

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika výuky výchovy
k občanství u žáků s PAS

Bc. Sommerová Eliška

Olomouc 2025

Vedoucí práce: Mgr. Kristýna Pryč Krahulcová, Ph.D.

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Specifika výuky výchovy k občanství u žáků s PAS“ vypracovala sama, a to pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce. Také prohlašuji, že veškerou použitou literaturu a zdroje jsem uvedla v seznamu použité literatury.“

V Olomouci dne:

Bc. Sommerová Eliška

Podpis:

Děkuji paní doktorce Pryč Krahulcové za odborné vedení práce, přívětivý přístup, vstřícnost a trpělivost během procesu vytváření této diplomové práce. Dále bych také chtěla poděkovat rodině, přátelům a partnerovi za podporu během celého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc.Eliška Sommerová
Katedra nebo ústav:	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Pryč Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2025

Název závěrečné práce:	Specifika výuky výchovy k občanství u žáků s PAS
Název závěrečné práce v angličtině:	Specifics of teaching civics to students with ASD
Anotace závěrečné práce:	Předmětem zkoumání diplomové práce je výuka výchovy k občanství u žáků s PAS. Primárním cílem je zjištění, popsání a navrhnutí možné realizace výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Práce je rozdělena na tři části, teoretickou, praktickou a metodickou. Teoretická část je zaměřena na definici poruch autistického spektra jejich klasifikaci, specifikace spojené se vzděláváním těchto jedinců dále pojednává o rámcových vzdělávacích programech a vzdělávacím oboru výchova k občanství. Praktická část zahrnuje metodologii výzkumného šetření a následnou analýzu i interpretaci dat. Autorka práce zvolila kvalitativní výzkum a pro sběr dat bylo užito polostrukturovaných rozhovorů s pěti vyučujícími občanské výchovy u žáků s PAS, které po přepsání podlely analýze pomocí otevřeného kódování. Pro hlubší interpretaci výsledků bylo využito metody „vyložení karet“. Třetí část sbírá data z první druhé části a tvoří krátkou metodiku pro výuku výchovy k občanství u žáků s PAS a přidruženým mentálním postižením. Celkově práce pojednává o způsobech a formách výuky výchovy k občanství, stejně jako jejích limitech.
Klíčová slova:	poruchy autistického spektra, mentální postižení, edukace, základní vzdělávání, žák, výchova k občanství
Anotace v angličtině:	The subject of the thesis is teaching citizenship education to pupils with ASD. The primary aim is to identify, describe and propose a possible implementation of teaching citizenship education to pupils with autism spectrum disorders with associated

	intellectual disabilities. The thesis is divided into three parts, theoretical, practical and methodological. The theoretical part focuses on the definition of autism spectrum disorders, their classification, specifications related to the education of these individuals, and also discusses the framework curricula and the educational field of education for citizenship. The practical part includes the methodology of the research investigation and the subsequent data analysis and interpretation. The author of the thesis chose qualitative research and semi-structured interviews with five teachers of citizenship education to students with ASD were used for data collection, which after transcription were subjected to analysis using open coding. A ‘card laying’ method was used to interpret the results in more depth. The third part collects data from the first and second parts and forms a short methodology for teaching citizenship education to pupils with ASD and associated learning disabilities. Overall, the thesis discusses ways and forms of teaching citizenship education as well as its limits.
Klíčová slova v angličtině:	autism spectrum disorders, mental disability, education, student, primary education, citizenship, civics
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Seznam zkratk Příloha č. 2 – Seznam kódů Příloha č. 3 – Otázky k rozhovorům Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru č. 1 Příloha č.5 – Přepis rozhovoru č. 2 Příloha č.6 – Přepis rozhovoru č.3 Příloha č.7 – Přepis rozhovoru č.4 Příloha č.8 – Přepis rozhovoru č. 5
Rozsah práce:	70
Jazyk práce:	český jazyk

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Poruchy autistického spektra	10
1.1 Definice a vymezení pojmu porucha autistického spektra	10
1.2 Klasifikace PAS.....	11
1.2.1 MKN 10.....	11
1.2.2 MKN 11	13
1.2.3 Komparace.....	15
1.3 Specifika ve vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra.....	15
2 Kurikulum.....	19
2.1 RVP	19
2.1.1 RVP ZV	19
2.2 výchova k občanství	21
PRAKTICKÁ ČÁST	23
3 Metodologie výzkumného šetření	24
3.1 Výzkumný problém	24
3.2 Cíl a výzkumné otázky	24
3.3 Kvalitativní výzkum	25
3.4 Výzkumný soubor	26
3.5 Výzkumné prostředí	26
3.6 Metoda sběru dat	27
3.7 Etické aspekty výzkumu.....	30
3.8 Validita	30
3.9 Metody analýzy dat	31
4 Analýza a interpretace dat	32

4.1	Analýza dat	32
4.2	Interpretace dat	49
4.2.1	Praktická podoba výuky	49
4.2.2	Motivace jako cesta k dosažení cíle	51
4.2.3	Vliv rodiny a pedagoga na výuku.....	52
4.2.4	Úskalí ve výuce jako hranice mezi dobrým a obtížným tématem.....	53
4.3	Odpovědi na výzkumné otázky	56
METODICKÁ ČÁST		59
5	Metodika pro výchovu k občanství u žáků s PAS	60
5.1	Předpoklady pro úspěšnou výuku.....	60
5.2	Výukový model	61
5.3	Výukové metody	62
5.4	Zásady pro tvorbu pracovních listů	63
6	DISKUSE	65
6.1	Limity studie.....	66
6.2	Rešerše.....	67
6.3	Návrh do praxe	67
ZÁVĚR		69
POUŽITÁ LITERATURA		71
Seznam příloh		75

ÚVOD

výchova k občanství. Předmět, který se často nazývá „odpadkový koš“ školních předmětů, a to i přes fakt, že jeho časová dotace je zpravidla velmi malá. Samotný název nám pak dává, co je cílem vzdělávání pro výchovu k občanství. Poskytnout žákovi v rámci hodin dostatečné informace k tomu, aby se mohl stát plnohodnotným občanem, a tedy součástí naší společnosti. V rámci školních let se s předmětem výchova k občanství tak musel setkat každý z nás a není tomu jinak ani v případě žáků s poruchami autistického spektra.

Autorka diplomové práce již třetím rokem působí jako učitelka na paragrafové škole, která se zaměřuje na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Během své praxe se setkala s tím, že výuka výchovy k občanství bývá mnohdy upozaďovaná jinými „důležitějšími“ předměty. Primárním determinantem, proč k tomuto fenoménu dochází je dle autorky zejména faktor náročnosti příprav i samotné podání problematiky v kombinaci s nedostatkem časové dispozice. Autorka při tom zastává názor, že právě u žáků s poruchami autistického spektra by měla výuka těchto společenských předmětů hrát významnou roli. Výuka výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením se tak stala předmětem této diplomové práce.

Na základě těchto skutečností si autorka stanovila cíl diplomové práce, kterým je zjistit, popsat a navrhnout, jak je možné realizovat výuku výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením.

Práce je rozdělena na tři části. Část první je částí teoretickou. Ta si klade za cíl objasnit teoretický rámec práce a s ním spojená témata jako je klasifikace poruch autistického spektra, specifika vzdělávání těchto jedinců, kurikulární podchycení výchovy k občanství v rámci rámcových i školních vzdělávacích programů.

Část druhá je částí praktickou. Ta pak objasňuje nastavení výzkumu, jeho cíle, metody, triangulaci, sběr dat a jejich interpretaci spolu se zodpovězením výzkumných otázek.

Třetí, a poslední částí, je část metodická. Ta si klade za cíl představit metodické podchycení občanské výchovy právě pro žáky s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením.

TEORETICKÁ ČÁST

V rámci této kapitoly se autorka zaměřuje na objasnění terminologie a klasifikace poruch autistického spektra spolu se specifiky, které obnáší vzdělávání právě těchto žáků. Zároveň jsou zde definovány důležité části rámcových i školních vzdělávacích programů a cíle i obsah výchovy k občanství jako takové.

1 Poruchy autistického spektra

V rámci této kapitoly se autorka zaměřuje na objasnění terminologie a klasifikace poruch autistického spektra spolu se specifiky, které obnáší vzdělávání právě těchto žáků.

1.1 Definice a vymezení pojmu porucha autistického spektra

Pojem autismus je v odborném i veřejném prostoru více než padesát let. Jako takovému mu dal za vznik americký psychiatr Leo Kanner. Samotné slovo autismus pak vzniklo od slova „autos“, což v řečtině vyjadřuje slovo „sám“. Kanner tak popsal jednu z nejčastějších domněnek obklopující poruchy autistického spektra, kdy jedinci s touto poruchou často mohou působit, že si žijí sami ve vlastním světě. Přestože Leo Kanner poprvé použil výraz autismus v kontextu poruch autistického spektra, nebyl prvním, který výraz „autismus“ v psychiatrickém okruhu využíval. Psychiatr Eugen Bleuer autismem, již v roce 1911, označil jeden ze symptomů schizofrenie. Díky dualismu pojmu v jednom oboru se ještě nedávno zaměřovala schizofrenie s poruchami autistického spektra a naopak. Pojem poruchy autistického spektra v kontextu, jak jej známe dnes vznikl až v roce 2013 (Thorová, 2016; Pastieriková, 2013).

Termín porucha autistického spektra (PAS) ještě donedávna v české literatuře často zastřešoval pojem pervazivní vývojová porucha, který vychází z desátého vydání mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10). Pervazivní vývojové poruchy jednoznačně spadají mezi nejzávažnější z poruch mentálního vývoje u dětí. Tyto poruchy jsou všepřonikající neboli pervazivní a ovlivňují jedince v mnoha oblastech. Díky narušení mentálního vývoje jedince dochází k tomu, že nejsou schopni zpracovat a vyhodnotit informace stejně jako intaktní populace. Thorová (2016, s.59) popisuje, že jedinec diagnostikovaný PAS tak „*vnímá, prožívá, a tudíž se i chová jinak*“ (Valenta, 2018; Thorová, 2016; Pastieriková, 2013).

Bez ohledu na to, zda je používán termín poruchy autistického spektra nebo pervazivní vývojová porucha není možné opomenout tzv. autistickou triádu nebo v případě pátého vydání diagnostického a statického manuálu duševních poruch (DSM-5) autistickou dyádu. Přesto, že žádný jedinec diagnostikovaný PAS nemá totožné projevy jako jiný se stejnou diagnózou, je možné pozorovat jisté singularity v oblasti postižení vývoje. Za autistickou triádu se považuje narušení představivosti, sociální interakce a komunikace. V případě již zmíněné DSM-5 došlo k úpravě diagnostických kritérií a to sice, že jedinec diagnostikovaný PAS již nemusí vykazovat stereotypní a rigidní chování v oblasti zájmů nebo hry a hovoří se tedy o autistické dyádě. Obecně bychom mohli poruchu autistického spektra definovat jako poruchu, které narušila

mentální vývoj jedince a tím se výrazně projevuje primárně v jeho komunikaci a sociální interakci (Thorová, 2016; Valenta, 2018).

1.2 Klasifikace PAS

Jak vyplývá již z úvodního charakteristiky a vymezení pojmu poruchy autistického spektra je mnoho diagnostických manuálů a klasifikací, které je v současnosti možné využívat pro hlubší rozdělení a popis jednotlivých poruch. Primárně se teď, nejen v oboru speciální pedagogiky, nacházíme v přechodném pětiletém období mezi desátou a jedenáctou revizí mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, MKN-11) a tudíž se nám naskýtá jedinečná možnost komparovat tyto dvě její verze. V rámci dalších podkapitol autorka představuje klasifikace PAS dle MKN-10 i MKN-11 a následně tyto dvě komparuje.

1.2.1 MKN 10

Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí v kontextu poruch autistického spektra využívá pojem **Pervazivní vývojové poruchy** a v rámci klasifikace je možné je vyhledat pod kódem **F84**. Do skupiny těchto poruch spadají takové, které lze charakterizovat narušením recipročních interakcí v oblasti socializace, zvláště pak v oblasti komunikace. Za další charakteristické rysy je považován repetitivní, omezený a stereotypní soubor aktivit a zájmů jedince. Tyto abnormality jsou pervazivní neboli trvalou součástí života jedince ve všech jeho aspektech. MKN-10 nadále zmíněné poruchy dělí na:

F 84.0 Dětský autismus

Tato pervazivní vývojová porucha je charakteristická primárně narušením nebo abnormálním vývojem dítěte, který je odhalen u jedince před dosažením jeho třetího roku života. Porucha narušuje reciproční interakce s okolím, komunikaci a projevuje se v stereotypním a omezeném chování jedince v oblasti zájmu i aktivit.

Mimo tyto jádrové charakteristické rysy se poměrně frekventovaně vyskytují i nespecifické potíže, jako jsou fobie, poruchy spánku a příjmu potravy, afektivní a sebedestruktivní chování.

F84.1 Atypický autismus

Od Dětského autismu se Atypický autismus jako pervazivní vývojová porucha odlišuje ve dvou možných oblastech. První ze zmíněných je, že nastoupila u jedince v pozdějším věku, a tudíž nebyly vypořádány odchylky ve vývoji jedince před jeho třetím rokem života. V druhé řadě pak nedošlo k naplnění všech třech diagnostických kritérií a v jedné nebo dvou oblastech nebyli vypořádány dostatečné abnormality i přes jejich výskyt v jiných oblastech.

Atypický autismus je často diagnostikován u jedinců s výraznou retardací nebo těžkou formou vývojové receptivní poruchy řeči.

F84.2 Rettův syndrom

Rettův syndrom postihuje výhradně dívky a u chlapců doposud neexistuje žádný zdokumentovaný případ. V období časného vývoje se jedinec vyvíjí normálně bez abnormalit, později nastává částečná, popřípadě pozvolná ztráta řeči a zastavuje se růst hlavy simultánně s poruchou obratnosti během chůze a používání rukou. Dochází k zastavení sociálního vývoje a hry, sociální zájmy se ale zpravidla udržují. Nástup těchto symptomů se obvykle objevuje okolo 7-24 měsíce života. Zhruba ve čtyřech letech se u dítěte začíná objevovat porucha koordinace trupu a plánování pohybů, později i nechtěné, nekoordinované pohyby. Rettův syndrom ve většině případech způsobuje těžkou mentální retardaci.

F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha

Pervazivní vývojová porucha, která se charakterizuje ztrátou již nabytých schopností v období několika měsíců po tom, co se jedinec až do nástupu problémů vyvíjel v normě. Často dochází ke ztrátě zájmu o svém okolí, objevují se stereotypní motorické pohyby a deficity v oblasti komunikace a navazování vztahů – obdobně jako u autismu.

F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby

Tato porucha vymezuje skupinu jedinců s mentálními deficity na úrovni těžké mentální retardace. Mezi primární problémy spojených s výše zmíněnou poruchou patří poruchy pozornosti, hyperaktivita a stereotypní chování. Stimulancia nemají v případě jejich užívání žádaný efekt a v některých případech může docházet k dysforickým reakcím. V dospívání je možné pozorovat nahrazení hyperaktivity sníženou aktivitou. Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby má nejistou nozologickou validitu.

F84.5 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom se obdobně jako v případě autismu projevuje narušením reciproční interakce s okolím, komunikace a manifestuje se v stereotypním a omezeném chování jedince v oblasti zájmu i aktivit. S tímto typem pervazivní vývojové poruchy je často spojována poměrná nemotornost. Abnormality vyskytující se s Aspergerovým syndromem tendenčně přetrvávají do dospělosti, kde se sporadicky mohou objevovat psychotické epizody. Rozhodující rozdíl oddělující tuto poruchu od autismu je ten, že v případě zmíněného syndromu nedochází opoždění kognitivních schopností ani vývoje řeči.

F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy

F84.9 Pervazivní vývojová porucha NS

1.2.2 MKN 11

V kapitole Definice a vymezení pojmu poruchy autistického spektra se autorka zaměřuje na vývoj pojmů obklopující autismus. Jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí sebou přináší, stejně jako páté vydání Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch, právě pojem **porucha autistického spektra**. MKN-11 charakterizuje PAS „*přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů nebo činností, které jsou zjevně netypické nebo nepřiměřené pro jednotlivcův věk a sociokulturní kontext*“. Nástup těchto deficitů zpravidla přichází v raném dětství, ale příznaky se mohou naplno projevit i v pozdějším vývoji, kdy omezené kapacity jedince již nejsou dostatečnými pro sociální požadavky. Deficity jsou natolik závažné, že vedou k postižení všech důležitých oblastí života jedince a jsou tudíž všudypřítomné v různých prostředích i kontextech. Intelektuální funkce i jazykové schopnosti jsou u jednotlivců s poruchou autistického spektra rozdílné a zahrnují tak celou škálu. V rámci MKN-11 je možné dohledat poruchu autistického spektra pod kódem **6A02** a dále se dělí na:

6A02.0 Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s mírným nebo žádným poškozením funkční řeči

Byly naplněny všechny podmínky pro stanovení poruchy autistického spektra a intelektové schopnosti i adaptivní chování se pohybují v průměru. Nedochází k narušení schopnosti jednotlivce využívat funkčně řeč k vyjádření svých potřeb nebo dochází pouze k mírným odchylkám.

6A02.1 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s mírným nebo žádným postižením funkční řeči

Byly naplněny všechny podmínky pro stanovení poruchy autistického spektra stejně jako poruchy vývoje intelektu. Nedochází k narušení schopnosti jednotlivce využívat funkčně řeč k vyjádření svých potřeb nebo dochází pouze k mírným odchylkám.

6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a se zhoršenou funkční řečí

Byly naplněny všechny podmínky pro stanovení poruchy autistického spektra a intelektové schopnosti i adaptivní chování se pohybují v průměru. Dochází k narušení schopnosti jednotlivce, s ohledem na jeho věk, využívat funkčně řeč/jazyk k vyjádření svých potřeb a tato komunikace probíhá v jednoslovných frázích, popřípadě dvouslovných větách.

6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušením funkční řeči

Byly naplněny všechny podmínky pro stanovení poruchy autistického spektra stejně jako poruchy vývoje intelektu. Dochází k narušení schopnosti jednotlivce, s ohledem na jeho věk, využívat funkčně řeč/jazyk k vyjádření svých potřeb a tato komunikace probíhá v jednoslovných frázích, popřípadě dvouslovných větách.

6A02.5 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a absencí funkční řeči

Byly naplněny všechny podmínky pro stanovení poruchy autistického spektra stejně jako poruchy vývoje intelektu. Dochází k narušení či téměř úplné ztrátě schopnosti jednotlivce, s ohledem na jeho věk, využívat funkčně řeč/jazyk k vyjádření svých potřeb.

6A02.Y Porucha autistického spektra, jiná určená

6A02.Z Porucha autistického spektra, neurčená

1.2.3 Komparace

Jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí v komparaci s její desátou verzí přináší řadu změn. V samotném kódování vybraných databází dochází k markantním odlišnostem. Zatímco MKN-10 problematiku autismu přináší pod kódem F84, její aktuálnější verze využívá kód 6A02. Pojem pervazivní vývojové poruchy v MKN-11 zaniká a nahrazuje jej pojem porucha autistického spektra. S těmito změnami se pojí i jisté rozdíly v oblasti klasifikace daných poruch. V nejnovější verzi Mezinárodní klasifikace nemocí se porucha autistického spektra dále dělí podle intelektových funkcí a řečových dovedností na pět podkategorií k čemuž ve starší revizi nedochází. Diagnózy jako je Dětský autismus nebo Atypický autismus v MKN-11 již není možné dohledat. Rettův syndrom, který byl v MKN-10 zařazen mezi Pervazivní vývojové poruchy v revidované verzi nezaniká, ale dochází k jeho přesunu mezi Stavby s poruchou vývoje intelektu jako významným klinickým příznakem pod kódem LD90.4. Autorka zastává názor, že jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí působí uceleněji a provázanost i jistá návaznost daných diagnostických kritérií tvoří spolehlivý diagnostický materiál, který adekvátně reaguje na potřeby současné situace ve zdravotnictví i speciální pedagogiky (MKN-10, 2025 [online]; MKN-11, 2025 [online]).

1.3 Specifika ve vzdělávání jedinců s poruchou autistického spektra

„V České republice je žákům s poruchou autistického spektra (PAS) garantováno vzdělávání v plném rozsahu od předškolního až po vysokoškolské vzdělávání s ohledem na jejich aktuální možnosti a závažnost symptomatiky jejich hendikepu.“ (Šporclová, 2018, s. 72). Tuto skutečnost na území České republiky deklaruje mimo Ústavu a další klíčové právní dokumenty, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), popřípadě vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Primární důležitost v české legislativě hraje zejména §16 školského zákona, který se zabývá problematikou podpory vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tutu skupinu jedinců definuje jako takovou, *„která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“* (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 3. 2025).

V kontextu rovných podmínek při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra hrají naprosto stěžejní roli právě podpůrná opatření, která mají pět stupňů a mohou přicházet ve formě:

- úpravy metod, obsahu, forem, organizace nebo hodnocení;
- individuálních vzdělávacích plánů;
- poradenské podpory;
- asistenta pedagoga;
- úpravě očekávaných výstupů;
- využití speciálních učebnic, jiných kompenzačních pomůcek nebo komunikačních systémů;
- úpravy podmínek ve vzdělávání při přijímání nebo ukončování studia (Thorová, 2016).

Školský zákon v § 16 odst. 2 uvádí ještě dvě možná podpůrná opatření a to sice:

- využití dalšího pedagogického pracovníka;
- zprostředkování školských služeb či vzdělávání v prostorách technicky i stavebně upravených (zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon – znění od 1. 3. 2025).

S ohledem na charakteristiku poruchy autistického spektra však tyto dva body nenesou velkou relevantnost v rámci poskytování rovných podmínek při vzdělávání.

„Většina žáků zvládá vzdělávací proces s velkými obtížemi, což je způsobeno nejen symptomy dané diagnózy, ale také nerovnoměrným vývojovým profilem, jehož důsledkem je, že dítě se některým dovednostem učí snadněji a mnoho dalších zvládá s velkými obtížemi. Pro efektivní vzdělávání těchto žáků je nezbytné, aby byl pedagog seznámen s aktuální vývojovou úrovní konkrétního žáka v jednotlivých oblastech rozvoje a/nebo s momentálními handicapy danými probíhající psychickou poruchou, a kladl tak na žáka přiměřené požadavky.“ (Čadilová, Žampachová, 2023, s. 28)

Právě nerovnoměrný profil jedince s poruchou autistického spektra může v rámci edukačního procesu vytvářet dojem, který není reálným, a tudíž může docházet k opakovanému selhávání žáka při výuce. U těchto jedinců není neobvyklé, že znají před započítáním školní docházky čísla, umí číst nebo znají všechny jízdní řády. Tyto „ostrůvkovité“ dovednosti nemusí být funkčního charakteru, a tak za dosažené považujeme pouze ty dovednosti, které jedinec umí využít ve své každodenní praxi. V reálném hledisku dochází k fenoménu, kdy si ať už rodiče či pedagogové nepřipouštějí reálnou mentální kapacitu dětí/žáků a domnívají se, že teprve se

správným přístupem může dojít k dosažení úrovně, kterých dítě ještě nedosáhlo. Faktickým jevem ovšem je, že v případě jedinců s poruchou autistického spektra se v 50-60 % případů vyskytuje současně mentální postižení (Čadilová, Žampachová, 2023; Thorová, 2016).

Thorová (2016) se v rámci své publikace Poruchy autistického spektra zabývá problematikou inteligence u osob s PAS. V kontextu těchto poruch se poměrně často objevuje termín „sociální dyslexie“. Inteligenci je možno rozdělit na několik druhů a to:

- sociálně emoční;
- logickou;
- verbální;
- vizuálně prostorovou;
- kinestetickou (Thorová, 2016).

I přes skutečnost, že se v případě poruchy autistického spektra mohou objevovat deficity ve všech těchto dílčích oblastech, charakteristické pro všechny zůstává narušení sociálně emoční inteligence. Nedostatky v této inteligenční složce vytváří tzv. sociální dyslexii, která v kontextu vzdělávání hraje významný determinant při volbě výukových modelů. Žák diagnostikovaný poruchou autistického spektra nevyužívá přirozené modely učení jako je sociální nápodoba, sdílení pozornosti nebo společné aktivity a je tudíž nezbytné vyhledávat jiné způsoby, jak dosáhnout maximálního rozvoje ve vzdělávání (Thorová, 2016; Šproclová 2018).

Snaha o maximální normalizaci žáků s autismem ve vzdělávacím procesu nevede k žádoucím výsledkům a dochází k jejich selhávání. Frekventovaně se v rámci jejich neúspěchu objevují nežádoucí projevy, zejména pak chování náročné na péči, narušení vztahů v kolektivu a v případě nesprávné intervence úplná izolace žáka. Mezi aktivně používané metody při práci s žáky s PAS patří strukturované učení, které vychází z TEACCH programu. Jako takové se řídí třemi zásadami a to sice: individualizace, strukturalizace a vizualizace. Všechny tyto tři aspekty hrají klíčovou roli v rámci volby výukových modelů. Vnesení jasné struktury do běžných aspektů výuky, jako je pobyt ve škole, časový harmonogram a individuální pracovní místo přináší žákům dostatečné množství předvídatelnosti a tím pádem i bezpečné prostředí v rámci edukačního procesu. V rámci strukturovaného učení je žádanou součástí vnášet do výuky aspekty z běžného života žáků a je klíčové zaměřit se na praktičnost sdílených poznatků (Drápela, 2013; Večeřová 2013; Thorová 2016, Šporclová, 2018).

ABA (aplikovaná behaviorální analýza) terapie se v posledních letech poměrně často vyskytuje v kontextu práce s osobami s poruchou autistického spektra. Jedná se o přístup,

založený na vědách zabývajících se povahou chování. Poznatky z těchto oborů využívá k systémové analýze a změně chování žádaným směrem. Prakticky se pomocí ABA terapie pracuje na optimalizaci sociálně komunikačních dovedností, sebeobslužných dovedností, schopnosti adekvátně řešit pracovní úkoly a rozvoje volnočasových i herních aktivit. Práce s využitím aplikované behaviorální analýzy je poměrně časově náročná a v literatuře se uvádí okolo dvaceti pěti až čtyřiceti hodin intenzivní výuky týdně k dosažení žádoucích výsledků. Mezi frekventovaně využívané přístupy a metody neodmyslitelně také patří využití sociálních příběhů, modelového chování, zrcadlení, logopedické intervence, zooterapií, arteterapií a mnoho dalších (Franců, 2013; Thorová, 2016; Šporclová, 2018).

V kontextu nízké sociálně emoční inteligence je klíčové uvědomit si, že žák s PAS nemá běžnou sociální motivaci a je tudíž nezbytně nutné volit takové motivační prvky, které povedou k efektivnímu zapojení žáka do výuky. Prakticky se mnohdy jedná o prvky vnější motivace, které mohou působit primitivním charakterem, avšak jejich účinnost je nezpochybnitelná. V pedagogické praxi je tedy možné využívat různých pochutin, hraček, oblíbených činností, her nebo třeba i zvolených sociálních interakcí. Samotná volba motivačního faktoru je čistě v dikci daného žáka a reálných možností pedagogických pracovníků (Slobodová, 2013; Žampachová, Čadilová, 2023).

Specifickým aspektem u žáků s PAS je jejich samotné prožívání, ve kterém nemusí rozlišit vnější vjemy oproti vnitřním emočním stavům a může tak lehce docházet k frustraci těchto jedinců. Při práci se žáky diagnostikovanými poruchou autistického spektra pedagogický pracovník musí volit takovou formu komunikace, která povede k co největšímu zamezení frustrace u vzdělávaných subjektů. Za klíčové se považuje předvídatelnost, jednoznačně formulovaný obsah s ohledem na komunikační schopnosti žáka, jasná, srozumitelná forma a využívání slovníku, který sebou nepřináší velké citové zabarvení. Během komunikační interakce je důležité pracovat se skutečností, že i přes dodržení všech daných zásad může dojít k psychické tenzi. Z tohoto důvodu je třeba vytvářet si dostatek prostoru pro interakci, kdy jedinec může prožít své emoce v bezpečném prostředí. Při konfrontaci s náročnými tématy je vhodné využít oblíbená témata či motivy, které mohou vést ke snížení frustrace (Štanclová, 2013; Žampachová, Čadilová, 2023).

2 Kurikulum

Průcha (2013) přikládá pojmu kurikulum tři základní významy:

- veškeré zkušenosti, se které žáci v rámci edukačního procesu získají, stejně jako jejich hodnocení nebo plánování;
- celkový průběh studia a samotný obsah vzdělávání;
- vzdělávací programy, plány nebo projekty.

V této kapitole se autorka zabývá třetím významovým vymezením kurikula, tedy základní strukturou kurikulárních dokumentů, které tvoří pevný rámec pro praktickou podobu současné výuky na školách. V první části se věnuje zejména obecnému rámci rámcových a školních vzdělávacích programů. V dalších podkapitolách je problematika zaměřená konkrétněji za účely naplnění cíle a podstaty diplomové práce.

2.1 RVP

„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“ (RVP ZV, 2023, s. 5). Pro účely naplnění cíle diplomové práce nejsou podstatné analýzy všech vzdělávacích programů pro jednotlivé etapy vzdělávání a autorka se tudíž dále zaměřuje na vymezení klíčových bodů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s důrazem na předmět výzkumného šetření.

2.1.1 RVP ZV

Existence i samotná podoba rámcových vzdělávacích programů vychází, mimo jiné, ze školského zákona konkrétněji § 4. Tyto dokumenty jsou následně koncipovány od obecných charakteristik a cílů po konkrétnější vzdělávací oblasti, jejich cíle a vymezení až po úplná specifika týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných či pokynů pro koncepci školních vzdělávacích programů.

„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“ (RVP ZV, 2023, s. 8). Klíčové kompetence představují nadpředmětové cíle, které by měly být celkovým výsledkem vzdělávacího procesu a jejich rozvoj by měl být součástí všech jednotlivých předmětů a dílčích cílů. Obecně je obsah

vzdělávání v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které se dělí dále na vzdělávací obory. V praxi se názvy vzdělávacích oborů často využívají jako názvy samotných vyučovacích předmětů. Učivo uvedeno v RVP má doporučující charakter a závaznými se stávají očekávané výstupy, které nasazují jistý standard českého vzdělávání. Praktickou podobu konkrétnějších, dílčích cílů tedy tvoří tyto výstupy, které jsou specifické pro jednotlivé vzdělávací oblasti i obory a mají činnostní, měřitelný charakter (RVP ZV, 2023).

V kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, obzvláště v oblasti problematiky vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je v rámcovém vzdělávacím programu stanovena takzvaná minimální doporučená úroveň pro očekávané výstupy. Tato minimální doporučená úroveň je standardně na nižší úrovni, než čemu odpovídá daná úroveň pro konkrétní očekávané výstupy v jednotlivých vzdělávacích oborech. Pro identifikaci této úpravy se ve zmíněném dokumentu používáno písmeno „p“ za standardním kódem používaným pro konkrétní výstup. V oblastech, kde není stanovena minimální úroveň je předpokládáno, že žák by měl být schopen dosáhnout stanovené úrovně i navzdory svému mentálnímu deficitu. V minulosti byla používána pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením příloha určená pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tento dokument v současnosti není aktuálním a jako náhrada mu slouží právě stanovení minimálních doporučených úrovní u očekávaných výstupů (RVP ZV, 2023).

K tomu, aby žák mohl být vzděláván s těmito úpravami je třeba doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonných zástupců, popřípadě zletilého žáka. Jedná se o podpůrné opatření, které musí být zahrnuto v rámci individuálního vzdělávacího plánu a je součástí podpůrných opatření od třetího stupně. Minimální doporučená úroveň je v komparaci se standardními očekávanými výstupy ponížena, nicméně je stále na vyšší úrovni než výstupy, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ŽSS). V komparaci s tímto dokumentem dochází k markantním odlišnostem i v samotném stupni vzdělání, kterého mohou žáci po dokončení povinné školní docházky dosáhnout. V případě vzdělávání dle ŽSS mluvíme o takzvaných základech vzdělávání, zatímco u RVP ZV jedinec dosáhne stupně vzdělání základní vzdělání a z hlediska budoucího vzdělávání po základní škole se žákům naskýtají odlišné možnosti.

2.2 výchova k občanství

V této podkapitole se autorka zaměřuje na vymezení vzdělávacího oboru výchova k občanství, zejména v kontextu základního vzdělávání, které je cílovým stupněm vzdělávání pro naplnění cíle a zaměření diplomové práce. Zároveň zde autorka komparuje výchovu k občanství v České republice s Bavarskem a Velkou Británií.

výchova k občanství je společně s Dějepisem součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost a dohromady mají časovou disponibilitu desíti hodin. V rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se jedná o vzdělávací obory, které je možné nalézt na druhém stupni a přirozeně svým obsahem navazuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, který po prvním stupni zaniká. Prioritní je v rámci oblasti Člověk a společnost vybavení „žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci poznali dějinné, sociální a kulturně historické aspekty života lidí v jejich rozmanitosti, proměnlivosti a ve vzájemných souvislostech... Zaměřuje se na utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí příslušnosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je budována současná demokratická Evropa, včetně kolektivní obrany...“ (RVP ZV, 2023, s. 53).

výchova k občanství se soustředí zejména na tvorbu hodnot, které žákům umožní orientaci v sociálních systémech a s tím související integraci do těchto struktur. Má za úkol rozšiřovat finanční gramotnost žáků, poskytnout přehled o státních a politických institucích a zároveň navádí k pochopení druhých, usměrňuje a vytváří morální hodnoty. Ukazuje rozmanité způsoby zapojení se do občanského života a podněcuje k aktivní participaci. Celkově je vzdělávací obsah tohoto vzdělávacího oboru rozdělen do pěti obsahově ucelených skupin:

- Člověk ve společnosti;
- Člověk jako jedinec;
- Člověk, stát a hospodářství;
- Člověk, stát a právo;
- Mezinárodní vztahy, globální svět (RVP ZV, 2023).

Žák se má v rámci společenskovedního vzdělávání postupně zorientovat v souvislostech lidského soužití, identity a fungování společnosti. V tematickém okruhu **Člověk ve společnosti** má za cíl se obeznámit s významem státních symbolů a učí se chápat různorodost názorů jako přirozenou součást demokratické společnosti. V této souvislosti se také učí rozlišovat netolerantní a extremistické postoje a uvědomovat si důležitost respektu a ohleduplnosti

v mezilidských vztazích. Na tyto základy přirozeně navazuje tematický okruh **Člověk a jedinec**, v němž se žák zaměřuje na sebepoznání, utváření osobní identity a vztahu k vlastnímu jednání. Učí se kriticky nahlížet na sebe i své okolí a chápat, jak osobní odpovědnost, kázeň a motivace přispívají k rozvoji jednotlivce i společnosti. Z poznání sebe sama a společnosti pak vychází i porozumění širším strukturám, které naši společnost utvářejí – tematický okruh **Člověk, stát a hospodářství** žáka uvádí do základních ekonomických principů, objasňuje mu roli státu v hospodářství a napomáhá mu zorientovat se v oblasti finanční gramotnosti. Na ekonomické souvislosti navazuje tematický okruh **Člověk, stát a právo**, který poskytuje žákovi základní vhled do fungování státní moci, typů států a právních vztahů, přičemž důraz je kladen na uvědomění si vlastních práv a povinností, význam právního rámce a role občana ve společnosti. Získané poznatky následně žák propojuje v kontextu mezinárodních vztahů – tematický okruh **Mezinárodní vztahy, globální svět** mu pomáhá chápat postavení České republiky v Evropské unii, její závazky a práva, a zároveň rozvíjí schopnost reflektovat aktuální globální problémy a formulovat k nim vlastní postoje v návaznosti na širší společenské a kulturní souvislosti (RVP ZV, 2023).

V kontextu společenskovedního vzdělávání je klíčové zmínit Etickou výchovu, která je v rámci českého vzdělávání dobrovolná a školy ji mohou zařazovat do svých školních vzdělávacích programů. Skutečnost, že tento předmět není mandatorní, ale je na dobrovolné bázi koresponduje v jistých aspektech s náturou klíčových vzdělávacích dokumentů v Bavorsku i Velké Británii. Z obsahového hlediska se české dokumenty podobají těm britským. Předmět „Citizenship“ obdobně jako výchova k občanství zahrnuje problematiku státu, práv a povinností občana, finanční gramotnosti, učí žáky k vzájemnému respektu a rozvoji jedince. Největší difference je možné pozorovat v oblasti náboženství, které v rámci výchovy k občanství není zahrnuto a není stanoveno jako samostatný předmět. Obdobně jako ve Velké Británii je tomu i v Bavorsku, které poskytuje více předmětů zabývajících se problematikou výchovy k občanství a mohou tak pojmout mnohem větší množství problematiky v rámci společenskovedního vzdělání již na základní škole (RVP ZV, 2023; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2025; Department for education, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci praktické části se autorka zabývá metodologií využívanou v rámci výzkumného šetření. Popisuje jednotlivé metody, postupy a rozhodnutí ke kterým během nastavování výzkumného šetření dospěla. V praktické části se nachází analýza i samotná interpretace dat.

3 Metodologie výzkumného šetření

V rámci této části diplomové práce se autorka věnuje metodologickému rámci, který byl v průběhu výzkumného zkoumání uplatněn. Autorka zde tak objasňuje proces přípravy a samotné výzkumné šetření, jednotlivá rozhodnutí, metody i aktéry, kteří v praktické části diplomové práce hráli svou roli.

3.1 Výzkumný problém

Autorka již třetím rokem působí jako učitelka na základní škole, zaměřující se na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Během prvního roku své praxe se autorka stala, mimo jiné, vyučující občanské výchovy těchto žáků. V rámci velmi krátké doby se na povrch dostal fakt, že výuka výchovy k občanství je často upozadovaná na úkor jiných, „důležitějších“ předmětů a je tak naplňováno jakési nutné minimum. Tato skutečnost, na základě autorčina pozorování, vznikala ze dvou důvodů. Primárním důvodem se jevila poměrná složitost příprav i samotné podchycení vyučované problematiky vzhledem k mentálním dovednostem vyučovaných. Sekundárním byla pak celková časová vytíženost pedagogů, kteří již neměli kapacitu na to adekvátně přizpůsobovat každé téma přesně na potřeby žáků. Problematiku výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením si tak autorka stanovila předmětem svého výzkumného zkoumání v rámci této diplomové práce.

3.2 Cíl a výzkumné otázky

Hlavní cíl:

Zjistit, popsat a navrhnout, jak je možné realizovat výuku výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením.

Výzkumná otázka č.1: Jaká témata jsou nejvíce problematická?

Výzkumná otázka č.2: Jak jsou hodiny občanské výchovy koncipovány?

Výzkumná otázka č.3: Jaké metody jsou v rámci hodin občanské výchovy používány?

Výzkumná otázka č.4: V čem jsou vyučující občanské výchovy limitováni v rámci realizace hodin?

Výzkumná otázka č.5: V čem účastníci výzkumu vidí největší limity ze strany žáků?

3.3 Kvalitativní výzkum

Hendl (2023) uvádí jako základní charakteristiku kvalitativního výzkumu proces při kterém je výzkumník v úzkém kontaktu s terénem. V rámci tohoto procesu pak zkoumá fenomény, které se nějakým způsobem neliší od běžné každodenní reality zkoumaných subjektů. Pomocí této skutečnosti se výzkumníkovi nazírá jedinečná možnost zkoumat předmět studie v kontextu dané oblasti. Primárním směřováním kvalitativního výzkumu je tudíž objasnění toho co, jak a proč se odehrává v rámci procesu rozhodování zkoumaných aktérů.

Naproti tomu kvantitativní výzkum je Chráskou (2016, s. 11) definován jako „*záměrná, systematická, činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

Obecně pak Hendl (2023) uvádí několik rozdílů mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem.

Kvalitativní výzkum:

- Vztah výzkumníka k subjektu je těsný
- Často vzniká teorie
- Slabá struktura
- Mikro zaměření
- Porozumění datům v kontextu
- Zkoumání dat do hloubky

Kvantitativní výzkum:

- Výzkumník si od subjektu drží odstup
- Verifikace či falzifikace teorií
- Silná struktura
- Makro zaměření
- Zobecňování dat
- Důraz na neměnnost a spolehlivost dat

výchova k občanství u žáků s poruchami autistického spektra je tématem, které si dle autorčina názoru zaslouží hloubkový pohled na získaná data i jejich rozbor. Domnívá se, že těchto dat může dosáhnout pomocí úzké spolupráce s výzkumným souborem, a tudíž jako adekvátní určila výzkum kvalitativní, který jí poskytne vhodné metody.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl autorkou koncipován s cílem zajistit autentické a klíčové informace určené pro naplnění cíle stanoveného pro tuto práci. Na základě tohoto rozhodnutí se autorka rozhodla výzkumný soubor složit ze speciálních pedagogů, kteří výchovu k občanství vyučují na speciálních školách. Na základě vlastních zkušeností se domnívá, že právě tito pracovníci mají nejlepší náhled do problematiky a jsou tudíž schopni poskytnout informace potřebné pro naplnění cíle. Každý pedagog má svůj individuální přístup k výuce, ale všichni směřují ke stejnému cíli, kterým je naplnění minimálních výstupů.

Kritéria pro účast na výzkumném šetření:

- Ženy/muži
- Dokončené nebo alespoň studované magisterské studium v oboru speciální pedagogika
- Povolání: učitelka/učitel na základní škole speciální se zaměřením na vzdělávání žáků s PAS (praxe není nutná)
- Učitelka/učitel na 2. stupni ZŠ
- Učitelka/učitel výchovy k občanství (není nutné, aby na této pozici aktuálně fungoval)
- Souhlas s účastí na výzkumném šetření
- Souhlas s pořízením audionahrávky

Výzkumný soubor byl zvolen metodou záměrného výběru. Autorka si po stanovení jednotlivých kritérií vyhledala pedagogy, kteří jednotlivá kritéria splňují. Tyto pedagogy následně oslovovala s žádostí o účast na výzkumném šetření. Autorka oslovila dohromady šest pedagogických pracovníků. K tomuto číslu se autorka dopracovala pomocí vyhledání tříd na druhém stupni v dané instituci a následnému oslovení pedagogů vyučujících výchovu k občanství. Mezi oslovenými pedagogy byli zástupci pedagogů s dlouholetou i krátkodobou praxí. Autorka zastává názor, že právě díky rozdílné délce praxe pedagogů je možné pokrýt největší množství narativů k realizaci výuky. Z oslovených šesti pedagogů se jich zúčastnilo pět. Všichni zúčastnění jsou členy jedné vzdělávací instituce. Každý je však členem jiné třídy. Na výzkumu se účastnily čtyři pedagožky a jeden pedagog. Jedná se o zástupce školy z Jihomoravského kraje.

3.5 Výzkumné prostředí

Výzkumné prostředí při výzkumném šetření sehrálo klíčovou roli. To bylo autorkou určeno před zvolením kritérií pro výzkumný soubor. Žáci s poruchami autistického spektra jsou vzděláváni na všech úrovních českého vzdělávacího systému i v rámci různých vzdělávacích

proudů. Autorka se tudíž rozhodla pro účely této diplomové práce zvolit instituci, která se specializuje čistě na vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Zastává názor, že právě toto prostředí může přinést autentické a stěžejní informace týkající se vzdělávání žáků s PAS.

3.6 Metoda sběru dat

Autorka se rozhodla metodu sběru dat zvolit polostrukturovaný rozhovor.

Švaříček (2007, s. 159) definuje rozhovor „jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“. Rozhovor se autorka rozhodla zvolit zejména díky možnosti navázání osobního kontaktu mezi výzkumníkem a dotazovaným. Díky blízkému kontaktu pak může výzkumník upravovat narativ rozhovoru podle reakcí, které jsou mu jakousi zpětnou vazbou. Bergin (2018) rozděluje rozhovory dle míry дирекce v rámci jejich průběhu na nestrukturovaný, strukturovaný a polostrukturovaný.

Strukturované interview dává jeho průběhu poměrně jasný narativ. Ten je výzkumníkem vytvořen v rámci příprav na konkrétní rozhovor. Vytvořené otázky mají jasnou formulaci, jejich podoba ani pořadí se v rámci celého procesu nemění. Naprostým opakem tohoto způsobu vedení interview je pak rozhovor nestrukturovaný. Ten se podobá běžné komunikaci mezi účastníky. Formulace, sled otázek i jejich dikce je plně ponechána na aktuálních situacích a směřování tazatele. Jedná se o formu, při které je možno navázat přirozené i bezprostřední vyjadřování. Jakýmsi kompromisem těchto dvou způsobů vedení je polostrukturovaný rozhovor. Dává tazateli poměrně volnou ruku, přitom má však oporu v jisté struktuře (Chráska, 2016).

Autorka zastává názor, že vzhledem k charakteru a nastavení výzkumného šetření je nejvhodnější formou řízení rozhovor polostrukturovaný. Ten dává autorce i účastníkům rozhovorů jasnou kostru. Zároveň je však možné doptávat se, doplňovat a zjišťovat informace nad rámec připravených otázek.

Příprava na rozhovory

„Otázky v kvalitativním interview by měli být skutečně otevřené, neutrální, citlivé a jasné. Základní snahou při vymýšlení otázek je minimalizovat vnucování určitých odpovědí samou formulací otázky“ (Hendl 2023, s. 175). V rámci přípravy na rozhovory autorka vycházela z publikací zabývajících se problematikou vedení rozhovorů jako je například kniha „Kvalitativní

výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor“ od Jána Mišoviče. V druhé řadě pak autorka vycházela z vlastních zkušeností, které získala v rámci psaní a přípravy vlastní bakalářské práce. Primárním cílem při konceptualizaci rozhovorů bylo získání informací, které povedou k bezprostřednímu naplnění cíle diplomové práce, stejně jako jejích výzkumných otázek.

První otázky se autorka snažila koncipovat tak, aby vedly k otevřené komunikaci v rámci celého interview. Měly za cíl, aby se dotazovaný navázal v myšlenkách na dané téma a vyjádřil k nim své autentické názory a postoje. Další otázky již zabíhaly hlouběji do problematiky. Mezi ně se pak stavěly dotazy, které měly za cíl myšlenkový tok rozšiřovat. V rámci interview měla autorka snahu vytvořit dostatečný manévrovací prostor pro případné doplňující otázky či rozpravu. Celý rozhovor byl plánovaný tak, aby na sebe logicky navazoval a nepřeskakovalo se z tématu na téma. Seznam otázek je k nahlédnutí v příloze č.3.

Realizace rozhovorů

Autorka po přípravě na rozhovory vyhledala webové stránky školy, na které se výzkumné šetření odehrávalo. Primárně zde pak vyhledávala kontakty na třídy, které jsou třídami druhostupňovými. Tyto třídy následně oslovovala pomocí emailu. Po tom, co byl navázán úvodní kontakt s třídními učiteli autorka obdržela informaci, který z vyučujících v jejich třídě působí jako pedagog vyučující výchovu k občanství. Ve dvou případech to byl samotný třídní učitel, ve třech zbylých případech se pak jednalo o jiného pedagoga. Jedna z oslovených tříd neměla žáky vzdělávány dle ŠVP ZV Základ pro život 2 a tudíž nebyla naplněna kritéria pro výzkumný soubor. Na základě této úvodní komunikace již autorka oslovovala konkrétní pedagogy. Ve většině případů se jednalo o osobní setkání v rámci, kterých účastníci vyjádřili zájem o účast na výzkumném šetření a bylo domluveno místo, datum a čas pro realizaci rozhovoru. V jednom případě probíhala komunikace nadále prostřednictvím emailových adres, celkový výsledek však zůstal neměnný.

Před realizací samotných rozhovorů autorka účastníkům výzkumného šetření zaslala otázky, které si pro rozhovory připravila. Motivací k tomuto kroku jí byl názor, že v případě cíle diplomové práce nejsou potřeba bezprostřední reakce účastníků, ale naopak dojde k většímu benefitu, pokud budou mít účastníci možnost se na rozhovory připravit a odpovědi si promyslet. Seznam dvanácti otázek byl tedy jednotlivým účastníkům prostřednictvím wordového dokumentu poskytnut. V rámci samotných rozhovorů se však počet otázek většinou téměř zdvojnásobil. I s touto skutečností autorka počítala a poměrně malé množství otázek autorka nastavila záměrně. Domnívala se, že kdyby byl účastníkům poskytnut větší počet mohlo by dojít k zbytečné tenzi a stresu u jednotlivých dotazovaných. Další a nepřipravené otázky tedy přicházely zcela přirozeně v rámci komunikace obou stran. Celkově se délka rozhovorů pohybovala okolo dvaceti pěti minut. Ve čtyřech z pěti rozhovorů došlo k osobnímu setkání. V jednom případě se rozhovor odehrával prostřednictvím aplikace WhatsApp. Zda se jednalo o osobní setkání či online se vždy odráželo z preferencí jednotlivých účastníků. V případě online setkání nechala autorka výběr platformy na dotazovaném. Vzhledem k charakteru aplikace WhatsApp došlo k výměně telefonních čísel. Všechny rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a s touto skutečností byli všichni seznámeni na začátku jednotlivých setkání. Samotný souhlas je potom zaznamenán na zvukové stopě. Se zvukovou stopou autorka dále pracovala a jednotlivé rozhovory si přepsala. Tyto dokumenty následně kódovala a vyhledávala v nich informace, které vedly k naplnění cíle diplomové práce.

3.7 Etické aspekty výzkumu

Švaříček (2007) mluví o etických rozměrech kvalitativního výzkumu. Zejména pak vystihuje potřebu informovaného souhlasu, důvěrnosti a transparentnosti finálních výsledků práce a jejich dohledatelnosti.

V rámci úvodní komunikace s účastníky výzkumného šetření autorka uváděla cíl i téma diplomové práce a ujistila se, že účastníci jsou s těmito fakty seznámeni. Zároveň všechny zúčastněné ujistila, že veškeré informace poskytnuty v rámci jednotlivých interview budou použity pouze pro akademické účely této práce, a tudíž nemohou být zneužita.

Souhlas s účastí na výzkumném šetření na téma Specifika výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra byl zúčastněnými účastníky slovně vyjádřen na začátku každého rozhovoru. Ten je pak zaznamenán v nahrávkách pořízených při realizaci rozhovorů. Svolení s pořízením audionahrávky bylo taktéž součástí úvodu v rozhovorech. Na závěr každého interview bylo autorkou zopakováno k čemu celé interview poslouží a uvedeno, kde bude možné práci i její výsledky dohledat.

3.8 Validita

Při zvažování kvalitativního výzkumu a zaručení jeho kvality a validity by měla být pozornost odkloňována od čistého výsledku výzkumného zkoumání a měla by být prisuzována velická důležitost samotnému procesu přípravy a realizace. Z tohoto důvodu by měl výzkumník poskytnout co nejdetailnější popis přípravy, průběhu i závěrů výzkumného šetření a odůvodnit jejich podstatu (Švaříček, 2007).

Hendl (2016) jako možné způsoby zvýšení validity studie uvádí:

- triangulaci
- validizaci výsledků účastníky výzkumného šetření
- kontrolu ze strany kolegů
- dlouhý pobyt v terénu
- komparaci s negativními výsledky
- audit s účastí externistů

Pro zvýšení validity studie se autorka rozhodla zvolit triangulaci zdrojů dat. Tím, že autorka vedla rozhovory se zástupci z pedagogických řad, kteří vyučují žáky v různých ročnících na druhém stupni, naplnila její podstatu. Autorka zastává názor, že právě díky diverzitě ročníků a

jejich výukovému obsahu je možné nahlížet na problematiku z různých úhlů pohledu a je tak možné pokrýt větší množství přístupů, které povedou k naplnění cíle diplomové práce.

3.9 Metody analýzy dat

Za kvalitativní analýzu dat se považuje interpretace a klasifikace lingvistických či vizuálních dat. Cílem jako takovým se pak stává objasnění implicitních i explicitních dimenzí v daných materiálech s ohledem na význam v kontextu ve kterém byla data získána (Flick, 2018).

Datová analýza vyžaduje od výzkumníka osvojení racionálního, reflexivního a poměrně striktního přístupu k získaným datům. Právě díky těmto vlastnostem je nadále schopen pojmenovat a odhalit nedostatky ve své vlastní datové analýze (Bergin, 2018).

Autorka se při volbě metod analýzy dat rozhodla vycházet z tzv. zakotvené teorie. Ta dle autorčina mínění může poskytnout adekvátní půdu pro dosažení cíle stanoveného pro tuto práci. V rámci zakotvené teorie se generují nové teorie, které se opírají o nově získaná data a jejich analýzu. Celkově se vytváří konceptuální schémata mezi jednotlivými proměnnými a dochází k neustálé komparaci získaných dat. Jako samotnou metodu pro analýzu zvolila otevřené kódování (Švaříček, 2007).

Primárním cílem otevřeného kódování je vyjádřit data a jevy v podobě pojmů. V praxi tedy výzkumník pročítá text a přiřazuje jednotlivým částem, větám či jiným celkům slova či jednoduché fráze. Tato metoda má poskytnout hlubší a rozpracovanější pohled do problematiky. Finálním výsledkem by měl být jakýsi seznam kódů připravený pro další interpretaci. (Hendl, 2023; Flick, 2018).

Technika vyložení karet je metodou, kterou se autorka rozhodla využít pro další interpretaci dat. Výzkumník v rámci této metody pracuje s kódy, které zpracoval v rámci otevřeného kódování a vytváří z nich logické celky novým žádaným způsobem, který vede k zodpovězení výzkumných otázek (Švaříček, 2007).

4 Analýza a interpretace dat

V rámci této části diplomové práce se autorka zaměřuje na analýzu a interpretaci získaných dat. Závěrem kapitoly je zodpovězení výzkumných otázek, které jsou stěžejní pro naplnění cíle diplomové práce.

4.1 Analýza dat

Po získání dostatečného zvukového materiálu na základě realizovaných rozhovorů se autorka věnovala jejich hrubému přepisu. Zastává názor, že právě díky delšímu času strávenému s materiály dochází k jeho hlubšímu pochopení, a tudíž i k jejich interpretaci. Zároveň zůstává skutečností, že se s psaným materiálem při kódování mnohem lépe pracuje. V rámci samotné analýzy tedy autorka procházela psaný text paralelně s jeho poslechem. Bylo vytvořeno celkově 31 kódů, které pod sebou skrývají klíčové informace. Níže je zobrazena tabulka o dvou sloupcích. V levé polovině se nachází jednotlivé kódy. Naopak v části pravé jsou již samotné výpovědi jednotlivých zúčastněných.

Kód	Výpověď účastníka výzkumu
Délka vyučovací hodiny	R1: „My máme bloky po třiceti minutách.“ R3: „To je prostě půlhodinový blok...“ R5: „Naše hodina je ve směr půl hodiny, že mi to té půlhodiny vezme no.“
Začátek hodiny	R2: „Takže vždycky naše hodina začíná nějakým základním opakováním údajů, které buď to předpokládám nebo už vím, že ti žáci znají a které se týkají toho tématu té hodiny. Takže pokud se budeme bavit konkrétněji například třeba právě o tom náboženství tak se můžu žáků vlastně na začátku hodiny zeptat, jestli vědí třeba jaký znak, jaký symbol používají třeba křesťané.“ R1: „...Začínáme tak, že žáci přijdou do místnosti, zapíší si datum. Já jim řeknu, jaké téma je v ten den čeká, oni si to všechno zapíší.“ R4: „Většinou to začíná nějakým tím, že si vlastně řekneme, co tu hodinu budeme dělat, co nás čeká. Na začátku se vracíme k nějakým minulým tématům, opakujeme nebo

	zprostředkováváme nějaké informace, které jsme prostě už řekli ale je to jen v rámci nějakého opakování.“ R3: „...Když teda učím tu dvojici žáků, tak tam si nejdřív střihnou o to, kdo si vezme židli, protože tu jednu máme v kabinetu, ale tu druhou si musí donést ze třídy. Tak to už je takový náš rituál na začátku hodiny. No a pak se pozdravíme, řekneme si, co vlastně budeme tu hodinu probírat. Většinou se teda snažím na začátku té hodiny zopakovat ty témata, co jsme brali minule, abych si byla jistá, že to jednak pochopili, že si to pamatují a že tom dokážou i samostatně mluvit. Je to teda takové, že třeba mají zavřené sešity a já se prostě ptám a oni se snaží odpovídat...“
Hlavní část výuky	R1: „Po tom jim dám nějaký výklad o tomto tématu, trochu je s ním seznámím a pak mám pro ně připravený pracovní listy, které buď vypracovávají samostatně anebo jim s tím nějak pomůžu. U toho si třeba zase povídáme, vysvětlujeme. Jakmile dodělají pracovní list, tak si to celé zkontrolujeme, zase si to nějak zhodnotíme.“ R2: „Ten střed hodiny se týká už té konkrétní, aktuálně probírané látky a tam už pak záleží na zvolené formě té výuky.“ R4: „Pak se dostáváme k nějakým novým tématům.“ R5: „Podíváme se na to video, potom si řekneme, co jsme na tom videu viděli a přečteme si třeba nějaký ten krátký text a uděláme třeba ten pracovní list. Z toho pracovního listu mi třeba vychází zápis do sešitu, ale ten nedělám pokaždé... Pokud k tomu video nemám, tak pracujeme víc s nějakým textem.“ R2: „Je tam nějaký výklad doplněný o nějakou vizuální podporu a ti jednotliví žáci vlastně zároveň plní na nějakém předpřipraveném pracovním listu nebo nějakém jiném výukovém materiálu vlastně plní ty úkoly, které

	jednoznačně plynou z toho samotného vizualizovaného výkladu.“ R3: „...pak se vrhneme na to aktuální téma té hodiny, kdy mám připravený většinou nějaký pracovní list. Ať už je to forma nějakého doplňování nebo vybírání z textu správné odpovědi nebo hodně pracujeme s výukovými programy na internetu a většinou je to tak, že se o tom bavíme, o těch věcech. Co třeba oni znají k tomu tématu, co se hodí nehodí.“
Konec hodiny	R1 „Celkově se jich pak na závěr ptám, co si z hodiny pamatují, co je třeba ještě zajímá, na co se chtějí zeptat a zhodnotím i je, jak pracovali. Jestli pracovali dobře, špatně, co by mohli zlepšit a tak.“ R5: „Většinou se to snažím nějak shrnout. Zjistit, jestli ten žák aspoň trochu pochopil, o čem jsme se tady bavili. Jestli pochopil třeba aspoň to gró toho, co tady teď spolu řešíme.“ R3: „Takže na konci té hodiny je to nějaký shrnutí, opáčko té aktuální probrané látky a prostor na otázky.“ R2: „...na konci si zase všechno to probrané zopakujeme...“
Úskalí pro pedagogy	R2: „...u nás na škole takové úskalí v tom, že málo, kdy se stává, že je ta třída složená z žáků ve stejném ročníku. Tím pádem se naráží na to úskalí, že nějaká projektová nebo tomu podobná výuka prostě není ani fyzicky realizovatelná a taky si myslím, že je to problematické i z hlediska toho, že by bylo bezpodmínečně nutný mít k tomu dostatek personálu ideálně prostě jeden na jednoho tak, aby ti žáci v průběhu tady toho nebyli frustrováni.“ R5: „Ono se to rozložilo no. Do šestky se nepřidalo skoro nic, ale všechno se to stáhlo do osmičky, do devítky a teď se na to naráží. Taky to nestíhám. Navíc ta časová dotace je na to malá.“ R1: „Určitě bych to někdy ráda vyzkoušela ale spíš nemám tedy ten prostor.“

	R5: „Jenomže první věc, co já jím vlastně musím říct je, že to se nestane, takže je to pro mě v tomhle směru hodně těžký... nějakým způsobem s tím pracovat, když mi tady sedí dítě a řekne mi, že chce být ornitolog, protože miluje ptáky a já se mu snažím vysvětlit, že nebude ornitolog.“ R4: „Za mě teď ale není nic, co bych si koupila a řekla jo super a budeme to prostě jakoby používat.“ R3: „No, kdyby hodina. To je prostě půlhodinový blok, kde si vlastně stihneme říct to podstatné a tím to jako končí. To je podle mě hrozná škoda, protože ve některých těch tématech, by se fakt dalo jít, nechci říct úplně do hloubky, ale dalo by se na to vymyslet spousta aktivit, kdy třeba ty nižší ročníky mají v rámci VKO nějaké orgány jako třeba soud nebo třeba jenom pošta. Proč bychom s těma dětma nemohli jít na tu poštu a podívat se na to, jak to tam vypadá? Mohli, ale není na to ten prostor.“ R3: „...Je to i starší vydání, takže ty věci tam už nejsou aktuální... Tam je spíš škoda, že nemůžu vždycky čerpat z tady těch zdrojů, protože to není aktuální.“ R4: „Určitě by to bylo fajn akorát nemáme moc prostor na to, to vytvářet.“ R4: „Samozřejmě jsou věci, které se mění, takže to nemusí být všechno aktuální. Jsou témata, co jsou stále stejná a jsou témata na které musíme reagovat.“
Používané metody	R1: „Nejčastěji mám hodinu s tím výkladem, kdy dětem různě vysvětluju věci. Oni naslouchají, já naslouchám jim, dávám jim různé otázky. Diskutujeme. Jak máme ty pracovní listy, tak tam máme různě práci s textem.“ R5: „...Videa, práce s textem, modelové situace. Snažím se to dítě třeba uvést do nějaké situace a jak by se zachoval. Občas dramatizaci ale používala bych ji radši častěji u spousty dětí to, ale třeba nejde.“

	R4: „Nějaké prezentace mi taky přijdou fajn a pak i nějaká témata, která tak jsou zprostředkovat tak i v rámci toho ČTedu nějaké ty krátká výuková videa abychom si to, co nejvíce zprostředkovali.“ R5: „Nachystám nějaký krátký text, nějaký pracovní list a hodně pracuju s videama.“ R4: „Ten výklad je opravdu jednoduchý, není to žádný dlouhý složitý výklad nebo monolog. Je to o tom, že si něco řekneme, pak si třeba něco najdeme nebo máme ten pracovní list.“ R5: „Dost často vycházím z videí, které jsou na ČT edu, přijdou mi fajn. Agent v kapse, pořad bankovy a tady ty věci využívám.“ R4: „To mi přijde v té výchově k občanství taky fajn, že se snažíme i vyhledávat informace, pracovat s těma informacemi. Právě když máme třeba téma naše škola, náš domov, tak si to vyhledáme na mapě, jak to tam vypadá, jaké je okolí, vytiskneme si to, pracujeme s tím.“
Nepoužívané metody	R2: „Určitě jsou to metody, které jsou pro ty žáky až nepochopitelné. Jsou to metody typy nějakých projektových, větších skupinových činností...“ R3: „...aby si něco vyhledávali na internetu, úplně to třeba neděláme.“
Podoba pracovních listů	R4: „Většinou se snažím, aby ten pracovní list už na první pohled nebyl zahlcený prostě nějak moc informacemi. S tím, že se mezi těmi jednotlivými úkoly snažím dělat viditelné mezery, udělat to trošku větší, dát tam dostatek prostoru, aby to nepůsobilo zahlceně. Snažím se tam střídat nějaké ty úkolky.“
Typy úkolů	R1: „Mají tam, jak jsem říkala, různě tu práci s textem, že si třeba něco přečtou a na základě toho musí něco vypracovat. Dále tam mám různé spojovačky, občas musí třeba i něco

	namalovat. Někde je třeba kroužkování A, B, C, D třeba, jako v rámci testu si i zkouší..." R5: „Většinou je to právě práce s textem. Různě doplňování do textu anebo třeba tam jsou možnosti. Potom různé abc, dokreslování do situací. Používáme třeba i myšlenkové mapy, takže takhle.“ R4: „Takže většinou jsou to věci typu spoj, doplň do věty, křížovka, samozřejmě i nějaké otázky/odpovědi, spojování s obrázkem. Není to vyloženě jen otázky/odpovědi ale jsou tam takové v „jednodušší věci, že tam nemusí všechno vypisovat.“ R2: „Obecně se tam objevuje kombinace všech forem. Tím, že žáci s PAS mají právě problém s tou komunikací, která se právě odráží na tom psaném projevu tak určitě není vhodně dát jim tam jenom uzavřené otázky na které budou jenom slepě odpovídat ano, ne a podobně. Jsou tam právě kombinace buď to uzavřených otázek, na kterých já si zároveň jako učitel češtiny ověřuju schopnost pochopení toho zadání a následnou odpověď v rámci té uzavřené otázky prostě na základě návodu, protože ty děti je třeba těžký, když jim do zadání napíšu zakroužkujte odpověď tak ji často podtrhávají a podobně, takže aby tam došlo k tomu základnímu pochopení a propojení nejenom s VKO a češtiny. A pak jsou tam samozřejmě nějaké otevřené otázky, aby se u žáků otevřela nějaká kreativní složka.“
Online portály	R1: „Většinou to spíš používám na základě těch online výukových zdrojů, kde zapnu na počítači třeba wordwall. Tam ty děti právě mají různé kvízy, spojovačky, osmisměrky a zkusí si to třeba i formou hry, což ty děti hrozně baví a zároveň se tím i hodně naučí.“ R5: „Na některé věci potom používám třeba wordwall na takové to zjištění, jestli to ten žák pochopil. Na některé ty témata na tom wordwall ty věci jsou.“

Limity žáků	R1: „Tak se může stát nějaké nepochopení, že ti žáci to pochopí úplně špatně a vlastně mi dávají i špatně odpovědi.“ R5: „Oni se to jako mechanicky naučí ale nechápou ten význam za tím.“ R2: „Mezi ty nejčastější úskalí jsou ty deficity z hlediska komunikace a porozumění ať už samotnému zadání nebo vůbec těm jednotlivým pojmům, které si myslím, že mohou být i pro intaktní populaci někdy složité.“ R4: „Ano, jsou pro ně hrozně abstraktní a strašně těžko vysvětlitelná.“ R5: „Mně opravdu nejvíce omezuje to porozumění, protože ve chvíli, kdy narazím na slovo, kterému nerozumím, které nemají zavedené ve slovníku, tak já ho musím nějak opsat. Pak se často stává, že narazím na to, že ten opis nejde udělat bez těch slov, kterým oni zase nerozumí. To je vlastně největší limit.“ R4: „Já, když to vezmu konkrétně na toho mého žáka tak tam jsme hodně limitováni tím, že on opravdu nezná spoustu věcí z toho běžného života a z toho běžného světa.“ R3: „Vlastně jsem po nich chtěla, aby si našli, co který pojem znamená a které rozdíly mezi nimi jsou. A vůbec teda nevěděli, vůbec nevěděli, která informace je relevantní, která už je navíc. Nebyli schopni vyselektovat, co je důležité a co ne.“ R1: „Takže fakt se setkávám s tím nepochopením často nebo se stává často, že některé děti nechtějí pracovat.“ R3: „Jo, já bych chtěla, aby ty děti byli víc samostatné, abych mohla jednou přijít do třídy a říct jim tak EU a potom aby mi ty děti samy našly třeba co to je, funkce, kolik států tam je a aby byli ti žáci schopní mi tyhle informace najít. Já si pamatuje, netýká se to teda úplně VKO ale HV, kdy já jsem měla pro ně úkol udělat referát na jejich oblíbeného zpěváka a tak. Vlastně bylo to udělaný tímhle stylem, že
---------------------------	---

	tam měli napsat jméno, oblíbená skladba, něco o životě a ty děcka vůbec nevěděly, co mají dělat. Jako vůbec. Byly strašně zaseklý a pořád se na něco ptaly.“ R3: „U těch našich žáků je veliký problém s tím porozuměním. To je veliký úskalí. Oni si to přečtou, vy se jich zeptáte, jestli tomu rozumí, oni řeknou, že jo. Pak jim ale řeknete ať vám to teda vysvětlí a oni vůbec neví. Je důležité si neustále ověřovat, zda to ty děti pochopily a případně jim to podat, co nejjednodušší formou, což ne vždycky jde.“
Vizualizace	R4: „Nemá pokyny vizualizované, protože rozumí tomu psanému textu.“ R1: „Takže když tohle nastane tak se snažím jim to zase ještě lépe vysvětlit nebo využiju třeba tu vizuální podporu, aby se jim to dalo ukázat i nějak na obrázcích, aby to opravdu pochopili.“ R4: „...se snažím hodně pracovat s nějakým obrazovým materiálem.“ R2: „je lepší mít takovýto výklad doplněný o nějakou vizuální podporu. To znamená věci, které jdou minimálně nějak vizualizovat tak takhle nastavit. To znamená, že využít k tomu obrázky, pokud je možnost tak třeba nějaká videa a další takové kompenzační pomůcky, kterými vlastně dokážu maximálně žákům přiblížit to téma, tak aby ho pochopili nejen prostě jako ten jeden obrázek...“
Zdroje	R2: „Ty materiály jsou obecně taková všehochuť. Využíváme prostě běžné učebnice a pracovní sešity z klasických základních škol, které jsou dostupné. Používáme samozřejmě i různé internetové zdroje a podobně...“ R3: „...co najdu na internetu...“ R4: „Používám nějaké zjednodušené učebnice, které byli vytvořené pro speciální školy.“

	R5: „Internet, určitě. Učebnice nepoužívám vůbec. Pracuju primárně s internetovými zdroji s různými projekty, co má třeba zpracované ZŠS Cheb. Používám třeba i nějaké prezentace ale primárně internet. „ R3: „Jo, mám tady nějaký učebnice přímo VKO pro speciální školy.“ R4: „...hodně používám nějaké materiály, které v rámci projektu vytvořila speciální škola v Chebu.“ R1: „Převážně využívám samozřejmě internet, kde v dnešní době máme plno informací a samozřejmě si vyhledávám zdroje, aby tam byly pravdivé informace a dále využívám třeba učebnice. Jak jsem ale říkala, tak využívám ty nižší ročníky, aby to naše děti zvládali. Hlavně tedy ty učebnice a internet ze kterých čerpám. „
Zpětná vazba	R1: „...a zhodnotím i je, jak pracovali. Jestli pracovali dobře, špatně, co by mohli zlepšit a tak.“
Motivace	R1: „Tak u velkých dětí, jak kdy. Někdo je klidně třeba na nějaké ty sladkosti, někdo si radši vybere potom odměnu, že třeba po obědě si může půjčit na chvíli tablet a něco si tam vyhledávat. Někdo si pak vytiskne třeba nějaké plakáty, co sbírá. Každé dítě má svoji motivaci a vlastně na to ho potom...“ R2: „...snažím se žáky motivovat k tomu, že vlastně některé ty věci z toho, co jsme se učili už vlastně i věděli, takže aby z toho měli i dobrý pocit, že se neučí jen něco nového, že se prostě jenom bflují ale že je tam i jejich nějaký vlastní zapojení se.“ R2: „...je důležitá ta motivace vnější...“ R1: „Ta pochvala je pro ně velmi motivační.“ R2: „Není to jenom o tom, že by všichni ti žáci měli za každé to učení dostat čokoládu nebo něco. Jsou tam i věci, které jsou sice vnější motivace ale jsou třeba i sociální. Třeba jsou pochváleni, jsou rádi, že třeba právě nějaký ten dílčí krok,

	který provedou sami a třeba už to znají před tím, než tu látku vůbec probírají tak už to je pro ně motivační. To, že něco vědí, a přitom se to mají teprve učit. Dá se ta motivace různě koncipovat a je to těžce individuální.“
Problematická témata	R5: „To jsou zase takové ty abstraktní témata. Třeba teďka mám rozpracované téma přátelství a kamarádství, což u spousty těch dětí je naprosto bez významu a nerozumí tomu...“ R5: „Potom mi přišlo poměrně náročné nějaká volba budoucnosti, volba povolání...“ R5: „No takové ty právní... Listina základních práv a svobod, lidská práva... opravdu ty právní témata plus ty evropská témata, která jsou pro ně úplně neuchopitelná.“ R1: „... těžko předává informace výběru budoucí školy nebo budoucího povolání...“ R1: „...je pravda, že plno práv, které ty děti třeba jako nikdy nenapadnou, neřeší je a zase se těžko vysvětlují.“ R2: „Myslím si, že nejhorší pro ty děti s PAS jsou právě věci, které se zabývají právem anebo obecně nějakou záležitostmi, která se týká nějaké logické souslednosti. Třeba i co se týče kariérního poradenství...“ R2: „Například pojem právo nebo pojem před profesní orientace, před profesní příprava vůbec, co to vlastně jakoby je...“ R3: „Já si myslím, že nejtěžší taková ta témata jsou postavení naší republiky v EU, celkově ta politika...“ R3: „Ty právní věci jsou potom taky náročnější. Pracovní právo, trestní právo tady ty právní věci no...“ R4: „Přijde mi, že hodně těžko uchopitelné u těchto dětí jsou takové ty sebezvojové témata. Já a moji kamarádi nebo úcta ke starým lidem, úcta k lidem.“ R4: „Třeba nějaká moje osobnost nebo právě tady to přátelství, kamarádství mezi lidmi. Někdy i přijde těžké pak

	když jsou v těch starších ročnících ty témata, co se týče třeba náboženství a tady ty věci se kterými se ti naši žáci úplně běžně nesetkávají...” R4: „Nějaké to týrání, zneužívání...přesně tady ty právní věci jsou taky hodně náročné zprostředkovat.“
Neproblematická témata	R3: „...tak například téma náboženství je něco, co se mi učí velice dobře.“ R4: „To protiprávní jednání jako nějaká krádež, policie a tohle, tak to takový ještě dobrý...” R1: „Když jsme se třeba bavili o právech dítěte, právech v rodině a tak, tak to si myslím, že ty děti chápaly jako hezky a bavilo se o tom taky dobře...” R3: „Potom třeba příprava na budoucí povolání to už jsou zase lepší témata...” R3: „Dalším tématem, na které si vzpomenu, že mi dobře vyučovalo byla třeba otázka náhradní rodinné péče, adopce...” R5: „Týrání nebo šikana budiž to se dá ještě...” R3: „Další dobré téma, byť trochu komplikované je třeba zneužívá dětí, týrání, šikana...” R1: „Téma, které se mi dobře připravuje a hezky se mi o tom vykládá s žáky je třeba téma přátelství...” R1: „...Další téma, co se mi třeba dobře připravuje jsou cestovní doklady, dokumenty...” R2: „Nejjednodušší témata jsou taková, která se dají poměrně dobře vizualizovat a jsou spíše víc taková nauková, a ne příliš vlastně určená pro nějaké větší logické přemýšlení. Jsou to témata, kdy se bavíme třeba o našem státu...” R2: „...Stejně tak to můžou být i třeba náboženství...” R5: „No, to, co jsou praktický, co vlastně vím, že těm dětem můžu nějak v praxi předvést nebo prostě vím, že je oni sami

	používají, pracují s nima denně. Bud' teda témata, co se týčou rodiny...“ R5: „...Zdraví, nemoc je taky ještě téma, se kterým se docela dobře pracuje...“ R5: „...i co se týče rozpočtu mi to přijde fajn, protože to je přece jenom matematika...“ R5: „Ještě třeba nějaké návštěvy institucí, popřípadě obchod a tady tyhle záležitosti...“ R4: „...místo, kde žiji. Takže moje bydliště, moje rodina, škola a tady ty věci se kterými se setkává v tom běžném životě. Může to být třeba téma moje město, vlastně ty věci tady kolem toho. Moje vlast vlastně takže takové tady tyhle témata.“
Projektová výuka	R1: „Nikdy jsem třeba nevyužívala s těma našima dětma nějaké projekty, protože nemá zároveň ten prostor na tohle vytváření abych si tu výuku nějak dobře připravila a zároveň asi úplně jsem ještě nepřemýšlela nad tím, jak bych to uchopila, aby to pro ty děti bylo zase zajímavé, aby to pochopily, aby to zvládly...“ R2: „Určitě jsou to metody, které jsou pro ty žáky až nepochopitelné. Jsou to metody typy nějakých projektových, větších skupinových činností...“ R4: „Myslím, že by se hezky dalo dělat třeba i nějaká projektová výuka ale tím, že třeba já konkrétně mám jenom jednoho žáka a nikdo jiný to nemá, takže spíš ty tematické nebo projektové dny nemáme jako vyložené v rámci toho VKO, ale když máme třeba svátky, třeba čarodějnice, tak to pro ně máme nějaké úkoly, ale není to v rámci toho VKO.“
Používané materiály	R2: „Ty materiály jsou obecně taková všehochuť. Využíváme prostě běžné učebnice a pracovní sešity z klasických základních škol, které jsou dostupné. Používáme samozřejmě i různé internetové zdroje a podobně. Každopádně veškeré to učivo, které těm žákům

	předkládáme tak jsou vždycky ty pracovní listy, pracovní materiály od nás vyrobeny od znovu a jsou jasné strukturalizovaný a individualizovaný vlastně pro potřeby těch konkrétních žáků, kteří jsou vyučováni...“ R4: „Encyklopedie nějaké třeba využíváme nebo tady tu literaturu no a pak samozřejmě i nějaké jakoby pomůcky, nějaké ty strukturované úkoly, které si sama vytvořím v rámci nějakého opakování.“ R5: „To je tak kombinace obojího. Někdy použiju něco vlastního, někdy zase něco hotového a upravím si to podle toho, aby se mi to hodilo.“ R1: „No většinou si tvořím spíše vlastní, protože je přizpůsobuju těm individuálním potřebám žáků. Občas ti teda něco okopíruju z nějakého pracovního sešitu, ale většinou když mám třeba devátý ročník tak kopíruju třeba ze čtvrtého ročníku, aby ty děti to jako zvládaly. Jinak si ale převážně hledám věci na internetu a tvořím si pracovní listy sama, aby to ty děti zvládaly.“ R3: „...Pokud najdu něco, co se mi nelíbí, tak si radši vytvořím svůj pracovní list, ale je to zase, že už ty pracovní listy mám třeba z předchozích let. Jsou moje ale nedělám je třeba hned na tu hodinu. Nebo to třeba dělám tak, že najdu něco na internetu a třeba úvod v tom pracovním listu si udělám svůj a pak tam dám nějaké cvičení, co najdu na internetu a pak tam vytisknu třeba něco z učebnice. Je to taková kombinace. Pracujeme třeba s nějakýma pomůckami, které někdo vytvořil přede mnou. Záleží podle toho, co k tomu tématu najdu za materiály tak podle toho se potom rozhoduju, jestli to použiju nebo si to radši vyrobím.“
Hra	R2: „Myslím si, že vlastně takovýhle způsob hry, který by byl přímo propojený s tou výukou by byl úplně skvělý, protože na té hře se dají vlastně ty jednotlivé situace, které

	mohou vyplívat třeba z toho práva samotného, a tak se dají v podstatě prožít.“ R1: „Děti by z toho zase měly radost, bavilo by je to a zase by se naučili něco víc i formou hry a nejenom z těch pracovních listů a z toho výkladu.“ R3: „Ano anebo třeba udělat deskovou hru na to téma, kdy oni by si mohli to vyzkoušet. Ne na všechno to samozřejmě jde. Desková hra udělat na soudní proces jednoduše ale, jak to udělat že.“
Reálná úroveň výuky	R3: „Mám tady tabulky do VKO pro devátý ročník, ale myslím si, že to dělám tak na úroveň třetí nebo pátý třídy. To, že ta pátá třída je asi maximum toho, co jsou schopni zvládat.““ R1: „Občas ti teda něco okopíruji z nějakého pracovního sešitu, ale většinou když mám třeba devátý ročník tak kopíruju třeba ze čtvrtého ročníku, aby ty děti to jako zvládaly.“ R5: „Je to různé. Kdybych měla vypíchnout toho nejšikovnějšího se kterým se dá pracovat nejlíp, tak jsme na úrovni páté třídy, i když je to vlastně osmák.“ R5: „U toho nejhoršího jsme tak druhá třída a je to sedmák. On je sociálně velmi zdatný ale tady tyhle témata, které se ho životně netýkají, tak tomu vůbec nerozumí.“
Exkurze	R4: „...Mně přijde fajn, třeba ty děti nikdy nebyly v kostele nebo si vlastně takhle projdeme...“ R4: „Takže mi přijde moc fajn, když se učíme o poště obecním úřadu nebo podobně, že se jdeme podívat... Půjdeme se podívat k té budově, půjdeme se podívat dovnitř, zjistíme, co všechno se tam může vyřídit. Jdeme se podívat poštu.“ R3: „Proč bychom s těma dětma nemohli jít na tu poštu a podívat se na to, jak to tam vypadá?“
Délka praxe	R1: „Výuku k občanství vyučuji zatím pouze dva roky.“

	R2: „Občanku vyučuji už sedm let...“ R3: „Momentálně občanskou výchovu vyučuji okolo jednoho a půl roku...“ R5: „No vlastně s přetržkou rodičáku čtyři roky.“ R4: „VKO vyučuji již sedmý rok nebo teda spíš sedmým školním rokem.“
Časová dispozice na téma	R1: „Noo, určitě bych zvládla i víc. Myslím, že těch pětadvaceti minut by ty děti vydrželi v té obcance a dalo by se tam dělat hodně věcí.“ R4: „Není to vždycky tak, že bychom třeba každou hodinu měli nové téma. Někdy je to téma takové kratší, jindy to téma máme rozfázováno i na více hodin.“ R3: „No, aby se stihli probrat všechny ty témata za ten rok, tak by to bylo asi nejlepší, aby to byla jedna ta půlhodina na jedno téma. Upřímně já to tak ale nedělám, protože já třeba i ráda například zase v tom náboženství, já se třeba ráda jednu tu půlhodinu bavím jenom o křesťanství, pak zase jenom o židovství. Vlastně by to asi mělo být tak, že za tu půlhodinu bychom se měli dotknout všech těch tří, ale mě to přijde škoda a málo a že si ty děti z toho nic neodnesou.“
Cíle	R4: „Není to o tom, že si jenom řekneme přesně křesťanství a tak podobně ale, že co to vůbec znamená, že někdo chodí do kostela...“ R5: „Mým cílem je to právě to, aby pochopil, proč jsme se tady teď tu půl hodinu seděli a aby mu to skutečně k něčemu do budoucna bylo. Ta využitelnost v praxi je podle mě nejstěžejnější.“ R4: „Já se většinou snažím vždycky v rámci těch informací udělat základ, a to se hodně řídím i v rámci ŠVP těmi jednotlivými výstupy. Takže, co by ten žák měl znát/umět. Vždycky se ale dívám na ty výstupy. ... Snažíme se, aby se děti k sobě chovali hezky, že jsou nějaká pravidla. Vlastně pořád se tady točíme okolo toho sociálu.“

	R3: „...ty děti jsou v tomhle u nás hodně drilovaný, jak se mají správně chovat...“ R4: „V tom VKO mi přijde hodně fajn, co nejvíce těch témat, které jdou dávat do toho praktického života...“
Rodina a výuka	R1: „Řeší to za ně rodiče, takže o tomto se mi s nima velmi špatně povídá, protože mi k tomu vlastně nedokážou nic pořádně říct.“ R5: „Oni vlastně neví, o čem mluvím, protože tu situaci prostě v životě sami nezažili anebo třeba jo, ale ty rodiče to s nimi nerozebrali.“ R1: „No určitě si prvně zjistím, jak to ty děti mají doma nebo jestli si něčím takovým neprošli, pokud to teda jde nějak zjistit. Samozřejmě jsem taková trochu opatrnější, беру to trošku i okrajově, když vím, že to ty děti zvládají a berou to v pohodě tak se můžeme pustit samozřejmě i do větších detailů ale občas je to opravdu těžké...“ R1: „Tak určitě třídní učitelé tohle řeší s rodičema. Poslechnu si pak taky informace, ale úplně jsem to do výuky nepoužívala.“
Přístup k žákům a výuce	R1: „Myslím si, že zrovna v té občanské výchově ano, protože je to občas hodně osobní ty témata. Nebo aspoň pro naše děti, že je to více uklidní, když si s nima o tom někdo popovídá jako kamarád, a ne jako nějaký nadřízený učitel.“ R5: „...mají dost velkou představu o tom, co by chtěli dělat. Jenomže první věc, co já jím vlastně musím říct je, že to se nestane, takže je to pro mě v tomhle směru hodně těžký... nějakým způsobem s tím pracovat, když mi tady sedí dítě a řekne mi, že chce být ornitolog, protože miluje ptáky a já se mu snažím vysvětlit, že nebude ornitolog. Musel by mít maturitu, musel by mít vysokou školu, a to prostě nejde. Snažíme se potom společně najít nějakou cestu, jak se k tomu jeho oblíbenému tématu v té budoucnosti přiblížit.“

	Pro mě to teda bylo hodně obtížný i vnitřně, protože některé to třeba hodně mrzelo.“ R3: „Oni mají celkem často jasnou představu o tom, co by chtěli dělat i když se to teda neshoduje úplně s jejich možnostmi, ale nechci jim úplně ničit jejich sny.“
Příprava na obtížná témata	R1: „No určitě si prvně zjistím, jak to ty děti mají doma nebo jestli si něčím takovým neprošli, pokud to teda jde nějak zjistit. Samozřejmě jsem taková trochu opatrnější, беру to trošku i okrajově, když vím, že to ty děti zvládají a berou to v pohodě tak se můžeme pustit samozřejmě i do větších detailů ale občas je to opravdu těžké...“ R3: „Vždycky se snažím k těmto tématům vzhledem k citovému rozpoložení některých našich žáků přistupovat jako velmi citlivě. Dobré je, že třeba konkrétně u jednoho našeho žáka, který hodně třeba řeší správné a špatné chování, tak je fajn, že on si vlastně vždycky přenese tu zkušenost přenese na nějakou pohádku, co třeba viděl. Hodně vychází ze všech možných animovaných pořadů anebo prostě naučných pořadů a vždycky si to umí hodit na tu situaci v tom fiktivním příběhu. To si myslím, že mu hodně pomáhá vyrovnat se s tím tématem, že si to jako nebere osobně ale řeší to prostřednictvím těch postavíček...“ R3: „Já se vždycky snažím si ty příklady, se kterými ty děti přijdou vyslechnout, jak to myslí a pak vždycky řeknu buď, že je to podobná situace, o které se bavíme nebo, že to je třeba trošku jinak a diskutujeme o tom.“
Vyučovaný ročník	R3: „To by stálo možná taky za zmínku, že mám dva žáky v devátém ročníku a jednoho žáka v šesté třídě.“ R4: „Zrovna teď mám ten šestý ročník“ R5: „je to vlastně osmák.“ R5: „...je to sedmák.“

Množství žáků ve výuce	R1: „Tak výuku mámě většinou buď individuální nebo ve dvojicích.“ R4: „...mám jenom jednoho žáka...“ R3: „...učím dvojici žáků...“
Přehled žáků	R2: „Z velké části žáci, kteří o tom třeba dříve v rámci VKO ještě neučili, tak jsou schopni říct, že je to třeba kříž. Jsou to takovéhle věci, které беру jako takový základ nějakého obecného přehledu...“

4.2 Interpretace dat

Po zpracování hrubých dat a jejich kódování autorka pro další interpretaci použila „vyložení karet“ jako metodu pro jejich další interpretaci. Jednotlivé kódy spolu souvisí a navzájem na sebe navazují. Z tohoto důvodu autorka vytvořila celkem čtyři tematické celky.

4.2.1 Praktická podoba výuky

Tricet minut jednou týdně. Individuální výuka nebo vyučující hodina po dvojicích. Z výzkumného šetření vylívá, že právě tyto dva faktory hrají nemalé determinanty při přípravě a realizaci výuky.

Účastníci výzkumného šetření uváděli, že ze začátku vyučovací hodiny se věnují zejména opakování či určité evokaci nového tématu. Ze získaných dat vyplývá, že právě opakování představuje klíčový faktor ve výuce a je tak zahrnut na začátku vyučovacích hodin stejně jako v průběhu i v jejich závěrech. Ve dvou z pěti příkladů byl uveden i jakýsi zahajovací rituál, který byl neměnný bez ohledu na téma či aktuální rozpoložení žáků. V rámci evokace dle výpovědi jednoho ze zúčastněných může docházet ke značné motivaci žáků, a tudíž vést k lepšímu naplnění stanovených cílů. „...*snažím se žáky motivovat k tomu, že vlastně některé ty věci z toho, co jsme se učili už vlastně i věděli, takže aby z toho měli i dobrý pocit, že se neučí jen něco nového, že se prostě jenom bífují ale že je tam i jejich nějaký vlastní zapojení se.*“ (jeden ze zúčastněných)

V případě hlavní části vyučovacích hodin docházelo, obdobně jako v případě úvodu, k poměrně shodě výpovědí jednotlivých dotazovaných. Primárně využívanou metodou byl zmiňován zejména výklad doplněný o obrazový materiál. Ten dle poskytnutých výpovědí přichází v podobě videí či monologu pedagoga asistovaného obrázkou či jinou vizuální

podporou. V návaznosti na tuto skutečnost pak většina dotazovaných jedinců uváděla jako další prostředek pro výuku pracovní listy.

Koncepčně mají tyto materiály za cíl prohlubovat porozumění probírané látky. V rámci pracovních listů proto často využívali práci s textem, která neustále podporuje předávané informace a simultánně by mělo docházet k ověřování jejich pochopení. A priori se účastníci výzkumného šetření vyhýbali typům úkolů jako jsou zejména otevřené otázky nebo otázky vyžadující odpověď ano/ne. Z jejich výpovědí vyplynula skutečnost, že právě tato forma nenaplnuje hlavní kritérium, kterým je ověření porozumění látky ze strany žáka. Za naopak vhodné byli u čtyř z pěti dotazovaných uvedeny uzavřené otázky, křížovky, různé spojování faktů (ať už obrázků nebo informací), dokreslování situací nebo doplňování možností do textu. Z hlediska struktury a vzhledu pracovních listů je dle poskytnutých výpovědí vhodné dodržovat jisté vzorce. „*Většinou se snažím, aby ten pracovní list už na první pohled nebyl zahlcený prostě nějak moc informacemi. S tím, že se mezi těmi jednotlivými úkoly snažím dělat viditelné mezery, udělat to trošku větší, dát tam dostatek prostoru, aby to nepůsobilo zahlceně. Snažím se tam střídat nějaké ty úkolky.*“ (jedna ze zúčastněných)

Dva z pěti zúčastněných zmínili během rozhovorů využití online portálu Wordwall pro výuku. Typy úkolů, které zde vyučující využívali se ve svém základu podobali těm, které se objevují v nejčastěji používaných pracovních listech. Tento výukový portál však supluje papírovou formu a její online forma dle účastníků výzkumů přináší do vyučovacích hodin element hry. Tři z pěti dotazovaných uvedlo aspekt hry užitečným pro výuku. Ta dle účastníků výzkumného šetření přináší možnost zajímavého předání probírané látky a zprostředkovává ji ve formě prožitku. V jednom z rozhovorů bylo uvedeno, že za vhodnou metodu považuje účastník výzkumného šetření i dramatizaci vybraných témat.

Faktor prožitku hraje významnou roli i v jiných podobách při výuce. Zejména možnost exkurze na různá místa či pracoviště byla zmíněna u nadpoloviční většiny zúčastněných. „*Proč bychom s téma dětma nemohli jít na tu poštu a podívat se na to, jak to tam vypadá?* (jedna z dotazovaných).

Za nevhodnou metodu při výuce byla zmiňována zpravidla projektová výuka. Z výzkumného šetření vyplývá hned několik skutečností, proč k tomuto faktu účastníci rozhovorů dospěli. Za determinující byla dle dotazovaných zmiňována zejména poměrná obtížnost uchopení této metody v kontextu nízké časové dispozice a mentální kapacity žáků pro výuku. Sekundárně pak samozřejmě odehrával roli i samotný počet žáků při výuce. V jednom

z pěti rozhovorů bylo zmíněno využívání projektové výuky v rámci vyučování, avšak k tomuto dle výpovědi docházelo zejména v rámci projektových dní pro celou třídu, a ne pro účely výchovy k občanství. Jedním z dotazovaných bylo samostatné vyhledávání na internetu označeno jako nepřínosné a je tak další metodou vyplývající z výzkumného šetření, která je pro účely výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra nevhodná.

Závěrečnou fázi výuky vyučující dle svých výpovědí nejčastěji věnovali prostoru pro opakování a dalšímu porozumění probírané látky. Právě porozumění a pochopení ze strany žáků hraje primární roli při výuce. Stejně jako v úvodní části vyučovací hodiny zde byl prostor pro volné vyjádření žáků, jejich dotazy a případnou diskusi. Klíčovou roli hrála evaluace, která může být silným motivačním prvkem. Samotným závěrem bylo účastníky výzkumného šetření zmiňováno shrnutí stěžejních bodů probírané látky.

4.2.2 Motivace jako cesta k dosažení cíle

Cíl je primárním determinantem při konstrukci a tvorbě vyučovacích hodin. Během výzkumného šetření cíle stanovované v rámci výuky nebyly ambivalentní a ve svých podstatách se shodovaly. Tři z pěti dotazovaných ve svých výpovědích uvedli jako klíčové využitelnost poskytnutých informací pro žáky v jejich životní praxi. „*Není to o tom, že si jenom řekneme přesně křesťanství a tak podobně ale, že co to vůbec znamená, že někdo chodí do kostela...*“ „*Mým cílem je to právě to, aby pochopil, proč jsme se tady teď tu půl hodinu seděli a aby mu to skutečně k něčemu do budoucna bylo. Ta využitelnost v praxi je podle mě nejstěžejnější...*“ (jedny ze zúčastněných).

Stanovované cíle se musí odvíjet z rámcových a potažmo školních vzdělávacích programů. Z výpovědí účastníků výzkumného šetření vyplývá, že právě tyto kurikulární dokumenty poskytují pevnou kostru, ze které následně čerpají pro stanovení svých dílčích cílů. Dva z pěti dotazovaných uvedli, že se v rámci svých hodin snaží cíle koncipovat tak, aby docházelo k rozvoji sociálních dovedností, které se díky charakteru poruch autistického spektra stávají deficitními.

V kontextu sociálních dovedností je podle výpovědí stěžejním článkem při výuce motivace. Získaná data implikují skutečnost, že v případě žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením je klíčovou motivací převážně motivace vnější. Dva z pěti dotazovaných zmiňovali motivačními prvky sociální odměny. Mezi nejčastěji uváděné patřily zejména pochvaly či pozitivní hodnocení odvedené práce. Stejně účinným motivátorem může být materiální odměna, která žákům přinese obdobnou satisfakci. Z výpovědí tedy vyplývá

diverzifikace motivačních prvků. „*Někdo je klidně třeba na nějaké ty sladkosti, někdo si radši vybere potom odměnu, že třeba po obědě si může půjčit na chvíli tablet a něco si tam vyhledávat. Někdo si pak vytiskne třeba nějaké plakáty, co sbírá. Každé dítě má svoji motivaci a vlastě na to ho potom...*“ (jeden z účastníků výzkumného šetření).

4.2.3 Vliv rodiny a pedagoga na výuku

„*... je to občas hodně osobní ty témata. Nebo aspoň pro naše děti, že je to více uklidní, když si s nima o tom někdo popovídá jako kamarád, a ne jako nějaký nadřízený učitel...*“ (jeden z účastníků výzkumu).

Z obecné charakteristiky výchovy k občanství, stejně jako z výpovědí účastníků, vyplývá, že tento předmět protíná hranice mezi edukační a osobní rovinou. Během zrealizovaných rozhovorů vyvstala na povrch jistá potřeba kooperace rodiče a učitele v rámci osobních témat. „*No určitě si prvně zjistím, jak to ty děti mají doma nebo jestli si něčím takovým neprošli, pokud to teda jde nějak zjistit. Samozřejmě jsem taková trochu opatrnější, беру to trošku i okrajově, když vím, že to ty děti zvládají a berou to v pohodě tak se můžeme pustit samozřejmě i do větších detailů ale občas je to opravdu těžké...*“ (jeden z účastníků výzkumu).

Přestože z výzkumného šetření vyplývá potřeba komunikace mezi rodiči a učitelem, dva z pěti zúčastněných uvedli rodiče i v negativním kontextu. V rámci prvního a pátého rozhovoru se otevřela témata ve kterých docházelo k jisté kritice rodičů v přístupu k vlastním dětem. Zejména se potom jednalo o jakési držení dětí v „nevědomosti“. „*Oni vlastně neví, o čem mluvím, protože tu situaci prostě v životě sami nezažili anebo třeba jo, ale ty rodiče to s nimi nerozebrali...*“ (jeden ze zúčastněných).

V návaznosti na zmíněné skutečnosti se pak vyučující zúčastnění na výzkumném šetření poměrně rozcházel v přístupu, který považují za adekvátní při komunikaci s žáky u obtížnějších témat. Nejčastěji dotazovaní volili jiný narativ v rámci dialogů dotýkajících se budoucího povolání. Dva z pěti zúčastněných uvedli, že se snaží žáky vystavit realitě jejich budoucích profesí i na úkor psychické pohody dětí. „*...mají dost velkou představu o tom, co by chtěli dělat. Jenomže první věc, co já jim vlastně musím říct je, že to se nestane, takže je to pro mě v tomhle směru hodně těžký... nějakým způsobem s tím pracovat, když mi tady sedí dítě a řekne mi, že chce být ornitolog, protože miluje ptáky a já se mu snažím vysvětlit, že nebude ornitolog. Musel by mít maturitu, musel by mít vysokou školu, a to prostě nejde. Snažíme se potom společně najít nějakou cestu, jak se k tomu jeho oblíbenému tématu v té budoucnosti přiblížit. Pro mě to teda bylo hodně obtížný i vnitřně, protože některé to třeba hodně mrzelo...*“

(jedna ze zúčastněných). Naopak během třetího rozhovoru vyučující uvedla, že v rámci těchto témat se své žáky nesnaží seznámit s realitou, tak jak pravděpodobně bude v jejich budoucnosti, ale nechává je nadále v jejich snech a představách. Z výzkumného šetření ovšem vyplývá, že bez ohledu na přístup k této problematice se vyučující snaží navázat přátelský vztah, který vede k uvolnění žáků, a tudíž i lepšímu dosahování stanovených cílů. Tuto tezi podporují zejména výpovědi dotýkající se individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Krásným příkladem je využívání oblíbených fiktivních postav jako prostředníků pro vysvětlení obtížných či nepříjemných témat.

4.2.4 Úskalí ve výuce jako hranice mezi dobrým a obtížným tématem

Úskalí, se kterými se vyučující i žáci setkávají v rámci hodin výchovy k občanství se stávají determinující pro řadu faktorů, které ovlivňují finální podobu dané výuky. V podkapitole „Praktická podoba výuky“ autorka zmiňuje, že v rámci zrealizovaných rozhovorů vyučující uváděli, že pro realizaci hodin občanské výchovy mají časovou dotaci třiceti minut jednou za týden. „*No, aby se stihli probrat všechny ty témata za ten rok, tak by to bylo asi nejlepší, aby to byla jedna ta půlhodina na jedno téma...*“ (jeden z účastníků výzkumného šetření).

Právě nízkou časovou dotaci uváděli čtyři z pěti dotazovaných jako jedno z úskalí, se kterým se musejí během přípravy na vyučovací hodiny potýkat. Vzhledem k malé časové dostupnosti nemají prostor využívat všechny metody a prostředky, které by byly pro žáky s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením vhodné a musejí volit takovou formu, která efektivně zprostředkovává veškeré potřebné učivo. Během revize školních vzdělávacích programů navíc došlo i k úpravě výchovy k občanství. „*...Do šestky se nepřidalo skoro nic, ale všechno se to stáhlo do osmičky, do devítky a teď se na to naráží. Taký to nestíhám. Navíc ta časová dotace je na to malá...*“ (jeden z účastníků výzkumného šetření). V jednom z pěti rozhovorů vyučující nezmínil pocit časové tísně.

V kontextu času vyučující zúčastnění na výzkumném šetření naráželi na skutečnost, kdy samotná příprava na jednotlivé hodiny je časově náročná. Všech pět vypovědělo, že každý materiál, který jim je dostupný je potřeba upravit na individuální potřeby žáků. Jako své zdroje často uváděli internet, popřípadě běžné učebnice, encyklopedie a pracovní listy pro intaktní žáky s potřebou jejich modifikace. Jako další materiály, které vyučující využívali v praxi dle jejich výpovědí vytvořili již jejich kolegové v minulosti. Ve dvou případech byl zmíněn projekt ZŠS v Chebu, který dle vyučujících poskytuje vhodné materiály využitelné v jejich pedagogické praxi. I v těchto případech však bývá potřeba jistá modifikace. „*...Je to i starší vydání, takže ty věci tam už nejsou aktuální... Tam je spíš škoda, že nemůžu vždycky čerpat*

z tady těch zdrojů, protože to není aktuální... “ „...Za mě teď ale není nic, co bych si koupila a řekla jo super a budeme to prostě jakoby používat... “ (dva účastníci výzkumného šetření).

Mezi další problémy, se kterými se vyučující v rámci své práce dle jednotlivých výpovědí setkávají je poměrná náročnost uchopení jednotlivých témat. Tento fenomén determinují zejména limity, kterých žáci díky svému postižení dosahují. *„Je to různé. Kdybych měla vypíchnout toho nejšikovnějšího se kterým se dá pracovat nejlíp, tak jsme na úrovni páté třídy, i když je to vlastně osmák...U toho nejhoršího jsme tak druhá třída a je to sedmák. On je sociálně velmi zdatný ale tady tyhle témata, které se ho životně netýkají, tak tomu vůbec nerozumí... “* (jeden z účastníků výzkumného šetření). Z výpovědí tudíž vyplývá, že témata vyučovaná na druhém stupni základních škol je třeba upravit na úroveň žáků na stupni prvním.

Účastníci výzkumného šetření uváděli mezi další limity, se kterými se žáci musejí potýkat zejména problémy s porozuměním. Špatné porozumění se ve výpovědích stávalo determinantem pro volenou úroveň výuky. V návaznosti na deficity v porozumění dotazování během rozhovorů vyjádřili jisté nedostatky u žáků ve vytváření logických souvislostí. Veškeré učení je dle výpovědí pouze mechanickou záležitostí, a tudíž mnohdy nemá funkční přesah. Jisté barikády nastávají i v oblasti slovní zásoby, která dle získaných informací není připravena na témata pro druhý stupeň. *„Mně opravdu nejvíce omezuje to porozumění, protože ve chvíli, kdy narazím na slovo, kterému nerozumí, které nemají zavedené ve slovníku, tak já ho musím nějak opsat. Pak se často stává, že narazím na to, že ten opis nejde udělat bez těch slov, kterým oni zase nerozumí. To je vlastně největší limit... “* (jeden účastníků výzkumného šetření).

V rámci jednoho z rozhovorů bylo dotazovaným zmíněna i poměrná nesamostatnost žáků, která vnáší do výuky jisté limity pro pedagoga zejména v rámci příprav.

Vzhledem k úskalím, se kterými se potýkají vyučující a vzhledem k limitům, které vnáší do výuky jejich žáci, vyvstala na povrch celá řada tematických oblastí, které jsou v hodinách výchovy k občanství problematické. Zejména se jednalo o témata abstraktního rázu, se kterými se žáci v běžném životě nesetkávají anebo ano ale s ohledem na charakteristiku poruch autistického spektra jsou pro ně obtížně uchopitelná. Mezi nejčastěji zmiňovanou problematiku patřilo zejména právo, evropská integrace a témata spojovaná s Evropskou unií, soudní systém i různá politická témata. V zásadě se na těchto oblastech shodli téměř všichni zúčastnění. Během výzkumu a jejich interpretace se objevila i témata, která někteří označovali za náročná a jiní naopak za relativně dobře uchopitelná. Ambivalentní výpovědi se objevovali především u problematiky přátelství, kariérního poradenství, vztahových a sebezvojevých oblastí.

Autorka vypožorovala, že vyučující, kteří aktivně působí ve straších ročnících tato témata označovali za ta jednodušší. Naopak vyučující nižších ročníků je považovali za velmi obtížná. Jistá návaznost zde hrála roli i v přístupu k žákům, a to zejména v oblasti kariérního poradenství.

Ze získaných dat vyplývá, že za efektivně uchopitelná témata byla považována témata praktická, se kterými se žáci každodenně setkávají. Abstraktní témata vyžadující hlubší myšlenkové procesy byla zmiňována spíše sporadicky. „*Nejjednodušší témata jsou taková, která se dají poměrně dobře vizualizovat a jsou spíše víc taková nauková, a ne příliš vlastně určená pro nějaké větší logické přemýšlení. Jsou to témata, kdy se bavíme třeba o našem státu, kde vlastně jsou například nějaké státní symboly a další věci včetně třeba naší státní hymny, které se dají celkem jasně těm našim žákům vlastně zprostředkovat, ukázat...*“ (jeden z účastníků výzkumného šetření). V průběhu jednotlivých rozhovorů se frekventovaně objevovali výukové oblasti zabývající se problematikou místa bydliště, školy nebo města Brna. Z hlediska komplexnějších témat bylo zmiňováno náboženství, náhradní rodinná péče nebo šikana ale také osobní doklady, státní symboly, popřípadě problematika rozpočtu a bankovníctví.

4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

V této části se autorka věnuje zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek, které si stanovila zpočátku tvorby této diplomové práce.

Výzkumná otázka č.1: Jaká témata jsou nejvíce problematická?

Na základě poskytnutých výpovědí autorka dospěla k závěru, že za nejvíce obtížná a problematická témata lze považovat taková, která si žáci nemohou vyzkoušet ve vlastní životní praxi jsou pro ně abstraktní a jen těžce uchopitelná. Další determinující faktor je pak samotná charakteristika poruch autistického spektra, která sebou přináší narušení sociálních interakcí, a tudíž témata spojená s touto problematikou se v rámci výzkumného šetření jevila dotazovým jako obtížná. Dva z pěti zúčastněných tuto tezi během svých výpovědí potvrdili. Během výzkumného šetření se ovšem objevila ambivalentní výpověď a sociální témata jako jsou přátelství nebo úcta ke starším lidem se jednomu ze zúčastněných jevila jako bezproblémová. Podobný fenomén autorka vyvodila i u tématu kariérního poradenství, kde byly výpovědi dotazovaných ambivalentního charakteru. Autorka vypožadovala skutečnost, že vyučující, kteří vyučují v nižších ročnících mají tendence označovat tato témata za obtížná. Čtyři z pěti účastníků výzkumného šetření uvedlo jako problematická zejména témata právního a politického charakteru stejně jako ta dotýkající se Evropské unie a evropské integrace.

Výzkumná otázka č.2: Jak jsou hodiny občanské výchovy koncipovány?

Z výzkumného šetření vyplývá, že konceptuálně všichni ze zúčastněných volili stejný model výuky. Determinující faktory pro modeláž jednotlivých hodin jsou dle poskytnutých výpovědí časová dispozice a počet žáků ve výuce. Disponibilita času určená pro hodiny výchovy k občanství se zpravidla pohybuje okolo třiceti minut jednou týdně. S ohledem na tuto skutečnost vyučující koncipují své hodiny tak, aby v nich efektivně zprostředkovali co největší množství informací s důrazem na porozumění probírané látce ze strany žáků. Ze získaných dat vyplývá, že výuka na škole probíhá primárně individuálně, popřípadě, když to umožňuje složení daných tříd, ve dvojicích. V návaznosti na sekundární determinant, tedy počet žáků ve výuce, učitelé volí strukturu hodin, která poskytuje velké množství interakce s žáky, eventuelně s žákem. Podle dat z výzkumného šetření se v úvodu vyučující věnují jistě evokaci nového tématu, popřípadě opakování látky z minulé hodiny. Po krátkém úvodu nastává primární část vyučovací hodiny, kdy dochází k seznámení se s novým tématem. V samotném závěru je opět prostor pro opakování, diskusi a dotazy ze strany žáků.

Výzkumná otázka č.3: Jaké metody jsou v rámci hodin občanské výchovy používány?

Obdobně jako v rámci jiných výzkumných otázek i zde docházelo k poměrně velké shodě výpovědí. Autorka se domnívá, že tento fenomén je způsoben skutečností, že všichni zúčastnění jsou součástí jedné vzdělávací instituce. Za primárně využívanou metodu je dle výzkumného zkoumání výklad doplněný o obrazový materiál, který v případě žáků s poruchami autistického spektra hraje klíčovou roli. Vizualizovaný výklad dle výpovědí může přicházet v různých podobách, a to ve formě videí, klasického monologu doplněného obrázky nebo prezentací. Sekundárně vyučující uváděli práci s textem, kterou nejvíce využívají v pracovních listech, které hrají neméně významnou roli při výuce. Během rozhovorů byly zmíněny aspekty diskuse, hry, prožitku i dramatizace jako velmi přínosné. Konceptně všechny tyto metody cílí na opravdové porozumění probíraného učiva a simultánně ověřují jejich správné pochopení.

Výzkumná otázka č.4: V čem jsou vyučující občanské výchovy limitováni v rámci realizace hodin?

Ze získaných dat vyplývá celá řada úskalí, se kterými se musí pedagogičtí pracovníci pracující s žáky s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením vypořádat. Mezi největší limity se dle poskytnutých výpovědí opakovaně zařazoval čas. Jeho nízká disponibilita hraje prim hned z několika hledisek. Klíčovým katalyzátorem je zejména v rámci příprav na výukové bloky. Samotná délka vyučovacích hodin dle výpovědí neumožňuje využití všech metod a prostředků, které by byly do výuky cílové skupiny vhodné a musí se tedy hledat funkční kompromis, který povede k naplnění stanovených cílů hodiny. V kontextu příprav je jejich samotná realizace problematická. Účastníci výzkumného šetření uváděli, že si veškeré materiály využívané v rámci svých hodin musí sami tvořit nebo modifikovat již existující. Jeden ze zúčastněných uvedl, že momentálně není k dispozici žádný materiál na trhu, který by bylo možné během výuky využít. V neposlední řadě z výpovědí vyplynul na povrch i problém s uchopením daných témat. Tento fenomén je determinován především limity, které vyvstávají z charakteristiky postižení žáků a limitů, kterých díky němu dosahují.

Výzkumná otázka č.5: V čem účastníci výzkumu vidí největší limity ze strany žáků?

S ohledem na charakteristiku poruch autistického spektra a mentálního postižení účastníci výzkumného šetření uváděli řadu limitů, které žáky v jejich edukační praxi omezují. Mezi nejfrekventovaněji zmiňované patřily zejména problémy s porozuměním. Z poskytnutých dat jasně vyplývá, že v návaznosti na deficity v porozumění mají žáci i horší slovní zásobu, která není aktivně připravena na druhostupňová témata probíraná během hodin výchovy k občanství. Dotazovaní v rámci rozhovorů uváděli, že často musí jazykovou úroveň snižovat na takovou, která v intaktní populaci odpovídá žákům prvního stupně. Jisté limity se během rozhovorů objevovaly v oblasti paměti a myšlení, které je dle výpovědí u žáků převážně mechanické a postrádá jakousi logickou úroveň. Jedna z dotazovaných vyzorovala u svých žáků i jistou míru nesamostatnosti, která se stává fenoménem limitujícím žáky s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením v rámci hodin výchovy k občanství.

METODICKÁ ČÁST

V této části se autorka věnuje praktickému podchycení získaných informací a dat. Cílem je vytvořit metodiku, která poskytne dostatečné množství informací pedagogům vyučující výchovu k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením a ulehčí tak celkovému procesu příprav na tyto hodiny.

5 Metodika pro výchovu k občanství u žáků s PAS

Specifika vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra jsou zahrnuty v kapitole 1.3 a tak zde bude na některá témata naráženo pouze okrajově, popřípadě v takové míře, která je potřebná pro samotné podchycení problematiky výuky výchovy k občanství.

5.1 Předpoklady pro úspěšnou výuku

Faktorů ovlivňujících úspěšný vzdělávací proces je celá řada. Kromě navázání **správného vztahu** mezi žákem a vyučujícím, **vymezení hranic**, volby vhodných výukových strategií a nalezení správné **motivace** pro výuku a žákovo učení, se jedná i o **nastavení cílů** a očekávání, které jako pedagog na daného žáka máme. Přehnané cíle a anticipace mohou vést k frustraci žáka a celkovému selhání výukových strategií (Schopler, Reichler, Lansing, 2011).

Obecné vzdělávací **cíle** by měly vycházet z rámcových vzdělávacích programů a prakticky ze školních vzdělávacích programů, kterým je pozornost věnována v kapitole 2. Pro kontext každodenní výuky jsou tyto cíle často velmi abstraktní nebo v případě žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením hůře uchopitelné. Ze získaných dat a pedagogické praxe vyplývá, že je vhodné položit si při stanovování cílů otázky: „Co je pro mě i žáka důležité a praktické? Co by si měl z dnešní hodiny odnést?“. Právě životní praxe a použitelnost poznatků v běžném životě by měla být determinující při stanovování dílčích cílů. Tento fakt by však neměl podporovat skutečnost, kdy dochází úplnému odklonu od očekávaných výstupů stanovených v rámci školního vzdělávacího programu, ale měl by pouze napomoci k lepšímu uchopení problematiky.

V kapitole „Specifika vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra“ se autorka mimo jiné zabývá i problematikou motivace u těchto žáků. Nastavení správného motivačního systému je klíčovým faktorem pro úspěšné naplnění vzdělávacích i jiných cílů. V kontextu poruch autistického spektra se často setkáváme s vnější motivací pomocí materiálních i sociálních odměn nebo třeba žetonovými a motivačními tabulkami (Drápela, 2013). Z dat výzkumného šetření vyplývá, že motivace hraje nadále klíčovou roli, ale už ve velkém měřítku upouští od typických materiálních nebo sociálních odměn a je možné pozorovat jisté prvky vnitřní motivace jako je radost z vlastního úspěchu. V takovémto případě je vhodné upevňovat co nejvíce neřízenou motivaci a posouvat jedince dál, aby nedocházelo ke zbytečnému rigidnímu chování.

5.2 Výukový model

Tradiční výukový model složený z výkladu a typické frontální výuky není možné považovat v kontextu výuky výchovy k občanství u žáků s PAS a přidruženým mentálním postižením za efektivní. Tuto skutečnost podporují i data získaná při rozhovorech určených k naplnění cílů této diplomové práce. Samotný počet a složení žáků, kteří jsou na výuce standardně jeden až dva, tento narativ také nepodporují. Z poskytnutých informací vyplývá jistá efektivita výukového modelu E-U-R, který je dělen do tří jasně oddělných částí a to sice:

- evokace;
- uvědomění;
- reflexe (Čapek, 2015).

V rámci první fáze neboli evokace se pedagog snaží vyvolat v žákovi zájem o téma a problematiku a zjistit, jaké znalosti v této oblasti již žák má, na které je možné dále navazovat a které je naopak potřeba doplnit. V kontextu výchovy k občanství u cílové skupiny žáků je možné využít jasné motivační prvky jako je pochvala za poskytnuté informace, snaha o aktivitu a další zapojení do vyučovací hodiny. Zároveň vyučujícímu poskytuje množství prostoru, který může využít k naladění se na žáka v kontextu daného tématu, zjistit, zda má k tomuto tématu nějaký vztah a jak daleko si může pedagog dovolit zajít. S ohledem na charakteristiku témat ve výchově v občanství je tato pasáž naprosto klíčová a s ohledem na počet žáků ve výuce je možné se jí dostatečně věnovat (Zormanová, 2012).

Po evokaci následuje stěžejní část vyučovací hodiny, která v kontextu výukového modelu E-U-R nese název uvědomění. Standardně se zde žák setkává s novými informacemi, které jsou klíčové pro naplnění výukových cílů ale zároveň hraje velkou důležitost stálé zapojení žáka ve výuce. I zde je ponechán prostor na dostatečné množství dotazů a jejich reflexi. V duchu reflexe se pak nese zejména závěrečná část hodiny, která má za cíl reflektovat, co nového se žák naučil a je mu dán prostor pro další otázky. V kontextu vzdělávání žáků s PAS s přidruženým mentálním postižením a hodin výchovy k občanství zde hraje klíčovou roli učitel, který musí správně identifikovat, zda došlo k opravdovému porozumění probírané látky. Je mu zde vytvářen prostor pro dovysvětlení komplikovaných i složitých slov a upřesnění souvislostí, které mohli v rámci evokace uniknout (Zormanová, 2012; Čapek, 2015).

5.3 Výukové metody

Výukové metody jsou jisté prostředky a způsoby, pomocí kterých můžeme dosáhnout stanovených vzdělávacích cílů. Dle Maňáka (2001) je možné výukové metody dělit na metody:

- slovní;
- názorně demonstrační;
- praktické (Zormová, 2012).

V rámci hodin výchovy k občanství je vhodné kombinovat různé metody, tak aby žák mohl registrovat informace různými způsoby. Současně však musí pedagog respektovat jisté hranice, které žák v rámci přijímání informací má. Přehlcení informacemi z různých směrů nemusí mít pozitivní efekt a opět by mohlo dojít k frustraci žáka. Ze získaných dat vyplývá, že za vhodné metody je v praxi považován zejména:

- výklad doplněný o vizuální oporu;
- práce s textem;
- hry;
- experiment;
- diskuse;
- dramatizace.

U všech těchto metod je třeba dbát jistého zřetele, pokud bychom se na ně dívali z pohledu efektivity a náročnosti zpracování. Výklad doplněný o vizuální podporu je třeba přednášet na takové úrovni, která je pro žáka srozumitelná a odpovídá jeho slovní zásobě. S tím souvisí i vizuální opora, která je vzdělávanému subjektu předložena. Měla by být jasná, bez jiné možné interpretace situace či věci na obrázku nebo ve videu. Obzvláště s ohledem na národu výchovy k občanství je třeba hlubokého zamyšlení se nad většinou témat ať už z hlediska schopnosti žáků číst sociální situace nebo právě jejich probírané koncepty chápat. V případě dramatizace i experimentu by si měl vyučující jasně stanovit s jakým cílem tyto metody používá. Příkladem dobré praxe by mohla být například dramatizace témat jako je přátelství, šikana, volání na tísňová čísla a témata podobného ražení ale i zde je třeba značné míry kontroly nad tím, co by žákům mohlo být předáno a jak tyto témata chápou. Jak už bylo zmíněno v podkapitole výukového modelu, velmi důležité je ověřování pochopení předávaných informací, a k tomuto velmi dobře slouží právě diskuse, která dává dostatečný prostor oběma stranám na vyjádření.

Zařazení hry do výuky jistě přináší řadu pozitiv, což vyplývá i ze získaných dat. I zde je však důležité zvážit, jak a v jakých situacích hru zařadit a v jakém měřítku ji využít. Z praxe

vyučující uváděli, že hru využívají zejména na závěr vyučovacích hodin ve formě různých křížovek, doplňovaček, odpovídání ano/ne na předkládané otázky v online prostoru na internetových stránkách vzdělávacích portálů. Vytváření deskových her na obtížnější témata jako je například soudnictví nebo právo je vhodné u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením zejména z důvodu jisté atraktivity této činnosti a tím pádem zvýšení zájmů o celkovou problematiku. Pravdou však i v tomto případě zůstává, že za nejvíce efektivní je považován výklad doplněný o vizuální podporu v kombinaci s pracovními listy zejména z důvodu časové náročnosti a množství předaných informací, která je v tomto případě nepřekonanou.

5.4 Zásady pro tvorbu pracovních listů

Pracovní listy jsou výukové prostředky, které v rámci svých hodin zahrnují naprosto všichni vyučující, kteří poskytnou data pro účely naplnění cíle diplomové práce. Čapek (2015, s. 124) definuje pracovní list jako soubor „*úkolů, cvičení, didaktického obrazového materiálu apod., který slouží zpravidla k samostatnému procvičování žáka nebo mu poskytuje vodítka k jeho práci.*“ V kontextu výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra zpravidla téměř nikdy nepracují žáci na pracovních listech sami. K jisté míře kooperace dochází vždy ať už se spolužákem nebo samotným vyučujícím, kterému umožňuje kooperace s žákem ověřit správné pochopení probírané látky a popřípadě mu pomoci s pochopením dané problematiky. Ze získaných dat vyplývá, že při tvorbě pracovních listů pro žáky s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením by měl vyučující dbát několika zásad a to sice:

- přehlednost;
- přiměřenost;
- srozumitelnost;
- předvídatelnost.

Vizuální stránka pracovních listů je klíčovou zejména z důvodu předvídatelnosti celého procesu práce na těchto listech. Z tohoto důvodu musí být tyto materiály přehledné bez složité grafiky nebo písma. Naprosto stěžejní je používat jazyk, který je pro žáky srozumitelný. Je přirozené, že se v rámci nových a komplikovanějších témat budou objevovat slova, která žák nemusí mít v rámci svého slovníku zařazena. V takovémto případě by měl pracovní list vytvářet dostatečný prostor pro pochopení nového pojmu. S tímto bodem je úzce propojena zásada přiměřenosti, kdy je důležité uvědomit si na jaké úrovni se žák reálně pohybuje a pracovní list

mu na tuto úroveň nastavit. V rámci přiměřenosti je třeba dbát i na typy úkolů, které se v rámci pracovních listů mohou objevovat. Z poskytnutých dat je možné vyvodit, že není vhodné zařazovat příliš mnoho otevřených otázek nebo úkolů, které nemají jasnou strukturu a výsledek. Za vhodné vyučující uváděli:

- doplňování do textu;
- spojování;
- otázky ano/ne;
- výběr z možností;
- křížovky;
- osmisměrky.

6 DISKUSE

Autorka se v rámci kapitoly zaměřuje na sumarizaci závěrů výzkumného šetření, navrhuje výsledky diplomové práce do praxe a pojednává o jejích limitech.

Autorka si téma diplomové práce volila zejména z toho důvodu, že ve vlastní pedagogické praxi vyzorovala fenomény, které se rozhodla postavit předmětem výzkumného zkoumání. Zejména se jednalo o úskalí se, kterými se vyučující v rámci výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením musejí vypořádat. Autorka se domnívala, že za problematickou je považovaná jistá časová tíseň pedagogů při realizaci příprav a průběhu samotných vyučovacích hodin. Tento fakt se jí v rámci výzkumného šetření potvrdil a většina z účastněných uvedla tuto skutečnost jako nejtíživější komplikaci při realizaci výuky. S tímto fenoménem úzce souvisí i časová náročnost příprav, která vyžaduje velké množství individuálních úprav a vytváření vlastních materiálů. V průběhu výzkumného šetření bylo taktéž odhaleno, že vyučující nemají dojem, že by momentálně existovaly materiály, které by byly prakticky využitelné v rámci vyučovacích hodin bez jistých modifikací. Časově náročné jsou přípravy dle výpovědí účastníků výzkumného šetření zejména proto, že je obtížné uchopit společenskovední témata pro cílovou skupinu žáků.

V rámci vyučovacích hodin se vyučující často setkávali s jistou mírou nesamostatnosti žáků, která je limituje v jejich práci. Autorka se domnívá, že tato skutečnost může být problematickou obecně při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a mohla by být zajímavým předmětem zkoumání pro další akademické práce. S ohledem na charakteristiku poruch autistického spektra a mentálního postižení autorku příliš nepřekvapila skutečnost, že účastníci výzkumného šetření často uváděli problémy se způsobem zpracovávání informací, které je u žáků často pouze mechanické bez vytváření logických souvislostí. Z výzkumného šetření vyplývá, že z pohledu pedagogů jsou žáci nejvíce limitováni v porozumění abstraktních témat, které jsou ve výuce výchovy k občanství frekventované.

Ze získaných dat lze vyvodit, že právě tyto témata, se kterými se žáci nesetkávají v běžném životě jsou označovány za nejvíce problematická a obtížná. V praxi jsou to témata týkající Evropské unie, evropské integrace, práva a politiky. Autorku poměrně překvapilo, že se v rámci výzkumného šetření objevovala témata, která byla označována za náročná jednou skupinou dotazovaných a za poměrně lehce uchopitelná skupinou druhou. Tyto ambivalentní výpovědi jsou dle dalších dat způsobeny ročníkem, ve kterých daný vyučující působí. Pedagogičtí pracovníci vyučující v nižších ročnících druhého stupně označovali témata dotýkající se

sociálních interakcí jako je přátelství, rodina nebo úcta ke starším lidem za obtížné, zatímco vyučující vyšších ročníků tato témata řadili mezi bezproblémová.

Metody, které vyučující využívali ve svých hodinách se dle výpovědí příliš nelišily a poskytly poměrně singulární pohled na realizaci a zpracování témat výchovy k občanství. Standartně účastníci výzkumného šetření realizovali výuku pomocí výkladu s vizuální podporou, čteně se vyskytovala práce s textem a pracovními listy nebo například dramatizace. Poměrně zajímavým faktorem dle autorky bylo využití hry pro naplnění vzdělávacích cílů v rámci hodin. Tento narativ podporuje i review zaměřené na vzdělávací hry vydané Sara de Freitas v roce 2018 pod University of London. Nicméně všichni ze zúčastněných simultánně uvedli, že časová tíseň jim neumožňuje vytvářet nové hry, a tak často recyklují hry vytvořené svými kolegy. Právě kvůli náročnosti přípravy a realizace je hra využívána spíše jako sekundární metoda.

Výukový model a samotnou koncepci vyučovacích hodin popisovanou účastníky bychom mohli rozdělit na tři jednotlivé fáze. První část vyučující věnovali jistě evokaci tématu, seznámení se s problematikou, kterou budou v rámci hodiny probírat a vytvoření celkového obrázku o tom, co o tématu již žáci ví a co je teprve čeká. Hlavní část se následně zaměřovala na novou látku a naplnění cílů hodiny. Závěrem se pedagogové zaměřovali na reflexi tématu, upevnění porozumění a vytvářeli prostor pro případné dotazy.

Autorka si mimo jiné kladla za cíl vytvořit ucelenou práci, která se bude zaměřovat na výuku výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením a vytvoří tak publikaci, která se komplexně zaměří na jeden výukový předmět, jejímž výsledkem může být inspirace pro zlepšení kvality výuky v dané oblasti. Dle autorčina mínění poskytuje výzkumné šetření zajímavá data, která by mohla odhalit jisté systémové chyby a přispět k jejich pochopení a potencionálnímu zlepšení. Primárně je však publikace určena pedagogům vyučujícím cílovou skupinu žáků.

6.1 Limity studie

S ohledem na charakteristiku kvalitativního výzkumného modelu si autorka uvědomuje, že veškerá interpretace je subjektivního charakteru a jsou tudíž do výzkumu vnášeny jisté osobní názory a postoje. Tato skutečnost je taktéž umocněna faktem, že autorka se roky pohybuje v problematice vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením, a tudíž její celkový pohled může být zkreslený její profesní praxí.

Informace poskytované v rámci rozhovorů taktéž podléhají subjektivnímu pohledu dotazovaných. Autorka se také domnívá, že v případech, kdy se dotazuje někoho na jeho pedagogickou praxi může docházet k zabarvování skutečností pozitivnějším směrem, než by reálně mohly být.

Během přípravy se autorka cítila poměrně dobře s výchozími informacemi, se kterými následně pracovala. Tato skutečnost se ale zároveň stala limitující. Vzhledem k dlouhodobému pohybu v oblasti výzkumného šetření si autorka zpětně uvědomila, že některé informace a potencionální data považovala za samozřejmé a akademická práce je tak o tyto aspekty ochuzena.

Limity práce taktéž bdí v poměrně malému výzkumném vzorci, který je sice složen z pedagogů různých ročníků, ale stále jsou součástí jedné instituce. Autorka má za to, že by práce mohla přinést zajímavá data, kdyby byly zahrnuty i jiné vzdělávací instituce.

6.2 Rešerše

Autorka provedla rešerši na téma vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra v kontextu výuky výchovy k občanství a v rámci českého akademického prostředí nenašla práci, která by se zabývala stejnou či obdobně blízkou problematikou. Jinak tomu je v zahraničí, kde se na vzdělávání žáků s PAS v kontextu „social studies“ zaměřuje více prací. Zajímavou publikací je „Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder“, která se v rámci jedné ze svých kapitol zaměřuje přímo na úpravu vzdělávání „social studies“ pro žáky s poruchami autistického spektra. Publikace vychází z na důkazech založené praxi a pojednává o prioritách a obsahu vzdělávání v této oblasti s ohledem na společenské a kulturní požadavky (Haughney, Browder, 2018). Schenning, Knight a Spooner v roce 2012 provedli studii na vliv strukturovaného dotazování a grafických organizérů na porozumění tématům v „social studies“. Výsledky tohoto šetření odhalily, že tyto strukturované metody mají pozitivní vliv na pochopení látky a došlo u žáků využívající tyto metody k posunu. Přesto, že tyto publikace a studie pojednávají o blízkých tématech není možná přímá komparace výsledků výzkumného šetření.

6.3 Návrh do praxe

Celkově na českém trhu chybí materiál, který by vyučující mohli v rámci svých hodin využívat bez výrazných modifikací. Z provedeného výzkumného šetření vyplývá, že výukové metody, které jsou praktickým prostředkem pro dosažení vzdělávacích cílů jsou často jakýmsi kompromisem mezi efektivitou a časovou náročností. Mezi často uváděné metody byly zahrnovány práce s textem, výklady doplněné o vizuální materiál, dramatizace či diskuse.

Veškeré materiály, které vyučující v praxi využívají jsou jejich vlastním výtvozem anebo výtvozem kolegů. Poznatky získané v rámci diplomové práce vedly k navrhnutí základní metodiky, která by mohla být nápomocná při tvorbě praktických pomůcek do výuky a ulehčit tak celý proces.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, popsat a navrhnout, jak je možné realizovat výuku výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Po stanovení primárního cíle této práce si autorka vytyčila pět výzkumných otázek, které měly za cíl komplexní rozbor zvolené problematiky a zaměřovaly se na: problematická témata, koncepci vyučovacích hodin, metody výuky, limity pedagogů a limity žáků. Jako výzkumný model se pro realizaci výzkumného šetření autorka rozhodla zvolit kvalitativní výzkum, který vzhledem k jeho charakteru poskytuje dostatečně hluboké proniknutí do problematiky.

Pro sběr dat autorka zvolila polostrukturované rozhovory, které vedla s pěti vyučujícími výchovy k občanství žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Za účastníky rozhovorů byli zvoleni zástupci různých ročníků s cílem zvýšení validity výzkumného šetření. Strukturu interview a formu dotazů autorka koncipovala pomocí výzkumných otázek, které měly vést k naplnění cíle diplomové práce. Získaná data autorka nahrávala a později přepsala pro účely další interpretace.

Výběr vyučujících z různých ročníků neměl na finální podobu dat příliš velký dopad a výpovědi byli ve většině případů singulární. Ambivalentní výpovědi se objevovaly pouze v oblasti problematických témat.

V rámci teoretické části se autorka zaměřuje na popis a klasifikaci poruch autistického spektra pomocí Mezinárodní klasifikace nemocí 10. i 11. revize a jejich komparaci, specifika vzdělávání žáků s PAS, vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a v neposlední řadě na problematiku vzdělávacího oboru výchova k občanství.

Praktickou část autorka rozdělila do dvou dílčích částí. První byla věnována metodologii výzkumného šetření, na kterou plynule navazuje část druhá ve formě zpracování dat, které autorka provedla pomocí otevřeného kódování, které ve finále tvořilo třicet jedna kódů. Pro následnou interpretaci dat byla použita metoda „vyložení karet“. Samotným závěrem jsou odpovědi na výzkumné otázky.

Finální, třetí část vyvozuje výsledky první i druhé části a vytváří krátkou metodiku pro výuku výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením. Konkrétně se zaměřuje na předpoklady pro úspěšnou výuku, výukový model

i metody a v neposlední řadě se autorka věnuje zásadám pro tvorbu pracovních listů do občanské výchovy.

Nízká časová disponibilita, nedostatek funkčních materiálů a celková náročnost podchycení témat v rámci vzdělávacího oboru výchova k občanství vytváří poměrně složitý komplex, který se odráží na kvalitě a efektivitě vzdělávání v této oblasti. Autorka zastává názor, že právě pojmenování problémů, tvorba metodiky a pozdější zpracování funkčních materiálů hrají klíčovou roli v posunu výuky výchovy k občanství.

POUŽITÁ LITERATURA

BERGIN, Tiffany, 2018. *An introduction to data analysis quantitative, qualitative and mixed methods*. UK: SAGE Publications,. ISBN 978-1-4462-9514-4.

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

DRÁPELA, David, 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence k učení*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-216-0.

FLICK, Uwe, 2018. *An introduction to qualitative research*. 6th edition. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-5264-4565-0.

FRANCŮ, Marie, , 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence sociální*. MSD. ISBN 978-80-7392-219-1.

HAUGHNEY, Kathryn; BROWDER, Diane, , 2018. Social studies for students with Autism spectrum disorder. In: *Curricula for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder*. Cham: Springer International Publishing. p. 137-160.

HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Páté, přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.

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

PASTIERIKOVÁ, Lucia, 2016. *Poruchy autistického spektra. Studijní opory*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3732-3.

PRŮCHA; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovní*. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SLOBODOVÁ, Tereza, 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence personální*. MSD. ISBN 978-80-7392-220-7.

SCHENNING, Heather; KNIGHT, Victoria; SPOONER, Fred, 2013. Effects of structured inquiry and graphic organizers on social studies comprehension by students with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*. 7.4: 526-540.

SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert Jay a LANSING, Margaret, 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-898-2.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*, 2018. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.

ŠTANCLOVÁ, Jitka, 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence komunikativní*. MSD. ISBN 978-80-7392-218-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina, 2016. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.

VALENTA, Milan., 2021. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.

VEČEŘOVÁ, Klára, 2013. *Metodika zaměřená na rozvoj kompetence pracovní*. MSD. ISBN 978-80-7392-217-7.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Grada. ISBN 978-80-247-7845-7.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a ČADILOVÁ, Věra, 2023. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. 3. vydání, 1. vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-621-1.

ONLINE ZDROJE

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *The national curriculum in England: Framework document*. London: GOV.UK, 2014 [cit. 2025-06-10]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> DE FREITAS, Sara. Are Games Effective Learning Tools? A Review of Educational Games. *Educational Technology & Society* [online]. 2018, vol. 21, no. 2, s. 74–84 [cit. 2025-06-10]. ISSN 1436-4522. Dostupné z:

https://web.archive.org/web/20181231152951id_/https://www.j-ets.net/ETS/journals/21_2/6.pdf

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. 10. revize (MKN-10)* [online]. Ženeva: WHO, 1992 [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí pro statistiku nemocnosti a úmrtnosti, 11. revize (MKN-11)* [online]. Ženeva: WHO, 2019 [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/cs>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), 2025. LehrplanPLUS Mittelschule – Fachprofile. [online]. [cit. 2025-06-17]. Dostupné z: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule/inhalt/fachprofile>

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVP-ZSS_kor-final.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, 2008 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: Příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, 2010 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a

tělovýchovy, [cit. 2025-06-19]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/rvpzv-lmp.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Seznam zkratk

Příloha č. 2 – Seznam kódů

Příloha č. 3 – Otázky k rozhovorům

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru č. 1

Příloha č.5 – Přepis rozhovoru č. 2

Příloha č.6 – Přepis rozhovoru č.3

Příloha č.7 – Přepis rozhovoru č.4

Příloha č.8 – Přepis rozhovoru č. 5

Seznam zkratk

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální

MKN 10 – Mezinárodní klasifikace nemocí desátá revize

MKN 11 - Mezinárodní klasifikace nemocí jedenáctá revize

PAS – Poruchy autistického spektra

Seznam kódů

Délka vyučovací hodiny

Začátek hodiny

Hlavní část výuky

Konec hodiny

Úskalí pro pedagogy

Používané metody

Nepoužívané metody

Podoba pracovních listů

Typy úkolů

Online portály

Limity žáků

Vizualizace

Zdroje

Zpětná vazba

Motivace

Problematická témata

Neproblematická témata

Projektová výuka

Používané materiály

Hra

Reálná úroveň výuky

Exkurze

Délka praxe

Časová dispozice na téma

Cíle

Rodina a výuka

Přístup k žákům a výuce

Příprava na obtížná témata

Vyučovaný ročník

Množství žáků ve výuce

Přehled žáků

Otázky k rozhovorům

1. Jak dlouho vyučujete výchovu k občanství?
2. Jaká téma jsou pro vás jednoduchá na přípravu i předání žákům?
3. Jaké témata jsou pro vás naopak obtížně uchopitelná?
4. Jak je nejčastěji koncipovaná vaše vyučovací hodina?
5. Jaká je její přibližná délka?
6. Používáte při výuce již existující materiály nebo si tvoříte vlastní?
7. Jaké metody se vám osvědčily?
8. S jakými typy úkolů se vám nejlépe pracuje?
9. Jaké metody v hodinách nepoužíváte?
10. Jaké metody byste rádi zařadili ale nemáte prostor k jejich vytváření?
11. Odkud čerpáte informace potřebné pro realizaci výuky?
12. S jakými úskalími se nejčastěji setkáváte v rámci výuky?

Rozhovor č.1

ES: „Ještě před tím, než začneme bych se chtěla zeptat, jestli souhlasíte s tím, že tenhle rozhovor bude nahráván. Pokud by to bylo možné vyjádřit souhlas na zvukovou stopu.“

R1: „Ano, souhlasím.“

ES: „Výborně. Před tím, než se vrhneme na samotné otázky bych vám chtěla akorát ještě jednou sdělit co je tedy tématem a cílem mé diplomové práce. Práce se jmenuje specifiky výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s tím, že tedy hlavním cílem je jaksi zjistit, popsat a navrhnout jakým způsobem je možné tu výuku realizovat. Práce i její výsledky budou samozřejmě dohledatelné, takže kdyby vás zajímalo, jak to celé dopadlo, tak je to určitě možné najít. To tedy jenom tak na úvod. Máte k tomuto nějaké otázky?“

R1: „Nemám.“

ES: „Výborně. Tak jak dlouho už tedy vyučujete tu výchovu k občanství?“

R1: „Výuku k občanství vyučuji zatím pouze dva roky.“

ES: „Jo, super. A jaká témata jsou pro vás teda po tak krátké praxi jednoduchá na přípravu a předání těm žákům?“

R1: „Téma, které se mi dobře připravuje a hezky se mi o tom vykládá s žáky je třeba téma přátelství, kde se můžeme s dětmi bavit vlastně o vztazích ve třídě a ukazovat si to na různých případech. Další téma, co se mi třeba dobře připravuje jsou cestovní doklady, dokumenty, které těm žákům můžu vlastně i ukázat a můžou se to třeba i osahat s tím, že třeba ví, že je jednou v nějakým určitým věku dostanou.“

ES: „To jsme se tedy bavili o těch, které jsou pro vás jednodušší. Jsou naopak nějaké složitější, které naopak nevíte, jak úplně podchytit nebo je pro vás těžké je předat?“

R1: „No, jelikož pracujeme s dětmi s poruchami autistického spektra tak se mi hrozně těžko předává informace výběru budoucí školy nebo budoucího povolání. Většinou děti nemají vůbec přehled o tom, co by chtěli dělat. Oni mnohdy sami neví... Řeší to za ně rodiče, takže o tomto se mi s nimi velmi špatně povídá, protože mi k tomu vlastně nedokážou nic pořádně říct.“

ES: „A nepřemýšleli jste, že byste se o tom pobavili třeba s rodičema těch dětí a trochu víc je vlastně do té výuky zatahli?“

R1: „Tak určitě třídní učitelé tohle řeší s rodičema. Poslechnu si pak taky informace, ale úplně jsem to do výuky nepožívala.“

ES: „Dobře... Jak teda ta vaše hodina vyučovací nejčastěji vypadá. S čím začínáte, s čím končíte, co je uprostřed?“

R1: „Tak výuku mámě většinou buď individuální nebo ve dvojicích. Začínáme tak, že žáci přijdou do místnosti, zapíší si datum. Já jim řeknu, jaké téma je v ten den čeká, oni si to všechno zapíší. Po tom jim dám nějaký výklad o tomto tématu, trošku je s ním seznámím a pak mám pro ně připravený pracovní listy, které buď vypracovávají samostatně anebo jim s tím nějak pomůžu. U toho si třeba zase povídáme, vysvětlujeme. Jakmile dodělají pracovní list, tak si to celé zkontrolujeme, zase si to nějak zhodnotíme. Celkově se jich pak na závěr ptám, co si z hodiny pamatují, co je třeba ještě zajímá, na co se chtějí zeptat a zhodnotím i je, jak pracovali. Jestli pracovali dobře, špatně, co by mohli zlepšit a tak.“

ES: „Jak ta reflexe potom vypadá v rámci té hodiny? Za co ty děti třeba chválíte nebo co jim naopak vytýkáte? Co tam oceňujete v rámci té výuky?“

R1: „Tak samozřejmě ocením, když se ty děti do té výuky zapojí, komunikují, odpovídají mi na otázky. Když mám dva na té výuce tak řeknu třeba, že jeden dneska pracoval lépe druhý by to mohl příště třeba zlepšit, že jsem ho v té hodině tolik neslyšela. Oni si to většinou vezmou k srdci. Já si myslím, že záleží na tom, jaké je téma. Někdy ty děti chválím, že hodně povídají a oni si to sami uvědomují a někdy je to zase horší, že se zase víc ptám já. Oni si to ty děti ale sami dokážou uvědomit a některé hodiny jsou prostě lepší, některé zase horší. Ta pochvala je pro ně velmi motivační.“

ES: „Dobře děkuji. To jsme si nějak trošku řekli, jak ta hodina vypadá, jaké používáte materiály a tak podobně. Jaká je přibližná délka té hodiny?“

R1: „My máme bloky po třiceti minutách.“

ES: „A tu třiceti minutovku se snažíte využít naplno? Není tam třeba nějaký manévrovací prostor na příchod, odchod a něco podobného?“

R1: „V té obcance se snažím ji využít naplno, protože tam jsou témata, o kterých se dá hodně povídat, takže těch třicet minut je pro mě dostačujících.“

ES: „Takže vám těch třicet stačí. Nevnímate nějaký nedostatek času nebo naopak jeho přebytek?“

R1: „Noo, určitě bych zvládla i víc. Myslím, že těch pětadvaceti minut by ty děti vydrželi v té obědě a dalo by se tam dělat hodně věcí.“

ES: „Jasně, to by se určitě dalo. Vy jste už zmínila nějak ty pracovní listy. Používáte už nějaké existující materiály nebo si na každou tu hodinu tvoříte vlastní?“

R1: „No většinou si tvořím spíše vlastní, protože je přizpůsobuju těm individuálním potřebám žáků. Občas ti teda něco okopíruju z nějakého pracovního sešitu, ale většinou když mám třeba devátý ročník tak kopíruju třeba ze čtvrtého ročníku, aby ty děti to jako zvládaly. Jinak si ale převážně hledám věci na internetu a tvořím si pracovní listy sama, aby to ty děti zvládaly.“

ES: „Vy jste teda zmínila, že přípravu na ty hodiny si tvoříte sama. Jaké ty metody se vám osvědčily, co v rámci hodin používáte?“

R1: „Nejčastěji mám hodinu s tím výkladem, kdy dětem různě vysvětluju věci. Oni naslouchají, já naslouchám jim, dávám jim různé otázky. Diskutujeme. Jak máme ty pracovní listy, tak tam máme různé práci s textem.“

ES: „A tedy když už jsme se bavili o těch pracovních listech a o té práci s textem tak jaké ty typy úkolů třeba jako v rámci toho pracovního listu ty děti nejčastěji mají? „

R1: „Mají tam, jak jsem říkala, různě tu práci s textem, že si třeba něco přečtou a na základě toho musí něco vypracovat. Dále tam mám různé spojovačky, občas musí třeba i něco namalovat. Někde je třeba kroužkování A, B, C, D třeba, jako v rámci testu si i zkouší. To je takhle asi nejčastější. „

ES: „Nějaké křížovky, kvízy? To třeba také používáte?“

R1: „Většinou to spíš používám na základě těch online výukových zdrojů, kde zapnu na počítači třeba wordwall. Tam ty děti právě mají různé kvízy, spojovačky, osmisměrky a zkusí si to třeba i formou hry, což ty děti hrozně baví a zároveň se tím i hodně naučí.“

ES: „Super, to zní moc fajn. Co teda nepoužíváte v těch hodinách?“

R1: „Nikdy jsem třeba nevyužívala s těma našima dětma nějaké projekty, protože nemá zároveň ten prostor na tohle vytváření abych si tu výuku nějak dobře připravila a zároveň

asi úplně jsem ještě nepřemýšlela nad tím, jak bych to uchopila, aby to pro ty děti bylo zase zajímavé, aby to pochopily, aby to zvládly. Takže třeba tady s touhle metodou jsem asi nikdy nepracovala.“

ES: „Je to třeba něco, co byste do té výuky, chtěla zahrnout ale kvůli tomu, že na to nemáte prostor, tak to neděláte?“

R1: „Určitě bych to někdy ráda vyzkoušela ale spíš nemám tedy ten prostor.“

ES: „To chápe. Je něco jiného, dalšího, co byste chtěli zahrnout, ale třeba kvůli těm časovým důvodům to nejde. Něco, co by vás napadlo, nenapadlo? Vy jste například hodně zmiňovala ty hry... Je tohle něco, co byste v rámci té výuky ocenili?“

R1: „Tak ono se těch her dá poměrně dost sehnat na internetu nebo v knihovnách ale je pravda, že bych něco takového ocenila... že to občas chybí v té výuce. Děti by z toho zase měly radost, bavilo by je to a zase by se naučili něco víc i formou hry a nejenom z těch pracovních listů a z toho výkladu.“

ES: „Bavily jsme se teda o tom, že si ty pracovní listy vytváříte sama. Odkud tedy čerpáte informace potřebné pro tu realizaci té výuky? „

R1: „Převážně využívám samozřejmě internet, kde v dnešní době máme plno informací a samozřejmě si vyhledávám zdroje, aby tam byly pravdivé informace a dále využívám třeba učebnice. Jak jsem ale říkala, tak využívám ty nižší ročníky, aby to naše děti zvládali. Hlavně tedy ty učebnice a internet ze kterých čerpám. „

ES: „S jakými úskalími se nejčastěji setkáváte v rámci té výuky? Není tím ani tak myšleno, jak jsme se třeba bavily, že nemáte ten prostor na to vytváření těch pomůcek, ale spíše v čem jsou limitováni ti žáci?“

R1: „Tak se může stát nějaké nepochopení, že ti žáci to pochopí úplně špatně a vlastně mi dávají i špatně odpovědi. Takže když tohle nastane tak se snažím jim to zase ještě lépe vysvětlit nebo využiju třeba tu vizuální podporu, aby se jim to dalo ukázat i nějak na obrázcích, aby to opravdu pochopili. Takže fakt se setkávám s tím nepochopením často nebo se stává často, že některé děti nechtějí pracovat. Hodně potom využívám toho motivačního systému, aby dostali pak třeba nějakou odměnu za to, že tu práci odvedou správně.“

ES: „Čím se takhle velké děti nejčastěji motivují?“

R1: „Tak u velkých dětí, jak kdy. Někdo je klidně třeba na nějaké ty sladkosti, někdo si radši vybere potom odměnu, že třeba po obědě si může půjčit na chvíli tablet a něco si tam vyhledávat. Někdo si pak vytiskne třeba nějaké plakáty, co sbírá. Každé dítě má svoji motivaci a na vlastě na to ho potom...“

ES: „Takže jde spíš o tu vnější motivaci. Není to třeba o té... Vy jste mluvila o tom, že vlastně na konci té hodiny je ještě jakoby hodnotíte tu práci, jak jim to šlo. Takže to je spíše taková třešinka na dortu ale primárně jim jde o to, že teď tady budu poslouchat půlhodiny nějaký výklad o něčem ale na konci dostanu třeba čokoládu.“

R1: „Jako jo ale není to tak vždycky. Jsou i témata, které ty děti hodně baví a není pro ně podnětná ta odměna, ale chodí na tu občanku i rádi, že se tam třeba něco dozví a baví je to téma, ptají se, zajímají se, protože ta občanská výchova je opravdu hodně jako ze života. A ty děti to mají rádi, baví se o tom, mají nějaké svoje zážitky a zkušenosti, takže si tam fakt hodně o tom povídáme.“

ES: „Když se naskytne nějaké téma, co třeba těžké jako je například týrání dětí, jak tady to podáváte tady těmto žákům?“

R1: „No určitě si prvně zjistím, jak to ty děti mají doma nebo jestli si něčím takovým neprošli, pokud to teda jde nějak zjistit. Samozřejmě jsem taková trochu opatrnější, беру to trošku i okrajově, když vím, že to ty děti zvládají a berou to v pohodě tak se můžeme pustit samozřejmě i do větších detailů ale občas je to opravdu těžké. Některé děti si třeba už něčím prošly a ty témata nejsou moc příjemná. Stane se třeba i že se dítě na hodině rozpláče ale hezky si to vysvětlíme, řekneme si, že už je to za námi.“

ES: „Takže by se dalo říct, že i tady ty témata by mohli být náročná na to zpracování?“

R1: „Ano určitě, je důležité přemýšlet nad tím, jak to podat, abychom to dítě nerozhodili.“

ES: „To jsme se okrajově dostali i k problematice práva. Tato témata se vám podávala dobře?“

R1: „Záleží, jak které ty práva. Když jsme se třeba bavili o právech dítěte, právech v rodině a tak, tak to si myslím, že ty děti chápaly jako hezky a bavilo se o tom taky dobře ale je pravda, že plno práv, které ty děti třeba jako nikdy nenapadnou, neřeší je a zase se těžko vysvětlují.“

ES: „Nějaké třeba pracovní právo?“

R1: „No to třeba taky. Někdo nechce nic vědět, někdo zase jo. Je to hodně individuální.“

ES: „Když se ty děti třeba o něčem nechtějí bavit nebo nespolupracují, jak tohle řešíte?“

R1: „Vždycky se o tom nějak bavíme ale jak jsme říkala... možná to vezmu trošku okrajově, povídám si s nima o tom hezky. Občas skoro až jako kamarádka, aby měli dobrý pocit, aby to brali klidně, že některé věci se prostě v životě dějí a občas to prostě někoho postihne nějaké ty věci, jak se o nich bavíme.“

ES: „Je teda v rámci té občanské výuky lepší navázat takový rádobý kamarádský vztah než tam držet striktně tu rovinu učitel-žák?“

R1: „Myslím si, že zrovna v té občanské výchově ano, protože je to občas hodně osobní ty témata. Nebo aspoň pro naše děti, že je to více uklidní, když si s nima o tom někdo popovídá jako kamarád, a ne jako nějaký nadřízený učitel.“

ES: „Já vám tedy moc děkuji za všechny odpovědi.“

R1: „Nemáte vůbec zač, na shledanou.“

Rozhovor č.2

ES: „Ještě než se pustíme do toho samotného rozhovoru, tak jsem se jenom chtěla zeptat, zda souhlasíte s tím, že rozhovor bude nahráváný?“

R2: „Ano, souhlasím.“

ES: „Výborně, děkuji. Naposledy vám tedy sdělím téma a cíl práce a pak se vrhneme na samotné otázky. Moje diplomová práce tedy nese název Specifika výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra. Cílem tedy je zjistit, popsat a navrhnout, jakým způsobem je možné realizovat výuku u žáků s PAS s přidruženým mentálním postižením. Máte tedy k tomu úvodu nějaké otázky?“

R2: „Děkuji nemám.“

ES: „Jak dlouho tedy vyučuje výchovu k občanství u žáků s poruchami autistického spektra?“

R2: „Občanku vyučuji už sedm let. Vlastně akorát ji teda vyučuji právě na základní škole, která je určená pro žáky s autismem, což do toho výzkumu může být hodně specifický, protože jak všichni víme žáci s autismem mají docela zásadní problémy v rámci komunikace, sociálních dovedností, a proto i ta výuka všech předmětů včetně občanské výchovy je nějakým způsobem poznamenána právě těmito deficity.“

ES: „Jaká témata jsou pro vás tedy jednoduchá na tu přípravu a předání žákům?“

R2: „Nejjednodušší témata jsou taková, která se dají poměrně dobře vizualizovat a jsou spíše víc taková nauková, a ne příliš vlastně určená pro nějaké větší logické přemýšlení. Jsou to témata, kdy se bavíme třeba o našem státu, kde vlastně jsou například nějaké státní symboly a další věci včetně třeba naší státní hymny, které se dají celkem jasně těm našim žákům vlastně zprostředkovat, ukázat. Stejně tak to můžou být i třeba náboženství, kde vlastně ty jednotlivé atributy těch náboženství jsou taky poměrně jasná. Jo křesťanství má kříž, judaismus má nějakou Davidovu hvězdu a podobně. Tam je to takové maximálně konkrétní. Myslím si, že asi tak, jsou to prostě témata obecně tohohle ražení.“

ES: „Jaké témata jsou teda naopak obtížně uchopitelná?“

R2: „Myslím si, že nejhorší pro ty děti s PAS jsou právě věci, které se zabývají právem anebo obecně nějakou záležitostí, která se týká nějaké logické souslednosti. Třeba i co se týče kariérního poradenství, z hlediska toho, kam oni půjdou na budoucí školu a podobně.“

V takovýchto případech se hůře vlastně toto vizualizuje do nějakých obrázků a stává se tak dost často, že ti žáci už od začátku nerozumí a těžko se jim to vysvětluje ten samotný pojem. Například pojem právo nebo pojem před profesní orientace, před profesní příprava vůbec, co to vlastně jakoby je. Potom následně se hůře pracuje s těmi tématy ve chvíli, kdy nedošlo k úplnému pochopení tématu jako takového.

ES: „Jak je tedy koncipovaná ta vaše vyučovací hodina?“

R2: „Moje vyučovací hodina je koncipovaná tak, že jako samozřejmě u všech dětí ale především u dětí s svp je kladen důraz na opakování učiva. Takže vždycky naše hodina začíná nějakým základním opakováním údajů, které buď to předpokládám nebo už vím, že ti žáci znají a které se týkají toho tématu té hodiny. Takže pokud se budeme bavit konkrétněji například třeba právě o tom náboženství tak se můžu žáků vlastně na začátku hodiny zeptat, jestli vědí třeba jaký znak, jaký symbol používají třeba křesťané. Z velké části žáci, kteří o tom třeba dříve v rámci VKO ještě neučili, tak jsou schopni říct, že je to třeba kříž. Jsou to takovéhle věci, které беру jako takový základ nějakého obecného přehledu na základě, nichž potom navážeme na tu samotnou výuku a představím to téma té hodiny a tím, že vlastně na konci si zase všechno to probrané zopakujeme a snažím se žáky motivovat k tomu, že vlastně některé ty věci z toho, co jsme se učili už vlastně i věděli, takže aby z toho měli i dobrý pocit, že se neučí jen něco nového, že se prostě jenom biflují ale že je tam i jejich nějaký vlastní zapojení se.“

ES: „Jak vypadá ten střed té hodiny, na začátku i na konci si to nějakým způsobem opakuje, urovnáte, představíte a ten střed?“

R2: „Ten střed hodiny se týká už té konkrétní, aktuálně probírané látky a tam už pak záleží na zvolené formě té výuky.“

ES: „Jaké metody se vám tedy v rámci výuky osvědčily?“

R2: „Není úplně nejlepší forma... já chápu, že otázka byla jaké metody se osvědčily ale chtěl jsem jenom říct, že u žáků s PAS, kteří mají problém s porozuměním není vhodný úplně čistokrevný výklad tak, jak ho známe z běžných základních, středních a jiných škol ale je lepší mít takovýto výklad doplněný o nějakou vizuální podporu. To znamená věci, které jdou minimálně nějak vizualizovat tak takhle nastavit. To znamená, že využít k tomu obrázky, pokud je možnost tak třeba nějaká videa a další takové kompenzační pomůcky, kterými vlastně dokážu maximálně žákům přiblížit to téma, tak aby ho

pochopili nejen prostě jako ten jeden obrázek ale aspoň částečně v nějakém lehkém kontextu, přestože je to poměrně náročné.“

ES: „Mám si teda představit, že máte nějaký výklad u toho máte ty obrázky a máte třeba v rámci té hodiny nějaké úkoly na kterých se ti žáci podílejí nebo je to čistě jenom o nějakém vizualizovaném výkladu?“

R2: „Je tam nějaký výklad doplněný o nějakou vizuální podporu a ti jednotliví žáci vlastně zároveň plní na nějakém předpřipraveném pracovním listu nebo nějakém jiném výukovém materiálu vlastně plní ty úkoly, které jednoznačně plynou z toho samotného vizualizovaného výkladu.“

ES: „Jaké typy úkolů máte třeba v těch pracovních listech?“

R2: „Obecně se tam objevuje kombinace všech forem. Tím, že žáci s PAS mají právě problém s tou komunikací, která se právě odráží na tom psaném projevu tak určitě není vhodně dát jim tam jenom uzavřené otázky na které budou jenom slepě odpovídat ano, ne a podobně. Jsou tam právě kombinace buď to uzavřených otázek, na kterých já si zároveň jako učitel češtiny ověřuju schopnost pochopení toho zadání a následnou odpověď v rámci té uzavřené otázky prostě na základě návodu, protože ty děti je třeba těžký když jim do zadání napíšu zakroužkujte odpověď tak ji často podtrhávají a podobně, takže aby tam došlo k tomu základnímu pochopení a propojení nejenom s VKO a češtiny. A pak jsou tam samozřejmě nějaké otevřené otázky, aby se u žáků otevřela nějaká kreativní složka.“

ES: „Jaké metody nepožíváte. Co z nějakého důvodu není zahrnuto v té výuce?“

R2: „Určitě jsou to metody, které jsou pro ty žáky až nepochopitelné. Jsou to metody typu nějakých projektových, větších skupinových činností. Kdy není možné věnovat se těm žáků až tolik individuálně a v tuhle chvíli by mohlo začít docházet k tomu, že by ti žáci začali selhávat. Docházelo by nejspíš k jejich nějaké frustraci a úplně bych je nedokázal vhodně motivovat vlastně k té společné práci.“

ES: „Vy jste zmínil tu motivaci tak, jak velkou roli hraje při výuce. Jakým způsobem ty žáky motivujete nebo nemotivujete?“

R2: „No u žáků s PAS to hraje roli největší, protože vlastně většina intaktní populace má krom nějaké vnější motivace i motivaci vnitřní. Tohle myšlení u žáků s PAS příliš nenajdeme, a právě proto je důležitá ta motivace vnější. Samozřejmě záleží na úrovni

toho žáka. Není to jenom o tom, že by všichni ti žáci měli za každé to učení dostat čokoládu nebo něco. Jsou tam i věci, které jsou sice vnější motivace ale jsou třeba i sociální. Třeba jsou pochváleni, jsou rádi, že třeba právě nějaký ten dílčí krok, který provedou sami a třeba už to znají před tím, než tu látku vůbec probírají tak už to je pro ně motivační. To, že něco vědí, a přitom se to mají teprve učit. Dá se ta motivace různě koncipovat a je to těžce individuální.“

ES: „Je něco, co byste do těch hodin rádi zařadili ale nemáte například časové možnosti?“

R2: „Určitě jsou to právě tady ty aktivity v těch větších skupinách. Akorát má to tady u nás na škole takové úskalí v tom, že málo, kdy se stává, že je ta třída složená z žáků ve stejném ročníku. Tím pádem se naráží na to úskalí, že nějaká projektová nebo tomu podobná výuka prostě není ani fyzicky realizovatelná a taky si myslím, že je to problematické i z hlediska toho, že by bylo bezpodmínečně nutný mít k tomu dostatek personálu ideálně prostě jeden na jednoho tak, aby ti žáci v průběhu tady toho nebyli frustrováni. O čemž jsem mluvil předtím.“

ES: „Nějaké dekové hry, nebo jiná „zábavná“ podoba? Ocenili byste něco takového?“

R2: „Určitě, určitě. Myslím si, že vlastně takovýhle způsob hry, který by byl přímo propojený s tou výukou by byl úplně skvělý, protože na té hře se dají vlastně ty jednotlivé situace, které mohou vyplívat třeba z toho práva samotného, a tak se dají v podstatě prožít. Stoupnu například na nějaké políčko a vlastně stane se ze mě například zločinec a půjdu do vězení. Tam vlastně pokud ten žák takhle přímo v podstatě prožije na „vlastní kůži“, to právo, tak si myslím, že netřeba úplně do hloubky ale alespoň částečně pojmout a pochopit.“

ES: „Bavili jsem se společně už i o těch materiálech do výuky. Ty si tvoříte sami nebo používáte nějaké již vytvořené?“

R2: „Ty materiály jsou obecně taková všehochuť. Využíváme prostě běžné učebnice a pracovní sešity z klasických základních škol, které jsou dostupné. Používáme samozřejmě i různé internetové zdroje a podobně. Každopádně veškeré to učivo, které těm žákům předkládáme tak jsou vždycky ty pracovní listy, pracovní materiály od nás vyrobeny od znovu a jsou jasně strukturalizované a individualizované vlastně pro potřeby těch konkrétních žáků, kteří jsou vyučováni. Nejde to tak, že by se vzal z běžný základní školy nebo i pro žáky s LMP že bysme vzali nějaký pracovní sešit, ten nakopírovali a

mohli to dát žákům. Asi by nejspíš všemu neporozuměli a nebylo by to pro ně úplně nejlepší.“

ES: „To jsem si tedy odpověděli i na otázku odkud čerpáte informace. Říkal jste teda, že používáte nějaké již existující pracovní listy, učebnice i internet, super. S jakými úskalími se v rámci té výuky nejvíce setkáváte?“

R2: „Mezi ty nejčastější úskalí jsou ty deficity z hlediska komunikace a porozumění ať už samotnému zadání nebo vůbec těm jednotlivým pojmům, které si myslím, že mohou být i pro intaktní populaci někdy složité. Je potřeba používat tak všechny metody, které by tomu mohli zabránit a myslím, že taková společenská hra by tomu mohla pomoci. Tohle si myslím, že jsou ty úskalí, které je třeba řešit nějakou vhodnou formou a podporou vizuální, verbální nebo prostřednictvím právě té hry.“

ES: „Parádní. Tak já vám děkuji moc za rozhovor a mějte se hezky.“

R2: „Já taky děkuji.“

Rozhovor č.3

ES: „Ještě, než začneme, tak se vás zeptám, jestli souhlasíte s pořízením audionahrávky?“

R3: „Ano, samozřejmě.“

ES: „Výborně, děkuji moc. Před tím, než se vrhneme na ten samotný rozhovor tak bych vám akorát ještě jednou zopakovala, co je tedy tématem a cílem mé diplomové práce. Tématem tedy jsou specifika výuky výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra s přidruženým mentálním postižením s tím, že cílem je zjistit popsat a navrhnout, jakým způsobem je možné realizovat výuku právě u těchto žáků. Jak dlouho, tedy vy samotná vyučujete výchovu k občanství?“

R3: „Momentálně občanskou výchovu vyučuji okolo jednoho a půl roku. Byť jsem na škole delší dobu, tak těmto předmětům jsem se dostala teprve před nedávnem.“

ES: „Po tak krátké praxi, jaká témata jsou pro vás jednoduchá na přípravu a předávání těm žákům?“

R3: „Tak paradoxně byť se to může zdát u žáků s PAS hodně abstraktní téma, tak například téma náboženství je něco, co se mi učí velice dobře. V té výuce chodíme primárně po nějakých typických znacích například toho náboženství nebo jenom nějaké modlitební místa a modlitební spisy a nechodíme úplně do hloubky a podstaty toho náboženství. Jsou to tedy věci, které jsou i v tak abstraktním tématu pro ty děti hodně konkrétní, takže se to hezky předává. Dalším tématem, na které si vzpomenu, že mi dobře vyučovalo byla třeba otázka náhradní rodinné péče, adopce, protože i třeba v minulém ročníku jsem měla žáka, který byl v pěstounské péči, takže v tomhle tématu jsme hodně mluvili i o osobních zkušenostech žáků. Bylo to teda něco, co se dobře předávalo, co se dobře učilo a vlastně i ti žáci mohli vycházet ze svých vlastních zkušeností. Další dobré téma, byť trochu komplikované je třeba zneužívání dětí, týrání, šikana a tady tyhle jako ne úplně jednoduché témata ale jelikož to souvisí i s pravidly chování ať už ve třídě nebo ve společnosti, tak ty děti jsou v tomhle u nás hodně drilované, jak se mají správně chovat. I tohle je třeba fajn na probírání.“

ES: „Když třeba probíráte tyto těžká témata, jak „ohraničíte“ to, aby se to dítě v rámci té hodiny cítilo bezpečně a nesesypalo se třeba? Když řešíte tu pěstounskou péči nebo něco podobného?“

R3: „To je dobrá otázka. Vždycky se snažím k těmto tématům vzhledem k citovému rozpoložení některých našich žáků přistupovat jako velmi citlivě. Dobré je, že třeba konkrétně u jednoho našeho žáka, který hodně třeba řeší správné a špatné chování, tak je fajn, že on si vlastně vždycky přenesle tu zkušenost přenesle na nějakou pohádku, co třeba viděl. Hodně vychází ze všech možných animovaných pořadů anebo prostě naučných pořadů a vždycky si to umí hodit na tu situaci v tom fiktivním příběhu. To si myslím, že mu hodně pomáhá vyrovnat se s tím tématem, že si to jako nebere osobně ale řeší to prostřednictvím těch postavíček. Co mě třeba překvapilo bylo, že včera jsme brali hodinu náboženství. Brali jsem islám a zabředli jsme do problému ohledně hnutí taliban, kde jsme řešili, jak to souvisí s tím islámem. Teď se to hodně jako řeší právě v těch zemích, kde ten islám je. Řešili jsme i práva žen, a to postavení a on si to zase hodil do pravěku a říkal, že by chtěl, aby si byli všichni rovni a aby i ženy chodily na lov a muži se starali o domácnost. On se to vždycky snaží hodit do těch situací kterým jako rozumí. Ta citlivost je tam hodně důležitá ale.“

ES: „Takže si myslíte, že je vhodné tady na těchto abstraktních příkladech uvádět ty věci? Ne třeba na těch osobních zkušenostech ale takhle fiktivně? Samozřejmě, když se o tom ty děti rozmluví, tak to respektovat ale jinak využít té fiktivní formy?“

R3: „Já se vždycky snažím si ty příklady, se kterými ty děti přijdou vyslechnout, jak to myslí a pak vždycky řeknu buď, že je to podobná situace, o které se bavíme nebo, že to je třeba trochu jinak a diskutujeme o tom.“

ES: „Teď jsme se společně bavili o tom, jaké ty témata jsou jednodušší, které se ty děti rády učí, vám se to dobře vyučuje, dobře se vám to připravuje. Co je pro vás obtížné uchopitelné? Ať už pro vás nebo pro ty vaše žáky na pochopení?“

R3: „Já si myslím, že nejtěžší taková ta témata jsou postavení naší republiky v EU, celkově ta politika. To je něco, co osobně i pro mě něco čeho třeba nejsem fanda politika a politických věcí, takže je to pro mě spíš takové nutné zlo. Samozřejmě je fajn, že žijeme v demokracii a co to znamená. Že ne všude mají ten demokratický režim. Ty právní věci jsou potom taky náročnější. Pracovní právo, trestní právo tady ty právní věci no. Potom třeba příprava na budoucí povolání to už jsou zase lepší témata. Oni mají celkem často jasnou představu o tom, co by chtěli dělat i když se to teda neshoduje úplně s jejich možnostmi, ale nechci jim úplně ničit jejich sny.“

ES: „Takže se o tom často bavíte jenom v té „fiktivní“ rovině?“

R3: „Jojo. Máme tady nějaké youtubery a lovce perel a je to super.“

ES: „Zní to parádně. Jak je tedy koncipovaná ta vaše hodina?“

R3: „Vždycky na začátku hodiny, když teda učím dvojici žáků... To by stálo možná taky za zmínku, že mám dva žáky v devátém ročníku a jednoho žáka v šesté třídě. Když teda učím tu dvojici žáků, tak tam si nejdřív střihnou o to, kdo si vezme židli, protože tu jednu máme v kabinetu, ale tu druhou si musí donést ze třídy. Tak to už je takový náš rituál na začátku hodiny. No a pak se pozdravíme, řekneme si, co vlastně budeme tu hodinu probírat. Většinou se teda snažím na začátku té hodiny zopakovat ty témata, co jsme brali minule, abych si byla jistá, že to jednak pochopili, že si to pamatují a že tom dokážou i samostatně mluvit. Je to teda takové, že třeba mají zavřené sešity a já se prostě ptám a oni se snaží odpovídat. Překvapivě se docela chytají. Třeba teď probíráme to náboženství a tam jsou hodně dobří, že si hodně pamatují. Takže to je opakování z minula a pak se vrhneme na to aktuální téma té hodiny, kdy mám připravený většinou nějaký pracovní list. Ať už je to forma nějakého doplňování nebo vybírání z textu správné odpovědi nebo hodně pracujeme s výukovými programy na internetu a většinou je to tak, že se o tom bavíme, o těch věcech. Co třeba oni znají k tomu tématu, co se hodí nehodí.“

ES: „Takže na tom pracovním listu pracujete společně? Před tím je nějaký výklad ale jak narážíte na ty jednotlivé úkoly, tak si k tomu něco řeknete.“

R3: „Jojo, většinou pracujeme spolu, protože já jim o tom třeba něco říkám a oni si to potom třeba v tom textu buď zaškrtačují nebo vybírají. Anebo je to třeba tak, že je nechám si to přečíst, zeptám se jich, jestli tomu rozumí a když tomu rozumí tak si to třeba sami vyplní a pak se o tom, jak ještě zpětně bavíme. Takže na konci té hodiny je to nějaký shrnutí, opáčko té aktuální probrané látky a prostor na otázky.“

ES: „To jsme se teda dostali k těm pracovním listům. Bavili jsme se o tom, že metody, které používáte je teda asi nějaká diskuze...“

R3: „Určitě i když se tady razí nějaká teorie, že by ty děti měli být, co nejvíce samostatný, tak jako určitě, když s nimi probírám nová témata, které třeba ještě nikdy neslyšeli, tak samostatně, aby si něco vyhledávali na internetu, úplně to třeba neděláme. Takže já se s těma dětma o tom ráda bavím. Třeba jim něco předložím, teď se jich zeptám, co si o tom myslí, jestli o tom třeba něco slyšeli.“

ES: „Myslíte, že ty děti by byli schopné si adekvátně najít informace na internetu. Poznat, které jsou třeba dobré a které jsou špatné?“

R3: „Zcela upřímně si myslím, že ne. Není to proto, že by neměli na to tu kapacitu ale nejsou na tuhle formu práce zvyklí. Já jsem minulý rok dělala, jsem to zkoušela s bývalými žáky. Dala jsem jim tam tablet, dala jsem jim tam počítač, aby každý měl svoje zdroje a měli jsme téma adopce a pěstounská péče, nějaký rozdíl mezi tím. Vlastně jsem po nich chtěla, aby si našli, co který pojem znamená a které rozdíly mezi nimi jsou. A vůbec teda nevěděli, vůbec nevěděli, která informace je relevantní, která už je navíc. Nebyli schopni vyselektovat, co je důležité a co ne.“

ES: „A myslíte, že je to problém žáků s PAS nebo obecně se dnešní děti v tom množství těch informací ztrácí?“

R3: „Já si myslím, že je problém té časnosti tady té formy práce s těma dětma. Naším dětem se velice často předloží ten pracovní list, vytisknutý v tom sešitě, kde informace mají a mají je třeba jenom vybírat. Nejsou zvyklí na jiné metody té práce. V tom si myslím, že je spíš asi problém, že to je o tom zvyku.“

ES: „A chtěla byste aby se to více zapojovalo?“

R3: „Jo, já bych chtěla, aby ty děti byli víc samostatné, abych mohla jednou přijít do třídy a říct jim tak EU a potom aby mi ty děti samy našly třeba co to je, funkce, kolik států tam je a aby byli ti žáci schopní mi tyhle informace najít. Já si pamatuje, netýká se to teda úplně VKO ale HV, kdy já jsem měla pro ně úkol udělat referát na jejich oblíbeného zpěváka a tak. Vlastně bylo to udělaný tímhle tím stylem, že tam měli napsat jméno, oblíbená skladba, něco o životě a ty děcka vůbec nevěděly, co mají dělat. Jako vůbec. Byly strašně zaseklý a pořád se na něco ptaly.“

ES: „Takže nějaká projektová výuka je něco, co byste chtěli zařadit?“

R3: „Určitě bych ráda ale tady jde i o to, že tady na to není ten čas.“

ES: „Ta hodina týdně, je tedy nedostačující?“

R3: „No, kdyby hodina. To je prostě půlhodinový blok, kde si vlastně stihneme říct to podstatné a tím to jako končí. To je podle mě hrozná škoda, protože ve některých těch tématech, by se fakt dalo jít, nechci říct úplně do hloubky, ale dalo by se na to vymyslet spousta aktivit, kdy třeba ty nižší ročníky mají v rámci VKO nějaké orgány jako třeba

soud nebo třeba jenom pošta. Proč bychom s těma dětma nemohli jít na tu poštu a podívat se na to, jak to tam vypadá? Mohli, ale není na to ten prostor.“

ES: „Kolik času průměrně věnujete jednomu tématu? Nebo jako kolik vyučovacích hodin? Je to jedna půlhodina na jedno téma nebo se to stíhá i roztáhnout?“

R3: „No, aby se stihli probrat všechny ty témata za ten rok, tak by to bylo asi nejlepší, aby to byla jedna ta půlhodina na jedno téma. Upřímně já to tak ale nedělám, protože já třeba i ráda například zase v tom náboženství, já se třeba ráda jednu tu půlhodinu bavím jenom o křesťanství, pak zase jenom o židovství. Vlastně by to asi mělo být tak, že za tu půlhodinu bychom se měli dotknout všech těch tří, ale mě to přijde škoda a málo a že si ty děti z toho nic neodnesou.“

ES: „To už je potom ale i o tom, jak jsou ty témata nastavená v tom ŠVP a RVP že. Narazili jsme na téma těch pracovních listů. Tvoříte si je sami nebo používáte již existující?“

R3: „No, jak kdy. To záleží. Pokud najdu něco, co se mi nelíbí, tak si radši vytvořím svůj pracovní list, ale je to zase, že už ty pracovní listy mám třeba z předchozích let. Jsou moje ale nedělám je třeba hned na tu hodinu. Nebo to třeba dělám tak, že najdu něco na internetu a třeba úvod v tom pracovním listu si udělám svůj a pak tam dám nějaké cvičení, co najdu na internetu a pak tam vytisknu třeba něco z učebnice. Je to taková kombinace. Pracujeme třeba s nějakýma pomůckami, které někdo vytvořil přede mnou. Záleží podle toho, co k tomu tématu najdu za materiály tak podle toho se potom rozhoduju, jestli to použiju nebo si to radši vyrobím.“

ES: „Musíte teda hodně uzpůsobovat ty materiály pro tu úroveň těch žáků? Na jakou úroveň, třeba když to vezmeme na třídy na běžné základní škole, to směřujete?“

R3: „Mám tady tabulky do VKO pro devátý ročník, ale myslím si, že to dělám tak na úroveň třetí nebo pátý třídy. To, že ta pátá třída je asi maximum toho, co jsou schopni zvládat.““

ES: „Bavily jsme se spolu tedy i o těch zdrojích. Říkala jste, že čerpáte hodně z internetu, nějaký učebnice. Napadají vás nějaké konkrétní zdroje?“

R3: „Jo, mám tady nějaký učebnice přímo VKO pro speciální školy. Ted' přesný název si teda nepamatuju úplně. Tam je zase už problém, že ty materiály jsou moc nízko. Je to i starší vydání, takže ty věci tam už nejsou aktuální. Například, když jsme brali občanský

průkaz, tak ta nová podoba občanského průkazu tam nebyla a byla tam ta stará občanka, takže to pro nás nebylo vůbec validní. Tam je spíš škoda, že nemůžu vždycky čerpat z tady těch zdrojů, protože to není aktuální.“

ES: „Mohla bych se ty učebnice potom podívat?“

R3: „Ano, určitě.“

ES: „Super, děkuji mockrát. Bavili jsme se spolu tedy o těch metodách, které nepoužíváte a které byste třeba chtěly zařadit. Zmiňovala jste nějakou projektovou výuku, práce s internetovými zdroji. S jakými úskalími se třeba setkáváte v rámci té výuky, ať už třeba z vaší strany nebo ze strany těch žáků.“

R3: „U těch našich žáků je veliký problém s tím porozuměním. To je veliký úskalí. Oni si to přečtou, vy se jich zeptáte, jestli tomu rozumí, oni řeknou, že jo. Pak jim ale řeknete ať vám to teda vysvětlí a oni vůbec neví. Je důležité si neustále ověřovat, zda to ty děti pochopily a případně jim to podat, co nejjednodušší formou, což ne vždycky jde.“

ES: „Takže je vhodné používat příklady na ty postavičky z těch pohádek, reálné příklady.“

R3: „Ano anebo třeba udělat deskovou hru na to téma, kdy oni by si mohli to vyzkoušet. Ne na všechno to samozřejmě jde. Desková hra udělat na soudní proces jednoduše ale, jak to udělat že.“

ES: „To ano. Za mě je to takto všechno. Tak super, já vám moc děkuji za všechny odpovědi.“

R3: „Není vůbec za co.“

Rozhovor č.4

ES: „Ještě před tím, než zahájíme rozhovor tak se chci akorát zeptat, jestli souhlasíš s tím, že rozhovor bude nahráván?“

R4: „Ano.“

ES: „Dobře. Tak jenom krátce moje diplomová práce se jmenuje specifika výuky výchovy k občanství žáků s PAS s tím, že cílem je zjistit, popsat a navrhnout, jakým způsobem je možné realizovat výuku právě u žáků s PAS s přidruženým mentálním postižením. Hned ta první otázka. Jak dlouho už vyučuješ VKO?“

R4: „VKO vyučuji již sedmý rok nebo teda spíš sedmým školním rokem.“

ES: „Za tu praxi, jaké ty témata pro tebe byly jednoduché na přípravu a předání těm žákům?“

R4: „Tak řekla bych, že úplně ty nejjednodušší pro mě i pro toho žáka jsou vlastně takové ty základní témata, jako je místo, kde žijí. Takže moje bydliště, moje rodina, škola a tady ty věci se kterými se setkává v tom běžném životě. Může to být třeba téma moje město, vlastně ty věci tady kolem toho. Moje vlast vlastně takže takové tady tyhle témata.“

ES: „Jaké témata jsou teda naopak těžko uchopitelné?“

R4: „Přijde mi, že hodně těžko uchopitelné u těchto dětí jsou takové ty seberozvojové témata. Já a moji kamarádi nebo úcta ke starým lidem, úcta k lidem. Takové hodně věci, které nejsou prostě nějak dané nějakým učivem ale spíše nějakým přemýšlením o tom. Třeba nějaká moje osobnost nebo právě tady to přátelství, kamarádství mezi lidmi. Někdy i přijde těžké pak když jsou v těch starších ročnících ty témata, co se týče třeba náboženství a tady ty věci se kterými se ti naši žáci úplně běžně nesetkávají. Je to pro ně takové hodně abstraktní a prostě není to konkrétní a je to takové hůř popsatelné a hůř se to předává za mě.“

ES: „Takže u toho náboženství, když se to učíte, tak tam ti nejde o ty symboly jako třeba křesťanství má kříž, ale jde ti o tu myšlenku, co je za tím náboženstvím? Nebo jak jim to třeba podáváš? S ostatními, když jsme se o tom bavili tak právě třeba to náboženství často vypichovali jako jo to je v pohodě, protože jdou primárně po těch symbolech.“

R4: „Jo, rozumím. Mně přijde fajn, třeba ty děti nikdy nebyly v kostele nebo si vlastně takhle projdeme. Není to o tom, že si jenom řekneme přesně křesťanství a tak podobně

ale, že co to vůbec znamená, že někdo chodí do kostela. S tím, je třeba aji spojené dušičky nebo nějaké svátky, procházka jako třeba po hřbitově, že jim to nějak tak zprostředkovat. Není to o tom, že tady napárují nějaké symboly.“

ES: „Takže se jim vlastně snažíš zprostředkovat jako tu hodnotu za tou vírou. Ne jenom ty fakta, které okolo toho náboženství jsou.“

R4: „V tom VKO mi přijde hodně fajn, co nejvíce těch témat, které jdou dávat do toho praktického života. Takže mi přijde moc fajn, když se učíme o poště obecním úřadu nebo podobně, že se jdeme podívat. Najdeme si na mapě, kde tady je obecní úřad. Půjdeme se podívat k té budově, půjdeme se podívat dovnitř, zjistíme, co všechno se tam může vyřídit. Jdeme se podívat poštu. Vezmeme si tam třeba nějakou poukázku, zkusíme si ji třeba vyplnit a pak se třeba snažíme zjišťovat informace, jestli oni někdy byli na poště nebo maminka nebo co se tam vlastně děje. Takže takhle prostě jo, jít se podívat na ten hřbitov, jít se podívat, i když třeba jenom na Vánoce, do kostela, projít si to. Prostě to spojit s nějakým přirozením průběhem.“

ES: „U těch starších dětí tam jsou potom třeba témata jako právo, týrání a zneužívání dětí, mezinárodní vztahy...“

R4: „No tak přesně tady tohle je taky náročné. Někaké to týrání, zneužívání... To protiprávní jednání jako nějaká krádež, policie a tohle, tak to takový ještě dobrý. Ale přesně tady ty věci jsou taky hodně náročné zprostředkovat.“

ES: „Jak to právě třeba podat dětem, které jsou svojí školní úrovní třeba ve čtvrté třídě.“

R4: „Ano, ano přesně tak.“

ES: „Jak je potom tedy koncipovaná ta samotná hodina?“

R4: „Většinou to začíná nějakým tím, že si vlastně řekneme, co tu hodinu budeme dělat, co nás čeká. Na začátku se vracíme k nějakým minulým tématům, opakujeme nebo zprostředkováváme nějaké informace, které jsme prostě už řekli ale je to jen v rámci nějakého opakování. Pak se dostáváme k nějakým novým tématům. Není to vždycky tak, že bychom třeba každou hodinu měli nové téma. Někdy je to téma takové kratší, jindy to téma máme rozfázováno i na více hodin. Většinou je nějaké seznámení s tím tématem, co se snažím hodně pracovat s nějakým obrazovým materiálem. Používám nějaké zjednodušené učebnice, které byli vytvořené pro speciální školy. Nepoužívám tedy takové ty od pana Müllera, který mě teda učil v Olomouci, ale třeba hodně používám

nějaké materiály, které v rámci projektu vytvořila speciální škola v Chebu. Používám je teda i ve více předmětech u těch starších dětí. Jsou to takové jednoduché texty, které vlastně děti, které mají VKO tak čtou. To znamená, že si ty informace nejen řekneme ale i přečteme. Je tam spousta obrázků, což mi přijde vhodně protože to jsou jednoduché, stručné informace, podložené i tím obrazovým materiálem. Takže ví, o čem si čteme, o čem si povídáme.“

ES: „Je to vždy aktuální nebo se třeba setkáváte s tím, že některé ty informace jsou už zastaralé.“

R4: „Jasně. Samozřejmě jsou věci, které se mění, takže to nemusí být všechno aktuální. Jsou témata, co jsou stále stejná a jsou témata na které musíme reagovat. Přijde mi to fajn, pak samozřejmě pracuji s učebnicemi pro běžnou školu, ale to jsou spíš v kontextu toho, že tam je hodně toho obrazového materiálu. Není to vyloženě, že bychom z toho něco četli nebo jako probírali ale, že spíš to mám jako nějaký obrazový materiál. Pak samozřejmě počítač, noťas na vyhledávání informací. To mi přijde v té výchově k občanství taky fajn, že se snažíme i vyhledávat informace, pracovat s těma informacemi. Právě když máme třeba téma naše škola, náš domov, tak si to vyhledáme na mapě, jak to tam vypadá, jaké je okolí, vytiskneme si to, pracujeme s tím. Nebo když máme třeba témata pošta nebo když jdeme pak na obecní úřad na procházku tak se tam prostě stavíme. Za mě teď ale není nic, co bych si koupila a řekla jo super a budeme to prostě jakoby používat. Ty pracovní listy si buď vytvářím anebo jsou to nějaké už upravené, už třeba vytvořené. Někaké prezentace mi taky přijdou fajn a pak i nějaká témata, která tak jsou zprostředkovat tak i v rámci toho ČTedu nějaké ty krátká výuková videa abychom si to, co nejvíce zprostředkovali. Ještě mi přijde fajn v tom VKO reagovat na takové ty věci, které plynou tím časem aktuálně. To znamená, máme státní svátek, máme volby a takové věci, takže se snažíme v rámci toho roku do toho učiva zařadit i ty věci o kterých ty děti slyší v televizi nebo se o tom mluví doma. Zařadit nějakou jednoduchou formou, co se třeba děje.“

ES: „V rámci těch metod teda používáte nějaký výklad, diskuzi, vyhledávání, práci s textem, práce s nějakým pracovním listem a pak teda máte nějaké exkurze. Je něco, co fakt nepoužíváte?“

R4: „Myslím, že by se hezky dalo dělat třeba i nějaká projektová výuka ale tím, že třeba já konkrétně mám jenom jednoho žáka a nikdo jiný to nemá, takže spíš ty tematické nebo

projektové dny nemáme jako vyloženě v rámci toho VKO, ale když máme třeba svátky, třeba čarodějnice, tak to pro ně máme nějaké úkoly, ale není to v rámci toho VKO. Ten výklad je opravdu jednoduchý, není to žádný dlouhý složitý výklad nebo monolog. Je to o tom, že si něco řekneme, pak si třeba něco najdeme nebo máme ten pracovní list. Já se snažím, že v rámci toho pracovního listu si vyhledáváme informace, pokud to ten žák neví z nějakého jednoduchého učebního textu, takže pracovat prostě s těmi různými zdroji. Encyklopedie nějaké třeba využíváme nebo tady tu literaturu no a pak samozřejmě i nějaké jakoby pomůcky, nějaké ty strukturované úkoly, které si sama vytvořím v rámci nějakého opakování.“

ES: „Na ty složitější témata, myslíš, že by byla vhodná nějaká desková hra?“

R4: „Určitě by to bylo fajn akorát nemáme moc prostor na to, to vytvářet. Ale určitě by to bylo super, že by to bylo na jednu stranu takové herní ale na druhou stranu, jsou to otázky a odpovědi, jo určitě.“

ES: „Jak moc je důležitá nějaká struktura ve VKO u těch žáků s PAS. Takové ty věci, co jsou běžné u mladších žáků... nějaká práce zleva do prava, strukturované a vizualizované pracovní listy apod.?”

R4: „Určitě dodržuji nějakou posloupnost. Neučím je jenom já, učí je víc lidí a snažíme se to mít jednotně, aby ty děti z toho nebyly jako, že je najednou něco jinak. Normálně pracujeme zleva do prava, oni samostatně ale určitě kdybych měla nějakou skupinu, tak je to zase jiné. Já mám teda individuální výuky, protože mám fakt jenom jednoho žáka. V té větší skupince se ty třeba řekneme, už to nemusí být tak strukturované, ale řekneme si, co budeme dělat, že půjdeme k počítači, pak si půjdeme zase sednout.“

ES: „U těch pracovních listů máš vizualizovaná ta zadání nebo to máš pouze slovně?“

R4: „Záleží, jak u koho ale ten můj žák momentálně čte s porozuměním, takže u něj to není potřeba. On tam má vyloženě napsané jenom slovně, co se děje. Nemá to vizualizované, protože rozumí tomu psanému textu.“

ES: „V rámci těch pracovních listů, jaké typy úkolů tam nejčastěji používáš?“

R4: „Většinou se snažím, aby ten pracovní list už na první pohled nebyl zahlcený prostě nějak moc informacemi. S tím, že se mezi těmi jednotlivými úkoly snažím dělat viditelné mezery, udělat to trošku větší, dát tam dostatek prostoru, aby to nepůsobilo zahlceně. Snažím se tam střídat nějaké ty úkolky. Takže většinou jsou to věci typu spoj, doplň do

věty, křížovka, samozřejmě i nějaké otázky/odpovědi, spojování s obrázkem. Není to vyloženě jen otázky/odpovědi ale jsou tam takové v „jednodušší věci, že tam nemusí všechno vypisovat.“

ES: „S jakými úskalími se nejvíce setkáváš v rámci té výuky? Nejen z tvoji strany ale třeba i ze strany těch žáků?“

R4: „Já když to vezmu konkrétně na toho mého žáka tak tam jsme hodně limitovaní tím, že on opravdu nezná spoustu věcí z toho běžného života a z toho běžného světa. Spoustu jiných dětí má větší přehled než on. Úplně v pohodě ti řekne nějaké informace o sobě, o své rodině, o svém bydlišti, o našem městě. Pak ale přejdeme na cokoliv jiného tak je to pro něj hodně nové a nemáme na co navazovat, že by řekl já tak tady to jsou takové různé povolání, takové znám. Takže je to hodně o tom mu to zprostředkovat. Když se tady třeba dívám, co tady má tak máme strukturu nějakého školství, zdravotnictví, krizová centra, profese, státní svátky. To jsou věci, co si opravdu říkám, jako učíme, že spoustu věcí nezná. On konkrétně je teda hodně limitovaný tím, co nezná a je všechno je pro něj hodně nové.“

ES: „Když se podíváš na nějaké téma a řekneš tyjo, jak tohle předám někomu, kdo třeba není na takové úrovni, které si to téma v plné míře vyžaduje. Jak se rozhoduješ, co tomu žákovi předat a co je třeba naopak možné vypustit?“

R4: „Já se většinou snažím vždycky v rámci těch informací udělat základ, a to se hodně řídím i v rámci ŠVP těmi jednotlivými výstupy. Takže, co by ten žák měl znát/umět. To znamená, pokud tam bude naše škola a bude tam, že zná adresu tak prostě chci, aby znal adresu školy. Pokud je to téma, o kterém toho něco ví nebo zajímá, tak si toho můžeme říkat spoustu. Vždycky se ale dívám na ty výstupy. Pokud jsou to ta témata jako přátelství, kamarádství, vztahy mezi lidmi, tak to je vlastně o tom nejenom, co se učiva týká ale je to i o tom, co se tady třeba děje celý školní rok. Snažíme se, aby se děti k sobě chovali hezky, že jsou nějaká pravidla. Vlastně pořád se tady točíme okolo toho sociálu.“

ES: „Máš v rámci toho roku čas na to věnovat těm tématům více vyučovacích hodin?“

R4: „Zrovna teď mám ten šestý ročník a tam, protože tam je spousta těch témat jako lidské soužití, ty vztahy, pravidla. To jsou věci, které děláme běžně v rámci toho roku a máme prostor na to věnovat těm jednotlivým tématům více hodin a zase během toho školního roku se k tomu třeba vrátet.“

ES: „U těch starších ročníků myslíš, že je taky možné si to takto rozložit?“

R4: „U těch starších ročníků si myslím, že toho je víc. V sedmé třídě se totiž VKO zrušilo, takže určitě ta osmička, devítka tam je toho víc. Ta šestka je za mě ale v pohodě.“

ES: „Ještě když se vrátíme k těm úskalím tak největším je to, že ty témata jsou pro ně neznámá. Ano?“

R4: „Ano, jsou pro ně hrozně abstraktní a strašně těžko vysvětlitelná.“

ES: „Takže by se taky dalo říct, že je tam problém s porozuměním?“

R4: „Ano je to těžké na to porozumění ale i na to zprostředkování pro mě samotnou, Jakým způsobem to zprostředkovat.“

ES: „Super, tak to bude za mě asi všechno. Děkuji moc.“

R4: „Tak to nemáš za co.“

ES: „Než začneme, můžu se akorát zeptat, jestli souhlasíš s tím, že si budu rozhovor nahrávat?“

R5: „No jasně, jak by si to jinak potom dělala. Přepisovat si to přece nebudeš.“

ES: „Jinak ještě tak na začátek moje diplomka se zabývá specifikami výchovy k občanství u žáků s poruchami autistického spektra. Cílem je zjistit, popsat a navrhnout, jakým způsobem je možné realizovat výuku právě u žáků s PAS. K těm samotným otázkám... jak dlouho už učíš občanku?“

R5: „No vlastně s přetržkou rodičáku čtyři roky.“

ES: „Jaká témata, jsou pro tebe teda jednoduchá na přípravu a předání těm žákům?“

R5: „No, to, co jsou praktický, co vlastně vím, že těm dětem můžu nějak v praxi předvést nebo prostě vím, že je oni sami používají, pracují s nima denně. Buď teda témata, co se týčou rodiny, protože tam se orientují tím, že je to vlastně jejich každodenní situace. Stejně tak témata dopravní výchovy, protože to je zase něco s čím se běžně setkají. Zdraví, nemoc je taky ještě téma, se kterým se docela dobře pracuje. Pak samozřejmě záleží na úrovni těch dětí, i co se týče rozpočtu mi to přijde fajn, protože to je přece jenom matematika. Oni jsou schopni s tím fyzicky pracovat. Takže tady opravdu ty praktické věci, které se běžně používají. Ještě třeba nějaké návštěvy institucí, popřípadě obchod a tady tyhle záležitosti. To se mi učí docela dobře.“

ES: „Takže ty jednoduchý jsou takové ty praktické, které jim můžeš nějak předvést, ukázat, co si můžou vyzkoušet. Co je pro tebe naopak obtížné u tady těchto dětí?“

R5: „To jsou zase takové ty abstraktní témata. Třeba teďka mám rozpracované téma přátelství a kamarádství, což u spousty těch dětí je naprosto bez významu a nerozumí tomu. Oni nemají kamarády, nemají přátele, nechápou vůbec význam toho vztahu a jak to funguje. Tak abstraktnost toho tématu je fakt veliká. To je pro mě hodně komplikované to zpracovat to téma nějak. Potom mi přišlo poměrně náročné nějaká volba budoucnosti, volba povolání, protože vlastně, jak oni zase tolik možností nemají, tak se s tím pracuje špatně a někteří mají dost velkou představu o tom, co by chtěli dělat. Jenomže první věc, co já jím vlastně musím říct je, že to se nestane, takže je to pro mě v tomhle směru hodně těžký... nějakým způsobem s tím pracovat, když mi tady sedí dítě a řekne mi, že chce být ornitolog, protože miluje ptáky a já se mu snažím vysvětlit, že nebude ornitolog. Musel by mít maturitu, musel by mít vysokou školu, a to prostě nejde. Snažíme se potom

společně najít nějakou cestu, jak se k tomu jeho oblíbenému tématu v té budoucnosti přiblížit. Pro mě to teda bylo hodně obtížný i vnitřně, protože některé to třeba hodně mrzelo.“

ES: „Snažíš se jim tedy hodně zprostředkovat tu realitu v rámci těch hodin. Máš tam ještě nějaká témata, která jsou pro tebe třeba obtížná?“

R5: „No takové ty právní. Ty si myslím, že jsou pro ty děti velmi náročné. Listina základních práv a svobod, lidská práva. Týrání nebo šikana budiž to se dá ještě nějak zpracovat ale opravdu ty právní témata plus ty evropská témata, která jsou pro ně úplně neuchopitelná. Spousta z nich není schopna pobrat, co ta evropská unie je. Oni se to jako mechanicky naučí ale nechápou ten význam za tím. S tím se blbě pracuje. Ani nevím, jestli to pro naše děti má nějaký význam. Jestli by nebylo lepší věnovat čas třeba jiným, pro ně důležitějším tématům. “

ES: „On je ten osmý a devátý ročník opravdu hodně našlapaný těmi tématy, když se vlastně rušil ten sedmý ročník.“

R5: „Ono se to rozložilo no. Do šestky se nepřidalo skoro nic, ale všechno se to stáhlo do osmičky, do devítky a teď se na to naráží. Taky to nestíhám. Navíc ta časová dotace je na to malá.“

ES: „Jak dlouhou máte vlastně tu hodinu?“

R5: „Naše hodina je ve směs půl hodiny, že mi to té půlhodiny vezme no.“

ES: „Potřebovala by si na to třeba dýl?“

R5: „Myslím si, že ta půlhodina je tak jako reálná. Myslím si, že s tím, jak s tou hodinu obvykle pracuju, jak to vlastně mívám nastavené. Já to dělám tak, že si vlastně připravím to téma. Nachystám nějaký krátký text, nějaký pracovní list a hodně pracuju s videama. Spoustu těch témat je abstraktních, takže je fajn, když to děcka vidí. Dost často vycházím z videí, které jsou na čt edu, přijdou mi fajn. Agent v kapse, pořad bankovy a tady ty věci využívám. Někdy jsou tam nějaké pracovní listy, kde se dá třeba něco vzít, vyříznout nějakou část toho pracovního listu ale vycházím často z toho videa. Podíváme se na to video, potom si řekneme, co jsme na tom videu viděli a přečteme si třeba nějaký ten krátký text a uděláme třeba ten pracovní list. Z toho pracovního listu mi třeba vychází zápis do sešitu, ale ten nedělám pokaždé. Nejvíce k tomu, co mi přijde důležité. Pokud k tomu video nemám, tak pracujeme víc s nějakým textem. Ten si většinou zpracovávám

sama nebo vycházím z toho, co je na sdílených a třeba si to upravuju podle toho, co to je zrovna žáka a jakou má úroveň toho pochopení.“

ES: „Ta hodina tedy vypadá tak, že si řeknete, co budete dělat a pak se věnujete těm videím, tomu pracovnímu listu a je tam nějaký výklad. Máte třeba něco specifického, co třeba děláte na závěr té hodiny?“

R5: „Většinou se to snažím nějak shrnout. Zjistit, jestli ten žák aspoň trochu pochopil, o čem jsme se tady bavili. Jestli pochopil třeba aspoň to gró toho, co tady teď spolu řešíme. Na některé věci potom používám třeba wordwall na takové to zjištění, jestli to ten žák pochopil. Na některé ty témata na tom wordwall ty věci jsou.“

ES: „To se tedy dostáváme i k tomu, jestli používáš už připravené materiály nebo ty vlastní.“

R5: „To je tak kombinace obojího. Někdy použiju něco vlastního, někdy zase něco hotového a upravím si to podle toho, aby se mi to hodilo.“

ES: „Zároveň jsme se teda trošku dotkly těch metod, že používáš teda nějaké ty obrazové materiály, videa, práce s textem jsem pochopila...“

R5: „Ano, ano. Videa, práce s textem, modelové situace. Snažím se to dítě třeba uvést do nějaké situace a jak by se zachoval. Občas dramatizaci ale používala bych ji radši častěji u spousty dětí to, ale třeba nejde. Třeba u těch témat úrazů a nemocí tak tam třeba s tou dramatizací trochu pracuju. Záchranný systém a tady ty věci, tak tam jsme třeba přímo zkoušeli, jak to probíhá, když se telefonuje na operační, kdyby se něco stalo. Loni, jak jsem měla ty dva deváťáky, tak jsme vyloženě nacvičovali přijímací pohovor na střední školu. Seděli jsme tady dva a ten jeden vždycky přišel, a tak jsme to zkoušeli od začátku do konce s pozdravem, se vším, s odpovídáním na otázky a s odchodem, aby si to zkusili.“

ES: „Jinak z těch klasických metod, tam máš nějakou diskuzi, výklad...“

R5: „Ano, ano, tam zase v rámci těch možností u těch jednotlivých dětí. S některýma s nějakým rozhovorem úplně nemůžu počítat.“

ES: „Je tedy něco, co v těch hodinách opravdu nepoužíváš?“

R5: „Já si myslím, že asi úplně nee. Hodně to kombinuji. Nemůžu říct, že bych si teď vzpomněla na něco a že bych řekla, že to fakt nepoužiji vůbec.“

ES: „My jsme se třeba v rámci těch rozhovorů hodně bavili o tom, že by ti vyučující rádi používali, nějaké deskové hry na ty témata, že by to pro ty děcka bylo zajímavé. Je to třeba něco, co by si ocenila nebo co třeba používáš?“

R5: „No, já mám Lucku ve třídě a tohle dělá Lucka v herně, takže Lucka má třeba komplet celé nakupování. Spoustu tady těch témat, které se týkají právě třeba komunikace nebo VKO tak probíhá u nás během té herny.“

ES: „Takže třeba na soudnictví nebo třeba ten právní systém, něco takového?“

R5: „To by třeba bylo zajímavé ale narovinu přišla by mi to jako ztráta času. Těch dětí v ZPŽ tady bude málo a ta investice časová do toho by byla obrovská. Samozřejmě, kdyby to ale bylo k dispozici, tak bych to použila.“

ES: „Narazili jsme už i na téma pracovních listů. Jaké typy úkolů v tom míváš?“

R5: „Většinou je to právě práce s textem. Různě doplňování do textu anebo třeba tam jsou možnosti. Potom různé abc, dokreslování do situací. Používáme třeba i myšlenkové mapy, takže takhle.“

ES: „Při čem, jsou ti žáci nejvíce limitováni?“

R5: „Porozumění a to, že jim chybí ta osobní zkušenost. Oni vlastně neví, o čem mluvím, protože tu situaci prostě v životě sami nezažili anebo třeba jo ale ty rodiče to s nimi nerozebrali.“

ES: „V čem máš pocit, že jsme naopak limitováni my, jako učitelé VKO?“

R5: „Mně opravdu nejvíce omezuje to porozumění, protože ve chvíli, kdy narazím na slovo, kterému nerozumím, které nemají zavedené ve slovníku, tak já ho musím nějak opsat. Pak se často stává, že narazím na to, že ten opis nejde udělat bez těch slov, kterým oni zase nerozumí. To je vlastně největší limit.“

ES: „Bavíme se o tom, že to porozumění je horší. Tím pádem se určitě musí snižovat úroveň těch textů a toho, co po nich chceš. Na jakou věkovou úroveň nebo ročník u interaktivní populace to tak zhruba cílíš? „

R5: „Je to různé. Kdybych měla vypíchnout toho nejméně schopného se kterým se dá pracovat nejlíp, tak jsme na úrovni páté třídy, i když je to vlastně osmák.“

ES: A u toho v „nejhoršího?“

R5: „U toho nejhoršího jsme tak druhá třída a je to sedmák. On je sociálně velmi zdatný ale tady tyhle témata, které se ho životně netýkají, tak tomu vůbec nerozumí. “

ES: „Když chystáš tu hodinu, co je pro tebe cílem? Z čeho vycházíš?“

R5: „Vycházím z toho, že mám nějaké téma a mám toho daného žáka, který má nějaké svoje specifika a snažím se mu to ušít na míru, aby to, co mu budu říkat, aby to pro něj k něčemu bylo, aby to pro něj nebylo jenom o tom, že jsme tady spolu půl hodiny seděli a já mu tady něco odvykládala a nic to na něm nezanechalo. Vždycky se v tom tématu snažím najít něco, co pro toho konkrétního žáka do budoucna bude mít nějaký význam, na čem já to postavím. Od toho se potom odpichuju. Mým cílem je to právě to, aby pochopil, proč jsme se tady teď tu půl hodinu seděli a aby mu to skutečně k něčemu do budoucna bylo. Ta využitelnost v praxi je podle mě nejstěžejnější.“

ES: „Super děkuju moc. Odkud teda čerpáš ty informace, které potom předáváš dál. Narazili jsme na to, že používáš ty videa a jinak?“

R5: „Internet, určitě. Učebnice nepoužívám vůbec. Pracuju primárně s internetovými zdroji a s různými projektami, co má třeba zpracované ZŠS Cheb. Používám třeba i nějaké prezentace ale primárně internet. „

ES: „Tak jo. Já si myslím, že jsme to projeli všechno. Děkuju moc.“

R5: „Není vůbec zač.“