KONTEXT ČÁSTEČNĚ DIFERENCOVANÉ VÝUKY NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

THE CONTEXT OF INTRA CLASS ABILITY GROUPING IN LOWER SECONDARY SCHOOLS

Jana Navrátilová[1]

[1] Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek představuje současnou podobu částečné diferenciace na druhém stupni vybraných pěti základních škol ve městě Brně. Opírá se o data získaná z rozhovorů s vedením škol a individuálních rozhovorů s učiteli. Z výsledků vyplývá, že se školy uchýlily k částečně diferencovanému vzdělávání z důvodu početných tříd. Učitelé se rozhodli žáky rozdělovat do dvou skupin v hlavních předmětech, a to podle předem daného kritéria – výkonu. Cílená diferenciace pomáhá učitelům lépe reagovat na vzdělávací potřeby jednotlivých skupin žáků. Výuku diferencují podle obsahu učební látky, učebního tempa, ale také podle předpokládaných očekáváních o schopnostech žáků.

Klíčová slova: *trvalá diferenciace, částečná diferenciace, diferencovaná výuka, druhý stupeň ZŠ*

Abstract

This paper presents current shape of intra class ability grouping and differentiated instruction in five lower secondary schools in Brno. This paper is based on the data gained from the interviews with the school headmasters and the teachers. The results show that schools decided to realize ability grouping because of numerous classes. Teachers decided to allocate pupils into two groups in main subjects according to predetermined criterion—the criterion of performance. Teachers use intra class ability grouping to adapt their instruction to diverse learning needs of pupils in their classrooms. Teachers modify their instructions with respect to learning content, learning time and their expectation about the abilities of the pupils in the selected groups.

Keywords: *tracking, ability grouping, differentiated instruction, lower secondary school*

1 Úvod

Dosažené vzdělání spolu s vědomostmi a dovednostmi získanými během školního života jsou významnými prediktory pracovního uplatnění, příjmu, ale také společenské prestiže. Z tohoto důvodu se tvůrci vzdělávacích politik vyspělých zemí snaží zajistit spravedlivý přístup ke kvalitnímu vzdělání všem lidem bez rozdílu (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran, Valachová, Seifert, Běťáková, Hrdlička, & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2020). Požadavek na snížení nerovností ve vzdělávání platí i pro Českou republiku. Diferencovaná struktura českého vzdělávacího systému naplnění tohoto požadavku ovšem znesnadňuje. Snahou je tedy omezit diferenciaci a selektivitu, zejména pak v hlavním vzdělávacím proudu a zkvalitnit výuku na základních školách s využitím diferenciace uvnitř heterogenních tříd.

2 Teorie

Český vzdělávací systém trpí extrémní vnější diferenciací, a to již na úrovni primárního stupně vzdělávání. Vnější neboli trvalou diferenciací se rozumí rozdělování žáků do odlišných a odděleně vzdělávaných proudů/větví s různými nároky a zaměřením (srov. Lukas, 2001; Greger & Holubová, 2010). Toto rozřazování pak může probíhat na úrovni školy nebo třídy.

Vysoká selektivita a vnější diferenciace kvality vzdělávání (zejm. na druhém stupni ZŠ), je jedním z hlavních důsledků silné závislosti výsledků vzdělávání na rodinném zázemí žáků (Matějů, Straková, Veselý, eds., 2010). Cílem je tedy podpořit výuku a posílit její diferenciaci uvnitř heterogenních kolektivů.

Jednou z cest, jak tohoto cíle dosáhnout, je prostřednictvím kombinace heterogenní a homogenní výuky, a to např. v podobě tzv. částečné diferenciace. Ta může probíhat tak, že se žáci jedné třídy rozdělují jen na některé předměty, po menší část školního dne (Greger, 2004). Ve většině předmětů zůstávají vzdělávání všichni pospolu.

Příspěvek nabídne detailnější pohled na to, jak o částečné diferenciaci hovoří učitelé, tedy ti, kteří s ní mají přímou výukovou zkušenost.

3 Metodologie výzkumu

Příspěvek se opírá o kvalitativní data získaná z rozhovorů s vedením škol (n = 4) a individuálních rozhovorů s učiteli (n = 6), kteří mají výukovou zkušenost s částečnou diferenciací. Jedná se o vyučující šestých ročníků.

Cílem příspěvku je představit podobu částečné diferenciace na pěti vybraných brněnských základních školách. V rámci příspěvku bude vysvětleno, proč se základní školy rozhodly pro kombinaci heterogenního a homogenního uspořádání. Příspěvek podrobně popíše, jakým způsobem učitelé využívají možnosti částečného dělení žáků. Nejprve bude vysvětleno, jak je tato forma diferenciace zajištěna organizačně, tzn. příspěvek uvede, v jakých předmětech učitelé žáky dělí do skupin, podle jakých učebních charakteristik žáky rozdělují a jak tyto charakteristiky zjišťují. Následně bude ukázáno, jak si učitelé připravují výuku do oddělených skupin.

4 Výsledky

Výsledky ukázaly, že jedním z důvodů pro zavedení částečně diferencovaného vzdělávání v šestých ročnících jsou podle učitelů a vedení škol početné šesté ročníky. Kolektiv žáků je dle jejich slov výkonově heterogenní. Cílená diferenciace spolu s diferenciací výuky pomáhá učitelům lépe naplňovat různorodé vzdělávací potřeby jednotlivých skupin žáků.

Z výsledků dále vyplývá, že se učitelé spolu s vedením rozhodli dělit žáky v hlavních předmětech (český jazyk a matematika), a to podle předem daného kritéria – výkonu. Učitelé využívají částečné diferenciace k tomu, aby mohli snáze přizpůsobovat výuku aktuálním schopnostem žáků. Výuku diferencují podle obsahu učební látky, podle tempa učení, ale také podle očekávání o schopnostech žáků v daných skupinách.

5 Závěry a diskuse

Závěry naznačují, že se účel částečně diferencovaného vzdělávání do jisté míry odchyluje od toho, jak jej prezentují některé studie (např. Hornby & White, 2014) či strategické dokumenty (MŠMT, 2013). Ve výsledku totiž funguje jako další forma dělení žáků a zcela dobře nekompenzuje úskalí připsaná vnější/trvalé

diferenciaci. Známá úskalí spíše kopíruje a myšlence společného vzdělávání se příliš nepřibližuje.

Vzhledem k tomu, že je jedním z cílů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ oslabit tlak na vnější/trvalou diferenciaci školní soustavy (Veselý, Fisher, Jabůrková, Pospíšil, Prokop, Sáblík, Stuchlíková, & Štech, 2019) a posílit částečně diferencovanou výuku, je nutné znát optiku učitelů čili těch, kteří vydaná opatření realizují ve výuce. Jejich zkušenosti, postoje a přesvědčení mohou fungovat jako zpětná vazba pro tvůrce vzdělávací politiky. Referují o tom, nakolik se daří zmíněná opatření realizovat v přímé praxi. Učitelská perspektiva může být přínosná také pro jiné školy, které tuto formu diferenciace teprve zvažují.

6 Literatura

Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Pedagogický časopis*, *1*(1), 85–101.

Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciace žáků. In Walterová, E., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 362–370). Brno: Paido.

Hornby, G., & Witte, Ch. (2014). Ability grouping in New Zeland high schools: Are practices evidence-based? *Preventing School Failure*, *58*(2), 90–95.

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, *106*(6), 1642–1690.

Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (Eds.). (2010). Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení. Praha. SLON.

MŠMT. (2013). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. Praha. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54104/

Veselý. A., Fisher, J., Jabůrková, M., Pospíšil M., Prokop, D., Sáblík, R., Stuchlíková, I., & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/51582/