

**M A S A R Y K O V A
U N I V E R Z I T A**

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**Výuka angličtiny u žáků
s narušenou
komunikační
schopností pohledem
učitelů**

Bakalářská práce

MGR. ŠÁRKA PANOCHOVÁ

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Logopedie

Brno 2023

MUNI
PED

Bibliografický záznam

Autor:	Mgr. Šárka Panochová Pedagogická fakulta Masarykova univerzita Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky
Název práce:	Výuka angličtiny u žáků s narušenou komunikační schopností pohledem učitelů
Studijní program:	Logopedie
Studijní obor:	Logopedie
Vedoucí práce:	PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.
Rok:	2023
Počet stran:	73
Klíčová slova:	Komunikace, narušená komunikační schopnost, anglický jazyk, běžná základní škola, učitelé, školní speciální pedagog

Bibliographic record

Author: Mgr. Šárka Panochová
Faculty of Education
Masaryk University
Department of Special and Inclusive Education

Title of Thesis: Teaching English to Pupils with Communication Disorders – Teachers' Perspective

Degree Programme: Speech and Language Therapy

Field of Study: Speech and Language Therapy

Supervisor: PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

Year: 2023

Number of Pages: 73

Keywords: Communication, communication disorders, English as a second language, mainstream primary school, teachers, special education teacher

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou výuky anglického jazyka u dětí s narušenou komunikační schopností na běžné základní škole. Na téma je nazíráno skrze zkušenosti pedagogů. Práce je rozdělena do části teoretické a empirické. Tři teoretické kapitoly pojednávají o roli komunikace ve vyučování, žácích s NKS v kontextu výuky anglického jazyka a roli učitele v inkluzivním vzdělávání. Čtvrtá kapitola shrnuje metodologii šetření, obsahuje formulované výzkumné cíle a otázky, charakteristiku výzkumného vzorku i nástrojů sběru a analýzy dat, komentuje etiku výzkumu a obsahuje také reflexi výzkumníka. Pátou kapitolu tvoří analýza a interpretace získaných dat, diskuze, doporučení pro speciálně pedagogickou praxi a také limity výzkumu. Výzkumné šetření bylo realizováno jako kvalitativní a pro získání dat byly použity polostrukturované rozhovory.

Abstract

The bachelor thesis deals with the issue of teaching English language to children with communication disorders in a mainstream primary school. The topic is viewed through the experiences of the teachers. The thesis is divided into two parts: theoretical and empirical. Three theoretical chapters define the role of communication in the classroom, describe pupils with communication disorders in the context of English language learning, and characterise the role of the teacher in inclusive education. Chapter four summarises the methodology of the research and includes the research aims and questions, the characteristics of the research sample and the instruments of data collection and analysis. Furthermore, the chapter comments on the ethics of the research and includes a reflection on the research. Chapter five consists of data analysis and interpretation, discussion, and recommendations for special education practice, as well as the limitations of the research. The research was conducted as a qualitative study in which semi-structured interviews were used to collect data.

Čestné prohlášení

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

V Brně 10. prosince 2023

.....
Mgr. Šárka Panochová

Poděkování

Vedoucí práce PhDr. Barboře Chleboradové, PhD. děkuji za podporu a cenné rady. Zuzce, Lence, Báře a Majce děkuju za záchranu v nejtěžších chvílích. Děkuji rodině, přátelům a kolegyním, kteří mě neúnavně podporovali a věřili, že se podaří mi práci dokončit.

Obsah

Seznam tabulek	13
Seznam pojmů a zkratk	14
Seznam příloh	15
Úvod	17
1 Role komunikace ve vyučování	18
1.1 Aktivní zapojení do výuky jako cesta k úspěchu	18
1.2 Komunikace jako cíl vzdělávání	19
2 Cizí jazyk a NKS	22
2.1 Žák s NKS v hodinách cizího jazyka	22
2.2 Anglický jazyk v RVP ZV	23
2.3 Projevy vybraných druhů narušené komunikační schopnosti	24
3 Učitelé a jejich role v inkluzivním vzdělávání	29
3.1 Kompetence pedagogů v inkluzivním vzdělávání.....	30
3.2 Poradenství a podpora	31
4 Metodologie	34
4.1 Výzkumné cíle a otázky	34
4.2 Metodologie výzkumného šetření.....	34
4.3 Výzkumný vzorek.....	38
4.4 Etická stránka výzkumu.....	39
4.5 Reflexe výzkumníka.....	40
5 Žáci s NKS v hodinách anglického jazyka – vlastní šetření	42
5.1 Analýza a interpretace dat	42
5.2 Závěry výzkumného šetření	55
5.3 Diskuze	57
5.4 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	60

5.5	Limity práce	61
Závěr		63
Použité zdroje		65
Příloha A	Otázky do rozhovoru	69
Příloha B	Informovaný souhlas	71

Seznam tabulek

Tab. 1: Základní informace o informantkách – vzdělání, délka praxe, žáci	
.....	38

Seznam pojmů a zkratk

AJ	– anglický jazyk
CŽV	– celoživotní vzdělávání
FF	– filozofická fakulta
IVP	– individuální vzdělávací plán
NKS	– narušená komunikační schopnost
PdF	– pedagogická fakulta
PPP	– pedagogicko-psychologická poradna
PO	– podpůrná opatření
RVP ZV	– rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	– speciálně pedagogické centrum
SPU	– specifické poruchy učení
SVP	– speciální vzdělávací potřeby
ŠPP	– školní poradenské pracoviště
ŠPZ	– školské poradenské zařízení
ZŠ	– základní škola hlavního vzdělávacího proudu

Seznam příloh

Přílohy v textu

Příloha A	Otázky do rozhovoru	69
Příloha B	Informovaný souhlas	71

Úvod

Učitelé na základních školách hlavního vzdělávacího proudu se ve svých třídách čím dál častěji setkávají s žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Žáci s narušenou komunikační schopností (dále NKS) vstupují do vzdělávání s náročnou pozicí. V hodinách cizího jazyka je kvalitní zvládnutí komunikace nejen prostředkem učení, ale také jeho cílem. Žáci s NKS se proto v předmětech cizích jazyků mohou setkávat s mnohými bariérami, které by jim jejich učitelé měli pomoci překonávat. Učitelé jsou odborníky na svůj předmět, zkušenosti a znalosti z oblasti speciální pedagogiky mohou mít různé. K tomu, aby mohli žáky s SVP adekvátně podpořit, sami potřebují podporu různého druhu.

Tato bakalářská práce si klade za cíl zprostředkovat analýzu výuky anglického jazyka u žáků s NKS na základní škole, a to z pohledu jejich pedagogů. Jedná se o kvalitativní výzkum založený na analýze polostrukturovaných rozhovorů.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí, teoretické, která poskytuje rámec hlavním tématům šetření, a empirické, která představuje kvalitativní analýzu výuky anglického jazyka u žáků s NKS na základní škole. První teoretická kapitola se věnuje roli a důležitosti komunikace ve vyučování. V další kapitole se seznámíme s problematikou NKS v kontextu výuky anglického jazyka a představíme si také vybrané druhy NKS. Třetí kapitola pojednává o roli pedagogů v inkluzivním vzdělávání a dotýká se také systému metodické podpory pro učitele.

Část empirická je rozdělena do dvou kapitol. První z nich podrobně popisuje metodologická východiska šetření. Jsou zde vyjmenovány výzkumné cíle a otázky, na nichž je šetření založeno, dále je popsán zvolený výzkumný design, postup šetření a výzkumný vzorek. Tato kapitola také zahrnuje komentář k etice výzkumu a reflexe výzkumníka. Poslední kapitola obsahuje analýzu a interpretaci získaných dat a výsledky šetření. Závěr kapitoly je věnován diskuzi a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi. Zmíněny jsou také limity výzkumu.

1 Role komunikace ve vyučování

Verbální komunikace je nedílnou složkou výchovně vzdělávacího procesu. V českých školách se klade čím dál větší důraz na interakci mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Pro úspěšné předání a zvládnutí vzdělávacího obsahu je nutné, aby učitelé s žáky a žáci s učiteli neustále komunikovali hlavně pomocí mluvené řeči. Díky aktivnímu zapojení do vyučování mohou žáci dokonce dosahovat lepších výsledků (Šed'ová, 2019). Pro žáky s NKS už z podstaty jejich speciálních potřeb však může tento požadavek představovat značné potíže. Tato kapitola popíše roli komunikace ve vyučování a vymezí komunikativní kompetenci dle aktuálního znění RVP ZV (MŠMT, 2023a).

1.1 Aktivní zapojení do výuky jako cesta k úspěchu

Ve škole, stejně tak jako v dalších sociálních prostředích, probíhá neustálá interakce mezi různými aktéry. A i přesto, že neverbální komunikace hraje v pedagogické komunikaci důležitou roli (Nelešovská, 2005), hlavním prostředkem komunikace v běžné základní škole (dále ZŠ) je **komunikace verbální** (Kolář & Vališová, 2009). Na schopnosti žáků adekvátně a kvalitně komunikovat je založen celý výchovně vzdělávací proces. V posledních desetiletích se žák během vyučování stává v rámci vzdělávacího procesu čím dál aktivnějším. Podle některých výzkumů je aktivnější zapojení do interakce ve třídě cesta k lepším studijním výsledkům (Šed'ová, 2019).

Pedagogická komunikace jako příklad sociální komunikace má svá specifika: je vymezena časovými a prostorovými podmínkami, má své specifické účastníky, určuje ji definovaný cíl a obsah a má svá daná pravidla (Kolář & Vališová, 2009). Mezi hlavními faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují a limitují, patří dle Koláře a Vališové (2009) různé aspekty vycházející z prostředí školy, z vyučování jako výchovně vzdělávacího procesu vymezeného časově i obsahově, z metody, kterou učitel volí, nebo ze sociálních rolí, které zastávají učitel a žáci.

I na straně žáka existují faktory, které pedagogickou komunikaci ovlivňují. Přítomnost NKS by mohla být jedním z takových vlivů. Současná škola se již nějakou dobu posouvá od transmisivního učení k učení dialogickému, žák se tak dostává do **aktivnější role**, častěji během vyučování interaguje se spolužáky a kooperuje na průběhu hodiny (Kolář &

Vališová, 2009). Aby se do tohoto procesu mohl plnohodnotně zapojit a požadavky zvládnout, očekává se od žáka přiměřeně rozvinutá komunikační schopnost a řeč (Zelinková, 2001).

Nejen, že se aktivnější zapojování do výuky od žáků očekává, dle nejnovějších výzkumů se ukazuje, že má tento trend na **studijní výsledky** žáků příznivý vliv (Šed'ová, 2019). Z dostupných studií zaměřených na výsledky jednotlivých žáků vyplývá, že nejlepší pro žákovské učení je, „pokud žák nejen naslouchá řeči ostatních, nýbrž sám aktivně promlouvá a argumentuje,“ je v tu chvíli totiž nucen třídit své poznatky, odvozovat z nich závěry a propojovat je s právě diskutovanou otázkou či situací (Šed'ová, 2019, s. 15). Díky formulaci vlastních myšlenek a názorů, kladení otázek či reformulaci vlastních tvrzení u žáků dochází ke kvalitnějšímu učení (Šed'ová, 2019).

Pokud je jedním z klíčových faktorů úspěchů v učení schopnost kvalitní verbální komunikace, **žáci s NKS** zde budou v jisté nevýhodě. I když jsou projevy NKS a další schopnosti jednotlivých žáků vysoce individuální, je možné, že žáci s NKS se budou do interakcí ve třídě zapojovat méně a možná díky tomu dosahovat horších výsledků, než jakých by měli potenciál dosahovat, NKS je dokonce některými autory vypíchnuta jako rizikový faktor školní neúspěšnosti (Šed'ová, 2019; Zezulková et al., 2021).

Cílem předkládaného textu není analyzovat proces vyučování, komunikaci ve třídě ani zaměřovat se na dialogickou výuku. Je ale důležité podtrhnout **propojení** jazyka a řeči s procesem učení a výsledky, kterých žáci mohou dosahovat. Jak bylo řečeno, díky dostatečně kvalitativně i kvantitativně rozvinuté komunikaci se mohou žáci do interakce s učitelem a spolužáky hodnotně zapojit (Zelinková, 2001). Při zapojení do diskuzí a nutnosti argumentovat se žák učí formulovat vlastní myšlenky, třídit a propojovat různé poznatky a lépe se tak učí (Šed'ová, 2019). Proto může být věkově přiměřeně rozvinutá komunikační schopnost jedním z faktorů ovlivňujících úspěch žáků v procesu učení.

1.2 Komunikace jako cíl vzdělávání

Kvalitní zvládnutí komunikace je základním prostředkem k získání vzdělání a dosažení úspěchu ve výchovně vzdělávacím procesu. Komunikace ale není pouze prostředkem – kultivace a získání určité úrovně komunikačních dovedností a schopností je také jedním z **cílů vzdělávání**. Téma

komunikace se prolíná celým Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2023a) (dále RVP ZV), odráží se v jedné z definovaných klíčových kompetencí, které si žáci mají osvojovat, je základem jedné z hlavních vzdělávacích oblastí a zásadním způsobem formuje několik průřezových témat.

RVP ZV (MŠMT, 2023a) říká, že jedním z cílů základního vzdělávání je „utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence,“ které tento RVP ZV stanovuje (s. 8). Jednou ze jmenovaných klíčových kompetencí je **kompetence komunikativní**. RVP ZV (MŠMT, 2023a) do komunikativní kompetence zahrnuje na příklad schopnost logického, souvislého a kultivovaného vyjadřování vlastních myšlenek a názorů, schopnost zapojit se do diskuze a vlastní názory obhájit, ale také schopnost naslouchat ostatním, porozumět jim a vhodným způsobem na ně reagovat. Dosažení vysoké úrovně komunikativní kompetence je tedy předpokladem úspěšné socializace člověka, navazování a udržování mezilidských vztahů, orientace ve světě kolem něj, seberozvoje a celoživotního učení (MŠMT, 2023a).

Veškeré vzdělávací aktivity, se kterými se žáci na ZŠ setkají mají za cíl rozvíjet u žáků schopnosti korektního, gramaticky správného a smysluplného vyjadřování, předávání informací a také schopností přijímání informací od druhých lidí a s těmito umět dle svých potřeb nakládat (MŠMT, 2023a). Zvládnutí právě těchto dovedností může být pro žáky s NKS náročnější než pro ostatní žáky, RVP ZV (MŠMT, 2023a) nicméně také udává, že žáci rozvíjí klíčové kompetence „na úrovni, která je pro ně dosažitelná“ (s. 10). RVP ZV (MŠMT, 2023a) zde tedy nestanovuje konkrétní obsah, který mají do konce ZŠ zvládnout všichni žáci, ale dává prostor, v rámci stanovených výstupů, pro zdokonalování schopností každého žáka dle jejich **individuálních možností** a potřeb.

Klíčové kompetence se nevážou pouze k jedné vzdělávací oblasti nebo jednomu předmětu, ale týkají se celého procesu vzdělávání (MŠMT, 2023a). Komunikativní kompetence by tedy měla být dlouhodobě rozvíjena ve všech předmětech, i když se zásadním způsobem odráží hlavně ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Tato vzdělávací oblast má „stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu,“ zvládnutí jazykových a komunikačních dovedností je totiž „nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí“ (MŠMT, 2023a, s. 16). Do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace patří kromě vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura také obory **Cizí jazyk** a **Další cizí jazyk**, v rámci kterých

se žáci setkávají s předmětem Anglický jazyk. Výstupy z oboru Cizí jazyk budou blíže diskutovány v následující kapitole.

Shrnutí

Ve školním vyučování se čím dál více klade důraz na aktivní verbální zapojení žáků do výuky. Ukazuje se, že díky tomuto zapojení se zvyšuje úspěšnost celého vyučování – žák se podle dostupných výzkumů více naučí, pokud vstoupí do aktivní interakce s učitelem a ostatními spolužáky (Šed'ová, 2019). Pro dobré zvládnutí této interakce, a tedy kvalitnější učení, je nutné adekvátní ovládnutí verbální komunikace (Zelinková, 2001). Komunikativní kompetenci stanovuje RVP ZV (MŠMT, 2023a) jako jednu z klíčových kompetencí, které mají být v žácích rozvíjeny v průběhu všech vzdělávacích aktivit a celého výchovně vzdělávacího procesu. Žáci s NKS mohou být z podstaty svých SVP určitým způsobem limitováni v zapojování do výuky, ať už z kvalitativního nebo kvantitativního hlediska. Komunikativní kompetence je jednou z klíčových kompetencí stanovených RVP ZV (MŠMT, 2023a) a propojuje všechny vzdělávací oblasti.

2 Cizí jazyk a NKS

Při osvojování cizího jazyka stavíme na svém chápání světa a komunikačních schopnostech, které jsme od narození nabyli v mateřském jazyce. Pokud jsou některé ze složek verbálních schopností narušené nebo nezvládnuté na úrovni ostatních a žák vstupuje do výuky cizího jazyka s oslabením v mateřském jazyce, má proti spolužákům před sebou o to náročnější cestu. V této kapitole bude blíže diskutováno, proč a jaké obtíže mohou žáky s NKS potkat v cizích jazycích, jaké jsou očekávané výstupy v předmětu Anglický jazyk dle RVP ZV (MŠMT, 2023a) a také jak se můžou vybrané druhy NKS projevit konkrétně při osvojování anglického jazyka.

2.1 Žák s NKS v hodinách cizího jazyka

V případě předmětů cizích jazyků jsou žáci evaluováni nejen na základě zvládnutí obsahu vyučování, jak je tomu v ostatních předmětech, dílčí součástí hodnocení je i samotná forma vyjadřování daného žáka v cizím jazyce. Žák s NKS musí zvládnout gramatiku, výslovnost, pravopis, a slovní zásobu cizího jazyka, přitom se potýká s oslabenými schopnostmi v oblasti verbální komunikace, které se projevují už v mateřském jazyce. Žák s NKS je proto během edukačního procesu často vystaven náročným situacím (Klenková & Kopečný, 2015). Z dřívějších výzkumů vyplývá, že se počet žáků s NKS na českých školách zvyšuje, proto se s těmito žáky setkávají i učitelé bez znalostí speciálně pedagogických postupů (Sychrová, 2012). Žák s NKS nicméně potřebuje v edukačním procesu speciální individuální podporu od svých učitelů, aby nároky kurikula úspěšně zvládl.

Žáci s NKS mají v hodinách cizích jazyků z důvodu svých SVP jistá omezení. V šetření Sychrové (2012) nikdo z oslovených učitelů, kteří mají ve třídě žáky s NKS, neuvedl, že by tito žáci neměli **obtíže s rozvojem cizího jazyka**. Dle Girglové (2013) se může jednat mimo jiné o potíže v rozlišení hlásek, sluchové percepci celkově či verbální paměti. Žáci s NKS mohou tedy do edukačního procesu již vstupovat se speciálními potřebami, které, pokud nejsou vhodně kompenzovány, by mohly zapříčinit dílčí neúspěchy těchto žáků v hodinách cizích jazyků.

Učitelé žáků s NKS by proto měli ve výuce reflektovat **individuální potřeby** žáků a volbou vhodného **přístupu** jim pomáhat důsledky NKS

zmírňovat. Dle Bendové (2011) sice nejsou pedagogové bez speciálně pedagogického vzdělání vybaveni k tomu, aby poskytovali logopedickou intervenci, měli by ale volit vhodné prostředky, které by napomáhaly důsledky NKS pro žáka minimalizovat.

Různí autoři se shodují, že zde existuje nutnost učitele metodicky podporovat a že ideální by byla **spolupráce** napříč pedagogickými pracovišti, tedy spolupráce mezi školou, školním speciálním pedagogem, speciálně pedagogickým centrem (dále SPC) nebo pedagogicko-psychologickou poradnou (dále PPP), a zároveň spolupráce s lékaři, logopedem žáka a jeho rodiči (Klenková & Švojgrová, 2010; Bendová, 2011; Klenková & Kopečný, 2015).

Dle výzkumu, který provedla Sychrová (2012), většina učitelů-repondentů uvedla, že se při rozvoji komunikativní kompetence u žáků s NKS řídí pokyny SPC nebo školního speciálního pedagoga. Stejně šetření (Sychrová, 2012) nicméně ukázalo, že na příklad s klinickými logopedy nebo foniatry svých žáků učitelé prakticky nekomunikují. Dle studie Lowe et al. (2022) může být podpůrná intervence ve výuce pro žáka s NKS kvalitně nastavená právě díky spolupráci mezi pedagogy a logopedy. Spolupráci pedagogů s odborníky blíže popisuje čtvrtá kapitola.

2.2 Anglický jazyk v RVP ZV

Anglický jazyk je předmět, který je na ZŠ nabízen v rámci vzdělávacího oboru Cizí jazyk nebo Další cizí jazyk, které jsou součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace dle RVP ZV (MŠMT, 2023a). Všichni žáci, které informantky v tomto šetření popisovaly, měly vybraný anglický jazyk jako **Cizí jazyk**. Dle RVP ZV (MŠMT, 2023a) je vzdělávací obor Cizí jazyk povinně zařazen do výuky od 3. do 9. ročníku ZŠ, s jeho zařazením však může škola „začít při zájmu žáků a souhlasu jejich zákonných zástupců i v nižších ročnících“ (s. 142).

Po zvládnutí učiva oboru Cizí jazyk na ZŠ mají žáci dle RVP ZV (MŠMT, 2023a) dosáhnout úrovně A2 dle Společného evropského referenčního rámce. V jednotlivých **složkách jazyka** se očekává na příklad zvládnutí pravopisu, dostatečná srozumitelnost projevu a korektní používání slovního i větného přízvuku, ovládnutí slovní zásoby ke stanoveným tématům tak, aby se o nich žák zvládl vyjádřit jak ústně, tak písemně, a také se očekává zvládnutí přiměřených „gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka“ (MŠMT, 2023a, s. 29). Kromě

stanovení obecné výstupní úrovně tedy RVP ZV (MŠMT, 2023a) blíže nespecifikuje objem slovní zásoby či konkrétní gramatické jevy a popisuje očekávanou výstupní úroveň žáka v cizím jazyce jako dostačující pro realizaci jeho komunikačního záměru.

2.3 Projevy vybraných druhů narušené komunikační schopnosti

Předkládané šetření je zacíleno na analýzu práce ve výuce s žáky s NKS. Podle Zezulkové (2017) je **narušená komunikační schopnost** stav, při němž je narušeno plné dosažení komunikačního záměru jedince v důsledku potíží v některé jazykové rovině. Ze čtyř jazykových rovin (foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická) může být těchto současně narušeno více, může být narušena verbální i neverbální složka komunikace a také mluvený i grafický projev (Zezulková, 2017).

Žáci, ke kterým se informantky ve výzkumném šetření vyjadřovaly, mají různé druhy narušené komunikační schopnosti, jejichž konkrétní charakteristiky a projevy jsou popsány níže. V předkládané práci o těchto žácích dále mluvím jako o žácích s NKS nebo o žácích s SVP, obzvláště v kontextu, kdy se informantky vyjadřovaly v obecné rovině o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami.

Cílem této podkapitoly je popsat, jaké potíže by mohli mít žáci s vybranými druhy NKS při osvojování anglického jazyka a poskytnout tak teoretický rámec pro samotné šetření. Text se proto zaměří pouze na NKS vybraných žáků, se kterými se informantky tohoto šetření ve svých hodinách angličtiny setkávají a které popisovaly v rozhovorech, a to **specifické poruchy učení** (dále SPU) – konkrétně na dyslektické a dysortografické potíže, **lehké mentální postižení**, **sluchové postižení** a **vývojovou dysfázii**. Nemá se jednat o komplexní popis každého postižení, záměrem je spíše poukázat na to, jak se dané potíže žáka promítají do jeho komunikačních dovedností a osvojování jazyka a provázat vše s oblastí učení se cizího jazyka.

a. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

SPU je termín, který je ve speciální pedagogice používán jako termín zastřešující dyslexii, dysgrafii, dysortografii, či dyskalkulii a další „obtíže

při osvojování základních školních dovedností“ (Zelinková, 2005, s. 4). U dyslexie, dysgrafie a dysortografie jde o obtíže, které se projevují především v technice čtení a porozumění textu, v rychlosti psaní a čitelnosti psané produkce nebo v pravopise (Zelinková et al., 2020).

Problematika SPU je z hlediska etiologie a symptomatologie úzce propojena s oblastí porozumění a použití jazyka, i když jde o komplexnější problém, kdy mohou být v různé míře zasaženy oblasti pozornosti, paměti, sluchové a zrakové diferenciaci a další (Zelinková, 2005). Právě v oblasti řeči a komunikace se deficity dílčích funkcí nejčastěji a nejzřetelněji projevují. Konkrétně u **dyslexie** se jedná o obtíže ve všech oblastech potřebných pro dobré zvládnutí **čtení** – jak o přiměřenou rychlost, tak o zvládnutí správné techniky (Zelinková, 2005). Mezi projevy dyslexie patří i to, že žák při čtení zaměňuje tvarově i zvukově podobná písmena, může také vynechávat, přidávat nebo přesmykovat písmena nebo slabiky, případně i domýšlet celá slova, opakovat se nebo zasekávat (Zelinková, 2005). Tyto aspekty se ve školním prostředí, obzvláště na druhém stupni ZŠ často odráží v nedostatečném **porozumění** zadání či delšího souvislého textu, což je nicméně jednou ze základních dovedností, které musí žáci v cizím jazyce zvládnout (Zelinková et al., 2020).

Podle Zelinkové (2005) se chyby ve správnosti při čtení „objevují u jedinců s dyslexií ať je jejich mateřským jazykem čeština nebo jiný jazyk“ (s. 14). Pokud se tyto obtíže u žáka objevují v češtině, je tedy velmi pravděpodobné, že bude mít i v cizím jazyce problémy s identifikací písmen, porozuměním textu atd. (Zelinková, 2005). Dětem s **dysortografickými** projevy může dělat potíže správný zápis slov, v angličtině se totiž často vyskytuje pro jeden foném více grafémů, proto Nijakowska (2012, in Zelinková et al., 2020) doporučuje žákům s dysortografickými potížemi povolovat fonetický zápis slov.

Zelinková et al. (2020) ale zároveň upozorňují, že ne všichni žáci s diagnostikovanými SPU mají stejné potíže a že je možné se setkat se žáky, „kteří se vyjadřují velmi dobře a komunikace je jejich silnou stránkou nejen v českém, ale dokonce v cizím jazyce“ (s. 19). Každý žák tedy bude mít **projevy individuální** a je na učiteli, aby je uměl identifikovat a pomohl žákům je překonávat.

b. LEHKÉ MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Dle Lechty (2002) nemusí být řeč jedinců v s lehkým mentálním postižením nijak výjimečné nápadná, kromě opoždění začátku vývoje řeči se

totiž mohou jejich verbální schopnosti dostat na komunikační úroveň plně dostačující v běžných situacích. U dětí s mentálním postižením je proti intaktní populaci však vyšší **riziko rozvinutí** nějaké formy NKS, proto je důležité, aby rozvoji řeči u těchto dětí věnovali učitelé pozornost (Memisevic & Hadzic, 2013).

Rozvoj **slovní zásoby** je u dětí s lehkým mentálním postižením opožděný a celkově pomalý, objevuje se neplnohodnotné chápání významu slov, se zpožděním oproti intaktní populaci také začínají používat adjektiva (Zezulková, 2010). Z hlediska **morfologicko-syntaktické** jazykové roviny se ještě během školní docházky mohou vyskytovat dysgramatismy, dítě může vynechávat části vět a aplikovat gramatická pravidla nesprávně (Zezulková, 2010). V rovině **pragmatické** můžou mít děti potíže s uchopením své role jako komunikačního partnera a s představením svého komunikačního záměru (Lechta, 2002).

I ve **foneticko-fonologické** rovině jsou patrné rozdíly oproti intaktní populaci. Jednotlivé hlásky se fixují později, proto ještě na ZŠ mohou přetrvávat artikulační nepřesnosti, objevují se také potíže s fonematickou diferenciací (Zezulková, 2010). Z druhů narušené komunikativní schopnosti se u dětí se sníženým intelektem se nejčastěji vyskytuje dyslalie, huhňavost, breptavost a koktavost, zvláště pokud má dítě ještě další přidružená postižení (Zezulková, 2010).

V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2021a), je možné pro žáky s lehkým mentálním postižením a přiznanými podpůrnými opatřeními (dále PO) od třetího stupně upravit v rámci **individuálního vzdělávacího plánu** (dále IVP) očekávané výstupy z učení dle stanovené minimální doporučené úrovně. Tato minimální doporučená úroveň výstupů je uvedena v aktuálním znění RVP ZV (MŠMT, 2023a).

c. SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Rozvoj komunikace a mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením závisí na mnoha faktorech, mimo jiné na typu a závažnosti postižení, na věku, kdy ke ztrátě sluchu došlo a kdy začala cílená terapie, zda dítě užívá kompenzační pomůcky a jak jsou tyto úspěšné, ale také na podnětnosti rodinného a sociálního prostředí dítěte a jeho verbálním nadáním (Jungwirthová, 2015).

Jussen (1980, in Lechta, 2002) udává, že nedoslýchavé děti mohou mít potíže s **chápáním významů** mnohoznačných slov nebo slovních spojení, obzvláště pokud jde o abstraktní nebo přenesený význam. Pokud má žák se sluchovým postižením potíže s významy slov v mateřském jazyce, přenesou se tyto potíže také do jazyka cizího a správné použití takového slova v cizím jazyce pro něj bude složitější (Csizér & Kontra, 2020).

V důsledku nedoslýchavosti bývá u těchto jedinců také kromě jiného narušena **artikulace**, především souhlásek a náročných hláskových spojení (Horáková, 2012). Dle Jungwirthové (2015) lze nicméně u dětí s dobrou kompenzací a lehčí sluchovou ztrátou očekávat postupné zlepšování výslovnosti. Přesto autorka doporučuje v hodinách cizího jazyka výslovnost nehodnotit a pokud možno podpořit její rozvoj **vizuálně** (Jungwirthová, 2015).

Jako zásadní prvek podpory žáků se sluchovým postižením při výuce cizího jazyka doporučuje Jungwirthová (2015) pravidelná individuální setkávání s pedagogem, případně **individuální výuku**, jednak kvůli minimalizaci šumu třídy a také kvůli větším možnostem podpory žáka ze strany učitele.

d. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie je komplexní narušení vývoje v jeho různých složkách a v různé míře, jedná se obecně o nerovnoměrný vývoj osobnosti a může se projevat narušením sluchového i zrakového vnímání, paměťových i motorických funkcí (Škodová & Jedlička, 2007). Hlavním symptomem vývojové dysfázie v řeči dítěte je opoždění jejího vývoje na podkladě **narušení percepce** a centrálního **zpracování řeči** (Škodová & Jedlička, 2007). Podle Pospíšilové (2018) se však řeč jedince s vývojovou dysfázií většinou rozvine natolik, že ve věku školní docházky již nemusí být nápadná.

I tak ale vývojová dysfázie dále přetrvává (Pospíšilová, 2018). Mezi její projevy řadí Pospíšilová (2018) na příklad poruchy učení, potíže v chápání a **zapamatování** slov a termínů, a také **pochopení** slyšeného slova i psaného textu, které se váže na paměťové funkce. Jako konkrétní projevy v komunikaci dětí s vývojovou dysfázií Škodová a Jedlička (2007) dále jmenují na příklad nesprávný slovosled a chybné používání koncovek, omezené používání některých slovních druhů a rozvitých větných konstrukcí, ale také menší slovní zásobu. Kvůli poruchám percepce

mluvené řeči se potíže projevují i ve **foneticko-fonologické** jazykové rovině, nejčastěji narušením znělosti hlásek, řeč tak může být výrazně patlavá, případně i nesrozumitelná (Škodová & Jedlička, 2007).

Pro podporu žáků s vývojovou dysfázií je doporučován mimo jiné **multisenzoriální přístup**, na příklad využití obrazového materiálu, který žákům dovolí vnímat informaci více smysly, ne pouze sluchem, a tím podpoří možnost správného zpracování informace, což může v důsledku vést také ke kvalitnější vlastní expresi žáka (Bočková, 2017).

Shrnutí

Žáci s NKS mohou mít už z podstaty svých speciálních potřeb potíže v osvojování cizího jazyka (Sychrová, 2012). Učitelé by je proto měli, nejlépe ve spolupráci s dalšími odborníky, podporovat na základě jejich individuálních potřeb. Předmět Anglický jazyk je ve školách nabízen v rámci oboru Cizí jazyk nebo Další cizí jazyk, jako Cizí jazyk je vyučován minimálně od 3. do 9. ročníku ZŠ (MŠMT, 2023a). Na konci povinné školní docházky musí žák v předmětu Cizího jazyka dosáhnout úrovně A2 dle Společného evropského referenčního rámce a musí zároveň obsáhnout takové znalosti, aby se na dané úrovni zvládl kvalitně vyjádřit (MŠMT, 2023a). Narušená komunikační schopnost je narušení jedné nebo více jazykových rovin, může být narušena verbální i neverbální složka komunikace a narušení se může ukazovat v mluveném i psaném projevu (Zezulková, 2017). V závěru kapitoly jsou popsány vybrané druhy NKS, jejichž projevy jsou dány do kontextu s výukou cizího jazyka.

3 Učitelé a jejich role v inkluzivním vzdělávání

Učitelé hrají ve vzdělávacím procesu zásadní roli. Jsou to právě učitelé, kdo je se žáky v každodenním kontaktu a neustálé interakci a tím je významným způsobem formují (Vad'urová & Pančocha, 2010). Učitelé volí, v souladu s kurikulárními dokumenty a nejnovějším odborným poznáním a didaktickými postupy, obsah, metody a formy výuky a také stanovují systém hodnocení žakovských výkonů.

Také přístup učitelů k žákům je důležitým elementem, protože má velký vliv na osobnost žáka. Ulug et al. (2011) potvrzují, že pozitivní přístup učitele k žákovi má **příznivý vliv** jak na výkony žáka ve škole, tak na žakovu osobnost i pro život mimo školu. Zdůrazňují tedy, že učitelé by měli usilovat o to být pro žáky dobrými vzory, protože tím své žáky formují (Ulug et al., 2011).

V prostředí inkluzivního vzdělávání je role učitele ještě důležitější, ale také náročnější. Na veškeré aspekty učitelovy práce jsou kladeny **vyšší nároky**, zejména pak na rozsah a kvalitu jeho kompetencí (Zezulková et al., 2021).

Péče o žáky s SVP nicméně nestojí pouze na učitelích. Jde o spolupráci mnoha odborníků a vyžaduje funkční poradenský systém (Klenková & Švojgrová, 2010). Při rozvoji komunikačních dovedností žáků s NKS v inkluzi je žádoucí co nejužší **spolupráce** pedagoga s dalšími pedagogy žáka, s odborníky ze specializovaných pracovišť a také s klinickým logopedem, pokud takového žák navštěvuje, případně i s dalšími lékaři (Klenková & Kopečný, 2015). Spolupráce mezi pedagogy, speciálními pedagogy a dalšími odborníky se tedy jeví jako klíčová podmínka pro úspěšné vzdělávání.

Následující kapitola představí, jaké nároky mohou na pedagogy v inkluzivním vzdělávacím prostředí být kladeny, ale také jakou tito učitelé dostávají metodickou podporu, jak během pregraduální přípravy, tak během působení na ZŠ. V kapitole budou představena jednotlivá pracoviště, se kterými mohou učitelé spolupracovat a kde mohou pro výuku žáků s SVP získávat metodickou podporu.

3.1 Kompetence pedagogů v inkluzivním vzdělávání

Pedagogové mají na starosti každodenní práci s jednotlivými žáky a kolektivy, předávají během vyučování obsah svých předmětů, ale jsou také vzorem chování a komunikace, své žáky motivují a podporují jejich všestranný rozvoj. Po učitelích se vyžadují mnohé dovednosti a kompetence. V souvislosti s **inkluzí** dětí s SVP do škol běžného proudu se tento pomyslný seznam ještě více rozšiřuje. Běžnou základní školou se zde rozumí ZŠ, která není zřízena podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2023b). Žáci s NKS či jinými speciálními vzdělávacími potřebami se v této škole nachází v inkluzi, mohou mít přiznaná nějaká PO a jsou tedy zároveň klienty různých SPC nebo PPP. Jejich zařazením do běžných základních škol se zvyšuje **různorodost třídních kolektivů**.

V souvislosti s výukou heterogenních tříd, v nichž se nachází vyšší počet žáků s SVP, jsou na učitele „kladeny nové požadavky v souvislosti s konstruováním optimálních podmínek edukace přiměřených osobnostním předpokladům, specifickým zvláštnostem a schopnostem, perspektivní orientaci a zájmům žáků“ (Zezulková et al., 2021, s. 33). Jde o požadavek zvýšené **individualizace a diferenciaci výuky**, tedy proces, při němž učitel volí metody a formy práce, obsah výuky a další aspekty vzdělávání na základě individuálních potřeb jeho žáků. Žák je navíc hodnocen nikoli v porovnání se spolužáky, ale v porovnání se svými vlastními předchozími výkony (Zezulková et al., 2021). Podle Klenkové a Švojgrové (2010) by měly být obzvláště v rámci výchovy a vzdělávání žáků s NKS „zaváděny vhodné výukové metody akceptující žákovu individualitu, jeho schopnosti a možnosti“ (s. 293). Taková výuka pak může ideálně vést k tomu, že žák prožívá úspěch ve výuce i v komunikaci.

Učitel, který pracuje s žáky s SVP, by podle Bartoňové (2004, in Zelinová, 2005) měl mít mimo jiné také alespoň základní znalosti z oblasti **speciální pedagogiky** a diagnostiky, používat vhodné metody a postupy a také kompenzační pomůcky, měl by umět vytvořit klima třídy příznivé pro inkluzivní vzdělávání a při výuce a v hodnocení vycházet z toho, v čem je žák úspěšný, a tím ho motivovat k další aktivitě.

Aby mohl učitel volit individualizované metody práce pro žáka s NKS, vyžaduje to dobré **chápaní charakteru NKS** a znalost speciálně pedagogických východisek a postupů práce nad rámec pedagoga odborného zaměření. Bez znalostí alespoň základních charakteristik dané

NKS a jejich vlivů na proces učení nemohou učitelé zajistit přizpůsobení obsahu, forem či organizace výuky potřebám konkrétního žáka, mohou pak na potíže žáka pouze reagovat (Glasby et al., 2022). Studenti vysokých škol, kteří se připravují na výkon povolání učitele jakéhokoli předmětu na jakémkoli stupni vzdělávání by tedy měli být v oblasti SVP řádně proškoleni a připraveni a práci nejen s těmito žáky, ale s heterogenními skupinami žáků obecně (Hájková & Strnadová, 2010; Vad'urová & Pančocha, 2010).

Podle studie Zvěďělíkové (2018), která zkoumala studijní programy zaměřené na vzdělávání v akademickém roce 2017/2018 na devíti českých vysokých školách, však ne všechny tyto obory předmět nebo **předměty zaměřené na speciální pedagogiku** obsahují. V bakalářských studijních programech se s takovým předmětem setkáme pouze na čtyřech z devíti zkoumaných škol, navazující magisterské programy učitelství pro 2. stupeň ZŠ již takový předmět na téměř všech vysokých školách ve svém studijním plánu mají (Zvěďělíková, 2018).

Tento předmět může mít trvání buď jeden nebo dva semestry, což ale dle Michalíka (2015, in Zvěďělíková, 2018) nezaručuje dostatečný prostor k nabytí odborných znalostí pro efektivní práci se žáky s SVP. Dle výsledků šetření Staré (2015, in Zvěďělíková, 2018) oslovení studenti učitelských oborů vyjádřili **obavy** z nároků systému inkluzivního vzdělávání a z nedostatečné metodické podpory. Učitelé jsou tedy na vysoké škole seznámeni se základy metod a principů práce se žáky s SVP, odborně se však věnují svému předmětu/předmětům, nikoli speciální pedagogice. Pro pedagogy, kteří ve výuce pracují se žáky s SVP, jsou zde proto zavedeny další systémy podpory.

3.2 Poradenství a podpora

Pro úspěšné vzdělávání žáků s NKS je zásadní fungující systém metodické podpory vyučujících (Klenková & Švojgrová, 2010). Přímo ve škole by pedagogům měla být podporou školní poradenská pracoviště a na úrovni místní nebo regionální také SPC a PPP, které definuje vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2021b).

Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) je ve škole dle § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, 2021b) zřízeno ředitelem a zahrnuje nejméně výchovného poradce a školního metodika prevence. Tým ŠPP

mohou dále doplnit školní psycholog a **školní speciální pedagog**, zatím ale tento odborník nepůsobí na každé škole. Podle vyhlášky (MŠMT, 2021b) je to právě ŠPP, které je prvním a nejbližším poradenským pracovištěm pro žáky s SVP a jejich vyučující. ŠPP zajišťuje mimo jiné poskytování přiznaných PO pro žáky s SVP, sleduje a vyhodnocuje účinnost těchto PO a poskytuje metodickou podporu učitelům žáků s SVP při využívání speciálně pedagogických postupů (MŠMT, 2021b). Pracovníci ŠPP by tedy měli být ti, na které se mohou učitelé dané školy obracet s otázkami ohledně správných metod podpory a práce s žáky s SVP ve výuce. Pracovníci ŠPP také propojují školu s dalšími poradenskými zařízeními za účelem koordinace podpory žáků s SVP.

Přítomnost školního speciálního pedagoga přináší výhody jak pro pedagogy, tak v důsledku i pro jejich žáky s SVP. Lowe et al. (2022) doporučují při výuce žáků s SVP **spolupráci** mezi pedagogy a odborníky na speciální pedagogiku, v případě žáků s NKS tedy se speciálním pedagogem – logopedem. Pedagog a speciální pedagog se při práci se stejným obsahem vzdělávání zaměřují na různé aspekty té samé látky, nahlíží ji z jiných úhlů dle svých odborností, a mohou tak žákovi ukázat různé cesty k zvládnutí látky (Lowe et al., 2022). Společně by tak pedagog a speciální pedagog – logoped mohli vytvořit ten nejvhodnější postup intervence pro každého žáka (Lowe et al., 2022).

V systému inkluzivního vzdělávání, kde se učitelé často mohou cítit nedostatečně proškoleni pro práci s dětmi s NKS, jsou to právě speciální pedagogové, kdo může pedagogům pomoci s dalším vzděláváním (Starling et al., 2012). Podle studie Starling et al. (2012) pomohlo **školení** od logopeda učitelům efektivněji prezentovat slovní zásobu a dávat instrukce žákům s NKS. Díky technikám, které po školení začali učitelé ve výuce používat, se pak i zlepšily výsledky jejich žáků (Starling et al., 2012).

Na úrovni místní či regionální fungují jako poradenská pracoviště **Školská poradenská zařízení** (dále ŠPZ). Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, 2021b) jsou dvojího typu: SPC a PPP. Oba typy ŠPZ jsou si v části svých aktivit podobné: oboje dělají psychologická a speciálně pedagogická vyšetření a diagnostiku, na jejichž základě mohou pro žáka stanovit určitá PO (MŠMT, 2021b). V souvislosti s tím vydávají **doporučení ke vzdělávání**, které obdrží škola, a zprávu k rukám zákonného zástupce žáka ZŠ (MŠMT, 2021b). Oba typy ŠPZ také zajišťují **metodickou podporu** školám pro práci se žáky s SVP (MŠMT, 2021b). Učitelé žáků s SVP

by se tedy měli mít možnost na příslušné ŠPZ kdykoli obrátit s prosbou o radu nebo konzultaci týkající se výuky konkrétního žáka.

Naopak základní rozdíl oběma druhy ŠPZ je ten, že dle § 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, 2021b) se SPC soustředí na práci se žáky se smyslovým, tělesným, mentálním postižením, kombinovanými vadami nebo poruchami autistického spektra, proto práce s žáky s SPU a žáky s poruchami chování bez přidruženého postižení uvedeného v § 6 vyhlášky (MŠMT, 2021b) je spíše v kompetenci PPP.

Co se týče metod a forem práce s žákem s SVP, metodickou podporu pro učitele tedy zajišťují pracovníci ŠPP a SPC nebo PPP. Z poradenských pracovníků je učitelům nejbližší školní speciální pedagog, pokud na škole působí. Dle výzkumu, který provedla Sychrová (2012), většina učitelů-respondentů uvedla, že se při rozvoji komunikativní kompetence u žáků s NKS řídí pokyny SPC nebo právě školního speciálního pedagoga. Jedním z dílčích cílů této práce je popsat, jak tato spolupráce může vypadat.

Shrnutí

Učitelé jsou pro žáky klíčovými osobami, které by měly mít velkou škálu profesních kvalit a kompetencí, a zvláště v práci se žáky s SVP hrají učitelé zásadní roli. Pedagog by měl mít při práci v inkluzivním prostředí alespoň základní znalosti o tom, jaké přístupy a metody jsou vhodné uplatnit u žáků s SVP. Učitelé se s otázkami týkajícími se metod práce se žáky s SVP mohou obracet na pracovníky ŠPP anebo na SPC či PPP, které provádějí speciálně pedagogickou diagnostiku a stanovují pro žáka PO. Nejbližším poradenským pracovníkem může být pro pedagogy školní speciální pedagog.

4 Metodologie

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem šetření prováděného pro účely této bakalářské práce je analyzovat výuku anglického jazyka na ZŠ se zaměřením na žáky s NKS, a to z pohledu zainteresovaných pedagogů. Záměrem je porozumět tomu, jakou podporu žákům s NKS učitelé ve výuce poskytují, ale také jaká podpora je poskytována pedagogům.

K dosažení hlavního cíle šetření byly vytyčeny čtyři **dílčí cíle**:

1. analyzovat obtíže žáků s NKS v hodinách AJ na ZŠ,
2. identifikovat, jakou speciálně pedagogickou podporu žák ve výuce AJ od učitele dostává,
3. popsat zdroje a systémy metodické podpory pro učitele žáků s NKS,
4. prozkoumat, jak vnímají učitelé vliv školního zázemí na práci se žáky s NKS.

Za účelem naplnění výzkumných cílů byly formulovány následující **výzkumné otázky**:

- VO 1. Jaké jsou obtíže s porozuměním čtenému i slyšenému, aplikací gramatických pravidel, slovní zásobou a výslovností u žáků s NKS v hodinách AJ dle zkušeností jejich učitelů?
- VO 2. Jaké používají pedagogové v hodinách AJ metody a formy práce s dětmi s NKS?
- VO 3. Z jakých zdrojů čerpají učitelé AJ informace o metodách podpory žáků s NKS?
- VO 4. Jaké jsou podle pedagogů klíčové faktory, které vytvářejí vhodné prostředí pro výuku AJ u dětí s NKS?

4.2 Metodologie výzkumného šetření

Metodologický přístup ke shromažďování, analýze a interpretaci dat v této práci vychází ze stanovených výzkumných cílů. Pro získání detailního porozumění stanovenému výzkumnému problému bylo nutné sbírat hluboká data od přímých účastníků edukační reality, proto byl zvolen **kvalitativní přístup** k šetření a získaným datům. Dle Švaříčka (2007) je cílem kvalitativní výzkumné strategie „reprezentovat to, jak lidé chápou,

prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (s. 17). Kvalitativní přístup tedy umožňuje zmiňované hluboké porozumění a vhled do žité sociální reality, které výzkumné cíle této práce vyžadovaly.

Oproti metodám kvantitativním je výsadou kvalitativních metod výzkumu to, že dovolují výzkumníkovi vstoupit do terénu bez předem vytvořených hypotéz, které by měl testovat. Naopak má být badatel v kvalitativním výzkumu **otevřený** tomu, co se v terénu dozví, a takto nasbíraná data analyzovat a interpretovat (Patton, 2002).

Badatel do terénu vstupuje dostatečně **informovaný** o dané sociální realitě, jeho cílem je ale vyvodit závěry až na základě dat, která v terénu nasbírá (Merriam & Tisdell, 2016). Ve vztahu k aktuálnímu šetření základní informovanost o tématu zajišťuje jednak mé předchozí studium učitelství anglického jazyka a zároveň aktuální studium speciální pedagogiky – logopedie. Teoretická znalost prostředí výuky cizího jazyka a práce se žáky s NKS byla podkladem pro přípravu rozhovorů a umožnila mi tak nejen hlubší pochopení a propojování výpovědí informantek, ale také formulování návazných otázek, které vyplynuly ad hoc během rozhovorů.

Metoda sběru dat, kterou výzkumník volí, by se měla odvíjet především od toho, jaký je cíl výzkumu (Hendl, 2005). Záměrem tohoto šetření je zjištění osobních zkušeností, pocitů a názorů učitelů, kteří se ve svých třídách setkávají s dětmi s různým typem NKS. Nejedná se o širokou sondu do komplexní edukační reality, ale o prozkoumání reálných žitých situací jednotlivých učitelů – informantů. Jak uvádí Patton (2002), lidské myšlenky, pocity, záměry, nebo to, jak si lidé vysvětlují jevy, které se kolem nich dějí, nelze pozorovat. Pokud jsou informacemi, na které je šetření zacíleno, právě subjektivní pocity, názory, či interpretace osobní reality, je dle Hendla (2005) vhodnější metodou ke sběru dat dotazování, za hlavní výhodu této metody totiž pokládá právě možnost „porozumění zkušenosti“ informantů (s. 50). Proto jsem jako metodu sběru dat zvolila právě **rozhovor**, který mi umožnil nahlédnout vnitřní myšlenkové procesy informantů, jejich názory a pocity, a získat tak data o tom, co není možné vidět.

V odborné literatuře se vyskytují různá dělení rozhovorů. Jedno z možných hledisek, podle kterých autoři rozhovory klasifikují, je to, jak pevně daná je struktura rozhovoru. Jak uvádí Merriam a Tisdell (2016), podle této charakteristiky lze rozhovory dělit na vysoce strukturované/standardizované, polostrukturované a nestrukturované/neformální. Pro získání co **nejautentičtějších** výpovědí informantů se v kvalitativním

výzkumu používá hlavně polostrukturovaný nebo neformální rozhovor (Hendl, 2005; Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2002). Pro toto šetření byla autenticita sesbíraných dat zcela zásadní, proto jsem rozhodla pro polostrukturované rozhovory.

V **polostrukturovaném rozhovoru** má výzkumník větší flexibilitu v pokládání otázek, ať už v jejich znění či pořadí, stále ale může mít k dispozici seznam témat či přímo otázek, kterými rozhovor řídí (Merriam & Tisdell, 2016). V literatuře se tento seznam předem připravených témat a otázek nazývá nejčastěji „interview guide“, tedy jakýsi návod nebo průvodce rozhovorem (Hendl, 2005; Patton, 2002). Hendl (2005) vidí přínos tohoto průvodce mimo jiné v tom, že „[p]omáhá udržet zaměření rozhovoru“ (s. 174). Tazatel má sice při takovém rozhovoru dostatek **flexibility**, aby se přizpůsobil informantovi a tomu, jak rozhovor plyne, zároveň ale od všech informantů během rozhovoru systematicky nasbírání odpovědi na stejné otázky nebo tematické okruhy (Patton, 2002).

Takto nasbíraná data je pak možné snáze analyzovat, proto i moje rozhovory byly vedeny s pomocí předem připraveného průvodce. Svůj **interview guide** jsem sestavila na základě výzkumných cílů – formulovala jsem jednotlivé otázky a rozřadila je pro větší přehlednost a systematickosti do tematických okruhů. Při rozhovorech samotných se často stávalo, že informantky odpovídaly šířeji, a tak nejednou ve svých promluvách pokryly několik otázek najednou. Otázky jsem proto na místě reformulovala, přeskakovala, či měnila jejich pořadí na základě toho, jak rozhovor plynul. Vždy bylo cílem, abych sesbírala data o všech tématech a mohla tak data řádně analyzovat. Nebyly však striktně vyžadovány odpovědi na všechny předem připravené otázky.

Je nutno uvést, že metoda rozhovorů má také jistá úskalí. Jedním z nich je fakt, že pro nasbírání kvalitních dat skrze rozhovor je třeba, aby informant s tazatelem měl vůli **spolupracovat**, tedy sdílet právě takové informace, na které se výzkumník ptá (Marshall & Rossman, 2006). Informant může někdy z osobních důvodů odmítnout odpovědět zcela podle pravdy (Marshall & Rossman, 2006). Přestože není možné pravdivost tvrzení informantek ověřit, bylo mou snahou předejít tomu, aby měly informantky pocit, že svou realitu nemohou sdílet tak, jak ji žijí.

Svou roli v kvalitě rozhovoru sehraje i **tazatel**, který by měl být jednak schopen položit otázky, které informanta povedou k rozsáhlým hlubokým promluvám, ale také správně porozumět výroky informanta tak, aby uměl citlivě rozhodnout, na co a jakým způsobem navázat (Marshall & Rossman, 2006). I když šlo o mé první rozhovory za účelem

kvalitativního šetření, dařilo se mi většinou dovést informantky k dlouhým a podrobným výpovědím. Informantky často po položení otázky samy dlouze hovořily, pečlivě se zamýšlely a mluvily o tématu se zaujetím.

Rozhovory byly pořízeny v období duben až červen 2023 a délkou se pohybovaly v rozmezí 30 až 60 minut. Všechny informantky byly před rozhovorem řádně seznámeny s průběhem a obsahem rozhovoru, byly ujištěny o anonymitě šetření, o svém právu odvolat svůj souhlas s účastí na výzkumu a podepsaly informovaný souhlas (Příloha B). Začátku samotných rozhovorů předcházela krátká neformální konverzace, během které jsem představila sama sebe a své zaujetí pro vybrané téma.

Každá z informantek byla poté vyzvána k výběru jednoho ze svých žáků s NKS. Rozhovor se pak primárně zaměřoval na tohoto žáka, projevy jeho potíží v hodinách AJ a na práci informantky s žákem a celou skupinou, ve které se tento žák běžně nachází.

Rozhodnutí **vybrat** vždy pouze jednoho **žáka** bylo vedeno několika důvody: jedním z cílů práce je popsat projevy potíží žáků v AJ, aby pak bylo možné analýzu metod práce vztáhnout k reálným projevům. I když všechny informantky uvedly, že se ve své výuce setkávají s větším počtem žáků s NKS, společně jsme vždy vybraly jednoho konkrétního žáka nebo žačku, protože rozsah a cíle práce by nedovolovaly věnovat se s dostatečnou hloubkou většímu množství žáků. Dalším důvodem bylo i to, že informantky tak mohly lépe zaměřit pozornost právě na daného žáka a jeho skupinku a odpovídat konkrétně.

Všechny rozhovory byly **přepsány** do textové podoby, aby bylo možné s nimi dále systematicky pracovat. Jména informantek i jejich žáků a žaček byla při přepisu změněna. Při následné analýze se tedy nikdy nepracovalo s původními jmény žáků a žaček, což bylo informantkám sděleno ještě před započatím každého rozhovoru.

Jako základní nástroj analýzy jsem zvolila **otevřené kódování**, které mi dovolilo rozsáhlá data efektivně systematizovat. Pro získání odpovědí na předem formulované výzkumné otázky byla při kódování zohledněna nejen obsahová stránka tvrzení informantek o objektivní realitě, kterou zažívají, ale také to, jak o sobě, své roli nebo o svých žácích informantky mluví. Zaměřením na oba rozměry promluv je totiž dle Šedůvé (2007) možné zachytit **komplexní rozměr dat** – tedy nejen popisnou objektivní rovinu, ale také to, jak pomocí svých slov informanti tuto objektivní dimenzi vytvářejí a jak se k ní vztahují.

Kódy, které jsem prvotní analýzou získala, jsem následně revidovala a rozřadila do kategorií dle stanovených výzkumných cílů. Jako užitečné se ukázalo také analyzovat samostatně jednotlivé rozhovory k získání kontextu pro výpovědi jednotlivých informantek. Opakované pročitání a systematizování získaných kódů, kategorií a dílčích analýz jednotlivých rozhovorů, jejich porovnávání mezi sebou, hledání podobností, rozdílů a okolností, které mohou tyto rozdíly zapříčiňovat, vedlo k sestavení finální analýzy, která je prezentována níže v textu práce.

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření v této bakalářské práci se zaměřuje na **učitele anglického jazyka**. Pro předkládané šetření byly pořízeny rozhovory se sedmi informantkami celkem ze čtyř základních škol hlavního vzdělávacího proudu, z toho jde o **šest učitelek anglického jazyka a jednu školní speciální pedagožku**. Jednalo se ve všech případech o ženy. Hlavním kritériem výběru informantek bylo, aby měly ve svých třídách alespoň jednoho žáka s NKS. V rozhovorech jsme se pak zaměřovaly právě na práci s těmito žáky. Informantky jsem vyhledávala skrze síť svých známých a kolegů, kteří působí nebo působili na ZŠ.

Následující tabulka podává základní informace o informantkách:

Tab. 1: Základní informace o informantkách – vzdělání, délka praxe, žáci

informantka	kde získala vzdělání	délka praxe (v letech)	žák/žačka
Anna	PdF	20+	Agátka
Barbora	PdF	8	Bětko
Cecilie	PdF	1	Cyril
Daniela – speciální pedagog	PdF – logopedie	3	Agátka/Gustík
Eva	PdF	4	Elenka
Flora	FF: čeština + dějepis PdF: AJ (CŽV)	29	Filip
Gabriela	PdF: 1. stupeň, AJ(CŽV)	13	Gustík

Všechny informantky získaly své vzdělání na **pedagogických fakultách** českých univerzit. Informantka Gabriela nejprve vystudovala učitelství pro 1. stupeň ZŠ a učitelství anglického jazyka dokončila po několika letech praxe v kurzu celoživotního vzdělávání. Jen informantka Flora nejprve vystudovala fakultu filozofickou a teprve doplňující vzdělání v oblasti učitelství anglického jazyka získala na fakultě pedagogické.

Rozpětí **délky praxe** bylo mezi informantkami široké. Paní Cecílie v době konání rozhovoru učila teprve necelý rok, několik informantek mělo za sebou již několikaletou praxi a informantky Anna a Flora ve školství působí již více než dvacet let.

Informantky Anna, Daniela a Gabriela působí na stejné **škole**, přičemž Daniela zde působí jako speciální pedagožka pro 2. stupeň ZŠ. Informantky Eva a Flora také působí na stejné škole. Informantky Barbora a Cecílie působí každá na jedné další škole. Jedná se o ZŠ se všemi třídami od první až po devátou. Ve všech případech jde o městské školy s kapacitou několika stovek žáků a žaček.

4.4 Etická stránka výzkumu

Data pro toto šetření byla nasbírána skrze polostrukturované **rozhovory**. Rozhovory byly nahrávány a zpracovávány v souladu s pravidly GDPR. Před započítím rozhovorů byly všechny informantky seznámeny s obsahem a cíli šetření a s plánem spolupráce. Všechny informantky dobrovolně podepsaly **informovaný souhlas** s těmito aspekty šetření (Příloha B) a byly zároveň informovány, do kdy je možné jejich souhlas odvolat a z šetření vystoupit a také, kde bude hotová práce dostupná.

Pravá jména informantek, stejně tak jako jména jednotlivých žáků a žaček v šetření nezazní, všechna jména byla změněna. V textu také nikde nefigurují názvy škol, kde informantky působí, ani přesné geografické údaje, které by mohly školy pomoci jakkoli identifikovat. Jsou uvedeny pouze obecné charakteristiky informantek a škol, na kterých působí.

Informantky byly v rozhovorech tázány na své **osobní zkušenosti** z výuky žáků s NKS, nikdy ale nebyly vyzvány k identifikaci žáků celým jménem či jinými osobními údaji včetně přesné diagnózy. Informantky nebyly vyzývány k předložení doporučení ŠPZ k nahlédnutí, ale pouze k obecné identifikaci druhu speciálních vzdělávacích potřeb svých žáků, a to kvůli teoretickému ukotvení předkládané práce.

4.5 Reflexe výzkumníka

Téma této práce vyplynulo z mého osobního zájmu zjistit, jaká je realita při výuce angličtiny na ZŠ. Obzvláště mě zajímalo, jak se v cizím jazyce daří žákům s NKS, kteří zažívají obtíže už ve svém jazyce mateřském. Jako vystudovaná učitelka angličtiny, nicméně s malým množstvím zkušeností, jsem chtěla **nahlédnout realitu kolegů z praxe**. Zajímalo mě, jak si kolegové s požadavky, které jsou na ně ve škole kladeny, zvládnou poradit, ale také, jakou dostávají podporu oni sami. Díky rozhovorům jsem mohla proniknout hlouběji do přemýšlení kolegyně z praxe a zjistit, jaké aspekty své práce se žáky s SVP paní učitelky vnímají jako důležité.

Při **formulaci výzkumných otázek** jsem se nejprve úzce zaměřila pouze na učitele angličtiny, jejich každodenní práci s žáky a spolupráci s kolegy a jinými odborníky na výuku žáků s SVP. Po konzultaci s vedoucí práce jsem do šetření zařadila také otázky směřované na samotné žáky, což dodalo výzkumu i rozhovorům zásadní kontext. Díky těmto otázkám pak mohly informantky snáze při rozhovoru zaměřit svou pozornost a přesněji popisovat a ilustrovat své konkrétní metody a postupy.

Vedení rozhovorů pro mě bylo poměrně složité. Jednalo se o mé první vedení kvalitativních výzkumných rozhovorů. Snažila jsem se o rovnováhu mezi tím, aby se informantky se mnou a s mými otázkami cítily bezpečně, a tím, abych dostala dostatek odpovědí, které by byly pro šetření využitelné.

Jak již bylo zmíněno, nejednou pokryly informantky ve svých výpovědích i několik otázek z předem připraveného průvodce rozhovorem. Proto bylo často nutné **pořadí i znění otázek upravovat**. S větší zkušeností by tyto změny a návaznosti jistě mohly být formulovány lépe, nicméně věřím, že díky předem připraveným otázkám zařazeným do tematických celků, se mi podařilo pokrýt všechny důležité okruhy bez toho, abych v průběhu rozhovoru ztratila důvěru svých informantek. I přesto při podrobné analýze dat vyšlo najevo, že některá témata, která informantky nadnesly, by bylo zajímavé více rozvést a doptat se na upřesnění či na další detaily, které by pomohly dokreslit popisovanou situaci.

Ukázalo se jako dobrý krok zahrnout do souboru informantů kromě učitelek anglického jazyka také jednu **speciální pedagožku**. Měla jsem tak příležitost nahlédnout i do její každodenní práce, poslechnout si reflexi její role ve škole a to, jak ona vidí dané otázky či témata ze svého pohledu. I když byla pro toto šetření oslovena pouze jedna školní speciální pedagožka, i tak její odpovědi dodaly kontext nebo vysvětlení

některým výročkům ostatních informantek, a tak doplnily obraz reálného fungování spolupráce mezi kolegy na ZŠ.

5 Žáci s NKS v hodinách anglického jazyka – vlastní šetření

5.1 Analýza a interpretace dat

Projevy NKS u vybraných žáků

Tato podkapitola nabízí přehled projevů NKS jednotlivých žáků v hodinách AJ v návaznosti na **první dílčí výzkumný cíl**. Popisy byly sestaveny na základě analýzy výpovědí informantek, jedná se proto o převážně o jejich subjektivní pohledy na dané žáky a jejich obtíže v angličtině doplněné o faktické informace o specifických vzdělávacích potřebách dětí na základě doporučení ŠPZ, ze kterých informantky při výuce vychází.

Otázky, které v rozhovorech cílily na projevy dětí v různých dovednostech v angličtině, byly záměrně formulovány obecně tak, aby informantky mohly do odpovědi zahrnout to, co je jako první napadne, co se jim vybaví a je pro ně samotné důležité. Cílem bylo nahlédnout realitu očima informantek, nikoli získat vyčerpávající, standardizovaný a strukturovaný přehled o úrovni dovedností jednotlivých žáků. Z tohoto důvodu není možné následující popisy dovedností jednotlivých dětí nijak porovnávat nebo na jejich podkladě dělat obecné závěry. Mají sloužit primárně jako východisko a kontext pro následnou analýzu přístupů a metod ve výuce jednotlivých informantek.

Agátka – 4. třída

Agátka má **silné dyslektické obtíže** a **velmi pomalé pracovní tempo**. V době konání rozhovoru měla dle platného doporučení ŠPZ přiznán IVP na podkladě **nižšího pásma rozumového nadání** a **percepční nezralosti**. U dívky byly také pozorovány grafomotorická neobratnost a emoční nestabilita.

Paní učitelka Anna učí Agátku od druhé třídy, tedy třetím rokem. V době konání rozhovoru měla paní Anna k dispozici doporučení ŠPZ z druhé třídy, které podle jejího pozorování žáčky již nebylo příliš aktuální, protože vnímala u žáčky značné zlepšení v oblasti sluchové percepce. Agátka měla nicméně na konci 4. třídy jít na nové vyšetření do ŠPZ.

Jedná se o šikovnou a pozornou žačku bez větších studijních obtíží. Dle učitelky je největším problémem **hlasité čtení**, tedy převedení

psaného znaku do zvuku, s porozuměním čtenému a slyšenému potíže nemá. Dívka slova i věty zopakuje, hlásky ani slova nezaměňuje, výslovnost je na očekávané úrovni, nebojí se mluvit, ale **mluví potichu** a velmi dlouho trvá, než se vyjádří. Na požadované úrovni nemá potíže se slovní zásobou ani aplikací gramatických pravidel.

Bětko – 6. třída

Jedná se o dívku s **dyslektickými potížemi** a **sníženým intelektem**, aktuálně dle doporučení ŠPZ je Bětko přiznán 3. stupeň PO.

V době konání rozhovoru se Bětko s učitelkou Barborou znaly prvním rokem. V páté třídě Bětko z AJ propadala, od začátku spolupráce v šesté třídě ale vidí paní učitelka u žáčky velké pokroky zvláště v osamostatnění a aktivitě při výuce.

Dle učitelky Bětko zatím nepřečte **souvislý text**, nemá ve čtení velkou jistotu, izolovaná slovíčka ale přečíst zvládne. V **psaní** chybí a souvislý text zatím také neprodukuje. Na úrovni, kterou učitelka vyžaduje, ale Bětko často zvládá poslechová cvičení, očekávané množství slovní zásoby i gramatiku. Podle slov učitelky se u Bětky znatelně zlepšil vztah k angličtině, dívka se častěji zapojuje a poctivě se na výuku připravuje.

Cyril – 6. třída

Cyril je chlapec s **lehkými sluchovým postižením** oboustranně kompenzovaným sluchadly a hraničním **lehkým mentálním postižením**. Dle doporučení ŠPZ má přiznaná PO 4. stupně a minimální výstupy z učení.

S paní Cecílií pracoval Cyril v době konání rozhovoru teprve necelý školní rok, učitelka ale mluví o vzájemném respektu a dobře fungující spolupráci.

Cyrilovi je poskytováno pravidelné **individuální** doučování angličtiny v klidném prostředí, kde učitelka může využít více vizuální podpory jak pro nácvik výslovnosti, tak při osvojování slovní zásoby a gramatiky. Když je Cyril ve třídě s ostatními spolužáky, často učitelce nerozumí a musí se doptávat, během individuální výuky ale díky kompenzaci sluchového postižení nemá s poslechem potíže. Slovíčka opakuje bez problémů a zvládá je také správně zapsat. Dle učitelky nemá s výslovností jiné potíže, než jaké mají ostatní žáci jeho věku, i když zřejmě s ohledem na sluchové postižení ne všechny hlásky správně **artikuluje**. Jedná se o šikovného a zvědavého žáka, kterého komunikace v angličtině baví.

Porozumění se jeví v pořádku, aplikaci gramatických pravidel na požadované úrovni také aktuálně zvládá velice dobře. Objevují se problémy s pochopením a použitím **abstraktních slov**.

Elenka – 8. třída

Elenka má dle doporučení ŠPZ momentálně přiznán 2. stupeň PO na základě **dyslektických a dysortografických obtíží**. Je také oslabena sluchová percepce a oblast verbálních schopností. Dříve měla dívka přiznané vzdělávání dle IVP a poté 3. stupeň PO.

Paní Eva učí Elenku celou dobu svého působení na škole, tedy celkem čtyři roky. Přestože na základě diagnostiky ŠPZ byl Elence postupně snižován stupeň PO, paní Eva u žačky žádné zlepšení nezpozorovala. Žačka má potíže i v českém jazyce a učitelka cítí, že složitá gramatika AJ, která se v osmé třídě probírá, je již nad její možnosti.

Elenka je v projevech **nejistá**, bojí se mluvit a často neví, co má říct. Skupině není v hodinách zadáváno psaní dlouhých souvislých textů, ale domácí úlohy Elenka vždy vypracuje správně, zřejmě s dopomocí doučovatelky. **Poslechová cvičení** jí dělají problémy zřejmě i proto, že často nerozumí zadání. Potíže s pochopením má i u **gramatických cvičení** a při **čtení** souvislých textů, slovíčka se ale zvládá většinou nazpaměť naučit.

Filip – 7. třída

Dle doporučení ŠPZ má Filip aktuálně přiznána PO 3. stupně z důvodu **sníženého intelektu a dyslektických potíží**. S paní učitelkou Florou spolupracovali v době konání rozhovoru druhým rokem. Filip má ve třídě několik kamarádů, ale i tak si paní Flora dává záležet na tom, aby si Filip udržel v kolektivu své místo.

Filip se v hodinách AJ snaží a zapojuje do aktivit, nicméně učitelka vnímá, že je látka sedmé třídy již nad jeho možnosti. Izolovaná slova je schopen zopakovat, celé věty však už **zopakovat** nezvládá, vynechává slova a věty tím pádem postrádají smysl. Stejný je jeho písemný projev či výsledky gramatických cvičení. Při čtení nahlas zvládne s mírnými těžkostmi přečíst větu, nikoli však **souvislý text**. Čtenému textu příliš **nerozumí** a neorientuje se v něm. Slovíčka se zvládne naučit, pokud je jich zadáno menší množství.

Gustík – 6. třída

Gustík má diagnostikovanou **vývojovou dysfázii** a dle doporučení ŠPZ je mu přiznán 3. stupeň PO. Je u něj třeba rozvíjet motoriku mluvidel a pracovat na výslovnosti – v době konání rozhovoru se školní speciální pedagožkou procvičovali tupé sykavky. Dále má Gustík v předmětu speciálně pedagogické péče rozvíjet čtenářské kompetence a aplikaci gramatických pravidel, s čímž má dle školní speciální pedagožky jako dysfatické potíže.

Paní Gabriela znala v době konání rozhovoru Gustíka teprve necelý školní rok, ale za tu dobu u něj vypožadovala velké zlepšení v kontrole emocí. Gustík většinou pracuje dobře a je v hodinách aktivní, záleží ale na jeho náladě. Dle slov paní Gabriely si spolu vybudovali kladný funkční vztah.

Dle učitelky anglického jazyka se jedná o šikovného žáka bez velkých problémů. Poslechová cvičení zvládá v pořádku, úkoly dělá poctivě, nemá problém se slovíčka či fráze naučit nazpaměť. **Gramatika** mu může dělat potíže (např. koncové -s ve 3. osobě jednotného čísla přítomného času prostého oproti doesn't v záporu), nicméně dle učitelky s tím má potíže celá skupina, ne pouze Gustík. Je schopen správně zopakovat slova po učitelce, **čtení nahlas** je ale problematické, slova **vyslovuje** spíše česky a výslovnost komolí.

Podpora žáků s NKS – základní principy

Druhým dílčím výzkumným cílem bylo identifikovat, jakou speciálně pedagogickou podporu žák ve výuce AJ od učitele dostává. Z analýzy sesbíraných dat vystupovaly dvě roviny podpory, obecnější a konkrétnější, proto je analýza druhého výzkumného cíle rozdělena do dvou následujících podkapitol.

Učitelky jsou ve své práci s žáky s NKS vedeny několika základními principy: vytváří prostor k tomu, aby žák zažíval **úspěch**, dále hlídají, aby měl žák v **kolektivu** třídy dobré postavení, a také vedou žáka k **samostatnosti** a zodpovědnému rozhodování.

Učitelky vědomě věnují pozornost tomu, aby žák s NKS zažíval ve výuce **úspěch** a využívají to pro zvýšení či vybudování **motivace** žáků. Je to jeden z principů, který provází či definuje jejich práci. Ať jsou žákovy schopnosti či oslabení jakákoli, informantkám na tom, aby žák zažíval momenty úspěchu, záleží. Pokud má žák s úrovní znalostí či schopností, která je od něj očekávána, potíže, buď tuto úroveň přizpůsobí žakovým

individuálním možnostem, nebo hledají jiné cesty, jak mu pocit úspěchu dopřát. Učitelky Barbora a Cecílie popisují, že jim spíše než na množství nebo správnosti produkce dětí záleží na tom, aby žáci vůbec sami něco sami vědomě produkovali. Hodnotí pak žáka podle jeho individuální laťky. Paní Cecílie říká: „*Mně přijde angličtina jeho, že je celkově fajn, ale je pravda, že někdy to nemusí být úplně srozumitelný, ale já se na to často tolikrát nesoustředím, protože se soustředím na to, co se mi snaží říct víc než na tu formu.*“

Ne vždy je ale možné zajistit dostatečné přizpůsobení výuky žakovým možnostem, žák má pak daleko méně příležitosti zažít, že se mu něco podařilo. Paní Flora třeba u Filipa vnímá, že „*on tady nikdy nezažije úspěch. Nemůže za to, ale on na to prostě vůbec nemá.*“ Podle Flory je látka pro Filipa už příliš náročná, a navíc je Filip v jazykové skupině s žáky, kteří angličtinu na požadované úrovni zvládají velice dobře. Učitelku trápí nedostatek příležitostí, kdy by se Filipovi mohlo dařit, proto v mantinelech systému hledá, jak žákovi prostor k zažití **úspěchu** vytvořit. Říká o tom následující: „*Proto když mi odevzdá domácí úkol, kde já vím, že to s ním dělala ta maminka, ale je to napsané jeho písmem, já ohodnotím, že se tím zabýval, pochválím ho.*“

Učitelka Eva se svou žačku snaží motivovat k tomu, aby se soustředila na zvládnutí slovní zásoby. Protože má žačka potíže s porozuměním textům a složitější gramatice, zdá se paní Evě, že může Elenka **uspět** alespoň v aktivitě memorování: „*To když bude pilně trénovat, sice jí to bude trvat déle než ostatním, ale zvládne to a pak tam bude mít tu jedničku.*“ Ve chvíli, kdy nevnímají učitelky, že by měly dostatek svobody přizpůsobit nastavení systému hodnocení natolik, aby mohly žáky s NKS hodnotit podle jejich individuální laťky, jak o tom mluví na příklad Barbora a Cecílie, pak se snaží najít aktivitu, která žákům jde a využít ji k tomu, aby dopřály svým žákům zažít úspěch.

Dále je pro učitelky podstatné, aby žák s NKS měl ve třídním **kolektivu** své místo, aby jej ostatní žáci přijímali, přátelili se s ním a pomáhali mu, když je třeba. Dávají také pozor na to, aby žák nezůstával sám, pokud si to sám nevybere. Někteří žáci zahrnuti v tomto šetření mají dle informantek v kolektivu dobré místo, jiné pro jeho zachování či vytvoření aktivně s kolektivem pracují. Paní Barbora na příklad zmiňuje, že někdy musela poznámky jiných žáků na adresu Bětky aktivně řešit a dále se jim snaží svým působením na třídní kolektiv předcházet. Paní Flora říká, že aktivně rozmýšlí, kdy Filipa vyvolat, aby to nebylo nad jeho síly a nezpůsobilo to pro něj nepříjemnosti v kolektivu: „*Já se snažím, aby*

zapadl do kolektivu. Často ho i přeskakují, protože nechci, aby se mu děcka smály, protože on to není schopen říct.“

Další informantky vnímají, že žáci v kolektivu **kamarády** mají, vždy s nimi bez potíží někdo spolupracuje, a proto situaci pouze monitorují. Například Gustík má dle Gabriely „*v té třídě dobré postavení, takže jsou všichni takoví jako v pohodě s ním.*“ Paní Anna situaci u Agátky ve třídě popisuje takto: „*Když je ve skupince, tak jsem se nikdy nesetkala s tím, že by třeba někdo protácel panenky. [...] Pohlídám si, aby nikdo nebyl osamělej. Ale u Agátky tohle já nemusím nikdy řešit, protože ony si ji vždycky nějaký hodný holčičky adoptují. Nemá takhle problém, že by se od ní někdo odtahoval.*“ Pohodové a přátelské nastavení třídního kolektivu je pro učitelky s ohledem na žáky s NKS obzvláště důležité.

Posledním principem vedoucím práci všech informantek je podpora **samostatnosti** žáků a vedení je k **zodpovědnému** vlastnímu rozhodování. Cyrila vede učitelka k tomu, aby si samostatně psal poznámky z hodin, ale zároveň je připravena mu poskytnout veškerou podporu. Některým žákům dávají učitelky na výběr, kolik podpory by chtěli využít, ať už v testech nebo při běžných aktivitách během výuky. Gustík na příklad dostal spolu s dalšími spolužáky od učitelky nabídku dostat zvukovou nahrávku slovíček. Paní Gabriela situaci komentuje: „*Zeptala jsem se Gusty a ten to nechce. On si prostě vypíše sám ty slovíčka.*“ Další situaci popisuje takto: „*Dokonce jim nechávám klidně, pokud chtějí, že se můžou podívat do sešitu na tu gramatiku. Ale musím říct, že většina to nechce.*“

Gabriela i Barbora nechávají žáky **rozhodnout**, zda chtějí pracovat samostatně nebo ve dvojicích či skupinkách – žádná z variant pro ně není méněcenná. Barbora říká: „*Někdo, kdo potřebuje podporu, tak si zvolí, že pracují ve dvojicích. Beru to úplně nastejno. A u Bětky asi dost záleží na její náladě, takže někdy chce pracovat ve skupině, někdy si zvolí, že pracuje sama. A za mě je to úplně v pořádku.*“ Učitelky nechávají žákům samotným na zvážení, jak silně se cítí a podle toho jim dovolují zvolit si míru podpory. Samostatnost nevyžadují, ale všímají si, že se u žáků objevuje čím dál častěji a tyto momenty oceňují. Jak říká paní Barbora: „*Bětka jako občas chce hrát taky sama za sebe. Takže se nespolehá na ostatní. A to mám strašně ráda, když se to stane, protože pak ji slyším mluvit.*“

Z rozhovorů jako jednotlivé linie vystupuje několik principů, na kterých informantky staví svou práci se žáky s NKS. Jednak se snaží hlídat, aby žák zažíval momenty úspěchu, a případně pro žáka takové příležitosti vědomě vytváří. Také je pro ně podstatné, aby zbytek kolektivu žáka přijímal, a žáky podporují v samostatném jednání a rozhodování.

Podpora žáků s NKS – metody a mechanismy

Tato podkapitola obsahuje druhou část analýzy dat týkající se **druhého dílčího výzkumného cíle**, kterým bylo popsat metody podpory, kterou učitelé ve výuce AJ žákům s NKS poskytují. Oproti předcházející podkapitole se tentokrát jedná se o popis konkrétních metod a postupů, které učitelky aplikují.

Informantky poskytují ve výuce angličtiny žákům s NKS různé druhy podpory, může se jednat o uzpůsobení **obsahu vzdělávání**, jeho **organizace** či **metod**. Učitelky dle možností žáků vybírají vhodný **objem** látky, často volí práci v menších skupinkách či **dvojicích** a využívají různé způsoby prezentace nové látky nebo opakování látky probrané. Jak bylo popsáno výše, není výjimkou, že učitelé nechávají na žácích samotných, jakou míru podpory si **zvolí**, čímž rozvíjejí v žácích sebevědomí a také zodpovědnost za vlastní rozhodování. Tyto formy podpory však mohou zapojit pouze ti pedagogové, kterým to dovolí nastavení jejich pracovního prostředí a kolektivu.

Jedním ze způsobů podpory žáků s NKS v hodině cizího jazyka může být úprava **obsahu** vzdělávání. Pokud není vedením školy přesně nastaveno, co vše mají žáci na konci určitého časového období ovládat, může učitel volit objem probírané látky tak, aby ji žáci mohli zvládnout. Několik informantek uvedlo, že takto postupuje na příklad při volbě **slovní zásoby**. Paní Barbora říká: „*Taky se zamýšlím nad tím, jaké slovíčka jsou pro ně jako důležité, protože třeba v učebnici, když máme třeba na příklad počasí, tak pro mě je zásadní, aby popsali reálně jaké počasí tady je. Nepotřebuju, aby věděli nějaké jako různé extrémní počasí nebo speciální a odborná slovíčka, které nepoužijou v konverzaci.*“ Také učitelka Gabriela pro Gustíka a další žáky s SVP vybírá pouze klíčová slovíčka.

V situacích, kdy je obsah přesně stanoven, ale mohl by být pro žáky s NKS náročný, tento obsah učitelky **rozdělují** na menší celky, které podle nich žáci zvládnou. Paní Eva žákům objem slovíček z jedné lekce rozdělí do dvou různých testů, aby bylo pro žáky snazší se na test připravit. Paní Anna popisuje, jak postupuje při náročném poslechovém cvičení: „*Klidně jim řeknu, jestli to chtějí i potřeť ještě slyšet. Hlavně jakoby to nějak fázuju. Takže se snažím vždycky, když vidím, že očička vylítly, že to není úplně ideální, tak to nějak fázuju, zkusíme něco spolu, aby vlastně tam odpadlo to, že to neudělali jenom proto, že nerozuměli, co mají dělat.*“ Učitelka ví, že by žáci mohli ve cvičení selhat ne nutně proto, že by na hráve nerozuměli, ale proto, že jim kvůli oslabené sluchové percepci déle trvá správně uchopit to, co slyší. Takto dává učitelka žákům více

možností nahrávku slyšet a více času slyšené zpracovat. Sama dodává, že jí záleží na tom, aby žáci nebyli z aktivity zbytečně ve stresu.

Velkou skupinou možností podpory jsou úpravy **metod** vzdělávání. Je zde vidět velická škála nápadů, jak učivo přiblížit, aby jej žáci snadněji zvládli uchopit a dále použít. Učitelka Anna vyzvedává zvláště **vizuální** podporu a zapojení **hmatového** vjemu. Nechává děti skládat věty z různě barevných papírků dle větných členů, někdy papírky nahrazuje kostičkami Lega. Pokud to vybavení třídy dovoluje, promítá dětem učivo na tabuli, případně se snaží jinak zajistit, aby žáci měli co nejčastěji ke sluchovému vjemu také ten vizuální. Když to téma hodiny umožní, nosí do výuky hračky či modely toho, o čem se zrovna děti učí, aby „*ten haptický vjem byl, co se dá... máme nakoupený ovoce, zeleninu plastový, aby si s tím mohli prostě hapticky hrát, aby to vzali do pacinek.*“

Paní Cecílie pro svého žáka s kombinovaným postižením vede pojmový deník a pro podporu pochopení nového učiva používá hodně **vi-
zuální** podpory ve formě obrázků a gest. Práci s Cyrilem popisuje takto: „*Překvapivě mně rozumí docela dobře, ale možná je to i tím, že se snažím trošku gestikulovat ten význam. Místo abych to řekla hnedka česky, tak to jako ukážu nebo to řeknu trošku jinak, popíšu to. Když mu dám sadu nových slovíček, tak si to všechno jednou projdem. A když něco nezná, ukážeme si to právě na obrázcích.*“ Gestikulaci a názornost využívá i učitelka Barbora. Třeba výslovnost se zároveň s využitím gest snaží žákům předvést zábavnou formou a zdá se jí, že si ji žáci pak rychleji a kvalitněji osvojí.

Také **organizační** stránku výuky pedagožky neopomínají. Pro žáky s NKS hodiny jasněji strukturují, aby se žáci nemuseli zdržovat snahou zorientovat se v tom, co se zrovna děje. Paní Barbora na příklad popisuje, že její hodiny jsou předvídatelné. Všechny mají podobnou **strukturu**, ať už je jejich obsahem cokoli, a plán hodiny vždy píše na tabuli. Bětko se tak postupně zorientovala v tom, jak hodiny probíhají a co může čekat a přestala být závislá na pomoci asistentky.

Nejde ale pouze o strukturu hodin, pro podporu žáků s NKS využívají informantky také práci ve **dvojicích a skupinách**. Jak vysvětluje paní Anna, dostala inspiraci před nějakou dobou na metodickém semináři v zahraničí: „*V Oxfordu nás učili na metod'áku, Všecko je nechte, ať si řeknou nejdřív spolu, ať si to pošpitají v té skupince*“. Žáci tak mají příležitost připravit si odpovědi nejprve s jedním dvěma spolužáky a potom je pro ně vyjadřování před celou třídou méně stresující. Učitelka Eva navíc doufá, že fakt, že Elenka probíranou látku slyší několikrát za sebou–

jednou ve dvojici nebo skupince se spolužáky a podruhé při kontrole s učitelkou a celou třídou–jí pomůže si ji lépe zapamatovat.

Některé informantky využívají práci ve dvojicích i jako plnohodnotnou podporu žáků s NKS. Na příklad paní Cecílie si všímá, že Cyril sedí v lavici s chlapcem, který je „snaživý, takže mu nevadí Cyrilovi napovědět, říct, co se dělá, a ukázat mu v sešitě, kde jsou a tak.“ Cyril proto není vždy závislý na dohledu pedagoga, může se obrátit i na své spolužáky. Paní Barbora a Gabriela dávají žákům na **výběr**, zda podporu dvojice při různých aktivitách využijí nebo zda se cítí dostatečně jistě a rozhodnou se pracovat samostatně. Pro Floru a Evu je ale pomoc od spolužáků zásadnější, více spoléhají na to, že spolužák žákovi s NKS pomůže. Paní Flora říká, že když Filip „sedí s kamarádem, tak se zkoncentruje, něco dělají, něco od něho opíše, on mu hodně pomáhá.“

Učitelka Eva popisuje, že Elenka „sedí vedle velice šikovný holky, která já si všímám v hodině, že se jí věnuje, takže ona jí tam dovysvětluje a radí jí a snaží se jí jako pomoci“. Zároveň je dle paní Evy pro Elenku taková pomoc nutná, protože často cvičením „moc nerozumí, takže ona prostě potřebuje, aby jí to třeba ta spolužačka vysvětlila, ukázala.“ Paní Eva se snaží ostatní žáky i motivovat, aby Elence při práci ve dvojicích pomáhali: „Já jim občas řeknu, že tak jí pomoz, tak jí to oprav.“

Na pomoc od Elenčiných **spolužáků** dle svých slov spoléhá, protože nemá dostatek času a prostoru na kontrolu porozumění či produkce Elenky: „Jenomže já tam prostě nemůžu stát, takže já jdu dál a nevím, co se děje dál. [...] A ten spolužák ji teda, doufám, opravuje.“ Paní Eva přiznává, že z důvodu vysokých nároků školy na zvládnutí velkého objemu učiva, nemá v hodinách prostor věnovat Elence tolik času, kolik by potřebovala. Zdá se tedy, že pomoc od zdatnějších žáků je pro ni jednou z cest, jak Elence podporu dopřát.

Cílem učitelek je mimo jiné to, aby se žáci v hodinách angličtiny nestresovali a nebáli se, že látku nezvládnou. Žákům proto poskytují různé druhy podpory: pokud to je možné, volí základnější obsah, anebo objem probírané látky alespoň rozdělují do menších celků, využívají ve výuce kromě akustického také vizuální či haptický vjem, dodržují transparentnější plán hodiny, častěji zapojují práci ve dvojicích a skupinkách a motivují ostatní žáky, aby dětem s NKS při výuce pomáhali.

Podpora pro učitele – spolupráce se speciálním pedagogem

Třetím dílčím výzkumným cílem bylo popsat zdroje a systémy metodické podpory pro učitele žáků s NKS. V rozhovorech se jednalo o otázky, které cílily na spolupráci s dalšími kolegy, na spolupráci se školním speciálním pedagogem a možnosti dalšího vzdělávání.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky získávají inspiraci pro svou práci se žáky s NKS různě. Informantky s více než desetiletou praxí často spoléhají na své **zkušenosti**. Další informantky nejčastěji zmiňují metodické **semináře**, tematicky zaměřené učebnice, které mají na škole k dispozici, radí se s **kolegy** nebo případně chodí na konzultace za **školním speciálním pedagogem**. Z rozhovorů vyplynulo, že právě školní speciální pedagog má kromě konzultování metod také velký vliv na výběr a dostupnost vhodných výukových materiálů pro děti s SVP a informací o dalším vzdělávání pedagogů.

Jako přínosné pro jejich práci se žáky s NKS vidí některé informantky absolvování různých **doplňkových workshopů či seminářů**. Takto popisuje Gabriela svou vzpomínku na workshop o SPU, který pro ně připravila školní speciální pedagožka: „*Vyloženě nám dala papíry, jak to ti dyslektici vidí. Taky jsme si něco zkoušeli i prakticky, to bylo zajímavý.*“ I paní Flora ráda vzpomíná na období, kdy začínala učit a chodila na velké množství metodických kurzů, protože ji bavilo se v různých tématech do-
vzdělávat.

Učitelka Eva zmiňuje, že by ocenila, kdyby se mohla nějakého doplňkového vzdělávání zúčastnit, ale pod podmínkou, že by se to týkalo přímo angličtiny a výuky žáků s SVP, nikoli pouze obecné metodiky. Uvádí, že pokud by se jednalo o „*praktický tipy, jak třeba zpracovat gramatický cvičení pro děti s podpůrnými opatřeními,*“ měla by o takový kurz zájem. Ničeho takového se ale zatím nezúčastnila a vedení školy jí další vzdělávání nenabízí.

Paní Daniela, **školní speciální pedagožka**, říká, že součástí její práce je učitelům poskytovat **informace** o různých workshopech nebo webinářích. Zmiňuje, že konkrétně učitelům angličtiny zaslala na příklad i „*odkazy na podcasty, kde mluví se o tom, jak pracovat s dětma, co mají SVP, v rámci jakoby angličtiny.*“ Jako školní speciální pedagožka je ale pro učitele zdrojem daleko většího množství informací. Pomáhá na příklad vybírat **učebnice** vhodné pro děti s různými druhy SVP a umí pro učitele vytipovat literaturu, ze které by se mohli o tématech spojených s výukou dětí s SVP dále vzdělat. Poskytuje učitelům také **kontakty** na další odborníky z praxe.

Součástí práce školní speciální pedagožky je jisté metodické vedení výuky žáků s SVP. Paní Daniela popisuje, že seznamuje učitele se zněním **doporučení** ŠPZ a snaží se jim pomoci přenést dané informace do praxe: *„Když je tam třeba napsané deficit třeba ve sluchovém vnímání, zrakovém vnímání, pozornosti, tak jim vlastně říkám, jaký to má význam pro ten daný předmět.“* Pokud má nějaký učitel potíže s výukou žáků s SVP a neví si rady, jak postupovat, může s paní Danielou situaci **konzultovat**. Je možné se na příklad dohodnout i na hospitaci a na základě ní pak prodiskutovat, jaké metody ve výuce využít.

Paní Daniela si uvědomuje limity svého působení. Jednak má jako školní speciální pedagožka mnoho různých povinností a není proto možné, ani to není jejím cílem, aby jednotlivým učitelům svou pomoc nutila. Nechává na učitelích, do jaké míry její pomoc a materiály, které jim poskytne, využijí. Snaží se ale, aby její kolegové věděli, že je **kdykoli k dispozici**, pokud by radu potřebovali: *„Oni ví, že můžou kdykoliv přijít a že jim moc ráda poradím.“*

Paní Anna i paní Gabriela, které na stejné škole pracují, spoluprací s paní Danielou v rozhovorech zmiňují. I když ani jedna nechodí konzultovat konkrétní výukové postupy, spolupracují se školní speciální pedagožkou minimálně při depistáži a nastavování PO 1. stupně a také při konzultaci znění doporučení ŠPZ. Dále také využívají zdroje, které jim pro práci se žáky s SVP paní Daniela pomáhá vybrat, nebo se účastní jejích workshopů.

Pro pedagogy mohou být ale velikou oporou i jejich **kolegové angličtináři**. Přestože si často musí poradit sama, paní Eva zmiňuje, že má na pracovišti několik kolegyň, na které se může s prosbou o radu obracet: *„Takže já se snažím si s tím poradit buďto sama, anebo tím, že se zeptám těch lidí, co jsou mi nejbliž, takže buďto jejich třídních, nebo té moje kamarádky, co má hodně zkušeností. Já to tak беру, že tam mám nějakou zachytnou síť.“* Paní Anna, která má dlouholetou praxi, popisuje, jak sama dává služebně mladší kolegyni různé tipy, jak žáky s SVP podpořit: *„A já říkám, zkoušelas mu to udělat vlastně na papírkách jako položit ty půlky vět vlevo a vpravo, aby to jenom posouval? Takže jsme zjistily, že toto funguje úplně báječně.“* Mezi sebou si kolegové takto mohou předat rady, jak postupovat v konkrétních případech u konkrétních žáků. Jedná se nicméně o nárazovou, nikoli systematickou pomoc.

Informantky získávají informace o metodách podpory žáků s NKS z mnoha zdrojů, ať už jsou to publikace, vzdělávací příležitosti nebo

kolegové z jejich okolí. Velkou roli v metodické podpoře učitelů hraje osoba školního speciálního pedagoga.

Osamělá, náročná a neoceněná práce

Čtvrtým dílčím cílem bylo prozkoumat, jak vnímají učitelé vliv školního zázemí na práci se žáky s NKS. Otázky v rozhovorech se zaměřovaly na spolupráci s kolegy, s vedením školy a se školním speciálním pedagogem, pokud na škole působí.

Informantkami je výuka žáků s NKS nebo tříd, kde se tito žáci vyskytují, vesměs popisována jako **časově náročná, hektická**, některé informantky popisují také pocity **frustrace** či to, že jsou ponechány **bez podpory**. To, jak práci se žáky s NKS samy zvládají, záleží jednak na délce jejich **profesní praxe**, ale také na **zázemí školy**, ať už jde o přítomnost poradenského pracovníka nebo podporu a jasnou komunikaci **vedení školy**. Náročnost jejich práce spočívá také v tom, jaká je ve třídě **různorodost** znalostí a schopností jednotlivých žáků. Informantky se shodují na tom, že je jejich práce **málokdy doceněna**, jak žáky, tak jejich rodiči nebo ostatními kolegy.

V popisech pocitů, že jsou na práci se žáky s NKS ponechány samy, vyvstává jako jedna z možných proměnných **délka praxe**. Zatímco informantky s kratší profesní praxí nutnost samostatné práce vypichují jako něco obtížného a časově náročného, zkušenější informantky fakt, že postupy a aktivity pro žáky vymýšlí či upravují samy explicitně nereflektují, i když to, že to dělají, z jejich slov vyplývá také. Neznamená to však, že je to pro ně nutně jednoduchá či ideální situace.

Míra, do které se učitelky na práci s žáky s NKS cítí **samy a bez podpory** záleží na tom, jak funguje prostředí školy. Konkrétně se jedná jednak o to, zda mají za kým jít a výuku konzultovat, také o to, zda je kolegové a vedení v jejich práci podporuje, a na tom, jak jasně **vedení školy** o nastavených pravidlech komunikuje.

Ve škole, kde pracují informantky Anna a Gabriela, působí **školní speciální pedagožka**, kterou obě informantky znají a ví, že za ní můžou kdykoli přijít. Paní Anna spolupráci se školní speciální pedagožkou shrnuje takto: „*Ona je ochotná vždycky si na nás ten čas udělat. My máme takovou praxi, zavedenou u nás na škole, že když dostáváme nové děti, tak máme za úkol si pročíst ty zprávy a v případě, že máme jakékoliv dotazy, nebo něco, tak můžeme kontaktovat toho zodpovědného člověka.*“

Paní Barbora zmiňuje, že ji **vedení školy** v jejím individuálním přístupu k žákům podporuje, protože u žáků vidí zlepšení a úspěchy: *„Přišlo se na mě podívat i vedení školy. A to jsem dostala moc hezkou zpětnou vazbu. Takže bylo příjemné vědět, že mám určité jako třeba alternativní metody, ale že jsou vidět ty výsledky a pan zástupce ocenil tu dynamiku a že se děti zapojují a používají tu angličtinu.“*

Oproti tomu paní Evu **vedení školy** v jednu chvíli požádalo, aby změnila svůj přístup v podporování žáků s NKS. Šlo o úpravy testů pro tyto žáky. Dříve s paní Evou nikdo konkrétní podoby úprav neprobíral, nastavila je tedy **sama** dle svých zkušeností a v souladu s doporučeními ŠPZ. O nutnosti poradit si s podporou žáků s NKS sama paní Eva říká: *„O metodách se nebavím s nikým a vlastně ani popravdě nevím, koho se ptát.“*

Po domluvě s vedením školy paní Eva svůj přístup změnila, nyní je však pro ni problematické přenést nové postupy do každodenní praxe. **Vedení školy** si přeje, aby všichni učitelé AJ používali stejné testy: *„[Zástupkyně] mi vlastně řekla, ať je teda nezjednodušuju a ať to radši rozdělím do těch dvou hodin. Aby to bylo jako že obě dvě jim dáváme jakoby stejný pravidla. Že bysme to neměly mít každá jinak, takže jsme se teda takhle sjednotily.“* Z jejích slov zní **frustrace** z nejasné komunikace **vedení školy** a nejistota v tom, jak by měla svou práci správně odvést: *„A já nevím, já se budu muset jít zeptat, jak to mám udělat, jestli opravdu jí a případně těm dalším dětem s PO ten test mám nějak jako rozdělit, jenomže to bude těžký, to si ten test možná budu muset udělat sama pro ně, já fakt nevím, jak to udělám.“*

Náročnost práce oslovených pedagožek tkví často v **různorodosti** schopností a možností jejich žáků. Je to sice faktor, který žádná z informantek nemůže ovlivnit, nicméně na vnímání jejich pracovní pohody to má obrovský vliv. Paní Flora dává tento příklad: *„Je těžké učit, když je tam někdo, kdo neví, co se děje, a pak někdo, kdo by se s vámi mohl začít bavit.“* Sama není příliš velkou zastávkyní rozdělování dětí do skupinek dle úrovně, zároveň ale dodává, že *„pro ty učitele to fakt není jednoduché, když je tam tak velký rozptyl.“* I paní Gabriela mluví o tom, že se již stává pravidlem, že pro jednu třídu musí dělat i několik příprav, protože *„každý má tu poruchu jinde.“*

Paní Anna potvrzuje, že je pro ni i pro žáky pohodovější, když může úpravu obsahu hodiny a metod výuky použít pro celou skupinku naráz a nikoho **nevyčleňovat**. Mluví o štěstí, že má v Agátčině třídě více dětí s SVP a může tak všem dětem dopřát dostatek podpory a času. Zároveň

si ale uvědomuje, že jde o jakýsi luxus, situaci, která nenastává vždy: „*Když se Vám jako učitelé poštěstí, že tu skupinku máte celou takhle a ne-žene vás žádný dravec dopředu, tak si můžete dovolit ten komfort zpomalit a omezit jakoby látku na to gró.*“ Benefitují z toho všichni žáci včetně Agátky, která se tak může cítit jako plnohodnotná součást kolektivu, dělat všechny aktivity stejně jako ostatní a přitom dostávat podporu, kterou potřebuje.

Přes **náročnost** práce a někdy nedostatečnou podporu ze strany školy spojuje informantky jakési vnitřní nastavení dělat pro své žáky to nejlepší. Zároveň ale v několika rozhovorech informantky explicitně vyjádřily, že necítí **žádné ocenění**—a to jak ze strany školy, tak ze strany žáků a jejich rodičů—za podporu, kterou žákům s NKS dávají, za čas, který často tráví navíc promýšlením vhodných postupů a přípravou materiálů.

Spíše než k ocenění může dokonce na pracovišti docházet ke konfliktům. Informantky Barbora a Flora kvůli svým postupům mají neshody s některými kolegy, kterým se nelíbí, že žáky pozitivně hodnotí za snahu a relativně malé výkony, učitelce Evě bylo **vedením školy** přímo řečeno, ať svůj dosavadní přístup opustí a dělá pouze to, co dělají ostatní angličtináři.

Negativní **zpětnou vazbu** pedagožky někdy dostávají i od dětí a jejich rodičů. Paní Anna k tomuto říká: „*Ono to zní krásně a my toto opravdu děláme [myšleno využívání různorodých metod podpory žáků s NKS, pozn. autorky], jenže nejhorší je, že vždycky se stejně dozvíte jenom to špatný, že co jste nevládli.*“ Zároveň ale dodává, že „*je tam pochopitelně i ta pochvalná zpětná vazba, akorát té je vždycky méně. To musíte od těch dětí nasát.*“ I dle Evy jde spíše o to, že od žáků musí vycítit, zda je výuka baví a něco jim dává, než že by dostala zpětnou vazbu aktivně: „*Já prostě vidím, jak jsou šťastní, a mám z toho radost. A i mě to motivuje.*“ Většina informantek nemluvila o získávání jakékoli pozitivní zpětné vazby, pochvaly či ocenění. Pokud mají mít ze své práce dobrý pocit, získávají to tím, že vidí, že výuka děti baví a že dělají pokroky.

5.2 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat výuku AJ na základních školách se zaměřením na žáky s NKS, a to z pohledu pedagogů. K zodpovězení hlavního výzkumného cíle byly formulovány čtyři dílčí cíle. Závěry šetření vychází z analýzy, která je prezentována výše.

V souvislosti s **prvním dílčím cílem**, kterým bylo analyzovat obtíže žáků s NKS v hodinách AJ jsem si kladla tuto výzkumnou otázku: *Jaké jsou obtíže s porozuměním čtenému i slyšenému, aplikací gramatických pravidel, slovní zásobou a výslovností u žáků s NKS v hodinách AJ dle zkušeností jejich učitelů?*

Analýzou bylo zjištěno, že i když jsou projevy NKS u jednotlivých žáků individuální a odlišné, lze vysledovat některé opakující se jevy. Informantky si u těchto vybraných dětí s NKS všímaly nejčastěji potíží s porozuměním zadání, aplikací gramatických pravidel a produkcí delších a komplexnějších vět, a to jak v psaném, tak v mluveném projevu. Některým žákům se nedaří převádět psaný text do zvukové podoby, ale opakování slyšeného dětem potíže nedělá. Stejně tak dobře zvládají memorování slovní zásoby, správné použití ve frázích a větách již ale některým z nich činí potíže. Na požadovaných úrovních žáci vesměs nemají problémy s výslovností jak jednotlivých hlásek, tak i celých slov, kromě žáka s vývojovou dysfázií.

Druhým dílčím cílem bylo identifikovat, jakou speciálně pedagogickou podporu žák ve výuce AJ od učitele dostává. Pro naplnění tohoto výzkumného cíle byla stanovena následující výzkumná otázka: *Jaké používají pedagogové v hodinách AJ metody a formy práce s dětmi s NKS?*

Jedním ze zjištění bylo, že u všech informantek je výuka žáků s NKS vedena jistými společnými základními principy. Všechny učitelky dbají na to, aby žák ve výuce zažíval úspěch, aby měl v kolektivu třídy dobré postavení a podporují v žácích samostatné a zodpovědné rozhodování.

Co se týče konkrétních podpůrných metod, učitelky často volí omezenější rozsah učiva, případně, pokud to není možné, učivo pro žáky s NKS rozdělují do menších celků. Také často volí multisenzoriální přístup k učivu. Proto v co největší míře využívají vizualizaci (obrázky, interaktivní tabule, různobarevné papíry), haptický vjem (hračky, barevné kostičky, papírky) a gesta. Jako vhodné se také ukázalo zprehlednit strukturu hodiny. Velmi časté je také využívání podpory zdatnějších spolužáků. Pro některé učitelky je to dokonce pomoc zásadní, protože nemají čas na detailní kontrolu a individuální práci s žákem s NKS.

Třetí dílčí cíl se zaměřil na zdroje a systémy metodické podpory pro učitele žáků s NKS. Na tento cíl se vázala výzkumná otázka: *Z jakých zdrojů čerpají učitelé AJ informace o metodách podpory žáků s NKS?*

Informantky často k volbě metod práce se žáky s NKS využívají vlastní zkušenosti, ale také informace, které získaly na doplňkových metodických seminářích či jiných školeních. Pedagožky se nejčastěji obrací

s prosbou o radu či konzultaci na zkušenější kolegy a také na školního speciálního pedagoga, pokud je tento pracovník na škole zaměstnán.

Analýza dat ukázala, že osoba školního speciálního pedagoga může být pro školu velkým přínosem, je totiž pro učitele oporou v mnoha různých směrech. Jednak učitelům pomáhá uchopit informace v doporučeních ŠPZ a převést je do praxe, nebo s pedagogy konzultuje postupy a metody práce se žáky s SVP a radí v konkrétních případech. Vyhledává také pro učitele jak zdroje do výuky, tak zdroje dalšího vzdělávání a teoretickou literaturu. Služby školního speciálního pedagoga mohou učitelé využívat do takové míry, do jaké potřebují. Nicméně se zdá, že je to osoba, jejíž odbornost je podporou jak pro pedagogy začínající, tak i pro ty s dlouholetou praxí.

Čtvrtým dílčím cílem bylo prozkoumat, jak vnímají učitelé vliv školního zázemí na práci se žáky s NKS. Pro dosažení tohoto cíle byla položena následující výzkumná otázka: *Jaké jsou podle pedagogů klíčové faktory, které vytvářejí vhodné prostředí pro výuku AJ u dětí s NKS?*

Pro informantky je stěžejní přívětivé a podporující **vedení školy**, které se svými učiteli otevřeně **komunikuje**, vhodně nastavené očekávané **výstupy** z předmětu a přítomnost pracovníka, který jim může zajistit metodickou podporu. I u informantek, které tyto aspekty specificky nezmínily, bylo zřejmé, že je při své práci vnímají a jejich vhodné nastavení jim v práci se žáky s NKS pomáhá. Díky nim se mohou ve výuce více zaměřit na volbu vhodných metod podpory na základě individuálních potřeb žáka. V případě, že tyto aspekty ve škole chybí, a pedagog navíc nemá robustní základnu vlastních **zkušeností**, uchyluje se k tomu, že poskytuje žákům pouze základní potřebnou podporu, na komplexnější buď nemá čas, odborné znalosti, nebo to není školou podporováno. Učitel v takovém prostředí pak může pociťovat **frustraci** a **osamocení**.

5.3 Diskuze

Jak bylo nastíněno v teoretické části práce, role učitele je jednak zásadní a také velice komplexní. **Učitel** žáky svým přístupem k předmětu i nim samotným do značné míry ovlivňuje, proto je důležité tuto roli zkoumat a snažit se porozumět výzvám, kterým učitelé čelí. Čím dál více se učitelé ve své praxi setkávají se žáky s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb. Žáci s SVP vstupují do vzdělávání s obtížemi, které mohou mít nepříznivý vliv na jejich sebevědomí a sebehodnocení. Konkrétně žáci

s NKS mohou mít různé potíže ve vyjadřování nebo zpracovávání informací, proto je u těchto žáků obzvláště vhodné, aby je učitelé vnímali **komplexně**, nikoli pouze na základě jejich verbálních projevů. Pro informantky v tomto šetření je snaha o komplexní pohled na osobnost a schopnosti žáka jedním z hlavních principů determinujících jejich práci. Učitelky pozorují schopnosti a možnosti žáků v různých aspektech výuky, sledují vývoj žáka v čase, hlídají postavení žáka v kolektivu a jsou vnímavé ke snahám i limitům žáků.

V souladu s požadavky inkluzivního vzdělávání se od pedagogů kromě běžných nároků na učitelskou profesi, kterými by mohly být ovládnutí obsahu vyučování a jeho didaktické předávání či práce s třídním kolektivem, očekává také vysoká míra individualizace výuky a hodnocení žáků na základě jejich vlastního rozvoje tak, aby i žáci s SVP mohli **zažívat úspěchy** (Zezulková et al., 2021). Pro informantky tohoto šetření je právě takové pojetí práce základním principem. Do té míry, do jaké jim to umožňuje prostředí jejich školy a vlastní zkušenosti, se snaží pro žáka hledat či vytvářet příležitosti, ve kterých může v hodinách AJ pocítit úspěch. Každá z informantek má však jiný objem profesních zkušeností nebo pracuje v jiném prostředí, proto ne každá může poskytovat žákům s SVP stejnou míru podpory. Ze slov informantek je nicméně znát, že všechny své žáky podporují do takové míry, která je pro ně aktuálně možná.

Ukazuje se ale, že zásadní vliv na to, jakým způsobem a do jaké míry jsou schopni učitelé dávat žákům s SVP ve svých hodinách podporu, má nastavení **školního prostředí**. Učitelé sami nemají všechny aspekty podpory žáků s SVP v rukou, některé zásadní mechanismy podpory jsou ustanovovány na úrovni školy. Pokud má na příklad škola pevně nastavené výstupy, kterých musí žáci na konci každého ročníku dosáhnout, učitelé mohou méně manipulovat s obsahem vyučování a pociťují větší tlak na dosahování těchto cílů, což zapříčiňuje nedostatek času na individuální podporu žáků s SVP.

RVP ZV (MŠMT, 2023a) vyžaduje, aby žáci nabyli takových vědomostí, které jsou v jejich individuálních možnostech tak, aby byli schopni – v souladu se stanovenými očekávanými výstupy – zvládnout realizovat svůj komunikační záměr. Oslovené informantky své žáky v tomto podporují aplikací různých **podpůrných metod**. Někteří učitelé na příklad vybírají pro žáky s SVP v rámci probíraných témat stěžejní slovní zásobu, je pro ně totiž důležité, aby se žáci uměli kvalitně vyjádřit o takových věcech, které jsou pro ně v rámci daného tématu uchopitelné. Ne každá

škola však takový přístup umožňuje. Tam, kde mají učitelé větší svobodu a zodpovědnost v úpravě obsahu vzdělávání, vnímají informantky žáky s SVP jako úspěšnější a že je angličtina více baví, což zpětně těší a motivuje i samotné pedagožky.

Na pocit pracovní pohody ve smyslu přístupu k žákům s SVP má velký vliv to, jakým způsobem vnímají učitelé **dostupnost odborné pomoci a podpory** celkově. Může se jednat na příklad o to, zda se s kolegy shodnou na obecných zásadách přístupu k žákům s SVP, o to, zda jejich práci oceňuje vedení školy, ale také o to, zda se mají v případě potřeby pomoci na koho obrátit. V prostředích, kde učitelé cítí podporu vedení, mají dobré vztahy s kolegy a navíc ví, že se kdykoli mohou obrátit na odborníka, jsou tito učitelé více zaměřeni na kvalitu výuky, na to, aby jednotlivé žáky podporovali tak, jak žáci potřebují, a sledují, zda žáci prospívají a zažívají v angličtině úspěchy.

Ve chvíli, kdy učitel podporu pro svůj přístup ani jinou metodickou pomoc na své škole nedostává, objevuje se **frustrace** z požadavků systému inkluzivního vzdělávání, zaměření se pouze na probrání určeného učiva a nižší množství a variabilita podpory žáků s SVP. Pedagog necítí ocenění toho, jak k žákům s SVP přistupuje, nebo neví, jak si s určitými požadavky týkajícími se podpory těchto žáků poradit, a proto se uchyluje k nutnému minimu podpory. Nicméně dle rozhovorů se nezdá, že by takový přístup vycházel z osobního či profesního přesvědčení pedagoga, ale spíše ze situační nutnosti.

Do zmíněných aspektů práce se žáky s SVP se jako zásadní promítá také **délka profesní zkušenosti** učitelů. Na základě aktuálního šetření sice nelze tvrdit, že je délka zkušenosti jedinou či zásadní proměnnou, nicméně nelze ji opomenout. Zkušenější pedagog si častěji poradí ve výuce sám a nepotřebuje vyhledávat odbornou pomoc školního speciálního pedagoga. Díky mnohaletým zkušenostem může pedagog lépe odhadnout a vypořádat možnosti žáka s SVP a zvolit tak adekvátní podporu. V prostředí, kde jsou nastavené striktnější hranice toho, co musí učitel s žáky stihnout probrat, a kde zároveň není příliš robustní systém metodické podpory pro výuku žáků s SVP, se zdá být větší objem zkušeností o to větší výhodou. Pokud škola učiteli nedovoluje příliš mnoho prostoru k manipulaci s obsahem vzdělávání, zkušenější učitel může pro žáka s NKS najít možnosti podpory, které nejdou proti nastaveným pravidlům, ale zároveň dovolují žákovi dosahovat úspěchu.

Naproti tomu učitel, který má zatím pouze několik let zkušeností může mít v takovém prostředí větší potíže. Balancuje mezi tím dostát

očekávaným výstupům a zároveň respektovat individuální potřeby žáků, ale pociťuje tlak na výkon a neví, jak správně jednotlivé žáky s SVP podporovat. Pokud ve škole navíc chybí dostatek metodické podpory a učitel nemá, na koho se se svými otázkami obrátit, postupuje v takové situaci dle požadavků školního vzdělávacího programu a v rámci svých možností poskytuje žákům s SVP podporu v souladu s doporučením ŠPZ. Může se ale cítit ve svých postupech nejistý, neví si rady a cítí frustraci.

Předkládané šetření proto ukázalo, že při výuce dětí s NKS si učitelé angličtiny uvědomují limity dětí a snaží se dát těmto žákům takovou míru podpory, kterou žáci potřebují a efektivně využijí. Míru podpory a způsob, jakým učitelé mohou ke svým žákům s SVP přistupovat, nicméně v zásadní míře ovlivňuje **prostředí školy**. Jde o nastavení očekávaných výstupů, volnost, kterou vedení svým učitelům dopřává v oblasti úprav vzdělávání žáků s SVP, a také o metodické zázemí pro pedagogy, na příklad v osobě školního speciálního pedagoga. Jedná se tedy o nastavení podpurných mechanismů na školní úrovni.

Bez těchto **mechanismů**, které jsou jednak podporami pro učitele, ale v důsledku také součástí podpory žáků s SVP, mají učitelé při výuce daleko těžší práci. Mohou sice ve svých hodinách zapojovat další mechanismy podpory, mají ale omezený výběr nebo omezený rozsah metod. Zdá se tedy, že pokud mechanismy podpory žáků a učitelů na školní úrovni chybí, nemohou kvalitně fungovat mechanismy podpory ve výuce.

5.4 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Dle šetření se ukázala jako velice zásadní osoba **školního speciálního pedagoga**. Jako odborník, který jednak může text doporučení ŠPZ učitelům vysvětlit a přiblížit, jak jej převést do praxe, může školní speciální pedagog také s učiteli konzultovat jejich metody, učební materiály, chodit na hospitace a být pro pedagogy k dispozici, kdykoli by potřebovali cokoli řešit.

Školní speciální pedagog je také schopen pomoci s vyhledáváním relevantní zdrojů – ať už pro **další vzdělávání** pedagogů anebo **materiálů** do výuky. Zvláště méně zkušené učitelé by mohli v osobě školního speciálního pedagoga najít potřebnou oporu ve svých profesních začátcích. Pokud na škole již speciální pedagog působí, lze doporučit, aby s každým nově příchozím pedagogem navázal aktivní spolupráci, aby hned od začátku učitel věděl, na koho a s jakými dotazy se může obracet.

Aktivní působení školního speciálního pedagoga na ZŠ je tedy významným krokem k tomu, aby učitelé pociťovali na pracovišti dostatek podpory v oblasti výuky žáků s SVP. Pokud však speciální pedagog není zároveň učitelem anglického jazyka, nebude podrobně seznámen s oborovou didaktikou. Jeví se tedy jako vhodné a nápomocné absolvovat doplňující **workshopy** či **školení** zaměřená na práci se žáky s NKS konkrétně v hodinách anglického jazyka. Taková školení mohou pomoci začínajícím či méně zkušeným učitelům, ale i těm, kteří i přes delší profesní praxi narážejí na potíže či mají touhu načerpat nové podněty a nápady.

Jednotlivé rozhovory kromě jiného ukázaly, s jakým zapálením a hloubkou vhledu umí a chtějí učitelé o své profesi mluvit. Nejednou hovořily informantky několik minut v kuse bez přerušení, kdy popisovaly různé situace, dávaly mnohé příklady a vysvětlovaly své postupy. Zároveň se ukázalo, že i pedagogové s dlouholetou praxí mohou prožívat těžké situace, které nemají s kým řešit. Informantky bez rozdílu délky praxe zmiňovaly pocity **nedostatečného ocenění** své práce a v některých případech také **odtržení od kolegů**. I když si pedagogové spolu běžně ve volných chvílích mezi výukou povídají a navzájem si radí, zdá se, že pro hlubší sdílení pocitů, úspěchů či potíží není čas a prostor.

V rozhovorech zaznívalo, že je život ve škole hektický, učitelé nemají čas nebo sedí v různých kabinetech a s dalšími angličtináři se mýjí. Ze slov informantek lze tedy vyvodit, že by pro ně byla přínosem pravidelná možnost **o práci mluvit a reflektovat své pocity**. Takové sdílení by mohlo dostat oficiální podobu pravidelných setkání učitelů daného předmětu – případně spolu s učiteli dalších jazyků, kde by se mohli všichni **podělit** o své úspěchy, ale i starosti nebo výzvy, které ve výuce zažívají. Stejně tak by se mohli všichni navzájem obohatit o poznatky dobré praxe, ptát se, radit si navzájem, ale také třeba jen vyslechnout, jak se jejich kolegům daří.

5.5 Limity práce

Jak říkají autorky Marshall a Rossman (2006), žádný výzkumný projekt není perfektní, každý má své limity. Ne jinak je tomu v předkládané bakalářské práci.

Toto šetření je pouze malou sondou do široké problematiky. S vědomím toho, že jde o kvalitativní výzkum na malém vzorku informantů text nenabízí závěry, které by mohly být zobecnitelné na veškerou populaci

učitelů anglického jazyka na ZŠ. I přesto je ale v kvalitativním šetření možné dojít k závěrům, které jsou, když ne zobecnitelné, pak alespoň přenositelné (Marshall & Rossman, 2006). Práce má proto spíše ambici na základě shromážděných dat identifikovat témata, která by bylo vhodné dále a hlouběji zkoumat, případně se jim věnovat na úrovni systémových opatření a změn.

Zásadní součástí této práce je rozhovor jako metoda sběru dat. Autoři textů o metodologii kvalitativního výzkumu se shodují, že hodnota informací získaných z rozhovorů záleží ve velké míře na kvalitě a zkušenosti výzkumníka, na dobře formulovaných otázkách, schopnosti naslouchat respondentům, ale také výzkumníkových schopnostech sociální interakce (Patton, 2002; Marshall & Rossman, 2006; Merriam & Tisdell, 2016). Nezkušenost výzkumnice je tedy v tomto ohledu dalším z limitů předkládané práce.

K získání kvalitních dat však dle Pattona (2002) dostačuje i opravdový a hluboký zájem o příběhy informantů. I když jde o mé první kroky v kvalitativním výzkumu, vydala jsem se do prostředí, které mi díky mému předchozímu vzdělání není úplně cizí. Nejen že mě zajímalo zjistit, jak se zkušenější kolegové vypořádávají s každodenními výzvami učitelské profese, ale na jejich osobním náhledu na sledovanou problematiku mi opravdu záleželo. Přestože mé zkušenosti s konáním rozhovorů jsou omezené, věřím i tak, že data, která byla získána mají pro tuto práci patřičnou výpovědní hodnotu.

Závěr

Žáci s oslabením v komunikaci mohou mít v hodinách cizího jazyka náročnější pozici než ostatní žáci, jsou totiž v těchto hodinách hodnoceni nejen na základě svých znalostí, předmětem hodnocení je také jejich mluvená či psaná produkce. Žáků s NKS se na základních školách objevuje čím dál více, pedagogové by tedy měli být schopni s takovými žáky pracovat a dávat jim adekvátní podporu vzhledem k jejich individuálním potřebám a schopnostem. Pro pedagogy, kteří nemají odborné znalosti ze speciální pedagogiky, je nutné zajistit funkční systém podpory pedagogů.

Hlavním cílem výzkumného šetření v této práci bylo analyzovat výuku anglického jazyka u žáků s NKS na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, a to z pohledu učitelů. Dílčí cíle se zaměřily na analýzu projevů NKS u vybraných žáků, na identifikaci metod a postupů, které učitelky u žáků s NKS aplikují, na popis systému metodické podpory, kterou pedagožky využívají, a na analýzu prostředí, ve kterém výuka anglického jazyka u žáků s NKS probíhá. Jednalo se o kvalitativní analýzu dat sesbíraných pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a praktické. Teoretická část se dále dělí do tří kapitol, z nichž každá poskytuje bližší teoretický rámec zásadním tématům práce na základě domácí i zahraniční literatury. První kapitola se věnuje komunikaci a její roli ve vzdělávání, další se zabývá tématem cizího jazyka a NKS a třetí teoretická kapitola se soustředí na roli a kompetence pedagogů v inkluzivním vzdělávání.

Praktická část obsahuje dvě kapitoly, z nichž první zahrnuje informace o metodologii šetření. Jedná se o popis výzkumných cílů a otázek, zdůvodnění volby nástrojů sběru a analýzy dat a charakteristiku výzkumného vzorku. Do této kapitoly je dále zařazena reflexe etické stránky výzkumu a osobní reflexe výzkumníka. Poslední kapitola obsahuje analýzu a interpretaci získaných dat, závěry provedeného šetření a také diskuzi, doporučení pro speciálně pedagogickou praxi a reflexi limitů výzkumu.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že kromě úprav obsahu, metod a organizace vzdělávání, se pedagogové u žáků s NKS zaměřují na to, aby tito žáci ve výuce zažívali úspěch a vedou je k samostatnosti. Analýza dále ukázala, že pedagožky nejčastěji získávají informace o vhodných metodách podpory pro své žáky s NKS z metodických seminářů, od

ZÁVĚR

zkušenějších kolegů a také od školního speciálního pedagoga. Pro plnohodnotné poskytování podpory žákům ze strany učitele se jako zásadní se také jeví jasná komunikace a podpora vedení školy. Na základě těchto zjištění byla formulována doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.

Použité zdroje

- Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Grada.
- Bočková, B. (2017). *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Masarykova univerzita.
- Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249. <https://doi.org/10.1111/modl.12630>
- Glasby, J., Graham, L. J., White, S. L. J., & Tancredi, H. (2022). Do teachers know enough about the characteristics and educational impacts of Developmental Language Disorder (DLD) to successfully include students with DLD? *Teaching and Teacher Education*, 119, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103868>
- Girglová, V. (2013). *Komunikativní kompetence žáků s narušenou komunikační schopností v základním vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Portál.
- Jungwirthová, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Klenková, J., & Kopečný, P. (2015). Žák s narušenou komunikační schopností. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu* (s. 105–116). Masarykova univerzita.
- Klenková, J., & Švojgrová, P. (2010). Poradenské služby pro integrovaného žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole. In J. Havel & H. Filová (Eds.), *Inkluzivní vzdělávání v primární škole* (s. 291–302). Paido.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Grada.
- Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Portál.

- Lowe, H., Henry, L., Wallinger, J., & Joffe, V. (2022). Teaching vocabulary to adolescents with language disorder: Perspectives from teachers and speech and language therapists. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(1), 95–114. <https://doi.org/10.1177/02656590211064541>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research* (4th ed). SAGE.
- Memisevic, H., & Hadzic, S. (2013). Speech and Language Disorders in Children with Intellectual Disability in Bosnia and Herzegovina. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 24(2), 92–99. <https://doi.org/10.5463/dcid.v24i2.214>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed). Jossey-Bass, a Wiley brand.
- MŠMT ČR (2021a). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>
- MŠMT ČR (2021b). Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. <https://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu>
- MŠMT ČR (2023a). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Edu.cz. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠMT ČR (2023b). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. Grada.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.
- Pospíšilová, L. (2018). Vývojová dysfázie. In K. Neubauer (Ed.), *Kompéndium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace* (s. 283–315). Portál.

- Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: A randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474–495. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2012/11-0066\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0066))
- Sychrová, P. (2012). *Podpůrná opatření a poradenské služby pro žáka s narušenou komunikační schopností v základní škole*. Masarykova univerzita.
- Šed'ová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Portál.
- Šed'ová, K. (2019). Komunikace a učení. In K. Šed'ová, Z. Šalamounová, R. Švaříček, M. Sedláček, M. Majcík, & J. Navrátilová (Eds.), *Výuková komunikace* (s. 9–16). Masarykova univerzita.
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2007). Vývojová dysfázie. In E. Škodová & I. Jedlička (Eds.), *Klinická logopedie* (2. aktualiz. vyd) (s. 110–146). Portál.
- Švaříček, R. (2007). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček & K. Šed'ová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12–27). Portál.
- Ulug, M., Ozden, M. S., & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 738–742. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.144>
- Vad'urová, H., & Pančocha, K. (2010). Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků. In M. Bartoňová & M. Vítková (Eds.), *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy* (s. 15–31). Masarykova univerzita.
- Zelinková, O. (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Portál.
- Zelinková, O. (2005). *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Tobiáš.
- Zelinková, O., Černá, M., & Zitková, H. (2020). *Dyslexie: zaostřeno na angličtinu*. Pasparta.
- Zezulková, E. (2010). *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

POUŽITÉ ZDROJE

- Zezulková, E. (2017). Logopedická intervence ve školství v kontextu prevence školní neúspěšnosti žáků s poruchami vývoje řečové komunikace. In E. Zezulková (Ed.), *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe* (s. 91–108). Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta.
- Zezulková, E., Janků, K., & Odstrčilíková, Y. (2021). *Učitelé versus inkluzivní vzdělávání*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.
- Zvědělíková, J. (2018). Analýza kompetencí pro práci s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami. In M. Potměšil (Ed.), *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání* (s. 23–30). Univerzita Palackého v Olomouci.

Příloha A Otázky do rozhovoru

1. okruh: žák – obecné představení konkrétního žáka/žákyně s SVP (anonymní)

- a. Věk, třída – jak dlouho žáka učíte?
- b. Speciální vzdělávací potřeby
- c. Jaké má priznané PO a úpravy vzdělávání dle doporučení ŠZP?

2. okruh: žák a AJ

- a. Jak si žák osvojuje slovní zásobu? Jak rychle, jaké množství, jak chápe vztahy mezi slovíčky?
- b. Jaké potíže pozorujete ve výslovnosti? Dokáže hlásky napodobit izolovaně? Dokáže rozeznat sluchem podobné hlásky – minimal pairs? Dokáže přiřadit slyšený vjem k psanému slovu/větě/k obrázku?
- c. Jaké potíže má žák v osvojování gramatiky?
- d. Jaký je žákův písemný projev?
- e. Jak jde žákovi čtení – porozumění a také čtení nahlas? – s čím má problémy, if any
- f. Jak jde žákovi poslech? – s čím má problémy, if any
- g. Jak se žák projevuje v situacích, kdy musí s někým nahlas v AJ komunikovat? (pairwork, mingling, mluvení před celou třídou?)
- h. Máte informace o tom, jak se daří v těchto oblastech tomuto žákovi v českém jazyce? Spolupracujete/komunikujete o tomto žákovi s učitelem českého jazyka?
- i. Co je v AJ pro žáka nejtěžší, co se nedaří?
- j. Jak vnímáte posun/zlepšování žáka?

3. okruh: práce s konkrétním žákem (a kolektivem), organizace hodiny

- a. Liší se v něčem Vaše práce s celou skupinou, ve které se tento žák nachází?
- b. Pracuje žák raději sám anebo ve dvojici/skupině? Co pro něj nejlépe funguje?
- c. Jaké volíte podpůrné techniky pro zvýšení efektivity učení u tohoto konkrétního žáka?
- d. Jakou volíte organizaci výuky? (frontální, skupinová, práce ve dvojicích, projekty, ...) + případně zasedací pořádek

4. okruh: úpravy – nároky, hodnocení žáka

- a. Jaký volíte způsob hodnocení tohoto žáka?
- b. Jak byste popsala nároky, které na tohoto žáka máte?

5. okruh: spolupráce s dalšími pedagogy, odborníky

- a. Máte o žákovi dostatek informací od třídního učitele? Máte pocit, že máte o žákovi dostatek informací?
- b. Jakým způsobem probíhá Vaše spolupráce/komunikace s třídním učitelem žáka? (V jakých chvílích se na třídního učitele obracíte?)
- c. Jste v kontaktu s ŠPZ, které vystavovalo doporučení? O jaké informace/rady je žádáte?

6. okruh: pomoc, podpora pro učitele

- a. Kde vyhledáváte metodickou pomoc, když jde o výuku žáka s SVP?
- b. Jak probíhá Vaše spolupráce se školním speciálním pedagogem nebo jiným poradenským pracovníkem?
- c. Máte pocit, že se Vám dostává dostatek podpory, když potřebujete/si o ni řeknete?
- d. Jakou další pomoc, podporu byste ocenila?

7. okruh: vlastní pocity učitele

Jak subjektivně vnímáte výuku žáků se SVP vzhledem k nárokům, které z toho vyplývají?

8. okruh: doplňkové vzdělání (semináře, kurzy, workshopy, ...)

- a. Absolvovala jste nějaké další kurzy, semináře, workshopy zaměřené na tematiku vyučování žáků se SVP?
- b. Kdyby existovala taková možnost, chtěla byste se nějakého takového kurzu/workshopu zúčastnit?

Jak dlouho pracujete jako učitelka na ZŠ?

Kde jste získala vzdělání?

Příloha B Informovaný souhlas

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Šárka Panochová a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studijního programu Logopedie na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

Moje bakalářská práce se zabývá výukou angličtiny jako cizího jazyka u žáků s narušenou komunikační schopností v inkluzi na běžné české základní škole. Cílem výzkumného šetření je získat náhled na tuto problematiku skrze samotné učitele, kteří se s těmito žáky ve své práci setkávají.

V rámci výzkumu Vás požádám o jeden až dva zhruba 30 až 60minutové rozhovory, které budu nahrávat, abych je po skončení rozhovoru mohla přepsat do písemné podoby. Při rozhovorech se Vás budu ptát na práci s konkrétním žákem/žáky s narušenou komunikační schopností – dotkneme se žákových silných a slabých stránek, Vaší práce s žákem a celou skupinou, ve které se tento žák nachází, Vaší spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky na vzdělávání takového žáka atd.

Vaše odpovědi budou analyzovány v kontextu české školské legislativy a v interpretovány společně s odpověďmi dalších účastníků výzkumu. Analýza rozhovorů bude tvořit praktickou část méj bakalářské diplomové práce. Všechny odpovědi budou zaznamenávány a zpracovávány anonymně. Ve finálním textu se nikde neobjeví jméno Vaše ani žádných Vašich žáků, v práci taktéž nebude uvedeno ani jméno nebo geografická poloha školy, na které působíte. Konečná podoba bakalářské práce bude veřejně dostupná skrze Informační systém Masarykovy univerzity a na portálu theses.cz.

V případě jakýchkoli otázek nebo připomínek se na mě můžete obrátit na e-mailu [redacted] nebo na telefonním čísle [redacted].

Předem Vám děkuji za Váš čas a důvěru.

Šárka Panochová

Souhlasím s účastí ve výše popsaném výzkumném šetření a se všemi výše uvedenými informacemi.

Jméno a příjmení _____

Podpis _____ dne _____