

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Sociální nerovnosti ve vzdělávání z pohledu učitelů v
Bílině**

Bakalářská práce

Autorka práce: Kateřina Motyčková

Studijní program: Politologie a veřejná politika

Vedoucí práce: prof. PhDr. Arnošt Veselý, 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 ...

Kateřina Motyčková

Bibliografický záznam

MOTYČKOVÁ, Kateřina. *Sociální nerovnosti ve vzdělávání z pohledu učitelů v Bělině*. Praha, 2024. 65 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí bakalářské práce prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Rozsah práce: 107 678 znaků s mezerami

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá sociálními nerovnostmi ve vzdělávání z pohledu učitelů v Bílině. Cílem práce je zjistit, zda a jak se liší postoje učitelů z víceletého gymnázia a z druhého stupně základní školy v Bílině dle toho, na jakém typu školy vyučují. Dalším cílem je hlubší porozumění sociálním nerovnostem ve vzdělávání z pohledu učitelů, kteří jsou klíčovými aktéry vzdělávací politiky. Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a analytickou. První část práce je věnována popisu teoretických východisek práce. Nejdříve je v této části popsán koncept spravedlnosti ve vzdělávání a následně různé teorie vysvětlující příčiny vzniku sociálních nerovností ve vzdělávání, jako je například teorie Basila Bernsteina, Pierra Bourdieua a Jeana-Claude Passerona či Melvina L. Kohna, z českých autorů například Tomáše Katriňáka či Ladislava Rabušice. Dále je v teoretické části práce popsána vnější diferenciaci a její vliv na nerovnosti ve vzdělávání, jaké postoje k vnější diferenciaci a sociálním nerovnostem ve vzdělávání zastávají dle různých výzkumů učitelé ze základních škol a víceletých gymnázií a možné příčiny odlišností těchto postojů. Druhá, analytická, část práce vychází z provedených rozhovorů s celkem pěti respondenty, třemi z víceletého gymnázia a dvěma z druhého stupně základní školy v Bílině. V této části jsou zodpovězeny výzkumné otázky – tedy zda a jak se liší postoje učitelů k sociálním nerovnostem ve vzdělávání a jaká hlavní témata či aspekty týkající se sociálních nerovností ve vzdělávání učitelé zmiňují.

Abstract

The bachelor's thesis deals with social inequalities in education from the point of view of teachers in Bílina. The aim of the work is to find out whether and how the attitudes of teachers from the multi-year gymnasium and from the second primary school in Bílina differ according to the type of school they teach at. Another goal is a deeper understanding of social inequality from the perspective of teachers, who are key actors in education policy. The work is divided into two main parts – theoretical and analytical. The first part of the work is devoted to the description of the theoretical basis of the work. First, this section describes the concept of justice in education, followed by various theories explaining the causes of social inequalities in education, such as the theories of Basil Bernstein, Pierre Bourdieu and Jean-

Claude Passeron or Melvin L. Kohn, from Czech authors such as Tomáš Katrňák or Ladislav Rabušic. Furthermore, in the theoretical part of the work, external differentiation and its influence on inequalities in education are described, as well as what attitudes towards external differentiation and social inequalities in education are held by teachers from primary schools and multi-year grammar schools according to various researches, and the possible causes of differences in these attitudes. The second, analytical, part of the work is based on interviews conducted with a total of five respondents, three from the multi-year high school and two from the second grade of the elementary school in Bílina. In this section, the research questions are answered - that is, whether and how teachers' attitudes towards social inequalities in education differ and what main topics or aspects related to social inequalities in education are mentioned by teachers.

Klíčová slova

nerovnosti ve vzdělávání, základní škola, víceleté gymnázium, učitelé, vnější diferenciacce, postoje

Keywords

inequalities in education, primary school, multi-year gymnasium, teachers, external differentiation, attitudes

Title/název práce

Social inequalities in education from the point of view of teachers in Bílina/Sociální nerovnosti z pohledu učitelů v Bílině

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce prof. PhDr. Arnoštu Veselému, Ph.D. za podnětné rady a všechny užitečné připomínky. Dále bych také ráda poděkovala všem respondentům, bez nichž by tato bakalářská práce nemohla vzniknout.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	10
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE.....	11
2. 1 SPRÁVEDLNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
2. 2 TEORIE VYSVĚTLUJÍCÍ PŘÍČINY VZNIKU SOCIÁLNÍCH NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2. 2. 1 GENETICKÁ TEORIE.....	14
2. 3 VNĚJŠÍ DIFERENCIACE A NEROVNOSTI VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
2. 4 DEFINICE POSTOJE.....	17
2. 4. 1 POSTOJE UČITELŮ.....	17
2. 4. 2 MOŽNÉ PŘÍČINY ODLIŠNÝCH POSTOJŮ UČITELŮ.....	19
2. 5 VZDĚLÁVACÍ PROBLÉMY V BÍLINĚ.....	21
3 DATA A METODOLOGIE.....	22
4 ANALYTICKÁ ČÁST.....	25
4. 1 POSTOJE UČITELŮ V BÍLINĚ K SOCIÁLNÍM NEROVNOSTEM VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
4. 2 POSTOJE UČITELŮ V BÍLINĚ K VÍCELETÝM GYMNÁZIÍM A VNĚJŠÍ DIFERENCIACI.....	39
4. 3 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ.....	47
ZÁVĚR.....	50
SUMMARY.....	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

Úvod

Vzdělání je jedním z nejdůležitějších aspektů životní dráhy jedince, jak ve své práci *Otázky rovnosti a nerovnosti ve vzdělávání* uvádí Milada Rabušicová (1992, s. 59). Ne všechny děti mají ovšem stejnou startovní pozici. Krom vrozené inteligence ovlivňuje vzdělávací výsledky dětí také širší sociální a ekonomické prostředí, ze kterého pocházejí (Rabušicová, 1996, s. 9; Svoboda, 2022, s. 115; Straková, 2010b, s. 2). V České republice je tento fenomén velmi patrný. Úspěchy dětí ve vzdělávání u nás ve velké míře závisí na tom, do jaké rodiny (a do jakého regionu) se narodí. Děti, které se narodí do rodin s nižším socio-ekonomickým statutem, zaostávají za svými vrstevníky z rodin s vyšším socio-ekonomickým statutem ve vzdělávacích výsledcích více, než je tomu dle výzkumu v jiných postkomunistických zemích (například v Polsku či v Estonsku) (PAQ Research, think-tank IDEA, 2020, s. 1). Hovoříme o tzv. sociálních nerovnostech ve vzdělávání.

Sociální nerovnosti ve vzdělávání jsou pojmem, který je v sociologii znám již poměrně dlouhou dobu (Průcha, 2006, s. 29). Výzkumné práce na toto téma vznikají již mnoho desetiletí, největší rozmach nastal ale v 60. letech 20. století (Rabušicová, 1992, s. 60). V teoretické části této bakalářské práce využiji jak výzkumné práce z České republiky, tak ze zahraničí. Významnými českými autory, jejichž práce využiji, jsou zejména Milada Rabušicová, Jan Průcha, David Greger, Markéta Holubová a další. Ze zahraničních autorů využiji práce především Pierra Bourdieua, Basila Bernsteina, Melvina Kohna a dalších autorů.

Že sociální nerovnosti ve vzdělávání existují, co jsou jejich možné příčiny a jak na děti působí, jsou již poměrně intenzivně popsána témata. Málo popsané jsou ale postoje různých aktérů k této problematice. Jedním z důležitých aktérů jsou i učitelé, kteří patří mezi klíčové aktéry vzdělávací politiky, hovoříme o tzv. liniových pracovnících (Mouralová, 2013, s. 13). Zkoumat postoje učitelů je velmi důležité i z toho důvodu, že ovlivňují kvalitu jejich práce, která následně ovlivňuje žáky (Beran, Mareš, Ježek, 2007, s. 115). Postoji učitelů k sociálně znevýhodněným žákům se zabývá například práce *Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání*, kterou zpracovaly autorky Anna Petr Šafránková a Tereza Humenská, nebo dokument *Učitelé/učitelky*, který zpracovaly Mgr. et Mgr. Paulína Tabery a Mgr. Zdeňka Balíková v rámci projektu „*Veřejnost(i), vzdělávání a vzdělávací politika: hodnoty, postoje, argumentace a zkušenosti*“. V této bakalářské práci se zajímám právě o postoje učitelů k sociálním nerovnostem ve vzdělávání. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů zkoumám především to, zda a jak se liší postoje učitelů

k sociálním nerovnostem dle toho, zda učitel vyučuje na základní škole či na osmiletém gymnáziu. Jedna z diskutovaných skutečností, které v České republice prohlubují sociální nerovnosti ve vzdělávání, je tzv. vnější diferenciací žáků, tedy odchod dětí již v poměrně nízkém věku na osmiletá gymnázia (Rabušicová, 1996, s. 16). Existuje teorie, která nám říká, že postoje učitelů vůči vnější diferenciaci žáků se liší podle toho, na jaké škole učitel pracuje (zda pracuje na gymnáziu či na základní škole apod.). Tato teorie je otestována v článku *Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping* od autorů Susan Hallam a Judith Ireson. Později byla tato teorie potvrzena i v České republice v článku *Teachers' attitudes towards tracking: testing the socialization hypothesis*, jehož autory jsou Magdalena Mouralová, Michal Paulus a Arnošt Veselý. Teorie se tedy týká toho, jak se formují postoje různých aktérů, v mém případě učitelů. Jedním z možných vysvětlení odlišných postojů je životní zkušenost a pozice v systému. Usuzuji tedy, že může existovat rozdíl v postojích učitelů z víceletého gymnázia a postojích učitelů z druhého stupně základních škol kromě vnější diferenciací i na téma sociálních nerovností ve vzdělávání.

Za oblast zkoumání jsem si vybrala město Bílinu, neboť právě tam jsou problémy ve školství velmi patrné. Například na mapě vzdělávání od PAQ Research se jedná o oblast s velmi vysokými vzdělávacími problémy. 23,8 % žáků zde nedokončí základní vzdělání (pro srovnání v celé republice je průměr 3,6 %) (PAQ Research, nedatováno). Usuzuji tedy, že zde mají učitelé zkušenosti s problematikou vzdělávacích nerovností a jejich pohled na téma bude o to zajímavější a přínosnější.

Jak ve své práci uvádí Kalous a Veselý: „*analytik vzdělávací politiky (...) musí být také velmi vnímavý k problémům a postojům různých účastníků vzdělávání*“ (Kalous, Veselý, 2006, str. 5). Přínos mé bakalářské práce tedy spatřuji kromě otestování teorie, že pozice aktéra v systému ovlivňuje jeho postoje, především v hlubším porozumění postojů učitelů k sociálním nerovnostem ve vzdělávání, které jsou aktuálně palčivým problémem českého školství. To dokazuje mimo jiné i fakt, že: „*snižít nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů*“ je jedním ze dvou strategických cílů Strategie 2030+ (Fryč, Matušková, Katzová, Kovář, Beran et al., 2020). Znalost postojů klíčových aktérů vzdělávací politiky, tedy učitelů, může pomoci k řešení tohoto problému.

1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je otestovat teorii, že typ školy, na které učitel učí, ovlivňuje jeho postoje k různým tématům, v případě mé bakalářské práce k sociálním nerovnostem ve vzdělávání. Dalším, dozajista také velmi důležitým, cílem je hlubší porozumění problematice sociálních nerovností ve vzdělávání z pohledu učitelů jakožto důležitých aktérů vzdělávací politiky. Téma sociálních nerovností ve vzdělávání bylo zvoleno z důvodu své důležitosti, neboť nerovnosti ve vzdělávání ovlivňují celou společnost, mají totiž vliv na míru soudržnosti společnosti (Bárta, 2013, s. 106). Učitelé jsou považováni za tzv. liniové pracovníky, přímé vykonavatele politiky, tedy pracovníky, kteří jsou jak se říká „v praxi“. Znalost názorů a postojů aktérů je velmi důležitá pro nastolování veřejných politik (Mouralová, 2013, s. 13).

V souladu s cíli bakalářské práce byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- Liší se postoje učitelů na druhém stupni ZŠ a postoje učitelů na víceletém gymnáziu v Bílině k sociálním nerovnostem ve vzdělávání?
- Pokud ano, v čem se liší?
- Jaká hlavní témata a aspekty sociálních nerovností zmiňují?

2 Teoretická východiska práce

2.1 Spravedlnost ve vzdělávání

Greger (2006, 2010) definuje tři hlavní koncepty spravedlnosti ve vzdělávání. Prvním konceptem je rovnost přístupu ke vzdělávání, vzdělání by mělo být přístupno všem bez rozdílu. Ve vyspělých společnostech se jedná především o přístup k terciárnímu vzdělávání, rovný přístup k základnímu vzdělání je tématem spíše v rozvojových zemích. (Greger, 2010, s. 24)

Druhým konceptem je rovnost podmínek vzdělávání. Dle tohoto konceptu by neměly být přijímány žádné jiné nerovnosti než ty, které „*jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel*“ (Greger, 2010, s. 24). Stejně podmínky a stejná pravidla jsou v praxi chápána jako stejné materiální zázemí ve školách (například stejné technické vybavení, stejně kvalitní učebnice apod.), ale patří sem i faktory jako stejné sociální složení tříd, stejně kvalitní učitelé a další. Greger dále upozorňuje na fakt, že toto pojetí spravedlnosti ve vzdělávání má blízko k tzv. meritokratickému principu, jež říká, že spravedlivé jsou nerovnosti způsobené odlišnými schopnostmi a vynaloženým úsilím. Tento meritokratický princip však bývá různými autory kritizován, neboť definice či měření nadání, schopností, úsilí a podobně je opřena mnoha otazníky. (Greger, 2018, s. 50-51)

Třetím konceptem je dle Gregera koncept rovnosti výsledků vzdělávání. Tento koncept říká, že by každý žák měl dosáhnout určitého minima, určitých klíčových kompetencí a dovedností. Zdůrazňovány jsou individuální potřeby žáků, což vede k odklonu od druhého konceptu, tedy od rovnosti podmínek vzdělávání. Každý žák dle tohoto konceptu potřebuje odlišné podmínky, aby požadovaného, tzv. funkčního, minima dosáhl. (Greger, 2018, s. 51-52) K pojetí spravedlnosti ve vzdělávání jakožto rovnosti výsledků se váží různé mezinárodní projekty, jež právě výsledky vzdělávání porovnávají. Jedná se především o projekty PISA, TIMSS nebo IALS, které testují dosažené znalosti a dovednosti. Ty by měly co nejméně záviset na faktorech, které žák nemůže měnit, ve výše zmiňovaných projektech se zejména jedná o sociálně-ekonomický status rodiny. (Greger, 2018, s. 53) Hovoříme tak o sociálních nerovnostech ve vzdělávání, neboť vzdělávací výsledky dětí ovlivňuje i sociální a ekonomické prostředí, ze kterého pocházejí (Rabušicová, 1996, s. 9; Svoboda, 2022, s. 115). Vzdělávací výsledky následně v českém školním systému ovlivňují možnost vstoupit do další, vyšší, úrovně vzdělávání (Rabušicová, 1996, s. 8). A čím vyšší vzdělání, tím vyšší sociální a ekonomický status (Prokop, 2022, s. 70).

Důležité je taktéž zmínit tzv. rovnost příležitostí, kterou zmiňuje Arnošt Veselý (2005). Dle něj rovnost příležitostí v první řadě znamená „*odstraňování zjevných forem institucionální selekce a diskriminace ve vzdělávací soustavě*“, kupříkladu časné dělení dětí na víceletá gymnázia. Nejedná se ovšem pouze o takto zjevné znevýhodňování určitých žáků, ale i o méně viditelnou diskriminaci, což přispívá k reprodukci a prohlubování nerovností, které si někteří žáci nesou z rodinného prostředí. (Veselý, 2005, s. 290) O těchto nerovnostech pojednává následující podkapitola.

2. 2 Teorie vysvětlující příčiny vzniku sociálních nerovností ve vzdělávání

V České republice je dle dostupných výzkumů velmi časté, že děti dosahují stejného vzdělání, jako jejich rodiče. To samo o sobě nemusí být negativním jevem, ale v rodinách s nižším socio-ekonomickým statusem se často jedná o replikaci pouze základního vzdělání nebo výučního listu. Nerovnosti ve vzdělávání se tedy neustále předávají z generace na generaci na základě mezigenerační vzdělanostní mobility. Hovoříme o tzv. autoreprodukci vzdělání. (Průcha, 2003, s. 290) Průcha (2003, s. 290) ve své práci dále zmiňuje výsledky výzkumu Machonina, Tučka a kol. (1996), kteří zjistili, že v době jejich výzkumu se autoreprodukce vzdělání projevovala zejména u dětí, jejichž rodiče dosáhli buď základního vzdělání anebo vysokoškolského vzdělání. To je důkazem reprodukce vzdělanostních rozdílů. Z rozhovorů s učiteli, které provedli Greger a Holubová (2010, s. 96), vyplývá, že o studium na víceletých gymnáziích se pro své děti zajímají právě spíše vysokoškolsky vzdělaní rodiče, kteří často tento typ školy sami vystudovali, což opět potvrzuje existenci autoreprodukce ve vzdělání. Rabušicová (1996, s. 13-14) ve svém výzkumu zase zjistila, že děti, které mají vzdělanější rodiče s vyšším profesním statusem, mají lepší studijní výsledky. Autoreprodukce vzdělání se potvrzuje i v současných výzkumech například v analýze *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* od PAQ Research a think tanku IDEA (2020, s. 15) autoři uvádějí, že šanci dětí získat vysoké formální vzdělání ovlivňuje společenská pozice rodičů – výše jejich kapitálů¹. A výše kapitálů je v České republice z velké míry ovlivněna právě výší dosaženého vzdělání (PAQ Research, think tank IDEA, 2020, s. 12). Z toho jasně vyplývá, že čím vyšší vzdělání rodiče, tím vyšší kapitál, tím vyšší šance dítěte získat vysoké formální vzdělání.

¹ Autoři pracují s ekonomickým kapitálem (příjem, majetek), sociálním kapitálem, sociální podporou, lidským kapitálem a kulturním kapitálem (PAQ Research, think tank IDEA, 2020, s. 15)

Co je ale hlubší příčinou autoreprodukce vzdělání a sociálních nerovností ve vzdělávání? Na tuto otázku odpovídá například teorie Basila Bernsteina, kterou zveřejnil ve své práci *Class, Codes and Control* (1971). Dle něj existují v rodinách s různým socio-ekonomickým postavením odlišné jazykové „kódy“. Jedná se o charakteristické vzorce chování, rolí a komunikace v rodině. Bernstein kódy dělí na dvě skupiny – omezený kód, typický pro rodiny s nižším socio-ekonomickým statutem, a kód propracovaný, který je typický pro rodiny s vyšším socio-ekonomickým statutem. Krom rozdílů v pravidlech chování je hlavním rozdílem také způsob používání jazyka. Omezený kód je méně univerzální, vztahuje se k aktuální situaci, kdežto propracovaný kód je více abstraktní. Ve školním prostředí se spíše používá propracovaný kód, což znevýhodňuje děti, jež na něj nejsou zvyklé z rodinného prostředí. Vyšší socio-ekonomický status rodiny a s ním spojený způsob socializace tedy děti zvyhodňuje, díky čemuž mají lepší školní výsledky a také vyšší pravděpodobnost, že dosáhnou na vyšší úroveň vzdělání. (Bernstein, 1971) Bernsteinova teorie dle dostupných výzkumů platí i v České republice (Průcha, 2003, s. 287).

Další významná teorie je teorie Pierra Bourdieua a Jeana-Claudea Passerona. Tito autoři přišli s konceptem tzv. kulturního kapitálu. Krom rodinné socializace, kterou se primárně zabývá teorie Bernsteina, se zabývají i socializací školní. Tvrdí, že školy přispívají k přenosu sociálních nerovností z jedné generace na další. (Bourdieu, Passeron, 1990, s. 9) Ve svém díle *Reproduction in Education, Society and Culture* (1990) autoři dále popisují, že školy dávají přednost určitému typu chování a kultuře, které je přirozené pro děti z vyššího socio-ekonomického prostředí, čímž tyto děti mají výhodu nad dětmi z nižšího socio-ekonomického prostředí, které se dané chování teprve musí naučit, i tak ale zůstávají pozadu. Rabušicová (1992, s. 68) k tomu dodává: „škola totiž může ke kulturnímu kapitálu jen něco dodat, rozšířit jej, ale nedokáže jej vytvořit“. I tuto teorii můžeme spojit s pojmem autoreprodukce vzdělání – děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů vyrůstají většinou v kulturně stimulujícím prostředí na rozdíl od dětí vyrůstajících v rodinách rodičů se základním vzděláním či výučním listem. A kulturně stimulující prostředí přispívá ke školní úspěšnosti (Průcha, 2006, s. 34). I tato teorie se potvrdila v českém prostředí díky výzkumu Ladislava Rabušice z roku 1982 (Rabušicová, 1992, s. 64-65) a novějšímu výzkumu Ondřeje Špačka, Jiřího Šafra a Kateřiny Vojtíškové s názvem *Rodiče a výchova 2010* (2010).

O příčinách sociálních nerovností ve vzdělávání hovoří i teorie Melvina L. Kohna z 50. let 20. století z USA. Kohn (1959) studoval, zda odlišný socio-ekonomický status rodičů má vliv na způsob výchovy a utváření hodnot jejich dětí. Zjistil, že rodiče z dělnických rodin a rodiče ze střední třídy kladou důraz na jiné hodnoty, což zapříčiňuje odlišné chování dětí.

V dělnických rodinách byl v době Kohnova výzkumu kladen důraz především na hodnoty jako je poslušnost, konformita k autoritám či čistota a upravenost. Oproti tomu v rodinách střední třídy byl kladen důraz na hodnoty jako je ohleduplnost, sebeovládání a zvědavost. (Kohn, 1959, s. 340) Jak uvádí Rabušicová (1992, s. 66): „*děti z nižších sociálních skupin, protože si přenášejí vzory chování z rodiny do školy, se učitelé mohou jevit jako bez zájmu o předmět, nesamostatní, nezvědaví, možná hodní, ale pasivní apod.*“. I tato teorie byla potvrzena v českém prostředí v práci *Výchovné hodnoty a sociální třída: hypotéza M. L. Kohna po 50 letech* od Michaely Srncové a Jiřího Šafra (2011).

Krom utváření hodnot mají rodiče vliv i na vzdělávací strategie svých dětí. Katrňák ve svém díle *Odsouzení k manuální práci* (2004), popisuje odlišné statusové a materiální strategie dětí dělníků a dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Strategie, kterou svým dětem předávají vysokoškolsky vzdělaní rodiče, je orientována spíše na status, a tedy co nejvyšší vzdělání. Strategie dělnických rodin je orientována spíše na materiální zisk a co nejdřívější vstup na pracovní trh (Katrňák, 2004, s. 11-12). V důsledku odlišného vzdělání (postavení) rodičů jsou tedy děti v rodinách odlišně socializovány, což vede k již zmiňované autoreprodukcii vzdělání.

Rodiče ovlivňují vzdělávací úspěšnost žáků i prostřednictvím toho, jak moc se zajímají o školní výsledky svých dětí a jakou péči věnují jejich školní přípravě (Rabušicová, 1996, s. 15). Katrňák (2004, s. 11) hovoří o konceptu tzv. *volného a soudržného vztahu*. Dělnické rodiny mají ke škole tzv. volný vztah, děti jsou na vzdělávání samy, veškerou odpovědnost za vzdělání má dle tohoto konceptu škola. Oproti tomu v rodinách vysokoškolsky vzdělaných rodičů je tzv. soudržný vztah, rodiče dětem při vzdělávání pomáhají, odpovědnost za vzdělání má rodina, ne jen škola. V rodinách dělníků není kladen velký důraz na školní přípravu jejich dětí. Školní výsledky také nejsou vyžadovány nijak nadprůměrné, za dobrou známku je považována známka 3, která stačí k tomu, aby bylo dítě přijato na učený obor, vyšší vzdělanostní aspirace nebývají na děti kladeny (Katrňák, 2004, s. 97-101).

Z výše popsaného jasně vyplývá, že klíčovou rolí pro školní úspěšnost v širším významu a výši dosaženého vzdělání má rodina prostřednictvím socializace dětí. Podstatné se jeví především vzdělání rodičů, rodiče s vyšším vzděláním předávají svým dětem jiné komunikační vzorce, kulturní kapitál, hodnoty či vzdělávací strategie, které bývají ve školním prostředí více oceňovány než ty, které jsou internalizovány dětmi rodičů s nižším vzděláním.

2. 2. 1 Genetická teorie

Teorii, která je v rozporu s výše zmíněnými teoriemi, je tzv. genetická teorie, jejímiž autory jsou Richard J. Herrnstein a Charles Murray. Ti ve své knize *The Bell Curve, Intelligence and Class Structure in American Life* uvádějí, že možným rozhodujícím faktorem, který lidstvo dělí na bohaté a chudé či úspěšné ve vzdělávání a neúspěšné, je inteligence, která je vrozená, daná geneticky. Nadprůměrná inteligence je dle nich vlastní především (ale ne výlučně) příslušníkům vyšších společenských vrstev a nižší inteligence je naopak častá v nižších společenských vrstvách. (Herrnstein, Murray, 1996) Autoři spojují nízkou inteligenci s jevy jako neplánované rodičovství, nezodpovědná výchova, chudoba, nezaměstnanost, kriminalita a neúspěch ve vzdělávání (Fraser, 1997, s. 779).

Tato teorie spustila vlnu kritiky, byla označena za provokativní a rasistickou, neboť autoři spojují výši inteligence i s rasou (Fraser, 1997, s. 780). Fraser (1997) ve svém díle *Education: culture, economy and society* kritizuje, že jestliže jsou vzdělávací výsledky a další výše zmíněné jevy dle teorie Herrnsteina a Murrayho zapříčiněny vrozenou inteligencí, kterou nelze ovlivnit, znamená to, že snaha o zmenšení nerovností ve vzdělávání je zbytečná, nemůže totiž fungovat, s čímž Fraser nesouhlasí (s. 779). Teorie byla zpochybněna i z důvodu použitých statistických metod a zdrojů. Dle některých kritiků autoři uvádějí pouze data, která podporují jejich teorii, nikoliv data, která jsou s ní v rozporu. Dále ve své knize nepopisují, jak přesně inteligenci chápou, pracují pouze s jednou proměnnou a velikost korelačních koeficientů je nízká a tudíž neprůkazná (Katrňák, 2004, s. 12). Psycholog Howard Gardner dokonce uvedl, že kniha „ignoruje posledních sto let biologických, psychologických a antropologických výzkumů“ (Fraser, 1997, s. 781).

2. 3 Vnější diference a nerovnosti ve vzdělávání

V souvislosti s tématem nerovností ve vzdělávání se často hovoří o tzv. vnější diferenciaci. Vnější diference znamená dělení žáků dle jejich schopností do odlišných tříd či celých škol, typicky víceletých gymnázií (Greger, Straková, 2013, s. 7). Od 90. let 20. století navíc narůstá počet základních škol, které jsou výběrové (se zaměřením na výuku cizích jazyků, matematiky, přírodních věd apod.), tyto školy přijímají žáky na základě přijímacího řízení (Greger, Holubová, 2010, s. 87). Dochází tak k dělení dětí již při nástupu na základní školu. Krom vnější diference existuje ještě diference vnitřní, kde dělení žáků probíhá v rámci třídy. Žáci jsou rozděleni do skupin pouze na některé předměty, ostatní předměty se učí dohromady, nebo jsou jim v rámci jednoho předmětu a jedné třídy zadávány různě náročné úkoly dle jejich schopností

(Navrátilová, 2020, s. 22). Jiným způsobem vzdělávání je tzv. nediferencované vzdělávání, jež reprezentuje například jednotná škola (Mouralová, 2013, s. 12).

Vnější diferenciaci se v České republice uplatňuje ve velmi nízkém věku, žáci jsou poprvé děleni do různých vzdělávacích proudů již při nástupu na základní školu a nebo následně na prvním stupni (Mouralová, 2013, s. 12), kdy k dělení dochází ve věku 11 let (Straková, 2007, s. 610). S vnější diferenciací v takto nízkém věku je spojeno mnoho kontroverzí. Zastánci vnější diferenciaci tvrdí, že přináší pozitiva jak nadaným, tak „slabším“ žákům, především jedná-li se o jejich vzdělávací výsledky. Z odborných výzkumů ovšem vyplývá, že přínosy této praxe na celkové vzdělávací výsledky dětí, zejména pokud jsou žáci děleni v nízkém věku, jsou buď žádné (Slavin, 1990, s. 472) a nebo negativní (Hanushek, Woessmann, 2005, s. 9). Žáci, kteří skončí v nevýběrových studijních drahách, tedy neodcházejí na výběrová víceletá gymnázia, dosahují dle výzkumů horších studijních výsledků, než kdyby studovali v heterogenních třídách (Greger, Holubová, 2010, s. 91). To může být zapříčiněno tím, že na základních školách po odchodu části žáků na víceletá gymnázia chybí tzv. „tahouni“, kteří by motivovali své spolužáky k lepším výkonům. Navíc také z výzkumu Gregera a Holubové vyplývá, že lepší pedagogové odchází za lepšími žáky na víceletá gymnázia a získat kvalitní učitele na základní školy bývá problematické (Greger, Holubová, 2010, s. 99-100). Stejně negativum uváděli i učitelé v datovém souboru, se kterým pracovala Straková (2010b, s. 3).

Významným negativním dopadem této praxe je také prohlubování sociálních nerovností ve vzdělávání, což bylo dokázáno v mnoha výzkumech (Straková, 2010a; Hanushek, Woessmann, 2005). Děti jsou na víceletá gymnázia přijímány na základě jejich studijních výsledků, na ty má ale v nízkém věku dětí velký vliv především rodinné zázemí, tedy socioekonomický status rodiny a již zmíněný sociální a kulturní kapitál (Rabušicová, 1996, s.17; Straková, 2007, s. 590). Z rozhovorů s učiteli z víceletých gymnázií, které vedli Greger a Holubová, také vyplývá, že žáci jsou na tento typ škol přijímáni ne jen na základě jejich nadání, ale velký vliv má jejich rodinné zázemí a vysokoškolské vzdělání rodičů. Vzdělání rodiče mohou žákům pomoci s přípravou na přijímací zkoušky, často mají potřebné vědomosti, finance či čas (Greger, Holubová, 2010, s. 100; Straková, 2010a, s. 205). To, že na výběrové školy chodí především žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání, potvrzuje i Straková (2010b, s. 2). Většinu žáků na víceletých gymnáziích, konkrétně 79 %, tvoří žáci ze dvou nejvyšších kvintilů sociálního, ekonomického a kulturního statusu, kdežto žáků ze dvou nejnižších kvintilů je pouze 7 % (Matějů, Straková, 2003, s. 79). Dochází tak k již výše zmiňované autoreprodukci vzdělání. Český školský systém, ve kterém je uplatňována vnější diferenciaci, tedy dle Rabušicové funguje jako: „*instituce legitimizující stávající sociální*

nerovnosti místo toho, aby vytvářela prostor pro rovné vzdělávací příležitosti“ (Rabušicová, 1996, s. 18), neboť „...některým dětem předčasně jejich vzdělávací dráhu uzavírá nebo je alespoň přesouvá na méně výhodnou trajektorii“ (Rabušicová, 1996, s. 17).

2. 4 Definice postoje

Nejdříve je důležité definovat si, co termín postoj znamená. Postoj se skládá celkem ze tří dimenzí – kognitivní, emocionální a konativní či behaviorální dimenze. První, kognitivní dimenze, souvisí s názory a myšlenkami, které má daná osoba o předmětu postoje. Druhá, emocionální dimenze, nám říká, jaké má osoba emoce k předmětu postoje a konečně třetí, konativní nebo také behaviorální dimenze, souvisí se sklony k chování nebo jednání ve vztahu k předmětu postoje (Hayesová, 2003, s. 96). Hayesová ve své práci dále zmiňuje definici postojů od autorů Osgooda, Suciho a Tannenbauma z roku 1957, která zní: *„Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.“* (Hayesová, 2003, s. 95). Postoje tedy obsahují hodnotovou složku. Důležité je odlišit postoj od dalšího konceptu, kterým je názor. Podle autorů Fishbeina a Ajzena neobsahuje názor na rozdíl od postoje emocionální složku, je pouze neutrálním výrokem, který je dle nás pravdivý (Fishbein, Ajzen, 1995, s. 12). Dle Maříkové, Petruska a Vodákové je postoj definován jako *„relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem“* (Maříková, Petruska, Vodáková, 1996, s. 812-813). Názor tyto autoři definují jako: *„vyjádření vztahu, postoje, stanoviska k určitému jevu, obvykle verbalizované“* (Mařák, Petruska, Vodáková, 1996, s. 672).

2. 4. 1 Postoje učitelů

Postoje učitelů byly zkoumány především k vnější diferenciaci ve vzdělávání, která, jak již bylo popsáno výše, úzce souvisí s nerovnostmi ve vzdělávání. Ve výzkumných pracích bylo zjištěno, že se postoje učitelů k vnější diferenciaci často liší dle toho, na jakém typu školy učitel vyučuje, zda na základní škole či na víceletém gymnáziu (Greger, Holubová, 2010; Hallam, Ireson, 2003). Učitelé na základních školách se k vnější diferenciaci staví negativněji než učitelé na víceletých gymnáziích. Poukazují na fakt, že po odchodu části žáků na víceletá gymnázia chybí na druhém stupni základních škol pozitivní vliv těchto žáků na vzdělávací výsledky celého kolektivu, hovoříme o tzv. peer-effects. (Greger, Holubová, 2010, s. 91). O tom, že v třídním

kolektivu chybí tzv. „tahouni“, se zmiňují i učitelé základních škol, kteří se účastnili výzkumu Tabery a Balíkové (2022, s. 11). Práce s žáky, kteří zůstanou na základní škole, se tak stává složitější než s žáky na výběrových víceletých gymnáziích. Naopak učitelé na víceletých gymnáziích častěji zmiňují pozitivní vliv vnější diferenciacie žáků. Dle nich tento systém pomáhá nadanějším i pomalejším žákům, kterým se učitelé mohou věnovat více individuálně, než v heterogenních kolektivech. Učitelé z obou typů škol se shodnou na tom, že na víceletých gymnáziích je kvalitnější výuka a na studenty jsou kladeny vyšší nároky. Na rozdíl od učitelů víceletých gymnázií ale učitelé ze základních škol tento fakt nevnímají jako zcela pozitivní. Myslí si, že nároky kladené na žáky víceletých gymnázií jsou příliš vysoké a neodpovídají jejich nízkému věku. Učitelé na obou typech škol se shodují, že je třeba neustálá pomoc a dohled učitelů, aby dítě zvládlo studium na víceletém gymnáziu (Greger, Holubová, 2010, s. 91-92). Učitelé ze základních škol tedy zmiňují především negativa vnější diferenciacie, naopak učitelé z víceletých gymnázií spíše pozitiva (Greger, Holubová, 2010, s. 94). Pozitivnější přístup k existenci víceletých gymnázií mají učitelé základních škol, ze kterých na víceletá gymnázia odchází pouze jednotky žáků. Tito učitelé za pozitivum víceletých gymnázií zmiňují především rychlejší postup dětí v učivu (Tabery, Balíková, 2022, s. 11).

Ke stejným výsledkům došli ve svém výzkumu i autoři Hallam a Ireson. I oni zjistili, že učitelé ze škol, kde nejsou žáci rozdělení, mají k diferenciaci na základě schopností více negativní postoj než učitelé, kteří učí rozdělené skupiny žáků. Velké rozdíly mezi učiteli byly vidět především v otázce spravedlnosti a férovosti diferenciacie žáků. Učitelé ze škol, kde se učí žáci dohromady, výrazně častěji udávali, že tento typ vzdělávání je spravedlivější a férovější než učitelé z diferencovaných škol (Hallam, Ireson, 2003, s. 350). Otázkou zůstává, zda typ školy, na které učitel vyučuje ovlivňuje jeho postoje a nebo zda učitelé s určitými postoji vyhledávají typ školy, která jejich postojům odpovídá (Hallam, Ireson, 2003, s. 354).

Pokud se zaměříme na postoje učitelů k sociálním nerovnostem ve vzdělávání, bylo zjištěno, že jak učiteli na základních školách, tak učiteli na víceletých gymnáziích, není vnímáno jako nespravedlivé, že na víceletých gymnáziích studují především žáci z podnětnějšího rodinného zázemí, ve velké míře děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Učitelé se domnívají, že příčinou této skutečnosti je dědičnost a vliv rodinného prostředí. Jedná se dle nich o přirozený a správný jev (Greger, Holubová, 2010, s. 97). V datasetu, se kterým pracovala Straková², jen několik málo respondentů uvedlo, že dle nich: „víceletá gymnázia

² Straková čerpala ze dvou kvantitativních výzkumů z roku 2009, které uskutečnilo Ministerstvo školství mezi rodiči a mezi učiteli, a z kvalitativního výzkumu elit, který provedl v témže roce Ústav pro informace ve vzdělávání (Straková, 2010b, s. 3).

prispívají ke vzniku třídně oddělené společnosti nebo minimálně nevedou ke vzájemnému porozumění mezi jednotlivými vrstvami“ (Straková, 2010b, s. 3). Víceletá gymnázia tedy nejsou většinou vnímána jako problematická ve vztahu k sociálním nerovnostem. Ve výzkumu Tabery a Balíkové, který byl prováděn na patnácti učitelích ze základních škol a dvou ze středních škol, se ale učitelé shodli, že: *„děti z různého ekonomického, sociálního a kulturního prostředí se mají vzdělávat společně, jelikož děti se mají setkávat s rozdíly a učit se o rozdílech, ale i o nerovnostech ve společnosti“* (Tabery, Balíková, 2022, s. 10). V práci Šafránkové a Humenské, které se zabývaly postojovou orientací učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem, bylo zjištěno, že učitelé hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků jako celek spíše negativně, neboť sociální znevýhodnění vnímají jako předpoklad školního neúspěchu. Vzdělávání tohoto typu žáků také považují za složité (Šafránková, Humenská, 2017, s. 61). Pozitivně ovšem hodnotí vztah školy k sociálně znevýhodněným dětem a domnívají se, že existují možnosti, jak redukovat či překonat znevýhodnění, která si děti mohou nést z rodinného prostředí (Šafránková, Humenská, 2017, s. 47).

2. 4. 2 Možné příčiny odlišných postojů učitelů

Jak již bylo řečeno, postoje učitelů se dle výzkumů liší často v souvislosti s tím, na jakém typu školy učitel vyučuje. Učitelé z víceletých gymnázií výrazně častěji podporují vnější diferenciaci dětí než učitelé ze základních škol. Možné vysvětlení je, že pedagogická zkušenost z prostředí víceletého gymnázia utváří postoje učitelů. Pokud by učitelé z víceletých gymnázií byli proti vnější diferenciaci, jejich postoj by byl v rozporu s jejich jednáním. Další možností je, že učitelé, kteří mají kladný postoj k vnější diferenciaci se častěji rozhodují pracovat na víceletých gymnáziích, neboť to koresponduje s jejich již existujícími postoji (Mouralová, Paulus, Veselý, 2017, s. 357; Hallam, Ireson, 2003, s. 354). Další možná vysvětlení odlišných postojů učitelů k vnější diferenciaci ve své práci popisují Mouralová, Paulus a Veselý (2017), kteří zkoumají tzv. socializační hypotézu. Před revolucí v roce 1989 se český vzdělávací systém co se týče vnější diferenciaci výrazně odlišoval od toho současného, víceletá gymnázia byla v České republice znovuzavedena až v následujících letech. Různé generace učitelů tedy zažily odlišné vzdělávací systémy, které formovaly jejich postoje. Jako podstatné se v práci výše zmiňovaných autorů nejeví doba, ve které učitelé byli žáky či studovali na vysokých školách, ale doba, ve které začali poprvé pracovat. První zkušenost ze zaměstnání má tedy výrazný vliv na formování postojů učitelů. (Mouralová, Paulus, Veselý, 2017, s. 348) Ti učitelé, kteří začali

pracovat ještě před rokem 1989, mají významně pozitivnější postoj k vnější diferenciaci dětí než ti učitelé, jejichž první pracovní zkušenost ve školství byla až po roce 1989 (Mouralová, Paulus, Veselý, 2017, s. 357).

Další proměnnou, která dle výzkumu autorek Hallam a Ireson ovlivňuje postoje učitelů k vnější diferenciaci ve vzdělávání, je výše dosaženého vzdělání. Dle jejich výzkumu učitelé, kteří získali vyšší stupeň vysokoškolského vzdělání, mají více negativní postoj k této praktice než učitelé, kteří mají nižší stupeň vysokoškolského vzdělání. Důležité je také zmínit, že se v jejich práci neprokázala odlišnost postojů k vnější diferenciaci na základě pohlaví či věku (Hallam, Ireson, 2003, s. 353-354). V českém prostředí se ovšem ve výzkumu Mouralové, Pauluse a Veselého ukázalo, že pohlaví vliv na postoje k vnější diferenciaci může mít. Muži v datasetu, se kterým tito autoři pracovali, se častěji vyjadřovali negativně k vnější diferenciaci žáků než ženy (Mouralová, Paulus, Veselý, 2017, s. 358).

Práce Šafránkové a Humenské se zabývá postojovou orientací učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům, autorky krom postojů zkoumají i možné příčiny jejich odlišností. Zajímavým zjištěním je, že se v jejich výzkumu nepotvrdil předpoklad, že zkušenost s výukou sociálně znevýhodněných žáků, ať pozitivní či negativní, ovlivňuje postoje učitelů vůči této skupině žáků. Jak učitelé, kteří mají tuto zkušenost, tak učitelé, kteří ji nemají, si myslí, že se správnou podporou lze překonat či zredukovat znevýhodnění plynoucí z rodinného prostředí. Jako příčina odlišných postojů učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům se v práci Šafránkové a Humenské nepotvrdila ani různá délka pedagogické praxe. Naopak se v jejich výzkumu ukázalo, že vliv na odlišné postoje k sociálně znevýhodněným žákům může mít věk učitelů. Starší učitelé hodnotili tyto žáky pozitivněji než učitelé mladší (Šafránková, Humenská, 2017, s. 62-63). Další zkoumanou proměnnou ve výše zmíněné práci je tzv. *učitelova vlastní vnímaná účinnost*, kterou autorky dále dělí na dva faktory. První můžeme chápat jako učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků, i těch ze sociálně znevýhodněného prostředí. Druhý lze chápat jako to, jak moc se učitel domnívá, zda může či nemůže žákům pomoci překonat vnější činitele, např. vybavení školy, individuální schopnosti žáka či nerovnosti pramenící z rodinného zázemí (Šafránková, Humenská, 2017, s. 63-64). Tato proměnná se ukázala jako možná příčina odlišných postojů učitelů. Z výzkumu vyplývá, že učitelé, kteří vlastní vnímanou účinnost ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků vnímají jako vyšší, vnímají negativněji sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání, ale jsou pozitivnější co se týče možnosti překonat nebo alespoň redukovat jejich znevýhodnění. Učitelé, kteří jsou více přesvědčeni o své účinnosti ve vztahu k překonání nepříznivých vnějších faktorů, hodnotí lépe skupinu sociálně znevýhodněných žáků spolu

s jejich vzděláváním (Šafránková, Humenská, 2017, s. 65). Dá se předpokládat, že učitelé, kteří vnímají svou účinnost jako vyšší, budou více používat různé pedagogické metody a podpůrná opatření, které mohou pomoci žákům překonat znevýhodnění pramenící z rodinného prostředí (Šafránková, Humenská, 2017, s. 55).

2. 5 Vzdělávací problémy v Bílině

Za oblast zkoumání byla zvolena obec Bílina. Bílina se potýká s vysokým obecným socioekonomickým znevýhodněním, které výzkumná organizace PAQ Research chápe jako kombinaci nezaměstnanosti a nízké vzdělanostní struktury obyvatelstva. V porovnání s dalšími obcemi s rozšířenou působností v České republice je na tom Bílina hůře jak 88 % z nich (PAQ Research, nedatováno, s. 6). Vzdělanostní struktura je v Bílině výrazným problémem, v obci totiž nemá dle dostupných dat 22,6 % obyvatel dokončeno středoškolské vzdělání, průměr ve zbytku republiky je 13,2 %. Tento ukazatel se následně promítá i do skladby žáků a vzdělávacích problémů v obci (PAQ Research, nedatováno, s. 29).

Vzdělávací neúspěšnost, kterou PAQ Research chápe jako kombinaci nedokončování ZŠ, propadání a absencí, je v Bílině dokonce nejhorší z České republiky (PAQ Research, nedatováno, s. 6). Nedokončování základního vzdělání je v Bílině velkým problémem, v průměru ve školních letech 2019/2020 až 2022/2023 nedokončilo základní vzdělání 23,8 % žáků, průměr České republiky je přitom 3,6 % (DataPAQ, nedatováno). Žáci bez ukončeného základního vzdělání mají velmi omezený budoucí výběr povolání a rekvalifikačních kurzů, tento ukazatel je tedy velmi podstatným při posuzování závažnosti vzdělávacího neúspěšnosti (PAQ Research, nedatováno, s. 35). V Bílině také v průměru v již zmíněných letech 2,2 % žáků opakovalo ročník na základní škole, průměr ve zbytku republiky je 0,6 %. Ukazatel zameškané hodiny na žáka uvádí PAQ Research jako průměr za roky 2015 až 2021, kdy v Bílině průměrně žák v tomto časovém období zameškal 94,7 hodiny, průměr u tohoto ukazatele je v České republice 87,5 hodiny. (DataPAQ, nedatováno)

Důležité je ovšem zmínit, že se dle dostupných dat situace v Bílině postupně zlepšuje. Ve školním roce 2020/2021 nedokončilo základní vzdělání 30,7 % žáků, kdežto v následujícím školním roce 2022/2023 17,4 % a ve školním roce 2023/2024 12,9 % (DataPAQ, nedatováno).

3 Data a metodologie

Za metodologický přístup jsem zvolila kvalitativní výzkum, neboť ten umožňuje získat podrobný vhled do zkoumaného fenoménu (Hendl, 2005, s. 52). Za výzkumný design byla zvolena případová studie, konkrétněji je tato práce případová studie učitelů na druhém stupni základní školy a osmiletém gymnáziu v Bílině. Předností tohoto výzkumného designu je detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jedná se o způsob, jak porozumět složitým sociálním jevům (Sedláček, 2007, s. 96-97). Hlavní nevýhodou případových studií je nemožnost je zobecnit na celou populaci (Sedláček, 2007, s. 112).

Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů, které jsou typickou metodou pro sběr dat v případové studii. Hlavní přednost této metody sběru dat spočívá v možnosti porozumět pohledu jiných osob do hloubky, aniž by byly odpovědi omezeny na pouhý výběr položek v dotazníku (Švaříček, 2007, s. 159-160). Rozhovorů mělo být původně vedeno celkem šest, tři s učiteli na vybrané základní škole a tři s učiteli na osmiletém gymnáziu. Výzkumný vzorek byl tedy zamýšlen celkem šest učitelů. Během výzkumu se ovšem vyskytl problém, který jsem neočekávala. Při získávání respondentů z víceletého gymnázia problém nenastal, základní školy na prosbu o rozhovor ale nereagovaly, setkala jsem se i s odmítnutím. V Bílině je téma sociálních nerovností bráno jako velmi citlivé a i přes opakovaná ujištění, že je rozhovor zcela anonymní a netýká se konkrétních škol, učitelů či žáků, o tomto tématu mluvit nechtěli. Nakonec se mi po několika měsících snahy podařilo získat dva respondenty ze základní školy, výzkumný vzorek je tedy tři učitelé z víceletého gymnázia a dva ze základní školy, celkem pět respondentů³. Tři rozhovory byly vedeny osobně a dva online, délka trvání byla od 18 do 42 minut.

Za metodu výběru výzkumného vzorku byl zvolen záměrný výběr. Učitelé měli být vybíráni z třídních učitelů, na základní škole z učitelů na druhém stupni, na osmiletém gymnáziu z učitelů v prvních čtyřech ročnících, neboť to odpovídá druhému stupni základní školy. Vzhledem k problému získávání respondentů bylo nakonec od podmínky třídního učitelství upuštěno, podmínka výuky na druhém stupni základní školy a v prvních čtyřech ročnících na víceletém gymnáziu se mi však dodržet podařila. Další zvolenou podmínkou byla délka praxe na dané škole, která byla zvolena na alespoň pět let. Předpokládám, že tito učitelé mají již dostatečné zkušenosti z praxe a jejich pohled na tematiku sociálních nerovností se bude opírat více o jejich zkušenosti a dá se očekávat, že bude stabilnější a hlubší než v případě

³ Slovo respondent je v práci používáno jako generické maskulinum.

začínajících učitelů. Navíc bych se ráda vyvarovala extrémních případů, jako jsou učitelé krátce po ukončení studia, neboť to by mohl být zkreslující faktor. Tato podmínka se mi dodržet podařila. Původní záměr před vyskytnutím se výše popsaného problému se získáváním respondentů byl, že vhodné učitele mi doporučí ředitelé zvolených škol, které můžeme považovat za experty, předpokládala jsem, že svůj pedagogický sbor blíže znají. Nakonec ale došlo ke změně, vhodné učitele k rozhovoru na víceletém gymnáziu mi doporučila zástupkyně ředitele, neboť víceleté gymnázium v Bílině je další pracoviště víceletého gymnázia v Mostě a ředitel se nachází právě tam. Pedagogický sbor na bílinském pracovišti tedy lépe zná zástupkyně ředitele, která pracuje přímo v Bílině. Získat prvního respondenta na základní škole se mi podařilo až přes osobní kontakt a druhého respondenta jsem získala na následné doporučení od prvního respondenta.

Za metodu analýzy dat bylo zvoleno tematické kódování. U této metody analýzy se nejdříve provede otevřené kódování všech materiálů, tedy přepsaných rozhovorů, další analytický postup už ale probíhá na úrovni jednotlivých případů. Jak uvádí Šedřová: „*tematické kódování se hodí především v případě, kdy je cílem výzkumu popsat, jak jsou sociálně distribuovány různé pohledy na určitý jev*“ (Šedřová, 2007, s. 229)

Při provádění výzkumu je nutné dodržovat určitá kritéria kvality. Jedním z kritérií kvality je důvěryhodnost. Zvolenou technikou k zajištění důvěryhodnosti je především pečlivý výběr účastníků výzkumu, dle Rubina a Rubinové (cit. dle Švaříček, 2007, s. 34) „*účastníci výzkumu musí mít bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem*“. Předpokládám, že učitelé z Bíliny mají bohaté zkušenosti s mnou zkoumaným tématem sociálních nerovností ve vzdělávání. Dalším kritériem je přenositelnost neboli vnější validita. Jak již bylo řečeno výše, hlavní nevýhodou případových studií je jejich nemožnost zobecnit je na širší populaci (Sedláček, 2007, s. 112). I tak ale využiji hlavní techniku zajištění přenositelnosti, kterou je zdokumentování celého výzkumného postupu (Švaříček, 2007, s. 36). V této kapitole popisuji, proč byl vybrán kvalitativní přístup, výzkumný design, metoda analýzy dat a další podstatné náležitosti výzkumu. Reliabilita, neboli spolehlivost, výzkumu je v práci zajištěna především konzistencí otázek, přepisem nahrávek rozhovorů a konzistencí při následném kódování (Švaříček, 2007, s. 41).

Co se týče etických souvislostí výzkumu, je nutné zmínit, že sociální nerovnosti ve vzdělávání jsou eticky citlivým tématem, navíc se toto téma týká dětí, tedy eticky citlivých subjektů. Z toho důvodu jsou data zcela anonymizována. Před každým rozhovorem byl také získán informovaný souhlas od respondentů. Respondentům, kteří projeví zájem, bude práce po dokončení zpřístupněna. Anonymizace, informovaný souhlas a zpřístupnění práce

účastníkům výzkumu jsou tři obecné principy, které je při výzkumu mého typu nutné dodržovat (Švaříček, 2007, s. 43-49).

4 Analytická část

Rozhovory byly vedeny s celkem pěti respondenty, třemi z víceletého gymnázia v Bílině, kteří vyučují v prvních čtyřech ročnících, a dvěma z druhého stupně základní školy v Bílině. V rámci anonymizace dat jsou respondenti pro účely této bakalářské práce pojmenováni jako R1 až R5. Z pěti respondentů byly čtyři ženy a jeden muž, věkové rozmezí respondentů bylo 44 až 64 let. Dva z respondentů mají aprobaci matematika a fyzika, jeden čeština a dějepis, dva ale aprobaci nemají. Z neaprobovaných učitelů jeden vyučuje anglický jazyk a druhý češtinu a dějepis. Charakteristiky respondentů jsou shrnuty v tabulce níže.

Tabulka 1: Charakteristiky respondentů

Respondent	Škola	Pohlaví	Věk	Aprobace (předměty)
R1	Víceleté gymnázium	žena	47	nemá (Aj)
R2	Víceleté gymnázium	žena	57	M, Fy
R3	Víceleté gymnázium	žena	60	M, Fy
R4	Základní škola	žena	44	nemá (Čj, D)
R5	Základní škola	muž	64	Čj, D

Zdroj: Autor

Rozhovory byly rozděleny na dva tematické okruhy, první okruh se týkal sociálních nerovností ve vzdělávání, druhý se týkal postojů k víceletým gymnáziím a vnější diferenciaci. Těmito tematickým okruhům předcházely úvodní otázky, ve kterých se vyskytla první odlišnost ve výpovědích respondentů z víceletého gymnázia a z druhého stupně základní školy v Bílině. Všichni dotazovaní učitelé z víceletého gymnázia uvedli, že se jim na dané škole učí výborně a nevnímají žádné velké problémy. Oproti tomu učitelé ze základní školy oba shodně uvedli, že se jim na dané škole neučí dobře. V podobném duchu se následně vedly celé rozhovory, s učiteli na víceletém gymnáziu byly rozhovory kratší, neboť pro ně nebylo téma tolik palčivé, po skončení rozhovorů neměli potřebu k tématu ještě něco říci, problémy na své škole natolik nepocítují. Rozhovory s učiteli na základní škole byly delší, učitelé měli k tématu mnoho co říci. Oba respondenti ke konci rozhovorů ještě měli potřebu k tématu přidat vlastní postřehy a říci věci, které vnímají jako problematické a v rozhovoru je nezmínili. I to dokazuje fakt, že sociální nerovnosti ve vzdělávání nejsou na víceletých gymnáziích tak zásadním problémem, jako na základních školách.

4. 1 Postoje učitelů v Bílině k sociálním nerovnostem ve vzdělávání

Prvním zkoumaným tématem, na které v rámci prováděných rozhovorů přišla řeč, je téma sociálních nerovností ve vzdělávání. S respondenty jsme se bavili nejdříve o tom, co vše dle jejich zkušeností z praxe ovlivňuje vzdělávací výsledky dětí. Všichni z dotazovaných respondentů bez ohledu na typ školy, na kterém vyučují, uvedli, že rodinné prostředí má vliv na vzdělávací výsledky dětí, tento vliv může být jak negativní, tak pozitivní. Učitelé zmiňovali především důležitost toho, zda rodina dítě podporuje ve vzdělávání, motivuje jej, zda se rodiče s dětmi připravují na výuku a jaké návyky rodina dětem předává.⁴

R3: *„Takže samozřejmě ta rodina v tom hraje roli. To, jakým způsobem se jim věnují, jak se s nimi učí, jak dohlíží na tu přípravu do školy.“*

R4: *„Tak momentálně za mě je to určitě přístup rodičů, to jaký mají vztah rodiče ke vzdělávání, to jestli rodiče ty děti dokážou namotivovat ke vzdělávání. Já si myslím, že to je teď momentálně úplně to nejvíc.“*

Jedna z respondentek (R1) hovořila i o důležitosti klidného domácího prostředí bez stresu.

R1: *„...asi i to zázemí domácí hraje roli samozřejmě, jestli ti rodiče jako to dítě podporují a jestli ho naopak nestresují tolik, aby on se spíš jako bál, to si jako myslím no, že i to domácí prostředí jako má velký vliv na výsledky toho dítěte.“*

Jeden z učitelů ze základní školy (R5) také popisoval nezájem rodičů o studium jejich dětí, na který ve své praxi naráží. Rodiče z horšího socio-ekonomického prostředí mají dle jeho zkušenosti ke škole velmi pasivní přístup, nezajímají je problémy dětí a nechtějí se jimi příliš zaobírat. Podobný přístup popisuje ve své knize *Odsouzení k manuální práci* i Katrňák (2004, s. 11), který hovoří o tzv. *volném vztahu* dělnických rodin se školou, kdy hlavní zodpovědnost za vzdělání dítěte přebírá škola, ne rodina.

⁴ Přímé citace jsem přepsala do spisovnější češtiny (kupříkladu nespisovný tvar slovesa být „bejt“ jsem upravila na spisovný výraz být), význam sdělení ale zůstává nezměněn.

R5: „...ti rodiče si s nimi často nevědí rady. Rezignují, protože je to pro ně pohodlnější než tu situace řešit ve spolupráci s námi, i když tam máme třeba odborného poradce na tady ty věci. Jo, je velmi těžká komunikace s těmi rodiči, my jsme řešili jeden ročník a právě jsme naráželi na nezájem těch rodičů. Vzali jsme si je, abychom s nimi řešili ten ročník jo, ale museli jsme to urgovat, opakovat a v té rodině u tady těch dětí je dost často velmi malý zájem ze strany rodičů, čekají, co ta škola za ně teď jako vyřeší a jak ovlivní pozitivně to jejich dítě.“

Dalším zásadním problémem, na který narážejí učitelé ze základní školy, je skryté záškoláctví. Oba respondenti ze základní školy (R4, R5) se o skrytém záškoláctví spontánně rozprávěli v souvislosti s vlivem rodiny na vzdělávací výsledky dětí. O tomto problému se nezmiňovala ani jedna z respondentek z víceletého gymnázia, z čehož je patrné, že na základních školách jsou odlišné problémy než se kterými se potýkají učitelé na víceletých gymnáziích. Respondentka ze základní školy (R4) se také zmiňovala o tom, že dětem často doma s látkou do školy nikdo nepomůže a vzdělávat takové žáky je pro ní složité.

R4: „...když tam chybí ta motivace ze strany rodičů a aby ty děti vůbec celkově chodily do školy pravidelně, protože tam, kde zrovna jsem, tak se teď poslední dobou, po Covidu obzvlášť, setkávám s velkým, a já to přímo řeknu, skrytým záškoláctvím. Kdy prostě ti rodiče ty děti nechávají doma, omluví je a to dítě jeden den ve škole je, jeden den není, jeden den je, jeden den není a vlastně v podstatě tady někoho vzdělávat, když pak mu někdo doma s tím nepomůže a tak, já tomu říkám, začínáte stokrát a pořád poprvé. Jo, takže kdyby opravdu ta rodina to dítě přiměla jít do té školy a hele tam tě to naučí? Já třeba nemůžu, ale tam tě to naučí a je to prostředek toho, že ty potom můžeš jít někam jinam, neskončit stejně jako já doma, na dávkách, v exekuci a tak dál. Tak si myslím, že by to fungovalo.“

R5: „...kdy vlastně máti vědomě to dítě kryje, omluvy typu od horeček, zánět střední ucha, průjmů, nevolnosti, bolesti hlavy a tady to, je tam toho tolik jo, že vlastně já jsem ho viděl naposled tak asi tři dny nebo čtyři dny v září a znovu od té doby ne.“

To, že výše dosaženého vzdělání rodičů má vliv na vzdělávací výsledky dětí, v rozhovoru zmiňují dvě respondentky z víceletého gymnázia (R1, R2) a jedna ze základní školy (R4). Zajímavé je, že dle dvou respondentek (R2, R4), jedné z víceletého gymnázia a druhé ze základní školy, nemusí být vždy nízké vzdělání rodičů negativním, neboť si mohou uvědomovat, že pro své dítě chtějí „něco více“ a věnovat jeho vzdělávání větší péči.

Respondentka z víceletého gymnázia (R1) se také podobně jako respondentka ze základní školy (R4) zmiňuje o tom, že pro vzdělávací výsledky dětí je důležitá domácí příprava s rodiči.

R1: „Ale myslím si, že vzdělání rodičů má obrovský vliv na to, jak moc dokážou pomoci tomu dítěti, protože jakmile je nižší, tak nepomůžou ani tomu dítěti. A hlavně je to jakoby...jako nějakou prioritou to vzdělání oni nevidí, že jo.“

R2: „Znám rodiče, kteří mají základní vzdělání a proto právě chtějí, aby toho děti dosáhly víc, protože nějakým osudovým zvratem v jejich životě nemohli dosáhnout vyššího vzdělání. No a přesto se snaží a pomáhají tomu dítěti třeba i víc než rodič vysokoškolák.“

R4: „Vzdělání rodičů určitě, protože že jo...i když je pravda, že jsou některé rodiny, tak jak to teď začínám vnímat, které třeba říkají: „Hele chci aby si měl něco lepšího než já, aby si nezůstal jenom u té základky“, tak se snaží jako tlačit jo, takže i to vzdělání těch rodičů.“

Krom prostředí nejbližší rodiny uvedla jedna z respondentek z víceletého gymnázia (R2) a jedna ze základní školy (R4) jako důležité i celkové prostředí, lokalitu, ve které děti vyrůstají. To, co ovlivňuje vzdělávací výsledky dětí, je tedy dle zkušeností respondentů jak rodina, tak širší okolí dětí.

R2: „Hodně rodina, ze které pocházejí, a asi i prostředí, ve kterém vyrůstají, to znamená nejen ta blízká rodina, ale i prostě ta lokalita může ovlivňovat ty děti, málokdy ty děti mají samy v sobě takovou jakoby touhu vyniknout, vzdělávat se víc, když to nevidí kolem sebe.“

R4: „Rodina a pak možná i to okolí, v jakém vyrůstají, to prostředí.“

Dobře patrným rozdílem mezi výpověďmi učitelů z víceletého gymnázia a ze základní školy je postoj k důležitosti vrozené inteligence či genetické výbavy na školní vzdělávací výsledky dětí a s tím spojený úspěch, respektive neúspěch, dětí ve vzdělávání. Dvě z učitelek z víceletého gymnázia v rozhovoru samy uvedly, že podstatným vlivem na vzdělávací výsledky dětí je podle nich také vrozená inteligence či genetická výbava dětí. O důležitosti genetické výbavy a vrozené inteligence se následně respondentky z víceletého gymnázia v rozhovorech zmiňovaly ještě několikrát, je tedy patrné, že to považují za podstatné téma ve spojitosti se vzděláváním. Ani jeden z respondentů ze základní školy toto sám bez dotázání nevedl a ani

dále v průběhu rozhovorů o tomto tématu nemluvil. Výši inteligence si jedna z respondentek (R1) přímo spojuje s výší dosaženého vzdělání, které má následně vliv na rodinné prostředí. Pokud je inteligence a následné vzdělání rodičů nízké, není domácí prostředí motivující a i pokud by se do této rodiny narodilo inteligentnější dítě, nemá moc šancí překonat vzdělanostní úroveň svých rodičů. Dítě je tak předurčeno k neúspěchu a překonat jej je velmi těžké. Opět je ale patrné uvědomování si vlivu rodiny a podnětného domácího prostředí na vzdělávací výsledky dětí.

R1: „Většinou je tam jako rovnání se mezitím, že to co je doma, to zázemí, že prostě není dobrý. Samozřejmě většinou není dobrý, že ti rodiče nemají tolik intelektu, toho vzdělání tolik, aby mohli teda mít lepší zaměstnání. A to samozřejmě, to je taková ta genetická výbava, která se táhne dál. Takhle já to jakoby vnímám. Málodky se stane, že vidíte, že to dítě jakoby překročí ten stín těch rodičů, že prostě, že se nějak ty geny tam...jo a teď, že by ho zadupávala ta rodina, ale stává se to. Jenže ta rodina samozřejmě převáží nad tím dítětem, i kdyby bylo fakt jako, trochu se vymykalo, tak prostě ta rodina to většinou jakoby spláchně. To, co on je zvyklý z té rodiny, tak pak se táhne dál jako. No, málodko z toho jakoby vystoupí.“

R2: „Hodně je tam ta vrozená inteligence a potom to, co jsem říkala, to jakou důležitost ty rodiče přikládají tomu vzdělání.“

V doplňující otázce jsem se ptala učitelů, zda je dle nich podstatným vlivem na vzdělávací výsledky dětí spíše vliv rodiny a nebo právě vliv genetické výbavy, učitelé mohli odpovědět v procentuálním vyjádření. Uvedené odpovědi se zásadně liší dle typu školy, na které učitelé vyučují. Učitelky z víceletého gymnázia všechny tři shodně uvedly, že vliv rodiny a genetické výbavy na vzdělávací výsledky dětí je asi 50 % na 50 %. Učitelé ze základní školy se naopak oba domnívají, že vliv rodiny je podstatnější, jedna z respondentek ze základní školy (R4) si dokonce myslí, že genetika vlastně ani roli hrát nemusí. Učitelé z víceletého gymnázia tedy přikládají vrozené inteligenci a genetické výbavě větší důležitost v souvislosti se vzděláváním, než učitelé ze základních škol.

R1: „No já nevím, já si myslím, že to je půl na půl. Podle mě to záleží na tom, jestli to dítě je tak geneticky jako vybavený jinak než ta rodina, že pak třeba v dospělosti, kdy už se třeba zbaví, řekněme toho vlivu té rodiny, tak že třeba v té rodině už není, tak se z toho jakoby vymaní. No,

ale jako, to je věčná otázka. Někdy se to podaří, někdy ne, takže to se jako nedá se to říct. Je to půl na půl, prostě podle mě je to půl na půl.“

R2: „Já jsem věřila na výchovu i na genetiku, ale vím, že někdy jako člověka překvapuje obojí, i když je důsledná výchova, tak tu genetiku to nepřebije a naopak, jako jo. Takže z kolika procent jo? Tak tak, když dám padesát na každé. Možná ta genetika trošku víc, pokud je dítě třeba lehce mentálně postižené, tak prostě z něj víc nedostanete ani maximální výchovou.“

R3: „Ono je to ruku v ruce, to stejně...jako já bych to asi moc neodlišovala. Rodina samozřejmě v tom hraje roli velkou, protože jak se doma těm dětem věnují, jaký prostředí jim doma vytvoří, tak to dítě se podle toho vyvíjí. Ale ty geny v tom jsou taky no. Takže, já to asi neodhadnu tahle, asi půl na půl.“

R4: „Tam je otázka, jestli vůbec jako ta genetika, jestli tam ta genetika tu roli hraje nebo nehraje, protože mám zkušenost, že třeba tím, jak to jsou více početné rodiny, a obecně člověk dopředu si myslí, že když třeba má jedno dítě z té rodiny, které je fajn, které mělo třeba dvojky, jo, tak automaticky očekáváte, že ten druhý sourozenec na tom bude stejně a on je na tom úplně jinak, jo. Naopak je třeba slabší, takže já nevím, na kolik genetika. Já tam tu genetiku tolik necítím. Jo, takže spíš si myslím, že to jsou tady ty okolní vlivy. Rodina, pak možná i to okolí, v jakém vyrůstají prostředí? Já si myslím, že to bude nějakých pětasedmdesát procent, dejme tomu.“

R5: „No asi obojí, asi obojí, ale asi převažuje rodina. U nás teda pro to, co vidíme, tak to rodinný zázemí tam hraje velikou roli, ten přístup rodičů.“

Dvě z respondentek z víceletého gymnázia jako jeden z dalších možných vlivů na vzdělávací výsledky dětí zmiňují roli třídního kolektivu, o důležitosti třídy na vzdělávací výsledky dětí hovořil i jeden respondent (R5) ze základní školy. Třídní kolektiv může dle respondentů vzdělávací výsledky dětí ovlivňovat jak pozitivně, tak negativně. Děti může buď motivovat k lepším výsledkům a nebo naopak je ve vzdělávání demotivovat. O třídním kolektivu byla i později řeč v souvislosti s vlivy, které ovlivňují výběr střední školy a v souvislosti s výhodami či nevýhodami víceletých gymnázií.

R2: „Návyky, které si přinesly ze základní školy, z rodiny, z domova, to asi nejvíc tohle to jo. A i samozřejmě ještě jak se sejde kolektiv ve třídě, tak podle těch jejich vztahů ve třídě tak i tohle to tam hraje roli.“

R3: „...to prostředí, ve kterém je, kamarádů, které si vybírá v tom kolektivu. Ti ho podle mě motivují, buď se jim snaží vyrovnat v tom, že teda si vybere kamarády, kteří mají dobré výsledky a snaží se jim vyrovnat, ale zase na druhou stranu, když si vybere kolektiv nebo kamarády, kteří na to kašlou, tak se snaží vyrovnat těm jo, takže tak. To je, to je dítě od dítěte.“

R5: „No myslím si, že složení té třídy to částečně ovlivňuje, protože pokud tam ta třída, jako to máme teď v té mé skupině jedné, tak tam narážíme na to, že ti žáci vlastně navzájem se spíš negativně ovlivňují. Vidí, že to prochází u souseda nebo u spolužáka, tak se k tomu přidávají a často k tomu potom následuje liknavý přístup doma, že ti rodiče to neřeší.“

Učitelé ze základní školy i z víceletého gymnázia také v souvislosti s vlivy na školní výsledky dětí uváděli jako podstatnou roli učitele. Jedna z respondentek (R1) z víceletého gymnázia se dokonce domnívá, že motivace učitele je nejdůležitějším vlivem na školní výsledky dětí. V níže uvedené citaci je ovšem možné identifikovat jako velmi důležitou i roli rodiny – poté, co měl žák problém s pochopením vyučované látky, mu byla tato látka vysvětlena doma, rodinou, potom až následovala motivující pochvala od učitele.

R1: „Určitě je to motivace toho učitele. Jo, jak ten učitel dokáže ty žáky motivovat a jak se jim daří? Já to třeba vidím na svém dítěti, že když jako vidím, že tomu nerozumí, mám kluka ve 2. třídě, a teď jako že paní učitelka přišla a že plakal prostě nad geometrií, že tomu vůbec nerozumí. Vysvětlili jsme to, protože není úplně tupej, takže pochopil, a teď najednou přišla jako pochvala, kdy prostě ano, ano, jako že se zlepšil, a to a to je prostě strašně velká motivace jo, takže prostě motivace od toho učitele.“

Téma role učitele ve spojitosti se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání bylo spontánně učiteli zmiňováno v rozhovorech častěji, celkově roli učitele a jeho vlivu na žáky přikládají učitelé velkou důležitost. Všichni z dotazovaných respondentů se shodli, že sociální nerovnosti ve vzdělávání jsou problémem, který by se řešit měl a jeho řešení je možné, i když složité. Všechny tři respondentky z víceletého gymnázia uvedly jako podstatnou roli při řešení tohoto problému právě roli učitele. Dvě z nich (R1, R3), ovšem uvádějí, že podporu si zaslouží nadanější,

inteligentnější žáci, kteří vlivem domácího prostředí nejsou rozvíjeni tak, jak by si jejich intelekt zasloužili. O podpoře žáků, kteří jim inteligentnější nepříjdou, se nezmiňují. Opět je zde patrný větší důraz na vrozenou inteligenci u učitelů z víceletého gymnázia než u učitelů ze základní školy. Všechny respondentky z víceletého gymnázia se také shodují, že je nutné pracovat s rodinou, více ji zapojit do řešení problémů. Pokud se toto nepodaří, jsou snahy učitelů často bez úspěchu. Jedna z respondentek (R4) je s podporou žáků z horšího socio-ekonomického prostředí spokojená, z její zkušenosti existuje mnoho podpůrných opatření. Učitelé ze základní školy v souvislosti s řešením sociálních nerovností ve vzdělávání na rozdíl od učitelek z víceletého gymnázia roli učitele ani důležitost zapojování rodiny spontánně nezmiňovali, jako první je napadla spíše systémová řešení. O tom, co pro žáky ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí může udělat učitel, se rozpovídali až po konkrétním doptání se. Učitel ze základní školy (R5) vidí zásadní problém v existenci víceletých gymnázií, které byly druhým hlavním tématem v rozhovorech. Ve svých výpovědích také nezmiňují roli vrozené inteligence.

R1: *„Někdy vidíte, že to dítě jako není vůbec inteligentně jako špatný? Jo, a ten, já si myslím, že právě ten učitel pak hraje velkou roli v tom, jestli tohle dokáže jakoby odhalit a dokáže ho trošku nějak popostrčit a třeba jestliže tam nejsou finance, tak dokáže, já nevím, dneska už jsou nějaké ty fondy, že jo, pro ty děti, třeba ty jídelny a takové věci, že hned tomu dítěti jakoby pomůžou jo, ale myslím si, že z těch možností zase není úplně tak moc no. Prostě mít nějaké fondy, finance to dítě jakoby nějak vést, pomáhat mu, ale samozřejmě bez toho, že to dítě a ta rodina vás v tom jako podpoří, to hraje zase další roli jako. No takže tak, ale mělo by se ano, když to zkrátíme, mělo by se.“*

R2: *„Já mám pocit, že jako ti řadoví učitelé, výchovní poradci ze své strany dělají, co můžou. Jo, já mám pocit, že nějaké vyhlášení moc nepomůže, jestli víc pracovat s těmi rodinami, víc je zapojovat.“*

R3: *„Samozřejmě každý kantor, když má dítě, o kterém ví, že na to studium má, tak se ho snaží podpořit a mluvit i s těmi rodiči. No, ale může dojít k tomu, že rodiče řeknou, ano, já potřebuju, aby nešel na gymnázium, protože já potřebuju, aby po ukončení střední školy šel vydělávat, protože na to nemáme. Mělo by se s tím něco dělat, ale no zase záleží na tom jak, protože s rodiči samozřejmě pracujeme, když je to dítě nadaný a oni nechtějí a chtějí ho po kvartě třeba vzít, že ho chtějí dát na střední školu, která pro něj je takovým tím krokem zpátky, tak se snažíme*

s těmi rodiči jednat, snažíme se je přesvědčit. Jo, takže dělat by se s tím samozřejmě něco mělo, no.“

R4: „Já mám pocit tím, že vidím, jaká obrovská podpora do toho jde, tak jak jsou ty národní vzdělávací plány a ty podpory, to, že máme my doučování. To, že tady existuje třeba přímo tady v naší lokalitě, že je prostě nízkoprahové zařízení, který jim nabízí to doučování a tak dál, tak si myslím, že ta podpora jako toho, aby se to zvedlo, je poměrně velká.“

R5: „No myslím si, že by se muselo začít od základu. Špatně to je, každý ministr školství, který předvede nějaký veletoč nebo změnu podle svého, která třeba není špatná, ale ono se musí začít už s těmi malými gymnázii.“

Po bližším doptání se, co by pro žáky ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí mohl udělat učitel, respondenti nejčastěji uváděli, že má učitel žáky motivovat, odhalit jejich silné a slabé stránky, podporovat je a snažit se zapojit do řešení problémů rodinu. Učitel by se měl také dle dvou respondentek (R3, R4) snažit výuku individualizovat dle potřeb žáků.

R2: „Tak může s ním právě mluvit o tom, co jsou jeho slabé stránky, co jsou jeho silné stránky. Trošku s ním i rozebírat to, jestli si myslí, že třeba tenhle obor je vhodný, nebo není vhodný, může si pozvat i rodiče.“

R3: „Jo, právě podpořit to dítě tak, aby i ta rodina se do toho zapojila a snažíme se ty děti motivovat a snažíme se jim dát víc než těm ostatním, když vidíme, že na to mají jo a v podstatě my ty sociální rozdíly tady jako se snažíme, jak bych to řekla...tím, že tu nemáme tak velké sociální rozdíly, tak každému žákovi se snažíme dát to, co si myslíme, že je pro něj nejvýhodnější jo.“

R4: „No přesvědčit ho, namotivovat ho, že to vzdělání je to, co je na tom prvním místě, no nabízet, nabízet, snažit se s nimi rozmlouvat, ukazovat jim ten jiný svět no, že může být lepší díky tomu vzdělání.“

„Hele, nesedí ti třeba výuka tady toho učitele, kterého máš, tak jdi na doučování k někomu jinému, zkus to jinde jo, že i že i tenhle ten osobní přístup.“

R5: „*No zkusit do toho problému, nebo zkusit je víc zapojit do toho řešení problémů, zlepšit spolupráci se školou jako komunikaci hlavně, aby ta komunikace fungovala. Ve chvíli, kdy se to podaří, tak to hrozně pomůže.*“

Několik respondentek (R1, R2) také mluvilo o tom, že pro žáky dělají něco navíc, něco ve svém volném čase. To se ale pojí s problematikou nedostatečného finančního ocenění, které bylo v rozhovorech učiteli několikrát zmiňováno. Učitelé toho pro žáky dělají mnoho, často nad rámec svých povinností, ale adekvátní finanční odměnu za svou práci nemají.

R1: „*(Učitel může udělat – pozn. autorky) Hodně no, že ho jako motivuje, že ho odhalí, že ho jakoby popostrčí, že ho nějak jakoby vede, ale samozřejmě to dítě samotný, když jako nebude chtít, tak s tím neuděláte vůbec nic jako. No, jako nutit ho nemůžete, že jo, ale ten učitel ho jakoby může popostrčit tím, že ho třeba chválí, takže to, co nemá doma, tak má třeba v té škole. Ale samozřejmě zase to vyžaduje, že jo, ne všichni učitelé dneska, že jo jsme ty ročníky, jaký jsme, jsou i starší učitelé, vyučují sedmdesátiletí lidé, aby ten učitel jako měl tu chuť ještě, protože to vám přesahuje do soukromí. Jo to nejde, že to tady v půl jedné zabalíte a jdete domů, ale asi zřejmě by to vyžadovalo nějakou jako větší péči a větší čas no. Musí to být takový ten zapálený učitel, který prostě to má fakt jako poslání? Jo a těch už je taky dneska málo, ale asi jsou, protože si myslím, že pořád ty výplaty nejsou adekvátní tomu, co ten člověk dělá, a natož aby ještě teda věnoval nějaký svůj soukromý čas jako tomu no.*“

R2: „*Jako nemůžete brát dítě s nějakými problémy jako číslo nebo jako problém, ale musíme se snažit hledat řešení a je to časově náročné a je to nezaplacené. To je zase druhá věc.*“

Jak již bylo diskutováno v teoretické části práce, v České republice je velmi patrná autoreprodukce vzdělání, která má s tématem sociálních nerovností ve vzdělávání úzkou spojitost. To, kam se bude ubírat další vzdělávací dráha dítěte je výrazně spojeno s výší dosaženého vzdělání rodičů. S učiteli jsme v rámci rozhovorů probírali i toto téma, tedy co nebo kdo dle jejich zkušeností z praxe ovlivňuje na jaký typ střední školy se dítě vydá. Učitelé nejčastěji zmiňovali jako podstatnou roli rodiny, rodiče jsou často ti, kteří pro své dítě vybírají kam bude po základní škole směřovat. Dvě z respondentek (R1, R2) si přímo uvědomují, že výše dosaženého vzdělání má vliv na to, kam budou rodiče chtít, aby dítě dále směřovalo. Vyšší vzdělanostní aspirace rodičů však dle jedné z respondentek (R1) nemusí být vždy pozitivní – rodiče dle ní mohou vybrat dítěti školu, která je příliš náročná a tedy pro dítě nevhodná. Tato

respondentka také jako podstatné pro výběr typu střední školy uvádí výsledky ve škole. Ty si dle předešlých odpovědí spojuje především s domácím zázemím, motivací učitele a také genetickou výbavou dětí.

R1: *„No asi zřejmě ty výsledky v té škole a samozřejmě jako ten rodič taky, ale zase – míň vzdělaný rodič asi jako moc na to dítě tlačit nebude, že bych ho chtěl protlačovat někam jako jinam, na co třeba ani to dítě nemá. Zase vzdělanější rodič, který zase naopak na tom jako lpí a nechce si přiznat, že to dítě není úplně... To taky jako, to je druhá otázka, jestli ten rodič si dokáže přiznat, že to dítě není až tak kde by si možná představoval, jo, takže to je jako těžká otázka.“*

R2: *„Tak já bych řekla, že ho hodně ovlivňuje okolí, takže na té základní škole, pokud ti rodiče, budeme se bavit teď o tom, že ti rodiče jsou vysokoškoláci, tak samozřejmě předpokládají, že dítě bude mít maturitu, takže ho povedou na tu školu, která bude maturitního rázu, pokud tam není nějaký problém, třeba právě třeba s tou mentální retardací nebo něco takového, že jo.“*

R3: *„No, samozřejmě to prostředí, ve kterém vyrůstá, rodina, jak motivuje rodina. Pak je to škola, bych řekla, na druhém místě. A po té základní škole ty děti ještě nejsou úplně tak vyzrálé, aby přesně věděly, co chtějí, takže si vyberou školu podle toho, co jim kdo radí, takže nejvíc dají podle mě na rodiče.“*

V rozhovoru s učitelkou ze základní školy (R4) jsem se dozvěděla, že konkrétně ze školy, na které ona vyučuje, se žáci na víceletá gymnázia spíše nehlásí. Je tomu tak dle její zkušenosti z toho důvodu, že víceletá gymnázia jsou vnímána jako příprava na vysokou školu, studium na vysoké škole ovšem není v ambicích rodičů z této lokality. O specifické situaci Bíliny se zmiňovali učitelé v rozhovorech častěji, více je tato skutečnost popsána v následující kapitole. Rodiče tedy mají nízké vzdělanostní aspirace, od svých dětí neočekávají, že by jednou studovaly na vysokých školách.

R4: *„Vůbec, celkově v téhle lokalitě je za dobu, co tam učím, za těch fakt 19 let, teď to v rychlosti spočítám... Čtyři žáci na gymnáziu, klasicky středoškolském, a ani jeden myslím za tu dobu nedělal přijímačky na víceletý gympl. Ta ambice tam není v té lokalitě, protože právě že jo, že ten gympl vnímáme jako přípravu na vysokou školu a tohle rozhodně není jako v ambicích téměř žádného rodiče tam. To jako vysoká škola co to je?“*

Krom role rodiny ovlivňuje výběr střední školy dle dotazovaných respondentů také učitel či výchovný poradce. Role učitele byla tedy spontánně respondenty zmiňována v rozhovorech při probírání toho, co má dle učitelů vliv na školní výsledky dětí, jak by se sociální nerovnosti ve vzdělávání mohly řešit a co má vliv na výběr střední školy žáka. Učitel či výchovný poradce má rozpoznat silné a slabé stránky žáka a dle nich mu doporučit vhodnou střední školu.

R2: *„Hodně velkou roli hrají i výchovní poradci. Pokud jsou všímaví, tak dokážou vysledovat silnější stránky, slabší stránky. Já jsem třeba měla kolegyni, která psala, která učila jenom psaní na stroji. Říkám jenom v uvozovkách, protože by se řeklo: „no to je takový okrajový předmět“ a naopak. Ona na tom dokázala, byla výchovná poradkyně, a dokázala na tom vyzorovat jemnou motoriku toho dítěte, dokázala vyzorovat trpělivost, dokázala vyzorovat jak reaguje na to, když mu něco nejde a na druhé straně, když se posune kousíček dál, jo, takže. V tom případě velkou roli hraje i ten učitel, může hrát tu dost velkou roli u těch dětí, kde ta rodina není, nefunguje, jak by měla.“*

Důležitým vlivem na výběr střední školy je také kolektiv, stejně jako bylo diskutováno v souvislosti se školními výsledky dětí. Spolužáci a kamarádi děti ze zkušenosti respondentky motivují, aby šli na střední školu, která jim poskytne nějakou výhodu a nebo na které není učivo příliš náročné. Role učitele je zde opět zmiňována, učitel se snaží s žáky rozmlouvat a doporučit jim vhodnou střední školu dle budoucího uplatnění na trhu práce.

R4: *„Spíš je to kolektiv, kolektiv a možná zkušenost nějakého staršího kamaráda. Úplně konkrétně třeba teďko se nám hodně tady hlásili na jednu školu, kde deváták měl, má o dva roky výš ségru, a prostě lákadlo pro ně bylo, že jeli na adapták do Itálie. I takováto malinká jako hloupost z mého pohledu, hloupost prostě, je motivovala: „tak na tu školu jdeme.“. Jo, že jako spíš ne, že by měli představu o tom, co která škola nabízí, nebo jaký je potom dál uplatnění, to vůbec nesledují. To jako se nám ani nedaří tolik jako vymlouvat, ale tady na tu školu ne, protože sociálních činností už je spousta na trhu jo a není uplatnění, ale spíš je to opravdu tady asi zkušenost toho staršího kamaráda. Hele tady běž, tady tím systémem propluješ.“*

Snaha žáků o co nejsnadnější průchod vzdělávacím systémem je patrná v poslední větě přímé citace *„Hele tady běž, tady tím systémem propluješ“*. O podobné strategii žáků mluvila i jedna respondentka z víceletého gymnázia (R1). Obě respondentky (R1, R4) se v rozhovorech také

rozpovídaly o tom, že pro žáky ze socio-ekonomicky slabšího prostředí je velmi důležité co nejdříve vydělat co nejvíce peněz. Podobnou strategii dělnických rodin ve své knize *Odsouzení k manuální práci* popisuje i Katrňák, který hovoří o tzv. materiální strategii. Materiální strategii popisuje jako orientaci na materiální stránku života, úspěch ve škole nebyl pro dělníky z jeho výzkumu podstatný, hlavní bylo školou proplout, co nejdříve ji ukončit, najít si zaměstnání a začít samostatně vydělávat (Katrňák, 2004, s. 151).

R1: „...ten rozhled je jedním směrem, takovým tím konzumem jo, kde asi zřejmě možná ty finance nejsou úplně tak jako...takže on jede tím směrem, že peníze, jo. My jsme měli takový jakoby nezávazný hovor prostě mimo školu a on že ty peníze, jediné peníze. Ty jsou nejdůležitější. Jo, a já říkám: „ty jsi přece dost chytrý na to abys věděl, že peníze ano, ty ti poskytnou spoustu možností, co všechno můžeš dělat, ale úplně tak jako důležité jako nejsou, nebo to, co všechno mám, není tak jako důležité nad tím, co jsem zažil, co umím, nebo jako...“ Ne, jenom peníze, jediné peníze a jakýmkoliv způsobem je sehnat a mít je. A v podstatě za nic, než jako že se nějak nadřít. Takže takhle.“

R4: „Třeba já tady k tomu ještě jako vidím, že spousta těch rodin jako asi v tom systému současným už umí chodit. A spousta těch rodičů si peníze vydělá mimo oficiální systém jo, čili na černo, a ty děcka tady to vidí, a proto ani tu školu, jako si říkají, k čemu tu školu, máma, táta ji taky nemají a podívejte se, kolik mají peněz. A dokonce třeba dneska i to někteří žáci postaví: podívejte se, mají víc než vy jako učitelé. Jo, takže tím pádem pak jako to vzdělávání tam zase jde úplně na vedlejší stranu. A co vy mi tady budete vyprávět, když já to doma vidím jinak?“

Dalším probíraným tématem v rozhovorech s učiteli bylo nastavení českého vzdělávacího systému. Zajímalo mě, zda dle nich nerovnosti mezi dětmi spíše prohlubuje či zmírňuje. Překvapivé je, že všechny z dotazovaných respondentek z víceletého gymnázia mi poskytly jinou odpověď. Dle první respondentky (R1) nemá český vzdělávací systém a jeho nastavení na sociální nerovnosti ve vzdělávání vliv žádný, zmírňovat sociální nerovnosti ve vzdělávání může spíše učitel. Dle druhé respondentky (R2) může systém nerovnosti zmírňovat, spíše než nastavením systému je to však opět prací učitele, která je ale náročná a neadekvátně finančně ohodnocená. Dle třetí respondentky (R3) nastavení českého vzdělávacího systému nerovnosti mezi žáky spíše prohlubuje. Není tomu však z důvodu příliš brzké vnější diferenciaci jako vyplývá z mnoha výzkumů (např. Straková, 2010a; Hanushek, Woessmann, 2005), ale naopak vnější diferenciaci není dostatečná. Žáci by se měli dělit do odlišných vzdělávacích proudů

ještě dříve a ve větší míře, aby žákům z horšího socio-ekonomického prostředí mohla být poskytnutá adekvátní péče, učitelé měli více času věnovat se jim individuálněji a aby zažili pocit úspěchu. Stejně postoje zastávali i učitelé z víceletých gymnázií ve výzkumu Gregera a Holubové (2010, s. 91-92).

R1: „*Ten vzdělávací systém si myslím, že jako nějak vůbec to nereflexuje, tam jako, tam je to podle mě všechno o tom učiteli? Jo, nemá to vliv, je to prostě nastavený nějak jako pro všechny stejně. Určitě si myslím, nebo ta myšlenka je taková, to si myslím.*“

R2: „*Český vzdělávací systém má velké možnosti podle mě, ale ne všude jsou uplatňovány a ne všude stejně. Může zmírňovat. Jo, řekla bych, že může zmírňovat. Ale tam je to zase na té míře – jako nemůžete brát dítě s nějakými problémy jako číslo nebo jako problém, ale musíme se snažit hledat řešení a je to časově náročné a je to nezaplacené. To zase je druhá věc.*“

R3: „*Já si myslím, že, já vím, že to bude jako znít elitářsky, ale žáci, kteří jsou slabí, jsou ze sociálně znevýhodněných skupin a jsou zařazeni do běžného kolektivu a jsou tam velké rozdíly, tak jim to znemožňuje většinou tomu jejich rozvoji, protože jsou tam pořád někde na chvostě, není na ně čas, když je jich moc ve třídě. Takže já bych ty třídy nějakým způsobem rozdělila, aby ta péče pro ty děti byla větší, ve větší míře, protože samozřejmě když pak člověk má žáky, kteří jsou dobří, kterým to jde samo a pak tam máme nějaké, kterým to jde pomaleji, nebo spíš na těch základních školách, tak tu propast tam podle mě zvětšujeme. Jo, takže takovou tu svojí roli hrály ty dneska praktické školy, rodiče to neradi slyší, ale tam těm dětem se dávalo mnohem víc a zažily pocit úspěchu a tady ony jsou v permanentním neúspěchu. Jako tohle je můj názor. Jo, a to začleňování... Já chápu, že je fajn, ale ne vždycky.*“

Oproti tomu oba z dotazovaných učitelů ze základní školy se domnívají, že český vzdělávací systém nerovnosti mezi žáky prohlubuje. První respondentka (R4) opět vyzdvihuje roli učitele a důležitost individualizaci výuky, o které již byla řeč výše. Druhý respondent (R5) vidí jako podstatný problém existenci víceletých gymnázií, o kterých bude řeč v následující kapitole.

R4: „*Tak já si myslím, že zatím jako celkově pořád prohlubujeme, ale na druhou stranu tím, že se člověk jako účastní spousty školení, které už cílí k té individualizaci výuky, je spousta lidí, kteří už se opravdu snaží ukazovat: hele, musíš se naučit prostě nebýt jenom ten učitel, ale vlastně stát se i zároveň tím psychologem a hledat to, co je za tím dítětem, to, co je v tom*

rodinným prostředí a vnímat, kde má které dítě startovní čáru a tam mu ji opravdu reálně postavit jo, nechttít po všech úplně stejně, takže mám pocit, že momentálně jako je hodně snahy, aby ta výuka byla individualizovaná. Ale přes to si myslím, že ještě pořád jsme ve fázi, kdy prohlubujeme ty rozdíly. My to neumíme.“

R5: „Já osobně považuju za chybu a i o tom mluvím hodně, a myslím si, že to je dost velká chyba – malý gymnázia. Osobně bych byl pro zrušení, protože tam se poprvé ta třída rozdělí a vlastně je to špatně pro ty děti, protože vlastně tam zbydou, jako připadají mi ty, co tam zbydou, tak si myslím, že ty děti se připraví, že tam zbydou takový ti jako co už se nikam nedostanou jo, ti chytřejší podle nich šli na ta gymnázia.“

„Já si myslím, že tohle to to prohlubuje. Bouráte třídní kolektivy, protože ta 5. třída podle mého odhadu nebo myslím si, že to je brzo na ty děti jakoby roztrhnout tu třídu a pustit je na ty malé gymply. Ono už nějaká taková idea je, ale podle mě se ty ministerstva, ta vláda, bojí do toho říznout, protože samozřejmě nepopulární opatření to musejí být. Já si nemyslím, že to by bylo takový jako špatný.“

4. 2 Postoje učitelů v Bílině k víceletým gymnáziím a vnější diferenciaci

Druhým hlavním tématem v rozhovorech s učiteli byly jejich postoje k víceletým gymnáziím a vnější diferenciaci, která má na sociální nerovnosti ve vzdělávání zásadní vliv. Právě při probírání tohoto tématu se vyskytly výrazné odlišnosti v postojích učitelů z víceletého gymnázia a postojích učitelů ze základní školy. Všechny dotazované respondentky z víceletého gymnázia považují existenci víceletých gymnázií za pozitivní, oproti tomu všichni respondenti ze základní školy si myslí, že existence víceletých gymnázií je spíše negativní. Respondentky z víceletého gymnázia jako přednost víceletých gymnázií vyzdvihují především to, že se dětem dostane hlubšího vzdělání a také pozitivní vliv kolektivu, který je na víceletém gymnáziu konkurenceschopnější a dítě může motivovat k lepším výsledkům. O vlivu kolektivu na vzdělávací výsledky dětí mluvili respondenti z obou typů škol již v první tematické části rozhovorů.

R1: „Jo určitě, protože si právě myslím, že vy, když objevíte nějakého toho nadanější žáka, tak v podstatě finančně to nemá žádný jakoby dopad na tu rodinu, takže tady může být i nějaký sociálně slabý žák, a přesto jakoby má naději teda dostat, získat jakoby vyšší vzdělání nebo

nějaké hlubší? A třeba by mu to jako mohlo i pomoci právě v tom se pak vymotat z toho, z té spirály té rodiny jako no, takže určitě si myslím, že jako jo, toto má svoje místo tady.“

R2: *„Já si myslím, že podle mě je to pozitivní, jako jo že má to dítě šanci dostat se třeba mezi konkurenceschopný děti a rozvíjet svůj talent dál jo.“*

R3: *„Tak já si myslím, že pozitivní, protože na víceletém gymnáziu učím tady v našem městě. Určitě za nás, určitě to má smysl.“*

R4: *„Za mě, já bych řekla, negativní. Já si myslím, že kdyby právě jsme uměli individualizovat to vzdělávání, že by klidně tyhle ty jako možná, i když se říká, že ty talentovanější, nadanější děti jdou na ten gympl, že by v pohodě mohly být na klasické základce a projít si těch devět let tam.“*

R5: *„Já bych podporoval zrušení těch víceletých, osmiletých, nebo takový ty...prostě to, aby se to nedělo v té 5. třídě.“*

Učitelky z víceletého gymnázia tedy zmiňovaly především výhody víceletých gymnázií, oproti tomu učitelé ze základní školy měli k víceletým gymnáziím velké výhrady a během celé druhé části rozhovoru zmiňovali spíše mnohé nevýhody tohoto typu školy. Jako negativum víceletých gymnázií byla v rozhovoru zmíněna přílišná náročnost studia, které neodpovídá věku dětí. Učitelé z víceletého gymnázia taktéž uváděli, že je na víceletých gymnáziích výuka náročnější a k probírané látce, kterou mají děti na základních školách a v prvních čtyřech ročnících víceletého gymnázia stejnou, přidávají ještě rozšiřující látku navíc. To ale na rozdíl od učitelů ze základní školy nevidí jako negativum, ale velké pozitivum. Stejně postoje k náročnosti studia na víceletých gymnáziích uváděli i učitelé ve výzkumu Gregera a Holubové z roku 2010 (s. 91-92) a z výzkumu Tabery a Balíkové (2022, s. 11). Učitelky z víceletého gymnázia také v předešlých citacích vyzdvihovaly pozitivum třídního kolektivu, který je konkurenceschopný a tím motivující, opět stejně jako respondenti ve výzkumu Gregera a Holubové (2010, s. 96). Oproti tomu respondentka ze základní školy (R4) vnímá kolektiv na víceletých gymnáziích jako spíše negativní, neboť je dle ní příliš soupeřící. Je tedy patrné, že učitelé z víceletých gymnázií i základních škol vnímají podobné aspekty, které jsou pro víceletá gymnázia typické. Jedni je však hodnotí jako pozitivní, druzí jako negativní.

R2: „*Já, kdybych to třeba zmiňovala, konkrétně řeknu třeba na to naše víceleté gymnázium, myslím si, že výhoda pro ty děti je v tom, že se dostanou na různé exkurze a podobně. Že se dostanu třeba i na nějaké rozšiřující akce, na které by se třeba tak nedostaly.*“

R3: „*No výhody jsou v tom, že většinou tady ty děti jsou na gymnáziích vybrané. Pojmou nebo zvládnou toho učiva a projdou si toho trošičku víc, i když ty RVP jsou stejné, které má základní škola a víceleté gymnázium, ale s tím, že my tady k tomu můžeme leccos přidat. Nemusíme být jenom na tom nutném základě.*“

R4: „*Na ty děti ti vyučující tam nahlíží už jako na ty středoškolské studenty. A myslím si, že tam pak zvyšují ty nároky a je tam hodně jako soupeřící prostředí, mi přijde, mezi těmi dětmi jo, že na tom gymplu víceletém už rostou individuality: já jedu za sebe, ne za skupinu. Jo, jako jestli je to srozumitelný, já si říkám, jo, že opravdu tam pak každý: já chci být ten nejlepší. A jedou prostě tu svoji linii, ale možná pak takové to klima té třídy, to gró: jsme třída, máme fungovat společně, se rozpadá.*“

Respondentky z víceletého gymnázia si v rozhovorech byly vědomy určitých nevýhod, které typ školy, na kterém vyučují, může přinášet. Jedna z respondentek (R1) zmiňuje, že po odchodu části žáků na víceletá gymnázia mohou v kolektivu chybět tzv. „tahouni“. O tom, že tito „tahouni“, dokonce bylo použito i stejné slovo, chybí, mluvili i učitelé ze základní školy z výzkumu Gregera a Holubové (2010, s. 99) a taktéž z výzkumu Tabery a Balíkové (2022, s.11). I přes to však respondentka vnímá víceletá gymnázia kladně a dodává pozitivum víceletých gymnázií, kterým je dle ní prohloubení vzdělání žáků. Další dvě respondentky (R2, R3) zmiňovaly především to, že se dítě může cítit „vytrženo“ z kolektivu základní školy, na které bylo zvyklé. Styl práce na víceletém gymnáziu je také jiný, což nemusí všem dětem ze začátku vyhovovat. Vzápětí však obě respondentky dodaly, že přechod z prvního stupně na stupeň druhý na základních školách je pro dítě podobně náročný jako přechod na víceleté gymnázium. Je tedy patrné, že všechny tři respondentky z víceletého gymnázia víceletá gymnázia ihned po zmínění určitých jejich negativ obhajují.

R1: „*Tak z pohledu učitele nevýhodou je, že samozřejmě v té třídě zůstávají... prostě ta osmiletá gymnázia vyzobávají ty nejchytřejší děti, takže ty vám tam... vlastně jakoby nezbydou ti tahouni. No, takže tak. Z pohledu učitele vyzobávají vlastně ty nejchytřejší, ale zároveň prostě z pohledu*

těch rodičů a těch žáků si myslím, že je správný, že mají tuhle tu možnost jako jít teda na nějakou školu, kde jim to vzdělání prohloubí, řekněme, více.“

R2: „No možná že pro někoho má, jako že se třeba vytrhne z kolektivu, na který byl zvyklý, ale ono zase jenom v mnohých základních školách po té 5. třídě třeba promíchají ty třídy, že jo, že si je třeba rozdělí jakoby na jazykové, přírodovědné a podobně, takže tam k tomu rozdělení dochází taky. Z hlediska psychologů víte, že ten přechod na ten 2. stupeň je pro ty děti mnohdy obtížnější, i když jdou z kolektivu své třídy než přechod na 3. stupeň třeba. Protože tam je úplně jiný styl práce, takže ono jim to zas tolik jiné nepřijde, protože najednou se ten styl práce změnil i těm, se kterými třeba kamarádili dřív.“

R3: „Nevýhody v podstatě jsou, ale já nevím, jestli je to nevýhoda nebo výhoda, když přecházejí ze základní školy na gymnázium, tak ono je to stejné v podstatě, jako když přecházejí z 1. stupně na 2., akorát, že tady vlastně změní úplně školu a změní i třídní kolektiv, tak někdo je zvyklý na tu základní školu, pokračuje dál a pak mu tenhle skok nevyhovuje. Musí se třeba tady víc připravovat než na základní škole, ale je to zase žák od žaka no.“

Jako další nevýhodu vnější diferenciaci a víceletých gymnázií uvedl učitel ze základní školy (R5) to, že žáci, kteří zůstávají na základní škole po odchodu části jejich spolužáků na víceletá gymnázia, na výuku často rezignují, neboť jsou bráni jako ti, se kterými se na prestižnější školy už nepočítá. Víceletá gymnázia tak již v nízkém věku zásadně determinují další vzdělávací dráhu dětí. Dle druhé respondentky ze základní školy (R4) ovlivňuje odchod části kolektivu na víceletá gymnázia psychickou pohodu dětí, které zůstávají na základní škole. Z její zkušenosti se žáci, kteří odcházejí na víceletá gymnázia mohou začít povyšovat nad žáky, kteří na ně neodcházejí a ti si tak o sobě mohou začít myslet, že jsou „něco méně“.

R5: „Že vlastně ti, co zůstanou na té základní škole v tom zbytku, tak už mají vlastně jakoby trošku předurčeno, že už asi nepůjdou na ty prestižní a ty lepší školy, ale že už vlastně mají trošku... že už můžou zlenivět a možná se to tak děje, protože už se s nimi počítá na ty slabší školy, které už nejsou tak jakoby zaměřené, prestižní a nejsou tak vysoce hodnoceny.“

R4: „To jsou moje zkušenosti a co vnímám v okolí, třeba můj synovec chtěl jít na přijímačky na ten víceletý gympl, prostě rodiče řekli ne a on se jako cítil dotčený a ve třídě, kde zrovna byl, kde odcházely některé děti na ten gympl, tak jako oni za ten půlrok od těch přijímaček se jakoby nad

ně začaly povyšovat a on to vnímal, že: já tam nemůžu, tak jsem jako něco míň, jo. To je ten vjem, který, když jsem říkala, jako že pak to někdo vnímá, jako že to je něco prestižnějšího když jsem na gymplu. Já v tom rozdíl nevidím. Jo, OK jsi na gymplu, ale OK ty jsi na základce. A myslím si, že to vzdělávání, nebo přece rámcový vzdělávací plán, je všude stejný, pro všechny stejný jo, takže ten výstup musíš splnit ať jsi na tom víceletém gymplu nebo ať jsi na té základce.“

Učitelé ze základní školy se oba domnívají, že dělit děti v 11 letech, jako se tomu děje v České republice, je příliš brzy. V tomto věku nejsou děti ještě dostatečně vyspělé na to, aby věděly, jakou vzdělávací a kariérní dráhou se chtějí vydat. Volba studia na víceletém gymnáziu však již v takto nízkém věku jejich následnou vzdělávací a kariérní dráhu ovlivní zásadním způsobem, neboť po víceletém gymnáziu je téměř nutností následné studium na vysoké škole. Uvědomují si, že studium na víceletém gymnáziu je volba spíše rodičů, než samotných dětí.

R4: „V době, kdy dítěti je 10, 11 neví, co bude chtít dál. V podstatě bych ho na tom gymplu úplně jako zničila. Jo, jakože jednak náročný, jednak nemusí chtít, že jo může si i pak procházet tím středoškolským vzděláváním a ve chvíli, kdy na gympl nenavázete vysokou školu, tak v podstatě to vzdělání jako byste neměla pořádně jo, protože s gymplem člověk nemá skoro nic. Jsem sama „gymplák“, jo, a z gymplu člověk vylezl a vlastně neuměl nic, to je příprava na vysokou a myslím si, že u toho malého, toho víceletého gymnázia, v téhle chvíli, ty děti...to je přání těch rodičů než těch dětí.“

R5: „Myslím, že už tady to začíná právě, ty rozdíly právě. Protože to je ten první impulz pro to, kam to dítě jako nasměrujete? A podle mě je to právě brzo jo, protože to ovlivní tu volbu pozdější jo.“

Učitelky z víceletého gymnázia naopak na dělení dětí do různých typů vzdělávacích drah již v 11 letech žádný problém nevidí. Stejně tak i učitelé ve výzkumu Gregera a Holubové uváděli, že by se dle nich měly děti do odlišných tříd a nebo skupin dělit na základě jejich schopností co nejdříve (2010, s. 91). Podobně jako v předešlé části rozhovorů je zde patrné, že respondenti z víceletých gymnázií (zde konkrétně R1) považují vrozenou inteligenci za velmi podstatný vliv na vzdělávací výsledky dětí a volbu střední školy, či v tomto případě to, zda dítě půjde na víceleté gymnázium či nikoliv, a v rozhovorech ji narozdíl od učitelů ze základní školy spontánně zmiňují.

R1: „No, to si jako ... v tom teda nevidím žádný jako mínus. Ba naopak, jako my nemáme žádnou jinou možnost, když vy už zjistíte, že třeba to dítě je nějak jako abnormálně inteligentní, tak nějakých jako škol, které jsou pro nadané děti, je strašné minimum a nebo jsou někde že jo vzdálené jo, takže to už pak záleží na tom rodiči. Takže nemyslím si, že by nějaký ten věk takhle že je brzký.“

R2: „Tak u nás je ta prostupnost dál, to dítě potom může pokračovat i někde jinde a zase jiné dítě, to neznamena, že když nepřišlo na víceleté gymnázium, že nebude moct třeba to gymnaziální studium podstoupit jako čtyřleté. No, takže já to nevidím jako velký problém, když vezmete děti, že chodí od 5 let na fotbal, tak je taky přece dělí do jednotlivých kategorií a podobně, takže já to nevidím jako problém.“

R3: „Já si myslím, že ti rodiče mají, že ti rodiče mají na výběr. Je to na volbě rodičů a každý rodič vnímá to své dítě nějakým způsobem. A pokud si myslí, že na toto dítě má, tak proč ne?“

Všichni učitelé z obou typů škol, se kterými jsem vedla rozhovor, si uvědomují, že rozhodnutí zda dítě půjde či nepůjde na víceleté gymnázium, je volbou spíše rodičů. To samé vyplynulo též z výzkumu Tabery a Balíkové (2022, s. 11). Jedna z respondentek z víceletého gymnázia (R1) již v první tematické části rozhovoru zmiňuje, že volba školy rodiči nemusí být vždy pro dítě správná, mohou pro dítě vybrat až příliš těžkou školu, protože sami mají vysoké vzdělání a pro dítě chtějí to samé, bez ohledu na jeho inteligenci. Ve druhé tematické části rozhovoru respondentka uvádí další důvod, proč rodiče mohou pro dítě vybrat nevhodnou školu. Rozhodnutím dát dítě na víceleté gymnázium mohou dle ní rodiče řešit specifickou situaci na školách v Bilině. O specifičnosti vzdělávací situace v Bilině se v průběhu rozhovorů zmínili všichni respondenti, toto téma bude v práci ještě podrobněji rozebráno. Dvě další respondentky (R2, R3) z víceletého gymnázia ovšem zmiňují, že se v praxi setkaly i se žáky, kteří se sami již v takto nízkém věku rozhodli, že na víceletém gymnáziu chtějí studovat. Respondentka ze základní školy také dodává, že rodiče vnímají víceletá gymnázia jako prestiž. To samé vyplývá i z výzkumu Gregera a Holubové, kde učitelé hovořili o tom, že mít dítě na víceletém gymnáziu je pro rodiče společenská prestiž (Greger, Holubová, 2010, s. 96).

R1: „No, tak jako to by asi měli rozhodnout ti rodiče. No ale i když někdy samozřejmě se rozhodují i ti rodiče jako špatně, že? Prostě tím řeší spíš právě třeba zrovna tu situaci tady těch

škol jo, že třeba to není úplně ideál no. Ale jako ne, myslím si odpověď na tuto otázku zní, že by to měli rozhodovat rodiče.“

R2: „Mám ve svém okolí několik dětí, které se pro to rozhodly samy. Protože právě, a jsou to děti, které se dostaly třeba na pražská gymnázia, kde víte, že asi poměr je zhruba 30 dětí na jedno místo a ten chlapec, který prostě chtěl pokračovat dál tímhle tím směrem, protože je založením takový vědecký zkoumavý typ. A tak se dostal, dělal přihlášky, loni byly přihlášky dvě, tak na obě gymnázia se dostal do první desítky.“

„Ale zase jsou vedené rodinou k tomu, že to poznávání, je to rodina, která s nimi chodí po různých muzeích, nějakých těch science centrech a podobně. Jo, takže je to to dítě, které vidí, že prostě se chce naučit dál? Chce se posunout někam dál.“

R3: „Tak já si myslím, že samozřejmě rodiče mají velký vliv, ale jsou i děti, které prostě si, a máme tu takové, které prostě si řekly: „ano chci, protože tady ta možnost je“, je to asi tak zhruba, já nevím, 30 % na 70 %.“

R4: „Těžko říct, já si myslím, že to je rozhodnutí rodičů, že dneska je to vnímané jako: víceleté gymnázium, to je prestiž. A když já tam mám dítě, to jako je nadaný, je inteligentní, je chytřejší než ty ostatní. Vnímám přihlášky na víceletá gymnázia jako prestiž rodičů. Aspoň teda takhle soudím ze svého okolí a tak dál no.“

R5: „No jo, já osobně bych se přikláněl asi spíš k těm rodičům, na základě mých zkušeností teda, jo.“

Tématem, které učitelé z obou typů škol často zmiňovali v průběhu celých rozhovorů, je specifická situace Bíliny, kterou je dle nich nutno brát v potaz. V celém Ústeckém kraji a v Bílině obzvláště jsou problémy ve vzdělávání intenzivnější než ve zbytku republiky, jak je blíže popsáno v podkapitole 2. 5. Učitelé si tento fakt uvědomují a z jejich odpovědí je patrné, že jejich postoje a názory jsou specifickou situací v Bílině ovlivněny. Často zmiňují, že v některé jiné části republiky by situace mohla být jiná než jak je tomu v Bílině, či pokud by vyučovali někde jinde, možná by měli postoje a názory jiné.

R5: „Opravdu ta situace je teď těch dětí, a zrovna tady na tom Bílinsku, je opravdu docela jako, je to docela opravdu děsivý, jako když jsme viděli kolik těch dětí nebo...to když člověk vidí, tak

je z toho občas smutno jako jo, je to opravdu tady ta vzdělanost, ta úroveň vzdělanosti, zatím zaostává za tím republikovým průměrem, to je vidět jako, to je nesporný.“

Všechny respondentky z víceletého gymnázia v rozhovorech mluvily o specifické situaci na základních školách v Bílině, kde je z jejich zkušeností méně podnětné a vhodné prostředí pro vzdělávání žáků než v jiných částech republiky, protože se školy potýkají s velkým množstvím žáků ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí. I z toho důvodu dle nich rodiče usilují o to, aby jejich dítě bylo přijato na víceleté gymnázium.

R1: *„To strašně záleží na tom, kde se to gymnázium nachází, v jakém městě jo, takže třeba zrovna tady v Bílině, si myslím, to já mám takový soukromý názor, že tady jsou tři školy přesně, jedna je tady taková jakože hodně Romů a že ti rodiče řeší to setrvání toho dítěte na té běžné základce, že vlastně ho můžu tam odsud vytrhnout a dát ho sem. Protože i tady jako, že jo, ty kritéria pro to dostat se sem jsou asi nižší bych řekla.“*

„Prostě tím řeší spíš právě třeba zrovna tu situaci tady těch škol jo, že třeba to není úplně ideál no.“

R2: *„...druhá věc je, že tady v Bílině hraje roli i to sociální prostředí, tady pro mnohé rodiče hraje roli i to sociální prostředí.“*

R3: *„No třeba tady u nás bych řekla, že by to v našem kraji byla velká škoda, protože právě díky tomu, že na těch základních školách tady jsou ty třídy stavěné tak, že tam je víc těch sociálně slabých žáků v té třídě, tak žáci, kteří mají možnost se rozvíjet, tak jim díky tomu není poskytována taková péče jako těm sociálně slabým. A tady je to tady, je to velký problém v Bílině.“*

Na konci rozhovorů jsme s učiteli probírali, zda by podpořili, či nikoliv, zrušení víceletých gymnázií. Odpovědi učitelů se zásadně lišily dle typu školy, na které vyučují – učitelé z víceletého gymnázia byli proti, oproti tomu učitelé ze základní školy by tuto změnu vzdělávacího systému podpořili. Pouze jedna respondentka z víceletého gymnázia (R2) by pro zrušení vnější diferenciacce byla, ale pouze za předpokladu, že by se intenzivněji využívala diferenciacce vnitřní, tedy dělení dětí uvnitř školy či třídy do dvou proudů – studijního a nestudijního. Jeden z respondentů ze základní školy (R5) již od začátku rozhovoru spontánně zmiňoval, že za velký problém českého vzdělávacího systému považuje právě existenci

víceletých gymnázií, která by se dle něj měla zrušit. Je tedy patrné, že vnější diferenciaci žáků vnímá jako zásadní problém. Tato odlišnost by se dala považovat za logickou, pokud by učitelé z víceletých gymnázií byli proti vnější diferenciaci žáků a tedy existenci víceletých gymnázií, jejich postoj by byl v rozporu s jejich jednáním, neboť na daném typu školy sami vyučují.

R1: „*Já si myslím, že by to byla škoda. Byla by to škoda, určitě nezrušit. Prostě mají mít tu možnost.*“

R2: „*No, já jsem generace, která vyrůstala bez osmiletých gymnázií i bez šestiletých. Jo, takže vím, že je to možné, ale už zase v rámci těch základních škol pak profilovaly ty třídy a nebo třeba, my jsme ve třídě měli, já jsem končila 8. třídu, a prostě v 8. třídě si nás paní učitelka posadila na matematiku na studenty a nestudenty a studenti byli ti, kteří dělali přijímačky z matematiky a z češtiny. Ona byla matikářka a nestudenti seděli ve skupině B. Třeba takhle rozdělovala písemné práce, obtížnost písemných prací, zadávání úkolů a podobně.*“

R3: „*No třeba tady u nás bych řekla, že by to v našem kraji by to byla velká škoda.*“

R4: „*No za mě za mě jako vnímám, asi že by nechyběly.*“

R5: „*Já bych podporoval zrušení těch víceletých, osmiletých, nebo takový ty...prostě to, aby se to nedělo v té 5. třídě.*“

4. 3 Shrnutí hlavních zjištění

Z rozhovorů, které jsem vedla s celkem pěti respondenty, vyplývá, že se některé postoje učitelů z druhého stupně základní školy a z víceletého gymnázia v Bílině k sociálním nerovnostem ve vzdělávání a s tím spojeným tématem vnější diferenciaci, liší. Učitelé z obou typů škol se shodují, že rodina má zásadní vliv na vzdělávání dětí. Učitelé z víceletého gymnázia však kladou větší důraz na důležitost vrozené inteligence a genetické výbavy, než učitelé ze základní školy. Vrozenou inteligenci a vliv genetické výbavy dětí zmiňovali především v souvislosti se vzdělávacími výsledky dětí a s volbou vhodné střední školy pro dítě. Učitelé z víceletého gymnázia se v procentuálním vyjádření domnívají, že vliv rodiny a vrozené inteligence na vzdělávací výsledky dětí je cirká 50 % na 50 %. Oproti tomu učitelé ze základní školy uvedli, že

vliv rodiny je podstatně větší než vliv vrozené inteligence a genetiky, přibližně 75 % na 25 %, možná dokonce hraje rodina roli ještě větší.

Další odlišnosti v postojích učitelů z víceletého gymnázia a z druhého stupně základní školy v Bílině jsou patrné v problematice vnější diferenciacce žáků. Všechny dotazované učitelky z víceletého gymnázia vnímají existenci víceletých gymnázií jako pozitivní a v rozhovorech zmiňovaly mnohé klady víceletých gymnázií. Oproti tomu oba dotazovaní učitelé z druhého stupně základní školy vnímají existenci víceletých gymnázií spíše jako negativní a v rozhovorech častěji poukazovali na problémy s víceletými gymnázii spojené. Obě skupiny respondentů shodně vnímají několik rysů víceletých gymnázií – náročnější vyučovanou látku a konkurenceschopnější kolektiv, než jaký je na základních školách. Zajímavé ale je, že respondentky z víceletého gymnázia výše zmíněné skutečnosti vnímají jako pozitivní, oproti tomu respondenti ze základní školy jako negativní. Odlišné postoje mají obě skupiny učitelů i k dělení dětí do různých vzdělávacích proudů již v 11 letech, jak se tomu děje v České republice. Učitelé z víceletého gymnázia na tom neshledávají nic problematičkého, v rozhovorech se objevil i názor, že by dělení dětí mohlo probíhat i v dřívějším věku. Naopak učitelé ze základní školy si myslí, že dělení dětí v takto nízkém věku problematičké je a nesouhlasí s ním. I v této souvislosti spontánně zmiňovali učitelky z víceletého gymnázia důležitost vrozené inteligence, učitelé ze základní školy ale nikoliv. V souladu s tím, že učitelé ze základní školy vnímají víceletá gymnázia spíše jako negativní, by i oba z dotazovaných učitelů ze základní školy byli pro zrušení víceletých gymnázií. Dotazované učitelky z víceletého gymnázia by ovšem byly proti. Jedna z nich by si tuto možnost představit dovedla, ale pouze za předpokladu, že by se místo vnější diferenciacce více využívala diferenciacce vnitřní. Odlišnosti v postojích k vnější diferenciaci a víceletým gymnáziím se dají považovat za logické, protože pokud by učitelé z víceletého gymnázia byli spíše proti víceletým gymnáziím, šli by proti svému vlastnímu jednání, neboť na daném typu školy sami vyučují.

Dotazovaní učitelé v průběhu rozhovorů zmiňovali různé aspekty sociálních nerovností či témata s touto problematikou spojená. Všichni respondenti často spontánně hovořili o důležitosti role učitele, který má dle nich podstatný vliv na školní výsledky dětí, výběr střední školy pro žáka a také pomáhá sociální nerovnosti ve vzdělávání řešit. V souvislosti s možnými řešeními tohoto problému se vyskytla další odlišnost v postojích učitelů z druhého stupně základní školy a z víceletého gymnázia v Bílině. Všichni z dotazovaných respondentů shodně uvedli, že sociální nerovnosti ve vzdělávání jsou tématem, které by se řešit mělo a jeho řešení je možné, i když velmi složité. Učitelky z víceletého gymnázia však spontánně uváděly jako podstatnou právě roli učitele a z jejich odpovědí je opět patrný důraz na vrozenou inteligenci,

oproti tomu dotazovaní učitelé ze základní školy uváděli spíše systémová řešení, o roli vrozené inteligence se nikterak nezmiňují. Spolu s tématem role učitele v souvislosti se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání respondenti také zmiňovali, že učitelé musí často dělat „něco navíc“, nad rámec jejich pracovní náplně, za to ale nejsou adekvátně finančně ohodnoceni. Financování se tedy z provedených rozhovorů jeví jako podstatné. Učitelé ze základních škol také hovořili o skrytém záškoláctví, které vnímají jako velký problém, učitelé z víceletého gymnázia se o tomto problému nezmiňovali. I z toho je patrné, že na základních školách řeší více problémů než na víceletých gymnáziích. V souvislosti se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání, vnější diferenciací a existencí víceletých gymnázií učitelé často zmiňovali specifickou situaci v Bílině. Učitelé si uvědomují, že v Bílině jsou problémy v oblasti vzdělávání závažnější, než ve zbytku České republiky a jejich smýšlení, názory a postoje jsou tím ovlivněny. V rozhovorech často zmiňovali, že pokud by vyučovali v některé jiné části republiky, možná by měli postoje a názory jiné.

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, otázkou zůstává, zda typ školy, na které učitelé vyučují ovlivňuje jejich postoje, či zda učitelé s určitými postoji vyhledávají typ školy, která jejich postojům odpovídá (Hallam, Ireson, 2003, s. 354).

Závěr

Bakalářská práce se zabývá sociálními nerovnostmi ve vzdělávání, které jsou zkoumány z pohledu učitelů z druhého stupně základní školy a z víceletého gymnázia v Bílině. Hlavním cílem práce bylo otestovat teorii, zda typ školy, na které učitel pracuje, ovlivňuje jeho postoje k různým tématům, v této práci k již zmíněným sociálním nerovnostem ve vzdělávání. Zmíněnou teorii nalezneme v článku *Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping* od autorů Susan Hallam a Judith Ireson. Později byla tato teorie potvrzena i v prostředí České republiky v článku *Teachers' attitudes towards tracking: testing the socialization hypothesis*, jehož autory jsou Magdalena Muralová, Michal Paulus a Arnošt Veselý. Za metodologický přístup byl pro tuto práci zvolen kvalitativní přístup a za výzkumný design případová studie. Data byla sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů s celkem pěti respondenty – třemi z víceletého gymnázia a dvěma z druhého stupně základní školy v Bílině. Data byla následně analyzována za pomoci metody tematické kódování.

Z provedených rozhovorů s učiteli vyplynulo, že se některé postoje učitelů skutečně liší dle typu školy, na kterém vyučují. To odpovídá zjištěním, ke kterým ve svých pracích došli kupříkladu Greger a Holubová (2010) či Hallam a Ireson (2003). Všichni mnou dotazovaní učitelé se shodují, že rodina má zásadní vliv na vzdělávání dětí. Za doplnění předešlých výzkumů však považuji zjištění, že postoje dotazovaných učitelů ze základní školy a z víceletého gymnázia v Bílině se výrazně liší v tom, jaký důraz kladou na důležitost vrozené inteligence a genetiky. Pro učitele z víceletého gymnázia jsou tyto dvě skutečnosti o mnoho podstatnější než pro učitele ze základní školy. Postoje učitelů z víceletého gymnázia jsou tak bližší genetické teorii, jejímiž autory jsou Richard J. Herrnstein a Charles Murray, než postoje učitelů ze základní školy. Z provedených rozhovorů dále vyplynuly mnohé odlišnosti v postojích týkajících se vnější diferenciaci a víceletých gymnázií. Dotazovaní učitelé z víceletého gymnázia vnímají víceletá gymnázia pozitivně a byli by proti jejich zrušení, náročnější látku a konkurenceschopnější kolektiv považují taktéž za pozitivní a na dělení dětí do různých vzdělávacích proudů již v 11 letech žádný problém nespatřují. Oproti tomu dotazovaní učitelé ze základní školy vnímají víceletá gymnázia spíše negativně a souhlasili by s jejich zrušením, látku vyučovanou na víceletých gymnáziích vnímají jako příliš náročnou a konkurenceschopnější kolektiv považují taktéž za negativní. Dělení dětí do odlišných vzdělávacích proudů již v 11 letech je dle nich příliš brzké. Obdobně hovořili i učitelé ve výzkumu Gregera a Holubové (2010) či Tabery a Balíkové (2022).

Dotazovaní učitelé ze základní školy v rozhovorech taktéž hovořili o svých zkušenostech s výukou žáků z horšího socio-ekonomického prostředí. Jimi popisované situace by se daly přirovnat k tzv. volnému vztahu se školou, který mají rodiče z horšího socio-ekonomického prostředí, a k tzv. materiální strategii. O těchto dvou konceptech hovoří Katrňák ve své knize *Odsouzení k manuální práci* (2004). Z rozhovorů s mnou dotazovanými učiteli tedy vyplývá, že tyto dva koncepty v praxi opravdu platí.

Co se týče témat či aspektů spojených se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání, v rozhovorech dotazovaní učitelé spontánně mluvili především o důležitosti role učitele, který může pomáhat sociální nerovnosti ve vzdělávání žákům překonat. Často však musí dělat i věci nad rámec jejich pracovní náplně a finanční ohodnocení jejich práce nepovažují za dostatečné. Učitelé ze základní školy spontánně zmiňovali v rozhovorech, že se potýkají s problémem skrytého záškoláctví, respondentky z víceletého gymnázia však nikoliv. Dále všichni dotazovaní učitelé mluvili o specifické situaci ve vzdělávání v Bílině a problémech s tím spojených. Tato zjištění jsou taktéž přínosem mé bakalářské práce.

Další budoucí výzkum na téma sociálních nerovností ve vzdělávací a postoje učitelů k nim by se mohl kupříkladu zabývat tím, zda se liší postoje učitelů k sociálním nerovnostem ve vzdělávání dle toho, v jakém městě či kraji vyučují. Jak již bylo řečeno výše, v Bílině jsou vzdělávací problémy velmi patrné, sami dotazovaní učitelé si uvědomují, že jejich postoje jsou specifickou situací v Bílině ovlivněny. Přínosné by tedy bylo zkoumat, zda se jejich postoje liší od postojů učitelů, kteří vyučují v kraji či městě, kde jsou naopak vzdělávací problémy malé či průměrné jako ve zbytku České republiky.

Za limity práce by se dalo považovat malé množství respondentů, s jejichž sháněním se vyskytly poměrně velké problémy. Téma sociálních nerovností ve vzdělávání je v Bílině bráno jako kontroverzní a ochota provést rozhovory tak byla nízká. Výpovědi dotazovaných učitelů jsou taktéž ovlivněny specifickou situací v Bílině a celkově na Ústecku, což si učitelé sami uvědomují. Práce se tak nedá zobecnit na širší populaci. Za poslední limit práce považuji mou skladbu otázek k rozhovorům, které byly poměrně strukturované a tematická analýza tak byla těžší provést. I přes to však z rozhovorů s učiteli vplynuly zajímavé výsledky a na všechny tři výzkumné otázky se mi podařilo nalézt odpovědi.

Summary

The bachelor's thesis deals with social inequalities in education, which are examined from the point of view of teachers from the second grade of elementary school and from the multi-year gymnasium in Bílina. The main goal of the work was to test the theory, of whether the type of school where the teacher works affects his attitudes to various topics, in this work to the already mentioned social inequalities in education. The mentioned theory can be found in the article *Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping* by authors Susan Hallam and Judith Ireson. Later, this theory was also confirmed in the environment of the Czech Republic in the article *Teachers' attitudes towards tracking: testing the socialization hypothesis*, the authors of which are Magdalena Mouralová, Michal Paulus and Arnošt Veselý. A qualitative approach was chosen as the methodological approach for this work, and a case study as the research design. Data were collected using semi-structured interviews with a total of five respondents - three from the multi-year gymnasium and two from the second grade of the elementary school in Bílina. The data was subsequently analysed using the method of thematic coding.

The interviews with teachers revealed that some teachers' attitudes really differ depending on the type of school where they teach. This corresponds to the findings of, for example, Greger and Holubová (2010) or Hallam and Ireson (2003). All the teachers I interviewed agree that the family has a major influence on children's education. However, I consider the finding that the attitudes of the interviewed teachers from the primary school and from the multi-year gymnasium in Bílina differ significantly in the emphasis they place on the importance of innate intelligence and genetics as an addition to previous research. For teachers from multi-year gymnasiums, these two facts are much more important than for teachers from primary schools. The attitudes of teachers from a multi-year gymnasium are thus closer to the genetic theory, the authors of which are Richard J. Herrnstein and Charles Murray, than the attitudes of elementary school teachers. The interviews also revealed many differences in attitudes regarding external differentiation and multi-year gymnasiums. Interviewed teachers from multi-year gymnasium perceive multi-year gymnasiums positively and would be against their cancellation, they also consider the more demanding subject matter and the more competitive team to be positive and do not see any problems with the division of children into different educational streams already at the age of 11. On the other hand, the interviewed primary school teachers perceive multi-year gymnasiums rather negatively and would agree

with their abolition, they perceive the material taught at multi-year gymnasiums as too demanding and they also consider a more competitive team as negative. According to them, dividing children into different educational streams already at the age of 11 is too early. The teachers in the research by Greger and Holubová (2010) or Tabery and Balíková (2022) spoke similarly.

Interviewed primary school teachers also talked about their experiences with teaching pupils from a worse socio-economic environment. The situations described by them could be compared to the so-called loose relationship with the school, which parents from a worse socio-economic background have, and to the so-called material strategy. Katrňák talks about these two concepts in his book *Odsouzení k manuální práci* (2004). It follows from the interviews with the teachers I interviewed that these two concepts really apply in practice.

Regarding the topics or aspects connected with social inequalities in education, in the interviews interviewed teachers spontaneously spoke mainly about the importance of the role of the teacher, who can help pupils to overcome social inequalities in education. However, they often have to do things beyond the scope of their work, and they do not consider the financial evaluation of their work to be sufficient. Teachers from elementary school spontaneously mentioned in interviews that they are dealing with the problem of hidden truancy, but respondents from the multi-year gymnasium did not. Furthermore, all interviewed teachers talked about the specific situation in education in Bílina and the problems associated with it. These findings are also the contribution of my bachelor thesis.

Further future research on the topic of social inequalities in education and teachers' attitudes towards them could, for example, deal with whether teachers' attitudes towards social inequalities in education differ depending on the city or region in which they teach. As already mentioned above, educational problems are very visible in Bílina, the interviewed teachers themselves realize that their attitudes are influenced by the specific situation in Bílina. It would therefore be beneficial to examine whether their attitudes differ from those of teachers who teach in a region or city where, on the contrary, educational problems are small or average, as in the rest of the Czech Republic.

The limits of the work could be considered to be a small number of respondents, with whom relatively large problems were encountered in finding. The topic of social inequalities in education is considered controversial in Bílina, and the willingness to conduct interviews was therefore low. The statements of the interviewed teachers are also influenced by the specific situation in Bílina and Ústecko in general, which the teachers themselves are aware of. Thus, the work cannot be generalized to the wider population. As the last limit of the work, I consider my

composition of interview questions, which were relatively structured and thematic analysis was thus more difficult to perform. Despite this, interesting results emerged from the interviews with the teachers, and I managed to find answers to all three research questions.

Seznam použité literatury

BÁRTA, Ondřej. Vzdělávací nerovnosti v České republice a sociální změna. Online. *Studia paedagogica*. 2013, roč. 18, č. 1, s. 105-118. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/127043>. [cit. 2024-01-09].

BERAN, Jan, MAREŠ, Jan, JEŽEK, Stanislav. Rezervované postoje učitelů k dalšími vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. Online. *Orbis scholae*. 2007, vol. 2, iss. 1, s. 111-130. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-1/cislo-1/clanek-5302>. [cit. 2024-01-06].

BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Online. Vol. 1. London: Routledge and Kegan Paul, 1971. This edition: London: Routledge 11 New Fetter Lane, 2003. ISBN 0-203-01403-0. Dostupné z: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>. [cit. 2024-01-8].

BOURDIEAU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1990. ISBN 0-8039-8319-0.

DataPAQ. *Prohlížečka regionálních dat*. Online. nedatováno. Dostupné z: https://www.datapaq.cz/?v1=nedokoncovani_zakladniho_vzdelavani&v1p=2021-2022&v1p=2022-2023&v1p=2023-2024&v1p=2019-2023_avg&v2=opakovani_rocniku_zs&v2p=2019-2023_avg&v3=zameskane_hodiny_na_zaka&v3p=2015-2021&noabsdiffm=1&noreldiffm=1&fc=4201&vis=table. [cit. 2024-05-07].

FISHBEIN, Martin, AJZEN, Icek. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Online. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1975. ISBN 0-201-02089-0. Dostupné z: <https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>. [cit. 2024-03-12].

FRASER, Steven. Introduction to The Bell Curve Wars. Online. In: HALSEY, A. H., LAUDER, Hugh, BROWN, Phillip, WELLS, Amy, Stuart (eds.). *Education, Culture, Economy*

and Society. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 779-784. ISBN 0-19-8781873. Dostupné z: <https://archive.org/details/educationculture0000unse/page/n7/mode/2up>. [cit. 2024-01-11].

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, KOVÁŘ, Karel, BERAN, Jaromír et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2024-01-06].

GREGER, David, HOLUBOVÁ, Markéta. Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. Online. *Pedagogický časopis*. 2010, roč. 1, č.1, s. 85-101. Dostupné z: <https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/v10159-010-0004-7>. [cit. 2024-01-08].

GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana, VESELÝ, Arnošt (eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010, s. 22–37. ISBN 978-80-7419-032-2.

GREGER, David, STRAKOVÁ, Jana. Vnější diference ve školním vzdělávání. Editorial. Online. *Orbis Scholae*. 2013, roč. 7, č. 3, s. 7-10. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-7/cislo-3/clanek-5006>. [cit. 2024-02-27].

GREGER, David. Spravedlnost českého školského systému v mezinárodním srovnání. Online. *Orbis Scholae*. 2018, roč. 2, č. 1, s. 46-59. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/323348530_Spravedlivost_ceskeho_skolskeho_systemu_v_mezinarodnim_srovnani. [cit. 2024-01-11].

HALLAM, Susan, IRESON, Judith. Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. Online. *British Journal of Educational Psychology*, 2003, vol. 73, iss. 3, s. 343-356. Dostupné z: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000709903322275876>. [cit. 2024-03-12].

HANUSHEK, Eric A., WOESSMANN, Ludger. *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries*. Online. CESifo Working Paper. 2005, No. 1415. Dostupné z: https://www.econstor.eu/bitstream/10419/18779/1/cesifo1_wp1415.pdf. [cit. 2024-03-04].

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Online. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-763-9. Dostupné z: https://www.gjar-po.sk/~gajdos/psychologia/KNIHY/HAYESOVA_N.---Zaklady_socialni_psychologie.pdf. [cit. 2024-03-12].

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HERRNSTEIN, Richard J., MURRAY, Charles. *The bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Simon & Schuster, 1996. ISBN: 978-0-684-82429-1.

KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci. Vzdelanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN: 80-86429-29-6.

KOHN, Melvin L. Social Class and Parental Values. Online. *The American Journal of Sociology*. 1959, vol. 64, no. 4, s. 337-351. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/pdf/2773946.pdf?casa_token=RH5btK3RhJAAAAAA:9AboPhZn3hcHFZ3cpzFQbKBFvvQ1cidzP3t7kYQgmHaEfguVUoePeruDQ0J_MFeia5hi3jL3Yfj_ViXPW00S3gJkYwVg6RWB0twMzycgAqj4Tecm0iY. [cit. 2024-01-09].

MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav, VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Vyšší vzdělání jen pro elitu?: rozsah a zdroje nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice*. Praha: ISEA – Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003. ISBN 8090331610.

MOURALOVÁ, Magdalena. Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. Online. *Orbis scholae*. 2013, vol. 7, iss. 3, s. 11-26. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=38365>. [cit. 2024-01-06].

NAVRÁTILOVÁ, Jana. Spolu, a přece odděleně: vnitřní diferenciacie na druhém stupni základních škol. Online. *Komenský*. 2020, roč. 145, č. 1, s. 21-27. Dostupné z: https://webcentrum.muni.cz/media/3288460/komensky_145_01_tisk.pdf. [cit. 2024-02-27].

PAQ RESEARCH. *Mapa vzdělávání*. Online. nedatováno. Dostupné z: <https://www.mapavzdelavani.cz/vzdelavaci-vysledky?orp=906>. [cit. 2024-01-06].

PAQ RESEARCH. *ORP Bílina. Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu*. Analytická zpráva pro ORP. Nedatováno. [cit. 2024-05-21].

PAQ RESEARCH (PROKOP, D., KORBEL, V., DVOŘÁK, T., MARKOVÁ, L., GARDOŠÍKOVÁ, D.), THINK-TANK IDEA (GROSSMANN, J., KORBEL, V., KRAJČOVÁ, J., MÜNICH, D.). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Souhrnná analýza pro Nadaci České spořitelny. Online. 2020. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view. [cit. 2024-01-05].

PROKOP, Daniel. *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1078-8.

PRŮCHA, Jan. Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. Online. *Pedagogická orientace*. 2006, roč. 16, č. 1, s. 28-41. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/988>. [cit. 2024-01-05].

PRŮCHA, Jan. Sociální nerovnosti ve vzdělávání: Aktuální problematika pro českou pedagogiku. Online. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 3, s. 287-299. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1945>. [cit. 2024-01-06].

RABUŠICOVÁ, Milada. Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. Online. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*. 1992, vol. 41, iss. 126, s. 59-70. ISBN 80-210-0824-5. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/112488.pdf>. [cit.2023-01-05].

RABUŠICOVÁ, Milada. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. Online. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická*. 1996, vol. 45, iss. U1, s. 7-20. ISBN 80-210-1540-3. Dostupné z: <https://digilib2.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/104560.pdf>. [cit. 2024-01-05].

SEDLÁČEK, Martin. Případové studie. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 96-112. ISBN 978-80-7367-313-0.

SLAVIN, Robert E. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. Online. *Review of educational research*. 1990, vol. 60, iss 3, s. 471-499. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543060003471>. [cit. 2024-02-29].

SRNCOVÁ, Michaela, ŠAFR, Jiří. Výchovné hodnoty a sociální třída: hypotéza M. L. Kohna po 50 letech. Online. *SOCIOweb*. 2011, č. 4, s. 6-8. Dostupné z: http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/189_SOCIOWEB_04_2011..pdf. [cit. 2024-01-09].

STRAKOVÁ, Jana. The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic. Online. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2007, vol. 43, no. 3, s. 589-610. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-200703-0004_the-impact-of-the-structure-of-the-education-system-on-the-development-of-educational-inequalities-in-the-czech.php. [cit. 2024-02-27].

STRAKOVÁ, Jana. Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. Online. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*. 2010a, vol. 46, no. 2, s. 187–210. Dostupné z: https://sreview.soc.cas.cz/artkey/csr-201002-0001_the-value-

[added-of-studying-at-multi-year-gymnasia-in-the-light-of-available-data-sources.php](#).

[cit. 2024-03-04].

STRAKOVÁ, Jana. Co soudí veřejnost o vzdělanostních nerovnostech? Online. *SOCIOweb*. 2010b, č. 4, s. 2-3. Dostupné z:

http://www.socioweb.cz/upl/editorial/download/178_soc.web.4%25202010.pdf. [cit. 2024-03-12].

SVOBODA, Zdeněk. Možnosti redukce sociálních nerovností ve vzdělávání z pohledu žáků základních škol v České a ve Slovenské republice. Online. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, roč. 21, č. 1., s. 114-126. Dostupné z: <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.114-126>. [cit. 2024-01-09].

ŠAFRÁNKOVÁ PETR, Anna, HUMENSKÁ, Tereza. Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Online. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*. 2017, roč. 7, č. 2, s. 47-72. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20170702047.pdf. [cit. 2024-04-14].

ŠEĐOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 207-247. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠPAČEK, Ondřej, ŠAFR, Jiří, VOJTÍŠKOVÁ, Kateřina. *Rodiče a výchova 2010. Závěrečná zpráva z výzkumu*. Online. Sociologický ústav AV ČR, V. V. I. Prosinec 2010. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2013/SP7MK_MTO2/46631648/Text_A_JEN_DO_STRANY_8_Rodice_a_vychova.pdf. [cit. 2024-01-09].

ŠVAŘÍČEK, Roman. Hlubkový rozhovor. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 159-184. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Kritéria kvality kvalitativního výzkumu. In: ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 28-49. ISBN 978-80-7367-313-0.

TABERY, Paulína, BALÍKOVÁ, Zdeňka. *Učitelé/učitelky. Výzkumná zpráva*. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění. 2022, s. 1-22.

VESELÝ, Arnošt. Vzdělávací politika. In: POTŮČEK, Martin a kol. *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2005, s. 277-310. ISBN 80-86429-50-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Charakteristiky respondentů (tabulka)

Příloha č. 2: Scénář k rozhovorům s učiteli

Příloha č. 3: Kódování (tabulka)

Scénář k rozhovorům s učiteli

Úvodní otázky:

Kolik je Vám let a jaká je Vaše aprobace?

Mohl/a byste mi prosím říci něco o vaší dosavadní kariéře učitele?

Je toto první škola na které učíte?

Kolik let tu učíte?

Jaké předměty učíte?

Jak se vám na této škole učí?

Máte zkušenosti s učením sociálně či ekonomicky znevýhodněných žáků?

První část:

Co podle vás nejvíce ovlivňuje školní výsledky dětí?

Vnímáte, že by děti z horšího sociálního a ekonomického prostředí měly horší školní výsledky? Nebo se to s tím spojovat nedá?

Z kolika procent myslíte, že má na školní výsledky vliv rodinné zázemí a z kolika genetická predispozice?

Čím konkrétně si myslíte, že jsou tyto rozdíly ve školních výsledcích způsobeny? (vzdělání rodičů? příprava s dětmi na hodinu? ekonomické problémy? a nebo inteligence? snaha dítěte učit se?...)

Co podle vás nejvíce ovlivňuje to, na jaký typ střední školy dítě po ZŠ půjde? (Kam se bude ubírat další vzdělávací dráha dítěte – učiliště, střední škola, gymnázium...)

Mělo by se tedy s těmito nerovnostmi něco dělat? A je to vůbec možné? Nebo je to prostě daný fakt?

Co pro úspěch žáků ze složitých rodin může udělat učitel? Co škola? A co třeba ministerstvo?

Myslíte, že český vzdělávací systém nerovnosti mezi žáky spíše prohlubuje nebo zmírňuje?

Druhá část:

Jak nahlížíte na víceletá gymnázia? Mají své místo v českém vzdělávacím systému?

Je jejich existence podle vás spíše pozitivní nebo negativní?

Pro učitele gymnázia: Vnímáte nějakou odlišnost mezi dětmi, které učíte zde na osmiletém gymnáziu a dětmi, které zůstávají na ZŠ?

Pro učitele ZŠ: Vnímáte nějakou odlišnost mezi dětmi, které učíte zde na ZŠ a dětmi, které odchází na osmileté gymnázium?

Čím si myslíte, že je to způsobeno?

Myslíte, že je nějaký rozdíl v rodinném zázemí u dětí, které jdou na osmileté gymnázium/zůstávají na ZŠ?

Myslíte si, že je dělení dětí v takto brzkém věku správné (dobré)? A proč?

Myslíte, že se děti mohou v tomto věku rozhodnout samy zda chtějí jít na osmiletá gymnázia, nebo je to spíše rozhodnutí rodičů?

Jaké výhody/nevýhody toto dělení přináší?

Pro učitele ZŠ: Jaké vnímáte výhody/nevýhody v kolektivu potom co některé děti odejdou na gymnázium?

Pro učitele gymnázia: Jaké vnímáte výhody/nevýhody v kolektivu žáků zde na gymnáziu potom, co se oddělili od dětí zůstávajících na ZŠ?

Jak nahlížíte na možnost zrušení osmiletých a šestiletých gymnázií? Bylo by to spíše ke škodě či ku prospěchu?

Uzavírací otázky:

Chcete k tomu ještě něco dodat?

Chcete se na něco zeptat mě?

Kódování

Téma: Sociální nerovnosti ve vzdělávání

Kategorie	Vliv na vzdělávací výsledky dětí	Vliv na výběr SŠ	Učitel	Problémy
Kódy	vliv rodiny	vliv rodiny	„něco navíc“	skryté záškoláctví
	vliv lokality	vliv kolektivu	role učitele	finance
	vliv kolektivu	role (vliv) učitele		nespolupracující rodiny
	individuální vliv (vrozená inteligence, genetik)			specifická situace Bíliny
	role (vliv) učitele			materiální strategie

Téma: Víceletá gymnázia a vnější diference

Kategorie	Pozitiva VG	Negativa VG	Vnější diference
Kódy	jiný styl práce (pozitivní)	jiný styl práce (negativní)	důležitost dělení dětí
	kolektiv (pozitivní)	kolektiv (negativní)	věk dělení dětí
	vzdělávání navíc	VG jako prestiž rodičů	zrušit VG ano/ne
	obhajoba VG		