



Zkušenosti žáků s výukou ve výkonových skupinách: kvalitativní výzkumná sonda

JANA NAVRÁTILOVÁ

Abstrakt: Cíle – Předkládaná studie je věnovaná problematice seskupování žáků v prostředí druhého stupně základních škol. Studie si klade za cíl popsat, jak žáci vypovídají o zkušenostech s výukou ve výkonových skupinách, a to především v porovnání s výukou, která probíhá v heterogenní třídě.

Metody – Studie je součástí projektu, který byl koncipován jako vícepřípadová studie mapující podobu seskupování žáků na druhém stupni ZŠ. V předloženém textu jsou prezentovány výsledky z jedné třídy, jedné základní školy, na které započalo výzkumné šetření. Studie vychází z dat získaných z individuálních ($n = 4$) a párových rozhovorů ($n = 6$) se žáky. Celkem je využito dat od 16 žáků.

Výsledky – Žáci z obou skupin jsou spokojenější ve výuce v homogenním seskupení na tolik, že preferují zintenzivnit výuku ve skupinách na úkor výuky ve společné třídě. Argumentují tím, že učitelé diferencují výuku pouze ve skupinách, které jsou k tomuto účelu údajně určeny. Výuka ve společné třídě diferencovaná podle žáků není. Optikou žáků se zdá, jako by učitelé centrovali svoje didaktické úsilí do kvality výuky ve skupinách a na diferencovanou výuku ve společné třídě zanevřeli. Ačkoli výuka ve výkonnostních skupinách lépe odpovídá vzdělávacím potřebám žáků v porovnání s výukou ve společné třídě, učitelé podle žáků někdy balancují nad tím, jakou míru podpory obě skupiny žáků potřebují. Tím, že učitelé výuku ve skupinách diferencují spíše podle očekávání o výkonech celé skupiny než podle skutečných výkonů jednotlivců, přestává výuka občas reagovat na individuální potřeby.

Závěry – Žákovský pohled ukazuje, že učitelé diferencují výuku spíše ve skupinách než ve společné třídě, nicméně v rámci skupiny již výuka diferencovaná není. Seskupení žáků do výkonových skupin může učitele svádět k užívání unifikovanějších didaktických postupů, které odpovídají potřebám a možnostem skupiny jako celku nikoli měnícím se potřebám jednotlivců uvnitř skupin.

Klíčová slova: výkonnostní seskupování žáků, heterogenní třída, diferencovaná výuka, druhý stupeň ZŠ, případová studie

ÚVOD

Praxe rozřazování žáků podle výkonu do různých škol, tříd a skupin lišících se

nároky, zaměřením, metodami výuky ad. je silně rozšířena v řadě vzdělávacích systémů, Českou republiku nevyjímaje (Archer et al., 2018; Fryč et al., 2020; Johnston,

Wildy & Shand, 2022). Školy, které se rozhodly žáky určitým způsobem seskupit do homogenních proudů či větví, tak činí z prostého důvodu – s příslibem zkvalitnění a zefektivnění výuky. Školy očekávají, že díky koncentraci žáků s podobnými „schopnostmi“ (tzv. *attainment grouping*)¹ v jednom prostředí bude pro učitele snazší přizpůsobit metody a formy práce rozdílné úrovni žáků. Má se zkrátka za to, že výkonově homogenní skupina se vzdělává lépe a efektivněji než skupina značně heterogenní (srov. Hanushek & Wössmann, 2005; Ansalone, 2010; Francis, Taylor & Tereshchenko, 2020). V odborné i veřejné debatě se nicméně vedou diskuse o tom, do jaké míry tyto teze skutečně platí.

Odpověď na výše uvedenou otázku ovšem není snadná už jen z toho důvodu, že nabídka forem kognitivní selekce žáků v základním vzdělávání je poměrně bohatá. Pojďme si v následujících odstavcích alespoň stručně představit bazální modely diferenciací žáků podle výkonu na úrovni základního vzdělávání.²

Školy mohou žáky seskupovat podle výkonu v zásadě na třech úrovních: na úrovni vzdělávacího systému, na úrovni školy a na úrovni třídy. Na úrovni vzdělávacího systému dochází k seskupování žáků do různých typů škol, čemuž zpravidla odpovídá termín *tracking* (srov. Chmielewski, Dumont & Trautwein, 2013). Při této formě jsou žáci rozdělováni do odlišných institucí, vzdělávají se odděleně ve všech předmětech, podle odlišného kurikula. V českém prostředí jsou příkladem víceletá gymnázia.

Další forma rozdělování žáků probíhá na úrovni školy, jde o tzv. *streaming*. Žáci jedné školy se rozdělují na všechny předměty nebo na většinu předmětů do různých proudů, tzv. *streams* (Macqueen, 2013). Situace vypadá jednoduše tak, že žáci jednoho ročníku jsou rozděleni do několika tříd, např. podle výkonnosti, ale kritéria mohou být samozřejmě i jiná (např. souznění rodiny s filozofií školy) anebo se mohou kombinovat (Smith Slámová, 2021). V českém prostředí lze *streaming*

¹ Školy mohou využívat různé strategie, jak seskupovat žáky podle „schopností“. Všeobecně přijatým termínem, kterým se seskupování žáků označuje, je *ability grouping*. Ačkoli se tento termín objevuje ve většině výzkumných studií spjatých se seskupováním žáků (např. Hornby & Witte, 2014; Ireson, Clark & Hallam, 2002), považujeme za vhodnější spíše než o seskupování *podle schopností* hovořit o seskupování *podle dosažených výsledků* či *podle výkonu* (proto jsou schopnosti dány do uvozovek). Schopnosti jsou sice vlastnosti osobnosti, které se prostřednictvím vzdělání, praxe či zkušeností rozvíjejí, nicméně jejich jádrem jsou vlohy. Schopnosti se tak vytvářejí na základě vloh. Pokud však školy seskupují žáky do homogenních skupin, seskupují je spíše podle výkonu, nikoli podle schopností. V souladu s Francisovou, Taylorovou a Tereshchenkovou (2020) považujeme za přesnější užívat termín *attainment grouping*.

² Na základní vzdělávání cílíme záměrně, neboť právě na této úrovni je – minimálně v českém prostředí – problematika seskupování žáků podle dosažených výsledků diskutována z hlediska rovných vzdělávacích příležitostí snad nejvíce (Kasíková & Straková, 2011, s. 10). Zásahu na tom mají mimo jiné současné trendy ve vzdělávání, např. nárůst selekce žáků na úrovni primárního vzdělávání (Straková, 2021) i nárůst rodičů, kteří pro své děti angažovaně vybírají základní školu (Straková & Simonová, 2015). Současnými trendy, které mohou ovlivňovat nerovnosti žáků, jsou také vznikající formy kognitivní selekce žáků v rámci různých programů na úrovni tříd základních škol (ibid.).



připodobnit základním školám, které nabízejí třídy s rozšířenou nabídkou některého předmětu.

Poslední představená forma seskupování žáků probíhá v rámci/uvnitř třídy, jde o tzv. *setting*. Žáci jedné třídy (případně ročníku) jsou ve vybraných předmětech seskupeni do homogenních skupin, tzv. *sets* (Hornby & Witte, 2014). Rozdíl oproti výše uvedené formě je ten, že žáci tráví většinu školního dne pospolu, oddělují se pouze na některé předměty. Tradiční formou v českém prostředí je seskupování žáků podle pokročilosti v cizím jazyce. Výuka v heterogenním kolektivu je tedy dominantní, výuka v homogenních skupinách ji doplňuje. Právě této tzv. částečné selekci je věnován předložený text.

Pro úplnost doplníme poslední formu seskupení žáků, která probíhá uvnitř třídy. Jedná se o tzv. *within-class attainment grouping*. Žáci jsou zpravidla rozděleni do několika menších skupin, tzv. *ability tables*, během vyučovací jednotky (Francis, Taylor & Tereshchenko, 2020). Žáci jsou tedy součástí heterogenní třídy, do skupin se rozdělují krátkodobě, pro určitou činnost.

Co se týče empirické produkce, ta je věnovaná v zahraničí i u nás převážně problematice vydělování žáků z hlavního vzdělávacího proudu (tzv. *tracking*), tedy nejrigidnější a z hlediska rovných vzdělávacích příležitostí nejkontroverznější formě selekce. Diskutovány jsou rovněž výběrové školy (tzv. *streaming*). Pro obě formy selekce žáků můžeme nabídnout některé analogické nálezy.

Mnozí autoři se shodují v tom, že ze selektivního uspořádání vzdělávacího systému profitují výlučně žáci, kteří jsou umístěni ve vyšších vzdělávacích větvích. Ti skutečně vykazují vyšší přírůstek ve znalostech. Žáci nejméně výkonní naopak prospívají lépe v systémech, které je v útlém věku nerozdělují (Ireson, Clark & Hallam, 2002; Crehan, 2022). Koncentrace žáků s podobně slabším výkonem ve školách a třídách totiž zhoršuje vzdělávací podmínky (nižší nároky učitelů a nižší vzdělávací perspektivy, vliv vrstevníků). Tyto děti získávají chudší výukovou zkušenost, v důsledku které dosahují horších výsledků než při společném vzdělávání (Straková, 2010). Výzkumy tak dokazují, že zefektivnění a zkvalitnění výuky pro všechny žáky prostřednictvím těchto rigidních forem diferenciací je spíše příslib než skutečná praxe.

Vzhledem k dopadům seskupování žáků do permanentních drah se řada vzdělávacích systémů snaží od těchto rigidních forem ustupovat a volí, především v hlavním vzdělávacím proudu, jemnější formy seskupování žáků, které probíhají v rámci ročníku/třídy pouze v některých předmětech (tzv. *setting*). V České republice je tato forma seskupování vnímána tvůrci vzdělávací politiky jako proinkluzivní tah (Fryč et al., 2020). Pokud totiž základní školy nabídnou dětem z různých výkonnostních spekter odpovídající výuku, nebudou mít rodiče tendenci volit jinou školu a nedojde tak k vyčleňování žáků mimo hlavní vzdělávací proud.



Výzkumy zaměřené na tuto formu seskupování žáků přinášejí nové, resp. jiné problémy než ty, které se týkají pře-dešlých forem. Těžiště zájmu je věno-váno tomu, podle jakých kritérií (vedle výkonu) jsou žáci rozřazeni do skupin, jak jsou tato kritéria zjišťována a do jaké míry odpovídá zařazení žáků do skupin jejich skutečným výkonům (např. Muijs & Dunne, 2010). Vzhledem k tomu, že některé výzkumy dokládají, jak proble-matické je žáky rozřadit do skupin spo-lehlivě (Francis et al., 2017), dostává se do centra pozornosti téma propustnosti skupin (např. Hallam & Ireson, 2007). Zjišťuje se, zda a za jakých podmínek mohou žáci skupiny měnit a jaké efekty tyto změny přinášejí.

Je zřejmé, že empirické studie se soustředí s převahou na trvalejší, a tím i viditelnější formy kognitivní selek-ce žáků. Nicméně konkrétně v českém vzdělávacím systému se objevují další, méně viditelné formy selekce žáků probíhající „pod střechem základní školy“, na úrovni jednotlivých tříd. Je otázkou, do jaké míry lze tyto „jemnější“ formy považovat skutečně za proinkluzivní, anebo naopak do jaké míry představují další potenciální zdroj vzdělanost-ních nerovností. Empirické nálezy jsou v tomto ohledu prozatím nedostatečné. Chybí systematický monitoring jednotlivých forem seskupování žáků uvnitř škol a tříd. Ve snaze zaplnit bílé místo na poli výzkumu a zahájit výzkumnou diskusi na dané téma jsme se rozhodli zrealizovat dlouhodobější výzkumné šetření, které se snaží zmapovat model

seskupování žáků v předmětech český jazyk a matematika na druhém stupni základních škol. Předložený text prezen-tuje některé jeho výsledky. Cílem je popsat, jak žáci vypovídají o zkušenostech s výukou ve výkonových skupinách, a to především v porovnání s výukou, která probíhá v heterogenní třídě. Rovněž bude diskutováno, jaké podpory se žá-kům dostává ve výkonových skupinách v kontextu společné výuky.

CO VÍME O TOM, JAK ŽÁCI VNÍMAJÍ VÝUKU V HOMOGENNÍM A HETEROGENNÍM SESKUPENÍ?

Uvedli jsme, že praktiky seskupování žáků jsou běžnou součástí života mnoha škol. Proto existuje poměrně bohatá vědec-ká základna zjišťující efekty různých typů seskupení na vzdělávací výsledky žáků a na jejich sebepojetí (např. Deunk et al., 2015). Již méně výzkumů nahlíží na problém seskupování žáků přímo ze žakovské perspektivy. Výjimku tvoří např. Arche-rová et al. (2018), Neumannová (2021) a Hallamová a Iresonová (2007), které se soustředí na výpovědi žáků o míře spoko-jenosti s umístěním do skupiny a na re-flektované možnosti, jak skupinu změnit. Ještě méně empirických nálezů existuje k situaci, kdy mají žáci zkušenost s výukou ve výkonových skupinách i s výukou v he-terogenní třídě/skupině, a mohou tak svoje zkušenosti napříč těmito výukovými pro-středími porovnat (např. Hallam & Ireson, 2006; Navrátilová, 2019; Tereshchenko et al., 2019).



Co nám tedy říkají výzkumy mapující fenomén seskupování žáků z jejich vlastního pohledu? Tereshchenková et al. (2019) zjišťovali žákovské preference při výběru výuky v homogenních skupinách anebo výuky ve skupinách smíšených schopností. Dospěli k závěru, že výuku ve skupinách smíšených schopností preferovali žáci s vynikajícím výkonem, žáci s průměrným i nižším výkonem. Žáci s nejnižším výkonem však vyjadřovali náklonnost k heterogenní výuce nejsilněji, což koresponduje se staršími nálezy Hallamové & Iresonové (2006). Žáci s nejlepšími výkony, kteří preferovali výuku v homogenních skupinách, argumentovali tím, že se v heterogenní výuce nudí, protože je kurikulum příliš snadné, s prací jsou hotoví dřív než spolužáci a nemají možnost čekací dobu vyplnit smysluplnou činností. Z jejich výpovědi vyplývá, že učitelé nejsou s to ve třídě rozmanitých schopností přizpůsobovat výuku rozdílným potřebám žáků, což je důvod, proč preferovat výuku v homogenních seskupeních. Menší skupina žáků s vyšším výkonem, kteří volili spíše výuku v heterogenním seskupení, argumentovala spravedlností a sociální inkluzivitou. Tito žáci tvrdí, že všichni by měli mít šanci na společné vzdělávání. Argumentovali nejen potřebou tzv. usilovat vpřed (*striving ahead*), ale také potřebou pomáhat ostatním (*helping others*), což považují za přínosné a obohacující nejen pro žáky, kteří pomoc potřebují, ale také pro žáky, kteří pomoc nabízejí. Rozdíly mezi žáky jsou tak vnímány

jako pro výuku inspirující, jako zdroj potenciálního růstu žáků.

Možnost spolupráce a pomoci výkonnějších žáků v heterogenní třídě oceňovali také žáci s nejslabším výkonem. Uvedli, že v homogenní třídě sestavené ze slabých žáků figuruje pouze jeden učitel, který musí pomoci všem, vedle toho v heterogenní třídě anebo ve skupině smíšených schopností je vícero žáků, kteří mohou zastat roli učitele a pomoci ostatním. Výuka se tak stává efektivnější.

Jinak laděný výzkum nabízí Navrátilová (2019), která z perspektivy žáků srovnává jejich komunikační vzorce ve výkonových skupinách a ve společné výuce. Dokládá, že žáci jsou aktivnější ve výkonových skupinách, což je z jejich pohledu dané tím, že se díky menšímu počtu žáků ve skupině dostanou častěji ke slovu. Žáci se ve skupinách častěji hlásí a chtějí se do komunikace zapojit, mají k tomu však různé důvody. Žáci z výkonnějších skupin jsou aktivnější kvůli stimulujícímu kurikulu. Výuka je kognitivně nabitá, žáky baví, což se pozitivně promítá na jejich komunikačním chování. Společná výuka podle žáků příliš atraktivní není, proto se zapojují především v situaci, kdy je potřeba hodinu tzv. posunout vpřed a nikdo jiný z žáků odpověď nezná. Vedle toho žáci patřící do méně výkonné skupiny jsou ve skupině aktivnější, protože vědí, že jejich snaha nepřijde vníveč, a to i za předpokladu, že opakovaně chybují. Ve společné výuce jim komunikační prostor přebírají rychlejší



žáci, obvykle ti, kteří patří do druhé skupiny.

Johnstonová et al. (2022) porovnávají zkušenosti žáků s výukou v heterogenní třídě a v homogenní třídě. Soustředili se také na to, jaká očekávání vnímají žáci u učitelů v závislosti na tom, zda vyučují ve třídě rozmanitých, anebo obdobných schopností. Žáci uvedli, že očekávání učitelů se odvíjí od umístění žáků do skupiny. Od žáků patřících do výkonnější skupiny mají učitelé vyšší očekávání, proto se žáci občas cítí pod tlakem. Vedle toho k žákům z nižší skupiny je přístupováno jako k těm, kteří potřebují procvičovat základní učivo, úlohy vyšší kognitivní aktivace do výuky učitelé příliš nezařazují, neboť je podle názoru žáků považují pro tuto skupinu za nezvládnutelné. Výsledky lze interpretovat tak, že výuka v homogenních skupinách má statickou podobu. Učitelé výuku v rámci dané skupiny příliš nediferencují, což může vést k tomu, že přestane odpovídat aktuálním potřebám žáků. Takto fixní přístup k výuce v podstatě nepočítá s tím, že by se potřeby žáků mohly během školního roku proměňovat. To, že jsou žáci rozděleni do výkonových skupin, je považováno za hlavní, a možná tedy jediné vodítko, jak diferencovat výuku.

METODOLOGIE

Kontext výzkumu

Studie je součástí dlouhodobého výzkumného projektu, který ve škol-

ním roce 2017–2018 a ve školním roce 2018–2019 mapoval podobu seskupování žáků na brněnských základních školách. Projekt je koncipován jako vícepřípadová studie, která se snaží proniknout do života pěti základních škol a poskytnout holistický obraz o tom, jakým způsobem se realizuje model seskupování žáků na druhém stupni základních škol, jak probíhá diferencovaná výuka ve skupinách a jak tento model vnímají a jak se v něm chovají hlavní aktéři školního života – vedení škol, učitelé i žáci.

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím mnohazdrojového sběru převážně kvalitativních dat, jak je pro (více)případové studie typické (Yin, 2009). Kostru tvořilo zúčastněné pozorování, od něhož se odvíjely další metody, např. individuální či párové rozhovory, participativní metody v podobě workshopů, písemné dokumenty v podobě žákovských prací.

V předložené studii prezentujeme vybrané výsledky z projektu. Rozhodli jsme se zaměřit na žákovskou perspektivu. Ze žákovského pohledu popisujeme, jak žáci vypovídají o zkušenostech s výukou ve skupinách, a to především v porovnání se společnou výukou. V návaznosti na výzkumný cíl se snažíme zodpovědět následující otázky:

1. *Jak žáci vypovídají o výuce ve výkonových skupinách v porovnání se společnou výukou?*

2. *Jaké podpory při provádění úloh se žákům dostává ve výkonových skupinách?*

Data, z nichž v této studii vycházíme, pocházejí z první základní školy,



na které započalo výzkumné šetření. Výzkumné šetření v šesté třídě této základní školy probíhalo ve školním roce 2017/2018. Jednalo se o intenzivní roční sběr dat. Data ze žákovských rozhovorů, která jsou zde prezentována, pocházejí z doby přelomu prvního a druhého pololetí. Žáci tak již několik měsíců trávili výuku vedle společných hodin i ve skupinách.

Volba případu a jeho charakteristika

První základní školu jsme získali stejným způsobem jako zbylé čtyři školy, které se zapojily do výzkumného šetření. Postup pro volbu škol byl následující. Na portálu Atlas školství jsme vyhledali všechny úplné, veřejné a běžné základní školy, jejichž zřizovatelem je statutární město Brno. Celkový počet škol dosahoval čísla 62. Vedení těchto škol jsme telefonicky kontaktovali s cílem zjistit, zda školy volí minimálně v šestém ročníku v některých předmětech výuku v oddělených skupinách. Zvolenému kritériu odpovídalo pět škol. S těmito pěti školami jsme navázali hlubší spolupráci. Konkrétní šestou třídu v daném ročníku jsme zvolili vždy na základě rozhodnutí vedení školy.

Případem je tedy šestá třída základní školy, kterou jsme nazvali ZŠ Spojená. Obecně šestý ročník jsme vybrali záměrně, a to ze dvou důvodů. Šestý ročník je prvním ročníkem na druhém stupni ZŠ, v němž dochází k seskupování žáků. Současně se jedná o ročník, který je silně zatížen důsledky pramenícími ze selektivního

vzdělávacího systému (Kasíková & Straková, 2011, s. 10). Šesté ročníky jsou mnohdy specifické tím, že dochází k proměně ve složení třídního kolektivu. K obměně dochází z důvodu odchodů dětí na jiné typy škol. Školy tak leckdy doslova bojují o přízeň a udržení stávajících žáků (Dvořák & Straková, 2016). V důsledku této neblahé situace se školám otevírá prostor pro zavádění nových programů a vzdělávacích modelů, díky kterým by byly v boji o žáky úspěšnější. Diferencované vzdělávání může být jednou z variant.

Šestá třída, ze které vycházíme v tomto textu, nabízí diferencovanou výuku v českém jazyce, v matematice a v cizím jazyce. V předmětech zaujímá jednotnou podobu. Žáci jsou seskupeni do dvou homogenních skupin podle výkonu – skupina výkonnějších žáků a skupina méně výkonných žáků. Ve skupinách se žáci vzdělávají pouze na jednu vyučovací hodinu týdně v každém předmětu. Po zbytek vyučovacích hodin probíhá standardní společná výuka všech v jedné třídě. Obě skupiny v každém předmětu vyučuje stejný vyučující. Z organizačního hlediska se podařilo výuku zajistit tak, že výuka ve skupinách probíhá paralelně, například v pondělí první vyučovací hodinu se výkonnější skupina žáků věnuje v samostatné třídě českému jazyku a současně se druhá skupina žáků věnuje v jiné třídě výuce matematiky. Druhou vyučovací hodinu se skupiny promění.³

V době výzkumného šetření navštěvovalo zvolenou šestou třídu 27 žáků, z nichž 11 bylo dívek a 16 chlapců. Ve třídě se vzdělávali čtyři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaný žák ve třídě



nebyl žádný. Ve třídě působila asistentka pedagoga.

Žáci byli do skupin zařazeni na začátku školního roku na základě výsledků z rozřazovacího testu. Test si sestavili vyučující sami. Méně výkonnou skupinu navštěvovalo 12 žáků, výkonnější skupinu navštěvovalo 15 žáků. Tím, že výuka probíhá paralelně, je složení žáků stejné pro český jazyk i matematiku.

V předložené studii jsme přirozeně dbali na zajištění etických zásad výzkumu, zejména na dodržení důvěrnosti (Flick, 2004, s. 42; Průcha & Švaříček, 2009, s. 99). Žáky jsme ubezpečili o zachování soukromí, tzn. došlo k anonymizaci jejich jmen i k anonymizaci názvu školy, případně dalších identifikačních údajů, které by mohly odtajnit účastníky výzkumu anebo základní školu.

Metody získávání dat a jejich analýza

Metodologická linka předkládané studie se nese v duchu kvalitativní sondy, v rámci které popisujeme a zprostředkováváme subjektivní výpovědi

žáků o podobě výuky ve výkonových skupinách, a to v kontextu společné výuky. Pro potřeby výzkumné sondy bylo využito individuálních a párových rozhovorů (*friendship dyads*)⁴ se žáky šesté třídy jedné základní školy.

Individuální i párové rozhovory se žáky měly polostrukturovanou podobu. Zaměřovali jsme se na to, jak žáci vypovídají o výuce ve skupinách, v čem se výuka liší od výuky, v níž se vzdělávají všichni žáci pospolu, v čem vidí přísliby výuky ve skupinách, v čem naopak limity a jak možnost částečně odděleného vzdělávání celkově hodnotí. Párové rozhovory, z nichž tato studie vychází, pocházejí od třech dvojic žáků z každé skupiny. Kritérium pro výběr dvojic bylo pro tuto studii jednoduché. Žáci dostali instrukci, ať vytvoří tři dvojice, seskupí se přitom vždy dva kamarádi.

Individuální rozhovory jsou běžnou výzkumnou metodou v kvalitativně laděných studiích (Maxwell, 2013, s. 105). Párové rozhovory jsou v porovnání s individuálními či ohniskovými rozhovory používány méně často. My

³ Jinou podobu má diferencovaná výuka v anglickém jazyce. Žáci se rozdělují do několika skupin podle pokročilosti v jazyce. Na některých školách se rozdělují žáci jednoho ročníku, jinde žáci jedné třídy. Počet skupin je proměnlivý, na některých školách se žáci rozdělují do tří skupin, jinde jen do dvou, ojedinělosti ale nejsou ani čtyři skupiny. Skupiny přitom vyučují různí vyučující. Společné pro všechny školy je to, že jsou žáci vyučováni ve skupinách ve všech hodinách daného předmětu. Vzhledem k odlišné podobě diferencované výuky v porovnání s výukou v českém jazyce a matematice jsme se cizí jazyk rozhodli z výzkumného šetření vyloučit, ačkoli věříme, že by rozhodně stálo za výzkumnou pozornost zmapovat výuku v tomto předmětu.

⁴ Párové rozhovory byly v rámci celého projektu využívány dvakrát. Poprvé tak, jak je prezentováno v tomto textu, podruhé byli žáci vybíráni do dvojic podle míry participace na výukové komunikaci. Cílem bylo zjistit, jak se liší míra participace žáků ve společné a diferencované výuce, následně bylo cílem popsat, jak si odlišné komunikační chování jednotliví žáci vysvětlují. Text o participaci byl publikován v časopisu *Studia paedagogica* (viz Navrátilová, 2019).



jsme je zvolili cíleně, jelikož je považujeme pro naši cílovou skupinu za vhodnější než rozhovory s jednotlivci nebo naopak rozhovory s větší skupinou. Výhodou párových rozhovorů je možnost pracovat s párovou dynamikou (stejně jako u ohniskových rozhovorů), což se ukázalo jako nosné u dvojic žáků pocházejících z obou skupin. Žáci na sebe vzájemně reagovali a doplňovali se v odpovědích. Dvojice tvořili kamarádi, takže odpadl stud a zdrženlivost. Tím, že rozhovory probíhaly pouze s dvojicí žáků, bylo jednodušší distribuovat rovnoměrně pozornost. Nízký počet zajistil, že se ke slovu dostali oba žáci ve dvojici. Žáci byli obdařeni vyšší mírou iniciativy (než např. při individuálním rozhovoru), mohli snáze ovlivňovat průběh rozhovoru. Bylo navíc zjevné, že žáky párové rozhovory baví, dávaly jim prostor pro sebeprezentaci i sebereflexi. Tím, že při párových rozhovorech vystupují dva žáci na jednu výzkumnici, pomáhají rozmělnit asymetrické vztahy mezi ní jako dospělou osobou a jimi jakožto mladšími žáky (Hennessy & Heary, 2005, s. 237–238).

Proběhly čtyři individuální rozhovory a šest párových rozhovorů. Individuálních rozhovorů se zúčastnili dva žáci z výkonnější skupiny – *Nina* a *Anna* – a dva žáci z méně výkonné skupiny – *Petr* a *Petra*. Párově dvojice tvořili vždy žáci ze stejné skupiny. Tým výkonnější skupiny tvořili žáci: *Tim* a *Linda*, *Eva* a *Franta*, *Soňa* a *Sylva*. Vedle toho tým méně výkonné skupiny

ny tvořili: *Katka* a *Mirek*, *Erik* a *Jindra*, *Nela* a *Ondra*. Celkově tedy využíváme data od 16 žáků.

Data z rozhovorů jsme pro účely předloženého textu analyzovali prostřednictvím tzv. otevřeného kódování v programu ATLAS.ti. Vzniklé kódy jsme nejprve shlučkovali do předběžných kategorií. Okódovaná data roztríděná do kategorií jsme si následně vytiskli a rozstříhali. V papírové podobě jsme kódy i kategorie shlučkovali do finálních kategorií, které již byly pojmenovány na vyšší úrovni abstrakce než prvotní kategorie. Tento dvouúrovňový analytický proces považujeme za standardní při analýze kvalitativních dat. Jak ostatně uvádí Yin (2009, s. 128), kódování a kategorizování dat v určitém softwaru slouží pouze k tomu, aby si výzkumník data zorganizoval a připravil pro hlubší analýzu. V dalším kroku je pak úkolem výzkumníka si doslova hrát se svými daty, což lze optimálněji v papírové podobě. V našem případě jsme rozstříhané kategorie různě shlučkovali a naopak rozdělovali do větších celků, a vytvářeli jsme tak určitou mentální mapu ilustrující vztahy mezi kategoriemi.

VÝSLEDKY

Jak vypadá výuka, když jsme všichni spolu?

Aby bylo možné porozumět tomu, jak žáci vnímají výuku ve výkonových skupinách, v čem se tato výuka odlišuje



od výuky společné, pokládáme za účelné nejprve z perspektivy zmíněných aktérů vylíčit, jakou podobu má výuka ve společné třídě.

Na otázku, jak vypadá výuka, když se vzdělávají všichni pohromadě, žáci odpovídali v podstatě analogicky. Reprezentativní výpověď poskytuje žákyňe Katka, která výuku charakterizuje slovy: „*Tam nám učitelka většinou vysvětluje nové učivo nebo děláme cvičení z učebnice do sešitu.*“ Velmi podobně se vyjádřil žák Erik: „*Děláme novou gramatiku třeba, pak se procvičuje ta gramatika, jakože na tabuli nebo společně do sešitu.*“ Společná výuka je tedy podle žáků zaměřena na prezentaci nové učební látky a současně má procvičovací ráz. Žákovské odpovědi dále napovídají převládající formu výuky. Učivo je žákům zprostředkováno hromadně, k jeho procvičování dochází frontálně na tabuli a do sešitu.

Žáci byli ve výpovědích týkajících se obsahu a struktury společné výuky stručnější, mnohem více poznámek vztahovali k jejímu hodnocení. O společné výuce totiž nehovořili v superlativech, naopak. Co se týče reflexe struktury výuky, tak např. žák Mirek společnou výuku shrnul slovy: „*Je to takový pořád na jedno brdo.*“ Subjektivně pocítovaná monotónnost vyučovacích hodin v jeho podání znamená to, že výuka sestává z pravidelně se opakujících fází: představení učiva nebo zopakování učiva předešlého, následně společné procvičování učiva na tabuli nebo do sešitu. Z hlubší analýzy ovšem

vyplynulo, že Mirkovi ani tak nevadí, že se ve společné výuce probírá nová látka a opakuje se, spíše mu vadí stereotypní způsob, jakým dochází k didaktickému zprostředkování učiva: „*Jakože tam nehrajeme třeba žádný hry jako v těch půlkách nebo prostě děláme pořád jen cvičení z učebnice.*“ Mirek srovnává metody používané ve společné a půlené výuce. Ocenil by zařazení aktivizujících metod také do výuky společné. Převládající pasivnější metody výuky ve společné hodině se promítají také do jejího hodnocení žákyní Nelou: „*Jo, moc mě to tam nebaví, ty půlky jsou daleko lepší.*“ Žáci tedy potvrzují monotónní způsob didaktického zprostředkování učiva, který je příliš nebaví, současně naznačují, že ve výkonových skupinách je situace odlišná.

Žáci v rozhovorech dále reflektovali problematická místa, která vyvstávají z frontálního způsobu výuky. Obě skupiny žáků reflektovaly potřebu individuálnějšího přístupu, který jim chybí. Žáci patřící do méně výkonné skupiny se vyjadřovali nelibě k příliš rychlému výukovému tempu. Dokladem toho je výpověď Jindry: „*Jako občas nestihám vnímat a moc nerozumím, co paní učitelka říká, je to občas rychlý a jako někdy nestihám zapisovat, a když to řeknu, tak učitelka hned, že není čas.*“ Jindra si stěžuje na výuku v rychlém tempu, v důsledku čehož si leckdy nestihá vypracovat zápis z učitelčina výkladu a celkově mu činí potíže učivo porozumět. Všimněme si, že se Jindra nebojí dát učitelce najevo svoje potřeby – vysvětlit učivo



a zpomalit výukové tempo. Učitelka však jeho potřebu není s to saturovat, argumentuje nedostatkem času. Podobnou zkušenost v rozhovoru popsala žákyně Petra: „*Někdy jako nerozumím, tedka třeba nerozumím, jak děláme v geometrii ty obrazce, jenže když se přihlásím, tak paní učitelka řekne, ať jako počkám na ty půlený hodiny, že tam bude víc času.*“ Z její citace je patrné, že učitelé neposkytují individuálnější přístup ve společné výuce. Odkazují na výuku ve výkonových skupinách, ve které je více prostoru pro individuálnější procvičení a opětovné vysvětlení nepochopeného učiva. Dostatek prostoru pro individuálnější přístup ve skupinách je logický, jelikož skupina sestává z polovičního počtu žáků. To znamená, že i kdyby byli žáci rozděleni do skupin náhodně, byla by větší pravděpodobnost, že se vyučující stihne věnovat žákům individuálněji.

Žáci z výkonnější skupiny oproti druhé skupině učivu většinou rozumí, stěžovali si spíše na monotónní způsob jeho prezentace. Dokládá to výpověď Franty: „*Když děláme něco nového, třeba v matice, tak to mě jakože baví, ale nebaví mě to v těch normálních hodinách, protože děláme celou hodinu zápis do sešitu nebo čekáme na ostatní, než něco dodělají.*“ Frantovi nevádí, že se ve společné výuce probírá nová učební látka, vadí mu spíše to, že je většina hodiny věnovaná zápisu anebo hromadnému procvičování, které však různí žáci zvládnou dokončit v různou dobu. Přirozeně se situace nelíbí těm žákům,

kteří vypracují cvičení jako první a ve zbytku času musejí čekat, než úkol splní všichni. Z Frantovy citace vyplývá, že rychlejší žáci si čas nekrátí žádnou kognitivně náročnou aktivitou. Vlastně jej nevyplňují nijak, zkrátka čekají, než úkol dokončí ostatní. Na neschopnost „seřadit“ pracovní tempo celé třídy si v rozhovoru stěžovala také žákyně Sylva: „*Když jsme dohromady, tak prostě je blbý, že musíme furt čekat na ostatní a je tam nuda prostě, a když je to lehký, to je pak takový jakože nudný, to je v té spojené hodině často.*“ Soňa doplnila: „*Těším se vždycky na ty půlky.*“ Žáků jsme se přirozeně ptali na to, jak by tuto volnou chvíli chtěli strávit. Žáci odpovídali zcela konkrétně: „*Já bych klidně počítal nějaký příklady z Pangey nebo dělal prostě něco zajímavýho, ale takhle je to voprud prostě,*“ uvedl Franta. Lenka nabídla obdobnou odpověď: „*Já bych třeba chtěla dělat nějaký přemýšlivý úlohy, za body navíc, jakože za malou jedničku třeba nebo tak.*“ Žákovské repliky ilustrují, že je rychlejší pracovní tempo v podstatě znevýhodňuje. Neúčelně vyplněný čas žákům vadí, preferovali by stimulující aktivity anebo motivační úlohy, za které by dostávali body navíc.

Zajímavou odpověď v kontextu koncepce společné výuky nabídl Tim: „*Když mě to tam tak šileně nebaví, furt něco opisujem nebo děláme příklady, který mám hned udělaný, jako chápu, že to někomu nejde, ale tak máme mít ty půlky prostě vždycky, aby ti pomalejší mohli jakože opakovat a my jet rychlejc.*“ Tim je totiž z kognitivně méně náročných výuky



a pomalejšího tempa frustrovaný natolik, že preferuje navýšit intenzitu výuky ve skupinách. V podstatě žádá, aby společnou výuku kompletně nahradila výuka ve skupinách, protože ve skupinách jsou podle něj učitelé schopni přizpůsobit tempo žákům.

Z datových fragmentů jsme se dozvěděli, jak žáci nahlízejí na společnou výuku. Zjistili jsme, že žákům z obou skupin nevyhovuje didaktický způsob zprostředkování učiva. Příliš jednoduché aktivity a pomalejší tempo vadí žákům z jedné skupiny, vedle toho nedostatek času pro dodatečné vysvětlení učiva a naopak rychlejší tempo vnímají jako bariéry žáci patřící do druhé skupiny. Ačkoli je tedy podle některých žáků výuka jednoduchá a tzv. drhne, jiní tento názor nesdílejí. Všichni žáci se nicméně těší na půlené hodiny, které podle jejich slov kompenzují úskalí připisovaná společné výuce. Nyní se podívejme blíže na to, jak žáci vypoovídají o podobě výuky v homogenních skupinách.

Jak vypadá výuka, když jsme na půlky?

Konkrétní podoba výuky ve skupinách se odvíjí od toho, jak žáci stihnou porozumět učivu ve společné výuce. Dokladem toho je výpověď Anny: „*V té společné výuce učitelka zjistí, jak rozumíme, a podle toho si pak navolí, co se bude dělat v těch půlkách. My, jakože ti lepší, stíháme dobře, takže pak děláme jakože úplně něco jinýho, ale ti pomalejší, ti dě-*

lají do sešitu podle mě.“ Obdobnou odpověď nabídl Mirek: „*(...) že třeba toho tolik nerozumím v té celé hodině a v té půlené hodině se snažím pobrat to, co jsem nepobral v té celé hodině. Paní učitelka si nás bere každýho k tabuli zvlášť, takže to tam většinou pochopím.*“ Citace Anny a Mirka potvrzují, že učitelé při přípravě výuky ve skupinách vycházejí z toho, jak se daří žákům porozumět učivu ve společné výuce. V zásadě vypadá podle žáků situace tak, že žáci z výkonnější skupiny si stihnou učivo osvojit již ve společné výuce. Není tedy potřeba ztrácet čas jeho procvičováním ve skupině. Proto se mohou žáci věnovat aktivitám nad rámec základního učiva. Žáci z méně výkonné skupiny využívají výuku ve skupinách k procvičení a ukotvení učiva. Díky tomu, že si učitelé mohou dovolit procvičovat se žáky učivo individuálně u tabule, žáci mu většinou porozumí.

Všimněme si u citace Anny, jakým způsobem pojmenovává skupiny. Svoji skupinu označuje jako „ti lepší“ a sousední skupině přiděluje nálepkou „ti pomalejší“. Prostřednictvím nálepek Anna percipuje rozdíly ve schopnostech žáků z obou skupin a připisuje jim charakter výuky. U svojí skupiny schopnosti žáků identifikuje na základě vlastní zkušenosti. U sousední skupiny se však charakter výuky snaží podle připsané nálepky spíše odhadnout, anebo přebírá nálepky vtiskované žákům ve společné výuce. Tak jako tak je žákům ze sousední skupiny vnucována nálepka, resp. identita, se kterou se nemuse-



jí zcela ztotožnit, anebo naopak může dojít k posílení vědomí vlastní identity „pomalejšího žáka“.

Z perspektivy žáků jsme představili obecný rámec výuky ve skupinách. Nyní se podívejme podrobněji na to, co to ze žakovského pohledu znamená, když se ve skupině dělá „něco navíc“, jak uvedla Nina, a jak konkrétně podle žáků vypadá výuka, v níž „dokolečka procvičujeme“, jak vypověděl Petr.

Žáci z výkonnější skupiny v rozhovorech naznačili, že ve skupinové výuce probírají jiné učivo než sousední skupina. Soňa se k podobě výuky vyjádřila podrobněji: „*Tam dělám, jakože něco těžšího, těžší úlohy, protože už to lehký, co děláme, když jsme spojený, tak už umíme, takže můžeme dělat něco prostě víc přemýšlivýho.*“ Citace dosvědčuje kognitivně nabitý charakter výuky, který potvrzuje také Linda: „*(...) Takže tam prostě můžeme se 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, když jsme ta jakože lepší skupina [vyjádřeno v uvozovkách], a to je super.*“ Výpověď Lindy částečně kopíruje výpověď Soni. Obě totiž uvedly, že výuka ve skupině funguje na principu učební výzvy. Z ukázek vyplývá, že individualizace a obecně diferencovaná výuka probíhá ve společné výuce ojedinele, prostor pro uspokojení vzdělávacích potřeb nabízí výuka ve skupině. Žáci jsou si toho vědomi, a proto si výuky ve skupině cení.

Vraťme se ještě k citaci Lindy. Linda totiž naznačuje, že nálepka skupiny předurčuje koncepci výuky. Na problematiku nálepkování žáků jsme upozorňovali již výše, u výpovědi Anny, která podle připsané nálepky, stejně jako Linda, předjímalá náplň výuky ve skupině. Žáci z výkonnější skupiny sami sebe pasují do role „lepších“. „Lepší skupina“ jako by si vypěstovala návyk na nárok na inspirativnější výuku. Žáci očekávají, že výuka ve výkonnější skupině funguje na principu učební výzvy.

Žáci z méně výkonné skupiny o sobě hovoří také v určité nálepce, která podle nich koresponduje se zaměřením výuky ve skupině. Ilustruje to výpověď žákyně Katky: „*Teď jsme dělali ty věty vedlejší a jako plácám se tak trochu, ale paní učitelka to ví a vyvolala mě k tabuli a tam mi to vysvětlila na příkladech, a tak je to vždycky, prostě jak jsme pomalejší skupina, tak nám vysvětlí tu gramatiku nebo co probíráme jakože znovu a pak nás bere každého k tabuli a tam nám to ještě vysvětlí a ostatní dělají zároveň s tím, kdo je u tabule, anebo prostě nám dá pracovní listy a děláme jedno cvičení za cvičením, až to pochopíme prostě. Takže to pak většinou poberu v těch půlkách.*“ Mechanické procvičování tato skupina žáků přijímá a považuje jej za nevyhnutelné, protože údajně odpovídá jejich potřebám. Žáci se pasují do role pomalejších, kteří potřebují rutinně procvičovat.

Z datových fragmentů vyplývá, že umístění žáka do skupiny může mít vliv na způsob vytváření představy o podobě výuky ve skupinách, což je umocněno

i tím, jak žáci skupiny pojmenovávají. Z citací lehce vyznívá, že se žáci utvrzují v tom, že koncepce výuky odpovídá označení skupiny. V souladu s Matějí, Strakovou a Veselým (2010, s. 65) lze poznamenat, že výuka ve skupinách se odehrává v odlišném sociálním kontextu, který vede k tomu, že se žáci v různých skupinách socializují podle odlišných pravidel, norem a hodnot, na základě čehož si pak vytvářejí odlišné identity, postoje a očekávání.

Jaké podpory se nám dostávají ve výkonových skupinách?

V předchozí kapitole jsme z perspektivy žáků popsali, jak vypadá výuka ve výkonových skupinách. Uvedli jsme, že si žáci z obou skupin výuku ve skupinách pochvalují. V této kapitole se podíváme na to, jak žáci hodnotí podporu a pomoc učitelů při provádění zadaných úloh ve výkonových skupinách.

Oběma skupinám se dostává větší podpory a pomoci ze strany učitelů při provádění učebních úkolů ve skupinách než ve společné výuce. Podporující chování učitelů potvrdili všichni žáci z dané třídy. Mirek, žák patřící do méně výkonné skupiny, považuje podporující chování učitelů za jeden z největších benefitů diferencované výuky: „*Když to bylo myslím rozbor věty v češtině, a tak se mi to pokazilo a tedka už nevím, co to bylo, tak paní učitelka mi to vysvětlila, co jsem udělal špatně a proč jsem to udělal špatně. To je na těch rozpůlených hodinách prostě super, že nám ty chyby v klidu u tabule*

vysvětlí, abysme je už neudělali.“ Citace ilustruje, že se žáci z méně výkonné skupiny vědí, že jim budou problematické oblasti opětovně vysvětleny. Žáci se tak necítí pod tlakem, což se může pozitivně promítnout na jejich vnímání možnosti chybovat.

Stejně tak Franta z výkonnější skupiny reflektuje podporu při neporozumění učivu: „*Tedka jsme třeba dostávali známky z matematiky, z geometrie, tak jsem dostal čtyřku a paní učitelka mi nabídla, že mi to vysvětlí v té půlené hodině a pak mě vyvolá k tabuli a můžu si to opravit. Tu horší známku mi škrtne. Takže jsem toho jakože využil a příští úterý budu vyvolaný.*“ Vidíme, že žáci dostávají příležitost opravit si špatnou známku, učitelé nejprve žákům učivo znovu vysvětlí, následně nabídnou možnost se dobrovolně přihlásit na opravu. Žáci si takové příležitosti cení a využívají ji. Žáci z obou skupin takovou formu pomoci a podpory ze strany učitelů kvitují. Čas a pomoc ve chvíli, kdy se jim nedaří, považují za významný benefit diferencované výuky.

Hlubší analýzy ovšem ukázaly, že míra učitelské pozornosti a celkově pomoci včetně způsobu jejího poskytování nemusí vždy odpovídat skutečným potřebám žáků ve skupinách. Neodpovídající podporující chování vyjádřily obě skupiny. Zatímco skupina méně výkonných žáků považuje podporu v některých situacích za nadbytečnou a obtěžující, druhá skupina ji naopak pokládá v některých situacích za nedostatečnou. Podívejme se nyní blíže na to, o jaké situace se z perspektivy žáků jedná.



Žáci z méně výkonné skupiny vnímají míru pomoci jako nadměrnou, tudíž nežádoucí zpravidla v situacích, ve kterých mají zadanou samostatnou práci, viz odpověď Nely: „*Někdy nás to ruší, jak pořád chodí a ptá se, prostě se zeptá, jestli tomu rozumíme, všichni kývnu a stejně pak obchází lavice a radí. Ted'ka v češtině, jak jsme dělali ten pracovní list, tak za mnou paní učitelka přišla a hned, že se mám ještě podívat na tu větu, že mi tam něco chybí, jenže já jsem to věděla a chtěla jsem si to dodělat, ale až potom, jak dodělám to cvičení další.*“ Nela popisuje, jak vypadá pomoc učitelky v situaci, kdy jim je zadaná písemná práce. Podle Nely učitelka obchází lavice žáků a monitoruje jejich práci. Učitelé takto podle žáků intervnují pravidelně. Žáci nicméně tyto intervence, ačkoli jsou učiteli vedené v dobré víře, nepřijímají vždy s otevřenou náručí, obzvláště ve chvíli, kdy o svých potenciálních chybách vědí a plánují se k nim vrátit a revidovat je. Přílišné ochranné před případným neúspěchem a předčasné snižování nároků tak žáci nesou nelibě. Navíc se ukazuje, že žáci nemají příležitost přebírat zodpovědnost za vlastní učení. Tím, že učitelé vstupují do procesu učení žáků příliš angažovaně, žákům ubírají možnost reflektovat svůj proces učení a opravit si tak případné chyby vlastními silami.

Přehnaná péče o žáky ze strany učitelů zaznívala i z řad dalších žáků. Katka přiznala, že učitelka češtiny „*s náma někdy jedná jako s prvňáčkama, když jsme ta jakože horší skupina, tak potřebujeme*

asi všechno desetkrát vysvětlit, a jako někdy jo, ale někdy taky ne, nepotřebujeme“. Mírek doplnil: „*Pořád se nás ptá, jestli rozumíme.*“ Z výpovědi Katky a Mirka vyznívá, že učitelka vyvíjí přílišnou snahu o to, aby žáci učební látku dostatečně pochopili. Katka učitelčino chování odůvodňuje složením žáků ve skupině. Sama svoji skupinu označuje adjektivem „horší,“ která podle jejích slov péči vlastně potřebuje, akorát způsob, jakým ji učitelka poskytuje, žáky utvrzuje v tom, že jsou ta méně výkonná skupina. A to Katce vadí. Žákům z méně výkonné skupiny tedy nevadí intenzivnější podpora učitelů. Příznávají totiž, že leckdy pomoc vítají, vadím jim ovšem to, že je za podporou projektovaná nálepka skupiny. Přílišným ochranným učiteli a neustálým utvrzováním se v tom, zda žáci učivu rozumí a zda nepotřebují pomoc, učitelé žákům dávají nepřímou najevo, že jsou přece méně výkonná skupina, která takové intervence potřebuje. V důsledku nižšího očekávání učitelů o výkonech této skupiny a odpovídajícího chování dochází k posílení identity méně výkonného žáka. Opět se potvrzuje, že koncepce výuky vychází spíše z vnímání skupiny, z představ a očekávání o výkonech žáků nežli z aktuálních výkonů.

Ze žákovských výpovědí vyznívá, že tak, jak učitelé přistupují k žákům z méně výkonné skupiny, přistupují k žákům z výkonnější skupiny. Od těchto žáků mají vyšší očekávání, čemuž odpovídá volba aktivit, volba výukových strategií, ale také míra a způsob podpo-



ry v učebním procesu. K této skupině učitelé podle žáků přistupují jako k těm tzv. neomylným, kteří pomoc nepotřebují. Očekávají, že výuka bude probíhat plynule, bez průtahů. Jenže žáci si v rozhovorech stěžovali na nedostatečnou, ba dokonce chybějící pozornost učitelů. Eva například uvedla: „*Jako někdy je ale učitelka hrozně rychlá, děláme toho v těch půlkách strašně moc oproti té druhé skupině. Někdy prostě jedeme cvičení za cvičením, připadám si jak robot, kterej vybuchne, a učitelka nikdy nepočká.*“ Na rychlé tempo výuky a objem cvičení poukazovali i jiní žáci. Soňa doplnila Evu a poznamenala: „*Jako někdy teda fakt vůbec nestíhám, teď jsme popsali několik stran, jsem měla úplně zpocenou ruku a propisku. Úplně jsem si říkala, že ti horší mají jako pobodu.*“ Žáci si na jednu stranu cení, že jim učitelé nabízejí prostor pro vysvětlení učiva, na což je ve skupinové výuce prostor. Na straně druhé si stěžují na vysoké pracovní tempo, kvůli kterému vyplňují nadměrné množství cvičení. Pokud žáci pracovní tempo nestíhají, učitelka podle jejich slov nezvolní. Na jejich potřeby tak nereaguje. Nasazené pracovní tempo žáci považují možná za ještě intenzivnější, když jej porovnají s penzem cvičení vyplněných druhou skupinou žáků. V případě diskomfortu, který skupina pociťuje, obrací pozornost k méně výkonným žákům. Žáci jako by toužili občas také trochu zvolnit.

Nejen, že žáci pociťují touhu po pomalejším tempu, v rozhovorech přiznali, že se někdy cítí doslova „*děsně v tlaku*“, doznala Nina. Na otázku, v jakých situa-

cích se cítí pod tlakem, žáci odpovídali různě. Soňa s Evou uvedly: „*Když počítáme nějakou těžkou příklad v maticce, tak učitelka nám jako říká šup, šup, už byste to měli mít hotovo, přitom všichni počítáme. Nebo když jsme teď psali pětiminutovku na desetinná čísla, tak učitelka hnedka, že je to lehký testík a že musíme dostat všichni jedničku, přitom jsme se to učili jako nedávno. Prostě mi přijde, že když jsme ta lepší skupina, tak jako kdybysme museli vždycky všechno umět na tisíc procent.*“ Žáky reflektují výuku v rychlém tempu, která jim nemusí být vždycky příjemná. Vedle tlaku na učební tempo se žáci vyjadřují k tlaku na výkon, který na ně učitelka vyvíjí. Pětiminutovku bere učitelka podle žáků jako lehký opakovací test, ve kterém by měla být tato skupina úspěšná.

Ze žakovských výpovědí opět vyplývá, že učitelé volí výuku ve skupinách podle nálepky, podle očekávání o výkonech žáků. Žáci z výkonnější skupiny si nesou nálepku žáků tzv. neomylných, kteří tak velkou pozornost a pomoc jako sousední skupina nepotřebují. Očekávání učitelů a styl výuky žákům příliš nedovolují ze sebe nálepku neomylného žáka setrást.

DISKUSE

V předložené studii jsme zjišťovali, jak žáci vypovídají o zkušenostech s výukou ve výkonných skupinách v porovnání s výukou, ve které se vzdělávají všichni spolu. Žáci tak mohou na základě zvažování výhod a nevýhod rozhod-



nout, jaké seskupení je pro ně (z jejich pohledu) přínosnější.

Žáci se rozhodli pro výuku ve skupinách na základě ne příliš dobře hodnocené společné výuky. Způsob didaktického zprostředkování učiva, volba metod a forem žákům nevyhovuje. Někteří o ní hovoří jako o výuce, která je suchopárná a únavná, druhým chybí prostor pro dovysvětlení učiva. Někteří by dokonce upřednostnili zintenzivnění výuky ve skupině na úkor společné výuky. Tento náález považujeme za signifikantní, pakliže vezmeme v potaz sílící tendence k omezování seskupování žáků podle schopností či výkonu (tzv. *detracking*) a posilování inkluzivní praxe – viz *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+* (Fryč et al., 2020). Současně jsou tyto nálezy v rozporu s aktuálními výzkumy, které potvrzují, že někteří žáci jsou spokojenější v heterogenním seskupení namísto homogenních skupin (Tereshchenko et al., 2019). Na druhou stranu se ve vzorku našli i žáci, kteří by raději setrvali ve výkonových skupinách. Žáci z méně výkonné skupiny se obávají pocitů selhání ve společné výuce. Vedle toho žáci z výkonnější skupiny jsou zvyklí na stimulační aktivity a výuku, ve které zkrátka nemusejí brát ohledy na slabší žáky. Rozporuplné nálezy lze vysvětlit koncepcí výuky. Pokud je totiž výuka diferencovaná tak, že všichni žáci mohou dosahovat svého maxima a rozvíjet se, homogenní nebo heterogenní uspořádání hraje sekundární roli (Burriss & Garrity, 2008; Tereshchenko et al., 2019). Proto je při interpretaci výsledků

relevantní rozlišovat, zda se jedná o výkonnostní skupiny, anebo o výuku ve výkonnostních skupinách.

To, že na spokojenost žáků má vliv primárně výuka, nikoli uskupení, platí také pro kontext společné výuky. Kdyby žáci pocítovali zohledňování svých potřeb v heterogenním kolektivu, možná by jejich preference pro dělenou výuku nebyly tak jednohlasné. Na druhou stranu nelze opomenout, že vyučovat v polovičním počtu žáků je snazší než vyučovat třídu o 27 žácích bez ohledu na to, zda je skupina homogenní, anebo heterogenní. Lze předpokládat, že se snáze poskytuje individuálnější přístup v menší skupince žáků.

Otázkou je, jak diferencovaná výuka ve skupinách a rovněž společná výuka reálně probíhá. K zodpovězení by nám pomohla data z pozorování, pro jejichž interpretaci tu bohužel nemáme prostor. Žáci však předkládali argumenty, které dokládají spíše to, že učitelé diferencují výuku podle celé skupiny. K diferenciaci uvnitř dané skupiny podle nich nutně nedochází, což odůvodňují místy neodpovídající podporou učitelů.

Tyto nálezy korespondují s nálezy ze zahraničí. Johnston et al. (2022) např. zjistili, že učitelé k žákům přistupují odlišně v závislosti na tom, do jaké skupiny patří. Očekávání o výkonech žáků jsou přitom učitelé vnímána jako fixní, ustálená (podobně také Rubie-Davies, 2007). Výuka ve skupinách se ze žákovského pohledu jeví v jistém ohledu jako „zkamenělá“, což vnímáme jako paradoxní, protože puncovním znamením



diferencované výuky je její flexibilita a jemnost (Tomlinson, 1999), které učitelé nesmí ztratit ze zřetele ani v případech, že žáky seskupí do homogenních skupin. Výkony žáků ve skupinách se mohou proměňovat – a data ukazují, že se skutečně mění. Navíc, jak přínosně postulují Wilkinson & Penney (2014), skupiny jsou jen zdánlivě homogenní, proto je potřeba diferencovat výuku i v rámci skupiny.

My ukazujeme, že možnost seskupení může podpořit zakonzervování výukových postupů. Jestliže jsou totiž žáci seskupeni do výkonnostních skupin, tak je pro učitele zkrátka snazší „sklouznout“ k unifikovanějším výukovým postupům, což do jisté míry dokládá výzkum Burris & Garrity (2008). Autorky naznačují, že v heterogenním seskupení učitelé spíše diferencují výuku, protože je k tomu rozmanitost žáků v jedné třídě nutí a k diferenciaci přímo vybízí.

Zajímavé však je, že v této studii jsou žáci s diferencovanou výukou ve skupinách natolik spokojeni, že jsou s to vnímané didaktické „přešlapy“ učitelům odpustit. Pokud by si totiž na miskou vah postavili výuku v heterogenní třídě a výuku v homogenních skupinách, výuka ve skupinách by společnou výuku převážila.

ZÁVĚR

Záměrem bylo popsat, jak žáci vypovídají o zkušenostech s výukou v homogenních skupinách, a to v porovnání s výukou, v níž se vzdělávají

všichni dohromady. Data jsou součástí vícepřípadové studie, která mapovala podoby seskupování žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Tento příspěvek má roli vstupní výzkumné sondy a reflektuje zkušenosti žáků z šesté třídy první pilotní školy.

Výsledky ukázaly, že pozitivní ohlasy získala od žáků – bez ohledu na skupinu – dělená výuka. Žáci argumentovali tím, že nesdílejí způsoby didaktického zprostředkování učiva ve společné výuce. Učitelé podle jejich úsudku odsouvají vyučovací postupy zohledňující vzdělávací potřeby žáků do výkonových skupin. Společná výuka je podle nich v tomto ohledu nevyhovující.

Studie rovněž zjišťovala, jaké podpory se žákům dostává od učitelů v dělené výuce. Žáci se shodli, že učitelé leckdy balancují nad tím, jakou míru podpory obě skupiny žáků potřebují, a podpora tak někdy neodpovídá žákovským potřebám a preferencím. Odpovídá spíše výkonům skupiny jako celku. Ukazuje se tedy, že seskupování žáků do homogenních skupin může učitele svádět k užívání ustálenějších didaktických postupů, které odrážejí potřeby a možnosti celé skupiny, ale již méně odpovídají individuálnějším potřebám jednotlivců uvnitř skupin.

Na závěr si dovoluujeme zmínit hodnotu předloženého textu. Tu vidíme v tom, že porovnáваме zkušenosti žáků s výukou ve dvou různých seskupeních. Převážná část studií mapuje situaci pouze v jednom seskupení (např.



Campbell, 2021). Pro didaktickou praxi může být dvojí zkušenost obohacující, protože žáci reflektují výhody i nevýhody výuky v jednotlivých skupeních. Učitelé tyto nálezy mohou využít k precizaci svých ustálených výukových postupů. Dovedeme si představit i situaci, kdy učitelé přenášejí zkušenosti žáků napříč seskupeními, tj. mohou implementovat diferenační strategie používané v homogenní výuce do výuky společné, ale i naopak. Osvědčené didaktické postupy ze společné výuky mohou učitelé zkusit začlenit do výuky ve skupinách.

Předložená studie má samozřejmě své limity. Prezentuje pouze vybraná data z omezeného vzorku žáků jedné třídy jedné základní školy. Považujeme tedy za nevyhnutelné v dalších publikacích data dosytit a obohatit nálezy daty z jiných škol. Současně považujeme za účelné žakovskou perspektivu dosytit perspektivou učitelskou. Některé nálezy jsme již prezentovali v předešlých studiích (např. Navrátilová, 2020), nicméně k detailní podobě výuky z perspektivy učitelů, ale také např. prostřednictvím dat z pozorování, se teprve dostáváme.

LITERATURA

- Ansalone, G. (2010). Tracking: Educational differentiation or defective strategy. *Educational Research Quarterly*, 34(2), 3–17.
- Archer, L., et al. (2018). The symbolic violence of setting: A Bourdieusian analysis of mixed methods data on secondary students' views about setting. *British Educational Research Journal*, 44(1), 119–140.
- Burris, C. C., & Garrity, D. T. (2008). *Detracking for excellence and equity*. Alexandria: ASCD.
- Campbell, T. (2021). In-class 'ability'-grouping, teacher judgements and children's mathematics self-concept: Evidence from primary-aged girls and boys in the UK Millennium Cohort Study. *Cambridge Journal of Education*, 51(5), 563–587.
- Crehan, L. (2022). *Chytrzemě. Tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě*. Audiolibrix.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen, The Netherlands: GION.
- Dvořák, D., & Straková, J. (2016). Výzkumná studie Konkurence mezi školami a výsledky žáků v České republice: pohled zblízka na šetření PISA 2012. *Pedagogika*, 66(2), 206–229.
- Flick, U. (2004). *An introduction to qualitative research*. 4. vyd. London: SAGE.
- Francis, B. et al. (2017). Attainment Grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self confidence and set level among Year 7 students. *International Journal of Educational Research*, 86, 96–108.



- Francis, B., Taylor, B., & Tereshchenko, A. (2020). *Reassessing „ability“ grouping. Improving practice for equity and attainment*. Routledge.
- Fryč, J. et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz>
- Hallam, S., & Ireson, J. (2006). Secondary school pupil's preferences for different types of structured grouping practices. *British Educational Research Journal*, 32(1), 27–45.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2007). Secondary school pupils' satisfaction with their ability grouping placements. *British Educational Research Journal*, 33(1), 27–45.
- Hanushek, E. A., & Wössman, L. (2005). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). Exploring children's views through focus groups. In S. Greene & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience* (s. 236–252). SAGE.
- Hornby, G., & Witte, Ch. (2014). Ability grouping in New Zealand high schools: Are practices evidence-based? *Preventing School Failure*, 58(2), 90–95.
- Chmielewski, A. K., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type. *American Educational Research Journal*, 50(5), 925–957.
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: Issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163–176.
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2022). Students' contrasting their experiences of teacher expectations in streamed and mixed ability classes: A study of Grade 10 students in Western Australia. *Research Papers in Education*, 1–25.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Macqueen, S. E. (2013). Grouping for inequity. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 295–309.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach*. 3. vyd. SAGE.
- Muijs, D., & Dunne, M. (2010). Setting by ability – or is it? A quantitative study of determinants of set placement in English secondary schools. *Educational Research*, 52, 391–407.
- Navrátilová, J. (2019). Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia Paedagogica*, 24(1), 157–186.
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece odděleně: Podoba částečně diferencovaného vzdělávání na druhém stupni ZŠ optikou učitelů. *Pedagogická orientace*, 30(3), 347–374.
- Neumann, E. (2019). Setting by numbers: Datafication processes and ability grouping in an English secondary school. *Journal of Education Policy*, 36(1), 1–23.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2).
- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high and low expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology* 77(2), 289–306.



- Smith Slámová, R. (2021). Únik ze spádových škol: Obavy rodičů z „běžné školy“ při nástupu dítěte do 1. třídy. *Pedagogika*, 71(3), 457–482.
- Straková, J. (2010). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(1), 21–37.
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.
- Straková, J. (2021). Mathematical education in the context of educational inequalities in Czech primary schools. In J. Novotná & H. Moraová (Eds.), *Broadening experiences in elementary school mathematics* (s. 32–40). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Tereshchenko, A. et al. (2019). Learners' attitudes to mixed-attainment grouping: Examining the views of students of high, middle and low attainment. *Research Papers in Education*, 34(4), 425–444.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research*. 4. vyd. SAGE.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2014). The effects of setting on classroom teaching and student learning in mainstream mathematics, English and science lessons: a critical review of the literature in England. *Education Review*, (66)4, 411–427.

Mgr. Jana Navrátilová, DiS.

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd;

e-mail: navratilova@mail.muni.cz

NAVRÁTILOVÁ, J. Pupils' contrasting their experiences in attainment groups and mixed-ability class: Qualitative probe

Aims – *The study is focused on the attainment grouping of pupils in lower secondary schools. The study aims to describe and compare students' experiences with attainment grouping and a mixed-ability class.*

Methods – *The study is a part of a project that was designed as a multi-case study mapping the form of attainment grouping of pupils in lower secondary schools. The paper presents the results from one class in one school. This study is based on the data obtained from individual interviews (n=4) and friendship dyads (n=6). It means that the data comes from 16 participants.*

Results – *The pupils from both groups are more satisfied with the teaching in mixed-ability groups. They would prefer to intensify attainment grouping at the expense of mixed-ability grouping. They argue that teachers differentiate instruction only in groups, not in the mixed-ability class. It seems as if the teachers focus their didactic efforts on the quality of teaching in*



attainment groups and resent the differentiated instruction in the mixed-ability class. Although the differentiated instruction meets the educational needs of pupils better compared to teaching in the mixed-ability class, according to the pupils, teachers sometimes balance the level of support that both groups of pupils need. The teachers differentiate their instruction in attainment groups according to their expectations about the outcomes of the groups rather than according to the actual outcomes of individual pupils, so the teaching ceases to respond to their needs.

Conclusion – *The pupils' view shows that teachers differentiate their teaching in attainment groups more than in a regular class, but within a group teaching is no longer differentiated. Attainment grouping may tempt teachers to use more unified didactic procedures that respond to the needs and possibilities of the group, rather than to the changing needs of individuals within the attainment groups.*

Keywords: *attainment grouping, mixed-ability class, differentiated instruction, lower secondary school, case study*