



# Podoby diferenciacie na základních školách

## Zpráva z výzkumu

### Autorský tým

Jaroslava Simonová, David Greger, Jana Straková,

Vít Šťastný, Alice Bílá, Kateřina Novotná, Jana Navrátilová, Eva Potužníková, Kamila Brožová,  
Dominik Dvořák

Tato závěrečná výzkumná zpráva je výstupem projektu financovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pod názvem „Podoby diferenciacie na základních školách“, registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

Praha, 2023



## Obsah

1.	Úvod .....	6
2.	Podoby a efekty trvalé diferenciacie ve světle výzkumných zjištění .....	8
2.1.	Vymezení pojmu diferenciacie .....	8
2.2.	Efekty diferenciacie .....	13
2.3.	Vnější (trvalá) diferenciacie v ČR ve světle dostupných dat .....	17
	Rozdíly mezi školami a třídami jako příklad efektů diferenciacie v českém základním školství ...	18
	Rozdíly mezi školami a třídami ve 4. ročníku ZŠ ve světle nejnovějších dat TIMSS 2019 .....	26
	Rozdíly mezi třídami v rámci jedné školy jako indikátor vnější diferenciacie? .....	28
	Funguje Hejného metoda jako prostředek diferenciacie dle sociálně-ekonomického statusu mezi třídami na základních školách? .....	31
3.	Dotazníkové šetření o podobách diferenciacie na základních školách .....	35
3.1.	Výzkumné otázky .....	35
3.2.	Charakteristika cílové populace a výběru .....	35
3.3.	Dotazník .....	36
3.4.	Charakteristika respondentů a škol v datovém souboru .....	37
3.5.	Výsledky šetření .....	39
	Třídy běžné, alternativní a s rozšířenou výukou vybraných předmětů .....	39
	Zaměření výběrových tříd .....	42
	Historie a tradice vytváření tříd se zaměřením .....	43
	Srovnání tříd běžných a tříd se zaměřením .....	46
	Rozřazování žáků do tříd v prvním (a šestém) ročníku .....	47
	Vytváření prvních ročníků .....	48
	Odchody žáků na víceletá gymnázia, přeskupování žáků po ukončení prvního stupně a vytváření tříd šestého ročníku .....	49



Kritéria při vytváření nových 6. tříd .....	51
Vytváření skupin na první cizí jazyk .....	53
Složení skupin.....	53
Způsoby vytváření skupin .....	54
Trvalost složení vytvořených skupin .....	56
Volitelné předměty .....	57
Nabídka volitelných předmětů.....	58
Skladba žáků ve volitelných předmětech a období, na jaké si žáci předměty vybírají.....	59
Charakteristika volitelných předmětů ve škole .....	60
Organizace výběru volitelných předmětů.....	62
Předměty ve variantách různé obtížnosti .....	62
3.6. Závěry z dotazníkového šetření o podobách diferenciacie.....	65
4. Diferencovaná skupinová výuka – vícepřípadová studie pěti základních škol .....	67
4.1. Úvod .....	67
4.2. Metodologie .....	67
4.3. Případová studie ZŠ Modrá .....	68
Základní charakteristiky školy .....	68
Pojetí diferencované výuky.....	68
Výuka matematiky .....	68
Výuka angličtiny .....	87
Výuka češtiny .....	93
4.4. Případová studie ZŠ Červená.....	102
Základní charakteristiky školy .....	102
Zavádění mezitřídní skupinové výuky.....	102
Výuka matematiky .....	107



Výuka angličtiny .....	113
4.5. Případová studie ZŠ Oranžová.....	122
Základní charakteristiky školy .....	122
Koncept diferencované výuky.....	123
Výuka matematiky .....	124
Výuka angličtiny .....	130
Výuka češtiny .....	135
4.6. Případová studie ZŠ Zelená .....	142
Základní charakteristiky školy .....	142
Pojetí diferencované výuky.....	143
Výuka matematiky .....	144
Výuka angličtiny .....	154
4.7. Tematická analýza .....	161
Vymezení pojmu diferenciacie.....	161
Hlavní modely mezitřídní skupinové výuky ve sledovaných školách.....	164
Pojetí diferenciacie v jednotlivých školách.....	170
Rozřazování do skupin v rámci mezitřídní skupinové výuky.....	172
Přestupy mezi skupinami .....	177
Očekávané výstupy, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám .....	183
Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám .....	186
Hodnocení a přizpůsobení hodnocení jednotlivým skupinám .....	189
Pozorování výuky .....	193
Vnímané efekty mezitřídní skupinové výuky .....	197
Diferencovaná výuka očima žáků.....	203
4.8. Závěry .....	214



5.	Doporučení pro vzdělávací politiku .....	216
5.1.	Doporučení pro vzdělávací politiku MŠMT .....	216
5.2.	Doporučení pro zřizovatele škol.....	219
5.3.	Doporučení pro vedení škol .....	219
6.	Použitá literatura .....	223



## 1. Úvod

Tato závěrečná výzkumná zpráva je výstupem projektu financovaného z Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání pod názvem „Podoby diferenciacie na základních školách“, registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391.

Je strukturována dle tří dílčích, vzájemně se doplňujících, podaktivit. Jednak přináší přehled literatury k vymezení diferenciacie a rozlišuje mezi vnější diferenciací (na úrovni škol nebo tříd), které také říkáme trvalá diferenciacie a diferenciací vnitřní, které také říkáme částečná. V přehledu literatury se pak zaměřujeme na efekty vnější diferenciacie (kapitola 2), které opíráme o nejnovější poznatky výzkumu v této oblasti. Syntéza existující evidence překonala předchozí ambivalentnost zjištění o dopadech diferenciacie a s využitím moderních statistických metod dochází k jednoznačnějším závěrům o dopadech diferenciacie než předchozí nekonkluzivní závěry. Nicméně podob diferenciacie je velké množství, a tak i syntéza výzkumů z různých oblastí a kultur bude vždy limitována zprůměrováním efektů různých přístupů. I proto je vhodné doplnit kauzální efekty o další zjištění formou popisných výzkumů ať již kvantitativních, kvalitativních či smíšených, čemuž jsou věnovány další kapitoly. Ještě v kapitole 2 přinášíme několik spíše popisných zjištění o vnější diferenciaci na základních školách v ČR, kterou dostupná data umožňují. Nicméně platí, že o diferenciaci v rámci základních škol víme žalostně málo a její rozsah je skryt i před školskou statistikou.

Proto jsme realizovali dotazníkové šetření mezi řediteli základních škol a ptali jsme se na různé podoby diferenciacie. Jaká je míra výskytu výběrových nebo alternativních tříd na ZŠ? A kdy vznikaly výběrové třídy, můžeme sledovat v čase jejich nárůst? Jak utvářejí základní školy kolektivy žáků pro třídy 1. a 6. ročníku? Jak dělí žáky do skupin na cizí jazyk a jakou roli hrají povinně volitelné předměty na školách v diferenciaci? Na tyto a další otázky odpovídáme v kapitole 3 na základě dat od vedení 455 škol středně velkých plně organizovaných základních škol v ČR. Zjištění z dotazníků ukázala na malý podíl škol, které využívají vnitřní diferenciaci v organizaci vzdělávání žáků.

Nejvýznamnější část zprávy rozsahem i přínosem (4. kapitola) je věnována vícepřípadové studii diferencované skupinové výuky. Zde popisujeme s využitím kvalitativních i kvantitativních dat, jakými



cestami k částečné diferenciaci přistoupilo 5 základních škol v ČR a s čím se při zavádění částečné diferenciaci potýkali a co se jim daří.

Cílem zprávy je také podnítit další školy k využívání prvků vnitřní diferenciaci namísto tradičně v českém vzdělávání užívané rigidní a trvalé diferenciaci vnější, a proto ve zprávě formulujeme také doporučení pro MŠMT, zřizovatele i ředitele škol (kapitola 5).

Při výzkumu jsme se setkali s řadou inovativních přístupů k diferenciaci na základních školách, které věříme, mohou být inspirací pro další školy a snad mohou přispět ke zkvalitňování vzdělávání na druhém stupni základních škol.



## 2. Podoby a efekty trvalé diferenciacie ve světle výzkumných zjištění

### 2.1. Vymezení pojmu diferenciacie

V české pedagogické terminologii používáme pro dělení žáků podle schopností, či jiného kritéria, označení diferencované vzdělávání. Podstatou diferenciacie podle schopností žáků je výběr (selekce) žáků do homogenních skupin na základě jejich schopností k učení. V diferencovaném vzdělávání (na úrovni třídy také výuka) dále rozlišujeme **vnější a vnitřní diferenciaci**. V americké angličtině je distinkce mezi vnější a vnitřní diferenciací označována pojmy *tracking* (vnější diferenciacie) a *ability-grouping* (vnitřní diferenciacie) (viz např. Gamoran 1992; Loveless 1999a). Britská literatura používá pro vnější diferenciaci označení *streaming* a vnitřní diferenciaci označuje termínem *setting* (viz např. Ireson a Halam 1999; Hallam et al. 2003), integrace bývá někdy označována jako *mainstreaming*.

**Vnější diferenciacie** (*tracking* nebo *streaming*) dle vymezení Gregera (2004) znamená vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou vzdělávání odděleně po celý den a ve všech vyučovacích předmětech. Hlavním kritériem, které určuje distinkci mezi vnější a vnitřní diferenciací je čas, či trvanlivost tohoto dělení. Jestliže používáme dělení žáků do skupin podle schopností pro všechny nebo velkou většinu předmětů (resp. část školního dne), jde o diferenciaci vnější, pokud se jedná o méně časté dělení k určitým účelům (pro malou část školního dne, jen v některých předmětech), hovoříme o vnitřní diferenciaci. Příkladem vnější diferenciacie v našem vzdělávacím systému je existence škol s rozšířenou výukou některého z předmětů (cizích jazyků, matematiky, uměleckých předmětů apod.) a víceletých gymnázií. Vnější diferenciacie však nemusí být nutně realizována na úrovni školy, ale může se jednat i o rozdělení žáků do různých tříd na základě schopností (resp. jiného kritéria dělení) v rámci běžné školy (např. třídy s rozšířenou výukou některého z předmětů v rámci běžné školy). Pro pedagogickou diskusi je proto užitečné v případě vnější diferenciacie rozlišovat ještě mezi diferenciací na úrovni institucí (diferenciacie mezi školami) či v rámci jedné instituce (diferenciacie mezi třídami). Vnější diferenciacie na úrovni škol (např. víceletá gymnázia) je mnohdy hodnotově považována ještě za mnohem škodlivější než takové dělení v rámci jedné instituce, kde stále ještě mohou žáci v nevýběrovém proudu najít kamarády z výběrových tříd a v rámci jedné instituce je také větší teoretická možnost přechodu z jedné větve (třídy) do jiné. Také v této práci se však chceme blíže podívat na výzkumem ověřované efekty časné diferenciacie v jejich různých podobách.





**Vnitřní diferenciací** (*ability grouping* nebo *setting*), jak ji v návaznosti na zahraniční literaturu vymezil Greger (2004), rozumíme rozdělování žáků do skupin pro určité předměty (např. pokročilí a začátečníci v cizím jazyce, volitelné předměty, nepovinné předměty, dělení žáků na určité předměty dle schopností mezi třídami či dokonce mezi ročníky) případně rozdělování žáků uvnitř třídy (např. skupinová výuka, kooperativní výuka, často označovaná jako tzv. *differentiated instruction*). Žáci jsou tedy součástí heterogenní skupiny (třídy) a odděleně jsou vzdělávání pouze určitou (malou) část školního dne nebo pouze v některých předmětech.

V této práci považujeme za kritérium rozdílu mezi vnitřní a vnější diferenciací rozměr třídy. Vnější diferenciacie je tedy vytváření homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty. Vnitřní diferenciací rozumíme dělení v rámci třídy. Takto činíme v souladu s četnou českou literaturou (Cipro 1966; Ditrich 1992; Kalhous a Obst aj. 2002). Je to ovšem v rozporu se členěním, které ve své práci použila M. Váňová (1992), která jako hlavní kritérium odlišnosti mezi vnitřní a vnější diferenciací používá rozměr instituce (typu školy). Pokud je diferenciacie prováděna uvnitř školy, jde podle ní o vnitřní diferenciaci, pokud jde o dělení žáků do různých typů škol, jde o vnější diferenciaci. Při tomto dělení pak uvádí tracking a streaming jako příklad vnitřní diferenciacie. Navrátilová (2020) navrhla jazykově označovat námi definovanou vnitřní diferenciaci jako částečnou (po malou část dne či předmětů) a naopak vnější diferenciaci jako trvalou (po celý den a ve většině či všech předmětech), což potvrzujeme, že je více přiléhavé české pojmenování a je možné opustit tradici české pedagogiky dělení na diferenciaci vnitřní a vnější a v této zprávě budeme tedy používat také toto označení.

Cílevědomé vytváření skupin žáků uvnitř třídy (vnitřní diferenciacie) je vnímáno jako efektivní způsob výuky, který umožňuje učiteli reagovat na potřeby jednotlivých žáků a pomáhá tak k rozvoji každého jednotlivce. Na druhou stranu trvalé rozdělení žáků (vnější diferenciacie) na základě jejich schopností je stále diskutovaným problémem, který má své zastánce, ale ve stále větší míře zaznívá kritika tohoto přístupu.

V českém prostředí na konceptualizaci vnitřní (částečné) diferenciacie Gregera (2004) navázali Veselý a Matějů (2010), kteří definovali dvě nejběžnější formy vnitřní diferenciacie jako „dělení žáků uvnitř třídy pouze pro určitý předmět, například pokročilá matematika versus základní matematika (v ČR není příliš běžné, častěji se praktikuje snad pouze při výuce cizích jazyků, například začátečníci versus pokročilí)“ a „dělení žáků uvnitř třídy a uvnitř daného předmětu pro určitou vyučovací jednotku, pro



daný úkol, v některých případech i dlouhodobější dělení pro skupinovou práci (např. po dobu jednoho pololetí), přičemž značná část výuky probíhá v jiném (neděleném) uspořádání (v ČR praktikováno především na prvním stupni základní školy)“. S konkrétními příklady realizace vnitřní (částečné) diferenciacie na Brněnských školách pak čtenáře seznámila Navrátilová (2020) s využitím dat z kvalitativního výzkumu.

Pojetí vnitřní diferenciacie v recentních zahraničních výzkumech je ovšem poněkud širší a zahrnuje více přístupů, často také přístupy, kdy učitel v jedné třídě diferenciuje dle vlastního uvážení a nejde nutně o organizační formu řízenou vedením školy. Většina definic této podoby vnitřní (částečné diferenciacie) vychází z prací Tomlinsonové a jejích kolegů, kteří diferenciaci popsali jako „flexibilní přístup k vyučování, ve kterém učitel plánuje a realizuje různorodé přístupy k obsahu, procesu a(nebo) výstupu v očekávání nebo v reakci na rozdíly mezi žáky v oblasti připravenosti, zájmů a vzdělávacích potřeb (Tomlinson 2017)<sup>1</sup>.

Další varianty definic diferenciacie pak soustřeďují pozornost na různými autory zdůrazňované aspekty diferenciacie. Například Graham et al. (2020) klade na základě pozdějších prací Tomlinsonové (2017) důraz na inkluzivní charakter diferencované výuky a explicitně se vymezuje proti vnější diferenciaci, když diferenciaci definuje jako „využití proaktivního plánování a inkluzivních postupů pro vytváření přístupných studijních zkušeností, které uspokojí potřeby všech žáků v heterogenních třídách pomocí využití flexibilního seskupování v rámci třídy, které je v protikladu od fixního seskupování žáků dle schopností, rozdělování do různých tříd v rámci ročníku nebo výuce žáků v samostatných programech“<sup>2</sup>. Dále pak upřesňuje, že za flexibilní seskupování považuje různorodé výukové aktivity celé třídy, individuálních žáků, vyučování v malých homogenních či heterogenních skupinách podle zájmu, vzdělávacího profilu<sup>3</sup> a připravenosti žáka.

---

<sup>1</sup> V originále: „a flexible approach to teaching in which a teacher ‘plans and carries out varied approaches to the content, the process, and/or the product in anticipation of or in response to student differences in readiness, interests, and learning need’.

<sup>2</sup> V originále: „the use of proactive planning and inclusive practices to create accessible learning experiences to meet the needs of all learners in heterogeneous classrooms, using flexible within-class grouping as opposed to fixed ability grouping, year-level streaming or withdrawal to separate programs.“

<sup>3</sup> Vzdělávací profil žáka (learning profile) je jedním z nejkontroverznějších pojmů teorie, který se vztahuje ke stylům učení (např. vizuální, auditivní a kinestetický) a teorii mnohočetné inteligence. Pro oba koncepty ovšem



Diferenciace je tedy obecnější přístup k vyučování a učení a může kombinovat řadu konkrétních postupů, například flexibilní rozdělování žáků do skupin (homogenních nebo heterogenních), detailní monitorování pokroku žáků, využívání adaptivních výukových materiálů (fyzicky nebo na počítačích), úpravu obsahu vzdělávání, úpravy metod vyučování (Deunk et al., 2018). Tomlinsonová (2014) propojuje diferenciaci také s vytvářením vhodného studijního prostředí.

Způsob, jakým učitelé reagují na rozdílné potřeby studentů je provázán s implicitními nebo explicitními cíli učení, které mají pro třídu jako celek. Z teoretického pohledu se mohou snažit o divergenci nebo konvergenci (Bosker, 2005). Ti, kteří cílí na konvergenci se soustředí především na to, aby všichni jejich žáci dosáhli jistou základní úroveň. To znamená, že mohou soustředit svůj čas a úsilí na to, aby pomáhali slabším žákům dosáhnout alespoň základní úrovně, i když to může být na úkor času, který věnují nadanějším žákům. Učitelé cílící na divergenci se oproti tomu snaží, aby každý žák dosáhl svého maximálního potenciálu a rozdělují svoji pozornost rovnoměrně mezi žáky s různým potenciálem. Přizpůsobují cíle vzdělávání pro skupiny žáků na různých úrovních výkonu, což ve svém důsledku může vést k zvyšování rozdílů ve výsledcích žáků. Konvergentní a divergentní cíle pak vedou k různým pedagogickým a didaktickým rozhodnutím. V praxi nejčastěji dochází ke kombinaci obou přístupů.

Níže v tabulce 1 je uveden teoretický model vnitřní diferenciacie, který navrhli Smale-Jacobse et al. (2019). Za zmínku ještě stojí fakt, že v literatuře se vyskytuje řada inkonzistentních definicí a pojmem diferenciacie je označována řada nekompatibilních postupů, což je mj. důvodem pro ztíženou orientaci ve výsledcích výzkumů, které se diferenciací zabývají (Bondie et al., 2019). V návaznosti na to Graham et al. (2020) upozorňuje, že tento stav může vést k zavádění nevhodných přístupů (např. vnější diferenciacie, tedy trvalé oddělování žáků do různých vzdělávacích větví v primárním vzdělávání) pod pláštíkem inkluzivního vzdělávání.

Diferenciace ve vzdělávání je velmi diskutovaným tématem, zejména je-li uplatňována ve formě homogenního seskupování. Ukazuje se, že učitelé jsou méně přesní v odhadování kognitivních schopností žáků v homogenních třídách (Machts, Kaiser, Schmidt & Möller, 2016). Většina obav ohledně homogenního seskupení souvisí s omezenými příležitostmi pro učení u žáků s menšími studijními předpoklady: v rámci homogenních skupin nemohou tito žáci těžit z působení vrstevníků

---

dosud nebyly nalezeny empirické opory, a proto je i Tomlinson ve svých pozdějších pracích opouští a používá obecnější pojem „přístupy k učení“ (Tomlinson, 2015).



s lepšími studijními předpoklady, kteří mohou například fungovat jako vzory (např. Burris, Heubert, & Levin, 2006). Kromě toho mohou mít učitelé nižší očekávání vzhledem k žákům s nižšími studijními předpoklady, a proto podvědomě omezují jejich příležitosti k učení. To platí zejména pro studenty ze znevýhodněného prostředí nebo etnických menšin, kteří bývají považováni za žáky „s nízkými předpoklady“ ještě předtím, než měli příležitost ukázat svůj potenciál (Denessen, 2017). Očekávání a přesvědčení učitelů korelují také se SES studentů (např. Lee & Ginsburg, 2007; Ready & Wright, 2011).

Tabulka 1 Teoretický model vnitřní diferenciacie (Smale-Jacobse et al., 2019)

<b>Vnitřní diferenciacie</b>				
Přístup k vyučování a učení, ve kterém učitelé proaktivně plánují, provádějí a vyhodnocují úpravy ve vyučování na základě hodnocení vzdělávacích potřeb žáků s cílem maximalizovat učení žáků v podporujícím a podnětném prostředí.				
vytvoření vhodných podmínek pro učení charakterizovaných kvalitní výukou, kvalitním vzdělávacím obsahem a podporujícím studijním průběžné hodnocení vzdělávacích potřeb	<b>Před výukou</b> <i>Hodnocení výchozího stavu a plánování</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>výběr kurikula, výukových cílů a shrnutí vzdělávacích potřeb žáků</li> <li>plánování obsahu a organizace adaptivní výukové jednotky</li> </ul>		vytvoření vhodných podmínek pro učení charakterizovaných kvalitní výukou, kvalitním vzdělávacím obsahem a podporujícím studijním průběžné hodnocení vzdělávacích potřeb	
	<b>V průběhu výuky</b> <i>Diferencované vyučování</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>přizpůsobení obsahu, procesu, výsledků, studijního prostředí nebo času pro učení založené na informacích o připravenosti žáka nebo dalších relevantních charakteristikách žáka (např. zájmy) tak, aby lépe odpovídaly studijním potřebám žáků               <ul style="list-style-type: none"> <li>adaptace může být organizována</li> </ul> </li> </ul> homogenním, heterogenním nebo individualizovaným seskupováním žáků s cílem lépe sladit výuku s jejich potřebami			
	<b>Homogenní skupiny</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>stejně cíle učení pro celou třídu nebo pro skupiny ve třídě</li> <li>učitelé vycházejí při rozhodnutích o vhodném přizpůsobení z nějaké formy hodnocení (nebo ze zájmu žáka)</li> <li>homogenním skupinám žáků (dle výsledků nebo zájmu) jsou nabízeny různé způsoby výuky</li> </ul>	<b>Heterogenní skupiny</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>stejně cíle učení pro celou třídu nebo pro skupiny</li> <li>učitelé vycházejí při rozhodnutích o vhodném přizpůsobení z nějaké formy hodnocení (nebo ze zájmu žáka)</li> <li>diferenciacie prostřednictvím rozdělení úkolů nebo různé úrovně podpory pro jednotlivce v heterogenní skupině</li> </ul>		<b>Individualizovaná výuka</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>stejně cíle učení pro celou třídu nebo pro skupiny</li> <li>učitelé vycházejí při rozhodnutích o vhodném přizpůsobení z nějaké formy hodnocení (nebo ze zájmu žáka)</li> <li>žáci postupují individualizovaným způsobem (např. různé úkoly, podpora nebo rychlost učení) k dosažení učebních cílů</li> </ul>
	<b>Po výuce</b> <i>Hodnocení (vedoucí k novému plánování)</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>hodnocení, zda všichni žáci dosáhli zamýšlené výukové cíle a výběr žáků, kteří potřebují doučování nebo náročnější cíle</li> <li>reflexe vzhledem k přizpůsobení obsahu a designu výuky v delším časovém horizontu</li> </ul>			



## 2.2. Efekty diferenciacie

Mnoho výzkumů ukazuje na skutečnost, že vnější (trvalá) diferenciacie nevede ke zvyšování výsledků, ale naopak přispívá k růstu nerovností ve vzdělávání. Většina raných výzkumů z 80. a 90. let 20. století již byla v české literatuře shrnuta (Greger 2004), přesto je dobré toto zjištění stručně připomenout. Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech amerických mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky (jsou zastoupeni ve vyšších, výběrovějších větvích větší měrou, než by odpovídalo jejich výsledkům). Vyšší zastoupení v nižších větvích však trvá ve vztahu ke společenským třídám. Děti z chudých rodin jsou zastoupeny v nižších větvích více, než by odpovídalo jejich výsledkům. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statutem. Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků na britských středních školách (rozdělování do skupin v rámci třídy, rozdělování do větví v rámci ročníku na některé předměty, tedy částečná diferenciacie, i na všechny předměty, tj. trvalá diferenciacie). Zjistili, že v mnoha případech dochází ke špatnému přiřazení žáků do skupin či větví (žáci nejsou ve skupinách, které odpovídají jejich výkonnosti) a že rozdělování do skupin je ovlivňováno takovými faktory, jako je etnický původ, rasa či rodinné zázemí. Nejnižší skupiny mají vyšší zastoupení žáků z chudých rodin a minorit. Problémem zůstává i to, že žáci velmi často nemění skupinu ani tehdy, když dojde ke změnám v jejich výkonnosti. Bylo přitom zjištěno, že je-li dítě přesunuto do vyšší skupiny, jeho výsledky se zlepšují, výsledky dítěte se stejným výkonem v nejnižší skupině se naopak zhoršují. Uvedené výzkumy v Británii rovněž ukázaly, že ve školách, které dělí děti podle výkonu, je socioekonomický status hlavním prediktorem výsledku, a to i při kontrole vstupních znalostí, v heterogenních skupinách tomu tak není. Špatné zařazení má tedy přímý dopad na výsledky žáků.

Výzkumy provedené v jiných vzdělávacích systémech ukazují, že se vliv rodiny uplatňuje při výběru vzdělávací větve či typu školy hned několika způsoby. V první řadě rodina dítěti poskytuje potřebnou motivaci a sebevědomí. Výzkumy sociální stratifikace již v 70. letech 20. století ukázaly, že vzdělanostní aspirace mají rozhodující dopad na vzdělávací dráhu a následně na uplatnění na trhu práce (Hauser, Tsai, & Sewell, 1983). Rodiče také pomáhají žákovi se ve vzdělávacím systému zorientovat, učinit





správnou volbu a často uplatní též svůj vliv a sociální kapitál v situaci, kdy žák neuspěje v přijímacím řízení (OECD, 2002).

Hlavní zhodnocení dopadů diferenciacie se však vztahuje ke kauzálním randomizovaným studiím (kvazi experimentům a experimentům), které byly prováděny především v 70. – 80. letech 20. století v USA a zjišťovaly dopady rozdílných typů diferenciacie na výsledky žáků v kognitivní oblasti (měřené testy). Tyto výzkumy v USA vedly k reformě tzv. de-trackingu, tedy rušení dané podoby trvalé diferenciacie a zavádění různých forem diferenciacie částečné. Výzkumníci z USA se však shodují, že diferenciacie opět začala být v USA na vzestupu na konci 90. let 20. století a na počátku nového milénia až do současnosti. Například Loveless (2009) dokládá, že částečná diferenciacie v USA narostla a dotýká se 14 milionů žáků nižší sekundární školy.

Na základě meta-analýz intervenčních výzkumů, které zjišťovaly, jaké důsledky má vnější diferenciacie na výsledky jednotlivých skupin žáků a jejich školní úspěšnost (případně i úspěšnost v životě resp. na trhu práce u longitudinálních studií) se pokusíme stručně shrnout některé důležité závěry. Většina výzkumníků dochází k závěru, že **vnější diferenciacie vzdělávání způsobuje větší nerovnosti ve výsledcích žáků** (Gamoran 1992; Oakes 1988, 1994; Slavin 1997). Dále se ukazuje, že **vnější diferenciacie nepřináší významné zlepšení výsledků žádné skupině žáků v porovnání s nediferencovaným vzděláváním žáků v heterogenních skupinách**. Především u žáků, kteří nebyli přijati do výběrových škol (*students in low and middle track*) se ukazuje, že dosahují horších výsledků než kdyby byli vzdělávání nadále v heterogenních skupinách společně s „nadanějšími žáky“. Pouze u skupiny žáků, kteří byli přijati do výběrových programů (v angličtině *students in high-track*), některé zahraniční výzkumy ukazují, že pro ně je vnější diferenciacie vhodnější k rozvoji jejich potencialit (Loveless 1999a, 1999b). Výsledky výzkumů u této skupiny nadaných žáků jsou však nejednoznačné, neboť množství jiných studií toto popírá (Gamoran 1992; Oakes 1988, 1994).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Syntézy zde uváděných výzkumů jsou v angličtině a vycházejí především ze studií prováděných v USA a Velké Británii. Rozlišují proto mezi *high-track*, *average-track* a *low-track*. Pro český systém v tomto textu oddělujeme pouze dvě úrovně – *high-track*, jako ti, co byly přijati do výběrových škol či tříd, a *low-track* či *middle-track* jsou žáci, kteří zůstávají v hlavním, nevýběrovém proudu vzdělávání – např. běžná základní škola.



Obnovený zájem o dopady diferenciacie vedl výzkumníky v nedávné době k nové realizaci meta-analýz dle stávajících metodologických postupů. Steenberger-Hu et al. (2016) publikovali významnou studii pod názvem, co nám 100 let výzkumu říká o dopadech diferenciacie na výsledky vzdělávání žáků, ve které reanalyzovali řadu již publikovaných výzkumů pomocí tzv. Metaanalýzy druhého řádu (provedli metaanalýzu již publikovaných metaanalýz, tzv. *second order metaanalysis*) i vlastní metaanalýzy podle novějších metodologických standardů. Autoři rozlišili mezi čtyřmi typy diferenciacie a zjistili, že **trvalá/vnější diferenciacie mezi třídami měla zanedbatelné přínosy, naopak malý až střední pozitivní efekt měla vnitřní/částečná diferenciacie, ať již při dělení žáků uvnitř třídy nebo dělení žáků na předměty napříč třídami daného ročníku dle schopností.**

Jiná nedávno publikovaná metaanalýza (Terrin a Triventi 2022) se zaměřila na ověření, nakolik vnější/trvalá diferenciacie na úrovni škol nebo tříd ovlivňuje efektivitu (průměrný výsledek) a spravedlivost (rozdíly ve výsledcích žáků a míru vztahu mezi výsledky žáků a jejich sociálně-ekonomickým statusem). Metaanalyticky shrnuli výsledky 53 studií s celkem 230 velikostmi účinku. Došli k závěru, že celková velikost účinku (Hedgeovo G) vnější (trvalé) diferenciacie na výsledky žáků je statisticky nevýznamná záporná nula ( $G = -0,063$ ), zatímco dopady na (ne)spravedlivost byly vyšší a statisticky významné ( $G = 0,117$ ), vnější diferenciacie přispívala k vyšším nerovnostem ve vzdělání, ale nezvyšuje průměrný výsledek vzdělání. Autoři s odkazem na předchozí studie Woessmanna (2016) dovozují, že jakkoliv se může zdát velikost účinku  $G = 0,117$  malá, ve vzdělávání odpovídá cca třetině až polovině meziročního nárůstu znalostí žáků za rok ve škole, což je již významný efekt a kumulující se v čase. Podobně pak mnoho dalších autorů dokládalo významný efekt trvalé diferenciacie na nerovnosti ve vzdělávání. V rozporu s očekáváním hodnotovým, které jsme uvedli výše, však tato metaanalýza ukázala, že trvalá diferenciacie uvnitř školy (výběrové třídy na ZŠ) měla dokonce více negativní dopady na nerovnosti a nižší přínos pro zlepšení výsledků žáků než trvalá diferenciacie mezi školami (v našem vzdělávacím systému především víceletá gymnázia, nebo školy s rozšířenou výukou jazyků, které mají ale jen výběrové třídy). Také neprokázala, že by se lišily dopad trvalé diferenciacie na výsledky v různých předmětech (autoři předpokládali větší vliv na znalosti a dovednosti v matematice než v jiných předmětech, to se ale nepotvrdilo).

Výše uvedená metaanalýza zahrnuje řadu studií, které využívali data z velkých výzkumů zjišťování výsledků vzdělávání (PISA, TIMSS, PIRLS, aj.) k hodnocení dopadů trvalé diferenciacie na výsledky žáků pomocí metodologicko-statistického přístupu zvaného *difference-in differences*. Většina dřívějších



analýz dopadu trackingu často využívala pouze víceúrovňové modely z jedné vlny mezinárodní šetření, které však byly opakovaně kritizovány, že neumožňují vyvodit kauzální efekt. Na rozdíl od tohoto přístupu metoda *difference in differences* vychází z porovnání výsledků žáků před zavedením trvalé diferenciacie (zpravidla na první stupni nedochází k dělení žáků, to se mnohdy děje až na druhém stupni, což ovšem není případ České republiky), tedy například ve studiích TIMSS a PIRLS ve 4. ročníku s rozdíly ve výsledcích v šetřeních na 2. stupni (např. 15ti letí v PISA, nebo 8. ročník TIMSS).

Například Hanushek s Woessmanem (2006) použili takto srovnání efektů na čtenářskou gramotnost data z PIRLS (4. ročník) a PISA (15 letí) a pro měření efektů trvalé diferenciacie v raném věku na nerovnosti ve výsledcích v matematice data z TIMSS (4. ročník) a TIMSS (8. ročník) a dospěli mezi prvními s touto metodou k potvrzení skutečnosti, že trvalá diferenciacie přispívá k růstu vzdělanostních nerovností. Další studie navázala na tento přístup a s využitím dat o čtenářské gramotnosti z PIRLS 2006 a PISA 2012 potvrdili, že v systémech s trvalou diferenciací na druhém stupni ZŠ dochází nejen k nárůstu rozdílů v dosažených znalostech (Contini & Cugnata, 2020), ale že se také zvyšuje efekt rodinného zázemí na výsledky žáků. S využitím stejné metody na celkem 21 vlnách různých mezinárodních šetření pak Strello s kolegy (2021) ověřovali obdobně dopad časné rané diferenciacie na nerovnosti ve vzdělávání a efektivitu. Také jejich analýzy mnoha datových souborů napříč zeměmi nezjistila pozitivní příspěvek trvalé diferenciacie na zlepšování výsledků vzdělávání, ale naopak potvrdila, negativní dopad ne zvyšování nerovností.

Výše zmíněné metaanalýzy nebo empirické analýzy mnoha datových zdrojů s využitím metody *difference-in-differences* se snažily překonat limity nekonkluzivních závěrů jednotlivých studií, které často přinášely protichůdné výsledky. Existovaly jak studie potvrzující účinnost, tak ty, které ji vyvracely. S rozvojem metaanalýz tak byly i přepočítány původní výsledky studií z 80. a 90. let, aby bylo možno učinit výzkumně podpořený závěr o efektech trvalé diferenciacie. Souhrnné závěry všech těchto počínů se shodují v tom, že **vnější (trvalá) diferenciacie zvyšuje nerovnost a nepřispívá ke zlepšení výsledků vzdělávacího systému ve srovnání s nediferencovaným vzděláváním**. To vede k menším nerovnostem, které nejsou vykoupeny nižší účinností.





### 2.3. Vnější (trvalá) diferenciacie v ČR ve světle dostupných dat

V předchozí části jsme popsali hlavní zjištění o dopadech trvalé diferenciacie na úrovni nižší sekundární školy (druhého stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií) na základě sumarizujících výzkumů na mnoha datových souborech a s využitím kauzálních přístupů nebo metaanalýz existujících zahraničních výzkumů. Zároveň jsme upozornili na skutečnost, že tyto výzkumy skutečně představují odpověď na kauzální otázky, k čemu vnější diferenciacie vede. Takové výzkumy vyžadují rozsáhlé sběry dat longitudinálního charakteru. Takový výzkum byl v ČR však proveden pouze jeden, a to pod vedením autorů také této zprávy - výzkum CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education). Ten umožnil porovnat efekty rozdělování žáků na úrovni školy odchodem žáků do víceletých gymnázií a na základní škole. Pomocí metody párování nahrazující náhodné přiřazení jedinců do experimentální a kontrolní skupiny (tzv. metoda *propensity score matching*) jsme zjišťovali, zda se liší přírůstek znalostí a dovedností žáků mezi 6. a 9. ročníkem, přičemž jsme nezjistili žádný rozdíl v přírůstku měřených znalostí a dovedností podobných dětí na základních školách a ve víceletých gymnáziích v matematice, českém jazyce, ve čtenářské gramotnosti (Greger, Straková, Martinková 2022), a ani v kompetenci k učení (Martinková, Hladká, Potužníková 2020).

Jiná data umožňující posouzení efektů vnější diferenciacie i jakékoliv i další analýzy se mohou pak zpravidla omezit jen na data z mezinárodních výzkumů umožňujících sledovat nějaké vztahy a srovnání dvou skupin, které, jak jsme psali výše, má pro kauzální závěry řadu omezení. Navíc identifikovat diferenciaci uvnitř školy je nesmírně obtížné a školská statistika taková data nemá. I proto jsme realizovali dotazníkové šetření (viz kapitola 3), mezi řediteli základních škol, abychom jednotlivé typy a podoby diferenciacie na základních školách aspoň deskriptivně popsali. Metoda *difference-in-differences* popsaná v předchozí kapitole se zpravidla aplikovala na více zemích (jednotka analýzy) a nikoliv pro jednu zemi. Vzhledem k tomu, že ČR se často účastnila mezinárodních šetření TIMSS pravidla s kohortou 1 (4. ročník) a nikoliv s kohortou 2 (8. ročník) vedl i k tomu, že data z ČR nebyla mnohdy využita. Navíc předpoklad, že diferenciacie začíná až na druhém stupni ZŠ, a proto je možno použít data z prvního stupně (TIMSS nebo PIRLS 4. ročník) jako stav před zavedením diferenciacie a srovnat je s daty z druhého stupně (třeba TIMSS 8. ročník nebo PISA) v ČR neplatí, neb výběrové školy



existují již na prvním stupni. Musíme se tedy zatím smířit se zjištěními o dopadech diferenciacie na základě rešerše výzkumů a meta-analýz, jak jsme je představili výše. Pro dokreslení stavu záležitostí však níže prezentujeme některé z analýz dokládající nárůst nerovností ve vzdělávání zapříčiněný ranou diferenciací.

### ***Rozdíly mezi školami a třídami jako příklad efektů diferenciacie v českém základním školství***

V rámci diskusí o vnější diferenciaci v ČR se zaměřujeme zpravidla na rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii. Za tímto účelem jsou využívána data především z výzkumu PISA, ale také z výzkumu TIMSS v 8. ročníku, kterého se však ČR účastnila, realizoval naposledy v roce 2007. Další plánovaná účast osmáků z ČR ve výzkumu TIMSS je pro šetření v roce 2023. Podívejme se však na analýzu toho, nakolik lze rozdíly ve výsledcích jednotlivých dětí připsat tomu, do jaké školy dítě chodí. Ve výzkumu TIMSS 2007, kterého se účastnili žáci 8. ročníku ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, se ukázalo, že rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol od 90. let významně narostly (viz tabulka1), a to jak v matematice, tak i v přírodovědné gramotnosti.

*Tabulka 2 Podíly rozdílů ve výsledcích českých žáků v matematice a přírodovědné gramotnosti ve výzkumu TIMSS (žáci 8. ročníku), které můžeme připsat rozdílům mezi školami.*

Rok výzkumu	Matematika	Přírodovědná gramotnost
TIMSS 1995	21 %	12 %
TIMSS 1999	28 %	19 %
TIMSS 2007	32 %	23 %

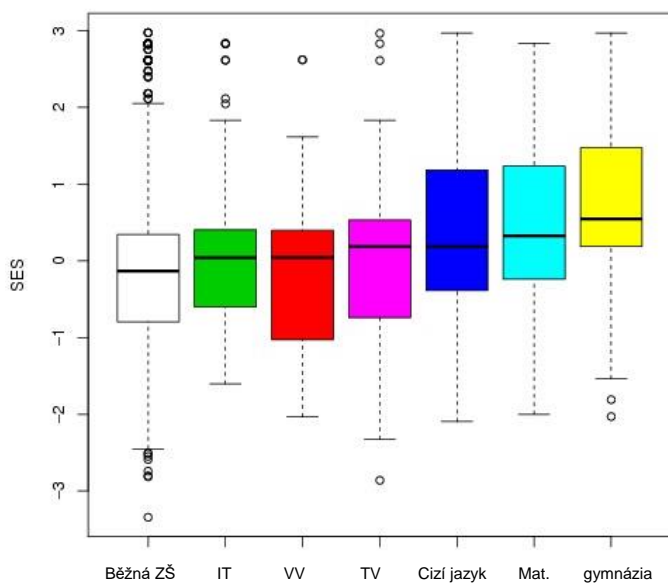
Tato data ukazují, že od roku 1995 do roku 2007 se zvýšily rozdíly ve výsledcích vzdělávání žáků jednotlivých škol v matematice o polovinu, v přírodovědné gramotnosti dokonce rozdíly mezi školami ve výsledcích žáků vzrostly dvojnásobně. To znamená, že stále více záleží na tom, do které školy rodiče dítě zapíší a jak jej dokážou navigovat přes různé výběrové větve v rámci našeho školského systému, kde se školy velmi liší jak složením žáků, tak i kvalitou vzdělávání. Další analýzy dat pak ukázaly, že velkou část rozdílů můžeme připsat tomu, z jaké rodiny (ve smyslu sociálně-kulturního a ekonomického statusu – tedy prestiže povolání a dosaženého vzdělání rodičů, vlastnictví věcí i kulturním aktivitám) dítě pochází a že se děti z podnětnějších rodin shlukují v určitém typu škol, zvláště



pak ve výběrových školách – tj. na víceletých gymnáziích a ve výběrových základních školách (např. jazykových, ale i dalších).

Jak ukazuje následující graf v datech TIMSS 2007 bylo možné identifikovat také tzv. třídy s rozšířenou výukou předmětů, tedy tzv. výběrové třídy, které představují vnější diferenciaci v rámci základního školství. Sociálně-ekonomický statusu žáků dle typu výběrových tříd a gymnázií (obě představuje kvantitativní vnější diferenciaci) představuje graf č. 1.

Graf 1 Kvartilový graf sociálně ekonomického statusu žáků v gymnáziích a výběrových třídách ZŠ (TIMSS 2007, 8. ročník)



Přestože data nejsou zobecnitelná a výběrových tříd v nich bylo málo, ukazují, že se tyto třídy zpravidla liší od běžných tříd a žáci, kteří je navštěvují mají vyšší sociálně ekonomický status. Přičemž nejvyšší sociálně-ekonomický status je typický u žáků gymnázií, dále u žáků ve třídách zaměřených na matematiku, cizí jazyk, a následně na tělocvik, výtvarnou výchovu a informační technologie.

Pro větší exploratorní představu, nakolik se liší výsledky žáků v těchto třídách, jsme realizovali několik víceúrovňových modelů zobrazených v následující tabulce 3.



ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

*Tabulka 3 Víceúrovňové modely vysvětlující výsledky žáků v různých větvích vzdělávání (gymnázia a výběrové třídy ZŠ dle zaměření)*

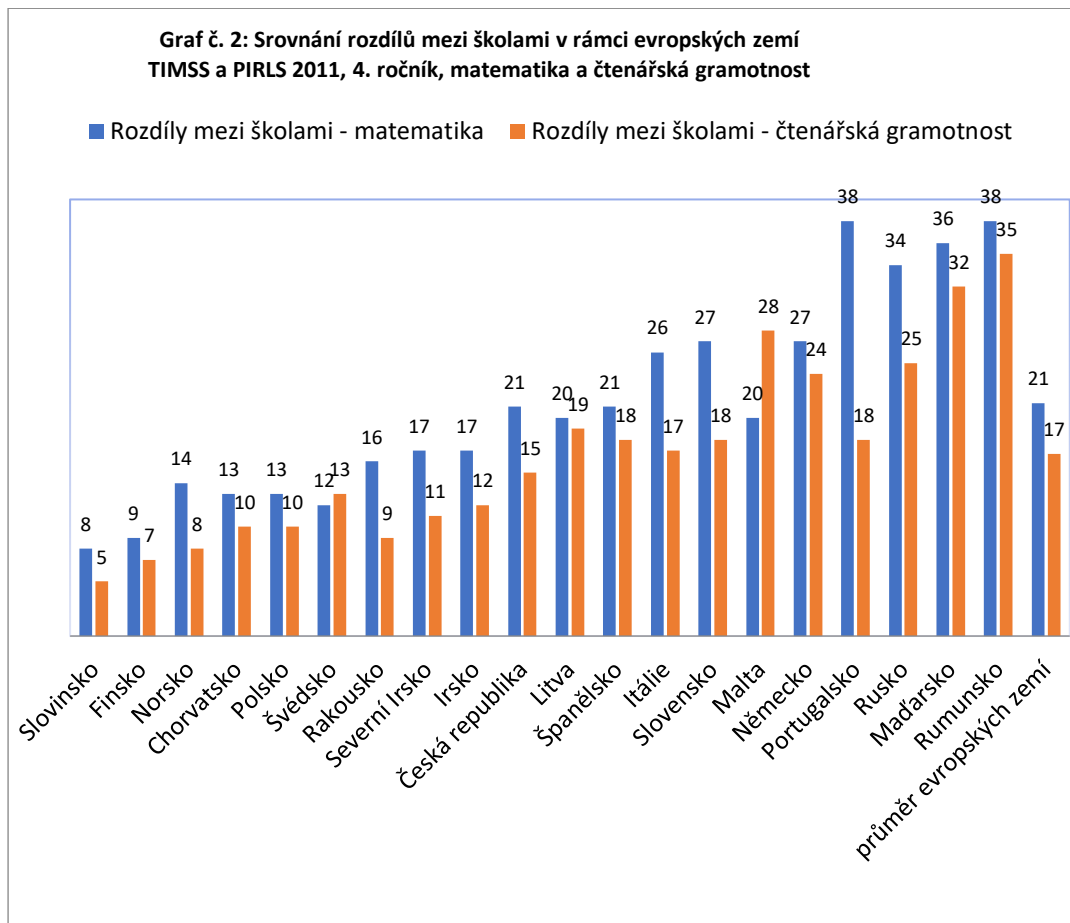
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8
Intercept	493.2*** (0.985)	488.0*** (1.056)	488.0*** (1.038)	490.7*** (1.026)	493.1*** (1.080)	495.7*** (2.355)	484.1*** (3.459)	483.3*** (3.480)
<b>Level 1 (žák)</b>								
Chlapec						1.679 (1.757)	1.756 (1.755)	1.928 (1.756)
Vel. místa bydliště						-1.123. (0.627)	-1.383* (0.628)	-1.538* (0.634)
SES				16.35*** (0.910)	14.42*** (0.966)	14.48*** (0.966)	14.14*** (0.958)	14.11*** (0.958)
<b>Level 2 (school)</b>								
ZŠ se zaměřením (všechny typy)		33.25** (2.660)						
ZŠ - třídy VV a HV			-15.26* (6.291)	-15.93** (6.085)	-15.39* (6.059)	-13.66* (6.120)	-16.60** (6.157)	-10.93 (6.842)
ZŠ - třídy TV			18.39*** (4.536)	14.49*** (4.393)	12.53** (4.384)	12.83** (4.389)	8.997* (4.475)	9.792* (4.495)
ZŠ - třídy IT			29.95*** (5.593)	27.23*** (5.413)	25.91*** (5.393)	26.57*** (5.406)	27.15*** (5.403)	28.34*** (5.471)
ZŠ - třídy cizí jazyk			50.79*** (5.674)	44.09*** (5.501)	40.48*** (5.505)	40.82*** (5.508)	39.81*** (5.508)	40.19*** (6.226)
ZŠ - třídy Mat.			83.95*** (5.779)	74.33*** (5.616)	67.84*** (5.680)	68.89*** (5.712)	67.97*** (5.708)	72.53*** (8.069)
Gymnázia	112.6*** (3.218)	117.9*** (3.193)	117.9*** (3.140)	102.8*** (3.152)	87.13*** (3.958)	85.49*** (4.087)	83.75*** (4.102)	74.90*** (8.093)
SES školy					7.634*** (1.172)	8.586*** (1.287)	8.450*** (1.294)	7.094*** (1.411)
Školní klima							7.768*** (1.762)	8.139*** (1.782)
<i>Interakce se školním SES</i>								
ZŠ - třídy VV a HV								12.62. (6.469)
ZŠ - třídy TV								9.867. (5.995)
ZŠ - třídy IT								5.709 (5.929)
ZŠ - třídy cizí jazyk								2.155 (14.39)



ZŠ - třídy Mat.									-4. 949 (9. 508)
Gymnázia									6. 201 (4. 021)
<b>Celková vysvětlená variance</b>	20. 92	23. 5	26. 09	30. 85	31. 48	31. 54	31. 69		31. 83
Level 2 - škola(32.49); Level 1 - žák (67.51)									

Model 1 ukazuje, že žáci gymnázií mají výrazně lepší výsledky v matematice než žáci na základních školách. Model 2 pak ukazuje, že ovšem podobně i žáci ve výběrových třídách ZŠ mají lepší výsledky v matematice než žáci v běžných třídách, a to o 33 bodů. Zatímco zahrnutí typu školy (gymnázium vers. ZŠ) vysvětlilo celkem 21 % rozdílů ve výsledcích mezi školami, zahrnutí výběrových tříd pak pomohlo vysvětlit dalších 5 % rozptylu výsledků na úrovni škol. Přidání SES na úrovni školy pak částečně odčerpává z výsledku v matematice pro různé typy tříd. V šetření TIMSS 2023 by bylo dobré opět podchytit výběrovost tříd v zařazených školách do výzkumu, aby mohlo být dále sledován vztah mezi sociálně ekonomický statusem žáků ve výběrových třídách a jejichmi výsledky. Novější data než z roku 2007 však nemáme k dispozici.

Zaměřili jsme se však také na sledování rozdílů mezi třídami uvnitř škol v rámci výzkumů TIMSS a PIRLS 2011, 2015, 2019 a 2021 u žáků 4. ročníků ZŠ a na efekt sociálně ekonomického statusu na výsledky žáků. Nejdříve se podívejme na analýzu dat TIMSS a PIRLS 2011 v následujícím grafu:



Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, že Česká republika nepatří k zemím s nejvyššími rozdíly mezi výsledky škol na 1. stupni ZŠ, ale ani k zemím, kde jsou tyto rozdíly nejmenší. Nacházíme se v pomyslném středu 20 evropských zemí, které se výzkumů TIMSS a PIRLS 2011 účastnily, a to s 15 % rozdíly ve výsledcích čtenářské gramotnosti, které můžeme připsat odlišnostem mezi školami, a 21 % u matematiky. Země jsou seřazeny zleva od těch, kde je podíl rozdílu nejmenší (Slovinsko, Finsko, Norsko), až po země s nejvyšším podílem rozdílu mezi školami zcela vpravo (Maďarsko a Rumunsko). Z uvedeného grafu je navíc patrné, že ve všech zemích, s výjimkou Malty a Švédska, spatřujeme větší rozdíly mezi školami v matematice, než ve čtenářské gramotnosti. Podobně jako na druhém stupni, kde v průběhu let došlo k nárůstu významu školy (viz tabulka 2 výše), můžeme na základě dat TIMSS a PIRLS sledovat také vývoj rozdílu mezi školami na prvním stupni ZŠ. Zatímco v matematice jsou tyto rozdíly v čase poměrně stabilní a s určitým kolísáním v letech 2007 a 2015 dosahují od roku 1995 až do posledního měření





v roce 2019 hodnoty kolem 21 %, ve čtenářské gramotnosti můžeme pozorovat nárůst rozdílů mezi školami z 15 % v roce 2001 na 21 % v roce 2021 (viz tabulka 4 níže).

Důležité je však si uvědomit, že zatímco se vstupem do 2. stupně se větví vzdělávací dráha do různých typů škol (víceletá gymnázia, výběrové základní školy) i do výběrových tříd (pouze výběrové třídy v rámci základních škol), na 1. stupni ZŠ se zpravidla jedná o diferenciaci uvnitř škol v podobě výběrových a nevýběrových tříd. Je tedy užitečné se podívat na to, jak velké jsou rozdíly mezi jednotlivými třídami. Analýza dat ukázala, že na úrovni tříd dojde ještě k dalšímu navýšení uvedeného podílu vysvětleného rozptylu, a to v matematice z 21 % na 27 % (data TIMSS 2011, 4. ročník) a ve čtenářské gramotnosti, kde rozdíly mezi školami vysvětlují 15 % všech rozdílů ve výsledcích žáků, rozdíly mezi jednotlivými třídami již vysvětlí pětinu (20 %) těchto rozdílů (data PIRLS 2011, 4. ročník). Vidíme tedy, že v ČR není jedno, do které školy a do které třídy v rámci této školy žák chodí. Přestože tyto rozdíly nepatří k nejvyšším, jsou již dosti významné. Nakolik však můžeme tyto rozdíly připsat rodinnému zázemí dětí?

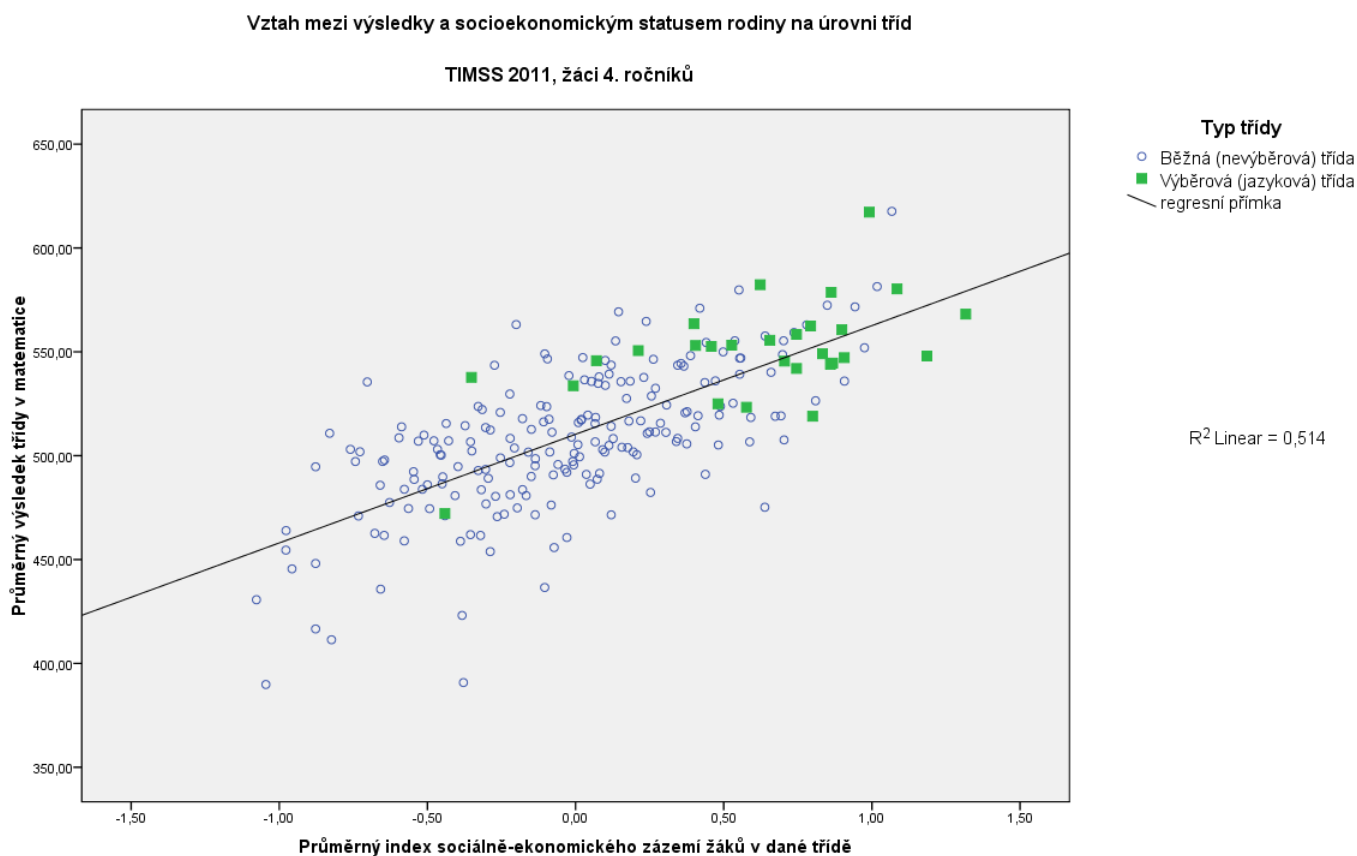
Ukážeme na příkladu matematiky, jak jsou žáci rozloženi do jednotlivých tříd podle jejich rodinného zázemí a jak to koresponduje s jejich výsledky. Opět ilustrujeme příklad na datech z výzkumu TIMSS 2011 (žáci 4. ročníku) a zvolili jsme matematiku, kde, jak jsme ukázali výše, rozdíly mezi školami a třídami vysvětlují vyšší podíl rozdílů ve výsledcích žáků než ve čtenářské gramotnosti. Obdobný by však byl graf i na datech ze čtenářské gramotnosti. V grafu č. 2 jsme vynesli na osu Y průměrný výsledek žáků v dané třídě v matematice a na osu X průměrný sociálně-ekonomický status rodiny, ze které pocházejí děti v této třídě (počítán na základě prestiže povolání rodičů a vzdělání rodičů, které uváděli rodiče žáka 4. ročníku ZŠ). Každý bod v grafu (čtverec či kroužek) představuje jednu třídu, která se účastnila výzkumu TIMSS. Na ose Y je vyjádřen průměrný výsledek třídy v testu z matematiky v bodech (pohybuje se od 330 do 618 bodů), na ose X je sociálně ekonomický status třídy vyjádřen jako průměr z hodnot sociálně-ekonomického statusu žáka (SES žáka), což je standardizovaná hodnota (z-skór). Průměrné rodinné zázemí tříd se pohybuje od -1,1 do 1,4, přičemž čím vyšší hodnota (více vpravo), tím je rodinné zázemí žáků v dané třídě podnětnější. Mezi výsledkem třídy a jejím sociálně-ekonomickým statusem (dále jen SES) existuje pozitivní vztah, tedy čím lepší je rodinné zázemí jednotlivých žáků v dané třídě, tím vyšší je i výsledek třídy v testu z matematiky (zde agregováno za třídu). Z grafu můžeme rovněž vidět, že výběrové třídy (zelené čtverce) navštěvují žáci z lépe



ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

situovaných rodin s vyšším SES. Zatímco průměrný SES běžné třídy je -0,04, u výběrových tříd je průměrné SES žáků výrazně vyšší, a to +0,61.

*Graf 3:* Vztah mezi výsledky v matematice a sociálně-ekonomickým statusem výběrových a nevyběrových tříd ve 4. ročníku



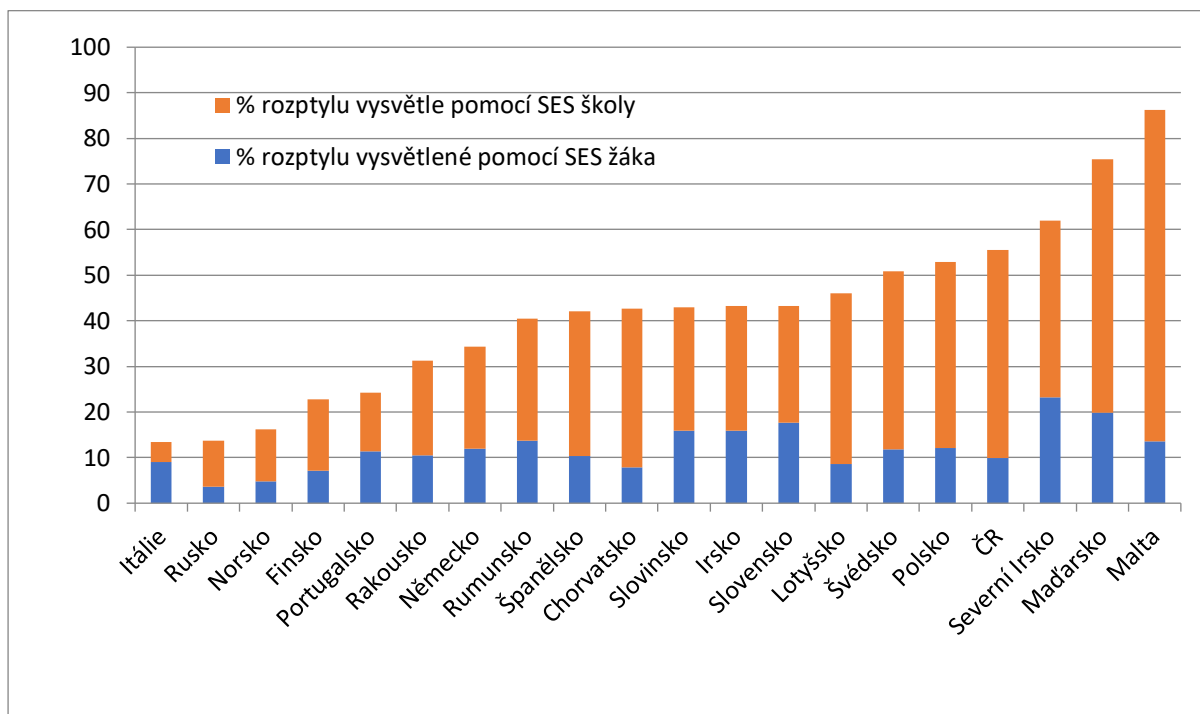
Na vliv rodinného zázemí žáka na výsledky v matematice a čtenářské gramotnosti jsme se podívali taky s využitím statistické techniky zvané víceúrovňové modelování (tzv. *hierarchical linear modeling* – HLM). Z HLM analýz vyplynulo, že s růstem socioekonomického statusu žáka (SES žáka) o jednotku roste výsledek v matematickém testu o 15 bodů. Vzhledem ke skutečnosti, že SES žáka se pohybuje





v rozmezí nejčastěji mezi -2 až 2 (je to z-skór, směrodatná odchylka je rovná 1 a průměr je 0<sup>5</sup>), rozdíl ve výsledcích v matematice žáka s nejméně podnětným rodinným zázemím a žákem z rodiny s nejvyšším SES tak činí až 60 bodů.

Graf 4 Procento rozptylu výsledků v matematice vysvětleného sociálně-ekonomickým statutem žáka a sociálně-ekonomickým statutem školy (TIMSS 2011, 4. ročník, na základě HLM modelů).



HLM modely, které umožňují určit vliv rodinného zázemí na výsledky žáků v matematice, jsme spočítali hodnoty pro všech 20 evropských zemí, které se účastnily výzkumu TIMSS 2011, abychom mohli porovnat, nakolik je podmíněnost výsledků českých žáků na jejich rodinné zázemí obdobná jiným zemím, či zda se jim vymyká. Jak je z grafu 3 patrné, souvislost výsledků v matematice se sociálně-ekonomickým statutem školy patří k jedněm z nejvyšších v rámci zúčastněných evropských zemí. Až

<sup>5</sup> Hodnota 0 vyjadřuje školu se žáky s průměrným sociálně-ekonomickým statutem (SES), záporná hodnota pak znamená horší než průměrné složení žakovského kolektivu třídy, naopak kladná hodnota je vyjádřením třídy, kterou navštěvují žáci z lépe situovaných rodin.

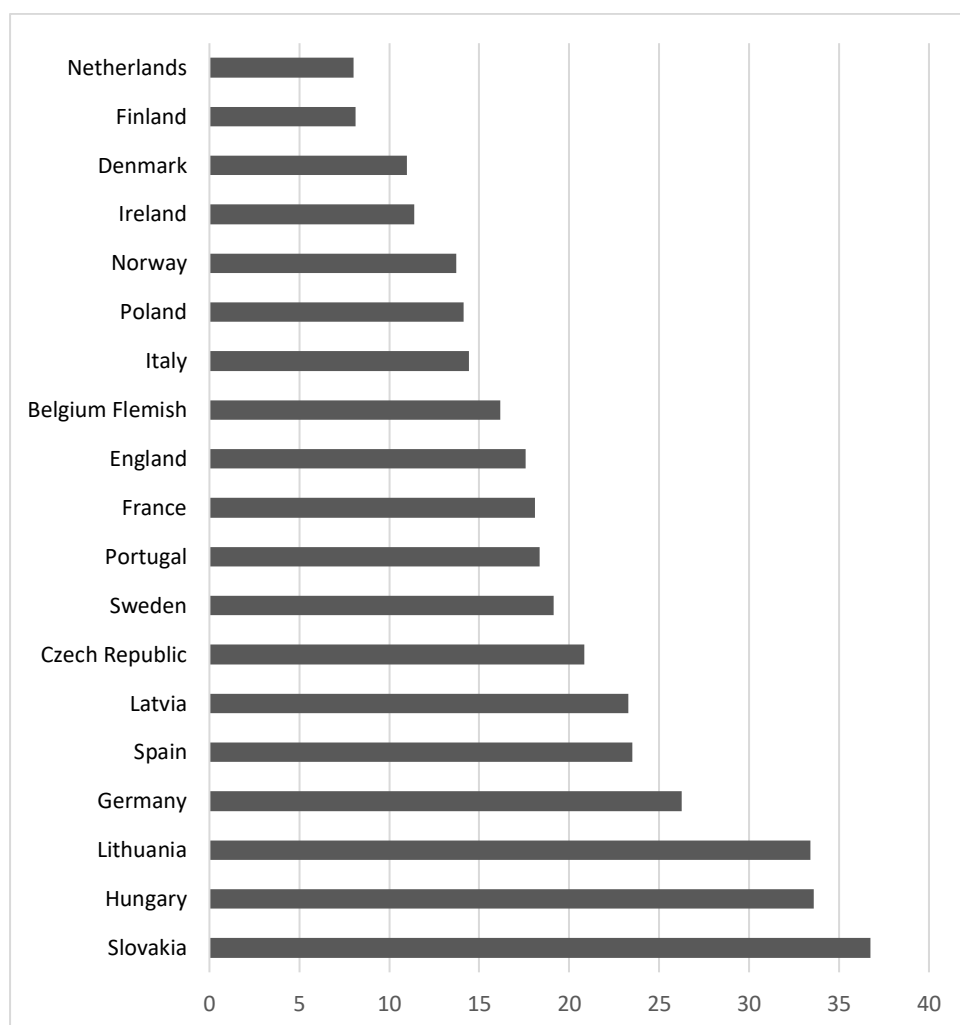


46 % rozptylu výsledků českých žáků v matematice je dáno agregovaným sociálně-ekonomickým statusem školy, větší hodnoty už má jen Maďarsko (56 %) a Malta (73 %). V České republice tedy více než v jiných zemích záleží na tom, do jaké školy a s kým žák chodí. Přičemž žáci z podobně sociálně situovaných rodin navštěvují školy častěji společně, a to již na 1. stupni základní školy.

#### ***Rozdíly mezi školami a třídami ve 4. ročníku ZŠ ve světle nejnovějších dat TIMSS 2019***

Rozdíly mezi školami v různých zemích na základě analýzy dat TIMSS 2019 ukazuje následující graf, z něž je patrné, že země střední a východní Evropy vykazují větší rozdíly ve výsledcích žáků v různých třídách. Nicméně ČR je na tom lépe než například její sousední země Německo, Slovensko a Maďarsko.

*Graf 5. Rozptyl výsledků vysvětlitelný rozdíly mezi školami (TIMSS 2019)*





Jak jsme ukázali v analýze dat z TIMSS 2011 výše, rozdíl mezi školami byl 21 %, stejně jako je tomu i v TIMSS 2019 a za ČR se v tomto umístily opět země, které byly za námi i v roce 2011. Ještě pro srovnání vývoje rozdílů mezi školami v času u žáků 4. ročníku prezentujeme hodnoty koeficientu vnitrotřídní korelace (*intraclass correlation coefficient* – ICC) pro řadu proměnných z šetření TIMSS a PIRLS od roku 1995 do roku 2021. ICC může nabývat hodnot od 0 do 1 a vyjadřuje podíl celkového rozptylu dané proměnné, který je možné vysvětlit rozdíly mezi skupinami, do nichž jsou jednotlivci seskupeni, v našem případě školami.

Tabulka 4 ICC (koeficient vnitrotřídní korelace) pro vybrané proměnné v datech TIMSS a PIRLS (v %)

	Výsledek v matematice (TIMSS)	Výsledek ve čtení (PIRLS)	Počet knih v domácnosti	SES
1995	20,8		13,2	
2001		14,5	9,4	
2007	14,5		10,9	
2011	20,9	17,5	12,7	13,7
2015	15,0		6,3	
2016		18,9	12,5	14,6
2019	20,9		9,0	
2021		21,3	10,4	13,0

Z tabulky vidíme, že hodnota 21 % vysvětlené variance výsledků v matematice na úrovni škol byla jedna z nejvyšších v čase a zopakovala se v roce 1995, 2011 i 2019, mezitím v šetřeních TIMSS 2007 a 2015 byla na úrovni 15 %. Výsledky žáků ve čtení měřil výzkum PIRLS z let 2001, 2011, 2016 a 2021. Tato měření vykazují trend růstu významu rozdílů mezi školami v čase (narůst z 15 % v roce 2001 na 21 % v roce 2021).



V rámci školního dotazníku administrovaného jako součást výzkumu TIMSS 2019 byla doplněna baterie otázek o rozdělování žáků do výběrových tříd v rámci 4. ročníku. Tabulka 5 ukazuje zjištění z tohoto dotazníku.

*Tabulka 5 Výběrové třídy v datech TIMSS 2019*

		N	%
Více tříd v 1. ročníku ZŠ	Ano	154	74
	Ne	54	26
Výběrové třídy v ZŠ	Ano	17	11
	Ne	137	89

Tabulka 5 ukazuje, že z 208 škol zapojených do výzkumu TIMSS 2019, mělo 54 pouze jednu první třídu. Jednalo se o menší školy ve venkovských sídlech. **Mezi školami, které však měly více než jednu třídu v prvním ročníku základní školy, každá desátá z nich vytvářela výběrovou třídu.** Jedná se o třídy zaměřené na cizí jazyky, výtvarnou výchovu nebo třídy obecně vytvářené pro „nadané žáky“. Více než třetina těchto škol přijímá žáky na základě výběru/jisté formy přijímací zkoušky.

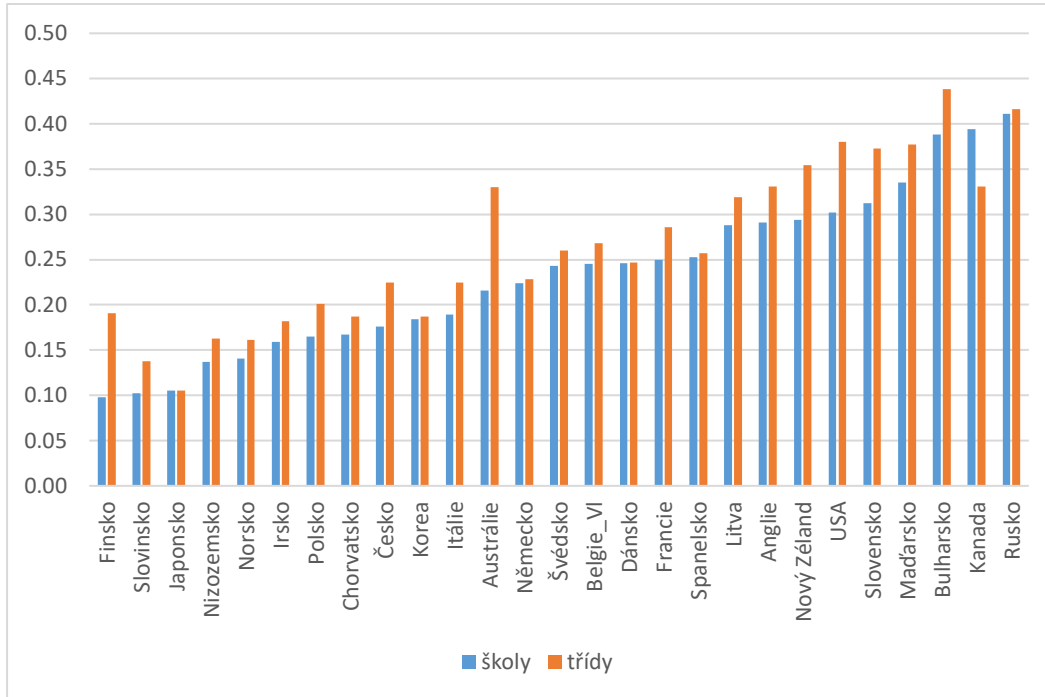
#### ***Rozdíly mezi třídami v rámci jedné školy jako indikátor vnější diferenciacie?***

V rámci analýz mezinárodních i národních jsme se snažili ověřit, zda rozdíly mezi průměrným výsledkem jednotlivých tříd v rámci ZŠ, např. vyšší než jedna směrodatná odchylka, neindikuje atypický způsob utváření tříd. Následně na datech, kde je informace o SES žáků jsme také ověřovali, zda rozdíly ve složení žáků ve třídách není možné také takto odhadnout. Jako předpolí ještě prezentujeme grafy z výzkumů TIMSS 2015 a PIRLS 2016, které ukazují, jak se liší rozdíly mezi třídami a školami (přirozeně variabilita na úrovni tříd je vyšší než na úrovni škol, neplatí to však pro všechny země, jak je z grafů patrné).

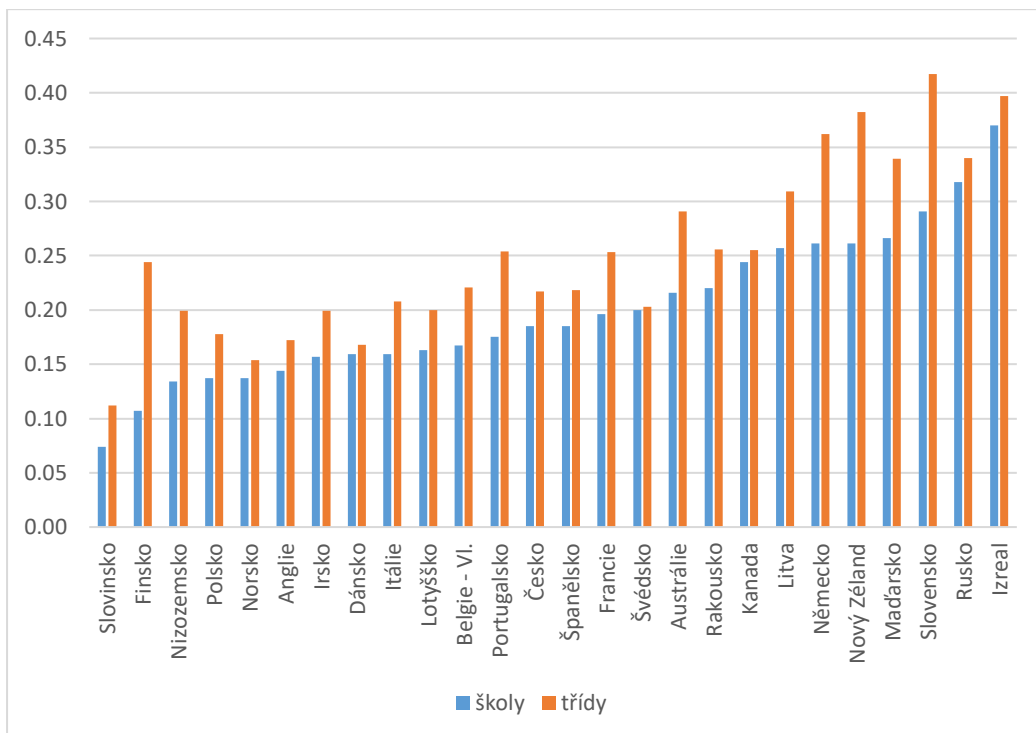


ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

Graf 6. Rozptyl výsledků vysvětlitelný rozdíly mezi školami a rozdíly mezi třídami (TIMSS 2015)



Graf 7. Rozptyl výsledků vysvětlitelný rozdíly mezi školami a rozdíly mezi třídami (PIRLS 2016)





Pomocí následujících datových zdrojů jsme ověřili, jaký je podíl škol, které mají více než 2 třídy (v datech) a přitom se jejich průměrné výsledky těchto tříd liší o jednu směrodatnou odchylku rozdílu mezi třídami a více.

Analýzy rozdílů mezi třídami v rámci jednotlivých škol-školy s více třídami (datové zdroje):

- TIMSS 2015 (211 tříd, 104 škol), zjištěno 42 % rozdílů v matematice vyšší než 1 SD; 13 % rozdílů vyšší než 2 SD; konsistentní s přírodovědou;
- Kalibro 2016/2017 (164 tříd, 66 škol), zjištěno 53 % rozdílů v matematice vyšší než 1 SD; v 75 % případů konsistentní s ostatními předměty (angličtina, čeština);
- SCIO 2016/2017 (399 tříd, 170 škol), zjištěno 44 % rozdílů v matematice vyšších než 1 SD; v 60 % případů konsistentní s češtinou;
- TIMSS 2019 (221 tříd, 110 škol), zjištěno 47 % případů s rozdíly mezi třídami v matematice vyššími než 1 SD, přičemž 21 % rozdílů bylo vyšší než 2 SD; v 68 % případů byly zjištěny analogické rozdíly také v přírodovědě;
- PIRLS 2021 (293 tříd, 145 škol), zjištěno 50 % případů s rozdíly mezi třídami ve čtenářské gramotnosti vyššími než 1 SD; 20 % rozdílů bylo vyšších než 2 SD.

Výše uvedená data vycházející z různých měření vzdělávacích výsledků žáků shodně naznačují, že zhruba ve 40 až 50 % základních škol, které mají více paralelních tříd v jednom ročníku, je možné pozorovat znatelné rozdíly ve výsledcích mezi třídami. Přibližně ve 20 % případů jsou rozdíly mezi třídami vyšší než 2 směrodatné odchylky, což naznačuje dělení žáků do běžných a výběrových tříd, např. tříd s rozšířenou výukou některých předmětů. Zároveň jsou v datech i školy, kde jsou rozdíly mezi třídami zanedbatelné a statisticky nevýznamné, a jsou tedy příkladem toho, že výsledky mezi třídami se nemusí lišit. Analyzované datové zdroje tedy naznačují existenci různých způsobů dělení žáků do tříd od vytváření vzájemně vyrovnaných paralelních tříd přes různé formy implicitní či skryté diferenciacie žáků, která nemusí být primárně vedena snahou rozdělovat žáky podle schopností, až po nabídku tradičních tříd s rozšířenou výukou určitých předmětů.



V neposlední řadě jsme se podívali na to, zda například třídy vytvářené podle Hejného matematiky na 1. stupni nevytvářejí taky třídy pro děti ze sociálně zvýhodněného prostředí a nepředstavují tak skrytou formu diferenciacie na základě výběru vyučovací metody.

### *Funguje Hejného metoda jako prostředek diferenciacie dle sociálně-ekonomického statusu mezi třídami na základních školách?*

Ve světle dat TIMSS 2015 a 2019 jsme se zaměřili na analýzy dat, které by ověřily, zda Hejného metoda není jednou z cest, která by vedla k diferenciaci tříd na základě sociálně-ekonomického statusu rodiny.

Hejného metoda je netradiční způsob výuky matematiky, jehož cílem je rozvíjet hlubší porozumění matematice díky tomu, že jsou děti vedeny k samostatnému objevování jejích zákonitostí. Metoda klade důraz na samostatné uvažování, učení ze zkušenosti a řešení přiměřeně náročných úloh, které jsou navrženy tak, aby byly pro žáky atraktivní a motivovaly je k práci, ale současně jim dávaly příležitost zažít úspěch a pocítit radost z vyřešení úkolu. Podle autora a příznivců Hejného metody tak tento způsob výuky zároveň rozvíjí radost z matematiky, která obecně patří k nejméně oblíbeným školním předmětům.

Podle údajů zveřejněných na webových stránkách společnosti H-mat, která stojí za Hejného metodou a propaguje její šíření, v současné době využívá Hejného metodu více než 750 z 4 100 základních škol v ČR (tj. necelých 20 %), podle dotazování České školní inspekce (ČŠI, 2014) využívala Hejného metodu v roce 2014 asi třetina z 3 400 základních škol, které vyplnily elektronický dotazník, a podle jiného šetření téže instituce (ČŠI, 2017) využívalo alespoň některé prvky Hejného metody 43 % z oslovených 2 605 učitelů 5. ročníku ZŠ. Z dostupných údajů není zřejmé, zda se na uvedených školách využívá Hejného metoda ve všech paralelních třídách v rámci ročníku, nebo zda je nabízena jen v jedné či několika vybraných třídách jako alternativa k běžné výuce matematiky.

Údaje o používání Hejného metody výuky byly zjišťovány rovněž jako národní doplněk v rámci mezinárodních výzkumů matematiky a přírodovědy TIMSS 2015 a TIMSS 2019. Výzkumy TIMSS jsou realizovány na náhodně vybraných vzorcích škol, z nichž je pro vlastní šetření podle velikosti školy vybrána jedna až tři třídy příslušného ročníku (z většiny škol byly vybrány dvě třídy). V letech 2015 a 2019 se zapojily pouze třídy 4. ročníku ZŠ. Tato data jsme využili k analýze toho, do jaké míry hraje Hejného metoda roli nástroje diferenciacie mezi třídami nejen s ohledem na výuku matematiky, ale





také na sociální složení tříd. Zda si tuto metodu nevybírají pro své děti častěji rodiče s vyšším vzděláním a sociálně-ekonomickým statusem.

Školy pro výzkum TIMSS jsou vybírány podle mezinárodně stanovených pravidel a při výběru není brán zřetel na používanou metodu výuky matematiky. Zastoupení škol s Hejného metodou výuky matematiky ve vybraném vzorku škol tedy nemusí odpovídat jejich zastoupení v rámci celé ČR. V roce 2015 tvořily školy, na nichž se vyučovala matematika Hejného metodou, pouze 12 %, jejich zastoupení je tedy podhodnoceno. V roce 2019 tvořily tyto školy 20 %, což více odpovídá reálnému zastoupení škol využívajících Hejného metodu v ČR, data jsou však omezena tím, že řada škol nevyplnila doplňkový dotazník o metodě výuky matematiky.

Na datech z výzkumů TIMSS 2015 a 2019 jsme nejprve porovnali, jak se liší socioekonomické zázemí žáků, kteří využívají Hejného metodu, a žáků, kteří tuto metodu nevyužívají. K měření socioekonomického zázemí jsme použili mezinárodní index domácích zdrojů pro učení (Home resources for learning), který kombinuje údaje o vzdělání a povolání rodičů, počtu knih a dětských knih v domácnosti, internetovém připojení a vlastním dětským pokojem pro testovaného žáka. Index je zkonstruován tak, aby měl mezinárodní průměr 10 a směrodatnou odchylku 2, v ČR měl v roce 2015 průměr 10,52 a roce 2019 průměr 10,78. To znamená, že žáci z ČR měli o něco lepší socioekonomické zázemí, než jaký byl průměr žáků všech zemí zapojených do výzkumu.

*Tabulka 6 Průměrný index socioekonomického zázemí žáků podle metody výuky matematiky*

Datový soubor	Žáci s Hejného výukou	Žáci bez Hejného výuky
TIMSS 2015	10,66 (N = 537)	10,49 (N = 4 665)
TIMSS 2019	10,97 (N = 937)	10,70 (N = 2 332)

Porovnáním hodnot průměrného indexu socioekonomického statutu v tabulce zjišťujeme, že žáci vyučovaní podle Hejného mají mírně vyšší socioekonomické zázemí než ostatní žáci, rozdíl je však věcně zanedbatelný a v roce 2015 ani nedosáhl hodnoty statistické významnosti. V roce 2019 hranici statistické významnosti překročil, ale věcně zůstává malý. **Na celkových datech se tedy Hejného metoda neprojevuje jako prostředek, který by rozdělával žáky do tříd podle jejich**





### **socioekonomického zázemí a nepříspěvá tedy k vnější diferenciaci na úrovni tříd prvního stupně ZŠ.**

Nicméně ještě jsem se rozhodli ověřit situaci v rámci jednotlivých škol, nejen průměr obou skupin napříč ČR.

Protože údaje o metodě výuky matematiky z výzkumů TIMSS 2015 a TIMSS 2019 jsou vztažena nejen ke školám, ale přímo ke konkrétním třídám, podívali jsme se dále, jak se liší používání Hejného metody mezi jednotlivými třídami v rámci školy. V této analýze pracujeme pouze s těmi třídami, které byly vybrány pro testování, přičemž nevíme, kolik dalších paralelních tříd škola má ani jaká metoda výuky se v nich používá. Předpokládáme však, že pokud je Hejného metoda ve škole nabízena jako alternativa, kterou si rodiče mohou pro své děti zvolit namísto běžné výuky matematiky, bude pravděpodobně nabízena jen v jedné třídě, která bude fungovat jako třída výběrová. Dále pak předpokládáme, že tento výběrový mechanismus nebude přítomen ve školách, z nichž byly do výzkumu zapojeny alespoň dvě třídy a obě nabízejí Hejného metodu. Připomínáme, že data z výzkumu TIMSS 2019 jsou do jisté míry limitována tím, že doplňkový dotazník o používané metodě výuky část škol vůbec nevyplnila.

Ze škol, z nichž se do výzkumu zapojily alespoň dvě třídy, jich v roce 2015 nabízelo Hejného metodu 12 (11 %) a v roce 2019 26 (32 %). Ve většině těchto škol byla Hejného metoda využívána ve všech třídách, které se zapojily do výzkumu. **To naznačuje, že Hejného metodu nelze jednoznačně považovat za prostředek diferenciacie mezi třídami uvnitř škol.**

*Tabulka 7 Využívání Hejného metody v paralelních třídách*

	TIMSS 2015	TIMSS 2019
Počet zapojených škol	159	152
Počet škol s více než 1 zapojenou třídou	108	110
Počet škol s více než 1 zapojenou třídou a vyplněným dotazníkem o metodě výuky	108	82
Z toho Hejného metoda ve všech vybraných třídách	8	19
Z toho Hejného metoda jen v jedné třídě	4	7



V rámci škol, které Hejného metodu výuky nabízely jen v jedné ze tříd zapojených do výzkumu, zatímco v jiné ji nenabízely, jsme dále porovnali socioekonomické zázemí žáků. Jedná se o velmi malé vzorky škol a žáků (v TIMSS 2015 čtyři školy, v TIMSS 2019 sedm škol), z kterých je obtížné vyvozovat nějaká zobecnění. **Ani toto porovnání však nenaznačuje, že by se ve třídách s Hejného výukou kumulovali žáci s lepším socioekonomickým zázemím než v ostatních třídách.** V TIMSS 2015 měli žáci s Hejného metodou výuky (N = 66) dokonce nižší průměrný index domácích zdrojů pro učení (9,83) než žáci bez Hejného výuky (N = 81, průměrný index 10,44). V TIMSS 2019 měli žáci s Hejného metodou (N = 120) průměrný index domácích zdrojů pro učení vyšší (11,11) než žáci bez Hejného metody (N = 104, průměrný index 10,43).

Tyto sekundární analýzy doplňkově ilustrují, že nerovnosti ve vzdělávání v ČR již na 1. stupni a jsou v mezinárodním srovnání nadprůměrně vysoké a že se rozdíly mezi žáky zvyšují v čase. Tato zjištění odpovídají kauzálním efektům popsaným v předchozí kapitole. Dále se ukazuje, že trvalá diferenciacie se projevuje již na 1. stupni škol, ale její prevalenci budeme dále sledovat v následující kapitole pomocí dotazníkového šetření mezi řediteli základních škol. Naopak se nepotvrdilo, že by Hejného metoda a její volba vedla k větší rozrůzněnosti tříd Hejného a neHejného matematiky podle rodinného zázemí. Nicméně právě proto, že nemáme ani dostatečné deskriptivní údaje o podobě diferenciacie na druhém stupni základních škol, rozhodli jsme se realizovat dotazníkové šetření k jejich zmapování, které představíme i s výsledky v následující části.



### 3. Dotazníkové šetření o podobách diferenciacie na základních školách

V této kapitole shrnujeme hlavní zjištění z dotazníkového šetření mezi řediteli základních škol o podobách diferenciacie. Diskuse o diferenciaci ve vzdělávání se často omezují na srovnávání základních škol a víceletých gymnázií, dosud však chyběl podrobnější vhled do podoby a vývoje diferenciacie v rámci základních škol. V tomto jsou předložena zjištění unikátní a zaplňují bílé místo na mapě našeho školství, které není ani možné pokrýt výkazovými údaji.

#### 3.1. Výzkumné otázky

Hlavním cílem šetření bylo zmapovat podoby diferenciacie v českých základních školách a jejich prevalenci. Dotazníkové šetření se proto zaměřilo na předem vybrané formy diferenciacie (například vytváření tříd s rozšířenou výukou vybraných předmětů, prvky alternativní pedagogiky, které mnohdy představují vnější či trvalou diferenciaci uvnitř školy, ale zajímali jsme se také o způsoby rozdělování žáků do skupin jen na vybrané předměty, například první cizí jazyk, či nabídka volitelných předmětů). Šetření tak odpovídá na následující deskriptivní výzkumné otázky:

1. Jaké je zastoupení různých (vybraných) druhů a forem vnitřní diferenciacie na českých základních školách?
2. Jaká je frekvence způsobu rozdělování žáků do prvních a šestých tříd a jaká kritéria jsou nejčastěji ve školách uplatňována?
3. Jak časté jsou různé vybrané způsoby vytváření skupin na výuku prvního cizího jazyka?
4. Jaká je nabídka volitelných předmětů v českých základních školách?
5. Jaká je nabídka předmětů v různých variantách obtížnosti v českých základních školách?

#### 3.2. Charakteristika cílové populace a výběru

Výzkumné šetření probíhalo v období od února 2022 do září 2022. Delší období sběru dat přispělo k vyšší návratnosti. Šetření bylo navrženo jako průřezová studie (cross-sectional design) a metodou sběru dat byl online dotazník vytvořený v prostředí LimeSurvey.

Výsledky a zjištění z výzkumu jsou reprezentativní vzhledem k populaci základních škol v České republice, které odpovídají následujícím charakteristikám:

- 1) jde o úplnou základní školu (tzn. na 2. stupni má alespoň jednu třídu);



2) celkově měla škola 18 a více tříd (na 1. i 2. stupni dohromady).

Ve školním roce 2021/2022 fungovalo v České republice celkem 4238 základních škol. Výše uvedeným kritériím odpovídalo 1027 škol, které se staly populací tohoto výzkumu. Sampling frame (opora výběru) byl získán z matrik Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Opora výběru obsahovala kromě adresy a dalších identifikačních údajů také e-mailový kontakt na vedení školy.

Všechny školy v uvedeném seznamu byly v období od června do září 2022 vyzvány, aby odpověděly na neanonymní dotazník. Nejednalo se tedy o výběr, ale o oslovení celé populace škol na základě výše uvedených kritérií, jež vycházela z předpokladu, že školy se dvěma a více paralelními třídami v ročníku mají více možností k diferenciaci z pedagogických důvodů než menší školy. Dotazník měl vyplnit ředitel školy, případně jím pověřený člen týmu vedení školy (typicky zástupce ředitele). Po prvním vyzvání na dotazník odpověděla přibližně stovka škol. Výzva školám, které ještě dotazník nevyplnily, proto byla ve výše uvedeném období několikrát opakována. Na konci sběru dat (tj. 30. září 2022) bylo v databázi celkem 598 unikátních odpovědí, z toho 452 bylo v systému sběru dat skutečně odesláno, zbývajících 146 odpovědí bylo ve stadiu rozpracovanosti, nicméně nebyly dotazovanými odeslány do databáze. Jednotlivé případy z obou skupin byly podrobeny analýze chybějících hodnot. Arbitrárně bylo stanoveno, že ve výsledcích se bude pracovat s takovými případy, kdy:

- 1) dotazovaný odpověděl alespoň na 50 a více procent otázek v dotazníku a zároveň
- 2) se dotazovanému zobrazilo alespoň 60 polí dotazníku (tzn. nepřeskočil významnou část otázek).

Výsledkem byl **soubor 455 odpovědí** (434 odeslaných, 21 neodeslaných), s nímž bylo pracováno v dalších analýzách. Vzhledem k náročnosti a rozsáhlosti dotazníku jsme získali velmi slušnou **44% návratnost** z cílové populace všech základních škol odpovídajících našim kritériím (tj. 455 z 1027 středně velkých a větších plně-organizovaných základních škol).

### 3.3. Dotazník

Dotazník byl administrován online v prostředí rozhraní LimeSurvey pro dotazníková šetření. Všechny otázky v dotazníku se vztahovaly k situaci ve školním roce 2021/2022. Dotazníkové položky vycházely z výzkumných otázek (viz výše) a byly zaměřeny na zjišťování situace v oblasti různých druhů diferenciacie v základních školách. Dotazník byl členěn do tematicky odlišných sekcí, na základě kterých je strukturována i část Výsledky šetření. V průměru trvalo respondentům zahrnutým do zpracování



odpovídání na online dotazník 29,3 minut. Výsledky jsou prezentovány pomocí tabulek a grafů, využity jsou základní statistické ukazatele (průměr, minimum, maximum, medián, četnosti a procentuální podíly z celku či podskupiny apod.). Není-li v textu uvedeno jinak, jsou grafy a tabulky vytvořeny autorským týmem.

### 3.4. Charakteristika respondentů a škol v datovém souboru

Na dotazník **odpovídali nejčastěji přímo ředitelé škol** (76 %, n = 348), které jsme přímo oslovili. Zároveň jsme jim ale nabídli možnost, že mohou vyplnění dotazníku delegovat na svého zástupce či člena užšího týmu vedení školy, nebo obecně někoho, kdo je schopen na otázky dotazníku spolehlivě a validně odpovědět. Proto v 17 % případů dotazník vyplnili zástupci ředitele (n = 76) a v osmi případech také jiné osoby (metodik prevence a vedoucí poradenského pracoviště, učitel - výchovný poradce). Respondenti v průměru **pracovali na škole 11,3 let** (směrodatná odchylka 8,4 let) a v průměru **měli 53 let** (směrodatná odchylka 7,7 let). **Dvě pětiny respondentů byli muži** (n = 181), více než polovinu (55 %, n = 248) ženy (zbývajících 26 respondentů své pohlaví neuvedlo). V průměru bylo dle údajů z matrik MŠMT **ve školách ve vzorku 513 žáků** (280 na prvním stupni, 232 na druhém stupni).

Tabulka 8 shrnuje, jaké je podle výpovědí respondentů složení žáků jejich školy z různých hledisek. Ve většině škol **se zastoupení uvedených kategorií** (žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od vyučovacího jazyka; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami; žáci ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí; žáci, kteří jsou imigranti, nebo žáci z migrantského prostředí; žáci, kteří jsou uprchlíci) **pohybuje mezi jedním a třiceti procenty z celkového počtu žáků školy**.

Z regionálního hlediska (viz Kartogram 1) bylo ve vzorku **nejvíce škol z Prahy** (71), Moravskoslezského kraje (60) a Středočeského kraje (59), **nejméně pak z Karlovarského kraje** (12) a Pardubického kraje (17).

**Největší podíl škol** ve vzorku se nacházel **v obcích**, které měly k 1. 1. 2022 podle Českého statistického úřadu **mezi 15 001 a 100 000 obyvateli – celkem 38 %** (n = 173) škol, 30 % (n = 135) škol pak sídlilo v obcích s 3 001 až 15 000 obyvateli (viz Graf 1).

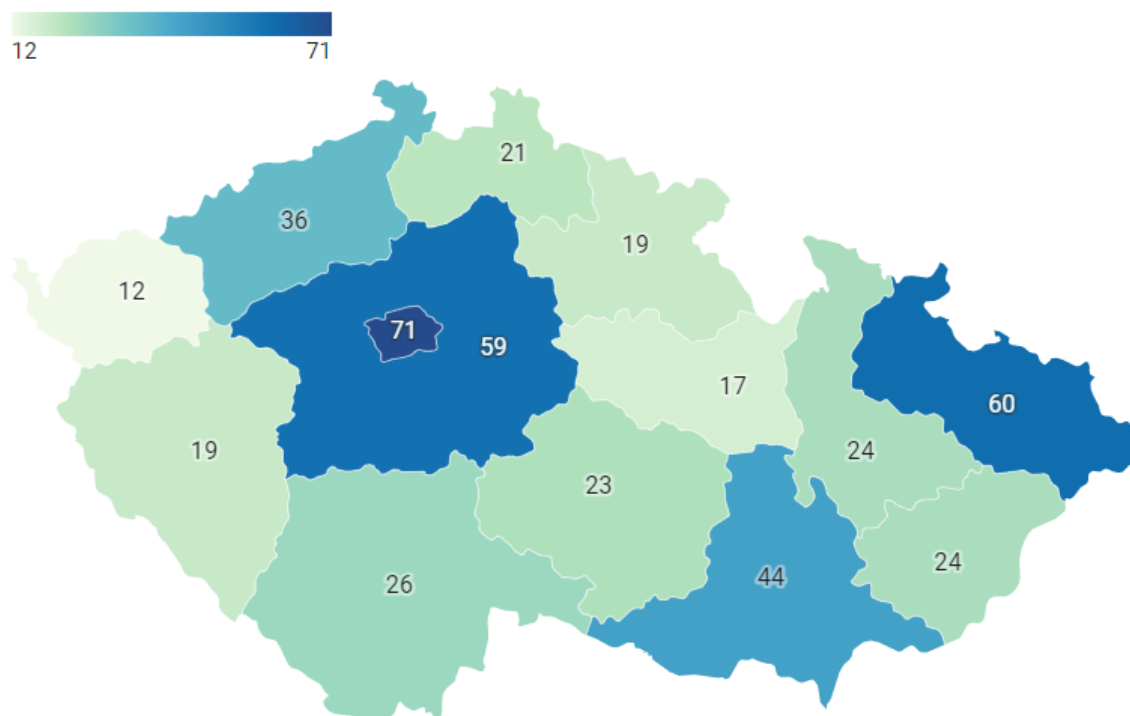


Tabulka 8 Charakteristika žáků v dotazovaných školách

	Žáci, jejichž mateřský jazyk je odlišný od vyučovacího jazyka	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	Žáci ze sociálně a ekonomicky znevýhodňujícího prostředí	Žáci, kteří jsou imigranti, nebo žáci z migrantského prostředí	Žáci, kteří jsou uprchlíci
<b>Nikdo</b>	3 %	0 %	4 %	18 %	5 %
<b>1 % až 10 %</b>	84 %	44 %	71 %	75 %	88 %
<b>11 % až 30 %</b>	11 %	52 %	22 %	6 %	6 %
<b>31 % až 60 %</b>	1 %	4 %	3 %	1 %	0 %
<b>Více než 60 %</b>	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %
Celkem odpovědí	432	432	427	427	429
% chybějících odpovědí	5 %	5 %	6 %	6 %	6 %

Poznámka: tabulka obsahuje respondenty uváděné procentuální odhady podílů žáků v jejich škole, kteří odpovídají uvedeným charakteristikám.

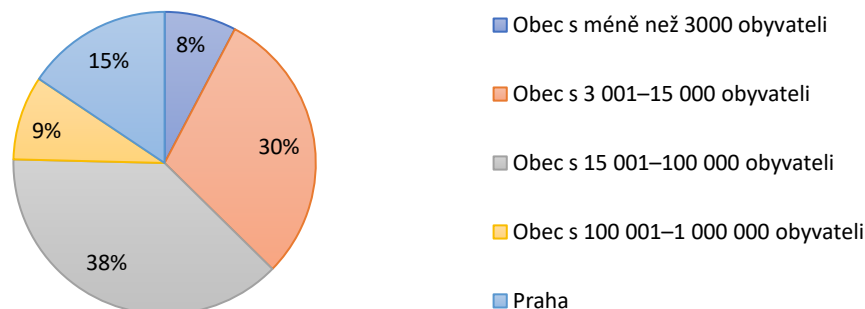
Kartogram 1 Školy ve vzorku podle regionů ČR







Graf 1 Velikost sídla školy (počet obyvatel v obci, kde se škola nachází)



Poznámka: vzhledem k tomu, že dotazník byl neanonymní, bylo možné ve 100 % případů zjistit, v jaké obci se škola nachází a na základě dat ČSÚ o počtu obyvatel v uvedené obci zařadit školy (n = 455) do některé z uvedených kategorií.

### 3.5. Výsledky šetření

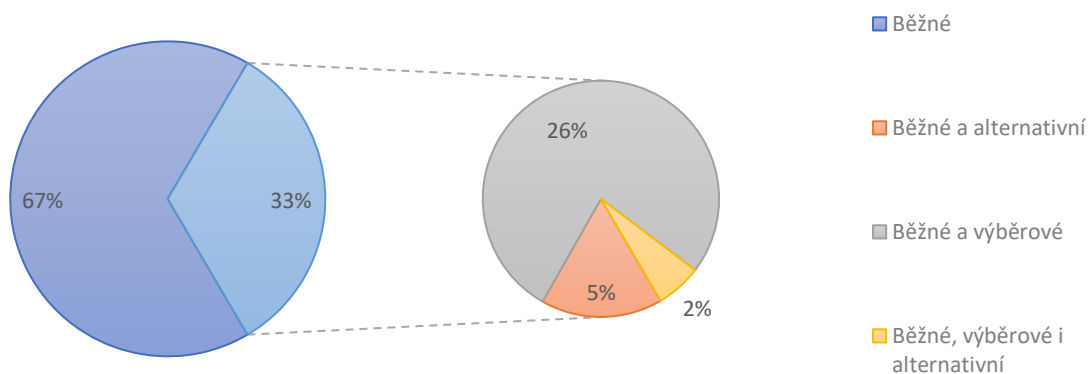
#### *Třídy běžné, alternativní a s rozšířenou výukou vybraných předmětů*

Respondentů jsme se nejprve dotazovali na složení jejich škol z hlediska zastoupení běžných, alternativních a výběrových tříd. V dotazníku byly běžné třídy respondentům vymezeny jako „třídy, v nichž výuka všech předmětů probíhá standardně a není v nich důraz kladen na žádnou kurikulární oblast.“ U třídy se zaměřením bylo respondentům vysvětleno, že jde o „specializované třídy s rozšířenou výukou v určité oblasti (např. jazyků, přírodovědných předmětů), sportovní třídy nebo třídy určené pro talentované žáky.“ Třídy s prvky alternativní pedagogiky pak jsou „takové, v nichž je celková koncepce výuky nebo alespoň její část postavena na některém ze směrů alternativní pedagogiky (například Waldorfská nebo Montessori pedagogika).“

Graf 2 ukazuje podíly škol v našem vzorku, u nichž ředitelé (nebo zástupci či jiní členové týmu vedení školy) uvedli, že na prvním nebo druhém stupni mají alespoň jednu běžnou, alternativní nebo výběrovou třídu. Většina škol v našem vzorku (67 %, n = 291) má podle vyjádření ředitele (či jiné jím pověřené osoby) pouze běžné třídy. Ve zbylých 33 % škol převažují školy s běžnými i výběrovými třídami (tj. s třídami s rozšířenou výukou některých předmětů, 26 %, n = 111), méně časté (5 %, n = 24) jsou školy s běžnými a alternativními třídami (resp. třídami s prvky alternativní pedagogiky).



Graf 2 Složení škol ve vzorku podle přítomnosti běžných, výběrových a alternativních tříd



Zdroj: vlastní výzkum

Poznámky: N = 435 (chybějící odpovědi 20 škol). Školy klasifikované jako „Běžné“ mají na 1. nebo 2. stupni pouze běžné třídy.

Pro další analytické účely jsme školy v našem šetření rozdělili do tří kategorií (tercilů) podle velikosti určené počtem žáků na 1. i 2. stupni (tuto informaci jsme získali z administrativních dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy) – školy malé (1. tercil do 431 žáků), střední (2. tercil mezi 432 a 567 žáky) a velké (3. tercil mezi 568 a 1200 žáky).

Tabulka 9 ukazuje zastoupení jednotlivých kategorií škol (z hlediska zastoupení různých druhů tříd) podle velikosti (počtu žáků). Výsledky ukazují, že **s rostoucí velikostí školy roste také zastoupení škol s výběrovými či alternativními třídami**. Zatímco škol s výběrovými třídami v prvním tercilu (malé školy do 431 žáků) je 17,6 % (n = 25 z celkem 142 škol), ve druhém tercilu (středně velké školy do 567 žáků) jde už o 29,7 % (n = 42 z celkem 141 škol) a ve třetím tercilu (velké školy nad 567 žáků) o 34,8 % (n = 53 z celkem 152). Obdobně je to pak i s podílem škol, které mají alternativní třídy, byť těch je v porovnání s předchozími kategoriemi řádově méně. Ve skupině malých škol jde jen o čtyři školy (2,8 %), mezi středně velkými školami je to devět škol (6,3 %) a ve skupině velkých škol dvacet (13,1 %).





Tabulka 9 Zastoupení jednotlivých druhů škol podle velikosti školy

Velikost a druh školy	Podíl (%)	N	Průměrný počet žáků
<b>Malá</b>	<b>33 %</b>	<b>142</b>	<b>349,2</b>
Běžné	81 %	115	358,1
Běžné a výběrové	16 %	23	297,5
Běžné a alternativní	1 %	2	393,0
Běžné, výběrové i alternativní	1 %	2	383,5
<b>Střední</b>	<b>32 %</b>	<b>141</b>	<b>493,4</b>
Běžné	65 %	91	490,1
Běžné a výběrové	29 %	41	502,8
Běžné a alternativní	6 %	8	484,5
Běžné, výběrové i alternativní	1 %	1	489,0
<b>Velká</b>	<b>35 %</b>	<b>152</b>	<b>687,1</b>
Běžné	56 %	85	667,8
Běžné a výběrové	31 %	47	705,3
Běžné a alternativní	9 %	14	720,4
Běžné, výběrové i alternativní	4 %	6	741,0
<b>Celkem</b>	<b>100 %</b>	<b>435</b>	<b>514,0</b>

Poznámky: Na hraničních hodnotách tercilů se pohybovalo větší množství škol, proto jsou v jednotlivých tercilech zařazeny nestejně počty škol. Celkem 20 škol neposkytlo údaje o charakteristikách svých tříd.

Obdobnou souvislost jsme pak do jisté míry identifikovali i v případě velikosti obce (respektive počtu obyvatel obce), ve které škola sídlí (viz Tabulka 10) – větší zastoupení škol s výběrovými třídami je v obcích nad 100 001 obyvatel (oproti obcím s menším počtem obyvatel).

Tabulka 10 Zastoupení škol běžných, s výběrovými a s alternativními třídami podle počtu obyvatel v obci

	Běžné	Běžné a výběrové	Běžné a alternativní	Běžné, výběrové i alternativní	N
Obec s méně než 3 000 obyvateli	82 %	6 %	9 %	3 %	34
Obec s 3 001–15 000 obyvateli	84 %	11 %	4 %	2 %	130
Obec s 15 001–100 000 obyvateli	60 %	35 %	4 %	1 %	165
Obec s 100 001–1 000 000 obyvateli	42 %	50 %	5 %	3 %	38
Praha	57 %	26 %	12 %	4 %	68
<b>Celkem</b>	<b>67 %</b>	<b>26 %</b>	<b>6 %</b>	<b>2 %</b>	<b>435</b>

Poznámka: Celkem 20 škol neposkytlo údaje o svých třídách.



### Zaměření výběrových tříd

Z hlediska zaměření (11) jsou mezi školami s třídami s rozšířenou výukou některého z předmětů nejčastější ty, které jsou zaměřeny na sport (43 %), cizí jazyk (32 %), matematiku (26 %) či hudební výchovu (10 %). Nejčastějším zaměřením alternativních tříd je využívání Montessori pedagogiky (39 %), v hojné míře (39 %) také ředitelé (nebo jimi pověřené osoby) uváděli jiné zaměření alternativních tříd. Nejčastěji šlo o výuku matematiky metodou prof. Milana Hejného nebo program Začít spolu. Někteří ředitelé (nebo jimi pověřené osoby) si při odpovědi na otázky zaměření jejich alternativních tříd nebyli jistí, jak dokládá například následující citát:

*Je složité konstatovat, zda se vůbec o alternativu jedná – mnozí návštěvníci školy to říkají. Na I. stupni učíme matematiku Hejného cestou, hodně využíváme metod BOV a Učíme se venku, stavíme na rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti, dlouhodobě se věnujeme osobnostně sociálnímu učení, a to nejen v předmětu Dramatická výchova, ale v práci třídních učitelů ...*

Tabulka 11 Zaměření výběrových tříd

	%	N
<b>Školy, které mají třídy s rozšířenou výukou...</b>	<b>100 %</b>	<b>120</b>
Sportu	43 %	52
Cizího jazyka	32 %	38
Matematiky	26 %	31
Hudební výchovy	10 %	12
Přírodovědy	6 %	7
Výtvarné výchovy	6 %	7
Pro nadané žáky	6 %	7
Informatiky	4 %	5
Jiného zaměření	3 %	4
<b>Školy, které mají třídy s prvky alternativní pedagogiky...</b>	<b>100 %</b>	<b>33</b>
Montessori	39 %	13
Waldorf	9 %	3
Dalton	6 %	2
Lesní	3 %	1
Jiná	39 %	13

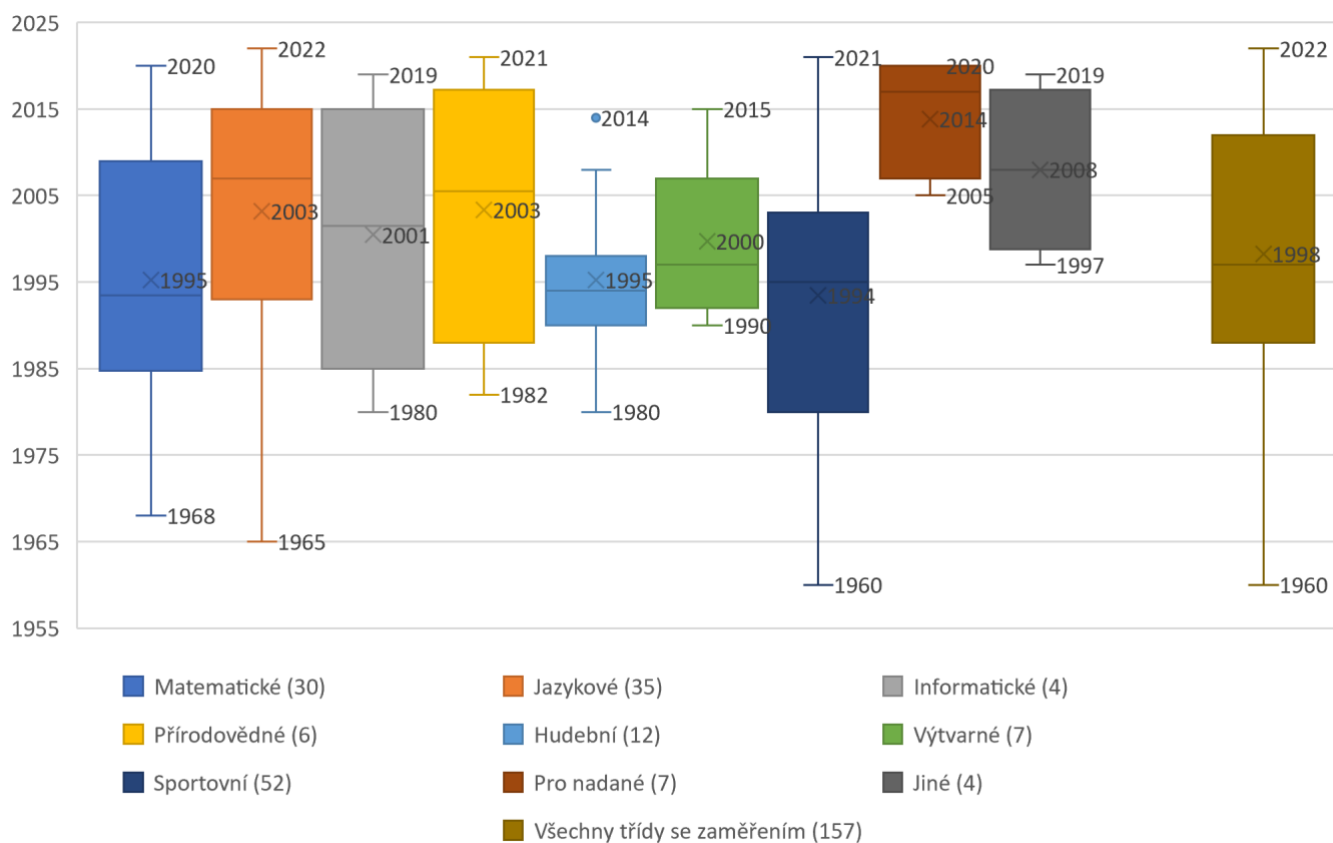
Poznámka: součet podílů nemusí dávat 100 %, protože škola může mít více než jeden druh (zaměření) výběrové třídy



### Historie a tradice vytváření tříd se zaměřením

Historie vytváření výběrových tříd se napříč školami s tímto typem tříd liší. Zatímco v některých školách jde o dlouhodobou tradici a třídy byly zakládány již od r. 1960, v jiných školách s nimi začali teprve nedávno nebo dokonce v roce 2022, kdy probíhal sběr dat. V průměru za všechny třídy se zaměřením je tradice jejich vytváření od roku 1998, tedy 24 let. Údaje za jednotlivé druhy tříd se zaměřením shrnuje Graf 3. **Sportovně zaměřené třídy mají** v našem souboru škol **nejdelší tradici** (v jedné ze škol byly zakládány již od roku 1960, v průměru na školách s tímto druhem tříd fungují již 28 let). „**Nejmladším**“ druhem výběrových tříd jsou ty pro **nadané žáky** – první vznikla v roce 2005 a v průměru fungují na sedmi školách s tímto druhem tříd od r. 2014, tj. osm let).

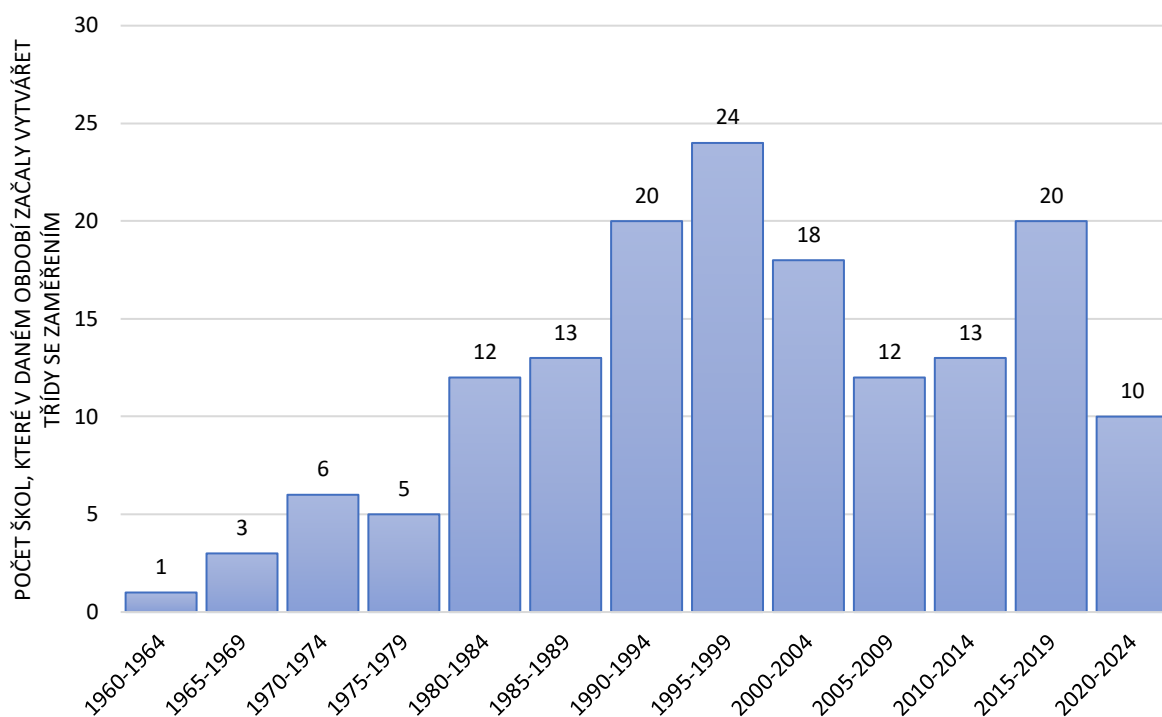
Graf 3 Tradice vytváření tříd se zaměřením ve školách



Poznámka: Čísla v závorce uvádějí počet tříd uvedeného druhu, pro něž respondenti poskytli údaj o tom, od jakého roku jsou na jejich škole vytvářeny.



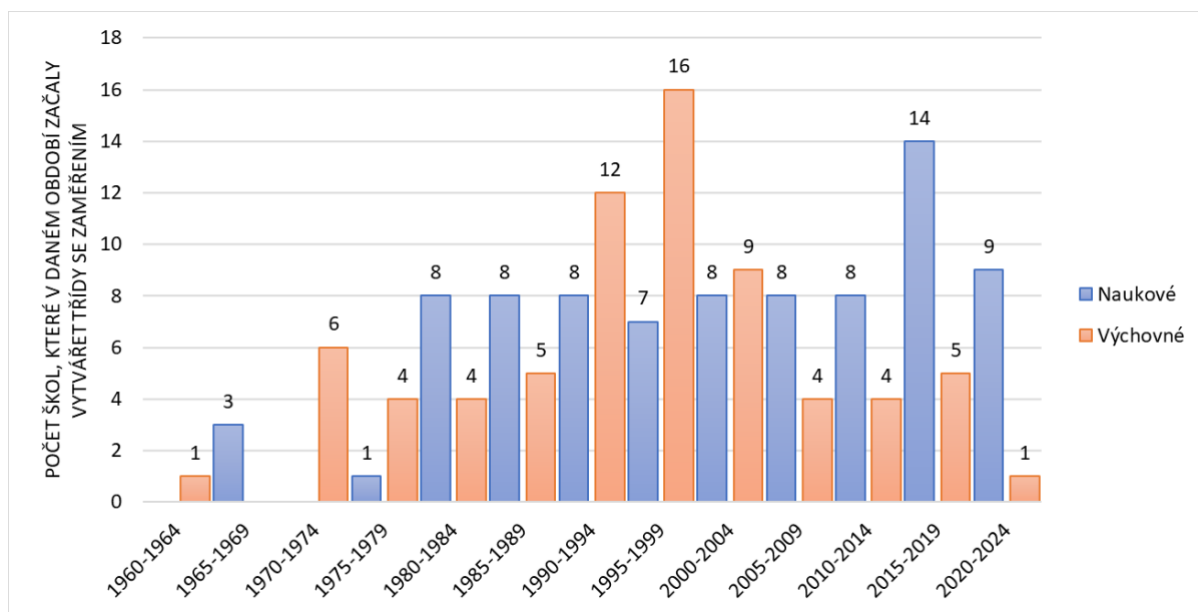
Graf 4 Vytváření tříd se zaměřením v průběhu času



Poznámka: pokud škola vytváří třídy s více než jedním zaměřením, je pro každý druh zaměření započítána zvlášť (například vytváří-li se ve škole třídy se sportovním zaměřením od r. 1971 a třídy s jazykovým zaměřením od r. 1991, je škola započítána jak v období 1970–1974, tak i v období 1990–1994).



Graf 5 Vytváření tříd se zaměřením v průběhu času – dělení na akademické/naukové (Cizí jazyk, matematika, přírodovědné, IT, nadaní žáci) a výchovně orientované zaměření (TV, HV, VV)



Jak bylo již výše uvedeno, nejdelší tradici u nás mají sportovní třídy, v rámci tříd se zaměřením se však objevují nově taky nespecificky označené třídy pro nadané žáky. Tyto dva případy výběrových tříd (či tříd se zaměřením) představují dva odlišné typy. Zatímco sportovní třídy (také nejčtenější typ ve výběru) jsou příkladem neakademicky zaměřených tříd, a mnohdy jsou kritériem přijetí žáků spíše talentové zkoušky či prostý zájem mají blíže k jiným typům tříd zaměřených na výchovné předměty (dále třídy se zaměřením na hudební nebo výtvarnou výchovu), druhým pólem jsou výběrové třídy v akademicky/naukově orientovaných předmětech, kde mezi nejmladší a nejméně zastoupené patří školy se zaměřením pro nadané žáky (vznikají až od roku 2005), a dále málo četné jsou také školy zaměřené na informatiku a přírodovědné předměty. Naopak mezi ty tradičnější a nejčastější zřizované akademicky orientované třídy se zaměřením patří třídy s profilací na cizí jazyky a matematiku. Z hlediska vývoje vzdělávacího systému jsme pak měli hypotézu o dvou obdobích, kdy tyto školy vznikaly především. Jednou z nich byl větší nárůst počtu škol po změně režimu po roce 1989, což asi



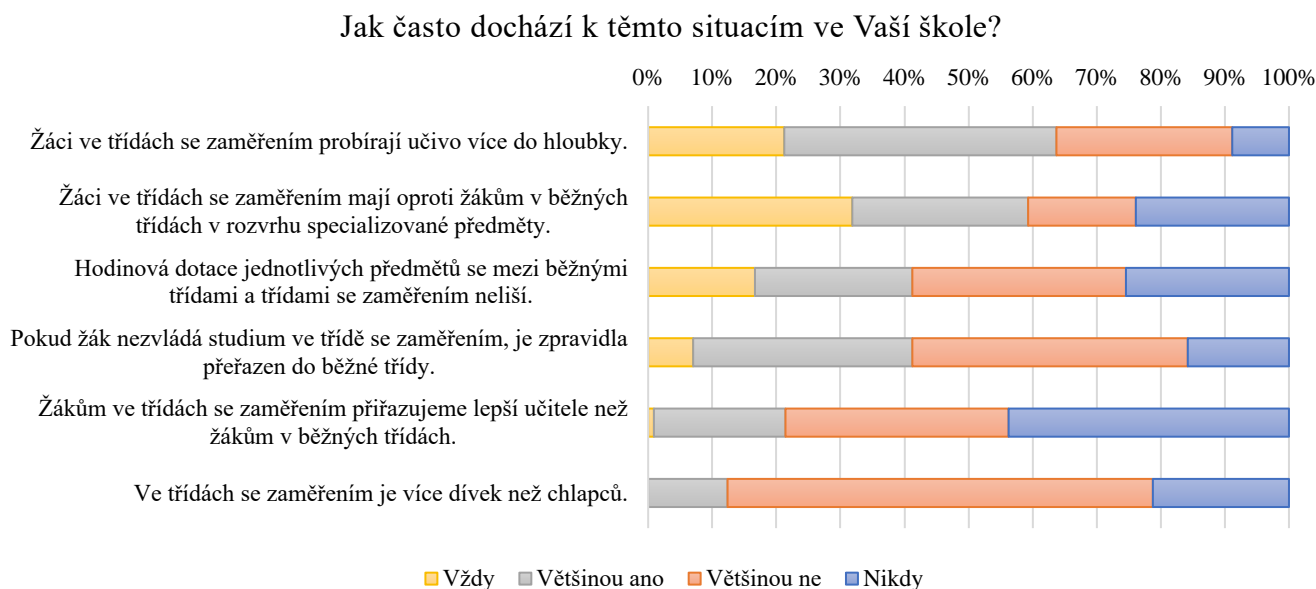
nepřekvapí a také se potvrzuje, že tam byl největší nárůst nově zřizovaných škol se zaměřením. Druhým obdobím pak bylo zavádění Rámcových vzdělávacích programů pro Základní vzdělávání (RVP ZV), které nabíhaly zpracováním Školních vzdělávacích programů v letech 2005-2007. Nicméně zde ji nijak nevybočuje počet nově zřizovaných škol s výjimkou navýšení v období 2015-2019. V ostatních obdobích byl počet takto vznikajících škol obdobný jako v 80. letech 20. století, kdy podpora zřizování výběrových škol byla podporována také minulým režimem. Musíme však mít na paměti, že v té době neexistovala víceletá gymnázia a tedy podíl dětí v programech považovaných za vnější, tzv. trvalou diferenciaci (víceletá gymnázia, ale také výběrové třídy), je po revoluci výrazně vyšší než před ní. Vzhledem ke konstantnímu nárůstu rozložení vzniku těchto škol v čase navíc setrvale roste, byť informace o přesném podílu žáků ve výběrových třídách není k dispozici a i toto šetření je proto unikátní. Po roce 1989 již není zřizování tříd se zaměřením centrálně řízeno, ale je spíše reakcí na poptávku rodičů, případně očekávání zřizovatelů, které je však lokální. Z grafu 5, kde dělíme výběrové třídy na dva typy je přitom dále patrné, že v 80. letech přibývalo výrazně více naukově zaměřených tříd, což bylo dáno centrální politikou politikou, naopak ve vývoji po revoluci v 90. letech vznikaly převážně výchovně zaměřené třídy, kdežto od zavádění RVP do praxe škol (ŠVP) zase začaly vznikat více akademicky/naukově zaměřené třídy více než třídy s výchovným zaměřením.

### *Srovnání tříd běžných a tříd se zaměřením*

Ředitelé škol s výběrovými třídami byli dále požádáni, aby uvedli, jak často dochází k námi nabízeným situacím v jejich škole. Všechny situace se týkaly právě výběrových tříd a míru souhlasu s jednotlivými tvrzeními. Graf 5 ukazuje tvrzení týkající se výběrových tříd seřazená podle velikosti podílu škol, ve kterých podle výpovědí ředitelů (či jimi pověřených osob) k uvedeným situacím dochází (tj. odpověděli, že k nim dochází vždy či většinou ano).



Graf 5 Výskyt situací týkajících se výběrových tříd



Poznámka: graf zahrnuje pouze odpovědi škol, které uvedly, že mají alespoň jednu výběrovou třídu (tj. s rozšířenou výukou některého z předmětů, n = 120)

Z námi zjišťovaných skutečností se ukazuje, že výběrové třídy se nejčastěji od běžných tříd liší v tom, že žáci ve třídách se zaměřením probírají učivo více do hloubky (64 % ředitelů škol s třídami se zaměřením uvedlo, že k tomu dochází vždy nebo většinou ano), že mají v rozvrhu specializované předměty (59 %) a rovněž se liší hodinová dotace jednotlivých předmětů (59 %). K přeřazování žáků ze tříd se zaměřením do běžných tříd dochází vždy či většinou v 41 % škol s třídami se zaměřením. Většina škol s třídami se zaměřením uvádí, že nikdy či většinou nepřizuje výběrovým třídám lepší učitele než žákům v běžných třídách (79 %) a také že se tyto dva druhy tříd neliší z hlediska podílu zastoupení chlapců a dívek (88 %).

### Rozřazování žáků do tříd v prvním (a šestém) ročníku

Z hlediska vzdělávacího systému je v otázce diferenciacie důležité vědět, jakými způsoby školy přistupují k rozřazování žáků do tříd v prvním, případně v šestém ročníku po odchodu části žáků na víceletá gymnázia. Na tuto problematiku se zaměřilo také naše dotazníkové šetření.





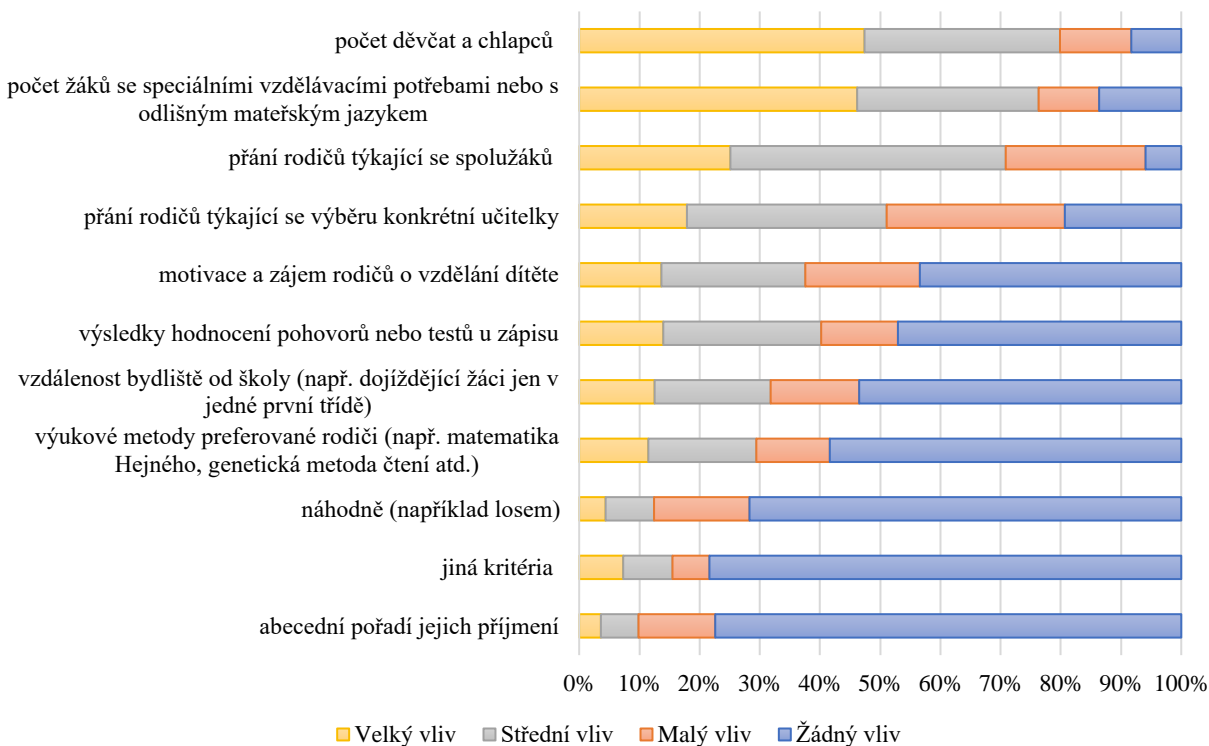
### *Vytváření prvních ročníků*

Graf 6 kvantifikuje váhu kritérií, ke kterým školy přihlížejí při vytváření tříd v prvním ročníku, a potvrzuje výše zmíněné způsoby, které ředitelé popisovali v odpovědích na otevřenou otázku. Ředitelé odpovídali na otázku „Pokuste se vyjádřit, nakolik jsou následující kritéria důležitá při rozhodování o rozřazení žáků do běžných prvních tříd“ na škále 1 Žádný vliv až 4 Velký vliv.

Z výsledků vyplývá, že nejdůležitějšími kritérii pro většinu škol je počet chlapců a děvčat v budoucí první třídě (průměrné hodnocení důležitosti 3,19; velký či střední vliv pro 80 % škol, u nichž respondenti poskytli odpověď na tuto otázku) a počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s odlišným mateřským jazykem (průměrné hodnocení 3,09; velký či střední vliv pro 76 % škol, u nichž respondenti poskytli odpověď na tuto otázku). Významná část škol přihlíží při rozřazování žáků do prvních tříd také k přání rodičů týkajících se spolužáků (průměrné hodnocení 2,9; velký či střední vliv pro 71 % škol) a více než polovina škol přihlíží také k přáním rodičů týkajících se výběru konkrétní učitelky (průměrné hodnocení 2,5; velký či střední vliv pro 51 % škol). Naopak školy obecně téměř nevytvářejí třídy podle abecedního pořadí příjmení dětí či náhodně (např. losem), jen v malé míře zohledňují preference rodičů ohledně používaných výukových metod či vzdálenosti bydliště žáků od školy. V kontextu předchozí diskuse o nárůstu počtu škol nabízejících třídy se zaměřením je také důležité so všimnout, že 52 % škol uvedlo, že zohledňují výsledky hodnocení pohovorů nebo testů u zápisů (přičemž 40 % z nich jim přisuzuje velký nebo střední vliv na utváření tříd).



Graf 6 Váha kritérií, podle kterých školy rozřazují žáky do prvních tříd



Poznámky: Počty chybějících odpovědí se v jednotlivých položkách liší (váhu jednotlivých kritérií označilo mezi 408 až 422 respondentů).

### **Odchody žáků na víceletá gymnázia, přeskupování žáků po ukončení prvního stupně a vytváření tříd šestého ročníku**

Tabulka 12 ukazuje, jaké podíly žáků zpravidla po 5. ročníku odcházejí na víceletá gymnázia. Ve dvou třetinách škol (n = 273), které se zúčastnily našeho průzkumu a jejichž odpovědi byly zařazeny do zpracování, jde nejčastěji (na základě odhadu situace v posledních letech) o jedno až deset procent žáků, ve 23 % škol pak mezi 11 a 20 % žáků (n = 96). Změny složení tříd po ukončení 5. ročníku, tedy přeskupování žáků a vytváření „nových“ 6. tříd, realizuje přibližně pětina základních škol (n = 87; tj. 22,4 % z 388 škol, které poskytly odpovědi na tuto otázku), častěji jde o spíše o školy, kterým odchází větší podíly žáků.



ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

Tabulka 12 Odchody žáků na víceletá gymnázia a změny složení tříd v 6. ročníku

Podíl žáků, kteří odcházejí na víceletá gymnázia	%	N	Škola zpravidla žáky po ukončení 1. stupně nově do tříd...			
			nepřeskupuje		přeskupuje	
			%	N	%	N
Nikdo	3 %	13	92 %	12	8 %	1
1–10 %	66 %	273	80 %	209	20 %	52
11–20 %	23 %	96	67 %	60	33 %	29
21–30 %	3 %	12	73 %	8	27 %	3
31 % a více	5 %	19	86 %	12	14 %	2
<b>Celkem</b>	<b>100 %</b>	<b>413</b>	<b>78 %</b>	<b>301</b>	<b>22 %</b>	<b>87</b>

Poznámka: podíl žáků, kteří odcházejí na víceletá gymnázia, nevedlo 42 škol; odpověď na otázku, zda přeskupují žáky po ukončení 1. stupně nově do tříd, neposkytlo 67 škol

Poměrně jasná souvislost s mírou odchodů žáků na víceletá gymnázia se ukazuje také ve spojení s velikostí obce (respektive počtem obyvatel obce), v níž škola sídlí (viz Tabulka 13), tedy **čím větší je obec, ve které se škola nachází, tím větší podíl žáků odchází na víceletá gymnázia**. Zatímco podíl škol, v nichž odchází maximálně jedna desetina žáků, se se zvyšující se velikostí sídla školy snižuje (v obcích do 3 tisíc obyvatel je to 81 %, v Praze jen 48 % škol), naopak podíl škol, v nichž odchází více než jedna desetina žáků, se s velikostí sídla školy kontinuálně zvyšuje (v obcích do 3 tisíc obyvatel je to jen 19 %, zatímco v Praze 52 % škol).

Tabulka 13 Odchody žáků na víceletá gymnázia podle počtu obyvatel obce, v níž škola sídlí

Podíl žáků, kteří odcházejí na víceletá gymnázia	Obec s méně než 3 000 obyvateli	Obec s 3 001-15 000 obyvateli	Obec s 15 001-100 000 obyvateli	Obec s 100 001-1 000 000 obyvateli	Praha	Celkem
Nikdo	3 %	1 %	7 %	0 %	0 %	3 %
1–10 %	78 %	72 %	66 %	61 %	48 %	66 %
11–20 %	3 %	21 %	19 %	31 %	45 %	23 %
21–30 %	9 %	2 %	2 %	3 %	3 %	3 %
31 % a více	6 %	4 %	5 %	6 %	3 %	5 %
<b>Celkem (N)</b>	<b>32</b>	<b>130</b>	<b>155</b>	<b>36</b>	<b>60</b>	<b>413</b>

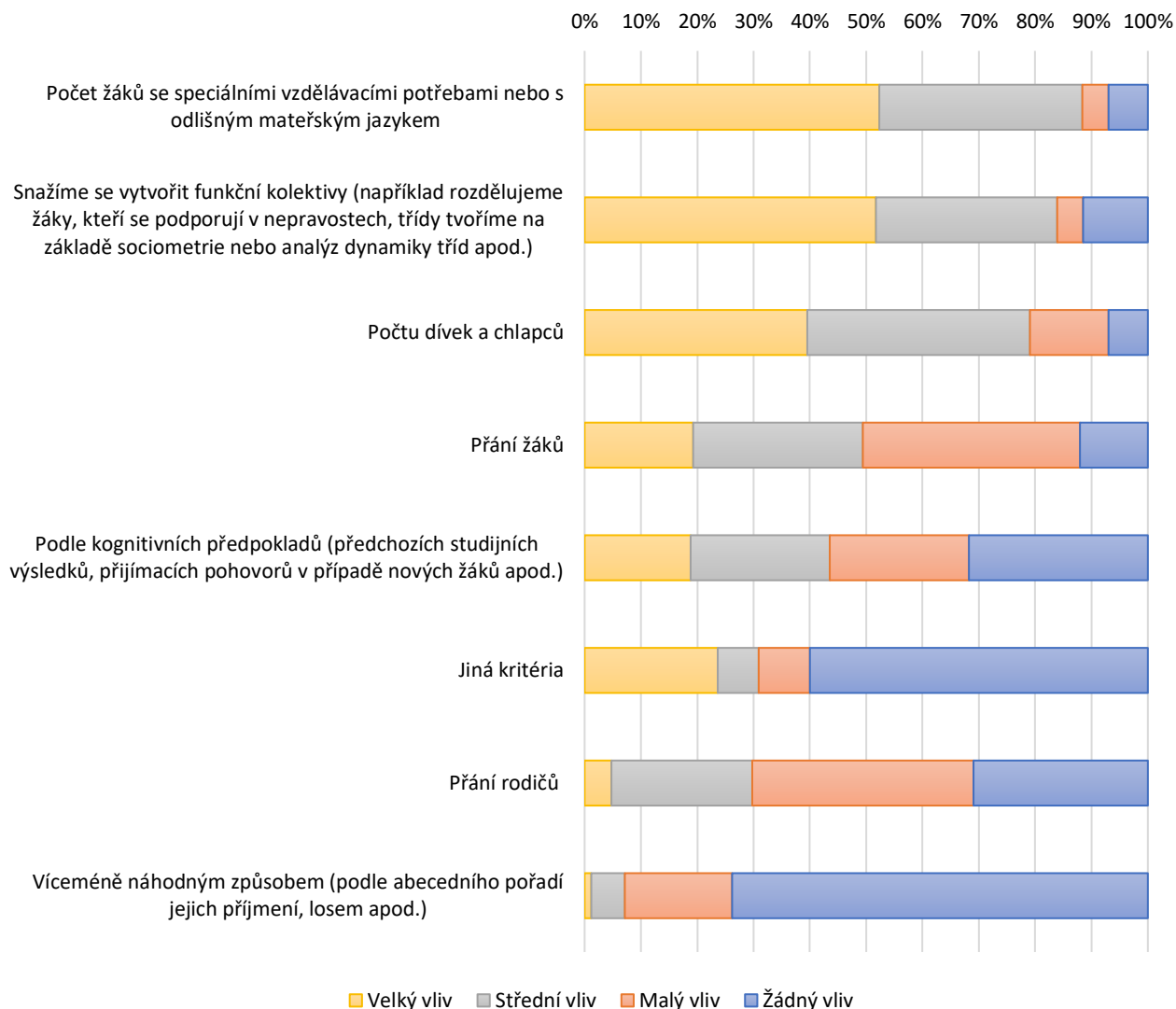


### *Kritéria při vytváření nových 6. tříd*

Roli, jakou u těchto škol při vytváření nových šestých tříd a rozhodování o jejich složení hrají různá kritéria, ukazuje Graf 7. Z námi nabízených kritérií má střední či velký vliv pro 88 % škol, které po 1. stupni přeskupují žáky do nových tříd, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s odlišným mateřským jazykem; pro 84 % takových škol snaha vytvořit funkční kolektivy (například oddělují žáky, kteří se podporují v nepravostech, třídy tvoří na základě sociometrie nebo analýz dynamiky tříd apod.), pro 79 % takových škol počet dívek a chlapců. Pro necelou polovinu takových škol hrají roli přání žáků či kognitivní předpoklady žáků (předchozí studijní výsledky, přijímací pohovory v případě nových žáků apod.). Musíme však mít v patrnosti, že jsou to podíly jen z těch 87 základních škol (27 %), které uvedly, že žáky do tříd v 6. ročníku přeskupují. Stále platí zjištění výše, že již první třídy jsou mnohdy skládány s přihlédnutím k prokázaným znalostem či dovednostem dítěte v pohovorech či testech jako součásti zápisů do 1. tříd a takto sestavené třídy pak rovněž většinou pokračují i na druhém stupni. Na základě této otázky však nemůžeme tvrdit, že toto tvoří podíl škol, které vytvářejí výběrové třídy, neb mohou také zohledňovat výsledky žáků se snahou rozčlenit žáky do rovnoměrně heterogenních kolektivů.



Graf 7 Váha kritérií, podle kterých školy přeskupují žáky do šestých tříd



Poznámka: v grafu jsou ukázány pouze školy, které uvedly, že po konci 1. stupně žáky ve třídách přeskupují (n = 87, tj. 22,4 % z 388 škol, které uvedly, zda žáky přeskupují či nepřeskupují).

Mezi jinými kritérii školy uváděly kurikulární zaměření tříd, studovaný cizí jazyk či prospěch („*Jedna třída je matematická, zbytek dětí rozdělujeme podle druhého cizího jazyka (němčináře spolu, ruštináře spolu, francouzštináře spolu) – pokud je velký zájem o jeden z jazyků (že by se všichni nevešli do jedné třídy), tak děti srovnáme podle prospěchu a dělíme A,B,A,B,A,B,...*“), snahu zachovat původní kolektivy



z předchozích škol, sportovní zaměření („Výběr házené či jiného vrcholového sportu.“) nebo podle místa, odkud žáci dojíždějí („Podle místa, odkud dojíždějí - žáky ze stejné vesnice necháváme spolu, pokud si to nepřejí rodiče jinak a dále podle sociometrie, která vyplyne ze současných kolektivů“).

### **Vytváření skupin na první cizí jazyk**

Výuka cizích jazyků je ve školách organizována různými způsoby, stejně tak také školy přistupují různými způsoby k vytváření výukových skupin na první cizí jazyk. Nejspíš nepřekvapí, že téměř všechny školy ve vzorku (97 %, n = 438) uvádějí angličtinu jako první cizí jazyk, který se ve škole učí jejich žáci. S velkým odstupem následuje němčina, kterou si jako první cizí jazyk mohou zvolit žáci 8 % škol (n = 35). Podíl škol nabízejících jiné než tyto dva cizí jazyky jako první jsou zanedbatelné (ruština – 3 % škol, francouzština či španělština 1 %). Nicméně i dělení třídy na první cizí jazyk může být realizováno různě a může více či méně zohledňovat schopnosti a dovednosti dětí, nebo může jít o vytváření skupin nejen uvnitř tříd, ale také napříč třídami v ročníku, což je ovšem náročnější pro tvorbu rozvrhu. V této části jsme se proto o vytváření skupin zajímali více v kontextu diferenciacie.

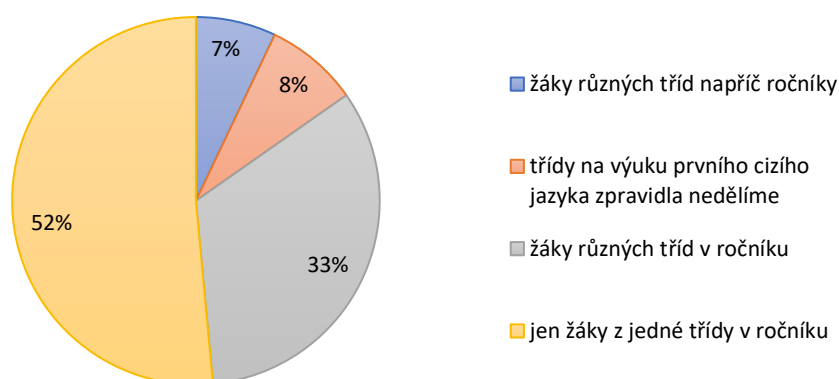
### **Složení skupin**

Graf 8 ukazuje, jaké je zpravidla složení skupin na výuku prvního cizího jazyka na školách, které se zúčastnily našeho šetření. V přibližně polovině škol jde o žáky pouze z jedné třídy v ročníku, ve třetině škol se ve skupinách mísí žáci různých tříd daného ročníku. Pouze 8 % škol žáky na výuku prvního cizího třídy zpravidla nedělí (logicky pak ve skupině menších škol, které mají zpravidla i menší počet žáků ve třídě). Zajímavé je složení skupin žáky různých tříd napříč ročníky, jde ale svým zastoupením ve vzorku spíše o marginální způsob tvoření skupin na výuku prvního cizího jazyka (7 % z celku), neb představuje značné nároky na tvorbu rozvrhu škol, dostupnost učeben i personální zajištění.



Graf 8 Složení skupin na výuku prvního cizího jazyka

Skupiny na výuku prvního cizího jazyka ve Vaší škole jsou zpravidla tvořeny...



Poznámka: celkem na otázku poskytlo odpověď 439 škol.

### Způsoby vytváření skupin

Zajímalo nás také, jakým způsobem školy vytvářejí skupiny na jazykovou výuku prvního cizího jazyka. Jak ukazuje Graf 9, nejčastěji o složení skupin rozhodují učitelé (70 %, n = 284), ve třech z deseti škol pak hraje roli také úroveň (vstupních) jazykových znalostí a dovedností žáků (n = 118). Jen v marginálním množství škol rozhodují při vytváření skupin zájmy a studijní zaměření žáků (4 %, n = 18) nebo o složení skupin rozhodují sami žáci (1 %, n = 3). Poměrně významná část ředitelů také uvedla, že o složení skupin rozhodují jiným způsobem, nejčastěji podle abecedy (abecedního pořadí příjmení žáků ve třídě) nebo na základě rozhodnutí vedení školy (ředitele či zástupce ředitele). Autentické výroky – odpovědi na otevřenou otázku ilustrují některé další z těchto způsobů:

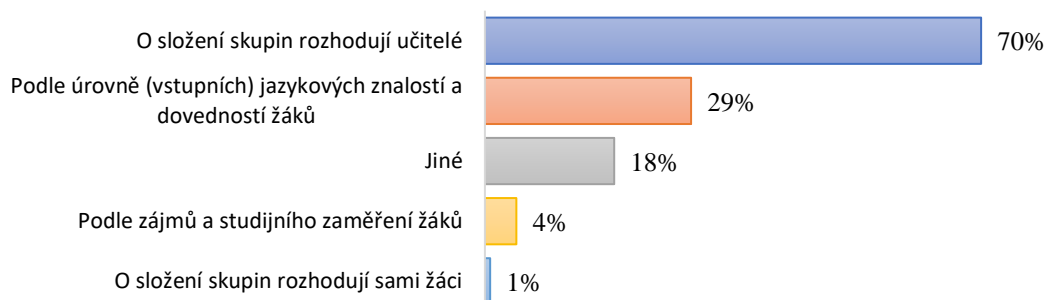
- *Hlavní část tvoří žáci jedné třídy. Zbývající žáky spojujeme napříč ročníkem. Zde bereme v úvahu složení skupiny.*
- *Jedna top skupina, ostatní rovnoměrně*
- *Losem / nahodile*
- *Například ze 4 tříd v ročníku vytvoříme 5 - 6 skupin menších ož 24 žáků - 5. a 6. skupina jsou "mix" z každé třídy např. 4 žáci, podle abecedy a podle SVP.*





- *Poměrné zastoupení dle prospěchu*
- *Rodiče vybírají ze 2 možností*
- *Vazba na výstavbu rozvrhu skupiny S1 a S2 - máme velmi složitý rozvrh vzhledem k párové výuce a nedostatku učeben*
- *Podle délky výuky tohoto jazyka v předškolním věku*
- *Podle účasti na nepovinné výuce cizího jazyka od 1.ročníku*

Graf 9 Způsoby vytváření skupin na výuku prvního cizího jazyka



Poznámka: Respondenti měli vybrat všechny vhodné možnosti z nabídky a brát v potaz pouze žáky, kteří se vzdělávají v běžných třídách. Na otázky neposkytlo odpověď 52 respondentů.

Nejčastěji tedy o složení skupin **rozhodují učitelé**, a to různými způsoby. V odpovědích na volnou otázku se často objevovala kritéria zmíněná již v odpovědi na předchozí otázku, tzn. podle abecedního pořadí příjmení, ale i jiné odpovědi:

- *Početní vyváženost skupin*
- *Na prvním stupni dovednostně heterogenní skupiny, na druhém stupni homogenní*
- *Jedna skupina v ročníku, kterou tvoří žáci s vyšší úrovní znalosti jazyka (skupina je "propustná", její složení se může měnit), ostatní skupiny tvoří zpravidla žáci jedné třídy*
- *Asistenti pedagoga, přiměřený počet žáků v každé skupině a rozdělení žáků podle SVP a doporučení z ŠPZ*
- *Na základě dohody mezi třídními učiteli a jazykáři*
- *Podle počtu chlapců a dívek*



Ve školách, které **žáky rozřazují do skupin podle úrovně (vstupních) jazykových znalostí a dovedností žáků**, nás dále zajímalo, jakým způsobem tyto znalosti a dovednosti zjišťují. Nejčastější metodou je písemný rozřazovací test, který připravují učitelé cizího jazyka ve škole (57 %, n = 67), následuje ústní zkouška (16 %. N = 19) a standardizovaný písemný rozřazovací test (např. přejetý z mezinárodních zkoušek), který využívá 8 % škol (n = 10), které rozřazují žáky do skupin na výuku prvního cizího jazyka podle úrovně (vstupních) jazykových znalostí a dovedností. Jazykové certifikáty jako indikátor znalostí či dovedností využívají jen dvě školy (2 %). Z jiných způsobů pak ředitelé zmiňovali například dosavadní výsledky (známky) žáků (např. z prvního stupně či z předchozího roku), nebo spoléhají na informace od rodičů o tom, jak dlouho se dítě učilo cizí jazyk v předškolním věku.

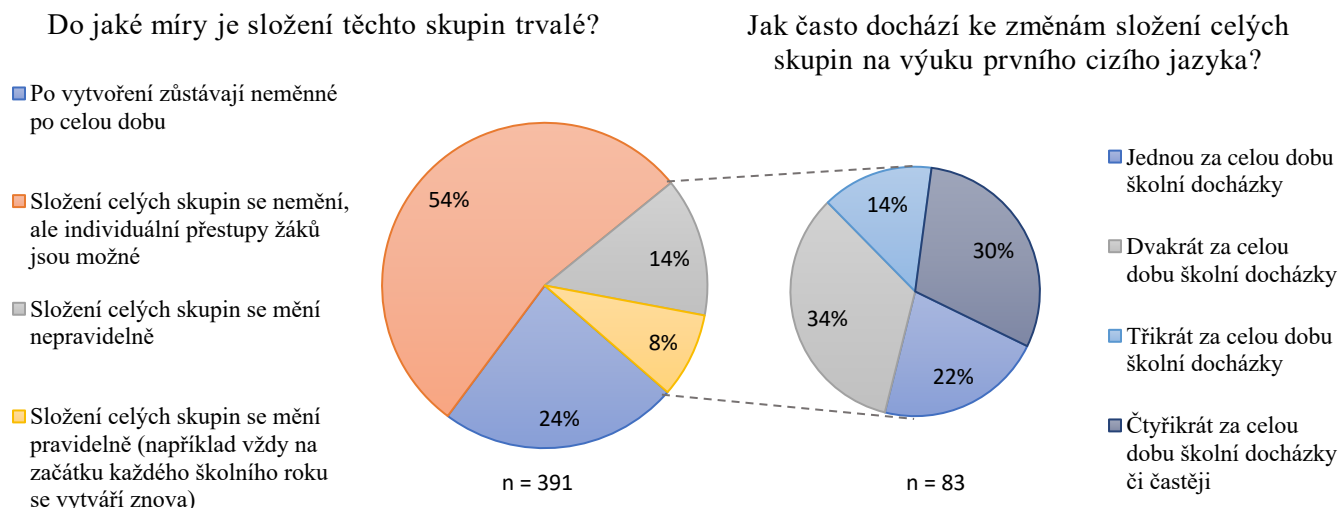
Školy, které **rozřazují podle zájmů a studijního zaměření žáků**, tyto zájmy zjišťují například dotazníkem, analýzou účasti žáků na školních i mimoškolních kroužcích, na základě pohovoru se žáky nebo rodiči, případně na základě doporučení třídního učitele, který žáky a jejich zájmy zná.

V několika školách mohou **žáci** (spolu)rozhodovat o složení skupin například výběrem učitele, kterého by si přáli.

### Trvalost složení vytvořených skupin

Ustavené skupiny pro výuku cizího jazyka mohou v průběhu své existence (tzn. během studia žáků na základní škole) měnit své složení, nebo naopak zůstat neměnné. To je případ téměř čtvrtiny škol (24 %, n = 93), a u více než poloviny škol (51 %, n = 211) se složení skupin nemění, nicméně umožňují individuální přestupy žáků. Zbývající část škol (22 %, n = 87) složení skupin na výuku prvního cizího jazyka mění pravidelně, či nepravidelně – 30 % z nich (n = 25) dokonce až čtyřikrát za celou dobu školní docházky (viz Graf 10).

Graf 10 Míra trvalosti složení vytvořených skupin na výuku prvního cizího jazyka





Školy, které mění složení celých skupin pravidelně (8 %, n = 33), tak činí ve 100 % případů na začátku školního roku, 15 % (n = 5) škol v pololetí a jen jedna škola (3 %) i v průběhu školního roku.

Většina škol (54 %, n = 211) tedy složení celých skupin nemění, ale umožňuje individuální přestupy žáků za následujících podmínek:

- žák (nebo rodič) musí o přeřazení vždy sám požádat (v 73 % škol, které umožňují individuální přestupy žáků, n = 155);
- Učitel žáka musí s přeřazením do jiné skupiny souhlasit (58 %, n = 122);
- S přestupem žáka musí souhlasit jiné osoby (např. vedoucí předmětové komise, ředitel) (37 %, n = 79);
- Žák musí úspěšně absolvovat jazykový test nebo ústní přezkoušení (8 %, n = 16).

Ve volných odpovědích pak ředitelé přibližovali podrobněji, jakým způsobem a za jakých podmínek může přestup proběhnout:

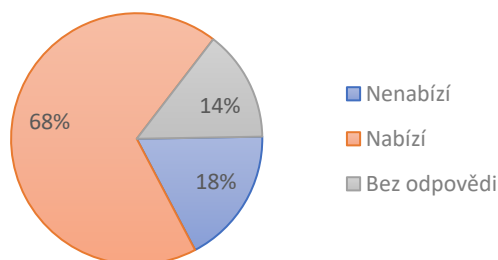
- *může s žádostí přijít žák nebo rodič, může to být ale i na základě doporučení učitele;*
- *Na základě slabších výsledků je pozván do školy rodič žáka se kterým se probere vzniklý problém a pokud se hledá řešení, kterým může být i přeřazení žáka do jiné skupiny;*
- *Přestup žáka navrhnou vyučující na základě výsledků žáka;*
- *O přeřazení rozhoduje změna aktivní slovní zásoby žáka, domlouvají se učitelé, kteří učí obě skupiny v ročníku.*

### **Volitelné předměty**

Ve výzkumu jsme se zajímali také o to, jak je organizována nabídka a výuka (povinně) volitelných předmětů v dotázaných školách. Mezi tyto (povinně) volitelné předměty jsme explicitně zařadili druhý cizí jazyk, naopak otázky se v tomto tematickém okruhu netýkaly předmětů nebo kroužků, které jsou ve školách nabízeny nad rámec školního vzdělávacího programu školy. Nabízení volitelných předmětů se v českých školách zdá být poměrně standardní záležitostí. Z celkového vzorku 455 škol uvedlo 68 % (n = 310), že nabízí žákům 2. stupně volitelné předměty, 18 % účastníků se škol volitelné předměty žákům 2. stupně nenabízí (n = 80). u této otázky byla poměrně velká míra chybějících odpovědí (14 %, n = 65).



Graf 11 Nabídka volitelných předmětů ve školách



Důvodem, proč škola nenabízí volitelné předměty, byla pro přibližně třetinu takových škol skutečnost, že jejich škola nemá dostatek učitelů, kteří by výuku povinně volitelných předmětů zajišťovali (31 %, n = 25) a v pětině takových škol ředitelé uvedli, že o volitelné předměty není mezi žáky zájem (20 %, n = 16). Mezi jiné důvody, proč žákům nenabízejí volitelné předměty, ředitelé často uváděli, že jim chybí finanční prostředky, že pro tyto předměty nejsou disponibilní hodiny v ŠVP (např. je využívají na posílení výuky hlavních předmětů) či že ŠVP je koncipován zcela bez volitelných předmětů.<sup>6</sup>

### **Nabídka volitelných předmětů**

Nabídka volitelných předmětů se v jednotlivých ročnících liší a lze zobecnit závěr, že **s vyšším ročníkem studia roste také počet hodin pro (povinně) volitelné předměty, počet nabízených (povinně) volitelných předmětů, počet vyučovaných (povinně) volitelných předmětů a také počet (povinně) volitelných předmětů, které si každý žák musí zvolit** (viz Tabulka 14). V 6. ročníku je nabídka volitelných předmětů nejnižší (nabízí se v průměru jen 1,1 hodina volitelného předmětu týdně a v průměru jen 2 volitelné předměty), zatímco nejvyšší je v 9. ročníku (nabízí se v průměru 2,5 hodiny volitelných předmětů a v průměru 4,4 různé předměty). V 6. ročníku školy nabízející volitelné předměty vyučují v průměru jen 1,8 (povinně) volitelných předmětů, v 9. ročníku už je to více než

<sup>6</sup> Z některých volných odpovědí na tuto otázku, která se zobrazila pouze těm respondentům, kteří odpověděli, že jejich škola volitelné předměty nenabízí, nicméně vyplývá, že jako volitelný nabízejí druhý cizí jazyk, a to i přesto, že v zadání otázky bylo explicitně zmíněno, že mezi volitelné předměty ze zařadit i druhý cizí jazyk. Podíl škol, které nabízejí volitelné předměty, tak bude ve skutečnosti o něco vyšší.



ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391

dvakrát tolik (3,8). Žáci v 6. ročníku si v průměru volí 0,8 (povinně) volitelných předmětů, zatímco v 9. ročníku je to 1,7 povinně volitelných předmětů.

Tabulka 14 Volitelné předměty v jednotlivých ročnících studia na 2. stupni

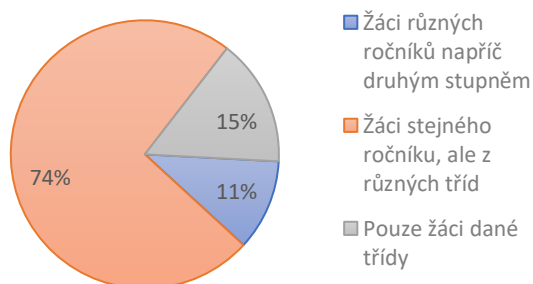
	Počet hodin pro (povinně) volitelné předměty	Počet nabízených (povinně) volitelných předmětů	Počet vyučovaných (povinně) volitelných předmětů	Kolik (povinně) volitelných předmětů si musí každý student zvolit
6. ročník	1,1	2,0	1,8	0,8
7. ročník	2,0	3,6	3,2	1,3
8. ročník	2,3	4,2	3,6	1,5
9. ročník	2,5	4,4	3,8	1,7
<b>Celkem</b>	<b>2,0</b>	<b>3,6</b>	<b>3,1</b>	<b>1,4</b>
Počet odpovědí	261	268	270	275
Chybějící odpovědi	49	42	40	35
% chybějící odpovědi	16 %	14 %	13 %	11 %

Poznámka: údaje v řádcích 6. až 9. ročník uvádí průměrné hodnoty jednotlivých ukazatelů za školy, které o nich poskytly údaje.

### Skladba žáků ve volitelných předmětech a období, na jaké si žáci předměty vybírají

Jak ukazuje Graf 12, ve volitelných předmětech spolu nejčastěji (skoro ve třech čtvrtinách škol, které nabízejí volitelné předměty) studují žáci ze stejného ročníku, ale z různých tříd (74 %, n = 221). Žáci z různých ročníků napříč druhým stupněm se spolu ve volitelných předmětech setkávají jen v 11 % takových škol (n = 33). V 15 % škol (n = 46) se ve volitelných předmětech spolu učí jen žáci dané třídy.

Graf 12 Skladba žáků ve volitelných předmětech





Poznámka: graf ukazuje odpovědi škol, které uvedly, že žákům nabízejí (povinně) volitelné předměty (n = 310), 10 škol na otázku „Kterí žáci zpravidla navštěvují výuku ve volitelných předmětech?“ neodpovědělo.

Na jak dlouhé období si žáci zpravidla vybírají volitelné předměty? V téměř třech čtvrtinách škol (74 %, n = 228) je to na dobu celého školního roku, v téměř jedné pětině škol pak na dobu celého druhého stupně (19 %, n = 59). Pouze v osmi školách (2,6 %) je to v každém ročníku na dobu jednoho pololetí. V několika případech pak ředitelé využili možnost volné odpovědi, kde zpravidla uváděli, že si žáci vybírají volitelné předměty na dobu dvou nebo tří let, případně zpřesnili období podle toho, o jaký druh volitelného předmětu se jedná (např. druhý cizí jazyk je volen zpravidla na delší období než jiné volitelné předměty).

#### **Charakteristika volitelných předmětů ve škole**

Ředitelé byli požádáni, aby svými slovy uvedli, jakou roli podle nich hrají volitelné předměty ve vzdělávání v jejich škole. Z volných odpovědí na tuto otázku jsme pro účely této zprávy vybrali ty nejzajímavější, které zároveň do jisté míry představují „typické“ odpovědi, které se v dotazníku vyskytly:

- *zatím jsou to spíše "doplňkové" předměty (v posledních 2 letech jsme posílili těmito volitelnými předměty především matematiku a český jazyk - dobírání a upevnění učiva po Covidu);*
- *Alespoň něco málo z obsahu mohou žáci volit dle svých preferencí;*
- *Doplňují koncepci třídy a školy - pro matematické třídy volíme laboratoře, jazykovou konverzaci, badatelskou činnost. Ve sportovní třídě jsou to převážně sportovní hry. Běžné třídy pak mají více hodin jazykové konverzace, etickou výchovu, finanční gramotnost. V deváté třídě pak mají všechny třídy přípravu na přijímací zkoušky ve formě seminářů z českého jazyka a matematiky.*
- *Druhý cizí jazyk je dle našeho soudu nevyhovující cca pro třetinu dětí v ročníku. Ostatní povinně volitelné předměty hrají přesně tu roli, kterou si daný žák vybere. Prospěchově úspěšný žák vybírá předměty, které ho posouvají a rozšiřují rozhled. Slabší žák vybírá předměty, které ho studijně příliš nezatíží. Proto nabízíme takovou škálu volitelných předmětů, aby vyhovovala všem.*
- *Důležitou roli, jen býváme omezeni našimi možnostmi - (personálními i materiálními)*

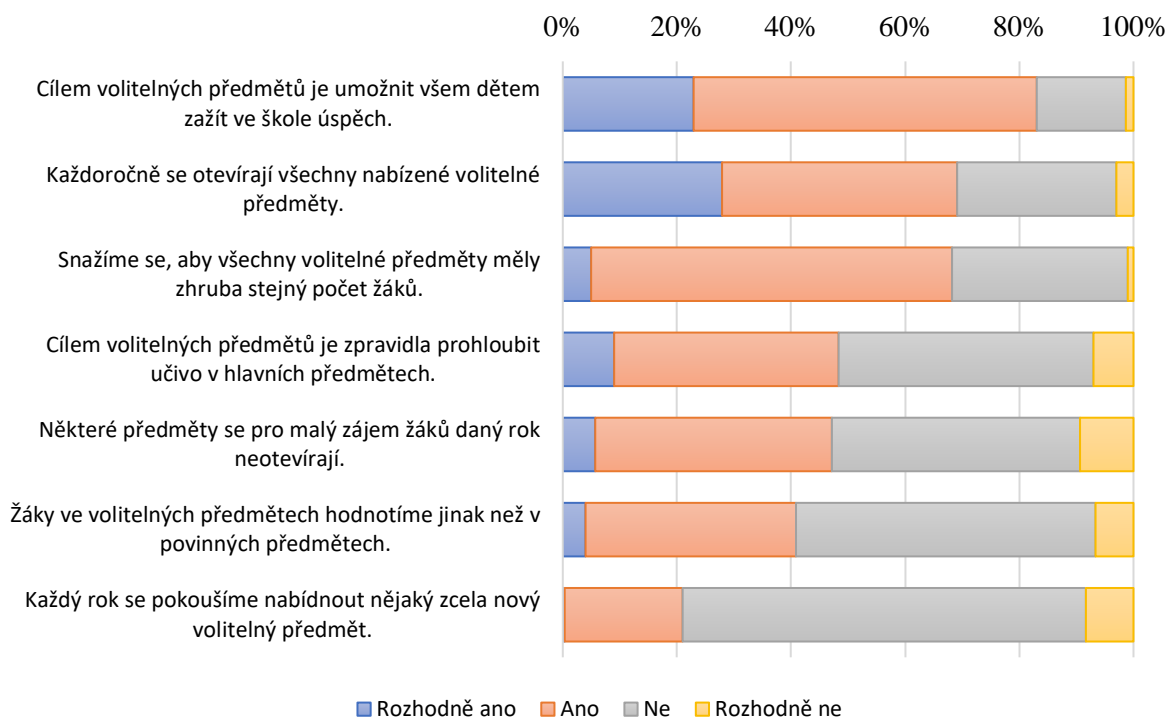




- *Hrají zanedbatelnou roli - se změnami RVP od nich postupně ustupujeme, do budoucna nebudou vůbec, protože na ně nebude prostor.*
- *malou, pouze v devátém ročníku připravujeme zvlášť budoucí studenty a nestudenty do seminářů z českého jazyka a matematiky*
- *Nabízené volitelné předměty rozvíjí znalosti a dovednosti žáků. U druhého volitelného cizího jazyka způsobují velké problémy hlavně u poměrně velké skupiny žáků.*
- *Umožňují větší profilaci žáků, částečně také vytváří adekvátní nabídku pro méně nadané žáky.*

Z Grafu 13 vyplývá, že ve většině škol, které nabízejí volitelné předměty (v součtu 83 % odpověď „Rozhodně ano“ či „Ano“), je podle ředitelů cílem volitelných předmětů umožnit všem dětem zažít ve škole úspěch. Většina škol s volitelnými předměty (v součtu odpovědí „Rozhodně ano“ a „Ano“ celkem 69 %) také otevírá všechny nabízené volitelné předměty. Naopak jen přibližně pětina škol se snaží žákům každý rok nabídnout nový volitelný předmět a jen dvě pětiny škol hodnotí ve volitelných předmětech žáky jinak než v předmětech povinných.

Graf 13 Míra souhlasu s tvrzeními o volitelných předmětech ve škole



Poznámka: míra chybějících odpovědí se u jednotlivých otázek pohybovala mezi 3 % – 4 %.

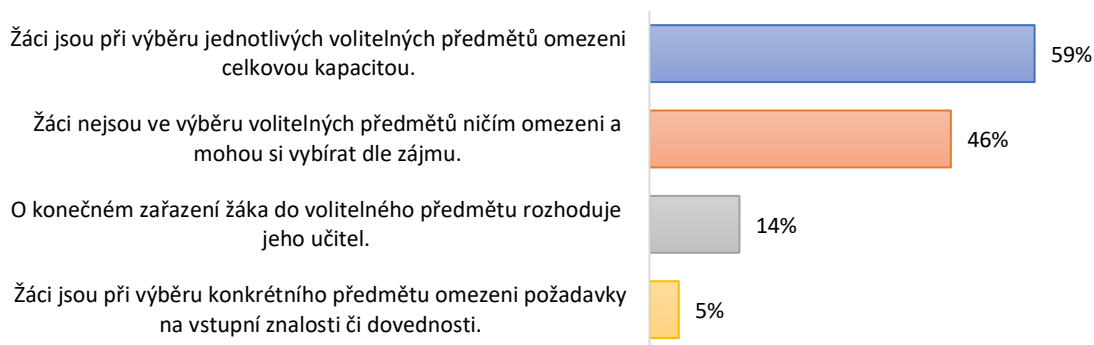




### Organizace výběru volitelných předmětů

Graf 14 uvádí, jak je organizován výběr volitelných předmětů v námi dotázaných školách, které tyto předměty nabízejí. V 59 % z nich (n = 184) jsou žáci omezeni celkovou kapacitou, ve 46 % (n = 144) nejsou žáci při výběru omezeni ničím a mohou si vybírat dle zájmu. Ve 44 školách (14 %) se ukázal jistý vnitřní rozpor, neboť ředitelé vybrali jak odpověď, že žáci nejsou ničím omezeni a mohou si vybírat dle zájmu, tak i odpověď, že jsou omezeni celkovou kapacitou. Z doplňujících komentářů se ukázalo, že kapacitní omezení v jejich škole existují pouze v některých specifických volitelných předmětech vyžadujících speciální učebny či vybavení (např. omezená kapacita počítačových učeben, dílen, laboratoří). Jen ve 14 % škol (n = 43) rozhoduje o konečném zařazení žáka do volitelného předmětu jeho učitel. Volitelné předměty jsou ve většině škol velmi „propustné“ a zpravidla nestanovují žádné požadavky na vstupní znalosti či dovednosti. Ty jako omezující podmínky uvedlo 14 škol – 5 % z těch, které nabízejí volitelné předměty. Podle upřesňujících komentářů jde například o situaci volitelné informatiky, kdy „kurz má pokračovací plány, [a je] nutné začít od začátku“.

Graf 14 Organizace výběru volitelných předmětů



Poznámka: graf zachycuje odpovědi škol, které žákům nabízejí volitelné předměty (n = 310), na otázky týkající se organizace výběru volitelných předmětů odpověděli všichni respondenti.

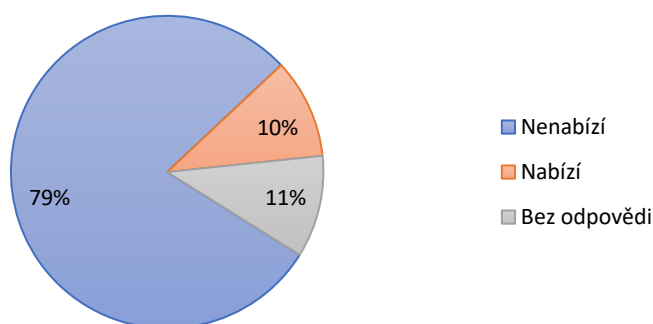
### Předměty ve variantách různé obtížnosti

Některé školy mohou nabízet povinné předměty v různých úrovních obtížnosti či hloubky, do jaké učitel se žáky probírá učivo (například matematika standardní a pokročilá; čeština standardní a pro



„pomalejší žáky“). Posledním druhem vnitřní diferenciacie, na který se zaměřovalo naše šetření, proto byla nabídka výuky školních předmětů ve variantách různé obtížnosti. Graf 15 ukazuje, že nabízení předmětů ve variantách různé obtížnosti je na českých základních školách spíše okrajovou záležitostí – pouze 10 % škol (n = 47) v našem vzorku uvedlo, že tímto způsobem výuku diferencuje.

Graf 15 Nabídka předmětů ve variantách různé obtížnosti ve školách

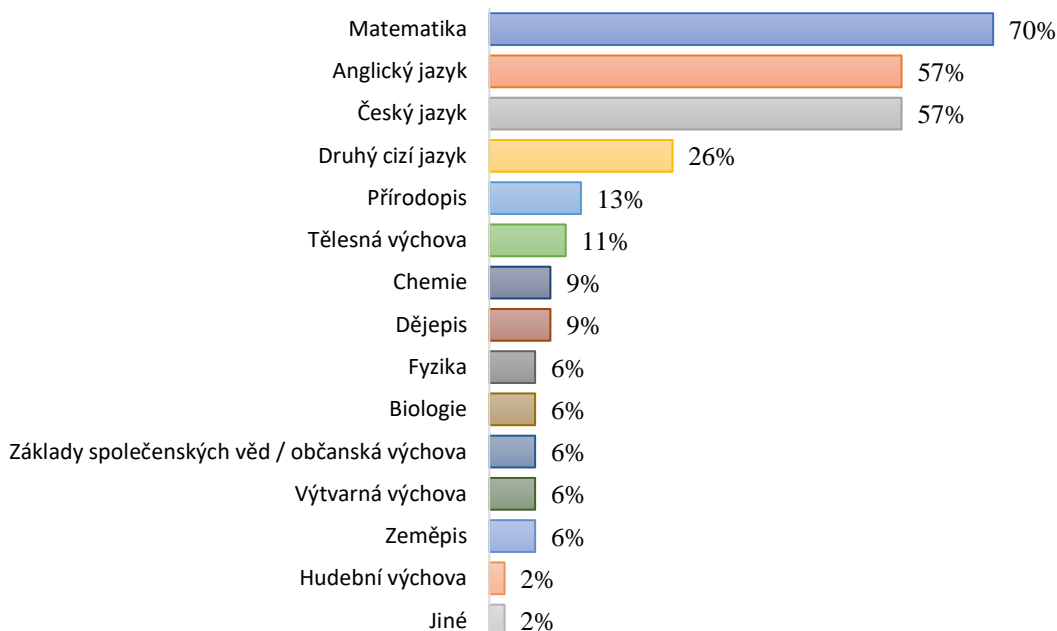


Poznámka: celkové N = 455

Z hlediska předmětů nabízených ve variantách různé obtížnosti není příliš překvapivé, že nejčastěji jde o klíčové (jádrové) předměty, tedy matematiku (70 % škol nabízejících předměty ve variantách různé obtížnosti, n = 33), anglický jazyk (57 %, n = 27), český jazyk (57 %, n = 27) a pak také druhý cizí jazyk (26 %, n = 12). Nabídka jiných předmětů v různých variantách obtížnosti je v českých základních školách v našem vzorku spíše marginální a pohybuje se mezi 13 % (přírodopis) a 2 % (hudební výchova či informatika, která byla zmíněna v odpovědi „Jiné“).



Graf 16 Předměty nabízené ve variantách různé obtížnosti



Poznámka: graf zachycuje pouze odpovědi škol, které uvedly, že nabízejí předměty ve variantách různé obtížnosti (n = 47)

V odpovědích na volnou otázku, proč se ve škole rozhodli nabízet předměty v různých variantách obtížnosti, ředitelé uváděli například následující (a do jisté míry typicky uváděné) důvody:

- *Abychom přizpůsobili výuku potřebám žáků, na 2. stupni vyučujeme Čj a M ve 3 výukových skupinách (při počtu 2 tříd v ročníku - žáků je tak ve výuce menší počet);*
- *na základě žádosti rodičů;*
- *Pro diferenciovanější práci s nadanými a úspěšnými žáky.*
- *Především z důvodu obav z matematiky u velmi slabých žáků.*

Nejčastěji tyto předměty navštěvují žáci stejného ročníku, ale z různých tříd (76 %, n = 35 škol), méně častým modelem je pak složení skupin v těchto předmětech pouze ze žáků dané třídy (17 %, n = 8 škol) nebo ze žáků různých ročníků (7 %, n = 3 školy). Z hlediska **trvalosti složení skupin** je nejčastější situace ta, kdy se složení celých skupin nemění, ale individuální přestupy žáků jsou možné (60 %, n = 27), v 18 % škol (n = 8) se složení celých skupin mění pravidelně (například vždy na začátku školního



roku se vytváří znova), a v 16 % škol (n = 7) zůstávají po vytvoření neměnné po celou dobu. Nepravidelně se složení celých skupin se mění v 7 % škol (n = 3).

Pokud jde o způsob, jakým jsou ve školách vybírání žáci, kteří navštěvují výuku ve variantách předmětů vyšší nebo nižší obtížnosti, uváděli ředitelé, že se tak děje:

- podle úrovně vstupních znalostí a dovedností žáků (49 %, n = 23);
- na základě rozhodnutí učitele (40 %, n = 19);
- podle zájmů a studijního zaměření žáků (38 %, n = 18);
- na základě rozhodnutí samotných žáků (13 %, n = 6).

### 3.6. Závěry z dotazníkového šetření o podobách diferenciacie

Dotazníkové šetření mezi řediteli ZŠ přineslo řadu zajímavých zjištění a doplnění dosud chybějících informací, které jsou podrobněji představeny v kapitolách výše. Především pak nebylo známo, v jaké míře dochází k vytváření tříd se zaměřením (výběrových tříd) v rámci škol, neb toto není centrálně sledováno. Z našeho šetření vyplynulo, že 26 % škol (je však třeba připomenout, že jde převážně o středně velké a větší plně organizované základní školy) vytváří tyto specificky zaměřené třídy, kde jsou žáci vybírání podle schopností a dovedností. Navíc se ze šetření ukazuje, že tyto školy v čase přibývají a po zavedení RVP větší měrou přibývají školy orientované akademicky, nikoliv na výchovné předměty (TV, HV, VV), jako tomu bylo většinou při nárůstu těchto tříd po roce 1989. Z výběrových škol jsou však stále nejčetnější třídy sportovní, následované třídami zaměřenými na cizí jazyk a matematiku. V mnohem menší část škol (5 %) pak zřizuje třídy alternativní, z nichž nejčastěji je zastoupena pedagogika Montessori, nicméně ve stejné míře ředitelé označovali i jiné zaměření, které spočívalo v kombinaci několika specifických metod a přístupů a škola i rodiče tyto třídy označuje za alternativní bez přiklonění se k nějakému konkrétnímu směru známých alternativních přístupů. Nepřekvapí ani, že výběrové a alternativní třídy jsou nabízeny častěji většími školami ve větších sídlech a jde tedy spíše o volbu pro městské rodiče a jejich děti, byť tam také dojíždějí děti z menších přilehlých obcí.

Zatímco tyto snadno rozpoznatelné typy trvalé (vnější) diferenciacie dětí do specifických tříd mají v českém vzdělávacím systému dlouholetou tradici, zajímali jsme se i o další možné způsoby diferenciacie. Například nás zajímalo, zda pro dělení žáků do skupin pro výuku prvního cizího jazyka



není většinový přístup rozdělit děti do výkonnostně odlišných jazykových skupin (na lepší a horší). Tuto praxi deklarovala necelá třetina škola (29 %). Dále jsme se zajímali o možnosti vnitřní diferenciacie, která však je velmi ojedinělá, a to vytváření studijních skupin namísto trvale oddělených tříd pro výuku hlavních předmětů (např. matematiky a českého jazyka). Nebo na možné využívání povinně volitelných předmětů různé obtížnosti (také např. na hlavní předměty). Ukazuje se, že tyto forma vnitřní diferenciacie, která nemají v Česku na rozdíl od mnoha zahraničních systémů tradici, jsou zastoupeny jen na malém podílu škol (okolo desetiny). Povinně volitelné předměty jsou naopak využívány hojně a zpravidla na základě zájmu, nikoliv znalostí a dovedností žáků, výjimečně i tyto jsou členěny pro žáky nadané či naopak žáky s dodatečnou podporou.

Jsme proto přesvědčeni, že další část našeho projektu, kde se věnujeme popisu pěti základních škol, které realizují také tyto méně časté formy vnitřní diferenciacie ke zohlednění odlišných schopností a zájmu dětí může být pro další školy inspirací k dalším přístupům. Zvláště při vědomí toho, že dvě třetiny škol nenabízí vnější diferenciaci a může to pro ně být jistou inspirací, stejně tak však jsou školy, které opustily tradiční dělení na výběrové a ostatní třídy právě ve prospěch částečného dělení žáků do výkonnostních skupin jen pro hlavní předměty. Tedy popsané případy mohou být relevantní pro každou školu.



## 4. Diferencovaná skupinová výuka – vícepřípadová studie pěti základních škol

### 4.1. Úvod

V této kapitole představíme vícepřípadovou studii podob diferenciacie na základních školách. Cílem případových studií bylo doplnit zjištění o různých přístupech k diferenciaci výuky zmapovaných v dotazníkovém šetření mezi řediteli škol. Naší snahou bylo zachytit zejména méně známé podoby vnitřní diferenciacie. Na třech základních školách zřizovaných obcemi – ZŠ Modré, ZŠ Červené a ZŠ Oranžové jsme zachytily tři různé přístupy k mezitřídní skupinové výuce dle výkonu. Výzkum na dalších dvou školách pak přinesl poznatky o vytváření vnitrotřídních skupin (ZŠ Zelená) a specializovaných tříd (ZŠ Růžová). Věříme, že získané poznatky přispějí k poučenějšímu rozhodování o podpoře různých forem diferenciacie na úrovni jednotlivých škol, zřizovatelů i MŠMT.

### 4.2. Metodologie

Jako výzkumný design jsme zvolili sociologicky zaměřenou případovou studii (Merriam, 1998), která se při studiu pedagogických fenoménů zaměřuje především na jednotlivé sociální instituce, sociální skupiny a interakce mezi nimi. Případem je v našem výzkumu jev nazvaný „diferenciacie na úrovni školy iniciovaná vedením“ s vnořenými jednotkami, kterými jsou jednotlivé školy. Pod diferenciací na úrovni školy iniciovanou vedením máme na mysli soubor přístupů vedení základní školy vedoucích k vzniku skupin, do kterých jsou žáci seskupováni podle svého výkonu. Pro zařazení jednotlivých případů byl zvolen záměrný výběr vycházející z předpokladu, že cílem výzkumu je získat vhled do problému, a proto musí být zvoleny takové případy, které jsou informačně bohaté a získání vhledu umožňují.

Na základě informací získaných z webových zdrojů a výsledků dotazníkového šetření bylo vybráno pět škol, které jsou ve studii pojmenovány jako ZŠ Zelená, ZŠ Modrá, ZŠ Červená, ZŠ Oranžová a ZŠ Růžová. Sběr dat na školách probíhal v průběhu let 2021-23. Jako zdroj dat pro analýzu sloužily rozhovory s vedením, s vyučujícími matematiky, českého a anglického jazyka a se žáky. Dalšími zdroji dat byla školní dokumentace, nahrávky výuky a výsledky testování společností Scio. Data byla analyzována metodami kvalitativního i kvantitativního přístupu.



### 4.3. Případová studie ZŠ Modrá

#### *Základní charakteristiky školy*

Sídlo ZŠ Modré je město s několika tisíci obyvateli. Škola se nachází poblíž velkoměsta a dalších dvou větších měst. Dojezdová vzdálenost do velkoměsta vlakem je zhruba 25 minut.

ZŠ Modrá je zřízena městem. Sestává z více než 5 navzájem propojených budov. Disponuje jídelnou, družinou i školním klubem, hřištěm i pěstitelským pozemkem, využívá i sportovní halu. Jde o zvláště velkou školu, v ročníku bývají i čtyři paralelky. Kapacita je v současné době naplněna. Školu v malé míře navštěvují i žáci z okolních obcí.

ČSI vyzdvihuje jako silnou stránku školy komunikaci se všemi partnery. Jako jedno z doporučení uvádí zavedení jednoznačných pravidel při zařazování žáků do skupin.

#### *Pojetí diferencované výuky*

Diferencovaná výuka má ve škole podobu vnitrotřídní skupinové výuky na prvním stupni a mezitřídní skupinové výuky na druhém stupni. Při ní jsou žáci ze všech tříd v ročníku rozděleni dle výkonu do skupin, jejichž počet je vyšší než počet tříd v ročníku. Podrobněji je pojetí diferenciacie popsáno u jednotlivých vyučovaných předmětů: matematiky, českého a anglického jazyka.

#### *Výuka matematiky*

Matematika je na škole vyučována Hejného metodou. Její zavádění doprovázely dílny a semináře pro rodiče i učitele. Hejného metoda v sobě zahrnuje diferenciaci zejména ve smyslu individualizace, tedy přizpůsobení potřebám jednotlivých žáků. Přizpůsobování kurikula žákům na různé úrovni usnadňují gradované úlohy, které jsou její inherentní součástí. Ty jsou předkládány žákům a oni sami si vybírají, jak náročné úlohy budou řešit. Proto je obtížné rozpoznat, které přístupy učitelé používají jako prostředky mezitřídní skupinové výuky a které jsou součástí Hejného metody, a to objektivně i ve vnímání jednotlivých aktérů. Hejného metoda pracuje s heterogenním složením skupiny žáků. Rozdělení žáků na skupiny s homogennějším složením někdy výuku dle této metody podle vedení komplikuje. Na druhé straně jsou homogennější skupiny učiteli podle slov vedení považovány za výhodu.

Hejného metodou se na 1. stupni ve školním roce 2020/21 vyučovalo již dvanáctým rokem. Vyučující 1. stupně připouštějí, že metodu obohatili o větší zaměření na numeriku a geometrii v reakci na vnímané nedostatky v těchto oblastech. Při zavádění Hejného matematiky vedení školy rozhodlo,





že vyjde vstříc učitelům, kteří nemají k výuce matematiky vztah a umožnilo jim výměnu hodin s kolegou či kolegyní. To znamená, že na 1. stupni někteří vyučující matematiku ve svých třídách nevyučují. Po zavedení, vyzkoušení a osvědčení Hejného metody na 1. stupni se začala zavádět na 2. stupni. Nejdříve se začalo s jednou třídou v ročníku a postupně byla zavedena ve všech třídách (skupinách). Současní žáci 9. ročníku již byli vyučováni Hejného metodou od 1. ročníku.

Někteří rodiče nejsou s Hejného metodou ztotožnění a preferovali by klasickou výuku. Vedení školy si uvědomuje, že rozpor mezi oběma tábory (zastánci x odpůrci Hejného metody) je přizívován médií a jde o celostátní záležitost. Na 2. stupni vyvstávají s realizací Hejného metody mnohé otázky zejména v souvislosti s přijímacími zkouškami a přechodem na gymnázia a vedení zvažuje její modifikace. Ze strany vedení zaznívá v současnosti snaha o větší míru procvičování, upevňování a zároveň obava do uceleného systému Hejného matematiky vstoupit.

Výuku matematiky jsme v ZŠ Modrá sledovali v průběhu dvou let. Během nich se záměry výuky na škole vyvíjely, měnilo se personální obsazení, časové dotace, přístup k diferenciaci i samotné modely. Docházelo ke změnám v používaných materiálech včetně učebnic a pracovních sešitů a vlastně dílem i celkového pojetí matematiky. Dlouhodobé plány na diferencovanou výuku narážejí na mnoho překážek, protože jsou závislé na personálním složení, které je značně nejisté. Všichni učitelé, se kterými jsme vedli rozhovory ve druhém roce, jsou podle slov jednoho z učitelů „sympatizující“ s Hejného metodou, přesto v 6. ročníku 2022/23 došlo k opuštění Hejného učebnic. Nelze tedy jednoznačně říci, že výuka probíhá v 6. až 9. ročníku Hejného metodou, ale spíše že jsou některé prvky a principy Hejného metody uplatňovány na celém 2. stupni. Podle slov jednoho z učitelů jde o mírný odklon od Hejného matematiky a dochází k „fúzi Hejného matematiky a normální matematiky“, někteří rodiče a žáci reagují kladně na „klasičtější“ pojetí výuky matematiky než Hejného metody. Klasické pojetí matematiky je také vyzdvihováno ve vztahu k přijímacím zkouškám.

*Vyučující: Takže já si rád vypůjčuju příklady, alespoň pro takový ty motivace ze začátku, kdy je potřeba něco znázornit graficky, ale snažím se potom přecházet už vlastně do klasičtějšího pojetí tak, aby vlastně neměly ten pocit toho rozdílu vůči jiným školám, aby tam nevznikala taková ta propast pro ně...“*

Časová dotace byla ve školním roce 2022/23 pro 6. a 7. ročníky 4 hodiny za týden s tím, že jedna z hodin je tzv. půlená, tedy žáci jedné třídy jsou rozděleni na dvě skupiny, pro 8. a 9. ročníky byla časová



dotace 5 hodin týdně. V 8. a 9. ročníku škola nabízí žákům navíc nad uvedených 5 hodin týdně přípravu k přijímacím zkouškám.

Nově občas probíhá výuka matematiky metodou CLIL – tedy v hodinách angličtiny (jedna hodina z tematického celku). Na této výuce spolupracují učitelé 8. ročníků spolu s učiteli anglického jazyka, kteří např. kontrolují materiály, které učitelé matematiky vytvořili.

#### *Koncept diferencované výuky*

Na škole je výuka diferencovaná ve všech ročnících, přístupy na 1. i 2. stupni se nicméně liší. Na 2. stupni probíhá v posledních letech intenzivnější vývoj a dochází tam k výraznějším změnám v pojetí (např. změny modelů diferenciacie, změny pohledu na Hejného metodu, změny v personálním obsazení), na 1. stupni je situace stálejší.

#### *Pojetí diferenciacie na 1. stupni*

Základní pojetí diferenciacie na 1. stupni spočívá v rozdělení třídy na dvě skupiny, v každé z nich je přibližně polovina žáků třídy. Nejedná se o diferenciaci na základě znalostí, dovedností, nebo zájmu, ale o rozdělení žáků podle příjmení, přestože se kromě příjmení přihlíží k různým dalším okolnostem (např. speciální vzdělávací potřeby žáků).

Rozsah takto diferencované výuky je různý, obvykle jde o jednu hodinu týdně. Diferencovaná výuka matematiky bývá většinou vyučována první a poslední hodinu tak, že jedna skupina žáků má volno (je doma, nebo v družině), druhá skupina žáků má výuku.

Někdy má jedna skupina žáků diferencovanou matematiku a druhá skupina žáků jiný předmět (anglický jazyk, ICT). V tomto případě však musí být skupiny žáků stejné pro oba předměty a zároveň jeden učitel nemůže učit oba předměty, minimálně jeden z předmětů tedy nevyučuje třídní učitel.

#### *Pojetí diferenciacie na 2. stupni*

Na 2. stupni škola zavedla diferenciaci podle zájmu i podle dosažené úrovně. Podle zájmu bývala diferenciacie realizována ve volitelných předmětech, podle dosažené úrovně je realizována v předmětu matematika.

#### *Diferenciacie podle zájmu*

Před školním rokem 2020/21 bývala diferenciacie podle zájmu uplatňována prostřednictvím volitelných předmětů úzce souvisejících s matematikou (např. cvičení z matematiky, logické hry,



seminář z matematiky). V nich se mohli potkávat nejenom žáci různých tříd, ale i žáci různých ročníků. Žáci si volili volitelný předmět vždy na začátku školního roku, nový volitelný předmět si mohli zvolit až v dalším školním roce, přestupy mezi jednotlivými předměty v průběhu školního roku nebyly možné. V rámci semináře z matematiky byla žákům nabízena příprava na přijímací zkoušky. Výuka probíhala v rámci předmětu ve skupinách, skupiny byly vytvářeny ze žáků jednotlivých tříd.

Další diferenciaci podle zájmu plánovalo vedení školy na školní rok 2020/21 v rámci projektových dnů školy. Dle původní představy měla být vytvořena stanoviště dle předmětových skupin, žáci by si stanoviště vybírali podle svých zájmů. Tato vize se neuskutečnila kvůli vládním opatřením souvisejícím s epidemií COVID-19.

V roce 2020/21 nebyly kvůli distanční výuce volitelné předměty realizovány, zároveň byla navýšena hodinová dotace matematiky v 8. a 9. ročníku na pět hodin týdně, v 6. a 7. ročníku zůstal stávající počet hodin (čtyři hodiny týdně). Výuka volitelných předmětů neprobíhala ani ve školním roce 2021/22, také kvůli nové povinné větší dotaci vzdělávací oblasti Informatika.

#### Diferenciace dle dosažené úrovně znalostí a dovedností

Pojetí diferenciace dle dosažené úrovně se ve výuce matematiky na 2. stupni postupně vyvíjelo. Základním modelem je rozřazení všech žáků z ročníku (tedy nikoliv žáků uvnitř jednotlivých tříd) do skupin podle úrovně dosažených znalostí a dovedností. Počet vytvořených skupin by měl být o jednu vyšší než počet tříd – například ze tří tříd v ročníku (A, B, C) vzniknou čtyři skupiny (1. - 4.). Tím dojde ke snížení počtu žáků ve skupině oproti počtu žáků ve třídě, byť skupiny mají vyšší počet žáků než při rozdělení třídy na dvě poloviny. Jednotlivé skupiny nemusí mít stejné počty žáků, nejméně početná by měla být skupina žáků s nejnižší úrovní znalostí a dovedností – maximální počet žáků ve skupině je 25, ve čtvrté skupině (tj. skupině s nejnižším výkonem) může být i 10 žáků. Skupiny jsou oficiálně pojmenovány svými pořadovými čísly. Učitelé matematiky v rozhovorech obvykle mluví o slabší a silnější skupině.

Základnímu modelu se vedení školy snaží přibližovat, jeho realizaci ovšem v některých obdobích brání nedostatek vyučujících matematiky – pro paralelní výuku matematiky v daném ročníku v počtu skupin, který je o jeden vyšší než počet tříd, je potřeba tolik učitelů, jako je skupin. Proto v situaci, kdy má škola k dispozici pouze takový počet učitelů, který odpovídá počtu tříd, vytváří v ročníku stejný počet skupin jako tříd. V tomto redukovaném modelu je tedy ve skupinách vyšší počet žáků, než by tomu



bylo v ideálním zamýšleném případě. Je-li dodrženo, že počet žáků ve skupině s nejnižší úrovní znalostí a dovedností je oproti skupinám ostatním nižší, může být počet žáků v některé jiné skupině vyšší, než je počet žáků ve třídě.

Vzhledem k personálnímu složení a prostorovým kapacitám ve školním roce 2021/22 k diferenciaci v matematice nedocházelo a k novému modelu diferenciacie se přistoupilo ve školním roce 2022/23.

V roce 2022/23 došlo k opuštění všech předchozích modelů, tedy i vize vytvářet mezitřídní skupiny podle úrovně ve všech ročnících 2. stupně, předchozí model – mezitřídní skupiny podle úrovně – jsou vytvářeny už jenom v 8. a 9. ročníku, a to na všechny hodiny předmětu. Škola se v 8. ročníku přiklonila k modelu, kdy rozřazuje žáky vždy ze dvou tříd (tedy nikoliv žáky uvnitř tříd) do tří skupin podle úrovně. Z 8.A a 8.D vznikají tři skupiny, obdobně pak ze tříd 8.B a 8.C. V ročníku jsou tak vytvořeny dvě víceméně rovnocenné skupiny z každé úrovně, celkem vzniká šest skupin ze čtyř tříd.

Důvody pro vytváření dvojice tříd 8.A a 8.D (a ne například 8.A a 8.B, nebo 8.A a 8.C) byly výchovné. Ve třídách 8.C a 8.D se objevilo více výchovných problémů než v ostatních třídách a vytvoření mezitřídních diferencovaných skupin na český jazyk z dvojice tříd 8.C a 8.D se významně neosvědčilo. Proto bylo při vytváření mezitřídních skupin na matematiku přistoupeno k vytvoření jiných dvojic tříd (tedy 8.AD, resp. 8.BC). V 9. ročníku, kde jsou tři třídy v ročníku, dochází vytváření čtyř skupin podle úrovně. V každé skupině se tedy setkávají žáci všech tříd.

V 6. a 7. ročníku se vyučuje v rámci kmenových tříd s tím, že jedna hodina týdně je vyučována ve vnitrotřídních skupinách (tzv. půlkách), ve skupině je zhruba poloviční počet žáků kmenové třídy. Část skupin byla vytvořena na základě dosažené úrovně v angličtině v 5. ročníku, další část pak na základě volby druhého cizího jazyka. Dle některých vyučujících výkonnost (úroveň) v jazyce nemusí odpovídat výkonnosti v matematice, a tedy pro ten z předmětů vyučovaných ve skupinách, pro který nebylo rozřazení provedeno, vznikají co do úrovně spíše heterogenní kolektivy, přestože mnoho žáků s vynikající úrovní v jazyce má vynikající úroveň i v matematice

Dlouhodobější udržení modelů je neprediktabilní z důvodů personálních i kapacitních, přesto se počítá se zachováním současného modelu na 2. stupni i ve školním roce 2023/24. Se školním rokem 2023/24 se také mění časová dotace hodin matematiky, jedna hodina matematiky bude zařazena mezi povinně volitelné předměty a zároveň se sníží se povinná dotace v 8. a 9. ročníku o hodinu týdně. Předpokládá se, že žáci mířící na střední školy si matematiku vyberou.



### *Rozřazování žáků do skupin*

Prvotní rozřazování je složitý proces, který probíhá koncem 5. ročníku.

Kromě učitelů matematiky se ho účastní třídní učitel, případně také školní psycholog. Rozřazování se obvykle účastní i učitelé druhého stupně. Díky setkání získají mnoho informací o svých budoucích žácích a také povědomí o složení skupiny, kterou budou vyučovat.

Podkladem je především klasifikace a výsledky závěrečných testů, které vzejdou z diskuse učitelů v ročníkových komisích. Finální zařazení žáka je výsledkem zvážení jeho studijních výsledků, zároveň se přihlíží k vyjádření třídního učitele:

*Vyučující: A tam samozřejmě ten poslední test je důležitý, ale důležité jsou i ty předtím, protože bereme v potaz, že se nemusí povést, že by to neměl rozhodovat jeden ten test. Ale zase ten učitel na prvním stupni ty děti zná tak dobře, že ví, jestli to je prostě mimořádný výkon, a nebo jestli je to standardní výkon.*

Do první skupiny se zařazují žáci s nejvyšší úrovní znalostí a dovedností, do čtvrté skupiny žáci nejnižší úrovní znalostí a dovedností a také žáci se SVP. Ostatní žáci jsou rozděleni zhruba na poloviny do druhé a třetí skupiny.

V případě, kdy do školy přestoupí žák, který se s Hejného metodou nesetkal, je zařazen do skupiny s nižším výkonem a v případě dobré aklimatizace mu je nabídnut přestup do skupiny s vyšším výkonem.

Zařazování do skupiny (i případné přeřazení) se může stát zdrojem neshod, protože názory a důvody jednotlivých aktérů pro zařazení konkrétního žáka mohou být odlišné a také každý z aktérů má jiné informace a jiný způsob nazírání. V souvislosti se zařazením žáka do skupiny a případně s přijímacími zkouškami se mohou objevovat především dva typy problematické situace:

- 1) Rodič chce žáka (na rozdíl od učitelů) zařadit do skupiny s vyšším výkonem. Rodiče vyjadřují obavu, že jejich dítě nedosáhne patřičných znalostí a dovedností ve skupině s nižším výkonem (také ve vztahu k přijímacím zkouškám). Pokud by tuto situaci měl rodič řešit nezávisle na škole formou soukromého doučování, vzniká mu tím nezanedbatelný finanční závazek.

*BM: ...v blbě skupině se nic nenaučí, učitelé budou přizpůsobovat výuku slabším, budu muset platit soukromé doučování.*

- 2) Rodič chce žáka (na rozdíl od učitelů) zařadit do skupiny s nižším výkonem (např. kvůli lepšímu hodnocení na vysvědčení, a tedy většímu bonusu v přijímacím řízení).



Se zařazením musí souhlasit i žák i jeho rodič. Někteří žáci projeví na začátku šestého ročníku (např. po měsíci výuky) přání být přeřazení do jiné skupiny. Učitelé je v takové situaci nabádají, aby zůstali zařazení v dané skupině ještě alespoň měsíc a až pak situaci přehodnocují. Domnívají se totiž, že na celkový dojem žáka o zařazení do skupiny má vliv mnoho dalších faktorů (např. adaptace na změnu režimu na 2. stupni, na nové vyučující).

Pro školní rok 2022/23 žáky rozřazovali učitelé, které v 7. ročníku vyučovali matematiku, tedy dva učitelé. Školní poradenské pracoviště se procesu neúčastnilo.

Učitelé při rozdělování žáků uplatnili v různé míře tato kritéria:

- známka z pololetních srovnávacích prací - žáci psali v 7. ročníku srovnávací práce za každé pololetí, zadání připravovali oba učitelé;
- známka na vysvědčení, případně průměr známek
- důkladná znalost žáků a kolektivů, např. u některých žáků byla brána do úvahy i motivace, píle; žáky, o kterých učitelé věděli, že spolupracují, se snažili zařadit do stejné skupiny, nebyli-li mezi nimi ve výkonu (známkách) významné rozdíly;
- počet žáků ve skupině – snahou bylo rozčlenit kolektivy žáků na skupiny tak, aby skupina s nejvyšším výkonem byla nejvíce početná a skupiny s nejnižším výkonem nejméně početná, nicméně rozdíly by neměly být příliš velké, měly být mezi podle výkonu sousedními skupinami kolem 2-3 žáků, např. tedy 23, 20, 18, 16 žáků, nicméně ne vždy se to podařilo, někdy učitelé raději vytvořili početně stejné skupiny, nebyl-li dostatečný počet žáků;
- vyjádření žáka – v některých případech (zejména žáci na pomezí) – byli tázáni i žáci, kam by chtěli být zařazení a proč, někdy si žáci sami přišli říci, do jaké skupiny by chtěli. V případě, že nebyl problém s počtem a výkon víceméně odpovídal skupině, žákům bylo vyhověno. Důvody žákovy volby bývají rozmanité (učitel, míra očekávaného úsilí pro získání známky, potřeba prostředí méně výkonného či bezpečného, kamarád...);
- vyjádření rodiče – k vyjádření rodiče se přihlíží s ohledem na výkon a výsledky žáka, podobně jako k přáním žáka, byl zmíněn případ, kdy žádosti rodiče o zařazení do vyšší skupiny kvůli přijímacím zkouškám nebylo vyhověno, protože žák do vyšší skupiny nepatřil, nicméně bylo přislíbena změna v případě, že by žák změnil přístup k práci.

Každý učitel si připravil návrh na rozřazení svých žáků, o těchto návrzích zařazení pak spolu učitelé diskutovali (proč například žákyně, která má méně bodů z písemných prací než jiní, je ve vyšší skupině). Většinou body z testů odpovídají výkonnosti a zařazení do skupiny, jinými slovy jde o dostatečně rozlišovací kritérium.

Učitelé někdy označují skupiny pořadím skupiny dle výkonnosti (např. první, čtvrtá, první skupina označuje skupiny s nejvyšším výkonem). Někdy také mluví o skupině tak, že necharakterizují skupinu





podle výkonu, ale dvojici tříd, ze které byla skupina vytvořena, mluví tady např. o AD-čáku. Jako výzkumníci jsme se setkali s označením lepší, nejlepší skupiny, nejslabší či horší skupiny apod. Ve školním systému je skupina označena písmenem a číslem.

#### *Přestupy žáků mezi skupinami*

S přestupy žáků učitelé počítají a společně je zvažují. Směřují je víceméně na pololetí a konec roku, kdy je to administrativně nejjednodušší, uplynula dostatečně dlouhá doba pro vyhodnocení zařazení žáka do skupiny a komunikace přechodu mezi žákem, učitelem i rodiči, je to praktické i kvůli hodnocení. Někdy dochází k výměně dvou žáků mezi skupinami. Je možné, že některé přestupy mohou být vyvolané potřebou výměny. Výjimečně může dojít k přestupům i nějakou dobou kolem pololetí či konce roku, i když není vyloučen z vážných zejména vztahových důvodů přestup i mimo pololetí. Dochází k nižším jednotkám přestupů.

Hlavním důvodem přestupu je výkon žáka. Je možné přihlídnout i k přání rodiče, či žáka, ale zásadní je, aby žák dosahoval odpovídacího výkonu skupiny a přestup byl přínosný pro žáka i skupinu. Přání rodiče tedy nemusí být vyhověno.

Přestup může iniciovat učitel i žák či rodič. Žáci mají možnost na zkoušku navštěvovat asi týden nebo čtrnáct dnů výuku v jiné skupině. Je-li shoda mezi učitelem a žákem v tom, aby se přestup uskutečnil, k přestupu do skupiny opravdu dojde.

Přestupy bývají nejčastěji o jednu skupinu, nahoru i dolů. V jednom případě žákyně velmi rychle přestoupila o dvě skupiny. Šlo o ukrajinskou žákyni, která se po počáteční aklimatizaci a problémech s jazykem velice rychle přestoupila do druhé skupiny z původní čtvrté. Ve druhé skupině získala tato žákyně bezpečnější prostředí, protože původní skupina byla klukovská a dynamická skupina.

*Vyučující: Tak, je to hodně klukovská skupina. Tak je to hodně klukovská skupina a řekl bych, že i ten jakoby, že ta úroveň jakoby není jenom o znalostech, je to, nechci to nějak nazývat, asi bych je nechtěl šoupat do jednoho šuplíčku jo, ale vůči ní se trochu víc vyhrzovala. Bylo to takový, nechci říct, že by to bylo jako třeba ostrakizace, něco takového, ale myslím si, že pro ni, která byla jako jasná introvertka, bylo mnohem příjemnější zkusit tu druhou skupinu s tím, že zase neděláme to tak, že bysme se rozhodli a o nás bez nás to ne, my jsme jí to nabídli...*

Někdy žáci s přestupem váhají, i když jim je přestup nabídnut, zvažují, zda je pro ně skupina vhodná, neradi vybočují.





Rozhodování o přestupu je komplikováno kapacitou skupin. Jedna z vyučujících například popisoval situaci, kdy pro žáka ze skupiny s vyšším výkonem viděl druhou skupinu jako vhodnější, protože žák zaostával, ale skupina s nižším výkonem byla příliš početná, takže přestup žáka do ní nebyl vhodný.

Jedním z kritérií pro rozhodování o přeřazení žáka může být vliv známky na vysvědčení na úspěch v přijímacím řízení – lepší známka může přinést důležité body při přijímacím řízení. Zařazení žáka do skupiny s nižším výkonem totiž zvyšuje pravděpodobnost lepší známky na vysvědčení. Naproti tomu zařazení žáka do skupiny s vyšším výkonem, kde bude mít větší prostor pro individuální pokrok, zvyšuje pravděpodobnost horší známky na vysvědčení. Podle vedení rodiče v drtivé většině respektují, „že je lepší pro ty žáky být ve skupině, kam skutečně patří a kde se jim pracuje dobře“, ale někdy prosazují přeřazení žáka do jiné skupiny.

Přijímací zkoušky jsou také důvodem případných přestupů žáků do jiné skupiny v průběhu 8. a 9. ročníku, byť takové přesuny nejsou příliš časté. K přestupům dochází ze dvou důvodů. V prvním případě jde o přestup do skupiny s vyšším výkonem na základě žákova rozhodnutí pokračovat ve studiu v maturitním oboru:

*Vyučující: Zase to může být v tom případě, kdy to dítě najednou v osmé třídě si vzpomene - aha, já bych přece jenom chtěl studovat. Tak teprve začne jakoby dělat, pracovat na sobě a pak se ukáže, že dokáže dobře ty děti dohnat.*

Ve druhém případě jde pak o přesun do skupiny s nižším výkonem na základě žákova rozhodnutí nepřipravovat se na maturitní obor.

Tento typ přestupů iniciují jak žáci (respektive jejich rodiče), tak učitelé. Přeřazení do jiné skupiny je diskutováno individuálně, vedení zdůrazňuje snahu dosáhnout shody a mít na zřeteli zájem žáka.

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Vzhledem k velké poptávce a nedostatečnému počtu dostupných učitelů matematiky je pro školu obtížné zajistit výuku matematiky personálně. Na začátku školního roku 2020/21 bylo na 2. stupni pět vyučujících matematiky, tři z nich ke konci školního roku odešli, proto se realizace základního modelu vždy nedaří. V některých případech počet skupin odpovídá počtu tříd, některé třídy jsou vyučovány nediferencované (ve školním roce 2020/21 to byly třídy šestého ročníku). Od školního roku 2021/22 na školu nastoupili dva noví učitelé matematiky, čerství absolventi matematicko-fyzikální fakulty, oba



mají zájem o výuku Hejného matematiky modifikovanou o vyšší podíl procvičování a také vysvětlování, pokud se žákům nedaří konstruktivistický přístup.

Jednoznačný pevný klíč pro přidělování učitelů do skupin neexistuje. Všichni učitelé mají zkušenost se skupinami na různých úrovních. Ze strany vedení je snaha, aby učitelé nebyli jednostranně specializováni pro práci jenom s jednou výkonnostní skupinou.

Všichni učitelé matematiky, s nimiž jsme vedli rozhovory, jsou učitelé v rámci tzv. druhé kariéry. Před nástupem na ZŠ již více let pracovali v různých firmách. Mají vystudovanou vysokou školu, prošli různými školeními a kurzy (zejména kurzy Hejného matematiky). Jedna vyučující je těsně před státnicemi v oboru učitelství pro 2. a 3. stupeň.

Učitelé mají zkušenost s výukou v celých třídách (příp. s výukou vnitrotřídních skupin v tzv. půlených hodinách) i se skupinovou mezitřídní výukou. Učitelé vyučují různé skupiny podle výkonnosti, specializace na některou ze skupin nenastává. Někdy v případě diferencované mezitřídní výuky mají výuku ve stejném ročníku v různých skupinách. Snahou je, aby učitel učil své skupiny po celé dva roky, kontinuita od 6. do 9. ročníku ale vzhledem k vytváření mezitřídních skupin v 8. a 9. ročníku nemůže být zachována. Učitelé učí relativně vysoký počet hodin matematiky, všichni učitelé učí cca čtyři třídy nebo skupiny matematiku, proto mohou dobře srovnávat výuku v různých skupinách či třídách.

Spolupráce mezi učiteli je úzká a funguje podle slov učitelů dobře. Učitelé sdílejí různé výukové materiály včetně anglických, společně rozřazují žáky do mezitřídních skupin, vytvářejí a hodnotí srovnávací práce, komunikují příklady dobré praxe či naopak vzniklá úskalí, setkávají se neformálně i formálně.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

##### *Cíle a učivo*

V ŠVP není diferenciacie cílů a učiva zohledněna, cíle výuky a příslušné učivo jsou pro každou skupinu stejné. Absenci zohlednění diferenciacie ve školním kurikulu vnímají i někteří učitelé, považují ŠVP za základ – minimum, kterého by měl dosáhnout každý žák.

Byť diferenciacie není zohledněna v ŠVP, učitelé referují, že ve výuce volí pro jednotlivé skupiny různorodé učební materiály. Například skupina s nižším výkonem často neřeší složitější příklady v učebnici, skupina s vyšším výkonem se naopak složitějšími příklady zabývá, zvláště u dobrovolných



úkolů, může také řešit příklady z olympiád, hlavolamy apod. První skupina probírá více učiva v rychlejší tempu a do větší hloubky.

#### Učebnice, pomůcky a další učební materiály

Při výuce na 2. stupni jsou využívány učebnice A-F vyvinuté specificky pro Hejného metodu. Učebnice se nevztahují závazně ke konkrétním ročníkům, díly A-D obsahují základní okruhy kurikula, díly E a F jsou rozšiřující. Skupiny s nižším výkonem mohou skončit s učebnicí D, naopak první skupina pracuje i s učebnicemi E či F.

Při výuce jsou využívány různé pomůcky certifikované pro Hejného metodu, příp. pomůcky s Hejného matematikou související, žáci si též vytvářejí pomůcky sami. Dále jsou používány běžné pomůcky (např. tabulky, kalkulačky), software (GeoGebra), digitální interaktivní tabule (Google Jamboard) či grafické tablety (Wacom). Učitelé zmiňují, že pro žáky vytvářejí velké množství vlastních materiálů.

Učitelé respektují ŠVP a tematické plány výuky, někteří zmiňují pocíťovaný tlak zejména v 8. a 9. ročníku v souvislosti s přijímacími zkouškami. Do určité míry ale mají učitelé volnost ve výběru posloupnosti témat s tím, že ke sladění musí dojít v pololetí a na konci roku kvůli srovnávacím testům. Učitelé zmiňují, že učivo je víceméně stejné, v jednotlivých skupinách se liší kognitivní náročností, hodiny v jednotlivých skupinách se liší i množstvím práce, například v různých skupinách se probere různé množství příkladů. Rozdíly v obsahu učiva mohou nastat až v 9. ročníku v tématech jako např. lomené výrazy či goniometrické funkce, kdy může být těmto tématům v některých skupinách dávana větší priorita kvůli studiu na střední škole. V 8. ročníku je tedy snaha, aby žáci ve všech skupinách probrali během pololetí stejné kapitoly (učivo). Nastal tedy posun oproti situaci před dvěma lety, kdy každá skupina mohla probrat jiné množství kapitol z učebnic, a tedy i organizování společných srovnávacích testů bylo komplikované.

Podle slov jednoho z učitelů „Hejnovské“ učebnice příliš jejich pojetí nevyhovují, přestože některé principy a prvky vítají. Proto se v 6. ročníku přestaly učebnice Hejného používat, od školního roku 2022/23 se pracuje s učebnicemi Odvárka z nakladatelství Prometheus a pracovními sešity Hravá matematika. V 6. až 9. ročníku jsou používány Hejného učebnice doplněné pracovními sešity Hravá matematika (tedy nikoliv pracovními sešity z Hejného řady). Škola také pracuje s aplikacemi nebo aktivními webovými stránkami. Kromě např. Geogebra žáci pravidelně pracují s webovou stránkou „Umíme matematiku“, kde je také uplatňována metoda gradace. V některých skupinách bývá zařazena



práce s aplikací přímo ve třídě jedenkrát za 14 dní, někdy pracují žáci na mobilu, jindy na tabletech, nebo v počítačové učebně. Žákům jsou také doporučována konkrétní výuková videa, zejména před písemnými pracemi.

#### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Metody a formy práce využívané při výuce jednotlivých skupin se v percepci učitelů liší. Rozdíly nejsou důsledkem koordinace a domluvy, každý z pedagogů si vyvíjí svůj originální přístup. Přístupy k jednotlivým skupinám se liší zejména v následujících oblastech:

- využívání matematického jazyka (u skupin s vyšším výkonem dříve a ve větší míře),
- diskuse o zadání (více se diskutuje ve středních skupinách),
- míra procvičování (u skupin s nižším výkonem vyšší),
- míra pomoci učitelem (menší či žádná u skupin s vyšším výkonem),
- opakované psaní testů z téže látky (u skupin s nižším výkonem),
- počet příležitostí pro hodnocení,
- práce s pomůckami,
- poskytnutí některých pomůcek (např. pravítko, tužka) přímo v hodině vyučujícím
- tempo výuky.

Jako společné rysy práce ve všech skupinách jsou uváděny tyto přístupy:

- práce v hnízdech,
- častá komunikace mezi sebou,
- zážitek úspěchu.

Rozdíl mezi skupinami se projevuje v kognitivní náročnosti, obtížnosti, složitosti úloh, kterou žáci řeší, i v míře pomoci učitele (dovysvětlování, krokování, ujasňování zadání apod.) a také v míře a možnostech samostatné práce žáků. Učitelé používají systém gradovaných úloh s tím, že žáci si někdy sami volí, které úlohy budou řešit, někteří zmiňují v souvislosti s menším počtem žáků také možnost individualizace.

- V některých skupinách žáci přeskakují jednoduché úlohy a začínají středně těžkými úlohami a dostávají se až těm nejobtížnějším, žáci z prostředních skupin pak začnou jednoduššími úlohami a dostanou až k úlohám středně těžkým a žáci ze skupin s nejnižším výkonem si sami volí jenom ty nejjednodušší úlohy. Žáci ze skupin s nižším výkonem více manipulují či pracují s pomůckami než žáci ze skupin s vyšším výkonem, kteří jsou více schopni abstraktního přemýšlení i bez pomůcek, to znamená, že tito mají například pomůcky jenom na začátku, kdežto žáci ze skupin s nižším výkonem s nimi pracují i při testu nebo i ke konci dané kapitoly.



- Jeden z vyučujících zmiňuje, že „Hejného metoda“ není srovnatelně vhodná pro skupiny s různým výkonem – žáci ze skupin s nejvyšším výkonem jsou schopni větší míry abstrakce a porozumění a propojení, také jsou schopni delší a samostatnější práce, proto z „Hejného metody“ mohou více těžit než žáci z opačných skupin.
- Míra samostatnosti a schopnosti práce, pozornosti či trpělivosti žáků je i nižší ve skupinách s nižším výkonem, proto zde také bývá zařazen větší podíl frontální výuky než v jiných skupinách, případně se uplatňuje kolektivní hledání řešení. Ve skupinách s nižším výkonem pracují s nižšími čísly. Konkrétní metody jsou přizpůsobovány složení a dynamice skupiny, případně třídy, a to bez ohledu na výkonnost skupiny.
- V jedné ze skupin je každou hodinu uplatňována skupinová práce, ale v jiné skupině (a to nikoliv skupině o dvě nebo tři úrovně různé) skupinová práce nedosahuje takových efektů, proto ji zařazuje méně.
- Vyučující vidí velké rozdíly v tom, jak přistupují žáci různých skupin k výuce. V různých skupinách přibližuje učivo různou cestou a několika různými způsoby. V případě učiva abstraktnějšího a náročnějšího jako jsou výrazy si žáci skupin s nejnižším výkonem snaží mechanicky zapamatovat danou proceduru a spíše se uplatňuje dril či nácvik, ve skupinách s prostředním výkonem si žáci volí z vícero metod (tabulka, grafické znázornění apod.). Ve skupinách s nejvyšším výkonem také musí používat častěji metody a způsoby, které žáky přimějí k práci, často v nich vzniká diskuze o tom, proč je vlastně vůbec potřeba se dané učivo učit, „k čemu nám to bude vlastně dobrý“. Ve skupinové výuce je větší klid a větší míra soustředění, méně rušivých vlivů, takže je možné zařazovat zajímavější aktivity.

#### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Učitelé nemají zavedený jednotný systém hodnocení. Navzdory tomu, že používaný software (Bakaláři) zavedení jednotného systému umožňuje, mezi učiteli se nepodařilo dosáhnout shody ve využívaných formách a kritériích hodnocení. Není tedy jednotně upraveno, zda má být hodnocen výkon a/nebo relativní pokrok, zda a jak hodnotit snahu, vůli a práci. Není také jasné, zda daný klasifikační stupeň má hodnotit stejný výkon napříč skupinami. Centrální nastavení hodnocení je tedy minimální, vedení školy ale považuje za důležité, aby každý učitel jednoznačně nastavil, co bude hodnoceno a jaká je váha jednotlivých známek pro celkové hodnocení. Vedení školy preferuje hodnocení individuálního pokroku, snahy, vůle, ředitel zastává názor, že známky pro vzdělávání žáků nejsou nutné a proces učení spíše komplikují, než že by mu pomáhali.

*Ředitel: Takže my ty známky vlastně nepotřebujeme a v té diferencované výuce nám vlastně i vadí, protože nevíme, jak se s nima poprat, jak se poprat s tím, aby byly porovnatelné známky v první skupině a čtvrté skupině.*



Tento přístup je ovšem v konfliktu s pojetím hodnocení na vysvědčení a s jeho rolí v přijímacím řízení na střední školy. Pokud by žáci ve druhé či třetí skupině dostali za stejný výkon doprovázený výraznější snahou a pokrokem lepší známku než žáci v první skupině, znevýhodňovalo by to žáky první skupiny při klasifikaci na vysvědčení. Zavedení konsenzuálního systému je komplikované i kvůli zájmům a názorům rodičů.

Daná známka v různých skupinách má různou vypovídací hodnotu, i žáci ze skupin s nejnižším výkonem mohou mít jedničku. Někteří vyučující to vnímají jako jistou nespravedlnost, nicméně zároveň zmiňují, že se nesetkali s případem, kdy by žákovi ze skupiny s nižším výkonem někdo záviděl lepší známku. Zároveň se ale výjimečně setkali s tím, že žáci kvůli lepší známce na vysvědčení preferovali volbu druhé oproti první skupině, tedy preferovali skupinu s nižším výkonem. Tato preference skupiny s nižším výkonem ale neplatí pro skupinu s nejnižším výkonem, o přestup do ní kvůli známce nikdo nežádal.

Všichni učitelé učitelé mají podobná kritéria hodnocení ve smyslu, že více reflektují porozumění a pochopení než numerickou správnost (resp. numerická chyba nemusí být důvodem horší známky). Diskutují také obsah písemných prací i obsah učiva, aby byl nastaven přibližný rámec. Další vyučující zmiňuje, že např. v půlených hodinách nepíše písemné práce, protože to považuje za ztrátu času. Naopak se snaží maximálně uzpůsobit přístup tak, aby žáci mohli plně pochopit a procvičit dané učivo, nebo naopak se setkat s náročnějšími úlohami – výzvami.

Při hodnocení výkonu žáka využívají učitelé široké spektrum přístupů – hodnotí běžné a čtvrtletní písemné práce, aktivitu v hodině, skupinovou práci, využívá se také opakované hodnocení.

#### [Písemné práce a testy](#)

Zadávání běžných písemných prací či testů učitelé spolu nekonzultují, každý učitel přistupuje k jejich zadávání i hodnocení individuálně. Buď se běžné písemné práce zadávají stejné pro různé skupiny, nebo se významně liší. Důsledkem prvního způsobu zadávání je, že stejná známka v různých skupinách má víceméně stejnou hodnotu.

Při hodnocení písemných prací v matematice hraje významnou roli využívání gradovaných úloh, které jsou součástí Hejného metody. U gradovaných úloh si obtížnost úkolu mohou žáci volit. Jednotlivé úlohy mají různou váhu, takže hodnocení výborně může například získat žák, který spočítá vyšší počet jednodušších příkladů i žák, který vyřeší méně náročnějších příkladů.





Zvláštním typem písemných prací jsou srovnávací písemné práce, které mají sloužit k vyhodnocení toho, zda jsou žáci vhodně zařazeni do skupin. Významnou komplikací při zadávání tohoto typu testu je skutečnost, že každá skupina probírá učivo vlastním tempem, což komplikuje výběr úloh. Tyto testy byly v 6. a 8. ročníku poprvé zadány ve školním roce 2020/21, tedy v době distanční výuky. Zadání i výsledky byly diskutovány v rámci předmětové komise. Testy nebyly známkovány, každý učitel vyhodnotil testy své skupiny a výsledky se skupinou reflektoval.

Hodnocení podléhají i další typy činností: aktivita v hodině (je zdrojem známek zvláště ve skupinách s nižším výkonem), skupinová práce (zvláště ve skupinách s nižším výkonem) a formativní zpětná vazba.

Ve skupinách s nižším výkonem je využíváno opakované zadávání testů, čímž si učivo znova procvičí, vyzkouší si psaní testu. V konečném důsledku tak žáci mají vyšší šanci získat z druhého testu lepší známku, ale také více příležitosti k učení.

*Vyučující: Oni třeba poprvý z toho testu dostanou čtyřku, ale my to znova probereme, znova to procvičíme, píšou nový test. A tam se třeba o ten stupeň zlepší.*

Známkování je do jisté míry závislé spíše na osobnosti učitele než na typu skupiny, učitelé mají do značné míry autonomii např. v počtu zadávaných písemných prací, hodnocení domácích úkolů apod. Nicméně škola za poslední dva roky zavedla systém srovnávacích prací v pololetí a na konci roku pro žáky stejného ročníku. Na jejich přípravě se podílejí všichni učitelé daných tříd.

#### *Vnímané efekty mezitřídní skupinové výuky*

Mezitřídní skupinová výuka v matematice je pro české rodiče i učitele novinkou, se kterou obvykle nemají zkušenost z doby, kdy oni sami chodili do školy, a se kterou se dosud nejspíše nesetkali. Jako každá novinka může i tato vyvolávat rozdělení na protichůdné tábory a přinášet nové výzvy a úskalí. Podle vedení se vždy může najít někdo, kdo tento přístup vnímá jako diskriminační.

Nižší počet žáků ve skupině oproti běžné třídě je pro všechny učitele zcela zásadní důležitosti. Nižší počet žáků významně zvyšuje efektivitu práce a snižuje náročnost na vedení výuky učitelem, umožňuje učiteli individuálně se věnovat každému žákovi, nebo uplatňovat skupinovou práci. Podle některých vyučujících existuje tzv. zlomový počet žáků, kolem 16 -18, který umožňuje kvalitnější výuku. Nižší počet žáků také pomáhá vytvořit bezpečnější prostředí a příjemnou atmosféru, což je přínosné





zejména pro žáky ze skupin s nižším výkonem, protože „oni se fakt v tý svý skupině potom nebojí říct, co si myslí, nebojí prostě se spolupracovat“.

Homogenní složení skupin si učitelé pochvalují, nedochází „k markantním rozdílům mezi žáky“, nejrychlejší žáci nemusí čekat na nejpomalejší a také prostor k nekázni či neefektivitě je menší. Homogenní složení skupiny umožňuje zažívat úspěch žákům, kteří by v běžné třídě úspěch nezažili. Všichni tak mají srovnatelnou šanci na úspěch, protože mají podobné šance úlohu či otázku vyřešit. Homogenní skupina také umožňuje zadávat příklady, které budou mít pro většinu žáků odpovídající úroveň, žáci tak nejsou frustrováni, že příklady jsou příliš obtížné, nebo naopak snadné. Mezi žáky ve skupině nevznikají velké rozdíly v rychlosti či kognitivním uvažování.

*Vyučující: ...najednou jakoby ta vůle sdělit ten svůj názor se podstatně, podstatně pošoupne. Já musím říct, že zatímco ty horší děti v normální třídě se bojí cokoli říct, tak pokud mám tu diferencovanou skupinu, tak v tý diferencovaný skupině oni se cítí, že jsou vlastně jakoby součástí toho stáda a nevdá jim to prostě říct nahlas, protože se tam po nich neotočí Vašek, a neřekne jim, hele, ty seš úplně blbej. Takže v tomhle tom ta diferenciacie pro ty horší děti má jakoby velkou výhodu, protože oni se fakt v tý svý skupině potom nebojí říct, co si myslí, nebojí prostě se spolupracovat.*

Vyučující rovněž vidí vyšší motivaci žáků ve skupinách než v celé třídě a vysvětlují to i větší homogenizací a přizpůsobení tempa výuky skupině, nikdo ze skupiny významně „nevyčnívá“, přestože se skupina opět heterogenizuje na rychlejší, méně rychlé, pomalejší.

*Vyučující: ...žáci, když byli v osmičce a byli v celé té třídě, tak tihle slabí žáci vlastně pořád zažívali neúspěch, pořád byl někdo rychlejší, oni to tam nestíhali, ale teď v té deváté třídě prostě mají šanci něco vymyslet, být ti první, druzí, třetí. A motivuje je to. A úplně ty děti rozkvetly, musím říct, s tím, že mají šanci na ten úspěch.*

Mezitřídní skupinová výuky může rozvíjet myšlení žáků ze skupin s různým výkonem jinými způsoby. U žáků ze skupin s vyšším výkonem je cílem i metoda, tj. gradace a samostatná práce, které dobře rozvíjejí myšlení žáků a zanechává největší efekt. Žáci ze skupin s nižším výkonem rozvíjejí svoje kognitivní schopnosti, ale na jiné úrovni a často prostřednictvím frontální výuky.

Mezitřídní skupinová výuka učitele víc baví, jsou více motivováni k práci se žáky i k práci na sobě. Díky ní také došlo ke zlepšení pověsti školy. Nezanedbatelným důsledkem je, že žáci neodcházejí v takové míře jako dříve na víceletá gymnázia, na 2. stupni jsou žáci s většími i menšími studijními předpoklady, tedy žáci celého spektra.



Za důležité úskalí je často považováno známkování, může nastat situace, že za stejný výkon by žák ve skupině s nejvyšším výkonem obdržel dvojku, ale ve skupině s nižším výkonem jedničku. Žáci si tak vytvářejí referenční rámec jenom vzhledem ke své skupině a nevidí, jak probíhá výuka v ostatních skupinách.

*Vyučující: Řekla bych, že z hlediska socializace těch dětí, že vlastně žijou trošku v nějaké bublině sociální, že, já nevím, čtvrtá skupina, že si myslí, že ta úroveň, které dosahují, že je nějaká norma pro ně v tu chvíli a vůbec netuší, že v první skupině tu kapitolu, kterou oni třeba řeší týden, než to nějak vstřebají, tak v první skupině je to třeba práce na půl hodiny.*

Homogenizace skupin snižuje možnost, aby žáci s vyšším výkonem pomáhali a radili žákům na opačné straně spektra. Rozřazení do skupin ojedinele mohou rodiče mohou vnímat negativně. Pro vedení školy je obtížné zajistit dostatečný počet vyučujících i odpovídajících výukových prostorů.

V některých případech může stabilizace nově vytvořeného kolektivu trvat poměrně dlouho, cca půl roku. V některých případech se nemusí povést sloučit vzájemně kompatibilní žáky, nebo vytvořit skupinu, ve které se nekumulují výchovné či jiné problémy.

*Vyučující: ... v jedné skupině muselo docházet, muselo dojít po pár měsících vlastně k nějakému jako rozhození pár žáků do jiných tříd, protože tam byla taková silná skupinka, a to byla zrovna třída, kde to začátku moc jako nefungovalo, kde prostě byla skupinka pětice žáků, kteří prostě jako spolu fungovali velmi dobře a nejenom mě, ale vlastně i další učitele trošičku zaháněli do úzkých, tak tam došlo k nějakému rozhození, ale zrovna v těch sedmičkách to až takový problém není.*

V situaci, kdy je počet skupin stejný jako počet tříd, se ve skupině s nejnižším výkonem sejdou žáci s průměrným výkonem a žáci s podprůměrným výkonem se žáky SVP. Pokud se v této skupině učitelé zaměřují primárně na žáky s podprůměrným výkonem, jsou tím znevýhodňováni průměrní žáci. Zároveň se tak ztrácí výhoda diferenciace spočívající v menším počtu žáků ve skupině.

Učitelé či vedení zmínili i další úskalí diferenciace: možné změny v sociálních vztazích mezi žáky (např. elitářství, méně vzájemné pomoci a družnosti, zvýšená rivalita); nálepkování žáků navzájem či nálepkování učiteli; změna sebepojetí či sebehodnocení žáků; změna úsilí či snahy (skupina s nižším výkonem nechce řešit zdánlivě složité úlohu, např. úlohy ze soutěže Matematický klokan, neochota ve skupinách s vyšším výkonem „udělat více“ ve srovnání s ostatními skupinami); změna well-beingu žáků; chybějící „tahouni“ v homogennějších skupinách; zhoršení výsledků u některých žáků.



K organizačním nevýhodám patří obtížnost sestavení rozvrhu, personální zajištění i vyšší nároky na počet učeben. Při složitém rozvrhu vznikají také problémy, pokud jde o vstřícnost k individuálním potřebám učitelů.

Aktuální pojetí diferenciacie se setkalo s výhradami ze strany ČŠI, která navrhla zprůhlednit a stanovit jednoznačná kritéria rozřazování do skupin. Vedení se domnívá, že ČŠI může předpokládat, že diferenciacie je diskriminační.

#### Jiné efekty

Model mezitřídní skupinové výuky pro 8. a 9. ročník po nediferencované výuce v 6. a 7. ročníku s sebou nese nutnost pro některé žáky měnit učitele, ustanovují se nové kolektivy. Pro učitele to zároveň znamená opouštět kolektiv třídy (a dosavadní vybudované rutinní i nerutinní metody a způsoby práce a vztahy) a pracovat s nově ustanovenými kolektivy.

*Vyučující:...ty svoje sedmáky vyviplaný někomu předat a vzít si jako jinou část, tak to mi přijde jako škoda, že nevede si ten učitel ty žáky čtyři roky a češtináři, vím, že tím trpí ještě víc, protože vlastně jako i pracují na tom, co po těch dětech chtějí, jaký chtějí styl, já nevím, projevu mluveného, psaného atd. a když dejme tomu dva roky se snaží něco vybudovat a pak by jim měla nastat změna těch dětí v půlce druhého stupně, tak si myslím, že jim je to ještě víc líto než nám.*

V prvních skupinách se někteří vyučující setkávají s kompetitivním a konkurenčním prostředím – žáci, kteří patřili v původní třídě mezi nejlepší, se snaží udržet si svoji pozici i v nové skupině i za cenu toho, že budou více pracovat. Žáci tak mohou dosahovat svého maxima („vzájemně se táhnou“).

Ve skupinách s nižším výkonem vzniká pro žáky bezpečnější prostředí, a proto mohou dosahovat svého maxima. Někdy ale může být pro žáky frustrující, když ve své původní třídě patřili mezi nejlepší, ale po vytvoření skupiny přestali vynikat, protože žáci z vedlejší třídy zařazení stejné skupiny byli rychlejší či zvládali kognitivně náročnější činnost (viz „small fish in a big pond effect“).

Ve skupinách s nižším výkonem někdy bývá ve výuce přítomen asistent pedagoga a také je do skupin zařazován nižší počet žáků. Tito žáci také nebývají motivováni přijímacími zkouškami.

V souvislosti s přijímacím řízením zaznívá od vedení, že v případě známkování individuálního pokroku by žák nedostal odpovídající zpětnou vazbu (známku na vysvědčení) ve vztahu k přijímacím zkouškám ve srovnání se všemi žáky své kohorty, kteří se hlásí na určitý studijní či učební obor.



### Celkové zhodnocení dopadů mezitřídní skupinové výuky očima učitelů

Zatímco někteří vyučující by rozhodně mezitřídní skupinovou výuku spojenou s nižším počtem žáků zvolili v každé třídě, jiní nikoliv, protože vnímají z měsíce na měsíc se zvětšující rozdíly ve výkonnosti skupin a vidí i ve výuce v heterogenní třídě značné výhody – širší referenční rámec, spolupráci mezi žáky s různým výkonem, třídní učitel vyučuje celou svoji třídu, učitel může formovat svoji třídu v průběhu delšího období. I tito vyučující ovšem vidí vyšší potřebu homogenizace skupiny podle úrovně spojenou s nižším počtem žáků právě ve vyšších ročnících, a to kvůli kvalitativně narůstající obtížnosti učiva. V 6. a 7. ročníku by spíše volili výuku v celé nepřilíši početné třídě, v 8. ročníku mezitřídní skupinovou výuku podle úrovně spojenou s nižším počtem žáků vítají a v 9. ročníku ji považují za téměř nezbytnou i kvůli přijímacím zkouškám.

*Rozhodně tam jako rozdíly v té úrovni výkonnosti těch žáků jsou a vidím to každý měsíc víc a víc, jak to učivo v té matematice je těžší a těžší, takže bych řekla jako od té osmičky je každý měsíc, prostě je tam obrovský rozdíl. Zrovna teď tady opravuji testy právě z jedné první skupiny a z jedné druhé skupiny, a to je prostě tak obrovský rozdíl, a kdybych tam měla ještě třetí skupinu, tak tam jsou opravdu schody. Když to v té sedmičce bych řekla, že ty děti ještě jsou takový vyrovnaný... ale od té osmičky ty rozdíly po těch jednotlivých kapitolách, protože už to začne být abstraktní, tak tam jsou ty rozdíly výraznější a potřeba diferenciacie větší a větší. Že já třeba krom toho počtu až tak necítím nutnost diferenciacie v šestce, sedmičce, možná naopak..., kdežto to v té osmičce nebo v devítce, kde někdo se připravuje na přijímačky a potřebuje opravdu toho zvládnout co nejvíce, co nejvíce do hloubky, ptát se opravdu na detaily a aby ho tam zdržoval někdo, kdo potřebuje dovysvětlit ty základy a naopak někdo, kdo potřebuje dovysvětlit základy, aby se tam zabýval nějakými nejsložitějšími úlohami, tak je to ztráta času pro všechny, kdežto v té šestce mi přijde ještě úplně v pohodě, že jsou ty děti dohromady.*

Vyučující považují práci ve třídě nad 25 žáků za velmi náročnou, ideální by z jejich pohledu bylo vyučovat v heterogenní, ale méně početné třídě, přičemž při počtu žáků ve třídě do cca 15-20 by možná výhody převážily nad nevýhodami oproti strukturální diferenciaci. Věří, že by při menším počtu žáků dokázali dostatečně podporovat žáky ze všech částí spektra, mohla by fungovat spolupráce mezi rychlejšími a pomalejšími žáky i by mohlo být nastoleno bezpečné prostředí. Při práci v běžné třídě s počtem žáků nad 20-25 však podle nich převažují nevýhody výuky v heterogenní třídě nad výhodami.

*Vyučující: Když je celá třída a jsou nějaké ideální podmínky, bezpečné prostředí, tak ti silnější pomáhají těm slabším. Vysvětlují si něco. Nicméně nastolit ty ideální podmínky v tom počtu 27 dětí je velmi obtížné, takže kdyby to byly, dejme tomu, heterogenní skupiny, ale o 15 žácích nebo do 20 žáků, tak bych možná tam těch*



*výhod, aby třída zůstala celá, viděla víc, že tam už bych si dokázala představit, že zvládnou obejít ty slabé žáky, zajistit výzvy pro ty silné žáky a pohlídat to, aby všichni dostali, co potřebují, a aby tam fungovala ta spolupráce, ale nad ty počty nad 20, nad 25 už potom je to složitější, takže tam vidím víc těch minusů, když je ta třída celá než plusů, no, ale.*

## Výuka angličtiny

### Koncept diferencované výuky

Ve výuce angličtiny je výuka na škole diferencovaná jednak dle zájmu a jednak dle výkonu. Dle zájmu si žáci mohou zvolit volitelný předmět *Konverzace v anglickém jazyce*.

*Vyučující: Většinou tady byla konverzace s rodilým mluvčím a bylo to jako dobrovolný. Dobrovolný předmět, ale vím, že vloni tam bylo hodně dětí, že jich tam bylo 15 a byly moc spokojené.*

Pokud dle o diferenciaci dle výkonu, liší se přístupy na prvním a druhém stupni.

### První stupeň

Při rozdělování do prvních tříd je snaha vytvořit nové kolektivy, nepřidělovat děti ze stejné mateřské školy do stejné třídy, s výjimkou dětí z anglické školky.

*Vyučující:...kromě teda dětí, které k nám přichází z anglické školky, tak tam se snažíme, aby ty děti byly pohromadě a byly u paní učitelky nejenom jako v angličtině, ale i v běžných hodinách, aby ona tu angličtinu mohla rozvíjet.*

Důvodem je tlak rodičů i snaha o větší rozvoj angličtiny.

*Vyučující: No, jednak jako tlak rodičů, protože oni vlastně do toho zainvestují dost peněz, ta školka je drahá a soukromá. A jednak i proto, aby se ty děti teda rozvíjely v té dovednosti. Já si myslím, že děti, které jenom chodí do anglické školky a doma se mluví normálně česky jako výhradně, takže stejně potom ve čtvrté třídě jsou přibližně ty děti na stejné úrovni, že to nemá až takový vliv. Ale je pravda, že jsou třeba děti z bilingvních rodin, kde se mluví třeba i anglicky doma. A to jsou potom děti, který teda opravdu můžou v té skupině působit ještě další jako... jako lídři v tý angličtině v té třídě.*

Už od první třídy jsou žáci na výuku angličtiny rozdělováni na dvě skupiny, nicméně nejedná se o diferenciaci, jsou rozdělováni podle příjmení, a tedy přesuny mezi skupinami nejsou založeny „na základě jakékoliv výkonnosti“. Od třetího ročníku pak dochází k cílenému rozdělení žáků.





*Vyučující: Ale ve třetí a čtvrté, páté třídě už se ty děti rozdělují do skupinek, že už o nich nějaké to povědomí trošičku jako máme. A ne, že by se to tam rozdělilo zase už rovnou nějak výkonově, ale už se s těmi dětmi taky trošku pracuje.*

#### Druhý stupeň

Od šesté třídy jsou žáci na angličtinu děleni v rámci jedné třídy na dvě skupiny. Z pohledu učitele je dělení pouze v rámci třídy výhodnější, protože žáci spolu lépe spolupracují, znají se. Ve výuce angličtiny, která je založena na komunikaci, je potřeba, aby se žáci nebáli před sebou mluvit a komunikovali spolu navzájem. Tedy dělení napříč ročníkem narušuje určitou dynamiku třídy a více času se spotřebuje na seznamování třídy.

*Vyučující: Myslím si, že když se ta třída rozdělí napůl, že ty děti už jsou potom jakoby na sebe tak nějak zvyklý. A vzhledem k tomu, že ony mají i nějaké společné hodiny s třídním učitelem, takže dokážou spolu docela dobře fungovat. Já mám třeba francouzštinu ještě, kde to je napříč ročníkem a ony některý ty děti z těch tříd prostě spolu nějak moc jako nefungují.*

#### Rozřazování žáků do skupin

Žáci jsou rozřazováni do skupin na konci 5. třídy. Jsou rozřazováni do skupin na základě výsledků testu z angličtiny (někteří to nazývají rozřazovací test, je zde tedy určitá nejednotnost v terminologii). Výsledky z testu „potvrdí“ třídní učitelé, aby nedošlo k nesprávnému zařazení na základě výkyvu ve výkonu žáka. Je patrné, že někteří žáci se pohybují na hranici a jedná se o nich na setkání učitelů.

*Vyučující: Důležitý je samozřejmě jejich výkon po celou tu dobu té páté třídy, ale největší váhu má ten test na konci. (...) A na základě jejich výsledků a potom samozřejmě s přihlédnutím k tomu, co říká jejich vyučující angličtiny, tak jsou následně rozděleni řekněme na dvě skupiny v rámci každé třídy. (...) To znamená my v páté třídě rozbíjíme staré kolektivy, vznikají nám úplně nové třídy, do šestky jdou děti namíchané ze všech tříd, ale už víme jakoby, jestli to dítě bylo v té angličtině spíš v té první půlce a nebo spíš v té druhé půlce. No a na základě toho je každá ta třída rozdělena na půl.*

Skupiny jsou početně rozdělovány rovnoměrně, to je svým způsobem také kritérium, které může předurčovat zařazení některých žáků na hranici.

*Vyučující: Je to plus minus ta půlka, to znamená 12, 14, 15, samozřejmě důležité je hlavně to, aby tam to dítě bylo na správném místě.*

V angličtině na rozdíl od češtiny a matematiky jsou skupiny tvořeny jen v rámci jedné třídy, následkem toho jsou mnohdy menší rozdíly mezi skupinami, ale větší rozdíly mezi žáky v rámci jedné skupiny. V některých ročnících rozdíly mezi skupinami téměř nejsou.



Jeden rok byli žáci rozděleni na skupiny v rámci celého ročníku, ale bylo to příliš náročné pro utváření rozvrhu, tedy se od toho upustilo. Podobně ve skupině s vyšším výkonem v devátém ročníku vedla jednu ze tří hodin rodilá mluvčí. Ta odešla a v dané době se za ni nepovedlo získat náhradu.

#### *Přestupy žáků mezi skupinami*

Mezi skupinami je možné přestupovat na návrh žáka, rodičů i učitelů. S přestupem vždy musí souhlasit rodič, žák i dva učitelé, kterých se to týká. Ne vždy si žáci přejí přestup do jiné skupiny. Ať už je návrh na přestup iniciován kýmkoliv, žák si nejdříve výuku v dané skupině může vyzkoušet. Přestupy se řeší na setkání předmětové komise. Za rok přestoupí průměrně 2-3 žáci.

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Angličtinu na prvním stupni učí třídní učitelky, které přímo aprobaci na výuku angličtiny nemají a také učitelé z druhého stupně. Na druhém stupni učí angličtinu aprobovaní učitelé. Zhruba třetina vyučujících učí jak na prvním, tak na druhém stupni.

*Vyučující: Máme tam pár angličtinářů, kteří jsou jakoby takový přechodový a většinou je to třeba čtyři, pět, že učí ty vyšší ročníky a potom třeba i na tom druhém stupni, já nevím, třeba, šest, sedm nebo osm, devět. Ale většinou je to ta čtyřka, pětka a potom na tom druhém stupni. Ale moc jich není. Většinou se profilujeme buď na ten druhý stupeň a nebo na ten první stupeň. Máme angličtinářky, které vyloženě mají rády první a druhou třídu, ale nejsou to elementaristky, jsou to jazykářky. A ty učí teda rády v první a druhé třídě. A tam naberou tolik hodin, že už na druhém stupni neučí.*

Dohromady učí na druhém stupni angličtinu 15 vyučujících, což je poměrně hodně pro nastavení funkční plošné spolupráce. Učitelé se scházejí pětkrát ročně na setkání předmětové komise. Na srpnovém setkání si rozdělí, kdo bude učit jakou skupinu a kdo připraví jednotlivé společné testy. Přiřazování učitelů ke skupinám se děje ve dvou krocích: nejdříve zástupkyně přiřadí dva učitele ke třídě a na oborové radě si učitelé sami rozdělí skupiny. Většina učitelů má jak skupiny s vyšším, tak s nižším výkonem. Někteří učitelé preferují skupiny s nižším výkonem, ale není jasné, z jakého důvodu. Nabízí se vysvětlení, že výuka lepších skupin je náročnější, co se týče jazykových schopností učitele. Učitelé v jedné třídě nedávají stejné úkoly ani neorganizují společné projekty.

*Vyučující: Ale jinak společně úplně jako nespolupracujeme na žádných projektech nebo že bysme dávali stejné úkoly, tak to ne.*





Vedle oficiálně řízené spolupráce v rámci předmětové komise mají učitelé angličtiny v rámci Google Classroom skupinu pro výuku angličtiny, kde sdílejí materiály. Do skupiny nepřispívá mnoho učitelů, učitelé moc v tomto ohledu aktivní nejsou.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Učitelé ve skupině s vyšším výkonem si mohou stanovovat vyšší cíle než je stanoveno v ŠVP, ve skupině s nižším výkonem se soustředí na splnění cílů v ŠVP a z učebnice vynechají části, které cíle ŠVP nepodporují.

Skupina s vyšším výkonem probírá učivo do větší hloubky. „*Je tam domluva, a ta je teda výslovná, že nejedeme rychleji, ale jedeme do hloubky a do šířky.*“ Skupina s nižším výkonem nedělá všechna cvičení, potřebují procvičovat konkrétní učivo déle a nezbyvá jim tolik času například na skupinovou práci, obecně se ve skupině s nižším výkonem objevuje méně samostatné práce. Skupina s vyšším výkonem neprobírá více gramatických jevů, rozdíl mezi skupinami spočívá v tom, že v rámci konkrétního gramatického jevu skupina s nižším výkonem probere základní pravidla, zatímco skupina s vyšším výkonem se dostane i k výjimkám.

Učebnici mají obě skupiny stejnou – Project, čtvrtá edice. Začínají s ní ve čtvrté třídě a pokračují po celou dobu ZŠ, vždy jeden díl za rok. Pouze v jedné skupině s výrazně nižším výkonem (v sedmém ročníku v roce 2020/2021) měli jinou učebnici, jednodušší Bloggers. Jedná se o učebnice podporující spíše frontální výuku a neučí žáky přemýšlet. V době distanční výuky mnozí žáci daných skupin udělali velký posun, a tedy se od následujícího školního roku navrátí k učebnici Project. Změna učebnice sice vycházela z potřeb žáků dané skupiny, ale negativně ovlivnila propustnost mezi skupinami.

*Vyučující: Ale teďka narážíme na tu odvrácenou stranu tohoto skvělého tahu, a to je, že nám tam několik dětí docela vyrostlo, v rámci té skupiny udělaly velký pokrok, ale jak jely jakoby úplně jiné materiály a jiný level, tak jejich přesun do té lepší skupiny je poměrně problematický, protože tam přeci jenom to učivo úplně neodpovídalo. (...), sice jsme těm dětem v tu chvíli dali to, co nejdřív potřebovaly, to znamená, aby se nešlo takovým tempem, nebylo tam tolik té gramatiky, nebylo tam tolik té slovní zásoby, ale vlastně ta propustnost, tím jsme si trošičku zavřeli ty dveře. Takže máme tam asi tři děti, se kterými si tak jako úplně nevíme rady.*

Obě skupiny projdou učebnici do konce. Co se týče využívání materiálů nad rámec učebnice, obě skupiny používají časopis Bridge, skupina s vyšším výkonem využívá více autentické materiály (poslech i čtení).



### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

U skupin s nižším výkonem učitelé občas volí frontální výuku, protože žáci potřebují učivo více vysvětlit, naopak ve skupině s vyšším výkonem si na to žáci mnohdy sami přijdou, mají prezentace a jsou zapojováni do projektů, hrají Kahoot a zařazuje se více čtení. Ve skupinách s nižším výkonem je někdy nutné více žáky motivovat, uzpůsobuje se tomu i výuka a jsou zařazovány aktivizační metody.

*Vyučující: Hrajou se hry (...) musí je to hodně bavit, protože tam třeba se i potýkáme někdy s nízkou motivací u těch dětí, hodně třeba myslím si, že tam právě ty poslechy jsou dobrý, i třeba ty písničky a řekla bych, že se to dost uzpůsobuje tomu, aby se hlavně jakoby ty děti chytly a aby je to bavilo.*

Jedna z učitelek angličtiny popisuje příklad rozdílů ve výuce dvou skupin na příkladu nepravidelných sloves následujícím způsobem.

*Vyučující: Tak můžeme dát třeba nepravidelná slovesa v angličtině, což je takový evergreen. Tak určitě budu mít menší objem v té druhé skupině, to znamená, že rozhodně po nich nebudeme chtít všechno, co je třeba v té učebnici, všechna ta nepravidelná slovesa, která tam jsou, takže to bude rozhodně zredukováno na to základní, aby jich třeba uměli deset, ale uměli je dobře a uměli je použít. Takže dovedu si představit, že by tam fungovalo osekání v tomto smyslu, v tom objemu, ale to je i co se týče té slovní zásoby. Další rozdíl, věnovalo by se tomuto učivu daleko víc času, aby to bylo hodně procvičeno a hodně upevněno. V té druhé skupině by se volily třeba aktivity pro osvojení nepravidelných sloves typu, my máme třeba takové schodiště, kde máme nepravidelná slova. Takže by hráli hru, kdy by je třeba šli dohledávat například, to znamená, že by běhali po škole a hledali by si nepravidelná slovesa. Určitě bysme si to zahráli i s tou první skupinou, ale věřím tomu, že bychom tomu věnovali daleko méně času a tu hru bysme si zahráli třeba jenom jednou. Zatímco v té druhé skupině pro velký úspěch třeba třikrát. (smích) V druhé skupině by si natrénovali třeba otázku v minulém čase, secvičili by si jednoduchý rozhovor. V té první skupině by měli také rozhovor, ale měli by ho daleko obtížnější a měli by si ho třeba osvojit v rámci té hodiny, neměli by na to třeba víc času, neměli by to třeba do příští hodiny, ale - připravíte si rozhovor, zeptej se, kde jsi byl a co's tam dělal, máte na to, já nevím, deset minut a za chvíli mi to řeknete. Zatímco v té druhé skupině bychom si ho třeba i napsali, několikrát bychom si ho vyzkoušeli, pak bychom si ho dali v další hodině třeba ještě jednou a teprve potom by se to po nich chtělo.“*

Nad rámce běžné výuky se žáci skupiny s vyšším výkonem účastní soutěží a vyhrávají je. Není jasné, zda žáci skupin s nižším výkonem na účast v soutěžích opravdu nejsou dostatečně jazykově vybaveni, nebo k zapojení do soutěží ani nejsou vedeni.



### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Obecně skupiny nejsou klasifikovány stejně, skupiny s vyšším výkonem jsou klasifikovány přísněji. O jiném typu hodnocení než klasifikaci se učitelé nezmiňují. Na druhou stranu je patrné, že si učitelé uvědomují nutnost motivace skupin s nižším výkonem.

*Vyučující: U těch opravdu motivovanějších, lepších skupin hodnotím trochu přísněji, abych ty děti se snažila trochu jakoby namotivovat, ale jsou to jako otázky, já nevím, třeba že dávám opravdu za ty... v těch výbornejších skupinách 90 procent jednička, 80 dvojka a tak podobně. Ale když vím, že a skupina potřebuje trochu namotivovat, posunout to dál, tak to posunu o tři procenta.*

Čtyřikrát do roka žáci píší jednotný test (čtvrtletní, pololetní, tříčtvrtletní a závěrečný), stejný pro obě skupiny i pro všechny třídy v ročníku. Testy pro daný ročník vycházejí z učiva, které jednotlivé skupiny probraly.

Je tedy nutné se domluvit na rámcovém obsahu a pojetí testu. Učitelé srovnávají výsledky žáků v procentech, ale známkování je rozdílné.

*Vyučující: Takže to si spíš tak jako porovnáme. Ale potom máme sdílenou tabulku, kam dáváme ty výsledky.*

Testy jsou koncipované tak, aby „to byl schopný zvládnout i slabší žák“.

### *Vnímané efekty diferenciacie*

Diferenciacie v rámci výuky anglického jazyka umožňuje žákům s nižším výkonem častěji zažít úspěch, více je motivuje, na druhou stranu mohou ve skupině chybět „tahouni“. Žáci s vyšším výkonem nejsou brždění, tedy se toho asi „více naučí“, což nemusí znamenat nutně „více znalostí“, ale i zlepšení plynulosti a jistoty projevu (dá se předpokládat obecného povědomí o kultuře jazyka).

Pokrok je viditelnější u skupin s nižším i vyšším výkonem.

*Vyučující A: Ten pozitivnější efekt vidím právě v těch slabších skupinách, kde to, že tam ty štky nejsou, tak umožňují zazářit dětem, které by si na to normálně ani nemyslely nebo by byly umlčeny nebo by se prostě neprojevíly. On je tam ten pokrok jakoby lépe vidět.... tam prostě každý krok je jako milový skok.*

*Vyučující B: Výhody jsou samozřejmě v té skupině první nebo v té... máme... snažíme se jakoby víc motivovat ty děti nebo dáváme jim náročnější úkoly. Ony jsou schopny samozřejmě pracovat, posunout se rychleji dál. Zatímco v té slabší skupince většinou chce to víc času, víc procvičovat.*



## Výuka češtiny

### *Koncept diferencované výuky*

Výuka českého jazyka je dynamická, otevřená novým směrům, metodám i obsahům. Na škole je skupinová výuka ve všech ročnících, přístupy na 1. a 2. stupni jsou rozdílné.

### Diferenciace na 1. stupni

Základní pojetí skupinové výuky na 1. stupni spočívá v rozdělení třídy na dvě skupiny, v každé z nich je přibližně polovina žáků třídy. Nejedná se o diferenciaci na základě znalostí, dovedností, nebo zájmu, ale o rozdělení žáků podle příjmení, přestože se kromě příjmení přihlíží k různým dalším okolnostem (např. speciální vzdělávací potřeby žáků). Dělená hodina bývá obvykle první a poslední hodinou vyučování, aby stejný učitel mohl učit obě skupiny žáků. Polovina žáků je doma nebo v družině a druhá polovina má český jazyk. Druhou možností je, že jedna skupina žáků má český jazyk a druhá skupina jiný předmět (např. angličtinu), skupiny žáků tedy musí být stejné pro oba předměty. V tomto druhém případě tedy také jeden učitel neučí současně český jazyk a jiný předmět (např. angličtinu).

### Diferenciace na 2. stupni

Na 2. stupni škola zavedla diferenciaci podle zájmu (formou volitelných předmětů) i podle dosažené úrovně znalostí a dovedností.

### Diferenciace podle zájmu

Před školním rokem 2020/21 bývala diferenciaci podle zájmu uplatňována prostřednictvím volitelných předmětů úzce souvisejících s českým jazykem (např. Literární seminář, Cvičení z češtiny, Dramatická výchova). V nich se mohli potkávat nejenom žáci různých tříd, ale i žáci různých ročníků. Žáci si volili volitelný předmět vždy na začátku školního roku, nový volitelný předmět si mohli zvolit až v dalším školním roce, přestupy mezi jednotlivými předměty v průběhu školního roku nebyly možné. Obvyklá časová dotace byla 1 hodina týdně v 7. ročníku a 2 hodiny týdně v 8. i 9. ročníku.

Další diferenciaci podle zájmu plánovalo vedení školy na školní rok 2020/21 v rámci projektových dnů školy. Dle původní představy měla být vytvořena stanoviště dle předmětových skupin, žáci by si stanoviště vybírali podle svých zájmů. Tato vize se neuskutečnila kvůli vládním opatřením souvisejícím s epidemií COVID-19.



V roce 2020/21 nebyly kvůli distanční výuce volitelné předměty realizovány. Výuka volitelných předmětů neprobíhala ani ve školním roce 2021/22, také kvůli nové povinné větší dotaci vzdělávací oblasti Informatika.

#### Diferenciacie dle dosažené úrovně znalostí a dovedností

Pojetí diferenciacie dle dosažené úrovně se ve výuce českého jazyka a literatury postupně vyvíjelo. Dlouhodobě se daří uplatňovat model, kdy jsou všichni žáci z ročníku rozřazeni do skupin podle úrovně dosažených znalostí a dovedností a kdy počet vytvořených skupin je o jednu vyšší než počet tříd. Dochází tak ke snížení počtu žáků ve skupině oproti počtu žáků v původní třídě, byť skupiny mají vyšší počet žáků než při rozdělení třídy na dvě poloviny. V případě tří tříd v ročníku jsou tedy vytvořeny čtyři skupině dle úrovně a v každé skupině se potkávají žáci ze všech tříd ročníku.

Tento základní model je modifikován dle aktuálních zdrojů, které má škola k dispozici. Ve školním roce 2020/21 byly poprvé na druhém stupni čtyři paralelní třídy v ročníku, šlo o 6. ročník. V pozměněném modelu byly vytvořeny tři skupiny dle úrovně ze tříd 6.A a 6.B a také byly vytvořeny tři skupiny podle úrovně ze tříd 6.C a 6.D. Vzniklo tak šest skupin v ročníku. Výuka skupin z dvojice tříd probíhala ve stejnou dobu. Oproti předchozímu modelu je tedy nasazeno méně učitelů českého jazyka v jednu vyučovací hodinu a skupiny jsou průměrně menší. Pokud nejsou všechny hodiny češtiny v ročníku nasazeny v rozvrhu ve stejnou dobu, je také potřeba méně učeben. Někteří učitelé mohou učit totožné skupiny ve stejném ročníku a mít tak podobné učivo, i když to se na této škole neděje.

Jednotlivé skupiny nemusí mít stejné počty žáků – nejméně početná by měla být skupina žáků s nejnižší úrovní znalostí a dovedností, může mít kolem 15 žáků, naopak nejvíce početné skupiny mívají kolem 23 žáků.

#### Názvy skupin

Skupiny jsou oficiálně pojmenovány svými pořadovými čísly, případně číslem určujícím ročník a písmeny určujícími, ze kterých tříd je skupina vytvářena. Učitelé v rozhovorech s výzkumníky obvykle nazývají skupiny pořadovým čísly, nebo mluví např. o slabší či slabé či nižší skupině, zaznamenali jsme také sousloví „dobré skupiny“. Žáci při přímém dotazu uvádějí pořadové číslo skupiny, nebo skupinu označují pomocí jména vyučujícího, v rozhovoru používají označení „rychlejší/pomalejší, hloupější /chytřejší“, zejména žáci ze skupiny s nejnižším výkonem.





## Řízení pojetí diferenciacie

Zásahy vedení do pojetí diferenciacie je obtížné vyhodnotit: zásahy ředitele jsou minimální, což je dáno velmi dobrým fungováním předmětové komise, jejíž předsedkyní je zástupkyně ředitele. Pojetí diferenciacie je formováno spíše předmětovou komisí – tedy předsedkyní a jednotlivými učiteli než jenom úzkým vedením.

*Vyučující: Jako češtinářky, když držíme pospolu, tak jsme schopné na té škole leccos jako ovlivnit a změnit a prosadit. A třeba minulý ředitel i současný nám vlastně nechává volné ruce, protože žádné stížnosti nejsou, děti se dostávají na školy, a tak nás nechává žít vlastním životem.*

Vedoucí předmětové komise se zajímá o podobu a výsledky výuky v každé skupině. Dává najevo, že má zájem o inovace ve výuce, intenzivně s kolegyněmi komunikuje, pečuje o vztahy v rámci předmětové komunikace, realizuje hospitace a organizuje sdílení příkladů dobré praxe a výukových materiálů.

## Rozřazování žáků do skupin

Prvotní rozřazování je složitý proces, který probíhá koncem 5. ročníku. Kromě třídního učitele, kteří obvykle učí na 1. stupni český jazyk, se ho účastní také školní psycholog či speciální pedagog a učitelé českého jazyka 2. stupně. Vzhledem k tomu, že učitelé 2. stupně žáky neznají, jejich úloha v celém procesu je spíše motivační. Díky setkání získají učitelé 2. stupně mnoho informací o svých budoucích žácích a také povědomí o složení skupiny, kterou budou vyučovat. Zároveň jejich přítomnost při rozřazování přispívá k zdůraznění důležitosti procesu rozřazování.

Základním podkladem je test a posouzení třídního učitele. Finální zařazení žáka je výsledkem zvážení jeho studijních výsledků, zároveň se přihlíží k vyjádření třídního učitele. Podle vedoucí předmětové komise jsou učitelé 1. stupně instruováni, aby při rozřazování žáků brali v potaz nejenom současné výsledky, ale také pracovitost žáků a jejich potenciál do budoucna.

Do první skupiny se zařazují žáci s nejvyšší úrovní znalostí a dovedností, do poslední žáci nejnižší úrovní znalostí a dovedností a také žáci se SVP. Se zařazením do skupiny musí souhlasit i žák i jeho rodič.

## Přestupy žáků mezi skupinami

Možnost přeřazení do skupiny s vyšším či nižším výkonem funguje i jako reálný důsledek změny výkonu a žáci si tuto možnost uvědomují a zažívají v praxi. Při přeřazování nejdříve žák asi týden navštěvuje cílovou skupinu a až pak dochází k rozhodnutí, zda se přesun uskuteční.



Při přestupu z jiné školy je žák nejdříve otestován a pak zařazen do vybrané skupiny, známka na vysvědčení někdy nemusí mít vypovídací hodnotu. I v tomto případě pak může dojít k přesunu.

S přestupem žáků musí souhlasit učitel, rodič i žák. Snahou je, aby se žák ve skupině cítil příjemně a aby se mu dobře se mu pracovalo.

V prvním roce diferenciacie byl vyšší počet přestupů než v letech následujících. Nejvíce přestupů se v poslední době uskutečňuje v 6. ročníku. Ve vyšších ročnících je přestupů méně, obvykle v souvislosti s přijímacími zkouškami (žák se začne připravovat, získá motivaci, dojde k vývoji apod.), odhadovaný počet je dva až tři přestupy za rok. S přestupem žáka do skupiny musí souhlasit jeho rodič, učitel i on sám.

Vedoucí předmětové komise referuje, že počet žáků ve skupině s nejnižším výkonem se v 9. ročníku oproti 6. ročníku významně snižuje a po čtyřech letech je nejvíce žáků v 1. a 2. skupině, celkově se uskutečňuje více přestupů směrem k vyšším výkonnostním skupinám.

*Vyučující: Z té čtvrté skupiny, tam většinou začínáme na nějakých osmnácti dětech a končíme na deseti.*

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Ve školním roce 2020/21 bylo na škole šest učitelů učících český jazyk a literaturu a tento počet byl dostatečný pro model, kdy se žáci z dvojice tříd rozdělují do tří výkonnostních skupin.

Učitelé českého jazyka jsou ve všech skupinách kvalifikovaní a aprobovaní. Cílem vedení je, aby všichni učitelé měli zkušenosti s prací u všech skupin, dokonce učitelé většinou neučí v témže roce skupiny stejné úrovně, byť v jiném ročníku. Každý učitel by měl mít alespoň jednu z prvních nebo druhých skupin, a tím pádem se mohl zaměřit na náročnější a složitější obsah, práce s první nebo druhou skupinou je považována za více motivující. Zároveň vedení připouští, že výukové přístupy jednotlivých učitelů odpovídají potřebám výkonově vyšších a nižších skupin v různé míře.

*Vyučující: ...aspoň pro mě to byla obrovská výzva, já jsem si říkala, že to je v podstatě něco jako víceleté gymnázium, kdy s nimi můžu dělat projekty, číst náročnou literaturu, hodně tvořili vlastní písemky, hodně jsme diskutovali.*

Zásadním kritériem pro přiřazování učitelů ke skupinám je zachování učitele u skupiny po celé čtyři roky, učitel tedy vede svoji skupinu od 6. do 9. ročníku. Hlavními důvody pro toto uspořádání jsou usnadnění návaznosti na učivo předcházejících ročníků, zachování stylu/ů daného učitele a stabilita





vedení žáků. Učitelé českého jazyka se shodují na tom, že kontinuita zachování stejného učitele u skupiny je velmi důležitá.

*Vyučující: Ale v té češtině to je prostě stavba. A vy víte, co jste v šesté třídě dělali ze skladby, jasně, je tam podnět, přísudek, přívlastek a tak dále, ale v sedmičce na to navazujete. Ano, děláme to všichni plus mínus nějak stejně, ale vždycky je dobrý, když víte nějakou tu historii, co ty děti mají za sebou, jak jim to třeba šlo nebo kolik jste nad tím strávila času. Jestli tu skladbu dávají „levou zadní“ a nebo jestli je prostě potřeba... V té šestce jsme to vzali tak povrchně, ale v té sedmičce se tomu budeme hodně intenzivně věnovat. A tím, že zase v osmičce budeme opět navazovat na skladbu, tak lépe se nám s tím pracuje, když to dělá jeden člověk, který zná tu historii.*

Dle vedoucí předmětové komise jsou učitelé aktivní a spolupráce mezi nimi je poměrně intenzivní, kromě setkání v rámci schůzek předmětové komise jsou častá i setkání neformální, probíhá jich více než dvacet za rok. Učitelé společně diskutují detaily výuky, sdílejí materiály a zkušenosti s výukou. V hodinách češtiny probíhají vzájemné hospitace, přičemž žáci z jejich skupiny jsou v době hospitace zařazeni do některé další skupiny, takže o hodinu českého jazyka nepřijdou, a navíc získávají zkušenosti s výukou jiného učitele. Vedoucí předmětové komise získává informace o výuce v jiných skupinách též neformálně, protože se v místě svého bydliště setkává se žáky z jednotlivých skupin.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

V ŠVP není diferenciacie zohledněna stanovením jiných cílů či učiva, učitelé považují ŠVP za základ – minimum, kterého by měl dosáhnout každý žák. Přestože diferenciacie není zohledněna v ŠVP, dle výpovědí učitelů je jednotlivým skupinám předkládáno učivo s různou obtížností, což mj. umožňuje i učebnice: v první a druhé skupině se probírá více učiva v rychlejší tempu a do větší hloubky.

Rozdíl v učivu jednotlivých skupin „není zanedbatelný“. Např. žáci ze čtvrté skupiny nemusejí určovat druhy vedlejších vět, dostačující je určení počtu vět v souvětí. Nemusí určovat příslovečné určení podmínky a příčiny. Žáci z prvních skupin naopak znalost určování druhů vedlejších vět mají mít trvalou. V prvních skupinách je prostor i pro literární historii a není třeba tolik posilovat pravopis. Ve výběru četby a čtenářství jsou na žáky ze skupin s vyšším výkonem číslem kladeny vyšší nároky a cíle než na žáky na opačné straně spektra, a to v obsahu i objemu četby. Například v první skupině čtou žáci doma celé *Báje a pověsti*, ve skupinách nižších žáci čtou jen několik z nich, některé z bájí se čtou ve škole a zároveň mají žáci možnost četbu nahradit poslechem a četbu plynulého textu komiksem.



Ve čtvrté skupině jsou žáci, kteří nebudou dělat přijímací zkoušky. Upozorňuje, že tito žáci stejně jako ostatní potřebují dělat něco, co je pro ně zajímavé, přínosné, ale přínos a zajímavost spatřují v něčem jiném než žáci ze skupin s vyšším výkonem. Také zmiňuje, že jejich potřeby související s českým jazykem v budoucím životě budou odlišné než potřeby žáků ze skupiny s nejvyšším výkonem.

Základní učivo je směřováno spíše do prostředních skupin, ve skupině s nejvyšším výkonem je učivo přidáváno, jsou zařazovány náročné úlohy, čtou se náročnější texty. Ve skupině s nejnižším výkonem je učivo redukováno. Vyučující se například ve skupině s nejvyšším výkonem věnuje důkladně vedlejším větám (jejich druhům), ve skupině čtvrté místo důkladné klasifikace vedlejších vět pravopisu (např. shoda podmětu s přísudkem), čtení s porozuměním, logické stavbě textu apod. V učitelově kompetenci je redukce či nadstavba učiva pro tu kterou skupinu.

Při výuce jsou využívány učebnice a pracovní sešity řady nakladatelství Taktik. Tyto učebnice obsahují označení obtížnosti jednotlivých úloh. Skupina s nejvyšším výkonem běžně dělá těžší úlohy, naopak skupina s nejnižším výkonem pracuje na těžších úlohách zřídka. S učebnicí se hodně pracuje ve skupinách s vyšším výkonem, naopak málo ve skupinách na opačném pólu, žáci ve skupinách s nižším výkonem mají problém textům v učebnici porozumět. Další materiály si učitelé vytvářejí.

Shrneme-li, skupiny s nižším výkonem mají učivo redukované a jednodušší a přizpůsobené praktickému použití, míra procvičování je vyšší. Skupiny s vyšším výkonem mají učivo obtížnější, srovnatelné s úrovní gymnaziální nebo i náročnější. Hlavními důvody tohoto pojetí je vytvořit podmínky pro získání znalostí a dovedností žáků dle jejich možností a také snaha učinit výuku předmětu zajímavou pro žáky s vyššími i nižšími předpoklady.

*Vyučující: A já bych chtěla, aby ten, kdo má první, druhou skupinu, aby jel nadstandard. Aby to nebyla učebnice, pracovní sešit, ale opravdu zajímavé projekty, zajímavé věci, zajímavá témata, aby to bylo... aby ty děti posunul, aby všechny ty děti, co k nám přijdou, abychom je o kus posunuli, pošoupli prostě.*

#### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Dle vedoucí předmětové komise mají jednotliví učitelé různý učební styl či metody, žáci s přizpůsobením se stylům jednotlivých učitelů nemají problémy. Jeden učitel má například v oblíbené frontálně-narativní výuku, jiný upřednostňuje zážitkovou pedagogiku, další cílí na fyzické aktivity.

Používané metody a formy práce jsou přizpůsobovány jednotlivým skupinám. Ve skupinách s vyšším výkonem žáci dostávají obtížné úkoly, žákům 9. ročníku byl například zadán maturitní test. V těchto



skupinách jsou dle výpovědí vyučujících častěji zařazovány jiné metody než práce s učebnicí a pracovním sešitem, například projektová výuka.

Ve skupinách s nižším výkonem jsou veškeré aktivity časově náročnější, např. rozsah diktátu je menší, může obsahovat jenom tři věty, přičemž jsou žáci v průběhu psaní upozorňováni na obtížné jevy, případně tyto skupiny místo diktátu jenom doplňují procvičované jevy to textu. Ve výuce má větší zastoupení procvičování praktických dovedností. Mezi využívanými metodami jsou zmiňovány aktivizační činnosti i dril, je vyzdvihována rovnováha jednotlivých aktivit a rozmanitost.

#### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Ve všech skupinách píší žáci čtvrtletní a pololetní testy, jejichž výsledky slouží k ověření správnosti zařazení žáka do skupiny, případně jako kritérium pro jeho případné přeřazení. Na jejich obsahu se podílejí všichni učitelé, bodové hodnocení testů je také centrální.

Žáci dostanou na domácí přípravu jinou verzi téhož testu. Je-li úkol např. určit hlavní větu v souvětí, zadání v obou testech je stejné a liší se konkrétní větou k rozboru. Ve škole většinou ještě před testem proběhne přípravný test. Žáci s vyšším výkonem obvykle dostávají z testu jedničky, žáci s nižším výkonem nedostávají pětky.

Známka na vysvědčení do určité míry odpovídá zařazení do skupiny, ve skupinách s vyšším výkonem mívají žáci jedničky a dvojky, ve skupinách s nižším výkonem trojky a čtyřky. Výsledné hodnocení je tedy spíše normované v rámci ročníku – výkony žáků jsou srovnávány navzájem v rámci celého ročníku, nikoliv jenom skupiny. Nedochozí tedy k naplnění obav některých rodičů, že jejich děti zařazené v prvních skupinách budou mít horší známky za stejný nebo lepší výkon než žáci ze skupin s nižším výkonem, což by mohlo vést k znevýhodnění u přijímacího řízení.

*Vyučující: Zase v poslední skupině rozhodně by tam neměly být jedničky na vysvědčení. Sem tam je tam nějaký jako XY, který je sice hrozně slabý, ale tak strašně se snaží, že tu dvojku může mít.*

Učitelé je vyzdvihována důležitost komunikace o známkách s rodiči i žáky. Ve skupinách s nižším výkonem má průběžná dobrá známka za dobře odvedenou práci motivovat k práci, žáci zároveň nemají být pod tlakem špatných známek.

*Vyučující: ...ale že cílem je, aby nedostávalo pořád pětky a tak se zadávají úkoly a práce, které to dítě je schopno vypracovat. Jo? Referáty, mluvní cvičení, vlastní*



*písemky, korektury, jo? Různé úlohy a slohy, aby i to dítě prostě mělo pocit, že má cenu v té češtině pracovat a může za to dostat dobrou známku.*

Známkování ve vztahu k obsahu učiva a přijímacímu řízení a k diferenciaci patří k nejobtížnější části učitelské práce, protože v sobě zahrnuje rozhodování, zda známkovat pokrok a úsilí, nebo zda má být sumativní v rámci celého ročníku a učiva. Jeden z učitelů zmiňuje, že k motivaci není známkování vhodné a že by bylo vhodné jej zrušit.

#### *Vnímané efekty skupinové výuky*

Za hlavní pozitivní dopady pro žáky ze skupin s vyšším výkonem vidí učitelé češtiny uspokojení jejich zájmu, pro skupiny s nižším výkonem pak praktické zaměření výuky a přizpůsobení hodnocení vybrané skupině, např. učitel může snadněji a efektivněji najít možnosti, jak ocenit i žáky ze skupin s nižším výkonem, což bylo v běžné třídě obtížné. V případě chybějícího učitele jsou žáci v jiné skupině českého jazyka, mají tedy aprobovanou výuku. Skupinová výuka přináší benefity i pro učitele, tento typ jim vyhovuje více než výuka v heterogenní třídě („baví nás to všechny, baví to obě strany“), vyučujícím se učí dobře i ve skupinách s nižším výkonem z důvodů nižšího počtu, snížení nároků i dalšího přizpůsobení žákům. Vyučující se zároveň domnívají, že nastartování diferenciacie spustilo proces proměny školy, a to zejména 2. stupně. Tato změna spočívá v příznivějším klimatu a zvýšené sebedůvěře. Učitelé tuto změnu vnímají kladně. K další proměně došlo v oblasti komunikace s rodiči, komunikace s rodiči žáků 2. stupně se zlepšila.

Zároveň skupinová výuka klade na všechny aktéry i nové nároky, zejména v oblasti komunikace, kdy vyučující musí více komunikovat o hodnocení a srovnatelnosti známek. Ve skupině s nejnižším výkonem se někdy ve větší míře objevují kázeňské a výchovné problémy, takže jsou hodiny náročné. U žáků ve skupinách s nižším výkonem je poměrně velká náročnost přípravy na přijímací zkoušky. Pojetí diferenciacie se setkala s výhradami ze strany ČŠI, která navrhla zprůhlednit a stanovit jednoznačná kritéria rozřazování do skupin. K dalším nevýhodám patří obtížnost sestavení rozvrhu, zajištění příslušného množství pedagogů i vyšší nároky na počet učeben. Při složitém rozvrhu také vstřícnost k individuálním potřebám učitelů musí být nižší. Se změnou diferenciacie může docházet k proměně učitelského sboru. Od začátku diferenciacie zůstal v Modré škole z původní sestavy vyučujících českého jazyka jenom jeden. Při mezitřídní skupinové výuce se vytvářejí nové kolektivy, přičemž se může stát, že žáci z různých tříd dohromady „prostě spolu nějak moc jako nefungují“.



Některé modely diferenciacie se neosvědčily. Byly to zejména v případě, že žáci byli rozřazeni do stejných skupin na český jazyk a matematiku a v případě, kdy prostřední skupiny byly vytvořené ze žáků ze stejné třídy, zatímco skupiny s nejnižším a nejvyšším výkonem byly vytvořeny ze žáků obou paralelních tříd, v prostředních skupinách se tedy nepotkávali žáci z paralelních tříd, v ostatních skupinách ano.



#### 4.4. Případová studie ZŠ Červená

##### *Základní charakteristiky školy*

ZŠ Červená je základní škola v městě s cca 4000 obyvateli nedaleko velkého města. Počet žáků se původně pohyboval kolem 300, téměř všichni byli ze spádového obvodu školy, který zahrnoval i několik blízkých obcí. V nultých letech došlo ke zvýšení počtu obyvatel, došlo i ke změně ve složení obyvatel, část žáků začala odcházet na víceletá gymnázia. Škola má nyní cca 800 žáků a je na hranici plného využití kapacity, v každém ročníku bývají tři až čtyři paralelky.

Škola sestává ze dvou budov vzdálených asi 10 minut chůze. Disponuje zahradou, má zřízeny prostory dílen, vlastní hřiště. Využívá i další hřiště jiného vlastníka. Družina i 1. stupeň sídlí v obou budovách. V současnosti se staví větší jídelna.

Dojezdová vzdálenost do nejbližšího většího města je kolem 10 minut vlakem. Do dalších velkých měst je pak dojezdová vzdálenost zhruba mezi 30 až 40 minutami.

ČŠI před několika lety konstatovala jako silnou stránku školy dosahování nadprůměrných výsledků vzdělávání i průběh vzdělávání. Také vysoce hodnotila zavedení volitelných předmětů pro všechny žáky 2. stupně, zároveň navrhovala uplatňovat větší míru diferenciace a individualizace.

##### *Zavádění mezitřídní skupinové výuky*

S nárůstem počtu obyvatel na začátku nultých let vzrostl i počet žáků a změnilo se jejich složení, zároveň významná část rodičů hlásila své děti po 5. ročníku na víceletá gymnázia. Vedení školy se snažilo snížit podíl odcházejících žáků tím, že v roce 2006 zavedlo od 6. ročníku třídy s rozšířenou výukou jazyků. Do jazykových tříd byli žáci přijímáni na základě absolvování „přijímacích zkoušek“. Nabírání žáků do jazykových tříd bylo podpořeno PR kampaní, která prezentovala výuku v jazykových tříd jako výuku odpovídající standardům na víceletých gymnáziích. Zavedení jazykových tříd bylo z hlediska udržení žáků na škole úspěšné, řada žáků pokračovala ve studiu na ZŠ i po pátém ročníku. Vnější diferenciace tedy napomohla k vybudování statusu školy s rozšířenou výukou jazyků, ve které má smysl zůstat. Zároveň došlo ke snížení statusu jiných než výběrových tříd.





*Ředitelka: ...ale ten efekt samozřejmě s sebou nesl rozdělení třídy na chytrou a blbou... ta záležitost toho, že to dělí děti na chytřejší a hloupější...to prostě muselo zákonitě přijít. Takže po nějaké chvíli jsme vlastně věděli, že tohle přijde. A že tohle se stane a že to nebude úplně v pořádku.*

Vedle statusu bylo patrné i zvětšení rozdílů ve výsledcích mezi výběrovými a nevýběrovými třídami.

*Zástupce: A ať to podáte, jak to podáte, tak ve finále to pro veřejnost, ale i vevnitř v tý škole skončí tam – jdu do áčka a pak jdu ke zbytku... Protože áčku se dařilo ve všem a zbytku tak nějak průměrně ve všem.*

Vedení školy zároveň vnímalo, že snížení statusu žáků v běžných třídách je nežádoucí. Proto byly po pěti letech od zavedení vnější diferenciacie (v roce 2011) zavedeny talentové víceoborové třídy. Název vznikl v průběhu široké diskuse nového konceptu v pedagogickém sboru jako kompromis mezi zastánci talentových a víceoborových tříd. Tyto třídy nabízejí volitelné předměty – bloky – s atraktivními názvy (např. místo „Přírodovědná praktika“ název „Záhady přírody“), na jejichž tvorbě i výuce se podílejí tandemově učitel a odborník z praxe. Výuka v blocích je dostupná napříč ročníkem, mohou ji tedy navštěvovat žáci z různých tříd daného ročníku, v 8. a 9. ročníku je dostupná i napříč ročníky.

Zavedení talentových víceoborových tříd tedy vneslo do školy tři nové prvky – tandemovou výuku, zapojování externistů z praxe a výuku napříč ročníkem. Zapojování odborníků z praxe bylo iniciováno rodiči, kteří vyvíjeli tlak na modernizaci obsahu výuky. Vzhledem k absenci odborníků na žádané obsahy byli do výuky zapojeni přímo vybraní rodiče. Vedle přinášení nových pohledů s sebou neslo zapojování externích expertů i řadu drobných problémů, které se nicméně vzájemnou domluvou povedlo překonat. Byť zapojování odborníků z praxe nebylo ze začátku stávajícími pedagogy přijímáno zcela bez výhrad, postupně se ho podařilo organicky zapojit do chodu školy.

Talentové víceoborové třídy byly tedy zavedeny jako jakási kompenzace, která měla zlepšit status tříd, které nebyly zaměřeny na jazyky. Při výuce v blocích se setkávali žáci z talentových víceoborových tříd, nebyli do ni ale zapojeni žáci z jazykové třídy, byť o ni měli zájem, čímž docházelo k jejich vydělování z kolektivu celého ročníku. Proto byla později výuka v blocích v 8. a 9. ročníku nabídnuta i jazykovým třídám. Došlo k tomu také kvůli zavedení povinnosti výuky druhého cizího jazyka, původní plán počítal se zavedením druhého cizího jazyka jenom v jazykových třídách. Tento krok se dle vedení školy setkal s rozpaky na straně rodičů, ale s velmi dobrým přijetím ze strany žáků.



Typy otevíraných bloků souvisí s dostupným personálním zázemím a se snahou nabídnout bloky žákům s různorodými typy nadání. Po zavedení blokové výuky mohli žáci po půl roce blok změnit, od školního roku 2020/21 setrvávají v daném bloku rok. Zároveň se vedení školy snažilo zavést bloky zaměřené studijně i prakticky. Počet bloků se stanovuje tak, aby byla výuka financovatelná. To znamená, že při 160-170 žácích angažovaných do blokové výuky se otevírá 9-10 bloků.

Vedení školy nemělo jistotu, že zavedení meziročníkové skupinové výuky ve formě talentových bloků bude vstřícně přijato zástupci ČŠI, tato forma vnitřní diferenciacie byla nicméně v inspekční zprávě hodnocena kladně.

*Ředitelka: Tak my jsme si říkali, že buď to bude diferenciacie, za kterou dostaneme pochvalu, anebo to bude segregace, za kterou budeme vzaty přes prsty. Já si myslím, že je to tenká linka, že trošku je to taky věc, jak se na to podívat.*

Vedení školy se domnívá, že i když experti upozorňovali předem na problémy plynoucí ze zavedení vnější diferenciacie, v roce 2006 její zavedení bylo nutným krokem. Jenom díky tomu se totiž škole povedlo získat dostatečnou prestiž, a tedy i dostatečný počet žáků, který umožnil zavedení mezitřídní skupinové výuky dle výkonu o několik let později.

*Ředitelka: Já jsem přesvědčena o tom, že kdybysme nešli touhle cestou a šli jsme tam jenom tou cestou, nabízíme tady diferencované skupiny v normálních třídách, tak si myslím, že bysme... že by to nešlo. Že prostě my jsme si fakt těma jazykovkama udělali kredit, jméno, máme tady rodilé mluvčí, letos dokonce čtyři, začínají chodit sami...*

Zároveň upozorňuje, že se jednalo o krok vázaný na konkrétní společensko-historický kontext a dnes již zavádění výběrových tříd považuje za nepřijatelné.

*Ředitelka: ... dneska, kdyby někdo přišel s tím, že chce dělat nějaké výběrové třídy, tak si řeknu jako - probud' se, jako přicházíš prostě o deset let později... tak si myslím, že zaspali dobu...*

V situaci, kdy škola byla připravená na další změny, ale vedení nemělo zcela detailní představu o jejich podobě, zahájila ředitelka školy spolupráci s externím expertem s mnoha zkušenostmi, který se posléze stal zástupcem ředitelky pro strategii.



Od školního roku 2021/22 přestaly být formovány nové jazykové třídy, místo toho byla na 2. stupni zavedena mezitřídní skupinová výuka dle výkonu pro výuku cizích jazyků a matematiky. Diferenciace v českém jazyce nebyla zavedena z důvodu personálního zajištění a nedostatečné poptávky. Zároveň byla zachována meziročníková skupinová výuka dle zájmu pro výuku v talentových víceborových třídách. O dalším rozšiřování diferenciacie zatím vedení školy neuvažuje. Dosavadní změny přicházely zhruba v intervalu 5-6 let, vedení školy tedy potřebuje čas pro vyhodnocení úspěšnosti již zavedených změn.

*Ředitelka: ... tahle ta cesta byla: nerušíme jazykovky, postupuje na vyšší úroveň diferenciacie a přidáváme k tomu ještě matematiku, což byl velmi dobrej tah, protože to šlo tou cestou, která byla jiná.*

Aktuálně jsou ve škole na druhém stupni v ročníku čtyři třídy. Z pohledu vedení školy by bylo nejvhodnější vytvořit základní populaci žáků pro rozdělování do skupin ze všech žáků v ročníkú, z důvodu kapacitních (nedostatek učeben) a organizačních (plánování rozvrhu) to ovšem není možné. Do skupin jsou tedy rozdělováni vždy žáci ze dvou tříd. Pro výuku cizích jazyků se žáci dělí do čtyř skupin (cca 12-14 žáků ve skupině), pro výuku matematiky do tří nestejně početných skupin (maximálně cca 20 žáků ve skupině).

Zavádění nové formy diferenciacie bylo možné také na základě dlouhodobému přístupu vedení orientovaného na intenzivní komunikaci uvnitř učitelského sboru i směrem k rodičům. Zavádění změn bez přijetí komunitou totiž dle názoru vedení není možné.

*Ředitelka: Já se stejně stále domnívám, že dokument je fajn, ale dokument sám o sobě to nezmění, že je to přijetí v té komunitě jako, a to jsou učitelé, žáci, rodiče.*

Aktuální pojetí diferenciacie ve škole zapadá do širší vize vedení školy. Ta předpokládá, že v jednotlivých menších obcích v okolí města by fungovaly malotřídní školy, škola ve městě by se pak soustředila zejména na diferencovanou výuku na 2. stupni, což by bylo mj. umožněno dostatečným počtem žáků přicházejících na 2. stupeň z okolních obcí.

*Ředitelka: A zároveň jako je to o tom, my máme tady jako malotřídky, to je ještě teda jedna z našich takovejch vizí, které tady máme v rámci celého jako školství, protože se sem nemůžeme vejít. Tak ta myšlenka v rámci regionu, kterou jako tady teď razíme je - malotřídku do každé vesnice v okolí. Ty, co tady máme. A druhej*



*stupeň, na kterém bude dělat ta diferenciacie, která má nějaké zaběhané způsoby a je to jakoby relativně ten velkočov, jak já tomu říkám. Ale potřebujeme setřást ty malé a dostat je do těch vesnic.*

Zavádění vnitřní diferenciacie na školách s jednou třídou v ročníku je finančně poměrně náročné, proto se jako efektivnější jeví koncentrovat žáky na 2. stupni ve větších školách.

*Ředitelka: A druhou stupeň si myslím, že po jedné třídě s 20 dětma ve třídě nebo v jednom ročníku si myslím, že nelze dělat diferenciaci. Je to dobrá třída na vztahy, možná na to, že je nám tady spolu dobře, ale nevím, jestli výkonově nastaveným rodičům a výkonově nastaveným dětem to bude stačit.*

Nicméně velké školy mají také svá rizika, při počtu žáků v řádu vyšších stovek se dobře neznají žáci ani členové pedagogického sboru. Realistickým a již funkčním řešením je zavádění vnitřní diferenciacie pro dvě třídy v ročníku. Nicméně čím větší je počet žáků, tím více úrovní lze vytvořit, aby to ještě bylo finančně únosné.

Zároveň s novou formou mezitřídní skupinové výuky se škola zaměřuje na intenzivní digitalizaci s cílem mít všechny hodiny zrcadlené na on-line rozhraní. Digitalizace také slouží jako nástroj k intenzivnějšímu promýšlení výuky.

*Zástupce: Takže tím, že potřebuju, aby to dítě i z domova mělo přístup, tak musím ty věci mít buď naskenovaný, nebo mít na ně odkazy, to znamená, že je musím vyrobit, to znamená, že je musím připravit, to znamená, že si připravím tu hodinu a přemýšlím o ní.*

Se vstupem nového zástupce došlo ke změnám také v oblasti vedení a řízení, které mají na mezitřídní skupinovou výuku přímé dopady. Ve škole bývaly týmy, který šly napříč přes jednotlivé oblasti a každý tým měl cca 20 členů. Toto členění bylo nahrazeno garanty vzdělávacích sekcí (např. matematika, fyziku, přírodopis). Vznikly menší celky, předmětové sekce. Garanti a jejich týmy mají také další úkoly – pracují společně na hodnocení a na změně obsahu. Řízení odborné stránky má na starosti zástupce pro strategii výuky, organizačním řízením se nezabývá.

Tým učitelů ze šestého ročníku má pravidelná setkání, na kterých se pod vedením zástupce pro strategii výuky zabývají metodickými přístupy (aktivizační metody, skupinová práce, digitalizace, hybridní



výuka). Další setkání probíhá s garanty, společně se schází zřídka, protože každá sekce řeší jiný typ problémů.

Po nástupu nového zástupce se zvýšila frekvence hospitací. Zpočátku tím byli vyučující trochu zaskočení, v současné době už pro žádného učitele není problém, když se uskuteční namátková hospitace v části vyučovací hodiny. Neprobíhá standardní pozorování, které probíhalo dříve. Hospitace probíhala nejdřív u dobrovolníků („na pozvání“), posléze na základě oznámení s týdenním předstihem s „právem veta“ (kdykoliv někdo řekl pět minut před začátkem hodiny, že se mu to nehodí, hospitace se neuskutečnila). Pak byly oznamovány s menším předstihem. Žáci si na tyto neohlášené hospitace také zvykli.

Kromě hospitací ještě probíhají individuální schůzky, které tvoří největší podíl práce s učitelským sborem. Na nich se zástupce s vyučujícím zabývá vybranou třídou, nebo vybranými tématy. Schůzky mají motivační charakter, jsou na nich poskytovány rady a tipy.

V 6. ročníku, který začíná s diferencovanou výukou byla zavedena porada všech vyučujících, která se koná v čtrnáctidenních intervalech. Vedení chce systém nastavovat tak, aby v něm učitelé našli prostor na realizaci a zároveň prostor pro sdílení a spolupráci. Spolupráce je postavená na vzájemném sdílení, učitelé spolu hodně komunikují, více, než bylo zvykem v běžné výuce.

Zástupce upozorňuje, že učitelé v zahraničních systémech mají k dispozici metodické materiály – „manuály“, které jim přípravu na výuku usnadňují. Uvítal by, kdyby takové manuály byly k dispozici i v ČR.

### *Výuka matematiky*

Ve školním roce 2021/22 dochází poprvé k zavedení mezitřídní skupinové výuky matematiky, a to v 6. ročníku. Tato diferenciacie byla cíleně více než půl roku důkladně připravována. V ostatních třídách 1. či 2. stupně se vyučuje matematice bez zavedení skupinové mezitřídní výuky.

Kromě zavedení mezitřídní skupinové výuky matematiky dochází nově k zavedení tohoto typu výuky v angličtině, k cíleným proměnám výuky všech předmětů a k rozvoji digitalizace.

Proměny výuky pomáhá realizovat nový člen vedení, zástupce pro strategii výuky na 2. stupni. Vedení školy upřesňuje, že škola přistupuje na „vyšší formu diferenciacie“.



## Pojetí diferencované výuky

Ve škole probíhá diferenciacie podle zájmu i podle výkonu. V rámci volitelných talentových/oborových bloků je otvírána ekonomická laboratoř, která s oborem matematika částečně souvisí. Diferenciacie dle dosažené úrovně výkonu byla zavedena od 6. ročníku. Škola se přiklonila k modelu, kdy rozřazuje žáky vždy ze dvou tříd do tří skupin. Z 6.A a 6.C vznikají tři skupiny, obdobně pak ze tříd 6.B a 6.D. Jsou tak vytvořeny dvě víceméně rovnocenné skupiny z každé úrovně, celkem vzniká šest skupin ze čtyř tříd.

Zástupce pro strategii a rozvoj připouští, že by škola ráda uplatnila model, kdyby vytvářené skupiny byly nikoliv jen ze dvojice tříd, ale ze všech tříd v ročníku (tedy ve skupinách by se potkávali žáci ze všech tříd z ročníku, nikoliv ze dvou, jak je tomu v současném modelu). Tomuto ideálnímu modelu brání personální, prostorové a organizační důvody.

Skupiny byly nazvány uživatelská matematika, aplikovaná matematika a prohlubující matematika. Podle slov jednoho z učitelů byly zvoleny tyto názvy, aby to „v někom a zejména v rodičích nezbuzovalo negativní emoce“. Žáci s nejnižším výkonem jsou zařazeni ve skupině uživatelská matematika, žáci střední úrovně jsou ve skupině aplikovaná matematika a žáci s nejvyšším výkonem ve skupině prohlubující matematika.

Ve školním systému jsou skupiny označeny M1 – M3, M1 je skupina žáků s nejvyšším výkonem. Pro snížení negativních emocí je pořadí skupin zvoleno záměrně obráceně, než je tomu v angličtině, kde skupina s nejvyšším výkonem je označena nejvyšším pořadovým číslem. Vyučující používají označení „*třetí skupina*“, či „*třetí tým*“, používají také spojení „*skupiny Veroniky*“ apod.

Jednotlivé skupiny nejsou stejně početné, nejvíce žáků (zhruba polovina celkového počtu žáků z obou tříd, až kolem 26) je ve středních skupinách, ve skupinách okrajových je pak od 10 do 14 žáků, tedy přibližně čtvrtina. Střední skupina je tedy početně srovnatelná s běžnou třídou, v okrajových skupinách je to méně než polovina běžného počtu žáků ve třídě.

Při zavádění mezitřídní skupinové výuky probíhala komunikace s rodiči a učiteli i žáky ve zvýšené míře. Vedení předpokládalo, že ne všichni rodiče budou s novým typem skupinové výuky spokojeni, případně nebudou srozuměni se zařazením jejich dítěte do příslušné skupiny, nicméně rodičům nakonec stačilo vysvětlení učitelů. Podle zástupce rodiče mezitřídní skupinovou výuku přijali, což zástupce vnímá jako obrovský posun. Podle sdílení s třídními učiteli „*tak víceméně převládá to, že jsou {žáci} spokojení.*“





Někteří rodiče zvažovali formu doučování na rozřazovací test s cílem, aby jejich dítě bylo v nejlepší skupině, podle slov jednoho z učitelů chápali rozřazovací test jako přijímací zkoušky. Škola reagovala vysvětlením, že nejde o přijímací zkoušky, ale test za účelem rozřazení do skupin.

### Rozřazování žáků do skupin

K rozřazování žáků do skupin dochází na konci 5. ročníku, v ojedinělých případech také na začátku 6. ročníku. Rozřazování do skupin se účastnili třídní učitelé, přihlíželo se i k dalším okolnostem.

Žáci byli rozřazeni na základě testu, který byl důkladně připravován ve spolupráci s vyučujícími z pátého ročníku. Test byl sestavován tak, aby byl zvládnutelný „pro třetinu lehce, pro třetinu možná, pro třetinu ne“. Jako základ byl zvolen test z přijímacích zkoušek. Z tohoto základu byly vyřazeny zvláště obtížné úlohy (asi třetina původních úloh) a některé stávající úlohy doplněny obdobnými. Přidávány byly úlohy zaměřené na numerické dovednosti. Test byl připravován několik měsíců a na jeho přípravě se podíleli i třídní učitelé 5. ročníku. Pro výběr do skupin byly stanoveny bodové hranice, které podle vedení kvalitativně rozlišují jednotlivé úrovně schopností. Při rozdělování se ale zároveň zohledňovaly i vztahy v kolektivu. Skupiny jsou konstruovány na základě úrovní výkonu, nejsou rozdělovány tak, aby ve všech byl stejný počet žáků (v první a poslední skupině je cca 10 žáků, v prostřední cca 25 žáků). Tento přístup byl vybrán z důvodu velkých rozdílů ve výkonu žáků.

*Zástupce: Takže těch 10, 11, 12, který sedí v té nejlepší skupině jsou opravdu ti, který kdybysme asi normálně diagnostikovali, tak asi by spadli všichni mezi nadané. Kdybychom naopak vzali tu poslední skupinu, tak to už víme, tak polovina z nich je tam s nějakými vzdělávacími poruchami.*

Podle slov ředitelky si škola uvědomuje, že rozdělení na základě jednoho testu nemusí vždy odpovídat výkonnosti, na druhou stranu je tento způsob výběru chápán jako trénink na budoucí jednorázové zkoušky. Při rozdělování se přihlíželo i ke vztahům mezi žáky.

### Přestupy žáků mezi skupinami

S přestupy žáků škola počítá, během prvních několika týdnů se objevují první adepti na přestup. Vedení odhaduje nižší jednotky přestupů, počítá se s přestupy v obou směrech. V době konání rozhovorů nebylo rozhodnuto, kdy se individuální přestupy budou uskutečňovat a za jakých podmínek. V úvahu připadalo posouzení učitelem s přihlédnutím k pracím žáka. V případě většího počtu přestupů do skupin s nižším výkonem by bylo kontaktováno školní poradenské pracoviště. Přestup ze skupiny



uživatelská matematika do skupiny prohlubující zástupce pro vývoj nevyklučuje. Každopádně vedení deklaruje, že přestupy budou snadno realizovatelné, podle slov jednoho z učitelů přerazování se plánuje v pololetí. Jeden z vyučujících plánoval zeptat se žáků, zda by chtěli skupinu změnit, v případě shody žakovského a učitelova posouzení by pak přesun byl uskutečněn. Zároveň se nebrání případnému přesunu přesunutého žáka zpět do původní skupiny v případě, že by skupina nebyla pro žáka dobrou volbou. Cílem přestupů je, aby žák byl zvládal tempo a metody skupiny a zároveň se cítil ve své skupině bezpečně.

*Vyučující: A pokud to dítě bude hraniční, tak si myslím, že není problém, aby prostě přešlo do jiné skupiny. Ale to, co neustále řešíme, tak první, co... i od kolegů, tak co na mě působí, co řešíme je, aby tomu dítěti bylo dobře.*

### Personální zajištění diferencované výuky

Učitelů je v současné době dostatek, s přibývajícimi ročníky uplatňujícími mezitřídní skupinovou výuku se však budou nároky na jejich počet zvyšovat. V diferencovaných třídách učí celkem tři učitelé, každý z nich má dvě skupiny na stejné výkonnostní úrovni, což učitelům přináší možnost srovnávat dopady výuky v obou skupinách a realizovat případné změny.

Rozřazení učitelů ke skupinám proběhlo ve vzájemné shodě učitelů i zástupce pro strategii výuky na 2. stupni. Absolventka matematického inženýrství, která na ZŠ Červená učila pátým rokem po předchozí cca desetileté praxi ve sféře finančnictví, vedla skupiny prohlubující. Vyučující se zaměřením na speciální pedagogiku, která působí ve školství nejdéle (z toho ZŠ Červená druhým rokem), učila skupiny uživatelské. Skupiny aplikované matematiky učil začínající učitel, který ve škole působí třetím rokem po předcházející patnáctileté praxi ekonomů.

Zástupce pro strategii nemusel do procesu přiřazování vstupovat, s výsledným přiřazením je v souladu s jeho preferencemi. Dle jeho názoru učitele diferencovaná výuka motivuje, někteří ji přijali jako výzvu a pomohla jim k významnému profesionálnímu růstu, což dokládají i vyjádření jednotlivých učitelů.

*Vyučující: ...jsem se hlásila tady k té skupině, protože tím, jak mám ráda tu specku a ty děti, co to mají jinak, tak prostě tohle je moje srdcovka.*

Do skupiny uživatelské matematiky, kde je soustředěno více žáků s kázeňskými problémy, byl narázově přibrán asistent pedagoga. Vyučující velmi ocenila kvalitu hodiny, ve které s asistentem spolupracovali,



a podle jejích slov i žáci tuto hodinu vnímali kladně. Vyučující má v plánu s asistentem dlouhodoběji spolupracovat.

Spolupráce učitelů je nutná, koordinuje se postup v učivu, jednotlivé testy, hodnotící kritéria apod. Jeden z učitelů upozorňuje ostatní učitele na postup podle metodických plánů. Schůzky probíhají pravidelně každých čtrnáct dní pod vedením zástupce pro strategii výuky na 2. stupni, řeší se např. metodická stránka výuky, nastavování hodnocení apod. Kromě setkávání učitelů matematiky probíhají i setkávání všech učitelů 6. ročníku. Práci učitelů monitoruje zástupce pro strategii prostřednictvím častých hospitací. Návštěvy výuky zástupcem jsou běžnou praxí, zvykli si na ně žáci i učitelé.

### Výukové cíle, učivo, učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Vyučující koordinují postup, aby téma bylo víceméně stejné ve všech skupinách. Všechny skupiny mají splnit ŠVP, který není modifikován pro jednotlivé skupiny. Učivo je v rámci jednotlivých skupin probíráno v různé úrovni kognitivní náročnosti, liší se například mírou abstrakce, ale také tempem a rozsahem.

*Zástupce: Oni nejedou stejně, pochopitelně. To téma je tam stejné, ale ona ta hloubka je opravdu jako... tam se dá... zvláště v té matematice můžete jít jako o dvě patra, o šest pater úplně někam jinam, hlavně ve schopnosti abstrakce.*

Ve skupinách s nejnižším výkonem se v rámci konkrétní látky více opakuje předchozí učivo. Ve skupinách s nejvyšším výkonem se někdy nastolí téma přesahující dosavadní učivo, například téma vyšších ročníků (záporná čísla, práce se zlomky, které mají různý jmenovatel).

Se zaváděním mezitřídní skupinové výuky škola přechází na nové učebnice matematiky, opouští řadu SPN a začíná pracovat s řadou nakladatelství Taktik. V těchto učebnicích jsou odstupňované úlohy dle obtížnosti. Učebnice a pracovní sešity mají žáci všech skupin stejné. Ve skupině s nejvyšším výkonem se nevěnují nejjednodušším úlohám (pro žáky jsou příliš snadné a nejsou pro ně zajímavé) a přidávají úlohy, které nejsou v učebnici. Učitelé všech skupin vytvářejí pro žáky svoje materiály. Skupiny se vzájemně koordinují z hlediska tematického plánu a písemných prací.



## Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Metody a formy práce jsou výrazně uzpůsobeny jednotlivým skupinám, i když téma je víceméně stejné. Ve skupině uživatelská matematika, kde vyučuje speciální pedagog, jsou hodně uplatňovány didaktické hry a hravé formy výuky. Jsou používány přístupy speciální pedagogiky. Byl také přizván asistent pedagoga. Velký podíl času je věnován procvičování, upevňování, opakování. Ve skupině aplikovaná matematika žáci pracují s pracovním sešitem, učebnicí, na tabuli, ve skupinách, hrají hry. Učitel je motivován zástupcem k využívání aktivních metod učení. Ve skupině prohlubující matematika je ze všech skupin největší podíl samostatné práce. Žáci pracují na projektech, mají zájem o náročné úlohy, přicházejí s novými tématy. Vyučující intenzivně monitoruje práci a postup žáků, přidává složitější úlohy. Žáci nejsou vyučující utvrzováni v tom, že jsou „*machři a nemusí pracovat*“, ale je jim sdělováno, že i oni mohou dosáhnout dalšího pokroku, budou-li pracovat.

Jedna z vyučujících připravuje projekty, které sdílí s ostatními. Během prvních pár týdnů mezitřídní skupinové výuky probíhal v rámci práce s čísly etapový projekt *Cestujeme po světě*. Žáci počítali, případně porovnávali, výšky budov, cestovné, délky úseků transsibiřské magistrály apod. Projekt zaujal žáky ve skupinách prohlubující matematika a v těchto skupinách se také osvědčil. Ve skupinách matematiky uživatelské se neosvědčil, proto byl v těchto skupinách opuštěn a místo toho se postupovalo se běžným způsobem.

## Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám

Hodnocení je ve velké míře centralizováno. Kromě procentuální relace k převodu známek z písemných prací jsou centrálně nastaveny váhy jednotlivých známek (aktivita, písemná práce, domácí úkol apod.). Hlavním důvodem je zamezit stížnostem rodičů.

Jednotné hodnocení umožňuje do jisté míry nastavit podobnou hodnotu známek u všech žáků v ročníku a dává žákům a jejich rodičům zpětnou vazbu na úrovni kritériální. Na druhou stranu centrální kritéria dávají učitelům malou možnost přizpůsobovat hodnocení aktuálním podmínkám.

Písemné práce jsou psány víceméně stejné v každé skupině. Jde o modifikaci testů z minulých let, což umožňuje srovnávat dopady předchozí i současné výuky. Jeden z učitelů testy koordinuje, test probíhá až po diskusi a připomínkování mezi učiteli.

Žáci mají víceméně stejné zadání, i když výjimečně ve skupině uživatelská matematika jsou nějaké úlohy vypuštěny. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami spočívají v množství času, které mají žáci k dispozici.



Učitelé nezaznamenali, že by si žáci sdělovali obsah písemných prací, přestože jde o velké množství žáků, kteří mají stejné zadání. V případě, že by učitelé takovou spoluprací zjistili, zadávali by klonované úlohy (stejný princip úlohy s pozměněnými údaji).

### Vnímání výhod a nevýhod diferenciacie

Za hlavní výhodu mezitřídní skupinové výuky je považováno homogennější složení skupin, což umožňuje lépe zvolit způsob práce. Ve skupinách se dle vyučujících stihne víc práce než v heterogenní třídě, je možné výuku více přizpůsobit potřebám žáků. Pro žáky ze skupin s nižším výkonem odpadá stres z toho, že nestačí tempu svých spolužáků. Žáky práce více baví, vzniká pro ně bezpečnější prostředí. Další výhodou je nižší počet žáků ve skupině s nejvyšším a nejnižším výkonem (do 14), což umožňuje individuální přístup. Učitelé se cítí být více motivováni homogennější skupinou, která je učitelu blízká způsobem práce nebo složením apod., učitel nemusí chystat výuku včetně výkladu pro různé úrovně. Pro vyučující mezitřídní skupinová výuka představuje nový impuls pro práci a nové možnosti profesionálního růstu.

K hlavním nevýhodám mezitřídní skupinové výuky patří fakt, že ve skupině s nejnižším výkonem může být větší koncentrace žáků s kázeňskými problémy, které zároveň nebaví školní vzdělávání, dále těmto žákům může chybět motivace a tahoun skupiny. Samotné rozřazování žáků sebou nese možnost omylu (např. buď je někdo náhodou ve skupině s vyšším výkonem a necítí se tam dobře, nebo někdo je ve skupině s nižším výkonem a nepatří tam), což může mít dopady na sebepojetí žáka. Část žáků také může mít dojem, že patří do skupiny s vyšším výkonem. Také může dojít ke snížení již tak nevysoké motivace některých žáků ve skupině s nejnižším výkonem. Hrozí také příliš velké snížení očekávání a nálepkování.

### Výuka angličtiny

#### Pojetí výuky angličtiny

Při výuce anglického jazyka je podporováno komunikativní pojetí výuky, tedy komunikace žáka v anglickém jazyce, zjednodušeně řečeno je snaha používat češtinu při výuce co nejméně. Na první stupni jsou hodiny vedeny hravou formou s využitím obrázků, her, písniček, příběhů a dalších činnostních aktivit. Komunikativní pojetí výuky je podporováno i zapojením rodilých mluvčích do výuky. Ve škole působí čtyři rodilí mluvčí z USA, Kanady a Velké Británie. Rodilí mluvčí vedou na druhém stupni



vždy jednu hodinu angličtiny týdně, jsou také zapojeni do tandemové výuky v rámci prvního stupně. Rodilí mluvčí neprobírají učebnici, nezaměřují se na osvojování gramatiky, soustředí se spíše na konverzaci a realie.

Výuka angličtiny je zakotvena v rozvrhu od první třídy. V 1. a 2. ročníku je využívána metoda Super Nature – Helen Doron s časovou dotací jedné hodiny týdně v prvním ročníku a dvěma hodinami týdně v druhém ročníku. Třetí až pátý ročník je vyučován podle Kid's Box (Cambridge University Press) a na 2. stupni se využívají učebnice More a Project. V 6. a 7. ročnících je čtyřhodinová týdenní dotace a v 8. a 9. ročníku je tříhodinová týdenní dotace. Od původně využívané učebnice Project se všechny třídy postupně přesouvají k učebnici More.

*Vyučující: At the beginning of the year, we myself and the other native speaker who does take care mostly with the higher levels, we were given kind of a theme, and so our goal is exploration of the United States. Our theme was English speaking countries, but we realized it would be a bit much to jump into multiple countries in one year. So we focused on the United States because the 7th class is also focusing on that theme, there is some necessity to keep the content, like somewhat consistent. So they're not all seeing completely different things at all times.*

Ve školním roce 2021/2022 běží na škole dva různé modely diferenciacie výuky angličtiny. V 6. ročníku jsou žáci na výuku jazyků děleni podle úrovně znalostí do mezitřídních skupin a vedle toho fungují třídy s rozšířenou výukou jazyků v 7., 8. a 9. třídách, které jsou dobíhající modelem.

Angličtinu na druhém stupni učí aprobovaní učitelé. Na prvním stupni učí angličtinu i třídní učitelky, které přímo aprobaci na výuku angličtiny nemají. Zhruba třetina učitelek učí jak na prvním stupni, tak na druhém stupni.

### Rozřazování žáků do skupin

Žáci se rozřazují do skupin na konci pátého ročníku. V angličtině bylo rozřazování snadnější než v matematice, protože škola s ním má dlouhodobou zkušenost. Byly využity již používané standardizované testy. Rozdělování do skupin v angličtině se neobávali, protože je na škole zavedené.

Skládají online rozřazovací test, vytvořený učiteli. Vychází z probírané učebnice na prvním stupni a je inspirovaný a částečně přebírá cvičení z Cambrigských zkoušek. Obsahuje otázky různé náročnosti,





včetně gramatiky, kterou žáci na první stupni neprobírají, aby bylo zajištěno přesnější rozdělení žáků<sup>7</sup>. Skládá se z gramatického testu, poslechu a ústní části. Test dosahuje až na úroveň B1, proto ho budou v budoucnosti učitelé používat i k přetestování žáků.

*Vyučující: Rozřazovací test obsahuje otázky různých úrovní. Takže tam ty děti měly otázky i třeba z gramatiky, kterou ještě neumí nebo se neučily. My jsme prostě potřebovali rozdělit opravdu ty děti na úrovně, takže ty opravdu šikovné zvládly odpovědět i na ty otázky, který třeba se ještě ve škole neučily, ale protože třeba doma... my máme hodně docela dětí z bilingvních rodin nebo rodiče jsou ambiciózní, takže dávají je ještě na angličtinu někam jinam.*

Do skupin jsou rozděleni podle bodů, které dosáhli v testu. Skupiny jsou tvořeny vždy ze dvou tříd (A+C a B+D). Skupiny byly vytvořeny jenom na základě výsledků testů.

*Vyučující: ...a na základě toho se to pak zprůměrovalo, dali jsme to do tabulek, který jsme měli online a čistě jakoby průměrem jsme to rozhodli.*

Skupiny jsou pojmenovány čísly AJ1 – 4, kdy AJ1 je skupina žáků s nejnižší úrovní znalostí a dovedností a AJ4 je skupina žáků s nejvyšší úrovní znalostí a dovedností. Žákům čísla v názvu skupin vysvětlena nebyla.

*Vyučující: A1, AJ1, tak jsou vlastně ty nejhorší, aby jako se cejtili líp, jako že jsou jedničky, že jsme tam chtěli takovej psychologické efekt do toho zamotat. A vlastně vůbec jsme těm dětem neřikali, jaká skupina je co, jaká skupina je první, jaká skupina je nejhorší, nejlepší, jenomže ty děti jsou chytrý a samy si na to přišly.*

### Přestupy žáků mezi skupinami

Skupiny jsou prostupné. Je možné přestupovat na návrh žáka, rodičů i učitelů. Ke konci prvního pololetí bylo ve všech skupinách vytipováno pár žáků pro přestup. Během prvních čtyř měsíců nového způsobu diferenciace žádný z žáků nepřestoupil. Neadekvátní zařazení může způsobit i ambicióznost rodičů, kteří na rozřazovací testy pilně své děti připravovali.

---

<sup>7</sup> Část dětí navštěvuje kurzy angličtiny mimo školu, tedy jejich znalosti převyšují látku probíranou na prvním stupni. Některé děti pocházejí z bilingvních rodin.



*Vyučující: Někteří ambicióznější rodiče v podstatě se jali nechat děti intenzivně připravovat na ty testy, takže ve výsledku někteří vyšli lépe než bylo, ale na to se teď myslí, že vlastně začínáme podávat nějaké návrhy na přeřazení ze skupiny do skupiny, protože někdo prostě opravdu nestíhá to tempo.*

Z podobného důvodu někdy rodiče nesouhlasí s přestupem žáka. Nicméně jeden z vyučujících popsal případ, kdy bylo setrvání žákyně ve skupině s vyšším výkonem ku prospěchu, zařazení do této skupiny ji donutilo více se učit a její jazykové schopnosti se výrazně zlepšily.

*Vyučující: Od začátku jsem chtěl přeřadit jednu žákyni, protože měl jsem jí tam nově, neznal jsem jí moc, ale nestíhala, víceméně ostatní děti se jí dost i smály, měla nedobrou výslovnost. (...) načež mi psala rozhořčená její maminka, jak se to jako mohlo stát, takže tam zůstala nakonec. Já jsem jí řekl, že mně to nevádí, že tam může zůstat, (...) i uznávám i ten názor její maminky, že říkala, že tím bysme jí ustupovali, že se tam dostala právem a ať tam zůstane, ať má klidně horší známky, ale ať tam zůstane. A já jsem jí říkal - tak jo, ale prostě bude muset makat. A musím říct, že jako zamakala a dost se vytáhla, dost se vytáhla, udělala velkej pokrok.*

### Personální zajištění diferencované výuky

Učitelé jsou přiřazováni ke skupinám na základě preferencí, ale částečně i na základě znalosti angličtiny a učebního stylu. Učitel ve skupině s nejvyšším výkonem má zkušenosti s jazykovými třídami, naopak učitel s nižšími jazykovými dovednostmi preferoval výuku skupiny s nejnižším výkonem. Zbytek učitelů si rovnoměrně rozdělil dvě prostřední skupiny na metodickém setkání.

*Vyučující: To jsme se spíš domlouvali mezi sebou. Že kdo byl ochoten vzít si ty slabší, tak řekl... a naopak lidé, kteří třeba měli ty jazykové třídy, tak jsme říkali, jestli si nechtějí nechat ty šikovný, rychlý a jít s nima dopředu. Takže to bylo dohodou.*

Rodilí mluvčí učí všechny úrovně, ročníky jim byly přiřazeny spíše na základě jejich vyučovacího stylu.

*Vyučující: What I was told was that the head mistress and also the Department head thought that my energetic teaching style and energetic teaching presence was more suited to the lower secondary level, as opposed to, like, the 8th or 9th classes. (...) And as an interesting comparison, the other native speaker or the*



*other, (...) has a more reserved teaching personality, and they thought that might be better suited to the higher levels of English, so they took that.*

Třídy jsou dělené již na prvním stupni, ale nikoliv na základě výkonu. Pouze první třída není dělená, ale výuka angličtiny tam probíhá tandemově, kdy pár tvoří český učitel a rodilý mluvčí. Tandemová výuka tohoto stylu probíhá i v dalších ročnících prvního stupně. Rodilí mluvčí tam působí spíše jako asistenti, kdy učitel plánuje výuku a rodilá mluvčí pomáhá. Rodilá mluvčí představuje dobrý příklad výslovnosti, tedy čte z učebnice, zadává testy (diktuje), představuje nová slovíčka, hraje s dětmi hry apod. Případně si třídu česká učitelka a rodilá mluvčí rozdělí na poloviny a každá z nich se věnuje jedné polovině a zhruba po nějakém čase si poloviny vymění.

### Výukové cíle, učivo, učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Učebnici mají všechny skupiny stejnou – *More*, nicméně neproberou stejné množství kapitol za rok ani dílů během druhého stupně ZŠ. Na dohodnutém množství kapitol se učitelé zcela v rozhovorech neshodují, je patrné že systém ještě není ustálený a je potřeba vyzkoušet, co jednotlivé skupiny zvládnou. Většina učitelů se shodne, že skupiny s nejvyšší úrovní znalostí má probrat 12 kapitol, tedy celou učebnici. Začínají s ní v šestém ročníku a pokračují po celou dobu studia na ZŠ, vždy jeden díl za rok. Skupina s nejnižší úrovní znalostí má probrat 6 kapitol, tedy půlku učebnice, tedy na druhém stupni proberou dva díly učebnice.

Jeden z vyučujících upozorňuje, že pro diferenciaci nestačí jen snížit počet kapitol nebo množství látky, ale je vhodné také uzpůsobit samotné materiály. Učebnici *More* nepovažuje vhodnou pro skupiny s nižší úrovní znalostí angličtiny. Dříve používaný *Project* jí přijde vhodnější kvůli charakteru a využitelnosti používané slovní zásoby.

*Vyučující: S přechodem na distanční výuku jsme přešli i na novou učebnici, kterou jsme jako škola používali, ale používala ji pouze jazyková třída, to znamená ty děti, které opravdu měly predispozice na to učit se ten cizí jazyk snáz.....a když se podívám na slovní zásobu této učebnice, tak mně nepříjde ideální pro žáky, kteří mají problém naučit se úplně jednoduchá slovíčka. (...) Ta slovní zásoba koresponduje s těmi texty, ale neřekla bych, že ta slova jsou zrovna jako užitečná pro život. Takže tuhle učebnici já jsem měla ráda pro jazykovou třídu, ale tady mi přijde nešťastně zvolená zrovna pro ty slabší skupiny.*



Dále vysvětluje, že určujícím pro výběr obsahu učiva je cíl, jejími slovy „*proč se ty děti ten cizí jazyk mají učit, co jim to vlastně má dát?*“, který nemusí být pro všechny skupiny stejný.

*Vyučující: Protože já můžu chtít po pekaři, aby plynule mluvil čtyřmi jazyky, ale ocení to, jako je mu to k něčemu? Kdežto, když pojedou na dovolenou, co potřebuju? Potřebuju si koupit zmrzlinu, potřebuju zeptat se, kolik to stojí, zeptat se, jestli je v hotelu místo. A to je všechno.*

Tuto myšlenku rozvíjí i rodilá mluvčí, která cíle pro jednotlivé skupiny vidí rozdílně. Ve skupinách s nižší úrovní znalostí a dovedností je jejím cílem znalost slovíček a schopnost je použít, pochopení významu obsahu a osvojení si základních struktur. Ve skupinách s vyšší úrovní znalostí a dovedností je jejím cílem prohloubit schopnost žáků konverzovat.

### Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Učivo a výuka v obou skupinách se liší rozsahem probíraného konkrétního učiva a s tím spojené slovní zásoby, konkrétními metodami, ale i tempem, ať už co se týče množství probraného učiva za rok, nebo množství práce, která se stihne během jedné hodiny. Podle jedné z vyučujících prostor pro velkou různorodost není z toho důvodu, že „*upřímně mám za to, že se spíš celá škola snaží jet podle něčeho a měli bychom dělat všechno všichni stejně.*“

Vyučující ve skupinách s vyšší úrovní uvádí, že bylo nutné „osekat zábavu“, aby stihli probrat celou učebnici.

*Vyučující: My v tý naší skupině si moc nehrajeme. (...) bylo to náročný už i minulej rok udělat těch 12 lekcí za rok v šestý třídě a tedko nám vlastně tu hodinu sebrali, že jí mají s rodilou mluvčí. Ale zase ta hodina s rodilou mluvčí je strašně super pro děti, tak musel jsem to trošku osekát o ty hry a o tu zábavu. Ale zase na druhou stranu ta moje skupina to chápe a že to berou a oni chtějí sami, oni se chtějí učit.*

Vyučující ve skupině s nejnižším výkonem nezmiňuje zábavnější formu učení, zároveň v nich vidí menší potenciál, co se týče produktivních činností, například psaní esejí.

*Vyučující: Třeba já nejsem schopná a nebudu schopná s těma dětma psát žádný eseje nějaký delší texty, protože to ony prostě v tý mý skupině nejslabší nedají, takže*



*to já úplně vynechávám. Kdežto ty ostatní kolegyně a kolegové si třeba na to troufnou.*

Upozorňuje také na nižší motivaci žáků.

*Vyučující: Takže my vlastně hodně teďka jsme na tenkém ledě, jak to dělat tak, aby to opravdu i ty děti, které fakt ten jazyk nemají rády, aby je to nějak zaujalo a jak na tom neztratit duši.*

Nejkonkrétněji popisuje rozdíl ve výukových metodách rodilá mluvčí. Ve skupinách s nižším výkonem ukazuje obrázky, spojuje je s napsanými slovy, hodně opakuje, využívá přiřazovací cvičení, cvičení s vynechanými slovy (gap fill) a zaměřuje se na strukturu věty. Ve skupině s nejvyšším výkonem se mnohem více spoléhá na konverzaci a obrázky pro novou slovní zásobu je potřeba ukazovat zřídka. Obecně řečeno vidí rozdíl v tom, kolik potřebují jednotlivé skupiny podpory (lešení – scaffolding), přičemž čím nižší úroveň, tím více je potřeba podpory a konkrétnosti. Blíže to popisuje na příkladu učiva *jídlo*. Ve skupinách s nižší úrovní se zaměřila spíše na osvojování slovíček a větných struktur a cílem bylo, zda jsou daná větná spojení žáci použít a zapamatovat si je. Ve skupinách s vyšší úrovní znalostí a dovedností volila více projektové aktivity, například v rámci skupinové práce žáci tvořili menu a navzájem si objednávali jako v restauraci.

### Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám

Učitelé hodnotí podle systému nastaveného pro celou školu, kde je stanoven minimální počet známek, váha jednotlivých známek, případně z čeho mají známky žáci získat. Klasifikační stupně jsou dány procenty (1: 100-90, 2: 89 -75, 3: 74 -45), nicméně pro příští rok se připravuje jejich úprava. Určité srovnání výkonu žáků v jednotlivých skupinách i třídách umožňuje test po každé lekci v učebnici, který je součástí metodické příručky k učebnici.

*Vyučující: Hodnotíme stejně, máme nastavený kategorie, který hodnotíme, máme nastavený váhy známek a máme daný počet testů, který bysme měli napsat. Testy píšeme po každé lekci všechny skupiny stejný, protože využíváme testy vlastně, které jsou už připravené k učebnicím. A akorát každý potom si tam dáváme, jak potřebujeme, ty dílí, menší testy. Takže já třeba s nima píšu ještě po každé gramatice.*



Rodilá mluvčí nahlíží hodnocení spíše z pohledu cíle výuky, tedy toho, co po žácích chce, aby dokázali. Hodnocení v jednotlivých skupinách tedy není úplně stejné. Pro skupiny s vyšším výkonem nastavuje více požadavků, zatímco ve skupinách s nižším výkonem spíše hodnotí plnění a porozumění zadání.

*Vyučující: It is definitely a little bit different. I think that in my more advanced levels of English I give them more requirements, more things that they have to hit, or more things that they must show me they can do because one, I want to challenge them, and two, I know they can do it. And then with my much lower levels, it's more have they followed directions. Have they shown me that they understand the lexis, the vocabulary terms that I wanted them to get familiar with. Are they able to use the sentence structures or functional language that I introduced to them. With them my assessment is more kind of following like do they follow that pattern that I laid out for them, and can they follow that pattern that I laid out for them.*

### Efekty diferenciacie

Učitelé vidí přínosy v tom, že skupina může postupovat jednotným tempem, což znamená přínos pro žáky i zjednodušení práce učitele. Naopak cítí, že učení ve skupinách s nižší úrovní znalostí by mohlo být po delším čase frustrující, díky velmi malému pokroku žáků. I přesto si myslí, že žáci „se toho více naučí“ ve všech skupinách, než kdyby byli dohromady. Skupiny s nižším výkonem se naučí pořádně ovládat základy jazyka, kdyžto skupiny s vyšším výkonem nebudou „zdržovány“ a naučí se více, co se týče obsahu učiva.

*Vyučující: Tak výhody jsou určitě ty, že ty děti pojedou vlastně všechny stejným tempem, že ten učitel bude mít vlastně jakoby jednu práci, že nebude muset vymýšlet práci pro ty rychlé děti, když ty skupiny vlastně byly složeny z těch různorodých dětí, tak vždycky se tam našly děti, který měly všechno hotový a museli jste si nosit nějakou baterii dalších jako prací.*

Učitelé skupin s nižším výkonem se necítí být dostatečně podporováni. Očekávali podrobnější návod, jak postupovat v jednotlivých skupinách, kterého se jim nedostalo.

*Vyučující: Nakolik je to problém nás jako učitelů, kteří to dělají, nebo koncepce, kterou jsme možná očekávali, že nám někdo představí....A já se přiznám, že trošku tápu nebo trošku ne tápu, trošku jsem rozčarovaná z toho, že byť vidím, že ty děti*





*opravdu jsou na velmi špatné úrovni, vlastně tím, že jim to nejde, tak nemají ani motivaci.*

Obecně zatím učitelé vidí zavedení mezitřídní skupinové výuky jako přínosné. Přínos vidí v lepší atmosféře ve třídě díky zachování kolektivu z 5. ročníku i díky tomu, že se eliminoval jistý pocit elitářství u žáků z jazykových tříd. Současné pojetí diferenciacie více umožňuje každému žákovi zažít úspěch a umožňuje také být v rozdílných výkonových skupinách pro každý předmět. Přínos současného systému vidí i v možnosti přestupů mezi skupinami, z jazykových tří nebylo možné přestoupit do nejazykových tříd.

*Vyučující: Jak je to jenom z těch dvou tříd, že máme A, C a B, D ty skupiny, tak v tomhle mi to přijde určitě lepší taky, že ta třída víc funguje. ...že třeba jsou v angličtině v horší skupině, ale můžou být v matice v lepší skupině, ale jakmile byli v jazykové třídě, tak vlastně měli nadstandard skoro ve všech předmětech.*



#### 4.5. Případová studie ZŠ Oranžová

##### *Základní charakteristiky školy*

Základní škola sídlí ve staré zástavbě velkoměsta. Disponuje dvěma budovami, využívá nedaleké multifunkční venkovní hřiště. Jde o úplnou základní školu, její kapacita je přes 600 žáků a bývá naplněna. Na prvním stupni bývají dvě až tři paralelní třídy, na druhém stupni dvě. Ve škole působí přes 60 pedagogických pracovníků včetně speciálních pedagogů, vedení deklaruje snahu o co nejpestřejší pedagogický sbor. K dispozici má přes 30 učeben, a to kmenové i odborné včetně řezbářské či keramické dílny, počítačové učebny ap. Školní dvůr slouží pro výuku i k odpočinku. Materiální vybavení je na vysoké úrovni. Ve škole funguje školní družina i školní jídelna. Škola spolupracuje s mnoha subjekty (muzeum, mateřské školy, Centrum nadání, společnost META ad.) a nabízí i množství volnočasových aktivit. ČŠI hodnotí dosahovanou úroveň školy i způsoby výuky i řídicí procesy kladně, oceňuje mj. klima školy a přirozenou a respektující komunikaci mezi učiteli a žáky a komplexní práci školního poradenského pracoviště.

Současná ředitelka působí na škole přes 20 let, školu postupně buduje a proměňuje. Podle ČŠI cíleně naplňuje profilaci školy a vytváří podmínky pro vzdělávání žáků širokého spektra vzdělávacích potřeb. Ředitelka školy aktivně vstupuje i do obsahu výuky, a to zvláště v postcovidovém období, kdy je potřeba sladit a znovu přehodnotit cíle ŠVP, uzpůsobit některá výuková témata nebo metody jejich výuky, případně řešit jiná témata přímo související s výukou. Ve škole je nastavena důkladná a sofistikovaná podpora při zavádění nového učitele, která zahrnuje úvodní mentorský blok, mentoring i časté hospitace jiných pedagogů.

Škola se již více než patnáct let specializuje na vzdělávání žáků mimořádným nadáním. Program pro mimořádně nadané žáky v rámci 1. stupně zahrnuje práci ve skupinách mimo kmenovou třídu v předmětech český jazyk, matematika, prvouka, jde až o 13 hodin týdně. Program pro žáky se specifickými poruchami učení zahrnuje mj. práci v mikroskupinách metodou Feuersteinova instrumentálního obohacování (FIE). Škola se rovněž zaměřuje na výuku angličtiny v několika úrovních již od 1. ročníku a specializuje se také na práci se žáky se SVP (zejména specifickými poruchami učení), což proměňuje skladbu žáků oproti „běžné“ spádové škole. Má také dlouholeté zkušenosti s výukou cizinců, od roku 2010 spolupracovala při výuce českého jako cizího jazyka



s organizací META a organizovala program pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Cíleně podporuje začlenění ukrajinských žáků, kteří jsou vzděláváni asi 3-4 hodiny denně mimo kmenovou třídu. Vzhledem k snadné dostupnosti školy v rámci velkoměsta a jejímu programu pro mimořádně nadané žáky, žáky s OMJ a zaměření na výuku angličtiny školu navštěvují také žáci, kteří nebydlí ve spádové oblasti, a to zejména prostřednictvím spádové turistiky.

Většina žáků s mimořádným nadáním odchází po 5. ročníku na víceletá gymnázia, jde zhruba o třetinu žáků. Kvůli snížení počtu žáků se v 6. ročníku ustanovují nové kolektivy kmenových tříd, kritériem je volba druhého cizího jazyka. Žáci vykazují v jednotné přijímací zkoušce po 5. ročníku i po 9. ročníku vysokou úspěšnost.

### *Koncept diferencované výuky*

Škola se v minulosti profilovala jako škola s rozšířenou výukou jazyků, první podoby diferenciacie se tedy uplatňovaly už od roku 2007, a to v jazycích. Systém se postupně vyvíjel, velká část změn byla iniciována ředitelkou, nicméně na vývoji se podílejí i učitelé matematiky, českého jazyka a prvostupňoví učitelé.

Škola jako hlavní model vnitřní diferenciacie uplatňuje od školního roku 2018/19 mezitřídní skupinovou výuku v hlavních předmětech 2. stupně, tj. ve výuce matematiky, českého a anglického jazyka. V matematice a českém jazyce vznikají ze dvou tříd tři skupiny, v anglickém jazyce čtyři skupiny, přičemž skupiny nutně nejsou stejně početné. V matematice a českém jazyce je nastavení způsobu rozdělování žáků do skupin proměnlivější, v angličtině stálejší, což lze do jisté míry připsat delší zkušenosti školy s rozdělováním žáků do skupin dle výkonu ve výuce angličtiny. Současnou podobu mezitřídní skupinové výuky na 2. stupni, kdy ze dvou paralelních tříd vznikají v matematice a českém jazyce tři skupiny, vnímá ředitelka školy jako průnik možností školy a potřeb žáků. Uvažovala i o rozčlenění na čtyři skupiny, ale zatím k tomu nejsou vhodné podmínky. Vedení školy předpokládá další inovace zavedeného přístupu kvůli přizpůsobení modelu aktuálním potřebám žáků i možnostem systému. V ŠVP byla diferenciacie zohledněna až od školního roku 2021/22.

Hlavním důvodem pro zavedení mezitřídní skupinové výuky v hlavních předmětech 2. stupně bylo dle ředitelky zvýšení efektivity výuky pomocí snížení heterogenity vyučovaných skupin žáků. Zavedení této formy vnitřní diferenciacie má vést k zmenšení počtu žáků ve výukových skupinách, zefektivnění a usnadnění práce pedagogů a v konečném důsledku tedy k maximálnímu rozvoji každého žáka



a zohlednění jeho potřeb. Tato forma diferenciacie by měla zároveň být doplněna diferenciací uvnitř třídy, kdy učitelé volí specifické přístupy na úrovni jednotlivých žáků či skupin žáků.

### *Výuka matematiky*

Pojetí výuky matematiky se liší na 1. a na 2. stupni. Na 1. stupni je v rámci programu pro nadané žáky vyučována zvláště skupina nadaných žáků, žákům se SVP je věnována individuální péče ze strany školního poradenského pracoviště i ze strany pedagogů. Na 1. stupni je na rozdíl od 2. stupně uplatňována Hejného metoda. Hodinová dotace jsou 4 hodiny týdně v každém ročníku 2. stupně. Navíc si žáci v 8. a 9. ročníku mohou vybrat další hodinu matematiky týdně v rámci povinně volitelných předmětů, přičemž v 9. ročníku je tato hodina využívána k přípravě na přijímací zkoušky.

### *Koncept diferencované výuky*

Na 2. stupni dochází k vytváření mezitřídních skupin podle výkonu ve všech ročnících, způsob vytváření skupin je proměnlivý. V předchozích letech každý rok skupiny vznikaly jiným způsobem, základní pojetí bylo ale totožné: ze dvou paralelních tříd vznikaly vždy tři skupiny. Skupiny se vytvářely třemi způsoby: 1. v každé ze tří skupin byli zastoupeni žáci z obou tříd v ročníku, nebo 2. žáci z obou tříd byli zařazeni jenom do jedné skupiny vyčleněné pro žáky se SVP, nebo 3. žáci z obou tříd byli zařazeni jenom do jedné skupiny vyčleněné pro žáky s vyšším výkonem, zbytek žáků v obou třídách pak vytvářel dvě skupiny s obdobným výkonem. Buď tedy vznikaly tři skupiny, každá s jiným výkonem, nebo dvě srovnatelné skupiny s vyšším výkonem a jedna s výkonem nižším, nebo jedna skupina s vyšším výkonem a dvě rovnocenné s výkonem nižším.

### *Rozřazování žáků do skupin*

Rozdělování do skupin se postupně vyvíjelo. V prvním stádiu byli žáci dvou tříd rozděleni do tří skupin dle výkonu (model 9. ročníku ve školním roce 2022/23), ve druhém stádiu byla vytvořena jedna skupina z nadaných žáků z obou tříd a zbytek tříd vytvořil samostatné skupiny (model 8. ročníku ve školním roce 2022/23), ve třetím stádiu byla vytvořena jedna skupina ze žáků se SVP z obou tříd a zbytek tříd vytvořil samostatné skupiny (model 6. a 7. ročníku ve školním roce 2022/23).

K prvnímu rozřazování podle výkonu docházelo již v době, kdy bylo žáků v ročníku méně, žáci obou tříd v ročníku byli rozřazováni pouze na dvě skupiny podle výkonu. Podle jedné z vyučujících s sebou toto rozdělení neslo nežádoucí punc – rozdělení na „chytré“ a „blbé“. V době, kdy žáků začalo přibývat, někdy kolem školního roku 2017/18, se začali se žáci seskupovat do tří skupin podle výkonu tak, aby



bylo kolem 20 žáků ve skupině. V každé ze skupin se tedy potkávali žáci obou paralelek. Pro jednotlivé výukové skupiny se více začalo používat označení „rychlejší, pomalejší“.

Poslední změna rozřazování nastala se změnou vedoucí předmětové komise, která se domnívá, že žáci se středním výkonem budou více profitovat, budou-li společně s žáky s vyšším výkonem („nebudou chybět tahouni“). Zároveň působí jako třídní učitelka a nechce „mít svoji třídu rozstrkanou do tří skupin“ – chce učit co nejvíce žáků, pro které je třídní učitelkou. V ročníku tak vzniká jedna skupina žáků s nejnižším výkonem a dvě kmenové třídy, kde jsou žáci s různým výkonem, tvoří další dvě skupiny.

Tento nový model se týká 6. i 7. ročníku ve školním roce 2022/23. Skupina pro žáky s nejnižším výkonem bývá nejméně početná (cca 15 žáků) a pomáhají v ní asistenti pedagoga. V kmenových třídách zůstává kolem 23 žáků.

*Vyučující: Když máme tři skupiny, máme 60 dětí, tak nemůže se stát, že v té nejlepší bude pět dětí, v té průměrné bude 45 a v té slabší jich bude třeba 10, to se stát nemůže, takže tam jsou nějaký hranice a přibližně na ty třetiny, přičemž teda v té slabší skupině se snažíme ten počet aby byl co nejmenší, abychom se těm dětem mohli věnovat intenzivněji, aby bylo víc čas na jednotlivého žáka.*

Rozřazovací test je psán na začátku 6. ročníku, je připravován učiteli 2. stupně a konzultován s učiteli 1. stupně, případně také s pracovníky školního poradenského pracoviště (speciální pedagog, psycholog). Test je každý rok modifikován.

Hlavním kritériem pro zařazení žáků do skupin je počet bodů dosažených v rozřazovacím testu. Dalším kritériem je posouzení školním poradenským pracovištěm a někdy jsou brány v potaz i vztahy mezi žáky. Jistým opravným mechanismem jsou přestupy s cílem napravit chybné zařazení žáků a vyladit složení skupin zhruba první měsíc na začátku 6. ročníku.

Skupiny mají označení M1, M2, M3, přiřazení názvu ke skupinám dle výkonnosti se mění. Učitelé rozlišují skupiny podle jmen vyučujících. Ve školním roce 2022/23 se nově začaly používat názvy kmenová A, kmenová B. Běžně se používá i označení nejpomalejší či pomalejší, rychlejší. Při rozhovorech byla použita i označení „šikovnější“ a „nejlepší.“ Zaznívá také „jedna“, „druhá“ skupina, či „lepší“, „horší“.



Podle jedné vyučující panuje ze strany vyučujících velká snaha, aby žáci ani učitelé nepoužívali nějaké hanlivé slovo pro označení skupin, aby nevznikala nevraživost či pocit nadřazenosti. Bohužel se to podle ní ne vždy podaří, vyučující má zkušenost, že slyší od žáků větu typu: “My jsme ta blbá skupina”. Nálepkování se učitelé snaží bránit vysvětlováním, například vedoucí předmětové komise podle svých slov žákům zdůrazňuje, že je rozřazují podle tempa, protože 30 žáků na skupinu je mnoho.

Označení skupin čísly je matoucí, pokud jsou dvě výkonem stejné a jedna se liší. I nově nastoupivší učitelka si není jistá, která čísla skupin vyučuje. Na druhé straně to může učiteli umožnit nepředpojatost. Rodiče jsou s procesem i výsledkem seznámeni. Podle učitelů k stížnostem nedochází často.

#### *Přestupy žáků mezi skupinami*

V minulosti byly přestupy mezi skupinami ojedinělé, zejména kvůli jinému pojetí a přístupu vyučujících, současné modely s přestupy žáků počítají.

Na začátku 6. ročníku, kdy skupiny vznikají, dochází k doladování rozřazení žáků a s ním spojeným přeřazováním celé září. Při prvotní přeskupování na začátku školního roku 2022/23 změnilo skupinu kolem 5-6 žáků v 6. ročníku. Po úvodním zařazení do skupin na začátku roku se situace stabilizovala a posléze se přestupy organizují ve čtvrtletích. V 8. ročníku pak může docházet k přeřazování v souvislosti s větším odchodem na šestiletá gymnázia kvůli počtu žáků ve skupinách.

Iničiativa přestupu může vzejít od žáka, rodiče nebo učitele, může jít o přestup do skupiny s nižším i vyšším výkonem. Žák má možnost vyzkoušení skupiny na týden a jeho názor se bere v potaz. S výsledným zařazením do skupiny musí souhlasit žák i rodič. Někdy se stává, že žákovi je přestup učitelem navrhnut, ale žák není nakloněn skupinu měnit (např. kvůli učiteli, kamarádům, sounáležitosti se skupinou).

Kromě počátečního vyladování systému v průběhu školního roku přestupují nižší jednotky žáků. V matematice jsou skupiny stabilnější než v angličtině a méně dochází k významným změnám ve výkonu.

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Matematiku učí tři vyučující, dva z nich jsou začínající a vzdělávají se pro získání kvalifikace, třetí učitelka je plně aprobovaná a ve školství působí zhruba 20 let, z toho zhruba pět na ZŠ Oranžová.





Učitelé se o přiřazení ke skupinám domlouvají v rámci schůze metodické komise. Počítá se s tím, že vyučující svoji skupinu během čtyř let nemění. Záměrem vedení je, aby učitelé měli zkušenost se všemi typy skupin, cílem je, aby práce se žáky s vyšším výkonem vyvažovala pocit únavy a bezmoci při práci s žáky ze skupin s nižším výkonem.

*Vyučující: ... jsme si i rozdělovali skupinky s tím přihlédnutím, aby měl každý učitel pokud možno z těch pomalejších skupin maximálně jednu nebo dvě, aby neučil jenom ty pomalejší skupiny právě proto, že se tam jede podle jiného tempa a dýl to trvá a třeba některé věci vlastně ti žáci ani v závěru nepochopí...*

Některí učitelé nicméně nevidí významný rozdíl v pocitu uspokojení při práci se skupinou s nižším a vyšším výkonem.

Podle vedoucí předmětové komise je spolupráce mezi učiteli intenzivní, také ostatní učitelé o spolupráci referují, spolupráce se týká např. sdílení materiálů, koordinace učiva, načasování učiva, koordinace čtvrtletních testů – zadání i hodnocení.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Školní vzdělávací program, tematický plán i učivo jsou pro všechny skupiny stejné. Jedna z učitelek zmiňuje přípravu na přijímací zkoušky jako jeden z cílů výuky na celém 2. stupni. Rozdíl mezi skupinami spočívá ve složitost a obtížnosti, různé skupiny zvládají různé stupně obtížnosti. Stačí, když žáci ze skupiny s nižším výkonem pochopí základy, a naopak žáci ze skupiny s vyšším výkonem mohou řešit nadstandardní příklady.

Učebnice i pracovní sešity mají všichni žáci stejné, učebnice je řady z nakladatelství Fraus (autorů Binterové, Fuchse, Tlustého). Pracovní sešity jsou také stejné, jde o řadu nakladatelství TV Grafics (autora Kočího). V pracovních sešitech jsou úlohy odstupňovány podle obtížnosti.

Učitelé žákům připravují materiály a pomůcky včetně 3-D předmětů (krabičky na povrch apod.), používají různorodé zdroje (učebnice, elektronické materiály). Škola disponuje sadou notebooků, někdy jsou také zařazeny do výuky. Používání materiálů je plně v kompetenci každého učitele.

*Vyučující: To zase každý děláme jinak, já třeba mám, že ve škole pracujeme s pracovníma sešitama a učebnici využívám na domácí úkoly.*

#### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Rozdíl mezi skupinami spočívá v metodách výuky, tempu i hodnocení. Jak uvádí jedna z vyučujících, skupině s nejnižším výkonem cíleně poskytuje vyšší vizuální i materiální oporu (prezentace, kartičky,



modely) a používá spíše instruktivistický přístup, zařazuje více procvičování a práci podle vzoru, používá se i nácvik pravidla. Oproti tomu ve skupině s vyšším výkonem je vizuální podpora nižší, žáci více pracují samostatně, při setkávání se s novou látkou se postupuje takřka vždy konstruktivisticky. Při práci v pracovních sešitech, ve kterých je úroveň příkladů odstupňovaná A, B, C, se v různých skupinách využívají příklady různé obtížnosti. Ve skupině s nižším výkonem také pomáhá asistent pedagoga. Další vyučující uvádí, že rozdíl mezi skupinami je i ve využívání pomůcek, zda například mohou žáci používat na převody jednotek tabulku. Skupiny se liší také v tempu a složitosti příkladů. Ve skupině s nižším výkonem byl oproti skupině kmenové např. například lomený výraz s méně operacemi. Ve stejném učivu se tak dostanou žáci na jinou úroveň. O diferenciaci či individualizaci v rámci skupiny nemáme příliš informací. Jeden z učitelů zmiňuje, že rozděljuje někdy příklady na ty, které mají udělat všichni žáci a na příklady bonusové.

#### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Klasifikace v matematice není sjednocena, učitelé hodnotí známkami a mohou volit vlastní kritéria. Obvykle učitelé známkuje i práci v hodině i výsledky testů, případně domácí práci. Znamky jsou spíše nesrovnatelné mezi skupinami, motivační role známky je v některých případech v rozporu s její funkcí sumativní, což může vyvolat podle slov jednoho z pedagogů vyvolat nesoudnost rodičů ohledně přijímacích zkoušek.

*Vyučující: Takže v tý třeba mojí skupině, v tý nelepší, by třeba byli, já nevím, na trojku, na čtyřku, tady v tý skupině jsou na jedničku, na dvojku. A rodiče prostě ho pak přihlášej na gympl.*

Jedna z vyučujících uvádí, že žáci jsou v jejich hodinách hodnoceni za práci v hodině i za výsledky v testech, za domácí práci. Ve skupinách s nižším výkonem se při hodnocení zohledňuje i úsilí a snaha žáka.

*Vyučující: Takhle mám z toho jako i já sama morální prostě problém, když mám ty třetí skupiny nebo ty slabý skupiny prostě, že jim dám jedničku a teď vidím na tý jedničce, jak se maká na jedničce, jak pracuje jedničkář, a tady ten má taky jedničku, ale má to prostě za práci v hodině a za tu dřinu, co tomu věnoval. Nemá to za to, že prostě umí skvěle počítat.*

Před testem dostávají žáci ve skupinách s nižším výkonem příklady, ze kterých je následně sestaven test. Žáci ve skupinách s vyšším výkonem také dostávají příklady na procvičování, ale test není sestaven



primárně z příkladů k opakování. Test pro různé skupiny je sestaven z příkladů jiné obtížnosti podobně jako práce v pracovním sešitě.

Srovnávací testy žáci píšou 2x za rok, ve čtvrtletí a ve třičtvrtletí (nikoliv v pololetí a na konci školního roku, kde naopak píšou srovnávací testy z českého jazyka). Jsou písemnou prací, na které se učitelé cíleně domlouvají, žáci se SVP mají v souladu s doporučeními PPP jiné podmínky, někdy například včetně vyčlenění samostatné místnosti pro některé žáky. Srovnávací testy se píšou v jedné vyučovací hodině všechny skupiny. Kvůli srovnávacím testům dochází k podrobnější koordinaci učiva, učitelé postupují jednotněji a podle podrobného tematického plánu. Zadání práce učitelé diskutují. Stejně tak i výsledky práce jsou učiteli probírány i z pohledu rozdílnosti mezi skupinami.

#### *Vnímané efekty diferenciacie*

Nižší počet žáků ve skupině představuje podle učitelů velký rozdíl oproti výuce v běžné (třeba 30členné) třídě. Méně žáků i homogennější skupiny s sebou nesou více možností individuální péče ze strany učitele, kvalitnější či snadnější kontrolu a evidenci a celkový management skupiny. Žáci s různými možnostmi mohou dostávat podněty na své úrovni a ve svém tempu. Žáci s vyšším výkonem nemusí čekat na ostatní a mohou dostávat obtížnější, kognitivně náročnější, a tedy zajímavější úlohy. Naopak žáci s nižším výkonem mohou pochopit základy, může se jim dostat opakovaného probírání základních principů, což by žáky s vyšším potenciálem brzdilo. Pocit úspěchu mohou zažít i žáci s nižším výkonem, kteří se nenudí, protože dostávají podněty na své úrovni. Pro učitele také může být výhodou (ale i nevýhodou), že učí skupinu stejné úrovně a ročníku.

Zároveň jsou si učitelé vědomi, že rozřazování žáků do skupin je citlivá záležitost a že s sebou nese riziko v (sebe)pojetí žáků mezi, včetně rizika nálepkování. Zaznamenali také riziko nepodchycení změn či sebenaplňujícího se proroctví.

Podle metodické vedoucí se neosvědčilo, když byli žáci rozřazováni do tří vzájemně různých skupin. Z tohoto rozřazení profitovaly obě okrajové skupiny, nikoliv ovšem skupina žáků s průměrnými výsledky. Je-li tato skupina osamocená, chybí v ní „tahouni“. Zdá se, že žáci s průměrnými výsledky v matematice, jsou-li zařazeni do skupiny s nižšími výsledky, nedosahují výsledků podle svých možností, ale nižších, ostatní je „stáhnou“. Jsou-li naopak zařazeni do skupiny s vyššími výsledky, mohou dosahovat lepších výsledků. Chybějící tahouni jsou zmiňováni i jinými učiteli.



Nesrovnatelnost známek žáků v různých skupinách s sebou může nést možnost špatné volby další studijní dráhy, zmiňována jsou morální dilemata při známkování.

Vzhledem k tomu, že s přeřazením do skupiny musí souhlasit rodič, učitel i žák, může docházet k náročnému rozhodování či vzájemnému jednání. Stejně tak i zavedení mezitřídní skupinové výuky a její realizace je náročné na komunikaci učitelů a vzájemné sladění (např. nesouhlasí-li některý vyučující s přestupy, podoba tvorby skupin).

Označování skupin stejné úrovně různým pořadovým číslem je matoucí pro mnohé aktéry, nicméně škola plánuje jiné označování.

### Výuka angličtiny

#### Koncept diferencované výuky

Diferenciacie výuky anglického jazyka probíhá již od prvního ročníku. Žáci jsou ve všech ročnících rozdělováni do čtyř skupin napříč ročníkem. Na škole působí několik rodilých mluvčích, dvě skupiny s nejvyšším výkonem jsou zpravidla vyučovány rodilými mluvčími již od prvního ročníku. Vedle toho rodilí mluvčí vedou jednu ze tří hodin výuky i ve skupinách českých učitelů.

Co se týče pojmenování skupin, učitelé a žáci skupiny nazývají podle učitelů, kteří je vyučují, tedy například „skupina pana učitele Nového“. V rozvrhu jsou označeny čísly.

#### Rozřazování žáků do skupin

V prvním ročníku dochází k rozdělení žáků během prvního týdne výuky do 4 skupin. Nejdříve rodilí mluvčí společně s dvěma českými učiteli identifikují pomocí konverzace žáky s nejlepší znalostí angličtiny, kteří většinou pocházejí z bilingvních rodin. K rozdělení žáků učitelům pomáhá i dotazník vyplněný rodiči.

*Vyučující: Děti v první třídě vždycky v první týden vezmeme vlastně z hodiny a jdou tam dva učitelé spolu s rodilým mluvčím, který u nás učí děti, které buď mají bilingvní rodiče, (...) ten si vlastně tady tyhle ty děti, o kterých tušíme, že vlastně předtím nám vyplní ještě dotazník, který dostanou od třídní paní učitelky, takže tyhle ty děti si vezme, zkouší na ně mluvit, takže se s nimi takhle promluví, uvidí, které děti reagují, nereagují a tím vlastně zjistíme, že máme odděleny ty děti, který by měly být teda na té nejvyšší úrovni.*

Následně si zbylou skupinu testují čeští učitelé opět ústně a rozdělí je na tři další skupiny, v kterých zůstávají až do páté třídy. K rozdělení skupin pro druhý stupeň dochází na konci pátého ročníku.



Hlavním kritériem je výkon žáka měřený testem. Toto kritérium je vnímáno jako primární navzdory tomu, že v některých případech může dojít k velkému početnímu nepoměru.

*Vyučující: Ještě v první třídách, (...) tam je hodně málo těch bilingvních dětí. (...) Většinou právě pan učitel Michael má velmi velkou skupinu, tak teď tam má, pokud si to správně pamatuji, jenom snad šest dětí. Ale právě mi říkal, že se to snažili nějak řešit, ale bohužel se nepodařilo, že opravdu nikdo tam jako nebyl na tom takhle zdatně, co se týká angličtiny, že opravdu ta skupinka musí být takhle.*

Při posuzování výsledku testu a následného zařazení do skupiny se nicméně také zohledňuje, zda má žák speciální vzdělávací potřeby (SVP). Povědomí o SVP mají učitelé díky komunikaci se školním speciálním pedagogem, ale také díky svým zkušenostem, protože učitelé 2. stupně vyučují mnohdy i na 1. stupni.

Vedlejším kritériem je také početní vyváženost skupin, nicméně toto kritérium se nedaří naplnit. Ve třetím ročníku je například počet žáků ve skupinách 16 a 10.

Rozřazovací test vytvořila jej bývalá vedoucí předmětové komise cizích jazyků. Je založen na učivu prvního stupně (gramatice a slovní zásobě). Jak v první třídě, tak v šesté třídě po prvním měsíci dochází k cílenému vyhodnocení mezi učiteli, zda byli žáci rozřazeni adekvátně. Učitelé se sejdou a v rámci diskuze porovnávají skupiny a případné žáky aspirující na přeřazení.

*Vyučující: Vytvoříme nové skupinky na základě testů, který jim dáme a zase máme ten měsíc, kdy vlastně zkoušíme, jestli opravdu jsme je rozřadili správně.*

#### *Přestupy žáků mezi skupinami*

S určitými přesuny se počítá během prvního měsíce v šestém ročníku, kdy učitelé vyhodnocují, zda byli žáci rozřazeni adekvátně. Na prvním stupni iniciují přestupy spíše rodiče. Z rozhovorů vyplývá, že žáci přestupují především do skupin s nižším výkonem, protože výuka s rodilým mluvčím je náročná.

Na druhém stupni jsou přestupy iniciovány žákem či učitelem. Ideálně by mělo docházet k přestupům na návrh učitele, ale stává se, že s požadavkem o přestup povětšinou do nižší skupiny přicházejí žáci, protože „sami prostě třeba cítí, že mají pocit, že nestíhají“, nebo že „chtějí přistoupit za kamarádkou“. Pokud je to možné, je jim vyhověno, jedná se o nižší jednotky žáků. Narozdíl od prvního stupně, že žáci přestupují spíše do skupin s vyšším výkonem.

Ideálně by mělo docházet k přestupům v pololetí, důvody jsou hlavně organizační (nutnost žáky přepsat v systému kvůli klasifikaci a docházce, administrativa nebo nedostatek učebnic).



Do problematiky přestupu žáků vstupuje ještě další faktor, a to tlak ze strany třídního učitele, aby bylo žádostem vyhověno.

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Na škole vyučuje několik rodilých mluvčích a čeští učitelé. Rodilí mluvčí povětšinou vyučují skupiny s lepší znalostí angličtiny. Učitele přiděluje povětšinou vedoucí předmětové komise, tak aby čeští učitelé učili všechny dostupné úrovně. Případně se učitelé dohodnou, jako tomu bylo v případě rodilé mluvčí, která neměla dostatečné zkušenosti s výukou skupiny s nižším výkonem.

*Vyučující: To je takový nefér, abych já měla vlastně ty nejvyšší skupinky. Takže třeba naší nové paní učitelce jsem některý skupinky dala vyšší a řekla jsem si, že si zkusím, jaký je to učit ty nejnižší skupinky. Takže jsem to takhle letos zamíchala, aby měl každý zkušenost, že třeba ve čtvrtých třídách někdo má vyšší skupinku, pak má zase nižší skupinku. Takže letos je to takhle jako namícháno.*

Ve skupinách českých učitelů působí jednu hodinu týdně ještě rodilí mluvčí, kteří jsou buď zprostředkování agenturou či jsou zaměstnanci školy.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Očekávané výstupy podle ŠVP jsou pro všechny úrovně stejné, což někteří vyučující považují za vhodné změnit. Ve skupinách s nejvyšším výkonem se žáci dostávají nad očekávané výstupy a ve skupinách s nejnižším výkonem jich nejsou schopni docílit.

Učebnici mají kromě skupiny s nejvyšším výkonem stejnou, Project. Skupiny vedené rodilým mluvčím se učí podle americké učebnice, kterou učitel objednává přímo z USA. S učebnicí Project začínají žáci ve čtvrtém ročníku a pokračují po celou dobu studia na ZŠ. Nicméně učitelé promýšlí změnu učebnice a připouští variantu, že všechny úrovně nebudou mít stejnou učebnici, protože jim Project nevyhovuje. Díky tomu používají a sami si vytváří doplňkové materiály. Mají předplacené dvě platformy (Twinkle a TeachThis).

Obecně můžeme říci, že se všechny skupiny setkávají s tematicky stejným obsahem učiva. Ovšem ve skupinách s vyšším výkonem jsou žáci schopni daný obsah použít ve více kontextech a samostatněji, a získávají hlubší znalosti o daném tématu.

*Vyučující: It's similar information, is just that the students have gone up one level, so they're getting the same information basically with some a little bit extra, but it*





*isn't very much. (...) they are able to use this, and in many different ways instead of just one singular way.*

#### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Skupiny vyučované rodilým mluvčím se učí podle jiného systému než ostatní skupiny. Jeho skupiny jsou složeny z žáků velmi talentovaných či bilingvních, využívají tedy metody výuky angličtiny pro rodilé mluvčí - každý týden zapisují 10 minut do deníku, čtou dvě knihy za rok a důraz je kladen na souvislý psaný projev.

Jedna z vyučujících popisuje nejsilnější skupinu takto:

*Vyučující: Žáci byli velmi konverzačně zdatní, nemusela jsem už je nijak rozmlouvat, takže tam vlastně jsme komunicovali samozřejmě jenom v angličtině. Byli zvyklí, prostě měli tu angličtinu naposlouchanou, byli schopní komunikovat, reagovat v angličtině. Ale jelikož já jsem tu skupinku přebírala po rodilém mluvčím, který odešel, tak ti žáci na tom byli sice konverzačně zdatní, měli výbornou slovní zásobu, ale pokulhávali v gramatice.*

Pokud se podíváme na rozdíly mezi skupinami, učitelé zmiňují především tempo, rozsah učiva a slovní zásoby.

*Vyučující: Devátou třídu a tam mám tu nejslabší skupinku a tam teda postupuju daleko pomalejším tempem. Neprobírám výjimky, ne... Probírám opravdu jenom tu základní gramatiku. Slovní zásobu taky jsem hodně ořezala a vlastně zpomalila jsem hodně to tempo.*

U skupiny s nejnižším výkonem je potřeba upevňovat základy, osvojovat a procvičovat základní slovní zásobu.

Ve všech skupinách se učitelé snaží mluvit pouze v anglickém jazyce. Nicméně ve skupinách s nižším výkonem občas přecházejí do češtiny, především při vysvětlování gramatiky. Odkazují žáky i na české webové stránky pro projektovou výuku – žáci ve skupině s vyšším výkonem vypracují projekt sami, když žáci ve skupině s nejnižším výkonem potřebují daleko větší podporu.

#### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Obecně skupiny nejsou klasifikovány stejně. Dva vyučující sdílí procentuální nastavení známek pro testy s vyšší váhou, ale jednotný systém škola nastavený nemá. Srovnávací testy nepíší. Testy navrhované Projectem na konci každé lekce učitelům nepřipadají kvalitní, tedy je nepíší a nemohou využít pro srovnání jednotlivých skupin. Nesdílí ani čtvrtletní testy. Pokud učitelé mluví o hodnocení, většinou vysvětlují způsob klasifikace. Zdá se, že učitelé přizpůsobují hodnocení konkrétním skupinám



a případně žákům se SVP, než obecně úrovním. Na škole je zavedenou formou hodnocení klasifikace. Vyučující ve skupině s nejnižším výkonem si uvědomuje, že špatné známky by mohly žáky demotivovat a vytvářet negativní vztah k angličtině a ve snaze tomu zabránit vytváří takové úkoly, za které žáci mohou získat dobré známky.

*Vyučující: ... ta procenta občas trošičku ohnu, aby třeba dostalo víc lidí jedničku, dvojku, takže tam to dělám jako spíš tak motivačně, aby je to úplně neodradilo, ta angličtina nějakými špatnými známkami. Snažím se dávat o něco jednodušší testy a snažím se dávat hodně příležitostí k tomu, aby mohli pracovat třeba se spolužáky v hodině, něco předvést, nějaké scénky, divadýlka a tak a aby na tom si získali jedničky.*

Testy vycházejí z probíraného učiva, tedy skupiny s nižším výkonem mají jednodušší testy, co se týče obtížnosti učiva (gramatiky i slovní zásoby). Liší se i forma cvičení, kdy u skupin s vyšším výkonem jsou začleňovány kreativnější úkoly zaměřené na vlastní produkci souvislejšího textu. Ve skupinách s vyšším výkonem učivo i v rámci písemných prací převyšuje požadavky (výstupy) dané ŠVP.

*Vyučující: Testy jsou daleko jednodušší pro tu nejslabší skupinku, že po nich vlastně chci opravdu jenom základní znalosti. Třeba, aby byli schopni ten čas vytvořit, aby byli schopni použít základní slovní zásobu. Kdežto u těch pokročilejších skupinek už jim nechávám třeba i v testu nějaké kreativní cvičení, aby se sami byli schopni rozmluvit, projevit, třeba jim dávám ještě obtížnější slovní zásobu.*

Vyučující ve skupině s nejnižším výkonem nepřizpůsobuje známkování jednotlivým žákům v rámci skupiny, ale přizpůsobuje zadání testu či případně jeho způsob vypracování. Například žákyně s dyslexií odpovědi diktuje učitelce, která je zapisuje, nebo mají žáci na výběr typ cvičení, který splní.

Všichni učitelé hodnotí testy gramatiky, testy ze slovní zásoby, prezentace případně projekty. V souvislosti se skupinami s nižším výkonem zaznívá ještě hodnocení práce v hodině či sehrání scénky. Naopak ve skupinách s vyšším výkonem je hodnocen souvislý písemný projev.

#### *Vnímané efekty diferenciacie*

Učitelé se jednoznačně shodují na přínosu diferenciacie v rámci výuky anglického jazyka, a to jak pro učitele, tak pro žáky. Výuka je pro učitele jednodušší, co se týče přípravy a samotného tempa výuky, protože "ta úroveň je víceméně stejná". Příprava učitele je tak i adekvátnější pro většinu žáků, a není opomíjen rozvoj žáků na obou pólech, tedy těch nadanějších i těch nejméně nadaných žáků ve třídě.



*Vyučující: Co se potom děje, že učitel si tak jako nějak zprůměruje tu dovednost a potom vlastně jede standardně. Takže ty děti, které jsou slabé, nestíhají a ty děti, které jsou nadané, tak se nudí. Což mám pocit, že tady by se nemělo dít.*

Dle názoru vyučující jsou žáci více motivováni, protože nezažívají negativní emoce dané srovnáváním se zdatnějšími spolužáky a ve všech skupinám mají šanci zažít úspěch.

*Vyučující: Dále mám pocit, že žáci třeba i mají menší pocit nějakého selhání mezi sebou, že se vlastně tak jako motivují mezi sebou, že prostě nemají pocit, že jsou na tom špatně, protože víceméně ty rozdíly jsou opravdu malé.*

Žáci dělají větší pokroky a zlepšují své dovednosti, někteří se dokonce posouvají do vyšších skupin. Nadanější žáci mají také větší možnost se rozvíjet. Žáci ze skupin s nejvyšším výkonem aspirují na studium střední školy v zahraničí či přinejmenším studium na víceletém gymnáziu a diferenciacie jim umožňuje se na přijímací zkoušky dostatečně připravit a budovat to, v čem jsou dobří.

## **Výuka češtiny**

### *Koncept diferencované výuky*

Mezitřídní skupinová výuka podle výkonu je uplatňována více než 7 let, každý rok vznikají příslušné skupiny podle jiných kritérií, postupů, přihlíží se ke složení žáků 6. ročníků. Ze dvou paralelních tříd vznikají tři skupiny, někdy se v každé ze tří skupin setkávají žáci z obou tříd, jindy jsou žáci z obou tříd jen v některé skupině pro žáky s vyšším výkonem. Někdy jsou dvě skupiny ze tří výkonem rovnocenné, jindy jsou všechny skupiny na různé úrovni.

V současnosti jsou skupiny označeny 1, 2, 3, případně ČJ1, ČJ2, ČJ3. Jak ale poznamenává jedna z vyučujících, žáci často nevědí, jak je jejich skupina označena.

*Vyučující: Já myslím, že děti někdy úplně jako zapomenou, v jaký jsou skupině. Ony to někdy jako moc neřeší. Že třeba jako ty jedničky to asi vědí, ale ty dvojky, trojky, já mám pocit, že ty to vůbec jako neřešej, ony se mě i v devítce zeptají, v jaký že jsou vlastně skupině. Oni to mají na rozvrhu napsaný jako ČJ2 nebo ČJ3, ale jako...*

Někdy ale označení skupin způsobuje nepochopení, někteří aktéři chápou skupinu číslo 3 jako skupinu s nejnižší úrovní, a nikoliv jako skupinu rovnocennou výkonnostně skupině číslo 2.

*Vyučující: Vědí, že ta první skupina je lepší a trošku se nám nedaří jim vysvětlit, že ta druhá a třetí skupina jsou rovnocenné. Já jsem jim to na začátku roku musela zdůrazňovat několikrát, protože tím, jak je to označení jedna, dva, tři, tak mají pocit, že ta třetí skupina je nejhorší, ačkoliv opravdu není.*



Škola opustila původně využívaný model rozřazení na tři skupiny různého výkonu kvůli nevhodnému klimatu a snižování úrovně ve skupině s nejnižším výkonem.

*Vyučující: Přišli jsme na to a dohodli jsme se, že nebudeme ty skupiny diferencovat tímhle tím způsobem, protože to klima třídy, a to nejen z pozice dětí, ale i z pozice nás učitelů v té poslední skupině nebylo dobré, úplně to dobře nefungovalo. Ta práce byla taková fakt jako slabá a děti nedokázaly... Chyběl tam nějaký jako motor opravdu, to, že někam se můžou posouvat a ta hranice se posunula strašně dolů.*

V aktuálním modelu výuky v mezitřídních skupinách škola rozřazuje žáky ze dvou tříd v českém jazyce do tří skupin. První skupina je tvořena výběrem nejvýkonnějších žáků z celého šestého ročníku. Druhá a třetí skupina si zachovává třídní kolektiv, tzn., že druhou skupinu tvoří všichni žáci z 6. A vyjma těch, kteří jsou součástí nejvýkonnější skupiny. Třetí skupinu tvoří zbývající žáci z 6. B. První skupina je tedy výkonově homogenní, zbylé dvě jsou heterogenní. Ve stejném složení žáci pokračují do dalších ročníků.

Vytvořit dvě heterogenní skupiny nebylo předmětem náhody. Škola se snaží zachovat třídní kolektivy žáků z pátého ročníku. Nejvíce se o tento model zasazují třídní učitelé žáků šestého ročníku, kteří uvedli, že se žáci vzdělávají odděleně v několika dalších předmětech, což nepříznivě ohrožuje třídní klima. Zpřetrhané vztahy mezi žáky se tak učitelé snaží stmelit alespoň v českém jazyce, a to právě tím, že ponechají heterogenní třídní skupiny. Doprovodným záměrem bylo ponechat ve skupinách žáky s vyšším výkonem jako „tahouny“.

#### *Rozřazování žáků do skupin*

Žáci se do skupin rozřazují na začátku 6. ročníku. Na rozřazování se podílejí jak druhostupňoví učitelé českého jazyka, tak třídní učitelé pátých tříd a případně i zástupci školního poradenského pracoviště.

Hlavním kritériem pro zařazení žáka do skupiny je získaný počet bodů v rozřazovacím testu. Učitelé v rozhovorech uvedli, že kritérium výkonu je pro výběr žáků do první skupiny stěžejní, do procesu nicméně vstupují také další doprovodná kritéria, která alokaci žáků ovlivňují. Jsou jimi známky, subjektivní úsudek učitelů z pátých ročníků, chování žáků, ale také jejich počet. První skupina je otevřena největšímu počtu žáků (cca 20-22), zbylé dvě skupiny jsou dle učitelů početně vyrovnané (cca 16 žáků). Zohledňuje se také požadavek na rovnoměrné zastoupení asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že dvě skupiny jsou vlastně tvořeny zbylými žáky ze dvou tříd je tedy zřejmé, že tato kritéria vstupují pouze do vytváření skupiny s nejvyšším výkonem.



Hlavním nástrojem pro rozdělování je test, který shrnuje učivo z prvního stupně, nicméně jej připravují druhostupňoví učitelé. Test má stabilní podobu, ve stejné podobě je zadáván v šestých ročnících opakovaně.

Učitelé se rozcházejí v názoru na to, zda je test spolehlivým ukazatelem výkonu žáků. Podle některých z nich je test spolehlivý, dokáže dobře rozlišit výkony a rozdělení žáků do skupin tak lze považovat za spravedlivé. Podle jiných test není ideální, především proto, že není jasné, čemu nižší výkon žáka odpovídá – zda opravdu neznalosti, nebo nepozornosti či jinému způsobu uvažování. Panuje názor, že následné zohlednění názoru učitelů na zařazení žáka do skupiny dokáže případnou nedokonalost testu vyvážit. Jeden z pedagogů také upozorňuje na to, že test je jednorázový a zrovna nemusí nebo naopak může žákům „sednout“ – tedy být pro ně snadněji nebo hůře řešitelný jednak kvůli tomu, jak se portfolio testu překrývá s jejich silnými a slabšími stránkami, jednak také kvůli momentální indispozici. Žáci se tak mohou dostat do neodpovídající skupiny vlivem štěstí, anebo smůly. Žáci nejsou na rozřazovací test učiteli nijak připravováni, rodiče nicméně vědí, že k výuce ve skupinách od šestého ročníku dochází.

Rozřazování probíhá tak, že se určí počet žáků pro první, nejlépejší skupiny, vybere se příslušný počet žáků s nejlepším výsledkem a ti jsou shlukováni do první skupiny. Zbývající žáci se podle třídy rozdělí do dvou skupin. Finální rozpis žáků visí na nástěnce v budově školy, bez počtu bodů z testu a v platformě Bakaláři.

Skupiny jsou pojmenovány pořadovými čísly, nejlépejší skupině přísluší označení 1, skupině žáků z původní 6. A náleží 2, skupině žáků z původní 6. B náleží 3. V očích žáků, ale i rodičů třetí skupina ilustruje skupinu nejslabší, ačkoli tomu tak dle učitelů není. Oba aktéři občas intervenují do procesu rozřazení a žádají změnu skupiny v domněnku, že číselně poslední skupina je ta nejslabší. Učitelé musejí opakovaně vysvětlovat rodičům i žákům, že pořadí není analogií výkonu. Vzhledem k nešvarům, které se pojí s pojmenováním skupin, učitelé zvažují změnu v názvech, zatím však konkrétní návrh nemají.

#### *Přestupy žáků mezi skupinami*

Přestupy mezi skupinami jsou možné. První přestupy se dějí po prvotním rozřazení, tedy v průběhu 1. čtvrtletí 6. ročníku, kdy dochází k „doladění“ zařazení do skupiny, jde tedy spíše o opravu procesu rozřazování. Přestupy mezi skupinami probíhají i později, jsou jednotně organizovány ve čtvrtletí





a pololetí. Podnět může vzejít od učitele i žáka či rodiče, návrhy často vznikají na popud učitele a žáka. Obecně však k přestupům dochází ojediněle, v jednotkách řádů.

Jestliže žák, případně rodič vyrukuje s přáním změnit skupinu, dochází k vzájemnému dialogu mezi všemi zúčastněnými a přechod se kolektivně zhodnotí. Ze strany vyučujících je nabízen tzv. přechod na zkoušku, kdy si žák může vyzkoušet tempo a způsob výuky v jiné skupině. Současně učitel sleduje, jak se žák ve skupině chová. Po zkušební době dojde k finálnímu rozhodnutí.

Co se týče směru propustnosti, tak přechody jsou možné obousměrně. Častější jsou však přechody do výkonnější skupiny. Na druhou stranu, počet žáků, kteří mohou přejít do první skupiny, je omezený. Důvodem je to, že je skupina na začátku prvního rozřazování žáků nastavena jako početně nejširší. Kapacita je tak již při prvním rozřazení téměř naplněna.

Při úvahách učitelů o přeřazení žáka se SVP se také bere v úvahu učitelův styl výuky (méně či více strukturovaný).

*Vyučující: Zároveň ale samozřejmě jako taky jsme každé jiné, učíme každé jinak, a někdy přesně u dětí s podpůrnejma opatřeníma to zase jako sledujeme, jestli třeba by mu nesedl víc učitel, kterej je víc strukturovaný.*

Vzhledem k tomu, že učitelé mají sladěné požadavky na kulturní deník, portfolio, skupiny mají stejný tematický plán i stejné učebnice, není přestup žáka spojen s nutností přizpůsobení v těchto ohledech.

Jedna z vyučujících vzpomíná na přestup z vyšší do nižší skupiny v 8. ročníku na podnět žáka. Daný přestup hodnotí tak, že žák „by měl na víc“. Stejně tak informuje o přestupu do vyšší skupiny v souvislosti s přijímacími zkouškami. V 9. ročníku už prakticky k přestupům nedochází, žáci jsou prý ve svých skupinách usazení („na nás takoví zvyklí, že oni mají asi už rádi tu svoji, rádi tu svoji jistotu, že vidí, co od nás můžou čekat...“).

Podle ředitelky žáci přecházejí tam, kde se jim lépe pracuje (styl učitele, sympatie s učitelem, rychlost a způsob výuky). Při zařazení, příp. přeřazení do skupiny mohou být kritériem i vztahové záležitosti.

#### *Personální zajištění diferencované výuky*

Stejně tak, jak dochází k rozřazení žáků do skupin, dochází k přiřazení učitelů ke skupinám. Učitelé se do skupin přiřazují sami, podle vlastního uvážení, s respektem k solidaritě. Většinou však ti učitelé, kteří jsou třídními v dané skupině, tak skupinu i vyučují. Současně učitelé, kteří mají aprobaci na





speciální pedagogiku, vyučují jednu ze dvou méně výkonných skupin, do skupiny s vyšším výkonem přiřazování nejsou. S tímto zvykem souhlasí, dokonce se o něj sami zasazují.

Dva ze tří učitelů, kteří vyučují v 7. ročníku, jsou plně aprobovaní, třetí učitelce chybí obhájit DP. Dva z učitelů jsou zaměřeni na speciální pedagogiku. Někteří vyučují i na 1. stupni, nebo se s žáky 1. stupně setkávají v rámci pedagogicko-psychologické péče. Podle jedné z učitelek ona jako speciální pedagog má více skupin s nižší výkonností, nicméně učitelé českého jazyky bez aprobování speciální pedagogika na celé škole vyučují ve skupinách různé výkonnosti. Výjimkou je nová kolegyně, která má, jak uvádí jedna respondentka „méně problematické“ skupiny.

#### *Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Učebnice i pracovní sešity (Čeština s nadhledem) mají žáci všech skupin stejné. Pracují s řadou nakladatelství Fraus, která je výchozí zejména pro výkonnější skupinu. Ve skupinách s nižší úrovní přidávají učitelé jednodušší pracovní listy.

Tematický plán je shodný pro všechny skupiny. Stejně tak i požadavky na kulturní deník a portfolio jsou sladřovány. Učitelé mají jednotné i termíny odevzdávání deníků. Výukový obsah tedy diferencovaný není, a to záměrně, už kvůli flexibilitě skupin. Mění se spíše způsob didaktického zprostředkování učiva. Výkonnější skupině jsou předkládány úlohy ve vyšší kognitivní rovině, výuka probíhá v rychlejším tempu. Ve zbylých skupinách se učivo více procvičuje a opakovaně se procvičuje, procvičuje se i učivo starší, které již mají mít žáci dávno osvojené. Díky tomu, že je v méně výkonných skupinách kolem 16 žáků, tak je prostor pro individualizaci.

Učitelé reflektovali také odlišnou podporu. V méně výkonných skupinách je potřeba žáky permanentně motivovat, vtahovat do učebního procesu, kontrolovat jejich práci. Zodpovědnost za vlastní učení žáci přebírají minimálně. Výkonnější skupina pracuje více samostatněji, od toho se také odvíjí volba metod a forem výuky, viz níže.

Míra diferencované výuky se napříč skupinami liší. V zásadě se odlišuje podle toho, zda skupinu vyučuje zkušený učitel, anebo začínající učitel. Začínající učitel, který vyučuje méně výkonnou skupinu v rámci skupiny výuku téměř nediferencuje. Oproti tomu zkušenější učitelé výuku ve skupinách diferencují explicitněji. Jednak mají zkušenosti, jednak znají způsoby, jak výuku diferencovat, např. volí gradované úlohy, staniční vyučování, nosí si extra materiály aj.



### *Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Vyučující se hlásí k diferenciaci a individualizaci i v rámci svých skupin, zejména však uplatňují individualizovaný přístup ve skupinách s nižším výkonem, které jsou početně slabší než nejvýkonnější skupina.

Jedna z učitelek uvádí, že v hodinách individualizuje a diferencuje, zařazuje gradované úlohy i úlohy bonusové. Žáci vědí, co je základem a co bonusem, co je dobrovolný úkol. Ráda používá „staniční vyučování“ i práci ve skupinách či frontální výuku. Nejvíce diferencování či individualizace je podle ní potřeba v prostřední skupině (tedy v případě, kdy vznikají tři skupiny podle úrovně). I jiná z učitelek uvádí, že ve své skupině přidává práci rychlejším žákům a diferencuje v rámci skupiny.

Rozdíl mezi skupinami je podle jednoho z učitelů mj. ten, že ve skupině s vyšším výkonem si žáci dokáží sami odvozovat nové učivo, akademičnost učiva je větší. Žáci mají poznatky propojené, umějí si vzájemně pomáhat a pracují více samostatně. Ve skupinách s nižším výkonem ne všem svědčí skupinová práce, proto je zařazována méně často. V těchto skupinách jsou žáci unavitelnější a pomalejší, nicméně tempo není přizpůsobováno nejpomalejším. Jsou také více zařazovány činnostní aktivity, učivo je opakováno po kratších úsecích a také píšou písemné práce z menších úseků.

### *Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám*

Hodnocení žáků se provádí známkováním i slovními komentáři (např. ke slohu, literárním deníkům). Hodnocení a známkování se ve skupinách různé úrovně není srovnatelné. Jedna z učitelek uvádí, že nemá stejná očekávání v různých skupinách. Další zmiňuje, že více akcentuje motivační úroveň známky, snaží se hodnotit kulturní deníky v závislostech na možnostech jednotlivých žáků, individualizuje úkoly, komentáře a náměty. Známkování je velmi často námětem konzultací mezi kolegy i kvůli správného náhledu týkajícího se požadavků přijímacích zkoušek.

Ke kontrole dosažení dané úrovně dochází pomocí srovnávacích testů v pololetí a na konci školního roku, které jsou stejné pro všechny žáky a stejné je i jejich bodové hodnocení (žáci se SVP mají méně úloh, více času, asistenta, jiný prostor apod.). Žáci píší srovnávací testy ve stejnou dobu, takže nehrozí únik informací.

Přestože trochu jiné známky ve skupinách můžou rodiče motivovat k žádosti o změnu skupiny, pololetní a závěrečné práce jsou podkladem pro přemýšlení o vhodnosti zařazení do skupiny, vzhledem k tomu, že stanoví příslušnou úroveň i vzhledem k zařazení do skupiny. Sestavuje je



předmětová komise, každý rok dochází k jejich revizi, na které se podílejí všichni učitelé daného ročníku. Běžné testy jsou v gesci každého z pedagogů. Jedna z vyučujících uvádí, že zadává testy pro skupinu s vyšším i nižším výkonem srovnatelné kvůli úrovni přijímacích zkoušek.

#### *Vnímané efekty diferenciacie*

Dle vyučujících převažují pozitiva nad negativy. Výuka ve skupinách umožňuje poskytnout intenzivnější podporu žákům ve skupinách s nižším výkonem, díky čemuž mohou častěji zažívat úspěch. Velkou výhodou je menší počet žáků ve skupinách s nižším výkonem i kvůli zvyšujícímu se počtu žáků se SVP. Díky menšímu počtu žáků ve skupinách je snadnější navázat spolupráci a důvěru mezi učitelem a žákem.

Mezi hlavní nevýhody skupinové výuky patří nutnost prostorového zázemí (dostatek učeben nebo i menších prostorů pro výuky menších skupin) a nutnost personálního zabezpečení. Označení skupin čísly vzbuzuje dojem, že skupiny jsou rozřazené podle úrovně do tří skupin s různým výkonem, ačkoliv jsou ve skutečnosti úrovně jenom dvě. Podle vyučujících to žáci těžce nesou. Vyučující také upozorňují také na tendenci žáků k nálepkování. Přes relativně homogenní složení skupin se může objevit nesoulad žáků ve skupině. Mezitřídní skupinová výuka rovněž vyžaduje zvýšenou míru spolupráce mezi učiteli. Vzniká také riziko, že třídní učitel tráví s některými žáky své třídy relativně málo času. Prostor pro přestupy může být omezen kapacitním naplněním skupiny. Učitelé si také uvědomují možnost nevhodné zařazení žáka do skupiny.

*Vyučující: Měla jsem třeba v šesté třídě děti, které si myslím, že přesně se dostaly rozřazováním do té slabší skupiny a bylo vidět, že to jsou děti, které cítily, že potřebují víc... že oni lačnili po tom vzdělávání. To, co měli dělat, dělali. Ve skupinách, kde se objevují i ti nejslabší žáci, kteří jsou těžko motivovatelní, tak tyhle děti to strašně rozrušovalo v těch hodinách potom. Oni vlastně trpí tím, že se nemůžou vzdělávat.*



#### 4.6. Případová studie ZŠ Zelená

##### *Základní charakteristiky školy*

Základní škola Zelená se nachází v příhraničním městě s několika tisíci obyvateli v západní části ČR v pohraničí. Kromě autobusového spojení má město i vlakové spojení, do nejbližšího velkého města je cca 20 minut jízdy vlakem. Škola je zřízena městem, v městě je pouze jedna ZŠ. Disponuje školní jídelnou, družinou, ekozahradou, pro výuku tělesné výchovy je k užití hřiště a sportovní hala.

Jde o malou školu, navštěvuje ji cca 200 žáků, obvykle mívá jednu třídu v ročníku. Kapacita tříd bývá naplněna do přibližně 70 %, přestože jde o spádovou školu i pro sousední obce. Zhruba 7 % žáků má speciální vzdělávací potřeby. Vzdělávání zajišťuje cca 20 pedagogických pracovníků.

Ve škole není vyrovnaný poměr dívek a chlapců, v některých třídách (skupinách) je zastoupeno významně více žáků než žákyň. Rodiče některých žáků nemluví dobře česky, takže i výuka je pro některé žáky vzhledem k jejich jazykové výbavě obtížnější.

ČŠI v inspekční zprávě z května 2019 oceňuje podporu sounáležitost žáků s obcí, aktivní spolupráci se školami v regionu v rámci přeshraniční spolupráce. Zároveň doporučuje soustředit větší pozornost na nastavení kontrolních mechanismů, zlepšení činnosti školního poradenského pracoviště a průběžné hodnocení chování žáků.

Ve školním roce 2017/18 ukončil své funkční období předchozí ředitel školy odchodem do důchodu. Po něm nastoupila ředitelka, která měla zkušenosti z řízení jiných typů organizací a pedagogické vzdělání, ale neměla příliš dlouhou pedagogickou praxi. Působila ve škole pouze dva roky. V průběhu jejího mandátu ze školy odešlo několik zkušených vyučujících a došlo ke změně klimatu v pedagogickém sboru. Ze své funkce odstoupila náhle k 29. červnu, agendu prakticky nepředala. Vedení školy (dva zástupci a další pedagog, který na pozici zástupce později nastoupil) muselo v průběhu prázdnin řešit vzniklé problémy, mj. personální. Ve školním roce 2019/20 nastoupila do funkce současná ředitelka školy.



### Pojetí diferencované výuky

Diferencovaná výuka na druhém stupni má podobu vnitrotřídní skupinové výuky, při které jsou žáci ve třídě rozděleni na dvě skupiny v matematice a angličtině. O tomto typu diferenciacie na prvním stupni vedení školy zatím neuvažovalo, možná ji bude zvažovat po rozšíření prostor školy. Zavedení výuky ve skupinách na prvním stupni brání především prostorové kapacity, vedení školy v tomto ohledu spoléhá na plánovanou přestavbu školy, která by měla zvýšit počet učeben. Vedení školy nicméně nepočítá s dělením na skupiny v rámci 1.-3. ročníku, zvažuje pouze možné dělení ve 4. a 5. ročníku.

Škola se pokouší vnitrotřídní výuku ve skupinách zavádět ve třech předmětech, důvody pro jednotlivé předměty se různí. Hlavním důvodem v matematice byly neuspokojivé výsledky žáků druhého stupně ve Scio testování (prochází jim cca jednou za tři roky). Vyučující chtěli zlepšit výuku na základě impulzu od tehdejší nově nastoupivší ředitelky školy a zavedení PHmax nabídlo „cestu, jak to udělat“. Předtím o dělení tříd na skupiny neuvažovali jako o možném řešení, protože na něj neměli prostředky. Do výuky anglického jazyka byla skupinová výuka zavedená v zásadě proto, že škola měla dostatek vyučujících a zároveň díky PHmax i dostatek prostředků. Dostupnost diferencované výuky díky PHmaxu motivuje vedení školy pro zavedení diferencované výuky i v českém jazyce, tomu zatím brání nedostatek vyučujících.

*Vyučující: My jsme, když se začlo mluvit o PHmaxu, že se zavede, tak jsme z toho vylezli poměrně dobře. A začali jsme přemýšlet o tom, že bysme teda něco posílili. A v té době vlastně jsme měli neskutečně špatný výsledky ze Scia testů v matematice. A těch důvodů mohlo být spousta, jako každej ročník jinej pedagog, prostě těch důvodů mohlo být hodně. Takže jsme se rozhodli, že bysme nejdřív dali pryč volitelný předměty, ty co tam byly nějaký to vaření a to. Tak to jsme jako, že ne. A že teda posílíme ty matiky. A když nám ještě z toho jako vylezlo, že bysme ještě uplatili někoho, že bysme mohli ještě zaplatit dalšího pedagoga, tak jsme přemýšleli o tom, že teda zkusíme rozpůlit tu matiku. A začali jsme u těch vyšších ročníků. ...A když už jsme teda viděli, že finančně na to máme, tak jsme se rozhodli rozpůlit všechny matiky, kde těch dětí je tak kolem 20, aby ty skupiny byly zhruba po deseti zase, abysme nepůlili nějaký skupiny, kde máme slabou třídu. Ve skupině zase 7 dětí, to už musíme trošku ekonomicky pak přemýšlet.*



Faktickým impulzem pro realizaci vnitrotřídní skupinové výuky bylo tedy zavedení PHmax, které umožňuje financování dvou pedagogů v jedné hodině českého jazyka, cizího jazyka a matematiky. Iniciátoři tohoto typu diferenciacie (respektive bývalá paní ředitelka) chtěli zavést tandemovou výuku, ale protože s tímto typem výuky neměli zkušenosti a získat informace vzhledem k tomu, že se jedná o nezavedený model, bylo poměrně obtížné, vedení školy zahájilo dělení žáků ve třídě na dvě skupiny. Vedení školy do budoucna zvažuje, že část výuky by probíhala tandemově, část (především procvičování) ve formě dělení na třídy na skupiny.

### *Výuka matematiky*

#### *Koncept diferencované výuky*

Na 1. stupni není výuka matematiky diferencována. Časová dotace matematiky v 6., 7., 8. a 9. ročníku je již několik let 6, 5, 5 a 6 hodin v týdnu. Hodinová dotace je tedy vyšší, než je běžné, z čehož je vidět, že se výuce matematiky věnuje významná pozornost. Na 2. stupni probíhala ve školním roce 2021/22 čtvrtým rokem specifická podoba diferenciacie, kombinace tandemové výuky a výuky ve skupinách. Žáci byly do skupin rozděleni dle výkonu. Ve školním roce 2021/22 se tento typ diferenciacie uplatňoval v 6., 7. a 9. ročníku, 8. ročník byl nediferencovaný, protože jedinou třídu navštěvoval nízký počet žáků (16 žáků) a skupinová/tandemová výuka pro tuto třídu tedy nebyla zavedena zejména z ekonomických a personálních důvodů.

Třída byla rozdělena na dvě skupiny podle úrovně, každý ze dvou učitelů má svoji stálou skupinu. Část výuky probíhala tak, že každá skupina je se svým učitelem v jiné učebně (výuka ve skupinách); část výuky byla organizována tak, že jsou dva učitelé v jedné třídě v jedné hodině v jedné učebně (tandemová výuka).

Vzhledem k tomu, že část výuky probíhala tandemově a některé písemné práce se zadávaly se stejným zadáním v obou skupinách, byla nezbytná koordinace postupu, častá komunikace a úzká spolupráce mezi oběma učiteli. Proto i v oddělených hodinách se učitelé věnovali stejnému tématu.

Pokud měla třída na matematiku dělenou výuku, měly ve stejném čase obě skupiny výuku matematiky. V minulosti to bývalo tak, že jedna skupina měla hodinu matematiky, zatímco druhá skupina výuku cizího jazyka. To uspořádání se neosvědčilo kvůli tomu, že daná výkonnostní skupina v matematice





neodpovídá té samé výkonnostní skupině v cizím jazyce. Vedení školy proto od něj upustilo a ve školním roce 2020/21 byly proti sobě stavěny jenom hodiny matematiky. Dalším důvodem tohoto uspořádání rozvrhu byla možnost realizovat tandemovou výuku.

Zastoupení obou forem výuky bylo podle jednoho z učitelů přibližně 9:1 nebo i více ve prospěch výuky ve skupinách, vyučující, která nastoupila až ve školním roce 2021/22 během prvních cca 6 týdnů od začátku školního roku výuku tandemovou neabsolvovala. Tandemová výuka tedy nebyla zastoupena během prvních týdnů školního roku 2021/22 prakticky vůbec, skupinová výuka probíhá neustále.

### Rozřazování žáků do skupin

Žáky rozřazují třídní učitelé 5. ročníku. Hlavním kritériem prvotního utváření skupin jsou známky na vysvědčení na konci 5. třídy a posouzení třídního učitele z 5. třídy, který vyučoval matematiku a své žáky dobře zná.

*Vyučující: Dělíme je podle jakoby vědomostí, to znamená snažíme se rozdělit podle známek v podstatě na konci roku, který mají, nebo v pololetí. Takže děláme ty skupiny jakoby lepší, to znamená ty šikovný děti, který prostě se učí víc do hloubky, dostávají těžší příklady a prostě aby jako se nenudily, tak aby makaly hezky. No a samozřejmě ta druhá půlka, tam jsou ty míň šikovný, kterým to třeba tolik nejde, takže tam mají šanci počítat na těch jednodušších příkladech třeba dýl a tak, aby to pochopily.*

Dělení neprobíhá ve smyslu seřazení žáků od nejlepšího k nejhoršímu a posléze rozdělení na polovinu, spíše se vytváří skupina pro žáky s vyšší úrovní vědomostí a dovedností a do druhé skupiny se zařadí žáci, kteří zbyli. V důsledku toho třídy někdy nejsou rozděleny přesně na poloviny. Podle vedení je snaha rozdělovat na skupiny s počtem blízkým polovičnímu počtu žáků ve třídě proto, aby si „učitelé nestěžovali“. Na druhou stranu jeden z učitelů připouští, že skupiny se lišily až o pět žáků. Minimální počet žáků ve skupině byl 8. Počet žáků ve skupinách musí být takový, aby bylo možné financovat celý proces, proto někdy k vnitrotřídní skupinové výuce nedochází kvůli nízkému počtu žáků ve třídě.

*Vyučující: Snažíme se, aby to byla polovina, ne vždycky úplně to jde. V osmičce to byla opravdu polovina, tam jich bylo, já nevím, 12 na 12, a v tý šestce, tam to úplně polovina nebyla, tam to bylo asi 9 na 12 nebo tak nějak, že tam byl rozdíl. Ale*



*snažím se opravdu, aby to byla půlka, takže snažím se prostě opravdu, aby to bylo fifty fifty, plus minus jeden dva žáci třeba.*

U žáků, kteří přestoupí z jiných škol, se přihlíží ke známám z původní školy a později případně jejich zařazení do skupin upraví.

Ve školním informačním systému jsou názvy skupin A a B, nejsou však příliš používané. Učitelé někdy používají označení první/druhá skupina, přičemž každá z výkonnostní skupin může být označena jako první či druhá. Učitelé v některých případech vyměnili názvy skupin, to znamená, že pořadí skupiny neodpovídá pořadí ve výkonu. Skupina s nižším výkonem je pak označena 1, skupina s vyšším výkonem 2. Při hovoru s výzkumníky zaznívá spojení „více šikovní“, „méně šikovní“, „více nadaní“, „méně nadaní“, nebo také „slabší skupina“, příp. „druhá skupina“ ve smyslu jiná, než o které byla řeč před chvílí, zaznělo též „lepší“ a „horší“. Podle vedení někteří učitelé při komunikaci mezi sebou používají obrat typu „Františky děti“ nebo „Zdeňka děti“. Jeden z vyučujících má zkušenost z jiné školy s familiárním označením skupin (např. Lišky) a domnívá se, že vhodný název vytvořený přímo žáky zvyšuje jejich sounáležitost se skupinou.

### Přestupy žáků mezi skupinami

Složení skupin není vnímané jako trvalé, k prvním korekcím složení skupin dochází po 1. čtvrtletí v 6. ročníku, další přesuny probíhají i později, učitelé se o nich radí každé pololetí či čtvrtletí.

*Vyučující: A pak samozřejmě spolupracujeme s tou druhou kolegyní nebo prostě s druhým kolegou, když jsme v tandemu, tak tam samozřejmě, když vidíme, že někdo je hodně chytrý a nudí se v té horší skupině, tak ho dáme prostě do té lepší a nebo obráceně.*

Obvykle se přesunou 1-2 žáci za čtvrtletí, přeřazování není reciproční a může vést ke změnám počtu žáků ve skupinách. Ve vztahu k přesunům učitelé deklarují značnou flexibilitu, která je daná především jednou třídou v ročníku a nízkými počty žáků.

Žák nemusí návrh učitele akceptovat, stalo se, že žákovi byl nabídnut přesun do skupiny s vyšší způsobilostí, ale žák raději zůstal v původní skupině.

Učitelé vnímají zcela odlišně, zda žáci jsou s diferenciací a svým zařazením do skupiny spokojeni. Učitelka, která působí na škole krátce, má dojem, že žáci vnímají, že v jedné skupině jsou žáci s lepším



výkonem a ve druhé žáci s horším výkonem, a domnívá se, že s tímto rozřazením někteří žáci nejsou spokojeni. Učitel s delší praxí si naopak myslí, že žáci jsou s rozřazením do skupin i s vnitrotřídní skupinovou výukou srozuměni, výjimkou může být situace, kdy se dva nerozluční kamarádi ocitnou v rozdílných skupinách.

*Vyučující A: Jako nezaznamenal jsem teda... nebo ani to jakoby necejtím z těch dětí, že by se někdo cejtil jakoby... nějak jakoby, že by to bral jako nějak negativně, že by byl v tý hroší skupině, to si myslím, že vůbec.*

*Vyučující B: Já si myslím, že jim to právě vadí, některým...*

### Personální zajištění diferencované výuky

Začátkem školního roku 2021/22 byli na 2. stupni tři vyučující matematiky, z toho jeden na této škole začíná, další jsou na škole již několik let. Dva z nich jsou zároveň na pozicích zástupců, a proto sdílejí společnou kancelář. Třetí vyučující nastoupila ve školním roce 2020/21, takže je spíše na pozici učitelky-novice. Na vnitrotřídní skupinové výuce se v školním roce 2021/22 podílely dvě vyučující.

V době zavádění diferenciacie došlo ke změnám v personálním obsazení. Nastoupil nový učitel, dva ze tří stávajících vyučujících odešli. Před zavedením diferenciacie docházelo k častému střídání pedagogů, což podle vedení také mohlo zapříčinit podprůměrné výsledky v národním testování firmy Scio.

Při přiřazování učitelů ke skupinám není stanoven zavedený postup, záleží na jejich domluvě. Skupiny s nadanějšími žáky obvykle mívají zkušenější učitelé. Ve školním roce 2021/22 má nově nastoupivší vyučující pouze skupiny s nižším výkonem. Ocenila by, kdyby si učitelé po nějaké době skupiny vyměnili. Pro žáky by mohlo podle ní být prospěšné, kdyby poznali i jiného pedagoga, pro učitele by mohlo být užitečné pracovat s žáky z celého spektra.

Spolupráce učitelů je poměrně intenzivní. Není příliš vázaná na formální procesy, vzhledem k velikosti školy dochází k průběžné komunikaci a koordinaci. Častější je komunikace o učivu a cílech, méně častá o metodách. Učitelé také mohou po dohodě pružně změnit počet hodin věnovaných určitému tématu.

*Vyučující: ... nemáme úplně pravidelně, že bysme si třeba každéj tejdén k tomu sedli, ale je to víceméně nepravidelný, ale je to poměrně častý ta komunikace. Já tím, že učím s kolegyní, se kterou sedím v kanceláři, tak tam to prostě... tam se o*



*tom víceméně bavíme pořád. Řešíme, co budeme brát, a tím opravdu, že jsme malá škola a máme na druhém stupni, já nevím, třeba šest nebo sedm učitelů, tak my s těma učitelemi jsme v kontaktu v podstatě pořád. Takže vždycky řeknem, co jsme probrali, co ty děti měly problém, co nechápaly, že tam třeba dáme ještě hodinu navíc, takže ta komunikace mezi těma učitelemi, který učeť v tom tandemu funguje poměrně často.*

Spolupráce mezi některými učiteli je úzká i díky společnému kabinetu.

*Vyučující: ...takže my prostě sedíme sami v kanceláři, takže my neděláme mi přijde nic jiného když máme chvíli času, že mluvíme o matice a prostě řešíme, co a jak.*

Sdílení pomůcek (kartičky, modely) či materiálů mezi všemi učiteli je bezproblémové.

Vyučující uvádí, že se snaží společně i plánovat, ale ve školním roce 2020/21 to příliš nefungovalo. Kromě vysokých nároků daných epidemiologickou situací byl jedním z důvodů fakt, že s kolegou, se kterým sdílí kancelář, nevyučovali ve společném ročníku. Pro budoucí plánování slouží také sdílení aktuálních zkušeností s přístupy, které se pro vybraný ročník osvědčily v aktuálním školním roce.

*Vyučující: Takže jsme nestíhali skoro nic. Nicméně jako snažili jsme se to nějakým způsobem plánovat. A když už jsme neplánovali, tak třeba i protože jsme nebyli ve stejných ročnících, tak třeba i jako, že do budoucna třeba, že jo, kolega měl devítku, tak říkal - hele, mně se osvědčilo tohle, tak já tu devítku budu mít příští rok. Takže tady si prostě sdílíme materiály, předáváme si to a takovýmhle stylem jako spolupracujeme.*

### Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Ve ŠVP není diferenciacie či tandemová výuka blíže specifikována, je jenom deklarováno, že na 2. stupni probíhá tandemová výuka, výuka ve skupinách není zmiňována. Vstupy, procesy či výstupy nejsou pro jednotlivé skupiny blíže specifikovány. Diferenciacie je zmiňována pouze vzhledem k žákům s IVP, jde ovšem o individualizaci.

Cíle v ŠVP jsou chápány jako závazné pro všechny žáky. Jde o minimum, standard, kterého by měl každý žák dosáhnout. Jeden z vyučujících se domnívá, že by bylo vhodné i v ŠVP rozlišit výstupy pro každou ze skupin, tím by se ovšem stala problematičtější přestupnost mezi skupinami.



Kurikulum je pro všechny skupiny dle ŠVP stejné. V hodinách v obou skupinách se probírají stejné tematické okruhy, ale v různém rozsahu. Například pokud jde o rovnice, tak jednoduché se proberou v obou skupinách, zatímco složitější jenom ve skupině s vyšším výkonem.

Učivo a výstupy jsou učiteli diskutovány průběžně, učitelé vnímají, že by učivo a výstupy měly být víceméně v každé skupině stejné, předpokládá se však, že v jedné skupině se probere učivo do větší hloubky a postupuje se rychlejším tempem. K modifikací cílů různé úrovně dochází pro žáky s IVP. Podle oficiálního dokumentu více než polovina žáků školy dosahuje cíle stanovené ŠVP.

Učitelé koordinují výuku takovým způsobem, aby stejné učivo bylo vyučováno ve stejnou dobu, přestože takováto koordinace je náročná i na spolupráci mezi nimi.

Žáci obou skupin mají stejné učebnice ve stejnou dobu, používány jsou učebnice řady Prometheus autorů O. Odvárka a J. Kadlečka. Pracovní sešity nejsou používány. Pracovní listy pro žáky vytvářejí učitelé.

Obě skupiny mívají k dispozici více méně stejné pomůcky a prostředky. Škola disponuje dostatkem různých 3D pomůcek (např. modely krychlí), či 2D pomůcek (různé kartičky či nástěnné karty). Učitelé si mezi sebou půjčují i vlastní vyrobené pomůcky (kartičky s příklady apod.). Někdy pracují žáci v počítačové učebně s výukovými programy, byla zmíněna aplikace TOGlic.

### Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Zvolené metody jsou v každé ze skupin kompetenci jednotlivých učitelů. O metodách učitelé komunikují méně než o cílech a výstupech výuky. Domluva na metodách má spíše charakter inspirace a je využívána ve chvílích, kdy se objeví problémy.

Při tandemové výuce jeden z učitelů obvykle zastává hlavní roli, druhý učitel může pracovat s jednou skupinkou žáků, či s jednotlivými žáky, příp. spolupracovat jiným způsobem. Variantou také je, že si učitelé po nějaké době i v téže hodině role vymění.

Přístupy k jednotlivým skupinám se liší v několika ohledech. Kromě kognitivní náročnosti učiva zmiňuje jeden z učitelů také:

- míra názornosti (frekvence zařazování práce s modely, grafické znázorňování);
- přizpůsobení tempa;
- míra počítání;



- míra vysvětlování.

Například v případě tématu „zlomky“ deklaruje ve skupině s nižším výkonem větší zastoupení práce s papírovými modely (skládání koláčů) a větší podíl grafického znázorňování s cílem, aby žáci „*pochoptili problematiku*“, tj. vytvořili si správné představy pojmů, vztahů, operací.

*Vyučující: Tam to grafický znázorňování je tam mnohem častější, třeba zase, když přejdu na zlomky, tak tam máme udělaný takový různý papírový modely a skládáme si tam různý koláče a různý věci, tak ta práce tady s těma názornejma pomůckama v tý skupině těch míň nadanejch je... tam to zabere víc hodin určitě, víc hodin, než přejdeme na klasický počítání, aby ty děti byly schopný vlastně tu problematiku prostě pochopit, takže to tempo je tam prostě jiný.*

Nově nastoupivší vyučující nemá zkušenosti s výukou v obou skupinách, zatím vyučuje pouze skupiny s nižším výkonem. Ve skupině s nižším výkonem by však oproti běžné třídě na jiné škole začínala s jednoduššími příklady (v případě lineárních rovnic například s rovnicí  $x + 4 = 10$ ) a postupně by pozvolna příklady gradovala např. tak, aby se v rovnici vyskytovalo více čísel a početních operací.

Srovnává-li svoje pojetí výuky rovnic v běžné třídě a ve skupině se nižším výkonem, uvádí, že v této skupině zásadním způsobem nepřizpůsobuje metody, nepřizpůsobuje pomůcky, ale začíná s jednoduššími příklady a postupně příklady graduje tak, že se vyskytuje více čísel a početních operací. Popis přizpůsobování poukazuje na problémy v uchopení terminologie, kterou jsou popisovány výukové procesy. Vyučující tvrdí, že své metody výuky ve skupině s nižším výkonem nepřizpůsobuje, zároveň ale úlohy graduje, což z hlediska didaktiky matematiky lze označit za metodické uzpůsobení. Také rozsazení žáků po jednom, k němuž dochází, můžeme chápat jako metodu pomáhající dosáhnout cíle vyučování.

Učitelé by uvítali více informací o přístupech k diferenciaci výuky.

*Vyučující: ...vyložene výuky metody matematiky obecně, asi to není nějaká potřeba, že bysme potrebovali nějakou podporu v tomhleto, to asi víme jak učit. Ale spíš, jak to diferenciovat... jak tu výuku udělat víc přizpůsobenou dětem, aby opravdu probíhala pro všechny ty děti, aby všechny ty děti si byly schopný si z toho něco odnýst. Samozřejmě určitě jinak bude něco fungovat ve skupině těch víc nadanejch a těch míň nadanejch dětí, ale mě by třeba zajímalo vidět nějaký konkrétní případy.*





*Třeba... jak třeba vypadá nějaká čtvrtletní písemka a jak je to prostě uzpůsobený nebo jestli je to vůbec nějak uzpůsobený pro ty děti, který jsou třeba míň nadaný.*

*Nebo my třeba vysvětlujeme dělení dvojciferným číslem. A já tam fakt u těch dětí, u některých narážím na limity, že oni nejsou schopný... tam je strašně těžký prostě se tím prokousat. A zajímalo by mě třeba jestli jsou na to nějaký jiný metody nebo nějaký účinný metody, jak těm dětem to osvětlit jinak, nějakou jinou formou. Víím, že ty děti jsou schopný když dělíme dvojciferným číslem, tak když dělí 11 nebo 12, tak to ještě schopný jsou, ale když pak mají dělit 36 a takovýma většima čísla, tak některý ty děti jsou na limitu a prostě nejsou schopný jít dál. A věřím tomu, že třeba nějaký metody jsou, jak ty děti tohleto naučit.*

### Hodnocení a přizpůsobení hodnocení jednotlivým skupinám

Na škole probíhá hodnocení žáků mj. prostřednictvím známek. Podle vedení i učitele by známky na vysvědčení měly mít v obou skupinách „stejnou vypovídací hodnotu“. Na škole se tedy přiklánějí ke kriteriálnímu a sumativnímu způsobu hodnocení.

### Písemné práce a jejich hodnocení

Kromě malých pětiminutových písemných prací píší žáci běžné písemné práce v obou skupinách stejné, a to ve stejnou dobu. O zadání písemných prací probíhá komunikace mezi učiteli v tandemu, jeden zadání vytvoří, spolu s kolegou prodiskutuje, upraví a také opraví práce obou skupin žáků. Při další písemné práci se role vymění.

Kromě kriteriálního přístupu („všichni žáci mají stejné hodnocení za stejný výkon“) stejné písemné práce umožňují průběžnou kontrolu rozřazení do skupin. Různé zadání písemných prací pro různé skupiny by mohlo vést k tomu, že žáci s nižším výkonem by mohli dostávat lepší známky, které by je z jejich pohledu opravňovaly k zařazení do skupiny s vyšším výkonem.

Na druhou stranu, vyučující připouští, že práce nemají zcela totožné zadání, že méně nadaní žáci mohou řešit méně úloh:

*Vyučující: když třeba píšeme nějakou písemnou práci, tak třeba dám tam třeba, já nevím, řeknu, deset příkladů s tím, že víím, že ty míň nadaný děti třeba řeknu, že třeba nemusí dělat poslední dva příklady.*



V hodinách nové vyučující již žáci psali několik malých písemných prací. Žáci znali termín zadání práce, probíhalo opakování ve třídě, žáci také dostávají před písemnou prací domácí přípravu, která přímo souvisela s písemnou prací. Společné písemné práce v obou skupinách zatím nebyly do první části října realizovány.

### Výsledky

V prvním školním roce po zavedení skupinové výuky byly výsledky ve Scio testech lepší - 6. ročník dosahující podprůměrných výsledků (kolem 10 percentilu) se v 9. ročníku ocitl v průměru. Po dalších dvou letech, kdy probíhala dělená výuka, jsou výsledky ještě lepší. Uvědomuje si, že zdrojem zlepšení nemusí být výhradně zavedení dělené výuky, ale také například změna ve složení žáků.

*Vyučující: ...tak teď nám vyšla ta matika relativně super, což doufáme, že to je tím, že jsme je rozdělili, ale to samozřejmě nevíme, na to je ještě moc brzo. Myslím si, že to se objeví až dýl. ...Letos byla letos byla matika lepší než ta čeština, takže částečně nás to potěšilo díky tomu, že vidíme rozdíl v dělení těch tříd, což v tý češtině zatím není, ale otázka je, jestli je to opravdu tím a nebo jestli je to prostě náhoda, že jsme takhle trefili třídu. Opravdu nevím. Tím, že nemáme ty paralelky a nemáme tu možnost porovnávat ty třídy i s jinýma učitelama nebo něco, tak to je opravdu takový vždycky jak loterie. Jednou je to tak, druhý rok je to úplně obráceně a nikdy nevíte, čím.*

Jedna z vyučujících uvádí, že je náročné rozpoznat, jestli jsou příčinou podprůměrných výsledků nezvládnutí výuky ze strany učitele, nebo složení třídy, respektive jak se tyto i další faktory na výsledcích žáků podílejí.

### Vnímané efekty skupinové výuky

Učitelé se zdráhají popsat vliv skupinové výuky na výsledky žáků. Doufají, že na zlepšení výsledků se podílela, zároveň jsou si vědomi, že nejsou schopni oddělit další vlivy.

*Vyučující: ... my jsme je testovali myslím v šestý třídě a pak jsme je testovali v třídě devátý. A ten posun tam byl vidět opravdu. Možná, že to byla jenom shoda náhod, to samozřejmě po těch třech letech asi nebo po čtyřech letech nejde asi úplně vyhodnotit, ale v tý šestý třídě, když se testovali, tak byli opravdu někde ve spodních*



*10 procentech. A když se testovali v té devátý třídě, tak byli někde fakt v průměru, což si myslím, že udělali velké posun. Ale jestli to měla... jestli to zapříčinila tandemová výuka, to fakt, to nevím.*

Mezi hlavní výhody skupinové výuky patří nižší počet žáků ve skupinách a relativní homogenita skupin. Tyto dvě hlavní výhody sebou přinášejí méně možností žáků nepracovat a přizpůsobení požadavkům žáků – žáci s vyšším výkonem mohou pokračovat rychlejším tempem a nemají prostoje, žáci s nižším výkonem mají více času na opakování, procvičování. To pak vede k většímu klidu, lepší soustředěnosti a vnímání žáků a v konečném důsledku k většímu zapojení, aktivitě a lepší pracovní disciplíně žáků a také k větší možnosti individuální péče ze strany učitelů a možnost intenzivnější komunikace a spolupráce se spolužáky. Učitelé připouštějí i vliv lepší výsledky žáků a zdůrazňují možnost zažít úspěch a vyniknout i u těch žáků, kteří by ve běžné třídě nevynikli. Tito žáci také mohou zažívat méně stresu a mít lepší sebepojetí než při srovnávání sebe sama s výkonnější části celé třídy. Z hlediska organizačního je pak výhodou, že v případě absence jednoho učitele z tandemu (nemoc, DVPP) je zajištěna plnohodnotná výuka profesionálem (nesupluje se), skupiny jsou spojené.

Skupinová výuka má své výhody i pro vyučující – společné písemné práce ve stejný čas znemožňují nedovolené způsoby spolupráce ze strany žáků (opisování, příp. meziskupinové sdílení); učitelé profitují i z menšího počtu žáků ve skupině. Tento typ výuky může být benefitem i pro školu při hledání dalších členů pedagogického sboru, atraktivní typ výuky také může stabilizovat pedagogický sbor.

Mezi hlavní nevýhody skupinové výuky patří změna v sebepojetí a nálepkování sebe či spolužáků. Ve skupinách s nižším výkonem někdy chybí „tahouni“. Skupinová výuka klade nové nároky také na vyučující, kteří musí zohledňovat tempo druhé skupiny a neustále synchronizovat obě skupiny. Mohou se také objevovat tenze, pokud učitelé v obou skupinách nesdílejí kompatibilní přístupy k oboru, metodám a přístupům ve výuce a žákům. Učitelé také musí být připraveni na možné zpochybňování rozdělení žáků do skupin či přístupů ve výuce ze strany rodičů. Z hlediska organizačního pak skupinová výuka klade nároky na počet učeben a počet učitelů.

Při srovnání výhod a nevýhod ve skupině a v celé třídě zaznívá, že největší nevýhoda v případě výuky v běžné nediferencované třídě je pro nadané žáky, kteří nemohou postupovat rychlejším tempem a nedostává se jim dost podnětů pro intelektuální rozvoj. V běžné třídě učitel obvykle přizpůsobuje výuku nejslabším.



*Vyučující: Zásadní přínos je v tom, že opravdu s těma dětma z lepší skupiny jsem schopnej probrat tu látku do větší hloubky, což když mám celou třídu, tak tam nejdu dál, dokud prostě nevidím, že to všechny děti chápou a vím, že kdybych tam měl o čtyři děti míň, ty, který jsou opravdu na chvostu, tak bych s tou látkou byl mnohem dál.*

### Výuka angličtiny

#### Koncept diferencované výuky

Výuka angličtiny na prvním a druhém stupni je považována za výrazně odlišnou – stylem výuky, rozdíly ve schopnostech jednotlivých žáků a postojem žáků k angličtině. Na prvním stupni je výuka spíše hrou a seznamováním se slovíčky a ustálenými frázemi, zatímco na druhém stupni se žáci seznamují se složitější gramatikou. Na prvním stupni většina dětí dosáhne plánovaných výstupů bez větších problémů, na druhém stupni kvůli těžší gramatice někteří žáci začnou zaostávat.

*Vyučující: Je to velký rozdíl. Na tom prvním stupni je to o hře, děti lépe spolupracují, je to... já bych řekla, že více vnímají ten jazyk. Na tom druhém stupni už je to nebaví, už to berou jenom jako, že se to musí se učit, tu angličtinu, obzvláště ještě tady na tom západě, tady jsou ty rodiny hodně vlastně všechny pracující v Německu, takže ty děti to ještě i vidí doma a tu angličtinu berou spíš jako, že jí nepotřebují. (...) Když ty děti pak začnou ty časy probírat, tak to je velkej krutej bod pro ně, protože to oni samozřejmě v tom plavou.*

Žáci jsou od druhého stupně rozdělováni do dvou skupin v rámci třídy. V jedné skupině jsou žáci s vyšším výkonem, ve druhé skupině pak žáci s nižším výkonem. Skupiny se liší v počtu žáků.

*Vyučující: Je „více dětí v těch slabších skupinách (...) to je tím, že my tam máme ty "ívépéčka", takže pak máme třídu, kde je sedm takovýchdle dětí.*

Co se týče znalostí a dovedností, ty mohou být v některých ohledech vyrovnané.

*Vyučující: Ale zase tam záleží pak na všech těch možných projevech, tak třeba písemně horší, komunikace taky horší. Pak mají třeba někde něco vyhledat a to jim jde báječně. To zase i třeba práci s textem někdy mají lepší, to opravdu záleží na tom, čeho se to zrovna týká. Když to bude "present perfect", tak tam budou úplně*



*mimo a budou mimo i ty v těch lepších skupinách. Ty se ale rozkoukají rychleji než v té horší skupině.*

### Rozřazování žáků do skupin

Teoreticky jsou žáci rozdělováni podle známek na vysvědčení na konci školního roku, nicméně někteří vyučující považují rozdělování podle známek za nepřesné, tedy při posledním rozdělování přihlíželi k celkovému projevu jednotlivých žáků během hodin.

*Vyučující: Takže jsem si ty děti spíš rozdělila tak nějak jak jsem věděla, že jim ta angličtina jde a ne, že jestli mají jedničku nebo pětku nebo trojku nebo dvojku. Že ty známky nikdy nejsou úplně objektivní podle mě. Že by bylo dobré, kdyby to měl ten jeden učitel třeba nějakou dobu, vedl ty děti, aby je trošku znal.*

Skupiny jsou početně rozdělovány rovnoměrně. Idea je, že skupiny pak zůstávají stejné celý druhý stupeň, vnitrotřídní skupinová výuka je praktikována dva roky.

### Přestupy žáků mezi skupinami

Mezi skupinami je možné přestupovat. Přestup navrhnou vyučující a žák má možnost se k návrhu vyjádřit. Rodiče konzultováni nejsou.

### Personální zajištění diferencované výuky

Ve škole působí dvě učitelky angličtiny, obě aprobované. V době rozhovoru (říjen 2021) jedna z nich nově nastoupila a nemá téměř zkušenosti s výukou. Společně tvoří testy, píše je ve stejnou dobu. Obě učí všechny třídy od první až po devátou.

Učitelé si sami v přípravném týdnu rozdělují skupiny. Většina učitelů má jak skupiny s vyšším, tak s nižším výkonem, snaží se je vést delší dobu. Výuku skupin s nižším výkonem je považována za jednodušší, protože ve skupinách s vyšším výkonem je větší výkonnostní rozptyl a objevují se tam i velmi dobří žáci, tudíž je někdy nutná vnitřní diferenciacie v rámci skupiny. Skupiny s vyšším výkonem jsou vděčné za jakýkoliv styl výuky.

Učitelé v jedné třídě nedávají stejné úkoly ani neorganizují společné projekty. Připravují stejné písemné práce. Snaží se, aby skupiny probírali stejnou látku v danou dobu.



*Vyučující: My tak jako na sebe trošku čekáme, to teda bylo s kolegyní předchozí, tak jsme vždycky na sebe tak nějak jako počkaly.*

### Výukové cíle, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

Učebnici mají obě skupiny stejnou – Project. Začínají s ní v pátém ročníku a pokračují po celou dobu výuky na druhém stupni ZŠ. Na prvním stupni mají učebnici Angličtina pro základní školy od nakladatelství Didaktis.

Materiály využívané nad rámec učebnice si volí každý učitel sám, jde především o pracovní listy. U skupin s nižším výkonem skupin stačí povětšinou učebnice, extra materiály učitelé používají především u skupin s vyšším výkonem.

*Vyučující: ... tam nemáme nic úplně extra tady u těch horších. A u těch lepších, tak to už se dá pak vlastně pracovat na internetu, vlastně máte různé odkazy, články...jakýkoliv práce s textem, poslechy, tak tam už je to dobrý, tam už s těma lepšíma právě takhle můžete fungovat přes všechno možný.*

V učebnici postupují obě skupiny podobně. Podle ŠVP a nařízení vedení školy by měly postupovat stejně, ale dle jedné z vyučujících to není možné.

*Vyučující: A takže musíme jet jakoby stejně. Ale samozřejmě to nejde. Jde to hodně těžce fakt to skloubit, abysme opravdu byli ve stejnou dobu stejně a abysme mohli psát ten test všichni a je to složité.*

Skupiny také neproberou stejné množství cvičení v učebnici.

*Vyučující: Pak třeba v té učebnici Project, kterou určitě znáte, je spousta cvičení. A prostě všechny nejedeme, (...), takže neděláme veškeré poslechy, co tam jsou, úplně všechny rozhovory neděláme, udělá se prostě takovej ten základ, vysvětlí se čas. A když máte dobrou skupinu, tak už to samozřejmě můžete trénovat na jakéjkoliv doprovodných věcech, že jo, to si tady stáhnete z internetu nebo nějaké učitelské stránky.*





## Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám

U skupin s nižším výkonem je někdy potřeba učivo vysvětlit více názorně. Obecně jsou využívány metody srovnatelné, liší se spíše konkrétní podoba jednotlivých metod, jako příklad zmiňuje vyučující podobu her.

*Vyučující: Hry se hrajou jiné. A když jdete hrát Kufr třeba s tou pomalejší skupinou, se skupinou dva, tak to... tak to je úplně jiné, že oni se neumí nějak vyjadřovat, neumí nic pořádně popsat, takže je to nebaví ta hra. A v té skupině jedna je to zase baví, protože už samozřejmě tu slovní zásobu mají, mají to líp zažité a... Je to tam prostě se vším, je to jak o hrách, tak o tom drcení té látky.“*

Rozdíl mezi skupinami je i v možnosti používat angličtinu přímo jako komunikační nástroj, nejen jako předmět výuky, jinými slovy, do jaké míry je možné mluvit anglicky během hodiny a například žákům vysvětlovat gramatiku a řídit hodinu přímo v angličtině. Ve skupinách s nižším výkonem to nelze, ve skupinách s vyšším výkonem částečně ano.

*Vyučující: Jak jsou rozdělený, tak už aspoň můžete trošku tam tu angličtinu používat – v těch lepších skupinách. V těch horších sice na ně budete mluvit, někdo to vydrží, já samozřejmě věřím, že v jiných školách to třeba vydrží a opravdu na ně mluví tou angličtinou, ale já už to pak nevydržím. (smích) Takže když vidím, že na mě koukají a dělají – co říkala, co? A teď vůbec nevíte... vám to narušuje hodinu, už jenom tady ty jejich mezi sebou otázky, tak to prostě takhle není.*

Jedna z vyučujících popisuje příklad rozdílů ve výuce dvou skupin na příkladu předpřítomného času následujícím způsobem.

*Vyučující: Tak třeba ten "present perfect", vy to tam potřebujete zkombinovat, aby pochopili i "continuous" (...) Takže začneme "present perfect" třeba v té lepší skupině, tak ty ho nějak pochopí, ovládají, protože to mají i naposlouchané hodně. A v té druhé skupině už musíte opravdu tomu... dát tomu víc času. Aby to ty děti pochopily. Takže já, když to třeba беру ze své vlastní zkušenosti, tak ty děti, který jsou vlastně teďko třeba v devátý třídě, tak od té páté třídy nebo šesté, kde se to začaly učit, tak to vůbec nemají zažité. Takže oni sice už umí jako... slyšeli nebo umí,*



*slyšeli v životě o hodně časech, ale když pak na ně vypálíte "present perfect", tak jako musíte zase připomínat všechno prostě, proč... co to je za čas, kdy se používá, oni vám začnou motat "continuous" s "present perfect", jim je to úplně jedno, protože "is, das", to je vůbec nezajímá. Že... je to opravdu... nemají to vůbec zažité.*

Podle této vyučující je obtížnější učit skupiny s vyšším výkonem, protože je tam větší rozptyl ve výkonnosti a objevují se tam i velmi dobří žáci. Zmínila nutnost vnitřní diferenciacie uvnitř skupiny, ve které úroveň jednoho žáka převyšuje ostatní.

*Vyučující: Třeba já teďko vezmu devítku, příklad, třeba i loňskou, co jsme měli, tak jsme tam měli chlapce, který byl snad pátý nejlepší v republice v angličtině, v nějaké soutěži, a ten byl opravdu jako našlapanej, takže toho jsem tam měla spíš jako takovou pravou ruku a ten kdybych nevymýšlela spousty pro něj aktivit, tak by se mi tam nudil v těch hodinách.*

### Hodnocení a jeho přizpůsobení jednotlivým skupinám

Žáci v obou skupinách píší stejné písemné práce čtvrtletní a pololetní, tedy čtyřikrát do roka. Testy učitelé tvoří sami nebo je převezmou přímo z Projectu.

*Vyučující: My je tvoříme a nebo jsou součástí těch "Projectů", takže buď jim dáváme testy, co jsou v těch Projectech a nebo vytváříme, takové ty pětiminutovky a to, že já si třeba řeknu - tak, nejde vám ten přítomný čas, tak si napíšeme na to nějaký větičky. To si prostě každej jedeme asi podle sebe. Ale takový ty stěžejní testy, ty hlavní, ty se píšou společně. Není z mojí hlavy, ale jako taky prostě je řečený, že musí dostávat stejné písemky.*

Vyučující popisuje rozdíl mezi skupinami právě při přípravě na daný test, skupině s vyšším výkonem se test mnohdy jen oznámí, se skupinou s nižším výkonem jsou učivo a typ otázek dostatečně procvičeny předem.

*Vyučující: Takže ona jim třeba i řekla dopředu (učitelka skupiny s nižším výkonem), co tam bude v tom testu, ne úplně to samé, ale připravila na to, co tam bude, já už jsem nikoho na nic nepřipravovala, protože jsem prostě řekla – to máte probrané a bude test.*



Obecně skupiny nejsou klasifikovány stejně, skupiny s vyšším výkonem jsou klasifikovány přísněji. O jiném typu hodnocení než klasifikaci se učitelé nezmiňují. Zmiňují klasifikaci písemných prací, slovíček, práce v hodině apod.

*Vyučující: Píšeme slovíčka. A pak aktivity při hodině taky hodně hodnotíme. Pak hodnotíme samostatné práce, práci s textem, poslechy. Prostě hodnotíme všechno, normálně, jak se tak má hodnotit, tak hodnotíme.*

### Vnímané efekty skupinové výuky

Vyučující vidí přínos skupinové výuky především v menším počtu žáků, a tedy efektivnější výuce. Naopak nevýhodou může být absence tahounů ve skupinách s nižším výkonem.

*Vyučující: Za tu angličtinu, tak já si myslím, že u té angličtiny je to dobré, protože máte za a) menší kolektiv těch dětí nebo menší skupinu, dá se s nima lépe pracovat a pak pokud získáte tu skupinu, která je ta, kterou to baví a jde jim ten jazyk, tak to je radost. Zase pak, když máte tu druhou skupinu, tak jste rádi, když tam pak je nějaká světlá ovečka a chvilka, kdy někdo něco lépe pochopí a řekne - konečně jsem to pochopil, je to super.*

Ve skupinách s vyšším výkonem je možné více mluvit anglicky.

*Vyučující: Když jsem tam nastoupila, tak jsem si říkala - jak tam nastoupím a budu na ně mluvit tou angličtinou, tak to mě přešlo asi po deseti minutách, protože za a) jsem je tam nemohla překřičet, protože to byla ještě celá třída vlastně tenkrát, to se ještě nediferencovalo, takže to vůbec nešlo, takže jsem na ně musela řvát česky (smích). A do toho ještě vysvětlovat tu angličtinu, tak to byl opravdu oříšek, to jsem si myslela, že skončím. No a teďko, jak jsou rozdělený, tak už aspoň můžete trošku tam tu angličtinu používat.*

Hlavním přínosem vnitrotřídní skupinové výuky je menší počet žáků na učitele. Menší počet žáků totiž umožňuje učitelům, aby jim věnovali individuálnější péči.

*Vyučující: My už vlastně tím, jak jsme je rozdělili do těch menších celků, tak na ně máme víc času, můžeme se jim věnovat. I oni sobě, můžou se rozvíjet.*



Vedle výhod má zavádění skupinové výuky i své nevýhody. Zvláště v počátcích se k ní rodiče stavějí s nedůvěrou, někteří pak nejsou spokojeni se zařazením svého dítěte do skupiny.



#### 4.7. Tematická analýza

V této části propojujeme a shrnujeme poznatky ze všech sledovaných škol v subkapitolách zaměřených na rozřazování, přestupy, charakter výuky, hodnocení a vnímané efekty výuky ve skupinách. Zároveň bychom rádi zdůraznili, že pro popisované jevy platí, že se vyskytly v některé ze sledovaných škol, v některém z hlavních předmětů (český jazyk, anglický jazyk a matematika) a u některých učitelů, v žádném případě je tedy není možné vztahovat na všechny školy, předměty či učitele. Naším cílem bylo popsat, jakými různorodými způsoby mohou školy ke strukturální diferenciaci přistupovat, proto zmiňujeme všechny přístupy, které jsme zaznamenali, byť je není možné vztahovat na všechny zapojené aktéry. Sledované přístupy byly v mnoha případech velmi dynamické, a proto nemusí zcela odpovídat aktuální situaci na školách, kde se v průběhu času vyvíjí názory a postoje jednotlivých aktérů a proces strukturální diferenciacie se v různé míře proměňuje.

#### *Vymezení pojmu diferenciacie*

Pojem diferenciacie je v oblasti vzdělávání používán ve dvou hlavních významech. Tím prvním je strukturální diferenciacie, tedy rozdělování žáků do různých typů škol a tříd, tím druhým pak diferencované vyučování, tedy metody a formy výuky vytvářející co nejhodnější podmínky pro vyučování a učení, které vedou k pokroku každého žáka. Obecně je ovšem pojem diferenciacie v mezinárodní odborné komunitě používán ve velmi rozdílných významech (Bondie et al., 2019). Na různorodá pojetí diferenciacie poukazují ve své přehledové studii také Eikeland a Ohna (2021), kteří rozlišují diferenciaci žáků a diferenciacie učení a popisují čtyři různé přístupy k diferenciaci: diferenciacie jako individualizace, diferenciacie jako přizpůsobení specifickým skupinám, diferenciacie jako přizpůsobení uvnitř heterogenní třídy a diferenciacie jako systémová perspektiva.

Vedle strukturální diferenciacie, která má zejména v USA a UK dlouhou tradici, se prosazuje koncept diferencovaného vyučování jako snahy vytvořit optimální podmínky pro každého žáka v rámci heterogenní třídy, tedy bez významných strukturálních změn. Iniciátorkou tohoto pojetí je Carol Ann Tomlinsonová (1995, 2015), která definovala diferenciaci jako „flexibilní přístup k vyučování, v rámci kterého vyučující plánuje a realizuje různorodé přístupy k obsahu, procesu a/nebo výsledku vzdělávání v reakci na rozdíly v připravenosti, zájmech a vzdělávacích potřebách jednotlivých žáků“. Za diferenciaci tedy považuje vytváření flexibilních skupin pro specifický úkol dle připravenosti žáků, zatímco seskupení žáků do fixních skupin dle výsledků pro daný předmět vnímá v zásadě jako segregaci. Tomlinsonové pojetí diferenciacie si získalo značnou pozornost mj. proto, že, jak



konstatovali Graham et al. (2020), bylo v souladu s OSN doporučenými postupy podporujícími inkluzivní vzdělávání. Tato podpora vedla k vzniku řady volnějších konceptů popisovaných jako diferenciacie a vedla také ke kritice Tomlinsonové pojetí řadou odborníků i praktiků především proto, že její pojetí bylo často interpretováno jako nutnost vytvářet pro každého žáka individuální plán pro hodinu, byť tento přístup nebyl autorkou zamýšlen.

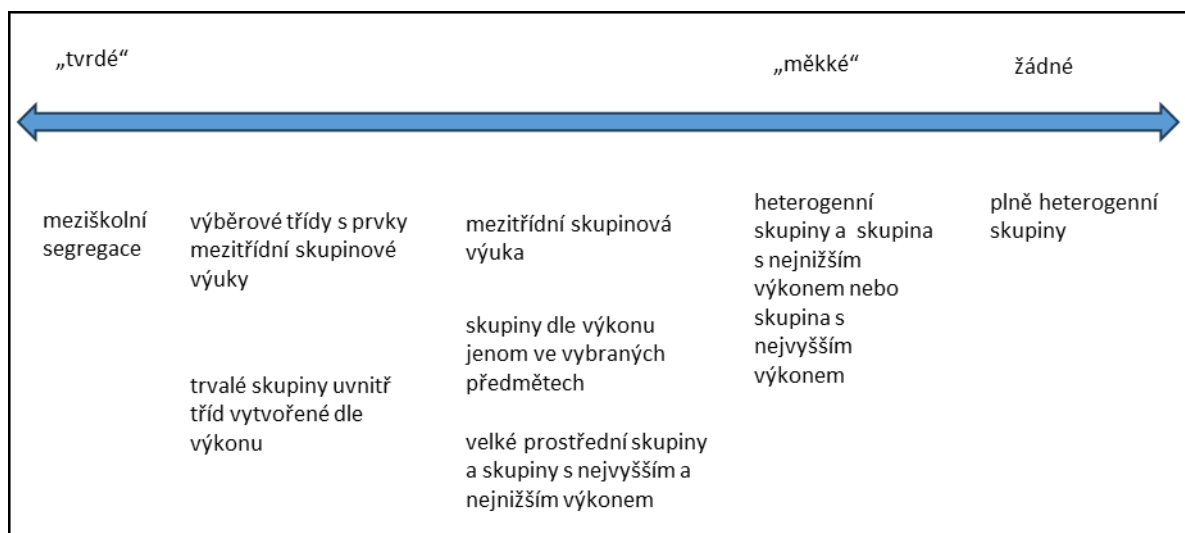
V naší studii se zaměřujeme výhradně na strukturální diferenciaci. Základní vymezení v oblasti strukturální diferenciacie zavedl u nás Greger (2004; 2006), který popsal vymezení vnější a vnitřní diferenciacie. *Vnější diferenciací* se rozumí vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou vzdělávání odděleně po celý den a ve všech vyučovacích předmětech, *vnitřní diferenciací* se pak rozumí rozdělování žáků do skupin pro určité předměty, případně uvnitř třídy po určitou malou část školního dne. Veselý a Matějů (2010) pak toto vymezení vztáhli k pojmům používaným v zahraniční literatuře: pro vnější diferenciaci na úrovni systému (tedy rozdělování žáků do různých typů škol) jsou používány termíny *branching* a *tracking* (USA), pro vnější diferenciaci na úrovni školy (tedy rozdělování žáků ve škole do různých typů tříd) *tracking* (USA) a *streaming* (UK) a pro vnitřní diferenciaci *ability grouping* (USA) a *setting* (UK).

Od roku 2010 se terminologické vymezení strukturální diferenciacie v zahraničí posunulo. Vedle *ability grouping*, který je často používán jako obecnější označení jakéhokoliv seskupování žáků dle výkonu, se začíná objevovat termín *attainment grouping*, jehož autoři se snaží poukázat na fakt, že žáci jsou v řadě případů rozdělováni podle dosažených výsledků, nikoli podle schopností (Francis et al., 2017). Základním konceptem strukturální diferenciacie nicméně zůstává *grouping*, tedy vytváření skupin žáků. Je ovšem zřejmé, že metod seskupování žáků může být více, proto je nutné je vždy vymezit velmi konkrétně.

Pro USA jednotlivé formy seskupování žáků konceptualizovali Domina et al. (2019), kteří identifikovali pět dimenzí podílejících se na seskupování žáků: 1) stupeň diferenciacie kurikula, 2) vytváření skupin dle výkonu, 3) exkluzivita skupiny, 4) stabilita skupiny a 5) záběr rozdělování (míra, do které příslušnost do skupiny v jednom předmětu předpovídá příslušnost do dané skupiny v jiném předmětu).

Vzhledem k tomu, že tato konceptualizace odráží specifické podmínky USA, pro UK navrhli Taylor et al. (2020) konceptualizaci, která je navržena jako kontinuum.





Obrázek 1 Spektrum seskupování žáků dle výkonu. Pokud se žáci rozdělují pro více předmětů, tak pro čím více předmětů se rozdělují, o tím „tvrdší“ formu seskupování se jedná (upraveno dle Taylor et al., 2020).

Situace v České republice neodpovídá plně ani jedné z uvedených konceptualizací, což je logické vzhledem k faktu, že každá z nich odráží specifické uspořádání vzdělávacího systému v jednotlivých zemích.

Proto navrhujeme rozpracování Gregerovy (2004; 2006) konceptualizace, která zohledňuje aktuální stav v ČR. Podle našich poznatků je důležité rozlišovat mezi jednotlivými variantami vnitřní diferenciacie dle výkonu, které nabývají podoby vnitrotřídní a mezitřídní skupinové výuky. Jednotlivé varianty jsou různými podobami dimenze „ability grouping“, tedy seskupování žáků dle výkonu. Vedle toho se objevuje i meziročníková skupinová výuka, která ovšem seskupuje žáky nikoliv na základě výkonu, ale na základě zájmu.

Pokud zavedeme „výuku ve skupinách dle výkonu“ nebo „skupinovou výuku dle výkonu“ jako paralelu k pojmu „ability grouping“, můžeme v námi sledovaných školách rozpoznat dva typy vnitřní diferenciacie a dva typy vnější diferenciacie:

1. **Vnitrotřídní skupinová výuka dle výkonu** („vnitrotřídní skupiny“) – ve třídě vznikají dvě či více skupin podle výkonu žáků pro výuku ve vybraných předmětech pro celou výuku daného předmětu (typicky cizí jazyk) nebo jenom pro část výuky daného předmětu (například jedna hodina týdně z celkově tří hodin vyučovaných týdně, například v předmětech matematika,



český jazyk). Při vzniku vnitrotřídních skupin dle výkonu v několika předmětech jsou uplatňovány dva přístupy: buď jsou žáci rozřazováni do skupin pro každý předmět zvlášť, nebo jsou rozděleni dle výkonu pouze podle jednoho předmětu a další předmět(y) toto rozřazení přebírají (viz např. Navrátilová, 2019).

2. **Mezitřídní skupinová výuka dle výkonu** („mezitřídní skupiny“) – v rámci ročníku vzniká tři a více skupin, skupiny jsou vytvořeny z minimálně dvou tříd v ročníku, alespoň v části skupin jsou zastoupeni žáci z více tříd. Podrobněji jsou přístupy jednotlivých sledovaných škol popsány školách jsou popsány v kapitole *Hlavní modely mezitřídní skupinové výuky ve sledovaných školách*.
3. **Třídní výuka dle výkonu** („výběrové třídy“) – do minimálně jedné třídy v ročníku se žáci dělí na výuku většiny předmětů dle výkonu v jedné nebo více z následujících oblastí: matematika, čeština, cizí jazyk a všeobecný základ.
4. **Školní výuka dle výkonu** („výběrové školy“) – do školy jsou vybíráni žáci na základě výkonu v jedné nebo více z následujících oblastí: matematika, čeština, cizí jazyk, popřípadě dalších vymezených školou.

### *Hlavní modely mezitřídní skupinové výuky ve sledovaných školách*

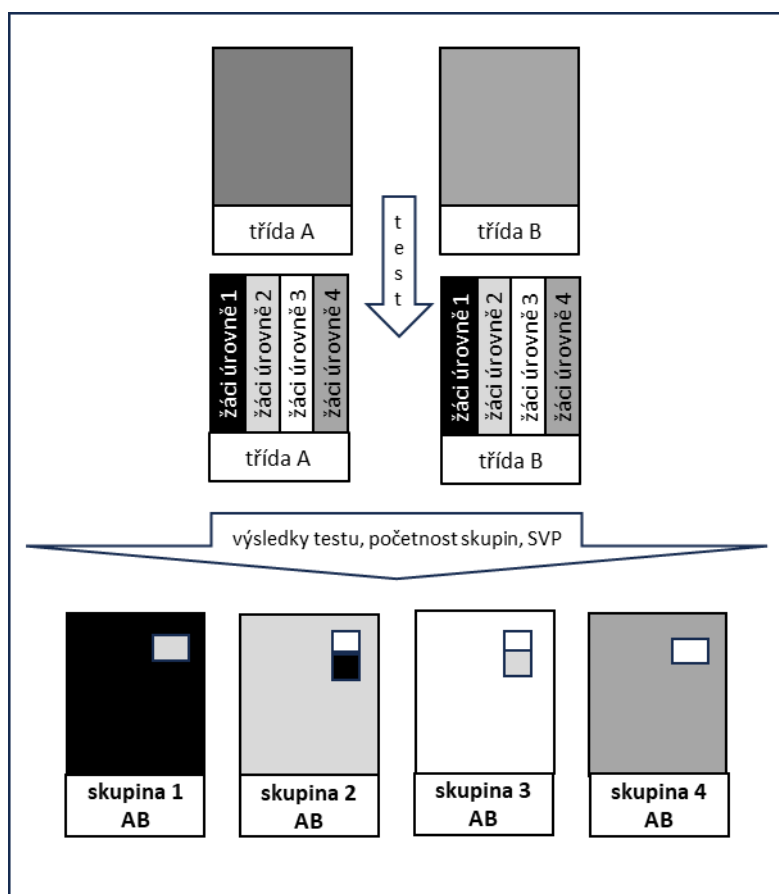
Ve sledovaných školách bylo při vzniku mezitřídních skupin identifikováno pět základních typů rozřazování:

1. **Model 1AB-2AB-3AB-4AB** – všichni žáci jsou seřazeni dle výkonu a rozřazeni do skupin, jejichž počet je minimálně o jednu vyšší než počet tříd, tedy například dvě třídy jsou rozřazeny do tří nebo čtyř skupin, či tři třídy do čtyř skupin.
2. **Model 1AB-2AB** - všichni žáci jsou seřazeni dle výkonu a rozřazeni do skupin, jejichž počet je stejný jako počet tříd. Děje se tak zejména v případech, kdy má škola nedostatek prostor či vyučujících.
3. **Model 1AB-2AB-2AB-3AB** – do jedné skupiny jsou vybíráni žáci s nejvyšším výkonem, do další skupiny žáci s nejnižším výkonem. Žáci s průměrným výkonem, tedy ti, kteří „zbylí“, pak tvoří jednu nebo dvě skupiny s průměrným výkonem. Při počtu čtyř skupin tedy nemusí jít o čtyři skupiny, ve kterých jsou žáci seřazeni dle výkonu, ale může jít o jednu skupinu s nejvyšším výkonem, jednu s nejnižším výkonem a dvě skupiny s prostředním výkonem, které se mezi sebou co do složení žáků významně neliší.
4. **Model 1AB-2A-2B** – do jedné skupiny jsou vybíráni žáci s nejvyšším výkonem ze dvou tříd. Ostatní žáci vytvoří skupiny, které se překrývají se „zbytkem“ tříd po odchodu žáků do skupiny s nejvyšším výkonem.
5. **Model 1A-1B-2AB** – do jedné skupiny jsou vybíráni žáci s nejnižším výkonem. Ostatní žáci vytvoří skupiny, které se překrývají se „zbytkem“ tříd po odchodu žáků do skupiny s nejnižším výkonem.



Modely podrobněji představujeme pomocí schémat na obrázcích 2-7<sup>8</sup>. Modely ukazují typy úrovní a skupin, nevyjadřují početní poměry, které se mohou v jednotlivých školách lišit. Při popisu modelu číslice označují číslo skupiny, písmena třídy, ze kterých skupina vznikla. Základní modely jsou popsány pro situaci, kdy skupiny vznikají ze dvojice tříd, nicméně je možné je aplikovat na situaci, kdy skupiny vznikají z trojice tříd.

Základní podoba mezitřídní skupinové výuky je zobrazena na obrázku 2, jedná se o model 1AB-2AB-3AB-4AB.



<sup>8</sup> Vedle popsaných hlavních modelů školy vyzkoušely také řadu dočasných a již opuštěných modelů, které reagovaly na aktuální situaci a lišily se v detailech. Jednalo se například o model 1ABC 2AC 2BC, kdy byli do jedné skupiny vybráni žáci s nejvyšším výkonem ze všech tříd, žáci třídy C pak byli rozděleni mezi žáky třídy A a B. Tento model nebyl příliš výhodný pro žáky třídy C, kteří byli připojeni k zbytkům tříd A a B. Opuštěn byl i model, kdy žáci byli rozřazeni do stejných skupin na český jazyk a matematiku.



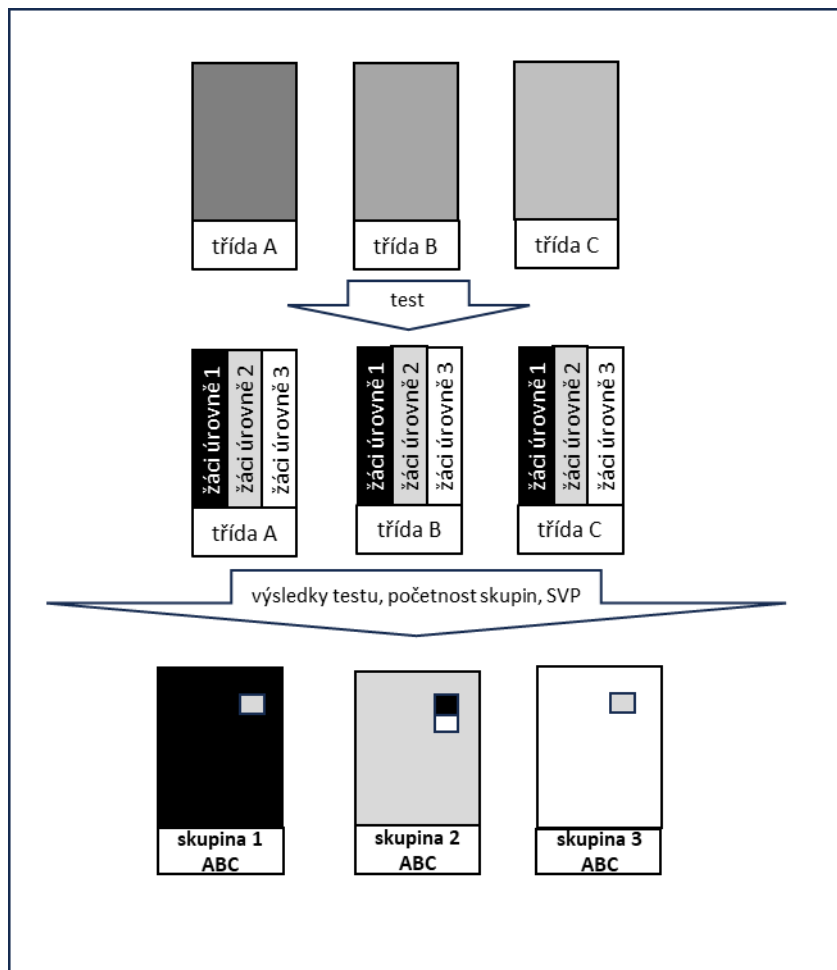
*Obrázek 2 Základní model 1 mezitřídní skupinové diferenciacie (1AB-2AB-3AB-4AB), malé obdélníky v jednotlivých skupinách reprezentují žáky jiných úrovní*

Ze žáků minimálně dvou tříd při ní vzniká tři a více skupin. Žáci výchozích tříd jsou testem rozděleni dle výkonu na jednotlivé úrovně, podle kterých jsou pak sestaveny jednotlivé skupiny. V každé skupině jsou tedy žáci obou výchozích tříd v různých poměrech. Kvůli zohlednění i jiných kritérií, než je jenom výkon žáků v testu, mohou být nakonec v jednotlivých skupinách zastoupeni i žáci jiné úrovně, než odpovídá výkonnosti skupiny. Skupiny mohou být různě početné, obvykle skupina žáků s nejnižším výkonem je nejméně početná, někdy jsou méně početné i skupiny žáků s nejvyšším výkonem. Hlavní výhodou tohoto modelu je relativně nízký počet žáků ve skupinách, jemnější rozřazení žáků dle výkonu, hlavní nevýhodou jsou vyšší nároky na učebny a personální zajištění. Pokud jsou v ročníku čtyři třídy a skupiny se vytvářejí ze dvou dvojic tříd, může jeden učitel vyučovat dvě skupiny v ročníku. Tato varianta přináší možnost srovnávat výuku ve dvou skupinách se stejným či různým výkonem a případně ji průběžně modifikovat.

V některých případech rozdělení žáků do vyššího počtu skupin, než je počet tříd, neumožňuje dostatek prostor či vyučujících. Žáci jsou pak do skupin rozdělováni dle redukovaného modelu 1ABC-2ABC-3ABC, ve kterém počet skupin odpovídá počtu tříd. Tato podoba mezitřídní skupinové diferenciacie je zobrazena na obrázku 3.



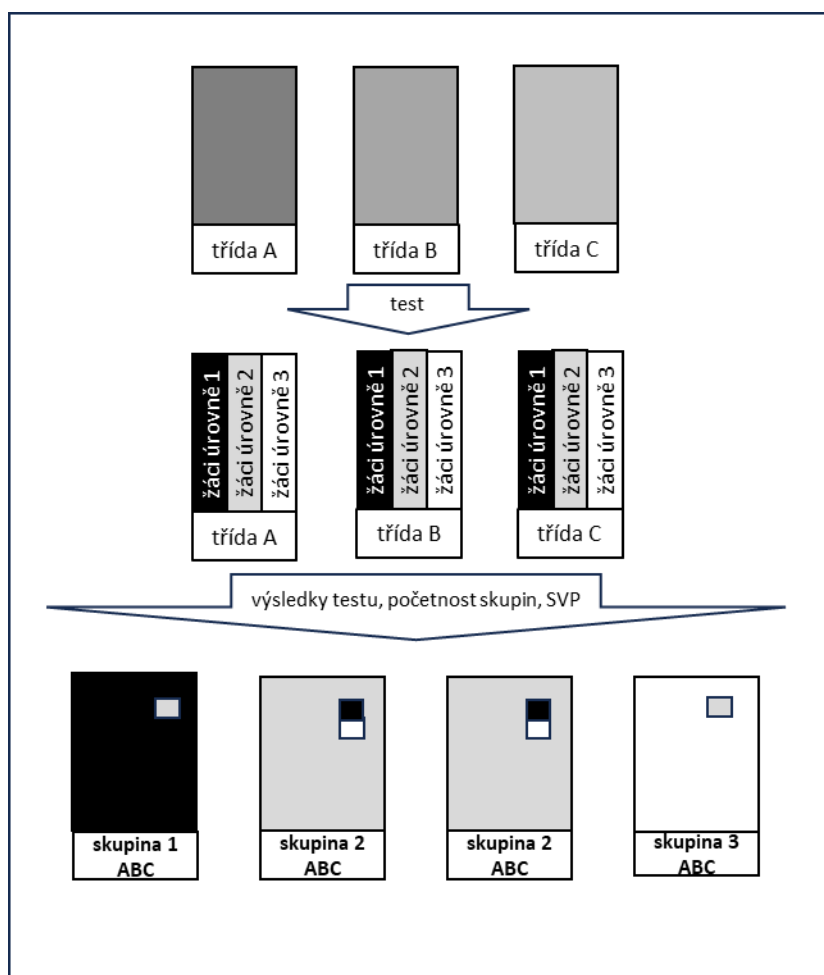
ESF OP VVV Projekt Podoby diferenciacie na základních školách, reg.č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_076/0016391



Obrázek 3 Redukovaný model 2 mezitřídní skupinové diferenciacie (1ABC-2ABC-3ABC), malé obdélníky v jednotlivých skupinách reprezentují nevhodně zařazené žáky

V případě, že jsou vzniklé skupiny obdobně početné, tento model nemá žádné výrazné výhody, hlavní nevýhodou je poměrně hrubé rozdělení žáků dle výkonu a velký počet žáků ve skupinách. V případě, že krajní skupiny mají nižší počet žáků než prostřední skupina, je jeho výhodou jemnější rozdělení žáků dle výkonu a hlavní nevýhodou vysoký počet žáků prostřední skupiny.

Další redukovaný model 1ABC-2ABC-2ABC-3ABC vzniká za situace, kdy jsou nejčastěji ze tří tříd vytvořeny čtyři skupiny, dvě prostřední ale mají stejnou úroveň. Tento model je uveden na obrázku 4.



Obrázek 4 Redukovaný model 3, ve kterém vznikají dvě prostřední skupiny stejné úrovně ze tří tříd (1ABC-2ABC-2ABC-3ABC). Malé obdélníky v jednotlivých skupinách reprezentují nevhodně zařazené žáky.

Hlavní výhodou tohoto modelu je zachování nižšího počtu žáků ve skupinách, hlavní nevýhoda vzniká, pokud jsou obě prostřední skupiny pojmenovány různými čísly či písmeny a toto pojmenování vyvolává dojem rozdílné úrovně prostředních skupin, dochází tím k zbytečnému zmatení.

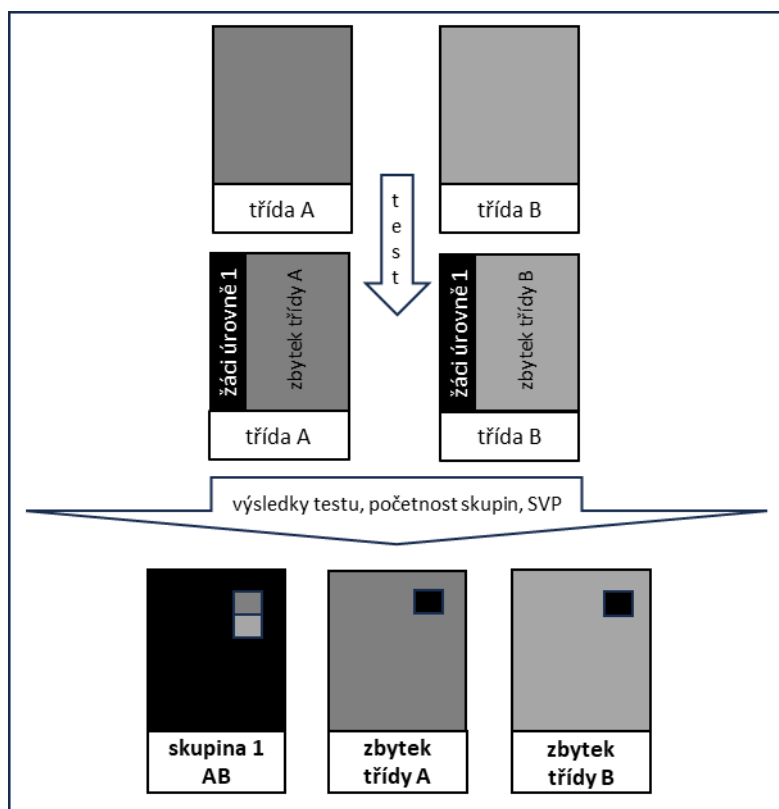
V některých případech pak nedochází v prostředních skupinách k propojení žáků z různých tříd, žáci zůstávají ve své kmenové třídě. Tento redukovaný model 1AB-2A-2B-3AB ukazuje obrázek 4.

Ještě větší redukci mezitřídní skupinové výuky představují modely 4 a 5. V redukovaném modelu 4 (obr. 5) jsou ze všech tříd v ročníku vytaženi žáci s nejvyšším výkonem a je z nich vytvořena skupina

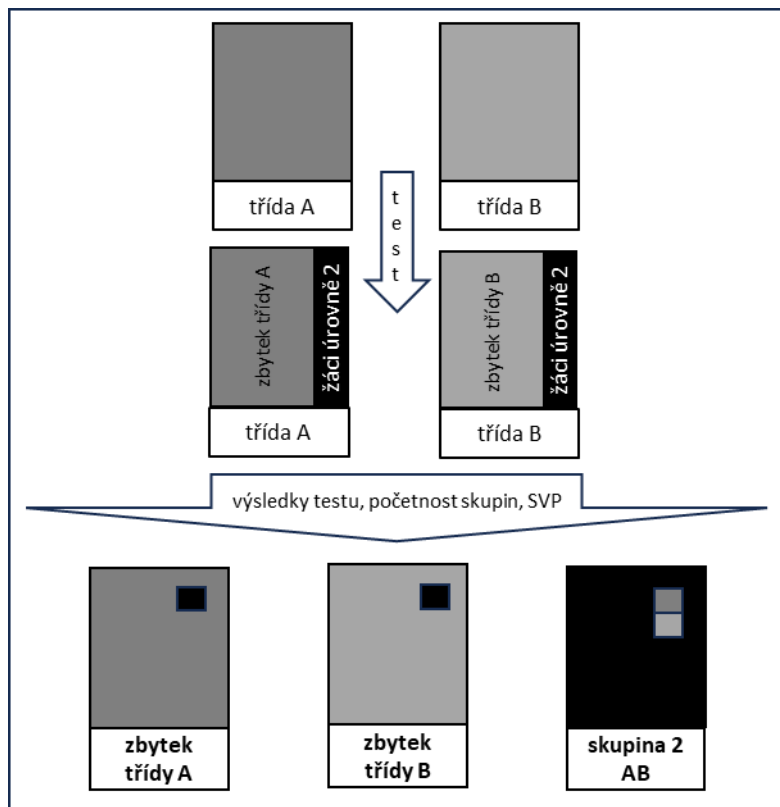




s nejvyšším výkonem, ostatní žáci zůstávají ve svých kmenových třídách. V redukovaném modelu 5 (obr. 6) jsou pak ze všech tříd v ročníku vytaženi žáci s nejnižším výkonem a je z nich vytvořena skupina s nejnižším výkonem, zatímco ostatní žáci zůstávají ve svých třídách.



Obrázek 5 Redukovaný model 4 – ze žáků všech tříd je vytvořena jedna skupina ze žáků s nejvyšším výkonem, zatímco ostatní žáci zůstávají ve svých třídách (1AB-2A-2B)



Obrázek 6 – Redukovaný model 5 – ze žáků všech tříd je vytvořena jedna skupina ze žáků s nejnižším výkonem, zatímco ostatní žáci zůstávají ve svých třídách (1A-1B-2AB)

### Pojetí diferenciacie v jednotlivých školách

Pojetí diferenciacie vychází z kontextu, daného historickým vývojem školy a aktuálním složením vedení i pedagogického sboru. Důležitým motorem procesu je snaha reagovat na výzvy, které přináší aktuální vývoj.

Sledované školy lze z hlediska diferenciacie rozdělit do dvou skupin. V první skupině jsou školy, které zavedly některou z forem mezitřídní skupinové výuky – ZŠ Oranžová, ZŠ Červená a ZŠ Modrá. Zatímco ZŠ Oranžová sídlí ve velkoměstě, další dvě školy jsou v malých městech, všechny se ale vyznačují relativně vysokými počty žáků.

Do druhé skupiny lze zařadit školy, které uplatňují jiné formy diferenciacie – ZŠ Růžová mezitřídní diferenciací a ZŠ Zelená skupinovou vnitrotřídní diferenciací.



ZŠ Zelená je malá škola v pohraničí, která využila příležitost vytvořenou zavedením nového systému financování (PH max). Ten umožňuje financovat zapojení dvou vyučujících do výuky klíčových předmětů. Vedení školy se rozhodlo podpořit zavedení tandemové výuky, nicméně vyučující neměli k dispozici detailnější metodiku a vlastně ani příležitost k dalšímu vzdělávání, která by je přechodem na nový přístup k výuce provedla. V důsledku těchto okolností se zavedení tandemové výuky stalo spíše kosmetickou změnou a škola zavedla metodicky jednodušší výuku ve skupinách. ZŠ Zelená se od zbylých škol výrazně odlišovala také počtem žáků, viz tabulka 15.

*Tabulka 15 Počty žáků ve školách zařazených do projektu (údaje jsou uvedeny k červnu 2023)*

	počet žáků celkem
ZŠ Oranžová	640
ZŠ Červená	780
ZŠ Modrá	870
ZŠ Zelená	170
ZŠ Růžová	550

Pro úspěšnou mezitřídní skupinovou výuku dle výkonu je důležité, aby škola disponovala dostatečným počtem učitelů, kteří mohou paralelně vyučovat předměty, ve kterých diferenciacie probíhá. Tohoto stavu je snadnější dosáhnout na školách s takovým počtem žáků, při kterém vznikají minimálně dvě třídy v ročníku. Když je počet tříd v ročníku vyšší než tři, bývá zajištění výuky obtížné zejména z hlediska organizace a mezitřídní výuka se uplatňuje ve dvojicích tříd.

Vedení ZŠ Růžové se rozhodlo pro cestu intenzivní vnější diferenciacie – ze žáků jsou ti s nejvyšším výkonem zařazeni do třídy nazývané „studijní“, žáci s potřebou podpůrných opatření (zejména vyššího stupně) jsou zařazeni do speciální třídy zřizované dle § 16 odst. 9 nazývané „dyslektická“ a zbytek žáků tvoří třetí třídu v ročníku, nazývanou také „nestudijní“. Vedení školy si uvědomuje rizika vnější diferenciacie uvnitř školy a snaží se jim předcházet tím, že ve vybraných předmětech propojuje žáky z různých tříd. Počty žáků takové propojování ovšem umožňují jenom mezi „nestudijní“ a „dyslektickou“ třídou. Škola nicméně plánuje záměrně společné akce pro všechny žáky ročníku (např. výlet).



### *Rozřazování do skupin v rámci mezitřídní skupinové výuky*

Školy přistupují ke skupinové výuce z různých důvodů. Hlavním cílem je zkvalitnění výuky, na některých školách je to především se zaměřením na žáky, které chce škola udržet a motivovat je, aby neodcházeli na víceletá gymnázia, jiné školy se zaměřují spíše na zlepšení výsledků špatně prospívajících žáků.

Proces rozřazování nebývá ve školách formalizovaný, pravidla stanovená vedením školy jsou spíše nepsaná a v průběhu času na řadě škol velmi dynamická a proměnlivá. Žáci jsou rozřazováni do skupin buď na konci pátého, nebo na začátku šestého ročníku, k rozřazování ale může taky docházet také na začátku jiného (například osmého) ročníku 2. stupně v případě, že diferencovaná výuka v nižších ročnících neprobíhala. Rozřazování na konci pátého ročníku reflektuje výkon, který žáci dosahují na konci školního roku. Pokud se rozřazovací test přesune na začátek 6. ročníku, zohlední změny, které mohly nastat v průběhu prázdnin. Tyto změny mohou být jak pozitivní (zlepšení úrovně cizího jazyka po pobytu v zahraničí nebo intenzivním sledování videí, filmu a hudby v originálním znění), nebo negativní (tzv. „summer loss“, který vzniká v průběhu prázdnin absencí vyučování a učení).

Na zařazování na konci pátého ročníku se podílejí především učitelé, kteří žáky učili v průběhu 1. stupně, tedy jejich třídní učitelé a popřípadě také vyučující anglického jazyka. Někdy se na tomto procesu podílí také školní psycholog a školní speciální pedagog. Rozřazování se někdy účastní i učitelé druhého stupně, na setkání tak mohou pokládat doplňující dotazy a vyjasňovat si úroveň a potřeby jednotlivých žáků, čímž také přispívají k co nejvhodnějšímu rozřazení žáků. V některých případech může být důvodem účasti učitelů druhého stupně také snaha zajistit, aby rozřazování co nejvíce odpovídalo jejich očekáváním, pokud jde o kvalitu a spravedlivost procesu. Zároveň díky účasti na rozřazování získají detailnější informace o složení skupiny, kterou budou vyučovat. V případě utváření skupin pro výuku matematiky jen pro 8. a 9. ročník rozřazovali do skupin učitelé matematiky, kteří učili dané žáky v 7. ročníku.

Hlavním kritériem pro zařazení je výkon žáka, tedy jeho znalosti a dovednosti měřené testem a/nebo vyjádřené známkou na vysvědčení. Obvykle se přihlíží k výsledkům jediného testu, někdy je ale zohledňováno testů několik (i z různých ročníků, např. 4. a 5. ročníku).



V některých případech slouží jako pojistka proti zkreslení výkonu žáka jednorázovým testem posouzení třídního učitele, který výsledky testu buď potvrdí, nebo zpochybní. Přihlíží se také k dalším okolnostem, například k motivaci, zájmu či pílí žáků, chování žáků, k jejich přáním, také k přáním rodičů. Pokud jsou žáci rozřazováni až na začátku 6. ročníku, přihlíží se především k výsledkům testů – toto načasování testování bývá totiž zdůvodňováno možným posunem ve výkonu žáků v průběhu prázdnin.

Vedle kritérií pro zařazení žáka hrají při sestavování skupin roli i kritéria pro sestavení skupiny jako celku. Někdy je cílem sestavit co nejvíce homogenní skupiny a počty žáků ve skupinách tedy mohou být různé, v jiných případech je důležité, aby skupiny byly zhruba stejně početné. Dále bývá cílem složit skupinu, ve které žáci dobře fungují a spolupracují. Kritériem pro sestavování skupiny může být tedy například co největší homogenita skupiny, srovnatelný počet žáků, podíl žáků se SVP, přítomnost asistenta pedagoga a vzájemné sympatie či antipatie mezi žáky a z nich vyplývající výchovné problémy a chování narušující výuku.

Hlavním nástrojem pro rozřazování bývá test. Mívá stejnou koncepci každý rok, někdy je mírně modifikován, popřípadě sestavován jako úplně nový. Test sestavují učitelé, v případě anglického jazyka jsou někdy využívány testy připravované autory učebnic. Obvykle jsou žáci zařazováni na základě výsledků jediného testu, někdy se přihlíží k výsledkům více testů. Žáci obvykle nejsou na test učiteli specificky připravováni. Test může být pro žáky snadněji nebo hůře řešitelný jednak kvůli tomu, jak se složení úloh v testu překrývá s jejich silnými a slabšími stránkami, jednak také kvůli momentální (in)dispozici, tj. někteří žáci mohou mít v testu výrazně lepší či horší výsledky, než je jejich běžný výkon. K horším výsledkům může docházet také kvůli tomu, že někteří žáci jsou stresováni tím, že vědí, že test slouží jako podklad pro jejich selekci do skupin a vnímají jej jako „high-stakes“ nástroj. V některých případech se při rozřazování přihlíží k výsledkům testů za delší časové období.

Pokud jde o žáky, kteří do školy přestoupí v průběhu druhého stupně, obvykle se pouze přihlíží ke známkám z původní školy a případně se později jejich zařazení do skupin upraví. V případě matematiky vyučované Hejného metodou je žák zařazen do skupiny s nižším výkonem, pokud se s Hejného metodou ještě nesešel. Také žáci s odlišným mateřským jazykem jsou zařazováni do skupin s nižším výkonem.



Samotný proces rozřazování obvykle není formálně upraven, jednotlivým aktérům tedy není k dispozici dokument, ze kterého by se mohli dozvědět, jaká jsou kritéria pro rozřazování, jak rozřazování probíhá a jaké jsou možnosti přestupu do jiných skupin. Obecně se jedná o proces, který se odvíjí od charakteru školy a přístupu vedení: v některých případech jde o mechanismus poměrně statický, v jiných naopak velmi dynamický a proměnlivý. Stanovení hranic pro zařazení do skupiny je v zásadě arbitrární a je do značné míry ovlivněno očekávaným počtem žáků ve skupinách. Nejnáročnější je rozhodování o žácích, jejichž výkon je na hranici mezi dvěma skupinami, při jejich zařazování se tedy musí více přihlížet kromě výkonu i k jiným okolnostem.

Po rozřazení žáci pokračují ve výuce v příslušné skupině po celý zbytek školní docházky, pokud nedojde k přeřazení. Adekvátnost rozřazení je sledována různými způsoby, obvykle nebývá formálně ověřována rozřazovacím testem na konci nebo na začátku ročníku. Zároveň řada vyučujících tvrdí, že průběžně sledují výkon jednotlivých žáků a v případě výraznější změny výkonu navrhuje přeřazení.

Zařazení žáka do skupiny adekvátní výkonu žáka se ovšem nedaří vždy. Příčinou zařazení do neadekvátní skupiny může být nepřesná diagnostika žáka a z ní vyplývající nesprávné přiřazení žáka do příslušné kategorie výkonu, nesouhlas žáka či jeho rodičů se zařazením, či zohlednění kritérií pro utváření skupin (např. počet žáků). Do první skupin příčin lze zařadit použití nedostatečně validního a reliabilního testu, popřípadě jeho nízké diskriminační charakteristiky, či netypický výkon žáka v testu. Při nesouhlasu žáka či jeho rodičů se zařazením se může stát, že žáci s nižším výkonem jsou zařazení v případě nesouhlasu do skupiny s průměrným výkonem. Zohlednění kritérií pro utváření skupin zahrnuje zařazení žáka s vyšším výkonem do skupiny s nižším výkonem kvůli naplnění kapacity skupiny. Zároveň se může stát, že žáci s nižším výkonem jsou zařazení do skupiny s průměrným výkonem v případě, že rodiče s jejich zařazením do skupiny s nižším výkonem nesouhlasí. Ve výsledku tedy skupiny nemusí být tak homogenní co do složení, jak bylo zamýšleno. Učitelé jsou si možnosti nevhodného zařazení vědomi, někdy se ho snaží vykompenzovat možnostmi přestupů.

Skupiny bývají obvykle nazvány čísly. Pořadí čísel v některých případech kopíruje úroveň výkonu, častěji se ale školy snaží zamaskovat výkonnost skupin tím, že čísla obměňují – liší se pro jednotlivé předměty i pro jednotlivé roky. Ve většině případů žáci snadno rozklíčují výkonnost skupiny. V konverzaci mezi sebou učitelé někdy skupiny označují jménem učitele, nebo označením tříd, ze kterých skupina vznikla (AD-čko). Při rozhovorech v rámci výzkumu se objevovaly různorodé názvy, které různými způsoby popisovaly výkonnost skupiny: rychlejší/pomalejší, studijní/nestudijní,





lepší/horší, slabší/silnější, šikovnější. Je ovšem možné, že tyto názvy učitelé používali zejména proto, aby přiblížili tazatelům, o které skupině mluví. Adjektiva, která používají žáci, mají poněkud expresivnější charakter: chytrá/blbá. Na námi sledovaných školách jsme se nesetkali s vytvářením neutrálních názvů pro jednotlivé skupiny (např. Zebry), přestože tento přístup se na jiných školách také někdy uplatňuje.

Se zařazením musí v některých školách souhlasit i žák i jeho rodič, v jiných školách není souhlas rodičů nutný. Někdy jsou kvůli nesouhlasu žáci zařazeni do skupiny, která zcela neodpovídá jejich výkonu na základě nesouhlasu se zařazením, takové případy jsou však spíše ojedinělé. V některých případech chce rodič žáka přeřadit do skupiny s vyšším výkonem kvůli obavě, že žák nedosáhne ve skupině s nižším výkonem patřičných znalostí a dovedností (také ve vztahu k přijímacím zkouškám), nebo protože si myslí, že žák dosahuje vyššího výkonu, než ukázal test. Pokud by přípravu na přijímací zkoušky měl rodič řešit nezávisle na škole formou soukromého doučování, vzniká mu tím nezanedbatelný finanční závazek. Může nastat i opačná situace, kdy rodič chce žáka zařadit do skupiny s nižším výkonem, například kvůli lepšímu hodnocení na vysvědčení, a tedy většímu bonusu v přijímacím řízení, nebo kvůli méně "výkonnostnímu" prostředí.

Rozřazování do skupin je pro aktéry náročný proces, jsou si vědomi jeho vlivu na další vývoj žáka. Vyžaduje od učitelů či jiných posuzovatelů značné nasazení a úsilí, ale také profesní dovednosti, kterými nemusí všichni disponovat, mj. proto, že je těmto tématům věnována jenom okrajová pozornost v rámci přípravného i dalšího vzdělávání.

Zohlednění i jiných než výkonových kritérií vede k tomu, že v některých případech neodpovídá zařazení žáka do skupiny jeho výkonu. Hlavní důvody pro nevhodné zařazení žáka jsou tři: nevydařený nebo naopak příliš vydařený test (tedy omezení plynoucí z použití jednorázového nástroje v písemné podobě), kritéria pro sestavování skupin a přání žáka/jeho rodičů. Kromě toho je nutné také připustit chybné zařazení kvůli nedostatečnému potenciálu použitého nástroje – testu – rozpoznat rozdíly ve výkonu žáků. Navíc u nově přichozích žáků výkon v testu není k dispozici.

Žáci, kteří jednorázově selhali v testu, nebo naopak dosáhli výsledků nad svůj obvyklý výkon, či se jejich výkon změnil, mají šanci být zařazeni do vhodné skupiny později, byť to může být i se značným časovým odstupem. Pokud jsou ale zařazeni do neodpovídající skupiny kvůli jiným okolnostem



(například problematickým vztahům mezi dvěma žáky, kteří jsou navzdory obdobnému výkonu zařazeni do různých skupin), je jejich šance na zařazení do odpovídající skupiny poměrně nízká.

Méně výrazné, ale početně pravděpodobně významnější, je nevhodné zařazení žáka z důvodů kapacitních. V případě, že rozdíly mezi výkony žáků jsou poměrně malé, je pouze záležitostí arbitrárního rozhodnutí, zda daný žák bude zařazen do skupiny s vyšším či nižším výkonem. Tento problém se týká především rozhraní mezi skupinou s nejvyšším a průměrným výkonem: část žáků může být zařazena do „zbytkové“ skupiny s průměrným výkonem jenom z důvodu naplněnosti skupiny s vyšším výkonem, byť se jejich výkon od výkonu žáků ve skupině s vyšším výkonem zásadně neliší.

V některých případech je důvodem zařazení do skupiny neodpovídající výkonu žáka nesouhlas žáka či jeho rodičů se zařazením. K nesouhlasu dochází jednak ve snaze zachovat dosavadní kamarádské vazby mezi žáky, jednak ve snaze zajistit co nevhodnější podmínky pro rozvoj žáka z pohledu rodičů (příprava k přijímacím zkouškám, známka na vysvědčení, volba učitele).

Počty nevhodně zařazených žáků je obecně obtížné vyčíslit. Odhadovali jsme, že naprostá většina žáků je do skupiny zařazena dle explicitních kritérií, nicméně další kritéria mohou hrát roli při zařazování až 1-3 žáků do skupiny, což může tvořit 10-15 % z celkového počtu žáků. Dle naší analýzy, ve které jsme srovnali výsledky žáků v testování provedeném externím subjektem, ale může jít i o podstatně vyšší podíly žáků.

Analýza totiž ukázala, že v matematice by se ocitla čtvrtina až polovina žáků v jiné skupině, než ve které jsou vyučovány. V češtině jsou nesrovnalosti mírně nižší, ale i zde je odlišně zařazena až třetina žáků. Můžeme samozřejmě argumentovat tím, že testy SCIO mohou měřit něco jiného, než je vyučováno, ale porovnání nade vše pochybnost ukazuje, že zařazení je minimálně sporné.

Např. v ZŠ Oranžová by se v první skupině v českém jazyce podle testů společnosti SCIO mělo ocitnout ze 5 žáků z celkového počtu 16 žáků v kmenových skupinách, tedy od třetiny dětí by měli učitelé vyšší očekávání než nyní. V matematice by se dle výsledků testů společnosti SCIO do 39 míst v kmenových skupinách dostalo 7 žáků ze skupiny s nejnižším výkonem, která čítá 14 žáků (tedy celá polovina). V ZŠ Růžová, která praktikuje permanentní dělení žáků do tříd by dle testů SCIO z češtiny ve studijní třídě mělo být 5 žáků z 32, kteří docházejí do běžné třídy a dle testu z matematiky 14 žáků, kteří navštěvují běžnou třídu. Zároveň by na základě testu z češtiny měli být 2 žáci, kteří aktuálně navštěvují



třídu zřízenou dle § 16 odst. 9 (v níž je celkem 6 dětí) vyučovány v běžné třídě, na základě výsledků z matematiky by měl být do běžné třídy povýšen 1 žák. V ZŠ Zelená, která rozděluje žáky v jedné třídě na dvě skupiny, by byla na základě testů SCIO z matematiky i z češtiny odlišně zařazena čtvrtina dětí. V ZŠ Modrá neodpovídá zařazení ve čtvrtině případů, v matematice v polovině. Zde se objevovaly i případy, kdy by žáci ze skupiny s nejnižším výkonem povýšeni do skupiny s nejvyšším výkonem a naopak.

Problém nevhodného zařazení žáka (misplacement), který se vztahuje k vnější diferenciaci, je tedy relevantní i pro diferenciaci vnitřní. Byť v některých případech může být nevhodné zařazení žáků napraveno, pokud byli do dané skupiny zařazení z důvodu úpravy složení skupiny nebo omezené početnosti skupiny, obvykle zůstávají v dané skupině natrvalo. Ze systémového hlediska jsou totiž některé problémy rozřazování obtížně odstranitelné, zejména ty, které souvisí s počtem žáků ve skupině a stanovením hranic pro rozřazení, zejména v případě, kdy ve výkonu žáků nejsou zásadní rozdíly.

Dalším důležitým důsledkem vytváření skupin je významná proměně kolektivů. Tvorba nových kolektivů s sebou nese proces sžívání se, někteří učitelé deklarují, že tento proces může trvat relativně dlouho, než se například sžijí žáci dvou tříd tak, aby kolektiv dobře pracoval. Zatímco při vytváření nových tříd je obvykle vytváření nových kolektivů věnována pozornost a jsou organizovány různé stmelovací akce, vytváření nových kolektivů v rámci skupin zdaleka není věnována taková pozornost, což může vést k obtížím ve vztazích mezi žáky.

### ***Přestupy mezi skupinami***

Všechny školy deklarovaly, že mezi skupinami jsou možné obousměrné přestupy. Níže jsou uvedeny hlavní deklarované důvody pro přestupy:

- náprava nevhodného zařazení (na základě rozřazovacího testu či jiného kritéria),
- změna výkonu,
- motivace žáka v souvislosti s přijímacím řízením,
- well-being žáka (např. přátelské vztahy či naopak nezapadání do skupiny, odmítnutí tlaku na výkon – když žák odmítne přestup, aby zůstal v komfortnějším prostředí),
- preference žáka pro konkrétního vyučujícího či styl výuky,
- nespokojenost žáka s konkrétním vyučujícím či stylem výuky,
- restrukturační skupin z důvodu odcházejících žáků na šestiletá gymnázia,
- bezpečné prostředí pro žáka,



- big fish little pond efekt nebo little fish big pond efekt<sup>9</sup>.

Přestupy se odehrávaly ve dvou časových rovinách. K prvním změnám ve složení skupin docházelo na začátku školního roku, několik týdnů po prvotním rozřazení žáků. Jednalo se o tzv. doladovací přestupy, kdy se u některých žáků přehodnocovala původní alokace do skupiny. Mohlo se například jednat o situaci, kdy žák/rodič s rozhodnutím o umístění do skupiny nesouhlasil a žádal o změnu. Požadavek mohl vycházet rovněž od samotných učitelů, kdy například učitel v prvních týdnech výuky naznal, že žák nezvládá tempo ani náročnost výuky, nebo má naopak tempo vyšší než ostatní ve skupině.

Druhá vlna rekonstrukce skupin probíhala v průběhu školního roku. Ačkoli někteří učitelé deklarovali, že jsou přechody možné kdykoli v průběhu školního roku, tak k nim docházelo zpravidla ve čtvrtletí, častěji pak v pololetí, anebo na konci školního roku. Důvody pro pevné stanovení termínů přestupů byly zejména organizační a administrativní, např. nutnost žáky přeřadit v systému kvůli klasifikaci a docházce.

Jednoznačná kritéria pro přestup obvykle nebyla deklarována a jednoznačně stanovena. Po vyjádření žádosti o přestup je v první řadě posuzována kapacita cílové skupiny – pokud je dostatečná a vyučující vyhodnotí, že přesun bude pro žáka příznivý, jsou vyučující nakloněni přáním žáků či rodičů na změnu skupiny vyhovět. Žádné specifické nástroje se pro přestup nevyužívají a v podstatě nejsou legitimizována pravidla či podmínky pro přestup. Přestupy se organizují spontánně, přičemž je samotný přestup organizován individuálně, s ohledem na konkrétního žáka. Žádost o přestup je jednotlivými aktéry diskutována a pokud je v cílové skupině místo a dojde ke shodě, žák může přestoupit.

V některých školách se při přestupech žáků s podpůrnými opatřeními také bere do úvahy učitelův styl výuky (méně či více strukturovaný).

V zásadě byly přestupy iniciovány jednotlivci, ať už ze strany učitelů nebo žáků či jejich rodičů. Oba typy aktérů se snažily pomocí přestupu primárně zlepšit výkon a/nebo well-being žáků. Na některých

---

<sup>9</sup> „Big fish little pond“ efekt je sociálně-psychologický koncept popisující situaci, kdy jedinec dosahuje relativně vysokého statusu v menším nebo méně konkurenčním prostředí, zatímco by ve větším, konkurenčnějším prostředí měla nižší status. Oproti tomu „little fish big pond“ efekt popisuje situaci, kdy jedinec dosahuje relativně nižšího statusu nebo úspěchu v prostředí, které je velké, konkurenční a plné výrazných osobností.



školách učitelé cíleně přemýšlejí, zda a kdo by měl ve čtvrtletí či pololetí přestoupit. S výsledným zařazením do skupiny obvykle musí souhlasit žák i rodič.

Na některých školách učitelé plánovitě promýšlejí, pro koho by bylo vhodné přestoupit a přestup iniciují. Ne vždy jsou ale žáci nakloněni skupinu měnit, roli hrají přátelské vztahy ve skupině, ale také averze k vyučujícímu, který učí skupinu, do které mají přestoupit, případně preference učitele ve stávající skupině a obava ze změny. V některých školách je pak přestup žákovi navrhován opakovaně.

Proces přeřazení může trvat i poměrně dlouhou dobu – od zjištění, že žákovi daná skupina nevyhovuje k přesunu do cílové skupiny může uběhnout i několik měsíců. V některých školách je přestup projednáván předmětovou komisí. Někdy se do procesu intenzivněji zapojuje i třídní učitel, který přesvědčuje vyučující, aby bylo žákům či rodičům vyhověno. V ojedinělých případech je přestup komunikován se školním poradenským pracovištěm.

Samotný přestup není jednotlivými aktéry vnímán jako problematický. Zvláště ve školách, kde jednotlivé skupiny mají stejný tematický plán i stejné učebnice, popřípadě i sladěné požadavky na kulturní deník a portfolio, není přestup žáka spojen s nutností přizpůsobení v těchto ohledech.

Některé školy optikou učitelů vnímají přestupy mezi skupinami jako flexibilní, pro žáky je ale někdy doba, kdy čekají na přestup, dlouhá a deklarovanou flexibilitu nepotvrzují. Někdy učitelé navrhují, aby žák, přestože on nebo jeho rodič iniciuje změnu, vyzkoušel nějakou dobu práci v původní skupině, do které byl přiřazen.

Některé ze škol o přechodu přemýšlejí komplexněji a snaží se změnu skupiny vnímat i perspektivou samotných žáků. Takové školy se od ostatních odlišovaly v tom, že žákům, kteří si nebyli změnou skupiny jisti, anebo přechod doprovázely obavy různého směru, nabízely tzv. přechod na zkoušku. To znamená, že si žáci mohli po dobu několika dnů/týdnů pobyt v nové skupině vyzkoušet a až po uplynutí zkušební lhůty se definitivně rozhodlo, kterou skupinu bude žák navštěvovat.

Mezi nejčastější problémy související s přestupem patří odlišné kurikulum, obava z poklesu prospěchu, obava ze ztráty statusu, zpřetrhání přátelských vazeb, nutnost reciproční výměny žáků mezi skupinami a adaptace na odlišný vyučovací styl vyučujícího, jeho metody a způsoby práce i hodnocení, pravidla



a zvyklosti skupiny. Jako výhody je vnímání navázání nových sociálních vazeb, přesnější zařazení podle výkonu, zařazení do skupiny preferovaného vyučujícího a možnost nového začátku.

Počty přestupů jsou shrnuty v tabulce 16.

Tabulka 16 Počty přestupů v ZŠ Červená a ZŠ Zelená

		ZŠ Červená	ZŠ Zelená
	školní rok	2022/23	2021/22
	počet žáků v ročníku	65	19
matematika	počet/podíl žáků, kteří přestoupili v pololetí	3 (+3) / 5 %	0 / 0 %
	počet/podíl žáků, kteří přestoupili na konci roku	0 / 0 %	2 (+1,-1) / 11 %
anglický jazyk	počet/podíl žáků, kteří přestoupili v pololetí	4 (+4) / 6 %	0 / 0 %
	počet/podíl žáků, kteří přestoupili na konci roku	0 / 0 %	2 (+1,-1) / 11 %
	počet/podíl žáků, kteří přestoupili na konci roku	X	X

Z tabulky 16 je patrné, že kromě počátečního vyladování systému v průběhu školního roku přestupují nižší jednotky žáků.

Námi získaná data zohledňují přestupy v rámci dvou školních roků, může v nich tedy absentovat řada jevů, které se vyskytly v jiných rocích a v jiných ročnících. Vyučující například referovali, že počet žáků ve skupině s nejnižším výkonem se v 9. ročníku oproti 6. ročníku významně snižuje a po čtyřech letech je nejvíce žáků v 1. a 2. skupině, tedy ve skupinách s nejvyšším výkonem a že se celkově se uskutečňuje více přestupů směrem k vyšším výkonnostním skupinám.

Ve výuce angličtiny naproti tomu v souvislosti s náročnou výukou rodilého mluvčího přestupovalo více žáků do skupin s nižším výkonem. Vyučující dále referují o tom, že přestupy ve vyšších ročnících jsou ovlivněné přijímacími zkouškami, žáci přestupují oběma směry – do skupiny s nižším výkonem, pokud





neaspírají na studium maturitního oboru, nebo pokud preferují lepší známku na vysvědčení a do skupiny s vyšším výkonem, pokud chtějí zlepšit úroveň svých znalostí a dovedností.

I když jsou přestupy teoreticky možné, reálně je možnost přestupu relativně omezená z vícero důvodů. Jde zejména o strukturální důvody, tedy důvody dané uspořádáním mezitřídní skupinové výuky. Patří mezi ně například nedostatek míst ve skupině, který obvykle přetrvává, takže byť by žák a jeho rodiče měli o přestup do skupiny s vyšším výkonem zájem a výkon žáka by této skupině odpovídal, přestup není kvůli početní kapacitě skupiny možný. Učitelé se v prvním kole rozřazování snaží nastavit kapacitou pro nejvyšší skupinu co největší, aby dali šanci vícero žákům dostat se nevyš. Tento záměr lze na jednu stranu považovat za chvályhodný, na straně druhé se ukazuje jako disfunkční, pakliže chce nějaký žák do této skupiny přejít.

Dalším strukturálním důvodem může být výrazný rozdíl v kurikulu pro jednotlivé skupiny. Pokud jsou například na angličtinu ve skupině s nejvyšším výkonem žáci z bilingvních rodin a za školní rok proberou významně více učiva než žáci následující skupiny, zůstává možnost přestupu spíše teoretická, přesněji řečeno závislá především na individuálním úsilí žáka nad rámec učiva probíraného ve skupině s nižším výkonem, do které byl přiřazen.

Do snahy rodičů či žáka o přeřazení do skupiny s nižším či vyšším výkonem se může promítat také uvažování vzhledem k přijímacímu řízení. Někdy se může jednat o rozhodnutí, které míří na zlepšení znalostí a dovedností žáka vzhledem k přijímacímu řízení – v takovém případě žák žádá o přestup do skupiny s vyšším výkonem. V případě, že se žák rozhodl rezignovat na maturitní obor, může naopak žádat o přestup do skupiny s nižším výkonem. Někdy má takové uvažování strategický charakter vzhledem ke klasifikaci – rodiče i žáci předpokládají, že žáci ve skupinách s nižším výkonem dostanou za danou úroveň výkonu lepší známku než žáci ve skupinách s vyšším výkonem, proto je vzhledem k výsledné kvalifikaci (nikoliv však vzhledem k získaným znalostem a dovednostem) výhodnější, když je žák přeřazen do skupiny s nižším výkonem.

Co se týče směru propustnosti, tak realizované přechody jsou obousměrné. Častější jsou však přechody do výkonnější skupiny. Na druhou stranu, počet žáků, kteří mohou přejít do první skupiny, je omezený. Kapacita je často již při prvním rozřazení téměř naplněna, byť v jiném typu modelu rozřazení žáků (nejméně žáků v 1. a 3. skupině, mnoho žáků v 2. skupině) je kapacita naopak příznivá pro zařazení dalších žáků.



Jako problematická se ukazuje samotná logistika přechodů. Přechody jsou zpravidla možné pouze ve vybraných termínech (např. v pololetí), a to i v případě, kdy učitel již ví, kterého žáka přeřadí. Výsledkem je, že žák, jehož výkon se proměnil, musí čekat v neodpovídající skupině do doby, kdy bude přechod logisticky možný. Učitelé uváděli jako problematický přesun žáka v systému, zároveň ale může jít také o odlišné přístupy k hodnocení u jednotlivých vyučujících, které není vhodné měnit v průběhu pololetí.

Data ukázala, že čím delší dobu žák ve skupině zůstává, tím spíše se mu ze skupiny nechce odejít. V konečném důsledku může dojít k situaci, kdy se z příslibeného přechodu stane přechod odmítnutý, tzn., že žák skutečně setrvá v původní skupině. Přestup žáka mimo pololetí znamená pro učitele i skupinu převzít se žákem i jeho známky, což může být citlivé kvůli jinému pojetí známkování.

Žáci z některých škol neznají pravidla umožňující změnu skupiny. Nevědí, kdy je možné skupiny změnit a za jakých podmínek je možné odejít do sousední skupiny. Tato netransparentnost může odradit některé žáky (zpravidla ty, kteří přechod zvažují) od snahy o aspirování na jinou skupinu. Možná, že učitelé věnují pozornost zejména prvotnímu rozřazení žáků do skupin, které probíhá na začátku školního roku. Podmínky pro přestup tak pro ně nejsou aktuální, tudíž je nemají zexplicitněné, ačkoli je povolují. Uvažují však spíše v rovině hypotetické – skupiny jsou pružné, přestupy jsou tak možné, ale další konkrétní kroky již podrobněji naplánované nemají. V podstatě i sami žáci na začátku školního roku (anebo na konci předešlého) přistupují k rozřazovacímu testu jako k finálnímu podkladu pro jejich rozmístění a možnost proměny skupiny v tuto chvíli nereflektují. Proto některé z nich provází při testování tak významný stres, a proto rovněž někteří žáci komentují rozdělení podle jediného nástroje jako nešťastné.

Pro žáky přestupy přinášejí změnu prostředí, jiný způsob práce (metody a přístupy, tempo, hodnocení) a jiný referenční rámec. I přestupy může docházet k jisté proměně kolektivů. Někteří učitelé se snaží o přestup na zkoušku a adaptační období, uvědomují si, jak a v čem může být přechod pro žáka náročný a snaží se být žákům nápomocni.

Když se podíváme na problematiku přestupu optikou samotných žáků, vidíme, že i oni sami dokážou přechody problematizovat a dokážou uvést konkrétní úskalí (dlouhá čekací lhůta, test jako jediný nástroj), která přechod znesnadňují. Hlas žáků tak nemusí být lichý a vyplatí se žáky do procesu diferenciacie aktivně zapojit.



## ***Očekávané výstupy, učivo a učební materiály a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám***

### *Očekávané výstupy*

Dle vyjádření vyučujících jsou očekávané výstupy v ŠVP chápány jako závazné pro všechny žáky, žádná ze škol nemá kvůli diferencované výuce specificky upraven ŠVP. Očekávané výstupy podle ŠVP jsou pro všechny úrovně stejné, což někteří vyučující považují za vhodné změnit, protože ve skupinách s nejvyšším výkonem se žáci dostávají nad očekávané výstupy, zatímco ve skupinách s nejnižším výkonem jich nejsou schopni docílit. Někteří vyučující tvrdí, že si učitelé ve skupině s vyšším výkonem mohou stanovovat vyšší cíle, než je stanoveno v ŠVP, ve skupině s nižším výkonem se pak soustředí na splnění cílů v ŠVP a z učebnice vynechají části, které cíle ŠVP nepodporují. V konečném důsledku se ve skupinách s vyšším výkonem probírá více učiva v rychlejší tempu a do větší hloubky. Zároveň jsou očekávané výstupy v ŠVP obvykle formulovány na tak obecné úrovni, že není snadné udělat si představu, v jakém rozsahu je musí žák dosáhnout.

*M: charakterizuje a třídí základní rovinné útvary*

*AJ: zeptá se na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích*

*ČJ: vyhledá základní větné členy a zdůvodní shodu, orientuje se v rozvíjejících větných členech*

Někteří učitelé vycházejí z představy, že potřeby žáků s různým výkonem jsou různé. Například žáci, kteří nebudou dělat přijímací zkoušky, mají jiné potřeby než žáci, kteří je dělat budou. Potřebují se zabývat něčím, co je pro ně zajímavé, přínosné, ale přínos a zajímavost spatřují v něčem jiném než žáci ze skupin s vyšším výkonem. Také jejich potřeby související s českým jazykem v budoucím životě budou odlišné než potřeby žáků ze skupiny s vyšším výkonem. Podobně přemýšlejí někteří učitelé i o angličtině, kdy ve skupinách s nižší úrovní znalostí a dovedností vidí jako cíl znalost základní slovní zásoby a schopnost ji použít, pochopení významu obsahu a osvojení si základních struktur. Ve skupinách s vyšší úrovní znalostí a dovedností pak může být cílem například prohloubení schopnosti žáků konverzovat.



### Učivo

Kurikulum je pro všechny skupiny dle ŠVP stejné, v hodinách se probírají stejné tematické okruhy, ale v různém rozsahu. Byť výuka ve skupinách dle výkonu nebývá zohledněna v ŠVP, učitelé referují, že ve výuce volí pro jednotlivé skupiny různorodé učivo, liší se mj. mírou abstrakce, tempem, rozsahem. Obecně lze říci, že skupiny s vyšším výkonem probírají více učiva vyšší kognitivní úrovně v rychlejším tempu.

Rozdíl v učivu jednotlivých skupin dle jedné z vyučujících „není zanedbatelný“. Například v matematice skupina s nižším výkonem často neřeší složitější příklady v učebnici, skupina s vyšším výkonem se naopak složitějšími příklady zabývá, zvláště u dobrovolných úkolů, může také řešit příklady z olympiád, hlavolamy apod., někdy se nastoluje téma přesahující dosavadní učivo, například téma vyšších ročníků (záporná čísla, práce se zlomky, které mají různý jmenovatel). V angličtině skupina žáků s vyšším výkonem neprobírá více gramatických jevů, rozdíl mezi skupinami spočívá v tom, že v rámci konkrétního gramatického jevu skupina s nižším výkonem probere základní pravidla, zatímco skupina s vyšším výkonem se dostane i k výjimkám. V češtině žáci ze skupin s nižším výkonem nemusejí určovat druhy vedlejších vět, dostačující je určení počtu vět v souvětí, nemusí určovat příslovečné určení podmínky a příčiny. Žáci ze skupin s vyšším výkonem naopak znalost určování druhů vedlejších vět mají mít. V těchto skupinách je prostor i pro literární historii a není třeba tolik posilovat pravopis. Ve výběru četby a čtenářství jsou na žáky ze skupin s vyšším výkonem kladeny vyšší nároky a cíle než na žáky na opačné straně spektra, a to v obsahu i objemu četby. Například v první skupině čtou žáci doma celé *Báje a pověsti*, ve skupinách s nižším výkonem žáci čtou jen několik z nich, některé z bájí se čtou ve škole a zároveň mají žáci možnost četbu nahradit poslechem a četbu plynulého textu komiksem. Základní učivo je směřováno spíše do prostředních skupin, ve skupině s nejvyšším výkonem je učivo přidáváno, jsou zařazovány náročné úlohy, čtou se náročnější texty. Ve skupině s nejnižším výkonem je učivo redukováno. Ve skupině s vyšším výkonem se vyučující věnuje důkladně vedlejším větám (jejich druhům), ve skupině čtvrté se místo důkladné klasifikace vedlejších vět věnuje pravopisu (např. shoda podmětu s přísudkem), čtení s porozuměním, logické stavbě textu apod.

### Učebnice a učební materiály

Žáci ve všech skupinách mají obvykle stejné učebnice, lze se ovšem setkat i s výjimkami. V ZŠ Modrá zvolili pro skupinu s nejnižším výkonem v sedmém ročníku ve školním roce 2020/2021 učebnici Bloggers. Podle názorů jedné z vyučujících se jednalo o učebnice podporující spíše frontální výuku



a neučící žáky přemýšlet. V době distanční výuky mnozí žáci skupin používajících tuto učebnici udělali velký posun, a tedy se od následujícího školního roku navrátili k učebnici používané v ostatních skupinách. Změna učebnice sice vycházela z potřeb žáků dané skupiny, ale negativně ovlivnila prostupnost mezi skupinami, protože žáci používající učebnici Bloggers dosahovali navzdory výraznému zlepšení nižší úrovně než žáci ve skupině používající učebnici Project.

I v případě využívání stejných učebnic všemi skupinami, v některých případech neproberou všechny skupiny v průběhu školního roku stejné množství kapitol či dílů během druhého stupně ZŠ. Například v angličtině mohou skupiny s nejvyšší úrovní znalostí v průběhu druhého stupně probrat 12 kapitol - začínají v šestém ročníku a pokračují po celou dobu studia na ZŠ, vždy jeden díl za rok. Skupina s nejnižší úrovní znalostí má na druhou stranu probrat pouze 6 kapitol, tedy dva díly učebnice – polovinu toho, co skupina s nejvyšším výkonem. V matematice v případě výuky Hejného metodou byly před změnou učebnic při výuce matematiky využívány učebnice A-F vyvinuté specificky pro Hejného metodu. Učebnice se nevztahují závazně ke konkrétním ročníkům, díly A-D obsahují základní okruhy kurikula, díly E a F jsou rozšiřující. Skupiny s nižším výkonem tedy mohly skončit s učebnicí D, naopak skupina s vyšším výkonem pracovala i s učebnicemi E či F.

Učebnice některých nakladatelství obsahují označení obtížnosti jednotlivých úloh. Skupina s nejvyšším výkonem běžně dělá náročnější úlohy, naopak skupina s nejnižším výkonem pracuje na náročnějších úlohách zřídka. S učebnicí se hodně pracuje ve skupinách s vyšším výkonem, naopak málo ve skupinách s nižším výkonem, protože žáci v těchto skupinách mají problém textům v učebnici porozumět.

V jedné ze škol zavedení mezitřídní skupinové výuky doprovázel i přechod na nové učebnice matematiky nakladatelství Taktik, ve kterých jsou úlohy odstupňované úlohy dle obtížnosti. Učebnice a pracovní sešity mají žáci všech skupin stejné. Ve skupině s nejnižším pořadovým číslem se nevěnují nejjednodušším úlohám (označeným jedním puntíkem - pro žáky jsou příliš snadné a nejsou pro ně zajímavé) a přidávají úlohy, které nejsou v učebnici.

Pracovní sešity jsou využívány sporadicky, v některých případech nejsou využívány vůbec. V jedné ze škol jsou využívány pracovní sešity, ve kterých jsou úlohy odstupňovány podle obtížnosti.

Materiály využívané nad rámec učebnice si volí každý učitel sám, jde především o pracovní listy, často je učitelé vytvářejí sami. Skupiny s vyšším výkonem v angličtině více využívají autentické materiály (poslech i čtení).



Srovnání pojetí plánovaných cílů vzdělávání ve formě očekávaných výstupů a učiva je nesnadné zejména kvůli nejasné terminologii. Opakovaně jsme se setkávali s tvrzením, že učivo je stejné, liší se ovšem co do rozsahu. Učivem se obvykle myslí tematické okruhy vymezené v ŠVP, rozsahem pak jejich konkrétní náplň ve vyučovacích hodinách.

V praxi to vede k tomu, že v učebnicích nejsou všechny části učiva a typy úloh vždy probírány ve všech skupinách. Tím se dostává do konfliktu záměr „probírat stejné učivo“ s „přizpůsobením výkonu žáků“.

### ***Metody a formy práce a jejich přizpůsobení jednotlivým skupinám***

Metody a formy práce se mezi školami i mezi jednotlivými skupinami liší. Může se lišit jak spektrum využívaných metod, tak jejich konkrétní podoba, například ve všech skupinách může být využívanou metodou hra, výběr konkrétních her může ale být pro jednotlivé skupiny rozdílný.

Zvolené metody a formy jsou obvykle v kompetenci učitelů, rozdíly zpravidla nejsou důsledkem koordinace a domluvy, každý z pedagogů si vyvíjí svůj originální přístup. Pokud dochází k domluvě na metodách, má spíše charakter inspirace. Obecně mají jednotliví pedagogové různé učební styly či metody a někdy je obtížné určit, nakolik daný přístup (například frontálně-narativní výuka, zážitková pedagogika, zařazování fyzických aktivit) souvisí s individualitou učitele a nakolik se složením skupiny.

Vyučující se snaží diferencovat i v rámci jednotlivých skupin až na úroveň individualizace, přístupy se v jednotlivých školách liší – někde uplatňují individualizovaný přístup v nejméně výkonných skupinách (zvláště u žáků s podpůrnými opatřeními), jinde v prostředních skupinách. Formy individualizace zahrnují například gradované úlohy a bonusové úlohy, někdy učitelé také zmiňují, že jiné úkoly (otázky) dávají jiným žákům například při práci na tabuli. Možnost individualizace je usnadněna již principiálně tím, že ve skupinách je nižší počet žáků než ve třídě.

Využívané metody a formy práce učitelé někdy připisují míře odpovědnosti, kterou jsou žáci ochotni přijímat za své vlastní učení – podle jejich výpovědí žáci ve skupinách s nižším výkonem tuto odpovědnost přebírají minimálně. Někdy také zmiňují míru schopnosti, možnosti, které žáci mají věnovat se danému předmětu.





Učitelé by uvítali více informací o přístupech k diferenciaci výuky, aby výuka byla prospěšná pro všechny žáky a konkrétní ukázky dobré praxe – zejména vzhledem k žákům s nižším výkonem, také pokud jde o hodnocení a známkování.

Níže uvádíme hlavní oblasti, ve kterých jsou ve skupinách učitelé deklarovali rozdíly v přístupech a metodách:

- kognitivní náročnost učiva

Rozdíly v kognitivní náročnosti učiva a souvisejících úloh pro jednotlivé skupiny deklarovali všichni vyučující. Například v matematice jsou skupině s nižším výkonem předkládány jednodušší lineární rovnice ( $x + 4 = 10$ ), které jsou postupně gradovány tak, aby se v rovnici vyskytovalo více čísel a početních operací. V angličtině je po žácích ve skupinách s nižším výkonem vyžadován menší počet nepravidelných sloves, v češtině nemusí do detailu rozpoznávat typy vedlejších vět. využívání matematického jazyka (u skupin s nižším pořadovým číslem dříve a ve větší míře),

- množství času na procvičování a upevnění učiva (tempo výuky)

Ve skupinách s nižším výkonem obvykle žáci potřebují na zvládnutí učiva více času. Obecně je jejich tempo v hodině pomalejší. Osvojení učiva se věnuje daleko víc prostoru, aby to bylo hodně procvičeno a upevněno. Velký podíl času je věnován procvičování, upevňování, opakování. To obvykle znamená, že žáci ve skupinách s nižším výkonem také projdou méně dostupných cvičení v učebnici či cvičebnici.

Vyšší časové nároky na procvičování a upevnění učiva mají u různých vyučujících různé důsledky, vyučující například uvádějí, že žáci ve skupinách s nižším výkonem jsou méně schopni věnovat samostatné či skupinové práci a dlouhodobějším činnostem. Zároveň se v těchto skupinách většina dostupného času věnuje frontálnímu procvičování, což omezuje prostor pro ostatní typy činností. Různé názory se objevily na podíl her: někteří vyučující využívají hry na procvičování, tudíž se ve skupinách s nižším výkonem vyskytují častěji než ve skupinách s vyšším výkonem, jiní vyučující naopak uvádějí, že hry moc nezařazují, aby „stihli probrat učebnici“. Ve skupinách s nižším výkonem bývají někdy hry vnímány jako motivační.

- spektrum využívaných metod a přístupů

U skupin s nižším výkonem učitelé obvykle volí frontální výuku, protože žáci potřebují učivo více vysvětlit. Více také zařazují výuku algoritmů – postupů, pomocí kterých žáci dosáhnou kýženého



výstupu bez nutnosti pochopit hlubší smysl prováděných operací, větší podíl času věnují nácviku drilem. Větší zastoupení má procvičování praktických dovedností a činnostní aktivity. Mezi využívanými metodami jsou zmiňovány aktivizační činnosti, didaktické hry a hravé formy výuky, někdy jsou využívány i přístupy speciální pedagogiky, v případě zařazení žáků s podporou asistenta pedagoga je v hodině přítomná i další osoba. Je zdůrazňována rovnováha jednotlivých aktivit a rozmanitost.

Ve skupinách s vyšším výkonem jsou dle výpovědí vyučujících častěji zařazovány jiné metody než práce s učebnicí a pracovním sešitem, například projektová výuka, je v ní vyšší podíl samostatné i skupinové a kooperativní práce. Jsou v ní častěji zařazovány konstruktivistické přístupy, kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby poznání sami vytvářeli. V angličtině například se ve skupině žáků velmi talentovaných či bilingvních využívají metody výuky angličtiny pro rodilé mluvčí, čtou knihy a diskutují o nich, píšou deník a důraz je kladen na souvislý psaný projev. Obecně jsou více zařazovány produktivních činností, žáci více píšou eseje, vytvářejí prezentace, pracují na projektech.

- podpora učitele

Učitelé reflektovali také rozdílnou míru podpory poskytovanou žákům. Ve skupinách s vyšším výkonem žáci pracují častěji samostatně, v méně výkonných skupinách vyučující cítí potřebu žáky permanentně motivovat, vtahovat do učebního procesu a více tedy zařazují aktivizační metody, více kontrolují jejich práci, výkonnější skupina pracuje více samostatně. Skupině s nižším výkonem cíleně obvykle poskytují vyšší vizuální i materiální oporu, v matematice je například v tématu zlomky více zastoupená práce s papírovými modely (skládání koláčů), v angličtině jsou kvůli názornosti využívány kartičky s popisem časů. Obecně je ve skupinách s nižším výkonem více využíváno grafické znázorňování a práce s pomůckami (například žáci mohou používat na převody jednotek tabulku). V některých školách jsou v hodinách poskytovány pomůcky, které mají mít žáci, učitelem (např. pravítko, tužka).

- používaný jazyk

Ve výuce angličtiny jsou rozdíly v možnosti používat angličtinu přímo jako komunikační nástroj, nejen jako předmět výuky, jinými slovy, do jaké míry vyučující řídí hodinu a vysvětluje nové jevy přímo v angličtině. Ve skupinách s nižším výkonem to nelze, ve skupinách s vyšším výkonem částečně ano. V matematice mohou učitelé ve skupinách s vyšším výkonem ve vyšší míře využívat matematický jazyk.

- účast v soutěžích



Nad rámec běžné výuky se žáci skupiny s vyšším výkonem účastní soutěží a vyhrávají je. Není jasné, zda žáci skupin s nižším výkonem na účast v soutěžích opravdu nejsou dostatečně vybaveni, nebo k zapojení do soutěží ani nejsou vedeni.

Učitelé se volbou metod snaží dosáhnout důkladného osvojení učiva, které považují za základní. Ve skupinách s vyšším výkonem na to potřebují daleko méně času než ve skupinách s nižším výkonem. V těch se tedy mohou více věnovat úlohám s vyšší kognitivní náročností. Žáci tedy ve skupinách s vyšším a nižším výkonem získávají rozličnou zkušenost a mají příležitost k osvojení rozdílného množství učiva, respektive učiva různé kognitivní náročnosti.

Seskupování žáků dle výkonu motivuje učitele k tomu, aby zohledňovali potřeby skupiny jako celku, nikoli potřeby jednotlivých žáků ve skupině. Proto bývá výuka z hlediska používaných přístupů poměrně statická – ve skupinách s nižším výkonem se zaměřuje zejména na procvičování, ve skupinách s vyšším výkonem je výuka přemýšlivější. V obou případech je ale výukový přístup uplatňován v daném modelu trvale, což nemůže dlouhodobě vyhovovat všem žákům. I z některých zpráv ČŠI je patrné, že za jednu z hlavních slabín výuky v některých školách je poněkud paradoxně považována nízká míra diferenciacie. Lze říci, že učitelé diferencují intenzivně mezi skupinami, ale daleko méně v rámci skupiny, svým způsobem spoléhají na strukturální diferenciaci a méně se věnují diferenciaci vyučování, „didakticky zleniví“.

### ***Hodnocení a přizpůsobení hodnocení jednotlivým skupinám***

Hodnocení žáků ve vztahu k obsahu učiva, mezitřídní skupinové výuce a přijímacímu řízení patří k nejobtížnějším částem učitelské práce, protože v sobě zahrnuje rozhodování, zda má být kriteriální, normativní, nebo zda známkovat pokrok a úsilí jednotlivých žáků. Konflikt mezi různorodými funkcemi a pojetími hodnocení někdy vede až k radikálním postojům – někteří učitelé zmínili, že pro motivaci není známkování vhodné a že by bylo vhodné jej zrušit.

Žáci jsou dle výpovědí učitelů standardně hodnoceni pomocí klasifikace. Učitelé nicméně zmiňovali i využití jiných forem hodnocení, například formativního hodnocení, při kterém vyučující popíše výkon žáka a pomáhají mu hledat cesty pro jeho zlepšení.

Při hodnocení výsledků učitelé deklarují příklon ke kriteriálnímu hodnocení, při kterém by měli mít žáci při splnění daného kritéria odpovídající známku bez ohledu na výsledky ostatních žáků. I kriteriální hodnocení nicméně může být ve své podstatě normativní v případě, kdy jsou žákům ve skupinách s



různým výkonem předkládány písemné práce s rozdílnou úrovní obtížnosti. V některých skupinách žáků jsou také někdy uplatňována přísnější kritéria. V některých případech učitelé srovnávají výsledky žáků v procentech, ale známkování je rozdílné.

Pokud jde o sladění hodnocení mezi jednotlivými vyučujícími a předměty, situace se ve sledovaných školách lišila. V ZŠ Oranžová a ZŠ Modrá postupy klasifikace nebyly sjednoceny, učitelé mohli volit vlastní kritéria. Nebylo tedy jednotně upraveno, zda má být hodnocen výkon a/nebo relativní pokrok, zda a jak hodnotit snahu, vůli a práci. Nebylo také jasné, zda daný klasifikační stupeň má hodnotit stejný výkon napříč skupinami. Zavedení konsenzuálního systému je komplikované i kvůli zájmům a názorům rodičů. Na ZŠ Červené je naproti tomu hodnocení do velké míry centralizováno. Kromě procentuální relace k převodu známek z písemných prací jsou centrálně nastaveny váhy jednotlivých známek (aktivita, písemná práce, domácí úkol apod.), minimální počet známek, případně z čeho mají známky žáci získat. Klasifikační stupně jsou dány procenty (1: 100-90, 2: 89 -75, 3: 74 -45), nicméně se připravuje jejich úprava. Hlavním důvodem pro jednotný systém hodnocení je zamezit stížnostem rodičů. Jednotné hodnocení umožňuje do jisté míry nastavit podobnou hodnotu známek u všech žáků v ročníku a dává žákům a jejich rodičům zpětnou vazbu na úrovni kritériální. Na druhou stranu centrální kritéria dávají učitelům malou možnost přizpůsobovat hodnocení aktuálním podmínkám.

#### *Postupy při hodnocení*

Ve skupinách s nižším výkonem mají žáci v některých případech více příležitostí pro hodnocení, někde mohou opakovaně psát testy z téže látky (u skupin s nižším výkonem). V některých případech jsou písemné práce ve skupinách s nižším výkonem psány z menšího objemu učiva. Ve výuce angličtiny mnohdy ve skupinách s nižším výkonem žáci píšou více písemných prací, především testujících slovní zásobu. Také získávají více známek za práci v hodině, aby měli možnost získat dobré známky. Obecně je ve skupinách s nižším výkonem častěji kontrolována míra porozumění probíraného učiva pomocí známkování i bez něj.

#### *Typy hodnocených výkonů*

Předmětem hodnocení jsou v jednotlivých školách v různé míře písemné práce, práce v hodině, skupinová práce, domácí úkoly, prezentace, projekty, či sehrání scénky.



Ve všech školách jsou důležitým nástrojem hodnocení písemné práce, které mají rozmanitou podobu. Může jít o krátké pětiminutové práce („pětiminutovky“), průběžné písemné práce a čtvrtletní nebo pololetní písemné práce.

Frekvence zadávání pětiminutovek je plně v kompetenci učitelů, koordinují mezi sebou jenom zadávání běžných a čtvrtletních či pololetních prací, a to ne ve všech případech. V některých školách a předmětech žáci píšou běžné písemné práce ve všech skupinách ve stejnou dobu.

Některé z běžných a čtvrtletních a pololetních písemných prací mají dle učitelů pro všechny skupiny stejnou podobu. Zároveň ovšem při stejném zadání mohou žáci s nižším výkonem řešit méně úloh. Významnou komplikací při zadávání tohoto typu testu je skutečnost, že každá skupina probírá učivo vlastním tempem, což komplikuje výběr úloh. V případě, že jsou použity ve všech skupinách stejné testy, jejich výsledky mohou sloužit k ověření správnosti zařazení žáka do skupiny, případně jako kritérium pro jeho případné přeřazení.

Příprava společných písemných prací může nabývat různých podob. V ZŠ Zelená učitelé spolu komunikují – jeden zadání vytvoří, spolu s kolegou prodiskutuje, upraví a také opraví práce obou skupin žáků, při další písemné práci se role vymění. V angličtině jsou někdy využívány testy z učebnic (ZŠ Zelená – Project). V ZŠ Červené jeden z učitelů přípravu testů koordinuje, test probíhá až po diskusi a připomínkování mezi učiteli. Testy jsou vytvořeny jako modifikace testů z minulých let, což umožňuje srovnávat dopady předchozí i současné výuky. Žáci mají víceméně stejné úlohy (zadání), i když výjimečně ve skupině užitelská matematika jsou nějaké úlohy vypuštěny. Rozdíly mezi jednotlivými skupinami spočívají v množství času, které mají žáci k dispozici. Podle jednoho z vyučujících žáci nejsou tlačeni časovým omezením, mají tolik času, kolik potřebují. V ZŠ Oranžové srovnávací testy sestavila celá předmětová komise, každý rok dochází k jejich revizi, na které se podílejí všichni učitelé daného ročníku.

Na písemné práce jsou žáci do různé míry připravováni. Například v ZŠ Zelená v matematice žáci znali termín zadání práce, probíhalo opakování ve třídě, žáci také dostávají před písemnou prací domácí přípravu, která přímo souvisela s písemnou prací. V angličtině byl ovšem mezi přípravou obou skupin výrazný rozdíl, skupině s vyšším výkonem se mnohdy jen oznámí, se skupinou s nižším výkonem je látka a typ otázek dostatečně procvičena předem.



V ZŠ Modrá hraje při hodnocení písemných prací v matematice významnou roli využívání gradovaných úloh, které jsou součástí Hejného metody. U gradovaných úloh si obtížnost úkolu mohou žáci volit. Jednotlivé úlohy mají různou váhu, takže hodnocení výborně může například získat žák, který spočítá vyšší počet jednodušších příkladů i žák, který vyřeší méně náročnějších příkladů. V této škole také probíhá někdy příprava na písemné práce – žáci dostanou na domácí přípravu jinou verzi téhož testu. Je-li úkol např. určit hlavní větu v souvětí, zadání v obou testech je stejné a liší se konkrétní větou k rozboru. Ve škole většinou ještě před testem proběhne přípravný test. Žáci s vyšším výkonem obvykle dostávají z testu jedničky, žáci s nižším výkonem nedostávají pětky.

V ZŠ Oranžová žáci ve skupinách s nižším výkonem před testem dostávají příklady, ze kterých je následně sestaven test. Žáci ve skupinách s vyšším výkonem také dostávají příklady na procvičování, ale test není sestaven primárně z příkladů k opakování. Test pro různé skupiny je sestaven z příkladů jiné obtížnosti podobně jako práce v pracovním sešitě.

Učitelé nezaznamenali, že by si žáci sdělovali obsah písemných prací, přestože jde o velké množství žáků, kteří mají stejné zadání. V případě, že by učitelé takovou spoluprací zjistili, zadávali by klonované úlohy (stejný princip úlohy s pozměněnými údaji).

Učiteli je vyzdvihována důležitost komunikace o známkách s rodiči i žáky. Ve skupinách s nižším výkonem má průběžná dobrá známka za dobře odvedenou práci motivovat k práci, žáci zároveň nemají být pod tlakem špatných známek.

Ve skupinách s nižším výkonem je využíváno opakované zadávání testů – žákům je zadávání test z daného okruhu opakovaně, čímž si učivo znova procvičí, vyzkouší si psaní testu. V konečném důsledku tak žáci mají vyšší šanci získat z druhého testu lepší známku, ale také více příležitosti k učení.

Hodnocení žáků ve skupinové výuce patří k nejobtížnějším částem učitelské práce i kvůli tomu, že v sobě zahrnuje rozhodování, zda má být kriteriální, normativní, nebo zda známkovat pokrok a úsilí jednotlivých žáků. Učitelé přistupují k hodnocení různými způsoby, v rámci školy je hodnocení koordinováno jenom do relativně nízké míry ve smyslu společných rozhodnutí, nakolik má být hodnocení striktně kriteriální („za stejný výkon stejná známka bez ohledu na skupinu“) a nakolik sociálně normativní („známkování se uzpůsobuje dle výkonu skupiny, což vede k tomu, že daná známka v různých skupinách znamená odlišný výkon“).





Hodnocení je při mezitřídní skupinové výuce problematické. Uplatňovat striktně kritériální hodnocení není možné, protože žákům v různých skupinách je předkládáno různé učivo. Sociálně normované známkování na druhou stranu vede k tomu, že žáci ze skupin s nižším výkonem mohou získat nerealistickou představu o svém výkonu, zároveň je získané lepší známky mohou zvýhodňovat při přijímacích zkouškách. Tento problém se ovšem dotýká i škol, které mezitřídní skupinovou výuku nemají a které uplatňují jiná kritéria v různých třídách daného ročníku.

### **Pozorování výuky**

#### *Hodnocení výuky českého jazyka*

Diferencovaná výuka českého jazyka byla uskutečňována pouze ve třech školách, přičemž způsob diferenciacie byl v jednotlivých školách odlišný. Dvě školy – ZŠ Oranžová a ZŠ Modrá realizovali mezitřídní skupinovou výuku, v ZŠ Růžová byli žáci děleni permanentně do tříd: třídy zřizované dle § 16, odst. 9, do třídy „studijní“ a do třídy „nestudijní“. I v případě mezitřídní skupinové výuky se přístupy lišily. V ZŠ Oranžová byli z kmenových tříd vyčleněni žáci s nejlepšími výsledky a ti byli vzděláváni ve skupině s vyšším výkonem, zbylé dvě skupiny se utvořily z žáků v kmenových třídách. Z hlediska kognitivních schopností byly skupiny značně vyrovnané, zdálo se, že v ročníku se nevyskytují žáci s výraznými učitelskými problémy. V ZŠ Modrá byli žáci napříč ročníkem rozděleni do tří skupin podle výkonnosti, přičemž poslední skupina byla skupina s velmi nízkým výkonem. V ZŠ Oranžová probírali žáci ve všech skupinách stejné učivo, v ostatních školách se učivo lišilo.

Z důvodu odlišné situace v jednotlivých školách a rozdílů v náplni hodin je obtížné školy porovnávat a z pozorování vyvozovat závěry. Níže uvádíme výsledky kódování a poznatky, které platí ve všech uvedených školách bez ohledu na výše zmiňované odlišnosti.

#### *Vyučování a učení*

Tabulka 17 ukazuje hodnocení ICALT pro všechny sledované školy. Skupiny jsou seřazeny ve všech případech zleva doprava od skupiny s nejnižším výkonem po skupinu s nejvyšším výkonem. Z tabulky je zřejmé, že mezi skupinami nelze pozorovat žádné výrazné systematické rozdíly ve způsobu výuky a v přístupu učitelů k žákům. Rozdíly mezi jednotlivými vyučovacími hodinami byly způsobeny zejména odlišnostmi v osobnostech jednotlivých učitelů a rozdílným složením žáků v jednotlivých skupinách. To mělo za následek zejména náročnější organizaci práce ve skupinách s nejnižším výkonem, nutnost žáky více ukázněvat a motivovat k práci a jejich nižší zapojení. Kognitivní náročnost učiva ve skupinách s nejnižším výkonem byla nižší než v ostatních skupinách.



Ve skupinách s nejvyšším výkonem naopak byli žáci samostatnější a přirozeně motivovaní, vyučující nemuseli vynakládat tolik úsilí na řízení třídy. Pokud se dopustili omylu nebo poskytli nepřesnou informaci, žáci si domysleli správný pokyn. Nevyžadovali rovněž tolik individuálních konzultací jako žáci ve skupinách s nižším výkonem.

Tabulka 17 Kódování ICALT (průměrné hodnocení na škále 1 - většinou slabé, 2 - častěji slabé než silné, 3 - častěji silné než slabé, 4 - většinou silné)

škola	ZŠ Oranžová			ZŠ Růžová			ZŠ Modrá			
	1	1	2	1	2	3	1	2	3	
<b>1. Bezpečné a stimulující učební klima</b>										
10 ...udržuje uvolněnou atmosféru	3	4	3,7	4	3	3	4	3,7	3,7	
11...ukazuje tým, co říká a jak se chová, že žáky respektuje	3,7	4	4	3	3	3	4	2,7	4	
12...povzbuzuje vzájemný respekt a zájmy žáků	1,7	3,3	3	-	-	-	3	3	3	
13...podporuje sebevědomí žáků	2,7	2,7	4	1	-	1	3,7	3	3,3	
14 ... povzbuzuje žáky, aby ze sebe vydali to nejlepší	2,3	2,7	3,3	2	1	1	3,3	3	2,7	
<b>2. Jasné a aktivizující vyučování</b>										
15 ...na začátku hodiny vyjasňuje cíle hodiny	1,3	2,3	4	2	3	1	1,7	1,7	1,7	
16...hodnotí, zda byly na konci hodiny cíle dosaženy	1	2	3	1	1	1	1,7	1,3	1,7	
17 ...jasně a srozumitelně vysvětluje látku předmětu	2,3	4	4	2	4	1	3,3	4	3,7	
18 ...jasně vysvětluje, jak používat didaktické pomůcky a jak pracovat na úkolech	3	4	4	3	2	3	4	3	3,7	
19 ...zapojuje v hodině všechny žáky	3,3	4	3,3	3	2	3	3,7	2,3	3,7	
20...používá metody, které aktivizují žáky	2,3	4	3,7	1	1	2	3,3	3	3,3	
21...pokládá otázky, které podporují myšlení	2	2	3	1	2	1	2	2,3	3,3	
22 ... během prezentace látky kontroluje, zda žáci výkladu rozumějí	2,5	3	3,3	2	2	-	3,3	3	3	
23 ...poskytuje žákům zpětnou vazbu	2,7	3,7	3,3	3	-	3	4	3,3	3,7	
24...sleduje, zda žáci správně vyřešili zadané úkoly	3	4	3,3	3	-	3	4	3,3	3,3	
<b>3. Organizace třídy</b>										



25 ...zajišťuje, aby hodina byla dobře strukturovaná	3	4	3,3	3	3	3	3,7	3,7	4
26...zajišťuje řádný průběh hodiny	3,3	3,3	4	4	3	4	3,7	3	4
27 ... efektivně využívá čas pro učení	2,3	2,7	3,3	2	1	2	3,3	3,3	2,3
28...zajišťuje efektivní řízení třídy	3,3	3	4	2	3	3	3,3	3,7	3
<b>4. Přizpůsobení vyučování různorodým potřebám žáků</b>									
29 ...přizpůsobuje vyučování relevantním rozdílům mezi žáky	3	3,7	3	2	2	1	2,7	1,3	1,3
30...přizpůsobuje zadávané úlohy a způsob jejich řešení relevantním rozdílům mezi žáky	2,3	3,7	3	1	2	1	3	1,7	1,3
31 ...nabízí slabším žákům čas navíc pokud jde o vyučování i učení	3	3,3	2,7	1	2	-	2,7	1,7	-
32 ...podněcuje sebevědomí slabších žáků	3,7	3	3,3	1	-	-	3	1,7	-
<b>5. Výuka učebních strategií</b>									
33...stimuluje žáky, aby přemýšleli o řešeních	1,3	3	3,3	2	2	2	2,7	2,7	3
34...nechává žáky při přemýšlení nahlas mluvit	2,3	3	3	2	2	2	2,3	2,7	2,7
35...učí žáky, jak zjednodušit komplexní problémy	1	1,3	1	2	-	1	-	-	-
36 ...učí žáky kontrolovat si výsledky	2,3	3,7	3,7	3	-	-	-	1,3	2,3
37 ...zajišťuje, aby výukové materiály byly zaměřeny na užití naučeného v nových situacích	1,3	1	1,3	1	1	1	2	2	2,7
38 ...podporuje žáky v kritickém myšlení	2,3	2	2,7	1	2	1	1,7	2,7	3,3
39 ...žádá žáky, aby použili strategie, které jim pomáhají řešit různé typy problémů	1,3	1	2	1	1	-	1,7	2	2
40 ...podporuje využití kontrolních aktivit	2,7	3,7	3,7	2	-	1	-	-	-
41.....poskytuje interaktivní vyučování a aktivity	3	4	3,3	1	1	1	2,7	2,7	3
<b>6. Žáci</b>									
42 ...jsou plně zapojeni do hodiny	2,7	3,7	4	3	2,5	3	2,5	2,7	3,7
43 ...dávají najevo, že je hodina zajímavá	2,7	3,7	3,7	2	2,5	2	2,5	2,7	3,3
44 ...přístupují k učení aktivně	2,7	4	4	2	2	3	2,5	2,7	3,7



### Organizace vyučovacích hodin

V Tabulce 18 je uveden průměrný podíl vyučovacích hodin strávený v různých organizačních formách. Z tabulky je zřejmé, že ve většině hodin ve všech skupinách žáci nejčastěji pracovali dohromady jako celá třída. Rozdíly v zařazení práce ve skupinách a ve dvojicích byly pozorovány spíše mezi jednotlivými školami než mezi skupinami s rozdílnou výkonností.

*Tabulka 18 Složení hodin z hlediska organizace a aktivit (procentuální podíly jednotlivých aktivit ve vyučovací hodině)*

škola	ZŠ Oranžová			ZŠ Růžová			ZŠ Modrá		
	1	1	2	1	2	3	1	2	3
organizace									
individuální	50%	27%	36%	100,0%		37,8%	31.0%	15.8%	19.5%
dvojice	9%	11%	7%				10.8%		
skupiny		29%						11.9%	
celá třída	41%	33%	57%		100,0%	62,2%	58.5%	72.3%	80.5%
aktivity									
výklad	2%	6%					3.9%	0.4%	0.0%
frontální rozhovor	27%	19%	50%		71,1%	35,6%	17.4%	57.8%	29.2%
procvičení/cvičení	46%	59%	43%	100,0%		37,8%	38.6%	16.5%	23.0%
didaktická hra		2%					19.9%	4.3%	9.2%
zápis do sešitu							0.8%	4.0%	0.0%
reflexe/sebehodnocení		1%	4%				2.3%	5.5%	1.7%
přeskupování	11%	5%	3%		8,9%		7.5%	4.5%	20.0%
mluvní cvičení							2.4%	2.6%	7.0%



sloh				3.6%	5.2%
čtení			20,0% 26,7%	4.0%	4.0% 4.8%
test	13%	8%			

### Výuka českého jazyka

Při kódování vyučovacích hodin jsme se pokusili zachytit jevy specifické pro výuku českého jazyka. Jejich výskyt byl ovšem velmi závislý na probíraném učivu a přístupu jednotlivých vyučujících.

V předposledním řádku tabulky je uveden průměrný počet otázek položených žáky v jednotlivých skupinách. Jejich četnost nebyla dána pokročilostí skupiny, ale přístupem učitele a skupinovým klimatem.

Tabulka 19 Obsah vyučovacích hodin (průměr hodnocení na škále 0-nevyskytuje se, 1-občas, 2-často)

	ZŠ Oranžová			ZŠ Růžová			ZŠ Modrá		
	1	1	2	1	2	3	1	2	3
Učitel poskytuje žákům návodné otázky namísto poskytnutí správné odpovědi	2	4	3	2	1	1	2,3	3	3
Žáci mají možnost ovlivňovat průběh hodiny	1	1	1,3	1	1	1	1,7	3	1
Učitel/ka navazuje na žákovské odpovědi a dále je rozvíjí nad rámec probíraného učiva	1	2	2	1	1	1	1,3	3,3	2
Průměrný počet otázek položených žáky	14,3	17	17	0	0	2	6,7	11,3	0
Proporce otevřených/uzavřených otázek položených učitelem	U	U	U	U	U	U	U	U	U

### Vnímané efekty mezitřídní skupinové výuky

Učitelé se obecně spíše zdráhají popsat vliv mezitřídní skupinové výuky na výsledky žáků, jsou si vědomi, že je obtížné oddělit výsledky mezitřídní skupinové výuky od dalších vlivů na výsledky žáků, nicméně v rozhovorech popsali vnímané výhody i nevýhody skupinové diferencované výuky.



Následující výhody nezmiňovali všichni učitelé, ani nezazněly v souvislosti s každým předmětem. Obecně učitelé mezitřídní skupinovou výuku vítali, ačkoliv si byli vědomi i jejich nevýhod.

#### *Vnímané výhody mezitřídní skupinové výuky*

Za hlavní výhody mezitřídní skupinové výuky považují učitelé nižší počty žáků ve skupinách a nižší rozptyl ve výkonech žáků, tedy větší homogenitu skupiny.

### **1. Dopady na charakter výuky**

Již samotný nižší počet žáků umožňuje, aby neseděli ve dvojicích ale samostatně, což někteří učitelé využívají jako cestu ke zlepšení jejich soustředění. Nižší počet žáků sebou také přináší větší klid a s ním související lepší soustředěnost a vnímání žáků, což umožňuje jejich větší aktivitu a lepší pracovní disciplínu. Dále také umožňuje intenzivnější zapojování jednotlivých žáků a usnadňuje individualizaci, učitelé se mohou v různých ohledech více věnovat jednotlivým žákům v běžné hodině i mimo ni.

Nižší rozptyl ve výkonech žáků umožňuje efektivnější přizpůsobování vyučování a učení potřebám žáků. Žáci s vyšším výkonem nemusí čekat na ostatní a mohou dostávat obtížnější a kognitivně náročnější úlohy, naopak žáci s nižším výkonem mohou věnovat více času opakování a procvičování, mohou opakovaně probírat základní principy, což by žáky s vyšším výkonem brzdilo. V homogennějších skupinách vzniká i větší prostor pro komunikaci a práci se spolužáky.

Mezi další dopady patří fakt, že učitelé i žáci musejí počítat se změnami ve složení skupin, protože žáci mohou přestupovat do skupiny s odpovídajícím výkonem a skutečností. K dalším dopadům patří skutečnost, že společné písemné práce ve stejný čas znemožňují nedovolené způsoby spolupráce ze strany žáků (opisování, příp. meziskupinové sdílení).

### **2. Dopady na well-being žáků**

Skupinová výuka přináší žákům snížení množství stresu při srovnávání sebe sama s výkonnější částí celé třídy. Žáky práce více baví, jsou v bezpečnějším prostředí, protože daleko méně hrozí, že „ztrapní“ či „shodí“ před svými spolužáky, ve skupinách s nižším výkonem nehrozí riziko výsměchu či odsudku ze strany spolužáků s vyšším výkonem. Je také větší prostor pro kompenzaci nevhodných typů chování. Díky nižšímu počtu žáků vzniká také více prostoru pro to, aby učitelé se žáky navázali vztah založený na spolupráci a důvěře. Díky tomu, že žáci s různým výkonem mohou dostávat podněty na své úrovni a ve svém tempu, mohou častěji zažívat úspěch.





### **3. Dopady na výsledky žáků**

Dle vyučujících vede skupinová výuka i ke zlepšení výsledků žáků. Žáci s vyšším výkonem nejsou brždění, tedy se toho „více naučí“, což nemusí znamenat nutně „více znalostí“, ale i zlepšení plynulosti a jistoty projevu (dá se předpokládat obecného povědomí o kultuře jazyka). Pokrok je viditelnější u skupin s nižším výkonem. Žáci ze skupin s vyšším výkonem, kteří aspirují na studium střední školy v zahraničí či přinejmenším studium na víceletém gymnáziu, mají lepší podmínky k přípravě na přijímací zkoušky. Lepší výsledky lze připsat i tomu, že se v homogennějším prostředí tráví více času samotnou výukou. Díky tomu může docházet ke snižování počtu žáků ve skupině s nejnižším výkonem tím, že přestoupí do skupiny s vyšším výkonem, pokud ovšem má tato skupina volnou kapacitu pro příjem nových žáků.

### **4. Větší komfort pro vyučující**

Výuka v homogenních skupinách je pro vyučující jednodušší, co se týče přípravy a samotného tempa výuky. Cítí se být motivovaní skupinou, která je učiteli blízká způsobem práce nebo úrovní, složením apod. Učitelé díky menšímu počtu žáků i úpravě nároků pro jednotlivé úrovně výkonu práce více uspokojuje, jsou více motivováni na sobě pracovat a dále se profesně rozvíjet. Díky tomu dochází ke stabilizaci počtu a složení učitelů, skupinová výuka je někdy také benefitem při hledání nových kolegů.

### **5. Organizační výhody**

Při absenci jednoho učitele je větší možnost zajištění plnohodnotné výuky profesionálem – nesupluje se, skupiny mohou být spojené. Spojené hodiny jsou užitečné i pro žáky – vyzkouší si styl jiného učitele, zjistí, kde se v kurikulu nacházejí ostatní apod.

### **6. Pozitivní postoje dalších aktérů**

Řada žáků i rodičů mezitřídní skupinovou výuku vítá, bývá oceňována i ze strany zřizovatele.

### **7. Proměna školy**

V ZŠ Modré se učitelé domnívají, že nastartování mezitřídní skupinové výuky spustilo proces proměny školy, a to zejména 2. stupně. Tato změna spočívá zejména v příznivějším klimatu. K další proměně došlo v oblasti komunikace s rodiči, komunikace s rodiči žáků 2. stupně se zlepšila. Díky zavedení skupinové diferencované výuky došlo i ke zlepšení pověsti školy a ke snížení počtu žáků odcházejících na osmiletá gymnázia.



### *Vnímané nevýhody mezitřídní skupinové výuky*

#### **1. Možnost chyb při rozřazování žáků**

Proces rozřazování žáků přináší možnost omylu, přestože je samotnému procesu přisuzována velká důležitost. Žák může být díky náhodně lepšímu výkonu při rozřazování zařazen do skupiny s vyšším výkonem, nebo je žák kvůli indispozici při rozřazování zařazen do skupiny s nižším výkonem, zatímco jeho dlouhodobější výkon odpovídá skupině s vyšším výkonem. Někdy také byli někteří žáci na rozřazovací testy cíleně připravováni.

#### **2. Negativní dopady na charakter výuky**

Zavedení mezitřídní skupinové výuky někdy vzbuzuje dojem, že diferenciacie výuky je tímto způsobem vyřešena. Málokdy se ovšem podaří sestavit zcela homogenní skupiny, stává se, že skupiny jsou méně homogenní, než odpovídalo původním záměrům, zejména skupiny s nižším výkonem, ve kterých se scházejí žáci s průměrnými a podprůměrnými předpoklady a žáci se SVP. Pak se může stát, že v teoreticky homogenní, ale prakticky poměrně heterogenní skupině se přístupy ve výuce zaměří pouze na jednu skupinu žáků, zatímco jiné skupiny žáků strádají. Někdy tedy může diferenciacie v podobě skupinové výuky vést k omezení diferenciacie uvnitř skupin. Nejvíce jsou v tomto směru ohroženy skupiny s nejnižším výkonem. Pokud se v nich sejdou žáci s průměrným výkonem a žáci s podprůměrným výkonem a vyučující se zaměří na žáky s podprůměrným výkonem, jsou tím znevýhodňováni průměrní žáci.

Dalším nezamýšleným a nežádoucím dopadem je absence žáků s dobrými výsledky a vysokou motivací („tahounů“) ve skupinách s nižším výkonem. To pak může vést ke změně úsilí či snahy v rámci celé skupiny, například žáci odmítají řešit složitější úlohy (např. úlohy ze soutěže Matematický klokan). Chybějící motivace pak klade vyšší nároky na schopnost motivace ze strany vyučujícího. Ve skupině s nejnižším výkonem se také ve větší míře objevují kázeňské a výchovné problémy, takže jsou hodiny pro vyučující náročné, což může vést ke snižování nároků na žáky a v konečném důsledku ke zhoršování jejich výsledků.

Problémy s motivací se ale mohou týkat i skupin s průměrným a vyšším výkonem. Pokud jsou žáci rozdělováni do tří skupin dle názoru některých aktérů z takového uspořádání profitují zejména obě krajní skupiny, nikoliv ovšem skupina žáků s průměrnými výsledky, protože v ní chybí „tahouni“. Žáci s průměrnými výsledky, jsou-li zařazeni do skupiny s nižšími výsledky, nedosahují výsledků podle svých



možností, ale nižších, ostatní je „stáhnou“. Jsou-li naopak zařazeni do skupiny s vyššími výsledky, mohou dosahovat vyšších výsledků. Problémy s motivací ve skupinách s vyšším výkonem se týkají zejména obdobné situace, kdy jsou žáci rozdělováni na stejný počet skupin jako je počet tříd – pak je ve skupinách s nejvyšším výkonem je jenom omezený počet žáků, kteří pracují s velkým zájmem a nasazením, někdy žáci odmítají „pracovat více“ ve srovnání s ostatními skupinami. Někdy se i ve skupinách s vyšším výkonem učitelům pracuje hůře kvůli vztahům a rozdílným ambicím žáků než třeba v průměrné, ale motivované a soudržné skupině.

Při rozdělování žáků ze všech tříd v ročníku může dojít k situaci, že třídní učitel, který je zároveň vyučujícím některého z dělených předmětů, tráví málo času s těmi žáky své třídy, kteří jsou zařazeni do jiné skupiny než kterou vyučuje.

### **3. Dopady na well-being žáků**

Dle učitelů nejsou všichni žáci s mezitřídní skupinovou výukou spokojeni, někteří na ni mají negativní názor. Mají výhrady ke svému zařazení do skupiny, někteří mají dojem, že do přidělené skupiny nepatří. Někdy dochází k nálepkování žáků zejména ve skupinách s nižším výkonem ze strany spolužáků, ale také učitelů. Může také docházet ke změnám v sociálních vztazích mezi žáky (např. elitářství, méně vzájemné pomoci a družnosti, zvýšená rivalita) a také ke změně sebepojetí či sebehodnocení žáků. Dle některých vyučujících je problematické i fungování skupin, které vznikly z různých tříd a potřebují více prostoru na sžití.

### **4. Dopady na výsledky ve vzdělávání a zvyšování rozdílů ve výsledcích vzdělávání**

U některých žáků může dojít ke zhoršení výsledků, jedna ze škol opustila model rozřazení do tří skupin dle výkonu, protože dosažená úroveň ve skupině s nejnižšími výsledky se dále snižovala.

U žáků ze skupin s nižším výkonem je potřeba velké úsilí při přípravě na přijímací zkoušky vzhledem k menší kognitivní náročnosti výuky.

Nesrovnatelnost známek žáků v různých skupinách s sebou může nést jiný náhled na výkon, než by žák zakusil v heterogenní třídě a s tím související možnost špatné volby další studijní dráhy.



## 5. Zvýšené nároky na vyučující

Stejně tak i zavedení mezitřídní skupinové výuky a její realizace je náročné na soulad učitelů a komunikaci učitelů (např. nesouhlasí-li některý vyučující s přestupy, podoba tvorby skupin).

Při různé kognitivní náročnosti učiva vzniká potřeba intenzivnější komunikace mezi učiteli o hodnocení, známkách a jejich srovnatelnosti. Rizika vznikají i při přidělování učitelům ke skupinám, v některých případech nemusí vyučující dobře odhadnout možnosti žáků (zejména ve skupinách s vyšším výkonem), případně není dostatečně vybaven či motivován pro výuku žáků se SVP.

Učení ve skupinách s nižší úrovní znalostí se může stát po delším čase frustrující kvůli velmi malému pokroku žáků a problémům s kázní.

Vzhledem k tomu, že s přeřazením žáka do jiné skupiny musí souhlasit rodič, učitel i žák, může docházet k náročnému rozhodování či vzájemnému jednání a někdy je složení skupiny jiné, než bylo zamýšleno, a učitelé nemají možnost složení skupiny změnit.

Učitelé skupin s nižší výkonem se v některých případech necítí být dostatečně podporováni. Očekávali podrobnější návod, jak postupovat, kterého se jim nedostalo. Vlivem nedostatečné podpory učitelů dochází k odchodu části učitelů, kvalita výuky se může snížit.

## 6. Organizační nároky

Zavedením mezitřídní skupinové výuky vznikají značné nároky na počet učeben, učitelů, vznikají větší obtíže při sestavování rozvrhu, pokud jde o vstřícnost k individuálním potřebám učitelů. Pokud mají všechny skupiny v ročníku výuku daného předmětu ve stejném čase, učitelé nemohou vyučovat v paralelních skupinách téhož ročníku, tedy neučí podobné učivo. Označování skupin se stejnou úrovní výkonu různým pořadovým číslem je pro mnohé aktéry matoucí.

## 7. Postoje dalších aktérů

Ne všichni zainteresovaní aktéři zavedení mezitřídní skupinové výuky bezvýhradně přijímají. Objevují se výhrady ze strany rodičů, které se týkají zejména na zařazení žáka do skupiny. Byly zaznamenány výhrady také ze strany ČŠI, která navrhl zprůhlednit a stanovit jednoznačná kritéria rozřazování do skupin.

Učitelé se obecně spíše zdráhají popsat vliv mezitřídní skupinové výuky na výsledky žáků, jsou si vědomi, že je obtížné oddělit výsledky mezitřídní skupinové výuky od dalších vlivů na výsledky žáků.



Z podrobnějšího popisu výhod a nevýhod skupinové mezitřídní výuky je zřejmé, že ve všech oblastech lze najít jak výhody, tak nevýhody. Vyhodnocení, zda je mezitřídní skupinová výuka přínosem, případně pro které skupiny žáků se na věcné úrovni odvíjí od podmínek jednotlivých škol a od způsobu realizace.

Je zřejmé, že učitelé odvíjejí efektivitu výuky do značné míry od počtu žáků. Z věcného hlediska ovšem existuje omezené množství vedením školy systematicky sledovaných dokladů o dopadech mezitřídní skupinové výuky, vyhodnocování se spoléhá spíše na anekdotické údaje než na systematické sbírání a vyhodnocování dat.

### **Diferencovaná výuka očima žáků**

#### *Rozřazování do skupin*

Žáci uváděli, že hlavním kritériem pro jejich rozřazování do skupin byl výkon vyjádřený výsledky v rozřazovacích testech nebo známkami na vysvědčení. Někdy byli schopni na základě informací od vyučujících propojit jednotlivé úrovně výkonu s konkrétními stupni klasifikace charakteristickými pro jednotlivé skupiny.

*Radek: Takhle to vyloženě bylo i jednou řečeno, že paní učitelka řekla: „Je to nastavené tak, že první skupina, to jsou ty jedničky, vy jste ty kolem těch dvojek a třetí skupiny, to jsou ty trojky a méně.“*

Zároveň vnímali, že výkon je tvořen i dalšími dimenzemi, jako je například rychlost, se kterou žák k žádanému výkonu dospěje. Někteří si ovšem kritérií rozřazení nebyli jisti, matoucí pro ně mohl být například fakt, že žáci se stejnými známkami na vysvědčení se ocitli ve výkonově odlišných skupinách. Další pochybnosti o hlavním kritériu pro rozřazování mohla vyvolat skutečnost, že mohly být zohledněny i další dimenze výkonu (logické myšlení, aktivita v hodině) a vedle výkonu se na rozdělování žáků podílely různou mírou i další kritéria. Někteří žáci uváděli, že známky doplňuje úsudek učitele, rovněž také vyjádření školského poradenského pracoviště u žáků s SVP, ale také samotné přání žáků. Žáci se shodli na tom, že hlas žáků učitelé zohledňovali, nedokázali však odhadnout, jakou váhu měl prospěch vzhledem k žakovským preferencím.

Pokud žáci dostali možnost vyjádřit svoje skupinové preference, často se spíše než k výkonu skupiny vztahovali k osobě vyučujícího a aspirovali na skupinu vyučovanou konkrétním učitelem. Ve výhodě tak byli ti učitelé, které žáci znali z předešlých let nebo jiných předmětů. Ti byli voleni jako první, v nevýhodě byli naopak ti učitelé, které žáci neznali, a tak o alokaci do “jejich” skupiny neusilovali.



I žáci připouštěli, že rozřazování nemusí vždy odpovídat výkonu žáků. Mezi důvody uváděli například indispozici v den psaní testu.

*Leona:....ale jako někdy prostě se třeba někdo špatně vyspí, neříkám, že každý a prostě... prostě to nějak podělá a pak ho zařadí zbytečně do horší skupiny, přitom mu to jde.*

Byli schopni popsat několik případů nevhodného zařazení, které se týkaly jak zařazení jiných žáků, tak vlastního.

*Tazatelka: Takže v té šesté byl v té druhé skupině a pak přestoupil k vám. A víte, proč? Se třeba zlepšil, nebo...*

*Matyáš: Podle mě se možná ani nezlepšil.*

*Mikeš: Já si myslím, že to bylo takový, že ona mu vždycky angličtina šla, podle mě jenom ho dali do druhý i když by třeba měl být v první.*

...

*Anna: Já bych určitě v angličtině chtěla jít do vyšší skupiny, protože já si myslím, že já jsem trošku napřed před těma ostatníma, protože vlastně třeba něco děláme a já už to mám třeba hotový. Ale nejsem tam sama, je tam i ještě pár lidí, který by podle mě mohli jít do vyšší, aspoň do té trojky... ale nějak ty učitelé mi přijde, že si to vůbec právě neuvědomují.*

*Lucie: Neuvědomují, že ten člověk se tam nudí. ...Že třeba, já když jsem na začátku té angličtiny byla, tak já jsem měla samý jedničky, skoro všechny testy bez chyby a stejně jsem tam byla a měla jsem to fakt hodně napřed.*

Nevhodné zařazení žáci ze skupin s nižším výkonem někdy připisují stresu při rozřazovacích testech.

*Kamila: ...akorát já jsem byla víc ve stresu, takže podle mě, kdybych nebyla tolik ve stresu, tak bych se možná dostala i do té lepší skupiny.*

Pokud byl žák nevhodně zařazen do skupiny s nižším výkonem, dopady se týkaly především nevhodně zařazeného žáka, který se ve výuce nudil a nerozvíjel se takovým způsobem a tempem, které by mu vyhovovaly.

*Romana: Mám pocit, že toho zvládnou víc než jako takhle... vlastně já už to chápu a musím čekat třeba další tři dny, než to pochopí ty ostatní a já už bych ráda brala prostě jinou látku.*

*Tazatelka: Takže by tě to víc posunulo, máš pocit?*





*Romana: Jo, jo.*

*Mirka: To je taky důvod... já taky mám tenhle důvod, proč chci do lepší skupiny.*

Pokud ovšem došlo k nevhodnému zařazení do skupiny s vyšším výkonem, mělo toto nevhodné zařazení dopady na celou skupinu - žákům se zdálo, že čas věnovaný vyučujícím této žákyni negativně ovlivňuje charakter výuky ve třídě.

*Petr: Protože ty úkoly a moc to nechápe tu látku, myslím si, že ta by... jako nechci nic říkat, ale z té naší skupiny je asi jako nejslabší.*

*Vendula: Nestihá to. ... Je možný, že my, když nepochopíme taky třeba tu látku, což se může stát, nebo třeba nepochopíme to zadání, tak ona je prostě hodně dlouho u té Zuzky a potom mi to nestihne vysvětlit nebo si nevšimne třeba, že se hlásím.*

Žáci své skupiny označují obvykle pořadovými čísly, žáci skupin s nejvyšším výkonem a s nejnižším výkonem relativně často používají hodnotící výrazy. I když se vyučující snaží předcházet nálepkování, zjevně k němu dochází.

*Tazatel: V jaké jste skupině?*

*Olga: V té nejhorší. Všichni.*

#### *Přestupy mezi skupinami*

Žáci popsali několik přestupů mezi skupinami. Jednalo se převážně o přestupy, které napravovaly nevhodné úvodní zařazení žáka do skupiny. V několika případech byl časový interval pro přestupy poměrně dlouhý.

*Lucie: ... já jsem to tak měla z té angličtiny, že protože jsem byla ve stresu, tak jsem s tou angličtinou začínala v té horší skupině. Ale já jsem se tam nudila, protože jsem fakt měla napřed o tři lekce pracovní sešit, o 25 stránek napřed, protože jsem se fakt nudila kvůli tomu, že jsem ty rozřazovací testy fakt pokazila, protože jsem byla ve stresu. A to na tu dobu, než si ta učitelka dokázala uvědomit, že do té skupiny nepatřím, tak už bylo po půl roku, takže teďko jsem už v té lepší skupině.*

*Tazatelka: Takže kdy tě přeřadili? V únoru?*



*Lucie: Trošku později, právě po tom roku. Trvalo to dlouho, ale mně už prostě v tom prvním týdnu bylo jasné, že já to uměla všechno.*

Objevily se také případy, kdy žáci nesouhlasili s přeřazením svého spolužáka. Tvrdili například, že žák by měl zůstat ve skupině s vyšším výkonem, protože jeho chápání odpovídá skupině s vyšším výkonem, byť tomu nemusejí odpovídat známky.

*Lukáš: No, teď vlastně v té sedmé třídě, tak nám odebrali ještě jednoho kluka a já si myslím, že ten by tady měl být s náma.*

*Tazatel: Proč si to myslíš?*

*Lukáš: Protože mi přijde, že v druhé skupině je takovej napřed, že by měl být s náma, že to taky rychleji pochopí.*

*Tazatel: A nevíš, proč teda vlastně přešel do té druhé skupiny?*

*Lukáš: To právě nevím. Asi kvůli známám. Měl blbou známku.*

Je tedy patrné, že někteří žáci jsou schopni oddělovat schopnost dosáhnout daného výkonu a další okolnosti, které se na výkonu podílejí, například čas nutný na jeho dosažení.

*Michal: On měl dobré známky, ale byl pomalejší. On měl jedničku právě na vysvědčení, ale on byl pomalejší. Že potřeboval víc času.*

Ne všichni žáci příležitost k přestupu využijí, někdy chtějí setrvat ve své původní skupině, protože si tam zvykli a nejsou si jisti, zda jejich výkon bude vzhledem k nové skupině dostatečný, nebo v původní skupině mají kamarády.

*Eva: Ale když seš lepší v tom pololetí a vychází ti, já nevím, prostě lepší známky, to se mi stalo, tak můžeš přestoupit i do lepší skupiny. Ale já jsem zůstala furt v tý samý.*

*Tazatelka: Takže ti nabídli, abys mohla přestoupit?*

*Eva: Hm.*

*Tazatelka: A ty's chtěla zůstat. A proč jsi chtěla zůstat?*

*Eva: No, jako bála jsem se toho, že v té jako lepší prostě budu prostě jako trošku pozadu.*

*Martina: A máš tam Kláru.*



*Eva: A protože ... tohle pololetí úplně nejsou dobrý známky jako to minulý, ale nevím, asi že mi to tam v tý skupině vyhovovalo a bylo to i v dobrým tempu. Ale občas jsem napřed, ale není to nic jako že bych úplně byla hvězda nebo něco takovýho.*

Někdy je od přestupu také odrazuje styl vyučujícího, který jim nevyhovuje. Ve skupině s nižším výkonem mohou zůstat také díky tomu, že jsou si vědomi benevolentnějšího hodnocení v těchto skupinách.

*Tazatelka: Uvažoval jsi o přestupu do jiné skupiny?*

*Roman: Ne, jedničky ve třetí skupině mi stačí.*

I žáci dokázali upozornit na problémy související s přestupy mezi skupinami týkající se návaznosti učiva.

*Lucie: ....případně, aby se ty testy nedělaly každé rok, protože každá ta skupina skončí s jinou látkou třeba, tak aby ten další rok navazovala na tu stejnou.*

#### *Charakter výuky*

Žáci se shodli, že se výuka napříč skupinami neliší obsahově – co se týče jádrového učiva. Odlišuje se v kognitivní náročnosti úkolů, didaktickém zprostředkování a tempu. Právě tempo je nejčastěji zmiňované jako hlavní rozdíl ve výuce, a to jak žáky ze skupin s vyšším, tak nižším výkonem.

*Žák ze skupiny s vyšším výkonem: ... že oni prostě potřebuju víc času na to vysvětlení, aby to pochopili, že jsme rychlejší. Že třeba máme nějakou látku, dám příklad, a oni mají třeba taky tu stejnou látku, ale my ji třeba pochopíme za den a oni ji třeba pochopí až za pár dní. Za dva tři třeba dny.*

*Žák ze skupiny s nižším výkonem: Že když třeba paní učitelka nějak není, tak jsme s tou druhou skupinu a že tam je to takové jiné, takové rychlejší a že jsou tam prostě třeba věci, co my třeba probíráme, že jedno téma probíráme více hodin a potom až jdeme na to druhý a oni, že to proberou všechno jednu hodinu. Že to bylo takový, že mně víc se líbí v tý druhý, že to je takový pomalejší a všechno si můžeme delší dobu vysvětlit a je to takový lepší.*

Zároveň ale i žáci ze skupiny s nižším výkonem popisují, že se také mohou ocitnout v situaci, kdy musí čekat na pomalejšího spolužáka.

*Arnošt: No, myslím, že se v tý první skupině něco probere rychleji, protože v tý druhý my máme i trochu pomalejšího kluka, kterej tady dneska není a prostě on je takovej pomalejší, tak to třeba kvůli němu probíráme víckrát.*

I žáci ve skupině s nejvyšším výkonem by ocenili větší diferenciaci uvnitř skupiny.



*Mikoláš: Jako já docela jo. Jako třeba u lehkých jakoby příkladů, že se nudím docela. Je patrné, že uvnitř všech skupin je ještě potřeba diferencovat, k čemuž ne vždy dochází.*

*Julie: Mně se to třeba zrovna dneska stalo, že právě probíráme nějaký kružnice vepsané a opsané, tak třeba já nechápu ty kružnice opsané. A pan učitel to tam vysvětloval a já jsem právě říkala, že to nechápu. A jelikož jsme nestíhali, tak pan učitel to nějak přehlížel a prostě šel dál. Takže já to pořád nechápu, takže se to budu muset nějak asi naučit sama. Nebo nevím, ale třeba vůbec za mnou nepřišel nebo tak něco, takže to mně trošku vadilo u týchle látky. Ale jinak to dělá u všeho.*

Někteří uvádějí, že jim některé učivo připadá příliš lehké, jiní zase, že by potřebovali pomoc učitele v době, kdy se delší dobu věnuje jinému žákovi.

*Vendula: A nebo že vlastně my máme nějakou práci a někdy se stává, že sama někdy nepochopím, což se fakt jako stane, přičemž to potom vězí v tom, že jsem nepochopila zadání nebo že jsem si ho špatně přečetla. Ale že paní učitelka pak třeba, já nevím, celou hodinu je u jednoho žáka, u Katky zrovna, která tady byla, a pak vlastně, že třeba nejsem si jistá, potom nestíhám dodělávat ten test.*

V čase, který skupina s vyšším výkonem získá rychlejším pochopením učiva se učivu věnuje do větší hloubky.

*Tomáš: My to ještě probíráme. Probíráme to pár dní a procvičujeme a kdyžtak, když už ta druhá skupina to pochopí, tak přejdeme na další látku, že my jsme napřed, ale ne až tak...*

Rozdíly žáci vidí i v míře samostatnosti, v jaké jednotlivé skupiny pracují a ve využívaných metodách.

*Růžena: Ale mně tam třeba přijde, že když máme jako supl a jsme s nima, takže oni spíš třeba píšou na tabuli příklady, že my třeba jako si uděláme cvičení v učebnici a takový věci. ...A taky, že třeba oni to berou jakoby... že třeba někdy si zahrajou právě i hru jakoby na to procvičování.*

Názory žáků pramení jak ze sdílení informací mezi žáky ze skupin, tak ze zkušeností ze suplovaných hodin či ze zkušeností s výukou v různých skupinách díky přestupům.

Ve skupině s nejvyšším výkonem tedy učitelé postupují ve svižném tempu, netráví tolik času vysvětlováním nového učiva, proto zbývá více času procvičení a důkladné osvojení učiva i na inspirativnější aktivity. To dostává žáky do výhodné pozice při opakování před pololetními písemnými pracemi. Ve skupinách s nižším výkonem se rutinně procvičuje, ve skupinách s nejnižším



výkonem často pomocí aktivizujících metod, např. formou didaktických her. Vedle toho žáci ze třetí skupiny pracují v pomalejším tempu, díky čemuž se sice cítí komfortněji a bezpečněji, na druhou stranu nestíhají učivo z většího celku dostatečně procvičit, a to je dostává do “opakovacího skluzu”. Žáci rovněž uvedli, že někteří učitelé koncipují výuku podle známek, které charakterizují danou skupinu („vám to stačí na dvojku, vám na jedničku“).

V angličtině viděli žáci nejmarkantnější rozdíl v tom, že skupina s vyšším výkonem absolvovala výraznou část výuky v angličtině. Žáci skupiny s vyšším výkonem mají dojem, že neprobírají více učiva, ale postupují rychleji. Některým žákům ve skupině s nižším výkonem se výuka jeví jako málo náročná, vyhovuje jim, že mohou získat dobré známky i při malém úsilí.

*Michal: Je to lehčí, než v tý první.*

*Tazatelka: A v čem?*

*Metoděj: No jako mně přijde, že se tam ani nemusím snažit. Že tam nemusím nic dělat. Protože v tý druhý skupině mluví furt jenom anglicky a nám to paní učitelka řekne jednou anglicky a potom když tomu nerozumíme, tak nám to přeloží právě do té češtiny.*

...

*Tazatelka: No a tak když je to jednoduchý, tak proč byste nechtěli do té vyšší skupiny?*

*Michal: Protože to je právě potom moc těžký.*

*Tazatelka: To by bylo moc těžký.*

*Metoděj: Nebo jako-*

*Tazatelka: Ale když probírají to stejné učivo?*

*Metoděj: Nebo jako ono by to bylo lehký, jenže bych se musel začít učit. Ale tak jako mi vyhovuje, když se neučím, mám tady 1,70.*

Žáci v obou skupinách oceňovali styl vyučování svých učitelů.

*Richard: Já jsem měl teda paní učitelku Moučkovou a já jsem prostě měl takovej jinej pocit, že já jsem to prostě nestihl probrat a ono to bylo něco takovýho jako - nauč se to. A my to můžeme třeba probrat na tabuli, to děláme s paní učitelkou Novákovou. A to potom líp pochopím.*

Mají také více příležitostí participovat.

*Tazatelka: 18. A máte pocit, že teda, když to třeba srovnáme s tou nedělenou matematikou, že se dostanete častěji ke slovu?*

*Julie: Určitě. Jo, to rozhodně.*



*Lucie: Určitě. Je nás tam míň než prostě to a jsme u toho slova častěji, že v momentě, kdy chceme něco říct, tak fakt se nám dostane ke slovu.*

Podobně jako z pozorování výuky, i z rozhovorů se žáky plyne, že výuka ve skupinách s nižším výkonem je někdy poznamenána nepříznivým kázeňským klimatem.

*Tazatelka: A stane se třeba, že protože se lidi spolu bavěj, tak je ve třídě takové prostředí, že se tam blbě pracuje?*

*Žák: Jo.*

*Tazatelka: A co dělá paní učitelka v takových situacích?*

*Žák: Nejdřív napomíná a potom píše poznámky.*

*Tazatelka: A funguje to?*

*Žák: Řekl bych, že ne.*

*Tazatelka: Co myslíš, že by fungovalo?*

*Žák: Nevím. Asi by měly fungovat ty poznámky. Ale tam jsou taková lidi jako třeba já, kteří poznámky moc neřeší, mám jich na kontě tři.*

#### *Hodnocení*

Žáci uváděli, že testy nemusí být pro všechny žáky stejné, referovali o jednodušších testech pro žáky se SVP a také o jednodušších testech ve skupině s nižším výkonem. Neměli ale jistotu, zda je nižší obtížnost testu dána jednodušším zadáním, nebo nižším počtem úloh.

*Žáci: Já bych myslela, že oni tam dávají stejný myslím. Že tam mají ale míň otázek. - Já jsem se tuhle ptal, když jsme psali velkou písemku, tak oni říkali, že měli stejný otázky, akorát je měli jakoby... jim to přišlo lehčí, než jsem jim to vysvětloval, jaký jsme to měli my.*

*Tazatel: Takže nebyly úplně stejné. Takže myslíš, že ty, co jste měli vy, byly těžší?*

*Žák: No, říkám, že asi o trošku by byly těžší, kdyby to psali oni taky.*

Tento přístup k hodnocení žáci považují za spravedlivý, zdá se jim, že i když je hodnocení benevolentnější, žáci ve skupině s nižším výkonem musí vynaložit obdobné úsilí.

*Žákyně: Já bych řekla, že s tím známkováním, že oni jak jsou pomalejší, tak pro ně je ten test stejně těžký jako pro nás, že to není nějak nefér, ale jak jsou pomalejší a jde jim to míň, tak to je pro ně stejně těžký jako ten test pro nás.*

*Žák: A já si právě myslím, že to vysvědčení naše s tou druhou skupinou máme skoro stejný, protože třeba Matěj, co tam je, tak měl tu jedničku a já si myslím, že to bylo fér, protože on se uměl dobře učit.*

Žáci dále upozorňují na to, že rozdíly v známkování nejdou na vrub jenom rozdílné výkonnosti skupin, ale také různému přístupu učitelů.





*Žák: Já si myslím, že oni to mají někdy lepší, protože to mají právě lehčí a že třeba každé učitel má jiný...*

*Tazatel: Přístup?*

*Žák: Způsob známkování, takže třeba tahle paní učitelka bude mít že za dva body že už mínus třeba. A naše, to je jenom příklad, tak třeba už za jeden dvojka.*

I žáci ve skupině s nižším výkonem se domnívali, že jsou známkováni mírněji než skupina s vyšším výkonem. Uváděli, že i uvnitř skupiny má čtyři nebo pět žáků jednodušší testy než zbytek skupiny. Podobně jako žáci ze skupiny s vyšším výkonem, nepovažují mírnější hodnocení za nespravedlivé, kloní se spíše k hodnocení zohledňujícímu vynaložené úsilí nebo zohledňujícímu kognitivní úroveň než k hodnocení dle dosažení stanovené úrovně výkonu.

#### *Výhody a nevýhody diferenciacie z pohledu žáků*

V rozhovorech nejčastěji zazníval názor, že žáci jsou s rozdělováním do skupin spokojeni, byť se spokojenost mezi skupinami trochu lišila. Zároveň bylo obtížné rozlišit, kdy se výhrady žáků týkaly stylu způsobu výuky spjatého s výkonností skupiny a kdy konkrétního vyučujícího.

Zatímco rozřazování do mezitřídních skupin žáci v zásadě vítali, rozdělování do různých tříd podle výkonu oceňovali spíše žáci ze „studijní“ třídy, zatímco někteří žáci z běžné a speciální třídy nesli vytváření nových tříd nelibě.

*Sofie: ... tohle je fakt hodně stresující. Aj jste museli vlastně opustit ty kamarády, s kterými jste prostě byli doted', jenom kvůli tomu, aby vlastně oni vám řekli, že „jste chytrý nebo nejste chytrý,“ nebo „jste průměrní“ a dali vás vlastně do úplně cizí třídy. Tam bylo jenom pět lidí z mojí třídy a úplně všichni cizí a bylo to takový všechno nový...*

Obecně si žáci všech skupin (podobně jako učitelé) cenili homogenity skupiny, toho, že nikdo nevyčíná ani jedním směrem. Díky tomu, že jsou žáci na podobné výkonnostní úrovni, vzniká také prostor pro větší individualizaci. Dle žáků z nejméně výkonných skupin však učitelé výuku příliš neindividualizují, protože si podle žáků myslí, že toho není třeba. Žáci by však občas zatoužili zvolnit, zejména by preferovali již probrané učivo více a případně znovu vysvětlit. Namísto značného procvičování by tedy uvítali více prostoru pro dovysvětlení učiva. Homogenita skupin také umožňuje větší přizpůsobení tempa výuky. Za pozitivní považují i menší počet žáků ve výuce.

*Michaela: A já bych řekla, že je to i lepší, že nás je míň, přijde mi to lepší, že když nás je míň.*



*Bára: No, já jsem chtěla říct, že i když nás je takhle málo, takže jako víc pracujeme, jako že když nás bylo tolik, tak jako že jsme nemohli všichni něco říct, jak nás prostě fakt bylo hodně, a teď, když nás je málo, tak každé může...*

Žáci ze skupin s nejnižším výkonem oceňovali zejména vyučující, kteří měli vzdělání v oblasti speciální pedagogiky a dovedli volit vhodné aktivizující metody v každé hodině. Pochvalovali si individuální přístup a diferenciaci výuky podle aktuálních potřeb, to např. znamená, že pokud učitelka v průběhu aktivity naznačila, že žáci učivo nerozumí, promptně změnila metodu a učivo vysvětlila jinak. Žáci rovněž oceňovali podpůrné chování učitelky. Líbil se jim větší klid na práci, který jim umožňuje lepší soustředění. Rovněž oceňovali, že díky skupinové výuce mají možnost vyniknout a nepřebírají jim prostor žáci ze skupiny s nejvyšším výkonem, nemusí také předvádět svůj nižší výkon při počítání u tabule před všemi spolužáky.

*Natálka: ... kdybych si musela vybrat, tak takhle je to asi lepší v tom, že když jsme celá třída, tak se tolik na to nesoustředíme a spíš se připojujeme k těm, co třeba mluví, takže paní učitelka musí nás okřikovat, takže to je takový, že tady je to prostě lepší. A že třeba, když jsme celá třída, tak nechci ani nic jako vypočítat před tabulí, ale když jsme jako v naší, v té menší skupině, takže mi to jako nevadí.*

*Kája: Stejný, co Natálka, tak já se... před tady tou skupinou se nestydím, já třeba můžu... že se vůbec nestydím chodit třeba před tabulí a mně přijde, že i když jsme takhle tady v té skupině, tak si víc pomáháme, než když jsme celá třída.*

*Romana: Protože vlastně nemusíme se stydět za něco, co neumíme, protože vlastně ty děti v té skupině jsou na tom úplně stejně.*

*Karel: A podle těch výsledků vlastně si to ani třeba nemůžeme říkat a smát se jakoby, že - já, ten měl jakoby že horší výsledky a ten zase lepší.*

*Mirka: Nikdo se nám neposmívá, že to neumíme.*

Za další pozitivum mezitřídní skupinové výuky žáci považují možnost navázat přátelské vztahy se žáky z jiných tříd, se kterými se při běžné výuce příliš nesetkávali.

*David: My jsme se skoro neznali právě, jenom od vidění... Ale teď fakt se všichni bavíme, úplně každé s každým.*

Někdy se ale propojení žáků ze dvou tříd může stát zdrojem problémů. Žáci z řady skupin poměrně silně reflektovali problémy při vytváření nových kolektivů ze žáků více tříd. Uváděli, že ve skupině zůstávají dlouhou dobu v podstatě dva kolektivy, kteří spíše vedle sebe koexistují, než že by tvořili celek. Učitelé dle žáků vyvinuli málo snahy kolektiv stmelit, klima skupiny tak příliš příznivé není.



Žáci skupin s nižším výkonem reflektovali, že komfort, který ve skupině zažívají, je někdy doprovázen také menšími nároky a v konečném důsledku nedostatečným rozvojem jejich potenciálu.

*Romana: Prostě se v té skupině cítíme dobře. ...Ale pak se vlastně, když to někdo fakt hodně dobře umí, což se nám zrovna nám třem stává dost často...*

*Mirka: Ano.*

*Romana: Tak vlastně se tam pak nudíme.*

*Mirka: Ano.*

*Tazatelka: Kvůli tomu, že tam nemáte co dělat?*

*Mirka: Ano.*

*Karel: Přesně tak.*

Někteří žáci byli schopni detailněji reflektovat také nevýhody, které diferencovaná výuka přináší, zejména pak zvyšování rozdílů ve výsledcích a vytváření sociálních „bublin“:

*Radek: Jenže mně došlo, že představa, že se všechno to vědění, větší vědomosti budou soustředit pouze do té špičky, tak ti tam dole budou prostě na tom hrozně špatně a tam se můžou právě rozvíjet vlastně nejhorší věci z lidského bytí. A stejně tak to vidím i u té češtiny, že vlastně, když jsme takhle a tam dole nemají ty lidi motivaci nebo nemají ke komu se podívat výš, aby měli nějaké vyšší cíle, tak vlastně člověk de facto nemá to srovnání, mám pocit, že je jenom mezi těma prostě svýma...*



#### 4.8. Závěry

Rozmanitá konceptualizace diferenciacie, různorodé metodologické přístupy a rozličné typy škol, které se objevují v empirických výzkumech zabývajících se diferenciací, neumožňují vyvozovat příliš autoritativní závěry ohledně jejich dopadů (Graham et al., 2020). Poslední dostupná metaanalýza druhého řádu (Steenbergen-Hu, Makel, & Olszewski-Kubilius, 2016), jejíž autoři se pokusili syntetizovat 100 let výzkumu v oblasti „ability grouping“, kam spadá i mezitřídní a vnitrotřídní skupinová výuka, ukázala, že žáci nejvíce těží z vnitrotřídní skupinové výuky, meziročníkové skupinové výuky a skupinové výuky pro nadané, ale nikoliv z mezitřídní skupinové výuky, přičemž dopady jednotlivých typů výuky se nelišily dle výkonu žáků. Další přehledová studie, která byla publikována po roce 2016, ukazuje, že pokud byla diferenciacie součástí širšího programu či reformy, měla malý až střední pozitivní vliv na výsledky žáků, mezitřídní i vnitrotřídní výuka homogenních skupin, která nebyla součástí reformy ve škole (například ve formě širšího zavádění digitalizace), však měla malý negativní vliv na žáky s nižším výkonem a žádný vliv na ostatní žáky (Deunk et al., 2018). Autoři upozornili, že skupinová výuka v homogenních skupinách sama o sobě není dostačující na to, aby zajistila diferencované vyučování a zdůraznili nutnost zavádění rozmanitých metod diferenciacie do výuky.

Výzkumný design naší studie byl zaměřen na popsání jednotlivých typů diferenciacie, nikoliv na exaktní vyhodnocení jejich dopadů, jejím výstupem tedy nemůže být doporučení jednotlivých typů diferenciacie na základě výsledků žáků, pouze upozornění na výhody a nevýhody sledovaných typů diferenciacie na základě empirického šetření a výsledků zahraničních studií.

Na základě námi shromážděných dat a rešerše literatury lze konstatovat, že mezitřídní skupinová výuka je vhodnější formou diferenciacie než rozdělování žáků do výběrových tříd či škol. Zároveň nemůžeme tento přístup bezvýhradně doporučit jako žádoucí alternativu pro zvyšování kvality vzdělávání v základních školách. Lze ho nicméně považovat za možný mezistupeň mezi výběrovými školami a třídami a diferencovaným vyučováním v heterogenní třídě či skupině. Hlavní důvody pro tento závěr uvádíme níže.



1. Pokud jde o věcné dopady na vzdělávání žáků, námi získaná data bohužel neumožňují exaktní srovnání různých typů výuky a předpokládáme, že takové srovnání nebude v blízké době k dispozici. Systém mezitřídní skupinové výuky může být v mnoha ohledech plně srovnatelný s výukou v heterogenní třídě a není tedy věcný důvod preferovat jeden systém oproti druhému. Nevhodně zařazených žáků, kteří nemají vhodné podmínky pro své učení, může být v mezitřídní skupinové výuce relativně nízký podíl a je zřejmé, že při standardní výuce v heterogenních třídách také někteří žáci nemají vhodné podmínky pro své vzdělávání a že jejich podíl může být obdobný, nebo větší. Z věcného hlediska se tedy jeví, že mezitřídní skupinová výuka sice některé žáky znevýhodní, ale jiným pomůže a těch, kterým pomůže, může být výrazně víc než těch, kterým uškodí.
2. Navíc je skupinová výuka z pozic žáků i učitelů popisována jako efektivnější systém než výuka v heterogenní třídě. Na první pohled se může zdát, že je lepší žáky rozdělit, když naprostá většina z nich sama tvrdí, že se jim ve skupinách vede lépe a stejnou pozici zastávají i jejich učitelé. Tento závěr ovšem opomíjí hlas těch žáků, kterým se lépe nevede a kteří se vyskytují i v systému mezitřídní skupinové výuky.
3. Domníváme se, že v současné chvíli otázka zavádění mezitřídní skupinové výuky není primárně otázkou věcnou, ale otázkou hodnotovou – dle našeho názoru oba systémy nejsou hodnotově srovnatelné. Zatímco v případě heterogenních tříd se vzdělávací politika snaží vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky (byť není v tomto ohledu dostatečně úspěšná), v případě mezitřídní skupinové výuky se někdy vytváří pro část žáků lepší podmínky než pro ostatní žáky (například když v angličtině žáci ve skupinách s vyšším výkonem mají na rozdíl od žáků ve skupinách s nižším výkonem k dispozici rodilého mluvčího). Takový přístup je z našeho pohledu v rozporu se záměrem podporovat spravedlivý přístup ke vzdělávání.
4. Obecná přijatelnost zavádění mezitřídní skupinové výuky by měla vycházet nejenom z hodnotových pozic konkrétních osob, které o zavádění mezitřídní skupinové výuky rozhodují, ale také ze závazků obecnějšího charakteru. Školský zákon uvádí, že „vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“. Je mnoho dokladů pro to, že toto ustanovení zákona se nedaří naplňovat a mnozí by tedy v rozporu zavádění mezitřídní skupinové výuky a rovného přístupu ke vzdělání neviděli zásadní překážku její podpory. Domníváme se ovšem, že před zahájením masivnější podpory mezitřídní skupinové výuky by bylo potřeba položit si otázku, zda je žádoucí okruh praktik, které toto ustanovení nedodrží, cíleně rozšiřovat. Obáváme se totiž, že jedním z důležitých, byť nezamýšlených důsledků podpory mezitřídní (a ostatně i třídní či školní) skupinové výuky je snížení podpory pro přístupy, které mají potenciál zlepšit vzdělávání každého žáka v každé škole. Jedná se o širokou škálu praktik v zahraniční literatuře označovaných jako differentiated instruction. Nejedná se tedy organizační diferenciaci vzdělávacího systému, ale o diferencovanou výuku, jejíž cílem je reagovat na potřeby každého žáka.



## 5. Doporučení pro vzdělávací politiku

### 5.1. Doporučení pro vzdělávací politiku MŠMT

Naše studie se zaměřila na popis různorodých podob diferenciacie, naším cílem bylo popsat postupy škol a upozornit na jejich výhody a rizika. Design studie neumožňoval vyhodnotit, které způsoby diferenciacie jsou z hlediska vzdělávací politiky nejvhodnější. Na základě rešerše zahraniční literatury je ovšem zřejmé, že získat jednoznačnou odpověď na to, zda podporovat zavádění mezitřídní skupinové výuky ve školách, je v současné chvíli spíše otázkou hodnotovou než věcnou.

Na základě shromážděných dat a studia odborné literatury můžeme konstatovat následující:

1. Hlavním dopadem popsaných způsobů diferenciacie je výuka žáků v menších skupinách. Výuka ve skupinách klade vyšší nároky v několika oblastech. V oblasti personální je potřeba pro jednu vyučovací hodinu mít k dispozici větší počet pedagogů než pro výuku v celé třídě. Počet vyučujících ale nutně nemusí být dvojnásobný, například pokud se žáci dvou tříd rozdělují do tří skupin, je potřeba pouze o jednoho vyučujícího více oproti běžné výuce ve třídách. V oblasti prostorové jsou potřebné učebny navíc. Pro realizaci mezitřídní skupinové výuky **je vhodné podpořit takové uspořádání škol, které by z prostorového hlediska výuku ve skupinách umožňovalo**. To je možné zajistit několika způsoby – například několika menšími (nikoliv tedy nutně kmenovými) učebnami, nebo modulárním uspořádáním, které by umožňovalo propojovat či rozdělovat jednotlivé místnosti.
2. Mnozí vyučující zdůrazňují, že právě nízký počet žáků jim umožňuje výuku individualizovat. Mají tím na mysli obvykle to, že po část hodiny věnují exkluzivní pozornost jednotlivým žákům – obcházejí je v průběhu hodiny, monitorují jejich práci a reagují na vzniklé problémy vysvětlováním v režimu 1:1 a zadáváním detailnějších pokynů, případně opakovaným zadáním úlohy. Z rozhovorů i z pozorování výuky bylo patrné, že tyto mini-intervence 1:1 jsou hlavní používanou metodou individualizace. Byť teorie i praxe diferencovaného vyučování zná více přístupů, které umožňují individualizaci, výrazný podíl vyučujících s nimi však v rámci přípravného či dalšího vzdělávání nebyl seznámen. Bylo by proto užitečné **umožnit vyučujícím získat dostatek příležitostí seznámit se s různorodými metodami individualizace v rámci diferencovaného vyučování**.
3. Zároveň by vyučující měli mít více příležitostí **naučit se spolupracovat ve výuce s kolegou či kolegyní jednak z řad dalších vyučujících (v rámci tandemové výuky), tak s asistentem pedagoga** za účelem získání většího prostoru pro práci s žáky, kteří jejich pomoc potřebují. Ve výuce jsme opakovaně pozorovali, že asistenti pedagoga nejsou k tomuto účelu efektivně využíváni.





4. Za druhou nejvýznamnější výhodu strukturální diferenciacie učitelé považují výuku v homogenních skupinách. Uvádějí, že výuka v homogenních skupinách je výhodná pro ně z hlediska přípravy, ale především je přínosná pro žáky. Přínosy vidí v tom, že žáci dostávají úkoly na odpovídající kognitivní úrovni, uvádějí i řadu dopadů na well-being žáků, například větší počet bezpečí v homogenních skupinách, kdy se žáci s nižším výkonem nemusí obávat výsměchu ze strany výkonnějších spolužáků, nebo častější pocit úspěchu, zvláště u žáků ze skupin s nižším výkonem, kteří by v heterogenní třídě tak často úspěch nezažívali. **Ač jsou všechny zmiňované výhody dobře srozumitelné, je k zamyšlení, zda jsou přínosné i z celospolečenského hlediska, respektive zda jejich přínos k efektivitě vyučování vyváží dopad na sebepojetí jednotlivců a kohezní klima společnosti.** Tím, že žáky rozdělujeme kvůli tomu, aby mohli zažívat pocit bezpečí, sounáležitosti a úspěch, modelujeme i pojetí společnosti, ve které lidé musí fungovat ve výkonově oddělených skupinách, aby mohli sytit své základní lidské potřeby. Je tedy důležité hledat způsoby, jak žáci mohou pocit bezpečí a úspěch zažívat bez toho, aby nutně museli být děleni do výkonově rozlišených skupin. To zahrnuje jak podporu individualizace vyučování a učení, ale také podporu příznivého třídního a školního klimatu a procesů, které k němu napomáhají (například podporu poskytování popisné zpětné vazby, přijetí různorodosti, kooperativní činnosti aj.).
5. Je ovšem možné, že v českém vzdělávacím systému, ve kterém není přizpůsobování výuky potřebám jednotlivých žáků příliš obvyklé a učitelé k němu nejsou systematicky připravováni, **může tvořit mezitřídní diferenciacie vhodný přechod k diferenciaci v rámci heterogenních skupin.** Debaty, které se ve školách o diferenciaci vedou, i nutnost klást si otázky po správném rozřazení jednotlivých žáků, zvyšují u řady učitelů citlivost vůči individuálním potřebám jednotlivých žáků a dovednosti je ve výuce naplňovat. Zároveň jsou nuceni více přemýšlet o výhodách a nevýhodách snahy o homogenizaci výukových skupin.
6. Dalším mezistupněm k diferencovanému vyučování může být také **rozdělování žáků do skupin ve vybraných předmětech pouze na omezený počet hodin** (například pouze na jednu ze tří hodin týdně). I tento typ výuky má ovšem své negativní dopady: učitelé ve spojených hodinách, odsouvají diferenciacní strategie a individualizaci do hodin se skupinovou výukou a rezignují na ně ve společné výuce, „didakticky zleniví“.
7. Pro výuku ve skupinách se využívají prostředky z PH max, které byly určeny na tandemovou výuku. Na základě rešerše literatury se domníváme, že dobře zvládnutá tandemová výuka by lépe naplňovala myšlenku diferenciacie než výuka ve skupinách. Nicméně aktuálně pro tandemovou výuku neprobíhá systematická příprava v přípravném vzdělávání, nedostatečně dostupné je i vhodné další vzdělávání. I školy, které měly o tandemovou výuku zájem, se nakonec přiklonily spíše ke skupinové výuce primárně z důvodu nedostatečné metodické podpory. Proto **by bylo vhodné výuku v tandemu masivně podpořit metodicky i formou DVPP.**
8. Někteří vyučující zmiňují, že i výuka v heterogenní skupině může být efektivní při nižším počtu žáků. Financování přes PH max, které umožňuje tandemovou výuku, umožňuje i výuku ve vnitrotřídních skupinách, které nemusí být konstruovány na základě výkonu. Realizace výuky v heterogenní skupině s nižším počtem žáků je tedy principiálně možná, nebyla však



v námi sledovaných školách využívána. **Intenzivnější podpora pro výuku v heterogenní skupině s nižším počtem žáků by mohla navíc vytvořit tréninkové prostředí pro zlepšování dovedností učitelů v oblasti diferencované výuky.**

9. Při zlepšování kvality výuky je důležité ředitele škol podpořit v zavádění postupů, které se osvědčily. Pro české prostředí je empiricky ověřených přístupů poměrně málo, je tedy potřeba sledovat mezinárodní odbornou literaturu a čerpat ze zkušeností ze zahraničí. Monitorování příkladů inspirativní praxe je z pozice jednotlivých ředitelů škol nereálné, proto by **MŠMT mělo podpořit struktury a procesy, které monitorování a následně sdílení příkladů dobré praxe umožňují.**
10. Při zavádění opatření na základě zahraničních inspirací je zároveň potřeba postupovat opatrně a věnovat značnou pozornost monitorování dopadů. Vzhledem k tomu, že není možné sledovat všechny dopady systematicky vědeckými metodami, je potřeba věnovat významné úsilí tomu, **aby školy samy byly schopné monitorovat zavádění nových metod a přístupů metodami akčního výzkumu. Vzdělávání v oblasti akčního výzkumu by se tedy mělo stát povinnou součástí přípravného i dalšího vzdělávání ředitelů škol.**
11. Ukázalo se, že řada opatření, které v souvislosti se skupinovou výukou ředitelé přijímají, má často za cíl nikoliv zlepšit výuku pro všechny žáky, ale a) udržet na škole žáky, kteří aspirují na výuku na víceletém gymnáziu, b) připravit žáky na přijímací zkoušky na střední školy. Zatímco první faktor se promítá zejména do rozhodnutí o zavedení různých podob diferenciacie, druhý pak velmi významným způsobem ovlivňuje charakter výuky v jednotlivých skupinách. MŠMT by se proto mělo zasadit **o proměnu vzdělávací soustavy z hlediska typů škol tak, aby do větší míry odpovídala poptávce ze strany žáků a jejich zákonných zástupců (například po studiu na gymnáziích či maturitním vzdělávání) a usnadňovala přechod žáků do vyššího sekundárního vzdělávání.**
12. V krátkodobějším horizontu by pak bylo vhodné, **aby test, který je podkladem pro přijímací řízení, absolvovali všichni žáci daného ročníku.** Takové opatření by sice nevyřešilo problém s přípravou na přijímací zkoušky komplexně, ale mohlo by zlepšit pozici nevhodně zařazených žáků, protože příprava na přijímací zkoušky by se týkala všech žáků, nikoliv jenom těch, kteří míří na maturitní obory.
13. Někteří vyučující zmiňovali přípravu na přijímací zkoušky jako jeden z hlavních důvodů pro zavedení strukturální diferenciacie. Výuka v heterogenních třídách se některým z nich jeví jako zvladatelná do 7. ročníku, s nástupem do 8. ročníku cítí potřebu zavést mezitřídní skupinovou výuku z důvodu zvyšující se kognitivní náročnosti učiva, které může být součástí přijímacích zkoušek. **Doporučujeme proto v revizi kurikula zvážit kognitivní náročnost povinného vzdělávacího obsahu, který je předmětem přijímacích zkoušek na střední školy.**
14. Řada učitelů upozorňuje, že učitelé na středních školách očekávají, že žáci budou ovládat i učivo nad rámec RVP ZV, což nutí učitele základních škol toto učivo zařazovat ve výkonnějších skupinách. **Je potřeba empiricky zhodnotit, do jaké míry je tento jev rozšířený a hledat mechanismy, které tlak na vyučování učiva nad rámec RVP ZV odstraní.**



15. Doporučujeme dále **podporovat výzkum diferenciacie**, a to jak strukturální, tak diferenciaci vyučování. Některá témata náš výzkum pouze otevřel a je potřeba se o nich poučit více. Například vedení ZŠ Červené zavádělo mezitřídní skupinovou výuku jako součást širší proměny školy zaměřené na digitalizaci vzdělávacího obsahu, ale také zefektivnění metod vzdělávání, jehož součástí je i intenzivní rozvoj pedagogických pracovníků. Tato škola tedy naplňuje charakteristiky, za kterých by zavádění mezitřídní skupinové výuky mohlo přispět k pozitivním výsledkům pro všechny žáky. Navíc tato škola v předchozích letech uplatňovala vnější diferenciaci (výběrové třídy) a do návrhu vnitřní diferenciacie promítala i bohaté zkušenosti získané v tomto období. Bylo by tedy zajímavé longitudinálně sledovat, jak se budou zkušenosti s mezitřídní skupinovou výukou na této škole dále vyvíjet.

## 5.2. Doporučení pro zřizovatele škol

1. **Zavádění mezitřídní skupinové výuky může být vhodným mezikrokem mezi vytvářením výběrových škol či tříd a výukou v heterogenní třídě.** Tento typ výuky může zcitlivovat vyučující pro potřeby jednotlivých žáků, ale má také řadu nedostatků. Primárním cílem vzdělávací politiky i na úrovni jednotlivých zřizovatelů by mělo být docracovat se k vytvoření podmínek pro rozvoj každého žáka v rámci heterogenních tříd, proto **meztřídní skupinovou výuku nelze doporučit jako univerzální finální řešení pro zlepšování kvality vyučování a učení.**
2. Jedním z důvodů, proč se školy snaží tento typ výuky zavést, je tlak zřizovatelů na vytváření „elitních škol“. Doporučujeme, aby **zřizovatelé podporovali myšlenku vysoce kvalitních škol pro všechny žáky a omezili úsilí na vytváření škol s výrazně odlišným složením žákům.** Jinými slovy, všechny školy daného zřizovatele mají poskytovat co nejkvalitnější vzdělávání a nemají žáky rozdělovat do škol či tříd podle výkonu.
3. Doporučujeme pozornosti zřizovatelů **efektivní přístupy vedení škol uvedené v kapitole Doporučení pro vedení škol** jako zdroj pro přemýšlení, jak mohou podpořit vedení škol ve zvyšování kvality výuky.

## 5.3. Doporučení pro vedení škol

1. Doporučujeme soustředit se na přístupy, které prokazatelně vedou ke zlepšení procesů i výsledků vzdělávání, a **podporovat rozvoj kompetencí učitelů v oblasti diferencované výuky obecně.**
2. První rozhodnutí, které škola musí udělat, je rozhodnutí, zda vůbec zavádět mezitřídní či vnitrotřídní skupinovou výuku dle výkonu. Při zvažování tohoto rozhodnutí je vhodné přihlížet ke složení jednotlivých tříd z hlediska výkonu žáků, v řadě případů totiž **rozdíly ve výkonu jednotlivých žáků nemusí být významné a v takovém případě nemusí být rozřazování žáků dle výkonu nutné.** Vzhledem k tomu, že složení tříd může být z hlediska výkonů žáků různé, potřeba skupinové výuky se může lišit pro jednotlivé předměty a pro jednotlivé ročníky.



3. Pokud se vedení školy rozhodne zavést rozřazování žáků dle výkonu v rámci školy, **doporučujeme dát přednost vzniku vnitrotřídních a mezitřídních skupin před vznikem výběrových tříd.**
4. Důležité benefity mezitřídní i vnitrotřídní skupinové výuky vyplývají primárně z nižší početnosti skupiny. **Je proto vhodné zvážit, zda nezavádět výuku v menších heterogenních skupinách bez ohledu na výkon,** pokud to prostorové a organizační podmínky umožní. Lze zvážit také méně intenzivní formy skupinové výuky na omezený počet hodin (např. jedna hodina týdně).
5. Mezitřídní skupinovou výuku považujeme za vhodnější podobu strukturální diferenciacie než rozdělování žáků do výběrových tříd či škol. **Pokud se vedení školy rozhodne pro výuku ve skupinách, na základě našeho výzkumu se pro zmírnění neplánovaných nežádoucích dopadů doporučujeme zabývat následujícími oblastmi:**
  - a. **Zavedení skupinové výuky klade zejména v začátcích na vyučující větší, a především jiné nároky než výuka ve třídách:** vyžaduje zvýšené úsilí učitelů a dalších aktérů při procesu rozřazování, hodnocení, koordinaci mezi skupinami, organizaci přestupů a obecně představuje zvýšené nároky na komunikaci mezi všemi aktéry. Je vhodné pro tuto komunikaci vytvořit dostatečný prostor a počítat s vyššími časovými nároky.
  - b. **Výběr kritérií pro výběr do skupin:** zvážit, která kritéria do výběru zařadit. Na základě empirických dokladů je v zahraničí doporučováno: 1. stanovit transparentní pravidla pro rozřazování žáků založená výhradně na jejich předchozích výsledcích, 2. pravidelně poskytovat žákům příležitosti pro přesuny mezi skupinami na základě hodnocení výsledků vzdělávání (Taylor et al., 2019). Pokud škola bude považovat tato pravidla za nutné adaptovat, je důležité promýšlet, jaké nezamýšlené dopady jejich zohlednění může mít. Může například dojít k problematickému složení skupiny z hlediska vztahů mezi žáky, případně mezi žáky a učiteli. Na druhou stranu jiná než výkonová kritéria oslabují meritorní charakter zařazení a jsou zpochybnitelná z hlediska spravedlivosti. Zároveň doporučujeme věnovat pozornost tomu, aby učitelé žákům a rodičům důkladně vysvětlili smysl a účel a rozřazování do skupin. Formálně upravena a zveřejněná pravidla (například jako součást ŠVP nebo školního řádu) usnadňují orientaci v systému jak žákům a jejich rodičům, tak učitelům, včetně těch, kteří do strukturální diferenciacie nejsou zapojeni.
  - c. **Záběr rozdělování:** jde o míru, do které příslušnost do skupiny v jednom předmětu předpovídá příslušnost do dané skupiny v jiném předmětu – osvědčilo se vytvářet skupiny na každý předmět zvlášť, tedy model vytváření stejných skupin žáků na základě výsledků testů z pouze jednoho předmětu (například testu z matematiky pro předměty matematika a český jazyk) se neosvědčil.
  - d. **Zdroje informací pro rozřazení do skupin:** výkon z jediného testu je organizačně nejjednodušším zdrojem informací, zároveň ale například výkon žáka může být zkreslen jeho (in)dispozicí.
  - e. **Termín rozřazování:** pokud prvotní rozřazování probíhá na začátku školního roku, ve kterém je skupinová výuka realizována, je organizačně náročnější. Pokud probíhá



na konci předchozího školního roku, je organizačně jednodušší, ale nezohlední změnu ve výkonu žáků v průběhu prázdnin.

- f. **Početnost skupin:** pokud mají skupiny víceméně stejnou početnost, mohou se relativně snadno žáci se srovnatelným výkonem ocitnout v různých skupinách. Stejná početnost skupin vytváří také potřebu výměny žáků „jeden za jednoho“ při přestupech mezi skupinami. Pokud jsou skupiny různě početné, představují různé nároky na náročnost práce jednotlivých učitelů. Pokud mají skupiny různý počet žáků a výkonově nejvyšší skupina má naplněnou kapacitu na začátku školního roku, znemožní to přestup žáků ze skupin s nižším výkonem do této skupiny.
- g. **Aktéři rozřazování:** Pokud jsou hlavními aktéry při rozřazování žáků pouze učitelé, kteří žáky daný předmět vyučovali, mohou být opomenuty některé informace, ke kterým by bylo vhodné přihlížet, proto je do rozřazování zapojit také třídního učitele, případně pracovníky školního poradenského pracoviště v případě, že žák má speciální vzdělávací potřeby, a také k názoru žáka a jeho zákonného zástupce. Výsledné zařazení by mělo být výsledkem konsenzu všech aktérů.
- h. **Pravidla pro rozřazování učitelů ke skupinám:** v zahraničí je relativně častou zkušeností, že do skupin žáků s nejvyšším výkonem jsou přiřazováni nejlépe kvalifikovaní učitelé. Stereotypní přiřazování učitelů ke skupinám může také vyvolávat tenzi v učitelském sboru, zvláště pokud jsou vybraným učitelům systematicky přiřazovány skupiny s nejvyšším výkonem bez přihlídnutí k jejich preferencím. Je proto potřeba věnovat přiřazování učitelů ke skupinám patřičnou pozornost.
- i. **Zapojení žáků:** je vhodné v přiměřené míře přihlížet k názorům žáků, je možné zapojit je do procesu diferencované výuky, využívat jejich názory, poznatky a hodnocení, protože z naší zkušenosti žáci dokážou ze své perspektivy výstižně popsat výhody a nevýhody vyplývající pro ně samotné, ale i např. pro spolužáky ze sousední skupiny. Současně byli schopni navrhnout obecné možnosti zlepšení procesů, které se zdály být zcela relevantní.
- j. **Třídní a školní klima:** při skupinové výuce je nutné dbát na to, aby nedocházelo k ostrakizaci skupin s nižším výkonem a vyvarovat se označování skupin termíny, které mají charakter nálepek. Za tímto účelem lze zvážit pojmenování skupin názvem, který není významově propojen s výkonem. Pokud se vedení školy rozhodne pro pojmenování, ze kterého je patrné výkonové pořadí, doporučujeme jej zachovat stejné ve všech předmětech. Maskování výkonu například zvolením opačného pořadí žáci každopádně odhalí, pro část aktérů je zároveň poměrně matoucí, tedy jej považujeme za zbytečné. Dále doporučujeme používat v komunikaci o skupinách výhradně jméno skupiny, proto je důležité, aby jména byla jednoduchá a snadno zapamatovatelná. Je možné využít číslovek (první, druhá, třetí skupina), či písmen (skupina A, B, C), nebo neutrální pojmenování (například modrá, červená, zelená). Účelem není názvem skupiny maskovat její výkon, ale usnadnit komunikaci a vyvarovat se nálepkování typu „lepší/horší, rychlejší/pomalejší, šikovnější/méně šikovná, chytřejší/hloupější“, které může mít vliv na sebepojetí žáků.





- k. **Podpora nově ustanovených kolektivů žáků:** s vytvořením skupin vznikají také nové kolektivy, tato skutečnost je ovšem opomíjena a nově vzniklým kolektivům většinou není věnována dostatečná pozornost vedoucí k jejich stmelení.
- l. **Pravidla a procesy hodnocení ve skupinách s různým výkonem:** je důležité zabývat se detailnějším vymezení pravidel a procesů hodnocení, mj. vzhledem k tomu, že pravidla pro hodnocení jsou sdílena žáky více tříd.
- m. **Pravidla pro přerazování žáků:** je důležité zajistit obousměrnou propustnost kdykoli během školního roku, v případě pochybností je možná realizovat „přestupy na zkoušku“ na období jednoho-dvou týdnů. Je případně možné zvážit vytváření příležitostí pro vyzkoušení výuky v jiných skupinách, tedy jakési „dny otevřených dveří do jiných skupin“.





## 6. Použitá literatura

Bondie, R. S., Dahnke, C., & Zusho, A. (2019). How Does Changing “One-Size-Fits-All” to Differentiated Instruction Affect Teaching? *Review of Research in Education*, 43(1), 336–362. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821130>

Bosker, R. J. (2005). De grenzen van gedifferentieerd onderwijs. Rijksuniversiteit Groningen.

Cipro, M. *Diferenciace základního vzdělávání*. Praha: SPN, 1966.

Chi, M. T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1(1), 73–105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>

Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>

Chi, M. T. H., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., Levy, R., Li, N., McEldoon, K. L., Stump, G. S., Wylie, R., Xu, D., & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP Theory of Cognitive Engagement Into Practice. *Cognitive Science*, 42(6), 1777–1832. <https://doi.org/10.1111/cogs.12626>

Contini, D., & Cugnata, F. (2020). Does early tracking affect learning inequalities? Revisiting difference-in-differences modeling strategies with international assessments. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00094-x>

ČŠI. (2014). *Informace – Alternativní metody výuky*. Dostupné z [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2014\\_Alternativni\\_metody\\_vyuky.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2014_Alternativni_metody_vyuky.pdf)

ČŠI. (2017a). *Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017. Závěrečná zpráva*. Praha: ČŠI.



Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>

Demeuse, M.; Crahay, M.; Monseur, Ch. (2001). Efficiency and Equity. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, s. 65-91.

Domina, T., McEachin, A., Hanselman, P., Agarwal, P., Hwang, N., & Lewis, R. W. (2019). Beyond Tracking and Detracking: The Dimensions of Organizational Differentiation in Schools. *Sociology of Education*, 92(3), 293–322. <https://doi.org/10.1177/0038040719851879>

Dittrich, P. *Individualizace a diferenciacie ve vyučování*. Praha: ÚIV, 1992.

Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157–170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>

Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Pepper, D., Taylor, B., & Travers, M.-C. (2017). Exploring the relative lack of impact of research on ‘ability grouping’ in England: A discourse analytic account. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1093095>

Fuchs, D.; Fuchs, L.S. Sometimes Separate Is Better. *Educational Leadership*, 1994, roč. 52, č. 4, s. 22-26.

Gamoran, A. Synthesis of Research: Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*, 1992, roč. 50, č. 2, s. 11-17.

Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2020). A scoping review of 20 years of research on differentiation: Investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Review of Education*, rev3.3238. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>

Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová et al., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 2. díl* (pp. 362-370). PAIDO.

Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Praha: Academia.



Greger, D., Straková, J., Martinková, P. (2022). Extending the ILSA Study Design to a Longitudinal Design. In: Nilsen, T., Stancel-Piątak, A., Gustafsson, JE. (eds) *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8\\_31-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-38298-8_31-1).

Hallam, S.; Ireson, J.; Lister, V.; Chaudhury, I.A.; Davies, J. Ability Grouping Practices in the Primary School: a survey. *Educational Studies*, 2003, roč. 29, č. 1, s. 69-83.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Difference-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116, C63–C76.

Ireson, J.; Hallam, S. Raising standards: is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*, 1999, roč. 25, č. 3, s. 343-358.

Kalhous, Z.; Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.

Kifer, E. *Large-scale Assessment: Dimensions, Dilemmas, and Policy*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2001

Loveless, T. The Tracking and Ability Grouping Debate. *Fordham Report*, 2 (8). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation, 1999a.

Loveless, T. Will Tracking Reform Promote Social Equity? *Educational Leadership*, 1999b, roč. 56, č. 7, s. 28-32.

Loveless, T. (2009). Tracking and detracking: High achievers in Massachusetts middle schools. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.

Martinková, P., Hladká, A., & Potužníková, E. (2020). Is academic tracking related to gains in learning competence? Using propensity score matching and differential item change functioning analysis for better understanding of tracking implications. *Learning and Instruction*, 66, Article 101286. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101286>.

Navrátilová, J. (2019). Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia Paedagogica*, 24(1), 157. <https://doi.org/10.5817/SP2019-1-7>

Navrátilová, J. (2020) Spolu, a přece odděleně: Podoba částečné diferencovaného vzdělávání na druhé, stupni ZŠ optikou učitelů. *Pedagogická orientace*, 30(3): 347-374.



Oakes, J. Ability Grouping and Tracking in Schools. In *The International Encyclopedia of Education*. 2<sup>nd</sup> edition. Vol. 1 Pergamon, 1994. s. 6-12.

Oakes, J. Tracking in Mathematics and Science Education: A Structural Contribution to Unequal Schooling. In *Class, Race & Gender in American Education*. Albany: State University of NY, 1988, s. 106-125.

Slavin, R.E. Can Education Reduce Social Inequity? *Educational Leadership*, 1997, roč. 55, č. 4, s. 6-10.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 2366. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K–12 Students' Academic Achievement: Findings of Two Second-Order Meta-Analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849–899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>

Strello, A., Strietholt, R., Steinmann, I., & Siepman, C. (2021). Early tracking and different types of inequalities in achievement: Difference-in-differences evidence from 20 years of large-scale assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), 139–167. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09346-4>

Taylor, B., Francis, B., Craig, N., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2019). Why is it difficult for schools to establish equitable practices in allocating students to attainment 'sets'? *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1424317>

Terrin É., Triventi M. (2022) The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*. doi:10.3102/00346543221100850



Tomlinson, C. A. (2015). Teaching for Excellence in Academically Diverse Classrooms. *Society*, 52(3), 203–209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

Vanderberghe, V. Educational Equity: Social interactions might matter. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001. s. 267–275.

Vanderberghe, V.; Dupriez, V.; Zachary, M.D. Is There an Effectiveness-Equity Trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001. s. 243–252.

Váňová, M. Diferenciace vzdělávání a tendence v její realizaci ve školských systémech vyspělých zemí. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PedF UK, 1992.

Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 404–421). Praha: SLON.

Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3–32. 10.1257/jep.30.3.3