

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

Pedagogická fakulta

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

**Význam ranního kruhu ve třídě žáků  
základní školy speciální**

Diplomová práce

Brno 2023

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Mgr. Barbora Bazalová, Ph.D.

Autor práce:

Mgr. Eva Kostelanová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych především ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Mgr. Barboře Bazalové, Ph.D. za podnětné rady a odbornou pomoc, kterou mi poskytovala při zpracovávání diplomové práce a za čas, který mi věnovala.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o autorském právu, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění dalších předpisů.

V Brně dne: 21. dubna 2023

.....

Mgr. Eva Kostelanová

# **OBSAH**

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ÚVOD.....                                                                                                        | 6  |
| 1 EDUKACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ .....                                                                    | 8  |
| 1.1 Charakteristika žáků ZŠ speciální.....                                                                       | 8  |
| 1.2 Cíle vzdělávání žáků v základní škole speciální.....                                                         | 10 |
| 1.2.1 Žáci se středně těžkým mentálním postižením .....                                                          | 10 |
| 1.2.2 Žáci s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a poruchami autistického spektra..... | 11 |
| 1.3 Význam komunikace ve vzdělávání žáků ZŠS.....                                                                | 11 |
| 1.3.1 Alternativní a augmentativní komunikace .....                                                              | 12 |
| 2 PODOBY PRÁCE V KRUHU V EDUKACI.....                                                                            | 14 |
| 2.1 Setkávání a komunikace v kruhu.....                                                                          | 14 |
| 2.2 Alternativní školy s metodami kruhu .....                                                                    | 15 |
| 2.3 Moderní výukové kruhové metody a komunitní kruh .....                                                        | 18 |
| 2.4 Metoda „Circle Time“ .....                                                                                   | 21 |
| 2.4.1 Zahraniční výzkumy o účinnosti metody „Circle Time“.....                                                   | 22 |
| 3 RANNÍ KRUH JAKO VZDĚLÁVACÍ METODA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ.....                                              | 26 |
| 3.1 Struktura a aktivity ranního kruhu.....                                                                      | 26 |
| 3.2 Rozvoj klíčových kompetencí .....                                                                            | 28 |
| 3.2.1 Kompetence komunikativní a funkční komunikace .....                                                        | 28 |
| 3.2.2 Kompetence sociální.....                                                                                   | 29 |
| 3.3 Výukové metody využívané v ranním kruhu .....                                                                | 29 |
| 4 VÝZNAM RANNÍHO KRUHU VE TŘÍDĚ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ.....                                               | 31 |
| 4.1 Cíle výzkumu .....                                                                                           | 31 |

|       |                                                                                      |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.2   | Charakteristika výzkumného šetření a použité metody .....                            | 32 |
| 4.3   | Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumných vzorků .....                       | 37 |
| 4.4   | Etické aspekty výzkumu .....                                                         | 39 |
| 5     | AKČNÍ VÝZKUM VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ .....                                 | 40 |
| 5.1   | Postup a průběh zavedení ranního kruhu do výuky .....                                | 44 |
| 5.2   | Prezentace výsledků .....                                                            | 50 |
| 6     | ROZHOVORY S PEDAGOGY ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ .....                                  | 56 |
| 6.1   | Prezentace výsledků .....                                                            | 57 |
| 6.1.1 | Kategorie: Aktivity v ranním kruhu .....                                             | 57 |
| 6.1.2 | Kategorie: Pozitiva a negativa ranního kruhu .....                                   | 60 |
| 6.1.3 | Specifika ranního kruhu v různých třídách podle převažujícího<br>typu postižení..... | 61 |
| 6.1.4 | Druhy a formy komunikace v ranním kruhu .....                                        | 62 |
| 6.1.5 | Rozvoj klíčových kompetencí.....                                                     | 63 |
| 6.1.6 | Postoj pedagogů k rannímu kruhu.....                                                 | 63 |
| 7     | VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....                                                 | 65 |
|       | DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI .....                                    | 69 |
|       | ZÁVĚR .....                                                                          | 71 |
|       | SHRNUTÍ.....                                                                         | 73 |
|       | SUMMARY .....                                                                        | 74 |
|       | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....                                                        | 75 |
|       | Přílohy.....                                                                         | 81 |

## ÚVOD

Možnosti vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, poruchou autistického spektra a souběžným postižením více vadami jsou často omezeny přímými důsledky jejich postižení. Pro většinu žáků jsou výstupy rámcových vzdělávacích programů nedosažitelné a jejich částečné zvládnutí nemusí být funkčně využitelné. Způsob, jakým je každý žák veden k naplnění svého potenciálu, závisí do značné míry na kreativité, odhodlání a vysoké míře osobního nasazení pedagogických pracovníků. Je velmi důležité najít vhodné metody a strategie, které pomohou těmto žákům nejen při výuce, ale také při rozvoji jejich sociálních a komunikačních dovedností. Jednou z těchto metod je tzv. „ranní kruh“, který poskytuje strukturovaný rámec pro pravidelnou činnost ve výuce, pomáhá žákům získat jistotu a stabilitu v jejich každodenním životě. Podporuje rozvoj sociálních dovedností a komunikace, což jsou klíčové oblasti, kde mohou žáci s těžkým mentálním postižením mít problémy. „Ranní kruh“ umožňuje pedagogům získat přehled o tom, jak se žáci cítí, což může vést k lepšímu plánování a přizpůsobení výuky. Metoda „ranní kruh“ může být velmi užitečná při vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a mohla by být zahrnuta do vzdělávacího plánu pro tyto žáky.

Diplomová práce se zaměřuje na význam metody „ranní kruh“ a zjišťování, zda je efektivní pro vzdělávání žáků v základní škole speciální. Cílem výzkumného šetření je zkoumat vliv zavedení a pravidelného používání metody na edukaci a chování žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žáků s poruchou autistického spektra s přidruženým těžkým mentálním postižením. Získaná a vyhodnocená data pak dále diskutovat se zkušenými pedagogy a posoudit účinnost a přínosy metody „ranní kruh“ pro vzdělávání těchto žáků.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, z nichž první se zaměřuje na vymezení charakteristiky žáků základní školy speciální vzhledem k cílům jejich vzdělávání a rozvoji klíčových kompetencí, zejména v oblasti komunikace a socializace. Druhá kapitola se zabývá podobami práce v kruhu ve výchově a vzdělávání, popisuje základní principy setkávání a komunikace v kruhu a význam této metody pro rozvoj sociálních dovedností. Dále jsou představeny alternativní školy, které využívají metodu kruhu jako jednu z možných strategií výuky. V této kapitole jsou také prezentovány moderní výukové metody založené na principu kruhu. V poslední části je podrobně popsána metoda „Circle Time“, která vychází z principů práce v kruhu. Jsou

zde prezentovány výsledky zahraničních výzkumů, které ukazují pozitivní účinky metody na sociální a emoční vývoj žáků. Třetí kapitola se věnuje popisu ranního kruhu jako vzdělávací metody v základní škole speciální. Zabývá se strukturou a popisem aktivit, které se v ranním kruhu mohou provádět. V další části se autorka zaměřuje na rozvoj komunikativních a sociálních kompetencí žáků prostřednictvím ranního kruhu a na možné použité výukové metody.

Výzkumné šetření probíhalo v základní škole speciální a je rozděleno do dvou částí. První části výzkumu se zúčastnilo šest žáků třídy základní školy speciální. Šetření bylo realizováno prostřednictvím přímého zúčastněného a strukturovaného pozorování při zavedení a pravidelném používání nové metody „ranní kruh“ do výuky po dobu 40 školních dní. Druhé části výzkumu se účastnilo devět speciálních pedagogů, s kterými byly uskutečněny polostrukturované rozhovory.

Pro toto téma diplomové práce jsem se rozhodla, protože jsem chtěla řešit problematiku vzdělávání žáků základní školy speciální, najít způsob, jak propojit individuální potřeby těchto žáků a umožnit jim společnou aktivitu. Zaměřila jsem se na praktické možnosti výuky, které by přispěly k rozvoji klíčových kompetencí u těchto žáků.

# 1 EDUKACE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ

Základní škola speciální patří do sítě speciálních škol a školských zařízení pro děti a žáky s mentálním postižením. Systém je řízen zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – tzv. školský zákon ve znění pozdějších předpisů. Základní škola speciální se odlišuje od základních škol běžného typu především mírou využívaných speciálně pedagogických prostředků, organizačními formami vzdělávání se zaměřením na silně individuální přístup k žákovi, strukturou a skladbou učebního plánu a obsahovým zaměřením výuky. Učivo je redukováno na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností (Ošlejšková & Vítková, 2013; Valenta et al., 2018).

Vzdělávání žáků vyžaduje jednak odborné speciálně pedagogické vzdělání učitelů a dalších pedagogických pracovníků, ale též vhodně upravené podmínky. To znamená nízký počet žáků ve třídě, prostředí třídy přizpůsobené jejich potřebám, speciální učebnice a pracovní sešity, přizpůsobený časový rozvrh a klidné, nestresující školní prostředí, které žákům poskytuje pocit bezpečí, jistoty a koncentraci na práci (Bartoňová et al., 2007; Švarcová, 2012).

## 1.1 Charakteristika žáků ZŠ speciální

V základní škole speciální jsou vzděláváni žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a žáci s poruchou autistického spektra s přidruženým těžším mentálním postižením. Mohou se zde vzdělávat i žáci s hlubokým mentálním postižením (Školský zákon č. 561/2004 Sb., §48). Obecně lze říci, že v základní škole speciální se vzdělávají žáci se závažnějším, těžším postižením, čímž rozumíme žáky s problémy v jedné nebo více oblastech fungování, který výrazně omezuje jedince ve výkonu hlavních životních aktivit. Žáci klasifikovaní jako těžce postižení vykazují širokou škálu schopností a potřeb, které musí školní tým řešit.

Terminologie v oborech pomáhajících profesí pracujících s osobami s mentálním postižením prochází neustálými změnami v souvislosti se všeobecnou humanizací vědních oborů. Základní pojem mentální retardace, kterou použila Světová zdravotnická

organizace (WHO) v MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize, 1992), je vnímán jako společensky neúnosný a byl změněn na mentální postižení. Ale ani to již není považováno – především v západních zemích – jako dostatečné. MKN-11 (vydaná s platností k 1. 1. 2022) změnila definici i název mentální retardace na poruchu rozvoje intelektu (disorders of intellectual development). Stupně závažnosti zůstávají stejné jako u předchozí verze, tj. mírná, středně těžká, těžká a hluboká vývojová porucha intelektu.

MKN-11 definuje vývojové poruchy intelektu jako skupinu etiologicky odlišných stavů pocházejících z vývojového období, které se vyznačují výrazně podprůměrným intelektovým fungováním a adaptivním chováním (WHO, 2022).

V MKN-11 najdeme i změny v souvislosti s terminologií vymezení poruch autistického spektra. Neobjevuje se zde diagnóza Aspergerův syndrom, která byla s oblibou používána i laickou veřejností. Nová klasifikace pracuje pouze s diagnózou poruchy autistického spektra a rozlišují se podle toho, zda je postižena inteligence (bez postižení, s postižením) a jak jsou rozvinuté komunikační dovednosti (bez narušení nebo jen s mírným narušením, s výrazným narušením a bez funkční řečové komunikace).

MKN-11 uvádí definici poruchy autistického spektra pod označením neurovývojové poruchy (Thorová, 2021):

Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování a zájmů. K nástupu poruchy dochází během určitého vývojového období, obvykle v raném dětství, ale příznaky se mohou plně projevit až později, kdy sociální požadavky překročí omezené kapacity. Deficity jsou natolik závažné, že poškozují osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní nebo jiné důležité oblasti fungování, a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jednotlivce pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou proměňovat podle sociálních, vzdělávacích nebo jiných kontextů. Jednotlivci na spektru vykazují celou škálu intelektuálních a jazykových schopností.

Vzhledem k tomu, že v základní škole speciální jsou vzdělávání žáci s různorodými osobnostními zvláštnostmi a různými závažnostmi a druhy postižení, jsou v praxi v souladu s §19 vyhláškou č. 27/2016 Sb. zřizovány třídy podle druhu znevýhodnění. V odůvodněných případech se v nich mohou vzdělávat i žáci s jiným znevýhodněním, jejich počet nesmí přesáhnout jednu čtvrtinu nejvyššího počtu žáků vzdělávajících se ve třídě. V praxi to znamená, že školy zřizují tzv. třídy rehabilitační a

třídy s žáky s poruchou autistického spektra (PAS), tzv. autistické. V rehabilitačních třídách jsou většinou žáci s kombinací více typů postižení (se souběžným postižením více vadami), přičemž mentální postižení (MP) je dominující, někdy i v pásmu hlubokého mentálního postižení. Do třídy může být zařazen i jeden žák s PAS s přidruženým MP. V tzv. autistických třídách jsou vzdělávání žáci s PAS s přidruženým středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením. Rozdělení žáků podle druhu postižení je výhodné především z hlediska edukace. Pedagogický tým tak může v jedné třídě využívat stejně nebo podobně zaměřené metody práce.

## **1.2 Cíle vzdělávání žáků v základní škole speciální**

Vzdělávání žáků s těžkými formami mentálního postižení je zcela odlišné od vzdělávání žáků bez postižení nebo žáků s lehkým mentálním postižením. Obecným cílem vzdělávání žáků s mentálním postižením je dosažení co nejlepšího rozvoje jejich osobnosti s přihlédnutím k možnostem daným povahou a stupněm postižení. Výsledkem pak má být „co nejvyšší stupeň společenského a pracovního uplatnění, tedy co nejvyšší stupeň socializace“ (Valenta et al., 2013, s. 249).

Od školního roku 2010/2011 se vzdělávání realizuje podle speciálně upraveného Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS, 2008), který je zpracován na dva díly, a to podle stupně mentálního postižení žáků. První díl je určen žákům se středně těžkým mentálním postižením, druhý díl je určen žákům s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami včetně žáků s poruchou autistického spektra. Na základě daného RVP vytváří škola školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole.

### **1.2.1 Žáci se středně těžkým mentálním postižením**

Vzdělávací obsah edukace žáků se středně těžkým mentálním postižením upravuje I. díl RVP ZŠS (2008) a je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Cílové zaměření vzdělávací oblasti vymezuje k čemu je žák veden prostřednictvím edukace, aby postupně dosahoval úrovně klíčových kompetencí podle svých schopností. Klíčovými kompetencím je věnována kapitola 3.2 Rozvoj klíčových kompetencí.

Učivo je redukováno na osvojení základních vědomostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a vzdělávacích oborech, prakticky zaměřených

činností a pracovních dovedností. Vzhledem k výraznému snížení rozumových schopností a velmi opožděnému psychomotorickému vývoji jsou cíle vzdělávání přizpůsobeny omezeným možnostem žáků. Snahou je dosažení optimálního rozvoje osobnosti žáků a kvality jejich života s přihlédnutím k možnostem daným povahou a stupněm postižení.

### **1.2.2 Žáci s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a poruchami autistického spektra**

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a poruchami autistického spektra upravuje II. díl RVP ZŠS (2008) a je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí.

Při vzdělávání těchto žáků musíme zohlednit nízkou míru rozvinutí psychických funkcí, zejména pozornosti, paměti a volných vlastností potřebných k systematickému osvojování učiva. Je zapotřebí postupně rozvíjet elementární komunikační dovednosti, pohybovou samostatnost, základy sebeobsluhy a maximálně možnou soběstačnost. Při jejich vzdělávání je nutné zajistit atmosféru jistoty a bezpečí jako základ pro vytváření vztahů.

Cílem vzdělávání na základních školách speciálních, tedy školách pro žáky s různým těžším typem postižení, by mělo být především **naučit dítě funkčním dovednostem, které mu umožní úspěšně se zařadit do rodinného života, do vzdělávání, umožní mu přístup do co nejvíce prostředí. Cílem je zlepšit kvalitu života dítěte a jeho rodiny, co nejvíce zvýšit samostatnost dítěte, aby v dospělosti mohlo vést šťastný a v rámci možností samostatný život.**

## **1.3 Význam komunikace ve vzdělávání žáků ZŠS**

Komunikace je velice úzce spjata s projevy chování komunikujících jedinců. Neschopnost funkční komunikace může vyvolávat pocity nepochopení, frustraci, deprivaci, a následně může zapříčinit agresi, sebepoškozování, přílišné uzavření do sebe nebo další nežádoucí projevy chování (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

„Komunikace patří k nejvýznamnějším prostředkům socializace a enkulturace člověka“ (Valenta et al., 2013, s. 160). Díky schopnosti komunikace umíme sdělovat svá přání, pocity, potřeby, předávat a přijímat informace, sdílet své myšlenky

s ostatními lidmi. Tyto dovednosti jsou pro většinu žáků s těžšími formami mentálního postižení a žáky s PAS těžko dosažitelné, protože mají problém pochopit, „k čemu je komunikace dobrá“. Problém tedy není v osvojení dovednosti – jak komunikovat (a to i u žáků nemluvicích, kteří se naučí používat jinou formu komunikace), ale hlavně v pochopení smyslu komunikace, tedy – proč komunikovat. Pokud naučíme žáka s těžší formou mentálního postižení a PAS funkčně komunikovat, zvýší se tím výrazně kvalita jeho života ve společnosti. O funkční komunikaci více v 3.2.1 Kompetence komunikativní a funkční komunikace.

U žáků, kteří nemohou z důvodu svého postižení komunikovat mluvenou řečí (verbálně) vůbec, nebo jen v omezené míře, hledáme náhradní způsoby, kterými by mohli vyjadřovat vše to, co se obvykle mluvenou řečí vyjadřuje.

### 1.3.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Augmentativní a alternativní komunikace (AAK) je zastřešující pojem pro komunikační metody, které jsou používány k doplnění nebo nahrazení mluvené řeči nebo psaného projevu pro osoby se zdravotním postižením a to v produkci nebo recepci mluveného nebo psaného jazyka. Pojem alternativní komunikace zahrnuje systémy plně nahrazující mluvenou řeč, která se buď nevyvinula nebo zanikla. Augmentativní komunikace představuje komunikační systémy zaměřené na podporu již existujících a nedostatečně rozvinutých komunikačních dovedností (Vymazalová, 2012). Oba systémy se často doplňují a prolínají.

Šarounová (2014) rozděluje metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK) následujícím způsobem:

1. **metody AAK bez pomůcek** – jedná se o způsoby komunikace bez technických pomůcek a zároveň nevyžadující fyzickou asistenci druhého člověka. Řadíme sem především systémy používající manuální znaky – např. Makaton, Znak do řeči, znaky podle Anity Portmann.
2. **metody AAK s pomůckami**
  - a. **netechnické pomůcky** – nevyužívají ke svému provozu elektrický proud ani napájení z baterie. Často se využívají v našich školách, protože jsou cenově dostupné. Nevýhodou je, že nemají hlasový výstup, který může dorozumívání urychlit a zefektivnit. Mezi nejznámější patří: předměty (trojrozměrné zobrazení), fotografie a komunikační tabulky z fotografií,

systemy s grafickými symboly, komunikační tabulky s využitím obrázků nebo slov.

- b. **technické pomůcky** – pomůcky s hlasovým výstupem, počítače a tablety, speciální elektronické pomůcky a počítačové softwary, které ovšem v důsledku rychlého vývoje informačních technologií velmi rychle zastarávají.

V ZŠ jsou ve velké míře pro rozvoj komunikace využívány netechnické pomůcky s vizuální oporou (Štanclová, 2013), tj. konkrétní předměty, fotografie, barevné a lineární obrázky, piktogramy nebo různé mezistupně těchto symbolů, v kombinaci s komunikačním systémem Makaton nebo metodou Znak do řeči.

**Makaton** je jazykový systém využívající ke komunikaci manuální znaky doplněné mluvenou řečí a grafické symboly. Navrhla ho logopedka Margaret Walker v sedmdesátých letech 20. století ve Velké Británii. Byl původně určen dospělým neslyšícím a dětem s mentálním postižením a autistům. Nyní je rozšířený v mnoha zemích a symboly jsou upraveny podle podmínek daného státu. V současnosti má přibližně 350 slov a významů uspořádaných v osmi stupních (výukových etapách) podle náročnosti. Jednotlivá slova jsou vyjadřována pohybem ruky, hlavy, znaky doprovází mluvená řeč a odpovídající mimický výraz obličeje (Šarounová, 2014).

**Znak do řeči** je komunikační systém, který vytvořil dánský speciální pedagog Larse Nygard pod názvem Teng til tale (TTT). Kombinuje verbální řeč, řeč těla, mimiku a přirozené znaky. Znakují se jen klíčová slova, která jsou důležitá pro pochopení sdělení. Do České republiky tento systém zavedla Libuše Kubová spolu s dalšími autorkami, které vytvořily metodickou příručku pro užívání tohoto systému nazvanou Řeč rukou – komunikační systém tvořený znaky – Znak do řeči. Obsahuje i základní slovník české verze manuálních znaků (Kubová & Škaloudová, 2012).

## **2 PODOBY PRÁCE V KRUHU V EDUKACI**

### **2.1 Setkávání a komunikace v kruhu**

Kruh je považován za nejpřirozenější tvar na světě a odpradávná ovlivňuje život člověka. Jako jeden z nejstarších geometrických symbolů si získal respekt ve vzdělání i kultuře. Představuje nekonečnost, věčnost, jednotu, úplnost a dokonalost.

Sezení v kruhu je jednou z nejpřirozenějších věcí, které spolu lidé při scházení dělají. Myšlenka setkávání se v kruhu je založena na lidskosti, lidských vztazích a na způsobu, jakým skupina lidí spolupracuje, využívá své duševní a fyzické zdroje ke společnému cíli (Neil & Sanderson, 2017). Z hlediska sociálního je kruh, respektive setkávání se v kruhu, prastarou formou lidské komunikace, v níž jsou všichni v rovnocenné pozici.

Práce v kruzích nyní zažívají svoji renesanci. V posledních letech s rozvojem on line komunikace se naprostá většina osobních interakcí odehrává mezi lidmi, kteří se nikdy osobně nesetkali. A zřejmě s kritikou kultury sociálních sítí, se vyrojily skupiny lidí, které chtějí změnit tato paradigmatata. Scházejí se při diskuzích v různých poradních kruzích, kde mohou otevřeně komunikovat, sdílet pocit sounáležitosti a především jsou tímto způsobem všichni viditelní všem ostatním.

Čas v kruhu označuje jakoukoliv dobu, kdy skupina lidí, v našem případě dětí, žáků, sedí společně a věnuje se činnosti, do které jsou zapojeni všichni. Hierarchicky pojatá škola postavila učitele do nadřazené úrovně, do opozice proti žákům a ještě na vyvýšený stupínek. V současnosti mnoho škol hledá možnosti, jak vytvořit prostředí umožňující spolupráci, komunikaci a sdílení. Výsledkem je zařazování nových, alternativních prvků do tradičních metod výuky.

To se týká i vzdělávání žáků v základních školách speciálních, kde uplatňování alternativních metod vzdělávání pomáhá překonávat bariéry, které vyplývají z jejich postižení (Ševčíková & Langerová, n.d.).

Setkávání a komunikace v kruhu jsou důležitou součástí alternativních škol a metod vyučování, které kladou důraz na participaci žáků a zapojení do procesu vyučování. Tím pádem se kruhová setkání a komunikace stávají nedílnou součástí výuky.

## 2.2 Alternativní školy s metodami kruhu

Výklad pojmu **alternativní škola** není v literatuře jednotný. Průcha (2012, s. 45) uplatňuje pojetí, že se jedná o jakoukoliv školu, která se „určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu“. Pro tuto práci se přiklání k pojetí Rýdla (2002), který při definici pojmu zdůrazňuje pedagogické kritérium: „(...) alternativní školy jsou ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám“ (Rýdl, 2002, s. 7). Každá z alternativních škol sleduje svůj vlastní specifický cíl, ale nejvýznamnějším společným rysem je především „přátelský“ přístup k žákovi.

Cílem podkapitoly není podání výčtu existujících alternativních směrů a škol. Jsou zmíněny ty, které ve svém vzdělávání (kurikulu) používají některou formu metody vzdělávání v kruhu.

### Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika je výchovně-vzdělávací program, který založil v roce 1919 rakouský filosof Rudolf Steiner (1861 – 1925). Vychází z jeho učení antroposofie, že člověk sestává ze tří složek – fyzické (tělo přijímá svými smysly reálný svět), duševní (duše buduje svět vnitřní) a duchovní (duch zjevuje jakýsi svět vyšší, božský) (Čapek, 2015, s. 486; Tvrzová, 2011, s. 96). V České republice působí dnes desítky waldorfských škol. Zakládají si na celkovém přístupu k dítěti a kladou důraz na specifickou výuku prožitkem.

Ráno se učitel osobně přivítá s každým žákem podáním ruky a rozhovorem, aby si žáci uvědomili, že jsou spolu a jdou se učit. Waldorfské vyučování probíhá v tradičních 45 minutových hodinách, modulech, tj. spojení několika hodin a v epochách. Každá vyučovací hodina, modul nebo epocha má tři základní části:

1. část - rytmičnou, která děti rozpohybuje, rozežřeje a naladí a motivuje k dalšímu vyučování. Děti zde společně recitují, zpívají a věnují se pohybovým cvičením. Tato část výuky probíhá společně **v kruhu**.
2. část – vyučovací, kde se společně opakuje minulé učivo, probírá se nová látka a probíhá samostatná i společná práce žáků.
3. část – vyprávěcí, zklidňující, která třídu harmonizuje. Učitel vypráví žákům podle věku pohádky, bajky, legendy a starším žákům příběhy z mytologie (Čapek, 2015, s. 486; Matulčíková, 2007, s. 103; Váňová, 2011, s.117).

## Montessoriovská škola

Mateřské a základní školy Montessori se řídí zásadami, které navrhla italská lékařka a reformní pedagožka Marie Montessori (1870 – 1952). Využila především své zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s mentálním postižením. K základním principům pedagogiky Montessori patří úcta ke svobodě dítěte – samo si vybírá činnost, kterou chce vykonávat, samo si volí, s kým a jak dlouho ji bude vykonávat. Dítě se učí v didakticky vhodně upraveném prostředí pomocí speciálních pomůcek formou pokusů a omylů. Učení probíhá od konkrétního k abstraktnímu a je realizováno ve věkově smíšených skupinách s podporou vzájemné spolupráce a pomoci (Čapek, 2015, s. 330; Tvrzová, 2011, s. 97; Průcha, 2012, s. 50). Podle Čapka je Montessori pedagogika primárně určená pro předškolní vzdělávání. Vyplývá to z především z toho, že její principy vznikaly při práci s dětmi s mentálním postižením. „Ono slavné heslo „pomoz mi, abych to dokázal“ má mnohem více společného se základní samoobslužností dětí – třeba dojít na záchod – než třeba s problémovým vyučováním“ (Čapek, 2015, s. 330). A možná právě proto jsou metody a pomůcky Montessori tolik uplatňovány ve vzdělávání žáků základních škol speciálních.

Výuka začíná obvykle kratší společnou činností – ranním **kruhem** (někde nazýváno též ranní elipsa) – přivítání, povídání v kroužku o tom, co je nového, společné čtení, zpěv, ukázka práce s novou pomůckou, pokus apod. Potom si každý žák samostatně volí činnosti (pomůcku nebo pracovní list) a prostředí (sezení u stolu nebo na koberci), kde bude plnit úkoly. Učitel děti nevyrušuje, zastává pouze roli poradce. Pomůcky a podnětné prostředí je samozřejmě předem důkladně a promyšleně učitelem připraveno (Tvrzová, 2011, s. 98).

## Jenská škola

Jenskou školu založil v roce 1923 německý pedagog Peter Petersen (1884 – 1952) v Jeně. Hlavním rysem jenského plánu je rozdělení žáků do věkově různorodých kmenových skupin. Tradiční rozvrh hodin, který podle Petersena nerozvíjí učební oblasti celostně, ale izolovaně, nahradil týdenními pracovními plány (Čapek, 2015, s. 228; Průcha, 2012, s. 54). Základními vzdělávacími formami jenského vzdělávání jsou:

- rozhovor – řadíme sem rozhovor v ranním **kruhu**, rozhovory a přednášky k projektovým tématům, první den v týdnu organizační rozhovor týkající se týdenního plánu a reflexi na konci týdne, společnou pozdní snídani

- hra – hry volné, didaktické, sportovní divadelní, hry v průběhu přestávky
- práce – skupinová, samostatná, individuální, speciální a zaškolovací kurzy, práce na projektech. Učitel s žákem prochází splněné úkoly, společně vyhodnocují úroveň vykonané práce a případně společně hledají příčinu neúspěchu. Vede to k posílení vlastní žákovy zodpovědnosti.
- slavnost - ranní slavnosti, narozeninové, vánoční, velikonoční, slavnosti závěru týdne, dramatická představení, přijímání nových žáků, apod. Na slavnostech se prezentují i hudební, výtvarné a další dovednosti, které žáci získávají ve volitelných předmětech (Matulčíková, 2007, s. 120–130).

### Step by step = Začít spolu

Program Step by step vznikl v osmdesátých letech 20. století v USA. V České republice je realizován od roku 1994 v mateřských a o dva roky později v základních školách. Podle Čapka se tento program, u nás se jménem Začít spolu, stal „velmi důležitým zřídlem dobré didaktiky v našich školách“ (2015, s. 488). Základním pilířem programu je „respektování individuálních předpokladů a možností dítěte, vybudování modelu „otevřené společnosti“ ve smyslu spolupráce rodiny, školy a veřejnosti, zpřístupnění vzdělání všem dětem prostřednictvím inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Čapek, 2015, s. 488). Žáci jsou vedeni k tomu, aby si stanovili své individuální cíle a poté v tzv. centrech aktivit plnili individuálně, skupinově nebo za pomoci učitele zadané úkoly. Důležitou organizační formou vyučování je ranní a odpolední **kruh**. Struktura dne je rozvržena do pěti částí:

- ranní **kruh** – je zahájením školního dne. Slouží ke společnému sdílení pocitů, zážitků, k naladění na vyučování a udržování třídních rituálů. Žáci se zde učí naslouchat jeden druhému, vyjadřovat své pocity a názory a používat tak společně domluvená pravidla. Vyučujícímu poskytuje ranní kruh prostor pro motivaci žáků a podporu tematicky zaměřené výuky. Mohou snadno zjistit, co všechno žáci už o daném tématu vědí a co by se ještě chtěli dozvědět. Důležitým cílem ranního kruhu je rozvoj komunikačních dovedností.
- společná práce – zahrnuje výuku matematiky a českého jazyka, žáci si osvojují a procvičují učivo
- přestávka
- práce v centrech aktivit

- hodnotící/reflexní **kruh** – zakončení dne probíhá v kruhu, který se zaměřuje na rozvoj dovedností hodnocení a sebehodnocení. Žáci prezentují výsledky své práce, hodnotí, co se naučili, jak se jim dařilo, nedařilo a proč. Vyměňují si zkušenosti, dávají doporučení skupinám, které budou v centru aktivit pracovat další den. Učí se ohodnotit svoji práci a také oceňovat výsledky druhých. Je zde prostor i pro zpětnou vazbu u učitele (Čapek, 2015, s. 488–492).

V programu Začít spolu se využívají metody kooperativního učení, projektové výuky a integrované tematické výuky.

Závěrem: pedagogika alternativních škol mnohem lépe než tradiční školy umožňuje naplňování cílových tzv. klíčových kompetencí absolventů škol, zejména v oblasti komunikativních a sociálních dovedností (Rýdl, 2016).

## 2.3 Moderní výukové kruhové metody a komunitní kruh

Pedagog využívá v procesu výuky k dosahování výukových cílů vyučovací (výukové) metody. Aby mohl rozhodnout, jakou metodu ve výuce použije, musí „znát vyučovací metody včetně jejich silných a slabých stránek; účel a využití v praxi“ (Petty, 2013, s. 144). Zvládnutí a výběr vhodné metody pro výuku učitelům usnadňuje jejich utřídění.

Moderní nebo též inovativní metody výuky spočívají v používání výukových strategií zaměřených na žáky s cílem je povzbudit, aby se aktivně zapojili a komunikovali se svými spolužáky a s učitelem. Na rozdíl od tradiční výuky zaměřené především na množství předaných znalostí, inovativní způsoby výuky se zabývají tím, co si žáci skutečně odnášejí z hodiny.

Na tomto místě je vhodné zařadit Sárköziho (2005) srovnání tradiční a moderní školy:

Tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady. Tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční učitel sází na jistotu, moderní hledá. A tak dále. ... **Můj soukromý výklad sousloví "tradiční školství" je nedemokratické a neefektivní, "moderní školství" je potom opakem -- demokratické a efektivní.**

Metoda sezení v kruhu, komunikační kruh, je alternativou k hromadnému vyučování při tradiční frontální výuce v lavicích. „Obecně je vhodnou komunikační, ale také evaluační metodou“ (Čapek, 2015, s. 272). Největší předností, která podporuje pozitivní atmosféru při jeho realizaci je, že na sebe všichni žáci vidí, nikdo není nadřazen druhému (ani učitel). Všichni mohou vzájemně verbálně i neverbálně komunikovat, spolupracovat a tudíž se efektivněji učit. Toto může při dodržování určitých pravidel fungovat i při větším počtu, žáků. Kruh může být do výuky zařazen pravidelně každý den, neměl by se uchýlit ke stereotypu, ale stále se inovovat. Metoda komunikačního kruhu je rozdělována na **výukový, diskusní a komunitní**.

**Výukový** nebo **učební kruh** se používá k probírání a procvičování učiva. Komunikace „tváří v tvář“ podněcuje větší zapojení žáků. Řídící roli zde má učitel, který uděluje slovo, žádá o názor nebo odpověď žáka a vede komunikaci ke vzdělávacímu cíli. Sezení v kruhu může být v tomto případě nahrazeno uspořádáním do podkovy. Jestliže je cílem učitele tříbit dovednosti žáků, diskutovat, reagovat na názory a předkládat argumenty, hovoříme o **diskusním kruhu**. Učitel nebo některý s žáků má funkci moderátora. V tomto případě se v kruhu může realizovat některá komunikační metoda, například „mluvící předmět“, kdy ten, kdo mluví, drží v ruce předmět, který symbolizuje výsadu mluvit. Výukový a diskusní kruh jsou zaměřeny na rozvoj znalostí a dovedností. Přispívají k rozvoji žákových sociálních, personálních, komunikativních a občanských kompetencí.

Od výukového a diskusního kruhu se zásadně liší **komunitní kruh**. Cílem této metody, kterou neřadíme do výukových, je „rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy“ (Nováčková, 2011). Podmínkou pro naplnění tohoto cíle je „vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní“ (Nováčková, 2011).

Komunitní kruh mívá čtyři základní pravidla:

- pravidlo naslouchání – vždy mluví jen jeden, ostatní mu naslouchají a nepřerušují ho. Toto platí i pro učitele.
- právo nemluvit – žák se nemusí vyjadřovat, pokud nechce. Toto pravidlo vytváří pocit bezpečí. Žák se tak učí, že může odmítnout, učí se rozhodovat sám za sebe.

- pravidlo respektu – žáci o sobě navzájem mluví hezky, nikoho nekritizují, nikomu se nevysmívají. Nereaguje se na to, co řekl někdo před tím.
- pravidlo diskrétnosti – vše zůstává mezi členy komunitního kruhu. Žáci se tak nemusí obávat, že vyslovené informace a jejich názory budou použity proti nim (Čapek, 2015, s. 272; Nováčková, 2011).

Aby komunitní kruh plnil všechny své funkce, měl by být pravidelnou součástí života a dění ve třídě. Jak často a jak dlouho se má zařazovat komunitní kruh záleží na tom, na jakém stupni vzdělávání se realizuje.

## Schéma 1

*Doporučená délka a frekvence realizace komunitního kruhu*



**Čas:**

### **Mateřská škola**

- » Komunitní kruh můžete zařazovat denně před začátkem organizované činnosti, před začátkem vyučovacího bloku.

### **1. stupeň základní školy**

- » Komunitní kruh můžete zařazovat denně – například k emočnímu naladění na určité výukové téma. Délka: 1 vyučovací hodina.
- » Můžete také zařadit komunitní kruh dvakrát týdně – v pondělí ráno pro sdílení zážitků z víkendu a v pátek jako reflexi uplynulých pěti dní.

### **2. stupeň základní školy**

- » Komunitní kruh můžete využít alespoň jednou týdně, například při třídnické hodině.
- » Kruh by měl optimálně vést třídní učitel, ale může jej využít kterýkoliv učitel, který s ním umí pracovat nebo se to chce naučit.

Zdroj: autorský tým APIV B, (n.d.), s. 1

Zařazování metody komunitního kruhu do vzdělávání není v našem školství běžné. Jeho realizace probíhá většinou v alternativních či inovativních mateřských a základních školách, kde jsou pedagogové pro tento druh metody vzdělávání. V tradičních základních školách se užívá ve správné formě a za správným účelem výjimečně. V mateřských školách se realizuje určitá podoba komunitního kruhu, někdy je nazývána též ranním kruhem.

## 2.4 Metoda „Circle Time“

Ve Velké Británii a USA je metoda, kterou můžeme přirovnat ke komunitnímu kruhu, nazývána „Circle Time“ a ve školách je široce používána více než dvacet let. Ve Skotsku ji pravidelně používá mnoho základních škol a začíná se zavádět i na školách středních.

Metoda „Circle Time“ je jednou z nejpoužívanějších univerzálních intervencí v oblasti **podpory sociálního a emocionálního učení** ve školách. Žáci jsou podporováni v tom, aby rozvíjeli své sociální a emocionální učení v bezpečném a pečujícím prostředí prostřednictvím tzv. přístupu zaměřeného na žáky a řízeného žáky.

Prvním britským autorem, který vydal knihu o „Circle Time“ je Murray White. Jeho „Magic circles“ pomohly zvýšit význam a popularitu „Circle Time“ během devadesátých let 20. století. Kniha poskytuje jak teoretické podklady, tak praktické rady, které jsou třeba ke zvýšení sebeúcty prostřednictvím „Circle Time“.

O popularizaci používání metody „Circle Time“ ve školách a dalších skupinových prostředích se zasloužila **Jenny Mosley**. Spolu se svým týmem vytvořila postupy pro „Quality Circle Time“ pro SEAL (Social and emotional aspects of learning). SEAL byl poprvé publikován Ministerstvem školství Velké Británie v roce 2005 jako komplexní celoškolský přístup s cílem podpořit školy v budování lepších sociálních, emocionálních a behaviorálních dovedností žáků, které jsou základem efektivního učení a pozitivního chování (DCSF, 2007, s. 4). V současné době tento přístup realizuje přibližně 90 % základních škol a 70 % středních škol ve Velké Británii.

Model „Quality Circle Time“ zahrnuje zavedení průběžného, časově plánovaného procesu kruhových setkání, který zvyšuje sebedůvěru, sebeúctu a emoční inteligenci žáků a současně přispívá k budování pozitivních vztahů ve vzdělávací komunitě.

Studijní úspěch vyžaduje víc než inteligenci a dobře naplánované učební osnovy. Vyžaduje vysokou úroveň dovedností. Quality Circle Time zahrnuje aktivity, které podporují rozvoj učebních dovedností: soustředit se, myslet, pozorovat, naslouchat a vyjadřovat se (Mosley, 2006, s. 10). Setkání „Circle Time“ tedy nabízejí akademické výhody vedle jejich vlivu na sociální a emocionální rozvoj.

„Circle Time“ má jasnou strukturu jeho délka je přibližně půl hodiny:

- **úvodní hra** - žákům pomůže uvolnit se a pocítit radost z toho, že jsou spolu jako skupina. Hry jsou navrženy tak, aby vytvořily podpůrnou atmosféru, často se používají k povzbuzení žáků, aby si sedly vedle těch, kteří nejsou jejich obvyklými společníky. Někdy není vhodné začínat s živou hrou a je lépe zvolit relaxační činnost.
- **kulatý stůl** – dává příležitost žákům „zahřát“ se na mluvení. Toho lze dosáhnout tzv. „kolečkem“. Učitel začne větu, kterou je třeba zopakovat a dokončit. Například: "Zvíře, kterým bych chtěl být, je ...". Každý žák zopakuje větu a vybere si vlastní způsob dokončení. K ukázání, kdo je na řadě s mluvením, se používá "mluvící předmět" a kdo ho má, má právo mluvit bez přerušení. Držení mluvícího předmětu nikoho nezavazuje k tomu, aby mluvil a každý, kdo nechce mluvit, předá předmět dál.
- **otevřené fórum** – je příležitost, aby žáci mohli společně diskutovat své problémy, obavy, naděje a strachy. Žáci zažívají, co znamená být součástí komunity a přemýšlejí o společenské a morální odpovědnosti, která z toho vyplývá. Učí se, jak nabízet vzájemnou podporu respektujícím a soucitným způsobem. Procvičují si řešení problémů, nacvičují si chování, které posiluje jejich sebedůvěru a sebevědomí. Učí se vyjadřovat názory a zapojovat se do diskusí, které rozvíjejí jejich schopnost argumentovat a logicky myslet.
- **oslava úspěchů** – možnost žáků poděkovat za projevy laskavosti a povzbuzení.
- **závěrečná hra** – zklidnění. Každou schůzku je třeba zakončit závěrečným rituálem. Tento ukončovací krok je uklidňující a zajišťuje pocit emocionálního bezpečí (Mosley, 2006, s. 13–15)

#### 2.4.1 Zahraniční výzkumy o účinnosti metody „Circle Time“

„Circle Time“ (CT) je dobře zavedený a používaný model na základních školách nejen ve Velké Británii. V zahraničí bylo vydáno mnoho literatury o implementaci této metody do výuky a studií, které hodnotí dopady účinků používání „Circle Time“.

Profesor Jonathan Glazzard (2016) ve svém článku „**The value of circle time as an intervention strategy**“ představil rešerši klíčových argumentů uvedených v literatuře, která pojednává o úloze „Circle Time“ při pomoci dětem se sociálními a

emočními potížemi. Ze závěru vyplývá, že mezi autory panuje shoda ohledně přínosu „Circle Time“. Řada autorů zdůrazňuje jeho úlohu při rozvoji sociálních a emocionálních dovedností žáků. Zejména zdůrazňují význam při posilování vzájemného respektu mezi žáky. Tvrdí se, že žáci se mohou prostřednictvím „Circle Time“ naučit sdílet, střídat se a vzájemně spolupracovat. Někteří autoři poukazují na to, že „Circle Time“ má důležitou úlohu při rozvoji komunikačních dovedností žáků a schopnosti naslouchat. Tyto dovednosti mohou žákům pomoci lépe spolupracovat ve skupinách, což vede ke zlepšení v celém učebním plánu. Existují důkazy, které naznačují, že „Circle Time“ může pomoci žákům se sociálními a emocionálními problémy a problémy s chováním, ačkoli v této oblasti je třeba provést další výzkum. Navzdory těmto tvrzením kritici tvrdí, že mnohé z těchto přínosů jsou neoficiální a nejsou podloženy empirickými důkazy. Proto je zapotřebí systematičtějšího výzkumu účinků „Circle Time“, zejména výzkumu, který by kvantitativně měřil zvýšení sebeúcty.

Tým pěti vědeckých pracovníků z univerzit v Maltě a Itálii zveřejnil dokument **„Circle time for social and emotional learning in primary school“**, který pojednává o zjištěních a důsledcích částečně randomizované kontrolní studie o účinnosti „Circle Time“ (CT) na sociální a emocionální učení žáků základních škol a o zkušenostech třídních učitelů a žáků s CT (Cefai et al., 2014). Byl realizován program sociálního a emocionálního učení prostřednictvím CT vyškolenými třídními učiteli v průběhu jednoho školního roku v jedné základní škole, přičemž další třídy sloužily jako kontrolní skupiny. K účasti na projektu byla vybrána poměrně velká základní škola v centru Malty. Třídní učitelé vyplnili dotazník na evaluaci silných a slabých stránek (Strengths & Difficulties Questionnaire, SDQ) před intervencí a po ní, zatímco učitelé CT také vyplnili dotazník o svých zkušenostech se zaváděním CT do výuky. CT žáci také vyplnili dotazník týkající se jejich vlastních zkušeností s CT. Výsledky SDQ naznačují, že žáci CT vykazovali méně internalizovaných (vnitřních) obtíží ve srovnání se svými kontrolními vrstevníky, zatímco kvalitativní údaje od učitelů i žáků naznačují, že žáci CT vykazovali také méně problémů s chováním a více prosociálního chování. Studie identifikuje různé silné a slabé stránky programu a předkládá doporučení, jak by mohl být ve třídě efektivněji organizován. Autoři článku dochází k závěru, že spíše než přijímat CT jako výchozí možnost pro výchovu takových hodnot, jako je posílení postavení žáků, inkluze a spravedlnost, je třeba provést další důkladné studie o dopadu

CT nejen na sociální a emocionální učení a chování žáků, ale také na vztahy a klima ve třídě.

Jednalo se o studii malého rozsahu v jedné konkrétní škole, a proto je třeba dbát na to, aby se závěry nezobecnovaly pro všechny školy a kontexty. Samotný program CT byl omezen pouze na jedno školní pololetí a účastnili se ho pouze někteří zaměstnanci školy; navíc ti, kteří se programu zúčastnili, se k němu přihlásili dobrovolně, což může mít vliv na jeho průběh a závěry studie. Do studie ani do hodnocení nebyli zapojeni rodiče. Malé počty respondentů také neumožňovaly zkoumat průměrné rozdíly mezi jednotlivými ročníky.

V obou částech dotazníku pro žáky jsou odpovědi zkresleny pravděpodobností, že studenti mohli dotazník vyplňovat jako celá skupina s třídním učitelem. Přestože byly dotazníky vyplněny a odevzdány anonymně, existuje možnost, že žáci nebo někteří z nich diskutovali o otázkách se svými spolužáky a také že napsali ty odpovědi, o kterých se domnívali, že je jejich učitelé očekávají. Ačkoli se tato studie snažila zachytit zkušenosti žáků s CT prostřednictvím kvantitativních i kvalitativních otázek, potenciálně zkreslené odpovědi mohou zpochybnit autenticitu těchto odpovědí a zdůraznit potřebu spolehlivějších a pro žáky přívětivějších metod zkoumání jejich skutečných myšlenek a pocitů. Leach a Lewis (2013) ve své malé studii o zkušenostech dětí během CT předpokládají, že spíše než jako nástroj pro vyjádření názoru a posílení postavení žáků může CT ve skutečnosti fungovat jako další prostředek pro udržení kontroly a moci dospělých ve třídě. Během CT jsou žáci vybízeni k tomu, aby se otevřeli a odhalili své osobní záležitosti a problémy, a pokud nejsou otázky důvěrnosti a účasti správně řešeny, může CT vést k pocitu nejistoty a odhalení a potenciální šikaně. Autoři zdůrazňují potřebu důkladnějšího výzkumu, který by zachytil skutečné zkušenosti žáků během CT a dopad těchto zkušeností na jejich psychickou pohodu.

Metoda CT je považována za užitečný nástroj pro školy v jejich úsilí o posílení postavení, inkluze, spravedlnosti, demokracie, zastupitelnosti, jakož i sociálního a emocionálního a akademického učení žáků. Snaží se vytvořit bezpečné a pečující klima ve třídě, které podporuje takové hodnoty, jako je sdílení, vzájemná podpora, naslouchání a respektování názorů druhých a radost ze vzájemné společnosti a její ocenění. Je to také čas na zábavu a potěšení z učení. Nezdá se však, že by existovaly dostatečně spolehlivé důkazy, které by tato tvrzení jednoznačně potvrdily, zejména to, že CT bude standardně fungovat jako prostředek pro posílení postavení žáků, inkluzi a

rovnosti. Nezdá se, že by existovaly dostatečně silné důkazy, které by tato tvrzení jednoznačně potvrdily, zejména to, že CT bude standardně fungovat jako prostředek pro posílení postavení žáků, inkluze a rovnosti. Existuje také nebezpečí, že pokud učitel nezvládne CT dobře, může neúmyslně vést k nežádoucím důsledkům, jako je izolace a šikana. Tyto otázky vyžadují další důkladné vědecké studie o dopadu CT nejen na sociální a emocionální učení a chování žáků, ale také na vztahy a klima ve třídě. Takové důkazy by rovněž posloužily k řešení současných problémů, které představuje antiterapeutická výchova na jedné straně a zvyšování akademických standardů ve vzdělávání na straně druhé.

Na 4. mezinárodní konferenci Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2020) byla předvedena a o rok později vyšla ve sborníku z konference studie **„Use of Circle Time in Supporting Learning 4.0“** (Sari, 2021) o využití kruhového času při podpoře výuky 4.0., přičemž výuka 4.0. je pojem, který se používá pro koncept vzdělávání v digitální době. Vzdělávání 4.0 má velký cíl na pokrok v učení a rozvíjení schopností studentů, zejména pokud jde o kreativitu, komunikaci, spolupráci a dovednosti při řešení problémů. „Circle Time“ je jednou z inovací vytvořených učiteli při vývoji systémů učení na podporu dosažení vzdělávacích cílů v éře 4.0. Účelem této studie je vidět a měřit zlepšení používání metody „Circle Time“ při rozvoji učení a schopností studentů. Použitá výzkumná metoda je kvalitativní s fenomenologickým přístupem. Studie byla provedena na státní základní škole Ngumpulik Ngaglik Sleman Yogyakarta v Indonésii. Výsledky používání metody CT při učení jsou: 1. zvýšení procenta studentů, kteří dokážou kriticky myslet a jsou schopni řešit problémy; 2. zvýšení procenta studentů, kteří dokážou myslet kreativně a inovovat; 3. zvýšení počtu studentů, kteří umí během učení dobře komunikovat; 4. zvyšuje se procento studentů, kteří chtějí spolupracovat a spolupracovat během učebních aktivit. Tento úspěch je v souladu s úsilím o dosažení vzdělávacích cílů v éře 4.0.

### 3 RANNÍ KRUH JAKO VZDĚLÁVACÍ METODA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Mnoho škol zavádí ranní setkání (komunitní kruh, ranní schůzka nebo jiné podoby kruhových setkání) jako nástroj pro zlepšení vztahů, chování a vytvoření pozitivního klima ve třídě. Ve třídách a školách pro žáky těžším stupněm mentálního postižení, v základních školách speciálních, má ranní kruh mimo to ještě další význam - vzdělávací. Poskytuje žákům předvídatelnou a strukturovanou každodenní zkušenost, zážitek z úspěchu a motivuje k další práci. Je to způsob, jak začít vzdělávací den.

Pedagogové základní škol speciálních praktikující metodu ranního kruhu ve svých třídách nemají k dispozici žádné návody a postupy, podle kterých by ranní kruh realizovali. Záleží tedy na jejich nápaditosti, kreativitě a ochotě získávat a vytvářet materiály vhodné pro kruhové aktivity.

#### 3.1 Struktura a aktivity ranního kruhu

Ranní kruh, v případě, že je správně naplánován, zorganizován a promyšlen, zahrnuje aktivity, při kterých žáci získávají mnoho vědomostí, dovedností a návyků. Aby měl ranní kruh smysl, musí být přizpůsoben konkrétním žákům, kteří se ve třídě vzdělávají. Jeho obecná struktura by měla zůstat po celý školní rok stejná. Počáteční promýšlení a vytváření materiálů je náročné, ale jakmile má pedagog svůj ranní kruh zaveden, nevyžaduje už téměř žádnou další přípravu.

Speciální pedagogové z jiných zemí sdílejí zkušenosti s realizací ranních kruhů na svých internetových stránkách a blozích. Nabízejí ke stažení nebo ke koupi hotové vyrobené výukové materiály, které sami v praxi vyzkoušeli. Jensenová (2022) uvádí, že do každého ranního kruhu je důležité zařadit aktivity, které se zaměřují na stránku fyzickou, smyslovou, sociální a kognitivní. Žákům pomůže tento vyvážený přístup k rozvoji a dosažení jejich vzdělávacích cílů. Zeisberg (n.d.) doporučuje zařadit aktivity zahřívací, fyzické, sociální a smyslové.

Většina pedagogů praktikujících ranní kruh se shoduje na jeho struktuře:

- **Uvítací báseň nebo píseň** zahajující ranní kruh

Báseň, píseň nebo obojí je stále stejná. Nikdy se nemění ani se změnou ročního období. Žáci zpívají spolu s pedagogy, neverbální žáci se učí text pomocí AAK (např. obrázky, znak do řeči), někteří žáci mohou vokalizovat melodii.

- **Docházka**

Každý žák se učí rozpoznat svou vlastní fotografii. Při výběru a předávání učiteli nebo umístění na tabuli žák procvičuje především jemnou a hrubou motoriku.

- **Pozdravy, sdílení**

Žák během pozdravu v ranním kruhu slyší své vlastní jméno, což posiluje pocit jeho individuální důležitosti. Žáci se tak mají příležitost naučit jména svých spolužáků, což podporuje sounáležitost ve třídě. Je možné používat různé druhy pozdravů, například slovní pozdravy, plácnutí nebo podání ruky.

Během sdílení se procvičují komunikační dovednosti, žáci se dozvídají více o sobě navzájem. Učí se tak i dovednosti naslouchání. Sdílení poskytuje příležitost verbálně komunikujícím žákům vyjádřit své myšlenky slovy při sdílení své vlastní zkušenosti, zážitku a kladou otázky svým spolužákům.

- **Denní rozvrh, kalendář, počasí**

Žáci s určují den v týdnu, měsíc, rok a roční období, jaké je venku aktuální počasí. Využívá se například obrázků se suchými zipy, které žáci umisťují do kalendáře nebo na tabuli. Při stahování a umisťování informací si žáci procvičují jemnou motoriku.

- **Skupinová aktivita**

Může se zařadit hudební nebo pohybová aktivita, což je užitečné jak pro žáky s problémy v motorických dovednostech, tak pro žáky, kteří nejsou schopni delší dobu zůstat v klidu na jednom místě. Někteří učitelé do této části ranního kruhu zařazují společné procvičování již naučených dovedností.

- **Zprávy a oznámení**

Je vhodné zdůraznit spíše jednu nebo dvě důležité události dne než přehled celého programu. Účelem je nadchnout žáky pro daný den.

- **Ukončení ranního kruhu**

Ranní kruh by měl končit vždy stejným postupem, například ukončující písničkou, básničkou, pozdraven při „odchodu“. Žáci se přemísťují k další aktivitě dne.

Opakování stále stejných dovedností každý den je přesně to, co žáci s těžšími formami mentálního postižení potřebují. Nejen aby se naučili právě tyto dovednosti, ale také aby se zvýšila jejich sebedůvěra a samostatnost při plnění úkolů. Dalším velkou výhodou je, že když žáci dělají každý den něco stejným způsobem, stává se to pro ně předvídatelným a umožňuje jim to mít každý den určitou kontrolu nad jednou částí svého rozvrhu. To je pro mnoho žáků uklidňující.

## 3.2 Rozvoj klíčových kompetencí

Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince a jeho maximálně možné začlenění do společnosti (Belz & Siegrist, 2015). „K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí musí směřovat veškerý vzdělávací obsah, metody a formy vzdělávání i činnosti, které ve škole probíhají“ (RVP ZŠS, 2008, s. 13). Smyslem a cílem vzdělávání žáků základní školy speciální je především rozvoj funkční komunikace, pohybové soběstačnosti, vypěstování hygienických návyků a sebeobsluhy a co možná největší míry samostatnosti ve společnosti. Zásadním předpokladem pro úspěšnou adaptaci žáka na prostředí tedy je rozvoj jeho **komunikačních dovedností** a **sociálních návyků** (Vágnerová, 2003). Proto se podrobněji zmíním o komunikačních a sociálních kompetencích.

V ranním kruhu žáci rozvíjejí své sociální, komunikační a akademické dovednosti. Ranní schůzka poskytuje příležitost podporovat žáky v navazování pozitivních vztahů (Kriete & Davis, 2014). Učí žáky střídat se, čekat a spolupracovat během skupinových aktivit.

### 3.2.1 Kompetence komunikativní a funkční komunikace

Většina žáků se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žáci s poruchou autistického spektra má problémy s komunikací, které ovlivňují jejich schopnost porozumět a i účinně se vyjadřovat. Bez funkčních komunikačních dovedností mohou používat různé nevhodné způsoby chování, kterými sdělují své myšlenky a pocity. Funkční komunikace označuje schopnost účinně sdělovat své pocity a potřeby. Když se žáci naučí funkční komunikaci, nemusí již vykazovat problémové chování. Abychom toho dosáhli, musíme je učit takové komunikační strategie, které slouží stejnému účelu jako dané chování.

Komunikačním dovednostem učíme žáky vždy v kontextu praktických každodenních situací. Může se například stát, že má žák osvojenou dovednost v určitém prostředí, ale v jiném prostředí ji nepoužije. Souvisí to s problémem přenosu zkušeností v různých situacích. Když se žáci naučí účinnou komunikaci namísto nevhodného chování, zvýší to jejich spokojenost a sebevědomí, čímž se zlepšuje kvalita jejich života. Získají tak dovednost, která se pozitivně projeví i v rozvoji dalších oblastí zejména sociálních dovedností.

### 3.2.2 Kompetence sociální

Sociální dovednosti jsou nezbytné pro vytvoření a udržení pozitivních vztahů s ostatními a dobému přizpůsobení v prostředí. Lze je získat postupným učením a jsou do značné míry ovlivňovány rodiči, rodinou, učiteli, přáteli a komunitou. Vhodné sociální chování je nezbytné pro to, aby byl každý člověk přijatelným členem společnosti. Děti s mentálním postižením se v důsledku deficitů v kognitivních dovednostech a nedostatku příležitostí k přirozenému výcviku učí sociálním dovednostem pomaleji.

Sociální dovednosti jsou souborem verbálních a neverbálních dovedností používaných k interakci a komunikaci mezi lidmi jako jsou např. pozdravení ostatních, sdílení, střídání, požádání o pomoc, používání gest ke komunikaci, navazování přátelství, rozvíjení koníčků a zájmů. Žáci s těžšími formami mentálního postižení a s PAS mají problémy orientovat se v sociálních situacích a dějích.

Trénink sociálních dovedností snižuje maladaptivní chování u dětí s mentálním postižením a následně zlepšuje kvalitu jejich života.

## 3.3 Výukové metody využívané v ranním kruhu

Ranní kruh někdy nazýván jako ranní setkání nebo ranní rituál už svým názvem napovídá, že se jedná o **skupinovou formu výuky**, kdy jsou žáci a pedagogové rozmístěni v pomyslném kruhu. Samotní žáci tvoří spíše půlkruh nebo podkivu před tzv. centrální tabulí, kde se nachází všechny informace o aktivitách, kterým je v ranním kruhu věnována pozornost. Pedagog má sice pro každého žáka a jeho účast v kruhu určeny individuální cíle, podstatou kruhu je ale spolupráce více pedagogických pracovníků (většinou tří) s třídním kolektivem, i když v základní škole speciální se jedná o skupinku maximálně šesti žáků.

Není cílem poskytnout vyčerpávající výčet metod, které lze v ranním kruhu uplatnit, ale jen nastínit jejich směr a povahu, které pedagogové v této části výuky mohou použít.

Stěžejní pro hladký průběh ranního kruhu jsou dobře připravené **vizuální materiály**, které pedagog vytváří v souladu s metodami alternativní a augmentativní komunikace. Systémy AAK se prolínají všemi kruhovými aktivitami. Volba závisí na edukačních specifikách každého žáka. Je třeba využít všech schopností žáka, aby způsob dorozumívání byl co nejjednodušší, nejpřirozenější a pro žáka a jeho okolí pochopitelný. Vizualní materiály jsou vyrobeny s využitím metody nadměrného zvýraznění informace.

Ruku v ruce s vizualizací jde **strukturalizace**. Strukturované učení je metoda výchovy a vzdělávání především pro žáky s PAS, ale uplatňuje se i žáků z těžšími formami mentálního postižení. Vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem jsou behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence, to znamená, že tato metoda je postavena na teoriích učení a chování (Čadilová & Žampachová, 2008). Systém strukturovaného učení napomáhá dětem porozumět tomu, co se od nich očekává. Cílem této metody je snížení slabých a posilování silných stránek žáka. Základním pravidlem ve strukturovaném učení je systém práce zleva doprava a shora dolů.

U předkládaných informací je vhodné využít **metodu vícenásobného opakování informace a multisenzoriálního přístupu zprostředkování**. Dáme tím možnost přijímat informace všemi smysly – sluchem, zrakem, čichem, chutí a hmatem. Snahou je poskytnout žákům co nejvíce podnětů z reálného prostředí, které je obklopuje, k čemuž využíváme v ranním kruhu metody založené na přímých zážitcích, tj. prožitkové, tematické učení a na principu přirozené nápodoby založené sociální učení. U kreativních pedagogů se můžeme setkat i s **metodou dramatizace hrou**.

Závěrem výčtu základních výukových metod, které může speciální pedagog při realizaci ranního kruhu ve své třídě využít si dovolu citovat slova ze Závěru Čapkovy Moderní didaktiky: „(...) učit je krásné povolání. Je to tvůrčí, autorská, zábavná činnost. (...) být dobrým učitelem je vlastně už jen otázka poctivého přístupu ke své práci. Je jen potřeba vytrvat a překonat všechna protivenství. Pro naše žáky a jejich rodiče, pro sebe samotné“ (Čapek, 2015, s. 595–596).

## 4 VÝZNAM RANNÍHO KRUHU VE TŘÍDĚ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ

### 4.1 Cíle výzkumu

Výzkumné šetření je rozděleno na **dvě části** a zabývá se sběrem a vyhodnocením dat, které se týkají používáním metody „ranní kruh“ ve výuce žáků základní školy speciální.

**Hlavním cílem** výzkumného šetření je **zjistit, jaký vliv má zavedení a pravidelné používání metody „ranní kruh“ na edukaci a chování žáků třídy ZŠS**, tedy žáků s těžšími stupni mentálního postižení, žáků s PAS a žáků se souběžným postižením více vadami. Tato **zjištění** se budou dále **diskutovat** na základě provedených **rozhovorů s pedagogy** stejné školy s jejich názory a zkušenostmi a najít odpověď na položenou výzkumnou otázku o významu metody ranního kruhu ve třídě žáků základní školy speciální.

V návaznosti na hlavní cíl výzkumu byly stanoveny následující **dílčí cíle**:

- Zjistit specifika realizace metody „ranní kruh“ ve třídách žáků s těžkým souběžným postižením více vadami a ve třídách žáků s PAS a přidruženým těžším mentálním postižením.
- Zjistit základní možnosti komunikace využívané pedagogy a žáky při provádění metody „ranní kruh“.
- Zjistit, jaké klíčové kompetence rozvíjí a posiluje metoda „ranní kruh“ nejvíce.
- Zjistit reálný zájem pedagogů o používání metody „ranní kruh“ ve výuce.

Na základě výzkumných cílů byly stanoveny **výzkumné otázky**:

- Jak se liší průběh ranního kruhu ve třídách u žáků se souběžným postižením více vadami a ve třídách žáků s PAS s přidruženým těžším mentálním postižením?
- Které formy komunikace využívají pro žáky pedagogové při realizaci metody „ranní kruh“?
- Které klíčové kompetence jsou u žáků nejvíce rozvíjeny v průběhu realizace metody „ranní kruh“?
- Jaký je reálný zájem pedagogů o používání metody „ranní kruh“ ve výuce?

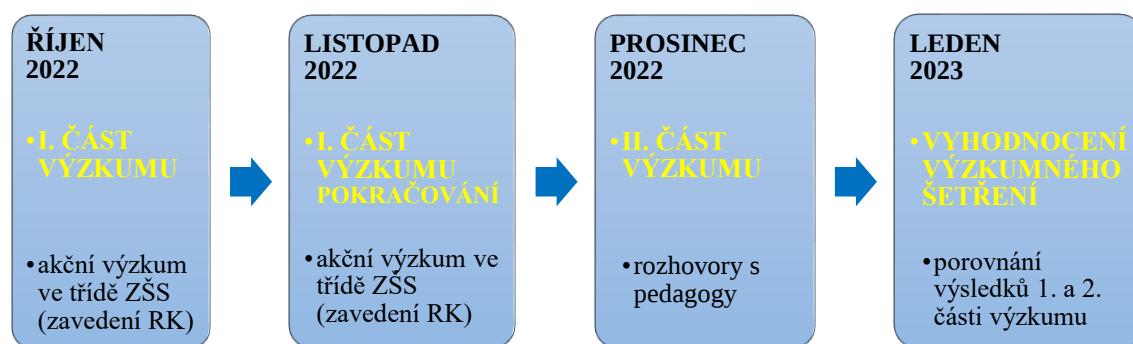
## 4.2 Charakteristika výzkumného šetření a použité metody

Pro potřeby této práce byl použit **kvalitativní přístup** výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum přistupuje ke zkoumanému jevu se snahou popsat jeho jedinečnost, zachytit jeho specifické charakteristiky a objasnit jeho kontext. Obvykle se popisují jednotlivé případy, například jedna nebo více tříd, škol nebo skupin žáků (Průcha, 2015). Provádí se „pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců“ (Hendl, 2016, s. 47). Švaříček & Šed'ová (2014, s. 17) definují kvalitativní přístup jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“

Výzkum probíhal po dobu **čtyř měsíců** (schéma 2) a je **rozdělen na dvě části**. V **I. části výzkumu** bylo provedeno šetření týkající se **zavedení nové metody „ranní kruh“** do vyučování ve třídě, kde tato metoda dosud nebyla používána. V **II. části výzkumu** byly uskutečněny **rozhovory s pedagogy** stejné základní školy speciální.

### Schéma 2

*Časový harmonogram výzkumu*



### I. ČÁST VÝZKUMU

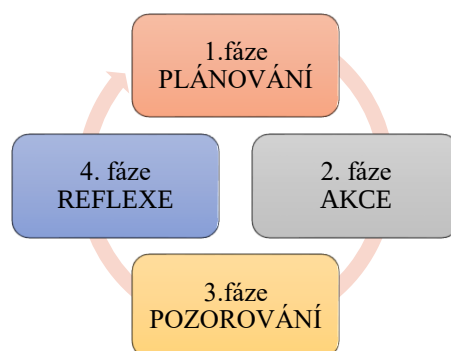
Šetření probíhalo v přirozeném školním prostředí třídy základní školy speciální od října do listopadu 2022, přesně **40 pozorovacích dní**. Byly studovány reálné školní situace za použití **akčního pro-aktivního výzkumu** (Janík, 2004; Nezvalová, 2003), kdy fáze „akce“ předchází fázi „sběru informací“ a jejich „analýze“. Pedagogové

nejprve aplikují změny a následně pak studují a hodnotí výsledky. Pro-aktivní akční výzkum „inspiruje učitele, aby se pokusili o nové přístupy. Inspirace může vycházet z jejich minulé zkušenosti“ (Nezvalová, 2003, s. 301). Hlavním cílem akčního výzkumu je řešit reálné situace, reálné problémy, ovlivnit nebo změnit současnou praxi a zlepšit ji (Bargal, 2008; Hlad' o & Novotný, 2018).

Postup provádění akčního výzkumu je založen na fázích, které se cyklicky opakují. (Richterová et al., 2020). Pro šetření byl zvolen čtyřfázový model akčního výzkumu dle Willise, Edwardse (2014) pro svou jednoduchost, srozumitelnost a flexibilitu a upraven pro potřeby našeho výzkumu (schéma 3). Čtyři fáze se v průběhu vždy přibližně po deseti pracovních dnech cyklicky opakovaly.

### Schéma 3

*Koncepční rámec pro akční výzkum*



První fáze v tomto modelu je označována jako **plánování**. Úkolem je vypracování plánu, který bude sloužit k novému řešení problému. V druhé fázi, která se nazývá **akce**, dochází k aplikaci plánu, který byl v předchozí fázi vytvořen. Třetí fází je **pozorování**, kdy dochází k sběru dat a informací. Poslední fáze je označována jako **reflexe**, jejíž součástí je analýza získaných dat a informací a nastalá změna je vyhodnocena a reflektována. S každým opakováním cyklu vyvstanou nové otázky a objeví se nové problémy, které výzkumník řeší. Poté je aplikován nový, tzv. revidovaný plán, který je znovu implementován do druhé fáze (akce). Čtyři fáze akčního výzkumu byly podrobněji popsány ve schématu 4.

## Schéma 4

*Jednotlivé fáze pro-aktivního akčního výzkumu ve výzkumném šetření*

### PLÁNOVÁNÍ

- Návrh průběhu ranního kruhu podle předchozích osobních zkušeností.
- Příprava prostoru a výroba pomůcek.

### AKCE

- Podle stanoveného postupu zavedení nové metody „ranní kruh“ do výuky.
- Očekávání pozitivního přínosu v oblasti posílení kompetencí žáků.
- Očekávání možných obtíží – např. nespokojenost některých žáků.

### POZOROVÁNÍ

- Sběr informací
  - Zapisování do záznamových archů.
  - Písemné vedení terénních poznámek.
- Diskuse s ostatními pedagogickými pracovníky třídy o průběhu implementace metody „ranní kruh“.
- Sledování změn a reakce všech zúčastněných.

### REFLEXE

- Vyhodnocování získaných informací z pozorování.
- Podle zkušeností doplnění a úprava nových pomůcek, metod a postupů.
- Na základě získaných zkušeností provedena reflexe vedoucí ke změně, úpravě a zkvalitnění postupu plánu pro zavedení metody „ranní kruh“.

Průběžný sběr informací probíhal metodou **přímého zúčastněného a strukturovaného pozorování**, kdy studované jevy a procesy byly předem předběžně strukturovány a sledovány přímo čase jeho průběhu a v prostředí, kde se odehrávaly (Průcha, 2015; Švaříček & Šedřová, 2014). Badatelka se přímo účastnila aktivit ve třídě, vedla výuku, byla tedy s participanty pozorování, s žáky třídy, v přímé aktivní interakci.

Při sběru dat bylo použito šest **případových studií**, neboli **kazuistik**, a od těchto žáků bylo shromážděno více údajů. Případové studie poskytují základní informace o

žácích, jejich specifikách a přínosech účasti v ranním kruhu a souvisejících aktivitách. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu dojde k hlubšímu pochopení dalších podobných případů (Hendl, 2016). Na konci výzkumu by měly být zkoumané případy zasazeny do širšího kontextu.

Po celou dobu první části výzkumného šetření byla data z pozorování žáků pravidelně denně zapisována do **záznamových archů** a po deseti pracovních dnech vyhodnocována. Záznamové archy byly použity a upraveny pro naše potřeby z materiálů publikace Petra Hanáka (2011), které jsou využívány při diagnostikování dětí a žáků s těžkým mentálním postižením. Lze s nimi pracovat nejen při prvotní diagnostice vývoje žáka, ale jsou vhodné i při průběžném sledování jeho dalšího vývoje. Zjištěné situace byly průběžně zaznamenávány formou **terénních poznámek** a stejně jako záznamové archy pravidelně po deseti pracovních dnech vyhodnocovány. Jednalo se například o chybějící pomůcky, metody, pozitivní nebo negativní reakce žáků, co se dařilo nebo naopak nedařilo aj. Zde si badatel vede záznamy toho, co se dělo ve výzkumném prostředí i ve výzkumníkovi samotném. V terénních poznámkách badatelé zachycují popisy a záznamy událostí, výklad toho, co vidí. Zaměřuje se na metodologické úvahy, reflexi dalších kroků a sebereflexivní pozorování (Hendl, 2016). Archy terénních poznámek byly připraveny tak, aby badatele vedly k systematickému a záměrnému pozorování žáků a celého výchovně-vzdělávacího procesu. Výsledkem těchto činností mělo být zjištění nových problémů v realizaci metody ranního kruhu, komunikaci a interakci na různých úrovních, navržení možných způsobů zlepšení a vypracování konkrétního akčního plánu pro zlepšení.

## II. ČÁST VÝZKUMU

V druhé části výzkumného šetření bylo osloveno deset respondentů - pedagogů s praxí, kteří společně působí ve stejné základní škole speciální jako badatelka, pro účast na **polostrukturomaném rozhovoru**. Výzkumník má v tomto případě předem připravený soubor otázek, který bude předmětem rozhovoru, ale není striktně stanoveno jejich pořadí v rozhovoru. Znění otázek může být dokonce změněno, ale je nezbytné probrat je všechny. Výzkumník si vytvoří základní témata vycházející z hlavní výzkumné otázky a ke každému tématu si připraví několik otázek (Reichel, 2009; Švaříček & Šedřová, 2014).

Badatelka zvolila čtyři témata, z těch následně vyplývají i čtyři dílčí cíle výzkumného šetření (schéma 5). Rozhovory zacílila na své kolegyně – speciální pedagožky – ze základní školy speciální. Otázky uvedené v tabulce neodpovídají pořadí, v jakém byly pokládány.

## Schéma 5

*Otázky v rozhovoru s pedagogy ZŠS podle dílčích cílů výzkumu*

**Zjistit specifika realizace metody „ranní kruh“ ve třídách žáků s těžkým souběžným postižením více vadami a ve třídách žáků s PAS a přidruženým těžším mentálním postižením.**

- Jaké činnosti v rámci ranního kruhu provádíte nejčastěji, např. nějaká pravidla, pomůcky atd.?
- Jaké jsou podle Vás silné a slabé stránky metody „ranní kruh“?
- Na kterou činnost Vaši žáci nejlépe reagují? A naopak – je něco, co je pro ně obtížné?
- Jak byste popsala specifika žáků Vaší třídy ve vztahu k rannímu kruhu?

**Zjistit základní možnosti komunikace využívané pedagogy a žáky při provádění metody „ranní kruh“.**

- Jaký způsob komunikace využíváte s žáky při realizaci ranního kruhu?

**Zjistit, jaké klíčové kompetence rozvíjí a posiluje metoda „ranní kruh“ nejvíce.**

- Jsou činnosti v ranním kruhu v souladu se školním vzdělávacím programem Vaší školy?
- Které kompetence u žáků rozvíjí ranní kruh nejvíce a proč?  
(Kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní, občanské – u ŠVP I. díl)

**Zjistit reálný zájem pedagogů o používání metody „ranní kruh“ ve výuce.**

- Používáte ve výuce metodu „ranní kruh“? Jestli ano, jak pravidelně“?
- Jakou roli hrají při realizaci ranního kruhu ostatní pracovníci ve třídě?
- Měla byste zájem o metodiku, která by Vám rozšířila repertoár činností při ranním kruhu?
- Uvítala byste, aby ranní kruh měl v rámci školy jednotnou podobu?

Rozhovory byly nahrávány na mobilní zařízení a po několika přehráních, kdy badatelka získala v rozhovorech dobrou orientaci, byly vybrány klíčové části a následně převedeny do písemné podoby (Janák, 2018). Získaná data z rozhovorů byla analyzována technikou kódování, tedy rozebráním dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a následným složením novým způsobem (srov. Hendl, 2016, s. 251; Švaříček & Šedřová, 2014, s. 211). Získané informace byly rozřazeny pod jednotlivé předem určené kategorie, které vycházely z dílčích cílů výzkumu. Údaje od jednotlivých respondentů byly vzájemně porovnávány v rámci kategorií a v nich byly hledány podobnosti nebo rozdíly.

I. část a II. část výzkumného šetření neprobíhaly současně, ale postupně způsobem, jakým jsou uvedeny v textu. Poté následovala analýza obou částí výzkumu a vyhodnocení celého výzkumného šetření v souladu s hlavním cílem a s dílčími cíli výzkumu.

### 4.3 Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumných vzorků

Výzkumné šetření bylo provedeno v **základní škole speciální**. Škola zajišťuje v deseti třídách vzdělávání šedesáti žákům se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žákům s poruchou autistického spektra s přidruženým těžším mentálním postižením. Většina, **85 procent žáků**, je vzdělávána **podle II. dílu školního vzdělávacího programu** vycházejícího z Rámcově vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Žáci jsou rozděleni do tříd podle převažujícího typu postižení. V šesti třídách jsou vzděláváni žáci se **středně těžkým až hlubokým mentálním postižením v kombinaci s tělesným případně smyslovým postižením** týmem tří pedagogických pracovníků - jedna učitelka s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika a dvě asistentky pedagoga. Do každé takové třídy je zařazen vždy jeden žák s poruchou autistického spektra s přidruženým těžkým mentálním postižením. V dalších čtyřech třídách jsou žáci **s poruchou autistického spektra s přidruženým středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením**. Zde pracují dvě učitelky s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika a jedna asistentka pedagoga.

Ve škole začátek a konec výuky neurčuje zvonění. Výuka probíhá individuální nebo skupinovou formou v blocích, které jsou dlouhé podle schopností, potřeb a

aktuálního stavu jednotlivých žáků. Přestávky nemají určenou stabilní dobu trvání a jsou řešeny pro každého žáka individuálně. Žáci jsou vzděláváni podle individuálních vzdělávacích plánů, edukačních plánů a tematických plánů, jejichž plnění učitelé přizpůsobují specifickým potřebám a výrazně rozdílným možnostem jednotlivých žáků. Jsou zaměřeny na rozvoj a upevňování dovedností, které žákům umožní zvládat základní nároky běžného života a v co největší možné míře se začlenit do společnosti. Průběžně jsou podporováni ve svých sociálních dovednostech, sebeobsluze, hygienických, zdvořilostních a stravovacích návycích. V rámci vzdělávání škola žákům nadstandardně zajišťuje individuální rehabilitaci, canisterapii, zooterapii, felinoterapii, bazální stimulaci, arteterapii a pravidelnou individuální podporu rozvoje řečových a komunikačních dovedností.

## **I. ČÁST VÝZKUMU**

Výzkumné šetření se uskutečnilo ve třídě žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením s kombinací tělesného a ve dvou případech i smyslového postižení, kde badatelka plně zastupovala dlouhodobě nemocnou třídní učitelku. S učitelkou ve třídě spolupracují dvě asistentky pedagoga. Do výzkumné části bylo zařazeno všech **šest žáků třídy** (participantů), přestože jedna žákyně v průběhu výzkumu byla ve škole přítomna pouze dva dny. Ve třídě jsou vzděláváni dva chlapci a čtyři dívky ve věku od 11 do 17 let s různými typy postižení.

## **II. ČÁST VÝZKUMU**

Pro rozhovory bylo osloveno deset respondentek. Z nichž jedna respondentka odmítla z časových důvodů. Všechny rozhovory byly vedeny ústní formou a nahrávány, kromě jednoho, kdy respondentka odpověděla na předložené otázky písemně formou dotazníku s otevřenými otázkami. Odpovědi byly tedy poskytnuty v mnohem stručnější formě než při rozhovorech, nicméně i tato data byla zařazena do následné analýzy. Všechny respondentky působí na stejné základní škole speciální jako třídní učitelky nebo učitelky, mají ukončené vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb., §18).

Výzkumné vzorky budou detailněji popsány v následujících příslušných kapitolách.

#### **4.4 Etické aspekty výzkumu**

Výzkum byl proveden s respektem ke všem jedincům, kteří jsou cílem zkoumání, a k jejich právům. Ve všech fázích výzkumu bylo důsledně dbáno na to, aby účastníci výzkumu nebyli nijak poškozeni nebo stigmatizováni, ať už na individuální nebo společenské úrovni. Všechny informace a data byla zveřejněna způsobem, který neumožňuje identifikovat účastníky výzkumu.

Účast všech respondentů na výzkumném šetření byla dobrovolná. Respondenti byli seznámeni s podobou výzkumu a byli ujištěni o důvěrnosti dat. Rozhovory byly nahrávány na mobilní zařízení, které bylo zapnuto až po uvědomění respondenta a jeho ústně vyjádřeném jednoznačném souhlasu. Všichni respondenti dále podepsali souhlas, který zaručuje, že data budou využita pouze pro účely studie a nebude dovoleno jejich zneužití. Tento souhlas také slouží jako písemný důkaz o souhlasu respondentů s jejich účastí ve výzkumu. Během rozhovoru nebyly přítomny jiné osoby, které by mohly zneužít slyšené informace.

## 5 AKČNÍ VÝZKUM VE TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ

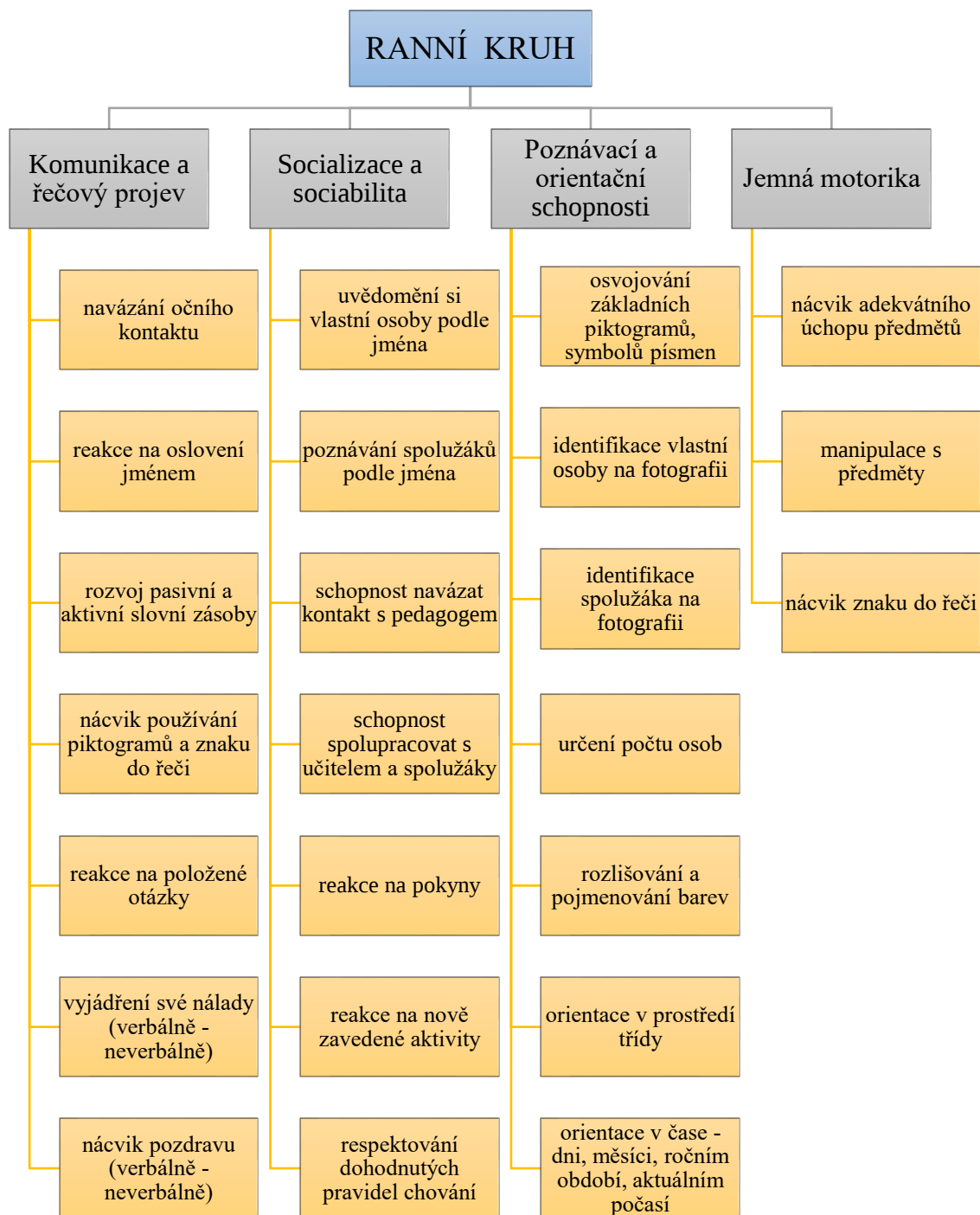
S používáním metody „ranní kruh“ a různými postupy realizace měla badatelka zkušenosti již z předchozího působení ve třídách základní školy speciální jako asistentka pedagoga. Další inspirace získala z následových hospitací u kolegyň ve třídách, kde se ranní kruh pravidelně realizuje a na základě získaných informací ze zahraničních blogů.

Akční výzkum se uskutečnil ve třídě, kde se metoda „ranní kruh“ nepoužívala a nebyla zde zavedena ani jiná společná pravidelně se opakující strukturovaná část výuky. Do výzkumného šetření bylo zahrnuto všech šest žáků třídy. Jedná se o žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením a ve většině případů s těžkým tělesným postižením. Aby bylo možné zjistit, **jaký vliv má zavedení a pravidelné používání metody „ranní kruh“ na edukaci a chování žáků** třídy, byly sledovány předem určené schopnosti a dovednosti žáků, které se jeví jako nejvíce rozvíjené při realizaci aktivit v ranním kruhu. Badatelka je rozdělila do čtyř oblastí - **komunikace a řečový projev, socializace a sociabilita, poznávací a orientační schopnosti a jemná motorika** (schéma 6). Jednotlivé schopnosti a dovednosti byly v průběhu akčního výzkumu po dobu **40 školních dní** pozorovány, zapisovány do záznamových archů a na konci sledovaného období byl vyhodnocen jejich vývojový posun. Uvedené schopnosti a dovednosti byly sledovány a hodnoceny pouze v závislosti na činnostech a aktivitách ranního kruhu. Jedná se tedy jen o malý zlomek schopností a dovedností, které jsou obvykle hodnoceny při komplexních diagnostických vyšetření v popsanych oblastech vývoje. Vybrané a pozorované údaje jsou relevantní pro další zpracování tohoto výzkumného šetření a naplnění cílů výzkumu. Budou dále dány do souvislosti se sledováním vlivu zavedení metody „ranní kruh“ na rozvoj a posilování **klíčových kompetencí** u pozorovaných žáků.

Klíčové kompetence na rozdíl od oblastí vývoje jsou širší kategorie, které zahrnují **základní dovednosti a znalosti důležité pro integraci do společnosti**, pro úspěch v každodenním životě. U našich žáků mohou být tyto kompetence zvlášť důležité, protože jim mohou pomoci lépe porozumět světu kolem sebe a zlepšit kvalitu jejich života.

## Schéma 6

*Jednotlivé dovednosti a schopnosti ve sledovaných oblastech při ranním kruhu*



Na základě analýzy pedagogické dokumentace žáků (individuálních, tematických a edukačních plánů), výsledků vyšetření a doporučení školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra) a pozorování během akčního výzkumu byl popsán počáteční stav zvládání jednotlivých schopností a dovedností na začátku realizace výzkumu. Výkony žáků v jednotlivých oblastech byly pozorovány, zaznamenávány a po dvou měsících, v závěru výzkumného šetření, vyhodnoceny.

**Tabulka 1**

*Charakteristika žáků a stav jednotlivých sledovaných oblastí na začátku výzkumu*

|                      | <b>Charakteristika, diagnóza</b>                                                                                                                                                                                                                                                | <b>Popis v sledovaných oblastech</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participant A</b> | <b>CHLAPEC, 11 LET, 5. rok</b><br>povinné školní docházky <ul style="list-style-type: none"> <li>souběžné postižení více vadami</li> <li>těžké mentální postižení</li> <li>těžké tělesné postižení (těžká MO, kvadrupastická forma)</li> <li>symptomatická vada řeči</li> </ul> | <u><b>Komunikace a řečový projev</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Navazuje oční kontakt, reaguje na oslovení jménem, má dobrou pasivní slovní zásobu, nepoužívá cíleně žádný komunikační systém, reaguje na položené otázky, nevyjádří náladu pozdraví verbálně „ahoj“.</li> </ul> <u><b>Socializace a sociabilita</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zná svoje jméno, nezná jména všech spolužáků, navazuje kontakt s pedagogem, spolupracuje, reaguje na pokyny, dohodnutá pravidla respektuje částečně.</li> </ul> <u><b>Poznávací a orientační schopnosti</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zná některé piktogramy a písmena, identifikuje sebe i spolužáky na fotce, určí počet osob, rozlišuje barvy, orientuje se ve dni a počasí.</li> </ul> <u><b>Jemná motorika</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Úchop dlaňový, preferuje pravou ruku, s předměty manipuluje, znak do řeči nezvládá.</li> </ul>                              |
| <b>Participant B</b> | <b>CHLAPEC, 17 LET, 11. rok</b><br>povinné školní docházky <ul style="list-style-type: none"> <li>souběžné postižení více vadami</li> <li>těžké mentální postižení</li> <li>středně těžké tělesné postižení</li> <li>středně těžké zrakové postižení</li> </ul>                 | <u><b>Komunikace a řečový projev</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nenavazuje oční kontakt, reaguje na jméno, chudá slovní zásoba, komunikuje verbálně málo, reaguje na položené otázky jednoslovně, náladu nevyjádří, někdy pozdraví verbálně.</li> </ul> <u><b>Socializace a sociabilita</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Zná svoje jméno, nezná jména spolužáků, nenavazuje kontakt s pedagogem, nerad spolupracuje s učitelem, nespolečuje se spolužáky, reaguje na pokyny, dohodnutá pravidla respektuje částečně.</li> </ul> <u><b>Poznávací a orientační schopnosti</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nezná piktogramy a písmena (oční vada), identifikuje sebe na fotce, spolužáky ne, neurčí počet osob, nerozlišuje barvy, v čase a počasí se neorientuje.</li> </ul> <u><b>Jemná motorika</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Úchop špetkový, preferuje levou ruku, s předměty manipuluje, znak do řeči nepoužívá.</li> </ul> |
| <b>Participant C</b> | <b>DÍVKY, 17 LET, 11. rok</b><br>povinné školní docházky <ul style="list-style-type: none"> <li>souběžné postižení více</li> </ul>                                                                                                                                              | <u><b>Komunikace a řečový projev</b></u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Oční kontakt nenavazuje, reaguje na oslovení jménem, má dobrou pasivní slovní zásobu, nepoužívá cíleně žádný</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

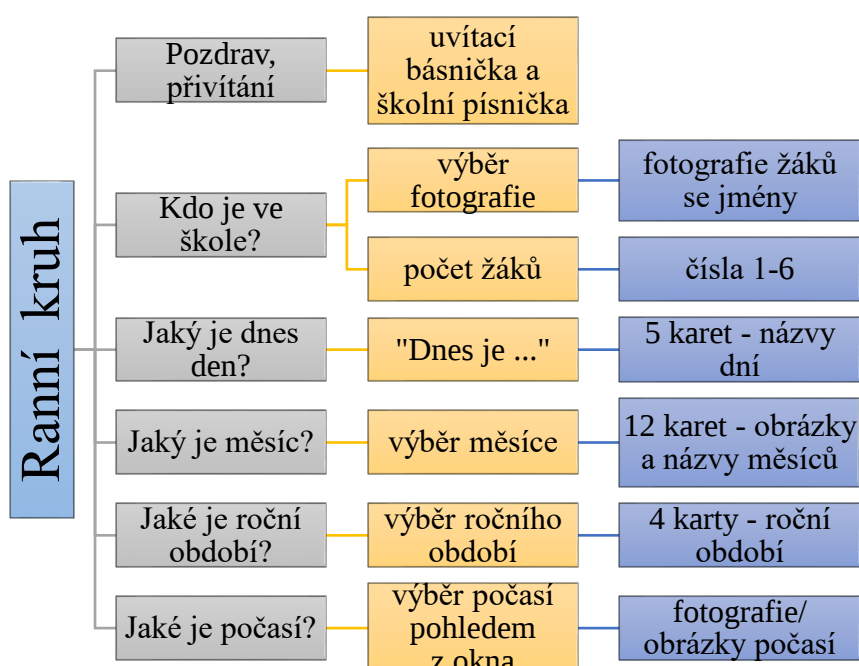
|                      |                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | <p>vadami</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• těžké mentální postižení</li> <li>• těžké tělesné postižení (kvadraparetická forma MO)</li> <li>• mírné zrakové postižení (strabismus)</li> <li>• opožděný vývoj řeči – vývojová dysartrie</li> </ul>        | <p>komunikační systém, reaguje na položené otázky, nevyjádří náladu, pozdraví verbálně „ahoj“+ jméno.</p> <p><b><u>Socializace a sociabilita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zná svoje jméno, zná jména všech spolužáků, navazuje kontakt s pedagogem, spolupracuje, reaguje na pokyny, dohodnutá pravidla respektuje.</li> </ul> <p><b><u>Poznávací a orientační schopnosti</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zná některé piktogramy a písmena, identifikuje sebe a spolužáky na fotce, neurčí počet osob, rozlišuje barvy, orientuje se ve dni a počasí.</li> </ul> <p><b><u>Jemná motorika</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Úchop není vytvořen, odmítá hmatová cvičení, nemanipuluje s předměty, znak do řeči nepoužívá.</li> </ul>                                                          |
| <b>Participant D</b> | <p><b>DÍVKA, 13 LET, 4. rok</b> povinné školní docházky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• souběžné postižení více vadami</li> <li>• hluboké mentální postižení</li> <li>• těžké tělesné postižení</li> <li>• symptomatický omezený vývoj řeči</li> </ul> | <p><b><u>Komunikace a řečový projev</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nenavazuje oční kontakt, reaguje na oslovení jménem, neartikulované zvuky, neverbální komunikace, nereaguje na otázky, pozdrav nevyjádří.</li> </ul> <p><b><u>Socializace a sociabilita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaguje na svoje jméno, nepozná spolužáky, kontakt nenavazuje, nespolečně pracuje, nereaguje na pokyny, pravidla nerespektuje.</li> </ul> <p><b><u>Poznávací a orientační schopnosti</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Neidentifikuje se na fotce, neorientuje se v čase.</li> </ul> <p><b><u>Jemná motorika</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dlaňový úchop, vezme předmět a zahodí, s předměty nemanipuluje.</li> </ul>                                                        |
| <b>Participant E</b> | <p><b>DÍVKA, 16 LET, 10. rok</b> povinné školní docházky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• souběžné postižení více vadami</li> <li>• hluboké mentální postižení</li> <li>• těžké tělesné postižení</li> </ul>                                            | <p><b><u>Komunikace a řečový projev</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oční kontakt nenavazuje, reaguje na oslovení, Neartikulované zvuky, neverbální komunikace, pozdrav nevyjádří.</li> </ul> <p><b><u>Socializace a sociabilita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reaguje na druhou osobu, zrakem fixuje obličej, reaguje na zvukové podněty.</li> </ul> <p><b><u>Poznávací a orientační schopnosti</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nepozná se na fotografii, neorientuje se v čase, nechápe jednoduché pokyny.</li> </ul> <p><b><u>Jemná motorika</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dlaňový úchop spíše náhodný, předměty neudrží, nemanipuluje.</li> </ul>                                                                                                                 |
| <b>Participant F</b> | <p><b>DÍVKA, 13 LET, 6. rok</b> povinné školní docházky</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dětský autismus</li> <li>• těžké mentální postižení</li> </ul>                                                                                                 | <p><b><u>Komunikace a řečový projev</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oční kontakt nenavazuje, občas reaguje na jméno neverbální, vokalizuje, AAK nepoužívá, pozdrav nepoužívá.</li> </ul> <p><b><u>Socializace a sociabilita</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nezná spolužáky podle jména, kontakt nenavazuje, nespolečně pracuje, nereaguje na pokyny, nerespektuje pravidla, utíká z pracovního místa i ze třídy.</li> </ul> <p><b><u>Poznávací a orientační schopnosti</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozná se na fotce, spolužáka podle fotky nepozná, počet nevybere, v čase se neorientuje, neudrží pozornost.</li> </ul> <p><b><u>Jemná motorika</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Špetkový úchop, s předměty manipuluje, odmítá činnosti jemné motoriky.</li> </ul> |

## 5.1 Postup a průběh zavedení ranního kruhu do výuky

V první fázi akčního výzkumu – „**plánování**“ - bylo třeba zvolit prostor ve třídě, kde se bude setkání žáků při ranní kruhu realizovat (obr. 1), zakoupit a upevnit koberec vhodný velikostí a materiálem (tzv. zátěžový koberec), který bude sloužit jako hlavní tabule a vytvořit **potřebné pomůcky**. Jednalo se konkrétně o připravení aktuálních fotografií žáků, vybrání vhodných výukových materiálů, vše vytisknout, vystříhnout, zalaminovat a opatřit samolepícím suchým zipem (verze háček). Zde je vhodné zmínit, že tato přípravná část výzkumu byla časově i finančně náročná. Škola nemá jednotný systém podpory v tvorbě materiálů pro realizaci aktivit při metodě „ranní kruh“, takže záleží pouze na ochotě a kreativitě učitele získat a vytvořit vše potřebné k činnostem. Třída je složena z většiny žáků s těžkým mentálním a těžkým tělesným i smyslovým postižením, proto byly zvoleny **fotografie** žáků a **obrázkové karty** formátu o rozměrech minimálně 10x15 cm. Byly použity kreslené obrázky počasí, měsíců a ročních období. V průběhu výzkumu badatelka začala vytvářet pomůcky a další výukové zdroje s reálnými fotografiemi, protože zjistila, že žáci nebyli schopni spojit kreslené obrázky s reálnou věcí či situací. V podstatě byli uvězněni ve světě kreslených obrázků, ale nedokázali generalizovat své dovednosti do reálného světa. Při realizaci první jednoduché verze ranního kruhu (schéma 7) byly žáci seznámeni s novými situacemi ve výuce.

### Schéma 7

*První verze průběhu ranního kruhu (aktivita, obsah aktivity, pomůcky)*



Při všech aktivitách a jednotlivých činnostech poskytovaly asistentky pedagoga i učitelka průběžně podporu a pomoc všem žákům. Tímto způsobem tak byli všichni žáci zapojeni do aktivit a mohli se cítit úspěšní. Bylo třeba, aby hned od prvního setkání s novými situacemi získali pozitivní zážitek.

V průběhu fáze „**akce**“, tedy zavedení metody „ranní kruh“ do výuky, byl proces jednotlivých aktivit monitorován tak, aby bylo možné kontinuálně vyhodnocovat průběh a dopady realizace jednotlivých aktivit, případně identifikovat vzniklé problémy a rozhodnout o dalším postupu. Hlavními nástroji pro získávání informací terénní poznámky. Návrhy na další rozšíření aktivit byly diskutovány s asistentkami pedagoga ve třídě.

Všichni participanté od prvního dne zavedení ranního kruhu přijímali nové situace sice zdrženlivě, ale velmi pozitivně. V průběhu celého výzkumu nenastala situace, kdy by některý z participantů odmítal účast na některé z aktivit. Naopak, participant A po prvních pěti dnech upozorňoval gestem „palec nahoru“ (první piktogram v básničce), čímž naznačoval čas pro zahájení ranního kruhu a uvítací básničku. V průběhu výzkumu byly přidávány nové aktivity a stávající aktivity byly rozšiřovány. Výsledkem je konečná verze průběhu ranního kruhu (schéma 8), která je dále popsána podrobněji.

#### **Aktivita: POZDRAV, PŘIVÍTÁNÍ**

Učitel se **pozdraví** postupně se všemi žáky a požádá o odpověď. Nechá každého žáka, aby pozdravil pomocí svého **preferovaného způsobu komunikace** – verbálním jazykem, gestem (podáním ruky, zamáváním), znakovou řečí atd. Je vhodné zapojit žáky do pozdravů navzájem a tím procvičovat interakci s ostatními žáky a **společenské chování**.

Cílem aktivity je **nácvik pozdravu** jakoukoliv vhodnou formou komunikace, zaměření se žáků na **odpovídání**, když je někdo pozdraví, a **rozvíjení svých komunikačních a konverzačních dovedností** pomocí svých jazykových schopností.

Následuje **uvítací básnička** se školní písničkou. Tato aktivita je zaměřena především na **nácvik a osvojování používání piktogramů, znaku do řeči** nebo jiné formy komunikace. Celou básničku s písničkou badatelka převedla do piktogramů,

vytvořila zalaminované karty s odpovídajícími piktogramy (obr. 2), text s piktogramy pro učitele (obr. 3) a leporelo (obr. 4) s využitím obrázků se znakem do řeči. Obrázky piktogramů a znaků do řeči jsou vytvořeny podle pomůcek pro alternativní komunikaci Libuše Kubové (Kubová, 2011, Kubová & Škaloudová, 2012).

Hlavním cílem je nácvik **používání piktogramů a znaků do řeči, rozvoj pasivní a aktivní slovní zásoby** a celkový další **rozvoj komunikačních schopností a dovedností**.

#### **Aktivita: KDO JE VE ŠKOLE?**

Žáci si jeden po druhém vyberou na přenosné tabulce nebo na hlavní tabuli **svoji fotografii**. Někteří dostanou na výběr ze dvou fotografií, kdy jedna je žákova. Poté jdou nebo jsou na vozíku přemístěni k hlavní tabuli a umístí svoji fotografii pod piktogram „škola“ (obr. 5). Fotografie nepřítomných žáků zůstávají pod piktogramem „domov“ (obr. 5). V rámci této aktivity učíme žáky **rozlišovat pohlaví, upevňovat pojmy** „dívka, holka, paní, žena“ a „chlapec, kluk, pán, muž“, přiřazovat fotografie žáků pod piktogramy „dívka“ nebo „chlapec“ (obr. 5). Poté vybraní žáci spočítají a připevní na tabuli kartičku se správným počtem žáků ve škole.

Cílem aktivity je především aktivní **navazování kontaktu** s okolím (otáčení se za hlasem, natahování rukou, uchopování, ohmatávání), **identifikovat vlastní osobu** a spolužáky podle fotografie, **poznávat spolužáky** podle jejich jména, procvičovat **matematické a poznávací dovednosti**.

TIP: Učitel může aktivitu rozšířit o téma „Já a moje rodina“. Žáci mají fotografie rodinných příslušníků, identifikují postavení členů rodiny, pracují s obrázky, identifikují svoji osobu na skupinové fotografii.

#### **Aktivita: JAKÝ JE DNES DEN?**

Tato aktivita se zaměřuje na **orientaci v režimu týdne, řazení dnů, posloupnost**. Žáci buď verbálně, výběrem odpovídající karty nebo oběma způsoby doplňují věty: „Dnes je ...“ „Včera bylo ...“ „Zítra bude ...“ (obr. 6). Můžeme zde procvičovat i odpovědi na otázky: „Co je první den v týdnu?“ „Co následuje po neděli?“ „Co je další?“ atd., dokud nedojdeme na konec týdne. Ve třídě byli žáci, kteří

vyjmenovali postupně všechny dny v týdnu a určili aktuální den. Další žáci zatím zvládli vybrat odpověď z nabídky dvou karet nebo odpovídat na nabídku „ano“ či „ne“. Jiní dostali do ruky správnou kartu a připevnili ji na hlavní tabuli.

Cílem této činnosti je především naučit žáky **orientaci v čase**, **správné řazení dnů**, **následnost dnů**, procvičovat **matematické dovednosti** – pojmy „před“ a „potom“. Napříč všemi aktivitami s žáky se nacvičuje **cílený úchop** a **manipulace s kartami**, čímž se **rozvíjí jemná motorika**.

### **Aktivity: JAKÝ JE MĚSÍC? JAKÉ JE ROČNÍ OBDOBÍ?**

Vyjmenovat měsíce v roce nezvládne žádný žák ze třídy, kde se uskutečnil akční výzkum. Aktivita probíhá opakováním **názvů měsíců** (obr. 7) u verbálně komunikujících žáků, přiřazováním stejných barev k barevnému písmu v názvech jednotlivých měsíců. Barvy jsou zvoleny podle **ročních období**– jaro = zelená, léto = žlutá, podzim = oranžová, zima = modrá (obr. 7). Pro roční období jsou vybrány kartičky s fotografií a názvem ročního období (obr. 8). Žáci se učí rozeznávat typické symboly pro zvolené období na fotografiích. Další preferovali kreslené demonstrační obrázkové karty. Mluvíme o některých věcech, které můžeme vidět během aktuálního ročního období; jaké svátky jsou v tomto ročním období oslavovány.

Cílem činnosti je stejně jako u předchozích kalendářních aktivit **orientace v čase**, **roční době**, **správné řazení měsíců do ročních období**, **následnost měsíců**, **řazení do kategorií**, **rozlišování a přiřazování barev**.

### **Aktivita: JAKÉ JE POČASÍ?**

Aktuální počasí zjišťujeme podíváním se z okna. Učitel si může například vybrat jednoho žáka, který mu pomůže zjistit u okna aktuální počasí pro daný den. Jakmile správně vybere kartičku (obr. 9), která odpovídá počasí venku, vrátí se ke skupině, každému žákovi ukáže, jaké je počasí a vyjádří to pomocí slov nebo gest. Potom přidá kartičku na hlavní tabuli k ostatním kalendářním informacím.

Cílem je především naučit žáka **orientovat se v poznávání různého počasí**, které souvisí se změnami ročních období. Tuto aktivitu můžeme využít pro hledání volby vhodného oblečení. K tomuto účelu nám slouží kartičky s vyobrazením oblečení a obuvi

(obr. 10). Opět v této aktivitě posilujeme řadu schopností a dovedností v oblastech komunikace, socializace, poznávacích schopností a jemné motoriky. Toto se prolíná všemi uvedenými aktivitami realizovanými v ranním kruhu.

#### **Aktivita: JAK SE DNES CÍTÍŠ?**

Učit žáky vyjádřit svoji náladu, pocity a emoce je velice důležité. Můžeme tak odhadnout, jak se každý žák cítí, což nám může pomoci při práci v průběhu celého dne. Učitel vede žáky k tomu, aby pomocí piktogramu nebo fotografie vybrali svou náladu (piktogramy a fotografie s emocemi – obr. 11). Je vhodné začít používat fotografie osob, kde jsou uvedeny různé emoce (veselý, smutný, rozzlobený, nešťastný, unavený, naštvaný) a k nim přiřazovat odpovídající piktogramy. Nejdřív je potřeba, aby se žáci naučili o pocitech mluvit a identifikovat je. Postupně dojedeme k cílům, kdy by žáci měli pojmenovat, jak se cítí, naučit se regulovat své chování a hledat řešení, jak situaci změnit.

Cílem je posílit **schopnost žáků komunikovat** s okolím, **vyjádřit své nálady**, pocity a **potřeby a preference**.

TIP: Můžeme využít techniku hraní rolí, dramatizace nebo hudební terapie.

#### **Aktivita: JAK JSI PŘIŠEL/PŘIJEJ DO ŠKOLY?**

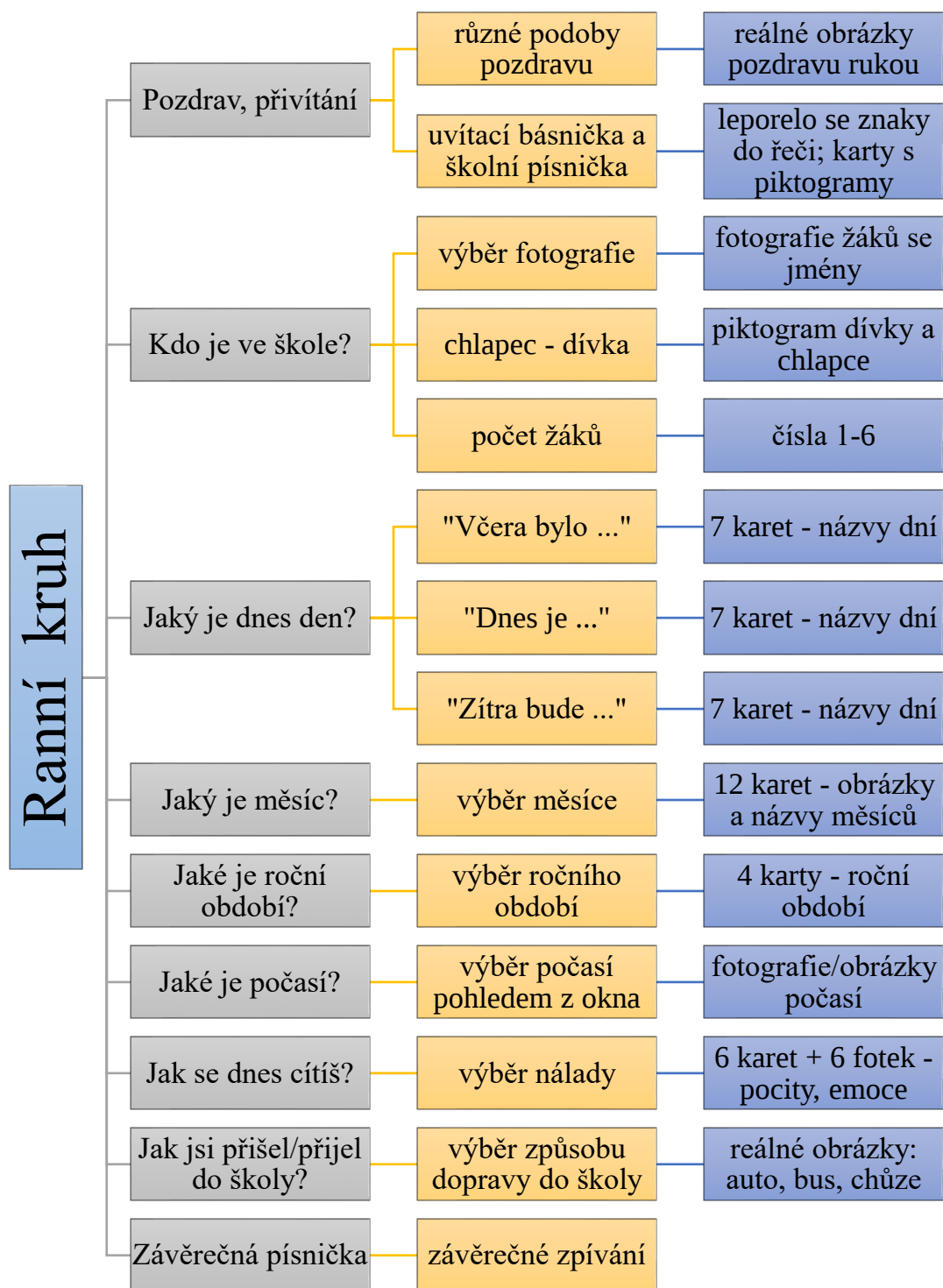
Každodenní aktivitou v ranním kruhu může být i to, jak se žáci dostali do školy a jak se budou vracet domů. Pro tyto činnosti můžeme použít fotografie a párovat je s kreslenými obrázky nebo piktogramy. Žáky většinou dobře naladí, když najdou v nabídce obrázků toho, jak se dopravili do školy (autem, autobusem, vlakem, pěšky). Je to další možnost pro rozvoj jejich schopností a dovedností.

#### **Aktivita: ZÁVĚREČNÁ PÍSNIČKA**

Na závěr setkání v ranním kruhu se učitel s žáky rozloučí básničkou, která pobízí k dalším individuálním aktivitám. Například písnička „Tancovala žízala ... Když byl tanec u konce, zabalil své noty, rozešli se v náladě všichni do roboty.“

## Schéma 8

Konečná verze průběhu ranního kruhu

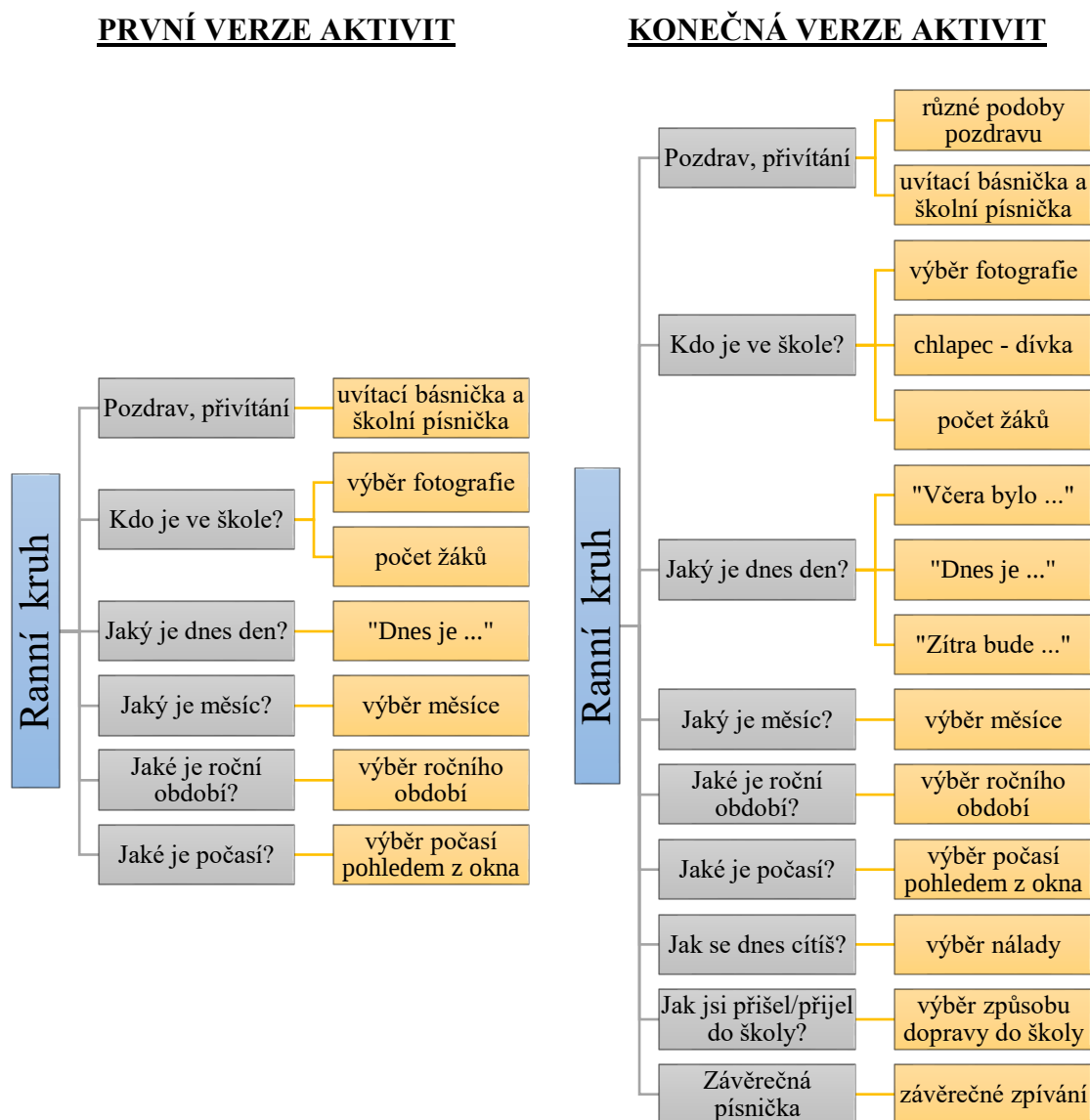


## 5.2 Prezentace výsledků

V rámci aktivit ranního kruhu byly žáci během výzkumného šetření vedeni ke zlepšování svých schopností a dovedností ve čtyřech oblastech vývoje. U žáků s těžkým mentálním postižením může být proces učení pomalejší a náročnější. Nicméně, přesto mohou být žáci s těžkým mentálním postižením schopni využívat ranní kruh k zlepšování svých schopností a dovedností. Klíčové je přizpůsobit aktivity jejich potřebám a schopnostem, aby se mohly aktivit účastnit, zvládat je a cítit se úspěšné. V průběhu výzkumu se podařilo **rozšířit repertoár aktivit a činností** matematicky o sto procent - z původních **sedmi činností na čtrnáct** (schéma 9).

### Schéma 9

*Srovnání vývoje aktivit v první a konečné verzi v ranním kruhu*



Všichni žáci přijímali novou situaci ve třídě pozitivně, ačkoliv zpočátku možná se zdrženlivostí. To naznačovalo, že nová metoda výuky „ranní kruh“ měla potenciál být úspěšná a efektivní. Je důležité si uvědomit, že změna je pro mnoho žáků s těžšími formami mentálního postižení stresující. Proto bylo velmi důležité vytvořit prostředí, kde se žáci cítí bezpečně a podporováni, aby mohli být otevření novým činnostem.

V následujícím přehledu (tab. 2) uvádíme shrnutí pokroku participantů v daných schopnostech a dovednostech ve sledovaných oblastech. Oblasti vývoje zahrnují komunikaci a řeč, sociální interakce, poznávací a orientační dovednosti a jemnou motoriku. Žluté zvýraznění v tabulce ukazuje oblasti, kde žáci prokázali významný pokrok.

**Tabulka 2**

*Stav a pokroky (zvýrazněné žlutě) participantů A, B, C, D, E, F v jednotlivých schopnostech a dovednostech na konci výzkumného šetření*

| <b>OBLASTI VÝVOJE<br/>Schopnosti, dovednosti</b> | <b>A</b> | <b>B</b>      | <b>C</b> | <b>D</b>      | <b>E</b> | <b>F</b>      |
|--------------------------------------------------|----------|---------------|----------|---------------|----------|---------------|
| Navázání očního kontaktu                         | ✓        | ✓<br>částečně | X        | ✓<br>částečně | X        | ✓<br>částečně |
| Reakce na oslovení jménem                        | ✓        | ✓             | ✓        | ✓             | ✓        | ✓<br>částečně |
| Rozvoj pasivní a aktivní slovní zásoby           | ✓        | X             | ✓        | X             | X        | ✓             |
| Nácvik používání piktogramů a ZdŘ                | ✓        | ✓<br>upraveno | ✓        | X             | X        | ✓             |
| Reakce na položené otázky                        | ✓        | ✓<br>částečně | ✓        | X             | X        | X             |
| Vyjádření své nálady (verb. x neverb.)           | ✓        | ✓             | ✓        | X             | ✓        | X             |
| Nácvik pozdravu (verbálně x neverb.)             | ✓        | ✓             | ✓        | ✓<br>částečně | ✓        | ✓             |
| Uvědomění si vlastní osoby podle jména           | ✓        | ✓             | ✓        | ✓             | ✓        | ✓             |
| Poznávání spolužáků podle jména                  | ✓        | ✓<br>částečně | ✓        | X             | X        | X             |
| Schopnost navázat kontakt s pedagogem            | ✓        | ✓             | ✓        | X             | ✓        | ✓<br>částečně |
| Schopnost spolupracovat s pedagogem              | ✓        | ✓             | ✓        | X             | X        | ✓             |
| Reakce na pokyny                                 | ✓        | ✓             | ✓        | X             | X        | ✓             |

|                                                      |               |               |               |                 |               |               |
|------------------------------------------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|
| Reakce na nově zavedené aktivity                     | ✓             | ✓             | ✓             | nehodno<br>ceno | ✓             | ✓             |
| Respektování dohodnutých pravidel                    | ✓             | ✓             | ✓             | X               | X             | ✓             |
| Osvojování základních piktogramů,<br>symbolů, písmen | ✓             | ✓<br>upraveno | ✓<br>částečně | X               | X             | ✓             |
| Identifikace vlastní osoby na fotografii             | ✓             | ✓             | ✓             | ✓               | ✓             | ✓             |
| Identifikace spolužáka na fotografii                 | ✓             | X             | ✓             | X               | X             | X             |
| Určení počtu osob                                    | ✓             | X             | X             | X               | X             | X             |
| Rozlišování a pojmenování barev                      | ✓             | X             | ✓<br>částečně | X               | X             | ✓<br>částečně |
| Orientace v prostředí                                | ✓             | ✓             | ✓             | X               | X             | ✓             |
| Orientace v čase a aktuálním počasí                  | ✓<br>částečně | X             | ✓<br>částečně | X               | X             | X             |
| Nácvik adekvátního úchopu předmětů                   | ✓             | ✓             | ✓<br>částečně | ✓<br>částečně   | ✓<br>částečně | ✓             |
| Manipulace s předměty                                | ✓             | ✓             | X             | X               | X             | ✓             |
| JM při nácviku znaku do řeči                         | ✓             | X             | X             | X               | X             | X             |

Vysvětlení k tabulce:

|                                   |
|-----------------------------------|
| Komunikace a řečový projev        |
| Socializace a sociabilita         |
| Poznávací a orientační schopnosti |
| Jemná motorika                    |

**Participant A** prokázal pokrok ve všech oblastech a tím zvládl všechny pozorované schopnosti a dovednosti. Byl u něho i nejvíce patrný zájem o aktivity v ranním kruhu. Znamená to, že je otevřený změnám a novým zážitkům, což může být užitečné při plánování nových výukových aktivit. Rychle se naučil jména všech spolužáků, dával najevo nespokojenost, když byl některý spolužák delší dobu nepřítomný ve škole a při návratu všechny radostně vítal. Nejlépe se orientoval v kalendářních činnostech. Jako u jediného se podařilo zavést do jeho komunikačního repertoáru znak do řeči. Je důležité tuto formu komunikace rozvíjet a dál zlepšovat. Nicméně, vzhledem k jeho těžkému tělesnému postižení může být užitečné zvážení i

jiné formy komunikace, které mu umožní rychleji a snadněji komunikovat. Jednou z možností může být počítačová forma komunikace – zařízení s dotykovou obrazovkou nebo speciální klávesnice, protože žák rozezná velká tiskací písmena a umí je používat.

**Participant B** udělal největší pokroky v navazování kontaktu s učitelem a spolužáky. Postupně se naučil vyjadřovat svoji náladu a využívat relaxační koutek ve třídě. Protože žák komunikuje pouze jednoslovně a nebo opakuje slova z nabídky, rozšířily se komunikační techniky o používání velkých černobílých piktogramů pro přijatelnější viditelnost (vzhledem k jeho zrakovému postižení). Byla u něj podporována komunikace znakovou řečí, kdy asistentka byla prodlouženou rukou žáka a vedla ho k nácvičení techniky správného tvoření znaků. Velmi užitečné by bylo vytvořit žákovi více hmatových pomůcek a také mu pomoci lépe se orientovat v prostředí třídy a celé školy.

**Participantka C** je velice společenská a sama vyhledává kontakt s pedagogy a se spolužáky. Všechny zná jménem, ale ke svému těžkému tělesnému a zrakovému postižení někdy jen odhaduje, kde se daná osoba zrovna nachází. Žákyně byla podporována v komunikaci piktogramy, které jí byly nabízeny na přenosné komunikační tabulce. Snažila se určovat aktuální počasí a den v týdnu. I když se jí zatím někdy tato činnost nedařila, má potenciál a dalším procvičováním toto postupně zvládne. Oblíbila si novou uvítací básničku a školní píseň, což je dobrý nástroj k rozvoji komunikačních a jazykových dovedností. Může se učit nová slova a cvičit výslovnost. Je důležité, aby byla dále podporovaná a oceněná za své úsilí.

**Participantka D** byla přítomna v celém výzkumném šetření pouze dva dny, ale i tak bylo vidět, jak pozitivně přijala novou třídní aktivitu. Snažila se posilovat oční kontakt, hlasitě výskala, když byla oslovena a byla jí ukázána její fotografie. Žákyně pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí a má sporadickou školní docházku. Prostředí školy by jí mohlo poskytnout vhodnou podporu pro její vzdělávací potřeby.

**Participantka E** měla během výzkumného šetření velkou podporu, ale i tak dosáhla jen málo zřetelného pokroku. Projevovala radost při nových činnostech ve třídě, ráda setrvala v blízkosti ostatních spolužáků. Většinou se viditelně zklidnila a při zpívání písničky si pobrukovala. Na svoji fotografii reagovala s nadšením, asistentky jí pomáhaly s umístěním fotografie na hlavní tabuli. Ráda sahala na všechny výukové

karty, nedokázala je ale uchopit. Celkově bylo patrné její zklidnění při průběhu ranního kruhu.

**Participantka F** je žákyní s poruchou autistického spektra. Zavedení opakujících se činností mělo největší vliv na její socializační schopnosti a dovednosti a v této oblasti byly zřejmé také největší pokroky. Došlo k prodloužení udržení její pozornosti, zůstávala déle na židli v kruhu ve společnosti spolužáků. Jakmile dostala vizuální podporu jednotlivých činností velice rychle se zapojovala do aktivit. Někdy karty s obrázky jen brala a očíhávala. Nedařil se cílený oční kontakt, proto je třeba žákyni do budoucna více motivovat, vytvořit fungující motivační systém. Osvědčilo se při činnostech používat barevné piktogramy nejlépe s reálnými vyobrazeními. Znak do řeči se zavést nedařilo. Pro žákyni je nutné zavést komunikační systém, aby činnosti pro ni byly předvídatelné a především vizualizované. V případě, kdy neměla vizualizovanou činnost nebo pokyn, dostavovalo se chování náročné na péči. Ale i v tomto ohledu došlo k výraznému viditelnému zlepšení.

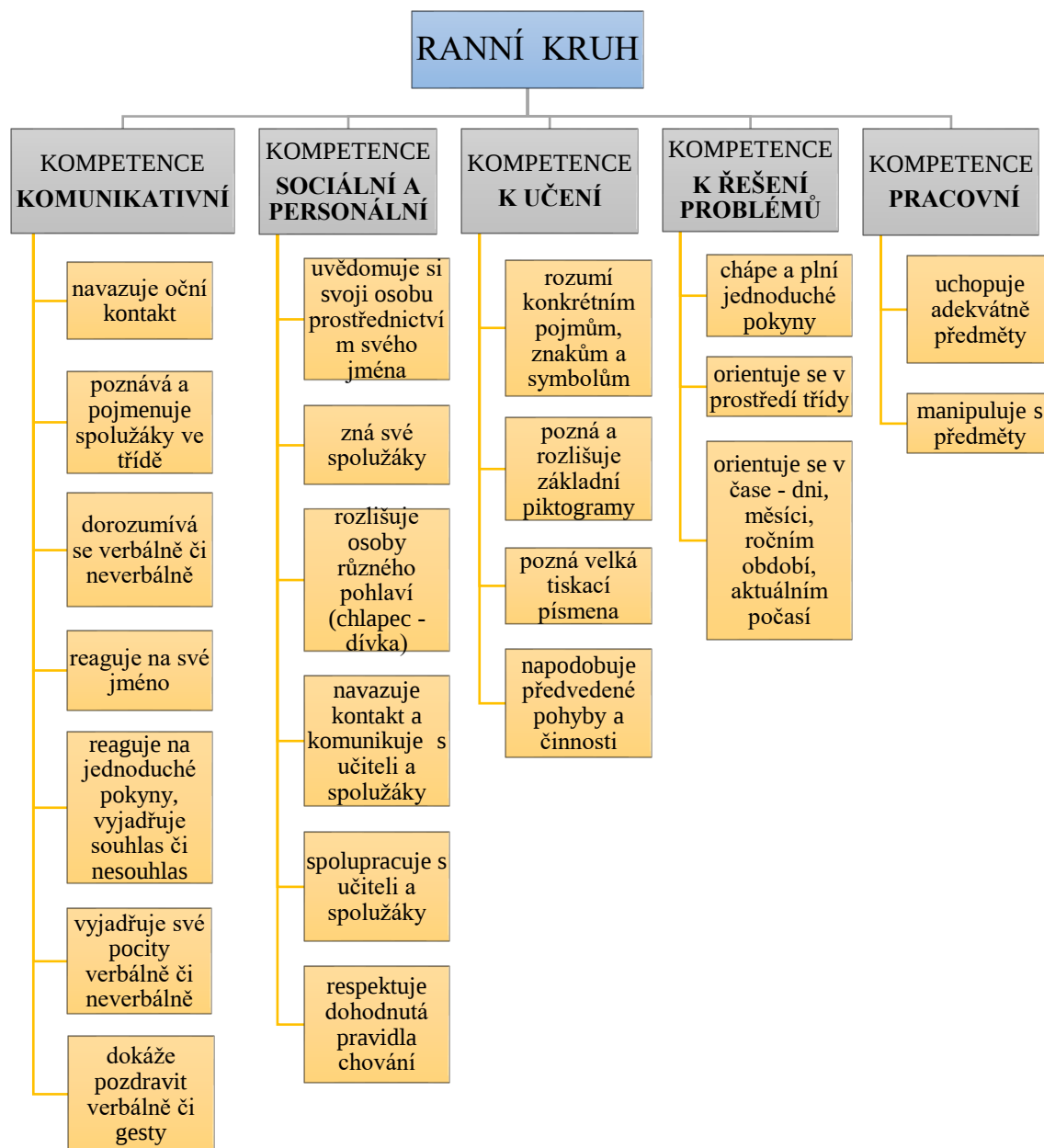
Všichni žáci dosáhli pokroku různých oblastech vývoje, ale každý z nich se v jednotlivých schopnostech a dovednostech lišil. Z výsledků akčního výzkumu vyplývá, že sledovaní žáci **největšího pokroku** dosáhli v oblasti **komunikace a řeči** a v oblasti **socializace a sociability**.

Klíčové kompetence na rozdíl od oblastí vývoje jsou širší kategorie, které zahrnují **základní dovednosti a znalosti důležité pro integraci do společnosti**, pro úspěch v každodenním životě. U participantů šetření mohou být tyto kompetence zvlášť důležité, protože jim mohou pomoci lépe porozumět světu kolem sebe a zlepšit kvalitu jejich života.

Jak již bylo uvedeno v úvodu této kapitoly, pokud chceme naplnit jeden z dílčích cílů výzkumu, musíme se zaměřit na schopnosti a dovednosti, které posilují jednotlivé klíčové kompetence žáků. I když jsou **oblasti vývoje a klíčové kompetence** dvě různé kategorie konceptů, které se vztahují k rozvoji žáka, můžeme sledovat stejné nebo podobné konkrétní schopnosti a dovednosti. Každá aktivita při realizaci ranního kruhu zahrnuje činnosti posilující některé dovednosti a schopnosti. Ty, které se jevily jako nejvíce shodné s pozorovanými v oblastech vývoje byly popsány a přiřazeny k jednotlivým klíčovým kompetencím (schéma 10).

## Schéma 10

*Základní dovednosti a schopnosti podporované a posilované v ranním kruhu*



Z uvedeného schématu je patrné, že při realizaci ranního kruhu je kladen důraz na rozvoj **komunikativních a sociálních kompetencí** žáků. Těmi jsou schopnost navazovat kontakt s ostatními, dorozumívat se verbálně či neverbálně, respektovat dohodnutá pravidla chování a spolupracovat s ostatními. Tyto kompetence jsou klíčové pro úspěšné začlenění žáků a pro budování pozitivního prostředí ve třídě. Nicméně, také další uvedené kompetence jsou v průběhu ranního kruhu podporovány a jsou důležité pro celkový rozvoj žáků.

## 6 ROZHOVORY S PEDAGOGY ZÁKLADNÍ ŠKOLY SPECIÁLNÍ

Obsahem kapitoly je **II. část výzkumu**, kde badatelka uskutečnila **rozhovory s devíti pedagogy základní školy speciální**, aby ověřila výsledky pozorování a získala další názory a zkušenosti v oblasti účinnosti pravidelného používání ranního kruhu ve výuce žáků základní školy speciální.

Jak již bylo uvedeno, žáci jsou do tříd rozděleni podle převažujícího typu postižení na třídy s žáky s těžším mentálním postižením v kombinaci s těžkým tělesným postižením a na třídy, kde se vzdělávají žáci s poruchou autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Podle tohoto rozdělení je nastaveno i odlišné složení pedagogických pracovníků, kteří jsou v těchto třídách k dispozici. Ve třídách s žáky s poruchou autistického spektra jsou přítomny dvě učitelky – speciální pedagožky – a jedna asistentka pedagoga. Ve druhé skupině tříd, kde je třeba větší podpora při sebeobslužných dovednostech, je ve třídě jedna učitelka – speciální pedagožka – a dvě asistentky pedagoga. Respondentky byly rozděleny do dvou skupin podle převažujícího postižení žáků v jejich třídě (tab. 3, 4).

**Tabulka 3**

*Popis respondentek – učitelek ve třídách žáků se středně těžkým až hlubokým mentálním postižením v kombinaci s tělesným případně smyslovým postižením*

|                       | Pracovní pozice                                                 | Praxe ve speciálním školství                                                                |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Respondentka 1</b> | Třídní učitelka                                                 | 28 let – učitelka v ZŠS                                                                     |
| <b>Respondentka 2</b> | Třídní učitelka                                                 | 26 let – učitelka v ZŠS                                                                     |
| <b>Respondentka 3</b> | Třídní učitelka                                                 | 6 let – učitelka v ZŠS                                                                      |
| <b>Respondentka 4</b> | Třídní učitelka                                                 | 26 let – učitelka v ZŠS                                                                     |
| <b>Respondentka 5</b> | Dlouhodobě zastupující učitelka.<br>Druhá učitelka ve třídě ZŠS | 5 let – asistentka pedagoga v ZŠS<br>3 roky – vychovatelka v ZŠS<br>2 roky – učitelka v ZŠS |
| <b>Respondentka 6</b> | Třídní učitelka                                                 | 5 let – učitelka v MŠS<br>29 let – učitelka v ZŠS                                           |

#### Tabulka 4

*Popis respondentů – učitelek ve třídách žáků s poruchou autistického spektra s přidruženým středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením*

|                       | Pracovní pozice         | Praxe ve speciálním školství                                                                                  |
|-----------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Respondentka 7</b> | Třídní učitelka         | 7 let – asistentka pedagoga a pomocná vychovatelka v ZŠS<br>1 rok – učitelka v MŠS<br>10 let – učitelka v ZŠS |
| <b>Respondentka 8</b> | Druhá učitelka ve třídě | 17 let - asistentka pedagoga a vychovatelka v ZŠS<br>3 roky – učitelka v ZŠS                                  |
| <b>Respondentka 9</b> | Třídní učitelka         | 28 let                                                                                                        |

V prezentaci výsledků akčního výzkumu provedeného ve třídě základní školy speciální byly identifikovány následující kategorie, na které byla zaměřena analýza rozhovorů s pedagogy:

- Aktivita v ranním kruhu
- Pozitiva a negativa ranního kruhu
- Specifika ranního kruhu v různých třídách podle převažujícího typu postižení
- Druhy a formy komunikace v ranním kruhu
- Rozvoj klíčových kompetencí
- Postoj pedagogů k rannímu kruhu

## 6.1 Prezentace výsledků

### 6.1.1 Kategorie: Aktivita v ranním kruhu

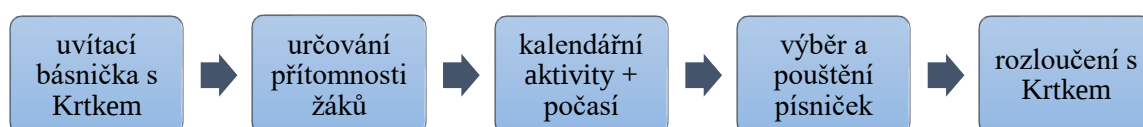
Správné **plánování a organizace aktivit** jsou klíčové pro úspěšnou realizaci ranního kruhu ve třídě žáků s těžším mentálním postižením. Pomáhají vytvořit jasnou **strukturu a předvídatelnost**, aby se mohli žáci cítit bezpečně a zvládnout každodenní úkoly.

**Strukturu** pravidelně opakujících se **aktivit má** ve skutečnosti **nastavenou** pouze **pět z devíti respondentek**, přitom jen respondentka 7 otevřeně řekla, že **ranní kruh nepoužívá**: „*Děcka tomu stejně nerozumí. Dřív, když jsem měla lepší děcka a měla to naučené ze školky, tak jsem to dělala, ale teď už to nedělám.*“ Ve třídě respondentky 8 je zavedeno pravidelné ranní setkávání žáků a pedagogických pracovníků na prostorné rohové sedací soupravě s absencí jakýchkoliv pomůcek: „*My tomu říkáme, že si jdeme povídat. Děláme to každý den. Není to direktivní – teď tady budeš sedět! Občas někdo odbíhá. (...) Má to funkci, aby se zklidnili, dali se dohromady. Aby se zorientovali v čase.*“ Stejně tak respondentky 4 a 6 nepoužívají žádné vizuální pomůcky v podobě piktogramů, fotografií nebo reálných předmětů. Při rozhovorech postupně vyplynulo, že vlastně **strukturovaný ranní kruh nemají**.

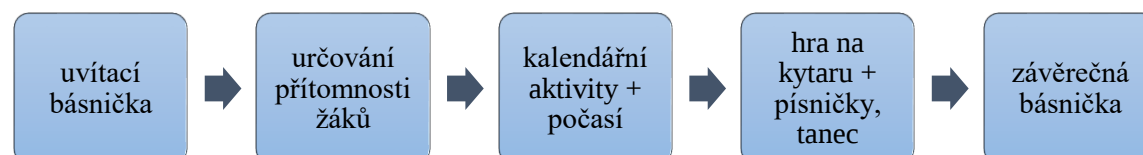
### Schéma 11

*Průběh aktivit v ranním kruhu ve třídách, kde je nastavená jasná struktura*

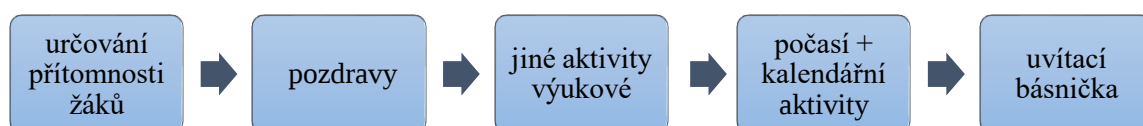
#### Respondentka 1



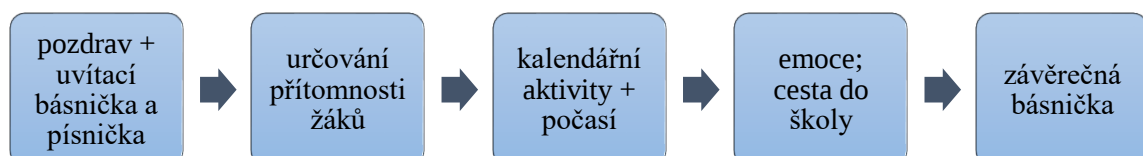
#### Respondentka 2



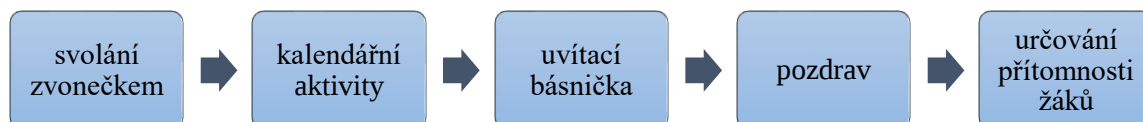
#### Respondentka 3



#### Respondentka 5



#### Respondentka 9



Respondentky 3 a 9, jejichž rozhovory byly nejdelší, podrobně popisovaly všechny **svoje úspěchy a vývoj realizace ranního kruhu**. Obě zvolily postup, kdy ranní uvítací básnička následuje až po tzv. kalendářních aktivitách, kdy žáci určují aktuální den, měsíc a roční období.

Ve většině tříd začíná ranní kruh **přivítáním a uvítací básničkou** nebo i písničkou. Pro školu byla sestavena školní písnička, která se zpívá na melodii dětské písničky „Pec nám spadla, ...“. Tuto využívají v ranním kruhu pedagožky ve dvou třídách spolu s básničkou „Dobré ráno, dobrý den, ...“. **Uvítací básnička ve třídách není stejná**. Respondentka 1 jako jediná používá při ranním kruhu **maskota** třídy – plyšového krtka – a o ranním kruhu říká, že: „*Děláme ‚Krtka‘. Pozdravíme krtka, každého žáka pohladím krtkovou rukou po tváři, to se děckám líbí, potom si každý jde k tabuli pro svoji fotku, (...) nakonec se rozloučíme s krtkem a pošleme ho spát.*“ Respondentka 9 svolává ranní kruh **zvonečkem**, čímž upozorňuje, že je čas se soustředit na přítomný okamžik a začít nový den. To může být užitečné především pro žáky, kteří mají tendenci být rozptýlení nebo unavení.

Tzv. **kalendářní aktivity** – určování aktuálního dne, měsíce, ročního období a počasí – zařazují všechny respondentky, které reálně ranní kruh používají, i respondentky 6 a 8 (bez pomůcek). Ve třídě respondentky 5, nově zastupující pedagožky ve třídě, je používán ranní kruh, který byl zaveden v akčním výzkumu. To je jediná třída, kde žáci mají možnost využít aktivity týkající se poznávání své **nálady (emoce)** a určování vlastního způsobu **dopravy do školy**.

**TIPY respondentek** pro další činnosti v ranním kruhu:

- Vytleskávání slabik názvů dnů, měsíců a ročních období
- Procházení následujících aktivit žákova režimu dne (u žáků s PAS)
- Určování barvy vlasů a oblečení žáků na fotografiích
- Pohybová aktivita u uvítací nebo závěrečné básničky, pokud to dovoluje tělesný stav žáka
- Strom ročního období, na kterém se mění květy, jablka (balónky), listy a vločky (háčkované) podle ročního období – rozvoj jemné motoriky

Ranní kruh **má délku** většinou **od 10 do 20 minut**, podle množství realizovaných aktivit a aktuálního rozpoložení žáků: „*Vidím, že jsou v pohodě, tak to*

*ještě třeba i natáhnou. Ale jinak vím, že ta délka, co máme stanovenou, je tak akorát, aby se potom nerozutekli, aby to nebylo moc dlouhé“* (respondentka 9).

Ve škole **není zaveden jednotný postup realizace ranního kruhu** a některé pedagožky tuto metodu vůbec nepoužívají, i když ji všechny znají a v minulosti realizovaly. Další ji modifikovaly do tzv. ranního povídání. Ranní kruh je příležitostí, kdy se žáci mohou při **společné aktivitě** navzájem lépe poznat a zažít **pocit jednoty ve třídě**.

### 6.1.2 Kategorie: Pozitiva a negativa ranního kruhu

Ranní kruh, jako pravidelně **opakující se společná část výuky** má vliv na sociální interakce mezi žáky ve třídě, **sociální dovednosti, komunikační schopnosti** a vytvoření rutiny a struktury dne, což pro některé žáky s poruchou autistického spektra může mít vliv na snížení úzkosti a stresu. Je třeba brát v úvahu, že ranní kruh by měl být přizpůsoben individuálním potřebám a schopnostem jednotlivých žáků.

Většina – sedm respondentek z celkového počtu devíti – uvedla, že **silnými stránkami** ranního kruhu je na prvním místě **spolupráce žáků**: „*Že nejsou jen s učitelem, ale s těmi žáky*“ (respondentka 3); „*Je to jediná společná aktivita žáků, jsou tam teď, vnímají se, všichni v jednu chvíli dělají to stejné*“ (respondentka 5); **strukturuje to den, chápou, že něco začíná**“ (respondentka 4). Respondentka 9 shrnula sociální aspekt: „*Schopnost se kolektivně zapojit do nějaké činnosti a respektovat potřeby druhých. Vytváří se rituál, časem to nemusí být povinnost, ale je to rituál, který přijmou, jsou ochotni se přizpůsobit.*“ Respondentka 7, která ranní kruh nepoužívá: „*Slabou stránku vidím v tom, že našim žákům s hlubokým mentálním postižením to nic nedá. Ale vlastně to může být i silná stránka, že je to pravidelné, že ho to třeba uklidní. Ranní kruh – začínáme – vím přesně, co teď bude, pak to bude pokračovat tak a tak (...) neříkám, že to může být špatný, akorát já na to nejsem zvyklá.*“

**Slabá stránka** byla spojována s žáky s poruchou autistického spektra, kteří: „*Nejsou schopní některých těch činností. Nemůžeme je nutit*“ (respondentka 3). Další respondentky uvedly, že žáci s PAS „*nevydrží na místě, odbíhají, a tím ruší ostatní*“. Pro starší žáky a žáky, kteří jsou vzdělávání podle I. dílu ŠVP mohou být některé aktivity vnímány jako dětinské (respondentka 6).

Respondentky uvedly **silné a slabé stránky** používání metody „ranní kruh“ především z pohledu **socializace a sociability**. Jistě na tuto metodu můžeme nahlížet i ze stran **komunikace** nebo z hlediska **učení**: *„Když každý den opakujeme to stejné, třeba dny v týdnu, roční období, jména spolužáků a učitele, tak se to žáci naučí“* (respondentka 8).

### 6.1.3 Specifika ranního kruhu v různých třídách podle převažujícího typu postižení

Žáci jsou do tříd rozděleni podle převažujícího typu postižení. Třídy se liší jednak v personální podpoře, tzn. jiným složením pedagogických pracovníků, a také v organizaci a obsahu ranního kruhu, který by měl být přizpůsoben potřebám a možnostem jednotlivých žáků.

Hlavním znakem žáků s těžkým tělesným postižením je **celkové nebo částečné omezení hybnosti**. Z toho vyplývají i specifika při realizaci ranního kruhu. Respondentka 4 uvádí: *„Všichni jsou na vozíku, mají hluboké mentální postižení, většina má i zrakové postižení, skoro nikdo neumí nic uchopit, takže jim kartičky nemůžu dát do ruky. A ti, kdo je uchopí, tak je začnou destruovat.“* Respondentka 2 využívá specifika žáků ve třídě **ke spolupráci a k rozvoji komunikačních schopností**: *„Snažíme se, aby žáci mobilní chytli voziček, věděli, že spolužáci imobilní jsou kamarádi, že se s nimi dá pohybovat. Posunují voziček v rytmu písničky nebo pomáhají žákům připnout na ruku rolničky. A naopak žáci na vozíku dávají gesty najevo, že něco chtějí, např. ‚chci, jezdi se mnou‘, nebo naopak, že tohle nechtějí. Podporujeme tím sociální kontakt a vzájemnou komunikaci.“*

U žáků s poruchou autistického spektra vyplývají specifika z typických **obtíží v oblasti komunikace a sociálního chování**. To může mít vliv na schopnost žáka zapojit se do interakce s ostatními žáky a pedagogy během ranního kruhu. *„Autisty nenutím do žádných věcí, jen se je snažím motivovat, aby měli chuť se zapojit. Ale když ten den není, tak to neřeším, buď se zapojí nebo se nezapojí“* (respondentka 3). Respondentka 9 uvádí: *„Opravdu mají ty svoje rituály, mají svoje představy, jak by se mělo všechno odvíjet. Vždy se snažím respektovat jejich individualitu. Oni potřebují mít svoje rituály a svoje jistoty, uspokojeny svoje potřeby. Jsou pro ně důležité přednostně*

*jejich rituály, ne ten můj – ranní kruh. (...) Zatím jsem měla ale vždycky štěstí každého nějakým způsobem zapojit.“*

Vzhledem k těmto specifickým může být především pro žáky a poruchou autistického spektra užitečné, aby měli **individuální plán podpory**, který jim umožní úspěšně se zapojit do ranního kruhu a využívat jeho výhod. To může zahrnovat **strukturovaný plán a pravidla, vizuální oporu, podporu prostřednictvím pedagoga**.

#### 6.1.4 Druhy a formy komunikace v ranním kruhu

Díky různým formám **alternativní a augmentativní komunikace** se mohou žáci s vážnými problémy v komunikaci zapojit a stát se rovnocennými partnery v interakci. Když jsou **schopnosti sdělování** blokovány, omezuje to účast v komunikačních situacích a vede k frustraci, která může negativně ovlivnit osobnost žáka.

Pro žáky s těžšími formami mentálního postižení, se souběžným postižením více vadami a poruchou autistického spektra existuje řada možností podpory komunikace formou alternativní a augmentativní komunikace. Respondentky uváděly, jakou formu komunikace využívají: „*Komunikaci slovem, znakem do řeči, gesta, používání reálných předmětů*“ (respondentka 1). „*(...) znak do řeči, ale spíše gesta jako – umyj si ruce nebo jdeme jíst*“ (respondentka 7). „*Máme jen obrázky*“ (respondentka 4). „*Zdravíme se verbálně i neverbálně, děčka dokážou zamávat. Jinak ke všemu v ranním kruhu máme obrázky a při povídání básničky používáme mimiku a gestiku, to je docela zábavné*“ (respondentka 2). Respondenta 8 uvedla: „*My kartičky nepoužíváme, my mluvíme, ale když je potřeba, tak přiblížíme nějakou náhradní komunikací.*“ I ostatní respondentky uvádějí jako formy AAK **zalamínované kartičky**, jednoduchá **gesta** jako „dobrý“, „super“, „ne“ a **znak do řeči**.

Žáci si procvičují **komunikační dovednosti** během každé aktivity ranního kruhu. Je třeba nastavit pro každého žáka individuálně komunikační systém, který závisí na jeho potřebách podpory. Alternativní způsob komunikace a využívání všech přístupných komunikačních kanálů by mělo být běžnou součástí života ve škole. Samozřejmostí by měl být funkční systém průběžného vzdělávání a metodického vedení pedagogů. V dnešní době, s možností využití moderních technologií, je také vhodné

využít dostupnou výpočetní techniku – těmi jsou například **tablety, dotykové obrazovky, interaktivní tabule**.

### 6.1.5 Rozvoj klíčových kompetencí

Při aktivitách realizovaných v ranním kruhu probíhá vždy rozvoj více **klíčových kompetencí** současně, neboť **jsou navzájem propojeny a vzájemně se ovlivňují**. Závisí vždy na typech činností. Rozvoj klíčových kompetencí u žáků má význam pro jejich soužití s okolím.

Při vzdělávání žáků s těžšími formami mentálního postižení a souběžného postižení více vadami se snažíme vybavit žáky souborem základních klíčových kompetencí na takové úrovni, která jim umožní uplatnit vhodnou formu komunikace a soužití s okolním světem. Respondentky se jednoznačně shodly, že aktivity v ranním kruhu mají vliv na rozvoj především **komunikativních, sociálních a personálních kompetencí**. „*Sociální a personální, už jen respektování tohoto prostředí. Potažmo, když budou schopni respektovat tady to prostředí sociální, budou možná schopni respektovat ho i někde jinde. Respektují své spolužáky, dospělé*“ (respondentka 9). „*Určitě komunikativní a sociální, navzájem se poslouchají, vnímají, jsou tam spolu*“ (respondentka 5). „*Tak nejvíce komunikativní, protože se snažíme komunikovat. U nás nikdo nemluví, takže znakováním a gesty a vůbec tím, že si předávají navzájem fotky. (...) sociální a personální, protože se snažíme nějakým způsobem kooperovat*“ (respondentka 3). Třetí nejvíce uplatňovanou a rozvíjenou kompetencí v ranním kruhu je respondentkami považována **kompetence k učení**. A to zejména při tzv. kalendářních aktivitách.

Celkově se shodly respondentky na třech klíčových kompetencích, které jsou v ranním kruhu při aktivitách nejvíce rozvíjeny. Za nejdůležitější uvedly kompetence komunikativní a sociální, které se navzájem prolínají při všech činnostech a třetí označily kompetenci k učení. Jedna respondentka také zmínila **kompetenci pracovní** v souvislosti s manipulací s pomůckami.

### 6.1.6 Postoj pedagogů k rannímu kruhu

Postoj pedagogů k rannímu kruhu může být různý v závislosti na jejich vlastních zkušenostech a preferencích, specifických potřebách a schopnostech žáků, kteří se

ranního kruhu zúčastňují. Ale také na přístupu a podpoře, kterou jim poskytuje vedení školy.

Respondentky, které realizují ranní kruh, ho považují za užitečnou součást vyučování, která **zlepšuje žákům jejich sociální a komunikační schopnosti, posiluje sounáležitost a připravuje na vzdělávací den**. Respondentka 3 v rozhovoru sdělila, že: *„Žáci v základních školách speciálních rozhodně potřebují takovéto rituály. Je to čas, kdy se snažím navodit pohodu, příjemný začátek dne, je slušné se pěkně přivítat. Snažíme se od rodičů dozvědět, co se předešlý den událo a s žáky si o tom povídat. Oni nám to sami neřeknou, ale je vidět, že jsou rádi, když si o nich povídáme.“*

Během rozhovorů bylo zjištěno, že pokud by byla vytvořena metodika, kde by si pedagogové základních škol speciálních mohli rozšířit repertoár činností prováděných v ranním kruhu, většina respondentek by této možnosti využila. Dvě respondentky projevily nezájem.

Někteří pedagogové považují ranní kruh za nejoblíbenější část dne, která poskytuje žákům smysluplný obsah prostřednictvím výuky a dává ve třídě žákům pocit pospolitosti. Budování jednoty třídy v základní škole speciální může být obtížné, protože žáci mají různé úrovně schopností a dovedností a bývají často nepřítomni. Když se pedagogovi podaří **ranní kruh přizpůsobit všem žákům ve třídě podle jejich individuálních potřeb, zapojit do činností každého žáka a podpořit tak vývoj jejich sociálních a komunikačních dovedností, může být ranní kruh opravdu velmi pozitivní a důležitou součástí jejich edukace**.

## 7 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření se uskutečnilo ve dvou etapách. **První části výzkumu** se zúčastnilo šest žáků třídy základní školy speciální, tedy žáků s těžkým a hlubokým mentálním a těžkým tělesným postižením a jedna žákyně s poruchou autistického spektra. Šetření bylo realizováno po dobu čtyřiceti školních dní prostřednictvím přímého zúčastněného a strukturovaného pozorování při zavedení a pravidelném používání nové metody „ranní kruh“ do výuky. **Druhé části výzkumu** se účastnilo devět speciálních pedagogů, s kterými byly uskutečněny polostrukturované rozhovory. V rámci výzkumného šetření se podařilo naplnit cíle práce a zodpovědět všechny výzkumné otázky.

### **Jak se liší průběh ranního kruhu ve třídách u žáků se souběžným postižením více vadami a ve třídách žáků s PAS s přidruženým těžším mentálním postižením?**

Vzdělávání žáků v základních školách speciálních vyžaduje vždy individuální přístup, protože každý žák má své specifické potřeby a schopnosti. Proto i ranní kruh v různých třídách žáků s odlišným převažujícím typem postižení musí být přizpůsoben potřebám a možnostem jednotlivých žáků.

Žáci se souběžným postižením více vadami mají většinou celkové nebo částečné omezení hybnosti a proto je nutné zajistit jim přiměřenou podporu pro jejich pohybové potřeby. Ranní kruh je organizován tak, aby podporoval především jejich komunikaci, sociální dovednosti a aktivity pro rozvoj motoriky. Pomůcky jsou vytvářeny se zřetelem na jejich další možná přidružená postižení, například obrázky a komunikační karty jsou zvětšeny pro přijatelnější viditelnost a snadnější manipulaci.

Ve třídách žáků s poruchami autistického spektra je důležité při realizaci ranního kruhu klást důraz na podporu struktury, předvídatelnosti a vizuálního podnětu. Ranní kruh organizovat tak, aby podporoval tyto potřeby a umožňoval žákům navázat kontakt s ostatními spolužáky. Mohou být prováděny různé vizuální aktivity, rituály a hry na podporu sociální interakce.

V průběhu akčního výzkumu byl do třídy žáků se souběžným postižením více vadami, tedy žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením a přidruženým těžkým tělesným a smyslovým postižením, implementován ranní kruh, jehož konečná verze obsahuje tyto aktivity: Pozdrav a přivítání, Kdo je ve škole?, Jaký je dnes den?, Jaký je

měsíc? a Jaké je roční období?, Jaké je počasí?, Jak se dnes cítíš?, Jak jsi přišel/přijel do školy? a Závěrečná písnička. Při rozhovorech se speciálními pedagožkami, které měly různé zkušenosti s používáním metody „ranní kruh“ v edukaci žáků základní školy speciální, si badatelka ověřila, že je nezbytné přizpůsobit aktivity ranního kruhu individuálně potřebám a schopnostem konkrétní třídy potažmo jednotlivým žákům.

### **Které možnosti komunikace využívají pro žáky pedagogové při realizaci metody „ranní kruh“?**

Pedagogové při realizaci ranního kruhu využívají různé možnosti verbálních a neverbálních forem komunikace.

Participant akčního výzkumu byli žáci se souběžným postižením více vadami a podpora komunikačních schopností u nich zahrnovala užití různých forem AAK. Během akčního výzkumu byly vytvořeny a používány grafické symboly – černobílé a barevné piktogramy, obrázky a fotografie. Souběžně byla využívána jednoduchá intuitivní gesta a komunikace znakovou řečí, která je ve škole nyní vedením velmi podporována. Používání všech forem komunikace bylo vždy doprovázeno verbální řečí pedagogických pracovníků.

Badatelka během akčního výzkumu vytvořila celou sadu vizuálních pomůcek, které jsou prakticky využitelné během aktivit v ranním kruhu a jsou dostupné pro žáky ve všech třídách základní školy speciální. Jedná se o pomůcky, které podporují komunikaci u žáků využívajících formy AAK. Uvítací básničku a školní písničku převedla do vizualizované podoby ve dvou verzích. Použila při tom černobílé piktogramy a v druhé verzi využila obrázky se znakovou řečí.

Z rozhovorů s pedagogy vyplynulo zjištění, že většina respondentek, které realizují ve výuce ranní kruh, nejvíce používá v komunikaci s žáky mluvenou řeč, černobílé a barevné piktogramy, různé kreslené nebo reálné obrázky a fotografie.

### **Které klíčové kompetence jsou u žáků nejvíce rozvíjeny v průběhu realizace metody „ranní kruh“?**

V průběhu první části výzkumného šetření byli participant (žáci) v souladu s aktivitami v ranním kruhu podporováni ve čtyřech oblastech vývoje – komunikaci a

řečovém projevu, socializaci a sociabilitě, poznávacích a orientačních schopnostech a jemné motorice. Všichni participantů dosáhli pokroku v různých oblastech vývoje. Z výsledků akčního výzkumu vyplývá, že sledovaní žáci dosáhli největšího pokroku v oblastech komunikace a řeči a v oblasti socializace a sociability. Pozorované oblasti vývoje byly dány do souvislostí se schopnostmi a dovednostmi, které posilují jednotlivé klíčové kompetence žáků. Výsledkem bylo zjištění, že při realizaci ranního kruhu jsou nejvíce rozvíjeny komunikativní a sociální kompetence žáků. Těmi jsou schopnost navazovat kontakt s ostatními, dorozumívat se verbálně či neverbálně, respektovat dohodnutá pravidla chování a spolupracovat s ostatními. Tyto kompetence jsou klíčové pro úspěšné začlenění žáků a pro budování pozitivního prostředí ve třídě.

Z rozhovorů s pedagožkami vyplynulo, že podle jejich zkušeností a názorů jsou všechny klíčové kompetence navzájem propojeny, vzájemně se ovlivňují a v průběhu aktivit v ranním kruhu jsou nějakým způsobem všechny posilovány. Nejvíce rozvíjeny jsou ale jednoznačně kompetence komunikativní spolu se sociálními a personálními. Třetí nejvíce uplatňovanou a rozvíjenou kompetencí v ranním kruhu je respondentkami považována kompetence k učení.

### **Jaký je reálný zájem pedagogů o využití metody „ranní kruh“ ve výuce?**

V základní škole speciální, kde respondentky společně působí, nejsou zavedeny jednotné metodické postupy pro edukaci žáků. Vzdělávání musí být v souladu se školním vzdělávacím programem a záleží pouze na pedagogovi jaké metody pro naplňování vzdělávacích cílů použije. Zavedení a používání metody „ranní kruh“ je tedy plně v kompetenci pedagogů.

Postoj respondentek k rannímu kruhu se liší v závislosti na jejich vlastních zkušenostech a preferencích, specifických potřebách a schopnostech žáků, které ve třídě vzdělávají. Pět z devíti respondentek ranní kruh zařazuje pravidelně každý den do výuky, ostatní ho v podstatě nerealizují. Badatelka zjistila, že není žádná souvislost mezi zájmem pedagogů o metodu „ranní kruh“ a skladbou žáků či délkou praxe pedagoga. To znamená, že i když pedagogové mají různé zkušenosti a schopnosti, rozhodují se používat ranní kruh ve výuce na základě vlastní vůle. Badatelka je přesvědčena, že motivací pro používání ranního kruhu ve výuce je vlastní odhodlání. To

by mohlo znamenat, že pedagogové, kteří se rozhodnou používat tuto metodu, jsou motivováni svou vlastní touhou a vírou v její účinnost.

Pokud pedagog dokáže přizpůsobit ranní kruh individuálním potřebám všech žáků ve třídě, zapojit každého z nich do činností a podpořit tak rozvoj jejich sociálních a komunikačních dovedností, může být ranní kruh velmi pozitivní a důležitou součástí vzdělávání.

## DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Cílem této kapitoly je shrnout některé další poznatky, které vyplynuly z výzkumného šetření a mohou ostatním pedagogickým pracovníkům pomoci při plánování edukačního procesu žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žáků s poruchou autistického spektra s přidruženým těžkým mentálním postižením vzdělávaných v základních školách speciálních.

Během výzkumného šetření bylo prokázáno, že metoda „ranní kruh“ představuje systematický přístup k organizaci a interakci v rámci třídy, pozitivně ovlivňuje rozvoj schopností a dovedností žáků s těžkým mentálním postižením a poskytuje jim mnoho příležitostí k získávání elementárních znalostí. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje vždy individuální přístup, protože každý má své specifické potřeby a možnosti. S tím souvisí i zjištění v rozhovorech s pedagogy, že nemají zájem o jednotnou podobu průběhu ranního kruhu ve škole.

Badatelka v tom však spatřuje možnost k dalším úvahám, protože jednotná realizace alespoň části ranního kruhu sebou může přinést řadu výhod. Jednou z nich je pomoc pro udržení kontinuity díky jednotnému systému v průběhu ranního kruhu, což může být užitečné například při nepřítomnosti pedagogických pracovníků ve třídě. Pokud bude nastaven alespoň z části jednotný systém v průběhu ranního kruhu, budou žáci lépe přijímat změnu pedagoga. Sjednocenou částí by měl být alespoň rituál uvítací básničky a písničky, pro který badatelka během výzkumu vytvořila funkční pomůcky v souladu s metodami alternativní a augmentativní komunikace. Je však důležité brát v úvahu, že každá třída je jiná a má své vlastní specifické potřeby. Proto by měl být jednotný systém průběhu ranního kruhu navržen tak, aby byl přizpůsoben potřebám dané třídy. Zavedení takového systému je vhodné diskutovat s ostatními pedagogy tak, aby byl navrhnout optimální průběh ranního kruhu, který bude fungovat pro všechny žáky dané speciální školy.

Dalším bodem, který stojí za zamyšlení je absence nastavení komunikačních systémů u některých žáků. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že většina pedagogů řeší komunikaci směrem k žákovi, ale nepodporuje dorozumění žáků směrem k sobě. Pedagogové hodnotí komunikaci žáků slovy: „Oni nám rozumí.“ Přesto by měli mít na paměti, že i když žáci rozumí slovům, mohou mít potíže s významem nebo s vlastní komunikací. Proto je důležité podporovat komunikaci v obou směrech. Během

výzkumu se badatelka setkala s řadou různých druhů obrázkových pomůcek, které pedagogové využívají pro aktivity v ranním kruhu. Nejzajímavější pro badatelku bylo využití moderní výpočetní techniky – tabletu – při realizaci ranního kruhu, a využití dalších moderních technologií při rozvoji funkční komunikace pro podporu dorozumění žáků s narušenou komunikační schopností. Je důležité vytvořit prostředí, ve kterém žáci mohou efektivně komunikovat a mohou být podporováni v rozvoji svých komunikačních schopností.

Je vhodné, aby pedagogové a ostatní členové školského týmu spolupracovali na vytvoření komunikačního plánu pro každého žáka, který potřebuje podporu. Tento plán by měl být individuálně přizpůsoben potřebám žáka a měl by zahrnovat různé metody a technologie pro podporu jeho komunikace. Tento plán by měl být průběžně aktualizován a měl by být součástí každodenních aktivit ve třídě, včetně ranního kruhu.

## ZÁVĚR

Ve vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a poruchou autistického spektra je důležité, aby pedagogové hledali vhodné způsoby, jak podpořit jejich rozvoj. Metoda „ranní kruh“ se zdá být užitečným nástrojem pro poskytnutí struktury a podpory pro tyto žáky, zejména v oblasti rozvoje sociálních a komunikačních dovedností. Je však důležité si uvědomit, že každý žák může mít v oblasti vzdělávání odlišné potřeby a těm by pedagogové měli být schopni přizpůsobit své výukové metody a strategie.

Teoretická část práce se v první kapitole zaměřila na charakteristiku cílové skupiny žáků a jejich vzdělávacích potřeb, což je klíčové pro pochopení, proč je metoda kruhu pro tuto skupinu žáků vhodná. Druhá kapitola se věnovala obecnému popisu metody kruhu a jejímu využití v různých typech alternativních škol a výukových metodách. Tato kapitola také ukazuje, že metoda kruhu je mnohem širší než pouze ranní kruh a může být aplikována v mnoha různých kontextech. Třetí kapitola pak poskytla podrobnější informace o konkrétní vzdělávací metodě ranního kruhu a jejích specifických aktivitách.

Výzkumná část byla rozdělena na dvě části a zabývala se sběrem a vyhodnocením dat, které se týkaly používání metody „ranní kruh“ ve výuce žáků základní školy speciální. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vliv má zavedení a pravidelné používání metody „ranní kruh“ na edukaci a chování žáků s těžšími stupni mentálního postižení, žáků s PAS a žáků se souběžným postižením více vadami. Tato zjištění byla dále diskutována s názory a zkušenostmi pedagogů. Byl zvolen kvalitativní přístup výzkumného šetření. V první části výzkumu byly studovány reálné školní situace za použití čtyřfázového akčního pro-aktivního výzkumu a sběr informací proběhl metodou přímého zúčastněného a strukturovaného pozorování. V druhé části výzkumu proběhly polostrukturované rozhovory s devíti speciálními pedagogy.

Výzkum prokázal důležitost pravidelného používání metody „ranní kruh“ při edukaci a chování pozorovaných žáků třídy. Z výsledků akčního výzkumu vyplynulo, že žáci vlivem zavedení ranního kruhu do výuky dosáhli pokroku ve všech sledovaných oblastech vývoje, nejvíce však v oblasti komunikace a řeči a v oblasti socializace a sociability. V rámci výzkumného šetření byly zodpovězeny všechny dílčí výzkumné otázky. Bylo ověřeno, že aktivity v ranním kruhu v různých třídách žáků s

odlišným převažujícím typem postižení musí být přizpůsobeny potřebám a možnostem jednotlivých žáků, protože vzdělávání v základních školách speciálních vyžaduje vždy individuální přístup vzhledem ke specifickým potřebám a schopnostem každého žáka. Dále bylo zjištěno, že pedagogové při realizaci ranního kruhu pro komunikaci s žáky nejčastěji využívají mluvenou řeč a z neverbálních forem komunikace volí černobílé a barevné piktogramy, různé kreslené nebo reálné obrázky a fotografie. Realizací ranního kruhu jsou nejvíce rozvíjeny a posilovány jednoznačně kompetence komunikativní spolu se sociálními a personálními. Bylo zjištěno, že postoj respondentek k rannímu kruhu se lišil v závislosti na jejich vlastních zkušenostech a preferencích, specifických potřebách a schopnostech žáků, které ve třídě vzdělávají, kdy pět z devíti respondentek ranní kruh zařazuje pravidelně každý den do výuky.

Ranní kruh může být velmi pozitivní a důležitou součástí vzdělávání, pokud pedagog dokáže přizpůsobit jeho průběh individuálním potřebám všech žáků ve třídě.

## SHRNUTÍ

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit vliv pravidelného používání metody „ranní kruh“ na edukaci a chování žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žáků s poruchou autistického spektra s přidruženým těžkým mentálním postižením. Obsahem práce je sedm kapitol – tři teoretické a čtyři výzkumné. První kapitola teoretické části je zaměřena na charakteristiku cílové skupiny žáků a jejich vzdělávacích potřeb. Druhá kapitola poskytuje rozsáhlý přehled kruhových metod a jejich využití v různých alternativních školách a výukových metodách. Třetí kapitola předkládá podrobnější informace o konkrétní vzdělávací metodě ranního kruhu v základní škole speciální a jejích specifických aktivitách. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter a jeho cílem bylo zjistit, jaký vliv má zavedení a pravidelné používání metody „ranní kruh“ na edukaci a chování žáků ZŠS. Získaná a vyhodnocená data jsou dále diskutována formou polostrukturovaných rozhovorů se speciálními pedagožkami ZŠS. Na závěr výzkumného šetření je posouzena účinnost a přínosy metody „ranní kruh“ pro vzdělávání těchto žáků.

## **SUMMARY**

The diploma thesis aims to determine the effect of regular usage of “the morning circle” method on the education and behavior of pupils with severe and profound mental disabilities, simultaneous disabilities with multiple disabilities and pupils with autism spectrum disorders with associated severe mental disabilities. The content of the thesis consists of seven chapters - three theoretical and four research. The first chapter of the theoretical part is focused on the characteristics of the target group of pupils and their educational needs. The second chapter provides an extensive overview of the circular methods and their use in various alternative schools and teaching methods. The third chapter presents more detailed information about the method of the morning circle for special needs education and its specific activities. The research was qualitative and its goal was to find out what effect the introduction and regular use of the "morning circle" method has on the education and behavior of primary school pupils. The obtained and evaluated data are further discussed in the form of semi-structured interviews with special educators of the special school. At the end of the research investigation, the effectiveness and benefits of the "morning circle" method for the education of these pupils are assessed.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Autorský tým APIV B. (n.d.). *Manuál: Jak pracovat s dětmi v komunitním kruhu*. NPI ČR Dostupné z: [https://zapojmevsechny.cz/user\\_files/Predchazeni%20sikane%20-%202%20metody/Jak%20pracovat%20s%20d%C4%9Btmi%20v%20komunitn%C3%ADm%20kruhu.pdf](https://zapojmevsechny.cz/user_files/Predchazeni%20sikane%20-%202%20metody/Jak%20pracovat%20s%20d%C4%9Btmi%20v%20komunitn%C3%ADm%20kruhu.pdf)
- Baer, D., Wolf, M., & Risley, T. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 1968, pp. 91–97. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310980/pdf/jaba00083-0089.pdf>
- Bargal, D. (2008). *Action research: A paradigm for Achieving Social Change*. *Small group research*, 39 (1), s. 17 – 27. Dostupné na: [https://issuu.com/gfbertini/docs/action\\_research\\_-\\_a\\_paradigm\\_for\\_achieving\\_social\\_](https://issuu.com/gfbertini/docs/action_research_-_a_paradigm_for_achieving_social_)
- Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání* (2. vyd). Paido.
- Belz, H. & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. (Vyd. 3). Portál.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada
- Canney, C., & Byrne, A. (2006, 28. February). Evaluating Circle Time as a support to social skills development - reflections on a journey in school-based research. *British Journal of Special Education*. 33(1), 19–24. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00407.x>
- Cefai, C., Ferrario, E., Cavioni, V., Carter, A., & Tracy Grech. (2014) Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, Vol. 32, No. 2, 116–130. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2013.861506>
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon hodnotících a výukových metod*. Grada Publishing.
- Department for Children, Schools and Families (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools*. Nottingham: DCSF Publications.

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/181718/DFE-RR049.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181718/DFE-RR049.pdf)

Drápela, D. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. MSD.

Franců, M. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence sociální*. MSD.

Gandalovičová, J. (2016, 1. listopadu). Česká odborná společnost aplikované behaviorální analýzy. *Aplikovaná behaviorální analýza*. Dostupné z: <https://www.csaba.cz/o-aba>

Geislerová, K. (2013). *Organizační formy práce při vzdělávání žáků s autismem*. MSD.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hlad'o, P., & Novotný, P. (2018). *Závěrečná zpráva k akčnímu výzkumu Projekt Šance pro každého žáka*. Dostupné na: <https://database.opvvv.msmt.cz/vystup/1>

Janák, D. (2018). *Vybrané metody výzkumu*. Opava. Dostupné z: [https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE\\_METODY\\_VYZKUM\\_U.pdf](https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZKUM_U.pdf)

Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: J. Maňák & V. Švec (Eds.), *Cesty pedagogického výzkumu* (s. 51–68). Paido.

Jensenová, A. (2022, 29. July). *A Schedule for Early Childhood Special Education Circle Time*. <https://abainschool.com/ecse-circle-time/>

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada

Kriete, R., & Davis, C. (2014). *The morning meeting book*. (3rd Edition). Responsive Classroom. Center for responsive schools, INC.

Kubová, L. (2011). *Řeč obrázků – Piktogramy*. Parta.

Kubová, L., & Škaloudová, R. (2012). *Řeč rukou – Znak do řeči*. Parta.

Leach, T., & Lewis, E. (2013). Children's experiences during circle-time: A call for researchinformed debate. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 31(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.702781>

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Matulčíková, M. (2007). *Reformnopedagogické a alternativne školy a ich prínos pre reformu školy*. AG MUSICA LITURGIA.

MKN-10: *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2019. Aktualizované vydání k 1. 1. 2020

Montessori. <http://alternativniskoly.cz/category/montessori/>

Mosley, J. (2006). *The Step by Step Guide to Circle Time*. Positive Press.

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha, MŠMT ČR, 2008 [cit 2022-02-22]. Dostupné z:

[https://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVP\\_ZSS\\_FINAL\\_31\\_7\\_2008.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVP_ZSS_FINAL_31_7_2008.pdf)

MŠMT ČR. *Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění účinném od 1. 1. 2021 [online]. Praha, MŠMT ČR, [cit 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54675/download/>

MŠMT ČR. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění účinném od 1. 1. 2021 [online]. Praha, MŠMT ČR, [cit 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54670/download/>

MŠMT ČR. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění účinném od 1. 2. 2022. Praha, MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

MŠMT ČR, *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* ze dne 24. září 2004, aktuální znění zákona k 1. 9. 2016. Praha, MŠMT ČR. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Neil, M., & Sanderson, H. (2017). *Circles of Support and Personalisation*. <http://www.allenshea.com/wpcontent/uploads/2017/03/circlesofsupportandpersonalisation-3.pdf>.

Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), s. 300–308.

Nováčková, J. (2011). *Komunitní kruh*. Metodický portál RVP.CZ.

[https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Komunitn%C3%AD\\_kruh](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunitn%C3%AD_kruh)

Ošlejšková, H., & Vítková, M. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Masarykova univerzita.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. (6. rozšířené a přepracované vydání). Portál.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. (4., aktualizované vydání). Portál.

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. (3. aktualizované vydání). Portál

Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada Publishing a.s.

Richterová, B., Seberová, A., Kubíčková, H., Sekera, O., Cisovská, H., Šimlová, Ž. (2020). *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Dostupné na: [https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV\\_publicace\\_doi.pdf](https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV_publicace_doi.pdf)

Rýdl, K. (2016). *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice - historie a současnost*. Univerzita Pardubice. <http://hdl.handle.net/10195/67778>

Sari, R. M. (2021, 25. April). Use of Circle Time in Supporting Learning 4.0. In *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2020)*, (Article 97, 1–5). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3452144.3452240>

Sárközi, R. (2005). Tradiční pedagogika versus moderní. *Britské listy*, 14. 3. 2005. <https://legacy.blisty.cz/art/22401.html>

Slobodová, T. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence personální*. MSD.

Šarounová, J. a kol. (2014). *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Portál.

Ševčíková, R., & Langerová, P., (n.d.). *Alternativní metody ve školství s ohledem na individuální přístup k osobnosti žáka*.

[http://www.cmvzdelavaci.cz/files/khk/alternativni\\_metody.pdf](http://www.cmvzdelavaci.cz/files/khk/alternativni_metody.pdf)

Štanclová, J. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní*. MSD.

Švarcová, I. (2012). *Základy speciální pedagogiky*. Parta.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Thorová, K. (2021, 12. ledna). Autismport: *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11)*. Národní ústav pro autismus, z.ú.  
<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

Tlamychová, M. (2015). *Ranní kruh a další rituály jako důležité aspekty edukace žáků s těžkým kombinovaným postižením* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/iy4vgu/>

Tvrzová, I. (2011) Školy a jejich alternativy. In A. Vališová, H. Kasíková (eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 91–104). (Vydání 2.). Grada Publishing.

Vágnerová, M. (2003). *Psychologie handicapu*. 3. část, Vývoj postiženého dítěte v předškolním věku. (Vyd. 2. opr.). Technická univerzita v Liberci.  
<http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:935fbde0-eabd-11e2-9923-005056827e52>

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. (2018). *Mentální postižení* (2. přepracované a aktualizované vydání). Grada.

Valenta, M., Müller, O., Vítková, M., Michalík, J., Kozáková, Z., Jurkovičová, P., Dosedlová, J., Strnadová, I., Mužáková, M. (2013). *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]* . (5. aktualiz. a rozš. vyd.). Parta.

Váňová, M. (2011). Alternativní školy: alternativní školy rozšiřují nabídku vzdělávacích cest. *Dingir*, 2011(4), s. 116–119.  
[http://dingir.cz/cislo/11/4/alternativni\\_skoly.pdf](http://dingir.cz/cislo/11/4/alternativni_skoly.pdf)

Večeřová, K. (2013). *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. MSD.

Vymazalová, E. (2012). Alternativní a augmentativní komunikace. In V. Regec, & K. Kroupová, *Komunikace a lidé se specifickými potřebami* (s. 187–204). Univerzita Palackého v Olomouci.

Willis, J., & Edwards, C. (2014). *Action research: models, methods, and examples*. Charlotte: Information Age Publishing.

World Health Organization. (2018). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). Retrieved from <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Zeisberg, V. (n.d.). *Circle Time Activities for a Special Education Classroom*.  
<https://classroom.synonym.com/circle-activities-special-education-classroom-7942534.html>

## Přílohy

### Obrázek 1

*Půdorys uspořádání třídy a místo pro realizaci ranního kruhu*



### Obrázek 2

*Zalaminované karty s piktogramy pro uvítací básničku a písničku*



### Obrázek 3

*Básnička s piktogramy – návod pro pedagogy*



### Obrázek 4

*Leporelo – uvítací básnička a písnička se znaky do řeči*



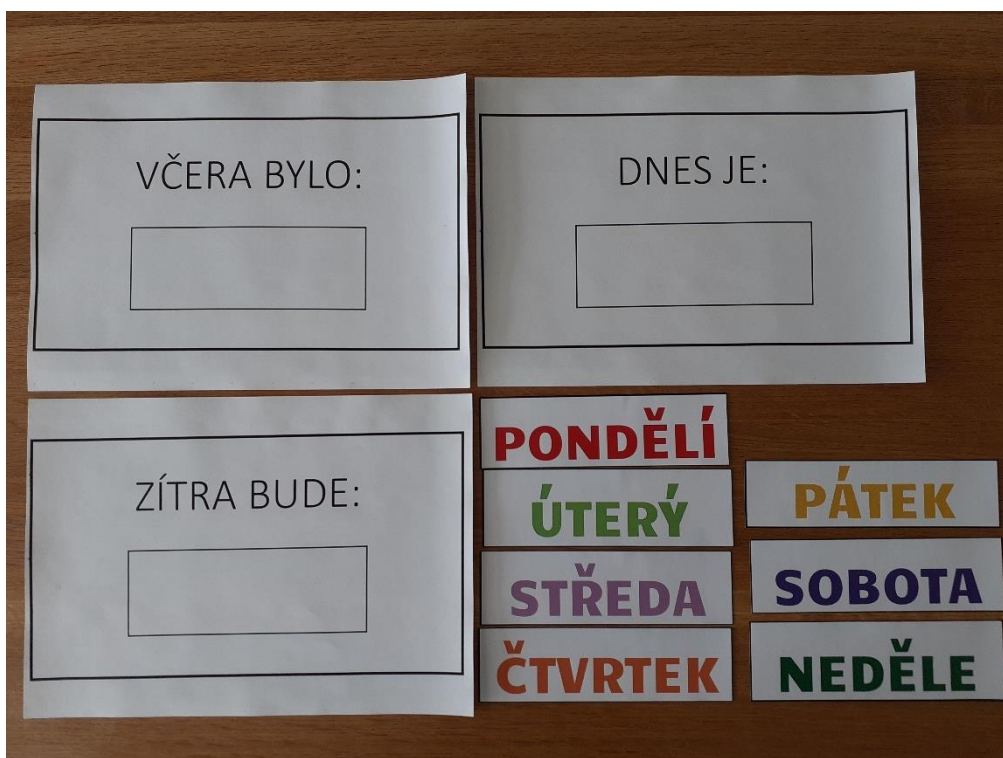
## Obrázek 5

*Piktogramy: domov, škola, dívka, chlapec*



## Obrázek 6

*Tabulky pro následnost dnů v týdnu*



## Obrázek 7

*Kartičky s měsíci a ročním obdobím*



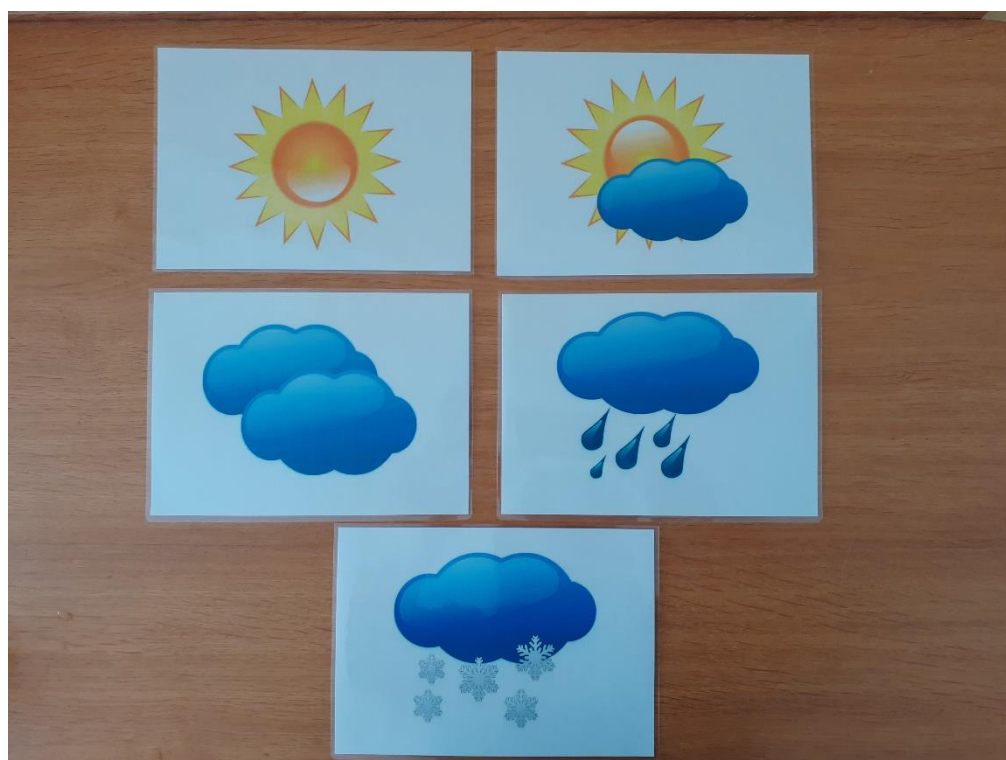
## Obrázek 8

*Kartičky ročního období s typickými symboly období*



## Obrázek 9

*Kartičky s počasím*



## Obrázek 10

*Kartičky s oblečením*



## Obrázek 11

*Kartičky s emocemi*



## Obrázek 12

*Soubor karet pro ranní kruh*

