

ŽÁKOVSKÁ ROZMANITOST POHLEDEM VYUČJÍCÍCH

STUDENTS DIVERSITY IN TEACHER PERSPECTIVE

**Irena Smetáčková, Markéta Švamberg Šauerová,
Michal Pitoňak, Jack Simons**

Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Abstrakt

Ve školních třídách existuje přirozená rozmanitost. Některé zdroje žákovské rozmanitosti vystupují v rámci školního vzdělávání do popředí, ať již z iniciativy studujících, nebo kvůli zásahům do výuky, nebo zvýznamňování vyučujícími. Příspěvek prezentuje výsledky dotazníkového šetření mezi 675 třídními vyučujícími základních a středních škol. Dotazník zjišťoval, zda vyučující ve svých třídách registrují 10 různých zdrojů žákovské rozmanitosti, jak hodnotí sociální klima v souvislosti s rozmanitostí a zda rozmanitost považují za pedagogicky náročnou. Analýza ukázala rozdíly ve vnímání zdrojů diverzity, a to jak z hlediska míry jistoty, že je ve třídě přítomna, tak z hlediska souvislostí s hodnocením klimatu a pedagogické náročnosti.

Klíčová slova: rozmanitost; diverzita; školní třída; vyučující

Abstract

There is a natural diversity in school classrooms. Some sources of student diversity come to the fore in schooling, whether through student-initiated or teacher-initiated interventions or reinforcement. This paper presents the results of a questionnaire survey of 675 primary and secondary school classroom teachers. The questionnaire investigated whether the teachers notice 10 different sources of student diversity in their classrooms, how they rate the social climate concerning diversity, and whether they consider diversity to be challenging. The analysis showed differences in teacher perceptions of sources of diversity in two ways – 1) the degree of certainty that it is present in the classroom and 2) the association with ratings of climate and teaching demands.

Keywords: diversity; classroom; teachers

1 ÚVOD

Každý žák/yně má určité jedinečné znaky, ať již z hlediska svých osobnostních rysů, kognitivních schopností, rodinného původu, etnicity, sexuální orientace atd. Moderní pojetí inkluzivního vzdělávání klade důraz na individualizovaný přístup, který přiměřeně respektuje jedinečné potřeby a potenciál konkrétních žáků a žákyň. Některé zdroje žakovské rozmanitosti vystupují v rámci školního vzdělávání do popředí, a to buď proto, že přináší větší nároky pro výuku či vedení skupiny, nebo proto, že vyučující si jich díky konceptuálním a komunikačním nástrojům více všímají a přikládají jim větší váhu.

2 TEORIE

Interindividuální variabilita je obecně vysoká. S žakovskou rozmanitostí je proto nutné počítat i v rámci školních tříd. Rozmanitost může nabývat různých forem v závislosti na tom, zda je konceptualizována jako znak jednotlivce, nebo jako sociální kategorie (menšiny). Z hlediska žakovské identity i pedagogických interakcí je podstatné, zda se jedná o znaky viditelné a ve školním kontextu významňované (buď vyučujícími, nebo studujícími), nebo naopak. V případě některých zdrojů rozmanitosti je pro studující snazší otevřeně je projevovat a současně pro vyučující je reflektovat. S rozmanitostí počítá moderní pojetí inkluzivního vzdělávání, které zdůrazňuje uplatňování pedagogické diagnostiky a na ni navazující individualizovaný přístup. Rezistence části vyučujících může vyplývat z dilemat, do nichž se v souvislosti s různými druhy rozmanitosti dostávají. Proto je užitečné studovat, jak vyučující jednotlivé typy rozmanitosti vnímají.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Studie shromažďovala data prostřednictvím online dotazníkového šetření mezi třídními vyučujícími. Dotazník byl zaměřen na učitelské vnímání žakovské rozmanitosti. Vyučující byli tázáni, zda registrují ve svých třídách studující s různými zdroji rozmanitosti. Konkrétně se jednalo o: 1) odlišný mateřský jazyk, 2) etnicita, 3) náboženství, 4) mimořádné nadání, 5) zdravotní postižení či znevýhodnění, 6) psychické problémy a neurodiverzita, 7) menšinová sexuální orientace, 8) genderová identita, 9) socio-ekonomický status, 10) ústavní péče.

Učiteléské odpovědi variovaly od: určitě ano – myslím si, že ano – nejsem si jistý/á – určitě ne. To umožnilo rozlišit ne/přítomnost, kterou si jsou vyučující jisti, od přítomnosti předpokládané či tušené. Dále vyučující hodnotili sociální klima ve třídách s ohledem na míru rozmanitosti a současně i pedagogickou náročnost a potenciální obohacení. Dotazník vyplnilo 675 třídních vyučujících na 2. stupně základních škol a na středních školách.

4 VÝSLEDKY/OČEKÁVÁNÉ VÝSLEDKY

Analýza ukázala rozdíly ve vnímání jednotlivých zdrojů diverzity, a to jak z hlediska míry jistoty, že jsou ve třídě přítomni studující s daným typem odlišnosti, tak z hlediska souvislosti s hodnocením klimatu a pedagogické náročnosti. Jako nejčastěji se vyskytující zdroje rozmanitosti vyučující hodnotili psychické problémy a neurodiverzitu (v 74 % tříd), odlišný mateřský jazyk (v 58 % tříd) a výrazně nízký či vysoký socio-ekonomický status (ve 48 % tříd). Vysokou míru jistoty (tj. odpověď určitě ano) vyučující vyjadřovali u ústavní péče, odlišného mateřského jazyka, etnicity, zdravotního postižení a neurodiverzity. Naopak nižší jistotu o přítomnosti (myslím si, že ano – nejsem si jistý/á) vyjadřovali u socio-ekonomického statusu, mimořádného nadání, sexuální orientace a genderové identity. Analýza také ukázala, že vyučující, kteří pocítují dostatek podpory pro zvládání žákovské rozmanitosti, ji přijímají výrazně lépe. Zároveň, čím méně vyučující považují rozmanitost za náročnou, tím více ji přijímají.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Studie potvrdila, že žákovská rozmanitost v rámci školních tříd je v perspektivě třídních vyučujících vysoká. Pro řadu z nich představuje zvládání rozmanitosti náročné téma a současně jej považují za potenciální příčinu horšího sociálního klimatu. Ti, kteří naopak rozmanitost zvládají a dokonce oceňují, dostávají větší metodickou podporu. Z toho plyne, že rozmanitosti je třeba v učiteléské přípravě věnovat větší pozornost (srov. Obrovská et al., 2023). Současně studie naznačila, že prevalence jednotlivých zdrojů rozmanitosti se v učiteléském vnímání liší. Častěji se vyskytující zdroje rozmanitosti souvisí s viditelnými identitami a oficiálními statusy. Naopak předpokládanou a tušenou přítomnost vyučující uváděli u zdrojů rozmanitosti, které nejsou blízké dalším atributům studentské

identity. Za menší učitelskou jistotou mohou být různé příčiny od žákovských obav projevovat se v daných tématech otevřeně po nízkou učitelskou self-efficacy, která vede k vyhýbání se tématům.

PODĚKOVÁNÍ

Příspěvek je součástí výzkumu finančně podpořeném Grantovou agenturou ČR, číslo projektu 23-07934S.

6 LITERATURA

- Fine-Davis, M., & Faas, D. (2014). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social indicators research*, 119, 1319–1334.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 45–61.
- Obrovská, J., Svojanovský, P., Kratochvílová, J., Lojdová, K., Tůma, F., & Vlčková, K. (2023). Promises and challenges of differentiated instruction as pre-service teachers learn to address pupil diversity. *Journal of Education for Teaching*, 1–18.
- Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica*, 24(1), 79–106.