

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálně pedagogických studií

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zpracování metodického materiálu při práci s jinakostí u Aspergerova  
syndromu na prvním stupni základních škol

Bc. Marie-Magdalena Prantl

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Zpracování metodického materiálu při práci s jinakostí u Aspergerova syndromu na prvním stupni základních škol* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Olomouc

červen 2024

Ráda bych v krátkosti poděkovala vedoucímu mé diplomové práce panu doktoru Maštalířovi, který dokázal, že jsem své práci dala maximum úsilí, který mě skvěle vedl, který byl aktivní a velmi ochotný při opakovaných radách i ve vedení konzultací na dálku.  
Děkuji!

## ANOTACE

**Jméno a příjmení:** Marie-Magdalena Prantl

**Katedra:** Ústav speciálně pedagogických studií

**Vedoucí práce:** Mgr. Jaromír Maštalíř, Ph.D.

**Rok obhajoby:** 2024

**Název práce:** Zpracování metodického materiálu při práci s jinakostí u Aspergerova syndromu na prvním stupni základních škol

**Název práce v angličtině:** Methodical processing of materials for working with otherness of Asperger syndrome pupils in primary school stage

**Zvolený typ práce:** Diplomový

**Anotace práce:** Diplomová práce pojednává o vytvoření čtyřech autorských lekcí, které se zaměřují na práci s třídním kolektivem v rámci Aspergerova syndromu a jinakosti každého žáka. V základu vychází z autorského komiksu stejné výzkumnice. V praktické části prošly soubory s lekcemi pěti etapami. Všechny soubory s lekcemi prošly úpravou od speciálních pedagogů pracujících s žáky s poruchou autistického spektra. Dva z těchto čtyř souborů byly vyzkoušeny v běžné základní škole za přítomnosti žáka s Aspergerovým syndromem, třídního kolektivu, třídní učitelky a asistenty pedagoga. Soubory byly posléze po estetické a obsahové stránce provedeny do finálního zpracování, které se po své vizuální stránce podobá autorskému komiksu. V rámci výzkumu bylo vytvořeno pět cílů: vytvoření souborů s lekcemi zaměřených na Aspergerův syndrom a prožitkovou pedagogiku na základě předlohy autorského komiksu; zjištění vhodnosti a přínosnosti lekcí v rámci konzultace se speciálními pedagogy; realizace vytvořených souborů s lekcemi v práci se třídním kolektivem; vytvoření finální podoby souborů k autorskému komiksu; dále pak shrnutí, ve kterém ohledu byly pro pedagogy přínosné soubory s lekcemi a jak se jim s nimi pracovalo. Výsledky práce souvisejí s danými cíli, výsledkem práce je soubor s lekcemi pro třídu, podle kterého mohou pedagogové s žáky pracovat a inspirovat se v něm pro další práci v rámci jinakosti žáků v základní škole.

**Klíčová slova:** Aspergerův syndrom, jinakost, metodika, soubor s lekcemi, třídní kolektiv

**Anotace v angličtině:** Diploma thesis is about making four methodologies by author, focusing on work with class collective related to Asperger syndrome and otherness of each student. Thesis is based on a comics made by the same researcher. In practical part the lesson sets went through five phases. All of the methodologies, or more precisely sets went through a rework by special education teachers working with children with autistic spectrum disorders. Two of these four sets were tested in regular elementary school in a presence of student with Asperger syndrome, class collective, class teacher and teacher's assistant. Afterwards, sets were edited in terms of aesthetics and content into their final form, which in visual terms resembles author's comics. As part of the research, five goals were set: making a lesson set, or methodologies focusing on Asperger syndrome and experiential pedagogics based on author's comics, finding how suitable and beneficial the methodologies are, by consultation with special education teachers, realisation of created lesson sets in the class collective, creating a final form of lesson sets for author's comics and in which ways were lesson sets useful for pedagogues and how was it working with them. Thesis results correlate with each goal, result of the thesis is a lesson set for a class, according to which pedagogues can work with students and get inspired by in working with otherness of students in elementary school.

**Klíčová slova v angličtině:** Asperger syndrome, otherness, methodica, lesson file class collective

**Přílohy vázané v práci:** Autorský komiks, metodiky, které nebyly využity v praxi, finální metodiky

**Rozsah práce:** 75 stran

**Jazyk práce:** český

## **ZKRATKY**

AP – Asistent/ka pedagoga

AS – Aspergerův syndrom

Běžné základní školy – Školy, kde se žáci vzdělávají dle ŠVP, které vychází z RVP ZV.

ICD – International Classification of Diseases

MKN – Mezinárodní kvalifikace nemocí

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

Paragrafové školy – Školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ. Žáci se zde vzdělávají dle ŠVP, které vychází z RVP ZV.

PAS – Poruchy autistického spektra

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní školy

Speciální školy – Školy zřízené dle § 16 odst. 9 ŠZ. Žáci se zde vzdělávají dle ŠVP, které vychází z RVP první nebo druhý díl.

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby (Většinou uvedeno jako žáci se SVP, žáci se speciálně vzdělávacími potřebami.)

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program (vycházející z RVP)

ZŠ – Základní škola/y

WHO - World Health Organization

## Obsah

Úvod.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2 Poruchy autistického spektra.....	12
2.1 Aspergerův syndrom.....	14
2.1.1 Sociální interakce (sociální intelekt).....	15
2.1.2 Stereotypy/rutinní činnosti.....	15
2.1.3 Komunikace.....	16
3 Podpora žáka s AS v prostředí základní školy.....	17
3.1 Historie vzdělávání žáků.....	17
3.2 Rámcově vzdělávací programy.....	18
3.3 Vzdělávání žáků s PAS v českém školském systému.....	19
3.4 Inkluze a integrace.....	21
4 Didaktické prostředky.....	23
4.1 Co je Metodika.....	23
4.2 Lekce.....	25
4.3 Zážitková pedagogika.....	25
4.4 Projektová výuka.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
5 Cíl práce, výzkumné otázky.....	30
6 Metodologie práce.....	32
6.1 Metody sběru dat.....	32
6.1.1 Rozhovory.....	32
6.1.2 Práce s textem.....	33
6.1.3 Fenomenologické pozorování.....	33
6.1.4 Sběr sekundárních dat.....	33
6.2 Schéma jednotlivých etap.....	33

6.2.1	Etapa 1. - vytvoření souborů s lekcemi .....	34
6.2.2	Etapa 2. - rozhovor se speciálními pedagogy .....	37
6.2.3	Etapa 3. - úprava souborů s lekcemi.....	37
6.2.4	Etapa 4. - zkouška souborů s lekcemi v základní škole .....	38
6.2.5	Etapa 5. - Finální úprava .....	41
6.3	Realizace výzkumného šetření .....	41
6.3.1	Konzultace nad lekcí – Honzík a divadlo.....	42
6.3.2	Konzultace nad lekcí – Anička a emoce .....	43
6.3.3	Konzultace nad lekcemi – Jakub a řád a Anička a řeč těla .....	44
6.4	Etické aspekty.....	44
6.5	Účastníci výzkumného šetření .....	45
7	Analýza získaných informací .....	47
8	Výsledky.....	49
8.1	Výsledky 1. etapy .....	49
8.2	Výsledky 2. etapy .....	49
8.2.1	Interpretace .....	50
8.3	Výsledky z 3. etapy .....	51
8.4	Výsledky ze 4. etapy.....	51
8.4.1	Interpretace .....	53
8.5	Výsledky a interpretace z 5. etapy .....	54
8.5.1	Interpretace .....	54
9	Diskuze.....	55
9.1	První etapa: Vytvoření souborů s lekcemi.....	55
9.2	Druhá etapa: Konzultace se speciálními pedagogy .....	57
9.3	Třetí etapa: Úpravy souborů s lekcemi dle rozhovorů .....	58
9.4	Čtvrtá etapa: Testování souborů s lekcemi v praxi.....	59
9.4.1	Komparace s teorií prožitkové pedagogiky.....	59



9.5	Pátá etapa: Úpravy souborů s lekcemi po vizuální stránce .....	62
9.6	Diskuse o metodologii .....	63
9.6.1	Zhodnocení použitých přístupů .....	63
9.6.2	Přínos fenomenologického pozorování .....	64
9.6.3	Možné alternativní přístupy k výzkumu .....	64
10	Doporučení pro praxi .....	65
10.1	Praktické využití v pedagogické praxi .....	65
10.2	Zaměření na další výzkum a rozšíření práce do praxe .....	65
11	Limity studie .....	67
11.1	Limity na straně výzkumníka .....	67
11.1.1	Změna pohledu na dosavadní informace .....	67
11.1.2	Příprava třetího a čtvrtého souboru .....	67
11.1.3	Vytváření souboru Anička a emoce .....	67
11.2	Limity na straně případu .....	68
11.2.1	Časová náročnost .....	68
11.2.2	Delší časový horizont mezi použitím obou souborů s lekcemi .....	68
11.3	Limity na straně zkoumaného souboru .....	68
11.3.1	Předávání prvního souboru s lekcemi do ZŠ .....	68
11.3.2	Videozáznam .....	68
11.3.3	Přítomnost autorky diplomové práce při druhé části čtvrté etapy .....	69
	Závěr .....	70
	Seznam příloh .....	75

## Úvod

Britský psycholog Tony Attwood v knize *Aspergerův syndrom* z roku 2005 se nás v předmluvě ptá na několik základních otázek, které velmi úzce souvisí s diagnózou Aspergerova syndromu. Jsou to otázky typu: Proč jim neřekneme, co chceme? A proč jim říkáme tolik věcí, které nemyslíme vážně? Proč tak často mluvíme o zbytečnostech, které nic neznamenají? Jsou to otázky, které bychom si mohli sami klást, proč takto vnímáme svět. Jenže my si převážně klademe otázky, proč oni vnímají svět tak, jak ho vnímají. Pro nás dospělé to může být jednodušší než pro děti. My umíme nálepkovat diagnózami, přečíst si informace v odborné literatuře, na internetu nebo se zeptat kolegy v práci. Ale pro děti? Jak to vnímají spolužáci takového žáka, kteří si možná podobné otázky kladou, ale nikdo jim na ně nedal odpověď. Pak se může jednoduše stát, že si takové otázky klást přestanou a o daného spolužáka se zkrátka přestanou zajímat. A pak žák s tímto znevýhodněním, který tak úplně nechápe svět kolem sebe, zůstane sám, protože mu nikdo z nás dospělých nepomohl najít v té rozmanité třídě s mnoho spolužáky místo na své vyjádření, kde by mu ostatní porozuměli.

Předkládaná práce si klade za cíl, aby nedocházelo k tomu, že žák s Aspergerovým syndromem bude ve třídním kolektivu na okraji, aby byl celkově zapojený do kolektivu a hlavně, aby žáci zkusili porozumět možným těžkostem, které s touto diagnózou souvisí. Ono se totiž nemusí jednat pouze o diagnózu AS, ale o celkovou jinakost žáků ve třídě. Škála rozdílnosti se postupně čím dál více rozevívá a v jedné třídě se kvůli tomu mohou potkat žáci z jiných koutů světa, s různými barvami pleti a kulturních prostředí, žáci, kteří mají logopedické obtíže nebo žáci s tělesným handicapem. Už nemáme ve třídě jen kluky a holky, ale větší škálu žáků, co hledají svou identitu, nerozumí sobě nebo nerozumí sociokulturnímu prostředí, ve kterém se náhle ocitli.

Jako pedagogové musíme být nápomocni všem těmto dětem. Umožnit jim začlenění a dobré klima třídě, které pak může radikálně působit na jejich školní výsledky a touhu se i dále vzdělávat.

Diplomová práce částečně navazuje, převážně využitím nápadu, na bakalářskou práci stejné autorky, kdy bakalářská práce byla zaměřena na vytvoření autorského komiksu, aby pomocí něho vysvětlila žákům běžné třídy problematiku Aspergerova syndromu. Někdy ale nestačí jen číst a ukazovat, někdy je potřeba i věci zažít. Proto se diplomová práce zabývá vytvořením vhodných lekcí zaměřených na prožitkovou pedagogiku, aby si žáci mohli sami vyzkoušet, s čím se žák s Aspergerovým syndromem může ve svém životě potýkat. Každý vytvořený

soubor má v sobě lekce, které souvisejí se zvláštnostmi a charakteristikami osob s Aspergerovým syndromem. Každý soubor s lekcemi se zabývá jinou zvláštností, která může být pro osoby s touto diagnózou typická. Soubory s lekcemi se zaměřují na hypersenzitivní smysly, neporozumění emocí, potřeba řádu ve věcech. Žáci si díky nim mohou vyzkoušet, čím si žák s AS ve svém životě může procházet, ale i to, jak ani oni nejsou stejní se spolužákem vedle nich. Protože to, že nemáme určitou diagnózu, neznamená, že máme všechny prožitky a potřeby stejné jako ostatní spolužáci v naší třídě nebo jako ostatní členové naší rodiny. Je dobré vědět, že jsme každý jiný a že jinakost je v pořádku. Cílem diplomové práce je vytvoření několika metodik s lekcemi, které by mohly v budoucnu napomoci při začleňování žáků s AS do skupiny intaktních žáků v běžné základní škole.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

V kapitole *Teoretická část* jsou popsána teoretická východiska, která jsou potřebná pro zpracování jednotlivých souborů s lekce a jejich následné vytvoření. První kapitolou je kapitola *Poruchy autistického spektra*, která pojednává o jednotlivých typech autismu, jejich diagnóze, příčinách, subkapitolou je pak subkapitola *Aspergerův syndrom*, která je rozdělena do jednotlivých oddílů, které se zaměřují na zvláštnosti v chování u těchto žáků. Níže jsou popsány typy podpory žáka se speciálně vzdělávacími potřebami (kapitola *Podpora žáků se SVP*), tato kapitola je rozdělena do několika subkapitol – historie vzdělávání žáků se SVP, rámcově vzdělávací programy a vzdělávání žáků se SVP. Poslední kapitolou v rámci teoretické části je kapitola *Didaktické prostředky*, která je dělena do subkapitol – *Co je Metodika, Zážitekova pedagogika a Projektová výuka*. Dále jsou zde popsány a vysvětleny důležité pojmy, které se pojí s cílem práce a je tedy potřeba se jim také věnovat. Teoretická část je důležitou oporou k praktické části, která z ní vychází.

## 2 Poruchy autistického spektra

Kapitola popisuje poruchy autistického spektra, aktuálně stále spadá Aspergerův syndrom pod poruchy autistického spektra. Aspergerovu syndromu bude poté vyhrazena samostatná kapitola. Poruchy autistického spektra jsou prozatím nedostatečně prozkoumané onemocnění, u kterého není známo mnoho věcí. PAS jako takový má několik odvětví, které pro danou práci ale nejsou klíčové, proto zde bude zmíněno jen několik informací.

Poruchy autistického spektra (dále PAS) se řadí mezi neurovývojové poruchy, resp. pervazivní vývojové poruchy (MKN 10). Jedná se o závažnou vadu vyvíjejícího se mozku. Aktuálně není zcela jasné, jaké jsou příčiny tohoto onemocnění. Prozatím je jasné, že se jedná o genetické onemocnění, tedy pokud trpí rodič či prarodič autismem, i lehčího typu, například Aspergerovým syndromem, je procentuální možnost, že jejich potomek bude mít toto znevýhodnění také v jiné podobě - může jít o podobu těžšího handicapu, ale i lehčího (Thorová, 2006). Na konferenci Národního ústavu pro autismus z.ú. (NAUTIS), která se konala v roce 2023 v Praze, zaznělo, že větší pravděpodobnost onemocnění nese i vyšší věk obou rodičů, byly také předneseny výsledky studie z USA z roku 2023, která hovoří o počtu diagnostikovaných dětí s PAS. Aktuálně bylo zjištěno, že 1 z 36 dětí v USA má poruchy autistického spektra, také že čtyři chlapci ze sta mají diagnózu PAS, oproti tomu jedna dívka ze sta má stejnou diagnózu, což potvrzuje i předchozí výpočty českých odborníků na toto znevýhodnění. Tato studie hovořila také o prevenci autismu u různých rasových skupin, kdy je nižší výskyt tohoto znevýhodnění u europoidních dětí oproti dětem hispánského, negroidní a asijského původu (autismspeaks.org, 2023). Jak již zaznělo v americkém výzkumu, výskyt tohoto znevýhodnění se liší u jednotlivých pohlaví. Poruchy autistického spektra jsou čtyřikrát častější u chlapců (nautis.cz, 2023), podle některých zdrojů se vyskytují až osmkrát více u chlapců než u dívek (Thorová, 2006).

Aktuálně můžeme říci, že prozatím není jasné, jaký je přesně původ poruch autistického spektra. Víme pouze několik doprovodných faktorů, které mohou s tímto onemocněním souviset (Konference NAUTIS, 2023).

V tuto chvíli probíhá revize Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization), která upravuje nebo lépe řečeno již upravila Mezinárodní kvalifikaci nemocí. Aktuálně se stále opíráme o MKN 10, tedy desátou revizi této kvalifikace nemocí. Nyní vyšla v anglickém vydání již MKN 11, tedy ICD 11, která prozatím nebyla přeložena do českého jazyka. Je tedy potřebné aktuálně hovořit o obou kvalifikacích, jak desáté, tak jedenácté, protože aktuálně

probíhá pětileté přechodné období. Nová kvalifikace vyšla v platnost 1. ledna 2022 (www.uzis.cz, 2024).

Pokud se řídíme prozatím dle MKN 10, tak PAS spadají pod pervazivní vývojové poruchy, jak již zaznělo výše. Tyto poruchy jsou označovány písmenem a číslicí F84, pod toto označení spadají: Dětský autismus, Atypický autismus, Rettův syndrom, jiné dětské dezintegrační poruchy, Hyperaktivní poruchy sdružené s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha NS, resp. nervové soustavy.

Na rozdíl od toho spadá PAS v MKN 11, v tuto chvíli pouze v anglickém znění tedy ICD 11, do skupiny Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch (6A), jejich předchozí skupina zanikla a nahradila je právě tato. Zařazení poruch autistického spektra se v nové revizi podobá Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), které vydala v roce 2013 Americká psychiatrická asociace. Do skupiny Duševních, behaviorálních a neurovývojových poruch patří i další vývojové poruchy, například poruchy intelektu, řeči a jazyka, porucha učení, porucha aktivity a pozornosti a další. Poruchy autistického spektra jsou zde zařazené pod číslem 6A02.

Skupina vznikla z toho důvodu, že všechna tato znevýhodnění jsou charakterizována klinickým významem narušení kognice, chování jedince nebo emoční regulace. Tyto poruchy se často pojí s dysfunkcí různých procesů, například biologickými nebo psychologickými, které tvoří základ lidského fungování. V MKN 11 nejsou poruchy autistického spektra rozděleny do kategorií jako v MKN 10, tedy do kategorií dle názvů, zde se jedná o subtypy poruch autistického spektra, které jsou závislé na více faktorech, jako je intelektová a jazyková úroveň jedince (icd.who.int, 2023).

Poruchy autistického spektra nejsou pouze jedno znevýhodnění, jedná se především o nadřazené slovo. Pod název PAS spadají podřazené pojmy (znevýhodnění), podle kterých se většina odborníků orientuje. Nejčastěji se v českém prostředí můžeme setkat s podkategoriemi jako je Dětský autismus, Atypický autismus, Aspergerův syndrom. Všechny tyto podoby PAS mají některé společné rysy, které můžeme pozorovat u osob, které jsou diagnostikovány s tímto znevýhodněním (Thorová, 2006).

Diagnózu tohoto znevýhodnění může stanovit pouze dětský psychiatr, dětský neurolog nebo klinický psycholog. Psychologové či speciální pedagogové, kteří pracují ve speciálně pedagogických poradnách, kam žáci s PAS většinou dochází, mohou k diagnóze ze svého

odborného pohledu vyjádřit svůj názor, provést screeningové dotazníky, popřípadě doporučit rodičům a klientovi jiné zařízení. V některých případech si prvního symptomu všimne pediatr při kontrole v ordinaci v roce a půl dítěte, na které se provádí screeningový dotazník CHAT-R. Zvláštností si mohou všimnout také rodiče dítěte nebo pedagogický pracovník v mateřské nebo základní škole. Vyšetření pro PAS se provádí především standardizovanými testovými bateriemi (např. zaměřené na kognitivní schopnosti klienta), pozorováním, nahlédnutím do anamnézy klienta a screeningovými dotazníky.

## 2.1 Aspergerův syndrom

Název Aspergerův syndrom jako první použila britská lékařka Lorna Wing. Název syndromu je pojmenován podle jeho objevitele Hansa Aspergera, rakouského lékaře. Jak již bylo zmíněno, Aspergerův syndrom (dále AS) se v některé literatuře, například v knize Poruchy autistického spektra od PhDr. Kateřiny Thorové Ph.D, (2006) a především v MKN 10 stále řadí pod poruchy autistického spektra. V MKN 11 bude vypadat rozdělení diagnóz jinak a Aspergerův syndrom bude spadat do sekce „poruchy autistického spektra bez poruchy intelektu“. Je důležité zamezit dojmů, že AS nespadá pod PAS, i přesto, že se v mnohých ohledech liší například od Dětského autismu, v mnoha symptomech, např. v triádě symptomů si stále jsou tyto diagnózy podobné. Dále je možné, že kategorie bude v ČR úplně zrušena, jak tomu je už v některých zemích: „*Důvody pro zrušení této diagnózy jsou prosté — nepodařilo se najít takové diagnostické znaky, které by jednoznačně a kvalitativně odlišovaly autismus od Aspergerova syndromu a činily nutnost dvou diagnóz.*“ (MUDr. Václav Mertin, 2024) Pro odborníky může být celkově náročné stanovit zřetelné hranice mezi mírnou formou autismu a Aspergerovým syndromem nebo i jen chováním, které by se dalo označit za širší normu (autismport.cz, 2024).

Diagnóza AS se od dalších poruch autistického spektra liší především tím „...že není opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech“ (MKN 10, F84.5), zpravidla se jedná o nadprůměrný intelekt, tudíž kombinace s mentálním postižením není možná, naopak u osob s diagnózou Dětský autismus tato kombinace možná je. I co se týče oblasti vývoje řeči, u dětí s Aspergerovým syndromem není zaznamenán opožděný vývoj řeči jako na rozdíl od jiného typu PAS.

Pro Aspergerův syndrom jsou typické i jiné znaky, než je opožděný vývoj řeči nebo snížené kognitivní schopnosti. Jedná se především o projevy v sociálním chování, stereotypech, zájmech, rituálech a pohybové neobratnosti (Attwood, 2005).

### **2.1.1 Sociální interakce (sociální intelekt)**

I v MKN 10 můžeme najít, že se jedná o kvalitativní narušení reciproční sociální interakce, která je pro poruchy autistického spektra typická. I v knize Aspergerův syndrom od Tonyho Attwooda můžeme najít kapitolu zaměřenou pouze na znaky s tímto narušením spojené. Pro děti s AS je například hra s vrstevníky něco, o co nejeví přirozený zájem, a vrstevnické kontakty samy od sebe nevyhledávají. Pokud by dítě s AS druhá osoba, resp. dospělá osoba do hry nutila, dítě může i zpanikařit. Kontakt s ostatními dětmi pro něj může být spouštěč stresu. Pro žáky je diagnóza komplikace při navazování přirozených sociálních kontaktů se svými vrstevníky. Proto někteří žáci s AS preferují hru sami nebo pouze žáky při hře pozorují, protože je sociální interakce natolik stresuje, že se o zahájení takové sociální situace ani nechtějí pokusit (Asperger, 1991, in Attwood, 2005). Sociální interakce se ale neprojevuje pouze ve hře s vrstevníky, může jít například i o pravidla chování. Děti, které nemají diagnózu AS, se nepsaná pravidla chování učí intuitivně. Napodobují to co dělají dospělí, co vidí v domácím prostředí nebo ve škole. Pokud jsou upozorněni na nevhodné chování, snaží se příště zachovat jinak, lépe. Dítě s AS může působit nevychovaně či může druhé přivádět do rozpaků. Tyto děti jsou schopné říkat poznámky, které jsou sice pravdivé, ale pro danou situaci a vztah obou účastníků, velmi nevhodné. Jenže dítě s AS nerozumí tomu, kde udělalo chybu, protože pouze upozornilo na fakt, kterého jsou si všichni vědomi. Když mu bude situace vysvětlena, dost možná znovu stejnou chybu neudělá, ale pouze v úplně stejné situaci. Poté bere daný „přestupek“ natolik vážně, že hlídá, aby se jej nedopustili ani ostatní spolužáci. Do sociální inteligence můžeme řadit i další netypické projevy, které se týkají například emocí nebo navazování přátelství (Attwood, 2005).

### **2.1.2 Stereotypy/rutinní činnosti**

Svět bez řádu a bez opakujících se věcí je nepředvídatelný, lidé se v něm mohou ztrácet a může navozovat nepříjemné pocity. Proto jsou rutinní činnosti tak uklidňující, pomáhají lidem dát zpět ztracenou jistotu a ukazují svět jako předvídatelné místo. Opakující se činnosti dávají osobě s AS jistotu, že se nemusí obávat změn, které by mohly v jiných případech přijít. Osoby s AS bývají častěji úzkostnější v porovnání s běžnou populací. Stresují je věci spojené s potřebou zvládnout vše jako ostatní, mít vše pod kontrolou, z toho pak vyplývá jejich kolísavé rozpoložení a větší míra úzkostnosti. Výskyt depresí a úzkostných poruch u osob s AS se zvyšuje s věkem, nejčastěji vrcholí v adolescenci nebo mladé dospělosti (sancedetem.cz, Mgr. Veronika Šporclová, 2017).



### 2.1.3 Komunikace

Oblast komunikace se u osob s AS liší od ostatních typů PAS. Vzhledem k tomu, že při AS nejsou sníženy kognitivní schopnosti (dle MKN 11) a osoby s AS jsou v oblasti komunikace v receptivní i expresivní složce na úrovni svých vrstevníků, pokud nemají přidružené znevýhodnění v oblasti řeči, tedy narušení komunikační schopnosti. Dle Thorové (2006) „*Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ve věku pěti let však již mluví plynule.*“. Oblast komunikace pro žáky s AS není stejně jasná jako pro jejich intaktní spolužáky. Žáci s touto diagnózou často hovoří „jako dospělí“, používají formulace a slova pro jejich věk netypická. Jejich celkový řečový projev může působit nepřirozeně až teatrálně, v tom důsledku pak vybočuje z normálu. Osoby s AS mohou mít obtíže i v porozumění - například v porozumění humoru, přísloví, nadsázky, sarkasmu nebo ironie. Často berou sdělenou informaci doslovně, z toho mohou vznikat nedorozumění nebo i pocit, že žák má nižší kognitivní schopnosti. To v samém důsledku může mít na žáka velmi negativní dopad nebo se může jednat i o vyčlenění z třídního kolektivu ostatními žáky (Vitásková, 2014).

### 3 Podpora žáka s AS v prostředí základní školy

V kapitole *Podpora žáka s AS v prostředí základní školy* je popsána historie vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, možnosti vzdělání v rámci rámcově vzdělávacího programu, který se v ČR aktuálně uplatňuje, a celkově vzdělávání žáků s diagnózou poruchy autistického spektra v českém školství.

#### 3.1 Historie vzdělávání žáků

Vzhledem souboru s lekcemi, který byl ověřován v běžných základních školách je zapotřebí zde uvést i několik odstavců právě o základním vzdělávání v České republice, včetně využití rámcově vzdělávacího programu a typů škol, kde se žáci mohou vzdělávat.

V České republice se situace ve školství rapidně změnila několikrát. Velký převrat se uskutečnil například za vlády Marie Terezie, která zavedla povinnou školní docházku. Ta je v českých zemích povinná od roku 1774. Postupně se ve školství uplatňovaly různé reformy, měnil se počet povinných let v základním vzdělání, typ osnov aj.

V běžných základních školách se v ČR uplatňuje devítiletá školní docházka. Těchto devět let studia se v České republice dělí na první stupeň a druhý stupeň základní školy (dále ZŠ). Od první třídy až do páté třídy hovoříme o prvním stupni ZŠ, od šesté třídy do deváté se jedná o druhý stupeň. Nyní se ve ZŠ žáci vzdělávají dle RVP, tedy rámcově vzdělávacího programu, který definuje státní úroveň vzdělání.

Se vzděláváním žáků se SVP úzce souvisí obor speciální pedagogika, která je jako taková celkově nový vědní obor, i když její kořeny sahají do vzdálené minulosti, dotýkají se například různých přístupů v historii – charitativního, humanistického přístupu, postupně i organizované a cílené péče o osoby s postižením. Vývoj speciální pedagogiky je dle Titzla (2002) rozdělen do čtyř etap, během kterých se mění názvy i pohledy na speciální pedagogiku jako takovou, rozšiřuje se množství jednotlivých pedií, vytváří se směr speciální pedagogiky. S postupným vývojem speciální pedagogiky jako samostatného oboru souvisí i vzdělávání žáků se SVP. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, např. vzdělávání žáků s mentálním postižením, tělesným postižením, logopedickými vadami, vadami zraku či sluchu a jiné, je v Českých zemích historicky segregováno do jiných typů škol nebo stacionářů. Jiné typy škol než běžné jsou známy pod názvy: zvláštní školy, speciální školy, praktické školy. Vzdělávání těchto žáků se v historickém kontextu liší dle daného postižení, žáci s mentálním postižením nebyli například vzděláváni téměř vůbec, protože nebylo jasné, zda je možné je vzdělávat. Oproti tomu např. žáci s tělesným postižením vzdělávání byli i v rámci praktických

činností (Tomanová, 2020). Poruchy autistického spektra jsou novodobou diagnózou, takže vzdělávání těchto žáků není historicky nijak významné. Tato diagnóza nebyla známá, mohla být i proto zaměňovaná za jiný typ diagnózy. Diagnostika PAS začala být častější až ke konci 20. století. Tito žáci byli vřazováni do škol speciálních, pokud se jednalo o kombinaci postižení s mentálním postižením. Žáci s AS se vzdělávali v běžných základních školách, ne vždy bylo jasné, že by mohli mít toto znevýhodnění. Již na začátku 20. století byly popsány v knihách i člancích případy dětí, které by byly s největší pravděpodobností v dnešní době považovány za autistické (Thorová, 2006).

### **3.2 Rámcově vzdělávací programy**

Rámcově vzdělávací programy jsou hlavními kurikulárními dokumenty. RVP do českého školství vešlo v platnost v roce 2005. Od té doby stále prochází důležitými změnami, které jsou viditelné - ve chvíli kdy probíhá revize RVP, k tomu došlo například v roce 2016 nebo 2021. V našem školství se před vyhotovením RVP uplatňovaly Osnovy, které RVP aktuálně nahradilo. Rámcově vzdělávací program tvoří především závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů, tedy ŠVP, které si každá škola vypracovává právě na základě RVP. V ŠVP může být obsah vzdělávání uspořádán do předmětů nebo například do modulů či jiných systémů, se kterými daná škola pracuje.

V českém vzdělávacím systému se o RVP hovoří i v zákoně č. 561/2004 – Školský zákon (dále ŠZ). V tomto zákoně jsou obsaženy například: celkové vymezení RVP, cíle základního vzdělání, vzdělávací oblasti nebo očekávané výstupy v prvním a druhém období. RVP je veřejný dokument, do kterého může nahlédnout široká veřejnost (edu.cz, 2023).

Rámcově vzdělávací program se také uplatňuje dle typu školy v českém vzdělávacím systému. Nejedná se tedy pouze o jeden typ tohoto dokumentu, ale o několik typů RVP, které jsou závislé na typu školy, kde se RVP uplatňuje. Diplomová práce je zaměřena na základní školy, proto je zde uvedeno RVP, které se uplatňuje pouze na školách základních:

- RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – patří sem mateřské školy a přípravné ročníky (dříve byl uplatňován název nulté ročníky).
- RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – jedná se o běžné základní školy všeho druhu, resp. i alternativní (Waldorfské, Montessori školství), křesťanské a další typy běžných základních škol.
- RVP ZV s minimálními výstupy: Tento rámcově vzdělávací program se uplatňuje pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

- RVP první a druhý díl: Rámcový vzdělávací program pro speciální školy, tedy pro školy zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, které navštěvují žáci s mentálním postižením, resp. žáci jejichž diagnóza je od středně těžké mentální postižení, možné také v kombinaci s dalším znevýhodněním.

Jsou i další typy RVP, například pro gymnázia či pro střední odborné vzdělání.

Dalším důležitým rozdělením škol v českém systému, je rozdělení škol na běžné školy a takzvané paragrafové školy. Běžné školy jsou školy, kde se žáci ve většině případů vzdělávají dle RVP ZV, ve školách se vzdělávají primárně intaktní žáci. Školy, kterým se laicky přezdívá paragrafové, jsou školy, zřízeny dle §16 odst. 9 Školského zákona. V těchto paragrafových školách se primárně vzdělávají žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky, kteří potřebují větší individuální podporu ze strany edurovaných pedagogů, např. speciálních pedagogů, podporu menšího třídního kolektivu a vícero pedagogických pracovníků. Může se jednat o školy zaměřené na logopedické vady, vady zraku, sluchu, poruchy autistického spektra nebo školy zaměřené na vzdělávání žáků s mentálním postižením.

### **3.3 Vzdělávání žáků s PAS v českém školském systému**

Poruchy autistického spektra jsou široká škála, a proto se žáci s touto diagnózou vzdělávají v různých typech škol. Žáci s těžšími stupni znevýhodnění nebo s přidruženým handicapem se zpravidla vzdělávají ve školách dle §16 odst. 9 ŠZ. Žáci s diagnózou Aspergerův syndrom se ve většině případů vzdělávají v běžných základních školách dle ŠVP, které vychází z RVP ZV. I přesto se ale jedná o žáka se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP), viz podkapitola Aspergerův syndrom, k naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků je tedy nutno přistupovat i formou individuálního přístupu a vycházet z potřeb daného žáka. Pro kvalitní vzdělávání žáka s AS je vhodné, aby jeho zákonní zástupci brali na vědomí několik níže uvedených bodů:

- Doporučení ke vzdělávání vydané Školským poradenským zařízením – SPC nebo PPP. V tomto dokumentu bude zaznamenán stupeň podpory (1-5), platnost dokumentu, metody práce, organizace výuky, obsah vzdělávání, podpora dalšího pedagogického pracovníka aj. Tento dokument je důležitou součástí vzdělávání žáka se SVP, dle tohoto Doporučení mohou jednotliví učitelé, kteří žáka vzdělávají, lépe porozumět specifickým potřebám žáka (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

- Podpora žáka se liší dle diagnózy a přidruženým znevýhodněním (např. úzkostné poruchy, logopedické vady, poruchy pozornosti a hyperaktivity, specifické poruchy učení aj.), proto je potřeba k žákovi přistupovat individuálně s přihlédnutím k jeho aktuální diagnóze a celkovému zdravotnímu stavu.
- Základní principy vhodné pro zkvalitnění vzdělávání žáka s AS jsou především:
  - Vizualizace: může souviset se strukturalizací – vizualizace denního rozvrhu, rozvrhu vyučovacích hodin, vizuální podpora při testech, dílčích úkolech, které jsou pro žáka hůře pochopitelné pouze slovy nebo textem;
  - strukturalizace: vytvoření vhodné struktury jednotlivých vyučovacích hodin, struktura v kalendáři nebo diáři. Může jít i o strukturu místa ve třídě (žák má své stálé místo) nebo o strukturu uspořádání pomůcek na/v lavici;
  - motivace: je důležité využívat primárně pozitivní motivaci. Je možné zaměřit se na zájmy dítěte a dle nich ho motivovat;
  - individualizace – soustředit se hlavně na osobnostní charakteristiky žáka a přistupovat k němu individuálně, tedy dle jeho specifických potřeb. Možnost častějšího odpočinku mezi dílčími úkoly, potřeba pohybu, možnost vzdělávání v oddělené místnosti, pokud to žákův stav vyžaduje (clanky.rvp.cz, 2008).
- Pro celkové zkvalitnění výuky žáků s AS je možné využít i podporu dalšího pedagogického pracovníka mimo třídního učitele, jedná se především o:
  - Asistenta pedagoga – v běžných školách je většinou doporučen v Doporučení vydané ŠPZ. Jeho náplň práce je plně v kompetenci ředitele školy, pracuje pod vedením odborného pedagoga, např. individuálně s žákem podle pokynů pedagoga, může žákovi pomáhat v rámci socializace do třídního kolektivu a jiné;
  - Školního speciálního pedagoga – hlavní náplní práce školního speciálního pedagoga jsou tyto činnosti: poradenské, screeningové, diagnostické, metodické, intervenční, komunikuje s pracovníky školy i zákonnými zástupci, spolupracuje se ŠPZ. Speciální pedagog působící ve škole může být hrazen z různých zdrojů (šablony, doporučení ŠPZ...). Stejně jako školní psycholog, metodik prevence a výchovný poradce je součástí školního pedagogického pracoviště (dále ŠPP). Při vzdělávání žáka s AS se může jednat o speciálně pedagogickou péči, která zahrnuje výše zmíněné činnosti tohoto pracovníka;
  - Školního psychologa – školní psycholog vykonává stejné činnosti jako speciální pedagog, pouze zaměřené na jeho kompetence a vystudovaný obor. Jeho péče se zaměřuje primárně na žáky, kteří selhávají, na nadané žáky, cizince atd. Zaměřuje se i

na práci s žáky s AS, například, kteří trpí úzkostnými poruchami, poruchami pozornosti aj.

- Metodika prevence – musí být v každé škole stejně jako výchovný poradce. V rámci práce s žákem s AS se může zaměřit na programy primární prevence pro ostatní žáky. Může jít o programy zaměřené na danou problematiku, šikanu, fungování třídního kolektivu atd. (edu.cz, 2020).

### 3.4 Inkluze a integrace

V historii se vzdělávání žáků se SVP v průběhu času proměňovalo. Nejednalo se vždy o vzdělání jako takové, nejprve se jednalo o léčbu nebo výchovu. V 16. století se v Evropě začaly vyskytovat první pokusy o vzdělávání žáků neslyšících a nevidomých. Speciální pedagogika se na našem území začíná více objevovat kolem 18. a 19. století (Hrubý, 1999). Postupně vznikaly různé odborné ústavy, které se zaměřovaly vždy na určitý druh postižení. Místo toho, aby se rozvíjela speciální pedagogika uceleně, nejprve se delší dobu rozvíjely pouze samostatné pedie (Hornák a kol., 2002).

Speciální pedagogika je historicky rozdělena do několika etap - rozdělení vytvořil například Titzl, který dělí speciální pedagogiku do čtyř etap. Tyto etapy definují v jednotlivých obdobích způsob přístupu k lidem se znevýhodněním. Žáci se znevýhodněním (nevidomí, neslyšící, s mentálním postižením apod.) se nevzdělávali v hlavním vzdělávacím proudu, vzdělávali se odděleně nebo vůbec, jednalo se tedy převážně o segregaci. Opakem segregace, někdy se užívá i termín exkluze, je termín integrace (Fischer, Škoda, 2008).

Výklad pojmů „inkluzí“ a „integrací“ aktuálně není v českých zemích jednotný. Odborníci na danou problematiku tyto dva pojmy vykládají rozdílně.

Michalík (2004) rozděluje integraci v pojetí speciální pedagogiky do dvou možných koncepcí. Jedná se o širší integraci – obecné začlenění lidí se znevýhodněním do majoritní společnosti a o dílčí integraci, která se může uplatňovat pouze v určitých oblastech, například ve školství, v práci, v komunitě. Jesenský (1992) hovoří o integraci jako o „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin; je to tedy stav, kdy se znevýhodněný člověk vyrovnal se svým postižením, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty.*“ V integraci se jedná o sjednocení, spojení či ucelení (Valenta, 2009). Lechta (2010) vysvětluje integraci tak, že nadále vedle sebe existují dvě rozdílné skupiny, ale žáci s postižením nebo znevýhodněním mohou s jistým typem podpory navštěvovat běžný typ školy (Fischer, Škoda, 2008).

S termínem integrace se dále pojí i termín inkluze, který autoři popisují následovně.

Scholz (2007) popisuje inkluzi jako vyšší kvalitu než je integrace, přirozená různost se v tuto chvíli chápe už jako normalita. Tento názor vychází z toho, že jinakost je normálním společenským jevem, což by mělo školství zrcadlit. V inkluzi by měly segregující instituce pomalu mizet, zanikat nebo se transformovat. Dle Michalíka (2004) inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnost. Inkluze je nutným předpokladem integrace. Dodává, že je možné používat oba termíny zaměnitelně. Lechta (2016) uvádí tři možné přístupy k chápání inkluze. Jedná se o možnost ztotožnění inkluze s integrací, inkluze je chápána jako jakási vylepšená integrace a poslední je bezpodmínečná odlišnost od integrace. Jurkovičová (2008) porovnává pojmy *integrace* a *inkluze* takovým způsobem, se kterým se autorka práce plně ztotožňuje.

<b>Integrace</b>	<b>Inkluze</b>
zaměření na potřeby jedince s postižením	zaměření na potřeby všech vzdělávaných
expertizy specialistů	expertizy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného studenta	prospěch pro všechny studenty
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávání postiženého jedince	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro studenta s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

## 4 Didaktické prostředky

Kapitola obsahuje informace o didaktických prostředcích, které učitel a žáci mohou využít k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. V kapitole se objevují subkapitoly např. *Metodika* jako nauka o metodě vyučování, popřípadě dokument obsahující metodické informace, subkapitola *Zážitková pedagogika* a *Projektová výuka*. Tyto subkapitoly slouží k upřesnění informací o didaktických prostředcích, které jsou důležitou součástí praktické části diplomové práce.

Didaktické nástroje neboli didaktické prostředky jsou důležitou součástí výuky. Díky nim se mají pedagogičtí pracovníci ve svém výkladu látky o co opřít. Didaktickými prostředky se ve své práci zabývá i Maňák (1995), který je dělí na dvě složky - materiální a nemateriální didaktické prostředky. O materiálních didaktických prostředcích hovoří takto „*Didaktické prostředky představují důležitou didaktickou kategorii. Zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu.*“ (Maňák, 1995) Dle Maňáka se jedná o předměty, které usnadňují učitelům výukový proces a souvisí s výukovými metodami a formami. V diplomové práci se především jedná o didaktické nástroje nemateriálního druhu, tedy o nástroje nehmotných rysů. Podle Maňáka se jedná především o formy výuky, znalosti nebo metodiky (Maňák, 1995). Maňák ale není jediný, kdo hovoří o nemateriálních didaktických prostředcích. Dalším, kdo se tímto tématem zabývá je Janiš (2010) Janiš vymezuje i další nemateriální didaktické prostředky, u nichž se rovněž zabývá metodami práce, například: výklad, popis, demonstrace, pokusy a další. Můžeme tedy tvrdit, že právě metodika je nemateriální didaktický prostředek k vykonání určité výukové lekce, .

### 4.1 Co je Metodika

Kapitola *Co je Metodika* pojednává o tom, co je metodika, kdy se využívá, jak se liší od metodologie nebo od metody a její samotné vyčlenění.

Pokud se s tímto pojmem člověk setkává poprvé, může pro něj být těžké rozlišit od sebe tři pojmy. A to jsou pojmy metoda, metodika a metodologie. V této práci je hlavním tématem především metodika (soubory s lekcemi), resp. metodiky, které jsou vytvořeny, zaměřují se na Aspergerův syndrom a je zde zkoumána jejich účinnost v rámci třídy.

Nejprve se zaměříme na pojem *metoda*, který používáme často i v běžné mluvě. Metoda je návod nebo postup, jak něco udělat. Je možné setkat se s tím, že každý volí jiný typ metody, ale výsledek zůstává stejný - například v domácnosti, kdy každý člen používá jinou metodu při mytí nádobí, ale výsledek je stále umyté nádobí.



Pojem *metodika* má v sobě zakomponovanou i metodu. Metodika je nauka právě o metodě. Může se objevovat, především v pedagogických vědách, jde o metodiku, která je nauka o vyučování – teorie vyučování.

Posledním pojmem je *metodologie*, což je vědní disciplína, která se zabývá právě metodami, především jejich tvorbou a aplikací. Metodiky jsou nástroje pro použití určitých metod a metodologie je jejich reflexí o vhodnosti či použitelnosti těchto nástrojů.

Cílem práce je vytvořit metodiky - lekce, které jsou zaměřené na práci se třídním kolektivem, jejichž hlavním tématem je Aspergerův syndrom a práce s jinakostí v rámci třídy. Nedílnou součástí daného cíle je i zjištění jejich vhodnosti a správnosti.

Metodika je primárně určena pro lektory, tedy osoby, které dané problematice alespoň okrajově rozumí. Např. je určena pro pedagožky, resp. třídní učitelky třídy, kde se nachází dítě s Aspergerovým syndromem. Učitelka se už seznámila s touto diagnózou, vzhledem k tomu, že se takové dítě ve třídě nachází a je schopná pracovat pomocí prožitkové pedagogiky (viz subkapitola 4.2 – zážitková pedagogika), protože i s ní se už v rámci své praxe nebo studia setkala. Nejedná se tedy o laiky, kteří by měli s danou metodikou pracovat, ale o osoby, kteří mají do dané problematiky vhléd.

V metodice by měly být popsány podrobné osnovy výukové lekce. Hovoří se zde o lekci z toho důvodu, že se jedná o jasně časově ohraničenou a vymezenou jednotku, která je členěna na jednotlivé výukové činnosti. Tyto výukové činnosti slouží ke splnění jednotlivých cílů.

Při vytváření metodiky by se mělo postupovat podle předem daného schématu. Metodika by měla mít předem danou strukturu; lekce, které se v ní nachází, by měly být jasně časově ohraničené; v osnově by mělo být zaznamenáno, o jakou cílovou skupinu se jedná (např. třídy základní školy, muži, ženy, sociálně znevýhodnění aj.); dále by mělo v osnově zaznít, jaké jsou cíle, obecné i konkrétní. Do metodiky je také vhodné vložit příklady, aby si lektor mohl snáze představit, jak by daná výuková činnost měla vypadat. Dále je možné vložit výklad či příklady z vlastní praxe. U poruch autistického spektra je vhodné vložit stručné informace o dané diagnóze, s čím se pojí, jaké jsou její hlavní rysy. Metodika by neměla být psaná příliš odborně, měla by být přívětivá pro lektory, kteří ji budou využívat ve své praxi (<https://www.esfcr.cz/>,2002).

## 4.2 Lekce

V celé práci je také často používán termín *lekce*, z tohoto důvodu je vhodné tento termín objasnit. Slovo lekce pochází z latinského *lectio*, které vychází se slova *legere* (ptc. *lectus*) což v českém významu znamená slovo *číst*. Z tohoto slova vzniklo i slovo lektor nebo lektura (Holub, 1978). V anglickém překladu lze slovo lekce přeložit jako *lesson*, což může znamenat i vyučovací hodinu. Je tedy patrné, že lekce souvisí s pedagogikou a využívají se primárně ve školním prostředí. V Pedagogickém slovníku (2009) je o lekcích hovořeno takto: „*Lekce je základní organizační forma výuky, která je časově ohraničena (typicky 45 minut) a systematicky uspořádána tak, aby byla efektivní pro dosažení vzdělávacích cílů. Lekce je často strukturována do několika částí, včetně úvodu, hlavní části a závěru, a je zaměřena na předání konkrétních znalostí nebo dovedností.*“ Z čehož vyplývá, že se jedná o základní organizační formu výuky, která je ideálně rozdělena do více částí zahrnujících úvod, hlavní část a závěr. V tomto smyslu význam slova lekce odpovídá vytvořeným metodikám s lekcemi, protože i v nich se objevuje úvod, hlavní činnost a závěr a mělo by se díky nim dosáhnout vzdělávacích cílů, v tomto případě většímu porozumění Aspergerovu syndromu.

## 4.3 Zážitková pedagogika

Subkapitola *Zážitková pedagogika* se zabývá pojmem zážitková pedagogika. Prvky zážitkové pedagogiky jsou využity v praktické části v etapě, kdy jsou lekce vyzkoušeny v praxi, resp. v základních školách. Struktura lekcí, ve kterých se objevují prvky zážitkové pedagogiky, jsou více popsány v jednotlivých souborech.

Pojem zážitková pedagogika se skládá ze dvou slov. Proto je důležité nejprve definovat tyto dva pojmy: pedagoga a prožitek či zážitek.

Pedagogika je dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) definovaná jako věda a výzkum, která se zabývá vzděláním a výchovou v různých sférách života. Nejedná se pouze o vzdělávání v institucích jako je škola a není zaměřené pouze na žáky a studenty.

Prožitek definoval například Jirásek (2019), který ho shrnuje do několika bodů. Jedná se o komplexnost, verbální nepřenositelnost, nedefinovatelnost, jedinečnost a intencionální zaměření. K těmto bodům Pelánek (2008) přidává, že nestačí jen samotný zážitek, aby se člověk něco nového naučil, je zapotřebí i správné reflexe, tedy poohlédnutí se zpět na provedenou činnost. V tom totiž spočívá rozdíl mezi pedagogickým a rekreačním zážitkem. K rekreačnímu zážitku totiž není zapotřebí reflexe prožitého. Samotná reflexe napomáhá k pochopení a porozumění toho, co bylo prožito. Měla by se uskutečňovat při každé

pedagogické akci, tedy při každém zakončení například proběhlé vyučovací hodiny, semináře, webináře nebo jiných aktivit, kdy je vhodné reflektovat, co se zúčastněné osoby dozvěděly.

Spojením pojmů pedagogika a prožitek vzniká prožitková pedagogika neboli zážitková pedagogika. Nyní bude tento pojem definován jako celek. Prožitkovou pedagogiku definovalo vícero autorů, zde budou uvedeni dva z nich.

Jedním z výkladů prožitkové pedagogiky je, že se jedná se výchovné procesy, při kterých se navozují, reflektují a rozebírají určité prožité události za účelem přenesení získaných zkušeností do další fáze života zúčastněných jedinců. Není zcela jasně definované prostředí pro tuto činnost a cíle těchto procesů mohou být tím pádem dosahovány v různorodém prostředí, ale i v různorodých sociálních skupinách. Prostředky pro dosažení tížených cílů také nejsou jednotné, může se jednat o různé prostředky - hry, besedy a diskuze, ale i různé týmové spolupráce. Cílem těchto aktivit není samotný prožitek, prožitek je aktuálně jen prostředkem pro uskutečnění dané činnosti. Jirásek (2019) také hovoří o důležitosti okolí, např. přírodní nebo kulturní okolí se soustředěním na autenticitu své vlastní existence. Jedná se i o místo, kde se s prožitkovou pedagogikou setkáváme, a o zapojení sebe jakožto člověka do celého prožitku (Jirásek, 2019).

Další uvedený výklad prožitkové pedagogiky je od Hankové (2010), která hovoří o tom, že tento typ pedagogiky pracuje se zážitkem jako s prostředkem výchovy. Vlastním prožitkem a jeho zpracováním si účastník získává určitou zkušenost, která může být v budoucnu opětovně využita. Výchova prožitkem se soustředí na situaci teď a tady, tedy na soustředění se ve chvíli, kdy se jednotlivé aktivity vykonávají, například na hru, emocionální nebo racionální aktivitu atd. Umožňuje účastníkům konfrontaci se sebou samým nebo s ostatními zúčastněnými. S tím souhlasí i Jirásek (2019), který se také přiklání k možné konfrontaci s ostatními lidmi nebo se sebou samým v procesu činnosti.

Dalo by se tedy tvrdit, že prožitková pedagogika cílí na důležitost být přítomný v realitě teď a tady, zaměřit se na své já a dokázat s ním pracovat během jednotlivých aktivit. V rámci prožitkové pedagogiky je také důležité přenesení zkušenosti do dalšího osobního života zúčastněného jedince.

Prožitková pedagogika je jeden ze způsobů učení, jak předat informace dalším lidem, například žákům nebo studentům. Způsobů, jak se učit je mnoho, některé jsou více efektivní a některé méně. S tím souvisí i výzkum amerického pedagoga Edgara Dale, který zkoumal způsoby učení. Způsoby učení rozdělil podle toho, kolik jsou si lidé schopni zapamatovat a

jakým způsobem. Tyto informace sbíral několik let a postupně vytvořil pyramidu, v níž udává, kolik procent si lidé mohou zapamatovat podle typu učení. Pyramida se nazývá Dalova Pyramida učení (v angličtině: *Cone of Experience*) a byla vytvořena v roce 1946.

Je rozdělena do šesti částí:

- 1) Lidé si zapamatují 10% z toho, co sami čtou.
- 2) Lidé si zapamatují 20% z toho, co slyší.
- 3) Lidé si zapamatují 30% z toho, co vidí.
- 4) Lidé si zapamatují 50% z toho, co slyší i vidí.
- 5) Lidé si zapamatují 70% z toho, co sami říkají.
- 6) Lidé si zapamatují 90% z toho, co sami dělají.

Z těchto informací můžeme vyčíst, že právě zážitková pedagogika je neúčinnějším způsobem učení, protože spadá do poslední šesté kategorie: *Lidé si zapamatují 90% z toho, co sami dělají*. Žáci si díky prožitkové pedagogice mohou zapamatovat 90% z toho, co sami prožijí. V porovnání s první možností, kdy si lidí zapamatují pouze 10% z toho, co sami čtou, je jasně zřetelné, že prožitková pedagogika může být kvalitním nástrojem pro pedagogické pracovníky v praxi.

#### **4.4 Projektová výuka**

Projektovou výukou se zabývá celá řada autorů, například Valenta (1993), Kašová a Sígl, (1998), Průcha (2008) nebo Skalková (1999). U těchto autorů ale není vždy úplná shoda, jak projektovou výuku vnímají.

Podle Průchy (2008) je projektová výuka typ výukové metody, kdy mají žáci plnit výzkumný projekt nebo experiment samostatně, resp. bez stálého vedení učitele. Díky tomu se samostatně učí skrze praktickou zkušenost, kterou získávají právě z výukové metody. Většina autorů se shoduje v tom, že projektová výuka má žáky učit samostatnému myšlení, uplatňování svých nabytých zkušeností, podílet se na plánování a organizaci daného projektu a dokázat svou práci adekvátně ohodnotit. S tímto tvrzením se ztotožňuje i Maňák (2003) a Tomková (2009).

Sám *projekt* se vyznačuje celou řadou důležitých prvků. Je vhodné zmínit několik principů, které by měla projektová výuka nebo samotný projekt obsahovat. Tyto principy jsou dle Kasíkové (1993):

- Zřetel k potřebám a zájmům dítěte,

- zřetel k aktuální situaci,
- interdisciplinaritu,
- seberegulaci při učení,
- orientaci na produkt,
- skupinovou realizaci,
- společenskou relevantnost.

Projekty také rozvíjí u žáků určité schopnosti. Podle autora Güntera (2006) se jedná především o oblasti: kognitivní, emocionální, sociální a motorické.

Z rekapitulace, co znamená projektová výuka, lze říci, že projektová výuka se zaměřuje na učení samostatnému myšlení, učení práce ve skupině nebo také na schopnost čerpat již z nabytých zkušeností. Projektová výuka může být pro žáky velmi přínosná a rozvíjet celou řadu jejich schopností.

V souvislosti s diplomovou prací je projektová výuka zahrnuta pouze v dílčích částech vytvořených lekcí. Během výukového bloku v rámci vyzkoušení lekcí v praxi pedagog nejprve popíše žákům jednotlivé lekce z celkového souboru, v tu chvíli se o projektovou výuku nejedná. Některé dílčí části lekcí, které jsou v metodikách, mají ale strukturu projektu. Vzhledem k tomu, že jsou žáci rozděleni do menších skupin, ve skupinách musí pracovat týmově, využívají nabyté zkušenosti ze svého života a dokáží pracovat bez vedení pedagoga.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretickou část práce. V praktické části diplomové práce se objevují kapitoly: *Cíle a výzkumné otázky*, *Metodologie práce*, která je rozdělena do několika subkapitol, které jsou členěné do oddílů. Jedná se o subkapitoly: *Metody sběru dat*, která je rozdělena do oddílů podle typu sběru dat, *Schéma jednotlivých etap*, kde jsou definovány jednotlivé etapy v pěti oddílech, *Realizace výzkumného šetření*, tato kapitola je rozdělena do tří oddílů, ve kterých jsou popsány jednotlivé konzultace, *Etické aspekty*, *Účastníci výzkumného šetření*, *Analýza získaných informací*, *Výsledky*, subkapitola výsledky obsahuje oddíly, kde jsou popsány výsledky z každé etapy.

Praktická část práce má důležitou funkci, kdy se autor vrací k odborné literatuře jen zřídka a převážně se zaměřuje na získávání informací, vlastní výzkum, realizaci svého šetření a výsledky, které získal během celého výzkumu. Důležitou součástí praktické části jsou i výzkumné otázky a cíle výzkumu, které jsou pak v rámci kapitoly *Výsledky* a *Diskuze* vyhodnoceny.

## 5 Cíl práce, výzkumné otázky

Cílem výzkumu je především vytvoření lekcí a ověření jejich účinnosti v praxi, dále je možné díky tomu v budoucnu zvýšit povědomí o Aspergerovu syndromu. Jako výzkumný případ jsou zde zařazeny třídní kolektivy prvního stupně běžných základních škol a pedagogičtí pracovníci, kteří se v těchto třídách nacházejí.

V následující kapitole jsou popsány cíle práce a výzkumné otázky. Cíle diplomové práce jsou částečně propojeny se závěrečnou prací, resp. bakalářskou prací stejné autorky. Bakalářská práce nesla název: *Podpora žáků základních škol v oblasti znalostí o Aspergerově syndromu prostřednictvím autorského komiksu*. Cílem bakalářské práce bylo vytvořit funkční autorský komiks, který by pomohl žákům běžných základních škol porozumět problematice Aspergerovu syndromu. Autorský komiks byl vyzkoušen na besedě v několika třídách. Cílem bakalářské práce bylo zjišťování informovanosti žáků běžných základních škol o AS před a po použití komiksové knihy. Výsledkem bylo zjištění, že díky komiksu žáci lépe porozuměli obtížím žáka s AS. Autorský komiks byl ve třídách využit bez souboru s lekcemi, vzhledem k tomu, že besedy vedla autorka práce a komiksu. Z tohoto důvodu bylo vhodné vytvořit metodiku s lekcemi ke komiksové knize, aby besedu/výukovou hodinu mohli vést i pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání. Po konzultacích s vedoucím práce bylo dohodnuto, že nebude vytvořen pouze jeden soubor s lekcemi ke komiksu, ale bude vytvořeno více souborů k jednotlivým situacím, které se v komiksové knize odehrávají. Každý soubor pracuje s prožitkovou pedagogikou tak, aby si žáci mohli některé situace, které se objevují v komiksu zažít. Jedná se například o hypersenzitivitu, obtíže s emocemi, stereotypy aj.

### **Cíle výzkumu:**

1. Vytvoření souboru s lekcemi zaměřenými na Aspergerův syndrom a prožitkovou pedagogiku na základě předlohy autorského komiksu.
2. Zjištění vhodnosti a přínosnosti metodik s lekcemi v rámci konzultace se speciálními pedagogy.
3. Realizace vytvořených metodik s lekcemi v práci se třídním kolektivem.
4. Vytvoření finální podoby souborů s lekcemi k autorskému komiksu.
5. Zhodnocení, ve kterém ohledu byly pro pedagogy přínosné soubory s lekcemi, a jak se jim s nimi pracovalo.

Prvním cílem je vytvoření samotných souborů s lekcemi, resp. čtyř metodik, které se zabývají typickými zvláštnostmi souvisejícími s diagnózou Aspergerova syndromu. Každá lekce se zabývá jednou ze zvláštností zmíněnou v autorském komiksu, např. senzitivita smyslů, sociální neobratnost aj. Druhý cíl je zjišťován v rámci druhé etapy se speciální pedagogy, kteří se zabývají diagnózou PAS. Cílem rozhovorů se speciálními pedagogy je ověření využitelnosti vytvořených souborů, popřípadě zajištění jejich vylepšení. U třetího cíle lze také hovořit o ověřování pravdivosti jednotlivých lekcí. Na třetí etapu navazuje etapa čtvrtá, ve které se pracuje už jen se dvěma soubory ze čtyř vytvořených. Cílem je vyzkoušet připravené soubory s lekcemi pedagogem ve třídách běžné ZŠ, kde se nachází dítě s AS. Dále zjistit, zda jsou vytvořené soubory funkční, popřípadě je změnit dle informací od pedagogů. Finálním cílem je vytvoření reprezentativní podoby jednotlivých souborů, resp. dvou vyzkoušených souborů s lekcemi. Jedná se o výtvarnou úpravu, která by měla být sjednocená s výtvarnou úpravou autorského komiksu.

S ohledem na výše uvedené cíle práce autorka vymezila celkem dvě výzkumné otázky ve znění:

1. Jakým způsobem lze vytvořit metodiku s lekcemi zaměřenou na AS?
2. Jaké oblasti pedagogové a speciální pedagogové při společné reflexi s výzkumníkem diskutovali?



## 6 Metodologie práce

Pro diplomovou práci byl zvolen jako vhodný kvalitativní přístup vzhledem k tomu, že se nejedná o práci s velkými soubory dat a většími počty účastníků. Autor Miovský (2006) kvalitativní výzkum popisuje jako interaktivní proces, ve kterém není jednoznačně stanovený postup práce. Výstupem kvalitativního výzkumu nejsou data, která by se měla zobecňovat na větší vzorky nebo jiné případy. Výhodou použití tohoto typu výzkumu může být například menší počet účastníků. Nevýhody kvalitativního výzkumu mohou být v nepřenositelnosti zjištěných informací pro jinou skupinu osob, dále pak časově velmi náročná příprava. Kvalitativní přístup byl zvolen především z toho důvodu, že se nejedná o výzkum spojený s daty, ale o výzkum účinnosti a správnosti vytvořených lekcí v rámci praxe ve třídním kolektivu. Využití tohoto typu výzkumu může být pro typ diplomové práce přínosný v několika ohledech: zaměřuje se na konkrétní skupinu účastníků, postup práce je v kompetenci autorky diplomové práce, pracuje s menšími počty osob.

### 6.1 Metody sběru dat

Podrobnější vysvětlení výběru kvalitativního přístupu:

Tato část je zaměřena na vysvětlení důvodů, proč byl zvolen kvalitativní přístup pro tento výzkum. Je zde vysvětleno, jak tento přístup odpovídá výzkumnému problému a cílům práce diplomové práce.

Kvalitativní výzkum byl zvolen z toho důvodu, že lépe korespondoval s cíli a výzkumnými otázkami práce. Nebylo zapotřebí využívat větší počty dat, dotazníky atd. Při vytváření lekcí byla vhodná práce s rozhovory, které se objevovaly ve vícero částech práce. Dalším prvkem, který lze využít v kvalitativním výzkumu bylo pozorování, které výzkumníkovi umožnilo jasnější náhled na práci pedagogů ve třídě s lekcemi. Využití kvalitativního výzkumu je vhodné pro zkoumání z větší blízkosti a více detailně, což bylo pro tento výzkum ideálním způsobem, jak nalézt odpovědi na výzkumné otázky a dokázat vyjasnit cíle práce.

Detailnější popis použitých metod sběru dat:

Jako metody sběru dat byly využity nestrukturalizované rozhovory, fenomenologické pozorování, zápisky do vypracovaných souborů s lekcemi a emailová korespondence.

#### 6.1.1 Rozhovory

Metoda sběru dat *Rozhovor* byl uplatňován v druhé a čtvrté etapě. V obou etapách byly využity nestrukturované rozhovory zaměřené na soubory s lekcemi. Výzkumník kladl otázky

informantovi, který na ně odpovídal. Výzkumník díky odpovědím shromažďoval potřebné informace, na které mohl v dalších fázích rozhovoru navazovat dodatečnými otázkami.

### **6.1.2 Práce s textem**

Speciální pedagogové i pedagog a AS v základní škole využívali při práci soubory s lekcemi, které jim výzkumnice předala. V jednotlivých lekcích se snažili nalézt nejasnosti, které zapisovali přímo do souborů, ty posléze autorka analyzovala.

### **6.1.3 Fenomenologické pozorování**

*Pozorování* proběhlo naživo v reálném čase i pomocí videozáznamu. Jednalo se o fenomenologické pozorování, které se odehrávalo v reálném světě, resp. v základní škole. Během pozorování bylo předem určeno, co se bude pozorovat (užití metodik s lekcemi), v souvislosti s tím bylo zapotřebí pozorovat i další relevantní fenomény (jak žáci na lekce reagují, jak se ve třídě chovají, jak s celým souborem pracuje učitel).

### **6.1.4 Sběr sekundárních dat**

Sekundární data v této práci tvoří zápisky od učitelů a speciálních pedagogů, kteří vpisovali poznámky do připravených lekcí. Dalšími sekundárními daty byla emailová korespondence s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, ve kterém souhrnně hovořili o vytvořených lekcích a prací s nimi.

## **6.2 Schéma jednotlivých etap**

Autorka výzkumné šetření rozvrhla do několika provázaných etap, které se vzájemně ovlivňují. Celé schéma výzkumu rozvrhla do diagramu pro jasnější orientaci. V diagramu jsou znázorněny jednotlivé etapy a akce, která v dané etapě probíhala a způsob získávání dat. Šipky v diagramu znázorňují, jakým způsobem se jednotlivé etapy ovlivňují.

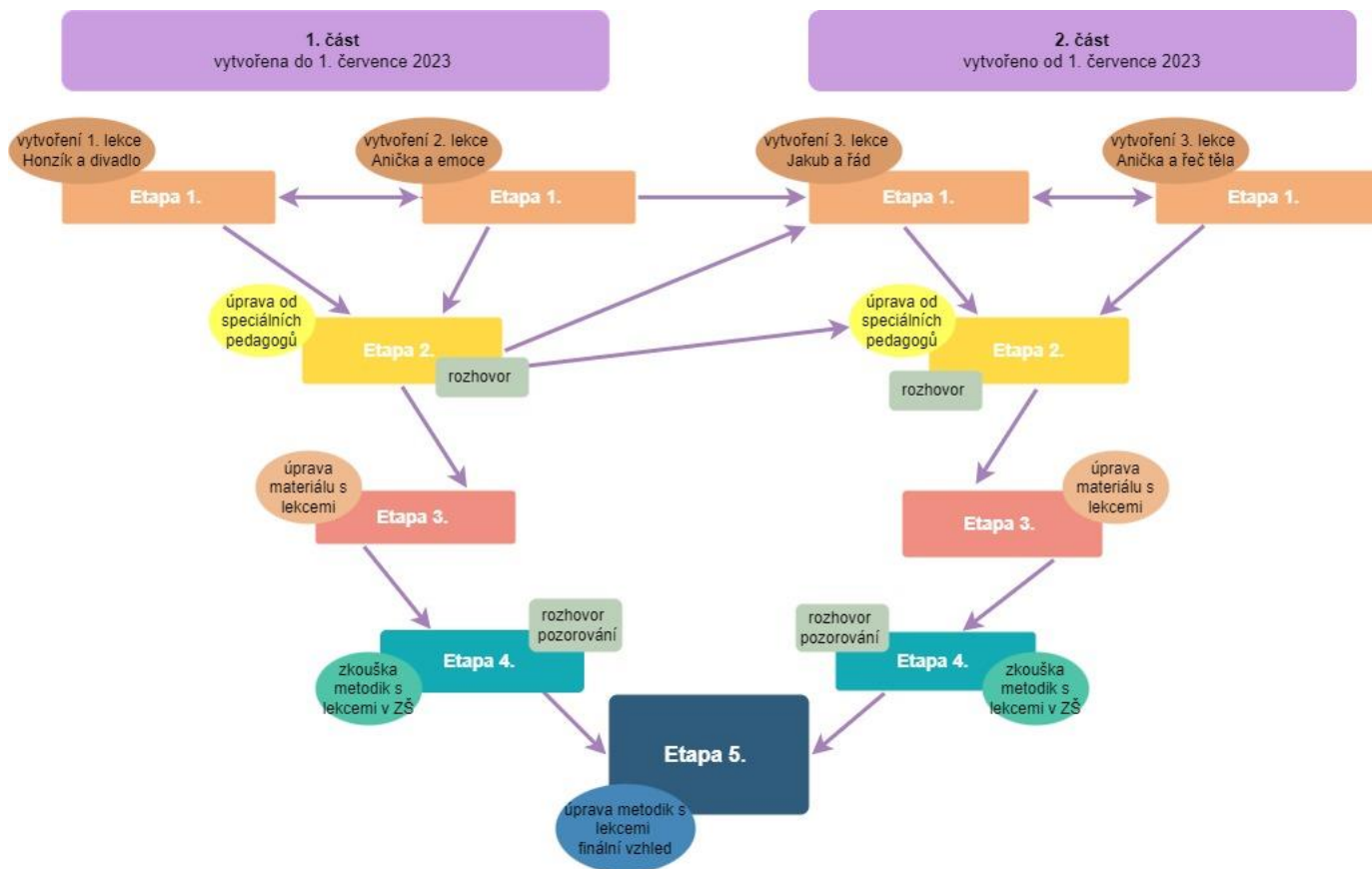


schéma etap výzkumného šetření

Bližší deskripce schématu etap se nachází v jednotlivých subkapitolách, viz subkapitoly 6.2.1 až 6.2.5.

### 6.2.1 Etapa 1. - vytvoření souborů s lekcemi

Soubor s lekcemi byl vytvořen na základě autorského komiksu. Při vytváření souborů byla použita literatura od Evy Machkové z roku 2012 a 2013: *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky* a *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Autorka se inspirovala převážně osnovou a strukturou. Další literaturou, kterou autorka využila, byla kniha od Tonyho Attwooda z roku 2005 *Aspergerův syndrom*, dále kniha od Kateřiny Thorové *Porucha autistického spektra* z roku 2006. Odborná literatura byla využita při psaní závěru v metodikách s lekcemi, kdy se učitelé dozvídají informace o AS. Aktivity, které se v metodikách nachází, autorka vytvořila dle svých nápadů. Soubory jsou vytvořeny pro učitele základní škol, nejsou vytvořeny pro odborníky zabývající se problematikou PAS.

Soubor s lekcemi je rozdělen do několika částí. Na začátku je popis, co soubor obsahuje, jaké pomůcky pedagogové potřebují, na jaké části je zaměřen. Poté následují dílčí aktivity s příklady a informacemi pro pedagogy. Před každou aktivitou je v rámci lekcí popis

následujících činností: co si musí pedagog připravit, co by měl s žáky udělat, než přejdou na danou aktivitu a co je cílem jednotlivých aktivit. Na konci je informace, jak pracovat s komiksem a stručný popis Aspergerova syndromu.

Byly vytvořeny celkem čtyři soubory s lekcemi, se kterými může učitel pracovat jednotlivě nebo s nimi může pracovat v navazujícím programu, postupně by pracoval se všemi čtyřmi soubory. Komplexní práce se všemi soubory by napomohla větší komplexnosti, jasnějšímu obrazu, s čím se dítě s diagnózou AS v běžném životě setkává, resp. s čím se setkává dítě, které je odlišné od ostatních spolužáků. Soubory s lekcemi jsou pojmenovány podle dílčích komiksových příběhů, které se nachází v autorském komiksu. Podle kterých, autorka jednotlivé metodiky, resp. soubory s lekcemi vytvořila.

Vytvořené soubory se jmenují:

- Honzík a divadlo – 1. lekce
- Anička a emoce – 2. lekce
- Jakub a řád – 3. lekce
- Anička a řeč těla – 4. lekce

Soubory s lekcemi historicky navazují na autorský komiks, který je zde potřeba popsat pro lepší pochopení vybraných lekcí v jednotlivých souborech. Komiksový sešit byl rozdělen na devět částí. Každá část obsahovala konkrétní situaci dítěte s AS a vysvětlení jeho chování. Dále komiksový sešit obsahoval přední stranu a tři úvodní strany, kde se postavy čtenářům představily. V komiksové knize hráli hlavní roli tři žáci s AS, kteří se hůře začleňovali do třídního kolektivu. Každý z těchto žáků se ocitl ve třech situacích a na konci každé z nich čtenářům vysvětlil, proč se v příběhu zachoval tak, jak se zachoval. Čtenáři dostali od hlavních postav v každém příběhu představení (jak se jmenují, jakou mají diagnózu, jakou třídu navštěvují), komiksovou situaci, v které se ocitli a vysvětlení svého chování. Cílem tohoto komiksu bylo zlepšení začlenění žáků s AS do třídního kolektivu. S komiksovou knihou do tříd základních škol prvního stupně vždy vstupovala výzkumnice, resp. autorka komiksu, která aktivně vedla besedu, během níž probíhal dialog mezi žáky a autorkou. Aktivitám byly vždy přítomny třídní učitelky i asistentky pedagoga, které měly možnost se do diskuze zapojit. Beseda trvala kolem tří vyučovacích hodin a probíhala převážně formou dialogu. Tento komiks ale nemohl být použit vyučujícími bez asistence autorky komiksu, protože ke komiksu nebyla metodika, která by obsahovala, jak se má s komiksem správně pracovat. Metodika by napomohla učitelům se v komiksu zorientovat. Důležitost souboru s

lekcemi je zásadní pro správné a maximální využití autorského komiksu. Z toho důvodu byly vybrány čtyři situace z devíti, které jsou důkladněji propracovány v této diplomové práci. Pedagog se může z těchto čtyř souborů s lekcemi inspirovat a poté v rámci prožitkové pedagogiky využít i zbývajících pěti situací. Tyto čtyři soubory slouží jako inspirace k dalším projektům, které mohou pedagogové se třídou v budoucnu uskutečnit.

Jednotlivé soubory jsou členěny do několika lekcí, jejich členění bylo řešeno v etapě číslo 1. Práce s vybranými situacemi by měla trvat cca tři vyučovací hodiny, čas se může lišit dle počtu žáků ve třídě a na základě dalších faktorů. Žáci jednotlivé situace zažijí prostřednictvím prožitkové pedagogiky, aby si danou problematiku co nejvíce uvědomili skrz práci se svým vlastním tělem a emocemi. Na začátku každého souboru s lekcemi je nejprve popsáno o jakou věkovou skupinu se jedná, téma dané aktivity, doba trvání dané aktivity, cíle aktivity, které budou rozděleny do jednotlivých rovin, dále zde jsou popsány potřebné pomůcky, plán realizace, informace ohledně členění celého souboru a popis přestávek mezi lekcemi. Toto jsou informace, které potřebuje pedagog, aby se mohl na danou aktivitu dopředu připravit a dozvěděl se, proč má s žáky jednotlivé aktivity vykonávat, co by jim mohly lekce přinést a co je cílem celého souboru. Po tomto úvodu se pedagog v metodice s lekcemi seznámí s jednotlivými aktivizačními činnostmi. Všechny čtyři soubory s lekcemi jsou vždy zaměřeny na jednu danou oblast problematiky, resp. jednu ze zvláštností souvisejících s AS. Soubory s lekcemi jsou vytvořeny na základě komiksových situací, které se nacházejí v autorském komiksu. Může se jednat o zvláštnosti v oblasti emocí, pěti smyslů, potřeby řádu aj. První činnost neboli lekce v každém ze souborů se zabývá daným tématem skrze pohybovou hru, druhá aktivita se také zaměřuje na danou problematiku, ale více dopodrobna. Daná témata (smysly, emoce atd.) jsou pokaždé hlavním tématem celé jedné metodiky s lekcemi a soustředí se na ně celý edukační blok. Některé činnosti (lekce), zejména ty první, jsou pohybové. Jedná se o kratší aktivity, během nichž se žáci uvolní a seznámí se s tématem celého vyučovacího bloku. Hlavní aktivita je pohybová, divadelní či kresebná a zabírá nejvíce času. Nakonec proběhne poslední aktivita, která uzavírá celé téma v pohybové rovině. Po této aktivitě by měla následovat přestávka. V závěrečné aktivitě po přestávce, je využíván autorský komiks a dialog nad prožitými situacemi. Dialog, reflexe a shrnutí je velmi důležitý pro zpracování proběhlých aktivit, pro uspořádání myšlenek a porozumění tomu, proč žáci předchozí aktivity vykonávali. Během reflexe se mohou žáci vyučujícího zeptat na nejasnosti, které si po rekapitulaci proběhlých aktivit uvědomili. V souboru s lekcemi je na konci připraven pro pedagoga návod, jak reflexi s žáky vést. Každý pedagog si může metodický

materiál uzpůsobit vlastním potřebám a postřehům, je především na něm, jak bude s žáky v tomto ohledu pracovat a jakým způsobem lekce využije. Při závěrečné reflexi by měl učitel využít i autorského komiksu, kde s žáky nahlédne na jednotlivé situace bez užití prožitkové pedagogiky. Na konci celého souboru je zkráceně popsán Aspergerův syndrom. Tyto soubory s lekcemi jsou vytvořeny u čtyř komiksových stran z devíti možných. Jedná se o nástin, jak by pedagog mohl další situace rozpracovat, jaké aktivity by s žáky mohl realizovat v rámci prožitkové pedagogiky, a jak by mohl téma jinakosti a Aspergerova syndromu více mezi žáky vysvětlit a prohloubit.

### **6.2.2 Etapa 2. - rozhovor se speciálními pedagogy**

Po dopsání všech čtyř souborů s lekcemi a následné kontroly autorem diplomové práce a vedoucím diplomové práce, byly soubory s lekcemi předány k revizi speciálním pedagogům pracujícím s žáky s PAS. Speciální pedagogové dostali soubory cca týden před společným rozhovorem, aby si je mohli pročíst. Kontrola sloužila k tomu, aby se předešlo chybám, které by mohly zapříčinit špatné pochopení instrukcí v souborech s lekcemi, chybné vysvětlení jednotlivých úseků souboru, případně upozornit na další nejasnosti a sporné body. Veškeré chybné části v souborech byly prodiskutovány s těmito odborníky a byly nahrazeny, případně upraveny ve třetí etapě.

Rozhovory byly prováděny se třemi speciálními pedagogy – M., N. a L. Konzultace s M. proběhla pouze mezi ní a autorkou DP. Konzultace s N. a L. proběhla dohromady z toho důvodu, že společně učí v jedné třídě. Konzultace nebyly časově omezeny a byly po celou dobu nahrávány na diktafon. Autorka DP měla také možnost nahlédnout do poznámek speciálních pedagogů. V druhé etapě se jednalo především o zkvalitnění jednotlivých souborů s lekcemi.

### **6.2.3 Etapa 3. - úprava souborů s lekcemi**

První úprava vytvořených lekcí proběhla po konzultaci se speciálními pedagogy, viz 2. etapa. Úprava lekcí byla provedena na základě nových informací z rozhovorů s odborníky. Do upraveného souboru byly, po přehrání rozhovorů a přečtení poznámek speciálních pedagogů, vneseny všechny nově zjištěné poznatky. Touto etapou prošly všechny čtyři soubory s lekcemi.

Dvě ze čtyř metodik s lekcemi byly dále distribuovány do třídy běžné základní školy. Zbylé dva soubory neprošly již dalšími etapami z důvodu časové náročnosti.

#### **6.2.4 Etapa 4. - zkouška souborů s lekcemi v základní škole**

Čtvrtá etapa proběhla v běžné základní škole v první třídě, posléze ve druhé třídě v dalším školním roce (jednalo se o stejné žáky). V této třídě se vzdělává žák s AS. V delším časovém intervalu byly vyzkoušeny dva soubory s lekcemi ze čtyř. Jednalo se o lekce *Honzík a divadlo* a o lekce *Anička a řeč těla*. Po jednotlivých lekcích následovala konzultace s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Obě pedagožky se účastnily celého programu ve třídě.

V etapě číslo 4 byl prováděn rozhovor s pedagožkami jako forma sběru dat. Autorka diplomové práce se prvního vyučovacího bloku se souborem s lekcemi neúčastnila, účastnila se pouze druhého vyučovacího bloku jako pozorovatel (viz limity studie). Po obou vyučovacích blocích proběhl sběr dat pomocí rozhovorů s pedagogy a náhledu do jejich poznámek, které vpisovaly přímo do souboru s lekcemi. Oba vyučovací bloky, byly za souhlasu žáků a jejich zákonných zástupců, nahrávány.

Druhá i čtvrtá etapa je dále popsána i v kapitole *Výsledky*, kde jsou informace o tom, jaké výsledky práce přinesla. V této subkapitole jsou dále popsány obě zkoušky lekcí ve větším rozsahu: jak práce se třídou probíhala, jak se žáci účastnili jednotlivých aktivit apod.

##### **6.2.4.1 Realizace - Honzík a divadlo**

První část čtvrté etapy proběhla v první třídě (1.D) běžné základní školy v Praze na konci školního roku 2022/23. Ve třídě bylo 19 žáků, jeden žák je žákem s diagnózou Aspergerův syndrom.

Výzkumníkovi byla poskytnuta videa s nahrávkami, jak žáci během lekce pracují. Složka, kterou třídní učitelka a asistenta pedagoga autorce poskytla, se skládala z 29 videí.

Na prvním videu bylo možné vidět, jak třídní učitelka a asistentka pedagoga usadila žáky do kruhu ze židlí a společně hovořili o smyslech - jaké smysly máme. Žáci se hlásili, učitelka vyvolávala, poté se ptala na smyslové orgány) to odpovídali všichni žáci společně. Potom proběhlo rozebírání jednotlivých smyslových orgánů – co všechno vidíme zrakem, jaké chutě cítíme atd. Učitelka se držela souboru a postupovala dle něj. V některých chvílích dodávala své nápady, například ohledně toho, co mohou žáci cítit čichem. Pokračovala dále podle souboru, ptala se na různé otázky. Nejvíce nápadů na otázku, co jim vadí, měli ohledně zvuků.

Aktivitu zaměřenou na smysly zvířat žákům představila asistentka pedagoga, třídní učitelka ji doplňovala a natáčela potřebný videozáznam. AS se držela souboru s lekcemi, který jí byl poskytnut. Pro žáky bylo náročné vymyslet zvířata podle dominance smyslů, potřebovali

dopomoci od pedagožek. Žákům ale nebyly řečeny nápovědy, které byly v souborech. Učitelka nejprve řekla, ať žáci předvádí zvíře, které má dominantní zrak, žáci byli schopní se „proměnit“, v některé zvíře. Sluch byl pro žáky náročnější, ale dokázali také vymyslet některá zvířata. Ostatní smysly byly pro žáky jasné a byly schopní se ihned proměnit.

Vysvětlení hlavní aktivity nebylo na videozáznamu, pouze proces, kdy si žáci našli své skupiny podle obrázků smyslů, které dostaly. Dále byl na videozáznamu proces obkreslování jednotlivých členů a psaní příjemných a nepříjemných pocitů u jednotlivých smyslů.

Závěr hlavní aktivity se odehrával ve třídě (při hlavní aktivitě byli žáci i v prostorách chodby). Žáci si přesunuli židle tak, aby viděli na tabuli, kde pedagožky pověsily výtvary žáků. Učitelka rozhodla, že z každé skupiny má přijít jeden člen, který má jejich panáčka odprezentovat, v té chvíli se nedržela souboru. Žáci si díky aktivitě mohli vyzkoušet mluvit před třídou, učitelka je také nabádala, aby mluvili v celých větách. Pedagožka se žáků doptávala, zda pracovali všichni, jak se jim pracovalo, zda nenastal nějaký problém. V případě panáčka hmatu žáci hůře pochopili zadání a udávali příklady, které se k danému tématu nehodily. Často ve videozáznamu zaznívalo, že „oni řekli...“, v té chvíli pedagožka celé skupině vysvětlila, že pracovali jako tým a že tento přístup není zcela správný. Žáci ve skupině také chybně zapsali libé a nelibé pocity, spletli strany papíru, psali věci dohromady.

V další aktivitě vznikla ve třídě dvě stanoviště – vadí/nevadí. Pedagožka žákům při prvních dvou příkladech oznámila, že hra bude pojata jako bobřík mlčení. Žáci se také nejprve pohybují všichni společně, když učitelka přečetla z tabule „vařící polévka“, všichni žáci zůstali společně na stanovišti „vadí“. Učitelka se ale postaví na stanoviště „nevadí“ a popisuje, že vařící polévku má ráda. Pár žáků přijde k pedagožce, začnou se přidávat další, ale třídní učitelka vysvětlí, že se k ní nemusí přidávat, aby přemýšleli sami za sebe, také vysvětluje, že to má každý jinak. Žáci se při dalších příkladech snaží přemýšlet sami za sebe, ale učitelka jim tento fakt musí stále připomínat. Po několika příkladech se učitelka ptá žáků, zda je na tom něco špatného, když druhé skupině vadí hlasitý koncert, sama poté odpovídá, že je to v pořádku, že to takto cítí a zkrátka by na takový koncert nešli.

Závěrečná diskuze nad komiksem probíhala před interaktivní tabulí, na které byla komiksová kniha promítána. Učitelka se držela souboru s lekce a četla příklady z něj, k tomu přidávala své nápady a postřehy, které se staly například u nich ve třídě a týkají se jednotlivých žáků, také se ptala žáků. Při prezentování komiksu popisovala, že ve třídě je žák s AS a snažila se vysvětlit, proč mu takové věci vadí, že za to sám nemůže, a že by se časem mohlo zdát, že je divný, tak proto se o tom baví už nyní.



Učitelka v komiksově knize ukazovala situaci *Honzík a divadlo*, ptala se žáků, zda si také, jako žáci v komiksu, myslí, že si Honzík opravdu vymýšlí. Žáci ve třídě kroutili hlavami a jeden řekl „Oni ho nerespektují!“, protože se v závěrečné diskuzi o respektu bavili. Postupně četla všechny situace a ptala se žáků, zda jim to také vadí nebo co si o situacích myslí. Ve chvíli kdy dočetla situaci *Jakub ve třídě*, tedy situaci, kdy Jakub ve třídě srovnává ostatním žákům na stole jejich pomůcky, ptala se učitelka žáků, zda jim také vadí, když nastane nějaká změna. Chlapec s AS, který je ve třídě, se přihlásil, učitelka se zeptala, co přesně mu vadí a chlapec odpověděl „že jsme místo učení změnili na tenhle projekt.“ a učitelka dodala „a to je pravda.“ Matěj (chlapec s AS) dnes přišel do třídy a první co bylo, tak řekl: „Co je to zase za nesmysl, co to tady budeme jako dělat? A proč máte ty lavice jinak?“ Úplně ho to vykolejilo.“ A chlapec s AS se ptal učitelky „Jak to myslíte?“, učitelka se zeptala „Ty jsi řekl, jak to myslíte?“ „A já myslím, že vykolejit může jenom mašinka nebo tramvaj nebo metro taky.“ dodal chlapec. Učitelka na to reaguje slovy „A Matýsku, to je přesně ono. Ono se to tak říká. Máš pravdu, vykolejit může jenom mašinka doslova.“ Žák ji přerušil slovy „nebo metro, nebo tramvaj, ale už nic jiného!“ „Ale Matýsku, ono se to tak někdy mezi lidmi říká – to mě úplně vykolejilo, právě jako tu mašinku. A tebe to vykolejilo dneska taky, právě jako tu mašinku, to je takové přirovnání. To je přesně to, jak tady říkala s tou bílou holí (*učitelka odkazuje na část v komiksově knize*) – vy jste slepá. Ona není slepá, ona to jenom tak říká. A tebe vykolejila ta změna.“ Poté učitelka vysvětlovala žákům, že chlapec přesně ukázal příklad, jak danou věc pochopil. Žáci pak společně dočetli všechny komiksově situace.

#### 6.2.4.2 Realizace - Anička a řeč těla

Čtvrtá etapa proběhla v základní škole se souborem s lekcemi *Anička a řeč těla*. Konala se v únoru 2024 ve stejné třídě jako v červnu 2023 lekce *Honzík a divadlo*. Žáci již navštěvovali druhou třídu běžné základní školy. Jako v předešlém školním roce třídu navštěvuje žák s Aspergerovým syndromem. Ve třídě je stejná třídní učitelka i asistenta pedagoga, obě znají žáky již druhým rokem. Soubor byl třídní učitelce a asistentce pedagoga poslán týden dopředu, aby se na besedu mohly řádně připravit. Druhé části čtvrté etapy se účastnila i autorka diplomové práce kvůli horší zpětné vazbě z minulé zkoušky souboru s lekcemi. Její přítomnost během besedy měla ale také své limity, které jsou více popsány v kapitole *Limity studie*.

Program se odehrával v ranních a dopoledních hodinách v kmenové třídě. Žáci dopředu věděli, že v tomto dni bude probíhat společná aktivita. Čtvrtá etapa byla natáčena autorkou pro pozdější zhodnocení souboru s lekcemi a možných úprav.

Autorka diplomové práce se snažila do celého vyučovacího bloku nevstupovat a pouze přihlížet k práci. Někteří žáci, ale i pedagožky, měli tendence žádat o pomoc, například chtěly, aby autorka více vysvětlila problematiku Aspergerova syndromu na konci celého vyučovacího bloku.

Učitelka se převážně držela připraveného souboru s lekcemi. K souboru, který obdržela, přidávala svá vysvětlení, pokud jí přišlo, že žáci nerozumí. Postupovala přesně dle postupů v souboru, dodržovala časy, informovala žáky o příkladech, které se v souboru s lekcemi nacházejí, předváděla jim situace, které bylo potřeba předvést. Podle souboru nebyly dodržovány přesně přestávky, pedagožka umožňovala žákům krátké přestávky na pití a toaletu po každé aktivitě.

Žáci si vzpomněli na společnou lekci s prvním souborem, která se uskutečnila téměř před 7 měsíci, ve chvíli, kdy na konci lekcí otevřeli komiks. Jednotliví žáci tvrdili, že si vzpomněli na předešlý vyučovací blok s komiksem. Tentokrát se pedagožka s žáky soustředila primárně na komiksovou stránku, které úzce souvisely s tématem aktuálního souboru.

### **6.2.5 Etapa 5. - Finální úprava**

Finální etapa obsahově vychází z první etapy, kdy byly soubory vymyšleny, posléze vytvořeny; dále z druhé etapy, kdy proběhla revize od speciálních pedagogů; a ze čtvrté etapy, kdy proběhl program v základní škole a následná reflexe s pedagogickými pracovníky. Nově zjištěné informace ze čtvrté etapy jsou součástí této části.

V páté etapě se jednalo o především o zapracování zjištěných informací ze základní školy a vytvoření finální stylistické podoby dvou metodik s lekcemi. Vizuální úprava stylisticky navazuje na komiksovou knihu. Upravený text lekcí byl po vizuální stránce řešen především v programu Procreate, ze kterého byl pak získán v PDF podobě.

## **6.3 Realizace výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo realizováno v několika etapách. Diplomová práce má celkem pět etap, pouze ve dvou z nich se jednalo i o výzkumné šetření. Výzkumné šetření probíhalo v druhé a čtvrté etapě.

Výzkumné šetření probíhalo v druhé etapě formou rozhovorů dne 29.5.2023 s M., 31.5.2023 s L. a N., 28.6.2023 nejdříve s M. a v odpoledních hodinách s L. a N. a 15.11.2023 probíhalo nejprve s L. a N. a posléze s M. (viz účastníci výzkumného šetření). Toto výzkumné šetření se odehrávalo v budově speciální školy, s L. a N. v jejich kmenové třídě, s M. v její pracovně

v SPC. Rozhovory měly délku okolo 10-15 minut. Všichni účastníci v době rozhovorů nahlíželi do lekcí, které jim autorka DP poskytla. V souborech měli své poznámky, o kterých při rozhovorech hovořili. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, všichni zúčastnění s touto formou sběru dat souhlasili (viz subkapitola Etické aspekty studie).

Ve čtvrté etapě probíhalo výzkumné šetření formou pozorování a následného rozhovoru. Vytvořené soubory s lekcemi ve fázi realizace výzkumného šetření jsou samotnou metodou sběru informací, doprovázenou pozorováním. Čtvrtá etapa se odehrávala ve dvou částech, první 19.6.2023 a druhé 6.2.2024. Jednalo se pouze o jednu třídu základní školy, 1. třídu, posléze již 2. třídu (vzhledem k časovému rozmezí), účastníci šetření jsou popsáni v *Účastníci výzkumného šetření*. Výzkumné šetření se odehrávalo v běžné základní škole v Praze v kmenové třídě žáků. První šetření, které se odehrávalo 19.6.2023, probíhalo bez autorky DP, které byl posléze poskytnut videozáznam z dění ve třídě (viz aspekty studie). Trvání bylo kolem 4 vyučovacích hodin. Druhé šetření probíhalo 6.2.2024 se stejnou skupinou účastníků i s autorkou práce, trvalo kolem 3 a půl vyučovacích hodin. Z šetření znovu vznikl videozáznam, který si nahrávala sama autorka.

### **6.3.1 Konzultace nad lekcí – Honzík a divadlo**

První konzultace proběhla nad hotovým souborem s lekcemi se speciální pedagožkou M., která pracuje již 25 let v oblasti speciální pedagogie zabývající se poruchami autistického spektra, pracuje v SPC a ve školní družině speciální školy v Praze. Také je koordinátorkou pro autismus za Prahu. Byla vybrána kvůli jejím dlouholetým zkušenostem a ochotě se konzultaci a opravě souborů s lekcemi věnovat.

Nejprve byl vypracovaný soubor s lekcemi předán k přečtení. Bylo vysvětleno, že je zapotřebí podívat se na stránku z komiksové knihy, která souvisí s tímto souborem a dále by byla vhodná objektivní kritika, zda je text srozumitelný pro učitele, zda ona jako speciální pedagog nemá výhrady k hrám, které mají jednoduchým způsobem reprezentovat AS.

Konzultace nad souborem proběhla týden po předání souboru speciální pedagožce. Rozhovor byl nahráván a jeho přepis je přiložen v příloze 3. Součástí rozhovoru byl soubor s lekcemi, kam speciální pedagožka udělala několik poznámek, které byly důležité i při následné konzultaci. Konzultace byla vedena postupně dle toho, jak byl soubor vytvořený.

Informace, které v rozhovoru zazněly, byly zaznamenány nebo změněny v souboru s lekcemi.

Další dvě konzultace probíhaly souběžně. Zúčastnil se jich speciální pedagog – N. s dlouholetou praxí pracující jako učitel ve speciální škole zaměřené na mentální postižení a

poruchy autistického spektra. Dále se jich účastnila speciální pedagožka – L., která pracuje jako asistentka pedagoga u výše uvedeného speciálního pedagoga, v této škole pracuje téměř 15 let. Oba tyto pedagogové mají magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika. S žáky s poruchami autistického spektra se setkávají denně, oba mají mnoho zkušeností s vedením třídy i s prací se třídním kolektivem.

Nejprve byl soubor s lekcemi předán oběma speciálními pedagogy na přečtení. I jim bylo vysvětleno, na co je nejdůležitější se při čtení souboru zaměřit. Konzultace s nimi proběhla dva dny po konzultaci se speciální pedagožkou M.

Přepis konzultace je k nalezení v příloze 3. Rozhovor byl veden také nad vytištěným souborem s jejich poznámkami. Při rozhovoru byla snaha o kontinuitu a vzájemné střídání se nebo doplňování se mezi sebou. Rozhovor s oběma najednou byl přínosný především v tom, že na sebe mohli svými nápady navazovat.

Připomínky, které byly pro lekce přínosné a mohly je posunout na lepší úroveň, byly využity a přepsány do již vzniklého souboru. Soubor s lekcemi byl po konzultaci upraven a ve třetí etapě předán do běžné základní školy, kde navazovala etapa čtvrtá.

### **6.3.2 Konzultace nad lekcí – Anička a emoce**

Druhé konzultace se také účastnili předešní účastníci, speciální pedagožka M., pracující v SPC a L. a N., kteří pracují společně ve třídě speciální školy. Obě konzultace proběhly na konci školního roku 2022/23.

První konzultace proběhla se speciální pedagožkou M. Ta měla k vypracované lekci několik připomínek, některé z nich se lišily od připomínek dalších dvou speciálních pedagogů. Většina připomínek se podobala těm, které později vznesli další speciální pedagogové.

Rozhovor s L. a N. proběhl ve stejném dni, jako rozhovor s M., což bylo velmi efektivní vzhledem k tomu, že lépe navazovala na informace a připomínky, které předtím zmínila M.

Při konzultaci několikrát zaznělo, že není jasné, pro jakou věkovou skupinu žáků je soubor vhodný. Od speciálních pedagogů vzešel velmi dobrý nápad - poslat učitelce a asistentce pedagoga, která již pracovala s lekcí zaměřenou na situaci *Honzík a divadlo*, i další lekci, aby mohla posoudit, zda jsou na to žáci v její třídě dostatečně staří.

Při rozhovoru se speciální pedagožkou M. zazněly připomínky, které nesouvisí s výsledky studie. Důležitá připomínka, která zazněla, souvisela s možným rozkrytím některých věcí souvisejících s emocemi. Emoce, které žáci mohou prožívat v souvislosti například

s domácím nebo školním prostředím, a pedagogové o takové věci nejsou obeznámeni. M. proto zdůrazňovala potřebu do souboru zaznamenat, že v případě nečekané situace způsobené prací se souborem je potřeba situaci aktivně s žákem řešit, například s třídním učitelem mimo kolektiv, výchovným poradcem nebo školním psychologem.

Na rozdíl od M. se speciální pedagogové L. a N. zajímali o pozdější reflexi žáků. Oba věděli, že čtvrtá etapa proběhla v ZŠ již v červnu 2023 a zajímalo je, zda by bylo možné se po x měsících žáků znovu zeptat na probrané téma, například ve chvíli, kdy jim bude distribuován další soubor s lekcemi. Jejich hlavní otázkou bylo, zda si žáci pamatují něco o Aspergerovu syndromu a o tom, co během vyučovacího bloku s metodikou měli za úkoly.

### **6.3.3 Konzultace nad lekcemi – Jakub a řád a Anička a řeč těla**

Další dva soubory, tedy lekce *Jakub a řád* a lekce *Anička a řeč těla* byly vytvořeny až po čtvrté etapě v základní škole. Při vytváření obou souborů byly použity návrhy a připomínky, které vznikly při konzultaci u prvních dvou souborů. Konzultace nad těmito soubory s lekcemi proběhla ve stejný den, proto se nachází v podkapitole společně. U těchto souborů byla už lépe provedena celková úprava, především vizuální. Soubory byly pro čtenáře lépe strukturovány v barevně textu i v oblasti struktury celých souborů. Text se lišil barvami, které byly rozděleny na modrou a černou. Modrý text byl informace pro pedagogy, černý text byl k dispozici pro přečtení pro celou třídu. Struktura textu celého souboru s lekcemi, resp. obou souborů s lekcemi, byla také lépe členěna do odstavců, byly použity kratší a jasnější věty, do souborů bylo přidáno už při přípravě více příkladů, které v předešlých souborech scházely. Speciální pedagogové si při společné konzultaci těchto změn všimli a přišly jim velmi vhodné.

## **6.4 Etické aspekty**

Etické aspekty formují základní pravidla jednání při výzkumu. Jedná se o chování a jednání výzkumných pracovníků na základě obecně uznávaných etických norem ve vyspělých zemích tohoto světa. Pokud výzkumník ve své práci pracuje s lidmi, je důležité opřít se zákon č. 101/2000 Sb. - Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. Zákon hovoří o ochraně osobních údajů, o právech a povinnostech při zpracování osobních údajů. V různých institucích, i ve školách se aktuálně pracuje s GDPR, jedná se o obecné nařízení o ochraně osobních údajů. Toto nařízení představuje právní rámec z roku 2018 ochrany osobních údajů v evropském prostoru, tedy nahrazuje již zmíněný zákon 101/2002 Sb. (mvcr.cz, 2017). Dalším možným zdrojem zásad je Belmont report, tedy z Belmontská zpráva vydaná v roce

1979, kde jsou formulovány tři základní hodnoty, které by měly být dodržovány k účastníkům studie. Jedná se o:

- Respekt
  - dobrovolný souhlas
  - poučený souhlas
  - možnost souhlas odvolat
- Prospěšnost
  - důsledná anonymizace dat
  - prospěšnost a potencionální rizika pro účastníka
- Spravedlnost
  - výhody a zátěž spojené se studií jsou stejně rozloženy
  - žádná sociální skupina není upřednostňována

O zásadách studie hovoří ve své knize i Klára Šeďová a Roman Švaříček (2007), kteří se zaměřují na důvěryhodnost, zpřístupnění práce účastníkům výzkumu, vlastnictví dat a publikace výsledků. Zaměřují se i na to, čemu by se měl výzkumník ve své práci vyvarovat, především přílišnému vlivu osobních postojů a konfliktu zájmů.

Účastníci této diplomové práce byli žáci základní školy i pedagogové a speciální pedagogové. Se speciálními pedagogy i s pedagogy školy proběhl rozhovor. Autorka výzkumu požádala o možnost nahrávání rozhovoru na diktafon za účelem výzkumného šetření a po odevzdání diplomové práce budou soubory smazány. Po ústním souhlasu pedagogických pracovníků byl rozhovor nahráván. Ve čtvrté etapě proběhl rozhovor s pedagogy i pozorování ve třídě. V první části bylo k pozorování využito nahrávání videa, které bylo posléze poskytnuto autorce diplomové práce. V druhé části byla autorka práce přítomná ve vyučování a také bylo nahráváno video pro pozdější účely. Rodiče žáků, kteří byli na hodině přítomni, obdrželi formulář pro informovaný souhlas, o nahrávání jejich dětí na videozáznam za účelem výzkumného šetření, k přečtení a podpisu.

## 6.5 Účastníci výzkumného šetření

<b>První etapa</b>	První etapy, kdy vznikaly jednotlivé soubory s lekcemi, se účastnila pouze autorka, navrhované soubory konzultovala s vedoucím diplomové práce.
--------------------	---

<p><b>Druhá etapa</b></p>	<p>Druhé etapy, kdy probíhal rozhovor nad připravenými soubory s lekcemi, se účastnili tři speciální pedagogové pracující v oblasti školství s žáky s PAS. Jednalo se o speciální pedagogy M., L. a N. Dva z těchto speciálních pedagogů (L. a N.) pracují společně v jedné třídě ZŠS zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ. Třetí speciální pedagog (M.) pracuje ve Speciálně pedagogickém centru zaměřeném na poruchy autistického spektra a mentální postižení. SPC je zřízeno v prostorách školy speciální. Všichni tři speciální pedagogové se znají a spolupracují spolu. Rozhovor probíhal vždy pouze s M. a vždy s L. a N. Této části se účastnila i autorka diplomové práce, která se speciálními pedagogy vedla rozhovory.</p>
<p><b>Třetí etapa</b></p>	<p>Třetí etapa souvisela s úpravou lekcí dle rozhovorů se speciálními pedagogy, proto se jí znovu účastnila pouze autorka diplomové práce.</p>
<p><b>Čtvrtá etapa</b></p>	<p>Čtvrtá etapa se odehrávala ve třídě běžné základní školy. V první části se jí účastnila třídní učitelka, asistentka pedagoga, žáci a dítě s AS, které se ve třídě vzdělává. V druhé části byla spolu s těmito lidmi přítomna i autorka diplomové práce.</p>
<p><b>Pátá etapa</b></p>	<p>Poslední pátá etapa pracuje na finálním zhotovení dvou souborů s lekcemi, z toho důvodu se jí znovu účastnila pouze autorka diplomové práce.</p>

## 7 Analýza získaných informací

Analýza získaných informací představuje klíčový aspekt v procesu výzkumu, neboť umožňuje hlouběji porozumět hlavním trendům a vzorcům, které se v datech objevují. Tato část práce se zaměřuje na několik klíčových aspektů: v jakých částech práce byla využita analýza získaných informací, subjektivita autora, jaké metody sběru dat byly využité, v jaké kapitole výzkumu jsou získaná data dohledatelná.

Analýza dat a jejich zpracování probíhalo v několika fázích. Analýza navazovala na výzkumné etapy 2 a 4, při kterých byla sbírána data pomocí rozhovorů, poznámek pedagogů a audiovizuálních nahrávek. Analýza dat byla také prováděna v etapách 3 a 5, kdy byly soubory s lekcemi znovu upravovány dle zjištěných informací.

Analýza zahrnovala metodu identifikace klíčových tematických okruhů, jejich analýzu a kategorizaci. Pro identifikaci těchto tematických okruhů byla využita kombinace ručního přístupu a kódování dat. Data byla systematicky procházena s cílem identifikovat hlavní motivy a vzory v rozhovorech se speciálními pedagogy, pedagogy v ZŠ a audiovizuálních nahrávkách. Proces rozhodování o zařazení konkrétních informací do skupin byl prováděn s důrazem na jejich relevance a význam v kontextu tohoto výzkumného cíle. Klíčové informace byly vybírány na základě opakujících se motivů a vztahů k tématu.

Výzkumník nejprve sbíral data z druhé etapy (z rozhovorů se speciálními pedagogy). Po rozhovorech se speciálními pedagogy, tedy po druhé etapě, následovala etapa třetí, která se zabývá úpravou připravených a konzultovaných lekcí. V této etapě probíhala analýza získaných dat pomocí přepisu rozhovorů a poslouchání rozhovorů z diktafonu. Přepis získaných informací z druhé etapy byl uskutečněn pouze jednou, poslech rozhovorů byl proveden několikrát v průběhu vícero dnů. Z rozhovorů byla postupně vybrána data, která výzkumník během cyklů poslechu nahrávek průběžně přezkoumal.

Další údaje, které byly součástí sběru dat, se týkaly 4. etapy, kde byly dvě ze čtyř lekcí zkoušeny v praxi (v základní škole). Analýza dat proběhla v 5. (finální) etapě výzkumu. Byl analyzován audiovizuální soubor, poznámky pedagožek, které byly autorce poskytnuty a rozhovory nahrané na diktafon, které se shodovaly s informacemi z rozhovorů. Analýza audiovizuálního souboru byla provedena několikrát po sobě. Autorka se při sledování videí zaměřila na informace, které by napomohly zlepšení vytvořených souborů s lekcemi. Všechny informace, které autorka zjistila, zařadila v kapitole *Výsledky* do několika skupin – etap, podle



toho, kde byly informace zjištěny. Autorka se primárně zaměřila na informace, které by napomohly zlepšení jejího výzkumu a ke zlepšení vytvořených metodik s lekce.

## 8 Výsledky

Diplomová práce má několik etap, z každé z nich byly zjištěny výsledky, které byly následně využity v dalších etapách práce. V kapitole jsou zaznamenány jak finální výsledky, tak i dílčí výsledky, které se pojily s každou etapou práce. V každé subkapitole výsledků se objevuje i jejich interpretace.

V každé podkapitole výsledků podle etap bude zmíněna i jejich interpretace. Interpretace bude zaměřena na veškeré dílčí výsledky studie - jaké informace výsledky studie poskytly a v čem jsou pro diplomovou práci podstatné.

### 8.1 Výsledky 1. etapy

V první etapě byly vytvářeny čtyři soubory s lekcemi: *Honzík a divadlo*, *Anička a emoce*, *Anička a řeč těla*, *Jakub a řád*. Výsledkem této etapy jsou soubory s lekcemi pouze v papírové formě, bez jakýchkoliv vizuálních úprav. Pro vytvoření souborů byly využity autorčiny nápady na jednotlivé aktivity, struktura a informace o AS byly převzaty z odborné literatury (viz. subkapitola 6.2.1). Všechny soubory byly posléze předány speciálním pedagogům ke kontrole.

### 8.2 Výsledky 2. etapy

V tabulce níže jsou popsány zjištění – výsledky, z druhé etapy, resp. z rozhovoru se speciálními pedagogy. Výsledky jsou rozděleny podle jednotlivých souborů s lekcemi.

<b>1. Honzík a divadlo</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Specifikovat první stupeň základních škol, zaměřit se především na první až třetí třídy.</li><li>• Vhodnost souboru podle jednotlivých tříd. Z rozhovoru vyplynulo, že soubor s lekcemi je dle speciální pedagožky vhodný pro žáky první i druhé třídy běžných základních škol.</li><li>• Změna některých formulací.</li><li>• Dopsat více příkladů pro pedagoga k jednotlivým aktivitám, pro lepší popsání aktivit a smyslů.</li><li>• Do souboru byl přidán tip pro pedagogy – pokud budou chtít, mohou se s žáky zaměřit i na silnější emoce nebo na emoce negativní.</li><li>• Lepší struktura souboru s lekcemi, jasnější rozdělení jednotlivých aktivit, kvůli</li></ul>

<p>lepšímu pochopení celého materiálu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Používat více jasnějších a srozumitelnějších formulací, kterým porozumí i osoba, která se daným tématem nezabývá.</li> </ul>
<p><b>2. Anička a emoce</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úpravy v textu - slova a fráze, které byly pro lekce vhodnější.</li> <li>• Dodat informaci, že soubor s lekcemi může učitelům rozkrýt některé emoce či situace, které žáci zažívají, učitel o nich například neví, je tedy zapotřebí se jim poté věnovat, pokud by takové situace nastaly.</li> <li>• Lepší zpracování struktury celého souboru s lekcemi - především v oblasti souvětí a textu, který nebyl rozdělen odskoky.</li> <li>• Bylo zjištěno, že téma emocí může být náročné jak pro žáky, tak i pro učitele, protože se ve škole tímto tématem zatím nikdo téměř nezabývá.</li> <li>• Pro všechny speciální pedagogy bylo těžké určit, pro jak staré žáky by měl soubor s jednotlivými lekcemi být vhodný.</li> </ul>
<p><b>3. Anička a řeč těla</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eliminovat překlepy ve slovech a pokusit se přepsat kostrbaté věty, které jsou pro čtenáře hůře uchopitelné.</li> <li>• Další připomínky se týkaly především gramatických chyb.</li> </ul>
<p><b>4. Jakub a řád</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• U souboru <i>Jakub a řád</i> bylo dle speciálních pedagogů mnoho pokynů a her nesrozumitelných.</li> <li>• Poslední aktivita byla přepracována.</li> </ul>

tabulka výsledků z 2. etapy

### 8.2.1 Interpretace

Výsledky související s rozhovory se speciálními pedagogy ukázaly, že vytvořené soubory s lekcemi měly několik nedostatků, a to převážně v:

- Celkové úpravě textu - rozdělení odstavců, délky vět, jasnější vysvětlení informací,
- stylistické úpravě lekcí,
- nedostatku příkladů k dílčím lekcím,
- nedostatečné, až příliš odborné vysvětlení Aspergerova syndromu,

- specifikování, pro jakou skupinu žáků jsou soubory s lekcemi vhodné.

Tyto informace byly podstatné pro další úpravu všech lekcí. Poslední dva soubory *Anička a řeč těla* a *Jakub a řád*, které autorka diplomové práce vytvořila, byly vypracované až po proběhlých rozhovorech nad soubory *Honzík a divadlo*, *Anička a emoce*. Z tohoto důvodu měly již další dva soubory (*Anička a řeč těla*, *Jakub a řád*) stejné parametry jako upravené soubory (*Honzík a divadlo*, *Anička a emoce*), protože autorka při přípravě těchto dvou souborů, převzala informace, které dostala od speciálních pedagogů. Kvůli tomu není ve výsledcích u posledních dvou lekcí mnoho připomínek.

Během rozhovorů se několikrát objevilo téma, pro jak staré žáky jsou soubory s lekcemi vhodné. Názory se lišily v rámci jednotlivých lekcí i mezi jednotlivými speciálními pedagogy.

### 8.3 Výsledky z 3. etapy

Během třetí etapy byly upraveny všechny soubory dle informací z rozhovorů se speciálními pedagogy. Výsledkem této etapy jsou upravené soubory s lekcemi, které mohou být dále distribuovány do základních škol, pro další možná zjištění. Stále se jedná o soubory, které jsou papírové verzi bez estetických úprav. Byly upraveny pouze po formální a vizuální stránce.

### 8.4 Výsledky ze 4. etapy

Tabulka výsledků, která je uvedena níže, se týká jednotlivých souborů, které byly využity v základní škole. V tabulce jsou jednotlivé soubory s lekcemi rozděleny podle názvů souborů. Pod názvem souboru je vždy to, co bylo v ZŠ za pomoci rozhovorů a fenomenologického pozorování zjištěno. Výsledky vyplývají z rozhovorů s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

1. Honzík a divadlo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na obsazení celého souboru s lekcemi bylo potřeba více času, resp. místo 3 vyučovacích hodin alespoň 4 vyučovací hodiny.</li> <li>• Častější možnost přestávek.</li> <li>• Upřesnit napravo/nalevo, přepsat pro snazší pochopení žáků.</li> <li>• Více rozepsat hlavní aktivitu, jaké mají žáci vedle panáčka psát informace, uvést několik příkladů nebo návodných otázek, aby žáci porozuměli zadání.</li> <li>• Více času na práci s komiksem.</li> <li>• Důležitost role pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák s AS, přístup pedagoga</li> </ul>

<p>k žákovi, aj.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Častější možnost přestávek – v kompetenci pedagoga, podle koncentrace žáků.</li> </ul>
<p><b>2. Anička a řeč těla</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na obsazení celého souboru s lekcemi bylo potřeba více času, resp. místo 2,5 vyučovacích hodin alespoň 3 vyučovací hodiny.</li> <li>• Častější možnost přestávek.</li> <li>• V části „Úvod - pantomima“ je zapotřebí nejprve žákům ústně popsat celý den od začátku do konce tak, aby nezapomněli na některé části dne.</li> <li>• Lépe a více vysvětlit žákům pojem neverbální komunikace.</li> <li>• V části „Hlavní činnost“ bylo zapotřebí odstranit otázky týkající se datací, byly změněny na otázky ohledně sourozenců a činností. V této části bylo dále nezbytné dopsat, že je potřeba úkoly provádět bez nápověd, resp. mluvení, protože při zpětné reflexi bylo zjištěno, že žáci mezi sebou mluvili a odpověď tedy nedokázali předvést neverbálně. Je proto potřeba žákům sdělit, že pedagogové budou ověřovat, jak žáci informace zjistili.</li> <li>• Do závěrečné aktivity “Shoda mimiky s řečí” bylo na začátek zapotřebí dopsat, že žáci tyto situace mohou vymýšlet, aby si dokázali představit, co mají v aktivitě za úkol.</li> <li>• Lépe definovat pojem Aspergerův syndrom, předejít názvům „porucha, nemoc“. Tyto názvy byly žáky několikrát během besedy použity.</li> <li>• Dopsat více informací k jinakosti mezi žáky, pro lepší uchopení Aspergerova syndromu v rámci jinakosti ve třídě.</li> <li>• Využít celý komiks při závěrečné reflexi, aby žáci mohli vidět i jednotlivé situace, které se mohou žákovi s AS stát.</li> <li>• Celkově větší využití autorského komiksu, který by žáci mohli zdramatizovat.</li> </ul>
<p><b>3. Anička a emoce</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nebylo realizováno.</li> </ul>
<p><b>4. Jakub a řád</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nebylo realizováno.</li> </ul>

tabulka výsledků ze 4. etapy

Z emailové korespondence byly zjištěny výsledky, které souvisí s pátým cílem výzkumného šetření: *V kterém ohledu byly pro pedagogy přínosné soubory s lekcemi a jak se jim s nimi pracovalo.*

Třídní učitelka, která ve své kmenové třídě vyzkoušela oba soubory s lekcemi, na položenou otázku odpověděla následovně: *„Určitě to bylo přínosné. Děti o tom přemýšlely, spolupracovaly, přejímaly vzorce chování. Za mě je úplně super jim o problému říkat takovýmto způsobem, než jen o tom čistě hovořit. Myslím, že situaci vnímají, lépe uchopí a budou v budoucnu k problému lépe přistupovat. Kdyby vás napadl ještě další takový projekt, můžeme dál zkusit, spolupracovat a v budoucnu si říci výsledek. Nás totiž také zajímá, jak se bude situace s Mátou (chlapec s AS) dál vyvíjet a jaké to bude v páté třídě.“*

Během rozhovoru odpověděla i na další část otázky, a to jak se s lekcemi pedagožce pracovalo *„...Za mě je úplně super jim o problému říkat takovýmto způsobem, než jen o tom čistě hovořit.“* „Takovým způsobem“ měla pedagožka na mysli prožitkovou pedagogiku a projektovou výuku. Z rozhovorů s třídní učitelkou a asistentkou vyplývá, že se jim se soubory pracovalo dobře, byly pro ně srozumitelné, vyučovací blok jim přišel jako „ukázková hodina“, jasně strukturované činnosti i časově ohraničené. Dle nich by mohla být přidaná hodnota dramatizace komiksových příběhů, v tomto případě by se podle pedagožek jednalo o celý projektový den. V dopoledních hodinách by se třída soustředila na soubory s lekcemi a pracovala podle nich, v odpoledních hodinách by žáci pracovali s komiksem a dramatizovali jednotlivé příběhy.

#### **8.4.1 Interpretace**

Při vytváření souborů a při rozhovorech se speciálními pedagogy zazněla otázka *„Pro jak staré žáky jsou metodiky, resp. soubory s lekcemi vhodné?“* Celkově na položenou otázku speciální pedagogové ani výzkumník nedokázali jednoslovně odpovědět. U většiny speciálních pedagogů zaznívaly obavy, zda tomu takto staří žáci (první a druhá třída) porozumí, že nejsou v tomto věku ještě schopní procesu abstrahování (abstrakce), aby si dokázali některé věci představit bez vedení pedagoga (převážně u souboru *Anička a řeč těla*).

Svou odpověď pedagožka ilustruje v reakci, že i pro žáky v první i druhé třídě běžné základní školy mohou být soubory vhodné. V nižších třídách může být také vhodnost souborů s lekcemi významnější vzhledem k upevňování vzorců chování. V nižších třídách nemusí mít žáci prozatím zažité negativní chování vůči jedinci, který se v některých ohledech chová jinak, odlišně od běžné populace.

Z výsledků byly zaznamenány také nedostatky, které oba vyzkoušené soubory měly. Nedostatky převážně souvisejí s:

- Celkovou časovou náročností, kdy čas uvedený v souborech neodpovídal reálnému času strávenému lekcemi. Bylo zapotřebí zaznamenat do souborů více času na práci.
- Při rozhovoru s pedagogy bylo zjištěno, že pro žáky je potřeba častější možnost přestávek, vzhledem k jejich věku a udržení potřebné koncentrace na práci.
- V lekcích se objevilo několik informací/pokynů, kterým takto staří žáci neporozuměli. Bylo proto potřeba je odstranit nebo zjednodušit.
- V poslední části lekcí je jedna strana zaměřená na Aspergerův syndrom. Primárně je určena pro pedagogy, kteří z ní mohou čerpat, pokud by chtěli žákům víc AS vysvětlit. V této části je zapotřebí předejít názvům porucha nebo nemoc, které od žáků několikrát během lekcí zazněly, raději vybrat jiné slovo, které může AS lépe definovat a nepřidávají hanlivý nebo zabarvující podtext.
- Také bylo důležité dopsat do souborů s lekcemi více informací k jinakosti mezi jednotlivými žáky ve třídě. Díky tomu žáci mohou lépe porozumět AS v rámci jinakosti ve třídě.

Všechny poskytnuté informace od pedagogů byly podstatné pro vylepšení a zajištění vhodného finálního výstupu obou souborů s lekcemi.

## **8.5 Výsledky a interpretace z 5. etapy**

V páté etapě se jednalo především o finální úpravu souborů s lekcemi. Výsledkem této etapy jsou finálně upravené dva soubory ze čtyř. Jsou upravené po obsahové, vizuální i estetické stránce. Obsahová stránka je převzatá z rozhovorů a z fenomenologického pozorování, které probíhalo v etapě 4. Estetická stránka souborů vizuálně souvisí s autorským komiksem.

### **8.5.1 Interpretace**

Do finální podoby byly upraveny pouze dva soubory s lekcemi, protože ostatní soubory nebyly vyzkoušeny v základních školách ve čtvrté etapě. Soubory byly po vizuální stránce upraveny dle autorského komiksu. Autorka z toho důvodu využívala náhled i na komiks, pouze lekce již nekreslila ručně akvarelovými barvami, ale pouze v Ipadu v aplikaci Procreate, kde mohla kresbu lépe sloučit s textem.

## 9 Diskuze

Tato kapitola je rozdělena do několika subkapitol. Jedná se o subkapitoly: *Úvod do diskuze*, *Zhodnocení výsledků*, *Diskuze o metodologii*, *Využití výsledků a další výzkum*, *Závěry diskuze*. Na tyto subkapitoly, které se týkají pouze diskuze, navazují další subkapitoly jako je *Doporučení pro praxi a Limity studie*, které jsou rozděleny dále do samostatných oddílů. Úvodní část diskuze poskytuje stručný přehled cílů práce a postupu výzkumu. Dále se zde diskutuje o důležitosti práce s lekcemi pro intaktní žáky v rámci třídního kolektivu, aby lépe porozuměli specifickým potřebám žáků s AS. V subkapitole *Zhodnocení výsledků* se podrobněji diskutuje o výsledcích jednotlivých etap práce shrnutí klíčových poznatků z každé etapy a jejich vlivu na vývoj jednotlivých lekcí. Další částí této kapitoly je *Diskuze o metodologii*, ve které se nachází zhodnocení přístupů použitých při výzkumu. Dále je zde diskuse o přínosu fenomenologického pozorování, rozhovorů a analýzy obsahu. Důležitou součástí je také komparace teorie o prožitkové pedagogice s výsledky práce. V další subkapitole *Využití výsledků a další výzkum* se diskutuje o praktickém využití výsledků v pedagogické praxi. Dále jsou formulovány nápady na využití výsledků pro další výzkum, jaké možné výzkumy mohou navazovat na téma této diplomové práce. Jedná se o možnosti dalšího výzkumu nebo rozšíření aktuální práce. *Závěr diskuze* se nejvíce zaměřuje na shrnutí hlavních zjištění a významu práce.

### 9.1 První etapa: Vytvoření souborů s lekcemi

První etapa byla klíčová pro vytvoření základního rámce lekcí pro práci s dětmi s AS. Byly vymyšleny a vyvinuty prvotní koncepty souborů s lekcemi, které byly následně podrobeny dalšímu ověřování a upravování. Výsledkem této fáze bylo sestavení komplexního souboru metodik s lekcemi, které byly připraveny k dalšímu testování a zlepšování. Materiály s lekcemi byly v této fázi vytvořeny čtyři.

Před samotnou přípravou metodických listů bylo zjišťováno, zda takové soubory s lekcemi existují, jestli se stejným výzkumem již někdo nezabýval. Bohužel nebyly nalezeny žádné metodické listy, které by se podobaly tematikou těm, které byly zpracovány v této práci. Některé práce měly za úkol pracovat s žáky s PAS, ale jinou formou, například edukací s využitím komiksů, nebo byly metodiky s lekcemi využity pro jinou cílovou skupinu.

Při vytváření souborů s lekcemi autorka práce vycházela především ze svých nápadů, strukturou však vycházela z knih od Evy Machkové (2012, 2013), kde hovoří o projektech



didaktické výchovy. Inspirací byl autorský komiks, ale také Dalova pyramida učení (1946), kdy je nejefektivnější model právě učení přes to, co sami děláme.

Tyto lekce, které autorka DP vytvořila, je možné porovnat s podobným informačním materiálem, který vytvořila APLA Jižní Čechy, z. ú. a byl vydán v roce 2012. Jedná se o informační leták „Není nám to šumák...“, který vznikl v rámci projektu *Podpora zařazování dětí s poruchou autistického spektra do vzdělávacího procesu* financovaného z evropského fondu. Tento leták, stejně jako autorský komiks, vysvětluje spolužákům žáka s AS jeho chování, které jim může připadat zvláštní a neobvyklé. Leták spolužákům dítěte s AS přibližuje, jak dítě s AS vnímá svět okolo něho. V letáku se nacházejí i kresby, které se týkají daného tématu. V informačním letáku je možné najít více informací o dítěti s AS, než v autorském komiksu a lekcích, také se v něm nacházejí informace jako „Věděl jsi, že...?“, které mohou být pro žáky zajímavým přínosem. V letáku je také popsáno, jak mohou spolužáci žákovi s AS pomoci, což v souborech s lekcemi i v komiksově knize zcela chybí. Na konci informačního letáku je také krátký test, který ověří, zda žáci četli leták pozorně. Takový test v souborech s lekcemi ani v komiksu není. Autorka práce využila podobný test pouze při zjišťování účinnosti autorského komiksu v rámci výzkumu ve své bakalářské práci. Test byl rozdán žákům před besedou s autorským komiksem a po besedě, aby mohla porovnat, zda žáci nabyli nové informace. V autorském komiksu, který je oporou metodických listů, žák s AS provádí děti při čtení, resp. 3 žáci s AS je při čtení komiksu provádí, což se u informačního letáku neděje - pouze popisuje žáka s AS, nehovoří za něj. Je možné porovnat i vizuální stránku autorského komiksu, souboru s lekcemi a informačního letáku, toto porovnání by ale nebylo relevantní, protože líbivost je převážně subjektivní. Po vizuální stránce je možné říci, že autorka komiksu a souboru s lekcemi využívala převážně akvarelové barvy a digitální technologie, zatímco autor letáku „Není nám to šumák...“ pracoval s jiným typem barev, pravděpodobně s temperami nebo olejovými barvami, které zanechávají větší vrstvu na papíře. Autorka práce z informačního letáku nevyházela, protože o něm v době vytváření práce nevěděla.

Vazba první etapy *Vytvoření souboru s lekcemi* na výsledek diplomové práce je podstatná. Bez této etapy by nevznikl žádný výsledek práce, ani by nebyly splněny cíle výzkumu. Soubory s lekcemi musely být nejprve vytvořeny v hrubém konceptu v této fázi tak, aby na ně mohly navazovat další etapy, které je formovaly a celkově utvářely. Na jednu z výzkumných otázek je možné odpovědět v této etapě. Jedná se o otázku *"Jakým způsobem lze vytvořit metodiku s lekcemi zaměřenou na AS?"*

V první řadě je důležité seznámení se s odbornou literaturou. Dalším možným krokem je vedení rozhovoru s odborníky nebo s osobami, které mají tuto diagnózu diagnostikovanou. Autorka práce již vycházela z poznatků a informací, které získala v rámci bakalářského studia a vnesla je do své bakalářské práce, kdy byl výsledným prvkem autorský komiks. Rozhovory s odborníky a lidmi s diagnózou Aspergerův syndrom tedy proběhly již dříve. Výzkumnice se seznámila s odbornou literaturou již v době předchozího studia. Také v rámci bakalářské práce vedla rozhovory s několika lidmi, kteří mají diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Během diplomové práce vycházela z výše zmíněných poznatků. Ve chvíli, kdy se vytváří soubor s lekcemi, autor by měl být seznámen s odbornou literaturou, odborníky, ideálně i s praxí, jak se daná diagnóza projevuje. Při vytváření metodiky s lekcemi by měly být stanovené i cíle, proč metodiku vytváříme, za jakým účelem, co je jejím cílem. Při vytváření metodických listů v rámci této diplomové práce bylo cílem seznámit spolužáky dítěte s AS s jeho diagnózou a nahlédnutí k tomu, jak některé věci vnímám já jako spolužák tohoto žáka. Hlavním cílem bylo, aby žáci přes lekce lépe porozuměli jejich spolužákovi a díky tomu ho mohli lépe přijmout mezi sebe. Protože co je standardní a známé, je celkově jednodušší na přijetí než to, co známé a standardní není. Dalším důležitým bodem při vytváření souborů je stanovení jejich obsahu a celkové struktury, tedy kolik bude v metodikách lekcí, jak na sebe budou navazovat, jak budou lekce prokládány (například přestávkami, informacemi od učitelů, samostatnou činností). Metodiky s lekcemi nestačí pouze připravit, ale je velmi důležitá i reflexe od učitelů, která byla realizována ve čtvrté fázi.

## **9.2 Druhá etapa: Konzultace se speciálními pedagogy**

Druhá etapa výzkumu se zaměřila na konzultace s třemi speciálními pedagogy, kteří poskytli cenné zpětné vazby a návrhy pro zdokonalení lekcí. Tito speciální pedagogové mají dlouholetou praxi ve vzdělávání žáků s PAS. Jejich expertní přístup a zkušenosti přispěly k dalšímu formování metodických materiálů. Výsledkem těchto konzultací bylo zjištění, kde a v čem je možné lekce vylepšit. Výsledky poskytly užitečné směrnice pro další úpravy a optimalizace souborů s lekcemi. Všechny rozhovory byly nahrávány a posléze přepisovány.

V této fázi byla také zodpovězena druhá výzkumná otázka: „*Jaké oblasti pedagogové a speciální pedagogové při společné reflexi s výzkumníkem diskutovali?*“ Speciální pedagogové diskutovali především, zda jsou lekce funkční, srozumitelné, vhodné pro praxi, vhodné pro věkovou skupinu, kterou výzkumnice zvolila, zda je v nich dostatečné množství příkladů, zda jsou správně koncipovány, aby byly pro pedagogy přehledné. To vše bylo diskutováno během konzultací se speciálními pedagogy.

Výsledkem bylo převážně zjištění, co v lekcích chybělo. Konkrétně se jednalo o přehlednější stránku lekcí, resp. častější členění do odstavců, barevné rozdělení, kratší věty, více příkladů.

Výsledkem bylo také zjištění, pro jak staré žáky jsou soubory s lekcemi určeny. Speciální pedagogové měli nejprve možnost vlastní práce se soubory s lekcemi, kde vyznačovaly části, které jim nebyly jasné a dopisovaly do nich poznámky. Tato aktivita byla před samotnými rozhovory klíčová pro vylepšení samotných lekcí. Bez této aktivity by byly rozhovory příliš dlouhé, málo strukturalizované a speciální pedagogové by neměli tolik času na promyšlení jednotlivých lekcí.

### **9.3 Třetí etapa: Úpravy souborů s lekcemi dle rozhovorů**

Ve třetí etapě byly soubory s lekcemi upraveny na základě získaných poznatků a návrhů ze setkání se speciálními pedagogy. Důraz byl kladen na zajištění, aby lekce co nejlépe vyhovovaly potřebám pedagogů, kteří budou s materiály pracovat a zároveň byly prakticky použitelné v běžné základní škole. Byly upraveny i po obsahové stránce tak, aby co nejvíce vyhovovali žákům, pro které jsou materiály určeny. Výsledkem byly soubory s lekcemi, které lépe odpovídaly individuálním potřebám žáků jednotlivých tříd dle jejich věku, lepšímu porozumění ze strany pedagogů působících v běžných základních školách, jednoduše reflektovaly obtíže a potřeby žáků s AS v třídním kolektivu a poskytovaly efektivní nástroje pro pedagogy, kterými může být právě soubor s lekcemi, objasňující žákům i pedagogům může pomoci některé nejasnosti v chování žáka s AS.

Dle Františka Ochrany (2013) *metodika* nepatří do oblasti metodologie, nýbrž se jedná o návod neboli „recept“, jak v praxi realizovat výzkumné procedury. S tím souvisí i metodiky s lekcemi, které byly vytvořeny v rámci této práce. Jedná se v nich také o návod, jak pracovat „s něčím“, nejedná se o realizaci výzkumných procedur, ale o realizaci aktivit, které mají zajistit lepší porozumění žákovi s AS. O *metodice* se také hovoří ve *Všeobecné encyklopedii ve čtyřech svazcích, díl 3. (1997)*, kdy se *metodika* definovaná jako: „*teoreticko-praktické schéma určující postup provádění odborné činnosti, vychází z vědeckého poznání a empirie, přesně vymezuje jednotlivé postupy pro výkon dané činnosti.*“ I toto tvrzení může být v souladu s metodikami, které byly vytvořeny v rámci tohoto výzkumu. V části, ve které je zaznamenáno, že vychází z poznání a empirie se setkává s tím, jakým způsobem byly metodické listy vytvořeny. Také vycházejí z empirie, nikoli ale výzkumnice, ale třech speciálních pedagogů, kteří mají v oblasti PAS letité zkušenosti. Vytvořené metodiky mohou také souhlasit v oblasti textu „...*přesně vymezuje jednotlivé postupy pro výkon dané činnosti*“, protože i tyto metodiky, resp. soubory s lekcemi přesně vymezují postupy pro to, jak činnosti během výuky provádět.

## 9.4 Čtvrtá etapa: Testování souborů s lekcemi v praxi

V této fázi byly dvě ze čtyř vytvořených lekcí přeneseny do prostředí základní školy a vyzkoušeny v reálném prostředí školy. Pedagožky (třídní učitelka a asistentka pedagoga) měly ve třídě možnost lekce používat, hodnotit jejich účinnost a přínos pro žáky s AS. Výsledky této fáze poskytly cenné informace o praktické použitelnosti lekcí, jejich schopnosti podpořit učení a rozvoj žáků. Na základě informací z videozáznamu a z rozhovoru s pedagožkami byly materiály po zkoušce v ZŠ přepracovány v páté etapě do finální podoby.

Tuto etapu diplomové práce můžeme porovnat s bakalářskou prací stejné autorky, jejíž výzkumná práce byla také prováděna v praxi. Jednalo se o bakalářskou práci autorky Marie-Magdaleny Eibichové s názvem *Podpora žáků základních škol v oblasti znalostí o Aspergerově syndromu pomocí autorské*, práce byla obhájena v roce 2022 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Autorka práce vytvořila autorský komiks, který pak v rámci besedy předváděla žákům ve čtyřech třídách prvního stupně běžné základní školy. Toto testování v praxi se lišilo tím, že autorka v bakalářské práci besedu vedla, zatímco v diplomové práci přenechala lekce třídnímu učitelce a do testování v praxi se nezapojovala. V diplomové práci bylo důležité sledovat i to, jak s metodikami s lekcemi dokáže pedagog bez speciálního pedagogického vzdělání zacházet. V bakalářské práci chyběl přesah k pedagogům v běžné základní škole, kteří nedostali instruktáž, jak s autorským komiksem mohou v rámci třídního kolektivu pracovat. Bakalářská práce měla, na rozdíl od diplomové práce, k besedě dotazník pro samotné žáky, takže bylo zjišťováno, zda pro žáky měl komiks nějaký přínos. Toto testování v diplomové práci zcela chybí a zaměřuje se pouze na zjišťování informací od pedagogů.

Výsledkem čtvrté etapy *Testování souborů s lekcemi v praxi* byly především informace od pedagogů, jak co nejefektivněji dokončit metodické listy, aby s nimi mohli pedagogové a spolužáci žáka s AS pracovat.

### 9.4.1 Komparace s teorií prožitkové pedagogiky

Teorie prožitkové pedagogiky představuje důležitý rámec pro porozumění způsobům, jakými žáci nejlépe absorbují nové znalosti a dovednosti. Jednou z hlavních myšlenek prožitkové pedagogiky je, že se žáci nejlépe učí skrze osobní prožitky a zkušenosti, nikoli pouze pasivním přijímáním informací (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001). Dosažené výsledky naznačují, že praktická aplikace lekcí zaměřených na porozumění žáka s Aspergerovým syndromem efektivně podporuje seznámení se s jinakostí, lepší porozumění a pochopení žáků

v běžných základních školách. Soubory s lekcemi mohou podporovat žáky v běžných školách i v oblasti sociálních dovedností a sprátení se s žáky, kteří jim přijdou odlišní od nich samotných, nemusí se jednat pouze o žáky s AS, ale i o další žáky se SVP. Komparace těchto výsledků s teorií prožitkové pedagogiky ukazuje na důležitost aktivního zapojení žáků do výukového procesu prostřednictvím praktických aktivit, her, experimentů a diskuzí. Tyto aktivity umožňují žákům lépe porozumět a ztotožnit se s novými koncepty a dovednosti, neboť jsou prezentovány formou, která je jim přístupnější a srozumitelnější. Dále principy prožitkové pedagogiky zdůrazňují důležitost reflektování na vlastní zkušenosti a učení se prostřednictvím experimentace a interakce s okolím. Žáci mohou těžit z této metody učení, neboť jim umožňuje lépe porozumět vlastním reakcím a chování v různých situacích a lépe se adaptovat na nové prostředí (Pelánek, 2008).

Závěrem lze říci, že integrování principů prožitkové pedagogiky do vzdělávací praxe může přispět k efektivnějšímu vzdělávání žáků tím, že podpoří jejich osobní rozvoj, sociální dovednosti a akademické úspěchy. Tato integrace vyžaduje nejenom vhodnou adaptaci výukových metod a materiálů, ale také porozumění individuálním potřebám a schopnostem každého žáka (Hanková, 2010).

Prožitková pedagogika je důležitým nástrojem při práci s materiály s lekcemi, jak již zaznělo v literatuře. Prožitková pedagogika žáky učí skrze osobní prožitky zkušenostem, nikoli pouze pasivnímu přijímání informací. Celkově mohou lépe porozumět vlastním reakcím a chování v různých situacích, což je velmi prospěšné, zvláště pokud je ve třídě žák, který se od ostatních může v některých aspektech chování lišit. Žáci si během jednotlivých lekcí, které jsou zaznamenány v materiálech, mohli osobně zažít nebo vyzkoušet určitou situaci, namísto toho, aby se spoléhali pouze na informace nebo příběhy ostatních osob. V rámci fenomenologického pozorování bylo patrné, že informace, které jsou obsaženy v teorii, se shodují s poznatky z praxe, kdy si žáci vyzkoušeli jejich citlivost smyslů nebo jaké je to neporozumět řeči těla ostatních spolužáků. Informace jim byly předány srozumitelnou a zábavnou formou. Použití prožitkové pedagogiky tedy napomohlo k lepšímu porozumění Aspergerova syndromu a jinakosti mezi lidmi.

#### **9.4.1.1 Samotná realizace v praxi**

Během implementace dvou metodických lekcí na základní škole X směřoval zájem na třídy prvního stupně, a to nejen vzhledem k povahám lekcí, i v souvislosti s využitím komiksu, který je ilustrován kresbami, jež jsou po vizuální i informační stránce převážně pro mladší školní věk. Výběr třídy byl zúžen na třídy, kde se vzdělává žák s AS a na školy, kde se

vzdělávají intaktní žáky, také se jednalo o lidský faktor, resp. ochotu učitelek lekce ve své třídě vyzkoušet. Lekce byly distribuované do třídy, kde se vzdělává žák s Aspergerovým syndromem, pro jasnější získání informací, protože žáci i učitelé už s chlapcem s AS mají ve třídě zkušenost. Během lekcí bylo pozorováno, jak žáci k jednotlivým lekcím přistupují, jak zvládají jejich časovou i informační náročnost, jak pedagogové pracují se soubory s lekcemi, zda jsou jim informace srozumitelné, dodávají k nim příklady z praxe nebo čtou pouze z listů. Učitelka po celou dobu realizace pracovala s metodickými listy, ve kterých měla veškeré informace. Do listů zapisovala své poznámky k pozdější diskuzi s výzkumníci. Na konci obou lekcí nebyly zjišťovány pokroky žáků, ani zda jim lekce napomohly více porozumět jejich spolužákovi s AS, ale bylo zjišťováno od třídní učitelky a asistenty pedagoga, jakým způsobem mohou být jednotlivé lekce vylepšeny. Stále se jednalo o etapu, která má vylepšit lekce, ne o etapu, kdy mají být hotové lekce představeny třídě, která s nimi má pracovat. Jednalo se převážně o časovou dotaci a změnu některých otázek, převážně pak v lekci *Anička a řeč těla*, kdy stanoviště v hlavní činnosti byly pro žáky příliš složité, proto byly zaměněny na otázky typu: „*Vyber jednoho člena ze skupiny a zjisti, jaký je jeho zájem (koníček)?*“

Výsledkem realizace v praxi je:

- prodloužení časové dotace u všech lekcí v metodice
- učitel si může sám regulovat přestávky
- změna stanovišť u hlavní činnosti v rámci lekce *Anička a řeč těla*

Pedagožky hodnotily soubory s lekcemi kladně a během diskuze s výzkumníci také na otázku: „*Myslíte, že to bylo pro třídu přínosné? Jak pro žáky, tak i pro klima třídy atd.*“ třídní učitelka odpovídala slovy: „*Určitě to bylo přínosné. Děti o tom přemýšlely, spolupracovaly, přejímaly vzorce chování. Za mě je úplně super jim o problému říkat takovýmto způsobem, než jen o tom čistě hovořit. Myslím, že situaci vnímají, lépe uchopí a budou v budoucnu k problému lépe přistupovat. Kdyby vás napadl ještě další takový projekt, můžeme dál zkusit, spolupracovat a v budoucnu si říci výsledek. Nás totiž také zajímá, jak se bude situace s chlapcem s AS dál vyvíjet a jaké to bude v páté třídě.*“

V této etapě probíhaly rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, proto i zde je možné odpovědět na druhou výzkumnou otázku: „*Jaké oblasti pedagogové a speciální pedagogové při společné reflexi s výzkumníkem diskutovali?*“ Třídní učitelka i asistentka pedagoga diskutovaly v některých částech rozhovoru o stejných věcech jako speciální pedagogové, jednalo se především o časovou dotaci a věk žáků, kteří by měli soubory

využívat. Zaměřovaly se ale i na jiné problémy než speciální pedagogové. Komentovaly, jak práci s lekcemi zvládla třída jako celek, jak pracovali jednotliví žáci, i jak pracoval žák s AS, co z lekcí bylo pro žáky náročné, co je naopak překvapilo, že se jim povedlo.

## **9.5 Pátá etapa: Úpravy souborů s lekcemi po vizuální stránce**

Poslední etapa výzkumu se zaměřila na finální úpravy lekcí po vizuální stránce, aby byly co nejpřitažlivější a nejpřístupnější pro žáky. Jejich celkový design korespondoval s autorským komiksem, který mohou pedagogové použít v rámci vyučovacího bloku při práci s materiály s lekcemi. Tato fáze vedla k vytvoření dvou souborů s lekcemi, které jsou obsahově bohaté a pedagogicky efektivní, ale také atraktivní a motivující pro žáky v základní škole.

Byly využity některé principy vizualizace. Vizuální stránka metod kopíruje vizuální stránku autorského komiksu. Zaměřuje se převážně na minimalismus tak, aby stránky s metodickými listy nebyly přehlcené kresbou a nebylo těžké najít v nich jednotlivé informace. S minimalismem souvisí i méně detailů, zaměření se pouze na tři hlavní postavy z autorského komiksu, které se pohybují na stránkách souboru s lekcemi, nebyly k nim přidány další detaily i jejich vizuální stránka je pojatá velmi spíše. Principy vizualizace také souvisí s relevancí informací, tedy zda je obrázek k textu relevantní. Jak již bylo řečeno, na stránkách metodických listů jsou vyobrazeny postavy z komiksu o žácích s AS, proto se zdá vizuální podpora jako dostatečně relevantní, pokud bude pedagog pracovat i s autorským komiksem. Ve chvíli, kdy by s komiksem nepracoval, je možné říci, že se lekce zabývají třídním kolektivem. Pokud tedy osoba, která se souborem pracuje, nepoužívá komiks jako doprovodný materiál, může říci, že se jedná o téma třídy, proto jsou panáčci na stranách metodiky s lekcemi také relevantní vizuální podporou i bez celkového kontextu. Byla také snaha o estetickou stránku vizualizace tak, aby obrázky byly esteticky přitažlivé a přitom jednoduché a nenarušovaly obsah sdělení. Posledním využitým principem vizualizace byla konzistence, kdy autorka využívala stejné barvy na všech stránkách, které jsou kompatibilní i s komiksovou knihou.

Autorka práce se při tvorbě neinspirovala z žádného již vzniklého materiálu, pouze ze své předchozí tvorby. Panáčci v souboru s lekcemi se lehce liší od panáčků v autorském komiksu, důvodem je především využití digitálních technologií, resp. Ipadu při tvorbě lekcí, ale také osobní růst autorky práce v rámci ilustrací a snahy o zlepšení své práce.

Vizuální podpora při práci s dítětem s PAS, ale i s ostatními dětmi v určitém věku nebo žáky se sociálním nebo jiným znevýhodněním, je velmi důležitá. Hovoří o tom, i Mgr. Petra

Vávrová, která říká, že „Při výuce se můžeme setkat s tím, že metoda samotného výkladu u některých dětí selhává a není dostatečně účinná pro osvojení a zapamatování předávaných informací. Proto je důležité výklad doplňovat dalšími prostředky, které předávání informací podpoří. Jednou z možností je vizualizace obsahu, který sdělujeme. Výklad (slovo) je možné podpořit prostřednictvím obrázku, videa, grafu, informační tabulky, pracovního listu apod.“ (katalogpo.upol.cz, 2015). Existuje mnoho knih, karet, letáků, které žáky podporují v mnoha směrech právě přes vizuální podporu, která jim může být bližší a může být pro ně srozumitelnější. Například nakladatelství Pasparta se zabývá prodejem materiálů, které mohou podporovat právě žáky s poruchou autistického spektra při vzdělávání, ale i při zvládnání každodenního života.

## **9.6 Diskuse o metodologii**

Tato část se hlouběji zaměřuje na metodologii použitou v průběhu výzkumu. Zhodnocuje přístupy a techniky, které byly využity, a diskutuje o jejich přínosu a omezeních. Kapitola o didaktických prostředcích identifikuje tři důležité oblasti: Zhodnocení použitých přístupů, Přínos fenomenologického pozorování a Možné alternativní přístupy k výzkumu. Na konci diskuse o metodologii se nachází komparace, která se zaměřuje na porovnání dosažených výsledků s teorií prožitkové pedagogiky, přičemž zdůrazňuje významné aspekty při použití prožitkové pedagogiky při vyučování v běžných základních školách.

### **9.6.1 Zhodnocení použitých přístupů**

Metodologie výzkumu kombinovala několik přístupů v rámci kvalitativního výzkumu, včetně nestrukturovaných rozhovorů, fenomenologického pozorování a sběru sekundárních dat. Tato kombinace metod mohla umožnit získání hlubšího porozumění žáků s AS a efektivity lekcí pro jejich podporu, také ale umožnila lepší náhled na zpracování jednotlivých metodických materiálů s lekcemi a vhodnost jejich využití v praxi. Žáci mohli lépe porozumět například větší senzitivitě spolužáka s AS v oblasti smyslů, také ale potřebě řádu a rozložení dne, kdy pro žáka s AS není jednoduché zaměřovat jednotlivé vyučovací hodiny nebo mít místo hodin besedu.

Nestrukturované rozhovory umožnily flexibilní a otevřenou diskusi se speciálními pedagogy, přičemž se diskuse mohla opírat o připravené materiály s lekcemi. Fenomenologické pozorování poskytlo detailní pohled na reálnou interakci v třídním prostředí a napomohlo autorce materiálů k lepšímu zhodnocení využití jednotlivých lekcí v praxi, na co je potřeba se zaměřit při finálním zpracování.



Využití vícero přístupů při výzkumu má i své limity. Je náročnější na zpracování získaných dat a sladění všech výzkumů tak, aby byly zajištěny kýžené výsledky.

### **9.6.2 Přínos fenomenologického pozorování**

Fenomenologické pozorování skrze videozáznam, ale i při osobním pozorování se ukázalo jako cenný nástroj pro získání hlubších poznatků o tom, jak žáci pracují s lekcemi ve skutečném prostředí běžné základní školy. Tato metoda umožnila sledování nejen samotného používání souborů s lekcemi, ale i reakce žáků a pedagogů na ně. Při pozorování bylo zajímavé sledovat žáka s AS, jak na lekci reagoval. Výsledky tohoto pozorování pomohly identifikovat silné a slabé stránky materiálů s lekcemi a navrhnout jejich další vylepšení.

### **9.6.3 Možné alternativní přístupy k výzkumu**

Zvažovala se řada alternativních přístupů k výzkumu, včetně kvantitativních metod, jako dotazníkové šetření nebo experimentální studie. Tyto přístupy by však nedokázaly zachytit komplexitu interakcí mezi žáky, pedagogy a lekcemi, jako to umožnila kvalitativní analýza. Kvalitativní přístup poskytl hlubší porozumění kontextu a povaze problému, což bylo pro účely této studie nezbytné. Kvalitativní přístup k problematice přistupuje více do hloubky než přístup kvantitativní, což umožňuje hlubší a propracovanější náhled na celý výzkumný problém. K hlubšímu porozumění došlo například díky nestandardizovaným rozhovorům, kdy se výzkumnice mohla doptávat speciálních pedagogů na témata, která vyplynula během rozhovorů. Společně pak speciální pedagogové a výzkumnice přišly na různé nápady, např. jak předělat lekce po vizuální stránce, jaké přidat příklady do jednotlivých lekcí. Díky polemizování během nestandardizovaných rozhovorů byla zodpovězena i otázka, pro jak staré žáky jsou lekce určeny. Součástí kvalitativního výzkumu může být i pozorování, které bylo i v tomto výzkumu využito. Díky němu byly zjištěny zajímavé informace, například jak na žáky v reálném prostředí a čase působily připravené lekce, jak na lekce reagoval žák s diagnózou Aspergerův syndrom, jak byly dodržovány pauzy, jak dlouhé byly jednotlivé lekce. Z tohoto pozorování bylo pak jednodušší dále upravovat jednotlivé soubory s lekcemi.

## **10 Doporučení pro praxi**

V této subkapitole jsou diskutovány praktické aspekty využití výsledků této práce v pedagogické praxi. Jsou zde formulovány návrhy na využití a aplikaci metodických lekcí určených pro práci s žáky v základních školách. Dále se subkapitola zaměřuje na identifikaci oblastí pro další výzkum a možné rozšíření této práce do praxe.

### **10.1 Praktické využití v pedagogické praxi**

Vzhledem k narůstajícímu povědomí o Aspergerově syndromu ve vzdělávacím prostředí je nezbytné, aby výsledky této práce byly aktivně využity v každodenní pedagogické praxi. Využití navržených lekcí ve výuce může vést ke zvýšení účinnosti a efektivity vzdělávání žáků s AS. Pedagogům by měla být poskytována školení o problematice poruch autistického spektra. Ve své praxi by mohli být seznamováni s vytvořenými materiály s lekcemi nebo s podobnými materiály zaměřenými na jinakost a podporu dobrých vztahů ve třídním kolektivu. Práce s třídním kolektivem i v oblasti žáků se SVP by mohla celkově napomoci lepšímu přijetí těchto žáků a celkově by mohla napomoci k mazání hranic mezi žáky intaktními a žáky se SVP. V tuto chvíli můžeme v běžných základních školách pozorovat, že i mezi intaktními žáky existuje rozmanitost v různých aspektech, což poskytuje příležitost větší inkluzi, která akceptuje a respektuje individuální rozdíly mezi jednotlivými žáky.

### **10.2 Zaměření na další výzkum a rozšíření práce do praxe**

Zaměření na další výzkum a rozšíření práce do praxe může přinést mnoho cenných poznatků a zlepšení v oblasti vzdělávání a integraci žáků s AS. Zde jsou navrženy další možné aktivity do výzkumu s cílem prohloubit porozumění a posunout inkluzivní vzdělávání těchto žáků na vyšší úroveň.

První možností, jak rozšířit tuto diplomovou práci, je hlubší porozumění potřebám a zkušenostem žáků s AS. Bylo by možné provést znovu kvalitativní studii, která by se zaměřila na identifikaci individuálních potřeb těchto žáků. Tato studie by mohla poskytnout důležité poznatky, které by mohly sloužit jako základ pro další vývoj lekcí a strategií v oblasti vzdělávání. Může se jednat i o další pokus, jak žáky s AS lépe začlenit do třídního kolektivu.

Dalším možným výzkumem je hodnocení dlouhodobých dopadů souborů s lekcemi. V této chvíli by bylo důležitým krokem sledování dlouhodobých výsledků a účinků aplikace jednotlivých lekcí v reálném prostředí. Žáci by pracovali v průběhu školního roku s vícero materiály s lekcemi, které by se zaměřovaly na jednotlivé zvláštnosti v oblasti chování žáků

s AS. Tím by mohli žáci komplexněji porozumět obtížím, které se mohou pojít s diagnózou AS. Dlouhodobým pozorováním by byly zjištěny důležité informace o tom, jak efektivní jsou tyto soubory v praxi a jaký dlouhodobý přínos mají pro žáky s AS a jejich začleňování do třídního kolektivu.

Další možností, jak i nadále pracovat s lekcemi je jejich rozšíření do dalších vzdělávacích kontextů, například do škol dle §16 odst. 9 ŠZ, základních uměleckých škol, zájmových kroužků nebo programů zaměřených na socializaci žáků. Další výzkum by se mohl zabývat účinností metodických materiálů s lekcemi a autorského komiksu v různých prostředích a s různými skupinami dětí, žáků nebo studentů.

Tyto aktivity by mohly prohloubit poznání a porozumění běžných žáků problematice AS. Také by mohly napomoci při vytváření inkluzivního prostředí v českém školství.

## 11 Limity studie

Během studie bylo zaznamenáno několik limitů, které mohly negativně ovlivnit průběh i výsledek zjišťovaných informací. Tyto limity by bylo vhodné při další práci neopakovat nebo se jim pokusit vyvarovat. Limity studie jsou rozloženy do několika podkapitol – *Limity studie na straně výzkumníka*, *Limity na straně případu* a *Limity na straně zkoumaného souboru*.

### 11.1 Limity na straně výzkumníka

#### 11.1.1 Změna pohledu na dosavadní informace

Limity studie byly zaznamenány s ohledem na znovuvyužití komiksové knihy. Autorka práce nejprve chtěla s komiksem znovu pracovat a pokusit se k němu vytvořit vhodnou metodiku. Nicméně při psaní diplomové práce neměla tak velké zkušenosti s žáky s PAS, jako při jejím dokončování. Autorka práce začala při nástupu na navazující magisterské studium pracovat jako speciální pedagog v SPC zaměřeném na mentální postižení a PAS. Ve chvíli, kdy byly zapisovány témata diplomových prací do STAGu, neměla srovnatelné zkušenosti jako při dokončování magisterského studia, a proto i nadále chtěla pokračovat v prohlubování své první práce, tedy bakalářské práce a jejího komiksu. Po téměř dvou letech strávených jako speciální pedagog v SPC, by změnila mnoho stran z komiksové knihy, některé situace jí začaly připadat méně pravděpodobné, ne tak obvyklé, některé by vyměnila za jiné situace.

#### 11.1.2 Příprava třetího a čtvrtého souboru

Ve chvíli, kdy chtěla autorka vypracovat třetí a čtvrtý soubor s lekcemi, nemohla najít ve svém autorském komiksu takovou situaci, která by opravdu odpovídala žákům s Aspergerovým syndromem. Proto bylo zapotřebí podívat se na situace ze širšího hlediska a vybrat v nich to, co opravdu odpovídalo dítěti s AS, tedy nebrat komiksovou situaci jako pevný základ, ale spíše jako inspiraci k vypracování dalších lekcí. Tento limit studie navazuje na předchozí podkapitolu.

#### 11.1.3 Vytváření souboru *Anička a emoce*

Další zaznamenané limity studie byly při psaní souboru s lekcemi *Anička a emoce*. Soubor byl několikrát prepisován, konzultován po emailové korespondenci i během online video hovorů. Také její vytváření trvalo několik měsíců, během kterých byly některé informace zapomenuty nebo založeny, a proto byl vývoj souboru pomalý, nejistý a nepřinesl tak dobrý výsledek jako předešlé vypracování souboru *Honzík a divadlo*.

## 11.2 Limity na straně případu

### 11.2.1 Časová náročnost

Autorka diplomové práce vytvořila postupně za několik měsíců čtyři soubory s lekcemi souvisejícími s komiksovou knihou a týkající se AS. Samotné vytvoření souborů bylo časově velmi náročné. Po dokončení každého souboru následoval rozhovor se třemi speciálními pedagogy. Výzkumnice chtěla všechny soubory, po rozhovoru se speciálními pedagogy, vyzkoušet v základních školách, k tomu nakonec z časových důvodů nedošlo. Vzhledem k časové náročnosti celé studie byly vyzkoušeny pouze dva ze čtyř souborů s lekcemi.

### 11.2.2 Delší časový horizont mezi použitím obou souborů s lekcemi

Dalším limitem byl delší časový horizont mezi použitím lekcí ve čtvrté etapě. Jednalo se o několik měsíců. První část čtvrté etapy proběhla na konci školního roku 2022/23, druhá část čtvrté etapy se konala o několik měsíců později v dalším školním roce, resp. v únoru 2024.

## 11.3 Limity na straně zkoumaného souboru

### 11.3.1 Předávání prvního souboru s lekcemi do ZŠ

První limit byl zaznamenán při předávání souboru s lekcemi, který byl zaměřený na první komiksovou stránku – *Honzík a divadlo*. Jednalo se o chybu na straně pedagožky, která zapoměla, že jí výzkumník měl donést všechny materiály v ranních hodinách do základní školy. Výzkumnice nemohla na pedagožku čekat, protože musela jít do svého zaměstnání. Materiály tak byly ponechány na vrátnici bez většího vysvětlení. Informace byly poté dovysvětleny při telefonické konzultaci, která ale nebyla srovnatelná jako možná konzultace tváří v tvář.

### 11.3.2 Videozáznam

Bylo zapotřebí vyučovací bloky s dětmi natáčet na videozáznam, aby měl výzkumník dostatečný přehled o dění ve třídě, ale nenarušoval stavbu dané třídy a její klima. Při zkoušce souboru *Honzík a divadlo* natáčela videozáznam asistentka pedagoga. Tento limit byl zaznamenán převážně při posílání videozáznamu autorce DP. Třídní učitelka nevěděla, jak soubor poslat, asistentka pedagoga potřebovala dopomoc od svého manžela, několikrát proto proběhla telefonická nebo emailová konzultace nad tím, jak doručit videozáznam výzkumníkovi. Nakonec AP videozáznam poslala, nejednalo se ale o celý videozáznam, AP natáčela pouze dílčí úkoly, celkem se jednalo o 29 videí. Proto bylo zapotřebí, aby proběhl rozhovor například o tom, kolik času bylo zapotřebí dohromady na všechny úkoly.

### **11.3.3 Přítomnost autorky diplomové práce při druhé části čtvrté etapy**

Z důvodu horšího předávání videí a materiálů mezi výzkumníci a učitelkou, proběhla před druhou částí čtvrté etapy telefonická konzultace s třídní učitelkou o možnosti přítomnosti ve výuce. Byla zhodnocena pro a proti a nakonec bylo rozhodnuto, že se výzkumník může účastnit programu ve třídě. Hlavní obtíží, kterou pocítovala především výzkumnice, bylo předávání kompetencí z učitelky, která měla vést program, na autorku souborů. Toto se dělo hlavně ke konci celého bloku, kdy třídní učitelka chtěla, aby autorka diplomové práce popsala žákům více Aspergerův syndrom.

Žákům přítomnost cizí osoby viditelně nevadila, nenechali se rozptylovat, až na žáka s AS, který se stále na nově příchozí osobu otáčel a navazoval s ní verbální kontakt. Hlavním limitem přítomnosti autorky DP při zkoušce souboru, byla nejspíš nevědomá potřeba ze strany pedagožek, zapojovat autorku do dění ve třídě, znát její názory, doptávat se jí nebo jí pouze sdělit některé informace o třídě. Obě pedagožky nakonec zhodnotily návštěvu jako přínosnou pro ně i pro žáky vzhledem k získaným informacím o Aspergerově syndromu.

## Závěr

Jak již bylo uvedeno na začátku práce, pokud neznáme diagnózu Aspergerova syndromu a setkáváme se s ní poprvé jako učitelé, spolužáci, lektoři kroužků pro děti nebo rodiče spolužáka tohoto dítěte, nemusíme chování žáka s AS ihned porozumět. Jeho chování pro nás může být složité, nejasné a především neznámé, což nás může zanechat bezradnými, jak správně reagovat, jak s takovým žákem mluvit, jak s ním pracovat a jak zajistit, aby se cítil dobře. Jako dospělí si často neuvědomujeme, že naše komunikace může žáka s AS dostávat do nepříjemné situace. Například sarkasmus, který běžně používáme, pro něj nemusí být srozumitelný, což vede k nedorozuměním. Tento cyklus nedorozumění je potřeba prolomit a ve školním prostředí to může nejlépe udělat učitel.

Tato diplomová práce měla několik cílů, mezi nimiž bylo vytvoření souborů s lekcemi, které by umožnily spolužákům a učitelům lépe porozumět spolužákovi s Aspergerovým syndromem. Zároveň byl zjišťován přínos těchto lekcí u pedagogů, kteří s nimi pracovali. Během práce se ukázalo, že tyto soubory s lekcemi mohou být velice přínosné například v hodinách zaměřených na primární prevenci. Žáci se mohou aktivně účastnit programů díky využití prožitkové pedagogiky, což by mohlo přispět k lepšímu pochopení problematiky znevýhodnění a k rozvoji empatie vůči odlišnostem, které nás každodenně obklopují. Ideální by bylo, kdyby žáci v budoucnu považovali odlišnost za normu a necítili potřebu na ni poukazovat.

V práci byly také formulovány dvě výzkumné otázky, na které autorka během svého výzkumu našla odpovědi. Výsledkem práce je finální zpracování dvou lekcí do metodického materiálu, který může být využit pedagogy v běžných základních školách, zejména ve třídách, kde se vzdělává žák s AS. Jedním z hlavních zjištění bylo, že využití těchto souborů má potenciál k lepšímu začlenění a porozumění spolužákovi s AS, ale i dalším spolužákům, kteří se mohou lišit od "normy".

Tato diplomová práce by mohla přispět k lepšímu porozumění potřebám dětí s AS ve školním prostředí a poskytnout konkrétní nástroje a strategie pro podporu jeho začlenění do třídního kolektivu. Ideální by bylo, kdyby výsledky této práce, především soubory s lekcemi, byly inspirativní pro pedagogy, speciální pedagogy a další odborníky v oblasti vzdělávání intaktních žáků. Pedagogové by mohli metodiky s lekcemi využít nebo se jimi inspirovat a vytvořit podobné materiály zaměřené například na začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem, logopedickými vadami nebo třeba tělesným postižením.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Attwood, T. (2012). *Aspergerův syndrom: Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0193-9.

AutismPort. (2024, February 18). Jak vznikl termín Aspergerův syndrom a bude se i nadále používat? Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/jak-vznikl-termin-aspergeruv-syndrom-a-bude-se-tato-diagnoza-i-nadale-udelovat> [cit. 2024-03-16].

Autism speaks. (2023). Autism statistics and facts, Autism Prevalence. Dostupné z: <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics-asd> [cit. 2024-06-11].

Bittmannová, L., & Bittmann, J. (2017). *Podpora začlenění žáka s autismem do třídního kolektivu: Prevence šikany prostřednictvím besed se spolužáky, rodiči a pedagogy*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-53-4.

Centers for Disease Control and Prevention. (2021, December 1). Autism and Vaccines. Dostupné z: <https://www.cdc.gov/vaccinesafety/concerns/autism.html> [cit. 2024-03-16].

Corbin, J., & Strauss, A. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu* (1. vyd.). Albert. ISBN 80-85834-60-X.

Ministerstvo vnitra České republiky. (2017). Co je GDPR. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx> [cit. 2024-04-07].

Česká republika. (2005). Vyhláška č. 72/2005 Sb.: o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: .

Česko. (2024). § 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. In: *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p16-1> [cit. 16. 4. 2024].

Holub, J., & Lyer, S. (1978). *Stručný etymologický slovník jazyka českého* (2. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-268-78.

Hornák, L., et al. (2002). *Dějiny speciální pedagogiky*. Prešov: Prešovská Univerzita. ISBN 80-8068-122-8.

Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu* (I. díl). Praha: FRPSP. ISBN 80-7216-096-6.

Janiš, K. (2010). *Obecná didaktika - vybraná témata*. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-047-4.



- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
- Jesenský, J. (1992). *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých* (1. vyd.). Aeterna. ISBN 80-900950-0-3.
- Jurkovičová, P. (2008). *Přístup k osobám se specifickými potřebami v zemích EU z pohledu vzdělávání dospělých* (1. vyd.). Univerzita Palackého (Olomouc). ISBN 978-80-244-2102-5.
- Kolektiv autorů. (1997). *Všeobecná encyklopedie ve čtyřech svazcích, díl 3*. Nakladatelský dům OP. ISBN 80-85841-35-5.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- Lechta, V. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- Machková, E. (2012). *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Portál. ISBN 978-80-262-0093-2.
- Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Portál. ISBN 978-80-262-0374-2.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- Maňák, J. (1995). *Nárys didaktiky* (5. dotisk 1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1124-6.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic*. Edu.cz. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickyh-pozic-skolni-psycholog-s> [cit. 2024-03-17].
- Metodika: Základní pravidla pro psaní výukového textu. (2010). Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/documents/20182/120419/wanzl-vyberove-rizeni-kurzy-priloha-6-metodika-pro-tvorbu-vyukovych-textu.pdf/88df238d-0ac3-42be-b740-92c7635f090e>
- Metodika k institucionalizaci podpůrných pedagogických pozic*. Online. Edu.cz. 2020. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-k-institucionalizaci-podpurnych-pedagogickyh-pozic-skolni-psycholog-s>. [cit. 2024-03-17].
- Michalík, J. (2004). Školská integrace dětí s postižením v České a Slovenské republice (srovnání základních právních institutů). In *Děta v ohrožení XI. Sborník konference Zdravotný, sociální a psychický stav dětí a mládeže: Status quo a perspektivy*. VUDPAP Bratislava. ISBN 80-967423-5-3.

Michalík, J., Kozáková, Z., & Růžička, M. (2004). Jak vidí okolí integraci. In *Učitelské noviny*, č. 1. ISSN 0139-5718. MICHALÍK, J, KOZÁKOVÁ, Z, RŮŽIČKA, M,: Jak vidí okolí integraci, In. *Učitelské noviny*, č. 1, 2004, ISSN 0139-5718.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada. ISBN 978-80-247-1362-5.

Ochrana, F. (2013). *Metodologie vědy - Úvod do problému*. Karolinum. ISBN 978-80-246-1609-4.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (2. vyd.). Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. *Morbidity and Mortality Weekly Report*. (2021). Retrieved June 11, 2024, from <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>

Pospíšilová, E. (2008). *Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS)*. Npi. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/194>

Růžička, M., & Polínek, M. D. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. P-centrum. ISBN 978-80-905377-1-2.

Skalková, J. (1999). *Obecká didaktika*. ISV - Institut sociálních věcí. ISBN 80-85866-33-1.

Šedřová, K., & Švaříček, R. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (1. vyd.). Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Šporclová, V. (2023, October 16). *Dítě s Aspergerovým syndromem*. SanceDetem.cz. Retrieved from <https://sancedetem.cz/dite-s-aspergerovym-syndromem>

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-091-7.

Thorová, K. (2021). *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN II)*. AutismPort. Retrieved June 11, 2024, from <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

- Tomanová, P. (2020). *Historie SP*. Univerzita Palackého. Retrieved June 11, 2024, from [https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2020/03/historieSP\\_Tomalova.pdf?fbclid=IwAR1O3MIGx9lgY0BTHwaTW\\_z7-eQDe9OZxnOt\\_olqoEeg8dkw3uGxbviIJ0](https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2020/03/historieSP_Tomalova.pdf?fbclid=IwAR1O3MIGx9lgY0BTHwaTW_z7-eQDe9OZxnOt_olqoEeg8dkw3uGxbviIJ0)
- Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- Valenta, M., & Müller, O. (2009). *Psychopedie* (2. vyd.). Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
- Valenta, M. (1993). *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Univerzita Palackého. Pedagogická fakulta. ISBN 80-7067-274-9.
- Vávrová, P. (2015). *Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání*. Katalog podpůrných opatření. Retrieved May 28, 2024, from <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-1-2-vizualizace-obsahu-a-procesu-vzdelavani/>
- Vitásková, K., & Kytarová, L. (2017). *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: (hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)* (1. vyd.). Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5214-2.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - znění od 01.01.2021.
- Wing, L. (2002). *The Autistic Spectrum: A guide for parents and professionals* (2nd ed.). Constable & Robinson. ISBN 978-1-84119-674-9.
- World Health Organization. (2019). *ICD-11, International Classification of Diseases 11th Revision*. Retrieved June 11, 2024, from <https://icd.who.int/en>
11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11). (2024). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Retrieved June 11, 2024, from <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Finální soubory s lekcemi – lekce: Honzík a divadlo, Anička a řeč těla.

Příloha 2 – Metodické listy, které nebyly využity v praxi – Anička a emoce, Jakub a řád.

Příloha 3 – Autorský komiks