

Navrátilová, Jana

Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci

Studia paedagogica. 2019, vol. 24, iss. 1, pp. [157]-186

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-7>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/140895>

Access Date: 21. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

DIFERENCOVANÁ VÝUKA JAKO CESTA K ŽÁKOVSKÉ PARTICIPACI

DIFFERENTIATED INSTRUCTION AS A WAY TOWARDS STUDENT PARTICIPATION

JANA NAVRÁTILOVÁ

Abstrakt

Tato studie si klade za cíl prozkoumat dvě skutečnosti. Zaprvé se zabývá otázkou, zda a jakým způsobem se proměňuje žákovská participace v diferencované a nediferencované výuce na druhém stupni základní školy. Zadruhé popisuje, jak si žáci své komunikační chování v těchto dvou typech výuky vysvětlují. Text je koncipován jako případová studie jedné třídy a kombinuje kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat. Míra žákovské participace v diferencované a nediferencované výuce je zjišťována prostřednictvím analýzy strukturovaného pozorování. Důvody, které žáky vedou k různému komunikačnímu chování, jsou vysvětleny prostřednictvím analýzy párových rozhovorů s vybranými typy žáků. Výsledky ukazují, že všichni žáci bez ohledu na příslušnost ke skupině silnější/slabší participují v diferencované výuce výrazně častěji, avšak důvody se různí. Slabší žáci v diferencované výuce častěji riskují, jelikož vědí, že je učitelé v případě špatné odpovědi oprávi. Ve výuce o menším počtu žáků si navíc uvědomují, že je minimální šance se odpovědi vyhnout. Silnější žáci svoje odpovědi promýšlejí, neboť se obávají, že odpoví chybně. Vyšší míra participace obou skupin žáků je taktéž způsobena rozdílným pojetím výuky. Společné pro obě skupiny je, že diferencovaná výuka zajišťuje příležitost do komunikace zapojit postupně všechny žáky ze skupiny.

Klíčová slova

vnitřní diference, diferencovaná výuka, žákovská participace, druhý stupeň základní školy, případová studie

Abstrakt

The goal of this study is to explore two phenomena. First, it concerns the question of whether (and to what extent) student participation changes in homogenous and heterogenous education in lower secondary schools. Second, this study describes how students explain their communicative behavior in these two types of education. The paper is designed as a case study and combines quantitative and qualitative methods. The extent of student participation in homogenous and heterogenous education was ascertained via structured observation. The reasons that lead to diverse types of participation are explained through an analysis of the friendship dyads of selected students. The results show that all students participated considerably more in a class with differentiated instruction, but the reasons for that differed for students from high and low ability groups.

Low-ability students took more risks because they know that the teachers would correct their incorrect answers. Moreover, they realized that they had little chance to avoid answering questions in a small group. High-ability students considered their answers more because they were afraid of providing incorrect ones. A higher degree of student participation was also caused by the different approach to education. A shared result for both groups of students lies in the finding that that differentiated instruction ensured the opportunity for all pupils to be involved.

Keywords

ability grouping, differentiated instruction, student participation, lower secondary school, case study

Úvod

Jedním z dlouhodobých úskalí českého vzdělávacího systému je jeho vysoká míra diferenciací a s ní spojené vzdělanostní nerovnosti, přestože je rovný přístup ke vzdělání prioritou vzdělávací politiky (MŠMT, 2013). V souvislosti s vyrovnáváním vzdělávacích příležitostí všech žáků se v posledních letech zřetelněji vynořuje koncept společného neboli inkluzivního vzdělávání (Kasíková & Straková et al., 2011). Podstatou inkluzivního vzdělávání je mimo jiné omezit vnější diferenciaci (zejména v základním vzdělávání) a směřovat ke společnému vzdělávání s uplatňováním diferencované výuky uvnitř heterogenních tříd (MŠMT, 2013).

Právě na problematiku diferencované výuky se zaměřuje tato studie. Zkoumána je žákovská participace v diferencované a nediferencované výuce na druhém stupni základní školy. Text vychází z premisy, že dobrá výuka je taková, v níž jsou žáci aktivní (Snell & Lefstein, 2018; Wilkinson, Murphy, & Binici, 2015). Výzkumné nálezy ovšem dokazují, že se žáci zapojují do komunikace nerovnoměrně, což je v rozporu s požadavkem dodržet rovné podmínky ve vzdělávání. Roli hrají takové faktory, jakými jsou např. školní úspěšnost nebo hodnotící úsudek učitelů o výkonech žáků (srov. Brophy & Good, 1970; Drexlerová, 2018; Šedřová & Šalamounová, 2016). Výzkumná evidence, která by detailněji mapovala žákovskou participaci v diferencované a nediferencované výuce, spíše absentuje. Ve snaze zacetit tuto mezeru je cílem studie zodpovědět, zda a jakým způsobem se proměňuje žákovská participace v diferencované výuce, a naopak ve výuce, v níž se vzdělávají všichni žáci společně. Navazujícím cílem je z perspektivy vybraných žáků popsat, jak si svoje komunikační chování v těchto dvou typech výuky vysvětlují.

Podoby diferenciacie v základním vzdělávání

Diferenciací je obecně myšleno rozdělování žáků podle určitých kritérií do různých segmentů vzdělávacího systému (Lucas, 2001). Děje se tak ze snahy vyhovět rozmanitým potřebám různých žáků (Mouralová, 2013). V diferencovaných vzdělávacích systémech, mezi něž se řadí i ten český, diferenciacie probíhá v různých podobách na všech jeho úrovních. V této stati je pozornost věnována diferenciaci nižší sekundární úrovně povinného vzdělávání. Důvod je jediný – dle dostupných výzkumných studií bývá tento segment vzdělávacího systému považován za nejvíce problematický, co se týče dodržování závazku rovných vzdělávacích příležitostí (např. Kasíková & Straková et al., 2011).

Základní dichotomická linka dělí diferenciaci na *vnější* a *vnitřní*, přičemž každý typ se dále větví. Diferenciacie vnější probíhá jak na úrovni vzdělávacího systému, tak uvnitř školy. *Diferenciacie školou* (tedy typem instituce) znamená rozdělování žáků zpravidla podle kognitivních schopností, studijních předpokladů či studijních výsledků do odlišných trvale oddělených vzdělávacích drah (Greger & Holubová, 2010, s. 91). Žáci se vzdělávají odděleně ve všech předmětech po celý školní den, přičemž vzdělávání probíhá podle specifických vzdělávacích programů. Anglickým ekvivalentem je *tracking* či *streaming* (Gamoran, 1992, s. 11; Hallam, 2012, s. 57; Salchegger, 2016, s. 405). Příkladem jsou víceletá gymnázia nebo výběrové školy. *Diferenciaci uvnitř školy* si lze představit jako rozdělování žáků podle určitých kritérií do výběrových a nevýběrových tříd, popřípadě trvalé rozdělování žáků v určitých předmětech čili tzv. *setting* (srov. Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 157; Hornby & Witte, 2014, s. 90). Žáci se mohou také rozdělovat na základě svých zájmů, motivů atp. Příkladem tohoto typu diferenciacie mohou být volitelné předměty (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 45). Vnější diferenciacie tak představuje rizikovější formu, jelikož jsou žáci z horní části výkonnostního spektra (*high track*) vzdělávání izolovaně od žáků ze spodní části výkonnostního spektra (*low track*), v důsledku čehož dochází k prohlubování rozdílů ve výsledcích mezi žáky obou drah (Mouralová, 2013, s. 12; Straková, 2010, s. 22). Je tu sice jistá možnost přechodu, např. ze třídy méně výkonných do třídy výkonných, avšak z praktického hlediska je tento přechod považován za problematický (Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 157), zejména pokud přechází žák do výkonnější třídy, může nastat problém s doháněním probíraného učiva.

Za méně extrémní formu dělení žáků bývá považována vnitřní diferenciacie. Jak již název napovídá, uskutečňuje se na úrovni třídy či přímo ve třídě. *Diferenciacie na úrovni třídy* probíhá tak, že se žáci rozdělují zpravidla podle kognitivních schopností, studijních výsledků pouze pro určité předměty,

zejména pro předměty hlavní (český jazyk a matematika). V ostatních předmětech se vzdělávají společně (Greger, 2004, s. 366; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 44). Varianta může být i taková, kdy se žáci vzdělávají v určitém předmětu odděleně, ale zároveň absolvují některé vyučovací hodiny společně (více viz Navrátilová, 2018). Americkým ekvivalentem je *ability grouping* (Holubová, 2009; Hornby & Witte, 2014). Tomuto typu diferenciaci se věnuje následující příspěvek. V případě *diferenciace uvnitř třídy* jsou žáci rozdělováni přímo v heterogenní třídě do menších homogenních skupinek, např. dle úrovně čtenářských dovedností (Tieso, 2003, s. 31; Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 157). Anglickým ekvivalentem je *within-class (ability) grouping* (Hornby & Witte, 2014, s. 90–91).

V zahraničních výzkumných studiích často dochází k zaměňování či spíše k synonymitě obou typů (*tracking* vs. *ability grouping*), což komplikuje porozumění výzkumným nálezům (Gamoran, 1992, s. 11). Hlavní rozdíl mezi vnitřní a vnější diferenciací spočívá v časovém a organizačním rozložení. V případě vnější diferenciaci dochází k rozdělení žáků do trvalých vzdělávacích drah (školských institucí) či větví (výběrových tříd). Přejít žáků v rámci jednotlivých drah/větví je spíše ojedinelý. Oproti tomu v případě vnitřní diferenciaci jsou žáci součástí heterogenní třídy a rozdělují se pouze na kratší část školního dne (Greger, 2004, s. 366). V potaz se přitom nebere, zda se žáci vzdělávají pro určité předměty v oddělených skupinách či jsou vzděláváni v menších skupinách v jedné třídě. Důležité je, že vnitřní diferenciaci probíhá v rámci jedné třídy a nabývá podoby flexibilní. Žáci mohou během školního roku přecházet mezi skupinami podle aktuální úrovně jejich schopností – ať už organizačně nebo časově.

S vnitřní diferenciací úzce souvisí diferencovaná výuka (*differentiated instruction*), nicméně významově se oba pojmy liší. Vnitřní diferenciaci představuje pouze mechanismus, jak rozdělovat žáky v rámci třídy, již nezaručuje, že bude výuka přizpůsobena individuálním potřebám každého žáka v dané třídě. Jedná se však o mechanismus, který lze použít k implementaci diferencované výuky (Prast, Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Luit, 2018, s. 22). Diferencovaná výuka tedy předpokládá změnu charakteru vyučování, kdy je výukový obsah přizpůsoben aktuální úrovni schopností dané skupiny/žáka (Kutnick et al., 2005; Loveless, 1998; Prast et al., 2018; Vališová & Kasíková et al., 2007; Tieso, 2003).

Realizace diferencované výuky v běžných školách – především přímo ve třídě – je náročná (už jen z hlediska velkého počtu žáků ve třídě či na požadavky učitelů), tudíž velmi těžce proveditelná. Lze hovořit spíše o ideálu, k němuž by mělo vzdělávání směřovat, než že by se jednalo o běžnou praxi. Z těchto důvodů se učitelé uchylují k jiným způsobům, jak reagovat na žákovskou diverzitu a zároveň (alespoň zčásti) dodržovat závazek rovných vzdělávacích příležitostí, např. samoučelné rozdělování žáků do homogenních

skupin pro určitý předmět, avšak bez uplatňování principu individualizace. V českém vzdělávacím systému je ovšem viditelnější diferenciaci vnější. Navíc chybí statistická data, která by existenci vnitřní diferenciaci, případně také diferencované výuky evidovala.

S vnější diferenciací se lze na úrovni povinného vzdělávání setkat již v primárním vzdělávání, v podstatě ihned při zahájení povinné školní docházky. V praxi to znamená, že si rodiče mohou vybrat pro své dítě takovou základní školu, která nejlépe odpovídá jejich představám a preferencím (Straková, 2010).¹ Jedná se většinou o základní školy, které zřizují speciální třídy pro nadané děti. Přijetí dětí do těchto tříd je zpravidla podmíněno složením přijímacích zkoušek.

Další výrazný prvek vnější diferenciaci v základním vzdělávání se odehrává na nižší sekundární úrovni. V tomto segmentu sehrávají hlavní roli víceletá gymnázia, popřípadě výběrové základní školy. Z uvedeného vyplývá, že v povinném vzdělávání dochází k vnější diferenciaci relativně brzy. Oddělují se však žáci z obou řad výkonnostního spektra. Žáci s nadprůměrnými schopnostmi odcházejí do výběrových proudů (víceletá gymnázia, výběrové školy/třídy), vedle toho žáci s podprůměrnými schopnostmi odcházejí do speciálních či praktických základních škol.

Diferenciaci v základním vzdělávání v kontextu výzkumných studií

Jak bylo předesláno výše, je výzkumná pozornost věnovaná především vnější diferenciaci. Důvodů je hned několik. Jednak je uplatňovaná v českém vzdělávacím systému poměrně hojně a brzy, jednak bývá zejména v základním vzdělávání považovaná za kontroverzní. Nejdiskutovanějším prvkem vnější diferenciaci bývají víceletá gymnázia, avšak v posledních letech lze zaznamenat vzrůstající tendenci mapovat vnější diferenciaci již v primárním vzdělávání.

V souvislosti s přechodem žáků na víceletá gymnázia bývá poukazováno na problém s rozdělováním žáků podle kognitivních schopností do výběrových a nevýběrových drah/větví. Ukazuje se, že nedochází k celkově lepším

¹ Vedle toho ředitelé spádových základních škol mají povinnost přednostně přijmout ty žáky, kteří mají trvalé bydliště v příslušném obvodu spádové školy (ust. § 7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

vzdělávacím výsledkům, nýbrž se zvyšují rozdíly mezi žáky z různých drah/větví. Žáci z výběrových škol dosahují lepších studijních výsledků, naopak žáci z nevýběrových škol dosahují horších výsledků (např. Hanushek & Wößmann, 2006; Straková & Greger, 2013). Odchodem talentovanějších žáků – tahounů na víceletá gymnázia následně trpí základní školy, které se stávají školami „zbytkovými“, v nichž se koncentrují méně motivovaní žáci, s nimiž se obtížněji pracuje. Z důvodu odchodu většího počtu žáků může docházet ke slučování paralelních tříd, což bývá optikou ředitelů, učitelů, ale také samotných žáků považováno za největší úskalí (Dvořák et al., 2011; Greger & Holubová, 2010; Walterová et al., 2011). O víceletých gymnáziích je často referováno jako o školách bez špatných žáků než o školách pro nadané žáky, neboť determinantem v přijetí žáků na tyto školy je socioekonomický status rodiny (dále jen SES). Rodiče s vyšším SES pomáhají dětem s výběrem další vzdělávací dráhy, s přípravou na přijímací zkoušky. Rodiče jsou s to také uplatnit svůj vliv v situaci, kdy je žák v přijímacím řízení neúspěšný (OECD, 2002). Rodiče s nižším SES v těchto aktivitách tolik ambiciózní nejsou. Rodinné zázemí se promítá také v primárním stupni vzdělávání, při volbě základní školy. Výzkumy ukazují, že rodiče s vyšším SES pečlivěji vybírají školu, do které svoje dítě zapíše, přičemž v centru zájmu stojí školy s lepší akademickou pověstí. Znevýhodnění jsou v tomto případě ti, kteří se narodili do rodin s nižším SES (Butler, Carr, Toma, & Zimmer, 2013; Simonová, 2017).

Z výsledků vyplývá, že možnost volby školy zvyšuje diferenciaci systému. Tím, že rodiče (spolu)rozhodují o další vzdělávací dráze svých dětí, vyvíjejí tlak na školy, které musejí obstát v konkurenčním boji s jinými školami. Ve snaze uspokojit potřeby a preference rodičů dochází k rozšiřování vzdělávací nabídky stávajících škol, což v konečném důsledku může znamenat, že se žákům stejné vzdělávací úrovně dostává vzdělání různé kvality. Navíc, pokud vzdělávací systémy preferují rozdělování žáků v útlém věku, nepřímou tak ovlivňují reprodukci vzdělanostních nerovností (Butler et al., 2013; Hanushek & Wößmann, 2006; Straková & Simonová, 2010). Jinak řečeno, čím dříve k diferenciaci dochází, tím dříve se do celého procesu promítne socioekonomický status rodiny, v důsledku kterého se stává vzdělávací systém nespravedlivý.

Vnitřní diferenciaci bývá považována za jemnější formu selekce žáků, avšak doklady o tom, jak celý proces v základním vzdělávání funguje, minimálně v českém prostředí absentují. V zahraničí jsou k dispozici spíše starší výzkumné studie, které přinášejí v podstatě opakující se nálezy. Nejvíce pozornosti je věnováno tomu, podle jakých kritérií se žáci rozdělují do příslušných skupin a zda jsou rozdělení spravedlivě. Některé výzkumy poukazují na skutečnost, že neexistují formálně daná kritéria pro dělení žáků,

každá škola si určuje sama, zda vnitřní diferenciaci chce uplatňovat a jakým způsobem žáky seskupí (Hallam, 2012; Sukhandan & Lee, 1988). Tato volnost má za následek to, že jsou žáci často rozřazeni chybně, jelikož rozdělování probíhá podle takových faktorů, jakými je např. etnický původ nebo rodinné zázemí (Barker Lunn, 1970; Oakes, 1985). Jiné výzkumy upozorňují, že žáci svoje pozice nemění, ani v případě změny na straně jejich výkonu (Davies, Hallam, & Ireson, 2003; Hallam, Ireson, & Davies, 2002; Peak & Morisson, 1988). V případě, že je součástí vnitřní diferenciaci také diferencovaná výuka, může být absence pohybu mezi skupinami částečně způsobena rozdílným výukovým obsahem, který přechod žáků komplikuje. Někteří vyučující dokonce uvedli, že nepodporují pohyb mezi skupinami, jelikož nechtějí žáky odtrhnout od svých kamarádů ze stejné skupiny (Barker Lunn, 1970). Paradoxem zůstává, že pokud dojde k pohybu žáka ze slabší skupiny do skupiny silnější, zlepšil se jeho dosavadní studijní výsledky (Nomi, 2010).

K častým výzkumným otázkám také patří problematika rozdílných vzdělávacích příležitostí. Některé studie dokládají, že se žákům z různých skupin nedostávají stejné příležitosti k učení. Žáci ze silnější skupiny se zpravidla naučí více než žáci ze skupiny slabší (Gamoran, 1992; Hornby & Witte, 2014; Oakes, 1985), což může být způsobeno tím, že vyučující žákům poskytují rozdílné výukové stimuly (Kasíková & Straková et al., 2011). Žáci ze silnější skupiny získávají bohatší výukovou zkušenost než žáci ze slabší skupiny. Jedním z důvodů je, že žáci s lepšími vzdělávacími výsledky se obohacují navzájem, kdežto žáci ze slabší skupiny jsou o tento benefit ochuzeni (Dar & Resh, 1986). Ukazuje se, že v silnějších skupinách vyučují kvalifikovanější učitelé, kteří se do výuky pečlivěji připravují a jsou více angažováni v těchto skupinách působit (Straková & Greger, 2013). Na tento nešvar upozorňují také výzkumy mapující problematiku vnější diferenciaci, zejména v souvislosti s víceletými gymnázii (např. Loveless, 1998; Straková & Greger, 2013). Na druhou stranu existují výzkumy, které odhalují, že vnitřní diferenciaci studentům ani neprospívá, avšak ani neubližuje (Nomi, 2010). Jiné nálezy přináší Saleh, Lazonder a Jong (2005), neboť uvádějí, že studenti z nejslabší skupiny se naučí více v nediferencované výuce, studenti z průměrné skupiny se naučí více v diferencované výuce a studenti ze silnější skupiny profitují stejně v obou typech výuky.

Protichůdné výsledky lze vysvětlit tím, že vnitřní diferenciaci i diferencovaná výuka probíhá na různých školách různě. Situaci může komplikovat fakt, že neexistuje formálně dané kritérium, jak a kdy žáky rozdělovat, každá škola si určuje svoje vlastní pravidla a nastavení. V případě vnitřní diferenciaci může být výsledkem např. to, že jsou žáci rozděleni chybně a nemají možnost mezi skupinami přecházet. Učitelům se leckdy nedaří výuku diferencovat, vyučují tak žáky z obou skupin dle stejného kurikula.

Žákovská participace v různých skupinách

Problematika žákovské participace patří k často diskutovaným tématům pedagogického výzkumu (např. Black, 2004; Gamoran, Nystrand, Berends, & Le Pore, 1995; Helgevold, 2016; Kovalainen & Kumpulainen, 2007; Šedřová, Švaříček, Sedláček, & Šalamounová, 2016). Ačkoli se výzkumné studie liší ve vymezení termínu participace či v metodologickém pozadí, vycházejí ze společné premisy – zapojení žáků do výukové komunikace ovlivňuje jejich vědění. V praxi to znamená, že čím více žák participuje, tím lepší jsou jeho studijní výsledky a naopak (např. Black, 2004). V této studii je žákovskou participací myšlena možnost žáků vstoupit do výukové komunikace, a to ve smyslu ochotně odpovídat na otázky učitele a spolužáků, otázky aktivně klást či reagovat na otázky položené do třídy (Fassinger, 1996, s. 25; Šedřová & Švaříček, 2010, s. 24).

Nabízí se otázka, zda mají všichni žáci stejnou příležitost se do výukové komunikace zapojit. Některé pedagogické výzkumy potvrzují, že tomu tak není (např. Biggs & Edwards, 1994; Gamoran et al., 1995; Kovalainen & Kumpulainen, 2007; O'Connor, Michaels, Chapin, & Harbaugh, 2017). Ukazuje se, že míra žákovské participace je podmíněna školní úspěšností. Úspěšnější žáci participují více než žáci méně úspěšní, přičemž úspěšnější žáci se jednak více hlásí, jednak je učitelé častěji vyvolávají (srov. Brophy & Good, 1970; Black, 2004; Šedřová, Sucháček, & Majcík, 2015). Úspěšnější žáci bývají zvýhodněni ještě v tom ohledu, že je učitelé častěji vystavují produktivním interakcím. To znamená, že jim kladou podněcující otázky vyžadující kreativní myšlení, vedle toho žáci méně úspěšní odpovídají na jednodušší otázky memorujícího charakteru (srov. Black, 2004; Murphy et al., 2017). Tyto skutečnosti jsou platné také v diferencované výuce. Žáci umístění v silnější skupině mají možnost participovat na bohatém a stimulujícím diskurzu častěji než žáci ze slabší skupiny (Applebee, Langer, Nystrand, & Gamoran, 2003; Gamoran et al., 1995). Učitelé tak jednájí z přesvědčení, že žáci z nižší skupiny nejsou s to se do komunikace zapojit stejným způsobem jako žáci ze silnější skupiny (Dar & Resh, 1986). Jiné výzkumy podávají vysvětlení takové, že učitelé v nižších skupinách stráví více času řešením nekázně a musí vynaložit vyšší úsilí, aby žáky přiměli plnit zadané úkoly. V důsledku toho jim už nezbyvá prostor zapojit žáky do produktivních interakcí (Oakes, 1985).

Jinou povahu výsledků nabízejí výzkumy zjišťující úroveň žákovské participace v diferencované (*homogeneous group*) a nediferencované výuce (*heterogeneous group*). Saleh et al. (2005) zjistili, že v heterogenní výuce převládá participace ve vztahu učitel–žák. Oproti tomu v diferencované výuce se do komunikace zapojuje více žáků, kteří reagují nejen na učitele, nýbrž také sami na sebe. Murphy s kolegy (2017) zjišťovali, jak může složení skupiny ovlivnit

kvalitu dialogu. Porovnávali jednak participaci žáků z homogenní skupiny s participací žáků v heterogenní skupině. Vedle toho porovnávali žákovskou participaci mezi dvěma homogenními skupinami – skupina slabších vs. skupina silnějších. Při srovnání kvality žákovské participace v homogenní a heterogenní výuce došli k závěru, že jsou slabší žáci schopni diskutovat nad těžšími úlohami spíše v heterogenní výuce než ve výuce homogenní. Argumentují tím, že slabší žáci potřebují k zodpovězení těžších otázek žáky silnější. Ti jsou schopni rozproudit diskusi a zapojit žáky slabší. Obdobné výsledky prezentují také Wilkinson a Fung (2002), kteří dodávají, že v homogenní výuce dostávají slabší studenti jen omezené a univerzální informace a instrukce, kdežto v heterogenní třídě mohou informace rozšířit i žáci jinak patřící do silnější skupiny a tím napomoci k participaci slabším žákům. Murphy s kolegy (2017) dále postulují, že při porovnání schopností vést diskusi nad textem mezi skupinou slabších a silnějších žáků se ukázalo, že jsou obě skupiny schopny interpretovat text, avšak odlišným způsobem. Žáci ze silnější skupiny dokáží text podrobit kritické reflexi. Kdežto žáci ze slabší skupiny při interpretaci díla spíše odkazují na svoji vlastní zkušenost a zážitky, než že by o textu hlouběji přemýšleli a dokázali nad ním vést bohatou diskusi. Murphy s kolegy (2017) dodávají, že tento způsob interpretace prostřednictvím zkušeností nemusí být nutně chybný, avšak nedochází k zapojení vyšších myšlenkových procesů (Šedřová & Šalamounová, 2016).

Data z prezentovaných výzkumů ukazují, že je žákovská participace podminěna zařazením žáků do příslušné skupiny. Žáci ze silnější skupiny jsou vystavováni produktivnějším interakcím a více participují, vedle toho žáci ze slabší skupiny se zapojují méně často a převážně reagují na jednodušší otázky. Pokud jsou ovšem vzdělávání všichni žáci společně, mohou být díky interakci se silnějšími žáky v participaci úspěšní také slabší žáci.

Metodologie

Design výzkumu a jeho kontext

Předložená studie je součástí širšího výzkumného projektu zaměřeného na problematiku vnitřní diferenciaci a diferencované výuky. Cílem bylo porozumět tomu, jak celý proces ve školním prostředí funguje, jakým způsobem probíhá výuka v diferencované a nediferencované skupině a jak situaci prožívají samotní žáci. Jednalo se o případovou studii využívající etnografického designu. Jak případová studie, tak etnografický design mají společnou tendenci do hloubky, avšak komplexně prozkoumat určitý fenomén v jeho přirozeném prostředí (srov. Spradley, 1979, s. 3; Stake, 1978, s. 5). Výchozí metodologická linka tohoto výzkumného projektu se tedy nesla v duchu „poznat třídu zevnitř“. Smyslem nebylo pouze porozumět chování žáků

a vyučujících, nýbrž zachytit celistvý kontext školní reality, v němž se jejich chování odehrává (Hammersley, 1990, s. 605). Pokud např. žák v průběhu školního roku přestoupí ze silnější skupiny do slabší (nebo opačně), je potřeba vědět, proč k této situaci došlo, jakým způsobem se s ní žák vyrovnává a co nového přináší. Aby bylo možné stanoveného cíle dosáhnout, je zapotřebí dlouhodobého pobytu výzkumníka v terénu, přičemž se předpokládá vícezdrojový sběr dat (Yin, 2009, s. 114–115). Základní kostru výzkumného projektu tvořilo etnografické pozorování, od něhož se odvíjely další metody sběru dat. Bylo užito strukturovaného pozorování, párových a individuálních rozhovorů se žáky, opakovaných rozhovorů s vyučujícími, rozhovoru s vedením školy. Etnografické pozorování rovněž doplňovaly neformální rozhovory se žáky i vyučujícími, využití metody *photovoice*². Nedílnou součástí sbíraných dat tvořily žákovské dotazníky mapující vztahy ve třídě, sešity, čtenářské deníky, ale také oficiální dokumenty, např. údaje o prospěchu žáků, písemné práce, vysvědčení.

Dlouhodobost a intenzivní kontakt se zkoumaným případem často vede k zamyšlení se nad otázkou, jaká subtémata z pořizovaných dat vyvstávají (Yin, 2005, s. 382). Etnografie s vynořujícími se tématy přímo počítá. Staví na předpokladu, že se dílčí témata objeví až v interakci výzkumníka s terénem, odmítá tak jeho apriorní vymezení, protože jej není možné bez účasti výzkumníka v terénu vymezit (Kučera, 1992, s. 5). Subtématem v této studii je žákovská participace. Při opakovaných vstupech do školní třídy nebylo možné přehlédnout odlišné komunikační chování žáků v diferencované a nediferencované výuce. Bylo tedy nutností prostřednictvím příslušných metod sběru dat komunikační odlišnost potvrdit, ale také optikou samotných žáků detailně prozkoumat, proč a v jakých situacích k těmto odlišnostem dochází. V této studii jsou prezentovaná data získaná ze strukturovaného pozorování žákovské participace a párových rozhovorů s vybranými žáky.

Výzkumné otázky

Cílem této studie je zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Zda a jakým způsobem se proměňuje žákovská participace v diferencované a nediferencované výuce?
2. Jakým způsobem žáci odůvodňují své odlišné komunikační chování v obou typech výuky?

² Photovoice je participativní metoda sběru dat užívaná zejména v kvalitativním výzkumu. Je založena na sběru dat prostřednictvím pořizování fotografií a obrázků samotnými účastníky výzkumu. Cílem je zachytit určité aspekty životních zkušeností. Může být používána jako podpůrná metoda k rozmluvení respondentů (Hall & Bowen, 2015, s. 197).

Ve výsledkové části je nejprve prostřednictvím kvantitativní analýzy popsána variabilita žákovské participace v diferencované a nediferencované výuce. Následující část textu na tyto výsledky navazuje analýzou kvalitativní, prostřednictvím které jsou reflektovány názory vybraných žáků na jejich participaci v uvedených typech výuky.

Volba případu

Jedním ze základních rysů případové studie je precizní vymezení zvoleného případu, přičemž jeho výběr je vždy záměrný (Stake, 1978, s. 7; Yin, 2005, s. 383). Kritérium pro volbu případu bylo v podstatě jediné: vybrat si základní školu, která na druhém stupni nabízí vnitřně diferencovanou výuku. To znamená, že cílem není pouze žáky mechanicky rozdělit do příslušných skupin, nýbrž výukový obsah v těchto dvou skupinách diferencovat. Ze čtyř postupných ročníků byl vybrán šestý ročník, který v českém vzdělávacím systému zahrnuje etapu přechodu žáků z prvního na druhý stupeň ZŠ. Šestý ročník byl vybrán z důvodu jeho „rizikovosti“. Přechod žáků na druhý stupeň bývá obecně považován za náročné období plné změn a nových pravidel, s nimiž se musejí žáci ztotožnit (více např. Akos & Galassi, 2004; Navrátilová, 2016; Topping, 2011; Walterová et al., 2011). Jedná se o ročník, který zpravidla trpí odchodem žáků na víceletá gymnázia. V případě, že odchází větší počet žáků na jiné typy škol, jsou ředitelé nuceni slučovat paralelní ročníky. Odchod žáků po šestém ročníku tedy přechod ještě více znesnadňuje.

Najít školu, která ochotně poskytne zázemí pro celoroční a intenzivní sběr dat nebyl jednoduchý úkol. Nakonec se podařilo navázat spolupráci s jednou jihomoravskou základní školou. Vstup do terénu byl výzkumnici umožněn výměnou za to, že se zapojí do projektu³, jehož cílem je prostřednictvím doučování pomáhat určitým žákům s učebními problémy. Dlouhodobý pobyt v terénu mohou vyučující i žáci vnímat jako určitý „zásah“ do soukromí, obzvláště v prvních fázích sběru dat, kdy je výzkumnice vnímána jako cizí osoba. Z těchto důvodů byli všichni zúčastnění aktéři ujistěni o zachování anonymity. Jména žáků jsou v této studii nahrazena pseudonymy. Rodiče dětí byli na začátku školního roku informováni o plánovaném výzkumném šetření a souhlasili se zapojením žáků do tohoto výzkumu.

Výzkumné šetření probíhalo v rekonstruovaném šestém ročníku, který vznikl sloučením dvou paralelních tříd a dobráním dvou žáků z jiných škol.

³ Jedná se o projekt OP VK s názvem „Město Brno zvyšuje kvalitu vzdělávání v základních školách“.

Třídu navštěvovalo celkem 26 žáků (11 dívek a 15 chlapců). Sběr dat byl zacílen na předměty český jazyk a matematika, neboť právě tyto předměty fungují v dané základní škole na principu vnitřní diferenciacce a výuka je uzpůsobena potřebám žáků z dané skupiny. Žáci byli na začátku školního roku dle výsledků z rozřazovacích testů rozdělení do dvou skupin – silnější a slabší. Snaha byla rozdělit žáky rovnoměrně na dvě stejně početné skupiny po 13 žácích. Diferencovaná výuka v těchto dvou předmětech probíhala dvakrát v týdnu, v ostatní dny byli žáci vzdělávání společně. V dalších předmětech probíhala výuka standardně vyjma cizího jazyka, v němž se žáci vzdělávali po celý školní rok trvale odděleně⁴. V diferencovaných skupinách žáky vyučovala pro každý předmět stejná vyučující. Výuka v silnější skupině byla zaměřena na obohacení probírané učební látky (tzv. *enrichment*), kdežto výuka ve slabší skupině byla vedena formou opakování a procvičování učiva.

V této studii je představeno jedno z prvních dílčích témat, které vystalo z etnografického pozorování dění v šesté třídě. Výsledky jsou prezentovány na příkladu fokálních žáků, kteří tvoří svébytnou skupinu a stávají se tak frakčním případem (*embedded sub-case*) v rámci případu hlavního (Yin, 2005, s. 384).

Konstrukce vzorku

Na příkladech osmi fokálních žáků je ukázáno, jakým způsobem se proměňuje jejich komunikační chování v diferencované a nediferencované výuce a čemu tuto změnu připisují. U všech žáků ve třídě proběhlo zaznamenávání četnosti hlasitých promluv. Promluvou je myšlen jakýkoli vstup žáka do výukové komunikace. Tyto promluvy byly následně sečteny. Na základě těchto výsledků bylo vybráno celkem osm žáků. Kritéria výběru byla následující. Šlo o to vybrat tzv. extrémní případy, co se týče míry participace – žáky komunikačně nejaktivnější a žáky komunikačně nejpasivnější. Aby bylo možné žáky mezi sebou porovnávat, byl vybrán vždy stejný počet žáků patřících do skupiny silnější a stejný počet žáků patřících do slabší skupiny – vždy po dvou. Tabulka 1 prezentuje rozmístění vybraných žáků. Žáci jsou rozdělení jednak podle toho, ke které skupině náleží (silnější/slabší), jednak podle míry participace (aktivní/pasivní). U každého žáka je uveden průměrný počet promluv přepočtený na jednu vyučovací hodinu. Promluvy byly naměřeny v nediferencované výuce.

⁴ Žáci jsou na začátku školního roku rozdělováni podle rozřazovacího testu zaměřeného na opakování probraného učiva z pátého ročníku. Jsou rozdělení celkem na tři skupiny (slabší/průměrní/silnější). V těchto skupinách zůstávají po celý školní rok.

Tabulka 1

Srovnání typů promluv u nejméně a nejvíce komunikativních žáků

SILNĚJŠÍ SKUPINA		SLABŠÍ SKUPINA	
Aktivní žáci	Pasivní žáci	Aktivní žáci	Pasivní žáci
Tim (4,5)	Dita (1)	Katka (1,7)	Erik (0,5)
Vítek (3,8)	Lenka (0,7)	Martin (1,3)	Vincent (0,4)

Metody sběru dat

Sběr dat probíhal ve školním roce 2017/2018 a byl zacílen na předměty český jazyk, matematika. Prostřednictvím strukturovaného pozorování žákovské participace bylo zjišťováno, jak často žáci hovoří a jakým způsobem se dostávají ke slovu. Aby bylo možné uvedené charakteristiky zkoumat, byla žákovská participace operacionalizována do pěti typů promluv: 1) *vyvolání nehlásícího se žáka učitelem*; 2) *vyvolání hlásícího se žáka učitelem*; 3) *odpověď žáka na neadresnou otázku učitele položenou do třídy*; 4) *iniciace* – žák sám klade otázky či komentáře směrem k učiteli; 5) *reakce na spolužáka*. Promluvou se přitom myslí jakýkoli vstup žáka do komunikace. Četnost těchto promluv byla u všech žáků ve třídě zaznamenávána do pozorovacích archů. Celkem bylo odpozorováno 30 vyučovacích hodin – 10 vyuč. hod. ve společné výuce, 10 vyuč. hod. v diferencované výuce ve skupině silnějších žáků, stejný počet hodin ve skupině slabších žáků.

Následně byly realizovány párové rozhovory (*friendship dyads*) s fokálními žáky. Párové rozhovory lze metodologicky zařadit na pomezí individuálních rozhovorů a mini focusgroup (srov. Blackwell & Blackwell, 1988, s. 3). Užívají se v situacích, kdy chce výzkumník porozumět jednání určité skupiny osob a využívá k tomu párové dynamiky. V kontextu předkládané studie bylo cílem takto vedených rozhovorů porozumět tomu, jak si žáci vysvětlují své odlišné komunikační chování v diferencované a nediferencované výuce. Dvojici tvořili vždy žáci s podobnou mírou participace. Zároveň šlo o dvojici žáků umístěných do stejné skupiny (slabší/silnější). Vést rozhovor s dvojicí žáků pomohlo odbourat pocit z mocenské převahy dospělého ve vztahu k žák/dítě (Tinson, 2009, s. 50). Jako další benefit, kterým tato metoda disponuje, je, že díky účasti dvou osob bývá jednodušší rozprout diskusi, což se ukázalo jako přínosné zejména u pasivních žáků. Skupinová dynamika se ukázala jako žádoucí v situaci, kdy vyřčená zkušenost jednoho žáka vyvolala reakci druhého žáka, ať již obdobnou nebo zcela jinou. Pokud by bylo užito individuálních rozhovorů, mohlo by nastat riziko získání jen omezených dat. Tím, že jeden z dvojice žáků diskusi začal, druhý žák se jednodušeji zapojil. Výběr právě dvou žáků pomohl diskusi rozprout a získat bohatší data. Na druhé straně byla zachována jistá intimita, která by byla ohrožena při realizaci skupinových rozhovorů s více žáky.

Celkem byly zrealizovány čtyři párové rozhovory s osmi fokálními žáky. Průměrná délka trvání se pohybovala v rozmezí 25–30 minut. Rozhovory probíhaly během vyučování předmětu výtvarná výchova. Zajištěna byla prázdná školní třída.

Analýza dat

Veškerý datový korpus byl zpracován pomocí kvantitativních i kvalitativních procedur. Kvantitativní analýza započala transkripcí dat pořízených ze strukturovaného pozorování. Prostřednictvím deskriptivní statistiky byla pro všechny žáky spočítána četnost promluv ve všech sledovaných vyučovacích hodinách spolu s četností jednotlivých typů promluv⁵. Na základě těchto výsledků došlo k výběru osmi fokálních žáků s odlišnou mírou participace, přičemž byli vybráni vždy dva neaktivnější a dva nejpasivnější žáci jinak patřící do skupiny slabších/silnějších. Dále byla pro všechny žáky spočítána absolutní četnost promluv a průměrná četnost promluv v přepočtu na jednu vyučovací hodinu.

Data získaná z párových rozhovorů byla analyzována kvalitativně. Stejně jako v případě analýzy žákovských promluv bylo nutné provést fixaci dat. Všechny rozhovory byly tudíž podrobeny doslovné transkripci a následně analyzovány cestou otevřeného kódování s využitím některých postupů tematického kódování. Tematické kódování je legitimní způsob, jak analyzovat data v případové studii. Samotná analýza probíhá na úrovni vymezených případů. Cílem je odhalit, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na zkoumaný fenomén (Flick, 2009, s. 318). Jde v zásadě o to, že výzkumník třídí zkoumané případy podle určitých charakteristik do tematických okruhů. Jednotlivým případům zároveň připisuje motto, které nejvíce vystihuje charakteristiku daného případu. Výsledkem takového postupu může být přehledová tabulka či typologie odlišujících se případů. Tematické kódování bylo použito v této studii za účelem utřídění a roztrídění dat k předem definovaným případům. Případy tvořili fokální žáci (vždy dvojice žáků se stejnou mírou participace a zařazením do stejné diferencované skupiny reprezentoval jeden případ). Získaná data byla nejprve kódována a kategorizována. Vzniklé kategorie byly přiřazeny k jednotlivým případům, přičemž se sledovalo, zda se tatáž kategorie objevuje u různých případů, nebo je unikátní pro určitou dvojici. Na základě roztrídění dat bylo jednotlivým případům přiřazeno motto ve formě přísloví, které reprezentovalo jejich participační chování.

⁵ Promluvou je myšleno: vyvolání nehlásícího se žáka; vyvolání hlásícího se žáka; odpověď na neadresnou otázku učitele položenou do třídy; iniciace; reakce na spolužáka (viz kap. Metody sběru dat).

Např. přísloví „risk je zisk“ reprezentovalo pasivní žáky ze slabší skupiny. „Dvakrát měř, jednou řež“ zase reprezentovalo pasivní žáky ze silnější skupiny. Následně vznikly tři ústřední kategorie: „dostane se na všechny“, „(ne)ochota riskovat“, „odlišná pojetí diferencované výuky“. Podle těchto kategorií je vystavěna kvalitativní výsledná část textu.

Žákovská participace v nediferencované výuce

První část studie referuje o tom, v jaké míře a jakými způsoby se fokální žáci zapojují do komunikace v nediferencované výuce.

Data v tabulkách⁶ 1 a 2 ukazují zřetelně odlišnou míru participace aktivních a pasivních žáků nezávisle na jejich umístění ve skupinách silnější/slabší. Například Tim, jakožto zástupce aktivního žáka ze silnější skupiny, dosahuje v průměru na jednu vyučovací hodinu 4,5 promluvy. Oproti tomu pasivní žákyně Dita se ke slovu dostane pouze jednou. Disproporce v promluvách je obdobná také v případě žáků jinak patřících do slabší skupiny. Komunikační prostor aktivní Katky zabírá v průměru na jednu vyučovací hodinu 1,7 promluvy, zatímco promluvy pasivního Erika dosahují hodnoty 0,5.

Pro úplnost lze srovnat míru participace slabších a silnějších žáků. Je vidět, že v nediferencované výuce se ke slovu dostanou žáci ze silnější skupiny v podstatně vyšší míře. Pokud sečteme průměrné hodnoty aktivních a pasivních žáků umístěných v silnější skupině, zjistíme, že se ke slovu dostanou v průměru desetkrát. Naproti tomu žáci ze slabší skupiny – aktivní a pasivní – dostávají prostor k hovoru v průměru 3,9krát, což je 2,5krát méně než v případě silnější skupiny.

Tabulka 2

Srovnání četností jednotlivých typů promluv aktivních a pasivních žáků v nediferencované výuce

SILNĚJŠÍ SKUPINA	Aktivní žáci		Pasivní žáci	
	Tim	Vítek	Dita	Lenka
Vyvolání žáka	2	3	4	4
Vyvolání hlásícího se žáka	19	22	3	2
Odpověď na otázku do třídy	15	5	2	1
Iniciace	6	7	1	0
Reakce na spolužáka	3	1	0	0
Absolutní četnost	45	38	10	7
Průměr (n = 26)	4,5	3,8	1	0,7

⁶ V tabulce 2 jsou představeny výsledky těch žáků, kteří spadají v diferencované výuce do silnější skupiny. Tabulka 3 náleží žákům umístěným ve slabší skupině.

Tabulka 3

Srovnání četností jednotlivých typů promluv aktivních a pasivních žáků v nediferencované výuce

SLABŠÍ SKUPINA	Aktivní žáci		Pasivní žáci	
	Katka	Martin	Erik	Vincent
Vyvolání žáka	3	5	3	2
Vyvolání hlásícího se žáka	9	7	2	2
Odpověď na otázku do třídy	3	1	0	0
Iniciace	1	0	0	0
Reakce na spolužáka	1	0	0	0
Absolutní četnost	17	13	5	4
Průměr (n = 26)	1,7	1,3	0,5	0,4

Nyní budou data interpretována ve vztahu k různým způsobům, jakými se různě aktivní žáci dostávají k hovoru. Z tabulek 2–3 je vidět, že se skupina aktivních žáků do komunikace zapojuje zejména vlastním přičiněním, tzn. v případech, kdy se sami o slovo přihlásí, anebo odpoví na neadresnou otázku učitele položenou do třídy. V kontrastu skupina pasivních žáků se ke slovu dostane častěji v situaci, kdy jsou vyvoláni učitelem, aniž by se o slovo ucházeli.

Při pohledu na tabulku silnějších žáků nelze opomenout skutečnost, že skupina aktivních žáků svoji participaci posiluje také tím, že komunikaci často sami iniciují a leckdy také reagují na výpověď spolužáka. Jiný úhel pohledu na data je patrný v případě, kdy se porovnají promluvy pasivních žáků ze silnější skupiny a aktivních žáků ze slabší skupiny. Učitelé vyvolávají obě tyto skupiny žáků stejně, nicméně aktivní žáci ze slabší skupiny se daleko častěji hlásí.

Žákovská participace v diferencované výuce

Výše byla popsána odlišná míra participace aktivních a pasivních žáků v nediferencované výuce. Nyní je pozornost přesunuta do výuky, v rámci níž jsou žáci diferencováni. Data se týkají stejných žáků a pracují se stejnými typy promluv. Cílem je ověřit, zda a jakým způsobem se zvýšila míra žákovské participace ve vnitřně diferencované výuce v porovnání s mírou participace v nediferencované výuce.

Hned na úvod lze prozradit, že došlo k výraznému posílení participace všech žáků v obou skupinách. Pokud se ovšem srovnají výsledky všech aktivních a všech pasivních žáků nezávisle na jejich umístění, je vidět výraznější progres u pasivních žáků. Lze dokonce konstatovat, že se míra participace u těchto žáků zvýšila o více než 100 %. Například četnost promluv pasivní Lenky vzrostla z hodnoty 0,7 naměřené v nediferencované výuce na

hodnotu 1,6 naměřenou v diferencované výuce. Stejně tak je vidět zřetelný komunikační přírůstek u pasivního Erika. Četnost promluv tohoto žáka v nediferencované výuce čítá 0,5, vedle toho četnost jeho promluv v diferencované výuce čítá 1,2.

Uvedené skutečnosti potvrzují nárůst participace v diferencované výuce u žáků celé třídy. Nicméně to, že se žákům dostává vyšší šance vstupovat do komunikace v menší skupině, nemusí na první pohled představovat překvapující výsledek, neboť redukcí počtu žáků ve výuce se jim nabízí možnost využít více komunikačního času. Je však důležité upozornit, že se četnost promluv pasivnějších žáků zvýšila o více než 100 %, kdy 100% reflektuje přirozenou míru nárůstu danou polovičním počtem žáků a jejich dvojnásobným prostorem v diferencované výuce.

Tabulka 4

Srovnání četností jednotlivých typů promluv aktivních a pasivních žáků v diferencované výuce

SILNĚJŠÍ SKUPINA	Aktivní žáci		Pasivní žáci	
	Tim	Vítek	Dita	Lenka
Vyvolání žáka	8	11	7	6
Vyvolání hlásícího se žáka	31	19	12	9
Odpověď na otázku do třídy	19	4	2	1
Iniciace	9	5	2	0
Reakce na spolužáka	3	2	0	0
Absolutní četnost	60	41	23	16
Průměr (n = 13)	6	4,1	2,3	1,6

Tabulka 5

Srovnání četností jednotlivých typů promluv aktivních a pasivních žáků v diferencované výuce

SLABŠÍ SKUPINA	Aktivní žáci		Pasivní žáci	
	Katka	Martin	Erik	Vincent
Vyvolání žáka	10	9	7	9
Vyvolání hlásícího se žáka	7	6	4	2
Odpověď na otázku do třídy	3	1	0	0
Iniciace	3	4	1	0
Reakce na spolužáka	2	2	0	0
Absolutní četnost	25	22	12	11
Průměr (n = 13)	2,5	2,2	1,2	1,1

Jiný úhel pohledu na prezentované výsledky nabízí odpověď na otázku, jakých typů promluv se žáci účastní. Při srovnání typů promluv v nediferencované a diferencované výuce lze jednoznačně poukázat na vzrůstající tendenci vstupovat do komunikace prostřednictvím adresného vyvolání učitelem.

Například aktivní Katka s Martinem byli v přepočtu na jednu vyučovací hodinu vyvolaní dohromady 8krát, zatímco v diferencovaných hodinách je vyučující vyvolali celkem 19krát. Jedná se o více než stoprocentní nárůst v této kategorii.

K posílení komunikačního chování dochází také z vlastní iniciativy některých žáků. Konkrétně skupina pasivních žáků ze silnější skupiny se v diferencované výuce daleko častěji hlásí. Ve společných hodinách se obě dívky hlásily dohromady celkem 5krát, oproti tomu v diferencovaných hodinách byly při své aktivitě vyvolány celkem 21krát, tedy ve čtyřnásobně vyšší míře.

Důvody k participaci v diferencovaných hodinách

První část příspěvku prezentovala data referující o odlišné míře žákovské participace v diferencované a nediferencované výuce. Závěry odkrýly skutečnost, že jsou všichni žáci aktivnější v diferencované výuce nezávisle na jejich umístění ve slabší/silnější skupině. Nyní je žádoucí popsat, jak si samotní žáci vysvětlují odlišné komunikační chování v těchto dvou typech výuky. Data vycházejí z párových rozhovorů se stejnými žáky, o nichž bylo referováno výše.

Dostane se na všechny

Na otázku, proč jsou žáci aktivnější v diferencovaných hodinách, zazněla jednoznačná odpověď: „*Je tam větší šance, že vás vyvolá, prostě méně dětí na učitelku*“ (Tím). Tato citace má značnou vypovídající hodnotu, neboť to byla jedna z prvních odpovědí, která spontánně zazněla od všech žáků. Výuka v menší skupině tak nabízí příležitost zapojit do komunikace postupně celou třídu. Žáci svoji aktivitu odůvodňují tím, že mají učitele zafixovaný určitý vyvolávací systém, protože „*stihnou vyvolat postupně všechny*“ (Dita). Žáci jsou aktivnější, avšak zásluhu lze s nadsázkou připsat samotným vyučujícím, kteří jsou s to nabídnout komunikační prostor většině žáků. Ukazuje se, že výuka v diferencované výuce složené z polovičního počtu žáků jde tomuto fenoménu naproti. Učitelé mají podle žáků přehled o tom, kdo a jak často hovoří, a uzpůsobují tomu svůj komunikační řád.

Zdá se, že vyvolání žáka učitelem není jediný způsob, jak přivést žáky k hovoru. Někteří žáci totiž uvedli, že se v diferencované výuce také více hlásí, a svoji výpověď zdůvodňují takto: „*Já se aji víc hlásím, protože vím, že mě učitelka vyvolá a nehlásím se zbytečně*“ (Katka). Kdežto v nediferencované výuce „*jsem se třeba hlásil deset minut a mně přišlo, že mě pořád ignorovala*“ (Vincent). Z výpovědí Katky i Vincenta je patrná jistá frustrace. Pokud se snaží být ve výuce aktivní, což dávají najevo tím, že se hlásí a vyučující je nevyvolá, pociťují zklamání. Žáci si zkrátka potřebují být jisti, že pokud se přihlásí,

nepřijde jejich úsilí vniveč. Tuto tezi podporují všichni žáci nezávisle na jejich umístění, přičemž zástupci ze slabší skupiny dodávají, že jim v nediferencované výuce berou prostor ti „rychlejší“ (Erik). Vincent v návaznosti na Erika toužebně uvedl: „*Mohla by vyvolávat víc ty, kterým to moc nejde. Třeba já pořád slyším, jak paní učitelka říká, že se nikdo nehlásí, a tak se podívá do seznamu jmen a ukáže na Frantu.*“ (...) „*Který tomu rozumí, že jo,*“ dodal Erik. Data nasvědčují tomu, že se slabší žáci netouží komunikaci vyhnout, ba naopak, cítí se zdrceni, pokud jim komunikační prostor přebírají silnější žáci ze třídy. Erik má dokonce pro celou situaci vysvětlení: „*Je to tím, že bysme zadržovali.*“ Z této citace je vidět, že slabší žáci předjímají chování vyučujících. Tím, že vyučující angažují do komunikace spíše žáky hbitější či schopnější [Franta je ostatními žáky vnímán jako chytrý žák], dochází k posílení vědomí vlastní identity slabšího žáka.

Katka vysvětluje, proč k tomuto problému nedochází v diferencované výuce: „*V těch půlených hodinách mám prostor říct svůj názor, a když něčemu nerozumím, tak většinou se tam dostaneme všichni k tabuli, takže tam nám to vysvětlí každýmu u tabule.*“ Z Katčiny výpovědi vyplývají dvě skutečnosti. Jednak potvrzuje výpověď Tima, který uvedl, že díky menšímu počtu žáků se ke slovu dostanou všichni z dané skupiny. Jednak je z citace patrná snaha vyučujících vysvětlit nepochopení učební látky. Martin kvituje a dodává: „*Paní učitelka často vyvolá ty, kteří se moc nehlásí a kterým to moc nejde, protože chce taky slyšet ten jejich názor, aby ho když tak spravila a měli to dobře.*“ Pokud jde o slabší skupinu, lze konstatovat, že vyučující využívají diferencovanou výuku k tomu, aby do komunikace zapojili slabší a pasivnější žáky, kdežto v nediferencované výuce vyvolávají „*spíš ty, co to jakože umí*“ (Lucka).

Zdá se, že diferencovaná výuka nabízí cestu, jak do komunikace zapojit většinu žáků z dané skupiny a žáci si tento benefit uvědomují. Z rozhovorů dále vyplynulo, že výuka v menší skupině sama o sobě není jediným důvodem, který může přimět žáky k participaci.

(Ne)ochota riskovat

Vědomí toho, že se ke slovu dostanou postupně všichni z dané skupiny, může nepřímo ovlivnit jejich vlastní iniciativu a ochotu komunikovat. Tato situace se ukazuje jako platná zejména u žáků, kteří mají tendenci se leckdy komunikaci spíše vyhnout. Například Erik, který porovnává situaci v nediferencované a diferencované výuce, uvádí „*Když tu látku neumím, tak se tak nakrčím pod lavici, jakože třeba jdu něco dát jen do aktovky, třeba dát nějakou učebnici nebo něco takovýho, a vím, že v těch normálních hodinách to projde a nevyvolá mě, když je nás tam tolik, ale v těch rozpůlených nemám šanci se schovat, a tak tu odpověď zkusím nějak vymyslet a trefím se třeba a pak jsem happy, že to bylo dobře.*“ Ukázka odkrývá různé strategie, které Erik využívá k tomu, aby nebyla prozrazena neznalost učiva. Zároveň také poukazuje na jejich nefunkčnost v diferencované výuce,

v níž by takové jednání nebylo možné skrýt. Z ukázky je ovšem také patrné Erikovo nadšení, pokud je jeho odpověď správná. Obdobnou zkušenost reflektuje Vincent, který se v nediferencované výuce (...) „snaží brát neutrálně“, protože (...) „ta náhoda je fakt malá, že by mě vyvolala“. Kdežto v diferencované výuce je ochoten riskovat, už jen z toho důvodu, že nemá co ztratit: „*Stejně by mě jednou vyvolala, tak to třeba risknu a někdy to fakt vyjde.*“ Z ukázek vyplývá, že v důsledku menšího počtu žáků a jistého vyvolávacího systému vyučujících je šance vyhnout se interakci minimální. Tento žakovský manévr může být v konečném důsledku ku prospěchu věci, jelikož žáky nepřímou vede k přemýšlení či ochotě riskovat. Zisk v podobě správné odpovědi, na něž oba žáci upozorňují, vložené těší.

Ochota riskovat může souviset s tím, do jaké míry učitelé akceptují žakovskou chybu a jak na ni reagují. Na otázku, zda se žáci ostýchají odpovědět, vyvstaly různé odpovědi. V podstatě se jejich obsah odlišoval v závislosti na umístění ve skupině slabší/silnější. Žáci ze slabší skupiny studem netrpí, jelikož si jsou jisti tolerantností k chybám ze strany vyučujících. Například Martin uvedl, že pokud je jeho odpověď špatná, tak „*paní učitelka vždycky vysvětlí, co jsem udělal špatně a proč jsem to udělal špatně.*“ Z Martinovy citace vyplývá, že jsou učitelé ochotni nejen chybnou odpověď přijmout, ale také vysvětlí, kde a proč chyba vznikla. Tato situace je platná spíše v diferencované výuce, neboť v nediferencované výuce komunikují vyučující častěji s úspěšnějšími žáky (viz předchozí kapitola).

Poněkud odlišná situace nastává ve skupině silnějších žáků. I těmto žákům byla položena otázka, zda jsou okamžiky, kdy se zdráhají odpovědět. Žáci na tuto otázku odpovídali různě. Například Vítek říká (...) „*že bych si třeba řekl 5x5 je 26, což není, že jo, a tak já počítám jakoby pomaleji do sešitu, řeknu si to třeba dvakrát, jestli to fakt tak je, a až pak se přiblížím.*“ Lenka na konkrétním příkladu z výuky uvádí, jak se chová v situaci, kdy učitelka položí otázku týkající se nově probíraného učiva: „*Když řekne něco, co jsme se učili, třeba grafické rozbor věty, a řekne, že jsme se to už učili, tak většinou, když jsme se to učili třeba minulej den, tak to spíš neumím a nechci se blážit, když si nejsem jistá.*“ Replika Lenky do jisté míry kopíruje repliku Vítky. Hlásí se v případě, že si je svojí odpovědí jistá. Z uvedených výpovědí lze vysledovat odlišné chování, než které bylo popisováno u skupiny slabších žáků. Zatímco participace žáků ze silnější skupiny sílí v případě, kdy je minimální šance v učitelčiných otázkách selhat, slabší žáci se naopak riskovat nebojí, neboť vědí, že je takové jednání ze strany vyučujících tolerováno. Bazírování na správných odpovědích se neukazuje významné pouze u silnějších žáků, avšak dle jejich slov také u samotných vyučujících: „*Oni si podle mě myslí, že když jsme ta lepší skupina, tak nám to jde rychleji a umíme to hned*“ (Lenka). Vzápětí následuje výpověď Dity: „*Někdy se nás učitelka na něco zeptá a já přemyslím a učitelka hnedka položí další otázku a já se nestihnu jakože přepnout a pak mě vyvolá a třeba tu odpověď kvůli tomu nevím.*“

Žákům ze silnější skupiny je připisovaná identita „těch lepších“ [myšleno dle kognitivních schopností], což automaticky předurčuje určité komunikační chování ze strany vyučujících. Žáci tak mohou nabývat dojmu, že k nim vyučující přistupují jako k těm neomylným.

Při porovnání výpovědí žáků z obou skupin vystávají dvě skutečnosti. V diferencované výuce se podle nich vyučující snaží distribuovat participaci rovnoměrně. Jak žáci ze slabší skupiny, tak žáci ze silnější skupiny pocítují, že mají možnost se do komunikace zapojit a této příležitosti také využívají. Vedle toho lze poukázat na odlišné vzorce komunikačního chování vyučujících napříč oběma skupinami. K žákům ze slabší skupiny je přistupováno jako k těm, kteří chybovat mohou, naopak u žáků ze silnější skupiny je tomu naopak.

Odlišná pojetí diferencované výuky

V následující pasáži jsou představena další možná vysvětlení, která objasňují ochotu žáků participovat více v diferencované výuce. Předložené důvody vystávají z odlišného pojetí výuky samotnými vyučujícími.

Výuka v diferencované třídě je dle slabších žáků zaměřena spíše na procvičování a opakování již probraného učiva: „*V těch půlených hodinách spíš opakuju u tabule nebo děláme něco z pracovního sešitu,*“ říká Katka. Martin si takto koncipovanou výuku pochvaluje, neboť uvádí: (...) „*V té celé hodině toho tolik nerozumím a v té půlené hodině se snažím pobrat to, co jsem nepobral v té celé hodině.*“ Tím, že je výuka u slabší skupiny žáků koncipovaná jako procvičovací/opakovací, dochází k osvojení učiva, což se příznivě odráží na participaci – žáci učivu rozumí, a tak se ve výuce hlásí.

Výuka v silnější skupině poskytuje žákům jiný benefit. Tuto tezi zdůvodňuje Dita: „*V ty lepší skupině, kde jsou ti lepší nebo já nevím, jak to paní učitelka rozdělila, ale asi nějak tak, no, takže tam prostě můžeme se tam toho jakoby dozvědět víc, třeba když jsme dělali tu matematickou soutěž, tak jsme tam mohli procvičovat a víc nám to pomohlo, že už třeba nějaký to, co děláme společně, že nám jakože už víc jde, a že tam už můžeme jako procvičovat i něco navíc.*“ Lenka si je tohoto benefitu také vědoma, částečně kopíruje výpověď Dity, ale přidává ještě něco navíc: „*Když jsme jakože ta lepší skupina, tak toho můžeme víc pobrat a nemusíme jakoby čekat na ty ostatní, když to někdo nepochopí, když máme ty normální hodiny a někdo to potřebuje dovysvětlit, pak na něho musíme čekat a nestihneme toho tolik.*“ Z druhé části Lenčiny citace je lehce patrný pejorativní akcent ve vztahu ke slabším žákům z druhé skupiny, a to v situacích, kdy se v nediferencované výuce učitelům nedaří sladit vzdělávací potřeby všech žáků a tím dosáhnout adekvátní zóny nejbližšího vývoje (viz Vygotskij, 1976). Diferencovaná výuka nabízí strategii, jak problém eliminovat. Zatímco v nediferencované výuce musejí učitelé nastavit hranici zvládnutelnou pro všechny, v diferencovaných skupinách je výuka „ušita žákům na míru“.

Co se ukazuje jako zajímavé, je způsob, jakým se žáci sebezprezentují ve vztahu k ostatním spolužákům z dané skupiny. Např. Dita uvádí: „*Když odpovím špatně nebo něco nevím, tak oni hnedka začnou kritizovat.*“ Na otázku, o kom je řeč, Dita odpovídá: „*No Tim od nás třeba nebo Franta a sami to třeba taky nevíjou.*“ Lenka kvituje: „*Jo, začnou prostě pořávat a kritizovat, takže už kvůli nim si hlídám, co řeknu.*“ Ukazuje se, že dívkám velmi záleží na tom, aby podávaly bezchybné výkony a nebyly tak podrobeny kritice ze strany chlapců. Chlapci se k celé situaci staví poněkud odlišně. Je pro ně sice významné dokazovat svoje znalosti, nikoli však dívkám, nýbrž spolužákům stejného pohlaví: „*My vždycky s klukama soutěžíme, kdo odpoví první, to mě baví*“ (Tim). Jistá obezřetnost dívek spolu se soutěživostí chlapců je charakteristickým komunikačním vzorcem pro silnější skupinu. Jako možné vysvětlení se nabízí takové, že je pro tyto žáky větší výzvou dokazovat svoje znalosti spolužákům obdobných schopností. Nediferencovaná výuka pro ně nepředstavuje konkurenční prostředí. Jsou si jisti svojí pozicí, kterou vnímají jako silnou. Shodují se v názoru, že je pro ně stimulující participovat v kognitivně náročnější výuce než „*když je to lehký, tak je to takový jakože nudný*“ (Lenka). Kognitivně nabitou výuku zažívají žáci právě spíše v diferencovaných hodinách: „*Když děláme nějaký ty logický úlohy, v té skupině, jak je půlená hodina, tak to si prostě jdeme za tím, že to prostě chceme zvládnout, že je těžká, ale třeba když je něco lehkýho, tak je to už takový jiný*“ (Dita). Obdobně se vyjadřuje také Tim: „*Těžší otázky jsou jakoby lepší v tom, že je vždycky napětí, že prostě většina lidí závodí, kdo s tím dřív přijde.*“ Celou situaci uzavírá citace Lenky, která konstatuje: „*Prostě si víc rozumíme.*“

Stejně jako žáci ze silnější skupiny mají i žáci ze slabší skupiny tendenci dokazovat svoje znalosti ostatním spolužákům. Situaci dobře ilustruje výpověď Katky: „*Já to mám tak, že když někdo něco neví, tak já to chci říct, někdy někomu napovím a někdy to chci říct sama. Chci ukázat, že to vím, prostě, hlavně teda v té normální hodině.*“ Na otázku, proč tato tendence sílí v nediferencované výuce, Katka odpověděla: (...) „*No tam [mysleno v diferencované výuce], já nevím, čím to je, ale nějak všechno vím.*“

Z citace jsou zjevné dvě skutečnosti. Také slabší žáci mají tendenci dokazovat svoje znalosti žákům stejných schopností. V případě, že je ve slabší skupině umístěný žák, který v porovnání s ostatními žáky z dané skupiny exceluje, je patrná touha konkurovat žákům ze silnější skupiny.

Závěr a diskuse

V této studii byl zkoumán fenomén žákovské participace ve dvou různých typech výuky. Cílem bylo na příkladu fokálních žáků porovnat, jakým způsobem se proměňuje komunikační chování žáků v diferencované a nediferencované výuce. Navazujícím cílem bylo popsát, jak si tito žáci svoje komunikační chování vysvětlují.

Data ukázala, že je participace na komunikaci nerovnoměrně distribuována. Bez ohledu na diferencovanou a nediferencovanou výuku ve třídě existují žáci, kteří participují výrazně (tj. aktivní žáci). Vedle toho ve třídě existují žáci, kteří se do komunikace zapojují zřídka (tj. pasivní žáci). Tyto dvě extrémní škály žáků jsou přitom patrné v obou skupinách v diferencované výuce.

Co se týče míry participace v nediferencované výuce, zjistilo se, že jsou komunikačně aktivnější žáci jinak patřící do silnější skupiny. To, že se do komunikace zapojují spíše úspěšnější žáci, potvrzují české i zahraniční výzkumy (např. Jurik, Gröschner, & Seidel, 2014; Šedřová et al., 2015). Jiná data ovšem vyvstávají z jemnější kategorizace měření participace. Všichni žáci se do komunikace zapojují jak vlastním přičiněním (např. hlásí se), tak vlivem chování učitele (vyvolání žáka). Dále data ukazují, že se aktivní žáci bez ohledu na umístění ve skupině silnější/slabší o slovo ucházejí z vlastní iniciativy. Hlásí se, čímž dávají učiteli najevo zájem participovat a učitelé jejich požadavku vyhoví. Co se ale ukazuje jako zajímavé, je, že učitelé vyvolávají pasivní žáky ze silnější skupiny stejně často jako aktivní žáky ze slabší skupiny. Nicméně, aktivní žáci ze slabší skupiny se daleko více hlásí než pasivní žáci ze silnější skupiny. Ve výsledku to znamená, že na participaci nemusejí mít vliv kognitivní schopnosti žáků, nýbrž i jiné charakteristiky, např. dát učitelům najevo, že také slabší žák má zájem participovat. Z jemnější kategorizace tedy vyplývá, že souvislosti mezi žákovskou participací a školní úspěšností nemusí platit prvoplánově vždy. Data do jisté míry nekorrespondují s výzkumnými nálezy, které tvrdí opak (např. Black, 2004). Jiné studie ukazují, že je pro učitele problematické do komunikace zapojit slabší žáky (Lefstein & Snell, 2014). Výsledky nasvědčují tomu, že pokud je participační chování slabších žáků učiteli podporováno, dochází k posílení participačního vzorce. Slabší žáci umí být aktivní, avšak potřebují mít s participací pozitivní zkušenost.

Při porovnání míry participace v diferencované a nediferencované výuce z výsledků vyplývá, že žáci participují častěji v diferencované výuce. Četnější komunikační chování v diferencované výuce lze zcela jistě přičíst efektu velikosti skupiny, jelikož výuka probíhá ve skupině o polovičním počtu žáků. Data nicméně ukazují, že participace vzrostla o více než 100 %, což převyšuje přirozený nárůst participace způsobený polovičním počtem žáků v diferencované výuce. Pokud se srovná celková četnost promluv všech aktivních žáků z obou skupin a všech pasivních žáků z obou skupin, je patrný výraznější progres v komunikaci u pasivních žáků, a to jak ze slabší skupiny, tak ze skupiny silnější. Hlubší analýza ukázala, čím je tento progres zapříčiněn. Komunikační nárůst je způsoben jednak tím, že učitelé žáky častěji vyvolávají, jednak se žáci daleko častěji hlásí. Co se týče druhé kategorie, došlo k rapidnímu nárůstu zejména u pasivních žáků ze silnější

skupiny. Tito žáci se v diferencované výuce daleko více hlásí, než tomu bylo v nediferencované výuce. Výsledky se dají interpretovat tak, že těmto žákům nabízí diferencovaná výuka takovou výukovou zkušenost, která je pro ně stimulující, a podněcuje tak jejich participaci. Nediferencovaná výuka tuto možnost nenabízí, jelikož je uzpůsobena tak, aby byla zvládnutelná pro všechny žáky ze třídy. Třídy jsou většinou heterogenní, tzn. složené ze žáků nadanějších a méně nadaných, a tak může být pro učitele obtížné nastavit požadavky tak, aby každý žák dosáhl stadia nejbližšího vývoje (Vygotsky, 1978). Na skutečnost, že je výuka kognitivně nabitá spíše v silnějších skupinách, opakovaně poukazuje řada starších i novějších výzkumů, a to v souvislosti s vnitřní i vnější diferenciací (např. Applebee et al., 2003; Gamoran & Nystrand, 1991; Oakes, 1985; Straková & Greger, 2013). Pasivitu silnějších žáků v nediferencované výuce lze vysvětlit i jinak. Platí předpoklad, že nediferencovaná výuka není kognitivně náročná, tudíž může být pro tyto žáky nudná. Žáci se z takové komunikace mohou vylučovat sami, a to tím, že chtějí dát komunikační prostor slabším žákům a vyhnout se typickým poznámkám ze strany učitelů typu: „hlásí se ti stejně“.

Důvody, které žáky vedou k vyšší participaci v diferencované výuce jsou následující. Žáci se unisono shodli v názoru, že jim diferencovaná výuka zajistí příležitost se do komunikace zapojit. Šance dostat se ke slovu je způsobena menším počtem žáků ve skupině. Učitelé tak mají přehled o tom, kdo a jak často hovoří a uzpůsobují tomu svůj vyvolávací systém. Žáci se v diferencované výuce také více hlásí. Slabší žáci tak činí z přesvědčení, že jejich komunikační snaha nevymizí do ztracena. Zároveň si jsou vědomi toho, že pokud jsou ve výuce aktivní, více se naučí. V nediferencované výuce se sice snaží participovat, nicméně jim komunikační prostor přebírají hbitější žáci. Zajímavé je, že skupina slabších žáků dovede předjímat, proč k této situaci dochází. Tvrdí, že je učitelé nevyvolávají z toho důvodu, že by výuku zdržovali. Sami sebe tedy na základě chování vyučujících pasují do role „těch pomalejších“, čímž fixují identitu slabších žáků. Lefstein a Snell (2014) uvádějí, že žáci, kteří jsou vyučujícími považováni za akademicky slabší, bývají od komunikace odrazováni, což vede k naplnění připsané identity.

Data dále ukazují, zda se obě skupiny žáků (ne)zdráhají zapojovat do komunikace v diferencované výuce. Slabší a pasivní žáci popisovali různé strategie, které ve výuce uplatňují, v případě, že si nejsou jisti správnou odpovědí. Ve snaze vyhnout se interakci vystupují v roli „neviditelných“, snaží se chovat tak, aby na sebe neupoutali pozornost vyučujících a mohli se komunikaci vyhnout. Tito žáci zároveň uvedli, že takové jednání je funkční pouze v nediferencované výuce, neboť v diferencované výuce o menším počtu žáků nemají šanci splynout s davem. Výsledkem celé situace je, že se žáci namísto skrývání snaží odpověď vymyslet, popřípadě si tipnou. Pokud

je odpověď správná a ukáže se, že celý pokus byl prospěšný, dostaví se u žáků neskrývané nadšení. Slabší žáci dále uvedli, že se nebojí v diferencované výuce riskovat, neboť v případě špatné odpovědi je učitelé opraví, anebo vysvětlí, proč k chybné odpovědi došlo. Odlišná situace se ukazuje u skupiny silnějších. Žáci jsou sice v diferencované výuce komunikačně aktivnější, avšak bedlivě svoje odpovědi promýšlejí. Nechtějí totiž pochybit a selhat v očích vyučujících, kteří k nim podle žáků přistupují jako k těm neomylným, rychle smýšlejícím a chyby zkrátka netolerují. Tyto výsledky jsou v souladu s výzkumníky Boalerem, Williamem a Brownovou (2000), kteří postulují, že učitelé se žáky ze silnější skupiny/větve jednají tak, jako by tito žáci nepotřebovali čas na přemýšlení nebo pomoc v případě selhání. Jiné nálezy uvádějí Brophy a Good (1970), kteří tvrdí opak. Úspěšnější žáci dostávají prostor opravit se a zároveň jsou častěji chváleni v případě správné odpovědi. Vedle toho repliky slabších žáků jsou častěji podrobovány kritice, anebo jsou ponechány bez adekvátní zpětné vazby.

Silnější žáci si pečlivě promýšlejí své odpovědi nejen z obávané reakce vyučujících, nýbrž také v obavě z reakce svých spolužáků ze skupiny. Ukazuje se, že žáci cítí potřebu podávat výborné výkony zejména před stejně schopnými spolužáky. Nediferencovaná výuka pro tyto žáky nepředstavuje konkurenční prostředí, neboť není kognitivně stimulující. V očích žáků je vnímaná jako snadná. Navíc je u těchto žáků posilovaná identita „těch silnějších“ (ať už ze strany vyučujících, tak ze strany ostatních žáků). Srovnávání se mezi různě schopnými spolužáky připomíná tzv. efekt velké ryby v malém rybníce (dále jen BFLPE)⁷, který je známý ve výzkumných pracích autorů, mezi něž patří např. Marsh a Hau (2003), Liem et al. (2013) nebo Salchegger (2016). V zásadě jde o to, že pokud se srovnává nadprůměrný žák se skupinou (pod)průměrných žáků, vnímá svoje sebepojetí pozitivně. Pokud se nadprůměrný žák srovnává se stejně zdatnými žáky, klesá jeho sebepojetí, neboť je pro něj náročné si svoji pozici konkurenta udržet a mnohdy ji ztratí. Co se týče skupiny slabších žáků, ti vnímají svoje sebepojetí pozitivněji v diferencované výuce složené z žáků obdobných schopností. V nediferencované výuce se cítí pod tlakem silnějších žáků. V případě, že se ve slabší skupině objeví žák, který dosahuje v porovnání s ostatními žáky ze stejné skupiny lepších výkonů, sílí jeho tendence konkurovat silnějším žákům. Ukazuje se, že pro takového žáka je stimulující mít možnost dotahovat na žáky prospěchově silnější, což v diferencované výuce není možné.

⁷ BFLPE = big fish little pond effect (Marsh & Hau, 2003, s. 365).

Z prezentovaných dat vyplývá mírně kontroverzní zjištění v souvislosti se zaváděním společného vzdělávání, neboť výsledky do jisté míry podporují rozdělování žáků do oddělených skupin, v nichž se lépe daří individualizovat výuku. Lze tedy konstatovat, že z diferencované výuky obě skupiny žáků jistým způsobem těží. Silnější skupina oceňuje kognitivně nabitou výuku, která žáky povzbuzuje k participaci. Slabší skupina kvituje zaměřením diferencované výuky na procvičování a opakování probraného učiva, což ve výsledku příznivě ovlivňuje participaci. Výpovědi žáků tak spíše podporují vnější diferenciaci ve smyslu toho, že se žáci cítí lépe, pokud jsou v předmětech matematika a český jazyk diferencováni na dvě menší, oddělené skupiny/trídy. Ukazuje se, že díky menšímu počtu žáků v dané skupině/trídě lze výuku lépe individualizovat. Toto zjištění jde zcela jistě proti ideji společného vzdělávání, jehož smyslem je naopak vzdělávat všechny žáky dohromady v hlavním vzdělávacím proudu (ČŠI, 2017). Splněn je pouze požadavek na individualizaci výuky. Lze si tedy položit otázku, zda je cestou k individualizaci výuky segregace žáků. Data tomu do jisté míry nasvědčují, nicméně je důležité podotknout, že se jedná o perspektivu žáků. Námětem pro další zkoumání je detailněji zmapovat kvalitu výuky v diferencovaných a nediferencovaných skupinách i z jiného než participačního hlediska.

Nelze však opomenout také další zjištění, které podporuje nediferencovanou výuku. Data ukázala, že se obě skupiny žáků jistým způsobem potřebují. Slabší žáci potřebují silnější žáky k tomu, aby měli na koho „dotahovat“, silnější žáci potřebují slabší žáky k tomu, aby se měli nad kým „vytahovat“. Sladit potřeby obou skupin by měla právě nediferencovaná výuka, v níž se vzdělávají všichni žáci společně. Je diskutabilní, proč k těmto efektům odlišné separace dochází ve vnitřně diferencované výuce, která tím, že kombinuje homogenní a heterogenní výuku, bývá považovaná za efektivní způsob vzdělávání žáků. Výsledky nasvědčují tomu, že problémy typu absence tahounů ve slabší skupině a přítomnost BFLPE v silnější skupině jsou patrné také v diferenciaci vnější.

Poděkování

Tento text vznikl v Autorském semináři na Ústavu pedagogických věd MU. Autorka děkuje vedoucí kurzu doc. Kláře Šedové a dalším účastníkům Mgr. Kláře Šlapalové a Mgr. Martinu Majčíkovi za průběžné komentáře a adekvátní zpětnou vazbu. Poděkování patří také recenzentkám, jejichž připomínky napomohly zlepšit kvalitu předložené studie.

Text je publikován s podporou České asociace pedagogického výzkumu a Rady vědeckých společností. Byl prezentován na konferenci ČAPV 2018.

Literatura

- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212–221.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Barker Lunn, J. C. (1970). *Streaming in the Primary School*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Biggs, A., & Edwards, V. (1994). I treat the mall the same: teacher-pupil talk in multi-ethnic classrooms. In D. Graddol, J. Maybin, & B. Steirer (Eds.). *Research in language and literacy in social context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- Blackwell, D., & Blackwell, B. (1988). *Conducting qualitative research with children*. Quirk's Marketing Research Review. Dostupné z https://www.quirks.com/articles/conducting-qualitative-research-with-children?fbclid=IwAR117ccSDpBGNbwM08C6_JEhYMVQh-5JDs-8aaKoH0jr46Qc4uuTiFYQN2vA
- Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping-disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631–648.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374.
- Butler, J. S., Carr, D. A., Toma, E. F., & Zimmer, R. (2013). Choice in a world of new school types. *Journal of Policy Analysis and Management*, 32(4), 785–806.
- Česká školní inspekce (ČŠI). (2017). *Společně vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Tematická zpráva České školní inspekce / říjen 2017*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/2a015a62-beeb-489e-8150-e0e4cd3959b3/Shrnuti-Spolocene-vzdelavani-ve-skolnim-roce-2016-2017.pdf>
- Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 23, 351–314.
- Davies, J., Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Ability groupings in the primary school: issue arising from practice, *Research Papers in Education*, 18(1), 1–16.
- Drexlerová, A. (2018). Kluků je škoda, holky na to nemají: genderové aspekty v hodnocení nejslabších žáků třídy. *Studia paedagogica*, 23(1), 10–28.
- Dvořák, D., Chvál, M., Starý, K., Urbánek, P., & Walterová, E. (2011). *Česká základní škola: Víceřádková studie*. Praha: Karolinum.
- Fassinger, P. A. (1996). Professors' and students' perceptions of why students participate in class. *Teaching Sociology*, 24(1), 25–33.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 277–300.
- Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & Le Pore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32(4), 687–715.

- Gamoran, A. (1992). Isability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 362–370). Brno: Paido.
- 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.
- Hall, P. D., & Bowen, G. A. (2015). The use of photovoice for exploring students' perspectives on them selves and others. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9(3), 196–208.
- Hallam, S. (2012). Streaming and setting in UK primary schools: evidence from the Millenium cohort study. *Forum*, 54(1), 57–63.
- Hallam, S., Ireson, J., & Davies, J. (2002). *Effective pupil grouping in the primary school*. A practical guide. London: Fulton.
- Hammersley, M. (1990). What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. *Sociology*, 24(4), 597–615.
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), 63–76.
- Helgevoid, N. (2016). Teaching as creatings pace for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 22(3), 315–328.
- Holubová, M. (2009). *Přechod žáků na víceletá gymnázia*. Magisterská diplomová práce. Praha: UK.
- Hornby, G., & Witte, Ch. (2014). Ability grouping in New Zeland high schools: Are practices evidence-based? *Preventing School Failure*, 58(2), 90–95.
- Jurik, V., Gröschner, A., & Seidel, T. (2014). Predicting students' cognitive learning activity and intrinsic learning motivation: How power fulanre teachers statements, student profiles, and gender? *Learning and individual differences*, 32(1), 132–139.
- Kasíková, H., & Straková, J. et al. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46(3–4), 141–158.
- Kučera, M. (1992). Školní etnografie. Přehled problematiky. *Studia paedagogica*, 8. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., & Thorp, J. (2005). *The effects of pupil grouping: Literature review*. Brighton: The University of Brighton, Department for Education and Skills.
- Leftstein, A., & Snell, J. (2014). Betterthan best practice: developing teaching and learning. In G. A. D. Liem et al. (2013). The big-fish-little-pondeffect and a national policy of with in-school ability streaming: Alternative frames of reference. *American Educational Research Journal*, 50(2), 326–370.
- Liem, G. A. D. et al. (2013). The big-fish-little-pond effect and a national policy of with in-school ability streaming: Alternative frames of reference. *American Educational Research Journal*, 50(2), 326–370.
- Loveless, T. (1998). The tracking and ability grouping debate. *Educational Resources Information Center*, 2(8), 2–37.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.

- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self concept. *American Psychologist*, 58(5), 364–376.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2013). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis scholae*, 7(3), 11–26.
- Murphy, P. K. et al. (2017). Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 336–355.
- Navrátílová, J. (2016). Changes in friendships as a result of students' transition from grade four to grade five of primary school. *Studia paedagogica*, 21(4), 151–168.
- Navrátílová, J. (2018, v přípravě). *Oddělení, a přece spolu. Podoby diferencované výuky na druhém stupni základní školy.*
- Nomi, T. (2010). The effects of with in-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(1), 56–92.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track, Schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5–13.
- OECD. (2002). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.
- Peak, B., & Morisson, K. (1988). Investigating banding origins and destinations in a comprehensive school. *School Organisation*, 8(3), 339–349.
- Prast, E. J., Weijer-Bergsma, E. van de, Kroesbergen, E. H., & Luit, J. E. H. van (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, 22–34.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Saleh, M., Lazonder, A. W., & Jong, T. D. (2005). Effects of with in-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33(2), 105–119.
- Salchegger, S. (2016). Selective school system and academic self-concept: how explicit and implicit school-level tracking relate to big-fish-little-pond effect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), 405–423.
- Simonová, S. (2017). Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*, 27(1), 136–159.
- Snell, J., & Lefstein, A. (2018). “Lowability”, participation, and identity in dialogic pedagogy. *American Educational Research Journal*, 55(1), 40–78.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Harcourt Brace Jovanich College Publisher.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8.
- Straková, J., & Simonová, J. (2010). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.
- Straková, J. (2010). Dopad diferenciacie vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), 21–36.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníku na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.

- Sukhandan, L., & Lee, B. (1988). *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literature*. Slough: NFER.
- Šedřová, K., & řalamounová, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of Educational Enquiry*, 15(1), 44–61.
- Šedřová, K., & Sedřláček, M. (2015). řákovská participace jako předmět akčního výzkumu. *Studia paedagogica*, 20(2), 34–58.
- Šedřová, K., & řvařiček, R. (2010). Angařovanost řáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.
- Šedřová, K., Sucháček, P., & Majcík, M. (2015). Kdopak to mluví? Participace řáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogika*, 65(2), 143–162.
- Šedřová, K., řvařiček, R., Sedřláček, M., & řalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29–36.
- Tinson, J. (2009). *Conducting research with children and adolescents. Design, methods and empirical cases*. Oxford: Goodfellow Publishers.
- Topping, K. (2011). Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions. *Improving Schools*, 14(3), 268–285.
- Vališřová, A., & Kasířková, H. et al. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walterová, E. et al. (2011). *Dva světy řákladní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.
- Wilkinson, I. A. G., & Fung, I. Y. Y. (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 425–447.
- Wilkinson, A. G., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (s. 37–50). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Zákon ř. 561/2004 Sb., o předřkolním, řákladním, středním, vyšřím odborném a jiném vzdělávání (řkolský řákon)*. Ministerstvo řkolství, mládeže a řelovřchovy.

Kontakt na autorku

Jana Navrátilová

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: navratilova@mail.muni.cz

Corresponding author

Jana Navrátilová

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: navratilova@mail.muni.cz