

# **Metody a postupy práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ v rámci anglického jazyka**

Aneta Kvintová





Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

|                   |                                                                                                               |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Aneta Kvintová                                                                                                |
| Osobní číslo:     | H20854                                                                                                        |
| Studijní program: | M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy                                                          |
| Forma studia:     | Prezenční                                                                                                     |
| Téma práce:       | Metody a postupy práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ v rámci anglického jazyka |

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami na 1. stupni ZŠ.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ při výuce anglického jazyka.  
Příprava výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.  
Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele 1. stupně ZŠ.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Paido.  
Bohl, H., & Hout, S. (2016). *Supporting children with dyslexia*. Routledge.  
Krejčová, L., & Hladíková, Z. (2019). *Zvládneme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie*. Edika.  
Webb, S. A., & Nation, I. S. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford University Press.  
Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Beata Horníčková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**  
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

## Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

## Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne .....

.....

podpis autora



## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Jejím cílem je zjišťování názorů učitelů na 1. stupni základních škol v České republice na výuku anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část se věnuje vymezení SVP, specifikům výuky anglického jazyka u mladších školních dětí a možnostem pedagogické podpory. Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum, jehož metodou sběru dat byl dotazník určený pro učitele anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Pomocí dotazníku byly zjištěny nejčastěji používané výukové metody, vnímané překážky ve výuce a dostupné formy podpory. Na základě získaných dat byly výsledky vyhodnoceny a interpretovány.

Klíčová slova: speciální vzdělávací potřeby, výuka anglického jazyka, 1. stupeň základní školy, didaktické metody, inkluzivní vzdělávání

## **ABSTRACT**

This diploma thesis has a theoretical-empirical character. Its aim is to explore the opinions of primary school teachers in the Czech Republic on the teaching of English language to pupils with special educational needs. The theoretical part focuses on defining special educational needs, the specifics of English language teaching for younger school-aged children, and the possibilities of pedagogical support. The practical part is based on quantitative research, using a questionnaire designed for English language teachers at the primary school level. The questionnaire identified the most commonly used teaching methods, perceived obstacles in teaching, and available forms of support. Based on the collected data, the results were analysed and interpreted.

Keywords: special educational needs, English language teaching, primary school, teaching methods, inclusive education

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Beátě Horníčkové, Ph.D., za její trpělivost, odborné vedení, cenné rady a podporu, kterou mi poskytla v průběhu celé práce. Velmi si vážím její vstřícnosti, laskavého přístupu i pochopení v okamžicích, kdy to se mnou opravdu nebylo jednoduché.

Mé poděkování patří také všem učitelům, kteří si našli čas a ochotně se zapojili do mého dotazníkového šetření. Díky jejich ochotě sdílet zkušenosti bylo možné výzkum uskutečnit.

# OBSAH

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>                                                                         | <b>11</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                                           | <b>12</b> |
| <b>1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A JEJICH KLASIFIKACE.....</b>                          | <b>13</b> |
| 1.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ – DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSORTOGRAFIE .....                  | 14        |
| 1.2 SPECIFICKÉ PORUCHY POZORNOSTI .....                                                  | 18        |
| 1.3 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....                                                   | 20        |
| 1.4 SMYSLOVÉ POSTIŽENÍ.....                                                              | 23        |
| 1.5 LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNĚ VZDĚLÁVACÍMI<br>POTŘEBAMI (SVP)..... | 25        |
| <b>2 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ.....</b>                                    | <b>27</b> |
| 2.1 ANGLICKÝ JAZYK V RÁMCI RVP ZV .....                                                  | 27        |
| 2.2 ZAVÁDĚNÍ ANGLICKÉHO JAZYKA .....                                                     | 29        |
| 2.3 SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU .....                | 31        |
| <b>3 METODY A STRATEGIE PRÁCE S ŽÁKY SE SVP VE VÝUCE<br/>ANGLIČTINY .....</b>            | <b>35</b> |
| 3.1 INDIVIDUALIZACE VÝUKY A DIFERENCIACE PŘÍSTUPU .....                                  | 36        |
| 3.2 PRÁCE VE DVOJICÍCH A SKUPINOVÁ PRÁCE.....                                            | 38        |
| 3.3 VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ .....                                                | 40        |
| 3.4 MULTISENZORICKÉ UČENÍ .....                                                          | 42        |
| 3.5 VIZUÁLNÍ A NÁZORNÁ PODPORA .....                                                     | 44        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                                           | <b>46</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>                                                        | <b>47</b> |
| 4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....                                                | 47        |
| 4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....                                                                | 48        |
| 4.3 METODA SBĚRU DAT .....                                                               | 48        |
| 4.3.1 Popis výzkumného nástroje.....                                                     | 49        |
| 4.3.2 Pilotáž dotazníku .....                                                            | 49        |
| 4.3.3 Způsob zpracování dat .....                                                        | 50        |
| <b>5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....</b>                                       | <b>51</b> |
| 5.1 SOCIODEMOGRAFICKÉ A PROFESNÍ ÚDAJE RESPONDENTŮ .....                                 | 51        |
| 5.2 ZKUŠENOSTI UČITELŮ S VÝUKOU ŽÁKŮ SE SVP .....                                        | 53        |
| 5.3 VÝZVY A POTŘEBY PŘI PRÁCI S ŽÁKY SE SVP V ANGLICKÉM JAZYCE .....                     | 64        |
| <b>6 DISKUSE .....</b>                                                                   | <b>71</b> |
| <b>7 LIMITY VÝZKUMU .....</b>                                                            | <b>73</b> |
| <b>8 DOPORUČENÍ DO PRAXE .....</b>                                                       | <b>74</b> |

|                                                 |           |
|-------------------------------------------------|-----------|
| <b>ZÁVĚR.....</b>                               | <b>76</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>          | <b>79</b> |
| <b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>                       | <b>83</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b> | <b>84</b> |

## ÚVOD

Ve vzdělávacím procesu každého dítěte hraje výuka cizího jazyka stále důležitější roli. Znalost anglického jazyka se v dnešní globalizované společnosti stává nezbytnou součástí běžného života a otevírá dětem nové možnosti v osobní i profesní oblasti. Děti se s cizím jazykem setkávají často již od předškolního věku a na 1. stupni základní školy se výuka angličtiny stává běžnou součástí výukového plánu. Ne všechny děti však vstupují do procesu výuky za stejných podmínek. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) může výuka angličtiny představovat větší výzvu, a to jak pro ně samotné, tak pro pedagogy.

Téma této diplomové práce jsem si zvolila nejen kvůli svému dlouhodobému zájmu o cizí jazyky, ale také kvůli snaze porozumět tomu, jak lze výuku angličtiny co nejvíce přizpůsobit individuálním potřebám různých žáků. V průběhu studia i pedagogických praxí jsem si uvědomila, jak důležitou roli hraje v jazykovém vzdělávání správně zvolená metoda, trpělivost a podpora – a jak složité může být učit jazyk ve třídě, kde se nachází žák se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti, poruchami autistického spektra nebo jinými SVP. Ráda bych zjistila, jak s těmito situacemi pedagogové pracují, co jim pomáhá a co naopak vnímají jako překážku.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se nejprve věnuje problematice speciálních vzdělávacích potřeb a jejich klasifikaci, přičemž klade důraz na ty typy SVP, které se nejčastěji objevují na 1. stupni základní školy. Následuje kapitola zaměřená na specifika výuky anglického jazyka u mladších žáků, včetně postavení jazyka v rámcovém vzdělávacím programu. Třetí kapitola teoretické části popisuje metody a strategie, které lze při výuce anglického jazyka u žáků se SVP uplatnit, a zamýšlí se nad jejich efektivitou a dostupností v běžné školní praxi.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na zjištění, jaké metody a pomůcky učitelé při výuce angličtiny u žáků se SVP nejčastěji používají, s jakými obtížemi se setkávají a jakou podporu ze strany školy mají k dispozici. Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně základních škol a jeho cílem je nahlédnout do reálné praxe a zhodnotit, jaké potřeby a výzvy vnímají pedagogové, kteří s těmito žáky pracují. Věřím, že výsledky výzkumu přispějí k lepšímu pochopení situace učitelů, kteří se snaží výuku cizího jazyka co nejvíce přiblížit dětem s odlišnými vzdělávacími potřebami, a nabídnou inspiraci pro zefektivnění výuky anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## **I    TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY A JEJICH KLASIFIKACE

Speciální vzdělávací potřeby (SVP) představují ústřední téma této diplomové práce, a proto je vhodné se nejprve blíže seznámit s tím, co si pod tímto pojmem můžeme představit. V průběhu let se definice i přístupy k této problematice vyvíjely, avšak stále jde především o zajištění takových podmínek ve vzdělávání, které reflektují individuální potřeby každého žáka.

Výchovou a vzděláváním žáků se speciálními potřebami se zabývá speciální pedagogika. „Speciální pedagogikou se označuje vědní oblast v soustavě pedagogických věd, která se zabývá teorií a praxí výchovy, edukace (výchovy, vyučování, vzdělávání) dětí, mládeže a dospělých vyžadujících speciální péči z důvodu mentálního, senzorického, somatického postihnutí anebo narušených komunikačních schopností, či psychosociálního narušení, anebo z důvodu jiných specifických daností, poruch učení, chování“ (Vašek, 2006, s. 8).

Mezi žáky *se speciálními vzdělávacími potřebami* se zařazují:

- *žáci se zdravotním postižením* – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování,
- *žáci se zdravotním znevýhodněním* – zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování,
- *žáci se sociálním znevýhodněním* – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných (Kelnarová et al., 2016).

Vzhledem k zaměření práce na výuku anglického jazyka na 1. stupni základní školy se však podrobněji věnuji pouze vybraným skupinám žáků se SVP – konkrétně žákům se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), poruchami pozornosti (ADHD, ADD), poruchami autistického spektra a žákům se zrakovým či sluchovým postižením. Výběr těchto skupin vychází z jejich častého výskytu v běžné školní populaci a z výzkumného záměru práce, který se soustředí na konkrétní metody a strategie podpory těchto žáků při osvojování cizího jazyka.

Naopak žákům s tělesným nebo mentálním postižením, případně s těžšími formami kombinovaného postižení, se tato práce nevěnuje, neboť tyto žáci bývají častěji vzdělávání ve speciálních školách nebo třídách a jejich vzdělávací potřeby v oblasti cizích jazyků jsou velmi individuální a vyžadují zcela odlišné didaktické přístupy, které přesahují rámec této práce.

A právě na speciální vzdělávací potřeby, jejich klasifikaci a analýzu, je zaměřena první kapitola diplomové práce.

## **1.1 Specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie**

Specifické poruchy učení, jak uvádí Zelinková (2015), mohou být definovány jako heterogenní skupina obtíží, které se projevují při osvojování a využívání čtení, psaní, řeči, poslechu a počítání. Tyto obtíže mají většinou individuální charakter a vznikají na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Přestože vývojové poruchy učení mohou probíhat současně s jinými handicapujícími podmínkami (například mentální retardace, poruchy chování, senzorické postižení) nebo vnějšími vlivy (například nedostatečné, neúměrné vedení, kulturní odlišnosti), nejsou přímým důsledkem těchto podmínek a vlivů.

Specifické vývojové poruchy učení jsou často charakterizovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných vyučovacích metod za přiměřené inteligence a přiměřené socio-kulturní příležitosti. V současnosti se děti s touto poruchou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, protože kromě reedukací poruch je často nutné i používání jiných vyučovacích metod, způsobů hodnocení a speciálních pomůcek (Burešová, 2016).

Z pohledu Michalové (2016) jsou vývojové poruchy učení poruchy jednoho nebo více psychických procesů, které se projevují v porozumění řeči nebo ve využívání řeči, a to v rámci psaného nebo mluveného projevu. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti myslet, poslouchat, číst, psát, mluvit nebo počítat. Zahrnují také stavy jako je například narušené vnímání, lehká mozková dysfunkce, poškození mozku, vývojová dysfázie a podobně.

V této problematice je také důležité, abychom porozuměli jednotlivým pojmům, které nacházíme v odborné literatuře. Například pojem „vývojová“ znamená, že i když je porucha u dítěte přítomna již od narození, projeví se až v určitém stupni jeho vývinu.

Ve většině případů se projevuje po nástupu do školy. Pod pojmem „specifická“ můžeme chápat poruchu, která odpovídá specifickým poměrům organismu dítě.

Na základě prostudování odborných výpovědí výše uvedených autorů si můžeme všimnout, že více autorů se shoduje v názoru, že vývojové poruchy učení vznikají na základě dysfunkce nebo narušení centrálního nervového systému. Předpokládaným důvodem vzniku jednotlivých poruch učení je i genetická predispozice jednotlivce a u každého žáka je individuálně doprovázena rozdílnými projevy.

V následujícím textu charakterizujeme nejčastěji se vyskytující poruchy učení ve speciálně-pedagogické praxi.

### **Dyslexie – vývojová porucha čtení**

Dyslexie je jednou z nejznámějších vyskytujících se vývojových poruch učení. Patří mezi základní poruchy učení a nejvíce ovlivňuje školní prospěch. Jedná se o specifickou vývojovou poruchu učení, která má za následek poruchu čtenářských schopností, což negativně ovlivňuje vzdělávání žáka. Jedinec s dyslexií má velké problémy naučit se číst, které mohou přetrvávat až do dospělosti. V tomto případě dospělý člověk čte s obtížemi, nebo alespoň výrazně pomaleji než jeho okolí (Krejčová & Hladíková, 2019).

Zahraniční literatura (např. Bohl & Hoult, 2016), ale i česká (např. Burešová, 2016) považuje dyslexii za specifickou poruchu funkčního systému čtení. Zařazujeme ji do kategorie specifických poruch řeči a jazyka. Je souhrnným označením množiny několika způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Základní znak pro dyslexii jsou problémy při dekódování tištěného textu, které se vyznačují častými chybami či nápadnou pomalostí, a obtížemi s porozuměním čteného.

Porucha dyslexie ovlivňuje základní znaky čtenářského výkonu, jako například rychlost, správnost, porozumění čtenému textu a techniku čtení. Díky těmto znakům, ji můžeme sledovat v následujících projevech:

- U žáka s takovou poruchou je z hlediska rychlosti čtení tempo velmi pomalé. Žák hláskuje, luští písmenka a příliš dlouho slabikuje. Existují i takové případy, kdy naopak žák čte text velmi rychle, přičemž si jednotlivá slova mýlí nebo domýšlí.
- Nejčastější chybou při čtení je, když žák chybuje v záměně písmen tvarově podobných (b-d-p) nebo zvukově podobných (t-d) a také u celkově nepodobných hlásek.

- Při technice čtení můžeme u dítěte pozorovat, že dítě si nejprve přečte slovo potichu a poté jej přečte nahlas. Říkáme tomu, že se jedná o dvojí čtení.
- Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni předchozích ukazatelů. Z toho vyplývá, že sledujeme dekodování slova, odhalení obsahu slova a vsouvání písmenek do slova (Žovinec et al., 2015).

Balharová et al. (2018) dává do pozornosti tyto projevy dyslexie:

- *oblast řečových poruch* – nacházíme specifické asimilace hlásek a artikulační neobratnost. Při artikulační neobratnosti dítě dokáže tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, ale jeho artikulace je obtížně srozumitelná. Dítě nesprávně vyslovuje slova, ve kterých se najednou vyskytují artikulační nebo zvukově podobné hlásky, dvojice sykavek, měkké a tvrdé slabiky či párové znělé a neznělé souhlásky,
- *sluchové vnímání* – narušená analýza, syntéza a fonematická diferenciaci. Důsledkem je, že dítě nevnímá rytmus, má potíže při rozpoznávání délky pauz a jeho sluchová paměť je značně narušena,
- *zrakové vnímání* – je nepřesné a selhává zraková paměť. Dítě má potíže při zachycování přesného tvaru a postřehnutí malých diferenciací,
- vznikají nedostatky v určování místa, polohy a při používání základních pojmů času a prostoru. Dítěti dělá problém určení levé a pravé strany.

Mezi další projevy dyslexie Kelnarová et al. (2016) řadí i potíže s vykonáváním určitých úkolů, které se vyskytují v každodenním životě jedince, jako jsou např.: jedinec má problém s určením času podle klasických hodin, vyskytují se u něj problémy s násobilkou, časté jsou potíže v opakování činností, jako například posloupnost oblékání.

### **Dysgrafie – specifická porucha psaní**

Bartoňová a Vítková (2015) chápou dysgrafii jako specifickou poruchu grafického projevu, která postihuje zejména úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, řazení písmen, spojení hlásky s písmenem a napodobování tvaru písmen.

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která především postihuje grafickou stránku písemného projevu, což znamená čitelnost a úpravu. Zelinková (2015) uvádí, že dysgrafie se projevuje v těchto oblastech: žák si hůře pamatuje tvary písmen a má problém s jejich napodobováním, jeho písmo je příliš malé nebo velké, často hůře čitelné a tempo psaní je pomalé. Žák často při psaní přepisuje a škrtná písmena, jeho písemný projev je neupravený a jeho písemný výkon vyžaduje dostatečné množství energie, času a vytrvalosti.

Mezi známé projevy dysgrafie řadíme ochablé nebo nezpevněné svalstvo ruky, případně zvýšené svalové napětí. Žáci při psaní mají často nedostatečně uvolněné prsty, zápěstí, resp. celé předloktí. Žáci při psaní mají často nedostatečně uvolněné prsty, zápěstí, případně celé předloktí. Poloha prstů je nesprávná a úchop psací pomůcky je příliš nízký, což je důsledkem nesprávného držení psacích potřeb. Často je také přítomen zvýšený tlak na psací pomůcku, čímž se snižuje tempo psaní, kvalita písma, a ruka se v této situaci rychle unaví (Krejčová & Hladíková, 2019). Žáci mají tendenci často zaměňovat písmena a mají problémy s dodržováním správného poměru jednotlivých částí písmene, kde v konečné podobě písmo působí chaoticky a neuspořádaně. Někteří žáci mají problém s udržení písmen v řádku, s navazováním jednotlivých písmen na sebe, dodržovat správný odstup mezi jednotlivými slovy, často slova nelogicky rozdělují nebo je píšou dohromady. Často se vyskytuje zaměňování tvarově podobných písmen (n, m) nebo čísel (6,9), nesprávné umístění, komolení slov nebo vynechávání diakritických znamének. Rytmicita psaní je u žáků narušena a psaní je neplynulé, pomalé a trhané (Burešová, 2017).

### **Dysortografie – specifická porucha pravopisu**

Dysortografie pochází z řeckého slova orthos- správný, grafo- psát, dys- porucha. Podle Burešové (2017) vzniká dysortografie na podkladě poruchy fonemického sluchu. Jde o narušení sluchové percepce (sluchové vnímání), zejména schopnosti sluchového rozlišování, schopnosti sluchové syntézy a analýzy, sluchové paměti i orientace. Důraz je kladen na správné rozlišování zvuků, jako je délka, výška a hloubka tónu a také je důležité odlišení jednotlivých hlásek, slabik, slov a vět. Dítě má obvykle problémy i s vnímáním rytmu, který nedokáže reprodukovat. V důsledku výše uvedených obtíží mají děti s dysortografií zhoršený jazykový cit.

Bartoňová a Vítková (2015) definují dysortografii jako vývojovou poruchu pravopisu, která nemá za následek pouze postižení oblasti gramatiky jazyka, ale váže se i na tzv. dysortografické jevy, jako například záměny a vynechávání tvarově podobných písmen v písemné podobě.

Žáci, kteří jsou postiženi dysortografií, zaměňují velká písmena za malá a opačně, s za z, i za y, a podobně. Čárky ve větách jsou často vynechány nebo na nesprávných místech. Potíže se objevují i při psaní měkkých a tvrdých slabik nebo v případě vybraných slov. Pokud dítě na chybu upozorníme, tak ji dokáže správně opravit, následně uvést gramatické pravidlo, které porušil, ale přesto se i tak později dopustí téže chyby. Pro nás je důležité, abychom si

u takového dítěte uvědomili, že tempo jeho psaní je pomalé, a proto bychom neměli dítě nutit a zatěžovat s psaním dlouhých textů (Rozvadský Gugová, 2017).

Zelinková (2015) dává do pozornosti tyto nejčastěji specifické dysortografické chyby: náročnost rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, odlišení slabik *dy-di, ny-ni, ty-ty.*, záměna sykavek, přidávání, vynechávání, výměna slabik nebo slov, vynechávání interpunkčních znamének apod. U této poruchy je několik projevů, například. Žák mnohem pomaleji zpracovává a přijímá sluchové podněty, jeho krátkodobá sluchová paměť je slabší od ostatních spolužáků, dochází ke zhoršenému zapamatování informací, které přijímá sluchem, dochází k přehazování, vynechávání slabik a slov apod.

Michalová (2016) popisuje tyto tři druhy dysortografie:

- *auditivní* – jde o poškození procesů sluchové diferenciaci a oslabení bezprostřední auditivní paměti. U žáků se vyskytují problémy ve zpracování hlásek ve slovech navzdory tomu, že porozuměli jejich významu.
- *vizuální* – dochází ke snížené kvalitě zrakové paměti. Člověk není schopen identifikovat chyby v textu a vybavit si přesný tvar písmen.
- *motorická* – je zapříčiněna tím, že se naruší jemná motorika.

## 1.2 Specifické poruchy pozornosti

V souvislosti s poruchami pozornosti odborná literatura uvádí hlavně ADHD, tedy poruchu s hyperaktivitou. Méně známou je ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity (z angl. *Attention Deficit Disorder*). Žáci s ADD často nepřitahují tolik pozornosti, protože nejsou hluční ani neposední. Naopak bývají tišší, uzavření, někdy působí zasněně nebo jako by byly duchem nepřítomní. Právě proto jejich potíže často zůstávají nepovšimnuté. I když se navenek chovají klidně, uvnitř bojují s rozptylováním, problémy udržením pozornosti nebo s dokončováním úkolů.

ADHD (z angl. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) se používá jako označení poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Podle Šuby (2015, s. 116) je porucha ADHD „*charakterizovaná časným začátkem, objevuje se v prvních sedmi letech života. Je kombinací aktivního a špatně ovládaného chování s výraznou nepozorností a neschopností dlouhodobě se soustředit. Tyto projevy jsou zpravidla přítomné ve vícero situacích a jsou víceméně trvalé a vzhledem k věku nepřiměřené. Porucha významně postihuje kognitivní a psychosociální fungování dítěte.*“ Citovaný autor dále konstatuje,

že častým jevem při ADHD je značná variabilita symptomů a jejich závažnosti v průběhu života jednotlivce. Příznačná je také variabilita výkonů u téhož žáka i během několika dní, někdy hodin.

ADHD je odchylka v psychickém vývoji z důvodu oslabení funkcí centrální nervové soustavy, kterou doprovází soubor příznaků. Ty rozdělujeme do dvou skupin, primární (poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita) a sekundární příznaky (poruchy učení) (Kelnarová et al., 2016).

I když vznik ADHD není spojen s nevhodnou výchovou, správné výchovné působení může výrazně eliminovat obtíže postiženého. Podmínkou ale podle našeho názoru je včasné zjištění diagnózy, intervence psychologa, speciálního pedagoga nebo neurologa.

Syndrom ADHD je doprovázen především takovými primárními příznaky, jakými jsou porucha pozornosti, hyperaktivita či impulzivita. Závěrková (2019) uvádí, že mezi charakteristické projevy ADHD patří např. snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty, problémy s poslechem a následným plněním pokynů, s udržením pozornosti, se soustředěním se na úkol a jeho dokončení, nevyrovnaný výkon v práci, ve škole apod. a problémy se samostatnou prací.

Prvním příznakem je porucha pozornosti. Žák se označuje za nepozorného tehdy, pokud šest nebo více příznaků nepozornosti přetrvává alespoň šest měsíců, což má za následek nepříznivost. Příznaky jeho nepozornosti jsou: často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo často dělá chyby vyplývající z nepozornosti, ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách, má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hře, jeví, že neposlouchá, pokud mu někdo něco říká, často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu splnit úkoly, má problémy s organizováním svých úkolů a činností, často se vyhýbá plnění úkolů, které vyžadují delší úsilí, ztrácí věci, které potřebuje, nechá se vyrušit vnějšími podněty, zapomíná na každodenní povinnosti apod. (Kelnarová et al., 2016).

Souhlasíme s názorem Šuby (2015), který uvádí, že není ovšem pravda, že děti s ADHD nemohou zcela udržet pozornost. Když se zabývají činnostmi, které je zajímají, umí si pozornost udržet. Ale pokud se role opakuje, je těžká nebo nudná, rychle ztrácejí schopnost soustředit se.

Dalšími primárními příznaky ADHD jsou hyperaktivita a impulzivita. Žák se označuje za hyperaktivního nebo impulzivního tehdy, pokud šest nebo více z následujících příznaků přetrvává alespoň šest měsíců, což má za následek nepříznivost. Příznaky hyperaktivity jsou:

- „často zbytečně pohybuje rukama nebo nohama, vrtí se na židli,

- často ve vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo sedět, vstává ze židle,
- často pobíhá v situacích, kdy je to nevhodné,
- často mívá potíže potichu si hrát nebo v klidu něco dělat,
- často se jeví, jako kdyby bylo „na baterky“,
- často mluví nepřiměřeně mnoho“ (Winter, 2018, s. 26).

Příznaky impulzivity jsou: často vykřikuje odpověď, a to i přesto, že otázka ještě nebyla dopovězena, často má problém počkat, až přijde na řadu a často přerušuje ostatní (např. ruší při hře) a plete se jim do rozhovoru (např. skáče do řeči) (Vágnerová, 2020).

Žák je hyperaktivní, ve škole vybíhá z lavice, čímž ruší při práci jiné. Tresty, např. napomenutí, snížená známka z chování apod., nevedou k nápravě. Důsledkem takového chování jsou neúspěchy, a to nejen ve škole, ale také v domácím prostředí. I když rozumové schopnosti bývají minimálně průměrné, školní výkon je často pod možnostmi. Rozumové schopnosti nejsou rozloženy rovnoměrně, žák často dosahuje v jednom předmětu výrazně lepších výsledků ve srovnání s ostatními předměty. Adolescenti s ADHD často trpí depresemi nebo úzkostnými stavy, dostávají se mezi rizikové vrstevnické skupiny a existuje u nich zvýšená pravděpodobnost užívání drog a alkoholu (Reimann-Höhn, 2018).

Součástí diagnózy ADHD jsou i kromě primárních příznaků i sekundární příznaky, kterými jsou vývojové poruchy učení (Kendíková, 2019), kterým byla věnována předchozí podkapitola.

### 1.3 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra, odborně nazývané také pervazivní vývojové poruchy, patří do skupiny neurovývojových poruch s velmi různorodými projevy. Jsou to poruchy, které se odlišují v získaných poznávacích a sociálních schopnostech dítěte, zasahují mnohé oblasti vývoje dítěte a ovlivňují celý jeho život. Pro celou oblast těchto poruch jsou však typické společné znaky, a sice problémy v sociální oblasti, opožděný vývoj řeči a komunikace a stále se opakující vzory chování (Slowík, 2022). Tyto tři základní znaky vyjadřují, že se jedná o poruchy v oblasti komunikace, mezilidských vztahů a intelektu, které obvykle doprovázejí i jiná přidružená onemocnění. Downův syndrom, poruchy pozornosti, dětská mozková obrna, epilepsie, či jiná traumatická poškození mozku. Čím je však porucha závažnější, tím je výskyt těchto onemocnění pravděpodobnější (Oříščíková, 2020).

Poruchy autistického spektra jsou velmi specifickou skupinou neurovývojových poruch, proto je jejich diagnostika poměrně složitá, časově náročná a měli by ji provádět

kvalifikovaní odborníci s praxí. Navzdory neustále probíhajícímu výzkumu se dosud nepodařilo objevit biologické ukazatele, na základě kterých by bylo možné včas diagnostikovat poruchu autistického spektra nebo předpovídat průběh již stanovené diagnózy. Na základě této skutečnosti představuje pozorování chování dítěte rozhodující faktor při určování diagnózy (Ostatníková et al., 2022).

Světová zdravotnická organizace dělí poruchy autistického spektra na Dětský autismus (F84.0), Atypický autismus (F84.1), Rettův syndrom (F84.2), Jiné dezintegrační poruchy v dětství (F84.3), Hyperaktivní poruchu spojenou s mentální retardací. (F84.5), Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8) a Pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou (F84.9) (Bazalová, 2023).

**Dětský autismus (F84.0)** – z historického pohledu tvoří jádro poruch autistického spektra. Pod tímto názvem je zahrnován opožděný psychický vývoj, který se projeví nejpozději do 36 měsíců dítěte. I když není dostatečně známa etiologie této poruchy, výrazný je zde genetický podíl a častější výskyt u chlapecké populace. Vývoj autistického dítěte je odlišný již od jeho narození. V prvním roce života se projevuje absence kontaktu, neschopnost očního kontaktu či komunikace. Přestože symptomy autismu bývají variabilní a u každého dítěte mohou být jiné. Při dětském autismu mohou jedinci trpět kromě poruch v sociální interakci, komunikaci a představitosti i jinými dalšími dysfunkcemi, které se projevují až abnormálním chováním. Pro tento typ postižení je charakteristický nedostatek emotivních odpovědí na emoce jiných lidí, omezené používání sociálních signálů, nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací, strach, poruchy spánku, záchvaty hněvu, agrese či sebezraňování. Specifický projev deficitů, které jsou charakteristické pro tento typ poruchy, se mění s věkem autistických dětí (Bazalová, 2023).

**Atypický autismus (F84.1)** – patří mezi heterogenní diagnostickou jednotku tvořící součást autistického spektra. Jedinec s tímto postižením tvoří pouze částečně diagnostická kritéria pro dětský autismus. Atypický autismus je zastřešujícím termínem pro tu část osob, na kterou by pasoval vágní diagnostický výrok, autistické rysy či sklony. Avšak chybou je podle Thorové (2016) skutečnost, že atypický autismus nemá dosud určené hranice a ani klinický obraz nebyl ještě dosud přesně definován, proto je diagnóza založena pouze na odhadu. Charakteristickým rysem jsou problémy v navazování vztahů se svými vrstevníky a neobvyklá přecitlivělost na specifické podněty. Podle autorky se tato kategorie postižení diagnostikuje v následujících případech: první příznaky se objevují až po třetím roce života jedince, ve všech třech oblastech diagnostické triády je identifikován abnormální vývoj, diagnostická triáda není naplněna dostatečně, jelikož jedna z oblastí není výrazně

a primárně narušena, autistické chování se přirovnává k těžké až hluboké mentální retardaci, lze pozorovat některé příznaky, které jsou typické pro autismus, avšak mentální věk je natolik nízký (obvykle méně než patnáct měsíců), že míra sociálního nebo komunikačního deficitu není podobná obvyklým projevům mentální retardace.

**Rettův syndrom** (F84.2) – příčina tohoto syndromu je genetická. Projevuje se častěji u dívek než u chlapců. Do šesti až osmnácti měsíců se vyvíjejí normálně, avšak po tomto období dochází k úplné ztrátě získaných dovedností. Charakteristická je ztráta pohyblivosti rukou, stereotypní pohyby a opožděný vývoj řeči. Typickým znakem je slabá schopnost žvýkání, časté slinění a vyplazování jazyka, skřípání zuby nebo přerušovaný smích. Zhruba ve třetím roce života ztrácejí motorické schopnosti a po čtvrtém roce se začíná projevovat autistické chování. (Hučík & Mikulčíková, 2018).

**Jiné dezintegrační poruchy v dětství** (F84.3) – jedná se o vzácné onemocnění, po období normálního vývoje, obvykle po dvou letech, nastává z neznámé příčiny regres dosud nabytých schopností a nástup mentální retardace i autistického chování. Porucha se začíná objevovat mezi druhým a desátým rokem života. Zhoršení stavu může být náhlé nebo může trvat i několik měsíců. Epilepsie se u dětí s dezintegrační chorobou vyskytuje častěji než u dětí s dětským autismem, a to přibližně o sedmdesát procent (Thorová, 2016).

**Hyperaktivní porucha spojená s mentální retardací a stereotypními pohyby** (F84.4) – jedná se o nejasně definovanou poruchu, která sdružuje hyperaktivní syndrom, mentální retardaci a sebepoškozování. U této poruchy se nevyskytuje sociální narušení autistického typu (Hučík & Mikulčíková, 2018).

**Aspergerův syndrom** (F84.5) – pojmenovaný také jako sociální dyslexie, představuje vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Podobně jako u dětského autismu je narušen duševní vývoj v oblastech sociální interakce, komunikace a představitivosti. Charakteristické pro tuto kategorii je nerovnoměrné rozložení schopností. Tyto děti jsou obvykle nadané, vývoj řeči a intelekt není u tohoto typu postižení narušen. Mezi základní příznaky lze zařadit egocentrismus doprovázený malou snahou po kontaktu s vrstevníky, vyskytují se problémy v chápání sociálních vztahů, v kolektivu jsou obvykle osamělí a jejich komunikace probíhá zvláštním způsobem. Charakteristickým znakem je sociální naivita, šokující poznámky směrem k neznámým osobám nebo důsledná pravdomluvnost. I když jsou tyto jedinci dostatečně inteligentní ve smyslu abstraktním, v praktickém smyslu jsou obvykle označováni za sociálně handicapované (Bazalová, 2023).

**Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)** – patří do kategorie, u které nejsou ještě přesně definována diagnostická kritéria. Za jejich problémy stojí hluboký deficit v sociálním porozumění a ve schopnosti naplánovat si věci. Uvedené problémy je mohou přivést do velmi nepříjemných situací a výrazně ovlivňují jejich život (Ostatníková et al., 2022).

**Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)** – podle MKCH-10 se jedná o kategorii poruch, u kterých není možné zařazení do ostatních kategorií v F84 z důvodu nedostatku informací nebo protichůdných nálezů (Thorová, 2016).

## 1.4 Smyslové postižení

Smyslovým postižením nazýváme postižení zrakové nebo sluchové. Jako první se budeme zabývat zrakovým postižením, jehož závažnost závisí na místě poškození a na charakteru a stupni poškození zrakového analyzátoru. Toto postižení se projevuje poruchami vidění. V této souvislosti hovoříme o čtyřech skupinách postižených. Slabozrakými označujeme takové jednotlivce, u kterých je schopnost přijímat informace zrakem snížena o 15 až 5 % ve srovnání se zdravým člověkem. Vyskytují se potíže s prováděním zrakové práce, takto postižení mají vážně poškozený zrak, ale jsou u nich zachovány alespoň zbytky zraku. V případě prakticky nevidomých jsou zachovány zbytky zraku, které jim umožňují rozeznávat světlo a tmou, obrysy lidí a předmětů, ale zrak nedokážou využívat jako spolehlivý analyzátor v každodenním životě. Nevidomí se vyznačují úplnou ztrátou zrakového vnímání. Patří sem i jednotlivci, kteří jsou sice schopni vnímat světlo, ale neumí určit jeho zdroj. Takto postižení jednotlivci vyžadují nejen speciální péči, ale nezbytná je i úprava bydlení. Ke komunikaci tyto osoby používají Braillovo písmo a další speciální pomůcky pro nevidomé (orientační, signalizační a opěrné) jako jsou slepecké hole, ultrazvukové detektory překážek, lokátory, pomůcky pro psaní a čtení, elektronika – telefony, přehrávače a zařízení s hlasovým výstupem) (Bazalová, 2023).

Poslední skupinu tvoří lidé s poruchami binokulárního vidění, kteří trpí poruchou rovnováhy a spolupráce pravého a levého oka, což způsobuje problémy ve zrakovém vnímání oběma očima (Ořeščíková, 2020).

V současnosti můžeme konstatovat, že společnost nemá odmítavý přístup k takto postiženým jednotlivcům. Představa, že člověk nevidí a je ponořený do tmy, vzbuzuje spíše lítost než odmítání. Podle našeho názoru je žít s takovým postižením mimořádně obtížné. Obzvláště je tomu tak v případě, kdy člověk ztratí zrak v důsledku nemoci nebo úrazu. Člověk, který se takto narodil, se podle našeho mínění s postižením vypořádá jednodušeji.

Do skupiny smyslového postižení se zařazuje i postižení sluchové. Představuje jej plná nebo částečně omezená schopnost zachytávat zvukový podnět, čehož důsledkem je snížená kvalita sluchového vjemu. Vzniká v důsledku poškození vnitřního, vnějšího nebo středního ucha. Stupeň sluchového postižení se posuzuje slyšenými decibely (dB). Za normu se považuje ztráta sluchu v rozmezí 0 dB – 25 dB, kdy člověk dobře slyší a je zdravý.

V odborné literatuře se ustálila následující klasifikace stupňů sluchového postižení:

- *úplná ztráta sluchu* – jednotlivec je zcela hluchý, nemá zachovány ani zbytky sluchu,
- *velmi těžké sluchové postižení* (91 dB) – jednotlivec je schopen zachytit jen velmi silný zvukový podnět, avšak mluvenou řeč není schopen zachytit vůbec,
- *těžké sluchové postižení* (71-91 dB) – jednotlivec má značné problémy při dorozumívání, protože mluvené řeči, i když je hlasitá, zcela nerozumí,
- *středně těžké sluchové postižení* (56-70 dB) – jednotlivec je schopen zachytit hlasitý zvukový podnět, jen pokud je jeho zdroj vzdálen méně než jeden metr,
- *střední sluchové postižení* (41-55 dB) – jednotlivec je schopen porozumět, a to i v případě, že zdroj zvukového podnětu se nachází ve vzdálenosti větší než jeden metr,
- *lehké sluchové postižení* (26-40 dB) – jednotlivec je schopen porozumět mluvené řeči, umí se dorozumívat, problémy se vyskytují jen pokud jsou zhoršené podmínky jako šum větru apod. (Bazalová, 2023).

Ke komunikaci tyto osoby používají znakovou řeč a kompenzační pomůcky jako naslouchací přístroj, vibračně-zábleskový budík, signalizátor, televizní přijímač s teletextem a další (Ořeščíková, 2020).

Zastáváme názor, že jakýkoli stupeň smyslového postižení ovlivňuje osobní, rodinný, školní a v budoucnu i pracovní život takto postiženého jednotlivce. Existuje totiž celá řada omezení, která lidé bez postižení vůbec nevnímají a neuvědomují si, jak často zbytečné překážky musí, ať už zrakově nebo sluchově postižení lidé překonávat, aby mohli fungovat ve společnosti.

## 1.5 Legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP)

Dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je možné žáka se SVP definovat jako osobu, která za účelem naplňování svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění/užívání svého práva na rovnoprávném základě s ostatními vyžaduje a potřebuje poskytnutí podpůrného opatření. „Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“

Lze konstatovat, že dle výše uvedeného vymezení žáka se SVP, které mnohem více reflektuje sociální model postižení, disponuje každý žák nárokem na poskytnutí podpory, přičemž cílem je rozvíjet vlastní vzdělávací možnosti. Definice tak žákům přiznává podporu na základě velmi širokého spektra zdravotních příčin i příčin nezdravotních. Dle míry SVP je následně podpora určená těmto žákům odstupňována. V potaz se bere zajisté také celkový dopad na vzdělání.

Je nutné zmínit, že novelizovaný školský zákon stále používá pojem „speciální vzdělávací potřeby“, a to i přesto, že je tento pojem dlouhodobě kritizován a není vnímán jako vhodný. Zároveň zákon dokázal pozměnit pohled na samotný obsah tohoto termínu. V novelizovaném zákonu došlo ke změně v rámci horizontálního náhledu na členění žáků do jednotlivých kategorií, a to na vertikální model posuzování míry a hloubky znevýhodnění žáka, z čehož poté vyplývá podoba zvoleného podpůrného opatření. Díky tomu je v současné době mnohem více zaměřena pozornost na intervence, potřeby a praktickou pomoc žákům se SVP v rámci celého výchovně-vzdělávacího procesu (Pivarč, 2020).

Institut podpůrných opatření pro žáky se SVP je možné označit za nutnou úpravu v oblasti vzdělávání a školských služeb, které odpovídají kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu a ostatním životním podmínkám, které panují u žáků se SVP. Smyslem zmíněného institutu je nastolit žákům se SVP naprosto rovnocenné podmínky pro vzdělávání a napomáhat jim aktivně rozvíjet jejich vzdělávací potenciál. Podpůrná opatření by se měla dostat ke všem žákům, kteří je potřebují vzhledem k objektivním důvodům, ale také bariér, které v praxi uplatnění jejich práv na vzdělávání dosti znesnadňují. Již od roku 2016 tak školám v České republice vznikla povinnost poskytovat podporu způsobem, který je vymezený školským poradenským zařízením, a v odpovídajícím rozsahu. Žákům, kterým je

podpora přiznána, je zajištěno taktéž financování této podpory, což je důležité zmínit (Hutyrová & Růžicková, 2020).

Podpůrná opatření představují podporu pro práci pedagoga se žákem, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje upravit průběh jeho vzdělávání. Podpůrná opatření jsou členěna do pěti základních skupin dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti, přičemž charakteristika jednotlivých stupňů je definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zatímco podpůrná opatření prvního stupně jsou poskytována na základě pedagogické diagnostiky SVP u žáka, podpůrná opatření druhého až pátého stupně již stanoví školské poradenské zařízení, které musí provést za tímto účelem odbornou diagnostickou činnost SVP a vydat doporučení o poskytnutí podpůrného opatření. Povinností školy je v tomto okamžiku aktivně spolupracovat se školským poradenským zařízením.

Dále je zapotřebí zmínit, že vybrané podpůrné opatření musí vždy promítnout míru a druh znevýhodnění žáka a musí taktéž odrážet celkovou vzdělávací situaci daného žáka. V praxi mají podpůrná opatření různou podobu – např. poradenská pomoc školy či školského poradenského zařízení nebo úprava v rámci obsahu, organizace, hodnocení, metod a forem vzdělávání a služeb, které jsou žákům ve škole poskytovány, potažmo prodloužení délky středního/vyššího vzdělávání, využití asistenta pedagoga apod. I podpůrná opatření musí procházet pravidelnými revizemi, kdy se v potaz bere samotný druh a stupeň opatření, jelikož musí reflektovat aktuální potřeby žáků se SVP, které se zajisté v čase mění. Nastavení podpůrných opatření by mělo být vhodné a taktéž efektivní a mělo by zajistit žákům se SVP jejich maximální rozvoj, a proto se na samotném nastavení těchto opatření podílí celý tým odborníků – psychologové, speciální pedagogové apod. Cílem podpůrných opatření je vyrovnávat podmínky pro vzdělávání žáků, což může být zatíženo různými problémy/obtížemi, jelikož někteří žáci nemusí být na školu dostatečně připraveni či disponují špatnými životními podmínkami apod. Podpůrná opatření je možné navzájem kombinovat (Hájková, 2018).

## 2 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZŠ

Angličtina má v současném základním vzdělávání pevné místo, a to už od prvního stupně základní školy. Tato kapitola se proto zaměřuje na to, jak je výuka anglického jazyka ukotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), jakým způsobem se do škol postupně zaváděla a proč je důležité přizpůsobit výuku mladším dětem tak, aby odpovídala jejich věku a potřebám.

### 2.1 Anglický jazyk v rámci RVP ZV

Anglický jazyk zaujímá v současném českém základním vzdělávání pevné a privilegované postavení. Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je výuka cizího jazyka součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, kde se spolu s českým jazykem řadí mezi stěžejní složky jazykového rozvoje žáků. RVP ZV zavádí povinnost výuky prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy, přičemž ve většině škol je tímto jazykem právě angličtina (MŠMT, 2023).

Tento trend není výsledkem náhodného vývoje, ale reflektuje jak společenskou poptávku po jazykové kompetenci v angličtině, tak i její dominantní postavení v globální komunikaci, vědě, technologiích a kultuře. Znalost anglického jazyka je dnes považována za klíčový předpoklad uplatnění na trhu práce i pro každodenní život, což se nutně promítá i do národního kurikula. Dle rámcového programu je hlavním cílem výuky cizího jazyka připravit žáka na jednoduchou komunikaci v běžných životních situacích, a to formou přirozeného osvojování si jazyka v kontextu věku, zájmů a zkušeností žáků (MŠMT, 2023).

Angličtina jako školní předmět má tedy v rámci základního vzdělávání jasně definované místo a cíle. Oproti jiným cizím jazykům, které bývají zařazeny až jako druhý jazyk (nejčastěji od 8. ročníku), je angličtina systematicky budována od mladšího školního věku, což odpovídá poznatkům vývojové psychologie i didaktiky cizích jazyků. Právě v období mladšího školního věku se u dětí rozvíjí fonematické vnímání, schopnost napodobovat jazykové vzory a vstřebávat nové jazykové struktury intuitivní formou. Tento vývojový moment je výhodné využít k pokládání základů jazykové gramotnosti, přičemž angličtina se k tomuto účelu jeví jako nej přirozenější volba, a to nejen kvůli své globální dostupnosti, ale i díky bohaté nabídce didaktických materiálů, herních aplikací a multimédií pro děti (Doláková, 2012).

RVP ZV stanovuje jasné cíle výuky cizího jazyka, které se vztahují k rozvoji komunikačních dovedností žáků v běžných životních situacích. Na prvním stupni základní školy se výuka anglického jazyka zaměřuje především na rozvoj receptivních a produktivních řečových dovedností, tedy na porozumění mluvenému a psanému jazyku a na schopnost ústního a písemného vyjadřování. Cílem není gramatická správnost v klasickém slova smyslu, ale funkční používání jazyka ve smyslu dorozumění se (MŠMT, 2023).

Žáci by měli být schopni vnímat a rozlišovat známé výrazy a jednoduché fráze, reagovat na pokyny učitele, klást a zodpovídat jednoduché otázky, vyjádřit základní potřeby, popsat předměty nebo osoby a porozumět základním sdělením v kontextu výuky i mimo ni. Součástí výuky je i osvojování si základní slovní zásoby, která se týká např. rodiny, školy, volného času, barev, čísel nebo zvířat, přičemž důraz je kladen na zvukovou podobu slov a frází (Spilková, 2005).

RVP ZV klade důraz také na motivaci žáků, podporu jejich zájmu o jazyk a otevřenost vůči odlišným kulturám. Výuka by proto měla být založena na aktivních formách učení, které využívají pohyb, obraz, zvuk a přirozenou hravost dětí mladšího školního věku (Doláková, 2012).

Výuka anglického jazyka na 1. stupni ZŠ má vést žáky postupně k dosažení úrovně A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Tato úroveň představuje základní stupeň jazykové kompetence, při kterém je žák schopen se dorozumět v jednoduchých každodenních situacích, pokud partner mluví pomalu a srozumitelně (Krčmová, 2022). RVP ZV sice výslovně neuvádí úroveň A1, ale očekávané výstupy v 5. ročníku odpovídají právě tomuto jazykovému standardu. Žák má na konci 1. stupně rozumět známým výrazům a frázím, představit se a klást základní otázky týkající se osobních údajů, věku, bydliště či volného času. Má rovněž být schopen krátce a jednoduše komunikovat v rámci známých témat, i když s možnými chybami (MŠMT, 2021). Z hlediska vývoje jsou tyto požadavky nastaveny realisticky, protože respektují jazykové a kognitivní možnosti žáků v období mladšího školního věku. Zároveň vytvářejí základ pro navazující výuku na druhém stupni, kde se předpokládá rozvoj dovedností směrem k úrovni A2 a výše (Krčmová, 2022).

Výuka anglického jazyka významně přispívá k naplňování několika klíčových kompetencí formulovaných v RVP ZV. Především se jedná o kompetenci komunikativní, která zahrnuje schopnost vyjádřit se v cizím jazyce, naslouchat, porozumět a reagovat. Dále výuka podporuje kompetenci k učení, protože žáci si osvojují strategie práce s jazykem a učí

se vytrvalosti při překonávání jazykových bariér. Z hlediska průřezových témat je výuka angličtiny propojena zejména s multikulturní výchovou, která otevírá dětem pohled na jiné kultury, tradice a způsoby života. Zprostředkováním jednoduchých reálií o anglicky mluvících zemích se rozvíjí i občanské kompetence a porozumění světu v širších souvislostech (Švec, 2021).

Mezipředmětové vztahy se uplatňují především v oblasti výtvarné výchovy, hudební výchovy nebo prvouky, kde lze angličtinu přirozeně integrovat formou projektové výuky, písní, pohybových aktivit či tematických bloků. Právě tyto vazby napomáhají tomu, aby výuka nebyla izolovaná, ale byla zakotvena v širším kontextu školního vzdělávání (Žiaková, 2019).

RVP ZV poskytuje školám značnou míru autonomie při tvorbě školního vzdělávacího programu. V oblasti výuky cizích jazyků to znamená, že škola si může zvolit nejen konkrétní jazyk, ale také rozhodnout o jeho časovém zařazení, intenzitě výuky a metodách práce. Mnoho škol této flexibility využívá a zařazuje angličtinu již od 1. ročníku, a to buď jako součást disponibilních hodin, nebo v rámci nepovinných předmětů (MŠMT, 2023).

Tato možnost je zvláště přínosná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří často potřebují více času na osvojení cizího jazyka. Díky včasnému zahájení výuky lze lépe reagovat na jejich individuální tempo učení a přizpůsobit výukové strategie. Školy mají také možnost volby vhodných učebnic, pomůcek a metod, přičemž mohou zohlednit věk, potřeby i specifika třídního kolektivu. Podle zkušeností škol, které s výukou začínají dříve, je efektivní zejména propojování angličtiny s hrou, pohybem, zpěvem a výtvarným vyjádřením, které odpovídá vývojovým možnostem dětí v tomto věku. Důležitou roli přitom hraje i učitelova kreativita a schopnost motivovat žáky, což by mělo být bráno v potaz i při plánování vzdělávacího obsahu ve školních vzdělávacích programech (Krčmářová, 2020).

## 2.2 Zavádění anglického jazyka

Výuka anglického jazyka na základních školách v České republice prošla od 90. let výrazným vývojem, který reflektoval nejen změny ve společnosti, ale také proměnu vzdělávacích priorit. Zatímco dříve se cizí jazyk běžně vyučoval až na druhém stupni, po roce 2004, kdy vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, se stala výuka prvního cizího jazyka – ve většině případů právě angličtiny – povinnou již od 3. ročníku základní školy (MŠMT, 2023). Tato změna představovala zásadní posun

k včasnému rozvoji jazykových kompetencí, který odpovídá evropským doporučením i poznatkům z oblasti vývojové psychologie.

Zavádění anglického jazyka do výuky na 1. stupni ZŠ probíhalo postupně a bylo podmíněno nejen kurikulárními změnami, ale i připraveností škol, kvalifikací učitelů a dostupností vhodných metodických materiálů. Počáteční fáze byla spojena s obtížemi, jako byl nedostatek kvalifikovaných učitelů pro výuku angličtiny na 1. stupni či chybějící didaktické nástroje přizpůsobené mladším dětem. Postupem času však došlo k výraznému posunu, který umožnil systematictější zařazování výuky angličtiny i do nižších ročníků, často již od 1. třídy v rámci disponibilních hodin nebo nepovinných aktivit (Urbanová, 2016).

Podle výzkumu České školní inspekce z roku 2020 nabízela více než polovina základních škol výuku anglického jazyka již od 1. ročníku (ČŠI, 2020). Tento trend ukazuje nejen na rostoucí zájem ze strany rodičů a škol, ale také na širší společenskou představu o významu časného kontaktu s cizím jazykem. Včasné zahájení výuky má potenciál pozitivně ovlivnit vztah dítěte k cizím jazykům, budovat sebedůvěru v komunikaci a podpořit dlouhodobou jazykovou motivaci.

Důležitou roli při zavádění angličtiny hraje také strategie konkrétní školy, která může pružně reagovat na potřeby žáků a místního prostředí. V některých regionech, zejména v bilingvních komunitách nebo ve školách s důrazem na jazykovou přípravu, je výuka anglického jazyka rozšířena nad rámec základních požadavků RVP. Takové školy často kladou důraz na mezinárodní spolupráci, účast v zahraničních projektech nebo vytváření kontaktů s rodilými mluvčími. Oblíbené jsou například jazykové kroužky, tematické dny či spolupráce s asistenty z anglicky mluvících zemí. V některých školách se angličtina objevuje i v rámci jiných předmětů díky metodice CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), kdy se žáci učí vybrané části učiva v cizím jazyce (Slabiková, 2018).

Z hlediska pedagogické praxe se při zavádění výuky angličtiny na 1. stupni osvědčila řada metodických přístupů, které odpovídají specifikům tohoto věkového období. Nejčastěji se využívá komunikačně orientovaná výuka, která staví na přirozeném osvojování jazyka pomocí her, písniček, říkanek, ilustrací, pohybu či rytmyzace. Tyto prvky umožňují žákům vnímat jazyk jako něco blízkého, přístupného a srozumitelného. Děti díky nim spontánně vstupují do jazykového prostředí a osvojují si základní slovní zásobu a fráze v kontextu herních situací. Učitelé často zařazují také dramatizaci a jednoduché scény z běžného života,

které podporují schopnost používat jazyk v konkrétních komunikačních situacích (Černá, 2015).

Zkušenosti ze škol dále ukazují, že při zavádění angličtiny není rozhodující pouze výběr metod či učebnic, ale také osobnost samotného učitele. Učitel, který působí přirozeně, přátelsky a motivovaně, vytváří pro žáky bezpečné prostředí a podporuje jejich vnitřní motivaci. Právě atmosféra ve třídě a emoční bezpečí se stávají důležitými faktory pro pozitivní postoj žáků k učení. Pokud se žáci cítí přijímaní a podpoření, nebojí se komunikovat a dělají pokroky bez obav z chyb. Odborné publikace upozorňují na to, že vztah mezi žákem a učitelem může zásadním způsobem ovlivnit nejen úspěšnost ve výuce angličtiny, ale i celkový vztah dítěte k učení cizích jazyků v budoucnosti (Kropáčová, 2017).

Zavádění anglického jazyka na 1. stupni základních škol tak není jen otázkou technického rozhodnutí, ale součástí širšího kontextu proměny základního vzdělávání. Vytváří prostor pro rozvoj jazykových a komunikačních dovedností již v raném věku a otevírá žákům možnosti k větší otevřenosti vůči světu, kulturám a mezilidské spolupráci. Je tedy zřejmé, že včasné a kvalitní zařazení anglického jazyka do výuky představuje investici do budoucí jazykové gramotnosti celé populace.

### **2.3 Specifika výuky anglického jazyka u žáků mladšího školního věku**

Výuka anglického jazyka na 1. stupni základní školy má svá specifika, která úzce souvisejí s vývojovými charakteristikami dětí mladšího školního věku. Tato věková skupina – zpravidla ve věku 6 až 11 let – se nachází v období intenzivního rozvoje kognitivních, řečových a sociálních dovedností. V tomto období děti vykazují vysokou míru zvědavosti, otevřenosti vůči novým zkušenostem a přirozenou schopnost napodobování, což lze efektivně využít při osvojování cizího jazyka (Vágnerová, 2012). Výuka angličtiny musí být proto přizpůsobena nejen obsahově, ale i metodicky a didakticky tak, aby odpovídala jejich způsobu učení a kognitivním možnostem.

Žáci mladšího školního věku ještě nemají rozvinuté analytické myšlení v takové míře, aby byli schopni chápat abstraktní gramatická pravidla nebo komplexní jazykové struktury. Jejich myšlení je konkrétně názorné, silně vázané na přímou zkušenost a zrakově-sluchové vnímání. Učit je v tomto věku pravidla typu „když je podmět ve 3. osobě jednotného čísla, přidává se -s“ nedává smysl – nejenže si je nezapamatují, ale nerozumějí tomu, proč by se to tak mělo dělat. Mnohem přirozenější cestou je proto zaměřit se

na globální osvojení jazyka, při němž se děti s jazykem setkávají v různých kontextech a situacích, které jsou jim blízké a dávají smysl (Vágnerová, 2012).

Smyslové vnímání, rytmizace a asociace zde hrají klíčovou roli. Děti si slova pamatují lépe, když jsou spojená s obrazem, pohybem nebo zvukem. Když například slyší slovíčko „apple“ a současně drží v ruce obrázek nebo skutečné jablko, informace se propojí a v mozku zůstává víc než jen izolovaný pojem. Podobně fungují písničky, rýmováčky nebo říkadla – rytmus a melodie podporují zapamatování, aniž by si to dítě muselo vědomě opakovat. Pravidelné opakování slov a frází v různých situacích navíc podporuje automatizaci a přirozené užívání jazyka bez nutnosti přemýšlení nad gramatikou (Webb & Nation, 2017).

Herní aktivity jsou v tomto věku nenahraditelné. Děti se prostřednictvím her učí komunikovat, reagovat, chápat smysl slov a vět, aniž by si to samy uvědomovaly. Výuka angličtiny je tím účinnější, čím více se propojuje řeč s pohybem, vizuálními podněty a emocemi. Když je například úkolem dítěte najít předmět podle anglického pokynu, zapojuje při tom sluch, zrak, prostorovou orientaci i motoriku – a jazyk se tak stává součástí komplexního prožitku. Výuka přestává být abstraktní, a naopak získává konkrétní význam, což odpovídá potřebám dětí v tomto vývojovém období (Vágnerová, 2012).

Dalším klíčovým aspektem je dominance receptivních dovedností, tedy schopnosti porozumět mluvenému nebo psanému sdělení, nad produktivními, jako je mluvení a psaní. Děti většinou rozumějí mnohem víc, než jsou schopny samy říct. To je přirozené a je třeba s tím ve výuce počítat – nedostatek mluveného projevu neznamena, že se dítě neučí. V raných fázích výuky je proto důležité klást důraz na to, aby žák pochopil, co slyší nebo čte, a aby byl schopen nějakým způsobem – i neverbálně – reagovat. Může to být gestem, mimikou, ukázáním správného obrázku nebo jednoduchým slovem. Takové projevy jsou plnohodnotným důkazem porozumění a neměly by být podceňovány. K aktivnímu používání jazyka děti přecházejí postupně – jakmile se cítí jistější, znají slova a fráze a mají s jazykem opakovanou pozitivní zkušenost. Výzkumy ukazují, že pokud je na dítě vyvíjen tlak na přesnou výslovnost nebo gramatickou správnost příliš brzy, může to vést k úzkosti, ztrátě motivace nebo pasivitě. U dětí se navíc snadno formuje pocit, že „angličtina mi nejde“, pokud je výuka spojena s korekcemi a negativním hodnocením (Lisá, 2021). Naopak pochvala za snahu, humor a uvolněná atmosféra pomáhají budovat sebedůvěru, která je základem pro další pokrok.

Specifikem této věkové skupiny je rovněž krátkodobá koncentrace pozornosti, která klade značné nároky na organizaci výuky, strukturu hodiny i samotného učitele.

Žáci mladšího školního věku nejsou schopni udržet pozornost po delší dobu na jednu aktivitu, zejména pokud je jednotvárná, abstraktní nebo se opírá pouze o jeden typ vnímání – například jen o poslech bez zrakové nebo pohybové podpory (Vágnerová, 2012). Vědomí této vývojové skutečnosti je pro plánování výuky angličtiny zcela zásadní.

Jednotlivé aktivity by proto měly být krátké, jasné strukturované a vizuálně či pohybově atraktivní. Doporučuje se střídat typy činností každých 10 až 15 minut a zajistit tak, aby se děti znovu „naladily“ na výuku a jejich zájem neupadal. Efektivní je např. kombinace poslechu krátké nahrávky, následného pohybového úkolu (např. „*Touch something green!*“), práce s obrázky, zpěvu písničky nebo dramatizace jednoduchého příběhu. Právě rytmitizace, opakování a propojení více smyslů napomáhají nejen pozornosti, ale i lepšímu zapamatování jazykového obsahu. Je důležité, aby činnosti měly jasný začátek a konec a aby se pravidelně opakovaly určité rituály – například pozdrav, zahřívací hra, závěrečné shrnutí. Taková struktura pomáhá dětem v orientaci, buduje jistotu a snižuje napětí. Děti díky tomu vědí, co mohou očekávat, a snáze se soustředí i zapojují. Přínosné je také vizuální znázornění programu hodiny na tabuli nebo pomocí obrázků, které podporují samostatnost a vnitřní motivaci. Úspěšná výuka v tomto období tedy neznamená jen dobrou jazykovou připravenost učitele, ale především jeho schopnost reagovat na aktuální dění ve třídě – citlivě vnímat únavu dětí, přizpůsobit tempo, změnit činnost, když je potřeba. V tomto věku je běžné, že se u některých žáků střídají fáze vysoké aktivity s fázemi nesoustředěnosti, a učitel na to musí být připraven nejen organizačně, ale i psychologicky. Velmi důležitá je přitom i atmosféra ve třídě – pokud se děti cítí bezpečně a mají pocit, že je výuka baví, jejich pozornost se obnovuje snadněji a výuka probíhá plynuleji (Kropáčová, 2017).

Motivace hraje v procesu osvojování cizího jazyka zásadní roli. Pro žáky na 1. stupni je typická vnější motivace, zejména prostřednictvím pozitivního ocenění, pocitu úspěchu, zábavy a radosti z učení. Pokud se výuka stane zábavnou, kreativní a propojenou s emocemi, vytváří si žák pozitivní vztah k jazyku, který se může přenést i do pozdějšího období. K tomu přispívají i situační metody a metody založené na hře, dramatizaci, modelových situacích či práci s reálnými objekty (Webb & Nation, 2017). Didaktické materiály, které využívají barevné ilustrace, známé postavy nebo tematické příběhy, napomáhají zvyšovat motivaci a podporují paměťové procesy.

Významnou roli sehrává také osobnost učitele, jeho jazyková i pedagogická kompetence. Učitel by měl být nejen jazykově zdatný, ale také empatický, tvořivý a schopen vytvořit ve třídě bezpečné a podporující prostředí. Právě v atmosféře důvěry a pochopení

se žáci odvažují experimentovat s jazykem, učí se bez strachu z chyb a vnímají učení jako přirozenou součást komunikace. Učitel navíc působí jako jazykový model, jehož výslovnost, intonace a přirozená práce s jazykem významně ovlivňuje jazykové návyky žáků (Lisá, 2021).

Důležitým specifikem je i diferenciací výuky, protože žáci se již v tomto věku liší tempem osvojování slovní zásoby, výslovností i schopností reagovat. Účinným přístupem je proto individualizace výuky prostřednictvím různorodých úkolů, práce ve dvojicích či malých skupinách, využívání vizuálních opor a možnosti volby aktivity podle zájmu dítěte. Vhodné je rovněž propojení s mezipředmětovými vztahy – např. využití anglických výrazů v hodinách výtvarné nebo hudební výchovy, čímž se jazyk přirozeně integruje do běžného vzdělávacího kontextu (Webb & Nation, 2017).

Výuka angličtiny na 1. stupni tak musí zohledňovat širokou škálu faktorů – od kognitivních možností žáků, přes jejich motivační potřeby, až po organizační a metodické zásady výuky. Pouze v případě, že je výuka přizpůsobena tomuto vývojovému stádiu, může plnit svou roli efektivně a vytvářet základ pro dlouhodobé a pozitivní osvojování cizího jazyka.

### 3 METODY A STRATEGIE PRÁCE S ŽÁKY SE SVP VE VÝUCE ANGLIČTINY

Výuka anglického jazyka na 1. stupni základní školy přináší řadu výzev, které jsou v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ještě výraznější. Tito žáci vyžadují specifický pedagogický přístup, jenž zohledňuje jejich individuální kognitivní, senzorické, komunikační či sociální možnosti a limity. Zormanová (2012) vysvětluje, že zatímco běžní žáci mladšího školního věku profitují z herních metod, rytmyzace či vizuálních podnětů, u žáků se SVP je nezbytné využívat podpůrná opatření, specializované pomůcky, diferencovanou výuku a metody odpovídající konkrétním typům znevýhodnění

Vyučující cizího jazyka tak často čelí složitému úkolu: vyvážit požadavky kurikula, potřebu rozvíjet komunikační kompetence a zároveň respektovat limity jednotlivých žáků. Při výuce angličtiny může být překážkou nejen samotná jazyková bariéra, ale i problémy se soustředěním, s porozuměním pokynům, s vizuálním nebo sluchovým vnímáním, případně snížená motivace či úzkost v neznámých situacích. Podle Bartoňové (2012) se učitelé neřídka setkávají i s kombinací více obtíží – například u žáků s vývojovými poruchami učení v kombinaci s ADHD nebo u žáků s autismem, kde je jazyková výuka limitována narušenou sociální interakcí a stereotypními vzorci učení.

Vzhledem k těmto skutečnostem je nezbytné, aby byla výuka angličtiny pro žáky se SVP systematicky promyšlena a přizpůsobena jejich potřebám. Klíčovým prvkem je nejen podle Krejčové a Hladíkové (2019) individualizace výuky, ale také schopnost učitele efektivně pracovat se skupinou, zapojovat digitální technologie, multisenzorické prvky, a především vizuální a názornou podporu. Vhodně zvolené metody mohou výrazně přispět k tomu, že i žáci se specifickými vzdělávacími potřebami zažijí ve výuce úspěch, porozumění a radost z komunikace.

Následující podkapitoly se proto zaměřují na konkrétní pedagogické strategie, které se v praxi osvědčily jako účinné v práci s touto cílovou skupinou. Cílem není pouze popsat jednotlivé metody, ale také ukázat, jak mohou být reálně implementovány ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

Následující podkapitoly se proto zaměřují na konkrétní pedagogické strategie, které se v praxi osvědčily jako účinné v práci s touto cílovou skupinou. Nelze přitom vycházet z jednotného nebo univerzálního postupu, protože každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami je jiný a vyžaduje individuální přístup. Cílem proto není nabídnout „návod“, který by fungoval ve všech situacích, ale představit metody, které se ve školní praxi objevují

nejčastěji a lze je podle potřeby přizpůsobit konkrétní třídě nebo žákovi. Text se tak nesnaží postihnout úplný výčet všech možností, ale ukázat praktické způsoby, jak mohou být tyto přístupy reálně implementovány ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy.

### 3.1 Individualizace výuky a diferenciací přístupu

Individualizace výuky a diferenciací přístupu představují dva vzájemně propojené pilíře pedagogické práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V kontextu výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy nabývají tyto principy na mimořádném významu, protože umožňují reagovat na široké spektrum individuálních rozdílů mezi žáky, které se týkají nejen jejich kognitivních schopností, ale i jazykových předpokladů, stylů učení, motivace, emocí či stupně a charakteru znevýhodnění.

Individualizace výuky spočívá v přizpůsobení obsahu, metod, tempa i organizace výuky jednotlivému žákovi na základě jeho specifických potřeb, možností a vzdělávacího potenciálu. Základem tohoto přístupu je důkladná znalost žáka – nejen v rovině diagnostických údajů, ale i v každodenní pedagogické interakci. Učitel musí rozpoznat, jaký způsob učení je pro daného žáka nejvhodnější, jakým způsobem reaguje na zpětnou vazbu, v jakém prostředí se cítí bezpečně a co mu umožňuje učit se bez nadměrné zátěže. V tomto smyslu individualizace nepředstavuje pouze technické přizpůsobení pracovních listů nebo zjednodušení slovní zásoby, ale promyšlenou strategii podpory, která má za cíl aktivizovat vnitřní vzdělávací zdroje žáka (Vítková, 2004).

Na rozdíl od individualizace, která se orientuje na jednotlivce, diferenciací výuky znamená cílené přizpůsobení výukových strategií skupině žáků s obdobnými potřebami, schopnostmi nebo stylovým zaměřením. V praxi to znamená například nabídku různých úrovní obtížnosti u téhož úkolu, práci s různorodými didaktickými materiály nebo zapojení žáků do různých typů aktivit v rámci téže hodiny. Diferenciací zajišťuje, že každý žák může pracovat způsobem, který mu vyhovuje, ale zároveň zůstává součástí společné výukové situace. V tomto ohledu se jedná o přístup, který podporuje inkluzi a zároveň respektuje pestrost třídního kolektivu (Zormanová, 2012).

V kontextu výuky angličtiny u žáků se SVP je nezbytné pracovat s oběma přístupy současně. Individualizace zde může zahrnovat nejen úpravu rozsahu učiva, ale také například volbu vhodných technik nácviku slovní zásoby, využívání podpůrných prostředků (např. obrázkových kartiček, gest, digitálních aplikací), pravidelné strukturování výuky,

nebo práci s podporou asistenta. Důležitým prvkem je také řízená zpětná vazba, která má formativní charakter a je poskytována způsobem, který žákovi umožňuje porozumět vlastním chybám, aniž by byly vnímány jako selhání (Černá, 2015).

Diferenciace se v angličtině na 1. stupni často uplatňuje formou tzv. *scaffoldingu* – tedy postupného budování jazykových dovedností prostřednictvím vizuální, verbální a motorické opory. Například při nácviu nové slovní zásoby může učitel připravit tři verze téhož úkolu – jedna obsahuje pouze obrázky, druhá slovíčka s nápovědou a třetí zadání bez opory. Žáci si podle svých schopností zvolí úroveň nebo jsou do skupin přiřazeni učitelem. Takto pojatá diferenciace má nejen motivační potenciál, ale zároveň podporuje samostatnost a sebeuvědomění žáků, což je důležité pro jejich dlouhodobý rozvoj (Webb & Nation, 2017).

Zároveň je nezbytné zmínit, že úspěšná individualizace a diferenciace nejsou myslitelné bez systematické spolupráce s poradenskými zařízeními, rodiči a dalšími členy pedagogického týmu. Diagnostická doporučení pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center tvoří základ pro nastavení podpůrných opatření, ale jejich smysluplná realizace závisí především na učiteli. Ten by měl být nejen zprostředkovatelem učiva, ale především citlivým průvodcem, který dokáže vytvořit bezpečné a podnětné prostředí, kde žák se SVP zažívá úspěch a učí se s důvěrou ve své schopnosti (Bartoňová & Vítková, 2015).

Individualizace v angličtině často zahrnuje i úpravu hodnocení. Místo klasických testů, které vyžadují okamžitou produkci slovní zásoby nebo porozumění gramatickým strukturám, je vhodné využívat portfolio, sebehodnocení nebo alternativní formy výstupů – například kresbu, audiozáznam, dramatizaci či jednoduchý dialog. Tyto formy umožňují žákům se SVP ukázat, co si osvojili, bez zbytečného stresu a časového tlaku. Zároveň dávají učiteli komplexní obraz o tom, kde se žák nachází, jaký typ podpory potřebuje a jakým směrem lze jeho výuku dále vést.

V praxi se osvědčuje také tzv. flexibilní uspořádání výuky, které umožňuje žákům s různými potřebami pracovat v paralelních aktivitách – například část třídy procvičuje poslechovou aktivitu, zatímco jiná skupina trénuje výslovnost nebo dramatizuje situaci. Klíčem k úspěchu je zde promyšlené plánování, ale i pedagogická odvaha experimentovat a pružně reagovat na aktuální situaci ve třídě (Žiaková, 2019).

Významnou roli v procesu individualizace a diferenciace výuky angličtiny hraje rovněž učitelova reflexe. Učitel by měl pravidelně vyhodnocovat účinnost svých metod, sledovat pokrok jednotlivých žáků a upravovat výuku na základě zpětné vazby.

Kromě pozorování a klasického hodnocení může využívat např. krátké rozhovory se žákem, analýzu jeho práce nebo společné plánování výukových cílů. Právě reflexe představuje nástroj, jak výuku efektivně přizpůsobit měnícím se potřebám žáků a zároveň posilovat jejich autonomii v učení (Kováčová, 2021).

Závěrem lze konstatovat, že individualizace a diferenciací výuky nejsou jen formálními požadavky legislativy, ale klíčovými nástroji pedagogické citlivosti. Učitel, který je dokáže smysluplně integrovat do své výuky angličtiny, dává žákům se SVP šanci na rovnocenné vzdělávání a naplňování jejich potenciálu. V ideálním případě nejde pouze o reakci na specifické potřeby některých žáků, ale o obecný přístup, který obohacuje výuku pro všechny – protože každý žák je jiný a zaslouží si mít učení přizpůsobené svým možnostem.

### 3.2 Práce ve dvojicích a skupinová práce

Zařazování práce ve dvojicích a skupinové práce do výuky anglického jazyka představuje efektivní a v praxi ověřený způsob, jak aktivně zapojit všechny žáky do výukového procesu a současně podpořit rozvoj jazykových, sociálních i kognitivních dovedností. V kontextu výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má tato forma organizace výuky ještě větší význam – umožňuje vytvářet prostředí bezpečné pro komunikaci, snižuje tlak na výkon jednotlivce, posiluje spolupráci a nabízí prostor pro diferencované zapojení podle schopností, zájmů i momentálního rozpoložení každého žáka.

**Práce ve dvojicích** (*pair work*) je často prvním krokem k rozvoji komunikačních kompetencí, protože pro mnohé žáky – a zejména pro ty, kteří zažívají obavy z mluvení před celou třídou – představuje přirozenější a méně stresující prostředí. Dvojice tvoří základní jednotku sociální interakce ve třídě, kde si žáci mohou bezpečně zkusit jazyk, chybovat, opravovat se a sdílet vlastní jazykové porozumění. Učitel má zároveň větší kontrolu nad komunikační situací a může cíleně kombinovat žáky na základě jejich aktuálních potřeb – například spojit žáka se SVP s vrstevníkem, který je trpělivý, motivující a podporující. Důležité přitom není jen složení dvojic, ale také jasné vymezení role každého z partnerů – kdo začíná, kdo naslouchá, kdo opravuje, kdo shrnuje (Zormanová, 2012). Takové strukturování zajišťuje, že se oba žáci skutečně zapojí, a nedochází k pasivitě jednoho z nich.

**Skupinová práce** (*group work*) pak rozšiřuje možnosti interakce a učí žáky dalším dovednostem, které přesahují samotné jazykové kompetence – například schopnosti

domluvit se, rozdělit si úkoly, vyjádřit názor, respektovat odlišnost nebo dosáhnout společného cíle. U žáků se SVP může právě skupinová práce pomoci odbourat pocity izolace nebo nedostatečnosti. Když žák přispěje k činnosti skupiny – třeba výtvarným zpracováním, hledáním slovíček nebo přednesem části textu – zažívá úspěch a sounáležitost, což má přímý vliv na jeho motivaci a sebehodnocení (Hanuliaková, 2020). Podle Krejčové a Hladíkové (2019) má kooperativní učení potenciál nejen rozvíjet jazykové dovednosti, ale i podporovat sociální inkluzi a budovat klima spolupráce ve třídě.

Přínos párové a skupinové práce však nespočívá pouze v jejím sociálním rozměru – jde i o efektivní nástroj rozvoje všech jazykových dovedností. V párové interakci dochází k častému opakování, které je klíčové pro automatizaci slovní zásoby, intonace i základních gramatických struktur. Žáci mají více příležitostí mluvit, protože v menším uskupení se snáze dostanou ke slovu. Ve skupině lze efektivně diferencovat – žáci mohou pracovat na různých úkolech podle úrovně jazykových dovedností, tempa nebo stylu učení. Například při projektové výuce může jedna skupina vytvářet plakát s anglickými popisky, jiná zpracovává scénku a další připravuje jednoduchý kvíz (Kolesárová, 2020). Takové zapojení umožňuje každému žákovi uplatnit se podle vlastních možností, aniž by byl konfrontován s přímým srovnáváním s ostatními.

Z hlediska didaktické přípravy je klíčové, aby práce ve dvojicích a ve skupinách byla dobře strukturovaná, s jasně definovaným cílem, časovým rámcem a očekávaným výstupem. Pokud má být skupinová práce skutečně funkční, nesmí být ponechána náhodě – učitel musí promyslet složení skupin, role jednotlivých členů, ale také fázi reflexe a sdílení výstupů. Důležité je například určit mluvčího skupiny, zapisovatele, prezentujícího i toho, kdo hlídá čas. V opačném případě hrozí, že se aktivita zvrhne v neřízenou činnost, kde část žáků nepracuje a přínos je minimální. Zejména u žáků se SVP je vhodné nabízet vizuální opory, konkrétní instrukce a modelové ukázky, jak má spolupráce probíhat (Kolesárová, 2020).

Z výzkumů i pedagogické praxe vyplývá, že efektivní skupinová práce pozitivně ovlivňuje nejen kognitivní výkonnost, ale také postoje žáků ke škole a k učení. Žáci, kteří pravidelně zažívají úspěch ve spolupráci s ostatními, si častěji osvojují prosociální chování, jsou motivovanější a méně náchylní k projevům pasivity nebo problémového chování. To se potvrzuje i v inkluzivním prostředí, kde je potřeba budovat mosty mezi různorodými žáky, podporovat jejich vzájemnou akceptaci a odstranit stigmatizaci. Skupinové aktivity, které jsou smysluplné, dobře řízené a reflektované, mohou být právě tím nástrojem, který přispívá nejen k jazykovému, ale i osobnostnímu rozvoji všech žáků (Bohl & Hoult, 2016).

Pro výuku angličtiny na 1. stupni ZŠ jsou obě formy – práce ve dvojicích i skupinová práce – obzvlášť vhodné. Žáci v tomto věku se přirozeně učí prostřednictvím sociální interakce, napodobování a společného řešení problémů. Párové činnosti, jako jsou rozhovory typu „Ask and „answer“, jednoduché deskové hry, řetězová cvičení nebo pantomima ve dvojicích, podporují komunikaci v autentickém kontextu. Ve skupinách pak mohou žáci dramatizovat pohádku, tvořit miniprojekty, malovat plakáty, skládat puzzle se slovní zásobou, připravovat scénky nebo spolupracovat při pohybových aktivitách spojených s jazykem. Angličtina se tak učí nenásilně, zážitkově a přirozeně – a právě to odpovídá vývojovým i edukačním potřebám žáků se SVP (Kolesárová, 2020).

Závěrem je možné konstatovat, že práce ve dvojicích a skupinová výuka nejsou pouhou organizační variantou výuky, ale hluboce funkční strategií, která má potenciál vytvářet spravedlivější a vstřícnější vzdělávací prostředí. Pokud jsou tyto formy dobře řízeny, promyšleny a reflektovány, mohou se stát klíčovým nástrojem pro úspěšné začlenění žáků se SVP a zároveň poskytnout kvalitní jazykový rozvoj všem žákům bez rozdílu.

### 3.3 Využití digitálních technologií

Digitální technologie se v posledních letech staly nedílnou součástí výuky cizích jazyků, přičemž jejich význam v kontextu vzdělávání žáků se SVP je zcela zásadní. Nejde jen o zvýšení atraktivity výuky, ale především o nástroj, který může podstatným způsobem přispět k odstraňování bariér, individualizaci přístupu a zajištění přístupnosti obsahu. Právě ve výuce angličtiny, kde je rozvoj řečových dovedností, vnímání, porozumění a produkce jazykových projevů silně závislý na smyslovém a kognitivním vnímání, představují digitální technologie výraznou oporu nejen pro žáky se znevýhodněním, ale pro celé spektrum žáků v heterogenních třídních kolektivech.

Mezi nejčastěji využívané technologie v běžné výuce angličtiny patří interaktivní tabule, tablety, výukové aplikace, online slovníky, audiovizuální materiály a digitální učebnice. Tyto nástroje umožňují multimodální prezentaci informací – tedy kombinaci vizuálních, sluchových a někdy i taktilních podnětů. Právě tato kombinace je mimořádně důležitá pro žáky s poruchami učení nebo oslabením jednotlivých smyslů. Pokud žák například slyší slovíčko, zároveň vidí jeho obrázkovou reprezentaci a může s ním aktivně pracovat (třeba jej přiřazovat, kreslit nebo vyslovovat), zvyšuje se pravděpodobnost jeho hlubšího porozumění i dlouhodobého zapamatování (Mayer, 2020).

Z pohledu žáků se smyslovým postižením je role digitálních technologií ještě významnější. Například pro žáky se zrakovým postižením představují nezbytnou pomůcku při získávání informací, orientaci v textu a interakci s obsahem. Jedním z takových podpůrných prostředků je digitální lupa – zařízení, které pomocí zvětšovacího softwaru umožňuje číst texty, rozpoznávat písmena, orientovat se v pracovních listech, a to jak tištěných, tak zobrazených na monitoru. Žák se zrakovým omezením si tak může samostatně pročíst zadání úkolu, sledovat výukový materiál na tabuli (přes propojení s tabletem či monitorem) nebo si přiblížit obrázky v učebnici. Díky přenosnosti a snadné ovladatelnosti digitální lupa podporuje žákovu samostatnost, důstojnost a aktivní účast na výuce, a to bez nutnosti trvalé asistence (Hlavatá, 2022).

Pro žáky se sluchovým postižením jsou naopak důležité technologie, které umožňují vizualizaci mluveného slova nebo převod řeči do textu. Patří sem například automatické titulkování videí, vizualizační aplikace, kde lze zobrazit významy slov pomocí piktogramů, nebo software pracující s animovanými postavami, které znázorňují slovní zásobu a gramatické struktury pohybem či gestem. Z hlediska výuky angličtiny má smysl zapojovat například programy s podrobnými animacemi výslovnosti jednotlivých hlásek nebo nástroje na procvičování intonace, kde si žák může nahrát vlastní výslovnost a porovnat ji s modelovým vzorem (Ondrejčková & Zavadová, 2020).

Specifickou roli hrají digitální technologie také u žáků s ADHD, autismem nebo specifickými poruchami učení. Interaktivní výukové aplikace – jako například „Kahoot!“, „Wordwall“, „Quizlet“ nebo „TinyTap“ – umožňují žákům okamžitou zpětnou vazbu, jsou vizuálně přehledné, a díky hernímu principu podporují motivaci a zapojení i u těch, kteří se hůře koncentrují. Výhodou těchto nástrojů je také možnost individualizace – učitel může vytvořit různě obtížné verze téhož cvičení, přizpůsobit tempo práce nebo poskytnout žákovi prostor k samostatnému plnění úkolů mimo rámec frontální výuky. Právě možnost „tichého zapojení“ pomocí digitálního zařízení může u některých žáků minimalizovat stres a zvýšit ochotu aktivně se učit (Gajzlerová et al., 2016).

Významným přínosem digitálních technologií je i jejich schopnost podporovat autonomii žáků. Například možnost samostatného přehrávání zvukových nahrávek, opakování sledování výukových videí nebo používání hlasových překladačů může být klíčová pro žáky s oslabenou pamětí, zhoršenou pozorností nebo jazykovým deficitem. V kombinaci s vizuální podporou (např. titulky, barevné značky, ikonky) si žáci mohou volit vlastní tempo učení, přeskakovat náročnější pasáže nebo se k nim vracet (Bohl & Houlton,

2016). Právě tato flexibilita a možnost přizpůsobení výuky na míru každému žákovi je hlavním důvodem, proč jsou digitální nástroje v inkluzivní výuce tolik ceněné.

Z pedagogického hlediska však využívání digitálních technologií vyžaduje pečlivé promyšlení. Ne všechny aplikace nebo zařízení jsou automaticky přínosné – učitel musí zvážit, zda daný nástroj podporuje vzdělávací cíl, jak je pro žáky intuitivní a zda nepřináší další kognitivní zátěž. Zejména u žáků se SVP je nutné brát v potaz jejich specifické potřeby a technologickou gramotnost, a technologie využívat nikoli jako samoúčel, ale jako prostředek ke zprostředkování smysluplného obsahu. Dobrým příkladem je kombinace jednoduchého výukového videa s pracovními listy, které žák vyplňuje pomocí aplikace, a následnou diskusí ve dvojici nebo skupině (Hlavatá, 2022). Technologie zde slouží jako spouštěč aktivity a nástroj pro diferencovanou práci, ne jako náhrada učitele.

Závěrem podkapitoly lze konstatovat, že digitální technologie mají v oblasti výuky anglického jazyka u žáků se SVP obrovský potenciál. Pomáhají překonávat jazykové i smyslové bariéry, podporují motivaci, umožňují individualizaci a diferencovanou práci. Zároveň však kladou nároky na pedagogickou připravenost a promyšlené začlenění do výuky. Pokud jsou používány s rozvahou a citlivě k potřebám žáků, mohou být mostem k větší samostatnosti, aktivnímu zapojení a úspěchu každého dítěte ve výuce cizího jazyka.

### 3.4 Multisenzorické učení

Multisenzorické učení představuje přístup, který zapojuje více smyslových modalit současně za účelem efektivnějšího osvojení učiva. U žáků se SVP, kteří často čelí různým bariérám při tradiční výuce, může být tato metoda klíčová pro porozumění a uchování nové látky, zejména v oblasti cizích jazyků, jako je angličtina. Základní myšlenkou multisenzorického učení je aktivace různých částí mozku prostřednictvím vizuálních, auditivních, kinestetických a taktilních podnětů, čímž se posiluje kódování informací a zvyšuje se šance na jejich dlouhodobé uchování. V současné praxi se multisenzorické strategie opírají rovněž o využití digitálních nástrojů a aplikací, které tyto smyslové modalitu efektivně kombinují. Mezi nejčastěji používané patří například **Wordwall**, který umožňuje tvorbu interaktivních her s kombinací textu, obrazu a zvuku, **Quizlet**, jenž podporuje učení pomocí kartiček se zvukovou podporou a obrázky, či **Kahoot!**, který motivuje k aktivnímu zapojení a umožňuje okamžitou zpětnou vazbu. Speciálně pro výuku výslovnosti a poslechových dovedností lze využít i aplikaci **LyricsTraining**, která propojuje hudbu, poslech a doplňování textu písní (Ondrejčková & Zavadová, 2020). Tyto nástroje podporují variabilitu vnímaných podnětů a přispívají k větší inkluzi ve výuce cizích jazyků.

Tento typ výuky je obzvlášť účinný při osvojování slovní zásoby, gramatických struktur i výslovnosti. Příkladem může být kombinace poslechu anglického slova, jeho zobrazení ve formě obrázku či psaného textu a současného zapojení pohybu – například přiřazení gesta nebo pohybu ke konkrétnímu výrazu. Žák tak vnímá informaci prostřednictvím více kanálů, což zvyšuje míru porozumění a přispívá k hlubší internalizaci učiva. Propojení pohybu s učením pozitivně ovlivňuje nejen paměť, ale i motivaci a sebedůvěru žáků se SVP (Hlavatá, 2022).

Uplatnění multisenzorického učení v hodinách angličtiny lze realizovat formou her, rytmických cvičení, manipulací s předměty, dramatizací nebo kreslením. Didaktické pomůcky jako například hmatové karty, barevné piktogramy, písmenkové kostky nebo interaktivní tabule s hlasovou zpětnou vazbou umožňují žákům zapojit více smyslů současně. Důležité je, aby výběr modalit odpovídal individuálním potřebám konkrétních žáků. Zatímco někteří preferují vizuální podněty, jiní lépe reagují na sluchové nebo pohybové stimuly (Ondrejíčková & Zavadová, 2020). Proto je vhodné, aby učitelé volili aktivity variabilně a pružně reagovali na odezvu třídy.

Dalším přínosem multisenzorického přístupu je podpora koncentrace a snížení frustrace z neúspěchu. Zapojení více smyslů napomáhá zafixování informací bez přetěžování jedné konkrétní oblasti, což může být zásadní zejména pro žáky s dyslexií, ADHD nebo poruchami řeči. Tito žáci často čelí potížím při zpracovávání jazykového materiálu v tradiční podobě, ale multisenzorické techniky jim umožňují získat potřebné informace jinou cestou – prostřednictvím pohybu, rytmu či obrazu. Taková forma učení podporuje jejich zapojení a vede k větší míře autonomie ve vzdělávacím procesu (Balharová et al., 2018).

Z hlediska metodologie by měl být multisenzorický přístup pevnou součástí diferencované výuky. Nejde o nahodilé používání smyslových podnětů, ale o promyšlenou a cílenou práci s jednotlivými modalitami tak, aby odpovídaly nejen cíli lekce, ale i profilu konkrétního žáka. U žáků se SVP, kteří se učí anglický jazyk prostřednictvím multisenzorických technik, dochází k výraznějšímu posunu v oblasti porozumění a aplikace jazyka v reálných situacích (Bohl & Hoult, 2016).

Celkově lze konstatovat, že multisenzorické učení představuje inkluzivní přístup, který umožňuje žákům se SVP aktivně se zapojit do výuky anglického jazyka. Tím, že respektuje jejich individuální potřeby a silné stránky, napomáhá nejen k osvojení jazykových kompetencí, ale i k posílení pozitivního vztahu ke vzdělávání jako takovému.

### 3.5 Vizuální a názorná podpora

Vizuální a názorná podpora představuje důležitý nástroj pro zajištění srozumitelnosti výuky a orientace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v učebním procesu. Zatímco multisenzorické učení staví na propojení různých smyslových modalit, vizuální podpora cílí specificky na zrakovou oblast a její využití k pochopení struktury, významu i průběhu učiva. U žáků se SVP, zejména u těch s poruchami autistického spektra, dyslexií či ADHD, pomáhá vizuální podpora nejen lepší orientaci v prostředí, ale i porozumění verbálním instrukcím a snižování úrovně úzkosti spojené s nejistotou v učebních situacích (Ondrejčková & Zavadová, 2020).

V oblasti výuky anglického jazyka může mít vizuální podpora různé podoby, které usnadňují zapamatování slovní zásoby, porozumění gramatickým jevům či orientaci ve struktuře cvičení. Mezi běžně používané formy patří obrázkové slovníky, flashcards s ilustracemi, plakáty s přehledy časů nebo pravidel výslovnosti, ale také vizuální harmonogramy výuky, které předem žákům ukazují, co je během hodiny čeká. Například obrázková sekvence s ikonami „poslech – práce ve dvojici – čtení – hra“ napomáhá snížení nejistoty a posiluje pracovní paměť žáků s poruchou pozornosti. V případě žáků s poruchou autistického spektra může mít podobná vizualizace klíčový význam pro jejich zapojení do výuky (Sperotto, 2016).

Důležitým aspektem vizuální podpory je také využití barevného kódování – např. při výuce slovesných časů lze použít různě barevné rámečky pro přítomný, minulý a budoucí čas, čímž se posiluje vizuální rozlišení a asociace. Další efektivní technikou je práce s jednoduchými piktogramy nebo ikonami, které pomáhají žákům s jazykovým deficitem rozpoznat typ úkolu – např. lupa pro „najdi“, pero pro „napiš“, ucho pro „poslouchej“. Takové prvky lze snadno implementovat do pracovních listů nebo digitálních výukových nástrojů. Z digitálních pomůcek, které umožňují tvorbu a využívání vizuální podpory, lze uvést například Bitsboard, který nabízí možnost tvorby vlastních kartiček se slovíčky a obrázky, aplikaci Canva pro tvorbu vizuálně atraktivních infografik nebo platformu SymWriter, jež umožňuje převod textu do podoby symbolické komunikace. V online výuce se osvědčily i krátká výuková videa s titulky nebo animované příběhy, které propojují obraz s jazykem a podporují porozumění i u žáků s nízkou jazykovou kompetencí (Ondrejčková & Zavadová, 2020).

Podle studie autorů Grosche a Volpe (2013) vizuální podpora zvyšuje míru aktivního zapojení a zlepšuje výkony žáků se specifickými poruchami učení, přičemž její efektivita

spočívá právě v přemostění jazykových bariér a nabídce alternativního způsobu zpracování informací. V kontextu výuky anglického jazyka tedy nejde pouze o didaktickou pomůcku, ale o nezbytný prostředek podpory porozumění a participace na výuce pro žáky, kteří se při tradičním frontálním výkladu dostávají na okraj pozornosti.

Je důležité si uvědomit, že výše zmíněné metody a strategie nepředstavují vyčerpávající výčet všech možností, které má učitel při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami k dispozici. Každý žák je jedinečný a jeho vzdělávací potřeby se mohou výrazně lišit – a právě proto nelze přistupovat k výuce těchto dětí jednotným způsobem. Výběr konkrétních metod vždy závisí na individuálních potřebách žáka, typu jeho znevýhodnění i konkrétní situaci ve třídě. Pedagogická práce v tomto kontextu tedy vyžaduje citlivost, flexibilitu a ochotu přizpůsobovat se aktuálním potřebám dětí.

Na základě teoretických poznatků o výuce anglického jazyka a specifikách vzdělávání žáků se SVP byla vytvořena praktická část diplomové práce. Ta se prostřednictvím dotazníkového šetření zaměřuje na to, jaké konkrétní metody a strategie učitelé na 1. stupni ZŠ skutečně využívají, s jakými obtížemi se setkávají a co považují za efektivní při práci s těmito žáky. Cílem výzkumného šetření je tak propojit teoretické poznatky s reálnou pedagogickou praxí a nabídnout vhled do toho, jak podpora žáků se SVP ve výuce angličtiny vypadá přímo ve školním prostředí.

## **II PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část navazuje na poznatky získané v části teoretické. Výzkum byl realizován prostřednictvím kvantitativní metodologie – konkrétně formou dotazníkového šetření. Tato metoda byla zvolena za účelem zjištění zkušeností a názorů učitelů 1. stupně základních škol na výuku anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na pedagogickou praxi učitelů, kteří se setkávají se žáky se SVP při výuce angličtiny, a na metody a pomůcky, které v této výuce využívají. Současně bylo cílem zjistit, s jakými překážkami se učitelé nejčastěji setkávají, jak hodnotí dostupnost výukových a metodických materiálů, a jakou podporu mají ze strany školy či odborných pracovníků.

Tato kapitola se věnuje metodologickému rámci, který je spjat s celou praktickou částí. V úvodu se zaměřuje na výzkumné cíle a otázky, které jsou prostřednictvím zvoleného nástroje – dotazníku – zodpovězeny. Dále je popsána struktura dotazníku, charakteristika respondentů a způsob sběru dat.

Součástí praktické části bude také analýza získaných dat, která proběhne kvantitativním způsobem. Otevřené otázky budou vyhodnoceny kvalitativně – pomocí kódování odpovědí a jejich následné kategorizace. Na základě výsledků bude možné formulovat závěry, které přispějí k pochopení aktuální situace v oblasti výuky anglického jazyka u žáků se SVP na 1. stupni ZŠ.

### 4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

#### Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit zkušenosti učitelů s integrací žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka.

#### Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jaké výukové metody učitelé nejčastěji volí při práci se žáky se SVP v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.
- Zmapovat konkrétní překážky a potřeby, které učitelé vnímají při integraci žáků se SVP do výuky anglického jazyka.
- Zmapovat materiální, odbornou a kolegiální podporu, kterou mají učitelé při výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k dispozici.

**Hlavní výzkumná otázka:**

- Jaká je zkušenost učitelů s integrací žáků se SVP v hodinách anglického jazyka?

**Dílčí výzkumné otázky:**

- Jaké výukové metody učitelé nejčastěji využívají při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ? - procenta
- S jakými obtížemi a výzvami se učitelé setkávají při integraci žáků se SVP do výuky anglického jazyka?
- Jaké materiální a odborné zázemí mají učitelé při výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ?

**4.2 Výzkumný vzorek**

Základním souborem jsou učitelé z celé České republiky, kteří aktuálně vyučují, případně v minulosti vyučovali anglický jazyk na 1. stupni základních škol a mají zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Výběr respondentů je dostupný, tedy založený na dobrovolné účasti učitelů, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti.

Dotazník jsme vytvořili pomocí online nástroje MySurvio. Odkaz na dotazník jsme rozeslali prostřednictvím e-mailové komunikace ředitelům základních škol s žádostí o jeho sdílení mezi pedagogickým sborem. Zároveň jsme dotazník zveřejnili ve facebookových skupinách zaměřených na učitele 1. stupně a anglického jazyka.

Výzkumný soubor tvoří respondenti, kteří splňují kritéria výběru – tedy učí nebo učili anglický jazyk na 1. stupni ZŠ a mají zkušenost s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem jsme získali 108 vyplněných dotazníků.

**4.3 Metoda sběru dat**

Výzkumným nástrojem pro sběr dat byl dotazník, který je podle Gavory (2012, s. 63) nejrozšířenější metodou sběru dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník umožňuje efektivní získání odpovědí od většího počtu respondentů a poskytuje kvantitativní i kvalitativní data, která lze dále analyzovat.

Výsledky výzkumu rozdělujeme do několika oblastí. První část se věnuje demografickým údajům respondentů, jako je pohlaví, věk, aprobace, délka praxe a zkušenost se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Další části se zaměřují na využívané metody

výuky, pomůcky, materiály, dostupnost podpory a překážky, které učitelé při práci se žáky se SVP vnímají.

#### 4.3.1 Popis výzkumného nástroje

Pro účely našeho výzkumu jsme si jako nástroj zvolili dotazník, který byl specificky navržen tak, aby shromažďoval jak kvantitativní, tak i kvalitativní data od respondentů – učitelů anglického jazyka na 1. stupni základních škol, kteří mají zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Záměrem tohoto nástroje bylo získat přehled o metodách, postupech, pomůckách a výukových materiálech, které učitelé při práci se žáky se SVP využívají, a zároveň zjistit, jaké překážky vnímají ve výuce anglického jazyka.

Dotazník byl sestaven tak, aby obsahoval uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky, což respondentům umožnilo nejen výběr z nabízených možností, ale také prostor pro vyjádření vlastních názorů, postřehů a konkrétních zkušeností. Strukturu dotazníku jsme pečlivě promysleli tak, aby otázky byly jasné, stručné a věcně relevantní, čímž jsme se snažili maximalizovat šanci na získání smysluplných a konzistentních dat vhodných pro analýzu. Dotazník obsahuje 16 otázek, z toho 2 otevřené otázky, 8 uzavřených otázek s jednou možnou odpovědí a 6 polouzavřených s možností více odpovědí. Pokud žádná z nabízených možností neodpovídala jejich zkušenosti, mohli respondenti zvolit odpověď „jiné“ a doplnit ji o vlastní vyjádření.

Jedním z klíčových prvků dotazníku byla záruka anonymity, která přispěla k větší otevřenosti respondentů. Nebyly shromažďovány žádné osobní údaje, které by mohly vést k identifikaci konkrétní osoby.

#### 4.3.2 Pilotáž dotazníku

Před samotným zahájením výzkumného šetření jsme realizovali pilotáž dotazníku, jejímž cílem bylo ověřit srozumitelnost jednotlivých otázek, vhodnost jejich pořadí a celkovou logiku struktury nástroje. Pilotáž proběhla formou testování dotazníku u pěti vybraných učitelů 1. stupně základní školy, kteří mají zkušenosti s výukou anglického jazyka.

Respondenti byli požádáni, aby se vyjádřili k formulaci otázek, srozumitelnosti zadání, přehlednosti možností odpovědí a celkovému dojmu z dotazníku. Zpětná vazba byla zaznamenána převážně formou krátkého individuálního rozhovoru.

Na základě podnětů z pilotáže jsme dospěli k závěru, že dotazník je srozumitelný a funkční. Nebylo potřeba provádět žádné zásadní změny v jeho obsahu ani struktuře. Pilotáž

tak přispěla k potvrzení vhodnosti zvoleného výzkumného nástroje a k jeho finálnímu schválení pro již samotné výzkumné šetření.

#### **4.3.3 Způsob zpracování dat**

Všechna data z dotazníkového šetření jsem zpracovala s využitím programů Microsoft Excel a Microsoft Word. Nejprve jsem vytvořila datovou matici, v níž jednotlivé sloupce reprezentovaly otázky z dotazníku a řádky odpovídaly konkrétním respondentům. U uzavřených a polouzavřených otázek jsem sestavila kontingenční tabulky, z jejichž hodnot jsem vytvářela přehledné grafy různých typů. Otevřené otázky jsem analyzovala kvalitativně prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě této analýzy jsem vytvořila tematické kategorie, jejichž zastoupení jsem znázornila pomocí prstencových grafů.

## 5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato kapitola se věnuje výsledkům získaným prostřednictvím dotazníkového šetření. Data jsou zpracována do přehledných tabulek a grafů, které slouží k lepší orientaci v jednotlivých zjištěních. Ke každému grafickému znázornění je připojen komentář, který stručně shrnuje hlavní informace. Výsledky se zaměřují na zkušenosti učitelů s výukou anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na konci kapitoly jsou všechny poznatky shrnuty.

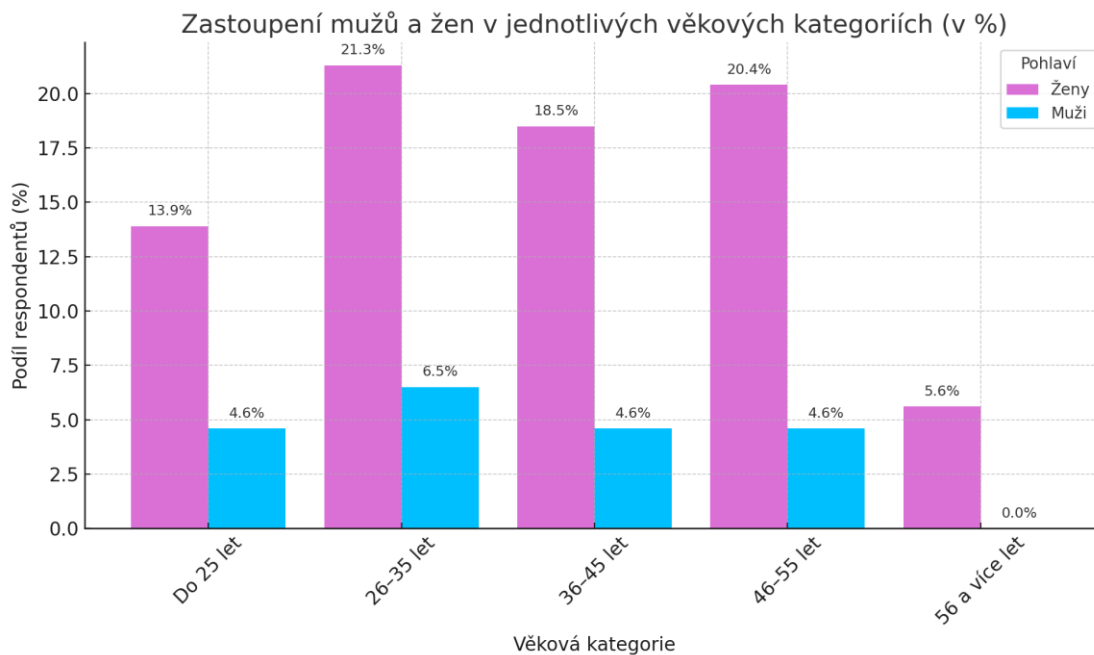
### 5.1 Sociodemografické a profesní údaje respondentů

V následující části jsou prezentovány základní informace o respondentech, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Cílem této části je poskytnout přehled o složení výzkumného souboru z hlediska pohlaví, věku, odborné kvalifikace a délky praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Tyto údaje jsou důležité pro pochopení kontextu, v němž respondenti působí, a pro následnou interpretaci jejich odpovědí v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Grafy a tabulky v této kapitole slouží k přehlednému znázornění rozložení těchto charakteristik napříč výzkumným vzorkem.

#### Otázky č. 1 a 2: Věk a pohlaví

V úvodní části dotazníku jsme zjišťovali základní sociodemografické údaje respondentů, konkrétně jejich pohlaví a věkovou kategorii. Obě otázky byly uzavřené s výběrem z několika možností. U pohlaví respondenti volili mezi možnostmi „muž“, „žena“ a „jiné (prosím uveďte)“ – poslední z uvedených možností však nebyla využita. Ve druhé otázce byli dotázáni na svou věkovou skupinu. Na výběr měli pět intervalů: do 25 let, 26–35 let, 36–45 let, 46–55 let a 56 let a více.

Na základě těchto odpovědí bylo možné sestavit přehledy, které ilustrují složení výzkumného vzorku podle základních identifikačních charakteristik.



**Graf 1** Zastoupení mužů a žen v jednotlivých věkových kategoriích

(zdroj: vlastní)

Respondenti byli rozděleni podle pohlaví a věku, přičemž většinu tvořily ženy. Z celkového počtu 108 respondentů bylo 86 žen (79,6 %) a 22 mužů (20,4 %). Nejvíce žen bylo zastoupeno ve věkové kategorii 26–35 let a 46–55 let, kde se podíl každé skupiny pohyboval okolo 20 % celkového vzorku. U mužů bylo zastoupení vyrovnanější napříč věkovými kategoriemi, s největším podílem ve skupinách 26–35 let a 36–45 let.

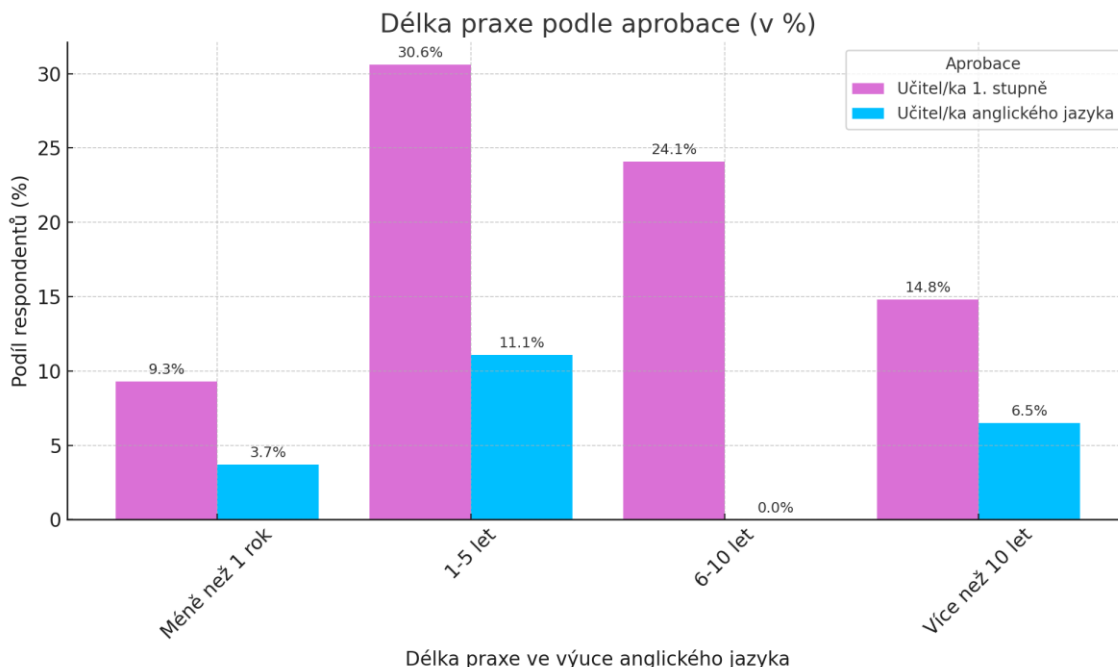
Graf 1 zachycuje procentuální zastoupení mužů a žen v jednotlivých věkových kategoriích. Barevné rozlišení bylo zvoleno tak, aby zvýraznilo rozdíly mezi pohlavími – ženy jsou znázorněny fialově, muži modře. Tento přehled slouží k ilustraci složení výzkumného vzorku a poskytuje důležitý kontext pro interpretaci dalších výsledků dotazníkového šetření.

### Otázky č. 3 a 4: Aprobace a délka praxe ve výuce AJ na 1. stupni ZŠ

V navazující části dotazníku jsme se zaměřili na profesní profil respondentů, konkrétně na jejich aprobaci a délku praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Obě otázky byly uzavřené s výběrem z několika variant odpovědi.

Ve třetí otázce respondenti uváděli svou aprobaci, přičemž měli na výběr ze dvou možností: „učitel/ka 1. stupně“ a „učitel/ka anglického jazyka“.

Ve čtvrté otázce byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Na výběr měli čtyři časová rozmezí: méně než 1 rok, 1–5 let, 6–10 let a více než 10 let.



**Graf 2** Délka praxe podle aprobační

(zdroj: vlastní)

Graf znázorňuje procentuální zastoupení respondentů v jednotlivých kategoriích délky praxe ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ, a to v členění podle jejich aprobační. Většina respondentů byli učitelé a učitelky 1. stupně, kteří zároveň vyučují anglický jazyk – konkrétně 78,7 % všech respondentů. Učitelé s aprobační anglického jazyka tvořili 21,3 % výzkumného souboru.

Nejčastější délka praxe byla 1–5 let, přičemž v této skupině bylo zastoupeno nejvíce respondentů z obou aprobačních skupin. Učitelé 1. stupně tvořili většinu ve všech kategoriích praxe, zejména v rozmezí 1–5 let (30,6 %) a 6–10 let (24,1 %). Naopak učitelé anglického jazyka byli nejvíce zastoupeni v kategorii 1–5 let (11,1 %) a více než 10 let (6,5 %).

## 5.2 Zkušenosti učitelů s výukou žáků se SVP

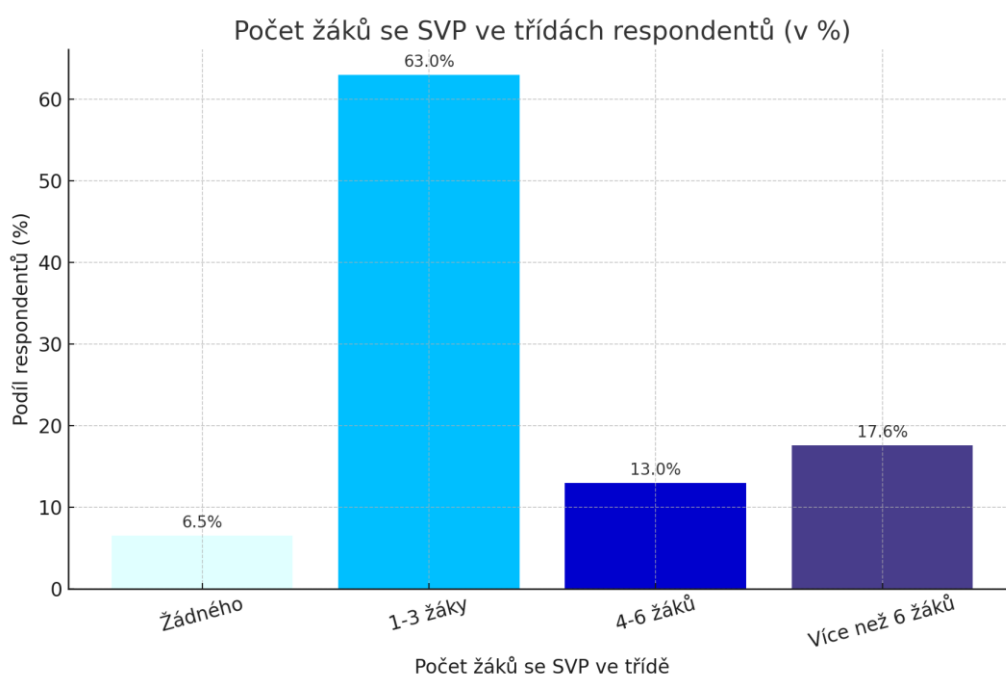
Následující část výzkumu se zaměřuje na zkušenosti učitelů s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Cílem bylo zjistit, s jakým počtem těchto žáků se učitelé ve třídě setkávají, jaké konkrétní

typy SVP mezi žáky převažují a jaké výukové strategie, metody a materiály při práci s těmito žáky využívají.

Zjišťovali jsme také, jak učitelé hodnotí dostupnost vhodných metodických pomůcek a odkud nejčastěji čerpají materiály přizpůsobené potřebám žáků se SVP. Výsledky této části poskytují důležitý vhled do každodenní praxe respondentů a ilustrují míru jejich připravenosti a adaptace výuky na různé potřeby žáků.

### Otázka č. 5: Kolik žáků se SVP máte aktuálně ve své třídě při výuce angličtiny?

V této otázce jsme se zaměřili na konkrétní situaci respondentů ve třídě, a to z hlediska počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), se kterými aktuálně pracují v hodinách anglického jazyka. Otázka byla uzavřená a nabízela čtyři možnosti: „žádného“, „1–3 žáky“, „4–6 žáků“ a „více než 6 žáků“. Cílem bylo zjistit míru zastoupení žáků se SVP v běžných třídách.



**Graf 3** Aktuální počet žáků ve třídě se SVP

(zdroj: vlastní)

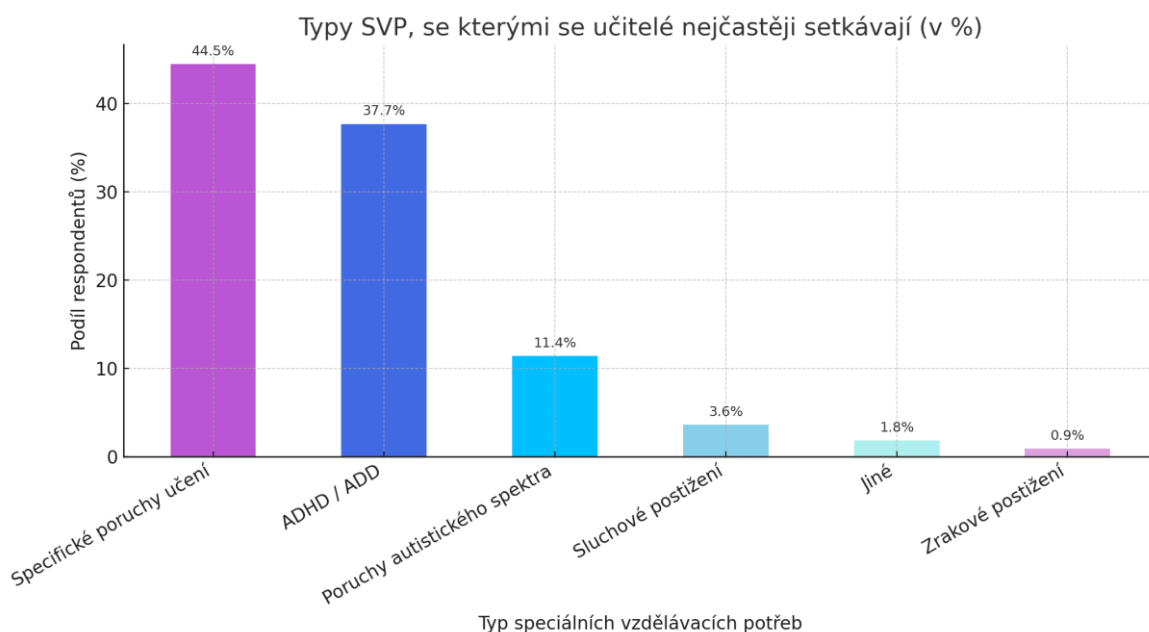
Z odpovědí respondentů vyplývá, že většina učitelů má ve své třídě alespoň jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejčastěji uváděná odpověď byla „1–3 žáky“ (63,6 %), což ukazuje na vysoký výskyt žáků se SVP již v běžných třídách. Dalších 17,8 %

respondentů uvedlo, že ve třídě učí více než šest žáků se SVP, což značí ještě vyšší míru heterogenity třídního kolektivu a zároveň zvýšené nároky na individualizaci výuky.

Pouze 6,5 % respondentů uvedlo, že v danou chvíli žádného žáka se SVP ve své třídě nemají. Jelikož však byl dotazník určen učitelům, kteří s výukou těchto žáků mají zkušenost, je zřejmé, že i tito respondenti s nimi v minulosti pracovali. Výpovědi všech zúčastněných tak nabízejí cenný vhled do přístupů, které učitelé volí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – bez ohledu na to, zda se s nimi aktuálně ve třídě setkávají.

#### Otázka č. 6: S jakými typy speciálních vzdělávacích potřeb se nejčastěji setkáváte při výuce anglického jazyka?

V této otázce jsme zjišťovali, s jakými konkrétními typy speciálních vzdělávacích potřeb (SVP) se učitelé nejčastěji setkávají při výuce anglického jazyka na 1. stupni základní školy. Otázka byla formulována jako uzavřená s možností vícenásobné odpovědi, a respondenti tak mohli označit více variant současně. Mezi nabízené možnosti patřily např. specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), ADHD/ADD, poruchy autistického spektra, sluchové nebo zrakové postižení a také varianta „jiné (prosím uveďte)“.



**Graf 4** Typy SVP, se kterými se učitelé nejčastěji setkávají

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí vyplývá, že se učitelé při výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ nejčastěji setkávají se žáky se specifickými poruchami učení, které uvedlo 44,5 % respondentů.

Dalším častým typem SVP jsou poruchy pozornosti (ADHD / ADD), se kterými má zkušenost 37,7 % respondentů. Poruchy autistického spektra byly zaznamenány u 11,4 % učitelů, což ukazuje, že tento typ SVP není v běžných třídách zcela výjimečný, ale stále se v menší míře vyskytuje.

Sluchové postižení uvedlo 3,6 % respondentů, zatímco zrakové postižení se objevilo pouze u 0,9 %. Možnost „jiné“ označilo 1,8 % respondentů, přičemž v těchto případech šlo o různé kombinace SVP nebo specifické potřeby, které nejsou přímo zařazeny do výše uvedených kategorií.

Tato data potvrzují, že nejčastějšími SVP, se kterými se učitelé setkávají, jsou poruchy související s pozorností a porozuměním učivu, což jsou klíčové schopnosti pro úspěšné zvládnutí anglického jazyka.

#### **Otázka č. 7: Jaké metody a strategie nejčastěji využíváte při práci s žáky se SVP?**

V této části dotazníku jsme se zaměřili na to, jaké konkrétní metody a výukové strategie učitelé nejčastěji volí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Otázka byla uzavřená s možností vícenásobné odpovědi, takže respondenti mohli označit více způsobů práce, které vnímají jako efektivní či osvědčené.

Mezi nabízené možnosti patřily přístupy jako individuální přístup, práce ve dvojicích nebo skupinách, vizualizace, multisenzorická výuka, časté opakování či využití digitálních technologií. K dispozici byla také volba „jiné“ s možností specifikace. Cílem této otázky bylo zjistit, jaké strategie jsou v praxi nejčastěji aplikovány a jak se učitelé snaží přizpůsobit výuku potřebám různorodých žáků.



**Graf 5** *Metody a strategie využívané při práci s žáky se SVP*

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji využívanou strategií je individuální přístup, který uvedlo 26,4 % respondentů. Tento výsledek ukazuje, že učitelé vnímají důležitost přizpůsobení výuky potřebám jednotlivých žáků. Druhou nejčastější volbou byla vizualizace (obrázky, grafy, schémata), kterou zvolilo 23 % respondentů, následovaná častým opakováním a procvičováním (21,1 %).

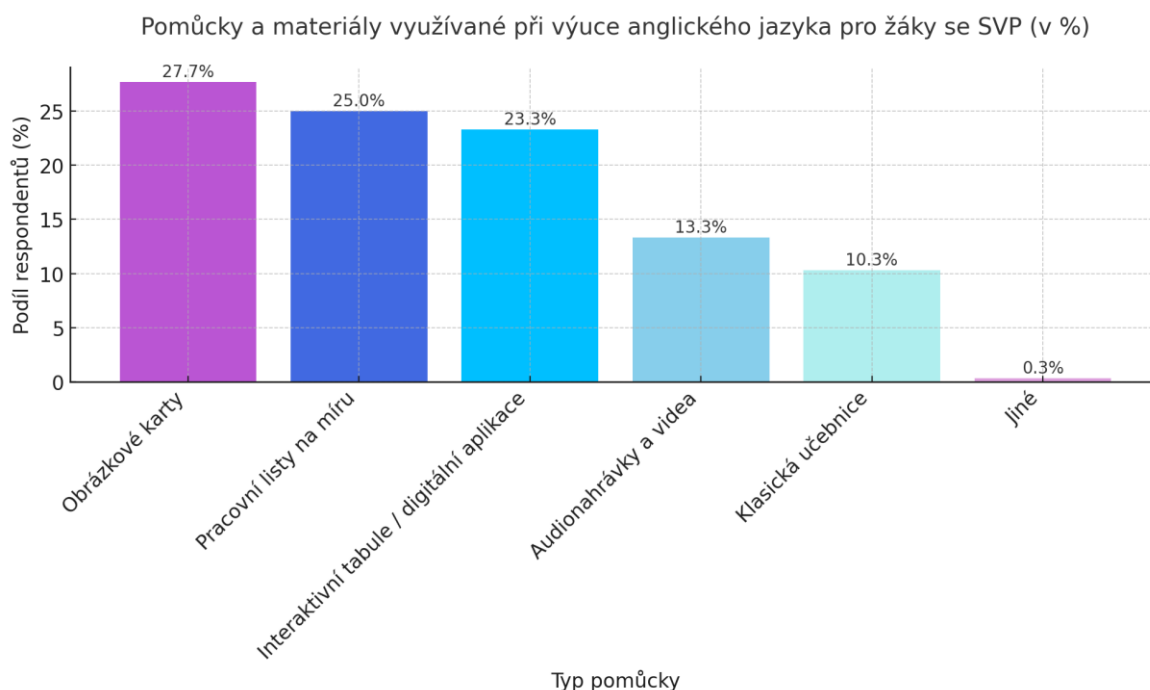
Používání digitálních technologií a interaktivních pomůcek uvedlo 11,8 % respondentů, což může souviset s technickým zázemím školy i se zkušenostmi jednotlivých učitelů. Práci ve dvojicích nebo skupinách označilo 10,4 % respondentů, zatímco multisenzorickou výuku (zapojení více smyslů) uvedlo pouze 6,7 %.

Možnost „jiné“ označilo 0,6 % respondentů, přičemž mezi specifikovanými odpověďmi se objevily například pohybové aktivity, využívání formativního hodnocení, zařazení relaxačních technik nebo propojení výuky s reálnými životními situacemi.

Z výsledků je zřejmé, že učitelé při práci se žáky se SVP preferují především strategie, které kladou důraz na individualizaci, názornost a strukturované vedení výuky, přičemž doplňkové přístupy jako pohyb či techniky podporující seberegulaci jsou využívány méně často, avšak reflektují potřebu větší podpory i v oblasti emočního rozvoje.

### Otázka č. 8: Jaké pomůcky a materiály nejčastěji používáte při výuce angličtiny pro žáky se SVP?

V této části dotazníku jsme zjišťovali, jaké výukové pomůcky a materiály učitelé nejčastěji používají při výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Otázka byla uzavřená s možností vícenásobného výběru, díky čemuž mohli respondenti označit všechny nástroje, které v praxi využívají. Nabídka obsahovala běžně dostupné i specificky zaměřené výukové pomůcky, jako jsou pracovní listy na míru, obrázkové karty, digitální aplikace, videa či klasické učebnice. Učitelé měli rovněž možnost zvolit odpověď „jiné“ a volně doplnit vlastní specifikaci materiálů, které v předložené nabídce chyběly.



**Graf 6** Pomůcky a materiály využívané při výuce anglického jazyka pro žáky se SVP

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí vyplývá, že učitelé při výuce anglického jazyka pro žáky se SVP nejčastěji využívají obrázkové karty (27,7 %), které slouží jako vizuální podpora při rozvoji slovní zásoby a porozumění. Druhou nejčastější volbou byly pracovní listy na míru (25 %), které umožňují přizpůsobení obsahu konkrétním potřebám jednotlivých žáků.

Poměrně vysoké zastoupení měly také interaktivní tabule a digitální aplikace (23,3 %), které přispívají k aktivizaci žáků a udržení pozornosti. Audionahrávky a videa využívá 13,3 % respondentů a klasické učebnice zvolilo 10,3 %, což může odrážet jejich omezenou přizpůsobivost pro žáky se SVP.

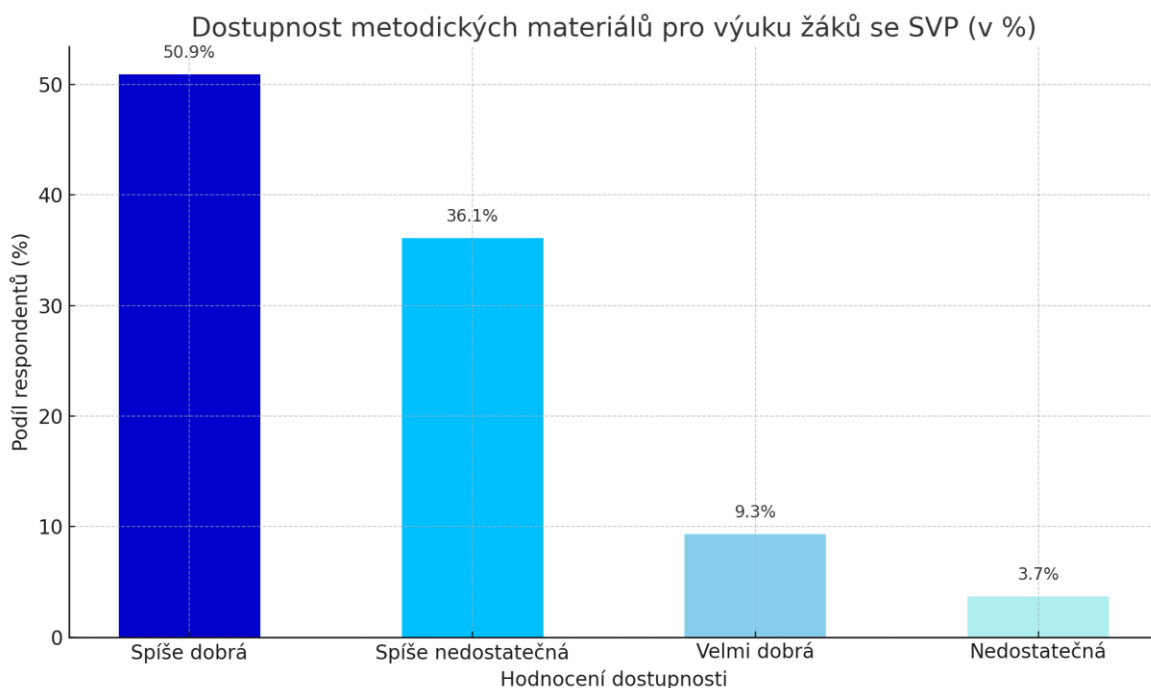
Možnost „jiné“ zvolilo 0,3 % respondentů, přičemž mezi specifikovanými materiály se objevily např. vlastnoručně vyrobené didaktické pomůcky, jako jsou kartičky nebo aktivity s pohybem.

Výsledky potvrzují, že většina učitelů klade důraz na názornost, individualizaci a využívání moderních technologií při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

### Otázka č. 9: Jak hodnotíte dostupnost metodických materiálů pro práci se žáky se SVP ve výuce angličtiny?

V této otázce jsme se zaměřili na to, jak učitelé hodnotí dostupnost vhodných metodických materiálů, které by mohli využít při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách anglického jazyka. Respondenti hodnotili dostupnost materiálů na škále od „velmi dobrá“ po „nedostatečná“.

Otázka byla uzavřená, přičemž měli respondenti na výběr z několika možností. Cílem této otázky bylo zmapovat, zda učitelé mají k dispozici dostatečné metodické materiály, nebo zda si musí pomůcky často vytvářet sami.



**Graf 7** Dostupnost metodických materiálů pro výuku žáků se SVP

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí vyplývá, že většina učitelů hodnotí dostupnost metodických materiálů „spíše dobrou“ (50,9 %), což znamená, že i když některé materiály mohou být omezené, většina učitelů si stále s výběrem poradí. O něco menší podíl respondentů, 36,1 %, uvedlo, že dostupnost materiálů je „spíše nedostatečná“, což naznačuje, že i když materiály existují, nejsou ideální pro práci se žáky se SVP a učitelé si často musí vytvářet vlastní pomůcky.

Tento výsledek ukazuje na zajímavý rozpor v hodnocení dostupnosti materiálů. Zatímco více než polovina respondentů považuje dostupnost materiálů za dostatečnou, téměř 40 % učitelů stále pociťuje, že materiály nejsou úplně přizpůsobeny specifickým potřebám žáků se SVP. Důvodem může být, že i když některé materiály jsou dostupné, neodpovídají požadavkům výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé tedy musí materiály přizpůsobovat, vytvářet je nebo používat jiné způsoby výuky, což může být časově náročné pro jejich přípravu.

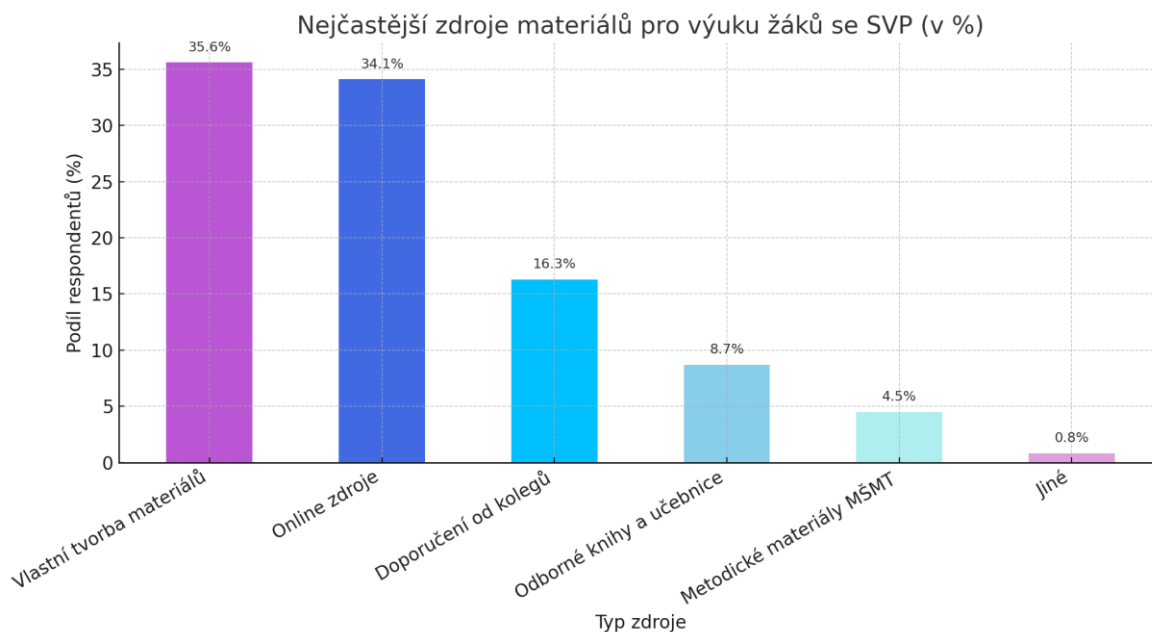
Jen 9,3 % respondentů uvedlo, že mají „velmi dobrý“ přístup k materiálům, a pouze 3,7 % označilo dostupnost jako „nedostatečnou“, což by mohlo znamenat, že nemají téměř žádné vhodné materiály pro práci s žáky se SVP.

Tato data ukazují, že většina učitelů má k dispozici nějaké materiály, ale stále existují významné mezery v dostupnosti kvalitních a cíleně zaměřených metodických pomůcek pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **Otázka č. 10: Kde nejčastěji získáváte materiály vhodné pro výuku žáků se SVP?**

Tato otázka se zaměřovala na zjištění, kde učitelé nejčastěji čerpají materiály pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Otázka byla uzavřená s možností vícenásobné odpovědi, což učitelům umožnilo označit více zdrojů, které využívají při přípravě na výuku.

Cílem bylo zjistit, zda učitelé preferují interní zdroje (např. školní materiály, metodické příručky), nebo se spíše obracejí na externí platformy a internetové zdroje. Očekávali jsme, že výsledky ukážou, jakou roli hrají v přípravě na výuku dostupné a ověřené materiály a zda učitelé musí tvořit vlastní pomůcky, nebo se spoléhají na již existující, často online dostupné zdroje.



**Graf 8** Zdroje materiálů pro výuku žáků se SVP

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí respondentů vyplývá, že nejčastějšími zdroji materiálů pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vlastní zdroje (35,6 %) a online zdroje (34,1 %). Učitelé se tedy nejvíce spoléhají na materiály, které si sami připravují, a zároveň využívají internetové zdroje jako jsou různé weby pro učitele, digitální nástroje a podobně.

Doporučení od kolegů označilo 16,3 % respondentů, což ukazuje na důležitost vzájemné výměny zkušeností a materiálů mezi pedagogy. Odborné knihy a učebnice uvedlo 8,7 %, což naznačuje, že ti, kteří mají k dispozici kvalitní učebnice, je používají, ale stále častěji jsou vytlačovány již zmiňovanými moderními digitálními pomůckami a vlastními materiály.

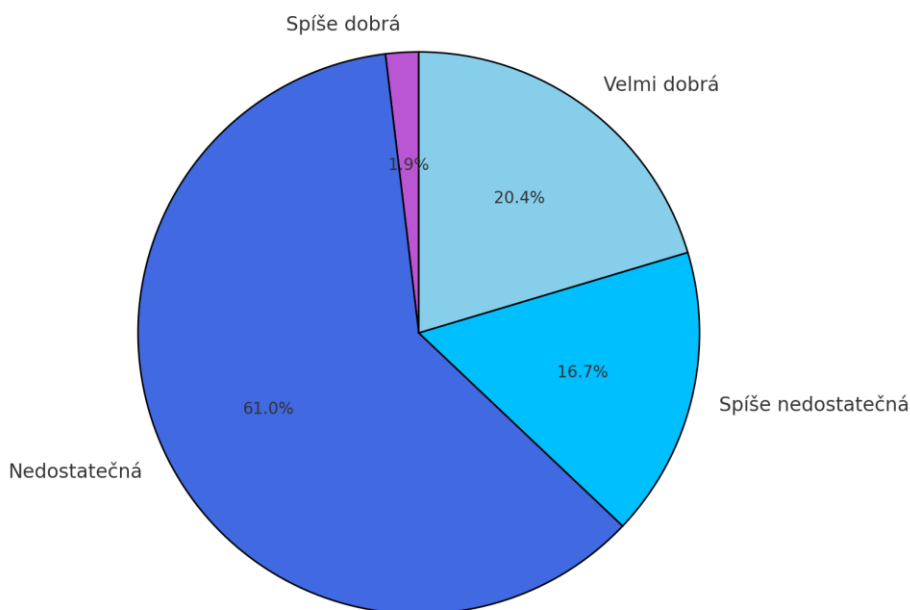
Metodické materiály MŠMT uvedlo pouze 4,5 % respondentů, což může ukazovat na nedostatečnou nabídku standardizovaných materiálů, které by odpovídaly potřebám žáků se SVP. Možnost „jiné“ označilo 0,8 % respondentů, ale tito respondenti nic dalšího nevyplnili, takže není možné specifikovat žádné jiné materiály, které by byly pro práci se žáky se SVP použitelné.

Tato data jsou v souladu s odpověďmi na otázku č. 9, kde učitelé označili nedostatečnou dostupnost metodických materiálů a častou potřebu vytvářet si materiály vlastními silami. Výsledky potvrzují, že vlastní příprava materiálů a využívání online zdrojů jsou klíčovými nástroji při práci s žáky se SVP.

### Otázka č. 11: Jak hodnotíte podporu vedení školy při práci s žáky se SVP?

Tato otázka se zaměřovala na to, jak učitelé hodnotí podporu, kterou dostávají od vedení školy, při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Otázka byla uzavřená s možností vícenásobného výběru, což umožnilo respondentům vyjádřit se na základě různých aspektů podpory školy, a to jak v oblasti materiální, tak metodické či personální.

Podpora vedení školy při práci se žáky se SVP (v %)



**Graf 9 Podpora a vedení školy**

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí respondentů vyplývá, že většina učitelů hodnotí podporu vedení školy při práci se žáky se SVP jako „spíše dobrou“ (50,9 %), což naznačuje, že školy poskytují učitelům určitou podporu, ale stále existují oblasti, kde by podpora mohla být zlepšena.

Naopak „spíše nedostatečnou“ podporu uvedlo 36,1 % respondentů, což ukazuje, že i když je podpora přítomná, neodpovídá úplně potřebám učitelů při práci se žáky se SVP. Pouze 9,3 % respondentů označilo podporu jako „velmi dobrou“, což ukazuje, že pro některé učitele je podpora ze strany vedení školy na vysoké úrovni. 4,0 % učitelů uvedla, že podpora je „nedostatečná“, což naznačuje, že někteří učitelé čelí problémům s nedostatečnou organizační nebo metodickou podporou.

Výsledky naznačují, že většina učitelů má pocit, že podpora vedení školy je dostatečná, ale stále existuje prostor pro zlepšení v oblastech jako je dostupnost materiálů, metodická

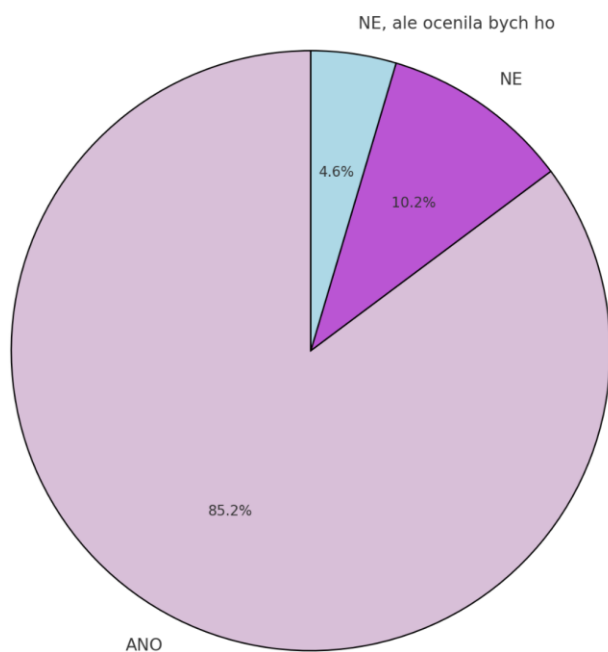
podpora nebo zajištění specializovaného školení pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

### Otázka č. 12: Máte ve třídě asistenta pedagoga?

Tato otázka se zaměřovala na přítomnost asistenta pedagoga ve třídách, ve kterých učitelé pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) při výuce anglického jazyka. Otázka byla uzavřená, a odpovědi respondentů tak ukázaly, zda mají ve třídách asistenta pedagoga, který by pomáhal s výukou, podporoval žáky nebo se zaměřoval na individuální potřeby žáků.

Cílem této otázky bylo zjistit, jak častá je přítomnost asistenta pedagoga v třídách, kde se pracuje se žáky se SVP. Podle odpovědí bylo možné vyhodnotit, zda asistenti pedagoga představují běžnou součást výuky nebo jsou spíše výjimkou.

Máte ve třídě asistenta pedagoga? (v %)



**Graf 10** *Asistent pedagoga*

(zdroj: vlastní)

Graf 10 zobrazuje odpovědi na otázku, zda mají učitelé ve své třídě asistenta pedagoga při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Z výsledků je patrné, že většina respondentů (85,2 %) uvedla, že asistenta pedagoga ve své třídě mají.

Tato skutečnost potvrzuje význam asistenta pedagoga jako podpůrného prvku při práci s žáky se SVP.

Na druhou stranu, 10,2 % učitelů odpovědělo, že asistenta pedagoga nemají, ale ocenili by ho, což naznačuje, že ve třídách, kde není tento podporující prvek přítomen, by jeho zařazení mohlo přispět k efektivnějšímu řešení potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pouze 4,6 % respondentů uvedlo, že ve své třídě asistenta pedagoga nemají a ani by ho neocenili, což může signalizovat, že někteří učitelé se cítí schopní zvládnout práci s žáky se SVP bez asistenta pedagoga. Tento malý podíl může odrážet rozdílné pracovní podmínky nebo názory na efektivitu asistenta pedagoga v konkrétních školách.

Z celkových odpovědí vyplývá, že asistenti pedagoga představují důležitý podpůrný prvek při práci s žáky se SVP, a to zejména v případě individuálních potřeb žáků. I přesto, že většina učitelů tuto podporu ve své třídě má, stále existují školy, kde je její dostupnost omezená, což může ovlivnit kvalitu výuky a individuální podporu žáků se speciálními potřebami.

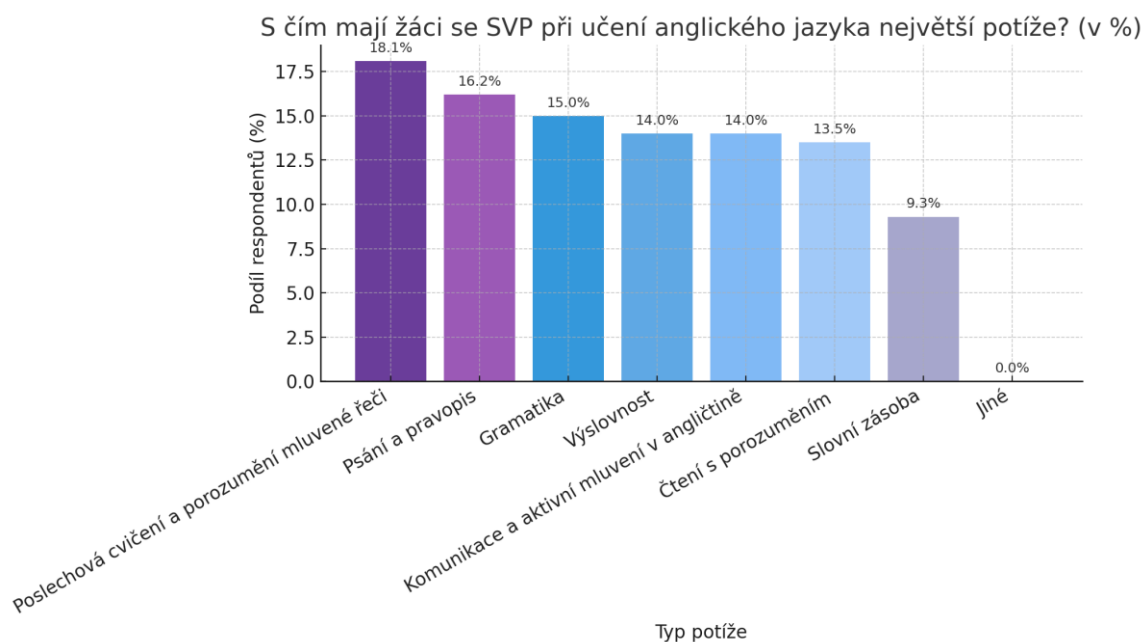
### **5.3 Výzvy a potřeby při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce**

V této části se zaměříme na největší výzvy a potíže, se kterými se učitelé setkávají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Zjistíme, jaké konkrétní problémy při učení anglického jazyka žáci se SVP nejčastěji zažívají a jaké osvědčené metody a postupy učitelé používají pro efektivní výuku těchto žáků.

Dále budeme zkoumat, co by učitelům nejvíce pomohlo při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce, a to jak z hlediska metodických materiálů, tak i dalších forem podpory.

#### **Otázka č. 13: S čím mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při učení anglického jazyka největší potíže?**

V této otázce jsme se zaměřili na identifikaci největších problémů, se kterými se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potýkají při výuce anglického jazyka. Cílem bylo zjistit, jaké konkrétní oblasti učení angličtiny představují pro žáky se SVP největší výzvy. Učitelé tak měli možnost označit, zda se žáci potýkají například s poslechovým cvičením a porozuměním mluvené řeči, psaním a pravopisem, nebo gramatikou.



**Graf 11** Největší potíže žáků se SVP při učení anglického jazyka

(zdroj: vlastní)

Z odpovědí vyplývá, že největší potíže mají žáci při poslechovém cvičení a porozumění mluvené řeči, což uvedlo 18,1 % respondentů. Tento výsledek naznačuje, že pro žáky se SVP je často těžké porozumět mluvenému slovu a efektivně reagovat na poslechové úkoly v anglickém jazyce.

Další významnou výzvou je psaní a pravopis, které označilo 16,2 % respondentů. Tento problém souvisí s gramatickými pravidly a správným zápisem, což představuje pro žáky se SVP další překážku při osvojování jazyka.

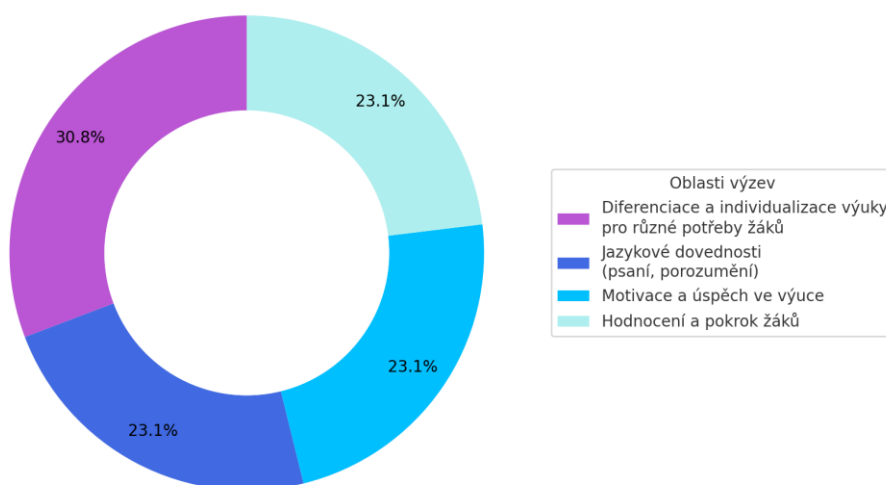
Další oblasti, které učitelé identifikovali jako problematické, zahrnují gramatiku (15 %), výslovnost (14 %), komunikaci a aktivní mluvení (14 %), čtení s porozuměním (13,5 %) a slovní zásobu (9,3 %). Procento žáků, kteří uvedli jako potíže "jiné" oblasti, je nulové, což naznačuje, že tyto zmíněné oblasti jsou těmi největšími výzvami.

Tato data ukazují, že učitelé vnímají různé oblasti jako výzvy, přičemž největší obtíže jsou spojeny s porozuměním mluvené řeči a psáním. Tyto oblasti mohou vyžadovat více metodické podpory a adaptace výuky, aby se žákům se SVP učení angličtiny usnadnilo.

### Otázka č.14: Jaké největší výzvy vnímáte při práci s žáky se SVP v hodinách angličtiny?

V této otázce jsme se zaměřili na identifikaci největších výzev, se kterými se učitelé setkávají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Otázka byla otevřená, což znamená, že učitelé měli možnost rozepsat se a popsat konkrétní výzvy, které vnímají, a to nejen výběrem z několika možností.

Jaké největší výzvy vnímáte při práci s žáky se SVP v hodinách angličtiny? (v %)



**Graf 12** Výzvy při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce

(zdroj: vlastní)

Z grafu vyplývá, že největší výzvou, kterou učitelé při práci s žáky se SVP v hodinách anglického jazyka považují, je diferenciaci a individualizaci výuky pro různé potřeby žáků (30,8 %). Tato kategorie zahrnuje odpovědi, které se zaměřují na problémy s různorodostí poruch a potřeb žáků, například když učitelé zmínili, že mají ve třídě více dětí s různými problémy, což komplikuje práci s celou třídou. Také se objevily odpovědi o skloubení tempa pro nadané žáky a žáky se SVP, což ukazuje, jak náročné je najít vyvážený přístup pro žáky s různými úrovněmi schopností.

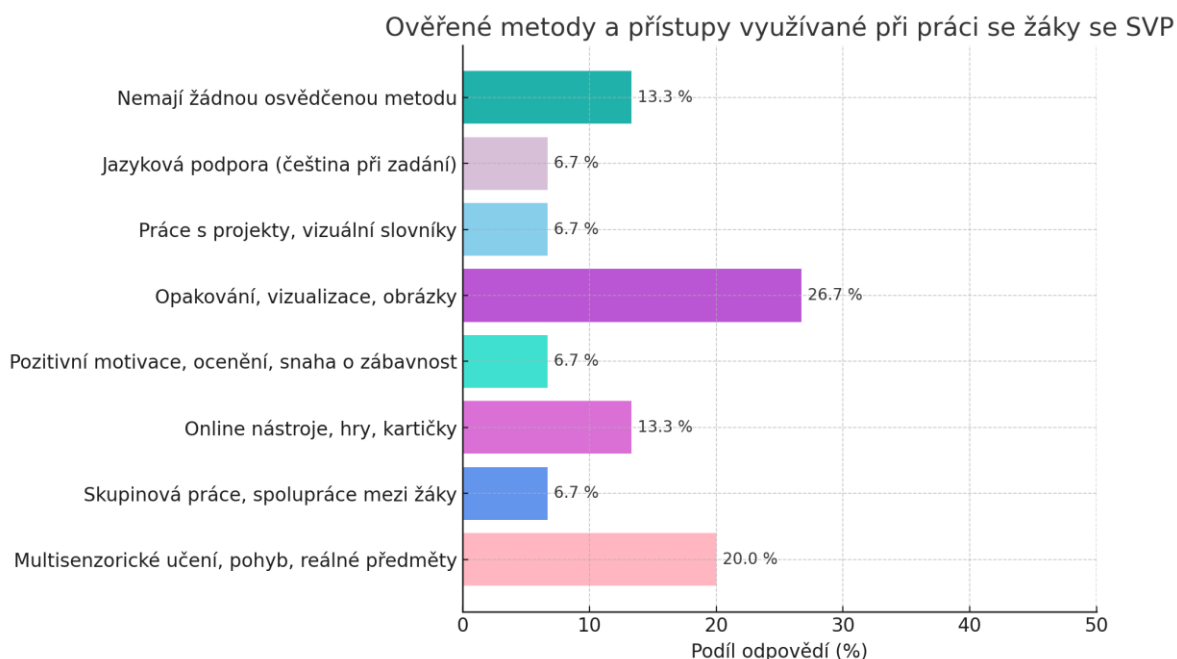
Další významnou výzvou je práce s jazykovými dovednostmi, jako je psaní a porozumění (23,1 %), což zahrnuje problémy, které učitelé zažívají při výuce gramatiky, pravopisu a schopnosti žáků složit větu správně. Tento problém se odráží v odpovědích, které popisují například naučit žáky porozumět a zareagovat alespoň gestem nebo krátkou odpovědí.

Stejný podíl (23,1 %) učitelů se zaměřuje na výzvy spojené s motivací a úspěchem žáků. Učitelé zde zmínili důležitost hledání nových způsobů výuky, které by byly srozumitelné, zajímavé a efektivní. Také se objevila odpověď, že pro učitele je výzvou „aby si žáci i přes své problémy hodiny angličtiny užili“ a měli pocit úspěchu.

Hodnocení a pokrok žáků tvoří poslední kategorii (23,1 %), kde učitelé popisují výzvy spojené s velmi pomalým pokrokem některých žáků a velkým tlakem ze strany rodičů na dobré známky. Někteří učitelé vnímají, že hodnocení výstupů a progres žáků je jedním z problémů, který by mohl být v rámci výuky žáků se SVP lépe nastaven.

**Otázka č.15: Máte nějaký ověřený postup nebo metodu, která se Vám při práci s těmito žáky osvědčila? Pokud ano, uveďte ji, prosím.**

V této otázce jsme se zaměřili na to, jaké konkrétní metody a postupy učitelé používají při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v hodinách anglického jazyka. Otázka byla otevřená, což znamená, že učitelé měli možnost rozepsat se a sdílet ověřené metody, které se jim při výuce těchto žáků osvědčily.



**Graf 13** Osvědčené metody při práci s žáky se SVP

(zdroj: vlastní)

Z grafu vyplývá, že většina učitelů (77,5 %) uvedla alespoň jednu konkrétní metodu nebo přístup, který se jim při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

v hodinách anglického jazyka osvědčil. Nejčastěji zmiňovaným přístupem bylo opakování a vizualizace učiva, které zahrnovalo práci s obrázky, schémata či pexesy. Tento způsob podpory napomáhá žákům lépe porozumět jazykovým jevům a opírá se o zrakové vnímání a konkrétní názornost.

Velké zastoupení měla také kategorie multisenzorického učení, která zahrnuje zapojení více smyslů, pohyb, práci s reálnými předměty a aktivní přístup k učení. Tento typ výuky podporuje žáky v hlubším zapojení a lepším uchopení nových slov a struktur. Někteří učitelé zmiňovali také využití online nástrojů, her a kartiček, případně vizuálních slovníků či projektového učení.

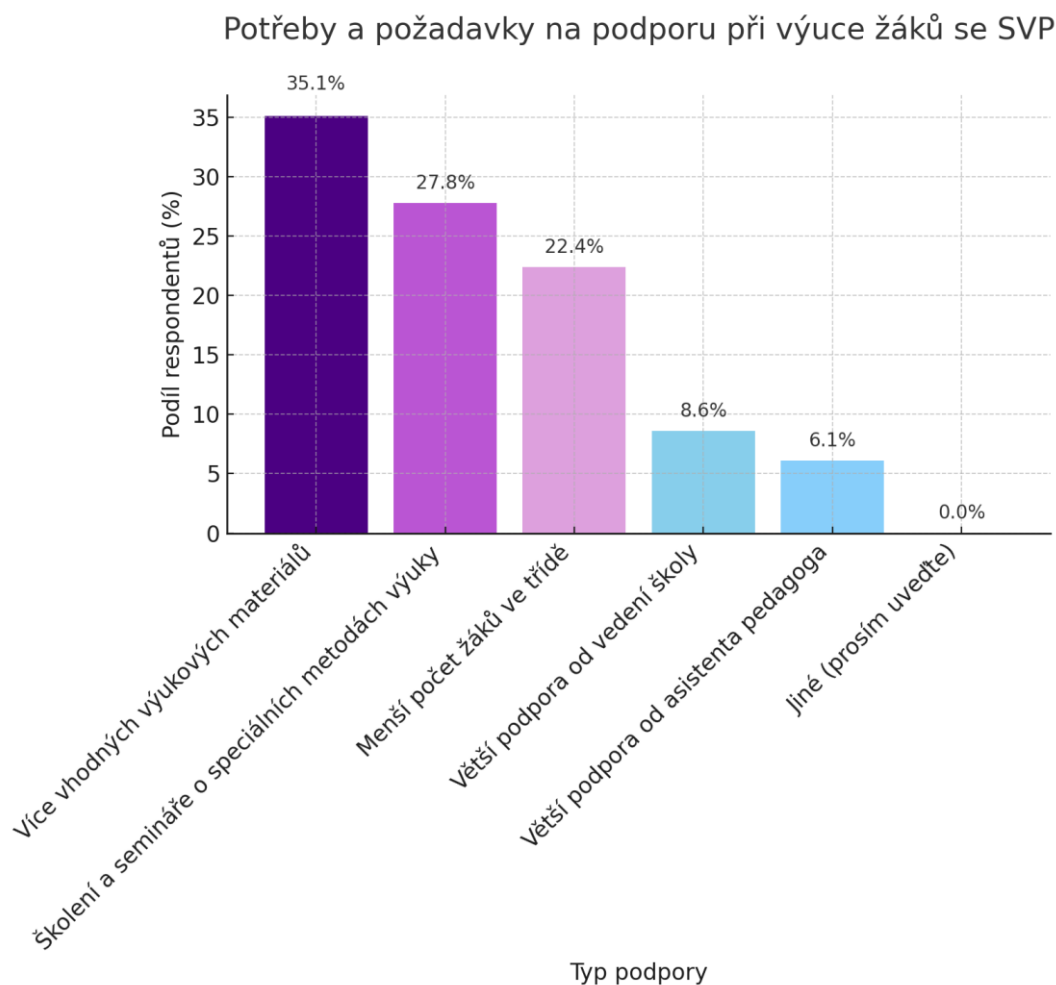
Mezi další uváděné přístupy patřila skupinová práce a vzájemná spolupráce mezi žáky, která přispívá k přirozenému učení v kontextu a umožňuje žákům se SVP učit se i prostřednictvím vrstevnické podpory. V několika odpovědích se objevila také motivace a oceňování každého pokroku, případně jazyková podpora formou zadávání pokynů v mateřském jazyce.

Na druhou stranu 22,5 % respondentů uvedlo, že žádnou ověřenou metodu v současnosti nemají nebo stále hledají vhodné přístupy, které by jim v praxi fungovaly. Tento výsledek ukazuje na potenciál další metodické podpory ze strany škol, školení či sdílení příkladů dobré praxe mezi pedagogy.

Celkově výsledky potvrzují, že učitelé volí širokou škálu strategií s cílem co nejvíce přizpůsobit výuku potřebám žáků se SVP. Nejčastěji využívané metody se opírají o názornost, aktivitu, opakování a individualizaci, což odpovídá jak teoretickým poznatkům, tak doporučeným přístupům v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### **Otázka č. 16: Co by Vám nejvíce pomohlo při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce?**

V této otázce jsme se zaměřili na zjištění, jaké konkrétní faktory a podmínky by učitelé nejvíce ocenili při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách anglického jazyka. Cílem bylo zjistit, jaké konkrétní podpory nebo změny by učitelé uvítali, aby byla jejich práce s těmito žáky efektivnější a úspěšnější. Respondenti mohli označit více možností, a tím reflektovat své potřeby v různých oblastech, od materiální a personální podpory až po další profesní rozvoj.



**Graf 14** Požadavky na podporu při práci s žáky se SVP

(zdroj: vlastní)

Graf zobrazuje odpovědi na otázku týkající se toho, co by učitelé nejvíce ocenili při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce. Nejvíce respondentů, konkrétně 35,1 %, uvedlo, že by jim pomohlo více vhodných výukových materiálů, což naznačuje, že učitelé vnímají nedostatečnou nabídku materiálů přizpůsobených potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další významnou odpovědí bylo školení a semináře o speciálních metodách výuky, které by ocenilo 27,8 % respondentů, což ukazuje na potřebu dalšího profesního rozvoje a zvyšování kvalifikace učitelů v této oblasti.

Více než 22 % učitelů uvedlo, že by jim pomohl menší počet žáků ve třídě, což naznačuje, že učitelé vnímají výuku žáků se SVP jako náročnou, zejména v kolektivech s větším počtem žáků. Větší podpora ze strany vedení školy (8,6 %) a asistentů pedagoga (6,1 %) byla rovněž označena, což ukazuje na potřebu lepší organizace a koordinace výuky.

Možnost „jiné“ nebyla označena ani jednou, což naznačuje, že většina učitelů vyjádřila jasné potřeby v oblasti podpory, které se odrážejí ve vybraných odpovědích.

Tento graf ukazuje klíčové oblasti, kde učitelé pocítují potřebu změny a podpory, a poskytuje důležitý vhled do výzev, kterým čelí při výuce žáků se SVP v anglickém jazyce.

## 6 DISKUSE

Cílem této kapitoly je propojit výsledky kvantitativního výzkumného šetření s teoretickými poznatky a odbornými studiemi, které se věnují výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na 1. stupni základní školy. Smyslem je zasadit zjištění do širšího odborného kontextu a identifikovat oblasti, kde se shodují s doporučeními literatury i oblastmi, které ukazují na přetrvávající výzvy ve školní praxi.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé nejčastěji využívají metody zaměřené na opakování, názorné pomůcky, práci s obrázky a jednoduchou konverzací. Tyto výukové strategie odpovídají principům multisenzorického učení, které odborná literatura doporučuje pro práci se žáky se specifickými poruchami učení a dalšími SVP (např. Bartoňová & Vítková, 2015; Zormanová, 2012). Využití zrakové opory, jednoduchého jazyka a konkrétních vizuálních podnětů pomáhá žákům lépe porozumět obsahu a aktivně se zapojit do výuky.

Učitelé rovněž často zmiňovali pohybové aktivity, pexesa, práci s obrázky, dramatizaci nebo pantomimu. Tyto metody umožňují propojení více smyslů a odpovídají vývojovým potřebám dětí mladšího školního věku. Zahraniční studie (např. Pădurean, 2016) potvrzují, že multisenzorický přístup významně podporuje jazykové osvojení u žáků se SVP a usnadňuje jejich aktivní zapojení do výuky.

Dalším zkoumaným tématem bylo využívání digitálních technologií. Odborná literatura (např. Vítková, 2004) zdůrazňuje přínos ICT zejména díky možnosti individualizace tempa a formy výuky, zapojení audiovizuální podpory a interaktivních prvků. V praxi se však ukazuje, že ICT nástroje nejsou využívány plošně a systematicky. Učitelé často zmiňují technické limity škol, nedostatek vhodných materiálů i nejistotu ohledně efektivního zařazení technologií do výuky.

Významné jsou také překážky spojené s organizačními a personálními podmínkami. Mezi nejčastěji uváděné bariéry patřil nedostatek času na individuální práci, vysoký počet žáků ve třídě a chybějící asistenti pedagoga. Tato zjištění potvrzují i Janík et al. (2021), podle nichž jsou personální podmínky a velikost tříd klíčové pro možnost diferencovaného přístupu a rozvoj kvalitních interakcí mezi učitelem a žákem. Podobné závěry přinášejí i zahraniční studie (např. *Frontiers in Education*, 2024), které upozorňují na význam podpůrného prostředí a dostupnosti zdrojů.

Významným tématem je rovněž metodická podpora. Výsledky ukazují, že učitelé často postrádají ověřené výukové materiály přizpůsobené potřebám žáků se SVP, a pomůcky si tak vytvářejí sami nebo čerpají z neověřených online zdrojů. V literatuře se opakovaně objevuje apel na systematické vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a inkluzivních strategií (např. Vítková, 2004), stejně jako na sdílení příkladů dobré praxe, které by mohly být inspirací i oporou pro méně zkušené učitele.

V některých odpovědích se objevovala i nejistota učitelů ohledně správnosti volených metod. Učitelé si často kladli otázky, zda jejich přístup k žákům se SVP odpovídá odborným doporučením a zda výuku vedou dostatečně efektivně. Tato nejistota je pochopitelná – zejména v kontextu chybějící systematické podpory, metodického vedení a omezených možností dalšího vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Podobné obavy reflektuje i Vítková (2004), která upozorňuje na důležitost kontinuálního vzdělávání učitelů a dostupnosti praktických metodických doporučení.

Z výsledků šetření celkově vyplývá, že učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ si uvědomují důležitost individualizace výuky a hledají cesty, jak reagovat na potřeby žáků se SVP. Využívají především metody, které odpovídají přirozenému vývoji dítěte a doporučením odborné literatury. Často však narážejí na bariéry, které jim brání tato doporučení plně uplatnit. Jedná se zejména o nedostatek personální podpory, limitované možnosti využití digitálních technologií, chybějící metodickou oporu a nerovnoměrné materiální zázemí škol.

Zjištění potvrzují, že podpora žáků se SVP ve výuce anglického jazyka je aktuální a důležité téma, které vyžaduje pozornost nejen ze strany jednotlivých škol, ale i z hlediska vzdělávací politiky, pregraduální přípravy budoucích učitelů a dalšího odborného výzkumu.

## 7 LIMITY VÝZKUMU

Přestože výzkum přinesl cenné poznatky týkající se metod a podpory při výuce anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba uvést několik omezení, která mohou ovlivnit interpretaci výsledků.

Jedním z hlavních limitů je skutečnost, že použitý dotazník nebyl standardizovaný, což může mít vliv na jeho spolehlivost a přesnost měřených údajů. Otázky byly sestaveny na základě rešerše odborné literatury a výzkumných cílů práce, nicméně jejich pojetí mohlo být jednotlivými respondenty chápáno odlišně.

Dalším limitem je samotné téma výzkumu, které je svým charakterem poměrně široké a mnohohrstevnaté. Pojmy jako „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ nebo „podpora ze strany školy“ mohou být jednotlivými učiteli vnímány rozdílně v závislosti na jejich předchozích zkušenostech, školním kontextu či osobním pojetí pedagogické práce. To může vést k určité nejednotnosti v interpretaci některých otázek, a tím i ke ztíženému porovnání odpovědí napříč vzorkem.

Významným faktorem je rovněž rozdílná délka pedagogické praxe účastníků výzkumu – dotazník vyplňovali jak začínající učitelé s krátkou zkušeností, tak i pedagogové s mnohaletou praxí. Tato různorodost přináší sice širší perspektivu na danou problematiku, na druhou stranu však může ovlivnit míru hloubky i konkrétnosti poskytnutých odpovědí.

V neposlední řadě je třeba zohlednit i počet respondentů, který byl sice dostačující pro základní analýzu, avšak nedovoluje vyvozovat zobecňující závěry o postojích všech učitelů 1. stupně ZŠ v České republice.

Vzhledem ke složitosti a šíři zvoleného tématu vnímáme tento výzkum spíše jako sondu do oblasti, která je velmi různorodá a závislá na konkrétním školním prostředí i osobní zkušenosti učitelů. I přes uvedená omezení ale považujeme zjištěné poznatky za cenné – nabízejí reálný pohled na současnou praxi a mohou přispět k lepšímu porozumění tomu, co učitelé potřebují při práci se žáky se SVP v hodinách angličtiny.

## 8 DOPORUČENÍ DO PRAXE

Na základě výsledků výzkumného šetření i teoretických východisek lze formulovat několik doporučení, která by mohla přispět ke zlepšení výuky anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na 1. stupni základních škol. Tyto návrhy reagují jak na pozitivní příklady praxe uvedené respondenty, tak na oblasti, ve kterých se objevují opakované problémy a nedostatky. Zohledňují přitom aktuální odborné poznatky i doporučení autorů, kteří se danou problematikou dlouhodobě zabývají.

Jedním z klíčových aspektů efektivní práce s žáky se SVP je schopnost učitele přizpůsobit výuku jejich individuálním potřebám. Z výzkumu vyplývá, že učitelé se o takovou individualizaci často snaží prostřednictvím jednoduchého jazyka, opakování, práce s názornými pomůckami či obrázky. Tento přístup je v souladu s doporučeními odborné literatury, která zdůrazňuje význam multisenzorického učení a důrazu na konkrétnost (Bartoňová & Vítková, 2015; Zormanová, 2012). Přestože tyto postupy učitelé uplatňují, jejich možnosti bývají často limitovány nedostatkem času, vysokou heterogenitou tříd a chybějící personální podporou. V této souvislosti je vhodné usilovat o to, aby školy vytvářely podmínky pro hlubší uplatnění diferenciaci a individualizace výuky, například prostřednictvím úprav rozvrhů, sdílení materiálů mezi kolegy či cílené metodické podpory.

Velmi pozitivně bylo hodnoceno kolegiální prostředí, které podle výpovědí respondentů představuje důležitý zdroj inspirace i podpory. Mnozí učitelé čerpají z výměny zkušeností s kolegy, přejímají jejich osvědčené postupy a vzájemně si pomáhají v náročných situacích. Tento prvek by měl být dále systematicky rozvíjen, a to například prostřednictvím pravidelných pracovních setkání, mentorství mladších kolegů či tvorby sdílených databází výukových pomůcek. Jak uvádí Hájková (2018), kolegiální spolupráce přispívá nejen k profesnímu rozvoji učitele, ale i k jeho psychické pohodě, což se pozitivně odráží na klimatu ve třídě.

Dalším doporučením, které z výzkumu vyplývá, je potřeba systematické metodické podpory a dalšího vzdělávání pedagogů v oblasti výuky cizích jazyků u žáků se SVP. Mnozí učitelé se ve svých odpovědích vyjadřovali s nejistotou ohledně správnosti volených metod a přístupů. Zároveň deklarovali zájem o prakticky zaměřená školení a metodické materiály, které by jim poskytly konkrétní návody pro výuku. Podle Bartoňové a Vítkové (2015) je jedním z předpokladů úspěšné inkluze to, aby pedagogové disponovali dostatečnými

znalostmi z oblasti speciální pedagogiky. Do systému dalšího vzdělávání by tak měla být systematicky zařazována témata spojená se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti nebo autismem, a to s důrazem na praktické uplatnění v jazykové výuce.

Nedílnou součástí kvalitní výuky je i materiální a personální zajištění. Učitelé často uváděli, že si výukové materiály připravují sami nebo je hledají online, mnohdy bez jistoty jejich kvality a odborné úrovně. Zároveň se opakovaně objevovala zmínka o chybějících asistentech pedagoga, kteří by mohli učiteli pomoci při práci se žákem se SVP. Kromě toho by školy měly disponovat alespoň základním digitálním vybavením, které umožňuje zapojení ICT do výuky – např. interaktivní tabule, výukové aplikace, tablety. Hlavatá (2022) v této souvislosti zdůrazňuje, že vhodně zvolené technologie mohou žákům se SVP výrazně usnadnit přístup k učivu a podpořit jejich aktivní zapojení do výuky.

Jedním z problematických bodů, které učitelé zmiňovali, byla nejednotnost v úrovni podpory ze strany vedení školy. Zatímco v některých případech byla spolupráce s vedením hodnocena pozitivně, jinde respondenti uváděli její nedostatečnost. Vedení školy by proto mělo aktivně vytvářet prostor pro sdílení zkušeností, organizaci dalšího vzdělávání a spolupráci mezi učiteli, speciálními pedagogy a školním poradenským pracovištěm. Jak uvádí Bazalová (2023), úspěšná inkluze předpokládá nejen osobní nasazení jednotlivých pedagogů, ale také systémovou podporu ze strany celé instituce.

Všechna výše uvedená doporučení směřují k vytvoření prostředí, které bude podporovat rovné šance žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na úspěšné zvládnutí výuky anglického jazyka. Je důležité si uvědomit, že klíčem k této změně nejsou pouze legislativní úpravy či nové metodické pokyny, ale především každodenní pedagogická praxe, ochota učitelů hledat nové cesty a systémová podpora ze strany školy a dalších odborníků. Implementace výše navržených opatření může významně přispět nejen ke zvýšení kvality jazykového vzdělávání u žáků se SVP, ale i k celkovému zlepšení školního klimatu a profesní spokojenosti učitelů.

## ZÁVĚR

Téma výuky anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy zůstává stále velmi aktuální. V současné době se klade důraz na inkluzivní vzdělávání a individuální přístup k žákům, což se promítá i do výuky cizích jazyků. Právě u angličtiny, která bývá prvním cizím jazykem zaváděným již od nejranějšího školního věku, mohou být tyto požadavky v praxi náročné na realizaci. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody a strategie učitelé nejčastěji využívají při práci se žáky se SVP, s jakými obtížemi se ve výuce setkávají a jaká podpora je jim ze strany školy či systému poskytována.

Diplomová práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se věnovala vymezení pojmu speciálních vzdělávacích potřeb, jejich klasifikaci a charakteristice jednotlivých typů poruch, se kterými se učitelé mohou setkat. Dále se zaměřila na výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a na specifika výuky cizího jazyka u mladších školáků. Poslední teoretická kapitola pak představila metody a postupy, které mohou učitelům pomoci efektivněji pracovat se žáky se SVP, a zdůraznila význam diferenciací, individualizace a multisenzorického přístupu.

Praktická část byla založena na kvantitativním výzkumu realizovaném prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně základních škol. V rámci výzkumu byly stanoveny výzkumné cíle a otázky, na jejichž základě byla zjišťována četnost využívání konkrétních metod, vnímané překážky ve výuce a dostupnost různých forem podpory. Z odpovědí vyplynulo, že učitelé nejčastěji volí metody opakování, názorné ukázky a jednoduchou konverzaci. Tyto metody se jeví jako nejvhodnější při výuce žáků se SVP, kteří potřebují srozumitelný, konkrétní a smyslově podnětný přístup.

Zároveň se však objevily i určité obtíže, které učitelé zmiňovali nejčastěji. Mezi ně patří především nedostatek času na individuální přístup, chybějící asistenční podpora, nedostatečné materiální zázemí a někdy i nejistota ve zvolených postupech. Někteří učitelé uváděli, že by uvítali více praktických metodických materiálů a větší podporu ze strany vedení školy. Velmi pozitivně však hodnotili spolupráci s kolegy, která pro ně představuje důležitý zdroj inspirace a opory.

Osobně vnímám, že výuka anglického jazyka u žáků se SVP může být velmi přínosná, pokud jsou vytvořeny vhodné podmínky a učitelé mají dostatek prostoru, nástrojů a podpory. Získané výsledky výzkumu ukazují, že se pedagogové snaží přistupovat ke každému žákovi

individuálně, ačkoliv se často potýkají s překážkami, které nejsou vždy snadno řešitelné. I přesto věřím, že právě ochota učitelů hledat cesty a zkoušet nové přístupy je základem úspěšné inkluzivní jazykové výuky.

Závěrem lze říct, že výuka anglického jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má své opodstatnění, ale vyžaduje specifické pedagogické dovednosti, trpělivost a kvalitní podporu. Doufám, že tato práce přispěje k lepšímu porozumění této problematice a nabídne inspiraci všem, kteří se snaží učit angličtinu s ohledem na potřeby všech žáků bez rozdílu.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Balharová, K., Šemberová, K., Krejčová, L., & Hladíková, Z. (2018). *Vývinové poruchy učenia*. Lindeni.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Paido.
- Bartoňová, M., & Vítková, M. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Masarykova univerzita.
- Bazalová, B. (2023). *Psychopedie*. Grada.
- Bohl, H., & Hoult, S. (2016). *Supporting children with dyslexia*. Routledge.
- Burešová, J. (2016). *Povím vám o dyslexii*. Edika.
- Burešová, J. (2017). *Povíme vám o dysortografii a dysgrafii*. Edika.
- Černá, M. (2015). Hravá angličtina v praxi: metody výuky cizích jazyků u mladších školáků. *Učitel'ské listy*, 23(5), 12–14.
- Česká školní inspekce. (2020). *Tematická zpráva: Výuka cizích jazyků na základních školách*. ČŠI.
- Doláková, S. (2012). Výuka angličtiny: ano, ale jak? *Informatorium*, 19(2), 6–7.
- Gajzlerová, L., Neumajer, O., & Rohlíková, L. (2016). *Inkluzivní vzdělávání s využitím digitálních technologií*. Microsoft. <https://ondrej.neumajer.cz/inkluzivni-vzdelavani-s-vyuzitim-digitalnich-technologii/>
- Gavora, P. (2012). *Tvorba výzkumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Paido.
- Grosche, M., & Volpe, V. (2013). Effects of visual cues on reading comprehension of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 483–494. <https://doi.org/10.1177/0022219412454680>
- Hájková, V. (2018). *Asistent pedagoga – profese utvářená v dialogu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hanuliaková, J. (2020). *Inovatívne stratégie aktivizujúceho vyučovania*. Vysoká škola DTI.
- Hlavatá, J. (2022). Využitie digitálnych technológií pri edukácii žiakov so špeciálnymi potrebami. *Pedagogika.sk*, 13(3), 234–248.
- Hučík, J., & Mikurčíková, L. (2018). *Špeciálna pedagogika pre pomáhajúce profesie II*. Prešovská univerzita.

- Hutyrová, M., & Růžicková, V. (2020). *Perspektivy společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, M., Sliacky, J., Šalamounová, Z., Šebestová, S., Vondrová, N., & Zlatníček, P. (2016). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kelnarová, J., Matějková, E., & Vojkovská, G. (2016). *Speciální pedagogika pro zdravotnické obory (1. díl)*. Galén.
- Kendíková, J. (2019). *ADHD krok za krokem: Vše, co potřebujete vědět o ADHD*. Raabe.
- Kolesárová, D. (2020). Skupinová práca a kooperatívne učenie ako nástroj rozvoja jazykových kompetencií. *Didaktika*, 15(1), 35–48.
- Kováčová, A. (2021). Diferenciácia ako nástroj podpory vzdelávania žiakov so ŠVVP v primárnom vzdelávaní. *Pedagogické spektrum*, 16(2), 56–66.
- Krčmářová, H. (2020). Didaktické přístupy k výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. *Moderní vyučování*, 28(1), 10–12.
- Krčmová, M. (2022). Jazykové úrovně a očekávání v primární výuce AJ. *Pedagogická orientace*, 32(2), 55–70.
- Kropáčová, L. (2017). Emoční klima ve výuce a její vliv na vztah k cizím jazykům. *Pedagogická revue*, 69(2), 38–45.
- Krejčová, L., & Hladíková, Z. (2019). *Zvládáme specifické poruchy učení*. Grada.
- Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
- Liu, X., & Potměšil, M. (2024). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: A visual analysis based on CiteSpace. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1475876>
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Michalová, Z. (2016). *Specifické poruchy učení*. Tobíáš.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.

Ondrejičková, E., & Zavadová, K. (2020). Informačné technológie ako podpora inkluzívneho vzdelávania. *Technológia vzdelávania*, 28(1), 20–25.

Orieščiková, H. (2020). *Špeciálna pedagogika jednotlivcov s mentálnym postihnutím*. Verbum.

Ostatníková, D. (2022). *Autizmus od A po Z*. Ikar.

Pădurean, A. N. (2016). Teaching English language to children with special educational needs. *Journal Plus Education*, 14(2), 42–49.

[https://www.researchgate.net/publication/301682674\\_Teaching\\_English\\_Language\\_to\\_Children\\_with\\_Special\\_Educational\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/301682674_Teaching_English_Language_to_Children_with_Special_Educational_Needs)

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Portál.

Rozvadský Gugová, G. (2017). *Čo vieme a nevieme o poruchách učenia*. E-knihy jedou.

Slabíková, K. (2018). Vliv včasného kontaktu s angličtinou na motivaci žáků. *Moderní vyučování*, 26(3), 20–23.

Sperotto, L. (2016). The visual support for adults with moderate learning and communication disabilities: How visual aids support learning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), 594–602.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1153256>

Šuba, J. (2015). Nové možnosti léčby ADHD na Slovensku. *Psychiatria pre prax*, 16(3), 116–120.

Švec, V. (2021). Cudzí jazyk ako nástroj multikultúrnej výchovy na 1. stupni. *Studia Paedagogica*, 26(3), 43–56. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-3>

Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Portál.

Urbanová, L. (2016). Přípravenost škol na výuku angličtiny od 1. ročníku. *Studia Paedagogica*, 21(4), 55–67.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Univerzita Karlova v Praze.

Vágnerová, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Raabe.

- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. Paido.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). *Sbírka zákonů České republiky*.
- Webb, S. A., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Winter, B. (2018). *Jak na ADHD a problémy s pozorností: Praktické tipy pro každý den*. Edika.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). *Sbírka zákonů České republiky*.
- Závěrková, M. (2019). *O ADHD v dospívání a dospělosti*. Pasparta.
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení*. Portál.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada.
- Žiaková, E. (2019). Individualizácia a diferenciacia vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. *Pedagogika.sk – Slovak Journal for Educational Sciences*, 10(4), 229–243.
- Žovinec, E. (2014). *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii*. IRIS.

**SEZNAM GRAFŮ**

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Graf 1</b> <i>Zastoupení mužů a žen v jednotlivých věkových kategoriích .....</i>                 | 52 |
| <b>Graf 2</b> <i>Délka praxe podle aprobační.....</i>                                                | 53 |
| <b>Graf 3</b> <i>Aktuální počet žáků ve třídě se SVP .....</i>                                       | 54 |
| <b>Graf 4</b> <i>Typy SVP, se kterými se učitelé nejčastěji setkávají.....</i>                       | 55 |
| <b>Graf 5</b> <i>Metody a strategie využívané při práci s žáky se SVP .....</i>                      | 57 |
| <b>Graf 6</b> <i>Pomůcky a materiály využívané při výuce anglického jazyka pro žáky se SVP .....</i> | 58 |
| <b>Graf 7</b> <i>Dostupnost metodických materiálů pro výuku žáků se SVP .....</i>                    | 59 |
| <b>Graf 8</b> <i>Zdroje materiálů pro výuku žáků se SVP.....</i>                                     | 61 |
| <b>Graf 9</b> <i>Podpora a vedení školy.....</i>                                                     | 62 |
| <b>Graf 10</b> <i>Asistent pedagoga.....</i>                                                         | 63 |
| <b>Graf 11</b> <i>Největší potíže žáků se SVP při učení anglického jazyka .....</i>                  | 65 |
| <b>Graf 12</b> <i>Výzvy při práci s žáky se SVP v anglickém jazyce.....</i>                          | 66 |
| <b>Graf 13</b> <i>Osvědčené metody při práci s žáky se SVP .....</i>                                 | 67 |
| <b>Graf 14</b> <i>Požadavky na podporu při práci s žáky se SVP .....</i>                             | 69 |

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |                                                    |
|--------|----------------------------------------------------|
| ICT    | informační a komunikační technologie               |
| MŠMT   | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy       |
| RVP ZV | rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| SVP    | speciálně vzdělávací potřeby                       |
| ZŠ     | Základní škola                                     |