

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 (chlápci), tak i ženy (dívký).

12 pro diferenciaci výuky je snaha vyhovět rozmanitým potřebám různých žáků. Vedle vnější diferenciaci 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 diferenciaci 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 diferenciaci 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 diferenciaci 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 diferenciaci (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 stať. 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 stať 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 diferenciaci 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 diferenciaci se učitelů bezprostředně dotýká hned v několika ohledech:

1. Učitelé realizují vzdělávání, nastavení vzdělávacího systému vytváří rámec jejich práce. Míra vnější diferenciaci 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, Petrušek, & Vodáková, 1996, s. 812–813), názor je verbálním vyjádřením postoje (Mařáková, Petrušek, & 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).

14 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. Vhled 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 diferenciací 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 pětinu 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 učitelé profese.¹¹ Pro analýzu byly vytvořeny proměnné, které vyjadřují, zda danou položku respondent zařadil, či nezařadil do výběru.
- Vnímání učitelé povolání jako životní mise.¹²
 - Spokojenost v učitelé povolání a rozhodování při opakování volby profese.¹³
 - Důvody pro volbu učitelé profese a setrvání v ní. Respondenti hodnotili relevanci 12 důvodů pro volbu učitelé 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 změnilo – 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 učitelé 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; nevlídné, 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 učitelé 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 učitelé 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 učitelé profesi; 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 diferenciaci. 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 diferenciaci 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 zahnutí 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 diferenciacními 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 nadaných 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 chi-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 diferenciacními 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 na danějších 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
Vysoký počet žáků	0,09	0,11	0,19	0,10	0,11	0,062	
Faktor volby profese	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 nejnadanějších 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 učitelé, 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 impulz 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 čtyř 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 rozdělujeme 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 žáků. *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 díle 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., Petrušek, 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.