

Orbis scholae

VOL 7 / 3 / 2013

Vnější diferenciaci ve školním vzdělávání

Hostující editoři
David Greger a Jana Straková

© Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum, 2013

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial

<i>David Greger, Jana Straková</i>	7
--	---

Empirické studie

Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů <i>Magdalena Mouralová</i>	11
--	----

Vliv navštěvované střední školy na občanské postoje středoškoláků v ČR <i>Jana Straková, Jaroslava Simonová</i>	27
--	----

Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky <i>Martin Chvál</i>	49
--	----

Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium <i>Jana Straková, David Greger</i>	73
---	----

Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy <i>Jana Trhlíková</i>	87
--	----

Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? <i>Petr Matějů, Natalie Simonová</i>	107
---	-----

Diskuse

K diferenciaci středního školství v ČR <i>Petr Černíkovský, František Ježek, Jiří Král, Miroslav Procházka, Arnošt Veselý</i>	139
--	-----

Zprávy

Jak vzdát badateli hold jinak než bádáním <i>Kateřina Novotná, Jaroslava Simonová</i>	145
--	-----

Zpráva z konference doktorandů PedF UK <i>Lucie Zimová</i>	149
---	-----

XV. Světový kongres srovnávací pedagogiky <i>Eliška Walterová, Dominik Dvořák</i>	152
--	-----

Recenze

OECD. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol <i>Pavla Polechová</i>	159
---	-----

Swift, A. How not to be a hypocrite: School choice for the morally perplexed parent <i>Jaroslava Simonová</i>	163
--	-----

Různé

Časopis <i>Orbis scholae</i> je od roku 2013 indexován v databázi SCOPUS – co to znamená a jak jej dohledat?	167
Poděkování recenzentům	169
Připravovaná čísla	170
Dosud vydaná čísla	170
Předplatné časopisu <i>Orbis scholae</i>	170
Výzva autorům k zasílání příspěvků do monotematického čísla <i>Orbis scholae</i> 3/2014	171

Contents

Editorial

<i>David Greger, Jana Straková</i>	7
--	---

Empirical papers

Czech teachers' attitudes toward tracking and possible value roots of these attitudes <i>Magdalena Mouralová</i>	11
---	----

Impact of attended track on civic attitudes of secondary school students in the Czech Republic <i>Jana Straková, Jaroslava Simonová</i>	27
---	----

Change of attitudes of Czech pupils towards mathematics during school attendance <i>Martin Chvál</i>	49
---	----

Transition of 5th-graders to multi-year grammar school <i>Jana Straková, David Greger</i>	73
--	----

The choice of secondary school and its evaluation in the context of other educational and career path <i>Jana Trhliková</i>	87
---	----

Who is shortchanged in school: boys or girls? <i>Petr Matějů, Natalie Simonová</i>	107
---	-----

Discussion

On tracking in upper secondary schooling in the Czech Republic	139
<i>Petr Černíkovský, František Ježek, Jiří Král, Miroslav Procházka, Arnošt Veselý</i>	

Conference reports

Honoring a researcher by research conference <i>Kateřina Novotná, Jaroslava Simonová</i>	145
---	-----

Conference of postgraduate students of Faculty of education, Charles University in Prague <i>Lucie Zimová</i>	149
---	-----

XV. World congress of comparative education. New times, new voices: Comparative perspectives for education <i>Eliška Walterová, Dominik Dvořák</i>	152
---	-----

Book Reviews

OECD. Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol <i>Pavla Polechová</i>	159
Swift, A. How not to be a hypocrite: School choice for the morally perplexed parent <i>Jaroslava Simonová</i>	163

Miscellanea

<i>Orbis scholae</i> is indexed in SCOPUS since 2013. What does it mean and how to find us in the database?	167
Acknowledgements to reviewers	169
Next issues.	170
Journal subscription information	170
Call for papers – Special issue of <i>Orbis scholae</i> 3/2014.	170

Vnější diferenciaci ve školním vzdělávání

7

V českém školním vzdělávání je hojně využíváno rozdělování žáků do škol a do tříd podle jejich schopností, tzv. vnější diferenciaci. Zpravidla u nás o vnější diferenciaci hovoříme v souvislosti s víceletými (šestiletými a osmiletými) gymnázii, kterým byla dosud věnována nejvyšší – byť stále nedostatečná – výzkumná pozornost. V českém vzdělávacím systému však stále více a více narůstá míra diferenciaci dle schopností žáků na úrovni škol i tříd i v jiných segmentech vzdělávacího systému. Dalšími, zatím výzkumně zanedbávanými, případy jsou výběrové základní školy s různým zaměřením (na cizí jazyky, matematiku i další předměty) nebo výběrové třídy v rámci „základních škol se zaměřením“. Setkáváme se i s praxí rozdělování žáků do tříd A, B, C, kdy třída A je tvořena žáky s nejlepšími školními výsledky, a naopak do třídy C jsou zařazeni žáci s horším prospěchem, případně s poruchami učení. Na úrovni povinného vzdělávání pak můžeme do případů vnější diferenciaci zařadit i školy praktické určené pro žáky s lehkým mentálním postižením. Vnější diferenciaci však není omezena pouze na povinné vzdělávání. Lze zkoumat i odlišnosti jednotlivých proudů středoškolského studia (maturitního a nematuritního, všeobecného a odborného apod.), které představují další příklad diferenciovaného vzdělávání a větvení vzdělávacích drah.

Jak je patrné, téma vnější diferenciaci je tedy dosti široké a pro český vzdělávací systém zvláště charakteristické a přitom jsme mu ještě v našem časopise nevěnovali tematicky zaměřené číslo. Učinili jsme tak tedy nyní, v sedmém ročníku našeho časopisu, a výsledek našeho ohledávání terénu vám nyní předkládáme. Je zřejmé, že jedno číslo časopisu nemohlo pokrýt rozmanitost všech forem diferenciaci a jejich efektů, nicméně i to, jaké texty se nám pro číslo podařilo získat, svědčí o tom, kterým oblastem akademici primárně věnují pozornost. Dosud převažovalo zkoumání role a efektů víceletých gymnázií. Je to dáno i dostupností dat z mezinárodních výzkumů, která poskytují informace převážně o žácích v povinném vzdělávání (TIMSS, PIRLS), případně o žácích na švu mezi základní a střední školou (PISA). Poněkud méně výzkumů řešilo otázku diferenciaci na úrovni vyššího sekundárního školství a články v právě předkládaném čísle se více dotýkají právě tohoto segmentu českého školství, a to včetně diskuse k diferenciaci středního školství v ČR. Poněkud stranou výzkumné pozornosti pak zůstává diferenciaci v rámci základních škol (výběrové základní školy, selekce již do 1. ročníků základní školy apod.), byť i zde se objevují první výzkumy, a můžeme se tak v budoucnu těšit na první zjiš-

8 tění v této oblasti. I toto je však případ vyčleňování žáků s dobrými výsledky, žáků nadaných a motivovaných či žáků z podnětného rodinného prostředí. Ještě méně je však věnována pozornost opačnému spektru žáků, kteří jsou vyčleňováni z hlavního vzdělávacího proudu (žáci v praktických školách, žáci ve třídách pro slabší či problémové žáky, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami). Navíc, jak ukazuje úvodní článek M. Mouralové, postoje k diferenciaci „nadaných“ a „slabších“ žáků se mohou (nejen) u učitelů lišit.

Tím se již dostáváme k charakteristice jednotlivých studií zveřejněných v tomto čísle. Předně je potěšující, že všechny prezentované texty jsou empiricky založené. Všechny jsou kvantitativně orientované, kvalitativní studie k diferenciaci nám nebyly nabídnuty. Texty přijaté pro toto číslo vycházejí z velmi kvalitních datových zdrojů, na velkých výběrových souborech, s rigorózním výběrem respondentů, jsou využita i data z longitudinálních národních šetření (PISA-L a CLoSE). Analýzy dat jsou v kontextu pedagogických časopisů na velmi vysoké metodologické úrovni, využívají řadu vícerozměrných statistických metod. Dovolte nám tedy stručně představit obsahové zaměření jednotlivých příspěvků.

Číslo otevírá studie M. Mouralové *Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů*. Autorka ukazuje, že se postoje učitelů příliš neliší od postojů širší veřejnosti. Zároveň upozorňuje, že existuje významná skupina učitelů, kteří nepohlízejí na vnější diferenciaci jako na jedno téma, ale staví se jinak k oddělování nadaných žáků do výběrových škol či tříd a jinak k oddělenému vzdělávání žáků slabších, např. ve speciálních školách či třídách. Autorka konstruuje typologii učitelů na základě jejich postojů k vnější diferenciaci a zároveň blíže jednotlivé typy učitelů charakterizuje. Zajímavý je také postřeh autorky, že protipólem diferencovaného školství je v myslích učitelů stále jednotná škola spojována s minulým režimem, spíše než odborníky nabízená škola s vnitřní diferenciací, jak ji známe již od návrhů V. Příhody.

Dále následují příspěvky, které se věnují efektům vnější diferenciaci na výsledky žáků. Zahraniční výzkumy ukazují, že rozdělování žáků dle schopností nezvyšuje průměrný výsledek, zato však zvyšuje rozdíly ve výsledcích vzdělávání a závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí. Kognitivním výsledkům a efektům diferenciaci na ně se však v tomto čísle nevěnuje explicitně žádná studie. Zato dvě studie sledují dopad diferenciaci na postoje žáků a studentů. Kromě porovnávání postojů žáků různých typů škol navíc obě studie analyzují vývoj postojů v čase. J. Straková a J. Simonová ve studii *Vliv navštěvované střední školy na občanské postoje středoškoláků v ČR* analyzují občanské postoje středoškoláků a jejich vývoj mezi roky 1999 (data z IEA CIVED) a 2010 (Národní šetření občanských postojů). Zatímco analýzy výsledků žáků v šetření PISA ukázaly, že se rozdíly mezi žáky na gymnáziích a v ostatních typech škol v čase zvyšují, podobný trend autorky u občanských postojů nezaznamenaly. Přestože žáci gymnázií deklarují ve všech případech pozitivnější občanské postoje než žáci odborných škol, rozdíly mezi oběma typy škol zůstávají v čase stabilní. Autorky se dále zabývají tím, nakolik jsou občanské postoje ovlivněny rodinou (socioekonomickým zázemím rodiny) a nakolik školou. M. Chvátal v článku

Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky analyzuje postoje žáků k matematice. Nejdříve prezentuje výsledky různých škál z mezinárodních výzkumů (PISA, TIMSS) a dále pak s využitím dat sebraných metodou sémantického diferenciálu analyzuje postoje žáků k matematice od prvního stupně ZŠ po střední školu. Na datech ukazuje, že žáci na prvním stupni mají lepší vztah k matematice než žáci na 2. stupni ZŠ a vztah k matematice se dále zhoršuje u středoškoláků. Navíc, zatímco výsledky žáků v matematice jsou lepší u žáků víceletých gymnázií než u žáků základních škol, v oblasti vztahu k matematice je tomu naopak.

Pomyslný třetí blok článků pak představují analýzy přechodů mezi vzdělávacími stupni. Praktikování vnější diferenciace vychází ze dvou základních premis: 1) jsme schopni efektivně a správně rozdělit žáky podle kognitivních schopností; 2) homogenní skupiny žáků dokážeme vzdělávat efektivněji a ku prospěchu všech žáků. První předpoklad je zpochybněn zvláště ve studii J. Strakové a D. Gregera *Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium*. Tato studie ukazuje, že se na úspěchu žáka v přijímacím řízení na osmiletá gymnázia podílí nejen vlastní schopnosti dítěte, ale zvláště podpora, která je dítěti poskytována rodinou. J. Trhlíková v článku *Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy* se zabývá přechodem na střední školu a hodnocením volby oboru a typu střední školy zpětně. Autorka poukazuje na fakt, že zvláště studenti nematuritního studia jsou se svou volbou méně spokojeni, zvláště pak s volbou konkrétního oboru. Dále autorka na základě dat analyzuje různé faktory nespokojenosti, které představují slabá místa kariérové volby. V kontextu celého čísla časopisu nás pak její článek upomíná na skutečnost, že volba typu studia a oboru vzdělávání na úrovni středního školství v ČR, které je velmi diferencované, vyžaduje odpovědné rozhodování, neb volba nabízí i řadu slepých uliček z hlediska dalšího vzdělávání i uplatnění na trhu práce. Správně zvolit je tak pro život mladých lidí dost podstatné a i zde sehrává významnou roli rodina dítěte a její schopnost orientace v nabízených alternativách a přínosech různých proudů vzdělávání.

Posledním recenzovaným příspěvkem v tomto čísle je studie P. Matějů a N. Simonové s názvem *Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol*. Autoři analyzují data z výzkumu PISA-L a poukazují na skutečnost, že v rozporu se zjištěními či předpoklady autorů/rek zabývajících se sociologií genderu, že dívky jsou ve škole znevýhodňovány, je tomu právě naopak. Autoři přímo polemizují s konkrétními texty českých i zahraničních autorů/rek a na základě pečlivé analýzy dat poukazují na skutečnost, že chlapci dostávají horší známky než děvčata, a to i po kontrole pro jejich měřené dovednosti a další psychologické charakteristiky. Ve vztahu k vnější diferenciaci pak ukazují, že dívky častěji aspirují na studium na gymnázium a také na vysoké škole. V celém vzdělávacím systému jsou dle autorů dívky nespravedlivě zvýhodňovány před chlapci. Autoři dále postulují, že výzkum zvláště v oblasti vzdělávání byl (nejen u nás) nepříznivě ovlivněn feministickým aktivismem, který tvrdil pravý opak. Výzkumy, o které se však tato tvrzení opírají, stojí dle nich na chatrných metodologických základech. Článek tak kromě vlastní prezentace dat

10 otevírá řadu otázek k zamyšlení, komentářům i diskusi, ke které explicitně vybízí svým polemickým charakterem.

V úvodníku k číslu 1/2013 D. Dvořák připomenul důležitost také nerecenzovaných částí časopisu. Tento oddíl časopisu otevírá diskuse o diferenciaci na úrovni vyšší sekundární školy, kde jsme o názor na současný stav odborného školství v ČR požádali zástupce akademické i decizní sféry.

Recenze z pera P. Polechové se zaměřuje na zprávu z projektu OECD *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol*, vydanou v roce 2012. Autorka recenze shrnuje hlavní zjištění zprávy a upozorňuje na mnohá úskalí českého překladu. Druhá recenze, J. Simonové, představuje knihu, která sice vyšla již v roce 2003, ale mezi českými čtenáři není příliš známa. Kniha britského politického filozofa a sociologa Adama Swifta z Oxfordu řeší, zda je morálně obhajitelné bojovat proti selekci ve vzdělávacím systému a přitom poslat vlastní dítě na víceleté gymnázium (používáme parafrázi adaptovanou na české realie), nebo zda se jedná o pokrytectví. Situace, kterou řeší mnozí rodiče i mnozí akademici, zvláště ve chvíli, kdy většinou již v odborném diskurzu převažuje přesvědčení o negativních dopadech vnější diferenciaci v raném věku. Akademici jsou však také rodiči a sami stojí před volbou vzdělávací dráhy vlastních dětí. Přechtení recenze, a ještě více pak i celé knihy, na kterou upozorňuje, nás tak vede k zamyšlení nad motivy našeho jednání i jeho důsledků.

Číslo je doplněno o tři zprávy z konferencí. Dvě z nich se odehrály na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jedná se o konferenci doktorandů a dále o kolokvium pořádané u příležitosti životního jubilea E. Walterové s názvem *Srovnávací pedagogika – Proměny a výzvy*. Závěrem pak přinášíme zprávu ze Světového kongresu srovnávací pedagogiky, který se letos konal v Buenos Aires. Věříme, že předkládané číslo o vnější diferenciaci přináší mnoho vysoce kvalitních příspěvků, které doplňují naše porozumění fungování českého vzdělávacího systému. Snad i vás, čtenáře, obohatí stejně, jako nás, editory, kteří jsme měli možnost tyto texty číst mezi prvními. A teď už je jen na vás, kterou studii, zprávu či recenzi si přečtete jako první.

David Greger a Jana Straková
editoři

Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů¹

Magdalena Mouralová

Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd

Abstrakt: Stat' se zaměřuje na postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků (rozdělování žáků do školních tříd a škol na základě jejich schopností a výsledků). Pro analýzu je využito sekundárních dat z reprezentativního šetření 1002 učitelů regionálního školství. Šetření provedla na jaře roku 2009 agentura Factum Invenio pro MŠMT. Nejprve jsou porovnány postoje učitelů k oběma směrům vnější diferenciaci, tj. k vytváření samostatných školních tříd pro nadanější žáky a k vytváření speciálních školních tříd pro méně nadané. Na základě konfrontace s dalšími postoji učitelů (např. přístup k žákům a k hodnocení žáků, vnímání učitelské profese, důvody volby pedagogické dráhy) jsou představeny čtyři ideálně-typické sady postojů: tradiční, rozvíjející, pohodlný a pomáhající, které jsou napojeny vždy na jednu z kombinací postojů k oddělování nadanějších a méně nadaných žáků.

Klíčová slova: vnější diferenciaci, učitelé, postoje

Czech teachers' attitudes toward tracking and possible value roots of these attitudes

Abstract: The paper focuses on Czech teachers' attitudes toward tracking (separating pupils into groups with different curricula on the basis of their abilities and school results). The analysis is based on secondary data set from 2009 covering 1002 Czech teachers. The survey was realized on spring 2009 by Factum Invenio agency to order of Czech Ministry of Education, Youth and Sports. Teachers' attitudes to both low track and high track are compared and confront with other teachers' attitudes and beliefs (such as approach to pupils and evaluation of pupils, reasons for pedagogical career choice etc.). Four ideal-typical sets of teachers' attitudes are introduced: traditional, enhancing, helpful and easy-going. Each of them is connected to a specific combination of attitudes towards the high and low tracking.

Keywords: tracking, teachers, attitudes

1 Úvod

Jedním z typických rysů českého vzdělávacího systému je vysoká selektivita a vnější diferenciaci vzdělávacích drah. Pojem vnější diferenciaci je užíván jako neutrální termín označující rozdělování žáků² do vzdělávacích proudů (školních tříd či škol) s různými nároky a zaměřením (srov. Greger, 2004; Veselý & Matějů, 2010). Důvodem

¹ Článek vznikl v rámci projektu Specifického vysokoškolského výzkumu FSV UK „Analýza trendů sociálního vývoje a veřejných a sociálních politik v ČR v globálním kontextu“ (SVV 2013 267 501).

² V celém textu jsou užívána slova učitel, žák, pedagog, pracovník, expert, výzkumník atd. jako generická maskulina, tj. jsou pod ně zahrnuti jak muži (chlapci), tak i ženy (dívky).

- 12 pro diferenciaci výuky je snaha vyhovět rozmanitým potřebám různých žáků. Vedle vnější diferenciace lze uplatňovat také diferenciaci vnitřní, která se uskutečňuje v rámci školní třídy (např. zadávání různých domácích úkolů různě pokročilým žákům) nebo se týká jen menšiny předmětů a času (Greger, 2006). Alternativou k diferenciaci žáků, ať už v jakékoliv formě, je nediferencované vzdělávání reprezentované např. jednotnou školou.

Vnější diferenciace je v nějaké podobě a míře uplatňována téměř v každém vzdělávacím systému. V tom českém jsou žáci rozdělováni do různých proudů již v rámci povinného vzdělávání, často dokonce hned při zahájení školní docházky nebo na prvním stupni základní školy. Oddělují se přitom žáci z obou stran výkonnostního spektra, tedy jak žáci s nadprůměrnými výkony, pro něž jsou vytvářeny výběrové třídy a školy (třídy s rozšířenou výukou některého předmětu, víceletá gymnázia, studijní třídy), tak žáci, kteří z různých důvodů zaostávají za běžnou populací (základní školy praktické, praktické třídy). Vzdělávání mimo hlavní proud se přitom týká velkého podílu žáků. Ve výběrových třídách základních škol se vzdělává asi 10 % populace (Straková, 2010c), dalších asi 11 % navštěvuje víceletá gymnázia (MŠMT, 2013), ve školách praktických se vzdělávají asi 4 % populace (MŠMT, 2013). Každé čtvrté dítě tak ukončuje povinné vzdělávání v jiném než hlavním vzdělávacím proudu.³

V České republice je tedy praxe vnější diferenciace silně rozšířena, zároveň je minimálně na úrovni povinného vzdělávání považována za kontroverzní. V odborné komunitě panuje již řadu let relativně široká shoda ohledně problematičnosti tohoto prvku, zahraniční i čeští autoři (Slavin, 1990; Straková, 2010b; Veselý & Matějů, 2010; Janík et al., 2010) poukazují na skutečnost, že přínosy vnější diferenciace jsou sporné, zato negativní efekty – jako zvyšování vzdělanostních nerovností a zaostávání žáků ve středním a spodním proudu – prokázané.

Ve společnosti přesto výrazně převládá podpora vnější diferenciace (Greger et al., 2009; EDUin, 2013). Návrhy na omezení brzkého a masivního oddělování různých skupin žáků, ať už těch nadanějších (nebo za nadanější považovaných) z horní části výkonnostního spektra (*high track*), nebo těch méně nadaných ze spodní části výkonnostního spektra (*low track*), narážejí na odpor veřejnosti, a to jak té laické, tak pedagogické.⁴

Právě na pedagogickou veřejnost a její postoje k vnější diferenciaci se zaměřil tento článek. Názorům českých učitelů na otázky spojené s diferenciací žáků se v posledních letech věnovalo několik odborných statí (Straková, 2010a; Straková & Veselý, 2010; MŠMT, 2009b; Greger & Holubová, 2010; Holubová, 2009; Svobodová, 2011). První tři jmenované vycházejí z šetření učitelů provedeného agenturou Factum Invenio na jaře 2009 pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

³ Tento údaj navíc nezahrnuje vytváření tříd s různým tempem či zaměřením v rámci běžných základních škol (např. studijní a nestudijní třídy). Rozšířenost této praxe není známa – neexistuje o ní systematická evidence, ale upozorňují na ni někteří autoři (např. Veselý & Matějů, 2010).

⁴ Doporučení se opakovaně objevují v českých i zahraničních strategických dokumentech (MŠMT, 2001; OECD, 2005). Celospolečenská diskuse se rozproudila např. po návrhu rušení víceletých gymnázií v rámci nového školského zákona ministra Eduarda Zemana v roce 2001 (Parlament ČR, 2001) či v reakci na plán redukce programu Základní škola praktická (MŠMT, 2012).

Na těchto datech bude založena tato stat'. Nezůstane však jen u představení základního rozložení postojů k vnější diferenciaci v učitelské populaci, jak činí dříve publikované texty (Straková, 2010a; Straková & Veselý, 2010; MŠMT, 2009b). Tato stat' si klade za cíl popsat vztahy postojů k vnější diferenciaci s dalšími postoji a názory učitelů, a tím odhalit možné hodnotové kořeny těchto postojů. Bude přitom sledovat linii určenou touto sousledností otázek:

1. Jaký je vztah postojů učitelů k oddělování nadanějších a méně nadaných žáků? Vnímají oba směry vnější diferenciacie jako jednu, nebo dvě otázky?
2. S jakými dalšími postoji souvisí postoje k vnější diferenciaci? Lze nalézt vazby s postoji k individualizaci přístupu k žákům a dalšími postoji, jako je vnímání učitelské profese, sebepojetí a spokojenost učitele?
3. K jakým hodnotám a přesvědčením mohou odkazovat odhalené sady postojů?

2 Postoje učitelů

Znalost názorů⁵ a postojů aktérů je důležitá pro implementaci jakékoliv veřejné politiky. Ve vzdělávací politice je tato potřeba zvláště vysoká, neboť se jedná o silně decentralizovanou oblast, na jejíž realizaci se podílí velké množství jednotlivců a kde je jen omezená možnost přímé kontroly (Straková & Veselý, 2010).

Učitelé přitom patří mezi klíčové aktéry vzdělávací politiky, jsou tzv. liniovými pracovníky,⁶ přímými každodenními vykonavateli politiky, mají tedy v rukou její konkrétní podobu. Znat jejich postoje je důležité, protože z postojů pramení motivace učitelů, a tato motivace přímo ovlivňuje jejich pedagogický výkon (Beran, Mareš, & Ježek, 2007).

Otázka vnější diferenciacie se učitelů bezprostředně dotýká hned v několika ohledech:

1. Učitelé realizují vzdělávání, nastavení vzdělávacího systému vytváří rámec jejich práce. Míra vnější diferenciacie přímo ovlivňuje složení žáků ve třídách. Učitelé jsou také ti, kteří mají přímou zkušenost s výukou v homogenní či heterogenní třídě.
2. Mnozí učitelé se podílejí přímo na rozdělování žáků, na vytváření a užívání nástrojů, na jejichž základě jsou žáci rozřazováni.
3. Učitelé mohou ovlivnit postoje jiných aktérů – žáků a rodičů. Učitelé reprezentují vzdělávací systém, poskytují žákům a rodičům informace, představují jim (ať už implicitně, nebo explicitně) různé vzdělávací cesty, mluví o jejich výhodách a nevýhodách, konstruují neformální diferenciacní kritéria (na jakou dráhu se žáci hodí, na jakou školu „mají“, kde by se trápili apod.) a poskytují konkrétní doporučení. Tuto roli nelze přeceňovat, zároveň však jistě není bezvýznamná.

⁵ Postoj je definován jako „relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem“ (Mařáková, Petrusek, & Vodáková, 1996, s. 812–813), názor je verbálním vyjádřením postoje (Mařáková, Petrusek, & Vodáková, 1996, s. 672).

⁶ Linioví pracovníci je český termín používaný (např. Horák & Horáková, 2009) pro překlad pojmu *street-level bureaucracy*, konceptu Michala Lipskeho (1980).

Postoje učitelů k vnější diferenciaci dokreslují celkový obrázek selektivity českého vzdělávacího systému. Jejich poznání nám může pomoci pochopit příčiny vnější diferenciace uplatňované v českém školství.

Odhalení hloubky postojů a pochopení jejich kořenů, byť data a metodologie to umožňují jen velmi omezeně, nabízí i důležitou pomůcku pro tvůrce politiky. Vzhled do této oblasti je nutný pro úspěšnou implementaci politik, ať už jakýchkoliv. Nalezení souvislostí mezi postoji učitelů k vnější diferenciaci a jinými postoji a přesvědčeními může naznačit, z jakých hodnot postoje učitelů k vnější diferenciaci pramení. V souvislosti s vnější diferenciací se nejčastěji mluví o střetu hodnoty efektivity výuky u zastánců vnější diferenciace a rovnosti šancí u jejích odpůrců. Existuje však mnohem více hodnot, o něž se diferenciační postoj může opírat (Veselý & Matějů, 2010).

Hodnotové ukotvení přitom rozhodně není jediným zdrojem postojů učitelů – svou roli hrají také rozmanité zkušenosti učitelů a zájmy různých skupin učitelů, o čemž svědčí např. rozdíly v postojích učitelů různého věku, z různých typů škol či vyučujících různých předmětů. Na vliv těchto faktorů poukazují nejen zahraniční výzkumy (Dar, 1985; Hallam & Ireson, 2003), ale i česká data.⁷

Sociodemografickým faktorům se však tento článek věnovat nebude a zaměří se pouze na hodnotovou složku. Proč je užitečné znát hodnotové kořeny postojů? Hodnoty představují nejhlubší, tzv. nemateriální neadaptivní složku kultury (např. Lehmannová, 1999), jsou tím, co se mění nejpomaleji a nejhůře. Hodnotový konflikt je jednou z typických bariér bránící změně politiky (např. Sabatier & Jenkins-Smith, 1999). Tak je tomu i v případě vnější diferenciace – jako jednu z překážek její redukce identifikovali Veselý a Matějů (2010) právě normativní bariéru, tj. hodnoty a postoje zastávané rodiči, učiteli a veřejností.

3 Data a metody

Pro analýzu jsou užita data sebraná agenturou Factum Invenio pro MŠMT. Jedná se o data sekundární, na jejichž vzniku se autorka textu nepodílela. Jak již bylo zmíněno výše, tato data již byla několikrát zpracována (MŠMT, 2009b; Straková, 2010a; Straková & Veselý, 2010; Tůmová, 2011; Tůmová, 2012), postoje k vnější diferenciaci však byly popsány jen povrchně, proto Straková a Veselý (2010) explicitně vybízejí k jejich hlubší analýze.

Do šetření byli zahrnuti učitelé primárního a sekundárního stupně vzdělávání, a to na všech typech škol, které se v České republice na těchto stupních vyskytují, tj. první a druhý stupeň základních škol, gymnázia, střední odborné školy (maturitní i nematuritní obory) a školy praktické. Respondenti byli vybíráni kvótním způsobem na základě územního členění České republiky a typu školy. Dotazování probíhalo formou standardizovaných rozhovorů, uskutečnilo se v březnu a dubnu 2009 (MŠMT, 2009b). Celkem bylo získáno 1002 rozhovorů s učiteli.

⁷ Vlivu věku na postoj k oddělování nadanějších žáků se zaměřuje připravovaný článek autorů Mouralové, Pauluse a Veselého (2013, v recenzním řízení).

Třetinu z dotazovaných učitelů představují muži, dvě třetiny tvoří ženy. Nejsilněji jsou ve vzorku zastoupeni učitelé ve věku 45–59 let, tuto představují téměř polovinu dotazovaných, ve věku 30–44 let je 37 % respondentů a přibližně 8 % jsou shodně zastoupeny věkové kategorie nad 60 let a pod 30 let.

Respondenti byli vybíráni i s ohledem na typ školy, na němž učí. Vždy přibližně pětina vzorku představují učitelé prvního stupně, gymnázií a maturitních oborů středních odborných škol, o něco silněji (23 %) jsou zastoupeni učitelé druhého stupně základních škol, 13 % představují učitelé nematuritních oborů odborných škol a asi 4 % učitelé škol praktických. Mezi respondenty výrazně převažují vysokoškoláci s ukončeným magisterským stupněm vzdělání (83 %), asi desetina dotazovaných má terciární vzdělání nižší úrovně (bakalářské, VOŠ) a asi 5 % střední vzdělání s maturitou. Jen pětina dotázaných nestudovala na pedagogické fakultě. Regionální zastoupení odpovídá struktuře obyvatelstva ČR, ve vzorku jsou zastoupeny všechny kraje ČR.

Vzhledem k tomu, že věková a genderová struktura zcela neodpovídá cílové populaci učitelů v základním a středním školství v ČR (ÚIV, 2011), byly další analýzy prováděny na převáženém souboru.⁸

Postoj k vnější diferenciaci je reprezentován odpověďmi na dvojici otázek ohledně vytváření tříd pro nadanější a méně nadané žáky.⁹ Do dalších analýz jsou zahrnuti jen učitelé, kteří se vyjádřili jednoznačně pro, či proti, jsou tedy vyloučeny odpovědi nevím či odmítnutí odpovědi. Pro analýzu je užíváno jak samostatných odpovědí na jednotlivé otázky, tak jejich kombinace, z níž vznikají čtyři názorové skupiny:

- zastánci oddělování žáků na obou pólech;
 - odpůrci oddělování žáků na obou pólech;
 - zastánci oddělování nadanějších žáků a odpůrci oddělování méně nadaných žáků;
 - zastánci oddělování méně nadaných žáků a odpůrci oddělování nadanějších žáků.
- Postoje k vnější diferenciaci jsou porovnávány s dalšími názory a postoji učitelů:
- Názory na individualizaci přístupu k žákům.¹⁰ V analýze je porovnáván jak podíl souhlasů a nesouhlasů s výroky, tak střední hodnoty, které zohledňují i sílu ne/souhlasu.

⁸ Váhy zohledňují věk, pohlaví a stupeň vzdělávání a jsou konstruovány dle dat ÚIV pro rok 2009 (ÚIV, 2011).

⁹ Respondenti vyjadřovali jednoduchý souhlas, či nesouhlas s otázkami ve znění:

– *Jste spíše pro, nebo spíše proti vytváření výběrových tříd pro nadanější žáky na úrovni povinného vzdělávání (víceletá gymnázia, školy a třídy s rozšířenou výukou)?*

– *Jste spíše pro, nebo spíše proti tomu, aby méně nadaní žáci navštěvovali speciální třídy či školy (základní školy praktické)?*

¹⁰ Respondenti vyjadřovali míru souhlasu na čtyřbodové škále: (1) určitě ano, (2) spíše ano, (3) spíše ne, (4) rozhodně ne. Přesné znění otázek bylo:

– *Domníváte se, že je potřeba přístup učitele k žákům více individualizovat, to znamená více zohledňovat odlišné schopnosti, styl a tempo učení různých žáků?*

– *Domníváte se, že by bylo dobré hodnotit žáky podle pokroku, který ve výuce dosáhli, a ne na základě jejich vzájemného srovnávání?*

– *Myslíte si, že je individuální přístup k žákům za současných podmínek realizovatelný?*

- 16 – Klady a zápory učitelské profese.¹¹ Pro analýzu byly vytvořeny proměnné, které vyjadřují, zda danou položku respondent zařadil, či nezařadil do výběru.
- Vnímání učitelského povolání jako životní mise.¹²
- Spokojenost v učitelském povolání a rozhodování při opakování volby profese.¹³
- Důvody pro volbu učitelské profese a setrvání v ní. Respondenti hodnotili relevanci 12 důvodů pro volbu učitelské profese a 9 důvodů pro setrvání v ní.¹⁴ Sada byla pomocí faktorové analýzy (matice po rotaci v příloze) redukována na pět faktorů. V analýze jsou porovnávány střední hodnoty skóre těchto faktorů.

Dle charakteru proměnných byl pro testování vztahů využíván chí-kvadrát test dobré shody (nominální proměnné) a analýza rozptylu (ordinální a binomické proměnné). Pro analýzu byl využit program IBM SPSS Statistics, 20.0, testy jsou prováděny na 5% hladině významnosti.

Data i metodologie mají několik omezení:

- Kvantitativní přístup neumožňuje postihnout celou paletu kořenů postojů, odhalí pouze vztahy mezi proměnnými a populační tendence.
- Data jsou sekundárního charakteru a výzkumné otázky jsou konstruovány ad hoc, mnohé proměnné potencionálně užitečné pro zvolené výzkumné otázky v datech chybí.
- Data jsou již čtyři roku stará, vnější okolnosti, v nichž učitelé působí, se za tu dobu mohly změnit a pravděpodobně i změnily – už jen proto, že se některé

¹¹ Respondenti vybírali tři nejvýznamnější položky ze seznamu kladů (*dostatek volného času; rozmanitá a tvořivá náplň práce; kulturní vyžití – možnost mimoškolních aktivit s dětmi; smysluplnost práce s dětmi, naplnění z práce; autorita – učitel je pro děti ve třídě autoritou, vede je; osobní rozvoj – možnost dalšího vzdělávání; společenská prestiž učitelského povolání; stálý kontakt se světem mladých*) a záporů (*nizké platové ohodnocení; psychická náročnost povolání; stres; vztahy s rodiči a přístup rodičů – rodiče práci často ztěžují a nespolupracují; zodpovědnost; není dáno jasné vymezení, co si může dovolit učitel a co si může dovolit žák; administrativa – vyplňování velkého množství různých formulářů a dokumentů; fyzická náročnost povolání – nápor na hlasivky, vysoký tlak; obtížné začátky; riziko rychlého vyhoření, tzn. ztráta motivace, psychické vyčerpání; nevyhovující technické pomůcky a vybavení školy; vysoký počet žáků ve třídách; nízká společenská prestiž; nedostatečný podpůrný systém; rozjívění žáci, kteří nemají zájem o výuku a nerespektují učitele; nevlnivé, nespolupracující prostředí v kolektivu učitelů*).

¹² Pro účely analýzy byla vytvořena binomická proměnná, rozlišující odpověď „Poslání – životní mise“ a ostatní odpovědi (povolání, zaměstnání v oboru; zdroj příjmu; východisko z nouze) na otázku „Co pro Vás znamená být učitelem?“

¹³ Otázky byly hodnoceny na čtyřbodové škále, jejich přesné znění bylo:

– *Jak jste aktuálně v učitelském povolání spokojen(a)?*

– *Kdybyste měl/a možnost se v čase vrátit, vybral/a byste si jiné povolání?*

¹⁴ Přesné znění otázek bylo:

– *Jak důležité byly následující důvody a skutečnosti pro to, že jste se rozhodl/a pro učitelskou profesi?*

– *Jak důležité jsou následující důvody nebo skutečnosti pro to, že jste ve své profesi dosud?*

Výběr ze seznamu položek (*touha po neustálém sebevzdělávání; zájem o práci s dětmi; vzor rodiče, příbuzného; vzor učitele, který Vás učil; podle kamarádů, spolužáků, vrstevníků; dostatek volného času, volné odpoledne, prázdniny; dostal/a jsem takovou nabídku nebo reagoval/a jsem na takovou nabídku; potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi; „mladé prostředí“ – možnost zůstat duševně mladý; potřeba vykonávat respektované povolání; svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí; špatné možnosti jiného uplatnění v místě bydliště*) byl hodnocen na škále 1–7 (1 = zcela nedůležité, 7 = velmi důležité).

otázky související s vnější diferenciací dostaly do veřejných diskusí.¹⁵ Vzhledem k zaměření na hodnotové souvislosti uleželost dat příliš nevádí, neboť hodnoty jsou, jak již bylo řečeno, nejstabilnějším prvkem kultury, a mění se proto jen velmi pomalu.

- Použitá data a zvolené metody statistické analýzy (srovnání středních hodnot, kontingenční tabulky, korelační analýza) neumožňují určit příčinnou souvislost, odhalují vztah, nikoliv směr.

4 Výsledky: postoje českých učitelů k vnější diferenciaci a jejich hodnotové souvislosti

Jak se tedy učitelé staví k vytváření tříd pro nadanější a méně nadané žáky? Jak uvádí již Straková (2010a), oddělování nadanějších žáků i oddělování méně nadaných žáků podporuje asi 68 % dotazovaných učitelů. Jedná se však o dvě různé otázky, na něž učitelé neodpovídali jednotně. Jak je patrné z tabulky 1, zastánci zřizování tříd pro nadanější žáky nemusí zároveň podporovat existenci tříd pro žáky méně nadané, a naopak. Oba postoje spolu sice silně korelují,¹⁶ téměř pětina učitelů však vyjádřila opačný názor na různé směry vnější diferenciacie. Obě ambivalentní kombinace jsou přitom podobně časté, zastává je 10 % (pro oddělování méně nadaných žáků, proti oddělování nadanějších) a 8 % (pro oddělování nadanějších žáků, proti oddělování méně nadaných) učitelské populace.

Tabulka 1 Postoje učitelů k vytváření tříd pro nadanější a méně nadané žáky – podíly učitelů s kombinacemi odpovědí na celkovém počtu učitelů (N = 1002)

		Vytváření tříd pro méně nadané žáky			
		Pro	Proti	Nevím / bez odpovědi	Celkem
Vytváření tříd pro nadanější žáky	Pro	56 %	8 %	3 %	67 %
	Proti	10 %	16 %	1 %	27 %
	Nevím / bez odpovědi	1 %	1 %	3 %	5 %
	Celkem	68 %	25 %	7 %	100 %

Zdroj: Data Factum Invenio, 2009; zpracováno autorkou.

Vzhledem k tomu, že otázky byly při dotazování kladeny bezprostředně za sebou, jedná se o vědomé rozlišování obou aspektů. Za podporou či odmítáním vnější diferenciacie žáků se tak skrývá širší škála hodnot, zájmů či zkušeností.

¹⁵ Jedná se především o otázku rušení základních škol praktických (viz MŠMT, 2012; Strategie, 2011). Proti rušení základních škol praktických protestovali učitelé i veřejnost na podzim 2012 – pod petici proti rušení těchto škol se nashromáždilo více než 76 tisíc podpisů (např. Česká televize, 2012).

¹⁶ Při zahrnutí pouze rozhodnutých učitelů a rekódování na binomické proměnné je Pearsonův korelační koeficient $r = 0,505$ a vztah je statisticky významný na hladině 0,01 ($p = 0,000$).

Další analýza se zaměří na první jmenovaný faktor – hodnoty. Pokud postoje učitelů k vnější diferenciaci pramení z hodnotového ukotvení učitelů, měly by tyto postoje korelovat i s dalšími názory a postoji.

Otázka diferenciaci souvisí s individualizací přístupu k žákům. Učitelé se v šetření vyjadřovali ke třem výroky, které se týkaly individualizace: první se zaměřoval na potřebu individualizovat přístup k žákům, druhý na vhodnost hodnotit žáky dle individuálního pokroku a třetí na realizovatelnost individualizovaného přístupu v současných podmínkách (pro přesné znění viz poznámka 7).

Postoje k vnější diferenciaci významně negativně korelují s představami o žádoucím stavu (tabulka 2). Učitelé, kteří podporují oddělování žáků (ať už žáků nadanějších, nebo žáků méně nadaných), zároveň výrazně silněji než odpůrci vnější diferenciaci souhlasí s výroky, že přístup učitele k žákům je potřeba více individualizovat a že by bylo dobré hodnotit žáky podle jejich individuálního pokroku spíše než na základě vzájemného srovnávání. Zastánci vnější diferenciaci (ať už směrem nahoru, či dolů) vykazují statisticky významný posun v průměrném hodnocení směrem k větší individualizaci (1,80 u zastánců oproti 2,05 u odpůrců oddělování nadanějších; 1,79 oproti 2,07 u zastánců a odpůrců oddělování méně nadaných žáků). Silný vztah platí i v případě, že neuvažujeme intenzitu názoru, ale pouze jeho směr (rozlišujeme pouze souhlas a nesouhlas).

V tabulce 2 jsou učitelé rozděleni do čtyř skupin dle kombinace postojů k oběma směrům vnější diferenciaci. Ze srovnání průměrné hodnoty postoje i podílů učitelů souhlasících s výroky je patrné, že významné odchýlení v názorech na individualizaci přístupu k žákům od zbytku učitelské populace vykazují především učitelé, kteří vůbec nepodporují vnější diferenciaci. Tato skupina vykazuje v průměru významně slabší proindividualizační postoje, rozhodný nebo vlažný souhlas s myšlenkou individualizace přístupu vyjádřily asi dvě třetiny učitelů – odpůrců vnější diferenciaci, což je o 15 procentních bodů méně než v celé populaci učitelů. Podobná situace je i u hodnocení žáků na základě individuálního pokroku spíše než na vzájemném srovnávání, s kterým rozhodně nebo spíše souhlasí 62 % odpůrců vnější diferenciaci, ale 74 % učitelů s ostatními diferenciačními postoji.

Jakmile učitel podporuje oddělování nějaké skupiny žáků (a není již tak významné, zda žáků nadanějších, méně nadaných nebo obou skupin), je i více nakloněn myšlenkám individualizace přístupu k žákům a jejich hodnocení. Jinak řečeno, odpor k vnější diferenciaci se u řady učitelů pojí spíše s rezervovaným přístupem k diferenciaci žáků jako takové než s podporou diferenciaci vnitřní. Pohled učitelů na vnější diferenciaci je tak bližší pohledu široké veřejnosti, která si neexistenci různých vzdělávacích proudů asociuje spíše s jednotnou školou než se školou vnitřně diferencovanou (MŠMT, 2009a; EDUin, 2013), než pohledu expertů v oblasti vzdělávací politiky, kteří alternativu k vnější diferenciaci dosti jednoznačně a samozřejmě spatřují v diferenciaci vnitřní.

V hodnocení realizovatelnosti individuálního přístupu k žákům za současných podmínek jsou nejoptimističtější učitelé, kteří podporují vnější diferenciaci na obou stranách, rozdíl mezi skupinami učitelů však u tohoto názoru nejsou statisticky významné.

Tabulka 2 Srovnání postojů učitelů k vnější diferenciaci a k individualizaci přístupu učitele k žákům a hodnocení žáků

		Odpůrci vnější diferenciace v obou směrech (N=161)	Zastánci oddělování méně nadáných žáků (N=103)	Zastánci oddělování nadanějších žáků (N=85)	Příznivci vnější diferenciace v obou směrech (N=563)	Všichni učitelé (N=912)
Více individualizovat přístup učitele k žákům*	Průměrné hodnocení	2,18	1,79	1,88	1,78	1,87
	Podíl souhlasících	68 %	91 %	82 %	87 %	84 %
Hodnotit žáky podle pokroku*	Průměrné hodnocení	2,33	2,08	2,05	1,98	2,05
	Podíl souhlasících	62 %	76 %	73 %	77 %	74 %
Realizovatelnost individuálního přístupu za současných podmínek	Průměrné hodnocení	2,63	2,68	2,60	2,55	2,68
	Podíl souhlasících	44 %	38 %	44 %	47 %	45 %

*Rozdíly mezi skupinami jsou statisticky významné na 1% hladině významnosti. Shoda středních hodnot testována analýzou rozptylu, shoda rozložení četností testována chí-kvadrát testem dobré shody.

Zdroj: Data Factum Invenio, 2009; zpracováno autorkou.

Ke zjištění, proč učitelé zastávají dané postoje, z jakých hodnot pramení, bude užitečné konfrontovat postoje k vnější diferenciaci s dalšími názory a postoji – z šetření byly vybrány některé otázky týkající se učitelé identity a profese (klady a zápory učitelé profese, důvody pro volbu povolání) a jejich hodnoty byly porovnány mezi čtyřmi skupinami učitelů s různými diferenciačními názory. Statisticky významné rozdíly shrnuje tabulka 3.

Jaké další názory a postoje tedy zastávají jednotlivé skupiny učitelů a v čem se liší od ostatních? Pro učitele, kteří odmítají vnější diferenciaci v obou směrech, jsou kromě slabší podpory individuálního přístupu k žákům, která je rozebrána výše, typické ještě další názory a postoje. Tato skupina učitelů klade silněji než ostatní důraz na postavení učitele – jako klad profese uvádí významně častěji než ostatní autoritu, jako zápor ztrátu prestiže. I u volby povolání a setrvání v něm je pro učitele odmítající vnější diferenciaci důležitější než pro ostatní faktor pozice – z jednotlivých důvodů pak především respekt a touha formovat mladší generaci. Silnější než u ostatních učitelů je v této skupině i faktor okolností – volba pro nedostatek lepších možností. Tato kombinace postojů je rozšířenější u starších učitelů a ve skupině jsou nadprůměrně zastoupeni učitelé z nematuritních oborů středních odborných škol.

Tabulka 3 Vybrané postoje učitelů, tříděno dle postojů k vnější diferenciaci (průměr platných odpovědí)

		Odpůrci vnější difer. v obou směrech	Zastánci oddělování méně nadaných žáků	Zastánci oddělování nadanějších žáků	Zastánci vnější difer. v obou směrech	Všichni učitelé	ANOVA (p)
Klady učitelské profese	Rozmanitá a tvořivá náplň práce	0,66	0,73	0,70	0,70	0,69	0,673
	Smysluplnost práce s dětmi	0,52	0,59	0,61	0,54	0,55	0,424
	Kontakt se světem mladých	0,50	0,55	0,50	0,48	0,49	0,658
	Dostatek volného času	0,49	0,52	0,53	0,65	0,59	0,001
	Osobní rozvoj	0,31	0,30	0,24	0,27	0,28	0,685
	Učitel je pro děti autoritou	0,21	0,08	0,12	0,11	0,12	0,003
	Kulturní vyžití	0,20	0,11	0,12	0,16	0,16	0,154
Zápory učitelské profese	Psychická náročnost, stres	0,53	0,64	0,55	0,68	0,64	0,002
	Nízké platové ohodnocení	0,65	0,57	0,56	0,57	0,58	0,232
	Vztahy s rodiči	0,19	0,24	0,23	0,22	0,22	0,755
	Nejasné vymezení pravidel ve vztahu učitel–žák	0,24	0,14	0,19	0,19	0,20	0,233
	Rozjívění žáci bez zájmu	0,19	0,20	0,16	0,20	0,19	0,841
	Zodpovědnost	0,15	0,23	0,14	0,21	0,19	0,213
	Riziko vyhoření, ztráty motivace	0,22	0,19	0,13	0,19	0,19	0,438
	Administrativa	0,12	0,19	0,30	0,19	0,18	0,009
	Nízká společenská prestiž	0,21	0,12	0,14	0,13	0,14	0,071
	Fyzická náročnost	0,18	0,05	0,14	0,12	0,13	0,024
Faktor volby profese	Vysoký počet žáků	0,09	0,11	0,19	0,10	0,11	0,062
	Postavení učitele (respekt, vliv na děti, svoboda, sebevzdělávání)	0,17	-0,27	-0,21	0,05	0,01	0,001
	Obsah práce (zájem o práci s dětmi, zájem o obor, tvořivost)	0,03	0,02	0,20	0,00	0,02	0,435
	Okolnosti (volba z nouze, nedostatek jiných možností)	0,14	-0,17	0,03	-0,04	-0,01	0,109
	Pohoda (volný čas, zvyk)	-0,14	-0,18	-0,30	0,13	0,00	0,000
	Lidé (vzory a vztahy)	0,02	-0,10	0,05	-0,01	-0,01	0,771

	Odpůrci vnější difer. v obou směrech	Zastánci oddělování méně nadaných žáků	Zastánci oddělování nadanějších žáků	Zastánci vnější difer. v obou směrech	Všichni učitelé	ANOVA (p)
Aktuální spokojenost v učitelském povolání	2,23	2,28	2,06	2,16	2,18	0,135
Učitelská profese jako životní mise	0,36	0,30	0,43	0,32	0,33	0,165
Opakování volby povolání	2,53	2,71	2,96	2,69	2,69	0,012

Zvýrazněné položky vykazují statisticky významnou (5% hladina významnosti) celkovou meziskupinovou variabilitu (ANOVA) a zvýrazněná čísla statisticky významný rozdíl mezi střední hodnotou u vybrané skupiny učitelů a střední hodnotou u ostatních učitelů (t-test).

Zdroj: Data Factum Invenio, 2009; zpracováno autorkou.

Nejsilněji je mezi učiteli zastoupena kombinace postojů podporujících diferenciaci v obou směrech. V této skupině učitelů se klade větší důraz než v jiných na vlastní komfort, jako klad profese je častěji uváděn volný čas a jako zápor stres. Oproti ostatním učitelům je pro tuto skupinu významnějším důvodem pro volbu profese a setrvání v profesi faktor pohodlí (volný čas, zvyk). Vztah mezi pohodlností a podporou vnější diferenciaci je pochopitelný – učení v homogenních třídách je považováno za snazší, a tedy pohodlnější, především je však vnější diferenciaci českou realitou a měnit zažitou praxi vždy znamená práci navíc.

Učitelé podporující třídy pro nadanější a odmítající třídy pro méně nadané žáky představují skupinu nejnadšenějších učitelů. Být učitelem je pro ně častěji než pro ostatní životní misí, jsou ze všech skupin nejspokojenější v učitelské profesi a nejčastěji by opakovali stejnou volbu profese. Silnější roli než u jiných učitelů hraje při jejich volbě profese a setrvání v ní faktor obsahu práce, tj. učení jako takové. Jsou učiteli, protože chtějí učit a baví je učit. I proto jim na učitelské profesi více než ostatním vadí administrativní zátěž. Tato názorová kombinace je zcela rovnoměrně zastoupena na všech typech škol, ale zastávají ji častěji mladí učitelé – skupina je významně mladší než ostatní. Je otázkou, zda právě věk není v tomto případě klíčovou proměnnou – nejmladší učitelé jsou zatím zapálení a nevyhořelí. Zároveň by postoje nejmladší generace učitelů měly nejlépe odrážet současný diskurz na pedagogických fakultách i ve společnosti. V něm se snoubí snaha o integraci znevýhodněných, ale zároveň důraz na rozvoj nadání (všemi dostupnými prostředky, tedy i vnější diferenciací).

Poslední skupina (odmítající třídy pro nadanější a podporující třídy pro méně nadané žáky) je postojově nejméně vyprofilovaná. Nalezneme u ní pouze významně slabší důraz na poziční aspekty učitelování (autorita, respekt), slabší jsou také pragmatické postoje (faktory pohodlnosti a okolností).

Propojením a zobecněním typických názorů a postojů pro jednotlivé skupiny učitelů byly vytvořeny čtyři ideální typy sad postojů učitelů, které se pojí s různými pohledy na vnější diferenciaci: (a) tradiční, (b) pohodlný, (c) rozvíjející a (d) pomáhající.

Tabulka 4 uvádí u jednotlivých typů sad postojů typické názory a postoje, které vycházejí z empirické evidence. Kromě nich navrhuje artikulaci zdůvodnění postojů k vnější diferenciaci a hodnoty, o něž se tyto postoje opírají.

Je třeba upozornit, že ideální typy jsou myšlenkovým konstruktem, který sice vychází z empirie, ale zároveň nese význam vložený autorkou (srov. Kubátová, 2012). Základem představených ideálních typů jsou odhalené vztahy mezi proměnnými, neboť vycházejí ze statisticky významných rozdílů mezi skupinami učitelů. Nejedná se ale jen o jejich shrnutí, ale i o autorčinu interpretaci – pokus o nalezení smyslu v odhalených vztazích. Ideální typy postojů učitelů tedy nereprezentují postoje všech učitelů v dané skupině, hodnotové sady konkrétních učitelů uvnitř jednotlivých skupin mohou být (a bezpochyby jsou) mnohem rozmanitější a jejich postoje se mohou opírat o celou řadu jiných hodnot, zkušeností a zájmů. Model tak nepředkládá závěry plynoucí z analýzy, ale spíše hypotézy, které se opírají o odhalené vztahy, ale vyžadující další ověření. Jeho funkcí je tedy přinést impuls k dalšímu zkoumání a podnítit diskusi.

Tabulka 4 Ideální typy postojů učitelů

		Vytváření tříd pro méně nadané	
		Pro	Proti
Vytváření tříd pro nadanější	Pro	Pohodlný Typické rysy: <i>důraz na volný čas; obavy ze stresu</i> Artikulace zdůvodnění: <i>V homogenních třídách se učí snáze. Změna je náročná.</i> Hodnotová opora: <i>pohoda učitele</i>	Rozvíjející Typické rysy: <i>zájem o děti a obor; učení vnímáno jako poslání</i> Artikulace zdůvodnění: <i>Talenty je třeba rozvíjet všemi prostředky. Nikoho bychom neměli znevýhodňovat, vyčleňovat.</i> Hodnotová opora: <i>rozvoj žáka</i>
		Pomáhající Typické rysy: <i>slabé pragmatické motivy; slabé autoritativní názory</i> Artikulace zdůvodnění: <i>Znevýhodněné děti potřebují zvláštní péči.</i> Hodnotová opora: <i>pomoc žákovi</i>	Tradiční Typické rysy: <i>důraz na pozici učitele – respekt, autorita, vliv; nižší podpora individualizace</i> Artikulace zdůvodnění: <i>Ke všem se má přistupovat stejně, diferenciacie žáků není potřeba.</i> Hodnotová opora: <i>autorita učitele</i>
	Proti		

Zdroj: Data Factum Invenio, 2009; zpracováno autorkou.

5 Závěr

Cílem stati bylo popsat vztahy postojů k vnější diferenciaci s dalšími postoji, popsat názory učitelů a ukázat hodnotové kořeny těchto postojů.

Porovnání postojů učitelů k oddělování nadanějších a méně nadaných žáků odhalilo, že na otázku vnější diferenciaci nelze pohlížet jako na jeden problém. Ve zkoumané populaci učitelů jsou přítomny názory kombinující všechny čtyři varianty postojů k vnější diferenciaci (pro a proti; horní a dolní část výkonnostního spektra). I když výrazně převažuje postoj podporující vnější diferenciaci na obou pólech výkonnostního spektra, objevují se i odpůrci vnější diferenciaci a někteří učitelé mají na oddělování nadanějších a méně nadaných žáků různý názor. Významná část učitelů vnímá oddělování nadanějších žáků a méně nadaných žáků jako dvě různé otázky, postoj k nim se liší asi u čtvrtiny učitelů.

Dále byly zkoumány vztahy postojů k vnější diferenciaci a další názory a postoje učitelů (názor na individualizaci vzdělávání, hodnocení učitelské profese a sebepojetí učitele). Bylo odhaleno několik statisticky významných vztahů:

- V datech se ukázala poměrně silná souvislost mezi podporou vnější diferenciaci a postojem k individualizaci přístupu k žákům. Výrazně nejslaběji přitom podporují individualizaci ti učitelé, kteří zcela odmítají rozdělování žáků do různých proudů na úrovni povinného vzdělávání. Povzdech autorů evaluace Bílé knihy, že „idea inkluzivního vzdělávání je (...) slučována s nechvalně proslulou jednotnou školou“ (MŠMT, 2009a, s. 18) se tedy nemusí týkat jen široké veřejnosti a politických představitelů, ale i některých učitelů.
- Podpora vnější diferenciaci se pojí s důrazem na volný čas a osobní komfort učitelů, postoj tedy u některých učitelů pramení z pohodlnosti.
- Nejvyšší spokojenost a zapálenost pro učení se objevuje u učitelů, kteří podporují vytváření tříd pro nadanější žáky, ale nesouhlasí s oddělováním žáků méně nadaných.

Na základě odhalených vztahů byly zkonstruovány čtyři ideální typy postojů učitelů: tradiční, pohodlný, rozvíjející a pomáhající. S každým typem je spojena určitá sada postojů, ze které lze usuzovat na hodnotový základ (autorita učitele, pohoda učitele, rozvoj žáka a pomoc žákovi).

Na úplný závěr se zamysleme nad implikací zjištěných výsledků pro vzdělávací politiku. Při případné realizaci politiky směřující k omezení vnější diferenciaci je nutné nepodcenit postoje učitelů jako liniových pracovníků a realizátorů politiky. Postoje učitelů k vnější diferenciaci jsou přitom bližší spíše laické veřejnosti podporující oddělování žáků než odborné veřejnosti, která doporučuje posun od diferenciaci vnější k diferenciaci vnitřní. V očích mnoha učitelů je alternativou k vnější diferenciaci jednotné vzdělávání, a dokud tento postoj bude rozšířen, bude zavádění vnitřně diferencovaného vzdělávání velmi obtížné a velmi pravděpodobně také neúspěšné. Součástí případných systémových změn tedy musí být i práce s učiteli.

- Dar, Y. (1985). Teachers' Attitudes Toward Ability Grouping: Educational Considerations and Social and Organizational Influences. *Interchange*, 2(16), 17–38.
- Česká televize (2012). *76 tisíc rodičů a učitelů podepsalo petici proti rušení praktických škol*. Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/204797-76-tisic-rodicu-a-ucitelu-podepsalo-petici-proti-ruseni-praktickych-skol/>.
- EDUin (2013). Shrnutí diskuse: Je pravdivé tvrzení, že na našich školách příliš brzy rozděluje-me děti na „schopné“ a „méně schopné“? Česko mluví o vzdělávání. Dostupné z <http://ceskomluvi.cz/shrnuti-diskuse-tema-3/>.
- Greger, D. (2004). *Spravedlivý přístup ke vzdělávání: inkluze nebo exkluze*. In E. Walterová et al. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido.
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 21–40). Praha: Academia.
- Greger, D., & Holubová, M. (2010). Postoje učitelů k časnému rozdělování žáků a jejich zkušenosti s přechodem žáků do víceletých gymnázií. *Journal of Pedagogy / Pedagogický časopis*, 1(1), 85–101.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáku. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.
- Hallam, S., & Ireson, J. (2003). Secondary school teachers' attitudes towards and beliefs about ability grouping. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 343–356.
- Holubová M. (2009). *Přechod žáků na víceletá gymnázia* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Horák, P., & Horáková, M. (2009). Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2, 369–395.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis Scholae*, 4(3), 9–36.
- Kubátová, H. (2012). Ideální typy v dile Maxe Webera. *Sociology – Slovak Sociological Review (Sociológia – Slovak Sociological Review)*, 2, 159–178.
- Lehmannová, Z. (1999). *Kulturní dimenze mezinárodních vztahů*. Praha: VŠE.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.
- MŠMT (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: ÚIV.
- MŠMT (2009a). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. Praha: MŠMT.
- MŠMT (2009b). *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce. Učitelé ZŠ a SŠ*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analiza_191109/ZZ_ucitele_final.pdf.
- MŠMT (2012). *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice: „Rovné příležitosti“*. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/25872_1_1.
- MŠMT (2013). *Vývojová ročenka školství 2003/04–2011/1*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2011-12>.
- Mouralová, M., Paulus, M., & Veselý, A. (2013, in press). Teachers' attitudes to tracking: Testing the socialization hypothesis.
- OECD (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: OECD Publishing.
- Parlament ČR (2001). *Sněmovní tisk č. 881. Vládní návrh zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a některém jiném vzdělávání a o změně některých zákonů (školský zákon)*. Dostupné z <http://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=28792>.
- Sabatier, A. P., & Jenkins-Smith, H. C. (1999). The advocacy coalition framework. In A. P. Sabatier (Ed.), *Theories of the policy proces* (s. 117–168). Westview Press: Boulder.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability-grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Straková, J. (2010a). Postoje českých učitelů k hlavním prioritám vzdělávací politiky. In

- R. Váňová & H. Krykorková (Eds.), *Učitel v současné škole*. Praha: FF UK. Dostupné z http://sites.google.com/a/ceskaskola.cz/wiki/ke-stazeni/Postoje_ucitelu.rtf.
- Straková, J. (2010b). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187–210.
- Straková, J. (2010c). Vývoj diferenciacie vzdělávacích výsledků na úrovni povinného vzdělávání. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 404–421). Praha: SLON.
- Straková, J., & Veselý, A. (2010). Vzdělanostní nerovnosti a jejich řešení z pohledu aktérů. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 404–421). Praha: SLON.
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015* (2011). Dostupné z www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf.
- Svobodová, J. (2011). *Postoje vybraných cílových skupin k problematice vzdělávací inkluze* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Tůmová, A. (2011). *Postoje učitelů ke kurikulární reformě* (Diplomová práce). Praha: FSV UK.
- Tůmová, A. (2012). Effects of age and length of professional experience on teachers' attitudes to curricular reform. *Central European Journal of Public Policy*, 6(2), 84–99.
- ÚIV (2011). *Školství pod lupou 2010*.
- Mařáková, H., Petrusek, M., & Vodáková, A., et al. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Veselý, A., & Matějů, P. (2010). Vzdělávací systémy a reprodukce vzdělanostních nerovností. In P. Matějů, J. Straková, & A. Veselý (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání* (s. 404–421). Praha: SLON.

Mgr. Magdalena Mouralová, Katedra veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova v Praze
mouralova@fsv.cuni.cz

Příloha Skladba faktorů – volba profese a důvody setrvání v ní

	Faktor 1 Postavení učitele	Faktor 2 Obsah práce	Faktor 3 Okolnosti	Faktor 4 Pohodlí	Faktor 5 Lidé
Význam pro volbu profese – touha po neustálém sebevzdělávání	0,518	0,243	–0,009	–0,038	0,238
Význam pro volbu profese – zájem o práci s dětmi	0,368	0,556	–0,257	0,032	0,177
Význam pro volbu profese – vzor příbuzného	0,150	0,096	0,117	0,006	0,688
Význam pro volbu profese – vzor učitele	0,265	0,150	–0,074	0,042	0,728
Význam pro volbu profese – kamarádi, spolužáci	0,133	–0,047	0,462	0,143	0,585
Význam pro volbu profese – dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny)	0,316	–0,129	0,228	0,762	0,063

	Faktor 1 Postavení učitele	Faktor 2 Obsah práce	Faktor 3 Okolnosti	Faktor 4 Pohodlí	Faktor 5 Lidé
Význam pro volbu profese – dostal/a jsem takovou nabídku	0,284	-0,202	0,623	0,093	-0,002
Význam pro volbu profese – potřeba vychovávat, předávat zkušenosti, formovat mladé lidi	0,701	0,210	0,079	-0,063	0,182
Význam pro volbu profese – mladé prostředí, možnost zůstat duševně mladý	0,714	0,050	0,001	0,243	0,186
Význam pro volbu profese – potřeba vykonávat respektované povolání	0,667	0,155	0,261	0,112	0,241
Význam pro volbu profese – svoboda a tvořivost, která je spojena s učitelskou profesí	0,679	0,342	0,074	0,104	-0,084
Význam pro volbu profese – špatné možnosti jiného uplatnění v místě bydliště	0,026	-0,130	0,754	0,119	0,109
Význam pro setrvání v profesi – zájem o práci s dětmi	0,350	0,717	-0,123	-0,037	0,077
Význam pro setrvání v profesi – zájem o aprobační obor, disciplínu	0,015	0,588	-0,084	0,053	0,205
Význam pro setrvání v profesi – kvůli kolegům, učitelům	-0,017	0,457	0,376	0,155	0,317
Význam pro setrvání v profesi – dostatek volného času (volné odpoledne, prázdniny)	0,086	0,150	0,126	0,871	-0,063
Význam pro setrvání v profesi – zvyk	-0,124	0,095	0,308	0,529	0,315
Význam pro setrvání v profesi – radost z toho, že děti něco naučím, mohu jim pomoci	0,387	0,649	-0,021	-0,043	-0,047
Význam pro setrvání v profesi – možnost svobodně uplatňovat vlastní tvořivost	0,474	0,592	0,042	0,064	-0,141
Význam pro setrvání v profesi – nemám možnost jiného zaměstnání	-0,120	-0,236	0,580	0,287	0,108
Význam pro setrvání v profesi – relativně dobré finanční ohodnocení	0,109	0,338	0,624	0,098	-0,003

Metoda hlavních komponent, po rotaci Varimax.

Vliv navštěvované střední školy na občanské postoje středoškoláků v ČR¹

Jana Straková, Jaroslava Simonová

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Řada výzkumných studií se zabývala dopady stratifikace vzdělávacích systémů na výsledky vzdělávání žáků a sebepojetí žáků. Málo pozornosti bylo dosud věnováno zkoumání dopadů stratifikace na utváření občanských postojů. Tato stat' hledá odpovědi na otázky, jaké jsou postoje českých žáků v různých typech středních škol k účasti ve volbách, ke školní a občanské angažovanosti a k právům menšin. Dále se snaží stat' postihnout, jak se rozdíly v postojích žáků jednotlivých škol a jednotlivých typů škol změnily v uplynulém desetiletí. Stat' zároveň analyzuje školní faktory, které postoje žáků ovlivňují. Analýzy pracují s daty z výzkumu CIVED (Civic Education Study) z roku 1999 a z výzkumu Občanské postoje mládeže (OPM) z roku 2010. Data jsou analyzována prostřednictvím víceúrovňového modelování. Analýzy ukázaly, že mezi roky 1998 a 2010 zůstaly sledované občanské postoje mladých voličů v zásadě beze změn. Od roku 1999 nedošlo ke zvyšování rozdílů mezi jednotlivými typy škol ani mezi jednotlivými školami. Analýza napovídá, že pro utváření občanských postojů není rozhodující složení žáků jednotlivých škol, ale výchovné postupy školy.

Klíčová slova: občanské postoje, vnější diference, IEA CIVED, střední vzdělání

Impact of attended track on civic attitudes of secondary school students in the Czech Republic

Abstract: Many research studies dealt with the impacts of stratification of education systems on student outcomes and their self-concept. Little attention has been given to the impact of stratification on the formation of civic attitudes. This paper examines the attitudes of the Czech students in different tracks of secondary education towards the participation in elections, the civic and school engagement and the minority rights, and how the differences of student attitudes have changed in the different schools and tracks in the past decade. The paper also analyses the school factors that influence student attitudes. Data from CIVED (Civic Education Study) in 1999 and Civic Attitudes of Youth Survey (OPM) in 2010 are used. Data were analysed by hierarchical multilevel modelling. Analyses show that civic attitudes of young voters remained stable between 1998 and 2010, as well as the magnitude of differences between tracks and individual schools. Analyses infer that development of civic attitudes is influenced by school educational approaches rather than by student composition.

Keywords: civic attitudes, tracking, IEA CIVED, upper secondary education

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Nerovné podmínky škol – nerovné šance žáků (číslo P407/11/1556).

1 Úvod

1.1 Dopad stratifikace vzdělávacího systému na vzdělávací výsledky

ČR má silně stratifikovaný vzdělávací systém. O přednostech a nedostacích stratifikace na úrovni ISCED 2 i na úrovni ISCED 3 se vede v české společnosti vleklá diskuse. Pro tuto diskusi je však minimální opora v empirické evidenci. Česká republika nemá k dispozici žádné longitudinální výzkumy, které by zjišťovaly, jak se utvářejí vědomosti a sebepojetí stejně disponovaných žáků v odlišných vzdělávacích větvích nebo typech škol. Zahraniční studie (např. Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986; Slavin, 1990) ukázaly, že stratifikace má negativní dopad na vzdělávací výsledky žáků v nižších větvích. Ti dosahují ve stratifikovaném systému horších výsledků, než by dosahovali v systému společného vzdělávání. Jednou z hlavních příčin špatných výsledků žáků v nižších větvích jsou horší podmínky ke studiu: horší učitelé, horší vzdělávací klima, méně náročné kurikulum a nižší očekávání učitelů (např. Oakes, 1990). Gamoran a Nystrand (1991) poukázali na odlišné výukové zkušenosti žáků v různých větvích: nižší kvalitu třídní diskuse a nižší zapojení žáků do vyučování.

Nejdůležitějším zdrojem informací, který umožňuje zkoumat rozdíly ve výsledcích žáků mezi jednotlivými typy škol v České republice, jsou mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností žáků (OECD PISA, IEA TIMSS). Tyto výzkumy poskytují průřezovou informaci o rozdílech ve složení žáků v jednotlivých větvích a jejich vzdělávacích výsledcích, díky své periodicitě však umožňují také sledovat, jak se rozdíly mezi jednotlivými větvemi vyvíjejí v čase. Všechny dostupné výzkumy ukazují, že jednotlivé větve se značně liší složením svých žáků a jejich vzdělávacími výsledky. Data z mezinárodních výzkumů TIMSS, PIRLS a OECD PISA rovněž naznačují, že se v jednotlivých větvích značně liší i vzdělávací podmínky a zkušenosti žáků. Analýzy dat z mezinárodních výzkumů dále ukazují, že se rozdíly ve výsledcích a podmínkách jednotlivých větví dále zvyšují a zvyšují se též rozdíly ve složení žáků jednotlivých škol (např. Straková, 2011).

Analýzy rozdílů mezi jednotlivými větvemi v českém vzdělávacím systému byly dosud zaměřeny zejména na kognitivní výstupy a možné příčiny jejich ovlivnění. Jsou k dispozici rovněž analýzy zaměřené na sebepojetí žáků (Krejčová, 2011). Málo pozornosti bylo však věnováno sledování postojů, které ovšem tvoří neméně důležitý výstup vzdělávacího procesu. Tato stat' se zaměřuje na sledování občanských postojů, které jsou zásadní pro fungování demokratické společnosti.

1.2 Zkoumání občanských postojů

Občanské postoje jsou předmětem zájmu sociálně-vědního výzkumu již od padesátých let minulého století, kdy T. H. Marshall ve svém dnes již klasickém díle *Citizenship and Social Class* definoval občanství jako instituci, která zajišťuje, že je s každým zacházeno jako s plným a rovnoprávným členem společnosti (Manza & Sauder, 2009).

Podle Kymlicky a Normana (1994) je Marshallův model často nazývaný „pasivním“ nebo „privátním“ občanstvím kvůli důrazu na pasivní přístup, kdy občan očekává především naplňování svých práv a necítí povinnost participovat na veřejném životě. Tento přístup přetrvává i dnes, občané mluví spíše o právech než o zodpovědnosti nebo participaci. Pro většinu lidí občanství znamená „právo mít práva“, což platí také pro mladé lidi (Sherrod, 2003).

Koncept občanství procházel ve druhé polovině 20. století významnými proměnami v důsledku jevů, které přinesl vývoj po druhé světové válce: rostoucí voličská apatie, oživení nacionalistických hnutí ve východní Evropě a selhání environmentálních politik, které spoléhají na dobrovolnictví (Kymlicka & Norman, 1994).

Myšlenka občanství ovšem čelí i dalším výzvám. Jak upozorňují Oslerová a Starkey (2003), v současnosti jsme svědky proměny pojetí občanství v důsledků globalizace a multikulturalismu. Tyto sociální procesy testují kapacitu národních států koordinovat a definovat společný život všech svých občanů a vedly k diskusím o obsahu evropského (např. Mitchell, 2006) a globálního občanství (např. Noddings, 2005; Rapoport, 2009).

V západních demokraciích se koncept občanství dostal do centra pozornosti zvláště kvůli poklesu účasti ve volbách, která je považována za nejdůležitější projev politické angažovanosti (Warren & Wicks, 2011). Pokles volební účasti byl vysvětlován tím, že politicky a občansky angažovaná starší generace byla nahrazena mladšími generacemi, které se nezajímají o veřejné záležitosti (Putnam 2000). Tento jev není výjimkou ani pro postkomunistické země; například na Slovensku trend klesajícího zájmu mladé generace o záležitosti veřejného života potvrzují Zápotočná a Lukšík (2010).

Dnes už ovšem volební účast nemůže být považována za hlavní projev participace na veřejném životě. Zukin a jeho kolegové rozlišili politickou a občanskou angažovanost: za politickou jsou považovány ty aktivity, které se snaží ovlivnit vládní politiku nebo ovlivnit výběr politiků veřejné správy, zatímco občanské angažmá se vztahuje k aktivitám, které se snaží docílit veřejného dobra prostřednictvím přímé práce s jinými. Občanství má tedy více podob – kromě přímé politické angažovanosti se projevuje i aktivitami v komunitě (Zukin et al., 2006). Třicetileté sledování postojů v USA například ukázalo, že pokles v tradičních i alternativních způsobech občanské angažovanosti byl doprovázen vzestupem účasti ve veřejně prospěšných aktivitách (Syversten et al., 2011).

Je tedy zřejmé, že sledování jenom jednoho z rozměrů občanství (účast u voleb) nemá dostatečnou vypovídací hodnotu o občanské angažovanosti mladých obecně. Dejaeghere a Hooghe (2009) dokonce zjistili, že účast u voleb je méně pravděpodobná pro ty, kdo vidí smysl občanství především v občanském angažmá.

Postoje, které se podílejí na vytváření občanství, vznikají v procesu politické socializace. Tento proces je ovlivňován řadou faktorů. Za nejvýznamnější je považován vliv rodičů (např. Jennings, Stoker, & Bowes, 2009), obzvláště u mládeže socioekonomicky nebo etnicky znevýhodněné (Diemer, 2012), přičemž významnou roli hraje rodičovský styl (Murray, 2012). Dalšími významnými faktory jsou pak školy, vrstevníci a média (Warren & Wicks, 2011). Jedním z příkladů konceptualizace politické sociali-

30 zace je Bronfenbrennerův ekologický model vývoje, který se zohledňuje vliv různých prostředí na dětský vývoj i vliv prostředí na sebe navzájem. Model rozlišuje několik systémů: mikrosystém (rodina, škola, vrstevníci a média), mezosystém (propojení dvou mikrosystémů, například společná účast rodičů a dětí v politických nebo občanských aktivitách), exosystém (pracoviště rodiče, školní rady, které mohou ovlivnit kurikulum) a makrosystém (kulturní kontext, ve kterém dítě žije) (Bronfenbrenner, 1979, upraveno Warrenem & Wicksem, 2011). Role jednotlivých faktorů byla podrobována četným zkoumáním a je zřejmé, že jejich důležitost se proměňuje v čase. Občanství přitom nemusí nutně souviset s formální dospělostí, ale vzniká postupným nabýváním potřebných kompetencí a motivací pro činnost ve veřejné sféře (Benedicto & Morán, 2007). Dosud se vedou diskuse o tom, jaký význam má raná politická socializace v předškolním věku (např. van Deth, Abendschön, & Vollmar, 2011) a na kolik politické postoje v adolescenci ovlivňuje působení exosystému a makrosystému (např. Bogard & Sherrod, 2008; Pacheco, 2008) a jaké jsou mechanismy působení (např. McLeod & Shah, 2009; Flanagan et al., 2011). Zároveň se ukazuje, že vývoj jednotlivých složek politické socializace není synchronní a jednotný: vzorce, podle kterých se vyvíjí voličské chování, stranická příslušnost a politické postoje, se různí (Hatemi et al., 2009, s. 1151). Zatímco někteří autoři tvrdí, že ve věku 18 let jsou politické postoje již ve významné míře vyprofilované (např. Hooghe & Wilkenfeld, 2008), Hatemi a kol. (2009) ukazují, že genetické faktory, které ovlivňují i politické postoje, se začínou výrazněji projevovat až v rané dospělosti u těch mladých lidí, kteří již nežijí se svými rodiči.

Rozdílům v občanských postojích žáků jednotlivých větví, respektive vzdělávacích programů, je věnována malá pozornost i v zahraničních publikacích. O situaci v zemích s komprehenzivním vzdělávacím systémem až po úroveň vyššího sekundárního vzdělávání zprostředkovaně vypovídají analýzy postojů podle pohlaví a podle socioekonomického statusu. Například Baldi et al. (2001) zjistili, že americké dívky více než američtí chlapci podporují práva žen a přistěhovalců. Mezi žáky s nízkým a vysokým socioekonomickým statutem nebyly shledány žádné rozdíly ve vztahu k postoji k právům přistěhovalců, žáci z rodin s vyšším statutem však podporovali vyšší měrou ženská práva. S pochybnostmi, zda lze výzkumná zjištění z USA zobecňovat na evropskou populaci, se snažili vypořádat Esser a de Vreese (2007), kteří ve své studii ukázali, že prediktory volební účasti mládeže v USA a členských zemích EU jsou velmi podobné.

O dopadu vzdělání na občanské postoje dospělé populace si můžeme učinit představu z mezinárodních statistik. Podle Education at a Glance 2011 (OECD, 2011) patří Česká republika k zemím s nejvyššími rozdíly v postojích k účasti ve volbách (občané se základním, středoškolským a vysokoškolským vzděláním). Stejný zdroj ukazuje, že vzdělání občané mají pozitivnější postoj k dobrovolnickým aktivitám, zde však již rozdíly mezi občany ČR s různou úrovní vzdělání nejsou tak vysoké. Education at a Glance 2010 (OECD, 2010) obsahuje ukazatel, který udává zájem dospělých o politiku podle úrovně vzdělání. I když i zde vykazují vysokoškolsky vzdělaní občané nejvyšší zájem o politické dění, vyšla ČR z tohoto srovnání jako země s nejnižším zájmem o politiku a s nejnižšími rozdíly mezi různě vzdělanými občany.

Podklady pro posuzování občanských postojů mladých lidí v ČR a jejich utváření v průběhu studia v různých vzdělávacích větvích nalezneme ve výzkumech Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání (IEA), které tvoří jediný zdroj ucelených informací v této oblasti. V rámci výzkumu IEA Civic Education Study (CIVED) proběhlo v roce 1999 šetření mezi čtrnáctiletými žáky navštěvujícími osmý ročník povinného vzdělávání a osmnáctiletými žáky navštěvujícími třetí ročník středoškolského vzdělávání. Tento výzkum zkoumal vědomosti, dovednosti a postoje ve třech oblastech souvisejících s výchovou k občanství: demokracie/občanství; národní identita/mezinárodní vztahy a sociální soudržnost/diverzita (Torney-Purta et al., 2001). Šetření v obou populacích ukázalo, že čeští žáci mají relativně dobré vědomosti v oblasti principů fungování demokratické společnosti, ale jejich občanské postoje (např. ochota volit, občansky či politicky se angažovat, dobrovolně pracovat ve prospěch druhých) jsou vlažnější, než je tomu u většiny jejich vrstevníků z ostatních vyspělých zemí. Výzkum CIVED rovněž ukázal významné rozdíly v postojích žáků v různých vzdělávacích větvích na úrovni ISCED 2 (základní škola a víceleté gymnázium) a ISCED 3 (střední odborné učiliště, střední odborná škola, gymnázium). Rozdíl 50 % směrodatné odchylky a více mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií byl zaznamenán v hodnotě indexu charakterizujícího ochotu účastnit se voleb a indexu charakterizujícího vztah k demokratickým principům. Mezi žáky škol s maturitou a bez maturity byly stejně velké rozdíly pozorovány navíc ještě v indexech charakterizujících postoj k právům žen, právům menšin a právům přistěhovalců. Významnou část rozptylu v postojích žáků jednotlivých škol bylo možno vysvětlit pomocí indexu charakterizujícího úroveň výukového klimatu (klima otevřené diskusi) v jednotlivých větvích (Basl, Straková, & Veselý, 2009).

V roce 2009 se ČR zapojila do výzkumu IEA ICCS (International Civic and Citizenship Education Study), který byl zaměřen již pouze na populaci čtrnáctiletých. V tomto výzkumu byly sledované oblasti poněkud modifikovány v souladu s měněními se požadavky na výchovu k občanství. Konceptuální rámec ICCS se stejně jako výzkum CIVED zaměřil na zjišťování vědomostí, dovedností (myšlenkových procesů) a postojů. Zahrnoval čtyři obsahové oblasti: občanská společnost a systém, občanské principy, občanská angažovanost a občanská identita. Zároveň obsahoval čtyři oblasti afektivní: hodnoty, postoje, zamýšlené chování a faktické chování (Schulz et al., 2008).

Tento výzkum ukázal, že současná angažovanost českých žáků 8. ročníků je poměrně nízká. Pokud se žáci podílejí na aktivitách přesahujících jejich povinnosti, převažují aktivity spojené se školou, minimum žáků se účastní aktivit místního společenství. Nízká je i očekávaná budoucí společenská a politická angažovanost. Na budoucí volební účast mají nejvýraznější vliv občanské znalosti a zájem o politická a sociální témata, na plánovanou účast na politických aktivitách v dospělosti pak zájem o politická a sociální témata a důvěra v instituce (Soukup, 2010).

Hodnotovými orientacemi se dále v roce 2010 zabývalo národní výzkumné šetření Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let realizované Národním institutem dětí a mládeže. Tento výzkum ukázal, že zájem o politiku považují děti ve věku 10–15 let za prioritní jenom zcela výjimečně. Zájem projevil zejména děti z ro-

32 din, ve kterých má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání (Bocan, Maříková, & Spálenský, 2011).

Z hlediska vývoje občanských postojů je však zajímavější se zaměřit na střední vzdělávání, na jehož konci figurují mladí voliči. Proto byl výzkum ICCS v ČR doplněn národním šetřením v populaci osmnáctiletých žáků navštěvujících všechny typy středních škol: gymnázia, střední odborné školy s maturitou a střední odborné školy bez maturity (střední odborná učiliště a učiliště). Z hlediska občanských postojů jsou nejzajímavější střední odborné školy bez maturity. Tato vzdělávací větev za socialismu vzdělávala 60 % populace, po revoluci zájem o střední odborná učiliště postupně upadal a docházelo k postupnému navyšování podílu studentů ve středních odborných školách s maturitou. Nyní jsou střední odborná učiliště navštěvována zhruba třetinou populace. Úbytek zájmu o učiliště je velkou částí společnosti, a zejména částí zaměstnavatelů, přijímán negativně, neboť se obávají nedostatku kvalifikovaných řemeslníků a pracovníků v dělnických profesích. Proto se MŠMT ve spolupráci s kraji snaží omezovat přístup ke gymnaziálnímu vzdělávání a všemožně podporovat vzdělávání odborné. Část odborné veřejnosti nicméně argumentuje tím, že střední odborná učiliště neposkytují svým žákům vzdělání odpovídající potřebám moderní společnosti, neboť nevybavují své absolventy všeobecnými vědomostmi a dovednostmi nezbytnými pro celoživotní vzdělávání, a příliš úzce se zaměřují na přípravu na konkrétní povolání. To potvrzují samotní absolventi; dvě třetiny z nich by při opakovaném studiu raději volily maturitní obor (Trhliková, Vojtěch, & Úlovcová, 2008). Totéž dokládají i údaje o nezaměstnanosti absolventů, které ukazují, že absolventi učilišť mají dlouhodobě nejvyšší nezaměstnanost (Burdová & Chamoutová, 2011). Část odpůrců učilišť argumentuje také tím, že na učilištích se koncentrují žáci se špatným rodinným zázemím a že tam dochází k posilování negativních společenských postojů. Z tohoto pohledu je velmi důležité získat informace o postojích žáků v jednotlivých typech škol a vytvořit si názor na mechanismy jejich utváření.

2 Otázky a hypotézy

Cílem analýz prezentovaných v této stati je ukázat, jak se změnily občanské postoje osmnáctiletých středoškoláků, kteří navštěvovali různé typy středních škol mezi lety 1999 a 2010. Druhým cílem je identifikovat faktory na úrovni žáka a školy, tj. faktory, které se na těchto postojích podílejí, respektive souvisejí s nimi. Při analýze postojů jsme se omezily na postoje k volbám, občanské angažovanosti, angažovanosti ve škole a k právům menšin.

Postoj k volbám jsme vybraly jako typickou proměnnou, která vypovídá o manifestní formální politické participaci. Účast ve volbách je považována za minimální politickou účast, kterou občan plní své občanské povinnosti (Urbinati & Warren, 2008). Účast ve volbách je předmětem zájmu četných studií a byla jedním z prvních indikátorů, na kterých se demonstrovalo, že občanská angažovanost mladých se zhoršuje (Kymlicka & Norman, 1994).

Postoje k občanské angažovanosti a školní angažovanosti tvoří dle typologie Ekmana a Amny (Amná, 2012) pomyslný protipól k postoji k formální politické účasti a jsou významnými reprezentanty participace, která nabývá mezi mladými lidmi stále většího významu.

Postoj k menšinám jsme vybraly jako reprezentanta problematiky, kterou považujeme dlouhodobě za znepokojující. Většina české veřejnosti (71 %) dává najevo negativní vztah k Romům, necelá pětina občanů (16 %) vyjadřuje sympatie hnutím či lidem vystupujícím proti romské menšině silou (např. STEM/MARK, 2012).

První část analýz byla zaměřena na vývoj od roku 1999. Zajímá nás nejen posun postojů v celé populaci osmnáctiletých, ale také vývoj rozdílů mezi jednotlivými školami a typy škol. Zároveň jsme provedly srovnání i s populací čtrnáctiletých. Vzhledem k tomu, že pozorujeme rostoucí diferenciaci vzdělávacího systému, očekávaly jsme, že se tato diferenciacie projeví nejen ve zvyšujících se rozdílech ve výsledcích žáků jednotlivých škol, které ukazuje například výzkum PISA (Straková, 2011), ale i ve zvyšujících se rozdílech v postojích. Domnívaly jsme se, že se rozdíly mezi žáky jednotlivých škol v průběhu posledních let zvyšují, tedy že od roku 1999 do roku 2010 budeme pozorovat nárůst v hodnotě indexu mezitřídní korelace i v případě postojů (hypotéza H1). Dále jsme zkoumaly, zda je rozdíl v postojích žáků jednotlivých typů středních škol možno vysvětlit odlišným složením žáků, či zda je možno vysledovat i jiné faktory, které s postoji žáků v jednotlivých školách souvisejí. Domnívaly jsme se, že rozdíly půjdou na vrub zejména rozdílnému sociálnímu složení žáků jednotlivých typů škol, to znamená, že rozdíly mezi jednotlivými studijními programy vymizí, pokud do analýz vstoupí sociální status žáků jednotlivých škol, a že proměnné charakterizující klima školy a výuku nebudou mít statisticky významný efekt na postoje žáků (hypotéza H2).

3 Data, metody

K analýzám byla využita data z výzkumu CIVED v populaci žáků 3. ročníků SŠ, data z výzkumu IEA ICCS a data z výzkumu Občanské postoje mládeže. Datový soubor z výzkumu CIVED byl získán v rámci mezinárodního výzkumu v roce 1999. Výběr probíhal dvoustupňově – nejprve byly náhodně vybrány školy z databáze všech středních škol, které měly žáky ve 3. ročníku, následně byla v každé škole náhodně vybrána jedna třída ze 3. ročníku. Výběr byl stratifikován podle typu škol: gymnázium, střední odborné školy s maturitou (SOŠ), střední odborné školy bez maturity (SOU). Výsledný datový soubor obsahoval data od 2722 žáků ze 147 středních škol: 939 gymnazistů, 1138 žáků středních odborných škol a 645 žáků středních odborných učilišť. Výzkumy ICCS a Občanské postoje mládeže provedl Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 2010. V rámci výzkumu ICCS bylo testováno a dotazováno 4630 žáků 8. ročníků ze 144 základních škol a víceletých gymnázií. Výběr probíhal dvoustupňově a byl stratifikován podle typu škol. Součástí výzkumu Občanských postojů mládeže nebyly testové baterie, ale pouze baterie postojové. Dotazník byl koncipován tak, aby

34 bylo možno sledovat vývoj postojů od roku 1999, tedy vycházel z konceptuálního rámce CIVED. Výběr byl proveden analogicky jako ve výzkumu CIVED, bylo do něj však zařazeno pouze 100 škol. Data byla získána metodou elektronického dotazování v prostředí používaném pro realizaci tzv. Rychlých šetření. Výsledný datový soubor čítal 1700 žáků: 715 gymnazistů, 653 žáků středních odborných škol s maturitou a 332 žáků středních odborných škol bez maturity. Vzhledem k vyššímu zastoupení gymnazistů byl soubor následně převážen tak, aby podíl žáků v jednotlivých studijních programech odpovídal podílu absolventů v těchto programech v roce 2010.

K analýze vývoje mezi roky 1999 a 2010 a rozdílů mezi čtrnáctiletými a osmnáctiletými žáky v roce 2010 byly použity indexy vytvořené zprůměrováním položek vyjadřujících míru souhlasu s tvrzeními charakterizujícími vybrané postoje. Míra souhlasu byla vyjadřována na čtyřstupňové škále (1 – rozhodně souhlasím; 4 – rozhodně nesouhlasím):

- postoj k právům etnických menšin,²
- postoj k občanské angažovanosti,³
- postoj k angažovanosti ve škole.⁴

Dále byla použita proměnná charakterizující na stejné škále míru ochoty účastnit se voleb.

K analýzám zjišťujícím faktory, které souvisejí s občanskými postoji, byly využity na úrovni žáka dvě proměnné:

- socioekonomický status,⁵
- pohlaví.⁶

² Proměnná *menšiny* charakterizovala souhlas respondentů s následujícími výroky: *Všechny etnické skupiny by měly mít stejné šance získat v České republice dobré vzdělání; Všechny etnické skupiny by měly mít stejné šance získat v České republice dobrou práci; Školy by měly vést žáky k respektování všech etnických skupin; Příslušníci všech etnických skupin by měli být motivováni, aby se ve volbách ucházeli o politické funkce*. Cronbachovo alfa výsledné škály ve spojeném souboru (soubor respondentů ze všech tří šetření) má hodnotu 0,79.

³ Proměnná *obc_ang* charakterizovala, nakolik jsou respondenti ochotni účastnit se rozmanitých forem občanského protestu: *pochodu nebo shromáždění, sběru podpisů pod petici, sprejování protestních sloganů na zeď, blokování dopravy a obsazování veřejných budov* a nakolik jsou ochotni trávit čas jako dobrovolníci, pomáhat lidem v okolí a přispívat do médií na témata společenských a politických záležitostí. Cronbachovo alfa výsledné škály ve spojeném souboru má hodnotu 0,69. Pro víceúrovňové modelování byl indikátor doplněn ještě o *ochotu účastnit se organizovaných diskusí o názorech na politické a společenské záležitosti* a výsledné Cronbachova alfa činilo pro respondenty výzkumu Občanské postoje mládeže 0,70.

⁴ Proměnná *ang_skola* charakterizovala souhlas respondentů s následujícími výroky: *Pro školu je dobré, když jsou voleni zástupci z řad žáků, aby navrhovali, jak vyřešit některé problémy týkající se školy; Na naší škole dochází ke spoustě pozitivních změn, když žáci navzájem spolupracují; Organizované skupiny žáků, kteří vyjadřují svůj názor, mohou škole pomoci řešit problémy*. Cronbachovo alfa výsledné škály ve spojeném souboru má hodnotu 0,58. Pro víceúrovňové modelování byl indikátor doplněn ještě o výrok *Se zájmem se zapojuji do diskusí o školních problémech* a výsledné Cronbachova alfa činilo pro respondenty výzkumu Občanské postoje mládeže 0,64.

⁵ Proměnná *ses* byla vytvořena prostřednictvím faktorové analýzy, metody hlavních komponent, z následujících proměnných: *nejvyšší dosažené vzdělání matky, nejvyšší dosažené vzdělání otce* (klasifikace ISCED), *zaměstnanecký status otce, zaměstnanecký status matky* (klasifikace ISCO), *počet knih v domácnosti*. Výsledný index vysvětluje 50,3% variance.

⁶ Muž = 1, žena = 0.

Na úrovni školy do analýzy vstupovaly dva indexy charakterizující výukové prostředí – index charakterizující podporu diskuse, vytváření a vyjadřování vlastních názorů a index charakterizující podíl žáků na školním rozhodování:

- podpora diskuse,⁷
- vliv žáků.⁸

Z důvodů dvoustupňového výběru respondentů bylo k ověření dopadu složení žáků jednotlivých škol (typů vzdělávacích programů) na jejich občanské postoje využito víceúrovňové modelování. Jak jsme uvedly výše, výběr byl koncipován tak, že byly nejdříve vybrány školy a následně žáci v jednotlivých školách. To znamená, že výběr nelze považovat za prostý náhodný, neboť žáci v jednotlivých školách mají podobné charakteristiky. Z toho důvodu používáme metodu, která umožňuje při modelování odlišit faktory, které působí na úrovni žáka – jednotlivce a na úrovni školy – skupiny.

Pro ověření první hypotézy pracujeme s nulovým modelem, který umožňuje rozložit varianci na složku způsobenou rozdíly mezi školami a složku způsobenou rozdíly mezi jednotlivými žáky. Koeficient mezitřídní korelace pak stanovujeme jako podíl variance způsobené rozdíly mezi školami k celkové varianci (Soukup, 2006).

Rovnicový zápis modelu:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{0ij},$$

kde Y vyjadřuje závislou proměnnou,

u a e jsou náhodné chyby na druhé, resp. první úrovni, jejichž rozptyl pak označíme σ_u^2 a σ_e^2 .

Výpočet koeficientu mezitřídní korelace: $ICC = \sigma_u^2 / (\sigma_u^2 + \sigma_e^2)$.

Pro ověření druhé hypotézy používáme modely s fixními směnicemi,⁹ do kterých vstupují faktory na úrovni žáka i na úrovni školy, přičemž ve všech případech hledáme modely, které obsahují pouze faktory s efektem na vysvětlovanou proměnnou na úrovni statistické významnosti 0,05 a vysvětlují maximum variance na úrovni školy.

Rovnicový zápis modelů:

$$\text{Úroveň 1} \quad Y_{ij} = \beta_{00} + \beta_{01} \times x1_{ij} + \beta_{02} \times x2_{ij} + \dots + e_{0ij}$$

$$\text{Úroveň 2} \quad \beta_{00} = \gamma_{00} + \gamma_{10} \times X1_j + \gamma_{20} \times X1_j + \dots + u_{0j}$$

$$\beta_{01} = \gamma_{01}$$

$$\beta_{02} = \gamma_{02}$$

...

⁷ Proměnná *DISKUSE* charakterizovala souhlas respondentů s následujícími výroky: *Žáci mohou během výuky otevřeně nesouhlasit s názory svých vyučujících na politické a společenské události; Učitelé podporují žáky ve vytváření a vyjadřování vlastních názorů; Učitelé respektují názory žáků; Žáci volně vyjadřují své názory, dokonce i tehdy, když se liší od názorů většiny ostatních žáků; Učitelé vybízejí žáky k diskusím o politických a společenských událostech, na které mají lidé různé názory; Při vysvětlování nějakého tématu učitelé předkládají žákům několik různých pohledů; Žáci dávají podněty k diskusi ve třídě o aktuálních politických událostech; Učitelé opravdu naslouchají tomu, co říkám.* Cronbachovo alfa výsledné škály činilo 0,86.

⁸ Index *VLIV_ZACI* vyjadřuje na čtyřstupňové škále (1 – do značné míry; 4 – vůbec), nakolik se žáci podílejí na rozhodování o *způsobu a obsahu výuky, o rozvrhu, o pravidlech třídy, o školním řádu, o zájmových aktivitách žáků v rámci školy, o výzdobě a vybavení školy.* Hodnota Cronbachova alfa pro tuto škálu je 0,84.

⁹ Náhodnost proměnných na první úrovni se ve všech případech ukázala jako statisticky nevýznamná. Stejně tak se ukázaly nevýznamné interakce mezi proměnnými na první a druhé úrovni.

- 36** Kde x_1 – x_n jsou proměnné vstupující do modelu na první úrovni a X_1 – X_n proměnné vstupující do modelu na druhé úrovni.

4 Výsledky

4.1 Rozdíly v postojích osmnáctiletých žáků mezi roky 1998 a 2010

V tabulce 1 jsou uvedeny průměrné hodnoty indexů charakterizujících postoje osmnáctiletých žáků (v letech 1998 a 2010) k právům menšin, k volbám, ke školní angažovanosti a k občanské angažovanosti. Z tabulky je zřejmé, že mezi lety 1998 a 2010 nenastaly v postojích žáků žádné zásadní změny. Dvouvýběrový t-test¹⁰ ukazuje nicméně statisticky významné zhoršení vztahu k menšinám a statisticky významné zlepšení školní i občanské angažovanosti.

Tabulka 1 Indexy charakterizující vybrané postoje osmnáctiletých žáků v letech 1998 a 2010 – průměry na škále 1 (pozitivní postoj); 4 (negativní postoj)

	osmnáctiletí CIVED 1998		osmnáctiletí OPM 2010	
	průměr	s.e	průměr	s.e
menšiny	1,87	0,01	1,92	0,02
volby	1,88	0,02	1,92	0,03
ang_skola	1,96	0,01	1,86	0,02
obc_ang	3,20	0,01	2,89	0,02

Pozn. Standardní chyby uváděné v tabulkách byly vypočteny prostřednictvím programu IDB Analyser, který umožňuje při výpočtu zohlednit dvoustupňovost výběru.

4.2 Rozdíly v postojích mezi čtrnáctiletými a osmnáctiletými žáky v roce 2010

Tabulka 2 Indexy charakterizující vybrané postoje čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků v roce 2010 – průměry na škále 1 (pozitivní postoj); 4 (negativní postoj)

	čtrnáctiletí ICCS 2010		osmnáctiletí OPM 2010	
	průměr	s.e	průměr	s.e
menšiny	1,96	0,01	1,92	0,02
volby	2,53	0,01	1,92	0,03
ang_skola	1,91	0,01	1,86	0,02
obc_ang	2,82	0,01	2,89	0,02

¹⁰ Všechny statistické testy zmiňované v tomto textu referují o hladině významnosti 0,05.

V tabulce 2 jsou uvedeny průměrné hodnoty indexů charakterizujících postoje čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků v roce 2010 k právům menšin, k volbám, ke školní angažovanosti a k občanské angažovanosti. Zde je zřejmý rozdíl u postojů k volbám. Osmnáctiletí vyjadřují významně vyšší ochotu účastnit se voleb než čtrnáctiletí. Dvouvýběrový t-test ukazuje rovněž statisticky významné zlepšení vztahu ke školní angažovanosti a statisticky významné zhoršení vztahu k občanské angažovanosti.

4.3 Rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol

Tabulka 3 ukazuje podíl rozdílů v hodnotách sledovaných indikátorů u osmnáctiletých žáků jednotlivých typů středních škol v letech 1998 a 2010. Výsledky ukazují v obou obdobích statisticky významné rozdíly mezi žáky gymnázií a středních odborných škol v postojích k právům menšin, k volbám a v postoji ke školní angažovanosti. V případě občanské angažovanosti byly statisticky významné rozdíly shledány pouze v roce 1998. Žáci gymnázií deklarují ve všech případech pozitivnější postoje než žáci odborných škol. Podobné trendy jsou patrné i v rozdílech v postojích žáků základních škol a víceletých gymnázií.

Srovnáváme-li rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol v jednotlivých obdobích, zjišťujeme, že jsou srovnatelné. Na základě našich analýz tedy nemůžeme konstatovat, že je rostoucí diferenciací vzdělávacího systému provázána rostoucí diferenciací občanských postojů žáků různých typů středních škol.

Tabulka 3 Indexy charakterizující vybrané postoje čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků jednotlivých typů středních škol – průměry na škále 1 (pozitivní postoj); 4 (negativní postoj)

		odborné nematuritní		odborné maturitní		gymnázium	
		průměr	s.e.	průměr	s.e.	průměr	s.e.
CIVED 1998	menšiny	2,03	0,02	1,83	0,02	1,70	0,02
	volby	2,21	0,04	1,82	0,02	1,51	0,03
	ang_skola	2,01	0,01	1,93	0,01	1,92	0,02
	obc_ang	3,23	0,02	3,21	0,01	3,17	0,02
OPM 2010	menšiny	2,04	0,04	1,91	0,04	1,76	0,03
	volby	2,20	0,07	1,90	0,04	1,47	0,03
	ang_skola	1,91	0,03	1,85	0,03	1,80	0,03
	obc_ang	2,84	0,03	2,93	0,02	2,89	0,02

4.4 Rozdíly v postojích žáků jednotlivých škol

Rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol stanovujeme pomocí koeficientu mezitřídní korelace, který počítáme jako podíl variance vysvětlené rozdíly mezi jednotlivými školami k celkové varianci v nulovém modelu.

Z tabulky 4 je zřejmé, že k významnějšímu zvyšování rozdílů mezi jednotlivými školami došlo pouze v případech postojů k volbám a postojů k občanské angažovanosti. I v těchto dvou případech jsou však nárůsty v rozdílech relativně nízké. Naše hypotéza, že spolu se zvyšováním rozdílů ve složení žáků jednotlivých škol a výsledků vzdělávání dochází též k masivnímu zvyšování rozdílů v občanských postojích, tedy nebyla potvrzena.

Tabulka 4 Koefficient mezitřídní korelace ve sledovaných občanských postojích

	CIVED 1998	OPM 2010
menšiny	13,5 %	9,8 %
volby	12,8 %	15,9 %
ang_skola	6,2 %	7,3 %
obc_ang	0,8 %	8,5 %

4.5 Faktory ovlivňující postoje

Vyslovily jsme hypotézu, že rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol jsou způsobeny rozdíly ve složení jejich žáků. To by znamenalo, že si žáci přinášejí postoje velkou měrou z rodin a tyto postoje se ve školách vzájemnou interakcí těchto žáků ještě posilují. Kdyby byl vliv rodinného zázemí žáků skutečně dominantní, vymizely by po zakomponování tohoto faktoru do modelu rozdíly způsobené typy škol.

Tabulka 5 obsahuje parametry modelů, které vysvětlují postoje žáků k volbám. Zde jsme nejprve zavedly do modelu na první úrovni socioekonomický status žáka a pohlaví. Pohlaví se ukázalo jako nevýznamné, proto jsme tuto proměnnou dále do modelu nezařazovaly (model 1). Dále jsme zavedly na úrovni 2 typ školy, kde referenčním bodem je gymnázium (model 2). Po zavedení socioekonomického statusu na úrovni školy přestal být typ školy statisticky významný, a proto jsme typy školy z modelu odstranily (model 3). Do posledního modelu jsme na úrovni školy zařadily ještě proměnnou charakterizující podporu diskuse na úrovni školy. Tato proměnná se ukázala jako významná a mírně zvýšila podíl vysvětlené variance. Analýza faktorů ovlivňujících přístup k volbám svědčí ve prospěch naší hypotézy: Přístup k volbám je primárně ovlivněn socioekonomickým statutem na úrovni žáka a složením žáků školy. Významně se však uplatňuje rovněž výchovné působení školy – podpora diskuse a nezávislého úsudku žáků.¹¹

¹¹ Při porovnávání vhodnosti jednotlivých modelů v tabulkách 5, respektive 6, jsme vycházely z hodnoty variance. Na základě tohoto ukazatele byly všechny uvedené modely srovnatelné.

Tabulka 5 Faktory ovlivňující postoj k volbám

		estimate	std. error	t	df	sig
model 1	intercept	1,901	0,048	39,50	98	0,000
	ses	-0,137	0,035	-3,92	1526	0,000
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						25 %
model 2	intercept	1,501	0,054	28,05	96	0,000
	ses	-0,108	0,037	-2,97	1524	0,003
	SOU	0,607	0,104	5,85	96	0,000
	SOS	0,373	0,089	4,2	96	0,000
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						48 %
model 3	intercept	1,776	0,036	49,71	97	0,000
	ses	-0,079	0,039	-2,05	1525	0,041
	SES_mean	-0,490	0,082	-5,96	97	0,000
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						59 %
model 4	intercept	1,278	0,222	5,76	96	0,000
	ses	-0,079	0,039	-2,05	1525	0,041
	SES_mean	-0,431	0,080	-5,41	96	0,000
	DISKUSE	0,230	0,103	2,23	96	0,000
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						62 %

Tabulka 6 obsahuje parametry modelů vysvětlujících postoje žáků k právům etnických menšin. Zde se ukázal jako významný faktor pohlaví, přičemž chlapci ukazují horší postoje k právům etnických menšin než dívky. Na první úrovni je opět statisticky významným faktorem socioekonomický status (model 1). Na druhé úrovni jsme do modelu zařadily typ školy (gymnázium versus odborné školy¹²). V tomto případě zařazení socioekonomického statusu na úrovni školy model nikterak neovlivnilo: gymnaziální studium se stále jeví jako významné, přičemž socioekonomický status na úrovni školy nikoli, proto jsme model ponechaly v původní podobě (model 2). Nakonec jsme do modelu zařadily proměnnou charakterizující působení školy – podpora diskuse a nezávislého úsudku žáků. Tato proměnná zásadně zvýšila podíl vysvětlené variance na úrovni školy a vyřadila vliv socioekonomického statusu žáka (model 3). V tomto případě tedy nebyla naše hypotéza potvrzena. Vliv školy se ukázal jako významný faktor, socioekonomický status na úrovni žáka a školy nikoli.

¹² Rozdíl mezi jednotlivými typy odborného studia (maturitním a nematuritním) se neprokázal jako statisticky významný, proto jsme do modelu nezařadily jednotlivé typy studia. Porovnávaly jsme tak pouze studium gymnaziální se studiem odborným.

40 **Tabulka 6** Faktory ovlivňující postoj žáků k právům etnických menšin

		estimate	std. error	t	df	sig
model 1	intercept	1,908	0,03	62,75	98	0,000
	muz	0,214	0,048	4,46	1256	0,000
	ses	-0,067	0,23	-2,9	1256	0,004
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						21 %
model 2	intercept	1,939	0,038	51,66	97	0,000
	muz	0,208	0,048	4,35	1255	0,000
	ses	-0,056	0,025	-2,26	1255	0,000
	GYMN	-0,143	0,058	-2,5	97	0,014
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						27 %
model 3	intercept	1,239	0,191	6,47	96	0,000
	muz	0,191	0,044	4,36	1328	0,000
	GYMN	-0,131	0,048	-2,71	96	0,009
	DISKUZE	0,322	0,088	3,65	96	0,001
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>						53 %

V případě dalších proměnných – postojů ke školní a občanské angažovanosti – se neuplatňovaly jako významné faktory ani typ školy, ani socioekonomický status žáků, a to ani na individuální, ani na agregované úrovni. Postoj ke školní angažovanosti se podařilo relativně uspokojivě vysvětlit prostřednictvím proměnných charakterizujících přístup školy: podpory diskuse a nezávislého úsudku žáků a možnosti žáků ovlivňovat rozmanité aspekty výuky a chodu školy (viz tabulka 7). Postoj k občanské angažovanosti se pomocí dostupných proměnných nepodařilo vysvětlit. Jako statisticky významná se prokázala pouze proměnná charakterizující možnosti žáků ovlivňovat rozmanité aspekty výuky a chodu školy, ale ta vysvětlila pouze 21 % variance na úrovni školy (viz tabulka 8).

Tabulka 7 Faktory ovlivňující postoj ke školní angažovanosti

	estimate	std. error	t	Df	sig
intercept	1,110	0,202	5,50	96	0,000
DISKUZE	0,243	0,049	4,96	96	0,000
VLIV_ZAK	0,138	0,067	2,04	96	0,043
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>					57 %

Tabulka 8 Faktory ovlivňující postoj k občanské angažovanosti

	estimate	std. error	t	Df	sig
intercept	2,353	0,159	14,82	97	0,000
VLIV_ZAK	0,221	0,065	3,42	97	0,001
<i>vysvětlená variance na úrovni školy</i>					21 %

5 Diskuse

5.1 Rozdíly v postojích osmnáctiletých žáků mezi roky 1998 a 2010 a rozdíly v postojích mezi čtrnáctiletými a osmnáctiletými žáky v roce 2010

V našem výzkumu jsme sledovaly změny občanských postojů mladých voličů mezi lety 1999 a 2010 a rozdíly mezi postoji čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků. Zaměřily jsme se především na rozdíl mezi postoji žáků v různých vzdělávacích větvích. Domnívaly jsme se, že se tyto rozdíly v průběhu času zvětšují.

V postojích osmnáctiletých žáků mezi lety 1999 a 2010 jsme sledovaly u indexu charakterizujícího postoj k menšinám malé zhoršení a u indexů charakterizujících postoj k občanské a školní angažovanosti malé zlepšení. Žádné změny nebyly pozorovány v postoji k volbám. Již v rámci mezinárodního srovnání výsledků šetření CIVED v roce 1999 patřila ochota mladých lidí v ČR účastnit se voleb k podprůměrným ve srovnání s mladými lidmi z jiných zemí (Torney-Purta, 2002a), v roce 2009 se pozice České republiky ještě zhoršila – procentuální podíl žáků, kteří předpokládali, že půjdou k volbám, byl vůbec nejnižší ze všech sledovaných zemí (Schulz et al., 2010).

Nízká ochota účastnit se voleb může souviset i se specificky českým postojem k občanské angažovanosti. Obyvatelé České republiky mají ve srovnání s jinými zeměmi východní Evropy k občanství velmi vlažný postoj – být dobrým občanem pro ně nutně neznamená ani dodržovat občanské povinnosti, ani podílet se na politickém životě (Coffé & Lippe, 2010). S tím jsou v souladu i výsledky Šerka a Macka (2010), kteří zjistili, že při utváření politických přesvědčení u pozdních adolescentů má pocit občanské odpovědnosti malou důležitost.

Stabilně nízká ochota mladých lidí účastnit se voleb je do jisté míry vyvažována vyšší mírou ochoty k občanské angažovanosti. Naše výsledky tedy podporují Zukinovu teorii „nové angažovanosti“ (Zukin et al., 2006), byť jenom na úrovni postojů – mladí lidé neztratili zájem o občanskou angažovanost, pouze tato nabývá nových forem: místo zájmu o klasickou volební účast se projevuje zájmem o různé formy občanské angažovanosti (účast v pochodu nebo shromáždění, sběr podpisů pod petici, dobrovolnictví, příspěvky do médií na témata společenských a politických záležitostí).

Mírně se zhoršil vztah k menšinám. Češi nemají příliš vřelý vztah k cizincům ani k Romům (Burjanek, 2001). Tuto skutečnost potvrzují i zahraniční studie, ve kterých se sbírala data i z České republiky, například dle Evropské studie hodnot si přibližně polovina lidí myslí, že v ČR je příliš mnoho imigrantů (Krause, 2012).

Naše zjištění o stabilitě postojů je v souladu se zjištěním Hoogha a Wilkenfelda (2008), kteří zjistili silnou korelaci mezi postoji čtrnáctiletých, osmnáctiletých a mladých dospělých. Dle jejich závěrů je latentní struktura politické důvěry stejná pro čtrnáctileté a mladé dospělé – s výjimkou záměru jít k volbám. K podobným závěrům dospěli i Eckstein, Noack a Gniewosz (2012) v Německu.

5.2 Rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol a v postojích žáků jednotlivých škol

Naše analýzy ukázaly významné rozdíly mezi žáky jednotlivých typů studia v postojích k právům menšin a k volbám, menší rozdíly jsou patrné také v postoji ke školní angažovanosti. Tyto rozdíly jsou však v jednotlivých obdobích srovnatelné.

Sledování rozdílů v občanských postojích žáků v různých studijních programech začíná být věnována větší pozornost až v posledních letech. Janmaat (2011) zkoumal, zda jsou občanské kompetence mladých lidí provázány se sociálním a etnickým složením třídy, a zjistil, že rozdíly mezi úrovní občanských kompetencí jsou relativně větší v systémech charakterizovaných ranou selekcí na základě schopností. Eckstein et al. (2012) zjistili, že postoje studentů z akademických větví se v čase zlepšovaly, zatímco postoje studentů nižších větví studia zůstávaly stabilní. Tento trend nebyl v našich datech pozorován.

5.3 Faktory ovlivňující postoje

Předpokládaly jsme, že rozdíly v postojích žáků jednotlivých typů škol jsou způsobeny rozdíly ve složení jejich žáků, tedy že si žáci přinášejí postoje velkou měrou z rodin a tyto postoje se ve školách vzájemnou interakcí těchto žáků ještě posilují.

V případě voleb se ukázalo, že postoj žáků je primárně ovlivněn socioekonomickým statutem na úrovni žáka a složením žáků školy. Zároveň se významně projevuje výchovné působení školy – podpora diskuse a nezávislého úsudku žáků.

Tato zjištění jsou v souladu s pozorováním volebního chování občanů USA. Wray-Lake a Hart (2012) na datech z Národní volebního výzkumu (National Election Study) v USA ukázali, že projevy sociální nerovnosti v občanském angažmá jsou výrazné a navíc se v průběhu času prohlubují. Účast ve volbách se snižovala v průběhu času jenom u méně vzdělaných, účast v dalších politických aktivitách se více snížila u vzdělanějších mladých.

Rovněž výsledky našich analýz o vlivu klimatu jsou v souladu se zjištěními zahraničních studií. O pozitivním vlivu otevřeného třídního klimatu na znalosti žáků i na jejich postoje referovaly již analýzy dat ze studie CIVED v roce 1999 (např. Torney-Purta, 2002b; Campbell, 2008). Podobné závěry přinesly i analýzy z Německa (Gniewosz et al., 2009) a tato zjištění potvrzují i studie, které vycházely z longitudinálních dat – Claes, Hooghe a Marien (2012) ukázali, že zkušenost s otevřeným třídním klimatem má zásadní vliv na důvěru v instituce, která je považována za jeden z úhelných kamenů demokracie.

Vzhledem k Brofenbrennerovu ekologickému modelu vývoje (Bronfenbrenner, 1979, upraveno Warrenem & Wicksem, 2011) lze konstatovat, že nejvýrazněji se projevuje vliv mikrosystému (rodina, škola) jako nejvýznamnějšího faktoru politické socializace.

6 Závěry

Analýzy dat z výzkumu občanských postojů osmnáctiletých ukázaly, že mezi roky 1998 a 2010 zůstaly sledované občanské postoje mladých voličů v zásadě beze změn. Poněkud se zlepšil jejich postoj k občanské a školní angažovanosti, malé zhoršení se prokázalo ve vztahu k menšinám.

Velké rozdíly nebyly shledány ani mezi postoji čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků, jedinou výjimkou je postoj k volbám, kde jeví osmnáctiletí výrazně větší ochotu se voleb účastnit. Tato zjištění ukazují, že v podmínkách České republiky a sledovaných kohort se postoje v procesu politické socializace v pozdní adolescenci významně nezměnily, což je v souladu s hypotézou přetrvávání politických postojů (Sears, 1975). Zároveň je nutné připustit, že změna v postojích může nastat i později, v souladu s lokalizací „vnímavých let“ (Sears, 1975) do pozdní adolescence, respektive do počínající dospělosti – tedy do věku po osmnáctém roku života.

Zjištění o stabilitě postojů je ovšem možné interpretovat i tak, že vzdělávací a výchovné působení střední školy pouze petrifikuje již ve čtrnácti letech stabilizované postoje, není ovšem účinné v jejich změně. O to větší péči je proto nutné věnovat formování občanských postojů žáků v průběhu základního vzdělávání. Další, nejenom výzkumnou, pozornost je nutné zaměřit na období přechodu do rané dospělosti, ve kterém politické postoje mohou procházet dalšími změnami (Arnett, 2000).

V postojích žáků 3. ročníků různých typů škol panují značné statisticky významné rozdíly. Nejpozitivnější postoje projevují studenti gymnázií, naopak nejvíce negativní postoje pozorujeme u žáků odborných škol bez maturity. V rozporu s naší hypotézou však od roku 1999 nedošlo ke zvyšování rozdílů mezi jednotlivými typy škol. V roce 2010 byla jejich velikost srovnatelná s velikostí v roce 1999. V rozporu s našimi očekávaními se také nezvyšují rozdíly mezi jednotlivými školami. Výjimkou jsou postoje k občanské angažovanosti, kde se koeficient mezitřídní korelace mezi roky 1998 a 2011 významně zvýšil. To znamená, že v některých školách se zvyšuje koncentrace žáků, kteří mají pozitivní vztah k občanské angažovanosti, a v jiných jsou naopak rostoucí měrou koncentrováni žáci s negativními postoji. K mírnému zvýšení koeficientu mezitřídní korelace došlo též v případě postojů k volbám.

Na základě provedených analýz nemůžeme tedy plně potvrdit naši původní hypotézu, že rostoucí diferenciací vzdělávacího systému z hlediska složení žáků a jejich výsledků je provázána diferenciací v postojích žáků jednotlivých škol a vzdělávacích programů. Diferenciací se týká pouze některých postojů a neprojevuje se mezi vzdělávacími programy, ale pouze mezi jednotlivými školami.

I když analýzy nepotvrdily plošné zhoršení postojů žáků odborných škol, je třeba věnovat této skupině žáků zvýšenou pozornost, neboť jejich postoje jsou dlouhodobě významně negativnější než postoje žáků gymnázií.

Víceúrovňové modely ukazují, že postoje na úrovni školy je možno vysvětlit socioekonomickým statusem žáků, kteří školu navštěvují, pouze v případě postojů k volbám. I zde se však jako významný faktor uplatňuje výchovné působení školy – v tomto případě podpora diskuse a vlastního úsudku žáků. Podpora diskuse se ukázala

- 44 jako pozitivní faktor rovněž v případě postojů k právům menšin a k občanské angažovanosti. V případě postojů k občanské a školní angažovanosti se projevil rovněž významný pozitivní vliv přístupů, které poskytují žákům možnost ovlivňovat různé aspekty výuky a chodu školy.

Naše analýza napovídá, že v rozporu s našimi očekáváními není pro utváření občanských postojů rozhodující složení žáků jednotlivých škol, ale výchovné postupy školy. Školy by se měly významněji než dříve zaměřit na formování občanských postojů s tím, že budou budovat klima, které formování občanských postojů podporuje.

Výše uvedené poznatky by bylo potřeba potvrdit cíleným zkoumáním, které by obsahovalo rovněž kvalitativní složky. Prezentovaný výzkum je limitován snahou zajistit srovnatelnost s výzkumem, který byl koncipován jako mezinárodní, a použitou dotazníkovou metodou, která má sama o sobě omezený potenciál vypovídat o postojích a zkušenostech respondentů.

Literatura

- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35(3), 611–627.
- Arnett, J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480.
- Baldi, S., Perie, M., Skidmore, D., Greenberg, E., & Hahn, C. (2001). *What Democracy Means to Ninth-Graders: U.S. Results From the International IEA Civic Education Study (NCES 2001-096)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Basl, J., Straková, J., & Veselý, A. (2009). Rozvoj občanské společnosti a demokracie pohledem mladých Čechů. *Pedagogika*, 59(4), 365–395.
- Benedicto, J., & Morán, M. (2007). Becoming a citizen. *European Societies*, 9(4), 601–622.
- Bocan, M., Maříková, H., & Spálenský, A. (2011). *Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání.
- Bogard, K. L., & Sherrod, L. R. (2008). Citizenship attitudes and allegiances in diverse youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(4), 286–296.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burdová, J., & Chamoutová, D. (2011). *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2011*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/NZabs_duben2011_pro_www.pdf.
- Burjaneck, A. (2001). Xenofobie po česku – jak si stojíme mezi Evropany? *Sociální studia*, 6, 73–89.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454.
- Claes, E., Hooghe, M., & Marien, S. (2012). A two-year panel study among Belgian late adolescents on the impact of school environment characteristics on political trust. *International Journal of Public Opinion Research*, 24(2), 208–224.
- Coffé, H., & Lippe, T. (2010). Citizenship norms in Eastern Europe. *Social Indicators Research*, 96(3), 479–496.

- Dejaeghere, Y., & Hooghe, M. (2009). Brief report: Citizenship concepts among adolescents. Evidence from a survey among Belgian 16-year olds. *Journal of Adolescence*, 32(3), 723–732.
- Diemer, M. (2012). Fostering Marginalized Youths' Political Participation: Longitudinal Roles of Parental Political Socialization and Youth Sociopolitical Development. *American Journal of Community Psychology*, 50(1/2), 246–256.
- Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(3), 485–495.
- Esser, F., & de Vreese, C. H. (2007). Comparing young voters' political engagement in the United States and Europe. *The American Behavioral Scientist*, 50(9), 1195–1203, 1206, 1208–1213.
- Flanagan, C. A., Martínez, M., Cumsille, P., & Ngomane, T. (2011). Youth civic development: Theorizing a domain with evidence from different cultural contexts. *New Directions For Child & Adolescent Development*, 134, 95–109.
- Gamoran, A., & Mare, D. R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality? *The American Journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Gamoran, A., & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in eighth-grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1(3), 277–300.
- Gniewosz, B., Noack, P., & Buhl, M. (2009). Political alienation in adolescence: Associations with parental role models, parenting styles, and classroom climate. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 337–346.
- Hatemi, P. K., Funk, C. L., Medland, S. E., Maes, H. M., Silberg, J. L., Martin, N. G., & Eaves, L. J. (2009). Genetic and Environmental Transmission of Political Attitudes Over a Life Time. *Journal of Politics*, 71(3), 1141–1156.
- Hooghe, M., & Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155–167.
- Janmaat, J. (2011). Ability grouping, segregation and civic competences among adolescents. *International Sociology*, 26(4), 455–482.
- Jennings, M., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across Generations: Family Transmission Reexamined. *Journal of Politics*, 71(3), 780–799.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842–858.
- Krause, U. (2012). The atlas of European values project: mapping the values of Europeans for educational purposes. *European Journal of Geography*, 3(2), 54–71.
- Krejčová, L. (2011). Diferenciace v základním vzdělávání z psychologického hlediska. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání* (s. 114–133). Praha: Karolinum.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352–381.
- Manza, J., & Sauder, M. (Eds.). (2009). *Inequality and Society. Inequality and Society: Social Science Perspectives on Social Stratification*. New York: W. W. Norton and Co.
- McLeod, J. M., & Shah, D. V. (2009). Communication and political socialization: challenges and opportunities for research. *Political Communication*, 26(1), 1–10.
- Mitchell, K. (2006). Neoliberal governmentality in the European Union: education, training, and technologies of citizenship. *Environment & Planning D: Society & Space*, 24(3), 389–407.
- Murray, G. R., & Mulvaney, M. K. (2012). Parenting Styles, Socialization, and the Transmission of Political Ideology and Partisanship. *Politics & Policy*, 40(6), 1106–1130.
- Noddings, N. (2005). Global citizenship: Promises and problems. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (s. 1–21). New York: Teachers College Press.
- OECD. (2010). *Education at a Glance 2010*. Paris: OECD. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011*. Paris: OECD. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631582.pdf>.

- Oakes, J. (1990). *Multiplying Inequalities: the Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica: Rand Corporation.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), 243–254.
- Pacheco, J. (2008). Political socialization in context: The effect of political competition on youth voter turnout. *Political Behavior*, 30(4), 415–436.
- Persson, M. (2012). Does Type of Education Affect Political Participation? Results from a Panel Survey of Swedish Adolescents. *Scandinavian Political Studies*, 35(3), 198–221.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Rapoport, A. (2009). A forgotten concept: global citizenship education and state social studies standards. *Journal of Social Studies Research*, 33(1), 91–112.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study Assessment Framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sears, D. O. (1975). Political Socialization. In F. I. Greenstein & N. W. Polsby (Eds.), *Handbook of Political Science* (s. 93–153). Addison-Wesley.
- Sherrod, L. R. (2003). Promoting the development of citizenship in diverse youth. *Political Science & Politics*, 36(2), 287–292.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471–499.
- Soukup, P. (2006). Proč užívat hierarchické lineární modely? *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(5), 987–1012.
- Soukup, P. (Ed.). (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Straková, J. (2011). Vzdělanostní nerovnosti a vzdělávací politika ve světě a v ČR. In H. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 55–75). Praha: Karolinum.
- Syvertsen, A. K., Wray-Lake, L., Flanagan, C. A., Wayne Osgood, D. D., & Briddell, L. (2011). Thirty-year trends in U.S. adolescents' civic engagement: a story of changing participation and educational differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 586–594.
- STEM/MARK (2012). *Informace z výzkumu STEM Trendy 11/2012: Většina veřejnosti má k Romům negativní vztah, ale se silovými řešeními sympatizuje jen menšina lidí*. Dostupné z <http://www.stem.cz/clanek/2613>.
- Šerek, J., & Macek, P. (2010). Proč se politicky (ne) angažovat: Obsah a struktura přesvědčení u adolescentů. *Československá psychologie*, 54(2), 160–174.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J. (2002a). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: the IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129–141.
- Torney-Purta, J. (2002b). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.
- Trhliková, J., Vojtěch, J., & Úlovcová, H. (2008). *Připravenost absolventů středních odborných škol na uplatnění v praxi. Srovnání situace absolventů středního odborného vzdělávání s výučním listem, s maturitou i odborným výcvikem a s maturitou tři roky od ukončení studia*. Praha: NÚOV. Dostupné z http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/Pripravenost_absolventu_SS_po_3l.pdf.
- Urbinati, N., & Warren, M. E. (2008). The concept of representation in contemporary democratic theory. *Annual Review of Political Science*, 11(1), 387–412.

- van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: an empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147–174.
- Warren, R., & Wicks, R. H. (2011). Political socialization: modeling teen political and civic engagement. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 88(1), 156–175.
- Wray-Lake, L., & Hart, D. (2012). Growing social inequalities in youth civic engagement? Evidence from the National Election Study. *Political Science & Politics*, 45(3), 459–460.
- Žápotočná, O., & Lukšík, I. (2010). Podiel školy na formovaní aktívneho občianstva. (Slovak). *Sociologia*, 42(5), 492–515.
- Zukin, C., Keeter, S., Andolina, M., Jenkins, K., & Delli Carpini, M. X. (2006). *A New Engagement? Political Participation, Civic Life, and the Changing American Citizen*. New York: Oxford University Press.

RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
jana.strakova@pedf.cuni.cz

Mgr. Jaroslava Simonová, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

Změna postojů českých žáků k matematice během školní docházky¹

Martin Chvál

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Výsledky mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání nás upozorňují, že naše žáky nebaví matematika. Diferencovanější pohled na vztah našich žáků k matematice nabízí výzkumy Hrabala a Pavelkové. Předložená studie se zaměřuje na to, jak se mění vztah žáků k matematice během školní docházky. Činí tak v úvodu hledáním stop těchto informací ve výsledcích výzkumů PISA a TIMSS a v publikacích jmenované výzkumné dvojice. Vlastní výzkum byl realizován metodou sémantického diferenciálu na vzorku 4351 žáků z 53 škol z 230 tříd počínaje 4. ročníkem základní školy a konče posledním ročníkem školy střední. Data byla shromážděna prostřednictvím elektronického portálu vytvořeného v rámci národního projektu Cesta ke kvalitě. Výsledky jsou prezentovány po jednotlivých ročnících a zvlášť podle typu střední školy. Zřetelné je postupné zhoršování vztahu žáků k matematice. U českého a cizího jazyka obdobný prokazatelný trend není.

Klíčová slova: sémantický diferenciál, postoj žáků k matematice, PISA, TIMSS, Cesta ke kvalitě

Change of attitudes of Czech pupils towards mathematics during school attendance

Abstract: Results of international research show that Czech pupils don't like mathematics. The relationship of Czech pupils to mathematics has also been studied by Hrabal and Pavelkova who give more differentiated view on it. My study focuses on the change of Czech pupils towards mathematics during school attendance. First I analyzed the results of the mentioned studies. Then I used semantic differential method to measure pupils' attitudes toward mathematics. The sample consisted of 4351 pupils from 53 schools and 230 classes from 4th grade of basic school till the last grade of secondary school. Data were collected electronically as part of the national project Road to Quality Improvement. The results are presented by grades and by the type of secondary school. It is clear that attitudes of Czech pupils towards mathematics worsen during school attendance. This trend is not observable in pupils' attitudes towards Czech language and to foreign language.

Keywords: semantic differential, mathematics attitudes, PISA, TIMSS, Road to Quality Improvement

1 Úvod

České žáky nebaví matematika. Ukazují to výsledky z mezinárodních výzkumů od roku 1995, „vědí to“ učitelé (Hrabal & Pavelková, 2010), veřejnost i politici. Jak si jinak vysvětlit to, že matematika je na jedné straně vnímána veřejností jako jeden

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130).

50 ze tří klíčových předmětů (Walterová et al., 2010) a na straně druhé nebyla a není součástí „státní maturity“, byť je toto tématem stále se vracějících diskusí?

Možností, jak měřit postoje žáků ke školním předmětům, není mnoho. Z kvantitativních metod, konkrétně metod dotazníkových, se nabízejí v zásadě tři. První a v zahraničí patrně i nejvíce užívaný způsob je pomocí indexů, u nichž je usilováno o vysokou míru vnitřní konzistence položek, které daný index tvoří. Toto je i cesta, která se volí v mezinárodních výzkumech, kdy je potřeba získat pomocí málo (4 až 6) položek relativně přesnou informaci o každém dotazovaném žákovi, aby mohla být tato informace dávana i do korelačních souvislostí s dalšími proměnnými, zejména pak s výsledky dosaženými v testech.

Další možností je precizně formulovat několik položek, z nichž každá měří něco trochu jiného, a interpretovat tyto položky samy o sobě. To je cesta dotazníku Hrabala a Pavelkové (2010), kteří vytvořili krátký dotazník, ale primárně pro potřeby autodiagnostiky učitele. Zde tedy nejde o „přesnou“ informaci o každém žákovi, ale o získání informací pro učitele o každém žákovi v několika položkách, aby mohl učitel konfrontovat tyto žákovské výpovědi se svojí vlastní představou o jednotlivých žácích. Tím, kdo interpretuje výsledky o každém žákovi, je tedy vždy učitel. Tato interpretace napomáhá učiteli lépe pochopit jednotlivé žáky, ale zároveň učiteli také napomáhá uvědomit si možné vědomé i nevědomé preference určitých typů žáků.

Třetí možností je metoda sémantického diferenciálu, jak ji vymyslel Charles Osgood se svými spolupracovníky (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). Jedná se o dotazníkovou metodu zaměřenou na subjektivní vnímání pojmů. Tato metoda neposkytuje tak přesné indexy jako metoda první. Dominantní index hodnocení pojmů není tak specificky interpretovatelný jako indexy mezinárodních výzkumů či položky dotazníku Hrabala a Pavelkové, ale nabízí možnost mapovat subjektem ne zcela vědomě kontrolované vzdálenosti pojmů v prostoru jeho hodnotového vnímání.

Žádná z uvedených metod však neměří přesně to, co psychologové teoreticky vymezují jako postoje. V těchto dotazníkových metodách nelze z principu podchytit behaviorální složku postojů, která k nim vedle složky kognitivní a afektivní vždy patří (viz např. Atkinson, 2003; Nakonečný, 1995; Vašátková & Chvál, 2010). Tato redukce pojmu při jeho operacionalizaci je však běžně vědomě přijímána (viz např. Atkinson, 2003, kdy mluví o postojích získaných na základě dotazníkových průzkumů). Někdy se při interpretacích mluví opatrněji spíše o „vztazích k“ než o „postojích k“. V tomto textu užíváme obě možnosti vzhledem k uvedeným důvodům. Postoje samotné bývají navíc definovány jako „hodnotící vztahy“ (Nakonečný, 1995, s. 195). Sémantický diferenciál je založen na tom, že respondenti mají mnohem méně pod vědomou kontrolou výsledky dotazníku, a to zejména proto, že způsob statistického zpracování je pro respondenty neznámý a výsledek snadno nepredikovatelný. Tím se mohou výsledky sémantického diferenciálu dostat blíže i k afektivní stránce postojů v porovnání s předcházejícími dvěma dotazníkovými metodami.

Co víme o našich žácích z výzkumů, které užívají první dvě uvedené varianty, je představeno zde v úvodu textu. Třetí metoda byla užita v empirickém výzkumu, na jehož výsledky je dominantně zaměřena tato studie.

V mezinárodních srovnávacích výzkumech TIMSS a PISA je vztah žáků k matematice zjišťován několika indexy. Některé jsou v obou výzkumech obdobné, jiné ne. Některé jsou během let relativně stabilní, některé nové se objevily až v posledních vlnách těchto výzkumů. Tyto indexy je možné utřídit do tří kategorií podle predikční síly pro výsledky žáků v testu z matematiky. Označme je pracovními *Mám rád matematiku*, *Matematika mi jde*, *Tuhle úlohu z matematiky zvládnu*. Ve výzkumu PISA byla matematika dominantní oblastí v roce 2003 (výsledky z roku 2012 budou známy na podzim roku 2013) a na vztah žáků k matematice byla soustředěna zvýšená pozornost.

Do kategorie indexů *Mám rád matematiku* spadají indexy:

- PISA INTMAT (Interest in and Enjoyment of Mathematics – zájem o matematiku);
- TIMSS PATM (Positive Affect Toward Mathematics – vztah žáků k matematice);
- PISA INSTMOT (Instrumental Motivation to Learn Mathematics – motivace ke studiu matematiky);
- TIMSS SVM (Students Valuing Mathematics – hodnocení matematiky).

Tyto indexy vysvětlují nejmenší procento variability výsledků v matematickém testu. Toto procento je níže uvedeno v závorce za příslušným indexem. Nejprve je uvedena hodnota za ČR a dále hodnota za zúčastněné země v daném výzkumu. U výzkumu PISA je na mezinárodních datech spočítán průměr z variability jednotlivých zemí, u výzkumu TIMSS je určen medián variability jednotlivých zemí. Ve výzkumu PISA je variabilita uváděna s přesností na 1 desetinné místo, ve výzkumu TIMSS na celočíselné hodnoty: INTMAT (3,9 v ČR / 1,5 průměr OECD²), INSTMOT (1,0 / 0,7), PATM (3 v ČR / 3 mezinárodní medián TIMSS – 4. ročník, 2007; 9 / 8 – 8. ročník, 2007), SVM (2 / 4 – 8. ročník, 2007). Korelace mezi indexy INTMAT a INSTMOT je v ČR 0,59; průměr OECD je 0,61; mezi indexy PATM a SVM na souhrnných mezinárodních datech je korelační koeficient 0,66 ve 4. ročníku a 0,72 v 8. ročníku (OECD, 2003; Johansone & Malak, 2008; Martin & Preuschof, 2008).

Umístění ČR mezi ostatními zeměmi v tabulkách 1–3 slouží jen jako orientační informace, protože seznam zúčastněných zemí v jednotlivých vlnách výzkumu i v obou výzkumech je odlišný.

Do kategorie indexů *Matematika mi jde* spadají indexy:

- PISA ANXMAT (Mathematics Anxiety – strach z matematiky);
- SCMAT (Mathematics Self-Concept – sebepojetí v matematice);
- TIMSS SCM (Self-Confidence in Learning Mathematics – sebedůvěra v matematice).

Tyto indexy vysvětlují o něco vyšší procento variability výsledků v matematickém testu: ANXMAT (16,8 / 12,7), SCMAT (15,8 / 10,8), SCM (18 / 18 – 4. ročník, 2007; 28 / 21 – 8. ročník, 2007). Korelace mezi indexy PISA je následující ANXMAT – SCMAT (–0,81 / –0,80), a je tedy vidět, že oba indexy do značné míry měří to samé, byť opačně polarizované.

² Organisation for Economic Co-operation and Development. OECD je zadavatelem výzkumu PISA.

52 Tabulka 1 Vlastnosti indexů *Mám rád matematiku* a umístění žáků ČR

Index	Počet položek	Příklad položek	Cronbachovo alfa (ČR / M*)	Umístění ČR
INTMAT (PISA)	4	Učím se matematiku, protože mě to baví.	0,85 / 0,90	34. ze 40
PATM (TIMSS)	3 (5 položek od roku 2007)	Matematiku mám rád(a).	0,84 / 0,82 (4. r. 2007) 0,84 / 0,81 (8. r. 2007)	poslední místo (8. r., 1995), na jednom z posledních míst (8. r., 1999 a 2007), mezi posledními 7 zeměmi (4. r., 2007), podprůměrné (4. r., 2011)
INSTMOT (PISA)	4	V matematice se naučím mnoho věcí, které mi pomohou získat dobré zaměstnání.	0,85 / 0,87	21. ze 40
SVM (TIMSS)	4 (6 položek od roku 2011)	Musím být v matematice dobrý(á), abych získal(a) práci, kterou chci.	0,66 / 0,70 (zjišťován jen v 8. ročníku 2007)	na jednom z posledních míst (8. r., 2007)

M* – U výzkumu PISA je zde uveden průměr Cronbachova alfa zemí OECD a u výzkumu TIMSS mezinárodní medián z Cronbachova alfa jednotlivých zúčastněných zemí.

Převzato z Palečková & Tomášek, 2005; Tomášek, 2008.

Tabulka 2 Vlastnosti indexů *Matematika mi jde* a umístění žáků ČR

Index	Počet položek	Příklad položek	Cronbachovo alfa (ČR / M*)	Umístění ČR
ANXMAT (PISA)	5	Často se bojím, že pro mě hodina matematiky bude obtížná.	0,83 / 0,82	27. ze 40
SCMAT (PISA)	5	Matematiku se učím rychle.	0,89 / 0,89	30. ze 40
SCM (TIMSS)	4 (7 od roku 2011)	Matematika mi většinou jde.	0,75 / 0,72 (4. r. 2007) 0,85 / 0,73 (8. r. 2007)	průměrné (4. i 8. r. 2007), mírně podprůměrné (4. r. 2011)

M* – U výzkumu PISA je zde uveden průměr Cronbachova alfa zemí OECD a u výzkumu TIMSS mezinárodní medián z Cronbachova alfa jednotlivých zúčastněných zemí.

Do kategorie indexů *Tuhle úlohu z matematiky zvládnou* spadá index PISA MATHEFF (Mathematics Self-Efficacy – sebevědomí při řešení konkrétních úloh). Tento index má nejtěsnější vztah k dosaženým testovým výsledkům, vysvětlí 31 % celkové variability ve výsledku matematického testu u žáků v ČR. Průměr zemí OECD je 22,7 %.

Korelace indexu MATHEFF s předešlými indexy je následující: MATHEFF – SCMAT (0,61 / 0,62), MATHEFF – ANXMAT (–0,57 / –0,52).

Tabulka 3 Vlastnosti indexů *Tuhle úlohu z matematiky zvládnou* a umístění žáků ČR

Index	Počet položek	Příklad položek	Cronbachovo alfa (ČR / průměr OECD)	Umístění ČR
MATHEFF (PISA)	8	Dokázal(a) bys s jistotou vyřešit následující matematické úlohy? Vyřeš rovnici typu $3x + 5 = 17$.	0,80 / 0,82	8. ze 40

Z prezentovaných výsledků v tabulkách 1–3 je patrné, že čím blíže má daný index k testovým výsledkům, tím se naši žáci umisťují v příslušném indexu výše. Zjednodušeně se dá říci, že český žák matematiku nemá rád, už mu však nepřípadá matematika tak obtížná a když vidí konkrétní úlohu, troufne si ji vyřešit. Zdá se, ale to z těchto sporadických výsledků nijak přesvědčivě, že vztah našich žáků k matematice je ve 4. ročníku o něco lepší než v 8. ročníku.

Podrobnější pohled na vztah našich žáků k matematice nám poskytují dlouhodobé výzkumy Hrabala a Pavelkové (2010, 2012). Vzorek obsahoval 3108 žáků (151 tříd 25 základních škol), přibližně rovnoměrně pokrývajících 6. až 9. ročník základní školy. Data byla shromážděna v období 2005–2008. Tito výzkumníci sledují postoje žáků ke školním předmětům prostřednictvím šesti uzavřených škálových položek s doplněním informace o známce na posledním vysvědčení (Hrabal & Pavelková, 2010). Sledována je obliba předmětu, jeho obtížnost, přisuzovaný význam a sebehodnocení žáka z hlediska nadání, motivace a píle v daném předmětu. Autoři shrnují, že matematika je žáky vnímána jako jeden z nejneoblíbenějších a nejobtížnějších předmětů, žákovské výkony jsou učiteli prostřednictvím známek i nejhůře hodnoceny. Zároveň je matematika žáky vnímána jako vysoce významný předmět (Pavelková & Hrabal, 2012). Výsledky výzkumů těchto autorů naznačují, byť na to nebyla primárně zaměřena výzkumná pozornost, že mezi 6. a 9. ročníkem dochází u žáků ke snížení obliby matematiky, narůstá pocíťovaná obtížnost tohoto předmětu a žákům klesá sebevědomí ohledně nadání pro matematiku. Zdá se, že v těchto naznačených trendech dochází k nejvýraznější změně mezi 6. a 7. ročníkem základní školy. Autoři v rámci norem k dotazníku prezentují i výsledky šetření z posledních ročníků gymnázií (víceletých i čtyřletých souhrnně). Na vzorku 38 tříd jsou výsledky postoje žáků k matematice srovnatelné s výsledky žáků posledních ročníků ZŠ. Končící gymnazisté přisuzují matematice výrazně nižší význam než žáci posledních ročníků ZŠ. Možná je nižší i obliba a motivace pro matematiku. Slovo „možná“ znamená, že průměrné výsledky se liší v porovnání s žáky posledních ročníků ZŠ o 0,2 stupně pětistupňové škály, přičemž prezentované výsledky jsou zaokrouhleny právě na jedno desetinné místo a statistické testy těchto porovnání nebyly realizovány, protože to nebylo středem výzkumnického zájmu autorů. U významnosti byl pokles o 0,7 stupně škály.

2 Cíl vlastního výzkumu

Výše shrnuté výsledky mezinárodních výzkumů mapují vztah našich žáků k matematice relativně přesně (několik položek tvoří vždy jeden index s dostatečnou vnitřní konzistencí). Měří tento vztah prostřednictvím několika indexů. TIMSS mapuje tento vztah u žáků 4. a 8. ročníků, PISA u 15letých žáků. Česká republika se nezapojuje do všech vln těchto výzkumů. Výsledky těchto výzkumů neumožňují spolehlivé popsání změny vztahu žáků k matematice během školní docházky, pouze přinášejí určité náznaky v uzlových bodech vzdělávací dráhy žáků. Nespornou předností těchto výsledků, i přes vnímanou metodologickou problematičnost spočívající v možném odlišném vnímání škál v odlišném jazykovém a obecně kulturním prostředí (Voňková, 2012), je porovnání vztahu k matematice u žáků České republiky s žáky z ostatních zemí.

Výzkumná pozornost autorů Hrabala a Pavelkové taktéž nebyla primárně zaměřena na sledování změny vztahu žáků k matematice během školní docházky. Jestliže jsme se pokusili některé výsledky v tomto směru rekonstruovat, je to na základě publikovaných orientačních norem pro vytvořený standardizovaný dotazník postojů žáků ke školním předmětům (Hrabal & Pavelková, 2010).

Pro plánování vlastního výzkumu jsme byli vedeni následujícími výzkumnými otázkami:

- Zhoršuje se vztah našich žáků k matematice během školní docházky, či naopak?
- Liší se vztah k matematice u žáků gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť?
- Liší se vztah k matematice u žáků na druhém stupni základní školy a na nižším stupni víceletých gymnázií?

Z těchto otázek vyplývá dominantně popisný charakter cíle výzkumu, který jsme specifikovali následujícím způsobem: Cílem výzkumu je popsat prostřednictvím kvantitativních dat změnu postoje žáků k matematice během školní docházky počínaje 4. ročníkem základní školy a konče posledním ročníkem školy střední. Čtvrtý ročník byl zvolen jako spodní hranice z důvodu použitelnosti plánované dotazníkové výzkumné metody sémantického diferenciálu.

3 Použitá metodologie

Pro zmapování postojů žáků k matematice byla použita dotazníková metoda sémantického diferenciálu (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957), v konkrétní úpravě v národním projektu Cesta ke kvalitě (Pöschl, 2011; Chvál et al., 2012). Tento projekt byl vytvořen pro potřeby vlastního hodnocení škol. Zmíněná úprava se opírá o předešlou verzi vytvořenou a ověřenou v rámci diplomové práce (Pöschl, 2005). Z této předešlé verze jsou níže též prezentována vybraná zjištění pro porovnání s aktuálními zjištěními. Aktuální úprava spočívala v zachování škál (výjimku tvořila změna škály z „nudná–zábavná“ na „nudná–zajímavá“) a záměně některých vybraných pojmů. Všechny škály byly sedmistupňové a kódovány od 1 do 7.

Použité škály:

- dimenze hodnocení: neužitečná–užitečná, jednotvárná–pestrá, ošklivá–krásná, nudná–zajímavá;
- dimenze aktivity: pomalá–rychlá, stará–mladá, pasivní–aktivní, tuhá–pružná;
- dimenze potence: slabá–silná, vzdálená–blízká, povrchní–hluboká, úzká–široká;
- dimenze složitosti: jednoduchá–složitá.

Použity byly následující pojmy v tomto pořadí: HRA – BUDOUCNOST – PŘÍRODA – ČESKÝ JAZYK – KULTURA – LÁSKA – VZDĚLÁVÁNÍ – TECHNIKA – PRAVDA – MATEMATIKA – ŽIVOT – ŠKOLA – POČÍTAČE – POVINNOST – JÁ – CIZÍ JAZYK – VĚDA – SVĚT.

Oproti původní verzi byly přidány pojmy, které odpovídaly klíčovým školním předmětům: český jazyk, cizí jazyk, počítače a dále pojem vzdělávání. V původní verzi byly navíc fyzika, internet, vzorec, experiment a teorie. Tato úprava odpovídá tomu, že původní verze byla primárně zaměřena na mapování postojů žáků k fyzice. Aktuální verze je potom obecnější nabídkou všem školám pro mapování postojů žáků ke škole a vzdělávání. Pojem matematika i škola je v obou verzích a na přibližně stejném místě dotazníku v uspořádání pojmů.

3.1 Sběr dat

Administrace dotazníku byla realizována elektronicky. V rámci projektu Cesta ke kvalitě³ byl dotazník nabídnut školám pro potřeby vlastního hodnocení s automatickým generováním výsledků. Zahájení administrace bylo v květnu 2010. Sběr dat pro níže prezentované analýzy byl ukončen v únoru 2013. Za toto období dotazník vyplnilo 4350 žáků z 53 škol z 230 tříd, přičemž do 12. 6. 2012 byl v provozu původní portál projektu a zajistil sběr dat od 4108 žáků. Zbývající počet byl shromážděn na nově funkčním portále pod rvp.cz počínaje datem 8. 6. 2012. Účast škol na sběru dat byla dobrovolná, dotazník byl vyplněn na těch školách, které samy projevily zájem získat z něho výsledky pro své vlastní potřeby. Vzhledem k tomu, že v některých výzkumech bývají identifikovány rozdíly v postojích ke školním předmětům mezi chlapci a dívkami a že poměry chlapců a dívek se mohou na různých sledovaných typech škol lišit, je proměnná pohlaví v této studii částečně kontrolována.

Tabulka 4 Přehled struktury vzorku z hlediska typu a ročníku školy

Typ školy	Ročník	Počet tříd	Počet žáků	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků	Z toho děvčat
ZŠ	4.	3	48*	28	128	2625	48 %
	5.	7	133				
	6.	33	587				
	7.	18	324				
	8.	40	1055				
	9.	27	478				

³ Dostupné z www.nuv.cz/ae.

Typ školy	Ročník	Počet tříd	Počet žáků	Počet škol	Počet tříd	Počet žáků	Z toho děvčat
Nižší G	1.						
	2.	2	47				
	3.	3	54	2	5	101**	57 %
	4.						
Vyšší G	1.	1	20				
	2.	1	8				
	3.	2	36	3	6	102**	53 %
	4.	2	38				
SOŠ	1.	14	159				
	2.	18	354				
	3.	22	425	13	65	1167	46 %
	4.	11	228				
SOU	1.	6	102				
	2.	10	147				
	3.	10	107	7	26	356	27 %
	4.						

Pozn.: * I když budou níže prezentovány výsledky za tento ročník, je potřeba je brát s ohledem na nižší počet respondentů a tříd pouze orientačně.

** Pro nižší počty respondentů a tříd budou výsledky za nižší a vyšší stupeň gymnázia prezentovány souhrnně, nikoliv po ročnících. V případě jednotného grafického prezentování výsledků po ročnících pak bude zastoupeným ročníkům přiřazena společná průměrná hodnota daného stupně gymnázia.

3.2 Statistická analýza

Sémantický diferenciál umožňuje několik rovin prezentace výsledků (viz např. Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957; Kerlinger, 1972; Chrásková, 2007), soustředíme se v této studii primárně na dimenzi hodnocení, která má v porovnání s ostatními dimenzemi nejsilnější interpretační význam vzhledem k její vyšší vnitřní konzistenci a zejména výrazné dominanci odpovídajícího faktoru ve faktorové analýze (Vašátková & Chvál, 2010). Ačkoliv je matematika ústředním pojmem našeho zkoumání, jsou podobně zpracovány výsledky i pro pojmy český jazyk, cizí jazyk, škola a vzdělání. Učinili jsme tak proto, aby mohl být vztah žáků k matematice upřesněn porovnáním s vnímáním relevantních pojmů – dalších klíčových školních předmětů a obecnějších zastřešujících pojmů.

S ohledem na popisný charakter výzkumu jsou výsledky prezentovány graficky se znázorněním průměrných hodnot v dimenzi hodnocení. Na počátku jsou uvedeny vlastnosti této dimenze a statistické charakteristiky škál, které tuto dimenzi tvoří.

Dále byly spočítány matice vzdáleností pojmů v sémantickém prostoru se zvýrazněním některých nejvíce relevantních pojmů pro naše zkoumání. Užit byl standardní postup (viz např. Kerlinger, 1972) pro sémantický diferenciál, tj. vzdálenosti

mezi dvěma pojmy byly spočítány jako euklidovské vzdálenosti (umístění vzdáleností v n -dimenzionálním prostoru, kde n je počet použitých škál v rámci celého sémantického diferenciálu, v našem případě tedy $n = 13$). Souřadnice pojmů jsou spočítány jako průměr hodnot v dané škále vždy pro daný vzorek respondentů.

Veškeré analýzy jsou provedeny zvlášť po jednotlivých ročnících a typech škol. Tam, kde to příliš nízké četnosti nedovolují (víceletá gymnázia), jsme za výsledky jednotlivých ročníků dosadili výsledky několika sloučených ročníků. Na tyto okolnosti je při prezentaci příslušných výsledků explicitně upozorněno. Data nejsou nikterak vážena. Orientačně (protože se nejedná o náhodné vzorky žáků z populace) jsou spočítány i dvouvýběrové t -testy, vždy pro dva po sobě jdoucí ročníky školy. Výsledky těchto testů jsou v grafech zvýrazněny. Do výsledků těchto testů se samozřejmě výrazně promítají i četnosti vzorků v jednotlivých ročnících – 8. ročník s více než 1000 respondenty se skoro vždy statisticky významně liší od ročníků okolních, byť ne vždy jsou rozdíly věcně velké, ale stojí za pozornost při sledování celkových trendů. V příloze jsou uvedeny podrobnější statistické výsledky v dimenzi hodnocení po jednotlivých ročnících. Tyto výsledky umožní případným zájemcům realizovat vlastní orientační testy hypotéz pro porovnávání různých skupin či pro porovnávání postojů k vybraným pojmům. Ačkoliv jsou zde uvedeny směrodatné odchylky a standardní chyby odhadu průměru jen pro matematiku, v hrubém přiblížení, které odpovídá charakteru dat, je možné pracovat s odhady směrodatných odchylek v tabulce 5.

Pro porovnání jsou níže uvedeny i vybrané výsledky výzkumu Pöschla (2005) z pražských čtyřletých gymnázií. Tento výzkum z roku 2004 zahrnoval 901 žáků (37 tříd ze 13 gymnázií), s přibližně polovičním zastoupením čtyřletých a osmiletých gymnázií. Zkoumány byly postoje u žáků na úrovni prvního, druhého a třetího ročníku čtyřletého gymnázia. V aktuálně prezentovaném výzkumu i výzkumu Pöschla byly použity srovnatelné výzkumné metody, jejichž drobné rozdíly jsou popsány výše.

4 Výsledky

4.1 Dimenze hodnocení – vlastnosti

V této kapitole prezentujeme konstrukční vlastnosti dimenze hodnocení. Výsledky jsou spočítány na celém datovém souboru souhrnně. Vlastnosti dimenze pro sledované pojmy přináší tabulka 5. Vlastnosti škál, které tvoří tuto dimenzi, přináší tabulka 6.

Z tabulky 6 je patrné, že z nabídnutých škál hodnocení daných „školních“ pojmů žáci výrazně více vyzdvihují užitečnost, a to nejvíce u pojmu vzdělání následovaného cizím jazykem. Cizí jazyk však má vyšší hodnocení než vzdělání z hlediska krásy a zajímavosti. Na opačném pólu je škola s podobným profilem jako matematika. Český jazyk je pozitivněji hodnocen v porovnání se školou i matematikou z hlediska krásy.

58 **Tabulka 5** Vlastnosti dimenze hodnocení

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Standardní chyba průměru	Cronbachovo alfa
Matematika	4,42	1,48	0,02	0,723
Český jazyk	4,51	1,46	0,02	0,717
Cizí jazyk	4,97	1,28	0,02	0,673
Škola	4,38	1,35	0,02	0,658
Vzdělání	4,93	1,21	0,02	0,603

Tabulka 6 Vlastnosti škál, které tvoří dimenzi hodnocení

		užitečná– neužitečná	jednotvárná– pestrá	krásná– ošklivá	nudná– zajímavá
Matematika	a.p.	5,42	4,26	3,95	4,04
	s.o.	1,93	2,05	1,90	2,05
	C.a. –	0,684	0,710	0,641	0,604
Český jazyk	a.p.	5,38	4,38	4,32	3,95
	s.o.	1,92	2,03	1,90	2,00
	C.a. –	0,673	0,712	0,620	0,607
Cizí jazyk	a.p.	5,89	4,60	4,75	4,59
	s.o.	1,66	1,90	1,72	1,85
	C.a. –	0,641	0,633	0,600	0,547
Škola	a.p.	5,54	4,14	3,87	3,96
	s.o.	1,90	1,97	1,76	1,94
	C.a. –	0,629	0,608	0,592	0,527
Vzdělání	a.p.	6,24	4,57	4,51	4,38
	s.o.	1,43	2,00	1,68	1,91
	C.a. –	0,584	0,541	0,538	0,449

Pozn.: a.p. je aritmetický průměr; s.o. je směrodatná odchylka; C.a. – je Cronbachovo alfa dimenze hodnocení v případě vynechání dané škály, jedná se o ukazatel citlivosti položky v rámci dimenze hodnocení. Všechny škály jsou již natočeny tak, že vyšší hodnota znamená pozitivnější hodnocení.

Jako nejsilnější škála v dimenzi hodnocení (viz nejnižší hodnoty proměnné C.a. –) se ukazuje nudná–zajímavá. Její přínos pro vnitřní konzistenci dimenze hodnocení je nejvyšší, a to u všech posuzovaných pojmů. Naopak méně přínosné jsou škály užitečná–neužitečná a jednotvárná–pestrá.

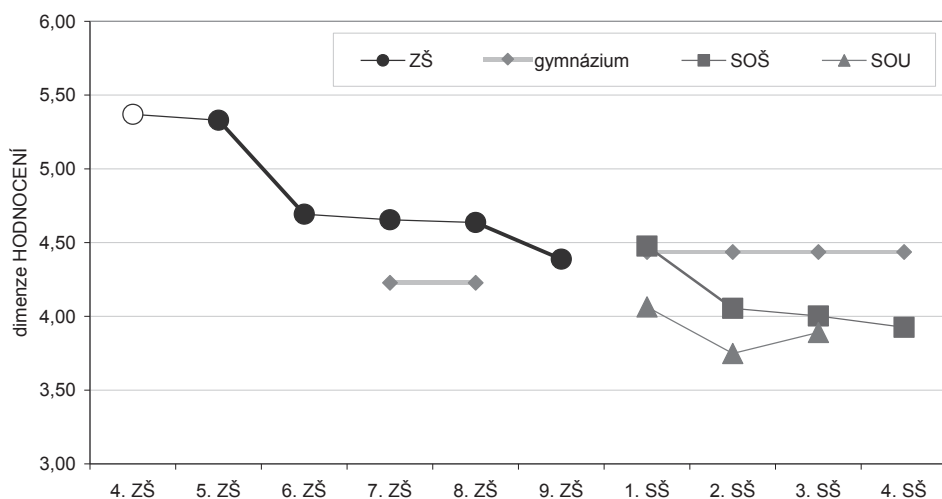
Variabilita názorů na matematiku je srovnatelná s českým jazykem a školou. Ná-zory na cizí jazyk a vzdělání jsou homogennější (viz nižší hodnoty směrodatných odchylek).

Při porovnání postojů k matematice, ve faktoru hodnocení, nebyly mezi chlapci a dívkami u matematiky zaznamenány statisticky významné rozdíly v jednotlivých

typech škol ($p > 0,05$). Výjimku tvořily nižší stupně víceletých gymnázií, kde matematika byla pozitivněji hodnocena dívkami ($p = 0,008$). Vzhledem k nízkému počtu respondentů a nenáhodnému výběru žáků však tomuto výsledku nebude nadále věnována pozornost. Jestliže u matematiky rozdíly mezi chlapci a dívkami nebyly zaznamenány, tak u českého jazyka i cizího jazyka platí, že je v každém typu školy děvčata vnímají pozitivněji než chlapci ($p < 0,001$). Výjimku tvoří hodnocení cizího jazyka na vyšším stupni gymnázia ($p = 0,108$), ale podobně pro nízký počet respondentů a nenáhodný výběr žáků nebude tomuto výsledku dále věnována pozornost.

4.2 Porovnání výsledků podle ročníků – dimenze hodnocení

Následující grafy ukazují průměrné výsledky v dimenzi hodnocení pro jednotlivé pojmy po jednotlivých ročnících. Hodnota za 4. ročník je graficky odlišena „prázdným kolečkem“ s upozorněním, že výsledek je jen orientační s ohledem na nižší velikost vzorku žáků 4. ročníku. Hodnoty za víceletá gymnázia jsou prezentovány jen prostřednictvím dvou průměrů – za nižší stupeň průměrem odpovídajícím 7. a 8. ročníku ZŠ, za vyšší stupeň průměrem všech čtyř ročníků střední školy. V grafech jsou tyto průměrné výsledky přiřazeny všem odpovídajícím ročníkům, ze kterých byl tento průměr spočítán. Samozřejmě spojnice mezi body grafu nemají význam a slouží jen jako orientační vodítka mezi body za příslušný typ školy. Tam, kde jsou rozdíly mezi ročníky statisticky významné (při zvolené hl. význ. 0,05), je spojnice mezi těmito ročníky zvýrazněna tučně. Pro přesnější pohled na data grafů viz příloha Tabulka 11.



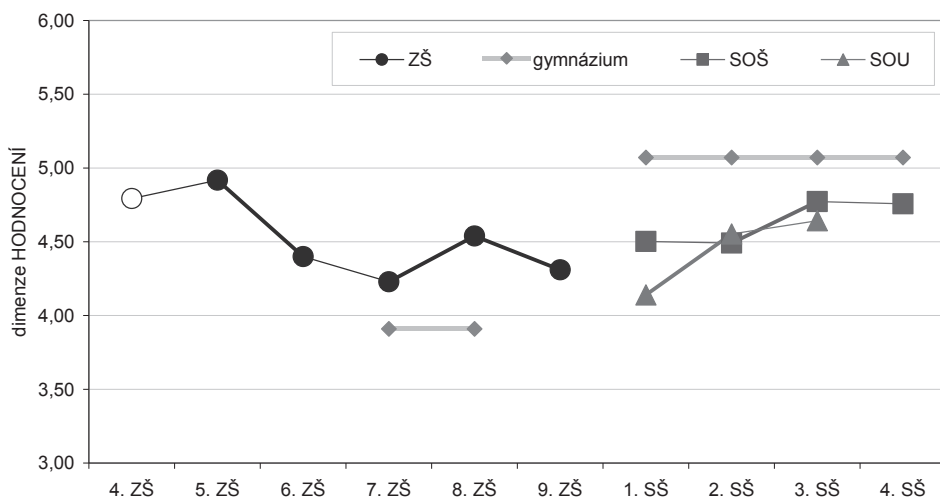
Graf 1 Změny postoje žáků: MATEMATIKA

Výsledky výzkumu Pöschla (2005) jsou srovnatelné s těmito. Toto porovnání činíme i s ohledem na to, že škála nudná–zábavná byla oproti Pöschlově výzkumu nahrazena škálou nudná–zajímavá. Průměr dimenze hodnocení matematiky byl u žáků

60 pražských gymnázií 4,26. Mírné, ale zanedbatelné (statisticky nevýznamné) rozdíly byly mezi žáky čtyřletého a osmiletého gymnázia: 4,34 vs. 4,23. Prokazatelnější trendy ve vývoji mezi prvním až třetím ročníkem nebyly zaznamenány.

Z grafu 1 zřetelně vyplývá postupně se zhoršující vztah žáků k matematice s výraznějším zlomem mezi pátým a šestým ročníkem. Toto zhoršování pokračuje i na střední škole. Za gymnázia nemáme v tomto ohledu spolehlivé údaje, za střední odborná učiliště výsledky mluví nejednoznačně. Pokud jde o žáky středních odborných škol, za které jsou i vyšší četnosti respondentů, tak je tento pokračující trend patrný. Současně vidíme, že samotným přechodem žáků mezi 9. ročníkem a střední školou se tento vztah příliš nemění (pouze odděluje žáky s nižším hodnocením matematiky do středních odborných učilišť).

Vzhledem k množství dat a charakteru vzorku nelze přeceňovat výsledky, ale minimálně za poukázání stojí skutečnost, že v našem výzkumu mají žáci z nižších stupňů gymnázií horší vztah k matematice než žáci na druhém stupni základních škol.

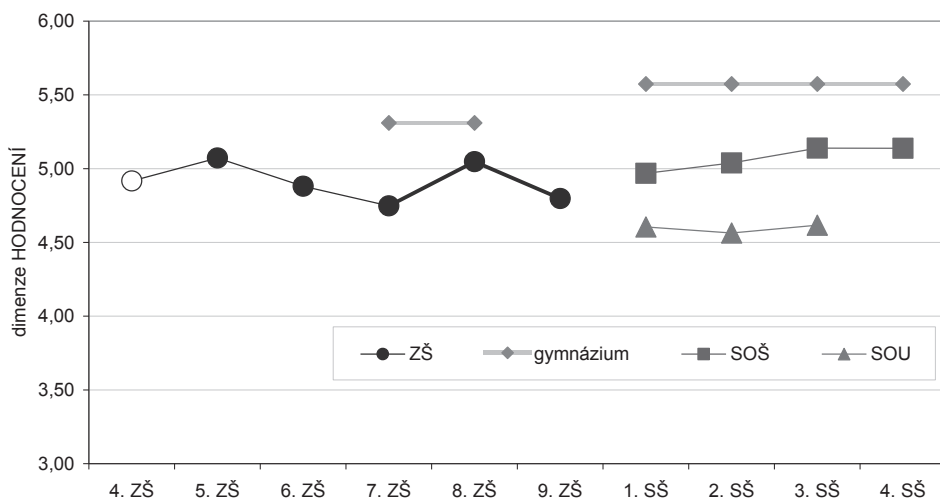


Graf 2 Změny postoje žáků: ČESKÝ JAZYK

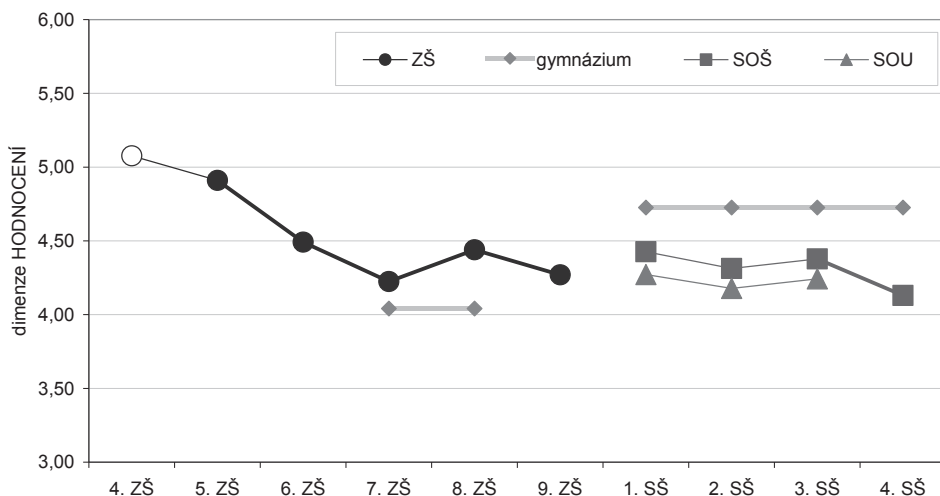
Změna postoje žáků k českému jazyku a cizímu jazyku je zcela odlišná od matematiky. U českého jazyka dochází rovněž ke zhoršení vztahu mezi pátým a šestým ročníkem, ale dále tento trend nepokračuje. Ba naopak, na střední škole, a zřetelněji na středních odborných učilištích, začíná být český jazyk vnímán pozitivněji ve vyšších ročnících než v nižších, a to dokonce pozitivněji než ke konci základní školy. Patrné je pozitivnější vnímání českého jazyka na vyšším stupni gymnázia. Nejvíce negativně vnímají v našem výzkumu český jazyk žáci nižšího stupně gymnázia.

Vnímání cizího jazyka je výrazně diferencováno podle typu střední školy. Nepřekvapí, že nejpozitivněji je vnímán žáky gymnázií, potom středních odborných škol a nejméně pozitivně žáky středních odborných učilišť. Cizí jazyk si v zásadě drží stabilní a z porovnávaných předmětů nejpozitivnější vnímání žáky při průchodu

školní docházkou. Za povšimnutí též stojí, že oproti matematice a českému jazyku vnímají žáci nižších stupňů gymnázií cizí jazyk pozitivněji než jejich vrstevníci, kteří zůstali na základních školách.



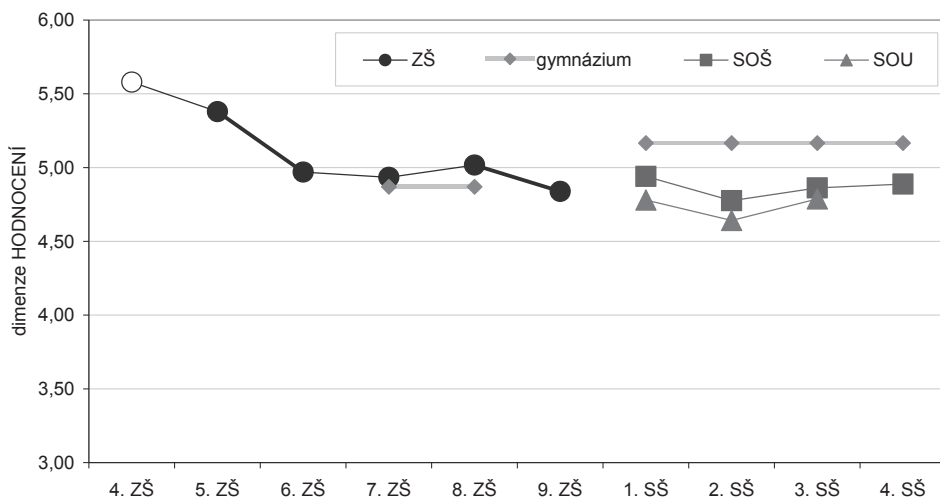
Graf 3 Změny postoje žáků: CIZÍ JAZYK



Graf 4 Změny postoje žáků: ŠKOLA

Podobně jako u matematiky, také u vztahu žáků ke škole přinášejí Pöschlový výzkumy srovnatelné výsledky. Škola je vnímána žáky pražských gymnázií podobně jako matematika s průměrem 4,24 v dimenzi hodnocení. Na rozdíl od matematiky jsou výraznější a statisticky významné rozdíly ($p < 0,01$) mezi žáky čtyřletých a osmiletých gymnázií: 4,41 vs. 4,06.

Z grafu vyplývá, že žáci na nižším stupni gymnázia vnímají školu výrazně negativněji než na vyšším, a to i v porovnání s vrstevníky na druhém stupni základní školy (potvrzeno také statistickými testy na hladině významnosti 0,05).



Graf 5 Změny postoje žáků: VZDĚLÁNÍ

Vnímání pojmu vzdělání je v porovnání s ostatními pojmy relativně stabilní během školní docházky počínaje 6. ročníkem základní školy a konče posledním ročníkem školy střední.

4.3 Porovnání výsledků podle ročníků – matice vzdáleností pojmů

Zde jsou prezentovány vzdálenosti pojmů v sémantickém prostoru prostřednictvím matic. Uvádíme dva typy matic. První (tabulka 7) ukazuje vzdálenost každého pojmu s každým pojmem pro celý soubor žáků. Další tři matice (tabulky 8, 9, 10) potom zobrazují jen vzdálenost pojmů matematika, český jazyk a cizí jazyk ke všem ostatním pojmům, ale zvlášť podle jednotlivých ročníků základních a středních škol. Jen výsledky za nižší a vyšší ročník gymnázia jsou prezentovány souhrnně, nikoliv po ročnících, z výše uvedeného důvodu menší velikosti vzorků. Vedle ústředních sledovaných pojmů jsou v tabulkách zvýrazněny pojmy, které pokládáme ve vztahu k sledovaným pojmům za nejvíce relevantní: já, budoucnost, život, svět, pravda, kultura. K těmto pojmům je potom zaměřena i interpretační pozornost.

Matematiku mají žáci silně asociovanou se školou a povinností, podobně blízko nich stojí i český jazyk. Vzdálenost pojmu cizí jazyk od pojmu škola je již o něco větší. Jestliže matematika a český jazyk si vzhledem k ostatním pojmům stojí obdobně, cizí jazyk žáci vnímají jinak. Mají ho více asociovan s budoucností, životem, světem a vzděláním.

Tabulka 7 Matice vzdáleností pojmů (celkem, N = 4351)

	HRA	BUDOUCNOST	PŘÍRODA	LÁSKA	KULTURA	TECHNIKA	PRAVDA	ŽIVOT	MATEMATIKA	POVINNOST	JÁ	VĚDA	ŠKOLA	SVĚT	ČESKÝ JAZYK	VZDĚLÁNÍ	POČÍTAČE	CIZÍ JAZYK
HRA	1,43	2,27	2,70	1,87	1,56	1,96	2,06	2,88	2,31	1,90	1,84	3,12	1,91	2,96	2,41	1,71	1,83	
BUDOUCNOST	1,43		1,87	1,96	1,43	1,98	1,38	3,22	2,89	1,90	1,72	3,47	1,81	3,35	2,26	1,76	1,90	
PŘÍRODA	2,27	1,87		1,75	1,82	1,97	2,29	1,35	3,41	3,41	3,02	1,94	3,66	1,02	3,23	2,43	2,35	2,29
LÁSKA	2,70	1,96	1,75		3,19	2,43	2,86	1,02	4,45	4,15	2,47	2,91	4,67	2,41	4,38	3,23	2,16	3,19
KULTURA	1,87	2,16	1,82	3,19		1,88	1,64	2,56	1,93	2,03	3,22	1,04	2,21	1,11	1,82	1,66	2,80	1,17
TECHNIKA	1,56	1,43	1,97	2,43	1,88		1,36	1,54	2,50	2,24	1,80	1,31	2,85	1,42	2,67	1,78	1,45	1,46
PRAVDA	1,96	1,98	2,29	2,86	1,64	1,36		2,30	1,99	1,62	2,47	1,13	2,22	1,68	2,17	1,19	2,28	1,07
ŽIVOT	2,06	1,38	1,35	1,02	2,56	1,54	2,30		3,72	3,48	1,98	2,20	3,98	1,71	3,69	2,61	1,55	2,48
MATEMATIKA	2,88	3,22	3,41	4,45	1,93	2,50	1,99	3,72		1,15	3,72	1,66	0,66	2,53	0,76	1,57	3,76	1,42
POVINNOST	2,31	2,89	3,41	4,15	2,03	2,24	1,62	3,48	1,15		3,09	1,74	1,22	2,63	1,46	1,60	3,21	1,34
JÁ	1,90	1,90	3,02	2,47	3,22	1,80	2,47	1,98	3,72	3,09		2,67	3,93	2,87	3,88	2,94	1,52	2,67
VĚDA	1,84	1,72	1,94	2,91	1,04	1,31	1,13	2,20	1,66	1,74	2,67		1,97	1,18	1,75	0,98	2,56	0,51
ŠKOLA	3,12	3,47	3,66	4,67	2,21	2,85	2,22	3,98	0,66	1,22	3,93	1,97		2,86	0,82	1,63	4,04	1,65
SVĚT	1,91	1,81	1,02	2,41	1,11	1,42	1,68	1,71	2,53	2,63	2,87	1,18	2,86		2,45	1,85	2,30	1,56
ČESKÝ JAZYK	2,96	3,35	3,23	4,38	1,82	2,67	2,17	3,69	0,76	1,46	3,88	1,75	0,82	2,45		1,63	3,87	1,56
VZDĚLÁNÍ	2,41	2,26	2,43	3,23	1,66	1,78	1,19	2,61	1,57	1,60	2,94	0,98	1,63	1,85	1,63		2,95	0,82
POČÍTAČE	1,71	1,76	2,35	2,16	2,80	1,45	2,28	1,55	3,76	3,21	1,52	2,56	4,04	2,30	3,87	2,95		2,64
CIZÍ JAZYK	1,83	1,90	2,29	3,19	1,17	1,46	1,07	2,48	1,42	1,34	2,67	0,51	1,65	1,56	1,56	0,82	2,64	

Tabulka 8 Matice vzdáleností pojmů od pojmu MATEMATIKA, podle ročníků a typů školy

Typ školy	Ročník	HRA	BUDOUCNOST	PŘÍRODA	LÁSKA	KULTURA	TECHNIKA	PRAVDA	ŽIVOT	POVINNOST	JÁ	VĚDA	ŠKOLA	SVĚT	ČESKÝ JAZYK	VZDĚLÁNÍ	POČÍTAČE	CIZÍ JAZYK
ZŠ	4.	2,73	2,41	2,58	3,15	1,55	1,54	1,50	2,43	1,18	2,28	1,66	1,72	2,28	2,85	1,58	1,91	1,94
	5.	1,63	1,64	2,28	2,32	1,04	1,00	1,28	2,10	1,45	2,38	1,09	1,99	1,45	1,78	0,72	1,11	1,49
	6.	2,10	2,35	2,55	3,02	1,18	1,55	1,15	2,57	0,85	3,06	0,89	1,11	1,68	1,40	1,00	3,16	0,68
	7.	2,32	2,37	2,49	3,49	1,29	1,65	1,04	2,61	1,03	3,24	0,93	1,60	1,98	1,81	0,86	3,62	0,80
	8.	2,72	3,06	3,16	4,40	1,76	2,46	1,90	3,65	1,34	3,72	1,44	0,94	2,26	0,85	1,39	3,97	1,29
Nižší G	9.	2,62	3,32	2,88	4,45	1,64	2,15	1,95	3,49	1,34	3,91	1,54	0,69	2,22	0,72	1,60	3,48	1,29
		3,56	3,92	4,60	4,42	2,92	3,71	2,13	4,14	1,75	5,13	2,49	1,14	3,30	1,69	2,05	5,02	2,63
Vyšší G		4,13	4,27	4,54	5,81	3,48	3,74	3,15	5,41	2,24	4,90	2,97	1,61	3,45	2,27	2,39	4,14	3,32
	1.	3,11	2,83	3,48	4,52	1,77	3,00	2,16	3,86	1,49	3,72	1,87	1,04	2,86	0,77	1,60	3,83	1,41
SOŠ	2.	3,74	4,05	4,07	5,23	2,72	3,25	2,66	4,51	1,72	4,20	2,44	1,06	3,25	1,31	2,08	4,35	2,63
	3.	3,95	4,45	4,79	5,73	3,40	3,70	3,04	5,05	2,06	4,34	2,79	1,38	3,76	2,08	2,58	4,47	2,79
	4.	4,20	4,65	5,09	6,18	3,82	3,72	3,40	5,44	2,25	4,44	3,26	1,02	3,99	2,38	2,80	4,56	3,09
SOU	1.	2,59	2,75	3,29	4,54	1,63	2,69	2,83	3,45	1,37	3,10	1,85	0,75	2,48	0,71	2,22	3,34	1,41
	2.	3,79	4,26	4,43	5,87	2,66	3,81	3,16	4,69	2,36	4,22	2,73	1,50	3,55	2,24	2,52	4,59	2,43
	3.	3,99	4,56	4,74	6,26	3,38	3,75	3,15	5,02	2,26	4,70	2,81	1,18	3,77	2,08	2,57	4,20	2,23

Podobně jako u faktoru hodnocení, tak i u vzdáleností pojmů jsou u matematiky zřetelné trendy. V průběhu školní docházky je matematika u žáků čím dál tím méně asociována s budoucností, kulturou, pravdou, životem, světem. Ztrácí se asociace matematiky se vzděláním. Matematika se vzdaluje také od pojmu já.

Tabulka 9 Matice vzdáleností pojmů od pojmu ČESKÝ JAZYK, podle ročníků a typů školy

Typ školy	Ročník	HRA	BUDOUCNOST	PŘÍRODA	LÁSKA	KULTURA	TECHNIKA	PRAVDA	ŽIVOT	MATEMATIKA	JÁ	VĚDA	ŠKOLA	SVĚT	VZDĚLÁNÍ	POČÍTAČE	CIZÍ JAZYK
ZŠ	4.	3,25	3,75	3,22	4,46	2,48	3,58	3,33	4,09	2,85	2,67	4,16	3,55	3,74	3,12	3,86	3,07
	5.	2,96	3,12	3,44	3,55	1,76	1,70	1,74	3,31	1,78	1,11	3,48	1,40	2,29	1,69	2,49	1,31
	6.	3,21	3,46	3,48	4,13	1,91	2,81	2,37	3,66	1,40	1,32	4,26	1,98	2,64	1,97	4,41	1,62
	7.	3,77	3,85	3,83	5,03	2,33	3,23	2,69	4,15	1,81	1,80	4,71	2,35	3,31	2,25	5,26	1,94
	8.	3,09	3,53	3,38	4,71	1,93	2,95	2,38	4,01	0,85	1,61	4,14	1,88	2,60	1,73	4,39	1,76
	9.	2,84	3,66	3,09	4,70	1,82	2,54	2,30	3,79	0,72	1,48	4,21	1,81	2,50	1,90	3,80	1,57
	Nižší G	4,72	5,22	5,65	5,51	4,12	4,94	3,43	5,29	1,69	2,42	6,25	3,78	4,47	3,05	6,23	3,89
	Vyšší G	3,13	3,24	2,76	4,07	1,91	3,20	2,12	3,87	2,27	2,79	4,06	2,09	2,33	1,68	3,46	2,16
	SOŠ	3,06	2,92	3,23	4,37	1,67	2,97	2,08	3,77	0,77	1,49	3,72	1,94	2,68	1,72	3,75	1,58
SOU	1.	2,94	3,21	3,00	4,20	1,74	2,56	2,00	3,58	1,31	1,42	3,53	1,62	2,35	1,33	3,60	1,71
	2.	2,62	3,04	2,90	3,97	1,66	2,42	1,91	3,35	2,08	1,68	3,25	1,29	2,05	1,50	3,15	1,35
	3.	2,67	3,11	2,87	4,16	1,90	2,33	1,99	3,52	2,38	1,74	3,25	1,67	2,03	1,41	3,05	1,47
	4.	2,52	2,79	3,06	4,38	1,44	2,67	2,67	3,29	0,71	1,43	3,14	1,69	2,34	2,15	3,30	1,35
SOU	2.	2,32	2,62	2,39	3,92	1,05	2,16	1,63	2,89	2,24	1,17	2,92	1,12	1,66	1,16	2,99	1,24
	3.	2,52	3,07	3,02	4,49	1,68	2,26	1,91	3,37	2,08	1,43	3,45	1,34	1,97	1,40	2,72	1,41

U českého jazyka tak zřetelné trendy jako u matematiky nejsou. Za povšimnutí však stojí odlišné vnímání českého jazyka mezi žáky nižšího a vyššího stupně gymnázia. Znatele jsou tyto rozdíly u vzdálenosti k pojmům kultura, budoucnost, život, já, svět, vzdělání. Žáci vyšších ročníků gymnázií mají český jazyk asociovan s uvedenými pojmy výrazně více než žáci nižších stupňů gymnázií.

Tabulka 10 Matice vzdáleností pojmů od pojmu CIZÍ JAZYK, podle ročníků a typů školy

Typ školy		Ročník		HRA		BUDOUCNOST		PŘÍRODA		LÁSKA		KULTURA		TECHNIKA		PRAVDA		ŽIVOT		MATEMATIKA		JÁ		VĚDA		ŠKOLA		SVĚT		ČESKÝ JAZYK		VZDĚLÁNÍ		POČÍTAČE	
ZŠ	4.	4,13	3,51	3,40	3,89	2,52	1,69	2,06	3,10	1,94	1,46	3,26	1,98	1,58	2,88	3,07	2,33	3,06																	
	5.	2,45	2,35	3,26	3,24	1,24	1,38	1,48	2,90	1,49	1,06	3,18	0,78	1,14	2,08	1,31	1,42	2,39																	
	6.	1,85	1,91	2,31	2,70	0,97	1,45	1,04	2,29	0,68	1,09	2,91	0,47	1,30	1,51	1,62	0,72	3,05																	
	7.	2,30	2,27	2,55	3,51	1,22	1,98	1,18	2,67	0,80	0,97	3,29	0,84	1,56	2,14	1,94	1,01	3,80																	
	8.	1,82	1,91	2,36	3,38	1,39	1,58	1,16	2,67	1,29	1,50	2,80	0,53	1,78	1,61	1,76	0,96	3,04																	
	9.	1,72	2,18	2,06	3,41	1,17	1,23	1,06	2,48	1,29	1,19	2,89	0,47	1,53	1,39	1,57	0,88	2,43																	
	Nižší G	2,04	1,95	2,47	2,23	1,15	1,71	1,52	1,85	2,63	2,80	3,27	0,97	3,37	1,74	3,89	1,96	2,94																	
	Vyšší G	1,83	1,62	2,19	3,03	1,26	2,09	1,85	2,65	3,32	3,11	2,84	1,17	2,55	1,57	2,16	1,92	2,27																	
	SOŠ	1.	2,30	1,65	2,57	3,33	1,62	2,15	1,32	2,74	1,41	1,41	2,80	0,99	1,58	2,16	1,58	0,75	2,84																
2.		1,76	1,73	1,81	2,81	1,21	1,21	1,12	2,14	2,63	1,72	2,30	0,72	2,06	1,47	1,71	1,31	2,14																	
3.		1,99	2,00	2,39	3,21	1,34	1,51	1,35	2,51	2,79	1,80	2,43	0,72	1,91	1,65	1,35	1,20	2,21																	
4.		1,97	1,90	2,38	3,31	1,50	1,36	1,49	2,71	3,09	1,76	2,31	0,87	2,60	1,54	1,47	0,98	2,06																	
SOU	1.	1,49	1,68	2,05	3,37	0,86	1,75	1,93	2,35	1,41	0,98	2,24	0,95	1,04	1,35	1,35	1,24	2,26																	
	2.	1,94	2,12	2,61	3,85	1,00	2,11	1,33	2,81	2,43	1,14	2,42	0,95	1,58	1,61	1,24	1,10	2,75																	
	3.	2,13	2,55	2,97	4,39	2,07	1,74	1,19	3,10	2,23	0,76	2,86	1,17	1,54	2,11	1,41	0,97	2,27																	

U cizího jazyka nejsou v matici vzdáleností patrné jednoznačné trendy během školní docházky. V tomto smyslu si cizí jazyk drží u žáků relativně stabilní vnímání v sémantickém prostoru mezi ostatními uvažovanými pojmy.

4.4 Stabilita výsledků

Ačkoliv součástí zde prezentovaného výzkumu nebylo ověřování časové stability výsledků z použitého dotazníku sémantického diferenciálu, lze na vysokou stabilitu výsledků poukázat z výzkumu Pöschla (2007). Ten použil dotazník, na který jsme se výše odkazovali, v mírně obměněné podobě (jen s doplněním pojmu biologie) znovu v roce 2007 a opět u žáků pražských gymnázií. Soustředil se jen na třetí ročníky. Z komparace výsledků shodných ročníků z původních dat z roku 2004 (276 žáků) a dat nových (230 žáků) v jednotlivých škálách i z umístění pojmů v sémantickém prostoru vyplývá vysoká časová stabilita výsledků v dané skupině respondentů. S přijatelnou mírou zobecnění Pöschlem ověřené časové stability výsledků výzkumné metody lze pak i výsledky našeho výzkumu pokládat za relativně stabilní v čase a málo závislé na aktuální skladbě žáků, kteří se nacházeli v popsaném vzorku škol a ročníků. Ačkoliv prezentovaný výzkum neměl povahu longitudinálního sledování žáků, zde uvedená stabilita jeho výsledků zakládá možnost interpretovat výsledky i jako změny, ke kterým dochází u žáků během školní docházky. Lze tedy např. předpokládat, že na zkoumaném vzorku škol by postoj žáků, kteří se v čase dotazování nacházeli v 7. ročníku, byl o rok později shodný jako postoj žáků, kteří se v čase dotazování nacházeli v 8. ročníku, pokud by se v daném čase neudálo něco mimořádného, co by tento vývoj mohlo radikálněji ovlivnit.

4.5 Diskuse a limity výsledků výzkumu

Při interpretaci výsledků uvedeného výzkumu je potřeba mít na zřeteli, že data byla získána na vzorcích žáků, které nelze pokládat za reprezentativní výběry příslušných ročníků jednotlivých typů škol v ČR, a že se nejedná o data longitudinální. I když bylo poukázáno na změnu postojů žáků k matematice během školní docházky, zůstává nevyřešenou otázkou, do jaké míry jsou tyto postoje ovlivněny školou samotnou a do jaké míry mají na změnu postojů vliv s věkem se měnící zájmy žáků a povaha kurikula matematiky s přirozeně vzrůstající obtížností (čím vyšší ročník, tím vyšší obtížnost). Tuto otázku pomáhá řešit porovnání výsledků našich žáků se žáky jiných zemí v mezinárodních výzkumech TIMSS a PISA. Bohužel se zde můžeme opřít jen o výsledky ve dvou věkových skupinách. Přesnější pohled na diskutovaný problém by přineslo porovnání vývoje postojů žáků k matematice našich žáků a žáků ze zemí s obdobným, či naopak jiným uspořádáním kurikula. Takové porovnání však překračuje možnosti této studie, protože si nutně žádá založit podobná porovnání na pevných metodologických základech v podobě srovnatelných výzkumných metod a s kontextovým zohledněním uspořádání a zaměření kurikula po celé sledované období školní docházky.

Jinou možností, jak získat odpověď na položenou otázku, by bylo experimentální uspořádání s odlišnými metodami (a možná i jinak uspořádaným obsahem) výuky matematiky. Na úrovni druhého stupně základní školy a střední školy se toto možné odlišení v rámci České republiky nenabízí. Zřetelná alternativní a odlišná nabídka

68 existuje v České republice pro první stupeň ZŠ v podobě učebnic a metodiky Milana Hejného vydaných Nakladatelstvím Fraus. Minimálně s užitím dotazníkových metod se zde nabízí výzkumná otázka, zda se liší postoje žáků k matematice v 5. ročníku na základě typu metodiky, kterou se vyučuje. Z našeho výzkumu však vyplývá, že výraznější propad vztahu žáků k matematice se děje během druhého stupně základní školy a dále pak na škole střední. O prvním stupni údaje nemáme.

Dalším omezením prezentovaného výzkumu je výzkumná metoda, která neumožňuje diferencovanější pohled na postoje žáků v porovnání s dotazníkem Hrabala a Pavelkové (2010) či několika významově odlišnými indexy v mezinárodních výzkumech. V zásadě je zde nabídnut pohled skrze dimenzi hodnocení a blízkost pojmu matematika k dalším pojmům v sémantickém prostoru. Lze jen odhadovat na základě obsahového porovnání užitých škál, že dimenze hodnocení má z hlediska měření postoje nejbližší k oblibě předmětu Hrabala a Pavelkové a vztahu či zájmu o matematiku v indexech mezinárodních výzkumů. Ačkoliv tyto indexy mají nejméně těsný korelační vztah k aktuálně zjišťovaným vzdělávacím výsledkům, lze předpokládat, že se jedná o indexy, které mají blízko k perspektivní orientaci žáků, a tedy mohou potenciálně ovlivňovat jejich výsledky v matematice v delším časovém horizontu. A nejen to, může se jednat o indexy, resp. složku měřeného postoje k matematice, která má vliv na to, jakým oborům se budou chtít žáci věnovat po ukončení střední školy, zda oborům vyžadujícím matematiku (přírodovědným a technickým), nebo oborům, kde se lze matematice spíše vyhnout (oborům humanitním). Ovlivňování těchto preferencí potom může mít nezanedbatelný dopad na vývoj celé naší společnosti. Navíc „pracovně úspěšní“ lidé více oceňují význam matematiky (Walterová et al., 2010). I tato obecná tvrzení však zapadají spíše do okruhu výzkumných otázek než mezi tvrzení podložená dosud shromážděnými a analyzovanými daty.

5 Závěr

I přes uvedené limity našeho výzkumu a dosud naznačené a nevyřešené otázky lze formulovat následující souhrnná zjištění, která čerpají z výsledků průměrných hodnot dimenze hodnocení sémantického diferenciálu i z matice vzdáleností pojmů. Oba úhly pohledu vznikají na stejných datech, ale jsou primárně statisticky nezávislé. Proto tam, kde se oba úhly pohledu interpretačně shodují, lze výsledky pokládat za více věrohodné, a právě takové závěry zde vyslovujeme. Navíc tyto závěry nejsou v rozporu s výsledky z mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS a z českých výzkumů Hrabala a Pavelkové (2010, 2012).

Vztah našich žáků k matematice se během školní docházky zhoršuje. Výraznější propad nastává na počátku druhého stupně základní školy. Samotným přechodem na školu střední se tento vztah v průměru nezmění, ale uvedený trend zde dále pokračuje.

V porovnání s matematikou žáci vnímají cizí jazyk jinak a v zásadě stabilně během celé sledované školní docházky. Vztah k cizímu jazyku je výrazně diferencován mezi žáky podle toho, jaký typ střední školy navštěvují.

U českého jazyka se zdá, že ho žáci nejhůře vnímají v 6. a 7. ročníku základní školy, ale po té se jejich pohled na český jazyk zlepšuje až po ukončení střední školy. Jistě by stálo za podrobnější zkoumání, do jaké míry má na tyto výsledky vliv povaha kurikula českého jazyka s měnícím se těžištěm mezi gramatikou a literaturou. Střední školou se ve vyslovených závěrech myslí dominantně střední odborná škola, protože vzorek žáků z tohoto typu školy byl největší.

Vzorek žáků z gymnázií je malý, ale přesto výsledky upozorňují na skutečnosti, které by neměly uniknout pečlivějšímu zkoumání. Zdá se, že žáci na nižším stupni gymnázia mají matematiku a český jazyk ještě méně rádi než jejich vrstevníci na druhém stupni základní školy, přičemž u cizího jazyka je tomu přesně obráceně. Data ani charakter výzkumu nedovolují pouštět se do interpretací. Nabízejí se jen otázky o možné věkově nepřiměřené obsahové zátěži a náročném stylu výuky matematiky a českého jazyka pro většinu žáků, kteří v současné době navštěvují nižší stupně víceletých gymnázií. Tyto otázky nechť se stanou předmětem samostatného výzkumu.

Tato studie by nevznikla nebýt národního projektu Cesta ke kvalitě, v rámci kterého byl vytvořen příslušný dotazník sémantického diferenciálu a naprogramován portál pro sběr dat. Jmenovitě toto poděkování patří autorovi dotazníku, Radko Pöschlovi, programátorům vedeným Davidem Peškem, adresně Petrovi Hurtíkovi, a garantovi tvorby evaluačních nástrojů, Stanislavu Michkovi, který zajišťoval koordinaci mezi tvůrci nástrojů a programátory a organizačně podporoval sběr dat.

Literatura

- Atkinson, R. L. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Chvál, M. (Ed.). (2012). *Školy na cestě ke kvalitě: Systém podpory autoevaluace škol v ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z <http://www.nuv.cz/ae/publikace-vytvorene-v-projektu>.
- Johansone, I., & Malak, B. (2008). Translation and National Adaptations of the TIMSS 2007. Assessment and Questionnaires. In J. F. Olson, M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS 2007 Technical Report*. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Dostupné z <http://www.timss.org/>.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Martin, M. O., & Preuschof, C. (2008). Chapter 12. Creating the TIMSS2007. Background Indices. In J. F. Olson, M. O. Martin, & I. V. S. Mullis (Eds.), *TIMSS 2007 Technical Report*. MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Dostupné z <http://www.timss.org/>.
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- OECD. (2003). *PISA 2003. Technical Report*. Dostupné z <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/35188570.pdf>.
- Osgood, Ch. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA*. Praha: ÚIV.

- Pavelková, I., & Hrabal, V. (2012). Mathematics in Perception of Pupils and Teachers. *Orbis Scholae*, 6(2), 119–132. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_2_08.pdf.
- Pöschl, R. (2005). *Vnímání významu matematiky a fyziky středoškolskými studenty* (Diplomová práce). Praha: MFF. Dostupné z http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/materialy/vnimani_vyznamu_M_a_F.pdf.
- Pöschl, R. (2007). *Vnímání fyziky středoškolskými studenty – včera, dnes a zítra*. Příspěvek prezentovaný na konferenci 50 let didaktiky fyziky, Brno. Dostupné z http://kdf.mff.cuni.cz/vyzkum/NPVII/materialy/Poschl_prispevek_Brno2007.pdf; <http://www.ped.muni.cz/wphy/konf/DIDAKTIKA/vystoupeni/Poschl.pdf>.
- Pöschl, R. (2011). *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚOV. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/71/>.
- Tomášek, V. (Ed.). (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.
- Vaštatková, J., & Chvál, M. (2010). K využití sémantického diferenciálu při autoevaluaci školy. *Orbis Scholae*, 4(1), 111–128. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_1_07.pdf.
- Voňková, H. (2012). Metoda ukotvujících vinět a možnosti využití v pedagogice. *Orbis Scholae*, 6(1), 27–40. Dostupné z http://www.orbisscholae.cz/archiv/2012/2012_1_02.pdf.
- Walterová, E., Černý, K., Greger, D., & Chvál, M. (2010). *Školství – věc (ne)veřejná: Názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum.

PhDr. Martin Chvál, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání,
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
martin.chval@pedf.cuni.cz

Příloha

Tabulka 11 Popisné charakteristiky dimenzí hodnocení podle ročníků a typů školy

Aritmetické průměry dimenze hodnocení							Směrodatná odchylka	Standardní chyba odhadu průměru
	Matematika	Škola	Český jazyk	Vzdělání	Cizí jazyk	Matematika		
ZŠ	4.	5,37	5,08	4,79	5,58	4,92	1,16	0,17
	5.	5,33	4,91	4,92	5,38	5,07	1,31	0,11
	6.	4,69	4,49	4,40	4,97	4,88	1,41	0,06
	7.	4,65	4,22	4,23	4,93	4,75	1,43	0,08
	8.	4,64	4,44	4,54	5,02	5,05	1,46	0,05
G	9.	4,39	4,27	4,31	4,84	4,80	1,46	0,07
	Nižší G	4,23	4,04	3,91	4,87	5,31	1,67	0,17
SOŠ	Vyšší G	4,44	4,73	5,07	5,17	5,57	1,55	0,15
	1.	4,48	4,43	4,50	4,94	4,97	1,42	0,11
	2.	4,05	4,31	4,49	4,78	5,04	1,38	0,07
	3.	4,00	4,38	4,77	4,86	5,14	1,47	0,07
	4.	3,93	4,13	4,76	4,89	5,14	1,50	0,10
SOU	1.	4,06	4,27	4,14	4,78	4,61	1,15	0,11
	2.	3,75	4,18	4,55	4,64	4,56	1,34	0,11
	3.	3,89	4,24	4,64	4,79	4,62	1,40	0,13

Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium¹

Jana Straková, David Greger

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Český vzdělávací systém se vyznačuje časnou a vysokou diferenciací a v mezinárodním srovnání rovněž vysokými vzdělanostními nerovnostmi. Nejčastěji diskutovaným prvkem diferenciace jsou osmiletá gymnázia, na která odcházejí žáci po 5. ročníku povinného vzdělávání. Stat' se zabývá otázkou, jaké faktory ovlivňují aspirace žáků 5. ročníků ke studiu na víceletém gymnáziu a jaké faktory ovlivňují, zda jsou žáci ke studiu přijati. K analýzám jsou využita data získaná v rámci mezinárodního výzkumu TIMSS a PIRLS realizovaného v roce 2011 a data získaná v rámci návazného šetření žáků 5. ročníků provedeného na stejném výběrovém souboru v rámci projektu CLoSE. K odpovědím na výzkumné otázky je využita binární logistická regrese a deskriptivní údaje získané v rámci šetření 5. ročníků. Analýzy ukazují, že i když na přijetí žáků ke studiu mají největší vliv jejich schopnosti, uplatňuje se značný vliv rodiny na aspirace i na úspěch v přijímacím řízení.

Klíčová slova: osmiletá gymnázia, přechod na gymnázium, přijímací řízení, vnější diferenciace, aspirace, TIMSS a PIRLS 2011, longitudinální výzkum, CLoSE

Transition of 5-graders to multi-year grammar school

Abstract: Czech education system exhibits early tracking and educational inequalities that are higher than those in most developed countries. The most controversial element of the system discussed in this context is multi-year grammar schools that are attended by students after the completion of primary school. The paper seeks answer to the question what factors influence student aspirations to study at multi-year grammar school and what factors are crucial for success at entrance examinations. Analyses are carried out on data from the international comparative study TIMSS and PIRLS that was carried out in 2011 and on data collected in a survey of 5-graders implemented on the same sample in 2012 within the Czech Longitudinal Study of Education (CLoSE). The questions are answered by binary logistic regression and by descriptive analyses of the data gained in the CLoSE project. The analyses show that though the most important factor influencing the success in entrance examinations is student performance, student home background has also a very important impact on both aspirations and the success at entrance procedures.

Keywords: multi-year grammar school, transition, admission process, tracking, streaming, TIMSS & PIRLS 2011, longitudinal data, CLoSE

1 Úvod

Český vzdělávací systém se vyznačuje časnou a vysokou diferenciací a v mezinárodním srovnání rovněž vysokými vzdělanostními nerovnostmi. Nejčastěji disku-

¹ Text je výstupem řešení projektu GA ČR: Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie (číslo P402/12/G130).

74 vaným prvkem diferenciacie jsou osmiletá gymnázia, na která odcházejí žáci po 5. ročníku povinného vzdělávání. Podle údajů ve statistické ročence školství² do nich ve školním roce 2012/2013 nastoupilo 9,7 % populačního ročníku, přičemž tento podíl je významně vyšší ve velkých městech: v Praze činí téměř 20 %.³ Víceletá gymnázia mají své příznivce i odpůrce mezi rodiči i učiteli. Odpůrci poukazují zejména na skutečnost, že odchodem žáků na víceletá gymnázia trpí základní školy, neboť se v nich koncentrují nemotivovaní žáci, se kterými je obtížné efektivně pracovat. Příznivci víceletých gymnázií argumentují tím, že víceletá gymnázia jsou důležitá pro rozvoj talentovaných dětí a že ponechání těchto dětí v základní škole by bylo mrháním jejich potenciálu, což je nepřijatelné nejen z hlediska těchto dětí a jejich rodičů, ale též z hlediska celé společnosti, která potřebuje kvalitně vzdělané elity.

Při zmínce o sociální selektivitě víceletých gymnázií jejich příznivci namítají, že přístup k tomuto elitnímu studiu je dostupný stejnou měrou všem dětem, které mají potřebnou píli a nadání. V České republice dosud nebyla k dispozici data, která by umožňovala ověřit, zda tyto předpoklady skutečně platí. České analýzy se zabývaly zejména porovnáváním výsledků a postojů žáků základních škol a víceletých gymnázií na konci povinného vzdělávání v rámci mezinárodních výzkumů TIMSS a PISA (např. Tomášek et al., 2008; Palečková, Tomášek, & Bal, 2010) nebo porovnáváním výsledků žáků čtyřletých a víceletých gymnázií na konci studia (výsledky maturitní zkoušky, výsledky zkoušek společnosti Scio⁴). Straková (2010) ukázala na datech z výzkumu PISA, že při zohlednění rodinného zázemí žáků nejsou mezi výsledky žáků čtyřletých a víceletých gymnázií statisticky významné rozdíly, její poznatky však byly limitovány rozlišovací schopností použitých testů v populaci žáků gymnázií. Straková dále sledovala rozdělení výsledků žáků posledních ročníků základních škol a nižšího stupně víceletých gymnázií a ukázala, že je mezi nimi značný překryv přesto, že žáci víceletých gymnázií mají již za sebou čtyři roky výběrového studia. Pokusila se rovněž odpovědět na otázku, zda se motivace žáků ke studiu na víceletém gymnáziu formuje primárně na základě jejich studijních výsledků. Porovnála rozdělení výsledků v matematickém testu z výzkumu TIMSS 2007 pro žáky 4. ročníků, kteří v té době aspirovali, respektive neaspirovali, na studium na víceletém gymnáziu. I když výsledky žáků, kteří aspirovali na studium na víceletém gymnáziu, byly posunuty mírně k vyšším hodnotám, mezi oběma rozděleními byl vysoký překryv. Data z TIMSS však neumožňovala dozvědět se více o tom, jak vzniká motivace ke studiu a jakou měrou se na ní podílejí samotní žáci a jakou měrou jejich rodiče a učitelé. Cílem této stati je navázat na předcházející výzkumné poznatky a s využitím nově získaných dat hledat odpovědi na otázku, jak se formují aspirace žáků ke studiu na víceletém gymnáziu a jaké faktory ovlivňují jejich úspěšnost v přijímacím řízení. Tedy ověřit, zda je zájem o studium primárně podmíněn studijními výsledky a předpoklady žáků

² Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

³ Podrobnější údaje o podílech žáků ve víceletých gymnáziích a jejich vývoji v ČR i zahraničí jsou v publikaci Greger a Holubová (2011).

⁴ Např. http://www.scio.cz/1_download/vektor/vektor_analyza_fin.pdf.

a zda je studium na víceletých gymnáziích skutečně dostupné všem pilným a nadaným žákům stejnou měrou, tedy zda platí, že se v přijímacím procesu zásadněji neuplatňují jiné faktory, například rodinné zázemí žáka.

V anglosaské literatuře je k dispozici nepřeborné množství výzkumných studií, které se zabývají dopady diferenciací vzdělávacích systémů na vzdělávací výsledky a na sebepojetí žáků. Navíc studie zkoumají příčiny těchto dopadů. Tyto výzkumy se shodují v tom, že diferenciací systému nemá dopad na celkový průměrný výsledek žáků, ale významně zvyšuje nerovnosti: žáci v nevýběrových větvích dosahují horších výsledků než v systému společného vzdělávání, žáci ve výběrových třídách naopak výsledků lepších. Výzkumy dále ukazují, že se významně liší výukové zkušenosti v jednotlivých větvích. Žáci ve výběrových větvích mají lepší učitele, lépe vybavené školy a dostávají více stimulující úlohy. Jedním z aspektů sledovaných při výzkumech diferenciací jsou mechanismy rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových větví. Gamoran a Mare (1989) ukázali, že mechanismy rozdělování do jednotlivých větví na školách ve Spojených státech amerických mírně zvýhodňují žáky z minorit a dívky (jsou zastoupeni ve vyšších, výběrovějších větvích větší měrou, než by odpovídalo jejich výsledkům). Vyšší zastoupení v nižších větvích však trvá ve vztahu ke společenským třídám. Děti z chudých rodin jsou zastoupeny v nižších větvích více, než by odpovídalo jejich výsledkům. Výzkumy ukázaly, že přiřazení do jednotlivých větví zvyšuje nerovnosti, které jsou mezi žáky z hlediska jejich socioekonomického zázemí, a zvyšuje rozdíly ve výsledku a v pravděpodobnosti dokončení střední školy mezi žáky z rodin s vyšším a nižším socioekonomickým statusem. Ireson et al. (2002) zkoumali mechanismy rozdělování žáků na britských středních školách (rozdělování do skupin v rámci třídy, rozdělování do větví v rámci ročníku na některé předměty i na všechny předměty). Zjistili, že v mnoha případech dochází ke špatnému přiřazení žáků do skupin či větví (žáci nejsou ve skupinách, které odpovídají jejich výkonnosti) a že rozdělování do skupin je ovlivňováno takovými faktory, jako je etnický původ, rasa či rodinné zázemí. Nejnižší skupiny mají vyšší zastoupení žáků z chudých rodin a minorit. Problémem zůstává i to, že žáci velmi často nemění skupinu ani tehdy, když dojde ke změnám v jejich výkonnosti. Bylo přitom zjištěno, že je-li dítě přesunuto do vyšší skupiny, jeho výsledky se zlepšují, výsledky dítěte se stejným výkonem v nejnižší skupině se naopak zhoršují. Uvedené výzkumy v Británii rovněž ukázaly, že ve školách, které dělí děti podle výkonu, je socioekonomický status hlavním prediktorem výsledku, a to i při kontrole vstupních znalostí, v heterogenních skupinách tomu tak není. Špatné zařazení má tedy přímý dopad na výsledky žáků.

Výzkumy provedené v jiných vzdělávacích systémech ukazují, že se rodina uplatňuje při přechodu žáka na víceleté gymnázium několika způsoby. V první řadě mu poskytuje potřebnou motivaci a sebevědomí. Výzkumy sociální stratifikace již v 70. letech minulého století ukázaly, že vzdělanostní aspirace mají rozhodující dopad na vzdělávací dráhu a následně na uplatnění na trhu práce (Hauser, Tsai, & Sewell, 1983). Rodiče také pomáhají žákovi se ve vzdělávacím systému zorientovat, učinit správnou volbu a často uplatní též svůj vliv v situaci, kdy žák neuspěje v přijímacím řízení (OECD, 2002).

V ČR ukázali Matějů a Straková (2005) na datech z výzkumu PISA 2000, že ve skupině žáků se stejnými výsledky žáci víceletých gymnázií aspirují na studium na vysoké škole daleko větší měrou než žáci základních škol. To znamená, že sama docházka do víceletého gymnázia, bez ohledu na studijní výsledky, je spojena s vyššími vzdělanostními aspiracemi. Na obou typech škol je aspirace také silně podmíněna rodinným zázemím.

2 Výzkumné otázky, data a metody

V této stati se zaměřujeme na zmapování přechodu na víceleté gymnázium⁵ prostřednictvím hledání odpovědí na tři okruhy otázek:

1. Zajímá nás, jak se formují motivace ke studiu na víceletém gymnáziu: zda jsou primárně ovlivněny studijními výsledky žáků, jejich schopnostmi, případně učiteli žáků, nebo zda pocházejí primárně z rodiny. Zajímají nás tedy i charakteristiky žáků, kteří se hlásí na osmileté gymnázium, jak ve vztahu k jejich studijním výsledkům, tak i charakteristiky rodinného zázemí žáků.

2. Dále nás zajímá, jak probíhá příprava na přijímací zkoušky, jak je časově náročná, jaký podíl na ní má škola a jaký rodina. Pokud by žáci chodili k přijímacím zkouškám bez přípravy, pouze se znalostmi ze základní školy, nebo by o přípravu významně dbala škola, bylo by studium na gymnáziu dostupné i nadaným žákům z méně podnětného rodinného prostředí. Samozřejmě pokud by základní škola motivovala rodiče, aby žáka k přijímací zkoušce přihlásili. Pokud ovšem příprava vyžaduje významný podíl rodiny, stává se studium pro žáky z méně podnětného rodinného zázemí prakticky nedostupným.

3. Poslední okruh otázek se týká úspěchu v přijímacím řízení. Klademe si otázku, jaké faktory se na něm primárně podílejí: zda jsou to schopnosti žáků, studijní výsledky nebo délka a intenzita přípravy k přijímacím zkouškám, či zda se na něm uplatňují i jiné faktory.

K analýzám byl využit datový soubor získaný v rámci výzkumu CLoSE (Czech Longitudinal Study of Education) v červnu 2012. Cílem šetření bylo podrobně zmapovat přechod žáků na víceletá gymnázia. Výzkum CLoSE dlouhodobě sleduje žáky, kteří se na jaře roku 2011 zúčastnili ve 4. ročníku mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS) a výzkumu čtenářské gramotnosti (PIRLS).⁶ K šetření byly osloveny stejné školy jako k výzkumům TIMSS a PIRLS. Výběr (177 škol) pro tato šetření byl konstruován podle pravidel mezinárodních výzkumů tak, aby dobře reprezentoval populaci žáků 4. ročníků ve školním roce 2010/2011. Návazného

⁵ Osmileté gymnázium a víceleté gymnázium zde používáme jako synonyma. Někde používáme označení gymnázium.

⁶ Výzkum CLoSE je financován grantovou agenturou ČR. Součástí grantu je rovněž sledování vzdělávání dospělé populace a přechodu z mateřské školy do školy základní. Na grantu spolupracují 3 organizace: Národohospodářský ústav AV ČR, Národní vzdělávací fond a Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty UK. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání je zodpovědný za výzkum přechodu do ZŠ a sledování žáků v povinném vzdělávání.

výzkumu CLoSE se nezúčastnilo 14 škol z různých částí ČR. Zhruba polovina proto, že děti z těchto škol odešly po 4. ročníku na jiné školy nebo školy měly těchto dětí velmi malý počet (1–2 děti). Druhá polovina škol se obávala, že by je dotazování zatížilo nebo že na něj budou negativně reagovat rodiče žáků. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 4438 žáků 5. ročníku ze 163 základních škol v ČR, kteří navštěvovali 215 pátých tříd. Tento datový soubor byl spojen s datovým souborem z výzkumu TIMSS a PIRLS 2011. Výsledný spojený soubor obsahoval údaje od 3681 žáků.⁷ Tento soubor obsahuje výsledky žáků v matematickém, přírodovědném a čtenářském testu, který žáci absolvovali ve 4. ročníku.

První a třetí okruh otázek zkoumáme primárně prostřednictvím binární logistické regrese, kterou realizujeme na spojeném datovém souboru.

V případě prvního okruhu je závislou proměnnou *aspirace na studium* na víceleté gymnázium (hlásil/a = 1, nehlásil/a se = 0), nezávislými proměnnými jsou:

- HIED_VS: alespoň jeden z rodičů má vysokoškolské vzdělání (34,5 % žáků);
- Samé1: jedničky z češtiny, matematiky a cizího jazyka na vysvědčení v 5. ročníku (25,2 % žáků);
- Test_mat_25: výsledek v matematickém testu v nejvyšším kvartilu;
- Jazyková: žák navštěvuje výběrovou školu/třidu s rozšířenou výukou jazyků (7 % žáků).

V případě třetího okruhu je nezávislou proměnnou úspěšnost v přijímacím řízení (uspěl/a = 1, neuspěl/a = 0). Nezávislé proměnné jsou identické jako v případě aspirací s tím, že přibývá ještě proměnná:

- Příprava: příprava na přijímací zkoušky probíhala v posledním pololetí každý den nebo téměř každý den (45,4 % žáků).

Další vysvětlující informace k oběma výše zmiňovaným okruhům a odpovědi na otázky druhého okruhu byly získány prostřednictvím deskriptivní analýzy dotazníkových položek a prostřednictvím vyhodnocení otevřených otázek, které byly v dotazníku rovněž obsaženy. Soubor byl vážen vahami použitými v souboru TIMSS a PIRLS. U deskriptivních statistik uvádíme vždy i počet případů před převážením.

3 Výsledky

3.1 Motivace

První okruh výzkumných otázek se týká motivace ke studiu na víceletém gymnáziu. Výzkum poskytl subjektivní výpovědi žáků o tom, proč se na gymnázium přihlásili, co si od studia na víceletém gymnáziu slibují a kdo je v tomto rozhodnutí podporoval. Ze získaných dat je zřejmé, že žáci se hlásí na víceletá gymnázia především

⁷ Odlišný počet žáků v obou souborech není způsoben pouze odpadnutím výše zmiňovaných 14 škol, ale i skutečností, že někteří žáci z vybraných tříd byli nepřítomni v průběhu šetření TIMSS a PIRLS a jiní chyběli při dotazníkovém šetření CLoSE.

z rozhodnutí či na doporučení rodičů. V odpovědích na otevřenou otázku, proč se žáci hlásili na víceleté gymnázium, se objevují typicky následující odpovědi: *Chtěl jsem potěšit rodiče; Maminka chtěla vědět, jak jsem na tom v porovnání s ostatními žáky; Protože o tom uvažovali rodiče, chtěla jsem mít lepší budoucnost a chtěla bych ukázat taky trochu, že je ve mně něco dobrého.*

I když učitelé nemají zdaleka takové slovo jako rodiče, nadpoloviční většina žáků uvádí, že jejich přihlášku podporovali rovněž učitelé (viz tabulka 1). Zhruba desetina žáků uvedla, že na gymnázium jít studovat spíše nebo rozhodně nechtěli, ačkoliv si tam (resp. jejich rodiče) podali přihlášku.

Tabulka 1 Kdo chtěl, aby ses hlásil/a na víceleté gymnázium?

	Počet nevážených případů	% rozhodně chtěli, spíše chtěli		
		Všichni žáci	Žáci rodičů bez VŠ vzdělání	Žáci rodičů s VŠ
Já sám/sama	637	89,5	88,1	90,1
Rodiče	758	88,8	83,2	92,4
Kamarádi	230	34,8	34,0	35,0
Učitelé	369	56,0	51,1	58,2

Žáci nejčastěji vnímají přechod na víceleté gymnázium jako možnost naučit se více a snáze se dostat na vysokou školu. Typicky se setkáváme s odpověďmi typu: *Abych měla dobré vzdělání a práci, lepší vědomosti; Abych mohla jít na vysokou školu a mít dobrou práci; Chci být chytrý a na gymplu se naučím víc než na základce; Chtěl jsem mít vyšší vzdělání, abych si potom mohl vybrat lepší školu; Snáze se dostanu na vysokou školu; Aby ze mě něco bylo.* Převažuje tak důraz na učení se a kognitivní rozvoj.

Nespokojenost se základní školou není hlavním ani podstatným důvodem, proč se žáci na osmileté gymnázium hlásí. V otázce s výběrem odpovědi ji zvolilo 21 % žáků (viz tabulka 2). V otevřených odpovědích se objevila pouze ve 4 % případů, kde žáci uváděli například tyto odpovědi: *Protože jsem nechtěla zůstat ne téhle blbě škole, kde se nic nenaučíš; V naší třídě je na začátku hodiny vždy ruch. V této třídě se necítím dobře, v učení jsme hodně pozadu.* V některých odpovědích žáci explicitně psali, že chtějí odejít proto, že nemají dobré vztahy se svými spolužáky: *Protože se mi posmívají; Nemáme dobrý kolektiv ve třídě, většinou se ve třídě nudím, protože mám práci rychle hotovou a na této škole jsou samí hlupáci; O přestávkách není klid, protože se honí atd.* Ve stejném podílu odpovědí (4 %) žáci psali, že se těší, že budou ve třídě s novými spolužáky: *Chci být s lidmi mé inteligence a chci zvládat učivo; Chtěla jsem lepší kolektiv a těžší učení.* 6 % otevřených odpovědí zmiňuje, že důležitým důvodem pro přechod na gymnázium je skutečnost, že jej navštěvují kamarádi a příbuzní. 14 % otevřených odpovědí nicméně uvádí, že důvodem pro podání přihlášky byla touha si vyzkoušet přijímací zkoušky.

Tabulka 2 Proč ses hlásil/a na víceleté gymnázium?

Proč ses hlásila/a na víceleté gymnázium?	Počet nevážených případů	% rozhodně/ spíše souhlasím
Nelíbí se mi na základní škole, na kterou chodím.	132	21,1
Na gymnáziu se mi děti nebudou posmívat.	253	38,1
Na gymnáziu jsou lepší učitelé.	406	61,5
Gymnázium bude vybavené lépe než základní škola.	506	72,7
Z osmiletého gymnázia se snáze dostanu na vysokou školu.	653	90,0
Na gymnáziu se naučím více než na základní škole.	674	93,4
Na gymnáziu budu mít stejně chytré spolužáky, jako jsem já.	549	76,6

Abychom získali objektivní pohled na to, jaké faktory se nejvýznamněji podílejí na rozhodnutí žáka hlásit se ke studiu na víceleté gymnázium, provedli jsme na spojeném souboru binární logistickou regresi.⁸ Zajímalo nás, zda je skutečnost, že se žák hlásí ke studiu na víceletém gymnáziu, ovlivněna primárně jeho prospěchem, schopnostmi (měřenými ve výzkumu TIMSS) nebo rodinným zázemím (měřeným jako vzdělání rodičů). Také nás zajímalo, jak je toto rozhodnutí ovlivněno skutečností, že se žák již nachází na výběrové škole (ZŠ s rozšířenou výukou jazyků). Výsledky analýzy jsou uvedeny v tabulce 3. Do prvního modelu vstupovalo pouze vzdělání rodičů, do druhého modelu vzdělání rodičů a výsledek v matematickém testu TIMSS, do třetího modelu navíc vstupoval školní prospěch a výběrovost navštěvované školy. Z hodnot statistiky $-2LL$ a Nagelkerkova pseudo R^2 je zřejmé, že se vstupem nových proměnných se kvalita modelu kontinuálně zlepšovala. Všechny faktory jsou statisticky významné, přičemž největší vliv na aspiraci na studium na gymnáziu má školní prospěch. Žáci, kteří mají samé jedničky, mají téměř pětkrát vyšší pravděpodobnost, že se přihlásí ke studiu na víceletém gymnáziu než žáci s horším prospěchem. Naměřené schopnosti mají poloviční vliv než známky na vysvědčení. Zde mají žáci s výsledkem v horním kvartilu v matematickém testu více než dvojnásobně vyšší pravděpodobnost, že se budou hlásit na víceleté gymnázium než žáci s horším výsledkem. Vliv rodinného zázemí zůstává významný i po zohlednění školních výsledků. Žáci, kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškoláka, se hlásí na víceleté gymnázium s třikrát

⁸ Logistická regrese nám umožňuje určit poměr šancí, který se počítá jako podíl výskytu pro dvě různé hodnoty dvou proměnných. V našem případě tedy například zjišťujeme podíl těch, kteří mají rodiče s vysokoškolským vzděláním, a těch, kteří mají rodiče s nižším než vysokoškolským vzděláním (referenční skupina) mezi žáky aspirujícími na studium na víceletém gymnáziu. Přitom platí, že poměr šancí > 1 znamená vyšší šance výskytu než v referenční skupině, zatímco poměr šancí < 1 znamená nižší šance výskytu než v referenční skupině. Poměr šancí pro referenční skupinu je pak samozřejmě 1.

80 vyšší pravděpodobností než žáci rodičů s nižším vzděláním. Nejmenší vliv na aspirace má výběrovost školy, ta zvyšuje pravděpodobnost aspirace na víceleté gymnázium pouze 1,7×. To může být ovšem způsobeno tím, že jsou-li žáci již na dobré výběrové škole, mohou rodiče mít menší zájem hlásit své děti na víceleté gymnázium.

Tabulka 3 Vliv rodinného zázemí, výsledků a typu navštěvované školy na aspiraci na studium na víceletém gymnáziu

	B	S. E.	Sig.	Exp (B)	B	S. E.	Sig.	Exp (B)	B	S. E.	Sig.	Exp (B)
Konstanta	-2,187	0,016	0,000	0,112	-2,567	0,018	0,000	0,077	-2,979	0,021	0,000	0,051
HIED_VS	1,381	0,021	0,000	3,977	1,248	0,022	0,000	3,485	1,151	0,023	0,000	3,160
test_mat_25					1,278	0,022	0,000	3,590	0,838	0,024	0,000	2,313
Samé1									1,545	0,024	0,000	4,686
Jazyková									0,543	0,051	0,000	1,721
-2LL	57 274				54 003				49 616			
% správně identifikovaných případů	82,700				82,700				84,700			
R ² Nagelkerke	0,105				0,179				0,273			

3.2 Příprava na přijímací zkoušky

Z výsledků šetření je zřejmé, že žáci věnovali přípravě na přijímací zkoušky velkou péči. 84 % žáků uvedlo, že se v posledním pololetí před přijímacími zkouškami připravovali minimálně jednou týdně, téměř polovina žáků skoro každý den. Tabulka 4 ukazuje, že nejčastěji se žáci připravovali se svými rodinnými příslušníky a že si zkoušeli přijímací testy. Z tabulky 4 je patrné, že příprava na přijímací zkoušky se odehrává především v režii rodiny, pouze menší podíl dětí (okolo 16 %) se účastní přípravných kurzů na přijímací zkoušky ve své základní škole. Tabulka ukazuje také určité rozdíly v přípravě v rodinách vysokoškoláků a v rodinách, kde mají rodiče nižší vzdělání.

Výpovědi dětí potvrzují, že jim hodně záleželo na tom, aby se na gymnázium dostaly (85 %). Děti se navíc domnívaly, že na tom hodně záleží i jejich rodičům (78 %). Většina žáků, kteří uspěli u přijímacích zkoušek, přičítá svůj úspěch právě svědomité přípravě. Na otázku, proč si myslíš, že ses na gymnázium dostal/a, žáci odpovídali například takto: *Protože jsem se snažila a rodiče mě k tomu hodně vedli. Protože jsem se hrozně moc učila, chodila jsem každou sobotu a neděli na doučování, chodila jsem na testy nanečisto; Protože jsem se hodně učil s tátou a dědou; Protože jsem se hodně připravovala a v této přípravě mi pomohla paní učitelka; Protože mi tatka hodně pomáhal, dával mi každý den nějaké příklady z češtiny a z matematiky, abych se tam dostala; Protože jsem se učil ve dne v noci, protože mi rodina věřila.*

Tabulka 4 Příprava na přijímací zkoušky

Způsob přípravy	Počet nevážených případů	Minimálně jednou měsíčně (%)	Rodiče bez VŠ vzdělání	Rodiče VŠ
Příprava na přijímací zkoušky s rodinnými příslušníky (rodiče, sourozenci, babička, dědeček, strýc, teta apod.)	603	84,2	77,2	89,2
Příprava na testy (např. SCIO – přes internet, písemně doma, zkoušky nanečisto)	594	81,0	55,0	53,8
Doučování nebo příprava na přijímací zkoušky: já sám/sama s jiným dospělým (např. učitel, student střední nebo vysoké školy, někdo z firmy na doučování apod.)	369	54,0	76,7	84,4
Přípravný kurz z matematiky na gymnáziu	248	34,7	27,4	39,8
Přípravný kurz z českého jazyka na gymnáziu	241	34,3	38,1	28,6
Jiný přípravný kurz	178	24,2	23,4	25,1
Přípravný kurz z matematiky na naší škole	118	16,9	14,9	20,3
Přípravný kurz z českého jazyka na naší škole	112	15,2	16,5	14,4

V souvislosti s hodnocením přípravy na přijímací zkoušky je ovšem třeba se počít o tom, nakolik je příprava opravdu potřebná. Musejí se žáci naučit nějaké nové poznatky, nebo jim stačí k úspěchu v přijímacím řízení jejich přirozené předpoklady a pilné studium na základní škole? Z tabulky 5 vyplývá, že většina žáků se domnívá, že u přijímacích zkoušek řešili úlohy, na které jim znalosti získané na prvním stupni základní školy nestačily. Test sestával podle jejich výpovědí z úloh, které ve škole neprobírali. Více než třetině uchazečů se jevil alespoň jeden ze zkušebních testů obtížnější, než očekávali. Výpovědi uchazečů dále ukazují, že se žákům podle jejich názoru příprava na přijímací zkoušky vyplatila, neboť v testech byly úlohy, které byly součástí jejich přípravy.

Tabulka 5 Hodnocení přijímacích zkoušek

Přijímací zkoušky	Počet nevážených případů	% rozhodně/spíše souhlasím
Test z matematiky byl těžší, než jsem čekal/a.	314	44,0
Test z českého jazyka byl těžší, než jsem čekal/a.	242	35,2
Test všeobecných studijních předpokladů (psychologický test) byl těžší, než jsem čekal/a.	223	32,2
V testech byly i úlohy, které jsme ve škole neprobírali.	467	68,1
V testech byly převážně úlohy, které jsem si před přijímací zkouškou nacvičoval/a.	501	71,5
Přípravu na přijímací zkoušku jsem dost podcenil/a.	194	27,5

3.3 Úspěch u přijímacích zkoušek

Poslední výzkumná otázka, kterou jsme si položili, se týkala faktorů, které ovlivňují úspěch u přijímacích zkoušek. Do analýzy byli zařazeni ti žáci z našeho spojeného souboru, kteří se hlásili ke studiu na osmiletém gymnáziu. Výsledky logistické regrese uvádíme v tabulce 6. Z tabulky je zřejmé, že určit faktory, které mají vliv na úspěch u přijímacích zkoušek na základě informací, které máme k dispozici, je daleko obtížnější než v případě aspirací. Zde se nám podařilo na základě našeho modelu správně předpovědět pouze 66 % případů.

Do prvního modelu vstupovalo pouze vzdělání rodičů, do druhého modelu žákovy výsledky a typ navštěvované školy a do posledního modelu ještě intenzita přípravy. Z hodnot statistiky $-2LL$ a Nagelkerkova pseudo R^2 je zřejmé, že se vstupem nových proměnných se kvalita modelu kontinuálně zlepšovala. Na výsledek v přijímací zkoušce měl největší dopad výsledek v matematickém testu TIMSS – žáci, kteří se umístili v horním kvartilu, měli 2,3× vyšší pravděpodobnost, že u zkoušky uspějí, než žáci s horším výsledkem. Samé jedničky zvyšovaly úspěch u zkoušky téměř 2× a skoro stejný efekt měla i každodenní příprava. Vysokoškolské vzdělání rodiče zvyšovalo pravděpodobnost přijetí pouze 1,5×. Poněkud zářezající je výsledek týkající se jazykové školy. Výsledky ukazují, že žáci z jazykových škol měli poněkud nižší pravděpodobnosti úspěchu u zkoušky než žáci z běžných základních škol.

Tabulka 6 Vliv rodinného zázemí, výsledků, typu navštěvované školy a míry přípravy na přijetí ke studiu na víceletém gymnáziu

	Konst.	S. E.	Sig.	Exp (B)	Konst.	S. E.	Sig.	Exp (B)	Konst.	S. E.	Sig.	Exp (B)
Konstanta	0,179	0,030	0,000	1,196	-0,513	0,040	0,000	0,599	-0,722	0,044	0,000	0,486
HIED_VS	0,631	0,040	0,000	1,879	0,503	0,041	0,000	1,653	0,433	0,042	0,000	1,541
Samé1					0,737	0,041	0,000	2,090	0,673	0,042	0,000	1,960
Test_mat_25					0,786	0,042	0,000	2,195	0,817	0,043	0,000	2,265
Jazyková					-0,436	0,078	0,000	0,647	-0,378	0,081	0,000	0,685
Příprava									0,597	0,042	0,000	1,817
-2LL	14 908				14 051				13 593			
% správně identifikovaných případů	63,600				66,000				65,600			
R Nagelkerke	0,030				0,126				0,143			

Zajímavé je se podívat, jak hodnotí faktory důležité pro úspěch u přijímacích zkoušek sami žáci. Tabulka 7 ukazuje, jak se ve svém hodnocení faktorů podmiňujících úspěch u přijímacích zkoušek liší žáci, kteří byli ke studiu přijati, a ti, kteří přijati nebyli. Tabulka ukazuje, že skutečnost, zda žáci uspěli u zkoušek, jejich pohled zásadněji neovlivňuje. Hodnocení žáků v zásadě odpovídá výsledkům regres-

ní analýzy. Za nejdůležitější faktor považují studijní předpoklady a přípravu. Jako důležitý faktor se podle názoru žáků uplatňuje i pomoc rodiny.

Tabulka 7 Jaký faktor je nejdůležitější pro úspěch žáka u přijímacích zkoušek

	nepřijat/a (%)		přijat/a (%)	
Jak je žák chytrý (schopnosti, inteligence)	137	48,9	241	52,4
Jak moc se žák připravoval na přijímací zkoušky	126	39,9	157	35,7
Štěstí (jaké měl štěstí)	8	2,1	17	4,6
Jak žákovi pomáhala rodina	15	6,8	22	6,7

Odpovědi na otevřené otázky ukazují, že úspěch u přijímacích zkoušek příznivě ovlivňuje sebepojetí žáků. Téměř čtvrtina těch, kteří u zkoušek uspěli, přičítá svůj úspěch své inteligenci a nadání: *Jsem chytrá, inteligentní, schopná; Má to vrozené; Jsem chytrá a mám matematické myšlení, ve škole mi to jde, naši mě podporovali, i prarodiče s bratrem; Jsem poměrně inteligentní a měl jsem štěstí.* Řada dětí měla u zkoušek trému, obávaly se o výsledek. Žáci věří, že to, jak dopadli u přijímacích zkoušek, skutečně vypovídá o jejich přípravě a také o jejich schopnostech – jen 10 % žáků vyjádřilo souhlas s tvrzením, že „přijímačky jsou nespravedlivé a že na žákovi vlastně nezáleží“.

4 Diskuse a závěr

Tato stat' si kladla za cíl určit faktory, které rozhodují o tom, zda se žák 5. ročníku bude ucházet o studium na víceletém gymnáziu a zda bude ke studiu přijat. Kromě objektivních poznatků získaných pomocí binární logistické regrese nás zajímaly i subjektivní výpovědi žáků o jejich motivacích a očekáváních, o jejich přípravě ke zkouškám a jejich hodnocení přijímacích zkoušek.

Analýza ukázala, že aspirace žáků ke studiu na víceletém gymnáziu je nejsilněji předurčena školními výsledky žáků, druhým nejsilnějším prediktorem je rodinné zázemí. Schopnosti naměřené objektivním matematickým testem se uplatňují také, ale jejich efekt je slabší než efekt výše uvedených faktorů. Tento poznatek je důležitý, neboť napovídá, že školní známkování vysílá důležitý signál k dětem a jejich rodičům o studijních předpokladech dětí, a může tak významně ovlivnit jejich budoucnost. Skutečnost, že se vzdělání rodičů významně uplatňuje jako prediktor aspirací i po zohlednění výsledků žáků, potvrzuje zjištění zahraničních výzkumů o tom, že rodinné zázemí ovlivňuje proces zařazování žáků do výběrových větví nezávisle na studijních předpokladech a výsledcích žáků. Výpovědi žáků ukazují, že přání rodičů je významným faktorem v rozhodování o podání přihlášky, a napovídají, že se děti ztotožňují s argumenty svých rodičů, které se týkají se výhod studia na víceletém gymnáziu.

Analýza žákovských výpovědí ukazuje, že přípravě na přijímací zkoušky je ve většině rodin věnována velká pozornost. Žáci se několikrát týdně připravují se svými

84 rodinnými příslušníky a procvičují přijímací testy. Výpovědi zároveň ukazují, že příprava je potřebná, protože v testech jsou úlohy, které podle mínění žáků nebyly ve škole probírány, a většina základních škol své žáky k přijímacím zkouškám na víceletá gymnázia nepřipravuje. Tento model, kdy tvůrci přijímacích zkoušek nezohledňují, zda mají žáci příležitost se naučit ve škole to, co je u přijímacích zkoušek ověřováno, znevýhodňuje žáky z rodin, které jim nejsou s to s přípravou pomoci. Poznatky o průběhu přijímacích zkoušek zřetelně ukazují, že předpoklad, že všichni žáci, bez ohledu na rodinné zázemí, mají stejný přístup ke studiu na víceletém gymnáziu, je mylný. Tím, že systém spoléhá na přípravu v rodině, jsou žáci z rodin, které jim nejsou schopny pomoci s přípravou nebo jim přípravu zaplatit, v přístupu ke studiu značně znevýhodněni.

Binární logistická regrese faktorů ovlivňujících úspěch v přijímacím řízení ukázala, že nejsilnějším prediktorem úspěchu u přijímacích zkoušek jsou schopnosti žáka (měřené jako výsledek v matematickém testu TIMSS), dalšími významnými prediktory jsou příprava ke zkouškám, školní prospěch a vzdělání rodičů. I zde se tedy uplatňuje vzdělání rodičů jako významný prediktor i po zohlednění studijních výsledků. Poněkud překvapivým zjištěním logistické regrese je negativní efekt jazykové školy ve vztahu k úspěšnosti v přijímacím řízení. Tento jev by zasloužil další zkoumání. Bylo by třeba ověřit, zda například rodiče, jejichž děti navštěvují jazykové školy, nepodceňují přípravu k přijímacím zkouškám, neboť věří, že jejich děti výběrová škola dostatečně připraví.

Prezentované analýzy představují první výsledky z longitudinálního výzkumu CLOSE, jehož cílem je studovat faktory, které ovlivňují vzdělávací dráhy žáků a jednotlivé vzdělanostní přechody. Naše výsledky potvrdily pozorování zahraničních kolegů. Jejich pozorování ukázala, že v systému, který časně rozděluje žáky do výběrových a nevýběrových větví, má rodinné zázemí na přiřazení žáka významný vliv i po zohlednění studijních předpokladů a výsledků. V České republice je navíc třeba věnovat pozornost pozoruhodnému systému přijímacích zkoušek, který se ani nesnaží předstírat, že v něm mají všichni žáci stejné příležitosti, a zcela otevřeně zvyhodňuje žáky ze vzdělaných a motivovaných rodin.

Literatura

- Gamoran, A., & Mare, D. R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *The American journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Greger, D., & Holubová, M. (2011). Přejít do víceletých gymnázií v selektivních systémech – srovnávací analýza. In E. Walterová (Eds.), *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 67–81). Praha: Karolinum.
- Hauser, R. M., Tsai, S. L., & Sewell, W. H. (1983). A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables. *Sociology of Education*, 56(1), 20–46.
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. *School Leadership and Management*, 22(2), 163–176.
- Matějů, P., & Straková, J. (2005). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 5/2003, 625–652.

OECD. (2002). *Education Policy Analysis 2002*. Paris: OECD.

Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.

Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 2, 187–210.

Tomášek, V. (Ed.). (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.

RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
jana.strakova@pedf.cuni.cz

PhDr. David Greger, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze
david.greger@pedf.cuni.cz

Volba střední školy a její hodnocení v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy

Jana Trhlíková

Národní ústav pro vzdělávání

Abstrakt: Tématem článku je volba střední školy a vymezení faktorů, které volbu vzdělávací cesty ovlivňují. Příspěvek založený na datech z dotazníkového šetření absolventů středních škol uvádí volbu střední školy do kontextu další vzdělávací dráhy, zjišťuje celkovou spokojenost s vybraným oborem i úrovní vzdělání a vymezuje základní důvody nespokojenosti s realizovanou volbou.

Klíčová slova: volba střední školy, kariérové rozhodování, hodnocení vzdělávací dráhy

The choice of secondary school and its evaluation in the context of other educational and career path

Abstract: The topic of the article is the choice of secondary schools and identifies the main factors which influence the decision-making process and the choice of educational paths. Contribution based on analyses data from a questionnaire survey of secondary school graduates indicates the choice of secondary schools in the context of other educational path and determines overall satisfaction with a study branch and the level of education and defines the basic reasons for dissatisfaction with the realized choice.

Keywords: secondary school choice, career decision-making, evaluation of education path

1 Úvod

Soudobá společnost je často charakterizována jako společnost vzdělanostní, v níž se klíčovým faktorem produkce stává vědění (Veselý, 2004). Vzdělání v tomto kontextu představuje významný strategický zdroj určující sociální postavení jedince na společenském žebříčku. Sociologové Keller a Tvrdý (2008) rozlišují ve vztahu ke vzdělanostní společnosti dvě období. V prvním období (v 50. a 60. letech 20. století) definují vzdělanostní systém industriální společnosti jako výtah, který sociálním aktérům umožňuje zajistit sociální mobilitu. Později v souvislosti se zvyšováním počtu míst v terciárním vzdělávání však podle Kellera a Tvrdého vysoké školy funkci výtahu ztrácejí a jejich role se začíná podobat pojišťovně. V tomto období již získání vyššího vzdělání nenabízí sociální vzestup, ale spíše prevenci před sociálním sestupem.

Přestože dosažení vyššího vzdělání není zárukou životního úspěchu, představuje vzdělanostní volba stále významný krok, který velkou měrou ovlivňuje jak úspěšnost absolventa na trhu práce, tak i možnost pokračovat v terciárním vzdělávání.

Volba vzdělávací dráhy zpravidla není jednorázovým aktem, ale procesem probíhající postupně a často i rozporně v kontextu řady působících vlivů. Podle názoru psychologů je volba vzdělání součástí vytváření osobní identity. Primární otázkou, kterou si žáci v období ukončování školní docházky kladou, je „jaký chci být“, teprve následně přichází otázka „kým chci být“. Odpovědět na tuto otázku již v závěru docházky na základní škole je pro řadu žáků velmi obtížný úkol, na který nejsou z psychologického hlediska dostatečně připraveni (Zapletalová & Vaňková, 2006).

Významným problémem ve vztahu k volbě budoucí profese je i nedostatek informací nejen o možnostech vzdělávání, ale i o uplatnění na trhu práce. V situaci dnešní ekonomické krize a rostoucí nezaměstnanosti absolventů škol, kdy trh práce vstřebává čerstvé absolventy jen s výraznými obtížemi (Burdová & Chamoutová, 2012),¹ získává volba vzdělání významný existenciální rozměr. Vzrůstá tlak na volbu především takového vzdělání, které by budoucím absolventům zajistilo pracovní uplatnění na trhu práce a umožnilo jim vyhnout se nezaměstnanosti. V této souvislosti se stále častěji ozývají názory, že je třeba žáky výrazněji směřovat a motivovat k volbě oborů, které jsou na trhu práce nedostatkové, tedy zejména do technických oborů a řemesel. Stále více je zdůrazňováno i propojení školské sféry s firmami jako budoucími zaměstnavateli absolventů škol, nastavení těsnějších pravidel spolupráce a zavádění prvků tzv. duálního systému, který kombinuje teoretickou přípravu žáků ve škole s praktickou částí realizovanou přímo ve firmách.²

Ekonomická krize a rychlé změny, kdy možnost předvídat budoucí vývoj v jednotlivých odvětvích je výrazně omezena, kladou na volbu vzdělávací dráhy zcela nové a do určité míry těžko slučitelné nároky. Na jedné straně přirozeně vzrůstá tlak zaměstnavatelů na připravenost absolventů „na míru“, tedy na absolventy s konkrétními praktickými znalostmi, s předpokladem, že tato příprava jim pomůže zvýšit jejich konkurenceschopnost v porovnání s pracovníky s praxí; na straně druhé rostou i nároky na stále větší flexibilitu absolventů a na zvládání celé řady tzv. soft skills, včetně schopnosti se učit, celoživotně se vzdělávat a doplňovat si kvalifikaci, což naopak předpokládá širší kvalifikační základ. Vzdělávací strategie úspěšné z krátkodobého hlediska navíc nemusí být úspěšné z hlediska dlouhodobého.

¹ Podle studie „Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2012“ byl v roce 2009 přerušen pravidelný cyklický vývoj nezaměstnanosti absolventů středních škol (nárůst v červenci a následný výrazný pokles) a trh práce významně omezil vstřebávání nově přichozích absolventů. Zatímco od září 2007 do dubna 2008 poklesl počet nezaměstnaných mladistvých absolventů z 31,2 tis. na 19,1 tis., mezi zářím 2008 a dubnem 2009 se pokles počtu nezaměstnaných absolventů středních škol téměř zastavil (snížil se z 28,9 tis. v září na 26,7 tis. v dubnu 2009). Obdobná situace pokračuje až do současnosti.

² Přímá podpora spolupráce škol a firem je např. hlavním cílem individuálního projektu POSPOLU, který připravilo MŠMT spolu s Národním ústavem pro vzdělávání, a na jehož vlastní realizaci se budou podílet zástupci Svazu průmyslu a dopravy, Asociace krajů ČR, Odborového svazu KOVO a Konfederace zaměstnavatelských a podnikatelských svazů. V rámci projektu budou připraveny a ověřeny dva základní modely spolupráce škol a firem – jeden pro obory vzdělání, které zahrnují odborný výcvik, druhý pro obory vzdělání, kde je povinná odborná praxe. Oba modely budou následně rozpracovány do aplikací pro jednotlivé skupiny oborů vzdělání. Dostupné z <http://www.msmt.cz/pro-novinare/projekt-pospolu-podporuje-spolupraci-skol-a-firem>

Obtížnost rozhodování při volbě střední školy vede k tomu, že řada žáků v průběhu vzdělávací i profesní dráhy zjišťuje, že se při přechodu mezi vzdělávacími stupni nerozhodli optimálně, a proto jsou nuceni nastoupnou dráhu korigovat, nebo dokonce úplně změnit. Tuto skutečnost potvrzují poměrně vysoké podíly absolventů středních škol, kteří po ukončení studia odcházejí pracovat do jiných oborů. V roce 2009 zahájilo pracovní dráhu v jiném než vystudovaném oboru kolem 28 % vyučených a 39 % absolventů středních odborných škol. Tento podíl se v letech od ukončení studia zvyšoval (Trhlíková, 2013). Ukazuje se tak potřeba věnovat volbě střední školy větší pozornost.

V tomto článku se zaměříme na vymezení faktorů ovlivňujících volbu střední školy a zpětné hodnocení této volby v kontextu další vzdělávací a profesní dráhy absolventů, jinými slovy na otázku, jak absolventi posuzují svoji vzdělanostní volbu s odstupem několika let na základě konkrétních osobních zkušeností s uplatněním získané profese na trhu práce, případně vstupem do terciárního vzdělávání.

2 Kariérové rozhodování z pohledu výzkumů

Problém vzdělanostní nebo kariérové volby je možno nahlížet z různých úhlů pohledu a samo vymezení pojmů spojených s tímto procesem je problematické (Hlad'o, 2012). V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem volba povolání, který Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují jako proces zahrnující rozhodování o volbě studia nebo přípravy na povolání a celou profesní dráhu člověka. V poslední době se ovšem v českém prostředí stále více prosazuje pojem kariérové poradenství (career guidance) a s tím související pojem kariérová volba, příp. kariérové rozhodování. Tento terminologický posun dává Š. Grajcár (2013) do souvislosti s rozvojem projektů financovaných z Operačního programu Lidské zdroje, kde je tento pojem používán s vytvářením sítě služeb kariérového poradenství (Euroguidance center) podpořených Evropskou komisí.³ Svoji roli hraje zřejmě i vzrůstající potřeba zastřešujícího termínu v souvislosti s posunem od kariérového poradenství založeného především na základech psychologie ke kariérovému poradenství, které má multidisciplinární charakter (Sultana, 2004).

Kariérové rozhodování je ve vztahu ke stále více zdůrazňovanému konceptu celoživotního učení možné vnímat rovněž jako proces probíhající v jakékoli fázi života. Vzhledem k zaměření příspěvku na rozhodování žáků při přechodu mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním používáme v tomto textu úžeji vymezený pojem volba střední školy.

Výběr střední školy a budoucí profese představuje složitý mnohaúrovňový proces, do jehož výsledku se promítá působení vnějších systémových faktorů (ekonomická situace, charakteristiky trhu práce i vzdělávacího systému), sociálně-ekonomické zázemí rodiny (sociální status, etnická příslušnost a další), osobnostní charakteristiky

³ Uvádí situaci na Slovensku, v ČR lze předpokládat obdobný vliv.

90 žáka (zájmy, motivace) i schopnosti. Samotné rozhodnutí přitom může být ovlivněno jak dlouhodobě působícími a často i neuvědomovanými faktory, tak i aktuálním podnětem, nebo třeba jen náhodně získanou informací. Tomu odpovídá i složitý obraz tohoto interdisciplinárního tématu a akcentování určitých aspektů tohoto procesu v různých teoriích a výzkumech.

Z hlediska teoretických koncepcí je vhodné zmínit především práce Hausera a Sewela (1986), podle nichž je volba vzdělávací dráhy významně ovlivněna nejen schopnostmi a inteligencí, ale i sociálně-ekonomickou situací rodiny, aspiracemi rodičů a širším sociálním okolím. V rámci našich podmínek tyto souvislosti uvádí např. T. Katrňák, když konstatuje, že na vzdělanostní aspirace působí sociálně-ekonomický status a vzdělání rodičů, kulturní zázemí rodiny, vzdělávací zdroje v rodině a především důraz, který rodiče kladou na vysokoškolské vzdělání (Katrňák, 2006).

Problémem vzdělanostní volby v kontextu reprodukce sociálních nerovností, re-spektive sociální struktury, se zabývá P. Bourdieu, podle něhož školní úspěšnost závisí na objemu předaného kulturního kapitálu. Vzdělávací systém za cenu vynaložení energie, nutné k třídící operaci, uchovává stávající řád, totiž odstup mezi žáky obdařenými nestejným objemem kulturního kapitálu (Bourdieu, 1998). Dále uvádí: „Rodiny vkládají do vzdělání tím víc, čím je jejich kulturní kapitál významnější, a čím větší je jeho relativní váha v poměru k jejich ekonomickému kapitálu“. Akt zařazení podle školy je podle jeho názoru aktem posvěcení, který nastoluje diferenci, pokud jde o postavení ve společenském žebříčku. Určitá „předurčenost“, resp. omezení svobody volby vzdělávací dráhy, vyplývá i z teorie habitu, který Bourdieu definuje jako systém dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a jednání člověka (Bourdieu, 1977). Pro jednání a volbu jednotlivce není určující existující společenská struktura sama o sobě, ale internalizace sociální pozice prostřednictvím habitu, který významně ovlivňuje vnímání situace i jednání.

Protikladné názory rozvíjí Goldthorpe (2000). Podle jeho teorie racionálního jednání lidé vědomě volí prostředky k zachování svého postavení a reprodukční strategie sociálních tříd se liší podle toho, jakými prostředky disponují. Rozlišuje dva druhy reprodukčních strategií. Strategie „zdola“ je typická pro nižší sociální třídy. Reprezentanti těchto tříd musí řešit otázku, zda investovat do vzdělání dítěte a orientovat se na třídní vzestup, nebo volit jednání, které povede k mezigenerační kontinuitě jejich třídní pozice. Orientace na vzestup znamená investovat do vzdělání dítěte, a tím riskovat, že dítě školu nedokončí. Mobilitní strategie „shora“ je naopak volena příslušníky vyšších sociálních tříd. Ti mají k dispozici celkem rozsáhlé ekonomické, kulturní i sociální zdroje, a nepocitují tedy při podpoře potomků k dosažení vyššího vzdělání takové riziko jako příslušníci tříd nižších. Potomkům se tak dostává ze strany rodičů motivace i ekonomické podpory.

Odlisný pohled představují koncepce, které volbu vzdělávací cesty vnímají v kontextu šancí na budoucí pracovní uplatnění a snížení rizika nezaměstnanosti. Tento přístup je rozváděn především při porovnávání vzdělanostních a pracovních drah žáků, kteří procházejí všeobecným nebo odborným vzděláváním. Autoři Arum a Sha-

vit (1995) uvádějí, že volba odborného vzdělávání snižuje pravděpodobnost pokračování ve vzdělávání, ale zároveň i riziko nezaměstnanosti u pracovníků s nízkou kvalifikací tím, že zvyšuje jejich konkurenceschopnost na trhu práce. Podobně autoři Estevez-Abe, Iversen a Soskice (2001) dávají do souvislosti organizaci středního vzdělávání s uspořádáním tržního sektoru a sociální ochranou pracovníků. Porovnávají volbu vzdělání, ve smyslu ochoty žáků investovat do odborného vzdělávání na jedné straně, s mírou ochrany, která je jim poskytnuta, na straně druhé. Tito autoři rozlišují tři typy dovedností (skills) z hlediska jejich přenositelnosti (specifické dovednosti využitelné ve firmě, dovednosti využitelné v rámci odvětví a obecné dovednosti). Přitom vysoce přenositelné dovednosti považují za méně riskantní než specifické dovednosti, protože v prvním případě tržní hodnota dovedností není vázána na konkrétní podnik nebo odvětví. Uvádějí, že tváří v tvář budoucí nejistotě zaměstnání racionální pracovník nebude investovat svůj čas a peníze na získání dovedností, které nemají žádnou lukrativní hodnotu mimo podnik nebo odvětví. Ochota žáků investovat do specifických dovedností pak závisí na míře ochrany pracovníků a v podstatě vyžaduje institucionální zásah. Na druhé straně vysoce rozvinuté systémy odborného vzdělávání nabízí podle jejich názoru pro studenty, kteří nejsou akademicky silní, lepší příležitosti získat dovednosti, které jsou zaměstnavateli oceňovány, a tím zvýšit jejich konkurenceschopnost na trhu práce (Estevez-Abe, Iversen, & Soskice, 2001). Na rozdíl od předchozích koncepcí tak konkurenceschopnost může být založena nejen na dosažení vyšší úrovně vzdělání, ale i na získání odborné kvalifikace oceňované zaměstnavateli.

Problémem vzdělanostní volby v kontextu rovného přístupu žáků ke vzdělávání a reprodukci vzdělanostních nerovností se zabývají Matějů a Straková, kteří dokládají vztah mezi vysokou selektivitou vzdělávacího systému v ČR, zejména včasné odchody na víceletá gymnázia, a reprodukcí vzdělanostních nerovností (Matějů & Straková, 2003).

Odlišnou rovinu problému sledují koncepce vycházející z teorií kariérového poradenství. Jak uvádí Hlad'o (2012), v kariérových teoriích můžeme rozlišit dva základní přístupy – strukturální přístup, který je založen na porovnávání osobnostních dispozic jedince s požadavky světa práce, a procesuální přístup, který chápe volbu povolání jako vývojový a v zásadě celoživotně probíhající proces.

Empiricky se tématem volby střední školy dlouhodobě zabývá Národní ústav pro vzdělávání. Zde je možné zmínit analýzu založenou na šetření absolventů škol (Trhlíková, Vojtěch, & Úlovcová, 2008), která ukazuje vliv rodiny, rodinných vzorů, socioekonomického zázemí a dalších faktorů na volbu střední školy i oboru. Dále je třeba zmínit práci Šťastnové a Drahoňovské (2012). Tato práce podrobně mapuje rozhodování žáků základních a středních škol. Z výsledků tohoto šetření vyplývá, že většina žáků základních škol se o volbě střední školy rozhoduje převážně sama (90,3 %), dále uvádějí (a uvědomují si) především vliv rodiny (37 %) a kamarádů (8,9 %). Mnohovrstevnatost tohoto procesu je zřejmá např. ze zjištění, že nezanedbatelný vliv na výsledné rozhodnutí o volbě střední školy mají i konkrétní propagační akce (8,5 % žáků ZŠ) nebo aktuální události v okolí (4,4 %) (Šťastnová & Drahoňovská, 2012).

3 Cíle a metody

Hlavním cílem článku je zjistit rozdíly ve faktorech ovlivňujících volbu středního vzdělání žáků směřujících k maturitnímu, nebo nematuritnímu studiu a následnou spokojenost s touto volbou v kontextu vzdělávací a profesní dráhy. Na základě takto vymezených cílů můžeme definovat 3 výzkumné otázky:

1. Jaké faktory ovlivňují volbu střední školy a volbu oboru u žáků směřujících do učebních a maturitních oborů?
2. Jak absolventi středních škol zpětně posuzují volbu oboru a úrovně vzdělání v kontextu další vzdělávací dráhy?
3. Jaké jsou hlavní důvody nespokojenosti se vzdělanostní volbou?

Data analyzovaná v článku vychází z průzkumu absolventů středních odborných škol. Tento výzkum byl realizován v Národním ústavu pro vzdělávání v roce 2012. Cílem průzkumu bylo získat údaje o absolventech, kteří již mají se vstupem na trh práce zkušenost, zároveň bylo třeba zohlednit aktuální vývoj na trhu práce. Z těchto důvodů byla jako cílová populace zvolena skupina absolventů středních škol, kteří ukončili školu ve školním roce 2008/9, tedy v období, kdy byl v souvislosti s nástupem ekonomické krize zaznamenán první výrazný nárůst nezaměstnanosti absolventů středních škol.

Sběr dat probíhal ve dvou etapách. V první etapě byl proveden náhodný stratifikovaný výběr středních škol podle počtu absolventů z roku 2008/9 tak, aby byly proporcionálně zahrnuty jednotlivé kategorie vzdělání a zároveň bylo respektováno strukturální zastoupení nejvýznamnějších skupin oborů. Následně byly školy, na kterých tito absolventi v roce 2008/9 ukončili svoji přípravu, osloveny se žádostí o poskytnutí kontaktních údajů; získány byly údaje z 85 středních odborných škol. Ve druhé fázi byli kontaktováni absolventi středních odborných škol. Osloveno bylo celkem 7535 absolventů. Základní technikou sběru dat byl dotazník. Celková návratnost dosáhla 17,6 %, přitom návratnost v kategorii středního odborného vzdělání s výučním listem činila 12,7 %, zatímco návratnost v kategorii absolventů středního vzdělání s maturitní zkouškou byla vyšší, a to 23,4 %. Celkem bylo od respondentů získáno 1325 odpovědí. Z toho 484 (38 %) tvoří absolventi středního vzdělání s výučním listem (kategorie H) a 784 (59 %) odpovědi pochází od absolventů středního vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M).⁴

V této studii podrobuje analýze pouze otázky zaměřené na původní motivaci volby oboru a úrovně vzdělání (*Jaké důvody vás ovlivnily při volbě oboru? Jaké důvody Vás ovlivnily při výběru učební nebo maturitní úrovně vzdělání?*), dále otázku hypotetické opakované volby (*Pokud byste raději studoval jinou školu, zvolil byste: učební obor bez maturity, učební obor s maturitou, SOŠ s maturitou, gymnázium*) a důvodů nespokojenosti s původní volbou. Soustředíme se přitom zejména na po-

⁴ V rámci sběru dat byly získány i odpovědi absolventů středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou (kategorie L0, 51 respondentů, což tvoří 4 % vzorku) a okrajově i středního vzdělání s výučním listem (kategorie E, 6 respondentů). Vzhledem k nižšímu zastoupení ve vzorku nejsou kategorie E a L0 samostatně interpretovány.

rovnání dvou základních kategorií vzdělání – absolventů středního vzdělání s výučním listem a absolventů středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Respondenti měli u všech otázek kromě výběru z baterie odpovědí i možnost otevřené odpovědi. Pro vyhodnocení dat byl použit statistický program SPSS, v němž bylo provedeno statistické třídění. Na baterii otázek zaměřených na zjišťování důvodů nespokojenosti s původní volbou byla aplikována faktorová analýza.⁵

Poznámky k použité terminologii: V článku je v souladu s cíli analýzy použito podrobnější členění kategorií vzdělání, než odpovídá školskému zákonu, zejména v rámci středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou je odlišena kategorie středního vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M), středního vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem (kategorie L0) a nástavbové studium určené pro absolventy tříletých učebních oborů (kategorie L5).

4 Výsledky

4.1 Faktory ovlivňující volbu střední školy

V této části textu se nejprve zaměříme na první výzkumnou otázku, tedy vymezení hlavních faktorů pro volbu střední školy a oboru. Jak již bylo naznačeno v úvodu, výběr střední školy je ovlivněn širokou škálou dlouhodobě a systémově působících faktorů, ale i aktuálními propagačními akcemi nebo zprávami o ekonomickém vývoji.

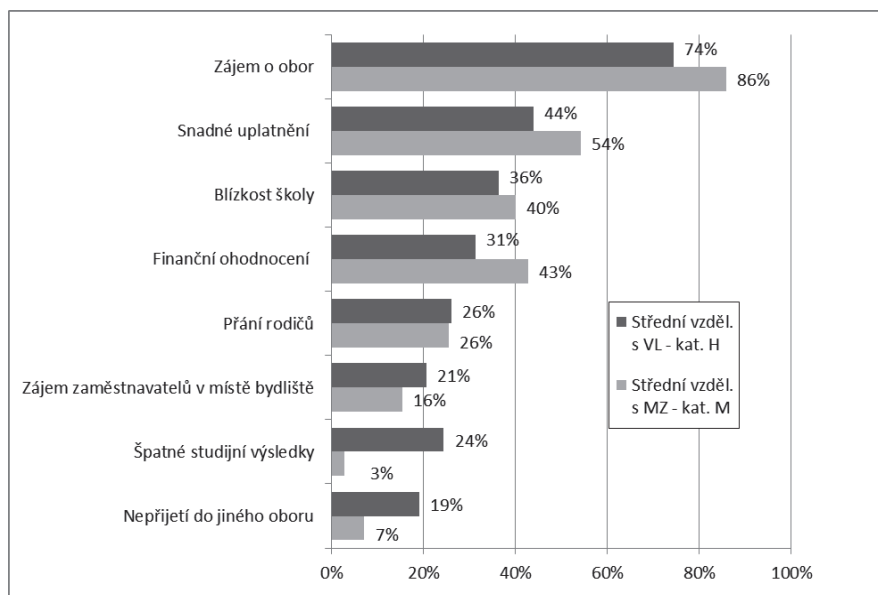
V rámci realizovaného průzkumu jsme se zaměřili na vymezení vlivu konkrétních faktorů tak, jak jejich význam ve zpětném pohledu vnímají sami absolventi škol. Respondenti na čtyřbodové škále ohodnotili jejich význam jak ve vztahu k volbě oboru, tak i výběru maturitní nebo nematuritní úrovně vzdělání. I když v reálné situaci proces rozhodování přirozeně zahrnuje oba aspekty zároveň, motivace ani míra omezení ve vztahu k oběma volbám nemusí být stejná, v některých případech může být dokonce v určitém rozporu (např. pokud má žák zájem o obor, který se vyučuje na maturitní úrovni, ale jeho prospěch tomu neodpovídá, nebo naopak s cílem získat maturitní úroveň vzdělání volí žák obor bez ohledu na zájmovou orientaci). Z tohoto důvodu byly v rámci realizovaného průzkumu obě dimenze odděleny. Byly zvlášť sledovány faktory vztahující se k volbě oboru a zvlášť sledovány faktory volby maturitní nebo nematuritní úrovně vzdělání.

4.2 Volba oboru vzdělání

Zaměříme-li se nejprve na volbu oborového zaměření, můžeme konstatovat, že pořadí ovlivňujících faktorů v obou sledovaných kategoriích vzdělání je v zásadě shodné (graf 1). Nejdůležitějším kritériem při výběru oboru vzdělání byl pro žáky směřující do středního vzdělání s výučním listem, i pro žáky oborů zakončených

⁵ Podrobné výsledky budou do konce roku 2013 komplexně prezentovány v připravované publikaci Národního ústavu pro vzdělávání.

94 maturitní zkouškou, zájem o obor. Častěji tuto odpověď uváděli žáci, kteří vstoupili do maturitních oborů (86 % oproti 74 %). Další faktory, které hrály významnější roli při rozhodování žáků maturitních oborů, představovaly snadné uplatnění oboru (54 % oproti 44 % odpovědí) a očekávané finanční ohodnocení oboru na trhu práce (43 % oproti 31 % vyučených).



Pozn. V % odpovědí „rozhodně ano“ a „spíše ano“, možnost výběru více odpovědí současně.
Zdroj: Data ze šetření absolventů středních škol, NÚV, 2012.

Graf 1 Jaké důvody vás ovlivnily při volbě oboru?

Zatímco možnost uplatnění na trhu práce v obecné rovině sledovali při svém rozhodování častěji žáci směřující do maturitních oborů, žáci učebních oborů reflektovali více konkrétní zájem zaměstnavatelů v místě bydliště (21 % oproti 16 %). Důvodem může být i kratší časová perspektiva předpokládaného vstupu na trh práce.

K faktorům ovlivňujícím volbu oboru, ve kterých se obě sledované kategorie významně nelišily, patří blízkost školy (36 % a 40 %) a vliv rodičů, který shodně uváděla více než čtvrtina respondentů obou kategorií vzdělání (shodně 26 %).

Relativně méně frekventovanými důvody, uváděnými ovšem naopak převážně žáky učebních oborů, byly špatné studijní výsledky (24 %) a nepřijetí ke studiu jiného oboru (19 %).

4.3 Volba kategorie vzdělání

Faktory, které ovlivnily volbu kategorie vzdělání, tedy v rámci našeho pojetí učební, nebo maturitní úrovně odborného vzdělávání, jsou podle zjištěných výsledků dife-

rencovány výrazněji (graf 2). Podstatným důvodem volby maturitní úrovně vzdělání se ukázala právě možnost získání maturitního vzdělání. Tuto motivaci uvedlo 97 % žáků vstupujících do maturitních oborů (kategorie M). Volbu se zřetelem na budoucí možnost dosažení maturitní úrovně vzdělání uvedlo i 25 % absolventů, kteří vstoupili do učebních oborů. Toto zjištění ukazuje, že i část žáků volí učební obor již s ohledem na možnost nástavbového studia (*Z oboru prodavač se dá lehce navázat neboli pokračovat na nastavbu oboru Podnikání, které si ještě dodělávám. Určitě znalosti z oboru prodavač jsem využila i na nastavbě.*). S dosažením maturitní úrovně vzdělání souvisí i další motivační faktor – možnost pokračovat v terciárním vzdělávání, který uvedlo přibližně 79 % žáků maturitní úrovně vzdělání.

Žáci vstupující do maturitních oborů dále častěji uváděli jako jeden z důvodů volby maturitní úrovně zájem o obor nabízený na škole (79 %, oproti 60 % u vyučených). Tato odpověď ukazuje na provázanost volby úrovně vzdělání a konkrétního oboru. Zejména v situaci, kdy pro obory maturitní úrovně neexistuje ekvivalent na úrovni vyučení a obráceně, se rozhodování o úrovni vzdělání stává zároveň rozhodováním o volbě oboru. S tím souvisí dilema části žáků, kteří se pohybují na pomezí mezi učební a maturitní úrovní vzdělání. Zatímco někteří volí variantu „lepší učební obor“ (*Lepší učební obor se nenabízel – pak už to bylo jen horší – mimochodem tento obor taky žádná sláva.*), jiní dávají přednost snazšímu a dostupnějšímu maturitnímu oboru a tomuto záměru často potom přizpůsobují i volbu oborového zaměření (*Šlo mi o to, abych byla přijata na střední školu s maturitou.*). Problémem v této souvislosti v případě volby středního vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem (kategorie L0) pak může být nižší nabídka oborů oproti střednímu vzdělání kategorie M (Vojtěch & Chamoutová, 2013).

Motivací k volbě maturitní úrovně vzdělání je dále i předpokládané lepší finanční ohodnocení této úrovně vzdělání na trhu práce (55 % oproti 30 % u vyučených).

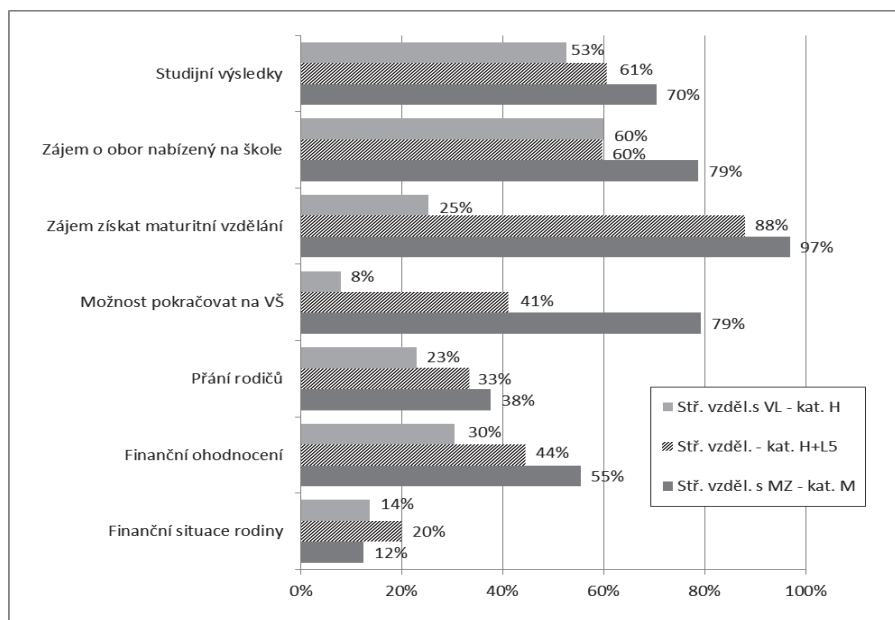
Poměrně významnou roli při rozhodování o směřování do učební, nebo maturitní úrovně vzdělání hrálo podle vyjádření absolventů přání rodičů. Toto zjištění je v souladu s výsledky šetření žáků základních škol, kdy podle autorek Šťastnové a Drahoňovské (2012) přiznalo vliv rodičů na rozhodování o výběru střední školy asi 37 % žáků základních škol. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že zatímco vliv rodičů na výběr vhodného oboru se u obou sledovaných vzdělanostních kategorií neliší (činil shodně 26 %), v případě rozhodování mezi maturitní a nematuritní úrovní vzdělání uvádějí žáci směřující do maturitních oborů vyšší vliv rodičů než žáci, kteří vstoupili do učebních oborů (38 % oproti 25 %). I z pohledu subjektivního vnímání žáků jsou zřejmě aspirace rodičů na dosažení maturitního vzdělání vnímány výrazněji.

Specifickou kategorií, které se budeme věnovat zvlášť, tvoří absolventi učebních oborů, kteří získali odbornou kvalifikaci a byli připraveni pro vstup na trh práce, ale rozhodli se ve vzdělávání pokračovat v nástavbovém studiu. Jejich nejčastější motivací bylo podobně jako u absolventů maturitních oborů SOŠ získat maturitní vzdělání (88 %). Na rozdíl od absolventů, kteří studovali od počátku maturitní obor a u nichž je snaha získat maturitní vzdělání často spojena s možností pokračovat v terciárním vzdělávání, tuto motivaci uvedlo jen 40 % z nich. V této souvislosti je třeba upozornit, že uvedený podíl je podstatně vyšší než odpovídá reálné situaci.

96 Skutečné procento absolventů nástavbového studia, kteří ihned po maturitě pokračují ve studiu na terciární úrovni, dosahuje jen 19 %, z toho 6 % ve studiu na vyšší odborné škole a 14 % na vysoké škole (Kleňhová & Vojtěch, 2011).

Zaměříme-li se na rozdíly ve srovnání s kategorií vyučených, tedy absolventů, kteří v nástavbovém studiu nepokračovali, pozitivní vliv na pokračování ve studiu měly zřejmě dobré studijní výsledky v průběhu absolvování učební oboru. Jako faktor ovlivňující volbu maturitní úrovně vzdělání je uvedlo 61 % z nich. Motivaci představovalo i lepší finanční ohodnocení (44 % oproti 30 %), v řadě případů zřejmě i souvislost s nabídkou konkrétní výhodnější pracovní pozice (*požadavek v práci*). Ve srovnání s absolventy, kteří ukončili vzdělávání na učební úrovni, žáci pokračující v nástavbovém studiu byli v tomto rozhodnutí výrazněji ovlivněni rodiči (33 % oproti 23 % u vyučených).

Pokusíme se odpovědět na první výzkumnou otázku, jaké faktory ovlivňují volbu střední školy a volbu oboru. Porovnáme-li obě sledované kategorie vzdělání, můžeme konstatovat, že „pozitivní motivační faktory“, jako zájem o obor, snadné uplatnění oboru na trhu práce, finanční zhodnocení získaného vzdělání i možnost pokračovat ve vzdělávání, motivovaly více žáky směřující do maturitních oborů, zatímco rozhodování budoucích žáků učebních oborů probíhalo častěji v kontextu různých omezení, zejména nepříznivých studijních výsledků a nepřijetí do oboru, o který měl žák původně zájem.



Pozn. V % odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“, možnost výběru více odpovědí současně.
Zdroj: Data ze šetření absolventů středních škol, NÚV, 2012.

Graf 2 Jaké důvody vás ovlivnily při výběru maturitní, nebo nematuritní úrovně vzdělání?

4.4 Zpětné hodnocení vzdělávací cesty – hypotetická opakovaná volba

V následující části textu se zaměříme na druhou výzkumnou otázku, tj. jak absolventi středních škol zpětně posuzují volbu střední školy. Hypotetickou opakovanou volbu jsme opět sledovali ve vztahu k volbě oboru i úrovně vzdělání.

Při hypotetické možnosti zopakovat volbu oborového zaměření by s odstupem tří let od ukončení studia na střední škole, tedy po zkušenostech z praxe, příp. terciárního vzdělávání, zvolili stejný studijní obor nejčastěji absolventi středního vzdělání s maturitní zkouškou (72 %), méně často pak absolventi, kteří studovali učební obor a poté nástavbové studium (60 %). Nejnižší podíl absolventů spokojených s vybraným oborem najdeme v kategorii vyučených, kde by stejný obor znovu zvolila jen asi polovina respondentů.

Obdobná otázka byla respondentům položena i ve vztahu k hypotetické volbě úrovně vzdělání. Největší shodu mezi skutečnou a hypotetickou volbou úrovně vzdělání jsme zaznamenali opět u absolventů středního vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M), kterou by v rámci sledovaného vzorku zopakovalo 74 % dotázaných. Přibližně 12 % absolventů by raději zvolilo studium středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou (kategorie L0) a 13 % by preferovalo gymnázium. Pouze jedno procento respondentů by při opakované volbě upřednostnilo učební obor.

Ve skupině žáků, kteří absolvovali učební obor (a nepokračovali v nástavbovém studiu), byl podíl absolventů, kteří by zopakovali svoji vzdělávací volbu, podstatně nižší. Přibližně 31 % vyučených by podle svého vyjádření znovu zvolilo učební obor, 44 % střední vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou (kategorie L0) a 23 % respondentů by preferovalo možnost studia středního vzdělání s maturitní zkouškou (kategorie M). Ještě výraznější posun k ambicióznějším vzdělávacím cílům je zřejmý v kategorii vyučených, kteří v rámci další vzdělávací dráhy pokračovali v nástavbovém studiu, a o získání maturitní úrovně vzdělání tedy reálně usilovali.⁶ V rámci této skupiny by podle svého vyjádření učební obor znovu zvolilo 27 % respondentů, přibližně 29 % by dalo přednost střednímu vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou (kategorie L0) a 38 % by upřednostnilo střední vzdělání s MZ (kategorie M).

V odpovědi na druhou výzkumnou otázku můžeme konstatovat, že vysoké procento absolventů středních škol by ve sledovaném období s odstupem 3 let od ukončení studia v případě hypotetické opakované volby přehodnotilo jak volbu oboru, tak i volbu úrovně vzdělání. Ponecháme-li stranou obtížně zodpověditelnou otázku, jak velké procento vyučených by ve skutečnosti náročnější studium zvládlo, ukazují uvedené výsledky výraznější nespokojenost vyučených se zvolenou vzdělávací cestou.⁷

⁶ Jedná se o respondenty, kteří uvedli, že ve sledovaném období 3 let od ukončení střední školy vstoupili do denní nebo dálkové formy nástavbového studia, bez ohledu na to, zda studium v tomto období úspěšně dokončili.

⁷ Vzhledem k tomu, že můžeme předpokládat, že větší tendenci zúčastnit se průzkumu projeví ambicióznější a aktivnější absolventi učebních oborů, mohou být získané údaje nadhodnocené.

4.5 Důvody nespokojenosti s původní vzdělanostní volbou

Třetí otázkou, kterou je třeba si v souvislosti s předchozím zjištěním položit, jsou důvody nespokojenosti se zvolenou vzdělávací dráhou. Vzhledem k tomu, že možné příčiny nespokojenosti tvoří velmi širokou škálu, která byla v rámci průzkumu zjišťována pomocí baterie 10 proměnných, byla pro jejich zpřehlednění využita metoda faktorové analýzy. Smyslem faktorové analýzy je zjednodušení, resp. redukce dat tak, aby bylo možno vysvětlit co největší variabilitu dat s co nejnižším počtem faktorů. Z tohoto důvodu bylo spočítáno několik variant řešení: řešení se dvěma vyextrahovanými faktory (44,6 % vysvětlené celkové variance), třemi (54 %), čtyřmi (63,6 %) a pěti (71,94 %). Ve všech případech byla použita metoda hlavních komponent a bylo hledáno rotované řešení s podmínkou varimax. Z hlediska interpretace se jako smysluplné řešení jevil model se dvěma faktory, který odlišil faktor „vnitřní nespokojenosti“, tedy nespokojenost se zvoleným oborem nebo úrovní vzdělání, a faktor „vnější nespokojenosti“ související s uplatněním získané kvalifikace na trhu práce.

Vzhledem k tomu, že faktor „Nespokojenost se získanou kvalifikací“ zahrnoval jak otázky týkající se nespokojenosti se zvoleným oborem, tak i otázky nespokojenosti s vybranou úrovní vzdělání, resp. nedostatečností školní přípravy, bylo zvažováno vytvoření modelu s více faktory. Přidání 3. a 4. faktoru nevedlo k získání lepšího modelu z důvodu nejednoznačnosti interpretace. Nakonec se jako vhodnější model ukázala alternativa s pěti faktory (tabulka 1). První faktor můžeme nazvat „nezájem o obor“ a sytí ho především proměnné *obor jsem nikdy nechtěl studovat* a *obor mě přestal zajímat*. Druhý faktor představuje nespokojenost s příliš nízkou úrovní vzdělání (úroveň přípravy v oboru byla nízká; nebyl jsem dobře připraven pro studium na VŠ; vybral bych si raději maturitní obor). Třetí faktor představuje naopak příliš vysokou náročnost studia. Čtvrtý faktor můžeme nazvat obtížné uplatnění na trhu práce (*v oboru se obtížně hledá zaměstnání; v oboru jsou nízké platy; obor není perspektivní*). Pátý faktor zahrnuje špatné pracovní podmínky. Zajímavým zjištěním je výrazné oddělení faktoru „nespokojenost s pracovními podmínkami“ od ostatních důvodů nespokojenosti s uplatněním na trhu práce. Tento aspekt je při výběru budoucího povolání často podceňován, a to i v souvislosti s nedostatečnou a mlhavou představou žáků o budoucí profesi, kdy jejich výběr leckdy probíhá na základě oblíbenosti školních předmětů. V zásadě těchto pět faktorů nespokojenosti s původní volbou můžeme vnímat jako slabá místa kariérové volby. V procesu rozhodování žáků a jejich rodičů by proto každý z těchto aspektů měl být samostatně zvážen.

V následujícím textu se zaměříme na rozdíly mezi kategorií vyučených a kategorií absolventů maturitních oborů. V tabulce 2 jsou uvedena procenta absolventů, kteří hodnotili původní volbu střední školy negativně, v rozdělení podle důvodů nespokojenosti s jednotlivými aspekty získané kvalifikace. V zájmu posouzení statistické významnosti uvádíme také adjustovaní standardizovaná rezidua.⁸

⁸ Standardizované adjustované reziduum je veličinou, která vyjadřuje odchylku četnosti v každém poli tabulky od situace nezávislosti. Hodnota větší než 1,96, resp. $|-1,96|$ znamená statisticky významnou odchylku.

Tabulka 1 Faktorová analýza – důvody nespokojenosti s volbou školy a oboru

Položky sytící jednotlivé faktory	Faktory				
	Obtížné uplatnění na trhu práce	Nízká úroveň studia	Nezájem o obor	Špatné pracovní podmínky	Studium bylo příliš náročné
Obor jsem vlastně nikdy studovat nechtěl/a	-0,096	-0,185	0,651	0,020	-0,048
Obor mne přestal zajímat	-0,059	-0,018	0,600	-0,156	-0,082
Studium bylo příliš náročné	-0,006	-0,066	-0,087	0,026	1,000
Úroveň přípravy v oboru byla nízká	0,084	0,501	-0,008	-0,307	-0,062
Vybral/a bych si raději maturitní obor	-0,212	0,385	0,005	0,274	-0,105
Nebyl/a jsem dobře připraven/a pro studium na VŠ	-0,046	0,584	-0,213	0,016	0,014
Obor není perspektivní	0,355	-0,020	0,077	-0,006	-0,004
V oboru jsou nízké platy	0,375	-0,045	-0,091	0,291	-0,192
V oboru se obtížně hledá zaměstnání	0,579	-0,078	-0,130	-0,250	0,118
V oboru jsou špatné pracovní podmínky (hlučné prostředí, prašnost, práce na směny,...)	-0,077	-0,070	-0,084	0,793	0,072

Pozn. Použita byla metoda hlavních komponent a rotované řešení s podmínkou varimax, KMO = 0,782, celková vysvětlená variance 71,92 %.

Z pohledu důvodů, které se vztahují k prvnímu faktoru, tedy nespokojenosti s oborem, najdeme největší rozdíly u odpovědi „obor jsem nikdy nechtěl studovat“. Tento důvod uvedlo 25 % vyučených oproti 21 % absolventů maturitních oborů, přitom výraznější rozdíl se ukázal v odpovědi „rozhodně ano“, kterou uvedlo 11 % vyučených oproti 6,3 % absolventů maturitních oborů. Ukazuje se tak, že žáci vstupující do učebních oborů jsou více omezeni ve svém výběru a častěji zahajují přípravu v oboru, o který již od počátku nemají zájem. Naopak ztráta zájmu o obor, která je spíše důsledkem nezralosti nebo nedostatečné informovanosti žáka o oboru, je v obou sledovaných kategoriích zastoupena ve stejné míře, uvádí ji zhruba třetina z těch, kteří by změnili obor studia.

Další kategorii příčin tvoří nespokojenost s úrovní přípravy v oboru, resp. nedostatečnou připraveností pro pokračování ve studiu. Nízkou úroveň přípravy v oboru uvádělo jako jeden z důvodů hypotetické změny studia kolem 30 % dotázaných bez výraznějších statistických rozdílů mezi sledovanými kategoriemi (v kategorii vyučených uvedlo odpověď „rozhodně ano“ 8,3 % a „spíše ano“ 21,8 %). Důvod „vybral bych si raději maturitní obor“ byl nejfrekventovanější v kategorii absolventů učebních oborů, kteří dále pokračovali v nástavbovém studiu („rozhodně ano“ 40,5 %

100 a „spíše ano“ 31,6 %). V této skupině byla podstatným důvodem hypoteticky odlišné volby i nedostatečná připravenost pro studium na VŠ (odpověď „rozhodně ano“ uvedlo 29,9 % oproti 14 % v kategorii M). Toto zjištění v zásadě odráží realitu. Nástavbové studium je široce využívaná cesta k získání maturitní úrovně vzdělání – o získání maturitního vzdělání v denní nebo dálkové formě studia se pokusí kolem dvou třetin vyučených, ale vysoké procento studium nástavby nedokončí. Šance dojít touto cestou až k úspěšnému završení terciárního vzdělání je poměrně nízká. V letech 2006 až 2009 ukončilo předčasně studium 44 % z těch absolventů nástavbového studia, kteří ke studiu na vysoké škole nastoupili (Kleňhová & Vojtěch, 2011).

Třetím faktorem vyskytujícím se zejména u absolventů maturitních oborů byla naopak „příliš velká náročnost studia“. Odpověď „rozhodně ano“ a „spíše ano“ uvedlo 12,6 % dotázaných, oproti 7,1 % vyučených, což přibližně odpovídá procentu absolventů, kteří by zvolili raději střední vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem.

Z hlediska čtvrtého faktoru, tedy nespokojenosti s uplatněním kvalifikace na trhu práce, je jako důvod preference jiného oboru nebo úrovně vzdělání statisticky významně častěji uváděno v kategorii vyučených nízké platové ohodnocení („rozhodně ano“ uvedlo 26,1 % vyučených oproti 13,9 % absolventů kategorie M). K významným důvodům pro hypoteticky odlišnou volbu patří také odpovědi *obor není perspektivní* (34 % oproti 28 %) a *v oboru se obtížně hledá zaměstnání* („rozhodně ano“ 27,9 % a 23,3 % „spíše ano“ v kategorii vyučených; 21,7 % a 26,4 % v kategorii M). Rozdíly mezi kategoriemi ale nejsou statisticky významné.

Špatné pracovní podmínky v oboru jsou častějším důvodem nespokojenosti u vyučených (17,5 % „rozhodně ano“ a 25,7 % „spíše ano“ v kategorii vyučených oproti 5,5 % „rozhodně ano“ a 18,4 % „spíše ano“ v kategorii M).

V odpovědi na třetí výzkumnou otázku můžeme konstatovat, že důvody nespokojenosti se zvolenou vzdělávací cestou tvoří pestrou škálu. Z hlediska rozdílů mezi sledovanými kategoriemi patří k nejvýznamnějším důvodům hypoteticky odlišné vzdělávací volby v kategorii vyučených původní nezáměr o obor – „obor jsem vůbec nechtěl studovat“ a v kategorii absolventů, kteří pokračovali v nástavbovém studiu, odpověď „nebyl jsem dobře připraven ke studiu na VŠ“. Významné procento absolventů nástavbového studia by také upřednostnilo studium maturitního oboru přímo, tedy „bez okliky“ přes učební obor. Tato odpověď ukazuje riziko tzv. „objížděky“ při volbě střední školy, kdy žák volí „na jistotu“ učební obor. I když vzdělávací systém je v tomto směru průchodný, reálná možnost pokračovat úspěšně v terciárním stupni vzdělávání je velmi obtížná.

Z hlediska uplatnění získané kvalifikace na trhu práce jako důvodu hypoteticky odlišné volby jsou v kategorii vyučených častějším důvodem nespokojenosti v porovnání s absolventy maturitních oborů nízké platové ohodnocení a pracovní podmínky.

Tabulka 2 Důvody pro volbu jiného oboru nebo kategorie vzdělání v případě možnosti opakované hypotetické volby – odpovědi absolventů 3 roky od ukončení studia (řádková %, adjustovaná standardizovaná rezidua)

	Kategorie	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Obor jsem vlastně nikdy studovat nechtěl	H	11,0 %	14,2 %	28,6 %	46,2 %	100,0 %
		2,3	-0,5	-0,1	-0,8	
	M	6,3 %	14,3 %	28,6 %	50,8 %	100,0 %
		-2,3	-0,6	-0,1	1,8	
	L5	8,9 %	22,8 %	30,4 %	38,0 %	100,0 %
		0,2	2,0	0,3	-1,9	
	Celkem	8,3 %	15,0 %	28,7 %	48,0 %	100,0 %
Studium bylo příliš náročné	H	1,5 %	5,6 %	33,6 %	59,3 %	100,0 %
		0,1	-2,7	-1,7	3,2	
	M	1,2 %	11,4 %	40,3 %	47,1 %	100,0 %
		-0,5	2,7	2,1	-3,4	
	L5	2,4 %	8,4 %	33,7 %	55,4 %	100,0 %
		0,8	-0,2	-0,7	0,6	
	Celkem	1,4 %	8,9 %	37,2 %	52,4 %	100,0 %
Úroveň přípravy v oboru byla nízká	H	8,3 %	21,8 %	35,4 %	34,5 %	100,0 %
		0,8	0,8	-0,9	-0,1	
	M	7,0 %	18,9 %	38,9 %	35,2 %	100,0 %
		-0,4	-1,3	1,0	0,3	
	L5	5,2 %	24,7 %	36,4 %	33,8 %	100,0 %
		-0,7	0,9	-0,2	-0,2	
	Celkem	7,3 %	20,5 %	37,4 %	34,8 %	100,0 %
Vybral bych si raději maturitní obor	H	37,7 %	24,9 %	15,1 %	22,3 %	100,0 %
		-4,1	4,4	3,2	-1,5	
	M	54,0 %	10,0 %	7,9 %	28,1 %	100,0 %
		4,6	-6,2	-2,8	2,2	
	L5	40,5 %	31,6 %	8,9 %	19,0 %	100,0 %
		-1,1	3,3	-0,6	-1,3	
	Celkem	46,2 %	17,9 %	10,9 %	25,0 %	100,0 %
Nebyl jsem dobře připraven pro studium na VŠ	H	19,3 %	11,9 %	22,6 %	46,2 %	100,0 %
		1,0	-2,7	-2,3	3,4	
	M	14,6 %	18,9 %	29,3 %	37,2 %	100,0 %
		-2,6	2,3	1,6	-1,2	
	L5	29,9 %	18,2 %	32,5 %	19,5 %	100,0 %
		3,0	,5	1,1	-3,7	
	Celkem	17,6 %	16,3 %	27,1 %	39,0 %	100,0 %

	Kategorie	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Obor není perspektivní	H	13,5 %	20,3 %	33,5 %	32,6 %	100,0 %
		1,7	0,3	0,8	-2,1	
	M	9,4 %	18,7 %	30,8 %	41,1 %	100,0 %
		-1,9	-0,9	-0,8	2,8	
	L5	13,0 %	24,7 %	32,5 %	29,9 %	100,0 %
		,5	1,1	,1	-1,3	
	Celkem	11,3 %	19,8 %	32,0 %	36,9 %	100,0 %
V oboru jsou nízké platy	H	26,1 %	30,8 %	24,6 %	18,5 %	100,0 %
		3,6	3,0	-3,2	-3,0	
	M	13,9 %	22,0 %	35,7 %	28,4 %	100,0 %
		-4,9	-2,4	3,4	3,4	
	L5	31,2 %	20,8 %	28,6 %	19,5 %	100,0 %
		2,6	-0,9	-0,5	-1,0	
	Celkem	19,9 %	25,2 %	30,9 %	23,9 %	100,0 %
V oboru se obtížně hledá zaměstnání	H	27,9 %	23,3 %	29,1 %	19,8 %	100,0 %
		2,0	-0,8	-0,5	-0,7	
	M	21,7 %	26,4 %	30,3 %	21,5 %	100,0 %
		-1,9	1,3	0,2	0,4	
	L5	24,4 %	20,5 %	32,1 %	23,1 %	100,0 %
		0,0	-0,9	0,4	0,5	
	Celkem	24,3 %	24,7 %	30,0 %	21,0 %	100,0 %
V oboru jsou špatné pracovní podmínky (hlučné prostředí, prašnost, práce na směny,...)	H	17,5 %	25,7 %	28,7 %	28,1 %	100,0 %
		4,5	2,2	-0,1	-4,7	
	M	5,5 %	18,4 %	28,9 %	47,1 %	100,0 %
		-6,0	-2,7	0,1	6,1	
	L5	21,3 %	26,3 %	28,8 %	23,8 %	100,0 %
		2,9	1,0	0,0	-2,7	
	Celkem	11,4 %	21,9 %	28,8 %	38,0 %	100,0 %
Obor mne přestal zajímat	H	8,7 %	23,0 %	22,4 %	45,9 %	100,0 %
		-0,9	0,1	-0,8	1,2	
	M	10,5 %	23,2 %	23,6 %	42,6 %	100,0 %
		0,7	0,3	-0,1	-0,5	
	L5	11,3 %	20,0 %	31,3 %	37,5 %	100,0 %
		0,4	-0,6	1,6	-1,1	
	Celkem	9,9 %	22,9 %	23,8 %	43,4 %	100,0 %

Zdroj: Data ze šetření absolventů středních škol, NÚV, 2012.

5 Závěry

Uvedené výsledky ukazují poměrně značné nástrahy spojené s kariérovou volbou a obtížnost procesu zvažování různých alternativ jak ve vztahu k volbě oboru, tak k volbě úrovně vzdělání.

V odpovědi na první výzkumnou otázku můžeme konstatovat, že faktory ovlivňující volbu střední školy se do určité míry liší podle sledovaných kategorií vzdělání. Zatímco „pozitivní motivační faktory“, jako zájem o obor, snadné uplatnění oboru na trhu práce, finanční zhodnocení získaného vzdělání i možnost pokračovat ve vzdělávání, motivují častěji žáky směřující do maturitních oborů, rozhodování budoucích žáků učebních oborů je relativně nepříznivě ovlivněno nedostatečnými studijními výsledky, případně nepřijetím do oboru, o který měl žák původně zájem.

Z hlediska druhé otázky, jak absolventi zpětně posuzují svoji vzdělávací dráhu, můžeme shrnout, že řada absolventů středních škol by ve sledovaném období s odstupem 3 let od ukončení studia v případě hypotetické možnosti realizovat opakovanou volbu přehodnotila jak výběr oboru, tak i výběr úrovně vzdělání. Hypoteticky výraznější změnu by přitom realizovali absolventi učebních oborů. Stejný obor by si v rámci sledovaného vzorku zvolila jen asi polovina z nich a přibližně dvě třetiny by z hlediska svého subjektivního náhledu teoreticky upřednostnily možnost studovat maturitní obor. Nejčastěji by přitom zvolily střední vzdělání s maturitní zkouškou a odborným výcvikem, tj. kategorie L0 (44 %).

Odpověď na třetí položenou otázku opět ukazuje rozdíly mezi kategorií vyučených a kategorií absolventů maturitního studia z hlediska důvodů nespokojenosti se zvoleným oborem nebo úrovní vzdělání. Z pohledu reflexe volby oboru a úrovně vzdělání vyjadřují vyučení absolventi častěji nespokojenost se studiem oboru, o který neměli zájem. Jako problém, kvůli kterému by upřednostnili jinou vzdělávací dráhu, vnímají zejména nízké platové ohodnocení a špatné pracovní podmínky v oboru.

Z výsledků analýz důvodů nespokojenosti s původní volbou střední školy vyplynulo 5 rizikových faktorů kariérové volby. Vztah k oboru, přecenění, nebo naopak podcenění, studijních možností, které žáka omezuje v pokračování ve vzdělávání, uplatnění na trhu práce (mzda, míra nezaměstnanosti) a pracovní podmínky.

Zjištěné výsledky potvrzují, že proces volby střední školy je složitý a strategicky náročný. Kromě toho zjištěné výsledky ukazují potřebu široké informovanosti ve všech uvedených rizikových oblastech, včetně informací o trhu práce. Jedním z nástrojů, který je možné v současnosti využít, je informační systém www.infoabsolvent.cz, který zahrnuje nejen komplexní vzdělanostní nabídku, ale i oblast uplatnění na trhu práce a podrobné informace o oborech i povoláních.

Na druhou stranu v souladu s procesuálním přístupem ke kariérové volbě je třeba si uvědomit, že volbou střední školy kariérové rozhodování nekončí. Absolventi škol při přechodu ze školy na trh práce nepředstavují pasivní prvek a v rámci ekonomických mantinelů vytvářených trhem práce pokračují v uplatňování strategií, jejichž cílem je získat odpovídající pracovní uplatnění, často i za cenu odchodu za prací do jiného oboru (Trhlíková, 2013). Tento fakt je třeba brát v úvahu zejména v kontextu

- 104 diskusí o podpoře kariérové volby směrem k nedostatkovým oborům na trhu práce, kdy dlouhodobé řešení zřejmě není jen na straně školského systému, ale i v nastavení podmínek trhu práce.

Literatura

- Arum, R., & Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68(3), 197–204.
- Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdová, J., & Chamoutová, D. (2012). *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním – 2012*. Praha: NÚV.
- Drahoňovská, P., & Eliášková, I. (2012). *Analýza práce potřeb poradců v oblasti kariérového poradenství Úřadu práce ČR*. Praha: NÚV.
- Estevez-Abe, M., Iversen, T., & Soskice, D. (2001). Social protection and the formation of skills: A reinterpretation of the Welfare State. In P. A. Hall & D. Soskice (Eds.), *Varieties of Capitalism. The institutional foundations of comparative advantage* (s. 145–183). Oxford: Oxford University Press.
- Grajčár, Š. (2013). *Europska dimenzia a politiky kariérového poradenstva. Sborník z konferencie Kariérové poradenstvo – efektívny nástroj v podpore sociálnej inklúzie*. Levoča. Dostupné z <http://www.euroguidance.cz/cz/publikace/sbornik-z-konference-levoca-23-24-4-2013.html>.
- Goldthorpe, J. H. (2000). Outline of a theory of social mobility. In J. H. Goldthorpe (Ed.), *On Sociology. Numbers, Narratives, and the Integration of Research and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Hauser, R. M., & Sewell, W. H. (1986). Family effects in simple model of education, occupational status and earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. *Journal of Labor Economics*, 4, S83–S115.
- Hlad'o, P. (2012). *Profesní orientace adolescentů. Poznatky z teorii a výzkumů*. Brno: Konvoj.
- Katrnák, T. (2006). Faktory ovlivňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Slon.
- Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2011). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: NÚOV.
- Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2011). Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání. Praha: NÚOV.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický časopis/Czech sociological review*, 39(5), 625–652.
- Matějů, P., & Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělávání, Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Sultana, R. G. (2004). *Guidance policies in the knowledge society: trends, challenges and responses across Europe. Cedefop synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. Dostupné z http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2004_5152_en.pdf.
- Šťastnová, P., & Drahoňovská, P. (2012). *Jak žáci základních a středních škol vybírají další vzdělávací nebo pracovní kariéru. Analýza výsledků dotazníkového šetření žáků základních a středních škol*. Praha: NÚV.

- Trhliková, J., Vojtěch, J., & Úlovcová, H. (2008). *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce. Sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA 2003, a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha: NÚOV.
- Trhliková, J. (2013). *Využití kvalifikace absolventů středních škol na trhu práce. Zpráva ze šetření absolventů škol*. Praha: NÚV.
- Veselý, A. (2004). Společnost vědění jako teoretický koncept. *Sociologický časopis/Czech sociological review*, 40(4), 433–446.
- Vojtěch, J., & Chamoutová, D. (2013). Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii. Praha: NÚV.
- Zapletalová, J., & Vaňková, H. (2006). *Kariérové poradenství. Přítomnost a budoucnost*. Praha: IPPP.

Ing. Jana Trhliková, Národní ústav pro vzdělávání
jana.trhlikova@nuv.cz

Koho znevýhodňuje škola: chlapce, nebo dívky? Rozdíly v dovednostech, školních výsledcích a vzdělanostních aspiracích dívek a chlapců devátých tříd základních škol¹

Petr Matějů

Vysoká škola finanční a správní, Fakulta sociálních studií

Natalie Simonová

Institut pro sociální a ekonomické analýzy

Abstrakt: Stat' se v kontextu feministického diskurzu zabývá rozdíly mezi žáky a žákyněmi devátých tříd základních škol ve školních výsledcích a dalších studijních plánech. Autoři si kladou za cíl identifikovat a vysvětlit vliv pohlaví žáků na známky z matematiky a českého jazyka, a to při kontrole rodinného původu, příslušných dovedností měřených testy funkční gramotnosti PISA a dalších sociálně-psychologických faktorů. Věnují se rovněž rozdílům ve studijních plánech po ukončení základní školy a v aspiracích na dosažení vysokoškolského vzdělání. Analýza provedená na datech z longitudinálního projektu PISA-L z roku 2003 prokazuje, že pohlaví žáka má na výsledky vzdělávání statisticky významný vliv, avšak opačný než uvádí feministicky orientované studie, tj. školní známkování působí v českém vzdělávacím systému v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky. Dívky se zároveň častěji než chlapci hlásí ke studiu na gymnáziích a častěji aspirují na dosažení vysokoškolského vzdělání. Autoři se proto v závěru dotýkají i otázky možného významu těchto zjištění pro vysvětlení prokazatelně nižší úspěšnosti žen na trhu práce, a to zejména na počátku pracovní kariéry.

Klíčová slova: rozdíly mezi pohlavími, školní výsledky, výzkum PISA, spravedlnost ve vzdělávání

Who is shortchanged in school: boys or girls? Gender gaps in skills, grading and educational aspirations among pupils of 9th grade of elementary schools

Abstract: This paper addresses one of the key issues of contemporary sociology of education, namely gender gaps in academic performance and their consequences for school continuation decisions. We begin with a critical review of feminist production on this issue and proceed by the analysis of data from the PISA 2003 student assessment, encompassing the academic performance and family background of about 5800 9th grade pupils. Similar to most recent research carried out in other countries, and in contrast to most of the findings presented in feminist studies,

¹ Výzkum, o jehož výsledky se opírá tato stat', i práce na této stat', byly podpořeny grantem od Grantové agentury České republiky na bilaterální projekt „*Educational Stratification in Taiwan and the Czech Republic: Accessibility of and Heterogeneous Returns to Higher Education*“ (Grant číslo P404/12/J006, hlavní řešitelé: Michael Lee Smith a Shu-Ling Tsai). Autoři děkují D. Münichovi, J. Strakové a M. Smithovi za cenné připomínky k dřívější verzi statí. Odpovědnost za provedení analýzy a interpretace výsledků je však zcela na autorech této statí. Veškerou korespondenci prosíme zasílat na adresu: Petr Matějů, Vysoká škola finanční a správní, Estonská 500, Praha 10, 101 00, email: petr.mateju@mail.vsfs.cz, nebo Natalie Simonová, Institut pro sociální a ekonomické analýzy, Josė Martiho 407/2, Praha 6, 162 00, email: natalie.simonova@isea.cz.

we find that girls outperform boys in grades in Czech language and math, even after controlling for measured ability in reading and math, family background and other student attributes. Girls are also substantially more likely than boys to apply to secondary grammar schools, as well as aspire to a college education, even after controlling for measured ability. Based on relevant literature, we put forward a number of theoretical perspectives that shed light on the possible causes of these empirical findings.

Keywords: gender gaps in education, gender inequality, educational inequality, academic achievement, educational aspirations

1 Úvod

Jen málokteré sociologické pojmy dostaly tak silný ideologický a politický náboj jako pojmy třída, rasa a v posledních desetiletích také „gender“. Ačkoli každý z nich patří ke klíčovým teoretickým a analytickým nástrojům výzkumu sociálních nerovností, všechny se – možná nevyhnutelně – staly náchylnými ke zneužití v ideologických, politických, občanských či národnostních střetech, z nichž řada měla fatální důsledky.² O tom, že feministický aktivismus³ nepříznivě ovlivnil především výzkum v oblasti vzdělávání, psali jiní (např. Sommers, 1994, 2000; Kleinfeld, 1999). Aniž bychom se chtěli zaplézat do ideologické debaty, je třeba dát za pravdu Kleinfeldové, která před více než deseti lety poukázala na to, že „ženské nátlakové skupiny vedly intenzivní mediální kampaň propagující myšlenku, že školy diskriminují dívky. Jejich cílem bylo přesvědčit veřejnost, že ženy jsou ‚obětmi‘ nespravedlivého vzdělávacího systému a že si zaslouží zvláštní zacházení, lepší financování a zvýšenou politickou pozornost. Jejich sofistikovaná kampaň namířená k veřejnosti byla nakonec úspěšná. Náзор, že dívky jsou ve školách znevýhodňovány, se stal součástí všeobecného mínění – tím, co lidé berou jako zaručené, aniž by si položili otázku, zda je to pravda, či nikoli“ (Kleinfeld, 1999, s. 9). Kritická zhodnocení především amerických studií, které měly dokládat znevýhodňování dívek ve vzdělávacím systému (Sommers, 1994, 2000; Kleinfeld, 1999), ukázala, že řada z nich stála na velmi chatrných metodologických základech. Shodou okolností i u nás hojně citované studie autorské dvojice Sadkerová a Sadker (1985, 1994) podle Sommersové stály na výzkumných zprávách

² Zpolitizování marxistické filozofie na dlouhou dobu nejen vážně pokrřivilo koncept sociální třídy, ale nakonec více než půl století legitimizovalo nejrůznější podoby diktatury proletariátu, jejímž „ušlechtilým“ cílem měla být emancipace všech tříd a nastolení beztřídní společnosti. Podobně tomu bylo s bezprecedentním zneužitím rasy a výsledků věd, které se zabývají fyziologickými, biologickými a psychologickými rozdíly mezi rasami. To vše proto, aby údajně v životním a historickém zájmu jedné z ras byla zahájena nejhorší genocida v soudobých dějinách. Aniž bychom měli v úmyslu klást rovnítko mezi tyto případy zneužití v sociologii jinak běžných a legitimních nástrojů k analýze nerovností, vyjadřujeme jistou a nepochybně legitimní obavu, že zneužívání pojmu pohlaví (gender) k podobné ideologicky zabarveným účelům a nastolování politické agendy nepříznivě ovlivňuje použití této kategorie v sociologickém výzkumu nerovností, a to zejména ve výzkumu sociální stratifikace, vzdělanostních nerovností, potažmo pak v analýze nerovností na trhu práce, v politické participaci a při zkoumání dalších sociálních procesů, které lze těžko popsat, natož pak pochopit, aniž v příslušném kontextu vysvětlíme rozdíly mezi muži a ženami a příčiny jejich přetrvávání.

³ Podotýkáme, že feministický aktivismus nepovažujeme za vědní obor ani disciplínu, ale hnutí.

z kvalitativních výzkumů (zpravidla šlo o pozorování ve třídách a rozhovory s učiteli, autoři prováděli výzkum po řadu let sami), které se buď nikdy nepodařilo získat a prověřit, nebo se s výsledky jejich pozorování zacházelo značně voluntaristicky (viz Sommers, 1994).

Podobné tendence lze ovšem identifikovat i v současnosti. Například některé studie z produkce „sociologie genderu“ na téma nerovností ve vzdělávání založené převážně na kvalitativních sondách (např. Jarkovská & Lišková, 2008; Smetáčková, 2009), tvrdí, že dosavadní analýzy vzdělanostních nerovností opomíjejí „genderový aspekt“ reprodukce vzdělanostních nerovností, tj. ignorují diskriminaci na základě genderu při vstupu do vzdělávacího systému, při průchodu vzdělávacím systémem a při dalším uplatnění na pracovním trhu. Tyto studie, podobně jako výše zmíněné zahraniční práce, se však díky zvolené kvalitativní metodologii potýkají s absencí důkazů pro většinu klíčových tvrzení a závěrů. Jako příklad za všechny lze uvést tvrzení Jarkovské a Liškové, podle kterého „na všech vzdělávacích stupních tvoří součást vzdělávání mechanismy (skryté kurikulum), které umísťují ženy na nižší společenské pozice (ve srovnání se stejně a často i méně vzdělanými muži). Tyto mechanismy směřují ženy k tomu, aby svůj nižší status akceptovaly a považovaly ho za přirozený a aby ho vnímaly jako samozřejmou součást své genderové identity“ (Jarkovská & Lišková, 2008, s. 684). I zde se ve prospěch tezí o „genderovaném kurikulu“ a „genderových stereotypech“ argumentuje odkazy na již zmíněné práce Sadkera a Sadkerové, přičemž domácí odkazy jdou převážně za podobnými tzv. „etnografickými“ studiemi, které se vyznačují velmi chatrným metodologickým aparátem a úplnou absencí testování hypotéz (viz např. Smetáčková, 2005).

Rozhodně nezpochybňujeme tvrzení, že ženy dosahují na trhu práce nižších výdělků a nižších pozic než muži, a to i při srovnatelném vzdělání. Avšak používat tento fakt jako vysvětlení „segregace“ (dívek) v rámci vzdělávacího systému se nezdá být udržitelné, ačkoli – jak ukazují nedávno publikované studie (viz např. Mechtenberg, 2009) – souvislosti mezi možným zvýhodňováním jednoho či druhého pohlaví v procesu vzdělávání na jedné straně a pozdějšími šancemi na trhu práce na straně druhé přeci jen existují, a je třeba je podrobit analýze. Dostupná evidence však nesvědčí ve prospěch tvrzení, podle kterého umísťování žen na nižší společenské pozice je způsobeno skrytým kurikulem vzdělávacího systému. Spíše se zdá, že ve školním prostředí působí jiné mechanismy, které ve svém důsledku oslabují „konkurenceschopnost“ žen na trhu práce. Provéřit existenci těchto mechanismů je jedním z hlavních cílů této stati.

2 Sociologické implikace genderových nerovností ve vzdělávání

Přes výhrady, které máme k metodologii i závěrům tzv. „genderové sociologie“, jsme toho názoru, že porozumění faktorům, které způsobují rozdíly mezi pohlavími v dosaženém vzdělání a v úspěchu na trhu práce, může výrazně přispět k formulování po-

110 litik, jejichž cílem je dosažení větší rovnosti mezi muži a ženami. Vycházíme z toho, že právě nerovnosti mezi muži a ženami reprodukované, nebo dokonce posilované, ve vzdělávání, stejně jako některé nástroje používané k jejich odstranění, nezřídka generují nerovnosti jiného typu, například tím, že přispívají k reprodukci nerovností na trhu práce (Mechtenberg, 2009) a mohou negativně působit na formování lidského kapitálu, a tím samozřejmě podvazovat ekonomický růst (King & Hill, 1995; Sen, 1999; Klasen, 2002; Klasen & Lamanna, 2009). Na druhé straně je třeba připomenout známý fakt, že poválečný vývoj v úrovních vzdělání mužů a žen, charakteristický jejich poměrně rychlým sblížováním (nezřídka i „překlopením“ ve prospěch žen), měl výrazné důsledky jak pro postavení žen na trhu práce, tak pro dosažení větší rovnováhy mezi pracovním a rodinným životem u mužů a žen. Trend, kdy ženy v řadě industrializovaných společností předstihly muže v počtu absolventů vysokých škol, byl doprovázen rostoucí ekonomickou návratností vzdělání žen (DiPrete & Buchmann, 2006), což přispělo ke zmenšení (nikoli však odstranění) rozdílů v příjmech. Titíž autoři ve své zatím poslední a komplexně pojaté studii na toto téma (DiPrete & Buchmann, 2013) s odvoláním na statistická data ukazují, jaké celospolečenské a ekonomické důsledky má (a zřejmě ještě bude mít) poměrně hluboký propad šancí na dosažení vyššího vzdělání u mužů dosahujících stejné úrovně měřených kompetencí jako ženy (DiPrete & Buchmann, 2013, s. 4–6). I tento fenomén by si zasloužil studii provedenou na českých statistických a výzkumných datech.

Přes nepochybně pozitivní trend spočívající v rostoucí ekonomické návratnosti vzdělání žen jsou jednou z aktuálních a nepochybně velmi citlivých otázek, které stojí před sociologickým výzkumem, právě rozdíly ve výsledcích vzdělávání a jejich příčiny. S tím souvisí otázka spravedlnosti, nestrannosti a objektivit v hodnocení žáků a žákyň učiteli (problém vlivu pohlaví žáka na známkování). Řada autorů totiž prokázala, že hodnocení učitelů je do značné míry subjektivní, a často náchylné k některým formám stereotypizace, což vede k otázce, zda známky jsou objektivním měřítkem skutečného výkonu a znalostí studentů (viz například Hoge & Coladarc, 1989). Některé stereotypy učitelů jsou přitom považovány za hlavní příčinu rozdílného hodnocení výsledků vzdělávání (Bernard, 1979; AAUW, 1992; Tiedemann, 2000). Tyto stereotypy, v kombinaci s tezemi, podle nichž učitelé věnují více pozornosti a zpětné vazby chlapcům než dívkám (Sadker & Sadker, 1994), dlouhodobě posilovaly přesvědčení, že dívky jsou v mnoha školních systémech systematicky znevýhodňovány.

Mezinárodní srovnávací výzkumy založené na měření dovedností žáků na různých stupních vzdělávacího systému (PISA, TIMSS atd.) naopak ukázaly, že v řadě zemí došlo k podstatné změně projevující se v tom, že ženy dosahují lepších výsledků než muži, a to i v oblastech, kde tomu bylo tradičně naopak (sociologicky fundovanou analýzu tohoto vývoje podávají např. Buchmann, DiPrete, & McDaniel, 2008). Ukazuje se například, že ani nejvíce zakořeněný stereotyp, spočívající v tvrzení, že dívky prospívají hůře než chlapci v matematice, který byl důvodem ke „směřování“ dívek do netechnických oborů, již nemá oporu v datech: v řadě zemí OECD rozdíl ve výsledcích v matematice mezi chlapci a dívkami již není statisticky významný, zatímco ve většině zemí dívky s poměrně velkým náskokem předstihují chlapce ve čtení (OECD,

2011). Tyto trendy daly vznik místy velmi vzrušené debatě na téma, zda předchozí výzkum prokazující znevýhodnění dívek ve vzdělávání nebyl „genderově“ vychýlený, a to bez solidní empiricky a statisticky založené argumentace (Sommers, 2000).

S ohledem na to, jak důležitým tématem rozdíly mezi pohlavími v českém vzdělávacím systému jsou, se v této stati snažíme tyto rozdíly identifikovat, a to v několika směrech. Zaprvé nám jde o identifikaci rozdílů v hodnocení školních výsledků (známkách) žáků a žákyň v 9. ročnících školní docházky, a to při kontrole rodinného původu, příslušných dovedností vztahujících se k daným předmětům a dalších faktorech sociálně psychologické povahy. S přihlédnutím ke skutečnosti, že český sekundární stupeň vzdělávání (podobně jako systém slovenský, maďarský, polský, rakouský a německý) je značně stratifikován, se rovněž věnujeme rozdílům mezi pohlavími v aktuálních plánech studovat na některém z typů gymnázií (vyjádřeno podáním přihlášky) a v aspiracích na dosažení vysokoškolského vzdělání. Naše analýza též využívá dosavadního poznání na poli „genderových“ rozdílů ve vzdělanostních aspiracích v České republice (Potužníková & Straková, 2006; Matějů, Smith, Soukup, & Basl, 2007; Matějů & Smith, 2009) a vlivu struktury vzdělávacího systému na utváření vzdělanostních nerovností (Matějů & Straková, 2005; Straková, 2007, 2010; Simonová & Soukup, 2010). I když se soustředíme v první řadě na statistické modely vysvětlující příslušné rozdíly mezi žáky a žákyněmi, vedení snahou přispět k pochopení rozsahu a povahy těchto rozdílů prezentujeme i výsledky čistě deskriptivních analýz. V závěru stati se pokoušíme zjištěné rozdíly interpretovat v kontextu relevantních teorií.

3 Rozdíly ve výsledcích vzdělávání chlapců a dívek v teoretické a empirické reflexi

Řada starších i nedávno publikovaných studií prokázala, že studijní výsledky dívek nejenže dosahují úrovně chlapců, ale často je i převyšují (Mickelson, 1989). Rozdíly ve výsledcích mezi oběma pohlavími mají, zdá se, svůj prvo počátek již ve velmi raném věku. Co se týče čtení, dívky vykazují vyšších úrovní dovedností již v předškolním vzdělávání (Tach & Farkas, 2006), zatímco pětiletí až sedmiletí chlapci jsou ve srovnání s dívkami náchylnější k poruchám učení, což v pozdějším životě přispívá k jejich asociálnímu chování a dalším problémům (Trzesniewski et al., 2006). V šetřeních PISA chlapci v průměru převyšují dívky o 12 bodů v matematických dovednostech, zatímco dívky převyšují chlapce o 39 bodů v dovednostech čtenářských (OECD, 2009). V řadě zemí však nejsou rozdíly v testech z matematiky mezi chlapci a dívkami statisticky signifikantní. Lepší čtenářské dovednosti nicméně dívky vykazují v každé ze zemí, které se výzkumu PISA účastní. Rozdíly ve výsledcích mezi pohlavími se linou celou školní kariérou, aniž by byly výrazněji ovlivňovány tím, jaké obory studují více dívky či chlapci (Leopard & Jiang, 1999; Buchmann & DiPrete, 2006).

Naprostá většina současných výzkumů zabývajících se rozdíly ve výsledcích vzdělávání ukazuje, že teze o horších výsledcích žen ve srovnání s muži je mýtus, přičemž s ohledem na chatrný empirický základ tohoto tvrzení, jež v 80. a 90. letech zaplavilo

112 americká média, nelze zřejmě prokázat, že to nebyl mýtus již v době jeho zrodu. Za připomenutí v této souvislosti stojí diskuze vyvolaná studií publikovanou *American Association of University Women* (AAUW, 1992), která s odvoláním na „výzkumy“ provedené již zmiňovanou autorskou dvojicí Sadkers a Sadkersová argumentovala tím, že dívky ve srovnání s chlapci dosahují horších výsledků v tak důležitých předmětech, jako je například matematika, zejména proto, že chlapci se ze strany učitelů těší mnohem větší (příznivé) pozornosti než dívky. Stěžejní podpůrné argumenty, na kterých byla tato studie založena, vycházely z pozorování publikovaných až později (Sadker & Sadker, 1994); nicméně z následné práce se „důkazy“ o zvýhodňování mužů „záhadně vytratily“ (Kleinfeld, 1996), a nebylo tudíž možné je verifikovat. Stejně tak je možné, že i další americké, zejména starší, studie hovořící o zvýhodňování mužů mohly mít v prvé řadě politický cíl, a byly tedy předpojaté (Sommers, 2000).

V každém případě, ať už učitelé věnují ve třídě více pozornosti chlapcům, nebo dívkám, výzkumy naznačují, že velká část této pozornosti je negativního rázu a má spíše disciplinární povahu (Bossert, 1981; Kleinfeld, 1996), částečně kvůli většímu sklonu některých žáků k poruchám pozornosti. V britské studii z roku 1999 (Younger et al., 1999, s. 329) učitelé připustili, že „hladina hluku, kterou produkují chlapci, a jejich aktivity, které nesouvisí s výukou, jejich špatné chování a evidentně nedostatečné soustředění, nevyhnutelně přitahuje větší pozornost učitelů. Chlapci jsou vnímáni jako ti, kteří více vyrušují a méně se zajímají o výuku, ale zároveň jako ti, kteří potřebují více pobízet a potřebují větší podporu v učení“. Autoři této studie také zjistili, že chlapci jsou ve srovnání s dívkami při výuce více aktivní v některých typech diskuzí, zatímco dívky více využívají individuální interakce učitel – student, které mnohem více naplňují cíle výuky.

V souvislosti s rolí učitelů v procesu osvojování si poznatků při výuce se výzkum zaměřuje také na to, zda a případně jakou roli v tomto procesu hraje pohlaví učitele. Studie dochází k rozporuplným závěrům. Ehrenberg, Goldhaber a Brewer (1995) zjistili prostřednictvím výzkumu žáků desátých ročníků, účastnících se v roce 1988 National Education Longitudinal Study, že pohlaví učitele nemá prokazatelný vztah ke školnímu výkonu ať již chlapců, či dívek. Nicméně jiná studie využívající tatož data (Dee, 2006) došla k závěru, že výuka učitelem stejného pohlaví má na výkon žáků (chlapců i dívek) silný vliv, a to jak na výsledky v testech, tak na to, jak výkon žáků učitel hodnotí. Další výzkum založený na longitudinálním šetření *National Longitudinal Survey of Youth* (Nixon & Robinson, 1999) ukázal, že podíl učitelek na středních školách byl pozitivně korelován s lepšími studijními výsledky dívek. Avšak Neugebauer et al. (2011) naopak za pomoci rozšířeného souboru dat z výzkumu PIRLS v Německu nenašli systematický vliv pohlaví učitele na výkon chlapců či dívek – jak ve standardizovaných testech čtenářské gramotnosti, tak ve školní klasifikaci. Co se týče České republiky, tento jev dosud systematicky zkoumán nebyl. V této souvislosti je s podivem, že v šetřeních programu PISA není sledováno pohlaví učitele u těch předmětů, které jsou z hlediska výsledků v klíčových oblastech dovedností (minimálně čtenářské a matematické) relevantní, tj. v našem případě v předmětech matematika a český jazyk.

Rozdíly ve výsledcích vzdělávání mezi muži a ženami mohou být způsobeny také rozdíly v rodinném zázemí a celospolečenském kontextu. Na základě nejnovějších dat PISA 2009 autoři González de San Román a Rica Goiricelaya (2012) zjistili, že dívky dosahují lepšího výkonu, pokud jsou jejich matky zaměstnané, zatímco pro chlapce tento efekt neplatí. To naznačuje, že na dívky významně působí mezigenerační přenos hodnot jejich matek. Autoři dále zjistili, že vyšší výkon dívek v matematice i čtení je kladně ovlivněn rovností pohlaví na celospolečenské úrovni dané země, tak jak ji například měří index navržený pro *Global Gender Gap Report* (Hausmann et al., 2011). To znamená, že „ve společnostech, kde jsou si pohlaví více rovna, jako např. v severských státech, dosahují dívky lepších výsledků v matematice i čtení, čímž se vyrovnává jejich ztráta v matematice a posiluje jejich náskok ve čtení“ (Hausmann et al., 2011, s. 14). Tato zjištění potvrzují výsledky autorů Guiso et al. (2008) otištěné v časopise *Science*, podle kterých genderové rozdíly v matematice zjištěné šetřením PISA 2003 v zemích s větší rovností pohlaví mizí.

V České republice výzkum rozdílů mezi žáky a žákyněmi v dosažených studijních výsledcích potvrdil, že dívky dosahují lepších známek než chlapci prakticky ve všech předmětech (Straková, Potužníková, & Tomášek, 2006), což ovšem neplatí pro skóry dosažené v testech dovedností. Kvalitativní studie dvou pražských škol (Vojtišková, 2011) ukázala, že učitelé hodnotí žáky silně pod vlivem jejich chování a interakcí ve třídě, stejně jako pod vlivem subjektivní percepce jejich motivace a studijního úsilí. Další výzkum zjistil, že dívky v českém vzdělávacím systému mají větší pravděpodobnost vstupu na gymnázia, což je spojeno s jejich lepšími výsledky v přijímacích testech a následnou vyšší úspěšností v přechodu na vysokou školu ve srovnání s absolventy jiných typů středních škol (Straková, 2007, 2010; Šmídová, Janoušková, & Katriňák, 2008). Stejně tak mají dívky ve srovnání s chlapci vyšší pravděpodobnost aspirovat na studium vysoké školy, a nakonec i získat vysokoškolské vzdělání, a to i při kontrole jejich studijních schopností a rodinného původu (Matějů & Smith, 2009; Simonová & Soukup, 2010). Celkově shrnuto, rozdíly mezi muži a ženami v českém vzdělávacím systému kopírují vzorce zachycené mezinárodní literaturou. V důsledku vysoké míry diverzifikace českého středního školství představují specifický problém rozdíly v poměrech mužů a žen v různých typech středních škol, zejména pak na víceletých i klasických gymnáziích. Je přitom známo, že studium na určitém typu střední školy výrazně ovlivňuje šance na dosažení vysokoškolského vzdělání. Proto právě tomuto fenoménu, kromě souvislostí mezi známkováním učitelů a skóry, jichž žáci dosáhli v relevantních dovednostech (matematika, český jazyk), věnujeme v analytické části této stati stěžejní pozornost.

4 Testované hypotézy

Na základě zjištění dostupných ve světové literatuře, která jsme částečně prezentovali v předchozí části, je možné formulovat několik předpokladů a hypotéz o rozdílech ve školních výsledcích mezi žáky a žákyněmi devátých tříd. V souladu s „genderovými stereotypy“ bychom mohli očekávat, že:

- 114 a) chlapci budou dosahovat lepších výsledků v matematice, zatímco dívky budou dosahovat lepších výsledků ve čtení;
- b) chlapci budou dosahovat vyšších hodnot v naměřené osobní účinnosti (self-efficacy)⁴, která se projevuje mimo jiné větší psychickou odolností v náročných situacích (například právě při testování a zkoušení);
- c) chlapci budou náchylnější než dívky k výskytu poruch chování;
- d) chlapci budou ve srovnání s dívkami volit v přístupu k matematice spíše „aktivní“ strategie (samostatné hledání řešení), zatímco dívky budou spoléhat spíše na „pasivní“ strategie spočívající primárně na zapamatování a procvičování;
- e) chlapci budou ve strategiích životního úspěchu klást větší důraz na „riskování“ a „podnikavost“, zatímco dívky budou více spoléhat na „znalosti“ a „vzdělání“;
- f) současně budeme předpokládat, že tyto rozdíly budou mít vliv na známky z matematiky a českého jazyka a vzdělanostní aspirace.

Na základě literatury popsané výše formulujeme následující hypotézy:

H1 Předpokládáme, že dívky dosahují ve srovnání s chlapci statisticky významně lepších známek z českého jazyka, a to i při kontrole čtenářských dovedností (měřených testy PISA)⁵, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí a dalších vlastností žáka (např. osobní účinnosti, výskytu problémového chování atd.).

H2 Podobně předpokládáme, že dívky dosahují ve srovnání s chlapci statisticky významně lepších známek z matematiky, a to i při kontrole matematických dovedností (měřených testy PISA), sociálně-ekonomického a kulturního zázemí a dalších vlastností žáka (viz výše).

H3 Předpokládáme, že dívky se častěji hlásí ke studiu na gymnáziu, a to i při kontrole čtenářských a matematických dovedností, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí, známek z matematiky a českého jazyka a dalších vlastností žáka (viz výše).

H4 Rovněž v souladu s výsledky předchozího výzkumu předpokládáme, že dívky častěji než chlapci aspirují na dosažení vysokoškolského vzdělání, a to i po kontrole čtenářských a matematických dovedností, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí, známek z matematiky a českého jazyka a dalších vlastností žáka (viz výše).

Shrnutο do teze, která povede naši analýzu, lze říci, že při kontrole výsledků v testech PISA vztahujících se k příslušným předmětům (v našem případě matematice a českém jazyce) by pohlaví žáka nemělo mít na výsledky vzdělávání (známky, přihlášky na gymnázium, aspirace na vysokou školu) statisticky významný vliv. Pokud je vliv pohlaví při srovnatelných úrovních naměřených dovedností (schopností) statisticky významný, budeme se klonit k závěru, že chlapci a dívky srovnatelných

⁴ Pojem „self-efficacy“ (překládáme jako osobní či vnitřní účinnost, sebedůvěra) označuje přesvědčení jedince o jeho schopnostech a kapacitách, které předurčují dosahování očekávaných či vyžadovaných úrovní určitého výkonu. Vnitřní účinnost ovlivňuje to, jak se lidé cítí, jak sami sebe motivují k výkonu a jak jednají zejména v situacích, na kterých podle nich záleží (více viz např. Bandura, 1994).

⁵ Jsme si vědomi toho, že testy čtenářských dovedností žáků používané v šetřeních PISA nemohou plně predikovat známky z českého jazyka, kde se hodnotí i další stránky výkonu v tomto předmětu, neměly by je však, alespoň podle našeho názoru, predikovat v různé míře u chlapců a dívek.

schopností nemají rovné podmínky k dosažení stejných formálních výsledků vzdělávání (Duckworth & Seligman, 2006).

Rádi bychom se na tomto místě předem dotkli možných výtek na adresu našeho analytického přístupu, a to ve třech bodech. Předně je třeba zdůraznit, že netvrdíme, že testy čtenářských a matematických dovedností mají jednoznačně predikovat známky z příslušných předmětů (tj. z českého jazyka a matematiky). V obou předmětech učitelé hodnotí i jiné aspekty výkonu žáka než pouze ty, které zachycují testy čtenářských a matematických dovedností (jakkoli jde zřejmě o velmi důležité komponenty šířeji chápaných výsledků vzdělávání). Rozhodně se ale domníváme, že diskrepance mezi výsledky v testech a známkováním by neměla být systematicky významně odlišná pro dívky a chlapce.

Dále může být vznesena námitka, že testy čtenářských a matematických dovedností v projektu PISA nejsou „genderově“ neutrální, tj. že v případě chlapců měří něco jiného než v případě dívek. Dosavadní výzkum sice naznačuje, že chlapci si ve srovnání s dívkami vedou lépe v testech, zejména pak v těch, které jsou spojeny s větším stresem a jsou považovány za důležité (tzv. „high-stake“ testy, viz například AAUWEF, 1998), a to i když běžně dostávají horší známky než dívky. Spencer et al. (1999) například ukázali, že dívky při vypracovávání těchto „high-stake“ testů čelí větší trémě, protože se zároveň snaží „bojovat“ se stereotypem, že chlapci jsou v těchto testech úspěšnější. Testy PISA však nejsou považovány za stresující (ve smyslu „high-stake“), protože na nich nezávisí další pokračování vzdělávací dráhy žáků a nemají vliv na známky či hodnocení. Pokud je nám známo, dosud žádný výzkum neprokázal systematické vychýlení obtížnosti testů PISA směrem k dívkám nebo chlapcům. Proti případné námitce tohoto druhu svědčí i skutečnost, že existuje celá řada mezinárodních studií založených na datech PISA, které se věnují rozdílům ve výsledcích vzdělávání, přičemž rozdíly mezi chlapci a dívkami patří k nejčastěji testovaným a interpretovaným rozdílům (viz např. Ammermueller, 2004; Fryer & Levitt, 2009; Fuchs & Wossmann, 2007).

I kdybychom připustili, že testy PISA nejsou „genderově“ neutrální (pro což – jak jsme již uvedli – není žádný důkaz), těžko bychom tím mohli uspokojivě vysvětlit, proč dívky ve škole získávají z klíčových předmětů jedničky mnohem častěji než chlapci. Nepochybně je potřeba vzít v úvahu řadu mimokognitivních faktorů, které mohou ve výsledcích vzdělávání hrát významnou roli. Na prvním místě je třeba zmínit rozdíly v chování, které – jak se obecně předpokládá – obě pohlaví od sebe odlišují, jako je např. stupeň sebekázně a sebekontroly. Existují studie, které prokazují, že tento faktor má na známky značný vliv. Podle Duckwortha a Seligmana (2006) „dobré chování“ přispívá k lepším známkám dívek, aniž by však ovlivňovalo jejich výsledky ve standardizovaných testech. Chlapci ve škole častěji trpí disciplinárními problémy, což může přispívat k rozdílům ve školním prospěchu mezi dívkami a chlapci. Abychom zjistili, do jaké míry „mimokognitivní“ projevy žáků mohou ovlivňovat rozdíly v šancích na získání excelentní známky (jednička) na jedné straně, a aspiracemi chlapců a dívek na dosažení vysokoškolského vzdělání na straně druhé, zahrnuli jsme do našich modelů celou řadu proměnných, které tyto vlastnosti více či méně spolehlivě reprezentují.

A konečně je třeba uvést, proč se zaměřujeme na vztah mezi výsledky testů na jedné straně a šancí na excelentní hodnocení (tj. získání „jedničky“) z příslušného předmětu (tj. českého jazyka a matematiky) na straně druhé, což má konsekvence pro zvolený statistický model (binární logistická regrese místo ordinální logistické regrese). Předpokládáme, že excelentní známka (jednička) funguje vůči studentovi jako zřetelný signál, že v daném předmětu (zpravidla však ve více předmětech) patří mezi jednoznačně nejlepší, což nepochybně posiluje jeho/její motivaci k dalšímu studiu, zpravidla na „elitní“ nebo „známé, kvalitní“ škole.⁶ Zde pak vzniká efekt, který lze považovat za centrální mechanismus zajišťující selekci, o které hovoří teorie efektivně udržované nerovnosti (Lucas, 2001), jejíž platnosti v českých podmínkách se zabývají Katrňák, Simonová a Fónadová (2013). Volba dichotomie kontrastující excelenci (jednička) vůči ostatním úrovním hodnocením ze strany učitelů souvisí i s hlavním cílem analýzy, jímž je testování hypotéz o vlivu pohlaví na vzdělanostní přechody (vstup na gymnázium, přechod mezi střední a vysokou školou), v nichž právě excelentní hodnocení studentů vyjádřené jedničkou hraje klíčovou roli, a to jak ve formování aspirací, tak reálných šancích v těchto stále ještě selektivních přechodech uspět.

5 Data, proměnné a metody

Data použitá v této stati pochází z výzkumu PISA 2003, který byl v České republice součástí rozsáhlejšího výzkumu PISA_L 2003 (tj. longitudinálního projektu). Cílovou populaci výzkumu tvořili žáci narození v roce 1987, kteří v době sběru dat stále ještě plnili školní docházku. Dvoustupňová výběrová procedura plně respektovala pravidla předepsaná OECD. Při výběru vzorku byly nejprve náhodně vybrány školy z databáze všech základních škol, zvláštních škol, čtyřletých a víceletých gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Dále bylo na každé škole náhodně vybráno až 35 žáků narozených v příslušném kalendářním roce. Vzorek byl tedy stratifikován podle typu navštěvované školy.⁷ Na dotazník výzkumu PISA odpovědělo v roce 2003 celkem 6320 žáků narozených v roce 1987, z nichž 2785 navštěvovalo devátý ročník (včetně víceletých gymnázií). Tento vzorek byl v České republice rozšířen o výběr žáků devátých tříd základních škol, což poté v součtu činilo 6340 žáků devátých ročníků (91,5 % žáků navštěvujících základní školu a 8,5 % žáků navštěvujících víceletá gymnázia). Reprezentativní soubor studentů narozených v roce 1987 (používaný pro mezinárodní analýzy v rámci projektu PISA) se skládal ze žáků základních škol (41,1 %), studentů víceletých gymnázií (7,9 %), studentů čtyřletých gymnázií (6,2 %), studentů navštěvujících maturitní obory středních odborných škol a učilišť (28,1 %), studentů navštěvujících nematuritní obory středních

⁶ Není pochyb o tom, že vliv výsledků kognitivních testů na známkování v obecnější poloze by si zasloužil vlastní rozbor a stat', na níž autoři již pracují.

⁷ Víceletá gymnázia mohou žáci navštěvovat po 5. či 7. ročníku základních škol, studium na nich tedy trvá 6 až 8 let. Vstup na klasická čtyřletá i víceletá gymnázia je značně selektivní (Matějů & Straková, 2005; Straková, 2007; Katrňák, Simonová, & Fónadová, 2013).

odborných učilišť (12,9 %) a žáky zvláštních škol (2,7 %). Z celkového počtu těchto respondentů bylo 0,2 % žáků v 7. ročníku, 2,8 % v 8. ročníku, 44,7 % v 9. ročníku a 52,4 % v 10. ročníku školní docházky. Dotazník vyplnilo celkem 9910 žáků. V této stati s ohledem na korektnost vážení a plánovaná mezinárodní srovnání pracujeme pouze s mezinárodním reprezentativním souborem PISA 2003 zachycujícím žáky devátých tříd základních škol (celkem 2598 žáků, z toho 1410 chlapců a 1189 dívek).

Pro účely analýz jsme použili několik námi vytvořených proměnných, které se podle konkrétního cíle analýzy a podoby rovnice vyskytovaly buď v pozici závislých, či nezávislých proměnných. V první řadě jsme pracovali s proměnnými z oblasti známkování. Žáci byli v rámci výzkumu PISA dotázáni na známky z matematiky (**MATHGRD**) a českého jazyka (**READGRD**). Tyto proměnné byly kódovány stejným způsobem, jakým probíhá známkování (na čtyřbodové škále, kde 1 = výborný a 4 = dostatečný). K otestování známek, jakožto závislých proměnných, a s ohledem na skutečnost, že získání vynikajících známek v klíčových předmětech je spojeno s podporou učitelů a silnou motivací žáků k dalšímu vzdělávání, jsme vytvořili dichotomické proměnné. Proměnná **EXMATH** vyjadřuje, zda žák získal výbornou známku („jedničku“) z matematiky (1 = 1, ostatní známky = 0) a proměnná **EXREAD** vyjadřuje, zda žák získal výbornou známku („jedničku“) z českého jazyka (1 = 1, ostatní známky = 0).

Dále s ohledem na to, že typ navštěvované střední školy je jednou z nejsilnějších determinantů budoucího přechodu na terciární stupeň vzdělávání, jsme použili otázku z dotazníku PISA, která zjišťovala, zda se žák po 9. ročníku základní školy hlásí, či nehlásí na gymnázium. Proměnná **GYMAPP** je rovněž dichotomická (ano = 1, ne = 0).

Aspirace na studium na vysoké škole, byť zatím v 9. ročníku školní docházky, mohou být rovněž silným prediktorem budoucího studia na terciárním stupni vzdělávání. Testovali jsme proto také rozdíly mezi pohlavími v těchto aspiracích, které jsme rovněž kódovali jako dichotomickou proměnnou **COLASP** (1 = plánuje jít na vysokou školu, 0 = neplánuje jít na vysokou školu).

Pohlaví bylo kódováno jako 1 = žena, 0 = muž (v modelech jsme pro větší přehlednost použili proměnnou s názvem **FEMALE**, 1 = žena, 0 = muž). K vysvětlení potenciálních rozdílů mezi pohlavími a k identifikaci čistých vlivů pohlaví jsme také kontrolovali vliv relevantních intervenujících proměnných zmíněných výše. Byly jimi čtenářské a matematické dovednosti (**READ**, **MATH**), měřené prostřednictvím dosažených skóre v testech PISA. Tyto proměnné jsme rovněž použili po jejich překódování na kvartilové rozdělení (**READ4**, **MATH4**).⁸

⁸ Používáme tzv. první plausibilní hodnoty vyjadřující čtenářské a matematické dovednosti (proměnné **p1read** a **p1math** ze souboru PISA). Pro kontrolu robustnosti příslušných efektů jsme provedli stejnou analýzu pětikrát pro všech 5 plausibilních hodnot (viz např. San Roman & Goiricelaya, 2012, kteří použili podobné řešení). Toto řešení je – na rozdíl od jiných strategií (například průměrování plausibilních hodnot) – též uvedeno mezi přijatelnými strategiemi pro získání tzv. „unbiased estimates“ (OECD, 2005). Tyto odhady nejsou nepochybně tak efektivní jako odhady provedené s využitím všech pěti plausibilních hodnot za každou proměnnou a příslušných replikačních vah. Tato procedura je poměrně snadno aplikovatelná v případě, že plausibilní hodnoty figurují na levé straně rovnice (jako závislé proměnné). Pokud se vyskytují na pravé straně rovnice (tj. jako nezávislé proměnné), je procedura používající replikační váhy aplikovatelná pouze v případě, že pracujeme jen s jednou takovou nezávislou proměnnou. V naší rovnici jsou

Jak jsme zmínili výše, část rozdílů mezi chlapci a dívkami v procesu dosahování vzdělání může pomoci vysvětlit i osobní (vnitřní) účinnost (self-efficacy). Využili jsme proto i mezinárodní škály pro měření tohoto konceptu a pomocí metody hlavních komponent (viz Příloha, tabulka A1)⁹ jsme vytvořili příslušnou latentní proměnnou (**SELFEF**).

Prostřednictvím proměnné **ESCS**, která je oficiální škálou sociálně-ekonomického a kulturního statusu rodiny, jsme zohlednili také rodinný původ žáků.

S ohledem na předpoklad, že problémy s chováním ve škole mohou potenciálně přispívat k horšímu klasifikování chlapců (či naopak, příznivějšímu klasifikování dívek), jsme vytvořili spojitou proměnnou **PROBL**, zachycující výskyt problematického chování ve škole i mimo ni. Škála byla zkonstruována pomocí metody hlavních komponent z baterie otázek, prostřednictvím kterých žáci sami vypovídali o svém případném problémovém chování. Výsledné hodnoty faktorových skóre zachycuje příloha, tabulka A4.

Předpokládáme rovněž, že rozdíly mezi pohlavími ve známkách z matematiky, stejně jako aspirace a budoucí plány týkající se jejich vzdělání, mohou být vysvětleny odlišnými strategiemi učení se matematice.¹⁰ Latentní proměnné **MATHAPP** a **MATHLRN** zachycují dva různé přístupy učení se matematice: **MATHAPP** vyjadřuje strategii založenou spíše na hledání vlastních řešení a aplikací, zatímco **MATHLRN** vyjadřuje důraz na zapamatování a procvičování.¹¹ Výsledky analýzy hlavních komponent jsou uvedeny v příloze, tabulka A2.

Konečně, k vysvětlení odlišného průběhu vzdělávání chlapců a dívek by mohly přispět i rozdílné sklony k různým strategiím životního úspěchu, které se zdají být formovány odlišným společenským očekáváním od obou pohlaví. Abychom mohli kontrolovat vliv i tohoto faktoru, z baterie otázek na představy o životním úspěchu jsme definovali proměnné **STEDUC** a **STENTREP**. Proměnná **STEDUC** reprezentuje představy žáků o dosahování úspěchu především prostřednictvím vzdělání, jazykové vybavenosti a ambicí, zatímco proměnná **STENTREP** reprezentuje přesvědčení, že klíčem k životnímu úspěchu jsou osobní a politické konexe, schopnost riskovat a umění prosadit se. Výsledky analýzy hlavních komponent jsou uvedeny v Příloze, tabulka A3.

Rozdíly mezi žáky a žákyněmi v hodnotách stěžejních (nezávislých) proměnných použitých v analýze ukazuje tabulka 1. Z ní je patrné, že čeští chlapci dosahují vyšších skóre v matematice, dívky naopak vyšších skóre ve čtení. Výsledky chlapců jsou nicméně zatíženy větším rozptylem v dosažených hodnotách než výsledky dívek,

však vždy dvě nezávislé proměnné tohoto typu (READ a MATH). Z tohoto důvodu volíme strategii, která je považována nikoli za ideální, ale za přijatelnou (OECD, 2005).

⁹ Tuto proměnnou používáme v rovnicích predikujících výslednou školní klasifikaci, zejména pro kontrolu vlivu stresu či úzkosti, která je spojována s testováním. Deskriptivní analýza skutečně potvrdila, že chlapci disponují mírně vyšší osobní účinností (self-efficacy) než dívky, i když tento rozdíl není statisticky signifikantní (viz tabulka 1).

¹⁰ Otázky na strategie zdokonalování se ve čtenářských dovednostech nebyly součástí výzkumu PISA 2003.

¹¹ Tyto proměnné vychází z otázek Q34 a–k studentského dotazníku PISA 2003.

kteří jsou více homogenní.¹² Chlapci dosáhli jen mírně vyšších hodnot osobní účinnosti než dívky, naměřené rozdíly však nejsou statisticky signifikantní. Tento závěr je, alespoň pokud jde o Českou republiku, v rozporu s tvrzeními o větší odolnosti chlapců vůči stresu z testování.

Chlapci se dále vyznačují tím, že při učení se matematice více než dívky využívají příklady (úlohy) z praxe a „objevovací“ strategie, zatímco dívky více sledují spíše tradiční učební postupy (zapamatování a procvičování). V obou případech jde o statisticky významné rozdíly mezi oběma pohlavími. Pokud jde o ČR, chlapci se ve srovnání s dívkami v přístupu k matematice přiklání spíše k „objevovací“ a „aplikační“ strategii, zatímco dívky volí spíše strategie založené na učení a procvičování.

V souladu s očekáváním chlapci také ve statisticky významně větší míře přiznávají své problémové chování. Překvapivé není ani to, že chlapci v souvislosti se strategiemi životního úspěchu vykazují statisticky významně větší sklon k podnikatelským aktivitám, podstupování rizik a využívání sociálních sítí (sociálního kapitálu), zatímco dívky mají tendenci propojit vnímání životního úspěchu spíše se vzděláním, nabýváním znalostí (kulturního kapitálu), poctivostí a poslušností.

Tabulka 1 Rozdíly mezi pohlavími ve vybraných nezávislých proměnných vstupujících do analýz*

Pohlaví/parametr		MATH**	READ**	SELF	MATHLRN	MATHAPP	PROBL	STEDUC	STENTREP
Chlapci	Průměr	504,1	456,5	0,027	−0,168	0,171	0,047	−0,122	0,241
	N	1410	1410	1349	1327	1327	1327	1324	1324
	S.D.	89,4	85,9	1,024	1,080	1,047	1,061	1,054	0,986
	S.E.	5,698	4,779	0,040	0,041	0,035	0,038	0,042	0,039
Dívky	Průměr	483,9	483,5	−0,032	0,195	−0,200	−0,055	0,142	−0,281
	N	1189	1189	1148	1133	1133	1133	1136	1136
	S.D.	85,1	81,4	0,969	0,856	0,901	0,921	0,912	0,942
	S.E.	5,179	4,772	0,041	0,034	0,029	0,032	0,033	0,035
Celkem	Průměr	495,2	469,1	−0,032	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	2599	2599	2497	2460	2180	2194	2460	2460
	S.D.	88,1	84,9	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000
	S.E.	4,944	4,159	0,041	0,029	0,024	0,029	0,028	0,028

* Všechny odhady byly vypočítány s použitím celkové váhy vyvinuté pro soubor PISA (student final weight, w_fstuwt), stejně jako designových (replikačních) vah (w_fstr1 až w_fstr80), pro podrobnosti viz PISA Data Analysis Manual (OECD, 2005).

** Odhady všech parametrů dovednostních škál u proměnných MATH a READ byly vypočítány s použitím SPSS maker používajících plausibilní hodnoty, pro podrobnosti viz PISA Data Analysis Manual (OECD, 2005).

¹² Směrodatné odchylky výsledků v testech byly následující: z matematiky v případě chlapců 89,4; v případě dívek 85,1; v testech ze čtení u chlapců 85,9; u dívek 81,4.

Tabulka 2 zachycuje rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vysvětlovaných (závislých) proměnných. Z nich je patrné, že dívky častěji dosahují lepších známek z českého jazyka – 19,3 % dívek získalo hodnocení „jedna“, oproti 6,6 % chlapců. Dívky stejně tak získávají lepší známky z matematiky (19,9 % dívek bylo klasifikováno známkou „jedna“, ve srovnání s pouze 14,3 % chlapců). Rozdíly panují i v oblasti plánů týkajících se následného vzdělávání: pouze 14 % chlapců uvedlo, že se hlásili na gymnázium, zatímco dívek se hlásilo 22,6 %. Co se týče aspirací na vysokoškolské vzdělání, zde jsou pravděpodobnosti v podstatě vyrovnané, s mírnou převahou u dívek.

Tabulka 2 Rozdíly mezi pohlavími ve vybraných závislých proměnných vstupujících do analýz (průměry binárních proměnných)

Gender/parametr		EXMATH	EXREAD	GYMAPP	COLASP
Chlapci	Průměr	0,143	0,066	0,140	0,373
	N	1370	1370	1410	1410
	S.D.	0,350	0,248	0,347	0,484
	S.E.	0,013	0,008	0,015	0,018
Dívky	Průměr	0,199	0,193	0,226	0,413
	N	1178	1177	1189	1189
	S.D.	0,399	0,395	0,418	0,493
	S.E.	0,018	0,016	0,019	0,025
Celkem	Průměr	0,169	0,125	0,179	0,392
	N	2548	2547	2599	2599
	S.D.	0,375	0,330	0,384	0,488
	S.E.	0,014	0,009	0,013	0,016

* Všechny odhady byly vypočítány s použitím celkové váhy vyvinuté pro soubor PISA (student final weight, w_fstuwt), stejně jako designových (replikačních) vah (w_fstr1 až w_fstr80), pro podrobnosti viz PISA Data Analysis Manual (OECD, 2005).

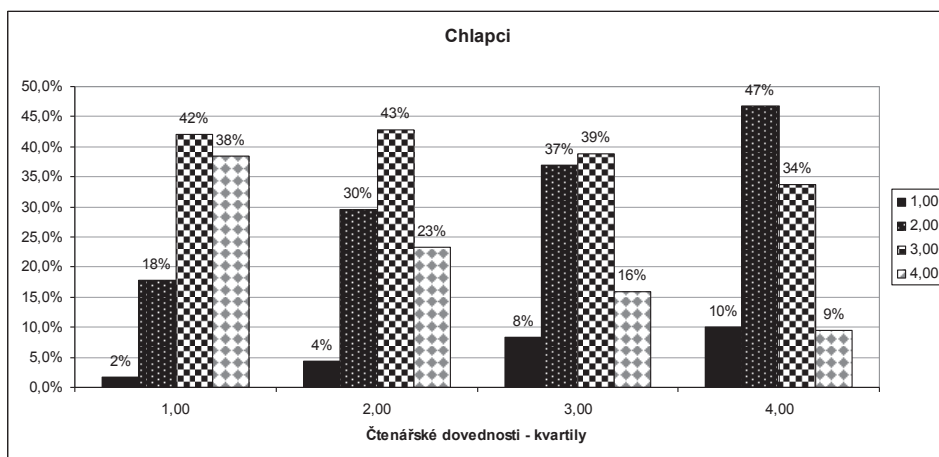
6 Hlavní výsledky

Jak jsme uvedli výše, chlapci dosahují statisticky významně lepších výsledků v matematických testech PISA než dívky, zatímco dívky ve srovnání s chlapci dosahují statisticky významně lepších výsledků v testech čtenářských dovedností. Pro obě tvrzení nacházíme oporu v údajích uvedených v tabulce 1.¹³ Tento model ostatně není v zemích OECD výjimečný.

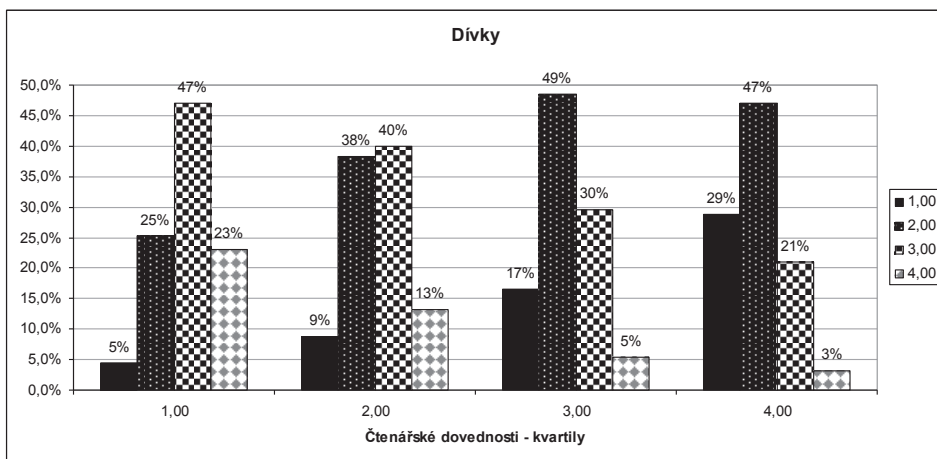
Ve snaze pochopit rozdíly ve výsledcích vzdělávání podle pohlaví jsme se snažili zjistit, jaké odlišnosti panují mezi dívkami a chlapci ve vztahu mezi školním znám-

¹³ Hodnoty testového kritéria t pro rozdíly mezi průměry dívek a chlapců, $(\mu_{\text{muž}} - \mu_{\text{žena}})/\sigma_{\mu}$, jsou v obou případech větší než příslušné kritické hodnoty pro hladinu významnosti 0,05 (1,96).

kováním (1 = výborně až 4 = dostatečně) a dovednostmi měřenými testy PISA (s výslednými skóry rozčleněnými na kvartily, kde 1 = nejnižší kvartil, 4 = horní kvartil). Již jsme předeslali, že známky z českého jazyka nelze přímo spojovat s výsledky testů čtenářských dovedností. Na druhou stranu by ovšem tento vztah neměl být zásadně ovlivněn pohlavím. V rozporu s tímto předpokladem výsledky srovnání úrovní měřených dovedností a školních známek ukazují, že mezi chlapci a dívkami existují v tomto ohledu velké rozdíly. Z grafů 1a a 1b je patrné, že pouze 10 % chlapců, kteří se umístili v horním kvartilu čtenářských dovedností, dostalo z českého jazyka „jedničku“. Z dívek, které se ve čtenářských dovednostech umístily v horním kvartilu, dostalo z českého jazyka jedničku 29 %, což je téměř trojnásobek ve srovnání s chlapci se stejnými dovednostmi. Skutečnost, že žáci s nejlepšími čtenářskými dovednostmi dostávají ve škole špatné známky z českého jazyka (jsou hodnoceni známkami 3 a 4), není z hlediska hlavní otázky, kterou v této stati řešíme, tak zajímavá a důležitá jako to, že taková situace je mnohem běžnější u chlapců než u dívek (43 % v případě chlapců oproti 24 % u dívek). Výsledky analýzy tedy potvrzují zjištění, k nimž dospěli autoři, kteří si podobnou otázku položili před námi: při studiu rozdílů ve školním výkonu chlapců a dívek je obvyklé, že chlapci mají tendenci profitovat ze standardizovaného testování, zatímco dívky „bodují“ spíše v běžné školní klasifikaci (Duckworth & Seligman, 2006).

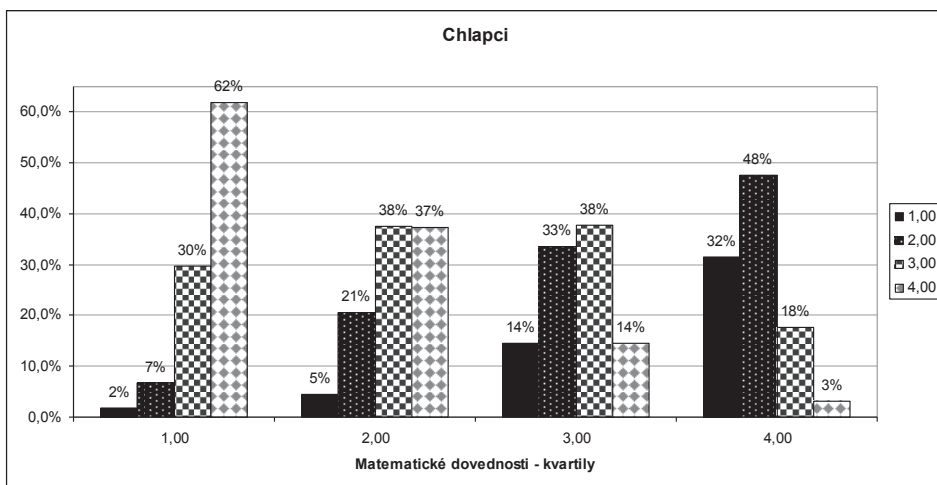


Graf 1a Známky z českého jazyka a výsledky v testech čtenářských dovedností – chlapci (kvartily, 1 = nejhorší výsledky, 4 = nejlepší výsledky)

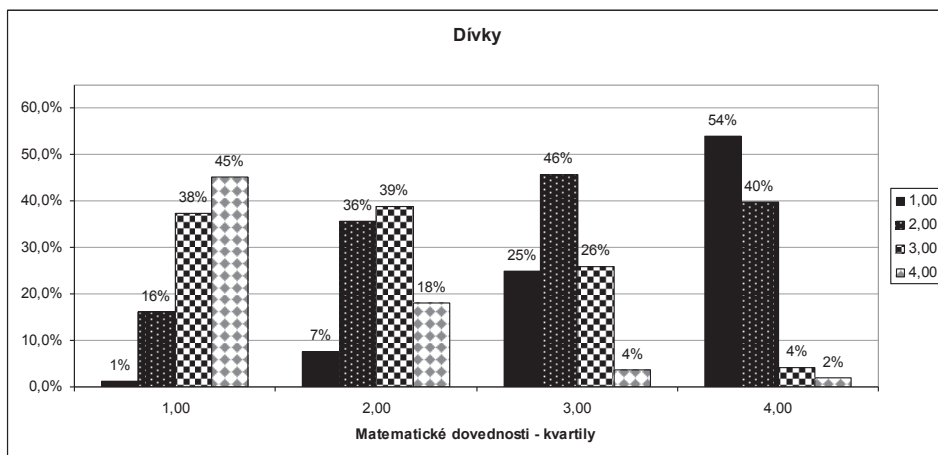


Graf 1b Známký z českého jazyka a výsledky v testech čtenářských dovedností – dívky (kvartily, 1 = nejhorší výsledky, 4 = nejlepší výsledky)

Stejným způsobem jako v oblasti čtení jsme analyzovali také rozdíly v matematice. Grafy 2a a 2b ukazují, že pouze 32 % chlapců v nejvyšším kvartilu matematických dovedností získalo zároveň jedničku z matematiky, zatímco dívek se stejnou úrovní dovedností, které získaly jedničku z matematiky, bylo 54 %. Podobně – mezi žáky s nejlepšími dovednostmi v matematice bylo známkami 3 nebo 4 klasifikováno 22 % chlapců, avšak pouze 6 % dívek.



Graf 2a Známký z matematiky a výsledky v testech matematických dovedností – chlapci (kvartily, 1 = nejhorší výsledky, 4 = nejlepší výsledky)



Graf 2b Znamky z matematiky podle pohlaví a výsledků v testech matematických dovedností – dívky (kvartily, 1 = nejhorší výsledek, 4 = nejlepší výsledky)

Podstatná část akademického výzkumu se dále věnuje tomu, čím lze rozdíly v dovednostech a školní klasifikaci mezi chlapci a dívkami vysvětlit. Do jaké míry například na průběh vzdělávacích drah chlapců a dívek různě působí jejich sociálně-ekonomický původ (Entwisle et al., 2007; Penner & Paret, 2007). Jiné studie dochází ke zjištění, že jedna z výhod dívek, jež se promítá do školní klasifikace, spočívá v jejich schopnosti sebeovládání a rozsahu mimokognitivních schopností (Farkas et al., 1990; Duckworth & Seligman, 2006). Abychom tedy zmapovali i vliv potenciálně relevantních intervenujících proměnných, zařadili jsme do analýzy čtyři latentní proměnné definované výše: SELFEE, PROBL, MATHLRN, MATHAPP, STEDUC a STENTREP.

S využitím logistické regrese¹⁴ jsme testovali vliv pohlaví žáka na jeho/její šanci získat jedničku z českého jazyka a matematiky, a to při kontrole naměřených dovedností a celé řady dalších proměnných, jež jsme zmínili výše a které by mohly do tohoto vztahu případně intervenovat. Jako závislou proměnnou jsme použili dichotomickou proměnnou vyjadřující to, zda žák obdržel nejlepší prospěchové hodnocení v matematice nebo čtení (1), či takové hodnocení neobdržel (0). Výsledky regresní analýzy rozdílů mezi dívkami a chlapci v jejich školních výsledcích jsou prezentovány v tabulce 3 (pro rozdíly v matematice) a tabulce 4 (pro rozdíly v českém jazyce).

¹⁴ Odhady byly provedeny procedurou Logistic regression v SPSS (verze 20), která ovšem neřeší problém skryté heterogenity („unobserved heterogeneity“ – viz např. Allison, 1999; Menard, 2002, 2004; Mood, 2010). Proto jsme parciálně standardizované (Y-standardized) i plně standardizované (fully standardized) koeficienty logistické regrese spočítali dodatečně (algoritmy viz Menard, 2006). Tyto koeficienty v tabulkách označujeme BStdY, resp. BStdXY.

Tabulka 3 Vliv pohlaví a dalších proměnných na známku z matematiky (závislá proměnná EXMATH: jednička z matematiky, 1 = ano, 0 = ne)

	B	S.E.	Wald	Exp(B)	BStdXY	BStdY
Model 1 (-2LL=1802,9, Nagelkerkeho RSQ=0,288; 81,8 % správně klasifikovaných případů)						
MATH	0,015	0,001	274,6	1,015***	0,486	0,010
Female	0,904	0,124	53,1	2,469***	0,167	0,609
ECSC	0,362	0,082	19,6	1,436***	0,106	0,244
Konstanta	-10,205	0,527	375,3	0,000***	–	–
Model 2 (-2LL=1676,4, Nagelkerkeho RSQ=0,299; 83,8 % správně klasifikovaných případů)						
MATH	0,014	0,001	129,5	1,014***	0,451	0,009
READ	0,002	0,001	3,5	1,002***	0,062	0,001
Female	0,818	0,132	38,4	2,266***	0,150	0,546
ECSC	0,342	0,083	17,1	1,408***	0,099	0,228
Konstanta	-10,481	0,552	360,8	0,000***	–	–
Model 3 (-2LL=1404,9, Nagelkerkeho RSQ=0,304; 86,7 % správně klasifikovaných případů)						
MATH	0,012	0,001	92,8	1,013***	0,394	0,008
READ	0,003	0,001	4,4	1,003*	0,096	0,002
Female	0,701	0,145	23,4	2,016***	0,131	0,483
ECSC	0,290	0,089	10,7	1,337***	0,086	0,200
MATHLRN	0,041	0,068	0,4	1,042	0,015	0,028
MATHAPP	0,126	0,066	3,7	1,134*	0,047	0,087
SELFEF	0,012	0,071	0,1	1,012	0,005	0,008
PROBL	-0,282	0,078	13,0	0,754***	-0,106	-0,194
STEDUC	0,112	0,074	2,3	1,119	0,042	0,077
STENTREP	-0,045	0,068	0,4	0,956	-0,017	-0,031
Konstanta	-9,951	0,604	271,7	0,000***	–	–

N = 2001 (chybějící hodnoty vyloučeny metodou „listwise“).

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$, * = $p < 0,05$.

Modelování proměnné EXMATH (vyjadřující, zda žák obdržel jedničku z matematiky) ukazuje, že vliv pohlaví je velmi silný (dívký mají 2,5krát větší šanci¹⁵ na získání jedničky než chlapci), a to i po zohlednění výsledků dovednostního testu PISA z matematiky a sociálně-ekonomického a kulturního zázemí rodiny (ECSC). Po zafixování čtenářských dovedností (měřených PISA testem), v nichž dívky významně překonávají chlapce, se v modelu 2 mírně snížil vliv pohlaví (vyjádřeno Y-standardizovaným koeficientem z 0,609 na 0,546). I po přidání dalších relevantních proměnných (model 3), konkrétně

¹⁵ Z přísně statistického hlediska zde termín „šance“ odpovídá tzv. poměru šancí (angl. odds ratio), který porovnává šance (angl. odds) dvou skupin navzájem (koeficient e^b , Exp (B) ve značení SPSS).

toho, zda žáci mají aktivní, nebo pasivní přístup k učení se matematice (proměnné MATHLRN, MATHAPP), dále jejich osobní účinnosti (SELFEEF), sklonu k problémovému chování (PROBL) a proměnných vyjadřujících preference vedoucí k úspěchu v životě (STEDUC, STENTREP), zůstala šance na získání nejlepšího hodnocení z matematiky na vysoké a statisticky významné úrovni – po zohlednění všech výše uvedených proměnných mají dívky dvakrát větší šanci na získání jedničky než chlapci. Není bez zajímavosti, že v Y-standardizovaných koeficientech je pohlaví nejsilnějším čistým efektem.

Stojí za to také poznamenat, že čistý efekt sociálně-ekonomického a kulturního původu (ECSC) na školní klasifikaci není zanedbatelný, je statisticky významný ve smyslu zvýšení šance na nejlepší známku z matematiky o 1,3 násobek. Jak jsme předpokládali, sklon k problémovému chování (PROBL) hraje v souvislosti se školním hodnocením též významnou roli. Čistý efekt této proměnné (0,745) je velmi významný. Nicméně, její začlenění do modelu neodstraňuje rozdíl, který panuje mezi oběma pohlavími.

Tabulka 4 Vliv pohlaví a dalších proměnných na známku z českého jazyka (závisle proměnná EXREAD: jednička z českého jazyka, 1 = ano, 0 = ne)

	B	S.E.	Wald	Exp(B)	BStdXY	BStdY
Model 1 (-2LL=1555,5, Nagelkerkeho RSQ=0,246; 86,7 % správně klasifikovaných případů)						
READ	0,012	0,001	143,5	1,012***	0,370	0,009
Female	1,165	0,141	68,1	3,207***	0,211	0,857
ECSC	0,374	0,090	17,3	1,453***	0,107	0,275
Konstanta	-8,800	0,535	270,7	0,000***	-	-
Model 2 (-2LL=1432,1, Nagelkerkeho RSQ=0,267; 87,5 % správně klasifikovaných případů)						
READ	0,005	0,001	12,7	1,005***	0,148	0,003
MATH	0,010	0,001	59,9	1,011***	0,002	0,007
Female	1,613	0,157	105,2	4,851***	0,272	1,058
ECSC	0,273	0,093	8,7	1,314***	0,073	0,179
Konstanta	-11,216	0,613	334,8	0,000***	-	-
Model 3 (-2LL=1404,8, Nagelkerkeho RSQ=0,286; 86,7 % správně klasifikovaných případů)						
READ	0,004	0,001	9,5	1,004**	0,119	0,003
MATH	0,010	0,001	49,5	1,010***	0,307	0,007
Female	1,530	0,165	86,2	4,618***	0,268	1,009
ECSC	0,237	0,097	5,9	1,267**	0,066	0,156
SELFEEF	0,102	0,079	1,6	1,107	0,036	0,067
PROBL	-0,270	0,087	9,6	0,763**	-0,095	-0,178
STEDUC	0,269	0,084	10,3	1,309***	0,095	0,177
STENTREP	0,079	0,074	1,1	1,082	0,028	0,052
Konstanta	-10,203	0,664	236,1	0,000***	-	-

N = 2067 (chybějící hodnoty vyloučeny metodou „listwise“). *** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$

a * = $p < 0,05$.

Logistická regrese modelující proměnnou EXREAD, tj. proměnnou, která měří, zda žák dosahuje hodnocení „jedna“ z českého jazyka (tabulka 4), ukazuje, že rozdíl mezi pohlavími je v případě školní klasifikace z předmětu český jazyk ještě silnější, než tomu bylo v případě matematiky. Pokud porovnáme výsledky modelu 2 (viz tabulka 2) s výsledky modelu 3 (viz tabulka 4), které obsahují stejné vysvětlující proměnné, vidíme, že dívky 9. ročníků mají 2,3krát větší šanci získat nejlepší známku z matematiky, avšak zároveň mají téměř 5krát větší šanci na získání „jedničky“ z českého jazyka než chlapci – a to i po kontrole výsledků PISA testů z matematiky, testů ze schopnosti porozumět psanému textu a po kontrole ESCS.

Můžeme tedy konstatovat, že námi stanovené hypotézy H1 a H2 jsou platné: dívky dosahují ve srovnání s chlapci statisticky významně vyšší šance dosáhnout nejvyššího hodnocení (jedničky) v českém jazyce a matematice, a to i při kontrole čtenářských a matematických dovedností, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí, přístupu k učení, osobní účinnosti, problémového chování a preferencí jednání vedoucího k úspěchu v životě.

Výzkum vzdělanostních nerovností při vstupu do vysokého školství v ČR ukázal na velmi silný vliv typu absolvované střední školy, tj. čtyřletých nebo víceletých gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť (Matějů, Smith, Soukup, & Basl, 2007; Straková, 2007, 2010; Simonová & Soukup, 2010). Absolvování gymnázia poskytuje zdaleka největší šance k přijetí na vysokou školu (částečně také proto, že tyto školy se již předem snaží připravit své studenty na vysokoškolské vzdělávání), zatímco studenti navštěvující odborná učiliště prakticky nemají šanci na univerzitní studium, mimo jiné i proto, že bez maturity jsou jim brány vysokých škol zavřené (šance na úspěch v přechodu mezi střední a vysokou školou jsou ovšem minimální i pro absolventy učebních oborů s maturitou). Pokud jde o absolventy gymnázií, zde je třeba připomenout, že ačkoli často pocházejí z vyšších sociálně-ekonomických vrstev, efekt gymnaziálního studia je velmi silný i po kontrole vlivu sociálně-ekonomického statusu výchozí rodiny. I proto jsme se rozhodli tento efekt vzít v modelování aspirací na vysokoškolské vzdělání v úvahu.

Základní popisné statistiky zachycené tabulkou 1 ukazují, že ke studiu na gymnáziu se hlásí 23 % dívek a pouze 14 % chlapců. Abychom získali představu o tom, jakou roli na přechodu mezi základní školou a gymnáziem hraje pohlaví, testovali jsme několik modelů umožňujících identifikovat čistý vliv pohlaví na případný pokus žáka pokračovat ve studiu na gymnáziu. Analýzu jsme stejně jako v předchozích případech provedli pouze na žácích 9. ročníků základních škol. Testované modely znázorňuje tabulka 5. V modelu 1 platí, že dívky mají 1,8krát větší šanci hlásit se na gymnázia než chlapci. Další modely ukazují, že vliv pohlaví po kontrole čtenářských a matematických dovedností roste (vyjádřeno pomocí odds-ratios). V modelu 2 se relativní šance dívek vůči chlapcům zvyšuje na 2,6 násobek (při kontrole čtenářských a matematických dovedností). Výhoda dívek oproti chlapcům se nemění ani po přidání dalších relevantních proměnných do modelu, jmenovitě MATHLRN, MATHAPP, SELFEEF, PROBL, STEDUC a STENTREP (viz model 3).

Jak je patrné z tabulky 5, po zahrnutí známek z českého jazyka a matematiky (EX-MATH a EXREAD – model 4) klesne výhoda dívek na původní úroveň (1,8), i když i ta ještě stále představuje relativně velký genderový rozdíl. Jinými slovy, srovnáme-li dívky a chlapce s podobnými čtenářskými a matematickými dovednostmi a kontrolujeme-li vliv dalších potenciálně relevantních charakteristik, mají dívky stále 1,8krát větší šanci na podání přihlášky na gymnázium než chlapci. Je tedy možné přijmout rovněž hypotézu H3, v rámci které jsme předpokládali, že ke studiu na gymnáziu se častěji hlásí dívky, a to i při kontrole čtenářských a matematických dovedností žáků, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí, vynikajícího hodnocení (jedničky) z matematiky a českého jazyka a dalších, výše popsanych vlastností žáka.

Tento rozdíl bychom možná nemuseli považovat za „znevýhodnění“, protože chlapci více inklinují k technickému typu vzdělávání na středních odborných školách (např. průmyslových) a přitahují je i technické učňovské obory. Bez ohledu na to je však třeba mít na paměti vliv, jaký má typ absolvované střední školy na pozdější přechod studentů do terciárního vzdělávání. Matějů et al. (2012) v analýze přechodu do terciárního vzdělávání zjistili, že studenti, kteří vystudovali gymnázium, mají ve srovnání s žáky, kteří navštěvovali jiný typ střední školy (a při kontrole pohlaví), mnohonásobně větší šanci na přechod do terciárního vzdělávání. Po zahrnutí vzdělání rodičů a dovedností změřených pomocí testů PISA autoři zjistili, že studium na gymnáziu stále zvyšuje šance na úspěšný přechod do terciárního vzdělávání, a to téměř 6krát. Můžeme proto konstatovat, že volba gymnázia znamená pro studenty zcela zásadní krok k dosažení co nejvyšší úrovně vzdělání a také co nejlepšího zaměstnání v pozdějším životě.

Význam těchto zjištění, jakkoli jsou zřejmě překvapivá, rozhodně nepřeceňujeme. Jsme si vědomi, že všichni potenciálně talentovaní žáci devátých tříd chtějí studovat na gymnáziu. Musíme brát jako fakt, že český vzdělávací systém je silně diverzifikován, což se promítá do rozdílných aspirací a plánů chlapců a dívek, i to, že typ vystudované střední školy silně ovlivňuje pravděpodobnost vstupu na vysokou školu či univerzitu. Z řady studií (viz např. Kleňhová & Vojtěch, 2011) vyplývá, že vyšší podíl dívek navštěvujících gymnázia se přímo promítá do jejich vyššího zastoupení mezi studenty vysokých škol, a již také mezi jejich absolventy.

K lepšímu pochopení těchto vztahů jsme pomocí logistické regrese testovali také několik modelů zachycujících roli pohlaví v aspiracích na dosažení vysokoškolského vzdělání. Do analýzy jsme proto zavedli binární závislou proměnnou COLASP (aspiruje na studium na vysoké škole = 1, neaspiruje = 0). Výsledky zachycuje tabulka 6, ze které je patrné, že v případě základního modelu mají dívky 1,2krát větší šanci aspirovat na dosažení vysokoškolského vzdělání v porovnání s chlapci. Pokud do modelu zahrneme ještě čtenářské a matematické kompetence, je tato šance 1,5krát větší (parciálně standardizovaný regresní koeficient pro pohlaví je vyšší než standardizované regresní koeficienty pro MATH a READ). Konečně tedy i v případě poslední námi formulované hypotézy H4 můžeme konstatovat, že dívky častěji než chlapci aspirují na dosažení vysokoškolského vzdělání, a to i po kontrole čtenářských a matematických dovedností, sociálně-ekonomického a kulturního zázemí, excelentního hodnocení (jedničky) z matematiky a českého jazyka a dalších, výše popsanych vlastností žáka.

128 **Tabulka 5** Vliv pohlaví a dalších proměnných na podání přihlášky na gymnázium (závisle proměnná GYMAPP: žák podal přihlášku ke studiu na 4letém gymnáziu, 1 = ano, 0 = ne)

	B	S.E.	Wald	Exp(B)	BStdXY	BStdY
Model 1 (-2LL=2213,5, Nagelkerkeho RSQ=0,023; 80,0 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,612	0,108	32,4	1,844***	0,158	2,089
Konstanta	-1,753	0,080	475,7	0,173***	-	-
Model 2 (-2LL=175,6, Nagelkerkeho RSQ=0,307; 80,8 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,943	0,133	50,3	2,569***	0,166	0,603
MATH	0,012	0,001	104,6	1,012***	0,002	0,008
READ	0,006	0,001	22,4	1,006***	0,186	0,004
Konstanta	-11,217	0,567	391,3	0,000***	-	-
Model 3 (-2LL=1603,8, Nagelkerkeho RSQ=0,391; 80,8 % správně klasifikovaných případů)						
Female	1,007	0,146	47,8	2,737***	0,173	0,557
MATH	0,010	0,001	65,4	1,010***	0,293	0,006
READ	0,005	0,001	12,6	1,005***	0,151	0,003
ECSC	0,976	0,092	112,8	2,653***	0,266	0,540
SELFEF	0,144	0,071	4,0	1,155*	0,050	0,080
PROB	-0,294	0,077	14,4	0,746***	-0,102	-0,163
STEDUC	0,117	0,073	2,5	1,124	0,040	0,065
STENTREP	-0,132	0,068	3,7	0,877*	-0,046	-0,073
Konstanta	-10,017	0,594	284,6	0,000***	-	-
Model 4 (-2LL=1429,5, Nagelkerkeho RSQ=0,476; 83,7 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,580	0,158	13,5	1,787***	0,103	0,299
MATH	0,007	0,001	29,2	1,007***	0,210	0,004
READ	0,004	0,001	9,7	1,004**	0,124	0,002
ECSC	1,024	0,099	107,4	2,784***	0,286	0,528
SELFEF	0,124	0,075	2,7	1,132	0,044	0,064
PROB	-0,180	0,077	5,4	0,835*	-0,064	-0,093
STEDUC	0,069	0,078	0,7	1,072	0,024	0,036
STENTREP	-0,183	0,073	6,27	0,833**	-0,065	-0,094
EXMATH	0,630	0,158	15,8	1,877***	0,084	0,325
EXREAD	1,722	0,172	99,7	5,598***	0,202	0,887
Konstanta	-8,636	0,630	187,9	0,000***	0,020	0,059

N = 1840 (chybějící hodnoty vyloučeny metodou „listwise“).

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$ a * = $p < 0,05$.

Tabulka 6 Vliv pohlaví a dalších proměnných na plán studovat vysokou školu (závisle proměnná COLASP: žák podal přihlášku ke studiu na čtyřletém gymnáziu, 1 = ano, 0 = ne)

	B	S.E.	Wald	Exp(B)	BStdXY	BStdY
Model 1 (-2LL=3120,1, Nagelkerkeho RSQ=0,002; 60,8 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,155	0,085	3,3	1,168*	0,041	1,890
Konstanta	-0,409	0,058	49,4	0,664***	-	-
Model 2 (-2LL=2442,8, Nagelkerkeho RSQ=0,345; 60,9 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,373	0,108	12,0	1,452**	0,078	0,267
MATH	0,013	0,001	170,8	1,013***	0,003	0,009
READ	0,004	0,001	20,6	1,004***	0,147	0,003
Konstanta	-9,187	0,424	468,7	0,000***	-	-
Model 3 (-2LL=2182,8, Nagelkerkeho RSQ=0,452; 68,1 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,343	0,119	8,3	1,410**	0,063	0,188
MATH	0,011	0,001	116,5	1,011***	0,343	0,006
READ	0,004	0,001	11,7	1,004***	0,129	0,002
ECSC	0,849	0,077	119,9	2,337***	0,247	0,466
SELFEF	0,186	0,059	9,9	1,204**	0,069	0,102
PROB	-0,060	0,056	1,2	0,942	-0,022	-0,033
STEDUC	0,546	0,062	77,5	1,726***	0,201	0,300
STENTREP	-0,025	0,057	0,2	0,975	-0,009	-0,014
Konstanta	-8,201	0,463	313,9	0,000***	-	-
Model 4 (-2LL=2076,4, Nagelkerkeho RSQ=0,486; 69,3 % správně klasifikovaných případů)						
Female	0,114	0,125	0,8	1,120	0,020	0,059
MATH	0,009	0,001	68,1	1,009***	0,274	0,005
READ	0,003	0,001	9,8	1,003**	0,094	0,002
ECSC	0,842	0,080	111,1	2,320***	0,238	0,434
SELFEF	0,183	0,061	9,1	1,201**	0,066	0,094
PROB	-0,013	0,058	0,1	0,987	-0,005	-0,007
STEDUC	0,538	0,064	71,2	1,712***	0,193	0,277
STENTREP	-0,044	0,059	0,6	0,957	-0,016	-0,023
EXMATH	0,966	0,166	33,7	2,627***	0,130	0,498
EXREAD	0,940	0,188	25,0	2,561***	0,111	0,485
Konstanta	-7,114	0,478	221,1	0,001***	-	-

N = 2066 (chybějící hodnoty vyloučeny metodou „listwise“).

*** = $p < 0,001$, ** = $p < 0,01$ a * = $p < 0,05$.

Vyšší šance dívek klesají a stávají se nevýznamnými pouze tehdy, pokud do modelu zahrneme i školní prospěch z matematiky a českého jazyka. Jinými slovy, můžeme sice hovořit o rovnosti žen a mužů ve vzdělanostních aspiracích, nicméně na základě literatury citované výše nelze hovořit o rovnosti žen a mužů v jejich skutečné možnosti získat vysokoškolské vzdělání. Opět platí, že rozdíl mezi tím, jaké mají obě pohlaví aspirace na studium na vysoké škole a v jakém zastoupení obě pohlaví vysokou školu navštěvují, závisí na tom, jakým směrem systém sekundárního vzdělávání chlapce a dívky vede. Vzhledem k tomu, že dívky mají větší šanci navštěvovat gymnázia, která připravují své studenty na budoucí studium na vysoké škole, problém genderových rozdílů v procesu dosahování vzdělání se z oblasti středního vzdělávání posouvá dále o úroveň výše.

7 Závěry

V této stati jsme se snažili identifikovat a částečně i vysvětlit rozdíly ve školních výsledcích a studijních plánech žáků devátých tříd základních škol. Zjistili jsme, že dívky dosahují oproti chlapcům výrazně lepších známek v českém jazyce, a to i po kontrole čtenářských dovedností (měřených testem PISA), sociálně-ekonomického a kulturního statusu výchozí rodiny a dalších charakteristik, které napomohly tyto rozdíly vysvětlit. Dívky dosahují lepšího prospěchu i v matematice, a to navzdory tomu, že jim byly v testech PISA naměřeny (téměř jako ve všech zemích OECD) nižší matematické dovednosti než chlapcům. U všech typů analyzovaných výsledků jsme zjistili, že dívky jsou ve srovnání s chlapci ve značné „výhodě“.

Potvrdil se tak jeden ze závěrů sociologie genderu věnovaný „genderovanosti instituce školy“, a sice že zde dochází k nerovnému hodnocení stejných výkonů a aspirací žáků a žákyň. Existenci tohoto mechanismu jsme prokázali, avšak s opačným směrem působení, než předpokládají feministické teorie: vezmeme-li v úvahu dovednosti naměřené v testech PISA, ukazuje se, že školní známkování působí nikoli v neprospěch dívek, ale naopak v neprospěch chlapců, kteří jsou při stejných dovednostech klasifikováni hůře než dívky. Argument, že lepší známky dívek jsou učitelé devalvovány jako „šprtání“, což následně snižuje sebevědomí dívek a způsobuje volbu nižších a hůře placených pozic na pracovním trhu a obecně ve veřejném životě (např. Smetáčková, 2009), je velmi atraktivní, avšak zatím analyticky nedoložený. V úrovni osobní účinnosti (self-efficacy), ani v jejím vlivu na známky či na podmíněnost známek naměřenými dovednostmi, nebyly rozdíly mezi dívkami a chlapci našimi modely potvrzeny jako statisticky významné.

Logicky tedy vzniká otázka, čím zjištěné rozdíly mezi chlapci a dívkami vysvětlit. K našemu překvapení se ukázalo, že tzv. problémové chování, osobní účinnost (self-efficacy) či sebekontrola žáků a jejich vnímání životního úspěchu nemají na snížení rozdílů v dosahovaných výsledcích prakticky žádný významnější efekt. Zjistili jsme, že sociálně-ekonomický a kulturní status výchozí rodiny (ESCS) má dle předpokladů

velký vliv na měřené dovednosti, hodnocení žáků učiteli i na jejich plány týkající se dalšího studia. Nicméně rozdíly v sociálně-ekonomickém a kulturním zázemí žáků ani další relevantní charakteristiky, jejichž vliv jsme měli možnost identifikovat a kontrolovat, poměrně velké rozdíly mezi chlapci a dívkami v dosahovaných výsledcích nevysvětlily. Pokud vliv pohlaví zůstává silný i po kontrole těchto proměnných, je třeba se ptát, co tyto nerovnosti vysvětluje, kde vznikají a jakými mechanismy se reprodukuje.

Několik možných vysvětlení bezesporu existuje, jejich potvrzení, či vyvrácení však přesahuje rámec naší analýzy. Jedním z nich by mohlo být nestejné hodnocení dívek a chlapců učiteli, ve smyslu oceňování jiných charakteristik než těch, které měří testy studijních kompetencí PISA (např. svědomitějšího přístupu k učení, ukázněnějšího chování ve třídě, které jsou vlastní spíše dívkám apod.). Dalším z nabízejících se vysvětlení je to, že učitelé mohou, např. konkrétně v předmětu český jazyk, nevědomě prosazovat takové „genderové“ stereotypy, které dívkám pomáhají dosahovat lepších známek, než by odpovídalo jejich výsledkům v testech PISA. I když i tento pohled může být přesvědčivý, stále ještě nevysvětluje, proč učitelé pomocí známek hodnotí hůře chlapce i v matematice, ve které by měli podle testů PISA dostávat lepší známky než dívky.

Svou roli může také samozřejmě sehrávat i pohlaví učitele. Jak uvádí Jarkovská a Lišková (2008), přibližně 75 % učitelů druhého stupně českých základních škol tvoří ženy. Výzkumy provedené v jiných zemích k problematice vlivu pohlaví učitele na odlišnosti ve školním hodnocení chlapců a dívek však přinesly nejednoznačné výsledky. V případě českého vzdělávacího systému bude proto v budoucnu ještě nutné blíže analyzovat, zda a jakou roli pohlaví učitele v tomto ohledu hraje. Dosavadní výzkumy zatím na tyto otázky nepodávají solidně empiricky opřené odpovědi. Pokud se prokáže, že vysoký podíl žen – učitelek skutečně stojí za pozitivnějším školním hodnocením dívek, než jaké by odpovídalo jejich naměřeným dovednostem, měla by taková skutečnost vést ke snahám o zvýšení zastoupení mužů v učitelském povolání, stejně jako se tak děje v případě cílených snah ke zvýšení podílu žen ve vědě, technických oborech a na manažerských pozicích.

V neposlední řadě je třeba zmínit ještě další důležitou otázku, kterou jsme otevřeli již v úvodu stati: jakou roli výše popsané rozdíly v hodnocení chlapců a dívek ze strany učitelů skutečně hrají, a to zejména s ohledem na to, že muži nakonec dosahují na trhu práce vyšších výdělků než ženy, a to i na stejných zaměstnaneckých pozicích? Je také známo, že muži mají ve srovnání se ženami větší šance na dosažení prestižnějších a vyšších řídicích pozic. Na základě výsledků našich analýz zatím docházíme k závěru, že nezpochybnitelné zvýhodnění mužů na trhu práce ještě neznamená, že genderové rozdíly působící ve vzdělávacím systému zvýhodňující ženy jsou irelevantní, jak by se mohlo zdát z práce Jarkovské a Liškové (2008) a dalších. Bylo by totiž pokrytecké tvrdit, že genderové rozdíly v příjmech jsou nespravedlivé (není pochyb o tom, že nespravedlivé jsou), a zároveň tvrdit, že tytéž rozdíly působící v opačném směru v procesu vzdělávání nespravedlivé nejsou, nebo jsou irelevantní.

Navíc je velmi pravděpodobné, že tyto dva typy rozdílů mezi pohlavími, působící v různých fázích životního cyklu, jsou vzájemně provázané, avšak jinak, než spekuluje feministicky orientovaná sociologie. Jak jsme již uvedli v úvodu, jeden z posledních pokusů zjistit, jaká je příčinná souvislost mezi „genderovými“ rozdíly v příjmech a „genderovými“ rozdíly ve vzdělávání (Mechtenberg, 2009) poměrně dost přesvědčivě ukazuje, že rozdílné výsledky mužů a žen se stejným vzděláním na trhu práce (tj. rozdílná mzdová ohodnocení) lze mimo jiné vysvětlit deformovaným hodnocením (známkováním) výkonu žáků na školách, v němž se ztrácí důležité informace. To může mít vliv na úspěch na trhu práce. Tzv. „rovnovážný model“, který autorka vyvinula a testovala na výsledcích výzkumů TIMSS a PISA, skutečně ukázal, že jednou z příčin přetrvávajících genderových nerovností působících na trhu práce může být ztráta (deformace, oslabení) informací, jež by školní hodnocení (známky) měly nést a v ideálním případě jimi signalizovat možnosti a meze úspěšnosti v soutěžích, které přichází po skončení vzdělávací dráhy. „Školní známky představují signály, s jejichž pomocí studenti získávají informace o svém vlastním talentu, přičemž ty, které jsou případně zkreslené, mají větší vliv než ty nezaújaté“. Autorka – s odvoláním na výsledky provedených analýz – činí závěr, podle něhož „ztráta takových informací je obecně větší u dívek než u chlapců“ (Mechtenberg, 2009, s. 1443).¹⁶

O tom, že jde o plausibilní vysvětlení, nepřímo svědčí i analýza rozdílů mezi muži a ženami o úspěšnosti v přijímacím řízení na vysoké školy v ČR (Jurajda & Münich, 2008). Studie ukázala, že ženy ve stresujících situacích, jakou je například přijímací řízení na školy s menší pravděpodobností přijetí, dosahují horších výsledků než muži se stejnými naměřenými studijními předpoklady, což neplatí pro přijímací řízení na školy s větší pravděpodobností přijetí (méně stresující situace).

Závěry Mechtenbergové, Jurajdy, Münicha i dalších korespondují s výsledky analýz prezentovaných v této stati. Zdá se být velmi pravděpodobné, že zvýhodňování dívek v primárním vzdělávání, které naše stat' prokazuje, vede k tomu, že v „opravdových“ soutěžích prohrávají s chlapci, kteří k dosažení stejných výsledků na nižších stupních vzdělávacího systému museli vyvinout mnohem větší úsilí.

Jestliže tedy věříme ve společenský cíl rovných příležitostí, dimenzi pohlaví nevyjímaje, bude v oblasti vzdělávání nezbytné, mimo jiné, posilovat zájem chlapců o zlepšení ve čtenářských dovednostech, zatímco u dívek posílit zájem o matematiku a technické obory. Obojí je přitom třeba stavět na individuálních vnitřních motivacích, protože vnější „donucení“ mívá zpravidla krátkodobý efekt. Je totiž vysoce pravděpodobné, že nové a efektivnější způsoby výuky matematiky a práce s psaným textem by nejen zvýšily celkový výkon žáků v těchto oblastech (což je s ohledem na jejich umístění v těchto dvou klíčových dovednostech v mezinárodním srovnání nanejvýš žádoucí), ale zároveň by se tak snížily rozdíly mezi dívkami a chlapci, čímž bychom se přiblížili stavu, kdy by si obě pohlaví vybírala svou vzdělávací a profesní kariéru nikoliv podle „genderových stereotypů“, ale podle skutečných zájmů

¹⁶ V originále: „Grades are signals that students receive about their own talent, and potentially biased grades are noisier signals than unbiased grades“ (...) „the loss of information is generally larger for girls than for boys“ (Mechtenberg, 2009, s. 1443).

a schopností. Navíc by se vytvořily podmínky pro zmenšování genderových nerovností v příjmech, které do značné míry souvisí s nerovnostmi v procesu vzdělávání, i když – jak ukázala naše analýza – na základě jiných mechanismů, než proponují feministické teorie.

Literatura

- AAUW (American Association of University Women). (1992). *How Schools Shortchange Girls*. AAUW and National Education Association: Washington, DC.
- Allison, P. D. (1999). Comparing logit and probit coefficients across groups. *Sociological Methods & Research*, 28(2), 186–208.
- Ammermüller, A. (2004). *PISA: What Makes the Difference? Explaining the Gap in PISA Test Scores Between Finland and Germany*. ZEW Discussion Papers 04-04, ZEW – Center for European Economic Research.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4 (s. 71–81). New York: Academic Press.
- Bernard, M. E. (1979). Does sex role behavior influence the way teachers evaluate students? *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 553–562.
- Binns, K. (1997). *The Metropolitan Life survey of the American teacher, 1997: examining gender issues in public schools*. Louis Harris and Associates.
- Boguszak, M., Matějů, P., & Peschar, J. L. (1990). Family Effect on Educational Attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary. In J. Peschar (Ed.), *Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland* (s. 211–262). Nijmegen: Institute for Applied Social Science, Prague: Institute of Sociology, Czechoslovak Academy of Sciences.
- Bossert, S. (1981). Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences. *Elementary School Journal*, 81(5), 255–266.
- Brophy, J. (1985). Interactions of male and female students with male and female teachers. In L. Wilkinson & C. Marrett (Eds.), *Gender influences in classroom interactions* (s. 115–142). Orlando, FL: Academic Press.
- Buchmann, C., Diprete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319–337.
- Dee, T. (2006). The why chromosome: how a teacher's gender affects boys and girls. *Education Next*, 6(4), 69–75.
- Diprete, T. A., & Buchmann, C. (2006). Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography*, 43(1), 1–24.
- Diprete, T. A., & Buchmann, C. (2013). *The Rise of Women. The growing gender gap in education and what it means for American schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208.
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from NELS: 88. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547–561.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2007). Early schooling: the handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114–138.
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127–142.
- Fryer, R. G., & Levitt, S. D. (2009). An empirical analysis of the gender gap in mathematics. *NBER Working Paper No. 15430*. Washington DC: NBER.

- 134 Fuchs, T., & Woessmann, L. (2004). What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-examination Using PISA Data. *CESIFO Working Paper No. 1235*.
- Genderová ročenka školství. (2009). Praha: ÚIV.
- Genderové statistiky Praha: Český statistický úřad. Dostupné z http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/gender_vzdelani.
- González de San Román, A., & Goiricelaya, R. S. (2012). Gender Gaps in PISA Test Scores: The Impact of Social Norms and the Mother's Transmission of Role Attitudes. *IZA Discussion Paper No. 6338*.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, Gender, and Math. *Science*, 320(5880), 1164–1165.
- Hakim, C. (1995). Five feminist myths about women's employment. *British Journal of Sociology*, 46(3), 429–455.
- Hakim, C. (1998). Developing a Sociology for the Twenty-First Century: Preference Theory. *British Journal of Sociology*, 49(1), 137–143.
- Hakim, C. (2000). *Work-Lifestyle Choices in the 21st Century: Preference Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Hakim, C. (2006). Women, careers, and work-life preferences. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34(3), 279–294.
- Hakim, C. (2011). *Feminist myths and magic medicine: the flawed thinking behind calls for further equality legislation*. Centre for Policy Studies, London, UK. Dostupné z <http://eprints.lse.ac.uk/36488/>
- Hausmann, R., Tyson, L. D., & Zahidi, S. (2011). *Global Gender Gap Report*. World Economic Forum: Geneva.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-Based Judgments of Academic Achievement: A Review of Literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297–313.
- Jaggar, A. (1983). *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, N. J.: Rowman and Littlefield.
- Jarkovská, L., & Lišková, K. (2008). Genderové aspekty českého školství. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 69(4), 683–702.
- Jurajda, Š., & Münich, D. (2008). Gender Gap in Admission Performance Under Competitive Pressure. *Working paper series, # 371*, Prague: CERGE-EI.
- King, E., & Hill, A. (1995). *Women's Education in Development Countries*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Klasen, S. (2002). Low Schooling for Girls, Slower Growth for All? Cross-Country Evidence on the Effect of Gender Inequality in Education on Economic Development. *The World Bank Economic Review*, 16(3), 345–373.
- Klasen, S., & Lamanna, F. (2009). The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries. *Feminist Economics*, 15(3), 91–132.
- Katrňák, T., Simonová, N., & Fónaová, L. (2013). Od diferenciace k diverzifikaci: test MMI a EMI v českém středním vzdělávání v první dekádě 21. století. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 49(4), 491–520.
- Kleinfeld, J. (1999). Student Performance: Males versus Females. *Public Interest*, 134, 3–20. Dostupné z <http://www.judithkleinfeld.com>.
- Kleňhová, M., & Vojtěch, J. (2011). *Přechod absolventů středních škol do terciárního vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- Kreidl, M. (2001). *The Role of Political, Social and Cultural Capital in Secondary School Selection in Socialist Czechoslovakia, 1948–1989*. Sociological Papers. Prague: Institute of Sociology, Academy of Sciences of the Czech Republic.
- Lenski, G. (1976). Rethinking macrosociological theory. *American Sociological Review*, 53(4), 163–171.
- Leonard, D., & Jiang, J. (1999). Gender bias and the college predictions of the SATs: a cry of despair. *Research on Higher Education*, 40(4), 375–407.
- Matějů, P. (1986). Demokratizace vzdělání a reprodukce vzdělanostní struktury v ČSSR ve světle mobilitních dat. *Sociologický časopis*, 17(2), 131–152.

- Matějů, P., & Smith, M. L. (2009). The Perceived Value of Education and Educational Aspirations in the Czech Republic: Changes in the Determination of Educational Aspirations between 1989 and 2003. *Comparative Education Review*, 53(1), 13–39.
- Matějů, P., Smith, M. L., Soukup, P., & Basl, J. (2007). The Determination of College Expectations in OECD Countries: The Role of Individual and Structural Factors. *Czech Sociological Review*, 43(7), 1121–1148.
- Matějů, P., & Straková, J. (2005). The Role of the Family and the School in the Reproduction of Educational Inequalities in the Post-Communist Czech Republic. *British Journal of the Sociology of Education*, 26(1), 17–40.
- Matějů, P., Simonová, N., & Řeháková, B. (2007). Structural Growth of Inequality in Access to Higher Education in the Czech Republic. In Y. Shavit, R. Arum, A. Gamoran (Eds.), *Stratification in Higher Education: A Comparative Study* (s. 374–399). Stanford: Stanford University Press.
- Matějů, P., & Straková, J. (Ed.). (2006). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Matějů, P., Soukup, P., Straková, J., & Smith, M. (2012). *Gender differences in the transition from secondary to post-secondary education in the Czech Republic*. Working paper of the Institute for Social and Economic Analyses. Prague: ISEA.
- Menard, S. (2002). *Applied Logistic Regression Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Menard, S. (2004). Six Approaches to Calculating Standardized Logistic Regression Coefficients. *The American Statistician*, 58(3), 218–223.
- Mood, C. (2010). Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review*, 26(1), 67–82.
- Mechtenberg, L. (2009). Cheap Talk in the Classroom: How Biased Grading at School Explains Gender Differences in Achievements, Career Choices and Wages. *Review of Economic Studies*, 76(4), 1431–1459.
- Neugebauer, M., Landmann, A., & Helbig, M. (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27(5), 669–689.
- Nixon, L. A., & Robinson, M. D. (1999). The educational attainment of young women: Role model effects of female high school faculty. *Demography*, 36(2), 185–194.
- OECD (2005). *PISA Data Analysis Manual*. SPSS Users. Paris: OECD.
- OECD (2011). *Report on the Gender Initiative: Gender Equality in Education, Employment and Entrepreneurship*. Paris: OECD.
- Penner, A. M., & Paret, M. (2007). Gender differences in mathematics achievement: Exploring the Early Grades and the Extremes. *Social Science Research*, 37(1), 239–253.
- Potužníková, E., & Straková, J. (2006). Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 42(4), 701–717.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness: How America's Schools Cheat Girls*. New York: Macmillan.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1986). *Sexism in the Classroom: From Grade School to Graduate School*. Phi Delta Kappa.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Simonová, N. (2003). The Evolution of Educational Inequalities in the Czech Republic after 1989. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 469–483.
- Simonová, N., & Soukup, P. (2010). Působení primárních a sekundárních faktorů sociálního původu při přechodu na vysokou školu v ČR: výsledky výzkumu PISA-L. In J. Straková, P. Matějů, & A. Veselý (Ed.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 313–339). Praha: Slon.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti. Vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Slon.
- Smetáčková, I. (Ed.). (2005). *Genderové aspekty přechodů žáků mezi vzdělávacími stupni. Výzkumná zpráva*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Smetáčková, I. (2009). Politika genderové rovnosti ve vzdělávání. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 2(10), 10–19.

- 136 Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4–28.
- Sommers, Hoff. C. (1994). *Who Stole Feminism?: How Women Have Betrayed Women*. New York: Simon and Schuster.
- Sommers, Hoff. C. (2000). *The War Against Boys. How Misguided Feminism is Harming our Men*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Šmídová, I., Jarkovská, K., & Katrňák, T. (2008). Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(1), 23–53.
- Straková, J. (2007). The Impact of the Structure of the Educational System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic. *Czech Sociological Review*, 43(3), 589–609.
- Straková, J. (2010). Development of Achievement Disparities in Czech Primary and Secondary Education. *Journal for Educational Research Online*, 2(1), 53–71.
- Straková, J., Potužníková, E., & Tomášek, V. (2006). Vědomosti, dovednosti a postoje českých žáků v mezinárodním srovnání. In P. Matějů & J. Straková (Eds.), *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 118–143). Praha: Academia.
- Tach, L., & Farkas, G. (2006). Learning-related behaviors, cognitive skills, and ability grouping when schooling begins. *Social Science Research*, 35(4), 1048–79.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Teidemann, J. (2000). Gender-related Beliefs of Teachers in Elementary School Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 41(2), 191–207.
- Trzesniewski, K., Moffitt, T., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72–88.
- Večerník, J. (2001). Earnings disparities in the Czech Republic: Evidence of the past decade and cross-national comparison. *Prague Economic Papers*, 10(3), 201–222.
- Večerník, J. (2012). *Earnings disparities and income inequality in CEE countries: an analysis of development and relationships*. Eastern European Economics (forthcoming).
- Vojtišková, K. (2011). Školní úspěšnost a její (re)produkce na základní škole. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 47(5), 911–935.
- Younger, M., Warrington, M., & Williams, J. (1999). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325–341.

prof. PhDr. Petr Matějů, Ph.D., Vysoká škola finanční a správní,
Fakulta sociálních studií
petr.mateju@mail.vsfs.cz

PhDr. Natalie Simonová, Ph.D., Institut pro sociální a ekonomické analýzy
natalie.simonova@isea.cz

Příloha 1 Definice škál (latentní proměnné)

Tabulka A1 Analýza hlavních komponent osobní účinnosti (self-efficacy)

Q25a Někdy mám pocit, že mě životem pořád někdo postrkuje.	0,615
Q25b Moje budoucnost je do značné míry v mých rukou.	-0,129
Q25c Některé mé problémy jsou neřešitelné.	0,726
Q25d Proto, abych změnil(a) mnoho důležitých věcí ve svém životě, nemohu téměř nic udělat.	0,754
Q25e Tváří v tvář svým životním problémům se často cítím bezmocný(á).	0,712
Q25f Nemám v podstatě žádný vliv na to, co se mi přihodí.	0,603
Q25g Dokážu dosáhnout téměř všeho, pro co se rozhodnu.	-0,232
Vysvětlená variance (%)	34,5

N = 2598. Vyšší hodnota znamená silnější nesouhlas s položkou.

Tabulka A2 Analýza hlavních komponent učení se matematice (rotovaná matice)

Položka	Komponenty	
	MATHLRN	MATHAPP
Q34a Když se připravuji na písemnou práci z matematiky, snažím se přijít na to, které části učiva jsou nejdůležitější.	0,549	0,046
Q34b Při řešení matematických úloh často vymýšlím nové způsoby řešení.	-0,151	0,687
Q34c Když se učím matematiku, ověřuji si, zda si pamatuji to, co jsem se už naučil(a).	0,657	0,201
Q34d Když se učím matematiku, snažím se pochopit, čemu stále ještě důkladně nerozumím.	0,585	0,200
Q34e Přemýšlím o tom, jak mi může být to, co jsem v matematice naučil(a), užitečné v běžném životě.	0,273	0,399
Q34f Některé úlohy v matematice řeším tolikrát, že mám pocit, že bych je dokázal(a) vyřešit i ve spánku.	0,143	0,562
Q34g Když se učím matematiku, učím se co nejvíce věcí z paměti.	0,419	0,197
Q34h Nové pojmy v matematice se snažím pochopit tak, že si je dávám do souvislosti s tím, co už znám.	0,309	0,599
Q34i Abych si zapamatoval(a) způsob řešení určitého typu matematických úloh, řeším stále znovu a znovu vzorové příklady.	0,614	0,069
Q34j Vždy, když něčemu v matematice nerozumím, hledám další vysvětlující informace.	0,564	0,292
Q34k Při řešení matematických úloh často přemýšlím o tom, jak by se řešení dalo využít pro zodpovězení dalších zajímavých otázek.	0,163	0,699
Q34l Když se učím matematiku, vždy si nejprve ujasním, co přesně se musím naučit.	0,665	0,128
Q34m Když se učím matematiku, snažím si zapamatovat každý krok postupu řešení.	0,723	-0,007

138

Q34n Když se učím matematiku, snažím se dávat věci do souvislosti s tím, co jsem se naučil(a) v jiných předmětech.	0,141	0,604
Vysvětlená variance (%)	22,6	17,1

N = 2598. Vyšší hodnota znamená silnější souhlas s položkou.

Tabulka A3 Analýza hlavních komponent strategií životního úspěchu (rotovaná matice)

Položka	Komponenty	
	ENTREP	EDUC
DQ18a Mít vysoké cíle a ambice.	0,196	0,505
DQ18d Patřit k nejlepším v oboru či profesi.	0,366	0,380
DQ18e Vědět, kde a jak se dá vydělat hodně peněz.	0,673	-0,021
DQ18f Dosáhnout co nejvyššího vzdělání.	0,107	0,739
DQ18g Umět co nejvíce cizích jazyků.	0,087	0,668
DQ18h Být ochoten riskovat.	0,553	0,171
DQ18i Podnikat, mít vlastní firmu.	0,697	0,113
DQ18j Umět se v každé situaci prosadit.	0,538	0,354
DQ18k Mít co nejvíce vlivných známých.	0,705	-0,047
DQ18l Být aktivní v politice.	0,572	0,135
DQ18m Být poctivý a řídit se zákony.	-0,089	0,546
DQ18p Být ochoten obětovat práci více času než jiní lidé.	0,333	0,334
Vysvětlená variance (%)	22,2	16,7

N = 2598. Vyšší hodnota znamená silnější souhlas s položkou.

Tabulka A4 Analýza hlavních komponent problémového chování (rotovaná matice)

Položka Jak často jsi...?	PROBL
Q31a ... přišel (přišla) domů později, než ti rodiče dovolili?	0,556
Q31b ... nepřišel (nepřišla) celou noc domů bez svolení rodičů?	0,514
Q31c ... utekl(a) z domova?	0,416
Q31d ... měl(a) takové problémy ve škole, že si vyžádaly rozmluvu s ředitelem školy nebo s výchovným poradcem?	0,461
Q31e ... pil(a) alkohol?	0,678
Q31f ... kouřil(a)?	0,711
Q31g ... kouřil(a) marihuanu?	0,681
Q31h ... zkoušel(a) jiné drogy?	0,513
Q31i ... lhal(a) rodičům?	0,601
Q31j ... opisoval(a) při písemkách?	0,483
Vysvětlená variance (%)	32,2

N = 2598. Vyšší hodnota znamená silnější souhlas s položkou.

K diferenciaci středního školství v ČR

139

Výsledky nedávno zveřejněného výzkumu dovedností dospělých OECD PIAAC (bližší viz www.piaac.cz) ukázaly, že se od roku 1998 zvýšily rozdíly ve výsledcích žáků maturitního a nematuritního středoškolského studia. Zatímco čtenářské dovednosti žáků maturitního studia jsou v mezinárodním srovnání nadprůměrné, dovednosti žáků nematuritního studia jsou naopak pod mezinárodním průměrem. Ačkoli mnohdy zaznívá, že v ČR máme příliš mnoho maturantů, výzkum PIAAC ukázal, že ve srovnání s jinými zeměmi máme stále vyšší zastoupení absolventů nematuritního studia, a to i v nejmladších kohortách.

Výzkum PIAAC dále přináší přesvědčivé doklady o tom, že dovednosti se zvyšují s rostoucím vzděláním a že základní čtenářské a matematické dovednosti a dovednosti ve využívání informačních technologií pro řešení běžných životních a pracovních úkolů jsou potřebné pro uplatnění ve všech profesích, tedy i těch kvalifikačně nejméně náročných. Absolventi nematuritních oborů dlouhodobě vykazují nejvyšší míru nezaměstnanosti. Výzkumy zároveň ukazují, že náklady na jejich specializované vzdělání jsou často promarněny, neboť většina z nich záhy po ukončení vzdělání mění profesi. (Pozn.: Aktuálně je evidováno 547 oborů v kategoriích C–M, tj. základní vzdělání až střední vzdělání s maturitou; rámcové vzdělávací programy jsou tvořeny zhruba pro polovinu z nich.)

Odpovídá vysoká diferenciací systému středního školství potřebám dnešních mladých lidí a dnešního trhu práce? Potřebujeme tolik středoškolských oborů? Mají se mladí lidé specializovat již na úrovni středního vzdělávání, nebo by situaci vyřešila specializace na úrovni bakalářského studia? Je středoškolské vzdělávání koncipováno tak, aby vybavilo mladé lidi potřebnými dovednostmi?

Tyto otázky jsme položili odborníkům z akademické sféry, státní správy i praxe. Odpovědi těch, kdo na naši výzvu zareagovali, jsou uvedeny v abecedním pořadí.

Jana Straková, David Greger
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

140 Střední vzdělávání v České republice vykazuje stále řadu znaků, které pro něj byly charakteristické i na sklonku předlistopadové éry. Je pravděpodobné, že přetrvávající tradice středního školství má v některých ohledech výrazně pozitivní efekty, mezi které lze počítat například vysokou míru dokončování vzdělávání. V posledních letech je ale stále více patrné, že struktura sekundárního školství nereaguje dostatečně na vývoj v ostatních částech vzdělávacího systému a na měnící se společenská očekávání. Po roce 2000 prosadili tvůrci vzdělávací politiky řadu opatření, která smysl středního vzdělávání postupně proměnila. Nejviditelnější a nejzávažnější změnou samozřejmě bylo výrazné rozšíření studijních příležitostí na vysokých školách, v důsledku čehož se dramaticky oslabilo tradiční poslání středních škol jakožto institucí, které připravují své absolventy na bezprostřední uplatnění na trhu práce. Realita je dnes podstatně odlišná – středoškoláci se poohlízejí spíše po možnostech dalšího vzdělávání než po pracovních místech. Tento jev má řadu společenských souvislostí (podívejme se například, jak se zvyšuje průměrný věk vstupu do manželství) a je málo pravděpodobné, že by se tyto dlouhodobé trendy v následujících letech výrazně změnily.

Navzdory tomu ale struktura a do značné míry i obsah středního vzdělávání v řadě ohledů stále odpovídá spíše stavu, kdy byla k dalšímu studiu předurčena jen nepočetná skupina nejnadanějších absolventů. S výjimkou několika málo specifických oblastí má totiž výraznější specializace studia praktický význam vlastně jen v těch částech vzdělávací soustavy, z nichž absolventi na trh práce skutečně odcházejí. Je velmi nepravděpodobné, že by v budoucnu došlo k výraznému omezování přístupu k terciárnímu vzdělávání. Ano, rychlost, s jakou jsme u nás přešli k masovému pojetí vysokého školství, se pohybovala na samé hraně únosnosti a vystavila velkému zátěžovému testu nejen vysoké školy, ale i celý vzdělávací systém. Na druhou stranu ale nemůžeme zapomínat na to, že elitní pojetí terciárního vzdělávání jsme opustili vědomě a z mnoha dobrých důvodů. Období, kdy do vysokoškolského studia mířila pouhá pětina mladé populace, je nenávratně pryč.

Vysoce diferencovaný systém středního školství proto bude z dlouhodobého hlediska obtížně udržitelný. Uplatnění na trhu práce, ale i v osobním i životě, bude vedle specializovaných znalostí a dovedností předpokládat dostatečně široké portfolio kompetencí, které bude těžko možné efektivně rozvíjet pouze v základním vzdělávání. Lze předpokládat, že větší část této role převezme právě střední vzdělávání, zatímco prostor pro větší specializaci se posune spíše do dalších fází studia. Transformace středního vzdělávání nebude snadná a vyžádá si hodně času. V horizontu jedné generace bude ale český vzdělávací systém pravděpodobně směřovat k všeobecněji pojatému střednímu vzdělávání a k mnohem větší diverzifikaci nabídky v terciárním (resp. postsekundárním) vzdělávání. Ani v jednom z těchto sektorů nebyly změny, předvídané na začátku tisíciletí, zatím dotaženy.

Mgr. Petr Černíkovský, ředitel Odboru strategie a evropských záležitostí
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

Pro naši republiku je důležité, že jsme předmětem řady mezinárodních srovnání, a můžeme tedy podrobit kritické reflexi některé naše stereotypy, resp. neověřená tvrzení opakovaná v diskuzích o vývoji vzdělávací soustavy a o uplatnění absolventů.

Mnozí zaměstnavatelé upozorňují, že se jim nedostávají zaměstnanci jistých (často řemeslných) profesí, což je považováno za selhávání vzdělávacího systému. Ovšem v řadě takovýchto případů jsou absolventi s příslušnou profesní přípravou zároveň nezaměstnaní a o volná místa se neucházejí. V čem tkví tento rozpor? Zřejmě buď najdeme chyby v obsahu profesní výbavy (neschopnost zastávat danou práci), nebo v neatraktivnosti nabídky z hlediska jejího ocenění a perspektivnosti. Ukazuje se, že vzdělávací soustava je příliš zahleděna do úzce vymezeného profesního profilu, ale pro budoucnost mladého člověka je naopak žádoucí získání širšího základu, který mu umožní adaptaci na rychlé změny v profesi a na trhu práce. Pro řemeslné profese je pak budoucnost spojena v mnoha případech s podnikatelskou činností, což ovšem přináší nové požadavky (finanční gramotnost, ICT, právní povědomí).

Požadavky, aby absolventi – zejména učňovských oborů a středních odborných škol – byli lépe připravováni na uplatnění v praxi, musí být spojeny s **budoucími** požadavky, nikoli s momentální, možná pomíjivou, potřebou.

Mezinárodní šetření (viz PIAAC) ukazuje na pokračující propad dovedností absolventů nematuritního studia. Jednou z příčin neutěšeného stavu a vývoje může být malý význam obecných vzdělávacích cílů (čtenářská a matematická gramotnost, vztah k práci, odpovědnost). Tříšt' velkého počtu malých učňovských oborů zamlžuje podstatu problému pod hesly úzce pojaté profese na míru praxe. Je jistě žádoucí, aby více dětí uznalo, že „řemeslo má zlaté dno“, ale pro jejich budoucnost je stejně důležité, aby rozuměly čtenému textu (a nejen v češtině), uvažovaly logicky a tak také jednaly, měly dobrý vztah k lidem a práci. Omezování maturitních studií a posilování učňovského školství možná zní pro některé zaměstnavatele jako lákavá budoucnost, ale před prvoplánovým řešením varuje odborná veřejnost i mezinárodní informační zdroje.

doc. RNDr. František Ježek, CSc.

Fakulta aplikovaných věd

Západočeská univerzita v Plzni

Vyjadřovat se k diferenciaci středního školství v České republice je velmi obtížné. Domnívám se, že střední školství má sloužit kromě jiného trhu práce. Kvalifikace nespočívá pouze ve znalostech a dovednostech, jinak řečeno v kompetencích, ale také v motivaci. Přitom právě motivace hraje podstatnou roli v případech nedokončeného, nebo ukončeného, ale nízkého vzdělání.

Otázka specializace je řešena např. v teorii D. Supera, který hovoří o trvalé volbě okolo 25 let věku. Zároveň je velmi obtížné predikovat potřeby trhu práce v delším horizontu (více než tři roky). Je potom nasnadě, že optimálním řešením těchto problémů je co nejdelší všeobecné vzdělání a na ně navazující co nejkratší specia-

142 lizace, která zároveň umožňuje relativně snadnou změnu kvalifikace – samozřejmě se zohledněním náročnosti oboru.

Podle zkušeností kontaktních pracovišť Úřadu práce je velmi rozdílná úroveň kompetencí mezi absolventy různých škol. Zde je nutno zvážit, co očekáváme od maturitní zkoušky – pokud má diferencovat či plnit roli „vstupenky“ na vysokou školu, musí nutně mít určitou úroveň. Je potom nasnadě, že rozšiřováním rozsahu (počtu maturantů) nutně musí klesat obsah (úroveň maturity). Zároveň nerozumím účelu tzv. „lehké“ a „těžké“ maturity.

Jednou jsem diskutoval s vysokým manažerem v oblasti automobilního průmyslu, a ten mi říkal: „My zásadně přijímáme uchazeče, kteří mají maturitu a jsou vyučeni.“ Z další diskuze vyplynulo, že maturita zajišťuje to, že uchazeč je schopen se učit a naučit, a vyučení zajišťuje určitou úroveň manuální zručnosti. „A co potřebujeme, to už si ho naučíme sami,“ dodal onen manažer.

Na závěr bych zmínil velmi zajímavý a, dle mého (a nejen mého) názoru, přínosný, projekt Národní soustava kvalifikace II (NSK II). Jedná se o systém, jenž umožňuje ověřit dílčí kvalifikace získané v informálním vzdělávání, složit úplnou kvalifikaci a tu ověřit před komisí. Tento projekt může velmi výrazně pomoci řešit některé problémy trhu práce.

PhDr. Jiří Král, náměstek generální ředitelky
Generálního ředitelství Úřadu práce České republiky

Osobně se především domnívám, že otázka míry diferenciací středoškolského studia, počtu oborů apod. není zdaleka nejdůležitější pro to, jak jsou mladí lidé vybavováni potřebnými dovednostmi (mimořádně stejně jako nekončící diskuse o potřebě snižovat – či zvyšovat – podíl žáků v učňovských oborech). Česká škola, lhostejno zda střední, či základní, selhává v tom nejpodstatnějším: namísto toho, aby mladé lidi podněcovala k potřebě učit se novým věcem, tak je spíše odrazuje. Jestli se to děje ve dvou stovkách oborů nebo jen ve dvaceti oborech, je úplně jedno. Nespekulujme pořád, zda by oborů nemělo být o něco méně, nebo naopak, zda by učňů nemělo být o něco více. Nechme mladé lidi, ať si s pomocí svých rodičů a s asistencí kvalitního kariérového poradenství vyberou sami. Určitě to udělají lépe, než když to za ně někdo vymyslí. Ale zařídme, aby ze škol odcházeli s pocitem, že to všechno bylo k něčemu dobré, že stojí za to učit se i dále. To je pravá výzva pro vzdělávací politiku!

Ale aby to nevypadalo, že se chci vyhnout odpovědím, tak přece jen pár slov jak k otázkám, tak k úvodnímu textu. Především si myslím, že právě rozumná míra diferenciací má silný motivační efekt. I ti opravdu nemotivovaní k dalšímu studiu (ze základní školy) si nakonec nějaký obor, který jim připadá alespoň trochu zajímavý, najdou. Jsem přesvědčen, že to (spolu s určitou tradicí) je jedním z klíčových faktorů skutečnosti, že dlouhodobě patří Česká republika mezi země s jednoznačně nejnižší mírou předčasných odchodů ze vzdělávání (dlouhodobě pod 5 %). To vůbec není zanedbatelné pozitivum. Lidé bez kvalifikace (bez ukončeného středoškolského

vzdělání) mají na trhu práce velmi malé šance. Jejich míra nezaměstnanosti je u nás téměř 45 %! Čím větší taková skupina je (a v EU je takových mladých lidí 13,5 %), tím větší sociální problém to představuje.

Ale aby bylo jasno: nejsem žádným zarytým přívržencem co největšího počtu oborů. Vždyť jsem byl dost blízko změny, kdy s přechodem na RVP se počet oborů snížil téměř na třetinu. Trend postupného rozšiřování a zevšeobecnění obsahu středoškolských oborů je, podle mého soudu, nevratný. Ať ale i nadále zůstane právě jen trendem (a nikoliv skokovou změnou struktury) realizovaným v daném sociálním, historickém a ekonomickém kontextu.

Zajímavá je teze, že většina absolventů nematuritních oborů záhy po ukončení vzdělání mění profesi, a náklady na jejich specializované vzdělání jsou tak často promarněny. Ano, je pravda, že po ukončení střední školy pracuje v profesi odpovídající plně vystudovanému oboru jen 45 % vyučených. Jenomže: u maturantů je to pouze 35 %! Jsou i náklady na vzdělávání těchto maturantů promarněny? Tvrdím, že ani v jednom případě tomu tak není. Ti lidé se přece na trhu práce uplatnili. 27 % vyučených pracuje po ukončení studia v příbuzné profesi, to znamená, že některé specifické dovednosti jistě mohou používat. Pouze zbylých 28 % (u maturantů 39 %) pracuje v úplně jiné profesi. Ale i oni, zdá se, si ze školy něco pro své profesní uplatnění odnesli.

Nakonec několik slov o nezaměstnanosti. Vyučení opravdu vykazují dlouhodobě nejvyšší míru nezaměstnanosti (nepočítáme-li lidi úplně bez kvalifikace). To je dobrá informace pro individuální rozhodování o výběru oboru a je dobré s ní pracovat v kariérovém poradenství. Ať tuto skutečnost každý při svém rozhodování bere v úvahu. Ale co z toho plyne pro vzdělávací politiku? Kdyby snad – hypoteticky – všichni měli maturitu, bylo by pracovních míst z ničeho nic více a celková míra nezaměstnanosti menší? O tom opravdu pochybuji... Podle stejné logiky: daleko nejnížší míru nezaměstnanosti mají dlouhodobě absolventi (absolventky) zdravotnických oborů. Mají snad všichni chodit „na zdravku“? Předpokládám, že takto nikdo neuvažuje. Pak je ale uvádění tezí o nezaměstnanosti v kontextu úvah o diferenciaci středoškolského studia poněkud zavádějící a „návodné“.

RNDr. Miroslav Procházka, CSc., výkonný ředitel
Trexima, spol. s r. o.
dříve ředitel Národního ústavu odborného vzdělávání

Dle teorie i empirických výzkumů má odborné nematuritní vzdělávání na sekundární úrovni dva protichůdné efekty. Negativní efekt spočívá ve zvyšování závislosti vzdělávacích výsledků na sociálním původu v důsledku předčasného dělení žáků do náročnějších a méně náročných vzdělávacích programů. Pozitivní efekt spočívá v tom, že slouží jako „sociální síť“ pro ty, kdo by ve všeobecném středním vzdělávání nepokračovali, nebo ho záhy opustili. Takto se jim sice nedostane vzdělání, které by je nasměrovalo do těch nejlukrativnějších pozic, ale dostane se jim alespoň nějakého

144 vzdělání, které jim zaručí jistotu relativně slušného uplatnění ve společnosti. Ačkoli nelze popřít, že pro jistou část populace tuto roli „sociální sítě“ stále učební obory mohou plnit, je stále evidentnější, že – vzhledem k proměně trhu práce – tuto roli plní čím dál tím méně. Jak lze ukázat na statistikách nezaměstnanosti, velké pracovní „jistoty“ vyučení v učebních oborech vskutku nepřináší. Je ovšem potřeba říci, že to závisí obor od oboru – vyučení v některých řemeslných oborech naleznou práci poměrně snadno (tedy pokud opravdu chtějí a umějí pracovat), zatímco v jiných oborech se houfně hlásí na úřad práce.

Nejde o to, že by budoucí společnost nepotřebovala řemeslníky, automechaniky a manuálně pracující – právě naopak. Ale i oni budou potřebovat – a již potřebují – pro svou práci stále více kompetencí, jinak v konkurenci neobstojí. Lidé jistě chtějí a budou chtít řemeslníky, ale jen ty dobré a spolehlivé, splňující vysoké nároky a rychle reagující na technické (i společenské) změny. „Vybudování základů“ kompetencí (například jazykových, matematických, sociálních atd.), na kterých lze dále stavět po celý život, trvá déle. Celková doba strávená ve vzdělání se tak neustále posouvá a s tím se také posouvá specializace do pozdějšího věku. Nezbude nám, než to respektovat a upravit podle toho strukturu vzdělávacího systému.

Nejsem ovšem zastáncem radikálních a okamžitých řešení. Učební obory jsou hluboce zakořeněny v naší tradici, jsou součástí rodinných strategií a způsobů přemýšlení, a to zejména na vesnicích a malých městech. Stále u nás existuje jakési „mentální nastavení“, které si nedokáže vzdělávání bez učebních oborů představit. Toto mentální nastavení nelze podceňovat a snažit se ho násilně zlomit. Spíše než pro změnu „seshora“ jsem tedy pro změnu „zdola“: postupnou, ale skutečnou proměnu učebních oborů zevnitř. Nemyslím, že by bylo vhodné „přelakovat“ učiliště na všeobecné školy, ke kterým by ani učni, ani rodiče neměli důvěru, a ve kterých by stejně postaru vyučovali pedagogové, kteří zde učili dříve. Spíše by bylo dobré nejdříve zvyšovat nároky na studium v učebních oborech a postupně zevšeobecňovat kurikulum (ne ovšem tak, aby bylo odtržené od života). Tyto zvýšené nároky je ovšem třeba spojit s cílenou podporou učňů pro dokončení studia. Určitě by bylo dobré umožnit vznik obecněji koncipovaných učebních oborů, které připravují na manuální práci, ale nikoli v jednom úzkém oboru. Nemyslím si ale, že by to měl být stát, který administrativně rozhoduje o množství a struktuře oborů. Administrativní rušení či slučování oborů by ničemu neprospělo. Spíše by bylo dobré uzákonit tyto obecnější učební obory, pilotně je ověřit a podporovat. Pokud by byly úspěšné – o čemž jsem přesvědčen, sami rodiče a žáci by je začali vyhledávat.

doc. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D., vedoucí katedry veřejné a sociální politiky
Fakulta sociálních věd, Univerzita Karlova v Praze

Jak vzdát badateli hold jinak než bádáním

145

Na sklonku září se na Pedagogické fakultě UK v Praze u příležitosti významného životního jubilea prof. Elišky Walterové uskutečnilo kolokvium **Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy**. Kolokvium bylo součástí projektu PRVOUK (Program rozvoje vědních oblastí na UK) „Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělávání“ a bylo doprovázeno vydáním jubilejního kaleidoskopu k 70. narozeninám Elišky Walterové; na konci letošního roku vyjde odborná kolektivní monografie.

Dopolední blok zahájil proděkan PedF UK profesor Helus oceněním významné role, kterou sehrála profesorka Walterová při etablování oboru v České republice, a vyzdvihl odborné i osobní ctnosti jubilantky.

Dále se ujal slova spoluzakladatel oboru Jan Průcha v příspěvku **Česká srovnávací pedagogika: Přehled produktů let 1992–2012**. Popsal v něm vývoj české srovnávací pedagogiky za posledních 20 let a pojmenoval její kritická místa i slabiny. Upozornil, že hlavním východiskem pro bádání již nejsou jen teoreticky založené komparace – v současnosti je srovnávací pedagogika multidisciplinárním oborem, který zkoumá struktury, vlastnosti, fungování a výsledky vzdělávacích systémů od lokální, přes národní až po globální úroveň v širším kontextu sociálního systému. Vytкнуł témata, která byla za posledních dvacet let v centru zájmu – jde především o popisy vzdělávacích systémů, komparace jednotlivých částí vzdělávacích systémů a procesů, které v nich probíhají. Pozornost byla věnována rovněž psychologickým aspektům srovnávací pedagogiky. Ocenil vznik komplexních monografií vzniklých na půdě ÚVRV o školním vzdělávání v Německu, Velké Británii, Švédsku a Ruské federaci. Zejména vyzdvihl fakt, že se v nich uplatňuje systémové pojetí a začlenění zevrubného popisu ekonomických, politických, a dokonce i náboženských determinant. Tyto monografie považuje profesor Průcha za plně srovnatelné se zahraničními stěžejními díly.

Upozornil také na oblasti, které jsou ve srovnávací pedagogice opomíjeny – jde především o detailní komparaci předškolního vzdělávání a charakteristiky učení a vyučování. Zdůraznil, že pozornost je věnována především práci učitele, žáci a studenti jsou opomíjeni. Navíc je komparace výsledků edukace založená především na studiích TIMSS, PIRLS a PISA. Svůj příspěvek uzavřel konstatováním, že ač je produktivita českých výzkumníků srovnávací pedagogiky značná, z hlediska pozornosti věnované jednotlivým tématům je poměrně nevyrovnaná.

Následně navázala Eliška Walterová s příspěvkem **Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě**, ve kterém nastínila vývoj srovnávací pedagogiky

146 jako vědního oboru, a popsala výzvy, kterým obor čelí. Upozornila na radikální vliv globalizace a střet humanizačního a neoliberálně-politického pojetí vzdělávání. Vyzdvihla význam tzv. „single studies“, které umožňují detailní pochopení situace v jednotlivých zemích. Za klíčová témata považuje sociální spravedlivost v podmínkách globalizace a důsledky neoliberální tržně orientované ekonomické integrace. Poukázala také na chybějící institucionální základnu srovnávací pedagogiky. Hlavní výzvou současného období dle profesorky Walterové je posílit akademický status srovnávací pedagogiky, systematicky ji rozvíjet jako obor, výrazněji vstupovat do globálních diskurzů a iniciovat výzkumy s mezinárodní účastí.

Následná diskuze se zabývala tématem přesahu srovnávací pedagogiky do roviny vzdělávací politiky. Rezervy jsou jistě na obou stranách – jak u akademiků, tak u politiků. Výzkumníci neumí promlouvat jazykem, kterému politici rozumějí, a politici se zabývají především ekonomickým aspektem problémů vzdělávacích systémů. Větší ambice ve smyslu významnější aplikační a intervenující role jsou dle profesora Průchy výzvou, se kterou by se současná srovnávací pedagogika měla snažit vypořádat.

První blok uzavírala **panelová diskuze k výuce srovnávací pedagogiky v ČR**, které se zúčastnily **Jana Stará, Miroslava Váňová, Jana Vašátková-Poláchová**; role moderátora se ujal **David Greger**. Diskuze se postupně věnovala otázkám cíle výuky srovnávací pedagogiky, výstupům kurzů a problémům i pozitivům, se kterými se vyučující setkávají. Zajímavým tematickým okruhem byl způsob zařazování srovnávací pedagogiky do jednotlivých studijních programů. Za určující faktor jsou považovány cíle a výstupy kurzu, přičemž na všech úrovních je potřeba poukazovat na složitost pedagogických jevů, naučit studenty analyzovat, klasifikovat, využívat různé zdroje poznatků a kriticky jednotlivé zdroje hodnotit. Výstupy výuky se různí – eseje, referáty, diskuze na seminářích či znalostní testy. Problémy, se kterými se vyučující potýkají, jsou nedostatečné všeobecné znalosti a nízká úroveň cizích jazyků. I následující diskuze potvrdila, že srovnávací pedagogika má své místo ve vzdělávání učitelů nyní více než kdy jindy. Na učitele je kladena větší zodpovědnost a musí mnohdy sami dělat zásadní rozhodnutí (například o kurikulu), při kterých je žádoucí uplatňovat širší přehled vycházející z komparace. Srovnávací pedagogika je tak pro budoucí učitele důležitým terénem, na kterém se učí kritickému myšlení.

Druhý blok zahájila **Milada Rabušicová** s příspěvkem **Puzzle předškolní výchovy a péče v Evropě: kde je Česká republika**. V posledních letech je na tomto poli významným hráčem OECD a jeho dlouhodobý projekt *Starting Strong*, do kterého je od roku 1998 zapojena i Česká republika. V rámci daného projektu vznikly tři publikace *Starting Strong I–III*. Jsou důležitým zdrojem zajímavých dat, orientace v nich je ale obtížná. Srovnávacím pedagogům se tedy nabízí buď organizovat své vlastní výzkumy, které jsou ovšem mnohdy tematicky a regionálně značně omezené, nebo se obrátit k výsledkům zpráv OECD, třídit je, poukazovat na to, co v nich chybí, či jaké neočekávané efekty některé dané jevy mohou mít. Důležitá je potom volba pozice a potažmo cíle, z kterého budeme k výsledkům zpráv přistupovat. Milada Rabušicová si ve svém příspěvku zvolila otázku, jak si podle vybraných kritérií stojí mezi ostatními evropskými zeměmi Česká republika a kde se ocitá ve vztahu k „optimál-

nímu“ modelu předškolní výchovy a péče v Evropě. Vyberme některé ze zmíněných poznatků analýzy. Česká republika má srovnatelné podmínky z hlediska cílů kvality a řízení, pedagogických přístupů i obsahu kurikula. Ovšem patří k zemím, které mají separované systémy předškolní výchovy a péče – problematika se u nás dělí mezi tři ministerstva. Jsme výjimkou i v tom, že máme zformulované kurikulum až od věku tří let, přičemž v jiných zemích je to od narození nebo nejpozději od jednoho roku. Další oblastí, ve které zaostáváme, je kvalifikace učitelů. Jsme jednou z posledních zemí, kde je dostačujícím vzděláním učitelky mateřské školy maturita. A nakonec se u nás neobjevuje pokročilý výzkum předškolního vzdělávání, nicméně účastníme se alespoň mezinárodních studií.

Tomáš Janík se v příspěvku **Mezinárodně srovnávací výzkum vyučování a učení ve školních třídách a didaktika** zaměřil na otázku, jak může být srovnávací pedagogika užitečná didaktice. Na danou problematiku je možné nahlížet skrze kulturu vyučování a učení, která je definována jako časově ohraničený souhrn určitých forem učení a vyučovacích stylů a s nimi souvisejících antropologických, psychologických, společenských a pedagogických orientací. Současná kultura ve školních třídách má teoretický základ v konstruktivismu. Důraz je kladen zejména na individualizaci učebních procesů, kognitivní aktivizaci žáků, řešení problémů, podporu metakognitivních procesů apod. Uvedené charakteristiky kultury vyučování a učení do značné míry korespondují se specifitějšími charakteristikami rozpracovávanými v oborových didaktikách. Zmíněné kulturní praktiky si osvojujeme spíše participací než racionálním studiem. Je důležité si uvědomit, že jakmile jsou některé praktiky natolik sdíleny, že je většina lidí dělá stejným způsobem, stanou se neviditelnými – lépe řečeno – neuvědomovanými. Příkladem může být zkoušení u tabule, které v zahraničí není běžné. Právě zahraniční studie (např. dokument *A Nation at Risk* z USA) pomáhají dané praktiky zviditelnovat. Díky nim je možné si uvědomit specifika vlastní kultury na pozadí porovnání s jinou kulturou. Na závěr svého příspěvku formuloval čtyři výzvy pro mezinárodní srovnávací výzkumy. Zaprvé jsou mezinárodní výzkumy zpravidla koncipovány jako otevřené pro inkorporaci rozšiřujících či prohlubujících výzkumů v jejich rámci, a bylo by tedy vhodné je více využívat pro didaktické účely. Zadruhé by jejich výsledky měly být interpretovány nejen z vnější perspektivy, ale i z perspektivy vnitřní. Zatřetí jsou při kódování (např. videostudií) mnohdy využívány vágní široké obecné didaktické kategorie, přičemž využití jemnějších oborově didaktických kategorií by mohlo přinést detailnější výsledky. A začtvrté by měla být podporována snaha dokumentovat a analyzovat výuku v různých zemích a edukačních kulturách prostřednictvím videa, které má významnou heuristickou a ilustrativní hodnotu.

V dalším příspěvku **Učitelské profesní standardy v anglicky mluvících zemích** přiblížil **Karel Starý** situaci v oblasti, které je i v České republice v poslední době věnována intenzivní pozornost. Pracovní definice vysvětluje standardy jako kodifikované popisy profesního výkonu sloužící k takovému hodnocení učitelů, které má dopady na jejich vstup do profese a setrvání v ní, zařazování do kariérních stupňů a odměňování za práci. Obecně lze rozlišit standardy v anglosaských zemích na

148 standardy pro začínající učitele, které jsou povinné a mají sloužit jako kontrola a podpora na vstupu, a standardy pro zkušené učitele, které jsou dobrovolné, a jejichž cílem je učitele motivovat k profesnímu růstu a dalšímu vzdělávání. Vzhledem k tlaku, který je vyvíjen na vytvoření standardu práce učitele v České republice, je zajímavé zjištění, že v Anglii a Skotsku dochází k oslabování jejich role a oba systémy se vážně zabývají myšlenkou na faktické zrušení standardů. Naproti tomu v USA a Kanadě mají standardy stabilní pozici. Přestože v USA uznávání klasifikace není povinné, je akceptováno napříč všemi státy. Austrálie a Nový Zéland vidí standardy jako klíčové nástroje zajišťování kvality vzdělávání. Standardy neslouží pouze jako vnější motivace vedle vnitřní motivace, ale je možné je nahlížet jako součást systému zkvalitňování práce učitelů, v rámci čehož umožňují popis kvalitního vyučování, poskytují zázemí a podporu pro profesní učení. Představují rovněž systém profesní certifikace založený na kvalitních metodách a procesech hodnocení práce a také poskytují možnost profesní perspektivy. I přes zmíněné přínosy standardů v následné diskuzi vyvstala otázka, zda standardy zavádět jako politickou kategorii, nebo nechat odpovídající kritéria tvořit na nižších úrovních (např. vedení škol). V případě národních profesních standardů existuje poměrně velké riziko jejich zneužití, zvláště v případě, že budou mít významné dopady na kariéru učitele. Bez rizik není ani příprava standardů vedením škol – takový přístup by byl možný jenom v případě zvýšení kvality řízení škol. Nicméně, otázka, zda jsou učitelé či ředitelé schopni reflexe a sebereflexe ve vztahu k praktikám, pro které ještě není ukotvena terminologie, zůstává diskutabilní. Efektivita zavádění standardů je jistě oblastí, ve které by mohly napomoci právě srovnávací (a nejen mezinárodní) výzkumy.

V závěru kolokvia **David Greger** upozornil na to, že v dnešní „době RIVové“ jsou životní jubilea významnou a vítanou příležitostí pozastavit se a pohlédnout na téma (respektive obor) z odstupu, který umožňuje zhodnotit jeho vývoj – přínosy i klopytnutí – v širší perspektivě. Setkání akademiků nad historií i současností srovnávací pedagogiky tyto cíle naplnilo vrchovatě. Hluboká odborná erudice jubilanek, její výjimečná schopnost vést, naslouchat a motivovat v kombinaci se vsutku nakažlivou vitalitou jsou zárukou, že i za dalších pět či deset let bude podnětů pro zhodnocení dalšího vývoje oboru jistě dostatek.

Kateřina Novotná, Jaroslava Simonová
katerina.novotna@pedf.cuni.cz
jaroslava.simonova@pedf.cuni.cz

Zpráva z konference doktorandů PedF UK

149

Již devátým rokem se konala doktorská konference, kterou pořádal Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání a Katedra psychologie pod záštitou děkanky PedF UK. Tématem letošní konference byly *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. Téma bylo vybráno proto, že s metodologickými obtížemi se v rámci svých doktorských výzkumů potýkají téměř všichni studenti. Takto zaměřená konference tedy otevírala možnost, jak poskytnout doktorandům zpětnou vazbu ještě předtím, než se svými výzkumy začnou. Celou konferenci si zorganizovali studenti sami, aby získali zkušenosti s přípravou odborné akce.

Zahájení konference, která se konala 20. 5. 2013, se ujala paní děkanka, doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc., která vyjádřila své ocenění směrem ke studentům za to, že dokázali celou konferenci sami zorganizovat. Dále sdělila, že ji potěšila informace o tom, že MŠMT přislíbilo doktorskému studiu finanční podporu. Poté pronesla několik úvodních slov ředitelka ÚVRV, prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., která zdůraznila, že se jedná o simulovanou doktorskou konferenci, která má studentům pomoci naučit se prezentovat své závěry před odbornou veřejností. V závěru promluvila doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., která připomněla, že absolvování této konference je jedním z výstupů Úvodního teoreticko-metodologického kurzu pedagogiky, který garantuje ÚVRV. Tento kurz, povinný pro všechny doktorandy, je vedl ke správnému metodologickému uvažování.

Pozvaný plenární řečník PhDr. Ing. Petr Soukup z Fakulty sociálních věd UK ve svém příspěvku představil Mezinárodní studii občanské výchovy ICCS 2009, jejímž cílem je zjistit, jak jsou studenti osmých ročníků v různých zemích připravováni na přijetí své role občana. V návaznosti na tematické okruhy konference plenární řečník objasnil především metodologii tohoto mezinárodního výzkumu, problematiku sběru dat a jejich zpracování.

Konference se aktivně zúčastnilo 31 doktorandů, a to nejen z oboru pedagogiky, jak tomu bylo tradičně v předchozích letech, ale také z oboru psychologie. Toto spojení bylo pozitivně hodnoceno jak doktorandy, tak supervizory, a proto se předběžně počítá s možností pokračovat v tomto složení i v dalších ročnících.

Konference byla rozdělena do tří sekcí na základě koncepce logik výzkumu psychologa Davida Hilese. První sekce se zaměřila na logiku výzkumu *explanation driven*, druhá sekce na logiku výzkumu *data driven* a poslední na logiku výzkumu *paradigma driven* a *theory driven*. V první zmíněné sekci byly předneseny příspěvky zabývající

150 se odkladem povinné školní docházky, integrací žáků cizinců, přístupy k podpoře nadání, komunitními školami, formativním hodnocením, mentoringem, ranými vazbami a úrovněmi sociální kognice, herními styly očima hráčů videoher a diagnostikou časové perspektivy u středoškolské mládeže. Celkově se tedy v této sekci představilo sedm příspěvků pedagogických a tři psychologické. Ve většině případů si doktorandi zvolili kvalitativní výzkum, který odpovídá logice výzkumu *explanation driven*. Největším problémem se ukázala být obecná metodologická úskalí, jako například nevyjasněný předmět studie, příliš ambiciózní cíle výzkumu, četnost cílů výzkumu, reprezentativnost vzorku a opomíjení způsobu zpracování dat získaných výzkumem.

V sekci logiky výzkumu *data driven* zazněla tato témata: variabilita vývoje počáteční čtenářské gramotnosti, kontinuita předškolního a základního vzdělávání, volba školy na úrovni primárního vzdělávání, cesta mezi školním a neškolním učením, sociální determinanty rozvoje hudebního talentu, rozvíjení klíčových kompetencí v předškolním vzdělávání, konstrukce identity a intencionality u dospívajících delikventů, studium učebnic matematiky, ochrana zdraví a bezpečnosti žáků na SOŠ a SOU a specifika alternativních škol. I v této sekci dominovala pedagogická témata (6) nad psychologickými (4) a kvalitativní výzkum (4) nad kvantitativním (2). Nicméně v této sekci studenti doktorského studia často volili také smíšený design (4). Největší problém i zde byl příliš široký záběr disertačních prací.

V poslední sekci, v níž dominovala logika výzkumu *paradigma driven* a *theory driven*, se představily příspěvky zabývající se badatelsky zaměřenou výukou v přírodovědných předmětech, chemií potravin a výživou v RVP G a učebnicích, žákovskými prekoncepty, kánonem české literatury, učebními styly učitelů ESP na vysokých školách, hodnocením studentů na vysokých školách, stínovým vzděláváním, vlivem rodiny na rozvoj raných čtenářských dovedností a používáním pohádek. V této sekci se sedmi pedagogickými a třemi psychologickými příspěvky se potvrdil fakt, že se studenti více přiklání ke kvalitativnímu výzkumu (6) či ke smíšenému designu (3). Problémy se vyskytovaly především ve formulaci výzkumných problémů a s nevyjasněností základních pojmů, se kterými studenti doktorského studia pracovali.

I přes uvedené problémy, které se ve studentských příspěvcích objevovaly, byla diskuse po prezentaci vždy vedena v přátelské atmosféře a veškeré připomínky supervizorů (sekce 1: prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., PhDr. Martin Chvál, Ph.D., doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc., PhDr. Miroslav Rendl, CSc.; sekce 2: PhDr. Karel Starý, Ph.D., RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D., PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.; sekce 3: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D., doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc. a doc. PhDr. Vladimír Chrz, Ph.D.) byly podnětné a pomohly studentům s precizováním jejich příspěvků do sborníku. Zpětná vazba se netýkala vždy jen metodologických obtíží, ale velmi často také rozpoutala zajímavé a bouřlivé diskuse k tématům.

Při slavnostním zakončení vystoupili reportéři jednotlivých sekcí se svým shrnutím témat a problémů řešených v jednotlivých sekcích. Poté byla shrnuta negativa i pozitiva celé konference. Negativa vycházela především z nedostatků některých příspěvků, jako byla obecná metodologická úskalí, opomíjení způsobu zpracová-

ní dat, příliš široký záběr disertačních prací, nevyjasněnost pojmů a nepromyšlená formulace výzkumných problémů. Pozitivně byl ohodnocen také fakt, že si celou konferenci zorganizovali sami studenti a že byla vytvořena otevřená atmosféra pro plodnou diskusi. Velké poděkování patřilo zejména supervizorům, ale také členům organizačního výboru s předsedkyní PhDr. Veronikou Krabsovou.

Výstupem z konference je v současné době sborník abstraktů a fotografická dokumentace. Obé je ke stažení na stále funkčních webových stránkách konference¹, na kterých naleznete také powerpointové prezentace většiny přednášejících, včetně prezentace plenárního řečníka. Dalším výstupem je recenzovaný sborník referátů *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických doktorských výzkumech*. **Se sborníkem referátů je možné se seznámit** taktéž na výše uvedených webových stránkách, o něž se stará Mgr. Vít Šťastný.

Lucie Zimová
zimovaluci@seznam.cz

¹ Dostupné z <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/konference13/>.

XV. Světový kongres srovnávací pedagogiky

New Times, New voices. Comparative Perspectives for Education

Kongres pod názvem *Nové časy, nové hlasy. Srovnávací perspektivy pro vzdělávání* se konal ve dnech 23.–28. června 2013 v Buenos Aires. Hlavními organizátory byla Světová rada společností srovnávací pedagogiky (WCCES) a Argentinská společnost srovnávací pedagogiky (SEACE).

Kongresu se zúčastnilo 984 odborníků z 80 zemí světa. Početní převahu měli účastníci z Latinské Ameriky a Karibiku (54 %), nižší než na předchozích kongresech bylo zastoupení komparativistů z Evropy (14 %), Severní Ameriky (14 %) a Asie (10 %), zbývajících 6 % připadá na Afriku, Austrálii a Oceánii. Čtvrtina všech účastníků byla z hostitelské země. Složení účastníků ovlivnilo jednací jazyky kongresu, netradičně byly čtyři (kromě angličtiny také španělština, francouzština a – vzhledem k početné skupině účastníků z Brazílie – i portugalština). Jednání probíhalo v plénu, sekcích a diskusních panelech. Novinkou byly plenární *highlighted panels*, zaměřené na klíčové problémy globalizované srovnávací pedagogiky objasňované účastníky panelu z různých aspektů a vzdělávacích kontextů.

Hlavní téma konference *Nové časy, nové hlasy* lze číst mnoha způsoby – např. nové hlasy mohou být chápány geograficky, sociálně, kulturně či jako nová paradigma teorie a nové metody výzkumu. Konference výrazně odrážela **latinskoamerickou zkušenost**, prostor však dostaly perspektivy dalších kontinentů a kulturních okruhů a také alternativy k převažujícím teoretickým rámcům.

Vliv jihoamerického kontextu se projevil výrazně zastoupením vystupujících a přítomných účastníků, ale i myšlenkovými rámci. Živá je nedávná zkušenost vojenských diktatur, a v důsledku toho vyrovnávání se s problematikou přechodu k demokracii včetně souvisejících proměn školy. Je zde výrazná tradice levicového myšlení včetně teologie a pedagogiky osvobození, v současnosti jsou v některých zemích socialisticky orientované vlády. V některých zemích Latinské Ameriky (Chile) proběhly naopak neoliberální reformy a stále se projevují jejich dopady na vzdělávání (např. školné na vysokých školách). Tematika vzdělávání jako veřejného statku proto byla velmi aktuální. Také v ulicích Buenos Aires jsme viděli graffiti a plakáty, které vyzývaly k politickým akcím na obranu veřejného a dostupného (vyššího) vzdělávání.

Problematika financování se dotýká nejen školství, ale přímo (srovnávací) pedagogiky – sociální vědy dnes nejsou při financování výzkumu prioritou, už vůbec není (státem) financován kritický výzkum. Hrozí ztráta svobody bádání, roste závislost badatelů na tom, jaké typy analýz a úrovně jsou sponzory financovány. Také šetření

PISA je vnímáno jako zdroj ohrožení, jako shromažďování dat o občanech (u šetření TALIS o učitelích).

Podnětná pro kritickou reflexi a rozvoj české srovnávací pedagogiky byla nejen plenární jednání, ale také jednání v tematických sekcích. Celkem bylo realizováno 300 dílčích, paralelně probíhajících jednání v **12 tematických sekcích**: 1. nové teoretické a metodologické přístupy ve SP; 2. SP v rozvojových zemích „Jihu“; 3. nové perspektivy vzdělávání na úrovni státu, vztah globální a lokální úrovně; 4. role aktérů a nové scénáře; 5. nové výzvy pro veřejné vzdělávání; 6. internacionalizace vzdělávání, akademické přístupy a veřejná politika; 7. diverzita a nové formy demokratizace vzdělávání; 8. hlasy univerzitních skupin; 9. nová éra pro kurikulum; 10. vzdělávání v situaci konfliktu a nejistoty; 11. vzdělávání dospělých, celoživotní a neformální učení a 12. nové formy komunikace v digitálním věku.

Dominujícím konceptem jednání kongresu byla *globalizace*, její důsledky a vliv na vzdělávací systémy a celoživotní učení. Plenární jednání byla zaměřena zejména na teoretické a metodologické problémy srovnávací pedagogiky a na analýzu fenoménu globalizace na různých úrovních vzdělávacích systémů. Pozornost vzbudil panel (M. Bray et al.) věnovaný revizi Delorsovy zprávy *Učení je skryté bohatství* (1996), která byla v devadesátých letech minulého století u nás jedním z teoretických východisek transformace vzdělávání. Je považována za Světovou chartu vzdělávání pro 21. století a za paradigmatický rámec pro celoživotní učení. Silící kritické hlasy však jako její limity uvádějí zejména: 1. *eurocentrismus*, neoslovující vzdělávání v zemích světového „Jihu“; 2. obtížnou implementaci do praxe jako důsledek jistého utopismu vizí a 3. příliš obecný rámec vzdálený reálné vzdělávací praxi, včetně rámce kurikulárního. Bylo shodně konstatováno, jak v panelu, tak v navazujících sekcích, že kurikulum vyžaduje globální dimenzi a definici globálních cílů, transformovatelných však diverzifikovaně a vyváženě do národních kurikulárních konstruktů. Obtíže spojené s dosahováním žádoucí rovnováhy mezi globálním, národním a lokálním kurikulem jsou považovány za jeden z podstatných problémů revize Delorsovy zprávy. Další důrazy jsou položeny na měnící se role, status a neo-profesionalismus učitelů, kteří se musí vyrovnávat s pluralitou současného světa, potřebou rozvinutých sociálních a interkulturních dovedností i s vlivem informačních technologií, které mění prostředí učení. Podstatnými, dosud pomíjenými, atributy je *učení vyrovnávat se (to cope) s hrozbami, nejistotami a riziky* současného světa i *učení sdílení na sociálních sítích*. Silná je potřeba vytvořit humanistickou protiváhu ekonomicky a technologicky prosazovaného vzdělávání podporovaného některými nadnárodními organizacemi, zejména pak Světovou bankou a regionálními ekonomickými uskupeními. Pracovní skupina připravuje nový klíčový dokument UNESCO, který by měl být v příštím roce postoupen do širší mezinárodní diskuse, a v roce 2015 se předpokládá přijetí nového, realističtějšího a výstižnějšího dokumentu, reflektujícího krizi dosud dominujícího modelu rozvoje s výhledem dlouhodobé perspektivy vzdělávání a učení. Skupina si je vědoma obtížnosti takového úkolu. Diskuse poukázala na úskalí tvorby dokumentu relevantního pro celý svět v situaci krize a nerovnoměrné rozvinutosti vzdělávání, nejednotné implementace vzdělávacích reforem sledujících odlišné politické cíle

154 a reflektujících rozdílné ideologie. Obrana veřejného vzdělávání se prolínala jedním kongresu.

Z obecnějšího pohledu zájem budily panely a semináře, které se zabývaly buď deskripcí obecného rámce fungování vzdělávání v současném globalizovaném světě, nebo hledáním abstraktnějších nástrojů – konceptů a teorií – pro hlubší porozumění probíhajícím procesům.

Vystoupení, spíše na popisné úrovni, upozorňovala např. na proměny charakteru mezinárodní spolupráce a pomoci v oblasti vzdělávání. Mimořádně se rozrůstá poskytování vzdělávacích služeb jiným zemím. V současném světě, který je multipolární, nastává výrazný vzestup zemí BRICS (Brazílie, Rusko, Indie a Čína, navíc Jižní [South] Afrika; u Ruska jde spíše o staronovou roli), které se stávají geopolitickými hráči a prostřednictvím zahraniční rozvojové pomoci sledují vlastní agendu. Objevují se i noví nadnárodní hráči (vládní a nevládní organizace) fungující jako zprostředkovatelé pomoci. Nicméně nejvýraznější aktéři jsou stále ještě spojeni se západními zeměmi. Finančně je dnes nejvýznamnějším dárce mezinárodní pomoci ve vzdělávání Světová banka (WB), díky tomu působí také jako expert a zprostředkovatel znalostí. Působení WB je zakotveno v pojetí lidského kapitálu, zaměřuje se na propojení vzdělání a hospodářského růstu, při skepsi ke schopnosti státu poskytovat vzdělávací služby. OECD – původně „klub bohatých“ – je stále atraktivnější i pro země dříve rozvojové. Na vzdělávání se zaměřuje zhruba od roku 1980 a za tu dobu se stala významným aktérem, zejména díky hodnocení a benchmarkingu (PISA). Není donorem finančních prostředků, ale má velkou legitimitu díky strategii peer reviews.

Některé „kritické analýzy“ současné situace byly založeny výrazně ideologicky, na apriorních tezích, a závěry byly předem deklarované a jasné. Mnohem korektněji a vyváženěji působila diskuse o limitech a alternativách velmi rozšířené neo-institucionální teorie světové kultury (*world culture*, představitelé John W. Meyer, Francisco Ramirez aj.) a je nutno říci, že takováto diskuse budila rovněž daleko větší zájem posluchačů. Účastníci diskuse o neoinstitucionalismu (Jürgen Schriewer, Gita Steiner-Khamsi, Barbara Schulte, Julia Resnik) uznávají, že jde o rozvinutou teorii, která umožňuje formulovat řadu explanací o vznikající světové společnosti a současně dokáže produkovat výzkumný program. K jejím klíčovým rysům patří uchopení světové společnosti v socio-konstruktivistickém pojetí jako jevu především kognitivní, symbolické povahy a přesvědčení o klíčové roli procesů difuze, které se v poslední době dále zrychlují. Přes nesporné úspěchy neoinstitucionalismu však ukazují výsledky komparativního výzkumu mnohem složitější obraz (viz též speciální číslo časopisu *Comparative education*, listopad 2012).

Například klíčový pojem izomorfismu vyžaduje podrobnější analýzu a rozlišení na izopraxismus (určití aktéři dělají totéž, přebírají politiku, ale nepřiznávají to – *silent borrowing*) a izonymismus (různí aktéři se hlásí k stejnému konceptu, ale dělají něco jiného). Podobně je třeba analyzovat možnou koexistenci povrchní izomorfie na úrovni ministerstev a jejich dokumentů, která však nepřetváří komplexní hlubší struktury školní praxe. Globální pohled je proto potřeba doplnit lokální analýzou, porozuměním z pohledu lokálních aktérů, popisem, jak je „cestující politika“ lokálně

adaptovaná a implementovaná. Aktivní účastníci konference dokládali uvedené teze konkrétními příklady, např. na rozboru reformy v Mongolsku dokumentovali složitou interakci globálního modelu řízení/governance s dědictvím socialismu (bonusy určené motivace pro nejlepší učitele byly v rovnostářství redistribuovány tak, aby každý ve škole dostal stejně apod.).

V oblasti kurikula se pozornost věnovala mj. specifikům **sekundární školy**, o které se domníváme, že u nás je v pedagogice méně tematizována než škola primární. Globální vzrůst podílu žáků v sekundárním vzdělávání přináší některé staré i nové problémy. Vysoký počet žáků pokračujících do sekundární školy je bohužel provázen nízkou mírou dokončování. Výzkum zaměřený do této oblasti řeší obecné otázky kvality a rovnosti (inkluzivity), ale také konkrétnější problémy tranzice mezi stupni vzdělávání, relevance obsahu a respektování větší diverzity žákovské populace. Řeší se dilemata, jaká je vhodná míra decentralizace (stanovení obsahu na úrovni národní, nebo lokální) i podílu všeobecného a technického vzdělávání.

V otázce přechodů mezi stupni vzdělávání se toto téma shoduje s problematikou studovanou intenzivně na našem pracovišti v ÚVRV. Právě s ohledem na kritickou roli tranzice byly v některých jihoamerických zemích redefinovány i cykly vzdělávání (Brazílie – přechod k systému základního vzdělávání, *ensino fundamental* 9 let; Uruguay: model 6 + 3). Jiné země uplatňují smíšený model (Mexiko: kurikulární a pedagogické integrace, ale administrativně rozdělené stupně školy).

V souvislosti s nedokončováním sekundární školy někteří řečníci zdůrazňovali roli chudoby (žáci nemají doma materiální podmínky pro přípravu do školy, musí pracovat, aby pomohli zlepšit ekonomickou situaci rodiny), výzkum v Uruguayi a Mexiku poukazuje na roli odcizení (*disengagement*), na potřebu kvalitnějšího dynamičtějšího, kontextualizovaného vzdělávání. Podle výpovědí žáků v mnoha sekundárních školách každý den odpadají hodiny, problémem je kázeň, učitelé nepoužívají ICT, v hodinách přírodovědných předmětů nikdy žáci nechodí do laboratoří, učitelé neorganizují žádné extrakurikulární aktivity, návštěvy kulturních akcí apod. (Výzkum *Que sucede en los liceos públicos hoy?* – Unicef 2011).

Při úvahách o koncepci sekundárního vzdělávání v Latinské Americe byl zdůrazněn vysoký podíl škol poskytujících technické vzdělávání v rozvinutých evropských zemích. Pokud jde způsoby provádění kurikulárních reform, je obdivován (i u nás dobře známý) model reformy z kanadského Ontaria: zdůrazňována je zaměřenost tamějších reform jen na omezený počet cílů, využití partnerství, horizontálního učení od škol, které dosáhly velké změny (kvalita podložená daty), transparentní postup zaměřený na budování kapacity – ne trestání problémových škol. Je zajímavé, že úvahy o reformě brazilské nižší střední školy se inspirovaly vedle tak známých jmen jako Freire nebo Gramsci také prací Čecha Karla Kosíka (citováno je portugalské vydání *Dialética do concreto* z roku 1976).

Jeden z „nových hlasů“, který byl na konferenci velmi výrazně zastoupen, byl hlas **sexuálních menšin** (LGBT – lesbické, gay, bisexuální a transgender studentky a studenti, popř. učitelé). Několik sezení v sekcích bylo věnováno různým aspektům problému, který je u nás dosud na okraji pozornosti pedagogického výzkumu i pra-

156 xe. Jednalo se např. o otázku klimatu ve školách ve vztahu k sexuálním menšinám i otázce homofobní šikany.

Na panelu věnovaném tematice LGBT vystupovali zástupci rozdílných kultur. Čínský výzkumník upozornil, že vzhledem k velikosti populace Číny i konzervativní odhad podílu sexuálních minorit v populaci ukazuje, že lidí s odlišnou sexuální orientací jsou v absolutních číslech desítky milionů. Vzhledem malému vlivu náboženství v čínské společnosti se nesetkávají s oficiálním odporem proti kurikulu sexuální výchovy, ale snahy konzervativních skupin se začínají objevovat. Výzkum problematiky homofobní šikany je v počátcích, zatím jde spíše o pilotní data.

Nám bližší je Slovinsko. Situace je popisována jako heteronormativní veřejný prostor, zákony nejsou diskriminující (alespoň v teorii) k jedincům, ale diskriminují LGBT páry a rodiny. Výzkumný zájem o tuto problematiku vyrůstá z praxe práce s klienty v různých podpůrných skupinách, dále se jedná o internetové ankety, ohniskové skupiny a individuální rozhovory. Výpovědi středoškoláků (zatím na malých vzorcích v rozsahu kolem $N = 100$) ukazují, že 97 % žáků nedostalo žádnou nebo jen velmi malou informaci o homosexualitě ve škole; často se setkává s homofobní šikanou 11 % respondentů, aspoň jednou cca 60 %. Výzkum se týká také LGBT učitelů, kteří většinou svou orientaci skrývají, protože se bojí netolerantního prostředí a zejména rodičů. Z podobných důvodů tito učitelé nemohou nebo nemají ambici být oporou pro žáky s menšinovou orientací, ale shodují se, že by téma mělo být součástí kurikula. Byly prezentovány i výsledky prvního výzkumu homofobní šikany, který byl proveden na národním reprezentativním vzorku, odpovědělo více než tisíc lidí s menšinovou sexualitou. Většinou odpovídali lidé s vyšším vzděláním, dvě třetiny z nich zažily šikanu.

Odlišná je situace v Nigérii, kde se v muslimské části uplatňuje přístup vycházející z islámského práva šaría, homosexualita je považována za přečin proti náboženství a zákonu. Jsou dokumentovány případy vyloučení studentů ze škol kvůli homosexuálnímu chování i případy homofobního násilí včetně vraždy středoškoláka jeho spolužáky kvůli sexuální orientaci. Ani učitelé a poradenští pracovníci nejsou připraveni pomáhat těmto žákům a studentům, ve výzkumné komunitě nejsou specialisté.

A jak jsou vnímány **perspektivy srovnávací pedagogiky** jako celku a srovnávacích studií vzdělávacích systémů? Tyto otázky byly diskutovány účastníky v početně zastoupeném plenárním panelu renomovaných komparativistů z univerzit v USA, kde má srovnávací pedagogika dlouholetou tradici. Reprezentanty severoamerických pohledů byli Aaron Benavot (University Albany), Stephen Klies (University of Maryland), David Baker (Pennsylvania University), Gita Steiner Khamsi (Teacher College, Columbia University), kteří patří k protagonistům srovnávací pedagogiky ve světovém měřítku. Současnost považují účastníci panelu za novou velkou éru srovnávací pedagogiky. Dřívější období srovnávacích studií, popisujících a analyzujících vzdělávací systémy, byla obrácena spíše do historie. Ukázalo se, že je ale třeba zabývat se perspektivami a rozvojem vzdělávání v *transnacionální perspektivě* (G. Steiner Khamsi), opomenuto by nemělo být také studium chování vzdělávacích systémů a vzdělávací politiky v globální perspektivě. Velkou výzvou je privatizace a pronikání byznysu do

veřejného vzdělávání. Diskuse panelistů vyzněla kriticky vůči globální, neoliberální vzdělávací politice, která je závislá na zdrojích poskytovaných globálními hráči, především Světovou bankou a privátními skupinami z podnikatelského prostředí. Tito aktéři prosazují svůj vliv od osmdesátých let minulého století, generují globální vzdělávací politiku a ovlivňují nejen všechny stupně formálního vzdělávání, ale také předškolní vzdělávání a formy celoživotního učení. Vzhledem k nedostatku financí národních vlád funguje globální mechanismus distribuce financí, které shromažďují a rozdělují banky na základě jimi zadávaných expertiz, v nichž jsou využívány metody srovnávací pedagogiky. Banky podléhají vlivným think tankům. Podporují unifikované testování, které v rozdílných etnických a kulturních prostředích neposkytuje adekvátní doklady o stavu a rozvoji znalostí (*knowledge*) a fungování vzdělávací praxe. Důsledkem je reprodukce či posilování nerovností. Pojetí globální vzdělávací politiky přesahuje kritizovaný přístup výše zmíněných dominantních hráčů. Zdůrazňuje hodnotu vzdělávání jako sociální instituce, potenciál dynamizovat masy jako *nástroj transformace společnosti* (Baker). Veřejné vzdělávání, které bylo v 18. a 19. století nástrojem sociální stratifikace, přispělo výrazně k demografické tranzici. V současnosti jsme svědky *druhé demografické tranzice*, která mění strukturu společnosti. Od druhé poloviny 20. století se vzdělávání stává *nástrojem sociální spravedlnosti* a škola, dříve reprodukcí instituce, se mění na sociálně konstruktivní instituci. Pronikání byznysu do vzdělávání je cizorodý a ohrožující prvek, podporovaný však vládami, které dávají přednost soukromým subjektům a agenturám, jež ovládají vzdělávací instituce, včetně tvorby učebnic či vývoje testů. Vlády začínají dokonce kalkulovat se vzděláváním jako s komoditou mezinárodního obchodu. Účastníci a diskutanti se vyjadřovali zejména ke kardinální otázce, zda vzdělávání může změnit společnost. Závěr panelu vyzněl poněkud rozpačitě a v neshodě protagonistů panelu. Zatímco D. Baker vyjádřil spíše skeptický postoj, S. Klies optimisticky potenciál proměny společnosti ve vzdělávání obhajoval. G. Steiner Khamsi zdůraznila, že vzdělávání se nevztahuje jen ke škole, ale také k dalším institucím, a zodpovědnost má proto celá společnost a její občanské složky. Problém funkcí a cílů vzdělávání bude i nadále podstatnou součástí diskurzu ve srovnávací pedagogice na globální, regionální i národní úrovni. Zůstává otevřenou výzvou k seriózní diskusi i pro českou (srovnávací) pedagogiku.

Kongresu se za českou srovnávací pedagogiku zúčastnili pouze dva pracovníci, oba z ÚVRV PedF UK. Eliška Walterová se aktivně zúčastnila 3. sekce a přednesla referát *Re-reading educational policy in transformed post-socialist Central European countries* se zaměřením na měnící se roli státu. Obsahem byla také kritická analýza vzdělávací politiky s identifikací „hlasů“ usilujících o redefinici cílů, mechanismů a nástrojů vzdělávací politiky. Prezentace vyvolala diskusi o roli státu a nadnárodních institucí EU ve vzdělávací politice a o vzrůstající diverzitě vzdělávacích systémů zemí, které zahájily transformaci v obdobné situaci a podobnosti vzdělávacích modelů. Příspěvek zaujal nepochybně i proto, že dané země jsou v současnosti spíše na okraji zájmu srovnávací a mezinárodní pedagogiky a znalost vzdělávacího kontextu v odborné komparativní komunitě není příliš hluboká. V sekci zaměřené na proble-

158 matiku kurikula vystoupil s příspěvkem Dominik Dvořák, který se věnoval analýze historických institucionálních a kurikulárních vlivů na výsledky českých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti ve středoevropské perspektivě. Účastníci sekce reagovali v diskusi na rozdílné přijetí výsledků šetření PISA v Německu a České republice a diskutovali o relevanci koncepce mezinárodních šetření pro národní vzdělávací politiky a jejich perspektivy.

Čtenáře s hlubším zájmem o srovnávací pedagogiku odkazujeme na stále funkční a doplňovanou webovou stránku kongresu (dostupné z www.wcces2013.com).

V rámci konference proběhla, jak je zvykem, řada zajímavých neformálních setkání a diskusí, které přispěly k obohacení odborné i kulturní zkušenosti. Vzhledem k tomu, že zasedání konference probíhalo v prostorách Ekonomické fakulty Univerzity Buenos Aires, kde současně probíhala výuka, měli účastníci možnost pozorovat prostředí, kulturu a všední život této vysoké školy. Bohužel se organizátorům nepodařilo zajistit návštěvy škol, které bývají součástí doprovodného programu. Avšak vzhledem ke značné vzdálenosti od ubytování k místu jednání přišli účastníci více do kontaktu s hostitelským městem, rytmem jeho života a kulturou všedních dnů. Argentina, alespoň z pohledu návštěvníků metropole, se jeví jako vysoce kulturní, prudce se rozvíjející země aspirující na roli perspektivního regionálního i významného globálního hráče.

Kongresu předcházelo celodenní zasedání exekutivy WCCES, na němž bylo zhodnoceno tříleté období mezi kongresy a projednána pracovní agenda. Projednány byly zprávy deseti stálých výborů, za zmínku stojí to, že se připravuje *Etický kodex srovnávací a mezinárodní pedagogiky* a posiluje se *spolupráce s UNESCO*, jehož asociovaným členem je WCCES od roku 1972. Důležitým bodem jednání byla volba nového prezidenta WCCES. V tajné volbě byl na zvláštním zasedání 25. 6. zvolen profesor *Carlos Torres* z University of California, Los Angeles. Ve svém inauguračním projevu zdůraznil význam a perspektivní potřebu rozvíjet srovnávací pedagogiku jako obor globálního významu a vyslovil některé své programové záměry, mezi jinými získání dalších členských asociací do WCCES, zakládání společností srovnávací pedagogiky tam, kde ještě nejsou utvořeny, a vyslovil přání vytvořit společný publikační výstup s regulérní účastí všech členských asociací. Pro konání příštího světového kongresu v roce 2016 byla vybrána Pekingská univerzita a jako hlavní organizátor Čínská společnost srovnávací pedagogiky.

Činnost WCCES mezi kongresy, zprávy o přípravě příštího kongresu, avíza konferencí členských asociací, informace o publikacích a další aktuality lze sledovat průběžně na inovovaných stránkách Světové rady (dostupné z www.wcces.com).

Eliška Walterová, Dominik Dvořák
eliska.walterova@pedf.cuni.cz
dominik.dvorak@pedf.cuni.cz

Recenze

159

Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhodněných žáků a škol
ČŠI, 2012

Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools
OECD, 2012

K otázce spravedlivosti a kvality dnes existuje velké množství studií včetně analýz, které vycházejí z výzkumů výsledků vzdělávání projektu PISA. Tato srovnávací zpráva se podrobněji soustředí na několik zemí, které se zúčastnily projektu *Overcoming School Failure: Policies that Work* (2010–2011) a poskytly pro srovnávací zprávu podkladové studie. Byly to Rakousko, Kanada (Manitoba, Ontario, Québec a Yukon), Česká republika, Francie, Řecko, Irsko, Nizozemsko, Španělsko a Švédsko. Projekt a srovnávací zpráva (dále Zpráva) přitom navazovaly na studii *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (OECD, 2007).

Téma je mimořádně závažné: nerovnosti ve vzdělávání prohlubují s určitým časovým odstupem nerovnosti ve společnosti, tj. její dělení na bohaté a chudé; nerovnosti ve společnosti pak – pokud si vzdělávací politika nerovností dostatečně nevšímá – dále prohlubují nerovnosti ve vzdělávání. Je to začarovaný kruh. Časový odstup mezi identifikací zdánlivě nevýznamných souvislostí (např. školních výsledků a zázemí žáků) na straně jedné a postupným rozdělováním společnosti na straně druhé znamená riziko snížení kvality života všech. Pozdní náprava každého problému, který se nekontrolovaně rozvine, je obvykle obtížnější a dražší než jeho prevence. Pokud je smyslem vzdělávání zvyšování kvality života jedince i společnosti, pak se vzdělávací politika ignorující nerovnosti se svým smyslem míjí.

Dobré a důležité sdělení, uvedené hned v první větě předmluvy ke Zprávě, zní: Nejúspěšnějšími vzdělávacími systémy jsou ty, které kombinují důraz na spravedlivost s důrazem na kvalitu. Toto sdělení bychom mohli ještě zjednodušit: Systémy, v nichž žáci dosahují vynikajících výsledků, jsou zároveň systémy s vysokou úrovní spravedlivosti.

Smyslem této srovnávací zprávy pro Českou republiku by mělo být hlubší porozumění problematice nerovností, inspirace výzkumnými zjištěními, příklady dobré praxe i doporučeními zprávy – a přijetí opatření, která povedou ke zlepšení. Tento potenciál zprávy může být naplňován od úrovně systému, tedy tvůrci vzdělávací politiky, přes vzdělavatele učitelů až po úroveň školy – jejího vedení a vyučujících. Do jaké míry může být tento potenciál naplněn, jak je zpráva kvalitní a srozumitelná?

Zde je nejprve potřeba rozlišit mezi originálem a českým překladem. Těm, kdo si mohou vybrat, lze jednoznačně doporučit originál. Překlad místy rezignuje na pochopení předloženého textu, je často nepřesný a v důsledku toho nesrozumitelný, místy mění obsah vypouštěním nebo přidáváním něčeho, co zpráva neobsahuje.¹

V originále je problém v samotné definici „equity“. V kapitole Shrnutí je převzata definice „equity“ z publikace *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*: „Rovnost ve vzdělávání znamená, že osobní a společenské okolnosti, jako je pohlaví, etnický původ či rodinné zázemí, nepředstavují překážky při dosahování vzdělávacího potenciálu (spravedlnost), a že všichni jednotlivci získají alespoň základní minimální úroveň dovedností (inkluze).“ (Rovnost a kvalita ve vzdělávání, s. 2) Nicméně všichni jednotlivci zcela jistě nezískají alespoň základní minimální úroveň dovedností. Definice ignoruje část populace a je vlastně v rozporu s obvykle používanou definicí inkluze (viz níže).

„Equity“ je ve významných a často citovaných pracích (např. Wöbmann & Schütz, 2006) definována přímo jako zde použitá „fairness“ (spravedlivost). Neúspěch velkého procenta žáků ve škole – tedy právě fakt, že velké procento nedosahuje základní minimální úrovně dovedností – je prostě „pouhým“ projevem nedostatku spravedlivosti – toho, že nejsou odstraněny překážky bránící maximálnímu úspěchu. Naproti tomu inkluze je běžně chápána jako *proces* identifikace a naplňování potřeb všech žáků při společném vzdělávání, tedy například i těch, kteří pro mentální postižení základní minimální úrovně dovedností nedosáhnou (pokud tuto základní úroveň nedobudeme stanovovat jako extrémně nízkou).

V kapitole Shrnutí je dále uvedeno: „Nedostatek spravedlnosti a inkluze *podněcuje* neúspěch žáků ve škole.“ Podle definice inkluze jako stavu, kdy „všichni jednotlivci získají alespoň základní minimální úroveň dovedností“, je nedostatek inkluze už sám neúspěchem (neúspěchem pětiny populace), nikoli něčím, co tento neúspěch „podněcuje“. Zejména pro náš kontext se nehodí ani bezprostředně navazující pokračování: „nejviditelnějším důsledkem čehož je předčasný odchod ze školy – průměrně 20 % mladých lidí opouští školu před dokončením úplného středního

¹ Několik příkladů:

Již v kapitole Shrnutí je na straně 12 u předčasné selekce doporučeno „*omezení počtu předmětů nebo doby, po kterou jsou žáci seskupováni podle schopností*“; jde však o omezení počtu předmětů, ve kterých jsou žáci seskupováni podle schopností (a doby...). Na straně 14 je uvedeno: Školy a učitelé by měli využívat diagnostické nástroje a sumativní hodnocení k monitorování pokroku žáků a zajistit, aby získávali dobré znalosti a vědomosti. Originál uvádí na stejném místě *formativní a sumativní hodnocení*. Školy s nízkou úrovní výsledků (low performing schools) se v celém dokumentu překládají jako školy s nižší úrovní výuky; znevýhodněné školy se však mohou vyznačovat relativně vysokou přidanou hodnotou. Důsledná orientace na žáka je posunuta: *learning* se překládá jako vzdělávání, nikoli jako učení. Apel na propojování škol s rodiči a komunitami („Link schools with parents and communities“) je opakovaně překládán jako „*stanovit priority propojení školy s rodiči a celou místní komunitou*“. V části, kde se hovoří o komunikaci školy s rodiči znevýhodněných žáků, se v originále píše o vyvážení příznivých a nepříznivých zpráv: „Ensure balanced communication: Particularly for children of parents who are less familiar with the working of schools, their behaviour and achievements need to be relayed to parents in a balanced way. If the only information reaching home is bad news, there will be little chance of winning support from parents for the efforts being made at school.“ Text je přeložen následovně: „Zejména *odpovědnost* za chování a výsledky dětí, jejichž rodiče nejsou dobře obeznámeni s prací školy, je třeba rovnoměrně *převádět* na rodiče“.

vzdělání“, protože u nás k masivnímu opouštění středního vzdělávání nedochází; žáci do středního vzdělávání (zejména žáci opakující ročník) případně vůbec nenastoupí. Na druhé straně vzdělání žáků odkloněných od hlavního proudu nemá hodnotu, jakou by mohlo a mělo mít, i když z tohoto vzdělávání předčasně neodejdou.

Přes tyto problémy má Zpráva stále vysokou informační hodnotu. Přesvědčivě ukazuje, že důraz na spravedlivost se vyplácí společnosti i jednotlivcům, a to včetně vyrovnávání se s dopady krize. Ukazuje na stěžejní význam předškolního vzdělávání. Nositel Nobelovy ceny za ekonomiku James Heckman, jehož graf návratnosti investic do vzdělávání je ve zprávě publikován, se v této souvislosti zmiňuje o tom, že přes rostoucí množství důkazů o nezbytnosti investic do nejvýznamnějšího období tvorby lidského kapitálu – předškolního věku – většina vlád investuje obráceně: zaměřuje se na starší děti, mládež a dospělé (Cunha, Heckman, Lochner & Masterov, 2005).

Graf sděluje, že návratnost investic do vzdělávání s věkem klesá, přičemž pro znevýhodněné děti klesá strměji než pro děti vyrůstající v socioekonomicky příznivém prostředí.

V kapitole 1 uvádí srovnávací zpráva čtenáře do problematiky objasněním významu tématu (i v kontextu ekonomické krize), osvětluje v přehledných tabulkách a grafech situace jednotlivých zemí OECD, uvádí příklady dobré praxe na úrovni systémů jednotlivých zemí a zabývá se obecněji systémovými možnostmi zlepšení situace. Uvádí také doporučení realizovatelná na úrovni jednotlivých škol. Je zde také uveden přehled zjištění i doporučení, která jsou obsažena v následujících dvou kapitolách. Připomenuto je též důležité paradigma týkající se otázky, kdo nebo co selhává. Stručně řečeno, všechny děti se chtějí učit; selhává škola nebo systém.

V kapitole 2, která se týká systémových překážek spravedlivosti, je pro nás zvláště významná (a méně známá) argumentace týkající se odstranění opakování ročníku. Náklady jsou vysoké a trvalé, zatímco přínosy jsou nepatrné a mají krátkou životnost. K tomu lze dodat, že při inkluzivním vzdělávání, kdy je u každého žáka průběžně zjišťována jeho situace a na základě ní je navrhována reedukace a jsou formulovány nové cíle, nemá opakování ročníku žádnou logiku. Předčasné rozdělování žáků do vzdělávacích směrů podle školního výkonu není pro nás téma nové, a i když argumenty jsou zde tradičně silné, dopad této části studie na domácí vzdělávací politiku lze očekávat jen s určitou dávkou optimismu. Za pozornost stojí také různé varianty podpory heterogenity školní populace při současném zachování možnosti výběru školy – patří sem například vouchery pro znevýhodněné žáky. V této kapitole je také doporučeno financování podle vzorce zohledňujícího potřeby žáků v dané škole, který bere v úvahu skutečnost, že náklady na výuku znevýhodněných žáků jsou vyšší. Zpráva v této kapitole také navrhuje opatření směřující ke „zrovnoprávnění“ akademických a odborných směrů ve vyšším sekundárním vzdělávání. Zaujme také námět smluv na praktické vzdělávání při akademickém programu a alternativní směry, které zahrnují kombinaci práce, praktické výuky a studia.

Kapitola 3 se věnuje tzv. znevýhodněným školám, které jsou definovány jako školy s vysokým procentem znevýhodněných žáků. V České republice existuje silná závis-

162 lost výsledků na sociálním zázemí žáka a jeho spolužáků; proto je celá tato kapitola pro nás velmi relevantní a inspirovat se jí můžeme na úrovni škol, a to nejen škol znevýhodněných. K systémovým sdělením patří informace, že zlepšení úrovně výuky má větší dopad než některé praktiky náročné na výši zdrojů, jako jsou např. menší třídy. Doporučení na úrovni systému a doporučení týkající se znevýhodněných škol speciálně jmenují podporu řízení škol, zaměstnání a udržení vysoce kvalitních učitelů v těchto školách a nabídku prostředí pro domácí přípravu všem dětem, zejména těm, které odpovídající zázemí doma nemají.

Doporučení v této kapitole realizovatelná na úrovni školy mají obecnou platnost: Důležité jsou vztahy mezi žáky a mezi žáky a učiteli, rozvoj pozitivní atmosféry ve třídách je prioritou. Teze o tom, že žáci, jejichž učitelé používají pozitivní praktiky, mají méně kázeňských problémů než žáci, kteří jsou učitелеm trestáni častěji, připomene českému učiteli program Respektovat a být respektován. Prostor musí napomáhat učení. Každý žák má dostávat individuální podporu podle potřeby. Učitelé očekávají a stimulují úspěch („high expectations“), využívají formativní i sumativní hodnocení, případně využívají sumativní hodnocení formativně. Zapojují všechny rodiče – lze dodat, že dobré školy u nás například využívají trojstranné konzultace dítě–rodič–učitel, kde se uplatňuje a rozvíjí sebehodnocení dítěte. Hodnocení slouží učení, nikoli kontrole (přeformulováno recenzentkou).

Pavla Polechová
p.polechova@volny.cz

Literatura

- Cunha, F. J., Heckman, J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2005). *Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation* (IZA Discussion Paper Series, No. 1575). Bonn, Germany: Institute for the Study of Labour.
- Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol. (2012). OECD. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf>.
- Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Dostupné z <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/eenee.pdf>.

SWIFT, A.

How Not to be a Hypocrite: School Choice for the Morally Perplexed Parent

Routledge, 2003, 208 s.

Je možné přihlásit své dítě ke studiu na osmiletém gymnáziu a zároveň tvrdit, že tyto školy škodí našemu vzdělávacímu systému? Je ospravedlnitelné vybrat pro své dítě prestižní soukromou školu a přitom tvrdit, že soukromé školy omezují vzdělávání dětí z hůře zajištěných rodin a že jejich existence je nežádoucí? Je morálně přijatelné mít dítě na soukromé nebo výběrové škole a zároveň navrhopvat zamezení možnosti takové školy zakládat?

Pro mnohé z nás je takové chování projevem pokrytectví, nekonzistence a neupřímnosti. Vodu káží, víno pijí – říká se o rodičích, kteří mají své dítě na výběrové škole a zároveň tvrdí, že existence výběrových škol náš vzdělávací systém poškozujje. Kniha Adama Swifta, britského politického filozofa a sociologa, *Jak nebýt pokrytcem* ukazuje, že takový odsudek nemusí být vždy oprávněný.

Jedním ze zdrojů inspirace pro sepsání polemiky byl případ britské stínové ministryně školství za Labouristickou stranu, která dala jednoho ze svých synů do výběrové školy. To byl počin jdoucí přímo proti prohlášením, která podporovala společné vzdělávání. Média tehdy referovala o reakcích dalších členů stínového kabinetu, kteří byli „šokováni a znechuceni“. Poněkud překvapivě rozhodnutí stínové ministryně Harriet Harmanové vyvolalo lavinu reakcí rodičů, kteří popisovali vlastní snahu vyrovnat se se zřejmým konfliktem svých politických přesvědčení a tím, že chtějí pro své dítě to nejlepší možné vzdělání. Tito rodiče intenzivně vnímali konflikt veřejného a soukromého zájmu při výběru školy a snažili se uvádět argumenty, proč nakonec upřednostnili zájem svého dítěte před zájmem, který vypadal jako celospolečenský. Při pročitání jejich výpovědí se Adam Swift rozhodl uplatnit své vzdělání v oblasti morální filozofie, rozebrat podrobně jejich důvody a napomoci k solidně postavené argumentaci, která by mohla přispět k lepší orientaci v problémech reálného světa a reálných lidí. Kniha se přitom nesnaží jenom o podrobnou argumentaci z pohledu filozofie, ale vznáší i velmi kontroverzní návrhy. Tvrdí například, že Evropská konvence o lidských právech je špatná, když umožňuje rodičům posílat děti do školy dle vlastního výběru, a navrhuje zrušení soukromých a výběrových škol.

Argumenty pro obdobná, vsutku silná, tvrzení předkládá první část knihy. Ta se zabývá obecným uspořádáním vzdělávacího systému – pravidly, která přispívají k co největší rovnosti příležitostí. V praktické rovině jde tedy o otázku, jaké možnosti volby by vlastně rodiče měli mít. Co všechno tedy mohou rodiče pro své děti udělat, aby je dobře vybavili do života. Cokoliv, chtělo by se říci. Tento, pro mnohé rodiče intuitivní, postoj je zpochybněn uvedením extrémních případů: je jistě přijatelné číst dětem pohádky na dobrou noc. Je to však přijatelné i v případě, že je to zvýhodňuje před dětmi, jimž rodiče před spaním nečtou? Nelze ale zabít jiné dítě jenom proto, aby se moje dítě posunulo ve výsledkové listině přijímacích zkoušek o jeden rozhodující stupeň nahoru.

Jde tedy o hledání míry, ve které mohou rodiče zvýhodňovat své děti před jinými. Rozhodujícím měřítkem je podle Adama Swifta to, nakolik zvýhodnění mého dítěte

164 zhorší situaci pro ostatní děti. Pokud se situace pro ostatní děti významně nezhorší, je zvýhodnění, které svým dětem poskytujeme, morálně ospravedlnitelné. Swift používá jako metaforu pozici ve frontě. Všichni nelibě neseme, když nás ve frontě někdo přeskochí. Předbíhání ve frontě neznamená, že se naše pozice nezměnila. Posunuli jsme se dozadu, a to znamená, že se naše pozice zhoršila. Proto Swift považuje takové konání rodičů, které je vedeno úsilím o „předbíhání ve frontě“, za morálně neospravedlnitelné. Právě argument o „neférovém předbíhání“ je základem jeho námitek vůči soukromým školám. Rodiče, kteří pro své děti kupují vzdělání v soukromých školách, pro ně kupují kompetiční výhodu. Šance dostat se na univerzitu by ale neměla záviset od toho, nakolik a zda jsou rodiče ochotni platit za soukromé vzdělávání. Dle meritokratického přístupu by se měla odvíjet od schopností a úsilí dítěte, nikoliv od výše bankovního účtu jeho rodičů. Studium na prestižní soukromé školy následně může zajistit absolventovi lepší pozici v zaměstnání, než by odpovídalo jeho schopnostem. Takový stav ale poškozuje i společnost jako celek, nevýhody takového uspořádání tedy nepadají jenom na méně zajištěné jedince, ale mají i své širší důsledky.

Pro výběrové školy platí podobné argumenty jako pro soukromé vzdělávání. I kdybychom připustili, že přijímací řízení do výběrových škol opravdu vybírá ty nejchytřejší děti, tak jejich vyčlenění poškozuje vzdělávání „zbytkových“ dětí, které se na výběrové školy nedostanou. Ty jsou ve svém vzdělávání ochuzeny o pozitivní vliv svých disponovanějších a často motivovanějších vrstevníků, což má neblahé důsledky pro výsledky celého vzdělávacího systému. Navíc selekce poškozuje místní komunitu. To, že děti žijící v dané komunitě společně nechodí do školy, dle Swifta narušuje kvalitu života v lokalitě a podkopává solidaritu. Do konfliktu se zde staví přínos pro vybrané a poškození těch, co vybrání nebyli. V takovém konfliktu se musíme rozhodnout, co je pro nás důležitější – zda prospěch pro místní komunitu plynoucí se společného vzdělávání dětí, které v místním společenství žijí, nebo právo některých dětí získat lepší vzdělání než ostatní.

Oddělování dětí ale znamená i oddělování rodičů. Koncentrace vzdělanějších a lépe zajištěných rodičů na výběrových školách vede k tomu, že v nich vzniká větší tlak na zlepšování kvality poskytovaného vzdělávání. Na druhé straně je o to menší tlak ze strany rodičů vyvíjen na „zbytkové“ školy. Tím dochází ke stále většímu rozevírání nůžek i na úrovních, které nejsou při sledování kvality vzdělávání patrné na první pohled.

Své zvažování na úrovni politické filozofie následně Swift konfrontuje se situací v reálném světě, který nás obklopuje. Nezávisle na tom, jaká jsou naše politická přesvědčení o uspořádání světa, o možnostech, které bychom měli mít k dispozici, musíme konat tady a teď a vybírat si z možností, které jsou nám dostupné. I když někdo tvrdí, že existence výběrových škol poškozuje vzdělávací systém jako celek, neznamená to ještě nutně, že navrhuje jejich zrušení. Důležité jsou totiž alternativy, které přicházejí do úvahy. I přes všechny jejich chyby mohou být výběrové školy nejlepší možností, jak zachovat ve vzdělávacím systému některé důležité prvky. Dokonce se může stát, že dostupné alternativy vůbec nebudou napomáhat prosazování hodnot, které mají podporovat. Nesouhlas s výběrovými školami tedy ještě nutně

neznamená plány na jejich zrušení a návrhy možných alternativ by měly být bedlivě zvažovány právě s ohledem na to, zda přinesou skutečné zlepšení.

Ve druhé části knihy pak Adam Swift předkládá dvacet různých způsobů, kterými rodiče ospravedlňují fakt, že posílají své dítě do školy, kterou by navrhovali zrušit. Ukazuje, že za jistých okolností se rodiče nejen nedopouštějí pokrytectví, ale dokonce je plně omluvitelné, když posílají děti do škol, které by navrhovali zrušit. Na konkrétních příkladech demonstruje, že jejich konání může být nejenom konzistentní s principy, které vyznávají, ale také obhajitelné vůči očekávatelným námitkám. Mohou konat správně, když své dítě posílají do výběrové školy. Ale také mohou konat správně, pokud zároveň prosazují zrušení takových škol.

Způsob argumentace lze ilustrovat na příkladu dobře situovaných vzdělaných rodičů, kteří jsou ochotni v zájmu spravedlivého přístupu ke vzdělávání odepřít svému synovi vzdělání na prestižní škole. Pokud ale většinová společnost etablovala selektivní školství jako legální variantu, spravedlivý přístup ke vzdělávání ve skutečnosti není reálnou volbou, která je k dispozici. I když jsou tedy ochotni „obětovat“ vzdělání svého syna jako cenu za větší sociální spravedlivost systému, nehodlají mu takové vzdělání odepírat za cenu menší, než je podstatné zlepšení spravedlivosti ve vzdělávání. Jejich rozhodnutí poslat syna do místní školy by ale nepřineslo žádné systémové zlepšení, šance ostatních dětí získat díky tomu lepší vzdělání by se nijak výrazně nezlepšily. Proto svého syna mohou poslat do výběrové školy, i když její existenci považují ze systémového hlediska za nežádoucí.

Adam Swift ve své argumentaci vychází z rovnostářského přístupu, podle kterého by ve společnosti mělo docházet ke spravedlivější distribuci. Takové východisko předjímá, že ve jménu spravedlivějšího rozdělování mohou být někteří ve svých právech omezeni. Jeho argumentace tedy nemusí být akceptovatelná pro ty, kteří zastávají jiná filozofická východiska. Nicméně jeho přístup je rozhodně velkou inspirací pro zastánce jakéhokoli filozofického proudu v tom, jak důkladně promýšlí a rozebírá argumenty své i argumenty protistrany.

Ačkoliv od vydání knihy už uplynulo deset let, nelze ji považovat za zastaralou nebo překonanou. Rozhodně ne v českém prostředí, kde je debata o důsledcích svobodné volby školy teprve v začátcích. A i když kniha vznikla v britském prostředí, případ bývalé ministryně školství Petry Buzkové, která svou dceru přihlásila na prestižní soukromou školu, dokládá, že její téma není cizí ani českým rodičům, včetně vládních politiků. Kniha je navíc aktuální tím, že uplatňované pohledy na volbu z pozic morální filozofie lze uplatňovat na proces volby obecně, nikoliv pouze na volbu školy.

Je těžké odhadnout, kolik rodičů v České republice je zmítáno pochybnostmi, zda je správné nedat své dítě do nejbližší školy a hledat pro ně tu nejlepší z dostupných. Nevíme, kolik z nich vidí problém v tom, že lepší kvalita vzdělávání pro děti ve výběrových školách zároveň znamená horší kvalitu vzdělávání pro děti v těch ostatních. Pravděpodobně jich nebude mnoho. Právě proto by bylo vhodné, aby se se způsobem argumentace Adama Swifta měli příležitost seznámit.

Časopis Orbis scholae je od roku 2013 indexován v databázi SCOPUS – co to znamená a jak jej dohledat?

Jak jsme již avizovali v čísle 1/2013, úsilí o kvalitu časopisu *Orbis scholae* bylo oceněno jeho zařazením do významné světové databáze SCOPUS, a to od 7. ročníku (od roku 2013). Od zveřejnění této informace se však na nás obraceli kolegové, kteří upozorňují, že nejsou schopni skutečnost uvedení časopisu v databázi dohledat. Dovolte mi tedy poskytnout několik vysvětlení k otázkám, které dostáváme.

Zájem o potvrzení zařazení našeho časopisu do databáze SCOPUS je pochopitelný, neboť metodika hodnocení výsledků výzkumu (RIV) 2013 stanovila, že obory, které nejsou ve skupinách SVHa a SVHb (kde je i pedagogika), nebudou získávat žádné body ani za článek publikovaný v domácím časopisu, který je uveden v Seznamu recenzovaných časopisů schvalovaném Radou vlády pro výzkum, vývoj a inovace (kategorie J_{rec}). To se týká mnoha kolegů ze společenských věd, kteří také v našem časopise publikují (např. sociologové, demografové, ekonomové). Tím, že byl časopis zařazen do databáze Scopus, však i pro tyto naše kolegy publikování v časopisu *Orbis scholae* přináší bodové ohodnocení. Pro autory z oboru pedagogika pak znamená bodové ohodnocení vyšší než v časopisech uvedených „pouze“ v Seznamu. Cílem vědce není primárně soutěž o body, ale RIV konstituuje rámec vědní politiky v ČR a například pro autory, kteří publikují výsledky výzkumů financovaných různými poskytovateli (GA ČR, TA ČR, MŠMT a jiné), je publikování v bodovaných časopisech nutností.

Zařazení časopisu *Orbis scholae* do databáze SCOPUS autorům přináší i další podstatnou věcnou výhodu – informaci o citovanosti článků. Tím se databáze SCOPUS podobá evidenci časopisů s impakt-faktorem ve Web of Science a liší se od databáze ERIH, která pouze jednorázově posoudí časopis, zařadí jej do příslušné kategorie na seznamu a již nepřináší autorům a časopisům další služby a informace. Databáze SCOPUS eviduje citovanost jednotlivých článků a zvyšuje dostupnost jejich plných textů pro zájemce z celého světa. Tím se články publikované v našem časopise stávají dostupnější, viditelnější, a snad do budoucna i čtenější a citovanější, nejen doma, ale i v zahraničí (především čísla v anglickém jazyce).

Přesto náš časopis zatím v databázi nenaleznete, pokud kliknete na položku *Sources* nebo pokud si stáhnete excelový soubor se všemi zařazenými periodiky (tzv.

168 *Scopus Title List*). To je proto, že tento seznam je aktualizován pouze třikrát do roka a navíc na tento seznam jsou zařazeny časopisy až poté, co má časopis v databázi aspoň 50 dokumentů (což je zpravidla více než jeden kompletní ročník). Očekáváme tedy, že na tomto seznamu se může *Orbis scholae* objevit na konci roku 2014. Indikátory citovanosti a hodnocení časopisu dle bibliometrických kritérií se začnou evidovat až poté, co je pro daný časopis ve SCOPUSu k dispozici obsah čísel za tři kompletní ročníky. V delším časovém období tedy můžeme očekávat i tuto bibliometrickou informaci o citovanosti našeho časopisu. Že je časopis zařazen do databáze, lze však dohledat samozřejmě i přímo v databázi. Časopis vyhledáte tak, že v klasickém vyhledávání (vstupní karta „Search“) zadáte název titulu nebo ISSN časopisu (1802-4637). Při tomto zadání vidíte, že jsou články z časopisu v databázi evidované. V příloze přikládáme příslušný náhled z vyhledávání v databázi (tzv. screenshot).

Zařazení časopisu do databáze SCOPUS je společným úspěchem redakce, recenzentů a autorů, kteří nám posílají kvalitní texty. Věříme, že povzbudí další kvalitní autory, aby nabídli své články naší redakci.

David Greger, za redakci časopisu *Orbis scholae*

Scopus Register | Login | Brought to you by Elsevier Dayton IT

Search | Sources | Analytics | Alerts | My list | Settings | Live Chat | Help | Tutorials

Quick Search Search

Your query: ISSN(1802-4637) AND PUBYEAR > 2012

View secondary documents | FSOISM ACCT level link

12 document results | Analyze results | Show all abstracts

Search within results Search

Refine results

Year (12) >

Author Name (12) >

Subject Area (12) >

Document Type (12) >

Source Title (12) >

	Document title	Author(s)	Date	Source title	Cited by
1	O pedagogice a "pedagogich" [A remark on the the article "educational science and educational scientists"]	Dvořák, D.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 137-140	0
2	Orbis scholae je v databázi SCOPUS [Orbis scholae has been included in the SCOPUS database]	Dvořák, D.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 7-9	0
3	Pedagogika a pedagogové [The educational science and educational scientists]	Holubář, Z., Jiránek, F., Kopecký, J., Kotásek, J., Kyrášek, J., Opavská, E., Palouš, R., (...), Vyskočilová, E.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 141-144	0
4	Interkulturní komunikační kompetence: Klasifikace modelů [Intercultural communicative competence: Classification of models]	Kostková, K.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 29-47	0
5	Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání [Opinions of basic school teachers on the changes in school education]	Straková, J., Spilková, V., Simonová, J., Friedleandaerová, H., Hanzák, T.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 79-100	0
6	Vzdělávací reforma v Ontariu: Kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR [Education reform in Ontario: Critical review and inspirations for educational policy in the Czech Republic]	Veselý, A.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 11-28	0
7	Poznámky o didaktice matematiky [Remarks on teaching of mathematics]	Kufina, F.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 131-136	0
8	Modernizace vyučování matematice v letech 1965-1985 [Modernisation of mathematics teaching 1965/1985]	Tichá, M.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 119-130	0
9	Spokojenost klientů školy očima vedoucích a pedagogických pracovníků [Client satisfaction at school from the view of school executives and teachers]	Kočarová, I.	2013	Orbis Scholae 7 (1), pp. 67-77	0

Poděkování recenzentům

Redakce a redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem anonymním recenzentům statí, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by existence časopisu nebyla možná.

V 6. a 7. ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové:

Jenni Back	Petr Knecht	Rudolf Stadler
David Benson	Jana Kohnová	Jana Straková
Monika Černá	Jan Koucký	Tomáš Svatoš
Karel Černý	Hana Krykorková	Ewa Swoboda
Inger Marie Dalehefte	Milan Kubiato	Jiří Šafr
Michaela Dvořáková	František Man	Alena Škaloudová
Irena Fialová	Josef Maňák	Jiří Škoda
Helena Grecmanová	Jan Mareš	Stanislav Štech
Lenka Gulová	Veronika Najvarová	Věra Šťastná
Jiří Havel	Isabella Pavelková	Kamil Štěpánek
Milan Hejný	Jitka Petrová	Roman Švaříček
Jan Hendl	Iva Poláčková Šolcová	Michaela Tureckiová
Jakub Hladík	Štefan Porubský	Jaroslav Vala
Petr Hlad'ó	Miroslav Procházka	Miriam Valášková
Alena Hošpesová	Jan Průcha	Arnošt Veselý
Radka Hříbková	Branislav Pupala	Shlomo Vinner
Martin Chvál	Martin Sedláček	Kateřina Vlčková
Tomáš Janko	Jaroslava Simonová	Jan Voda
Ladislav Janovec	Jan Slavík	Nad'a Vondrová
Lucie Jarkovská	Irena Smetáčková	Petr Urbánek
Nicole Kämpfe-Hargrave	Petr Soukup	Jiří Zounek
Hana Kasíková	Vladimír Spousta	Vojtěch Žák

Orbis scholae 1/2014*Varia*

Editor: Dominik Dvořák

Orbis scholae 2/2014*Textbooks and Educational Media in a Digital Age* (anglické číslo)

Editoři: Zuzana Sikorová a Dominik Dvořák

Orbis scholae 3/2014*Standardy v učitelské profesi: cesta k profesionalismu?*

Editoři: Tomáš Janík, Michaela Píšová a Vladimíra Spilková

Texty je možno redakci zasílat **do 15. dubna 2014 (viz výzva níže)**.**Orbis scholae 1/2015***Varia*Texty je možno redakci zaslat **do 15. září 2014**.**Dosud vydaná čísla**

Plné texty dosud vydaných čísel jsou k dispozici online:

<http://www.orbisscholae.cz> – sekce Archiv.**Předplatné časopisu *Orbis scholae***

Roční předplatné pro ročník 2014 (tři čísla) pro fyzické i právnické osoby sídlící na území České republiky činí 350 Kč. U objednávek ze zahraničí bude částka navýšena o poštovné. Cena jednotlivých čísel je 150 Kč. Objednávky předplatného zasílejte a pro další informace se obraťte na adresu OrbisScholae@seznam.cz.

Výzva autorům k zasílání příspěvků do monotematického čísla Orbis scholae 3/2014

Standardy v učitelské profesi: cesta k profesionalismu?

Hostující editoři: Tomáš Janík, Michaela Pišová a Vladimíra Spilková

Zveřejnění výzvy k podání příspěvků do tohoto monotematického čísla reaguje na skutečnost, že v České republice se podobně jako v dalších zemích hledá cesta ke zkvalitnění vzdělávání a pozornost se přitom obrací ke standardům. Standardy jsou rozpracovávány v různých pojetích a variantách – jakožto obsahové, cílové, procesuální, vstupové, výstupové, formativní, sumativní (evaluační) – a odrážejí různé paradigmatické orientace. Při vytváření a zavádění standardů nejsou mnohdy zcela zřejmé jejich účely; očekávání stran standardů se tak mohou dostávat do určitého napětí. Reálné působení standardů může mít závažné dopady, a to nikoliv vždy jen žádoucí a zamýšlené. Tvorba a zavádění standardů v učitelství může být vyjádřením i prostředkem rozvoje profesionalismu (*profesionalism*) učitelství, nelze však vyloučit, že se potenciál standardů vymkne z rukou a obrátí se proti profesi samotné.

Monotematické číslo nabízí prostor pro prezentaci, analýzu, hodnocení i kritiku přístupů k tvorbě, zavádění i využívání standardů v učitelské profesi v širším kontextu učitelského profesionalismu.

Redakce uvítá studie i diskusní příspěvky, v nichž bude problematika standardů v učitelské profesi tematizována v kontextu domácích i zahraničních přístupů a zkušeností. Očekávány jsou texty, v nichž je uplatněn historicko-srovnávací či mezinárodně srovnávací postup/pohled, i texty analyzující problematiku v širším kontextu vzdělávací politiky. Výzkumné studie mapující implementaci, využívání a dopad/účinek standardů v praxi i kritické analýzy principů, postupů či nástrojů standardizace.

Texty je možno zaslat **do 15. dubna 2014** na adresu **OrbisScholae@seznam.cz**. Autoři obdrží od editorů a redakce vyrozumění v květnu 2014. Redakcí doporučené příspěvky budou postoupeny do standardního recenzního řízení, které bude probíhat v průběhu června a července 2014. Celé číslo bude finalizováno v říjnu 2014. Pokyny pro psaní příspěvků jsou zveřejněny na internetové stránce časopisu www.orbisscholae.cz.

- 172 **Věra Ježková, Eliška Walterová, Tat'jana Abankina, Irina Abankina:**
Školní vzdělávání v Ruské federaci
 Praha, Karolinum 2013, brožovaná, 232 str., 1. vydání, cena: 240 Kč
 ISBN 978-80-246-2206-4

Analyticko-srovnávací studie je čtvrtou publikací řady Školní vzdělávání v zahraničí. Předchozí tři publikace jsou Školní vzdělávání v Německu, Školní vzdělávání ve Velké Británii a Školní vzdělávání ve Švédsku.

Část studie vypracovaná českými autorkami zprostředkuje na školní vzdělávání „pohled zvenku“, který lze považovat za „objektivní“, „neutrální“, pouze minimálně ovlivněný přímými zkušenostmi. „Pohled zevnitř“ přináší závěrečná kapitola ruských spoluautorek.

Těžiště studie tvoří problémy, které se jeví jako zásadní v ruském školním vzdělávání a jsou aktuální také pro rozvoj českého školního vzdělávání. Skládá z devíti kapitol. První kapitola uvádí do širšího kontextu země, v němž změny školního vzdělávání probíhají. Ve druhé kapitole, věnované vzdělávací politice, se pozornost obrací ke kodifikaci nového pojetí vzdělávání a vývoji legislativy od 90. let minulého století. Třetí kapitola posuzuje současný vzdělávací systém Ruska, orientuje v jeho diverzifikované struktuře a podstatných dimenzích, v nichž došlo k zásadním změnám. Obsahem čtvrté kapitoly jsou pedagogické experimenty, alternativní pedagogické koncepce a autorské školy. Pátá kapitola je věnována problematice kurikula s důrazem na federální vzdělávací standardy. Šestá kapitola seznamuje se systémem evaluace a problémy souvisejícími se zaváděním pro ruské prostředí netradičních forem a nástrojů hodnocení. Specifiky multinárodnostního ruského státu a jeho mnohojazyčné společnosti, která jsou pro Ruskou federaci příznačná a mají důsledky pro vzdělávací politiku a praxi, se zabývají kapitoly sedmá a osmá. V poslední, deváté kapitole dostávají prostor ruské autorky, prezentující vnitřní pohled na ruskou vzdělávací reformu.

Studie je určena výzkumníkům a odborníkům v oblasti vzdělávání, vyučujícím i studentům pedagogických fakult a dalších fakult připravujících učitele, představitelům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky i dalším pracovníkům působícím ve státní správě zabývajícím se vzděláváním.

