práci ještě nevyžívají. Zejména by se pak mohlo jednat o aplikování loutky do oblasti rozvíjení řeči a komunikačních dovedností, což byla jedna z kategorií, ve které se respondenti nejvíce shodovali. Dále pak také do oblasti pozornosti, ve které byl uveden největší přínos.

Co se týče potenciálu dalšího výzkumného šetření, které by mohlo doplnit či navázat na výsledky autorčina šetření, bylo by možné zaměřit se na jednotlivé oblasti, které loutka rozvíjí a dále je blíže zkoumat v praxi mateřských škol.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální měla za cíl zmapovat současnou situaci v oblasti využívání loutek mateřskými školami, které jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Teoretická část objasnila základní pojmy, týkající se loutky a jejího využívání v prostředí mateřských škol. Nejprve jsem charakterizovala samotné věkové období, a to předškolní věk a bližší pohled byl pak věnován socializaci dětí předškolního věku, kognitivnímu vývoji a v neposlední řadě také hře. Druhá kapitola se zabývala specifiky, které jsou typické pro vzdělávání dětí předškolního věku. V jednotlivých podkapitolách jsem se pak zabývala základním kurikulárním dokumentem na státní úrovni jako je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a také kurikulárním dokumentem na školní úrovni, který se nazývá Školní vzdělávací program. Prostřednictvím tohoto dokumentu jsou pak určena specifika pro vzdělávání dětí s určitým druhem postižení, na což navazuje druhá podkapitola, která se zabývá možnostmi pro vzdělávání dětí s různým typem postižení. V poslední, třetí, kapitole jsem se pak zaměřovala na samotnou loutku a její funkce pro děti předškolního věku. Dále pak také jaké jsou možnosti uplatnění loutky pro děti s různým typem postižení.

V empirické části jsem díky získaným údajům z dotazníkového šetření zanalyzovala současnou situaci v mateřských školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Díky výše zmíněné metodě jsem zjistila, že velká část pedagogů má loutky k dispozici a že je také většina využívá. Dále pak například to, že je dle pedagogů loutka pro děti předškolního věku přínosná, kdy nejčastěji zmiňovanou kategorií pak byl přínos v oblasti komunikace a řeči. Většina dětí má možnost pracovat s loutkami a nejčastěji si vybírají loutku typu maňásek. Dále bylo prostřednictvím dotazníkového šetření zjištěno, že dle pedagogů dětem loutka poskytuje rozvoj, a to hlavně v oblasti řeči, slovní zásoby a také v představivosti a fantazii. Změny u dětí pedagogové zaznamenali v oblasti pozornosti a nejčastěji pak loutku využívají k motivaci dětí, komunikaci a jako pomůcku při řízené aktivitě.

Díky velkému počtu respondentů napříč Českou republikou se mi podařilo obsáhnout rozmanitý výzkumný vzorek a získat tak zajímavé a cenné informace. Bakalářská práce by mohla mít přínos pro všechny osoby, které podobně jako mě, téma loutky zajímá. Dále pak také pro ty, kteří si nejsou jisti, zda by měla mít loutka v předškolním vzdělávání místo, jelikož díky zjištěným informacím je patrné, že loutka může být nápomocna v široké škále aktivit.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. 2012. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Preschool education of children with special educational needs*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6044-9.

BAZALOVÁ, Barbora. 2017. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1195-2.

BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. 2019. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.

ČAČKA, Otto. 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-060-0.

FIALOVÁ, Ilona, Dagmar OPATŘILOVÁ a Lucie PROCHÁZKOVÁ. 2012. *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido ISBN 978-80-7315-233-8.

GALETKOVÁ, Hana. 2010. *Tvořivá dramatika: Edukace loutkou - vzdělávací aktivita s terapeutickými účinky využívající loutek* [online]. 21. Praha. [cit. 2021-03-01]. ISSN 1211-8001. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2010_1.pdf

HONZÍKOVÁ, Jarmila. 2018. *Integrace loutek a loutkového divadla v mateřské škole*. In: *Trendy ve vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 11(2), 48-56 [cit. 2021-03-25]. ISSN 1805-8949. Dostupné z: doi: 10.5507/tvv.2018.013

CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. 1996. *Logopedická prevence: Průvodce vývojem dětské řeči*. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-667-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LEŠTINA, Vladimír. 1995. *Vytváříme loutky: pro tvořivou hru dětí*. Praha: Portál. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-017.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 221 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-2.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. 2004. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-281-0.

NOVOTNÁ, Dana a Pedagogická fakulta. 2010. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-273-4. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:fae1a3f0-28ea-11e8-8220-005056827e51>

OPATŘILOVÁ, Dagmar. 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami: Education of persons with severe disability and multiple disability*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6221-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PALARČÍKOVÁ, Alena. 2020. Tydýt – jak pracovat s inkluzí: metodika k projektu Příběh pana Tydýta. In: MÜLLER, Oldřich a kol. *Metodika expresivních přístupů u žáků se*

specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 124. ISBN 978-80-244-5749-9.

PAVLOVSKÝ, Petr. 2004. *Základní pojmy divadla: teatrologický slovník.* Praha: Libri. ISBN 80-7277-194-9.

PETROVSKIJ, Artur Vladimirovič, SCHMIDTOVÁ, Eva a TOLLINGEROVÁ, Dana. 1977. *Vývojová a pedagogická psychologie.* Praha: SPN.

PRŮCHA, Jan. 2006. *Srovnávací pedagogika.* Praha: Portál. ISBN 80-7367-155-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.

RICHTER, Luděk. 2008. *Praktický divadelní slovník.* Praha: Dobré divadlo dětem. ISBN 978-80-902975-8-6.

RÖDL, Ota, ed. 1960. *Loutkové hříčky pro nejmenší: sborník.* 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Na pomoc učitelí.

RÖDL, Ota. 1965. *Loutkové divadlo: učební text pro pedagogické školy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:d1bad740-9fec-11e6-9325-005056827e52>

ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.

SMUTNÁ, Marta. 1962. *Loutkové divadlo v mateřské škole.* Ilustroval Vladimír LEŠTINA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 157 s.

SPÁČILOVÁ, Hana. 2009. *Pedagogická diagnostika v primární škole.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2264-0.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. 2005. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nezm. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, Eva. 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0945-8.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠMELOVÁ, Eva. 2014. *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4217-4.

TIERNEY, John. 1995. *Puppetry in early childhood education*. Univerzita Amherst, Massachusetts, Spojené státy americké. Disertace. Univerzita Massachusetts Amherst. Vedoucí práce Patricia Silver.

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. 1990. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha: Avicenum. Rodinný kruh. ISBN 80-201-0015-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. s. 102. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika-vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-306-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] 2016 [cit. 2021-03-22] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast2>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 2004 [cit. 2021-03-22] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č.82/2015 Sb., kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online] 2015 [cit. 2021-03-22] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

SEZNAM ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
SVP	Speciální vzdělávací potřeby

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků:

Obrázek 1 - Spodové loutky-maňásci (https://www.noe.cz/kralovsky-dvur-sada)	25
Obrázek 2 - Závěsné loutky-marionety	26
Obrázek 3 - Znakovací medvěd (https://www.dracek.cz/medved-znakovaci)	29
Obrázek 4 - Hroch Logopedik (https://www.dracek.cz/noe-hroch-logopedik-maly-25-cm) ...	30

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Přínos loutky v mateřské škole.....	39
Tabulka 2: Doplnění grafu č.10	42
Tabulka 3: Doplnění grafu č.11	44
Tabulka 4: Změny při využívání loutky	46
Tabulka 5: Doplnění grafu č.15	47
Tabulka 6: Doplnění grafu č.16	48
Tabulka 7: Přínos loutky.....	51
Tabulka 8: Oblasti přínosu	51
Tabulka 9: Změna v oblastech.....	52
Tabulka 10: Využívání loutky při edukaci	53
Tabulka 11: Nejčastěji využívaná loutka.....	53

Seznam grafů:

Graf 1: Zastoupení MŠ speciálních v krajích	35
Graf 2: Věk respondentů.....	36
Graf 3: Délka pedagogické praxe respondentů.....	36
Graf 4: Převládající handicap v zařízení.....	37
Graf 5: Dostupnost loutek.....	38
Graf 6: Přínos loutky	38
Graf 7: Vybavenost třídy pro dramatickou výchovu	40
Graf 8: Možnosti dětí využívat loutky.....	40
Graf 9: Využívání loutek dětmi	41
Graf 10: Nejčastěji využívané loutky dětmi	42
Graf 11: Oblasti rozvoje pomocí loutky	43
Graf 12: Využívání loutky při edukaci	44

Graf 13: Četnost využívání loutky.....	45
Graf 14: Změna při využívání loutky	45
Graf 15: Typ využívaných loutek	47
Graf 16: Příležitosti k využívání loutky	48
Graf 17: Vybavení mateřské školy	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Dotazník

Loutka a její využití v edukaci v MŠ speciální

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Anděla Vacková a jsem studentkou oboru speciální pedagogika předškolního věku-učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Provádím výzkum na téma Loutka a její využití v edukaci v MŠ speciální, který je součástí mé bakalářské práce (za mateřské školy speciální jsou považovány mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona). Pro získání potřebných informací jsem vytvořila tento dotazník, který je zcela anonymní a výsledky poslouží výhradně k účelům výzkumu. Ráda bych Vás proto touto cestou požádala o jeho vyplnění. Moc děkuji za Váš čas.

Anděla Vacková

***Povinné pole**

1. V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola speciální? *

Označte jen jednu elipsu.

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj
- Královéhradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Zlínský kraj
- Moravskoslezský kraj

2. Uvedte prosím Váš věk: **Označte jen jednu elipsu.*

- Do 25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56 a více

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? **Označte jen jednu elipsu.*

- 0-1 rok
- 2-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21 let a více

4. Jaké postižení ve Vaší mateřské škole dominuje? **Označte jen jednu elipsu.*

- Mentální postižení
- Tělesné postižení
- Kombinované postižení
- Zrakové postižení
- Sluchové postižení
- Vady řeči
- Jiné: _____

5. Máte v mateřské škole k dispozici loutky? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne
 Nevím

6. Je podle Vás loutka pro děti v předškolním věku přínosná? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ano: V čem spatřujete přínos loutky v prostředí mateřské školy?

8. Má Vaše třída v mateřské škole vybavení pro realizaci dramatické výchovy? (například loutkové divadlo) *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne

9. Mají děti možnost využívat loutky? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Ne
 Občas

10. Využívají děti této možnosti?

Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ne, otázku vynechte

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, často
 Ano, někdy
 Zřídka
 Nikdy

11. Pokud děti využívají tuto možnost, jaký typ loutky upřednostňují nejčastěji?

Můžete vybrat více odpovědí

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Marionety na nitích
 Maňásky
 Plošné loutky na špejli
 Prstové loutky

Jiné: _____

12. Rozvíjí podle Vás loutka nějakou z níže uvedených oblastí? *

Můžete vybrat více odpovědí

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Pozornost
- Paměť
- Představivost, fantazii
- Rytmus
- Řeč, slovní zásobu
- Myšlení

Jiné: _____**13. Využíváte vy jako pedagog loutku při edukaci? ****Označte jen jednu elipsu.*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Využívání loutky v
předškolním vzdělání

Druhá sekce obsahuje otázky, které se zaměřují na pedagogy, kteří loutky v mateřské škole využívají.

14. Jak často loutky využíváte? **Označte jen jednu elipsu.*

- Pravidelně
- Výjimečně

15. Zaznamenal/a jste změnu (pozitivní, negativní) při využívání loutky při edukaci? *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
 Spíše ano
 Spíše ne
 Ne

16. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a Ano či Spíše ano: Jakou změnu jste zaznamenal/a?

17. Jaký typ loutek ve Vaší třídě využíváte? *

Můžete vybrat více odpovědí

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Marionety na nitích
 Maňásky
 Plošné loutky na špejli
 Prstové loutky

Jiné: _____

18. Při jaké příležitosti loutky využíváte? *

Můžete vybrat více odpovědí

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Jako motivaci
- Jako postavu v divadelním představení
- Jako průvodce tématem
- Jako partnera pro komunikaci
- Jako didaktickou pomůcku
- Jako pomůcku při řízené aktivitě

Jiné: _____**19. Pokud by Vás zajímal výsledek výzkumu, níže mi můžete napsat Váš email:**

Děkuji Vám za čas věnovaný mému dotazníku a přeji hezký den!

S pozdravem, Anděla Vacková

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Anděla Vacková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název závěrečné práce:	Loutka a její využití v edukaci s dětmi v MŠ speciální
Název závěrečné práce v angličtině:	Puppet and its use in education with children in special kindergarten
Anotace závěrečné práce:	<p>Tato bakalářská práce se zabývá loutkou a jejím využitím při edukaci s dětmi v mateřských školách speciálních (v této práci jsou tak souhrnně označovány mateřské školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona). Teoretická část práce definuje základní pojmy, a to předškolní věk, na který je následně nahlíženo z hlediska vývoje kognitivních funkcí, socializace a zmíněn je také význam hry pro toto věkové období. Další kapitola se zabývá specifiky vzdělávání dětí předškolního věku a zvláštní pozornost je pak věnována specifikům pro vzdělávání dětí s různým typem postižení. Poslední kapitola v teoretické části se zabývá loutkou, jejími funkcemi pro děti předškolního věku a jak je možné ji využít v edukaci v mateřských školách. Empirická část obsahuje stanovené cíle a výzkumné předpoklady, které jsou následně ověřovány prostřednictvím dat získaných z dotazníkového šetření.</p>
Klíčová slova:	Loutka, edukace, mateřská škola speciální, předškolní věk
Anotace v angličtině	<p>This bachelor's thesis deals with the puppet and its use in education with children in special kindergartens (in this work are collectively referred to as kindergartens established under § 16 paragraph 9 of the Education Act). The theoretical part of the work defines the basic concepts, namely preschool age, which is then viewed in terms of the development of cognitive functions, socialization and the importance of play for this age</p>

	<p>period is also mentioned. The next chapter deals with the specifics of the education of preschool children and special attention is paid to the specifics of the education of children with various types of disabilities. The last chapter in the theoretical part deals with the puppet, its functions for preschool children and how it can be used in education in kindergartens. The empirical part contains the set goals and research assumptions, which are then verified through data obtained from a questionnaire survey.</p>
Klíčová slova v angličtině	Puppet, education, special kindergarten, preschool age
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Dotazník
Rozsah práce:	65 stran
Jazyk práce:	Český