

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Bakalářská práce

2024

Eva Kosařová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

**Žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu
učitelů ZŠ**

Bakalářská práce

Autorka práce: Eva Kosařová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Rok obhajoby: 2024

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 30.4.2024

Eva Kosařová

Bibliografický záznam

KOSAŘOVÁ, Eva. *Žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů ZŠ*. Praha, 2024. 80 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph. D.

Rozsah práce: 155 900 znaků s mezerami (bez abstraktu a příloh)

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá postoji učitelů k žáků odcházejícím na víceletá gymnázia. Práce spojuje současnou odbornou diskusi, která systematicky poukazuje na negativní dopad víceletých gymnázií na české školství, s poznatky o postojích aktérů vzdělávání. Práce se opírá především o interakcionistické a kulturní přístupy chápání vzdělanostních nerovností. Cílem práce je přinést vhled na postoje a přístup učitelů k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia. Dále se práce snaží porozumět změnám, které učitelé v souvislosti s odchodem části žáků na gymnázia vnímají. Pro naplnění těchto cílů byla využita kvalitativní metodologie založená na sedmi polostrukturovaných rozhovorech s učiteli čtvrtých či pátých ročníků základní školy. Práce přináší perspektivu učitelů základních škol na charakteristické znaky a projevy žáků odcházejících na víceletá gymnázia. Dále práce poukazuje na problematičnost ve významu sociálních znaků a projevů, dle kterých učitelé dané žáky identifikují. Analýza postojů učitelů upozorňuje na mnohé ambivalence mezi odbornou diskusí a postoji učitelů. Výzkum poukázal na možné zvýhodňování žáků odcházejících na víceletých gymnázií ještě na prvním stupni, což může vybízet k dalšímu zkoumání.

Abstract

The bachelor thesis deals with teachers' attitudes towards pupils leaving for multi-year grammar schools. The thesis works with the current professional debate, which systematically points out the negative impact of multi-year grammar schools on the Czech education system, and with the findings on the attitudes of educational actors. The thesis is based primarily on interactionist and cultural approaches to understanding educational inequalities. The aim of the thesis is to provide insights into teachers' attitudes and approaches towards pupils leaving for multi-year grammar schools. Furthermore, the thesis attempts to understand the changes perceived by teachers in relation to the departure of some pupils to grammar schools. To achieve these objectives, a qualitative methodology based on seven semi-structured interviews with teachers of fourth or fifth year primary school was used. The work enriches the characteristics of pupils leaving for multi-year grammar schools. It brings the perspective of primary school teachers on these pupils and the course of differentiation itself. Furthermore, the thesis problematizes the distinct social conditioning of the characteristics and expressions by which teachers identify students.

The analysis of teachers' attitudes highlights many ambivalences between expert discussion and teachers' attitudes. The research has highlighted the possible favouritism of pupils leaving multi-year grammar schools while still in the first level of primary school, which may encourage further examination.

Klíčová slova

víceletá gymnázia; vnější diferenciacie žáků; vzdělanostní nerovnosti; postoje učitelů; přístup učitelů

Keywords

Multi-year grammar schools; tracking; inequality in education; teachers' attitudes; teachers' approaches

Title

Pupils leaving for multi-year grammar schools from the perspective of primary school teachers

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Mgr. Jaroslavě Hasmanové Marhánkové, Ph.D za cenné rady, komentáře a za čas, který mi věnovala. Ráda bych poděkovala paní Mgr. Emě Hrešanové, Ph.D. a Mgr. Tereze Divíšek za podmínky k práci v rámci bakalářského semináře. Děkuji také participantů, kteří byli ochotni na výzkumu spolupracovat.

Obsah

Úvod.....	9
1. Víceletá gymnázia a jejich žáci	11
1.1. Faktory ovlivňující přestup na víceleté gymnázium.....	12
1.2. Přidaná hodnota víceletých gymnázií	14
2. Sociální postavení rodiny a vzdělanostní nerovnosti.....	18
2.1. Efekt sociálního původu na vzdělanostní dráhy	18
2.2. Vztah rodina – škola a jeho role v reprodukci nerovností.....	22
3. Postoje učitelů a jejich vliv na žáky.....	25
3.1. Vliv na výsledky žáků	25
3.2. Vliv na sebevnímání žáků	27
4. Metodologie	30
4.1. Cíle práce a výzkumné otázky.....	31
4.2. Metoda vytváření dat	32
4.3. Metoda analýzy dat.....	34
4.4. Etika výzkumu	36
5. Kdo jsou žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů na ZŠ?	37
5.1. Charakteristika žáků odcházejících na víceletá gymnázia	37
5.2. Identifikace žáků odcházejících na víceletá gymnázia.....	39
5.3. Přístup učitelů k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia	43
6. Jaký je význam rodinného prostředí pro žáky odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů ZŠ?	48
6.1. Charakteristika rodičů žáků odcházejících na víceletá gymnázia.....	49
6.2. Způsoby vlivu rodičů na žáky odcházející na víceletá gymnázia	50
6.3. (Ne)uvědomování si nerovnosti podmínek žáků	52
7. Jak učitelé ZŠ vnímají přechod části žáků na víceletá gymnázia?.....	56
7.1. Změny vnímané u odcházejících žáků	56
7.2. Změny vnímané v zůstávající třídě	59
7.3. Faktory ovlivňující míru a orientaci změn.....	61
Závěr	64
Summary.....	67
Použitá literatura.....	69
Seznam příloh.....	73

Úvod

Česká republika se řadí mezi země s nejnižším věkem žáků, ve kterém dochází k jejich dělení do výběrových (víceletá gymnázia) a nevýběrových (druhý stupeň základní školy) větví vzdělávání. Zahraniční studie opakovaně ukazují, že vzdělávací systémy, které rozdělují žáky do výběrových a nevýběrových větví, se následně potýkají s vyššími rozdíly ve výsledcích žáků. Diferenciace nepřispívá ke zlepšení celkových průměrných výsledků žáků, zároveň výrazně zvyšuje míru vzdělanostních nerovností. Zvláště problematická se jeví raná diferenciace vzdělanostních drah (např. Gamoran 1992; Hanushek a Woessmann 2005; Kerckhoff 1986). V kontextu těchto zjištění OECD doporučuje omezovat či rovnou zrušit ranou selekci žáků do škol různé úrovně (Šafr et al. 2022). Tato doporučení přispívají k rezonující debatě o existenci a významu víceletých gymnázií.

Víceletým gymnáziím se věnuje významná pozornost na poli zkoumání vzdělanostních nerovností v českém vzdělávání. Současné práce věnující se této problematice se zabývají faktory, které ovlivňují přechod na víceletá gymnázia (např. Šafr et al. 2022; Straková a Greger 2018). Na víceletá gymnázia odchází ve většině případů žáci, jejichž rodiče mají vyšší socioekonomický status a úroveň vzdělání. Přechod na víceletá gymnázia je tak silně ovlivněn rodinným zázemím žáků. Často na gymnázia odchází i podprůměrní či průměrní žáci a mnoho žáků s nadprůměrnými výsledky zůstává na základní škole (Straková 2010a). Další práce se snaží mapovat dopady této diferenciace (např. Prokop a Dvořák 2019; Straková 2010a; 2010b). Poukazují na fakt, že žáci na víceletých gymnáziích dosahují lepších výsledků, dále mají vyšší pravděpodobnost studia prestižních oborů. Gymnazisté však profitují především ze sociálního složení třídy, nikoliv typu školy jako takové.

Již podstatně méně studií se věnuje mapování postojů aktérů vzdělávání, přestože jejich názory a postoje výrazně ovlivňují skutečnou podobu vzdělávání (Veselý a Straková 2010). Vzhledem k faktu, že vzdělávání probíhá především skrz interakci mezi učitelem a žákem, jeví se mi jako důležité věnovat se jejich pohledu na problematiku. Postoje učitelů mohou rovněž výrazně ovlivnit vzdělanostní výsledky, motivace, ale i sebevnímání žáků (např. Friedrich et al. 2015; Straková et al. 2018). Lze tedy předpokládat, že postoje učitelů na ZŠ mohou ovlivnit žáky odcházející na víceletá gymnázia.

Cílem bakalářské práce je získat vhled na postoje a přístup učitelů ZŠ na žáky odcházející na víceletá gymnázia. Práce umožní nahlédnout to, jak jsou daní žáci vnímáni a identifikováni učiteli ZŠ. Výzkumná zjištění tak mohou doplnit současný pohled na charakteristiku žáků, již na gymnázia odcházejí, ale také na procesy ve vzdělávání. Dále by práce mohla poukázat na možný jiný přístup učitelů k budoucím gymnazistům již na prvním stupni ZŠ a upozornit na rizika existence tzv. sebenaplnujícího se proroctví. Druhotným záměrem práce je porozumět změnám, které učitelé pozorují v souvislosti s odchodem části žáků na víceletá gymnázia. Tento pohled by mohl přispět k debatě o fungování této diferenciaci.

V první části práce se věnuji diskusi současných poznatků o problematice víceletých gymnázií a jejich žáků, a o významu postojů učitelů. Práce se vztahuje především k interakcionistickým a kulturním přístupům chápání vzdělanostních nerovností. V části věnované teoriím vzdělanostních nerovností představuji práce, jež se soustředí na vztah mezi rodinným prostředím a školou a jeho roli v procesu sociální a kulturní reprodukce nerovností (Bernstein 1981; Bourdieu 1994; Lareau 2011). Praktická část nejprve detailněji definuje záměry práce a také výzkumné otázky. Představuji zde i metody sběru a analýzy dat. Pro získání vhledu na postoje učitelů ZŠ jsem realizovala sedm polostrukturovaných rozhovorů, které jsem následně analyzovala za pomoci především deduktivního kódování. Následně představuji významná zjištění analýzy a získaná data interpretuji s ohledem na již existující představené poznatky.

1. Víceletá gymnázia a jejich žáci

Diferenciace vzdělávacích drah se objevuje na všech úrovních českého vzdělávacího systému, avšak v rozdílných podobách, které se jeví jako více či méně problematické. Víceletá gymnázia jsou dlouhodobě vnímána jako sporná. Mnozí autoři poukazují na fakt, že znovuoobnovení této akademické větve vedlo k otevření debaty ohledně jejich problematického vlivu na české školství. Téma víceletých gymnázií je často diskutováno na poli politiky, médií i širší veřejnosti a vyvolává silné emoce (např. Šafr et al. 2022; Straková 2010a; Sucháček 2014).

Debatě přispívají zahraniční poznatky o dopadech diferenciace na úrovni nižšího sekundárního vzdělání. Pozornost této problematice byla věnována ve Spojených státech a Velké Británii již na přelomu tisíciletí. Mnohé práce poukazují na sociální podmíněnost rozdělování žáků do jednotlivých větví vzdělávání, přičemž v nižších větvích jsou výrazně více zastoupeni žáci s nižším socioekonomickým statusem než by odpovídalo jejich výsledkům (např. Gamoran a Mare 1989). Výzkumy také ukázaly, že diferenciace žáků do rozdílných větví studia přispívá ke zvyšování vzdělanostních nerovností a nepřináší zlepšení celkového průměru výsledků žáků (Gamoran a Mare 1989; Kerckhoff 1986). Podobné nálezy jsou patrné i v dalších pracích, jak ukazují metaanalýzy např. Gamorana (1992) či Hanusheka a Woessmana (2005). Druzí zmínění autoři zároveň poukazují na problematičnost rané segregace, která je ještě výrazněji ovlivněna rodinným zázemím žáků a přispívá k růstu vzdělanostních nerovností (Hanushek a Woessmann 2005). Ačkoliv se jedná o starší práce, jejich zjištění jsou nadále platná i v kontextu jiných vzdělávacích systémů, což dokládají například data z testování PISA. Zpráva představující výsledky PISA 2018 poukazuje na negativní dopad diferenciace vzdělávacích drah na vzdělanostní nerovnosti, především v systémech s tzv. akademickou větví¹. Dále zpráva upozorňuje na vyšší riziko sociální segregace žáků v systémech podporujících jejich rozdělování či na nedostatečně podložené pozitivní efekty tohoto dělení (OECD 2019, s. 83–86).

I v českém kontextu je roli víceletých gymnázií ve vzdělanostních nerovnostech věnovaná významná pozornost. V této kapitole bych ráda představila poznatky diskutující faktory, jež ovlivňují přestup na víceletá gymnázia, a sociální podmíněnost této diferenciace. Pozornost budu věnovat i efektům tohoto dělení žáků.

¹ Akademická větev ve vzdělávání označuje v OECD (2019) školy, které se zaměřují na vzdělávání studijně nadaných žáků. Jedná se o segregaci žáků na základě studijních výsledků a schopností.

Dále bych chtěla poukázat na jistou ambivalenci mezi odbornou diskusí, která poukazuje na negativní dopady diferenciac, a postoji veřejnosti, případně vybraných aktérů vzdělávání. Zmíněná ambivalence se mi jeví jako zajímavá a umožňuje bližší pochopení komplikovanosti debaty o víceletých gymnáziích.

1.1. Faktory ovlivňující přestup na víceleté gymnázium

Práce zaměřené na zkoumání postojů veřejnosti či vybraných aktérů vzdělávání (rodiče, učitelé, ředitelé) poukazují na to, že jsou víceletá gymnázia často vnímaná jako školy pro nadané žáky, kteří mají potenciál pro další rozvoj a studium (Greger et al. 2018; Greger a Holubová 2010; Veselý a Straková 2010). Přestup na víceleté gymnázium tedy z pohledu mnohých ovlivňují především schopnosti žáků. O daných žácích se předpokládá, že dosahují nadprůměrných studijních výsledků i znalostí. Ovšem mnohé práce zčásti rozporují fakt, že na gymnázia odcházejí pouze nadanější žáci s nadprůměrnými výsledky (Straková 2010a) a poukazují na omezený vliv schopností a školního prospěchu na šance na přijetí tím, že diskutují jejich sociální podmíněnost (Prokop a Dvořák 2019; Šafr et al. 2022).

Straková (2010a) na analýze výsledků žáků v testování čtenářské gramotnosti v rámci PISA 2006 ukazuje, že na víceletých gymnáziích (i po minimálně dvou letech studia ve výběrové větvi) studuje 15 % žáků, kteří by se svým výsledkem nezařadili mezi čtvrtinu nejlepších. Naopak mnozí žáci z desetiny těch s nejlepšími výsledky zůstávají na základních školách (případně již studují na jiné střední škole). Obdobně i analýza výsledků v matematickém testu v rámci TIMSS 2007 ukazuje, že řada žáků s nadprůměrnými výsledky o studiu na víceletém gymnáziu neuvažuje, zatímco mezi aspiranty najdeme i ty s podprůměrnými či průměrnými výsledky (Straková 2010a). Na gymnázia tak nepřestupují pouze nejnadanější žáci, je tedy zapotřebí zabývat se i dalšími vlivnými faktory. Výsledky testování v rámci PISA využívá i Prokop a Dvořák (2019), kteří na rozdíl od Strakové (2010a) podíl žáků víceletých gymnáziích s průměrnými či lehce nadprůměrnými výsledky považují za méně významný. Ovšem poukazují na sociální podmíněnost těchto výsledků. Rozdíly mezi výsledky se dají z většiny vysvětlit sociálním a kulturním postavením rodiny žáků (Prokop a Dvořák 2019). Podobně i práce Šafra et al. (2022) problematizuje vliv schopností/předpokladů a dosavadních školních výsledků žáka na šance na přijetí. Přestože se z jejich analýzy jedná o vlivné faktory (především dosavadní prospěch), jsou oba silně ovlivněny vzděláním a socioekonomickým statusem rodičů (Šafr et al. 2022).

Vyšší úroveň vzdělání a sociálního postavení rodičů se jeví jako mnohdy příznačná a vlivná charakteristika žáků navštěvujících víceletá gymnázia. Tuto skutečnost dokumentuje např. zkoumání sociálního složení tříd víceletých gymnázií z roku 2017, kdy 68 % žáků těchto škol představovaly děti rodičů s vysokým socioekonomickým statutem. Žáci z druhého konce spektra představovaly pouze 16 % z celkového počtu studentů gymnázií (Greger et al. 2017). Výrazně vyšší podíl zastoupení žáků z rodin s vyšším socioekonomickým statutem a úrovní vzdělání byl pozorován i ve výzkumu Šafra et al. (2022). Efektům sociálního původu na studijní výsledky a dráhy žáků se budu více věnovat v následující kapitole. Zde bych se chtěla soustředit na význam vzdělání a sociálního postavení rodičů žáka v souvislosti s jeho šancemi na přijetí na víceletá gymnázia.

Vysokoškolské vzdělání rodičů figuruje jako jeden z významných faktorů, který přímo i nepřímo zvyšuje nejen šanci na přijetí, ale také pravděpodobnost plánování přechodu na gymnázium. Tuto skutečnost ilustruje například výzkum Šafra et al. (2022), kde při shodné úrovni studijního prospěchu se žáci z vysokoškolských rodin hlásili dvakrát častěji než žáci z rodin s nižším vzděláním. V případě srovnání žáků, kteří neměli výborný průměr (měli jiné známky na vysvědčení než „výborně“), byla u dětí rodičů s vysokoškolským vzděláním až pětkrát vyšší pravděpodobnost podání přihlášky na gymnázium (Šafra et al. 2022). Tato zjištění ukazují, že rodiče s vyšším vzděláním se více angažují ve volbě vzdělávací dráhy svých potomků. Zajímavý se jeví i fakt, že školní výsledky dětí méně ovlivňují jejich volby při rozhodování o podání přihlášky, než je tomu u rodičů s nižším vzděláním. To může být odrazem i výrazně vyšších vzdělanostních aspirací pozorovaných u rodičů s vysokoškolským vzděláním (Šafra et al. 2022). Vzdělanostní aspirace rodičů jsou důležitým faktorem, jenž zvyšuje šance na přijetí na gymnázium, zároveň silně souvisí s výší vzdělání rodičů samotných (Straková a Greger 2018). Aspirace rodičů také ovlivňují pravděpodobnost podání přihlášky na gymnázium, jak ukazuje Straková a Greger (2018). Z jejich výzkumu je patrné i přenesení těchto aspirací a postojů rodičů ke gymnáziím na samotné žáky (Straková a Greger 2018).

Šafra et al (2022) zařadili mezi faktory ovlivňující přijetí na gymnázium dále i kulturní kapitál dětí a kulturní či vzdělávací zdroje. Vliv těchto faktorů je výrazně menší v porovnání s výše diskutovanými faktory, ale statisticky významný. Jejich práce ukazuje, že děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů mohou profitovat z vyššího kulturního kapitálu a dostupnosti vzdělávacích zdrojů.

Vliv kulturního kapitálu je navíc u těchto dětí významnější (Šafr et al. 2022). Děti z rodin s vyšší úrovní vzdělání mají nejen podnětnější prostředí, ale zároveň dokáží kulturní kapitál efektivněji mobilizovat a tím zvyšovat své šance na přijetí na gymnázium.

Kulturní kapitál a vzdělávací zdroje rodin hrají také důležitou roli při přípravě na přijímací zkoušky. Samotná intenzita a kvalita přípravy se jeví jako další z faktorů, jež ovlivňují přijetí na gymnázium. Straková a Greger (2018) ukázali, že příprava na přijímací testy může zvýšit šance na přijetí u žáků s horším průměrem až o 30 %. Z jejich analýzy je patrné, že přípravě je věnován vyšší důraz především v rodinách s vyšším socioekonomickým statutem. Dále diskutují finanční náročnost přípravy, jelikož soukromé přípravné kurzy se jeví jako velmi nápomocné přijetí (Straková a Greger 2018). Děti z rodiny s vyšším socioekonomickým statutem mohou profitovat z podnětnějšího a motivujícího prostředí v samotné přípravě na přijímací zkoušky a následně být i při jejich absolvování zvýhodněni. Naopak děti z rodin, které nemají možnosti realizovat či si externě zajistit přípravu na přijímací zkoušky, mohou být významně znevýhodněny.

Vzdělání a sociální postavení rodičů výrazně ovlivňuje šance na přijetí na víceletá gymnázia. Vliv rodinného prostředí je do značné míry zprostředkován skrz kulturní zdroje, vzdělanostní aspirace rodičů, ale také možnosti zajištění kvalitní přípravy na přijímací zkoušky. Významný vliv rodinného prostředí potvrzuje zahraniční zjištění o problematičnosti rané segregace, která je silně závislá na rozhodnutí a socioekonomickém postavení rodičů (Hanushek a Woessmann 2005).

1.2. Přidaná hodnota víceletých gymnázií

Podle mnohých jsou gymnázia efektivním nástrojem pro rozvoj nadaných žáků, jak je patrné z výzkumů postojů veřejnosti a rodičů (Greger et al. 2018) či učitelů ZŠ a gymnázií (Greger a Holubová 2010). Tento předpoklad o přidané hodnotě víceletých gymnázií je těžké potvrdit nebo vyvrátit z důvodů omezeného počtu longitudinálních studií, které by mapovaly výsledky žáků v průběhu celého studia na víceletých gymnáziích. Někteří autoři využívají pro zkoumání efektů této diferenciací výsledky mezinárodního testování PISA a TIMSS (např. Straková 2010a; 2010b). Ačkoliv jejich analýzy mají výpovědní hodnotu, výsledky z těchto testování není možné spojit s konkrétními žáky, což ztěžuje možnost zhodnotit efekt studia na víceletém gymnáziu na tyto výsledky.

Mapovat změny výsledků způsobené studiem na gymnáziu umožňuje například longitudinální výzkum CLoSE ukončeného v roce 2017, který sledoval žáky od páté třídy ZŠ do třetího ročníku SŠ. Interpretace dat z tohoto výzkumu (Greger et al. 2017; Prokop a Dvořák 2019) tak umožňuje doplnění poznatků o přidané hodnotě víceletých gymnáziích.

Straková (2010a) efekt vzdělávání na víceletém gymnáziu zkoumá prostřednictvím srovnávání výsledků testování PISA u žáků víceletých a čtyřletých gymnáziích. Výsledky v testech čtenářské gramotnosti v letech 2003 a 2006 ukazují, že mezi žáky víceletých a čtyřletých gymnáziích není významný rozdíl. Navíc analýza přírůstku ve vědomostech mezi koncem 9. třídy základní školy a 1. ročníku střední školy v PISA 2003 ukazuje, že žáci čtyřletých gymnáziích vykazují dvojnásobný pokrok než ostatní žáci, včetně těch na víceletých gymnáziích (Straková 2010a). Na konci 1. ročníku střední školy, tedy po pěti či třech letech výběrového studia, žáci víceletých gymnáziích nedosahují výrazně lepších výsledků než žáci, kteří se vzdělávali na druhém stupni a následně absolvovali jeden rok výběrového studia. Přidanou hodnotu víceletých gymnázií zpochybňují i poznatky o tom, že žáci čtyřletých gymnáziích dohoní v průběhu prvního roku studia významnou část znalostí, jež získali víceletí gymnazisté během studia na nižším gymnáziu. Straková (2010a) také poukazuje na souvislost mezi výsledky studentů gymnázií a lepším sociálním složením třídy.

Vliv sociálního složení třídy na výsledky a přírůstek znalostí žáků víceletých gymnáziích diskutuje i Prokop a Dvořák (2019). Autoři konstatují, že žáci na víceletých gymnáziích mají výrazně vyšší znalosti než jejich vrstevníci na základních školách. Dále i přírůstek mezi 6. a 9. ročníkem ZŠ (primou a kvartou víceletých gymnáziích) je v případě gymnázií vyšší. Ovšem po zohlednění sociálního složení třídy se ukazuje, že tento přírůstek je způsobem především působením vyššího socioekonomického statusu žáků a pozitivního vlivu spolužáků (Prokop a Dvořák 2019, s. 46). Klíčovým efektem tak není pedagogické působení víceletých gymnázií, ale právě výběrovost školy. Na víceletých gymnáziích dochází ke koncentraci žáků z motivujícího a podmětného prostředí, což pozitivně ovlivňuje výsledky těchto žáků. Podobně i Greger et al. (2017) vysvětlují výrazně lepší výsledky žáků víceletých gymnázií působením především sociálního složení třídy, nikoliv typu školy.

Studium na víceletém gymnáziu také ovlivňuje pravděpodobnost studia prestižních oborů, tedy i následnou profesní kariéru. Straková (2006a) ukazuje, že žáci víceletých gymnázií mají větší šanci dostat se na prestižní obory vysokých škol, a to i po zohlednění dosavadního studijního prospěchu či vlivu socioekonomického prostředí.

To platí i v případě srovnání šancí žáků víceletých a čtyřletých gymnáziích. Podle dat z roku 2004 mají žáci víceletých gymnáziích 1,6krát vyšší šanci přijetí na studium práv než ti ze čtyřletých gymnáziích. Autorka i zde hledá vysvětlení především v sociálním složení třídy a jeho pozitivním vlivu na žáka (Straková 2010a). Přestože práce Strakové (2010a) tento efekt sociálního složení tříd víceletých gymnáziích uvádí spíše jako domněnku, kterou nemůže v kontextu práce doložit, je důležité ji zohlednit. Pozitivní vliv spolužáku totiž neovlivňuje pouze výsledky žáků, jak ukázal v souvislosti s víceletými gymnázií předchozí odstavec, ale i motivaci ke studiu (Ryan 2001). Žáci víceletých gymnáziích, tak mohou díky pozitivnímu vlivu složení třídy, získat vyšší motivaci ke studiu a aspirace na prestižní obory.

V debatě o víceletých gymnáziích se diskutují i možné negativní dopady na zůstávající žáky. Mnozí učitelé ZŠ reflektují, že odchod části žáků na gymnázia vede následně ke zhoršení prospěchu a kázně žáků na druhém stupni (Greger a Holubová 2010). Zhoršení výsledků žáků zařazených do nevýběrové větve dokládají i zahraniční práce věnující se diferenciaci. Nejhorší dopad má diferenciace na slabé žáky, většinou ze sociálně znevýhodněného prostředí (např. Gamoran 1992). Straková (2010b) na základě analýz čtenářské gramotnosti z PISA 2003 a 2006 konstatuje, že diferenciace jak na úrovni druhého stupně ZŠ, tak i na úrovni středních škol přispívá ke vzdělanostním nerovnostem. Pozoruje například zvyšující se rozdíly ve čtenářské gramotnosti, kdy mezi lety 2003 a 2006 výsledky žáků víceletých gymnázií rostou, zatímco u žáků na druhém stupni klesají. Dále ukazuje, že na diferenciaci doplácí především slabší a sociálně znevýhodnění žáci (Straková 2010b). Na možné riziko zhoršující se či nedostatečné kvality druhého stupně poukazují také Prokop a Dvořák (2019). Autoři vychází ze srovnání testování PISA 2012 a 2015 s výsledky z testování TIMMS v letech 2007 a 2011, kde je patrné, že celkově dochází k poklesu výsledků patnáctiletých žáků (PISA), ovšem výsledky žáků ve čtvrté třídě (TIMMS) jsou v mezinárodním srovnání nadprůměrné a vzrostly. Nedostatečnost kvality druhého stupně je jednou z možností vysvětlení těchto odlišností (Prokop a Dvořák 2019, s. 11). Zmínění autoři však nesrovnávají výsledky žáků ZŠ a žáků víceletých gymnáziích a možný pokles kvality nespojují explicitně s diferenciací. Analýza výsledků mezinárodního testování naznačuje negativní efekt této diferenciace na výsledky a rozvoj znalostí zůstávajících žáků. Ovšem neumožňuje s určitostí pozorované horší, případně zhoršující se výsledky žáků druhého stupně spojit s existencí víceletých gymnázií.

Diferenciace dále negativně ovlivňuje postoje žáků druhého stupně ke škole i sobě samým. Již samotná přítomnost žáků hlásících se na víceletá gymnázia vytváří ve třídě konkurenční prostředí a zvyšuje nedůvěru ve vlastní schopnosti u některých žáků, jak ukazuje práce Federovičové et al (2016). Negativní dopad na sebevědomí žáků je výraznější v případě, že na víceletá gymnázia úspěšně přestoupí tři a více žáků ze třídy (Federovičová et al. 2016). Diferenciace na úrovni druhého stupně negativně působí na sebevnímání zůstávajících žáků. Mnohé práce poukazují i na souvislost negativního vnímání vlastních schopností a následných výsledků (Federovičová et al. 2016; Prokop a Dvořák 2019, s. 17). Výsledky žáků zůstávajících na druhém stupni, tak mohou být negativně ovlivněny tímto poklesem sebedůvěry. Dále může výsledky žáků ovlivňovat i nižší spokojenost se školou. Data z testování TIMSS 2015 dokládají nižší radost z návštěvy školy u žáků druhého stupně (Prokop a Dvořák 2019, s. 17). Zároveň je spokojenost se školou na úrovni druhého stupně silně ovlivněna socioekonomickým statutem rodiny. Vliv sociálního postavení rodiny se při testování žáků na prvním stupni neprojevil, což podle posledně zmíněných autorů je jen dalším důkazem negativního vlivu silné selektivity na úrovni druhého stupně (Prokop a Dvořák 2019, s. 17).

Podobně jako v zahraničních poznatcích (např. OECD 2019), se přidaná hodnota víceletých gymnázií jeví jako sporná. Pozorované lepší výsledky a vyšší přírůstek znalostí se dá z velké části vysvětlit sociálním prostředím třídy. Na víceletých gymnáziích dochází ke sdružování žáků ze sociálně zvýhodněného a vzdělanostně podnětějšího prostředí, následně pak vlivem této dynamiky třídy dochází k růstu jejich znalostí. Víceletá gymnázia tedy přispívají ke vzdělanostním nerovnostem. Tato diferenciace negativně dopadá na prožívání zůstávajících žáků na druhém stupni. Pro lepší porozumění dopadů diferenciace by bylo třeba dalších studií sledující žáky v obou větvích před i po přestupu na gymnázia. Důraz na potřebu vyššího počtu dat, která by umožnila snazší debatu o existenci a efektech víceletých gymnáziích, zmiňuje i Straková (2006a). Přestože nelze rozporovat potřebu dat osvětlujících fungování víceletých gymnáziích, současná debata o víceletých gymnáziích není mnohdy o datech, ale o postojích zúčastněných (Sucháček 2014). Na rozdílnost mezi postoji veřejnosti a dalších zúčastněných aktérů, která následně komplikuje debatu o víceletých gymnáziích, poukázal i předchozí text.

2. Sociální postavení rodiny a vzdělanostní nerovnosti

Dosažené vzdělání výrazně ovlivňuje život jedince. Jeví se jako klíčový faktor, který determinuje následné socioekonomické postavení jedince (včetně profese, příjmu atd.). Ovlivňuje výběr partnera, životní úroveň či kvalitu života (Matějů et al. 2010, s. 13). Z důvodu tohoto významu vzdělání pro život jedince, je otázkám rovnosti šancí na kvalitní vzdělání a možné reprodukce společenských struktur skrz vzdělávání věnována významná pozornost. Veselý a Matějů (2010) v úvodu své stati poukazují na širokou škálu teorií, které vysvětlují vzdělanostní nerovnosti. Tento stav se odvíjí od velkého množství faktorů, jež ovlivňují výsledky a vzdělanostní dráhy žáků (např. gender, etnicita, socioekonomický status rodiny). Zároveň poukazují na vzájemnou kombinovatelnost a prolínání těchto faktorů. Faktory nepůsobí izolovaně, což je možné demonstrovat na příkladu vzdělanostních aspirací, které ovlivňují vzdělanostní dráhu jedince, a zároveň jsou samy ovlivněny vzděláním, socio-ekonomickým postavením rodičů a dalšími faktory (Veselý a Matějů 2010, s. 38–39). Faktory a následně i teorie vysvětlující vzdělanostní nerovnosti mají většinou komplementární povahu. Uznání platnosti jedné teorie, neznamena vyloučení jiných teorií, případně dalších vlivných faktorů.

Předchozí kapitola poukázala na výrazný vliv sociálního prostředí žáka na šance na přijetí na víceletá gymnázia a následně i na rozvoj znalostí během studia na gymnáziu. Pozornost budu tedy věnovat představení dosavadních poznatků o vlivu sociálního původu na výsledky a vzdělávací dráhy žáků. V kontextu zjištění prezentovaných v předchozí kapitole, která poukázala na vliv jak sociálního původu žáků, tak strukturálního nastavení vzdělávacího systému (raná segregace žáků) na zvyšování vzdělanostních nerovností, bych se zde ráda věnovala teoriím kombinujícím obě tyto polohy. Diskutovat budu především vztah rodiny a školy a jeho efektu na reprodukci nerovností. Tím však nevylučuji důležitost i dalších faktorů či teoretických přístupů.

2.1. Efekt sociálního původu na vzdělanostní dráhy

Boudon (1974) rozlišuje dva způsoby, kterými může sociální původ ovlivňovat vzdělanostní dráhu jedince. Sociální původ výrazně ovlivňuje studijní výsledky, a to především třídne podmíněnou dostupností kulturních a vzdělávacích zdrojů a rozdíly ve studijním nadáním. Jedná se o tzv. primární efekt sociálního původu na vzdělání jedince. Zohlednění studijních výsledků a schopností však zcela nevysvětlí závislost mezi sociálním původem a dosaženým vzděláním jedince.

Sociální původ dále přímo působí na volby, které jedinec aktivně provádí v průběhu vzdělávání. Tento přímý sekundární efekt sociálního původu bývá často vysvětlován prostřednictvím třídně odlišné struktury nákladů a výnosů, které pro jedince přináší další vzdělávání (Boudon 1974).

Primární efekty jsou důsledkem podmínek výchovy a socializace, které následně ovlivňují schopnosti žáků a jejich výkonnost ve škole (Erikson a Rudolphi 2010). Sociální postavení ovlivňuje rodičovský styl výchovy a je tedy možné pozorovat třídně podmíněné rozdíly ve výchově (Lareau 2011). Lareau (2011) ukazuje, že děti si vlivem třídně odlišné výchovy osvojují jiný jazyk, dovednosti i přístup k životu a autoritám. Pro výchovu ve vyšší střední třídě je charakteristický především vedený a organizovaný denní režim, důraz na komunikaci a jazykové dovednosti či individualismus a výkon. Rodina z vyšší střední vrstvy tak poskytuje určité nastavení komunikace rodičů s dítětem založené především na vysvětlování, čímž výrazně zlepšuje komunikační dovednosti dítěte, schopnost pokládat a zodpovídat otázky a kriticky uvažovat. Důraz na výkon přináší dítěti povzbuzení k úspěchům (včetně těch studijních) a utváření aspirací. Volnočasové aktivity dále vedou i k podpoře sociálního kapitálu (Lareau 2011). Výchovný styl střední třídy tak výrazně působí na schopnosti a výkonnost dítěte, které pak mohou ovlivnit i jeho úspěšnost ve škole. Oproti tomu děti nižších tříd vlivem direktivní výchovy a méně organizovaného volného času (Lareau 2011), mohou být ve výuce znevýhodněny.

Lucas a Irwin (2018) dále poukazují na vliv kulturního kapitálu rodičů, jenž je vázán na třídní pozici. Chápe primární socializaci jako proces, jehož obsah a charakter je utvářen právě kulturními zvyklostmi rodičů. Tyto odlišné zvyklosti pak ovlivňují dovednosti a chování žáků, které více či méně odpovídají normám a standardům oceňovaných školou (Lucas a Irwin 2018, s. 90–91). Podobně i Bourdieu (1994) poukazuje na sociálně podmíněné nerovnosti v kulturním kapitálu, které následně ovlivňují výsledky žáků. Žáci tedy do školy vstupují s odlišnou výbavou osvojených dovedností a znalostí, což ovlivňuje jejich úspěch ve škole. Součástí mezigeneračně přeneseného kulturního kapitálu jsou i jazykové dovednosti. Jazyk uplatňovaný v rodině se může napříč sociálními pozicemi lišit a více či méně odpovídat jazyku, který je aplikován ve výuce (Bourdieu 2014, s. 37). Případná znalost či neznalost jazyka opět může ovlivnit výsledky žáka. V kontextu přechodu na víceletá gymnázia bylo v předchozí kapitole rovněž ukázáno, že vyšším kulturním kapitálem a kulturními zdroji disponují žáci vysokoškolsky vzdělaných rodičů, což je také může zvýhodnit při přestupu na gymnázium (Šafr et al. 2022).

Kromě faktorů spjatých s podmínkami výchovy lze vliv sociálního postavení na vzdělání jedince vysvětlit i třídně podmíněnými reakcemi na faktory strukturální povahy. Tedy tím, jakým omezením jsou vystavovány různé sociální třídy, především při volbě vzdělávací trajektorie. Překonání těchto systémových omezení je možné, ovšem rozhodování ovlivňuje třídně odlišná struktura nákladů a výnosů, které daná dráha vzdělání přináší (Breen a Goldthorpe 1997). Na sociální postavení jedince jsou vázána různá rizika z možného neúspěchu, což následně ovlivňuje jeho ochotu tato rizika spojená s určitou vzdělávací (akademickou) větví podstoupit. Výsledek těchto aktivních rozhodnutí, která jedinec učiní vlivem omezení plynoucích z dosavadních studijních výsledků a z jeho sociálního původu, můžeme označit za sekundární efekt sociálního původu na vzdělání (Erikson a Rudolphi 2010).

Breen a Goldthorpe (1997) pokládají za centrální prvek v procesu rozhodování ekonomické rozdíly. Velkou váhu při volbě vzdělávací dráhy, případně ukončení studia má posouzení možných ekonomických ztrát nebo zisků, což následně může u rodin s nižším sociálním statutem vést ke snížení aspirací a opatrnější volbě (Breen a Goldthorpe 1997). Pokud bychom jejich teorii racionálního jednání vztáhli na proces rozhodování o přestupu na víceletá gymnázia, tak pro děti (rodiče) s vyšším sociálním postavením volba této akademické dráhy nepředstavuje významná rizika. Naopak se jeví jako nejvýhodnější cesta, protože jejich konečným cílem je studium na vysoké škole. Tento časný přestup do výběrové větve jim může následně usnadnit i vstup na prestižní vysokoškolské obory, jak ukázala Straková (2010a). Rodiny s nižším sociálním postavením však mají odlišné zdroje a zkušenosti z trhu práce. V jejich perspektivě je riziko spojené s neúspěchem na víceletém gymnáziu vyšší, zároveň i potencionální přestup na vysokou školu méně známý a nepředstavující jistý zisk. V případě, že by dítě následně nezúročilo studium ve výběrové větvi vysokoškolským studiem, chyběly by mu praktické dovednosti, které by jinak mohlo získat na odborné střední škole. Riziko představuje i možné nezvládnutí tohoto výběrového studia, které by znamenalo ještě vyšší ztráty v podobě složitějšího uplatnění na trhu práce.

Rozdílné mechanismy v procesu rozhodování o vzdělanostní dráze v rodinách dělníků a vysokoškoláků pozoroval i Katrňák (2004). Jeho analýza poukázala na odlišné životní strategie mezi těmito skupinami, kdy dělnické rodiny jsou více orientované na manuální práci a ekonomický příjem, zatímco pro rodiny vysokoškoláků je charakteristická orientace na vzdělání a získání statusu ve společnosti. Tyto odlišné strategie pak výrazně ovlivňují i angažovanost rodičů při volbě vzdělávací dráhy svých potomků.

Rodiče s vyšším vzděláním jsou při volbě aktivnější, zatímco v rodinách s nižším sociálním postavením a vzděláním mají děti ve volbě větší autonomii (Katrňák 2004). Odlišná životní strategie skrývá i odlišné aspirace rodičů na dosažené vzdělání svých dětí. Vzdělanostní aspirace dělnických rodičů budou nižší s ohledem na jejich důraz na manuální práci a dostatečný příjem, zatímco rodiče vysokoškolsky vzdělaní očekávají od svých dětí též vyšší vzdělání. Katrňák (2006) dále poukazuje na důležitou roli těchto vzdělanostních a profesních aspirací rodičů, které jsou na děti přenášeny a mohou ovlivnit jejich zájem o vzdělání. Sociální postavení a výše vzdělání ovlivňuje i zájem rodičů o studijní výsledky a přípravu žáků. Truhlíková et al. (2006) ukazuje, že v rodinách s nižším sociálním postavením se zájem o průběh vzdělávání dětí limituje jen na zájem o prospěch. Výrazně méně rodičů s nižším socioekonomickým statusem a úrovní vzdělání se pak zapojují aktivně do samotné přípravy na výuku (Truhlíková et al. 2008).

Sekundární efekt sociálního původu je možné pozorovat i v procesu rozhodování o podání přihlášky na gymnázium. V předchozí kapitole jsem diskutovala práce, jež poukázaly na vyšší angažovanost rodičů s vysokoškolským vzděláním při přípravě na přijímací zkoušky (Šafr et al. 2022; Straková a Greger 2018). Vyšší vzdělání rodičů zvyšuje pravděpodobnost podání přihlášky, ale i samotného přijetí na gymnázium (Šafr et al. 2022). Zároveň jsou děti vysokoškoláků při procesu rozhodování o podání přihlášky méně ovlivněny dosavadními studijními výsledky (Šafr et al. 2022). Menší vliv studijních výsledků na volbu je možné vysvětlit odlišnými vzdělanostními aspiracemi a životními strategiemi rodičů, jež se na sociální postavení rodiny vážou. Dále také nižší rizikovostí možného neúspěchu, kdy pro děti z rodin s nižším sociálním postavením je rizikovost přestupu větší, a může se jevit i pravděpodobnější v případě horších známek.

2.2. Vztah rodina – škola a jeho role v reprodukci nerovnosti

Jak může být patrné z výše uvedených poznatků o vlivu sociálního původu na vzdělání jedince, vzdělávací systém není v procesu reprodukce vzdělanostních nerovností zcela neutrální. Jedná se o prostředí, které hodnotí a případně odměňuje znalosti a dovednosti plynoucí ze sociálního postavení. Lareau (2011) například ukázala, že výchova vyšší střední třídy přináší dětem komunikační dovednosti v podobě schopnosti pokládání a zodpovídání otázek, nebo zkušenost s organizovaným volným časem, který vedou jiné dospělé authority než rodiče (volnočasové zájmy). Zároveň se jedná o prvky, na kterých pak stojí výuka ve škole, a tyto děti tak mohou být zvýhodněny. Podobně pak vzdělávací systém mírou diferenciací vzdělávacích větví vytváří strukturální omezení, která představují odlišnou rizikovitost pro různé sociální pozice.

Bourdieu a Passeron (1987) dávají do popředí roli kulturního kapitálu, který představuje jednu z hlavních příčin sociální reprodukce ve společnosti, na jehož vlivu se podílí, jak sociální postavení rodiny, tak vzdělávací systém. Kulturní kapitál představuje dovednosti a znalosti, které si jedinec osvojil v prostředí, ve kterém vyrostl. Sociální postavení nedefinuje pouze míru „zdeděného“ kulturního kapitálu, ale i jednání, které jedinec volí k jeho reprodukci (Bourdieu a Passeron 1987). Žáci tak do školy vstupují s odlišnou výbavou dovedností a znalostí, jak již bylo ukázáno v předchozích odstavcích. Škola tyto nerovnosti však nevyrovnává, jak ukazují Bourdieu a Passeron (1987). Ve škole jsou tyto sociální aspekty neutralizovány. Z případných kulturních zvýhodněních či znevýhodněních se stávají vlastní schopnosti a dovednosti žáků, které škola hodnotí dle kritérií dominantní kultury (Bourdieu a Passeron 1987). Žáci z vyšších vrstev společnosti, kteří jsou lépe obeznámeni s dominující kulturou, jsou školou za tuto výhodu oceňováni a dosahují tak lepších výsledků. Zároveň je tato úspěšnost přisuzována jejich vlastním zásluhám, jsou vnímáni jako nadanější a schopnější než žáci s nižším kulturním kapitálem. Transformací kulturních z(ne)výhodnění do podoby osobních zásluh tak škola nejen, že přispívá k reprodukci současného sociálního uspořádání, ale zároveň toto uspořádání legitimizuje (Bourdieu 1994, s. 40–44; Bourdieu a Passeron 1987). Bourdieu (1994) dále pozoruje, že škola má tendence rozdělovat žáky s ohledem na nestejný objem kulturního kapitálu. Tyto třídící operace pak vedou k oddělování žáků s vyšším kulturním kapitálem a jejich dalšímu rozvíjení, které je zvýhodňuje při stoupaní vzdělávacím systémem (Bourdieu 1994, s. 40–44).

Hodnotící a třídící mechanismy, tak ovlivňují dosažené vzdělání s ohledem na obeznamenost jedince s dominující kulturou. Myšlenka meritokratického nastavení školní úspěšnosti, tak nejen že se nejeví jako pravdivá, ale zároveň zastiňuje tento proces reprodukce nerovností. Výše popsanou selektivitu vzdělávacího systému lze pozorovat i v kontextu víceletých gymnáziích, kdy dochází ke sdružování žáků z rodin s vyšším sociálním postavením a úrovní vzdělání do těchto akademických větví. Toto sociální složení třídy pak pozitivně ovlivňuje i jejich rozvoj a dosažené výsledky (Prokop a Dvořák 2019).

Bourdieu (2014) dále poukazuje na důležitou roli jazyka, který představuje jednu ze složek kulturního kapitálu. Podobně jako v případě dominantní kultury, znalost dominantního jazyka je nerovnoměrně distribuována, avšak distribuce uznání tohoto jazyka je již rovnoměrnější. K uznání a legitimizaci pozice dominantního jazyka přispívá škola. V průběhu vzdělávání jsou žáci odměňováni či trestáni mimo jiné i na základě svých vyjadřovacích schopností, respektive na základě míry ovládnutí dominantního jazyka (Bourdieu 2014, s. 37). Sociální postavení tak ovlivňuje, shodně s celkovým kulturním kapitálem, velikost jazykového kapitálu a tendence k jeho navýšení. Žáci s nízkým kulturním kapitálem často čelí sankcím z důvodů slabého ovládnutí školního jazyka, zároveň jako první opouští vzdělávání. Jsou tedy málo vystaveni vlivu dominujícího jazyka a tím dochází k reprodukci stávající distribuce. Zásadní roli hraje odlišná míra abstrakce a citové neutrálnosti, které jazyk umožňuje vyjádřit, napříč sociálními pozicemi (Bourdieu a Passeron 1987). Vyjadřovací schopnosti dětí z rodin s nižším kulturním kapitálem jsou často citově zabarvené, vztahují se ke konkrétním zkušenostem či událostem, což ztěžuje jejich přizpůsobení se školou požadovanému abstraktnímu přemýšlení.

Zájem o roli odlišných způsobů komunikace ve vzdělávání je příznačný i pro Bernsteina (1981). Jeho teorie jazykových kódů rozlišuje tzv. „omezené kódy“, které si osvojují děti nižších vrstev. Způsob této komunikace si zakládá na nevyslovených předpokladech, které není třeba verbalizovat. Výrazně je komunikace ovlivněna direktivní výchovou, kde rodič většinou svá rozhodnutí dítěti nevysvětluje. Způsob této komunikace je tedy stručnější, více konkrétní a často emočně zabarvený. Dále teorie rozlišuje tzv. „rozvinuté kódy“, které jsou příznačné pro děti z vyšších vrstev. Opět zde hraje důležitou roli výchova, která je v tomto případě orientovaná na porozumění a komunikaci. Vyjadřování je tedy obsáhlejší, umožňuje probírání abstraktních pojmů či procesů (Bernstein 1981). Sociálně podmíněný styl výchovy výrazně ovlivňuje způsob komunikace a užívání jazyka.

Bernstien (1981) shodně s výše představenými myšlenkami poukazuje na rozpor mezi jazykem užívaným nižšími vrstvami a jazykem preferovaným školní kulturou. Výuka ve škole je vedena za pomoci rozvinutých kódů charakteristických pro vyšší vrstvy. Tento rozpor omezuje u žáků nižších vrstev schopnost porozumění probírané látce a může vést ke snížení šancí na úspěch ve vzdělání (Bernstein 1981). Škola tedy neumí reagovat na odlišné komunikační způsoby, ve výuce preferuje způsob charakteristický pro komunikaci vyšších vrstev, čímž část žáků znevýhodňuje. Žáci z nižších společenských vrstev musí čelit překážkám spojené s odlišným vyjadřováním ve výuce, což může následně ovlivnit jejich úspěch ve vzdělání.

Sociální původ výrazně ovlivňuje dovednosti, schopnosti, ale také životní strategie, které pak následně působí na dosažené vzdělání jedince. Škola na tyto odlišnosti nereaguje zcela neutrálně. Jak ukazuje i mezinárodní testování PISA, vliv sociálního postavení na vzdělání žáka najdeme napříč vzdělávacími systémy, ovšem velikost tohoto vlivu je mezi systémy rozdílná (OECD 2019). Tedy záleží na institucionálním nastavení vzdělávání, což následně ovlivňuje jeho schopnost nerovnosti vyrovnávat či prohlubovat.

3. Postoje učitelů a jejich vliv na žáky

Předchozí kapitola se věnovala, mimo jiné, roli hodnotících a třídících mechanismů školy v reprodukci nerovností. Bourdieu (1994) zdůrazňuje, že tento mechanismus vzdělávacího systému se skládá z více či méně shodujících se aktivit vysokého počtu aktérů.

„Jinak řečeno, tyto mechanismy vzdělávacího systému jsou výsledkem více či méně zkoordinovaných aktivit tisíců malých Maxvellových démonů, jejichž rozhodnutí podléhají objektivnímu řádu (...), a kteří mají tendenci tento řád reprodukovat, aniž by si to sami uvědomovali či chtěli.“ (Bourdieu 1994, s. 47)

Označení „*Maxvellův démon*“ Bourdieu (1994) používá při charakterizování třídících mechanismů vzdělávacího systému, kdy jsou žáci s vyšším kulturním kapitálem systematicky oddělováni a následně těžší z postupu ve vzdělávacím systému. V citaci se pak označení „*tisíc malých Maxvellových démonů*“ vztahuje k tisícům učitelů, kteří se jako aktéři vzdělávání na selekci žáků podílejí, především prostřednictvím hodnocení žáků. Učitelé hodnotí nejen výsledky práce žáků, ale také jejich chování a jednání. Jejich percepce žáků a následné hodnocení se odvíjí od kritérií nastavených společenským uspořádáním, k jehož udržování zároveň přispívají (Bourdieu 1994, s. 47). Učitelé zajišťují kontakt mezi žáky a vzdělávacím systémem, jejich prostřednictvím je hodnocena míra, v jaké žáci naplňují požadavky dominující kultury, tedy i požadavky vzdělávání. Role učitelů se tak jeví jako významná ve školní úspěšnosti.

Významný vliv učitele na studijní výsledky vyzdvihují i mnohé empirické práce, jak dokládá metaanalýza Hattieho (2003). Z jeho analýzy je patrné, že faktory týkajících se učitele mohou vysvětlit až 30 % variance vzdělávacích výsledků žáků. Poskytnutí pozitivní zpětné vazby učitelem se dále jeví jako vůbec nejvlivnější faktor (Hattie 2003). Jedním z faktorů, které ovlivňují vzdělávací výsledky žáků, jsou postoje učitele jak k samotným žákům, tak k vlastní účinnosti (Straková et al. 2018). Postoje učitelů ovlivňují jejich přístup k žákům, čímž mohou výrazně ovlivnit jejich výsledky a znalosti, ale také jejich nahlížení na sebe samé (Friedrich et al. 2015). Vlivu postojů učitelů na žáky bych chtěla věnovat pozornost v této kapitole.

3.1. Vliv na výsledky žáků

Presvědčení učitele o vlastní účinnosti, ale i o schopnostech a výkonnosti žáků může výrazně ovlivnit studijní výsledky vyučovaných dětí. Pro zmapování těchto postojů je možné využít koncept tzv. akademického optimismu.

Akademický optimismus dle definice Strakové et al. (2020) představuje latentní konstrukt, jenž sdružuje tři spolu související a vzájemně se posilující koncepty: vnímání vlastní účinnosti, důvěra v žáky a jejich rodiče a důraz na vzdělávací výsledky. Akademický optimismus se tak soustředí na percepci učitelů na důležité aspekty učitelství. První koncept, vnímání vlastní účinnosti učitelem, se snaží zachytit míru, v jaké si učitel uvědomuje své vlastní schopnosti v motivaci žáků a jejich efektivním vzdělávání (ibid.). Druhý koncept, důvěra v žáky a jejich rodiče, představuje otevřenost učitelů k navazování vztahů s žáky a jejich rodiči, které budou postavené na důvěře a spolehlivosti (Straková et al. 2018). Třetí složka, důraz na výsledky, ukazuje, do jaké míry učitel nastavuje žákům náročné, ale splnitelné cíle. Zda jim poskytuje patřičnou podporu, ale neslevuje ze svých vysokých požadavků (Straková et al. 2018).

Zahraniční výzkumy dokládají vliv akademického optimismu na studijní výsledky žáků, i po zohlednění socioekonomického statusu, dosavadních studijních výsledků a další vlivných charakteristik žáků (např. Hoy et al. 2006; Moghari et al. 2011). V kontextu českého školství byl vliv akademického optimismu zkoumán na úrovni druhého stupně ZŠ (Straková et al. 2018) a na úrovni střední školy (Straková et al. 2020). První ze zmíněných českých výzkumů potvrdil významný vliv akademického optimismu na výsledky žáků při testování matematických dovedností v 9. ročníku ZŠ, i po zohlednění socioekonomického statusu žáka a výsledků testování v 6. ročníku. Dále ukázal, že tento konstrukt může fungovat i na úrovni školy, tedy že učitelé částečně sdílejí své profesní postoje společně s kolegy působícími na stejné škole (Straková et al. 2018). Přesvědčení učitelů jsou z části ovlivněny prostředím, ve kterém působí, a zároveň představují faktor, který školy odlišuje. Rozdíly mezi jednotlivými školami pozorovali i Straková et al (2020), kdy vyšší akademický optimismus měli učitelé gymnáziích. Naopak nízké hodnoty, zejména u konceptu vlastní účinnosti, se objevovaly u učitelů učňovských oborů (Straková et al. 2020).

Straková et al. (2018) rozdíly mezi školami vysvětlují závislostí pozorovanou mezi akademickým optimismem učitelů a složením třídy z hlediska sociálního zázemí žáků a dosavadních výsledků. Akademický optimismus učitele je tedy mimo jiné i odrazem sociálního složení třídy.

Ve školách, ve kterých jsou sdružováni žáci z rodin s vyšším sociálním postavením a vzděláním, což ovlivňuje následně i výsledky a znalosti žáků, mají učitelé větší důvěru ve své schopnosti i žáky samotné a kladou na ně i vyšší nároky. Sdružování žáků s lepším rodinným zázemím je často příznačné pro víceletá gymnázia, kdy pak následně sociální složení třídy ovlivní postoje učitelů a výsledky samotných žáků, na což poukazuje např. Šafr et al. (2022).

I při zohlednění vazeb mezi sociálním složením třídy a mírou akademického optimismu učitelů, zůstávají postoje učitelů významným faktorem, který předpovídá výsledky žáků. Vliv přesvědčení učitelů o schopnostech žáka na jeho výsledky dokládá i experiment Rosenthala a Jacobsona (2003) z 50. let minulého století. Jejich experiment byl založen na klamání učitelů o potenciálu rozvoje intelektuálních schopností jejich žáků. Ve skutečnosti byly vybrány děti se stejnými výsledky v IQ testech, mezi kterými byla část náhodně označena za ty s vysokým potenciálem rozvoje. Učitelé se však domnívali, že tato předpověď je založena na speciálním testování, které umí intelektuální rozvoj predikovat. V průběhu experimentu byli žáci opakovaně testováni. Testování se účastnili jak takto označení žáci, tak i žáci se shodnými výsledky na počátku experimentu. Výzkum poukázal na pozitivní vliv přesvědčení učitelů o schopnostech žáka na jeho intelektuální rozvoj. Žáci, o kterých se učitelé domnívali, že mají potenciál rozvoje vyšší, následně vyššího rozvoje schopností dosáhli v porovnání s žáky bez tohoto označení (Rosenthal a Jacobson 2003). Vliv přesvědčení učitele o schopnostech žáka a očekávání o rozvoji těchto schopností na výsledky žáků testovaly i novější práce, jako například Friedrichová et al (2015). Zde autoři rovněž potvrdili pozitivní vliv přesvědčení učitelů na výsledky žáků. Žáci, u kterých byli učitelé již na začátku školního roku přesvědčeni o jejich matematických dovednostech, dosahovali na konci roku jak lepšího hodnocení, tak lepších výsledků v testování matematických dovedností než zbylí žáci, i po zohlednění předchozích studijních výsledků (Friedrich et al. 2015).

3.2. Vliv na sebevnímání žáků

Pozitivní vliv přesvědčení učitelů na výsledky žáků vysvětlují Rosenthal a Jacobson (2003) jednak pozorovanými změnami v přístupu učitelů k žákům, které označili za ty s vysokým potenciálem rozvoje intelektuálních schopností. Učitelé těmto žákům věnovaly větší pozornost, více s nimi interagovali a poskytovali jim pozitivní zpětnou vazbu, také jim předkládali náročnější úlohy.

Dále se domnívali, že k lepším výsledkům vede i změna sebevnímání samotných žáků, ke které dochází prostřednictvím přímo i nepřímo komunikovaných postojů učitelů k jejich schopnostem (Rosenthal a Jacobson 2003). V práci Friedrichové et al (2015) byl vliv učitelů na výsledky žáků rovněž částečně zprostředkován skrz sebepojetí žáků. Vnímání vlastních matematických schopností žáků často korespondovalo s předpoklady učitelů o jejich schopnostech. Vyšší sebedůvěra ve vlastní schopnosti pak pozitivně ovlivnila výsledky žáků (Friedrich et al. 2015). S ohledem na tato zjištění mluví zmínění autoři o tzv. Pygmalion efektu (Friedrich et al. 2015; Rosenthal a Jacobson 2003), který odkazuje na přijímání očekávání učitelů žáky a na sebenaplnující se charakter těchto očekávání.

Rosenthal (2010) Pygmalion efekt chápe jako fenomén, který odkazuje na „*efekty interpersonálních očekávání, tedy zjištění, že to, co jeden člověk očekává od druhého, může posloužit jako sebenaplnující se proroctví*“ (Rosenthal 2010, s. 1398). Jedná se tedy o sebenaplnující se proroctví, kdy jedinec přijímá očekávání druhého za své vlastní a následně dojde k jeho naplnění. Žáci v průběhu výuky vnímají přesvědčení učitelů o jejich schopnostech. O postojích učitelů mohou žáci usuzovat především na základě jejich přístupu k nim. Rosenthal a Jacobson (2003) například pozorovali odlišnou míru a obsah interakcí mezi učitelem a žáky či odlišnou míru důrazu na výsledky žáků v závislosti na očekávání učitelů týkajících se potenciálu a schopností žáka. Žáci na tato očekávání učitelů o jejich schopnostech a výkonnosti reagují a postupně je přijímají za svá vlastní očekávání, což může výrazně ovlivnit přístup a chování ve výuce a případně i dosažené výsledky. Friedrichová et al. (2015) přidávají ještě další fázi tohoto fenoménu, kdy učitel rozpoznává změny v přístupu žáků či výsledcích, kterých žák ve výuce dosahuje. Identifikace těchto změn ho upevní v jeho prvotních přesvědčeních o schopnostech žáka a celý cyklus se posiluje (Friedrich et al. 2015). Tento fenomén funguje jak v případě pozitivních očekávání, na jejichž vliv se zaměřuje práce Friedrichové et al. (2015) či Rosenthala a Jacobsona (2003), tak i negativních očekávání. Pokud má učitele nízká očekávání od schopností žáka, mohou se tato očekávání rovněž projevit ve výuce (např. nižšími nároky na práci studenta, pokládáním jednodušších otázek). Žáci mají tendence přizpůsobit své projevy ve výuce vnímaným nižším očekáváním ze strany učitele a mohou se postupně s těmito přesvědčeními ztotožnit (Šed'ová a Šalamounová 2015).

Přesvědčení učitele o vlastních schopnostech či schopnostech a výkonnosti žáka může výrazně ovlivnit dosažené výsledky žáka. Zároveň postoje učitele týkající se schopností žáka mohou mít vliv jeho přístup k žákovi či interakci mezi nimi. Žáci během výuky očekávají učitelů ohledně jejich výkonnosti a schopností vnímají a reagují na ně. To může mít vliv na vnímání vlastních schopností a dovedností, a následně na celkový přístup a výsledky žáka ve výuce. Jelikož výsledky žáka zároveň představují jeden z faktorů ovlivňující šance na přijetí na víceleté gymnázium (Šafr et al. 2022), jeví se mi jako důležité se postojům učitelů prvního stupně ZŠ k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia věnovat. V kontextu prvního stupně ZŠ by postoje učitelů mohli rovněž ovlivňovat tyto aspiranty na víceletá gymnázia.

4. Metodologie

Ve svém výzkumu se zabývám postoji učitelů k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia, také ke změnám, které v souvislosti s touto diferenciací žáků vnímají. S ohledem na tento zájem a také na charakter výzkumných otázek, které diskutuji v následující podkapitole, jsem se rozhodla pro kvalitativní metodu výzkumu. Kvalitativní metoda mi umožní získání vhledu na postoje učitelů a jejich zkušenosti s žáky odcházejícími na víceletá gymnázia.

Zabývat se postoji aktérů vzdělávání se mi jeví důležitá součást komplexního pohledu na fungování vzdělávání. Veselý a Straková (2010) ve své práci poukazují na důležitou roli postojů aktérů vzdělávání na jeho skutečnou podobu, nehledě na záměry vzdělávací politiky. Aktéři, kteří se na každodenní realizaci cílů vzdělávací politiky podílejí mohou do procesu realizace vnášet vlastní názory a postoje a tím výrazně ovlivnit zamýšlené cíle (Veselý a Straková 2010, s. 405). Postoje aktérů, kteří jsou každodenní součástí vzdělávání (ředitelé, učitelé, žáci, rodiče), tak utváří současný vzdělávací systém, a mnohdy jejich (ne)chápání problematiky není ve shodě s empirickými poznatky či cíli vzdělávací politiky, jak ukazují např. studie mapující postoje rodičů a veřejnosti (Greger et al. 2018), učitelů (Greger a Holubová 2010) a dalších aktérů (Veselý a Straková 2010). Věnovat se postojům aktérů vzdělávání je podmětne jak z hlediska vzdělávací politiky, jak zamýšlí ukázat text Veselého a Strakové (2010), ale také z pohledu sociologie. Umožňuje komplexnější pochopení procesů vzdělávání.

Jelikož je samotná oblast vzdělávání realizována především interakcí mezi učiteli a žáky, jeví se mi jako zvlášť důležité věnovat se jejich názorům. Zároveň tuto interakci není jednoduché shora nadiktovat či kontrolovat, učitelé mají tak relativně široký prostor pro přenesení vlastních názorů a postojů do vzdělávání žáků (Veselý a Straková 2010, s. 405). V předchozí kapitole jsem ukázala, jak postoje učitelů mohou výrazně ovlivnit výsledky, motivaci a sebevnímání žáků. Je tedy možné předpokládat, že i žáci odcházející na víceletá gymnázia mohou být postoji svých učitelů na ZŠ ovlivněni. V rámci svého nahlížení na problematiku vycházím z myšlenky symbolického interakcionalismu, že každá interakce mezi jedinci je založena na výměně signifikantních symbolů, jež mohou následně ovlivnit jejich chování a jednání. Samotné interakce nejsou však primárně předmětem zkoumání, ale tematickým námětem polostrukturovaných rozhovorů.

Učitelé jsou také v přímém každodenním kontaktu s žáky odcházející na víceletá gymnázia, mohou tak obohatit charakteristiku těchto žáků a umožnit získat vhled, jak jsou tito žáci vnímáni a rozpoznáváni učiteli.

4.1. Cíle práce a výzkumné otázky

Primárním cílem bakalářské práce je přinést vhled na postoje a přístup učitelů ZŠ k žákům odcházejících na víceletá gymnázia. Zajímat se budu tedy o to, jak učitelé ZŠ na dané žáky nahlížení, jak je vnímají a jaká je zkušenost učitelů s prací s těmito žáky. Druhým cílem je porozumět změnám, které učitelé vnímají v souvislosti s odchodem části žáků na víceletá gymnázia. Soustředit se budu na to, jak učitelé odchod části žáků interpretují, jakých změn si všímají a jak je popisují, případně hodnotí.

Na základě stanovených cílů jsem formulovala tři výzkumné otázky, které mi umožní jejich naplnění.

1. Kdo jsou žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů ZŠ?

Touto výzkumnou otázkou chci zjistit, jak učitelé popisují a charakterizují žáky odcházející na víceleté gymnázium. Zajímat mě bude, jaké jsou charakteristické znaky, vlastnosti, dovednosti či chování těchto žáků z pohledu učitelů. Umožní mi to obohatit charakteristiku těchto žáků, kterou doposud máme ze statistických dat. Zároveň bude možné získat vhled na to, jak učitelé dané žáky vnímají. Pozornost budu věnovat i rodinnému prostředí žáků, jak je učiteli popisováno a jak dané žáky z pohledu učitelů ovlivňuje. Ráda bych se mimo samotnou charakteristiku a popis žáků věnovala i znakům či projevům, které učitelům umožňují tyto žáky identifikovat. Zajímat mě bude, jakou roli v identifikaci hrají charakteristiky či projevy žáků vycházející z jejich sociálního postavení (především kulturního kapitálu) a jak učitelé s touto podmíněností pracují. Opírat se budu o teoretické závěry Bourdieu a Bernsteina rozebírané v kapitole „Sociální postavení rodiny a vzdělanostní nerovnosti“. Data o žácích odcházejících na víceletá gymnázia ukazují, že se jedná ve většině o děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem (např. Šafr et al. 2022), proto se mi jeví jako důležité zajímat se o to, jak učitelé toto možné zvýhodnění reflektují a ve kterých oblastech.

2. Jaký je přístup učitelů ZŠ k této skupině žáků ve srovnání se zbytkem třídy?

Tato výzkumná otázka se soustředí na zkušenosti učitelů s prací s těmito žáky. Cílem je získat vhled na to, jak s danými žáky ve výuce pracují, jak se jejich přístup odlišuje od práce s ostatními žáky (pokud tedy vůbec). Práce by tak mohla poukázat na možný jiný přístup učitelů ZŠ k budoucím gymnazistům už na základní škole a upozornit na možná rizika tohoto Pygmalion efektu. Ovšem budu vycházet z toho, jak učitelé svou práci a interakci s žáky vnímají.

Tento fakt mi neumožní činit závěry ohledně možného zvýhodňování žáků odcházející na víceletá gymnázia, k tomu by bylo zapotřebí zúčastněné pozorování a bližší zájem věnovaný samotným žákům – jejich kompetencím a sebenahlížení. Závěry však mohou otevřít diskusi a nové otázky pro další zkoumání.

3. Jaké změny učitelé vnímají v souvislosti s odchodem části žáků na víceletá gymnázia?

Tato výzkumná otázka má za cíl získat vhled na změny, které v souvislosti s odchodem části žáků učitelé vnímají, a jak tyto změny interpretují. Získaný pohled učitelů by mohl promlouvat do debat o tom, jak tato diferenciacíe vzdělávání funguje.

4.2. Metoda vytváření dat

Data byla získávána prostřednictvím individuálních polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ZŠ. Celkem jsem provedla sedm výzkumných rozhovorů, včetně jednoho pilotního, který jsem pro jeho výpovědní hodnotu zařadila do analýzy. Pilotní rozhovor jsem provedla 22.12.2023, abych si ověřila, že vytvořená osnova rozhovoru vede k získání dat k zodpovězení výzkumných otázek a že je reálné mnou stanovené cíle naplnit. Tento rozhovor mi potvrdil vhodnost zamýšleného designu práce. Zbýlých šest rozhovorů proběhlo v období od 8.2.2024 do 29.2.2024. Většina rozhovorů proběhla ve třídách participantů, což bylo výhodné z hlediska klidného a tichého prostředí. Tři rozhovory byly na přání participantů realizované v kavárně. Rozhovory trvaly v průměru 72 minut, přičemž nejkratší trval 48 minut a nejdelší 1 hodinu 37 minut. Provedené rozhovory mi umožnily získat dostatek relevantních dat pro záměry mé práce, zároveň jsem v průběhu tvorby dat pozorovala silné podobnosti mezi zkušenostmi participantů s žáky odcházejícími na víceletá gymnázia. V posledních dvou rozhovorech jsem zkoušela otvírat i nová další potencionální témata (např. fyzický vizuál žáků, charakteristické zájmové aktivity žáků), ovšem nová témata k problematice nepřibývala. Počet provedených rozhovorů jsem tak vyhodnotila jako dostatečný pro účely mé práce. Roli zde hrála i časová vytíženost učitelů, z etického hlediska jsem chtěla participanty jen minimálně zatěžovat, a tedy zvažovala jsem eventuální přínosnost každého rozhovoru.

Pro rekrutování participantů jsem využila svých osobních kontaktů. Na základě doporučení známých jsem získala kontakty na první tři participanty a ti mi následně doporučili své kolegy.

Získání kontaktů na základě doporučení známých mi umožnilo snazší přístup k participantům, také si myslím, že to napomohlo k vyšší důvěře a otevřenosti z jejich strany. Výběr tedy byl proveden pomocí kontaktů participantů, avšak jednalo se spíše o účelový výběr, jelikož jsem měla předem stanovená kritéria na vhodné participanty.

Participanty výzkumu byli učitelé, kteří v aktuálním školním roce vyučují ve čtvrtém či pátém ročníku ZŠ. Tuto podmínku jsem stanovila z důvodu toho, aby měli s žáky odcházejícími na víceletá gymnázia čerstvou žitou zkušenost. V rozhovorech jsem je často podporovala ve vybavování si těchto žáků a jejich konkrétnímu popisování. Dále se jednalo o učitele působící na pražských školách. Praha představuje specifické prostředí, odlišné od zbytku republiky v několika aspektech. Dle dat z DataPAQ je v Praze nadprůměrný podíl žáků v horní pětině u jednotných přijímacích zkoušek (DataPAQ 2023b a). Je zde také republikově největší podíl lidí s vysokoškolským vzděláním (DataPAQ 2023a b) a i další ukazatele nasvědčují poměrně aspirativnímu prostředí. To vede k velké konkurenci mezi žáky o prestižní školy. Tomu nasvědčují i data z roku 2020, kdy úspěšnost uchazečů o přijetí na osmileté gymnázium byla v Praze 27 %, oproti celorepublikovému průměru 37 % (Šafr et al. 2022).

Tabulka 1: Participanty výzkumu a vybrané údaje o nich

Rozhovor	Datum	Věk	Roky praxe	Gender	Třída
R1	22.12.2023	32	8	žena	4.
R2	8.2.2024	50	30	žena	4.
R3	9.2.2024	45	8	žena	4.
R4	18.02.2024	29	4	žena	5.
R5	20.02.2024	37	10	žena	5.
R6	22.02.2024	37	12	žena	5.
R7	29.02.2024	41	19	žena	4.

zdroj: vlastní zpracování autorky

Participanty byli různého věku a délky praxe, jak je patrné z tabulky 1. Rozdílný věk či délka praxe se nejevili jako vlivné faktory při zkoumání postojů učitelů k víceletým gymnáziím (Greger a Holubová 2010) či k vzdělanostním nerovnostem a možným řešením (Veselý a Straková 2010). Při zkoumání postojů veřejnosti k víceletým gymnáziím byla vlivným faktorem především výše vzdělání, nikoliv věk participantů (Greger et al. 2018).

Tyto rozdílnosti mezi participanty by tedy neměly výrazně ovlivnit jejich postoje. Z hlediska výše vzdělání či genderu se jedná o homogenní skupinu. Muži jsou marginálně zastoupeni mezi učiteli na prvním stupni ZŠ (ČSÚ 2021, s. 25), i z tohoto důvodu se mi nedařilo oslovit mužské participanty. Přestože např. Greger a Holubová (2010) ve svém výzkumu nediskutovali odlišnost postojů mezi učiteli muži a ženami, mnohé práce poukazují na odlišnosti ve zkušenostech učitelů na úrovni vztahu vyučující – žák či vyučující – rodič vzhledem k genderu vyučujícího, jak shrnuje např. Smetáčková a Jarkovská (2006). Zhodnotit tuto genderovou perspektivu nebylo záměrem mé práce. Považuji za důležité tento možný limit brát v úvahu. Avšak výhodou této genderové homogenity může být vyšší pravděpodobnost vzájemné podobnosti dat a možnost následně nahlédnout za evidentní sdělení dat (Novotná et al. 2019, s. 299). Z tohoto důvodu jsem se nakonec rozhodla výzkum provádět pouze s ženami.

Na začátku rozhovoru jsem participanty seznámila stručně se záměry výzkumu, průběhem výzkumného rozhovoru a také následným zpracováním dat. Podepsala jsem s nimi informovaný souhlas. Z rozhovorů jsem pořizovala audio záznam na mobilní telefon, který následně sloužil k přepisu dat. Při rozhovorech jsem se opírala o tematickou osnovu, která vycházela z mých teoretických poznatků o problematice žáků odcházejících na víceletá gymnázia, a také ze stanovených výzkumných otázek. Osnova však byla dostatečně volná a flexibilní pro uzpůsobení se zkušenosti participanta. Osnova byla rozdělena na čtyři tematické okruhy, které respektovaly výzkumné otázky. Poslední okruh se věnoval sociodemografickým informacím a závěru rozhovoru. Každý okruh pak tvořilo 5-9 otázek, které mohly být využity.

4.3. Metoda analýzy dat

Doslovné transkripce rozhovorů jsem následně zpracovávala dle analytického přístupu segmentace a kódování (dle Heřmanský 2019). Pracovala jsem s programem pro kvalitativní analýzu Atlas.it. Již v průběhu sběru dat jsem začala nejprve opakovaně pročítat přepisy a zaznamenávala jsem si úvahy a komentáře vztahující se k pročítaným datům. V průběhu pročítání docházelo také k redukci dat, kdy jsem z dat vybírala ta, která se mi jevila jako významná pro zodpovězení výzkumných otázek. Redukce probíhala zcela soustavně s grafickým vyznačováním tematických jednotek, kdy tedy každá jednotka vypovídala o jednom tématu, relevantním k zájmu výzkumu.

Poté jsem graficky vyznačené segmenty pojmenovávala. Pojmenování, Heřmanský (2019) chápe jako technickou součástí kódování spolu s následným zapisováním kódů. Kódování umožňuje data zestručnit a posunout se do abstraktnější roviny, a zároveň data dále třídit (Heřmanský 2019, s. 430). Jednotlivé segmenty jsem tedy pojmenovávala výstižným označením, které vystihovalo jeho obsah, ale zároveň nebylo příliš konkrétní, aby mohlo být aplikovatelné i na další segmenty. Jelikož jsem každý další segment porovnávala již s existujícími kódy, často docházelo k zobecňování či jiné úpravě již existujících kódů. Práce v programu Atlas.it mi proces kódování usnadnila především možností filtrace segmentů dle daných kódů, případně skupin kódů (pozdějších kategorií). To mi umožnilo lépe nahlížet na vnitřní homogenitu a vnější heterogenitu kódů. Kódovala jsem především deduktivním způsobem s ohledem na teoretickou rešerši a výzkumné otázky. Teorie mi poskytla nejen pojmový rámec, ale také mě vedla k hledání určitých segmentů, jež by odpovídali předpokládaným kódům (např. při analýze přístupů učitelů jsem pracovala s kódy označujícími koncepty akademického optimismu jako je důvěra k žákům, důraz na vzdělávací výsledky, vlastní účinnost). Ovšem nebránila jsem se tomu vytvořit i nové kódy s ohledem na povahu daných segmentů. Kombinace obou přístupů, tedy deduktivního a induktivního, je v praxi běžná, jak poukazují Heřmanský (2019, s. 431).

Pro následné třídění jsem si v textovém dokumentu vytvořila přehled kódů, které jsem roztřídila do kategorií a podkategorií. Dané kategorie a kódy jsem následně vztáhla ke třem tematickým celkům, jak je následně patrné z následujících třech kapitol analýzy a interpretace. Pro jednotlivé kódy jsem si do textového dokumentu vložila nejvýstižnější segmenty spolu s odkazem na rozhovor, ze kterého pochází. Tento způsob mi umožnil jednodušeji s daty pracovat při následném psaní analytické části práci. Mohla jsem tak již pracovat po většinu času pouze s tímto textovým souborem, nikoliv okódovanými přepisy dat. Následnou analýzu a interpretaci takto upravených dat jsem prováděla soustavně s vrácením se k teoretické rešerši a dohledávání dalších prací pro teoretické ukotvení a porozumění získaným datům.

4.4. Etika výzkumu

Jak již bylo zmíněno, participanty jsem před začátkem rozhovoru informovala o účelu rozhovoru a zájmu mého výzkumu. Seznámila jsem se s průběhem rozhovoru a také jejich právy (především právo neodpovědět na mnou položenou otázku, případně rozhovor, kdykoliv ukončit). Všechny tyto informace byly obsaženy i v informovaném souhlasu, který jsem participantů zasílala předem na jejich emailovou adresu. Informovaný souhlas a jeho srozumitelné formulace jsou vnímány jako jeden z primárních prvků etické výzkumné praxe (Wiles 2013, s. 25). Při tvorbě informovaného souhlasu jsem tak dbala na jeho stručnost a jasnost vyjádření, pro snadné porozumění zásadním bodům.

Participantů byli také informováni o naložení s audio nahrávkou rozhovorů a dalšími vzniklými daty. Při uchování dat osobní povahy jsem dbala na bezpečnost a anonymitu participantů. Přepisy, které jsem používala ke kódování jsem anonymizovala, často jsem například používala fiktivní označení pro zmiňované názvy škol, městských částí, kde učitelé působí. Domnívám se, že z použitých úryvků v této práci není možné participantů identifikovat. Ale jak poukazuje Wiles (2013), toto nemůže výzkumník nikdy zcela zaručit (Wiles 2013, s. 42). S ohledem na použitou metodu rekrutování participantů prostřednictvím jejich vlastních kontaktů a doporučení je možné se oni svým blízkým zmínili, že se mnou již rozhovor prováděli. Může dojít tedy rozpoznání především jejich blízkými, ačkoliv osobně jsem zachovala jejich anonymitu.

Při plánování designu výzkumu jsem nenarazila na možná výrazná rizika, která by z účasti ve výzkumu mohla pro participanty plynout. Ovšem až pozdější analýza dat ve mně vyvolala etické otázky. Jeví se mi jako riziko, že má interpretace dat může u participantů vyvolat negativní emoce. V analytické části věnuji pozornost znakům a projevům žáků, které učitele vedou k identifikaci vhodných adeptů na víceletá gymnázia a jejich sociální podmíněnosti. Práce poukazuje na rozdílný přístup učitelů k těmto žákům, jenž je založený na těchto sociálně podmíněných charakteristikách. Kriticky tak nahlížím na práci participantů, což může být pro některé citlivé. Zde jsem využila reflexivních postupů (Guillemin a Gillam 2004), především kritického zhodnocení svojí pozice (interpretaci silně ovlivňuje mnou zvolená perspektiva vycházející z interakcionistických a kulturních přístupů chápání vzdělanostních nerovností) a její otevřené diskuze. Dále jsem také dopředu zamýšlela nad možnými reakcemi participantů a mých vhodných reakcích. Rozhodující pro mě bylo především to, že by celkově výzkum neměl přinést participantům dlouhodobou citovou újmu ani nijak jinak participanty ohrozit.

5. Kdo jsou žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů na ZŠ?

Dle práce Gregera a Holubové (2010) učitelé základních škol chápou žáky odcházející na víceletá gymnázia jako žáky nadané, již se vyznačují výraznými vzdělanostními aspiracemi a školní úspěšností (Greger a Holubová 2010). Jelikož charakterizace žáků odcházejících na víceletá gymnázia byla stěžejním tématem výzkumných rozhovorů této práce, je možné nyní provést širší analýzu toho, jak učitelé dané žáky vnímají, charakterizují a odlišují od ostatních žáků ve třídách. Práce Gregera a Holubové (2010) se charakteristikou žáků odcházejících na víceletá gymnázia zabývá jen okrajově a zcela opomíjí projevy pozorované u učitelů, jež vedou k následné identifikaci potencionálních adeptů na víceletá gymnázia. Z realizovaných rozhovorů je však patrné, že právě projevy chování žáků jsou pro participanty důležitým nástrojem pro charakterizování této skupiny žáků.

V této kapitole se nevěnuji tedy pouze analýze přímých označení, jež učitelé užívají pro žáky odcházející na víceletá gymnázia, či charakteristik, již považují za příznačné pro tyto žáky. Sdílené zkušenosti participantů s prací s touto skupinou žáků mi umožňuje nahlédnout za tuto deskripci charakteristických znaků. Analýza popisovaných projevů žáků, které učitelé umožní identifikovat, zda dané charakteristiky vhodného adepta na víceletá gymnázia naplňuje, tak přináší komplexnější obraz žáků odcházejících na víceletá gymnázia. V této kapitole se také snažím přinést odpověď na druhou z výzkumných otázek, tedy soustředím se na přístupy učitelů ZŠ k této skupině žáků. Věnuji se zde rozboru práce učitelů s žáky odcházejícími na víceletá gymnázia.

5.1. Charakteristika žáků odcházejících na víceletá gymnázia

V rámci výzkumných rozhovorů jsem učitele explicitně žádala o to, zda je možné žáky odcházející na víceletá gymnázia nějak popsat. Učitelé při tomto popisu, ale i na jiných místech rozhovoru, kde o žácích mluvili, používali různá označení pro charakterizování těchto žáků. Pro názornější prezentaci označení či charakteristik žáků odcházejících na víceletá gymnázia, jež participanti užívali, jsem se rozhodla využít grafické prezentace pomocí wordcloud (viz obrázek 1). Z rozhovorů jsem pomocí opakovaného pročitání označila segmenty, které přímo charakterizují žáky odcházející na víceletá gymnázia. Tematickými jednotkami segmentace byla přídavná jména a jednoslovná či dvouslovná podstatná jména, která učitelé použili pro označení žáků odcházejících na víceletá gymnázia.

Tyto charakteristiky se relativně shodují s představou o vhodných adeptech na víceletá gymnázia, kterou prezentovali učitelé v práci Gregera a Holubové (2010). Důraz na tyto charakteristiky není překvapivý, jelikož odpovídá i představě veřejnosti o víceletých gymnáziích. Podle mnohých průzkumů veřejného mínění diskutovaných v pracích např. Strakové a Veselého (2010) či Gregera et al. (2018), jsou víceletá gymnázia chápána jako nástroj pro rozvoj potenciálu nadaných žáků a mezistupeň k akademickému vzdělávání (Greger et al. 2018; Veselý a Straková 2010). Vhodným adeptem na gymnázium je tedy nadaný a dobrý žák, z pohledu školní úspěšnosti, který má aspirace na vyšší úroveň studia.

Ve výše zmiňovaných pracích se ovšem neobjevily charakteristiky spojované s činorodostí a proaktivitou (aktivní, snaživí, tahouni, parťáci) či vytrvalostí (pilní, nadrcení). Učitelé také často dávali důraz na potřebu jisté sociální a psychické vyzrálosti (vyzrálí, vyspělí, dospělí, klidní, sečtělí, samostatní, odolní vůči stresu). Tyto charakteristiky byly většinou uváděny spolu s příklady projevů chování žáků. Právě absence zájmu zmíněných prací o pohled učitelů na projevy daných žáků, které vedou k následné identifikaci vhodných adeptů na víceletá gymnázia, může vysvětlit i méně širokou charakteristiku těchto žáků. Důležité je podotknout, že charakteristiky žáků odcházejících na víceletá gymnázia nebyly předmětem primárního zájmu prací zmiňovaných v této kapitole.

5.2. Identifikace žáků odcházejících na víceletá gymnázia

Rozpoznání vhodných adeptů na víceletá gymnázia se pro mnohé učitele jeví jako samozřejmé a jednoduché.

A jako já to poznám asi myslím velmi dobře. No, to je prostě poznat, kdo se tam dostane a kdo na to nemá. Já to vidím hned, no. (R2, 8.2.2024)

Jakože, to na nich prostě vidíš, že jsou to studijní typy. Jo, a to prostě celkem dobře odhadneš, když je učíš. (R1, 22.12.2024)

Zároveň se mnozí cítí dostatečně kompetentní k identifikaci žáků, kteří jsou vhodnými adepty pro studium na gymnáziu. Tento fakt může plynout z role, kterou v instituci vzdělávání zastávají – jsou v přímém kontaktu s žáky a jsou pověřeny hodnocením žáků. Bourdieu (1994) poukazuje na autoritu a legitimost, která se váže na jednu z „technických funkcí“ vzdělávací instituce, a to výběr těch nejschopnějších žáků/studentů (Bourdieu 1994, s. 42–43).

Učitelé jakožto součást vzdělávací instituce mohou tak sdílet legitimní moc oddělovat nejschopnější žáky. Autorita a legitimní moc, kterou má školní vzdělávání v procesu oddělování nejschopnějších žáků, může učitelům dodávat pocit vlastní kompetentnosti v identifikaci takových to žáků.

Učitelé nejen, že se cítí kompetentní v identifikaci potenciálních žáků víceletých gymnázií, ale domnívají se, že jsou schopni je rozpoznat v relativně krátkém čas a mnohdy již v prvních dvou ročnících základní školy.

No já si myslím, že už od jedničky teda. Anebo na konci té druhé, začátku třetí, tam už by to asi mělo být vidět. (R5, 20.2.2024)

Protože loni, když jsem je dostala, tak jako po čtrnácti dnech, tak jsem si říkala, tak vy budete tady vyčnívat, vy budete prostě hvězdy, jste úplně někde jinde, takže. Nebo hvězdy, to zní opravdu... ale jako během chvilky člověk zjistil, že jsou, že jsou jinačí, že jsou někde jinde než ostatní děti. (R6, 22.2.2024)

Právě identifikace žáků vhodných pro přechod na víceletá gymnázia v tak krátkém čas, naznačuje, že učitelé vycházejí spíše z projevů, jednání a chování, daných žáků. Učitelé nevyužívají psychologické testovací metody pro identifikaci nadaných žáků, či žáků s vyšší inteligencí. Jedná se i o poměrně krátký časový interval, ve kterém by se dala objektivně zhodnotit školní úspěšnost. Bourdieu (1994) chápe chování a jednání žáka jako důležité složky, které jsou součástí učitelova hodnocení (Bourdieu 1994, s. 44). Vnímání a hodnocení učitele, tak nevychází pouze z práce jeho žáků, ale významnou roli hrají i jejich projevy ve třídě.

Chytrost, jakožto důležitá kvalita žáků odcházejících na víceletá gymnázia, byla dle učitelů výborným prospěchem jen podržena. Znamky se tak jeví jako odraz chytrosti, která je pozorována ale i na jiných projevech ve výuce. Učitelé často demonstrovali chytrost na žákových schopnostech hledání souvislostí a schopnostech kritického uvažování. Tyto projevy by skutečně mohly vypovídat o úrovni kognitivních schopností žáka, učitelé je ovšem pozorovali povětšinou skrz jeho jazykové dovednosti. Podobně tomu bylo u příkladů, které vypovídaly o schopnostech žáka splnit požadované úkoly. Učitelé tuto schopnost silně pojili s chytrostí či školní úspěšností, ovšem i zde hrají roli jazykové dovednosti, tedy schopnost žáka porozumět správně danému zadání.

Jazykovým dovednostem žáků odcházejících na víceletá gymnázia jsme se v rozhovorech přímo věnovali. Učitelé si v mnoha případech uvědomovali odlišnosti jazykové výbavy těchto žáků. Daní žáci často disponovali širší slovní zásobou a vyšší kulturou projevu.

Myslím si, že žáci, kteří hodně nebo rádi čtou, což tyhle jsou, tak ty věty mají bohatší. (R3, 9.2.2024)

Opravdu, jakože dbají nějak na takovou tu kulturu projevu. (R7,29.2.2024)

A jsou schopný argumentovat a neustále jako klást otázky. Jako je to pro dospělého člověka, je vlastně zábavný a někdy až dost náročný vést s nimi diskusi, protože oni se neustále jako ptají a jako hledají prostě ty cesty, kde, kde člověka nacytat a jak to argumentovat, prostě ve svůj ve svůj prospěch jo, aby prostě to “a teďka paní učitelko, vy jste v koncích a já mám pravdu”. (R6, 22.2.2024)

Žáci odcházející na víceletá gymnázia jsou z pohledu mnohých učitelů schopni jasného a srozumitelného vyjadřování, ale také argumentace či vedení diskuse. Jejich vyčnívající jazykové dovednosti si učitelé vysvětlují četbou knih. Čtení knih byl často opakovaný zájem, kterému se tato skupina žáků věnuje. S jejich vysvětlením, tedy že jazykové dovednosti závisí na zájmu a ochotě žáka o četbu, by nesouhlasili mnozí autoři teorií prosazujících přímý vztah mezi sociální pozicí a jazykovými dovednostmi jedince (např. Bernstein 1981; Bourdieu 2014). Dle Bourdieua (2014) se jazykové dovednosti jedince odvíjejí od míry kulturního kapitálu, jenž je mezigeneračně převáděn, a od míry tendence k jejich navýšení, což opět souvisí s třídně podmíněným habitem (Bourdieu 2014, s. 37). Slovní zásoba a jasné vyjadřování učiteli identifikovaných žáků, tak může plynout ze sociální pozice jejich rodin. Tento fakt ovlivňuje jejich znalost legitimního, školou preferovaného jazyka, ale i tendence si ho osvojit. Bernstein (1981) poukazuje i na výchovu, jež ovlivňuje jazykové dovednosti a je odrazem sociálním postavením rodiny. Annette Lareau (2011) uvádí jako jeden z charakteristických rysů výchovy vyšší střední třídy právě důraz na jazyk a komunikaci, oproti direktivní výchově typičtější pro dělnické rodiny (Lareau 2011, s. 221–232). Styl výchovy tedy mohl podpořit i učitelé pozorované schopnosti argumentace a diskuse.

Bourdieu (2014) uvádí, že školská kritéria posuzující jazykové dovednosti žáků jsou pod striktní nadvládou dominující vrstvy, jež určuje i podobu legitimního jazyka. V distribuci znalostí legitimního jazyka jsou výrazné nerovnosti, ovšem uznání dominantního postavení tohoto jazyka je víceméně rovnoměrné (Bourdieu 2014, s. 37). Můžeme se tedy domnívat, že učitelé přijali tyto kritéria, jež definují podobu školou užívaného legitimního jazyka, a ztotožnili se s nimi.

Nyní tedy daná kritéria aplikují na hodnocení žáků. Uvědomují si nerovnoměrnou distribuci jazykových dovedností ve třídě. Ovšem přehlížejí spojitost mezi těmito dovednostmi a sociální pozicí žáka, čímž mohou přispívat k udržování stávajícího sociálního řádu.

Jazykové dovednosti také jsou podle mnohých učitelů projevem vyspělosti. Vyspělost dále pozorovali na projevech psychické a sociální vyzrálosti. Žáci odcházející na víceletá gymnázia podle učitelů umí (a měli by umět) vyrovnávat se stresem a pracovat samostatně. Mezi projevy vyzrálosti patří i schopnost prosadit se, kterou mnozí učitelé uváděli mezi významnými projevy těchto žáků.

Ale prostě ten, tam asi jde hlavně o ten nátlak, musí zvládat ten stres, protože oproti klasický základní škole na tom gymplu je neskutečnej stres. (R4, 18.2.2024)

Je to pořád nějaká, nějaká nadstavba a asi se čeká, že ty, že ty děti fakt jako budou, že budou schopný se víc prosadit. Enhnem nebo aspoň teda tak to vnímám, to vnímám já jo že. Že bude, že opravdu se u nich bude čekat, když už teda ses přihlásil na to osmileté gymnázium, tak předved' předved', co v tobě je, neseď v koutě prostě. (R6, 22.2.2024)

Výše zmíněné projevy, které učitelé považují z části i za nezbytné pro úspěšný přechod na gymnázium, se odvíjejí od představ učitelů o možném fungování víceletých gymnázií. Gymnázium je chápáno jako konkurenční prostředí, kde je třeba umět se prosadit. Výuku na gymnáziu si mnohdy představují jako výkonově orientovanou, což může vyvolávat silný nátlak a stres na žáky. Umět pracovat se stresem, stejně jako samostatnost při práci mnozí vnímali jako nezbytnou schopnost pro úspěšné zvládnutí přijímacího řízení.

Mezi další projevy, jež dle učitelů mohou umožnit rozeznat vhodného aspiranta na gymnázium, patří vnitřní motivace žáka. Učitelé v rozhovorech reflektovali pozorované vzdělanostní aspirace, profesní aspirace a obecně proaktivní přístup ke vzdělávání.

Jakože opravdu na nich vidíš, že se chtějí vzdělávat, že mají zájem o to učivo, že vidí dál i za ten gympl, že budou chtít jít dál. (R1,22.12.2023)

Jako ona už ví, že chce být jako doktorka, lékařka, tak ať rozhodně jde na gymnázium. Tam ví, že jí jako naučí spoustu věcí, že jo ten všeobecný rozhled. To je dobrá věc pak. (R1, 22.12.2023)

Učitelé reflektují vzdělanostní i profesní aspirace žáků jako jejich zájem a rozhodnutí, přičemž je potvrzen mezigenerační přenos těchto aspirací (např. Katrňák 2006; Šmídová et al. 2008). Katrňák (2006) ve své práci popisuje vliv socioekonomického statusu a vzdělání rodičů na míru vzdělanostních aspirací, které na dítě přenesou (Katrňák 2006).

Jedná se tedy o další projev žáků odcházejících na víceletá gymnázia, který může být podmíněn rodinným prostředím žáka.

Obdobně je možné pozorovat podmíněnost sociální pozicí rodiny žáka i u reflektovaných vyčnívajících znalostí, které žáci odcházející na víceletá gymnázia mají. Tyto znalosti se často projevují ve výuce i při komunikaci s učiteli mimo výuku. Vyčnívající znalosti učitelé spojují jak s chytrostí, tak s častým čtením knih. Vliv na rozsah znalostí ovšem může mít i kulturní kapitál a vzdělání rodičů. Čtení knih není jediným zájmem, který učitelé zmiňují. Mnozí žáci odcházející na víceletá gymnázia mají široké spektrum zájmů a koníčků, což dle mnohých participantů odráží jejich činnost a proaktivní přístup.

Bud' bud' opravdu mají, jsou jako motivovaní z rodiny, že ty ty rodiny mají větší spektrum zájmů, co se týká, já nevím, výletů, dalšího vzdělávání, anebo prostě četby jako tam opravdu všichni tři jsou velký čtenáři. Takže, takže mají opravdu hodně široký rozhled aktivit, bych řekla. (R6, 22.2.2024)

Ehmm, tak jako jsou často všestranný, nebo mají opravdu jako ty, mají třeba nějaké specifické zájmy. Často ty děti chodily do třeba, no jako do všech druhů kroužků. Ale asi bych to nedokázala říct nějak obecně, jako že by měly nějaké určité zájmy, které jsou pro ně typické. Spíš jakože třeba zvládali i hudbu, ale i třeba vedle toho fotbal. Takže nevím, prostě ta všestrannost. (R7, 29.2.2024)

Nejednalo se, mimo zdůrazňovanou četbu, o specifické volnočasové aktivity. Charakteristickým projevem byla především četnost a variabilita koníčků. Strukturovaný volný čas je dle Lareau (2011) běžný u výchovy vyšší střední třídy (Lareau 2011, s. 38–65). Důraz na volnočasové aktivity, jejich pestrost a četnost, tak může opět být silně podnícen socioekonomickým prostředím těchto žáků. Někteří učitelé reflektují důležitost rodiny, která stojí za mnoha aktivitami či vzděláváním, ovšem význam rodiny nebyl participanty vztažen k socioekonomickému statusu rodiny či vzdělání rodičů.

5.3. Přístup učitelů k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia

Učitelé se často vnímají jako kompetentní pro identifikaci vhodných adeptů na víceletá gymnázia, a to v relativně krátkém čase. Následně se mohou cítit odpovědní za rozvoj jejich rozpoznávaného potenciálu.

A je to, je to náročnější v tom, že člověk musí jako nebo musí... No, no chce prostě přemyslet pořad nad tím, co ještě jim dalšího nabídnout, aby to pro něj bylo zajímavý, co by je posunulo. Bojím se aby nezakrněli. (R6, 22.2.2024)

Tak právě. Jedu si s ním třeba i věci navíc, nebo prostě snažím se ho dostat jakoby vějš, ten mozek víc rozvíjet, protože u něho to jde. Proč bych ho prostě nechávala jen tak, lážo plážo, to by byla škoda. Tak by to, podle mě, mělo bejt. (R2, 8.2.2024)

Tato pocíťovaná odpovědnost je tedy vede k odlišné práci s těmito žáky během výuky. Častými strategiemi učitelů při práci s touto skupinou žáků je především zadávání práce nad rámec té, jež je povinná pro celou třídu. Učitelé často popisovali modelovou situaci, kdy daný žák/žákyně dokončí práci dřív než spolužáci a dostane na výběr, zda se chce věnovat další úloze. V některých případech je žákům nabízeno procvičování aktuálně probírané látky, jindy se jedná o úkoly logické odpovídající učivu vyšší náročnosti, než je učivo určené zbytku třídy. Variantou ovšem mnohdy zůstává i volba odpočinku či četby. Učitelé také využívají znalostí a rychlosti práce daných žáků při podpoře žáků s pomalejším tempem. V některých školách se můžeme setkat i s vnitřní diferenciací již na úrovni prvního stupně.

A už můžou jít do vyššího, do vyšších ročníků, anebo můžou já nevím, zvládnout práci jakoby na vyšší úrovni, než jsou ty jakoby tu látku, co probíráme ve třídě. Tak jim dám prostě něco jiného. Jo, řeknu: „Tohle vůbec nedělej, pojd' rovnou sem, tady máš svoje“. Jo, aby... to není potřeba. Není potřeba držet dítě na látce třetí třídy, když už by chápalo pátou třídu. Jo, on si prostě může jet svoje, jet napřed.“(R2, 8.2.2024)

My tam máme potom jako povinně volitelný předměty a buď je to jakoby něco jako doučování – čeština, matika, angličtina, pak je tam seminář čeština matika a tam většinou dáváme děti, který se hlásí na ten gympl, a tam ten učitel se s nima připravuje na ty přijímačky. Dává jim věci napřed a tak. (R4, 18.2.2024)

V některých sdílených přístupech učitelé zadávají žákovi odcházejícímu na víceleté gymnázium práci odlišnou, určenou pro vyšší ročník. Kontinuálně ho vzdělávají v jiném tempu než ostatní žáky. V jistých případech jsou tito žáci odděleni od ostatních a na určité předměty vzdělávání jiným tempem. Ve všech případech se žáci setkávají s (více či méně) jiným obsahem učiva než ostatní ve třídě, mají větší možnosti rozvoje, ale jsou na ně kladeny i vyšší nároky. Učitelé na tyto žáky kladou vysoké nároky, které vychází z jejich představ o tom, co daní žáci zvládnou splnit. Učitelé zároveň očekávají naplnění těchto představ. Trvají na svědomité práci žáků.

Ale teďka si na ně budu muset trošku přišlápnout, protože jako zlenivěli a myslí si, že to je jako si budou prohlížet katalog lego. A že to bude v pořádku. Ale ono ne. (R6, 22.2.2024)

Tento pozorovaný důraz na vzdělávací výsledky žáků odcházejících na víceletá gymnázia je silně provázán i s důvěrou, kterou učitelé v dané žáky mají. Učitelé ve většině případů žákům důvěřují, že jsou schopni dané úkoly splnit.

Zadám práci, prostě vím, že bude hotová. Jo, ale ji oni mají prostě třeba jako velmi rychle, tu práci. My teda máme, jakože když mají hotovo, můžou jít pomáhat ostatním. Jo, takže vlastně i takhle je dost využívám. Jo, že vlastně pomůžou si. Někdo to má rád, někdo ne....A toho si cením teda jo. Když právě třeba ta jedna holčička, co chce na gympl, ale ta jako hrozně ráda pomáhá takhle ostatním, vysvětluje jim.... Právě a mám míň práce a oni převezmou moji práci. (R5, 20.2.2024)

Ano, dávám jim pak úkoly jako navíc, něco na logické přemýšlení nebo i teď plánuji nějaké úlohy z přijímaček na nečisto jim tam šoupnout. A anebo jim teda nabízím, nabízím tu možnost, že když teda mají opravdu jako rychle hotovo. Že se můžou věnovat nějaké svojí činnosti – nějaký ty rébusy, křížovky, co je bude bavit. Mohou si sami vybrat, co chtějí. (R6, 22.2.2024)

I přístup mnohých učitelů, kdy jsou žáci odcházející na víceletá gymnázia vybízeni k pomoci a vysvětlování látky ostatním dětem, je také projevem důvěry učitele v tyto žáky. Obecně byla důvěra častým tématem při práci s těmito žáky. Učitelé často zdůrazňovali možnost volby, kterou žáci mají ohledně výběru dalších aktivit nad rámec zadané práce pro celou třídu. Učitel jim tedy přenechává volnost a věří, že si vyberou vhodný nástroj rozvoje. Důvěra k žákům, rovněž jako důraz na vzdělávací výsledky žáků představují dva koncepty akademického optimismu (Straková et al. 2018; 2020). Straková et al. (2020) při definici akademického optimismu dávají důraz na provázanost tří složek tohoto konstruktů, které se vzájemně posilují. Tato souvislost mezi složkami byla pozorována i při analýze zkušeností participantů. Důvěra fungovala i směrem k rodičům. Učitelé pocítovali u rodičů žáků odcházejících na víceletá gymnázia podporu a ochotu ve spolupráci.

Tyto skutečnosti pak posílily i pocit radosti při učení žáků odcházejících na víceletá gymnázia, stejně tak vnímání vlastní účinnosti v rozvoji těchto žáků. Straková et al. (2020) uvádějí „*vlastní účinnost*“ jako třetí složku akademického optimismu.

Mně se tak nějak jako pracuje, všeobecně s dětma dobře. Ale jako když se pracuje s takovým člověkem, tak je jasný, že když tam je ten potenciál, že to je jako o něčem jiném, že ho můžete, že pak vidíte, kam až jste ho schopná dostat jako, s vaší pomocí, kam až se dostane to jako jo. (R2, 8.2.2024)

Je to radost, ta práce s nima je hrozně jednoduchá. Oni všechno umí. Jakože opravdu člověk udělám takhle, ťukne a oni všechno hned vědí. Jo, i když někdy je fakt, že oni jsou chytřejší než já, takže někdy to je horší, tak už mě na všem nachytaj jo nebo najdou chybu. Jo, takže to je zas taky hezký. To jim taky říkám, oni vždycky jako “ty tam máš chybu” a já, no jo, děti tak každý dělá chyby. A já říkám, že pro učitele je vlastně největší jako odměna, když vlastně děti jsou... žáci, jsou chytřejší než on, že jo. Takový jako to, že jsme je nechali jako růst, jo. (R5, 20.2.2024)

Učitelé často popisovali radost, která byla spojována s výukou žáků odcházejících na víceletá gymnázia. Radost výrazně podporovala učitelovu víru ve své kompetence dané žáky motivovat a rozvíjet. Pokroky žáků zvyšovaly pocit radosti z dobře odvedené práce. Čímž je jen potvrzena teze o provázanosti jednotlivých složek akademického optimismu.

Při analýze přístupu učitelů k žákům odcházejících na víceletá gymnázia, tak můžeme pozorovat přítomnost všech složek akademického optimismu. Podle závěrů např. Strakové et al. (2018) míra akademického optimismu učitelů ovlivňuje výsledky a vnitřní motivaci žáků. Na základě přítomnosti všechny složky akademického optimismu se můžeme domnívat, že tento styl práce ovlivňuje i připravenost a motivaci žáků k přestupu na víceleté gymnázium. Dochází tak k jejich možnému zvýhodnění. Problematické je, že učitelé svůj odlišný přístup k těmto žákům zakládají především na projevech, které mohou být silně ovlivněny sociálním pozicí rodiny žáka.

Podobně problematická se může jevit i častější interakce mezi učiteli a žáky odcházejícími na víceletá gymnázia, kterou mnozí participanti reflektovali. Práce Šed'ové a Šalamounové (2015) staví právě na potvrzené tezi, že míra interakce mezi učiteli a žáky, následně ovlivňuje jejich výsledky ve studiu. Vyšší míra interakce vede k lepším výsledkům, ale také žákovi dodává vnitřní motivaci pro další participaci a studium obecně. Zároveň se do interakce zapojují více žáci úspěšní, z pohledu školní úspěšnosti (Šed'ová a Šalamounová 2015). Bohužel se tato práce hloupěji nezabývá příčinami této častější interakce. Žáky odcházející na víceleté gymnázium je možné podle charakteristik ze strany učitelů považovat za úspěšné žáky. Můžeme se domnívat, že pro výše rozebírané jazykové dovednost, širší znalosti a také proaktivní přístup k výuce daných žáků (ale i další charakteristiky) jsou většinou častěji vyvoláváni a více ve výuce interagují s učiteli. A tedy mohou být i tímto způsobem zvýhodněni a dosahovat lepších výsledků a vyšší vnitřní motivace. Zvýhodnění tak, ale může opět plynout i z projevů podmíněných sociální pozicí rodiny žáka.

Je to strašně těžký vybalancovat a musím jim neustále vysvětlovat, že jako já to vím, že to víš, je to skvělý, že to víš, ale já musím dát šanci i ostatním. Protože oni se hlásí neustále, mají, co říct. Rádi v hodinách diskutují, takže tam i když se snažím, máme určitě té komunikace víc. (R1, 22.12.2023)

Mnozí učitelé vysvětlovali příčinu častější interakce s danými žáky především jejich proaktivním přístupem k výuce. Důležitou roli ale i dle nich hrály právě vyčnívající znalosti a jazykové dovednosti. Učitelé také často dávali důraz na fakt, že oni se snaží dát všem žákům stejný prostor, ačkoliv pro velký zájem ze strany daných žáků se to ne vždy daří. Tento poznatek učitelů odpovídá i pozorování ve práci např. Šed'ové a Šalamounové (2015). Jejich závěry potvrdily, že skutečně úspěšní žáci ve výuce častěji hovoří, to je však způsobeno tím, že se také častěji hlásí. Učitelé během jejich pozorování se snažily všem žákům věnovat stejný čas. Ovšem lišil se následně průběh interakce. Učitelé žáky, které vnímali jako úspěšné, častěji chválili a také je podporovali v další aktivní participaci (Šed'ová a Šalamounová 2015). Tedy i v případě žáků odcházejících na víceletá gymnázia se může jednat o kombinaci aktivity ze strany žáků a nevědomé odlišné interakce s nimi ze strany učitelů. Ovšem pro toto tvrzení by bylo třeba užití zúčastněného pozorování.

Je možné konstatovat, že učitelé k žáků odcházejících na víceletá gymnázia volí jiný přístup na základě jejich percepce a úsudku o jejich schopnostech. Jejich úsudek, zda je daný žák vhodným adeptem na víceleté gymnázium či nikoliv, je žákům skrz odlišný přístup komunikován. Je zde tedy i možnost naplnění Pygmalion efektu (Friedrich et al. 2015; Rosenthal a Jacobson 2003), za předpokladu, že tuto učitelovu vidinu sebe samých žáci identifikují a přijmou za svou.

6. Jaký je význam rodinného prostředí pro žáky odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů ZŠ?

Role rodiny v procesu přechodu na víceletá gymnázia, byla učiteli mnohdy označena jako „*důležitá*“. Vnímaný význam rodinného prostředí byl pozorován na mnoha místech výzkumných rozhovorů. Daný význam dobře demonstrují pasáže, kde učitelé popisovali vlastní angažovanost v procesu rozhodování o přestupu na gymnázium a přípravě na něj. Zde se mi jevil jako překvapivý fakt, že ačkoliv se učitelé často vnímají jako odpovědní za rozvoj potenciálu rozpoznaných vhodných adeptů na víceletá gymnázia, jen v minimálním počtu případů jsou to oni, kdo iniciuje diskusi s rodiči žáka na toto téma.

Já jako to vyloženě neřeším, většinou jsou to rodiče, co přijdou a oznámí, že o gymnáziu uvažují. Často už jsou rozhodnutí, jen chtějí tak jako ujistit, říct mi to. (R1, 22.12.2023)

Ne to nedělám, to já to vyloženě neříkám rodičům, ať jdou. Ale oni to vědí, jestli by to jako. Voni. Tady se, vlastně máme vždycky tripartity. To jsou schůzky, rodič, učitel, žák. A tam právě si povídáme o tom, jak co komu jde. A tam právě se mě opravdu už hodně na to jakoby tak jako ptalo. Nebo jsme to tak oťukávali. A jako to oni poznají, když opravdu má samý jedničky to dítě nebo pořád jo, nebo maximálně jednu dvojku skoro jo nebo něco tak jako. (R5, 20. 2. 2024)

Diskusi na téma možného přestupu na víceleté gymnázium většinou iniciují rodiče žáka, dříve než učitel. Učitelé často předpokládají, že rodiče vidí své dítě podobně jako oni, že dokáží potenciál žáka rozpoznat. Někteří popisovali hypotetickou situaci, kdy by měli žáka, který by projevoval opravdové nadání a rodiče by dle jejich pohledu dostatečně nereagovali. Zde by si mnozí dokázali představit, že by diskusi o možném přestupu iniciovali, ovšem takovou situaci nezažili. Rodiče je ve většině případů osloví s tím, že víceleté gymnázium zvažují, případně jsou již rozhodnutí. Učitelé se pak často staví do dvou pozic. Jednak předávají rodiči, dle svého pohledu, objektivní hodnocení žáka, tedy sdílejí s nimi vnímané slabé a silné stránky žáka, jednak rodičům (často hromadně na třídních schůzkách) předávají obecné informace o průběhu přijímacího řízení.

V procesu rozhodování, zda by daný žák měl či neměl podat přihlášku na víceleté gymnázium, učitelé většinou zastávají neutrální postoj. Rozhodnutí nechávají na rodině, pouze mohou přednést výše zmíněná fakta o výsledcích žáka a průběhu přijímacího řízení. Zmíněná neutralita, kterou se učitelé snaží zastávat, může souviset s tím, že si uvědomují, že většina přípravy na přijímací řízení probíhá v rodině.

Pokud ten rodič a to dítě, tedy chtějí na gympl, tak proto musí něco dělat. Ten rodič si musí zjišťovat, orientovat se v těch okruzích, v těch přijímačkách, musí zajistit tu přípravu a tak. Musí tomu věnovat čas a prostě být aktivní. (R2, 8.2.2024)

A taky to možná беру, jakože je to jejich rozhodnutí, že oni to nějak rozhodnou v rodině. Já jako mohu říct, jak to dítě vidím, ale nerozhodnu to za ně, ani nechci. Já si nemyslím, že je dobré do toho tu rodinu tlačit, protože to prostě musí oni i to dítě chtít. A pak tomu budou věnovat ten čas a tu energii. To nemohu rozhodnout já za ně. (R3, 9.2.2024)

Ale třeba jedni rodiče, který jsem viděla, že jako taky chtějí, tak vlastně jak oni nepřišli. Že to nějak jako nepovažovali, jako vlastně jako ze důležité, nějak jako se mnou řešit. Hmm asi jo no, jako přijde mi, že opravdu jako teď ty rodiče mají hodně těch aktivit, vlastně ohledně těch přijímaček mimo tu školu. A že sice jako je fajn, aby to věděl třídní učitel, ale že asi jako neočekávají nic jako extra... asi je to možná tady tím, když o tom přemýšlím. (R7, 29.2.2024)

Učitelé považují svou roli, případně roli školy, jako méně důležitou v přípravě na přijímací řízení. Většina odpovědnosti je zde předána na rodiče žáka, který by si měl zjistit potřebné informace a zajistit externí přípravu. Na větší úlohu rodičů při rozhodování v raném věku dětí poukazuje i Straková (2010 a, p. 92). Omezené samostatnosti žáků v přípravě z důvodu nižšího věku jsou si mnozí učitelé vědomi, proto dávají důraz na nutnost aktivního přístupu rodičů.

Role rodičů v přestupu na gymnázium se tak jeví jako důležitá, i z pohledu učitelů. V této kapitole bych se tedy chtěla věnovat pohledu učitelů na rodiče žáků odcházejících na víceletá gymnázia. Za důležité považuji zaměřit se na otázku, jakým způsobem jsou žáci podle učitelů ovlivňováni rodinným prostředím. A zdali si učitelé připouští možný vliv nerovnosti šancí při přestupu na víceletá gymnázia. Charakteristika rodinného prostředí žáků mi umožní doplnit odpověď na první z výzkumných otázek, tedy na to, kdo jsou žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů. Analýza pohledu učitelů na vlivy rodinného prostředí, pak umožňuje vytvořit komplexnější pohled na přístup učitelů, nakolik reflektují ve své práci rozdílné sociální postavení rodin žáků.

6.1. Charakteristika rodičů žáků odcházejících na víceletá gymnázia

Jak učitelé vnímají rodiče a rodinné prostředí žáků odcházejících na víceletá gymnázia bylo jedním z explicitních témat výzkumných rozhovorů. Učitelé se často k popisu rodinného prostředí daných žáků a jejich možného vlivu na žáky vztahovali i na jiných místech rozhovoru.

Jednou z nejčastěji zmiňovaných charakteristik rodičů daných žáků byl důraz na jejich vyšší stupeň vzdělání. Ve většině případů mají žáci odcházející na víceletá gymnázia vysokoškolsky vzdělané rodiče.

Ale ty děti, co už se takhle projevují, tak mají vesměs vysokoškolsky vzdělaný rodiče. (R2, 8.2.2024)

Jo určitě mají vyšší vzdělání. A řekla bych, že jsou to většinou vysokoškoláci. (R7, 29.2.2024)

Dle analýzy Prokopa a Dvořáka (2019) je právě vysokoškolské vzdělání rodičů silným determinantem plánovaného přechodu na víceletá gymnázia (Prokop a Dvořák 2019, s. 46). Vysokoškolské vzdělání, které učitelé u rodičů daných žáků pozorují, tak může výrazně ovlivnit pravděpodobnost, že budou přechod na gymnázium plánovat. A jak i dokazuje např. Šafr et al. (2022), tak žáci s rodiči s vysokoškolským titulem převažují nejen mezi hlásícími se žáky, ale i úspěšně přijatými.

Další charakteristikou, kterou učitelé často v souvislosti s rodiči daných žáků používali, byla „*intelligence*“ či proaktivní přístup ke školním povinnostem jejich dětí. Intelligence však nebyla dávaná do souvislosti s výší studia, naopak označení „*inteligentní rodiče*“ vypovídal především o otevřenosti ke spolupráci s učitelem a pozitivním přístupu ke škole/vzdělávání, který na žáky přenášeli. Učitelé zde tedy popisovali jistý přenos vzdělanostních aspirací z rodičů na žáky. Vyšší vzdělanostní aspirace rodičů a zájem o průběh studia svých dětí pozorované u učitelů mohou silně souviset právě s jejich vyšším vzděláním, (jak dokládají např. Katrňák 2004; 2006; Šmídová et al. 2008).

6.2. Způsoby vlivu rodičů na žáky odcházející na víceletá gymnázia

Při výzkumu jsem se zajímala o pohledy učitelů na možné způsoby vlivu jimi popisovaných charakteristik rodičů na žáky odcházející na víceletá gymnázia. Umožnilo mi to vhled na to, jak učitelé reflektují a pracující s vlivem rodinného prostředí na školní úspěšnost těchto žáků.

V souvislosti s vysokoškolským vzděláním rodičů učitelé mnohdy předpokládají, že chytrost a studijní úspěšnost daných žáků je dána geneticky.

No tak jako vliv genetiky bych určitě neupozadovala. Tam, tam si myslím, že to je opravdu daný. (R6, 22.2.2024)

Možná je to i nějaká genetická zátěž a takže jo. Jako ta rodina tam hraje prostě důležitou roli. (R3, 9.2.2024)

Učitelé si tedy z části vysvětlují mezigenerační přenos vzdělanostní úspěšnosti právě genetickým přenosem inteligence a dalších osobnostních charakteristik. Ačkoliv nelze popírat vliv genetiky, teze, že vzdělanostní úspěšnost je ovlivněna zejména sociálními a ekonomickými faktory, se dnes jeví jako nerozporovatelná (Veselý a Matějů 2010, s. 40). Ani pro účastníky nebyla genetika jediným způsobem, jakým rodiče ovlivňují žáky odcházející na víceletá gymnázia. Při analýze způsobů vlivu rodičů, které mnozí učitelé popisovali, je možné rozlišit některé socioekonomické faktory, jež mohou dané žáky zvýhodňovat. Ovšem učitelé je přímo nepojmenovávají.

Učitelé často reflektovali, že rodiče ovlivňují nejen tedy přístup ke vzdělání svých dětí, ale také jejich záliby či znalosti.

Jo, tak tyhle děti prostě jednou to řeknu, už to vědí, nebo už třeba si to přinesli z domova, protože jo “maminka mi tohle jednou říkala, to já už vím, jo”. Jako nasávají víc, že vlastně jako ty informace rychleji nasávají, rychleji je prostě umějí použít. (R5, 20.2.2024)

Já si myslím, že v tom, co jsou ty rodiče schopni jim nabídnout, a jaké cesty jim otevřít. Jako myslím i ve směru tom, jakým, do jakých kroužků, třeba je nasměrovávají, k jaký je četbě je směřují. Že ty rodiče vlastně jsou, myslím si, mnohem nebo jako schopní jako reagovat, reagovat na potřeby toho dítěte v té intelektuální oblasti. Takže vlastně oni přemýšlejí o tom taky, jak ještě ještě vlastně jakoby ten jeho potenciál využít dál. (R6, 22.2.2024)

Ten rozhled myslím tím i to aspoň jak to můžu jakoby posoudit, že když někdo přijde z ze stavby domu a je většinou unavený a už, teď nechci, aby to znělo vošklivě, a už tam nemá ty sešity na to opravování, a to dítě nevidí, že musí ještě něco udělat, dělat doma. Třeba ty přípravy, otevřít tu knihu, něco si zopakovat a takže to dítě vidí, že to je jakoby normálnější nebo normální a vlastně sama si třeba vezme tu knížku doma. (R3, 9.2.2024)

Z uvedených úryvků je patrné, že si žáci odcházející na víceletá gymnázia nosí mnohdy z domova znalosti a dovednosti, z nichž pramení látka ve škole. Rodiče jim také předávají spektrum aktivit a dalších zdrojů rozvoje, jako např. výlety, návštěvy muzeí a knihoven. Žáci tak často disponují vyšším kulturním kapitálem, který plyne ze sociálního postavení jejich rodičů. Zároveň učitelé vnímají tyto aktivity rodičů jako vědomé, reagující na potřebu rozvoje potenciálu jejich dětí. Pokud se ale na tuto reflexi podíváme optikou Bourdieovi (1994) „*reprodukční strategie rodin*“, můžeme chápat tyto kroky rodičů jako vědomé strategie pro reprodukci dělby kulturního kapitálu a udržení tak struktury sociálního prostoru (Bourdieu 1994, s. 39).

Důležitou roli, dle mnoha učitelů, hraje ovšem samotné chování, postoje a aktivity rodičů, které děti berou jako vzor a následně napodobují, považují za „normální“. Rodiče tak i prostřednictvím každodenních neuvědomělých kulturních praktik ovlivňují své děti a předávají jim tak určitý balíček vnímání světa a jednání.

Žáci odcházející na víceletá gymnázia nejsou ovlivněni pouze (učiteli nepřímou pojmenovaným) kulturním kapitálem rodičů. Pro mnohé učitele byl jedním z neméně důležitých vlivů rodičů, který může podpořit žáky odcházející na víceletá gymnázia, možnost financování přípravy na přijímací řízení.

Jakoby důležitá je i ta příprava, nejenom inteligence. A taky peníze, a peníze. Ta příprava něco stojí a ty rodiče si to musí moc dovolit. (R7, 29.2.2024)

Že jsou pak vlastně ty žáci jako odkázaný na nějaké jako externí doučování, které musí zajistit rodiče a taky zaplatit, že jo. (R2, 8.2.2023)

Můžeme tedy předpokládat, že se jedná o rodiny s vyšším ekonomickým kapitálem. Pohled učitelů na způsoby, jakým rodiče ovlivňují dané žáky, nám zároveň umožnil doplnit charakteristiku rodičů. Pravděpodobně se bude jednat o rodiče s vyšším socioekonomickým statutem, čemuž by napovídalo vysokoškolské vzdělání, hodnotný kulturní kapitál i možnost financování externí přípravy. Což by jen potvrdilo již existující empirické poznatky o převaze žáků studujících na víceletých gymnáziích, již pocházejí z rodin s vyšším socioekonomickým statutem (např. Šafr et al. 2022).

6.3. (Ne)uvědomování si nerovnosti podmínek žáků

Učitelé jsou si ve většině případů vědomi důležitosti rodinného prostředí žáků. Vnímají, že žáci odcházející na víceletá gymnázia získávají od rodičů mnohé znalosti, dovednosti a jsou jim nabízeny aktivity a zdroje rozvoje. Někteří vidí souvislost mezi těmito možnostmi rodičů a jejich sociálním postavením či vzděláním.

Ale myslím si, že fakt na tom je hrozně moc pravdy, že značně záleží na tom, z jaké jsi sociální vrstvy. Jo fakt jako opravdu. Že jako když ty rodiče na tebe nemají čas, jsou věčně v práci, protože prostě musejí vydělat aspoň na ten nájem. Protože jiný peníze nemaj. Tak se to odráží i na tom dítěti, jako když nemá v sobě tu ambicióznost, aby doma dělalo samo úkoly a samo se šlo učit. Podle tohoto tak vypadá, no... (R1, 22.12.2023)

To teď nechci, aby to vyznělo nějak jako špatně, ale když tatínek dělá na stavbě, tak sice může mít ambice, aby dítě šlo na gymnázium nebo na vysokou školu, ale nedá mu k tomu ten prostor, nemá tak široký rozhled nebo znalosti. Nevím, jak to jako říct a aby to dítě někam posouvalo, a to dítě to má samozřejmě ztížený. (R3, 9.2.2023)

A pak máme jako doučování placené externí, což je nějaký znevýhodnění. A takhle podle mě by to vůbec nemělo bejt. (R2, 8.2.2024)

Mnozí učitelé poukazovali na fakt, že děti z rodin s nízkým socioekonomickým statutem, mohou být znevýhodněni především pro omezené časové možnosti rodičů a také nižší kulturní kapitál. Někteří učitelé dále považují za možný faktor znevýhodnění právě placené externí doučování. Zásadní význam kulturního a ekonomického kapitálu rodiny při přípravě na přijímací řízení dokládají i závěry Strakové a Gregera (2018). Na základě dat z panelového výzkumu se ukázalo, že žáci, jejichž rodiče nedisponují vlastními schopnostmi či financemi pro zajištění přípravy, jsou výrazně znevýhodněni (Straková a Greger 2018).

Ačkoliv si jsou mnozí učitelé vědomi, že vzdělání rodičů a sociální postavení rodiny ovlivňuje šance přijetí žáka na víceleté gymnázium, nevede je tento fakt k výrazné kritice existence víceletých gymnázií. Dle analýzy postojů učitelů Gregera a Holubové (2010) nebyla sociální podmíněnost v otázce přijetí na víceletá gymnázia chápána jako problematická. Mezi učiteli rovněž panovala silná představa o genetické/přirozené podmíněnosti školní úspěšnosti, která je jen podpořena „*fungující rodinou*“ a podporou rodičů zajímajících se o vzdělání svých dětí (Greger a Holubová 2010). Učitelé tedy mohou chápat rodinné zázemí jako pouze příznivý vliv, který umocňuje „*přirozený*“ mezigenerační přenos školní úspěšnosti. Genetické vysvětlení mezigeneračního přenosu školní úspěšnosti se objevovalo i v mém výzkumu, jak jsem ukázala výše. Podobně se objevoval i narativ přirozenosti dané závislosti. Učitelé mnohdy daný jev vnímali jako přirozený, nehledali za ním hlubší vysvětlení či dokonce problematičnost.

Ale prostě tyhle děti, který to mají z rodiny, tak si myslím, že mají větší šance. Prostě to to tak to tak prostě je. To je tak daný. (R6, 22.2.2024)

Vliv možného sociálního postavení a vzdělání rodičů byl také často upozadován zdůrazňováním iniciativního a podporujícího přístupu rodičů daných žáků, který z pohledu mnoha rodičů je výsledkem jejich rozhodnutí a zájmu o budoucnost dítěte. Proaktivní přístup rodičů byl i v práci Gregera a Holubové (2010) učiteli vnímán pozitivně. Učitelé dávali důraz na to, že se vzdělání rodiče zajímají a investují do budoucího vzdělání svých dětí, což následně podporuje přijetí jejich dětí na gymnázium (Greger a Holubová 2010). Učitelé tak důrazem na proaktivní přístup rodičů, upozadují vliv sociálního postavení rodiny, a vyšší šance na přijetí žáků s rodiči vyššího socioekonomického statusu na víceleté gymnázium vysvětlují z části zásluhovostí a vědomou snahou rodičů.

Je to taky o tom přístupu doma, jestli ten rodič chce nebo nechce se tomu dítěti věnovat. Ale jak říkám, když je inteligentní, tak to dítě podpoří a bude s ním tu přípravu dělat. (R2, 8.2.2024)

Já myslím, že v tomhle asi rodina má ten vliv, protože kdyby se tomuhle klukovi více věnovali, ať již i třeba doučováním nebo nějakými kurzy pro češtinu, tak si myslím, že by to možná zvládnul. (R3, 9.2.2024)

Já si myslím ale že to jako, buď rodiče a dítě chce, a pak tomu asi jako budou ten poslední rok muset podstoupit jako daleko víc kor, když vědí, že je tam takovejhle přetlak. (R3, 9.2.2024)

Učitelé tedy v mnohých případech vysvětlovali úspěšnost žáků odcházejících na víceletá gymnázia právě i snahou rodičů podpořit je v jejich rozvoji. Některá selhání při přijímacím řízení byla vysvětlována nedostatkem věnovanému času rozvoji dítěte ze stran rodičů.

Pro většinu učitelů byla při současné podobě přijímacího řízení zásadní mimoškolní příprava, za kterou je zodpovědný rodič. Úspěch u přijímacího řízení tak byl vnímán jako výsledek nejen dispozic žáka, ale také snahy, motivace, pravidelné práce a péle, a to jak na straně rodičů, tak žáků.

No prostře člověk vidí, jako si za tím jdou, nebo jako snaží se do toho dát maximum. A opravdu jako se fakt učí a připravují se. (R4, 17.2.2024)

Oni, tihle kluci si to víceméně jako připravují ve svém volném čas, hodně na ty přijímačky, jo. Fakt pro to něco dělaj. (R6, 22.2.2024)

Proaktivní přístup nebyl ceněn pouze u rodičů, ale také žáků. Mezi jejich časté charakteristiky právě patřila vytrvalost a péle, které byly spojovány s pozorovanou pravidelnou přípravou na přijímací zkoušky. Tato oceňovaná péle a snaha žáků může opět vypovídat o učiteli vnímané zásluhovosti při úspěšnosti u přijímacích zkoušek na gymnáziu.

Určitá podmíněnost vzdělanostní úspěšnosti sociálním postavením a vzděláním rodičů v případě přestupu na víceletá gymnázia tak není učiteli zcela ignorována, jako spíš upozadována. Přestože si mnohdy uvědomují možnou závislost úspěchu daných žáků na sociálním původu, na danou závislost nahlížejí jako přirozenou. Zároveň mezi nimi silně dominuje názor, že daný úspěch je mimo jiné otázkou péle a snahy, tedy zasloužený. Jejich postoj, který víceméně neproblematizuje vzdělanostní nerovnosti v podstatě odpovídá zjištěním Veselý a Straková (2010) v analýze postojů veřejnosti a aktérů vzdělávání k této problematice.

V obou jimi analyzovaných skupinách převažoval názor o fungující rovnosti šancí ve vzdělávání (mimo soukromé školy). Vzdělanostní nerovnosti nebyly vnímány jako vážný problém v kontextu českého školství (Veselý a Straková 2010). Jistou představu rovnosti šancí bylo možné pozorovat i na mnoha místech rozhovorů, kdy učitelé vnímali jako rozhodující pro úspěch právě snahu a proaktivitu žáků i rodičů.

7. Jak učitelé ZŠ vnímají přechod části žáků na víceletá gymnázia?

Druhotným cílem mé práce, bylo získat vhled na možné změny, které učitelé vnímají ve spojitosti s odchodem části žáků na víceletá gymnázia. Změny způsobené odchodem části žáků reflektovali i participantů ve výzkumu Gregera a Holubové (2010). Zde učitelé základních škol vnímali negativní změny, které tento odchod přinesl, především v oblasti prospěchu a kázně zůstávajících žáků (Greger a Holubová 2010). Tato reflexe negativních změn se může pojít s obecně negativnějším postojem dotazovaných učitelů ZŠ k víceletým gymnáziím. Zmíněná práce se ale tématu změn dále nevěnovala. Zcela pomíjí i možné přínosy (pozitivní změny) vnímané učiteli, či reflexi změn dotýkajících se nejen zůstávající třídy, ale i žáků odcházejících.

V této kapitole se zaměřím na analýzu změn, které učitelé v souvislosti s přechodem části žáků na víceletá gymnázia vnímají. Tomuto tématu byla věnována poslední část, často až čtvrtina, rozhovorů. Získaná data mi tak umožňují rozšířit poznatky o učitelích pozorovaných změnách při odchodu části třídy. Na základě učitelích popisovaných změn se věnuji, jak změnám, které předpokládají u odcházejících žáků na gymnázia, tak změnám pozorovaných u zůstávající třídy na druhém stupni. Učitelé také uváděli mnohé faktory, jež ovlivňují míru a orientaci vnímaných změn.

7.1. Změny vnímané u odcházejících žáků

Učitelé se většinou shodli, že pro specifickou skupinu žáků, kterou jsme charakterizovali v předchozích dvou kapitolách, jsou víceletá gymnázia velmi prospěšná. Mezi často reflektované přínosy víceletých gymnázií pro odcházející žáky patří rozvoj potenciálu a motivace.

To vlastně protože jsem viděla, protože jsem viděla, že jim opravdu to dá víc než ta základka. Posune je to dál, víc je to naučí. (R2, 8.2.2024)

To že tam jako dostanou, dostanou možnost, mají tam ty náročnější úkoly mnohem víc, prostě na přemejšlení potom jako na argumentování. To je posune dál, tam je na to víc ten prostor. (R6, 22.2.2024)

A jak jsou všichni, tak stejně naladění, tak je to prostě motivuje, motivuje je to jít dál. Jedou si na té vlně společně. (R5, 20.2.2024)

Většina učitelů předpokládá, že odchod na víceletá gymnázia umožní daným žákům rozšíření znalostí, zlepšení schopností argumentace a vyjadřování. Také předpokládají pozitivní vliv na jejich motivaci ke studiu a vzdělanostní aspiraci.

Tyto očekávané změny mohou souviset s tím, jak učitelé vnímají víceletá gymnázia, tedy jako nástroj efektivního rozvoje potenciálu nadaných žáků a také homogenní aspirující prostředí. Toto vnímání víceletých gymnázií se příliš neliší od postojům veřejnosti analyzovaných např. v práci Gregera et al. (2018). S první částí tohoto tvrzení by však mnohé empirické poznatky mohly rozporovat (např. Matějů a Straková 2006; Straková 2010a). Straková (2010 b) poukazuje na nedostatek longitudinálních studií, které by mohly potvrdit/vyvrátit dopad studia na víceletých gymnáziích na výsledky žáků. Zároveň její výzkum ukázal, že studium na víceletém gymnáziu nijak výrazně nepřispívá k rozvoji čtenářských či matematických kompetencí oproti studiu na druhém stupni a následně na čtyřletém gymnáziu (Straková 2010a). Její analýza tedy z části zpochybňuje zakořeněnou představu o víceletých gymnáziích jako efektivním nástroj pro rozvoj potenciálu nadaných žáků. Ovšem zmiňované analýzy potvrzují velký vliv studia na víceletém gymnáziu na vzdělanostní aspirace žáků (Matějů a Straková 2006; Straková 2010a; dále i např. Šafr et al. 2022). Žáci odcházející na víceletá gymnázia, tak skutečně „těží“ především z aspirujícího prostředí. Podobně i výsledky z výzkumu CLoSE z roku 2017 vysvětlují vyšší posun ve vědění žáků víceletých gymnáziích především rodinným prostředím a pozitivním vlivem vrstevníků (sociálním složením třídy), nikoliv přímo přidanou hodnotou typu školy (Prokop a Dvořák 2019).

Učitelé však zmiňovali i možné negativní změny/rizika, které přestup na víceletá gymnázia může žákům přinést. Učitelé často vnímali výuku na gymnáziu jako náročnou, výkonově orientovanou, proto předpokládají, že odcházející žáci jsou vystaveni vyšší míře stresu.

No přesně, a to je jakoby, a to je další věc, že ne všechny děti dokážou jakoby zpracovávat ten stres, kterej se s tím pojí, víš. A tu srážku s tou realitou právě, že třeba nebudou zrovna nejlepší, že nebudou zrovna vynikat, protože na gymnáziu třeba nebudou mít zrovna jedničky, jako mají u mě, protože gymnázium mají asi mnohem větší požadavky, než má základka. (R1, 22.12.2023)

Ale prostě ten, tam asi jde hlavně o ten nátlak, musí zvládat ten stres, protože oproti klasický základní škole na tom gymplu je neskutečnej stres. (R4, 18.2.2024)

Zvýšenou míru stresu způsobují, podle učitelů, nejen vyšší nároky učiva, ale také konkurenční prostředí gymnázia. Možné zhoršení prospěchu či postavení v pomyslné hierarchii třídy může ohrozit sebevědomí žáků.

Pro potvrzení této teze neexistuje dostatek studií, které by mapovali dopady přestupu na víceletá gymnázia na duševní zdraví žáků. Případně takové, které by srovnávali míru stresu žáků základních škol a víceletých gymnázií.

Učitelé také poukazovali na možné riziko ztráty studijní motivace či zhoršení prospěchu u některých odcházejících na víceletá gymnázia. Mnozí učitelé se domnívají, že tyto změny u žáků mohou nastat, pokud se budou na víceletá hlásit pouze vlivem přílišné ambicióznosti rodičů. Tedy pokud sami nebudou mít ambice na gymnázium a případně dál studovat.

Já si myslím, že ta motivace je tam rozhodně důležitá. Že jako setkala jsem se i s tím, že to prostě. Že to dítě tam tlačili rodiče a já si myslím, že to nemůže dlouhodobě fungovat. Jo, že pro dítě prostě. Pak třeba může to skončit na tom, že bude z toho studia tak otrávený, že že ho to přestane úplně bavit, když tam nemá tu svojí vnitřní motivaci. (R6, 22.2.2024)

Strašně, protože když tam jdeš bez vnitřní motivace že ty, chceš, tak je to úplně o ničem. Pak se ty děti trápí, jdou dolu se známky, nebaví, je to, protože prostě nechtějí a není to v nich to jejich hlavní gró, že oni chtějí, oni chtějí informace, oni chtějí prostě vědět tohle, oni to: "Jé, jak se to dělá, co se, jé jé a tam se ještě může dát tohle, že jo?". (R2, 8.2.2024)

...a už jsem zažila i děti, které se vrací normálně zpátky na základku, protože to bylo hrozný pro ně, že to prostě nebylo. Oni do toho nedozráli vůbec, nechtěli tam. (R2, 8.2.2024)

Z pohledu většiny učitelů je tak zásadní vnitřní motivace dítěte pro studium na gymnázium. Možnou ztrátu motivace a zájmu o vzdělávání, pocitu nespokojenosti či školní neúspěšnost (zhoršení prospěchu či návrat na ZŠ) si vysvětlují především tím, že dítě bylo rodiči systematicky připravováno na přijímací zkoušky, avšak nedosahuje úrovně gymnázia. Nemá potřebné charakteristiky, které jsem popsala v předchozích kapitolách. Straková (2010b) však ukazuje, že na víceletá gymnázia se hlásí i průměrní či podprůměrní žáci (z hlediska čtenářské a matematické gramotnosti), avšak aspirující prostředí následně zvyšuje jejich šance na studium prestižních oborů (Straková 2010a). Tedy ani průměrní či podprůměrní žáci (kteří na gymnázium z pohledu učitelů nepatří), nejsou výrazně ohroženi ztrátou vzdělanostních aspirací či školní neúspěšností.

7.2. Změny vnímané v zůstávající třídě

Odchod části žáků na víceletá gymnázia nepředstavuje změnu pouze pro odcházející žáky. Učitelé reflektovali i mnohé vnímané změny týkající se zůstávajících žáků. Mezi často pozorované změny patřilo především zhoršení prospěchu. Negativní efekt na výsledky zůstávající třídy pozorovali i učitelé ve výzkumu Gregera a Holubové (2010).

Jo, tam, tam se to projeví asi fakt na tom prospěchu, když odejdou ty jedničkáři. (R6, 22.2.2024)

Takhle jestliže odejdu ty nejchytřejší, tak je jasný, že se to musí změnit. Určitě je to vidět na průměru, který, když odejdou ty prospěcháři, prostě jde o něco dolů. (R2, 8.2.2024)

Učitelé si pokles průměrných výsledků třídy vysvětlují především odchodem nadaných žáků s dobrým prospěchem, kteří pravděpodobně na prvním stupni celkový průměr třídy zvyšovali. Tento pozorovaný efekt není zcela možné potvrdit či vyvrátit z důvodů absence českých longitudinálních studií, které by mapovaly efekty této segregace žáků na jejich prospěch. Výsledky výzkumu CLoSE poukazují na výrazné rozdíly ve znalostech žáků prim a jejich vrstevníků v šestých třídách základní školy (Greger et al. 2017). Je tedy možné, že odchod části žáků na víceletá gymnázia, kteří disponují vyšší úrovní znalostí, pak může vést k poklesu znalostí v zůstávající třídě, a tedy i zhoršení výsledků. Dalším faktorem, jenž může působit na celkové výsledky třídy je možná změna sociálního složení třídy. Ta následně může ovlivnit, jak samotné výsledky žáků (Prokop a Dvořák 2019, s. 46), tak akademický optimismus učitelů (Straková et al. 2020). Na víceletá gymnázia odchází žáci z rodin s vyšším socioekonomickým statusem (Šafr et al. 2022). Jejich odchod může vést k narušení heterogenního sociálního složení třídy a vést k zhoršení vzdělávacích podmínek ve třídě (např. negativní vliv spolužáků, nižší nároky a očekávání od učitelů).

Zhoršení prospěchu zůstávající třídy může souviset i s učiteli popisovaným poklesem motivace žáků. Ta je podle mnohých způsobena tím, že ve třídě po odchodu motivovaných žáků zůstanou ve většině jen pasivní žáci.

Mají tu motivaci, tak pak, když tyhle lidi odejdou zbydou, tam ty mouchy sežerte si mě nebo lidi, který si to tam jdou jenom odsedět. Tak prostě to jde určitě dolů, ta motivace třídy, všech. Já si myslím. (R1, 22.12.2023)

No protože ty prospěcháři, ty s tím prospěchem odejdou a tam tam ty, jako jsou furt lážo plážo, už ani nevidí nikoho, kdo by jako šel a kterýho by se třeba chytli. Kdo by je tak trochu táhnul, motivoval se taky snažit. (R2, 8.2.2024)

Mnozí učitelé také popisují, že motivovaní žáci měli na pasivní spolužáky pozitivní efekt a podpořili je v proaktivitě. Tento efekt po jejich odchodu nenastává. Vliv spolužáků jako vrstevnické skupiny na zájem dětí o školu potvrzují i mnohé studie (např. Ryan 2001). Odchod části žáků vede ke změně vrstevnické skupiny, která na zůstávající žáky působí, tedy se může měnit i jejich motivace ke studiu. Ovšem na utváření motivace ke studiu či vzdělanostních aspirací se podílí celkové sociální okolí žáka, tedy i rodinné zázemí nebo učitelé ve škole (Greger 2006, s. 33). Tedy je třeba vzít v úvahu i další změny, které odchod části žáků vyvolá, jako již zmiňovaná možná změna sociálního složení třídy či přístupu druhostupňových učitelů. Pokles motivace nelze vysvětlit pouze proměnou složení třídy, je třeba poukázat i na možné změny probíhající v sebenahlížení zůstávajících žáků. Federovičová et al (2016) poukázali na negativní dopady na sebevědomí ostatních žáků, které odchod části žáků na víceletá gymnázia způsobuje. K výraznému poklesu sebedůvěry obvykle dochází u žáků, kteří dosahují shodných výsledků jako žáci odcházející (Federovičová et al. 2016). Odchody na víceletá gymnázia, tak skutečně mohou vést k učiteli pozorovanému poklesu motivace a sebevědomí.

Jak může být na patrné z úryvků rozhovorů, učitelé mnohdy jako hlavní prvek změny vnímali absenci (případně značný pokles) motivovaných žáků s dobrým prospěchem tedy těch, kteří odešli na gymnázium. Na situaci v zůstávající třídě nahlíželi často zjednodušeně a vycházeli z čisté úvahy, že pokud odejde určitý počet žáků s nejlepším prospěchem, zůstane ve třídě méně žáků s dobrým prospěchem, a tedy celkový průměr třídy klesne. Podobně tomu i bylo v případě reflexe poklesu motivace. Učitelé nijak nereflektovali možné vznikající změny na úrovni jednotlivých žáků (např. sebenahlížení a sebevědomí), třídy (např. sociální složení třídy) či přístupu druhostupňových učitelů.

Mimo především negativně vnímané změny (zhoršení prospěchu a pokles motivace) učitelé vnímali odchod části žáků na víceletá gymnázia jako výhodný pro určitou skupinu žáků. Poukazovali na fakt, že odchod části žáků představuje prostor především pro žáky lehce nadprůměrné.

Ale třeba jako se pak chytají i, nebo naopak dostanou prostor i děti, které jako do té doby, když tam byly ty ty ty jako draví jedničkáři, který to vlastně vyzobali. Tak zase dostanou třeba prostor další děti. (R6, 22.2.2024)

Ale, ale zase jako mi přijde, že to pak zase může pomoci jako jiným dětem, že se teda jako můžou stát v tom kolektivu třeba dominantnějšími, kterým tady ty některé děti jako stínily trochu to místo například v té skupinové práci, že vlastně nikdy jako nemohli být ti, co rozdávají ty úkoly, protože prostě jako nějak neměli na to tu troufalost oproti těm gymnazistům. (R7, 29.2.2024).

Dle mnohých učitelů odchod části žáků na víceletá gymnázia umožní prosadit se a vyniknout těm, kteří byli doposud nadanějšími a aktivnějšími gymnazisty zastiňováni. V diskusi ohledně existence víceletých gymnáziích je běžné poukazovat na prospěšnost této diferenciaci pro všechny skupiny žáků, jak ukazuje např. Veselý a Matějů (2010, p 36). V práci Veselého a Strakové (2010) učitelé také reflektovali, že tato diferenciaci umožnila mnohým žákům vyniknout (Veselý a Straková 2010, s. 418). Učitelé tedy chápou víceletá gymnázia jako prospěšná i pro mnohé zůstávající žáky, kteří tak nejsou přehlíženi či zastíněni těmi, kteří jsou z jejich pohledu nadanější.

7.3. Faktory ovlivňující míru a orientaci změn

Změny týkající se zůstávajících žáků jsou podle mnohých učitelů podmíněny určitými faktory jako je počet odcházejících žáků či kvalita druhostupňových učitelů a školy obecně. Tyto faktory se vzájemně podporují a ovlivňují míru a orientaci změn. Zásadní je podle mnoha učitelů především počet žáků, který na víceletá gymnázia nakonec odejde.

Ale když vzejdou, když bych jich náhodou odešlo víc a zůstali tam jenom takový ty děti, které jsou průměr/podprůměr, tak to už jako klesne celá ta třída, že jo. Ono záleží i hodně na tom, kolik těch žáků odejde, jestli tam nějaký ty obyčejní jedničkáři, dvojkaři zůstanou. (R2, 8.2.2024)

Vlastně v té mé minulé třídě jenom jedno dítě odešlo a myslím si, že jako se to nezmění, vůbec to klima. To ne to. Ale možná kdyby jich odešlo víc, tak to by pak už byly vidět nějaké změny. (R4, 18.2.2024)

V případě nízkého počtu odcházejících žáků učitelé nepozorují tolik výrazné negativní změny v prospěchu či motivaci třídy. Velký podíl odcházejících by mohl, dle jejich úvahy, naopak vést k výraznému poklesu prospěchu a motivace třídy. Počet odcházejících žáků podle učitelů silně závisí na kvalitě druhého stupně a druhostupňových učitelích. (Ne)spokojenost rodiče s kvalitou školy se i ve výzkumu Vítečkové (2011) jevil jako jeden z faktorů, které následně ovlivňují rozhodnutí rodiče ve volbě přihlásit dítě na víceleté gymnázium (Vítečková 2011, s. 112). Greger a Holubová (2010) poukazují na fakt, že nespokojenost s kvalitou školy nepatří mezi nejvíce relevantní důvody, pro které rodiče žáků volí víceletá gymnázia. Rodiče k podání přihlášky nejvíce motivují vyšší šance jejich dětí na budoucí studium na vysoké škole či představa o efektivnějším rozvoji nadání jejich dětí. Přesto učitelé základních škol, kteří byli participanty jejich výzkumu, považovaly za rozhodující motiv rodičů pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium právě nespokojenost s kvalitou druhého stupně ZŠ (Greger a Holubová 2010).

Učitelé si mnohdy rozhodnutí rodičů přihlásit žáky na víceletá gymnázia vysvětlují z části nižší kvalitou druhého stupně, který nenabízí stejné možnosti rozvoje pro nadané žáky jako gymnázium. Někteří učitelé také berou nízký počet odcházejících žáků jako i možný důkaz kvalitního druhého stupně.

Ale zase tady u nás, tady máme dobrý druhý stupeň a obecně chytré děti. Tady myslím nestrádají intelektuálně. Tady mi to přijde i zbytečný odcházet. A taky tady ani tolik dětí neodchází. (R5, 20.2.2024)

Dle tohoto úryvku je možné za kvalitní druhý stupeň považovat takový, který dokáže naplnit intelektuální potřeby všech žáků a adekvátně je rozvíjet. Pro detailnější vhled na představy učitelům o kvalitním druhém stupni či škole nebyl v mém výzkumu prostor. Jistě by to bylo zajímavé téma dalšího bádání.

Kvalita druhého stupně je podle mnohých učitelů jednak ovlivněna vedením školy, jednak přístupem druhostupňových učitelů. Mnozí učitelé v reakci na reflexe svých druhostupňových kolegů ohledně zhoršení prospěchu a chování žáků na druhém stupni spatřují částečnou příčinu těchto změn právě v jejich přístupu k žákům a výuce.

Tak jako věřím, že když tam zbyde takový ten šedý průměr, není tam žádný parták, kterého se chytout, tak je to náročné pro toho učitele. Ale zase si myslím, že to je pak na něm, na jeho snaze, jak se s tím vypořádá. Vždycky jsou cesty, jak si ty žáky získat, jak je nadchnout a tak. (R6, 22.2.2024)

No tak učitelé druhého stupně si vždycky stěžují, že tam se zhoršují děti, ale jako za mě je to taky prostě od učitel od učitele. Taky jde o to, jak on k tomu přistupuje, jak s tím pracuje. Nejde to hodit jenom na klima třídy. (R2, 8.2.2024)

Učitelé často připouští, že na druhém stupni jsou podmínky pro učitele ztížené (např. nižší motivací žáků, absence možnosti učitele pozorovat žáky napříč všemi předměty). Domnívají se však, že o dopadech, jaký bude mít odchod části žáků na víceletá gymnázia, rozhoduje právě přístup druhostupňových učitelů. Mnohdy vidí jako rozhodující ochotu druhostupňového učitele či jeho schopnosti, jak s danými ztíženými podmínkami bude pracovat. Perspektivou konceptu akademického optimismu, který v této práci používám jako nástroj pro zjišťování postojů učitelů a který je prediktorem i odlišného přístupu k žákům, však není možné chápat přístup učitele jen jako výsledek vlastní ochoty či schopností. Straková et al (2018) představuje akademický optimismu jako odraz složení třídy. Tedy důležitou roli hraje sociální složení třídy, což učitelé opomíjejí.

Učitelé pozorují mnohé negativní dopady na zůstávající žáky, avšak dávají je především do souvislosti s kvalitou druhého stupně či přístupem a ochotou druhostupňových učitelů. Za možné negativní dopady tak není ve většině případů kritizována existence víceletých gymnázií, ale odpovědnost je převedena na samotnou základní školu a druhostupňové učitele. Zároveň při reflexi změn nezohledňují socioekonomické aspekty, které mohou působit jak na pozorované změny na obou skupinách žáků, tak na přístup druhostupňových učitelů. Což jen potvrzuje zjištění z předchozí kapitoly, že většina učitelů upozaduje vliv sociálního postavení a vzdělání rodičů žáků na vzdělanostní úspěšnost, a vzdělanostní nerovnosti v kontextu víceletých gymnázií výrazně neproblematizuje.

Závěr

Primárním cílem práce bylo získat vhled na postoje a přístup učitelů ZŠ k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia. Zajímalo mě, jak učitelé tyto žáky charakterizují, vnímají a odlišují od ostatních žáků. Daní žáci se podle učitelů vyznačují především chytrostí, školní úspěšností a ambiciózností. Důraz na tyto charakteristiky není překvapivý, protože odpovídá představě veřejnosti i dalších aktérů vzdělávání o víceletých gymnáziích, na ta je mnohdy nahlíženo jako na mezistupeň k akademickému vzdělávání, který je určený pro nadané žáky s nadprůměrnými výsledky (např. Greger et al. 2018). Jelikož charakteristika žáků odcházejících na víceletá gymnázia byla jedním ze stěžejních témat výzkumných rozhovorů, vyplývají z analýzy i další znaky, které učitelé považují za příznačné pro tyto žáky, nad rámec dosavadních zjištění z výzkumů postojů v problematice víceletých gymnáziích. Často zmiňovaná byla především činorodost a proaktivita, vytrvalost či sociální a psychická vytrvalost. Jednalo se o charakteristiky, které učitelé uváděli spolu s konkrétními příklady projevů chování těchto žáků. Současné práce (Greger et al. 2018; Greger a Holubová 2010; Veselý a Straková 2010) zabývající se postoji učitelů či jiných aktérů vzdělávání se věnují především vnímání víceletých gymnáziích jako takových, charakteristice žáků je věnována menší pozornost a zcela chybí zájem o pohled učitelů na projevy těchto žáků. V mém výzkumu se projevy žáků jeví jako důležitý nástroj pro popsání této skupiny dětí.

Projevy žáků jsou dále nástrojem, pomocí kterého učitelé vhodné adepty na gymnázium identifikují. Učitelé se často cítí sebevědomě v identifikaci daných žáků. Zároveň se mnohdy domnívají, že dané žáky dokáží rozeznat v kolektivu v relativně krátkém časovém intervalu. Tento krátký časový interval, ve kterém není možné zcela zhodnotit vzdělanostní potenciál a úspěšnost žáka, naznačuje, že učitelé vychází při identifikaci spíše z projevů žáků. Jako dominující projev se objevovaly především jazykové dovednosti. Učitelé je často vnímají jako doklad chytrosti a vytrvalosti žáků. Podobně tomu bylo v případě učitelů pozorované vyčnívající úrovně znalostí těchto žáků. Učitelé pak často dávali důraz na charakteristickou vnitřní motivaci žáků, která odkazovala ke vzdělanostním a profesním aspiracím. Dále se tito žáci mohou podle učitelů vyznačovat proaktivitou i mimo školu, tedy širokým spektrem zájmů. Všechny tyto projevy mohou být výrazně podmíněny sociální pozicí a velikostí kulturního kapitálu rodiny žáka, jak poukazují mnohé práce zaměřené na mezigenerační přenos sociálních a kulturních nerovností (např. Bernstein 1981; Bourdieu 2014; Bourdieu a Passeron 1987; Katrňák 2004; Lareau 2011).

Z výzkumu vyplynulo, že přístup učitelů k odcházejícím žákům se odlišuje od přístupu ke zbytku třídy. Žákům je mnohdy projevována vyšší důvěra a stanovovány vyšší nároky a cíle. Učitelé to vysvětlují především potřebou a proaktivním přístupem těchto žáků. Studie založené na zúčastněném pozorování interakcí mezi žáky a učiteli, však poukazují na to, že se jedná často především o kombinaci proaktivního přístupu žáků a odlišného přístupu učitelů k těm, které považují za nadané (Šedřová a Šalamounová 2015). Problematické se v mém výzkumu jeví to, že učitelé svůj odlišný přístup k daným žákům zakládají především na projevech, jež mohou být ovlivněny sociální pozicí žáka. Při analýze přístupu učitelů k žákům odcházejícím na víceletá gymnázia bylo možné identifikovat všechny prvky akademického optimismu, také častější interakci učitele s těmito žáky, což jen může dále přispívat k rozvoji a zvýhodnění těchto žáků. Pro potvrzení těchto předvědění by bylo vhodné více se zajímat o samotné interakce mezi učiteli a těmito žáky a také soustředit se na výsledky a postoje žáků. Mohlo by se jednat o témata rozvíjející dále diskusi týkající se víceletých gymnázií.

Pozornost jsem ve výzkumu věnovala i pohledu učitelů na rodinné zázemí žáků. Jejich charakteristika rodinného prostředí obohacuje i celkovou charakteristiku žáků odcházející na víceletá gymnázia. Učitelé pozorují, že se jedná o žáky, kteří mají vysokoškolsky vzdělané rodiče. Analýza jejich výpovědí umožňuje se i domnívat, že se jedná o žáky z rodin s vyšším socioekonomickým statusem a kulturním kapitálem. Tyto charakteristiky jsou patrné i ze současných empirických zjištění (Prokop a Dvořák 2019; Šafr et al. 2022). Pozornost jsem více směřovala na to, jak učitelé nahlížení na možnosti vlivu rodinného prostředí na tyto žáky. Určitá podmíněnost jejich vzdělanostní úspěšnosti sociálním postavením a vzděláním rodičů v případě přestupu na víceletá gymnázia není učiteli zcela ignorována, jako spíše upozadována. Přestože si mnohdy uvědomují možnou závislost úspěchu daných žáků na sociálním původu, na danou závislost nahlízejí jako na přirozenou. Zároveň mezi nimi silně dominuje názor, že daný úspěch je mimo jiné otázkou péle a snahy, a je tedy zasloužený.

Druhým cílem práce bylo porozumět tomu, jak učitelé ZŠ vnímají odchod části žáků na víceletá gymnázia. Primárně jsem se věnovala změnám, které učitelé v souvislosti s tímto odchodem části žáků pozorují. Reflektované změny týkající se žáků odcházejících na gymnázia většinou vychází z představy učitelů o průběhu výuky na těchto školách. Mezi často zmiňovaná pozitiva této diferenciací patří především rozvoj potenciálu a motivace odcházejících žáků.

Představa, že gymnázia umožňují kvalitní rozvoj nadání daných žáků, se jeví v průzkumech postojů aktérů vzdělávání jako častá, přestože současná odborná diskuse přidanou hodnotu gymnázií problematizuje. Učitelé spojují přesun na gymnázium i s možnými negativními dopady na žáky. Tato negativa se ale dle mnohých dotýkají především těch žáků, kteří nesplňují výše definované charakteristiky učitelů vnímaných vhodných adeptů na gymnázia.

V případech žáků pokračujících ve studiu na druhém stupni učitelé reflektovali, že často dochází k poklesu motivace žáků a zhoršení výsledků. Učitelé na tuto situaci nahlíželi často zjednodušeně a dávali jí do souvislosti pouze s absencí/poklesem počtu motivovaných žáků s dobrým prospěchem. Učitelé nijak nereflektovali možné vznikající změny na úrovni jednotlivých žáků (např. sebevnímání a sebevědomí), třídy (např. sociální složení třídy) či přístupu druhostupňových učitelů, které by na základě empirických zjištění dané změny mohli vysvětlit. Zároveň učitelé odchod části žáků chápali jako prospěšný nejen pro odcházející žáky, ale také pro mnohé zůstávající, kteří mají díky této diferenciaci možnost prosadit se. Na diferenciaci tak z části nahlíželi jako na prospěšnou pro všechny žáky.

Pozorované změny a jejich intenzita se podle mnohých učitelů odvíjí především od počtu odcházejících žáků a kvality druhostupňových učitelů či školy obecně. Rozhodnutí přestoupit na víceleté gymnázium si učitelé vysvětlovali jako z části způsobené nespokojeností rodičů s kvalitou školy, přestože výzkumy zaměřené na mapování motivací rodičů k přestupu na víceletá gymnázia nespokojenost se školou za příliš vlivnou nepovažují (Greger a Holubová 2010). Dále zmíněné negativní dopady na zůstávající třídu učitelé dávají především do souvislosti s kvalitou druhého stupně či přístupem a ochotou druhostupňových učitelů. Za možné negativní dopady tak nejsou ve většině případů viněna brzká diferenciace, ale odpovědnost je převedena na samotnou základní školu a druhostupňové učitele.

Ve výzkumu byl patrný jistý rozpor mezi odbornou diskusí, která systematicky poukazuje na negativní dopad víceletých gymnázií na úroveň vzdělávání i vzdělanostní nerovnosti, či silnou sociální podmíněnost této diferenciace, a postoji učitelů. Učitelé tyto efekty víceletých gymnázií nerozporovali, ale nevnímali je nutně negativně. Mezi hlavní ambivalence patří především jistá samozřejmost, s jakou učitelé přijímají vliv rodinného zázemí na úspěšnost daných žáků. Dále učitelé zmiňují možné negativní změny, které tato diferenciace žáků přináší, ale nevede je to ke kritice existence víceletých gymnázií. V diskusi možných změn týkajících se zůstávající třídy zdůrazňují, oproti odborné diskusí, pozitivní efekty, které oni vnímají.

Podobně jako jiné výzkumy postojů aktérů vzdělávání (Greger et al. 2018; Greger a Holubová 2010; Veselý a Straková 2010) jsem ukázala, že učitelé výrazně neproblematizují tuto jistou nerovnost šancí ve vzdělávání, ani diferenciaci samotnou. Myslím si, že tento závěr by mohl být přínosný i pro oblast vzdělávací politiky, která by mohla dále s postoji aktérů pracovat pro prosazení efektivních změn ve vzdělávání.

Summary

My bachelor's thesis examines the attitudes and approaches of primary school teachers towards pupils leaving for multi-year grammar schools. My thesis enriches the characteristics of pupils leaving for multi-year grammar schools. It brings the perspective of primary school teachers on these pupils and the process of differentiation itself. Teachers understand them as pupils who are characterised by cleverness, good grades, and ambition. These pupils are also characterised by traits such as perseverance or maturity. Furthermore, I paid attention to the pupils' expressions that teachers use to identify the pupils in question. The predominant expression is the pupils' language skills, as well as their educational and professional aspirations and a wide range of free-time interests. In light of these findings, my thesis problematises the distinct social conditioning of pupils' expressions by which teachers identify pupils.

The thesis was also concerned with the analysis of the teachers' approach to these pupils. The research pointed to the possible favouritism of pupils leaving for multi-year grammar schools while still in the first level of primary school, which may encourage further research. It proposes to focus more on the role of teachers' attitudes towards pupils in the context of the transition to multi-year grammar schools.

Furthermore, the analysis of teachers' perspectives on the family environment of these pupils added to the characteristics of these pupils. These are pupils who have university students as parents. It can be deduced that the pupils come from a background of higher socio-economic status. I found it interesting that teachers often acknowledge the possible social conditioning of the educational achievement of these pupils, but this is often neglected. Teachers often see this conditioning as 'natural'. They see the pupil's success in going on to grammar school as merited.

The second aim of the thesis was to understand how teachers perceive the departure of some pupils to multi-year grammar schools. Teachers observe positive and negative changes in students leaving and staying. In their reflection, they do not take into account the socio-economic aspects that may influence the observed changes. They further relate the possible negative changes to the quality of teachers at the second level of primary school.

Similar to other research on the attitudes of educational actors, I have shown that teachers do not significantly problematise this certain inequality of educational opportunities, nor the differentiation itself. I think that this finding could also be useful for the education policy field, which could work further with actors' attitudes to promote effective changes in education.

Použitá literatura

- BERNSTEIN, Basil, 1981. Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society* [online]. **10**(3), 327–363 [vid. 2024-03-19]. ISSN 0047-4045, 1469-8013. Dostupné z: doi:10.1017/S0047404500008836
- BOUDON, Raymond, 1974. *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York, NY: Wiley. Wiley series in urban research. ISBN 978-0-471-09105-9.
- BOURDIEU, Pierre, 1994. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil. ISBN 978-2-02-023105-3.
- BOURDIEU, Pierre, 2014. *Co se chce říct mluvením: ekonomie jazykové směny*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2570-6.
- BOURDIEU, Pierre a Jean-Claude PASSERON, 1987. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Ed. de Minuit. Le Sens commun, 20. ISBN 978-2-7073-0226-7.
- BREEN, Richard a John H. GOLDTHORPE, 1997. EXPLAINING EDUCATIONAL DIFFERENTIALS: TOWARDS A FORMAL RATIONAL ACTION THEORY. *Rationality and Society* [online]. **9**(3), 275–305 [vid. 2024-04-13]. ISSN 1043-4631, 1461-7358. Dostupné z: doi:10.1177/104346397009003002
- ČSÚ, 2021. *Školy a školská zařízení 2020/21* [online]. B.m.: ČSÚ [vid. 2024-03-30]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/23004221a.pdf/a47dc1e6-dac0-4677-a7ea-29199c5b8a00?version=1.3
- DATAPAQ, 2023a. Podíl lidí s vysokou školou (2021) po ORP. *DataPAQ* [online] [vid. 2024-03-31]. Dostupné z: https://www.datapaq.cz/?v1=podil_lidi_s_vysokou_skolou_2021
- DATAPAQ, 2023b. Žáci v horní pětině u jednotné přijímací zkoušky v 5. třídě ze všech žáků 5. tříd (průměr 2018-2020) po ORP. *DataPAQ* [online] [vid. 2024-03-31]. Dostupné z: https://www.datapaq.cz/?v1=zaci_v_horni_petine_jpz_5_trida&v1p=2018-2020
- ERIKSON, R. a F. RUDOLPHI, 2010. Change in Social Selection to Upper Secondary School--Primary and Secondary Effects in Sweden. *European Sociological Review* [online]. **26**(3), 291–305 [vid. 2024-04-13]. ISSN 0266-7215, 1468-2672. Dostupné z: doi:10.1093/esr/jcp022
- FEDEROVIČOVÁ, Miroslava, Filip PERTOLD a Michael SMITH, 2016. Sebedůvěra třídy a soutěž spolužáků o víceletá gymnázia. *CERGE-EI* [online] [vid. 2024-03-28]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy.html
- FRIEDRICH, Alena, Barbara FLUNGER, Benjamin NAGENGAST, Kathrin JONKMANN a Ulrich TRAUTWEIN, 2015. Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology* [online]. **41**, 1–12 [vid. 2024-03-21]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1016/j.cedpsych.2014.10.006
- GAMORAN, Adam, 1992. The Variable Effects of High School Tracking. *American Sociological Review* [online]. **57**(6), 812 [vid. 2024-03-28]. ISSN 00031224. Dostupné z: doi:10.2307/2096125
- GAMORAN, Adam a Robert D. MARE, 1989. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology* [online]. **94**(5), 1146–1183 [vid. 2024-03-28]. ISSN 0002-9602, 1537-5390. Dostupné z: doi:10.1086/229114
- GREGER, David, 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 21–40. ISBN 978-80-200-1400-9.
- GREGER, David a Markéta HOLUBOVÁ, 2010. Teachers' Attitudes towards Early Tracking and Their Experiences with Pupils Transition to Selective „Multi-year gymnázia“. *Journal of Pedagogy / Pedagogický*

casopis [online]. 1(1), 85–101 [vid. 2024-02-27]. ISSN 1338-2144, 1338-1563. Dostupné z: doi:10.2478/v10159-010-0004-7

GREGER, David, Martin CHVÁL, Eliška WALTEROVÁ a Karel ČERNÝ, 2018. Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 3(3), 51–78 [vid. 2024-03-17]. ISSN 2336-3177, 1802-4637. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2018.198

GREGER, David, Patřicia MARTINKOVÁ, Adéla DRABINOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, 2017. *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě longitudinálního výzkumu CLOSE* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pedf.cuni.cz/PEDF-865-version1-tz_close2017pridana_hodnotavg_.pdf

GUILLEMIN, M. a L. GILLAM, 2004. Etika, reflexivita a „eticky důležité okamžiky“ ve výzkumu. *Biograf* [online]. 35(47). Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=3502>

HANUSHEK, Eric a Ludger WOESSMANN, 2005. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries* [online]. w11124. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research [vid. 2024-04-02]. Dostupné z: doi:10.3386/w11124

HATTIE, John, 2003. Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research* [online]. [vid. 2024-03-30]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence

HEŘMANSKÝ, 2019. Analýza a interpretace dat v kvalitativním výzkumu. In: *Metody ve výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS, s. 415–446. ISBN 978-80-7571-025-3.

HOY, Wayne K., C. John TARTER a Anita Woolfolk HOY, 2006. Academic Optimism of Schools: A Force for Student Achievement. *American Educational Research Journal* [online]. 43(3), 425–446 [vid. 2024-04-18]. ISSN 0002-8312, 1935-1011. Dostupné z: doi:10.3102/00028312043003425

KATRŇÁK, Tomáš, 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělaností reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: SLON. Ediční řada studie, 39. ISBN 978-80-86429-29-8.

KATRŇÁK, Tomáš, 2006. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základní školy v České republice. In: *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. s. 173-193. ISBN 80-200-1400-4.

KERCKHOFF, Alan C., 1986. Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review* [online]. 51(6), 842 [vid. 2024-03-28]. ISSN 00031224. Dostupné z: doi:10.2307/2095371

LAREAU, Annette, 2011. *Unequal childhoods: class, race, and family life*. 2nd ed., with an update a decade later. Berkeley: University of California Press. ISBN 978-0-520-94990-4.

LUCAS, S.R. a V. IRWIN, 2018. Race, Class, and Theoris of Inequality in the Sociology of Education. In: *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century*. [online]. B.m.: Springer International Publishing AG, Handbooks of Sociology and Social Research, s. 73–107 [vid. 2024-04-12]. ISBN 978-3-319-76692-8. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://nibmehub.com/opac-service/pdf/read/Handbook%20of%20the%20Sociology%20of%20Education%20in%20the%2021st%20Century.pdf

MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, ed., 2006. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1400-9.

MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ a Arnošt VESELÝ, 2010. *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*.

Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-032-2.

MOGHARI, Elahe Hejazi, Mas'oud G. LAVASANI, Valiollah BAGHERIAN a Javad AFSHARI, 2011. Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* [online]. **15**, 2329–2333 [vid. 2024-04-18]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.102

NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, 2019. *Metody ve výzkumu ve společenských vědách*. 1. vyd. Praha: FHS. ISBN 978-80-7571-025-3.

OECD, 2019. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed* [online]. B.m.: OECD. PISA [vid. 2024-04-09]. ISBN 978-92-64-89352-8. Dostupné z: doi:10.1787/b5fd1b8f-en

PROKOP, Daniel a Tomáš DVOŘÁK, 2019. *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. [online]. 2019. B.m.: EduZměna. [vid. 2024-03-24]. Dostupné z: https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1629269533.pdf

ROSENTHAL, Robert, 2010. Pygmalion Effect. In: Irving B. WEINER a W. Edward CRAIGHEAD, ed. *The Corsini Encyclopedia of Psychology* [online]. 1. vyd. B.m.: Wiley, s. 1–2 [vid. 2024-04-18]. ISBN 978-0-470-17024-3. Dostupné z: doi:10.1002/9780470479216.corpsy0761

ROSENTHAL, Robert a Lenore JACOBSON, 2003. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. Newly expanded ed. Carmarthen: Crown House. ISBN 978-1-904424-06-2.

RYAN, Allison M., 2001. The Peer Group as a Context for the Development of Young Adolescent Motivation and Achievement. *Child Development* [online]. **72**(4), 1135–1150 [vid. 2024-03-28]. ISSN 0009-3920, 1467-8624. Dostupné z: doi:10.1111/1467-8624.00338

SMETÁČKOVÁ, Irena a Lucie JARKOVSKÁ, 2006. *Gender ve škole : příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* / [online]. Praha: Otevřená společnost [vid. 2024-03-28]. ISBN 80-903331-5-X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/40343971_Gender_ve_skole_prirucka_pro_budouci_i_soucasne_ucitelky_a_ucitele

STRAKOVÁ, Jana, 2010a. The Value-Added of Studying at Multi-year Gymnasias in the Light of Available Data Sources. *Czech Sociological Review* [online]. **46**(2), 187–210 [vid. 2024-03-26]. ISSN 00380288, 2336128X. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2010.46.2.01

STRAKOVÁ, Jana, 2010b. Vývoj diferenciacie vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In: *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, s. 92–108. ISBN 978-80-7419-032-2.

STRAKOVÁ, Jana a David GREGER, 2018. Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *ORBIS SCHOLAE* [online]. **7**(3), 73–85 [vid. 2024-03-26]. ISSN 2336-3177, 1802-4637. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2015.14

STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a David GREGER, 2018. The Impact of Teacher Attitudes on Student Achievement. *Czech Sociological Review* [online]. **54**(5), 727–748 [vid. 2024-03-21]. ISSN 00380288, 2336128X. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2018.54.5.421

STRAKOVÁ, Jana, Jaroslava SIMONOVÁ a Petr SOUKUP, 2020. Vliv akademického optimismu na výsledky žáků středních škol. *ORBIS SCHOLAE* [online]. **14**(3), 73–92 [vid. 2024-03-21]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.5>

SUCHÁČEK, Petr, 2014. Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica* [online]. **19**(3), 139–154 [vid. 2024-04-07]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: doi:10.5817/SP2014-3-8

ŠAFR, Jirí, Magdaléna GORČÍKOVÁ a Natalie SIMONOVÁ, 2022. Nerovnosti při přechodu na osmileté gymnázium: panelová studie žáků pražských a středoškolských škol. In: *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociologie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. [online]. Bratislava: STIMUL, s. 198–229

[vid. 2024-03-25]. ISBN 978-80-8127-339-1. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/ksoc/Obalky/Vzdelanostne_nerovnosti_ONLINE_PDF.pdf

ŠEĎOVÁ, Klára a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2015. Student Participation in Communication as a Product of Teacher—Student Interaction. *Lifelong Learning* [online]. **5**(3), 75–94 [vid. 2024-03-21]. ISSN 1804-526X, 1805-8868. Dostupné z: doi:10.11118/lifele2015050375

ŠMÍDOVÁ, Iva, Klára JANOUŠKOVÁ a Tomáš KATRŇÁK, 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému [Factors behind the Educational Aspirations and Educational Segregation of Girls and Boys in the Czech Education System]. *Czech Sociological Review* [online]. **44**(1), 23–54 [vid. 2024-03-19]. ISSN 00380288, 2336128X. Dostupné z: doi:10.13060/00380288.2008.44.1.03

TRUHLÍKOVÁ, Jana, Jiří VOJTĚCH a Helena ÚLOVCOVÁ, 2008. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce. Sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů* [online]. Praha: NÚOV [vid. 2024-03-27]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.nuov.cz/uploads/MS_setreniabsazam08final_pro_www.pdf

VESELÝ, Arnošt a Petr MATĚJŮ, 2010. Vzdělanostní systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In: *Nerovnosti ve vzdělání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, s. 38–90. ISBN 978-80-7419-032-2.

VESELÝ, Arnošt a Jana STRAKOVÁ, 2010. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In: *Nerovnosti ve vzdělání*. 1. Praha: SLON, s. 404–421. ISBN 978-80-7419-032-2.

VÍTEČKOVÁ, Michaela, 2011. Rodiče a dva typy škol. In: *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 99–113. ISBN 978-80-246-1911-8.

WILES, Rose, 2013. *What are qualitative research ethics?* London: Bloomsbury. Research methods series. ISBN 978-1-78093-850-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Projekt bakalářské práce

Příloha č. 2: Příloha bakalářské práce, SSZ Sociologie

Příloha č. 3: Příloha bakalářské práce, SSZ Metodologie

Příloha č. 1

Projekt bakalářské práce

Jméno a příjmení studujícího: Eva Kosařová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Předpokládaný název práce: Žáci odcházející na víceletá gymnázia z pohledu učitelů ZŠ

Předpokládaný název práce v angličtině: Pupils leaving for multi-year grammar schools from the perspective of primary school teachers

Klíčová slova: víceletá gymnázia; představy učitelů; postoje učitelů; časné rozdělování žáků

Klíčová slova v angličtině: multi-year gymnázia; teachers' beliefs; teachers' attitude; early tracking

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Hasmanová Marhánková, Ph.D.

Námět práce

Jedním z problémů českého vzdělávacího systému je brzká diferenciac, která přispívá k rozvoji sociálních nerovností mezi žáky. Věk prvního dělení žáku do výběrových a nevýběrových škol je už v 10 či 11 letech. Česká republika se tak řadí k zemím s nejnižším věkem prvního dělení (Straková 2010a). Současné studie věnující se této problematice se zabývají faktory, které působí na volbu rodičů a žáků pro odchod na víceletá gymnázia (např. Veselý, Matějů 2010; Šafr et al. 2022). Další práce se snaží mapovat dopady této časné diferenciac, které se dotýkají jak žáků gymnazistů, tak těch, co zůstávají na základní škole (např. Straková 2010a; Straková 2010b; Simonová 2011; Sucháček 2014).

Faktorů ovlivňujících vzdělávací dráhy žáků je mnoho a jejich možné kombinace jsou nekonečné (Veselý, Matějů 2010). Mezi předpoklad spojený s existencí víceletých gymnázií patří fakt, že na gymnáziích studují ti nejlepší, nadprůměrní žáci (Straková 2010b). Přestože jsou opravdu studijní výsledky a vzdělávací dráhy žáků ovlivněny z téměř 50% jejich osobními charakteristikami, například vzdělanostními aspiracemi, kognitivními schopnostmi, IQ (Veselý, Matějů 2010), najdeme i další významné faktory ovlivňující zařazení studentů do diferencovaných škol. Zvláště výrazný vliv má socioekonomické postavení a vzdělání rodičů (Halinman 1992; Lucas 1999) a to i po zohlednění školních výsledků žáků. Vzdělávací dráhu žáka ovlivňuje socioekonomické postavení jeho rodiny dvěma způsoby. Jednak jsou jeho školní výsledky ovlivněny dostupností kulturních a materiálních zdrojů, které odráží třídní postavení rodiny. Jednak na jeho rozhodnutí působí odlišná struktura výhod a rizik spojená s vyšším vzděláváním (Šafr et al. 2022).

Socioekonomické postavení a vzdělání rodičů také ovlivňuje míru, s jakou se rodiče aktivně zapojují do výběru vhodné školy, či míru vzdělanostních aspirací, které na své děti přenášejí (Katrňák 2006). Studie J. Iresona et al. (2002) zkoumala mechanismy rozdělování žáků na britských středních školách. Zjistili, že k rozdělování často dochází v rozporu s výsledky žáků a že rozdělování do vyšších/nížších skupin ve třídě silně ovlivňuje rodinné zázemí, ale i etnický či rasový původ žáka. Tyto faktory působí nepřímo a ovlivňují to, co od žáků očekávají rodiče či učitelé (Straková 2010b).

V úvodu své stati Straková (2010a) uvádí, že existuje silná míra korelace mezi diferenciacemi systému a zhoršením výsledků u slabších žáků. Straková také dokazuje, že raná segregace vede k větším rozdílům ve výsledcích žáků než v případě, že by se děti různých socioekonomických skupin vzdělávaly společně. Na gymnáziích dochází ke koncentraci žáků s lepšími studijními výsledky a s lepším rodinným zázemím. Na těchto školách se ale také žáci setkávají s pedagogy, kteří na žáky kladou větší nároky a zároveň i vyšší důvěru (Šafir et al. 2022). Všechny tyto faktory pak vedou k lepším výsledkům těchto žáků. Gymnazisté mají také vyšší šance dostat se na prestižní vysokoškolské obory jako například právo (až 1,6x vyšší šance), po přihlédnutí k studijnímu prospěchu (Straková 2010b). Raná segregace tak může mít dopad nejen na budoucí vzdělávací dráhu, ale i na tu profesní.

Jak jsem již zmínila v předchozím odstavci, učitelé gymnázií hrají významnou roli v dalším rozvoji žáků, který je velmi ovlivněn jejich přístupem. Obecně je vliv učitelů na studijní výsledky žáka druhým nejvlivnějším faktorem. Výsledky žáka jsou až z 30% vysvětlitelné vlivem učitele (Hattie 2003). Přestože se učitelé jen v malé míře přímo podílejí na volbě SŠ (Walterová et al. 2009), mohou výrazně ovlivnit motivaci a výsledky žáka. Studie Strakové et al. (2018) prokázala souvislost mezi postoji učitelů (měřeno na konceptu "akademického optimismu") a výsledky žáků v českém prostředí. Postoje učitelů jsou výrazným prediktorem výsledků žáka, i po zohlednění jiných vlivů. Podstatnou roli hraje očekávání, které učitel má od jednotlivých žáků. Dle svých předpokladů o úrovni žákova výkonu volí svůj pedagogický přístup k němu, své nároky na daného žáka apod. Tím tak nepřímo ovlivňuje podmínky rozvoje žáků (Kolář, Šikulová 2009). Straková et al. (2018) ukázali, že postoje učitele k žákům, rodičům i sobě samému jsou primárně odrazem složení a úrovně třídy. To vysvětluje i větší míru důvěry v žáky a rodiče u učitelů na gymnáziích. Na víceletých gymnáziích studují žáci s vyšším socioekonomickým statutem, lepšími výsledky. Tento fakt ovlivňuje míru akademického optimismu u učitelů a následně i další rozvoj žáků (Straková et al. 2020). Vnímání jednotlivých žáků u učitelů je ovlivněno již prvním vzájemným setkáním. Zde jsou důležité vnitřní představy učitele o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat. Důležitou roli hrají i obecné představy o úspěšných žácích ve společnosti (Hrabal et al. 2010). První dojem ovlivňují i informace o daném žákovi, které učitel má, příslušnost žáka k dané sociální skupině, projevy žáka nebo předchozí učitelovi zkušenosti s více či méně podobnými žáky. Učitel si i z malého množství informací může vytvořit představu o žákovi a očekávání ohledně jeho chování a výsledků, které pak ovlivní jeho přístup k žákovi (Kolář, Šikulová 2009).

Co se týká postojů učitelů k samotné existenci víceletých gymnázií, tak se velmi překrývá s postojem veřejnosti. Tedy větší část učitelů nevnímá rozdělování žáků do víceletých gymnázií jako problematické (Greger, Holubová 2010). Stejně jako veřejnost pak učitelé vidí silnou spojitost mezi vzdělanostním úspěchem a vrozeným studijním nadáním. V jejich očích se tak snižuje závažnost problému mezigenerační dědičnosti vzdělanostních neúspěchů a berou menší ohled na socioekonomický či kulturní původ žáka (Greger, Holubová 2010). Ovšem učitelé, jak VG, tak ZŠ si jsou vědomi faktu, že na gymnázia odchází žáci nadaní, ale i ti se socioekonomickým zvýhodněním. Učitelé ZŠ reflektují

dopady odchodu “nadáných” žáků na gymnázia na zbytek třídy, hlavně v oblasti kázně a výsledcích (Greger, Holubová 2010).

Pro tyto poznatky bych se ve své bakalářské práci ráda zaměřila na pohled učitelů základních škol na odcházející žáků na víceletá gymnázia. Cílem bakalářské práce by bylo popsat, jak učitelé vnímají odcházející žáky na víceletá gymnázia. Přestože jsou učitelé také významným aktérem v oblasti motivací a výsledků žáků, jsou ve výzkumech týkajících se problematiky víceletých gymnázií opomíjeni.

Práce by mohla přinést novou perspektivu na žáky hlásající se víceletá gymnázia. Kdo jsou žáci odcházejí na víceletá gymnázia z pohledu učitelů? Zajímat mě bude primárně jaké odlišnosti u této skupiny žáků učitelé pozorují. Jestli se jedná jen o studijní výsledky, nadání, nebo jestli jsou zde i jiné charakteristické rysy. Dále by práce mohla ukázat možný jiný přístup učitelů k budoucím gymnazistům už na základní škole a upozornit na rizika tohoto Pygmalion efektu.

Práce by mohla rovněž promlouvat do debat, o tom jak funguje samotná diferenciace. Jak vnímají učitelé tranzici odchodu žáků na víceletá gymnázia? Soustředila bych se na změny, které v této souvislosti učitelé pociťují a jak tuto tranzici interpretují.

Předpokládané metody zpracování

Výzkum se zabývá osobní zkušeností učitelů s žáky hlásícími se/odcházejícími na víceletá gymnázia. Rozhodla jsem se tedy zkoumat osobní zkušenosti a vnímání fenoménu (odchod žáků na víceletá gymnázia). Zkušenosti mají charakter výjimečnosti a neopakovatelnosti. Vnímání daného fenoménu se mezi lidmi liší, jelikož je vázáno na kontext a podmínky (Dolánová aj. 2019). Z těchto důvodů není možné volit nástroje kvantitativních výzkumu.

S ohledem na výzkumný záměr práce jsem zvolila fenomenologickou metodu zpracování. Obecným cílem fenomenologické metodologie je navázat na dosavadní poznatky ve zkoumané oblasti a novým přístupem upevnit jejich základ, nemá za cíl dosavadní teorie vyvracet. Pozornost věnuje popisu či interpretaci individuálních zkušeností anebo vytvořených významů na individuální či interskupinové úrovni (Gulová, Šíp 2014). Mezi konkrétními vědeckými metodami fenomenologického přístupu jsme se rozhodla pro interpretativní fenomenologickou analýzu (dále jen IPA). Tato metoda je v sociálně pedagogickém výzkumu využívána a umožňuje proniknout do významů a zkušeností jedinců (Gulová, Šíp 2014). Umožňuje jít citlivou formou do hloubky podstaty zkoumaných jevů. IPA se snaží o rekonstrukci toho, jak respondent vlastní zkušenost interpretuje. Snaží se zachytit význam obsahů, které respondent sděluje a předat žitou realitu, která je konstruována samotným respondentem (Gulová, Šíp 2014). Záměrem práce je charakteristika žáků hlásících se na víceletá gymnázia, jež bude vycházet z žité skutečnosti učitelů. Druhotně se zájem bude upínat i k významu samotné tranzice odchodu na víceletá gymnázia z pohledu učitelů, proto se mi tato výzkumná metoda jeví jako vhodná. Do výzkumu nevstupuji s předem danou hypotézou, nýbž spíše široce definovanou otázkou, což je také vhodné pro použití této metody (Gulová, Šíp 2014). Součástí IPA je i průběžná reflexe předchozích poznatků či zkušeností výzkumníka (Gulová, Šíp 2014). Což by mohlo vést ke zvýšení validity samotné analýzy, oproti jiným fenomenologickým přístupům, jež usilují o vyloučení vlastních zkušeností výzkumníka.

Smith et al. (2009) uvádějí jako nejvhodnější metodu sběru dat v rámci IPA polostrukturovaný rozhovor. Tento typ sběru dat umožňuje zachovat si otevřený postoj ke zkušenosti respondenta. Otevřené otázky spolu s možností přizpůsobit je dané zkušenosti respondenta nechávají co největší prostor pro vyjádření se k danému tématu. Neomezují se

tak autenticita, naopak se podporuje rozvíjení a konkretizace signifikantních odpovědí. Smith et al (2009) doporučují vzorek 4-10 respondentů. Pokusila bych se držet horní doporučené hranice a získat 10 hloubkových rozhovorů.

Pro získání respondentů bych použila metodu sněhové koule. Přes kontakty známých bych oslovila pedagogy na základních školách, kteří vyučují ve 4. nebo 5. třídě. Ti by mi následně doporučili své známé vhodné pro rozhovor. Učitele 4. nebo 5. třídy základní školy volím záměrně, aby se jednalo o učitele, co pracují s dětmi, o kterých ví, že pravděpodobně budou odcházet na gymnázia. Výhodou by také bylo, kdyby se mi podařilo oslovit učitele s delší praxí, co už pracovali s více ročníky budoucích gymnazistů. Pro omezenost mých kontaktů jsem se rozhodla zaměřit se pouze na učitele na pražských školách. Praha je specifické prostředí. Dle dat z DataPAQ je v Praze velmi vysoký počet žáků v horní pětině u jednotných přijímacích zkoušek (PAQ 2023a). Je zde také republikově největší podíl lidí s VŠ (PAQ 2023b) a i další ukazatele nasvědčují poměrně aspirativnímu prostředí. To vede k velké konkurenci mezi žáky o prestižní školy. Tomu nasvědčují i data z roku 2020, kdy úspěšnost uchazečů o přijetí na osmileté gymnázium byla v Praze 27%, oproti celorepublikovému průměru 37% (Šafr et al. 2022).

Proces kódování a analýzy dat v rámci IPA je opakující se a induktivní. Spočívá v cyklech revize s ohledem na nově získané poznatky (Gulová, Šíp 2014). Při zpracování dat předpokládám následovat fáze shrnuté v publikaci Gulová a Šíp (2014). Autoři doporučují začít opakovaným čtením surových dat k lepšímu porozumění žitého světa respondentů, následně pokračovat vytvořením úvodních poznámek k obsahu i charakteru textů. Poté se budu soustředit na identifikaci signifikantních témat/kategorií. V rámci každého případu budu hledat vztahy mezi zjištěnými tématy. Nejen Gulová a Šíp (2014), ale i Smith a Osborn (2003) dávají důraz na oddělení analýz jednotlivých případů. Každý případ je třeba popisovat vlastním jazykem respondenta s důrazem na jeho žitou zkušenost. Předporozumění výzkumníka je nutné reflektovat. Až po zhodnocení všech případů individuálně je možné začít hledat vzorce a témata napříč všemi výpověďmi (Gulová, Šíp 2014). K poslednímu kroku se mi jeví vhodné užití grafického znázornění formou tabulky, která bude znázorňovat výskyt jednotlivých kategorií/témat v daných případech.

Etické souvislosti zvažovaného projektu

Je realizace projektu spojena s etickými riziky? Pokud ano, jak na ně budete v projektu reagovat. Jak bude zajištěna ochrana osobních údajů účastníků výzkumu?

Účast v tomto výzkumu má rizika srovnatelná s riziky s běžným rozhovorem. Rozhovor by neměl mít dopad na psychiku respondenta, ani na jeho reputaci, či pracovní kariéru. Ve výzkumu nedochází ke klamání ani manipulaci.

V průběhu rozhovoru bude pořízena audio nahrávka, která bude následně použita k přepisu rozhovoru. Nahrávka bude k dispozici autorce výzkumu. Nahrávka a její transkripce budou sloužit pouze k účelům vypracování bakalářské práce a nebudou nikde publikované. Výjimkou budou části transkripce citované v bakalářské práci.

Před začátkem rozhovoru bude respondent seznámen s cílem výzkumu, ale i svými právy.

Během rozhovoru budou sbírány pouze nutné osobní údaje. Data z výzkumu budou anonymizována, takže je nebude možné spojit s konkrétními respondenty.

Orientační seznam literatury

Alespoň 10 odborných textů u projektů bakalářských prací, alespoň 15 textů u projektů diplomových prací. V orientačním seznamu literatury nemohou být uvedeny bakalářské a magisterské práce ani publicistické texty.

1. Dolánová, D., Knechtová, Z., Pešáková, E., Pokorná, A. (2019). Kvalitativní výzkum. [online] In Kolektiv autorů. Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské obory (59-89). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html; cit. 4.5.2023
2. Greger, D., Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenost s přechodem žáků na víceletá gymnázia. Pedagogický časopis 1 (1). DOI 10.2478/v10159-010-0004-7 . Dostupné z <https://sciendo.com/downloadpdf/journals/jped/1/1/article-p85.xml>; cit.: 4.5.2023
3. Gulová, L., Šíp, R. (2014). Výzkumné metody v pedagogické praxi. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-8813-5
4. Hallinan, M., T. (1992). The organisation of students for instruction in the middle school. Sociology of Education 67 (2): 79
5. Hattie, J. A. C. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research conference, Malborne, Australia. Dostupné z: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003; cit. 24.2.2023
6. Hrabal, V a kol. (2010). Jaký jsem učitel. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8
7. Ireson, J., Hallam, S., Clark, H.(2002). Constructing Ability Groups in the Secondary School: issue in practice. School Leadership and Management 22(2): 63-176
8. Katrňák, T. (2006). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In: Matějů, P., Straková, J. et al. Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia.ISBN 80-200-1400-4. s. 173-193
9. Kolář, Z., Šikulová, R. (2009). Hodnocení žáků, Praha: Grada Publishing. 802470885X
10. Lucas, S. R. (1999). Tracking Inequality. Stratification and Mobility in American High Schools. New York: Teachers College Press
11. PAQ (2022a). Žáci v horní pětině u jednotné přijímací zkoušky v 9. třídě a na víceletých gymnáziích. Mapa vzdělávání. Dostupné na https://www.datapaq.cz/?v1=zaci_v_horni_petine_jpz_9_trida_2018-2020, cit. 1. 3. 2023.
12. PAQ (2022b). Podíl lidí s vysokou školou (2021). Mapa vzdělávání. Dostupné na https://www.datapaq.cz/?v1=podil_lidi_s_vysokou_skolou_2021; cit. 22.3.2023.
13. Simonová, N. (2011). Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Praha: SLON. ISBN 9788074190704.
14. Smith, J.A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. London: Sage Publication

15. Smith, J. A., Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. In Smith, J. A. (ed.). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications
16. Straková, J. (2010a). Vývoj diferenciacie vzdelávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělání*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-032-2
17. Straková, J. (2010b). Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů. In: Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělání*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-032-2
18. Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis* 54 (5). s. 727-748. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/26581982>; cit. 4.5.2023
19. Straková, J., Simonová, J., Soukup, P. (2020). Vliv akademického optimismu na výsledky žáků středních škol. *Orbis Scholae* 14 (3), s 73-92. Dostupné z https://web.archive.org/web/20210716063714id/https://karolinum.cz/data/clanek/8961/OS_14_3_0073.pdf; cit. 4.5.2023
20. Sucháček, P. (2014). Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia Paedogica* 19 (3). s. 139-154. <https://oi.org/10.5817/sp2014-3-8>; cit.22.8.2023
21. Šafr, J., Gorčíková, M., Simonová, N., (2022). „Nerovnosti při přechodu na osmileté gymnázium: panelová studie žáků pražských a středočeských škol.“ in R. Džambazovič, D. Gerbery, J. Sopóci (eds.). *Vzdelanostné nerovnosti v optike sociológie. Teoretické východiská a empirické poznatky*. Bratislava: STIMUL. ISBN 978-80-8127-339-1. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/ksoc/Obalky/Vzdelanostne_nerovnosti_ONLINE_PDF.pdf; cit. 4.5.2023
22. Veselý, A., Matějů, P. (2010). Vzdelávací systémy a reprodukce vzdelávacích nerovností. In Matějů, P., Straková, J., Veselý, A. (eds.). *Nerovnosti ve vzdělání*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-032-2
23. Walterová, E., Greger, D., Novotná, J. (2009). *Volba střední školy ve vzdělávací dráze žáků*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-178-2.

Příloha č.2

Příloha bakalářské práce, SZZ Sociologie Vybraná témata k okruhům SZZ ze Sociologie

Okruh 1: TEORIE

Klíčové slovo: Symbolický interakcionismus

Okruh 2: POJMY

Klíčové slovo: Nerovnost

Okruh 3: INSTITUCE

Klíčové slovo: Jazyk

Seznam literatury ke SZZ ze Sociologie

1. BERNSTEIN, Basil, 1981. Codes, modalities, and the process of cultural reproduction: A model. *Language in Society* [online]. **10**(3), 327–363 [vid. 2024-03-19]. ISSN 0047-4045, 1469-8013. Dostupné z: doi:10.1017/S0047404500008836
2. BOURDIEU, Pierre, 1994. Le nouveau capital. In *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, s. 39-57 ISBN 978-2-02-023105-3.
3. BOURDIEU, Pierre, 2014. *Co se chce říct mluvením: ekonomie jazykové směny*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2570-6.
4. DIMAGGIO, Paul, 1982. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* [online]. **47**(2), 189–201 [vid. 2024-04-23]. ISSN 0003-1224. Dostupné z: doi:10.2307/2094962
5. FRIEDRICH, Alena, Barbara FLUNGER, Benjamin NAGENGAST, Kathrin JONKMANN a Ulrich TRAUTWEIN, 2015. Pygmalion effects in the classroom: Teacher expectancy effects on students' math achievement. *Contemporary Educational Psychology* [online]. **41**, 1–12 [vid. 2024-03-21]. ISSN 0361476X. Dostupné z: doi:10.1016/j.cedpsych.2014.10.006
6. ŠEĎOVÁ, Klára a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ, 2015. Student Participation in Communication as a Product of Teacher—Student Interaction. *Lifelong Learning* [online]. **5**(3), 75–94 [vid. 2024-03-21]. ISSN 1804-526X, 1805-8868. Dostupné z: doi:10.11118/lifele2015050375

Příloha č.3

Příloha bakalářské práce, SZZ Metodologie Vybraná témata k okruhům SZZ z Metodologie

Okruh 1: Teoretická východiska výzkumu

Téma: Kvalitativní výzkum: Subjektivita a Objektivita

Okruh 2: Příprava a organizace výzkumu

Téma: Kvalitativní výzkum: Research design

Okruh 3: Vytváření a sběr dat

Téma: Kvalitativní výzkum: Výzkumný rozhovor

Okruh 4: Analýza dat

Téma: Kvalitativní výzkum: Kódování a kategorizace kvalitativních dat

Okruh 5: Reflexivita, etika a prezentace výzkumu

Téma: Kvalitativní výzkum: Výzkumnická reflexivita

Seznam literatury ke SZZ z Metodologie

1. BERÁNKOVÁ, Petra A., 2016. Mocenské hry mezi výzkumníkem a informantem: Konceptualizace moci v analýze výzkumného rozhovoru. *Antropowebzin* [online]. (3–4), 53–66 [vid. 2024-04-22]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11025/22244>
2. GUILLEMIN, M. a L. GILLAM, 2004. Etika, reflexivita a „eticky důležité okamžiky“ ve výzkumu. *Biograf* [online]. **35**(47). Dostupné z: <http://www.biograf.org/clanky/clanek.php?clanek=3502>
3. HEŘMANSKÝ, 2019. Analýza a interpretace dat v kvalitativním výzkumu. In: *Metody ve výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS, s. 415–446. ISBN 978-80-7571-025-3
4. KONOPÁSEK, Zdeněk, 1996. Sociologie jako power-play. *Slovak Sociological Review* [online]. (2), 99–125 [vid. 2024-04-24]. ISSN 0049-1225. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=105900>
5. SEIDMAN, Irving, 2006. Technique Isn't Everything, But It Is a Lot. In: *Interviewing As Qualitative Research*. 3. vyd. New York: Teachers College Press, s. 63–78. ISBN 978-0-8077-4666-0.
6. VESELÝ, Arnošt a Jana STRAKOVÁ, 2010. Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In: *Nerovnosti ve vzdělání*. 1. Praha: SLON, s. 404–421. ISBN 978-80-7419-032-2.