GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST
A VZDĚLÁVÁNÍ, 9, 2, 7–22

VÝZKUMNÁ STUDIE

Učitelské strategie v prevenci rozvoje školní neúspěšnosti v českém jazyce na 1. stupni základní školy

Teacher Strategies in Preventing Academic Underachievement in Czech Language at the Primary Level

Klára Eliášková, Olga Kučerová

Anotace: V našem článku představíme dílčí výsledky z longitudinální studie zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti u žáků prvního stupně základní školy. Prezentovaná zjištění vychází z širšího výzkumu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí (2020–2023)* realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V textu se soustředíme na analýzu výsledků získaných ze dvou testů z českého jazyka, které byly zadány stejné skupině žáků (N=627) ve druhém a třetím ročníku několika základních škol. Tyto testy obsahovaly různé úkoly, které pokrývaly široké spektrum jazykových dovedností žáků. Primárně se v článku budeme věnovat žákovským řešením úloh didaktických testů z českého jazyka ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). V závěru článku prezentujeme možné efektivní přístupy a učitelské strategie, jak školní neúspěšnosti (nejenom) žáků se SVP předcházet, a to s oporou v teoreticko-praktickém zázemí jak lingvodidaktického, tak psychodidaktického výzkumu.

Klíčová slova: školní ne/úspěšnost, 1. stupeň ZŠ; učitelské strategie; neškolské úlohy; český jazyk; žák se speciální vzdělávací potřebou

Abstract: In this article, we present partial results from a longitudinal study focusing on the prevention of academic underachievement among pupils at the primary level of basic education. The reported findings stem from the broader research project *Teachers' Understanding of the Causes of Academic Underachievement and the Effectiveness of Pedagogical Interventions (2020–2023)*, conducted at the Faculty of Education, Charles University in Prague. This paper focuses on the analysis of results obtained from two Czech language tests administered to the

 DOI: 10.14712/25337890.5137

same group of pupils (N=627) in the second and third grades of several elementary schools. These tests comprised various tasks covering a broad spectrum of pupils' linguistic skills. Primarily, the article examines pupils' solutions to didactic test tasks in Czech language in relation to pupils with special educational needs (SEN). In the conclusion, we present potential effective approaches and teacher strategies for preventing academic underachievement (not only) among pupils with SEN, grounded in both theoretical and practical frameworks from linguistic didactics and psychodidactic research.

Keywords: academic under/achievement; primary education; teacher strategies; non-school tasks; Czech language; pupil with special educational needs

Úvod

Výuka českého jazyka na prvním stupni základní školy představuje zásadní determinant další vzdělávací dráhy žáka. Jazykové dovednosti rozvíjené v tomto období tvoří základ nejen pro porozumění textům napříč předměty, ale i pro schopnost se učit, formulovat vlastní myšlenky a efektivně komunikovat. Právě v oblasti čtenářství, psaní a jazykového porozumění se však již v prvních ročnících začínají diferencovat výkony žáků a formovat rizika školní neúspěšnosti.

Roli pedagoga v tomto procesu nelze redukovat na pouhý přenos jazykového učiva. Učitel se stává zároveň diagnostikem obtíží, facilitátorem porozumění i tvůrcem didaktického prostředí, které žákům umožní uspět. Rozhodující je nejen volba metod a forem výuky, ale i míra srozumitelnosti učiva, práce s jazykovými pojmy a schopnost vytvořit bezpečné prostředí pro učení. Intervence učitele může být včasná, cílená a podpůrná, nebo naopak absentující či kontraproduktivní – s potenciálem prohlubovat vzdělávací nerovnosti.

Teoretická východiska

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že se jedná o interdisciplinární výzkumné téma, a to především na pozadí lingvodidaktických, psychologických a pedagogických disciplín. Na základě rešerše dostupných zdrojů můžeme konstatovat, že spektrum interdisciplinárně zaměřené sekundární literatury věnující se příčinám neúspěšnosti žáků v jazykovém vyučování je spíše užší, což byl mimo jiné i jeden z impulsů k podání projektového záměru.

Nelze ovšem tvrdit, že problematika školní neúspěšnosti žáků v českém jazyce není v lingvodidaktickém výzkumu vůbec diskutována. Nicméně tradičně je nahlížena spíše prizmatem oblíbenosti či neoblíbenosti mateřského jazyka jako předmětu (např. Pavelková, Škaloudová, & Hrabal, 2010; Štěpáník & Slavík, 2017 aj.) a hledání příčin v didaktické trans-

formaci jazykového učiva a jeho obsahového zaměření (např. Metelková Svobodová, 2008, 2016; Svobodová, 2016 aj.). Problematiku didaktické transformace a změn pojetí výuky mateřského jazyka na 1. stupni základní školy se koncepčně a uceleně věnují autorské práce (či kolektivní práce) pod vedením Hájkové (např. 2013, 2014).

Principiální proměna didaktického uvažování nad prekonceptuálním pojetí výuky mateřského jazyka, které mimo jiné více podněcuje procesy čtení s porozuměním a celkový rozvoj produktivních i receptivních komunikačních dovedností žáků, je detailně zpracovaná v pojetí lingvodidaktiky slovenského jazyka (zejm. Liptáková et al., 2022) a je velkým příkladem i pro naše výzkumné prostředí (např. Štěpáník, Hájková, Eliášková, Liptáková, & Szymańska, 2020). Byť tato práce necílí výlučně na 1. stupeň základní školy, v četných kapitolách se mu také věnuje. V lingvodidaktickém diskurzu téma neúspěšnosti žáků ve výuce českého jazyka rezonuje také v souvislosti s neustále narůstajícím počtem žáků s odlišným mateřským jazykem v českých školách. Společnost META uvádí, že v současnosti máme takových žáků ve školách přibližně 100 000 a že tito žáci mnohdy musí opakovat první třídu (META, 2024). Stranou zájmu nezůstávají ani žáci se SVP, kdy lingvodidaktika spolupracuje se speciálněpedagogickými obory a řeší úspěšnost žáků především se specifickými poruchami učení (např. Kucharská, 2000; Jucovičová & Žáčková, 2014; Špačková, 2017; Eliášková & Štěpáník, 2021a, 2021b, 2022 aj.).

Úspěšnost či naopak neúspěšnost žáků v jazykovém vyučování je často předmětem různých srovnávacích šetření organizovaných ČŠI či v mezinárodních šetřeních (např. PISA). Téma je tedy lingvodidaktice zastoupené, ale souvislá interdisciplinární sonda přinášející širší pohled na příčiny a možnosti řešení výrazněji akcentována není.

Oproti lingvodidaktice se fenoménu školní úspěšnosti/neúspěšnosti ve výzkumu domácím i zahraničním věnuje jak poradenská (Birch & Ladd, 1997; Furrer & Skinner, 2003; Singer, 2008 aj.), tak i pedagogická psychologie (např. Smetáčková et al. 2023), neboť její poznatky přispívají k maximalizaci a kultivaci žákovského potenciálu. Například Helus (1979) se ve své monografii věnoval pojetí školní úspěšnosti a upozornil, že ji nelze nahlížet pouze optikou výkonu, ale také v kontextu celkového prožívání samotného žáka ve škole. Upozorňuje také na nezastupitelnou roli pedagoga při vytváření podmínek pro prožívání dítěte v tomto prostředí. Matějček (1994) přistupoval ke školní neúspěšnosti z vývojově-psychologické a klinické perspektivy. Upozorňoval na to, že děti, které v raném dětství zažily citovou deprivaci nebo vyrůstaly v málo podnětném prostředí, mohou mít později potíže s učením a adaptací ve škole. Zvláštní pozornost věnoval také specifickým poruchám učení, jako je dyslexie, a zdůrazňoval potřebu včasné diagnostiky a podpory.

Mareš (2001) se ve svém pedagogicko-psychologickém přístupu zaměřuje na význam školního klimatu, pedagogické komunikace a motivace k učení. Upozorňuje, že školní neúspěšnost často nevzniká pouze z nedostatků na straně žáka, ale i z nevhodného způsobu výuky, nedostatečné podpory nebo negativního klimatu ve třídě. Klíčovým faktorem je podle něj schopnost učitele vytvářet prostředí, které podporuje důvěru, spolupráci a vnitřní motivaci (Čáp & Mareš, 2001). Další faktory školní neúspěšnosti, např. i ve vztahu k rodině, osobnosti dítěte, aj. zmiňuje i Kucharská (2005).

Problematika školní neúspěšnosti také souvisí s oblastí diagnostiky úrovně základních gramotnostních dovedností. Na základě doporučení z diagnostiky ve školském poradenském zařízení by měl učitel dostat dostatečná vodítka pro vzdělávání žáka, který se potýká s deficity v jazykové oblasti, které se projeví právě při procesu osvojování si čtení a psaní. Testová baterie PorTex (Kucharská et al., 2021) reaguje svým zájmem o diagnostiku porozumění textu (nejen v oblasti čtení, ale také v oblasti poslechu) na aktuální trendy ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy.

Smetáčková, Stará a Chytrý (2023) se ve své studii zabývali samotnou definicí pojmu *školní neúspěšnost*. Na základě analýzy rozhovorů s učiteli na prvních stupních se snaží popsat jejich pohled na tento fenomén. Ukázalo se, že vyučující nepracují s vnitřně propracovanou definicí. Rozlišili tři různé přístupy: 1) školní úspěch je úzce propojen s prospěchem, 2) školní úspěch reprezentuje celkové zvládání nároků školy (např. také chování, pracovní zralost), 3) jedná se o potenciál dítěte, který se mění vlivem vnějších faktorů (rodina, škola, vývoj). Učitelé mají ovšem klíčovou roli v identifikaci a podpoře školně neúspěšných žáků. Z toho důvodu je jejich pojetí školní ne/úspěšnosti zásadní, neboť ovlivňuje jejich pedagogický přístup a volbu zvolených metod. To je klíčové především při práci s žáky, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem.

Posledním výrazným počinem ve sledované problematice prizmatem interdisciplinárního pojetí, které v odborném diskurzu spíše absentuje, je právě publikace z našeho výzkumu, která se neúspěšnosti (nejenom) v jazykovém vzdělávání věnuje úzce a zcela specificky (Smetáčková et al., 2023). Souhrnná publikace z výzkumu tedy již vyšla, avšak zde prezentujeme dílčí výsledky, které v ní nebyly obsaženy, ale k publikovaným zjištěním se průběžně vztahujeme.

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí* (2020–2023) bylo identifikovat žáky 1. stupně základní školy, kteří jsou ohroženi školní neúspěšností v oblasti českého jazyka, a to jak z pohledu vyučujících, tak na základě objektivních indikátorů jejich výkonu a dispozic (podrobně jsou výsledky zpra-

covány v monografii Smetáčková et al., 2023). V našem článku se zaměřujeme na žáky se SVP a na základě získaných statistických dat pojmenujeme konkrétní oblasti učiva a úkolů v českém jazyce, v nichž mají žáci se SVP obtíže. Současně se budeme věnovat konkrétním pedagogickým postupům, které zapojené učitelky používaly při práci s žáky se SVP, aby minimalizovaly rozvoj případného rizika školní neúspěšnosti.

Výzkumné otázky

1. Jaké oblasti jazykového učiva a jaké typy úloh v českém jazyce činí žákům se SVP největší obtíže?
2. Jaké strategie používají učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ k prevenci rozvoje školní neúspěšnosti žáků se SVP?
3. Jak lze výsledky interpretovat ve vztahu k lingvodidaktickým a psychologickým teoriím a dosavadní praxi?

Výzkumný design

Výzkum byl navržen jako smíšený design (mixed-method), který integroval kvantitativní a kvalitativní přístup k získávání a interpretaci dat. Tento přístup umožnil zachytit jak obecné trendy a výkonnostní rozdíly mezi žáky, tak i hlubší porozumění kontextu výuky českého jazyka a strategiím jednotlivých učitelů. Šetření probíhalo v letech 2020 až 2022 a mělo charakter 29 případových studií. Každá zúčastněná třída byla chápána jako samostatný případ, ve kterém docházelo ke sběru a analýze více druhů dat (přehledně Smetáčková et al., 2023).

Kvalitativní složka výzkumu zahrnovala systematické pozorování výuky přímo ve třídách a polostrukturované rozhovory s vyučujícími českého jazyka. Cílem bylo zmapovat pojetí výuky, způsob práce s učebnicí, přístup k obtížnému učivu a konkrétní strategie podpory žáků, kteří mohou být ohroženi školní neúspěšností.

Kvantitativní část spočívala v zadání didaktických testů českého jazyka (viz dále) ve dvou vlnách (ve 2. a 3. ročníku). Tyto testy byly jednotně administrovány a následně vyhodnoceny, což umožnilo porovnat výkony jednotlivých žáků i tříd. Kombinace obou datových zdrojů vedla k hlubší analýze vztahu mezi výukovými postupy a žákovským výkonem, a tím i ke spolehlivější identifikaci podpůrných či rizikových faktorů.

Výzkumný vzorek

Do výzkumu bylo zapojeno 29 tříd z 22 základních škol různého typu (od velkých měst přes menší města až po vesnické školy). Výběr zajišťoval zastoupení různých regionálních i sociálních kontextů a umožnil podrobné srovnání vývoje jazykových dovedností v čase a vlivu různých výukových přístupů. Každou třídu vedl jeden učitel nebo učitelka, kteří byli vybráni na základě odborné praxe, zkušeností s výukou českého jazyka a reputace v pedagogické komunitě jako

zkušení a respektovaní experti. Celkem se tedy jednalo o 29 pedagogů.

Výzkumný vzorek tvořilo 654 žáků, z nichž 92 spadalo do kategorie SVP, což představuje přibližně 12 % žáků z celkového výzkumného souboru. Podrobné rozřazení žáků dle typologie znevýhodnění ukázalo, že v největším procentuálním zastoupením se v 2. a 3. ročníku objevují žáci se specifickými poruchami učení (31,5 %; Smetáčková et al., 2023, s. 165–165). Jazykové učivo 2. a 3. ročníku systematicky cílí k rozvoji jazykové, ale zejména pravopisné kompetence (např. vyjmenovaná slova, základy syntaktického pravopisu aj.). Vnímáme-li SPU jako „souhrnné označení pro různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání" (Matějček, 1995, s. 24), pak je počáteční manifestace SPU ve sledovaném období školní docházky vcelku signifikantní. V daném kontextu je potřeba dodat, že žáci s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) byli v našem pojetí klasifikováni jako žáci se SVP a byli zastoupeni v 7,6 %, což činilo celkem 7 žáků z celého výzkumného vzorku.

Pro úplnost doplňujeme, že v rámci celého výzkumu byli všichni žáci se SVP ve statistických analýzách vedeni jako žáci ohrožení školním neúspěchem, neboť pro zajištění predispozic k úspěchu školního vzdělávání musí být realizována jistá míra podpůrných opatření.

Výzkumný nástroj

Sběr dat tedy probíhal na základě didaktického testu vytvořeného zvlášť pro 2. a pro 3. ročník. Didaktické testy z českého jazyka byly konstruovány samostatně pro 2. a 3. ročník základní školy, přičemž každý z nich obsahoval deset úloh. Při jejich návrhu byl kladen důraz na návaznost a rozvoj – úlohy pro 3. ročník tematicky i didakticky navazovaly na test druhého ročníku a rozvíjely jeho základní obsah. Jednotlivé testové úlohy vycházely z klíčových oblastí ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy (2. a 3. ročník). Jako školské úlohy jsme chápali takové úlohy, v nichž žáci doplňovali či modifikovali nějaký izolovaný jazykový segment (*doplň počet slabik, napiš správně defektní předepsané slovo* apod.), jako neškolské úlohy jsme chápali takové úlohy, kde měl žák vytvořit samostatný ucelený komunikát, který nese zřetelně ohraničené a kohezní komunikační sdělení (*Dokonči příběh…*) (viz Eliášková & Šmejkalová, 2024, s. 25). Všechny úlohy reflektovaly požadavky *Rámcového vzdělávacího programu*. Konkrétní výstupy představujeme dále v Tabulce 4.

Úlohy 1 až 6, tzv. školské, byly zaměřeny na školské učivo vedoucí k ověření znalostí lingvistických pojmů a schopnosti jejich praktické aplikace (tzv. procedurální lingvistické poznatky). Testovány byly dovednosti jako identifikace všech písmen malé i velké abecedy, rozlišení samohlásek a souhlásek včetně

jejich kvantity a kvality, určení slabik, slov a vět. U těchto úloh je podstatné podotknout, že jsou ve školní praxi vyučujícími preferovány a často se právě na jejich pozadí uskutečňuje didaktická transformace jazykového učiva na 1. stupni základní školy.

Úlohy 7 až 10 byly koncipovány jako tzv. neškolské a zaměřovaly se konkrétně na čtení s porozuměním a práci s textem pomocí standardních strategií (vyhledávání informací, integrace a interpretace, reflexe a hodnocení). Hodnocena byla jak schopnost porozumění čtenému textu, tak i dovednost text produkovat. Speciální pozornost byla věnována schopnosti argumentace (podrobně in Eliášková & Šmejkalová, 2023). Zde jsme vycházeli z předpokladu, že úlohy tohoto typu nejsou do jazykového vyučování zařazovány tak často.

Výsledky dílčí výzkumné sondy šetření

Jak bylo řečeno v úvodu, v této krátké dílčí studii se zaměřujeme také na výukové přístupy učitelů českého jazyka na 1. stupni ZŠ a na jejich potenciál působit preventivně vůči školní neúspěšnosti žáků se SVP.

Nejprve jsme si tedy museli v rámci interdisciplinárního výzkumu stanovit, které žáky lze na 1. stupni považovat za ohrožené školní neúspěšností, a to jednak z hlediska vyučujících, tak i na základě objektivních ukazatelů o dispozicích a výkonech v českém jazyce. Poté jsme za pomoci dvou didaktických testů zmapovali znalosti a dovednosti žáků ve 2. a 3. ročníku a s oporou v dalších výzkumných nástrojích (zejména pozorování výuky, rozhovory s vyučujícími apod.) jsme popsali pedagogické postupy a praktiky, které používají vyučující ve třídách. Dílčím cílem tohoto článku bylo rovněž navrhnout další vhodné postupy reflektující lingvodidaktická a psychologická východiska.

Ve výzkumu jsme pracovali se dvěma kategoriemi: *žák ohrožen školní neúspěšností a žák školně neprospívající*. Do první jmenované kategorie – *žák ohrožen školní neúspěšností* – patřili ti žáci, o nichž můžeme uvažovat jako o rizikových ohrožením rozvoje školní úspěšnosti, tedy i všichni žáci se SVP. Za riziko jsme označili kognitivní dispozici dítěte, speciální vzdělávací potřebu, zralost dítěte a učitelský pohled. Do druhé kategorie – *žáci školně neprospívající* – jsme zařadili žáky, kteří objektivně selhávali v zadávaných didaktických testech.

Z výzkumného souboru 92 žáků se SVP se ukázalo, že pouze v 56 % můžeme mluvit o žácích ohrožených školním neúspěchem z důvodů oslabených školních předpokladů (viz Tabulka 1). Z toho 22 žáků dosáhlo v obou testech z českého jazyka podprůměrných výsledků a 8 žáků dosáhlo velmi slabých výsledků – až na zcela zanedbatelné výjimky byly úlohy obou testů nad jejich možnosti. Zbylých 44 % žáků se SVP (viz Tabulka 2) nevykazovalo natolik výrazné obtíže, že by měli být zařazeni do skupiny žáků s oslabený-

Tabulka 1. Počet žáků ohrožených školním neúspěchem ve skupině žáků se SVP

Žáci se SVP celkem	Žáci ohrožení školním neúspěchem (ze skupiny žáků se SVP) – celkem	Žáci ohrožení školním neúspěchem (ze skupiny žáků se SVP) – procenta
92	52	56 %

Zdroj: vlastní tvorba

Tabulka 2. Počet žáků školně neprospívajících ve skupině žáků s SVP a ohrožením školním neprospíváním

Žáci ohrožení školním neúspěchem (ze skupiny žáků se SVP) – celkem	Žáci školně neprospívající (ze skupiny žáků se SVP a současně žáků ohrožených školním neúspěchem) – celkem	Žáci školně neprospívající (ze skupiny žáků se SVP a současně žáků ohrožených školním neúspěchem) – procenta
52	22	44 %

Zdroj: vlastní tvorba

mi studijními předpoklady, přesto jsou takto již na začátku školního vzdělávání kategorizování, což považujeme za důležitou zpětnou vazbu ve vztahu k inkluzivním snahám vzdělávacího systému.

I v jiných souvislých analýzách (podrobně Smetáčková et al., 2023) se nám potvrdila hypotéza, že je-li žák ve skupině ohrožení školním neúspěchem, tak to nemusí znamenat, že se u něj rozvine školní neúspěšnost. Takových žáků bylo celkem 33. Současně jsme také popsali skupinu žáků, která z hlediska dispozic neměla důvod k rozvoji školního neprospívání, ale bylo tomu tak. V našem článku se věnujeme žákům, kteří patří do skupiny žáků s SVP a současně patří do skupiny žáků školně neprospívajících. V absolutních číslech se jedná celkem o 22 žáků z počtu 30 (viz Tabulka 3).

V tabulce 4 uvádíme přehledově ověřované výstupy jazykového učiva, které byly zpracovány v jednotlivých úkolech didaktických testů z českého jazyka.

Na základě analýzy žákovských řešení žáků se SVP lze konstatovat, že tito žáci selhávali statisticky více v úlohách neškolských stejně jako žáci intaktní (srov. Eliášková & Šmejkalová, 2023). To si vysvětlujeme především skutečností, že žáci nejsou zvyklí na úlohy tohoto typu, což se u žáků se SVP projevuje ještě více specificky. Bylo zcela evidentní, že například obtížně zvládali řešit více-

Tabulka 3. Počet všech žáků se SVP v ohrožení školní neúspěšností a zároveň školně neprospívajících[1]

		ohrožení školní neúspěšností (OŠN)	
		ANO	NE
školně neprospívající	**ANO**	**30 (z toho 22 s SVP)**	32
	NE	**33**	475

Zdroj: vlastní tvorba

stupňové úlohy, které na sebe obsahově a řešitelsky navazovaly. U těchto neškolských úloh, kde jsme požadovali vytvořit samostatný ucelený komunikát založený na čtení s porozuměním a argumentaci (úlohy 7, 8a, 8b), jsme velmi často u žáků se SVP zaznamenali celkovou rezignaci na řešení úloh. V porovnání řešení didaktických testů pro 2. a 3. ročník dokonce sledujeme výrazný pokles procentuální úspěšnosti (úloha 7/8a: 42/14; úloha 8b: 33/14). U neškolské úlohy 8b je procentuální pokles v úspěšnosti řešení patrný i v porovnání se skupinou žáků intaktních – zatímco žáci intaktní se v řešení procentuálně zlepšili (37/58), u žáků se SVP se procentuální úspěšnost v řešení úlohy ověřující dovednost argumentace a funkční práce s textem snížila (úloha 8b: 33/14). Na druhou stranu je patrné, že v neškolských úlohách orientujících se na tvořivou práci s textem je jak u žáků intaktních, tak u žáků se SVP patrné velmi výrazné zlepšení (úloha 9: 21/63; úloha 10: 33/77).

Ve výsledcích pozorujeme, že rovněž u školských úloh 1 až 6, které ověřovaly izolovaný jazykový segment (*Doplň…),* tj. znalost lingvistického poznatku a schopnost tento poznatek aplikovat, dochází k výraznému poklesu úspěšnosti řešení žáky se SVP. Žáci se SVP se zlepšili pouze v jedné úloze, a to v úloze 6 ověřující dovednost rozpoznat hranice slov ve větě. Intaktní žáci podali stejný výkon. Z toho tedy usuzujeme, že se tomuto učivu věnuje souvislá didaktická pozornost a přesahuje samozřejmě do oblasti čtení, které je pro 2. a 3. ročník signifikantní. Jinak se nám ale z výsledků znovu ukázalo, že výuková praxe založená především na transmisivním předávání jazykového učiva, tzv. malé lingvistiky, má významné místo v jazykovém vyučování, zatímco

[1] Převzato částečně ze Smetáčková et al. (2023).

Tabulka 4. Přehled ověřovaných výstupů jazykového učiva ve 2. a 3. ročníku

Školské úlohy	Jazykové dovednosti dle RVP	Neškolské úlohy	Jazykové dovednosti dle RVP
1	žáci rozlišují zvukovou a grafickou podobu slova /pojem písmeno, hláska, slabika/	**7/8a**	žáci čtou text s porozuměním – porovnávání s ilustrací
2	žáci odůvodňují a píší pravopisně správně	**8b**	žáci čtou s porozuměním – argumentace
3	žáci rozlišují zvukovou a grafickou podobu slov – hlásky	**9**	žáci tvořivě pracují s textem – dokončení příběhu
4	žáci odůvodňují a píší pravopisně správně	**10**	žáci tvořivě pracuje s textem – tvorba nadpisu
5	žáci rozlišují podstatné jméno a sloveso		
6	žáci odlišují hranice slov – předložkové vazby		

Zdroj: vlastní tvorba

cílený rozvoj komunikačních dovedností s důrazným akcentem na komunikační kontext a sociální užitečnost učiva se implementuje spíše zvolna (viz zlepšení úspěšnosti řešení úloh 9 a 10). Výsledky řešení obou didaktických testů žáků se SVP naznačují, že ze způsobu jazykového vyučování zaměřeného převážně na formálně poznávací cíl (nejenom) žáci se SVP výrazně neprofitují (srov. např. Štěpáník et al., 2019, s. 190–210).

Efektivní strategie jsme stanovili na základě rozhovorů s vyučujícími (29 vyučujících) a na základě pozorování ve vyučovacích hodinách. V polostrukturovaných rozhovorech jsme zjišťovali, jak vyučující přemýšlejí o školní neúspěšnosti žáků a současně také jaké využívají strategie pro předcházení školní neúspěšnosti. V tabulce 6 uvádíme jejich základní přehled:

S oporou v doplňujících rozhovorech s vyučujícími zapojenými do výzkumu bychom nejčetněji používané strategie v jazykovém vyučování žáků se SVP označili za tradiční. Jednalo se o procvičování a opakování učiva, které uvedlo celkem 14 zapojených učitelek. Z doplňkových rozhovorů vyplynulo, že k této aktivitě často využívají on-line programy, které zajišťuje škola. Lze také konstatovat, že vyučujícím se snaží uplatňovat speciálně pedagogické strategie jako například navýšení časové dotace na vypracování úkolů, i když často v rozhovorech dodávali, že je to v kolektivu téměř 30 žáků obtížně realizovatelné, či krácení zadané práce apod. Vyučující tedy prokázali schopnost pracovat s doporučením školního poradenského zařízení či jiným systémem poradenských služeb fungujících na daných školách.

Tabulka 5. Procentuální úspěšnost řešení úloh didaktický test žáky ohrožených školní neúspěšností a žáky intaktními

Školské úlohy 1–6	**Intaktní žáci**	**Skupina žáků SVP[2]**
rozlišují zvukovou a grafickou podobu slova (pojem písmeno, hláska, slabika)	94/71	83/5
odůvodňují a píší pravopisně správně	92/77	75/5
rozlišují zvukovou a grafickou podobu slov – hlásky	80/65	58/18
odůvodňují a píší pravopisně správně	91/59	71/27
rozlišují podstatné jméno a sloveso	78/86	56/27
odlišují hranice slov – předložkové vazby	81/81	21/41
Neškolské úlohy 7–10	**Intaktní žáci**	**Skupina žáků SVP[3]**
čtou text s porozuměním – porovnávání s ilustrací	71/50	42/14
čtou s porozuměním – argumentace	**37/58**	**33/14**
tvořivě pracují s textem – dokončení příběhu	44/72	21/63
tvořivě pracují s textem – tvorba nadpisu	66/88	33/77

Zdroj: vlastní tvorba

Pozitivním zjištěním bylo také vědomé používání názorných pomůcek a přehledů učiva, které jsou při práci s žákem se SVP velmi podstatné. Prostřednictvím různých přehledů jazykového učiva či tematických plakátů vyučující u žáků cíleně aktivizují vizuální paměť, zapojení didaktické či speciálně didaktické pomůcky nápaditě střídají a učí žáky práci s pomůckou jako efektivní kompenzační strategií.

Výzkumné šetření dále ukázalo, že školy často organizují doučování, které vedou buď učitelky tříd, nebo asistenti pedagoga (o tom podrobně Eliášková & Kučerová, 2023). Při práci s žákem se SVP je důležité akceptovat vyšší unavitelnost žáků a doučování volit vhodně v ty dny, kdy mají žáci méně kognitivně náročné předměty a méně hodin v rozvrhu. Celkem 5 vyučujících popsalo, že poskytuje žákům ohroženým rizikem

[2] Rozumí se skupina žáků, jak je vymezena v Tabulce 3.
[3] Rozumí se skupina žáků, jak je vymezena v Tabulce 3.

Tabulka 6. Konkrétní přístupy, které používají učitelky k prevenci rozvoje rizika školní neúspěšnosti[4]

Procvičování a opakování (např. formou hry a online)	14
Názornost pomůcka, přehled učiva, myšlenková mapa, plakát	11
Doučování (mimo výuku, individuálně i ve skupině)	5
Individuální práce žáka a učitele v hodině	4
Krácení práce	4
Individuální práce s asistentem pedagoga	3
Práce s chybou	3
Vrstevnické učení	3
Mezipředmětové vztahy, sociální užitečnost učiva	3
Více času na vypracovávání zadané práce	2
Podpora psaní vlastních textů	2

Zdroj: vlastní tvorba

rozvojem školní neúspěšnosti doučování, které probíhalo mimo výuku, a to zpravidla z vlastního didaktického zájmu o žáka (tj. bez nároku na finanční ohodnocení).

Za signifikantní považujeme zjištění, že stále stojí na okraji zájmu strategie, které vycházejí z konstruktivistických principů, zejména práce s chybou, vrstevnické učení a cílené propojování učiva směrem k jeho sociální užitečnosti. Často vyučující v následných rozhovorech doplňovali, že se jedná o strategie pro žáky se SVP velmi kognitivně náročné. Další podnětné náměty efektivní postupů v jazykovém vyučování žáků ohrožených školní neúspěšností jsou detailně popsány v naší nové monografii (Smetáčková et al., 2023, s. 154).

Diskuze

Naše výsledky odpovídají na tři výzkumné otázky, které jsme si stanovili. K první otázce („Jaké oblasti jazykového učiva a jaké typy úloh v českém jazyce činí žákům se SVP největší obtíže?“) lze uvést, že nejproblematičtější se ukázalo čtení

[4] Vyučující mohli uvádět více podob efektivních strategií – přehled jmenovaných je výše. Tabulka je vytvořena dle výsledků prezentovaných v monografii Smetáčková et al. (2023, s. 114) a v diskusi komplementárně doplněna o výsledky rozhovorů s vyučujícími o žácích se SVP.

s porozuměním, což odpovídá zjištěním Špačkové (2017). Naopak tvořivé úlohy byly žáky zvládány lépe, což naznačuje, že konstruktivistické metody práce mohou rozvíjet jejich potenciál. Tyto výsledky tak potvrzují, že obtíže žáků se SVP nejsou plošné, ale týkají se spíše konkrétních dovedností.

Ve vztahu k druhé otázce („Jaké strategie používají učitelé českého jazyka na 1. stupni ZŠ k prevenci rozvoje školní neúspěšnosti žáků se SVP?“) se ukázalo, že nejvíce účinné jsou diferencovaná výuka, systematické využívání názorných pomůcek a cílené doučování. Významná je i spolupráce s asistentem pedagoga, která umožňuje individuální podporu, a také zapojení vrstevnického učení, které posiluje motivaci a sociální oporu dětí. Tyto strategie potvrzují předchozí zjištění o významu podpůrných opatření a individualizace výuky (srov. Štěpáník et al., 2019; Smetáčková et al., 2023). Současně se však ukazuje, že učitelé mají jen omezené možnosti systematické podpory a často spoléhají na vlastní zkušenost, což potvrzují i jiné studie (Kucharská et al., 2021).

K třetí otázce („Jak lze výsledky interpretovat ve vztahu k lingvodidaktickým a psychologickým teoriím a dosavadní praxi?“) je možné zdůraznit význam školního klimatu a podpůrného přístupu učitele, v souladu s poznatky Mareše (Čáp & Mareš, 2001). Výsledky ukazují, že tradiční transmisivní strategie nemusí být pro žáky se SVP dostatečně efektivní, zatímco kombinace klasických a konstruktivistických přístupů se jeví jako vhodnější.

Za limit výzkumu je třeba považovat omezený vzorek žáků (1. stupeň ZŠ, pouze český jazyk) i časové vymezení sběru dat, které mohlo ovlivnit výběr strategií učitelů i výkon žáků. Do budoucna by bylo vhodné účinnost identifikovaných postupů ověřit v širším kontextu a doplnit o longitudinální sledování.

Celkově lze uzavřít, že podpora žáků se SVP vyžaduje kombinaci tradičních a inovativních strategií, přičemž klíčovým faktorem zůstává pozitivní vztah mezi učitelem a žákem, stejně jako cílená podpora motivace a sebedůvěry.

Závěrem

Studie ukázala, že žáci se SVP mají největší obtíže v oblasti čtení s porozuměním a při práci s jazykovými strukturami, zatímco v tvořivých úlohách často dosahují dobrých výsledků. Učitelé proto využívají kombinaci tradičních a podpůrných strategií, zejména individualizaci výuky, názorné pomůcky a spolupráci s asistentem pedagoga. Tyto postupy odpovídají současným lingvodidaktickým a psychologickým přístupům a mohou významně přispívat k prevenci školní neúspěšnosti žáků se SVP.

Na základě jiné dílčí sondy výzkumu, kterou rovněž zpracovaly autorky tohoto článku, bylo i zde ověřeno, že žáci se SVP jsou vzděláváni v podnětném, přátelském a motivačním prostředí, které zajišťují jak vyučující, tak asistenti peda-

goga (srov. Eliášková & Kučerová, 2023). Ukázalo se tedy, že ve školách dobře funguje vědomá spolupráce, zahrnující pravidelnou komunikaci o obsahu předmětu speciálněpedagogické péče a koordinaci mezi třídním učitelem a školním speciálním pedagogem. Tato vědomá spolupráce, doplněná o inovativní tendence oborových didaktik, představuje klíč k vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí, které podporuje motivaci, sebedůvěru i dlouhodobou školní úspěšnost žáků se SVP.

Literatura

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). Psychologie pro učitele. Portál. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 148–162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148

Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2013). *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. PedF UK.

Hájková, E., Hejlová, H., Janovec, L., Kucharská, A., Babušová, G., & Höflerová, E. (2014). *Čeština ve škole 21. století – IV. Výzkum edukačních podmínek jazykových jevů*. PedF UK.

Chvál, M., & Šmejkalová, M. (2018). Řešení úloh z české syntaxe žáky 4.–9. ročníků základních škol. *Studia Paedagogica*, *23*(1), 105–134. https://doi.org/10.5817/SP2018-1-6

Eliášková, K., & Kučerová, O. (2023). Teachers and teaching assistants – Teamwork as prevention of school failure of pupils during primary education. *Studia Edukacyjne*, *70*, 225–249. https://doi.org/10.14746/se.2023.70.13

Eliášková, K., & Šmejkalová, M. (2023). It is so because I think so: Argumentative skills of younger primary school students in the Czech Republic. *O dieťati, jazyku, literatúre, 2*, 76–85.

Eliášková, K., & Šmejkalová, M. (2024). Vztah učiva a žákovských znalostí z českého jazyka u žáků 2. a 3. ročníku základní školy v České republice. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, *5*, 21–35.

Eliášková, K., & Štěpáník, S. (2021a). Cesty inkluze ve výuce češtiny. *Učitelský měsíčník*, 10, 12–16.

Eliášková, K., & Štěpáník, S. (2021b). Výuka češtiny a žáci se SVP. *Školní poradenství v praxi, 5*, 15–21.

Eliášková, K., & Štěpáník, S. (2022). Inovace výuky českého jazyka ve speciálněpedagogických souvislostech. *Speciální pedagogika*, *32*(1–2), 3–18.

Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Státní pedagogické nakladatelství.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Portál.

Kucharská, A. (2000). *Specifické poruchy učení a chování*. Portál.

Kucharská, A., Špačková, K., Málková, G., Sotáková, H., Presslerová, P., & Kučerová, O. (2021a). *Klíčové gramotnostní dovednosti u žáků základních škol: Manuál diagnostické testové baterie pro žáky 1. stupně ZŠ: A. Teoretická východiska, popisy testů, administrace, vyhodnocení*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Matějček, Z. (1994). *Co děti nejvíc potřebují*. Portál.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. H&H.

META, o. p. s. (2024). *Vícejazyčné děti výrazně častěji čelí školní neúspěšnosti a předčasným odchodům ze vzdělávání*. https://meta-ops.eu/wp-content/uploads/2024/10/meta_skolni-neuspesnost-a-predcasne-odchody-vicejazycnych-deti_infosheet_2024.pdf

Metelková Svobodová, R. (2008). *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. PedF Ostravské univerzity.

Metelková Svobodová, R. (2016). K budování žákovských čtenářských dovedností v české edukaci 1. stupně ZŠ. *Nová čeština doma a ve světě*, *1*, 90–101.

Pavelková, I., Škaloudová, A., & Hrabal, V. (2010). Analýza vyučovacích předmětů na základě výpovědí žáků. *Pedagogika, 60*(1), 38–61.

Singer, E. (2008). Coping with academic failure: A study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia, 14*(4), 314–333. https://doi.org/10.1002/dys.352

Smetáčková, I., Stará, J., & Chytrý, V. (2023). Učitelský pohled na školní ne/úspěšnost na 1. stupni základní školy: potřeba nové definice. *Studia Paedagogica, 28*(1). https://doi.org/10.5817/SP2023-1-1

Smetáčková, I., et al. (2023). *Cesty ke školnímu úspěchu: učitelská podpora žáků a žákyň na 1. stupni ZŠ*. PedF UK.

Svobodová, J. (2016). K některým aspektům komunikačně pojaté výuky češtiny na základní škole. *Nová čeština doma a ve světě, 1,* 62–77.

Špačková, K. (2017). Text comprehension in Czech fourth-grade children with dyslexia. *Journal of Language and Cultural Education, 5*(1), 1–19. https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0001

Štěpáník, S., & Slavík, J. (2017). Žákovské prekoncepty jako konstitutivní prvek výuky mateřského jazyka. *Pedagogická orientace, 27*(1), 58–80.

Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, Ľ., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny: Didaktika českého jazyka pro základní školy*. Fraus.

Článek vznikl s podporou projektu *Učitelské porozumění příčinám školní neúspěšnosti na začátku povinné školní docházky* (2000–2003) za finanční podpory MŠMT v rámci programu OPVV CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390, který realizovala Pedagogická fakulta UK ve spolupráci s Pedagogickou fakultou JCU.

PhDr. Klára Eliášková, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka
Univerzita Karlova
klara.eliaskova@pedf.cuni.cz

Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie
Univerzita Karlova
olga.kucerova@pedf.cuni.cz