

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií

Teaching a Foreign Language to Students with Developmental Dysphasia

Bc. Eva Korečková

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Jana Horynová, Ph.D.

Studijní program: Logopedie

Studijní obor: N LOGO

Praha 2025

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce s názvem *Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Rovněž potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.4.2025

Bc. Eva Korečková



BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

Korečková, E. 2025. Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Diplomová práce (Mgr.). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Mgr. Ing. Jana Horynová, Ph.D.

Rozsah práce: 213 054 znaků s mezerami

ABSTRAKT

Téma výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií na druhém stupni základní školy je aktuální v kontextu inkluzivního vzdělávání. Vzhledem k rostoucímu důrazu na zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky se výzkum zaměřený na efektivní metody výuky pro tyto specifické skupiny studentů stává nezbytným. Identifikace a implementace účinných pedagogických přístupů v hodinách anglického jazyka mohou nejen přispět k rozvoji jazykových dovedností u žáků s vývojovou dysfázií, ale mohou také posílit celkovou inkluzi a úspěch vzdělávacího procesu pro tuto skupinu žáků. Vzhledem k nedostatečnému povědomí o této problematice v praxi je zkoumání tohoto tématu zásadní pro poskytnutí konkrétních doporučení a podpor pro učitele pracující s těmito žáky. Cílem práce pečlivá analýza výuky cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií. Na základě rozhovorů byla využita metoda otevřeného kódování v rámci situační analýzy. Výzkumný vzorek tvoří celkem dvanáct informantů. Výzkumného šetření byli ochotni se zúčastnit pět pedagogů, tři asistenti pedagoga, tři rodiče a jedno dítě s vývojovou dysfázií. Výsledek cílí na příklad dobré praxe ve výuce cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Na základě analýzy dat vyplývá, že by učitel měl využívat multifaktoriální přístup, využívat kompenzační pomůcky a zaměřit se hlavně na mluvní projev žáků pomocí hry, která by měla žáky motivovat.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová dysfázie, inkluzivní vzdělávání, speciální vzdělávací potřeby, adaptivní výuka, školní věk, druhý stupeň

ABSTRACT

The topic of teaching foreign language to pupils with developmental dysphasia at the second level of primary school is topical in the context of inclusive education. Given the increasing emphasis on providing equal opportunities for all students, research on effective teaching methods for these specific groups of learners is becoming necessary. Identifying and implementing effective pedagogical approaches in English language classrooms can not only contribute to the development of language skills for students with developmental dysphasia, but can also enhance the overall inclusion and success of the educational process for this group of learners. Given the lack of awareness of this issue in practice, exploring this topic is essential to provide concrete recommendations and support for teachers working with these pupils. The aim of this paper is to identify teaching methods in English language classes in order to find effective approaches that can lead to the improvement of the language skills of pupils with developmental dysphasia. An open coding method based on interviews through situational analysis was used. The research sample consists of a total of twelve informants. Five teachers, three teaching assistants, three parents and one child with developmental dysphasia were willing to participate in the research investigation. The result targets an example of good practice in teaching foreign language to pupils with developmental dysphasia. Based on the analysis of the data, it suggests that the teacher should use a multifactorial approach, use compensatory aids and focus mainly on the pupils' speech through play to motivate the pupils.

KEYWORDS

developmental dysphasia, inclusive education, special educational needs, adaptive teaching, school age, second grade

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila hlubokou vděčnost Mgr. Ing. Janě Horynové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, stejně jako za její vstřícný přístup a ochotu. Také bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Korečkové za zodpovězení několika dotazů ohledně metodologické části práce. Velké díky patří i všem rodičům, pedagogům a dítěti, kteří se ochotně a s časovým nasazením zapojili do výzkumného šetření. V neposlední řadě největší poděkování směřuji k mému příteli Rostislavovi za psychickou podporu v průběhu psaní diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Zkratka	Význam
CAPD	Central Auditory Processing Disorder (Porucha centrálního sluchového zpracování)
CI	Kochleární implantát
CNS	Centrální nervová soustava
DD	Developmental Dysphasia (Vývojová dysfázie)
DLD	Developmental Language Disorder (Vývojová jazyková porucha)
DSM-5 / DSM-V	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, 5. revize
FAS	Fetální alkoholový syndrom
FRAXA	Syndrom fragilního X chromozomu (Fragile X syndrom)
ICD-10 / MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize
ICD-11 / MKN-11	Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NICD	National Institute on Deafness and other Communication Disorders
NVP	Neurovývojové poruchy
PAS	Porucha autistického spektra

SEFR	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SLI	Specific Language Impairment (Specifické jazykové postižení)
SPKP	Sociálně pragmatická komunikační porucha
VD	Vývojová dysfázie
WHO	Světová zdravotnická organizace

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	6
OBSAH	8
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	11
1.1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE V KONTEXTU NEUROVÝVOJOVÝCH PORUCH KOMUNIKACE.....	11
1.2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE JAKO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	12
1.3 TERMINOLOGIE.....	13
1.4 KLASIFIKACE	15
1.5 PREVALENCE.....	18
1.6 ETIOPATOGENEZE.....	19
1.7 SYMPTOMATOLOGIE	22
1.7.1 PŘÍZNAKY V KOMUNIKACI, JAZYCE A ŘEČI.....	22
1.7.2 PŘÍZNAKY V DALŠÍCH OBLASTECH	24
1.7.3 SYMPTOMATOLOGIE DLE VĚKU DÍTĚTE	26
2 CIZÍ JAZYK U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ	29
2.1 ŠKOLNÍ VĚK.....	29
2.2 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA.....	32
2.2.1 OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA VE ŠKOLE	35
2.2.2 INTERVENCE VE VÝUCE DLE JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ	41
EMPIRICKÁ ČÁST	49
3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ	49
3.1 ÚVOD	49
3.1.1 CÍLE VÝZKUMU.....	49
3.1.2 FORMULOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	50
3.1.3 DEFINOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	50
3.1.4 TRANSFORMACE HLAVNÍHO A DÍLČÍCH CÍLŮ DO TAZATELSKÝCH OTÁZEK	51
3.2 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMU.....	61
3.2.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	62
3.3 VÝBĚR A METODY SBĚRU DAT.....	68
3.3.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	68
3.3.2 METODA SBĚRU DAT	70
3.3.3 DESIGN KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU.....	73
4 ANALÝZA DAT	76
4.1 MAPY SITUACÍ.....	77
4.1.1 SITUAČNÍ MAPA – NEUSPOŘÁDANÁ MAPA	77
4.1.2 UPOŘÁDANÉ SITUAČNÍ MAPY – RELAČNÍ MAPY	78
4.1.3 MAPA SOCIÁLNÍCH SVĚTŮ A ARÉN	83
4.1.4 POZIČNÍ MAPA	85
4.2 HLAVNÍ TÉMATA	86
4.2.1 METODY A TECHNIKY.....	86
4.2.2 VÝZVY A PŘEKÁŽKY	89
4.2.3 EFEKTIVITA.....	91
4.2.4 FAKTORY	93
5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	95
6 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE	101

ZÁVĚR.....	105
SHRNUTÍ	106
SUMMARY	107
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	108
SEZNAM OBRÁZKŮ	117
SEZNAM TABULEK	118
SEZNAM PŘÍLOH.....	119

ÚVOD

Komunikace je důležitou součástí lidského života. Umožňuje sociální interakci a hraje zásadní roli v rozvoji myšlení. Významnou roli hraje také ve vzdělávacím procesu, kde se žáci učí nejen mateřský jazyk, ale také cizí jazyky, jež se stávají stále důležitější součástí dnešního globalizovaného světa. Nicméně ne všichni žáci mají stejné předpoklady pro osvojování jazykových dovedností. U některých dětí se mohou vyskytovat specifické obtíže, které ovlivňují jejich schopnost učit se cizí jazyk, a jednou z těchto skupin jsou žáci s vývojovou dysfázií.

Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost, která ovlivňuje schopnost porozumět a produkovat řeč, což může zásadně komplikovat proces osvojování jak mateřského, tak i cizího jazyka. Navzdory tomu, že výuka cizího jazyka u těchto žáků přináší mnohé výzvy, existují strategie a metody, které mohou podporovat jejich jazykový rozvoj. Tato diplomová práce si klade za cíl analyzovat výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií, identifikovat překážky, se kterými se tito žáci potýkají, a zkoumat efektivní výukové metody, jež by mohly podpořit jejich jazykové osvojování.

Speciálně-pedagogická práce vychází z teoretických poznatků získaných z odborných českých i zahraničních zdrojů. První kapitola se zaměřuje na definici a charakteristiku vývojové dysfázie, zkoumá její příčiny, projevy i vliv na osvojování řeči i jazyka. Druhá kapitola se věnuje specifikům výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií, přičemž se zaměřuje na metody, přístupy a strategie, které se v této oblasti využívají.

Praktická část diplomové práce se opírá o kvalitativní výzkum zaměřený na celkovou analýzu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií na druhém stupni základní školy. Data jsou shromažďována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a následně analyzována metodou otevřeného kódování prostřednictvím situační analýzy. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako podklad pro další pedagogickou praxi, podporu inkluzivního vzdělávání a rozvoj metodiky výuky cizích jazyků u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce je pečlivá analýza výuky cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

TEORETICKÁ ČÁST

V první části diplomové práce jsou uvedeny kapitoly zaměřené na vývojovou dysfázii jako narušenou komunikační schopnost ovlivňující všechny oblasti života jedince. Dále se práce věnuje problematice osvojování cizího jazyka v rodinném i školním prostředí, zvláštní pozornost je věnována anglickému jazyku. Informace jsou uspořádány v logickém a postupném sledu.

1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

1.1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE V KONTEXTU NEUROVÝVOJOVÝCH PORUCH KOMUNIKACE

Komunikace je základní formou dorozumívání se mezi živými bytostmi, která umožňuje výměnu informací nezbytnou k hledání potravy či v situacích nebezpečí. Vrcholem komunikace mezi živými bytostmi je komunikace v podobě lidské řeči založená na funkci mozku (Janíková, 2021).

U dětí, jejichž mozek je neustále ve vývoji, je zcela zásadní spolupráce mezi neuronovými sítěmi, které zajišťují funkci řeči. Pokud dojde k poškození některé části mozku, může to narušit celkovou nerovnováhu systému (Janíková, 2021).

Vývojová dysfázie (VD) je jazyková porucha, která patří mezi **neurovývojové poruchy** (NVP) podle nejnovější, jedenácté revize *Mezinárodní klasifikace nemocí* (Pospíšilová, 2022). Tyto NVP vyžadují pochopení komplexních mechanismů, které zahrnují neuronální plasticitu a vliv prostředí na formování řečových schopností. Dětský mozek díky své plasticitě dokáže částečně kompenzovat některé deficity, ale poškození určitých oblastí může mít dlouhodobé následky (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Termín neurovývojové poruchy lze používat v různých kontextech. Podle Ošlejškové (2010) jsou neurovývojové poruchy (vady) důsledkem atypického vývoje nezralého mozku. Podle dostupných zdrojů lze rozlišit termín NVP na dva základní způsoby; za prvé, NVP mohou být důsledkem získaných faktorů. Mezi tyto stavy patří např. *syndrom fragilního X chromozomu (FRAXA, syndrom Martin-Bell)* nebo *fetální alkoholový syndrom (FAS)*. Druhý kontext vychází z předpokladu multifaktoriální etiologie (Bishop, 2010). Mezi NVP patří také poruchy psychického vývoje, problémy s chováním a

emocemi, poruchy intelektu, ale také poruchy pozornosti, motorických dovedností a učení (Ošlejšková, 2010).

Mezi společné znaky NVP patří, že zpoždění nebo zhoršení vývoje funkcí souvisí s biologickým zrání CNS (Bishop a Rutter, 2008). Znaky mají tendenci pokračovat až do dospělosti, přestože se klinické stavy během věku mění (Ošlejšková, 2010). Zatímco některé symptomy mohou „vymizet“ nebo být kompenzovány do adolescence, existuje stále více důkazů o přetrvávajících negativních dopadech na gramotnost, vzdělání, zaměstnání i psychosociální oblast jedinců (Liégeois et al., 2014). NVP jsou výrazně častější u mužské populace (Rutter et al., 2004, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Mají komorbidní charakter (jak dokládá koexistence VD s NVP) a mají výrazné genetické predispozice, které souvisejí s multifaktoriální etiologií. Podle Bishop (2006) může neurovývojová porucha vzniknout v případě, že je přítomen více než jeden rizikový faktor. O neurologických základech těchto poruch není příliš mnoho známo. Ve studii Liégeois et al. (2014) systematicky přezkoumali neurovizuální nálezy u poruch řeči a jazykových poruch v období posledních let (2008 až 2013; celkem 10 studií). U účastníků s poruchami řeči autoři naznačují strukturální a funkční abnormality v levném supramarginálním gyrusu a možný deficit v sensorické zpětné vazbě. U účastníků s jazykovými poruchami byly hlášeny kortikální a subkortikální abnormality v rozsáhlé jazykové síti. Studie naznačuje, že jak funkční, tak i strukturální abnormality jsou spojené s jazykovými poruchami i řečovými poruchami (Liégeois et al., 2014).

1.2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE JAKO NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Většina dětí se učí jazyk přirozeně a do čtyř let je schopna tvořit složitá sdělení a rozumět většině toho, co slyší. Malá část dětí však zaostává, i když mají všechny předpoklady pro rozvoj jazyka (tzn. dobrý sluchový analyzátor, inteligenci v normě, stimulující a podporující prostředí a další faktory). Tato selektivní a nevysvětlitelná obtížnost ve vývoji jazyka se nazývá vývojová dysfázie (Bishop et al., 2005).

Jak již bylo zmíněno, vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost, která spadá do kategorie neurovývojových poruch (Pospíšilová, 2022). Tato centrální porucha řeči se projevuje již od raného dětství a zásadně ovlivňuje porozumění a používání mluveného jazyka (Kempton, 2022). Obecně se VD jako „*Závažná porucha expresivní/nebo*

receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména neverbální inteligenci“ (Love, cit. dle Love a kol., 2009, s. 298).

Pospíšilová (2018) definuje vývojovou dysfázii následovně:

„Komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikativních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným postižením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí“ (s. 284)

Podle Smolíka a Seidlové Málkové (2015) je narušený vývoj jazyka definován jako stav, kdy jazykové a komunikační schopnosti dítěte výrazně zaostávají za úrovní očekávanou vzhledem k jeho věku. VD se může vyskytovat i u bilingvních dětí, a jak uvádí Kempton (2022), obtíže se u nich projevují ve všech jazycích, se kterými přicházejí do kontaktu.

Diagnostika, výzkum i léčebné procesy v oblasti VD zůstávají nedořešenou otázkou (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Mikulajová (cit. dle Lechta a kol., 2003) navíc poukazuje na to, že současné poznatky přímo neukazují na narušený vývoj řeči primárně způsobený patologickým prostředím, pokud nejsou zohledněny extrémní případy, jako např. děti vyrůstající mimo civilizaci.

1.3 TERMINOLOGIE

Ve starší odborné literatuře se pro VD používaly různé termíny jako *sluchoněmota*, *alalie* či *dětská vývojová nemluvnost* (Klenková, 2006). V minulosti se používaly také názvy jako *větná patlavost*, *vývojová afázie* (Kutálková, 2002) nebo termín *afémie*, který někteří odborníci preferovali (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Významnou překážkou v oblasti výzkumu a diagnostiky je však přetrvávající **terminologický chaos** (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Terminologická nejednotnost je patrná zejména mezi anglicky a neanglicky mluvícími zeměmi. Zatímco v anglicky mluvících oblastech se častěji používá termín *Specific Language Impairment (SLI)*, v neanglicky mluvících zemích se používá pojem *Developmental Dysphasia (DD)* (Pospíšilová, 2019). V zahraniční logopedii se termínem *SLI* označují vývojové poruchy u dětí, u nichž je jazykový vývoj opožděný a někdy doprovázen organickým postižením (Love, cit. dle Love a kol., 2009).

Nejasnosti v terminologii přetrvávaly podle Pospíšilové (2019), která poukazovala na rozdíly mezi diagnostickými systémy *DSM-5* a *ICD-10*. České překlady *ICD-10* užívaly termíny „*expresivní porucha řeči*“ a „*receptivní porucha řeči*“, namísto přesnějších označení „*expresivní jazyková porucha*“ a „*receptivní jazyková porucha*“. To vedlo k mylné interpretaci, zda jde o akustické nebo artikulační problémy, nebo o systémovou poruchu jazykového vývoje (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Terminologická nejednotnost je podle Pospíšilové (cit. dle Neubauer a kol., 2018) překážkou pro výzkum a klinickou praxi. V rámci mezinárodního projektu vznikla studie, která zahrnovala 57 odborníků různých profesí (Bishop et al., 2016). Mezi tyto odborníky patřili logopedi, psychologové, audiologové, lékaři, ale také rodiče a dospělí s VD. Na základě této spolupráce byl termín *SLI* nahrazen *DLD (Developmental Language Disorder)* jako preferovaný termín *Světové zdravotnické organizace (WHO)* v návrhu *ICD-11* (Bishop et al., 2017).

NEJČASTĚJI UŽÍVANÉ TERMÍNY

Ve verzi *DSM-V* z roku 2013 je využíván *Americkou psychiatrickou společností (APA)* termín *Language Disorder (jazyková porucha)*. Tento termín je ale podle mnoha odborníků nevhodný, neboť spojuje vývojové i získané jazykové poruchy bez ohledu na věk. Mezi příklady zařazených diagnóz patří např. *Landauův-Kleffnerův syndrom*, autismus, cévní onemocnění mozku, nádory, sluchové vady, *Alzheimerova choroba* nebo *Downův syndrom* (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Termín *vývojová jazyková porucha (Developmental Language Disorder)* je řazen v nové verzi *ICD-11 Světové zdravotnické organizace (WHO)*, což je považováno za její přednost (Braid, 2014, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Nevýhodou je však označení „vývojová“, což může být zavádějící, protože se tato porucha vyskytuje také u adolescentů a dospívajících. Na druhou stranu se argumentuje tím, že termín „vývojová“ slouží k odlišení od „získané“ poruchy bez ohledu na věk pacienta (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Specifické jazykové postižení (Specific Language Impairment) se často používá v anglosaském prostředí, např. na *Univerzitě v Oxfordu* nebo *Národním institutu pro hluchotu a další komunikační poruchy (NICD)* (Reilly et al., 2014). Mezi nevýhody tohoto termínu patří vnímání termínu jako příliš úzkého a striktního. Mezinárodní

diskusní fórum navrhuje totožný název se změnou obsahu, avšak panují obavy, že by změny mohly zvýšit počet diagnostikovaných dětí (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

V neaglicky mluvících zemích je medicínský termín *vývojová dysfázie* (*Developmental Dysphasia*) často chápán jako ekvivalent k jiným poruchám, jako jsou dyslexie a dyspraxie (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Podle Škodové a Jedličky (cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003) termín vychází z předpony „*dys-*“, který označuje narušení vývoje, a kořeně „*fázie*“ odkazující na řečové funkce jako celek.

Podle Dlouhé (cit. dle Dlouhé a kol., 2024) je nutné odlišit pojmy jako „*řečová porucha*“, která se častěji vztahuje k artikulačním obtížím, a „*jazyková porucha*“, která zahrnuje narušení kvality, kvantity či funkce jazykových dovedností. Tento přístup též přispívá k přesnějšímu pochopení rozdílů mezi jednotlivými typy narušení komunikační schopnosti.

1.4 KLASIFIKACE

Klasifikace dysfázie je někdy velmi obtížná (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Současné klasifikace zahrnují různé typy jazykových poruch, a jejich rozdělení zůstávají předmětem diskusí (Pospíšilová a kol., 2021). V důsledku toho není stále klasifikace zatím sjednocena, ale je patrna snaha třídit a vytvářet jednotlivé subtypy dysfázie. Řada těchto subtypů jsou však dnes odmítány, protože chybí spolehlivý důkaz pro jejich existenci (Bishop a Snowling, 2016, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Na druhé straně existuje velká snaha slučovat – jako je tomu v soudobém manuálu *Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch DSM-V* (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) z roku 2015, který vývojovou dysfázi nerozděluje ani na subtypy exprese a recepce, ale zařazuje zcela novou nozologickou jednotku, tj. *Sociálně pragmatickou komunikační poruchu (SPKP)* (Pospíšilová, 2022). Zatímco nově uvedená *MKN-11* (2024) (*International Classification of Diseases; ICD-11*) užívá nový oddíl s názvem *Neurovývojové poruchy*. Tento oddíl zahrnuje *Vývojové poruchy řeči nebo jazyka* a přináší zcela novou strukturu klasifikace:

„*Vývojová porucha jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka*
Vývojová porucha jazyka s narušením převážně expresivního jazyka
Vývojová porucha jazyka s narušením převážně pragmatického jazyka.“

Další **klasifikace podle taxonomie Rapina a Allena** z roku 1987 rozděluje hlavní podtypy jazykového postižení následovně (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018):

Tabulka č.1: *Klasifikace podle taxonomie Rapina a Allena*

Jazykové subtypy	Hlavní charakteristika
Verbální sluchová agnózie	Známa také jako slovní hluchota, je závažná percepční porucha, při které dítě není schopno porozumět mluvené řeči, zatímco porozumění gest zůstává zachováno.
Verbální dyspraxie	Verbální dyspraxie představuje poruchu motorického plánování řeči. Projevuje se obtížně srozumitelnou řečí a často bývá také doprovázena orální dyspraxií.
Syndrom deficitního fonologického programování	Syndrom se projevuje sníženou srozumitelností. Řeč je plynulá, bez zjevné námahy a dítě je schopno tvořit delší věty.
Fonologicko-syntaktický syndrom	Syndrom se vyznačuje nesprávnou výslovností a neplynulostí řeči. Dítě používá kratší věty, často s gramatickými chybami. Porucha zasahuje jak produkci (expresi), tak porozumění (receptci) řeči a jazyka.
Lexikálně-syntaktický syndrom	Syndrom se projevuje obtížemi při vybavování slov. Dítě mluví v krátkých větách a má potíže s porozuměním abstraktním pojmům.

Sémanticko-pragmatický deficit	Deficit se projevuje narušenou schopností používat jazyk v sociálních situacích. Řeč dítěte bývá formální.
--------------------------------	--

Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol. (2018)

V praktickém využití a pro lepší přehlednost se stále nejčastěji uplatňuje **klasifikace rozdělující VD na tři subtypy**. Jak však uvádějí Doležalová a Chotěborová (2021), současná logopedie od této klasifikace upouští.

Dysfázie receptivní (percepční)

Receptivní forma vývojové dysfázie se vyznačuje zejména narušením schopnosti v porozumění, což úzce souvisí se sluchovým vnímáním a zpracováním zvukových podnětů. Tato forma ovlivňuje fonologický vývoj, krátkodobou fonologickou paměť a celkovou sluchovou percepci dítěte (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Dítě s receptivní dysfázií má problémy s porozuměním významu slov a vět, obtíže při detekci časových podnětů, jako je určení pořadí slyšených tónů (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). U těžších případů porucha připomíná akustickou agnózi, kdy je sluch formálně zachován, ale obsahová stránka zaostává. Podobně se projevují i děti s verbální agnózi, které mají omezenou schopnost rozlišovat a interpretovat sluchové podněty (Doležalová a Chotěborová, 2021). Podle Dlouhé (cit. dle Dlouhá a kol., 2024) tato porucha často souvisí s výpadky pozornosti a opožděním vývojem abstraktního a symbolického myšlení. Dítě mívá potíže s tvořením předložkových vazeb, užíváním rodů a čísel, se správným řazením slabik. Objevují se přesmyky, dochází k redukci víceslabičných slov na jedno – až dvouslabičné výrazy a dítě má výrazný deficit v aktivním slovníku (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Dítě má rovněž obtíže s udržení dějové linie, je postižena narace, často dysfatici produkují nesouvislé a obtížně zachytitelné frekvence, vytváří tzv. *asociační přeskoky* (dítě mluví o zcela jiném tématu ze snahy odvést pozornost od tématu, kterému nerozumělo (Pospíšilová, 2022). Dítě se může jevit jako sluchově postižené, dezorientované (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Špatně snáší změny a má rádo rituály, a proto může být někdy VD dokonce zaměňována za PAS (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Expresivní vývojová dysfázie

Podle Dlouhé (cit. dle Dlouhá a kol., 2024) zůstává schopnost porozumění řeči relativně zachována, zatímco hlavní potíže se projevují v oblasti vyjadřovacích schopností (řečové expresi). Opoždění fonemického sluchu je mírně porušeno (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Děti mají nízkou úroveň slovní zásoby a dochází k pomalému osvojování základních slov, vyjadřování bývá často jednoslovné nebo dvouslovné (Doležalová a Chotěborová, 2024). Dítě s expresivní VD má obtíže s gramatikou – často špatně skloňuje slova, užívá nesprávně rody, je narušeno časování, dochází k záměně jednotného a množného čísla. Dítě častěji využívá prvky neverbální komunikace (gesta, znaky), než verbální projev (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Dává přednost podstatným jménům před jinými slovními druhy. Hojně se vyskytují poruchy plynulosti řeči nebo obtíže v artikulaci (Doležalová a Chotěborová, 2024).

Smišená dysfázie

V praxi podle Doležalové a Chotěborové (2021) převažuje smíšená forma VD. Smíšená forma se projevuje jak v porozumění řeči, tak ve schopnosti se adekvátně vyjadřovat. Zpravidla bývá jeden z těchto problémů výraznější. Míra tohoto vztahu závisí na různých proměnných; např. na věku dítěte, stupně a typu řečových obtíží, sociokulturním prostředí (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024).

Lze zmínit také **klasifikaci dle Kutálkové (2002)**, která rozděluje VD na 3 základní stupně: nemluvnost (dítě se dorozumívá výhradně pohyby, gesty nebo hlasitými projevy, mluvená řeč není vůbec přítomna), těžkou dysfázií (projevující se částečnou nemluvností, dítě má omezené schopnosti vyjadřovat se mluvenou řečí, vykazuje některé charakteristické rysy VD) a dysfatické rysy (dítě v diagnostice vykazuje pouze některé znaky VD, často jsou i chybně interpretovány jako poruchy artikulace (*dyslalie*)).

1.5 PREVALENCE

VD patří mezi méně známé neurovývojové poruchy, ačkoliv její prevalence a závažnost jsou srovnatelné s poruchou pozornosti a hyperaktivity (*ADHD*) (Pospíšilová a kol., 2021). Fakt, že je VD málo zkoumaná porucha, se odráží v nedostatku údajů o prevalenci a dopadu této poruchy také u dospělých (Pospíšilová, 2019). Navzdory tomu, že jde o jednu z nejčastějších vývojových poruch, se projevuje také v nízké míře financování

výzkumu, na což upozorňuje také analýza bibliografických údajů provedená Bishop (2010).

Přesné údaje o výskytu závisí na použitých diagnostických kritériích. Čím jsou přesnější, tím vyšší je prevalence (Smolík a Seidlová Málková, 2015). Např. nejcitovanější studie Tomblin et al. (1997) zjistila prevalenci 7,4 % u dětí mladších šesti let, přičemž u chlapců je výskyt vyšší (8 %) než u dívek (6 %) (Pospíšilová, 2022). Celkově vzorek testovaných činil 7218 dětí, míra neúspěšnosti jazykového testu byla 26,2 %. Děti, které testem neprošly byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie (Tomblin et al., 1997).

Další epidemiologická studie (Norbury a kol., 2016) zjistila podobnou prevalenci (7,58 %), přičemž rozšířila diagnostická kritéria o nonverbální intelekt (Pospíšilová, 2022). Podle odhadů této studie má VD přibližně jedno ze čtrnácti dětí, což znamená, že ve třídě o třiceti žácích mohou být až dvě děti s touto poruchou (Dysfázka, 2024).

VD se může také objevovat u dětí, které jsou neslyšící. Podle Masona et al. (2010) byla VD dosud dokumentována pouze u dětí, které se učí mluveným jazykům, přestože existují neformální zprávy o neslyšících dětech s možnou poruchou VD. Studie popisuje případ neslyšícího dítěte, které bylo od narození vystaveno britskému znakovému jazyku a má výrazné deficity ve schopnosti porozumění a produkci britského znakového jazyka. Výsledky další studie Hooge et al. (2016) naopak naznačují, že u většiny dětí s *kochleárnými implantáty (CI)* jsou problémy v mluveném jazyce způsobeny omezeným sluchovým vnímáním spíše než zpracováním jazyka. Nicméně existuje podskupina dětí s CI, jejichž jazykové profily se podobají dětem s VD (Hooge et al., 2016).

1.6 ETIOPATOGENEZE

Existují různé teorie, které vysvětlují příčiny vývojové dysfázie. Jedna teorie tvrdí, že problém spočívá v omezené kapacitě *krátkodobé fonologické paměti*, která je stěžejní pro učení se jazyka. Podle Bishop et al. (2005) mají právě děti s VD potíže s opakováním nesmyslných slov, což naznačuje problém ve fonologické paměti, která má genetické základy. Druhá teorie tzv. *Extended Optional Infinitive* tvrdí, že VD je způsobena nedostatečným dozráváním části mozku, který se specializuje na gramatické struktury. Děti často chybují v gramatice, což je považováno též za znak dědičné poruchy. Výzkum Bishop et al. (2005) dokonce ukazuje, že problémy s opakováním nesmyslných slov a

časováním sloves mají dvě odlišné genetické příčiny. Důkazy také podporují myšlenku, že lidská schopnost osvojit si jazyk je výsledkem komplexní evoluce (Bishop et al., 2005).

Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují VD jako důsledek poškození centrální nervové soustavy v rané fázi vývoje. I z foniatrického hlediska je VD zařazena mezi jazykové poruchy, které vznikají v průběhu vývoje (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Tento stav je spojován s *poruchou centrálního zpracování řečových signálů*, přičemž se konkrétně týká centrálního sluchového systému a řečových oblastí mozku. Takto vzniklý deficit je považován za příznak poruchy, který však není způsoben ložiskovými lézemi, ale spíše difúzním poškozením mozkových struktur (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Podstatným aspektem této poruchy je organický základ, přičemž výzkumy ukazují, že na vzniku VD se podílí i dědičné faktory, které mohou mít zásadní vliv na její výskyt (Pospíšilová, 2018).

Podle Bishop et al. (2017) příčina VD není přesně známa, ale jako hlavní rizika se jeví biologické, environmentální a genetické faktory. Do diskuse přispívá i Mikulajová (cit. dle Lechta a kol., 2003), která tvrdí, že osvojování jazyka u dětí s VD je ovlivněn mnoha činiteli multidimenzionálního charakteru, včetně sociokulturního prostředí, avšak dosud chybí ucelená teorie, která by přesně vysvětlovala jejich vzájemné působení a ovlivňování.

Genetické predispozice

Na pozadí vzniku a vývoje VD stojí genetické predispozice (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). NVP mají nejen velkou tendenci k familiárnímu shlukování (Bishop, 2012 in Neubauer a kol., 2018), ale také mají vysokou heritabilitu (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Např. studie 173 dvojčat ukázala dědičnost jazykových poruch a zdůraznila, že jazyk je komplexní funkce závislá na různých genetických faktorech (Bishop et al., 2005). Mezi kandidátské geny patří i mutace genu *KIAA0319 (NIDCD)* na 6. chromozomu, který je spojený s poruchami učení, autismem a artikulačními problémy (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Dalšími kandidátními geny jsou *FOXP2* a *CTNAP2* související s poruchami jazyka a jinými NVP, včetně ADHD a *schizofrenie* (Kang a Drayna, 2011, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Také řada jiných výzkumů se zaměřovala právě na genetiku spjatou s VD. Např. Bishop (2005) potvrdila, že fonologická krátkodobá paměť je prediktor pro dědičné poruchy řeči

(Bishop, 2005). Také dle výzkumů existují vrozené řečové slabosti a genetické souvislosti v rozvoji gramatických dovedností (Gopnik a Grapo, 1990, cit. dle Love a kol., 2009). Genetická zátěž se jeví dle studií také častěji u chlapců a u dětí s nižším vzděláním matky (Rudolph a Leonard, 2016).

Genetické predispozice pro vznik vývojové dysfázie dále podporují studie na dvojčatech, které ukazují, že jednovaječná dvojčata (sdílejících 100 % shodných genů) vykazují shodu výskytu této poruchy ve srovnání s dvojvaječnými (sdílející 50 % genů) (Bishop et al., 2005).

Lawse a Bishop (2004) dokonce zjistily, že jazykové obtíže spojené s *Downovým syndromem* a VD vykazují podobné vzorce a že tyto podobnosti by mohly vycházet z podobných příčin, např. v oblasti neurologického vývoje nebo genetiky.

Strukturální a funkční odlišnost v mozku

Výzkumy ukazují na strukturální a funkční rozdíly v oblastech mozku zodpovědných za zpracování jazyka (Pospíšilová, 2022). VD může mít etiologické souvislosti s **poruchou centrálního sluchového zpracování** (*Central Auditory Processing Disorder – CAPD*), což je stav, kdy dochází k narušení schopnosti efektivně zpracovávat sluchové podněty. Tato porucha se projevuje jako deficit v dekódování, analýze a organizování sluchových informací, což ztěžuje nejen porozumění složitějších zvukových signálů, ale i jejich správné uchování v paměti. Tyto obtíže se negativně odrážejí ve schopnosti porozumět a používat jazyk, což může být jedním z faktorů VD (Doležal, 2003). Český výzkum z roku 2014 identifikoval u jedinců s VD dysgenezi levostranné dorzální složky *řečového okruhu* a opožděnou integraci pravostranného *fasciculus frontooccipitalis inferior*, což bylo označeno za potenciální marker vývojové dysfázie (Komárek, 2014, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Také studie Vydrové a kol. (2015) dokázala, že VD je spojena s abnormálním vývojem mozku s nedostatečnou konektivitou jak dorzálních, tak ventrálních jazykových drah.

Poporodní komplikace a rané vývojové faktory

Podle odborné literatury k rizikovým faktorům vzniku vývojové dysfázie patří také nedostatek kyslíku při porodu, prodělané infekce, vystavení škodlivým látkám nebo nízká porodní hmotnost (Kutálková, 2011). Riziková gravidita a *fetální alkoholový syndrom*

(FAS) mohou mít také negativní vliv na kognitivní a jazykový vývoj (Mikulajová, 2003, cit. dle Lechta a kol., 2003).

Prostředí

Prostředí hraje důležitou roli při jazykovém vývoji dítěte. Nevhodný mluvní vzor a výchovné metody mohou ovlivnit vývoj poruchy i její prognózu, i když nejsou primární příčinou (Kutálková, 2002). Pozitivní podněty, stimulace a citlivý přístup mohou podpořit vývoj dítěte, zatímco nedostatečná stimulace, zanedbávání, subdeprivace nebo složitá životní situace mohou naopak tento vývoj zpomalit (Bishop et al., 2008).

1.7 SYMPTOMATOLOGIE

Heterogenost

Je nutné zmínit, že VD je heterogenní porucha, má rozmanité příznaky s celou řadou obtíží, které nemusí být všechny přítomné (Pospíšilová cit. dle Neubauer a kol., 2018). Dysfázie zasahuje do vývoje celé osobnosti člověka (Klenková, 2006). Rozsah a charakter obtíží závisí na stupni a typu závažnosti poruchy, stejně jako na přítomnosti dalších přidružených obtíží (komorbidit), které se často překrývají a komplikují celkový obraz poruchy (Pospíšilová cit. dle Neubauer a kol., 2018). Porucha se projevuje ve všech složkách jazyka, některé jazykové roviny bývají postiženy výrazněji (Pospíšilová, 2022).

1.7.1 PŘÍZNAKY V KOMUNIKACI, JAZYCE A ŘEČI

Komunikační schopnosti jsou ovlivněny jak na povrchové, tak v hloubkové bázi. Vývoj dítěte může být nerovnoměrný, často se projevuje výrazným rozdílem mezi úrovní verbálních a neverbálních schopností (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Může docházet k projevům *dyslalie* (nesprávná výslovnost některých hlásek mateřského jazyka), částečné nesrozumitelnosti mluveného projevu, anebo v některých případech dokonce úplné ztrátě schopnosti verbálně komunikovat (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Jedním z prvních indikátorů VD může být **opožděný vývoj řeči** (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003), ale dle Pospíšilové (2022) podmínkou není rané zpoždění jazyka. Dítě začíná mluvit později, má problémy v učení se nových slov, tvoření vět nastává v pozdějším věku (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová a Jedlička a kol.,

2003). Slovní zásoba je dlouho na úrovni prvosignální, mnoho slov dítě ani nezná a obtížně si nová slova zapamatovává, často je také zaměňuje za podobná slova a vytváří novotvary (Kutálková, 2002).

Sluchová percepce je většinou v široké míře narušena v návaznosti na krátkodobou paměť. Krátkodobá paměť se skládá se tří prvků: *fonologické smyčky*, *vizuospaciálního náčrtníku* a *centrální výkonnostní smyčky* (Bishop, 2005). „*Fonologická smyčka je systém, v němž se ukládají zvukové neřečové a řečové informace, které se, pokud se neopakují, ztrácejí během dvou až tří sekund*“ (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024, s. 143). Dle Lejsky (2003) dítě s VD řeč slyší, ale nedostatečně ji přesně rozumí, což se odráží také v tvorbě řeči samotné. Dítě nerozumí významům slov (*percepční sémantika*), tvarům slov (*receptivní morfologie*) a větám a sdělením různého typu (*receptivní syntaxe*) (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Bishop (2005) uvádí, že problémy s některými gramatickými jevy a omezená kapacita krátkodobé paměti jsou významné markery pro diagnostiku VD.

Nevybat si slovo má různé důvody. Dítě nemá buď slovo ve svém slovníku, anebo dané slovo nemůže najít (tzv. *word-finding difficulties*), i když zná jeho význam (Pospíšilová, 2019). Často se objevuje tzv. **cocktail party syndrome**, což je jev, kdy má jedinec problém se soustředit na jeden konkrétní zvuk konverzace, neboť se nachází v hlučném nebo rušném prostředí (Koukolík, 2012, cit. dle Neubauer a kol., 2018)

Morfologicko-syntaktická rovina je výrazně narušena. Dítě má problém s osvojováním gramatických pravidel, převládají u něho **dysgramatismy**. Dělá chyby ve skloňování a časování, např. nepoužívá některá zvrtná zájmena, pomocné tvary slovesa být a také nesprávně užívá předložkové vazby (Kutálková, 2002).

Verbální projev je na mnohem nižší úrovni, než odpovídá intelektu dítěte a jeho neverbálním schopnostem (Doležalová a Chotěborová, 2021). Projev je omezený, výbavnost slov (*expresivní lexikon*) vážne (Kutálková, 2002). Je přítomna *dysnomie* (porucha výbavnosti pojmů), která souvisí s verbální plynulostí (organizované hledání ve vnitřním slovníku) (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol, 2018). Objevují se také obsahové nepřesnosti (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol, 2018). Věty jsou obsahově chudé, jednoduché, chaotické a stereotypní. Jednu naučenou větu dítě málo obměňuje (Kutálková, 2011).

Artikulace je někdy překvapivě dobrá, ale záleží, zda jde o percepční nebo expresivní typ dysfázie (Kutálková, 2011). Dítě má sníženou schopnost odlišit sluchem hlásky a napodobit je, dochází také k zaměňování hlásek nebo slabik především u delších slov (Doležalová a Chotěborová, 2021). Typická je zaměňování hlásky T za hlásku K nebo dyslalie hlásek F a V (Kutálková, 2011).

1.7.2 PŘÍZNAKY V DALŠÍCH OBLASTECH

Příznaky dysfázie se projevují i v narušení **exekutivních funkcí** zahrnující dovednosti, které jsou důležité pro plánování, realizaci cílů a efektivním řešení problémů životě (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Mezi tyto funkce patří např. schopnost se rozhodovat, seberegulace a sebekritičnost. Jedinec by měl být schopen rozpoznat své silné a slabé stránky a pracovat s abstraktními informacemi. Dále je nutná schopnost efektivně využívat čas a adaptovat se na nečekané situace. Také plánování a organizování aktivit jsou základem pro správné fungování v každodenním životě (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

V oblasti **sociální komunikace** mohou děti vykazovat obtíže v navazování a udržování očního kontaktu (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2007). Často se objevují problémy s přeskokováním mezi tématy nebo neschopností správně využívat intonaci, což může být způsobeno nedostatečnou kontrolou prozodických faktorů (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2007). Dialogy mohou být jednostranné, což narušuje vzájemnou výměnu informací. Častý je také výskyt *echolálie* (opakování slov nebo frází při nepochopení) (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Oblast **motorických dovedností** zahrnuje různé pohybové schopnosti, jako je hrubá a jemná motorika, koordinace oko-ruka nebo koordinace mluvidel (Doležalová a Chotěborová, 2021). Poruchy motoriky mohou být nepozorovatelné a rodiče si jich nemusí všimnout. Obtíže se projevují v běžných aktivitách, jako je chůze, běh, lezení nebo skákání, dále při udržení rovnováhy a také při využívání motorické paměti (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2021). Dítě může mít při psaní nebo kresbě nestabilní tlak tužky a přetrvávající souhyb mandibuly s jazykem (Kerekrétiová, 2009). Mezi charakteristické znaky může také patřit nevýhodná laterálie, např. nevyhraněná dominance nebo *zkřížená laterálie*, což může také negativně ovlivnit schopnost

vykonávat běžné denní činnosti (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Kresba je klíčovým nástrojem v diagnostice a terapii, zejména u dětí s problémy v rozvoji rozumových schopností, zrakového vnímání nebo motoriky (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). U dětí s VD, které mají omezenou schopnost verbální komunikace nebo vůbec nemluví, může být kresba užitečným nástrojem pro zhodnocení jejich kognitivních a motorických dovedností. Výrazné nedostatky v přesnosti nebo stabilitě kresby, jako jsou roztřesené nebo příliš slabé čáry, nesprávné proporce nebo deformace tělesných částí, mohou být signálem vývojového problému (Doležalová a Chotěborová, 2021). Kresba také odráží narušení zrakové percepce a může zpomalovat přirozený vývoj, což je patrné v typických chybách ve formě a obsahu kresby (Kutálková, 2002).

U dětí s vývojovou dysfázií mohou být problémy v oblasti **zrakového vnímání** poměrně časté. Podle Doležalové a Chotěborové (2021) se dysfatici potýkají s těžkostmi při hledání rozdílů, skládání puzzle nebo při hledání obrázků, které se od sebe liší. Další komplikací bývá jejich neschopnost dlouhodobě rozpoznávat a správně pojmenovávat tvary a barvy (Kutálková, 2002).

Jak již bylo zmíněno, děti s VD mají také potíže se **sluchovou percepcí**. Doležalová a Chotěborová (2021) zjistily, že děti mají problémy s rozlišováním hlásek ve slovech, s určením první a poslední hlásky slova a s rozkladem slov na slabiky. Také mají tendenci zapomínat rytmus a melodii (Kutálková, 2002).

Pokud jde o **paměť**, děti čelí řadě problémů především v oblasti krátkodobé paměti, jak uvádí Doležalová a Chotěborová (2021). Dále jsou pozorovány potíže s opakováním víceslabičných slov a vět a s memorováním písniček a básniček (Doležalová a Chotěborová, 2021). To může souviset s organickým postižením centrálního nervového systému, jak naznačují Škodová a Jedlička (cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

U dětí s VD se objevuje také emoční nezralost a **frustrace**. Mají problém s regulací emocí, zejména při zvládnání negativních emocí a jsou více emočně zranitelné. Studie Bedema a kol. (2018) ukazuje, že právě schopnost zvládat emoce hraje důležitou roli v psychické pohodě těchto dětí – dokonce větší než samotné jazykové obtíže.

1.7.3 SYMPTOMATOLOGIE DLE VĚKU DÍTĚTE

Raný věk

První a nejběžnější znaky potenciální vývojové dysfázie u malého dítěte je nízká úroveň verbální komunikace, kdy dítě mluví velmi málo nebo nemluví vůbec. Nejeví ani zájem o napodobování, neukazuje na předměty a využívá jiné netradiční způsoby komunikace (Dysfázka, 2024).

Do jednoho roku věku dítěte chování není nijak nápadné, ale objevují se již nepatrné nebo větší potíže ve vývoji motoriky (např. chybí stádium lezení, dítě začíná chodit později) (Chotěborová a Doležalová, 2021). Může být i pozdější nástup tzv. *sociálních hříček* (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Objevuje se pozdní nástup vět, dítě má také vlastní slovník (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Do tří let nemusí být nápadná porucha ani v porozumění, protože se děti orientují dobře i neverbálně (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). U dítěte se mohou objevit pocity zklamání a frustrace, které vyplývají z jeho omezené schopnosti verbálně vyjádřit své potřeby. Tyto potíže v komunikaci mohou vést k častým výbuchům hněvu nebo k rozvoji negativistického chování, které přetrvává i po batolecím období (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Předškolní věk

V předškolním věku se začínají objevovat výraznější obtíže jako je omezené porozumění řeči, malá slovní zásoba, *echolalie* a *dysnomie* (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Děti mají také opožděný vývoj *exekutivních funkcí* (Roello a kol., 2015, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Nastává i zpoždění v kapacitě *fonologické smyčky* (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Děti s VD v předškolním věku čelí problémům s rozvojem slovní zásoby, mohou chybně používat některé slovní druhy, zejména předložky a spojky. Potýkají se s obtížemi při tvorbě souvislých vět, což vede k nesrozumitelnosti. Typická je také narušená výslovnost více hlásek. Mají obtíže při zapamatování si a vybavování slov, při učení barev a tvarů nebo zapamatování si číselných řad (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Kolem 4. roku dochází u dětí s převahou expresivní poruchy k růstu slovní zásoby, avšak řečový vývoj je stále opožděný (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). U dětí s ADHD mohou být tyto potíže maskovány logoreou, která budí zdání bohatého slovníku. Dítě se může dobře orientovat v domácím prostředí, a proto může maskovat některé problémy v oblasti porozumění, orientuje se také dle kontextu situace (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

U receptivní dysfázie bývají patrné odlišnosti v sociálním chování a celkově v pragmatické rovině, které mohou být zaměňovány za projevy *PAS* (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Děti s dysfázií obtížně navazují na téma hovoru, odbíhají od daného tématu nebo bývají v komunikaci pasivní, či dokonce úzkostní. Preferují neverbální aktivity (skládačky, lego a konstrukční hry) a špatně snášejí změny (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Většina dětí si již v tomto věku uvědomuje komunikační handicap (Kerekrétiová, 2009).

Školní věk

Ve školním věku se u dětí objevují obtíže při učení čtení a psaní, což může ovlivnit i jejich celkovou úspěšnost ve škole (Doležalová a Chotěborová, 2021). VD se promítá prakticky do všech předmětů. Potíže ve čtení, psaní a nedostatečná úroveň rozumění je překážkou pro zvládnutí trivia (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Klinický obraz dysfázie se mění v závislosti na věku dítěte, přičemž mateřský jazyk bývá nejnáročnějším předmětem, zatímco matematika může představovat obtíže především v řešení slovních úloh (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

Děti jsou však často znevýhodněné při hodnocení, které bývá zaměřeno na ústní zkoušení, což může ovlivnit nejen jejich další vzdělávání, ale také výběr budoucího povolání (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Přesto mnoho dětí s VD má potenciál dosáhnout nebo dokonce překročit vzdělávací cíle svých vrstevníků (Durkin et al., 2003, cit. dle Neubauer a kol., 2008).

Co se týče příznaků v řeči, u dětí školního věku přetrvává chybný slovosled, jsou narušené narativní schopnosti, chybí detaily a využívají slova podobná, protože si nemohou vybavit určité slovo. Pozitivní je, že ubývá dysgramatismů a u některých

jedinců zažíváme úspěchy ve výslovnosti, která se upravuje (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018).

U dysfaticů převládá chabé chápání instrukcí, neschopnost chápat složitější termíny a metafory, vážne porozumění homonym (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018), mohou si také plést vizuálně podobná písmena (Doležalová a Chotěborová, 2021). Při psaní diktátu vynechávají písmena, mezery a diakritická znaménka (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Při nevýhodných komunikačních podmínkách, kdy mluví více lidí najednou nebo je hlučné prostředí, mají větší problémy s auditivním přijímáním informací (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018),

V sociální oblasti mají problémy s pochopením pravidel hry a se skupinovými konverzacemi, potřebují vedení (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Obecně je pro ně velmi těžké se zapojit do her (Kempton, 2022). Ve školním věku si dobře uvědomují své odlišnosti a nedostatky (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Děti s VD mohou vypadat jako neposlušní a nespolupracující, ale ve skutečnosti pokyn třeba vůbec nepochopí. Mohou být frustrovaní, pokud nechápu, co mají dělat (Kempton, 2022).

Adolescence a dospělost

V adolescenci a dospělosti je výslovnost většinou čistá (Pospíšilová, cit. dle Neubauer a kol., 2018). Čtení je bez větších nápadností, avšak může převládat stále komunikační nejistota (Doležalová a Chotěborová, 2021). Dle Pospíšilové (cit. dle Neubauer a kol. (2018) jsou dva základní komunikační typy u dospělých dysfaticů:

- *Rezignovaný typ* – jednotlivci mohou mít tišší a uzavřenější způsob chování, bývají často nejistí, mají pochybnosti o své inteligenci. Nenavazují oční kontakt, což může být důsledkem jejich nízké sebedůvěry a obav z hodnocení ostatními.
- *Netrpělivý a aktivní typ* – jsou to osoby, která zároveň mají přidružený syndrom ADHD, často prochází obdobím zvýšené impulzivity a frustrace, mají někdy tendenci k vyvolávání konfliktů. Tento stav vzniká zejména při nedorozumění s okolím. Po konfliktu se začnou omlouvat, mají snahu napravit situaci.

2 CIZÍ JAZYK U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ

2.1 ŠKOLNÍ VĚK

Školní věk je důležitá etapa v životě každého dítěte, kdy dochází k rozvoji jeho kognitivních schopností a osvojování sociálních dovedností. U dětí s VD je tato fáze spojena se specifickými výzvami. Tyto děti mohou čelit problémům v psaní i čtení, což může negativně ovlivňovat jejich výkon. Důležitá je proto cílená intervence, spolupráce mezi rodinou, školou a odborníky.

Mateřská škola

Vzdělávání dětí s VD probíhá formou individuálního začlenění v mateřské škole, což má výrazně pozitivní efekt i na zlepšení sociálních dovedností. Děti mohou navštěvovat běžnou mateřskou školu s podpůrným opatřením (Doležalová a Chotěborová, 2021). Podpůrná opatření mohou zahrnovat snížený počet žáků ve třídě, úpravy ve způsobu a formách výuky, speciální pomůcky nebo asistenta pedagoga. V rámci individuálního začlenění může dítě navštěvovat logopedickou třídu zřízenou podle *školského zákona (paragraf 16, odst. 9)*, která se nachází v běžné mateřské škole. Děti však mohou navštěvovat i MŠ zřízenou dle *paragrafu 16 odst. 9 školského zákona*. Tato třída má menší počet žáků a poskytuje specializovanou péči zaměřenou nejen na rozvoj řeči, ale i dalších oblastí. MŠ logopedická je určena pro děti, které nemohou navštěvovat běžnou mateřskou školu (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Obtíže v mateřské škole mohou být u dítěte velmi individuální. Může zažívat pocity frustrace, netrpělivosti nebo osamělosti pramenící z pocitů nedorozumění se svým okolím, a důsledkem může být stranění se kolektivu (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Ve studii Cattse (1993) byla zkoumána skupina dětí s vývojovou dysfázií, které navštěvovaly mateřskou školu. U těchto dětí byly provedeny testy zaměřené na jazykové dovednosti. Děti byly následně sledovány v prvních a druhých třídách, kde vykazovaly dle studie horší výsledky v testech čtení a porozumění ve srovnání s intaktními dětmi.

Odložení školní docházky

Velké množství dětí s VD mají odklad povinné školní docházky, což je běžným řešením v situacích, kdy dítě ještě není dostatečně připraveno na školní prostředí. Jak uvádějí

Doležalová a Chotěborová (2021), některé z těchto dětí bývají zařazeny do přípravných (nultých) tříd při základních školách, které díky menšímu počtu žáků umožňují individuální přístup. Tato třída pomáhá dětem přivyknout na školní režim, aniž by byly pod časovým stresem spojeným s povinnou školní docházkou. Tento krok je často vnímán jako přechodné období, které dětem poskytne potřebný čas k dozrání a zlepšení dovedností (Doležalová a Chotěborová, 2021).

U dětí s VD není vždy snadné určit, zda odklad školní docházky je vždy vhodným krokem. V některých případech se ukazuje, že může být tento krok prospěšný, pokud během tohoto období dojde k dalšímu vývoji nervových struktur (Kutálková, 2002). Odklad však může být pro dítě přínosný pouze tehdy, pokud mu bude poskytována cílená výchovná a terapeutická podpora. Pokud však dítě není pod odborným dohledem, může se situace v následujícím roce ještě zhoršit (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Nástup do základní školy

Nástup do školy je pro dítě velkou životní změnou, která na něj klade vysoké nároky (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Langmajer a Krejčířová popisují komplexní připravenost dítěte na školu takto:

„Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji, který musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, jež budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu.“ (Langmajer a Krejčířová, 2006, s. 111)

V České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti, které dovršily šestý rok věku k 31.8., což je upraveno novelou vyhlášky č. 14/ 2005 Sb. o předškolním vzdělávání (Doležalová a Chotěborová, 2021). Ve věku šesti let jsou však některé děti zpravidla ještě nezralé, a proto je důležité posouzení jejich školní zralosti odborníky, jako jsou pediatr, psycholog a další specialisté (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003). Před školní docházkou je nezbytné, aby dítě bylo schopné rozpoznat základní geometrické tvary, barvy, čísla, rozlišovat detaily na obrázcích a ovládat některé základní motorické dovednosti (Doležalová a Chotěborová, 2021). V případě školní nezralosti, která může mít více příčin, není odklad nutně řešením, pokud dítě vykazuje podprůměrné

schopnosti ve všech oblastech, a může být nezbytné zvažovat zařazení do speciální školy jako prevenci školního selhání (Škodová a Jedlička, cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Základní škola

Pokud je dozrávání centrální nervové soustavy opožděné, nastupuje školní zralost u dítěte později. Je nutné vzít v úvahu také možnost výskytu dalších obtíží, jako jsou *dyslexie* a *dysgrafie*, a zvážit etiologii poruchy (Kutálková, 2002).

Vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení (VD) na základní škole probíhá zpravidla v běžných třídách, kde je často přítomna podpora asistenta pedagoga. Pro tyto žáky je připraven *individuální vzdělávací plán (IVP)*. Další možností je zařazení žáků s VD do speciálních logopedických tříd na běžných základních školách, které jsou zřizovány na základě § 16 odst. 9 školského zákona. Další možností je navštěvovat logopedickou základní školu (zřízená dle § 16 odst. 9 školského zákona) určenou primárně pro děti s těžší formou narušené komunikační schopnosti (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Problémové předměty

V matematice se mohou objevit obtíže při řešení slovních úloh. Oslabení v krátkodobé paměti ztěžuje zvládnání matematických operací i geometrie (Doležalová a Chotěborová, 2021).

Také studie Crosse et al. (2019) ukazuje, že vztah mezi vývojovou dysfázií a matematickými schopnostmi závisí na úrovni verbálního myšlení daného dítěte. Naopak výkon dětí s VD je srovnatelný s vrstevníky, pokud řeší úlohy typu porovnávání velikostí čísel nebo číselné osy (Cross et al., 2019).

Lze konstatovat, že při osvojování cizího jazyka se objevují obtíže se zapamatováním slovní zásoby, rozlišováním mezi psanou a mluvenou formou jazyka a se správným uspořádáním větné stavby. Při výuce je potřeba zapojit více smyslů (např. vizualizace, zvukové nahrávky, reálné předměty), a je vhodné preferovat kratší úkoly, které dítě zvládne lépe (Doležalová a Chotěborová, 2021).

2.2 OSVOJOVÁNÍ JAZYKA

Schopnost komunikovat v cizím jazyce se v dnešní globalizované společnosti stala jistou nezbytností. Angličtina hraje významnou roli v mezinárodní komunikaci. Tato skutečnost se odráží také v osobním životě jedinců, ale i v povinné výuce cizího jazyka ve škole. Stále více roste tlak na výuku cizích jazyků, obvykle na výuku angličtiny i v raném věku. Ani děti s VD nejsou vůči tomuto tlaku imunní. Celosvětová tendence k inkluzivnímu vzdělávání a časnému začátku výuky cizích jazyků může významně ovlivňovat vzdělávací podmínky a studijní úspěšnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Tribushinina et al., 2020).

Povinná výuka cizích jazyků začíná již na základní škole. Přesto velké procento dětí se setkává s cizími jazyky již před zahájením školní docházky (v rodinném prostředí, během volnočasových aktivit, skrze digitální média). Děti také hrají různé počítačové hry, poslouchají anglické písně nebo mají přístup k internetu, kde si mohou vyhledávat různé informace, přičemž řada z nich je právě dostupná v anglickém jazyce (Černá, 2016, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Oblast osvojování druhého jazyka (*second language acquisition*) je předmětem zájmu mnoha vědců. Nejnovější výzkumy potvrzují, že začít s učením cizího jazyka v raném věku přináší výhody, především ve schopnosti osvojit si správnou výslovnost a intonaci. Lojová (2005, cit. dle Zelinková a kol., 2020) shrnuje základní teorie osvojování jazyka do tří aspektů: čím dříve, tím lépe; stačí začít později; záleží na podmínkách.

Pojem *bilingvismus* je označován jako schopnost efektivně komunikovat ve dvou a více jazycích (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Zajímavý výzkum Karla H.S. Kima z roku 1997 (Kim et al., 1997) uvádí, že u dětí, které si osvojily cizí jazyk v raném věku, se aktivovala *Brocova oblast* jak pro první, tak druhý jazyk, zatímco u dospělých, kteří si cizí jazyk osvojili později, měli vytvořenou jinou síť pro každý jazyk.

Schopnost dobře komunikovat ve dvou nebo více jazycích závisí na několika prolínajících se faktorech, např. na věku osvojování nebo intenzitě expozice a kontextu prostředí, ve kterém se jazyk používá. Ideálním obdobím pro přirozený odposlech a začátek osvojování nového jazyka je podle autorů věk mezi čtyřmi a pěti lety. V tomto období jsou děti obzvláště citlivé na jazykové podněty a mají schopnost snadno rozlišovat fonémy a učit se gramatické struktury (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024). Dalším

důležitým aspektem je mechanismus přepínání kódů mezi jednotlivými jazyky, což je proces, při kterém jedinec volně přechází z jednoho jazyka do druhého v různých situacích a kontextech (Dlouhá in Dlouhá a kol., 2024).

Podle *UNESCO* vyrůstá přibližně 60% světové populace dvojjazyčně nebo vícejazyčně, což je důsledek rostoucí globalizace (Janíková, 2011). V minulých letech byl velký trend v České republice začínat s výukou již v raném věku (Černá, 2015, cit. dle Zelinková a kol., 2020), i když řada odborníků varovala před tímto přeceňováním. Šulová (2007, cit. dle Zelinková a kol., 2022) zdůrazňuje, že pokud rodiče chtějí, aby se jejich dítě vzdělávalo v jiném než mateřském jazyce, je potřeba zvážit předpoklady dítěte. Začít učit se cizí jazyk je možné ale v každém věku (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2022).

Neurovědy a psycholingvistika má pro rozvoj didaktiky jazyků obrovský význam (Janíková, 2011). Osvojování jazyka je založeno na genetických predispozicích vyplývajících z neuroanatomických struktur (Nálepová, 2022). Neuronální plasticita našeho mozku umožňuje učení se novým jazykovým podnětům. Význam slov je rozlišován ve *Wernickovu centru* nacházející se ve spánkovém laloku levé hemisféry, které je důležité pro porozumění řeči. Druhé řečové centrum – *Brocovo centrum*, se uplatňuje při vnímání gramatických jevů a nese odpovědnost za expresi řeči (Nálepová, 2022). Pravá hemisféra hraje také důležitou roli při zpracování auditivně-fonologické analýzy slov, příjmu prozodických informací, zpracování hudby, rytmu, emocí a obrazů. Tyto funkce jsou nezanedbatelné při učení se cizího jazyka, protože podporují proces učení (Janíková, 2011).

Je nutné upozornit na to, že již před narozením začíná mozek dítěte tvořit neuronální spoje, které se po porodu reorganizují a dále se rozvíjí (Janíková, 2011). Mozek kojence blokuje ty fonémy, které nepatří podle něj do fonémického systému jazyka a v průběhu prvního roku má stále větší schopnost mozek fonémy cizího jazyka identifikovat. Dokonce i naše mluvidla jsou přizpůsobena výslovnosti hlásek našeho mateřského jazyka (Janíková, 2011). Akcelerovaný vývoj dosahuje mozek ve dvou letech, kdy se vytvoří více než jeden bilion neuronálních spojení (Janíková, 2011). Tento vývoj ukazuje, že v dětském věku probíhá rychlé a efektivní učení se jazyků. Pokud však v tomto období chybí dostatečné podněty, může být učení se jazyka v pozdějším věku obtížnější a méně komplexní (Janíková, 2011).

Předškolní děti se obvykle učí jazyk skrze konkrétní situace metodou „tady a teď“ (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Proces učení dalšího jazyka v dospělejším věku bude vzhledem ke klesající neuronální dynamice a reduktivní schopnosti vytváření nových synapsí poněkud náročnější než v dětském věku. Dospělý člověk však se přesto může učit cizí jazyk, protože mozek i v dospělosti otevírá nové neuronální oblasti (Janíková, 2011).

Dysfázie ovlivňuje přenos mezi jazyky v několika doménách, avšak stále nevíme, jaký dopad má výuka cizího jazyka na žáky s VD. Obecně je výuka cizího jazyka u dětí s VD neprozkoumanou oblastí (Tribushinina et al., 2020). Podle Karasinski a Weismer (2010) existuje úzká souvislost mezi jazykovými dovednostmi a omezenou kapacitou pracovní paměti, a činí tyto dvě oblasti zcela neoddělitelnými. Omezení se promítají do schopnosti odpovídat na otázky vyžadující závěry (*inferences*), i když si dítě může uvědomovat základní informace. Jejich výkon se podobá jazykové úrovni mladších dětí (Karasinski a Weismer, 2010). Studie dále tvrdí, že pro děti s VD jsou jednak obtížné doslovné otázky („ano“, „ne“), tak otázky, které vyžadují generování závěrů, pokud se jim nepodaří vytvořit propojenou strukturu příběhu (Karasinski a Weismer, 2010).

Všeobecně se předpokládá, že mladší žáci mají ve výuce jazyků výhodu oproti starším žákům. Toto přesvědčení je založeno na důkazech získaných v prostředí škol, kde dítě dostává velké množství informací v cizím jazyce (Genesee a Lindholm-Leary, 2013; Thordardottir a Juliusdottir, 2013). Oproti tomu starší studenti mají počáteční výhodu, že se učí rychleji díky svým pokročilejším kognitivním a metalingvistickým dovednostem (Blom & Bosma, 2016)

Zoutenbier a Zwitterlood (2019) zkoumali vztah mezi jazykovými znalostmi v nizozemštině u dětí s VD a učením angličtiny jako cizího jazyka. Studovali způsobilost učení se cizího jazyka na speciálních základních školách v Nizozemsku, kde se angličtina stala povinným předmětem v roce 2012 (Zoutenbier a Zwitterlood, 2019). Děti s dysfázií měly horší výsledky v testu cizího jazyka ve srovnání s typicky se vyvíjejícími dětmi. Podle autorů je možné odůvodnění, že děti s dysfázií nemohou dosáhnout přijatelné úrovně znalostí angličtiny kvůli špatným schopnostem dekodování slov a zhoršeným morfosyntaktickým dovednostem v holandštině (Zoutenbier a Zwitterlood, 2019).

2.2.1 OSVOJENÍ CIZÍHO JAZYKA VE ŠKOLE

Povinná výuka anglického jazyka jako prvního cizího jazyka začíná ve třetím ročníku základní školy, avšak v případě zájmu rodičů a dítěte ji může škola nabídnout již v nižších ročnících (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Od třetího ročníku základní školy probíhají tři hodiny týdně, navíc školy mohou využívat i tzv. disponibilní časové dotace a rozsah navýšit (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Nejpozději v osmém ročníku se pak děti učí druhý cizí jazyk (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Výjimku tvoří žáci s *IVP*, kdy druhý cizí jazyk již nestudují, a místo toho na základě školského poradenského pracoviště je do jejich vzdělávacího plánu zařazována pedagogická intervence nebo speciálně pedagogická činnost (MŠMT, 2017, cit. dle Zelinková a kol., 2024).

Na základní škole je výuka cizího jazyka na základní škole je podmíněna *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání*, podle něhož by každý žák měl zvládnout cizí jazyk na úrovni A2. Úroveň A2 zahrnuje základní jazykové dovednosti (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Při výuce cizího jazyka na základní škole je důležité poznat učební styl a strategie konkrétního žáka a snažit se je dále rozvíjet i na střední škole a v jeho dalším vzdělávání (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Výběr druhého cizího jazyka by měl odrážet preference žáka, tato volba však často je omezena nabídkou školy. Jak uvádí *MŠMT* (2017, cit. dle Zelinková a kol., 2020), školy mají povinnost zajistit kvalitní výuku druhého cizího jazyka, ale volba jazyka závisí na dostupných kapacitách a odbornosti vyučujících.

Výuka cizího jazyka na střední škole vychází z *rámcových vzdělávacích programů určených pro střední vzdělávání*. Studenti gymnázií dosahují v cizím jazyce úroveň B2 a vyšší, zatímco studenti odborných škol mají splnit minimálně úroveň B1 (VÚP, 2007, cit. dle Zelinková a kol., 2020), Studenti středních škol také mají možnost složit maturitní zkoušku, která může být jistým způsobem modifikována pro žáky se znevýhodněním. Pro každou skupinu znevýhodnění (*SPUO-1*, *SPUO-2*, *SPUO-3*) je určení podmínek v jiné formě (např. navýšení časového limitu, využívání kompenzačních pomůcek nebo pomoci asistenta). Na vysoké škole mají možnost studenti pokračovat v cizím jazyce (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Žáci se speciálně vzdělávacími potřebami jsou podle *zákona 561/2004 Sb.* (tzv. „*školského zákona*“) ti žáci, kteří ke svému vzdělávání potřebují podpůrná opatření. Mezi

tyto žáky se řadí i žáci s vývojovou dysfázií (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Podpůrná opatření jsou odstupňována podle náročnosti a rozsahu intervencí. U žáků s těžkou VD je nejčastěji doporučován třetí stupeň podpůrných opatření, který zahrnuje využití speciálních pomůcek nebo asistenta pedagoga. Podrobný přehled je uveden ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Doporučení obsažená v **IVP** (*individuálním vzdělávacím plánu*) by měla být dostatečně konkrétní, srozumitelná a prakticky použitelná. Dítě by mělo mít také možnost se seznámit s obsahem IVP (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). S plánem je třeba následně aktivně pracovat během celého roku a doporučení je potřeba pravidelně konzultovat s dítětem i rodiči (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Se žákem a jeho rodiči je možné se domluvit na několika aspektech plánu, jako jsou obsah a časové rozvržení učiva, metody a formy výuky, použití speciálních didaktických materiálů a pomůcek, průběžné zkoušení a hodnocení (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Současná výuka cizích jazyků ve škole klade důraz na tzv. *komunikační přístupy*, které zdůrazňují praktické využití jazyka v autentických situacích (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Důležitou součástí výuky je také schopnost přizpůsobit komunikaci konkrétní situaci, což odráží současné trendy v jazykové didaktice. V kontextu moderní didaktiky je využíván i tzv. *informovaný eklekticismus*, který vyzdvihuje schopnost učitele kombinovat a využívat nejvhodnější přístupy, metody a techniky pro samotného žáka (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). *Individuální přístup* žákovi napomáhá k jeho růstu. Tomu napomáhají metody vycházející z konstruktivistického učení, které zdůrazňuje žakovu aktivní roli ve vzdělávacím procesu – žák na věci přichází „sám“, je veden k tomu, aby si vybíral vlastní poznatky a pracoval svým tempem a způsobem. *Konstruktivistický přístup* podporuje „aha-momenty“, tedy okamžiky, když žák díky svému úsilí pochopí určité souvislosti (Zelinková cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Osvojování slovní zásoby je často podporováno **metodami**, které umožňují efektivní propojení informací a zapamatování. Již J.A. Komenský využíval zapojování co největšího počtu smyslů (Janíková, 2011). Jednou z mnoha metod je metoda myšlenkových map (*mind mapping*), která pomáhá vizualizovat souvislosti mezi slovy, což usnadňuje jejich zapamatování. Dalším užitečným přístupem je tzv.

metoda místa, která využívá prostorové paměti k organizaci a vybavování slovní zásoby. Tyto postupy mohou být dále obohaceny o tvorbu příběhů, což je efektivní například při výuce gramatiky, kdy lze procvičovat slovesné tvary v minulém čase nebo nácvik deklinace substantiv (Janíková, 2011).

Učební strategie představují různé styly učení, které lze využívat ve svůj prospěch ke zlepšení osvojování cizího jazyka. Mezi tyto učební strategie patří tzv. *metakognitivní strategie*, které představují plánování obsahu z hlediska času a cíle. Další učební strategií je tzv. *afektivní strategie*, která se zaměřuje na ocenění vlastního úsilí, vztahuje se k motivaci a hodnotám. *Kognitivní učební strategie* pak spočívá ve výběru takového způsobu učení, který vyhovuje individuálním preferencím daného jedince (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Je namístě zmínit, že také existuje několik **stylů učení**, přičemž je důležité si vybrat ten, který jedinci nejvíce vyhovuje. Tyto styly lze identifikovat podle různých hledisek. Škoda (2011, cit. dle Zelinková a kol., 2020) zmiňuje dělení podle *teorie mnohočetné inteligence* nebo podle využívání mozkových hemisfér. Mezi všeobecně známé hlavní styly patří *sluchový (auditivní)*, *vizuální a pohybový (kinestetický)*. *Vizuální styl* je charakteristický preferencí vizuálních podnětů (např. obrázky, nákresy nebo grafy). Lidé s tímto stylem učení obtížněji chápou a pamatují si verbální instrukce, zatímco psané informace jim vyhovují více. Často preferují čtení před poslechem (Lojová a Vlčková, 2011). *Auditivní styl* se naopak opírá o sluchové představy. Jedinci s tímto stylem se učí prostřednictvím poslechu a snáze si pamatují verbální instrukce (Lojová a Vlčková, 2011). *Kinestetický styl* je typický využíváním taktilního a pohybového kanálu. Jedinci si osvojují učivo lépe prostřednictvím manipulace s předměty, hraní rolí nebo pohybových her (Lojová a Vlčková, 2011).

Motivace k učení

Lze konstatovat, že motivace k učení je základní předpoklad k učení a je podmínkou pro osvojování si nových znalostí a dovedností (Zelinková, cit. dle Zelinková et al., 2020). Motivace, neformální vystavování žáků angličtině mimo školní prostředí a počáteční věk jsou silnými prediktory úspěšnosti v osvojování jazykových dovedností (Stolvoort et al., 2024).

Základní podmínkou pro vytvoření motivujícího prostředí je uspokojení základních lidských potřeb. Zelinková (cit. dle Zelinková a kol., 2020) uvádí mezi tyto základní lidské potřeby právě respektování fyziologických potřeb a pocit bezpečí. Úzkost totiž negativně souvisí s výkonem (Stoolvoort et al., 2024). Je důležité, aby byly uspokojeny nejprve základní potřeby, aby se u dítěte mohlo dále pokračovat v naplňování vyšších potřeb. Mozek totiž nedokáže ve stresu přijímat nové informace (Stoolvoort et al., 2024). K pocitu bezpečí přispívá respektování společných pravidel, včetně respektování těchto pravidel samotným učitelem. Všichni s pravidly musí souhlasit. Pokud všichni tyto pravidla dodržují, lze předcházet stresovým situacím, a mohou se tak žáci soustředit na učení bez obav (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Demokratický styl výchovy, založený na vzájemném respektu a spolupráci, hraje důležitou roli v procesu učení. Tento přístup, který zahrnuje možnost vyjádřit vlastní názor, významně podporuje důvěru mezi učitelem a žákem, čímž vytváří prostředí příznivé pro rozvoj samotného dítěte (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Dalším pozitivním faktorem mohou být také sociální vztahy ve škole, zejména mezi vrstevníky a učiteli, kteří mají významný vliv na motivaci žáků, včetně těch s vývojovými obtížemi. Důvěra a podpora mohou usnadnit učení různými způsoby (Wallman et al., 2024). Zelinková (cit. dle Zelinková a kol., 2020) zdůrazňuje, že pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, je důležité, aby nebyli vnímáni jako „jiní“ a necítili se při zvládnání úkolů neúspěšně. Neúspěchy dítěte s dysfázií mohou vést k problémům s chováním, vyhýbání se hodnocení nebo dokonce k tzv. *syndromu naučené bezmocnosti*, kdy se žák přestává snažit a ztrácí sebevědomí (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). I pro žáka s VD je důležité zažívat pocit úspěchu jako pro každého jiného žáka (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Nezbytnou součástí výuky cizího jazyka je **učitel** sám. Výuka klade velké nároky na učitele nejen v oblasti odborných znalostí, ale také co se týče osobnostní stránky. Podle Hanykové (in Vrbová, 2012) musí být učitel vyrovnaný, trpělivý a kreativní. Musí být schopen používat teoretické poznatky v praxi a efektivně plánovat výuku a přizpůsobovat se potřebám žáků. Podle výzkumu Unswortha et al. (2015) děti vyučované nerodilými učiteli střední úrovně (úroveň B podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*) dosahují významně nižších výsledků.

V kontextu výuky angličtiny je vhodné také čerpat z oblastí, které žáka zajímají, a nabídnout mu zajímavé a smysluplné aktivity, které se dotýkají jejich zájmům a schopnostem. Takové zapojení může zvýšit motivaci k učení i pocit úspěchu (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Komunikace se žákem s vývojovou dysfázií

Je třeba si uvědomovat, že každé dítě je jiné a výjimečné. Každá lidská bytost má jiné emocionální ladění, jiné sociokulturní prostředí, a proto nelze vytvořit univerzální metodiku pro všechny děti (Kutálková, 2011). Každý žák s VD má odlišné potřeby, zájmy a při učení využívá různé strategie a metody (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2022). Vhodné je proto vytvořit lepší podmínky pro efektivní komunikaci. Samotná neverbální komunikace může mít také výpovědní hodnotu. Nedopoví-li žák na naši otázku, odpovíme modelově sami (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Podle Vrbové (2012) je důležité udržovat oční kontakt a zřetelně artikulovat, zadávat jednoznačně formulované pokyny a průběžně si ověřovat, zda žák těmto pokynům porozumí. Dále bychom měli komentovat a vycházet z přirozených situací, které jsou běžnou součástí žáka (škola, třída, jídelna) a postupně zvyšujeme obtížnost otázek.

Evropský referenční rámec pro jazyky stanovuje konkrétní jazykové dovednosti pro každou úroveň, které by si žáci měli osvojit (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Mezi tyto dovednosti patří poslech, čtení, ústní a písemný projev. Cílem pro žáky základních škol je dosáhnout úrovně A2 v prvním cizím jazyce. To znamená, že žáci by měli být schopni rozumět jednoduchým textům a vyjadřovat se v základních komunikačních situacích, a to jak v mluvené, tak psané formě (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Děti s dysfázií však mohou při osvojování cizího jazyka čelit celé řadě obtíží. Vzhledem ke specifikům těchto dětí je při práci s nimi kladen důraz na dodržování zásad, které podporují jejich celkový rozbor. Podle Vrbové (2012) je zásadní *individuální přístup* a postupování od jednodušších úkolů k těm složitějším. Lechta (1990) také zdůrazňuje význam *multisenzorického přístupu*, který zapojuje více smyslů při učení, a rovněž doporučuje využívání názorných pomůcek. Škodová a Jedlička (cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003) doporučují stavět na již osvojených dovednostech dítěte.

Hanyková (cit. dle Vrbová, 2012) doporučuje, aby učitel poskytl žákovi testové otázky domů a při zkoušení následně využil některé z nich. Další doporučení zahrnují posadit žáka blízko pedagoga nebo vedle klidného spolužáka, poskytnout mu více času na porozumění textu a částečně tolerovat jeho chybovost (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012).

Hodnocení

Hodnocení je nástrojem v procesu vzdělávání, který plní několik funkcí. Podle Zelinkové (cit. dle Zelinková a kol., 2020) má hodnocení primární funkci *poskytování zpětné vazby*. Tato funkce pomáhá žákovi se lépe orientovat ve svých pokrocích a potřebách. Další funkcí hodnocení je *informační funkce*, která umožňuje hodnotit efektivitu metodických postupů a poskytuje informace nejen žákovi, ale také jeho rodičům. Třetí funkcí je *motivační aspekt* hodnocení. Motivace by měla být pozitivní a pomáhat, neměla by v žádném případě sloužit k manipulaci, vyhrožování či strachu. Poslední funkce je *formativní funkce*, která výchovně působí na žáka a jeho sebepojetí. Posiluje jeho sebevědomí a víru v jeho schopnosti (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Je několik typů hodnocení. *Formální hodnocení*, tedy hodnocení pomocí známek či slovního vyjádření (nebo kombinace), bývá často zaměřeno na chyby žáka a odvíjí se podle toho, co se žákovi nepodařilo. Podle Nováčkové (2001) a Šteffla (2008, cit. dle Zelinková a kol., 2020) však známka mnohdy neodráží skutečný pokrok žáka. Důležité je to, co si žák odnesl. Zámka může být také spíše překážkou v osvojování nových znalostí (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Naproti tomu, *formativní hodnocení* se zaměřuje na samotný proces učení, umožňuje žákovi identifikovat a opravovat vlastní chyby na základě korektivní zpětné vazby, kdy žák sám chybu rozezná a opraví, což má významný vliv na všeobecný rozvoj žáka (Jehličková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Třetí varianta, *autonomní hodnocení* (sebehodnocení žáka) je nedílnou součástí učení. Podporuje sebedůvěru a schopnost překonávat překážky. *Autonomní hodnocení* by mělo ideálně navazovat na *formativní hodnocení* učitele, která poskytuje základní strukturu, a žák si následně vytvoří vlastní hodnocení svého pokroku (např. formou žákovského portfolia) (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Aby bylo hodnocení efektivní, vyžaduje činnosti, které jsou důležité před samotným hodnocením. Učitel by měl před úkolem seznámit žáka s cíli a jasnými pravidly, jak uvádí Jehličková (cit. dle Vrbová a kol., 2012) Je také třeba žákovi poskytnout dostatek času

a didaktické pomůcky (např. ve formě přehledů gramatiky při testování). Zároveň by učitel měl vytvářet testové úlohy, které ověřují právě tu oblast, kterou chceme zjišťovat (Jehličková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Pomůcky ve výuce cizího jazyka

Učebnice zůstávají jednou z nejdůležitější součástí cizojazyčného vyučování. Podle Zelinkové (cit. dle Zelinková a kol., 2020) právě učebnice poskytují strukturovaný obsah, který pomáhá učitelům při plánování výuky a žákům při osvojování nových znalostí a dovedností. Moderní učebnice by měla obsahovat nejen fakta, ale také jiné prvky, které oživují jazykovou výuku; diskuse, vizuálně atraktivní grafiku, obrázky nebo jiné doprovodné materiály jako např. vlastní obrázkový materiál (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Vedle klasických učebnic se stále více uplatňují elektronické učebnice a jiné internetové zdroje. Při výuce se využívají také interaktivní technologie jako jsou počítače, tablety nebo mobilní telefony. Mezi užitečné programy patří *BBC Learning English*, *Quizlet*, *Duolingo* a *Memrise* (SystemOnLine, 2018, cit. dle Zelinková, 2020). Dalšími užitečnými pomůckami mohou být různé vlastně vytvořené pracovní listy, diagramy, myšlenkové mapy, barevné papíry či nahrávky na audio a video formát (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Do výuky lze zapojit i reálné předměty a hry, jako je *pexeso*, *scrabble* nebo *domino*. Zapojení a využívání alternativních náhradních forem komunikace (gesta, *Makaton*) přispívají k rozvoji jazykových schopností a motivace žáků (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Učitelé se mohou dále inspirovat ve *Schvalovací doložce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT)* (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

2.2.2 INTERVENCE VE VÝUCE DLE JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ

Poslech

Výuka receptivně řečových dovedností, tedy poslechu a čtení, je důležitou součástí jazykového vzdělávání a také vůbec jednou z prvních oblastí, kterou se dítě učí (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Je třeba ale dbát na to, že i jen samotné mluvené slovo může být pro dítě matoucí a samotná obtížnost nemusí být dána jen

samotnou nahrávkou, ale také obtížností úkolu, který má žák splnit (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Podle Hanykové (cit. dle Vrbová, 2012) začínají učitelé často audio-orálním kurzem, který se zaměřuje na rozvoj poslechu a mluvení bez většího důrazu na gramatiku. Fáze poslechu zahrnují následující fáze: *pre-listening* (předposlechová cvičení – cílem je aktivovat přechozí znalosti), *listening* (samotný poslech) a *follow-up* (zpracování obsahu poslechového materiálu formou diskuse, písemného úkolu nebo jinými aktivitami) (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Při poslechu je důležité pracovat s motivací žáků. Využití oblíbených předmětů nebo vizuálních pomůcek podporuje zájem a jejich zapojení (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Metody jako jsou *Total Physical Response*, kdy žáci na základě nějakého pokynu provádějí činnosti nebo kreslí obrázky, poskytují aktivní přístup k učení (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Jedním z možných problémů při výuce poslechu je také to, že žáci neporozumí danému projevu v cizím jazyce (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Kratší a častější poslechové úseky, stejně jako jednodušší cvičení na kontrolu porozumění, např. odpovědi „ano“ a „ne“ nebo řazení slov, pomáhají zmírnit některé obtíže. Specifické aktivity, jako je obrázkový diktát, kdy žáci kreslí podle instrukcí, mohou být zábavné a efektivní. Na druhé straně diktát nebo psaní poznámek mohou být pro některé žáky náročné, protože kladou vysoké nároky na jejich pracovní paměť (Daloisová, 2017, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Aktivní zapojení studentů lze využít pomocí metody *celkové fyzické odpovědi* (*Total Physical Response*), která je založena na tělesném pohybu. Používá se při učení se cizího jazyka, kdy se dítě teprve s jazykem seznamuje. Studenti napodobují pohyby, čímž si zapamatovávají nová slova. Aktivní zapojení pomáhá především kinestetickým a vizuálním typům žáků (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Proces učení lze podpořit také opakováním a napodobováním učitele. Učitelé mohou využít různé vizuální pomůcky (hry, obrázky, fotografie) nebo jiné audio-vizuální

pomůcky (televize, videa, počítač, internet nebo tablet) (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Jako přípravu na poslech lze také uvést objasnění slovní zásoby před poslechovým cvičením, vysvětlení zadání, způsobu zpracování úkolu a cíle cvičení (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Pro snadnější učení lze využít kratší úseky s častým opakováním, což umožňuje žákům si informace osvojit postupně, bez zahlcení. Kontrole porozumění napomáhají jednodušší cvičení, odpovědi „ano“ a „ne“, řazení nebo označování slov (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

K propojení sluchového a vizuálního vnímání může učitel využít také diktáty. Obrázkový diktát je další účinnou metodou pro rozvoj porozumění. Přestože klasické diktáty mají své odpůrce kvůli časovému stresu a nárokům na pracovní paměť, obrázkové diktáty nabízejí kreativní alternativu. Alternativou diktátu pro žáky s VD může být tzv. *gap-fill cvičení*, při nichž žáci doplňují slova do vět (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Psaní poznámek při hodinách může být také problematické, protože klade velké nároky na pracovní paměť a organizaci informací (Daloisová, 2017, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Je proto vhodné kombinovat různé techniky a přizpůsobovat je potřebám studentů.

Mluvení

V ústním projevu v cizím jazyce se žák učí klást důraz nejen na modulační prvky, jako je intonace nebo rytmus řeči, ale také na správnou výslovnost, jak uvádí Křenková (2011).

K rozvoji ústního projevu lze zahrnout využití různých strategií. *Kognitivní strategie* mohou žákům pomoci kompenzovat nedostatky v gramatice či slovní zásobě, zatímco *metakognitivní strategie*, podporují schopnost řídit své myšlenky a jazyk během mluvy. *Interakční strategie*, které se uplatňují při sociální komunikaci, zahrnují například požádání o vysvětlení komunikačního partnera nebo ověřování porozumění (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol, 2020).

Mluvu lze podle Zelinkové (cit. dle Zelinková a kol., 2020) rozdělit na dvě základní formy: *monologickou* a *interaktivní*, přičemž obě formy mají svůj význam při práci s dětmi s dysfázií. *Monologické mluvení* představuje souvislou promluvu jednoho člověka, často podporovanou pomůckami, jako jsou schémata nebo myšlenkové mapy, která mají jasnou strukturu. *Interaktivní mluva* zahrnuje komunikaci dvou nebo více osob,

které se střídají v rolích mluvčího a posluchače, což podporuje rozvoj schopností reagovat na podněty a vést dialog (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Další rozdělení zohledňuje míru podpory při mluvení. Aktivita mohou být řízené (*controlled*), kde má učitel plnou kontrolu nad průběhem, nebo částečně řízené aktivity (*guided*), kdy je poskytována určitá míra podpory. Naproti tomu neřízené aktivity (*unguided*) umožňují volnou interakci bez zásahů pedagoga (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Čtení

Před samotným čtením v cizím jazyce je pro žáka důležitá možnost využití přípravy, ve které se seznámí s textem a ujasní si komunikační záměr (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Texty by měly stavět na běžných situacích, se kterými žák přijde do kontaktu. Jako motivační prvek může sloužit i probírání témat, které se úzce dotýkají zálib dítěte (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Kutálková (2002) uvádí, že pokud dítě nejeví přirozený zájem o písmena, není vhodný nácvik čtení v jakékoliv podobě před nástupem do školy. Ve chvíli, kdy dítě zájem projeví, je vhodné se zaměřit na nácvik artikulace a správnou výslovnost slov jako přirozenou součást čtení.

Čtení lze dělit na *hlasité čtení* a *tiché čtení* (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). *Hlasité čtení* hraje významnou roli při osvojování jazykových dovedností, poněvadž propojuje porozumění sdělení a produkce slov. Podle Nuttalové (2005, cit. dle Zelinková a kol., 2020) je důležité, aby si studenti nejprve osvojili dovednosti čtení a psaní ve svém mateřském jazyce, a teprve poté přešli na cizí jazyk. Druhým typem čtení je *tiché čtení*. Techniky tichého čtení využívají i dospělí s cílem nalézt hlavní myšlenku (*skimming*) nebo s cílem vyhledat cílenou informaci (*scanning*). Tiché čtení se využívá při porozumění čtenému textu v mnoha testech (úkoly s výběrem vhodného názvu, který text vystihuje nebo seřazování obrázků podle příběhů) (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Při výuce čtení lze využít několik různých metod, jak je popisuje Zelinková (cit. dle Zelinková a kol., 2020). *Fonická metoda* (*phonics metod*) se zaměřuje na výuku spojitosti mezi psanou a mluvenou formou. Metoda využívá postupné procvičování slov, která

začínají nebo končí stejným zvukem, dále se pracuje také s rýmováním a ilustracemi. Oproti *fonické metodě*, *globální metoda (global method)* vychází z celkového významu slova, který žák spojí se zvukovou podobou obrazu. Nejprve pojem slyší od učitele a následně ho žák sám reprodukuje. Jiný přístup vycházející ze zkušenosti (*language experience approach, whole-language approach*) pracuje s tvorbou vlastního materiálu. Žáci nakreslí obrázek a anglicky obrázek pojmenuje. Učitel následně slovo zapíše pod obrázek a vyzve žáka, aby slovo přečetl (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2024).

Podle Hanykové (cit. dle Vrbová, 2012) je vhodné využít metodu *opakovaného čtení* s žáky individuálně, nebo společně. Důraz by se měl klást na porozumění celku, ne na jeho doslovném překladu. Pro efektivní práci s testem dále Hanyková doporučuje zaměřit se na konkrétní slova v textu, doplňovat příběh na základě obrázků a používat podobná cvičení jako u poslechu. Při učení se cizím jazykům, zejména v oblasti čtení, je důležité fonologické uvědomování (*phonological awareness*), což je schopnost, která zahrnuje rozlišování slabik a hlásek (fonémů) (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Mezi navrhované aktivity patří segmentace slov na slabiky nebo tvoření slov spojováním slabik, kdy učitel rozdává kartičky se slabikami a žáci se učí je říkat nahlas (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Psaní

Na druhém stupni základní školy je časté, že se žáci vyjadřují písemnou formou (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Foném může být v psané angličtině realizován různými grafémy. Obecně se tomuto jevu říká, že angličtina je jazyk se skrytou ortografií (Davies, 1998 in Zelinková a kol., 2020). Často využívaným přístupem k výuce angličtiny jako cizího jazyka je *globální přístup*, kdy se žáci učí psanou formou spolu s výslovností a významem. Ke zvukové podobě si žáci přiřadí formu psanou (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Zapamatování správné sekvence písmen je u dětí s VD negativně ovlivněn sluchovou pamětí, a proto je důležité využívat specifické strategie a výuku založenou na smyslech. Z hlediska principu lze rozdělit *psaní orientované na proces* (zaměřuje se na jednotlivé fáze tvorby textu) a *psaní orientované na produkt* (důraz je kladen na konečný výsledek) (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Při psaní v anglickém jazyce lze využít několik aktivit, které podporují techniku psaní. Technika *look-say-cover-white-check* je založena na tom, že se žák podívá na slovo, pokusí se ho vyslovit, zakryje si ho a znovu si ho zkontroluje (Hurtová, 2006, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Mezi specifické strategie podpory psaní patří např. i psaní na počítači nebo využití velkých tiskacích písmen (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012). Učitel při zpětné vazbě by si měl být vždy vědom, že důležitější než gramatika, je samotný komunikační záměr, tedy obsah sdělení je důležitější než forma. Texty by měly být také využitelné v praxi (Hanyková, cit. dle Vrbová a kol., 2012).

Základní schéma psaní textu je následující; první fází procesu je *brainstorming*, tedy generování co nejvíce nápadů na dané téma. Druhá fáze je *návrh struktury textu*, osnova, podle které se budeme řídit. Třetí fází je *zpracování celého textu*. Následně je text zkontrolován učitelem, který vypracuje zpětnou vazbu, na jejímž základě žák zpracuje druhou verzi. Poté dochází k druhé zpětné vazbě od učitele. V závěrečné fázi žák vytváří konečnou verzi textu (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Slovní zásoba

Dle výsledků výzkumu O'Keefeové z roku 2012 (cit. dle Zelinková, 2020) vyplynulo, že čím více slovíček dětí znají, tím lepší je výsledek v jazykových testech. Další studie Howella a kol. (2016) dokazuje, že potíže s vybavováním slov, a koktavost jsou velkým komunikačním problémem u dětí, které se učí angličtinu jako další jazyk, ale také u dětí, které mluví pouze anglicky, a proto je potřeba klást na tuto oblast také větší důraz v rámci intervence.

V *Oxford English Dictionary* je asi přes 250 tisíc slov, která se neustále mění a také přibývají nová slova (Maddox, 2013, cit. dle Zelinková, 2020). Dle O'Keefeové (2012, cit. dle Zelinková, 2020) existuje jádro přibližně 2 000 slov, které tvoří až 83 % všech použitých slov v psaných i mluvených textech. To ukazuje na důležitost strategického výběru slov pro výuku. Zaměření se na menší počet lexikálních jednotek, jejichž výběr odpovídá relevanci často využívaných slov, může být efektivnější než snaha pokrýt příliš širokou škálu slov.

Výuka cizího jazyka by měla zahrnovat správnou výslovnost, význam slova, psanou formu a některé další aspekty týkající se morfolgie (Lojová a Vlčková, 2011). Propojení významu slova s vizuálními či smyslovými vjemy dokazuje, že je mnohem efektivnější pro snadnější zapamatování (Lojová a Vlčková, 2011).

Podle Hanykové (cit. dle Vrbová, 2012) lze použít více smyslů, propojovat nový výraz přímo s reálným předmětem nebo obrázkem. Osvojení slovní zásoby také vyžaduje čas a opakování, a to hlavně u dětí s VD, kdy osvojení nového slova trvá delší čas. Slova by měla být cvičena v kontextu a upevňována pravidelným procvičováním a aplikací. K tomuto mohou napomoci pojmové karty, využití schémat, grafů, myšlenkových map nebo deníčků. Při výběru slovníku zohledňujeme i samotného uživatele (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2020). U žákovských slovníků dochází často k chybě, ale na druhou stranu můžou být vhodným nástrojem personalizace žáka (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Slovíčka lze také okopírovat, ale až po prezentaci a prvním opakování. Lze využívat také barevné papíry, alternativní kartičky nebo opakované přehrávání v online slovnících (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

Při učení se cizích slov lze využít formy neverbální komunikace nebo prvky rytmičtější. K rytmičtější lze využít *Orfeův nástroj* nebo jiné hudební nástroje – flétnu, klavír nebo klávesy (Mlčáková, cit. dle Vrbová, 2012).

Obtíže mohou nastat u fonetického přepisu, kdy se využívají specifické znaky pro výslovnost, a proto lze přepis výslovnosti zjednodušit. Je ale potřeba dbát na to, že můžeme narazit na významové neshody (např. *mouse-mouth, bad-bed*) (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012).

Gramatika

Gramatika je v angličtině považována za značně obtížnou oblast (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012), přesto je velice důležitá pro komunikaci. Děti s VD vykazují nízký výkon v gramatice, na což upozorňuje také Dlouhá: „*Porucha na úrovni gramatické struktury jazyka je citlivým ukazatelem poruchy jazykového systému*“ (Dlouhá, cit. dle Dlouhá a kol., 2024, s. 145).

V současné době se zdůrazňuje pozornost na formální stránku jazyka (angl. *focus on form*) (Cullen, 2012, cit. dle Zelinková a kol., 2020). Učitel může využít jak *deduktivní*,

tak *induktivní přístup*. U *induktivního přístupu* je předložen nejprve příkladový jev, kde se gramatický jev vyskytuje a na základě tohoto jevu dochází k vytvoření hypotézy. *Induktivní přístup* učí žáka všímavosti gramatických jevů (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020). U *deduktivního přístupu* se ukáže nejdříve pravidlo, pak až následně daný jev (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012).

Podle Zelinkové (cit. dle Zelinková a kol., 2020) by výuka gramatiky měla být postavená a cílená na formu, význam a funkci jednotlivých struktur. Stavět by se mělo již na osvojeném učivu, které žák dobře ovládá. Úspěšné také je rozdělit učivo do menších úseků. K efektivnímu osvojení gramatiky přispívá také vizualizace; barevné rozlišení slovních druhů nebo větných členů. Dále lze využít také časové osy či schémata na podporu porozumění. Pomáhá i práce s nahrávkami modelových vět nebo dramatické techniky, kdy žáci vytvářejí živý obraz. Pro podporu zapamatování lze využít i kostky stavebnice či kartičky pro skládání vět. Přehledy gramatiky jsou užitečné, avšak je třeba dbát na jejich přehlednost, aby množství informací nebylo pro žáky demotivující (Zelinková, cit. dle Zelinková a kol., 2020).

V češtině existuje řada snazších oblastí, ale některé nové pojmy jsou pro dysfatiky výzvou (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012). Častým problémem žáků je nepochopení slovesných časů, zejména těch, které nemají přímý ekvivalent v češtině, jako jsou průběhové, předpřítomné či předminulé časy (Hanyková, cit. dle Vrbová, 2012). Dodržování slovosledu lze podle Hanykové (in Vrbová, 2012) pojmut ne jako obtíž, ale jako výhodu. Výuka by se měla soustředit vždy na jeden nový gramatický jev a jeho procvičení v reálném kontextu, například tvorbou vět (či souvislých textů).

EMPIRICKÁ ČÁST

Ve svém výzkumu se zaměřuji na zkoumání efektivních metod a technik výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Součástí šetření je transformace dílčích dílů do výzkumných otázek, volba vhodné výzkumné strategie a představení kritérií pro výběr vhodného výzkumného vzorku. K dosažení výzkumných cílů využívám kvalitativní přístup, který zahrnuje rozhovor s rodiči, pedagogy, asistenty pedagoga a jedním dítětem. V praktické části práce se zaměřuji také na posouzení validity a reliability získaných dat a věnuji se rovněž etickým aspektům a možným rizikům spojených s realizací výzkumu. Popisuji průběh výzkumného šetření, jeho jednotlivé fáze a následnou analýzu výsledků. Výstupy interpretuji s cílem detailně analyzovat výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.

3 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKŮ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

3.1 ÚVOD

Ve vstupu do výzkumného šetření se budu zabývat formulováním výzkumného problému a definováním základních konceptů, které budou tvořit celkový základ pro analýzu a interpretaci dat.

3.1.1 CÍLE VÝZKUMU

Jak uvádí Šed'ová (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), výzkum by měl být relevantní nejen pro samotného výzkumníka, ale i pro odbornou a širší veřejnost zabývající se danou problematikou, a současně by měl rozšiřovat znalostní základ vědní disciplíny.

Cíl výzkumného šetření jsem vnímala nejen jako intelektuální cíl zaměřený na rozšíření oborového poznání, ale také jako cíl praktický, protože jeho výsledky mohou být využity ve vzdělávací praxi. Zároveň jsem si vybrala i vlastní personální rozměr, neboť průběh výzkumu přinesl obohacení i mně samotné, protože téma vývojové dysfázie mě velice zajímá, stejně tak výuka cizího jazyka. Jak uvádí Šed'ová (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) je výzkumník do určité míry ovlivněn svým osobním kontextem a motivací.

Hlavním výzkumným cílem (HVC) je proto **pečlivá analýza výuky cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií**. Na základě hlavního výzkumného cíle jsem zvolila dílčí výzkumné cíle (DVC):

DVC1: Identifikace nejčastěji používaných metod a technik ve výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

DVC2: Analýza překážek, se kterými se žáci s vývojovou dysfázií potýkají při osvojování cizího jazyka.

DVC3: Identifikace faktorů, které ovlivňují výuku cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

DVC4: Analyzovat faktory ovlivňující efektivitu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.

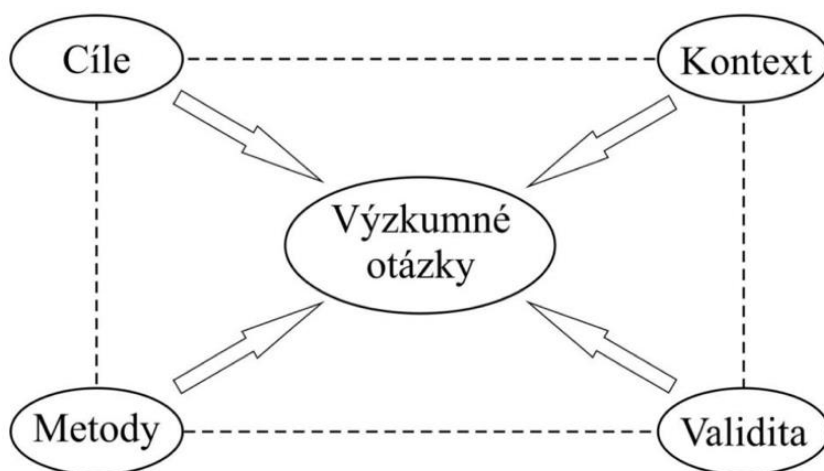
3.1.2 FORMULOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Jak uvádí Šed'ová (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), formulování výzkumného problému je důležité pro nastavení celého výzkumného procesu. Definice výzkumného problému a cíle výzkumu by měly být konkrétní a zaměřené na specifický problém. Výzkumný problém tohoto šetření spočívá v otázce, jak vývojová dysfázie ovlivňuje proces osvojování cizího jazyka u žáků a jak mohou pedagogové, odborníci a rodiče přizpůsobit výukové metody tak, aby co nejefektivněji podpořili rozvoj jazykových dovedností u těchto dětí s vývojovou dysfázií.

3.1.3 DEFINOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Šed'ová (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) uvádí, že výzkumné otázky by měly být úzce spojeny s cíli výzkumu. Šed'ová dále zdůrazňuje, že stanovení výzkumných otázek je cesta, jak výzkum vést. Výzkumné otázky by měly reflektovat hlavní téma výzkumu, kterým je v tomto případě výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Dalším důležitým aspektem podle autorky je fakt, že výzkumné otázky by měly být dostatečně široké a týkat se obecných konceptů. Proměnné a konkrétní ukazatele by měly být hledány právě už v průběhu výzkumu, což umožní flexibilitu v přístupu.

Obrázek č. 1: Maxwellův model výzkumného designu



Švaříček a Šed'ová, 2007, s.62

Na základě hlavního a dílčích cílů byly mnou stanoveny čtyři výzkumné otázky (VVO):

VVO1: Jaké jsou nejčastější metody a techniky používané při výuce cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií?

VVO2: Jakým specifickým překážkám čelí žáci s vývojovou dysfázií při osvojování si cizího jazyka?

VVO3: Jaké jsou faktory, které ovlivňují výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií?

VVO4: Jaké faktory nejvíce ovlivňují efektivitu výuky?

3.1.4 TRANSFORMACE HLAVNÍHO A DÍLČÍCH CÍLŮ DO TAZATELSKÝCH OTÁZEK

Na základě hlavního a dílčích cílů jsem sestavila tazatelské otázky, které jsou přehledně uvedeny v následujících tabulkách:

Tabulka č.2: Transformační tabulka – dítě

Hlavní cíl	Dílčí cíle	Tazatelské otázky
HVC: Pečlivá analýza výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.		D1 až D17
	DVC1: Identifikace nejčastěji používaných metod a technik ve výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.	<p>D5: Využíváš nějaké strategie, které ti pomáhají lépe si osvojit nová slova a fráze?</p> <p>D6: Co při hodinách cizího jazyka nejčastěji děláte? Například: hrajete hry, posloucháte nahrávky, čtete texty, nebo píšete?</p> <p>D7: Jak ti pomáhá pan/paní učitel/ka, když něčemu nerozumíš? Máte speciální pomůcky nebo hry?</p> <p>D12: Používáš nějaké digitální aplikace, které ti pomáhají při učení se cizího jazyka?</p> <p>D13: Máte ve škole nějaké projekty nebo akce spojené s učením se cizích jazyků? Například divadlo, soutěže nebo výměnné pobyty?</p>
	DVC2: Analýza překážek, se kterými se žáci s vývojovou dysfázií potýkají při osvojování cizího jazyka.	<p>D4: Když slyšíš mluvit někoho anglickým jazykem, rozumíš mu? Máš s tím nějakou zkušenost?</p> <p>D8: Co je pro tebe při učení cizího jazyka nejtěžší?</p>

		<p>Například: zapamatovat si slova, porozumět textu, nebo mluvit?</p> <p>D9: Stává se ti někdy, že tě něco ve výuce cizího jazyka rozčiluje nebo stresuje? Co konkrétně?</p> <p>D10: Chodíš k logopedovi? Pokud ano, pomáhá ti s učením cizího jazyka? Jak?</p>
	<p>DVC3: Identifikace faktorů, které ovlivňují výuku cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.</p>	<p>D1: Jaké cizí jazyky se ve škole učíte?</p> <p>D2: Který tě nejvíce baví?</p> <p>D3: Zkoušel/a jsi někdy mluvit cizím jazykem mimo školu? Například s rodinou, kamarády nebo na dovolené?</p> <p>D11: Kdybys mohl/a něco změnit na tom, jak se učíte cizí jazyk, co by to bylo? Máš nějaký nápad, co by ti pomohlo?</p> <p>D15: Máš nějakého oblíbeného zpěváka, herce nebo Youtubera, který mluví tímto jazykem? Pomáhá ti to?</p> <p>D16: Máš ve třídě nebo mezi kamarády někoho, kdo je v cizím jazyce opravdu dobrý? Jak to dělá?</p>

	DCV4: Analyzovat faktory ovlivňující efektivitu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.	D17: Jaký je podle tebe nejlepší způsob, jak se naučit cizí jazyk?
--	--	--

Vlastní zdroj

Tabulka č. 3: Transformační tabulka – rodič

Hlavní cíl	Dílčí cíle	Tazatelské otázky
HVC: Pečlivá analýza výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.		R1 až R16
	DVC1: Identifikace nejčastěji používaných metod a technik ve výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.	<p>R1: Jaké metody nebo strategie využíváte při výuce cizích jazyků u dětí s vývojovou dysfázií?</p> <p>R4: Jaké materiály nebo pomůcky (aplikace, knihy, videa) vám připadají nejúčinnější pro podporu učení cizího jazyka?</p> <p>R5: Jak spolupracujete se školou nebo učitelem cizího jazyka na podpoře vašeho dítěte?</p> <p>R6: Existují určité situace nebo aktivity, při kterých si vaše dítě osvojuje cizí jazyk lépe než v jiných? (např. hra, poslech písniček, rozhovory)</p>

		<p>R14: Máte zkušenosti s inovativními metodami výuky cizího jazyka? Pokud ano, jaký vliv měly na vaše dítě?</p>
	<p>DVC2: Analýza překážek, se kterými se žáci s vývojovou dysfázií potýkají při osvojování cizího jazyka.</p>	<p>R2: Jaké obtíže vnímáte u svého dítěte při učení cizího jazyka?</p> <p>R9: Setkali jste se s doporučeními od odborníků (např. logopedů, speciálních pedagogů) ohledně výuky cizího jazyka? Jaké rady vám nejvíce pomohly?</p> <p>R10: Máte pocit, že výuka cizího jazyka ovlivňuje rozvoj mateřského jazyka vašeho dítěte? Pokud ano, jak?</p> <p>R11: Jaké strategie se vám osvědčily při zvládnání frustrace nebo únavy dítěte při učení cizího jazyka?</p>
	<p>DVC3: Identifikace faktorů, které ovlivňují výuku cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.</p>	<p>R3: Jak vaše dítě vnímá učení cizího jazyka? Má k tomu spíše pozitivní nebo negativní postoj?</p> <p>R7: Jak vaše dítě reaguje na vícejazyčné prostředí (např. při cestování, při setkání s rodilými mluvčími)?</p>

		<p>R8: Jakou roli hraje motivace vašeho dítěte v procesu učení cizího jazyka? Máte nějaké strategie, jak ho motivovat?</p> <p>R13: Kolik času věnujete domácí podpoře učení se cizímu jazyku?</p> <p>R15: Jaká forma podpory (např. speciální pedagog nebo jiný terapeut) se vám osvědčila při rozvoji jazykových dovedností vašeho dítěte?</p>
	<p>DCV4: Analyzovat faktory ovlivňující efektivitu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.</p>	<p>R12: Jaké jsou vaše cíle ohledně výuky cizího jazyka pro vaše dítě? Co považujete za nejdůležitější?</p> <p>R16: Vnímáte u svého dítěte pokroky ve výuce cizího jazyka? Pokud ano, jaké faktory k tomu podle vás přispívají?</p>

Vlastní zdroj

Tabulka č.4: *Transformační tabulka – pedagog*

Hlavní cíl	Dílčí cíle	Tazatelské otázky
HVC: Pečlivá analýza výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.		U1 až U19

	<p>DVC1: Identifikace nejčastěji používaných metod a technik ve výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.</p>	<p>U1: Jak probíhá vaše hodina výuky cizího jazyka?</p> <p>U2: Jaké pomůcky nejčastěji používáte při výuce cizích jazyků u dětí s vývojovou dysfázií?</p> <p>U3: Jaké metody a techniky používáte při výuce cizích jazyků u dítěte s vývojovou dysfázií?</p> <p>U5: Jaké typy vizuálních a audiovizuálních materiálů jsou nejefektivnější při výuce?</p> <p>U6: Jaké inovativní přístupy jste ve výuce vyzkoušeli a s jakými výsledky?</p> <p>U14: Jaké strategie využíváte k podpoře porozumění a produkce řeči u těchto dětí?</p> <p>U17: Existují nějaké konkrétní technologie nebo aplikace, které se vám osvědčily při výuce?</p>
	<p>DVC2: Analýza překážek, se kterými se žáci s vývojovou dysfázií potýkají při osvojování cizího jazyka.</p>	<p>U4: Jaké překážky nejčastěji vnímáte při výuce jazyků u těchto dětí?</p> <p>U13: Setkali jste se s rozdíly v úspěšnosti výuky mezi různými cizími</p>

		<p>jazyky? Existují jazyky, které jsou pro děti s VD snazší nebo naopak náročnější?</p> <p>U18: Jakým způsobem pracujete s chybami u dětí s VD? Opravy provádíte hned, nebo dáváte přednost jiným strategiím?</p> <p>U19: Vidíte rozdíl v úspěšnosti dětí s VD, pokud jde o učení ve skupině versus individuální výuku?</p>
	<p>DVC3: Identifikace faktorů, které ovlivňují výuku cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.</p>	<p>U7: Ovlivňuje Vaše zkušenost a kvalifikace učitele efektivitu výuky cizího jazyka u dětí s VD?</p> <p>U8: Myslíte si, že existuje rozdíl v úspěšnosti výuky mezi učiteli, kteří používají strukturované metody oproti těm, kteří preferují intuitivní přístup?</p> <p>U10: Jakou roli hraje motivace dítěte při učení cizího jazyka a jak ji podporujete?</p> <p>U11: Spolupracujete při výuce s logopedy nebo speciálními pedagogy? Pokud ano, jak tato spolupráce probíhá?</p>

		<p>U12: Jakou úlohu hraje rodina dítěte v procesu učení cizího jazyka? Doporučujete rodičům nějaké konkrétní strategie nebo materiály?</p> <p>U15: Myslíte si, že existuje ideální věk pro začátek výuky cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií?</p>
	<p>DCV4: Analyzovat faktory ovlivňující efektivitu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.</p>	<p>U9: Jakým způsobem hodnotíte efektivitu používaných metod u žáků s vývojovou dysfázií?</p> <p>U16: Jak přizpůsobujete hodnocení a testování jazykových dovedností u těchto dětí?</p>

Vlastní zdroj

Tabulka č.5: *Transformační tabulka – asistent pedagoga*

Hlavní cíl	Dílčí cíle	Tazatelské otázky
HVC: Pečlivá analýza výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.		A1 až A16
	DVC1: Identifikace nejčastěji používaných metod a technik ve výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.	<p>A1: Jaké metody se vám osvědčily při výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií?</p> <p>A2: Jaká specifická opatření se ve třídě</p>

		<p>používají, aby se dětem lépe učilo?</p> <p>A3: Jakým způsobem přizpůsobujete výuku dětem s vývojovou dysfázií?</p> <p>A4: Jaké materiály nebo pomůcky se nejvíce osvědčily?</p> <p>A6: Jak reagují děti na poslechové úkoly a jak jim v nich pomáháte?</p> <p>A7: Jaké strategie využíváte pro děti, které mají potíže s výslovností v anglickém jazyce?</p> <p>A15: Jaké inovativní metody jste ve výuce vyzkoušeli a jak se liší od standardních metod?</p>
	<p>DVC2: Analýza překážek, se kterými se žáci s vývojovou dysfázií potýkají při osvojování cizího jazyka.</p>	<p>A5: Jak vnímáte rozdíly mezi osvojováním mateřského a cizího jazyka u těchto dětí?</p> <p>A12: Jaké největší výzvy vnímáte při výuce cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií?</p> <p>A9: Jakým způsobem pracujete s jejich sebedůvěrou a strachem z mluvení?</p>

	<p>DVC3: Identifikace faktorů, které ovlivňují výuku cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.</p>	<p>A8: Jak motivujete děti s VD, aby se aktivně zapojovaly do výuky cizího jazyka?</p> <p>A10: Jaký typ aktivit děti nejvíce baví a jak na ně reagují?</p> <p>A11: Jak spolupracujete s učiteli cizího jazyka při plánování výuky pro tyto děti?</p> <p>A16: Jaký vliv mají inovativní metody na motivaci dětí k učení cizího jazyka?</p>
	<p>DCV4: Analyzovat faktory ovlivňující efektivitu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií.</p>	<p>A5: Jak podporujete porozumění novým slovům a frázím v cizím jazyce?</p> <p>A13: Co by podle vás mohlo pomoci zlepšit učení cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií?</p> <p>A14: Jaké tipy byste dali dalším asistentům nebo učitelům, kteří pracují s dětmi s VD v hodinách anglického jazyka?</p>

Vlastní zdroj

3.2 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMU

Pro tento výzkum jsem jako výzkumnou strategii zvolila kvalitativní přístup. Důvod výběru tohoto přístupu, stejně jako jeho výhody a nevýhody, jeho kritéria a způsoby zachování reliability a validity výzkumu, jsou popsány níže.

3.2.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum je charakterizován terminologickou rozrůzněností v definování termínu *kvalitativní přístup*. Jedním z rysů kvalitativního výzkumu je to, že neexistuje jednotný způsob, jak vymezit tento přístup (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Někteří autoři vymezují kvalitativní přístup v kontrastu s kvantitativním. Tenny et al. (2022) však tvrdí, že i když se kvalitativní a kvantitativní přístupy liší, nejsou nutně protiklady a navzájem se nevylučují. Kvalitativní výzkum je často spojen s použitím rozhovorů, zatímco kvantitativní výzkum využívá dotazníky, navíc kvalitativní výzkum neporovnává jedince a události prostřednictvím míry a množství, jak je tomu v kvantitativním výzkumu, ale spíše se zaměřuje na hloubku porozumění a na analýzu kontextu (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Maňák a Švec (2004) zdůrazňují, že primárním cílem není kvantifikace dat, ale jejich důkladná analýza, získání vhledu a porozumění jevu. Cílem kvalitativního výzkumu je tedy tvorba teorie, která poskytuje hlubší porozumění prožívání a významu určitého jevu (Hendl, 2012).

Je třeba připomenout, že výběr kvalitativního přístupu často vyžaduje práci s jasně definovanými proměnnými v populaci (Hendl, 2012). Je to flexibilní typ výzkumu, kdy výzkumník na začátku určí téma a výzkumné otázky, které se však mohou během výzkumu modifikovat a doplňovat. Proces modifikace zahrnuje nejen nové otázky, ale i hypotézy a další rozhodnutí, která vycházejí z analýzy dat a interakce s terénem. Kvalitativní výzkum má také longitudinální charakter, kdy výzkumník sbírá data, provádí jejich analýzu a následně se rozhoduje, zda je potřeba sbírat další data a provádět opakovanou analýzu (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Kvalitativní výzkum je také založen na indukci, což znamená, že závěr vyvozený z dat přesahuje informace obsažené ve východisku, a tyto indukční závěry vedou k vytváření obecných závěrů (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Při sběru a analýze kvalitativních dat je také nezbytný delší kontakt s terénem či jedinci, což umožňuje výzkumníkovi vytvořit obraz o zkoumaném jevu a jeho jednotlivých částech. Tento proces je dynamický a výzkumník se při analýze dat rozhoduje, zda a jak budou data dále sbírána a analyzována (Hendl, 2012).

Výhody a nevýhody kvalitativního přístupu

Jako základní důvod pro výběr kvalitativního přístupu jsem zvolila ten, že kvalitativní přístup je vhodný hlavně pro výzkumy, které zkoumají hlubší kontext a komplexnost jevů, které nelze jednoduše kvantifikovat (Maňák a Švec, 2004).

Výhody kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum poskytuje bohatý a široký sběr dat, který není omezen pevně stanovenými proměnnými na začátku výzkumu (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Výhodou je také to, že kvalitativní výzkum reaguje na místní podmínky a specifické situace, což zajišťuje flexibilitu a adaptabilitu daného výzkumu (Hendl, 2012). Další silnou stránkou přístupu je to, že není omezen konkrétními hypotézami, což umožňuje výzkumníkovi formulovat nové hypotézy a teorie přímo na základě shromážděných dat (Hendl, 2012). Výhodou je i to, že kvalitativní výzkum umožňuje prozkoumat jev do hloubky a poskytuje maximální množství informací o studovaném problému (Tenny et al., 2022). Formulování závěrů a hypotéz je tedy přímým výstupem z analýzy dat, přičemž výzkumník pátrá po pravidelnostech teprve po nasbírání dostatečného množství dat (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Nevýhody kvalitativního výzkumu

Mezi nevýhody kvalitativního výzkumu patří skutečnost, že výsledky nelze generalizovat na širší populaci, protože jsou platné pouze pro výzkumný vzorek (Hendl, 2012). Další nevýhodou je také časová náročnost rozhovorů, což může odradit potenciální informanty (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), a někdy se vytýká i malá transparentnost, kdy není jasné, jakým způsobem byla provedena analýza dat (Hendl, 2012). Je třeba zdůraznit, že i analýza dat v kvalitativním výzkumu je časově náročná, což může výzkumníkům zabrat značné množství času a úsilí. Kromě toho mohou výsledky kvalitativního výzkumu být ovlivněny subjektivními preferencemi výzkumníka, což může vést ke zkreslení výsledků (Hendl, 2012).

Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

Kvalita kvalitativního výzkumu je založena na několika kritériích, která zajišťují jeho relevanci, pravdivost, platnost a spolehlivost (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Prvním a základním kritériem je **relevance výzkumu**, což znamená, že výzkumné šetření

by mělo přispět k lepšímu porozumění zkoumanému jevu. Výzkum by měl být přínosný nejen pro akademickou oblast, ale měl by mít také praktické využití. Důležité je, aby vzbudil zájem čtenáře (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). S ohledem na tuto skutečnost si myslím, že právě výzkumné šetření týkající se výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií má přínos jak pro teorii, tak pro praxi.

Dalším kritériem je **pravdivost a platnost výzkumu**. Kvalitní kvalitativní výzkum by měl být pravdivý a platný nejen ve výsledcích, ale také v celém procesu, který vedl k těmto výsledkům (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Kritérium pravdivosti zahrnuje pochopení situace, tak jak ji chápou účastníci výzkumu, a proto mým cílem jakožto výzkumníka bylo porozumět tomu, jaký význam mají právě různé jevy pro vybrané informanty.

Spolehlivost výzkumu je dalším určujícím kritériem. I když kvalitativní výzkum není statisticky generalizován na celou populaci, je nezbytné, aby byl výzkumný proces opakovatelný. To znamená, že výsledky musí být podpořeny konkrétními důkazy (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Konkrétně jsem se snažila zajistit spolehlivost výzkumu prostřednictvím ukázek vybraných úryvků z dvanácti rozhovorů.

Je důležité zdůraznit, že **etická stránka** je nedílnou součástí každého kvalitního výzkumu. Kvalitativní výzkum by měl být prováděn s ohledem na etické aspekty, jako je respekt k účastníkům, ochrana jejich soukromí a zajištění jejich informovaného souhlasu. Dále je třeba zajistit, aby výzkum účastníky nějakým způsobem poškozoval (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Dalším kritériem kvalitativního výzkumu je také jeho **dialogičnost**, tedy schopnost výzkumníka ponořit se do reality a života informantů (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Pro naplnění tohoto kritéria bylo pro mě důležité získat hluboké pochopení studovaného jevu tím, že jsem dělala rozhovor s informanty, a sledovala jsem pečlivě celý proces od sběru dat až po jejich analýzu.

Validita a reliabilita výzkumu

Při kvalitativním výzkumu je důležité, aby byly možné faktory, které by mohly narušit validitu studie, minimalizovány. Zde je vhodné využití **triangulace**, která umožňuje kombinování různých zdrojů nebo metod, čímž zajišťuje vyšší míru validity a důvěryhodnosti výzkumu (Hendl, 2012).

Dalším rizikem, které může výsledky výzkumu ovlivnit, je tzv. **reaktivita**, tedy efekt, kdy samotná přítomnost výzkumníka ovlivňuje chování účastníků výzkumu. Tento jev může způsobit zkreslení informací, protože účastníci mohou měnit své chování nebo odpovědi, pokud vědí, že jsou sledováni (Hendl, 2012). Reaktivitu nemohu z mého pohledu zcela jednoznačně posoudit a vyloučit, že k ní vůbec nedošlo. Je možné, že si někteří učitelé určité aspekty své výuky neuvědomovali, něco zamlčeli nebo se snažili prezentovat svou práci v lepším světle. Stejně tak mohlo dojít k tomu, že si byli vědomi mého zkoumání a nevědomě přizpůsobovali své odpovědi tak, aby lépe odpovídaly očekávaným nebo společensky žádoucím normám. Tyto negativní aspekty se mohly prolínat nejen v rozhovorech pedagogů, ale také u asistentů pedagoga a rodičů. Přesto jsem se snažila minimalizovat tento efekt vytvářením důvěry mezi mnou a účastníky výzkumu.

Etické aspekty výzkumu

Ve společenskovedním výzkumu hraje etická dimenze důležitou roli, a to zejména při práci s účastníky výzkumu, kteří poskytují své osobní nebo citlivé údaje. Základem pro každou etickou studii je *poučený (informovaný souhlas)* (Hendl, 2012). Informovaný souhlas znamená, že účastník se výzkumu účastní pouze na základě svého souhlasu, a to po seznámení se s cílem výzkumu, metodami sběru dat a možnými riziky. I přesto, že je informovaný souhlas nezbytný, nelze vždy předvídat všechny možné situace, které mohou během výzkumu nastat. Proto je důležité, aby účastník měl možnost souhlas kdykoliv odvolat a svou účast ukončit. Tato svoboda odmítnutí je zásadní pro ochranu účastníků a zajištění jejich práv (Hendl, 2012). Před zahájením rozhovorů jsem účastníkům výzkumu poskytla písemný informovaný souhlas, který obsahoval všechny potřebné informace o účelu výzkumu, jeho postupu, rizicích, přínosech a právech účastníků (viz *Příloha č. 3 – Informovaný souhlas*). Účastníci byli požádáni, aby si tento

dokument pečlivě přečetli a souhlasili s podmínkami výzkumu. Bez jejich informovaného souhlasu by nebylo možné rozhovor realizovat, což je v souladu s etickými zásadami výzkumu, jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Tento souhlas jasně vyjadřoval, že účastníci se výzkumu účastní dobrovolně, a obsahoval podrobnosti o povaze a trvání výzkumu, stejně jako o jeho možných důsledcích. Zároveň bylo zajištěno, že účastníci budou chráněni před jakoukoli fyzickou nebo psychickou újmu, což je rovněž kladeno jako priorita ve výzkumu (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Další součástí etického výzkumu je zajištění **anonymity** účastníků. Jak uvádí Hendl (2012), identita účastníka musí být chráněna a nesmí být prozrazena ani dalším účastníkům výzkumu, ani veřejnosti. To znamená, že všechny osobní údaje účastníků musí být nahrazeny kódy, které neodhalí jejich identitu. Tím je zajištěno, že veškeré informace zůstávají důvěrné a chráněné před zneužitím. Je třeba říci, že i emoční bezpečí účastníků je rovněž u výzkumů velmi důležité. Při práci s citlivými tématy by výzkumník měl dbát na to, aby účastníkovi poskytl prostor pro vyjádření vlastních pocitů a názorů, aniž by byl pod tlakem (Hendl, 2012).

Využití umělé inteligence

Při úpravách závěrečné práce jsem využila nástroj umělé inteligence *ChatGPT* k drobným jazykovým korekturám s cílem zlepšit celkovou kvalitu diplomové práce. Nástroj byl využit pouze takovým způsobem, aby nezasahoval do obsahu a aby byla zachována originalita vlastní tvorby. Veškerý obsah je výsledek mé vlastní autorské práce. Pro překlad částí textu z češtiny do angličtiny (zejména abstraktu a shrnutí) byl použit nástroj *DeepL Translate*.

Plán výzkumného šetření

Pro plán výzkumného šetření jsem navrhla „časovou osu“, která zachycuje postup sběru, analýzy a interpretace dat tak, abych vše stihla zpracovat včas. V říjnu 2023 jsem kontaktovala vedoucí práce s dotazem na možnost psaní výzkumu na téma výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Od listopadu 2023 jsem začala shromažďovat podklady pro teoretickou část. Od února do května 2024 jsem se zaměřila na metodologické ukotvení výzkumu, přemýšlela jsem nad výběrem vhodného výzkumného designu a metodu zkoumání. Do konce prosince 2024 jsem si stanovila cíl dokončit teoretickou část diplomové práce, abych ji následně mohla propojit s praktickou

částí, která na ní navazovala. Do konce února 2025 jsem plánovala oslovit všechny informanty, kteří by se na mém výzkumu mohli podílet. Praktickou část diplomové práce jsem chtěla zpracovat do konce března 2025 a následně ji odeslat vedoucímu k poslední kontrole.

Tabulka č. 6: *Plán výzkumného šetření*

Říjen 2023	Kontaktování vedoucího práce.
Listopad 2023	Podklady pro teoretickou část diplomové práce.
Únor-květen 2024	Metodologické ukotvení výzkumu, výběr výzkumného designu a vhodných metod zkoumání.
Září-prosinec 2024	Intenzivní práce na teoretické části diplomové práce a první odeslání ke kontrole.
Únor 2025	Kontaktování všech informantů.
Březen 2025	Zpracování praktické části diplomové práce a odeslání ke kontrole.

Vlastní zdroj

Průběh výzkumného šetření

Pro plánovaný výzkum jsem zvolila využití metody *polostrukturovaných rozhovorů*, které jsem se rozhodla otevřeně kódovat. Zvolila jsem *situační analýzu*, jež se mi pro můj výzkum zdála vhodná. V únoru jsem kontaktovala informanty prostřednictvím sociálních sítí a následně s nimi uskutečnila celkem deset videohovorů přes aplikaci *Zoom*, přičemž jednoho z rozhovorů se bylo ochotno zúčastnit i dítě, které bylo rovněž informantem. Na konci února jsem tak měla k dispozici dvanáct rozhovorů s informanty, kteří byli ochotni se mého výzkumu zúčastnit. Ještě před začátkem každého rozhovoru jsem informantům zaslala informovaný souhlas, který mi následně podepsaný vrátili. Bez něj by rozhovor nebylo možné realizovat. Měla jsem přislíbeno ještě pět dalších rozhovorů, avšak informanti se již neozvali.

3.3 VÝBĚR A METODY SBĚRU DAT

3.3.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro výzkumné šetření jsem zvolila **záměrný výběr**, při kterém jsem vyhledávala informanty podle předem daných kritérií a jejich ochoty dobrovolně se výzkumu zúčastnit. Výběr informantů byl realizován prostřednictvím sociálních sítí. Snažila jsem se si vždy klást otázky, proč vybírám právě tyto konkrétní informanty, aby byl vzorek důvěryhodný a diverzní.

Informanty jsem hledala po celém území České republiky, přičemž jsem se snažila pokrýt co nejvíce krajů. Výběr vzorku jsem zaměřila především na **pedagogy**, kteří vyučují na druhém stupni základních škol. Usilovala jsem o získání informací od učitelů působících na speciálních i běžných školách, a také od těch, kteří učí pouze anglický jazyk, nebo mají výuku angličtiny i jiný cizí jazyk (např. němčinu). Chtěla jsem tím srovnat, jak se děti s vývojovou dysfázií učí různé jazyky (např. jaký rozdíl může být mezi osvojováním angličtiny a němčiny).

Dále jsem se zaměřila na **asistenty pedagoga**, kteří pracují s dětmi s vývojovou dysfázií, a také na ty, kteří působí v logopedických školách nebo ve třídách, kde jsou děti s vývojovou dysfázií. Zajímavé bylo, že řada pedagogů i asistentů pedagoga měla doma rovněž dítě s vývojovou dysfázií, což jim umožňovalo vnímat danou problematiku jak z pohledu odborníka, tak i z pohledu rodiče. Mým cílem bylo rovněž získat **informace od rodičů** dětí s vývojovou dysfázií. Společně s pedagogy představovali velký přínos pro výzkumné šetření, neboť mi poskytli mnoho cenných a důležitých informací.

Jako jednoho z informantů jsem měla také **dítě s vývojovou dysfázií**. Informantem byl žák ve školním věku s diagnostikovanou formou vývojové dysfázie potvrzenou klinickým logopedem. Mrzelo mě však, že se mi nepodařilo získat více dětí s dysfázií.

Abych zvýšila důvěryhodnost výzkumu, snažila jsem se do něj zahrnout osoby s různými pohledy na danou problematiku. Postupem času se na oslovené účastníky přidávali další zájemci, což vedlo k využití metody **sněhové koule**. Oslovila jsem některé informanty s prosbou o doporučení dalších osob, které by se mohly výzkumu zúčastnit. Díky tomu se mi podařilo získat například maminku, která se sama nabídla na základě doporučení,

nebo učitelku, jež mi zprostředkovala kontakt na asistenta pedagoga, který byl ochoten se výzkumu zúčastnit.

Snažila jsem se do výzkumu zahrnout pedagogy s různou délkou praxe a s rozdílnými zkušenostmi se školním prostředím, včetně jejich spokojenosti s vedením školy. Usilovala jsem o teoretickou nasycenost, přičemž jsem se neustále zamýšlela nad tím, zda by jiný informant nemohl přinést ještě další cenné informace.

Kritéria výběru výzkumného vzorku

1. Jedná se o dítě
2. Jedná se o rodiče
3. Jedná se o pedagoga
4. Jedná se o asistenta pedagoga
5. Jsou ochotni se zúčastnit výzkumu

Tabulka č.7: Přehled informantů

Informant	Dítě/rodič/učitel/ asistent pedagoga	Dobrovolnost
Informant č.1 (I1)	Asistent pedagoga	Zajištěno
Informant č.2 (I2)	Asistent pedagoga	Zajištěno
Informant č.3 (I3)	Asistent pedagoga	Zajištěno
Informant č.4 (I4)	Pedagog	Zajištěno
Informant č.5 (I5)	Pedagog	Zajištěno
Informant č.6 (I6)	Pedagog	Zajištěno
Informant č.7 (I7)	Pedagog	Zajištěno
Informant č.8 (I8)	Pedagog	Zajištěno
Informant č.9 (I9)	Rodič	Zajištěno
Informant č.10 (I10)	Rodič	Zajištěno
Informant č.11 (I11)	Rodič	Zajištěno
Informant č.12 (I12)	Dítě	Zajištěno

Vlastní zdroj

3.3.2 METODA SBĚRU DAT

Konkrétní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Výběr účastníků probíhal náhodně prostřednictvím kontaktování rodičů a učitelů na sociálních sítích. Oslovila jsem členy různých skupin na *Facebooku*: *Rodiče dětí s vývojovou dysfázií*; *Vývojová dysfázie a jiné vývojové poruchy*; *Speciální pedagogika*; *NKS*, *Vývojová dysfázie*, *ADD/ADHD*, *SPUCH*; *Jsem asistent pedagoga* a *Učitelé* +.

Polostrukturovaný rozhovor

Jak jsem již zmínila, jako metodu sběru dat jsem si vybrala polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je často používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Tento typ rozhovoru umožňuje flexibilitu, protože otázky nejsou pevně dané ani přesně seřazené. Výzkumník má možnost reagovat na odpovědi informantů a doptávat se na detaily, což umožňuje získat hlubší porozumění studovanému jevu. Otázky mohou být upravovány podle průběhu rozhovoru, čímž se zajišťuje, že jsou zohledněny specifické potřeby jednotlivých účastníků (Hendl, 2012).

Jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), rozhovor by měl být veden citlivě. Je také důležité zmínit, že při vedení rozhovoru by měl výzkumník aktivně reagovat a usměrňovat rozhovor tak, aby respektoval aktuální potřeby každého účastníka. Výzkumník je tak aktivní činitel, který nejen klade otázky, ale také vyhodnocuje a reaguje na informace poskytnuté účastníkem. To znamená, že není možné uskutečnit zcela neutrální rozhovor, neboť výběr otázek ovlivňuje samotný průběh rozhovoru (Cohen et al., 2000).

Tazatel

Během rozhovoru jsem se snažila vystupovat v roli výzkumníka jakožto tazatele. Podle Švaříčka (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) by tazatel měl být zkušeným pozorovatelem, což znamená, že dokáže vnímat a interpretovat verbální, ale i neverbální projev informanta. Měl by být zároveň citlivý k prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává. Tazatel by měl mít také potřebné dovednosti k vedení rozhovoru, aby ho mohl efektivně řídit. Kromě toho je také žádoucí, aby zaujal skeptický pohled na studované jevy. Podstatným aspektem je také zohledňování etických dimenzí rozhovoru. Tazatel by měl

respektovat práva informantů, zajistit jejich anonymitu a dbát na etické zásady při výzkumném šetření (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Příprava rozhovoru

Na rozhovory jsem se důkladně připravovala, protože podle Švaříčka (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) je pečlivá příprava důležitou součástí kvalitativního rozhovoru. Před samotným rozhovorem je vhodné rozpracovat jednotlivé okruhy otázek v souladu s cílem výzkumu. Součástí přípravy je zjištění specifik prostředí, ve kterém bude rozhovor probíhat (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Před samotným rozhovorem jsem se také snažila promýšlet možné odpovědi na mé otázky, abych byla lépe připravena na případné doplňující dotazy. Zároveň jsem si zkoušela na nečisto představit, jak by na mé otázky odpovídal informant, což mi pomohlo předejít možným nejasnostem.

Řízení rozhovoru a typy otázek

Hlubkový rozhovor je výsledkem interakce mezi výzkumníkem a účastníkem, kdy mezi nimi existuje určitá nesouměrnost moci (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Výzkumník vstupuje do prostředí s cílem provést výzkum, zatímco účastník poskytuje informace a odpovídá na otázky. Délka rozhovoru se obvykle pohybuje kolem jedné hodiny. Mnou prováděné rozhovory trvaly přibližně 30–40 minut, jelikož byl čas na aplikaci *Zoom* měřený. Přesto však vymezený čas na zodpovězení otázek bohatě stačil. Dle Švaříčka (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) dále doporučuje, aby rozhovor s dětmi nepřesáhl 30 minut, aby se předešlo jejich únavě a ztrátě pozornosti.

Úvodní otázky

Úvodní fáze rozhovoru by měla zahrnovat několik kroků, které pomohou vytvořit důvěryhodné prostředí pro účastníka. Nejprve by měl výzkumník představit sebe i svůj výzkumný projekt, aby účastník pochopil kontext rozhovoru (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Tento krok jsem již vytyčila na začátku v inzerátu o hledání informantů. Následně jsem účastníky informovala o cíli výzkumu těsně před samotným rozhovorem.

Hlavní otázky

Hlavní otázky rozhovoru by měly tvořit jádro výzkumu a zaměřovat se na témata související s cílem studie, jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Pro

výzkumné šetření bylo důležité, aby otázky byly formulovány tak, aby jim informant rozuměl a byl schopen na ně adekvátně reagovat.

Také konstrukce otázek by neměla omezovat nebo předurčovat odpovědi informantů, ale zároveň by měla pokrývat hlavní oblast zájmu výzkumu. Cílem není získat „správné“ odpovědi, ale povzbudit informanta k otevřenému vyjádření jeho názorů a postojů. Stejně tak je důležitým bodem rozhovoru snaha o „odhození masky“ (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Ukončení rozhovoru

Na závěr rozhovoru jsem vždy položila otázku, zda se účastník na něco nechce ještě zeptat, či zda by něco ještě rád dodal. Při ukončení rozhovoru jsem vždy ujistila účastníka, že budou dodrženy zásady důvěrnosti a anonymita jeho odpovědí. Tento krok totiž dle Švaříčka (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) posiluje důvěru mezi výzkumníkem a informantem. Také ukončení rozhovoru by mělo také zahrnovat jasné vysvětlení dalšího směřování výzkumu, včetně plánovaného publikování výzkumné zprávy. Po ukončení rozhovoru jsem se snažila co nejrychleji zpracovat získané informace, aby nedošlo ke zkreslení či opomenutí důležitých detailů.

Žáci na základní škole

Téma výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií se týká prostředí školy, konkrétně u žáků na základní škole. Jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), vedení rozhovoru se žáky základních škol je velmi náročné, protože děti často nejsou schopny o daném tématu dlouze hovořit a nemají s rozhovorem jako metodou výzkumu mnoho zkušeností. Ve školním prostředí navíc mohou žáci odpovídat příliš stroze, což může omezit hloubku získaných informací. Vhodnou metodou může být využití projektivních technik, jako je kresba nebo myšlení nahlas, které dětem pomáhají lépe vyjádřit své myšlenky (Švaříček, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Přepis nahrávek rozhovoru

Pro zpracování nasbíraných dat jsem využila přesný přepis nahrávek rozhovorů pomocí textového procesoru *Microsoft Word*. Přepis nahrávek rozhovoru je zásadní pro uchování původních dat, jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007). Tento postup mi osobně pomohl formulovat vlastní domněnky, které jsem si průběžně utvářela během

výzkumného šetření. Snažila jsem se o vizualizaci dat, jejich zvýrazňování, analýzu a komentování, což usnadnilo interpretaci a přispělo k mé schopnosti vést další rozhovory. Přepis mi zároveň umožnil odhalit souvislosti, které mi při samotném rozhovoru mohly uniknout, lépe si propojit informace a identifikovat nové informace, které jsem původně nezachytila.

Triangulace dat

Triangulace je považována za účinnou strategii pro zlepšení validity (Richardsonová, 2005, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007) a reliability (Silverman, 2005, cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007).

Hendl (2012) triangulaci dat definuje takto:

„Pod pojmem triangulace se rozumí kombinace různých metod, různých výzkumníků, rozdílných lokálních i časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.“ (s.147)

Ve svém výzkumu jsem uplatnila **datovou triangulaci**. Hendl (2012) ji popisuje jako triangulaci, která zkoumá jev v různých časech, na různých místech a u různých osob. Hledala jsem informanty s odlišným vztahem k danému tématu, aby bylo možné zachytit rozmanitost jejich postojů na danou problematiku.

3.3.3 DESIGN KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Jako design kvalitativního výzkumu jsem zvolila situační analýzu, protože podle mého názoru nejlépe odpovídá záměru mé výzkumné práce. Tento design umožňuje udržet výzkum přehledný a srozumitelný díky vizuálním mapám, a zároveň poskytuje komplexnější pohled na realitu než využití zakotvené teorie.

Situační analýza: Teoretická a metodologická východiska

Situační analýza se jako výzkumný design vyvíjí teprve v poslední dekádě, a ačkoliv se jedná o inovativní metodu, zatím není příliš rozšířena v pedagogickém výzkumu, a to jak v zahraničí, tak v České republice, kde stále dominuje zakotvená teorie (Kaleda, 2016). Je třeba říci, že situační analýza je hojně využívána v jiných vědních oborech, například v sociologii, antropologii či zdravotnictví (Kaleda, 2016).

Tento metodologický design rozvinula americká badatelka Adele Clarke jako druhou generaci zakotvené teorie (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018), a revidovala její původní pozitivistické základy (Kaleda, 2016). Clarke (2005) popisuje situační analýzu jako „balík teorie a metody“, což zdůrazňuje její propojení teoretických a metodologických východisek. V situační analýze se tak vzájemně propojují teoretická perspektiva i samotné výzkumné metody (Kaleda, 2016).

Z metodologického hlediska je situační analýza reakcí na postmoderní, kulturní i interpretativní obrat ve společenských vědách teorie (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018). Situační analýza se ve své úvodní fázi opírá o strategie podobné zakotvené teorii, například o otevřené kódování, avšak její hlavní odlišností je systematická tvorba map, která slouží nejen jako analytický nástroj, ale i jako vstup do výzkumu (Kaleda, 2016). Oproti zakotvené teorii, která je vhodná k analýze edukačních mikrojevů, situační analýza umožňuje prezentovat celé skupiny a komplexně zkoumat vzdělávací realitu (Kaleda, 2016). Právě díky tomu nabízí řadu výhod (jako např. zachycení unikátnosti situace, identifikace okrajových prvků a hlubší porozumění zkoumanému jevu) (Kaleda, 2016).

Situační analýza je obzvláště vhodná pro výzkum předem jasně definovaných skupin (Kaleda, 2016). V mém případě se jedná o žáky s vývojovou dysfázií, jejich rodiče, učitele a asistenty pedagoga, kteří mají zkušenost s výukou cizího jazyka, a to zejména angličtiny.

Situace jako základní jednotka analýzy

Situační analýza staví situaci do centra výzkumného zájmu a považuje ji za základní analytické východisko (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018). Na rozdíl od tradičních přístupů, které se zaměřují na specifické jevy nebo jednání jednotlivců, situační analýza „rozšiřuje“ perspektivu na celkový kontext, ve kterém daný jev vzniká a existuje. To znamená, že nelze oddělovat chování od situace, která dané chování vytváří, a že kontext a zkoumaný jev se vzájemně ovlivňují (Clarke, 2009).

Jak již bylo zmíněno, situační analýza zdůrazňuje nutnost zkoumání situace v celé její šíři, tedy nejen hlavního jevu, ale také dalších faktorů, které jej formují. Například při analýze identity pedagoga je důležité zahrnout i zkušenosti rodičů, nástroje používané ve výuce či širší rámec školy (Clarke, 2014).

Charakteristika situace

Situace zahrnuje všechny prvky, které lze empiricky doložit. Výzkumník přitom na základě dostupných dat rozhoduje, které prvky do situace patří a které nikoliv (Kaleda, 2014). Významy, které v situaci existují, jsou produktem vzájemných vztahů mezi jednotlivými elementy (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

Je důležité také zmínit, že důležitým bodem situační analýzy je snaha o zachování maximální komplexnosti zkoumané reality. Situaci se nesnaží redukovat na jednotlivé části, ale naopak ji analyzovat jako celek, který nelze rozdělit na kontext a jev. Existuje pouze situace jako taková (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

Další důležitou charakteristikou situace je to, že není ohraničena místně ani časově a je tvořena jak materiálními, tak nemateriálními elementy, které se vzájemně propojují a vytvářejí dynamickou strukturu (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

Analytický postup

Analýza situace probíhá systematicky prostřednictvím procesu kódování. Výzkumník formálně zaznamenává jednotlivé elementy přítomné v situaci na základě řečeného, napsaného či vizuálně vnímaného materiálu (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018). V dalším kroku se zaměřuje na popis vztahů mezi těmito elementy, čímž odhaluje vzorce a souvislosti, které jsou v situaci přítomné (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

Metody situační analýzy

Jedním z prvků situační analýzy je práce s mapami, které jsou využívány ve všech fázích výzkumu. Tyto vizuální pomůcky pomáhají nejen s hlubším pochopením výzkumné situace, ale zároveň podporují badatelskou sebereflexi (Clarke, cit. dle Clarke et al., 2015).

Mapy v situační analýze slouží k zachycení prvků a vztahů mezi nimi. Tím činí výzkum neustále viditelným a přehledným. Výsledná analýza se nevyčerpává pouhým popisem dat, ale naopak umožňuje jejich hlubší analytické zpracování, jak uvádí Kaleda (2016). Namísto „zhuštěného popisu“ tak situační analýza nabízí „zhuštěnou analýzu“ (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

Existuje několik typů map využívaných v procesu situační analýzy:

- **Mapy situací** (situační mapy) – používají se při analýze dat k popisu reálné výzkumné situace (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018). Existují dva typy situačních map:
 - **Neuspořádané mapy** (*messy maps*): Používají se k zobrazování důležitých elementů, které byly identifikovány během otevřeného kódování (Kaleda, 2016).
 - **Relační mapy** (*relational maps*): Ukazují vzorce vztahů mezi elementy a jsou složitější, protože zdůrazňují vzájemné propojení mezi jednotlivými komponenty situace (Kaleda, 2016).
- **Mapy sociálních světů a arén** – slouží k analýze skupin a organizací, k nimž daná situace náleží (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).
- **Poziční mapy** – využívají se při analýze postojů jednotlivých aktérů vůči osobám nebo jevům přítomným v situaci (Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“, 2018).

4 ANALÝZA DAT

Při analýze dat jsem postupovala v souladu s principy **situační analýzy**, jak je popisuje Kaleda (2016) a Clarke (2005). Primárním cílem bylo zachytit všechny stěžejní prvky přítomné ve zkoumané situaci. Soustředila jsem hlavně na identifikaci vzorů a kategorií, které se objevovaly ve výpovědích informantů.

V procesu analýzy jsem využila techniku kódování, která zahrnovala tvorbu kategorií, přiřazování kódů a jejich vzájemné porovnávání. Při analýze dat jsem aplikovala metodu **otevřeného kódování**, která umožňuje volné objevování témat přímo z dat. Následně jsem využila techniku „vyložení karet“, tedy prosté převyprávění získaných kategorií, což usnadnilo identifikaci hlavních myšlenek. Výsledkem bylo vytvoření kategorií a subkategorií, které byly dále převedeny do situačních map, jak píše Clarke (2005).

Pro zpracování dat jsem využila programy, které mi umožnily systematické uspořádání informací a vizualizaci vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. K zaznamenání rozhovorů jsem použila diktafon, což zajistilo věrný přenos výpovědí informantů. Transkripce rozhovorů probíhala v softwaru *Microsoft Word*. Přestože se jednalo o časově náročný proces, zajistila jsem, aby přepisy byly dostatečně kvalitní a umožňovaly detailní analýzu.

K následnému kódování jsem využila software *Atlas.ti*, který umožňuje efektivní organizaci a analýzu kvalitativních dat. Pro tvorbu grafických výstupů, zejména situačních map, jsem pracovala s programem *Canva*.

V rámci sběru dat došlo k **saturaci dat**. Dostala jsem se tedy do bodu, kdy se v nových datech již neobjevovaly nové informace. Tento bod jsem dosáhla po dvanácti rozhovorech, což vedlo k rozhodnutí dále ve sběru dat nepokračovat.

4.1 MAPY SITUACÍ

Hlavní cíl situačních map je interpretace získaných dat, která slouží nejen jako prostředek pro hlubší zkoumání, ale zároveň představují výsledný produkt analýzy (Kaleda, 2016).

4.1.1 SITUAČNÍ MAPA – NEUSPOŘÁDANÁ MAPA

V první fázi analýzy jsem vytvořila neuspořádanou situační mapu, která umožňuje výzkumníkovi náhodně umístit všechny relevantní prvky bez pevně stanoveného pořadí (Clarke, cit. dle Clarke et al., 2022). Tento přístup mi umožnil pozorovat jednotlivé prvky bez ohledu na jejich hierarchii či vzájemné vztahy, což podle Clarke (cit. dle Clarke et al., 2022) přispívá k hlubšímu pochopení zkoumané situace.

Snažila jsem se zahrnout všechny prvky a volně přemýšlet o tom, jaké role mohou jednotlivé kódy hrát v dané situaci. Podle Clarke (cit. dle Clarke et al., 2022) tímto způsobem lze odhalit nové souvislosti, které by při strukturovanějším přístupu mohly zůstat skryté.

V průběhu výzkumu jsem mapu několikrát upravovala a doplňovala. Některé prvky se postupně objevovaly, jiné jsem musela přesunout či propojit. Nakonec jsem vytvořila mapu obsahující více než 80 prvků. Neuspořádaná mapa tak zahrnuje komplexní spektrum prvků týkajících se výuky cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií.

Obrázek č.2: Neuspořádaná mapa – Výuka cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií



Vlastní zdroj

4.1.2 UPOŘÁDANÉ SITUAČNÍ MAPY – RELAČNÍ MAPY

V dalším kroku analýzy jsem vytvořila uspořádanou situační mapu, která představuje druhý typ situačních map (Clarke, cit. dle Clarke et al., 2022). Tyto mapy dokážou zachytit a charakterizovat vztahy mezi jednotlivými prvky, což přispívá k hlubšímu porozumění souvislostem (Clarke, cit. dle Clarke et al., 2022).

Jako situační mapy jsem identifikovala čtyři hlavní témata, která se v procesu analýzy ukázala důležitá a odpovídala mým dílčím cílům. Tento proces mi umožnil nejen detailnější analýzu struktury dat, ale také možnost průběžného přehodnocování a odstraňování některých prvků, pokud se ukázaly jako méně relevantní.

První uspořádaná situační mapa zobrazuje kategorii nazvanou *Metody a techniky*, která zahrnuje celkem čtyři hlavní subkategorie. Každá z nich obsahuje konkrétní metody a přístupy využívané ve výuce.

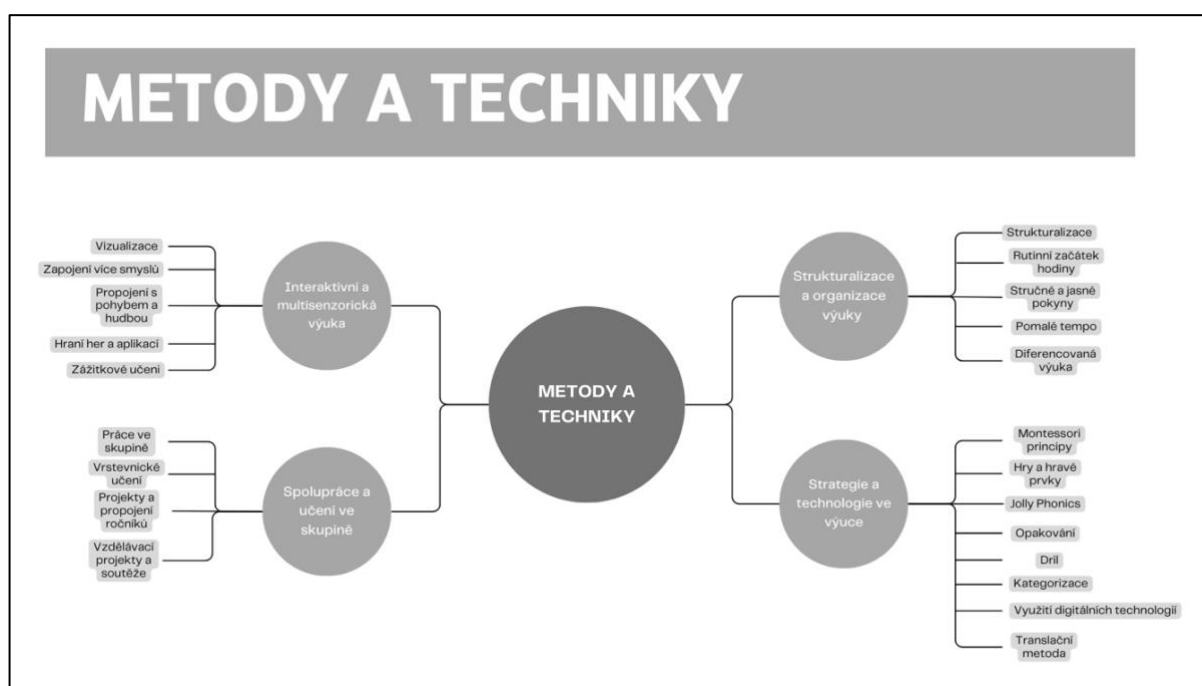
První subkategorii je *Interaktivní a multisenzorická výuka*, která se zaměřuje na zapojení různých smyslů a interaktivních prvků do výuky. Obsahuje kódy: *Vizualizace*, *Zapojení více smyslů*, *Propojení s pohybem a hudbou*, *Hraní her a aplikací* a *Zážitkové učení*.

Druhá subkategorie s názvem *Spolupráce a učení ve skupině*, zahrnuje metody podporující týmovou práci a sociální interakci. Do této skupiny patří kódy: *Práce ve skupině*, *Vrstevnické učení*, *Projekty a propojení ročníků* a *Vzdělávací projekty a soutěže*.

Třetí subkategorii je *Strukturalizace a organizace výuky*, která shrnuje metody zaměřené na přehlednost a systematické uspořádání výuky. Patří sem kódy: *Strukturalizace*, *Rutinní začátek hodiny*, *Stručné a jasné pokyny*, *Pomalé tempo* a *Diferencovaná výuka*.

Poslední subkategorii je *Strategie a technologie ve výuce*, která se soustředí na moderní přístupy, využití technologií a jiné strategie. Mezi její kódy patří: *Montessori principy*, *Hry a hravé prvky*, *Jolly Phonics*, *Opakování*, *Dril*, *Kategorizace*, *Využití digitálních technologií* a *Translační metoda*.

Obrázek č.3: Uspořádaná mapa – *Metody a techniky*



Vlastní zdroj

Ve druhé situační mapě s názvem *Výzvy a překážky* jsem identifikovala čtyři základní subkategorie.

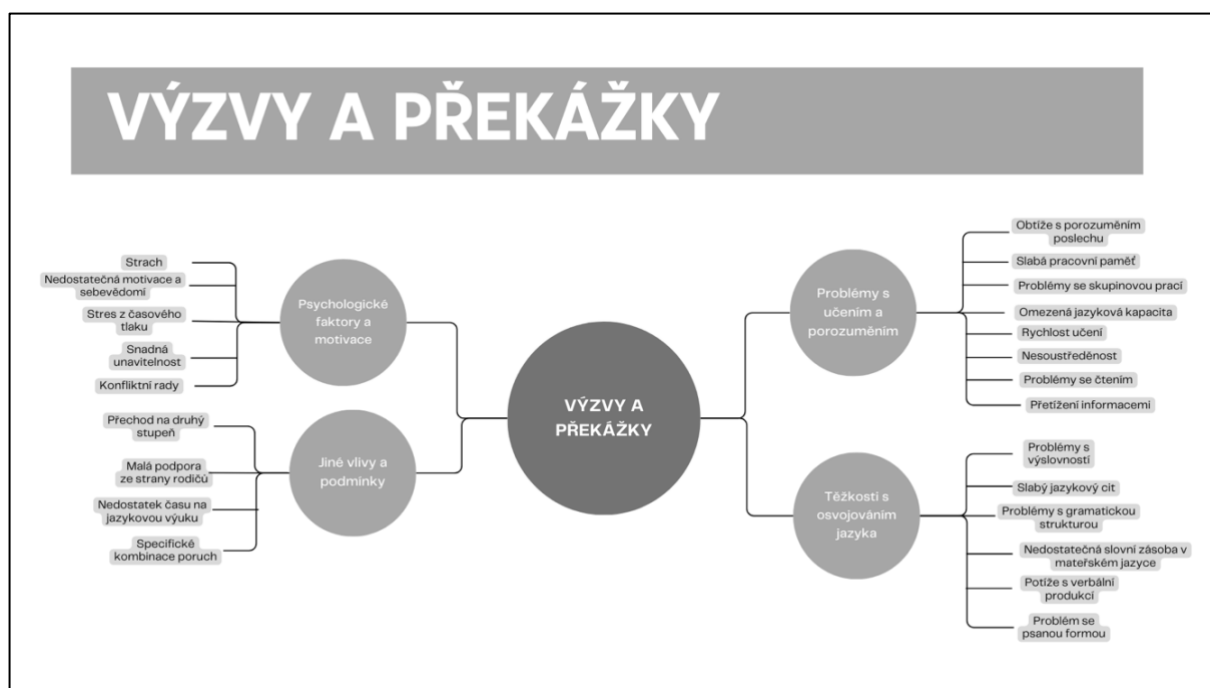
První subkategorii jsou *Psychologické faktory a motivace*, které zahrnují prvky zahrnující psychiku a motivaci žáků. Patří sem: *Strach*, *Nedostatečná motivace a sebevědomí*, *Stres z časového tlaku*, *Snadná unavitelnost* a *Konfliktní rady*.

Druhá subkategorie s názvem *Jiné vlivy a podmínky*, zahrnuje faktory, které představují široké spektrum vnějších vlivů, které mohou ovlivňovat osvojování cizího jazyka. Mezi tyto vlivy patří: *Přechod na druhý stupeň*, *Malá podpora ze strany rodičů*, *Nedostatek času na jazykovou výuku* a *Specifické kombinace poruch*.

Třetí subkategorii jsou *Problémy s učením a porozuměním*, které se zaměřují na obtíže související s učením se cizího jazyka. Do této kategorie patří: *Obtíže s porozuměním poslechu*, *Slabá pracovní paměť*, *Problémy se skupinovou prací*, *Omezená jazyková kapacita*, *Rychlost učení*, *Nesoustředěnost*, *Problémy se čtením* a *Přetížení informacemi*.

Poslední, čtvrtou subkategorii jsou *Těžkosti s osvojováním jazyka*, které se týkají specifických dalších problémů. Zahrnují: *Problémy s výslovností*, *Slabý jazykový cit*, *Problémy s gramatickou strukturou*, *Nedostatečná slovní zásoba v mateřském jazyce*, *Potíže s verbální produkcí* a *Problémy se psanou formou*.

Obrázek č.4: Uspořádaná mapa – *Výzvy a překážky*



Vlastní zdroj

V následující situační mapě s názvem *Efektivita* jsem se zaměřila na charakteristiky, které přispívají k efektivitě výuky. Mapa obsahuje čtyři hlavní subkategorie, přičemž každá z nich je dále rozdělena do několika prvků.

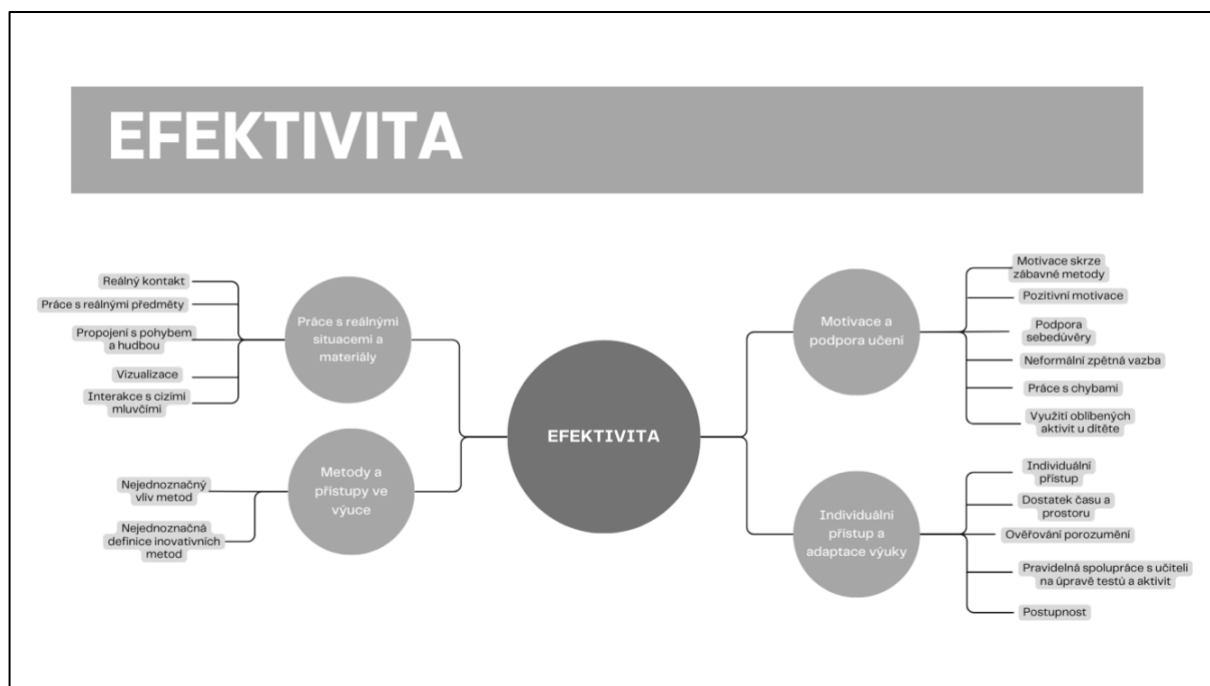
První subkategorii je *Práce s reálnými situacemi a materiály*, která zahrnuje techniky podporující učení. Patří sem: *Reálný kontakt*, *Práce s reálnými předměty*, *Propojení s pohybem a hudbou*, *Vizualizace* a *Interakce s cizími mluvčími*.

Druhá subkategorie, *Metody a přístupy ve výuce*, reflektuje složitost vymezení inovativních metod a jejich dopadu na výuku. Obsahuje dva základní body: *Nejednoznačný vliv metod* a *Nejednoznačná definice inovativních metod*.

Třetí subkategorii je *Motivace a podpora učení*, která se zaměřuje na faktory ovlivňující přístup žáků k výuce. Kódy v této kategorii zahrnují: *Motivace skrze zábavné metody*, *Positivní motivace*, *Podpora sebedůvěry*, *Neformální zpětná vazba*, *Práce s chybami* a *Využití oblíbených aktivit u dítěte*.

Poslední subkategorii je *Individuální přístup a adaptace výuky*, která reflektuje potřebu přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků. Patří sem následující prvky: *Individuální přístup*, *Dostatek času a prostoru*, *Ověřování porozumění*, *Pravidelná spolupráce s učiteli na úpravě testů a aktivit* a *Postupnost*.

Obrázek č.5: Uspořádaná mapa – Efektivita



Vlastní zdroj

V situační mapě s názvem *Faktory* jsem vymezila opět čtyři základní subkategorie.

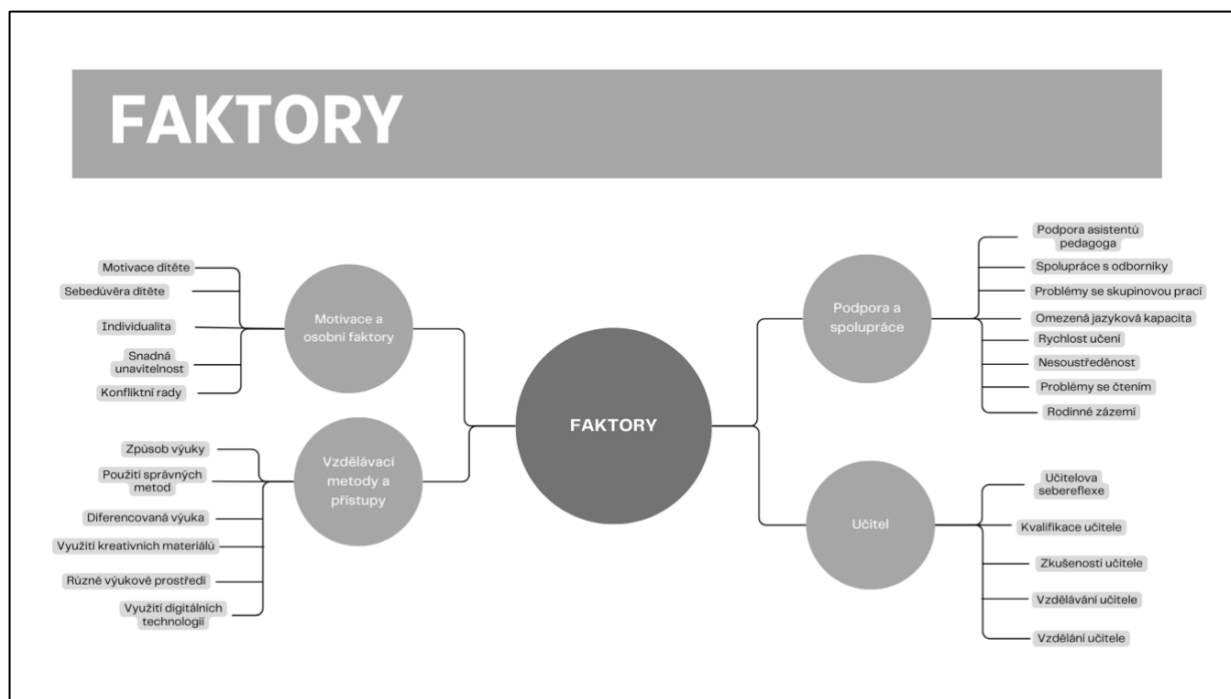
První subkategorii jsou *Motivace a osobnostní faktory*, které zahrnují aspekty ovlivňující přístup dítěte k výuce. Patří sem: *Motivace dítěte*, *Sebedůvěra dítěte*, *Individualita*, *Snadná unavitelnost* a *Konfliktní rady*.

Druhá subkategorie, *Vzdělávací metody a přístupy*, zahrnuje kódy související s výukovými strategiemi: *Způsob výuky*, *Použití správných metod*, *Diferencovaná výuka*, *Využití kreativních materiálů*, *Různá výuková prostředí* a *Využití digitálních technologií*.

Třetí subkategorii je *Podpora a spolupráce*, která se zaměřuje na vnější faktory ovlivňující vzdělávací proces. Patří sem: *Podpora asistenta pedagoga*, *Spolupráce s odborníky*, *Problémy se skupinovou prací*, *Omezená jazyková kapacita*, *Rychlost učení*, *Nesoustředěnost*, *Problémy se čtením* a *Rodinné zázemí*.

Poslední subkategorii je *Učitel*. Zahrnuje tyto faktory: *Učitelova sebereflexe*, *Kvalifikace učitele*, *Zkušenosti učitele*, *Další vzdělávání učitele* a *Úroveň vzdělání učitele*.

Obrázek č.6: Uspořádaná mapa – Faktory



Vlastní zdroj

Srovnání uspořádaných situačních map

Všechny čtyři mapy mají čtyři hlavní subkategorie, které se dále dělí na konkrétní aspekty. Každá mapa zobrazuje odlišnou oblast výuky u žáků s vývojovou dysfázií:

- **Metody a techniky** – zaměřuje se na způsoby výuky a pedagogické strategie a přístupy, obsahuje konkrétní strategie.
- **Výzvy a překážky** – identifikuje problémy, se kterými se žáci potýkají.
- **Efektivita** – hodnotí, co funguje nejlépe v rámci výuky.
- **Faktory** – mapuje vlivy, kterým mohou výuku pozitivně (nebo negativně) ovlivnit.

Tabulka č.8: Překryvy mezi jednotlivými mapami

Aspekt (kód)	Vztah mezi mapami
<i>Motivace žáků</i>	Objevuje se ve <i>Faktorech</i> a <i>Efektivitě</i> .
<i>Individuální přístup</i>	Objevuje se ve <i>Faktorech</i> a <i>Efektivitě</i> .
<i>Metody výuky</i>	Objevuje se ve <i>Metody a techniky</i> , ale v <i>Efektivitě</i> řeší účinnost.
<i>Technologie a inovace</i>	Objevuje se ve <i>Faktorech</i> a <i>Efektivitě</i> .
<i>Podpora a spolupráce</i>	Objevuje se ve <i>Faktorech</i> i <i>Výzvách a překážkách</i> .

Vlastní zdroj

Celkově se dá říci, že mapy se vzájemně doplňují. Zatímco jedna mapa ukazuje problémy, jiná nabízí možná řešení nebo zkoumá efektivitu určitých přístupů.

4.1.3 MAPA SOCIÁLNÍCH SVĚTŮ A ARÉN

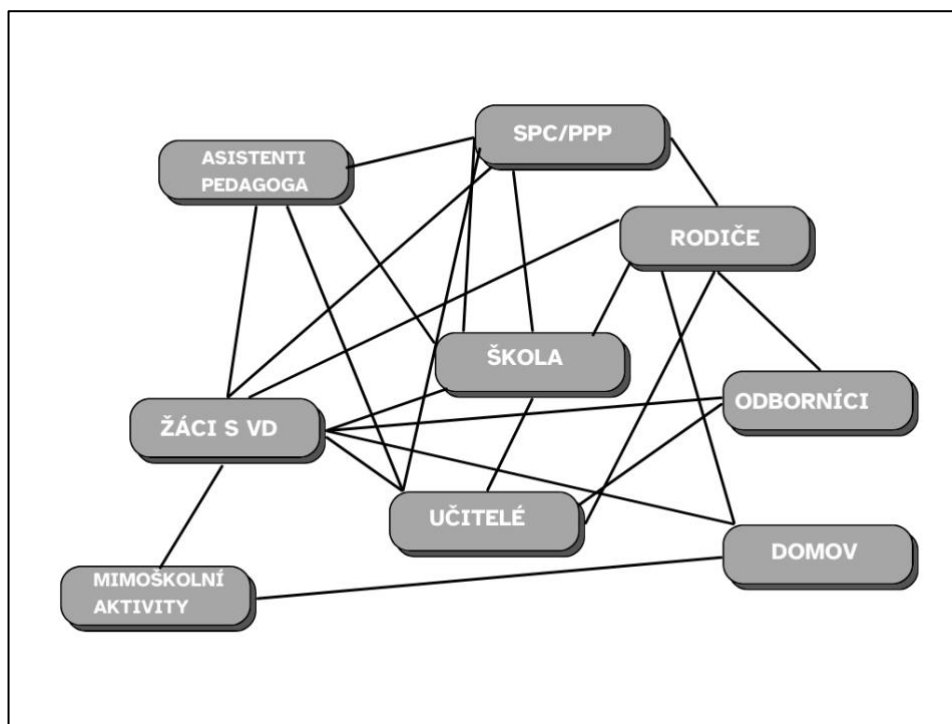
Mapa sociálních světů a arén znázorňuje různé subjekty, které se podílejí na procesu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií, a zároveň popisuje vztahy mezi těmito subjekty.

Základní prvkem jsou *Žáci s vývojovou dysfázií*, kteří jsou hlavní aktéři mapy. Vzdělávání těchto žáků je ovlivněno různými sociálními světy. Dalším subjektem je *Škola*, což je

centrální instituce, která propojuje různé další subjekty a je to prostředí, kde probíhá právě výuka cizího jazyka. *Učitelé* hrají zásadní roli při implementaci výukových metod a sehrávají významnou roli v podpoře žáků s vývojovou dysfázií. Spolupracují s dalšími aktéry, jako jsou *Asistenti pedagoga*, *Rodiče* či *Odborníci*. Další skupinou jsou *Asistenti pedagoga*, kteří pomáhají žákům při výuce a podporují žáky s vývojovou dysfázií. *SPC/PPP (Speciálně pedagogická centra/Pedagogicko-psychologické poradny)* jsou instituce, které poskytují odbornou podporu, diagnostiku a návrhy na přizpůsobení výuky. Musí spolupracovat s *Rodiči*, se *Školou*, s *Asistenty pedagoga*, *Učiteli* i se *Školou*. *Rodiče* sehrávají důležitý faktor v podpoře vzdělávání žáků. Do subjektu *Odborníci* jsem zařadila logopedy, speciální pedagogy (kteří působí na školách nebo v poradnách), psychology a další odborníky, kteří pomáhají s intervencemi a strategiemi pro efektivní výuku. *Domov* čili rodinné prostředí jsem zde zařadila právě z důvodu, že ovlivňuje přístup dítěte k učení a zejména jeho motivaci, ostatně jak vyplynulo z šetření. Poslední zmíněnou skupinou jsou *Mimoškolní aktivity*, které utvářejí další prostor, kde může docházet k osvojování cizího jazyka (např. formou jazykových kroužků a volnočasových aktivit).

Závěrem lze říci, že existují silné vztahy mezi jednotlivými subjekty podílející se na výuce cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií, což zdůrazňuje spolupráci mezi školou, rodiči a odborníky.

Obrázek č.7: Mapa sociálních světů a arén – Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií



Vlastní zdroj

4.1.4 POZIČNÍ MAPA

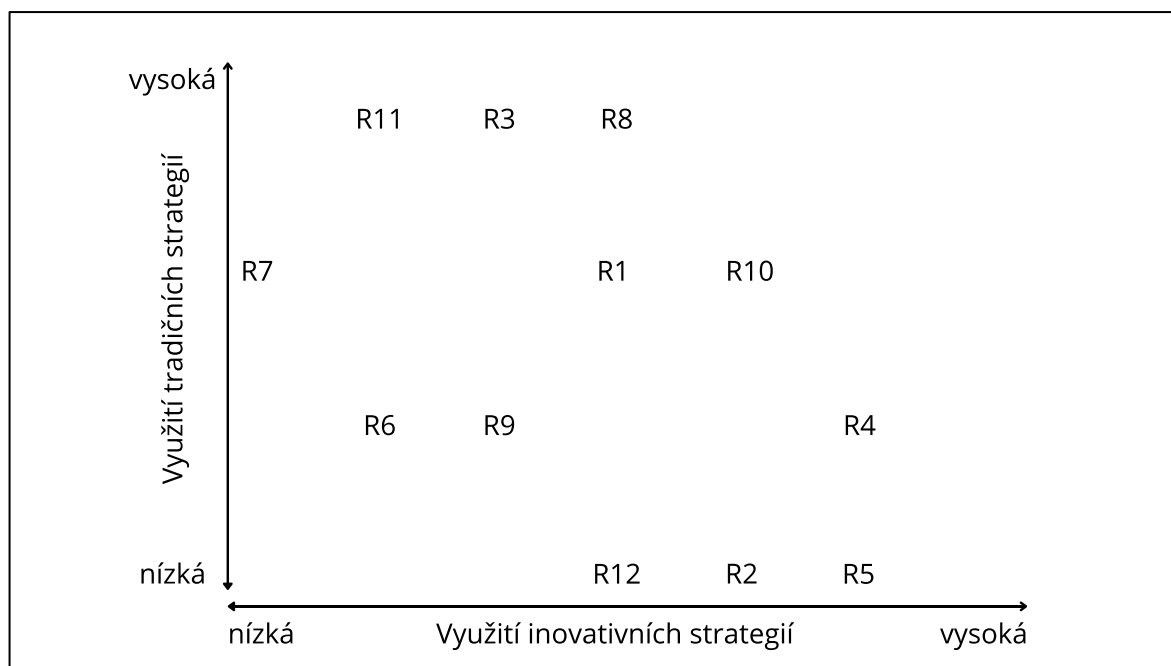
Poziční mapa ukazuje rozložení informantů (I1 až I12) na základě jejich zkušeností s inovativními nebo tradičními metodami. Analýza odpovídá konceptu poziční mapy podle Clarke (cit. dle Clarke et al., 2022).

Osa X reflektuje využití inovativních strategií. Nízké hodnoty (vlevo) jsou informanty, kteří upřednostňují spíše osvědčené a tradiční výukové přístupy. Vysoké hodnoty (vpravo) reprezentují informanty, kteří experimentují s novými metodami, využívají moderní technologie. Osa Y reflektuje využití tradičních strategií. Nízké hodnoty (dole) jsou informanty, kteří neupřednostňují standardní metody výuky jako jsou učebnice nebo dril. Vysoké hodnoty (nahore) zahrnuje informanty, kteří silně spoléhají na tradiční výukové metody, ať už v kombinaci s inovacemi nebo samostatně.

Kombinovaný přístup využívají informanty I5, I1, I8. Tito informanty využívají tradiční i inovativní strategie současně, což naznačuje schopnost přizpůsobit se potřebám žáků. Informant I7 upřednostňuje klasické metody výuky a inovace využívá minimálně, což

odpovídá silné orientaci na strukturované a předem dané výukové postupy. Informanti I3 a I11 dávají přednost novým přístupům k výuce a méně se spoléhají na tradiční metody. Informanti I10, I9, I2 a I2 se nacházejí v oblasti s nízkým využitím jak tradičních, tak inovativních strategií, což může znamenat například méně zkušeností s výukou nebo pasivnější přístup ke změnám.

Obrázek č.8: *Poziční mapa – využití tradičních a inovativních metod*



Vlastní zdroj

4.2 HLAVNÍ TÉMATA

Při definování hlavních témat v situační analýze výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií je důležité pochopení kontextu, identifikace hlavních aktérů a analýzu vztahů mezi těmito aktéry. Na základě shromážděných dat a teoretického rámce jsem identifikovala tato základní hlavní témata: metody a techniky výuky, specifické překážky při osvojování jazyka, efektivita využívaných metod a faktory, jež ovlivňují výuku.

4.2.1 METODY A TECHNIKY

Z výzkumného šetření vyplývá, že výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií vyžaduje specifické metody a techniky, které odpovídají jejich individuálním potřebám. Z výpovědi informantů vyplývá, že je třeba klást zvýšený důraz na individuální přístup,

vizualizaci, strukturovanou organizaci, zapojení hry a reálných předmětů a také využití digitálních technologií.

Multisenzorická výuka

Jednou z nejužívanějších metod ve výuce podle odpovědí informantů je využití multisenzorického přístupu. Ten vyžaduje zapojení více smyslů: zraku, sluchu, hmatu, ale i pohybu. Zapojení více smyslů pomáhá dětem lépe uchopit a zapamatovat si nové informace.

Informanti uvádějí, že čistě sluchové vnímání je pro tyto žáky často obtížné, a proto využívají učitelé a asistenti pedagoga při výuce jiné smysly. Jak to také dokazuje výpověď informantky (I2): „*Celkové využívání smyslů. Hmat, zrak, sluch. [...] Je důležité, aby to pochopily více smysly, přes sluch to je pro ně hodně obtížné.*“

Hmatová podpora je efektivní i dle dalšího informanta (I4): „*Využívám pomůcky se zrakovou a hmatovou oporou. Je skvělé, že to vnímají zrakem, a ještě ke všemu hmatem. [...] Snažím se celkově tu výuku hodně budovat na celkovém vnímání.*“

Kinestetický a hravý přístup popisuje i učitelka (I7) ze speciální školy: „*Hodně využívám kinestetické a multisenzorické vnímání. Tleskáme a děláme ve stejnou dobu něco. [...] Důležité je propojení.*“

Vizualizace

Další využívanou technikou je vizualizace, která je využívána systematicky během celé hodiny nejen učiteli, ale také rodiči doma. Pomáhá žákům porozumět významu slov i gramatické pomoci obrázků, tabulek, map a dalších vizuálních pomůcek.

Jak vyplývá z výpovědí jednotlivých informantů, vizualizace není jen doplňkem, ale je zcela běžnou součástí každodenní výuky: „*Máme takhle polepenou celou třídu. Je důležité, aby to pochopily více smysly.*“ (I2), „*Obrázky a tabulky s přehledy. Na každý gramatický jev samotná tabulka, takže dítě hezky vidí, má zase zrakovou oporu.*“ (I1)

Rodiče se žáky také sami často pracují s vizualizací a různými materiály: „*Vyrábíme kartičky a používáme obrázky s nějakým anglickým významem. Učíme se pomocí kartiček, kde je obrázek a pod ním to dítě napíše anglický význam.*“ (I7)

Vizuální podpora je často kombinována i se zvukem: „*Hodně používáme kreslené obrázky s poslechem nebo videa s textem, ty pouštím na tabuli.*“ (I4)

Hry a hravé prvky

Hra je vnímaná jako jedna z nejefektivnějších nástrojů pro výuku a učení se. Hra pomáhá snižovat stres, zvyšuje motivaci a umožňuje zábavné procvičování: „*Učím formou hry. Přijde mi to, že to je nejlepší, že se toho děti nejvíce naučí.*“ (I4), „*Bez písniček a her bych ani nemohla existovat.*“ (I3)

Ve výuce se objevují různé formy her, od pohybových po didaktické: „*Máme různé hry s kostkou, bombou, házíme s míčkem.*“ (I5)

Zapojení herní složky vnímají pozitivně i samotní žáci: „*Nejčastěji hrajeme hry, co nám paní učitelka vymyslí [...]. Asi bylo fajn, kdyby nám dávala víc her. Napadají mě třeba únikové hry v angličtině nebo soutěže.*“ (I12)

Hra je kombinována i s opakováním učiva, jak uvádí další informantka (I7): „*To, co jsme dělali, zopakujeme z minulé hodiny a vytváříme skrz hravou formu různé věci.*“

Digitální technologie a aplikace

Technologie mohou být užitečnou pomůckou ve výuce. Umožňují vizuální podporu a také samostatnou práci, při níž se žák může učit vlastním tempem. Mezi nejčastěji užívané aplikace a webové stránky patří *Duolingo*, *Včelka* nebo *Umíme anglicky*. Vhodným nástrojem učení můžou být také interaktivní tabule, jak dokládají informanti: „*Při práci s učebnicí nebo pracovním sešitem se vždy aktuální práce promítá na tabuli.*“ (I2), „*My používáme školní tablety. Super je Wordwall nebo interaktivita na tabuli.*“ (I3)

Učení se na tabletech se odehrává i v domácím prostředí: „*Někdy používám Duolingo.*“ (I12), „*Máme aplikaci na tabletu na učení se slovíček, a vždycky to vydává takový zvuk, takže to je hodně motivační.*“ (I11)

Roli hrají také poslechová cvičení a videa s textem, jak uvádí v rozhovoru pedagog (I4): „*Hodně používáme kreslené obrázky s poslechem nebo videa s textem.*“

4.2.2 VÝZVY A PŘEKÁŽKY

Psychologické faktory

Pro učení je důležitá psychická pohoda, sebedůvěra a emoční stabilita. U žáků s vývojovou dysfázií se velice často objevuje nejistota, úzkost nebo strach ze selhání, které negativně ovlivňují jejich aktivní zapojení do výuky.

Informantka (I4) uvádí: „*Vnímám u nich, že se stydí, před třídou, přede mnou. Někdy odpověď vědí, někdy ne, ale dávám jim vždy příležitost, aby měli pocit úspěchu.*“

Potřeba bezpečného prostředí je důležitá pro motivaci i pro výkonnost žáků. Nízké sebevědomí potvrzuje i rodič (I4) u svého dítěte při učení se anglického jazyka: „*Spíše mi jde o to, aby to nebyl zlý sen se jí učit.*“

Zaznívá také pozitivní přístup ze strany učitelů, kteří se záměrně snaží minimalizovat stres a pocit neúspěchu: „*Snažím se je navést, chválit. Nechci je ztrapnit nebo zesměšnit.*“ (I6)

Jiné vlivy a podmínky

Výuku cizího jazyka ovlivňují i jiné faktory mezi které se může řadit přechod na druhý stupeň, podpora rodičů nebo složitější profil žáků s dysfázií.

Přechod na druhý stupeň je spojován s výrazným zlomem ve výuce, jak uvádí jeden z rodičů (I9): „*Od šestky se to zlomilo. Už je tam tlak na výkon, klasifikace, a to je pro něj těžké.*“

Také slabá podpora doma může mít rovněž negativní dopad na celý proces vzdělávání: „*Málokterý rodič má čas nebo schopnost tomu dítěti doma něco vysvětlovat. Navíc většina dětí je po škole unavená.*“ (I1)

Nedostatek času na výuku jazyka zaznívá také z řad asistentů pedagoga: „*Jazyková výuka bývá často pouze dvakrát týdně. To je opravdu málo na to, aby se dítě s obtížemi posunulo.*“ (I2)

Do vlivů zasahuje i specifické kombinace poruch, kdy žáci nemají pouze jednu diagnózu, jak popisuje pedagog (I4): „*Některé děti mají kombinaci dysfázie, dyslexie a ADHD. Pak je těžké určit, co přesně ovlivňuje výsledek.*“

Problémy s učením a porozuměním

Jednou z největších překážek je i nízké porozumění pokynům, poslechům a psanému textu. U dětí s vývojovou dysfázií se objevují deficity v porozumění jednotlivým slovům, ale také složitějším sdělením.

Žák (I12) se snaží popsat svoji zkušenost s anglickým jazykem: „*Rozumím anglicky slova. Celý věty úplně ne.*“

Učitelé se pak snaží upravovat pokyny: „*Pokyny zkracuji. Místo dlouhého zadání dám krátkou větu a ukážu názorně.*“ (I8)

Přetížení a problémy s pamětí zmiňují i rodiče: „*Stále s dítětem opakuji, protože to, co se naučil, tak může za chvíli zapomenout.*“ (I9), „*Potřebuje daný jev říct nebo napsat tisíckrát a pak si to někdy sedne.*“ (I11)

Problémy s výslovností se odráží i ve čtení, jak uvádí asistentka pedagoga (I3): „*Nečte správně, plete si to, co slyší, s tím, co je napsané.*“

Těžkosti s osvojováním jazyka

Z mnoha rozhovorů vyplývá, že si některé děti s vývojovou dysfázií osvojují cizí jazyk pomaleji a jinak než intaktní děti, na druhou stranu existují i žáci, kterým problém cizí jazyk nedělá, a naopak se ho učí rádi.

Informantka (I7) popisuje svoji zkušenost: „*Má věci hodně naučený jako básničku. Musíme mít slovníček a opravdu se poctivě podle něho učit. Jen samotné odchytávání slov nestačí.*“

Jeden z rodičů uvádí: „*Musíme dělat slovíčka různě – stříháme je, skládáme, píše si je zvlášť. Bez toho to nezůstane v hlavě.*“ (I11)

Poměrně častou zkušeností je i zapomínání: „*Učíme se to třeba celý týden, ale když pak něco zkusím další týden, je to jako nové.*“ (I9)

Někdy učivo není propojeno s porozuměním, ale je pouze naučené z paměti, jak dokládá jeden z rodičů (I11): „*Hodně mu to musím vysvětlovat a ukazovat. Nestací, že slyší větu – musí přesně vědět, co znamená.*“

Naopak učitelka (I4) v rozhovoru uvádí: „*Jsou i děti s dysfázií, které to chytají velmi dobře. Někdy až překvapivě. Hodně záleží na motivaci a na tom, jestli mají rády angličtinu.*“

Další informantka (I6) doplňuje: „*Měla jsem chlapce, který měl sice diagnostikovanou dysfázií, ale angličtinu miloval. Učil se rád a pamatoval si i nepravidelná slovesa.*“

Podobnou zkušenost říká i jedna z matek (I10): „*Nám bylo řečeno, ať se radši angličtině vyhýbáme. Ale dcera to má ráda, a tak jsme ji přihlásili na kurz, a světe div se, ona tam je mezi prvními.*“

4.2.3 EFEKTIVITA

Z výzkumného šetření vyplývá, že co se týče efektivity vyučovaných metod, není jednotný postup, který by byl ideální, ale jedná se spíše o kombinaci metod, přístupů a jiných podmínek, které společně tvoří efektivní výukové prostředí.

Práce s reálnými situacemi a předměty

Jedním z významných faktorů efektivity výuky je propojení cizího jazyka s reálnými situacemi a předměty. U žáků s dysfázií je důležité, aby si mohli nové učivo doopravdy zažít.

Učitelé často užívají reálné předměty nebo jiné interaktivní pomůcky. Jedna z učitelek (I5) využívá k výuce maňásku: „*Jako třetí máme vždy maňásku. Ten pozdraví naši kočku, odpoví na otázky, například jak se máš, odkud jsi.*“

Děti se učí skrze zkušenosti prostřednictvím tzv. *learning by doing*: „*Tleskáme, děláme ve stejnou dobu něco. Důležité je propojení pohybu a významu.*“ (I7)

Význam má i propojení s hudbou a rytmem: „*Písničky s pohybem, tleskáme, zpíváme – děti si to lépe pamatují.*“ (I1)

Specifickou a velmi efektivní formou je i přítomnost rodilého mluvčího, jak dokládá jeden z pedagogů (I8): „*Používáme metodu přirozeného osvojování jazyka. Máme na tyto hodiny i rodilé mluvčí.*“

Metody a přístupy ve výuce

Z výzkumu je zřejmé, že efektivita není dána jen konkrétní metodou, ale jejich vhodnou kombinací. Učitelé často mluví o tom, že není možné mít jeden univerzální model výuky: „*Nelze říct, co funguje nejvíc – je to o kombinaci, atmosféře a vztazích.*“ (I6)

Za inovativní metody označují často také ty, které žáky aktivizují a baví je. „*Inovace? Všechno, co děti zapojuje a baví – třeba i drama nebo learning by doing.*“ (I7)

Motivace a podpora učení

Motivace žáků s vývojovou dysfázií může být snadno narušena negativní zkušeností, neúspěchem nebo pocitem méněcennosti, a proto je důležitá podpora od pedagogů i rodičů: „*Dávám jim příležitost, aby měli pocit úspěchu.*“ (I4)

Motivací jsou i oblíbené aktivity, jak uvádí informantka (I3): „*Bez písniček a her bych ani nemohla existovat.*“

Zaznívá rovněž i využití činností, které žáci sami preferují: „*Některé děti si samy navrhnou hru – to je nejlepší, když si to vymyslí.*“ (I5)

Důležitou roli hraje i pochvala: „*Snažím se hodně chválit. I když udělá chybu, vždy najdu něco pozitivního.*“ (I4)

Učitelé také pracují s chybami, která je přirozenou součástí učení: „*Snažím se je nestresovat. Chyby беру jako součást učení.*“ (I6)

Individuální přístup a adaptace výuky

Výuka by měla zohledňovat také potřeby každého žáka. Informanti v rozhovorech uvádí, že je důležité těmto dětem poskytnout vyšší časovou dotaci, přizpůsobit tempo a formu práce a zajistit dostatečnou podporu: „*Dysfátika nechám jen kroužkovat odpovědi, jinak by se zablokoval.*“ (I7), „*Děti s VD potřebují víc času. Někdy začnou později než ostatní.*“ (I1)

K porozumění pomáhají také zkrácené pokyny: „*Pokyny zkracuji, hodně opakuji, aby věděly, co mají dělat.*“ (I8)

Důležitá je také spolupráce mezi učiteli, asistenty a rodiči, a to zejména při úpravách testů a zadání: „*Domlouváme se, co dítě zvládne. Třeba místo písemky jenom mluvený výstup.*“ (I7)

Svůj význam má také posun po malých krocích, jak uvádí asistentka pedagoga (I2): „*Děti se učí krok za krokem, opakujeme, vracíme se, posilujeme základy.*“

4.2.4 FAKTORY

Do procesu učení vstupují kromě výběru vhodné metody také další faktory, jako je osobnost učitele a jeho přístup, podpora ze strany okolí nebo různé vnější podmínky.

Motivace a osobnostní faktory

Výzkum ukázal, že žáci s dysfázií mohou být ve výuce velmi úspěšní, pokud mají pozitivní vztah k cizímu jazyku. Některé děti se učí rády a snadno, protože je jazyk baví. Rodič (I11) popisuje: „*Dcera má angličtinu ráda, vlastně se učí ráda.*“

Vedle motivace hraje důležitou roli také sebevědomí dítěte. Mnoho žáků má obavy z chyby nebo neúspěchu: „*Vnímám u nich, že se stydí, před třídou, přede mnou.*“ (I4)

K dalším významným faktorům patří také individuální rozdíly mezi žáky. Některé děti se rychleji unaví, jiné potřebují více času na zpracování nové informace: „*Děti s vývojovou dysfázií jsou snadno unavitelné, potřebují častější odpočinek.*“ (I1)

V některých případech se dokonce sami rodiče potýkají s protichůdnými doporučeními od odborníků, což má také jistý vliv na jejich motivaci se cizí jazyk učit: „*Od logopeda a psychologa nám bylo doporučeno s angličtinou přestat. Ale neřídili jsme se tím.*“ (I10)

Vzdělávací metody a přístupy

Jedním z nejdiskutovanějších témat je výběr správné metody. Učitelé se v rozhovorech shodují, že není žádná univerzální metoda. Výběr vhodné metody spíše spočívá v kombinaci přístupů podle aktuálních potřeb žáků: „*Nelze říct, co funguje nejlépe – je to o kombinaci, atmosféře a vztazích.*“ (I6)

Velkou roli hrají zážitkové a hravé formy výuky, jak dokládá pedagog (I5): „*Hodně mluvím anglicky, hrajeme různé hry, tvoříme příběhy.*“

Významným prvkem je i diferencovaná výuka. Učitel rozdělí děti do menších skupin nebo přizpůsobí požadavky aktuální situaci: „*Na jednu studijní skupinu je deset až dvanáct dětí a dva vyučující.*“ (I1)

Žáci s dysfázií také potřebují práci s konkrétními materiály: „*Na každý gramatický jev samostatná tabulka, aby měly zrakovou oporu.*“ (I1)

Výuka často probíhá v různých prostředích. Ve školách probíhají projekty mimo třídu a dochází k propojení mezi ročníky: „*Propojujeme ročníky, máme projekty, hodiny prokládáme písničkami.*“ (I1)

Velkým přínosem jsou také digitální technologie. Učitelé i rodiče zmiňují některé aplikace: „*Někdy používám Duolingo.*“ (I12), „*My používáme školní tablety. Super je Wordwall.*“ (I3)

Podpora a spolupráce

V podpoře žáka představují důležitou roli i asistenti pedagoga, kteří pomáhají se zadáním, vysvětlením i organizací činností: „*Začínají s úkolem později, třeba až po dovysvětlení asistenta.*“ (I1), „*Někdy se domlouváme, kdo bude, s jakou skupinou. Já mám na starost třeba ty pokročilejší a asistentka pomáhá těm slabším.*“ (I2)

Efektivní je také spolupráce s dalšími odborníky: školními psychology, logopedy nebo speciálními pedagogy.

Některé děti však mají potíže se skupinovou prací. Učitelé zmiňují, že žáci s dysfázií se v kolektivu občas stahují do ústraní nebo se „vezou“: „*Nezvládají práci ve skupinách – jen se vezou.*“ (I1)

Významným limitem je také paměť. Některé děti s dysfázií zapomínají, co se naučily, nebo nedokáží informace správně zpracovat: „*Potřebuje slyšet i vidět, opakujeme pořád.*“ (I2), „*Učíme se to celý týden, a pak je to jako nové.*“ (I9)

Přetížení může vést k nesoustředěnosti: „*Lítají myšlenkami jinde, nezaměřují se na to, co říkám.*“ (I4)

Roli hraje i rodinné zázemí. Nedostatek podpory doma ztěžuje dlouhodobé učení: „*Málokterý rodič má čas tomu dítěti něco vysvětlit.*“ (I1)

Učitel

Učitel je nejen odborník, ale měl by plnit zejména roli průvodce žáka. Dobrý učitel reflektuje potřeby žáků a umí i flexibilně reagovat na vzniklé situace: „*Hodně používám intuici, ale i praxe potřebuje teorii.*“ (I7), „*Z počátku učíme s velkou obrazovou názorností. Pak přecházíme ke čtení, poslechu a mluvení.*“ (I8), „*Já jsem zastánce spíše strukturovaných metod, mám radši, když tu hodinu mám jakžtakž připravenou... Intuitivně se rozhoduji v neobvyklých situacích.*“ (I4)

Důležitý je i osobní postoj učitele a jeho sebereflexe: „*Snažím se, aby nikdo nebyl zesměšněn. I když dítě neumí, musí cítit podporu.*“ (I6), „*Vedu si různé poznámky, co funguje a co ne. Někdy mě překvapí, že to, co si myslím, že bude fungovat, děti úplně nezaujme.*“ (I6), „*Pořád se učím. Každý rok je jiný. Každá skupina jiná. Nikdy není všechno hotové.*“ (I5)

5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V následující kapitole jsou zodpovězeny všechny výzkumné otázky na základě analyzovaných dat.

VVO1: Jaké jsou nejčastější metody a techniky používané při výuce cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií?

Na základě analýzy dvanácti rozhovorů s pedagogy, asistenty pedagoga, rodiči a jedním dítětem jsem identifikovala několik metod a technik, které jsou při výuce cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií nejčastěji využívány.

Jednou z využívaných metod je **vizuální podpora**. Děti s vývojovou dysfázií mívají potíže s auditivním vnímáním, jak dokládá řada výzkumů zmíněných v teoretické části diplomové práce. Proto je důležité, aby učitelé (a nejen oni, ale i všichni, kdo s těmito dětmi pracují) co nejvíce využívali vizuální prvky a další smyslové podněty. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci při výuce cizího jazyka často používali obrázkové slovníčky, kde měli k dispozici kartičky s obrázky a anglickými názvy, které mohli využívat během výuky. Učitelé rovněž často pracují s obrázkovými

tabulkami a vizuálními přehledy, kde jsou nové gramatické jevy zpracovány jasně a strukturovaně, což dětem usnadňuje orientaci.

Další metodou je vizuální označení učebního prostředí. Ve třídách bývá běžné polepení stěn vizuálními prvky, kdy učitelé umisťují na zdi obrázky s odpovídajícími slovy, aby žáci měli učivo neustále na očích a mohli si jej podvědomě upevňovat. Gramatická pravidla jsou často barevně odlišena (např. modrá pro podstatná jména, červená pro slovesa), což napomáhá lepšímu vnímání struktury věty.

Další často využívanou metodou je **multisenzorická výuka**. Učitelé pracují s využitím zraku, sluchu i hmatu. Děti mohou vidět slovíčka napsaná, „poslouchat je a zároveň se jich dotýkat“. Například při výuce barev žáci používají barevné knoflíky, pastelky nebo skutečné oblečení při osvojování slovní zásoby související s oblékáním.

Velmi efektivní jsou také **písně a pohybové aktivity**. Z rozhovorů vyplynulo, že hudební a pohybové aktivity výrazně podporují zapamatování slovní zásoby i správnou výslovnost. Učitelé využívají písničky z *YouTube* nebo videa od *Melody English*, které dětem pomáhají spojit rytmus s pohybem. Oblíbené jsou rovněž hudební nahrávky s interakcí, při kterých se děti učí zpívat spolu s nahrávkou a zároveň opakuji daná slova.

Další důležitou metodou je **strukturovaná výuka**. Žáci s vývojovou dysfázií preferují jasnou strukturu a přehlednost, jinak se v učivu snadno ztrácejí. Učitelé proto volí kratší a srozumitelnější instrukce, často doprovázené vizuálními prvky. Důležité je také rozdělení učiva na menší části, kdy se nové prvky zavádějí postupně a složitější gramatické jevy se procvičují až v dalších fázích osvojování.

VVO2: Jakým specifickým překážkám čelí žáci s vývojovou dysfázií při osvojování si cizího jazyka?

Na základě rozhovorů čelí žáci s vývojovou dysfázií celé řadě specifických překážek, které souvisejí s jejich oslabenými jazykovými schopnostmi, pamětí, pozorností a zpracováním zvukové informace. Tyto obtíže se mohou lišit v závislosti na závažnosti dysfázie, jak dokazuje odborná literatura, ale také na individuálních schopnostech žáka a podpůrném prostředí.

Jedním z nejvýraznějších problémů je **oslabené porozumění mluvené řeči**, což se v cizím jazyce stává ještě náročnějším. Je však důležité zmínit, že každé dítě je jiné. Pro

jedno dítě může být cizí jazyk snazší, zatímco pro jiné je jazyk velmi obtížný. Mezi hlavní příčiny problémů s porozuměním patří obtížné rozlišování zvuků a slabik. Jak ukázaly rozhovory i teoretické studie, děti často špatně vnímají rozdíly mezi podobně znějícími slovy. Mají také potíže s porozuměním běžným frázím a otázkám. Pokud je věta složitější nebo obsahuje méně známá slova, dítě se může ve významu ztratit. Další překážkou je rychlá řeč a přízvuk rodilých mluvčích. Poslechové aktivity jsou pro ně velmi náročné, protože potřebují delší čas na zpracování informace. Děti se tak mohou cítit ztracené a demotivované, pokud nerozumí ani základnímu sdělení. Navíc při poslechových cvičeních často reagují opožděně. Než pochopí zadání, spolužáci už odpovídají nebo pokračují dál.

Dalším problémem je **nesprávná výslovnost**. Mnoho žáků s dysfázií má potíže s výslovností slov i v mateřském jazyce, což se v cizím jazyce může projevit ještě výrazněji. Děti mají sklon chybně přebírat českou výslovnost do cizího jazyka a jejich schopnost napodobit správnou výslovnost je omezená. V angličtině navíc slova často zní jinak, než jak se píše, což ztěžuje jejich osvojení. Z tohoto důvodu se mohou děti stydět mluvit před třídou, některé dokonce zůstávají tiché a vyhýbají se komunikaci v cizím jazyce. Zpomalování řeči, modelování správné výslovnosti a vizuální podpora (např. ukazování tvaru úst při výslovnosti) jsou tedy vhodné strategie, které mohou dětem pomoci.

Další významnou překážkou v osvojování cizího jazyka je **slabá pracovní paměť** a obtíže s ukládáním nových slov a gramatiky. Jak je uvedeno v teoretické části diplomové práce, paměť hraje zásadní roli při osvojování jazyka a děti s dysfázií mají sníženou kapacitu pracovní paměti. To znamená, že potřebují vidět, slyšet a zopakovat úkol vícekrát než jejich vrstevníci. Z rozhovorů vyplynulo, že děti si slovní zásobu pamatují nesouvisle (pokud naučená slova delší dobu nepoužívají, zapomínají je). Dalším problémem je vybavování slov, kdy dítě slovo zná, ale v danou chvíli si ho nedokáže vybavit. Podobné obtíže mají i s gramatikou. Po několika týdnech si děti nejsou jisté základními tvary slov nebo skloňováním. Proto je nutné časté opakování a procvičování slovní zásoby a gramatických jevů, a to různými způsoby (vizuálně, pohybově, v kontextu). Důležité je i využívání grafických pomůcek, jako jsou barevné tabulky na gramatiku, které dětem pomáhají lépe si zapamatovat gramatická pravidla v cizím jazyce.

Další překážkou mohou být **problémy se čtením a psaním**. Dysfatici mají obtíže se čtením a psaním už v mateřském jazyce, což se v cizím jazyce dále prohlubuje. Mezi nejčastější překážky patří nejednoznačnost anglického pravopisu. Jedno slovo se často píše jinak, než se vyslovuje. Děti navíc čtou pomaleji, často slovo slabikují nebo mají potíže s porozuměním textu. Rovněž mají obtíže se zápisem slov, píší je tak, jak je slyší, což vede k častým chybám. Učitelé proto často volí kratší a jednodušší texty k procvičování a využívají interaktivní metody psaní, například skládání slov z kartiček místo klasického diktátu.

Překážkou se jeví také i **nízká sebedůvěra a strach z mluvení**. Mnoho dětí s dysfázií se bojí chybovat, a proto se raději vyhýbají aktivní účasti ve výuce cizího jazyka. Mezi nejčastější příčiny nízké sebedůvěry patří porovnávání se spolužáky. Děti si všimají, že jejich vrstevníci se učí rychleji a s menšími obtížemi. Některé děti se mohou také bát negativní reakce nejen od spolužáků, ale i od učitelů. Proto je zásadní dopřát jim dostatek času na odpověď a možnost využívat vizuální opory při mluvení. Často pomáhá učení ve dvojicích či menších skupinách, kde se děti cítí méně vystaveny tlaku.

V závěru lze konstatovat, že žáci s vývojovou dysfázií čelí při osvojování cizího jazyka celé řadě výzev, zejména v oblastech porozumění, výslovnosti, paměti, čtení a sebedůvěry. Aby bylo možné tyto překážky minimalizovat, je nutné využívat vhodné podpůrné strategie, jako jsou multisenzorické aktivity, strukturovaná výuka, individuální přístup a pravidelné opakování učiva.

VVO3: Jaké jsou faktory, které ovlivňují výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií?

Výzkumné šetření prokázalo, že výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií je ovlivněna mnoha faktory, které mohou mít pozitivní nebo negativní vliv na schopnost osvojit si nový jazyk. Tyto faktory můžeme rozdělit do několika oblastí: kognitivní a jazykové schopnosti dítěte, výukové metody a strategie, role učitele a asistenta pedagoga, podpora rodiny a motivační faktory.

Jedním z těchto faktorů jsou **emocionální a motivační aspekty**, tedy motivace dítěte k učení. Pokud dítě nemá vnitřní motivaci nebo má špatnou zkušenost s výukou, jeho pokroky jsou pomalejší. Dalším faktorem může být sebevědomí dítěte. Děti s dysfázií mají často obavy mluvit v cizím jazyce, a proto je důležité vytvářet pozitivní a podporující atmosféru.

Dalším důležitým faktorem je **podpora rodiny a školního prostředí**, což výrazně ovlivňuje, jak dítě zvládá výuku cizího jazyka. Rodiče by měli být informováni o vhodných metodách domácí přípravy (například o používání obrázkových kartiček nebo aplikací). Motivace dítěte k učení doma je také velmi důležitá. Pravidelné procvičování pomáhá upevnit jazykové dovednosti. Vhodným prostředkem může být i hraní her v cizím jazyce.

Školní prostředí hraje rovněž významnou roli v tom, jak se dítě učí cizí jazyk. Děti s dysfázií by měly mít možnost přizpůsobeného vzdělávání, které zohledňuje jejich obtíže. Důležité je také to, aby měly dobré vztahy se spolužáky, aby se cítily motivované, bezpečně a nebyly vystaveny posměchu za případné chyby.

Nezanedbatelný je také **vliv učitele**, který by měl být empatický a schopný přizpůsobovat výuku. Měl by umět flexibilně měnit strategie, podporovat děti v pokrocích a vytvářet motivující prostředí. Důležité je také využívání formativního hodnocení, které je podle dotazovaných efektivnější než standardní testování. Neméně důležitá je i role asistenta pedagoga, který může pomoci žákům pochopit zadání úkolu, vysvětlit význam slov a být nápomocný při práci.

Dalším podstatným faktorem je i **způsob, jakým je výuka vedena**, což výrazně ovlivňuje osvojování si cizího jazyka. Vhodná je kombinace vizuálních, auditivních a kinestetických prvků, která usnadňuje zapamatování a porozumění. Efektivní je také používání obrázkových slovníčků, kartiček a interaktivních tabulí.

VVO4: Jaké faktory nejvíce ovlivňují efektivitu výuky?

Efektivita výuky cizího jazyka u žáků s dysfázií závisí na mnoha faktorech, které se navzájem ovlivňují. Hlavními oblastmi, které hrají roli, jsou individuální schopnosti žáka, kvalita pedagogického přístupu, výukové metody a strategie, prostředí, ve kterém se dítě učí, a podpora rodiny. Každý z těchto faktorů může působit buď pozitivně, nebo negativně.

Faktorem, který byl nejčastěji zmiňován, byly **metody a přístupy ve výuce**. Efektivita výuky závisí na použitých metodách a jejich přizpůsobení individuálním potřebám žáků. Učitelé se shodují, že neexistuje jedna univerzální metoda, která by byla nejefektivnější pro všechny děti s vývojovou dysfázií. Kombinace více metod přináší lepší výsledky.

Někteří učitelé vnímají jako inovativní metody využití tabletů a aplikací, jiní zdůrazňují význam zážitkové pedagogiky. Důležité je však průběžně vyhodnocovat, co skutečně funguje pro konkrétní dítě.

Dalším důležitým faktorem je **motivace a podpora učení**. Pokud je dítě motivované a cítí se v bezpečném prostředí, je ochotnější aktivně se zapojovat do výuky. Z rozhovorů vyplývá, že děti s dysfázií se lépe učí, pokud je výuka hravá a propojena s jejich zájmy. Hry, kvízy a interaktivní cvičení zvyšují zapojení a snižují stres. Pedagogové dále uvádějí, že důležitější, než výkon je ocenění snahy dítěte. Slovní pochvala, bodový systém a možnost výběru odměny jsou podle rozhovorů velmi efektivní. Vhodné je také využití oblíbených aktivit dítěte. Děti jsou více motivované, pokud mohou využívat své oblíbené činnosti. Žáci mohou pochybovat o svých schopnostech, proto je nutné vytvářet prostředí, kde se nebojí chybovat. Někteří pedagogové uvádějí, že je vhodnější neopravovat chyby hned, ale nechat dítě samo zjistit správnou odpověď pomocí nápovědy.

Často zmiňovanou efektivní metodou byla také **práce s reálnými situacemi a materiály**. Učitelé zdůrazňují, že děti se nejlépe učí v situacích, které znají a které mají pro ně význam. Rodiče také vyzdvihují metodu vizualizace. Jejich děti potřebují vizuální podporu a myšlenkové mapy, které jim pomáhají spojovat nové pojmy s předchozími znalostmi. Rodiče rovněž oceňují interakci s cizími nebo rodilými mluvčími prostřednictvím online lekcí či kroužků, což dítě motivuje používat jazyk autenticky.

Jako efektivní se ukazuje i **individuální přístup a adaptace výuky**. Každé dítě má jiné potřeby, proto je vhodný individuální přístup. Učitelé a asistenti pedagoga se shodují, že je důležité přizpůsobit obsah i tempo výuky schopnostem dítěte. Některé děti potřebují delší čas na zpracování nových informací. Dalším aspektem je pravidelná spolupráce učitelů na úpravě testů a aktivit. Testy by měly být zkrácené a přizpůsobené individuálním potřebám žáků. Ideální je také postupné budování znalostí a neustálé opakování, kdy se ke stejným tématům vrací v různých souvislostech.

Na základě analýzy rozhovorů lze konstatovat, že efektivita výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií závisí na praktickém učení, dobře zvolených metodách, motivaci dítěte a jeho individualitě. Vhodná je kombinace různých strategií.

6 Závěrečná diskuse

Výsledky

Výzkumné šetření přineslo řadu pozoruhodných výsledků. Byly identifikovány různé metody a techniky výuky, které pomáhají žákům s vývojovou dysfázií při osvojování cizího jazyka. Vhodnou se ukázala interaktivní a multisenzorická výuka, skupinové a vrstevnické učení, strukturalizace výuky a také využití digitálních technologií.

Informanti rovněž popsali výzvy a překážky, kterým žáci čelí. Mezi ně patří psychologické faktory, jako je stres, nízká motivace a únava. Další překážky představují kognitivní obtíže – problémy s pamětí, porozuměním, nesoustředěností a přetížením informacemi. V oblasti jazykové produkce se nejčastěji objevují omezená slovní zásoba, potíže s výslovností, gramatikou a obtíže jak v mluveném, tak v psaném projevu. Mezi vnější faktory patří například nízká podpora ze strany rodiny či přechod na druhý stupeň základní školy.

Byly rovněž identifikovány efektivní prvky výuky, jako je práce s reálnými situacemi, podpora motivace a důraz na individuální přístup. Mezi významné faktory ovlivňující výuku patří především motivace a osobnostní nastavení dítěte, volba vzdělávacích metod učitelem i rodiči, míra podpory a spolupráce a rovněž samotná role učitele.

Soulad s teoretickou částí práce

Výsledky výzkumného šetření jsou v souladu se současnými poznatky odborné literatury uvedené v teoretické části práce. Výzkum ukázal, že pro žáky s vývojovou dysfázií je nejvhodnější, pokud se učí multisenzoricky – skrze hru, reálné situace, pohyb a vizualizaci. Lechta (1990) a Vrbová (2012) doporučují využití multisenzorického učení a názornosti. Zelinková a kol. (2020) rovněž podporují kombinaci stylů učení (vizuální, auditivní, kinestetický).

Ve výzkumu se také potvrdilo, že žáci s vývojovou dysfázií potřebují delší čas na rozvoj jak porozumění (receptivní složky), tak vyjadřování (expresivní složky), jak uvádějí Doležalová a Chotěborová (2021). Dále se potvrdila i doporučení Vrbové (2012), která zdůrazňuje význam podpory mluveného projevu prostřednictvím motivujících aktivit.

Výzkum také zdůraznil význam jasné organizace výuky, pomalého tempa a jednoduchých pokynů. Tyto přístupy doporučují i Zelinková a kol. (2020) a Vrbová (2012), které zdůrazňují potřebu jednoduché komunikace a práce s rutinními aktivitami. Škodová a Jedlička (cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2003) doporučují výuku postupně budovat („krok za krokem“) a respektovat individuální tempo žáka.

Zjištění z výzkumu rovněž poukazují na vliv strachu, nízké sebedůvěry a přetížení na výkon žáků. Tyto aspekty potvrzují také autoři jako Wallman et al. (2024) nebo Stoolvoort et al. (2024), kteří zdůrazňují význam sociálních vazeb a emočního ladění pro úspěšnost ve výuce.

Reflexe výzkumného šetření

Kdybych měla možnost začít znovu se současnými zkušenostmi, rozšířila bych výzkumný vzorek o více žáků s vývojovou dysfázií, abych získala více přímé zpětné vazby od samotných dětí. Dále bych strukturovala rozhovory podle zkušeností pedagogů a asistentů pedagoga, např. podle toho, zda působí v běžné či speciální škole. Tímto způsobem by bylo možné zvýšit validitu i rozmanitost získaných dat.

Během výzkumného šetření jsem musela překonávat řadu překážek. Nejtěžší bylo získat samotné informanty, především žáky s vývojovou dysfázií a jejich rodiče. V budoucnu bych pravděpodobně navázala spolupráci se školami a speciálně pedagogickými centry již v počátku výzkumu. Vhodným doplněním dat by mohlo být také krátké pozorování výuky nebo analýza výukových materiálů a výsledků prací žáků.

Praktický přínos

Diplomová práce může přinést cenné poznatky pedagogům, asistentům pedagoga a dalším odborníkům, kteří pracují se žáky s vývojovou dysfázií. Praktický přínos může mít práce také pro rodiče dětí s vývojovou dysfázií. I samotní žáci mohou díky vhodně zvoleným metodám a strategiím zažívat více úspěchu, což podporuje jejich motivaci a sebevědomí. Výsledky práce také mohou posloužit jako inspirace pro tvorbu metodických materiálů, individuálních vzdělávacích plánů nebo jiných úprav ve vzdělávání. Zároveň může být přínosem pro další výzkum v oblasti speciální pedagogiky a didaktiky cizích jazyků.

Limity výzkumu

Specifičnost vzorku

V předchozích kapitolách jsem již zmiňovala, že vzorek účastníků se skládá z pěti pedagogů, tří asistentů pedagoga, tří rodičů a jednoho dítěte. Domnívám se, že jsem podchytila celkem heterogenní vzorek účastníků, který se liší v několika aspektech. Na druhou stranu je však vzorek poměrně malý, což znamená, že výsledky nemohou být generalizovány na širší populaci. Přesto mám dojem, že došlo k saturaci dat, protože v průběhu kódování se objevovaly stejné kódy poměrně často. Výběr účastníků byl navíc omezen pouze na online rozhovory, takže by bylo zajisté zajímavé zkoumat i účastníky v jejich přirozeném prostředí.

Reflexe vlastní subjektivity

Jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), výzkumník by neměl data upravovat podle vlastní teorie, ale měl by si zachovat *teoretickou citlivost*, tedy otevřenost k různým možným interpretacím dat. Zcela jsem se však během výzkumného šetření nemohla vyhnout vlivu svých osobních zkušeností, názorů a předsudků. Snažila jsem se je minimalizovat a být co nejvíce nestranná, nehodnotit situace a přistupovat k datům s co největší neutralitou. Cílem bylo co nejvíce oddělit mé vlastní názory od zkoumaného jevu, aby mé subjektivní přesvědčení neovlivnilo výsledek výzkumu

Krátká doba sběru dat

Data byla sbírána po celý únor, což je doba, která může být pro sběr dat dostačující. Příště bych však zvážila sběr a analýzu dat v průběhu několika měsíců. Je důležité zmínit, že krátká doba sběru dat mi také neumožnila vytvořit si silné vztahy s účastníky, což mohlo ovlivnit kvalitu získaných dat. Jak uvádí Švaříček (cit. dle Švaříček a Šed'ová, 2007), krátký čas může také ztížit otevřenost účastníků a sdílení informací, což se ukázalo jako další limit tohoto výzkumu.

Omezený přístup k účastníkům

Přístup k účastníkům byl určitě omezený, protože řada škol se neozvala, nebo mi nebyly vyplněny informované souhlasy, což mě vedlo k nutnosti přerušit naplánované rozhovory. Kontaktovala jsem informanty přes školy a klinické logopedy, a také jsem

využila sociální síť. Příště bych rozhodně zvolila i jiné způsoby kontaktování účastníků, například přes inzeráty, abych zvýšila šanci na získání širšího vzorku účastníků.

Návrh budoucího směřování výzkumu

Na základě výzkumného šetření bych do budoucna doporučila zaměřit se na longitudinální sledování efektivity jednotlivých metod. Původním záměrem bylo sledovat pokrok žáků s vývojovou dysfázií v delším časovém rozpětí, což zůstává do budoucna velmi perspektivním směrem. Zajímavým výzkumem by bylo například zhodnotit, jak se u těchto žáků vyvíjí osvojení cizího jazyka při využití určitých strategií.

Dále by bylo přínosné vytvořit a ověřit konkrétní výukovou metodiku nebo sadu podpůrných materiálů, které by odpovídaly specifickým potřebám této cílové skupiny.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá problematikou výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Hlavním cílem je provést pečlivou analýzu výuky cizího jazyka u těchto žáků.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou analyzovány dostupné odborné zdroje z české i zahraniční literatury, které se věnují vývojové dysfázii, jejím příčinám a dopadům na proces osvojování řeči a jazyka. Dále jsou představeny různé výukové strategie a přístupy, které mohou být pro žáky s vývojovou dysfázií efektivní. Popsány jsou jak tradiční metody výuky, tak i inovativní přístupy zaměřené na multisenzorickou podporu, vizualizaci a individuální přizpůsobení výuky.

Praktická část se zaměřuje na výzkumné šetření, jehož cílem je získat data o zkušenostech a potřebách žáků s vývojovou dysfázií při výuce cizího jazyka. Výzkum probíhá prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy, rodiči, asistenty pedagoga a jedním dítětem. Výsledky jsou analyzovány metodou otevřeného kódování v rámci situační analýzy a ukazují, že žáci s vývojovou dysfázií čelí řadě specifických překážek, mezi něž patří obtíže se zvukovou a gramatickou strukturou jazyka, omezená slovní zásoba a problémy s porozuměním. Zároveň se potvrzuje, že individualizovaná výuka, vizuální podpora a strukturované metody mohou výrazně zlepšit jejich schopnost učit se cizí jazyk.

Výzkumné šetření přináší důležité poznatky, které mohou přispět k rozvoji inkluzivních vzdělávacích postupů nejen pro žáky s vývojovou dysfázií, ale také pro další skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky je možné využít při tvorbě metodických doporučení pro pedagogy a při úpravách výukových materiálů tak, aby lépe odpovídaly potřebám těchto žáků.

Diplomová práce tak naplňuje všechno stanovené cíle a nabízí konkrétní návrhy, jak efektivně podpořit výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Hlavní i dílčí cíle jsou splněny. Závěry práce mohou sloužit jako inspirace pro další výzkum, rozvoj pedagogické praxe i pro odborníky v oblasti speciální pedagogiky a logopedie.

SHRNUTÍ

Hlavním cílem diplomové práce bylo analyzovat výuku cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Práce se zaměřuje na analýzu metod a technik používaných při výuce cizího jazyka, identifikaci specifických překážek, kterým žáci s vývojovou dysfázií čelí při osvojování cizího jazyka, na faktory ovlivňující efektivitu výuky a na celkové faktory, které tuto výuku ovlivňují.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V empirické části bylo využito kvalitativní výzkumné šetření pomocí situační analýzy. V závěru jsou prezentovány výsledky výzkumu a jejich aplikace pro následnou praxi.

SUMMARY

The main aim of the thesis was to analyse foreign language teaching in pupils with developmental dysphasia. The thesis focuses on the analysis of the methods and techniques used in foreign language teaching, the identification of the specific obstacles that pupils with developmental dysphasia face in acquiring a foreign language, the factors that influence the effectiveness of teaching and the overall factors that affect this teaching. The thesis consists of a theoretical and an empirical part. In the empirical part, a qualitative research investigation using situational analysis was used. Finally, the results of the research and their application to subsequent practice are presented.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

BEDEM, N. P., BROWN, A., CLARK, R., SMITH, L. a JONES, M., 2018. Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 53, No. 6, s. 1110–1123. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423> [cit. 2025-04-09].

BISHOP, D. V. M., 2006. Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. Online. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 59, No. 7, s. 1153–1168. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17470210500489372> [cit. 2025-04-09].

BISHOP, D. V. M. a RUTTER, M. Neurodevelopmental disorders: conceptual issues. In: RUTTER, M., BISHOP, D. V. M., PINE, D. S., SCOTT, S., STEVENSON, J., TAYLOR, E. a THAPAR, A., eds. *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. 5. vyd. Oxford: Blackwell Publishing, 2008, s. 32–41. ISBN 978-1-4051-4545-3.

BISHOP, D. V. M., 2010. Which neurodevelopmental disorders get researched and why? Online. *PLOS ONE*. Vol. 5, No. 11, e15112. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0015112> [cit. 2025-04-09].

BISHOP, D. V. M., ADAMS, C. V. a NORBURY, C. F. 2006. Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: Evidence from 6-year-old twins. Online. *Genes, Brain and Behavior*. Vol. 5, No. 2, s. 158–169. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.1601-183X.2005.00148.x> [cit. 2025-04-09].

BISHOP, D. V. M.; NORBURY, C. F. a TOMBLIN, J. B., 2008. Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. In: NORBURY, C. F.; TOMBLIN, J. B. a BISHOP, D. V. M., eds. *Understanding developmental language disorders: From theory to practice*. Hove: Psychology Press, 2008, s. 67–78. ISBN 978-1-84169-667-6.

BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. J.; THOMPSON, P. A.; GREENHALGH, T. a CATALISE-2 consortium, 2017. Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Online. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, Vol. 58, No. 10, s. 1068–1080. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721> [cit. 2025-04-09].

BLOM, E. a BOERMA, T., 2016. Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Online. Research in Developmental Disabilities* [online]. 2016, Vol. 55, s. 301–311. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001> [cit. 2025-04-09].

CATTS, H. W., 1993. The relationship between speech-language and reading disabilities. *Online. Journal of Speech and Hearing Research*, 1993, Vol. 36, No. 5, s. 948–958. Dostupné z: <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.948>.

CLARKE, Adele E., 2005. *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ISBN 978-0-7619-2719-4.

CLARKE, Adele E., 2009. From grounded theory to situational analysis: What is new? Why? How? In: MORSE, Janice M., ed. *Developing grounded theory: The second generation*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2009, s. 194–233. ISBN 978-1-59874-193-3.

CLARKE, Adele E., 2014. Grounded theory: Critiques, debates, and situational analysis. In: CLARKE, Adele E. a CHARMAZ, Kathy, eds. *Grounded theory and situational analysis: History, essentials and debates in grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE, 2014. ISBN 978-1-4522-5859-1.

CLARKE, Adele E.; FRIESE, Carrie a WASHBURN, Rachel, et al., 2015. *Situational analysis in practice: Mapping research with grounded theory*. London: Left Coast Press. ISBN 978-1-61132-718-8.

CLARKE, Adele E.; WASHBURN, Rachel a FRIESE, Carrie, et al., 2022. *Situational analysis in practice: Mapping relationalities across disciplines*. 2. vyd. London: Routledge. ISBN 978-1-0030-3592-3.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence a MORRISON, Keith, 2000. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge Falmer. ISBN 978-0-203-02905-3

CROSS, A.; JOANISSE, M. F. a ARCHIBALD, L. M. D., 2019. Mathematical abilities in children with developmental language disorder. Online. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. Vol. 50, No. 1, s. 150–163. Dostupné z: https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-18-0041 [cit. 2025-04-09].

DLOUHÁ, Olga a kol., 2024. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-583-2.

DOLEŽALOVÁ, Lucie a CHOTĚBOROVÁ, Anna, 2021. *Vývojová dysfázie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88386-28-0.

DVOŘÁK, Jiří, 2003. *Vývojová fonologická porucha*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-4-4.

GENESE, Fred a LINDHOLM-LEARY, Kathryn, 2013. Two case studies of content-based language education. Online. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. Vol. 1, No. 1, s. 3–33. Dostupné z: <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen> [cit. 2025-04-09].

HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0005-6.

HOOG, B. E., LANGEREIS, M. C. a WEERDENBURG, M., 2016. Linguistic profiles of children with CI as compared with children with hearing or specific language impairment. Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 51, No. 4, s. 518–530. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12228> [cit. 2025-04-09].

HOWELL, P., TANG, K., TUOMAINEN, O., CHAN, S. K., BELTRAN, K., et al. 2016. Identification of fluency and word-finding difficulty in samples of children with diverse language backgrounds. Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 52, No. 5, s. 595–611. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12305> [cit. 2025-04-09].

JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3622-2.

KALENDA, Jan, 2016. Prozatím nevyužitá šance: Situační analýza v pedagogickém výzkumu. Online. *Pedagogická orientace*. Vol. 26, No. 3, s. 457–481. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457> [cit. 2025-04-09].

KALENDA, Jan, 12. září 2018. Workshop: Situační analýza „Praxe mapování“. *Konference ČAPV, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně*.

KARASINSKI, C. a WEISMER, S. E., 2010. Comprehension of inferences in discourse processing by adolescents with and without language impairment. Online. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 53, No. 5, s. 1268–1279. Dostupné z: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/09-0132\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/09-0132)) [cit. 2025-04-09].

KEMPTON, Kate, 2022. *Supporting children with DLD: A user guide about developmental language disorder*. 1st ed. London: Speechmark. ISBN 978-0-367-53990-1.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1703-0.

KŘENOVÁ, Tereza. Teaching English to children with developmental dysphasia [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Online. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/jrua4/Bachelor_thesis_Teaching_English_to_Children_with_Developmental_Dysphasia.pdf [cit. 2025-04-09].

KIM, K. H.; RELKIN, N. R.; LEE, K. M. a HIRSCH, J., 1997. Distinct cortical areas associated with native and second languages. Online. *Nature*, 1997, Vol. 388, No. 6638, s. 171–174. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/40623> [cit. 2025-04-09].

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2002. *Opožděný vývoj řeči – Dysfázie – metodika reedukace*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-132-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2011. *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3471-6.

LAWS, G. a BISHOP, D. V. M., 2004. Verbal deficits in Down's syndrome and specific language impairment: A comparison. Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 39, No. 4, s. 423–448. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13682820410001681207> [cit. 2025-04-09].

LECHTA, Viktor, 1990. *Logopedické repetitórium: Teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00319-4.

LECHTA, Viktor a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-692-6.

LEJSKA, Milan, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-034-3.

LIÉGEOIS, F., MAYES, A. a MORGAN, A., 2014. Neural correlates of developmental speech and language disorders: Evidence from neuroimaging. Online. *Current Developmental Disorders Reports*. Vol. 1, No. 2, s. 215–222. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s40474-014-0019-1> [cit. 2025-04-09].

LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-757-2.

LOVE, R. J. a WEBB, W. G., 2009. *Mozek a řeč*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-536-3.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-057-2.

MASON, K., ROWLEY, K., MARSHALL, C. R., ATKINSON, J. R., HERMAN, R., et al. Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice. Online. *British Journal of Developmental Psychology*. 2010, Vol. 28, No. 1, s. 33–49. Dostupné z: <https://doi.org/10.1348/026151009x484190> [cit. 2025-04-09].

MIKULAJOVÁ, Mária a RAFAJDUSOVÁ, Iris. *Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: Mária Mikulajová a Iris Rafajdusová, 1993. ISBN 8090044506.

NÁLEPOVÁ, Jana, 17. února 2022. Učení se dvěma mateřským jazykům ve dvojjazyčných rodinách. Online. *Věda na FPF SU*. Dostupné z: <https://veda.fpf.slu.cz/archiv/300> [cit. 2025-04-09].

NEUBAUER, Karel a kol., 2018. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1374-2.

NORBURY, C. F., GOOCH, D., WRAY, C., BAIRD, G., CHARMAN, T., et al., 2016. The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. Online. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 57, No. 11, s. 1247–1257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573> [cit. 2025-04-09].

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, 2018. *Aktuální kapitoly z dětské neurologie pro praxi* [Actual chapters in paediatric neurology practise]. Olomouc: SOLEN. ISBN 978-80-86783-83-0.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018. Vývojové poruchy řeči / jazyka / komunikace v současném konceptu neurovývojových poruch. Online. *Listy klinické logopedie*. č. 1, s. 39–44. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2018/01/09.pdf> [cit. 2025-04-09].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2019. Vývojová dysfázie současnosti. Online. *Logopedie*. Vol. 9, No. 1, s. 56–62. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/11.pdf> [cit. 2025-04-09].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2022. Doporučení pro vývojovou dysfázii – verze 2022. Online. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. Vol. 85, No. 6, s. 515–520. Dostupné z: <https://doi.org/10.48095/cccsnn2022515> [cit. 2025-04-09].

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, HRDLIČKA, Michal a KOMÁREK, Vladimír, 2021. Vývojová dysfázie – funkční a strukturální korelace. Online. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*. Vol. 84, No. 3, s. 237–244. Dostupné z: <https://doi.org/10.48095/cccsnn2021237> [cit. 2025-04-09].

REILLY, S. et al., 2014. Specific language impairment: A convenient label for whom? Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 49, No. 4, s. 416–451. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102> [cit. 2025-04-09].

RUDOLPH, J. M. a LEONARD, L. B., 2016. Early language milestones and specific language impairment. Online. *Journal of Early Intervention*. Vol. 38, No. 1, s. 41–58. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1053815116633861> [cit. 2025-04-09].

SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2015. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5456-1.

STOLVOORT, J., MACKAAIJ, M. a TRIBUSHININA, E., 2024. Age of onset, motivation, and anxiety as predictors of grammar and vocabulary outcomes in English as a foreign language learners with developmental language disorder. Online. *Journal of Communication Disorders*. Vol. 108, 106407. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2024.106407> [cit. 2025-04-09].

ŠKODOVÁ, Eva; JEDLIČKA, Ivan a kol., 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-360-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TENNY, S., BRANNAN, J. M. a BRANNAN, G. D., 2022. Qualitative study. Online. *StatPearls*. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/> [cit. 2025-04-09].

THORDARDOTTIR, E. T. a JULIUSDOTTIR, A. G., 2013. Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children. Online. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 16, No. 4, s. 411–435. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693062> [cit. 2025-04-09].

TOMBLIN, J. B. et al., 1997. The prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Online. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 40, No. 6, s. 1245–1260. Dostupné z: <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245> [cit. 2025-04-09].

TRIBUSHININA, E., DUBINKINA-ELGART, E. a RABKINA, N., 2020. Can children with DLD acquire a second language in a foreign-language classroom? Effects of age and cross-language relationships. Online. *Journal of Communication Disorders*. Vol. 88, 106049. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106049> [cit. 2025-04-09].

UNSWORTH, S. et al., 2015. An investigation of factors affecting early foreign language learning in the Netherlands. Online. *Applied Linguistics*. Vol. 36, No. 5, s. 527–548. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/applin/amt052> [cit. 2025-04-09].

VRBOVÁ, Renata a kol., 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3091-5.

VYDROVÁ, Radka et al., 2015. Structural alterations of the language connectome in children with specific language impairment. Online. *Brain and Language*. Vol. 151, s. 35–41. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.10.003> [cit. 2025-04-09].

VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE, 2024. Online. Dostupné z: <https://www.vyvojovadysfazie.cz> [cit. 2025-04-09].

ZELINKOVÁ, Olga; ČERNÁ, Monika a ZITKOVÁ, Helena, 2020. *Dyslexie*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88260-41-2.

ZOUTENBIER, I. a ZWITSERLOOD, R., 2019. Exploring the relationship between native language skills and foreign language learning in children with developmental language disorders. Online. *Clinical Linguistics & Phonetics*. Vol. 33, No. 7, s. 641–653. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1576769> [cit. 2025-04-09].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č.1: Maxwellův model výzkumného designu

Obrázek č.2: Neuspořádaná mapa – Výuka cizího jazyka u dětí s vývojovou dysfázií

Obrázek č.3: Uspořádaná mapa – Metody a techniky

Obrázek č.4: Uspořádaná mapa – Výzvy a překážky

Obrázek č.5: Uspořádaná mapa – Efektivita

Obrázek č.6: Uspořádaná mapa – Faktory

Obrázek č.7: Mapa sociálních světů a arén – Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií

Obrázek č.8: Poziční mapa – využití tradičních a inovativních metod

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1: Klasifikace podle taxonomie Rapina a Allena

Tabulka č.2: Transformační tabulka – dítě

Tabulka č.3: Transformační tabulka – rodič

Tabulka č.4: Transformační tabulka – pedagog

Tabulka č.5: Transformační tabulka – asistent pedagoga

Tabulka č.6: Plán výzkumného šetření

Tabulka č.7: Přehled informantů

Tabulka č.8: Překryvy mezi jednotlivými mapami

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Tabulka – otevřené kódování

Příloha č.2: Tabulka – kategorie

Příloha č.3: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA Č. 1: TABULKA – OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Název kódu	Vysvětlení kódu	Četnost výskytu (rezonance kódu)	Je tenhle kód zařaditelný?
VIZUALIZACE	Obrázkové slovníčky, tabulky s přehledy, obrazové a textové pomůcky Polepená třída obrázky Promítání materiálu na tabuli Vizuální propojení slovíček	37	Ano
PROPOJENÍ S POHYBEM A HUDBOU	Písničky, pohybová videa, propojení slovní zásoby s melodií	24	Ano
KATEGORIZACE	Části těla, oblečení – tematické skupiny	2	Ano
VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ	Využití iPadů, YouTube, tablety	24	Ano
DIFERENCOVANÁ VÝUKA	Půlené hodiny, menší skupiny	11	Ano
PROJEKTY A PROPOJENÍ ROČNÍKŮ	Projekty ve škole, ve třídě, propojení s celou školou, interdisciplinární přístup	2	Ano
OVĚŘOVÁNÍ POROZUMĚNÍ	Ověření, zda dítě úkol chápe	14	Ano
INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP	Každé dítě potřebuje jinou strategii	21	Ano
VYUŽITÍ OBLÍBENÝCH AKTIVIT U DÍTĚTE	Tablety, puzzle, mapy, odměny	8	Ano

MOTIVACE SKRZE ZÁBAVNÉ METODY	Písničky a videa	37	Ano
DOSTATEK ČASU A PROSTORU	Delší čas na zpracování úkolů	15	Ano
NEFORMÁLNÍ ZPĚTNÁ VAZBA	Nepracovat pod tlakem, žádné negativní hodnocení	2	Ano
PODPORA SEBEDŮVĚRY	Malé skupinky, možnost ověření správnosti u asistenta pedagoga	4	Ano
PROBLÉMY S VÝSLOVNOSTÍ	Dítě neslyší výslovnost, plete rozdíl mezi čtením a psaním	7	Ano
OBTÍŽE S POROZUMĚNÍM POSLECHU	Časová prodleva při zadání, stres z nestíhání	3	Ano
SLABÁ PRACOVNÍ PAMĚŤ	Dítě potřebuje delší čas k opakování	15	Ano
PROBLÉMY SE SKUPINOVOU PRACÍ	Některé děti se nezapojují	1	Ano
MALÁ PODPORA ZE STRANY RODIČŮ	Důraz na jiné předměty, angličtiny není prioritou	2	Ano
SNADNÁ UNAVITELNOST	Potřeba častějších přestávek	3	Ano
STRES Z ČASOVÉHO TLAKU	Potřeba delší doby na zpracování úkolů	1	Ano
MOTIVACE DÍTĚTE	Baví ho angličtina, využívání technologií, odměny	37	Ano
SOCIÁLNÍ INTERKACE	Dítě se rádo zapojuje, jak se zapojuje	1	Ano
PODPORA ASISTENTŮ PEDAGOGA	Možnost ověřit si správnost, podpora při	4	Ano

	plnění úkolů, podpora při výkladu učitele		
RODINNÉ ZÁZEMÍ	Podpora rodičů, domácí příprava, někteří rodiče učí děti pomocí vizualizace i doma	15	Ano
SEBEDŮVĚRA DÍTĚTE	Sebedůvěra dítěte ve vlastní schopnosti	4	Ano
POUŽITÍ SPRÁVNÝCH METOD	Vizuální podpora, hudba, digitální technologie	?	Ano
UČITELOVA SEBEREFLEXE	Sebereflexe učitele, zpětná vazba	3	Ano
KVALIFIKACE UČITELE	Vzdělání učitele, další vzdělávání, kurzy	10	Ano
INOVATIVNÍ METODY	IPady a tablety Alternativní komunikace (AAK) Individualizace (různé děti = různé metody) Zábavné aktivity (pohybové písničky, interaktivní výuka)	56	Ano
STANDARDNÍ METODY	Práce s učebnicí Gramatické tabulky Poslechová cvičení	14	Ano
ZAPOJENÍ VÍCE SMYSLŮ	Zapojení zraku, sluchu, hmatu	14	Ano
STRUČNÉ A JASNÉ POKYNY	Kladení důrazu na jednoduché a přesné instrukce	2	Ano
STRUKTURALIZACE	Tabulky s přehledy gramatiky	15	Ano
PRÁCE VE SKUPINĚ	Rozdělování podle schopností, podpora	11	Ano

	sociální interakce, specifika skupinové práce		
OPAKOVÁNÍ	Zvýšení počtu opakování slov, vět či učiva u dítěte	13	Ano
POMALÉ TEMPO	Navýšení času a přizpůsobení se dítěti	15	Ano
POSTUPNOST	Postupné zavádění gramatických jevů, nebo rozložení úkolu na menší úkoly, krátkodobé cíle	6	Ano
PRAVIDELNÁ SPOLUPRÁCE S UČITELI NA ÚPRAVĚ TESTŮ A AKTIVIT	Spolupráce asistentů pedagoga s učiteli	5	Ano
POZITIVNÍ MOTIVACE	Motivace není nucená, děti se zapojují samy	6	Ano
SLABÝ JAZYKOVÝ CIT	Potíže dětí s rozlišováním pravidel	2	Ano
NEJEDNOTNOST V OSVOJOVENÍ MATEŘSKÉHO A CIZÍHO JAZYKA	Některé děti se učí cizí jazyk lépe než mateřský	23	Ano
STRACH	Strach z mluvení	4	Ano
INDIVIDUALITA	Individuální rozdíly mezi žáky – některým jde cizí jazyk lépe než mateřský	21	Ano
NEJEDNOZNAČNÝ VLIV	Nejednoznačný vliv inovatивních metod, nelze podle informanta objektivně posoudit	3	Ano

PROBLÉMY S GRAMATICKOU STRUKTUROU	Zvládnutí izolovaných pravidel, ale potíže s kombinací gramatických jevů	13	Ano
NEDOSTATEČNÁ SLOVNÍ ZÁSoba V MATEŘSKÉM JAZYCE	Omezená základna pro osvojení slov v cizím jazyce	9	Ano
NEJASNÁ DEFINICE INOVATIVNÍCH METOD	Metody používané v angličtině nejsou odlišné od jiných předmětů	3	Ano
RUTINNÍ ZAČÁTEK HODINY	Přivítání, den, datum, počasí	5	Ano
HRY A HRAVÉ PRVKY	Hry s míčem, kostkou, jinými pomůckami	21	Ano
PRÁCE NA ZEMI V KRUHU	Práce dětí během hodiny na zemi v kruhu – zapojení všech, lepší kontakt	1	Ano
REÁLNÝ KONTAKT	Převedení reálné situace do výuky	12	Ano
PRÁCE S REÁLNÝMI PŘEDMĚTY	Manipulace s oblečením, barevné knoflíky	3	Ano
PROBLÉM SE PSANOU FORMOU	Správné psaní, ale nesprávná výslovnost	2	Ano
OMEZENÁ JAZYKOVÁ KAPACITA	Angličtina je jako další zátěž, mateřský jazyk jako priorita	1	Ano
POTÍŽE S VERBÁLNÍ PRODUKČÍ	Neschopnost komunikovat, ale dobré porozumění	6	Ano
SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY	Podpora od speciálních pedagogů, chybějící přímá spolupráce,	12	Ano

	podpora ze strany klinických logopedů a dalších odborníků		
VRSTEVNICKÉ UČENÍ	Spolupráce mezi žáky, učení se od spolužáků	2	Ano
PRÁCE S CHYBAMI	Opravy dle potřeby, zaměření na pozitivní stránku výuky	4	Ano
NEDOSTATEČNÁ MOTIVACE A SEBEVĚDOMÍ	Děti mají strach z mluvení, obtíže s artikulací	2	Ano
SPECIFICKÉ KOMBINACE PORUCH	Některé děti mají kombinované poruchy, což komplikuje osvojování cizího jazyka	1	Ano
PŘECHOD NA DRUHÝ STUPEŇ	Problémy při adaptaci na náročnější požadavky a učitelé nejsou připraveni na specifické potřeby dětí s vývojovou dysfázií	1	Ano
FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	Hodnocení procesu, nikoliv pouze výsledků	1	Ano
TRANSLANČNÍ METODA	Výběr jazykových jevů	1	Ano
MONTESSORI PRINCIPY	Vizuální a haptické materiály	1	Ano
RYCHLOST UČENÍ	Potřeba delšího času na osvojení nových dovedností	12	Ano
ZKUŠENOSTI UČITELE	Pedagogické zkušenosti učitele	1	Ano
VYUŽITÍ KREATIVNÍCH MATERIÁLŮ	Rodiče i učitelé používají kreativní a interaktivní materiály	2	Ano

JOLLY PHONICS	Metoda fonetiky, zaměřená na hlásky	1	Ano
INTERAKCE S CIZÍMI MLUVČÍMI	Sociální interakce s cizinci nebo rodilými mluvčími	2	Ano
NESOUSTRĚDĚNOST	Nesoustředěnost dítěte při plnění úkolů	5	Ano
RŮZNÉ VÝUKOVÉ PROSTŘEDÍ	Učení se cizímu jazyku v odlišném prostředí (škola, doma, online)	1	Ano
HRANÍ HER A APLIKACÍ	Hraní her v cizím jazyce nebo využití různých typů aplikací	41	Ano
ZÁŽITKOVÉ UČENÍ	Kroužky, tábory, hry	26	Ano
KONFLIKTNÍ RADY	Konfliktní rady od odborníků, že dítě má s cizím jazykem přestat	1	Ano
NEDOSTATEK ČASU NA JAZYKOVOU VÝUKU	Nedostatek času v rodinném prostředí	1	Ano
PŘETÍŽENÍ INFORMACEMI	Různé přístupy ve výuce, riziko frustrace a přetížení	1	Ano
PROBLÉMY SE ČTENÍM	Dítě má problémy se čtením textu nebo slov	7	Ano
DRIL	Učení se formou drilu	3	Ano
VZDĚLÁVACÍ PROJEKTY A SOUTĚŽE	Projekty a soutěže, jako jsou olympiády v angličtině	2	Ano

PŘÍLOHA Č.2: TABULKA – KATEGORIE

Kategorie	Kódy obsažené v kategorii
METODY A TECHNIKY	VIZUALIZACE PROPOJENÍ S POHYBEM A HUDBOU KATEGORIZACE VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ DIFERENCOVANÁ VÝUKA PROJEKTY A PROPOJENÍ ROČNÍKŮ ZAPOJENÍ VÍCE SMYSLŮ STRUČNÉ A JASNÉ POKYNY STRUKTURALIZACE PRÁCE VE SKUPINĚ OPAKOVÁNÍ POMALÉ TEMPO RUTINNÍ ZAČÁTEK HODINY HRY A HRAVÉ PRVKY PRÁCE NA ZEMI V KRUHU VRSTEVNICKÉ UČENÍ FORMATIVNÍ HODNOCENÍ TRANSLAČNÍ METODA MONTESSORI PRINCIPY JOLLY PHONICS HRANÍ HER A APLIKACÍ ZÁŽITKOVÉ UČENÍ DRIL VZDĚLÁVACÍ PROJEKTY A SOUTĚŽE
EFEKTIVITA	VIZUALIZACE OVĚŘOVÁNÍ POROZUMĚNÍ INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP VYUŽITÍ OBLÍBENÝCH AKTIVIT U DÍTĚTE MOTIVACE SKRZE ZÁBAVNÉ METODY

	<p>DOSTATEK ČASU A PROSTORU NEFORMÁLNÍ ZPĚTNÁ VAZBA PODPORA SEBEDŮVĚRY POSTUPNOST PRAVIDELNÁ SPOLUPRÁCE S UČITELI NA ÚPRAVĚ TESTŮ A AKTIVIT POZITIVNÍ MOTIVACE PROPOJENÍ S POHYBEM A HUDBOU REÁLNÝ KONTAKT PRÁCE S REÁLNÝMI PŘEDMĚTY PRÁCE S CHYBAMI INTERAKCE S CIZÍMI MLUVČÍMI</p>
<p>VÝZVY A PŘEKÁŽKY</p>	<p>PROBLÉMY S VÝSLOVNOSTÍ OBTÍŽE S POROZUMĚNÍM POSLECHU SLABÁ PRACOVNÍ PAMĚŤ PROBLÉMY SE SKUPINOVOU PRACÍ MALÁ PODPORA ZE STRANY RODIČŮ SNADNÁ UNAVITELNOST STRES Z ČASOVÉHO TLAKU SLABÝ JAZYKOVÝ CIT STRACH PROBLÉMY S GRAMATICKOU STRUKTUROU NEDOSTATEČNÁ SLOVNÍ ZÁSoba V MATEŘSKÉM JAZYCE PROBLÉM SE PSANOU FORMOU OMEZENÁ JAZYKOVÁ KAPACITA POTÍŽE S VERBÁLNÍ PRODUKČÍ NEDOSTATEČNÁ MOTIVACE A SEBEVĚDOMÍ SPECIFICKÉ KOMBINACE PORUCH PŘECHOD NA DRUHÝ STUPEŇ RYCHLOST UČENÍ NESOUSTŘEDĚNOST PROBLÉM SE ČTENÍM</p>

	KONFLIKTNÍ RADY NEDOSTATEK ČASU NA JAZYKOVOU VÝUKU PŘETÍŽENÍ INFORMACEMI
FAKTORY	MOTIVACE DÍTĚTE SOCIÁLNÍ INTERKACE PODPORA ASISTENTŮ PEDAGOGA RODINNÉ ZÁZEMÍ ZPŮSOB VÝUKY SEBEDŮVĚRA DÍTĚTE POUŽITÍ SPRÁVNÝCH METOD UČITELOVA SEBEREFLEXE UČITELOVO VZDĚLÁVÁNÍ INDIVIDUALITA SPOLUPRÁCE S ODBORNÍKY DIFERENCOVANÁ VÝUKA KVALIFIKACE UČITELE VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ ZKUŠENOSTI UČITELE VYUŽITÍ KREATIVNÍCH MATERIÁLŮ RŮZNÉ VÝUKOVÉ PROSTŘEDÍ

PŘÍLOHA Č. 3: INFORMOVANÝ SOUHLAS


Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Evy Korečkové

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Evy Korečkové s názvem Výuka cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. Cílem výzkumu je provést pečlivou analýzu výuky cizího jazyka u žáků s vývojovou dysfázií. V projekt se zaměřuje především na možnou identifikaci konkrétních výzev, se kterými se tito žáci, učitelé a rodiče setkávají.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním.
- Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce, jinak nikomu až na anonymní části citované v textu práce, která bude volně dostupná online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/ a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce, a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum: 12.2.2025

Podpis respondenta:



Podpis výzkumníka:

