

Problémy diferenciacie 2. stupně základní školy

Milan Škrabal
Svatoslava Škramovská

Úvod

Diferenciace zavedená od školního roku 1990/1991 na 2. stupni základní školy patří k nejzávažnějším změnám spojeným s probíhající reformou našeho školství. Její zavedení bylo víceméně administrativní a řídicí orgány školství zůstaly pedagogické praxi mnoho dlužny v zajištění podmínek, metod a prostředků jak vnější, tak i vnitřní diferenciace. V podstatě odpovědnost za její realizaci připadla na učitele, jimž byla uložena jako úkol koncepční, protože dosud neexistují definitivní učební osnovy.

Diferenciace přinesla řadu organizačních i obsahových problémů, které je třeba řešit "na pochodu" a často i bez možnosti navázat na domácí či zahraniční zkušenosti. Naše vynikající zkušenosti z 30. let jsou většinou neznámé a nejsou vždy adekvátní konkrétním podmínkám současné pedagogické praxe v ČSFR.

V tomto příspěvku využijeme některých výsledků komplexního výzkumu Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV, zaměřeného na fungování obsahu školního vzdělávání na 2. stupni základní školy od r. 1986 (ve vzorku 1500 žáků). Výzkum zahrnoval i zjišťování rozdílů v různých prospěchových kategoriích žáků a rozdílů mezi hochy a dívkami. Výsledky výzkumu upozornily na některé obecnější problémy, z nichž většina se dotýká právě otázek diferenciacie.

Specifické podmínky diferenciacie v ČSFR

V roce 1992 budeme oslavovat 400. výročí narození J. A. Komenského. Nedostatečné respektování jeho odkazu v jeho rodné zemi přispělo ke kumulaci problémů naší pedagogické praxe.

Pro ČSFR se stalo specifickým zkrácení 1. stupně základní školy na 4 roky, k němuž došlo při nepromyšlené školní reformě v r. 1976,¹⁾ zatímco celosvětový trend byl opačný: nejčastější délka tohoto stupně je ve vyspělých státech 5 - 6 let²⁾ (v evropských státech v průměru 6 let). Diferenciace se tak u nás posouvá do relativně nižších ročníků a začíná prakticky již od 5. ročníku, což je ve světě vzácné. Dalším specifickým rysem je, že žáci nebyli k tak časně diferenciacie vychovávání, takže je v podstatě zaskočila jako něco zcela nového. Nejhorší je, že připraveni nebyli ani učitelé: Většina středoškolských učitelů neměla zkušenost s výukou desetiletých žáků: chybí nové rámcové učební osnovy - vše tedy spočívá na bedrech učitelů. Naši učitelé jsou schopni řešit nejrůznější situace, ale koncepční otázky obsahové diferenciacie by jim neměly

být ukládány - rámcové osnovy je třeba vydat centrálně a urychleně. Učitelům přísluší především jejich modifikování pro konkrétní podmínky školy a individuální charakter a rozvoj žáků v daném regionu.

Diferenciace je zaváděna v podmínkách dalších obsahových změn učiva a při nedostatečné vybavenosti škol, s níž učitelé zápolí již roky, resp. celá desetiletí. Ani s obecní správou nelze počítat jako s všelékem, spíše nutno předpokládat, že chudší obce nebudou mít dost financí na lepší vybavení škol - o tom ostatně vypovídají zkušenosti i z tak bohatého státu, jaký je Velká Británie⁹⁾.

Diferenciace předpokládá výchovu žáků k cílevědomosti při získávání vzdělání. Zvýšení autority vzdělání, autority školy a v neposlední řadě i autority učitele v podmínkách klesající prestiže učitelství je nesnadným úkolem. Příčiny nízké atraktivnosti školního vzdělání pro žáky je třeba ovšem hledat i v samotném obsahu tohoto vzdělání.

Při školní reformě v r. 1976 došlo ke zkrácení základní školy z 9 na 8 let prakticky bez redukce již tehdy dosti náročného obsahu učiva. Kompresi obsahu učiva a skutečnost, že žáci o rok mladší musí přijímat učivo, které bylo před tím v mnoha případech součástí obsahu vyššího ročníku, značně zvýšily náročnost výuky a vedly ke stavu, kdy část žáků kladeným nárokům nemůže stačit a ztrácí zájem o školu a vzdělání vůbec. Tato skutečnost rovněž připomíná nerespektování postulátů J. A. Komenského, vyslovených již před několika staletími.

Výsledky výzkumu ukázaly, že v průběhu 2. stupně značně klesá atraktivnost školního vzdělání pro žáky - viz obr. 1, a že nejobecnější příčinou je vysoká obtížnost učiva⁹⁾, resp. učebnic, která byla prokázána řadou nezávislých šetření 5-9. Tento stav trvá de facto dodnes (úprava učebních osnov, spojená s edicí částí nových či upravených učebnic, měla pouze dílčí rozsah¹⁰⁾ a zhoršuje se v důsledku obtíží s edicí vhodných učebnic. Učitelům se tak kupí řada nesnadno řešitelných problémů, při nichž musí kompenzovat nedostatky a úskalí, která nezavinili. Stále ještě nebyla doceněna skutečnost, že škola nemůže zvládnout výchovně vzdělávací proces bez podpory společnosti, která by respektovala vysokou návratnost investicí do vzdělání a která by působila na žáky v souladu s cíli školy¹¹⁾.

Za nejzávažnější faktor diferenciace třeba považovat žáka samotného. tím nabývají nejvyššího významu i problémy spojené s přípravou žáků na diferenciaci.

Relativně vysoká náročnost obsahu učiva již v období první volby by mohla vytvářet přirozené podmínky pro diferenciaci, ale výsledky výzkumu v 5. a v 6. ročníku ZŠ nasvědčují spíše tomu, že v současné době tento faktor začíná na našich školách působit později. Ve sledované skupině studijně úspěšných žáků (klasifikovaných v českém jazyku a v matematice stupněm "výborně" a "chvalitebně"), kterých byla při relativně mírné klasifikaci v 5. ročníku přibližně polovina a v 6. ročníku přibližně třetina celkového počtu žáků v ročníku, nelze ve většině vyučovacích předmětů prokázat zásadní rozdíly v

pocífování obtížnosti učiva nebo v postojích k předmětu (viz tab. I). Ve skupině studijně úspěšných žáků v obou sledovaných ročnících převažovaly dívky (cca 2/3), což ovlivnilo výsledky této skupiny zejména v 5. ročníku, v němž kulminují rozdíly mezi celkově vyspělejšími dívkami a jejich pomaleji dospívajícími spolužáky - chlapci (vesměs k nepospěchu chlapců, kteří jsou v této věkové kategorii v průměru méně soustředění a mají větší problémy s češtinou, což ovlivňuje jejich ústní i písemný projev). Prospěchová diferenciaci v tomto ročníku přináší nebezpečí diskriminace pomaleji vyspívajících žáků, tj. převážně chlapců. Není zřejmé náhodou, že vysoce výběrové elitní střední školy v zahraničí jsou často nekoedukované. V 6. ročníku se rozdíly mezi studijně úspěšnými žáky a těmi ostatními stávají výraznějšími. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se však příliš nemění. Z tab. I je patrné, že chlapci tihnou k předmětům s velmi konkrétním obsahem (zeměpis, pracovní vyučování, v 6. ročníku bezkonkurenčně fyzika), které považují i za snadno zvládnutelné, ale v průměru se obtížněji vyrovnávají s výukou jazyků a považují ji za málo atraktivní. Zdálo by se, že současný obsah vzdělávání v 5. a 6. ročníku je vhodnější pro dívky, ale ve skutečnosti je prostě koncipován pro vyspělejší, tj. starší žáky (jak už bylo řečeno, de facto byl před reformou v r. 1976 určena pro žáky o rok starší).

Výsledky výzkumu naznačily, že v současné době se podmínky pro diferenciaci vytvářejí prakticky později, než se v záměrech předpokládalo, tj. až v 6. ročníku (což odpovídá nejčastější délce I. stupně v Evropě), ovšem může zde působit i vliv vysoké obtížnosti učiva a jeho neúplné pochopení žáky. Zatím u nás chybí zjištění, jak žáci chápou předkládané poznatky a jak je transformují do představ, které si o vysvětlovaných jevech vytvářejí - jako je to sledováno např. v Anglii²³

Hodnocení zajímavosti obsahu učiva bylo ve všech kategoriích žáků téměř shodné, s jedinou výjimkou, jíž je výše již zmíněná fyzika v 6. ročníku (viz tab. II). Rozdíly v hodnocení významu školního vzdělání se výrazně zvyšují v 6. ročníku, a to zvláště u studijně úspěšných žáků (viz tab. II) a ukazují, že význam jednotlivých předmětů pro další studium i profesní plány si žáci začali výrazněji uvědomovat až od 12 let. Shrneme-li celkově, pak je patrné, že současná škola nevytváří vhodné podmínky pro rozvoj individuálních studijních zájmů u prospěchově nadprůměrných žáků, ale do určité míry je dovede přesvědčit o důležitosti poznatků, dovedností a návyků, které školní učivo obsahuje.

Shrnutí

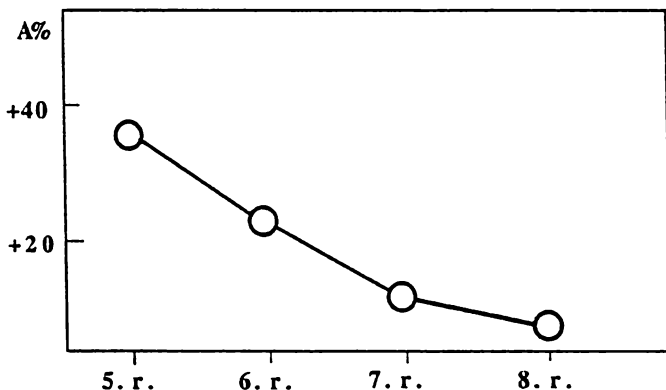
Zavedená diferenciaci probíhá v určitém provizoriu, přinášejícím problémy, které jsou v současné době řešeny převážně empiricky, resp. cestou využívání schopností učitelů přímo v pedagogické praxi. Jde však o to, řešit základní koncepční otázky forem, metod a prostředků diferenciaci centrálně na

základě teoreticky zdůvodněných předpokladů, ověřených v praxi a zároveň chápat diferenciaci jako proces vytvářející optimální podmínky pro podchycení nadaných žáků, aniž by tito žáci byli znevýhodňováni předčasnou věkovou hranicí této diferenciace. V současných podmínkách, kdy optimální hranici nelze přesně určit a kdy se dají očekávat její posuny s měnícím se obsahem vzdělání, by měla být preferována flexibilnější diferenciace vnitřní.

Literatura

1. Další rozvoj čes. výchovně vzdělávací soustavy. Praha, SPN 1976.
2. Smokka, R.: Struktura školských systémů ve světě z pohledu ročenky UNESCO. Praha, UŠI 1990.
3. Matthews, B.: A Disaster for Science Education. *New Scientist*, 1990, No 1725, p. 61-62.
4. Škrámovská, S.: Jaké jsou postoje dnešních žáků k obsahu školního vzdělání. *Pedagogiká*, 39, 1989, č. 5, s. 519-534.
5. Průcha, J.: Metody hodnocení školních učebnic. In: *Tvorba učebnic (5)*. Praha, SPN 1984.
6. Smík, L. - Ganajová, M.: K obřaznosti učebnic chemie na gymnáziu. In: *Tvorba učebnic (7)*, s. 81-87. Praha, SPN 1988.
7. Růžičková, J.: In: *Kolektiv? Projektování obsahu vzdělání a efektivnost jeho realizace*. Praha, PU JAK ČSAV 1989, s. 40-52.
8. Škrámovská, S. - Škrabal, M.: Učebnice očima jejich adresátů - žáků. *Studijní příručka pro autory a recenzenty učebnic*. Praha, UUVPP 1989.
9. Vachek, J. a kol.: *Moderní přírodovědné vzdělání a podmínky jeho realizace*. Praha, MFF UK 1985.
10. Škrámovská, S. - Škrabal, M.: Uvaha na počátku reformy našeho školství. *Informační zpravodaj* 1990, č. 4, s. 26-37. Praha, UŠI při MŠMT ČR 1990.
11. Bláhovský, B.: *Modely výchovy*. Brno, PedF MU 1990.
12. Driver, R. - Ericson, G.: *Theories in Action: Some theoretical and empirical issues in the study of students*. *Studies in Science Education*, 1983, 10, p. 37-60.

Obr. č. 1: Celkový vývoj postojů žáků k obsahu školního vzdělání na 2. stupni ZŠ. Z diagramu je patrný pokles atraktivnosti obsahu školního vzdělání v průběhu celého 2. stupně ZŠ. A% - je bilance podílu žáků, pro něž jsou vyučovací předměty v daném ročníku oblíbenými, resp. neoblíbenými.



Tab. I: Odchyly od průměrného hodnocení obsahové zvládnutelnosti vyučovacích předmětů a odchyly od jejich průměrné oblíbenosti (Δ) v 5. a 6. ročníku ZŠ v dílčích souborech prospěchově nadprůměrných žáků (Δ_N) a dílčích souborech chlapců (Δ_H).

Vyučovací předmět	Δ v % žáků							
	zajímavost obsahu v.p.				důležitost obsahu v.p.			
	Δ_N		Δ_H		Δ_N		Δ_H	
	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.
Český jazyk	4	8	-5	-7	5	-2	-12	-7
Cizí jazyk	7	19	-6	-13	8	7	-15	-11
Dějepis	1	9	0	9	1	4	1	4
Občanská nauka	-	-4	-	-3	-	0	-	-3
Matematika	8	9	0	-1	3	17	-5	-3
Fyzika	-	-20	-	25	-	-12	-	22
Přírodopis	0	15	3	-2	-6	-4	-4	-3
Zeměpis	1	15	12	8	-3	22	12	-1
Pracovní vyučování	1	0	4	4	-4	-5	9	10
Hudební výchova	6	1	-20	-7	-1	1	-17	-9
Výtvarná výchova	8	-3	-9	-10	0	-5	-14	-9
Tělesná výchova	2	-12	-1	11	0	6	-5	4

Tab. II : Odchyly od průměrného hodnocení zajímavosti obsahu vyučovacích předmětů a odchyly průměrného hodnocení důležitosti obsahu vzdělání (Δ) v těchto předmětech v 5. a 6. ročníku ZŠ v dílčích souborech prospěchově nadprůměrných žáků (Δ_N) a dílčích souborech chlapců (Δ_H)

Vyučovací předmět	v % žáků							
	zajímavost obsahu v.p.				důležitost obsahu v.p.			
	Δ_N		Δ_H		Δ_N		Δ_H	
	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.	5.r.	6.r.
Český jazyk	-1	0	1	6	2	16	-5	3
Cizí jazyk	3	5	1	-1	2	10	-1	-3
Dějepis	2	1	0	1	-4	11	-1	-5
Občanská nauka	-	0	-	1	-	5	-	7
Matematika	6	4	0	5	2	10	-5	9
Fyzika	-	-4	-	16	-	3	-	14
Přírodopis	4	2	8	-5	5	-1	5	-1
Zeměpis	-1	0	2	4	4	13	17	6
Pracovní vyučování	0	0	4	3	2	1	4	0
Hudební výchova	0	3	2	3	2	4	-4	-5
Výtvarná výchova	-1	0	1	2	0	6	-2	-6
Tělesná výchova	-1	4	0	0	2	9	3	-3

Koncepce odborného školství a její determinanty

Ivan Švanda

Výraz odborné školství se zpravidla považuje za souhrnné označení dvou druhů středních škol, které spojuje jejich dominující cílové zaměření: připravují žáky k výkonu povolání určitých kategorií. Těmito druhy středních škol jsou střední odborná učiliště a střední odborné školy. Málokdo si však uvědomuje, jak je takové vymezení výrazu odborné školství nepřesné a zavádějící. Vyvolává totiž představu, že je odborné školství - nebo alespoň každá z jeho dvou uvedených částí - kompaktním celkem, a že je proto možné jeho problémy