IMPROVING THE EDUCATION PROCESS BY INTRODUCING INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENCE IN PUPILS OF THE 1ST PRIMARY SCHOOL

[ZKVALITNENÍ EDUKAČNÍHO PROCESU ZAVEDENÍM
INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU
ZÁKLADNÍ ŠKOLY]

Monika Semradová

doi: 10.18355/PG.2022.11.1.11

Abstract

The article focuses on the current trend of increasing the quality of education, which brings increased demands on the competencies of teachers in the introduction of differentiated teaching in primary school pupils in a heterogeneous complex class, from the very beginning of schooling. In its Strategy for the Educational Policy of the Czech Republic until 2030 +, the Ministry of Education emphasizes didactic procedures in teaching, which will enable differentiation of teaching according to the needs of pupils. However, many teachers are not sufficiently prepared for this and there is very little relevant literature and research to help them in practice. The article summarizes the latest findings in this area, analyzes the concept of internal differentiation, not only its cognitive aspects, but also the social dimension of teaching. It emphasizes the importance of this issue for improving the primary level of primary school in contemporary socio-economic contexts of equal educational opportunities in society. It emphasizes the knowledge of specific students and their individual peculiarities as an important condition for the implementation of internal differentiation. It also discusses the possibilities of differentiation in relation to the content of education, methods and organizational forms of teaching. It brings a list of pedagogical means through which differentiated and individualized teaching is implemented in the teaching process. Improving the level of basic education through internal differentiation of teaching is a long-term and difficult task due to the growing heterogeneity of numerous school groups. The main goal of the research was to map the introduction of differentiated and individualized teaching for five teachers in five primary schools in the Pardubice, Central Bohemia and Hradec Králové regions, focusing on the main subjects of the Czech language and mathematics in 1-3. elementary school class. In our article, we present an analysis of the research survey of the first stage of research, in the first classes of a selected sample of teachers who use differentiated teaching to a greater or lesser extent and the mentioned years will succeed for three years of schooling. In the first stage of the research, we will focus primarily on the use of pedagogical means of differentiation and individualization and their impact on student outcomes and the effectiveness of the teaching process.

Key words

individualization, internal differentiation, external differentiation, pedagogical means, inclusion, didactic procedures and strategies

Anotace

Článek se zaměřuje na aktuální trend zvyšování kvality vzdělávání, který přináší zvýšené nároky na kompetence učitele při zavádění diferencované výuky u žáků 1. stupně základní školy v heterogenně složené třídě, a to od samého počátku školní docházky. Ministerstvo školství ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 + zdůrazňuje ve výuce didaktické postupy, které umožní diferencovat výuku dle potřeb žáků. Mnozí učitelé k tomu nicméně nejsou dostatečně připraveni a relevantní odborné literatury a výzkumných šetření, které by jim v praxi pomohly, je velmi málo. Článek shrnuje nejnovější poznatky z této oblasti, analyzuje pojem vnitřní diferenciaci, nejen její kognitivní aspekty, ale i sociální dimenze vyučování. Zdůrazňuje důležitost této problematiky pro zkvalitňování primárního stupně základní školy v soudobých sociálně ekonomických kontextech problematiky rovných vzdělávacích příležitostí ve společnosti. Jako důležitou podmínkou pro realizaci vnitřní diferenciaci zdůrazňuje znalost konkrétních žáků a jejich individuálních zvláštností. Dále rozebírá možnosti diferenciaci ve vztahu k obsahu vzdělávání, metodám i organizačním formám vyučování. Přináší výčet pedagogických prostředků, prostřednictvím kterých je diferencovaná a individualizovaná výuka implementována ve vyučovacím procesu. Zkvalitňovat úroveň základního vzdělávání cestou vnitřní diferenciaci vyučování je dlouhodobý a vzhledem k narůstající heterogenitě početných školních kolektivů nelehký úkol. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat zavádění diferencované a individualizované výuky u pěti učitelů v pěti základních školách Pardubickém, Středočeském a Královohradeckém kraji se zacílením na hlavní předměty český jazyk a matematiku v 1.-3. třídě základní školy. V našem článku podáváme analýzu výzkumného šetření první etapy výzkumu, v prvních třídách u vybraného vzorku učitelů, kteří ve větší či menší míře používají diferencovanou výuku a uvedené ročníky si povedou po dobu tří let školní docházky. V první etapě výzkumu se zaměříme především na využití pedagogických prostředků diferenciaci a individualizace a jejich vliv na výsledky žáků a efektivitu vyučovacího procesu

Výsledky výzkumu mohou dát rovněž důležitou zprávu školsko-politické sféře a školní inspekci o tom, jak učitelé reálně pracují s individuálními zvláštnostmi žáků při diferencované výuce a poskytnout pedagogům cenné informace a doporučení použitelné při vytváření dlouhodobější vize využívání diferencované a individualizované výuky.

Klíčová slova

individualizace, vnitřní diferenciaci, vnější diferenciaci, pedagogické prostředky, inkluze, didaktické postupy a strategie

1. Diferenciace a individualizace ve školské politice

Již v Bílé knize byl stanoven požadavek na dodržování humanistických a demokratických hodnot ve vzdělávání prostřednictvím diferenciace a individualizace výuky (MŠMT, 2001 str. 17). Zasedání ministrů školství zemí OECD (Paříž 3. - 4. dubna 2001), reflektující změny sociálního a kulturního kontextu učící se společnosti, přijalo jako společný cíl předpoklad celoživotního učení pro všechny. To předpokládá mimo jiné zvyšovat kvalitu činnosti všech stupňů a druhů škol, především také primárního stupně základní školy. Strategie vzdělávací politiky České republiky v dekáde 2020–2030 + zdůrazňuje skutečnost, že i přes významný posun spočívající v odstranění řady formálních i neformálních bariér jsou nerovnosti ve vzdělání přetrvávajícím rysem vzdělávací soustavy a současně jedním z jejích dlouhodobých problémů. Dále dochází k navyšování míry heterogenity žákovských kolektivů. Školy stojí před nelehkým úkolem, přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové, ekonomické a jiné podmínky a předpoklady. Tato skutečnost klade zvýšené nároky na učitele, pedagogické postupy a kvalitu vyučovacího procesu. Nejdiskutovanějším prvkem vnější diferenciace jsou kontroverzně přijímána víceletá gymnázia. Způsob, jak oslabit důvody k vnější diferenciaci nabízí posílení diferenciace vnitřní (ability grouping). Důležitost vnitřní diferenciace a individualizace výuky považuje Ministerstvo školství za zásadní a ve svých strategiích cíleně apeluje na zavedení individualizace výuky a didaktických postupů, které umožňují vzdělávání různorodých kolektivů.

2. Teoretická východiska individualizace a diferenciace – vymezení rámce

Diferenciací je obecně myšleno rozdělování žáků podle určitých kritérií do různých segmentů vzdělávacího systému (Lucas, 2001). Děje se tak ze snahy vyhovět rozmanitým potřebám různých žáků (Mouralová, 2013). Dalším důležitým pojmem, který je nutné zmínit v této souvislosti je individualizace. Individualizace (individualizovaná výuka) je pozitivní proces ve výuce, je to vlastně způsob vnitřní diferenciace s ohledem na skutečné potřeby dětí a s ohledem na složení tříd. Pro pedagoga to především znamená vhodný výběr metod práce, společně s propojením vyučovacího stylu se schopnostmi konkrétního žáka. (Kasíková, Straková, 2011). K tomu, aby byla vnitřní diferenciace výukového procesu úspěšná, je zapotřebí další nezbytný soubor jednání pedagoga vzhledem k žákovi, a to individuální přístup. Ten se projevuje jako respektování specifické vlastnosti jednotlivých žáků, např. individuální styl učení nebo tempo učení. S pojmem individualizace velmi úzce souvisí pojem inkluze. Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové, ekonomické a jiné podmínky a předpoklady. (Lechta 2016). Základní dichotomická linka dělí diferenciaci na vnější a vnitřní, přičemž

každý typ se dále větví. Diferenciace vnější probíhá jak na úrovni vzdělávacího systému, tak uvnitř školy. Diferenciace školou (tedy typem instituce) znamená rozdělování žáků zpravidla podle kognitivních schopností, studijních předpokladů či studijních výsledků do odlišných trvale oddělených vzdělávacích drah (Greger & Holubová, 2010, s. 91). Žáci se vzdělávají odděleně ve všech předmětech po celý školní den, přičemž vzdělávání probíhá podle specifických vzdělávacích programů. Anglickým ekvivalentem je tracking či streaming (Gamoran, 1992, s. 11; Hallam, 2012, s. 57; Salchegger, 2016, s. 405). Příkladem jsou víceletá gymnázia nebo výběrové školy. Diferenciaci uvnitř školy si lze představit jako rozdělování žáků podle určitých kritérií do výběrových a nevýběrových tříd, popřípadě trvalé rozdělování žáků v určitých předmětech čili tzv. setting (srov. Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 157; Hornby & Witte, 2014, s. 90). Žáci se mohou také rozdělovat na základě svých zájmů, motivů atp. Příkladem tohoto typu diferenciace mohou být volitelné předměty (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 45). Vnější diferenciace tak představuje rizikovější formu, jelikož jsou žáci z horní části výkonnostního spektra (high track) vzdělávání izolovaně od žáků ze spodní části výkonnostního spektra (low track), v důsledku čehož dochází k prohlubování rozdílů ve výsledcích mezi žáky obou drah (Mouralová, 2013, s. 12; Straková, 2010, s. 22. Za méně extrémní formu dělení žáků bývá považována vnitřní diferenciace. Jak již název napovídá, uskutečňuje se na úrovni třídy či přímo ve třídě. Diferenciace na úrovni třídy probíhá tak, že se žáci rozdělují zpravidla podle kognitivních schopností, studijních výsledků pouze pro určité předměty, zejména pro předměty hlavní, tedy český jazyk a matematika. V ostatních předmětech se vzdělávají společně (Greger, 2004, s. 366; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 44). Kasíková představuje schéma vnitřní diferenciace homogenními skupinami tzv. intra – class – grouping, zde může být dělení kvalitativní i kvantitativní podoby. Schéma popisuje též kombinace využívání skupin ve vybraných předmětech, diferenciaci pracovními družstvy, individualizaci, kombinaci obou schémat. (Kasíková, Valenta, 1994). Tieso popisuje diferenciaci v heterogenní třídě do menších homogenních skupinek, např. dle úrovně čtenářských dovedností (Tieso, 2003, s. 31; Vališová & Kasíková et al., 2007, s. 157). Anglickým ekvivalentem je within-class (ability) grouping (Hornby & Witte, 2014, s. 90–91). Hlavní rozdíl mezi vnitřní a vnější diferenciací spočívá v časovém a organizačním rozložení. V případě vnější diferenciace dochází k rozdělení žáků do trvalých vzdělávacích drah, školských institucí či větví, výběrových tříd. Přejít žáků v rámci jednotlivých větví je spíše ojedinelý.

Oproti tomu v případě vnitřní diferenciace jsou žáci součástí heterogenní třídy a rozdělují se pouze na kratší část školního dne (Greger, 2004, s. 366). V potaz se přitom nebere, zda se žáci vzdělávají pro určité předměty v oddělených skupinách či jsou vzděláváni v menších skupinách v jedné třídě. Důležité je, že vnitřní diferenciace probíhá v rámci jedné třídy a nabývá podoby flexibilní. Žáci mohou během školního roku přecházet mezi skupinami podle aktuální úrovně jejich schopností – ať už organizačně nebo časově. S vnitřní diferenciací úzce souvisí diferencovaná výuka (differentiated instruction), nicméně významově se oba pojmy liší. Vnitřní

diferenciace představuje pouze mechanismus, jak rozdělovat žáky v rámci třídy, již nezaručuje, že bude výuka přizpůsobena individuálním potřebám každého žáka v dané třídě. Jedná se však o mechanismus, který lze použít k implementaci diferencované výuky (Prast, Weijer-Bergsma, Kroesbergen, & Luit, 2018, s. 22). Diferencovaná výuka tedy předpokládá změnu charakteru vyučování, kdy je výukový obsah přizpůsoben aktuální úrovni schopností dané skupiny/žáka (Kutnick et al., 2005; Loveless, 1998; Prast et al., 2018; Vališová & Kasíková et al., 2007; Tieso, 2003). Diferenciace je princip výuky, kdy učitel přizpůsobuje výuku skupinám žáků, nevyžaduje tedy od učitele tvorbu individuálního plánu pro každého žáka (Tucker, 2014). Hlavním cílem učitele je vytvořit dostatečnou různorodost úkolů, které povedou k jednomu vytyčenému cíli společnému pro všechny žáky (Boaler a další, 2000) a poskytnou jim možnost prezentovat, co se naučili, různými způsoby (Tucker, 2014). Diferenciace výuky na základě zájmů žáka je hlavním faktorem týkajícím se motivace k učení. Žáci budou k učení přistupovat více odpovědně a s větším zaujetím, když pro ně bude mít činnost osobní význam a když ji budou vnímat jako smysluplnou. Diferenciace procesu vyučování může být vedena formou dělení žáků do skupin na základě jejich úrovně dosahování daného cíle, formou používání úkolů různé obtížnosti, pomocí výukových základů, vrstvení aktivit, komplexní výuky či individualizovaných úkolů a projektů (Anderson, a další, 2010 str. 50).

3. Heterogenita žákovských kolektivů na základních školách – důvody výzkumu

Ve školních kolektivech dochází ke zvyšování míry heterogenity žáků Mittler (2000), Lechta (2016), Witburn (2010), Horňáková (2014). Školy mají ve smyslu inkluze přijímat všechny žáky s poruchami učení a chování, žáky nadané, děti ulice, děti z odlehklých oblastí, děti z lingvistických, etnických a kulturních minorit, děti sociálně a emocionálně strádající, ale i děti ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin. Zvyšují se tak nároky na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Dle strategií Ministerstva školství se musí proměnit obsah a způsob vzdělávání tak, aby byl ve školách rozvíjen potenciál všech žáků. Řešením má být selekce odchodu žáků na víceletá gymnázia a posílení vnitřní diferenciace výukového procesu. Zavedení individualizace výuky a didaktických postupů, které umožňují vzdělávání různorodých kolektivů základních škol. Zvyšují se tak především nároky na kvalitu a vzdělání pedagogických pracovníků.

3.1 Koncepty výzkumu

Individualizační přístupy se opírají o široce historicky založenou tradici. Tato tradice vzdělání vychází z pojetí dítěte Dewey, (1932), Komenský (1948). Centrem výuky se stává dítě. Helus (2004, s. 85), chápe osobnost jako psychologický celek, který je složený z individuálních částí, a ty jsou vzájemně propojené. Dle Heluse je nutné pracovat nejen s tím, co se má žák naučit, ale také s tím, jaké má žák dispozice (postojové, informační, názorové). Důležitý je vztah mezi učitelem a žákem. V našem výzkumu jsme

se zaměřili především na využití pedagogických prostředků vnitřní diferenciaci ve výuce učitelem, ale také ne žáky a jejich aktivitu a motivovanost ve spojení s diferencovanou výukou a individuálním přístupem k žákům. Zkoumali jsme učitelovu osobnost, jako tvůrce a manažera obsahu výuky, neboť hraje významnou roli pro rozvoj žákovy individuality a zaměříme se též na vztah mezi učitelem a žákem, a to na pedagogicko – psychologickou diagnostiku a na sociopsychické dispozice, které jsou utvářeny ve školním prostředí. (Hrabal, 1989). Předmětem našeho zájmu bude též zkoumání metod a postupů, dělení dle Dittricha (1992), které jsou využívány pro zjištění diagnostiky žáků. Podstatný pro náš výzkum bude též důvod, proč byl žák zařazen do určité skupiny v rámci diferencované výuky. Zaměřili jsme se na diferenciaci obsahu vyučování. Dle Dittona (2002, s. 199-200), je kvalita výuky záležitostí reflexe, jež se v závislosti na konkrétní didaktické koncepci zaměřuje na cílovou, obsahovou metodickou (strukturní) a vztahovou dimenzi výuky. Obsahově zaměřený přístup spadá do okruhu úvah o kultuře vyučování a učení. Weinert (1997). Provázanost obsahu s činností, vystižená konstruktem intencionalita, podmiňuje hodnocení kvality výuky. Intencionálně chápáná kvalita výuky závisí na tom, v jaké míře je způsobem žákovy činnosti a komunikace podporováno zvládání a učení se obsahu. Tím se zároveň rozvíjejí žákovy cílové dovednosti a kompetence s obsahem zacházet. (Amade-Escot, 2005, s. 131). Kvalita výuky logicky předpokládá rozlišení nižší a vyšší kvality. Toto rozlišení závisí na reálném průběhu výuky, tj. na jejích faktech (Slavík, Janík, 2005). Diferencovanou a individualizovanou výuku jsme detailně sledovali na úrovni každodenní práce učitele. V tomto smyslu jsme proces sledovali na základě biografické zkušenosti učitele. Na této úrovni lze proces diferenciaci a individualizace výuky rozčlenit do tří fází 1. Rozhodnutí o použití, 2. Reálné použití, 3. Reflexe hodnocení efektů. Naším cílem bylo popsat všechny tyto fáze ve vzájemných souvislostech a popsat tak každodenní využití diferenciaci do hloubky. V našem pojetí jde o proces cyklický, neboť skutečnost, jak učitel ve svém přístupu vyhodnotí efekty použití diferenciaci a individualizace ve výuce předznamenává, zda je použije znovu a jakým způsobem. V našem článku podáváme analýzu výzkumného šetření první etapy výzkumu prováděného v prvních ročnících základní školy u pěti vybraných učitelů. Kterí ve větší či menší míře používají diferencovanou výuku.

3.2 Metodologické postupy a design výzkumu

Jako výzkumný design jsme použili vícepřípadovou studii. Pro zkoumání konkrétních jevů jsme zvolili kvalitativní výzkum, neboť je vhodným prostředkem zejména proto, že umožňuje interpretovat a popsat situaci na základě vyjádření dojmů, pocitů a zkušeností učitelů a žáků. Švaříček (2007). Tvorba dat k získání požadovaných výsledků proběhla formou polostrukturovaných rozhovorů. Byl kladen důraz na důkladný a bohatý popis respondentovy zkušenosti. Co se týká rozhovorů, ty byly vždy vytvářeny postupně. Rozhovor byl vždy zrealizován, přepsán a analyzován a kódován dříve, než proběhl rozhovor následující. Byl tak poskytnut prostor pro revizi plánu a strategie vedení rozhovoru (Koutná Kostíková, Čermák in:

Řiháček a kol., 2013, s. 15). Proces analýzy jsme začali u prvního případu a provedli ho u každého případu samostatně, a to včetně identifikace témat. Byl tak zachován individuální přístup ke každému jednotlivému případu. Po detailním prostudování analýz polostrukturovaných hloubkových rozhovorů jsme zařadili zúčastněné pozorování prováděné formou dlouhodobého, systematického a reflexního sledování způsobů a postupů implementace diferenciací a individualizace do vyučovacího procesu Švaříček (2007). Hlavním cílem pozorování bylo analyzovat edukační význam, který diferencované vyučování přináší a triangulovat verbální vyjádření učitelů a žáků z rozhovorů. Bassey (2006, s. 81). Byla provedena hloubková analýza pedagogických prostředků diferencované a individualizované výuky ve zkoumaných ročnících základní školy. Výzkumné šetření bude probíhat po dobu tří let. Zaměříme se proto ve svém výzkumu podrobně na vnitřní diferenciaci výuky 1. - 3. tříd základní školy se zacílením na předměty český jazyk a matematika.

V našem článku podáváme analýzu výzkumného šetření první etapy výzkumu, v prvních ročnících u vybraného vzorku učitelů, kteří ve větší či menší míře používají diferencovanou výuku a uvedené ročníky si povedou po dobu tří let školní docházky. V první etapě výzkumu se zaměříme především na využití pedagogických prostředků diferenciací a individualizace v první třídě základní školy a jejich vliv na výsledky žáků a efektivitu vyučovacího procesu.

3.3 Výzkumný vzorek základních škol

Pro svůj výzkum jsem zvolila pět různých učitelů prvních ročníků různého věku a různé délky praxe, z pěti tříd různých škol, které obsahovaly celkem 130 žáků z Pardubického, Hradeckého a Středočeského kraje. Ve svém zkoumání jsme se zaměřili na diferenciaci obsahu vyučování, vyučovacího procesu a způsobu prezentování činnosti žáka a na diferenciaci prostředí, ve kterém výuka probíhá. První učitelkou je velmi zkušená paní učitelka, která vyučuje již 32 let. Je vedoucí metodického kabinetu a má na starosti vedení začínajících pedagogů, zabývá se lektorskou činností a ve své výuce používá prvky diferenciací a individualizace. Specializuje se též na mezinárodně uznávanou metodu Fie. Vyučuje ve velké pardubické škole s kapacitou 800 žáků. Jedním z hlavních cílů školního vzdělávacího programu školy je dát šanci k co nejlepšimu vzdělání všem žákům, žákům nadaným, mimořádně nadaným i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá paní učitelka vyučuje 15 let v menší škole v Pardubickém kraji. Specializuje se na čtenářskou gramotnost. Ve své výuce upřednostňuje hromadnou výuku a individuální přístup. Vyučuje ve venkovské škole, blízko, Pardubic, která má kapacitu 125 žáků. Je to úplná škola, která staví své zaměření na kombinaci plánování a spoluzodpovědnosti za zvládnutí učiva a na projektovém vyučování, kritickém myšlení, učení v souvislostech, prezentace výstupů žáků. Třetí paní učitelka je mladou paní učitelkou, která má dva roky praxe, pro svou práci je velmi aktivní, využívá ve své výuce prvky diferenciací a individualizace, skupinovou práci a další aktivizační metody a formy výuky. Vyučuje na velké škole v Hradci Králové, která má kapacitu 970 žáků, kteří

jsou různorodým vzorkem co do znalostí, chování, zájmů. Škola se zaměřuje na žáky, kteří potřebují více času na osvojení učiva, vychází ze specifických potřeb žáků. Čtvrtou učitelkou je velmi zkušená paní učitelka, která vyučuje již 34 let. Ve své práci využívá spíše klasické metody, k žákům přistupuje individuálně. V rámci srovnávacích testů, dosahuje její třída vždy výborných výsledků. Vyučuje v plně organizované škole maloměstské škole s 1. až 9. ročníkem, která vyučuje dle školního vzdělávacího programu Škola-základ života. Pátou učitelkou, je paní učitelka, která vyučuje 10 let na venkovské škole ve Středočeském kraji. Svou práci dělá s velkým zaujetím. Používá spíše klasické vyučovací metody, specializuje se na čtenářskou gramotnost a na sestavení schémat skupin dle zájmu žáků. Vyučuje na menší venkovské základní škole bez specifického zaměření, která má kapacitu 460 žáků. Škola se zaměřuje na žáky, kteří potřebují více času na osvojení učiva, vychází ze specifických potřeb žáků.

Pro výzkum jsem vybrala záměrně školy, ve kterých se objevuje zvýšená heterogenita žáků z lingvistických, etnických a kulturních minorit, děti sociálně strádající, děti s poruchami učení a chování, ale i žáci nadaní. Výzkumný vzorek představoval 130 žáků z pěti tříd základní školy.

4. Analýza využití pedagogických prostředků vnitřní diferenciac

Předmětem našeho zkoumání bylo především využití pedagogických prostředků vnitřní diferenciac a individualizace ve vyučovacím procesu na prvním stupni základní školy. Předmětem zkoumání byl rozvoj potenciálu každého žáka a jeho individuální zvláštnosti při využití diferencované a individualizované výuky a zefektivnění kvality vyučovacího procesu.

Výzkumné šetření první etapy výzkumu probíhalo v prvních ročnících u vybraného vzorku učitelů, kteří ve větší či menší míře používají diferencovanou výuku. Zaměřili jsme se především na složení třídních kolektivů žáků a jejich heterogenitu. Sledovali jsme pedagogickou diagnostiku učitele a využití metod pedagogické diagnostiky. Využití diferenciac jako podpůrných opatření u žáků ze SVP. Zaměřili jsme se na skutečnost, jaké důvody vedou učitele k diferencované výuce. Velmi podrobně jsme se zaměřili na využití pedagogických prostředků diferenciac ve vyučovacím procesu, tedy na využití diferenciac rozsahu učiva, na stanovení základní míry učiva a vytvoření učiva rozšiřujícího vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků, zadávání diferencovaných úloh pro žáky různého kognitivního a učebního stylu. Zajímalo nás, zda učitelé využívají zadávání diferencovaných úloh žákům na základě typologie osobnosti MBTI Miková, Š., & Stang, J. (2015)., dle pedagogické diagnostiky učitele stanovené na základě pozorování žáka. Dalším záměrem bylo sledování diferenciac rozsahu práce, tedy stanovení minima učiva, zvládnutelného všemi žáky a zvyšování míry rozsahu učiva vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků. Dále pak sledování diferenciac časového hlediska při řešení úloh vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků. Zkoumali jsme využití diferenciac obtížnosti zadávaných úkolů, gradovaných a bonusových úloh v edukačním procesu. Zadávání úloh při využití Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů s využitím úrovní myšlení higher order thinking, lower

order thinking. Dále pak snížení obtížnosti učiva pro žáky LMP. Zadávání individuálních úkolů různé obtížnosti. Diferenciaci pracovních materiálů, jako např. pracovních listů, diktátů, testů.

Důležitá pro nás byla též analýza zadávaných diferencovaných úloh a její vliv na zlepšení kvality vyučovacího procesu. Sledování a analýza efektivity a míry využití diferencovaných úloh při hromadné a skupinové výuce při využití různých strategií a schémat skupinové práce. Zajímalo nás, zdali má využití pedagogických prostředků vliv na efektivitu vyučovacího procesu, zejména na zlepšení zájmu a motivace žáků o učení, na zlepšení výsledků žáků a v neposlední řadě na zlepšení socializace a sociální interakce mezi žáky. Konkrétně jsme se zaměřili na analýzu níže uvedených pedagogických prostředků. Zejména na sledování a analýzu zlepšení zájmu a motivace o výuku při zadávání diferencovaných úloh. Pedagogický prostředek diferenciací v rámci skupinové práce při práci s homogenními či heterogenními skupinami. Zaměřili jsme se na stabilitu a homogenitu sestavených schémat skupin, dále pak na výzkumnou analýzu kritérií vytváření homogenních skupin. Zajímalo nás hodnocení a výzkumné posouzení práce v homogenních skupinách. Zaměřili jsme se též na analýzu schémat heterogenních skupin, na výzkumné sledování a analýzu skupinové práce, strategií a schémat skupinové práce a na hodnocení a výzkumné posouzení práce v heterogenních skupinách. Zajímalo nás, zda dochází ke zlepšení motivace žáků k učení a ke zlepšení sociální interakce mezi žáky při užití skupinové práce.

Tabulka 1 Pedagogické prostředky diferencované a individualizované výuky na ZŠ

Využití pedagogických prostředků diferencované a individualizované výuky

Pedagogické prostředky diferenciaci a individualizace v 1. třídách základní školy	1. Učitelka Šárka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. Kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola Středočeský kraj
1. Využití diferenciaci jako podpůrné opatření u žáků ze SVP a spolupráce s asistenty a ostatními odborníky	1 žák s dysfázií – IVP (3. stupeň) 2 žáci posláni do PPP – podezření na dysortografii a dysgrafii – PLPP asistent pedagoga a speciální pedagog	3 romští žáci – závažné problémy ve výuce-žáci posláni do PPP, zatím vypracováni PLPP 1 vietnamský žák – neznalost českého jazyka Asistent pedagoga není přítomen	1 žák s dysfázií 1 žák s dyslézií 3 žáci podezření na dysortografii a dysgr. – PLPP, 1 žák s LMD a tělesným postižením - sp. traumatu autonehody Přítomen asistent pedagoga, spec. pedagoga, logoped	1 žák v říjnu vrácen zpět do mateřské školy – špatná koncentrace pozornosti 2 romští žáci-problémy ve výuce – žáci posláni do PPP, nejsou zatím vypracováni PLPP Bez asistenta, spec. pedagoga, —	4 žáci posláni do PPP – podezření na dysortografii a dysgrafii – PLPP 1 vietnamský žák – neznalost českého jazyka 1 žák z Ukrajiny Asistent pedagoga není přítomen
2. Pedagogická diagnostika žáka a využití metod pedagogické diagnostiky	Dynamická diagn. Formativní diagn. Pozorování žáka Diagnostika CBA Diagnostické prověrky ČJ, MA	1 romský žák – zadány diagnostické standard. testy, Isophi, Diagnostické prověrky ČJ, MA	Dynamická diagn. Formativní diagn. Pozorování žáka Diagnostika CBA Diagnostika MBTI Diagnostika logopeda	1 romský žák – zadány diagnostické standard. testy Isophi Diagnostické prověrky ČJ, MA	Dynamická diagn. Formativní diagn. Diagnostické prověrky ČJ, MA

Pedagogické prostředky diferenciace a individualizace	3. Využití metod individualizované výuky				
	1. Učitelka Šarka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola
4. a Diferenciace rozsahu práce vzhledem k ➤ Nadaným žákům	Problémové vyučování Úlohy na rozvoj kritického myšlení Metoda I. N. S. E. R. T. Projektové vyučování	Projektové vyučování Problémové vyučování	Braunstorming Mentální mapování Problémové vyučování Úlohy na rozvoj kritického myšlení Dohody o vyučování Vrstvení aktivit Využití základů, center ve třídě	Úlohy na rozvoj kritického myšlení Problémové vyučování Projektové vyučování	Projektové vyučování
	Bonusové úlohy vytvoreny dle Bloomovy taxonomie kreativního prostředí Pro nadané žáky jsou vytvoreny úlohy podporující myšlení, hledání souvislostí	Zadány pouze jiné ofocené materiály navíc	Individuální přístup Bonusové úlohy, gradované úlohy	Zadány pouze jiné ofocené materiály	Zadány pouze jiné ofocené materiály

Pedagogické prostředky diferenciace a individualizace	1. Učitelka Šarka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola
4. Diferenciace rozsahu práce vzhledem k ➤ Individualním zvláštnostem žáků	Rozsah práce – stanovení minima pro všechny žáky Při procvičování každý žák pracuje dle svých možností a řeší úkoly různé úrovně v různém čase Jsou vytvořeny úlohy vzhledem k různému kog. stylu a typologii MBTI Při ověřování učiva je rozsah práce diferencovaný na základě četnosti úkolů stejného typu, ne na úkol jejich úrovně	Pouze u romských žáků a vietnamského žáka je na základě PLPP stanoveno zmenšení rozsahu učiva při osvojování a ověřování učiva	Rozsah práce – stanovení minima pro všechny žáky Při procvičování každý pracuje dle svých možností a řeší úkoly různé úrovně v různém čase Jsou vytvořeny úlohy vzhledem k různému kog. stylu a učebního stylu žáků	Pedagog si vytváří pro slabší žáky úlohy stejné úrovně, jen vynechá nějaká cvičení.	Pouze u žáků je na základě PLPP stanoveno zmenšení rozsahu učiva při osvojování a ověřování učiva
5. Sledování diference časového hlediska při řešení úloh vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků	Pomalejším žákům je dáno více času na práci, rychlejší jsou zaměstnání úkolem navíc – krabice gradovaných úloh barevně označených dle obtížnosti	Žákům není nijak rozlišeno časové hledisko zadávání úloh. Ti žáci, kteří mají úlohy hotové – nečinně přihlíží	Pomalejším žákům je dáno více času na práci, rychlejší jsou zaměstnání úkolem navíc – krabice pracovních listů bez rozlišení	Pomalejším žákům je dáno více času na práci, rychlejší jsou zaměstnání úkolem navíc – krabice pracovních listů bez rozlišení	Pomalejším žákům je dáno více času na práci, rychlejší jsou zaměstnání úkolem navíc – krabice pracovních listů bez rozlišení

Pedagogické prostředky diferenciace a individualizace	1. Učitelka Šarka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola
6. Diferenciace obtížnosti zadávaných úkolů při využití Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů <ul style="list-style-type: none"> ➤ využití gradovaných a bonusových úloh ➤ žákům různého kognitivního stylu ➤ využití gradovaných a bonusových úloh – barevné rozlišení zelené úlohy – nejjednodušší, žluté – střední obtížnost, červené – nejsložitější ➤ typologii osobnosti MBTI 	Zadávání rozmanitých úloh žákům různého kognitivního učebního stylu Zadávání gradovaných a bonusových úloh – barevné rozlišení zelené úlohy – nejjednodušší, žluté – střední obtížnost, červené – nejsložitější	Všechny zadávané úlohy mají stejnou obtížnost	Zadávání rozmanitých úloh žákům různého kognitivního učebního stylu Zadávání gradovaných a bonusových úloh Zadávání různých úloh respektujících typologii MBTI (porovnání na základě pedagogické diagnostiky)	Všechny zadávané úlohy mají stejnou obtížnost. Jen paní učitelka zadá slovně jinou složitější úlohu žákům, kteří jsou s prací hotoví, nebo v úlohách ubere zadání	Všechny zadávané úlohy mají stejnou obtížnost
7. Sledování a analýza efektivit a míry využití diferencovaných úloh při <ul style="list-style-type: none"> ➤ hromadné výuce 	Při hromadné výuce se jeví značná efektivita využití gradovaných a diferencovaných úloh pro rozvoj potenciálu každého žáka	Úlohy nebyly zadávány, nemohla být zjištěna jejich efektivita	Při hromadné výuce se jeví značná efektivita využití gradovaných úloh pro rozvoj potenciálu každého žáka Žáci vizuálního učebního stylu měli dispozici mnoho obrázků a názorných mat. Žáci auditivního stylu měli k dispozici různé nahrávky Žáci kinestetického stylu si vytvářejí referáty – hledají informace na internetu	Úlohy nebyly zadávané, nemohla být zjištěna jejich efektivita	Úlohy nebyly zadávány, nemohla být zjištěna jejich efektivita Jediná pozitivita se jeví, že žáci, kteří mají hotovou práci, tak nezahláli a mohou si vzít list s další nediferencovanou prací

Pedagogické prostředí diferenciace a individualizace	1. Učitelka Šárka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola
<p>8. Sledování a analýza zlepšení u žáků</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ zájmu a motivace o výkon při zadávání diferencovaných úloh ➤ výsledků při zadávání diferencovaných úloh 	<p>Využití gradovaných a diferencovaných úloh přispívá k zveřejnění zájmu a motivace žáků o výkon. Žáci úlohy řeší rádi, neboť jim bylo pedagogem vysvětleno, že zadávané úlohy jsou pro žáky prospěšné, z hlediska procvičení a upevnění učiva</p>	<p>Úlohy nebyly zadávány, nemohla být zjištěna jejich efektivita</p>	<p>Žáci jsou v této škole zvyklí na řešení gradovaných a diferencovaných úloh. Dokonce nadání žáci pomáhají gradované a diferencované úlohy vytvářet. Využití gradovaných a diferencovaných úloh přispívá k zveřejnění zájmu a motivace žáků o výkon. Žáci úlohy řeší rádi, neboť jim bylo pedagogem vysvětleno, že zadávané úlohy jsou pro žáky prospěšné, z hlediska procvičení a upevnění učiva</p>	<p>Úlohy nebyly zadávány, nemohla být zjištěna jejich efektivita</p>	<p>Úlohy nebyly zadávány, nemohla být zjištěna jejich efektivita</p>

Pedagogické prostředky diferenciace a individualizace	1. Učitelka Šárka – ZŠ Pardubice	2. Učitelka Lenka menší ZŠ v Pard. kraji	3. Učitelka Ivana ZŠ Hradec Králové	4. Učitelka Alena ZŠ Čáslav	5. Učitelka Katka venkovská škola
<p>9. Diferenciace při využití skupinové práce v homogenních a heterogenních skupinách</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ kritéria vytváření schémat skupin ➤ vliv na motivaci žáků k učení ➤ vliv na zlepšení socializace mezi žáky ➤ vliv na zlepšení sociální interakce mezi žáky 	<p>Skupiny sestavené na základě výkonnosti žáků-individuální zadávání úloh pro každou skupinu – stabilní skupiny v ČJ, MA</p> <p>Skupiny, ve kterých jsou slabší žáci – zde je využíván individuální přístup pedagoga a asistenta</p> <p>Skupiny vrstevnické – sestavené heterogenně intelektuálně vyspělý žák, průměrný žák a slabší žák</p> <p>Skupiny heterogenní sestavené na základě zájmu žáků – každý má stanovené úkoly</p>	<p>Skupiny sestavené na základě zájmu žáků – úlohy ve skupinách nejsou nijak diferencovány</p>	<p>Skupiny sestavené na základě výkonnosti žáků – individuální zadávání úloh pro každou skupinu – stabilní skupiny v ČJ, MA</p> <p>Skupiny sestavené na základě kognitivního učeb. stylu žáků-zadávány specifické úlohy</p> <p>Skupiny sestavené na základě typologie MBTI u žáků-zadávány specifické úlohy</p> <p>Skupiny, ve kterých jsou slabší žáci – zde je využíván individuální přístup pedagoga a asistenta</p> <p>Skupiny vrstevnické – sestavené heterogenně intelektuálně vyspělý žák, průměrný, slabší</p>	<p>Skupiny sestavené na základě zájmu žáků – úlohy ve skupinách nejsou nijak diferencovány</p>	<p>Skupiny sestavené na základě zájmu žáků – úlohy ve skupinách nejsou nijak diferencovány</p> <p>Skupiny vrstevnické – sestavené heterogenně intelektuálně vyspělý žák, průměrný žák a slabší žák</p>

5. Výsledky první fáze výzkumu – školní rok 2021/ 2022

První výzkumná etapa probíhala v prvních ročnících u vybraných pěti pedagogů, kteří používají ve větší či menší míře diferencovanou a individualizovanou výuku. Pro náš výzkum jsme vybrali záměrně pedagogy různého věku, zaměření a různé délky praxe, z pěti prvních tříd, které obsahují celkem 130 žáků z Pardubického, Královéhradeckého a Středočeského kraje. V první etapě výzkumu jsme se zaměřili detailně na analýzu využití pedagogických prostředků diferenciace a individualizace. Využití míry pedagogických prostředků jsme vyhodnotili procentuálním vyjádřením, přehledně zpracovali do tabulek a znázornili do sloupcového grafu. Jako výzkumné kvalitativní metody jsme použili hloubkové pozorování a hospitační videostudii, polostrukturované rozhovory s učiteli a se žáky.

Výzkum dokázal, že heterogenita žákovských kolektivů stále narůstá. První třídy obsahují žáky s poruchami učení, chování, žáky s fyzickými, intelektuálními, sociálními, individuálními zvláštnostmi, ale i žáky rozmanitých národností, žáky emocionálně strádající a žáky nadané. Z našeho výzkumu vyplývá, že jsou školy na tuto skutečnost ve větší či menší míře připraveny. Využití diferenciace jako podpůrné opatření u žáků ze SVP využívá 86 % zkoumaných škol. K úpravě učiva vzhledem k individuálním zvláštnostem a specifickým poruchám žáků jsou vypracovávány plány pedagogické podpory. Nejeftektivněji jsou využívány v sídlištních školách s větší kapacitou žáků v Pardubicích a v Hradci Králové, které spolupracují s odborníky, logopedy a speciálními pedagogy. Tito odborníci pracují s problémovými žáky v rámci vyučování a sestavují s pedagogy plán pedagogické podpory. Pomáhají též při zpracování pedagogické diagnostiky žáka. Pedagogové se shodli na skutečnosti, že je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu plánování výuky a efektivní nastavení podpůrných opatření pro žáky se SVP. Ředitelé škol ocenili přítomnost školního psychologa, speciálního pedagoga a logopeda za velmi efektivní přínos pro diagnostiku individuálních zvláštností žáků, poruch učení, chování a jiných individuálních zvláštností žáků. Základní škola v Hradci Králové se ve svém ŠVP zaměřuje na žáky se specifickými a individuálními zvláštnostmi. Cílem je určit aktuální stav „učení“ u žáka a navrhnout pedagogická opatření. Ve třídě je využívána diagnostika dynamická, formativní, diagnostika MBTI, CBA. Naopak se v menší škole na Pardubicku vyskytla absence odborníků i asistentů pedagoga. Selhávaly též pedagogovy přístupy diferenciace a individualizace u žáků s PLPP, byly využívány pouze diagnostické prověrky z českého jazyka a matematiky. Podobné výsledky byly prokázány i v základní škole v Čáslavi, kde byla abstinence asistenta pedagoga. Ve škole působil externě speciální pedagog, který u žáků zařadil diagnostické testy Isophi pro žáky 5.-7. let, což je pedagogická diagnostika je nástroj určený pro práci učitele s dítětem. Je zaměřen na zjišťování úrovně dovedností dítěte v sedmi základních oblastech. Jedná se o grafomotoriku, matematické představy, prostorovou orientaci, časovou orientaci, zrakové vnímání, sluchové vnímání a řeč a verbální myšlení. Pedagogická diagnostika je využívána v 79 % zkoumaných škol.

Metody individualizované výuky byly využívány ve větší či menší míře v 50 % zkoumaných škol. Největší procentuální zastoupení implementace metod diferencované a individualizované výuky se prokázalo ve škole v Hradci Králové, která pracuje dle vzdělávacího programu Škola pro život. Škola se zaměřuje především na žáky, kteří potřebují více času na osvojení učiva a vychází ze specifických potřeb žáků. První třídu vyučuje mladá paní učitelka, která využívá širokou škálu metod diferencované a individualizované výuky např. úlohy na rozvoj kritického myšlení, mentální mapování, problémové vyučování, úlohy na rozvoj kritického myšlení, uzavírá s žáky dohody o vyučování, používá vrstvení aktivit a využívá základny a výuková centra ve třídě, Tomlinson (2017). Druhou školou, která využívá hojně zastoupení metod diferencované a individualizované výuky, je sídlištní škola v Pardubicích, ve škole vyučuje paní učitelka středního věku, která se zaměřuje na skupinovou práci, metodu Fie a využívá metody jako problémové vyučování, úlohy na rozvoj kritického myšlení, projektové vyučování a metodu I. N. S. E. R. T. V čáslavské škole a v menší škole na Pardubicku jsou metody diferencované a individualizované výuky zastoupeny pouze v rámci projektového a problémového vyučování. Výuka je v těchto školách vedena spíše klasickým způsobem.

V závěrečné analýze první etapy výzkumu jsme se podrobně zaměřili především na využití pedagogických prostředků diferenciaci rozsahu, diferenciaci časového hlediska a diferenciaci obtížnosti zadávaných úloh práce vzhledem k individuálním zvláštěnostem žáků. Předmětem našeho zájmu bylo sledování a analýza efektivity využití diferencovaných úloh při hromadné či skupinové výuce a na motivaci žáků k učivu a jejich školní výsledky. Pedagogické prostředky diferenciaci rozsahu zadávaných úloh byly využity pouze v 64 % sledovaných škol. Největší míru zastoupení diferenciaci zadávaných úloh vykazovala základní škola v Hradci Králové. Mladá paní učitelka s dvouletou praxí měla stanovené minimum učiva pro všechny žáky, rozsah práce přizpůsobovala vzhledem k individuálním zvláštěnostem žáků. Při procvičování každý žák pracoval dle svých možností a řešil úkoly různé úrovně v různém čase. Paní učitelka spolupracovala s psychologem a speciálním pedagogem, na základě této spolupráce a pedagogické diagnostiky znala velmi dobře všechny své žáky, což dle jejich slov bylo základním předpokladem pro kvalitu a efektivitu vyučovacího procesu. Vytvářela tak pro žáky úlohy vzhledem ke kognitivnímu stylu a typologii MBTI, úlohy byly zaměřené na rozvoj kritického myšlení a využívaly Bloomovu taxonomii kreativního myšlení žáků v souvislostech při využití úrovní myšlení higher order thinking. Speciální pozornost byla věnována též žákům nadaným. Při ověřování učiva byl rozsah práce diferencovaný na základě četnosti úkolů stejného typu, ne na úkor jejich úrovně. Byly zadávány diferencované diktáty i diferencované písemné práce s bonusovými úlohami. Co se týče časového hlediska, pomalejším žákům bylo dáno více času na práci, rychlejší mohli zvolit práci s úkolem navíc. Pro vyučovací jednotku si paní učitelka vytvářela vždy tři úrovně příprav pro různé spektrum individuálních zvláštěností žáků.

Diferenciaci obtížnosti zadávaných úloh byla využívána ve 43 % zkoumaných škol. Z hlediska diferenciaci obtížnosti zadávaných

diferencovaných úloh byly zadávány rozmanité úlohy žákům různého kognitivního učebního stylu a gradované úlohy vytvořené dle obtížnosti. Ve spolupráci se školním psychologem byly vytvářeny různé úlohy respektující typologii MBTI. Základní škola v Pardubicích pracovala s diferenciací zadávání úloh velmi podobným způsobem. Gradované úlohy měli žáci barevně odlišeny v boxech, které měli umístěny na koberci a kdykoli při práci mohli zásobárnu úloh při vyučování využít. Ve dvou výše uvedených školách měla práce s diferencovanými úlohami pozitivní vliv na výuku žáků. Při hromadné výuce se projevila značná efektivita využití gradovaných a diferencovaných úloh pro rozvoj potenciálu každého žáka. Dle rozhovorů s pedagogy a pozorování vyučovacího procesu bylo zjištěno, že využití gradovaných a diferencovaných úloh přispívá k zvětšení zájmu a motivace žáků o výuku. Žáci úlohy řešili se zájmem, neboť jim bylo pedagogem vysvětleno, že zadávané úlohy jsou pro žáky prospěšné, z hlediska procvičení a upevnění učiva. Žáci též hodnotili diferencovanou práci s úlohami velmi pozitivně. Jejich řešení provázal zájem a motivace dozvědět se více a látku si více zopakovat. Zadávání úloh pro ně bylo samozřejmostí. Po skončení práce ve skupinách bylo využito sebehodnocení a formativní hodnocení, které poskytlo pedagogovi efektivní zpětnou vazbu provedené práce. Velmi pozitivní bylo též zjištění, že nadaní žáci se podíleli na vytváření diferencovaných úloh. Při srovnávacích diagnostických prověrkách v předmětech českém jazyce a matematice třídy, které pracovali diferencovaně se zadávanými úlohami měly lepší výsledky než třídy, které pracovali klasickým způsobem bez diferenciacie učebního materiálu. Na základní škole v Čáslavi byla práce s diferenciací úloh využita v menší míře. V rámci diferenciacie rozsahu práce byly zadány pouze jiné ofoceně materiály, z hlediska rozsahu práce si pedagog vytvářel pro slabší žáky jednodušší úlohy. Při sledování diferenciacie časového hlediska bylo pomalejším žákům dáno více času na práci, rychlejší žáci byli zaměstnáni úkolem navíc. Co se týče obtížnosti zadávaného úkolu, všechny zadávané úlohy měly stejnou obtížnost. Jen paní učitelka zadala slovně jinou složitější úlohu žákům, kteří byli s prací hotovi, formou doplňující otázky k úloze. Na venkovské základní ve Středočeském kraji škole nejvíce abstinovala diferenciacie práce se zadávanými úlohami, a to při využití rozsahu práce a obtížnosti zadávaných úkolů. Při diferenciaci práce s časem si žáci, kteří byli s prací hotovi, mohli vzít jiný ofocený list a vypracovat ho. Efektivita práce s diferencovanými úlohami v čáslavské a venkovské škole tak nemohla být zjištěna. Nevýhodou absence práce s diferencovanými úlohami byla skutečnost, že nadaní žáci se nemohli uplatnit a slabší žáci naopak selhávali při řešení úloh a cítili se pak negativně před ostatními žáky, kterým řešení úloh problém nečinilo. Do této třídy by bylo vhodné zavést diferencované úlohy pro žáky. Míra efektivity diferencovaných úloh na motivaci žáků pro výuku a školní výsledky byla zjištěna u 44 % zkoumaných škol. V posledních dvou zmiňovaných školách jsme doporučili pedagogům školení zaměřená na diferencovanou a individualizovanou výuku na prvním stupni základní školy. Využití diferencovaných úloh při hromadné výuce byla pak zjištěna pouze u 40 % zkoumaných škol.

Poslednímu pedagogickému prostředku diferenciaci a individualizaci, kterému se budeme věnovat, je diferenciaci při využití skupinové práce v homogenních a heterogenních skupinách. Zaměřili jsme se na kritéria vytváření schémat skupin, na vliv a na motivaci žáků k učení, dále pak na zlepšení socializace a sociální interakce mezi žáky. Skupinová práce diferencovaného zaměření vzhledem k individuálním zvláštnostem žáků bylo využíváno v 53 % výzkumného vzorku základních škol. V plné míře využívaly diferencovanou skupinovou výuku a schémata skupin základní škola v Hradci Králové a základní škola v Pardubicích. Zpočátku, v měsících září, říjnu a listopadu používali třídy schémata skupin heterogenních vytvořených na základě zájmu žáků. Důvodem bylo ponechání času na poznání žáků a vytvoření pedagogické diagnostiky. Základní škola v Hradci Králové s kreativní paní učitelkou používala skupiny sestavené na základě výkonnosti žáků. Vznikaly tak v měsíci prosinci stabilní skupiny v českém jazyce a matematice. Pro každou skupinu byly vytvářeny úlohy různé obtížnosti od nejjednodušších až po ty nejsložitější. Žáci ve skupině měli přesně rozděleny role tak, aby byli všichni žáci pracovní vytížení a práce probíhala efektivním způsobem. Po vytvoření pedagogické diagnostiky byly sestaveny skupiny na základě různého kognitivního učebního stylu u žáků. Pro tyto skupiny byly upraveny základní úlohy a vytvořeny specifické úlohy pro každý učební styl. Mohli se tak plně uplatnit žáci vizuálního typu, kteří měli k dispozici, grafy, mapy, názorné obrázky pro řešení úloh. Žáci auditivního stylu měli k dispozici nahrávky, zvukové materiály, mohli využít hraní rolí a zapojit se do vzájemné diskuse. Skupiny sestavené na základě kinestetického stylu se věnovaly vystřihování informací. Žáci si psali poznámky, manipulovali s rozstříhaným materiálem a sestavovali řešení. Paní učitelka ve spolupráci s odborníky školy-psychologem a speciálním pedagogem se zaměřili též na typologii MBTI u žáků a sestavili společně úkoly pro specifické skupiny žáků. Tato oblast je velice zajímavá a podrobněji ji budeme sledovat v dalších dvou letech výzkumu. Hojně používané byly i skupiny vrstevnické, které obsahovaly tři žáky, žáka intelektuálně zdatného, žáka, průměrného a žáka slabšího. Paní učitelka na základní škole v Pardubicích používala stejná schémata skupin, kromě skupin sestavených na základě typologie MBTI. Věnovala se však navíc využití metody Feuersteina, zkráceně Fie. Paní učitelka měla speciálně sestavené pracovní listy, které rozvíjely kognitivní funkce a kritické myšlení. Na základě obtížnosti pracovních listů sestavovala skupiny dle intelektu. Dle slov paní učitelky metoda rozvíjí vnitřní motivaci a pozornost žáků, vyjadřování a porozumění, dovednost pracovat s chybou, efektivně a strategicky řešit problém a v neposlední řadě rozvíjet emoční inteligenci.

Ve škole v Pardubicích je též hojně využívána práce ve dvojicích slabší a intelektuálně zdatnější žák při využití podnětného matematického prostředí při řešení úloh matematiky pana profesora Hejného. Podnětné výukové prostředí je flexibilní, lze jej přizpůsobit aktuálním podmínkám v každé třídě a je bohatým zdrojem matematických úloh (Roubíček et al., 2010). Důraz zde byl kladen na vzájemnou spolupráci a sociální interakci žáků. Na základě analytického pozorování vyučovacích hodin a hloubkových, polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s oběma pedagožkami jsme

zjistili důležité skutečnosti efektivity vytváření schémat skupinové práce. Nejefektivnější pro motivaci a zájem žáků je sestavení skupin na základě intelektu a kognitivního stylu žáků. Žáci tak mohou plně rozvinout svou kreativitu, kritické myšlení a strategii řešení problému. Pro sestavení skupin je však podmínkou vytvoření specifických úloh, což je velmi náročné na přípravu pedagoga. Důležité je též přesné vymezení rolí ve skupinách a vzájemná spolupráce. Stejně tak je efektivně hodnocena i práce ve dvojicích. Nevýhodou je, že se skupiny se slabším prospěchem cítí segregovány při zadání jednodušších úloh a mnohdy potřebují pro řešení pomoc pedagoga či asistenta nebo opěrného materiálu, např. knihy či pracovního listu, kde mají náповědu pro řešení v ateliéru s názvem Knihovna. Po zadání diagnostických prověrek měly výše zmíněné skupiny i pozitivní vliv na výsledky žáků. Skupiny založené dle typologie MBTI a metody Fie bezesporu rozvíjí kreativitu žáků, a především jejich kritické myšlení a mají tak pozitivní vliv na výsledky žáků. Paní učitelky z Pardubic a Hradce Králové se účastní široké škály školení a přednášek zaměřujících se na diferencovanou a individualizovanou výuku na 1. stupni základní školy.

V základní venkovské škole ve Středočeském kraji a v základní škole v Čáslavi, byly sestaveny skupiny na základě zájmu žáků bez specifického zadání úloh. Tato skupinová práce je pouze zpestřením vyučovací hodiny a má vliv na vzájemnou interakci a socializaci žáků. Zde může nastat problém nevytíženosti všech žáků skupiny a v neschopnosti žáků se slabším prospěchem vyřešit zdárně zadaný úkol. Na základě našeho výzkumu bylo zjištěno, že dochází při implementaci skupinové práce do výuky ke zlepšení motivace žáků k učení a ke zlepšení sociální interakce mezi žáky při využití skupinové práce. Při sestavení homogenních skupin na základě intelektu, učebního stylu či typologie MBTI, dochází nejen ke zvýšení zájmu žáků o výuku, ale i o větší realizaci žáků při výuce a zlepšení jejich studijních výsledků.

6. Závěr

Provedli jsme závěrečnou, souhrnnou procentuální analýzu implementace pedagogických prostředků diferenciaci a individualizace u zkoumaného vzorku základních škol a znázornili ji pomocí sloupcového grafu, (viz. graf 1). Prostřednictvím procent jsme vyjádřili míru implementace diferencované a individualizované výuky u jednotlivých škol. Základní škola v Hradci Králové využívala pedagogické prostředky diferencované a individualizované výuky v 99 %. Základní sídlištní škola v Pardubicích s velkou kapacitou žáků využívala pedagogické prostředky diferencované a individualizované výuky v 97 %. Obě učitelky se účastní řady školení a seminářů zaměřených na diferenciaci, individualizaci a inkluzi. Na třetím místě s 39 % využití diferencované a individualizované výuky se umístila základní škola v Čáslavi. Na čtvrtém místě pak s 37% venkovská základní škola ve Středočeském kraji. Obě učitelky se zajímají o diferencovanou výuku a má v plánu se v této oblasti více vzdělávat. Na posledním, pátém místě se umístila menší základní škola v Pardubickém kraji. Učitelce z této školy byly poskytnuty semináře z naší strany. Škola bude procházet

personálními změnami a bude se měnit též obsah ŠVP. Doporučili jsme zařadit do ŠVP diferenciaci a individualizaci učiva vzhledem k individuálním zvláštnotem žáků.

Graf 1

Na základě rozhovorů s učitelkami ze sídlištní hradecké a pardubické školy byly za nejdůležitější pedagogické prostředky diferencované a individualizované výuky považována především diferenciaci rozsahu práce, diferenciaci časového hlediska zadávání úkolu, diferenciaci obtížnosti práce. Zajímavou spatřují též pečlivě připravenou práci ve skupinách založenou na základě intelektu, kognitivního stylu, metody Fie, a typologii MBTI, které budeme v dalších etapách podrobně zkoumat. Neméně, aby mohla být diferenciaci úspěšná, je nezbytné dle všech pedagogů využití diferenciaci jako podpůrné opatření. Nezbytná je též znalost odborné a pedagogické diagnostiky žáka. Důležitost pedagogického prostředku diferenciaci a individualizace spatřují ve formativním hodnocení a sebehodnocení žáků, na základě, kterého získají velmi důležitou zpětnou vazbu. (Starý). 2016

Paní učitelky z menších škol dávají přednost individuální práci se žákem a skupinové práci sestavené na základě zájmu žáků. Jako rozšiřující učivo mají jen z učebnice ofoceně materiály navíc. Problematika diferenciaci a individualizace ve vyučovací proces je velice zajímavá a chystají se zúčastnit série školení věnovaných diferencované a individualizované výuce. V našem výzkumu budeme v následujících dvou letech pokračovat.

Závěrem můžeme konstatovat, že diferenciaci a individualizace není pro učitele neznámý pojem a v menší či větší míře ho ve školách v rámci vyučovacího procesu využívají.

Věříme, že výsledky výzkumu mohou dát rovněž důležitou zprávu školsko-politické sféře a školní inspekci o tom, jak učitelé reálně pracují s individuálními zvláštnostmi žáků při diferencované výuce a poskytnout pedagogům cenné informace a doporučení použitelné při vytváření dlouhodobější vize využívání diferencované a individualizované výuky.

Bibliographic references

- Amade-Escot C. (2005). Using the critical didactic incidents method to analyze the content taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, pp. 127-148.
- Anderson, M. Kelly a Algozzine, Bob. (2010). *Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students*. Taylor and Francis online 1(3), pp. 49-54, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Educational Research. Bartonova, M., & Vitkova, M. (2017). *Spolecne vzdelavani orientovane na posileni kompetenci ucitelu a zaku v inkluzivnim prostredi skoly*. Brno: Masarykova univerzita
- Bassey, M. (1999). *Study research in Educational Settings*. Buckingham: University Press.
- Boaler, J., William, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping: disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), pp. 631-648.
- Bray, B. & McClaskey, K. 2013. *A Step-by-step Guide to Personalize Learning*. Students at the Center Hub. [Online] kveten 2013. <http://studentsatthecenterhub.org/resource/a-step-by-step-guide-to-personalize-learning/>
- CSI. 2020-2021 Vyrocní zpráva České školní inspekce za školní rok 2020-2021 Praha: Česká školní inspekce, [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
- Dewey, J., *Demokracie a výchova*. Praha 1932
- DITTON, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), pp 197-212
- Hallam, S. (2012). Streaming and setting in UK primary schools: evidence from the Millenium cohort study. *Forum*, 54(1), 57-63.
- Hornby, G., & Witte, Ch. (2014). Ability grouping in New Zeland high schools: Are practices evidence-based? *Preventing School Failure*, 58(2), 90–95.
- Janik, T., et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdelavani: obsahove zamereny pristup ke zkoumani a zlepsovani vyuky*
- Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable? *Educational Leadership*, 50(2), 11–17.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie zaku. In E. Walterova (Ed.), *Uloha skoly v rozvoji vzdelanosti* (s. 362–370). Brno: Paido.
- Greger, D., & Holubova, M. (2010). Postoje ucitelu k casnemu rozdelovani zaku a jejich zkusenosti s prechodem zaku do viceletych gymnazii. *Pedagogicky casopis*, 1(1), pp. 85-101.
- HELUS, Z. (2004). Dite v osobnostnim pojeti. Obrat k diteti jako vyzva a ukol pro ucitele i rodice. Praha: Portal
- Kasikova, H., Strakova, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v zakladnim vzdelavani*. Praha: Karolinum.

- Kasikova, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dela ucitel aneb Diferenciace, individualizace a kooperace ve vyučovani*. Praha: Sdruzeni pro tvorivou dramatiku: Cesky vybor ASSITEJ.
- Komensky, J. A. (1948) *Didaktika velka*. 3. vyd. Brno: Komenium,
- Kutnick, P., Sebba, J., Blatchford, P., Galton, M., & Thorp, J. (2005). The effects of pupil grouping
- Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivni pedagogika*. Praha: Portal
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), pp. 1642-1690.
- Mikova, S., & Stang, J. (2015). *Typologie osobnosti u deti: vyuziti ve vychove a vzdelavani* (Vyd. 2). Portal.
- Mittler, P. (2000). *Working toward inclusive education*. London: David Fulton.
- Mouralova, M. (2013). Postoje ceskych ucitelu k vnejsi diferenciaci zaku a mozne hodnotove koreny techto postoju. *Orbis scholae*, 7(3), pp. 11-26.
- Narodni program rozvoje vzdelavani v Ceske republice: Bila kniha. (2001). Praha: Tauris.
- OECD. (2002). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.
- Prast, E. J., Weijer-Bergsma, E. van de, Kroesbergen, E. H., & Luit, J. E. H. van (2018). Differentiated instruction in primary mathematics: Effects of teacher professional development on student achievement. *Learning and Instruction*, 54, pp. 22-34.
- Roubicek, F. & Hospesova, A. (2010) *Namety pro prirodzenou diferenciaci v matematice na 1. Stupni zakladniho vzdelavani: Podnetna prostredi v geometrii*.
- Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. (1994) UNESCO
- Saleh, M., Lazonder, A. W., & Jong, T. D. (2005). Effects of with in-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33(2), pp. 105-119.
- Salchegger, S. (2016). Selective school system and academic self-concept: how explicit and implicit school-level tracking relate to big-fish-little-pondeffect across cultures. *Journal of Educational Psychology*, 108(3), pp. 405-423.
- Strategie vzdelavaci politiky Ceske republiky do roku 2030+. (2020). from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.
- Sary, K., Laufkova, V. a kol. (2016). *Formativni hodnoceni ve vyuce*. Praha: Portal.
- Svaricek, R., Sedova, K. & kol. (2014). *Kvalitativni vyzkum v pedagogickych vedach*. Praha: Portal.
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), pp. 29-36.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tucker, G. C. (2014). *Differentiated Instruction: What You Need to Know. Understood – for learning and attention issues*. [Online] Understood, 19. 8

2014, <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/differentiated-instruction-what-you-need-to-know>.

Valisova, A., & Kasikova, H. et al. (2007). *Pedagogika pro ucitele*. Praha: Grada.

Weinert, F. E. (ed.). (1997) *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Gottingen: Hogrefe,

Whitburn, J. (2010). *Effective Classroom Organisation in Primary Schools: Mathematics*. Taylor and Francis

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980125200>

Mgr. Monika Semrádová, MBA

Faculty of Education

Charles University

Magdalény Rettigové 47/4

11000 Praha 1

Czech Republic

semradovamonika@email.cz