

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2023

Tomáš Misař

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Výuka anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií
v období povinné školní docházky**

Bakalářská práce

Autor: Tomáš Misař
Studijní program: B 0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková
Oponent práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Tomáš Misař
Studium: P20P0607
Studijní program: B0111A190019 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Název bakalářské práce: **Výuka anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky**

Název bakalářské práce AJ: Teaching of the English language in children with developmental dysphasia during compulsory education period

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměří na problematiku výuky anglického jazyka u žáků s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky. Poruchy řečové komunikace a logopedická intervence jsou v soudobém vzdělávání dětí velmi diskutované téma, cílem teoretické části práce proto bude nastínit kontext vývojové dysfázie jako formu narušené komunikační schopnosti a jak se odrazí v běžné výuce anglického jazyka. Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit jaká je úspěšnost žáků s vývojovou dysfázií ve výuce anglického jazyka, popřípadě, jakým způsobem jsou podporováni žáci učiteli. Z hlediska metodologie bude využito kvalitativního výzkumného šetření.

NEUBAUER, Karel. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus, 2017. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.

BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-486-7.

Zadávací pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková

Oponent: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 9.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou závěrečnou práci vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Děkuji hlavně paní Mgr. Laukové za přátelský přístup k vedení této bakalářské práce. Dále poděkování patří všem účastníkům a pedagožkám, kteří ochotně spolupracovali na získávání dat k práci, včetně paní učitelek na školách, kde bylo prováděno výzkumné šetření.

Anotace

MISAŘ, Tomáš. *Výuka anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 52 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměří na problematiku výuky anglického jazyka u žáků s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky. Poruchy řečové komunikace a logopedická intervence jsou v soudobém vzdělávání dětí velmi diskutované téma, cílem teoretické části práce proto bude nastínit kontext vývojové dysfázie jako formu narušené komunikační schopnosti a jak se odrazí v běžné výuce anglického jazyka. Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit jaká je úspěšnost žáků s vývojovou dysfázií ve výuce anglického jazyka, popřípadě, jakým způsobem jsou podporováni žáci učiteli. Z hlediska metodologie bude využito kvalitativního výzkumného šetření, a to případových studií dětí a rozhovorů s pedagogy.

Klíčová slova: vývojová dysfázie, anglický jazyk, výuka, děti, narušená komunikační schopnost.

Abstract

MISAŘ, Tomáš. *Teaching of the English language in children with developmental dysphasia during compulsory education period*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2023. 52 pp. Bachelor degree thesis.

This bachelor thesis focuses on the topic of teaching the English language to children diagnosed with developmental dysphasia, also known as developmental language disorder, more specifically during the period of compulsory education. Speech-communication disorders and intervention in speech therapy are widely discussed topics in current education of children, for that reason, the theoretical part of the thesis aims to blueprint the context of developmental language disorder as a form of impaired communication ability and how it could technically affect the education process during English language lessons. The practical part of the thesis should ascertain the success in the English language in children diagnosed with developmental language disorder, or possibly what turns out difficult for them, including the specific way teachers approach these children. The target group of the research is children in the age of compulsory education in the English language (from the 3rd class to the 9th class of elementary school in the Czech Republic) and as for gathering data, the qualitative method is used, with case studies of children and interviews with teachers.

Keywords: developmental language disorder, developmental dysphasia, English language, teaching, children, impaired communication ability

Obsah

Úvod.....	9
1 Žák v období povinné školní docházky	10
1.1 Předpoklady během vstupu do školy.....	10
1.2 Předpoklady během mladšího školního věku.....	11
1.3 Klíčové kompetence a očekávané výstupy v anglickém jazyce a komunikaci.....	12
1.4 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole.....	15
2 Problematika vývojové dysfázie	17
2.1 Vymezení vývojové dysfázie	17
2.1.1 Rozdělení vývojové dysfázie dle MKN-11.....	18
2.2 Etiologie vývojové dysfázie	20
2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie	21
2.3.1 Symptomatologie v období školního věku	22
2.4 Diagnostika a terapie vývojové dysfázie.....	23
3 Systém péče o děti s vývojovou dysfázií a legislativa.....	25
3.1 Podpůrná opatření a individuální vzdělávací plán	25
3.2 Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vývojovou dysfázií a logopedická péče	27
3.3 Možnost odkladu školní docházky.....	29
4 Uvedení do praktické části práce	29
4.1 Cíl výzkumného šetření.....	29
4.2 Volba metodologie sběru dat.....	30
4.3 Výzkumný vzorek	31
4.4 Průběh výzkumného šetření	31
5 Zhodnocení a analýza výzkumného šetření	32
5.1 Analýza rozhovorů s pedagogy	32
5.2 Případové studie dětí s vývojovou dysfázií.....	38
5.3 Shrnutí a diskuze k praktické části a jejím cílům.....	42
Závěr	45
Seznam literatury a internetových zdrojů	46
Seznam příloh	50

Úvod

Tato bakalářská práce se bude věnovat tématu vývojové dysfázie u dětí v mladším období povinné školní docházky, s ohledem na vztah k cizímu jazyku, v tomto případě anglickému jazyku. Provázání právě s anglickým jazykem by se dalo považovat za velice aktuální téma v dnešním světě, kde je jeho znalost téměř vždy nutností, stejně tak jako samotná vývojová dysfázie, která patří mezi velmi časté diagnózy z řad narušené komunikační schopnosti.

V teoretické polovině práce bude popsána osoba žáka mladšího školního věku, jeho kognitivní předpoklady pro rozvoj řečových schopností, včetně návaznosti na klíčové kompetence v oblasti komunikace a anglického jazyka. Následně bude nastíněna problematika samotné vývojové dysfázie, její vymezení, provázející symptomy, etiologie a vhodná diagnostika s terapií. Nakonec se text zaměří na vymezení systému logopedické péče a podpůrných opatření s oporou v české školské legislativě.

V praktické polovině práce bude nastíněn podrobnější úvod do metodologie, včetně vzorku, cíle výzkumného šetření a jeho analýze. Budou v ní analyzovány veškeré polostrukturované rozhovory, které byly pro získání dat k výzkumné části provedeny. Navíc bude výzkumná část obsahovat několik stručných případových studií pro doplnění kontextu.

Cílem výzkumného šetření v rámci praktické části práce je zjistit, jaký vztah mají děti s vývojovou dysfázií, které patří věkově do období povinné školní docházky, respektive mladšího školního věku, k výuce anglického jazyka na běžné či speciální škole. Výzkumné šetření pro tuto práci bude provedeno kvalitativně, a to za použití jednopřípadových studií u žáků a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy anglického jazyka.

Celkovým cílem této práce bude seznámit čtenáře s tématem vývojové dysfázie a prohloubit znalosti v této oblasti logopedie. To vše má být pak v praktické části provázáno s tématem výuky anglického jazyka, kde by se měl objasnit vzájemný vztah tohoto cizího jazyka a jeho výuky u dětí s dysfázií.

1 Žák v období povinné školní docházky

V rámci této práce počítáme s dětmi v období povinné školní docházky, proto bude v následujících kapitolách vhodné zmínit se o jejich (zejména) kognitivním vývoji, který je stěžejním předpokladem pro funkci fatických, tj. řečových, funkcí.

1.1 Předpoklady během vstupu do školy

Pro vstup do základní školy nastává čas zpravidla po šestém roce života dítěte. Z hlediska kognitivních schopností pak nastává silný tlak na jejich autoregulaci – od dítěte je požadováno po dobu vyučovací hodiny soustředit se a udržet psychomotorický klid, což ještě během mateřské školy prakticky vůbec nemuselo. Právě okolo období šestého roku dítěte u něj začne převažovat spíše realistický náhled na svět, dítě nyní svět posuzuje logicky, i když zatím pouze konkrétně logicky. Rovněž se může poukázat na skutečnost, že dítě při vstupu do školy kromě dostatečné kognitivní vyzrálости potřebuje také emoční i sociální přípravu a motivaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dítě začíná rovněž být schopné využívat analyticko-syntetické myšlení, tzn. lépe rozlišuje (diferencuje) dílčí části od celku. To hraje v kontextu i velkou roli u sluchového (při mluvené řeči) a zrakového (v psané řeči) rozlišování celků slov (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dále, co se týče řeči ideálně v období 5. - 6. roku, by dítě mělo postupně svůj vývoj řeči za normálních podmínek dokončovat (Škodová, Jedlička et al., 2017).

Během vstupu dítěte do školního systému bychom, i pro děti s vývojovou dysfázií, neměli vynechat skutečnost školní zralosti a školní připravenosti. Například Otevřelová (2016) specifikuje oba pojmy jako podmínku pro to, zdali je dítě připraveno na nároky školy ve všech aspektech. Otevřelová pod pojem “připravenost” zahrnuje emoční vyzrálость dítěte, verbální připravenost (ta je zejména v kontextu této práce stěžejní), sociální připravenost na dodržování společenských norem, záměrnou či nezáměrnou činnost, a sebeobsluhu. Naopak pro školní zralost autorka uvádí specifické aspekty dítěte, které jsou přímo v návaznosti na dozrávání CNS (centrální nervové soustavy) a jsou aktuální z hlediska vývojové psychologie. Sem se řadí dozrávání kognitivních funkcí jako pozornosti, soustředění, zpřesňování senzomotorické koordinace, upevnění laterality

dítěte, dále budování odolnosti vůči stresu, redukce neadekvátní emoční lability a v neposlední řadě rozvoj sluchové a zrakové percepce, včetně řeči (Otevřelová, 2016).

Tatáž autorka uvádí, že při vstupu do povinné školní docházky nastávají vývojové diskrepance mezi chlapci a dívkami. Prakticky to znamená, že chlapci bývají vývojově mírně opožděni za dívkami, přičemž autorka zde uvádí průměrný vývojový rozdíl tři měsíců, pokud bychom porovnali skupinu chlapců se skupinou dívek. Nutné je ovšem brát v potaz, že dle znění školského zákona, vyplývá, že při nástupu do základní školy může u dětí být téměř roční rozdíl věku. Nicméně i tak postupně u zdravého dítěte kognitivní schopnosti, včetně řeči, během plnění školní docházky postupně kvalitativně upevní a tyto prvotní nerovnosti z dob nástupu se vyrovnají (Otevřelová, 2016).

Pokud stručně zmíníme od ostatních autorů další často zmiňované dovednosti, které by dítě mělo standardně při vstupu do základního vzdělávání ovládat, tak například Doležalová a Chotěborová (2021) jmenují hlavně znalost základních barev (červená, modrá, zelená, ...), schopnost napočítat do pěti, rozpoznání základních geometrických tvarů (kruh, čtverec, ...), specifikování hlavních rozdílů mezi dvěma obrázky a kresby postavy (může nakreslit sebe sama, nebo rodiče apod.).

1.2 Předpoklady během mladšího školního věku

Mladší školní věk v rámci věku dítěte bychom mohli označit jako období od jeho 6-7 let až do 11-12 let, kdy pak dítě vstupuje postupně do fáze dospívání. Technicky vzato se jedná o fázi prvního stupně na běžné základní škole. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Kognitivně se dítě dostává do fáze realismu, respektive tzv. “naivního” realismu, jenž přejde v realismus “kritický”. V praxi to znamená, že dítě začíná okolí vnímat tak, jak je, aniž by se uchýlovalo ke své fantazii. Nejprve však náhled na realitu čerpá z externí autority (rodič, učitel, atd.), což je fáze “naivní”, následně ovšem začne být v náhledu na realitu samostatné a kritické (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pokud budeme brát ohled na kognitivní stádia dle Piageta, nacházíme se právě v období *konkrétních operací*, kdy žák přemýšlí v logických souvislostech, avšak umí je aplikovat pouze na konkrétní předměty, nikoli zatím v abstraktní rovině, jako pak v dospívání (Vágnerová, 2021).

Pro téma verbální komunikace a řeči je pak důležitý poznatek ten, že dítě v mladším školním věku zažívá výrazný progres ve sluchové percepci (Langmeier,

Krejčířová, 2006). Ti stejní autoři rovněž poukazují na skutečnost, že vývoj řeči je v této fázi pozitivně ovlivněn silným rozvojem paměti, a to jak té krátkodobé, tak dlouhodobé.

1.3 Klíčové kompetence a očekávané výstupy v anglickém jazyce a komunikaci

Pro lepší orientaci v celkovém tématu bude zásadní shrnout klíčové kompetence stanovené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP) právě pro oblast komunikace u žáků, která k výuce jazyků včetně toho anglického neodmyslitelně patří. MŠMT (2021, [online]) definuje klíčové kompetence jako *“souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postoj a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.”* Jejich hlavním cílem je připravit žáka na smysluplné a funkční začlenění do společnosti, stejně tak jako připravit ho na další vzdělávání. Kromě již zmíněných kompetencí komunikativních dále existují kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, občanské, pracovní a nově i kompetence digitální. Fungování těchto kompetencí se vzájemně prolíná, jejich rozvoj má být stimulován veškerým vzdělávacím obsahem ve škole (MŠMT, 2021, [online]).

Co se týče právě klíčových kompetencí komunikativních, při jejich úspěšném rozvoji se u žáka na konci základního vzdělávání očekává několik věcí, mezi nimi:

- Formulace, vyjádření svých vlastních myšlenek, názorů apod., a to v logické návaznosti, výstižným způsobem, projev by měl být souvislý a kultivovaný. To platí jak pro projev ústní, tak písemný;
- Naslouchání promluvě druhých a jejich porozumění, efektivní zapojení se do konverzace a schopnost obhájení svého názoru;
- Porozumění různým textům, gestům, obrazům a jiným komunikačním prostředkům, schopnost aktivní reflexe nad nimi a jejich využívání k dalšímu rozvoji;
- Využití informačních technologií pro komunikaci s okolím;
- Schopnost využít své komunikační schopnosti k vytváření smysluplných sociálních vztahů stěžejních pro úspěšné fungování ve společnosti (MŠMT, 2021, [online]).

Právě s klíčovými kompetencemi úzce souvisí vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, rovněž popsaná v RVP. Sem logicky spadá výuka anglického jazyka jako Cizí jazyk, přičemž mezi ostatní složky patří Český jazyk a literatura, a Další cizí jazyk. Podle RVP právě podoblast (druhého) cizího jazyka *“přispívá k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem”*. V praxi bude osvojování si cizího jazyka (zejména toho anglického) znamenat schopnost prolomení jazykových bariér, podpory v mobilitě do zahraničí, a tím pádem otevření se možnostem dalšího vzdělávání a pracovního uplatnění (MŠMT, 2021, [online]).

Veškeré náležitosti a požadavky na vzdělávání v anglickém jazyku jako cizím, tak jak jsou formulované v RVP, se řídí Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, jenž popisuje rozličné úrovně ovládnutí cizího jazyka (anglického). Dosažením základního vzdělávání v anglickém jazyce se očekává výstupní úroveň A2 dle zmíněného referenčního rámce (MŠMT, 2021, [online]).

V kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání se kromě pojmu klíčových kompetencí setkáme s těsně souvisejícími očekávanými výstupy. Dle metodického portálu Národního pedagogického institutu [online] se mohou očekávané výstupy v mladším školním věku, tedy prvního stupně ZŠ, vymezit jako *„předpokládaná způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku“*. Měly by být snadno ověřitelné, využitelné v běžném životě a prakticky zaměřené. Očekávané výstupy stanovují dva typy úrovní osvojení si učebních výstupů žáka – závaznou a orientační. Úroveň závazná formuluje očekávané výstupy dle osnovy ŠVP na konci 5. třídy, zatímco úroveň orientační platí pro konec 3. ročníku, je nezávazná a pouze orientačně nastiňuje vzdělávací cestu dítěte do 5. ročníku (NPI, 2021, [online]).

Neměla by se vynechat skutečnost, že tyto výstupy mohou být redukovány na minimální výstupy pro žáky s určitým stupněm podpůrného opatření a individuálním vzdělávacím plánem, což jako takové stanovuje Vyhláška č. 27 z roku 2016, Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (NPI, 2021, [online]).

Očekávané výstupy z cizího jazyka na 1. stupni ZŠ se dělí na podoblasti řečových dovedností, poslechu s porozuměním, čtení s porozuměním a psaní. V oblasti řečové by měl žák rozumět jednoduchým verbálními pokyny učitele, zopakovat slova a slovní

spojení a rozumět obsahu krátkého mluveného textu. Zde je minimálním výstupem se obeznámit se zvukovou podobou cizího jazyka. V poslechu se od žáka očekává porozumění jednoduchému poslechovému textu s jasnou, zřetelnou výslovností. V kategorii čtení s porozuměním by měl být žák schopen vyhledat informaci v jednoduchém textu a rozumět těmto jednoduchým textům, přičemž za minimální výstup se zde i v poslechu považuje porozumění slov, s nimiž se opakovaně setkával v rámci témat. Dle autorek Betákové, Homolové a Štulrajterové (2017) je čtení (nahlas) dovednost, v níž „žák procvičuje vztah mezi grafémy (písmeny) a fonémy (hláskami)“ Právě zatímco v českém jazyce grafém odpovídá téměř vždy fonému, v anglickém toto neplatí, proto se jedná o náročnou aktivitu pro žáky (obecně, nikoli pouze pro ty s vývojovou dysfázií). Uvědomování si vztahu mezi grafémem a fonémem může být posilněno také pomocí diktátu. Jako poslední tu je oblast psaní, kde se od žáka očekává napsání krátkého textu z témat každodenního života, jednoduchými větami. Základní seznámení se s grafickou podobou jazyka je zde minimálním výstupem (MŠMT, 2021, [online]). Betáková, Homolová a Štulrajterová (2017) rovněž zdůrazňují, jak je zásadní výběr úloh specificky s ohledem na věk žáka a zejména na jeho kognitivní a jazykové schopnosti. Autorky doporučují také metodu zapojení všech pěti smyslů a fyzické aktivity.

Celkově k tématu klíčových kompetencí a očekávaných výstupů ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ by byl vhodný komentář k práci s chybou u žáka (opět obecně, nejen pro dysfatického žáky). Například Ondráková (2013, in Betáková et al., 2017) zdůrazňuje fakt, že žáci jsou za chybu káráni zejména při výuce cizího jazyka, zatímco u jazyka mateřského je tendence chybu přehlédnout a dítě naopak více chválit, přitom tatáž chyba se dotýká všech jazykových rovin stejně jak v jazyce mateřském, tak cizím. Učitel by se měl tedy, při výuce cizího (anglického) jazyka soustředit na to, co žák řekl správně, nikoli špatně. Chyba navíc může fungovat jako příhodný signál pro učitele, aby zjistil, na jaké úrovni se žákovo osvojování cizího jazyka nachází (Betáková, Homolová a Štulrajterová, 2017).

Pokud vezmeme ovšem ohled přímo na žáky s diagnózou vývojové dysfázie, s adekvátní podporou lze v cizím jazyku, včetně toho anglického, očekávat pozvolný pokrok s menším počtem chyb (to potvrzují i data ve výzkumné části této práce). Nicméně doposud není k dispozici tolik studií a výzkumů, které by poskytly klíčový vhled do toho, jak dysfatictí žáci reagují na výuku tohoto cizího jazyka. To vše navzdory

tomu, že děti s vývojovou dysfázií se tento cizí jazyk začínají učit brzy, mnohdy i v 1. ročníku ZŠ. To neodmyslitelně souvisí s faktem, že anglický jazyk je téměř nutnou součástí života v 21. století, z toho důvodu je do kurikula základního vzdělávání implementován, v naprosté většině případů, velice brzy (Tribushinina et al., 2020, [online]).

Dle podobné studie (Tribushinina, Dubinkina-Elgart, Rabkina, 2020, [online]) je rovněž skutečností, že děti s vývojovou dysfázií si dovednosti v užívání cizího jazyka, včetně anglického, osvojují velmi pomalu. Například slovní zásobu si ovšem mohou osvojit rychleji, pokud budou k výuce využiti zvláštní pracovní listy a materiály. Tyto autorky také tvrdí, že dysfatické děti mají menší expozici anglickému jazyku mimo školu, což je například v rozporu s informacemi plynoucími z polostrukturovaného rozhovoru v praktické části této práce.

1.4 Žák s vývojovou dysfázií na základní škole

Pokud bychom se měli zmínit o vhodné volbě základní školy pro dítě s vývojovou dysfázií, autorky Doležalová a Chotěborová (2021) navrhují tři hlavní možnosti, a to 1) běžnou základní školu; 2) logopedickou třídu zřízenou v rámci běžné základní školy; 3) základní školu logopedickou. Důležitými informacemi také jsou skutečnosti, že děti s vývojovou dysfázií mívají mnohdy povinnou školní docházku odloženou (o jeden rok), případně zůstávají v odkladovém roce školy mateřské nebo docházejí do přípravné třídy při základní škole. Díky přípravné třídě se mohou tyto děti lépe a pozvolna adaptovat na fungování školy a kolektiv spolužáků. Tytéž autorky zmiňují využití cenné spolupráce ze strany asistenta pedagoga a průběh výuky dysfatického žáka dle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu, který je dle platné legislativy (Vyhlášky č. 27 z roku 2016) zpracován školou a doporučen školským poradenským zařízením, na žádost zákonného zástupce (Česko, 2016, [online]).

Začlenění dítěte s vývojovou dysfázií do běžné základní školy mohou provázet jak pozitivní, tak negativní okolnosti. Autorky (Doležalová, Chotěborová, 2021) tu jmenují hned několik takových pozitiv i záporů. Právě mezi klady přítomnosti dysfatického žáka na běžné základní škole řadí:

- pozitivní motivaci od intaktních žáků (rozumějme bez formy narušené komunikační schopnosti) k dosažení lepších výkonů u žáka s vývojovou dysfázií v oblasti nápravy řečových potíží;
- potenciální blízkost základní školy k místu bydliště a možnost známostí spolužáků z blízkého okolí (pokud by dysfatický žák navštěvoval např. ZŠ logopedickou, logicky by do ní kvůli jejich malé četnosti s největší pravděpodobností musel dojíždět do většího města).

Naopak mezi záporné stránky začlenění dysfatického dítěte do běžné ZŠ autorky jmenují:

- velký počet dětí ve třídě, což může působit jako rušivý element;
- tendence k potenciálnímu posměchu nebo šikaně ze strany spolužáků;
- „pomalost“ dysfatického dítěte v porovnání s ostatními při osvojování si čtení a psaní (nepramenící z intelektu, ale z narušené sluchové a zrakové percepce).

Vzhledem k náležitostem kognitivního a řečového vývoje dítěte během období PŠD sepsaných v předchozích odstavcích textu je důležité v rámci zachování tématu práce zmínit se o zásadách komunikace s dysfatickým dítětem ve škole. Adekvátní komunikace s takovým dítětem může výrazně zlepšit pochopení jeho specifických vzdělávacích potřeb a vytvořit optimální edukační prostředí.

Bendová (2011) z těchto přístupů ke komunikaci zmiňuje např. empatický a trpělivý postoj pedagoga, umožnění neverbální komunikace pro sebe prezentaci dysfatického dítěte, zacílení se na globální metodu výuky čtení a tolerance nedostatků při čteném projevu. Dále bude důležité ztraktivňovat úkoly pro pozitivní motivaci dítěte, implementovat hravou formu pro učení se komunikačních schopností. V neposlední řadě je zásadní zvýraznit dítěti podstatné informace v textu, k tomu např. dodat pro jasnost sdělení piktogramy, obrázky apod. V přístupu bude rovněž stěžejní zřetel na prevenci vývojových poruch učení a rozvoj motoriky hrubé, jemné a grafomotoriky. Respektovat musíme také individuální tempo dítěte a vhodné bude využít i různá schémata pro vizualizaci časového rozvrhu práce či dějové linie v textu pro lepší orientaci v časoprostoru (Bendová, 2011).

Bude také vhodné dodat, že dle Bendové (2011) je v výsledku zásadní brát velký ohled na stupeň závažnosti vývojové dysfázie u dítěte a toho, zdali se dítě nachází v “běžné” základní škole či v ZŠ speciální dle paragrafu 16 odstavce 9. V druhém případě

je vhodnější k takovému dysfatickému dítěti přistupovat a komunikovat s ním i pomocí zásad jako pro děti s mentálním postižením.

2 Problematika vývojové dysfázie

Téma vývojové dysfázie lze všeobecně považovat v rámci oboru logopedie i samotné speciální pedagogiky jako velice známé a kterému se věnovala velká škála odborných autorů.

2.1 Vymezení vývojové dysfázie

Řada odborných autorů definuje vývojovou dysfázi jinak. Nejobecnější definici, která je spíše synonymem pojmu vývojové dysfázie, je *“specificky narušený vývoj řeči”*, jak ho uvádí např. Klenková (2006). I další autoři se dle Klenkové (2006) shodují, že tento termín je z odborného hlediska synonymní s vývojovou dysfázií a označují totéž (odmyslíme-li si extrémně okrajové případy, jako “vlčí” děti opuštěné v džungli apod.). Např. Bishop (2012, in Neubauer, Pospíšilová, et al., 2017) ji vymezuje jako zaostávání dítěte v přirozeném jazykovém vývoji za ostatními (zejména) žáky, což mu brání v dosažení uspokojivých studijních výsledků ve škole a dosažení dostatečného sociálního začlenění do kolektivu. Škodová a Jedlička (2007) ji obecně definují jako sníženou schopnost (nebo naopak neschopnost) naučit se verbální komunikaci (řeči), přičemž by mělo platit kritérium, že možnosti a okolnosti pro její rozvoj jsou dostatečné. Rovněž ji tyto autoři přidávají přívlastek *“aberantní”*, ve smyslu právě jako *“specificky narušený”* vývoj řeči k rozlišení od prostého OVR. Smolík (2014, in Neubauer, Pospíšilová, et al., 2017) ji jednoduše vymezuje jako *“narušení očekávaného vývoje jazyka, které není doprovázeno obecnějším narušením intelektových funkcí.”*

Pokud bychom se měli vývojovou dysfázií jako pojem následně snažit konkrétně a jasně definovat, narazili bychom na jisté nejednoznačnosti od vícero autorů, včetně těch zahraničních (Neubauer, Pospíšilová et al., 2017). V odborném prostředí hlavně mimo to anglicky mluvící bychom se setkali nejpravděpodobněji s termínem *“developmental dysphasia”*, který se doslovně přeložil právě jako *“vývojová dysfázie”*. Předponou *“dys-”* se v této definici dost přibližujeme asociaci s ostatními specifickými poruchami učení, jako např. dyslexií apod., což jedna část odborné veřejnosti vítá, naopak druhá

nesouhlasí s adjektivem “vývojová”, který počítá primárně s obdobím do puberty a ignoruje stádia po ní. (Neubauer, Pospíšilová et al., 2017). Pokud se vrátíme k anglickému označení této poruchy řeči, zahraniční autoři jako Laasonen et al. (2018, [online]) uvádějí dřívější anglické označení „*specific language impairment (SLI)*“, což by mělo v češtině stále užívaný ekvivalent „*specificky narušený vývoj řeči*“.

Dalo by se odvodit, že napříč všemi autory panuje shoda, že vývojová dysfázie není zpravidla provázána s nízkým intelektem, mentálním či sluchovým postižením, ale naopak na ni navazuje řada poruch učení, nejčastěji právě dyslexie. Shoda autorů je i v primárně genetické etiologii (příčině) vývojové dysfázie. (Neubauer, Pospíšilová et al., 2017)

2.1.1 Rozdělení vývojové dysfázie dle MKN-11

Důležité bude v textu práce neopomenout aktuální rozdělení vývojové dysfázie tak, jak to nastiňuje nejnovější verze mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace z roku 2022. Každý z těchto podtypů vývojové dysfázie má svá vymežující kritéria, která budou v dalších odstavcích patřičně vysvětlena. WHO (2022, [online]) ve své aktuální verzi MKN-11 dělí vývojovou dysfázii (v anglickém originále jako *developmental language disorder*) na čtyři základní podtypy, a to na:

- 6A01.20 - vývojová dysfázie s narušením receptivní a expresivní složky jazyka (Developmental Language Disorder with impairment of receptive and expressive language);
- 6A01.21 - vývojová dysfázie s narušením převažujícím v expresivní složce jazyka (Developmental Language Disorder with impairment of mainly expressive language);
- 6A01.22 - vývojová dysfázie s narušením převažujícím v pragmatické složce jazyka (Developmental Language Disorder with impairment of mainly pragmatic language);
- 6A01.23 - vývojová dysfázie s jiným specifickým narušením jazyka (Developmental Language Disorder with other specified language impairment) (WHO, 2022, [online]).

První z podtypů (6A01.20) má jako kvalifikační podmínku nedostačující schopnost porozumění jazyku či osvojení si jazyka (tím pádem jeho receptivní složku),

výrazně neodpovídající aktuálnímu věku jednotlivce, která je zároveň doprovázena trvalým narušením ve schopnosti produkce a použití jazyka (jeho expresivní složku).

Druhý z podtypů (6A01.21) je vymezen opět nedostačující schopností pouze v produkci a používání jazyka (tedy v jeho expresivní složce) očekávané pro věk jednotlivce, zatímco schopnost porozumět jazyku zůstává téměř úplně zachována.

Třetí z podtypů (6A01.22) je charakterizován přetrvávajícími a významnými potížemi v s porozuměním a užití jazyka v sociálních kontextech. Toto narušení se může typicky objevit například v situacích jako odvození si podstatných informací z konverzace, chápání slovního humoru a rozlišení dvojsmyslných významů ve sdělení. Zde zůstávají receptivní a expresivní stránky jazyka relativně netknuté, ovšem stránka pragmatická (tj. právě užití jazyka v sociálním kontextu) je výrazně pod úrovní očekávané pro věk jednotlivce. Tyto problémy dokážou dle WHO (2022, [online]) funkční komunikaci mnohdy narušit více než ostatní komponenty jazyka jako syntax a sémantika. Důležité je rovněž rozlišit tento typ vývojové dysfázie od symptomů spadajících do oblasti poruch autistického spektra (PAS).

Poslední z podtypů dle MKN-11 (6A01.22) se používá pro diagnózu, která splňuje veškerá diagnostická kritéria pro vývojovou dysfázii, kde ale vzorec deficitů v jednotlivých oblastech jazyka nelze vhodně charakterizovat žádnými kritérii z předchozích podtypů (WHO, 2022, [online]).

Na závěr je vhodné zmínit skutečnost, že WHO nepředpokládá jazykové deficity u vývojové dysfázie pouze u jazyků mluvených, nýbrž bere v potaz i znakové jazyky (WHO, 2022, [online]).

I přes aktuální novou verzi MKN-11, která je aktuálně (r. 2023) ve stádiu překládání z anglického jazyka do ostatních jazyků, je vhodné se stručně zmínit o původní klasifikaci vývojové dysfázie dle MKN-10, od jejíž použití se doposud v diagnostických zprávách apod. České republiky neupustilo. Původní MKN-10 vymezovala typy vývojové dysfázie pouze na typy *receptivní*, *expresivní* a *smíšený*, tedy chybí zde nové klasifikace s ohledem na pragmatickou stránku jazyka a oblast sociální, tak jak je nově zavedla právě MKN-11 (ÚZIS, 2023, [online]).

2.2 Etiologie vývojové dysfázie

Podle Škodové a Jedličky (2007) se valná většina odborných studií shoduje na tom, že etiologie (příčina) vývojové dysfázie spočívá v poruše centrálního zpracování řečového signálu. Foniatrie by ji zařadila mezi vývojové poruchy řeči pramenící z vadné percepce řeči. Je předpokládáno, že prvotní příčina vývojové dysfázie má tzv. difúzní charakter, tj. že příčina je rovnoměrně “rozprostřená” napříč CNS a nemá jednotlivě ucelené ložisko (Škodová, Jedlička, 2007).

Dle Mikulajové (2003, in Klenková, 2006) leží příčina vývojové dysfázie v poškození mozku, zasahujícím levou hemisféru (tím pádem i řečové centrum). Mikulajová dále nastiňuje, že etiologie vývojové dysfázie má složitý charakter, kde na sebe vzájemně působí mnoho faktorů. Zmiňuje zde i možnost získané vývojové dysfázie, zejména u rodičů z nižší sociokulturní třídy, kteří neposkytují v raném dětství dostatečný stimul dítěti pro rozvoj řeči (Mikulajová, 2003, in Klenková, 2006).

Obecně, podobně jako u ostatních vývojových poruch řeči, se studie (zejména ty starší) shodují na nejednoznačném vzniku vývojové dysfázie. Připadá zde v úvahu možnost defektu během nitroděložního vývoje, dále postnatální, perinatální a prenatální příčiny (tedy po, během porodu nebo před ním). Výzkumy z oblasti genetiky rovněž nastiňují možnost genetického vlivu, s tím, že větší pravděpodobnost výskytu vývojové poruchy řeči včetně dysfázie se vyskytuje u mužského pohlaví (Škodová, Jedlička, 2007).

V návaznosti na to, dle nejnovějších výzkumů vyplývá, že etiologie vývojové dysfázie opravdu spočívá hlavně na genetické bázi, což potvrdily novější studie (např. od Bishop et al., 2008 a Rudolph, Leonard, 2016). Tato genetická zátěž působí přímo na vnitřní jazykový mechanismus v CNS, spojující kůry spánkového a frontálního laloku. Například na dvojčatech lze pozorovat, že se jedno může zásadně vymykat v jazykových dovednostech od toho druhého (čili, že se u něj projevuje vývojová dysfázie), i když vyrůstali v tomtéž prostředí. Potvrzen byl i rizikový faktor v podobě genetické zátěže s jazykovou poruchou (dyslexie), mužského pohlaví a mladšího sourozence (Pospíšilová, 2019, [online]).

Někteří autoři přidávají postřeh, že k vývojové dysfázii nebylo provedeno, v porovnání s ostatními neurovývojovými poruchami, jako jsou ADHD a poruchy autistického spektra, tolik potřebných výzkumů, včetně její etiologie a symptomatologie.

Proto zatím její úplně prvotní, specifická příčina není známa, ani jak na neurální úrovni dojde k narušení jednotlivých jazykových drah (Laasonen et al., 2020, [online]).

2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie

Obecně lze říci, že hlavním příznakem vývojové dysfázie by vždy měl být opožděný vývoj samotné řeči (Škodová, Jedlička, 2007). Symptomy vývojové dysfázie se ve verbální stránce projevují na všech jazykových úrovních, tedy na úrovni syntaktické (skladební), sémantické (významové), fonetické a fonologické, lexikální (slovní zásoby) a pragmatické (užití jazyka v sociálním kontextu) (Klenková, 2006). Autoři, jako např. Lejska (2003, in Klenková, 2006) uvádí, že dysfatické dítě řeč slyší normálně, ovšem její zpracování a porozumění je patologické. Tato skutečnost právě vylučuje návaznost vývojové dysfázie na sluchovou vadu.

Špatné porozumění řeči u dysfatického dítěte umocňuje i vadnou reprodukci a segmentování řeči, kvůli němu je právě fatický vývoj opožděný a specificky narušený. Lejska (2003, in Klenková, 2006) dále specifikuje další projevy vývojové dysfázie, a to a) vadnou foneticko-fonologickou realizaci hlásek; b) vadné řazení slabik; c) vadné spojování slov do ucelených vět; d) dys/agramatismy; e) vadné fonematické vnímání (percepce); f) vadnou dějovou návaznost v řeči; g) nerozpoznání klíčových slov v projevu; h) nedostatečnou slovní zásobu; ch) vadné vnímání zrakových, hmatových signálů a rytmu; i) vadnou lateralitu.

Škodová a Jedlička (2007) poukazují dále např. na to, že vývojová dysfázie může mít projev na první pohled jako patlavost, nesrozumitelný projev, případně až nemluvnost. V gramatické stránce řeči může dítě špatně používat pádové koncovky, přehazovat slovosled či dokonce některá slova vynechat úplně. Například ve fonetické a fonologické oblasti řeči má dysfatické dítě potíže s rozeznáním znělosti a neznělosti, případně hlásky a slabiky úplně redukuje. (Škodová, Jedlička, 2007)

Ačkoli je vývojová dysfázie vývojovou řečovou poruchou, její projevy a symptomy značně překračují rámec pouze fatických (řečových) funkcí. Již byla v předchozích kapitolách textu práce zmíněna silná provázanost s vývojovými poruchami učení, kde např. dle Klenkové (2006) autoři uvádí hlavně dyslexii, dyspraxii, dysgrafii, dále vady jemné motoriky, grafomotoriky, pozornosti, paměti. Mimo to dochází k deficitu

i v psychologické stránce samotné osobnosti, tedy hlavně v motivaci a emocích, navíc je dítě s vývojovou dysfázií snadno unavitelné (Klenková, 2006).

Tyto provázanosti či komorbidity s ostatními neurovývojovými poruchami potvrzují i novější studie, např. McGregor et al. (2020, [online]). McGregor et al. zmiňují také skutečnost, že vývojová dysfázie se řadí právě mezi jedny z nejčastějších neurovývojových patologií (Norbury et al., 2016, [online]). Velmi častá je rovněž komorbidita s ADHD, čili s poruchou pozornosti provázanou hyperaktivitou (Hill, 2001, in McGregor et al., 2020, [online]). Další autoři, jako Laasonen (2020, [online]) dokonce uvádějí spojitost mezi diagnózou vývojové dysfázie (nebo jakoukoli formou narušené komunikační schopnosti, která zapříčiňuje horší verbální dovednosti) a tendencí k poruchám chování či kriminálnímu chování u těchto lidí, zejména pak v dospělosti.

Právě v souvislosti s tím je třeba dbát na diferenciální diagnostiku vývojové dysfázií od ostatních forem narušené komunikační schopnosti či jiných vad, které s dysfázií sdílí určité stejné symptomy. Například Doležalová a Chotěborová (2021) uvádějí zejména opožděný vývoj řeči, artikulační poruchu a vrozenou vadu sluchu jako časté diagnózy, s kterými lze na první pohled, co se týče projevů a symptomů, vývojovou dysfázií zaměnit. Všechny náležitosti k vhodné diagnostice vývojové dysfázie, aby nedošlo na záměnu s jiným typem vady, jsou vysvětleny v kapitole 2.4 o její diagnostice a terapii.

2.3.1 Symptomatologie v období školního věku

Jelikož se tato práce soustředí na období povinné školní docházky, bude na místě rozvést více projevy vývojové dysfázie právě během tohoto vývojového období dítěte.

U dysfatického dítěte školního věku je nápadné pozvolné ubývání dysgramatismů, avšak stále přetrvává predispozice k dyslexii a dysortografii, tedy poruše čtení a chápání pravopisných pravidel. Vše v prostředí školy navíc stěžuje slabá krátkodobá paměť, výbavnost symbolů, sluchová percepce a zrková diferenciac (což navazuje na dříve zmíněné poruchy učení). U dysfatického žáka může snadno nastat problém s pojmenováním jednotlivých písmen. Důležitým poznatkem zde je, že dysfatický žák je citlivý na okolní hluk, jenž může jeho fungování a práci výrazně rušit (Pospíšilová, in Neubauer, 2018).

Diagnóza vývojové dysfázie rozhodně není jen problematikou pro předměty jako je, zcela typicky, český nebo cizí jazyk, ale jedná se o rozsáhlý fenomén projevující se napříč všemi vyučovanými předměty na škole. Dysfatický žák bude mít tedy problémy i v matematice (která je neodmyslitelně závislá na jazykových schopnostech dítěte), prvouce a dalších naučných předmětech. I tak je nutné uznat, že rodný jazyk (v našem případě tedy český jazyk) je pro dysfatické děti nejnáročnější ze všeho (Pospíšilová, in Neubauer, 2018).

Postupně dále do adolescence se prognóza vývojové dysfázie, dle Pospíšilové (in Neubauer, 2018), může zlepšit a jedinec číst a čerpat čtením informace víceméně bez závažnějších překážek. Naopak stále u adolescentního žáka může trvat komunikační nejistota v návaznosti na tendenci k neporozumění delšímu řečovému úseku. Dysfatický adolescent nadále může mít problém s výbavností zejména cizích slov z odborných terminologických okruhů, např. během studia konkrétního oboru či odborného předmětu. Pospíšilová (in Neubauer, 2018) také uvádí dva typy adolescentů s vývojovou dysfázií - typ tichý, rezignovaný a typ aktivní, ale netrpělivý, jenž bývá někdy komorbidní s neurovývojovou diagnózou ADHD. Například zahraniční autoři, jako McGregor et al. (2020, [online]), rovněž potvrzují vývojovou dysfázií jako diagnózu často nápadnou v dětství, ale přetrvávající až do dospělosti. Stejní autoři potvrzují, že kvůli limitovanému porozumění jazyku a slovní zásobě mají dospělí lidé s dysfázií problémy zejména s akademickými výsledky (McGregor et al., 2020, [online]).

2.4 Diagnostika a terapie vývojové dysfázie

Pro diagnostiku vývojové dysfázie platí obdobný přístup jako u jiných diagnóz v logopedické a speciálně-pedagogické praxi. Stěžejní zde bude komplexní složení týmu a spolupráce rezortů (MZ, MŠMT, MPSV) pro diagnostiku dítěte s vývojovou dysfázií, ideálně ve složení klinického logopeda, klinického psychologa, dětského psychiatra, dětského neurologa a případně dále foniatra (Neubauer, Pospíšilová et al., 2017). Stěžejní je rovněž diagnostikovat vývojovou dysfázií jako celek a dbát na všechny její projevy, jak specifikují Doležalová a Chotěborová (2021).

Tato kooperace v týmu by ideálně měla i dle Klenkové (2006) stanovit diagnózu, z níž by se následně odvodil individuální terapeutický plán pro dítě. Vzhledem k projevům vývojové dysfázie je nutností během procesu diagnostiky brát ohled kromě

řečových funkcí i na komplexní psychosociální stránku dítěte. V popředí zájmu pak budou fatické procesy, kognice a hra. Speciální pozornost během posouzení řečových schopností věnujeme stránce sémantické a pragmatické. Komplexní spolupráce v týmu by měla rovněž provést diagnostiku diferenciální, aby vývojovou dysfázií odloučila od podobných poruch, které jsme zmínili v předchozích kapitolách textu (Klenková, 2006).

V rámci dílčích složek diagnostiky bývají jistá specifika, ať už se jedná o diagnostiku foniatrickou, neurologickou, speciálně-pedagogickou a psychologickou. Škodová a Jedlička (2007) uvádí, že u té foniatrické je zásadní celkové vyšetření sluchu a všech složek řeči, včetně fonemického sluchu. Stěžejní roli hraje tzv. *index vnitřní informace řeči* (pojem spíše známý z oboru informační vědy), přičemž u vývojové dysfázie je na hodnotě 0,7 a nižší. U neurologické diagnostiky většinou bývá negativní nález nebo zjištění indikující difúzní poškození CNS. U diagnostiky speciálně-pedagogické je zásadní vyšetření celkové motoriky. Důraz má být kladen, dle Lechty (in Škodová, Jedlička, 2007) na ty nejbazálnější motorické schopnosti. Velké zacílení bychom měli udržet na oromotoriku, jež bývá u dysfatických dětí velice často patologická. Diagnostika by rozhodně také neměla dbát pouze na formální, tj. artikulační složku řeči, ale na všechny její roviny. Dále je nutné vyšetření sluchového vnímání a fonemického sluchu. Totéž platí pro vnímání zrakové, kde se při diagnostice sleduje vizuomotorika dysfatického dítěte, včetně rozlišení figury/pozadí a prostorových vztahů. Jelikož kresba dítěte s vývojovou dysfázií je rovněž značně narušená a specifická, speciálně-pedagogická diagnostika se musí zaměřit také na grafomotoriku, přičemž vyšetření právě grafomotoriky by měl být základ diagnostiky i terapie vývojové dysfázie. Jako poslední se zmíníme o diagnostice psychologické, jež zahrnuje zkoušky pozornosti a krátkodobé paměti, což jsou opět oblasti u dysfatických dětí výrazně narušené. Neměla by chybět kresba lidské postavy a obkreslování geometrických tvarů (zde se opět dá snadno poznat patologická grafomotorika). Psychologickou diagnostiku dítěte s vývojovou dysfázií by měl vždy provádět nejlépe jen klinický psycholog. Diagnostika psychologická, podobně jako ta neurologická, naznačuje difúzní trauma CNS projevující se individuálním spektrem výkonů u dysfatického dítěte. Nicméně je vhodné dodat, že pokud diagnostika potvrdí narušený intelekt, nejedná se o součást vývojové dysfázie, ale pouze o komorbidní poruchu (Škodová, Jedlička, 2007).

Co se týče terapie, např. Škodová a Jedlička (2007) rovněž navrhnou týmový přístup ve stejném složení jako při diagnostice. Autoři zdůrazňují, že rodinná péče při

terapii vývojové dysfázie zůstává ve stěžejní pozici. Terapie by měla ideálně být zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností a celostní přístup k osobnosti dítěte. Zásadní během terapie také zůstává rozvoj zrakové a sluchové percepce, kognitivních funkcí jako paměti, myšlení a pozornosti, hrubé a jemné motoriky, včetně grafomotoriky a oromotoriky (tj. motoriky mluvidel) (Škodová, Jedlička, 2007).

Asociace klinický logopedů ČR – AKL rovněž k terapii vývojové dysfázie doporučuje nejlépe týmovou spolupráci klinického logopeda a psychologa (v rámci rezortu MZ) a odborných kapacit z rezortu MŠMT (spolupráce školského poradenského zařízení, školního logopeda, speciálního pedagoga a psychologa). Terapie vývojové dysfázie by měla vyžadovat intenzivní přístup z řad odborníků a velké množství času na její realizaci. Terapie by se měla často uchylovat k využití herního kontextu s důrazem na komunikační dovednosti. Pak zejména ve věku vstupu do školy je ideální skloubit terapii vývojové dysfázie s ohledem na prevenci specifických vývojových poruch učení. (Asociace klinických logopedů ČR – AKL, [online]).

3 Systém péče o děti s vývojovou dysfázií a legislativa

Ke vzdělávání dětí s diagnózou vývojové dysfázie či jiné vývojové poruchy jazyka patří systém legislativní podpory, který zajišťuje jejich vhodnou inkluzi, podpůrná opatření či speciálně zřízené třídy a školy.

3.1 Podpůrná opatření a individuální vzdělávací plán

Jako jedním ze zásadních legislativních dokumentů k vymezení vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností včetně vývojové dysfázie je Vyhláška č. 27 z roku 2016. Tato vyhláška (konkrétně její § 3) obecně upravuje podmínky vzdělávání nejen pro žáky s formou NKS, ale s celým spektrem speciálních vzdělávacích potřeb a žáků nadaných (jak udává její celý název). Tato vyhláška specifikuje systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Právě děti s narušenou komunikační schopností včetně vývojové dysfázie patří do této kategorie žáků, na něž se vyhláška vztahuje. Je vymezeno celkově 5 stupňů těchto podpůrných opatření. Minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání zajišťuje nejnižší stupeň podpůrného opatření. Přiřazení 2. až 5. stupně pak závisí na posouzení ze strany školského

poradenského zařízení, s informovaným souhlasem zákonného zástupce (Česko, 2016, [online]).

K podpůrným opatřením se vyjadřuje také základní legislativní dokument českého školství, a to Školský zákon, č. 561/2004 Sb., konkrétně paragraf § 16. Text zákona navíc definuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jako „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Další definice se vztahuje přímo na podpůrná opatření, a to jako „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“. Zákon stanovuje, že poskytování podpůrných opatření žákovi je bezplatné (Česko, 2004, [online]).

§ 16 Školského zákona k podpůrným opatřením stanovuje, že by měly poskytovat poradenskou pomoc školy a ŠPZ, upravovat organizaci, formu a metody hodnocení obsahu vzdělávání, včetně očekávaných výstupů, zajišťovat dostupnost kompenzačních pomůcek a jiných speciálních didaktických materiálů, zaručovat vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě zaručit spolupráce asistenta pedagoga (Česko, 2004, [online]).

Tato vyhláška zmiňuje rovněž organizaci individuálních vzdělávacích plánů (IVP), které jsou pro žáky s vývojovou dysfázií či jinou formou NKS stejně tak důležité jako podpůrná opatření. Individuální vzdělávací plán je zpracován danou školou, a to na základě doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o závazný dokument zajišťující všechny speciální vzdělávací potřeby žáka, přičemž musí vycházet ze školního vzdělávacího plánu (ŠVP) dané školy. Tento plán by měl zahrnovat právě zmíněná podpůrná opatření, včetně pedagogického personálu podílejícího se na vzdělávání žáka. Specifikuje úpravy vzdělávacího obsahu, úpravy metod výuky a hodnocení, časového harmonogramu výuky a očekávaných výstupů u žáka. S plánem by měl být obeznámen sám žák, jeho zákonný zástupce a všichni učitelé vyučující žáka. Minimálně jednou ročně se plnění IVP ověřuje školským poradenským zařízením a případně se škole a žákovi poskytne dodatečná poradenská podpora (Česko, 2016, [online]). Případné další náležitosti k podpůrným opatřením a IVP stanovuje samo Ministerstvo školství (jak je psáno v § 19 zákona č. 561/2004 Sb.)

Pro změnu vyhláška č. 248 z roku 2019, která upravuje (mění znění) právě vyhlášky č. 27/2016 Sb. (a také vyhlášku č. 72/2005 Sb.). Tyto změny nabyly účinnost počátkem roku 2020. Tato změna přidává zejména plán pedagogické podpory do poskytování podpůrného opatření 1. stupně. Ten zahrnuje také intervenci školy v podobě přímé či metodické podpory. Nově také specifikuje předmět speciálně-pedagogické péče, který spadá pod 2. stupeň podpůrného opatření. Ten může být zaměřen na nápravu logopedických obtíží a cvičení řečové výchovy, což může být výhodnou metodou péče i pro žáky dysfatické. Pro další stupně podpůrných opatření vyhláška obecně mění hlavně specifika personální podpory pro žáka se SVP (Česko, 2019, [online]).

Na závěr se hodí zmínit související vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních jako dokument stejně zásadní pro podporu žáků s vývojovou dysfázií jako ostatní legislativa. Vyhláška specifikuje činnost školských poradenských zařízení (včetně právě doporučení podpůrných opatření), účel poradenských služeb, pravidla jejich poskytování a psychologickou a speciálně-pedagogickou diagnostiku dítěte. (Česko, 2005, [online]).

3.2 Inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vývojovou dysfázií a logopedická péče

K této problematice se opět vztahuje vyhláška č. 27/2016 Sb., a to v paragrafu § 17. Předem je třeba zmínit, že tato specifika se vztahují pouze k opatřením 2. až 5. stupně, tedy nepočítá se se stupněm nejnižším. Je zde stanoveno množství maximálně 5 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (max. poměr je pak jedna třetina z celku dětí), kteří se mohou v rámci třídy, studijní skupiny nebo oddělení vzdělávat. Vše se řídí se zřetelem na detailech jednotlivých podpůrných opatřeních a speciálních vzdělávacích potřeb dětí (Česko, 2016, [online]).

Také maximálně 3 pedagogičtí pracovníci mohou v těchto třídách či studijních skupinách, které *nejsou* zřízeny dle § 16 odstavce 9 Školského zákona, provádět přímou pedagogickou činnost. V těchto třídách a skupinách *nezřízených* dle téhož odstavce Školního zákona se mohou vzdělávat maximálně 4 žáci, v závislosti na škále jejich speciálních vzdělávacích potřeb (Česko, 2016, [online]).

Paragraf § 20 této vyhlášky dále stanovuje, že zařazení žáka se SVP do této studijní skupiny, třídy či oddělení je vykonáno na bázi písemné žádosti zákonného

zástupce a doporučení školského poradenského zařízení, pokud vše souhlasí i se zájmem samotného žáka. Toto doporučení ŠPZ je platné po dobu dvou let, v jistých odůvodněných případech se platnost může navýšit až na čtyři roky. (Česko, 2016, [online]).

K tomu je pro kontext vhodné dodat, že novější vyhláška č. 248 z roku 2019, která upravuje vyhlášku č. 27/2016 Sb. nijak obsahově nemění zásadní informace zahrnuté § 17 původní vyhlášky.

Dalším příkladem pro vzdělávání žáků právě s vývojovou dysfázií či jinou formou narušené komunikační schopnosti jsou logopedické školy a třídy. Ty vymezuje odstavec 9 paragrafu § 16 Školského zákona (2004). Tyto třídy a školy mohou opět být zřízeny pro všechny typy znevýhodnění, zde se vyloženě ovšem jedná o třídy a školy zřízené pro „*děti, žáky a studenty se závažnými vadami řeči*“. Je tedy zcela logické, že sem budou spadat i žáci s vývojovou dysfázií. Zařazení do těchto logopedických škol či tříd opět závisí na posudku školského poradenského zařízení podle specifik speciálních vzdělávacích potřeb daného dítěte. Hlavně se jedná o případ, kdy samotná podpůrná opatření nestačí k plnění vzdělávacích potřeb takového žáka. (Česko, 2004, [online]).

K závěru je vhodné zmínit několik informací o poskytování logopedické péče pro žáky s vývojovou dysfázií, ať už se nacházejí v běžné škole či škole zřízené dle odst. 9 § 16. Dle Laurenčíkové (2009, [online]) je tato péče ve škole v kompetenci pracovníků označovaných jako „logoped“ a „logopedický asistent“. Logopedickou péči rovněž poskytují školská poradenská zařízení. Kompetence logopeda (jako speciálního pedagoga) ve škole stanovuje zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících v jeho § 18. Logoped musí být absolventem magisterského oboru v oblasti speciální pedagogiky nebo doplňujícího studia v téže oblasti, se státní závěrečnou zkouškou z logopedie (Česko, 2004, [online]). Laurenčíková (2009, [online]) mezi jeho kompetence zařazuje odbornou činnost v prevenci, diagnostice a komplexní logopedické intervenci u žáků s formou NKS, případně konzultační a metodické činnosti v kontextu logopedické péče. Naopak logopedický asistent, kterému stačí absolvování bakalářského oboru ve speciální pedagogice se státní zkouškou z logopedie (či surdopedie), pracuje pod vedením logopeda, většinou v rámci SPC. Logopedický asistent provádí přímou intervenci u dětí s NKS, vyhledává tyto děti (provádí tzv. depistáž) a cvičí (re)edukační postupy určené logopedem. V neposlední řadě patří mezi poskytovatele logopedické péče i krajský

koordinátor, který hlavně spolupracuje se zřizovateli škol a školských poradenských zařízení (Laurenčíková, 2009, [online]).

3.3 Možnost odkladu školní docházky

K problematice systému péče o žáky s vývojovou dysfázií je vhodné se také stručně zmínit o možnosti odkladu povinné školní docházky u základního vzdělávání, který je specifikován dále v § 37 Školského zákona. Odklad provádí ředitel školy na žádost zákonného zástupce, přičemž žádost musí být doporučena v rámci posudku školského poradenského zařízení, případně dětského lékaře či klinického psychologa, u dítěte s dysfázií zejména bude zásadní odůvodnění od lékaře ORL či foniatra, dále pak klinického logopeda. Hlavním důvodem k odkladu je, pokud dítě, dle znění v textu zákona, „*tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé*“. Pokud je žádost schválena, je zákonný zástupce informován školou v den zápisu dítěte (Česko, 2004, [online]).

4 Uvedení do praktické části práce

Jelikož je součástí tématu bakalářské práce právě anglický jazyk v souvislosti s vývojovou dysfázií u dětí školního věku, výzkumné šetření se bude snažit získat data a informace o vztahu dysfatických dětí ke studiu tohoto cizího jazyka včetně pedagogů pracujících s těmito dětmi. Výzkumné šetření v rámci praktické části této bakalářské práce bude probíhat kvalitativní formou, s využitím hlavně dvou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy ZŠ a speciální ZŠ, doplněné případovými studii jednotlivých dětí. Na závěr se v praktické části zaměříme na shrnutí a interpretaci informací získaných z polostrukturovaných rozhovorů a případových studií.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Jak už bylo naznačeno v úvodu do výzkumné části, hlavním cílem výzkumného šetření v rámci práce bude zjistit, jaký vztah mají děti s vývojovou dysfázií, které se řadí právě do období povinné školní docházky (konkrétně se práce zaměří na mladší školní věk), ke studiu a výuce anglického jazyka na jejich škole, ať už se jedná o ZŠ klasickou či speciální ZŠ. Výzkumná část disponuje dvěma dílčími cíli.

- *První dílčí cíl (DC1)* zjistit jejich schopnosti aplikovatelné na studium tohoto cizího jazyka, tj. výzkumné šetření se zaměří kromě obecného vztahu na prospěchový aspekt žáka.
- *Druhým dílčím cílem (DC2)* je zjistit postoj samotných pedagogů AJ, kteří dysfatické děti vyučují, jak oni vnímají jejich vztah ke studiu AJ a jak se je při výuce snaží aktivně podpořit a motivovat s ohledem na jejich narušenou komunikační schopnost.

4.2 Volba metodologie sběru dat

Již v úvodu do praktické části bylo zmíněno, že metodologie výzkumu v rámci bakalářské práce bude mít kvalitativní charakter. Konkrétně byla zvolena jako nejvhodnější metoda ke sběru dat forma polostrukturovaného rozhovoru případně doplněných dílčími jednopřípadovými studii dětí. Polostrukturovaný typ rozhovoru byl zvolen z toho důvodu, aby kromě otázek stanovených autorem mohli pedagogové volně připojit svoje vlastní námítky a tím lépe obohatit informace k interpretaci a analýze. Švaříček a Šedřová (2007) charakterizují kvalitativní interview (rozhovor) jako metodu, kde mnohem více hovoří zkoumaná osoba (respondent). Polostrukturovaný rozhovor může být pak definován takto „*respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativ odpovědi, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění.*“ (Chráska, 2016, s. 176).

Případová studie (kazuistika) je dle Maňáka a Švece (2004) „*chápána jako popis jednotlivých případů, zahrnuje průběh a způsob léčení duševní choroby a může se týkat jedince, skupiny lidí nebo instituce.*“ Případové studie v této práci by měly spíše sloužit jako podklad pro lepší uchopení kontextu a orientaci v potížích konkrétního žáka. V této práci byl specificky využit typ tzv. jednopřípadových (jedinečných) případových studií, intrinsitního charakteru. Podle Gerringa (2007) se jedinečná případová studie zaciluje na hluboké porozumění danému případu a jeho pečlivé prozkoumání. Z názvu je zřejmé, že takový typ studie se zaměřuje na jedinečnost případu. Dle Stakea (1995) se pak intrinsitní studie věnuje danému případu jen kvůli němu samému, do hloubky, za cílem celkového porozumění případu. Dle další klasifikace, například podle R. K. Yina (1994) by se případové studie v této práci daly definovat jako „deskriptivní“, tj. jejímž cílem je popsat co nejkompexněji daný jev v případě, a to na základě předem stanovených témat.

Veškeré dodatečné případové studie budou zpracovány anonymizovaně na základě odborných záznamů poradenských zařízení (SPC, PPP, zpráv školního psychologa a speciálního pedagoga).

4.3 Výzkumný vzorek

Jelikož byla použita kvalitativní metoda sběru dat, do výzkumného vzorku by se měli v rámci polostrukturovaných rozhovorů zařadit všichni žáci s diagnózou vývojové dysfázie na běžné základní škole, a to v prvním polostrukturovaném rozhovoru s pedagožkou anglického jazyka, a žáci s toutéž diagnózou na škole speciální zřízené dle §16 odstavce 9 Školského zákona. Pro přídatné případové studie byl vybrán reprezentativní vzorek dvou dětí.

4.4 Průběh výzkumného šetření

Veškerý výzkum včetně polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy bude probíhat v rámci zařízení základního vzdělání, tedy běžné ZŠ a případně speciální ZŠ, které vzdělávají žáky s diagnózou vývojové dysfázie. Polostrukturované rozhovory s pedagogy by měly probíhat osobně, není ovšem vyloučeno, že v závislosti na situaci (nemoc pedagoga apod.) mohou proběhnout např. online nebo telefonicky. Polostrukturované rozhovory byly zosnovány a vedeny tak, aby trvaly maximálně jednu hodinu a respondenti neodbočovali od tématu nebo se nezabývali zbytečně nepotřebnými detaily.

příprava výzkumného šetření, studium literatury k metodologii	listopad 2022 – únor 2023
provedení výzkumného šetření	březen – květen 2023
zpracování a interpretace dat	květen 2023

Tab. 1 - Průběh výzkumu

5 Zhodnocení a analýza výzkumného šetření

5.1 Analýza rozhovorů s pedagogy

Polostrukturované rozhovory byly provedeny na dvou zařízeních, na běžné základní škole a na základní škole zřízené dle odstavce 9 paragrafu 16 Školského zákona (561/2004 Sb.) Rozhovorů se zúčastnily dvě pedagožky, které mají zkušenosti s výukou anglického jazyka, včetně u dětí s vývojovou dysfázií. Jelikož respondenti ve výzkumu figurují pouze dva, detailnost polostrukturovaných rozhovorů byla zajištěna rozváděním tématu a doptáváním se více do hloubky.

- První tematický okruh v rámci výzkumného polostrukturovaného rozhovoru se týkal *vnímání úspěšnosti žáků s vývojovou dysfázií ve výuce anglického jazyka*, pohledem pedagoga, na dané škole.

Celkově obě učitelky respondentky odpověděly podobně, avšak někde se dají najít rozdíly. Obě souhlasí s dopadem stupně závažnosti vývojové dysfázie na pochopení a osvojení si anglického jazyka. Obě podotkly, že dysfatictí žáci obou škol jsou na spektru stupně postižení komunikační schopnosti dost rozrůzněni, od lehkých projevů až po ty těžké. Učitelka ze speciální ZŠ doplňuje, že kvůli značnému rozdílu v psané a mluvené formě anglického jazyka činí tento cizí jazyk v porovnání s českým pro dysfatické žáky větší potíž. I tak ale údajně tito žáci dosahují známkou v anglickém jazyce výborného a chvalitebného průměru. Stejně tak učitelka z běžné ZŠ souhlasí, že, obecně řečeno, anglický jazyk je opravdu pro děti s diagnózou vývojové dysfázie náročný.

Z hlediska motivace dítěte s vývojovou dysfázií ke studiu anglického jazyka se obě učitelky shodují na spolupráci rodiny ze strany dítěte s vývojovou dysfázií a začleněním her a hravých aktivit do běžné výuky anglického jazyka na místo pouhého „suchého“ výkladu gramatiky nebo tematického okruhu slovní zásoby. Obě si všimly pozitivního dopadu těchto zábavných forem aktivit na kognitivní stránku žáka a příznivého rozvoje jeho jazykových kompetencí. Učitelka ze spec. ZŠ zdůrazňuje možnost kompenzace obtíží při výuce anglického jazyka u těchto žáků právě všemi těmito hravými činnostmi. Zatímco respondentka z klasické základní školy vždy kooperaci rodiny chválí, učitelka ze speciální ZŠ někde činnosti rodiny označuje naopak jako nestabilní a kolísavou, a ne vždy končící v žádoucí pomoc s rozvojem dysfatického

dítěte, zejména u rodin ze sociálně slabšího prostředí. Učitelka z běžné ZŠ dodává, že ne každá forma a metoda platí pro každého takového žáka stejně, že se jedná o dost individuální záležitost celkově. Rovněž také dává důraz na plnění dílčích realistických cílů a pochvalu takového žáka, místo kladení si nesplnitelných, demotivujících cílů ve výuce.

V neposlední řadě zde učitelky oznámily, že bychom rozhodně neměli děti s dysfázií zbytečně srovnávat s ostatními. Podotkly, že v rámci kolektivu spolužáků se samy málokdy srovnávají, a naopak vždy rádi děti intaktní spolupracují s těmi dysfatickými. Horší to, dle učitelky běžné ZŠ, může být na druhém stupni, kde hrozí kvůli omezeným jazykovým schopnostem u dysfatika vyšší riziko výsměchu či dokonce šikany od intaktního okolí. Jako pedagog 1. stupně se ovšem s ničím takovým dle výpovědi nesešla.

- Druhý okruh tématu k polostrukturovaným rozhovorům se zabíral otázkou, *zdali si někteří žáci s vývojovou dysfázií naopak anglický jazyk osvojili natolik, že zcela začínají vynechávat používání mateřského (českého) jazyka.*

Hned respondentka z klasické ZŠ komentuje, že anglický jazyk se mnohdy dětem (a to, dle jejího mínění, nejen s vývojovou dysfázií) jeví jako více „zpevnější“ a melodičtější, což může vést k jeho větší oblíbenosti i právě u dětí dysfatických. Rovněž zmiňuje skutečnost, že anglický jazyk je v dnešní době v podstatě všudypřítomný ve světě dětí a mladých lidí (trávení času videohrami v AJ, YouTube videy, seriály, tablety apod.), což velice snadno upevní jejich kladný vztah k tomuto cizímu jazyku a v tomto „hravém“ kontextu snadno nahradí jazyk český jakožto dorozumívací prostředek. Rovněž zde padl názor, že tíhnutí k anglickému jazyku může spočívat v jeho relativně snazší gramatické struktuře (neužívání pádů, složitého časování apod.). Dle učitelky ze speciální ZŠ se tato preference vůči anglickému jazyku projevuje pouze jednotlivých slov a nikoli vyjadřování v celých větách či souvětích. Lze říci, že obě učitelky se shodují na souvislosti užívání moderních technologií a preferenci užívání anglického jazyka, ale nejen u dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, tohoto trendu si všimly také u dětí intaktních.

Učitelka z běžné ZŠ dodává, že i když tendence k preferování anglického jazyka u dysfatických žáků není neobvyklým jevem, opět značně závisí vše individuálně na povaze dítěte a nelze zcela přesně objevit způsob, jak takové dítě zpět „navyknout“ na

původní mateřský jazyk. Jedinou možností, dle učitelky, je opět využít hravých způsobů, pohádek apod., které mohou ukázat, jak je čeština v mnoha ohledech „jemnější“ než angličtina, např. ve výrazu pro jablko, kde anglický jazyk má pouze „apple“, zatímco čeština „jablko, jabko, jablíčko, ...“, ukázat a prezentovat emocionální složku českého jazyka právě prostřednictvím pohádky či příběhu a tím dítě zpětně „nachýlit“ k českému jazyku.

- Další okruh polostrukturovaného rozhovoru se zabýval *srovnání úspěšnosti žáků s vývojovou dysfázií v jazyce anglickém a jazyce českém*.

Učitelka klasické ZŠ odpovídá, že jednoznačně těmto dětem činí potíže více jazyk český, i když najdou se samozřejmě výjimky a učinit z toho všeobecný závěr je zcela nemožné. V českém jazyce údajně činí větší problémy samotné vyjadřování, zatímco v tom anglickém spíše gramatika. Navíc přidává informaci, že u některých dysfatických dětí na prvním stupni nastane obrat a při vstupu na stupeň druhý jim jde naopak lépe ten druhý jazyk. Zde učitelka ze speciální školy dodává, že sice jiný předmět než anglický jazyk žáky nevyučuje, ovšem často se jich ptala na jejich zážitky a zkušenosti právě z těchto ostatních předmětů, kde došla k závěru, že spíše než na diagnóze vývojové dysfázie závisí na subjektivní oblíbenosti daného předmětu u žáka a vnitřní motivaci pro daný předmět, případně samozřejmě na nadání či predispozici k nadání v daném předmětu. Zajímavé je, že zatímco na klasické základní škole učitelka popisuje prospěch v anglickém jazyce v rozmezí známek 2 až 3, učitelka na speciální ZŠ naznačuje o stupeň lepší prospěch svých žáků s dysfázií.

V rámci tematického okruhu k polostrukturovanému rozhovoru zde padla i zmínka srovnání ostatních naukových předmětů s anglickým jazykem u dětí s dysfázií, kde např. matematika shodně na obou školách nedělala těmto žákům takové problémy jako právě jazyky český a anglický. Opět zde ale obě učitelky kladly důraz na motivaci žáka a jeho individuální predispozice, včetně potenciálního nadání pro určitý předmět.

- Čtvrtý okruh k rozhovoru si kladl otázku, *kteřá oblast gramatiky či slovní zásoby anglického jazyka dělá právě dětem s vývojovou dysfázií největší problémy*.

Na běžné ZŠ učitelka uvádí, že největším problémem v oblasti jak gramatiky, tak slovní zásoby bývají hodiny, respektive časové pojmy. Největší potíž představuje popis analogových hodin v anglickém jazyce, děti s vývojovou dysfázií mnohem lépe chápou koncept digitálních hodin (i když samozřejmě také ne dokonale). Naopak nejméně potíží

dysfatickým žákům činí slovní zásoba barev. Z oblasti gramatiky je problémem, právě v souvislosti s obtížným vnímáním času a orientací v něm, právě např. čas minulý (ang. past tense). Tatáž učitelka rovněž vyzdvihuje hraní pexesa jako užitečnou a příjemnou metodu osvojování si anglické slovní zásoby s rozvojem zrakové paměti, a to nejen pro děti s dysfázií. Učitelka ze speciální školy uvádí zejména časování sloves a delší slovní spojení, věty a souvětí jako obtížnou část anglické gramatiky pro žáky s dysfázií. Obě učitelky se shodují v překonání obtížných oblastí anglické slovní zásoby a gramatiky opět využitím pozitivní motivace a hravých způsobů učení u dysfatického žáka.

- K tomu padla doplňující otázka na *speciální či zvláště upravené výukové materiály využitelné pro žáky s vývojovou dysfázií ke studiu anglického jazyka.*

Zatímco učitelka speciální ZŠ zmiňuje spíše materiály „redukované“ dle minimálních výstupů a na více si nevzpomíná, učitelka z běžné ZŠ se zmínila hned o pár možnostech. Jako první zmínila individuálně zhotovené pracovní listy, které mohou vytvořit samotní pedagogové nebo s dopomocí ze strany asistenta pedagoga. Ty mohou mít děti založené ve svém speciálním portfoliu, společně např. s tzv. „provázkovými knížkami“. Dále zde zmiňuje případné materiály doporučené samotným šk. logopedem či klinickým logopedem, velkou roli mohou hrát i didaktické pomůcky, na kterých se podíleli i samotní rodiče dysfatického dítěte. Všeobecně z toho plyne, že při přípravě těchto upravených či individuálně navržených didaktických pomůcek a pracovních listů hraje důležitou roli komplexní spolupráce více pracovníků, včetně rodičů apod. Dle slov učitelky jsou rodiče obzvlášť stěžejní, neboť oni sami ze zkušeností vědí nejlépe, co pro dítě osobně bude nejvhodnější. Rovněž je zde zmíněna užitečnost webových rozhraní a internetových stránek jako speciálních vzdělávacích pomůcek u žáků s vývojovou dysfázií.

- Následující oblast bádání v polostrukturovaném rozhovoru se týkala tématu, *jestli je výuka na hodinách anglického jazyka, které se účastní děti s diagnózou vývojové dysfázie, pro pedagogy náročná právě kvůli zvýšeným nárokům a ohledům na specifické vzdělávací potřeby těchto žáků.*

Zde se nabízí komplexní a podrobný pohled obou učitelek, který lze snadno navzájem porovnat. Tentokrát učitelka ze speciální ZŠ líčí, že výuku anglického jazyka (ale prý jinak i obecně) nevnímá vysloveně jako náročnou či náročnější než obvykle, ale pouze ji považuje za „jinou“. Dle ní je hlavním faktorem, který činí výuku o poznání

náročnější, mentální projevy žáků s dysfázií a jejich důsledky na potenciálně rušivé chování ve třídě. Zde považuje za důležitou spolupráci asistenta pedagoga k udržení relativního klidu při výuce.

Naopak učitelka z klasické ZŠ tvrdí, že výuku anglického jazyka u těchto dětí spíše nevnímá jako nějakým způsobem náročnou. Výjimku dle ní tvoří pouze začátek výuky, kde nově přichozí dítě do procesu výuky zatím neznáme, respektive ani např. asistent pedagoga s ním obeznámený není a musí si dohledávat od ostatních odborníků (logopeda, šk. speciálního pedagoga) dodatečné informace či chodit na náslechy do ostatních hodin. Postupem času, i dle jejich zkušeností, tyto počáteční problémy ustanou a vše může relativně klidně při vyučování fungovat. Dle jejich slov bychom neměli zapomenout, že výuka nemusí být nutně náročná pouze pro učitele a další pedagogické pracovníky, ale hlavně pro to dítě s vývojovou dysfázií samotné. Obě respondentky se shodují v tomto kontextu na roli asistenta pedagoga, která je podle nich zcela zásadní při snížení náročnosti práce při výuce (nejen) anglického jazyka s dysfatickými dětmi v procesu.

- Následující otázka v polostrukturovaném rozhovoru se ptala respondentek právě na *specifické vzdělávací potřeby při výuce anglického jazyka u žáka s vývojovou dysfázií*.

Obě dvě se shodnou na individuálním přístupu k takovému žákovi, který již zazněl v rámci odpovědí již několikrát i dříve. První učitelka, z klasické ZŠ, opět předkládá za stěžejní audio a videotechniku, dále pohybové činnosti, které mohou zároveň rozvíjet a podporovat hrubou motoriku u těchto dětí (která právě u nich bývá velmi často narušena). Učitelka považuje za důležité dbát na střádání činností, aby se u dysfatických žáků předcházelo rychlé únavě a nežádoucímu poklesu pozornosti. Nesmí zde chybět, opět již i v předchozích částech analýzy, často zmiňovaná motivace a pochvala. Dle vlastních slov učitelky jsou úspěchy žáku s vývojovou dysfázií „nadlidský“ výkon, proto každý správný krok takového dítěte učiní neodmyslitelně radost i samotnému pedagogovi.

- Jednou z posledních částí okruhů k polostrukturovanému rozhovoru měla jako hlavní otázku: „*máte nějaké zkušenosti s anglickým jazykem u dětí s vývojovou dysfázií mimo prostředí školy?*“

Zde např. učitelka z běžné ZŠ namítla, že se za svou kariéru i život s těmito dětmi mimo školní prostředí setkala, nicméně spíše v jiných zájmových okruzích, než v těch zacílených na anglický jazyk a jeho výuku. Osobně sama zkušenost přímo s vedením nějakého mimoškolního kroužku nemá, ovšem zná dost rodičů dětí s vývojovou dysfázií, kteří se své děti navzdory diagnóze snaží aktivně zařazovat a začleňovat do extrakurikulárních aktivit. Zmiňuje zde převážně sportovní kroužky nebo skupiny fungující v rámci Domova dětí. Zajímavostí ovšem je, že věděla o pár dětech s vývojovou dysfázií, které se věnovaly hře na hudební nástroj (navzdory notorickým potížím těchto dětí se sluchovou percepcí a diferenciací). Učitelka zde pokládá za důležité, aby dysfatické děti měly možnost uvolnit své „vnitřní napětí“ a nepracovat pouze hlavou, jak tomu je u studia cizího jazyka včetně toho anglického. Naopak paní respondentka ze speciální základní školy odpověděla, že se nikdy za život s dysfatickým dítětem mimo školní prostředí vůbec neseetkala, ani v rámci nějakého zájmového kroužku zaměřeného na studium anglického jazyka.

- Na závěr polostrukturovaného rozhovoru byl dán respondentkám prostor *na další postřehy a připomínky, které zatím v minulých okruzích nepadly*.

Jak u učitelky z běžné školy, tak učitelky ze speciální ZŠ panuje shoda, že i my samotní bychom se od dětí s vývojovou dysfázií měli něco nového naučit, snažit se je pozorovat a porozumět jim právě v kontextech a situacích mimo školu, při jiných aktivitách, než je například právě výuka anglického jazyka. Díky tomu se nám, slovy respondentky, „otevře nová cesta“, jak s těmito dětmi právě během školní výuky pracovat, nebrat je jen pasivně jako „speciální“ typy žáků a nahlížet na jejich vzdělávací proces z nových perspektiv. Učitelka z běžné ZŠ podotýká, jak je důležité nepaušalizovat a nedělat si o dítěti s dysfázií představu plnou předsudků pouze na pár hodinách s ním strávených. Proto právě doporučuje poznávat takové dítě zejména na mimoškolních aktivitách.

Zmíněno zde bylo i téma komunikace s dysfatickým dítětem samotným, nikoli pouze skrz jeho rodiče, učitele či asistenta pedagoga. Dle učitelky se o takovém dítěti můžeme mnohé naučit právě díky tomu, že s ním budeme přímo komunikovat (a to navzdory tomu, že komunikace s takovým dítětem má bezpočet limitací).

Obě učitelky souhlasí dle jejich výpovědi, že některé děti s vývojovou dysfázií nemají doma tak dobré a formativní rodinné zázemí, které by jim pomohlo překonat

všechny „výzvy“. Proto zdůrazňují postavu učitele jako jakýsi „opěrný bod“, na nějž se může dysfatické dítě v klidu spolehnout. Měli bychom si také ponechat trpělivý a otevřený přístup, pokud se dysfatickému žákovi jak daří, tak nedaří, neměli bychom hned soudit. Učitelka z běžné ZŠ dál rozvádí, jak je důležité celkově prostředí, komunikace a již dříve několikrát zmíněná spolupráce. Na závěr také doporučuje nechat dysfatickým dětem „dveře otevřené“, abychom jim lépe porozuměli a mohli si od nich vyslechnout věci, které na běžné formální výuce nepadnou.

- Úplně poslední část polostrukturovaného rozhovoru požadovala po respondentkách *finální shrnutí všeho, na co jsme během rozhovoru přišli, co nejdůležitějšího bylo zmíněno.*

Učitelka klasické ZŠ by rozhovor shrnula slovy, že děti s vývojovou dysfázií výuku angličtiny na této škole zvládají chvalitebně, a to již od 1. ročníku, kdy výuka anglického jazyka začíná. Obě učitelky souhlasí, že se vše odvíjí od individuálního stupně závažnosti vývojové dysfázie a že u těchto dětí musíme počítat s velkou variabilitou a nedělat u nich rychlé závěry či generalizace. Rovněž se shodnou na nezbytné pomoci asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga a logopeda, klinického logopeda a zejména pak rodičů. Učitelka běžné ZŠ podotýká, že k hodnocení prospěchu dysfatických dětí by osobně použila hlavně hodnocení slovní, že by tyto děti neměly být posuzovány pouze podle jedné známky. Opět panuje shoda, že klíčovou roli zde hraje motivace a pochvala. Vývojová dysfázie tedy není při učení se anglického jazyka velkou překážkou, stačí vhodná účinná spolupráce a motivace, vše jde pak mnohem snáz.

5.2 Případové studie dětí s vývojovou dysfázií

Zde jsou analyzovány jednotlivé kazuistiky posbírané hlavně z dat SPC a jiných poradenských zpráv. Důležité je předem zmínit, že veškerá doporučení a z nich zpracované kazuistiky mají všeobecné vyznění, nicméně výuka anglického jazyka je neoddělitelnou součástí výuky všech těchto dětí a doporučení ŠPZ se na ni vztahují stejně jako na jakýkoli jiný předmět, v němž u dítěte probíhá výuka dle IVP.

- *Případová studie č. 1 chlapce „A“*

Základní údaje: Chlapec se narodil 2. července 2012, aktuálně v době zpracování práce mu je deset let. Jeho bydliště se nachází ve Všechlapech v okrese Nymburk ve

Středočeském kraji. Aktuálně navštěvuje 4. ročník běžné základní školy v okresním městě.

Zdůvodnění ŠPZ: Zdůvodnění provedlo speciálně-pedagogické centrum v Poděbradech a je platné do konce srpna roku 2023. Zdůvodnění tohoto školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáka dle IVP uvádí, dle diagnózy klinické psycholožky, jeho nerovnoměrný vývoj, lehčí projevy ADHD, obtíže v řeči na podkladu expresivního typu vývojové dysfázie, zkrříženou laterální, nízkou frustrační toleranci a nemotivovanost k plnění školních úkolů. Jeho intelekt se pohybuje v pásu průměru. Nelze u něj vyloučit další rozvoj specifických poruch učení, např. dyslexie. Pedagogové si všimli jeho nechuti pracovat na úkolech samostatně a chybějící motivace. Proto vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga či třídního učitele. Mezi jeho kladné charakteristiky naopak zdůvodnění SPC řadí komunikativnost a snaživost. Učitelka anglického jazyka vyzdvihuje jeho šikovnost v tomto předmětu, snaživost, lepší ústní projev a motivovanost za přítomnosti asistentky pedagoga.

Doporučení ŠPZ k úpravě vzdělávání u žáka s vývojovou dysfázií: Speciálně-pedagogické vyšetření došlo k závěru, že mezi priority vzdělávání a dalšího rozvoje tohoto žáka v rámci IVP bude patřit hlavně rozvoj čtenářských dovedností, a to s důrazem na porozumění čtenému textu, dále na psaní a počítání. Doporučuje se rovněž podpora a motivace chlapce k jeho zapojování do kolektivu vrstevníků a celkové socializaci. Kromě anglického jazyka je jeho výuka realizována dle IVP i u předmětů jako je český jazyk, matematika, vlastivěda a přírodověda.

Metody výuky a pedagogické postupy: SPC zdůrazňuje nutnost častější motivace a povzbuzení tohoto chlapce ke školním úlohám v anglickém jazyce a dalších předmětech v rámci jeho IVP. Rovněž doporučuje podporu využívání všech pěti smyslů při výuce. Dále prodlužovat dobu řízené pozornosti s jejím zácvikem na oblíbených aktivitách chlapce dle jeho preference. Dále je zmíněna integrace uvolňovacích a pohybově-relaxačních technik během pauz. Za zásadní doporučení se také považuje udržování častého očního kontaktu s chlapcem a poskytování zpětné vazby, hlavně té pozitivní. Nesmí být ovšem překročeny předem stanovené hranice. Doporučeno je také rozsegmentování složitějších školních úkolů na menší, lépe zvládnutelné části. Instrukce by pedagog měl zadávat jasným a stručným způsobem, popřípadě je zopakovat, pokud jim chlapec úplně neporozumí. Porozumění těmto instrukcím by se mělo ověřit. Nemělo by se ovšem zadávat více instrukcí najednou, aby se předcházelo informačnímu přesytení

chlapce. Doporučuje se individuální slovní vedení chlapce a aktivní spolupráce pedagoga, pokud se začne s prvními kroky úkolu. Každý úkol, který má při výuce nejen anglického jazyka chlapec ve škole vykonávat, by měl mít předem jasně ujasněnou strukturu a logický sled činností.

Mezi další doporučení vyplývajícího z šetření SPC patří zatěžování chlapce nejvíce na začátku výukových hodin, podporovat jeho samostatnost v plnění úkolů. Případný vzdor ze strany chlapce by se měl vnímat spíše jako akutní projev kognitivní únavy či frustrace z neúspěchu a celkovému neporozumění. Dále je doporučováno umožnění pomalejšího psaní u chlapce, zejména u diktátů, včetně těch, které se mohou vyskytnout i právě v anglickém jazyce. Měl by mít větší prostor na kontrolu jím napsaného textu. Jako poslední stojí za zmínku aktivní podpora chlapce ve verbální komunikaci ve spontánní komunikační situaci, což také souvisí s jeho socializací.

Další podpůrná opatření při úpravě výuky: Chlapci nebyly doporučeny žádné úpravy obsahu vzdělávání ani očekávaných výstupů. U chlapce nesmí chybět aktivní spolupráce s asistentem pedagoga. Jeho výuka by měla probíhat formou individuální i skupinovou. Umožněny jsou krátké bloky výuky s relaxačními přestávkami. Během těchto přestávek by samozřejmě neměl vyrušovat zbytek třídy. U všech úkolů vypracovávaných chlapcem by neměla chybět delší časová dotace. Co se týče hodnocení, hodnocení má být hlavně úspěch v dílčích krocích, nejen celku. Forma ověřování učiva je doporučena jak písemná, tak ústní. V rámci hodnocení by měla být chlapci poskytnuta okamžitá zpětná vazba. Hodnocení pro chlapce musí být vzhledem k jeho dysfázii srozumitelně formulováno.

Jako speciální didaktické pomůcky byly tomuto chlapci doporučeny zejména přehledové tabulky, speciální pracovní sešit a pracovní listy, pomůcky vlastní výroby a případně jiné názorné didaktické pomůcky. V rámci podpůrných opatření by měly být v každém případě respektovány možnosti vyplývající z aktuálního zdravotního stavu chlapce.

Personální zajištění: Očekává se komplexní spolupráce na rozvoji a vzdělávání chlapce s dysfázií, stěžejní je spolupráce s asistentem pedagoga, třídním učitelem, učitelem anglického jazyka, ostatních vyučujících, rodičů a otevřená komunikace při spolupráci. Případně samozřejmě poradenských subjektů jako je šk. psycholog a šk. speciální pedagog, klinický logoped, pediatr a ŠPZ (SPC a PPP).

- *Případová studie č. 2 chlapce „B“*

Základní údaje: Chlapec je narozen 3. ledna 2013, nyní v době zpracování práce mu je tedy také deset let. Jeho bydliště se nachází v okresním městě Nymburk ve Středočeském kraji, kam také dochází do běžné základní školy, stejně jako minulý chlapec. Nyní se nachází ve 4. ročníku.

Zdůvodnění ŠPZ: Chlapec má kromě vývojové dysfázie diagnostikovanou mírnou poruchu chování (znaky ADHD). Jedná se o chlapce s nižší výkonovou motivací, oslabenou koncentrací pozornosti, pomalým pracovním tempem, slabým analyticko-syntetickým myšlením a opět s nižší frustrační tolerancí. Důležitou informací bude, že kromě vývojové dysfázie má rovněž diagnostikovanou mnohočetnou dyslálii (dyslalie multiplex). Musí proto u něj probíhat pravidelná logopedická péče a prevence. Chlapec sice hovoří v celých souvislých větách, avšak jeho vyjadřování je pomalejší, jeho aktivní slovní zásoba není dostačující jeho věku, i když daří se ji postupně rozšiřovat a upevňovat nová slova. Výrazně oslabená je také jeho schopnost čtení textu, narušená je i vizuomotorika (koordinace ruka-oko) a grafomotorika. Jeho intelektová výkonnost se v době zpracování zprávy SPC pohybovala v pásmu širší normy.

Právě v anglickém jazyce (i českém) aktuálně stagnuje jeho vývoj školních dovedností, což má za následek doporučení změny podpůrných opatření a navýšení míry podpory u tohoto chlapce. Doporučené je tedy vzdělávání dle RVP ZV s IVP a podpůrným opatřením navýšeným na 3. stupeň.

Metody výuky a pedagogické postupy: Chlapci byla doporučena další návštěva SPC v listopadu 2022 za účelem nového posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Z dalších konzultací s třídním učitelem vyplynulo, že chlapci hrozí opakování ročníku. Chlapec má nárok na předmět speciálně-pedagogické péče, a to alespoň jednu hodinu týdně.

V rámci výuky je u chlapce zajištěno pomalejší tempo, včetně u vypracovávání dílčích úkolů, průběžně se u něj kontrolují menší úseky práce, je u něj zaručena tolerance ke kolísající pozornosti a motivaci. Dílčí části jeho úkolů mají být kladně hodnoceny za účelem zvýšení motivace, podobně jako chlapce z předchozí kazuistiky. Jako pozitivní vlastnosti chlapce učitelé a další pracovníci, kteří s chlapcem spolupracovali, uvádějí přátelskost, nápomocnost, vděčnost a respekt k autoritě. Na chvalitebné úrovni je u něj

také porozumění sociálním situacím. Naopak si pracovníci všimli jeho neochotě k samostatné práci, což opět sdílí s minulým chlapcem.

Tomuto chlapci jsou, s ohledem na jeho kognitivní potíže, výrazně doporučeny metody jako využívání zaškrťování v textu, případně doplňování do něj. Opisy a diktáty, včetně těch uskutečněných v anglickém jazyce, se mají využívat u chlapce pouze jako nácvik, nemají se formálně hodnotit známkou. Při čtení se u chlapce projevuje specifické chybování (není detailněji uvedeno, v jaké konkrétní oblasti), které se musí v jeho písemném projevu zohledňovat ve všech předmětech. Navyšování času na čtení by se mělo týkat všech předmětů, nejen tedy anglického nebo českého jazyka. Chlapec by měl být naváděn k odůvodňování gramatických pravidel jazyka, což platí na jeho úrovni hlavně pro český jazyk, ale následně může být využito i v tom anglickém.

Chlapec skvěle reaguje na pochvalu a nechá se rád přímo vést externí autoritou. Vyhovuje mu častá zpětná vazba, motivace a povzbuzení k práci. Dbát by se u něj mělo na jasnou strukturu úkolů, včetně častého střídání činností a jejich rozdělení na menší dílčí části. Neměly by být vynechány relaxační pauzy s pohybem. Zásadním postřehem je, že chlapec se dokáže výborně zaměřit na detail a rád manipuluje s rozličnými předměty. Při jeho práci je rovněž žádoucí forma vizualizace činností. Iniciální úkoly by se měly vést slovně a jejich porozumění by se mělo nechat pedagogem ověřit, zejména u slovních úloh (včetně zadání formulovaných v anglickém jazyce). Chlapec by se neměl stresovat zbytečnými časovými „deadliny“ na vypracování své práce. Pokud se v jeho práci vyskytne chyba, nekritizujeme, pouze se snažíme se vzniklou chybou efektivně pracovat a posilovat tím chlapcovu frustrační toleranci a proces zvládnání neúspěchů.

Dále by se u chlapce mělo metodicky učivo uvádět do souvislostí, např. v anglickém jazyce do souvislosti s tím českým apod. Doporučeno mu je také použití přehledových tabulek.

5.3 Shrnutí a diskuze k praktické části a jejím cílům

Výzkumná část této práce využila polostrukturovaných rozhovorů s několika tematickými okruhy a otázkami a dvou jednopřípadových studií dysfatických dětí k objasnění kontextu výuky anglického jazyka v souvislosti s diagnózou vývojové dysfázie. Polostrukturované rozhovory byly uskutečněny na dvou školách (na jedné běžné základní a na druhé speciální, zřízené dle §16 odst. 9 Školského zákona)

a zúčastnily se jich dvě pedagožky anglického jazyka. Případové studie byly zpracovány z odborných pramenů, zejména ze zpráv a doporučení Školského poradenského zařízení, a to speciálně-pedagogického centra.

Cílem praktické části pak bylo zjistit, jaký vztah mají děti s vývojovou dysfázií, které se řadí právě do mladšího období povinné školní docházky (1. stupně) k výuce anglického jazyka na jejich škole, a to v ZŠ klasické či speciální ZŠ. Kromě celkového vztahu ke studiu bylo dílčím cílem šetření zjistit jejich schopnosti využitelné na studium tohoto cizího jazyka, včetně pohledu na prospěch žáka. Druhým dílčím cílem bylo zjistit postoj samotných pedagogů AJ, kteří dysfatické děti vyučují, jak oni vnímají jejich vztah k učení se tohoto cizího jazyka a jak se je při výuce snaží aktivně podpořit a motivovat se zřetelem na jejich narušenou komunikační schopnost.

Pokud by se měly zhodnotit naplnění výzkumných cílů práce, vyplývá, že děti s vývojovou dysfázií skutečně mívají při výuce anglického jazyka značné potíže, podobně jako u ostatních jazykových předmětů. Ovšem z polostrukturovaných rozhovorů i kazuistik vyplynulo, že to nemusí platit u všech dysfatických dětí, naopak, existuje zde velká rozličnost a individualita. Nějakým dysfatickým žákům proto anglický jazyk může činit mnohem menší potíže jak ostatním. Schopnosti ke zvládnutí učiva anglického jazyka tedy děti s dysfázií mají, ovšem ve velkém rozrůznění. To samé bude platit pro prospěch z tohoto předmětu, kde dokonce na speciální ZŠ dopadl lépe jak na ZŠ běžné.

Dalo by se také z šetření odvodit, že pedagogové dávají důraz na hravé formy učení a speciálně upravené didaktické pomůcky (pracovní listy apod.) jako na prostředky, které je mohou po kognitivní a jazykové stránce dobře rozvíjet a posílit tím jejich schopnost dosahovat (nejen) v anglickém jazyce lepších výsledků. Z jednopřípadových studií zase vyplývá, že motivace u těchto dětí často upadá, pokud mají pracovat samostatně. Proto je zde k jejímu udržení zásadní práce asistenta pedagoga.

K druhému dílčímu cíli, který se zaměřoval na motivaci a podporu dysfatických žáků při výuce anglického jazyka, se dá přidat komentář, že opravdu pedagogové na obou školách téma motivace u dětí s vývojovou dysfázií zdůrazňují opakovaně, vyplývá, že bez ní by s největší pravděpodobností nezvládali tento cizí jazyk tak dobře. Z šetření k tomuto cíli rovněž vyplynulo, že pedagogové považují za stěžejní, aby spolu pracovali a komunikovali učitelé, asistent pedagoga, rodiče, odborníci z řad klinických logopedů

a ŠPZ, za účelem maximální podpory dysfatického žáka v anglickém jazyce, ale samozřejmě i v ostatním problémových předmětech.

Pedagogové nevnímají přítomnost žáků s vývojovou dysfázií v procesu výuky jako výrazně náročný element, právě vyzdvihují účinnou spolupráci personálu, která náročnost edukace těchto dětí zdatelně redukuje.

Na závěr lze tvrdit, že kvalitativní šetření počítá se spíše malým vzorkem respondentů a dětí, proto je možné, že pokud by byl proveden na jiných školách s jinými pedagogy, nebo naopak kvantitativní metodou, závěry z něho by se mohly snadno lišit od těchto. Dá se ovšem říci, že cíle práce byly naplněny, a navíc objasnily nové detaily a postřehy ve svém kontextu.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabírala tématem vývojové dysfázie u dětí mladšího školního věku a jejich vztahem k studiu anglického jazyka a úspěšností v něm. V části teoretické bylo vysvětleno, jakými charakteristikami disponuje žák právě v období mladšího školního věku (povinné školní docházky) s ohlédnutím na jeho kognitivní schopnosti právě s důrazem na propojení kognice a jazykových schopností. Dále teoretická část nadeřinovala podrobnější hlavní problematiku vývojové dysfázie jako jednu z forem narušené komunikační schopnosti. K závěru byl dále zpracován kontext systému podpory, inkluze a logopedické péče dětí s vývojovou dysfázií, zejména opět tematicky k mladšímu školnímu věku. Byly zde vysvětleny hlavně náležitosti pramenící z legislativního ukotvení dle platné české školské a poradenské legislativy.

V části praktické pak pomocí polostrukturovaných rozhovorů a několika dodatečných jednopřípadových studií nastíněn kontext provázanosti vývojové dysfázie a jejího dopadu na výuku anglického jazyka v období povinné školní docházky (v tomto případě pouze 1. stupně).

Z výzkumné části plyne, že vztah vývojové dysfázie k anglickému jazyku je komplexní a těmto dětem skutečně činí tento cizí jazyk potíže, podobně jako u českého jazyka a verbální komunikace obecně. Závěry výzkumného šetření jsou víceméně v souladu s očekávanými a výzkumnými cíli, nedá se říci, že pedagogové v polostrukturovaných rozhovorech o dětech s vývojovou dysfázií zmínili něco, co neodpovídá ostatním příkladům z odborné literatury či případových studií.

Lze konstatovat, že autor práce jejím zpracování nabytých poznatků jak o vývojové dysfázii jako narušené komunikační schopnosti, tak o ostatních informacích týkající se právě vztahu dětí s vývojovou dysfázií k výuce a studiu anglického jazyka jak na běžných základních školách, tak na speciálních školách zřízených dle §16 odstavce 9. Nadále je důležité zdůraznit, že jak problematika vývojové dysfázie, tak ostatních narušených komunikačních schopností a logopedických diagnóz je, i dle odborné literatury a zdrojů, velice aktuální a nadále bude.

Seznam literatury a internetových zdrojů

AKL - Asociace klinických logopedů. *Vývojová dysfázie*. Asociace klinických logopedů České republiky [online]. Praha 2 [cit. 2022-11-09]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfазie>

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-486-7.

ČESKO. § 36 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. In: [Zákony pro lidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online].

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných - znění od 1. 1. 2021. In: [Zákony pro lidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#p1-2>

ČESKO. Vyhláška č. 248/2019 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů - znění od 1. 1. 2020. In: [Zákony pro lidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online]. © AION CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

ČESKO. § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - znění od 12. 1. 2016. In: [Zákony pro lidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online]. © AION CS 2010-2023. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p18>

ČESKO. § 16 Zákona č. 82/2015 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony - znění od 1. 9. 2016. In: [Zákony pro lidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 20. 5. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015>

- DOLEŽALOVÁ, Markéta, Michaela CHOTĚBOROVÁ. *Vývojová dysfázie*. Praha: pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.
- GERRING, John. *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. ISBN 052185928X.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- LAASONEN, Marja, Sini SMOLANDER, Pekka LAHTI-NUUTTILA, et al. *Understanding developmental language disorder - the Helsinki longitudinal SLI study (HelSLI): a study protocol*. BMC Psychology [online]. 2018, 6(1) [cit. 2023-01-31]. ISSN 2050-7283. Dostupné z: doi:10.1186/s40359-018-0222-7
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAURENČÍKOVÁ, Klára. *Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství* [online]. Praha, 2009 [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/msmt/informace-doporuceni/14712-2009-61.pdf>
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- MCGREGOR, Karla K, Timothy ARBISI-KELM, Nichole EDEN a Jacob OLESON. *The word learning profile of adults with developmental language disorder*. Autism & Developmental Language Impairments [online]. 2020, 5 [cit. 2023-01-31]. ISSN 2396-9415. Dostupné z: doi:10.1177/2396941519899311
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Národní pedagogický institut (NPI). *Vzdělávací oblasti - Text RVP ZV s odkazy a poznámkami*. DIGIFOLIO [online]. [cit. 2023-05-15]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10274>

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

NEUBAUER, Karel. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus, 2017. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie současnosti*. Listy klinické logopedie [online]. 2019, 2019(1), 48-52. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/11.pdf>

STAKE, Robert E. *The Art of Case Study Research*. University of Illinois at Urbana-Champaign, USA: Sage, 1995. ISBN 9780803957671.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRIBUSHININA, Elena, Elena DUBINKINA-ELGART a Nadezhda RABKINA. *Can children with DLD acquire a second language in a foreign-language classroom? Effects of age and cross-language relationships*. Journal of Communication Disorders [online]. 2020, 88 [cit. 2023-01-31]. ISSN 00219924. Dostupné z: [doi:10.1016/j.jcomdis.2020.106049](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106049)

TRIBUSHININA, Elena, Geke NIEMANN, Joyce MEUWISSEN, Megan MACKAAIJ a Gabriëlla LAHDO. *Teaching foreign language grammar to primary-school children with developmental language disorder: A classroom-based intervention study*. Journal of Communication Disorders [online]. 2022, 100 [cit. 2023-01-31]. ISSN 00219924. Dostupné z: [doi:10.1016/j.jcomdis.2022.106269](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106269)

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

World Health Organization. (2022, February). *6A01.2 Developmental language disorder*. World Health Organization [online]. Citováno 2022-12-18, dostupné z <https://icd.who.int/en>

YIN, R. K. *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994. Second Edition. Applied social research methods series; sv. 5. ISBN 0-8039-5663-0

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas k rozhovoru s pedagožkou na ZŠ.

Příloha 2: Ukázka hrubého osnovy témat a otázek k výzkumnému rozhovoru.

Příloha 1. Informovaný souhlas k polostrukturovanému rozhovoru s pedagožkou na ZŠ.

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným vyžitím pro účely bakalářské práce Výuka anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Tomáše Misaře - Výuka anglického jazyka u dětí s vývojovou dysfázií v období povinné školní docházky.

- Bylo mi sděleno, jak dlouho bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a

s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně odmítnout účast na výzkumu.

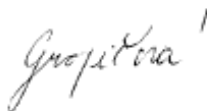
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním.

Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný 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 výzkumník použil rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Podpis respondenta:



Podpis výzkumníka:



Příloha 2: Ukázka hrubého osnovy témat a otázek k výzkumnému rozhovoru.

- 1) Jak celkově vnímáte úspěšnost žáků VD na této škole ve studiu/učení se anglického jazyka?
 - a) prospěch/známky žáka?
 - b) jak jsou motivováni pedagogy?
 - c) jak jsou motivováni rodinou?
 - d) jaký naopak může být jejich vztah k výuce AJ?
- 2) Osvojili si nějací žáci s VD anglický jazyk natolik, že si jím téměř vynahrazují češtinu?
- 3) Pokud srovnáme úspěšnost žáků s VD v českém a anglickém jazyce, který z nich jim “jde” celkově vzato lépe?
 - a) a co např. s matematikou, která dle literatury činí dětem s VD potíže také?
- 4) Dokázal/a byste vyjmenovat určitou oblast gramatiky AJ, která dělá dětem s VD největší potíže?
 - a) případně oblast slovní zásoby?
- 5) Je pro vás jako pedagoga/žku obzvlášť náročnější výuka AJ, účastní-li se jí žáci s VD? (kvůli zvýšeným požadavkům pramenícím z jejich NKS a SVP)
 - a) vnímáte zde důležitou roli asistenta pedagoga?
 - b) jaké jsou k tomu specifické vzdělávací potřeby takového dítěte zrovna u výuky AJ?
- 6) Máte nějaké zkušenosti s AJ u dětí s VD **mimo** prostředí školy?
 - a) např. v zájmových kroužcích?
 - b) v rodině/mezi přáteli a známými?