

MEZI INDIVIDUALIZACÍ A UNIVERZALIZACÍ: MENTOROVÁNÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ VZTAHUJÍCÍ SE K ŽÁKOVSKÉ DIVERZITĚ

BETWEEN INDIVIDUALITY AND UNIVERSALITY: MENTORING OF PRE-SERVICE TEACHERS WITH REGARD TO STUDENT DIVERSITY

Petr Svojanovský¹, Jana Obrovská¹

¹ Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Cílem tohoto příspěvku je představit výsledky etnografického výzkumu, v němž jsme zjišťovali, jak provázející učitelé podporují studenty učitelství v zohledňování žákovské diverzity během jejich praxe na základní škole. V rámci dvou způsobů, které provázející učitelé při vedení studenta uplatňovali – poskytování zpětné vazby a modelování praxe – jsme identifikovali sedm mentorských strategií a tři typy jejich dopadu na přesvědčení a jednání studentů ve vazbě na žákovskou diverzitu. V souhrnu představují zjištění kontradikci: při modelování demonstrují provázející učitelé individualizující přístup k výuce, zatímco při poskytování zpětné vazby zdůrazňují univerzalizující přístup k výuce.

Klíčová slova: diferencovaná výuka, mentoring, žákovská diverzita, učitelské vzdělávání, etnografie

Abstract

In this paper we present the results of an ethnographic study focused on how mentor teachers support pre-service teachers in working with student diversity during their practicum at lower-secondary schools. Drawing on two ways of mentoring employed by the mentors—providing feedback and modeling practice—we identified seven strategies that the mentors used and three types of their impact on pre-service teacher's beliefs and practices related to student diversity. Overall, the outcomes present a contradiction: when the mentors model practice, they tend to emphasize individuality; however, when they provide feedback, they tend to emphasize universality.

Keywords: *differentiated instruction, mentoring, student diversity, teacher education, ethnography*

1 Úvod

Studenti učitelství se mohou učit pracovat s žákovskou diverzitou především během jejich praxe (Cherry, 2015), která je často považována za stěžejní aspekt učitelského vzdělávání. V procesu učení se vyučovat během praxe hrají podle samotných studentů klíčovou roli jejich provázející učitelé (Clarke et al., 2014). Adekvátní mentorská podpora tak může mít zásadní vliv na to, jakým způsobem se budou studenti učitelství během praxe učit žákovskou rozmanitost zohledňovat. V tomto příspěvku odpovídáme na otázku, jak provázející učitelé podporují studenty učitelství při práci s žákovskou diverzitou?

2 Teorie

Žákovskou diverzitou označujeme skutečnost, že každý žák má individuální vzdělávací potřeby, které jsou utvářeny jedinečnou kombinací působících vlivů, jako jsou zájmy, učební preference či sociokulturní zázemí. Tyto vlivy jsou v literatuře typicky konceptualizovány třemi perspektivami: 1) sociokulturní přístup; 2) diverzita pojímaná ze speciálně-pedagogického hlediska/perspektivy inkluzivního vzdělávání; 3) pedagogiky zaměřené přístupy (Obrovská & Tůma, 2020). V našem výzkumu vycházíme z pedagogicky zaměřeného přístupu „diferencované výuky“ (Differentiated Instruction, DI) (Tomlinson, 2001), který předpokládá, že různost (např. v učebních preferencích, zájmech či sociokulturním zázemí) existuje v jakékoli skupině žáků. Při DI učitel proaktivně modifikuje obsahy, procesy a produkty výuky tak, aby byly maximálně zohledněny potřeby každého žáka. Aby mohl vyučující ve výuce reagovat na různé potřeby žáků, rozděluje žáky podle stanovených kritérií do homogenních či heterogenních skupin nebo adaptuje výuku na úrovni jednotlivců.

3 Metodologie výzkumu

Při výzkumu jsme aplikovali etnografický design, jenž umožňuje detailně uchopit myšlení i jednání aktérů v jejich každodennosti (Hammersley & Atkinson, 2007). Výzkum probíhal na 2. stupni základních škol, kde studenti realizovali svou praxi, ale také v rámci jednoho kurzu na univerzitě, kde studenti svou praxi

reflektovali. Vzorek tvořilo 8 studentů učitelství a jejich 6 provázejících učitelů ze 3 základních škol. Hlavní zdroje analyzovaných dat byly: 515 stran terénních poznámek z výuky na ZŠ a VŠ; 33 audiozáznamů rozhovorů studenta a provázejícího učitele po výuce na ZŠ; 24 záznamů v reflektivních denících studentů a 14 polostrukturovaných rozhovorů.

Analýza dat proběhla s pomocí softwaru Atlas.ti ve čtyřech fázích: 1) kódování úryvků; 2) třídění kódovaných úryvků do více specifických sub-kódů; 3) rozkrývání vztahů mezi kódy a sub-kódy; 4) identifikování zastřešujících kategorií umožňujících artikulovat hlavní zjištění.

4 Výsledky

V rámci dvou dominantních způsobů, které provázející učitelé při vedení studenta uplatňovali – poskytování zpětné vazby a modelování praxe – jsme identifikovali sedm strategií, skrze které se mentoři vztahují k žákovské diverzitě. Ukázalo se, že strategie uplatňované provázejícími učiteli při modelování praxe vedou studenty k větší míře zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků než strategie uplatňované při zpětné vazbě. Při modelování provázející učitelé demonstrují individualizující přístup k žákům, zatímco při poskytování zpětné vazby vedou studenty spíše k homogenizaci výukového procesu.

Identifikovali jsme tři typy dopadů mentorských strategií na přesvědčení a jednání studentů: reprodukci, rezistenci, transformaci. Zároveň jsme pojmenovali další vlivy, které spolu se strategiemi na studenty působí, a reflektovali komplexitu mentorské činnosti.

5 Závěry a diskuse

Koncept DI vychází z předpokladu, že za účelem zohledňování potřeb jednotlivých žáků je nezbytné při výuce interagovat právě s jedním žákem nebo rozdělovat žáky do skupin dle stanovených kritérií. Výsledky našeho výzkumu však ukazují, že míra zohlednění potřeb žáků se odvíjí především od přístupu provázejícího učitele k výuce. Překvapivě pak práce s celou třídou může někdy vést k vyšší míře zohlednění než výuka „jeden-na-jednoho“. Aby mentorování vedlo studenta učitelství k zohledňování individuálních potřeb všech žáků, je především žádoucí, aby provázejícími učiteli uplatněné strategie vycházely z individualizujícího přístupu k výuce. To však není dostatečná podmínka, protože mentorské strategie působí spolu s dalšími vlivy, jako jsou např. učební

preference studenta či vztah mentora a studenta. Komplexita mentorské činnosti tak může znesnadňovat její účinnost. Ellis et al. (2020) v přehledové studii identifikovali 53 indikátorů determinujících kvalitu mentoringu. Považujeme za důležité, aby vzdělavatelé uvažovali také nad tím, jak tuto komplexitu redukovat, aby byl mentoring v praxi funkční (např. definováním více úrovní kvality mentorské činnosti).

Poděkování

Příspěvek vznikl při řešení projektu Etnografie diverzity v pregraduální přípravě učitelů GA ČR (19-06763S). Děkujeme Grantové agentuře České republiky za poskytnutou podporu.

6 Literatura

- Cherry, J. (2015). Diversity education, practicum experience for preservice teachers. *American International Journal of Social Science*, 4(6), 9–17. <https://rb.gy/pcwjop>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielson, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Obrovská, J., & Tůma, F. (2020). Přísliby a výzvy vícemístné etnografie ve výzkumu diverzity v pregraduální učitelské přípravě. *Studia paedagogica*, 25(1), 155–177. <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-7>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.