

Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií

Teachers' Attitudes towards Early Tracking and Their Experiences with Pupils Transition to Selective „Multi-year gymnázia“

David Greger, Markéta Holubová

Abstract: Early selection has been re-introduced in the Czech education system during the first years of post-socialist transformation after 1989. The same development may be observed in other countries in the region, namely in Hungary and Slovakia (earlier part of Czechoslovakia), during the re-unification of two Germanies also in “East Germany” early tracking has been re-introduced and in Austria it has a long tradition with no interruption. Early between-school tracking as it is practiced in the Central-European region already at the stage of lower-secondary education has been subject to criticism (international as well as national) and some alternative reform plans have been formulated. Nevertheless, for understanding tracking phenomena in the region we shall look at it as a result of following parent’s demands and decentralization of education followed by widening school autonomy. For this reason, understanding the attitudes of different stakeholders towards early tracking is *condicio sine qua non* to understand this phenomenon and/or to plan further reforms. In this paper, we briefly presents development of early tracking in the region, we review the literature on the effects of early tracking on student achievement and inequality (mainly based on research from USA and England), we also review the research till date in the region and particularly stress the research on attitudes of different stakeholders towards tracking. The main part of the text however presents results from qualitative research based on in-depth interviews with 10 teachers (5 teachers teaching in 5th grade “basic school” and 5 teachers teaching the 6th graders at selective “multi-year gymnázia”). The analysis stress the teacher attitudes towards early

tracking, their evaluations of (dis)advantages of “multi-year gymnázia”, their attitudes towards and their experiences with pupils transitions to these selective schools. The testimonies of teachers from “basic school” and selective “multi-year gymnázia” are put into contrast, where this is useful.

Key words: multi-year gymnázia, early tracking, selective education systems, teachers' beliefs, interview

Úvod

Časná diferenciacie žáků do víceletých gymnázií byla obnovena v českém vzdělávacím systému v rané fázi post-socialistické transformace po roce 1989. Jejich znovuzavedení bylo vnímáno jako reakce na poptávku po kvalitním vzdělání pro nadané žáky a také jako naplnění principu svobodné volby školy pro rodiče a žáky. Stejně tak velkou roli sehrálo negativní vnímání komunisty zavedené jednotné školy, která dle mnohých vedla k nivelizaci kvality vzdělání a průměrnosti, stejně tak jako k potírání individuality žáků a mrhání potenciálem nadaných žáků. S odstupem času však začali pedagogové, psychologové i sociologové poukazovat na nevýhody selektivního školství. Mnozí autoři dokonce označují znovuzavedení víceletých gymnázií za jednu z největších chyb polistopadového vývoje, která se zpětně jen obtížně napravuje [Kotásek et al. 2004, Greger a Walterová 2007].

Mnohé problémy, které víceletá gymnázia přinášejí, byly analyzovány za využití dat z mezinárodních výzkumů (především PISA, TIMSS, PIRLS), které poukazují na zvyšující se vzdělanostní nerovnosti v českém školství i na celkově klesající úroveň vzdělání. Tato zjištění pak vedla v ČR i k návrhu víceletá gymnázia zcela zrušit. V návaznosti na kritiku víceletých gymnázií a doporučení jejich zrušení v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) z roku 2001¹ sociálně-demokratický ministr školství Eduard Zeman připravil návrh školského zákona, který počítal s úplným zrušením víceletých gymnázií. Návrh však vzbudil velkou nevoli vzdělaných vrstev populace, včetně elit, jejichž děti ze selektivního systému především těží. Přidali se k nim pochopitelně ředitelé i učitelé gymnázií a dokonce i samotní žáci, kteří psali protestní dopisy ministrovi školství. Návrh školského zákona tak nebyl předložen a projednáván a od této doby se považuje myšlenka rušení VG v ČR za nerealizovatelnou. Mediální diskuze v ČR z roku 2001 navíc utvrdila mnohé politiky v přesvědčení, že dělení žáků si přeje většina společnosti.

¹ Toto doporučení však navazovalo již na doporučení z roku 1995 a následně zopakovaného v roce 1999 ve zprávě examinatorů OECD, kteří analyzovali slabé a silné stránky vzdělávání v ČR.

V jiné práci [Greger et al. 2009] jsme analyzovali na základě rozsáhlého reprezentativního šetření v dospělé populaci (výzkum veřejného mínění) jaké jsou názory české veřejnosti, nikoliv jen té, která je vyjádřila v médiích ve zmíněném roce 2001. Přestože data z výzkumu potvrdila spíše elitářské pojetí vzdělání a podporu rozdělování žáků u české veřejnosti, ukázalo se zároveň, že tato podpora není tak výrazná, jak se mohlo z mediálních vystoupení zdát a navíc mnohé názory nejsou nijak pevně usazeny a mnohdy jsou respondenti v nich nekonzistentní. V tomto textu prezentujeme postoje k víceletým gymnáziím u druhé významné skupiny respondentů – učitelů. Cílem je shrnout a hlouběji porozumět problému víceletých gymnázií.

Přestože zjišťování postojů rodičů, žáků i učitelů k víceletým gymnáziím je důležité pro porozumění jejich fenoménu, zcela zásadní pak je empirický výzkum, který by dokumentoval *nerovnosti v podmínkách vzdělávání*² žáků v odlišných proudech vzdělávání (na základních školách a ve víceletých gymnáziích) a především zjišťoval efekty rozdělování na výsledky vzdělávání žáků (pomocí longitudinálních výzkumů a s měřením přidané hodnoty výběrových a nevýběrových škol), t. j. *nerovnosti ve výsledcích vzdělávání*³. Tyto výzkumu ve středoevropském kontextu jsou velice vzácné či zcela chybí, výjimkou je pouze Německo, které řadu longitudinálních výzkumů s těmito cíli realizuje. V ČR jde o téma zásadního významu. Využívání vnější diference a rozdělování žáků na méně a více chytré do různých typů škol totiž nekontrolovane rostou. Jednak podíl žáků na víceletých gymnáziích se pohybuje v rozmezí 9 – 11 % věkové kohorty, navíc však od 90. let 20. století stále více přibývá i základních škol, které pořádají přijímací zkoušky a své žáky si vybírají (výběrové základní školy se zaměřením na cizí jazyky, matematiku, s přírodovědnou orientací apod.) a i zde je vybírána stejně velká skupina žáků (do 11 % věkové kohorty – vývoj podílu žáků ve víceletých gymnáziích a výběrových ZŠ od 90. let 20. století do současnosti přináší práce Strakové 2010). Ve větších městech tak může dojít k přebrání téměř poloviny „žáků neproblémových“ (nikoliv mimořádně nadaných) mezi víceletá gymnázia a výběrové školy a běžné základní školy se pak stávají školami zbytkovými, se všemi negativními důsledky, které to přináší. Data z mezinárodních výzkumů (PISA, TIMSS) pak prokazují velké rozdíly ve složení žáků výběrových a nevýběrových škol a také značné (a stále rostoucí) rozdíly ve výsledcích jednotlivých škol. Navíc některá data naznačují, že mnohé školy pochopily kurikulární re-

² Pro teoretické odlišení konceptu rovnosti příležitostí jako *rovnosti v přístupu* ke vzdělání, *rovnosti podmínek* vzdělávání a *rovnosti výsledků* viz Greger 2004a, nebo Greger 2006.

³ Efekty vzdělávání jsou měřeny jako přidaná hodnota vzdělávání v určitém čase, jako přírůstek znalostí. Jedná se tedy o koncept nerovnosti výsledků vzdělávání.

formu a tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) jako nástroj profilace školy a boje o žáka, mnohdy provázenou i výběrem vhodných žáků k přijímacímu řízení. Zatímco Slovensko se rozhodlo regulovat počet žáků přijímaných do VG a omezit tak jejich podíl na 5 % žákovské populace do roku 2012, ČR se teprve bude muset rozhodnout, jakou cestou jít dál, jak se vyrovnat s rostoucí diferenciací systému a zvyšujícími se vzdělanostními nerovnostmi. I tento text poukazuje na problém selektivnosti českého školství a to prizmatem učitelů.

Charakteristika výzkumu

Naším základním úkolem bylo zjistit, jak učitelé vnímají fenomén přechodu žáků z 5. ročníku základní školy na víceletá gymnázia, jaké s ním mají zkušenosti. Za tímto účelem jsme se rozhodli sledovat pohledy jak těch, jejichž žáci usilují o přechod na prestižní víceleté gymnázium, t. j. učitelů 5. ročníku základní školy, tak i těch učitelů, kteří vyučují nově přichozí primány na víceletém gymnáziu. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Struktura rozhovoru sledovala tzv. pyramidový model [Švaříček, Šedřová 2007: 66], který pracoval s 5 specifickými otázkami, které byly dále rozčleněny do 20 tazatelských otázek. Rozhovor s každým učitelem trval zpravidla 1 hodinu.

Pro výzkum bylo vybráno celkem 5 vyučujících v 5. ročníku ZŠ a 5 učitelů, kteří vyučují v primách VG. Šlo tedy o vyučující, kteří mají přímou zkušenost se žáky a rodiči, kteří usilovali o přijetí do víceletého gymnázia (5 vyučujících z 5. ročníku ZŠ) a vyučující, kteří mají zkušenost s přijatými uchazeči o studium na VG (5 učitelek z primy VG). Učitelé 1. stupně ZŠ, v jeho posledním ročníku, znají své žáky několik ročníků vyučování a zároveň znají dobře příběhy i další osudy těch žáků, kteří se na VG hlásili neúspěšně. Naopak učitelky z primy VG mohou poskytnout pohled z druhé strany, odběratelů vybraných žáků a také zasvěcenější pohled na jejich kvality i problémy, na způsob výuky na VG apod. Nezřídka na VG vyučují učitelé, kteří mají i zkušenost z vyučování na běžné základní škole a následně pak přešli za lepšími žáky na VG, mohou tak srovnávat zkušenosti z obou typů škol, což bylo dalším z důvodů výběru také vyučujících z VG.

Učitelé byly různé délky praxe, věku, aprobací (v případě učitelů primy VG). Učitelé měli odlišnou zkušenost s víceletými gymnázii, nejen jako učitelé žáků, ale také v roli studentů (mladší z učitelů již studovali na víceletých gymnáziích), či v roli rodičů, kteří se rozhodovali, zda svým dětem studium na VG doporučí. Podobně další učitelky uváděly, že doporučení nedávají pouze svým žákům a jejich rodičům, ale také známým apod. Z mladších uči-

telů měli osobní zkušenost se studiem na víceletém gymnáziu tři. Stávající učitelka na VG (30 let) si tuto zkušenost nemůže vynachválit, naopak 28letá učitelka vyučující na ZŠ popisuje svou zkušenost jako špatnou a výrazně stresující a svůj přechod ze ZŠ na VG jako obtížný, provázený zhoršeným prospěchem a zcela odlišným přístupem učitelů k žákům, než na jaký byla zvyklá na ZŠ. Poslední učitel základní školy (28 let), který sám studoval víceleté gymnázium, uvádí, že neumí zcela posoudit, zda to byla dobrá nebo špatná zkušenost, poukazuje však také na zhoršení svého prospěchu a tím také na snížení sebevědomí, které jej pak i dále ovlivnilo. Naopak zkušenost starších učitelů s víceletými gymnázii byla zpravidla v roli rodičů, jedna učitelka upřednostnila setrvání svých dětí na výběrové jazykové škole a nevolila přechod na víceleté gymnázium, další učitelka uvádí, že víceleté gymnázium byla vhodná volba pro její příbuzné (synovci a neteř, vlastní děti nemá) a další učitelé zpravidla uváděli, že pro své děti (které ještě nedorostly do věku přechodu na VG, t. j. 11 let) budou tuto možnost zvažovat v závislosti na tom, jak děti samy budou chtít a jaké budou jejich studijní výsledky. Pouze jedna učitelka VG byla zcela rozhodnuta, že chce, aby její děti rozhodně na VG v budoucnu studovaly. Všichni učitelé byli z Prahy, kde je nabídka k přechodu na víceletá gymnázia velmi vysoká a i míra odchodů žáků vyšší než v menších sídlech. Rodiče a žáci se tak v Praze nerozhodují pouze zda víceleté gymnázium ano či ne, ale také volí mezi několika (více či méně prestižními) gymnázii a zpravidla podávají přihlášku hned na několik z nich, aby zvýšili šance svého dítěte na úspěch v této tranzici.

Rozhovory byly přepsány s využitím transkripční konvence navržené A. Leix [Leix 2006], a rozhovory byly kódovány s pomocí otevřeného kódování a analýzu jsme prováděli pomocí techniky „vyložení karet“ [Švaříček, Šedová 2007] s využitím programu pro zpracování kvalitativních dat MaxQDA. Výzkum byl proveden v rámci diplomové práce autorky M. Holubové pod vedením prvního autora tohoto textu. V diplomové práci jsou uvedeny další podrobnosti i rozsáhlejší prezentace závěrů [Holubová 2009]. V tomto textu vybíráme některé ze zjištění a konfrontujeme je se zjištěními z domácích i zahraničních empirických výzkumů dopadů časné diferenciací žáků na jejich vzdělávání. Text dále členíme na tři okruhy: 1. výhody a nevýhody existence víceletých gymnázií, 2. důvody (dle učitelů) proč rodiče usilují o to, aby jejich děti studovaly na víceletém gymnáziu a 3. zhodnocení přijímacího řízení na VG, jak nyní probíhá v ČR. V každém tématu nejdříve prezentujeme některá zjištění z výzkumů (zahraničních či domácích) a následně pak zjištění z polo-strukturovaných rozhovorů s 10 učiteli.

Výhody a nevýhody časné diferenciacie a existence víceletých gymnázií

Výzkumy zjišťující dopady rozdělování žáků na základě jejich schopností do různých proudů studia mají dlouhou tradici především v anglosaském prostředí. První zásadní výzkumy, které přispěly ke kritice časté praxe rozdělování žáků do různých proudů vzdělávání, byly výzkumy založené na etnografických přístupech. Za průlomové jsou považovány především práce etnografického výzkumu, který se zaměřoval na přístup učitelů k žákům ve výběrových a nevýběrových drahách a na redukci kurikula, stejně tak jako na chování žáků a školní klima v těchto oddělených větvích [Rosenbaum 1976, Oakes 1985]. Kvalitativní přístup ke zkoumání rozdělování žáků poukázal na nerovnost podmínek ve vzdělávání žáků. Zjištění, která přinesly tyto starší výzkumy, však mají obecnější platnost a můžeme je považovat za charakteristiku nešvarů spojených s rozdělováním žáků i dnes. Typickými příklady je přiřazování méně kvalifikovaných učitelů nevýběrovým skupinám a naopak co možná nejlepší učitelé jsou pověřeni vyučováním ve třídách výběrových. V nevýběrových třídách, které jsou většinou složeny ze žáků pocházejících z méně podnětného rodinného zázemí, pak výzkumníci pozorovali a dokumentovali horší třídní klima, častější kázeňské problémy a z nich vyplývající zkrácený čas na výuku, ale také snížená očekávání od žáků ze strany učitelů a často nedostatečně stimulující kurikulum a nižší nároky vůči žákům ze strany učitelů, které vedly k celkovým horším výsledkům žáků a také k omezení jejich dalších vyhlídek na získání vyšších stupňů vzdělání a uplatnění se v životě.

Přestože původní a průlomové práce etnografických výzkumníků byly také kritizovány za metodologické nedostatky a nebo byly zpochybněny některé jejich závěry [viz např. Slavin 1990], nelze jim upřít zásadní význam pro otevření problematiky a zaměření zájmu výzkumníků tímto směrem. Na jejich práce pak navazovaly četné výzkumy využívající především kvantitativních metod, včetně měření výsledků vzdělávání v různých větvích, a zjišťování efektů rozdělování žáků podle schopností. Časté bylo také použití metody experimentu. Ze stovek těchto výzkumů realizovaných od 80. let minulého století jsme informovali o zásadních zjištěních již ve dřívějších textech, které odkazují především na meta-analýzy zjištění z těchto výzkumů provedené R. Slavinem, A. Gamoranem, T. Lovelessem [viz Greger 2004: 366 – 368, nejnověji a rozsáhleji pak přehled zahraničních výzkumů dopadů vnější diferenciacie přináší Veselý, Matějů 2010]. Co tedy říkají výzkumy (pedagogů, psychologů i sociologů) o dopadech rozdělování žáků podle jejich schopností?

Obháječi rozdělování žáků do skupin podle jejich schopností, studijních předpokladů nebo studijních výsledků často argumentují tím, že je toto rozdělení žáků prospěšné jak pro slabší, tak i pro nadané žáky. Učitelé mohou přizpůsobit tempo výuky pomalejším žákům a věnovat se jim více, což v důsledku vede k tomu, že se tito žáci naučí více, než kdyby byli vzděláváni s nadanějšími žáky společně. Argument pak nabývá na významu ve vztahu k žákům nadaným, kde je sdílená představa, že učitelé se jim nemohou v běžných třídách dostatečně věnovat a tak se mrhá jejich potenciálem. Tyto argumenty často slyšíme v rozhovorech s laickou veřejností a můžeme je považovat za sdílený prekoncept a předporozumění efektu rozdělování žáků. Nicméně nálezy pedagogických výzkumů tyto předpoklady nepodporují. Výzkumy ukazují, že rozdělování žáků podle jejich schopností vede ke zhoršování průměrného výsledku vzdělávání [Gamoran, Mare 1989]. Navíc dochází v průběhu odděleného vzdělávání ke zvyšování rozdílů ve výsledcích vzdělání dětí ve výběrových a nevýběrových větvích [Gamoran, Berends 1987]. Zjištění z mnoha dalších výzkumů pak potvrzují, že na rozdělování žáků doplácejí především ti žáci, kteří končí v nevýběrových (nestudijních) drahách. Tito žáci dosahují mnohem lepších výsledků, když jsou vzděláváni společně s žáky s lepšími studijními výsledky [viz např. Slavin 1990b, Kerckhoff 1986]. Výzkumy dále ukazují, že rozdělování žáků není jen neefektivní (tj. žádná ze skupin výrazně nezíská tím, že je vzdělávána odděleně, ale naopak slabší žáci tím výrazně trápí), ale především přispívá k růstu vzdělanostních nerovností.

Ve vztahu k víceletým gymnáziím tuto skutečnost potvrdily také některé analýzy dat z mezinárodních šetření pro ČR [Matějů, Straková 2003]. V mezinárodním srovnání pak především vzdělávací systémy, které rozdělují žáky na základě schopností již v průběhu povinné školní docházky (ve věku 10 let Německo a Rakousko, a v 11ti letech ČR, Slovensko a Maďarsko) dosahují v průměru horších výsledků, než země, které takto žáky nerozdělují. Zároveň tyto vzdělávací systémy vykazují nejvyšší závislost výsledků žáků na jejich rodinném zázemí [OECD 2001, Greger 2008]. Výzkumy tedy poukazují především na nevýhody vnější diferenciacce. Naproti tomu česká (a některá data poukazují, že jde o fenomén širší, středoevropský) veřejnost vnímá zpravidla výhody rozdělování žáků podle jejich schopností (vnější diferenciacce), jak jsme ukázali v jiné studii [Greger et al. 2009]. Otázkou tedy pro nás je, jak se na danou věc dívají učitelé, které z výhod a nevýhod rozdělování žáků nejčastěji uvádějí a jak tedy na fenomén víceletých gymnázií pohlížejí?

Někteří dotazovaní učitelé se domnívají, že by k rozdělení žáků do různých tříd či škol podle jejich schopností mělo docházet co nejdříve. Podle nich se tím pomáhá nejen nadaným žákům, kteří musí neustále čekat na své pomalejší vrstevníky, ale také slabším, kteří v hodinách nestíhají probrané učivo. Na druhém stupni základních škol bývají po odchodu žáků do víceletých

gymnázií třídní kolektivy tak komorní, že mají učitelé konečně příležitost věnovat se slabším žákům individuálně, myslí si učitelé z víceletých gymnázií. S tímto názorem však zcela nesouhlasí učitelé základních škol. Ti naopak poukazují na skutečnost, že po odchodu nadaných žáků do víceletých gymnázií začnou chybět v třídním kolektivu tzv. „tahouni“, kteří motivují slabší vrstevníky k intenzivnější práci. Ve třídách na druhém stupni základních škol chybí pozitivní vliv vrstevnické skupiny na vzdělávací výsledky žáků (*peer-effects*), z něž převážně těží třídní kolektivy na prvním stupni. Většina dotazovaných učitelů podotýká, že v tom případě je práce s dětmi na druhém stupni mnohem obtížnější než se studenty z výběrových škol, a přesto se učitelé ze základních škol nedočkají takového finančního ohodnocení jako učitelé z víceletých gymnázií. Důsledkem pak je, že mladí ambiciózní učitelé po absolvování vysokoškolského studia nezačnou působit na základních školách, ale z finančních důvodů hledají uplatnění na víceletých gymnáziích. V mnoha školách tak dochází k diferenciaci nejen žáků, ale také učitelů. To potvrzuje i zjištění zahraničních výzkumů, které poukazují na skutečnost, že lepší učitelé odcházejí za lepšími žáky, čímž se dále zvyšují nerovnosti v podmínkách vzdělávání žáků na různých typech škol. V ČR nebyly zatím systematicky srovnávány podmínky vzdělávání, a problém nerovnoměrného rozvržení kvalitních učitelů zatím nebyl kvantifikován. Zůstává však sdíleným předpokladem a učitelé na něj také ve svých výpovědích opakovaně poukazovali.

Z analýz rozhovorů je také zřejmé, že všichni dotazovaní učitelé uvádějí, že víceletá gymnázia nabízí kvalitnější způsob výuky a mají na své studenty vyšší studijní nároky, než je tomu na druhém stupni základních škol. Domnívají se, že tempo výuky v nevýběrových školách je mnohem pomalejší a to převážně z toho důvodu, neboť učitelé ze základních škol věnují více času řešení kázeňských přestupků než vlastní výuce. Studenti víceletých gymnázií tak především těží z inspirativnějšího prostředí školy. Jsou motivováni svými spolužáky, kteří mají vyšší aspirace ohledně dalšího studia než žáci na základních školách.

Zajímavé je, že učitelé ze základních škol způsob výuky a přístup ke studentům na víceletých gymnáziích vnímají spíše negativně. Podle jejich názoru i nadprůměrní žáci nemusí na těchto školách uspět, a to především z toho důvodu, neboť učitelé z víceletých gymnázií po svých studentech vyžadují naprostou samostatnost, jakou dítě ve svých jedenácti letech není schopné zvládnout. Z jednotlivých výpovědí vyučujících na víceletých gymnáziích je opravdu zřejmé, že po svých studentech určitou zralost a vyrovnanost vyžadují a apelují na rodiče, aby možnost studia na víceletém gymnáziu u svých potomků pečlivě zvážili, neboť i nadaní žáci je nemusí být schopni úspěšně absolvovat. Nově přijatým žákům do výběrových škol musí rodiče neustále pomáhat, neboť jedenáctileté dítě opravdu není schopné samostatně zvládnout

nout chod střední školy, shodují se jak učitelé ze ZŠ, tak i učitelé gymnázií. Významná podpora rodiny je dle učitelů důležitým předpokladem nejen k přijetí žáka na VG, ale také k úspěšnému studiu na gymnáziu.

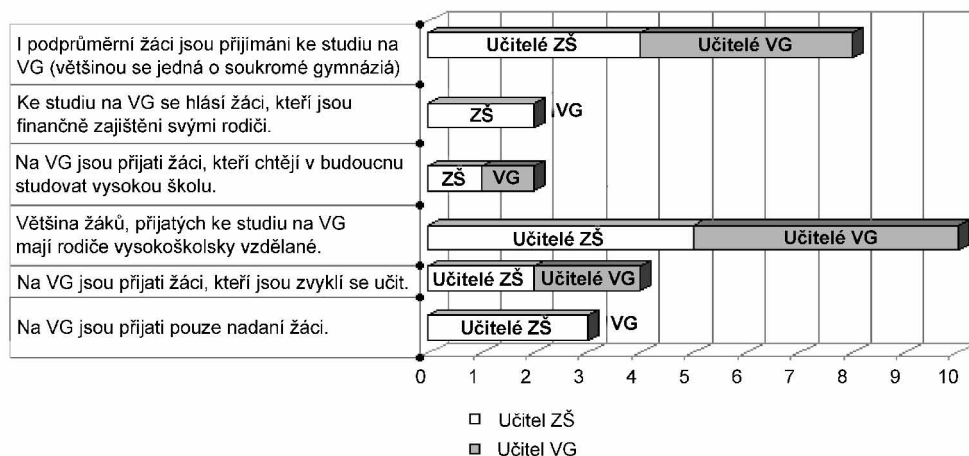
Dále učitelé ve svých výpovědích poukazují na výhody vzdělávání žáků v nedělených (heterogenních) skupinách. V případě rozdělení třídního kolektivu na „horší“ a „lepší“ dochází k tomu, že se žáci z nejslabších skupin začínou pokládat za „hloupé“ a „pomalé“ a studenti z nejlepších skupin za „bystře“ a „šikovné“. S tímto problémem se setkali skoro všichni dotazovaní učitelé, kteří nějakou dobu působili na základních školách. Většina z nich nesouhlasí s tím, aby podle schopností byli žáci na základních školách rozdělováni do homogenních skupin, ve kterých by byli vzděláváni po celý den a ve všech vyučovacích předmětech odděleně. Domnívají se, že tento způsob výuky má převážně negativní dopad na sebehodnocení (sebepojetí) nejslabších žáků, kteří se tak začínou pokládat za „autsajdry“ a „lůzry“ třídy. Překvapující však je, že tuto skutečnost většina dotazovaných učitelů nespatřuje v principu rozdělování žáků v rámci víceletých gymnázií a základních škol, a to především kvůli tomu, že se jedná o dvě vzdělávací instituce a žáci mezi sebou nemají kontakt. Podle některých odborníků je však vnější diferenciacce na úrovni škol považována za stejně škodlivou, ne-li škodlivější, než dělení žáků v rámci jedné instituce. Své tvrzení vysvětlují tím, že v rámci jedné školy si mohou žáci z nevýběrových proudů ještě najít kamarády z výběrových tříd a je zde také větší teoretická možnost přechodu z jedné větve (třídy) do druhé – nicméně výzkumy následně ukazují, že k přechodu z nevýběrové do výběrové třídy v podstatě nedochází.

Učitelky z víceletých gymnázií se dále domnívají, že na osmiletých gymnáziích mohou studenti dosáhnout vyšší úrovně vzdělání než na čtyřletých. Z vlastních zkušeností podotýkají, že při maturitních zkouškách vidí markantní rozdíl ve studijním výkonu mezi absolventy osmiletých a čtyřletých gymnázií. Tuto skutečnost vysvětlují tím, že víceleté studium na gymnáziu je pro žáky jediné přínosem. S tímto tvrzením se však neshodují někteří výzkumníci. Na základě jejich výzkumů je sice zřejmé, že studenti z víceletých gymnázií dosahují lepších studijních výsledků než studenti ze čtyřletých gymnázií, ale když vezmeme v úvahu, že do čtyřletých gymnázií přicházejí žáci, kteří jsou již do jisté míry „přebraní“, a žáci z víceletých gymnázií mají za sebou minimálně tři, ve většině případů pět let studia na výběrové škole, jež by jim měla nabídnout více možností ke vzdělávání, nemůžeme rozdíl ve studijních výsledcích žáků osmiletého gymnázia považovat za dostatečný a směrodatný [Matějů, Straková 2003].

Následující dva grafy pak shrnují výroky a jejich četnost, které uváděli učitelé jako výhodu či nevýhodu existence víceletých gymnázií, třetí graf pak uvádí, jak učitelé vnímají žáky, kteří se na VG dostali. Z prvních dvou grafů

(četnosti výroků) je navíc patrné, že učitelé z víceletých gymnázií uváděli především jejich výhody, naopak učitelé základních škol sledují především nevýhody.

Charakteristika vybraných žáků do VG



Proč rodiče volí pro své děti víceletá gymnázia?

Jaké důvody vedou rodiče k přihlášení svých dětí na víceletá gymnázia, byla také jedna z otázek ve výzkumu PIRLS v roce 2001. Výzkum s názvem *Progress in International Reading Literacy Study* zjišťoval čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol. K zmapování rodinného zázemí žáků používal žakovské a rodičovské dotazníky. Výzkumu se zúčastnilo celkem 3 220 žáků, kteří reprezentovali celou populaci žáků 4. ročníku základních škol. Rodičovské dotazníky vyplnilo celkem 84,8 % rodičů, z toho 21,3 % rodičů uvedlo, že hodlá po absolvování 5. ročníku přihlásit své dítě na víceleté gymnázium. Podrobnější analýzu dat z výzkumu PIRLS jsme podali v dřívější práci [Greger 2004b].

Data ukazují, že většina rodičů (64,3 %), kteří své dítě přihlásili ke studiu na víceletém gymnáziu, tak učinila proto, aby tím zvýšila jeho šanci na přijetí na vysokou školu. Druhým nejčastěji uváděným důvodem je přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu a hned za ním stojí přesvědčení rodičů, že víceletá gymnázia nabízí lepší příležitost pro rozvoj nadání jejich dětí. V rozhovorech s učiteli první dva důvody zmínilo jen málo učitelů. Pouze jedna učitelka ze základní školy se domnívá, že po absolvování víceletého gymnázia mají studenti vyšší šance pro přijetí na vysoké školy a tři učitelé tvrdí, že žák v je-

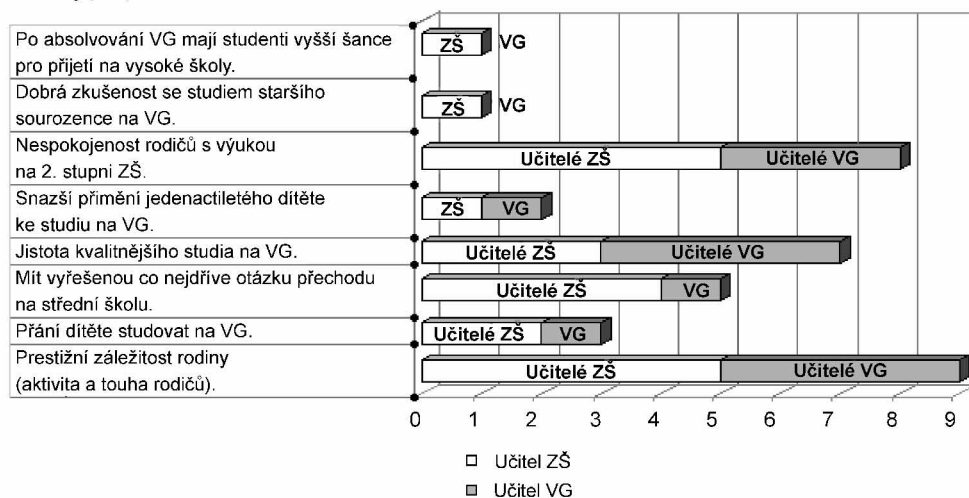
Tab. 1 **Důvody rodičů žáků 4. roč. ZŠ, pro které chtějí přihlásit své dítě na VG**

Jaké důvody Vás vedou k tomu přihlásit své dítě na VG	% rodičů, kteří uvedli daný důvod pro přihlášení svého dítěte na VG jako	
	nejdůležitější	relevantní
Nespokojenost se základní školou, do které dítě dochází	1,8	4,9
Bezpečnější prostředí víceletého gymnázia	0,7	5,2
Kvalitnější učitelé na víceletém gymnáziu	4,2	16,8
Lepší vybavení víceletého gymnázia	2,1	25,5
Po absolvování víceletého gymnázia lepší šance na přijetí do dalšího studia	33,4	64,3
Lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte	21,4	40,3
Víceleté gymnázium umožní dítěti pobyt ve společnosti stejně nadaných dětí	5,6	25,3
Dobrá zkušenost se studiem starších sourozenců dítěte na víceletém gymnáziu	0,9	14,4
Snaha mít otázku přechodu na víceleté gymnázium vyřešenu co nejdříve	4,1	22
Přání dítěte studovat na víceletém gymnáziu	25,8	42,2

denácti letech je schopen se sám rozhodnout, zdali na víceletém gymnáziu bude chtít v budoucnu studovat. Svoji výpověď však doplňují otázkou, z které není zřejmé, co vše stojí za samotným přáním a rozhodnutím žáka. Mohou to být vysněné ambice rodičů, touha studovat na výběrové škole kvůli přátelům anebo motivace od starších sourozenců, kteří na víceletém gymnáziu již studují. Tyto všechny aspekty ovlivňují uchazeče o studium na výběrových školách, a tudíž učitelům přijde nemožné jednoznačně odpovědět na otázku, zdali se žák v jedenácti letech dokáže sám od sebe rozhodnout pro studium na víceletém gymnáziu.

Z následujícího grafu je možno vyčíst, že učitelé ze základních škol a víceletých gymnázií jako nejčastější důvod k přihlášení dítěte ke studiu na VG zmiňují prestižní záležitost rodiny a aktivitu rodičů, kteří si přejí, aby jejich děti víceletá gymnázia studovaly.

Důvody pro přihlášení dítěte ke studiu na VG



Z vlastních zkušeností učitelé uvádějí, že rodiče volí víceletá gymnázia ze dvou nejčastějších důvodů. Buď se domnívají, že na této škole jejich děti opravdu dosáhnou vyššího vzdělání, anebo je to pro ně záležitost společenské prestiže. Lépe se přeci říká, že mé dítě studuje víceleté gymnázium než základní školu. Dále se někteří učitelé domnívají, že rodiče volí možnost osmiletého gymnázia z toho důvodu, neboť po devátém ročníku základní školy už nechtějí řešit otázku, jakou střední školu bude jejich dítě navštěvovat. Navíc jsou ještě jejich děti ve věku, kdy své rodiče poslouchají a nechají si více poradit při volbě další vzdělávací dráhy než v období pubescence. Důležité je také zjištění, že většina dotazovaných učitelů považuje za nejzávažnější důvod pro přechod žáků do víceletých gymnázií skutečnost, že kvalita výuky na druhém stupni základních škol stále klesá. Rodiče jsou čím dál tím více nespokojeni se základními školami a z toho důvodu vyžadují, aby jejich děti byly co nejdříve přijaty ke studiu na víceletém gymnáziu, neboť věří, že výběrová škola jim nabídne kvalitnější podmínky ke vzdělávání. Učitelé z víceletých gymnázií především vidí velkou výhodu v tom, že se vybraní žáci dostanou do prostředí, v němž jsou ovlivňováni spolužáky, kteří mají vyšší vzdělanostní aspirace než žáci na základních školách. Z vlastních zkušeností potvrzují, že někteří žáci se zpočátku studia nezdají být ideálními studenty výběrové školy, ale díky pozitivnímu vlivu svých spolužáků jsou motivováni k dosažení lepších studijních výsledků.

Učitelé dále naráželi na skutečnost, že zájem o studium na víceletých gymnáziích mají převážně vzdělaní rodiče, kteří sami tento typ střední školy vystudovali. Z větší části víceletá gymnázia navštěvují děti z podnětějších rodin, kde jsou rodiči motivováni k sebevzdělávání a ke studiu na vysoké škole.

Toto tvrzení podporují i výzkumná zjištění, která dokládají, že „ze dvou nejnížších kvintilů sociálně-ekonomického a kulturního statusu tvoří jen 7 % žáků víceletých gymnázií, zatímco děti pocházející ze dvou nejvyšších kvintilů reprezentují 79 % žáků těchto škol.“ [Matějů, Straková 2003]. Tento fakt, že na víceletých gymnáziích převážně studují žáci z podnětějších rodin, není vnímán českými učiteli jako nespravedlivý. Většina dotazovaných učitelů se domnívá, že je to tak v pořádku, a jsou rádi, že se vzdělání lidé zajímají o studium svých dětí. Nevnímají nespravedlivě ani fakt, že víceletá gymnázia převážně studují děti vysokoškoláků, neboť se domnívají, že v tomto případě hrají určitou roli dědičnost, a také vliv rodinného prostředí, ve kterém je dítě vychováváno. Výrazný vliv rodiny na školní výsledky žáků považují za přirozený a správný.⁴

Názory učitelů na přijímací řízení do víceletých gymnázií

Z jednotlivých výpovědí učitelů jsme zjistili, že nejčastěji jsou žáci přijímáni ke studiu na víceletá gymnázia na základě písemných testů z matematiky, českého jazyka, všeobecného přehledu či testu studijních předpokladů nebo psychotestu, které si vytváří učitelé z víceletých gymnázií sami. Některé školy (více než 200 gymnázií v České republice) však využívá přijímacích testů vytvořených společností SCIO, jež slouží jako přijímačky na několik desítek čtyřletých středních škol a víceletých gymnázií. Žáci z pátého ročníku základní školy se tak připravují na SCIO testy z matematiky, českého jazyka a obecných studijních předpokladů. V rámci rozhovorů s učitelkami VG zařazených do našeho výzkumu jsme zjistili, že upřednostňují spíše přijímací testy, jež sami pro uchazeče vytvoří, než zkoušky společnosti SCIO. Na druhou stranu však učitelé ze základních škol spatřují výhody ve SCIO testech, a to především z toho důvodu, neboť jsou v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (RVP) a obsahují probrané učivo z 5. ročníku ZŠ.

Přijímací testy a jejich koncepce se zdají být na první pohled efektivní, přesto však některé vyučující nepřekvapí, že i průměrní a podprůměrní žáci mohou být přes přijímací test přijati ke studiu na víceletá gymnázia. Je to dáno především tím, že rodiče své děti cíleně na přijímací zkoušky připravují.

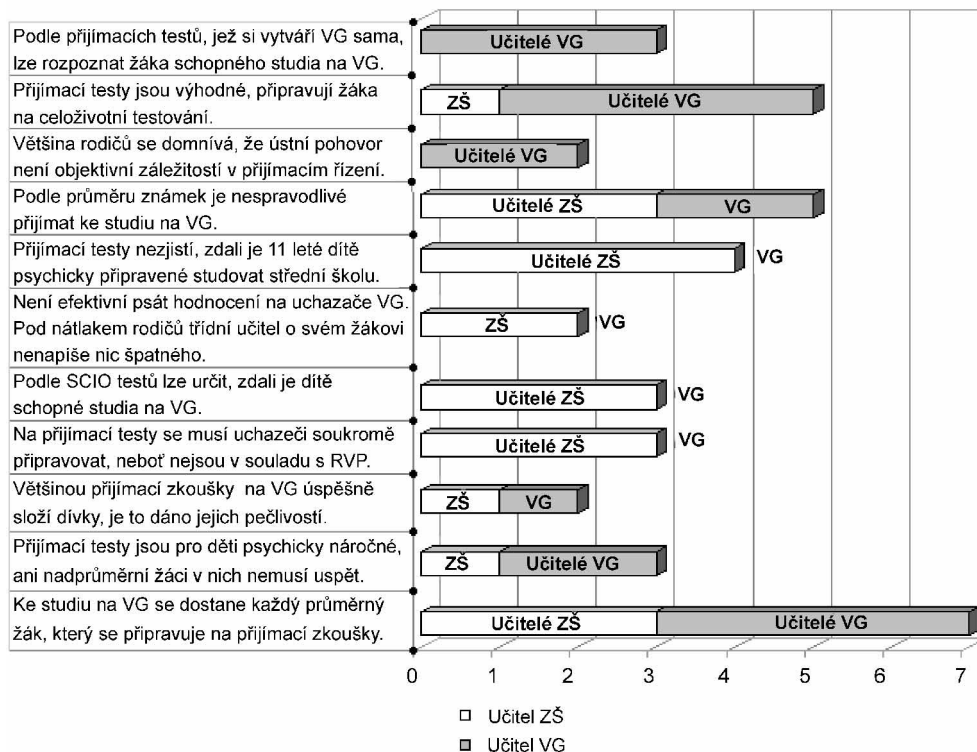
⁴ Vzhledem k tomu, že rozhovor byl veden o víceletých gymnáziích a tedy o žácích, kteří se na ně hlásí a dostávají (tedy o žácích s lepšími školními výsledky), nemůžeme nic říci o tom, zda naši učitelé vnímají také svou úlohu v překonávání nepodnětného zázemí těch žáků, kterým to ve škole moc nejde. Nebo zda i v případě těchto žáků poukazují především na nedostatečnou podporu rodiny či dokonce na dědičnost. Toto je téma, která první autor textu bude dále výzkumně rozvíjet a ověřovat.

Platí jim různé přípravné kurzy a doufají, že jejich děti budou na víceletá gymnázia přijaty. Sami učitelé z víceletých gymnázií tvrdí, že každý průměrný žák, jenž se pravidelně připravuje na přijímací řízení, je schopen uspět. Stejného názoru jsou také učitelé ze základních škol. Z vlastních zkušeností podotýkají, že většinou ke studiu na víceletém gymnáziu byli přijati žáci, kteří jsou svými rodiči nejen psychicky, ale také finančně podporováni k přijetí do výběrových škol. Většina dotazovaných učitelů tedy předpokládá, že vzdělání rodičů a sociální zázemí rodiny ovlivňují nejen zájem o studium na víceletých gymnáziích, ale především úspěšnost žáků v přijímacím řízení. V tom případě pak žáci z podnětějšího prostředí rodiny tvoří většinu studentů víceletých gymnázií.

Někteří dotazovaní učitelé nepovažují písemné testy za vhodný způsob přijímání žáků ke studiu na víceletá gymnázia také z toho důvodu, neboť při rozhodování o přijetí dětí do výběrových škol na základě výsledku testů hraje určitou roli nejen sociální původ žáka, ale také rozdíl v přístupu ke vzdělání mezi chlapci a dívkami. Někteří učitelé z vlastních zkušeností zjistili, že dívky jsou v přijímacích testech zvýhodněny před chlapci. Je to dáno převážně jejich pečlivostí a touhou se na přijímací test připravit. Dále učitelé podotýkají, že není vhodné přijímat žáky ke studiu na výběrových školách pouze podle průměru známek. Je to totiž neobjektivní, neboť každá škola známkuje své studenty na základě rozdílných kritérií. Někteří dotazovaní vyučující ze základních škol paradoxně před vysvědčením zvažovali, zdali slabším žákům nezhorší průměr známek na vysvědčení, neboť pochybovali o jejich úspěšném studiu na víceletém gymnáziu.

Analýzami rozhovorů jsme také zjistili, že většina dotazovaných učitelů z víceletých gymnázií určité výhody v psaní přijímacích testů do výběrových škol spatřují. V průběhu tohoto testování lze přijít na to, jestli se žák dokáže soustředit v určitém momentu na danou práci a jestli je schopen pracovat samostatně pod nátlakem. Tento způsob přijímacího řízení se také podle některých učitelů ze základních škol odráží v celém studiu na víceletém gymnáziu. Nezáleží zde na tom, zdali je žák schopen kooperace, komunikace se spolužáky, tolerance nebo tvořivé činnosti. Vybraní žáci se převážně musí naučit, jak psát testy, aby v nich byli úspěšní. Tato schopnost však učitelé není odsuzována, neboť v současné době je české školství tímto směrem nastaveno. Ať děláme zkoušky na víceletá gymnázia, jiné střední školy nebo univerzity, vždy jsou přijímací řízení jednorázová. Nejsou zde volné prostory ve školách ani finance pro to, aby byly zkoušky modifikovány a ke studiu byli přijati všichni žáci, kteří tam studovat chtějí. Různé druhy výroků učitelů ve vztahu k hodnocení přijímacího řízení do víceletých gymnázií a jejich četnost přehledně uvádí následující graf.

Efektivnost přijímacího řízení na VG



Závěr

Postoje učitelů k víceletým gymnáziím se nepříliš liší od postoje české dospělé veřejnosti a rodičů, jak jsme je prezentovali v jiné práci [Greger et al. 2009]. I zde se nacházejí zastánci jejich existence a i zde větší část učitelů nevnímá rozdělování žáků do víceletých gymnázií jako zásadně škodlivou. Kritičtější jsou však učitelé k rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd uvnitř základních škol. Stejně tak jako u veřejnosti i u učitelů převažuje poměrně silná představa o genetické podmíněnosti školní úspěšnosti a tak na mezigeneračním přenosu vzdělanostních nerovností nespatřují v zásadě nic špatného, pouze jej považují za doklad fungování dědičnosti, která je posílena příznivými vlivy fungující rodiny a podpory rodičů zajímajících se o budoucnost svých dětí.

Na druhou stranu učitelé potvrzují také mnohé stinné stránky odchodu žáků do VG. Poukazují na „zbytkovost“ základních škol a rostoucí potíže s nekázní a menším časovým prostorem pro učení žáků. Stejně tak upozorňují, že chybí tahouni a tím se snižuje potenciál ostatních žáků, kteří nejsou motivováni k lepším výkonům. Zároveň poukazují na obtížnost získání kvalitních učitelů pro žáky na základních školách a na skutečnost, že dobří uči-

telé odcházejí za dobrými žáky na víceletá gymnázia. Tyto negativní dopady existence víceletých gymnázií však uvádějí především učitelé základních škol. Naopak učitelé víceletých gymnázií mají tendenci jejich existenci více obhajovat a poukazovat na jejich výhodnost a užitečnost. Zatímco učitelé základních škol říkají, že odchod tahounů a dobrých žáků neprospívá těm ostatním žákům, učitelé gymnázií tutéž skutečnost interpretují obráceně a říkají, že to pro slabší žáky je vlastně dobře, že se nemusejí porovnávat s lepšími žáky a nejsou tak frustrováni. Nicméně obě skupiny učitelů potvrzují výhodu vybraného kolektivu pro žáky víceletých gymnázií.

Co se týče žáků přijatých do VG, obě skupiny učitelů se shodují, že tam nejsou přijati pouze nadaní žáci, naopak základem je rodinné zázemí a vysokoškolské vzdělání rodičů. V případě otázek na důvody, proč rodiče volí VG se obě skupiny shodují v tom, že je to jistá společenská prestiž a především přání rodičů, přání dětí je mnohdy až druhotné, zprostředkované očekáváním rodičů. Vzdělání rodiče dokáží také investovat potřebný čas, vědomosti, či finance do přípravy žáků na přijímací řízení. Učitelé ZŠ i VG se shodují v tom, že současné přijímací řízení není schopno vybrat ty nejlepší studenty pro víceletá gymnázia a dále shodně potvrzují, že do VG jsou přijímáni i žáci průměrní. Zatímco učitelé ze ZŠ dokládají neefektivitu přijímacího řízení příběhy žáků, kteří byli velmi dobří, ale u přijímací zkoušky jednorázově selhali, učitelé víceletých gymnázií naopak často poukazují na to, že vybraní žáci jsou rok od roku horší a že je mezi nimi řada průměrných žáků (a nevyřčeně: kteří na VG přece nepatří).

Obě skupiny učitelů stejně tak však vnímají vzdělání poskytnuté VG jako kvalitnější, aniž by to spojovaly s výhodnější, bezproblémovou a pro učení motivovanou žakovskou populací. Mají představu, že VG žáky skutečně více naučí, že mají přidanou hodnotu. Nicméně empiricky je tuto skutečnost teprve zapotřebí ověřit. I toto je jeden z velkých úkolů, který leží jako výzva pro kvantitativní pedagogický a sociologický longitudinální výzkum, který by mohl přinést odpověď a další pohled na víceletá gymnázia a jejich přínos pro vzdělanost národa.

Literatura

Gamoran, A.; Berends, M. 1987. The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Surveys and Ethnographic Research. In *Review of Educational Research*, 57 (4): 415 – 435.

Gamoran, A., Mare, R. D. 1989. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement or Neutrality? In *American Journal of Sociology*, 94 (5): 1146 – 1183.

Greger, D. 2004a. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: PAIDO.

- Greger, D. 2004b. Víceletá gymnázia jako problém vzdělávací politiky ČR a postoje rodičů a veřejnosti k nim. In *Sborník ČAPV 2004*. Ústí n. Labem: PedF.
- Greger, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In Matějů, P., Straková, J. (eds.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2140.
- Greger, D. 2008. Lorsque PISA importe peu. Le cas de la République tchèque et de l'Allemagne. In *Revue française de pédagogie*, n° 164: 91 – 98.
- Greger, D., Walterová, E. 2007. In Pursuit of Educational Change: The Transformation of Education in the Czech Republic. In *Orbis scholae*, 1 (2): 11 – 44.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., Černý, K. 2009. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. In *Orbis scholae*, 3 (3): 51 – 78.
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Holubová, M. 2009. *Přechod žáků na víceletá gymnázia*. (Diplomová práce) Praha: PedF UK.
- Kerckhoff, A. C. 1986. Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. In *American Sociological Review*, 51 (6): 842 – 858.
- Kotásek, J., Greger, D., Procházková, J. 2004. *Demand for Schooling in the Czech Republic. Country Report*. Paris: OECD.
- Leix, A. 2006. *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií MU.
- Matějů, P., Straková, J. 2003. *Vyšší vzdělání jen pro elitu? Rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: ISEA.
- Oakes, J. 1985. *Keeping track: How Schools Structure Inequality*. New Heaven, CT: Yale University Press.
- Rosenbaum, J. 1976. *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. New York: Willey.
- Slavin, R. E. 1990a. Ability Grouping in Secondary Schools: A response to Hallinan. In *Review of Educational Research*, 90: 505 – 507.
- Slavin, R. E. 1990b. Achievement Effects of Ability-grouping in Secondary Schools: A Best-evidence Synthesis. In *Review of Educational Research*, 60 (3): 471 – 499.
- Straková, J. 2010. Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. In *Pedagogika*, 60 (1): 21 – 37.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Veselý, A., Matějů, P. 2010. Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON (manuskript, v tisku).

Autori:

PhDr. David Greger, PhD.
Mgr. Markéta Holubová
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Myslíkova 7
110 00 Praha 1
Česká republika
david.greger@pdf.cuni.cz