

STŘEDOŠKOLSKÁ ODBORNÁ

Obor: 14. Pedagogika, psychologie, sociologie a problematika volného času

Žáci s PAS v hodinách angličtiny na střední škole

ASD pupils in English lessons at secondary schools

Autor: Martina Nováková

Škola: Gymnázium Matyáše Lercha, Brno, Žižkova 55, příspěvková organizace, Žižkova 980/55, Veverří, 61600 Brno

Kraj: Jihomoravský kraj

Konzultant: doc. Mgr. Jana Zerzová, M.A., Ph.D.

Rok: 2026

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou práci SOČ vypracoval/a samostatně a použil/a jsem pouze prameny a literaturu uvedené v seznamu bibliografických záznamů.

Beru na vědomí, že nejpozději odevzdáním slovesné vědecké práce do veřejné soutěže Středoškolská odborná činnost, stejně jako odevzdáním jejích příloh a dalších připojených děl, např. audiovizuálních, fotografických, výtvarných, architektonických apod. (dále jen „soutěžní dílo“), dochází ke zveřejnění díla podle § 4 odst. 1 zákona č. 121/2000 Sb., autorského zákona, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „autorský zákon“). Totéž platí pro pozdější odevzdání doplněného, změněného, upraveného nebo opraveného díla.

Beru na vědomí, že zveřejněním díla, jehož součástí je vynález, se tento vynález stává součástí stavu techniky podle § 5 odst. 1, 2 zákona č. 527/1990 Sb., o vynálezech, průmyslových vzorech a zlepšovacích návrzích, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „patentový zákon“), což zakládá překážku pro udělení patentu podle § 3 odst. 1 patentového zákona.

Beru na vědomí, že vyhlášovatel soutěže je podle § 61 odst. 1 autorského zákona per analogiam oprávněn užít soutěžní dílo pro účely zajištění průběhu soutěže, zejména k zajištění transparentnosti soutěže a veřejnosti obhajob soutěžních prací. V odůvodněném rozsahu je tedy vyhlášovatel po dobu účasti autora v soutěži oprávněn zejména:

- zhotovovat rozmnoženiny díla, je-li to nezbytné k seznámení účastníků soutěže, porotců nebo veřejnosti se soutěžní prací;
- zapůjčit originál nebo rozmnoženinu díla účastníkům soutěže, porotcům nebo veřejnosti. Přitom dbá na bezpečné nakládání s dílem;
- vystavovat originál nebo rozmnoženinu díla v průběhu soutěžních přehlídek a doprovodných akcí;
- sdělovat dílo veřejnosti v nehmotné podobě, a to především počítačovou nebo obdobnou sítí.

Dále prohlašuji, že při tvorbě této práce jsem použil/a nástroj generativního modelu AI ChatGPT; chatgpt.com za účelem korektury textu a NotebookLM; <https://notebooklm.google> za účelem orientace v textu a jeho překladu. Po použití tohoto nástroje jsem provedl/a kontrolu obsahu a přebírám za něj plnou zodpovědnost.

V Brně dne 30.1.2026

Poděkování

Tato práce byla zprostředkována JCMM a vypracována za finanční podpory JMK. Ráda bych na prvním místě poděkovala své školitelce, která mi vždy trpělivě pomáhala. Zároveň chci poděkovat všem lidem, kteří moji hodnotu a hodnotu jiných lidí neurčují na základě studijních úspěchů.



jihomoravský kraj

Anotace

Tato práce se zaměřuje na výuku žáků s PAS v hodinách anglického jazyka (AJ) na střední škole (SŠ), konkrétně na žáky s Aspergerovým syndromem. Cílem práce je představit problémy, se kterými se tito žáci v průběhu výuky setkávají, a následně navrhnout vhodná pedagogická řešení. Součástí práce je rovněž shrnutí klíčových doporučení do graficky zpracované příručky, jejíž cílem je zpřístupnit poznatky především vyučujícím cizích jazyků (CJ). Unikátnost této práce spočívá zejména v propojení již známých informací o poruše autistického spektra, jejím vlivu na učební proces a specifikách učení se cizímu jazyku s obecnými pedagogickými a podpůrnými strategiemi využívanými při práci s žáky s PAS. Na základě informací uvedených v této práci lze konstatovat, že obtíže spojené s autismem jsou vysoce individuální. Přesto je možné identifikovat nejčastěji se vyskytující problémy a na jejich základě navrhnout efektivní a prakticky využitelná řešení, která mohou přispět ke zkvalitnění výuky a podpoře inkluze žáků s PAS ve výuce cizího jazyka.

Klíčová slova

Aspergerův syndrom, cizí jazyk, PAS, poruchy autistického spektra, střední škola, vyučování

Annotation

This thesis focuses on teaching English to autistic secondary school students, specifically those with Asperger's syndrome. The aim of the thesis is to present the problems these students encounter during lessons and then propose appropriate pedagogical interventions. The thesis also includes a summary of key information in a graphically designed leaflet, primarily aiming to make the findings accessible to foreign language teachers. The uniqueness of this work lies mainly in the connection between existing knowledge of autism spectrum disorder (ASD), its impact on the learning process, and the specifics of learning a foreign language, along with general pedagogical and support strategies used when working with students with ASD. Based on the information presented in this work, it can be stated that the difficulties associated with autism are highly individual. Nevertheless, it is possible to identify the most common difficulties and, based on them, propose effective and practical solutions that can improve the quality of teaching and increase the inclusion of students with ASD in foreign language instruction.

Keywords

ASD, Asperger syndrome, autism spectrum disorder, foreign language; secondary school, teaching

Obsah

1	Úvod	8
1.1	Obecné informace.....	9
2	Přehled literatury	11
3	Řečové dovednosti	12
3.1	Poslech.....	12
3.2	Čtení	15
3.3	Slovní zásoba.....	17
3.4	Gramatika	18
3.5	Mluvení	20
3.6	Psaní	23
3.7	Skupinová práce	25
4	Diskuze	27
5	Závěr	28
6	Použitá literatura	29
7	Příloha 1: Proces vytváření příručky	31
8	Příloha 2: Příručka v anglickém a českém jazyce	32

1 Úvod

Tato práce představuje sekundární výzkum zaměřený na výuku žáků s poruchou autistického spektra (PAS) na střední škole (SŠ) v hodinách anglického jazyka (AJ). Konkrétně se zaměřuje na žáky s PAS, u nichž je tradičně uváděna diagnóza Aspergerova syndromu. Přestože je řada informací obsažených v této práci využitelná i obecně v oblasti vzdělávání žáků s autismem, hlavní pozornost je věnována žákům s PAS s průměrným až nadprůměrným intelektem. Doporučení vztahující se k výuce anglického jazyka jsou zároveň ve velké míře aplikovatelná i na výuku dalších cizích jazyků.

Unikátnost této práce spočívá především v propojení již známých informací o PAS, jejím vlivu na učební proces a specifík učení se cizímu jazyku s obecnými pedagogickými a podpůrnými strategiemi využívanými při práci s žáky s PAS. Většina zahraničních zdrojů, které se věnují středoškolskému vzdělávání, pracuje především s všeobecným typem středních škol. V odůvodněných případech byly do práce zahrnuty také studie zaměřené na základní nebo vysokoškolské vzdělávání, zejména tehdy, pokud se dané problematice nevěnovaly jiné dostupné studie vztahující se přímo ke střednímu vzdělávání. V celé práci je jednotně používán pojem „žák“ jako souhrnné označení pro žáky i žákyně. Namísto sousloví „anglický jazyk“ je v textu používána zkratka „AJ“ a místo sousloví „střední škola“ zkratka „SŠ“. Jako zkratku pro poruchu autistického spektra používám obecně známou zkratku „PAS“. Práce je strukturována do atypicky číslovaných odstavců s cílem usnadnit odkazování na jednotlivé části v rámci doprovodného letáčku. Odstavce začínající číslem 2 popisují konkrétní problémy vztahující se k jednotlivým jazykovým dovednostem, zatímco odstavce začínající číslem 3 se zaměřují na návrhy řešení těchto problémů. Kromě kapitol věnovaných jednotlivým jazykovým dovednostem obsahuje práce také kapitolu „Obecné informace“, která je zařazena na konci této úvodní části.

Vzhledem k omezenému množství české odborné literatury vztahující se k tomuto tématu vychází práce převážně ze zahraničních, zejména anglicky psaných zdrojů. Tento postup je opřen o předpoklad, že základní způsoby myšlení, vnímání a fungování osob s PAS nejsou podmíněny kulturním nebo geografickým kontextem, a zahraniční poznatky je proto možné s určitou mírou opatrnosti aplikovat i na české školní prostředí.

Porucha autistického spektra byla poprvé popsána již v roce 1943. Pro tuto práci je zásadní změna v diagnostické klasifikaci, ke které došlo přechodem z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) na MKN-11, jež je v platnosti od roku 2022. V diagnostickém manuálu MKN-11 již není samostatně uvedena diagnóza Aspergerova syndromu, která byla začleněna pod širší kategorii poruch autistického spektra. Přesto s tímto pojmem práce nadále pracuje, jelikož je v současné době v české praxi stále používána klasifikace MKN-10 a rovněž většina výzkumů, z nichž tato práce vychází, s touto diagnózou pracuje. Aspergerův syndrom je tradičně odlišován od jiných forem autismu především absencí významných obtíží v oblasti vývoje řeči a chybějícímu narušení intelektu.

1.1 Obecné informace

Je důležité na úvod zmínit dva, široké společnosti nejznámější, typy obtíží, a to obtíže v sociální interakci a obtíže se zpracováváním smyslových vjemů. Obtíže v sociální interakci a komunikaci jsou základními charakteristikami autismu, které zásadně ovlivňují proces učení se cizímu jazyku. Žáci s autismem často nedokáží správně interpretovat komunikační záměry ostatních mluvčích, což vede k nepochopení obsahu sdělení v reálném čase. Samotná sociální interakce pro ně představuje zásadní bariéru, protože vyžaduje neustálou analýzu nepředvídatelných situací (Caldwell-Harris et al., 2025), na které se nelze předem připravit. Proces učení navíc ztěžuje nutnost multitaskingu při sociální interakci (Cancino a Tomicic, 2023), kdy například vědomé udržování očního kontaktu může u žáka vyčerpávat kognitivní kapacitu potřebnou pro samotné mluvení nebo poslech. Komunikaci dále ovlivňují potíže s dekodováním mluvené řeči v hlučném prostředí třídy. Se zpracováváním zvuků souvisí také atypické smyslové vnímání žáků s PAS, které zásadně ovlivňuje pohodu i výkon žáka ve výuce. Žáci s PAS často trpí zvýšenou citlivostí na zvuky, kdy nedokážou odfiltrovat hluk v pozadí (Alcántara, 2004). Tato sluchová přecitlivělost vede k rychlému vyčerpání kognitivní kapacity, protože mozek musí vynakládat značné úsilí na zpracování informací v hlučném prostředí (Alcántara, 2004). Podobně problematické může být i vizuální přetížení způsobené ostrým světlem, pestrými barvami ve třídě nebo graficky komplikovanými materiály (Cancino a Tomicic, 2023), v nichž se žák nedokáže orientovat.

u.1 Žáci s PAS mají obecně dobrou vizuální paměť, proto jsou vizuální materiály při výuce považovány za velmi efektivní (Caldwell-Harris et al., 2025). Vizuální podpora by se měla vztahovat k probíranému tématu a zobrazovat konkrétní objekty či situace. Kromě obrazových

materiálů lze využívat také textové vizuální opory. Stejně jako u většiny podpůrných opatření je i postoj k využívání vizuálních materiálů individuální.

u.2 Využívání moderních technologií má výhodu zejména díky své předvídatelnosti a systematičnosti, které jsou žákům s PAS často příjemné (Cancino a Tomicic, 2023). Nevhodné použití technologií však může být kontraproduktivní, například pokud je jejich součástí hudba na pozadí nebo je obrazovka vizuálně přehlcená. Postoj k moderním technologiím se navíc výrazně liší žák od žáka.

u.3 Úpravy prostředí ve třídě mohou zmírnit problémy s přestimulováním a obtíže v oblasti pozornosti, se kterými se žáci s PAS často potýkají. Prostřednictvím vhodného uzpůsobení prostředí mohou být žáci s poruchou autistického spektra úspěšnější v procesu učení (Drexler, 2024). Vhodným opatřením může být například snížení intenzity osvětlení, i když tyto úpravy jsou často možné pouze v omezené míře. S tím souvisí také úprava prostředí při ověřování znalostí – je vhodné nabídnout možnost psát test v tiché třídě nebo povolit používání protihlukových sluchátek (Zerzová, 2025).

u.4 Při tvorbě nebo výběru výukových materiálů, jako jsou například pracovní listy, je vhodné dbát na jejich vizuální jednoduchost. Nervová soustava žáků s PAS se snadněji přetěžuje, zejména pokud jsou vystaveni velkému množství silných podnětů současně (Zerzová, 2025). Nevhodné jsou proto materiály, ve kterých se často mění font, barva nebo velikost písma, případně materiály obsahující velké množství obrázků, piktogramů či šipek (Cancino a Tomicic, 2023).

u.5 V českém středoškolském prostředí nebývá pravidlem systematická kontrola obsahu a vedení sešitu. Přesto je vhodné zmínit, že žáci s PAS mohou mít s pořizováním poznámek různé obtíže. S PAS se často pojí další přidružené diagnózy, například dysgrafie či dyslexie, které mohou psaní poznámek výrazně ztížit (Zerzová, 2025). Není vhodné známkovat úpravu ani obsah sešitu. Pokud si žák poznámky nezvládá pořizovat, je vhodné zvážit, zda jsou pro něj skutečně nezbytné. V případě, že má přístup ke všem důležitým informacím v učebnici nebo jiných materiálech, lze po domluvě vedení sešitu nevyžadovat. Další možností je domluva se spolužáky na sdílení zápisů nebo využívání notebooku či tabletu, což je na SŠ běžnou praxí.

u.6 Také v oblasti zasedacího pořádku existují způsoby, jak žákům s PAS usnadnit fungování ve třídě. Ve výzkumu Zerzové (2025) někteří žáci uvedli, že preferují zasedací pořádek do tvaru písmene U. Samotný žák může mít individuální preference ohledně místa k

sezení – někteří preferují přední lavice, jiní naopak zadní. Pozitivní vliv má také menší počet žáků ve třídě. V hodinách cizího jazyka bývá třída často dělena na dvě poloviny, což je pro žáky s PAS obvykle příjemnější, protože menší počet spolužáků znamená méně hluku a nižší míru sociálního stresu (Zerzová, 2025).

u.7 Je vhodné na začátku hodiny jasně oznámit cíle a program výuky (Zerzová, 2025). Ačkoli je tento postup obecně známý, v praxi bývá často opomíjen. Zároveň je vhodné v případě, že žák pracuje rychlejším tempem než zbytek třídy, připravit doplňkové materiály. Tyto materiály by měly poskytovat jasnou strukturu nebo šablonu, odborně označovanou jako scaffolding (Wire, 2005). Tímto způsobem se zamezí tomu, aby byl žák bez činnosti, nebo aby se začal věnovat jiné nesouvisející aktivitě.

2 PŘEHLED LITERATURY

Zde uvádím pouze stěžejní studie, v seznamu literatury se vyskytují i jiné, ale méně důležité studie.

Ze zahraničních zdrojů je tématu mé práce nejbližší studie Vicky Wire (2005), která slouží jako základ pro řadu dalších studií na toto téma. Závěry této studie byly vytvořeny na základě pozorování žáků s PAS v hodinách angličtiny a odpovídají výsledkům studií, které byly následně provedeny jinými výzkumníky a zaměřovaly se na užší části daného tématu.

V České republice se problematice výuky cizího jazyka u žáků s poruchou autistického spektra systematicky věnuje především Jana Zerzová (2025). Právě z její kvalitativní studie *Learning English as a Foreign Language with Autism Spectrum Disorder: Reflection of Classroom Practices and Experience(s)* čerpá tato práce největší množství informací. Studie analyzuje odpovědi žáků s PAS získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků zaměřených na jejich zkušenosti s výukou AJ, včetně vnímání jednotlivých jazykových dovedností, používaných výukových metod a podpůrných opatření ve třídě.

Ze zahraničních zdrojů týkajících se učení se cizímu jazyku u osob s PAS se věnuje například Caldwell-Harris et al. (2025). V této studii byly analyzovány příspěvky z internetových fór, ve kterých osoby s autismem popisovaly své zkušenosti s učním se cizím jazykům. Na základě těchto dat autoři formulovali závěry týkající se odlišných strategií učení, silných stránek (např. analytického myšlení a paměti) i obtíží, především v oblasti mluvení a sociální komunikace.

V českém prostředí se obecně při práci se žáky s PAS využívají pedagogické postupy popsané v publikaci Metodika práce s žákem s poruchami autistického spektra (Žampachová a Čadilová, 2012). Tato metodika shrnuje základní podpůrné strategie využitelné napříč vyučovacími předměty, například důraz na strukturu, vizualizaci, předvídatelnost a individualizaci výuky. Tyto principy jsou v této práci aplikovány konkrétně na výuku AJ.

Další zahraniční zdroje se nezaměřují přímo na výuku cizích jazyků jako celek, ale na jednotlivé jazykové dovednosti. Porozumění psanému textu je podrobně analyzováno ve výzkumu Cancino a Tomicic (2023), ve kterém autoři sledovali strategie žáků s PAS při čtení textu. Studie potvrdila typické detailní a analytické zpracování informací u žáků s PAS a v závěru zdůraznila význam vizuální podpory a jasné struktury textu.

Na problematiku skupinové práce se zaměřoval výzkum Gates et al. (2017), jehož cílem bylo zlepšit efektivitu zapojení žáků s PAS do skupinových aktivit prostřednictvím psychologických a pedagogických intervencí. Efektivita těchto opatření byla hodnocena učiteli, nezávislými pozorovateli i samotnými žáky, přičemž výsledky poukázaly na pozitivní dopad strukturovaných postupů a jasně rozdělených rolí.

Skupinové práci se rovněž věnovala Sherilyn Drexler (2024), která ve svém výzkumu zkoumala názory a zkušenosti studentů s PAS v rámci skupinových aktivit. Na základě výsledků autorka zdůrazňuje nutnost přesných instrukcí, jasného plánu práce a předvídatelné struktury. Zároveň konstatuje, že vhodnou alternativou ke skupinové práci může být individuální práce, případně práce v menších skupinách.

3 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

3.1 Poslech

Poslechová cvičení považují žáci s PAS obecně za obtížnější než porozumění textu nebo psaní (Zerzová, 2025). Zatímco psaní a porozumění textu jsou vnímány spíše pozitivně, mluvení a poslech jsou hodnoceny spíše negativně (Caldwell-Harris et al., 2025). Vedle poslechu jako součásti interakce existuje také poslech v rámci poslechových cvičení, která jsou běžnou součástí každé učebnice AJ, přičemž některá jsou dostupná také volně na internetu a mají podobu audio- nebo audiovizuálních záznamů. V práci Zerzové (2025) někteří žáci uvedli, že se učí výslovnost pomocí poslechu. To, že učení výslovnosti prostřednictvím poslechových cvičení může patřit k nejvhodnějším možnostem, může souviset s tím, že žáci s PAS obecně

neradi mluví (Caldwell-Harris et al., 2025), a učení se výslovnosti v rámci konverzace je pro ně proto náročné. Oproti mluvení mají poslechová cvičení také výhodu v tom, že se žák nemusí soustředit na nutnost bezprostředně odpovídat.

2.1 Jedním z problémů v oblasti sociálních dovedností jsou obtíže s porozuměním prosodii. Žáci s PAS mohou mít potíže s pochopením prosodie (Gebauer, 2014). Prosodie je souhrnný název pro zvukové vlastnosti řeči; jejím deficitem se rozumí neschopnost nebo snížená schopnost tyto vlastnosti rozpoznávat. Na základě zvukových vlastností řeči je neurotypický žák schopen identifikovat emocionální rozpoložení řečníka, což je důležité pro kontext a pochopení významu mluveného slova. Naopak žák s PAS může mít potíže tyto emoce z mluveného projevu rozpoznat (Žampachová a Čadilová, 2012). Podle studie Gebauer (2014) je žák schopen, byť s větším úsilím než neurotypický žák, rozpoznat prosodii v případě, že je prezentována izolovaně. Má však obtíže ve chvíli, kdy je prosodie součástí běžné mluvy, zejména pokud je v kontradikci se zbytkem konverzace. To nastává například při poslechových cvičeních nebo při interakci.

2.2 Mezi další překážky při poslechu patří metafory a idiomy. Obecně se uvádí, že jim žáci s PAS nerozumí (Saban-Bezalel a Mashal, 2019). Nelze však automaticky předpokládat, že každý žák s PAS metaforám nerozumí; i pokud k nepochopení dochází, nemusí být jeho přímou příčinou samotná PAS, ale spíše celková úroveň jazykových dovedností, která může být vlivem PAS oslabena (Kalandadze et al., 2021). Mnoho žáků s PAS však potíže s porozuměním metaforám má (Saban-Bezalel a Mashal, 2019). Užívání metafor v poslechových cvičeních narůstá úměrně s jazykovou úrovní, a proto se s nimi na SŠ velmi pravděpodobně setkáme.

2.3 Potíže v porozumění sociálním interakcím a snížená schopnost multitaskingu mohou vést k tomu, že žák zpracovává význam věty pomaleji, a následně nestíhá zbytek poslechu (Zerzová, 2025).

2.4 Dalším problémem jsou zvuky v pozadí. Ty jsou přítomny ve třídě, ale někdy jsou úmyslně zahrnuty i přímo v poslechovém cvičení (Zerzová, 2025). Při nízké jazykové úrovni, tedy zejména na základní škole, jsou poslechová cvičení zpravidla koncipována tak, aby bylo mluvcům dobře rozumět, a zaměřují se především na slovní zásobu. Na SŠ jsou však poslechy často vytvářeny tak, že posluchač musí rozpoznat slova i přes rušivé zvuky v pozadí.

„Filtrování“ těchto zvuků je pro žáky s PAS výrazně obtížnější než pro neurotypické žáky (Alcántara, 2004; Schmidtke, 2016).

2.5 Žáci s PAS mají obecně negativní vztah k používání hudby v poslechových cvičeních. Hudba v pozadí je ruší a ztěžuje jim soustředění na samotný poslech (Alcántara, 2004). V posleších se hudba často využívá k navození atmosféry nebo k udržení pozornosti, což však může mít opačný efekt. To platí například i v případě uklidňující hudby.

3.1 Ve výzkumu Zerzové (2025) část žáků uvedla, že má poslechová cvičení ráda, avšak preferuje jejich poslech v domácím prostředí. Přestože je tato skutečnost ve výzkumu zmíněna pouze okrajově, považují ji za důležitou. Lze ji totiž vysvětlit několika logickými úvahami. V domácím prostředí si žák může zvolit vhodný čas k poslechu, přizpůsobit si okolní prostředí tak, aby minimalizoval rušivé zvuky, nebo upravit rychlost nahrávky apod.

3.2 Dalším snadno realizovatelným opatřením je prodloužení pauz mezi jednotlivými částmi nebo opakováními poslechového cvičení. Žák tak získá více času na zpracování informací.

3.3 Někteří žáci také uvedli, že jim k porozumění poslechovým cvičením pomohl vizuální podklad (Zerzová, 2025). Některé učebnice obsahují poslechy doplněné o video. Při výběru poslechového cvičení je proto vhodné hledat takové, které má podobu videa nebo obsahuje jiné vizuální prvky, například obrázky, část textu nebo osnovu. Naopak je vhodné vyhnout se cvičením, ve kterých se na pozadí objevuje hudba (viz 2.5).

3.4 Dalším opatřením, které úzce souvisí s vizuálním podkladem, jsou titulky. I když můžeme namítnout, že při čtení slov žákem poslechové cvičení ztrácí smysl, není tomu tak. Vzhledem k tomu, že čtení je pro žáky s PAS obecně jednodušší než poslech (Zerzová, 2025), může být poslech s titulky vhodným způsobem, jak trénovat poslech u žáka, kterému ani jedno z jednodušších opatření dostatečně nepomohlo (Caldwell-Harris et al., 2025).

3.5 Dále je možné žákovi pustit poslech do sluchátek, aby se minimalizovaly nežádoucí zvuky v pozadí (Zerzová, 2025).

3.6 Samotná forma nahrávky může být pro žáka s PAS nepříjemná. Problémem může být například použití hudby, která může být pro žáka rušivá nebo senzoricky zatěžující. Další obtíží mohou být zvuky v pozadí záměrně zakomponované do nahrávky nebo náhlé či příliš hlasité

zvuky. Proto je vhodné vybírat nahrávky tak, aby obsahovaly co nejméně pro žáka potenciálně nepříjemných či rušivých podnětů, ideálně s čistým zvukem a vyrovnanou hlasitostí.

3.2 Čtení

Čtení patří pro žáky s PAS společně s psaním k méně obtížným dovednostem (Zerzová, 2025), a tedy i k těm oblíbenějším (Caldwell-Harris et al., 2025). To pravděpodobně vychází ze skutečnosti, že se jedná o dovednost, která nevyžaduje sociální kontakt. Zároveň může být v případech, že je po přečtení textu vyžadována znalost jeho obsahu, výhodou jejich detailní a analytické myšlení.

2.1 Žák s PAS může mít vzhledem k obtížím v oblasti představivosti a abstraktního myšlení potíže s porozuměním významu psaného textu (Cancino a Tomicic, 2023). Představivost, stejně jako sociální vývoj a komunikace, je u dětí s PAS narušena (Žampachová a Čadilová, 2012). To může v některých případech způsobit, že žák textu neporozumí nebo z něj nebude schopen vyvodit abstraktní či emocionálně založené závěry.

2.2 To se projevuje například i v oblasti ironie, kdy při čtení žák nemá možnost posoudit postoj mluvčího či tón hlasu, což by bylo pro žáka s PAS stejně obtížné, a je odkázán pouze na kontext a syntaktické uspořádání slov ve větě. Pokud jde o kontext, žák s PAS může mít problém s rozpoznáním ironické věty, která není v kontradikci se zbytkem textu (Cancino a Tomicic, 2023). Tuto ironickou větu však žák nemusí rozeznat, a tím pádem se mu může jevit jako kontradikce vůči zbytku textu. Toto nepochopení ironie může zapříčinit nesprávné porozumění významu textu a následně i chybné odpovědi.

2.3 Další problém mohou pro žáka představovat metafory a další literární prostředky. Vzhledem k obtížím v oblasti abstraktního myšlení je porozumění metaforám pro žáky s PAS obtížné (Cancino a Tomicic, 2023). Analýza těchto jazykových prvků, která je pro neurotypické dítě často samozřejmá, bývá pro dítě s PAS náročná (Cancino a Tomicic, 2023)

2.4 Samotný text má vždy určitou formu, ať už jde o jednoduchý list papíru s černým textem, nebo o článek v rámečku v učebnici. Právě forma textu je pro žáky s PAS důležitá. Vzhledem k tomu, že jsou žáci s PAS náchylní ke kognitivnímu přetížení (Žampachová a Čadilová, 2012), může nadměrné množství barev či různé velikosti písma způsobit přehlčení. Neschopnost orientovat se ve vizuálně přeplněných stránkách zmínil také respondent ve výzkumu Zerzové (2025). Přetížení se může týkat také zvukových podnětů, neboť ruch ve třídě

může žáka při čtení rušit. Autoři učebnic se často snaží o vizuálně zajímavý a výrazný text, což je však v tomto případě spíše kontraproduktivní.

2.5 Nejen vizuální stránka textu, ale i jeho délka může pro žáka představovat překážku. Například respondentka Pupil D zmínila, že její syn má potíže s dočítáním dlouhých textů. Zároveň však někteří žáci upřednostňují studium daného tématu dopodrobna, a proto dlouhé texty naopak vítají, zatímco krátké jim nevyhovují. Takto se vyjádřilo několik respondentů s PAS ve výzkumu Zerzové (2025). Lze tedy konstatovat, že preference délky textu je individuální, avšak často ovlivňuje žákův výkon.

2.6 Žáci s PAS mají potíže s multitaskingem (Cancino a Tomicic, 2023), což může představovat problém zejména tehdy, když musí číst text s příliš složitou slovní zásobou, u něhož jsou nuceni překládat většinu textu. Podobný problém lze pozorovat také při čtení nahlas.

3.1 Výhodou čtení je, že jej lze ve většině případů realizovat individuálně. Skutečnost, že žák může pracovat samostatně, zároveň umožňuje ponechat ho v prostředí, které je mu příjemné, což může přispět k jeho vyšší efektivitě při práci (Caldwell-Harris et al., 2025). Tento přístup má však i svá úskalí – je nutné zvážit, zda je doba, kterou žák čtení věnuje, dostatečně dlouhá na to, aby mělo smysl umožnit mu přesun mimo třídu.

3.2 Jedním ze způsobů, jak žákovi ulehčit čtení, je poskytnout mu k textu v cizím jazyce také jeho překlad do rodného jazyka; tato možnost byla zmíněna respondentem Pupil F ve výzkumu Zerzové (2025, s. 223). Žák se tak nebude muset v průběhu čtení zastavovat, aby si vyhledával neznámá slovíčka, a bude moci číst plynuleji.

3.3 Dalším způsobem, jak žáka motivovat k práci, může být možnost vlastní volby textu. Tuto strategii je však možné využít pouze v omezené míře, protože je často nutné, aby se text vztahoval k probíranému tématu. Přesto může existovat více alternativ, a v takovém případě je vhodné dát žákovi alespoň částečnou možnost výběru. Pokud téma textu není rozhodující, lze žákovi nabídnout možnost číst o jeho specifickém zájmu, což může zvýšit jeho motivaci a efektivitu práce (Zerzová, 2025).

3.4 Není vhodné žáka nutit ke čtení nahlas. Vzhledem k tomu, že mluvení patří obecně k méně oblíbeným dovednostem (Caldwell-Harris et al., 2025), je čtení nahlas pro žáky s PAS často vyčerpávající. Nejen kvůli samotnému mluvení, ale také kvůli nutnosti multitaskingu, který je pro žáky s PAS náročný (Cancino a Tomicic, 2023).

3.3 Slovní zásoba

Učení se slovní zásobě patří nepřekvapivě k oblíbenějším dovednostem (Caldwell-Harris et al., 2025), a to hned z několika důvodů. Učení slovní zásoby lze realizovat individuálně, což dává žákovi možnost zvolit si vhodné prostředí pro učení a tím omezit rušivé vlivy, jako jsou zvuky či světelné podněty, které by mohly vést k přetížení. Samotné osvojování slovní zásoby nevyžaduje sociální dovednosti, což je další důvod, proč je pro žáky s PAS tato činnost obecně jednodušší. Další výhodou je, že při učení slovní zásoby mohou žáci využívat své analytické schopnosti, například při odvozování významu slova na základě podobností s jinými slovy (Caldwell-Harris et al., 2025). U některých žáků také hraje roli jejich schopnost vizualizace a vizuálního myšlení a v neposlední řadě jim dobrá paměť usnadňuje samotný proces osvojování slovní zásoby (Zerzová, 2025).

2.1 Někteří žáci mohou mít potíže s příliš abstraktními pojmy (McMahon et al., 2013). To se může projevat například při doplňovacích cvičeních, kdy mohou být slova, která má žák doplnit, použita metaforicky, což žákovi působí obtíže. Tato obtíž se však netýká pouze doplňovacích cvičení, ale obecně všech úloh, v nichž je nutné určitým způsobem chápat nebo vysvětlovat abstraktní pojmy či metafory.

2.2 I když mohou mít žáci s PAS širokou slovní zásobu, mohou nastat problémy s jejím využíváním v praxi. To se může projevit například tehdy, když je po nich vyžadována rychlá odpověď. Pro žáky s PAS je totiž mluvení náročné, protože vyžaduje zpracování více vjemů ve stejnou chvíli (Drexler, 2024). Zároveň jsou žáci s PAS známí svým perfekcionismem, a proto může nastat situace, kdy žák, i přestože dané slovo zná, jej neřekne nebo jej vysloví nesprávně.

2.3 Žáci s PAS mají oproti neurotypickým žákům velmi selektivní motivaci, která je často spjata se specifickými zájmy. Proto i v případě, že má žák bohatou slovní zásobu, se tato zásoba může týkat pouze určitých témat, zejména těch, která odpovídají jeho specifickým zájmům, v nichž je naopak velmi hluboká. Tuto skutečnost zmínila ve výzkumu Zerzové (2025, s. 238) například respondentka Adult L. Je tedy možné, že žák i přes širokou slovní zásobu nezná některé základní nebo obecně používané výrazy.

3.1 Stejně jako u ostatních dovedností a činností může být při učení se slovní zásoby užitečná vizualizace. Ve výzkumu Zerzové (2025) několik žáků uvedlo, že jim vizualizace při učení slovíček pomáhá. V tomto případě je navíc zapojení vizualizace do výuky jednodušší než

například u mluvení nebo gramatiky. Více informací o práci s vizualizací se nachází v kapitole Obecné informace.

3.2 I když může být selektivní motivace žáků s PAS nevýhodou, má i své pozitivní stránky. Pokud jde o celkovou jazykovou úroveň a slovní zásobu, není na škodu znát i slova, která sice nejsou součástí obecného jazykového základu, ale přesto slovní zásobu žáka rozšiřují. Právě učení se slovům, která se sice nutně nenacházejí v učebnici, ale týkají se témat, jež žáka zajímají, je pro něj jednodušší (Wire, 2005). Z toho vyplývá, že jedním ze způsobů, jak žáka motivovat k rozšiřování slovní zásoby, může být nabídnout mu slovíčka vztahující se k jeho specifickému zájmu, případně mu ukazovat, jak může jiná slovíčka využívat k vyjadřování se o tomto zájmu.

3.3 Při učení slovní zásoby je jednoduché a efektivní využívat moderní technologie. Tím se rozumí například elektronická cvičení. Online cvičení na slovní zásobu jsou totiž snadno dohledatelná a široce rozšířená. Zároveň je možné najít cvičení založená na manipulaci se slovy (např. přetahování slov k překladu) nebo vizualizaci (spojování slov s obrázky). Využívání moderních technologií při výuce žáků s PAS je obecně považováno za velmi efektivní. Pro žáky s PAS je příjemná předvídatelnost a řád, které moderní technologie reprezentují (Cancino a Tomicic, 2023) Při učení slovní zásoby je tato metoda snadno použitelná, protože na rozdíl od například mluvení není náročné najít způsob, jak technologie do výuky zapojit.

3.4 Je vhodné vybírat taková cvičení, u nichž není nutné vysvětlovat ani interpretovat význam slov založených na emocích. Žáci s PAS mohou mít potíže s porozuměním emočně zabarveného jazyka, zejména pokud význam není jednoznačný nebo závisí na kontextu. Zároveň je nevhodné využívat cvičení, ve kterých jsou slova použita ironicky nebo metaforicky, protože tyto jazykové prostředky vyžadují schopnost abstraktního a sociálně-kontextového porozumění (Zerzová, 2025), která může být pro žáky s PAS obtížná. Vhodnější je pracovat s doslovným, jasným a jednoznačným jazykem, který minimalizuje riziko nepochopení zadání i samotného obsahu cvičení.

3.4 Gramatika

Ve výzkumu Zerzové (2025) uvedla nadpoloviční většina respondentů, že mají pozitivní nebo neutrální vztah k učení se gramatiky. Důvodem je, že žáci s PAS mají často rozvinuté analytické a logické myšlení. Gramatika je ve většině případů tvořena logickými vzorci, a proto je pro žáky s PAS obecně snadná. Samotná znalost gramatiky se však nerovná schopnosti ji

používat – existují situace, cvičení a další úlohy, kde kromě znalosti gramatiky je nutné ovládat i jiné jazykové dovednosti či obecně jiné schopnosti, které mohou být pro žáka s PAS náročnější.

2.1 Používání gramatických jevů v běžné mluvě může být pro žáka s PAS obtížné. Při slovních odpovědích mohou jeho problémy s mluvením vést k tomu, že buď neodpoví, nebo odpoví nesprávně, i když zná správnou odpověď. Důvodem je, že se od žáka očekává okamžitá reakce, což je vzhledem k perfekcionismu a potřebě vše analyzovat příliš krátká doba (Zerzová, 2025). Žák se může obávat odpovědět nebo nezvládne odpovědět v časovém limitu. Případně může odpovědět nesprávně, nebo – podobně jako při psaní – nový gramatický jev určí správně, ale u jiného, který již zná, udělá chybu.

2.2 S tím souvisí i to, že pro žáky s PAS může být složité používat více gramatických pravidel najednou (Cancino a Tomicic, 2023), částečně proto, že postrádají schopnost aplikovat pravidla intuitivně (Caldwell-Harris et al., 2025). Žák se proto musí soustředit na každý gramatický jev jednotlivě. Pokud se zaměří primárně na novou gramatiku, může se stát, že začne chybovat v pravidlech, která si osvojil dříve. Tuto skutečnost ve výzkumu zmínil například respondent Adult L (Zerzová, 2025, s. 240).

2.3 Obtíže v oblasti imaginace a představivosti mohou zhoršit schopnost žáka porozumět a aktivně používat gramatická pravidla. Zhoršená schopnost abstraktního vnímání (Wire, 2005) znesnadňuje žákovi zapamatování některých, zejména méně pravidelných, gramatických jevů.

3.1 Ve výzkumu Zerzové (2025) většina žáků uvedla, že preferuje deduktivní učení, tedy způsob výuky, kdy učitel nejprve vysvětlí pravidlo a až poté přejde k příkladům. Tímto způsobem vyučující poskytuje žákovi pocit řádu a struktury. Induktivní metoda, tedy odvozování pravidel z příkladů, totiž vyžaduje vysokou míru intuice, kterou však většina žáků s PAS nemá.

3.2 Pro úplnost této práce je však důležité zmínit, že existují jedinci, kteří preferují induktivní metodu učení, tedy vyvozování pravidel z příkladů. I když tato metoda není příliš oblíbená, stojí za zmínku. Rovněž je možné zvážit kombinaci obou metod; tuto možnost preferovali někteří dospělí respondenti ve výzkumu Zerzové (2025).

3.3 Mnoho žáků ve výzkumu Zerzové (2025) uvedlo, že by jim pro pochopení gramatiky pomohla vizualizace. Je proto vhodné používat vizuální materiály, ať už v obrázkové nebo

textové podobě. Informace o tom, jaké textové materiály a jak je využívat, jsou v úvodní kapitole.

3.4 I když je samotná gramatika založena na vzorcích, je důležité tyto vzorce skutečně využívat při její výuce. To znamená zdůrazňovat, že vzorce existují, a to buď ústně, nebo také pomocí vizuálních pomůcek (např. „bota“ při učení francouzských sloves).

3.5 Je vhodné, zejména na začátku výuky nového gramatického jevu, nechat žáka procvičovat dané učivo písemně. Tímto způsobem získá žák tolik času, kolik potřebuje k rozhodnutí o správné odpovědi. Zároveň je pro žáky s PAS čtení obecně jednodušší než mluvení nebo poslech (Zerzová, 2025). Písemné cvičení jakéhokoli druhu je tedy vhodné nejen na začátku, ale také jako alternativa k jiným, pro žáka obtížnějším cvičením.

3.6 Čas na rozhodnutí je vhodné žákovi poskytnout i v případě, že odpovídá ústně. Pokud žák dlouho neodpovídá, je vhodné zjistit, zda odpověď nezná, nebo zda potřebuje více času. Tím se předejde situaci, kdy žák, který odpověď zná, nemá možnost ji říct.

3.7 Další možností, jak žákovi práci ulehčit, je místo překladových a podobných cvičení, která vyžadují soustředění na více gramatických jevů najednou, používat cvičení, ve kterých se do předepsaných vět doplňují pouze jednotlivá slova. Tímto způsobem může žák věnovat veškerou pozornost jednomu konkrétnímu gramatickému jevu.

3.5 Mluvení

Pro žáky s PAS je mluvení druhou nejtěžší disciplínou (Caldwell-Harris et al., 2025). Mluvení totiž, spíše než teoretické znalosti, vyžaduje sociální dovednosti. Obtíže se sociálními dovednostmi jsou jedním z hlavních příznaků PAS (MKN-11). Odhaduje se, že přibližně 25–30 % dětí s PAS má výrazně omezené verbální schopnosti, a část z nich zůstává neverbální i v pozdějším věku (Rose et al., 2016, cit. dle Zerzová, 2025). U lidí s Aspergerovým syndromem, který by měl být v budoucnu diagnostikován jako součást spektra PAS, se počítá s průměrnými až nadprůměrnými verbálními schopnostmi (Zerzová, 2025). Proto se nízká oblíbenost mluvení pravděpodobně váže spíše k obtížím v oblasti sociálních dovedností než k nedostatku verbálních schopností. Samotné mluvení v hodinách cizího jazyka lze rozdělit do několika kategorií: odpovídání na otázky, mluvení ve dvojici nebo malé skupině a mluvený projev před třídou. Ačkoliv se ve většině případů informace vztahují ke všem kategoriím, mohou existovat

jedinci, u kterých se vztah k jednotlivým kategoriím výrazně liší. To lze využít při přizpůsobování mluvních cvičení konkrétnímu žákovi.

2.1 Žák s poruchou autistického spektra může čelit obtížím v oblasti sociálních dovedností (Zerzová, 2025), například s udržením očního kontaktu, používáním příliš odborného jazyka nebo komunikací neadekvátním tónem hlasu. Tyto projevy PAS může člověk, který s nimi není seznámen, vnímat jako nezáměr o konverzaci, nepozornost nebo útok na svou osobu (Milton, 2012). I když partner v komunikaci o tomto specifiku ví, může mít přesto problém s jejich interpretací. To vše může vést k neadekvátní negativní reakci spolužáků (Milton, 2012), což může žáka s PAS demotivovat.

2.2 To, že jsou žáci s Aspergerovým syndromem verbální, nutně neznamena, že mluvení jako takové zvládají na stejné úrovni jako jejich neurotypičtí vrstevníci. Jedním z důvodů, proč žák odmítá mluvit, může být strach z chybování; tento faktor zmínil jeden z respondentů s PAS v polostrukturovaném rozhovoru ve výzkumu Zerzové (2025), ve kterém byl rovněž zmíněn strach ze špatné výslovnosti. Tento strach může vycházet nejen z obavy z reakce učitele a spolužáků, ale také z perfekcionismu (White, 2009).

2.3 Jedním z dalších důvodů, proč se žák nechce mluvní aktivitě věnovat, je jeho vztah ke konkrétnímu tématu; motivace žáků s PAS je totiž silně selektivní (Wire, 2005). Probírané téma pro něj může být nezajímavé nebo dokonce nepříjemné.

2.4 Opakem situace, kdy žák nechce mluvit, je situace, kdy „mluví příliš“. Tento jev ve výzkumu Zerzové (2025) zmínilo několik respondentů z řad osob s PAS a učitelů žáků s PAS. Jedním z důvodů může být, že ho dané téma opravdu zajímá. Dalším důvodem může být to, že neví, kdy je vhodné přestat mluvit (Zerzová, 2025). To souvisí s obtížemi v oblasti sociálních dovedností; žák totiž nepostřehne signály, které by měly naznačovat, že by měl předat slovo ostatním (Milton, 2012).

2.5 Stejně jako u dalších aktivit hrozí, že žák nebude schopen pracovat „naplno“, nebo že může dojít k meltdownu, a to kvůli zvukům v pozadí, například pokud ve třídě probíhá více konverzací současně. Mluvení je často integrováno s poslechem, takže problémy, které žáci s PAS zažívají při poslechu, ovlivňují i jejich výkon při mluvení.

3.1 Jedním ze způsobů, jak žáka motivovat k mluvení, je zapojení jeho specifického zájmu (Koegel et al., 2013) nebo úprava tématu. I když se to nemusí vždy zdát jednoduché a vyžaduje

to určitou dávku kreativity, téměř každé téma může alespoň okrajově zahrnovat specifický zájem žáka. Lze si to ukázat na poměrně stereotypním příkladu: specifický zájem – Pokémoni, téma diskuse – sporty. Diskuse se pak může zaměřit například na to, jak hledání Pokémonů motivuje lidi k pohybu. Úkolem vyučujícího, případně asistenta, je takové propojení najít a nabídnout ho žákovi. V případě, že taková možnost není, je vhodné na základě individuální domluvy se žákem vynechat témata, která jsou mu nepříjemná, a navrhnout alternativu. Je velmi pravděpodobné, že žák nebude chtít sdělovat, proč mu dané téma vadí nebo která konkrétní témata mu jsou nepříjemná. V takovém případě je důležité, aby učitel dokázal tyto informace na základě pozorování odhadnout.

3.2 Můžeme také využít analytického myšlení žáků s PAS (Koegel et al., 2013) a stejně jako u psaní je učit různé komunikační vzorce. Například dospělá respondentka Adult K ve výzkumu Zerzové (2025, s. 211) uvedla, že rozlišuje mezi komunikací ve třídě a mimo ni. Důvodem je to, že v řízené aktivitě ve třídě je předem dané téma, a tedy alespoň částečná struktura. Způsob, jak žákovi mluvení ulehčit, může proto spočívat právě v posílení tohoto rozdílu mezi každodenní konverzací a konverzací ve třídě. Toho lze dosáhnout například stanovením jakési „osnovy“ rozhovoru.

3.3 Pokud žáka mluvení vyloženě nebaví a vyhýbá se mu, může pomoci jeho motivace prostřednictvím zkrácení cvičení (Žampachová a Čadilová, 2012). Učitel může například nabídnout dohodu: „Zvládneš říct několik vět“ nebo „získáš odpovědi na tyto otázky“ – a pokud žák úkol splní včas, může zbytek cvičení strávit odpočinkem.

3.4 Jednou z možností, jak žákovi pomoci, je umožnit mu komunikovat s jedním nebo několika spolužáky v samostatné místnosti. Tento přístup může snížit stres a stud spojený s mluvením před větším počtem lidí (Zerzová, 2025). Zároveň může toto opatření pomoci předcházet senzorickému přetížení, které může vznikat v situacích, kdy ve třídě probíhá více konverzací současně.

3.5 Využívání vizuálních pomůcek je obecně považováno za velmi přínosné při výuce žáků s PAS (Wire, 2005). Může se jednat například o obrázky, případně o jednotlivá slovíčka či krátké úryvky textu. S těmito materiály lze dále pracovat, například při tvorbě myšlenkových map apod. Doporučení, jak s obrázky pracovat, jsou součástí úvodní kapitoly.

3.6 Jinou možnou alternativou v situacích, kdy je pro žáka mluvený projev výraznou překážkou, může být psaný projev. Ten představuje vhodný způsob, jak splnit alespoň část

zadaného úkolu. Tento písemný projev může mít například podobu písemné prezentace zvoleného tématu. Tato možnost je relevantní zejména v případech, kdy je aktivita koncipována jako příprava na následný mluvený projev. Většině neurotypických žáků postačí připravená osnova, ta však bývá pro žáky s PAS – vzhledem k obtížím v oblasti spontánního projevu – často nedostatečně podrobná (Žampachová a Čadilová, 2012). Žákovi lze proto pomoci tím, že si samotné mluvní cvičení nejprve zpracuje písemně, podobně jako klasickou písemnou práci. Následně může být tento text buď přednesen samotným žákem, vyučujícím před třídou, nebo může žák svůj projev nahrát v domácím prostředí ve formě audionahrávky. Podobné alternativy lze hledat i u jiných typů aktivit, nejen u mluvení. Takovou alternativou může být například nahrazení ústního projevu překladovým nebo písemným cvičením. Tímto způsobem lze využít žákovy silné stránky – zejména psaní – k postupnému rozvoji oblastí, které jsou pro něj náročnější, tedy mluvení.

3.7 Nakonec je důležité zmínit, že je vhodné do debaty mezi spolužáky zasáhnout tehdy, když je to nutné. Někteří žáci s PAS potřebují mít vytvořený prostor, aby mohli začít mluvit. Učitel jej může vytvořit tím, že konverzaci usměrní nebo v případě potřeby přeruší (Koegel et al., 2013). Vhodná je rovněž asistence vyučujícího při zahajování a ukončování rozhovoru.

3.6 Psaní

Společně se čtením patří tato dovednost k těm oblíbenějším (Caldwell-Harris et al., 2025). Častou součástí nácviku dovednosti psaní v hodinách cizího jazyka je psaní slohových prací a dalších typů textů. Psaní se může odehrávat buď v rámci vyučovacích hodin, nebo v domácím prostředí. Tato kapitola se zaměřuje pouze na psaní slohových a jiných textových útvarů. Psaní zápisů a poznámek je součástí úvodní kapitoly.

2.1 Jedním z příznaků, které se pojí s autismem, jsou senzorické problémy, jež výrazně ovlivňují proces učení žáků (Nováková, 2013). Obtíže spojené s různými druhy zvuků, světla a dalších podnětů se sice objevují napříč všemi činnostmi ve výuce, jak je již zmíněno v úvodu, právě při psaní však mohou být ještě výraznější. Důvodem je například skutečnost, že při psaní slohové práce ve třídě často panuje ticho, a rušivé podněty, které jsou jinak méně patrné, se tak stávají výraznějšími. Pro žáky s PAS mohou být obtěžující i velmi tiché zvuky, například tikání hodin. Tyto přehlcující vjemy mohou vést k meltdownu, nebo přinejmenším výrazně ztížit samotný proces psaní (Attwood, 2007, cit. dle Zerzová, 2025).

2.2 Pokud se práce píše ve škole, pevně stanovený čas může mít své výhody i nevýhody. Zatímco u neurotypických žáků je chybovost v psaném projevu víceméně vyrovnaná, u žáků s PAS je míra chybovosti velmi individuální (Gates et al., 2017). Na jedné straně může časový limit žáka motivovat k zahájení práce, na straně druhé však může vyvolat stres, protože někteří žáci s PAS pod tlakem pracují hůře (Zerzová, 2025). Zároveň platí, že čím více času nad daným úkolem stráví, tím lepší je výsledná práce. U prací, které je nutné psát mimo školu, nicméně hrozí riziko, že žák práci odloží na poslední chvíli.

2.3 Co se samotného textu týče, některá témata mohou být pro žáka obtížná k pochopení. Příliš abstraktní obsah nemusí žák správně pochopit, a to zejména z důvodu obtíží v oblasti sociálních dovedností (Cancino a Tomicic, 2023).

3.1 Je vhodné se s žákem domluvit, v jakém časovém rámci bude práci odevzdávat. Pokud mu vyhovuje pracovat pod tlakem, lze ho nechat pracovat stejně jako zbytek třídy. Pokud však žáka časový limit stresuje, je vhodné prodloužit dobu na psaní a/nebo umožnit, aby práci vypracoval v domácím prostředí. Psaní práce doma může mít navíc další pozitivní efekty, například minimalizaci rušivých zvuků v pozadí.

3.2 S minimalizací rozptýlení souvisí další možnost, jak žákovi psaní ulehčit. Vzhledem k tomu, že při psaní žák nemusí sledovat výklad, je vhodné mu umožnit psát s protihlukovými sluchátky nebo špunty do uší. Rovněž je možné, podle možností školy, umožnit mu psát mimo třídu – například na chodbě nebo v jiné volné místnosti.

3.3 Dobrým způsobem, jak žáka s PAS naučit psát konkrétní slohové útvary, je využití jeho analytických schopností. Vhodné je systematicky učit strukturu jednotlivých typů prací (Melogno, 2020). Ačkoli se práce se strukturou objevuje ve výuce běžně, u žáků s PAS je žádoucí tento aspekt ještě více zdůraznit a prohloubit. Například slohový útvar „dopis“ by měl začínat oslovením osoby, které je adresován, a v prvních dvou větách by měl být stručně vysvětlen důvod psaní. Součástí struktury práce by zároveň mělo být co nejkonkrétnější a jasné vymezené zadání tématu.

3.4 Pro lepší pochopení abstraktního tématu je vhodné téma žákovi podrobněji vysvětlit a zadání formulovat s jasnou a přehlednou strukturou. Například u tématu „budoucnost“ lze zadání konkretizovat následovně: „Zaměř se na konkrétní oblast, o které si myslíš, že bude v budoucnu důležitá. Napiš, v čem by mohla být přínosná, a zároveň v čem by mohla představovat

rizika nebo problémy. Přibližně polovinu strany věnuj úvodu, další část věnuj popisu výhod a nevýhod, a text zakonči závěrem o rozsahu přibližně pěti vět.“

3.5 Může se také stát, že žáka zadané téma vyloženě nezajímá a odmítá se mu věnovat. V takovém případě je vhodné pokusit se najít alespoň částečné propojení s jeho specifickým zájmem. Zároveň je vhodné nabízet alternativní témata k těm, která jsou pro žáka na zpracování příliš náročná. Mezi taková témata patří zejména témata vyžadující vyšší míru představivosti a abstraktního myšlení.

3.7 Skupinová práce

Skupinová práce kombinuje sociální kontakt a znalosti a je obecně považována za náročnou pro žáky s PAS (Drexler, 2024). Jde o organizační formu výuky, která zdůrazňuje sociální interakci a zahrnuje spolupráci mezi vrstevníky s cílem dosáhnout určitého výsledku v rámci projektu nebo aktivity (Nováková, 2013). Pod výsledkem skupinové práce si lze představit například online prezentaci, plakát, ústní prezentaci, video, zvukovou nahrávku, ale i plastický výtvar. Úspěch při skupinové práci závisí mimo jiné na sociálních a komunikačních dovednostech žáka a na jeho schopnosti prosazovat vlastní nápady. Druhou složkou je schopnost samostatné práce, a to jak při vyhledávání informací, tak při využívání znalostí, které již žák má. Výsledek samotné práce je nakonec prezentován buď před celou třídou, nebo odevzdán vyučujícímu. Pro více informací týkajících se ústní prezentace před třídou viz kapitola „Mluvení“.

2.1 Žáci s poruchou autistického spektra si často nejsou vědomi implicitních pravidel spojených s komunikací a spoluprací s vrstevníky, což pro ně může představovat obtíž (Drexler, 2024). Chování vyplývající z těchto obtíží v oblasti komunikace může vést k negativní reakci ze strany spolupracovníků ve skupině.

2.2 Žák může mít problém přidat se k nějaké skupině, pokud je rozdělení skupin ponecháno na samotných žácích. Tento problém je opět způsoben obtížemi v oblasti komunikace (Drexler, 2024).

2.3 Někteří žáci mají tendenci přebírat kontrolu a chtějí vše dělat po svém. Ve výzkumu Drexler (2024, s. 61) toto konkrétně zmínil student Noah, který uvedl, že nerad spoléhá na ostatní, zejména při velkých projektech. Smyslem společné práce je však zapojit všechny členy skupiny, a proto na takové chování mohou spolužáci i učitelé reagovat negativně.

2.4 Jiní žáci se naopak do skupinové práce vůbec nezapojují. Jedním z důvodů může být fakt, že motivace žáků s PAS je oproti neurotypickým velmi selektivní (Wire, 2005). Dalším důvodem, proč se žák nechce do práce zapojit, bývá strach ze sociální interakce s ostatními žáky. Ve výzkumu Drexler (2024) je mimo jiné zmíněno, že sociální interakce, která je součástí skupinové práce, u žáků s PAS vyvolává úzkost, a proto je logické, že se jí snaží vyhnout.

2.5 Žáci také často mluví mimo téma, což může být pro zbytek skupiny nepříjemné a zároveň vést k neefektivitě práce. K tomu může dojít například tehdy, když se téma, byť jen okrajově, dotkne jeho specifického zájmu. Student Noah ve studii Drexler (2024, s. 57) popisuje, že má tendenci vést konverzaci tak, aby směřovala k jeho specifickému zájmu. Možné je také, že žák pokračuje v mluvení i poté, co se přešlo k jinému tématu (Zerzová, 2025).

2.6 To, jak bude žák pracovat, závisí částečně na skupině, jejíž je součástí. Pokud se ocitne ve skupině, která nechce spolupracovat, hrozí, že vzhledem k obtížím v oblasti komunikace převeze veškerou práci za ostatní (Drexler, 2024).

2.7 Žákovi mohou být nepříjemné zvuky z konverzací probíhajících ve třídě. Tyto rušivé podněty mohou negativně ovlivňovat jeho soustředění i celkový výkon. Pro více informací viz kapitola Mluvení, odstavec 2.5.

3.1 Nejčastěji využívaným postupem, jak žákovi tuto disciplínu ulehčit, je umožnit mu pracovat na daném úkolu individuálně (Dowrick et al., 2005, cit. dle Drexler, 2024). Tato forma akomodace je v rámci středoškolského studia považována za vůbec nejběžnější způsob, jak vyjít vstříc jejich specifickým potřebám. Ve výzkumu (Drexler, 2024) studenti zároveň uváděli, že možnost volby mezi skupinovou a individuální prací je motivovala zapojit se do skupinových projektů.

3.2 Někteří studenti s PAS navíc preferují práci v menších skupinách; výzkumy uvádějí, že ideální počet členů skupiny je 2–3 (Drexler, 2024). To dává smysl, protože studenti s PAS mají obtíže v sociální interakci a zpracování informací, a soustředění se na analýzu více konverzací jim může práci ztížit.

3.3 Pokud na to škola má kapacitu, je vhodné, stejně jako při mluvení, nabídnout skupině, ve které je žák s PAS, volnou třídu nebo možnost odejít na chodbu (Zerzová, 2025). Tím se omezí zvuky v pozadí.

3.4 Jednou z možností, jak do skupinové práce zapojit žáka, kterého práce nebaví, je najít mu konkrétní úlohu ve skupině, která odpovídá jeho možnostem. Například pokud žáka dané téma nebaví, ale obecně ho baví psaní, může řešením být, že zapisuje závěry, ke kterým dospěl zbytek skupiny.

3.5 Kromě přidělení role samotnému žákovi je vhodné rozdělit konkrétní úlohy mezi ostatní členy skupiny, tedy vytvořit „lešení“, což žákům s PAS pomáhá (Drexler, 2024). Je důležité přesně vymezit, čemu se kdo bude věnovat, a případně určit, v jakém časovém limitu dané úlohy splní. Tím se předejde situaci, kdy zbytek skupiny nepracuje a žák je nucen vykonat veškerou práci sám. Zároveň se tím zabrání opačnému problému, kdy by se žák do práce vůbec nezapojoval.

3.6 Je vhodné sestavit pracovní skupiny tak, aby žák pracoval s lidmi, se kterými má dobrý vztah. Zjednodušeně řečeno, je tedy vhodné vyhnout se náhodnému rozdělování skupin. Zároveň by nemělo být ponecháno čistě na žácích, jak se skupiny rozdělí (Drexler, 2024).

3.7 Co se týče prezentace výsledné práce, je vhodné nechat skupinu, jejíž součástí je žák s PAS, vybrat způsob, jakým svůj výsledek představí. Pokud žák souhlasí, je samozřejmě možné prezentovat před třídou. Existují však i jiné možnosti, například prezentovat pouze před částí třídy, pouze před učitelem, nebo připravit prezentaci předem a přehrát ji jako video (viz kapitola Mluvení).

4 DISKUZE

Samotné názory, postoje a schopnosti žáků při učení se cizímu jazyku se liší, a to nejen napříč různými studiemi, ale i v rámci jedné studie. I přesto lze pozorovat, že některé jevy se opakují, a díky tomu je možné vyvozovat závěry, z nichž lze vycházet při hledání vhodných řešení. Zásadním omezením této práce je skutečnost, že ačkoliv jsou její výsledky prakticky využitelné, vycházejí z teoretických závěrů. To je dáno především tím, že neexistuje jednoduchý způsob, jak provést kvantitativní studii se žáky s poruchou autistického spektra.

Dalším limitem této práce je, že u žádného z uvedených výroků nelze tvrdit, že platí ve všech případech. Při interpretaci výsledků je proto nutné mít na paměti, že porucha autistického

spektra představuje široké spektrum, a je tedy nezbytné dbát na individuální potřeby konkrétního žáka. Zároveň je důležité zmínit, že postoj žáka k danému předmětu se neodvívá pouze od jeho zájmu, ale je ovlivněn i dalšími faktory, jako je atmosféra ve třídě nebo vztah k vyučujícímu.

V době publikování této práce je příručka dostupná pouze v českém a anglickém jazyce. Pro širší rozšíření a lepší dostupnost zjištěných informací by bylo přínosné příručku přeložit i do dalších jazyků vyučovaných na středních školách.

5 ZÁVĚR

I když je autismus spektrum, lze u žáků s poruchou autistického spektra nalézt určité společné znaky. Pomocí zobecnění je možné identifikovat často se vyskytující problémy a následně k nim hledat vhodná řešení. Některá z těchto řešení nemusí nutně vycházet přímo ze samotných výpovědí žáků, ale mohou být odvozena logicky na základě potvrzených a obecně známých informací o autismu.

Na základě rozsahu potíží se sociální interakcí je nevhodné hodnotit vnější aktivitu žáka v hodině. Vzhledem k rozsahu potíží v sociální interakci žák často může působit pasivně, ač není. Neschopnost reagovat na otázku také nemusí být způsobena neznalostí cizího jazyka, ale obtížemi v sociální interakci.

Lze shrnout, že u téměř všech jazykových dovedností pomáhají žákům s PAS vizuální materiály. Obecně je rovněž prospěšná důsledná strukturalizace a konkretizace zadání úkolů. Dále lze pozorovat, že aktivity, které je možné vykonávat individuálně a které nevyžadují rozsáhlé sociální dovednosti, jsou pro žáky obecně oblíbenější a pro žáky s PAS zároveň méně náročné.

Navrhovaná řešení mají samozřejmě omezenou použitelnost, která závisí na možnostech školy i konkrétních vyučujících. Zároveň je právě informovaný a respektující přístup, osobnost a flexibilita učitele klíčovými faktory při úspěšné aplikaci navržených podpůrných opatření.

6 POUŽITÁ LITERATURA

ALCÁNTARA, J. I., E. J. WEISBLATT, B. C. MOORE a P. F. BOLTON. Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome [online]. 2004 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://fr.scribd.com/document/584988037/alcantara2004>

ATTWOOD, Tony. The complete guide to Asperger's syndrome [online]. London : Jessica Kingsley Publishers, 2007 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2007-02540-000>

CALDWELL-HARRIS, Catherine, Tiffany McGLOWAN, Meghan GARRITY a Shirui CHEN. Autistic adults discuss their experience of additional language learning: an exploration of the “different strategies” hypothesis [online]. 2025 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13670050.2025.2547278>

CANCINO, Marco a Nedjelka TOMICIC. English as a foreign language (EFL) reading metacognition awareness in Chilean learners with autism spectrum condition: an exploratory study [online]. 2023 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.55593/ej.26104a12>

DOWRICK, Peter W., John ANDERSON a Joie ACOSTA. Postsecondary education across the USA: experiences of adults with disabilities [online]. 2005 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2005-03432-006>

DREXLER, Sherilyn. Autistic students' communication experiences in group work: a mixed methods study [online]. 2024 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=bgsu1711710885717043&disposition=inline

GATES, S., et al. Postsecondary education across the USA: experiences of adults with disabilities [online]. 2017 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5358101/>

GEBAUER, Line, Joshua SKEWES, Lone HØRLYCK a Peter VUUST. Atypical perception of affective prosody in autism spectrum disorder. NeuroImage: Clinical [online]. 2014 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.nicl.2014.08.025>

KALANDADZE, Tamara, Johan BRAEKEN, Cecilia BRYNSKOV a Kari-Anne BOTTEGAARD NÆSS. Metaphor comprehension in individuals with autism spectrum disorder: core language skills matter. Journal of Autism and Developmental Disorders [online]. 2021 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04922-z>

KOEGEL, Lynn Kern, et al. Applied behavioral interventions for children with autism spectrum disorder [online]. 2013 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4199304/>

MCMAHON, Camilla M., Matthew D. LERNER a Noah BRITTON. Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future [online]. 2013 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3744120/>

MELOGNO, Sergio. Teaching the structure of written work: strategies and applications [online]. 2020 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2076-3425/10/5/264>

MILTON, Damian E. On the ontological status of autism: the “double empathy problem” [online]. 2012 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://kar.kent.ac.uk/62639/1/Double%20empathy%20problem.pdf>

NOVÁKOVÁ, Jana. Analýza socioedukativních aspektů vzdělávacího procesu jedinců s poruchou autistického spektra [online]. 2013 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/lydpu/final_verze.pdf

ROSE, V., TREMBATH, D., KEEN, D. a PAYNTER, J. The proportion of minimally verbal children with autism spectrum disorder in a community-based early intervention programme [online]. Journal of Intellectual Disability Research, 2016, [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jir.12284>

SABAN-BEZAEL, Ronit a Nira MASHAL. Different factors predict idiom comprehension in children and adolescents with ASD and typical development. Journal of Autism and Developmental Disorders [online]. 2019 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: https://www.academia.edu/83627485/Different_Factors_Predict_Idiom_Comprehension_in_Children_and_Adolescents_with_ASD_and_Typical_Development

SCHMIDTKE, Jens. The bilingual disadvantage in speech understanding in noise is likely a frequency effect related to reduced language exposure [online]. 2016 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00678>

WHITE, Sarah. Impact of perfectionism and fear of making mistakes on speaking in children with autism [online]. 2009 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://academic.oup.com/chidev/article/80/4/1097/8274734>

WIRE, Vicky. Autistic spectrum disorders and learning foreign languages [online]. 2005 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://www.chubut.edu.ar/docs/ingles/sflautism.pdf>

ZERZOVÁ, Jana. Learning English as a foreign language with autism spectrum disorder: reflection of classroom practices and experience(s) [online]. 2025 [cit. 2026-01-30]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/inet-doc/3315455>

ŽAMPACHOVÁ, Hana a Věra ČADILOVÁ. Metodika práce s žákem s poruchami autistického spektra [online]. 2012 [cit. 2026-01-01]. Dostupné z: https://www.inkluzi.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika.pdf

7 PŘÍLOHA 1: PROCES VYTVÁŘENÍ PŘÍRUČKY

Prvním krokem bylo rozhodnutí, jaký formát příručky zvolit. V případě, že by měl fyzickou podobu, bylo důležité, aby byl snadno tisknutelný. Proto jsem zvolila formát A5 na šířku. Pro lepší rozvržení textu a obrázků byla každá strana následně rozdělena na dvě stejné části.

Dalším důležitým aspektem příručky bylo využití barev. Původním záměrem bylo použít co nejvíce výrazné barvy, avšak pro větší uživatelský komfort byly nakonec zvoleny výrazně utlumené odstíny. Kromě barev bylo důležité zvolit i vhodný font. Obdobně jako u barev byl původní záměr použít výrazné písmo, nakonec byl však zvolen jednoduchý a čitelný font.

Počet stran a rozložení témat jsou přímo úměrné počtu kapitol práce SOČ. Obsah tvoří úvodní strana s názvem, úvodem a obsahem, dále kapitoly: poslech, čtení a závěr. Každé části je věnována jedna strana. Nejdůležitější bylo zajistit, aby se čtenář kromě omezeného množství údajů mohl jednoduchým způsobem dostat k podrobnějším informacím, které se nacházejí v práci SOČ.

Jako propojení práce SOČ s příručkou jsem využila za tímto účelem vytvořené číslování na začátku jednotlivých odstavců. Každá kapitola je rozdělena na několik základních doporučení, která vždy odpovídají odstavcům číslo 3 ve stejnojmenné kapitole SOČ. U každého doporučení je rovněž

barevné kolečko odkazující na odstavce číslo 2 stejnojmenné kapitoly. Takto může čtenář snadno zjistit, na jaký problém dané řešení reaguje.

8 PŘÍLOHA 2: PŘÍRUČKA V ANGLICKÉM A ČESKÉM JAZYCE

Toto je anglická verze. Jeden obrázek představuje jednu stranu. Stránky jsou uspořádané zleva doprava a shora dolů.

How to teach autistic students a foreign language

How should I teach then?



Introduction

This guide was created to provide a simplified overview of solutions to the problems that students with autism spectrum disorder may encounter when learning a foreign language. All information presented in the guide is discussed in greater detail in the SOČ, the thing similar to Students' Professional Activities (SPA), which is available only in the Czech language.

The titles of the individual chapters correspond to the chapter titles in the academic paper. The large number at the beginning of each paragraph, formatted for example as 3.3, refers to the paragraph with the same number in the corresponding chapter of the paper. Paragraphs whose numbering begins with 3 describe concrete solutions to identified problems. The specific problem addressed by each paragraph is indicated by the number or numbers shown in the colored circle. If the colored circle contains the letter u instead of a number, the text refers to the relevant section of the introduction of the paper.

How to navigate?

3.3. Some students also stated that visual supports helped them with understanding listening exercises (Olešová, 2022). Some students indicated listening exercises supplemented with notes. When selecting a listening exercise, it is therefore appropriate to look for one that has the form of a video or contains other visual elements, such as pictures, a part of the text, or an outline. On the contrary, it is appropriate to avoid exercises in which background noise is present (see 2.3).

3.3 Visual or textual background materials

- video or images
- text support and outline

2.1 u.1

Contents

- General information — 1
- Listening — 2
- Reading — 3
- Vocabulary — 4
- Grammar — 5
- Speaking — 6
- Writing — 7
- Group work — 8

0

General information

u.1 Visual aids

- strong visual memory
- effectiveness of visual materials

u.2 Technology

- predictability and systematicity
- unsuitable: music, screen overload

u.3 Environmental adjustments

- lighting adjustment and a quiet room
- use of noise cancelling headphones during tests

u.4 Teaching materials

- reduction of strong stimuli
- consistent fonts, colors, and sizes

u.5 Notes

- do not evaluate
- use of tablet/laptop
- supplementary materials for fast finishers

u.6 Seating arrangement

- fewer students in class
- U-shaped desk arrangement
- individual preferences

u.7 Lesson content

- announcement of the lesson plan
- supplementary materials

1

Listening

3.1 Listening at home

- pauses between parts of the listening
- minimization of distracting sounds
- adjustment of the speed of the recording,
- choice of suitable time

2.4 2.2 2.3

3.2 Pause between listening parts, more repetitions

- more time for information processing

3.3 Visual or textual support materials

- video or images
- text support and outline

2.1 u.1

3.4 Subtitles

- reading facilitates understanding
- suitable for difficult recordings

2.1

3.5 Listening with headphones

- headphones reduce background noises

2.4

3.6 Recording selection

- avoid background noise in the recording
- consult the use of music in listening exercises

2.4 2.5

2

Reading

3.1 Individual work

- possibility for the student to choose a pleasant environment
- elimination of background noises

2.4

3.2 Translation

- providing a translation of the text
- reducing the need to look up words
- helps with smoother reading of the text

2.6

3.3 Text choice

- possibility to choose a text
- selection based on specific interests
- increasing motivation and efficiency

3.4 Reading aloud

- avoid due to the need for multitasking (reading and speaking simultaneously)
- demanding in terms of social interaction

2.5 2.6

3

Vocabulary 3.1 Visual aids • use of vocabulary visualization • textual and visual form (images) 2.1 u.1 3.2 Specific vocabulary • use of selective motivation • expanding vocabulary • words connected to interests • connecting words with topics 2.3 3.3 Modern technology • use of modern technology • online vocabulary exercises • manipulation and visualization of words • predictability and order of technology • individual, not suitable for all students u.2 3.4 Meaning of words • do not expect the student to understand words denoting emotional states or motivation • inappropriate use in metaphors, irony 2.1 4	Grammar 3.1+3.2 Deductive learning • preference for deductive learning • inductive method is less suitable • possibility of combining methods 2.3 3.3 Visual aids • need for grammar visualization • textual and visual aids (images) u.1 3.4 Showing patterns • grammar based on patterns • emphasis on the use of patterns • oral and visual representation 2.2 2.3 3.5 Written exercises • more time for response • reading is easier than speaking • suitable as an alternative exercise 2.1 3.6 More time to react • sufficient time for response during oral performance • verification of the reason why the student is not responding 2.1 3.7 Gap-fill exercises • simplification of the exercise type • filling in individual words • focus on one phenomenon 2.1 2.2 5
Speaking 3.1 Connection with a specific interest • involvement of specific interest • adjustment of the discussion topic • omission of unpleasant topics 2.3 3.2 Pattern learning • use of analytical thinking • teaching communication patterns • differentiation of conversation types • more detailed outline for autistic learners 2.1 2.4 3.3 Shortening exercises • shortening of speaking exercises • motivation in the form of an agreement • reward after task completion 2.3 3.4 Separate room • communication in a smaller group • reduction of stress and shyness • prevention of sensory overload 2.5 3.5 Visual aids • use of visual aids • images, words, short texts u.1 3.6 Alternatives • written expression as an alternative • preparation for speaking exercise • more detailed outline for ASD • presentation or recording by the student 2.2 2.4 3.7 Assistance with discussions • creating space for speaking • guiding and interrupting conversation • assistance during initiation and terminating conversation 6	Writing 3.1 Adjustment of the submission deadline • agreement on the time frame • extension of time during stress • writing the written assignment at home 2.2 3.2 Environmental adjustment • minimization of distraction • use of noise cancelling headphones or earplugs • writing outside the class (hallway, room) 2.1 3.3 Learning and searching for patterns • use of analytical abilities • teaching of essay types and structures • deepening knowledge of individual parts 2.3 3.4 Detailed explanation • clarifying an abstract topic • clear assignment structure • specific instructions on scope • dividing text into parts 2.3 3.5 connecting the topics to a specific interest • connecting the topic with interest • offer of alternative topics • to consider: learners difficulties in interpreting human traits, emotions, motivations, and behaviour 2.3 7
Group work 3.1 Individual work • alternative to group work • possibility of choosing between group and individual work 2.1 2.4 3.2+3.6 Size and composition of the group • do not leave the division of groups to students • take student preferences into account when dividing groups • smaller groups • ideal number: 2-3 people 2.1 2.2 3.3 Quiet environment • work in an empty classroom • possibility to go to the hallway • difficulties hearing the communication partner when multiple people are speaking simultaneously 2.7 3.4+3.5 Assigned roles • assigned role for the autistic student • assigned role for classmates in the group • precise work plan 2.3 2.6 3.7 Method of presentation • choice of presentation form • presentation before a smaller audience 2.1 8	Conclusion Although autism is a spectrum, it is possible to identify certain common characteristics among students with ASD. Through generalisation, recurring difficulties can be identified and appropriate supportive strategies can subsequently be proposed. It can be concluded that visual materials are beneficial for autistic students across almost all language skills. However, the applicability of the individual strategies is necessarily limited, as their implementation depends on the resources of the school and the specific teaching context. When seeking ways to support a student, it is essential to keep in mind that autism is a spectrum and that each student has their individual and specific needs. An informed, respectful, and flexible approach on the part of the teacher is therefore crucial, as the teacher's personality and pedagogical style play a key role in the successful application of the proposed support measures. Author: Martina Nováková Supervisor: doc. Mgr. Jana Zerková, M.A., Ph.D. Brno: 2025

Toto je česká verze. Jeden obrázek představuje jednu stranu. Stránky jsou uspořádané zleva doprava a shora dolů.

A jak mám teda učit?

Jak učit studenty s PAS v hodinách cizího jazyka



Úvod

Tato příručka byla vytvořena za účelem zjednodušeného představení řešení problémů, se kterými se žáci s poruchou autistického spektra setkávají při učení se cizímu jazyku. Veškeré informace uvedené v letáčku jsou podrobněji rozpracovány v práci SOČ.

Názvy jednotlivých kapitol korespondují s názvy kapitol v odborné práci. Velké číslo na začátku každého odstavce ve formátu např. 3.3 odkazuje na odstavce se stejným číslem v téže kapitole odborné práce. Odstavce, jejichž číselné označení začíná číslem 3, popisují konkrétní řešení identifikovaných problémů. To, jaký problém daný odstatec řeší, je určeno číslem nebo čísly uvedenými v barevném kolečku. V případě, že se v barevném kolečku nachází místo čísla písmeno u, text odkazuje na příslušnou část úvodu práce.

Jak se v letáčku orientovat?

3.3 Vizuelní nebo textové podklady

- video nebo obrázky při cvičení
- textová podpora a osnova
- vyhnout se hudbě na pozadí

2.1 u.1

Obsah

- Obecné informace ————— 1
- Poslech ————— 2
- Čtení ————— 3
- Mluvení ————— 4
- Gramatika ————— 5
- Konverzace ————— 6
- Psaní ————— 7
- Skupinová práce ————— 8

0

Obecné informace

u.1 Vizuelní pomůcky

- silná vizuelní paměť
- efektivita vizuelních materiálů

u.2 Technologie

- předvídatelnost a systematickosti
- nevhodné: hudba, přehlcení obrazovky

u.3 Úpravy prostředí

- úprava osvětlení a tichá místnost
- použití sluchátek při testech

u.4 Výukové materiály

- omezení silných podnětů
- stabilní fonty, barvy a velikosti

u.5 Zápisy a poznámky

- nehadnotit
- využití tabletu/notebooku
- materiály od vyučujícího

u.6 Zasedací pořádek

- méně žáků ve třídě
- lavice do U
- individuální preference

u.7 Obsah hodiny

- oznámení programu výuky
- doplňkové materiály pro rychlé tempo

1

Poslech

3.1 Poslech v domácím prostředí

- poslech v domácím prostředí
- volba vhodného času
- minimalizace rušivých zvuků
- úprava rychlosti nahrávky

2.4

3.2 Pauza mezi částmi poslechu, více opakování

- víc času na zpracování informací

2.2 2.3

3.3 Vizuelní nebo textové podklady

- video nebo obrázky při cvičení
- textová podpora a osnova

2.1 u.1

3.4 Titulky

- čtení usnadňuje porozumění
- vhodné při obtížném poslechu

2.1

3.5 Poslech ve sluchátkách

- sluchátka tlumí zvuky v pozadí

2.4

3.6 Výběr nahrávky

- vyhnout se v poslechu hlasitým nebo zakomponovaným zvukům v pozadí
- individuálně zkonzultovat poslech s hudbou

2.4 2.5

2

Čtení

3.1 Individuální práce

- možnost výběru pro žáka příjemného prostředí
- eliminace zvuků v pozadí

2.4

3.2 Překlad

- poskytnutí překladu textu
- snížení potřeby hledat slovíčka
- pomáhá plynulejšímu čtení textu

2.6

3.3 Volba textu

- možnost vlastní volby textu
- výběr podle specifického zájmu
- zvýšení motivace a efektivity

2.5

3.4 Čtení nahlas

- vyhnout se z důvodu potřeby multitaskingu (čtení a mluvení zároveň)
- náročné z hlediska sociální interakce

2.6

3

Slovní zásoba 3.1 Vizualní pomůcky - využití vizualizace slovní zásoby - textová i obrázková podoba 3.2 Specifická slovní zásoba - využití selektivní motivace - rozšiřování slovní zásoby - slovíčka spojená se zájmem - propojování slov s tématy	3.3 Moderní technologie - využití moderních technologií - online cvičení slovní zásoby - manipulace a vizualizace slov - předvídatelnost a řád technologií - individuální, ne u všech žáků vhodné 3.4 Význam slov - neočekávat, že žák porozumí slovům označujícím emoční stavy nebo motivaci - nevhodné využívání v metaforách, ironii	Gramatika 3.1+3.2 Deduktivní učení - preferance deduktivního učení - induktivní metoda méně vhodná - možnost kombinace metod 3.3 Vizualní pomůcky - potřeba vizualizace gramatiky - obrázkové i textové pomůcky 3.4 Ukazování vzorců - gramatika založená na vzorcích - důraz na využití vzorců - ústní i vizuální znázornění	3.5 Písemná cvičení - více času na odpověď - čtení jednodušší než mluvení - vhodné jako alternativní cvičení 3.6 Delší reakční doba - při ústním projevu dostatečný čas na odpověď - ověření důvodu proč žák neodpovídá 3.7 Doplňovací cvičení - zjednodušení typu cvičení - doplňování jednotlivých slov - zaměření na jeden jev
Mluvení 3.1 Propojení se specifickým zájmem - zapojení specifického zájmu - úprava tématu diskuse - vynechání nepříjemných témat 3.2 Učení vzorců - využití analytického myšlení - výuka komunikačních vzorců - rozlišení typů konverzace - struktura a osnova rozhovoru 3.3 Motivace zkrácením cvičení - zkrácení mluvených cvičení - motivace formou dohody - odměna po splnění úkolu	3.4 Samostatná místnost - komunikace v menší skupině - snížení stresu a studu - prevence senzorického přetížení 3.5 Vizualní pomůcky - využití vizuálních pomůcek - obrázky, slovíčka, krátké texty 3.6 Alternativy - psaný projev jako alternativa - příprava na mluvené cvičení - podrobnější osnova pro PAS - přednes nebo nahrávka žákem 3.7 Zasahování do debaty - vytvoření prostoru pro mluvení - usměrnění a přerušení konverzace - asistence při zahájení a ukončení	Psaní 3.1 Úprava termínu odevzdání - domluva na časovém rámci - prodloužení doby při stresu - psaní práce v domácím prostředí 3.2 Úprava prostředí a možnost psát se sluchátky/špunty do uší - minimalizace rozptýlení při psaní - použití sluchátek nebo špunťů - psaní mimo třídu (chodba, místnost)	3.3 Učení a hledání vzorců - využití analytických schopností - výuka struktury slohových útvarů - prohloubení znalosti jednotlivých částí 3.4 Podrobné vysvětlení zadání - zpřesnění abstraktního tématu - jasná struktura zadání - konkrétní pokyny k rozsahu - rozdělení textu na části 3.5 Propojení se specifickým zájmem - propojení tématu se zájmem - nabídka alternativních témat - zohlednění v zadání, obtíže žáka v oblasti interpretace vlastností, emocí, motivací a chování lidí
Skupinová práce 3.1 Individuální práce - alternativa k skupinové práci - možnost volby mezi skupinovou a individuální prací 3.2+3.6 Velikost a složení skupiny - nenechávat rozdělení skupin na žácích - dbát při rozdělování skupin na preference žáka - menší skupiny - ideální počet 2-3 lidé	3.3 Tiché prostředí - práce ve volné třídě - možnost odejít na chodbu - potíže se slyšením komunikačního partnera při souběžném mluvení více osob 3.4+3.5 Konkrétní role - konkrétní úloha pro žáka s PAS - konkrétní úloha pro spolužáky ve skupině - přesný plán práce 3.7 Způsob prezentace - volba formy prezentace - prezentace před menším publikem	Závěr I když je autismus spektrum, můžeme u žáků s PAS nalézt určité společné znaky. Pomocí zobecnění lze identifikovat časté problémy a následně k nim hledat vhodná řešení. Lze shrnout, že u téměř všech jazykových dovedností žákům s PAS pomáhají vizuální materiály. Jednotlivá řešení mají samozřejmě omezené použití, protože závisí na možnostech školy a konkrétních učitelů. Při hledání způsobů, jak žákovi pomoci, je nutné pamatovat na to, že autismus je spektrum a každý žák má své individuální potřeby, a informovaný a respektující přístup učitele. Zároveň právě osobnost a přístup učitele hrají klíčovou roli při aplikaci navrhovaných podpůrných opatření.	Autor: Martina Nováková Školitelka: doc. Mgr. Jana Zerková, M.A., Ph.D. Brno: 2025