

Jana Navrátilová

Slabší vs. silnější, hlásíme se všichni: žakovská aktivita v půlených hodinách

Český vzdělávací systém je charakteristický tím, že umožňuje rozdělování žáků do různých typů škol či tříd v relativně brzkém věku. Díky existenci bohaté nabídky škol s určitým zaměřením dochází k tomu, že se žákům v různých školách dostává vzdělání různé kvality. Rozdělování žáků navíc mnohdy neprobíhá spravedlivě. Vzdělanější a dobře situovaní rodiče se ve výběru škol, potažmo tříd pro své děti angažují více než rodiče s nižším vzděláním či rodiče méně movití. Celý vzdělávací systém je z těchto důvodů považován za nespravedlivý. Školy jsou tak v současné době stále zřetelněji vystavovány požadavku vzdělávat všechny žáky společně. Snahou inkluzivního vzdělávání je mimo jiné omezit trvalé rozdělování žáků do různých zaměřených škol a směřovat ke společnému vzdělávání. Jednou z možností, jak stanoveného cíle dosáhnout, je rozdělovat žáky v rámci třídy pouze v některém předmětu a začít výuku přízpůsobovat neboli diferencovat potřebám každého žáka (Strategie vzdělávání 2020). Právě na problematiku diferencované výuky se zaměřuje tento článek. **Cílem je vysvětlit, proč jsou žáci v diferencované výuce výrazně aktivnější než ve výuce, která diferencovaná není.**

Diferenciace na základních školách

Diferenciací je myšleno rozdělování žáků do různých typů škol a tříd. Děje se tak ze snahy vyhovět rozmanitým potřebám žáků. Na

základních školách dochází k rozdělování žáků jak na prvním, tak na druhém stupni. Příkladem jsou výběrové třídy a víceletá gymnázia. Žáci jsou v těchto případech rozdělováni zpravidla podle schopností či výkonu a jejich umístění je trvalé. To znamená, že se v tomto seskupení vzdělávají ve všech předmětech, po celý školní den (Greger & Holubová, 2010). Trvalé rozdělování žáků do různých institucí se označuje jako **vnější diferenciaci**.

Z hlediska vzdělanostních nerovností je vnější diferenciaci považována zejména v povinném vzdělávání za kontroverzní. Výzkumy totiž ukazují, že trvalé rozdělování žáků do tříd/škol dle schopností výrazně zvyšuje nerovnosti, neboť žáci z výběrových větví dosahují lepších výsledků než žáci z nevýběrových větví. Výsledky také ukazují, že přijetí žáků do „elitních proudů“ je spíše zásluhou vzdělanějších a movitějších rodičů, kteří jsou schopni a ochotni dítě na přijímací zkoušky řádně připravit (Straková, & Greger, 2013). V nevýhodě jsou potom ty děti, které se nenarodily do vysoce příjmových rodin s podnětnějším rodinným zázemím.

Jako méně sporný způsob rozdělování žáků se nabízí **vnitřní diferenciaci**, která probíhá uvnitř třídy a má podobu flexibilní. To znamená, že jsou žáci jedné třídy rozděleni dle určitých kritérií (např. dle úrovně čtenářských dovedností) do skupin přímo ve třídě anebo se v těchto skupinách vzdělávají v oddělených třídách. Rozdíl oproti vnější diferenciaci je v tom,

že jsou žáci takto rozděleni jen pro některé činnosti v rámci jedné nebo několika vyučovacích hodin. Varianta může být i taková, že se v tomto seskupení vzdělávají pravidelně pouze v některých předmětech (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Větší část školního dne tráví všichni žáci pohromadě v jedné třídě. Flexibilita spočívá v tom, že je možný přechod žáků mezi skupinami, pokud dojde ke změně jejich výkonů. Vzhledem k tomu, že k rozdělování dochází v rámci třídy, mají žáci teoreticky možnost přecházet mezi skupinami třeba vícekrát za školní rok. V případě vnější diferenciaci je přechod mezi větvemi náročnější, a tudíž méně často realizovatelný. Výsledkem může být situace, kdy se žák několik let vzdělává v jiné úrovni, než která odpovídá jeho schopnostem, možnostem, ale třeba také přání.

Z těchto důvodů bývá považována vnitřní diferenciaci za jemnější způsob rozdělování žáků, o což se snaží koncept inkluzivního vzdělávání. Je však důležité si uvědomit, že se jedná pouze o mechanismus dělení žáků. Aby byla naplněna idea inkluzivního vzdělávání, je nutné diferencovat také výuku. V praxi je téměř nemožné přizpůsobit výukový obsah každému žákovi ve třídě. Jedná se spíše o pedagogický ideál, k němuž by mělo inkluzivní vzdělávání směřovat. Pokud jsou ovšem žáci v některých předmětech nebo v některých činnostech rozděleni do početně menších skupin, je snadnější přizpůsobit vzdělávací obsah schopnostem, možnostem a zájmům žáků dané třídy.

Aktivita žáků ve výuce

Na otázku, jak učitelé poznají, že se jim povedla výuka, většina z nich svoji odpověď vztáhne k aktivitě žáků v hodině. **Aktivitou je myšlena ochota žáků komunikovat** ve smyslu hlásit se, vykřikovat, reagovat na učitelské otázky, ale také např. dávat ve výuce pozor (Šedová & Švaříček, 2010). Aktivita, někdy také označovaná jako angažovanost či participace bývá považována za jeden z klíčových předpokladů úspěšného vyučování. Pokud jsou žáci ve výuce aktivní, ochotně odpovídají na otázky učitelů, ale také

otázky sami kladou, zvyšuje se pravděpodobnost, že si probírané učivo lépe osvojí. To může mít příznivý dopad na jejich vzdělávací výsledky (Black, 2004). Ne/zapojení žáků do komunikace přináší také zpětnou vazbu samotným učitelům, kteří tak snáz vyvodí, zda žáci učivu rozumí.

Některé výzkumy uvádějí, že ne všichni žáci mají stejnou příležitost se do komunikace zapojit (Šedová & Šalamounová, 2016; O'Connor et al., 2017). Ukazuje se, že úspěšnější žáci jsou aktivnější než žáci méně úspěšní. Učitelé tyto žáky také více vyvolávají a kladou jim otázky podněcující jejich myšlení. Vedle toho žákům slabším kladou jednodušší otázky zaměřené na memorování (Black, 2004; Murphy et al., 2017). Tyto rozdíly jsou patrné také v diferencované výuce. Žáci umístění do silnější skupiny mají možnost odpovídat na těžší otázky častěji než žáci ze slabší skupiny. Jinou povahu výsledků uvádějí výzkumy zabývající se aktivitou žáků v diferencované a nediferencované výuce. Saleh et al. (2005) zjistili, že v nediferencované výuce žáci komunikují pouze s učitelem, kdežto v diferencované výuce jsou žáci schopni reagovat nejen na učitele, ale také sami na sebe. Výsledky tedy ukazují, že může být aktivita žáků podmíněna zařazením do příslušné skupiny.

Od výzkumu k výsledkům

Předložený text vychází z analýzy dat získaných prostřednictvím rozhovorů s vybranými typy žáků šestého ročníku jedné základní školy. Jedná se o základní školu, která rozděluje žáky v šestém ročníku v předmětech český jazyk a matematika do dvou půlených skupin podle výkonnosti. Ve třídě je 26 žáků, skupiny jsou tvořeny po 13 žácích. V tomto seskupení se vzdělávají dvakrát týdně. V ostatních dnech se vzdělávají všichni společně. Skupiny učitelé pojmenovávají jako skupiny slabších žáků a silnějších žáků. Výuka v půlených skupinách probíhá rozdílně, neboť učitelé upravují vzdělávací obsah potřebám žáků dané skupiny.

Prezentovaným výsledkům předcházelo celoroční pozorování vyučovacích hodin. Cílem bylo zjistit, jak často žáci v půlených hodinách

***Žáci ovšem nejsou aktivnější
jen proto, že je učitelé díky
menšímu počtu častěji
vyvolávají, sami se také
výrazněji hlásí.***

mluví v porovnání s klasickými hodinami. Data ukázala, že jsou žáci výrazně aktivnější v půlených hodinách.¹ Níže jsou uvedeny důvody, kterými žáci svoje odlišné komunikační chování vysvětlují. Některé důvody jsou společné pro obě skupiny žáků, jiné se liší v závislosti na umístění ve skupině silnější a slabší.

Dostane se na všechny

Na otázku, proč jsou žáci aktivnější v půlených hodinách, se všichni bez ohledu na umístění ve skupině silnější/slabší v odpovědích shodli. Tim například uvedl: „Je tam větší šance, že vás vyvolá, prostě míň dětí na učitelku.“ Výuka v menší skupině napomáhá učitelům do komunikace zapojit více žáků, neboť mají přehled o tom, kdo a jak často hovoří a přizpůsobují tomu svůj vyvolávací systém. To, že jsou žáci aktivnější v půlených hodinách, protože je učitelé častěji vyvolávají, je nasnadě. Zkrátka díky polovičnímu počtu žáků ve skupině se učitelům daří vyvolat všechny a je jedno, zda je výuka nějakým způsobem upravena/diferencována nebo není.

Žáci ovšem nejsou aktivnější jen proto, že je učitelé díky menšímu počtu častěji vyvolávají,

sami se také výrazněji hlásí. **Jejich vlastní aktivita je více než dvojnásobná ve srovnání s klasickou výukou.** Katka uvádí: „Já se aji daleko víc hlásím, protože vím, že mě učitelka vyvolá a nehlásím se zbytečně.“ Oproti tomu v půlených hodinách „jsem se třeba hlásil deset minut a mně přišlo, že mě pořád ignorovala“ (Vincent). Ukázky naznačují, že je pro žáky důležité, aby jejich ochota komunikovat nepřišla nazmar. Půlená výuka dokáže zaručit, že k naplnění zmíněných obav nedojde. Tento benefit oceňují zejména žáci ze slabší skupiny, neboť uvádějí, že jim v klasické výuce přebírají komunikační prostor ti „rychlejší“ (Erik). V půlené výuce k tomuto nedochází, protože „se tam dostaneme všichni k tabuli, takže tam nám to vysvětlí každému u tabule“ (Katka). Ukazuje se, že výuka složená z polovičního počtu žáků napomáhá zapojit do komunikace všechny žáky z dané skupiny, ale také umožňuje poskytnout zvýšený prostor pro případné vysvětlení probírané učební látky každému žákovi.

Není šance splýnout s davem

Vědomí toho, že se ke slovu dostanou postupně všichni žáci z dané skupiny, může ovlivnit ochotu ve výuce komunikovat. Tato situace platí zejména u žáků, kteří se chtějí komunikaci spíše vyhnout. Nezáleží přitom, do které skupiny

¹ Komplexní data budou uveřejněna v časopise Studia paedagogica.

patří. Erik porovnává situaci v půlené a klasické výuce: „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 ňák vymyslet a trefím se třeba a pak jsem happy, že to bylo dobře.“ Ukázka odkrývá strategii, kterou Erik využívá k tomu, aby nebyla prozrazena neznalost učiva. Dodává ovšem, že takové chování je funkční pouze v klasické výuce, ve které má šanci splynout s davem. V půlených hodinách se díky menšímu počtu žáků před vyvoláním učitelů neschová. Podobnou zkušenost uvádí Vincent, který se v klasické výuce (...) „snaží hrát neutrálně“, protože (...) „ta náhoda je fakt malá, že by mě vyvolala“. Kdežto v půlené 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.“ Ukazuje se, že v půlených hodinách je možnost vyhnout se interakci minimální. Tento žákovský manévr může být v konečném důsledku prospěšný, jelikož vede žáky k přemýšlení a k ochotě riskovat. Pokud se riskovat vyplatí a žáci odpoví správně, jsou přirozeně šťastní. **Úspěšná zkušenost s aktivitou může žáky povzbudit k tomu, aby ve výuce zůstali aktivní.**

Výuka šitá na míru

Jako další možné vysvětlení aktivního chování žáků v půlené výuce lze vysvětlit samotným zaměřením. Podle slabších žáků je půlená výuka zaměřena spíše na procvičování a opakování probíraného učiva: „V těch půlených hodinách spíš opakujem u tabule nebo děláme něco z pracovního sešitu“, říká Katka. Martin takto koncipovanou výuku s radostí přijímá, 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 zaměřena na procvičování, mají žáci možnost si učivo lépe osvojit, což se v konečném důsledku pozitivně odráží také na jejich aktivitě. Slabší žáci uvádějí, že jim půlená výuka nabízí

možnost učivo důkladně procvičit. Učivu tedy lépe rozumí, a díky tomu se také více hlásí.

Vedle toho výuka v silnější skupině je zaměřena na procvičování obtížnějších úloh. Dita uvádí: „Můžeme se tam toho jakoby dozvědět víc, třeba když jsme dělali tu matematickou soustěž, 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 zaměření půlené výuky pochvaluje: „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 Lenčiny výpovědi je cítit jistý pejorativní akcent ve vztahu k slabším žákům, a to v situacích, kdy se učitelům v klasické výuce nedaří sladit vzdělávací potřeby všech žáků. Naopak půlená výuka nabízí strategii jak problém zmírnit.

Závěr

Důvody, které žáky vedou k aktivitě v půlené výuce, jsou následující. Všichni žáci – bez ohledu na umístění ve skupině slabší/silnější – uvedli, že jsou aktivnější, protože je učitelé častěji vyvolávají. Dokonce se ke slovu dostanou během vyučování všichni. Zasluhu na tom má výuka složená z polovičního počtu žáků. Díky tomu mají učitelé přehled, kdo z žáků a jak často hovoří, a podle toho je vyvolávají.

Žáci jsou ovšem v půlených hodinách aktivnější také díky tomu, že se sami více hlásí. Lze uvést, že se hlásí dvojnásobně více, než je tomu v klasické výuce. Žáci totiž potřebují vědět, že pokud se opravdu přihlásí, učitelé je vyvolají a jejich snaha nepřijde vniveč. Půlená výuka pomůže toto žákovské přání splnit. Touhu „být vyvolán“ vyslovují v půlené výuce zejména slabší žáci, jelikož jsou v klasické výuce zastíněni silnějšími žáky. Šance prosadit se a ujmout se slova je proto minimální.

To, že se v půlené výuce ke slovu dostanou všichni, na jednu stranu diskvalifikuje ty žáky, kteří se snaží komunikaci spíše vyhnout. V menším počtu je zkrátka obtížnější se před vyvoláním učitele schovat. Situace ovšem vede

k tomu, že se žáci snaží odpověď na učitelkou otázkou vymyslet. Mnohdy odpoví správně a tato pozitivní zkušenost může žáky povzbudit ke komunikaci v dalších hodinách.

Aktivní komunikační chování lze vysvětlit také samotným zaměřením výuky v půlených hodinách. V silnější skupině je výuka kognitivně náročnější, avšak žáci takové zaměření sdílejí. Je pro ně stimulující a atraktivnější v náročnější výuce komunikovat. Vedle toho výuka ve slabší skupině je zaměřena na procvičování a opakování probíraného učiva. Díky tomu mají žáci více prostoru si učivo procvičit, a tím i osvojit. Výsledkem je, že jsou pak ve výuce aktivnější, protože učivu rozumějí.

Z výsledků je patrná jistá kontroverznost v souvislosti s trendem inkluzivního vzdělávání. Výsledky totiž do jisté míry podporují rozdělování žáků do skupin, neboť jsou žáci v těchto skupinách spokojeni. **Díky menšímu počtu žáků ve skupině a odlišnému zaměření výuky lze v těchto skupinách výuku lépe diferencovat, a naplnit tak potřeby všech žáků ze třídy.**

Literatura

- Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5(1), 34–54.
- 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.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.
- 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.
- O'Connor, et al. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5–13.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

- Saleh, M., Lazonder, A. W. & Jong, T. D. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105–119.
- Straková, J. & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníku na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- Šedová, K. & Šalamounová, Z. (2016). Teacher expectancies, teacher behaviour and students' participation in classroom discourse. *Journal of educational enquiry*, 15(1), 44–61.
- Šedová, K. & Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24–48.



Mgr. Jana Navrátilová, DiS. je studentkou doktorského studijního programu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci svého studia se zabývá zejména diferenciací žáků do různých vzdělávacích proudů, do oblasti jejího zájmu spadá také pedagogická komunikace.

Kontakt: navratilova@mail.muni.cz