

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Hana Dokoupilová

Využití komiksu při edukaci žáků s PAS na základní škole

Olomouc 2024

vedoucí práce: Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Jaromíra Maštalíře, Ph.D. a použila pouze zdroje uvedené v Seznamu použité literatury.

V Olomouci 18. 4. 2024

.....

Hana Dokoupilová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Jaromíru Maštaliřovi, Ph.D., za jeho odborné vedení, trpělivost, cenné rady a rychlou komunikaci. Dále děkuji všem respondentům za účast na výzkumném šetření a podnětné informace. Chtěla bych poděkovat i rodině a přátelům, kteří mě podporovali jak při psaní diplomové práce, tak v průběhu celého studia. Děkuji.

Anotace

Jméno a příjmení:	Hana Dokoupilová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Využití komiksu při edukaci žáků s PAS na základní škole
Název v angličtině:	Usage of Comics in the Education of Students with ASD
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se věnuje tématu využití komiku při výuce žáků s PAS v základní škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem je využíván komiks u žáků s PAS na těchto školách, zjištěné možnosti použití komiksu analyzovat a vyvodit z nich doporučení a konkrétní návrhy pro práci s komiksem u žáků s PAS. Ve výzkumném šetření k tomu byly vymezeny 4 výzkumné otázky věnující se 1) způsobu využívání komiksu ve výuce u žáků s PAS v hodinách českého jazyka a literatury a 2) ve výuce jiných předmětů, 3) výhodám a nevýhodám takového používání komiksu a 4) doporučením pro práci s komiksem u této skupiny žáků. Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativním přístupem za využití polostrukturovaného rozhovoru se třemi respondenty – speciálními pedagogiky, kteří tímto způsobem komiks ve výuce používají. Z analýzy výsledků bylo zjištěno, že respondenti upřednostňují využívání komiksů s jednoduchými obrázky a přehledným členěním panelů, vybírají komiksy zejména dle vyzorovaných zájmů žáků a využívají je zejména v hodinách českého jazyka a literatury, cizích jazyků, dějepisu a občanské výchovy, narázově pak i v jiných předmětech. Aktivitami, které nejčastěji u komiksu využívají je čtení, diskuse, vyplňování pracovního listu, doplňování textu do bublin, nebo řazení děje. Jako hlavní výhody používání komiksu ve výuce u žáků s PAS respondenti vidí podporu porozumění čtenému, rozvoj sociálních dovedností, redukci textu, pozitivní vliv na zapamatování si děje, či látky a motivační charakter komiksu. Jako limity vidí zejména omezenou dostupnost komiksů vhodných pro žáky s PAS u nás a nutnost naučit je, jak se s komiksem pracuje. Součástí práce jsou i ukázky komiksů s doporučeními, jak s nimi pracovat.</p>
Klíčová slova:	Komiks, PAS, autismus, pedagogika, žák

Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis addresses the topic of using comics in the education of students with ASD in elementary schools established under § 16 paragraph 9 of the Education Act. The aim of the thesis was to determine how comics are used with ASD students in these schools, to analyze the identified possibilities of using comics, and draw recommendations and specific proposals for working with comics with ASD students. 4 research questions were defined, focusing on the 1) usage of comics in teaching ASD students in Czech language and literature classes and 2) in other subjects, 3) the advantages and disadvantages of such comic usage, 4) and recommendations for working with comics with this group of students. The research was conducted using a qualitative approach through semi-structured interviews with three respondents – special educators who use comics in teaching. Based on the analysis of the results, it was found that the respondents prefer comics with simple illustrations and clear panel organization, they select comics based on observed student interests, and primarily use them in Czech language and literature, foreign languages, history, and civics classes, occasionally in other subjects. Common activities involving comics include reading, discussion, completing worksheets, filling in speech bubbles, and sequencing panels. The main advantages of using comics in teaching ASD students, as perceived by respondents, include supporting comprehension of the document, developing social skills, reducing text overload, positively impacting memory retention, and the motivational nature of comics. The limitations identified include the limited availability of comics suitable for ASD students in the Czech Republic and the necessity of teaching students how to work with comics. The thesis also includes examples of comics with recommendations on how to use them.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Comics, ASD, autism, education, pupil
Přílohy vázané v práci:	Ilustrace, schémata, tabulky
Rozsah práce:	149
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Poruchy autistického spektra a mentální postižení.....	10
1.1 Terminologie u PAS a mentálního postižení.....	11
1.2 Klasifikace PAS a mentálního postižení	12
1.2.1 MKN-10	12
1.2.2 MKN-11	15
1.2.3 DSM-5	16
1.3 Charakteristické projevy PAS a mentálního postižení	17
1.3.1 Sociální interakce, sociální chování a komunikace u PAS.....	18
1.3.2 Představivost, zájmy, hra a další projevy u PAS.....	21
1.3.3 Charakteristické projevy u mentálního postižení	24
1.4 Vzdělávání žáků s PAS a s mentálním postižením.....	25
1.5 Intervenční přístupy u žáků s PAS a s mentálním postižením	26
2 Výuka čtení a možnosti podpory čtenářských dovedností žáků s PAS a s mentálním postižením.....	30
2.1 Kurikulární dokumenty	30
2.2 Čtenářské dovednosti žáků s PAS a s mentálním postižením a výuka čtení.....	34
2.3 Možnosti podpory čtení a porozumění textu u žáků s PAS a s mentálním postižením 37	
3 Komiks	42
3.1 Prvky a formy komiksu	44
3.2 Komiks jako didaktický prostředek.....	48
3.2.1 Využívání komiksu ve výuce napříč předměty	49
3.2.2 Příprava na práci s komiksem a tvorba vlastního komiksu	54
3.3 Téma PAS zpracované formou komiksu	56
PRAKTICKÁ ČÁST	58
4 Výzkumný problém, cíl práce, výzkumné otázky	58
5 Metodický rámec výzkumného šetření.....	60
5.1 Etické aspekty výzkumného šetření	60
5.2 Zkoumaný soubor	61
5.3 Výzkumné metody a konkrétní položky dotazování	62
5.4 Sběr, zpracování a analýza dat	65

6	Výsledky a jejich interpretace.....	66
6.1	Komiks v hodinách českého jazyka a literatury	67
6.2	Komiks ve výuce jiných předmětů	73
6.3	Výhody a limity	79
7	Diskuse, doporučení pro praxi a limity šetření.....	85
7.1	Diskuse	85
7.2	Doporučení pro praxi.....	91
7.2.1	Doporučení pro práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury u žáků s PAS s možným přidruženým lehkým mentálním postižením.....	91
7.2.2	Doporučení pro práci s komiksem v dalších předmětech u žáků s PAS s možným přidruženým lehkým mentálním postižením	115
7.3	Limity výzkumného šetření	130
	Závěr.....	131
	Seznam bibliografických citací	134
	Seznam schémat a tabulek.....	145
	Seznam obrázků.....	146
	Seznam použitých zkratk	148
	Seznam příloh.....	149
	Příloha 1 – Informovaný souhlas.....	150
	Příloha 2 – Rozhovor s Respondentem 1	151
	Příloha 3 – Rozhovor s Respondentem 2	162
	Příloha 4 – Rozhovor s Respondentem 3	175

ÚVOD

Vzdělávání a výchova žáků s poruchami autistického spektra (dále jen PAS) je vysoce individualizovaný proces daný především rozdílnými schopnostmi žáků a jejich osobností, ale i odlišnými projevy, hloubkou a typem poruch autistického spektra. Žáci s PAS představují velice diverzifikovanou skupinu, ke které je potřeba přistupovat s ohledem k jejich osobnosti, vlastnostem, schopnostem, ale i zájmům a specifickým projevům. I přes tuto vysokou rozmanitost jsme schopni rozeznat určité obecné styly, metody a formy vzdělávání, které se obecně jeví jako vhodné a efektivní při vzdělávání žáků s PAS. V této práci se zaměříme na využití komiksu jako didaktického prostředku při edukaci žáků s PAS ve vybrané základní škole (dále jen ZŠ).

Autorka práce si zvolila téma na základě osobní zkušenosti ze souvislé asistenční praxe vykonávané ve škole, ve které jsou vzděláváni žáci s PAS (mimo to ale i žáci s dětskou mozkovou obrnou nebo s mentálním postižením různého stupně). V rámci náslechů a následně i výstupů měla možnost pozorovat využití a sama používat komiks v hodinách českého jazyka věnovaným čtení – žáci se zdáli být při čtení komiksu více aktivní a soustředění než při četbě kapitol z běžně psané knihy. Na základě této zkušenosti, ale i díky zmínce o využití komiksu jako didaktické či terapeutické pomůcky v kontextech různých přednášek v rámci studia na Ústavu speciálněpedagogických studiích, autorku zajímalo, zda a jak lze komiks využít při vzdělávání žáků s PAS jako didaktickou a motivační pomůcku s přihlédnutím zejména k vizualizaci a strukturalizaci komiksu, díky čemuž by mohl být vhodnou pomůckou právě pro žáky s PAS, nejen ve výuce čtení.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se věnuje poruchám autistického spektra a mentálního postižení, jejich terminologii, etiologii, klasifikacím, blíže pak charakteristickým projevům osob s PAS a mentálním postižením a vzděláváním žáků s PAS a s mentálním postižením a intervenčním přístupům u nich používaným. Druhá kapitola je zaměřena na výuku čtení, konkrétně na kurikulární dokumenty, možnosti podpory čtení a zásady práce a účinné strategie při výuce čtení. Třetí kapitola se zabývá komiksem, konkrétně pak jeho definicí, prvky komiksu, komiksem jako didaktickou pomůckou a možnostmi modifikace komiksu.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření realizovanému pomocí kvalitativního přístupu. Cílem je zjistit, jakým způsobem je využíván komiks u žáků s PAS na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, zjištěné možnosti použití komiksu analyzovat a vyvodit z nich

doporučení a konkrétní návrhy pro práci s komiksem u žáků s PAS. Zkoumaný soubor byl vybrán záměrně dle stanovených kritérií a tvoří ho speciální pedagogové, kteří vyučují ve třídách základních škol (dále jen ZŠ) s žáky s PAS, které jsou vzdělávané podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) na úrovni minimálních výstupů, nebo Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy speciální (dále jen RVP ZŠS) na úrovni prvního dílu v blízkém okolí autorky textu. Ve výzkumném šetření bude použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. V textu práce bude pro lepší přehlednost využito zvýraznění (tučně) klíčových slov.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA A MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Kapitola Poruchy autistického spektra a mentální postižení se bude věnovat vymezení pojmu PAS a mentální postižení, a terminologii, následně pak klasifikaci PAS a mentálního postižení se zaměřením na mezinárodně užívané klasifikace. Pokračovat bude vymezením charakteristických projevů. Konec kapitoly bude věnován vzdělávání žáků s PAS a přidruženým mentálním postižením a intervenčním přístupům používaným u této skupiny osob.

Thorová (2016) s Bazalovou (2012) se shodují v tom, že **PAS** jsou jedněmi z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jako nejvýstižnější vymezení PAS zvolila autorka popis z Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize (dále jen MKN-11) (World Health Organization, 2023), který stručně a výstižně popisuje vznik a projevy PAS. Jedná se tedy o neurovývojové onemocnění, jehož hlavními projevy jsou potíže v sociální reciproční interakci a sociální komunikaci a soubor omezených a opakujících se vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou vzhledem k věku a sociokulturnímu kontextu osoby atypické. Vzniká během vývojového období (většinou tedy v dětství), nicméně symptomy se mohou objevit až později během dětství zejména vzhledem k vyšším sociálním nárokům. Symptomy narušují mnoho důležitých oblastí v životě jedince (osobní, rodinnou, sociální, vzdělávací, pracovní atd.), jedná se tedy většinou o poruchy pervazivního charakteru. Symptomy mohou být však odlišné vzhledem k individuálnímu sociálnímu, vzdělávacímu atd. kontextu. Spolu s PAS se mohou vyskytovat i limity v oblasti vývoje intelektu a funkčního jazyka v různé míře (World Health Organization, 2023).

Thorová (2016) detailněji doplňuje, že se jedná o vrozené postižení mozkových funkcí. K hlavním projevům doplňuje i narušení v oblasti symbolického myšlení (fantazie) a integrace smyslového vnímání a myšlení a zdůrazňuje, že PAS je charakteristické variabilitou symptomů a že je potřeba diagnostikovat PAS na základě určitého množství symptomů ve specifických oblastech, a nejen podle několika projevů. Dále podotýká, že PAS nevyklučuje přidružení jiného onemocnění či poruchy. Poměrně nespecificky, a mírně v rozporu s definicí MKN-11, pak Thorová sděluje, že se PAS vždy projevuje již během prvních let života, nicméně autorka této práce se spíše přiklání k popisu manifestace PAS dle MKN-11. Dále pak Thorová upozorňuje na různorodost symptomů s ohledem na četnost a sílu jejich projevu a podotýká, že některé

projevy se vůbec nemusí vyskytnout. Chování u osob s PAS může být proměnlivé vzhledem k jejich věku, ale i vlivem sociálního prostředí a výchovně-vzdělávacího procesu (Thorová, 2016).

K PAS může být přidruženo **mentální postižení**, resp. porucha vývoje intelektu, které významně ovlivňuje zařazení do vzdělávání a jeho průběh, proto se vždy krátce budeme věnovat i této oblasti (Thorová, 2016). Dle MKN-11 (World Health Organization, 2023) jsou poruchy vývoje intelektu etiologicky různorodou skupinou, vznikají v období vývoje a je pro ně charakteristické snížení intelektových funkcí a adaptivního chování významně pod průměr – tedy 2 a více standardizovaných odchylek pod průměrem. Toto snížení se projevuje v různých oblastech, jako např. zpracování vjemů, pracovní paměti, rychlosti zpracování a verbálním porozumění.

1.1 Terminologie u PAS a mentálního postižení

V současné době jsou nejvíce používanými termíny poruchy autistického spektra a autismus (Geisler, 2023). Pro potřeby této práce si autorka zvolila používání názvu poruchy autistického spektra (PAS), nicméně je potřeba zmínit a odlišit i jiné termíny.

Thorová (2016) vnímá pojem **PAS** jako všeobecný termín, který zahrnuje osoby s různou škálou a mírou projevů, označuje ho také jako výstižnější než termín pervazivní vývojové poruchy, jelikož považuje projevy PAS spíše za různorodé než pervazivní. Z podobného hlediska vnímá užití názvu i Vivanti (2017), tedy jako „*kontinuum stavů či sérii klinických obrazů, které mají mnohé společné charakteristiky, mezi nimiž jsou nejasné hranice*“ (Vivanti, 2017, s. 26). Ačkoliv se v České republice (dále jen ČR) stále používá Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (dále jen MKN-10), ve které pojem PAS nenajdeme, je tento termín u nás používán běžně a poměrně s oblibou (Bazalová, 2012, Pastieriková, 2013).

Termín **autismus** je dle Bazalové (2012) nejznámějším a nejpoužívanějším. Jedná se také o termín, který byl historicky nejvíce používán. Ačkoli je jednoduchý, je výstižný a zastřešuje celé spektrum poruch (Bazalová, 2012).

Dalším užívaným termínem jsou **pervazivní vývojové poruchy**. V ČR se s ním setkáme zejména díky ještě stále současnému používání MKN-10, která s tímto pojmem operuje (Bazalová, 2012). Termín pervazivní je překládán jako všepronikající, a vyjadřuje tak narušení vývoje dítěte do hloubky a v mnoha směrech (Thorová, 2016). Zasahuje do oblastí myšlení a chování ve všech situacích, odkazuje také na trvalost projevů a na ovlivnění mnoha

psychických funkcí (Némethová in Pastieriková, 2013). Bazalová označuje termín pervazivní vývojové poruchy za medicínský (oproti spíše edukačnímu termínu PAS).

V rámci terminologie bychom si také měli dát pozor na současný vhodný jazyk používaný v oblasti PAS. Považuje se za nevhodné, zastaralé, či urážlivé používat výrazy „trpět autismem“ (zde jsou vhodnějšími variantami např. „mít autismus“, či „poruchu autistického spektra“, „být autistický“, či „na autistickém spektru“), nebo o PAS mluvit jako o „nemoci“ nebo „chorobě“ (vhodnou variantou je „zdravotní postižení“, či „stav“) (Geisler, 2023).

Co se týče **mentálního postižení**, je terminologie, která se aktuálně používá, různorodá. V oblasti speciální pedagogiky používáme nejčastěji právě termín „mentální postižení“. Z lékařského hlediska se používá pojem „mentální retardace“, přičemž v budoucnu můžeme v této oblasti předpokládat používání termínu „porucha vývoje intelektu, či vývojová porucha intelektu“, dle MKN-11, která však v České republice ještě není aplikovaná do praxe (Valenta, Müller a kol., 2021).

1.2 Klasifikace PAS a mentálního postižení

PAS i mentální postižení mohou být klasifikovány různými způsoby. Existuje několik mezinárodních klasifikací, ve kterých jsou PAS a mentální postižení začleněny a které se způsobem klasifikace více či méně liší. Mezi nejdůležitější s ohledem na tuto oblast patří MKN-10 a MKN-11 a dále také Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize (dále jen DSM-5) vydávaný Americkou psychiatrickou společností (dále jen APA). V těchto klasifikacích se může lišit i používaná terminologie, těmto rozdílům už jsme se ale věnovali v podkapitole 1.2 Terminologie, proto se jimi v této části zabývat nebudeme.

1.2.1 MKN-10

MKN-10 je v českém prostředí stále ještě platnou klasifikací, i když se už pomalu začínáme přeorientoávat na MKN-11. Proto je na místě zde alespoň v základech tuto klasifikaci představit. MKN je klasifikací vydávanou Světovou zdravotnickou organizací (dále jen WHO).

Stručný přehled klasifikace PAS z MKN-10 (v případě MKN-10 pervazivních vývojových poruch) najdeme v následujícím schématu (Schéma 1) (World Health Organization, 2016).

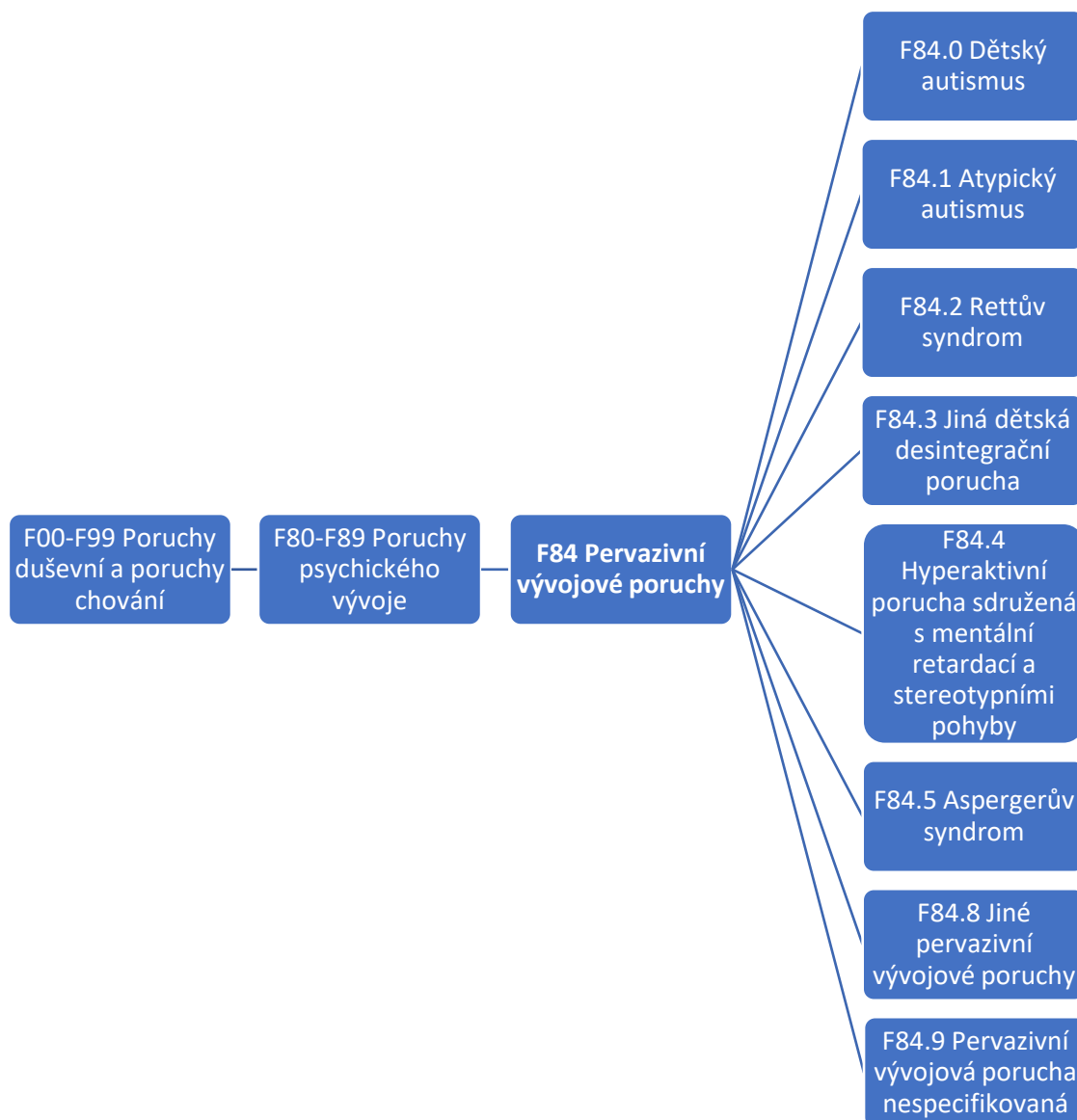


Schéma 1 – Klasifikace pervazivních poruch chování v MKN-10

V dalším schématu (Schéma 2) je znázorněn stručný přehled klasifikace mentálního postižení dle MKN-10 (v případě MKN-10 mentální retardace) včetně dodatkových kódů, které mohou být přítomny u různých diagnóz mentální retardace. Členění mentální retardace je zde zejména na základě hodnoty inteligenčního kvocientu (dále jen IQ) (World Health Organization, 2016).

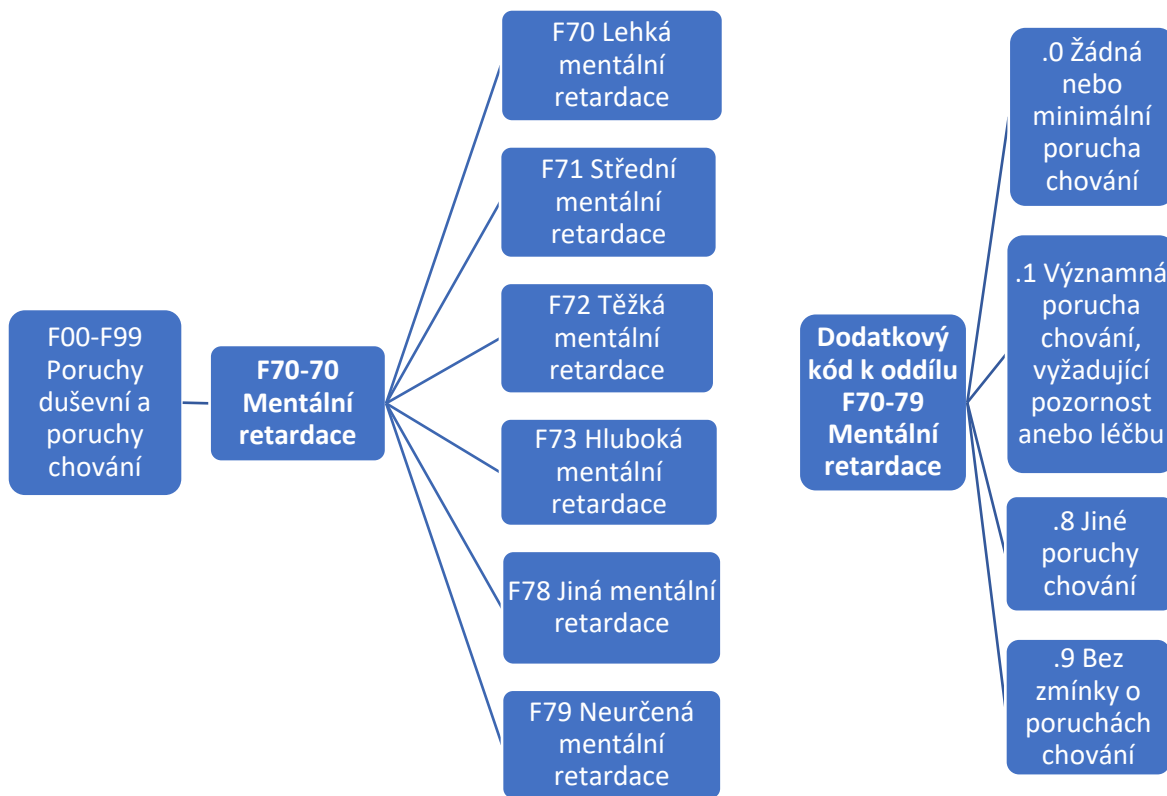


Schéma 2 – Klasifikace mentální retardace v MKN-10

1.2.2 MKN-11

11. revize MKN je aktuálnější, ve světě už se používá, v ČR se stále čeká na dokončení překladu. Nicméně to neodrazuje odbornou veřejnost se s novou verzí seznamovat a brát v potaz změny, které nová revize přináší. V následujícím schématu (Schéma 3) je uvedena klasifikace PAS dle MKN-11. Můžeme si všimnout (mimo terminologických rozdílů) toho, že tato klasifikace PAS funguje na úplně jiných principech než ta v MKN-10. Zaměřuje se především na kvalifikátory poruch vývoje intelektu a narušení funkčního jazyka. Kromě nich nabízí ještě dva alternativní specifikátory – se ztrátou dříve nabitých schopností (6A02.x0) a bez ztráty dříve nabitých schopností (6A02.x1) (World Health Organization, 2023).

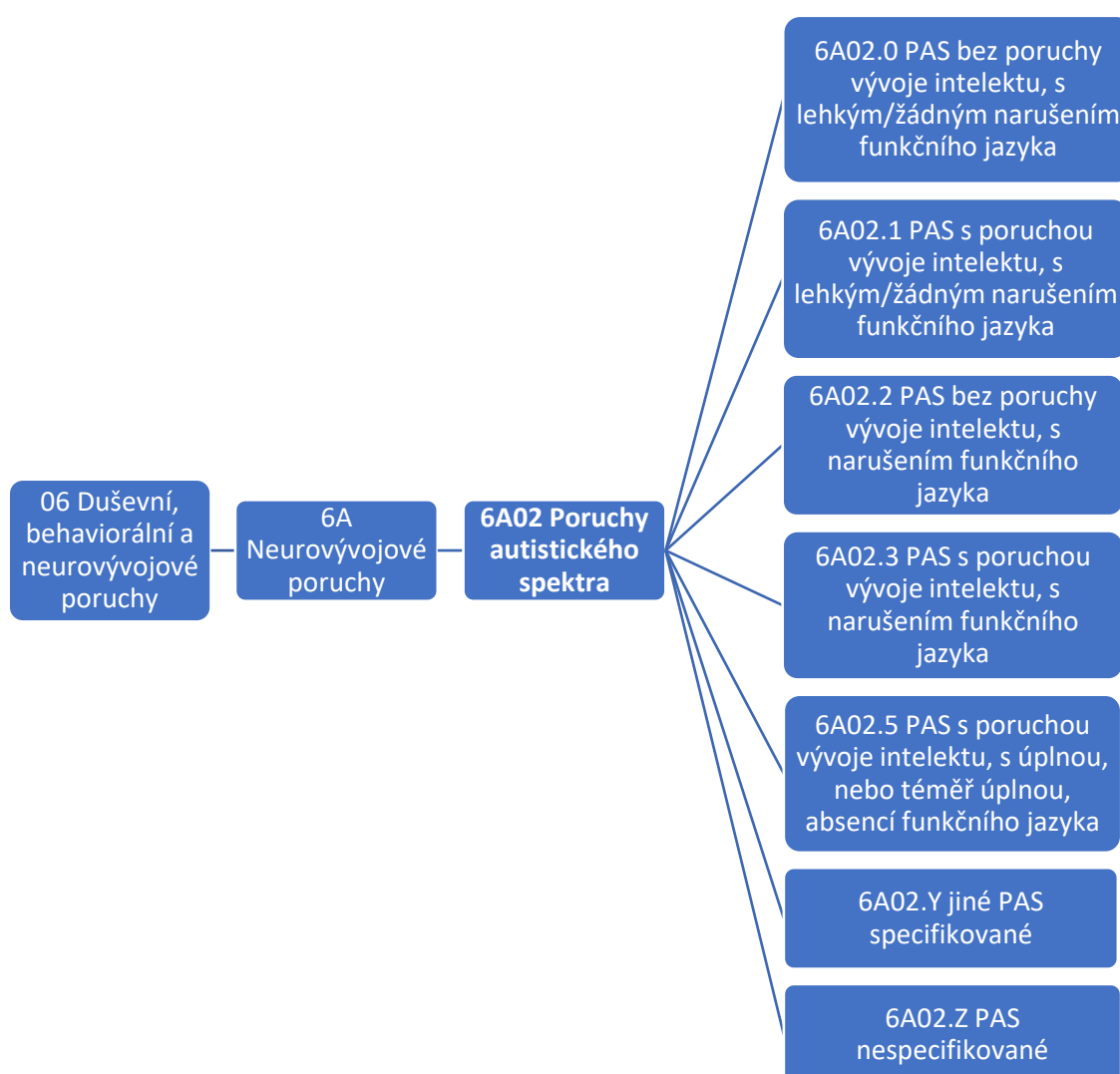


Schéma 3 – Klasifikace PAS v MKN-11

V MKN-11 se mění označení „mentální retardace“ (z MKN-10) na označení „poruchy vývoje intelektu“. Zde se neklasifikuje na základě hodnoty IQ jako v MKN-10, nýbrž dle hodnoty směrodatné odchylky od průměru v oblasti mentálních funkcí a adaptivního chování. V následujícím schématu (Schéma 4) je znázorněn přehled klasifikace poruch vývoje intelektu v MKN-11 (World Health Organization, 2023).

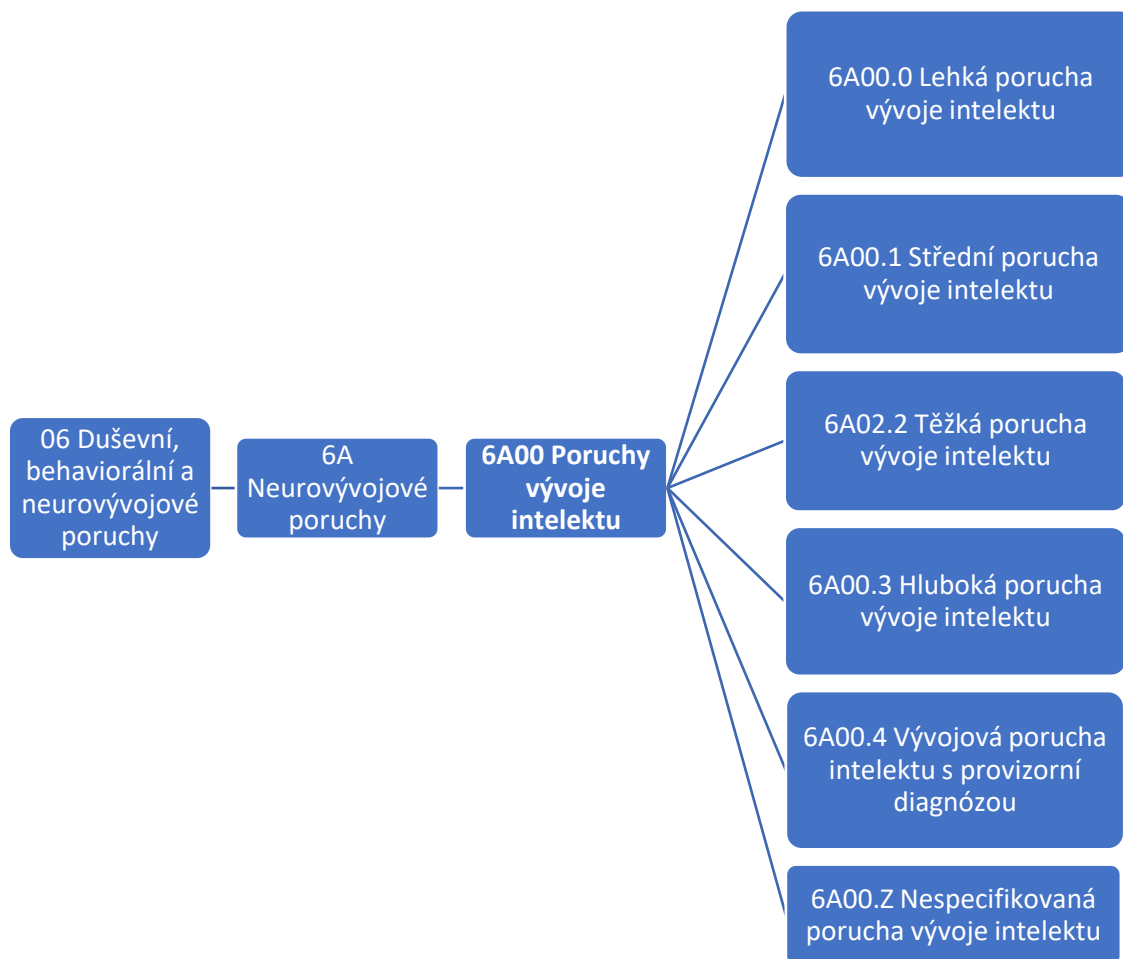


Schéma 4 – Klasifikace poruch vývoje intelektu v MKN-11

1.2.3 DSM-5

DSM-5 je využíván zejména v Americe, ale je také důležitou publikací v oblasti duševních poruch, proto zde bude také krátce zmíněn. Právě jemu se nová revize MKN přibližuje. PAS v tomto manuálu nalezneme pod kódem 299.00 a spadá (stejně jako v MKN-11) pod neurovývojové poruchy. Závažnost PAS v tomto manuálu určují kvalifikátory pro stupeň

podpory (vyžaduje podporu, vyžaduje značnou podporu, vyžaduje velmi značnou podporu). Dále je závažnost posuzována podle tíže narušení sociální komunikace a omezeného a stereotypního chování. PAS je specifikováno i podle přítomnosti poruchy intelektu, poruchy řeči, somatického, nebo genetického onemocnění, environmentálního faktoru, jiné neurovývojové, duševní, nebo behaviorální poruchy, či spojení s katatonii (Thorová, 2021).

Porucha intelektu je v DSM-5 pod kódy 317 (mírná), 318.0 (středně těžká), 318.1 (těžká), 318.2 (hluboká), 319 (nespecifikovaná) (Raboch a kol., 2015).

V této podkapitole byly představeny tři klasifikační systémy. Co se týká posunu v MKN-10 a MKN-11, nová revize, kromě odlišné terminologie, přináší i možnosti kombinování kódů k dosažení vyššího klinického detailu a komplexnosti při diagnostice. Mimo to byly v nové revizi vytvořeny i zcela nové kapitoly (věnující se např. sexuálnímu zdraví) a vytvořena možnost užívání rozšiřujících kódů, čímž se opět informace mohou stát detailnějšími a komplexnějšími. Dále jsou pak v klasifikaci jednotlivé položky více popsány (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, nedatováno). Důležitý je také přechod od kategorického k dimenzionálnímu přístupu, tedy od vnímání diagnóz jako oddělených jednotek k vnímání diagnóz jako řadu prolínajících se a propojených symptomů. V praxi to vypadá tak, že se některé dílčí diagnózy sloučí pod jednu společnou (dimenzionálně pojatou), u které se budou rozlišovat stupně závažnosti a projevy (jako je tomu např. v posunu od pervazivních vývojových poruch k PAS) (Clark, Cuthbert, Lewis-Fernández, Narrow, Reed, 2017). V DSM-5 se využívá taktéž dimenzionálního přístupu a odlišujících specifikátorů jako v nyní v MKN-11. DSM-5 se pak oproti MKN zaměřuje čistě na psychiatrickou oblast.

1.3 Charakteristické projevy PAS a mentálního postižení

V rámci charakteristických projevů PAS se běžně rozeznává triáda, či dyáda hlavních oblastí, ve kterých se osoby s PAS specificky projevují. Thorová rozlišuje triádu, tedy tři oblasti, a to 1) sociální interakci a sociální chování, 2) komunikaci, 3) představivost, zájmy a hru (Thorová, 2016). V současné době se spíše směřuje k dyádě, kdy se do jedné oblasti spojuje sociální interakce a chování s komunikací, jako je to už např. v MKN-11 (World Health Organization, 2023). Tato klasifikace konkrétně označuje tedy dva deficity – ve schopnosti iniciovat a udržet reciproční sociální interakci a komunikaci a dále pak soubor omezených, opakujících se a rigidních vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou netypické pro daný věk a sociokulturní prostředí jedince. Těmito dvěma oblastem se budeme dále v textu věnovat blíže.

Důležitým poznáním je, že projevy PAS, o kterých bude tato podkapitola pojednávat, nemusí být ihned plně rozvinuty a mohou se objevit až teprve v té době, kdy budou situace určité schopnosti vyžadovat. Dále je podstatné zmínit, že ačkoli tu budeme zmiňovat některé projevy typické pro PAS, každý jedinec se vždy projevuje individuálně a vždy se může svými projevy odlišovat. Vliv na jedince a jeho projevy má pak i výchovný a sociální kontext (World Health Organization, 2023).

Zmíníme zde i stručně charakteristické projevy osob s mentálním postižením. Oblasti, které zde budou popisovány, jsou často u osob s mentálním postižením určitým způsobem narušeny, každý jedinec je ale jiný, tudíž můžou být různé oblasti narušené různým způsobem, či vůbec.

1.3.1 Sociální interakce, sociální chování a komunikace u PAS

Sociální intelekt je u osob s PAS vůči mentálním schopnostem snížen, a to různou mírou. Můžeme se setkat se škálou sociálního chování, kdy na jednom extrémním pólu je naprosto odvrácený sociální kontakt a na druhém nepřiměřená sociální aktivita, narušující často osobní prostor ostatních lidí. Navíc se způsoby sociální interakce mohou měnit i s věkem, takže se nejedná o stálý projev. Rozlišujeme pět typů sociální interakce u osob s PAS – osamělý, pasivní, aktivní-zvláštní, formální a smíšený-zvláštní (Thorová, 2016).

Dítě **typu osamělého** působí odtažitě a osaměle, fyzickému a zrakovému kontaktu se spíše vyhýbá, nemá zájem o komunikaci, věnuje se svým činnostem samostatně, nevěnuje pozornost okolí, může být i aktivní nebo agresivní vůči ostatním (Thorová, 2016).

Specifiky **typu pasivního** jsou spíše pasivní zapojení se do hry, či jiné interakce s malým potěšením. Děti mohou mít rády fyzický dotek, mají však omezenou schopnost vyjadřovat emoce a reciprocitu. Komunikace není spontánní a využívají ji spíše k uspokojení svých základních potřeb. Kontakt sami od sebe moc neinicují (Thorová, 2016).

Děti **typu aktivního-zvláštního** jsou naopak v sociální interakci až příliš spontánní, často narušují osobní hranice a vyhledávají fyzický kontakt, často je také přítomný ulpívavý zrakový kontakt. Neverbální komunikace může být často až přehnaná, komunikace jako taková je zaměřená na jejich zájmy, nebo neodpovídá kontextu situace. Často je přítomná hyperaktivita. Sociální kontakt je celkově nepřiměřený (Thorová, 2016).

S **formálním typem** se často setkáme u dětí s vyšším IQ. Mívají dobré vyjadřovací schopnosti, vyjadřují se však až příliš precizně a strojeně, imitují dospělé, ale nepřiměřeně vzhledem

k sociální situaci. Bývají odtazité, příliš dbají na dodržování pravidel, řečenému rozumí doslovně. Bývají sociálně naivní a pravdomluvní bez schopnosti empatie (Thorová, 2016).

Typ smíšený–zvláštní v sobě kombinuje všechny výše zmíněné typy. Sociální chování je tak velmi různorodé s ohledem na situaci, prostředí a osoby v interakci. V kvalitě kontaktu nalzáme velké výkyvy. Děti často imitují prvky chování a slovní spojení po dospělých a budí tak dojem sociální zralosti (Thorová, 2016).

Co se týče obecně sociálního kontaktu, tak o něj osoby s PAS většinou stojí, avšak mohou se zdát být neteční a odtazité. To způsobuje často jejich nejistota a neschopnost přiměřeně navázat kontakt, když nerozumí chování ostatních lidí (Thorová, 2016). Nejde však o to, že by se děti s PAS snažily či chtěly vyhybat sociálnímu kontaktu, nebo byly nepřátelské, ale o to, že sociální stimuly neupoutávají jejich pozornost (Gillberg, Peeters, 2008).

S jinakostí v sociálním chování se setkáváme už při **nápodobování** u dětí s PAS – nápodoba neprobíhá spontánně, ale třeba až na výzvu, děje se méně často a s menším nadšením (Thorová, 2016). To souvisí i s oblastí sdílení pozornosti (schopnost upoutat a přitáhnout pozornost druhé osoby) (Župová, 2022). Té děti s PAS často nejsou schopny, objeví se ve vývoji až později, nebo sice existuje, ale sociálně-komunikační kvalita a frekvence jsou menší, než je běžné (Thorová, 2016). **Sdílená pozornost** je u dětí s PAS specifická jak při získávání pozornosti druhé osoby, tak při reagování na snahu druhých o upoutání pozornosti (Župová, 2022). Většina dětí s PAS si tak např. při hře vystačí sama a nevyžaduje přítomnost jiné osoby, nebo během sdílení pozornosti nenavazuje oční kontakt, pozornost je krátká, zaměřuje pozornost jen k předmětům jeho blízkého zájmu, vokálně nepřizve k předmětu dospělého, nebo nereaguje na oslovení (Thorová, 2016).

Sdílená pozornost je důležitým nástrojem k vyjádření reciprocity, tedy vzájemnosti, či schopnosti být v kontaktu a komunikaci s jinými lidmi, nebo vůbec i motivaci zapojit se do interakcí s druhými lidmi. Děti s PAS už v útlém věku méně projevují radost ze vzájemného kontaktu, nebo i jen zájem o něj. Můžeme si toho všimnout už v batolecím věku, kdy dítě např. nenosí předměty ukázat rodičů, rychle opouští hru, nevšímá si nabídek kontaktu ze strany rodičů atd. Oslabenou reciprocitu můžeme ale vidět i v předškolním věku, kdy může dítě mít menší zájem o vztahy s vrstevníky, pasivně je pozoruje, nevšimne si jejich zájmu o společnou hru. Ve školním věku dítě má s PAS často potíže v projevování zájmu o spolužáky, lpí na svých tématech a neodhadne zájem druhého, je pro něj těžké střídaní se v rozhovoru a nezrcadlí tolik pohyby druhé osoby při konverzaci. V období dospívání a dospělosti se mohou potíže ve

vzájemnosti přenést do partnerského vztahu, kdy má osoba s PAS obtíže se zachycením potřeb a emocí partnera, může mít nižší potřebu sdílet své emoce či zážitky, nebo jimi partnera naopak zahltlí. Oslabená reciprocita má tak významný dopad na utváření a udržování vztahů, často způsobí nedorozumění, nebo nepříjemnou atmosféru (Župová, 2022).

Dalším specifikem v **sociálních interakcích** je touha osob s PAS po stejných sociálních reakcích. Vyhledávají předvídatelné reakce, naučí se tedy, na jaké chování ostatní reagují stejným způsobem – většinou jsou to věci, kdy jim ostatní zakazují něco dělat, nebo říkat. Jelikož se postupně pro osoby s PAS stane tato reakce předvídatelnou, tj. spojí si ji s určitým chováním, budou se pak často chovat tak, aby se jim této reakce dostalo (v tomto případě tedy např. nevhodné či vulgární komentáře, destruktivní činnost apod.). Pokud je toto jejich chování ignorováno, stupňuje se, nebo se dokonce dožadují oné předvídatelné reakce. Vhodnou strategií vůči tomuto chování může být série otázek, na kterou osoba zná odpověď (docílíme předvídatelnosti jinou cestou), konverzace ve známé oblasti, či důsledná ignorace (Thorová, 2016).

Co se týče **komunikace**, část dětí s PAS není schopná si osvojit řeč v takovém rozsahu, aby sloužila ke komunikačním účelům, část si ji osvojí ale s nápadnými abnormalitami a opožděným vývojem (Thorová, 2016). Velké množství dětí s PAS si aktivní mluvenou řeč nevytvoří vůbec, a to buď důsledkem nedostatečného pochopení funkce a možnosti komunikace, nebo v důsledku nižší vývojové úrovně, či specificky narušeného vývoje řeči (dysfázie). U dětí, které si osvojí funkční slovní zásobu, bývá problematické zejména pragmatické využití řeči (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Osoby s PAS mají tendenci zpracovávat informace způsobem typickým pro pravou hemisféru mozku, tedy syntézou pozorování. Pro levou hemisféru je naopak typické zpracování informací pomocí analýzy pojmů. Jelikož však tento způsob nevyužívají v dostatečné míře, má to důsledky zejména v abstraktní rovině, ve které mají často osoby s PAS problém. Zaměřují se tedy převážně jen na poskytnutou informaci a její doslovné vnímání (Gillberg, Peeters, 2008). To má částečně za následek i používání echolálií v řeči – *„řeč není co do významu dostatečně analyzována, ale je uchována do jisté míry v zakódovaném stavu v paměti a následně reprodukována. (...) používáme slova a věty ve významu, který jsme jim přiřadili, a ne ve významu, jaký skutečně mají a v jakém ho chápou ostatní“* (Gillberg, Peeters, 2008, s. 12). Doslovné a přesné chápání slovních vyjádření druhých osob a situací ovlivňuje i malá či žádná schopnost porozumět metakomunikaci (tedy intonaci hlasu, tempu řeči, mimice, důrazům atd.), nebo i omezená schopnost empatie (Gillberg, Peeters, 2008).

To vše přispívá k neporozumění sociálním situacím, což může mít za následek rozvinutí pocitů úzkosti a chaosu, čímž se jejich potíže v sociální oblasti prohlubují (Thorová, 2016). Důsledkem deficitů v sociální oblasti může být odmítnutí vrstevníky, chybějící vztahy s nimi, či dokonce šikana a izolace, uvědomění si rozdílnosti může vést k nízkému sebehodnocení, úzkostem či depresím. V dospělosti pak nedostatek sociálních dovedností může způsobovat problémy i v profesním a partnerském životě (Jakubková, 2021).

1.3.2 Představivost, zájmy, hra a další projevy u PAS

Dalším typickým znakem autismu je návaznost na realitu, která se projevuje např. v neschopnosti vnímání meta-reality, světa fantazie a neprobíhajícím stádiem symbolické hry v dětském věku či problémy s porozuměním symbolických znázornění (Gillberg, Peeters, 2008).

Mentální představy dětí s autismem zůstávají často v **konkrétní**, či doslovné rovině. Obtížné pro ně bývá integrovat představy do souvisejících a vzájemně propojených zkušeností. Do představivosti nám zasahují opět obtíže se sdílenou pozorností – dítě díky ní má možnost sladit svou představu s představou někoho jiného, což je důležité pro rozvoj fantazie a představivosti, tento proces je ale pro děti s autismem obtížný, a má to tedy i důsledek v omezení těchto oblastí (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Každé dítě si vytváří **scénáře**, tedy nějaké prvotní představy toho, jak určitá situace či rutina probíhá. Osoby s PAS si neustále vytváří stabilní scénáře, ale mívají problém vytvářet si scénáře flexibilní, tedy teakové, které se mění na základě různých okolností (Beyer, Gammeltoft, 2006). Na základě toho je pro osoby s PAS typické **rigidní a opakující se chování**. Projevuje se třeba ve zvycích – např. ukládání se ke spánku vždy ve stejnou dobu, stále stejné jídlo, chození do školy vždy stejnou cestou apod. Příčinou může být dodání jistoty do, pro osoby s PAS, jinak chaotického světa (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017).

Co se týče **hry**, zůstávají děti s PAS na velmi nízké vývojové úrovni hry, potřebují při hře tedy specifický přístup, vytvoření určitého rámce a podmínek a užívání přístupů jako je vizualizace, zrcadlení, napodobování a střídání pořadí. Postup při hře musí být konkrétní a specifický. Hra dětí s autismem bývá často neměnná a stereotypní, mechanická. Často se jedná o hru izolovanou od ostatních podnětů. Předstíraná hra se objevuje méně často a je většinou zaměřená na určitou oblast, o kterou má dítě intenzivní zájem (a věnuje jí často všechnen volný čas). Jen málo dětí je schopno symbolické hry, a to tak, že nereaguje na různé návrhy ostatních dětí a hraje si jen svým stereotypním způsobem (Beyer, Gammeltoft, 2006).

Počet **zájmů** osob s mentálním postižením je omezený, a to tím způsobem, že se prvky daných specifických zájmů objevují mnohem častěji, než je u neurotypických jedinců běžné, a že zájmy jsou téměř úplně omezeny na konkrétní témata. Případně se zájmy mohou týkat věcí, které běžně děti nezajímají (např. sledování prádla, když se točí v pračce). Dále pak mívají děti s PAS zájem jen o část objektů, ne o celek (např. jen kolečka autíčka) (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Typickou aktivitou spojenou s omezenými zájmy je sbírání předmětů, opět však specifických (např. kousky umělé hmoty, kamínky, mastné papíry apod.) či učení se jmen a faktů nazpaměť. Bývají fascinováni i různými specifickými vizuálními či auditivními aspekty předmětů (Gillberg, Peeters, 2008). Extrémním případem zájmu je fixace na předmět – osoba s PAS se pak odmítá od předmětu odloučit, nebo i pervazivní zájem o činnost, kdy jedinec využívá všech dostupných prostředků a příležitostí, aby se dané oblasti mohl věnovat, což může narušovat rodinný život i sociální fungování jedince (Thorová, 2016).

V této části můžeme zmínit i **stereotypní pohyby**, které jsou taktéž pro osoby s PAS charakteristické, může se jednat např. o rytmické tleskání rukou, třepání prsty před očima, rytmické kývání trupem dopředu a dozadu, či echolálie, o kterých jsme psali v části týkající se komunikace (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Stereotypní pohybu mohou být spojeny i s nadměrnou stimulací nebo vzrušením. Časem mohou přerůst v sebezraňující činnosti (např. bouchání se do obličeje, mačkání očí, bouchání hlavou, kousání zápěstí apod.) (Gillberg, Peeters, 2008). Příčiny stereotypních pohybů mohou mít několik vysvětlení – fungují jako autostimulace k udržení duševní rovnováhy (ke zvýšení autostimulace, když se jedinec nudí, nebo naopak při zahlcení stimulací zvenčí jako filtr), redukují jimi úzkost a tenzi, jedná se o naučené chování (jako následek pozitivního nebo negativního posilování), nebo za příčinu bývají označovány biologické procesy v mozku (docílení určitého chemického stavu v mozku díky stereotypnímu chování) (Thorová, 2016).

Dalšími projevy se sice neřadí do symptomatické dyády, je však taktéž důležité je zmínit, neboť mohou významně zasahovat do života osob s PAS a do jejich vzdělávání a učení. Jedná se o tzv. **nespecifické variabilní rysy** (Thorová, 2016).

Jedním z takových projevů může být rozdílnost v ovládnání emocí – ty bývají vyjádřeny netypickým způsobem – např. v případě spokojenosti dítě tleská rukama, nebo skáče, v případě vzteku bouchá hlavou o zeď apod. **Emoční projevy** bývají často také neadekvátní situaci s ohledem na kulturní a společenské normy (např. projev smutku na pohřbu apod.) (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017).

Jiným důležitým projevem PAS je odlišná **citlivost na percepční podněty** – tedy zrakové, sluchové, čichové, či hmatové. Osoby s PAS mohou být hypersenzitivní (příliš citlivé, dochází k přetížení informacemi) nebo hyposenzitivní (nedostatečně citlivé) na tyto podněty. S tím souvisí i problém podněty filtrovat a oddělit tak důležité od nepodstatných. V důsledku percepčních odlišností se mohou osoby s PAS buďto bránit a vyhýbat určitým podnětům, nebo je naopak vyhledávat. Typické chození po špičkách může být spojeno s odlišností na vestibulární či proprioceptivní úrovni (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). U osob s PAS se často setkáváme i se sníženým prahem bolesti (Gillberg, Peeters, 2008).

Jako další z deficitních oblastí označují Cottini, Vivanti, Bonci a Centra (2017) **exekutivní funkce** (procesy potřebné pro účelné a flexibilní jednání), kdy mohou mít osoby s PAS potíže při plánování a organizování vlastního chování. Jednají tedy buď příliš neorganizovaně (bezúčelné přecházení od jedné aktivity druhé), nebo příliš rigidně (vždy stejným způsobem, bez flexibility). S exekutivními funkcemi souvisí i potíže s inhibicí impulzivních reakcí u osob s PAS, kdy nemohou kontrolovat bezprostřední reakce vyvolané určitým stimulem (např. po vstupu do výtahu zmáčkne všechna tlačítka, protože tlačítka evokují zmáčknutí). Tyto deficity se vyskytují i u jiných patologií a nejsou specifické jen pro osoby PAS, nicméně mohou být významným zásahem do procesu jejich vzdělávání a jejich života.

Opět se nejedná o specifický rys PAS, nicméně je na místě zmínit i **abnormality v pozornosti**. Ty mohou být dvojího typu – buď pozornost jedince vykazuje vážné deficity (nereaguje na jméno, doba udržení pozornosti je velmi krátká a je těkavá), nebo je schopnost zaměření a udržení pozornosti abnormálně dobrá (např. když si všimne maličké skvrnky na vypínači od světla a snaží se ji vyčistit). Dále se může jednat o zaměření pozornosti na detaily na úkor celku, nebo problémy s přesunem pozornosti z jednoho podnětu na druhý (např. při opisování z tabule do sešitu). Nejvýrazněji se problémy projevují v sociální oblasti, kdy jedinec s PAS nedokáže sdílet stejné zaměření pozornosti s někým jiným. Někdy se uvádí, že se jedná o komorbiditu (současný výskyt různých poruch) PAS a poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), nebo se může jednat o sekundární důsledek jiných symptomů (např. poruchy jazyka a plánování komplikující zaměření pozornosti) (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Mezi další nespecifické projevy PAS mohou pak spadat i poruchy chování a problémy se spánkem a jídlem, či se sexuálním chováním (Thorová, 2016).

Podkapitolu charakteristických projevů PAS zakončíme něčím pozitivním, a to **silnými stránkami** osob s PAS. Za kladné vlastnosti bychom mohli označit to, že mají osoby s PAS menší tendenci lhát či předstírat, není pro ně tak důležitá reputace a dokáží se odpoutat od toho,

co si o nich druzí myslí. Co se týče specifických nadání, mají často osoby s PAS výborné schopnosti zrakové diferenciacie a analýzy, nebo i zrakové paměti. Dále pak je typická schopnost analyzovat pravidla uzavřených systémů (tedy takových, které jsou neměnné), to může být využitelné např. na poli počítačové techniky, nebo klasifikačních systémů. U některých osob s PAS se pak také může vyskytnout mimořádný talent, nejčastěji v oblasti matematiky, hudby, nebo výtvarného umění (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017).

1.3.3 Charakteristické projevy u mentálního postižení

Primárně bývá u osob s mentálním postižením zasažen kognitivní proces, ale objevují se i změny fungování v jiných oblastech (Kozáková, 2005).

V oblasti **smyslové percepce** bývá ovlivněno zrakové vnímání – bývá zpomalené, s omezeným rozsahem, problematická může být diferenciacie počitků a vjemů, nebo vnímání detailů. Dále bývá narušena i prostorová percepce, vnímání prostoru a času, bývá snížena citlivost hmatových vjemů, či zhoršená koordinace pohybů. Oblast sluchového vnímání bývá taktéž narušena, konkrétně pak zkreslením sluchových vjemů a opožděnou diferenciací fonémů (Kozáková, 2005).

Velmi charakteristické je narušení **procesu myšlení**. To bývá konkrétní a nepřesné s chybnou analýzou a syntézou. Osoby s mentálním postižením většinou nejsou schopny abstrakce a generalizace, myšlení je pak celkově nedůsledné. Ty rozumové operace, které mají osvojené, často nedokáží použít a těžko předvídají výsledky jednání (Kozáková, 2005). Omezený proces myšlení ovlivňuje i řeč a obsah sdělení (Valenta, Müller a kol., 2021). Z oblasti narušení komunikační schopnosti se setkáváme často s dyslálií, huhňavostí a breptavostí (Kozáková, 2005).

Mentální postižení má velký vliv i na **paměť**. Osvojování nových poznatků je pomalé, je tedy třeba časté opakování. Paměťové stopy se vybavují nepřesně, typické je rychlé zapomínání a neschopnost využít poznatky v praxi. Paměť je zpravidla mechanická, objevuje se neschopnost vyčlenit z vnímaného nebo zapamatovaného to podstatné (Kozáková, 2005).

Ovlivněna bývá i **záměrná pozornost**. Rozsah sledovaného pole je nízký, pozornost je nestálá a jedinci se pak rychle unaví. Mají také problém ji rozdělit mezi více činností. Pozornost dokáží záměrně udržet na 15-20 minut, pak je třeba aktivity prokládat relaxací (Kozáková, 2005).

Specifické u osob s mentálním postižením bývají i **volní projevy**, charakteristická je sugestibilita, labilita, impulzivnost a agresivita, nebo naopak pasivita a úzkost. Často se

objevují poruchy vůle (dysbulie) a ztráta či snížení volných schopností (abulie) (Valenta, Müller a kol., 2021). Z hlediska aspirace bývá pro osoby s mentálním postižením typické, že se podhodnocují (přehnaně nízká aspirace), nebo přehodnocují (vysoká aspirace) (Kozáková, 2005).

Osoby s mentálním postižením hůře ovládají své **emoce**, bývají citově otevřenější, ale reakce bývají často neadekvátní situaci (Valenta, Müller a kol., 2021). Z oblasti emocí bývají nejvíce ovlivněny intelektuální city. Jedinci mohou být z důvodu mentálního postižení, ale i vlivem přístupu okolí k nim nevyrovnaní, agresivní, nebo emočně labilní (Kozáková, 2005).

1.4 Vzdělávání žáků s PAS a s mentálním postižením

V této podkapitole bude shrnuto, do jakých typů školských zařízení mohou být žáci s PAS zařazeni a jakým způsobem jim může být poskytnuta podpora.

Vzdělávání žáků s PAS (jakožto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) je upraveno především v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně v paragrafu č. 16, a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Žížalová Jarolímová, 2021).

Co se týče **předškolního vzdělávání**, platí pro děti s PAS povinné předškolní vzdělávání stejně jako pro ostatní, tedy v následujícím školním roce po dosažení pátého věku dítěte. To se nevztahuje jen na děti, které mají hluboké mentální postižení. V rámci předškolního vzdělávání se žák s PAS může vzdělávat v běžné mateřské škole, nebo v mateřské škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona. Před nástupem do běžné základní školy a při odkladu povinné školní docházky může dítě nastoupit do přípravné třídy základní školy, nebo před nástupem do základní školy speciální může dítě s PAS a se souběžným středním, či těžkým mentálním postižením nastoupit do přípravného stupně základní školy speciální (Žížalová Jarolímová, 2021). Některé mateřské školy (např. v Brně, Praze, Šumperku, Ostravě, Turnově, nebo v Plzni) nabízejí speciální předškolní programy pro děti s PAS (Thorová, 2016).

Přesuneme-li se k **základnímu vzdělávání**, mohou se žáci s PAS vzdělávat v běžné škole formou integrace – většinou se jedná o žáky s PAS bez mentálního postižení, nebo s lehkým mentálním postižením (Žížalová Jarolímová, 2021). Dále mohou být žáci s PAS vzdělávání v základních školách speciálních, nebo ve školách, třídách, odděleních, nebo studijních skupinách zřízených při běžné základní škole, nebo při základní škole speciální dle § 16 odst. 9 školského zákona, a to buď přímo pro žáky s PAS, nebo i pro žáky s jiným postižením

(Thorová, 2016). V základní škole speciální jsou vzdělávání žáci s PAS a se souběžným středním nebo těžkým mentálním postižením, ukončením pak získávají pouze základy vzdělání, nikoli základní vzdělání (Žížalová Jarolímová, 2021).

Nelze obecně říct, kdy by mělo dítě s PAS jít do běžné základní školy a kdy do základní školy speciální, vždy záleží na konkrétním jedinci. Při zvažování zařazení dítěte do vhodné školy je třeba volbu konzultovat nejlépe s poradenským pracovníkem (nejlépe s tím, který s dítětem už dříve pracoval) a s učitelem, který dítě učil v rámci předškolního vzdělávání (Thorová, 2016).

Co se týče **dalšího vzdělávání**, mohou se žáci dle individuálních možností vzdělávat na běžném typu střední školy, na středním odborném učilišti, na gymnáziu, nebo na praktické škole jednoleté, či dvouleté, kam směřují většinou žáci s PAS a přidruženým mentálním postižením. Samozřejmě pak některé osoby s PAS mohou opět dle jejich individuálních možností (většinou bez přidruženého mentálního postižení) pokračovat i studiem na vysoké škole (Thorová, 2016).

Ať už je žák integrovaný, nebo se vzdělává v základní škole speciální, nebo na praktické škole, má na základě vyšetření ve školském poradenském pracovišti (u žáků s PAS se jedná zpravidla o speciálně poradenská centra) uznána **podpůrná opatření**. Ta mohou být prvního až pátého stupně. Na základě nich je žákům poskytována vhodná podpora při vzdělávání (Žížalová Jarolímová, 2021). Díky podpůrným opatřením mohou být žákovi poskytnuty všechny nezbytné úpravy ve vzdělávání. Jedná se např. o poskytnutí poradenských služeb, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, úpravu očekávaných výstupů, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga ad. (Česko, 2024).

1.5 Intervenční přístupy u žáků s PAS a s mentálním postižením

Existuje spousta přístupů, které byly vytvořeny pro osoby s PAS. Nelze však říct, že by byl některý universálně hodný pro všechny, už jenom z toho důvodu, jak je PAS různorodé. V této podkapitole představíme TEACCH program a zmíníme další vhodné intervenční přístupy, které jsou založené na důkazech a na praxi a v odborných kruzích problematiky PAS uznávané. Na konci podkapitoly budou zmíněny i další přístupy užívané při intervencích s osobami s mentálním postižením, které je často součástí PAS.

Za výběrem správného intervenčního přístupu nestojí jen volba programu, či metody jako taková. Důležitá je vývojová přiměřenost, znalost specifík PAS, empatie speciálního pedagoga, pedagoga, terapeuta, či jiného pracovníka spolu s přijetím dítěte. Důležitá je také spolupráce s rodinou, její spokojenost i spokojenost osoby s PAS. Aby se jednalo o efektivní pomoc osobě

s PAS, je daná intervence dlouhodobým procesem. V jeho průběhu je pak třeba brát v potaz to, že do něj mohou zasahovat faktory, které nesouvisí s jeho efektivitou – tedy např. přirozený vývoj dítěte, situace, kterou dítě prožívá, výchovný styl rodičů, osobnost a vlastnosti dítěte, ale i třeba nadšení a zápal učitele či terapeuta, případně i jiná, současně probíhající intervence. Intervence se provádí ve třech souvisejících liniích – adaptivní intervence (zaměřuje se na zlepšování adaptability vytvářením žádoucích dovedností), preventivní intervence (přizpůsobujeme prostředí a činnosti dítěti) a následná intervence, nebo také krizové scénáře (orientuje se na zvládnání problémového chování, využívá se zde funkční analýza chování a kognitivně-behaviorální techniky) (Thorová, 2016).

Jedním z nejznámějších přístupů pro žáky s PAS je **strukturované učení**, jehož metodika vychází z **TEACCH programu** (program péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými problémy v komunikaci) (Žížalová Jarolímová, 2023). Základem TEACCH programu je včasná a správná diagnostika a následná speciálněpedagogická intervence, dbá se na dodržování individuálního přístupu, propojení školního a domácího prostředí (tedy spolupráce s rodinou), integrace osob s PAS do společnosti, souvislost mezi ohodnocením a intervencí a pozitivní přístup i k dětem s problémy v chování (Thorová, 2016). Základními principy strukturovaného učení jsou individualizace (zohlednění individuálních potřeb jedince), vizualizace, strukturalizace a motivace (Žížalová Jarolímová, 2023). Vizualizace je předávání informací ve vizuální formě – to rozvíjí komunikační schopnosti, podporuje samostatnost osob s PAS a jejich paměťové a pozornostní funkce (které jsou často oslabené). Příkladem prostředků vizualizace mohou být procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy, nebo třeba i písemné pokyny (Thorová, 2016). Vizuální podpora se pak pojí i se strukturalizací, kdy jim např. pomáhá orientovat se v příliš abstraktním čase (obrázky školního rozvrhu), nebo i s alternativní a augmentativní komunikací, kdy jsou neverbální jedinci schopni komunikovat pomocí psaného slova, nebo pomocí jiných vizuálních znázornění (obrázků, piktogramů apod.) (Gillberg, Peeters, 2008). Strukturalizace znamená vnesení řádu, logičnosti a pocitu jistoty a bezpečí do nejistoty a zmatku, kterou často osoby s PAS prožívají. Umožňuje jim lépe akceptovat změny a nepředvídatelné události a mohou zlepšit jejich adaptabilitu. Může se jednat o strukturalizaci fyzickou (tedy pomůcek, nábytku apod.), časovou (denní režimy), ale i třeba o strukturovanost práce pedagoga, kdy plánuje práci, informuje o postupech a výsledcích práce apod. Motivace je důležitým prvkem v práci s dětmi s PAS – používá se pozitivní motivace a zpočátku hlavně materiální (ve formu bonbonu, hračky, činnosti apod.) a se zvýšenou frekvencí. Ta se potom redukuje, případně se přechází z materiálních odměn na

sociální (Thorová, 2016). Odměnu můžeme žákům s PAS dávat ihned po vykonané práci, nebo ji postupně oddalujeme. I zde se ale využívá vizualizace, a to prostřednictvím žetonového systému (za úkol dostane dítě žeton, následně může určitý počet žetonů vyměnit za odměnu) (Žížalová Jarolímová, 2023). Prvky strukturovaného učení pak můžeme potenciálně najít v komiksu – nalézáme tam strukturu a pravidelnosti - např. v řazení jednotlivých situací do panelů, které jsou za sebou logicky řazené; nebo v typech bublin, kdy způsob nakreslení bubliny jasně říká, jestli se jedná o myšlenku, nebo vyřčené verbální sdělení; vizualizaci, kdy většina textu je podpořena obrazovým zobrazením; i motivaci, kdy můžeme hledat takové komiksy, které budou mít spojitost se zájmy žáka a práce s nimi bude pro ně sama odměnou.

Dalším z důležitých přístupů je **aplikovaná behaviorální analýza (ABA)** – jedná se o intenzivní intervenční program systematického rázu, který směřuje k úpravě chování a využívá individualizaci, posilování žádoucího chování, kontrolu stimulů a modelování. Úkoly jsou zpracovány do menších úseků a důležité je zde i zaznamenávání dat a vyhodnocování pokroků dítěte (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Dále se při práci s osobami s PAS (zejména s těmi nemluvicími, nebo s těmi, kteří potřebují podporu v komunikaci) používá **augmentativní a alternativní komunikace (AKK)** – patří sem např. Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS). Dále se při intervenci u osob s PAS využívá komunikační péče, herní a interakční terapie, různé expresivní terapie, terapie s asistencí zvířat, ergoterapie, relaxační techniky, fyzioterapie a pohybová aktivita, či farmakoterapie a další (Thorová, 2016). Do vhodných a ověřených přístupů se pak zařazuje i videomodeling (využití videa pro rozvoj dovedností při imitačním učení) a dále pak i sociální příběhy, konverzace v komiksovém formátu a kreslené dialogy, které už však mají tematický přesah do oblasti čtenářských dovedností, proto budou více popsány v následující kapitole (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017).

Co se týče **osob s mentálním postižením**, u nich se při intervencích využívají také různé druhy expresivních terapií a některé další již zmíněné terapie a přístupy. Mimo to pak i třeba bazální stimulace, program instrumentálního obohacování, různé léčebně-rehabilitační intervence, senzomotorická a psychomotorická stimulace, situační učení, změna prostředí, režimový tlak a další (Valenta, Müller a kol., 2021). Důležité jsou pak při všech intervencích zvýšené dodržování zásady názornosti, podpora motivace, přiměřenost nároků a respektování individuálních možností jedince, strukturování činností do menších celků, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti, nácviky sebeobslužných činností a komplexní rozvoj dílčích schopností a dovedností (Valenta a kol., 2020).

2 VÝUKA ČTENÍ A MOŽNOSTI PODPORY ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ ŽÁKŮ S PAS A S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Komiks jakožto svébytné médium na pomezí výtvarného umění a literatury, ale i jako didaktická pomůcka může mít své místo ve výuce zejména Českého jazyka a literatury, či Čtení a Řečové výchovy, nejen u žáků s PAS. Těmto vzdělávacím oborům se zaměřením na čtení jsme se rozhodli tedy věnovat celou kapitolu. Představíme v ní kurikulární dokumenty vztahující se ke zmíněným vzdělávacím oborům a minimální a očekávané výstupy z nich. Dále se budeme zabývat zásadami práce a strategiemi při výuce čtení u žáků s PAS a s mentálním postižením. Kapitola bude zakončena tématem popisujícím možnosti podpory čtení a porozumění textu.

2.1 Kurikulární dokumenty

Žáci s PAS mohou být vzděláváni dle RVP ZV a RVP ZŠS (Žížalová Jarolímová, 2021).

Dle **RVP ZV** jsou vzděláváni žáci s PAS bez mentálního postižení, nebo s lehkým mentálním postižením – pro ty (mimo jiných úprav) mohou být očekávané výstupy sníženy na minimální doporučenou úroveň v rámci podpůrných opatření (Žížalová Jarolímová, 2021). Důležitým vzdělávacím oborem pro tuto práci je v RVP ZV **Český jazyk a literatura**, který je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tento vzdělávací obor je v RVP ZV dále členěn na tři základní složky, a to komunikační a slohová výchova; jazyková výchova; literární výchova. Tyto složky se pak ve výuce vzájemně prolínají (MŠMT, 2023). V komunikační a slohové výchově se žáci mimo jiné „učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu“ (MŠMT, 2023, s. 16). Jazyková výchova se zaměřuje zejména na osvojování spisovné podoby českého jazyka. V literární výchově se žáci kromě poznávání literárních druhů a práce s různými díly autorů, učí „rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu“ (MŠMT, 2023, s. 16).

V následující tabulce (Tabulka 1) budou uvedeny minimální výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura dle RVP ZV v prvním a druhém období prvního stupně a v druhém stupni, rozdělené do složek tří základních složek (MŠMT, 2023).

1. stupeň, 1. období	
Komunikační a slohová výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - čte s porozuměním jednoduché texty - rozumí pokynům přiměřené složitosti - dbá na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání - zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním - píše písmena a číslice – dodržuje správný poměr výšky písmen ve slově, velikost, sklon a správné tvary písmen - spojuje písmena a slabiky - převádí slova z mluvené do psané podoby - dodržuje správné pořadí písmen ve slově a jejich úplnost - opisuje a přepisuje krátké věty
Jazyková výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozlišuje všechna písmena malé a velké abecedy - rozeznává samohlásky (odlišuje jejich délku) a souhlásky - tvoří slabiky - rozlišuje věty, slova, slabiky, hlásky - píše velká písmena na začátku věty a ve vlastních jménech
Literární výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně - reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací - při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost
1. stupeň, 2. období	
Komunikační a slohová výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vypráví vlastní zážitky, jednoduchý příběh podle přečtené předlohy nebo ilustrací a domluví se v běžných situacích - má odpovídající slovní zásobu k souvislému vyjadřování - v mluveném projevu volí správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči - popíše jednoduché předměty, činnosti a děje - opisuje a přepisuje jednoduché texty - píše správně a přehledně jednoduchá sdělení - píše čitelně a úpravně, dodržuje mezery mezi slovy - ovládá hůlkové písmo - tvoří otázky a odpovídá na ně
Jazyková výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pozná podstatná jména a slovesa - dodržuje pořádek slov ve větě, pozná a určí druhy vět podle postoje mluvčího - rozlišuje tvrdé, měkké a obojetné souhlásky a ovládá pravopis měkkých a tvrdých slabik - určuje samohlásky a souhlásky - seřadí slova podle abecedy - správně vyslovuje a píše slova se skupinami hlásek dě-tě-ně-bě-pě-vě-mě - správně vyslovuje a píše znělé a neznělé souhlásky

Literární výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dramaturgizuje jednoduchý příběh - vypráví děj zhlédnutého filmového nebo divadelního představení podle daných otázek - čte krátké texty s porozuměním a reprodukuje je podle jednoduché osnovy
2. stupeň	
Komunikační a slohová výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - čte plynule s porozuměním; reprodukuje text - komunikuje v běžných situacích, v komunikaci ve škole užívá spisovný jazyk - píše běžné písemnosti; podle předlohy sestaví vlastní životopis a napíše žádost; popíše děje, jevy, osoby, pracovní postup; vypráví podle předem připravené osnovy; s vhodnou podporou pedagogického pracovníka písemně zpracuje zadané téma
Jazyková výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientuje se v Pravidlech českého pravopisu - pozná a určí slovní druhy; skloňuje podstatná jména a přídavná jména; pozná osobní zájmena; časuje slovesa - rozlišuje spisovný a nespisovný jazyk - rozezná větu jednoduchou od souvětí - správně píše slova s předponami a předložkami - ovládá pravopis vyjmenovaných slov - zvládá pravopis podle shody přísudku s podmětem
Literární výchova	<p>Žák:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientuje se v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku - ústně formuluje dojmy z četby, divadelního nebo filmového představení - rozezná základní literární druhy a žánry - dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury - má pozitivní vztah k literatuře

Tabulka 1 – Minimální výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura z RVP ZV
(MŠMT, 2023, s.19-25)

Dle **RVP ZŠS** mohou být vzdělávání žáci s PAS se středním až těžkým mentálním postižením. RVP je rozdělen do dvou dílů – Díl I se zaměřuje na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, Díl II na vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (v tom už není schopnost čtení vůbec zahrnuta). V rámci vzdělávacího obsahu jsou pak stanoveny očekávané výstupy, které by žáci v těchto dílech měli dosáhnout (Žížalová Jarolímová, 2021). Pro tuto práci se jeví důležité zejména vzdělávací obory **Čtení a řečová výchova**, které jsou v Díle I součástí vzdělávací oblasti Jazyková kompetence (VÚP, 2008). „Obsahem vzdělávacího oboru Čtení je postupné osvojování písmen, slov a vět, které

vede k rozvíjení čtecí dovednosti, vnímání obsahu čteného textu a čtení snadného krátkého textu s porozuměním. Důležité je povzbuzovat u žáků zájem o čtení, jako o jeden ze zdrojů informací. (...) Vzdělávací obor Řečová výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené podobě, na správné a srozumitelné vyjadřování a rozvíjí komunikační dovednosti žáků, které jsou předpokladem funkčního dorozumívání s okolím, úspěšné sociální integrace a jejich dalšího vzdělávání“ (VÚP, 2008, s.18).

V následující tabulce (Tabulka 2) budou uvedené výstupy vzdělávacích oborů Čtení a Řečová výchova dle RVP ZŠS Díl I v prvním a druhém období prvního stupně a na druhém stupni (VÚP, 2008).

1. stupeň, 1. období	
Čtení	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dbát na správnou výslovnost, tempo řeči a pravidelné dýchání - číst slabiky a dvojslabičná slova, skládat slova ze slabik - tvořit věty podle obrázků - orientovat se na stránce i řádku - chápat obsah krátkých vět doplněných obrázkem
Řečová výchova	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprodukovat jednoduché říkanky a básničky - odpovídat na otázky slovem, větou - dokázat se koncentrovat na poslech pohádek a krátkých příběhů - popsat jednoduché obrázky - reprodukovat krátký text podle otázek
1. stupeň, 2. období	
Čtení	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zvládat čtení probraných tiskacích i psacích písmen - rozlišit stejně znějící slova různého významu - umět reprodukovat krátký text podle ilustrací a návodných otázek - orientovat se ve větě - číst s porozuměním jednoduché věty - přednášet krátké říkanky a básničky
Řečová výchova	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reprodukovat krátké texty podle jednoduché osnovy - vyprávět zhlédnutý filmový nebo divadelní příběh podle návodných otázek - vyprávět jednoduchý příběh podle obrázku - popsat osoby, předměty podle reálu nebo vyobrazení za pomoci doprovodných otázek - domluvit se v běžných situacích - zvládat slovní formy společenského styku – pozdrav, prosba, poděkování - dramatizovat jednoduchý krátký příběh z oblasti, která je žákům blízká

2. stupeň	
Čtení	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - číst všechna tiskací i psací písmena - zvládat čtení krátkého jednoduchého textu - orientovat se ve čteném textu - zapamatovat si obsah přečteného textu a umět reprodukovat snadný krátký text - přednášet říkanky a básničky - získat pozitivní vztah k literatuře - orientovat se v jednoduchých návodech podle obrázků
Řečová výchova	<p>Žák by měl:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dosáhnout srozumitelného mluveného projevu, širší slovní zásoby, snažit se o zřetelnou výslovnost - používat věty se správnými gramatickými strukturami - dbát na kulturu mluveného projevu - komunikovat vhodně v běžných situacích a zvládat základní pravidla komunikace - popsat děje, jevy a osoby na obrázcích - vyprávět vlastní zážitky a popsat své pocity - převyprávět vyslechnutý, přiměřeně náročný příběh, divadelní nebo filmové představení - dramatizovat jednoduchý příběh nebo pohádku

Tabulka 2 – Výstupy vzdělávacích oborů Čtení a Řečová výchova z RVP ZŠS (VÚP, 2008, s.19-22)

2.2 Čtenářské dovednosti žáků s PAS a s mentálním postižením a výuka čtení

Tato podkapitola bude věnovaná čtenářským schopnostem žáků s PAS a s mentálním postižením a možným způsobům výuky čtení. Zaměříme se zejména na metodu globálního čtení, krátce představíme i analyticko-syntetickou a genetickou metodu a sociální čtení.

Množství projevů osob s PAS (zejména odlišnosti v komunikaci, v interakci, opoždění vývoje řeči, problémy s abstrakcí ad.) popsaných výše (viz kapitola 1.4 Charakteristické projevy) může mít vliv na učení se číst a na porozumění čtenému. To může být navíc dále narušeno případným mentálním postižením. Někdy žáci s PAS nemají potíže s osvojením si schopnosti číst, nebo se u nich dokonce objevuje hyperlexie, tedy předčasně rozvinutá dovednost čtení. I přes to bývá ale často narušeno porozumění čtenému – to může mít velký vliv na fungování žáka ve škole, ale i v životě (Sotáková, Kucharská, Špačková, Presslerová, Richterová et al, 2016). To potvrzuje i výzkum provedený mezi 385 dětmi s PAS a 100 dětmi s dyslexií, kdy bylo zjištěno, že schopnost dekódování u žáků s PAS je relativně intaktní, avšak porozumění čtenému je slabé

(na rozdíl od dětí s dyslexií, které měly problémy s dekodováním, ale lepší porozumění čtenému) (Huemer, Mann, 2010).

Co se týče **čtenářských schopností osob s PAS**, ty zkoumala studie Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. U 41 dětí s PAS byly posuzovány čtyři kategorie čtenářských dovedností, a to: čtení slov; čtení pseudoslov; přesnost čtení; porozumění čtenému. Úroveň všech kategorií se pohybovala v průměru, kromě kategorie porozumění čtenému – tato dovednost byla výrazně podprůměrná. Výsledkem studie ale také byla skutečnost, že získaná data o výkonech dětí s PAS jsou velmi variabilní (což odpovídá různorodému profilu osob s PAS), kdy dosahovaly od nejnižších po nejvyšší hodnoty v různých testech. To vypovídá o heterogenní povaze čtenářských dovedností u dětí s PAS (Nation, Clarke, Wright, Williams, 2006). Co se týče strategií používaných při čtení osobami s PAS, bylo zjištěno, že přestože někteří zvládají přečíst slova, jsou podprůměrní ve čtení pseudoslov. Slova běžně dekodujeme fonologickou cestou, nicméně u pseudoslov je to jediná možná cesta, jak je dekodovat. Pokud tedy dítě není schopné dekodovat pseudoslovo, ale běžné slovo ano, naznačuje to, že při čtení nepoužívá fonologickou cestu (Goswami, Bryant, 1990). Tyto osoby s autismem pak pravděpodobně používají strategii zapamatování a rozpoznávání slov na základě tvaru a vzhledu slov (Aaron, Frantz, 1990).

Čtenářské schopnosti u osob s mentálním postižením záleží zejména na stupni mentálního postižení. Žáci s lehkým mentálním postižením sice mají obtíže s osvojováním čtení (mají na to vliv i snížená schopnost abstrakce, zobecňování a logického uvažování a další specifika popsána v kapitole 1.4.3 Charakteristické projevy u mentálního postižení). Pro rozvoj porozumění textu je třeba trénovat i porozumění řeči a rozšiřovat slovní zásobu. U žáků se středním mentálním postižením má velký vliv na čtenářské schopnosti úroveň řeči – ta je často jednoduchá, obsahově chudá, agramatická a artikulačně neobratná s potížemi v chápání různých situací. Žáci jsou pak schopni naučit se číst zejména pomocí globální metody čtení, která bude představena níže. Žáci s těžkým mentálním postižením se mohou nacházet až na předřečové úrovni (vzácné užívání slov, častěji spíše pudové hlasové projevy). Komunikace probíhá často augmentativní či alternativní formou, může se využívat sociálního čtení (popsáno níže), avšak čtenářských schopností v tradičním slova smyslu nedosahují. U žáků s hlubokým mentálním postižením nelze tyto schopnosti rozvíjet (Valenta, Müller a kol., 2021).

S tímto poznatkem souvisí i často využívaná strategie pro výuku čtení u žáků s PAS a s mentálním postižením, a to **globální čtení**. Jedná se o metodu, která postupuje od celku

k jednotlivým částem (oproti klasické analyticko-syntetické metodě používané v běžných školách). Zaměřuje se na čtení celého slova a vnímání jeho významu, až po tom na analýzu na písmena. Tato metoda stimuluje zrakové vnímání, verbální myšlení, záměrnou pozornost a komunikační dovednosti. U některých žáků může sloužit jen k překlenutí doby, kdy je žák ve čtení neúspěšný (Hemzáčková, Pešková, 2005). Pro úspěšné využití metody globálního čtení je nezbytné, aby žák zvládal tyto dovednosti: *„rozlišovat na vizuální a auditivní úrovni stejné stimuly, pamatovat si vizuální a auditivní informace, logicky spojovat dva nebo více stimulů, jmenovat a identifikovat různá slova, třídit předměty a obrázky“* (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s. 111). Pokud tyto věci dítě nezvládá, musí tedy výuce globálního čtení předcházet různá cvičení na rozvoj právě těchto dovedností. Metoda globálního čtení je rozdělena na několik období. První je přípravné, kdy s žákem provádíme různá cvičení na rozvoj paměti, pozornosti, artikulace, řazení obrázků apod. Druhé období se zaměřuje na paměť – žák se učí číst slova jako celek, tedy si je zapamatovává (Pavelová, 2009). Začíná se dvouslabičnými slovy pro jednodušší rozpoznávání a zapamatování, dále pak je důležité zařadit mezi první slova a obrázky takové pojmy, které má žák rád (např. obrázky z oblíbených animovaných seriálů, jídla, která má rád apod.). Zpočátku se pracuje s kartičkami s obrázkem a u něj napsaným slovem. Pro zjednodušení je lepší začít dvěma více odlišnými slovy (např. banán a chleba). Následně pracujeme tím způsobem, že učitel nejprve ukazuje na kartičky a pojmenovává je, dítě na ně pak ukazuje, podává je učiteli. Pak můžeme přecházet ke kartičkám s čím dál slabším obrázkem, až obrázek úplně vymizí a zbyde jen slovo. Následně pak může dítě přiřazovat stejná slova k sobě, ptát se, co je na kartičce napsáno. Vhodné je mezi slova, která se dítě tímto způsobem učí, zařadit i ta důležitá pro jeho samostatnost (např. „vchod“, „východ“, „nebezpečí“, „stop“, „koupelna“, jméno a příjmení dítěte, názvy předmětů, které používá apod.) (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Třetí období se zaměřuje na analýzu, učíme dítě rozebírat větu na slova, slova na slabiky a ty na písmena a hlásky. Následuje čtvrté období – samostatného čtení, kdy dítě využívá syntézu ke skládání slov a vět. K tomu využíváme různé hry, přesmyčky, doplňování písmen apod. V posledním, pátém, období se zabýváme zjišťováním individuálních schopností žáků, procvičujeme s nimi abecedu a obtížnější slova (Pavelová, 2009).

Žáci s PAS i s mentálním postižením se dle individuálních možností mohou samozřejmě učit číst i **analyticko-syntetickou metodou** (jako je tomu v běžných školách), kdy se v prvním období dělají přípravná cvičení schopností potřebných ke čtení, v dalším období vyvozují abecedu a pracují se slabikami, ve třetím období pak nacvičují uzavřené slabiky (souhláska-

samohláska-souhláska), jednoslabičná slova se shluky slabik a víceslabičná slova (Doležalová, Procházková, 2011).

Další metodou čtení používanou v českém školství je pak **genetická metoda** – ta se zaměřuje na čtení pomocí hláskování, nepracuje se zde s izolovanými slabikami. Specifikem této metody je např. to, že se žáci učí číst jen velká písmena tiskací abecedy, a to formou zkratk a spojením se slovy (např. B. jako zkratka pro slovo Barbora). K analýze slova na písmena se přechází později. Hodně se procvičuje fonemický sluch, včetně hláskové analýzy a syntézy. Důraz je kladen na porozumění textu (Pavelová, 2009).

Valenta, Müller a kol. (2021) zmiňují jako jeden z **alternativních způsobů** nácviku elementárního čtení i výuku dle waldorfské školy. Zde se využívá multisenzoriálního přístupu, kdy se kromě jemné motoriky, sluchové a zrakové percepce a diferenciacce využívá i hrubé motoriky, imaginace a prožitku žáka. Začíná se vyvozováním grafémů např. z motivačních příběhů, kdy si ho postupně spojují s určitým grafémem (např. písmeno „K“ jako postava krále mířícího do boje), který malují. Je to příprava pro čtení a psaní, nicméně tyto dovednosti se tím explicitně neučí, pouze malují. Tím pádem se pro ně grafémy stanou něčím konkrétním, živým a citově propojeným. Nácvik vlastního čtení pak probíhá rychleji.

Poslední metodou, kterou zde zmíníme, je **sociální čtení** – to se využívá zejména u žáků s těžším mentálním postižením, u kterých je předpoklad, že z důvodu jejich deficitů nebudou schopni se naučit rozlišovat písmena. Sociální čtení je vlastně na pomezí mezi čtením a augmentativní a alternativní komunikací – dítě se učí poznávat, interpretovat a reagovat na symboly, piktogramy a obrázky se skupinami slov (Pavelová, 2009).

Jelikož je pro žáky s PAS typický nerovnoměrný vývojový profil, dítě se v různých složkách nachází na různých úrovních – od výrazného zaostávání, přes úroveň typickou pro chronologický věk, až po jeho převýšení. Vhodnou strategii výuky čtení je tedy třeba volit dle individuálních možností dítěte a může mít případ od případu různou podobu. I při výuce čtení (ať už zvolíme jakoukoliv metodu) je u žáků s PAS důležité uplatňovat zásady strukturalizace, vizualizace, individualizace a motivace (Čadilová, Žampachová, 2008).

2.3 Možnosti podpory čtení a porozumění textu u žáků s PAS a s mentálním postižením

Dle individuality žáka s PAS i s mentálním postižením můžeme do výuky zařazovat různé možnosti podpory čtení a porozumění textu. Kromě strukturovaného učení lze využívat komiks,

principy snadného čtení (Easy-to-Read), čtenářské dílny, práci s anaforickými odkazy, příběhové mapy, prvky explicitní výuky a jiné dílčí metody k procvičování čtení, či porozumění textu.

Rozvoj řeči má velký vliv na čtenářské dovednosti. Porozumění řeči je pak důležitým ukazatelem úspěšnosti v nácviku čtení. S výzkumy popsány výše se shodují i Straussová a Knotková (2011), které říkají že právě s porozuměním řeči mají děti s PAS problém, a tedy je potřeba ho procvičovat (např. zadáváním pokynů, komentováním věcí a činností kolem nás). Informaci (i z pokynů) si často děti s PAS překládají do vizuální podoby, která je pro ně srozumitelnější. Autorky popisují, že je k tomu vhodné použít i práci s obrázky včetně napsaného slova, kdy si dítě lépe spojí slovo s obrázkem, a tedy i lépe zapamatuje pojem (Straussová, Knotková, 2011). To souvisí i s používáním **komiksu** u osob s PAS a s mentálním postižením. Díky spojení textu a obrázků dítě může snáze pochopit text, protože si ho spojí s danou vyobrazenou situací, a stejně jako u jednotlivých slov je zde potenciál k lepšímu zapamatování si čteného. Jak už bylo napsáno výše (viz kapitola 1.6 Intervenční přístupy – strukturované učení), v komiksu mohou být také nalezeny prvky strukturovaného učení používaného při výuce a intervencích žáků s PAS. Komiks tak může být prostředkem k podpoře čtenářství a vizuální gramotnosti, nejen pro žáky s PAS. Někdy bývá namítáno, že komiks jako podpora čtenářství nemusí být vhodný, protože nerozvíjí čtenářovu představivost, nicméně ta při čtení komiksu rozvíjena je, jelikož čtenář musí jednotlivé obrazy pospojovat ve funkční celek a domyslet si to, co nebylo přímo vyřčené, či zobrazené. Komiks je vhodný k podpoře čtenářství i z toho hlediska, že zejména v počátcích čtení může zakládat návyky na čtení knih – tedy děti ke čtení knih motivovat (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Komiks představuje vhodný materiál pro zlepšení porozumění textu (Castro, 2023). Způsoby použití komiksu jako didaktického prostředku budou zpracovány v kapitole 3.3 Komiks jako didaktická pomůcka.

Další možností podpory čtení, zejména tedy porozumění textu, používanou u osob s mentálním postižením je princip **snadného čtení** (Easy-to-Read). Tento princip zahrnuje způsob, jakým jsou podávány informace osobám, které mají potíže se čtením a porozuměním psanému textu. Využívá zjednodušeného jazyka, kdy je sdělení smysluplné, jednoznačné a pochopitelné už po prvním přečtení. Také obsahuje informace, které pomohou čtenáři se zorientovat v tom, co a kde má hledat. Zjednodušené texty se tvoří podle určitých pravidel, kdy např. text neobsahuje nadbytečné informace, používají se jednoduchá slova (pokud se používají složitější slova, jsou v textu vysvětlena a je přínosné na konec dokumentu zařadit seznam slov užitečných

k zapamatování), k označení jedné věci se používá vždy stejné slovo (ne synonyma), nezařazují se do textu složité a abstraktní pojmy (např. metafory), nepoužívají se speciální znaky (např. „&“, věty jsou jednoduché a krátké atd. Důležitá je i organizace textu (informace podávané ve správném pořadí, opakování informací, tematické seskupování apod.) a podoba a formát textu (jednoduché pozadí kontrastní vůči textu, snadno čitelný font písma, zvětšená velikost písma, ale i třeba zarovnání textu doleva, či zvětšení mezer mezi odstavci ad.). I zjednodušený text je vhodné vizuálně podpořit např. pomocí obrázků, fotografií, či symbolů (SPMP ČR, 2015).

K rozvoji čtení a čtenářství u žáků, kteří s ním mají potíže (nejen u žáků s PAS a mentálním postižením) jsou vhodné i **čtenářské dílny** (tzv. reading workshops) – na začátku čtenářské dílny je 10-15 minut věnovaných výuce určité dovednosti, či strategie využívané při čtení, hlavní část dílny probíhá samostatné tiché čtení žáků – při něm využívají strategie, které se danou hodinu (či nějakou z předchozích) naučili, někdy mohou děti číst i ve dvojicích či malých skupinkách. Čas samostatného čtení se pak může v průběhu času zvyšovat s tím, jak rostou jejich návyky a schopnost udržení pozornosti. Ve čtenářských dílnách jsou žáci ke čtení motivováni, jelikož mají možnost vybrat si knihu, kterou budou číst. Na konci hodiny je pak kratší čas na sdílení – mohou se bavit o tom, co žáci četli, nebo třeba jaké strategie ke čtení použili, či jak se jim kniha líbí. Tyto dílny tak napomáhají utvářet čtenářské návyky dětí a podporují je v tom stát se nezávislymi čtenáři (Children's Literacy Initiative, © 2016).

Dalšími metodami, kterými můžeme podporovat nácvik čtení u žáků, kteří s tím mají potíže, jsou třeba **metoda obtahování** (žák slovo napíše a následně ho písmeno po písmenu obtahuje prstem, využívá se zde především schopností pohybu a hmatu), **metoda Fernaldové** (po rychlém přelétnutí zhruba deseti řádků textu žák zvýrazní složitá slova, znovu je přelétne a zvýrazní další složitá slova, zvýrazněná slova nejprve čte samostatně a až pak přechází k četbě celého textu), **čtení v duetu** (učitel čte tišším hlasem, ale zřetelně, s intonací a přiměřeným tempem text a žák jej čte zároveň s ním), nebo **metoda dublového čtení** (učitel čte text a žák jej čte také, ale o slovo později) (Bartoňová, 2018).

Nácvik porozumění textu je vhodné zahajovat prací se slovy (přiřazování obrázku ke slovu, kreslení obrázku), pak prací s větami (např. učitel zakryje jedno slovo a žák ho doplní). U delších textů, jako je třeba článek, nebo krátký příběh se porozumění procvičuje např. tím, že se učitel doptává otázky k textu, žák ho převypráví, namaluje k němu obrázek, doplní slova z výběru na vynechaná místa, seřadí papírky s větami z příběhu podle děje, opravuje chyby při čtení textu učitelem, vyvodí z textu hlavní myšlenku. Pro nácvik porozumění textu, ale i pro

dosažení plynulého čtení je důležité zakomponovat takové texty, které žáka budou bavit, nebo třeba i různé hry (např. luštění šifry) (Jucovičová, Žáčková, 2008). U žáků s PAS (zejména u těch, kteří mají problémy s verbální komunikací) můžeme kromě verbálních odpovědí na návodné otázky k textu získávat zpětnou vazbu o porozumění i formou obrázků, gest, nebo ukazováním v textu. Pokud má žák problémy s porozuměním čteného ve vyšších ročnících, je důležité nezvyšovat dále nároky, ale upevňovat již získané dovednosti (Čadilová, Žampachová, 2012).

Výzkumy pak ukazují i další možnosti podpory porozumění textu vhodné pro žáky s PAS (i s přidruženými lehčími formami mentálního postižení). Jednou z nich je práce s **anforickými odkazy**, tedy s referencí na to, co bylo v textu popsáno dříve – referenční slova (např. všechna zájmena) jsou v textu podtržena a žák má identifikovat na co v textu odkazují (mohou vybírat z více možností), to může významně pomoci porozumění textu. Dále se mohou používat grafické organizéry, třeba ve formě **příběhové mapy**, které mohou pomoci vizuálně utřídit prvky příběhu jako jsou postavy, čas, místo, pořadí událostí apod. a případně i zaznačit vztahy mezi nimi. Dále je vhodné i využívání **explicitní výuky**, respektive přímých pokynů – pokyny jsou zadávány vždy ve stejné podobě (dle scénáře), žáci odpovídají sborově a na základě dohodnutého signálu učitele, nesprávné individuální odpovědi žáků jsou opraveny, využívá se modelování, vedení a podpory nezávislé práce (El Zein, Solis, Vaughn, McCully, 2013). Dalšími znaky explicitní výuky jsou neustálá aktivita a zapojení žáka do výuky, časté zažívání úspěchu (pomocí rozčlenění výuky do menších kroků a aktivit, rozlišení aktivit podle úrovně), jasná struktura výuky (rutinní, tedy vždy stejná), ověření naplnění cíle (Čeština explicitně, nedatováno).

Mezi didaktické kategorie, které souvisí se čtenářskými schopnostmi a porozuměním textu a využívají se ke stimulaci sociálních dovedností u žáků s PAS a s mentálním postižením, patří sociální příběhy, konverzace v komiksovém formátu a kreslené dialogy. **Sociální příběhy** jsou krátké příběhy, které pomocí vizualizace popisují nějakou konkrétní sociální situaci, činnost, nebo koncept pomocí jednotlivých kroků, nebo instrukcí. Cílem je naučit děti určitému typu chování, vytvořit si vlastně novou rutinu, či pravidlo, které pak mohou využít v reálné situaci (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Díky sociálním příběhům mají děti šanci si projít situaci vzdáleně, bez toho, aniž by se jí přímo účastnili. Mohou si ji také projít mnohokrát. Tím se vyhýbají stresu, který by při prvotním prožívání reálné situace mohli mít, dodává to možným situacím na předvídatelnosti. Tento koncept byl vytvořen Carol Grayovou primárně pro osoby s PAS s dobrými komunikačními schopnostmi, jelikož obsahuje více textu a je pouze

doprovázen obrázky, někdy doplněnými o komiksové bubliny (Pardy, Lupiani, Warfield, 2024). Carol Grayová vytvořila i koncept **konverzací v komiksovém formátu** – ten je určen pro osoby s PAS, kteří už mají nějaký deficit v komunikační schopnosti. Opět se jedná o systém, který napomáhá vizualizovat nějakou sociální situaci, a to pomocí komiksových stripů. Může pomoci osobě s PAS lépe porozumět situaci, vnést do ní řád a smysl. Může také pomoci rodičům, či pracovníkům pochopit situaci z pohledu osoby s PAS. Využívá se často tím způsobem, že buď osoba s PAS sama, či s pomocí, nebo někdo jiný nakreslí danou situaci ve formě krátkého komiksu tak, jak probíhá. Následně se pak nakreslí vhodné řešení situace a s tím se může dále pracovat (Gray, 1994). V současnosti se můžeme setkat se spojením obou těchto konceptů Carol Grayové ve formátu komiksového stripu dané situace doprovázeného různými popisnými, perspektivními, direktivními, či přesvědčujícími větami, které dále situaci objasňují (Pardy, Lupiani, Warfield, 2024). Poslední z vhodných intervencí, kterou Cottini, Vivanti, Bonci a Centra (2017) zmiňují, jsou **kreslené dialogy**. Ty jsou vlastně vizualizací právě probíhajícího rozhovoru, kdy při ústním vysvětlování nějaké situace učitel zároveň kreslí, nebo ukazuje obrázky, schémata a barvy. Opět se v nich mohou objevovat i komiksové bubliny.

3 KOMIKS

V této kapitole představíme komiks. Budeme se zabývat jeho nejednoznačnou definicí, způsobem, jak vzniká, jeho specifickými rysy, představíme a vysvětlíme základní prvky a formy komiksu. Dále se budeme věnovat komiksu jako didaktickému prostředku – možnostem jeho využití ve výuce v rámci různých předmětů a témat, jeho silným i slabým stránkám. Na konci kapitoly pak představíme konkrétní komiksy, ve kterých je nějakým způsobem vyobrazeno PAS. Aktivitu a materiály zmíněné v této kapitole je možné využít při výuce s dobrými čtenářskými schopnostmi, u žáků s potížemi ve čtení, nebo i u žáků s PAS, vždy však na základě individuálních potřeb žáka, jeho schopností a dovedností, ale také třeba na základě fungování a složení třídy.

Dle Lexikonu literárních pojmů je komiks popsán následovně: „*Komiks je synkretický¹ žánr, v němž se propojují prvky výtvarného, literárního, dramatického a filmového umění, avšak ani s jedním druhem není totožný*“ (Pavera, Věštička, 2002, s.177).

Zaměříme-li se na **definici komiksu**, McCloud (2008) popisuje komiks jako formu, či médium, které tvoří „*záměrné, juxtaponované² sekvence kreslených a jiných obrazů, určené ke sdělování informací nebo vyvolání estetického prožitku*“ (McCloud, 2008, s.9), přičemž „*jinými obrazy*“ jsou zde myšlena především slova (tedy text). Harvey (1979) definuje komiks pomocí následujících prvků: příběh vyprávěný sekvencí obrazů (ve formě panelů), znovuobjevující se postavy, či skupiny postav, text (často ve formě dialogu) umístěný uvnitř obrazů ve formě bublin (řečových, či jiných) vycházejících z postav. Gabilliet (2009) pak zdůrazňuje, že ikonické sdělení (tedy obrazové) pouze nedoplňuje text, ale má samo o sobě vypovídající hodnotu a je neoddělitelnou součástí narativu. K definici pak přidává ještě poznámku o tom, že komiks byl produkován v rámci masové publikace po roce 1830. Přesuneme-li se zpět k Lexikonu literárních pojmů, ten se zmiňuje ještě o schematičnosti, lineárnosti, dramatičnosti, akčnosti, seriálovosti (bývá vyprávěn na pokračování) a figurálnosti (vystupování charakteristických postav). Dále doplňuje, že může čerpat z umělecké literatury (tedy přepracování literárního díla do formy komiksu), častěji však z populárních žánrových oblastí (Pavera, Věštička, 2002). Jednotná definice, či popis komiksu neexistuje, nejbližší tomu má

¹ „Synkretický“ zde znamená, že komiks kombinuje charakteristiky jiných forem (tedy literatury, výtvarného umění, filmu, či žurnalistiky) (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

² Juxtapozicí je myšlena přilehlá pozice dvou, nebo více prvků (zejména panelů) na ploše bezprostředně vedle sebe (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

snad McCloudovo pojetí komiksu, které však někteří odborníci označují za pouze vyjadřující sdílené povědomí, a tedy nedostatečné (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

Na přípravě komiksu se podílí celý **tvůrčí tým** (někdy může více, či všechny funkce zastávat i jedna osoba). Ten tvoří scénárista, který vymýšlí text a popisuje scény; kreslíř, který výtvarně ztvárňuje scénář; inker, který vytahuje tužkové obrazy kreslíře tuší (pro lepší přehlednost); kolorista, který buď ručně, nebo pomocí počítače, vybarvuje komiksy (což má vliv na celkovou náladu sršící z komiksu); a letrážísta, nebo také lettrista, který do komiksu (opět ručně, nebo na počítači) vepisuje veškerý text (což také může ovlivnit celkové působení komiksu, vezmeme-li v úvahu různé fonty písma) (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017).

Co se týče **dalších specifik komiksu**, má monokanálovou podstatu, to znamená, že přenáší informaci ke čtenáři jedním kanálem a on ji jedním smyslem (zrakem) vnímá, na rozdíl od běžné literatury je však tato informace dvojí, a to obrazová a slovní. To ho přibližuje i audiovizuálním médiím (tedy filmu, či televizi). Někdy se může za komiks označovat i čistě obrazové médium, tedy komiks bez verbální složky – text tak může být možným, ale ne nezbytně nutným doplňkem. Proto se za komiks může označit i dílo beze slov. Nicméně spojení textu a obrazu je jako komiks chápáno nejčastěji. Můžeme se pak setkat i s komentovaným seriálem (anglicky text comics, či captioned series), což je formální varianta obrázkového seriálu – text není vpisován do bublin a textových polí uvnitř panelů, ale pod jednotlivá obrazová pole (buď formou prózy, nebo i verše), přičemž se jedná spíše o jinou kategorii, než je komiks, nežli podkategorii komiksu. Dále je komiks označován za primárně prostorové médium, jelikož se jeho rozsah uvádí ve stranách, knihách, sešitech apod. (na rozdíl např. od filmu, jakožto časového média, kdy se rozsah uvádí v minutách), co se týče časového rozsahu komiksu, ten je velmi individuální a má na něho vliv kromě rychlosti čtení (jako je tomu u literatury) i čas, který čtenář stráví pozorováním výjevů. Díváme-li se na komiks optikou díla, jedná se zpravidla o umění nepřímo mediované, tedy takové, které musí být zprostředkováno jiným médiem. To znamená, že funguje primárně reprodukovatelně a prochází fází masové produkce a distribuce (na rozdíl od umění, jak ho běžně vnímáme) (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Často se můžeme setkat i s tím, že je komiks označován jako jeden z literárních žánrů. To je však nepřesné, už proto, že sám komiks má mnoho žánrů – a to pro děti i dospělé. (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Hlavními devíti žánrovými kategoriemi komiksu mohou být: „*superhrdinové, akční a dobrodružné, science fiction, fantasy, detektivní a mystery, horor, ze života, humor a non-fiction*“ (Kořínek, Foret, Jareš,

2015, s. 75). Globálně výrazným žánrem jsou pak i „veselá zvířátka“ – jedná se o žánr zacílený zejména na dětské publikum, kde jako hlavní postavy figurují antropomorfovaná zvířata (polidštěná, fungující jako v lidské společnosti, chodící po dvou, odívající se do šatů apod.). Příkladem mohou být komiksy o Myšáku Mickeym, Kačerovi Donaldovi, nebo z českého prostředí pak příběhy Ferdy Mravence, či Čtyřlístku. Jak lze vidět, komiks nabízí mnoho žánrů, v rámci literární vědy je tak vhodnější komiks označovat spíše literárním druhem, či systémem, nežli žánrem (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

Členění komiksu pak uvádí Lexikon literárních pojmů dle následujících kategorií:

- „z hlediska barevnosti (černobílé, barevné, zčásti barevné),
- podle způsobu materiální existence (knižní vydání, sešitová vydání apod.),
- podle tematiky (komické, dobrodružné, kriminální, hororové, pornografické apod.),
- podle použití malířské a kresebné techniky (plastická kresba, realistická kresba, náznakovitá kresba apod.),
- podle typu hrdiny (referenční, komický apod.),
- podle způsobu vzniku (na základě libreta, na základě kresby apod.),
- a dalších“ (Pavera, Věštička, 2002, s.178).

3.1 Prvky a formy komiksu

V této podkapitole budou představeny a stručně popsány základní prvky komiksu, které je nutné znát pro porozumění toho, jak komiks funguje a jak bývá uspořádán. Nejprve se budeme věnovat prostorovým prvkům, následně pak různým formám komiksu. Jelikož je u různých autorů zabývajících se teorií komiksu různá terminologie, budou u důležitých pojmů uváděny i jejich další alternativy.

Základním konstrukčním prvkem komiksu je **panel** (někdy také políčko, pole, okno, či viněta). Jedná se scénu zpravidla (ale ne vždy) orámovanou černou linkou (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Součástí scény je minimálně obrazová složka, většinou doprovázená složkou verbální³. **Rám**, či rámeček, nebo také panelové ohraničení, je linie, která odděluje prostor jednoho panelu od ostatních panelů a strany. Linie a grafická podoba rámu se může lišit a může také nést význam (např. oddělení minulosti a přítomnosti,

³ Kvalitním albem beze slov je např. *Nový svět* od Shauna Tana o příchodu evropského přistěhovalce do Ameriky. Díky absenci slov autenticky znázorňuje situaci, kdy se člověk ocitne v zemi, kde nikomu nerozumí (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017).

snu od reality apod.). Setkáváme se i s absencí rámu, pak jeho funkci přebírá mezera (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Panel, či jeho ohraničení bývá často obdélníkového, či čtvercového tvaru, nemusí tomu tak ale být, může mít vlastně jakýkoliv tvar (Trojanowski, Kasiński, 2020). Více panelů v juxtapozici pak tvoří **sekvenci**, tedy sérii po sobě jdoucích panelů (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Jedna sekvence slučuje panely jednotného děje, či jednotného místa (Groensteen, 2005). **Panelový řádek** je pak obvykle dva až pět panelů, které tvoří jeden řádek, čili horizontální pás, který je na straně oddělený mezerou (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

Dalším esenciálním prvkem je **ikon**, tedy obrazové znázornění postavy⁴, místa, věci nebo myšlenky. Pohybuje se na škále od realismu (fotografie) až k abstrakci (např. karikatura⁵) (McCloud, 2008). Groensteen (2005) zdůrazňuje, že takové vyobrazení je v komiksu narativní a expresivní.

Bublina je opět velmi důležitý a charakteristický rys komiksu. Bublina je prostor v panelu většinou ve tvaru elipsy, který zaznamenává text Nejčastěji je v bublině (s rovnou linií) zobrazena replika (tedy přímá řeč) postavy, v obláčku jsou pak zaznačeny myšlenky postavy (Groensteen, 2005). Pokud je linie bubliny zubatá, značí to emotivní podbarvení přímé řeči (Kořínek, Foret, Jareš, 2015), nebo vyjádření řevem, či křikem. Přerušovaná (čátkovaná) linie bubliny pak značí šepot (Trojanowski, Kasiński, 2020). V jednom panelu se může nacházet více bublin, případně může být promluva jedné postavy rozčleněná do více bublin (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017).

Strana, či arch patří také mezi základní jednotky komiksu. Představuje obsahový, nebo i dějový celek, může být ale i mít ale i jen částečně ukončený charakter, případně je součástí dvoustrany (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Je to vlastně soubor několika panelů, nebo panelových řádků zobrazených na jedné stránce (Groensteen, 2005). U komiksů většího rozsahu přebírá stejnou funkci **dvoustrana**, u stripů, či webkomiksů není komiks svazován stránkovými mantinely – tato možnost se nazývá **nekonečné plátno**. Kompoziční uspořádání panelů na stránce se pak nazývá **mřížka**. Může být pravidelné, nebo nepravidelné, či může úplně chybět (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Toto seskupení panelů je rozvržené k určenému **směru čtení** (či prohlížení).

⁴ Postava nemusí být lidskou bytostí, může se jednat o (jak už bylo výše zmíněno) antropomorfizovaná zvířata, ale i objekty, nebo dokonce může být přítomnost postavy jen podprahová, kdy se projevuje jen prostřednictvím verbální narace (Groensteen, 2005).

⁵ Karikatura může mít v rámci studia komiksu dva významy. Jedním z nich (v Evropě používaným) je deformované zobrazení, či nadsazení určitého rysu (např. přehnaně velký nos). V americkém pojetí (tedy i u McClouda) se pojem karikatura váže k schematizovaným nebo zjednodušeným vyobrazením (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

V americkém a evropském pojetí se čte komiks shora dolů a zleva doprava, japonské komiksy se čtou odspodu nahoru a zleva doprava (Trojanowski, Kasiński, 2020). Na konci strany, či dvoustrany dochází často k **lekturálnímu zlomu** (nebo také stránkovému předělu), tedy k situaci, kdy čtenář ukončuje čtení (či prohlížení) tohoto úseku a otočením listu přechází k dalšímu úseku. Jeho obsahem bývá dílčí pointa, či nějaký napínavý moment. K jeho překonání bývá od čtenáře vyžadována vyšší míra čtenářské aktivity. Pokud stranu netvoří mřížka panelů, ale je na ní pouze jeden panel a využívá jejího plného potenciálu, nazýváme to **celostranou**. Často se jedná o vstupní panel příběhu, který je nadstandardně výtvarně zpracován tak, aby zaujal (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Vnější označení strany, či mřížky se nazývá **hyperrámec**, ten může být přetržitý, když jsou mezi panely mezery, nebo naopak zdůrazněný silnou linií, nebo nějakým ornamentem (Groensteen, 2005). Stejně jako rám, může i hyperrámec nést význam (např. upozorňuje, že se jedná o sen, vzpomínku apod.). Bez významu není ani **mezera** (nebo také mezipanelový prostor, či mezipolí) – mezerou je bílý (či jinak neutrální) prostor mezi dvěma rámem ohraničenými panely v rámci řádku. Na tomto místě zapojuje čtenář fantazii, když domýšlí to, co nebylo zobrazeno v panelech po stranách mezery.⁶ Mezi všemi panely však mezera být nemusí, mohou být odděleny i jen rámem (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

Kromě bublin můžeme nalézt písmo i v **textovém poli** (nebo také popisce, či recitativu). Jedná se o neutrální pole, které není součástí vyobrazovaného světa, či situace. Je v rámci panelu či strany oddělené a často ohraničené linií. Nejčastěji vyjadřuje časoprostorové údaje (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Může pak i jiným způsobem doplňovat, či popisovat okolnosti děje. Může být interpretováno i jako mluva vypravěče. V **záhlaví** (neboli okraji), kterým je prostor za hyperrámecem (opět bílé, či neutrální barvy, ale může být i dekorativní), můžeme nalézt titulek, signaturu, stránkování, či různé nadpisy (Groensteen, 2005).

V rámci panelu dotváří scénu ještě následující prvky. **Zvukomalebná slova** (nebo také onomatopoeia, či citoslovce) mohou dokreslovat náladu, nebo atmosféru (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Jsou to vlastně grafická vyjádření zvuků, čímž se komiks snaží nepřímo působit i na sluchové vnímání. Nejsou od obrazové složky oddělená žádnou linií, jsou tedy zakreslená přímo v ní. Při překladu to znamená komplikaci, proto se často ani nepřekládají. Jedná se o slova jako wow, bang, splash atd. (Kořínek, Foret, Jareš,

⁶ Tato charakteristika se týká mezery vertikální (mezi panely), nikoli mezery horizontální (mezi panelovými řádky) – ta má jen technický charakter a nenese další význam (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

2015). Součástí panelu bez vlastního ohraničení, stejně jako zvukomalebná slova, mohou být i různé **grafické symboly**. Představují zkratku pro vyjádření emocí, či myšlenek, jedná se však o symboly používané i v běžném životě, jako např. symbol rozsvícené žárovky pro nápad, či srdce pro zamilovanost (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Dalšími specifickými grafickými symboly jsou pak **pohybové linie**, které, jak už název napovídá, znázorňují pohyb postavy, či objektu (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Kromě delších linií znázorňujících celý pohyb, se hojně využívá i různých kratších čárek, vlnovek a klikyháků (např. pro znázornění běhu, nebo třesu). Rychlost se může zaznačit i znásobením pohybujícího se objektu, či celé postavy (např. znázornění pohybu rukou jejich znásobením v rámci prostoru, ve kterém se pohybují) (Trojanowski, Kasiński, 2020). Tento způsob znázornění pohybu nazýváme **rozfázování** (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

Komiks může být zpracován celou řadou různých forem a rozsahů. Začneme-li u nejmenšího rozsahu, komiksem je již **strip**, tedy vlastně panelový řádek. Ten je charakteristický pro vydání v novinách a časopisech. Stojí vlastně i za vznikem komiksu, jako takového, jelikož právě humorná rubrika v pásu za sebou jdoucích obrázků publikovaná v novinách je předchůdcem všech dalších, už ne vždy humorných zpracování komiksu (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Stripy jsou často ve formátu seriálu na pokračování, v současné době v podobě uzavřených humoristických epizod s pointou, které sdílí ústřední postavu. V prostoru internetu zažívá strip renesanci, kdy je častou formou webkomiksu. Základním formátem především amerického komiksu je **sešit** (neboli comic book). Typický formát je velikosti 17x26 cm s rozsahem 14 až 32 stran (ne všechny však musí obsahovat komiks, setkáváme se i s reklamou, nebo rubrikami). Obvykle se vydává na měsíční bázi, tedy periodicky a je často distribuován na základě předplatného. Několik sešitů vydaných za určité období se nazývá **sešitová řada** (nebo také sezóna, či série). Je často dedikovaná určité postavě, či týmu, nebo ji pojí určité prostředí, či žánr. Několik paralelně vycházejících sešitových řad pak tvoří **publikační rodinu**. Série pak může být publikována v jednom seskupení v rámci knihy. Publikační rodina pak často sdílí **seriálové univerzum**, tedy společnou časoprostorovou kontinuitu, rozvíjenou ve více sériích či sešitech. V něm se mohou vzájemně potkávat postavy napříč sériemi (tzv. crossover). Příkladem univerz jsou vesmíry vydavatelství DC a Marvel. Pokud vyjmemme ze sešitové řady určitý počet sešitů (obvykle kolem šesti) obsahujících jedno završené vyprávění, vznikne nám **minisérie**. **Album** je paralelou k sešitovému formátu, která vychází spíše v evropských zemích. Má nejčastěji formát A4, rozsah o 48 až 64 stranách, a pevnou, či brožovanou vazbu, přičemž vychází jednou ročně. **Komiksový román** (nebo též

grafický román, či kreslený román) označuje nejčastěji knižně vydaný uzavřený komiks většího rozsahu. Může být takto napsaný jako originální dílo, nebo může vzniknout jako seskupení již dříve vydaných sešitů, nebo alb (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). Komiksový román může vzniknout i jako adaptace nějakého literárního díla. Zde pak často záleží, jakou bude mít kvalitu, mnohdy totiž např. učitelé literatury poukazují na to, že degraduje dané literární dílo (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). To jak v češtině, ale i angličtině píšeme slovo komiks může změnit smysl tohoto pojmu. Pokud ho totiž napíšeme jako **comix**, označujeme tím undergroundový americký komiks, který vznikl v 60. letech v USA jako odpověď na mainstreamové komiksy. V té době obsahoval témata překračující všemožná společenská tabu, v dnešní době se používá jako označení pornografických komiksů a děl publikovaných v kontextu hnutí v letech 1965-1975. Specifickou formou komiksu je **manga**, typická pro oblast Japonska, nyní však již globálně rozšířená. Charakteristická pro tento druh komiksu je vyšší dynamičnost kresby (více pohybových linií, karikatura (s nadprezentovanými očima a specifické znázornění emocí), výraznější zvukomalba, nebo často i černobílý tisk (Kořínek, Foret, Jareš, 2015). **Fotoromán** (nebo také fotokomiks) je dalším specifický žánrem komiksu, typický pro ženské časopisy. Jedná se o příběh sdělovaný formou sledu fotografií s verbálním komentářem či bublinami s textem. Mechanismus vzniku se liší od běžného komiksu, jelikož se rozčlenění přizpůsobuje již vzniklým fotografiím (Groensteen, 2005). Kombinací běžného komiksu a fotorománu je kniha Emmanuela Guiberta *Fotograf* (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). V minulosti jsme se mohli s fotokomiksem setkat třeba v dívčím časopise Bravo. V současnosti mají formu spíše jen fotokomiksového panelu internetové memy (obrázky s vtipnými popisky šířící se napříč internetem). Poslední forma komiksu, kterou zde zmíníme, je **webkomiks**, který je publikovaný a dále šířený v prostředí internetu, a to na sociálních sítích, či na dedikovaných stránkách, nebo specializovaných serverech. Většinou se jedná o komiks ve formě stripu, nebo i jen jednotlivého panelu, někdy ale i delšího rozsahu. Často je dostupný bezplatně a vytvářen amatérsky, nebo poloprofesionálně (Kořínek, Foret, Jareš, 2015).

3.2 Komiks jako didaktický prostředek

Tato podkapitola představí komiks jako didaktický prostředek, možnosti využití napříč předměty i aktivitami ve škole, blíže se podíváme na začlenění komiksu v rámci hodin literatury. Dále zde budou zmíněny i možná pozitiva a negativa v rámci práce s komiksem jako s didaktickým prostředkem a také způsob přípravy na práci s komiksem ve třídě, nebo možnosti tvorby vlastního komiksu.

Komiks jako médium je v dnešní době u nás stále ještě podceňovaný. Je vnímán jako četba pro dětskou věkovou kategorii navzdory tomu, že se mnohdy věnuje složitým a důležitým tématům. Jiné předsudky zase tvrdí, že komiksy jsou moc násilné, nebo že jsou to vlastně kreslené seriály (Čapek, 2015). Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al (2017) mají podobný náhled na současnou situaci. Komiks je často tolerován u předčtenářů a začínajících čtenářů jako jakýsi motivační prvek, který zakládá návyky ke čtení, nicméně starší čtenáři komiksů se mohou setkávat se stigmatizací. Důsledkem takového přístupu bývá to, že se od komiksu žáci druhého stupně distancují (i když ho třeba čtou) (tamtéž). Co se týče atraktivity komiksu pro žáky, Čapek (2015) zařazuje toto médium někam doprostřed mezi to, co žákům připadá fádňí a co moderní. Označuje komiks za didaktický prostředek se všemi předpoklady pro to být využíván ve vzdělávání a zdůrazňuje jeho univerzálnost (tamtéž). České vzdělávací materiály však tohoto potenciálu komiksu spíše nevyužívají a jsou zdrženlivé, co se jeho používání týče. Zahraniční učebnice využívají komiksového formátu mnohem více. Ve školství i mimo něj se pak setkáváme často s použitím komiksu i v rámci různých návodů, postupů a ikonografik (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017).

Josefová (in Čapek, 2015) zmiňuje čtyři základní kategorie využití komiksu jako **didaktického prostředku**, a to jako:

- **Informační složky** – obrazová či verbální složka má výpovědní hodnotu, komiks je tedy žákovi zdrojem informace o tématu;
- **Ilustrační složky** – zde funguje komiks jako názorné zobrazení příkladu, tedy spíše doplňuje již jinak získané informace;
- **Aktivizační složky** – zde již žák s komiksem aktivně pracuje, a to buď tím, že ho dotváří, nebo plní úkoly, které z něj vycházejí;
- **Autorské složky** – žák je tvůrcem komiksu, který zpracovává dle zadaných instrukcí.

Jiným způsobem pak Josefová (in Čapek, 2015) dělí komiks na

- **Pasivní** – během práce s komiksem nedochází k jeho změnám;
- **Aktivní** – je žáky pozměňován, nebo vytvářen.

3.2.1 Využívání komiksu ve výuce napříč předměty

Gruenberg již v roce 1944 shodně sděluje, že skrze komiks lze prezentovat jakýkoliv školní předmět (Gruenberg, 1944). V této podkapitole bude představen zejména výzkum Katrine H. Hutchinson, jenž je prvním velkým výzkumem v oblasti využívání komiksu ve výuce

a podíváme se blíže na použití komiksu v hodinách literatury a dalších tematických oblastí, kterým se výzkum nevěnoval.

Přínosným se jeví velký **experiment Katrine H. Hutchinson** z roku 1949 o využívání komiksu jako výukového materiálu. Z 2027 učitelů z 27 států USA, kteří projeví o účast na výzkumu zájem, vyplnilo závěrečný dotazník 438 učitelů. Všem učitelům, kteří měli zájem, byl zaslán manuál s instrukcemi k používání komiksu ve výuce. Komiks pak dostávali jednou za týden – využít pro to byl komiks *Puck* vydávaný na týdenní bázi. Jeden z aspektů, které experiment zkoumal bylo využití komiksu v různých předmětech a aktivitách ve vyučování, přičemž komiks byl použit napříč různými věkovými kategoriemi (od prvního stupně až po střední školu) (Hutchinson, 1949). V následující tabulce (Tabulka 3) jsou znázorněny výsledky této oblasti.

Školní předměty		Aktivity ve třídě	
Jazyky	28 %	Čtenářské úlohy	51 %
Čtení	54 %	Ústní vyprávění	61 %
Literatura	28 %	Diskuse ve třídě	78 %
Společenské vědy	77 %	Písemný projev/sloh	16 %
Osobně-společenské vztahy	46 %	Analýza obrazu	32 %
Věda	22 %	Pomoc pomalým čtenářům	29 %

Tabulka 3 - Využití komiksu v předmětech a aktivitách ve třídě (Hutchinson, 1949, s. 237)

Ve všech těchto oblastech byly komiksy využívány, to znamená že během třinácti týdnů představovaly komiks materiál využitelný ve všech základních předmětech a činnostech ve třídě. Další výsledky sdělují, že k aktivitám zaměřující se na čtení a jazyk byli žáci více motivováni a přistupovali k nim s větším zájmem (Hutchinson, 1949).

V rámci třinácti týdnů využívali učitelé komiks k **aktivitám vztahujícím se ke čtení** jako třeba čtení příběhu a jeho interpretace, rozpoznávání nových slov, aktivity vedoucí k porozumění textu v rámci kontextu a pomocí vyhledávání ve slovníku, spojování vlákn příběhu napříč panely, předvídání toho, co se stane dál, rozpoznávání odkazů na jiné literární postavy, čtení komiksů jako doplňkových materiálů, které rozšiřují vědomosti o geografii, historii, nebo vědě, ale také třeba využití komiksu jako diagnostického nástroje pro zkoumání porozumění, rozpoznávání slov, interpretace a dovedností v rámci fonetiky. Komiks byl využíván také jako pomůcka pro jedince s nižší úrovní čtenářských dovedností (Hutchinson, 1949).

V rámci **aktivit vztahujících se k mluvení či psaní** byl komiks využíván u aktivit jako ústní převyprávění příběhu, přepis komiksů do prózy, změna textu v bublinách vedoucí ke změně příběhu, vytváření dialogů k panelům bez bublin a textu, přepis textu v bublinách psaného v hovorovém, nebo agramatickém jazyce do gramaticky správné formy, psaní scénářů k oblíbeným komiksům, nebo i dramtizace vybraných příběhů z komiksu (Hutchinson, 1949).

Spousta komiksů, se kterými v rámci daného časového rozmezí učitelé pracovali, se vztahovala k **předmětům vědy, historie, literatury, nebo geografie**, a to buď způsobem přímé reference, nebo nepřímo ve vazbě k postavě nebo prostředí, ve kterém se příběh odehrával. V těchto případech vedl zájem o komiks ke zvýšenému zájmu o obsah vyučovaného. Vzdělávací aktivity v rámci zmíněných vzdělávacích oblastí zahrnovaly studium mapy místa, ve kterém se děj odehrával, identifikace a následné studium historických odkazů, odkazů na vědu a pseudovědu a odkazů na geografii (Hutchinson, 1949).

Hutchinson dle výsledků od učitelů shrnuje, že užitečné bylo i používání komiksu ve speciálních třídách a ve třídách s žáky s nižší úrovní čtenářských dovedností. Problémem v této oblasti může být to, že texty na čtenářské úrovni, ve které se nachází, bývají pro jejich věkovou kategorii příliš dětinské. Toto komiks kompenzuje, jelikož text a jazykové obraty v něm jsou mnohdy na čtení jednodušší než běžný text, a to dovoluje využívání materiálů vhodných pro jejich věkovou kategorii (Hutchinson, 1949).

Celkové **zhodnocení používání komiksu ve výuce** učiteli shrnuje Hutchinson v následující tabulce (Tabulka 4) v procentech:

	Ano	Ne	Nejistá, či žádná odpověď
Užili si experiment	83 %	12 %	5 %
Používali komiks ve výuce poprvé	62 %	38 %	0 %
Shledali komiks užitečným pro motivaci žáků	74 %	18 %	8 %
Komiks zvyšoval participaci jedinců na výuce	79 %	4 %	17 %
Komiks pomohl vzájemným vztahům mezi učitelem a žákem	58 %	38 %	4 %
Komiks zvýšil zájem žáků o čtení	42 %	11 %	25 %

Tabulka 4 – Obecná evaluace výzkumu účastníky studie (Hutchinson, 1949, s. 244)

Mezi **silné stránky komiksu** ve výuce může tedy patřit již několikrát zmiňovaná motivace (jedná se o přitažlivou formu čtení, může udržet zájem a pozornost žáka), vizuálnost (která napomáhá vytváření lepších představ o příběhu a pomáhá propojení emociální stránky

a čteného), stálost komiksu (oproti např. filmu nebo animaci, ke kterým bývá někdy přirovnáván, nabízí vlastní tempo čtení, či zobrazování, tedy čtenář si volí vlastní tempo), mezistupeň (může fungovat jako mezistupeň pro výuku složitých témat a konceptů, nebo i pro čtení běžného textu), mediální gramotnost (která se využíváním komiksů ve výuce zvyšuje), nebo propojení s domácím prostředím (tím, že komiks reflektuje populární kulturu a má blízko aktivitám mimo školu) (Yang, © 2023).

Za **negativa využití komiksu ve výuce** označovali učitelé to, že komiks nezapadá do zajatého rozvržení aktivit v hodině, že je komiks příliš lehkovážný pro vzdělávání, jakožto vážnou záležitost, že komiksy obsahují nevhodný jazyk, že učení se díky nim stává příliš snadným, že rodiče nerozumí využívání komiksu ve výuce a mylně si to vykládají účel jeho používání, nebo že učitelé nemají čas se věnovat těmto věcem navíc. Některé z těchto komentářů jsou validní a poukazují na slabé stránky komiksu jako didaktického materiálu, některé se však zdají být povrchní a lehce řešitelné (Hutchinson, 1949).

Niklesová (In: Foret, Kořínek, Prokůpek, Jareš, 2012) věnovala svou kapitolu v knize *Studia komiksu: Možnosti a perspektivy začlenění komiksu v předmětu literatura*. Spatřuje potenciál, který komiks nabízí v možnosti využití jeho podpory při rozvoji jazykových schopností žáků. Dále říká, že často se komiks využívá jako předstupeň získávání informací o nějakém klasickém (prozaickém, či poetickém) díle. Zaznamenává v rámci použití komiksu v hodinách literatury jako povinné četby tradičně pozorované dvě hlavní funkce: informativní (tedy komiks slouží k seznámení žáků s aspekty dané knihy včetně hlavní myšlenky předlohy, tedy originálu) a esteticko-nabádající (komiksová adaptace vzbudí ve čtenáři nutkání přečíst si originál). Problematickými body v takovéto implementaci komiksu do hodin literatury shledává Niklesová v markantních rozdílech ve zpracování komiksových adaptací (kdy je obtížné, a mnohdy se to neděje, přenést narativně-stylistickou strukturu do komiksového formátu), hrozící degradaci komiksu na podružnou úroveň vůči čistě textovým dílům (následkem představování a používání komiksů jako pouhého předstupně čtení klasických děl), v možné didakticko-pedagogické násilnosti v začleňování komiksu do četby (kdy zvolení četby komiksových adaptací jako povinné je pravděpodobné sklouznutí ke vnímání komiksu jako dalšího nutného zla a omrzení této formy), v možném negativistickém postoji vyučujících (kteří by vnímali komiks jako pouhý zábavný, druhořadý prvek), ale i v nemožnosti vyvodit objektivní a relevantní údaje o tom, kolik dětí se rozhodlo vybrat si k četbě komiksově zpracování sami od sebe. Vnímání komiksu jako pouhého pomocného prostředku k vytvoření představy o literárním díle vidí jako degradaci konceptu, jelikož ačkoli je v komiksu třeba

zahrnuto méně textu, žák je při jeho čtení a pozorování velmi aktivní, i proto, že si musí sám doplňovat mezery v komiksu a vytvářet tak souvislou a propojenou linku. Jako smysluplný přístup k tomuto konceptu vidí analýzu komiksu (v rámci uchovávání estetické a narativní kvality) a vyhodnocení komparativních výhod komiksu. Takovou výhodou je tzv. odbřemenění slova, čímž se rozumí nahrazení dlouhých popisů prostředí, času, vzhledu, či mimiky krátkými popisy, nebo častěji přímo obrazem (tedy např. postavu v komiksu vidíme, tedy vnímáme její vzhled včetně oblečení atd., kdežto v čistě textovém zpracování buď popis oblečení postavy není, nebo je zmíněn jen na jednom místě a dále už není připomínán). Ve formě textu tak často zbydou ty nejrelevantnější informace a formulace, obsahově důležité pro dané dílo. Niklesová pak zmiňuje, že v komiksových adaptacích je potřeba použití jazykové (čili) verbální složky buď z toho důvodu, že její obrazové znázornění by mohlo být dezinterpretováno, nebo obsahuje důležité sdělení (identické se sdělením v originále), vystihující uměleckou specifičnost, často se pak jedná právě o dialogy, hlas vypravěče, nebo myšlenky postav (Niklesová In: Foret, Kořínek, Prokůpek, Jareš, 2012).

Ve výsledcích z výzkumu Hutchinson se neobjevuje vazba na **výtvarnou výchovu**, či jinou výuku umění, proto zde ještě zmíníme některé postřehy Williamsové (2008). Využívání komiksu v hodinách výtvarné výchovy nabízí propojení tradičního obsahu výuky s prvky populární vizuální kultury, ale i vytvoření mezipředmětových vztahů mezi výtvarnou výchovou a slohem, designem, estetikou, kulturou, historií, pracovními činnostmi, nebo informatikou. Jelikož komiks může být kreslený vlastně jakýmkoliv stylem, nabízí i možnost se způsoby zobrazení experimentovat, nebo vytvářet zcela vlastní styl. Kreslení a psaní komiksu je vhodné i pro vyjádření vlastních zkušeností a myšlenek, což dává tvůrčí činnosti další rozměr a může mít i terapeutický přesah (Williams, 2008).

Williamsová ještě zmiňuje, že pomocí komiksu se dá pracovat s **tématy různých společenských a globálních problémů**, jako je válka a mír, lidská práva, imigrace, či integrace – komiks je dokáže zprostředkovat zajímavým způsobem a může ve čtenářích díky vizuálnímu zobrazení často jednodušeji vzbudit empatii (Williams, 2008). Právě na globální problémy se zaměřuje i projekt organizace Člověk v tísni – Školy k světu, v rámci kterého vyšla metodická příručka pro využití komiksu k výuce v oblasti témat zabývajících se globálními problémy (*Bohouš a Dáša mění svět: Jak vyzrát na komiks?!*). Ukazují, jak lze komiks využít při globálním a rozvojovém vzdělávání, ve kterém se někdy setkáváme se složitými, nebo i kontroverzními otázkami současného světa. Materiál přináší čtyři lekce z daného okruhu témat, věnující se: problematice květinového průmyslu v rozvojových zemích (komiks *Růže z Afriky*),

tématu migrace (komiks *Nový svět*) a problematice sucha a využívání vody (komiksy *Přehrada* a *Kam zmizela voda?*). Aktivity s komiksy spojené zahrnují brainstorming, práci s klíčovými slovy, volné psaní, řízené čtení, skládkové učení, párové čtení, nebo T-graf. Kromě obsahové složky jsou pracovní listy využitelné i k rozvoji čtenářských strategií. Nabízí se aktivity jako shrnutí podstatného, objasnění nesrozumitelných částí textu, vytváření představ o čtených informacích, hledání souvislostí s vlastními zkušenostmi, předvídání děje, vyvozování a kladení otázek atd. Co se týče využitelnosti s ohledem na kurikulární dokumenty, dají se pracovní listy a komiksy zakomponovat do různých vzdělávacích oblastí. Byly vytvořeny k průřezovému tématu *Výchova k myšlení* v evropských a globálních souvislostech. Lekce jsou vytvořené pro žáky různě v rozmezí od 8 do 19 let. Na webu vzdělávacího programu *Varianty* jsou pak dostupné další příručky s metodikami a pracovními listy věnující se dalším aktuálním celospolečenským tématům využívající komiksu s Bohoušem a Dášou (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017).

3.2.2 Příprava na práci s komiksem a tvorba vlastního komiksu

V rámci využívání komiksu ve výuce je třeba žáky na aktivity s ním připravit tak, aby měli základní **gramotnost k práci s komiksem** a mohli s ním efektivně pracovat. Důležité je vysvětlit jim základní pojmy pojící se s komiksem a způsoby, jakým se komiks čte (viz 3.1 Prvky komiksu). K tomu také mohou dopomoci různé pracovní listy, které je vhodné implementovat do výuky před další prací s komiksem. Takové nabízí opět kniha *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyžrát na komiks?!: metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Pracovní listy se věnují komiksovému hrdinovi a jeho zařazení do různých žánrů, práci s bublinami (doplnění textu do bublin, doplnění celých bublin k obrázkům, dokreslení obrázků a bublin k textu), rozfázování čtení panelů (čtení ve správném pořadí, rozfázování akce do určitého počtu panelů), výrazům komiksových postav (dokreslení obličeje a celé postavy dle popisu, dokreslení výrazů do tváře dle popisu), práci se záběry (přiblížení a oddálení obrazu, práce s celkem a detailem, náhledy z různé perspektivy), práci se symboly (nahrazení popisu obrázkem, či symbolem – např. žárovka nad hlavou pro nápad; význam piktogramů, práce s pohybovými a efektoвыми liniemi a se zvukomalbou), rozvržení bublin v panelu a způsobu vybarvení panelu (jaký to má vliv na atmosféru) (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). Další podobné pracovní listy jsou pak ještě více a jednodušeji propracované a obsahují i návod na čtení komiksu přímo v komiksové formě v knize *Nakresli si vlastní komiks*. První kapitoly věnuje krátce dějinám komiksu a základům komiksového jazyka (představují zde základní prvky a jak fungují), jako předstupeň práce s přímo

komiksovými prvky nabízí třeba aktivitu, kdy si mají žáci vystříhat z časopisu šest obrázků a poskládat z nich příběh, případně i vymyslet a dokreslit bubliny. Další kapitola se věnuje komiksovému hrdinovi (vytváření vzhledu a charakterových vlastností, prostředí, ve kterém se pohybuje, jeho pomocníků, předmětů, které vlastní), tomu, jak se kreslí emoce (jaké postavení obočí, očí, či úst znamená jakou emoci, práce i s vlastním odrazem ve zrcadle a překreslováním emocí, doplňování výrazů dle popisu), kreslení situací dle popisu (např. postava sedí), či práci se zvukomalebnými slovy. Následující kapitola se pak věnuje přímo tvorbě komiksu (zapisování textu do bublin, kreslení obrázků k bublinám, vymýšlení vynechaných panelů na stránce, dělení stránky na okna, dokreslování načatých panelů, tvorba komiksu dle krátkého textového příběhu a jeho dokončení, vytváření vlastního komiksu s oblíbeným zvířetem atd.). Další cvičení v knize se pak znovu věnují již zmíněným tématům nebo aktivitám a také např. práci se stínem, s pomůckami potřebnými k tvorbě komiksu, pořadí bublin, charakteristickým rysům postav, pohybovým liniím, způsobům vybarvování a různým užitečným typům, jak komiks zpracovat a jaké jsou funkce daných prvků, nebo i zábavným činnostem a hram s komiksem. Materiál pak také nabízí šablony k vytisknutí a vystřížení (Trojanowski, Kasiński, 2020).

Tvorba vlastního komiksu může být užitečná jak pro učitele, kteří tak mohou vytvořit komiks přímo pro potřeby svých žáků, tak i jako aktivita v hodině, kterou činí žáci v různých předmětech. Vlastní komiks lze ztvárnit ručně kresbou, malbou, nebo jinými výtvarnými technikami, v současné době se ale při vytváření komiksu často využívá elektronických technologií. Využitelnými webovými editory pro tvorbu komiksu mohou být Stripcreator (velmi jednoduchý nástroj pro tvorbu tří-panelového komiksu, sice nabízí omezené možnosti, tím je ale tvorba komiksu rychlejší), Plasq (nabízí snadnou práci s grafikou, ale i různé přechody, efekty a další funkce, jedná se o placený produkt s přijatelnou cenou) (Kříž, 2013), Pixton (nabízející základní funkce zdarma, včetně výběru šablon, nebo i systematické osobní tvorby komiksu s možností detailního nastavení prvků), Make Beliefs Comix (nabízí už širší možnosti a až 18 panelů), StoryboardThat (zdarma s možností příplatku za určité funkce, nabízí velkou škálu technických možností), nebo v dnešní době hojně využívaný nástroj Canva (nutné přihlášení přes e-mail. Zajímavou možností práce s komiksem na webu pak představují komiksové hry *Bud' připraven*, zpracované organizací Junák Brno v rámci projektu Skauti na netu. Hra (nebo její dílčí části) se zaměřuje na řešení krizových situací, do kterých se může dostat kdokoli. Věnuje se tématům jako hospodaření s penězi, nástrahy přírody, nástrahy na internetu, první pomoc, problémy s technikou, nebo i tématu nebezpečných osob, a rozvíjí tak

řadu klíčových kompetencí. Ve článku *Jak pracovat s hrami na Bud' připraven* na webu Metodického portálu RVP.cz je i metodika k využívání hry ve školním prostředí (Junák, 2013).

3.3 Téma PAS zpracované formou komiksu

Důležitou funkcí komiksu ve vazbě k PAS může být skutečnost, že je vhodným prostředkem k **vyobrazení a představení PAS z různých perspektiv**.

Řada takových komiksů (v angličtině) byla vytvořena (např. komiks *The Ride Together* od Paula a Judy Karasik, nebo *Circling Normal* od Karen Montague-Reyes). Obecně knihy, včetně komiksů, zpracovávající problematiku PAS (často tím způsobem, že hlavní postava, nebo její rodinný příslušník, či kamarád má PAS) jsou vhodným prostředkem k osvětě a přiblížení těchto poruch veřejnosti, ale i samotným osobám s PAS, které tak mají možnost identifikovat se s postavami a třeba i vztáhnout příběh k vlastním zkušenostem (Birge, 2010). Ukázalo se, že komiksy o PAS jsou vhodným způsobem jako přiblížit tyto poruchy i lékařským odborníkům zejména z důvodu uvědomění si nedostatků vnímání PAS v rámci medicínského modelu (Scavarda, Moretti, 2024). Spousta osob s PAS také sama komiksy tvoří, a to jako formu sebevyjádření, úlevu od stresu a nebo zkrátka jako způsob zábavy. Jeden z takových tvůrců, James Ward-Sinclair, zmiňuje, že pro spoustu osob s PAS jsou hrdinové se stejnou diagnózou (nebo bez diagnózy, ale se stejnými projevy) často inspirací. Zmiňuje také práci Davea Kota, který stojí za webovými stránkami *Face Value Comics*, v komiksech využívá kresebné techniky, které zvýrazňují vyobrazení emocí, a tak zjednodušují jejich rozlišování pro osoby s PAS, které on sám také má. Navíc mají tyto komiksy za cíl (který dle autora splňují) inspirovat a vzdělávat osoby s PAS (Ward-Sinclair, 2018). *Dekko comics* jsou komiksové sešity vytvořené pro žáky s obtížemi ve čtení, zejména pro žáky s PAS a s dyslexií. Jsou určeny dětem ve věku 8-12 let. Jsou využívány jako motivační faktor při čtení, navíc oproti jiným využívají barevného kódování, poznámky pod čarou a font písma vhodný pro dyslektiky, takže je čtení pro žáky s obtížemi příjemnější (Dekko comics, © 2024). Zajímavá je i kniha, či pracovní sešit *I am Special: A Workbook to Help Children, Teens and Adults with Autism Spectrum Disorders to Understand their Diagnosis, Gain Confidence and Thrive*, jehož úkolem je seznámit dítě, či dospělého s jeho diagnózou PAS, ale také podpořit přijetí diagnózy a poruchy a vyrovnání se s tím. Některá cvičení v knize jsou také zpracována formou komiksu (Vermeulen, 2013).

Co se týče **komiksů zabývajících se tématem PAS v českém prostředí**, není jich tu mnoho. Na internetu můžeme nalézt pár jednostránkových komiksů, kde hlavními postavami jsou osoby s PAS. Hezky zpracované jsou příběhy *Neviditelné Poppy* vytvořené Alenou Nejedlou a

dostupné na stránkách AutismPort. Na ATYP magazín můžeme najít komiksové stripy vytvořené na základě situací a příběhů, které zaslali redakci rodiče, ze stejných stránek pak ve výuce mohou být využitelné komiksové stripy ze série *Slavní lidé s PAS* od Dagmar Edith Holé. Krátký komiksový sešit s názvem *PAS: Příběh dívky s autismem* vydala nezisková organizace Tady to mám rád, z. s. Snad jedinou komiksovou knihou přeloženou do češtiny, ve které je vyobrazen život mladé ženy s PAS a situace a problémy, s jakými se v něm potýkala, je kniha *Stínka: Jaké je to být jiná* od německé autorky Daniely Schreiter.

V teoretické části byly představena základní témata vztahující se k praktické části, a to z hlediska PAS a mentálního postižení, výuky čtení a možnostech podpory čtenářských dovedností u zmíněných skupin a z hlediska komiksu. Byly v ní nastíněny možnosti využití komiksu ve výuce českého jazyka a literatury, nebo čtení a řečového výchovy, či při intervencích žáků s PAS a s mentálním postižením, taktéž některé materiály a stránky, které je možné v této oblasti využít. Teoretická část se opírala o informace z odborných publikací a výzkumů, nebo ze zkušeností lidí, kteří se používání komiksu ve výuce věnují. Praktická část se zaměří na konkrétní možnosti a způsoby využití komiksu u žáků s PAS na základě zkušeností speciálních pedagogů včetně konkrétních ukázek materiálů a práce s nimi.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Autorku zaujala možnost využití komiksu u žáků s PAS jako didaktické pomůcky ve vyučovacích hodinách věnovaných čtení i mimo ně. Komiks jakožto graficky zpracovaná próza může představovat pro práci s žáky s PAS vhodný způsob čtení z hlediska porozumění v rámci výuky českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy. Vzhledem k potřebě strukturalizace a vizualizace se může jednat o užitečný nástroj při výuce čtení – nejedná se o dlouhý text, je strukturovaný do bublin a posloupnost děje je jasně daná pořadím jednotlivých panelů. Navíc jeho podstatou je vizualizace, která se ve výuce a intervenci s žáky s PAS také hojně využívá. Mohlo by se však jednat i o vhodnou didaktickou pomůcku v jiných předmětech a vyučovacích hodinách. O využitelnosti komiksu u osob s PAS k rozvoji nejen čtenářských dovedností se můžeme dočíst v publikacích a odborných článcích *Comic Strip Conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders* (Carol Gray, 1994); *The New Social Story Book, Revised and Expanded 15th Anniversary Edition: Over 150 Social Stories that Teach Everyday Social Skills to Children and Adults with Autism and their Peers* (Gray, 2015); *Visual Supports for People With Autism: A Guide for Parents and Professionals* (Marlene J. Cohen, Peter F. Gerhardt); *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče – Průvodce, Pracovní kniha 1, Pracovní kniha 2* (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017), *Comics Strips, Short Stories and Pupils' Reading Comprehension* (Castro, 2023), *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* (Čadilová, Žampachová, 2012), či *Introduction to Social Stories* (Pardy, Lupiani, Warfield, 2024) a v dalších. V této práci chceme prozkoumat zkušenosti speciálních pedagogů s použitím komiksu ve výuce českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy, ale i jiných předmětů u žáků s PAS a na základě rozhovorů s nimi vytvořit návrhy a doporučení pro práci s komiksem u žáků s PAS.

Výzkumný problém je stanoven následovně: Při výuce žáků s PAS je možné využít potenciálů, které nabízí komiks – jak k výuce českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy, tak i ve výuce jiných předmětů, za účelem motivace žáka a lepšího porozumění textu či problému.

Cílem práce je zjistit, jakým způsobem je využíván komiks u žáků s PAS na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, zjištěné možnosti použití komiksu analyzovat a vyvodit z nich doporučení a konkrétní návrhy pro práci s komiksem u žáků s PAS.

K výše uvedenému cíli autorka vymezila **výzkumné otázky (VO)** ve znění:

VO 1: Jakým způsobem využívají pedagogové komiks ve výuce v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy u žáků s PAS?

VO 2: Jak využívají pedagogové komiks ve výuce jiných předmětů u žáků s PAS?

VO 3: Jaké jsou výhody a limity použití komiksu ve výuce u žáků s PAS?

VO 4: Jaká lze navrhnout doporučení pro práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy a jiných předmětů u žáků s PAS?

K uvedeným výzkumným otázkám byly vymezeny **tematické oblasti** zpracované v následující tabulce (Tabulka 5).

VO1: Jakým způsobem využívají pedagogové komiks ve výuce v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy u žáků s PAS?	Typ komiksu
	Časová dotace práce s komiksem
	Způsob práce s komiksem a pomůcky
	Očekávané výstupy
VO2: Jak využívají pedagogové komiks ve výuce jiných předmětů u žáků s PAS?	Předměty
	Typ komiksu
	Časová dotace práce s komiksem
	Aktivity a pomůcky
	Očekávané výstupy
VO3: Jaké jsou výhody a limity použití komiksu ve výuce u žáků s PAS?	Výhody a limity
VO4: Jaká lze navrhnout doporučení pro práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy a jiných předmětů u žáků s PAS?	Hodiny českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy
	Hodiny ostatních předmětů

Tabulka 5 – Výzkumné otázky a tematické oblasti

5 METODICKÝ RÁMEC VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

S ohledem na charakter tématu a cíle byl zvolen **kvalitativní přístup** výzkumného šetření. Švaříček a Šed'ová (2014) se snaží zohlednit všechny důležité charakteristiky kvalitativního přístupu, obsažené v různých definicích. Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů, jehož důležitými charakteristikami jsou autentické prostředí, získávání hlubokých dat, specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu. Jeho cílem je získat komplexní obraz jevů, využívá celé řady postupů a metod a snaží se zjistit, jak lidé chápou, prožívají a tvoří sociální realitu. Kvalitativní přístup nahlíží na problematiku z úhlu pohledu aktérů dané sociální reality, důležitá je ale i subjektivní účast výzkumníka a dále pak i dialogičnost, tedy nejdříve snaha o hluboké pochopení dané problematiky a zkoumání dané reality a následně provedení analýzy a interpretace zjištění s výslednou syntézou zkušeností a teorie. Ve výsledku se tak odráží jak pohled účastníků výzkumu, tak i pohled výzkumníka (Švaříček, Šed'ová, 2014). Na rozdíl od kvantifikování dat (jako u kvantitativního přístupu), je u kvalitativního přístupu analyzujeme. Důležité jsou i terénní poznámky, či záznamy pomocí různých prostředků. Kvalitativní výzkum se pak realizuje pomocí spíše delšího a intenzivnějšího kontaktu s danou situací, či terénem (Žumárová in Skutil a kol., 2011).

Pro tuto diplomovou práci je kvalitativní přístup vhodný zejména s ohledem na subjekty výzkumného šetření. Jak už bylo napsáno v úvodu, osoby či žáci s PAS jsou vysoce diverzifikovanou skupinou s velice specifickými potřebami, z tohoto důvodu je pro výzkumné šetření z hlediska autorky použití kvantitativního přístupu nevhodné, jelikož v rámci této skupiny může existovat velké množství proměnných. Naopak je potřeba poznat způsoby použití v daných třídách komplexně a v souvislostech, čemuž právě napomůže kvalitativní přístup práce. Nevýhodou je, že výsledek výzkumného šetření nebude aplikovatelný všeobecně na výuku většiny žáků s PAS (čehož by se výsledek kvantitativního šetření mohl dosáhnout), nicméně nebude výsledkem zanedbatelným, protože právě hlubším popisem situace, postupů a výsledků bude srozumitelným a využitelným.

5.1 Etické aspekty výzkumného šetření

Při realizaci výzkumného šetření je třeba dodržovat etický principy. Jedním z nejdůležitějších etických aspektů výzkumu je zachování anonymity, a to nejen nesdělováním jmen a názvů subjektů, ale např. i nesdělováním jejich lokace a dalších charakteristik, na základě kterých je lze identifikovat (Průcha in Skutil a kol., 2011). Jednotliví žáci, ale i pedagogové, či školní

zařízení proto v této práci nebudou jmenováni a všechny tyto subjekty budou označovány obecnými či zástupnými názvy.

Dalším důležitým principem je získání a respektování informovaného souhlasu subjektů, to znamená, že subjekty dobrovolně souhlasí se zapojením do výzkumu, přičemž jsou seznámeny se záměry a cíli výzkumu a s využitím výsledků (Průcha in Skutil a kol., 2011). V rámci realizace výzkumného šetření této práce byl u všech zúčastněných subjektů podepsán informovaný souhlas a souhlas s vytvořením audio nahrávky (viz Příloha 1 – Informovaný souhlas) a ředitelé škol ústně souhlasili s uskutečněním výzkumného šetření na jejich škole.

Dalším etickým aspektem ke zvážení je zastupování výzkumného pracovníka. Výzkum by měl provádět výzkumník buďto sám, nebo může být zastoupen jinou osobou, která by však měla postupovat svědomitě a podle stanovených vědeckých zásad a metodických pokynů (Průcha in Skutil a kol., 2011). Výzkumné šetření k této diplomové práci realizovala autorka samostatně.

V publikační fázi výzkumu je třeba dodržovat etické principy zejména s ohledem na plagiátorství, tedy vydávání myšlenek či poznatků jiných autorů za vlastní bez uvedení zdroje (Průcha in Skutil a kol., 2011). V souladu s prohlášením uvedeném v úvodní části této práce postupuje autorka podle tohoto etického principu a v seznamu použité literatury uvádí veškeré zdroje, ze kterých čerpá.

Mezi další neetická jednání pak patří publikování jen části výsledků (většinou těch, co odpovídají hypotéze, nebo předpokladům), či opakované publikování již v minulosti publikované práce (Průcha in Skutil a kol., 2011). V této práci jsou v souladu s etikou obsaženy všechny podstatné výsledky a tato práce je originální a není nikde publikovaná.

Etický kodex pro český pedagogický výzkum, kromě výše už zmíněného, obsahuje ještě bod o zprostředkování dosažených výsledků zkoumaným účastníkům (Průcha in Skutil a kol., 2011). Autorka po obhájení práce poskytne, v případě zájmu, výsledky pedagogickým pracovníkům, kteří se nějakým způsobem podíleli na výzkumném šetření, či na vzniku této práce.

5.2 Zkoumaný soubor

Zkoumaný soubor tvoří pedagogové, jejichž výběr byl záměrný, podle následujících kritérií a na základě popsanych důvodů:

- **Pedagog** – účastníkem výzkumu je pedagog na základní škole zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, vyučující ve třídě vzdělávané podle RVP ZV s minimálními

výstupy, nebo RVP ZŠS díl I, který ve výuce žáků s PAS využívá komiks. Výběr rámcových vzdělávacích programů je zvolený tak, aby v nich byl komiks využitelný, typ školy je omezen na základní školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona z toho důvodu, že výuka žáků s PAS v inkluzi má jiná specifika a podmínky, což by mělo vliv na rozdílné výsledky. Zároveň je nezbytné, aby pedagog používal ve výuce žáků s PAS komiks, neboť cílem práce není zjistit, jestli komiks používají, ale jakým způsobem, tato podmínka musí být tedy naplněna.

- **Žák** – práce se zaměřuje na využití komiksu při edukaci žáků s PAS, přítomnost žáka s diagnózou PAS ve třídě je tedy klíčovým kritériem pro výzkumné šetření. S ohledem na časté přidružené diagnózy u této skupiny osob se může jednat i o PAS kombinované s jiným typem postižení. Tato skupina žáků je zvolena, zejména protože autorka vidí potenciál využití komiksu právě u této skupiny z toho důvodu, že v sobě nese prvky struktury a vizualizace důležité pro vzdělávání této cílové skupiny.
- **Další kritéria** – posledním kritériem je umístění školy, či pedagoga v blízkém dosahu autorky, a to zejména z logistických důvodů, přičemž je nezbytné pro to, aby výzkumné šetření mohlo být zrealizováno osobně.

Všichni respondenti jsou speciální pedagogové, kteří učí třídu s žáky s PAS složenou z více ročníků, a to dle RVP ZV, tedy se jedná o třídy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona při speciální škole pro žáky s mentálním, či kombinovaným postižením. Většina jejich žáků tam má u PAS přidružené lehké mentální postižení. Níže naleznete tabulku (Tabulka 6) s počty žáků s PAS jednotlivých tříd u všech respondentů.

	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
Respondent 1	2	1	-	-	-	3	1	-	-
Respondent 2	-	-	-	-	2	2	2	1	-
Respondent 3	-	-	-	-	1	2	1	2	1

Tabulka 6 – Rozložení žáků ve třídách respondentů

5.3 Výzkumné metody a konkrétní položky dotazování

Výzkumnou metodou v tomto výzkumném šetření bude polostrukturovaný rozhovor doplněný o metodu analýzy dokumentu.

Při rozhovoru (nebo také hloubkovém rozhovoru) pokládá výzkumník otevřené otázky účastníku výzkumu a snaží se porozumět jeho pohledu na věc, přičemž odpovědi zachycuje

v jejich přirozené podobě. Rozhovorem můžeme pochopit zkušenosti jednotlivých účastníků šetření (Švaříček in Šedřová, Švaříček, 2014). Strukturovaný rozhovor označuje Skutil za dotazník podaný ústní formou. Základem jsou předem připravené, uniformní otázky, díky kterým je jednodušší vyhodnocení získaných dat. V polostrukturovaném rozhovoru má výzkumník připravené otázky, zároveň ale může reagovat na podněty ze strany účastníka výzkumu a ptát se na doplňující otázky (Skutil in Skutil a kol., 2011). Můžeme také v případě potřeby měnit pořadí okruhů otázek. Pracuje se také s tzv. inquiry, tedy upřesnění, doplnění, nebo vysvětlení dané výpovědi. Získané informace jsou díky tomu vázané na kontext a lépe díky tomu můžeme pochopit daný problém. (Miovský, 2006). V nestrukturovaném (volném) rozhovoru je zdůrazněna jeho přirozenost, je stanovené téma a výzkumník rozhovor spíše vhodně usměřňuje, než že by ho vedl, často přináší nepředpokládané informace (Skutil in Skutil a kol., 2011). V této práci využijeme polostrukturovaného rozhovoru, jelikož naším cílem není porovnávat jednotlivé výsledky a odpovědi, ale zjistit různé způsoby práce účastníků výzkumu a jejich zkušenosti v dané konkrétní oblasti, od které se nechceme odchylovat. Tím se vylučuje použití jak strukturovaného, tak nestrukturovaného rozhovoru. Díky využití polostrukturovaného rozhovoru a doplňujících otázek (a ověření si pochopení) budou mít výsledky vyšší reliabilitu.

Analýza dokumentu je analýza jakéhokoli materiálu, který v sobě nese informace důležité pro cíle studie. Může se tedy jednat o různé typy materiálu – textové, obrazové, zvukové, videonahrávky, stavby, umělecké předměty atd., dokud mají význam pro nějaký druh kvalitativní analýzy. Pracuje se tedy s materiálem již vytvořeným a v procesu se nový materiál nevytváří. Je zde velmi nízká šance ovlivnit či zkreslit daný materiál výzkumníkem, protože se většinou nepodílí na jeho vzniku, mají tedy nereaktivní charakter. Toto může být vnímáno jako výhoda i nevýhoda (zejména kvůli tomu, že výzkumník často nemůže interagovat s tvůrci materiálu, což v našem případě umožněno bude) (Miovský, 2006). Analýza dokumentu je často součástí větších výzkumných projektů a z důvodu nereaktivnosti se může používat jako doplňkový způsob získávání informací. Kromě toho, že byl materiál vytvořen někým jiným než výzkumníkem, byl vytvořen i k jinému účelu, než je ten u daného výzkumu (Hendl, 2005). V rámci tohoto výzkumného šetření bude dokumentem textový či obrazový materiál – ukázka práce s komiksem, tedy daný komiks a případně cvičení k němu vytvořené. Tento materiál poskytne a vybere pedagog, který bude účastníkem rozhovoru, a práci s daným materiálem popíše a odpoví na doplňující otázky výzkumníka. Tím se vyloučí nevýhoda, kterou by

nereaktivnost dokumentu mohla představovat. V našem případě bude tedy analýza dokumentu představovat spíše doplňkový způsob získávání informací k rozhovoru.

V rámci tematických oblastí (dále jen TO) výzkumných otázek vznikají následující konkrétní položky dotazování zobrazené v tabulce (Tabulka 7), které budou položeny účastníkům výzkumného šetření v polostrukturovaném rozhovoru.

VO1: Jakým způsobem využívají pedagogové komiks ve výuce v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy u žáků s PAS?	
TO: Typ komiksu	Jaké typy komiksu s ohledem na délku, vizuální zpracování, epizodičnost apod. používáte/jste používali? ⁷
	Na základě čeho daný komiks vybíráte? ⁸
	Jak se jmenují komiksy, se kterými pracujete/jste pracovali, jaký je případně jejich zdroj? ⁹
TO: Časová dotace práce s komiksem	Jak často komiks v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy používáte?
	Jak dlouho s ním v jedné vyučovací hodině pracujete?
TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky	Jaké aktivity v práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy používáte?
	Jaké pomůcky jsou k daným aktivitám potřeba?
	Jak konkrétně pracujete/jste pracovali s vybraným komiksem?
TO: Očekávané výstupy	K jakým očekávaným výstupům z českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy práce s komiksem směřuje?
VO2: Jak využívají pedagogové komiks ve výuce jiných předmětů u žáků s PAS?	
TO: Předměty	V jakých dalších předmětech komiks používáte/jste používali?
	V rámci výuky jakého učiva jste v daných předmětech komiks používali/používáte?

⁷ Poznámka k položce dotazování – V rámci typu komiksu se může jednat například o: komiksový strip (velmi krátké, většinou vtipné komiksy tvořící jeden proužek s pár políčky, často na spodní části stránky novin nebo časopisu, příkladem mohou být stripy Garfielda v deníku Právo); grafický román – celá kniha napsaná ve stylu komiksu (příkladem je třeba Farma zvířat přepracovaná do grafické, tedy komiksové podoby); komiksová série – kratší příběhy vydávané ve formě časopisu, nebo sesbírané do knihy (např. Čtyřlístek, nebo Batman); originální komiks – nový, vlastnoručně vytvořený komiks (např. pedagog si vytvoří svůj vlastní komiks na vysvětlení slovní úlohy v matematice); barevný/černobílý

⁸ Poznámka k položce dotazování – např. vyzpořované zájmy, optání se žáků, vlastní preference, probíraná látka, roční období, aktuální trendy, cenová dostupnost, rodina...

⁹ Poznámka k položce dotazování – např. kniha, učebnice, internet, vlastní tvorba...

TO: Typ komiksu	Jaké typy komiksu s ohledem na délku, vizuální zpracování, epizodičnost apod. používáte/jste používali? ⁸
	Jak se jmenují komiksy, se kterými pracujete/jste pracovali, jaký je případně jejich zdroj? ⁹
TO: Časová dotace práce s komiksem	Jak často komiks v daných předmětech používáte?
	Jak dlouho s ním v jedné vyučovací hodině pracujete?
TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky	Jaké aktivity v práci s komiksem v daných předmětech používáte?
	Jaké pomůcky jsou k daným aktivitám potřeba?
	Jak konkrétně pracujete/jste pracovali s vybraným komiksem?
TO: Očekávané výstupy	K jakým očekávaným výstupům z daných předmětů práce s komiksem směřuje?
VO3: Jaké jsou výhody a limity použití komiksu ve výuce u žáků s PAS?	
TO: Výhody a limity	Jaké aktivity v práci s komiksem používáte nejčastěji, jaké jsou nejvíce osvědčené?
	Jaké vidíte v práci s komiksem výhody a limity směrem k žákům?
	Jaké jsou v práci s komiksem možné výhody a limity směrem k učivu?
	Jaké mohou být výhody a limity při práci s komiksem směrem k hodině a pedagogovi?

Tabulka 7 – Konkrétní položky dotazování k polostrukturovanému rozhovoru

5.4 Sběr, zpracování a analýza dat

Co se týče **sběru dat**, tak proběhly celkem tři rozhovory se speciálními pedagogy, nebo pedagožkami splňujícími daná kritéria (viz výše podkapitola 5.2 Zkoumaný soubor). Datum, čas a délka trvání rozhovorů (zaokrouhlená na minuty) s Respondentem 1 (dále jen R1), s Respondentem 2 (dále jen R2) a Respondentem 3 (dále jen R3) jsou znázorněny v následující tabulce (Tabulka 8).

Respondenti	Datum a čas	Délka trvání
R1	21. 12. 2023	39 minut
R2	15. 1. 2024	40 minut
R3	18. 1. 2024	61 minut

Tabulka 8 – Průběh rozhovorů

Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon pomocí mobilního zařízení. Respondentům bylo nabídnuto uskutečnit rozhovor v nerušeném prostředí vybraném autorkou,

nebo u nich ve škole za podmínky, že se budou snažit poskytnout taktéž nerušené prostředí. Všichni respondenti si vybrali uskutečnění rozhovoru u nich na škole, což je z logistických důvodů pochopitelné. Rozhovor s R1 byl přerušen jednou, vstupem jiného pedagoga s žákem do třídy a krátkou diskusí s R1 (která však částečně narušila tok konverzace). Rozhovor s R2 byl přerušen dvakrát, jednou vstupem uklízečky (bez rozhovoru s R2) a podruhé vstupem ředitelky školy s rozhovorem s R2 (zde však přerušení nemělo vliv na tok konverzace a R2 navázal tam, kde skončil). Rozhovor s R3 nebyl narušen žádnými vnějšími okolnostmi.

Přejdeme-li ke **zpracování a analýze dat**, audiozáznam ze všech rozhovorů byl přepsán do elektronické písemné podoby. Přepisy byly zkontrolovány a opraveny opakovaným poslechem audiozáznamu. Doslovné přepisy všech tří rozhovorů jsou k dispozici v přílohách viz Příloha 2 – Rozhovor s Respondentem 1; Příloha 3 – Rozhovor s Respondentem 2; Příloha 4 – Rozhovor s Respondentem 3. Metodou redukce prvního řádku pak byly z přepisů autorkou odstraněna nevýznamová výplňová a opakující se slova. Následně byly provedeny úpravy za pomoci barvení textu, kdy autorka přiřadila jednotlivým tematickým oblastem určitou barvu a tou si následně zvýraznila text, který jí odpovídal ve všech rozhovorech, tedy konkrétní úseky textu. Poté bylo provedeno tematické kódování, kdy jednotlivé úseky byly uspořádány do kategorií a tabulek dle tematických oblastí a konkrétních položek dotazování. Co se týče komiksových ukázek, které respondenti k rozhovorům přinesli, ukázky z nich byly autorkou práce nafoceny na mobilní zařízení a opět označeny pomocí kódů odkazujících k tematickým oblastem a položkám dotazování. Dále byly podrobeny analýze, která se soustředila na identifikační údaje komiksu (tedy autora, název, rozsah stran) a na formální a obsahovou stránku.

6 VÝSLEDKY A JEJICH INTEPRETACE

Výsledky výzkumného šetření po analýze budou zpracovány do podkapitol dle výzkumných otázek a v každé podkapitole pak do tabulek dle jednotlivých tematických oblastí, a to způsobem citátů z upravených a analyzovaných přepisů rozhovorů. Na konci každé podkapitoly budou interpretovány výsledky k daným výzkumným otázkám. Jelikož jsou všichni žáci respondentů vzdělávání dle RVP ZV a minimálních výstupů, tak byly jednotlivé položky dotazování upraveny tak, že se neptaly na vzdělávací oblasti Čtení a Řečová výchova, jelikož ty v tomto RVP nejsou.

6.1 Komiks v hodinách českého jazyka a literatury

Jelikož má komiks hodně společného s literaturou, dokonce tak, že je někdy označován za literární žánr, zaměřili jsme se na to, jakým způsobem ho speciální pedagogové mohou využít a využívají v hodinách českého jazyka a literatury u žáků s PAS.

V první části jsme se zaměřili na typ komiksu, který respondenti v hodinách českého jazyka a literatury používají, na základě čeho ho vybírají a jak se komiksy, se kterými pracují, jmenují. Získané informace ilustruje Tabulka 9.

TO: Typ komiksu
<p>Jaký typ komiksu s ohledem na délku, vizuální zpracování, epizodičnost apod. používáte/jste používali?</p> <p>R1: „(...) jsem je seznámila s komiksovou sérií a musí to bejt barevný“ „(...) to musí být napsaný velkým tiskacím, hůlkovým. Že potom když je to tak třeba normálním písmem, tak to už se hůř čte a už se v tom ztrácí. (...) ti šikovnější to přečtou, ale už ti, co jsou na tom trošku hůř, tak se v tom ztrácí.“ „(...) nejideálnější jsou fotky, (...) ale z těch obrázků to jde poznat. Samozřejmě musí být barevný, černobílý už je špatně.“</p> <p>R2: „dlouhý příběhy. To je jedna knížka, tou jsou vždycky čtyři příběhy, ale v podstatě by se dalo říct jeden, protože to je na jedno téma a je to vlastně ten dlouhý. (...) jeden ten krátkej, to je jako sešitek.“ „(...) krátký příběh. Většinou to vychází nějakých osm až deset obrázků na stránku, s tím, že každý obrázek obsahuje třeba dvě, tři věty.“ „(...) troj-obrázky (...) v tom stripu.“</p> <p>R3: „aby byly barevné, protože v těch černobílých se úplně nevyznají. A taky jednoduché, protože pokud to má hodně detailů, nebo je to nějakou moc karikaturou, tak to jim dělá potíže. A ta délka, lépe se jim pracuje s kratšími. (...) komiksový strip.“ „pracujeme s komiksem, co jen na jednu nebo dvě stránky. Ale někdy používáme i trošku delší příběhy. Záleží, k čemu to máme naplánované použít.“ „Tam jsou stejné postavy v kapitolách, ale ta kapitola je pokaždé o ničem jiném, takže to úplně nenavazuje, ale je to z toho stejného prostředí.“ „(...) celej sešit. Je to celé jeden příběh a není rozfázovaný na kapitoly.“ „(...) je to celé komiksové, ale je to formou hry.“ „(...) kde není skoro žádný text. (...) většinou na dvě stránky.“ „(...) sešitek tam jsou jednoduché příběhy.“ „(...) je lepší, když to je v čtverečích přímo stejných nebo obdélnících a vědí, co mají postupně číst. Pokud tam je nějak zešikma panel, nebo jsou nějak vsazené do sebe, tak to už se jim čte hůř.“ „(...) jenom ten řádek, nebo dvoj řádek.“ „(...) na více stránek, ale to jsou velké obrazy, do deseti stránek.“ „(...) není vhodná pro žáky s PAS, protože není to vybarvené, je to jenom takové jakési červeno-černo, bílé a šrafované, i mně se na to špatně dívá, takže tohle opravdu není vhodné.“ „(...) krátké příběhy na jednu stránku.“</p>

Na základě čeho daný komiks vybíráte?

R1: „čistě vlastně komiks, jako literární dílo (...) to se snažím se seznámit se všemi druhy literárních druhů (...). Takže komiks je jenom jedna z částí. (...) co jsem usoudila, že by měli být nejnámějšíma českýma (...) já vycházím z toho, co mají rádi.“

R2: „(...) klasický komiksy, který běžně si koupíte v obchodě.“ „(...) to, co my se snažím hledat, aby je bavilo.“ „(...) téma, které je zajímavé.“ „Někdy i z té probírané látky.“

R3: „(...) na základě mého uvážení, zvolím já, to znamená, že musím poznat, jestli jim se to bude dobře číst, jestli to je dobře zpracované, jestli je obrazová, ta vizuální stránka vhodná, takže na základě mého výběru.“ „(...) za odměnu nebo motivační (...) na základě vypořádaných zájmů, nebo i toho, co oni říkají, nějaké seriály, co sledují.“ „(...) když v nějaké knižce najdu, že tam je něco k nějakému ročnímu období.“

Jak se jmenují komiksy, se kterými pracujete/jste pracovali, jaký je případně jejich zdroj?

R1: „Rychlý šípky a Čtyřlístek (...), Spajďáka¹⁰“ „Bud' v knihovně, kde oni vždycky si můžou vybrat sami jednu knížku s tím, že nejdřív je seznámím s jednou, co chci, aby poznali a potom si tam můžou podle svého gusta vybrat jakoukoliv knížku. Takže v podstatě buď z té knihovny anebo co mám doma. (...) z internetu, co najdu.“ „Tohle jsem sebrala, ale jenom ty obrázky, z učebnice Znaková čeština.“ „Obrázkový slovník sociálních situací nejen pro děti a poruchou autistického spektra.“ „Draci v hrnci.“ „Písmenkova logopedie.“ „Autismus: Jak pracovat s dětmi s autismem. (...) pracovní listy pro žáky se sluchovým postižením.“

R2: „(...) Čtyřlístek, (...) Rychlýma šípky, (...) Sluníčko.“ „Vesměs čistě jako ty knihy.“ „Máme aplikace, ve kterých to sami vytvoříte.“ „Garfield (...)“

R3: „(...) SpongeBoba, nebo tady mám Simpsonovi.“ „(...) Kája a Filip komiks od Tomáše Chluda.“ „(...) Deník malého Minecraftáka.“ „(...) Koťata a draci: Pčíkra.“ „(...) mimoně.“ „(...) velkou knížku SpongeBoba, komiksová truhla pokladů. (...) hodně těch příběhů.“ „(...) tady mám Simpsonovi.“ „(...) Malého Mikuláše.“ „(...) Čtyřlístek.“ „Mluvíme v bublinách.“ „Ty jsem někde sehnala, to jsem třeba od někoho dostala, nebo jsem to měla doma, nebo jsem viděla, že to někdo někde se toho zbavuje, prodává to, tak jsem si třeba koupila. (...) často to dělám, než kdybych měla kupovat novou, tak si to půjčím první z té knihovny a vyzkouším, jestli s tím půjde pracovat, jak se jim to bude pozdávat, jestli to pro ně opravdu je vhodné, protože já si to tady nějak určím sama, že má to takové obrázky, takové texty, to by mohli zvládnout a pak třeba to nezvládnou, tak je zbytečné něco kupovat. Je lepší si to vyzkoušet.“ „z Učitelnice – Druhy vět – opakování.“

Tabulka 9 – Český jazyk a literatura – typ komiksu

¹⁰ „Spajďák“ je vyjádření pro Spiderman (poznámka autorky).

V další části jsme se zabývali časovou dotací pro práci s komiksem ve výuce českého jazyka a literatury s ohledem na časovou dotaci v rámci týdne až roku, ale i v průběhu jedné vyučovací hodiny. Výsledky ukazuje Tabulka 10.

TO: Časová dotace
Jak často komiks v hodinách českého jazyka a literatury používáte?
<p>R1: „(...) rozvíjíme tu komunikaci a komunikační dovednosti, takže to používám často. Ale v té češtině, aby to bylo v literatuře, tak aspoň jednou za půl roku něco.“</p> <p>R2: „Loňský rok až dvakrát týdně, zkraje letoška ty první tři měsíce by se dalo říct tak jednou týdně. Teď se do toho promítla vysoká nemocnost žáků, takže my jsme spíš museli opravdu jet tu látku, kterou jsme potřebovali probrat.“</p> <p>R3: „Používáme je hodně často. My máme češtinu každý den, používáme tam aspoň jednou týdně určitě, někdy i vícrát. (...) Když máme to čtení, tak ví, že tu jednu hodinu v týdnu čtení se bude pracovat s komiksem“</p>
Jak dlouho s ním v jedné vyučovací hodině pracujete?
<p>R1: „Záleží na tom, jak to mám vymyšlený to cvičení. (...) to ta hodina byla.“</p> <p>R2: „Časová dotace se pohybuje od dejme tomu dvaceti minut až do celé hodiny.“</p> <p>R3: „Celou hodinu a někdy právě tady třeba ty motivační z těch seriálů, tak ty mají za odměnu kousek, jeden řádek třeba, nebo jednu stránku i na konci hodiny, když nám zbyde troška času.“</p>

Tabulka 10 – Český jazyk a literatura – časová dotace

Třetí část se věnuje způsobům práce s komiksem a používaným pomůckám při práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury. Získané výsledky ilustruje Tabulka 11.

TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky
Jaké aktivity v práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury používáte?
<p>R1: „(...) vybarvováá „A“ a „E“, pak přidáme „I“, prostě s tím, jak se učíme písmenka.“ „(...) takový základní komunikační dovednosti.“ „(...) furt řešíme, jak se mají správně vyhodnotit situace.“ „(...) co je to komiks (...), jsme to přečetli, (...) jsme si o tom popovídali, (...) jsme potom vyplnili pracovní list.“ „(...) citoslovce (...) to bylo jenom na ukázkou.“ „Základní porozumění textu. (...) přečetli celej jeden příběh (...) se snažili zjistit, jak oni se jmenujou a (...) zapamatovat si. (...) sami vymýšlet, co ta konkrétní osoba asi říká (...) a pak jsme to porovnávali.“ „Skládají, jak jdou příběhy za sebou.“ „Řeší</p>

konfliktní situace nebo správný situace.“ „(...) doplňovat ty bubliny.“ „(...) obrazový materiály používám při sebeobslužných dovednostech, (...) poskládat, jak to jde za sebou, jednotlivé kroky.“

R2: „(...) nebo jsem po nich chtěl, aby si vymysleli svoje vlastní. (...) oni se nafotili v nějakých situacích a dopisoval si ten text.“ „(...) čtení toho textu.“ „(...) tam si to vytváříme sami v rámci třeba určitých aplikací.“ „Pochopení textu, (...) případně i jako rozvoj toho děje (...) u těch starších.“ „u těch mladších je to čistě popis a pochopení jenom toho obrázku – tam se snažíme o pochopení textu, ale tam už to úplně nejde.“ „(...) jsme se rozdělili, kdo čte jakou roli, postavu (...) rozebírali jsme si, co se tam odehrálo, jak se to třeba i může odehrávat (...) přečetli jsme si celý příběh a pak doplňujícími otázkami se řešilo, co a jak.“ „To byla skupinová práce (...) každý si vymyslel něco svého a my jsme pak dělali vždycky ty postavy pro ten daný příběh.“ „Tam se naučíme, jak s tím komiksem pracovat.“

R3: „(...) čtení, porozumění textu (...)“ „Není jenom o čtení, i když taky o porozumění, ale je i o tom, rozhodovat se, hledat různé možnosti, kam půjdeme, s kým si promluvíme, plnit nějaké úkoly. (...) orientace a cestování pomocí barevných kódů a symbolů. (...) pomocí nějakých jakoby těch odkazů a hledat to.“ „Příprava na čtení a řešíme porozumění první jenom příběhu, obrázkům, ději bez toho, aniž by tam něco četl.“ „(...) k učení i porozumění nějakých sociálních situací (...) procvičovat třeba prostorovou orientaci.“ „(...) pro ně za odměnu. Protože se jim to líbí, takže tam je to motivační.“ „je nechám, ať si to prohlédnou celé, potom si řekneme postavy (...) a pak si to společně čteme, většinou tak, že jim rozdělím role. (...) potichu ještě čte, (...) dívat jenom na obrázky a snaží se to nějak utříbit, dát tomu smysl. (...) Já se jich ptám otázky na porozumění, někdy to i zapisujeme do sešitu, nebo jim dělám takové pracovní listy. (...) aby mi popsali děj. (...) ty panely a oni je mají seřadit. (...) emoce, pocity (...) se hodně bavíme i o tom, co třeba ten člověk prožívá (...) přiřadit, je tam i popis, ten obrázek. (...) ať vymyslí, jak by to mohlo pokračovat dál. (...) vedeme tady slovník.“ „(...) diskuze o tom, odpovědi na otázky.“

Jaké pomůcky jsou k daným aktivitám potřeba?

R1: „Komiks, pracovní listy, kartičky zalaminované.“

R2: „(...) knihu, (...) tablety a iPady (...) aplikací – PicCollage a další.“ „My třeba k tomu můžeme využít počítač – YouTube – pustíte si to, aby to ještě i viděli zároveň, jestli to má nějaké hrané písničky, nebo něco takového, aby je to víc zaujalo, vtáhlo do toho děje.“ „(...) svůj vlastní pracovní list.“

R3: „Knížka. někdy i ty kopie, (...) pracovní listy, sešit, (...) na vyrábění: papír, lepidlo, fixy, a tak. A potom slovník ještě.“

Tabulka 11 – Český jazyk a literatura – způsob práce s komiksem a pomůcky

Poslední oblastí v rámci této výzkumné otázky jsou očekávané výstupy, ke kterým práce s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury směřuje. Výsledky jsou zpracované v Tabulce 12.

TO: Očekávané výstupy

K jakým očekávaným výstupům z českého jazyka a literatury práce s komiksem směřuje?

R1: „Rozvoj v tom, v čem oni mají deficit. Takže komunikace v chápání situací, v tom, co se může opravdu nahlas říct, co si může člověk jenom myslet. (...) aby díky tomu pochopili tu situaci a naučili se v té situaci fungovat.“

R2: „(...) aby pochopili ten text, aby dokázali sami psát a vědět, co kam píšou, aby dokázali ten text někde vložit, aby dokázali případně sami si něco vytvořit svého, aby dokázali napsat (...) aby je bavilo to psaní, jednak aby je to bavilo, jednak aby tomu rozuměli, aby chápali a aby to pro ně nebyla otrava.“

R3: „Porozumění textu jo, to je nejdůležitější, co vlastně budou potřebovat do života. Taky nějaké vyjadřovací schopnosti, (...) rozvoj vizuální gramotnosti, kde popsat obrázek, postavy, symboly, (...) jak má probíhat komunikace, kdy kdo mluví, že si neskáčou do řeči, slušné chování, (...) ty sociální dovednosti, jejich nácvik. Ale i to, že na něčem spolupracují dohromady, že oni se rozhodují (...) dohromady.“

Tabulka 12 – Český jazyk a literatura – očekávané výstupy

Interpretace výsledků

Co se týče **typu komiksu**, respondenti se shodli na tom, že ke čtení, ale i v rámci nácviku komunikačních schopností jsou u žáků s PAS lepší kratší komiksy v rozsahu od jednoho panelu až po několik stránek. To může mít souvislost s tím, že při práci s žáky s PAS je potřeba struktury (Thorová, 2016), kterou může představovat právě třeba i rozčlenění na kratší úseky. Jedná se vlastně i o jeden ze způsobů úpravy textu snadného čtení, tedy že je text rozčleněn na více jednotlivých úseků, do kapitol s odpovídajícími nadpisy apod. (SPMP ČR, 2015). Dle individuálních schopností lze však použít i delší komiksové příběhy. Dále v rozhovorech často zaznívalo, že v komiksech jsou vhodnější barevné a jednoduché obrázky s minimem detailů a spíše s většími barvenými plochami, než se šrafováním a množstvím čar. To může mít souvislost jednak s tím, že osoby s PAS mohou být hypersenzitivní na percepční podněty, včetně těch zrakových (Gillberg, Peeters, 2008), a tedy je určité typy komiksového zpracování mohou zahlcovat. Ale i s tím, že jestliže je u žáků s PAS přítomno mentální postižení (což u žáků respondentů bylo, a to lehký stupeň), tak se u nich mohou objevovat potíže s diferenciací zrakových podnětů a s vnímáním detailů, figury a pozadí apod. (Kozáková, 2005), komiksové zpracování s mnoha detaily a liniemi, nebo příliš členěným pozadím tak může představovat problém. Příliš mnoho detailů v komiksových obrázcích může být nevhodné i s ohledem na možné abnormality pozornosti u žáků s PAS (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017), kdy se

mohou zaměřit právě na nějaký z detailů a nevěnovat pozornost klíčovému ději, či postavám komiksu. Co se týče rozložení panelů na stránce, jako vhodné se jeví panely ve tvaru čtverce nebo obdélníku, ideálně poskládané v řádku vedle sebe, aby pro žáky s PAS byl postup čtení přehledný. To opět může souviset s již zmíněným možnými problémy s hypersenzitivitou, obtížemi ve zrakovém vnímání nebo s pozorností. Co se týče příběhů na pokračování, respondenti využívali spíše uzavřených příběhů, které jsou propojené s ostatními za pomoci postav a stejného prostředí. Jeden z respondentů zmínil i využívání hůlkového písma jako vhodnějšího v komiksech pro žáky s PAS. Jeden z respondentů pak zmínil i to, že je v komiksech vhodnější velké tiskací bezpatkové písmo.

Výběr komiksu do výuky je u respondentu většinou založen na vypořizovaných zájmech u žáků, což souvisí s jedním z klíčových prvků přístupu k žákům s PAS, kterým je motivace (Thorová, 2016). Dále pak respondenti začleňovali komiks do hodin čtení jakožto jeden z literárních typů zpracování textu, který chtěli žákům představit, včetně klasických českých komiksů jako je Čtyřlístek.

Co se týče **konkrétních komiksů**, které respondenti v hodinách českého jazyka a literatury používají, tak všichni někdy při výuce použili Čtyřlístek, z těch klasických pak využívali třeba i Rychlé šípy, nebo Malého Mikuláše. K výuce porozumění čtenému pak popisovali i komiks Kája a Filip, nebo komiksová hra Kořata a draci. Do motivačních komiksů, tedy těch, vybraných zejména na základě zájmu žáků, spadají komiksy o Spidermanovi, Garfieldovi, SpongeBobovi, o Simpsonových, Mimoních, nebo z prostředí Minecraftu. Lze tedy vidět, že se často jedná o komiksy, se kterými se žáci setkají i v televizi v rámci filmů, či animovaných seriálů. Další kategorií mohou být komiksy, které rozvíjí komunikační kompetence, sem spadá Obrázkový slovník sociálních situací nejen pro děti s PAS, pracovní listy pro žáky se sluchovým postižením, nebo Autismus: Jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra. Dále pak využívají v rámci mluvnice Písmenkovou logopedie, nebo Druhy vět v komiksovém zpracování. Pro naučení toho, jak s komiksem pracovat, využil jeden z respondentů materiál Mluvíme v bublinách. Komiksy respondenti často vlastní v knižní, či sešitové podobě, méně často je pak vyhledávají na internetu. Jeden z respondentů si půjčuje komiksy z knihovny na vyzkoušení.

Přesuneme-li se k **časové dotaci** práce s komiksem, tam se to u respondentů poměrně liší. Někteří ho používají často v rámci rozvoje komunikačních a sociálních dovedností a v hodinách literatury či mluvnice minimálně. Někteří ho používají pravidelně v hodinách čtení, ale méně

už pro nácvik komunikace. Někdy ho používají i v rámci slohové výchovy ve smyslu tvorby vlastního komiksu.

Co se týče **způsobů práce s komiksem**, ty budou konkrétně popsány v rámci doporučení pro práci s konkrétními komiksy dále. Obecně lze říct, že respondenti nejčastěji používají komiks tím způsobem, že ho žáci čtou a následně o něm s učitelem hovoří, odpovídají na otázky, nebo obdobným způsobem zpracovávají nějaký pracovní list. Zabývají se tedy hlavně porozuměním textu a jelikož je komiks založený na dialogu, překrývá se to s nácvikem komunikačních dovedností. Zde tedy můžeme vidět opět vztah k PAS, kdy je často narušeno porozumění čtenému (Sotáková, Kucharská, Špačková, Presslerová, Richterová et al, 2016) i oblast komunikace a sociálních interakcí (Thorová, 2016), takže přirozeně chtějí respondenti tyto oblasti u žáků s PAS rozvíjet a věnovat se jim. Dalšími aktivitami využívanými v hodinách českého jazyka a literatury pak jsou skládání panelů do správného pořadí, doplňování textu do bublin (opět k rozvoji komunikačních schopností), nebo pak také vymýšlení toho, jak příběh dopadne, nebo zcela nového příběhu, což rozvíjí představivost, ve které mají žáci s PAS také často obtíže (Thorová, 2016). K těmto aktivitám jsou většinou kromě samotného komiksu potřeba jeho kopie, nebo pomůcky ve formě pracovních listů, zalaminovaných karet a kartiček, tabletů, či potřeb k vyrábění.

Očekávané výstupy, ke kterým práce s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury směřuje pak odrážejí výše popsané aktivity. Respondenti se především zaměřují na to, v čem žáci mají deficit. Žáci by tak při práci s komiksem měli dokázat porozumět ději v komiksu, popsat postavy, v rámci komunikačních schopností pak vyjádřit své potřeby vhodným způsobem, dodržovat při komunikaci pravidla slušného chování, vytvořit vlastní komiks, nebo i spolupracovat se spolužáky.

6.2 Komiks ve výuce jiných předmětů

Další výzkumná oblast je zaměřena na používání komiksu v jiných předmětech než je český jazyk a literatura. Jestliže komiks může v českém jazyce a literatuře nahradit, či doplnit běžný text, může tomu tak být i v jiných předmětech. V této části jsme tedy zjišťovali, jak lze v různých dalších předmětech komiks používat.

První jsme se zaměřili na to, v jakých dalších předmětech a v rámci jakého učiva daných předmětů respondenti komiks používali. Získané informace ilustruje Tabulka 13.

TO: Předměty
V jakých dalších předmětech komiks používáte/jste používali?
<p>R1: „Učím Španělštinu a tam ty komiksy používám.“ „Dějepis je dobrej na ty komiksy.“ „Občanka.“</p> <p>R2: „(...) zeměpis.“ „v cizím jazyce, v anglickém (...)“</p> <p>R3: „nejvíc ho používáme asi v dějepise, protože tam je to hodně taky o příbězích.“ „V rámci přírodopisu“ „V matematice (...)“ „Ve výtvarné výchově nebo v informatice (...)“ „V angličtině (...)“ „(...) do pracovní výchovy, (...) nebo pracovních činností v kuchyňce.“ „Občanská výchova (...)“</p>
V rámci výuky jakého učiva jste v daných předmětech komiks používali?
<p>R1: „tady jsme měli představování... představoval jako svoji rodinu“ (ve španělštině) „(...) když se učíme nějaký fráze, tak používám ty obrázky, aby to měl spojený.“ „(...) kniže Václava a praotce Čecha.“ (v dějepise) „(...) sociální komunikační dovednosti.“ (v občanské výchově)</p> <p>R2: „hledání států, zajímavostí (...)“ (v zeměpise) „Jednoduché základní otázky (...) otázka, odpověď (...) třeba ve svém volném čase, hodině (...) s jídlem (...) seznámení. (...) fráze, slovíčka.“ (v anglickém jazyce)</p> <p>R3: „v rámci ekologie, nebo jak to funguje v přírodě.“ (v přírodopise) „(...) na začátku těch slovních úloh (...)“ (v matematice) „(...) projektově.“ (ve výtvarné výchově, informatice) „(...) různě rozhovory.“ (v anglickém jazyce) „(...) osobní rozvoj (...) v rámci sociálních situací. (...) o autismus.“ (v občanské výchově) „V podstatě cokoliv (...)“ „Nástroje (...) do pravěku (...)“ (v dějepise) „Hlavně to, na co zrovna narazím, takže to není tak, že bych na učivo měla vymezené, do čeho zařadím komiks.“ „(...) pracovní činnosti.“</p>

Tabulka 13 – Jiné předměty – předměty

Další oblastí, na kterou jsme se zaměřili, byl typ a název komiksů, které ve výuce jiných předmětů respondenti používají. Výsledky naleznete v Tabulce 14.

TO: Typ komiksu
Jaký typ komiksu s ohledem na délku, vizuální zpracování, epizodičnost apod. používáte/jste používali?
<p>R1: „Barevné i černobílé“ „Krátké třeba na stránku.“</p> <p>R2: „Velmi krátké, zase třeba do deseti obrázků.“</p>

R3: „Barevné, jednoduché (...) uzavřené příběhy a často dvě až pět stránek maximálně. Nebo i spojené s hravými úkoly. (...) jeden strip.“ „(...) kratší komiksy jenom dvouřádkové.“ „(...) krátké komiksové stripy v podstatě jenom čtyři panely.“

Jak se jmenují komiksy, se kterými pracujete/jste pracovali, jaký je případně jejich zdroj?

R1: „Obrázky z dějin a pověstí českých. (...) to je moje knížka “ (v dějepise) „To mám tu španělštinu z internetu.“

R2: „(...) vlastní tvorba.“ „Cesta kolem světa za 80 dní“

R3: „(...) v tom SpongeBobovi (...) v komiksu Kája a Filip.“ „Stínka (...)“ „V tom dějepisem, tam to jsou Staré pověsti české jako komiks od Václava Ráže.“ „S dinosaury do pravěku (...) Jak se žilo v pravěku.“ „z Učitelnice Dinohrátky: pracovní sešit.“ „Ilustrované dějiny naší země.“ „Zelená se země: o přírodě, ekologii, a tak.“ „(...) koupené, anebo stažené z internetu.“ „V matematice (...) tam si je vytvářím sama. Někdy používám Makebeliefs comics.“ „(...) z internetu z Easy English ze stránky webtoons.“

Tabulka 14 – Jiné předměty – typ komiksu

Další část se zaměřuje na časovou dotaci práce s komiksem v jiných předmětech v rámci delšího časového rozsahu i jedné vyučovací hodiny. Získané informace jsou k dispozici v Tabulce 15.

TO: Časová dotace

Jak často komiks v daných předmětech používáte?

R1: „Moc často ne (...) kromě občanky.“ „Jednou do měsíce.“ (v dějepise, ve španělštině)

R2: „V podstatě každý týden, máme třikrát za týden po jedné hodině, takže dejme tomu jednou za týden.“ (v anglickém jazyce)

R3: „V dějepise, tam průměrně asi jednou za týden.“ „Když probíráme zrovna ekologii, tak tam v podstatě jsou na tom ty hodiny se mnou založené.“ (v ekologii v rámci přírodopisu) „V přírodopise, v těch pracovních činnostech spíš jenom nárazově, to znamená jednou za měsíc, jednou za dva měsíce, když opravdu na něco narazím a hodí se mi to do toho, co zrovna budeme probírat.“ „Dohromady v matematice asi řekněme zase jednou, dvakrát do měsíce.“ „(...) jednou za dva týdny v angličtině.“

Jak dlouho s ním v jedné vyučovací hodině pracujete?

R1: „na (...) celou hodinu. No ono aj záleží na tom, v jakém je rozpoložení (...)“ (v dějepise) „Někdy celou hodinu, někdy míň.“ (ve španělštině)

R2: „Patnáct, dvacet minut.“

R3: „Dějepis, tam to je na celou hodinu.“ „V ekologii (...) čistě čteme to jenom část hodiny, dejme tomu dvacet minut a práce další s tím je třeba na zbytek té hodiny i to, že se o tom bavíme jenom.“ „V matematice (...) patnáct až dvacet minut jeden strip a potom na ty na tabuli klidně zbytek. Takže i jednu celou hodinu to děláme komiksama. (...) připomeneme jedním komiksem na tabuli, ale to už je v rámci pěti, deseti minut“ „tam je to na celou hodinu, nebo respektive na více těch vyučovacích hodin.“ (ve výtvarné výchově, v informatice) „V angličtině s fotkami, kde je propojení projektu s informatikou, takže to taky třeba celou hodinu. (...) komiksy, tady ty z internetu (...) na necelou hodinu.“

Tabulka 15 – Jiné předměty – časová dotace

Další oblastí jsou způsoby práce s komiksy, které respondenti používají v jiných předmětech, a využití pomůcek při práci s nimi. Výsledky ilustruje Tabulka 16.

TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky

Jaké aktivity v práci s komiksem v daných předmětech používáte?

R1: „Já mu to vždycky nejdřív přečtu bez toho, aniž by viděl ten obrázek a potom si to čte sám. A vlastně potom si to ještě po částech rozebíráme. (...) zkouším si ještě jako náhodnými otázkami, jestli opravdu ví nebo ne. (...) místo zápisu, protože oni nemají učebnice.“ (v dějepise) „To tam dopisovali do těch bublin a pak něco pod to.“ (ve španělštině)

R2: „vytvoření si vlastní komiksově mapy.“ (v zeměpise) „(...) si vytváříme komiksový příběh. (...) příběh s prázdnými bublinkama a oni mají tam doplnit vlastní slova. (...) Ten příběh už je daný, oni měli vymyslet, co se tam říká (...) si udělali vlastní, takový bublinky a dávalo se to k tomu.“ (v anglickém jazyce)

R3: „Podle obrázků, kdo co říká, přiřadit bubliny. (...) prohlédni si, co do pravěku patří a co tam nepatří. (...) seřadit obrázky do pořadí.“ „(...) společně přečteme, povídáme si, co tam je a kdo je to a kdy se to stalo. (...) přiřazujeme bubliny k tomu, kdo co říká, vystříhané. (...) děláme výpisek. (...) vytvoříme časové osy.“ (v dějepise) „Hodně si o tom povídáme a rozebíráme to.“ (v přírodopise) „(...) si ukážeme tenhle komiks slovní úlohy, vyřešíme to.“ (v matematice) „(...) rozšiřujeme slovní zásobu a fráze.“ (v anglickém jazyce)

Jaké pomůcky jsou k daným aktivitám potřeba?

R1: „vytisknutý příběh“ „čtecí tužku“ (v dějepise) „(...) fotky, co přinesl.“ (ve španělštině)

R2: „v učebnicích (...) máme tady kartičky.“ „používáme ChitChaty a Happy Street knížky.“ „To rovnou dávají do té aplikace (...) PicCollage (...) vyfotíte v tom iPadu fotky.“ „(...) na tabuli (...) (v anglickém jazyce)

R3: „Komiks hlavně, potom někdy sešit nebo vytisklý pracovní list a někdy nůžky, (...) tabule, fixy, nebo i předloha zadání do matematiky, (...) různé hry.“ „(...) do sešitu.“

Tabulka 16 – Jiné předměty – způsob práce s komiksem a pomůcky

Poslední oblastí v rámci jiných předmětů jsou očekávané výstupy, ke kterým práce s komiksem směřuje. Odpovědi respondentů jsou shrnuty v Tabulce 17.

TO: Očekávané výstupy

K jakým očekávaným výstupům z daných předmětů práce s komiksem směřuje?

R1: „Rozvoj komunikačních dovedností, nebo učení, aby vydržel u té práce, aby to vydržel číst, aby to dočetl do konce, aby poznal nebo vypíchl z toho to nejdůležitější. (...) pracovní, aby uměl dobře pracovat.“ (ve španělštině i dějepise) „Naučit se používat ty fráze a slovíčka v kontextu“ (ve španělštině) „Jmenovat nějaké osobnosti, popsat události, jenom ty hlavní.“ (v dějepise)

R2: „(...) aby se uměli domluvit základními frázemi, (...) aby prostě se orientovali v realitě, aby se dokázali aspoň představit, naučení jednoduchých frází.“ „(...) jdeme na to mluvení, (...) na ten poslech. (...) aby chápali, že to potřebují, že to využijí. (...) aby se nebál, aby dokázali opravdu jako za těma lidma přijít a seznámit se.“ „Převádět to všechno do reálných činností do toho běžného života, aby měli využití do budoucna.“ (v anglickém jazyce)

R3: „V dějepise, ať mi popíše nějaký hlavní děj události, vysvětlit, kdo tam byl, kdy to bylo, co se odehrálo, proč se to odehrálo, (...) nebo jaký to mělo důsledek. (...)“ „Aby věděli, proč se to učí. Takže nějaký převod do praxe, hlavně u ekologie. (...) aby sami se zapojovali do smysluplného žití tady na té planetě, k zodpovědnosti ekologické, aby o tom věděli, proč by to měli dělat.“ „Jenom potom u té Stínky tam to bylo čistě, aby poznala sama sebe, nějaký seberozvoj.“ (v rámci občanské výchovy) „Napříč všemi předměty, tam je to porozumění textu, (...) porozumění sociálním situacím.“ „V angličtině používání frází, naučení se frází základních a slovíček a nějaké funkční použití, to znamená už přímo v situacích.“

Tabulka 17 – Jiné předměty – očekávané výstupy

Interpretace výsledků

Respondenti zmínili několik **předmětů, ve kterých využívají komiks**. Všichni s ním pracují ve výuce cizích jazyků (konkrétně anglického a španělského). Jelikož se jedná o předměty, které se dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky zaměřují především na zvyšování jazykových kompetencí žáků v jazyce (a to v oblasti porozumění, mluvení a psaní) (Council of Europe, 2020), využívají respondenti komiksu jakožto prostředku, který právě tyto kompetence podporuje. V rámci cizích jazyků jsou komiksy respondenty využívány zejména pro výuku frází, slovíček a k nácvičku dialogů. Jelikož má porozumění komunikačním

a sociálním situacím přesah mezi jazykovou komunikací v rámci českého jazyka a mezi občanskou výchovou, lze veškeré informace k porozumění komunikačních a sociálních situací, popsané výše v podkapitole 6.1 Komiks v hodinách českého jazyka a literatury, vztáhnout i k předmětu občanské výchovy. Dalším z předmětů, ve kterém používají někteří z respondentů komiks poměrně často, je dějepis. Jelikož se jedná o předmět, ve kterém hraje důležitou roli porozumění ději historických událostí, dá se učivo lehce překlenout do komiksových příběhů. Oproti běžným učebnicím dějepisu, které často obsahují hodně textu i s nějakými obrázky, může komiks děj událostí vizualizovat a zpřístupnit ho lépe žákům s PAS. Tím, že se v dějepise využijí komiksy, bude učivo vizualizované a strukturované (uspořádané do kratších příběhů a do jednotlivých panelů), což je jsou prvky strukturovaného učení, které se u žáků s PAS často používá (Thorová, 2016). Příkladem učiva, se kterým respondenti pracovali v komiksové formě je příběh o knížeti Václavovi, o praotci Čechovi a příchodu Slovanů na naše území, nebo i období pravěku. Dalšími předměty, ve kterých komiks respondenti využívali zejména jako vizuální podporu, jsou zeměpis (v rámci učiva základního přehled států), v přírodopise (učivo ekologie), v matematice (jako formu slovních úloh), ve výtvarné výchově a v informatice (v rámci projektů tvoření komiksu), v pracovních činnostech (pracovní postupy) nebo i v rámci občanské výchovy a tématu PAS.

Co se týče **typu komiksu** využívaného v těchto předmětech, respondenti využívají komiksy stejného typu jako v českém jazyce a literatuře, tedy kratší, jednotlivé příběhy, jasně oddělené panely čtvercového, nebo obdélníkového tvaru, jednoduché obrázky s minimem detailů a velké tiskací bezpatkové písmo.

Konkrétní komiksy, které v jednotlivých předmětech respondenti používají jsou v cizích jazycích komiksy vlastní tvorby žáků (u všech respondentů), nebo komiks Easy! English ze stránky Webtoon. V dějepise Obrázky z českých dějin a pověstí, Staré pověsti české: komiks, S dinosaury do pravěku, Ilustrované dějiny naší země + komiks, nebo Dinohrátky. V rámci přírodopisu a ekologie je to komiks Zelená (se) země, v matematice pak vlastní tvorba jednoho z respondentů, v rámci pracovních činností se jedná o vybrané příběhy z komiksů Kája a Filip, nebo SpongeBob: komiksová truhla pokladů, v občanské výchově v rámci tématu PAS se jedná o komiks Stínka. Zdrojem jsou většinou vlastní knihy, vlastní tvorba žáků nebo respondentů, případně pak i komiksy na internetu.

Co se týče časové dotace, tak respondenti opět využívají komiksy různě. Někdo často v rámci občanské výchovy a sociálních situací, někdo často v rámci anglického jazyka a dějepisu. Pak i pro celé téma ekologie v rámci přírodopisu. V dalších předmětech však spíše ojediněle.

Z hlediska časové dotace v jedné vyučovací hodině ho používají v rozsahu 15 minut až celá hodina.

Podíváme-li se na **způsoby práce s komiksem**, ty se výrazně neliší od způsobů práce využívaných v hodinách českého jazyka a literatury. Hlavním způsobem použití komiksu je zkrátka jeho čtení a rozebírání děje, takže zde působí komiks zejména jako vizuální podpora, kterou žáci s PAS při výuce často potřebují (Thorová, 2016). Dalšími aktivitami jsou pak opět řazení panelů do správného pořadí, doplňování textu do bublin, vytváření komiksu, nebo pak i tvoření časové osy v dějepise, nebo počítání slovních úloh v matematice.

Pomůcky, které při práci s komiksem respondenti používají jsou kopie komiksu, fotografie žáků, čtecí (Albi) tužka, kartičky, učebnice angličtiny, tablet a aplikace *PicCollage*, tabule, sbírka slovních úloh do matematiky, různé hry, nebo výtvarné potřeby.

Očekávané výstupy v cizím jazyce vedou především k tomu, aby žáci byli schopni používat slovíčka a fráze v kontextu a komunikaci, aby rozuměli anglickým a španělským komunikačním situacím. V rámci dějepisu se zaměřují na popis historických událostí, jmenování historických osobností a zasazení do kontextu. Ve výtvarné výchově je výstupem zpracování smyšleného příběhu, v rámci informatiky pořízení materiálu (fotografií) pro tvorbu komiksu. V přírodopise je výstupem, že žáci popíší ekologické problémy a aktivně budou přispívat ke zlepšování životního prostředí. V rámci pracovních činností je to zvládnutí určitého pracovního postupu. Napříč všemi předměty je však také důležité to, že jsou žáci schopni porozumět komiksu, což opět může souviset s tím, že se jedná o oblast, ve které mohou žáci s PAS často podávat slabší výkony (El Zein, Solis, Vaughn, McCully, 2013).

6.3 Výhody a limity

Využití komiksu v hodinách českého jazyka a literatury i jiných předmětů u žáků s PAS může do výuky přinášet různé výhody, ale i limity, a to jak směrem k žákům, tak i k učivu, k hodině, či k pedagogovi. Výsledky této oblasti jsou zpracovány v Tabulce 18.

TO: Výhody a limity
Jaké aktivity v práci s komiksem používáte nejčastěji, jaké jsou nejvíce osvědčené?
R1: „Situační. Abychom dokázali, jak se správně reaguje. Nejideálnější jsou ty fotky.“
R2: „Vlastní tvorba, protože žáky to motivuje s tím, že to jsou oni.“

R3: „Nácvik porozumění textu, což souvisí s tím, že si o tom povídáme i nějaké doptávání se otázek, žáci odpovídají, nebo se i doptávají vzájemně. (...) v angličtině s téma fotkama. (...) řazení toho děje.“

Jaké vidíte v práci s komiksem výhody a limity směrem k žákům?

R1: „(...) vlastně oni neumí ty bubliny číst. Takže oni mi je četli po řádku, že přeskakují ty bubliny. Nechápu, že by měli přečíst tu bublinu jednu celou.“ „(...) to musí být obrázek, aby si tu situaci dokázali představit.“ „oni nedokážou jako sami za sebe nikdo vymyslet nic (...) pak od sebe opisují. (...) jak měli dopsat tu bublinu, vymyslet to sami, takový těžší, ale jenom díky tomu, že už jsme to před tím tak četli, že co se tam opravdu stalo, tak už to nějak dokázali vymyslet.“ „No a malování, to je úplná katastrofa (...) Takže v tom jsme my jako limitovaný.“ „S čím maj velkej problém jsou metafory nebo (...) nadsázka, (...) většina tady těch vtipných komiksů (...) oni by to právě nepochopili.“ „U nich je velká nevýhoda, že nemají vůbec žádnou fantazii.“ „Je to pro ně srozumitelnější.“ „Ale zrovna u autismu si myslím, že ty bubliny nejsou úplně dobrý v tom, že je lepší ten popis pod tím obrázkem, že se opravdu ztrácí v tom, jakou bublinu mají číst, i když si to řekneme.“ „A hlavně je tam toho strašně moc obrázků, strašně moc věcí. Kdyby bylo třeba jedno, jak ti Spidermani to maj dobrý, že pak tam je velkej „Spajďák“, že se soustředí na tu jednu stránku. Ale když je to pak tady toto, tak to už je moc nepřehledný.“ „Tady to je úplně tak, jak by to mělo vypadat pro autisty. (...) mají jednoduché obrázky.“ „Tam už jsme dělali jednu konkrétní situaci, tak je to lepší, přehlednější.“ „Je to lepší, že tam jsou s tím ty obrázky a nemusí si to tak jako představovat.“

R2: „(...) pomocí těchto příběhů komiksových krátkých on si fixoval ty fráze, ty věty a teď už je krásně umí použít.“ „(...) když použijeme opravdu ty fotky nás, tak je to daleko víc baví a umějí to, pamatují si to.“ „Výhoda je, že se snáz naučí třeba ten jazyk, nebo to, co potřebují. Pochopení textu, vymyšlení, rozvoj vlastní představivosti a těchto důležitých věcí. A limitem je, že přeci jenom třeba u žáků se sníženým intelektem s poruchy autistického spektra to může být pro ně matoucí ve smyslu, že už tam je moc obrázků, že už se ztrácejí, proto právě spíše jedeme kratší texty, kratší obrázky, protože oni se v tom vyznají.“ „Je motivuje to, že vidí vytisklý sám sebe před sebou a má tam napsaný nějaký věty, který si sám nebo s dopomocí napsal, hlavně u těch mladších. A to už je motivace pro to, aby něco dělali.“ „Když to uděláme v těch komiksech, oni sami sebe uvidí a můžou to dělat.“ „Limitem určitě bude PAS. Případně ten intelekt.“ „(...) měli spojenou tu vizualizaci s tím obrázkem. Protože říkám oni, jako když před ně dáte čistě třeba jako tenhle papír s textem, tak jim to nic nedalo. Jo, ani je to nebavilo, (...) a komiksy a to je pak bavilo.“ „Kdy opravdu jako v tom stripu pochopí všechno a zároveň i pochopí, co se tam jako říká a dokážou to jako interpretovat i zapamatovat si.“

R3: „(...) v tom komiksu to podporuje hodně paměť.“ „(...) rozvíjí i schopnosti důležité do života. Nějakou orientaci, práci s odkazy, což se jim může hodit ve spoustě věcí potom.“ „Ono je to fakt opravdu o moc víc baví a pořad to to čtení rozvíjí. Kdybychom četli jenom normální texty, tak tam sice je to důležité do života, ale když oni mi to číst nebudou chtít, tak se s tím vlastně nebude dát moc pracovat, ani s tím porozuměním textu, které je důležité.“ „(...) že to mají sami o sobě, tak si to lépe zapamatují, je to pro ně větší motivace, víc je to baví a je to už něco konkrétního.“ „Pomáhá pochopení čehokoliv, co děláme. Takže nemusí si to tak složitě představovat, mají to tam přímo ukázané, takže nějaká vizuální stránka, ta je hodně podporuje. (...) motivace, že opravdu je to baví,

a to je důležité, protože pokud je to nebaví, tak oni si to nezapamatují. Takže je to zároveň pro ně aktivita – hlavní náplň i odměna. (...) když děláme aktivity nějaké kreativní, že to tvoříme, tak to podporuje i kreativitu, nebo spolupráci, když to děláme ve skupinkách.“ „Směřem k žákům limity, že opravdu musím vybírat komiks, který jim sedne, že oni opravdu nějaké pointy, vtipy v komiksech, často jsou různé vtipné situace, které jsou pro ně absolutně nesrozumitelné, takže tomu se musím vyhýbat, hledat to, aby tomu rozuměly.“

Jaké jsou v práci s komiksem výhody a limity směrem k učivu?

R1: „Že toho není tak moc na výběr těch knížek, tak to by byla nevýhoda. Ale zase to, že si to nemusí domýšlet, že to vidí, tak to výhoda. I to, že je tam toho míň, než v textu jenom.“

R2: „(...) na tom internetu tam třeba není celý příběh, takže to nemá smysl s tím, že samozřejmě existují stránky, kde si můžete stáhnout nějaké části těch příběhů.“ „Tam jde hlavně o motivaci používat ten jazyk. (...) těmi krátkými komiksovými texty se snažím je motivovat, aby bylo vidět, že jim to jde ten jazyk.“ „(...) v těch naukových předmětech, jako je fyzika, přírodopis a tak podobně (...) tam ten komiks jako úplně nejde použít, protože tam se soustředí čistě jako na tu novou látku.“

R3: „dějepis (...) o příbězích, které tou komiksovou formou jsou pro ně docela přístupné a pěkně tomu rozumí.“ „(...) musím je to vlastně naučit, jak s tím komiksem pracovat.“ „Limitem, že toho není tolik zpracovaného. Třeba v dějepise hodně jo, do čtení, tam se taky dá najít hodně věcí, ale do nějakých ostatních předmětů tam už je toho málo, (...) nebo si to do té matematiky musím vymyslet sama, vytvořit.“ „To je spíš tak na pomezí, u někoho je pozitivum to, že tam je obsah informací snížený, i když je jich hodně předaných vizuální stránkou, že tam je opravdu vypíchné to hlavní, u některých tam by toho mohlo být víc, tam zas to musím doplňovat hodně třeba já, tím, jak se o tom bavíme. No ale tak to je takový limit jako limit nelimit no.“ „Potom, co je ještě výhodou, srozumitelnost toho učiva. (...) na obsah je to motivační. Nebo že je to na menší kousky, ty klíčové informace zdůrazněné, rozčleněné na menší kapitoly, takže to třeba vyjde hezky na tu jednu hodinu. A dá se to lehce doplnit dalšími aktivitami, ať už jenom s textem, nebo s obrázkem, nebo s obojím.“

Jaké mohou být výhody a limity při práci s komiksem směrem k hodině a pedagogovi?

R1: „(...) takže to musím všechno zvětšovat (...) jakože musím to vždycky trochu ještě přizpůsobit.“ „Já si myslím, že jako to pomáhá hodně, že to jako ušetří čas ten obrazový materiál.“ „Není to náročnější pro mě, protože oni nemají učebnice. Takže všechno, co se učíme, tak musím vymyslet já, jakou formou jim to předám. Takže asi nijak zvlášť mě ten komiks jako nebere času.“

R2: „Nás to nelimituje z hlediska nějakého času, protože my tomu můžeme věnovat klidně celou hodinu. (...) že by nám to zabralo třeba dvě hodiny, nebo že se na to musím víc připravit, vymyslet to, stáhnout nějaký materiál, vytisknout. To limitem není. (...) z hlediska nějakého materiálního nebo finančního, tohle pro nás není limit.“ „Mě nenapadají nějaký jako i ty výhody nebo limity, protože my si to prostě zadáme jako téma a prostě to děláme. (...) je to tak, jako jiné aktivity.“ „To není limit, že by třeba ten komiks nám zabral nějaký čas, nebo že by to bylo finančně náročné.“

R3: „To určitě časově náročnější je, když mám něco vytvořit, ale to dělám jenom v té matematice.“ „Když jsou normální učebnice, tak ty se třeba hodně prodávají po bazarech, tady ty komiksy už tak moc ne, takže tam je to, že když za to nechci hned utrácet, tak si to půjčím jednou z knihovny a musím tam zase vracet a pak to kupovat, když se to teda osvědčí. Nebo to najít na tom internetu to taky zabírá čas, takže ještě takhle to trošku. V nějakých ohledech je to pro mě náročnější asi.“ „V dostupnosti běžných textů, je jich víc, jednodušeji se to hledá a zajišťuje.“ „Směřem k té hodině, trvá nějaký čas, než se jim vysvětlí, jak pracovat s komiksem, ale pak se to vrací v tom, že si to rychleji zapamatují a že tím strávíme buď stejně, nebo třeba i někdy méně času, než bysme strávili s běžným nějakým textem. Takže tam je to výhodou bych řekla, že někdy je to rychlejší.“ „Toho uděláme víc formou komiksů, nebo že to zvládneme rychleji, že to rychleji pochopí, že rychleji si to zapamatují, že není tam potřeba takové opakování.“

Tabulka 18 – Výhody a limity

Interpretace

Nejpoužívanějšími a nejosvědčenějšími aktivitami, které respondenti v práci s komiksem využívali jsou aktivity k porozumění situacím, využívání fotografií, vlastní tvorba komiksu, nácvik porozumění textu, nebo řazení děje.

Oblast výhod a limitů využití komiksu ve výuce jsme se rozhodli rozčlenit do tří dílčích položek dotazování, které se věnují výhodám a limitům – 1) směrem k žákovi, 2) směrem k učivu a 3) směrem k hodině a k pedagogovi. Jelikož jsou všechny tyto oblasti důležitými činiteli vzdělávacího procesu, spousta výhod a limitů, které respondenti zmiňovali, se pohybují napříč těmito oblastmi. Proto je na tomto místě nebudeme do oblastí dělit, ale budeme se věnovat tomu, jak se vzájemně ovlivňují.

Nejvíce respondenty zmiňovanou výhodou bylo to, že komiks je pro žáky lépe **srozumitelný**, než běžný text. Díky vizuální opoře si toho nemusí tolik představovat a domýšlet. To je výhodou bezesporu proto, že žáci s PAS mohou mít s utvářením představ, zejména těch neurčitých, problém (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017). Komiks má tedy tu výhodu, že napomáhá vytváření představ žáků. Nevýhodou, jeden z respondentů označil, byla právě snížená **představivost** žáků, která jim může ztěžovat aktivity, kde mají komiks sami vytvářet. Jiný respondent zase viděl pozitivum v podobných aktivitách v tom, že představivost žáků, která může být omezená, právě tyto aktivity rozvíjí. Kromě porozumění příběhům vyzdvihovali respondenti i lepší porozumění sociálním a komunikačním situacím při používání komiksu, kdy lépe dokáží porozumět tomu, kdo mluví, co říká, co si myslí, jak se u toho tváří a chová apod.

Další často zmiňovanou výhodou byla **motivace**, tedy to, že komiksy už jen tím, že jsou velmi vizuální a strukturované, tak představují materiál, se kterým se žákům s PAS může příjemně

pracovat. Ale i to, že spousta animovaných seriálů, které žáci sledují a mají je rádi, je zpracovaná v komiksově podobě a tvoří tak velmi motivační materiál, nebo i odměnu pro žáky s PAS. Motivací pak může být pro některé žáky i to, že při tvoření komiksu z vlastních fotek vidí sami sebe v dané situaci a dokáží se lépe naučit, co, kdy a jak v ní říkat.

Další často zmiňovanou výhodou byla skutečnost, že právě díky vizualizaci a tomu, že příběh žáci pochopí, si ho i snadněji **zapamatují**. Dle jednoho z respondentů díky tomu pak ani není třeba učivo tak často opakovat. Tím tedy využívání komiksu i šetří čas v hodině.

Skutečnost, že komiksově příběhy jsou často **krátké**, respektive obsahují málo textu, čtou se žákům s PAS snadněji než běžné texty. Také jsou díky tomu zdůrazněné důležité body, které si má žák zapamatovat. Menší rozsah komiksu může být i nevýhodou pro ty žáky, kteří by potřebovali nebo chtěli více informací, ty pak musí učitel předávat jinou cestou.

Jako výhodou při tvoření komiksu vidí učitelé to, že žáci k tomu mohou využít vlastních fotografií, takže se pro ně situace stane **konkrétní** a osobní, budou se v ní cítit bezpečněji a jistěji a lépe jí porozumí a zapamatují si ji. Tvorba komiksů, ale i jiné aktivity s ním spojené pak mohou i podporovat **spolupráci** mezi žáky.

Limitem komiksu je bezesporu to, že je u nás **méně dostupný**, než běžné texty a knihy. Respondenti zmiňují, že do hodin čtení a dějepisu existuje dostatečný výběr komiksů, pokud by je ale chtěli využít v jiných hodinách, tak musí hodně hledat, nebo si komiksy vytvářet sami, takže přípravou stráví více času. Dále pak je limitující i to, že vzhledem ke specifickým PAS a možného přidruženého mentálního postižení, musí respondenti vybírat takové komiksy, které pro ně budou vhodné (viz typy komiksů, které ve výuce používají). To ještě více zužuje výběr a zvyšuje čas, který tráví nad výběrem správného komiksu. Pokud chce pak respondent použít komiks, který obsahuje nějaký nevhodný prvek, stráví čas i **úpravami komiksu** (i jen pokud jej chce třeba zvětšit, nebo rozdělit panely po jednom).

Dále pak může být nevýhodou i to, že před prací s komiksem je třeba věnovat čas v hodině tomu, aby učitel **naučil žáky, jak s komiksem pracovat**, co znamenají jednotlivé prvky a jak se čte. Jeden z respondentů však říká, že tato možná časová ztráta se vyrovná tím, že s komiksem žáci pracují rychleji než s běžným textem.

Limitem může být i to, že spousta komiksových příběhů obsahuje nějakou **vtipnou pointu**, nebo nadsázku. To může žákům u žáků s PAS ovlivnit porozumění celému příběhu, takže ho potom nepochopí. Pokud se chceme tedy vyhnout komiksům, které tyto věci obsahují, opět se nám tím snižuje výběr.

Jeden z respondentů u některých svých žáků zaznamenal to, že text v rámci jednoho komiksového řádku někdy **nečtou uceleně po bublinách**, ale v řádku, jak jsou zvyklí číst běžný text, takže přeskakují v polovině bubliny do druhé a pak se zase vrací k první. Kvůli tomu pak text nedává smysl a příběh, či situaci nemůžou pochopit. U těchto žáků jsou pak vhodnější textová pole než bubliny, což opět snižuje počet vhodných komiksů a ztěžuje jejich výběr.

Posledním limitem, který respondenti zmínili, je skutečnost, že komiks dle nich **nelze využít v předmětech jako jsou chemie, fyzika, přírodopis** apod., protože se jedná o naukové předměty, které nevypráví nějaký příběh, nebo neukazují nějakou situaci, ve které by spolu mluvily postavy.

Jak lze vidět, v používání komiksu může být spousta významných výhod, které žákům s PAS při výuce mohou pomoci, nicméně i limitů, které používání komiksu ve výuce mohou znesnadnit jak žákovi, tak učiteli.

7 DISKUSE, DOPORUČENÍ PRO PRAXI A LIMITY ŠETŘENÍ

V této kapitole budou shrnuty výsledky výzkumného šetření a bude nad nimi vedena diskuse s jinými výzkumy a odbornými publikacemi. Dále zde budou prezentováno praktická doporučení pro práci s komiksem ve výuce u žáků s PAS a s možným přidruženým lehkým mentálním postižením. Na konci kapitoly se pak budeme zabývat limity šetření.

7.1 Diskuse

V této podkapitole bude vedena diskuse nad výsledky a informacemi zjištěnými z rozhovorů. Ta bude zpracována formou tabulek k jednotlivým výzkumným otázkám 1, 2 a 3. Poslední výzkumná otázka bude zpracována v rámci podkapitoly 7.2. Doporučení pro praxi. Diskuse v tabulkách v rámci každé výzkumné otázky bude rozčleněna dle jednotlivých tematických oblastí. Jelikož je však výuka velmi komplexním procesem, je důležité vnímat poskytnuté informace jako vzájemně se provazující a doplňující, tedy ne odděleně, nýbrž jako celek. Může se tedy stát, že informace zpracované v rámci jedné tematické oblasti, nebo i výzkumné otázky budou mít přesah do těch ostatních.

V Tabulce 19 budou shrnuty a diskutovány výsledky ve vazbě na VO 1.

Sumarizace výsledků a jejich diskuse ve vazbě na VO 1: Jakým způsobem využívají pedagogové komiks ve výuce v hodinách českého jazyka a literatury/čtení a řečové výchovy u žáků s PAS?

TO: Typ komiksu

Co se týče vizuálního zpracování komiksů, se kterými respondenti pracují, vybírají zejména takové, které obsahují jednoduché obrázky s minimem detailů, velkými barevnými plochami a minimem šrafování. Můžeme zde tedy vidět souvislost s tím, že žáci s PAS často věnují pozornost malým detailům na úkor celku a důležitosti (Rozema, 2015). V souvislosti s tím respondenti zmiňovali i jednoduché pozadí. To by i dle Maureen Bennie (2017) nemělo být moc členité, nebo by obrázek neměl být zobrazený moc z dálky, to může na žáky s PAS působit chaoticky a pak nemusí vědět, na co se soustředit. Obrázek komiksu by tedy měl jasně zobrazovat hlavní objekt či postavu. Nejjednodušší obrazový materiál pro žáky s PAS představují barevné fotografie, pak černobílé fotografie, barvené obrázky a pak černobílé obrázky (Bennie, 2017). Shodně s tím využívají respondenti komiksy barevné, nebo tvořené z fotografií. Zůstaneme-li u fotografie, pracují zejména s fotografiemi, na kterých se nachází žáci samotní, přičemž respondenti zmiňovali, že je to pro ně více konkrétní a osobní. To souhlasí s bodem webu National Autistic Society, že u využívání vizuální podpory je důležité brát ohled na osobní stránku jedince (National Autistic Society, 2020). Stále v oblasti vizuálního zpracování zmiňovali respondenti jako důležitou vyšší expresivitu postav, tedy skutečnost, že výrazy emocí na tvářích jsou výrazně vyobrazené. Jelikož žáci mohou mít potíže s porozuměním emocím a výrazům, díky takovému zpracování mohou být emoce pro žáky s PAS snáze čitelné a pochopitelné (Rozema, 2015; Behrmann, Thomas, Humphrey, 2006; Dekko comics, © 2024c). Dalším zmiňovaným specifickým komiksů, se kterými respondenti pracovali, bylo jasné

rozložení a ohraničení panelů. To umožňuje žákům s PAS lépe vnímat a uchopit složitý koncept průběhu času, jelikož se stává čas a sekvence něčím konkrétním, znázorněným pomocí panelů, které jednoznačně následují po sobě (Rozema, 2015). Panely také rozdělují děj a akci probíhající v komikse na jednotlivé kroky, což opět napomáhá snadnějšímu čtení pro žáky s PAS – je pro ně jasnější, jak příběh postupuje a nejsou zahlceni příliš velkým množstvím informací najednou (Dekko comics, © 2024c). Respondenti do výuky volili spíše komiksy kratšího rozsahu. To opět napomáhá vyznat se ve struktuře příběhu, žáci se lépe vyznají v tom, kde je začátek, prostředek a konec a nepůsobí to zahlcujícím dojmem, jakým množstvím běžného textu na žáky s PAS působit může (Dekko comics, © 2024c). Jeden z respondentů pak zmínil i to, že by komiksy měly odpovídat věku žáků, tedy zejména, aby nebyly moc dětinské. To odpovídá opět tomu, co zmiňuje Maureen Bennie (2017) jako důležitý aspekt, na který bychom si u žáků s PAS měli dát pozor. Tedy to, že ačkoli jim vizuální podpora pomáhá bez ohledu na věk, je potřeba ji v průběhu času přizpůsobovat. Dále respondenti zmiňovali, že je lepší využívat u žáků s PAS velké tiskací bezpatkové písmo. To souhlasí s publikací *Making information accessible for neurodivergent people*, která označuje bezpatkový typ písma za vhodnější pro žáky s PAS a navrhuje vhodné fonty jako Century Gothic, Arial nebo Verdana (Leeds Autism AIM, 2021). Všechny tyto popsané typy a aspekty komiksu jsou dle respondentů vhodné jak v rámci českého jazyka a literatury, tak i v rámci jiných předmětů. Co respondenti nezmiňovali a pravděpodobně se s tím u českých komiksů ani nesetkáme, může být využití barevného kódování textu v bublinách, které třeba odpovídá barvám popisované věci či osoby na obrázku, funguje tedy jako reference a spojení slova a obrazu je pro žáky ještě jednodušší. Jedná se o vhodný typ zpracování komiksu pro žáky, kteří mají potíže v porozumění textu, včetně žáků s PAS nebo i s dyslexií (Dekko comics, © 2024c).

Respondenti kromě toho, že vybírali komiksy dle vhodného typu, tak jak jsme jej právě popsali, tak volily do výuky českého jazyka a literatury komiksy klasické z českého prostředí, se kterými chtěli, aby se žáci seznámili. Zejména pak ale vybírali komiksy na základě vyznamenaných, nebo sdílených zájmů žáků. Jelikož žáci s PAS mají často specifické a hluboké zájmy a důležitým prvkem ve výuce je motivace (Thorová, 2016), je jen logické tohle zohledňovat. Jestliže žáci nějaké postavy z komiksu už znají a mají je rádi, je jednodušší s komiksem pracovat a žáci jsou snáze vtaženi do příběhu (Dekko comics, © 2024c). Souhlasně s tím volili respondenti komiksy založené na známých animovaných seriálech a filmech.

TO: Časová dotace

Respondenti využívají v hodinách českého jazyka a literatury v různém časovém rozmezí. V rámci čtení ho jeden využívá jednou za půl roku, další dva respondenti pak jednou až dvakrát týdně. Co se týče časového rozmezí v rámci jedné vyučovací hodiny, tam je komiks využíván po dobu patnácti minut až celé hodiny. Folk a Korenblat (nedatováno) zmiňují potenciál komiksu jako náhrady za běžný text v hodinách rodného jazyka. Diskutují pohled Kat Holmesové, která říká, že jestliže předměty, či materiály, které využíváme, pro nás ztěžují dosažení účelu, za kterým mají být využívány (to znamená pro nás nefungují), tak nás vlastně vylučují z aktivity, pro kterou jsou určeny. Měli by být tedy nahrazeny takovými materiály, které nás budou inkludovat (Holmes, 2018). Folk a Korenblat vnímají, že pro žáky s PAS může být takovým vyčleňujícím materiálem běžný text v hodinách čtení a inkludujícím materiálem komiks, který je pro žáky s PAS více přístupný.

TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky

Respondenti využívají komiksy v rámci českého jazyka nejvíce v oblasti jazykové komunikace a v oblasti čtení. Méně pak v oblastech slohové výchovy a mluvnice.

V rámci jazykové komunikace používají komiksy jako materiál podporující pochopení komunikačních a sociálních situací. Komiksy zobrazující sociální situace mohou výrazně pomoci k jejich porozumění, situace se stává více konkrétní, a žák tak snáze pochopí, o co v ní jde. Často představují vzory toho, jak se žáci v daných situacích mají chovat, což může snížit úroveň stresu, kterou žáci v neznámých situacích mohou prožívat (Gray, 1994). V rámci této oblasti využívají respondenti nejčastěji aktivity jako hlasité i tiché čtení komiksu, diskuse nad ním a odpovídání na otázky ohledně něj. Dále pak chystají pro žáky aktivity řazení panelů do správného pořadí a doplňování textů do bublin. Grayová (2015) zmiňuje pak také odpovídání na otázky, nebo doplňování textu v rámci využívání sociálních příběhů a konverzací v komiksovém formátu. Zimmerman (2023) pak zmiňuje možnosti využívání online nástroje pro tvorbu komiksů, kdy žáci sami nebo s dopomocí vytváří komiksový strip k zadané situaci (např. když někoho poprvé potkáš), nebo podobný komiks vytvoří učitel tím způsobem, že v prvním panelu vytvoří situaci a představí postavu, ve druhém panelu postava upozorní na problém a ve třetím ukáže vhodné řešení problému, nebo je nechá rozhodnout, zda je řešení správné, nebo panel nechá prázdný s tím, že řešení doplní žáci (Zimmerman, 2023). Carter (2007) pak zmiňuje to, že žáci s PAS často mají problém na situaci nahlížet z různých perspektiv a právě v rámci porozumění sociálních a komunikačních situací jim práce s komiksy v tomto může pomoci. Dalším způsobem práce s komiksem v rámci oblasti jazykové komunikace a sociálních situací může být práce s komiksem jako se schématem, kde jsou ukázané dvě linie příběhu, respektive dvě možná řešení situace, která jsou buď už předem určená jako špatná a dobrá, nebo tuto volbu dělá žák. Takovým způsobem jeden z respondentů také pracoval a zmiňují ho i Cottini, Vivanti, Bonci a Centra (2017). Zmiňují i použití komiksu k vyjádření rozdílu mezi myšlenkou a mluvením. Respondent pak dále v této oblasti využívá i karet s komiksovými sociálními situacemi, u kterých je v textové podobě podrobně napsané, co a proč se v komiksu odehrává. Komiksové kartičky pak mohou sloužit i jako nástroj pro nácvik střídání pořadí při rozhovoru (Cottini, Vivanti, Bonci a Centra, 2017). Jeden z respondentů pak využíval komiksové panely k tvoření pojmových slovníků.

Co se týče využívání komiksu v oblasti čtení, většinou ho respondenti využívají tím způsobem, že žáci komiks (s rozdělením na role) čtou a následně buď ústně odpovídají na otázky, nebo vypracovávají nějaký pracovní list k porozumění ději, popsání postav apod. Také zahrnují aktivity jako řazení panelů do správného pořadí, nebo doplňování textu do bublin. Všechny tyto aktivity taktéž zmiňují Cottini, Vivanti, Bonci a Centra (2017), nebo i El Zein, Solis, Vaughn a McCully (2013). Zimmerman (2023) ještě upozorňuje, že při čtení komiksu je vhodné, aby ho (nebo jen některé jeho části) přečetl i učitel. Zejména potom takové, ve kterých postavy výrazněji prožívají nějakou emoci. Tím pomohou přiblížit situace a atmosféru příběhu žákům s PAS i sluchovou cestou.

Dále používají respondenti komiksy v rámci slohové výchovy, kdy žáci samostatně, nebo ve skupince tvoří komiks, ať už v kreslené podobě (zde je přesah do výtvarné výchovy), tak za využití fotografií (přesah do mediální výchovy a informatiky). To má opět vliv na rozvoj představivosti (Zimmerman, 2023) a žáci v rámci takto vytvářeného komiksu můžou sdílet vlastní pocity a zážitky, o kterých by třeba normálně nemluvily (National Autistic Society, 2020).

V rámci mluvnice používají respondenti komiks zejména jako podpůrný vizuální materiál.

Pomůcky využívané respondenty k práci s komiksem jsou komiksové knihy a sešity, jejich kopie, fotografie žáků, různé karty a kartičky, tyblety, tabule, hry, čtecí (Albi) tužka a psací a výtvarné potřeby.

TO: Očekávané výstupy

Očekávané výstupy, ke kterým komiksy v rámci českého jazyka a literatury směřují odrážejí popsané aktivity. Jedná se tedy o to, aby žák v oblasti čtení dokázal, že rozumí textu, popsal děj, postavy, v oblasti jazykové komunikace dokázal vyjádřit své potřeby a dodržoval komunikační pravidla, v rámci slohové výchovy pak aby vytvořil vlastní komiks, nebo dokázal spolupracovat se spolužáky. To jsou vše schopnosti, které může používání komiksu rozvíjet (El Zein, Solis, Vaughn, McCully, 2013), zde je tedy respondenti překlápí do očekávaných výstupů.

Tabulka 19 – Sumarizace a diskuse výsledků VO 1

V Tabulce 20 budou shrnuty a diskutovány výsledky ve vazbě na VO 2. Bude zde vynechána tematická oblast Typ komiksu, jelikož výsledky jsou zde stejné jako v této tematické oblasti v rámci VO 1.

Sumarizace výsledků a jejich diskuse ve vazbě na VO 2: Jak využívají pedagogové komiks ve výuce jiných předmětů u žáků s PAS?

TO: Předměty

Hutchinson (1949) v rámci svého výzkumu v běžných školách došla k závěru, že komiks lze využít ve všech předmětech, které se ve škole běžně vyučují. Jeden z respondentů v rámci limitů využívání komiks uvedl, že se nedá použít v předmětech jako je chemie, fyzika, nebo přírodopis. Jiný respondent však komiks v přírodopise používá. Respondenti pak používají komiksy v předmětech dějepis (historické události a celá historická období), občanská výchova (porozumění sociálním situacím a PAS), anglický a španělský jazyk (výuku frází a slovíček, nácvik rozhovorů), přírodopis (ekologie), matematika (slovní úlohy) a pracovní činnosti (pracovní psotupy). Konkrétní komiksy využívané respondenty budou popsány v podkapitole 7.2 Doporučení pro praxi. Důkazem, že komiks lze používat i ve výuce naukových předmětů lze používat, jsou Dekko comics – komiksové sešity k učivu anglického jazyka, matematiky, biologie, chemie, fyziky, dějepisu, zeměpisu, cizích jazyků (francouzštiny a němčiny), občanské výchovy, mentálního zdraví a wellbeing. Jsou vytvořené tak, aby byly vhodné pro žáky s PAS a s dyslexií, nicméně se jedná o materiál v angličtině (Dekko comics, © 2024c). Komiksy v rámci naukových předmětů tedy používat lze, nicméně zůstává faktem, že jejich dostupnost u nás je nízká, což jejich implementaci do výuky bezesporu ztěžuje. Co se týče odborných článků, ty se v rámci využití komiksu v jiných předmětech zabývají pouze tématem komiksové podpory při porozumění sociálním situacím, které už jsme popisovali výše v Tabulce 19 v rámci oblasti jazykové komunikace. Autorka práce nenalezla články ani publikace, které by se věnovaly používání komiksu v rámci jiných předmětů, než je český, resp. anglický (či jiný rodný) jazyk. Proto v částech tabulky, věnujících se dalším tematickým oblastem, budou výsledky pouze sumarizovány bez vedené diskuse.

Specifickou oblastí, ke které existuje více článků, je zpracování tématu PAS v komiksech. Jeden z respondentů komiks Stínka, psaný autorkou s Aspergerovým syndromem o svém životě, v rámci výuky občanské výchovy a sebepoznání žákyně dle domluvy s jejími rodiči použil. Autoři (Vermeulen,

2013; Ward-Sinclair, 2018; Birge, 2010; Rozema, 2015; Baxter, 2019) popisují, že předložení tohoto tématu v komiksové podobě žákům s PAS je vhodnou cestou, zejména jelikož komiks svou vizualizací dovede ilustrovat komplexní specifika PAS a přiblížit jim je v konkrétní podobě. Žáci se také mohou s komiksem identifikovat, nebo můžou být v komiksu vyobrazeni i kladné pocity z PAS. Tyto komiksy tedy mohou usnadnit žákům porozumění PAS. Dále pak i pokud jsou psané osobami s PAS (jak je i Stínka), můžou působit velmi motivačně a povzbudivě tím způsobem, že tato osoba s PAS zvládla úspěšně vydat knihu. Zmínění autoři (kromě Baxterm 2019, která píše také o Stínce) popisují mnoho konkrétních komiksových publikací, žádné z nich však nejsou přeložené do češtiny, a tak opět narážíme na to, že je u nás takovýchto komiksů nedostatek.

TO: Časová dotace

Časová dotace věnovaná práci s komiksem je v různých předmětech a u různých respondentů jiná. V rámci cizích jazyků využívají respondenti práci s komiksem v rámci jedné hodiny někdy 15-20 minut, někdy celou hodinu. V rámci dějepisu se respondenti, kteří komiks v tomto předmětu využívají, shodli na celé vyučovací hodině. V rámci matematiky (kde komiks využívá jen jeden respondent) je to v rozmezí 15 minut až celá hodina. V rámci přírodopisu (opět využívané jen jedním respondentem) bývá komiksu věnována většinou celá hodina. Co se týče používání komiksu z dlouhodobého hlediska, někteří ho využívají méně intenzivně (jednou za měsíc), někteří více intenzivně (jednou za týden). V některých předmětech (přírodopis, výtvarná výchova, informatika, pracovní činnosti) pak využívají komiks jen narázově.

TO: Způsob práce s komiksem a pomůcky

Způsoby práce s komiksem u respondentů ve zmíněných předmětech nejsou moc odlišné od způsobů práce v českém jazyce a literatuře. V naukových předmětech jako je dějepis, či přírodopis, ale i v rámci pracovních činností je hlavní činností samotné čtení komiksu a diskutování děje, využívá se i řazení panelů, nebo doplňování textu do bublin, konkrétně v dějepise pak tvoření časové osy s komiksovými panely. V rámci cizích jazyků jsou aktivitami s komiksem jejich čtení, doplňování textu do bublin, nebo tvoření vlastních (hlavně fotografických) komiksů s přesahem do výtvarné výchovy a informatiky. V rámci občanské výchovy a učiva porozumění sociálním situacím jsou využívány aktivity zmíněné výše v Tabulce 19. V rámci porozumění PAS pak jen čtení komiksu a diskuse nad ním.

TO: Očekávané výstupy

Očekávané výstupy ve zmíněných předmětech reflektují využívané aktivity. V cizích jazycích jde o to, aby žáci byli schopni využívat funkčně využívat jazyk v různých kontextech, v dějepise zejména popis historických událostí a osob a jejich zasazení do kontextu, ve výtvarné výchově výtvarné zpracování komiksu, v informatice pořízení fotografií a vytvoření komiksu v online nástroji, či aplikaci, v přírodopise popis ekologických problémů a aktivní zapojení se do jejich řešení, v pracovních činnostech zvládnutí pracovního postupu a realizace výtvaru, v matematice vypočítání slovní úlohy. Jelikož ve všech předmětech je základem čtení komiksu, výstupem je i jeho porozumění.

Tabulka 20 – Sumarizace a diskuse výsledků VO 2

V Tabulce 21 budou shrnuty a diskutovány výsledky ve vazbě k VO 3.

Sumarizace výsledků a jejich diskuse ve vazbě na VO 3: Jaké jsou výhody a limity použití komiksu ve výuce u žáků s PAS?

TO: Výhody a limity

Všichni autoři článků o využívání komiksu u žáků s PAS se spolu s respondenty shodnou, že komiks napomáhá porozumění čtenému (Rozema, 2015; Atherton, Cross, 2022; Dekko comics, © 2024c; Gray, 1994; Bitz, 2004; Zimmerman, 2023; Ward-Sinclair, 2018; Vermeulen, 2013; National Autistic Society, 2020; El Zein, Solis, Vaughn, McCully, 2013). Žáci si toho při čtení komiksu nemusí tolik domýšlet, jsou mnohdy krátkého rozsahu, takže se jim v něm dobře orientuje, obsahují silnou vizuální podporu, je v nich méně textu a vyzdvihnuté zásadní informace. Napomáhají porozumění sociálním situacím (Gray, 1994, 2015) a emocím, zejména pokud jsou obrázky postav velmi expresivní (Rozema, 2015). Toto tvrzení podporuje i výzkum Athertona a Crosse z roku 2022, kdy porovnávali porozumění výrazu očí intaktních osob a osob s PAS v rámci fotografií a jejich komiksového zpracování. Výsledky ukázaly, že osoby s PAS měli potíže s interpretováním výrazů očí z fotografií, ale u komiksového zpracování se jim dařila interpretace lépe. K porozumění pak přispívá i členění příběhu do panelů, což příběh strukturalizuje a odděluje jeho vyčleňuje důležité momenty, stejně jako organizace textu v bublinách či v textových polích (Dekko comics, © 2024c). Jak respondenti také zmínili, komiks snižuje abstrakci konceptů, kterou běžná slova pro osoby s PAS mnohdy představují. Jestliže tedy žák čte běžný text, ve kterém se píše např. o „psovi“, může mít obtíže s tím, představit si, co to znamená (Gillberg, Peeters, 2008). V komiksu jsou však pojmy konkrétně vyobrazeny, takže žák vidí, že se jedná např. o psa malého vzrůstu, rasy jezevčík, hnědé barvy apod. Nemusí tak přemýšlet nad představou pojmu a může se věnovat samotnému příběhu (Rozema, 2015).

Dle respondentů komiksové zpracování přispívá i k lepšímu zapamatování čteného. Vizuální komiksové zpracování si žáci s PAS tedy lépe zapamatovávají a vybavují, než to čistě textové (Dekko comics, © 2024c). Respondenti pak v souvislosti s tím uvádí i tu výhodu, že není pak potřeba tak moc opakovat, tudíž stráví při práci s komiksem méně času, než by strávili s běžným textem.

Už díky tomu, že jsou komiksy tak vizualizované, představují pro žáky motivaci. Využitím komiksů s oblíbenými postavami, nebo jejich vlastními fotografiemi se pak motivace ještě zvyšuje. Často pak ochotněji pracují na zadaných úkolech, než když by dostali běžný text. V Dekko komiks (© 2024c) pak jako výhodu zmiňují i to, že díky oblíbenosti komiksu jsou žáci často motivováni se zajímat o témata, o která by se normálně nezajímali, čehož se dá využít ve všech naukových předmětech (Dekko comics, © 2024c). Díky tomu, že žáci s PAS najdou zálibení v komiksu, můžou začít číst i ve svém volném čase a tuto aktivitu si oblíbit (Rozema, 2015).

Souhlasně se Zimmermanem (2023) pak respondenti oceňují to, že při tvorbě vlastních komiksů dochází k rozvoji představivosti, kreativity, vyjadřování vlastních myšlenek, ale i k rozvoji spolupráce mezi žáky.

Za limit ve vztahu komiksu k žákům označují respondenti to, že některé komiksy nejsou vhodně zpracované pro žáky s PAS (viz Tabulka 19, TO: Typ komiksu). Některé jsou vizuálně problematické, nebo také často obsahují vtípné pointy a nadsázku, které žáci s PAS obtížně chápou (Thorová, 2016). Dále mohou mít někteří žáci s PAS problém se čtením bublin jako samostatných jednotek a čtou text v řádku (jak jsou zvyklí z běžného textu) nehledě na hranice bublin. S tím souvisí i potřeba před používáním komiksu žáky vzdělat k tomu, aby měli základní komiksovou gramotnost, a byli tak

schopní potenciálů komiksu efektivně využít (Rutová, Sequensová, Skalická, Smolíková, Sobotková et.al, 2017). To zabere čas, který by ve výuce mohli věnovat jiným činnostem, aktivity vedoucí ke komiksové gramotnosti však často rozvíjí i důležité schopnosti jako tvořivost, představivost, porozumění instrukcí, vizuální gramotnost, spolupráce, logické myšlení atd.

Niklesová (in Foret, Kořínek, Prokůpek, Jareš, 2012) zmiňuje jako problematický bod rozdíly v kvalitě zpracování komiksů a nutnost komiksy před začleněním do výuky analyzovat. To dle respondentů může být u žáků s PAS ztíženo tím, že musí brát v potaz aspekty komiksu, které jsou vhodné pro žáky s PAS. Z už tak poměrně omezeného výběru komiksů u nás, které by byly vhodné do výuky, se stává výběr ještě mnohem omezenější. Vyhledávání, analyzování, upravování a případně tvoření vlastních komiksů tak představuje množství vynaložené energie a času.

Jak lze z výsledků vidět, využití komiksu ve výuce u žáků s PAS má svá pozitiva i negativa. Respondenti však komiks ve výuce používají a používat budou, můžeme tedy předpokládat, že výhody převážili limity, nebo se alespoň respondenti naučili s limity pracovat a přizpůsobit se jim.

Tabulka 21 – Sumarizace a diskuse výsledků VO 3

7.2 Doporučení pro praxi

V této části práce budou představena konkrétní doporučení pro práci s vybranými komiksy v rámci českého jazyka a literatury a v rámci dalších předmětů založené na výše popsaných teoretických poznacích, informacích získaných z rozhovorů a na analýze komiksových materiálů. K doporučením budou v textu vloženy obrázky ukávek z komiksů a pracovních listů.

7.2.1 Doporučení pro práci s komiksem v hodinách českého jazyka a literatury u žáků s PAS s možným přidruženým lehkým mentálním postižením

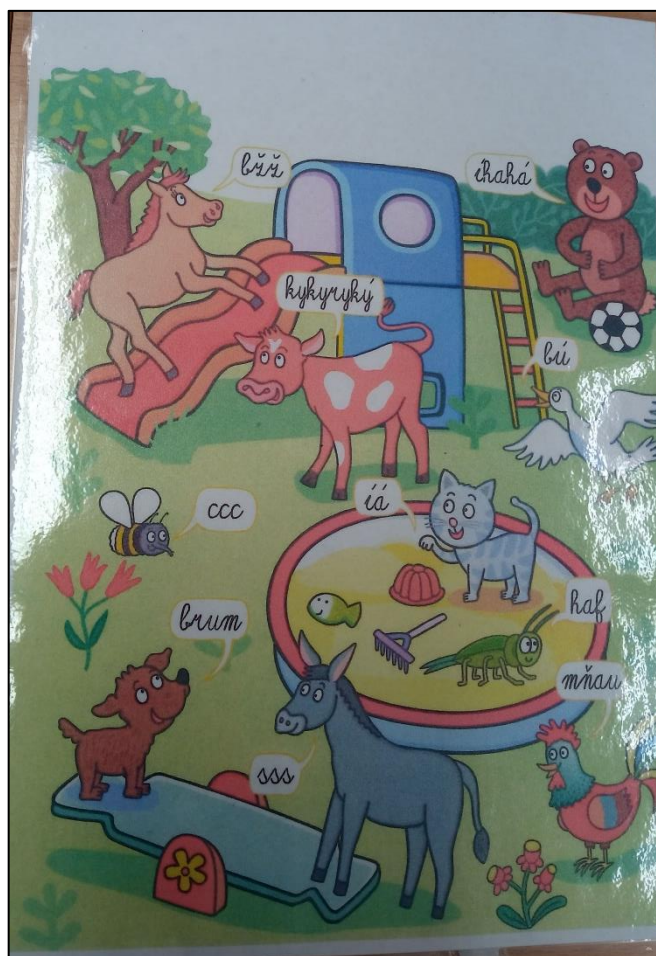
Na základě rozhovorů s respondenty, ale i analýzy komiksů zde budou popsány vybrané konkrétní komiksové materiály a způsoby jejich použití při výuce českého jazyka a literatury u žáků s PAS a s možným přidruženým mentálním postižením.

Karta citoslovce

- Zdroj: *Pismenkova logopedie: hravá cvičení, nácvik správné výslovnosti, vyprávění podle obrázků*
- Autor: Irena Šáchová
- Ilustrace: Miroslav Růžek

Komiks lze využít v rámci mluvnice při práci s citoslovci. Jelikož je pro žáky s PAS toto učivo příliš abstraktní, pomáhá komiksové zobrazení tomu, aby žáci podstatě citoslovci porozuměli. Lze tedy např. použít obrazový materiál s komiksovými bublinami u zvířat, ve kterých jsou napsané citoslovce, jakožto zvuky, které zvířata vydávají. Obrázky komiksové strany z ukázky

(viz Obrázek 1) jsou velmi jednoduché s velkými barevnými plochami, na jednoduchém pozadí a bez přílišných detailů. Díky tomu je materiál pro žáky s PAS velmi přehledný. Hůře se jim může však číst text v bublinách, který je napsaný psacím písmem.



Obrázek 1 – Komiks citoslovce (Šáchová, 2022)

Komiks z vyjmenovaných slov

Dalším možným využitím komiksu v rámci mluvnice je i tvůrčí činnost spojená s vyjmenovanými slovy. Jedná se už o náročnější aktivitu, kterou mohou zvládnout starší žáci s PAS (např. sedmá, osmá třída), kteří jsou zvyklí vlastní komiks vytvářet i v rámci jiných oblastí a jejich schopnosti tomu odpovídají. Žáci ve skupince, či hromadně s učitelem nejprve vymyslí věty složené z vyjmenovaných slov a ty potom převedou do komiksu – tím se může upevnit vyjmenované slovo s jeho vizuální podobou a žáci si ho mohou lépe a v kontextu zapamatovat.

Druhy vět s komiksem

- Autor a ilustrace: Nela Staniczková
- Dostupné na: Učitelnice

- Materiál: *Druhy vět – opakování*

S využitím komiksu lze v rámci mluvnice pracovat i s učivem druhy vět. Materiál obsahuje karty s obrázky bílých postaviček na barveném pozadí, které vždy pomocí komiksově bubliny říkají jednu větu (viz Obrázek 2). Věty na kartách jsou různého druhu. Pro žáky s PAS to může být konkrétnější. S materiálem se jim může pracovat lépe než třeba s větami napsanými na papíře pod sebou, nebo vedle sebe. Zde je každá věta izolovaná, ohraničená bublinou a v kontextu toho, že někdo něco oznamuje, ptá se, nebo rozkazuje apod. Žáci tak mohou lépe porozumět tomu, jak druhy vět fungují. K jejich rozlišení můžou přispět někdy i výrazy na tvářích postaviček. Na obrázku nejsou žádné další detaily, které by poutaly jejich pozornost, a navíc jsou věty rozdělené vždy jedna na jednu kartičku. Žáci se tak mohou soustředit čistě na jednu větu. S materiálem lze pracovat např. tak, že si žáci postupně losují a určují jednotlivé kartičky. Dalším způsobem může být, že samostatně, nebo ve skupině rozdělí kartičky na hromádky dle druhu vět nebo přiřadí k odpovídajícím interpunkčním znaménkům.



Obrázek 2 – Komiks Druhy vět (Staniczková, nedatováno)

Čtyřlístek – porozumění čtenému

- Název komiksu: *Čtyřlístek: Zachraňte domeček*
- Autor: Veronika Růžová
- Ilustrace: Jaroslav Němeček

Krátké příběhy čtyřlístku lze používat v hodinách čtení k porozumění příběhu a orientaci v něm. Příběhy Čtyřlístku obsahují čtveřici hlavních postav v podobě antropomorfovaných zvířat (prasátko Bobík, pejsek Fifinka, kocour Myšpulín a králík Pind'a), případně další vedlejší postavy. Postavy se vyznačují výraznou mimikou, což může být přínosné pro žáky s PAS. Kresby komiksu jsou poměrně jednoduché, někdy pozadí obsahuje detaily, které mohou být pro žáky s PAS rušivé. Jednotlivé panely jsou pak hodně dynamické – často obsahují hodně pohybových linií a výrazné zvukomalby a symbolů, což na jednu stranu může napomoci pochopení průběhu situace, na druhou stranu to však může opět působit rušivým dojmem. Matoucí pro žáky s PAS může být, že řečové bubliny nejsou hladké, ale obláčkové, což se běžně pojí s myšlenkou, a ne řečí. Text v bublinách je psán velkým tiskacím bezpatkovým písmem, což může být žákům s PAS příjemnější na čtení.

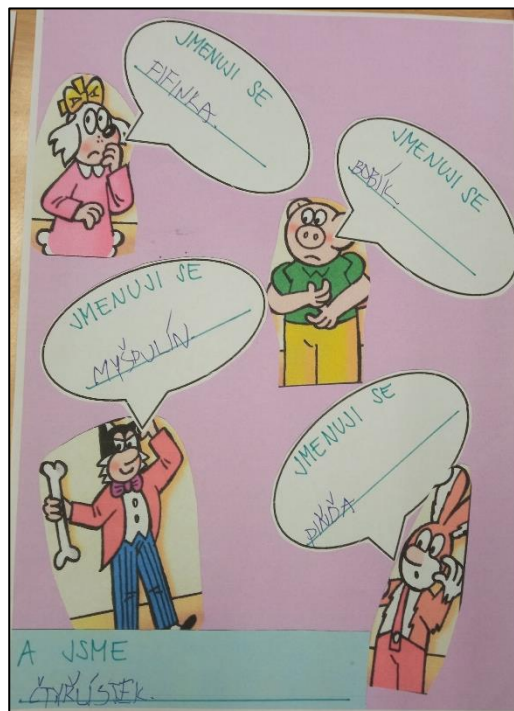
Postup práce s příběhem *Zachraňte domeček* může být takový, že nejprve žáci přečtou celý příběh (viz úryvek z příběhu na Obrázku 3) a následně je jejich úkolem pojmenovat všechny postavy – to musí vyvodit z příběhu a z textu a obrazů v něm obsažených. K tomu lze využít pracovního listu (viz Obrázek 4), ve kterém žáci doplňují jména postav přímo do jejich bublin, takže se vlastně každá postava sama představí. Dále lze s příběhem pracovat tak, že text v bublinách (třeba i jen na jedné stránce, viz Obrázek 5) je vymazán, či jinak překryt a žáci musí sami dle situace vymyslet, co by mohli do bublin napsat, a následně tak učinit – při tom se může aktivovat jejich tvořivost, trénuje se ale i porozumění sociálním a komunikačním situacím, nebo paměť, jelikož příběh s vyplněnými bublinami před touto aktivitou žáci četli. Jelikož tento typ aktivity může být pro žáky s PAS velmi náročný, můžeme zvažovat způsob práce dohromady, nebo ve dvojicích či skupinkách. Na konci aktivity lze porovnat obsah bublin žáků s obsahem původním a jejich vlastním a rozdíly dále diskutovat.

Zpočátku lze s příběhy Čtyřlístku pracovat v rámci hodin čtení tak, že si žáci rozdělí role a každý čte nějakou postavu. Po přečtení jedné stránky si společně s učitelem rozeberou, co se na stránce odehrálo. Jakmile si žáci zvyknou (ať už v rámci jedné hodiny, nebo napříč více hodinami čtení), jak se komiks Čtyřlístku čte, lze po rolích přečíst celý jeden příběh. Před nebo po hlasitém čtení je vhodné zařadit i tiché čtení a prohlížení komiksu, kdy se žáci soustředí na to, co je zaujalo, nebo si mohou utřídit myšlenky a více příběhu porozumět. Následně lze zjišťovat a trénovat porozumění čtenému kombinací pracovního listu (tedy psanou formou) a konverzace o komiksu, kde se doplňujícími otázkami diskutují postavy příběhu, popis děje, místo a čas děje, emoce a vztahy postav, ale i třeba možné pokračování děje, kde žáci mohou

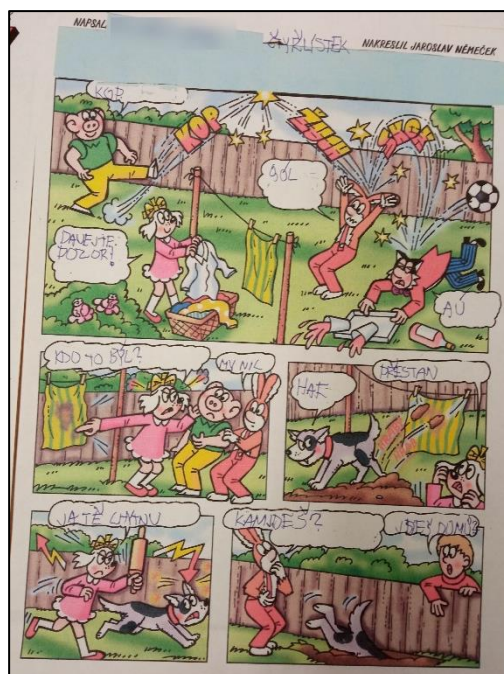
zapojit svoji představivost a kreativitu a procvičit logiku návaznosti. Díky pracovními listu pak má žák možnost pracovat individuálně a v klidu vyhledávat informace v textu.



Obrázek 3 – Čtyřlístek: Zachraňte domeček (Vydavatelství Čtyřlístek, spol., 2023, s.3)



Obrázek 4 – Čtyřlístek: Pracovní list postavy (autor: Respondent 1)



Obrázek 5 – Čtyřlístek: Zachraňte domeček, bez textu (Vydavatelství Čtyřlístek, spol., 2023, s.3)

Kája a Filip – porozumění čtenému

- Název komiksu: *Kája a Filip*
- Autor a ilustrace: Tomáš Chlud
- Příběh v ukázce: *Kluk od vedle*

Obdobně, jako jsme právě popsali u Čtyřlístku, lze pracovat i s komiksem *Kája a Filip*. Kniha obsahuje krátké komiksové příběhy, které jsou vždy na tři strany (stránky jsou vždy očíslované 1-3 což napomáhá přehlednosti) (ukázka viz Obrázek 6). Ústředními postavami příběhu jsou sourozenci Kája a Filip. Jedná se o děti v mladším až starším školním věku, žáci se tak s nimi můžou jednodušeji identifikovat a příběhy na ně nepůsobí dětinsky. Panely jsou organizované přehledně v rádcích a v obdélníkových rámech, takže čtení sekvencí je jednoduché. Co se týče obrázků v panelech, ty jsou zpracované poměrně jednoduchými kresbami s realistickými rysy lidí. Žákům s PAS může vizuálně vadit větší množství linií a šrafování (např. oproti právě Čtyřlístku). Panely také někdy obsahují množství detailů, které mohou na žáky s PAS působit rušivým dojmem. Naopak příjemně mohou působit poměrně velké panely, obrázky i bubliny včetně textu. Emoce postav jsou v obličejích postav výrazné, což může umožňovat žákům s PAS je snáze přečíst a lépe tak porozumět situacím v příběhu. Díky tomu lze s komiksem, kromě již zmíněných postupů u Čtyřlístku, pracovat i tím způsobem, že se vytvoří pracovní list, ve kterém mají žáci spojit obrázek z komiksu (obličej postavy s bublinou, nebo bez ní), popis obrázku a emoci. Alternativou může být rozstříhání pracovního listu na kartičky, které žáci k sobě přiřazují. Dále pak žáci mezi sebou a s učitelem mohou diskutovat, proč danou emoci postava má. Takové cvičení může být pro žáky s PAS velmi přínosné, protože v této oblasti mívají často problémy. Můžou díky tomu trénovat porozumění lidským emocím a jejich projevům, ale i komplexnějším sociálním situacím díky kontextu příběhu.

Další aktivitou, která nebyla zmíněna u Čtyřlístku, ale také ji tam lze použít, je řazení panelů. Část příběhu (např. jedna stránka) se dá nakopírovat, rozstříhat po panelech a žáci je pak mají seřadit do správného pořadí. Tím si procvičují porozumění situacím a logické a sekvenční myšlení. Vhodné je tuto aktivitu dělat až po tom, co si žáci přečetli příběh jak nahlas, tak samostatně.

Komiks *Kája a Filip* obsahuje i příběh s tématem vytváření krmítka pro ptáky, který lze použít v rámci čtení, pracovní výchovy, nebo pracovních činností jako úvod do činnosti, kdy žáci sami budou vyrábět krmítko. Žáci si spolu s učitelem můžou přečíst komiks a na základě toho

diskutovat, jak lze krmítko vyrobit, co k tomu bude potřeba za materiál, nebo proč je užitečné něco takového vyrobit.



Obrázek 6 – Kája a Filip: Kluk od vedle (Chlud, 2008, s.17)

Porozumění komiksu – luštění záhady

- Zdroj: *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče (Pracovní kniha 2 – Četba kresleného dialogu)*
- Autor: Lucio Cottini, Giacomo Vivanti, Benedetta Bonci, Rita Centra
- Ilustrace: Francesca Costa

Komiks se dá využít zároveň pro nácvik porozumění textu i k rozvoji logického myšlení a vizuálního rozlišování. Příkladem takového použití je kreslený dialog s pracovním listem (Obrázek 7) nastiňující situaci, kdy se z kuchyně ztratily párky. Situace je zobrazena ve čtyřech panelech s jednouchými a přehlednými obrázky a s nenáročným pozadím. Mezi jednotlivými panely vznikají poměrně velké obsahové mezery, které mohou být pro žáky s PAS výzvou (tedy musí si domyslet více děje). Žáci mají nejprve za úkol určit, jaké postavy se v příběhu vyskytují, kdy a kde se odehrává a potom vyřešit záhadu zmizelých párků. K tomu je zapotřebí práce s obrázkem, protože text v bublinách nic nenaznačuje. Žáci si tedy musí odvodit, kdo se v jakém čase kde nachází a kde na obrázku vidí párky, ale i třeba jaké mají postavy výrazy ve tváři a dle toho poznat, kdo párky vzal. Důležité je s žáky probrat i to, jak záhadu vyřešili, jak poznali, kdo je „viníkem“, tedy způsoby, jakým o nastolené situaci přemýšleli. Na konci pak

žáci písemně, nebo jen ústně s učitelem mohou řešit, zda udělal „viník“ něco špatného a co si o tom žáci myslí, takže to má i přesah do sociální a intrapersonální oblasti. Na závěr je vhodné se žáků zeptat, jestli a proč se jim líbilo úkol řešit, takže se učitel, ale i žákům dostane zpětné vazby.

KOMIKS

• Přečti si dialogy, dobře si prohlédni obrázky a vyřeš záhadu.

• Odpověz na otázky.

Které osoby se v příběhu objevují? Co dělají?

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

Kdy a kde se příběh odehrává?

Kdo vzal páčky?

Jak jsi to poznal?

Proveď krátké shrnutí příběhu:

Obrázek 7 – Komiks o ztracených páčkách (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s.129-130)

Deník malého Minecraft'áka – porozumění čtenému

- Název komiksu: *Deník malého Minecraft'áka: komiks*
- Autor: Pirate Sourcil
- Ilustrace a barvení: Jez a Odone
- Překlad: Martin Herodek

Dalším komiksem, který respondenti v hodinách čtení používali je *Deník malého Minecraft'áka*. Způsoby použití jsou obdobné jako u předchozích dvou komiksů, proto zde jen popíšeme, jak komiks vypadá a vložíme zde ukázkou komiksu (viz Obrázek 8).

Tento komiks je vhodný zejména pro žáky, kteří hrají počítačové hry typu Minecraft nebo Roblox. Čtení takového komiksu pro ně může být velmi motivující, protože se jedná o příběh a prostředí, které je jim blízké a kterému se věnují ve svém volném čase a baví je. V komiksovém sešitu je zpracovaný jeden delší příběh, který není rozdělen do kapitol. To může ztěžovat práci s ním v hodině, nicméně dá se rozdělit na části např. dle prostředí (většinou je

vyobrazeno jedno prostředí na jednu až pět stránek). Komiks je zpracován ve velkých panelech v přehledných řádcích a s poměrně jednoduchými obrázky. Ačkoli některé obsahují více detailů, jednotlivé objekty jsou jasně oddělené liniemi, takže to nemusí pro žáky s PAS představovat problém. V komiksu je přehledně rozlišeno, co si postavy myslí a co říkají pomocí bublin, což může napomocet lepšímu porozumění příběhu. Text v bublinách obsahuje výrazy specifické pro svět počítačových her obecně, nebo přímo pro hru Minecraft jako je např. „mob“, „noob“, „enderman“ apod. Ačkoli to může být pro učitele výzvou, nebo něčím novým, pro žáky, kteří se o tuto oblast zajímají, to může představovat materiál, který je jim blízký a se kterým budou rádi pracovat. Text je psaný velkým tiskacím bezpatkovým písmem, které může být vhodnější pro žáky s PAS (viz výše – Čtyřlístek). Ačkoli jsou postavami hranatí lidé a monstra, emoce jsou na jejich tvářích expresivní a snadno rozpoznatelné. Komiks tak představuje vhodný materiál pro žáky s PAS, zejména pokud se zajímají o hru Minecraft. Lze s ním ve výuce pracovat výše popsány způsoby na nácvik porozumění textu, emocím a sociálním a komunikačním situacím. Co se týče samotného příběhu, ten se zaměřuje na vznik přátelství člověka a moba (monstra), které ve světě Minecraftu není běžné – pracuje se tam tedy s tématem odlišnosti dvou postav pocházejících z jiného prostředí.



Obrázek 8 – Deník malého Minecraft'áka: komiks (Sourcil, 2022, s.3, s.15)

Komiksová dobrodružná hra

- Název komiksu: *Kořata a draci: Pčíkra*

- Autor: Jarvin
- Ilustrace: Ju
- Překlad: Jan Březina

Komiks *Kořata a draci: Pčíkra* je kniha, která je komiksem a zároveň dobrodružnou hrou, ve které čtenář volí, jakým směrem se bude příběh ubírat (ukázka viz Obrázek 9). Při čtení panelů čtenář rozhoduje, kam se hlavní postava vydá, s kým si promluví, nebo třeba jaký nástroj ze svého batohu použije. Pomocí obrázkových symbolů s číslem a barevného kódování (např. růžový měsíček s číslem 01) se čtenář pohybuje napříč knihou a listuje panely, které budou následovat po tom, který zrovna čte. Jedná se o velmi interaktivní komiks, který jakožto výukový materiál nabízí, kromě všech běžných možností komiksu a způsobů práce s ním, i možnost nácvičku rozhodování se v různých situacích, spolupráce se spolužáky (kdy se např. musí dohodnout, kam postava dále půjde, i když by chtěl každý něco jiného), ale i práce s odkazy v knize, která je také důležitá pro běžný život a se kterou se v knihách (snad kromě slovníků) běžně nesetkáváme. Pro žáky s PAS může být vhodné zakrýt panely, ke kterým se dle odkazu zrovna nedostali, protože je mohou rozptylovat od toho, na kterém mají být. Co se týče vizuálního zpracování, pro žáky s PAS se může jevit jako vhodné použití stejné velikosti panelů (ke kterým čtenář přechází pomocí odkazů), obdélníkový tvar panelů, velké tiskací bezpatkové písmo, jednoduše graficky zpracované obrázky (více barevných ploch, méně šrafování a čar). Jako nevhodné se může jevit velmi nerealistické až karikaturní zpracování antropomorfizovaných zvířat a někdy moc detailů v rámci jednoho panelu. Kniha je určena dětem od 3 do 7 let s tím, že je doporučena asistence dospělého. Jelikož se jedná o složitější a komplexnější koncept, než jsou běžné komiksy a věk hlavní postavy nelze jednoznačně určit jako předškolní věk, jeví jako kniha vhodná pro žáky s PAS (případně s přidruženým lehkým mentálním postižením) mladšího, někdy i staršího školního věku.



Obrázek 9 – Komiks *Kořata a draci* (Jarvin, 2022, s.01, s.E)

Mimoni – porozumění sekvenci obrázků

- Název komiksu: *Mimoni 6: Šéfiček*
- Autor: Stéphane Lapuss
- Ilustrace: Renaud Collin

Komiks *Mimoni 6: Šéfiček* je specifický tím, že neobsahuje téměř žádné textové bubliny nebo textová pole. Z toho důvodu může být vhodný jako předstupeň pro žáky, kteří ještě nezvládnou číst komiks s textem. Je vytvořen na základě filmu *Mimoni*, takže se jedná o vhodný materiál zejména pro žáky, kteří mají tyto filmy rádi, a tedy je bude k práci motivovat. Ve výuce se může s komiksem pracovat tak, že si ho žáci prohlíží, spolu s učitelem popisují, co se na obrázcích děje, kdo tam je, jak se tváří, proč se tak tváří, jak se chová apod. To tedy může procvičovat porozumění situacím i bez využití textu. Konkrétně komiks v ukázce (viz Obrázek 10) lze použít i jako základ pro konverzaci o narozeninách žáků. Panely komiksu jsou velké, přehledně řazené a oddělené a mají vždy tvar obdélníku. Někdy je součástí příběhu i celostrana. Vizuální zpracování je velmi podobné animaci ve filmu – obsahuje hodně barevných ploch a méně čar a šrafování, takže může být pro žáky s PAS docela přehledné, někdy však obsahují panely množství detailů. Kromě nácviku porozumění sociálním situacím, může sloužit i k procvičování sekvenčního myšlení, zrakového vnímání, nebo popisu obrázku. Lze ho využít i u žáků, kteří běžně pracují s textem, a to tím způsobem, že k příběhu sami vymyslí komiksově bubliny s textem.



Obrázek 10 – Komiks *Mimoni* (Collin, Lapuss', 2022, s.4-5)

SpongeBob – porozumění čtenému, sociálním situacím, orientace, práce s odkazy

- Název komiksu: *SpongeBob komiks: Komiksová truhla pokladů*
 - Autor a ilustrace: Stephen Hillenburg
 - Překlad Filip Škába

Komiksy se SpongeBobem jsou opět materiálem, který uvítají zejména žáci, kteří znají animovaný seriál z televize, takže je může namotivovat ke čtení a práci s ním. Jak v knize, tak v sešitě jsou různě dlouhé příběhy od stripů až po desetistránkové. Zároveň jsou různě vizuálně a organizačně zpracované – některé obsahují jednoduché obrázky s nemnoho detaily a přehledně nastrukturované a rozložené panely, případně celostrany – to jsou ty, které může být vhodné vybrat pro žáky s PAS (viz Obrázek 11). Některá grafická zpracování je třeba černo-červeno-bílé se šrafováním (viz Obrázek 12), nebo se bubliny překrývají, mají různý tvar a bubliny je přesahují (viz Obrázek 13) – takové zpracování se jeví spíše jako nevhodné pro žáky s PAS. Co se týče textu v bublinách, ten je psaný hůlkovým písmem. S příběhy se dá pracovat obdobnými postupy a způsoby jako u výše zmíněných komiksů.



Obrázek 11 – Komiks SpongeBob – vhodný (Annable In: Hillenburg, 2019, s.13)

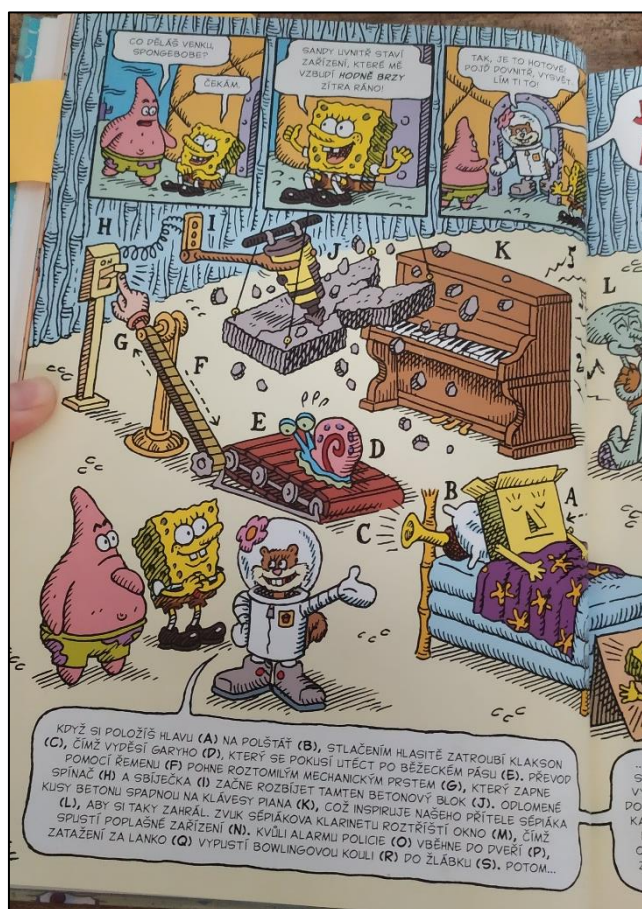


Obrázek 12 – Komiks SpongeBob – nevhodný 1 (Leigh In: Hillenburg, 2019, s.105)



Obrázek 13 – Komiks SpongeBob – nevhodný 2 (Drymon In: Hillenburg, 2019, s.41)

Zajímavý je komiks obsažený v knize *Je to velmi prosté milý SpongeBob* (viz Obrázek 14), který obsahuje popis fungování po domácku vytvořeného zařízení ke vzbuzení SpongeBoba. Je ve formátu dvojstrany s pár panely uvnitř. Ačkoli grafické zpracování nemusí být pro žáky s PAS úplně přehledné, protože obsahuje spoustu čar a šrafování, jedná se o zajímavý materiál do výuky. Celá dvojstrana je věnovaná popisu zařízení pomocí písmen abecedy a vysvětlení jeho fungování stylem odkazů v textu. Je to podobný způsob, jakým jsou zpracované např. různé návody ke stavění nábytku apod., takže má přesah do běžného života. Může tedy sloužit jako motivační materiál, který žáci mohou číst před tím, než přejdou ke klasickým návodům. Zde můžeme vidět přesah do předmětu pracovní výchova, či pracovní činnosti, kde se s návody také pracuje.



Obrázek 14 – Komiks SpongeBob – práce s odkazy v textu (Leighton In: Hillenburg, 2019, s.52)

Dále je možné využít dvoustranu s názvem *Co číhá uvnitř medúziho úlu?* (viz Obrázek 15) k nácviku prostorové orientace. Obsahuje velký obrázek medúziho úlu, který je rozdělen do několika místností, kterými SpongeBob prochází. Ty jsou pojmenované a v úlu různě poskládané. Žáci s ním mohou pracovat s učitelem, ve dvojicích nebo skupinkách tak, že se ptají a odpovídají na otázky, kde se jaká místnost nachází. Případně lze následně i dvoustranu

nakopírovat, rozstříhat na jednotlivé místnosti, které žáci budou dle instrukcí skládat (např. hernu dej doleva od tělocvičny, čítárnu dej nad tělocvičnu apod.).



Obrázek 15 – Komiks SpongeBob – prostorová orientace (Flynn In: Hillenburg, 2019, s.68)

Kniha se SpongeBobem tedy představuje materiál, který je pro žáky často motivační a obsahuje různé aktivity na porozumění textu a sociálním situacím, nácviku prostorové orientace, nebo na práci s odkazy v textu.

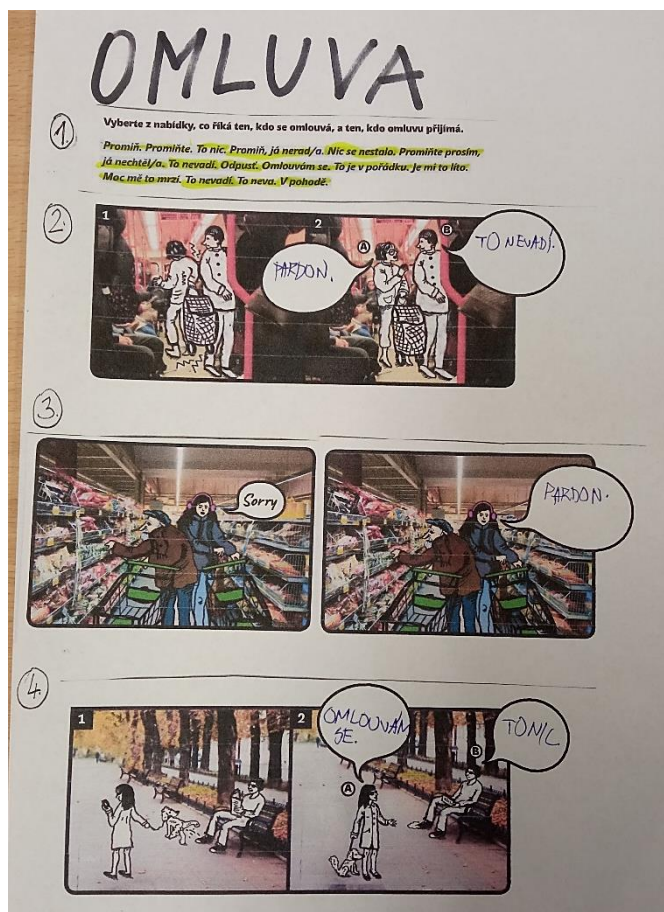
Komiksový slovník

V rámci rozšiřování slovní zásoby (což také napomáhá porozumění čtenému) si žáci mohou vytvářet pojmový slovník s pomocí všech komiksů, které žáci ve výuce čtou. Pokud narazí žáci v komiksu na slovíčko, které neznají, nebo mu dostatečně nerozumí, zapíšou si ho do slovníku. Následně si význam slova spolu s učitelem vysvětlí. Učitel k pojmu zpětně na počítači napíše jednoduché vysvětlení a přiřadí k němu komiksový panel, ve kterém se pojem nachází. To si žáci nalepí ke slovu ve slovníku. K dispozici tedy mají i kontext, ve kterém se s pojmem setkali, tedy konkrétní vizualizovanou situaci, která napomáhá k porozumění a zapamatování si pojmu. Na konci týdne se žáci s učitelem podívají, jaké pojmy jim ve slovníku přibyly a zopakují si jejich význam a situace, ve kterých se s nimi setkali.

Pracovní listy na nácvik komunikačních situací

- Název materiálu: *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: Jak se omlouváme a jak na omluvu odpovídáme (Žák – pracovní list 10)*
- Autor: Andrea Hudáková, Hana Prokšová, Jitka Schormová, Žofie Záveská, Veronika Zemánková
- Dostupné z: Metodický portál RVP.cz

Při nácviu komunikačních situací, jako je třeba omluva lze také využít komiksového zpracování. Příkladem může být pracovní list na nácvik omluvy (Obrázek 16). Ten obsahuje seznam frází souvisejících s omluvou, které žáci nejprve roztrídí do dvou sloupečků dle osob, které omluvu říkají a které ji přijímají. Potom žáci už pracují s komiksovými stripy. Ty jsou tvořeny panely s kombinací fotografií i kreslených obrázků. Fotografie tvoří pozadí a ústřední (hovořící) postavy stripu jsou kreslené (někdy barevné, někdy černobílé) – to umožňuje snazší odlišení figury a pozadí a zaměření pozornosti na hovořící osoby. V panelech jsou pak prázdné bubliny. Celý strip obsahuje pouze prázdné bubliny a ukazuje sekvenci událostí, které mají žáci správně interpretovat, vybrat, kdo se omlouvá a kdo omluvu přijímá a doplnit vhodný text z nabídky. Nebo jsou vedle sebe dva stejné panely, jeden s bublinou, ve které je nevhodný způsob komunikace (např. omluva jako „sorry“) a druhý s prázdnou bublinou, do které mají napsat vhodnou alternativu. Tím, že mají žáci na výběr z nabídky, mohou si vybírat možnosti, které se jim líbí a třeba je sami používají, zároveň tak cvičení nabízí různé alternativy komunikace a žák si tak rozšiřuje funkční slovní zásobu. Jelikož žáci mohou být rozptylováni situacemi, které následují, či předcházejí té, kterou právě dělají, může být vhodné kusem papíru zakrýt ostatní stripy, aby se žák mohl patřičně soustředit jen na tu situaci, kterou aktuálně řeší. Další variantou je předkládat žákům stripy jednotlivě.



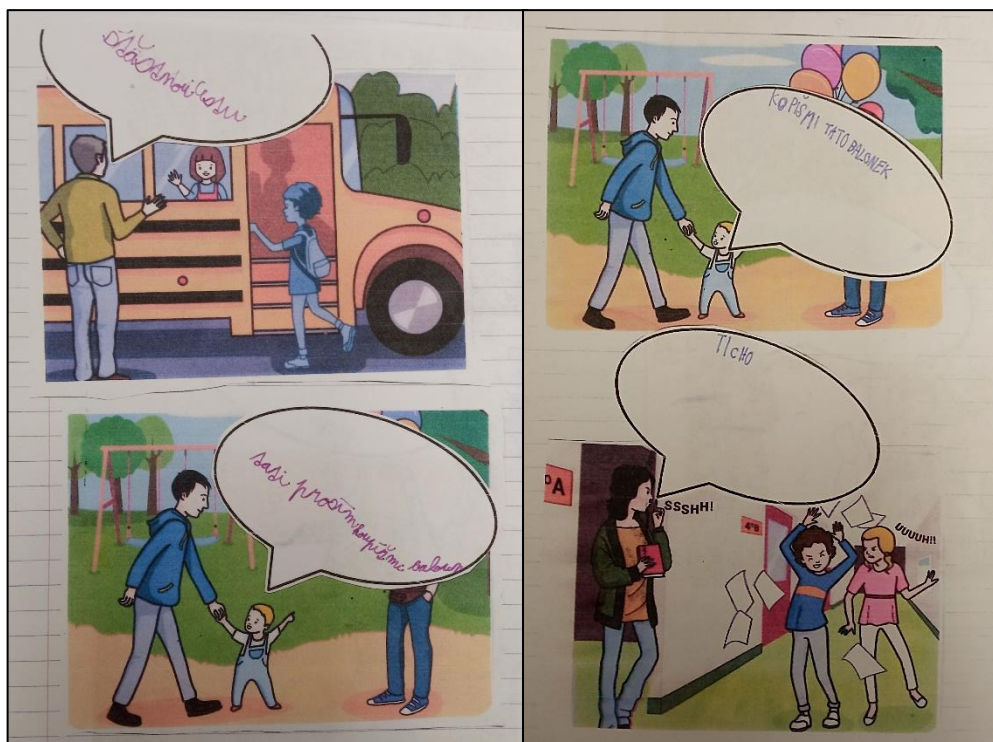
Obrázek 16 – Komiks Jak se omlouváme a jak omluvu přijímáme (Hudáková, Prokšová, Schormová, Závěská, Zemánková, 2023, s.2-4)

Komiksově situace s bublinou – pracovní list

- Zdroj: vlastní tvorba R1 za použití obrázků ze stránky ARASAAC (autor piktogramů: Sergio Palao)

V rámci jazykové komunikace v českém jazyce je u žáků s PAS důležité trénovat i to, co a jakým způsobem je vhodné říkat v různých situacích. K tomu lze využít také komiksového zpracování a to např. za využití pracovních listů, kde je v rámci jednoho panelu zobrazená nějaká situace a u nějaké z postav prázdná komiksová bublina (ukázka viz Obrázek 17). Do té mají žáci doplnit, co může osoba v dané situaci říkat tak, aby to dávalo obsahově smysl, ale i aby to bylo společensky přijatelné a vhodné. Před samotnou prací s pracovním listem žáci s učitelem probírají situace, co se v nich odehrává, jak se kdo chová a jak by se měl chovat a co kdo může říkat. Následně je pro žáky vyplňování pracovního listu o něco jednodušší a lépe si řečové vzorce fixují. Jelikož jsou pro žáky s PAS podobné sociální a komunikační situace náročné a často jim nerozumí, je vhodné je často opakovat. Díky tomu, že si pracovní list nalepí do sešitu, tak se k němu můžou i opakovaně vracet a komunikační situace si připomínat.

Obrázky v panelech jsou jednoduché, bez přetěžujících detailů a jednoduché pozadí vhodně doplňuje vyobrazenou situaci. Je důležité, aby obrázky i bubliny byly dostatečně velké, aby se s nimi žákům dobře pracovalo.



Obrázek 17 – Pracovní list Komiksové situace (vlastní tvorba Respondenta 1)

Komiksové kartičky se zdvořilostními frázemi

- Zdroj: *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče (Pracovní kniha 2 – Zdvořilostní fráze a pozdravy, Používání vhodných formulací).*
- Autor: Lucio Cottini, Giacomo Vivanti, Benedetta Bonci, Rita Centra
- Ilustrace: Francesca Costa

K rozvoji jazykových kompetencí žáků můžeme využít i kartičky se zdvořilostními frázemi jako jsou pozdravy, prosby, omluvy, poděkování apod. (ukázka viz Obrázek 18). Jedna kartička obsahuje jeden panel, na kterém je za pomoci jednoduchých jednotlivých panelů vyložena sociální nebo komunikační situace, ve které osoby pomocí řečových bublin přímo říkají nějaké zdvořilostní fráze. Pod kartičkou je textové pole s instrukcí, co má člověk v dané situaci říkat. Díky spojení popisu z textového pole a komiksového panelu je pro žáka s PAS jednodušší situaci porozumět. Vhodné je také mít kartičky odděleně, takže žák vidí jen jednu kartičku a není rušen ostatními. Obrázky na kartičkách jsou velmi přehledné, jednoduché a bez detailů.

Po ukázání a vysvětlení si karet, mohou žáci v pracovním listu u stejných panelů vybírat správné bubliny k doplnění (viz Obrázek 19).



Obrázek 18 – Komiksové kartičky se zdvořilostními frázemi (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s.38)



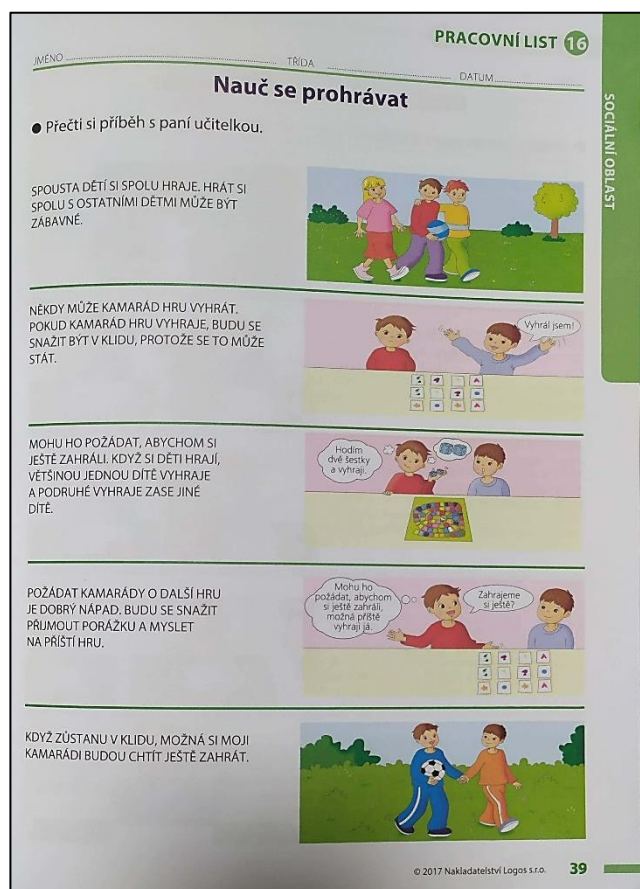
Obrázek 19 – Pracovní list – Komiks se zdvořilostními frázemi (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s139)

Karty se sociálními situacemi

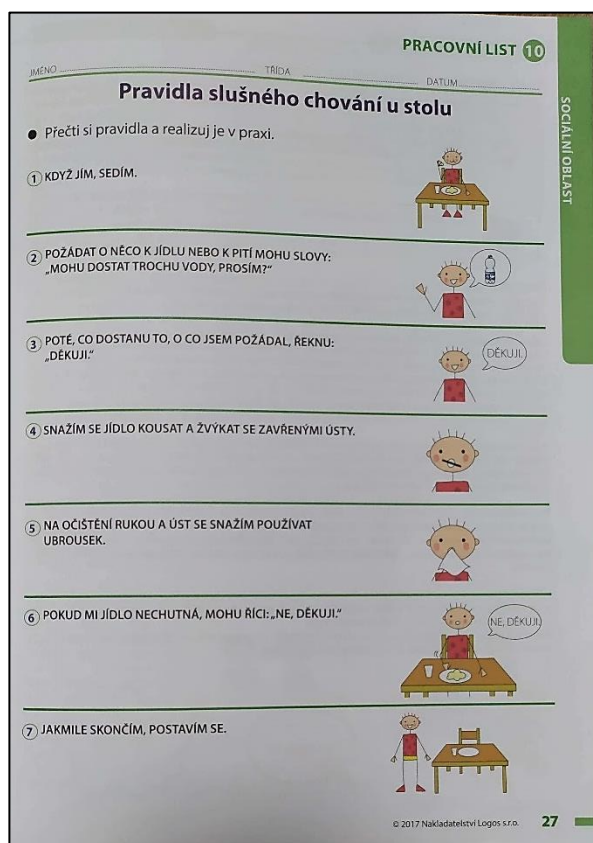
- *Zdroj: Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče (Pracovní kniha 2 – Nauč se prohrávat; Pravidla slušného chování u stolu)*
- Autor: Lucio Cottini, Giacomo Vivanti, Benedetta Bonci, Rita Centra
- Ilustrace: Francesca Costa

Obdobně fungují i větší karty se sociálními situacemi (např. ohledně naučení se prohrávat, neurážet ostatní, nebo nerušit ostatní při práci), kdy se jedna karta (ve formátu A4) podrobně věnuje zvládnání nějaké situace, kterou mohou mít žáci s PAS problém uchopit a vhodně na ni reagovat. Ukázka jedné z karet je dostupná níže (Obrázek 20). Jsou určené k práci s učitelem, kdy většinou učitel čte text a s žáky ho pak více rozebírá. Je tam podrobně popsáno, jak problematická situace vypadá, proč je problematická, jaké je řešení, proč je toto řešení vhodné a jak se má žák konkrétně zachovat. Text je doprovázený komiksovými sekvencemi pod sebou (někdy i jen obrázky), které slouží zejména jako podpora textu a vizualizace a strukturalizace

situace. Zejména pomocí nich je pak ukázáno, jak konkrétně žák může slovně reagovat, případně třeba i rozdíl mezi tím, co si žák může myslet a co říct nahlas – zejména toto rozlišení je pak oproti textovému popisu pro žáky s PAS velmi přehledné a srozumitelné. Komiksově sekvence jsou opět velmi jednoduché, někdy s pozadím umocňujícím situaci, někdy bez něj. Stejný formát je pak vhodný i pro karty pro nácvik sebeobslužných činností (ukázka viz Obrázek 21), kdy jsou jednotlivé kroky doprovázeny sekvencí obrázků, přičemž některé obsahují řečové bubliny. V práci s kartami se sociálními situacemi a sebeobslužnými činnostmi lze vidět velký přesah mezi oblastí jazykové komunikace v rámci českého jazyka a mezi občanskou výchovou.



Obrázek 20 – Komiks Nauč se prohrávat (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s.39)



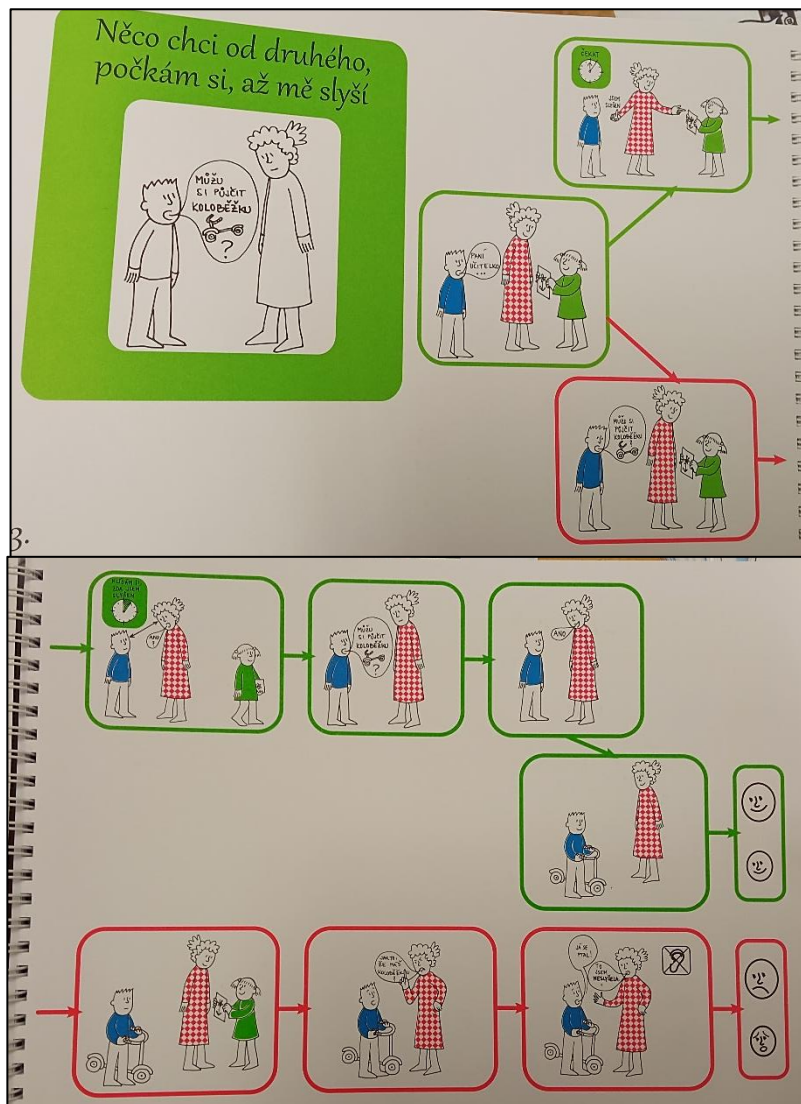
Obrázek 21 – Komiks Pravidla slušného chování u stolu (Cottini, Vivanti, Bonci, Centra, 2017, s.27)

Komiksová schémata sociálních situací

- Zdroj: *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti nejen s poruchou autistického spektra (Něco chci od druhého, počkám si, až mě slyší)*
- Autor, ilustrace: Romana Straussová, Monika Knotková, Ivana Mátlová, Iva Roštárová

Dalším možným způsobem nácvičku porozumění sociálním situacím je spojení formy schémat a komiksu. V ukázce z *Obrázkového slovníku sociálních situací pro děti nejen s poruchou autistického spektra* můžeme vidět velmi přehledné zpracování sociálně-komunikační situace. Schéma (viz Obrázek 21) ukazuje pomocí komiksových sekvencí dva různé scénáře toho, jak může situace probíhat. U toho nevhodného jsou panely ohraničeny červeně a u vhodného zeleně. Nevhodný scénář je zakončen smajlíky, které zobrazují, jak se figuranti cítí (v tomto případě učitelka našťavaně a žák zmateně a ublíženě), vhodný je pak zakončen usměvavými smajlíky obou aktérů situace. Panely jsou zpracovány velmi přehlednou formou, kdy postavy jsou černobílé, stojí vždy na stejném místě, mají výrazně barevně odlišené oblečení, takže jdou jasně rozeznat. Dále jsou panely doplněné o symboly (např. času v podobě hodin) a piktogramy (např. piktogram znázorňující, že osoba neslyší) a samozřejmě i řečové bubliny. S těmito

schémata se může pracovat zejména konverzační formou, kdy učitel nechá žáky prohlédnout si celé schéma a pak se jich ptá, co je špatně a co dobře a proč, navrácí je otázkami, případně jim situaci vysvětluje a zdůvodňuje. Opět se jedná o propojení oblasti českého jazyka a občanské výchovy.



Obrázek 22 – Komiksové schéma sociální situace (Straussová, Knotková, Mátlová, Roštárová, 2015, s.3-4)

Tvorba vlastního komiksu

V rámci složky slohová výchova v rámci českého jazyka a literatury lze využít také komiksu jako produktu tvorby žáků (ukázka viz Obrázek 23). Lze postupovat následovně: každý z žáků si vymyslí postavy a jednoduchý děj, skupinovou prací se pak pracuje na příběhu jednoho z žáků, který se zpracuje do komiksové podoby – nakreslí (či vyfotí) se jednotlivé panely s postavami, vymyslí se, co budou postavy říkat a doplní se bubliny. Aby bylo pro žáky vymýšlení děje jednodušší, mohou se inspirovat v některém z komiksových příběhů, který četli

v hodině čtení, a to jak dějem, tak i zpracováním. Postupně se tak společně vytvoří komiksově zpracování příběhu od každého z žáků. Tato činnost může u žáků s PAS rozvíjet jejich představivost a tvořivost, dovednost psaní a komunikační schopnosti, ale i schopnost práce s ostatními.



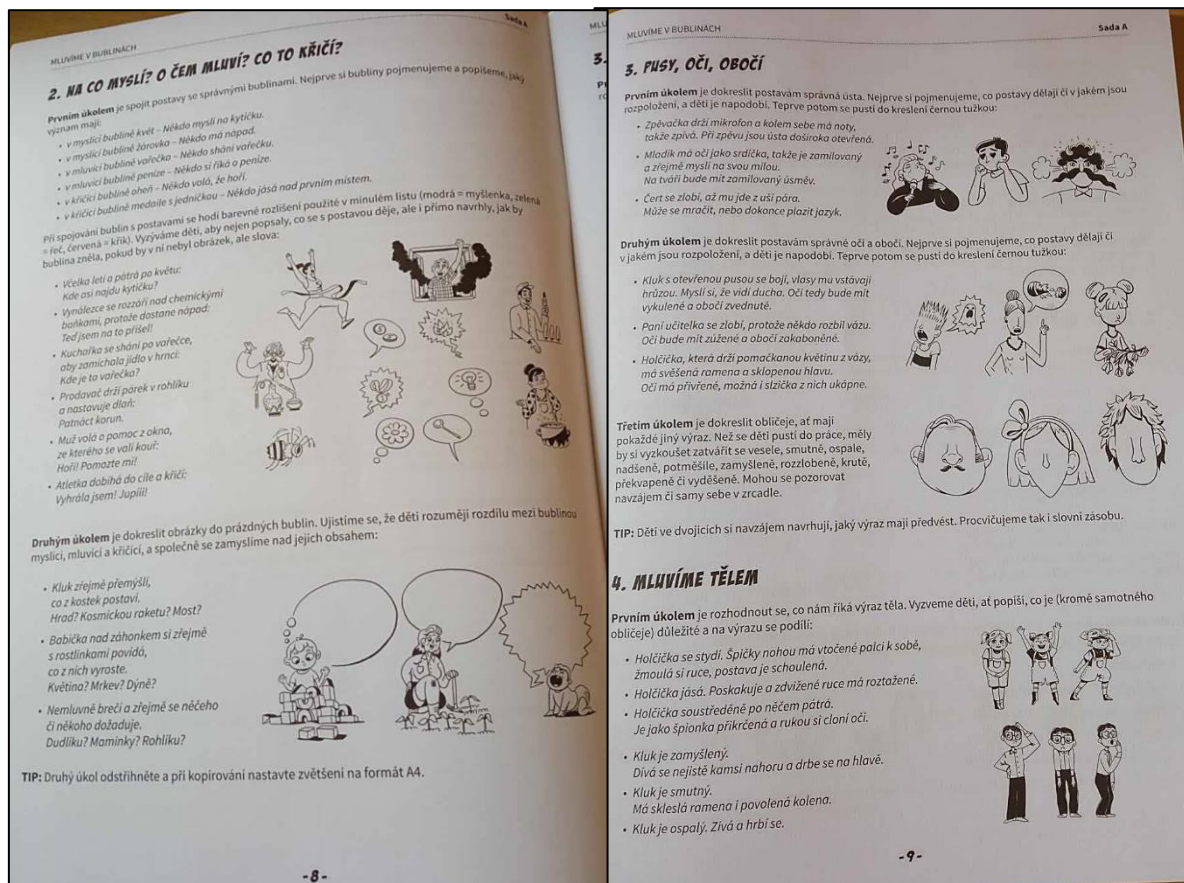
Obrázek 23 – Vlastní komiks žáků – Vršky

Jak pracovat s komiksem – Mluvíme v bublinách

- Zdroj: *Mluvíme v bublinách: Pracovní listy pro komiksově tvoření*
- Autor: Klára Smolíková
- Ilustrace: Gabriela Plačková, Martin Hanschild, Marcel Dokoupil, Viktor Svoboda

Před tím, než žáci budou v hodinách českého jazyka a literatury, nebo i jiných předmětů, pracovat s komiksy, je vhodné je naučit základní komiksovou gramotnost. K tomu lze využít pracovní listy z knihy *Mluvíme v bublinách*. Ty jsou rozdělené podle náročnosti (sada A – předškoláci a prvňáci, B – mladší školáci, C – starší školáci, D – středoškolští studenti). Kromě samotných pracovních listů obsahuje kniha i klíč k jejich řešení a metodiku. Pro žáky s PAS, kteří začínají pracovat s komiksem jsou vhodné pracovní listy sady A a B. V nich jsou aktivity jako spojování bublin s obrázky, přiřazování textu do bublin, dokreslování částí obličeje podle emocí, popisování postav dle polohy těla a výrazů ve tváři, přiřazování zvukomalebných slov k obrázkům, dokreslování posledního panelu příběhu, dokreslování a pojmenování postav, dokreslování komiksových obrázků, vytváření vlastního superhrdiny, dokreslování zvířecích postav a komiksů, vymýšlení textu do bublin, vymýšlení obrázku k bublinám atd. (viz ukázka aktivit na Obrázku 24). Díky tomu, že se budou učit práci s komiksem na pracovních listech,

tedy aktivní formou, budou moct lépe pochopit způsob čtení. Ačkoli je takováto práce s komiksem ve výuce navíc a věnujeme jí určitý čas před (nebo i v průběhu) čtení komiksů v hodinách, investovaný čas se vynahradí tím, že komiksy čtou žáci často rychleji než běžné texty, více je motivují a chtějí s nimi pracovat.



Obrázek 24 – Komiksově úlohy v Mluvíme v bublinách (Smolíková, 2022, s.8-9)

7.2.2 Doporučení pro práci s komiksem v dalších předmětech u žáků s PAS s možným přidruženým lehkým mentálním postižením

Opět na základě rozhovorů s respondenty a analýzy komiksů, zde popíšeme vybrané komiksově materiály a možnosti jejich použití v rámci různých jiných předmětů než je český jazyk a literatura u žáků s PAS a s možným přidruženým lehkým mentálním postižením.

Španělština – představování rodiny

- Zdroj: fotografie žáků

Jelikož může být pro žáky s PAS složité představit si, že mluví v první osobě jednotného čísla za někoho jiného, než jsou oni sami, tedy např. za rodinného příslušníka, který se představuje, je možné tuto situaci znázornit komiksem. Žáci přinesou do školy fotografie svých rodinných příslušníků a nalepí k nim prázdné komiksově bubliny, které vychází z jejich úst. Do těchto

bublin pak dopisují v první osobě jednotného čísla, jak se daná osoba představuje. Tím pádem už to nejsou sami žáci, kteří za osobu mluví, nýbrž ta osoba sama. To jim umožní tuto situaci lépe pochopit. Např. tedy otec na fotografii u sebe bude mít bublinu, ve které je ve španělštině napsáno „Ahoj, jmenuji se ----- a jsem táta.“ Pod fotografie pak žáci mohou dopsat popis obrázku, který už není v bublinách a neříkají ho rodinný příslušníci. Např. tedy „Tohle je můj táta, jmenuje se -----, bydlí v -----.“ Ukázka práce je k dispozici na následujícím obrázku (Obrázek 25). Pracuje se zde tedy s různou perspektivou obrazu a výpovědi postav, kdy někdy mluví žák sám za sebe a popisuje obrázek a někdy mluví de facto daný rodinný příslušník pomocí komiksové bubliny. Zde se tedy žáci učí španělské fráze přímo v kontextu a na konkrétním příkladu, který je jim blízký a osobní.



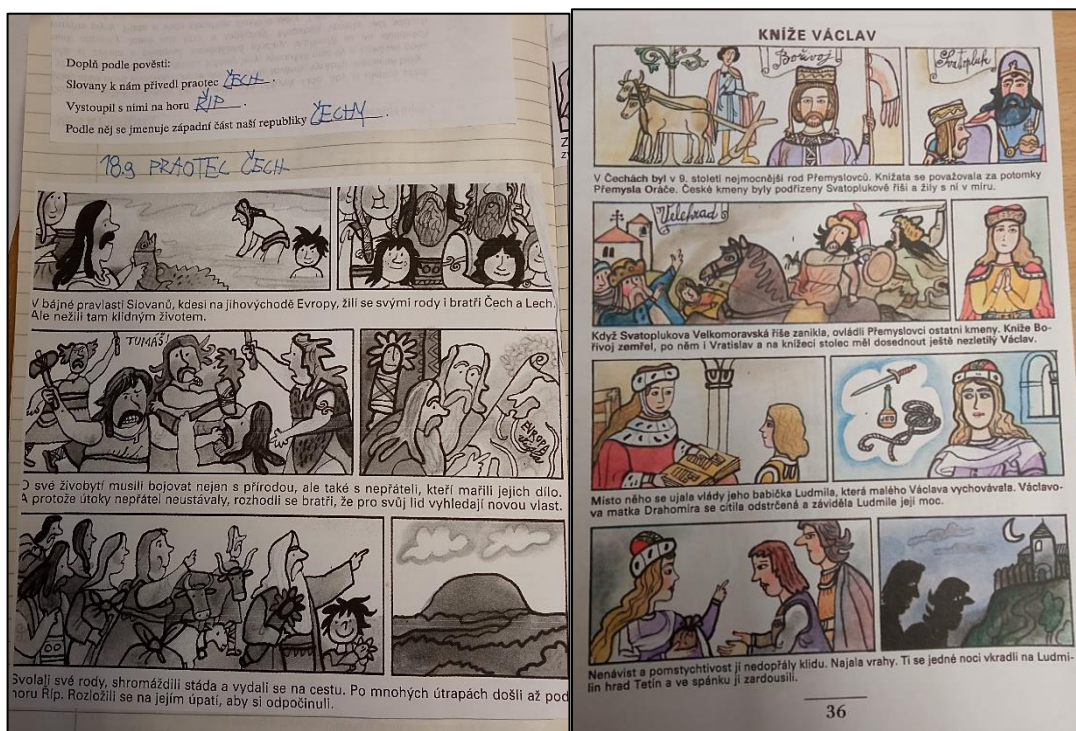
Obrázek 25 – Španělština – komiks Představování (vlastní tvorba žáků)

Dějepis – Obrázky z českých dějin a pověstí

- Zdroj: *Obrázky z českých dějin a pověstí (O praotci Čechovy; Kníže Václav)*
- Autor: Jiří Černý, Pavel Zátka, Zdeněk Adla
- Ilustrace: Jiří Kalousek

Jelikož mají historické události často narativní formu, může se v něm hodně využít komiksu. Např. jednotlivých kapitol a příběhů z knihy *Obrázky z českých dějin a pověstí*. Ty jsou barevné a využívají spíše spojení sekvence obrazu a textových polí vztahujících se k jednomu řádku. Příběhy jsou krátké, většinou na pár stránek. Obrázky postav a objektů jsou poměrně

jednoduché a v panelech není zbytečně moc detailů. V některých obrazových panelech pak jsou využity i textové bubliny nebo zvukomalebná a jiná slova bez bublin. Respondent 1 pracoval např. s barevnou kopií příběhu o knížeti Václavovi, nebo s černobílou kopií příběhu o Praotci Čechovi (viz Obrázek 26). S takovými příběhy lze pracovat tím způsobem, že učitel nejprve přečte příběh bez toho, aniž by žák viděl text nebo obrázky, následně si jej pak žák přečte a prohlédne sám a potom si jej společně po částech rozebírají a diskutují o tom, co se tam děje, kdy se to děje, kdo se jak jmenuje apod. Porozumění si učitel může ověřit různými otázkami k příběhu, žáci s PAS mohou mít totiž tendenci od tématu odbíhat k pro ně zajímavějším věcem a odkývat, že tomu rozumí, i když tomu tak není, je tedy vhodné doplňujícími otázky zjistit, jak na tom jsou. Ke komiksovému příběhu může být vytvořené i krátké doplňovací cvičení, kde žáci doplní klíčová jména a slova. Komiksové zpracování v tomto případě může pomoci porozumění příběhu a textu, lepší představě o tom, jak to v dané době vypadalo, ale i lepšímu zapamatování informací.



Obrázek 26 – Komiks Obrázky z českých dějin a pověstí (Černý, Zátka, Adla, 2007, s.12, s.36)

Dějepis – Staré pověsti české

- Název komiksu: *Staré pověsti české: komiks*
- Autor: Václav Ráž
- Adaptace textu Aloise Jiráka

Komiks *Staré pověsti české* (ukázka viz Obrázek 27) je vhodné v dějepise používat už u starších žáků, nebo těch, kteří nemají problém pracovat i s běžným textem. Obsahuje totiž poměrně velké úseky běžného textu jako textová pole v komiksu, která tvoří úvod příběhu, nebo popis děje. Jedná se tedy spíše o kombinaci komiksu a prózy. Grafické zpracování postav je poměrně realistické (rušivě může působit více linií v obrázcích), panely neobsahují příliš detailů a jsou přehledně uspořádané a mají vždy tvar obdélníku s jasným ohraničením. Pokud jsou panely na stránce poskládané tak, že by jejich čtení nemuselo být jasné (tedy ne v řádku), tak je mezi nimi naznačen směr čtení šipkami. Text v bublinách je psaný hůlkovým písmem, textová pole pak běžným patkovým písmem. Jednotlivé pověsti jsou zpracované do krátkého rozsahu většinou kolem pěti stránek (rozsah se pohybuje od dvou do patnácti stran na příběh). Komiks tak představuje vhodný materiál pro žáky s PAS. Pro ty, kteří mají problémy se čtením souvislého běžného textu může být práce s ním upravena tak, že žáci čtou komiks a učitel textová pole.



Obrázek 27 – Komiks Staré pověsti české (Ráž, 2021, s.5-6)

V rámci dějepisu lze s materiálem pracovat tak, že po tom, co žáci samostatně, nebo s učitelem přečtou příběh, můžou řadit rozstříhané vybrané panely s klíčovými událostmi příběhu do správného pořadí, připojovat textové bubliny ke správným panelům, nebo vyplňovat pracovní

list, který bude sloužit jako zápis. V tom můžou doplňovat klíčová slova z výběru do vět, popisovat děj příběhu a pojmenovávat postavy, nebo místa.

Aktivitou, kterou lze s různými komiksovými příběhy a knihami v dějepise dělat, je komiksová časová osa. Ta slouží zejména k myšlenkovému uspořádání klíčových událostí určitého úseku dějin a jejich vzájemnému propojení. Je vhodné ji dělat tedy třeba na konci roku, nebo po dokončení výuky většího úseku dějin. Žáci dostanou vystřižené komiksové klíčové panely z komiksových příběhů, které za dané období četli a se kterými pracovali (jeden panel na jeden příběh). Dle instrukcí učitele si nakreslí časovou osu a zapíšou na ni vybraná data, či datová rozmezí. K nim pak nalepí panely symbolizující vybranou událost. Tím si látku lépe zafixují a propojí do komplexního celku. Tuto aktivitu lze provádět v menším formátu individuálně, nebo ve větším skupinově.

Dějepis – Ilustrované dějiny naší země

- Zdroj: *Ilustrované dějiny naší země pro děti i dospělé + komiks*
- Autor: Petr Dvořáček
- Ilustrace: Josef Quis

Všechny zmíněné aktivity jako u komiksu *Staré pověsti české* lze dělat i s komiksem v knize *Ilustrované dějiny naší země* (ukázka viz Obrázek 28). Proto zde tuto publikaci už jen popíšeme. V knize se střídá vždy stránka komiksu a stránka s běžným textem a obrázky či fotografiemi. Příběhy na sebe navazují a představují základní přehled dějin naší země od období lovců mamutů po současnost. Co se týče vizuálního zpracování komiksu, tak obrázky jsou realistické a využívají hodně šrafování, což může žákům s PAS dělat problém. Panely jsou obdélníkové a uspořádané přehledně do řádků, nepřehledné může být to, že některé panely nejsou ohraničené rámcem. Písmo v bublinách je bezpatkové. Na každé stránce komiksu je i textové pole popisující děj příběhu. Určité aspekty komiksu tak žákům s PAS mohou činit potíže. Na stránce vedle té s komiksem nalezneme vždy nějaké věcné informace v podobě textu a obrázků. Např. ke kapitole Slované v naší vlasti je tam popsáno, co je na pověsti o praotci Čechovi pravdivé a historicky doložitelné, na jednom z obrázků tam pak můžeme vidět, jak skutečně vypadá hora Říp. Dále na takovýchto stránkách můžeme nalézt třeba i fotografie historických předmětů, nástrojů, nebo památek. Komiksové zpracování je tak doplněno o realistický pohled na věc. S materiálem lze pracovat tak, že si žáci s učitelem přečtou nejprve komiks a povídají si, nebo vypisují do sešitu, či pracovního listu, o čem komiks pojednává a kdo tam vystupuje. Druhou

stránku už pak může číst, nebo o ní vykládat, jen učitel a žáci se můžou dívat na reálné fotografie předmětů, osob, či míst.



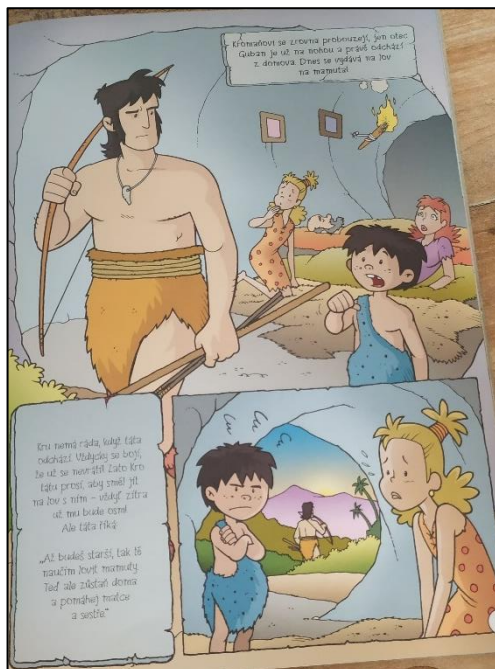
Obrázek 28 – Ilustrované dějiny naší země (Dvořáček, 2013, s.12-13)

Dějepis – Jak se žilo v pravěku

- Zdroj: *Jak se žilo v pravěku - Hry, Aktivita, Komiks, Hádanky, Kvízy*
- Autor: Galia Lami Dozo – van der Kar
- Ilustrace: Gustavo Berardo
- Překlad: Kateřina Vranová

Jak se žilo v pravěku je kombinace komiksového a pracovního sešitu. Kromě komiksových příběhů nabízí i různé úkoly, hádanky, recept, nebo kvíz k učivu z období pravěku, vše hravou formou. Tím, že obsahuje množství úkolů už není ke komiksu potřeba vymýšlet a tvořit další aktivity. Komiksový příběh (ukázka viz Obrázek 29) v knize je velmi jednoduchý, jeho rozsah je sedm stran včetně pár úkolů k němu. Obrázky jsou velké a velmi jednoduché s velkými barvenými plochami. Text není zpracován v bublinách, ale v textových polích u panelů, kde jsou zpracované i promluvy osob ve formě přímé řeči. Ideálnější by v tomto případě pro žáky s PAS bylo, kdyby promluvy byly v bublinách u jednotlivých postav. I bez popisu lze ale pochopit, co se v příběhu odehrává jen za pomoci obrázkových panelů. Dále jsou pak v knize kratší komiksy na dva řádky, zobrazující vtipné příběhy Zoga (ukázka viz Obrázek 30). Tam už jsou promluvy v bublinách. Ty jsou přehledné a jednoduše zpracované, žáci s PAS však

mohou mít potíže porozumět vtipné pointě. Texty v bublinách i v textových polích jsou psané bezpatkovým písmem. Komiksovou aktivitou v sešitě je pak třeba spojování bublin s obrázky osoby, které je říkají, na základě logického uvažování, nebo seřazování panelů krátkého příběhu do správného pořadí (ukázky aktivit viz Obrázek 31).



Obrázek 29 – Jak se žilo v pravěku – komiks 1 (Lami Dozo-van der Kar, 2016, s.5)



Obrázek 30 – Jak se žilo v pravěku – komiks 2 (Lami Dozo-van der Kar, 2016, s.12)



Obrázek 31 – Jak se žilo v pravěku – komiksově aktivity (Lami Dozo-van der Kar, 2016, s.18, s.23)

Anglický jazyk – tvorba komiksu s frázemi

- Zdroj: vlastní tvorba žáků

Ve výuce anglického jazyka lze komiks použít při výuce frází a slovíček. Pro motivaci žáků s PAS je důležité, aby pro ně byly situace co nejvíce konkrétní. Toho lze dosáhnout tím si žáci vytvoří vlastní komiks s jejich fotografiemi, který bude znázorňovat určitou situaci a obsahovat probírané anglické fráze a slovíčka (ukázka viz Obrázek 32).

Tvorba vlastního komiksu zde má tedy vliv na porozumění komunikační situaci, tomu kdy se co říká, kdo to říká, jaká je vhodná odpověď na otázku, jak by měla odpověď vypadat apod. Dále má může mít velký motivační vliv na žáka – vidí, jak fráze a slovíčka v situaci používá právě on sám, nebo jeho spolužáci, takže se může k situaci snáze vztáhnout, vidí v komiksu vlastně i to, že sám komunikační situaci úspěšně zvládl, díky tomu tedy zažívá úspěch, což je velmi motivující pro další učení – toto využití komiksu tedy využívá vnitřní motivaci. Příkladem využití komiksu tímto způsobem mohou být komunikační situace v rámci pozdravu, představování se, rozhovoru o jídle (kdo má co rád), volnočasových aktivit, aktivit ve škole atd. Postup při této aktivitě může být následující: žáci buďto samostatně, nebo s učitelem vymyslí téma a komunikační situaci. Následně vymýšlí, co se v rámci situace odehrává, co oni budou v komiksu dělat. Pomocí mobilního zařízení, nebo tabletu se žáci vzájemně fotí v daných situacích a v rámci aplikace (např. *PicCollage*) fotografie zpracovávají do komiksu. Jedna fotografie tvoří jeden panel, více fotografií pak celý komiks (zde je tedy i přesah do práce s elektronickými zařízeními a do mediální výchovy). Následně žáci za podpory učitele vymýšlí,

co by osoby s dané situaci mohly říkat a jaké fráze a slovíčka k tomu použít. Následně se tedy k fotografiím vloží vymyšlené texty. Potom žáci mohou podle vytvořeného komiksu komunikační situaci předvádět a trénovat. Díky vytváření komiksu a nácvičku komunikační situace si žáci memorují obsah i formu otázek i odpovědí v konkrétním kontextu. V průběhu dalších hodin se žáci k vytvořeným komiksům mohou zpětně vracet, situace si připomínat a opět je nacvičovat. Obdobně se dá tvorba komiksu s fotografiemi využít v anglickém jazyce, ale i v českém jazyce v oblasti samoobslužných činností, kdy se vytvoří např. komiks, jak si žáci uklízí předměty, nebo se chystají na hodinu – opět to pro ně zobrazuje konkrétní a osobní situaci a může je to motivovat tyto činnosti dělat samostatně a daným způsobem.



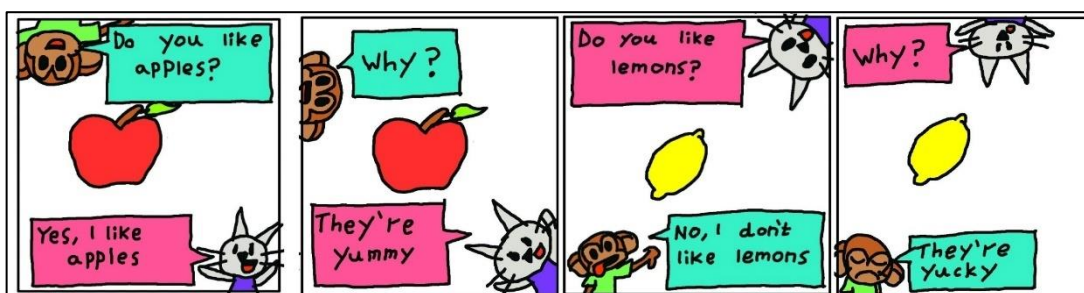
Obrázek 32 – Komiks do anglického jazyka s fotografiemi (vlastní tvorba žáků)

Anglický jazyk – Easy! English komiksy

- Název komiksu: *Easy! English (Do you like?)*
- Autor a ilustrace: Rocco Desta
- Dostupné na: Webtoon

Před tvořením vlastních komiksů z fotografií lze využít již vytvořených materiálů jako inspirace. Takovými jsou třeba *Easy! English* komiksy (ukázka viz Obrázek 33). Jedná se o krátké komiksy o šesti panelech, kde kreslená antropomorfizovaná zvířátka v dialozích používají jednoduché fráze. Jeden komiks je tak zaměřený na jednu frázi, nebo téma a setkáme

se v něm většinou s otázkou, kladnou i zápornou odpovědí. Pomocí komiksu mají rozhovor a používání frází v kontextu toho, jak se postavy tváří, co mají oblečené, nebo co drží, žáci to tak mají vizualizované, jasně vidí, co kdo říká a mohou si to lépe zapamatovat. Pokud potom budou tvořit vlastní komiks z fotografií, tyto komiksy pro ně mohou představovat předlohu, kterou se budou řídit, a to jim vymyšlení vlastního komiksu zjednoduší. Obrázky v komiksech jsou velmi jednoduché s bílým pozadím a bez detailů. Text v bublinách je psaný bezpatkovým písmem. Jedná se tedy o komiks vhodný pro žáky s PAS. Postup při práci s materiálem může být takový, že žáci si komiks nejprve prohlédnou, potom si rozdělí role a komiks přečtou. Dále se může vytvořit pracovní list, kdy se text v bublinách skryje a žáci ho mají doplnit. Následně úplně stejným způsobem, jako je zpracován tento komiks mohou sami vytvořit svůj komiks, kde se vzájemně vyfotí a vytvoří panely, kde postavami budou oni a budou používat stejné fráze v jejich osobním kontextu. To je pro žáky s PAS opět daleko více konkrétní a osobní a lépe si představí, fráze z perspektivy různých osob (používání zájmen jak já, ty apod.).



Obrázek 33 – Anglický jazyk – komiks Do you like? (Desta, 2022)

Vytváření komiksu z obrázkových karet

- Zdroj: *And Then? 1*
- Nakladatelství: Schubi

V anglickém jazyce lze pracovat i s kartami ze hry *And Then?* (ukázka viz Obrázek 34), ze kterých lze poskládat komiks. Hra obsahuje 25 příběhů po pěti až sedmi kartách. Na každé kartě je obrázek s částí příběhu, bez textu nebo symbolů. Obrázky jsou jednoduché a poměrně realistické. Zaměříme-li se na zobrazení emocí u postav, tak to není příliš výrazné, takže to může mít vliv na porozumění žáky s PAS. Karty mohou být využity v různých předmětech. V anglickém jazyce lze použít materiál tím způsobem, že žáci dostanou karty jednoho příběhu a ty mají seřadit do sekvence tak, jak logicky navazují a vznikne z nich příběh. Následně mohou karty popsat – kdo na nich je a co se v příběhu odehrává. Potom můžou žáci z papíru vytvořit komiksově bubliny, které budou přikládat k jednotlivým kartám. Vymyslí, co by postavy v příběhu mohly říkat, nebo si myslet a pak to zapíší do bublin. Tím vznikne komiks, ve kterém

budou mít opět fráze a slovíčka v kontextu dané situace. To, že si text vytvoří sami, zase může napomoci k lepšímu zapamatování jejich používání. Komiksové bubliny lze schovat třeba i na další hodinu, kdy se k situaci můžou žáci vrátit a už jen přiřazovat vytvořené bubliny, čímž si to ještě více upevní.



Obrázek 34 – Anglický jazyk – komiks z obrázkových karet *And Then?* (Schubi, 1995)

Zeměpis – státy

- Název komiksu: *Cesta kolem světa za 80 dní (komiks)* (adaptace románu Julese Verna)
- Autor: Chrys Millien

Jako materiál mezipředmětového učiva lze zařadit i komiksy, které se vztahují jak ke čtení a porozumění textu, tak mají přesah do zeměpisu. Příkladem může být kniha *Cesta kolem světa za 80 dní – komiks*. V rámci učiva věnujícího se různým státům a vlajkám lze použít tuto knihu jako doplňkový materiál. Při čtení komiksu (ať už v hodinách čtení, tak třeba i zeměpisu) žáci mohou hledat, kterými všemi státy a zeměmi hlavní postava Willy Fog cestuje. Na základě toho si můžou žáci vytvořit komiksovou mapu míst, která navštívil. Např. můžou po přečtení úseku s daným státem dostat okopírovaný jeden panel z komiksu, který si nalepí do sešitu a povede z něj čára k dalšímu místu (a panelu) z komiksu, čímž se zmapuje celá cesta Willyho Foga. Nebo na mapu světa většího formátu můžou žáci lepit opět panely s určitou zemí z komiksu na odpovídající místo na mapě. To jim může opět pomoci jak s porozuměním příběhu, tak i se zapamatováním si, kde se jaké státy nachází, nebo jak vypadá tamní krajina.

Ekologie – Zelená (se) země: o přírodě, ekologii, a tak

- Název komiksu: *Zelená (se) země: o přírodě, ekologii a tak*

- Autor a ilustrace: Ole Mathismoen, Jenny Jordhalová
- Překlad: Jitka Jindřišková

Tento komiks lze využít v hodinách přírodopisu věnovaných ekologii a fungování přírody (ukázka viz Obrázek 35). Zahrnuje základní přehled z této oblasti rozdělený do sedmi kapitol, přičemž rozsah kapitol je 10-36 stran, takže se některé dají stihnout v rámci jedné hodiny, jiné je však potřeba dělit. Rozložení obdélníkových, či čtvercových komiksových panelů je velmi přehledné, do rádků. Po grafické stránce jsou obrázky velmi jednoduché, expresivní a doplněné o symboly (jako třeba usměvavé a zamračené smajlíky), pro žáky s PAS tak mohou být velmi snadno pochopitelné. Jsou občas proloženy stránkou, nebo částí stránky s textem, dovysvětlující problematiku. Dále kniha obsahuje mapu, na které jsou zaznačené obrázkem globální problémy konkrétních oblastí, kvízy na zopakování a upevnění informací, nebo i slovník s obtížnými klíčovými pojmy, které kniha obsahuje (např. ochrana životního prostředí, klimatické změny, globální oteplování, druh apod.). To vše přispívá k lepší přehlednosti a podporuje porozumění tématu. Poslední kapitola je věnovaná tématu, kde se žáci dozví, jak oni sami mohou přispět životnímu prostředí, je tam tedy i velmi důležitý přesah do praktického života. V rámci výuky lze knihu používat místo učebnice, kdy ji žáci s čtou a dle potřeby po jednotlivých panelech, rádcích, nebo stránkách s učitelem rozebírají, popisují a diskutují, nebo plní úkoly a kvízy v knize.

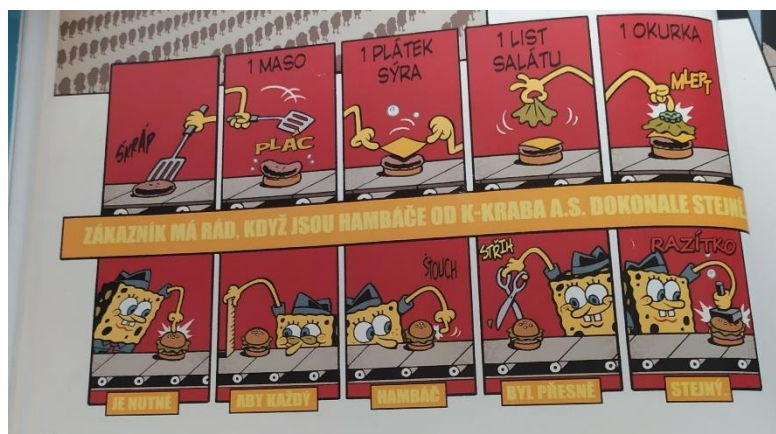


Obrázek 35 – Ekologie – komiks Zelená (se) země (Mathismoen, Jordhalová, 2021, s.6)

SpongeBob – pracovní výchova/činnosti

- Název komiksu: *SpongeBob komiks: Komiksová truhla pokladů (příběh Pracovník SpongeBob: Zákazník má vždycky pravdu)*
- Autor a ilustrace: Stephen Hillenburg
- Překlad Filip Škába

Komiksy se SpongeBobem jsme popisovali již výše (viz 6.1 Komiks v hodinách českého jazyka a literatury – SpongeBob – porozumění čtenému, sociálním situacím, orientace, práce s odkazy). Již zmíněná práce s odkazy v textu v rámci návodu v komiksu *Je to velmi prosté milý SpongeBobe* má přesah do pracovních činností. Jako základ s návodem lze pracovat i s částí komiksu *Pracovník SpongeBob: Zákazník má vždycky pravdu*. Ač se jedná zrovna o příběh, který není zcela vhodný pro žáky s PAS kvůli jeho vizuálnímu zpracování a rozložení panelů, konkrétní část věnující se přípravě hamburgerů (viz Obrázek 36) je naopak zcela přehledná a strukturovaná (stejně rámečky ve dvou řádcích, jednobarevné pozadí, jednoduchý obrázek). Už jsme zmiňovali motivační charakter komiksů se SpongeBobem, který platí i zde. Každý panel obsahuje jeden z kroků, které SpongeBob činí při děláni hamburgeru (plátek masa na housku, na to plátek sýra, list salátu, okurka a přiklopit houskou), jednotlivé kroky jsou tak rozfázované, vizualizované a jednoduše popsány. Ve zbytku panelů je znázorněno, jak SpongeBob hamburger přeměruje a stříhá, aby byl stejný jako ostatní, tyto panely je vhodné při práci s komiksem s žáky s PAS odstranit, nebo zakrýt, jelikož by pak mohli nabýt dojmu, že takto se to běžně při přípravě hamburgeru dělá a vzít si to za své. S tímto komiksem můžeme pracovat tím způsobem, že si žáci komiks prohlédnou, pak dostanou komiks rozstříhaný na panely a mají je seřadit do pořadí, v jakém byl komiks prezentován, dle logických návazností. Následně vede učitel s žáky rozhovor ohledně toho, co může být na přípravu takového hamburgeru potřeba (suroviny, náčiní i kuchyňské spotřebiče) a co by do něj, kromě ingrediencí z komiksu, ještě mohli dát. V další fázi mohou žáci vytvořit nákupní seznam surovin, které budou potřebovat a případně se i vydat s učitelem na nákup (pokud tohle ve škole nacvičují). Před samotným vařením si mohou komiksem připomenout přípravu hamburgeru a pak se do ní pustit. Odměnou bude nejen to, že se žáci naučí připravovat u dětí velmi oblíbený pokrm, ale i ochutnávka jejich výtvaru. Tato aktivita může tedy propojit aktivity porozumění pracovnímu postupu, diskuse možných alternativ přípravy, vytváření nákupního seznamu, samotný nákup, přípravu i konzumaci hamburgeru.



Obrázek 36 – Pracovní činnosti – SpongeBob a příprava hamburgeru (Drymon In: Hillenburg, 2019, s.40)

Matematika – slovní úlohy

- Vlastní tvorba Respondenta 3

Komiksy lze využít i v matematice v rámci učiva slovních úloh. Vhodné je využít je zejména na začátku slovních úloh u daných počtů, protože mohou představovat pro žáky s PAS jednodušší formu než čistě psané slovní úlohy. Příkladem slovní úlohy zpracované komiksem je ukázka komiksového stripu vytvořená R3 k jednoduchému dělení (viz Obrázek 37). Honza zde potřebuje pomoc s rozdělením šesti muffinů mezi tři osoby. První panel obsahuje zadání slovní úlohy, druhý panel nápovědu k řešení a třetí panel řešení. Příklad je vyobrazený v přirozené každodenní situaci pomocí konverzace mezi třemi dětmi. Tím lze i žákům ukázat využitelnost probírané látky do praktického života. K vytvoření použil R3 online editor komiksů MakeBeliefs Comix. Pozadí obývacího pokoje dokresluje reálnost situace, má formu fotografie. Postavy a stůl s muffiny jsou kreslené obrázky, rozdíl ve fotografii a obrázku může žákům pomoci soustředit se právě na postavy a předměty, nicméně celkově působí panel poměrně nepřehledně a má množství detailů. K uvážení je zde využít třeba jednobarevného pozadí, které nebude působit rušivě. V prvním panelu jsou textová pole se jmény postav, které napomáhají porozumění komunikační situace. Reálnost situace pak dokresluje i změny polohy těla nebo výraz postav. Řešení a výsledek slovní úlohy je ukázán na posledním panelu tím, že muffiny jsou po dvou přiřazeny ke každé postavě, což opět může napomoci porozumění slovní úlohy i výsledku. S takovýmto komiksem můžeme pracovat tím způsobem, že učitel nejprve ukáže žákům panel se zadáním, které si společně rozeberou. Následně ukáže panel s nápovědou a žáci se pokusí s dopomocí učitele úlohu vyřešit. Po úspěšném vyřešení si prohlédnou poslední panel s řešením, který výsledek vizualizuje a dává mu konkrétní rozměr. Takovýto komiks může sloužit jako předstupeň k normálním textovým úlohám, nebo jednodušší

opakování. Potom můžou žáci začít počítat slovního úlohy se zadáním v normálním textu s tím, že učitel jim jednoduchými kresbami kreslí doprovodný komiks na tabuli (tedy velmi schematicky, za pomoci panáčků), čímž může usnadnit přechod k tomu, že žáci budou slovní úlohy daného typu řešit sami s běžným textem bez opory komiksu.



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Obrázek 37 – Matematika – komiks Slovní úloha: dělení (vlastní tvorba Respondenta 3)

Stínka – porozumění PAS

- Název komiksu: *Stínka: Jaké je to být jiná?*
- Autor a ilustrace: Daniela Schreiter
- Překlad: Kateřina Rodná

V rámci porozumění sobě samému a PAS můžeme u žáků s PAS využít komiks *Stínka: Jaké je to být jiná* (ukázka viz Obrázek 38). Tomuto tématu je vhodné se věnovat až po domluvě s rodiči a podle toho, jestli si to přejí. Komiks je napsaný Danielou Schreiter, která má Aspergerův syndrom a popisuje v něm, jak ovlivnil a ovlivňuje její život, jak různé věci prožívá, jak se chová v různých situacích a jak se chová okolí k ní. Kromě několika úvodních stránek je celý komiks černobílý, což žákům s PAS může ztěžovat porozumění. Komiksové panely jsou většinou poměrně jasně oddělené a mají obdélníkový tvar, takže se jednoduše čtou. V komiksu je hodně textu zpracováno v textových polích, ale i v řečových a myšlenkových bublinách. Obrázky jsou jednoduché, bez komplikovaného pozadí, postavy jsou vyobrazené lehce karikaturním způsobem, což může ztěžovat čtení jejich výrazů. Jedná se však o jeden z velmi mála komiksů v českém jazyce zpracovávající tohle téma. To, že situace, které hlavní postava prožívá, uvidí žáci vizualizovaně pomocí komiksu může výrazně pomoci k jejich porozumění a vlastně i porozumění sebe sama u žáků s PAS. Jelikož se jedná o velmi osobní téma, je vhodné komiks číst s žákem samostatně, třeba i mimo třídu, vysvětlovat si obrázky, text a situace a povídat si o tom, co třeba má žák podobně a co ne a jak se on sám cítí.



Obrázek 38 – Komiks Stínka (Schreiter, 2019, s.15, s.16)

7.3 Limity výzkumného šetření

Jednotlivé fáze výzkumného šetření mohly být ovlivněny řadou faktorů, které budou popsány v limitech výzkumného šetření. Ty budou rozděleny do čtyř oblastí: limity na straně 1) respondentů, 2) výzkumníka, 3) metodiky a 4) zkoumané reality.

Limitem na straně respondentů může být to, že mohli některé skutečnosti zamlčet, nebo na ně zapomenout při rozhovoru, což může mít vliv na výsledky výzkumného šetření. Na jejich výpovědi mohl mít vliv i jejich aktuální psychický či fyzický stav, nebo i skutečnost, že v průběhu rozhovoru byli nahráváni na diktafon. Na výsledky mohla mít vliv i skutečnost, že někteří z respondentů měli s autorkou osobní zkušenost (praxe) a někteří nikoliv. Limitem pak je i to, že dva ze tří rozhovorů byly přerušeny vstupem jiných osob do místnosti a vedením krátké konverzace s nimi.

Limitem na straně výzkumníka může být stejně jako u respondentů aktuální psychický a fyzický stav, který mohl průběh rozhovorů ovlivnit. Dalším limitem může být to, že se jedná o první výzkumnou zkušenost s danou problematikou. Dále pak i skutečnost, že autorka nedokázala správně rozvrhnout čas potřebný ke zpracování práce a zpracování praktické části se věnovala v poměrně krátkém časovém úseku.

Mezi **limity na straně metodiky** může spadat to, že se jedná o kvalitativní výzkum, tudíž výsledky nelze vztáhnout obecně na výuku žáků s PAS. Dále může být limitem i to, že se práce zabývá obsáhlým tématem a jeho aspekty poměrně dopodrobna a překračuje tak běžný rozsah diplomové práce.

Limitem na straně zkoumané reality může být skutečnost, že ač byl výběr respondentů záměrný tak, aby se jednalo o podobné speciální pedagogy, co se týče jejich žáků, školy a RVP, učí každý různé předměty, čímž se v rámci podobnosti vzájemně vzdalují. Dalším limitem může být to, že zvolené téma práce ve spojení výuky žáků s PAS a využití komiksu ve výuce je poměrně neprobádanou oblastí. Existuje množství výzkumů a publikací zvláště ke vzdělávání žáků s PAS a zvláště k využívání komiksu ve výuce, nicméně ve spojení těchto dvou témat existuje velmi málo zdrojů, ze kterých lze čerpat a které lze diskutovat s výsledky této práce.

Závěr

Autorka si v diplomové práci kladla za cíl zjistit, jakým způsobem je využíván komiks u žáků s PAS na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, zjištěné možnosti použití komiksu analyzovat a vyvodit z nich doporučení a konkrétní návrhy pro práci s komiksem u žáků s PAS.

V rámci výzkumného šetření byly formou strukturovaného rozhovoru zjištěny zkušenosti a názory tří speciálních pedagogů ohledně využívání komiksu u žáků s PAS a s možným přidruženým mentálním postižením na vybraném typu školy.

Analýzou informací získaných z rozhovorů bylo zjištěno, že respondenti využívají komiksy, které mají specifické vlastnosti jako jsou jednoduché obrázky s minimem detailů a s jednoduchým pozadím; přehledná organizaci panelů, které jsou velké a většinou obdélníkového tvaru; bubliny obsahující text ideálně ve formě velkého tiskacího bezpatkového písma; a které obsahují krátké, relativně ukončené příběhy. Komiks vybírají na převážně na základě zájmů žáků tak, aby je motivovali a dobře se jim s nimi pracovalo, nebo jako ukázkou nejznámějších komiksových děl u nás. Komiks využívají nejčastěji v hodinách českého jazyka a literatury (hlavně v oblastech jazykové kompetence a čtení, méně pak v oblastech slohové výchovy a mluvnice), ve výuce cizích jazyků (anglického a španělského), v dějepise a v občanské výchově. Méně často pak využívají komiks v přírodopise, matematice, výtvarné výchově, informatice a pracovní výchově, či v pracovních činnostech. Doba práce s komiksem v rámci jedné vyučovací hodiny se pohybuje od patnácti minut po celou hodinu. Způsoby práce

a očekávané výstupy směřují hlavně k porozumění textu a diskusi nad ním, ať už mluvenou či písemnou formou (v rámci pracovních listů). V rámci českého jazyka je důležitou oblastí, které se respondenti věnují při práci s komiksem, porozumění komunikačním a sociálním situacím. Napříč českým jazykem a literaturou a ostatními předměty používají respondenti dále komiks v rámci aktivit jako je dopisování textu do bublin, řazení panelů do správného pořadí, dokončování komiksových příběhů, tvorba vlastních komiksů, nácvik dialogů v cizím jazyce, jako základ pro pracovní postupy v rámci pracovní výchovy, či pracovních činností, nebo jako materiál pro počítání slovních úloh v matematice.

Za hlavní výhody používání komiksu ve výuce u žáků s PAS respondenti označují usnadnění porozumění čtenému a sociálním situacím, snížení potřeby abstrakce díky vizuální podpoře, redukci textu a vyzdvihnutí důležitých bodů, pozitivní vliv na zapamatování si čteného a motivační charakter komiksu. Důležitým limitem je potřeba specifického typu komiksu pro žáky s PAS a zejména pak (i tím ovlivněná) malá dostupnost vhodných komiksů u nás a s tím související vyšší investici energie a času do hledání a vybírání komiksů. Dále pak i skutečnost, že před efektivním používáním komiksu ve výuce se s ním žáci musí naučit pracovat. Respondenti tak využívají potenciálu komiksu s ohledem na výše zmíněné výhody, jsou však při tom limitováni zmíněnými faktory.

Práce obsahuje i doporučení, jak je možné a vhodné v praxi ve výuce žáků s PAS komiksy využívat. Ta jsou založena jak na základě prostudování teoretických oblastí práce, tak na rozhovorech s respondenty, ale i na analýze vybraných komiksů. Součástí doporučení je i obrazová příloha s ukázkami z konkrétních komiksů.

Z hlediska dalšího výzkumu může být zajímavé pokusit se zjistit, kolik speciálních pedagogů ve výuce u žáků s PAS využívá komiks. Ač přináší nespočet pozitiv, nenašla autorka mnoho respondentů, kteří by komiks tímto způsobem používali a kteří by byli ochotní a chtěli poskytnout rozhovor a ukázky práce. Dále by mohlo být přínosné při dlouhodobější studii zkoumat, jak velký rozdíl používání komiksů ve výuce u žáků s PAS představuje oproti výuce s běžným textem.

Autorka si je vědoma limitů práce na straně respondentů, výzkumníka, metodiky i zkoumané reality, nejsou však takového rozsahu, aby významným způsobem ovlivnily uvedené závěry, případně je k nim přihlíženo.

Osobním přínosem pro autorku práce je získání hlubších teoretických poznatků z oblasti práce s žáky s PAS a z oblasti komiksu. Dále pak i množství informací o tom, jakým způsobem lze

komiks ve výuce u žáků s PAS používat, které jsou praktické a umožní jí lépe pracovat s touto skupinou žáků. Přínosem pro obor speciální pedagogiky může být zpracování teoretických i praktických základů tohoto tématu, které v této kombinaci a komplexnosti nebylo odborně zkoumáno. Přináší tak poznatky, na kterých lze stavět další výzkumná šetření. Obohacení touto prací pak mohou být i respondenti, kteří budou moci nahlédnout na jiné způsoby využívání komiksu, které v praxi mohou využít, stejně jako jiní speciální pedagogové, kterým se tato práce dostane do ruky.

Seznam bibliografických citací

1. 11. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)*. Online. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Nedatováno. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>.
2. AARON, P. G.; FRANTZ, Sonja S. a MANGES, Anna R. Dissociation between comprehension and pronunciation in dyslexic and hyperlexic children. Online. *Reading and Writing*. 1990, č. 2, s. 243-264. [cit. 2024-04-01]. ISSN 1573-0905. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00257974#citeas>.
3. *And Then? Volume 1*. Schubi, 1995. ASIN B00008D8X9.
4. ANNABLE, Graham. Kryj si zadek. In: HILLENBURG, Stephen. *SpongeBob: Komiksová truhla pokladů*. Crew kids. Praha: Crew, 2019, s.9-18. ISBN 978-80-7449-671-4.
5. ATHERTON, Gray a CROSS, Liam. Reading the mind in cartoon eyes: Comparing human versus cartoon emotion recognition in those with high and low levels of autistic traits. Online. *Psychological Reports*. 2022, roč. 125, č. 3, s. 1380-1396. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00332941209881>.
6. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-266-6.
7. BAXTER, Patricia C. *Needs More Love: "The World Beyond My Shadow"*. Online. In: *Autistic Observations*. 29. 6. 2019. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://www.autisticobservations.com/2019/06/29/world-beyond-shadow/>.
8. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra v kontextu české psychopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5930-6.
9. BEHRMANN, Marlene; THOMAS, Cibu a HUMPHREYS, Kate. Seeing it differently: visual processing in autism. Online. *Trends in Cognitive Sciences*. 2006, roč. 10, č. 6, s. 258-264. [cit. 2024-04-17]. ISSN 1364-6613. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.05.001>.
10. BENNIE, Maureen. Visual supports for autism: a step by step guide. Online. In: *Autism Awareness Centre Inc*. 2017. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://autismawarenesscentre.com/visual-supports-best-way-use/>.

11. BEYER, Jannik a Lone, GAMMELTOFT. *Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-736-7157-3.
12. BIRGE, Sarah. No Life Lessons Here: Comics, Autism, and Empathetic Scholarship. Online. *Disability Studies Quarterly*. 2010, č. 30 (1). [cit. 2024-04-09]. ISSN 2159-8371. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.18061/dsq.v30i1>.
13. BITZ, Michael. The Comic Book Project: Forging Alternative Pathways to Literacy. Online. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2004, roč. 47, č. 7, s. 574-586. [cit. 2024-04-17]. ISSN 10813004. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/40017191>.
14. CARTER, James Bucky. Transforming English with Graphic Novels: Moving toward Our "Optimus Prime." Online. *The English Journal*. 2007, roč. 97, č. 2, s. 49-53. [cit. 2024-04-17]. ISSN 00138274. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/30046788>.
15. CASTRO, Maria Sharani Joy E. Comics Strips, Short Stories and Pupils' Reading Comprehension. Online. *Psychology & Education: A Multidisciplinary Journal*. 2023, č. 14 (3), s. 334-338. [cit. 2024-04-03]. ISSN 2822-4353. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.8412852>.
16. CLARK, Lee Anna; Bruce, CUTHBERT; Roberto, LEWIS-FERNÁNDEZ; William E., NARROW a Geoffrey M, REED. Three Approaches to Understanding and Classifying Mental Disorder: ICD-11, DSM-5, and the National Institute of Mental Health's Research Domain Criteria (RDoC). Online. *Psychological Science in the Public Interest*. Roč. 2017, č. 18 (2), s. 72–145. [cit. 2024-04-05]. ISSN 1539-6053. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1529100617727266>.
17. COHEN, Marlene J. a Peter F, GERHARDT. *Visual Supports for People With Autism: A Guide for Parents and Professionals*. 2. vydání. Woodbine House, 2016. ISBN 978-1606132159.
18. COLLIN, Renaud a LAPUSS', Stéphane. *Mimoni 6: Šéfiček*. Praha: Crew kids, 2022. ISBN 978-80-7679-213-5.
19. COTTINI, Lucio; Giacomo, VIVANTI; Benedetta, BONCI a Rita, CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče. Průvodce, Pracovní kniha 1, Pracovní kniha 2*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. Praha: Nakladatelství Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.

20. COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* [online]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Dostupné z: www.coe.int/lang-cefr.
21. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana, ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-755.
22. ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3309-7.
23. ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
24. ČERNÝ, Jiří; ZÁTKA, Pavel a ADLA, Zdeněk. *Obrázky z českých dějin a pověstí*. 7., upr. a rozš. vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01905-5.
25. ČESKO. § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. Online. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. © 2013–2024 MŠMT [cit. 26. 3. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>
26. *Čtyřlístek: Zachraňte domeček*. 2023, roč. 55, č. 737. Vydavatelství Čtyřlístek, spol., 2023. ISSN 1211-4219. CHLUD, Tomáš. *Kája a Filip: komiks*. Praha: Sýpka, 2008. ISBN 978-80-904234-0-4.
27. DESTA, Rocco. *Easy! English: Do you like?* Online. In: WEBTOON. 2022. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: https://www.webtoons.com/en/canvas/easy-english/do-you-like/viewer?title_no=709555&episode_no=7.
28. *děti*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-474-8.
29. DOLEŽALOVÁ, Alena a PROCHÁZKOVÁ, Eva, *Metodický průvodce k Živé abecedě, Slabikáři a písankám*. Brno: Nová škola, 2011. 135 s., ISBN 978-80-7289-323-2.
30. DRYMON, Derek. Pracovník SpongeBob: Zákazník má vždycky pravdu. In: HILLENBURG, Stephen. *SpongeBob: Komiksová truhla pokladů*. Crew kids. Praha: Crew, 2019, s. 40-50. ISBN 978-80-7449-671-4.
31. DVOŘÁČEK, Petr. *Ilustrované dějiny naší země pro děti i dospělé komiks*. Naše země. Olomouc: Rubico, 2013. ISBN 978-80-7346-166-9.

32. EL ZEIN, Farah; Michael, SOLIS; Sharon, VAUGHN a Lisa, MCCULLY. Reading Comprehension Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders: A Synthesis of Research. Online. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Roč. 2013, č. 44, s. 1303-1322. [cit. 2024-04-03]. ISSN 1573-3432. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1989-2>.
33. FLYNN, Bob. Co číhá uvnitř medúzího úlu?. In: HILLENBURG, Stephen. *SpongeBob: Komiksová truhla pokladů*. Crew kids. Praha: Crew, 2019, s. 68-69. ISBN 978-80-7449-671-4.
34. FOLK, David a KORENBLAT, Joshua. *Comics Make Learning Easier for Children on the Autism Spectrum and Everyone*. Online. In: UNESCO MGIEP. Nedatováno. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://mgiep.unesco.org/article/comics-make-learning-easier-for-children-on-the-autism-spectrum-and-everyone>.
35. GABILLIET, Jean-Paul. *Of Comics and Men: A Cultural History of American Comic Books*. Jackson: University Press of Mississippi, 2009. ISBN 978-1604732672.
36. GEISLER, Michal. *Vše o autismu: Základní fakta - Autismus a vhodná terminologie*. Online. In: AutismPort. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2023 [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru>
37. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 3. Přeložila Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-498-4.
38. GOSWAMI, Usha a BRYANT, Peter. *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Psychology Press, 1990. ISBN 9780863771514.
39. GRAY, Carol. *Comic Strip Conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders*. Arlington: Future Horizons, 1994. ISBN 9781885477224.
40. GRAY, Carol. *The New Social Story Book, Revised and Expanded 15th Anniversary Edition: Over 150 Social Stories that Teach Everyday Social Skills to Children and Adults with Autism and their Peers*. Future Horizons, 2015. ISBN 1941765165.
41. GROENSTEEN, Thierry. *Stavba komiksu*. Brno: Host, 2005. ISBN 80-729-4141-0.
42. GRUENBERG, Sidonie Matsner. The Comics as a Social Force. Online. *The Journal of Educational Sociology*. 1944, č. 18 (4), s. 204–213. [cit. 2024-04-07]. ISSN 08853525. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/2262693>.

53. JAKUBKOVÁ, Daniela. *Sociální dovednosti*. Online. In: AutismPort. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú. [cit. 2023-08-22]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/socialni-dovednosti>
54. JARVIN. *Kořata a draci: Pčíkra*. Brno: Rexport, 2022. ISBN 978-809-0802-551.
55. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a HANA, Žáčková. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 2. vydání. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
56. JUNÁK, svaz skautů a skautek ČR. *Jak pracovat s hrami na Bud' připraven*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2013. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17715/JAK-PRACOVAT-S-HRAMI-NA-BUD-PRIPRAVEN.html>.
57. KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Psychopedie*. Vydání 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0991-7.
58. KRÍŽ, Daniel. *Komiks ve vzdělávání*. Online. Metodický portál RVP.CZ. 2013. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/17163/KOMIKS-VE-VZDELAVANI.html?nahled=>.
59. LAMI DOZO-VAN DER KAR, Galia. *Jak se žilo v pravěku: hry, aktivity, komiks, hádanky, kvízy*. V Praze: Fragment, 2016. ISBN 978-80-253-2561-2.
60. LEIGH, Rob. *SpongeBob a Temná budoucnost zátiší bikin*. In: HILLENBURG, Stephen. *SpongeBob: Komiksová truhla pokladů*. Crew kids. Praha: Crew, 2019, s. 97-108. ISBN 978-80-7449-671-4.
61. LEIGHTON, Robert. *Je to velmi prosté, milý SpoungeBobe!*. In: HILLENBURG, Stephen. *SpongeBob: Komiksová truhla pokladů*. Crew kids. Praha: Crew, 2019, s. 52-53. ISBN 978-80-7449-671-4.
62. Making information accessible for neurodivergent people. Online. Leeds Autism AIM. 2021. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://leedsautismaim.org.uk/wp-content/uploads/sites/7/2022/07/making-information-accessible-for-neurodivergent-people-final-v2-20.04.21.docx>.
63. Making information accessible for neurodivergent people. Online. Leeds Autism AIM. 2021. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://leedsautismaim.org.uk/wp-content/uploads/sites/7/2022/07/making-information-accessible-for-neurodivergent-people-final-v2-20.04.21.docx>.

64. MATHISMOEN, Ole a JORDAHLOVÁ, Jenny. *Zelená (se) Země: o přírodě, ekologii a tak*. Praha: Argo, 2021. ISBN 978-80-257-3373-8.
65. MCCLOUD, Scott. *Jak rozumět komiksu*. Praha: BB/art, 2008. ISBN 978-80-7381-419-9.
66. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
67. *MKN-10 2023: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. World Health Organization, 2016 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F84>
68. NATION, Kate; Paula CLARKE; Barry WRIGHT a Christine WILLIAMS. Patterns of Reading Ability in Children with Autism Spectrum Disorder. Online. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2006, č. 36, s. 911–919. [cit. 2024-04-01]. ISSN 0162-3257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0130-1>
69. NIKLESOVÁ, Eva. („Povinná“) školní četba a/nebo její komiksově ztvárnění?. In: FORET, Martin; KOŘÍNEK, Pavel; PROKŮPEK, Tomáš a JAREŠ, Michal. *Studia komiksu: Možnosti a perspektivy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s.285-297. ISBN 978-80-244-3327-1.
70. PARDY, Sherry; Natasha, LUPIANI a Anna, WARFIELD. *Introduction to Social Stories*. Online. In: StoryboardThat. © 2024. [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <https://www.storyboardthat.com/articles/e/introduction-to-social-stories>.
71. PASTIERIKOVÁ, Lucia. *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3732-3.
72. PAVELOVÁ, Zuzana. *Čtení a psaní: přehled metod čtení a psaní užívaných v základní škole speciální*. 1. vyd. Praha: IPPP, 2009. ISBN 978-80-86856-61-2.
73. PAVERA, Libor a František, VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-718-2124-1.
74. RABOCH, J. a kol. *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-5*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5
75. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Online. Praha: VÚP, 2008. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

76. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2024-03-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
77. RÁŽ, Václav. *Staré pověsti české: komiks!*. Praha: Bambook, 2021. ISBN 978-80-271-1708-6.
78. *Reading workshop*. Online. Children's Literacy Initiative. © 2016. [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <https://learn.cli.org/best-practices/reading-workshop/overview/>.
79. ROZEMA, Robert. Manga and the Autistic Mind. Online. *English Journal*. 2015, č. 105 (1), s. 60-68. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/1708146416/abstract/454E88A61A2D4A13PQ/1?accountid=16730&sourcetype=Scholarly%20Journals>.
80. RUTOVÁ, Nina; Kateřina, SEQUENSOVÁ; Petra, SKALICKÁ; Klára, SMOLÍKOVÁ; Kateřina, SOBOTKOVÁ et al. *Bohouš a Dáša mění svět: jak vyzrát na komiks?!: metodická příručka pro využití komiksu ve výuce*. Praha: Člověk v tísni, 2017. ISBN 978-80-87456-96-5.
81. SCAVARDA, Alice a MORETTI, Veronica. Health got graphic! The role of Graphic Medicine in unpacking autism. Online. *Disability & Society*. 2024, č. 39 (1), s. 1-23. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2289361>.
82. SCAVARDA, Alice a Veronica, MORETTI. Health got graphic! The role of Graphic Medicine in unpacking autism. Online. *Disability & Society*. 2024, s. 1-23. [cit. 2024-03-31]. ISSN 09687599. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2289361>.
83. SCHREITER, Daniela. *Stínka: jaké to je být jiná?* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1476-2.
84. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
85. SMOLÍKOVÁ, Klára. *Mluvíme v bublinách: Pracovní listy pro komiksové tvoření*. Pardubice: Plivníci, 2022. ISBN 978-80-11-01941-9.
86. SOTÁKOVÁ, Hana. *Porozumění čtenému II.: u dětí s rizikem čtenářských obtíží - východiska, témata, zdroje - kritická analýza a návrh výzkumu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2016. ISBN 9788072907274.
87. SOTÁKOVÁ, Hana; KUCHARSKÁ, Anna; ŠPAČKOVÁ, Klára; PRESSLEROVÁ, Pavla; RICHTEROVÁ, Eva et al. *Porozumění čtenému u dětí s rizikem čtenářských*

- obtíží — východiska, témata, zdroje — kritická analýza a návrh výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. ISBN 978-80-7290-904-9.
88. SOURCIL, Pirate. *Deník malého Minecraftáka: komiks*. 2. vydání. Brno: Computer Press, 2022. ISBN 978-80-251-5053-5.
89. SPMP ČR. *Informace pro všechny: Evropská pravidla pro tvorbu snadno srozumitelných informací*. Online. Praha: SPMP ČR, 2015. [cit. 2024-04-02]. ISBN 2-87460-119-5. Dostupné z: https://www.spmpr.cz/sites/default/files/2022-02/Informace_pro_vsechny.pdf.
90. STANICZKOVÁ, Nela. *Druhy vět - opakování*. Nedatováno. [cit. 2024-04-17]. Online. In: Učitelnice. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/produkt/28441>.
91. STRAUSSOVÁ, Romana a Monika KNOTKOVÁ. *Průvodce rodičů dětí s PAS: Jak začít a proč*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.
92. STRAUSSOVÁ, Romana; KNOTKOVÁ, Monika; MÁTLOVÁ, Ivana a ROŠTÁROVÁ, Iva. *Obrázkový slovník sociálních situací pro děti s poruchou autistického spektra*. 2. vydání. Praha: Pasparta, 2015. ISBN 978-809-0599-321.
93. ŠÁCHOVÁ, Irena. *Písmenková logopedie: hravá cvičení, nácvik správné výslovnosti, vyprávění podle obrázků*. V Praze: Fragment, 2022. ISBN 978-80-253-5895-5.
94. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
95. THOROVÁ, Kateřina. *Autismus dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM–5)*. Online. In: AutismPort. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 12. 01. 2021 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/autismus-dle-diagnostickeho-a-statistickeho-manualu-dusevnych-poruch-dsm5>
96. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
97. TROJANOWSKI, Robert a KASIŃSKI, Piotr. *Nakresli si vlastní komiks*. Brno: CPress, 2020. ISBN 978-80-264-3334-7.
98. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER a kol. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Vydání 6. Praha: Parta, 2021. ISBN 978-80-7320-290-3.
99. VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního*

- výkonu. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2020. ISBN 978-80-244-5715-4.
100. VANBERGEIJK, Ernst. Dave Kot and Angela Kot: Face Value Comics, No. 1. Online. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015, roč. 45, č. 9, s. 3067-3068. [cit. 2024-03-31]. ISSN 01623257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2437-2>.
 101. VERMEULEN, Peter. *I am Special A Workbook to Help Children, Teens and Adults with Autism Spectrum Disorders to Understand their Diagnosis, Gain Confidence and Thrive*. 2. vydání. Londýn, Filadelfie: Jessica Kingsley Publishers, 2013. ISBN 9781849052665.
 102. *Visual supports*. Online. In: National Autistic Society. 2020. Dostupné z: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/communication-tools/visual-supports>. [cit. 2024-04-17].
 103. *Východiska explicitní výuky*. Online. Čeština explicitně. Nedatováno. [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: https://www.cestinaexplicitne.cz/?page_id=2.
 104. WARD-SINCLAIR, James. Why Comics Are GREAT For Autistic People. Online. Autistic & Unapologetic. 2018. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: https://autisticandunapologetic.com/2018/03/17/why-comics-are-great-for-autistic-people/?fbclid=IwAR2t2eaWrVN3i-ZpOJ1eMB3ZIb_G77evpdhCQcNEsbEOiQ1DA4PAPd_Wcew_aem_AdKz189QIT7WxHGU33o-n29cx719i7-SWxBZ6aX-gE32rVUfLLGCxqv_Zk-05mflAtVsCB7odNwpKUzppqC_rHJ4.
 105. *What are Dekko Comics?* Online. Dekko comics. © 2024b. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://dekkocomics.com/about/whats-dekko>.
 106. *Why Dekko Comics are Helpful for Autistic Readers*. Online. In: Dekko comics. © 2024c. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://dekkocomics.com/helping-autism>.
 107. WILLIAMS, Rachel Marie-Crane. Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom. Online. *Art Education*. 2008, č. 61 (6), s. 13-19. [cit. 2024-04-08]. ISSN 00043125. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27696303>.
 108. YANG, Gene. Strengths of Comics in Education. Online. In: Comics in Education. © 2023. [cit. 2024-04-09]. Dostupné z: <https://www.humblecomics.com/comicsedu/strengths.html>.

109. ZIMMERMAN, Bill. How to Help Your Child With Autism Communicate Using Comics. Online. Support Autism Parenting Magazine. 2023, č. 78. [cit. 2024-04-17]. Dostupné z: <https://www.autismparentingmagazine.com/help-child-with-autism-communicate-using-comics/>.
110. ŽÍŽALOVÁ JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Online. In: AutismPort. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú. 11.2.2021 [cit. 2024-03-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.
111. ŽÍŽALOVÁ JAROLÍMOVÁ, Marcela. *Strukturované učení*. Online. In: AutismPort. 27.4.2023. [cit. 2024-03-28]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/strukturovane-uceni>.
112. ŽUPOVÁ, Veronika. *Reciprocita - jak se vzájemnost projevuje u lidí s PAS?* Online. In: AutismPort. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú. 17. 06. 2022. [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/reciprocita-jak-se-vzajemnost-projevuje-u-lidi-s-pas>.

Seznam schémat a tabulek

Schéma 1	Klasifikace pervazivních poruch chování v MKN-10 (s. 12)
Schéma 2	Klasifikace mentální retardace v MKN-10 (s.13)
Schéma 3	Klasifikace PAS v MKN-11 (s. 14)
Schéma 4	Klasifikace poruch vývoje intelektu v MKN-11 (s.15)
Tabulka 1	Minimální výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura z RVP ZV (s. 30-31)
Tabulka 2	Výstupy vzdělávacích oborů Čtení a Řečová výchova z RVP ZŠS (s. 32-33)
Tabulka 3	Využití komiksu v předmětech a aktivitách ve třídě (s. 49)
Tabulka 4	Obecná evaluace výzkumu účastníky studie (s. 50)
Tabulka 5	Výzkumné otázky a tematické oblasti (s. 58)
Tabulka 6	Rozložení žáků ve třídách respondentů (s. 61)
Tabulka 7	Konkrétní položky dotazování k polostrukturovanému rozhovoru (s. 63.64)
Tabulka 8	Průběh rozhovorů (s. 64)
Tabulka 9	Český jazyk a literatura – typ komiksu (s. 66-67)
Tabulka 10	Český jazyk a literatura – časová dotace (s. 68)
Tabulka 11	Český jazyk a literatura – způsob práce s komiksem a pomůcky (s. 68-69)
Tabulka 12	Český jazyk a literatura – očekávané výstupy (s. 70)
Tabulka 13	Jiné předměty – předměty (s. 73)
Tabulka 14	Jiné předměty – typ komiksu (s. 74)
Tabulka 15	Jiné předměty – časová dotace (s. 75)
Tabulka 16	Jiné předměty – způsob práce s komiksem a pomůcky (s. 75-76)
Tabulka 17	Jiné předměty – očekávané výstupy (s. 76)
Tabulka 18	Výhody a limity (s. 78-81)
Tabulka 19	Sumarizace a diskuse výsledků VO 1 (s.84-87)
Tabulka 20	Sumarizace a diskuse výsledků VO 2 (s. 87-88)
Tabulka 21	Sumarizace a diskuse výsledků VO 3 (89-90)

Seznam obrázků

- Obrázek 1 Komiks citoslovce (s. 92)
- Obrázek 2 Komiks Druhy vět (s. 93)
- Obrázek 3 Čtyřlístek: Zachraňte domeček (s. 95)
- Obrázek 4 Čtyřlístek: Pracovní list postavy (s. 95)
- Obrázek 5 Čtyřlístek: Zachraňte domeček, bez textu (s. 95)
- Obrázek 6 Kája a Filip: Kluk od vedle (s. 97)
- Obrázek 7 Komiks o ztracených párcích (s. 98)
- Obrázek 8 Deník malého Minecraft'áka: komiks (99)
- Obrázek 9 Komiks Kořata a draci (100)
- Obrázek 10 Komiks Mimoni (101)
- Obrázek 11 Komiks SpongeBob – vhodný (s. 102)
- Obrázek 12 Komiks SpongeBob – nevhodný 1 (s. 103)
- Obrázek 13 Komiks SpongeBob – nevhodný 2 (s. 103)
- Obrázek 14 Komiks SpongeBob – práce s odkazy v textu (s. 104)
- Obrázek 15 Komiks SpongeBob – prostorová orientace (s. 105)
- Obrázek 16 Komiks Jak se omlouváme a jak omluvu přijímáme (s. 107)
- Obrázek 17 Pracovní list Komiksově situace (s. 108)
- Obrázek 18 Komiksově kartičky se zdvořilostními frázemi (s. 109)
- Obrázek 19 Pracovní list – Komiks se zdvořilostními frázemi (110)
- Obrázek 20 Komiks Nauč se prohrávat (s. 111)
- Obrázek 21 Komiks Pravidla slušného chování u stolu (s. 112)
- Obrázek 22 Komiksově schéma sociální situace (s. 113)
- Obrázek 23 Vlastní komiks žáků – Vršky (s. 114)
- Obrázek 24 Komiksově úlohy v Mluvíme v bublinách (s. 115)
- Obrázek 25 Španělština – komiks Představování (s. 116)
- Obrázek 26 Komiks Obrázky z českých dějin a pověstí (s. 117)
- Obrázek 27 Komiks Staré pověsti české (s. 118)
- Obrázek 28 Ilustrované dějiny naší země (s. 120)

- Obrázek 29 Jak se žilo v pravěku – komiks 1 (s. 121)
- Obrázek 30 Jak se žilo v pravěku – komiks 2 (s. 121)
- Obrázek 31 Jak se žilo v pravěku – komiksové aktivity (s. 122)
- Obrázek 32 Komiks do anglického jazyka s fotografiemi (s. 123)
- Obrázek 33 Anglický jazyk – komiks Do you like? (s. 124)
- Obrázek 34 Anglický jazyk – komiks z obrázkových karet And Then? (s. 125)
- Obrázek 35 Ekologie – komiks Zelená (se) země (s. 126)
- Obrázek 36 Pracovní činnosti – SpongeBob a příprava hamburgeru (s. 128)
- Obrázek 37 Matematika – komiks Slovní úloha: dělení (s. 129)
- Obrázek 38 Komiks Stínka (s. 130)

Seznam použitých zkratk

APA	Americká psychiatrická společnost
ČR	Česká republika
DSM-5	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize
PAS	poruchy autistického spektra
R1	Respondent 1
R2	Respondent 2
R3	Respondent 3
RVP ZŠS	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
TO	tematická oblast
VO	výzkumná otázka
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola
IQ	inteligenční kvocient

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Rozhovor s Respondentem 1

Příloha 3: Rozhovor s Respondentem 2

Příloha 4: Rozhovor s Respondentem 3

Příloha 1 – Informovaný souhlas



Pedagogická
fakulta

Genius loci ...

Informovaný souhlas

Vážený pane, vážená paní,

Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření k diplomové práci s názvem Využití komiksu při edukaci žáků s PAS. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem je využíván komiks u žáků s PAS na školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, zjištěné možnosti použití komiksu analyzovat a vyvodit z nich doporučení a konkrétní návrhy pro práci s komiksem u žáků s PAS. Tímto Vás žádám o poskytnutí souhlas s účastí ve výzkumném šetření formou rozhovoru s ukázkou práce.

Svým podpisem prohlašuji, že dávám souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsme seznámen/a s účel rozhovoru, kterým je sběr dat k výzkumnému šetření diplomové práce Hany Dokoupilové, a s cílem této práce.
- Byl/a jsem předem seznámen/a s průběhem rozhovoru a s položkami dotazování.
- Byl/a jsem informován/a o možnosti odstoupení od spolupráce, nebo o odmítnutí poskytnutí odpovědi na některou z otázek bez potřeby udání důvodu.
- Souhlasím s pořízením zvukového záznamu celého rozhovoru za účelem transkripce a analýzy dat. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím osobám.
- Souhlasím s poskytnutím ukázky práce s komiksem včetně potřebných materiálů a pomůcek, s pořízením vizuálního záznamu ukázky a s jejím použitím v diplomové práci.
- Souhlasím s publikací výsledků výzkumného šetření v rámci diplomové práce a s možností publikace v jiných vědecko-výzkumných pracích. Název školy i jména účastníků výzkumného šetření budou anonymizovány.
- Informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, z nichž jeden obdržím já (účastník výzkumného šetření) a druhý Hana Dokoupilová (autorka diplomové práce).

V _____ dne _____

.....
Autorka diplomové práce

.....
Účastník výzkumu

Příloha 2 – Rozhovor s Respondentem 1

Výzkumník: Tak a budeme se první věnovat těm komiksům a výuce českého jazyka a literatury, nebo čtení a řečové výchovy.

Respondent 1: No, tady jsem si říkala, že bych to spíš udělala jako jazyk a jazyková komunikace, protože vlastně tady já učím žáky s lehkou mentální, takže ty jedou podle minimálních dílčích výstupů. Takže máme první cizí jazyk i druhý cizí jazyk. Takže oni se učí jak češtinu, tak angličtinu a máme i španělštinu.

Výzkumník: Dobře, takže takhle.

Respondent 1: A k té češtině, vlastně bych řekla, že důležitý je, že máme rozdělenou češtinu na komunikační a slohovou výchovu, potom vlastně na jazykové kompetence jako gramatika a literární výchova. No a čistě vlastně jako komiks, jako literární dílo je právě v té literární výchově. No a to se snažíme je seznámit se všemi druhy literárních druhů, jako je třeba novela, jako je povídka. Co to je pohádka. Takže komiks je jenom jedna z částí. Takže jsme probrali takový ty jako úplně neznámější, co máme jako Rychlý šíp a Čtyřlístek, samozřejmě. Tam jsme si zkusili i nějaký jako cvičení, to vám pak ukážu. A potom vlastně já vycházím z toho, co mají rádi. Tak mám tady letos prvňáka, kterej zbožňuje, určitě to znáte, tady máme všechno „spajďácké“. Takže ten zbožňuje „Spajďáka“. A tady jsme začali jako s ním, ale jako komiks jenom díky tomu, že to je komiks a že ho má rád. Takže vlastně my jsme teďka u „A“ a „E“, takže on se jako vybarvovává „A“ a „E“, pak přidáme „I“, prostě s tím, jak se učíme písmenka. Takže ještě není to čtení komiks. Ale přesto ho tak trošku jako k tomu, protože „máma mele maso“ pro ně je hloupý číst, takže tak. Takže vlastně jsem je seznámila s komiksovou sérií a musí to být barevný. No, u těch Rychlých šípů bylo problém v tom, že vlastně oni neumí ty bubliny číst. Takže oni mi je četli tak jakože po řádku, že přeskakují ty bubliny. Nechápu, že by měli přečíst tu bublinu jednu celou. Jo, že prostě jsou zvyklí číst po řádku, takže v tom potom nastal problém.

Výzkumník: A s jakou třídou jste dělala ty Rychlé šípky?

Respondent: To bylo vloni. Takže vlastně já mám tady jednoho sedmáka, tři šestáky. Takže vlastně já to mám ten tematický plán udělanej, aby to byl stejnej. Takže vlastně ten jeden byl v šesté a ti byli v páté. No a pak tady mám ještě jako ten první stupeň. No jo no, trošku je to komplikovaný s nima, ale snažím se jako dělat jednu věc, ale přizpůsobit to ročníkům ty výstupy.

Výzkumník: Dobře, takže-

Respondent 1: No a ještě vlastně, co si myslím, že je jako s tím komiksem zásadní. Chodíme jednou měsíčně do knihovny a tam vlastně byli seznámeni s tím, kde jsou encyklopedie, protože to je to, co je

nejvíc zajímá, a oni jsou schopní si číst o přírodě v Asii. Ale tak jako, co by člověk řekl, jako Harry Potter je moc nebere. Jo, takže tam jako viděli komiksy ještě jiný.

Výzkumník: Dobře. Takže na základě čeho ho vybíráte? To jste říkala na základě tady toho, co se líbí.

Respondent 1: Tak jako, co jsem usoudila, že by měli být jako nejznámějšíma českýma, tak jako ten čtyřlístek. A pak vlastně to, co mají rádi, no. Ale musím říct, že právě že ten žák v první třídě je po dlouhé době někdo, kdo má rád tady ty Avangery a Batmany. Tak to je vždycky výzva pro mě, že se musím něco nového učit. A jsem ráda, že už u toho jednoho žáka skončilo dinosauří období, protože já to moc nemám ráda a vždycky jsem to špatně pojmenovala ty dinosaury a bylo to špatně. Takže teďka už je to dobrý. Teď přišel do puberty, tak teďka ho zajímají holky a tak, takže v tom se vyznám víc.

Výzkumník: Dobře. A vlastně jste i jste je jmenovala? A odkud je třeba berete? Jaký máte zdroj? Jako kopírujete to z nějaké té knížky nebo na internetu hledáte?

Respondent 1: Tak buď v té knihovně, kde oni vždycky si můžou vybrat sami jednu knížku s tím, že nejdřív je seznámím s jednou, co chci, aby jako poznali a potom si tam můžou podle svého gusta vybrat jakoukoliv knížku. Takže jako v podstatě buď z té knihovny anebo tak co mám doma. Spíš jako fakt si sami-

ROZHOVOR PŘERUŠEN Z VNĚJŠÍCH OKOLNOSTÍ.

Respondent 1: Omlouvám se.

Výzkumník: V pořádku.

Respondent 1: No takže to, co je tak já musím všechno zvětšovat, protože oni přehlednost písma a tak oni by se nikam nevlezli. Tak třeba to ukázat na tom čtyřlístku. Takže normální čtyřlístek, tak jsem to musela zvětšit, takže jakože musím to vždycky trošku ještě přizpůsobit.

Výzkumník: A vy do té knihovny teda chodíte nějak pravidelně?

Respondent 1: Každý měsíc no. Tam jsou strašně fajn ženský a jsou k nám tolerantní. Hlavně jsou k nám tolerantní, že když jsme trošku hluční, tak že to nevadí.

Výzkumník: Tak dobře. A tvořila jste si třeba i nějaký? Zkoušela jste i nějaký jako vlastní komiks přímo pro ně nebo něco takového?

Respondent 1: Já jako jsem jako nejsem šikovná kreslíčka, ale spíš jako z internetu, co najdu. A hlavně já i tak jako v té češtině se snažím, protože oni mají jako největší nedostatky v komunikaci, takže si děláme takový jako základní komunikační dovednosti a je to jako skoro s pomocí piktogramů jako základní malby, takže vlastně to máme, jako že to je jednoduchý.

Výzkumník: Ale tak je to vlastně taková forma.

Respondent 1: Co jsem vlastně jako zjistila, tak je důležitý, že co třeba ty Rychlý šípy nemaj a ten čtyřlístek má, že to musí být napsaný velkým tiskacím hůlkovým. Že potom jako když je to tak jakože třeba normálním písmem, tak to už se hůř čte a už se v tom ztrácí. Takže když někde najdu nějakou jako komiks, kde má jako velký tiskací, tak to si říkám, to by mohlo jít. Jo, třeba tady máme ještě zase jako jak vést konverzaci, tak tady už je to, že jo špatně. No ale jako ti šikovnější to přečtou, ale už ti, co jsou na tom trochu hůř, tak se v tom ztrácí.

Výzkumník: Dobře. Tak teď k té časové dotaci tedy. Jak často si myslíte, že komiks tak jako používáte?

Respondent 1: No popravdě alespoň jednou za rok, jako že se to nějak připomene. Ale říkám, že hodně rozvíjíme tu komunikaci a komunikační dovednosti, takže vlastně to používám jako často. Ale v té češtině, jako aby to bylo jako v literatuře, tak jakože tak aspoň jednou za půl roku něco.

Výzkumník: Ono i v té komunikaci jako se to počítá, jo.

Respondent 1: No, tak to děláme skoro furt, ale třeba spíš bez těch bublin, ale tak jako aby z obrázku bylo poznat, co. Jako že třeba taky jako máme problémy s chováním a zas, takže furt řešíme takový, jako jak se mají správně vyhodnotit jako situace. A to fakt musí být ten obrázek, aby oni si tu situaci jako dokázali jako představit. Úplně jako nejideálnější jsou fotky. Ty zrovna tady nemám, ale aj z těch obrázků to jde poznat. Samozřejmě jako musí být barevný, černobílý už je špatně.

Výzkumník: Dobře. A v rámci té jedné vyučovací hodiny, jak dlouho jakoby s ním dokáží pracovat? S tím komiksem, ať už teda s tím jakoby literárním, nebo v komunikaci.

Respondent 1: Záleží na tom, jak to mám jako vymyšlený to cvičení jo, že třeba tady, jak jsme měli, jako čistě o tom, co je to komiks a tak, tak vlastně když jsme to přečetli, než jsme si o tom popovídali, než jsme potom vyplnili pracovní list, tak to ta hodina byla. Jo nebo tady Čtyřlístek byl taky hodinu, ale pak tady mám třeba co jsme dělali slovní druhy, tak citoslovce. Jo, Pro ně je to naprosto abstraktní, takže jsme si ukázali, že vlastně jako zvířata umí nebo dělají ty citoslovce. Jo, takže to bylo jenom tak jako na ukázkou. Jo, takže to bylo jako s komiksem. Pak už jsme dělali vlastně zase jako gramatiku.

Výzkumník: Dobře. Tak, a tedy co konkrétně s tím komiksem děláte?

Respondent 1: Takže nějaké základní porozumění textu, jo. Teď třeba vlastně s Čtyřlístkem jsem chtěla, aby se naučili, nebo aby vyjmenovali, kdo patří do Čtyřlístku. Takže pak vlastně my jsme si to nejdřív jako přečetli, celej ten jeden příběh, co jsem vybrala, protože oni neřeknou tady to se nám líbí. Jo, takže to trochu musím násilně jako vybírat já. No a pak podle toho se snažili zjistit, jak oni se jmenujou a to byl vlastně úkol jako zapamatovat si. No a potom jsme měli ještě takový cvičení, že jsem jim to jako zas

zabíli a zkoušeli sami vymýšlet, co ta konkrétní osoba asi říká. No a na tom se prostě ukazuje, že oni nedokážou jako sám za sebe nikdo vymyslet nic. Takže to je vždycky taková jako skupinová práce, která prostě jako jo, vidíte, „dávejte pozor“, jo, že pak od sebe opisují a tak. Když někdo něco řekne, tak to ostatní jako se toho chytanou. Jo a pak jsme to porovnávali vlastně s tím, že jak to měli vymyšlený oni, jo. Mezi některými zase je rozdíl.

Výzkumník: Používala jste ještě nějaký jakoby typ cvičení nebo tak?

Respondent 1: No spíš jako že vlastně skládají, jak jdou příběhy za sebou. Třeba je to ostříhaný. Spíš jako řeší ty konfliktní situace nebo ty správné situace, co bych měla udělat a co co ta holka řekla – třeba tady jsme měli nácvik omluvy, že jsme vlastně začali úplně jako bez komixu, že měli roztřídit, kdo co říká, ten, co se omlouvá a ten, kdo omluvu přijímá. Tak jsme dělali dva sloupce a pak podle těch fotek jako jo, už v bublinách „pardon, pane“, že tady vlastně měli „sorry“, řekla paní. Může se to říct „sorry“ staršímu člověku? A tak. A jako omluvu. Jo, že taky zase jo. Měli vymyslet každej, jako co by řekl on. A jo, vidíte jo? „Pardon“, „pardon“, „pardon“. (pozn. autora stejné odpovědi žáků), jo všichni. Tady jeden „omlouvám se“. Tady zase „pardon“, „promiňte“. Jo, že to tu moc nejde. No pak ještě třeba máme zase nějakou situaci, kterou oni už znají, protože jsme ji dělali před tím, že jsme si o tom jenom povídali, tak teďka měli jako doplňovat ty bubliny. Tak jako učitelka řekne „ticho“ jo, ale jo, že. „Koupíš mi tato balonek?“. Je to tak no. „Šťastnou cestu.“ „Prosím si koupit balon.“ Jo, tady to je vlastně ten sedmák, že už tam hodil to „prosím“. Ale to jsou prostě věci, který ani oni sami jako neumijou. Nechápu, proč by se měli dělat jako omluvy, pozdravy, poděkování. Takže to jako neustále každej den to cvičíme. A potom třeba ještě tady, to je tady z té knížky, tak to máme zase čtení a porozumění, k tomu je teda i už jako pracovní jako list, takže to už je zpracované. Tady to na konci ty vlastní poznámky, to už jsem jim netiskla, to jsme pak dělali jenom jako tak, že jsem si řekli no. Ale to je takové jako, že řeší tam ten problém, kdo vzal ty párky a je to i o tom, co tam není jako slovně řečený, s tím obrázkem, že to jako mají poznat z toho, že to vzal ten pes. No s čím maj jako velkej problém tak jsou jako metafory nebo něco, co my řekneme, ale víme, že to je jako nadsázka. Jo? Takže my vlastně jak jsem to jako s hrůzou zjistila, že oni jsou v tom ztraceni. Takže jsem přes prázdniny jako nechystala cvičení a to furt cvičíme dokola, že oni musí k tomu přiřazovat ten správný význam, co to je jo. Že prostě neznamená, že „měl hlavu v oblacích“, že chodil s oblakem okolo hlavy, ale že nedával pozor. Takže s tím a tak to já vím, že to s komiksem nemá nic společnýho, ale. Ale tak právě proto, jako většina tady těch jako vtipných komiksů - třeba já zbožňuju žen žen v respektu, ale prostě oni by je právě nepochopili.

Výzkumník: Že tam jsou právě tady ty přenesené významy?

Respondent 1: No jo.

Výzkumník: Používáte k tomu nějaké jiné pomůcky ještě než přímo jenom ten komiks? Něco třeba i jako – no vy tady asi nemáte, že na promítnutí, vidím že, jako možnost. Nebo třeba nějaké jako video nebo třeba něco na počítači, něco ještě jiného, fyzického?

Respondent 1: Asi ne. Ten komiks, nějaký pracovní listy, nějaké ty kartičky jako taky zalaminované.

Výzkumník: Asi ne, dobře. Tak. K jakým očekávaným výstupům to směřuje tady ta práce s komiksy.

Respondent 1: No tak jak už jsem řekla, tak pro mě je nejdůležitější rozvoj v tom, v čem vlastně oni mají deficit. Takže komunikace v chápání situací, v tom, co se může opravdu nahlas říct, co si může člověk jenom myslet. Jo, máme cvičení jako takový, jedno kde je to pro ně srozumitelnější, jasně jako ukázáno, že holka si to v hlavě jako myslí a nahlas řekne...

Výzkumník: Jakoby že to je odlišeno těmi bublinami.

Respondent 1: Jo, jo. Spíš takový jako aby jako díky tomu pochopili tu situaci a naučili se v té situaci jako fungovat. No pak vlastně i obrazový materiály používám jako třeba při sebeobslužných dovednostech, když vlastně se snažíme jo, že prostě skládají jak to má jít za sebou tam už žádný bubliny nejsou, nebo někdy jo, ale jako něco jako komiks to je, že prostě to musí jako poskládat jak to jde za sebou jednotlivé kroky. Nebo tady pak jako mám takový hodně už popsaný situace, kde si to přečtou jako se mnou, ukazujem si to tam a rozebíráme to, že vlastně jak se zachovat. Jo, nebo tady vždycky je nějaký popis s komiksem zase situace a oni mají rozhodnout, jestli je to v pořádku nebo ne. Jo, takže ze začátku to mají jako tady, jako že ne, že to je špatně, nějakou jako náповědu. Ale pak máme jako kartičky, kde už to není tady ta dolní strana a oni to musejí sami vyhodnotit. Takže nejdřív s nějakou náповědou a potom tak. Nebo - je odpoledne nebo dopoledne. No tak pak vlastně mám, že už tam nejsou ty bubliny, jo? Takže to mám vždycky udělaný jako od nejlehčího tak po trošku, kde už se musí přemýšlet. Protože oni se ztrácí vlastně i v čase, takže orientace v čase je mizerná. Takže musíme i jako co bylo před tím, co bylo potom, co následuje.

Výzkumník: Takže je to seřazování nějaké jakoby. Dobrá. A teda teďka přejdeme k těm ostatním předmětům.

Respondent 1: Já teda angličtinu neučím a učím španělštinu a tam ty komiksy používám, jako ne moc, ale tady jsme měli představování, tak vlastně i žák, no tak ten vlastně představoval jako svoji rodinu z fotky, co přinesl, což jako u nich je důležitý je, že vlastně mluvil jako za toho tatu, což jako je pro něho těžký si představit, protože říká to je tata. Tak já jsem chtěla, aby ten tata řekl „Jmenuji se Ivan a jsem tata.“ Jo, takže to tam dopisovali do těch bublin a pak něco pod to. Takže tak jako to seznamování, tady jeho nejlepší kamarádka, to říká a babička s dědou. Jo, vlastně aj když se učíme nějaký fráze nebo to tak používám ty obrázky, aby to měl spojený. Že byly Vánoce. Jo, že prostě pro ně. Asi pro něho. Asi

kdyby nebylo napsaný česky sněhulák, tak už to tak nepůjde. No takže vždycky přes ty obrázky. No a to mám tu španělštinu z internetu. No a dějepis je dobrej, na ty komiksy. Ale říkám no pro něho ty bubliny jsou blbý, že to neumí číst, takže jsem nejznámější z nich. Obrázky z dějin a pověsti českých. Tak z toho máme tady třeba vytisknutý příběh kníže Václava a praotce Čecha, takže to už je komiks, že. A pak tady teda měli nějaké to porozumění, doplnění těch informací takových základních. No a teď to tady nemám, mají to půjčený nahoře, ale tu čtecí tužku takovou.

Výzkumník: Jo, tu z Albi takovou.

Respondent 1: Jo jo, tak tam je to taky výborný, ten dějepis. Že vlastně on to říká, že není to tam ta bublina, ale říká „ó ovce, pojdte za mnou“ nebo něco takovýho a taky jsou to obrázky za sebou jako. Tak ještě to mě napadlo.

Výzkumník: A tu španělštinu a ten dějepis, to má ten sedmák?

Respondent 1: Ten sedmák, jo.

Výzkumník: Jo, dobře.

Respondent 1: A ještě v jakým předmětu... No a pak vlastně ta občanka. To jedeme zase ty sociální komunikační dovednosti.

Výzkumník: To se tak prolíná, že, ta čeština, ta komunikace s tou občankou. Tak v jakých předmětech a jaké konkrétně, to už jste mi ukazovala teda A jaké typy tady používáte? Teda i barevné i černobílé? V tom dějepise?

Respondent 1: Jo, barevné i ty černobílé. Ale zase vím, že u něho si to můžu dovolit, jo, že už kdyby to bylo vedle něho ten šesták, tak ten nemá rád ty černobílý, takže ten by to ani nechtěl dělat, ne. Neříkám, že by to úplně rozerval, ale asi bych ho nedonutila to číst. Ale vím, že u něho si fakt na konkrétního vždycky, když vím, že budu dělat jenom s jedním, tak na toho konkrétního si to můžu nachystat tak jako jo, individuálně.

Výzkumník: A tady to jsou tedy spíše ty krátké epizodní, jakoby bez pokračování?

Respondent 1: Jo,jo. Aby si ten příběh jako dokázal nějak představit. Už se naštěstí z toho pravěku posunul, teď už máme středověk. Takže krátké třeba na stránku.

Výzkumník: A tady ty do toho dějepisu teda máte taky, to je nějaká knížka přímo?

Respondent 1: Jo, jo, to už jsem četla já, když jsem byla malý děcko a vím, že jsem to měla ráda, tak jsem si vzpomněla.

Výzkumník: A vzpomenete si na ten přesný název?

Respondent 1: Já si myslím, že se to asi to možná někde poznamenala. Obrázky z dějin a českých pověstí. A je to fakt starý, starý. Takže to je moje knížka.

Výzkumník: Ale to nevádí, osvědčené. A teď tady mám zase. Jak často se to používá tady v těch jiných předmětech?

Respondent 1: Moc často ne, jako obrazový materiály ve všech, že jo s nima, ale jako že by to byl přímo jako nějak komiks nebo nějaký řazení děje... kromě toho kromě té češtiny asi a občanky, tak asi tak moc ne.

Výzkumník: Takže, tak kdybyste to měla říct, jak často v tom dějepise to používáte? Tady ten komiks.

Respondent 1: Tak jednou do měsíce.

Výzkumník: Dobře. A s tím pracujete taky třeba celou tu hodinu, nebo to vyjde na menší podíl té hodiny?

Respondent 1: No třeba tady na tom to bylo celou hodinu. No ono aj záleží na tom, v jakém je rozpoložení, jestli venku neprší nebo zrovna ho nějaká dívka se na něho ošklivě nepodívala. Jo, jo, tady ty vedlejší vlivy.

Výzkumník: Jo, jasně. A v té španělštině?

Respondent 1: Tam taky záleží. Někdy celou hodinu, někdy míň no.

Výzkumník: No a když teda takhle má před sebou ten komiks, tak jak to probíhá? Ta práce s ním. Jenom si to jakoby třeba on čte sám, nebo-.

Respondent 1: Já mu to vždycky nejdřív přečtu bez toho, aniž by viděl ten obrázek, a potom si to čte sám. A vlastně potom si to ještě po částech rozebíráme.

Výzkumník: Takže jakoby vysvětlujete, co se tam vlastně děje.

Respondent 1: Tak vlastně zjistím, oni strašně neradi se učí to, co je nebaví. No, teda zrovna teď ho to období moc nebavilo, a tak jako strašně rád utíká, tak začne jako kývat, že jako chápu, ale já vím, že prostě neví. Takže zkouším si ještě jako náhodnými otázkami, jestli opravdu ví nebo ne, že jako rádi, tak jako utíkají od témat nebo „nevím“, „nevím“, nejčastější odpověď na všechno „nevím“.

Výzkumník: A je to tedy spíše jako doplňkový materiál anebo přímo jakoby to jakoby místo zápisu?

Respondent 1: Tak, místo zápisu, protože oni nemají učebnice. Takže vlastně je to to, co nachystám já jako pracovní listy nebo komiks. Takže. Vlastně je to jako kdyby náhrada učebnice.

Výzkumník: Dobře. Tak a tady je, jestli bych se dovedla jmenovat i v tom dějepise nebo i v té španělštině zase ty očekávané výstupy, k jakým to směřuje ta práce s komiksem?

Respondent 1: Zase asi rozvoj komunikačních dovedností, nebo učení, aby vydržel u té práce, aby to vydržel číst, aby to dočetl do konce, aby poznal nebo vypíchl z toho to nejdůležitější. No. Takže aj pracovní, aby uměl dobře pracovat. A vlastně teda naučit se jako používat ty fráze ve španělštině a slovíčka v tom jako kontextu, no a v dějepise tam tedy jmenovat nějaké ty osobnosti, popsat události, jenom takové ty jako hlavní, jo.

Výzkumník: Tak a teď co se týče nějakých těch už obecně, jako nejenom v těch předmětech jiných než čeština, ale už ve všech zase, co se týče těch výhod a limitů. Tak jaké používáte nebo co se vám jakoby nejvíce osvědčilo takhle, když už s tím máte nějakou tu zkušenost? Takže jaké ty komiksy se vám nejvíce osvědčily?

Respondent 1: No jak jsem říkala, tak právě tady ty, kde už tam ta komunikace je jako tak, jak to má správně být.

Výzkumník: Takže ty situační spíše?

Respondent 1: No, ty situační. Abychom jako dokázali, jak se správně reaguje. No a říkám no nejideálnější jsou ty fotky jako kdyby. Nebo tady je vlastně fotka s kresbou, že tohle jsou vlastně tohle jsem sebrala, ale jenom ty obrázky z učebnice Znaková čeština, nebo znaková čeština je to vlastně pro neslyšící, ale já hodně používám i obrázky z češtiny pro cizince, protože oni jsou na tom, že jo... pro ně ta čeština je občas takový cizí jazyk komunikačně.

Výzkumník: Dobře, a jaké teda vidíte výhody a naopak i třeba nějaké ty nevýhody v té práci s komiksem směrem k těm žákům jakoby.

Respondent 1: No u nich je jako velká nevýhoda, že nemají vůbec žádnou fantazii. Jo, že třeba když jsme měli literární výchovu, dramatizace pohádky, tak třeba jsme hráli Perníkovou chaloupku a já jsem tady po nich házela jehličí a smradila jsem smradem na záchod a poslouchali jsme u toho kukačky. A tak říkám „tak jsme v lese“ a oni prostě jako „nejsme v lese, jsme ve třídě“, že prostě nemají vůbec fantazii, nedokážou říct jako co asi tady jako se stalo, tak vůbec. Že dokážou úplně jako detailně popsat „je to ordinace, v ordinaci je zubařské křeslo“, ale nedokážou si představit, že předtím tu holčičku vlastně bolel zub, tak musí jít, jo, že tak je to takový jako vymyšlení něčeho. Takže pro mě jako třeba tady Čtyřlístek, to jak měli dopsat tu tu bublinu, vymyslet to sami, takový těžší, ale jenom díky tomu, že už jsme to před tím tak jako četli, že co se tam opravdu stalo, tak už to nějak dokázali jako vymyslet. Ale když se jim dá jako takhle úplně bez něčeho.

Výzkumník: Jakoby něco tvořivého, že je to horší?

Respondent 1: Jo. No a malování, to je úplná katastrofa. Jako že zážitek z prázdnin – to mají jako předepsaný, jako v osnovách, že malování, to je nic. Jo, vlastně oni o tom dokážou povídat, že byli tam a byli tam, ale že by jako sami něco vytvořili takhle. Takže v tom jsme my jako limitovaní.

Výzkumník: A tedy jakoby k té představivosti a tak i co se týče třeba toho dějepis, pomáhá tomu teda ten komiks. Jako že to je tak názorné i s těma bublinami a tak.

Respondent 1: Jo je to lepší, že tam jsou s tím ty obrázky a nemusí si to tak jako představovat no. Ale zrovna u toho autismu si myslím, že jako ty bubliny nejsou úplně jako tak jako dobrý v tom, že je lepší ten popis pod tím obrázkem, že prostě se opravdu ztrácí v tom, co mají jakou bublinu mají číst, i když si to řekneme, i když oni jsou schopný se jako některý pracovní postupy naučit, jak jdou po sobě, tak tohle je pro ně moc těžký. Je to moc velká výzva. A hlavně je tam toho strašně moc obrázků, strašně moc věcí. Jo, že kdyby bylo třeba jedno. Jak ti Spidermani to mají jako dobrý, že pak tam je velkej „Spajďák“, jo, že se soustředí na tu jednu stránku. Ale když je to pak tady toto, tak to už je moc nepřehledný. To je jak veškerý učebnice, co mají jako matematiku, kterou by oni možná zvládli běžnou matematiku, ale to prostě je tak nahuštěný, strašně barevný, už jako přeplácáný a nepřehledný pro ně.

Výzkumník: Takže je to pak třeba lepší právě na ty jakoby kartičky rozstříhat?

Respondent 1: Jo, takhle. Tady to je jako úplně tak, jak by to mělo vypadat pro autisty. Že oni si to vlastně jako zakrývají, aby je to nerušilo. Jo a můžou se soustředit přímo tady na ty dva blbý obrázky, ale protože oni pak jako začnou zase přemýšlet, co má asi v tom vozíku, když mají dělat tady jako pejska, nebo naopak, že „jé, to je pejsek, počůrá se“ a nekoukají na to s vozíkem. Nedokáží soustředit pozornost na jednu věc.

Výzkumník: Takže tam v tom jsou spíše ty bubliny jakoby rušivé, ale když to máme tady po těch jednotlivých situacích?

Respondent 1: Jo, tak tam už jsme dělali jednu konkrétní situaci, tak tam je to lepší, přehlednější jako. Jo, tady se měl dozvědět jako informace, takovej ten příběh, ale. To si myslím, že je to jako pro ty další předměty lepší. Že třeba nevím, probírali jsme teďka buňku. Jako představa, že tam Purkyně řekne „jé, buňka“, tak pro ně to jako bude k ničemu. Ale dovedu si představit, jako že ten komiks ve výuce běžných žáků má velký přínosy. Mám dvě zdravý, intaktní neteře v první a páté třídě a ty teď v tom frčí úplně. Největší zábava.

Výzkumník: Dobře. Jaké jsou výhody a limity směrem k učivu?

Respondent 1: Tak tam třeba to, že toho není tak moc na výběr těch knížek, tak to by jako asi byla nevýhoda. Ale zase to, že si to nemusí domýšlet no, že to vidí, tak to výhoda jako. I to, že je tam toho míň, než v textu jenom.

Výzkumník: Jo, dobře. Tak, pak mám teda výhody a limity směrem k hodině, jakoby jestli to třeba trvá dýl nebo kratší dobu, jestli to je jakoby třeba časově výhodnější, jako pracovat s tím komiksem nebo naopak je to spíše jakoby zátěž v tom předávání toho učiva?

Respondent 1: Já si myslím, že jako to pomáhá hodně, že to jako ušetří čas ten obrazový materiál. Protože oni jsou jako schopní číst knížku o středověku. Jo, třeba ví všechno o románské architektuře, takže já se občas stydím, jakože on to udrží ty informace a já ne. Ale myslím si, že tohle jako pomáhá hodně, no.

Výzkumník: Tak a nějaké výhody a limity jakoby směrem k pedagogovi, směrem k vám, co se týče těch komiksů?

Respondent 1: No, jak už jsem řekla, no ne všechno vím, že si můžu u nich dovolit. Jo, že by mě napadlo, jako že teďka udělám hodinu o třeba té románské architektuře, jo, že prostě budou různí stavitelé nebo na tržnici, jo, že si povídají, tak vymysli, co říká trhovec, vymysli co... Ale vím, že s nima si to nemůžu dovolit, že by to nedokázali. Jako jediný co, tak by mě asi napadlo, že nachystám už přímo bublinu a napíšu, že kopa jablek stojí jeden groš. Tak kdo to asi říká, že by to pak museli jako přiřadit. Jo, ale tak s tím si dovedu představit nějakou práci. Ale myslím si, že tohle by jako fungovalo, ale ne abych po nich chtěla, aby něco takhle vymysleli.

Výzkumník: A teda myslíte, že to je pro vás třeba na přípravu náročnější nachystat tady nějakou práci s tím komiksem než třeba s normálním textem?

Respondent 1: Asi ani ne, není to náročnější pro mě, protože tak oni nemají, jak jsem řekla, že nemají učebnice. Takže všechno, co se učíme, tak musím vymyslet já, jakou formou jim to předám. Takže asi nijak zvlášť mě ten komiks jako nebere času, kdybych věděla, že zrovna v tuto chvíli nebo tady na ten na tu věc to pomůže, tak to asi nachystám.

Výzkumník: Že to není takový už rozdíl, co chystáte...

Respondent 1: Jo, přesně.

Výzkumník: Dobře. Tak máte ještě vy něco, co jste ještě neřekla?

Respondent 1: Ještě tady máme jako ten nácvik sociálních dovedností jo, že to vlastně jako komiks je. Že teda jako nějaká výchozí situace vždycky. Vlastně se pokračuje po jednotlivých situacích a jedno řešení je správný a jedno řešení je špatně. A proč je tady toto špatně a toto a už je to vlastně barevně

odlišný, že zelená je fajn, červená je blbě. Jo, takže to je jako to tak vypadá komiks pro autisty. Jo, je to přehledný, oni mají rádi myšlenkové mapy, to je prostě jejich a tak tohle jako používáme, to je Obrázkovej slovník sociálních situací nejen pro děti s PAS. Takže to si zase společně ukážeme, hodně se jich ptám, co si myslí, že je tam správně a špatně a proč, a když jako neví, tak jim to vlastně říkám já no. Na čem teďka jako frčíme hodně, aby se aj ty malý jako zapojili do četby, tak nevím, jestli znáte třeba ty pohádky, tak to vlastně už je předělaný jako na piktogramy, že vlastně tak oni čtou. Jo a je to zase čtení po těch obrázkách. Já vím, že to není komiks, ale že prostě se tak vlastně naučí, že ta věta je složená ze slov a jako můžou sami číst a mají vybraný, taky jako témata – v první třídě modrej vláček, že jo, co může být zábavnějšího. Ale jako že by sami jako si četli literaturu, tak to moc ne. Jako literaturu faktu jo. To jako tady máme, když jim řeknu, ať si vyberou něco ke čtení, tak třeba jim můžu ukázat co jsme měli minulý půjčení. Jo, tak tohle je první třída si vybrala, jo, spočítej, což mě překvapilo, protože je to strašně nepřehledný a toto, ale to je tam ten spajďák, takže ten je na tom ještě asi... tam si myslím, že možná ještě možná běžnou inteligenci má s tím postižením. Nebo tohle, tohle si vybrala druhačka. Což si myslím, že by zase jako běžný děcko ve druhé třídě si ještě jako si nevybralo dobrovolně. Ona si vybrala toto no a dinosaury, jo, ve druhé třídě, což nejsou žádný panenky. A ona jako čte parádně a ještě udrží jako to, co bych chtěla, aby udržela, tak neudrží, ale ona pak ještě začne „no a tamten dinosaur“... Třeba tohle si vybral ten sedmák. Ten teďka jakože chce pozvat holku na rande. Takže to je to ty Kluci v hrnci, jo? Nebo Draci v hrnci je to na ČT Děčku je Takže to tak jako skoro komiks je o vaření no. Pak samozřejmě lego a auta, letadla. A to je, co je baví.

Výzkumník: Takže spíše více ty encyklopedické věci.

Respondent 1: Jo, že by jako nějaký příběh.. to spíš ne. Takže my jedem podle těch encyklopedií a každéj má rád něco jinýho. V tomhle je ta literatura s nima trošku omezená, protože je to prostě nebaví no. Básničky jako úplně za trest, to se málem pláče tady a to musíme taky dělat jako všechno přes obrázky. Na tom makáme už od začátku prosince. Taky vlastně podle piktogramů, že „sněží, sněží“, tady nějaký louky a tak. Když je to nebaví, tak je to prostě jako na nic no. No a tak tak to máme my.

Příloha 3 – Rozhovor s Respondentem 2

Výzkumník: A budeme to teda mít po částech. První, co se týče českého jazyka a literatury a potom jiné předměty a potom, tak jako celkově výhody a limity. Tak v rámci toho českého jazyka a literatury tady máte teda minimální výstupy, takže to je jen ten český jazyk a literatura, že?

Respondent 1: Ano.

Výzkumník: A tak jaký typ komiksu s ohledem na délku vizuální zpracování, epizodičnost a podobně používáte, nebo jste používali?

Respondent 2: Protože vlastně já jsem zjistil, že žáci vůbec nečetli, jo, když se zeptáte žáků, že jestli mají nějakou jako knížku doma, tak oni v podstatě buď... Když jsem jim řekl, aby přinesli, tak v podstatě přinesli nějakou knížku, co měli třeba ve dvou ve třech letech. Jinak oni už dneska vůbec nečtou, takže my jsme, oni vůbec nerozuměli textu, nečetli nic, tak jsme začli klasickýma jako pohádkama, Čtyřlístek, klasický krátký příběhy a prostě obrázkové jedna věta, dvě věty na jeden obrázek. A tímhle tím se jako rozjeli, tohleto je začlo bavit. Potom samozřejmě jsme přešli, že už to byly vlastně věkově pubertáči, tak jsem na ně nastoupil s Rychlýma šípama a prostě takový ty klasický komiksy, který jako běžně třeba si koupíte v obchodě. Jo Rychlý šípky, Čtyřlístek. My tady máme teď spoustu časopisů pro ty mladší, pro ty ještě mladší, takové ty Sluníčko takový a pro ty starší, jako jsou třeba 100 + 1, Epoque. A takový ty jako zajímavosti z toho světa jo.

Výzkumník: A v těch jsou taky komiksy?

Respondent 2: To jsou spíš jako časopisy, spíš jako časopisy, ale v tom Sluníčku tam někdy je nějaký komiks. Ale i to vlastně jak, kdyby jsme brali, že to je ten text, kterej tam třeba je krátkej text u obrázků a oni se to prostě dávali, že měli spojenou tu vizualizaci s tím obrázkem. Protože říkám oni, jako když před ně dáte čistě třeba jako tenhle papír s textem, tak jim to nic nedalo. Jo, ani je to nebavilo, takže jsme opravdu začli s těma obrázkama, jednoduché věty a postupně složitější věci a komiksy a to je pak bavilo. A na tu zrovna jsem zapomněl, to mám teda doma, se omlouvám, třeba jakoby Kopyto a Mňouk. Ale to i ty komiksy jsou takový, začli vždycky na mě koukat, jako co to je. Ale pak, když to začli číst, už věděli, rozuměli tomu textu, tak se chytli a už je to samotný bavilo a že už pak třeba ani nepotřebovali ty obrázky a nebo, nebo jsem po nich chtěl, aby teda, aby teda si vymysleli svoje vlastní. A to pak třeba většinou jsme dělali tak, že oni se jako nafotili v nějakých situacích a vlastně dopisoval si ten text. Ale my jsme to teda převáděli potom, teda to je už jiný předmět, v cizím jazyce. Ale i v tom českém jazyce jsme zkoušeli, ale tam, protože už to bylo takový jako pro ně takový jako pubertácky neatraktivní, tak to jsme spíš dělali v té angličtině. V té češtině už ne, to spíš čtení toho textu a teď třeba už přecházejí vlastně, že už ty komiksy jako opustili, ty starší, a

jdou třeba do básniček, do nějakých jako příběhů v knihách a třeba o zvířatech, prostě to, co my se snažíme hledat, aby je to bavilo. Takže třeba dám příklad, třeba jako úplně jednoduše - koupil jsem hru s vlajkami, začali je bavit vlajky, tak říkám, hele, tady máš prostě vždycky jako obrázek s tím státem, vypsal si a teď třeba přemejšlím, že bys že bych našel právě nějaké, jako třeba ať máte Willyho Foga – Cesta za 80 dní, tak třeba takovýhle jako komiks a do toho bych zařadil prostě zeměpis hledání těch států, zajímavostí z toho a třeba vytvoření si vlastní jako komiksové takové mapy, že by si oni jako tu vytvořili a udělali. Takže takto třeba postupujeme.

Výzkumník: Takže to už je zase třeba spíš do zeměpisu, že?

Respondent 2: Jo, no to už je vlastně zase jiný předmět, ale taky jakoby s tou češtinou a čtením.

Výzkumník: Takže taky propojené, jo. Takže, co se týče toho typu, tak ty čtyřlístky to jsou spíš jakoby kratší příběhy, že jakoby samostatné?

Respondent 2: Buď úplně teď, jestli znáte ten časopis... Tohle jsou už teda jakoby takový ty dlouhý příběhy. To je vlastně ta jedna knížka, tou jsou vždycky jakoby čtyři příběhy, ale v podstatě by se dalo říct jako jeden, protože to je na jedno téma a je to vlastně ten dlouhý. Já mám třeba doma právě ještě takový ty starý, že to máte vždycky jako jeden ten krátký, to je jako sešitek – tak to jsem jim občas jako přines, určovali jsme si role, kdo co čte. A teď kon ty starší, právě říkám, už opouštějí toto téma, spíš ty mladší teď začínají, mám tady jednoho žáka, který právě jenom čte ty komiksy, to je to Sluníčko a tydlety jako časopisy a ten jede čistě jako takto. Teď jsme zase donesli, nebo měli – ta jedna holčina měla komiksy tak... a to už je zase do cizího jazyka, ale hlavně to Sluníčko.

Reproduktor 1: Jo, dobře. A na základě čeho ten komiks vybíráte? Takže to už jste říkal, že na základě těch zájmů?

Respondent 2: Ano, většinou to téma, které je prostě zajímavé.

Výzkumník: A je to třeba i na základě nějaké probírané látky ročního období, nebo to, co přinesou.. no z rodiny tam vlastně to jste říkal, že moc nečtou doma, že.

Respondent 2: No to jsme si vyzkoušeli jednou a zjistili jsme, že tohle ne. Spíš. Někdy i z té probírané látky a my tím, jak spojujeme všechna témata dohromady, takže ono to opravdu tak jakože vyjde, nebo že i třeba si pak děláme občas nějaké srandy, že třeba víme, probíráme vyjmenovaná slova. Tak si dáme třeba vymyslet nějaké věty čistě jenom z těch vyjmenovaných slov a můžeme to přeřadit i třeba do toho komiksu, že to jenom jakoby komiks čistě jenom z těch vyjmenovaných slov.

Výzkumník: Jo.

Respondent 2: Což už je jako vyšší level, ale zrovna ti starší sedmáci, osmačka si poradí. Ti mladší ne pátá, šestá třída v tomhleto si neporadí.

Výzkumník: Jo, takže hlavně na základě těch zájmů?

Respondent 2: Ano.

Výzkumník: Jo a tak, jak se jmenují ty názvy už jste mi říkal. A jaký je jejich zdroj – takže většinou je to teda ta kniha? A ještě z nějakých jiných zdrojů to berete, třeba i z internetu nebo z učebnice třeba?

Respondent 2: Vesměs čistě jako ty knihy. Protože na tom internetu tam třeba není jako celý ten příběh, takže to nemá smysl s tím, že samozřejmě existují stránky, kde si můžete stáhnout nějaké jako části těch příběhů. Ale když už prostě mám doma tu knihu, tak vezmu tu knihu a oni se na to chytí. A nebo máme vlastně aplikace, které jako ve kterých to sami vytvoříte, takže my tím, že už přeci jenom dneska hodně to jako jedeme skrze tablety a iPady, tak tam prostě si to vytváříme sami v rámci třeba určitých aplikací - PicCollage a další. Dneska už ty telefony, tablety umějí krásně si to spojit vytvořit, to už není problém.

Výzkumník: Jakože ti žáci si je vytváří sami?

Respondent 2: Jo, že si to žáci sami vytvoří.

Výzkumník: Dobře. Tak jak často komiks v hodinách českého jazyka a literatury jazyka používáte?

Respondent 2: My jsme to používali, no hlavně ten loňský rok a letošní bych řekl tak 3 měsíce. S tím, že se to pohybovalo třeba ten loňský rok až dvakrát týdně, zkraje letoška ty první tři měsíce by se dalo říct tak jednou týdně. Teď se do toho promítla vysoká nemocnost těch žáků, takže my jsme spíš museli opravdu jet tu látku, kterou jsme potřebovali jako probrat a nebylo možnost opravdu jako teď ten podzim, zima moc jako ty komiksy... jako my jsme, prostě když někdo přišel, tak jsme se učili.

Výzkumník: Jo, jasně. A jak dlouho v jedné vyučovací hodině s tím komiksem pracujete, jakoby jakou časovou dotaci čistě ta práce s komiksem tak má?

Respondent 2: Časová dotace se pohybuje od dejme tomu dvaceti minut až do celé hodiny. Protože někdy opravdu i přeci jenom žáci s PAS a podobně, tak se zaseknou na tom tématu a není možný od toho odejít. I z hlediska jako že se jim to líbí, anebo že prostě se zaseknou.

Výzkumník: Dobře. A tak a teď konkrétně k těm aktivitám, jaké aktivity v práci s komiksem v těch hodinách čtení a českého jazyka a literatury používáte? Co konkrétně s tím děláte s tím komiksem?

Respondent 2: Pochopení textu, to znamená, co přesně se tam odehrává, co tam je za postavy, jak se vyjadřují, co se tam odehrává za ten děj? Případně popis toho příběhu. Co se tam vlastně odehrálo

celkově, případně i jako rozvoj toho děje, jak by to třeba mohlo pokračovat, nějaká vlastní představivost. A... no to nám stačí, zase je to spíš u těch starších žáků. U těch mladších je to čistě jenom o tom popis a pochopení toho jenom toho obrázku – toho textu, tam se snažíme jako o pochopení textu, ale tam už to úplně nejde.

Výzkumník: Jo, takže čistě jde jakoby hlavně o to pochopení toho textu.

Respondent 2: Jo, pochopení textu, interpretace textu.

Výzkumník: Jo a jsou k tomu potřeba k tady těm aktivitám, nebo ještě k nějakým jiným, nějaké další pomůcky kromě té knížky?

Respondent 2: My třeba k tomu můžeme využít třeba počítač – YouTube – pustíte si to, aby to ještě i viděli zároveň třeba, jestli to má nějaké hrané písničky, nebo něco takového, aby je to jako víc zaujalo, vtáhlo do toho děje. A tak.

Výzkumník: Případně nějaký sešit nebo pracovní listy, něco takového?

Respondent 2: To jsme zkoušeli, to jsme zkoušeli, jak máte třeba jako ten deník literatury. No tak to jako ne, to spíš jenom opravdu, že třeba jsme si psali jako čistě, jako na papír takovej svůj vlastní pracovní list, kdy si vypisovali třeba jako ty postavy ten děj, vlastně ten příběh, pak třeba představa, tak jak jsem říkal před chvílí, pak to rozvíjeli, třeba v jednotlivých bodech, pár větách, a nebo tím, když si vytvářeli svůj vlastní, tak přesně takhle podle tohohle mustru. Postavy, děj, základ, vyvrcholení, závěr. A to se učili, protože oni opravdu neuměli, vůbec nevěděli, co je to jakoby odstavec, co je to nadpis a další tyhlety jako fáze toho textu.

Výzkumník: Jo, dobře. Tak a můžete teda vybrat třeba nějaký ten komiks a ukázat mi, jak konkrétně s tím daným jste pracovali?

Respondent 2: Takže třeba tady máme, to byl jeden z těch prvních, třeba ten čtyřlístek, kdy máte jako tenhle krátký příběh. Většinou to vychází nějakých osm až deset obrázků na stránku, s tím, že vlastně každý obrázek obsahuje třeba dvě, tři věty. A pracovali jsme s tím tak, že oni... museli jsme se třeba rozdělili, kdo hraje jakou roli, kdo čte jakou roli, postavu, a oni vlastně četli s tím, že potom jsme se vraceli hned ze začátku, třeba jsme přečetli opravdu stránku a rozebírali jsme si, co se tam vlastně odehrálo, co se tam odehrává, jak se to třeba může i odehrávat. A potom, když už krásně chápali ten text, tak jsme prostě už jeli, přečetli jsme si celý příběh a pak doplňujícími otázkami se řešilo, co a jak.

PŘERUŠENÍ ROZHOVORU VNĚJŠÍMI OKOLNOSTMI (uklížečka)

Respondent 2: ... takže těmihle otázkami se doplňoval ten text.

Výzkumník: Takže spíš jako konverzačně?

Respondent 2: Konverzačně a zároveň potom jsme teda dělali třeba na závěr ten pracovní list, kdy jsme si to vypisovali ty texty. Potom jsme přešli už třeba i na složitější. To byly třeba ty Rychlé šípy. Pak už ... ono, to může být i třeba v rámci jako komiksu, třeba ten jako Kopyto a Mňouk, ale spíš to je to, to už je spíš v těch jako klasických příbězích, v tom textu.

Výzkumník: Dobře a-

Respondent 2: A nebo ještě, pardon, ještě je Garfield, takový ty troj-obrázky, to je jako nejlepší...

Výzkumník: Ano, komiksový strip.

Respondent 2: Kdy opravdu jako v tom stripu pochopí všechno a zároveň i pochopí, co se tam jako říká a dokážou to jako interpretovat i zapamatovat si... tyhle ty dlouhý příběhy oni si nepamatují, že kdybyste se jich zeptala, co včera četli, tak oni už vám neřeknu. Ale když řeknete, Garfield ... „joo, ten nesnáší pondělky, joo, ten to něco“ – a už to si pamatují.

Výzkumník: Jo, jo, dobře. Tak a k jakým očekávaným výstupům z toho českého jazyka a literatury, ta práce s komiksem směřuje v rámci tady té vaší výuky?

Respondent 2: Tak tady toto jsou žáci minimálních výstupů. Zase máme jako dané, co oni musí splnit a ta naše představa toho, co oni aby jako splnil splňovali tady tímto, tak aby pochopili ten text, aby dokázali vlastně sami třeba psát a vědět, co kam píšou, aby dokázali ten text někde vložit, aby dokázali případně vlastně sami si něco vytvořit svého, aby dokázali napsat...i potom jako to se převádí do jednoduchých textů v rámci třeba psaní pohledů, dopisů, prostě aby je bavilo to psaní, jednak aby je to bavilo, jednak aby tomu rozuměli, aby chápali a aby to pro ně nebyla jako otrava.

Výzkumník: Dobře. Tak to z toho českého jazyka bude všechno. Pokud nemáte vy ještě něco, na co jsem se neptala a chtěl byste mi říct nebo ukázat z toho českého jazyka a literatury.

Respondent 2: Asi mě teď nic nenapadá. Se podívám tady ještě...to je právě to, třeba ta vlastní fikce. Nevím, jestli to mám tady někde tohle jsou... to už je jako hlavně angličtina. Vydržte, to musím najít... No tohle všechno angličtina. A kde mám tu češtinu? No, každopádně. To je to stejný, jako v té angličtině, že si prostě vytvářeli vlastní příběh, to znamená zapřemýšleli, co ten jejich příběh bude mít za postavy, za děj a na základě i těch třeba přečtených příběhů jsme si jako vytvářeli vlastní ten děj.

Výzkumník: A to byla jakoby skupinová práce v té třídě?

Respondent 2: To byla skupinová práce. Nebo takhle, on si... takhle každý si vymyslel něco svého a my jsme pak dělali vždycky ty postavy pro ten pro ten daný příběh.

Výzkumník: Aha, takže více příběhů ... jakoby na základě toho, co si ten každý žák vymyslí?

Respondent 2: Jo, jsme čtyři, takže v podstatě 4 příběhy. S tím že ale oni si to často pak i sami smažou, takže...

Výzkumník: Dobře. Tak přijedeme teda k těm jiným předmětům. V jakých dalších ve všech, co si vzpomenete, těch předmětech komiks používáte nebo jste používali?

Respondent 2: Tak hlavně v cizím jazyce, v anglickém, protože tam jde hlavně o tu motivaci používat ten jazyk. Jo, protože ono, když to vybalíte na žáka s minimálními výstupy, tak on jako on si nedokáže představit, kde to použije, jak to využít vlastně vůbec? Takže my jedeme. Opravdu tu velkou motivaci v tom smyslu, „ale vy třeba chcete jezdit na výlety, nebo jezdíte na výlety, jo, Olomouc, univerzitní město tady je spousta vlastně studentů na Ersamu, takže třeba můžete se setkat s těmito studenty ve městě...“ a tohleto, jako motivací se je snažím navnadit. S tím, že zase sedmá, osmá třída v tomhleto jede krásně, protože oni opravdu jezdí na ty výlety do cizích zemí, takže oni to využijí ten jazyk a těmi krátkými komiksovými texty se snažím je motivovat, aby bylo vidět, že jim to jde ten jazyk. To znamená tady, když se podíváme třeba na ukázkou komiksu s našimi fotkami, jednoduché základní otázky a na základě toho jako vytváříme jako ten komiksový příběh. Tohle je prostě čistě, „co děláme třeba ve svém volném čase, hodině, ...“, jako ono to je několik činností dohromady, ale je to jako otázka, odpověď, otázka, odpověď, takže čistě jakoby takto, nebo třeba jenom, jako když se učíme tu otázku nějakou. Takže dáme si otázku a pak vlastně odpovídáme těma odpověďma. A je to prostě čistě na tom naučení se té otázky a vždycky to používáme jednu otázku na jeden ten příběh, protože kdybysme tam zase smotali všechno dohromady, tak oni už nebudou vědět, kterou otázku probíráme, co to vlastně je za otázku a budou se v tom ztrácet. Kdežto, když ten příběh vezmeme jako na jednu otázku jedna odpověď, tak to jde. Jo, třeba s jídlem, co máš rád, mám rád pizzu, nemám rád houby a tak. Tady třeba už je to rozvinutější příběh, jakoby seznámení, to si vymysleli...tento příběh si vymysleli oni sami, to je jakoby seznámení třeba s novým žákem. Takže třeba nějak probíhá ta hodina, někdo jim do toho vstoupí, seznamování a jakoby zakončení toho děje.

Výzkumník: Dobře, super. A ještě v nějakých jiných předmětech než v angličtině jste to používali, nebo zkusili používat?

Respondent 2: My takhle, my používáme jako třeba nauková videa v předmětech, jako jsou to v těch naukových předmětech, jako je fyzika, přírodopis a tak podobně. Ale to jsou spíš jako video-popisy video-návody, ukázky, tam ten komiks jako úplně nejde použít, protože tam se soustředí čistě jako na tu novou látku. Ale jakože nejvíc to využijeme v té angličtině v té češtině, v těch jiných předmětech už by nám to jako moc zahltilo tu hlavu.

Výzkumník: Dobře. A v rámci výuky jakého učiva jste to používali? Takže tady jsou ty ty fráze jakoby spíš?

Respondent 2: To jsou ty fráze, slovíčka.

Výzkumník: Tak jaké typy komiksu s ohledem na zase délku vizuálního zpracování epizodičnost používáte?

Respondent 2: V tom cizím jazyce používáme, jak můžete vidět na tomto obrázku vlastně velmi krátké, zase třeba do deseti obrázků.

PŘERUŠENÍ VNĚJŠÍMI OKOLNOSTMI (vstup ředitelky, vyřešení problému)

Respondent 2: Takže čistě jenom jako krátké ty příběhy do deseti obrázků většinou na tu tady tohleto je už složitější, že tam je víc těch otázek více odpovědí, ale jsou to zase ty základní fráze. Tam šlo i o to, že oni ti žáci mají velké výkyvy v tom jazyce, to znamená mám žáka, který vám bude plynule mluvit anglicky, ale mám i žáka, který vlastně neuměl vůbec nic anglicky a tady třeba on opravdu jeho motivace byla na základě těchto krátkých vět a zároveň tím, že jezdí třeba do zahraničí na výlety, naučit se ten jazyk a pomocí těchto příběhů komiksových krátkých on si jako fixoval ty fráze ty věty a teď už je krásně umí použít. No zrovna třeba dneska psal písemku a úplně parádní.

Výzkumník: A ještě nějaké jiné typy třeba jako jiné než ty vlastní vyrobené v té angličtině.

Respondent 2: Zkoušeli jsme, zkoušeli jsme i třeba jako obrázek, to třeba zkoušeli jsme třeba že to čteme, protože my máme i v učebnicích, to jsou třeba jako krátké příběhy, většinou vždycky nějaké téma, tak vždycky právě, přesně úplně jako bysme postupovali podle tohoto mustru, že máte jakoby nové téma, takže tam je vždycky nějaká otázka, odpověď, která se tam řeší, ale tím, my jsme zjistili, že tím... jako oni to přečtou a v podstatě zas nevědí, co jsme přečetli... takže my jsme zjistili, že na základě jakoby těchto nějakých klasických příběhů. Tam není ta motivace, ale když použijeme opravdu ty fotky nás, tak je to daleko víc baví a umějí to, pamatují si to. Tyhle ty příběhy? To je úplně jedno, oni si to přečtou a v podstatě nevědí, co tam vůbec jako je za otázku. Takže tyhle třeba ať už z té učebnice, kde hezky na to téma je vlastně jeden takovýto krátký příběh, tak to nemělo vůbec smysl. A stejně tak jako když si stáhnu třeba čistě třeba z pinterestu nebo odněkud prostě nějaký příběh, tak to prostě není ono. Ale zkoušeli jsme i třeba, že když vezmete takovýhle příběh s prázdnými bublinkama a oni mají tam doplnit vlastní jako vlastní slova, tak to už je lepší. To už zase je víc motivuje v té představivosti vymyslet vlastní jako ten příběh, a nebo ještě máme tady kartičky, kde máte jako rozřadit, seřadit, vymyslet ten příběh, popsat, tak třeba jsme chtěli v tom anglickém jazyce, to znamená oni třeba na základě toho popisu měli třeba vymyslet ten příběh. Ten příběh už je daný vlastně, ale oni měli vymyslet, co se tam třeba říká, co se tam odehrává. A samozřejmě podle

svých vlastních dovedností dokázali podle sebe to vlastně udělat. A potom jsme to třeba zkoušeli, že si to i jako napsali anebo... a to vyhodili, protože to se zničilo... že si udělali vlastní, takový právě ty bublinky a dávalo se to k tomu.

Výzkumník: Jakoby příkládalo k těm obrázkům...

Respondent 2: Ale to stačila jedna přestávka a bylo po tom.

Výzkumník: Jo, jasný. A to používáte jenom v angličtině nebo i v té češtině, třeba?

Respondent 2: Používáme to v té angličtině, v češtině, tam už oni opravdu jedou jako těžší věci, takže tam by to nemělo ani ten smysl.

Výzkumník: Dobře. Tak, jak se jmenují komiksy, se kterými pracujete... To je v podstatě teda vlastní tvorba, takže to nic. A v učebnici tam je to z toho ChitChatu teda, co jste zkoušeli?

Respondent 2: To je, používáme ChitChaty, no a Happy Street knížky.

Výzkumník: Dobře. A jak často v té angličtině teda ten komiks používáte?

Respondent 2: V podstatě každý týden, máme třikrát za ten týden po jedné hodině, takže dejme tomu jednou za týden. Patnáct, dvacet minut.

Výzkumník: Dobře.

Respondent 2: Protože my jedem na to memorování těch odpovědí a tady jde o čistě, o ten jako poslech. Protože oni se to učí čistě tím poslechem, oni se to neučí textem, zapamatováním, to vůbec, oni se to učí čistě poslechem a nebo prostě písničky, videa a všechno z YouTubeu.

Výzkumník: A jaké aktivity používáte v práci s komiksem? Takže tam je teda to vytváření toho komiksu a to už jste mi vlastně popsal...

Respondent 2: On tím, že to je ta vlastní tvorba těch komiksů zrovna v té angličtině, takže oni už si nachystají vlastně je napadne jakoby základní to téma, co by se tam mohlo odehrávat, to znamená výuka nějaké hodiny, o přestávce, jo, základní téma. Potom vlastně je napadá tak nahodile různé ty aktivity, co by si mohli dělat v té hodině třeba, vyfotíme se a potom jdeme do lavice a vymýšlíme ty texty k tomu. Oni se třeba i radí mezi sebou a potom když si to myslí, tak to zapíší.

Výzkumník: A zapisují si to do sešitu a pak to nějak skládáte dohromady v tom počítači?

Respondent 2: Už to rovnou dávají do té aplikace, to umí ta aplikace přímo, že vy si tam vytvoříte vlastní.

Výzkumník: A co to teda je za aplikaci?

Respondent 2: To se jmenuje PicCollage. Třeba takhle, to je zrovna teda jako focené jenom ty místnosti, ale že vy si tam vlastně vyfotíte v tom iPadu fotky a potom si nastavíte v tom PicCollage, kolik chcete těch fotek mít na ten obrázek, vložíte a potom tam vkládáte ten text. S tím, že i vlastně jde o tu úpravu toho textu, správně to napsat.

Výzkumník: Dobře.

Respondent 2: Takže to je stejné v té češtině i v té angličtině.

Výzkumník: Dobře a tím jsme shrnuli teda i ty pomůcky, které jsou k tomu potřeba.

Respondent 2: A vlastně i si vytvářeli a ten bohužel nemám vyfocení, protože tadyto jsem sem nefotil, že na tabuli třeba si vymýšleli, že si malovali vlastní jako komiks na tabuli, ale témata se odvíjejí třeba to, co je baví, to znamená škola, hokej, nějaký hry, takže to je, to je prostě jejich jako ty témata.

Výzkumník: Jo. Tak a jak konkrétně pracujete, jste pracovali s komiksem, tak to už jste taky teda říkal.

Respondent 2: Jo. Čistě na naučení se té fráze pochopení té fráze.

Výzkumník: Tak k jakým očekávaným výstupům to tedy směřuje v té angličtině?

Respondent 2: Tak jde v podstatě o to, aby se uměli třeba domluvit základními frázemi, aby se uměli domluvit, protože my jsme opravdu zjistili, že třeba i opravdu jedou na ten výlet, chtějí na ten výlet a tam skutečně se setkávají s lidmi, kteří mluví cizím jazykem. Takže opravdu a už se i stala situace, že se třeba žák ztratil, na dovolený se prostě ztratil a dokázal právě za někým přijít a zeptat se, že prostě on se jenom představil, řekl ty základní fráze, ale už z toho bylo pochopený, že vlastně se ztratil a navedli ho za těma rodičema. Takže opravdu aby prostě se orientovali v té realitě, aby se dokázali aspoň představit, naučení těch jednoduchých frází.

Výzkumník: Takže je to vedené, teda spíš na tu na ty ústní projevy, než na nějaké třeba to psaní a tak.

Respondent 2: Ano, jdeme na to mluvení. To i třeba v rámci nějakých individuálních vzdělávacích plánů máme přímo napsané, že se nehodnotí při čtení, psaní. Jede to třeba kolikrát čistě jen na ten poslech a samozřejmě, čím jsou lepší se to dá upravit ten individuální plán.

Výzkumník: Dobře, takže teď zase teda ty předměty už máme shrnuty. Je ještě něco, co byste k tomu chtěl dodat?

Respondent 2: Mě asi nic nepadá. S tím maximálně to, že to opravdu se snažíme, aby to vycházelo na tu jejich vnitřní motivaci, aby to nebylo jenom „hele uděleš, dostaneš jedničku“, jako tou vnější motivací. Já se snažím hlavně tu vnitřní, aby když teda třeba když to dám na tu angličtinu, aby se to

učili, aby to chápali, že to potřebují, že to využijí. Ten jeden ključina, který třeba už umí anglicky, tak to má prostě z toho, že hraje počítačové hry, které jsou v angličtině. A zase teď třeba pro něj bylo velká věc, že jel na dovolenou byl v cizině a musel se tam prostě nějakým způsobem třeba domluvit tím cizím jazykem, protože rodiče třeba neuměli. A tam šlo o to, že on ani neměl potřebu, protože samozřejmě všude máte ty delegáty a tak, ale jsme prostě chtěli, ať to tam jako zkusí aspoň. Ať se tam jako zeptá a on teda se osmělil a prostě řekl, což je ten posun v tom, že dřív by to třeba neudělal. Nebo tenhle ten žák, že se ztratil, ale dokázal třeba říct něco, nebo nějaký základní jednoduchý slovíčka aspoň, aby se nebál, aby dokázali opravdu jako za těma lidma přijít a seznámit se.

Výzkumník: Dobře. Tak a teď přistoupíme teda k výhodám a limitům. Jaké aktivity používáte nejčastěji, jakoby v té práci s komiksem už jako hromadně ve všech předmětech včetně té češtiny, co je jakoby takové nejvíce osvědčené?

Respondent 2: Ta vlastní tvorba vlastní tvorba, protože žáky to motivuje s tím, že to jsou jako oni. Takže oni si vytváří příběhy sami od sebe. A to jakoby ten hlavní princip toho.

Výzkumník: A jaké vidíte v práci s komiksem výhody a limity směrem k těm žákům, co pro ně může být jakoby výhodné a co limitují?

Respondent 2: Výhoda je, že se snáz naučí třeba ten jazyk, nebo to, co potřebuji. Pochopení textu, vymýšlení, rozvoj, vlastně té vlastní představitivosti a těchto jako důležitých věcí. A limitem je, že přeci jenom třeba u žáků se sníženým intelektem s poruchy autistického spektra to může být pro ně jako matoucí ve smyslu, že už tam je moc obrázků, že už se ztrácejí, proto právě spíše jedeme kratší texty, kratší obrázky, protože oni se v tom vyznají. Oni se v tom neztratí. Jo, když jste ztracená v běžném životě, tak jak se můžete najít v komiksu. Takže opravdu i komiks je pro nás jeden obrázek třeba kde je popis vlastní osoby. A oni už je motivuje to, že vidí vytisklý sám sebe před sebou a má tam napsaný nějaký věty, který si sám nebo s dopomocí napsal, hlavně u těch mladších. A to už je motivace pro to, aby něco jako dělali, protože jinak vůbec.

Výzkumník: A jaké jsou v práci s komiksem možné výhody a limity směrem k učivu? Jestli to to učivo spíš jako podporuje, nebo právě to nějak omezuje, třeba i časově, nebo kolik toho stihnete?

Respondent 2: Tím, že tím, že já jsem změnil celou strategii, třeba toho cizího jazyka ve smyslu, že mi hodně málo sedíme v lavicích, já to všechno dělám zážitkovou pedagogikou a převádím na běžné činnosti, tak nás to nelimituje z hlediska nějakého času, protože my tomu můžeme věnovat klidně celou hodinu. To nás jako nelimituje. Protože to učivo jde, prostě mně jde o to, aby pochopili ty texty, aby pochopili ty fráze, aby prostě pochopili ten jazyk a to, že my se někde kousneme, že se zastavíme, to jakoby nám nevádí, někdo je dopředu, někdo je vzadu a za mě nejde o to úplně vyrovnat ty stavy

těch žáků, to ne. Mně jde o to, aby každý se motivoval sám pro sebe, protože každý má někde svoje limity, takže aby každý se motivoval jednoduše jako dál.

Výzkumník: Jo, dobře. Tak, a jaké mohou být výhody a limity při práci s komiksem směrem k hodině a k pedagogovi, tedy jako k vám? Jestli je to třeba složitější na přípravu, jednodušší na přípravu?

Respondent 2: Hm tohle asi není úplně jako ať už limit, nebo výhoda, nevýhoda. To není limitem ani výhodou, prostě si to zadáme, že třeba my si zadáme nějaké téma, které chceme probírat. Takže my, když si zadáme třeba tuhleto jako otázku tudleto frázi, tak si na to zadáme třeba ten komiks uděláme, vytvoříme si ho, a jestli to je nějaký limit, že by nám to zabralo třeba dvě hodiny, nebo že se na to musím víc připravit, vymyslet to, stáhnout nějaký materiály, vytisknout. To limitem není, jo, my i tady tím, že ve škole máme. Spoustu elektroniky, tablety, tiskárny, počítač tak to není pro nás limit. Že třeba z hlediska nějakého materiálního nebo finančního, tohle pro nás není limit, takže mě nenapadají nějaký jako i ty výhody mě nenapadají nebo limity, protože my si to prostě zadáme jako téma a prostě to děláme.

Výzkumník: Jo, jo. Jakoby je to v rámci tohoto na stejné úrovni jako ostatní aktivity.

Respondent 2: Přesně tak, je to tak, jako jiné aktivity. Protože pak třeba aktivitu, že jdeme hrát člověče, nezlob se jako reálně vlastní postavy, takže prostě teď uděláme šachovnici herní a hrajeme. A to zase motivuje v tom, že oni sami jsou ti hráči a hrají se my sami si sebou. Takže tak. Anebo že děláme ty aktivity, že prostě tady různě hledáme barvy chytáme cokoliv nebo zpíváme, skáčeme, to jako není limit, že by třeba to ten komiks nám zabral nějaký čas, nebo že by to bylo finančně náročné. Spíš zase se učíme vůbec pracovat s tím textem, uklidit si ty pomůcky. Nachystat si pomůcky. Takže mi třeba můžeme i udělat reálnou činnost třeba v angličtině nebo v češtině. Vychystání si předmětů uklízení si předmětů. Aby prostě viděli sami sebe nafocený, jak to dělají a potom je to motivovalo to samotný dělat. Protože my zatím třeba ty mladší vedeme, když to tak řeknu, za ruku, aby si chystal věci, aby si uklízeli věci, aby si cokoliv řekli. Takže když to uděláme třeba v těch komiksech, oni sami sebe uvidí a můžou to dělat. I když limitem určitě bude PAS, jako ty poruchy autistického spektra. To prostě je limit. Případně ten intelekt.

Výzkumník: Dobře. A já už jsem teda měla jeden ten rozhovor tam hodně používali komiks, a mají tam teda taky minimální výstupy, používali ho na učení různých sociálních situací A tady toho, používáte to i tady z toho hlediska?

Respondent 2: My tady máme třeba různé takové, jako když to řeknu hry vlastně, mám prostě různé obrázky s různými situacema vhodné nevhodné chování, ale to si zase třeba vytváříme sami. To znamená. Co můžeme, co nemůžeme. Tady jsou žáci, kteří zase jsou v těch minimálních výstupech.

Ono to máte jako velmi široké spektrum, takže já tady mám půlku třídy, kterým to stačí říct, třeba běžné denní činnosti nebo přesně chování ve třídě, chování doma, chování ve společnosti, co můžu, nemůžu. Tady těm to stačí říct, ale třeba co mám žáky, ty mladší taky v těch minimálních vstupech, to přesně musíme mít jako na obrázku, já bych tomu teda říkám úplně komiks asi, ale možná asi jo, vidíte, to mě nenapadlo. Že prostě máme obrázek, ale a vidíte, já to tady vlastně dokonce mám, ale to je to je jenom v té angličtině, v češtině jsme to nedělali. To jenom zase, to je to představení v té angličtině. Ale i v rámci nějakého slušného a neslušného chování. Ale my spíš zase používáme piktogramy, takže tam třeba není jako text, jsou tam piktogramy, pro ten sníženější intelekt. A vidíte, to je dobrá připomínka to vlastně taky používáme. No i hodně třeba narážíme na to, že teď jsme přece jenom tady jsme už jako v pubertě, takže i třeba sexualita a všechny tyhle ty témata otevíráme a vlastně řešíme formou třeba těch obrázků a nejvíce se nám osvědčily ty samostatné fotky. To znamená třeba první třída, tady má prezentaci, tam mají slušné, neslušné chování...my vlastně tady máme, vidíte tam na dveřích, taky by se dalo říct ten komiks, nalepené vlastně fotky toho, co můžou, nemůžou dělat ve cvičné kuchyňce, ale zase tito žáci to chápou, žáci specky, rehabilitačních tříd, ne. Tam záleží na tom pedagogy vždycky. Takže tam je to jedno, tam může dokola, dokola a tam jako nic. Tam v minimálkách to jde.

Výzkumník: Dobře, tak jo ještě něco vás napadá. Tak jako k čemukoliv úplně, co se týče komiksu.

Respondent 2: Vesměs. Tím pádem, když tak, jak se tady bavíme, tak ty komiksy, vidíte, že to převádíme do toho běžného života. Jo, teď teda jste mi připomněla ještě teda právě jakoby to klasický slušný, neslušný chování, běžný denní činnosti, jestli беру i jako komiks to, že my máme vlastně třeba pro těžké autisty nachystaný piktogramy bez textu toho, co vlastně mají dělat. Třeba jdu na toaletu sundat kalhoty, jít si sednout, postavit se, utřít se, spláchnout, oblíknout se, umýt, zapnu vodu, umyju ruce, mýdlo, umyju ruce, vypnu vodu, ubrousek do koše, i to je komiks asi piktogramovej. A tady k tomu můžeme použít i text. To znamená zapni vodu, umyj si ruce, mýdlo, vypni vodu, utři ruce... Takže převádět to všechno do těch jako reálnějších činností do toho běžného života, aby měli využití do budoucna. Jo, my se je vlastně snažíme připravit na to, aby v tom běžném životě se dokázali orientovat, aby když to tak řeknu, nebyli nějakým způsobem nebezpeční sami sobě, aby se prostě dokázali v co největší míře sami o sebe postarat.

Výzkumník: A ještě mě napadá, když jste teda říkal, že na začátku, když jsem přišli, tak třeba nečetli doma a tak, tak potom, jak jste to tak začli tady podporovat třeba tím komiksem a tak, jestli to teda víte, jestli začli číst doma?

Respondent 2: Tak v tom v tom běžném životě už třeba dělají to, že když někde jdeme, tak si prostě přečtou, když potřebujeme něco, potřebuju nakoupit, tak oni jdou a podívají se od kdy do kdy je

otevřeno, to dřív prostě nedělali, jim to bylo jedno. Přeci maminka šla a nakoupila, „no ne, ale ty už seš velkej, tak jdeš ty nakoupit“, takže už si musejí hlídat tyhle věci a s rozvojem jakýkoliv digitalizace prostě každej má telefon a počítač, takže chceme třeba si něco najít, takže hledají to všechno na tom počítači, hledají to ve slovníku, kdekoliv, takže orientace opravdu v tom běžném životě, kde to je potřeba, a kde to využijou, to znamená orientace na počítači, na telefonu, v obchodech, všude. A spojování jako matematiky. Kolik to vlastně stojí? Kolik mám zaplatit, kolik mám vůbec peněz, co si můžu koupit a můžu si to koupit, abych to zaplatil, abych se domluvil u té pokladny... Prostě vytváříme ten běžnej život a to je i pro ně ta motivace.

Výzkumník: A třeba nějaké knihy jakoby že by si četli doma z toho, že je to prostě jako baví a tak?

Respondent 2: Ne. Ne, jako oni třeba je baví obrázkové encyklopedie nebo takovýhle, když to má ty obrázky, ale aby to mělo text to jako ne. Teď třeba v českém, jak měli hodinu, tak třeba jako v rámci motivace zábavy, že třeba si vezmou nějakou knížku se zajímavýma zvířatama a tu třeba jedou jo, takže třeba takové vakoveverka a podobně. Prostě takový. To my i vkládáme třeba do té výuky, že jo občas prostě vložíte do výuky něco jako nesmyslnýho, nebo něco jakoby divnýho, jinýho, že je to zaujme a oni si to pak pamatují. Takže třeba v angličtině berete barvy a najednou tam dáte třeba já nevím třeba „pink“ jako růžovou, ale dáte k tomu zvířátko třeba jako plameňáka, takže oni jako „wow, flamingo“, jo. A už si to pamatují.

Výzkumník: Dobře. Máte ještě něco ke komiksu?

Respondent 2: Asi všechno.

Příloha 4 – Rozhovor s Respondentem 3

Výzkumník: Takže, rozhovor budete do rozdělení na tři části na vlastně používání komixu v hodinách českého jazyka a literatury, nebo teda čtení a řečové výchovy, potom používání komixu v jiných předmětech a pak teda ty výhody a limity v používání komixu. Takže začneme tím českým jazykem a literaturou, nebo čtením a řečovou výchovou. Takže, jaké typy komixu s ohledem na délku vizuální zpracování, epizodičnost a podobně používáte, nebo jste dříve používali v tom českém jazyce, tady v té oblasti prostě.

Respondent 3: Takže tady v těch hodinách, ohledně nějakého toho vizuálního zpracování, tak tam určitě je důležité, aby byly no barevné, protože v těch černobílých, tam se úplně nevyznají. A taky jako spíš jednoduché. A, jo, protože pokud tam to má hodně detailů, nebo je to nějakou třeba jako moc karikaturou, tak to jim dělá potíže. A ta délka, tam by, tam mají vlastně ... nebo lépe se jim pracuje s kratšími. To znamená někdy je vhodné dát jim jenom třeba vlastně takové ty, ten řádek jeden.

Výzkumník: Takže ten komiksový strip?

Respondent 3: Ano takže komiksový strip. Kde vlastně to vyjde třeba i na menší jako aktivitu nebo pracujeme třeba s komiksem, co jen na jednu nebo na dvě stránky. Ale někdy používáme i vlastně takové trošku delší příběhy. Záleží, k čemu to máme naplánované použít.

Výzkumník: A co se týče nějaké epizodičnosti, teda jako jestli navazuje a pokračuje tam ten příběh třeba přes více kapitol, nebo více sešitů jako do série?

Respondent3: Tam většinou ty komiksy jsou spíše tak, že tam jsou třeba stejné postavy v těch kapitolách, ale ta kapitola je pokaždé o ničem jiném, takže to úplně nenavazuje, ale je to z toho stejného prostředí, takže takhle to používáme.

Výzkumník: Dobře, na základě čeho daný komiks vybíráte? Jestli třeba podle toho, co ty děti zajímá, nebo se jich ptáte, podle ročních období, z domu, co přinesou, nebo jak?

Respondent 3: No, to taky záleží trochu, k čemu ho chci použít. Takové ty co chci použít ke čtení, porozumění textu a tady těm věcem jakoby přímo v rámci té výuky, tak to používám vlastně takové, co, na základě nějakého mého uvážení, zvolím já, to znamená třeba, že vlastně musím poznat, jestli jim se to bude dobře číst, jestli to je dobře zpracované ten komiks. Jestli je právě ta nějaká obrazová, ta vizuální stránka je vhodná, takže jakoby na základě tady tak mého výběru. Pokud to má být něco třeba za odměnu nebo jako motivační, i když tam samozřejmě taky to rozvíjí různé ty schopnosti, tak to je pak na základě nějakých vypořádaných zájmů, nebo i třeba toho, co oni říkají, třeba nějaké seriály, co sledují, jo, když sledují, prostě já nevím SpongeBoba, nebo tady mám Simpsonovi, v televizi, tak jsem

na to našla komiks a to je strašně baví. To je hrozně baví, takže to je vlastně na základě těch jejich zájmů.

Výzkumník: A přinesou si třeba i z domu nějaké komiksy, nebo jakoby že vám řeknu, tohle čteme doma?

Respondent 3: No většinou doma moc nečtou a ohledně těch jejich zájmů, tak ty jsou... těch jako teda, co mají doma... tak ty jsou spíš jako pokud čtou, tak čtou takové encyklopedické věci, jo, různé atlasy, encyklopedie a tady ty popisy na věci. A ne úplně jakoby takhle příběhy. Tam je to spíš trochu naopak, že někteří, když vlastně, hlavně tady ty z těch seriálů animovaných, že když jsme to tady začali dělat ve škole, tak potom třeba je už, když jsme s tím nepracovali, když jsme to měli za sebou, tak si to třeba i chtěli půjčit domů. Tak to jsem jim půjčila s tím, že to jde, pak to zase přinesou. Takže tam je to tak trošku naopak. A ale to ne u všech, to jenom někteří, které to opravdu jakoby zaujalo, většinou ti, kteří už to měli jako nakoukané z té televize.

Výzkumník: Děláte něco vlastně i podle probírané látky, nebo ročních období?

Respondent 3: V tom českém jazyce tam vlastně, podle probírané látky úplně ne. Ani podle ročních období vlastně nebo když v nějaké té knížce najdu třeba že tam je něco k nějakému ročnímu období, jo, tady třeba teď... počkejte, já to najdu...tady třeba teď, co jsme měli ten komiks Kája a Filip, tak tam byla nějaká kapitola s jarem. Že vlastně jenom taky myslím na čtyři stránky vždycky ta kapitola, někdy na tři, někdy na dvě. Jo tady je kapitola Jaro. Takže na to jsme se podívali, tam je to právě, tam se o tom dá i víc povídat jakoby. Nejenom číst ten komiks, takže tam je to že jako co vidíte na obrázcích, jo tady jsou: lítají motýlci, rostou kytky, příroda a tak a oblečení taky, co je vhodné si oblékat na jaře. A tak, takže spíš tak jako když na něco narazím, nebo vím, že to v těch knížkách je, tak to použiju v rámci toho ročního období. Ale ne, že bych to přímo takhle jako vybírala.

Výzkumník: Dobře a tak teda, jestli mi můžete říct, jak se jmenují ty komiksy v češtině, se kterými pracujete, nebo vlastně i dříve třeba jste pracovala? A jaký je jejich stroj, odkud je berete?

Respondent 3: Tak já vlastně už v těch... v průběhu let jsem jich vyzkoušela hodně. A tady vlastně vám tak ukážu, co teď v poslední době jsme tak používali. A takže teda to je ten, to už jsem říkala, ten Kája a Filip komiks od Tomáše Chluda. Tam je to pěkné, to je i takové jako, dá se to vztáhnout na více těch oblastí. Je to opravdu krátké ty příběhy. A jsou pěkně nakreslené, že tam jde jasně vidět ty postavy. Je to takové trochu realistické, trochu jakoby schématické. A že to vlastně řeší to... je to vlastně ve věku těch dětí, které tu teď mám. Takže tam je to fajn, že tak vlastně to není, jakoby pro menší děti i tím, že mají někteří tady snížení ten intelekt tak tady to je opravdu jednoduché a je to... můžou se k tomu sami vztáhnout, protože ty děti jsou tam podobně staré. Jo, takže to není takové jako dětinské. A řeší se tam i takové ty první lásky, rande a tak. A potom, ještě z takových těch načtení. Potom tady mám, to je sice taky hodně motivační, ale teď zrovna tu máme takovou třídu, teda já mám třídu, kdy velká část té třídy,

ty děti si třeba i hrají na počítači různé hry, a to je baví, právě nějaký ten Roblox, Minecraft, tady takové ty věci, takže to jsem našla a to teda musím říct, pokud to ty děti jako baví, tak to je úžasné, tak jsem našla a to teďka nově teprve jsme u prvního dílu, Deník malého Minecraftáka, to je komiks. A je to vlastně z toho světa. Já jsem teda, musím se přiznat, nerozuměla ani některým těm věcem. Jo, když se podíváte tady hned na první stránce, tak tam je nějaký „mobové“, jo, to jsem vůbec nevěděla, co to je. „Bohužel jsme tu celé zcela bezbranní proti příšerám a příšerami, myslím moby“, takže nějaké příšery. Ale jo, to jsou vlastně nějaké ty potvory v tom Minecraftu. Jo nebo „nikdo už by si nedovolil nazvat mě noobem“. A tak takže tam je to takové opravdu moderní, dětský nebo pubertácký slovník, který já teď jsem fakt jako neznala, takže to je fajn, i že se s tím s něčím jako takhle seznámím. A tím, že je to jako z prostředí té hry, tak je to hodně baví i používáním tady těch slov, ale je to vlastně, jo, není to jenom nějaký bezduchý jako příběh. Tady zrovna, to je vlastně jiná než ty ostatní. Tady to je zrovna celej tady ten sešit. Je to jako celé jeden příběh a není rozfázovaný na kapitoly. Takže tam je to takové, že musím určit, kterou část dneska děláme. Musíme si hodně připomínat, co se dělo minule, ale tím, že právě tam jsou ty obrázky, tak jim stačí už se jenom podívat třeba na tu stránku a podle těch obrázků prostě za, já nevím, půl minutky ví, co se tam dělo minule jo, takže tam to právě v tom komiksu to podporuje hodně i třeba tu paměť. A právě jak jsem říkala, není to bezduché, je tam prostě nějaký děj. Je to tady o tom, že tam nějaký ten mop, ta zombie vlastně nechce tam škodit těm vesničanům, těm lidem a prostě uteče z domu a jeden ten vesničan zase taky tam nechce dělat to, co ostatní vesničani taky uteče z domu a ikdyž se tady prostě nějaká ti jim mobové, ty příšery a normální vesničané prostě bojují proti sobě, nesnáší se, tak tady z těch dvou se stanou kamarádi, takže pracuje se tam s nějakou jinakostí. Což vlastně tady u žáků s pas, to je taky jako téma, i když jako takové nepřímo. Takže ten příběh je jako taky přínosný pro to pochopení vztahů a jinakosti a tak. Tak potom tady ještě, co je takové hodně zajímavé, Kořata a draci: Pčíkra. To je hodně speciální, taková knížka, není to normální komiks, je to celé teda komiksově, ale je to formou hry. Ta knížka teda je určená pro mladší děti, ale to vůbec nevádí. Já teďka nevím, kde to je napsané...Od tří do sedmi let. Ale ten příběh to je takové jako dobrodružné. Jo, to je v podstatě, jak když máte počítačovou hru a rozhodujete se, kam půjdete, s kým si promluvíte, na co kliknete a tak. Prostě hrajete tam tady za tu jednu postavu, začínáte, přečtete tady čtyři stránky nějaký úvodní příběh a pak to máte pomocí barevného a tvarového kódování, kdy vlastně tady je třeba nějaký symbol, růžový měsíček a v tom číslo 01. Takže musíte otočit na růžovou barvu, najít tam ten obrázek s tím měsíčkem a číslem 01. Tam se vlastně dostanete a tam pak už máte na výběr jako zase. Přečtete si ho teda ten, tady ten, ne stránku, ale...

Výzkumník: Ten panel?

Respondent 3: Ano, ten panel, ten panel a jak to přečtete, tak se můžete rozmyslet, co budete dělat dál, jo, tam už je více možností. Vidíme tady modrý měsíček s číslem 21 nebo žlutý nějaký mráček nebo

co to je s číslem 12, takže rozhodnete se, jestli půjdete do vesnice, jestli si promluvíte tady s nějakým někým. Jo a tam zase nalistujete teda podle té barvy a symbolů a dostáváte se na další ten panel. A takhle vlastně vybíráte v reálném čase, kam půjdete, a cestujete po té knize. Taky tam pak se můžete dostat právě do těch rozhovorů. Ty jsou, ty jsou tady. Kdy si promlouváte s nějakou tou postavou a pak zase zpět na...k tomu příběhu. Tady má vlastně i něco, co má v baťůžku, co můžete použít za věci, jo, nějaká rybářská udice, lano, a tak.

Výzkumník: A to zvládají sami? Tady to ti žáci?

Respondent 3: No tam už je vlastně i napsané, sice jak je to pro menší, ale je tam napsané, že vlastně někdo...tady: „doporučujeme vám, abyste dělali čtenáři na jeho cestě za dobrodružstvím společnost buď můžete předčítat vy jemu, nebo vám může předčítat on“. Takže tam je vlastně, to je poznámka pro dospělé jo, že je vhodné, aby tam vlastně u toho čtení někdo je tak jako doprovázel a to je tady u nich opravdu potřeba. Ale mně se to líbí, jim se to taky líbí ta knížka. Vlastně není jenom o tom čtení, i když taky o tom porozumění, ale je i o tom, jako rozhodovat se, hledat různé možnosti, kam půjdeme, s kým si promluvíme, plnit tam nějaké úkoly. A co mi přijde docela důležité, tak je právě ta orientace a to cestování pomocí těch barevných kódů a symbolů. Jo, kde vlastně oni jakmile přijdou na ten princip, tak to je takové jako pravidlo, je to pravidelné, takže podle toho se jim dobře pracuje, ale musí najít prostě jo, vidíme tady zase třeba růžová sluníčko, takže musí jít na růžovou sluníčko nula trojku, jo, takže musí se i nějak orientovat v tom prostoru pomocí nějakých jakoby těch odkazů a hledat to, takže to rozvíjí i takhle jako schopnosti nějaké důležité do života. Nějakou orientaci, práci s odkazy, což se jim může hodit prostě ve spoustě věcí potom. No a potom tady mám teda. Spíše ty motivační. Pro ty menší, kteří sice, jako už to mám vlastně páťáka, ten...to jsme začínali letos, protože ten uměl jako přečíst, ale s tím porozuměním to bylo hodně špatné, takže první jsme jako takový předstupeň, tady to jsem našla a to je právě i to, že on má rád z mimoně. Tak to jsem našla tady ten komiks, kde vlastně není skoro žádný text. Jo, takže je to taková příprava na čtení a řešíme tam porozumění první jenom tomu příběhu, těm obrázkům, tomu ději bez toho, aniž by tam něco četl. Jo, takže tady má třeba prostě narozeniny, tak co, no mimoni mu tam nesou dárek, ten rozbaluje, dostane kolo, je rád a ještě mu tam nesou nějaký jiný dárek, což je vozík k tomu kolu. Proč dostal ten vozík, proč mu ho dali? Tady to vidí všichni tam jsou naskládání, aby je mohl vozit. Jo, ale může to být i takové, že jako si tam zas můžeme povídat o různých věcech, jo, „taky bys chtěl dostat kolo na narozeniny?“ a tak. Což tady je to hodně dobré, že to je vlastně docela bez toho textu. A ten příběh je právě většinou na ty dvě stránky. A to se líbí a potom postupně můžeme přecházet už k jednodušším komiksům, kde už je ten text, ale je ho tam třeba míň. To jsou třeba i nějaké tady z toho SpongeBoba. Jo, zase to znají z televize, mají to rádi, kdy tady ten sešitek tam jsou taky jednoduché příběhy. Takové jsou jasně dané čtverečky, to je, to je taky fajn. To jsem předtím nezmínila. Jo, že musíte být, nebo musí, je lepší, když to je třeba v těch

čtverečcích přímo stejných nebo obdélnících a vědí, co mají vlastně postupně číst. Pokud tam je, já nevím nějak zešikma nějak ten panel, nebo jsou nějak vsazené do sebe, tak to už se jim čte hůř. Tady jsou taky jenom takové krátké, jednoduché. Jo nebo tady vzadu, tady to máme vlastně jenom ten řádek, nebo dvoj řádek. Taky velmi krátké, ale taky, jo, když tam spletl boty s květinami, že obul si květiny a dával čichnout k botě, že voní, no, takže to to jim přijde i vtipné. Tady to nemá žádnou složitou jako pointu. Jo nebo vlastně, to vám můžu taky rovnou už říct, že vlastně tady s tím jsme pracovali i tak, že jsem jim to dala první bez těch bublin, nebo jakoby byly vymazané, a oni měli říct, že co je tam špatně, jo, že on dává čuchnout k botě a má obuté, má na nohách květiny. Tak co je tam špatně? Jakoby co ten Patrik tam udělal špatně? No a oni mi řeknou, no on vlastně květiny to má na nohách, to je nějaké jako třeba divné. Ty si neomlouvají, nebo k tomu společně dojdeme, potom tam dám ty bubliny, přečteme si je, jo, takže to je jenom takové, třeba, ani ne na celou hodinu. A pak tady mám tu velkou knížku SpongeBoba, komiksová truhla pokladů. A tam je jako hodně těch příběhů, já to tady mám hodně pozakládané, tak zpětně to můžete vyfotit. Kde vlastně? Tam se dá taky najít spoustu věcí i do jiných předmětů. To ale...

Výzkumník: Jo, to si povíme potom v té další části.

Respondent 3: Dobře, to vám povím potom. Tady, teda některé ty panely nejsou tak jasné, ale taky se to dá. Když teda si spolu probereme, co jak tam funguje. Tady je taky třeba jeden, porozumění odkazů v něčem jako je návod, jo tady vyrobili mu prostě nějakou věc, co ho má ráno prostě vzbudit. A je tady to strašně jako takové složité na první pohled, ale je tam vždycky opísmenkované A, B, C, D vlastně až po Z, takže celá abeceda, což je taky fajn na jakoby zopakování té abecedy, i když to už oni dávno znají. Ale že áčko, „když si položíš hlavu A, takže kde, kde je hlava A?“ A oni mají ukázat, jo, „drž si prstem v tom textu... na polštář B, ten je kde?“ a ukazují mi, „stlačením hlasitě zatroubí klakson C, jaký klakson, ukaž mi, kde je“. Jo, takže i práce tady s těmi odkazy, což třeba máme často v nějakých návodech, když si i třeba stavíme koupenu skříň nebo něco. Takže to mi přijde jako hodně dobré, že to je do toho života, že to použijí.

Výzkumník: Takže taky taková mezipředmětová vazba, propojení třeba s pracovními činnostmi.

Respondent 3: Jo, přesně tak. Pak na základě toho, vlastně by mě to ani nenapadlo, takhle něco udělat. A když jsem to tady viděla, tak potom se na to dají třeba na internetu i najít už ne komiksové, ale jako jiné věci. Jo, protože to fakt použijí. Nebo je tady vlastně nějaký už kratší komiks, to je jako na více stránek, ale no to jsou velké obrázky, do deseti stránek to je jo. Když se tam vydali na zmrzku prostě a něco se jim tam přihodilo, a tak různé vlastně k učení i porozumění nějakých těch sociálních nebo různých situací. Jo tady jim třeba říkají „tudy nemůžete jít, stavíme most přes příkop“ oni tam stejně jdou. A „musíte si nasadit helmu“, „proč si musí nasadit helmu?“ jo a tak. „Něco tam odstřelují, tam

nemůžete jít“. A tady tak. Tady nějaké placení zmrzliny, jo, že se spletli, že zdarma byla jenom někdy v neděli nebo něco a oni si jí tam teďka spoustu naberou a chtěou to teď taky zdarma, takže tady prostě různé porozumění těm sociálním situacím. Tady je to trošku obtížnější, protože tam je vlastně na jedné té dvojstránce ukázaná celá ta sekvence a vlastně jak oni jdou, takže tam je víc těch SpongeBobů, takže tam je to jenom pro někoho, kdo s tím vysvětlením zvládne pochopit, že to je jenom jeden SpongeBob, který se pohybuje dopředu, jo, a není jich tam prostě sedm na té stránce. To je takové už trošku pro, jenom pro ty, co to zvládnou, to musíme vědět podle toho, kdo co zvládá. Nebo tady mám založenou i zase porozumění, tady úplně není moc textu, ale prostorová orientace. Jo a tím, že je to ten komiks, nebo tím, že je to ten SpongeBob, tak je to taky baví. Jsou tady různé místnosti: čítárna, tělocvična, herna. Já a třeba „můžeš mi říct, kde je tančírna? Jo pod čítárnou, vedle plnicí linky“. Jo a takhle procvičovat třeba prostorovou orientaci. Nebo „kolik je tam medúz?“.... Tady to je pak do přírodopisu. Jo a tady v té knížce zrovna, tady je i část třeba, která jako opravdu není vhodná pro ty žáky s PAS, protože tam je to, není to vybarvené, je to jenom takové jakési červeno-černo, bílé a šrafované, a to i teda musím říct, že i mně se na to špatně dívá, takže tohle opravdu není vhodné, takže to je právě na tom učiteli určit, co jako jo a co ne. Tak to je ten SpongeBob a teď už jenom tady mám Simpsonovi, taky je hodně baví. To jsem vyzkoušela, protože o těch oni si dělají různé vtípky, jo, „ty seš jako Homer“ a tak. A tak jsem to právě někde viděla, tak jsem si řekla, že to vyzkouším. Zatím jsem půjčila v knihovně, jo, takže tam ty...vlastně to jste se ptala ještě i odkud to mám. Takže tamty, ty jsem někde sehnala, to jsem třeba od někoho dostala, nebo jsem to měla doma, nebo jsem viděla, že to někdo někde se toho zbavuje, prodává to, tak jsem si třeba koupila, nebo tak. Ale právě jak s těma Simpsonovými, často to dělám, než třeba kdybych měla kupovat novou, tak si to půjčím první z té knihovny a vyzkouším jo, vyzkouším jestli s tím půjde pracovat, jak se jim to bude pozdávat, jestli to pro ně opravdu je vhodné, protože já si to tady nějak určím sama, že má to takové obrázky, takové texty, to by mohli zvládnout a pak třeba to nezvládnou, tak je zbytečné něco kupovat. Je lepší si to vyzkoušet. No a ti Simpsonovi ti už jsou trošku jako podle mě složitější. A myslím, že tomu ne vždy rozumí. Tady jsou různé, totiž kulturní jako reference a je to docela komplexní, jo tady hned ze začátku, že dělali výzkum pro nějakou televizi sledovanost a že je ti Simpsonovi jsou ideální rodinka prostě, která ukazuje, jak to ve společnosti a pak podle nich dělali všechno jako módu a tak. No. Takže jako už je nějaký výzkum sledovanosti od televize, to už je jako docela složitý koncept pro ně a ne všemu rozumí, takže. Já vím, že tohle je složitě, takže to neděláme úplně tak na nějaký trénink toho porozumění, i když taky jako trochu jo, ale je to spíš pro ně za odměnu. Protože se jim to prostě líbí, takže tam je to nějaké jako motivační. Jo a zároveň nechci jim jako pouštět třeba Simpsony za odměnu, i když to by se jim taky moc líbilo, ale přece jenom tady nějaké to čtení toho komiksu pořád něco rozvíjí, nějaké smysluplnější pořádky tam čtou ten text, musí si doplňovat to, co se tam jako děje, protože tam není zobrazené všechno, nějakou tu představivost a tak. No a pak co jsem sem ještě vzala, co jsem zkoušela, Malého Mikuláše, teda něco takového

tradičnějšího tady. Ten je jako pěkný a dobrý, že tam jsou postavy lidí, je to docela pěkně a srozumitelně nakreslené, jsou to taky krátké příběhy, na dvě stránky třeba, nebo ne, na jednu stránku, na jednu stránku to je. Ale tam...no prostě potom už jsme s tím nedělali, jenom jsme to vyzkoušeli a jenom nějaké ty věci, protože něco tam je prostě špatně, jo, takže vybrané příběhy i trochu jo, jenomže tam je vlastně taky často taková složitější pointa, že opravdu musí pochopit, jako by nějaký vtip a to už pro ně je hodně složité, takže takové ty jednodušší tady to třeba to se dalo použít. Tady to s tím rozbitím okna, tam se zase dá do vlastně nějaké osobnostního rozvoje a tady toho. Nějaké sociální situace a tak, ale když se podíváte tady už na začátku, tak tady je to napsané jako v bublinách jako obláčkách, i když to říkají, jo, prostě jako proč, i když později to tam už říkají v normálních bublinách, takže to je úplně nesmyslné. Jo, takže když já je učím a oni si to pamatují, ty pravidla, když já je učím předtím, než pracujeme s tím komiksem, jak jsem, což vlastně to je taky potřeba. Jo, „tady ta bublina znamená, že to říká, ta hladká. Tady ta obláčkovaná znamená, že si to myslí“. No oni mi tady pak dají tu obláčkovou, když to říkají, tak to nemůžu použít. Nebo i to, jak je to napsané, jo, když tam je, to jsem si to taky založila, je to tam víckrát teda, že se to čte vlastně ty bubliny zleva doprava, shora dolů, tak tady jako třeba zrovna tady na tom panelu, jo, je tam první odpověď a až pak ta otázka, takže ono se to má přečíst opačně, než to tam je jako v tom pořadí napsané. Takže tady to je prostě špatně udělané, takže to nemůžu použít jo, a to je taky na té kritice toho učitele na tom zhodnocení. Takže tady ty jsem vám sem vzala. Jinak používáme ještě, ale ty mám teď doma, ty jsme používali víc dřív, teď už tak moc ne, protože teď je opravdu baví spíš ty už, co znají jako z televize, to jsme používali ještě hodně Čtyřlístek a někdy ho taky přinesu, tam jsou to taky kratší příběhy, takže to je taky dobré. A tak no. Takže tady to je do té vlastně češtiny nebo do toho čtení.

Výzkumník: Dobře, takže toho používáte hodně. Takže ještě k tomu zdroji to máte teda všechno vaše, koupené, nebo tak.

Respondent 3: Ano, já tam vlastně všechno moje nebo půjčené z knihovny.

Výzkumník: A tvoříte si třeba i nějaké vlastní?

Respondent 3: Do toho čtení ne, to potom někde do těch jiných předmětů, ale do čtení ne.

Výzkumník: Dobře. Tak teď teda k té časové dotaci práce s komiksy. Jak často komiks v hodinách čtení nebo toho českého jazyka a literatury, čtení a řečové výchovy používáte?

Respondent 3: No, teď to možná vypadá, že jsem vám toho řekla hodně, že čteme jenom komiksy, ale tak to není, protože je důležité, aby uměli číst i normální text, nebo jako tam je taky text, ale...

Výzkumník: Jojo, chápu, jenom čistý text.

Respondent 3: Tak. Čteme normálně i nějaký krátké příběhy v té češtině, ale i třeba novinové články, nebo takové věci. Takže jak často no... počkejte, já jsem si teď někde napsala, no, ale vlastně používáme je hodně často. Takže my máme tu češtinu, vlastně každý den, používáme tam, aspoň jednou týdně určitě, někdy i víckrát.

Výzkumník: Dobře. Jak dlouho s ním v jedné vyučovací hodině pracujete?

Respondent 3: No tak my vlastně máme to tak, že těch hodin čtení máme tady více, a protože oni to mají rádi právě to nastrukturované, že ne, neměníme to, kdy je čtení, kde je jako mluvnice. Takže když máme to čtení, tak ví, že tu jednu hodinu v týdnu toho čtení se bude pracovat s tím komiksem. Jo, protože ono je to fakt opravdu o moc víc baví a pořád to to čtení jako rozvíjí. Kdybychom četli jenom normální texty, tak tam sice je to důležité do života, ale když oni mi to číst nebudou chtít, tak se s tím vlastně nebude dát moc pracovat, ani s tím porozuměním textu, které je důležité. Takže jako já jsem to tam zařadila tak že to používáme tu jednu hodinu týdně vždycky a to je na tu, na celou hodinu. Takže jo, nečteme to celou hodinu, pracujeme s tím jako více, nějaké otázky k tomu a tak. Takže celou tu hodinu a někdy pár právě tady třeba ty motivační z těch seriálů a tak, tak ty mají za odměnu kousek, jeden řádek třeba, nebo jednu stránku i na konci hodiny, když nám třeba zbyde troška času. V těch jiných hodinách i třeba v mluvnici, když jsou šikovní a něco stihneme, tak si to vlastně můžou i vybrat jako jednu z těch jejich odměn, ti, které to opravdu baví. Takže tak.

Výzkumník: Dobře. Jaké aktivity v práci s komiksem v hodinách čtení používáte? Takže co s tím jako přímo děláte, kromě toho samotného čtení.

Respondent: Tak, když si vezmu třeba právě to, co používáme na tu celou hodinu, tak je třeba ta Kája a Filip. Jo ono to tam má přesah ne, nesouvisí to všechno jenom s tím čtením, ale tady, když mám třeba, když mám tady ten příběh Kluk od vedle, jo, to je takové trochu jako zamilované, to se holkám líbí, ony to taky jako řeší. Tak, to máme na tři stránky, takže první já jim nechám chvíli, ať si to prostě prohlídnou, jenom ty obrázky, jo, celé. Potom si řekneme postavy, kdo tam je, ještě předtím, než to čteme jo, koho tam vidí, kdo tam je za postavy, protože oni už je znají. A „aha, tady toho neznáme. Hm, tak to se teprve dozvíme, kdo to je“, jo, ale je tam ta Kája, je tam Filip. „Rodiče jsou tam? Ne, teďka tam nejsou“. Tak a pak si to společně čteme, a to většinou tak, že jim rozdělím role, ty jsi tahle, ty jsi tenhle, ty jsi tenhle a čtou to takhle. Potom jim nechám ještě chvíli, aby se na to podívali, potom, co jsme to společně přečetli, sami, takže to mají takovou jako tichou... kdo chce, tak si to potichu ještě čte, kdo se chce dívat jenom na obrázky a snaží se to nějak utříbit, dát tomu smysl. A potom děláme vlastně já se jich ptám otázky na porozumění, někdy to i zapisujeme do sešitu, nebo jim dělám takové pracovní listy, kde už mají přímo na to prostor, ale ty otázky i napsané, ale děláme to společně, protože nás není tolik tady, plný počet sedm žáků a často někdo chybí. Jo, takže třeba se ptám „jak se jmenuje

tady ten nový kluk, co tam přišel do toho komiksu?“ a oni si to tam najdou. „Aha je to Aleš.“ „Proč posílá Kája Filipa, aby si s ním promluvil?“ Jo a tady to porozumění vlastně textu, to je takové to nejdůležitější. Tím strávíme hodně času a potom, co uděláme tady ty otázky, tak ještě po nich chci... oni už si to i trochu utvrdí, tak po nich chci, aby mi řekli, popsali ten děj. Někdy, když máme hodinu, kdy jako přes den hodně jako nepsali, nebo vůbec, tak třeba jim to nechám i napsat ve dvou, třech větách, co se tam dělo, nebo těm starším i to dávám častěji. Tak, a co ještě někdy dělám, tak to rozstříhám, okopíruru ten jeden příběh, nebo jednu tu stránku třeba jenom a jak tak to rozstříhám na ty panely a oni je, mají seřadit. Ale to je často až nakonec po tom, co jsme si řekli ten děj a tak, aby to zvládli. Jinak, co s tím ještě děláme někdy, nebo často se tomu věnujeme i vlastně to je pro ně hodně složité, nějaké emoce, pocity a tady to... a tady na těch komiksech je to hezky vidět, že, jako se tam mění ty výrazy ve tváři, takže se hodně bavíme i o tom, co třeba ten člověk prožívá, nebo jim z toho taky udělám pracovní list, kde mají třeba přiřadit, je tam i popis, ten obrázek třeba tady té holky je tam popis, „usmívá se“ a mají přiřadit „je šťastná, je veselá“. Nebo tady ten zamračený jo, „mračí se, má koutky stažené dolů, má obočí stažená k sobě a dolů“, „je naštvaný“ a spojit to i s tím obrázkem přímo z toho komiksu. A i třeba pak řešíme, proč má tu emoci a tak. Jo a takhle takové ty základní emoce, a to taky zabere poměrně dost času. Někdy když toho mám přichystaného více, k tomu jednomu příběhu k té jedné trojstraně, tak někdy to se k tomu ještě vrátíme tu další hodinu jo, nebo i zopakujeme třeba ty emoce klidně znovu ten stejný pracovní list. Tak, jinak, co s tím ještě dělám? Potom vlastně ještě, protože ono to až tak ty další komiksy, ty další jako kapitoly už moc nenavazují. Tak když jsou v dobrém rozpoložení, tak se snažím trochu po tvůrčí stránce, ať vymyslí, jak by to mohlo pokračovat dál, protože tady to je taky fajn na tom, že je stanovený konec, kdy končí ten jeden příběh a oni mají třeba vymyslet, jak by to pokračovalo dál. Někdy to uděláme i tak, že třeba domalují ještě a ale to už je pak na dyl to i třeba propojíme s výtvarku, že domalují, dovymyslí pokračování třeba jenom jeden řádek. A ukazují si to vzájemně. A taky vlastně pokud neznají nějaká slovíčka, tak to ještě je takové, že si vedeme tady slovník. Oni si to tam zapisují, dají si k tomu, pokud něčemu nerozumí, tak si to zapíší, vysvětlíme si, co to je a já potom zpětně, jim k tomu vytisknu vysvětlení toho slovíčka i ten jeden panel, ale ten už teda černobíle, můžou si ho vybarvit, pokud chtějí, ve kterém se slovíčko nacházelo, aby to měli v tom kontextu, a to jim hodně pomáhá tady v porozumění právě potom i toho celkového textu, ale i s tím, že vlastně ty slovíčka si třeba zapamatují lépe, ten nový význam a pak se k tomu třeba na konci týdne se vrátíme, to děláme i vlastně teda s těmi slovíčky z normálního textu, se k tomu vrátíme, co je za ten týden nové a jaká nová slovíčka tam máme? Takže tak. A obdobně to děláme i v těch ostatních knížkách, jo nějaké čtení diskuze o tom, odpovědi na otázky, nějaké ty výrazy ve tvářích a emoce a podobně.

Výzkumník: Jinak, tady s tou knihou to jste měla ty Kořata....

Respondent 3: Ano, Kořata a draci.

Výzkumník: Kořata a draci, no tak tam to jenom čtete anebo k tomu ještě děláte i něco jiného?

Respondent 3: Tam je to vlastně... s tím neděláme nic moc navíc, protože tam je to opravdu jako spíše hra. Tam je to na pokračování, tam se ani nedá úplně vracet, nebo jednoduše připomínat, co se stalo minule tím, jak to přeskakuje mezi stránkami. A tam už je to tak komplexní, že k tomu už další věci neděláme, jo, takže to čteme, plníme ty úkoly. Ale když třeba někdo, to děláme skupinově, když někdo chce, jiný žák, dělat něco jiného než ti ostatní, tak třeba i hlasujeme. Co teďka uděláme první a tak dál, takže se i domlouváme a povídáme si samozřejmě o tom, co se tam vlastně děje přímo v tom obrázku. Není to jenom, že bysme si to četli.

Výzkumník: Dobře. Tak, jaké pomůcky jsou k daným aktivitám potřeba? Teda k těm, co jste mi říkala?

Respondent 3: No, takže ta knížka teda někdy teda i ty kopie, a když to rozstříhám oni to seřazují. A někdy ty pracovní listy, to už jsem říkala, nebo sešit, do kterého si ty pracovní listy nalepí a teď tady ale žádné nemám, protože oni si to berou domů. A případně když dotváří, tak potom k tomu používáme i takové ty na vyrábění prostě papír, lepidlo, fixy, a tak. A potom ten slovník ještě.

Výzkumník: A používáte k tomu někdy počítačovou techniku?

Respondent 3: Hmm. To tady v těch hodinách českého jazyka ani ne.

Výzkumník. Dobře. Tak a jak konkrétně pracujete s vybraným komiksem? To už jste mi vlastně teda popsala toho Filipa a Káju.

Respondent 3: Ano, jestli chcete ještě něco víc?

Výzkumník: Ne, ne, to asi stačí. Tak a poslední tady k té češtině, k jakým očekávaným výstupům z toho českého jazyka a literatury nebo čtení a řečové výchovy ta práce s komiksem směřuje?

Respondent 3: Takže hlavně tady to porozumění textu jo, to je opravdu to vlastně i nejdůležitější, co vlastně budou potřebovat do života. Taky nějaké vyjadřovací schopnosti, kdy vlastně právě rozvíjíme tu slovní zásobu tím, že si děláme ty slovníčky, a že o tom různě se bavíme. Jo hodně toho vlastně děláme tou ústní formou, protože to psaní trvá strašně dlouho a tam bysme se nikam neposunuli. Pak i rozvoj asi nějaké jako, nevím, jestli je to úplně do čtení, ale rozvoj nějaké vizuální gramotnosti. Kde vlastně umí nějakým způsobem třeba popsat ten obrázek, to, co se tam děje, ty postavy. A nebo i nějaké právě třeba ty symboly, jo, co znamená, když tam má někdo nad hlavou otazník, že se něčemu prostě diví, jo, nebo, když tam jsou srdíčka, tak asi je zamilovaný. Ty věci, to je taky důležité a hodně teda i zase to je spíš do nějaké třeba jazykové komunikace, té oblasti, nějaké sociální dovednosti v tom, jak má probíhat ta komunikace, kdy kdo mluví, že si neskáčou do řeči, že právě nějaké to slušné chování, co se stane, když tam právě jak jsme měli třeba v tom SpongeBobovi prolezu na stavbu, může

se to? Jaké to může mít důsledky? Jo, takže nějaké i ty sociální dovednosti, jejich nácvik. Ale i to, že právě na něčem třeba spolupracují dohromady, že oni se rozhodují v tom Kořata a draci dohromady, kam jakoby půjdou. Tak to je i nějaká pak ta spolupráce, takže k tomu taky to směřuje.

Výzkumník: Tak teď přejdeme teda k té části u jiných předmětů, to znamená u všech jiných, než je český jazyk a literatura, nebo čtení a řečová výchova. Takže v jakých dalších předmětech teda komiks používáte, nebo jste používali?

Respondent 3: Tak nejvíc ho používáme asi v dějepise, protože tam vlastně je to hodně taky o příbězích, které tou komiksovou formou jsou pro ně docela přístupné a pěkně tomu rozumí, i tam vidí, jak to třeba v té době vypadalo, takže v dějepise. Tam záleží, když jakoby k tomu něco je, tak to použiju. A když ne, tak ne. A jinak taky někdy třeba tady mám vlastně v rámci přírodopisu a nějaké jakoby ekologie, tak tam taky, nebo vlastně toho, jak to funguje v přírodě, tam taky, když něco najdu. Potom to teda není úplně jako předmět, ale používáme to i...nebo měli jsme tu jednu dobu. Vlastně i tady ještě máme a tam vidíte na stěně někoho výzdobu bubliny. A potom něco se dá použít i ještě v rámci toho přírodopisu u biologie člověka a to jsem tady přinesla někdy vlastně i u zvířat, ale toto myslím nemám. A v matematice tam to používám, když začínáme u nějakého, vlastně u nějakých... u nějakého typu počtů dělat slovní úlohy. Tak tam používám komiks jakoby na začátku těch slovních úloh, než půjdeme jenom na ty napsané jako normálním textem, takže v matematice. Ve výtvarné výchově nebo v informatice spíš tak jako projektově, když se rozhodneme nějaký komiks vytvořit. V angličtině, v angličtině tam také. Tam právě různě rozhovory. No a potom jen tak když se...když náhodou něco najdu třeba v tom SpongeBobovi jsem tam našla, to je taky k přírodopisu, o korálech tady něco nebo. Nebo, jo, tady to mám v tom komiksu Kája a Filip, tak tam je vlastně i do pracovní výchovy nebo vlastně i v tom SpongeBobovi, nebo těch jako pracovních činností v kuchyňce. No, hlavně teda ten dějepis. A pak různě občanská výchova jakoby a tak tam nějaká ta osobnostní jako osobní rozvoj. To je ale i v rámci těch sociálních situací a tak. A jednou jsem použila, nevím, jestli to znáte – Stínka, to je takový komiks vlastně o autismu, ale to jenom, jenom když si to přáli rodiče vlastně, abych to nějak s tou holčičkou s tou žákyní jakoby probrala.

Výzkumník: Aha, dobře, jojo, Stínku znám. Takže jako pokud máte mluvit s dětmi o tom, že mají PAS, tak to je jenom na žádost rodičů?

Respondent 3: Jo, tak, je to vždycky o domluvě a já myslím, že záleží vlastně na rodičích, jestli chtějí, ať to dítě ví, jestli chtějí, ať se o tom dítě prostě baví ve škole, nebo jestli mu to nechcují vysvětlovat, jestli by to to dítě vůbec pochopilo. A tak, no a právě tím komiksem je to takové vizuální a no, takovou přitažlivou formou.

Výzkumník: Dobře, v rámci výuky jakého učiva jste komiks v daných předmětech používali? Tam to už jste vlastně říkala v tom přírodopise, na tu ekologii a lidské tělo, nějaké ty korály jste zmínila, že?

Respondent 3: Ano, hlavně to, na co zrovna narazím, takže to není tak, že bych na učivo měla vymezené, jako na co s nimi...do čeho zařadím ten komiks. To spíš tak, když na něco narazím.

Výzkumník: Jo, takže to už jste teda pak říkala matematika slovní úlohy, a v dějepise?

Respondent 3: V dějepise je to tak nějak, jo, v podstatě cokoliv no. Teďka už je těch komiksů fakt hodně. Zase musím vybírat ty, které jsou zpracované tak, že jako se v nich vyznají, že pochopí. Ale tam je spousta témat, to vám pak ještě ukážu.

Výzkumník: Dobře, tak jaké zase typy komiksu s ohledem na délku, vizuální zpracování, epizodičnost a podobně používáte, nebo jste používala?

Respondent 3: Tak tam je to stejné, zase co se jim čte dobře – barevné, jednoduché a u nějakého toho pokračování, tak v tom dějepise tam jsou to vždycky uzavřené příběhy a často třeba tak dvě až pět stránek maximálně. Nebo i jako spojené s hravými úkoly. To stejné vlastně tam v té ekologii. Tam je to trošku delší, ale taky stará rozdělit. V matematice, tak to, je v podstatě to je většinou třeba jeden ten strip. Takže nenavazují.

Výzkumník: Jak se teda jmenují ty komiksy, se kterým pracujete v těch předmětech, aspoň nějaké, a odkud je teda máte, jaký je zdroj?

Respondent 3: Tak to mám nějaké koupené. V tom dějepise, tam to jsou Staré pověsti české jako komiks od Václava Ráže. To už je trochu pro ty starší, protože tam je víc toho textu i jako. Mimo ty bubliny. A pro ty mladší, když jsem tady dřív měla, teď už je nemám, ale ten páťák to ještě taky docela bere tak tady s dinosaury do pravěku mám, nebo to druhé se jmenuje Jak se žilo v pravěku. Je to komiksově i s různými hrami. Jo tady na začátku, ono to je vlastně na stejný koncept, podíváme se na ten pravěk. Na začátku tam máme vlastně ty první lidské bytosti, ten australopithecus a tak, to je jako tak úplně jenom jednoduše. To není pro ně ani důležité, to je spíš jakože se podívej, ale oni si to zas pamatují tyhle věci. A potom už tady je představená rodinka, u které nějaký ten komiks je a už tady vidíme nějaké úkoly, že mají najít stín prostě tady těch pánů, těch lovců, a nebo měl zabalené dárky, co tam asi v nich je v těch zabalených dárkách, jde to tam vidět. Takže zase podle obrysů. Tak tady jsou kratší komiksy jenom dvouřádkové. A pak nějaké bludiště, práce s obrázkem, stopama. Tady to je takové komiksově, kdy máme přiložit podle toho, těch obrázků, kdo co říká jako přiřadit ty bubliny, tak to je takové fajn. Tady nástroje, to je takové jo, jako učí se i tím nástroje – prohlédni si, co do pravěku jako patří a co už, co tam nepatří. Co je třeba z dnešní doby, co tam ještě neexistovalo. Jo, takže baterka, hodinky, telefon, propiska. A vlastně není to jenom, jako je to hodně zábavné, takové pohádkové, ale je tam třeba i tady v tom komiksu to bylo, jo že si vyrobí nástroj, otesat pazourek, takže

jsou tam i nějaké jako ty pojmy. No, nebo tady spojit do dvojic obrázky, které k sobě patří. Jo, že oheň a tady, jak rozdělává oheň, a taky se o tom můžeme různých pobavit. Nebo co se tu děje, seřadit ty obrázky do pořadí, jak mají jít za sebou, jenom podle těch obrázků. Pak je tady i, to je právě propojený třeba i s těmi pracovními činnostmi, recept neolitické keksy. Jo, jak se pečou takové jako sušenky, asi asi ne moc dobré, protože tam není ani, jsou to jenom mouka s vodou ale my jsme to dělali, akorát jsme si to teda poupravovali jako ten recept, že děti zase přicházely s tím, co tam dát, aby to bylo dobré. Tady jsou vtipy to pro ně spíš ne, to nepoužíváme, to by nepochopili. A co je fajn, tak je na konci kvíz, jo „poznáš toto zvíře? Je to slon, mamut, paput, bizon“. „Jak se nazývá zvířecí kost nebo otisk kosti vykopaný ze země? Tavenina, vypouklina, zkostělina, zkamenělina.“ Takže takové, i tam je co si vzpomenou. A ještě vlastně tady mám ještě i z Učitelnice stažené, to se jmenuje Dinohrátky: pracovní sešit, ale to je spíš to někdy dostali za odměnu, když jsme byli v tom období, ti mladší teda zase k těm dinosaurům, ale to není už jako k historii úplně, nebo někdy i je jen tak za odměnu, prostě kdykoliv během vyučování. A pak ještě, to je poslední v dějepise, tam máme Ilustrované dějiny naší země, a ty jsou skvělé, že tam je jako komiks na jednu stránku a pak k němu na druhé stránce třeba fotky, jak místo vypadá teď, památky a tak. Nebo i popsané, co je pravda z pověsti třeba. Takže to si společně přečteme ten komiks, povídáme si, co tam je a kdo je to a kdy se to stalo, já jim k tomu ještě vykládám. A pak vlastně se podíváme na tu druhou stránku, to už nečteme, to já už vím, co tam je, tak to jim to řeknu jednodušeji a ukážeme si hlavně i na těch fotkách, jo, že třeba tady jak vypadá Říp a tak. Tak, a to je k tomu dějepisu teďka všechno, co jsem sem přenesla. Takže potom k té ekologii k tomu mám hodně ale nejlepší je přímo knížka Zelená se země: o přírodě, ekologii, a tak od Mathismoen a Jordahlové. Tam je to tak jako jednoduše hezky vysvětlené, proč je důležité se starat o planetu a různá témata vlastně o zvířatech a jak měníme klima, proč je to špatně o plastových lahvích a ekologické vychytávky nějaké, co můžeš dělat ty, přímo to praktické, to je poslední kapitola, ale ta je důležitá. Takže tím se tak různě prokousáváme, tam už to jsou právě ty delší kapitoly, ale tu jednu nestihneme za hodinu. Hodně si o tom povídáme a rozebíráme to, takže to je vlastně i bych řekla na celé vlastně zachycení toho tématu ekologie, když tam je zařazená v té výuce. Takže tady to jsou vlastně všechno koupené, anebo stažené z internetu. A v matematice tam jsem nikde nenašla k těm slovním úlohám a to se mi ale opravdu osvědčilo, takže tam si je tvořím sama. Někdy používám tady ty, já jsem si to napsala, Makebeliefs comics.

Výzkumník: Ano to znám.

Respondent 3: Aha, výborně, a jo, takže tam si to vytvořím a udělám tam vlastně tu slovní úlohu tak, aby si to dokázali představit i s tím řešením, které jim ukážu až posléze, až po tom, co to vyřešíme spolu, a to je jako předtím, než se vrhneme v rámci toho učiva, jo, tady to mám třeba na jednoduché dělení, tak než se vrhneme v rámci toho učiva, může to být i jako pak opakování, než se vrhneme dál, jenom

na ty čistě jako opravdu slovní, slovní úlohy. Nebo ještě to prokládám tím, že tady když si ukážeme tenhle komiks slovní úlohy, vyřešíme to a potom přečteme si nějakou tu slovní úlohu z toho pracovního sešitu, nebo z té učebnice jejich a tu já jenom už jednoduše panáčkama, prostě s čarama, nakreslím na tabuli taky jakoby komiksově, protože oni už jsou na to zvyklí a vyhovuje jim to. Takže ještě třeba dvě ty slovní úlohy si uděláme takhle a pak už jedou čistě podle textu jo, takže takhle postupně k tomu, co je pro ně vlastně složitější. Jo pak tady ještě, jo, je to ještě taky vlastně tak trochu, no spadá to na přelom spíš do té občanské výchovy a tady toho, péče o mazlíčky se tam dá najít v tom komiksu, takže taky z toho Káji a Filipa, jo tak že jim utekla želva a tak, takže se jako musí hlídat a to, vlastně mi tu i máme želvu, nevím, jestli jste si všimla?

Výzkumník: Jo, jo, viděla jsem ji tam.

Respondent 3: Takže tam je to takové, že se i oni starají a my je učíme různé ty návyky a tak. Jinak tady jsem měla i někde pracovní činnosti, to až pak vám teda ukážu, ještě tady mám v tom SpongeBobovi, to si taky pak můžete vyfotit, k přírodopisu, tady přímo komiks na korály tak jako hezky udělaný, už jsou tady ty složitější věci trošku. Jo nějaké králové polypy, jak vypadají zblízka a tak, ale fakt je to hezky přehledně udělané, takže já to tady s nima používám, oni to z toho pochopí, nemusíme se to učit jako doslova ty věci, ale je to dobré pro takovou tu základní představu. Jo, třeba tady nějaké ty zooxanthely, to si opravdu jako pamatovat nemusí, to si nepamatuju ani já. Ale je to zajímavé, takže to taky používáme a tím, že je to v tom komiksu, tak je to zajímavé. Tak a pak k těm pracovním činnostem, tak to už jsem říkala tam k tomu pečení, nebo předtím, než jsme dělali krmítko, tak já jsem věděla, že tady v tom komiksu Kája a Filip tam taky dělali krmítko, takže to jsme si první přečetli ten komiks a pobavili se o tom, a jak se může dělat krmítko a proč se dělá krmítko, k čemu to je... Takže to byl takový základ k tomu jakoby před tou prací ještě. Anebo byli i v tom SpongeBobovi zase nějaké, a to už tam souviselo, právě to už jsem říkala předtím v rámci toho čtení nějaké porozumění těm odkazům v textu vlastně používané k těm návodům. Takže to potom jsme si i zkoušeli něco jednoduchého složit jako podle návodu. Nebo tady je, jo tady je postup, jak dělá hamburger. Tak to jsem si taky teda jednou tady, to se jim moc líbilo, udělali hamburger. To jsme ho pak rozkrájeli a všichni ho snědli, teda jenom ten jeden na ochutnání, ale podle takového základního tady postupu plus co do toho chtěli. Jo tady jak to dělá ten SpongeBob, takže tam je to přesně ukázané, tak to je fajn, takže vlastně podle toho to byl taky takový, jako zase na motivaci před tou činností, i když tam moc motivovat nepotřebovali. Ale takové zahájení. Tak a pak teda ta Stínka, to vám taky můžu ukázat, i když jste říkala, že to znáte, že?

Výzkumník: Jo, já jsem to vlastně četla v rámci studia.

Respondent 3: Jo, takže to jsem používala. Tam vlastně jsme to jeli tak postupně s tou dívkou, s tou žačkou. V rámci ale nějaké té výchovy o sobě, té osobnostní, nebo i v rámci čtení, různě jsme to

prokládali, ale tam jsem u toho musela být jakoby sama. Jo, s tím, že ostatní žáci tohle rodiče nechtěli, tak to bylo takové, že oni museli mít jinou práci, no s paní asistentkou, nebo druhou speciální pedagožkou. A tady to jsem si šla třeba do vedlejší třídy s ní sednout sama, nebo paní asistentka, pokud jsme si domluvily, ale opravdu musela vědět jakoby, co se tam řeší a tak. A povídaly jsme si o tom a četly si to a ukazovaly si to a povídaly si o tom, co ona má jinak a tak. Ale taky si myslím, že to pomohlo tak nějak vysvětlit, tu, ten její stav, vlastně ty poruchy autistického spektra. Takže to byla ta Stínka. Já se podívám, jestli tady mám ještě něco...

Výzkumník: Tu angličtinu, jste myslím říkala.

Respondent 3: Jo, tu angličtinu. Tak tam vlastně to mám u rozhovorů. Ale jenom takových těch jednoduchých, my v té angličtině neděláme úplně tak moc té gramatiky, spíš hodně rozšiřujeme slovní zásobu a fráze a pracujeme s těmi rozhovory. A tím, co využijí i v životě. Takže tady mám, to si stahuju z internetu z Easy English stránky, tady mám takové jednoduché, jenom na nácvik vlastně „do you like“ „Do you like apples? Yes, I like apples. Why? They're yummy.“ To je takové slovo jako úplně ne učebnicové, ale je to baví „yummy, yucky“, jakože dobré a že jim to nechutná. Takže to si první ukážeme, přečteme s rolemi a pak jim ty bubliny třeba nechám vynechané, jako takový pracovní list a oni je pak doplní podle těch obrázků a výrazů. Takže třeba takhle a potom někdy si uděláme, to je ale spíš tak právě to propojení s tou informatikou. Že tam si nafotíme fotky nějaké, třeba jenom právě dvě, tři u jednoho žáka, takový podobný strip, jak máme tady to, a v podstatě to stejné, jo, „do you like“ něco, jo „bananas“? jo, ptá se jeden žák druhého. A ten druhý říká, zase pokračuje to stejně vlastně jako to z internetu. Takže tam se to jako nacvičují a tím, že to mají sami o sobě, tak si to lépe zapamatují, je to pro ně větší motivace, víc je to baví a je to už něco konkrétního. Tady, když to říká nějaká kočka a opice, tak to jako, jo, je to pro ně fajn, je to lepší, než když by to měli napsané jenom tak, ale někdy tady ty komiksy taky předělávám jako na normální lidi, protože u těch zvířat je to takové zvláštní. Ale s těmi je jejich fotkami. To je pro ně nejlepší nejvíc konkrétní, takže oni to nejlépe jako chápou, že opravdu se to týká jich, že oni to říkají. „I“ – „JÁ“, „do you like“ – máš TY rád...

Výzkumník: Dobře, vy teda, když s nimi takhle hodně pracujete s tím komiksem jako napříč různými předměty, tak musela jste věnovat nějaký jako víc čas té, tomu, aby s tím uměli pracovat?

Respondent 3: Jo, jo, přesně tak. A na to jsem vlastně použila taky nějaké pracovní sešity. To já jsem si toto nevzala, ale. Já vám to tady nenajdu, to se jmenuje Mluvíme v bublinách. Jo tam je to pro žáky jako různých věkových kategorií, my používáme ty pracovní listy A a B, to je před předškoláky a prvňáky a pro školáky, takže to je tak pro nás. A tam se naučíme, jak s tím komiksem vlastně jako pracovat. A tam si vysvětluje, co znamená jaká bublina, obláček anebo hladká, nebo s roztřepenými okraji. A jak se to čte, co znamenají výrazy na tvářích těch různých osob. A přiřazují tam, co kdo k čemu udělá. Já vám

to pak ještě nafotím a pošlu nějaké ukázky. A nebo u nějakých aktivit tam myslím bylo když jako to je jenom obrázkově, když jenom tam je kytička a někdo tam, jde něco sázet, tak k tomu se přiřadí asi ta kytička. No a tak. Jo, nebo tam i zakreslují do těch obličejů různé ty výrazy, doplňují tam a texty do bublin, doplňují pros poslední panel ve stripu. A tak a tím se to vlastně naučí, jak to funguje i tím, že oni sami to dělají. A potom, když to už jako začínáme číst, tak tam a tam už tomu v podstatě jako rovnou rozumí, nebo hned rychle se přizpůsobí tomu. Ale je teda potřeba tomu ten čas věnovat, ale tím, že vlastně mi přijde, že toho uděláme jako víc tou formou těch komiksů, nebo že to zvládneme rychleji, že to rychleji pochopí, že rychleji si to zapamatují, že není tam třeba potřeba takové opakování tak, že to vyjde časově tak nějak jako nastejno i s tím, že se zdržíme tady s tím vysvětlováním toho vlastně jak funguje ten komiks, protože to stačí na začátku, pak to občas připomenout hlavně teda na začátku zase nového roku, protože doma to doma moc jako, no záleží jak kdo, ale ti co to nechtou, tak to trochu zapomenou, ale tak. Takže jo musím je to vlastně naučit, jak s tím komiksem pracovat.

Výzkumník: Dobře. Tak a k časové dotaci, jak často komiks v těch předmětech používáte? Tak to už jsem vlastně řekla, v tom dějepise, tam vlastně bych řekla i průměrně tak asi jednou za týden. I když se stane, že třeba celý týden nepoužijeme, někdy dvakrát, někdy jednou. Takže tak asi jednou za týden to bude. Hodně si ji taky o tom jako povídáme, takže není to jenom, že bysme četli a když probíráme zrovna tu ekologii, tak tam v podstatě jsou na tom ty hodiny se mnou jsou založené, teda i na nějakých praktických činnostech, že se to trénujeme to třídění odpadků a tak, chodíme do přírody, ale tam s textem normálním vůbec nepracujeme. Takže to jenom, ale v té ekologii, jinak v přírodopise, v těch pracovních činnostech tak spíš jenom nárazově, to znamená třeba, já nevím, jednou za měsíc, jednou za dva měsíce, když opravdu na něco narazím a hodí se mi to do toho, co zrovna budeme probírat.

Výzkumník: A jak dlouho sním v jedné vyučovací hodině pracujete?

Respondent 3: Tak v té jedné vyučovací hodině tam, když je to teda ten dějepis, tak tam to je jakoby na celou hodinu s tím, že si to nějakou dobu čteme. Někou dobu třeba skládáme zase ty panely do správného pořadí a přiřazujeme ty bubliny k tomu, kdo co říká, vystříhané, ale taky si o tom hodně povídáme, ale to jako by souvisí s tím komiksem, jo, si myslím, takže v podstatě celou hodinu. V té ekologii taky tak jo ono to s tím souvisí zase čistě čteme to jenom část hodiny, dejme tomu dvacet minut a práce další s tím je třeba na zbytek té hodiny i to, že se o tom bavíme jenom. Takže já se jich ptám na ty otázky, oni mi odpovídají a co je to, kdo je to a tak. Jo vidíte, to jsem vám ještě neukázala. Tady na tom Zelená se země, tam je strašně pěkné, že vlastně je tam udělaný i takový slovník, tady, než to začíná ty přímo kapitoly, tak tam je o tom, co to znamená, že se setkají s těmito obtížnými slovy a jsou tam vysvětlená slova jako znečištění, druh, globální oteplování, jo, jenom tak krátce takový slovník základních termínů, se kterými se tam setkají a tomu se vždycky i vrátíme, protože oni to

zapomínají tady ty slova a můžeme se na to vždycky podívat zase, takže to je strašně pěkně udělané. Tak a vy jste se ptala teď...?

Výzkumník: Na to, jak dlouho v jedné vyučovací hodině s tím komiksem pracujete.

Respondent 3: Takže. Jo, takže potom v tom přírodopise ten zbytek, když tam byly, jo, já nevím třeba ty korály, tak to je tak zase třeba na těch dvacet minut, to už pak není celá hodina. Nebo když na něco narazím, co se hodí, tak taky jenom to tím doplníme, takže deset, dvacet minut. A v matematice je tam tím, že je to vlastně ten příklad, tak tím, ten ukázkový ten první, takže to trvá déle. I když zase kratší dobu, než když by to bylo jenom textem, takže tam je to tak, taky záleží, jaký mají den, patnáct až dvacet pět minut na ten jeden strip a potom na ty jako na tabuli my klidně zbytek. Takže i jednu celou tu hodinu to děláme těma komiksama a ono to tak vyjde, jo, jeden příklad udělaný na počítači mnou a potom na tabuli si kreslíme dva, tři příklady. Tak to nám tak vyjde na tu jednu hodinu, když jsme na začátku těch slovních úloh. A jinak příště třeba to zas připomeneme jedním komiksem na tabuli, ale to už je třeba v rámci pěti, deseti minut. A to tady třeba tak dohromady v matematice asi řekněme zase jednou, dvakrát do měsíce.

Výzkumník: Dobře. A ještě jste mluvila o té informatice a o té výtvarné výchově?

Respondent 3: Jo, tak tam je to spíš jako projektově. To už je zase na celou hodinu, nebo respektive na více těch vyučovacích hodin tam tím, že je to tvůrčí činnost. Tak zapojí tam třeba tu představivost, vymýšlí sami, tak tam to trvá opravdu déle i to, že musí spolupracovat třeba v té skupince, tak na to má vliv, jo, že to jim taky trvá nějakou dobu se domluvit. A tak i když já si myslím, že v tom podporuju, napovídám, co by jak mohli udělat, ale i tak to trvá dýl, takže to je spíš takové jako projektové na víc hodin.

Výzkumník: A ještě v té angličtině?

Respondent 3: Jo v té angličtině, tam, když to děláme tedy s těmi fotkami, kde je propojení toho projektu s tou informatikou, takže to taky třeba celou hodinu. Když tady máme ty komiksy, tady ty z internetu tak, jo, to jsem vám vlastně neřekla, jak se jmenují, že? Ty se jmenují Easy english a je to ze stránky webtoons. Tak to je tedy opravdu krátký jo, takže to je na deset minut. Potom ještě třeba dostanou jenom ty bubliny a říkají to oni za sebe. Takže to už to taky ještě s tím souvisí. Tak to je třeba dalších deset, dvacet minut. Jo, takže na necelou hodinu, záleží jak kdy. A tam to máme tak jednou za dva týdny třeba v té angličtině, že hodně tam děláme ještě právě ty povídací aktivity jenom s obrázky, ale to nejsou už jako komiksy, anebo se díváme na videa a tak. Takže tam tak jednou za ty dva týdny.

Výzkumník: Dobře tak teďka, jaké aktivity v práci s komiksem v daných předmětech používat? Vy už jste mi tady něco říkala, vy jste říkala to řazení za sebou toho děje, nějaké příkládání těch vystřižených bublin, ještě jste říkala vlastně, že si o tom povídáte, že to hodně rozebíráte...

Respondent 3: Ano, to vlastně většinou času té práce s komiksem to je tak, že si o tom vlastně jenom povídáme a rozebíráme to. Ale právě no jo, jak jsem říkala, to řazení ze sebe těch panelů, nebo připojování těch bublin ke správnému panelu, anebo i někdy, jako si z toho děláme třeba takový...no oni někdy to prostě dostanou vytisklé jako výpisek, někdy si z toho děláme výpisek takové jako jo, když má třeba ty Staré pověsti české, nebo i ty Ilustrované dějiny, tak kdo tam byl, co se stalo, doplňují tam třeba klíčová slova z výběru, do toho příběhu, co se tam stalo, takže to tak děláme. Nebo u těch pracovních postupů, tam si ho tam vlastně v podstatě jenom povídáme, nebo taky tam řadíme ty obrázky. Takže tak, takže většinu času strávíme tím čtením, tím povídáním si o tom. Potom jenom tady ty činnosti. Já se ještě podívám, co jsem, jak jsem si to chystala, jsem si něco psala. Jo, ještě v tom dějepisu tam si potom třeba na konci roku vytvoříme časové osy s pomocí toho, že vlastně si nakreslíme tu osu, napíšem si tam nějaká ta data, nebo rozmezí a k tomu si nalepíme třeba jeden ten komiksový panel toho, co se tam stalo. Oni je dostanou vystřižené jako takové symbolické ty panely z toho, co jsme četli spolu, a nestříhají si to tam a nalepí do sešitu, tak to mají pak takový přehled. Nebo i v tom přírodopisu, tam si to vlastně taky nalepí ten obrázek třeba do sešitu a případně si ho popíší, nebo něco.

Výzkumník: Dobře. Tak, jaké pomůcky jsou k těmto aktivitám teda potřeba?

Respondent 3: No, takže ten komiks hlavně, potom někdy sešit nebo vytisklý pracovní list a někdy nůžky, ale opravdu tím, že si hodně o tom povídáme jako tak tam těch pomůcek až tolik nepotřebujeme, nebo ještě vlastně na tu tabuli – tabule, fixy, nebo i nějaká ta předloha toho zadání do matematiky, co děláme. Jo, nebo tady v těch vlastně v těch sešitech, k té historii pro ty menší u toho, jak se žilo v pravěku a tak, tak tam jsou i ty různé hry, takže to k tomu vlastně je taky jakoby pomůcka přímo v té knížce. Takže tam ani nemusím jako nic moc vytvářet k tomu, to je taky fajn.

Výzkumník: Dobře, tak k jakým očekávaným výstupům z těch daných předmětů práce s komiksem směřuje?

Respondent 3: Tak, tady v těch naukových předmětech, to znamená v tom dějepise tam je to třeba, ať mi popíší jako nějaký hlavní ten děj události, to, co se stalo, takže popsat to, vysvětlit kdo tam byl, kdy to bylo, co se odehrálo, proč se to odehrálo, to už je trošku složitější pro ně to proč. Nebo jaký to mělo důsledek, takže to záleží taky na jejich schopnostech. To taky vybírám jenom u někoho. Taky určitě je tam i aby věděli třeba, proč se to učí. Takže nějaký ten převod jako do té praxe, hlavně třeba u té ekologie. Tam je to pak právě to, aby tím hlavním výstupem, aby jako sami se zapojovali do nějakého toho smysluplného žití tady na té planetě, k nějaké zodpovědnosti ekologické, aby vlastně o tom věděli, proč by to měli dělat. Jenom potom u té Stínky tam jako to třeba bylo čistě, že aby poznala sama sebe jo, takže nějaký jako seberozvoj. A zároveň vlastně všechny ty, úplně napříč všemi těmi předměty, tam

je to porozumění textu, to prostě bez toho se to jako nedá. Takže to je jakoby součástí u všech těch aktivit u komiksů. Tak to je jako očekávaný výstup vlastně. Zase porozumění nějakým těm sociálním situacím, to taky tam zase dá dělat. Anebo v přírodopisu nějaké popsání třeba trošku toho korálu. V angličtině tam zase používání těch frází, naučení se těch frází základních a těch slovíček a jako v nějaké funkční použití, to znamená už přímo v těch situacích. Tak jestli to tak, stačí?

Výzkumník: Ano, určitě. Takže tím jsme skončili tady ten komiks a jiné předměty. A pokud teda ještě k tomu něco nemáte... Chtěla byste mi ještě něco jiného ukázat, nebo můžeme jít dál?

Respondent 3: Já si myslím, že to je všechno.

Výzkumník: Dobře. Tak od teďka přejdeme teda už k té poslední oblasti, a to jsou výhody a limity. Takže, jaké aktivity v práci s komiksem používáte nejčastěji? Jaké jsou pro vás ty nejvíce osvědčené?

Respondent 3: No nejčastěji je to teda nějaký ten nácvik toho porozumění textu, což souvisí s tím, že si o tom povídáme i nějaké doptávání se otázek, žáci odpovídají, nebo se i doptávají vzájemně. Takže to je asi takové nejvíce osvědčené, no nebo i hodně v té angličtině tam teda to s těma fotkama. A nějaké to řazení toho děje, to je taky dobré, protože to jim moc nejde, takže to zase, když je to pro ně výzva, tak tam mají prostor pro to se rozvíjet.

Výzkumník: Dobře, jaké vidíte v práci s komiksem výhody a limity směrem k žákům?

Respondent 3: Směrem k žákům, tak tam asi...

Výzkumník: Jo, jakoby třeba k nějakým těm jejich zájmům, jestli to rozvíjí nějaké ty jejich jako obecné dovednosti a tak.

Respondent: Jo, dobře, tak jo, určitě, tam to vlastně pomáhá k tomu pochopení toho čehokoliv, co děláme. Takže tam nemusí si to třeba tak složitě představovat, mají to tam přímo ukázané, takže nějaká ta vizuální stránka, ta je hodně podporuje. Co je asi ještě víc než ta vizuální, nebo tak stejně, ta motivace, že opravdu je to baví, a to je důležité, protože pokud je to nebaví, tak oni si to nezapamatují. Takže je to zároveň pro ně aktivita – hlavní náplň i odměna. Takže že to dělají, protože chtějí. A taky záleží, když dělám ty aktivity nějaké ty kreativní, že to tvoříme, tak to podporuje i tu kreativitu, nebo tu spolupráci, když to děláme ve skupinkách.

Výzkumník: A nějaké limity směrem k žákům v tom vidíte?

Respondent 3: Směrem k žákům limity, že vlastně někdy, že opravdu musím vybírat ten komiks, který jim sedne, že a oni opravdu nějaké ty pointy, vtipy v těch komiksech často jako jsou různé vtipné situace, které jsou pro ně absolutně nesrozumitelné, takže tomu se musím vyhýbat, hledat to, aby tomu rozuměly. A asi limit to, ale to je u všeho, to není jenom u komiksu, že jsou na různé úrovni, jo, že každý má tu jinou úroveň.

Výzkumník: Dobře, jaké jsou potom v práci s komiksem možné výhody a limity směrem už k tomu učivu, k obsahu?

Respondent 3: Tak teď teda začnu tím limitem, to mě prvně napadlo to, že toho není tolik zpracovaného. Třeba v tom dějepise hodně jo, do čtení, tam se taky dá najít hodně věcí, ale do nějakých ostatních předmětů tam už to je takové, že je toho málo, spíš tam ani už se nesnažím moc hledat. Tam je to spíš že narazím, nebo si to do té matematiky musím vymyslet sama, vytvořit. Takže to je určitě limit. A nebo taky, to je spíš, to je tak na pomezí, u někoho je pozitivum to, že tam je ten obsah těch informací, jakoby snížený, i když je jich hodně předaných tou vizuální stránkou, u některých je teda jako pozitivum, že tam je opravdu vypíchnuté to hlavní, u některých tam by toho mohlo být víc, tam zas to musím doplňovat hodně třeba já, tím, jak se o tom bavíme. No ale tak to je takový limit jako limit nelimit no. No. Potom, co je ještě výhodou, tak teda zase tady bych řekla ta srozumitelnost toho učiva. A to je zase k tomu obsahu, že to na obsah je vlastně motivační. Nebo že je to na menší kousky, ty klíčové informace zdůrazněné, rozčleněné na menší kapitoly, takže to třeba vyjde hezky na tu jednu hodinu a tak. A dá se to lehce doplnit dalšími aktivitami, ať už jenom s textem, nebo s obrázky, nebo s obojím.

Výzkumník: Tak a poslední teda: jaké mohou být výhody a limity při práci s komiksem směrem k hodině a k pedagogovi? Jestli to třeba trvá déle, nebo menší dobu než s jiným materiálem, nebo i ta příprava.

Respondent 3: No tak to, když tvořím já ten komiks do té matematiky třeba, tak tam opravdu jako nad tím chvíli strávím, nebo teď už to mám hodně vím co a kde naklikat rychle, takže teď už to mám za nevíme deset minut, ale předtím mi to trvalo dýl, takže to určitě je trošku nevýhoda než jenom vzít ten příklad z učebnice. Takže to určitě časově náročnější je, když mám něco vytvořit, ale to dělám jenom v té matematice. Pak taky asi na mě to, že já musím ty komiksy si najít, ale to bych si musela najít i jiné materiály, takže to taky není úplně limit pak. A ještě, když jsou normální učebnice, tak ty se třeba hodně prodávají po bazarech, tady ty komiksy už tak moc ne, takže tam je to, že když za to nechci hned utrácet, tak si to půjčím jednou z nějaké té knihovny a musím tam zase vracet a pak to kupovat, když se to teda osvědčí. Nebo to najít na tom internetu to prostě taky zabírá čas, takže ještě takhle to trošku. V nějakých ohledech je to pro mě náročnější asi. Protože i vlastně v té dostupnosti těch běžných textů, je jich víc, jednodušeji se to hledá a zajišťuje. A směrem k té hodině, tam už jsem to vlastně říkala, že trvá nějaký čas, než se jim vysvětlím, jak s tím pracovat s tím komiksem, ale pak se to vrací v tom, že si to rychleji zapamatují a že to tím strávíme i vlastně buď stejně, nebo třeba i někdy méně času, než bysme strávili s běžným nějakým textem. Takže tam je to vlastně výhodou bych řekla, že někdy je to rychlejší. Takže tak.

Výzkumník: Dobře, dobře, děkuju. Máte ještě teď cokoliv, úplně cokoliv k těm komiksům, ať už v češtině, v jiných předmětech, nebo ještě k těm výhodám a limitům?

Respondent 3: No, jo, ještě jsem tady, to už se teda vrátím ještě k té češtině až a tam jsem zapoměla, to mám tady totiž na počítači. Tam sem někdy i v mluvnici, to mám také. Tady jsem měla zase z Učitelnice – Druhy vět, opakování, to vám taky zase jenom nasdílím to, co oni tam mají na těch stránkách. To mám, že tady říkají postavičky různé jako věty, různé typy vět „pojď ven. A kolik je hodin?“, takže to je otázka, že jo rozkazovací, oznamovací věty a tak. A žáci to potom jako buď třeba si vylosují a řeknou, dávají k sobě všechny otázky a tak. A už to není zase jenom že to je napsané na papíře, ale že to někdo říká, že to někdo oznamuje, že se někdo ptá, takže zase je to pro ně trochu konkrétnější. Takže ještě jenom to, že i že i v té mluvnici se to dá někdy třeba použít.

Výzkumník: Tak dobře, dobře. Ještě něco byste chtěla?

Respondent 3: Ne, teď už to asi bude všechno. Neukazovala jsem vám úplně všechno, co používám, to bysme tady byli o hodně dýl. Spíš takové ukázky toho co nejvíce používám, co mi přijde jako dobré a tak.