

# Názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání

Klára Tylšarová

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára Tylšarová**  
Osobní číslo: **H12123**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti selekce žáků s přihlédnutím ke vzdělávacímu systému.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020014004.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.**

**KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. Reformu dělá učitel aneb Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování. Praha: Sdružení, 1994. ISBN 8090166008.**

**MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.**

**WALTEROVÁ, Eliška. Školství – věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.**

**WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004, 2 sv. ISBN 80-7315-083-2.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Anna Šafránková**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**9. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....30.4.2015

.....  
Tylšarová

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá selekcí žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání. Teoretická část práce podává základní informace o diferenciaci vzdělávání a detailněji popisuje vnější a vnitřní diferenciaci. Dále rozebírá základní vzdělávání v kontextu selekce žáků, samotnou selekci žáků na základě jejich schopností a nahlíží i na rovný přístup a rovné příležitosti ve vzdělávání. Empirická část pojednává o výzkumném šetření, které se na základě deskriptivní metody dotazníku snaží zjistit, jaké názory má veřejnost na selekci žáků ve vzdělávání. Konkrétněji jaký názor má veřejnost na homogenní a heterogenní třídy, dále selektování žáků do jednotlivých škol či na systém českého školství.

Klíčová slova: diferenciaci ve vzdělávání, diferencovaná výuka, vnější diferenciaci, vnitřní diferenciaci, selekce žáků, víceletá gymnázia

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the selection of pupils in primary education. The theoretical part provides basic information about the differentiation of education and describes in detail the tracking and ability grouping. Analyse primary education in the context of selection of pupils, selection of pupils based on their abilities and views on equal access and opportunities in education. The empirical part deals with the research which is based on the descriptive method of questionnaire trying to find out what the public has opinions on the selection of pupils in education. More specifically, what is the public opinion in the homogeneous and heterogeneous classes, as well as selecting students in a particular school or Czech education system.

Keywords: differentiation of education, differentiated instruction, tracking, ability grouping, selection of pupils, multi-year gymnasium

„Nikdy jsem nedopustil, aby škola stála v cestě mému vzdělání.“

Mark Twain

Děkuji Mgr. Anně Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, podnětné rady, trpělivost a laskavý přístup. Také bych ráda poděkovala své rodině a příteli za veškerou podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>10</b>
1.1 VNĚJŠÍ DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 VNITŘNÍ DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
1.2.1 Individualizace .....	16
<b>2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU SELEKCE ŽÁKŮ</b> .....	<b>19</b>
2.1 PROBLEMATIKA VíCELETÝCH GYMNÁZIÍ .....	20
2.2 ZAHRANIČNÍ ŠKOLSTVÍ V KONTEXTU SELEKCE ŽÁKŮ .....	22
<b>3 ŽÁK A JEHO SCHOPNOSTI V KONTEXTU SELEKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>26</b>
3.1 VYMEZENÍ POJMŮ NADANÝ, PRŮMĚRNÝ A PODPRŮMĚRNÝ ŽÁK.....	28
3.2 VLIV RODINY NA ŽÁKA.....	31
3.3 ROVNOST PŘÍLEŽITOSTÍ.....	32
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
<b>4 ZÁMĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>35</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, OTÁZKY, HYPOTÉZY A OPERACIONALIZACE PROMĚNNÝCH.....	36
4.2 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT .....	37
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	38
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>42</b>
<b>6 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>66</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>77</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>80</b>



## ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání. Problematika selekce ve vzdělávání je v České republice neustále velmi diskutovaná a považuje se za vážný problém českého školství. Roku 2012 bylo Programem pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) zrealizováno mezinárodní šetření, z kterého pro Českou republiku vplynuly poměrně negativní poznatky. „Ukazuje se, že česká škola udržuje a posiluje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.“ Dalším problémem je také zjištění, že žáci nepovažují školu za přátelské prostředí. (PISA, ©2013) Oba tyto problémy jsou připisovány právě selekci žáků ve vzdělávání, a proto se jí věnuje tato bakalářská práce, neboť zmíněná mezinárodní šetření se realizují jednou za tři roky a výsledky České republiky se neustále podobají stejným negativním rázům. Výzkum z přelomu roku 2007/2008, který zajišťovala agentura Median, ukázal, že dvě třetiny české veřejnosti jsou se stavem českého školství spokojené a tyto výsledky jsou opět poměrně stabilní a konzistentní v čase. A právě spokojenost české veřejnosti se stavem českého školství lze považovat jako jednu z bariér rozvoje školství. (Walterová, 2010, s. 37) Tato bakalářská práce se proto pokouší zjistit, jaký je aktuální pohled české veřejnosti na selektování žáků v základním vzdělávání nebo i na české školství v kontextu selekce. Významnými autory, kteří se problematikou selekce a diferenciací zabývají, jsou například Greger, Kasíková či Walterová.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje diferenciaci ve vzdělávání. První kapitola podává základní informace o tomto tématu, popisuje způsoby klasifikace s detailnějším přihlédnutím na vnější a vnitřní diferenciaci, neboť na tomto základě vzniká právě i selekce žáků. Druhá kapitola rozebírá základní vzdělávání v kontextu selekce žáků, kde se zabýváme základní školou i víceletými gymnázii, protože v obou těchto institucích probíhá sekundární vzdělávání a dochází zde k nejčastějšímu selektování žáků. Třetí kapitola se věnuje samotné selekci žáků na základě jejich schopností a nahlížíme zde i na rovný přístup a rovné příležitosti ve vzdělávání.

Empirická část pojednává o výzkumném šetření bakalářské práce, v kterém se na základě deskriptivní metody dotazníku snažíme zjistit, jaké názory má veřejnost na selekci žáků v základním vzdělávání. Konkrétněji se zaměříme na názor veřejnosti na selektování žáků podle jejich schopností, dále na selektování žáků do jednotlivých škol a nezapomeneme i na vyjádření veřejnosti k systému českého školství.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DIFERENCIACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

První kapitola této bakalářské práce se zabývá diferenciací ve vzdělávání. Vymezíme si tento pojem, dále si přiblížíme dělení diferenciaci dle kriteriálního a organizačního hlediska. S problematikou selekce žáků v základním vzdělávání totiž nejvíce souvisí vnější diferenciaci, proto je podstatné si tyto pojmy definovat.

V pedagogice termín diferenciaci označuje „rozdělování žáků a studentů do různých skupin podle jejich intelektových schopností, úrovně vědomostí či studijních předpokladů.“ V České republice i dalších zemích je obvykle prováděn na bázi různých zkoušek a testů. (Průcha, Veteška, 2014, s. 82) Tato definice je pro naši práci stěžejní.

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 53-54) v pedagogickém slovníku vymezují diferencovanou výuku jako „členění žáků procházejících školským vzděláváním na skupiny. Cílem je vytvořit vhodné podmínky pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, perspektivní orientaci, zájmů apod.“ Dále vymezují diferenciaci podle schopností jako „rozdělení žáků do skupin podle úrovně (intelektových) schopností na základě psychodidaktických testů.“

Kolář (2012, s. 32-33) ve výkladovém slovníku z pedagogiky diferenciaci definuje jako „dělení, třídění, rozlišování podle určitého kritéria, klíče. Na základě vymezených kritérií (věk, pohlaví, prospěch, schopnosti, zájmy) dochází k rozdělování žáků, studentů, do homogenních skupin.“

Podle Matějů, Strakové, Veselého a Basla (2010, s. 45) diferenciaci ve vzdělávání označuje „dělení žáků podle schopností či jiného kritéria.“

Kasíková a Straková (2011, s. 230) diferenciaci definují jako „přístup ve vzdělání, který zabezpečuje, aby se všichni žáci učili úspěšně“ a jako výuku, v které „akcentuje především respektování individuálních vzdělávacích potřeb žáků.“ Autorky určují také dva základní principy, z kterých jsou následně vyvozovány diferenciační strategie. První je **princip zvládnutého učení**, který spočívá v možnosti každého žáka dosáhnout určeného cíle výuky specifickou cestou. Druhý je **princip kontinuálního pokroku v učení**, který se zakládá na pokroku, pohybu žáka k dalším učebním nárokům, aby získal vše, čeho je schopen se naučit.

Při selektování žáků by měly být respektovány žákovy schopnosti a jeho úsilí. Naopak do tohoto procesu by neměly zasahovat jiné faktory jako např. gender, rasa, etnikum či

sociální původ žáka. Nicméně výzkumy dosvědčují, že zmíněné faktory v selektování žáků mají velkou roli. (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 59) Touto problematikou se dále zabýváme v kapitole č. 3.

Ivančíková a Grofčíková (in Petlák, 2005, s. 140) diferenciaci v procesu výchovy a vzdělávání chápou jako specifický postup při organizaci a realizaci edukačního procesu. Má respektovat edukační potřeby žáků nebo skupin, které jsou tvořeny na základě jejich rozdílných biologických, psychických a sociálních předpokladů. Konkrétně hovoříme o přizpůsobování kurikula, didaktických metod, forem práce učitele či prostředků vzdělávání, abychom respektovali žákovi potřeby, schopnosti a zájmy. Podle těchto autorek je cílem diferenciaci poskytnout každému žákovi příležitost dosáhnout stanovených cílů a tím dosáhnout pocitu úspěchu a seberealizace, umožnit rozvoj nadaným žákům, aby se mohl plně rozvinout jejich potenciál. Dále také rozvíjet potenciál mozku, schopnosti a zájmy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se snažit udržet všechny žáky v co nejpřirozenějších podmínkách, čímž se zabezpečuje přirozená socializace. V opačném případě může docházet k nedostatečné socializaci žáků a mohou se vyskytnout problémy v chování, které následně řeší nejen sám učitel, ale také výchovný poradce, jehož činnost může vykonávat i sociální pedagog (Kraus, Poláčková, 2001, s. 38-39).

Diferenciaci klasifikujeme podle určitých kritérií. Ovšem každý autor může tuto klasifikaci rozčlenit či pojmenovat jinak. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 53-54) diferenciaci rozlišují následovně:

1. diferenciaci podle typu školy v rámci stupně vzdělávání
2. diferenciaci obsahová
  - a. členění výuky na větve nebo směry v rámci jednoho typu školy
  - b. nabídka volitelných předmětů
  - c. vytváření obsahových variant v rámci jednoho předmětu téže školy
3. diferenciaci podle schopností a výkonnosti nebo zájmu žáků
  - a. vytváření homogenních tříd (zvláštní třídy, třídy talentovaných žáků)
  - b. vytváření záměrně heterogenních skupin
  - c. progresivním trendem je individualizace výuky

Kasíková a Valenta (1994, s. 8) diferenciaci rozlišují pole dvou hledisek. První je **hledisko organizační**, které rozlišuje vnitřní a vnější diferenciaci a zabýváme se jím

v následujících podkapitolách. Další je pak **hledisko kriteriální**, které diferenciaci dělí na kvantitativní a kvalitativní, jež si nyní přiblížíme.

### **Kvantitativní diferenciaci ve vzdělávání**

Kvantitativní diferenciaci neboli podle Koláře (2012, s. 32-33) diferenciaci školní výkonnosti je „založená na dělení žáků – do oddělení ve třídě, do různých tříd, ve škole.“

Kvantitativní diferenciaci probíhá formou kvantifikace žáka, tedy číselným vyjádřením např. pomocí inteligenčního kvocientu, znalostních testů a známek, které se následně stávají kritériem dělení (Kasíková, Valenta, 1994, s. 8). Předpokládá se tedy nějaký faktor obecné inteligence, který ovlivňuje úspěch žáka. Ovšem je nutno dodat, že známky jako takové jsou ovlivňovány i dalšími faktory jako je přístup žáka k učení, podmínky domácího prostředí, zdravotní stav a samozřejmě i subjektivní náhled daného učitele. (Cipro, 1966, s. 95) Proto by měly být podmíněny důkladnou pedagogickou a psychologickou diagnostikou, a také se doporučuje spolupráce učitele s rodiči, se školním psychologem či speciálním pedagogem (Ivančíková a Grofčíková in Petlák, 2005, s. 142).

### **Kvalitativní diferenciaci ve vzdělávání**

Kolář (2012, s. 32-33) kvalitativní diferenciaci definuje jako diferenciaci na základě volby žáků. Jedná se tedy o proces, „kdy žáci si sami v rámci určitého (povinného) času volí další disciplíny.“

Kvalitativní diferenciaci spočívá v respektování sklonů, zájmů, osobních cílů, typů schopností žáků apod. (Kasíková, Valenta, 1994, s. 8). Obvyklým způsobem realizace jsou volitelné předměty, neboť si žáci mohou volit na základě svých zájmů či životní a profesní orientace (Kasíková, Straková 2011, s. 231).

Kvalitativní diferenciaci také umožňuje slabším žákům projevit své silné stránky v předmětech, v kterých vynikají (Cipro, 1966, s. 97). Je tedy důležitým prostředkem pro formování a rozvíjení zájmů žáků a v podporování a rozvíjení žáků talentovaných. Proto má také široké uplatnění i v oblasti mimoškolní výchovy. (Ivančíková a Grofčíková in Petlák, 2005, s. 142)

Přiblížili jsme si hledisko kriteriální, které rozlišuje diferenciaci dle kvantifikačního měření a dle volby žáka samotného. V následujících podkapitolách si blíže představíme klasifikaci diferenciaci podle organizačních rámců.

## 1.1 Vnější diferenciaci ve vzdělávání

Pojem vnější diferenciaci představuje rozdělování žáků do různorodých tříd za účelem seskupení žáků se stejným či podobným prospěchem, popř. žáků se stejnými nebo podobnými zájmy. Kritériem pro členění je tedy prospěch nebo zájem žáků. (Cipro, 1966, s. 70)

Greger (2004, cit. podle Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 45) definuje vnější diferenciaci jako „vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou vzdělávání odděleně po celý den a ve všech vyučovacích předmětech.“

Podle Kasíkové a Valenty (1994, s. 8) vnější diferenciaci znázorňuje dělení žáků do různorodých typů tříd nebo škol.

Jandourek (2001, s. 62) v sociologickém slovníku definuje vnější diferenciaci jako formování školského systému, který rozlišuje vzdělávací dráhy žáků podle jejich různorodých předpokladů pro studium.

V americké literatuře se pro pojem vnější diferenciaci používá termín „tracking“ (Gamoran, 1992 cit. podle Walterová, 2004, s. 366). Naopak v anglické literatuře se lze setkat s označením „streaming“ (Ireson, Hallam, 1999 cit. podle Walterová, 2004, s. 366). Uvedené americké označení podle Matějů, Strakové, Veselého a Basla (2010, s. 43) znamená rozřídování žáků do rozdílných a oddělených skupin ve vzdělávání, které se řídí odlišným kurikulem a odlišnými vzdělávacími programy.

Vnější diferenciaci můžeme realizovat několika různými způsoby. První způsob se týká úrovně škol, kdy se jedná např. o školy s rozšířenou výukou určitého předmětu, jako jsou cizí jazyky, matematika apod., nebo o víceletá gymnázia. (Walterová, 2004, s. 366) V takovém případě využíváme pojmenování **diferenciaci školou**. Tento způsob diferenciaci je tedy realizován prostřednictvím oddělených školních institucí. Pro jejich dělení jsou využívány určitá kritéria jako fyzická charakteristika, kam se zařazují např. školy pro žáky s oslabeným zrakovým vnímáním, dále intelektové schopnosti a nadání ve specifické sféře, zde řadíme gymnázia či umělecké školy, nebo religiozní kritérium, do kterého spadají školy křesťanské, romské, muslimské apod. (Kasíková, Straková, 2011, s. 156) Podle Walterové (2004, s. 366) je diferenciaci školou pokládána za škodlivější než např. diferenciaci v rámci jedné instituce, kterou si zmíníme hned v následujícím odstavci.

Další variantou realizace vnější diferenciaci je rozdělování žáků do různorodých tříd. Kritériem pro tuto selekci může být např. úroveň schopností žáků, věk či pohlaví. Jedná se

o tzv. **diferenciaci třídou**, která, jak už bylo zmíněno, je pokládána za méně škodlivou než diference školou, neboť udržuje možnost kontaktů mezi žáky z výběrových a nevýběrových tříd a tím i potencionálního přechodu z jedné třídy do druhé. (Walterová, 2004, s. 366) V českém školství je evidentní rozdělování žáků podle věku do jednotlivých postupových ročníků. Selektování podle pohlaví je využíváno především pro specifické předměty. I když koedukace má své důležité přednosti z hlediska socializace, je vhodné na vybrané předměty brát v potaz i specifické vlastnosti a rozdílný fyzický i psychický vývoj chlapců a děvčat. Žáci se samozřejmě velmi liší i v míře svých schopností, v aktivitě, kvalitě výkonu, pracovním tempu apod., z čehož vyplývá potřeba jejich rozčleňování na základě schopností ve výchovně-vzdělávacím procesu. (Ivančíková, Grofčíková in Petlák, 2005, s. 141-142)

#### **Výhody vnější diference.**

Při rozdělení žáků do tříd podle prospěchu může dojít ke změnám v jejich postavení. Ve třídě, kde jsou zařazeni žáci s lepším prospěchem, vzniká větší konkurence, tudíž dříve vynikající žáci se nyní projevují spíše jako průměrní. Tato situace je podněcuje k ještě soustavnějšímu studiu. Naopak ve třídě, kterou tvoří žáci se slabším prospěchem, mají možnost projevit se a aktivizovat se dříve slabší a pasivní žáci. Neboť konkurence již není tak vysoká a je možné se prosadit i s průměrnými schopnostmi. (Cipro, 1966, s. 70)

Příznivci vnější diference jako výhodu zmiňují zvláštní péči, která je potřebná pro nadané děti, aby mohli vytvářet intelektuální elitu (Jandourek, 2001, s. 62). Také zastávají názor, že se jedná o racionální proces, který lze uskutečnit ve všech institucích a díky němu lze efektivněji dosáhnout určených cílů vzdělávání a to na základě selektování žáků z heterogenních skupin do homogenních. Tvrdí totiž, že skupina stejně schopných žáků se vzdělává efektivněji než skupina nestejnorodá, a že každá potřebuje rozdílné výukové metody, tudíž z tohoto procesu profitují obě. (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 57)

#### **Nevýhody vnější diference.**

Cipro (1966, s. 71) jako nevýhodu vnější diference zmiňuje obtížnější práci učitelů s třídou žáků se slabším prospěchem než se třídou žáků s lepším prospěchem. Odpůrci vnější diference také tvrdí, že znevýhodňuje žáky, kteří zůstávají v základních školách, když nadanější žáci odchází na gymnázia, a také že snižuje jejich soudržnost (Jandourek, 2001, s. 62). Navíc poukazují na fakt, že takové selektování je velmi nespravedlivé a v rozporu s demokratickými hodnotami. I kdyby se prokázalo, že vnější diference je

efektivní, stále by odpůrci mohli argumentovat tím, že spravedlnost má větší prioritu než efektivnost. (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 57-58)

Vnější diferenciaci je pro tuto práci klíčovým tématem, neboť se zaměřujeme na selektování žáků dle jejich schopností v základním vzdělávání do jednotlivých škol. Jako školy, díky kterým se realizuje diferenciaci školou, jsou pro nás v kontextu schopností žáků s těžnější víceletá gymnázia, o kterých pojednáváme v kapitole č. 2.

## 1.2 Vnitřní diferenciaci ve vzdělávání

Dle Gregera (2004, cit. podle Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 45) je vnitřní diferenciaci označována jako rozčleňování žáků uvnitř třídy, kdy jsou využívány organizační formy jako skupinová či kooperativní výuka, nebo jako „rozdělování žáků do skupin pro určité předměty (např. pokročilí a začátečníci v cizím jazyce, volitelné předměty, nepovinné předměty).“

Vnitřní diferenciaci je založena na respektování specifických odlišností žáků a to biologických, psychických i sociálních. Probíhá v rámci konkrétní vyučovací hodiny. (Ivančíková, Grofčíková in Petlák, 2005, s. 143)

Vnitřní diferenciaci je v americké literatuře označována jako „ability-grouping“ (Gamoran, 1992 cit. podle Walterová, 2004, s. 366). A v anglické literatuře se používá pojem „setting“ (Ireson, Hallam, 1999 cit. podle Walterová, 2004, s. 366).

V rámci vnitřní diferenciaci můžeme tvořit tzv. **statické skupiny**, které mají dlouhou trvanlivost a je možné z nich přestoupit např. až po půlroce. Ovšem tyto skupiny jsou považovány za období homogenních tříd. (Kasíková, Valenta, 1994, s. 10, 33) Dále můžeme žáky dělit do **flexibilních skupin** v rámci jednoho předmětu pro určitou vyučovací hodinu či specifický úkol. V tomto případě také můžeme zvolit i dlouhodobější trvání, např. jednoho pololetí pro účely nějakého projektu, ovšem za podmínky, že velká část výuky se koná v jiném uskupení třídy. (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 47) Rozřazení žáků tedy není stabilní a mohou i na vlastní žádost přejít z jedné skupiny do druhé, v čemž spočívá flexibilita, která je použita i pro název skupin. (Kasíková, Valenta, 1994, s. 33).

Nesmíme však také zmínit diferenciaci individualizací neboli pouze individualizaci, proto se jí zabýváme v další podkapitole.



### 1.2.1 Individualizace

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 101) individualizaci výuky definují jako „způsob diferenciaci, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ Také zmiňují pojem individualizovaná výchova či vyučování, který označuje přímo pedagogický směr počátku 20. století, jehož záměrem je rozvíjet tvořivé možnosti žáků a snažit se respektovat potřeby a zájmy jednotlivce.

Podle Kasíkové a Valenty (1994, s. 11, 33) se jedná o nalezení vhodných učebních stylů pro konkrétního žáka a následný postup jejich dosažení prostřednictvím individuálního tempa.

Individualizaci lze klasifikovat na částečnou a úplnou. **Částečná individualizace** spočívá v tom, že poskytuje žákovi možnost individualizovat proces jeho učení, pokud stagnuje. Realizace může probíhat pomocí rozmanitých vyučovacích metod v rámci vyučovacích jednotek. Za individualizaci tedy nepovažujeme zadaný domácí úkol, který žák plní mimo školní vyučování. Co se týče **individualizace úplné**, zde se žák učí výhradně samostatně a to buď v některých, nebo ve všech předmětech. (Kasíková, Valenta, 1994, s. 11, 33)

Tato práce učitele s jedním žákem, který postupuje podle své tempa, je v dnešní době prozatím málo podporovaná, proto je třeba vyhledávat i jiné možnosti, jak realizovat tento individuální přístup k žákovi. Účinné může být zavedení nových organizačních forem do výuky jako skupinové a kooperativní vyučování či využívání alespoň vhodných vyučovacích metod. (Ivančíková, Grofčíková in Petlák, 2005, s. 143)

#### **Výhody vnitřní diferenciaci.**

Za jednu z výhod vnitřní diferenciaci se dá považovat možnost přerazování žáků kdykoli je potřeba. Jedná se tedy o velmi pružný proces. Lze tak učinit při každém zhoršení nebo zlepšení žákova prospěchu. Díky této formě výuky jednotlivé skupiny ve třídě zůstanou homogenní a zároveň jí podporujeme zdravou soutěživost žáků. Další výhodou je také fakt, že učitel může alespoň část hodiny pracovat s malou skupinou žáků, což může být velmi efektivní formou učení. Ovšem neustále je tu i možnost pracovat s celou třídou společně. Jak jsme již zmínili, jedná se tedy o velmi pružný a variabilní proces, při kterém se dostatečně zaměstnají všichni žáci a je zaručena i vyšší aktivizace třídy než např. u hojně využívané frontální výuky. (Cipro, 1966, s. 60-62) Učitel může efektivně reagovat na konkrétní potřeby žáků a tím pomáhat k rozvoji jejich osobnosti (Walterová, 2004, s. 367).

### **Nevýhody vnitřní diferenciaci.**

Učitelé se shodují, že vnitřní diferenciaci je na realizaci velmi náročná. Ať už jde o nedostatek času v rámci vyučovací hodiny, nutnost lepší vybavenosti třídy vhodnými pomůckami, předběžné a často velmi pracné přípravy na hodinu, nebo o samostatný učitelův výkon. Problémy se vyskytují i při samotné práci s žáky, kdy se např. jednotlivé skupiny mohou vzájemně rušit, nebo „není vždy snadné zaměstnat žáky vhodnou samostatnou prací.“ Za daných okolností tedy může být výhodnější použít i jiné prostředky pro zefektivnění výuky, popřípadě je s prvky vnitřní diferenciací zkombinovat. (Cipro, 1966, s. 62-63)

Vnitřní diferenciaci v rámci této práce kontrastuje s diferenciováním žáků do jednotlivých škol, které je pro nás stěžejní. Společné vzdělávání má pro žáky mnohé výhody a pomocí výzkumného šetření se pokusíme zjistit, zda o nich má veřejnost povědomí.

Hlavní rozdíl mezi vnější a vnitřní diferenciací vidí Greger (2004, cit. podle Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 45) v času a trvanlivosti dělení žáků podle schopností. Jestliže je toto dělení uskutečňováno pro všechny předměty nebo alespoň většinu, jedná se podle něj o diferenciaci vnější. Pokud hovoříme o dělení méně častém a k daným účelům, jako např. jen v některých předmětech či na malý úsek dne, jedná se o diferenciaci vnitřní. Nicméně každý autor danou problematiku definuje jinak, což je zřejmé z výše uvedených skutečností.

V českém školství se diferenciaci nejčastěji realizuje jako selektování žáků v základním vzdělávání, konkrétně tedy přecházením žáků s lepším prospěchem na víceletá gymnázia. Děje se tak absolvováním páté nebo sedmé třídy základní školy. Toto selektování žáků v poměrně nízkém věku je neustále kritizováno a i přes to se udržuje. (Průcha, Veteška, 2014, s. 82-83)

Existuje mnoho argumentů pro a proti diferenciaci. Zastánci např. tvrdí, že diferenciaci žákům zprostředkovává možnosti, jak naplno rozvinout své schopnosti a dovednosti. Dále že učitel má možnost přizpůsobit výuku potřebám skupiny a může být pro něj tedy snazší. Nebo dalším tvrzením je udržování zájmu a motivace nadanějších žáků, neboť nejsou zdržováni žáky pomalejšími. A méně schopní žáci se ve vyučování bez nadaných spolužáků mohou více realizovat a vytvářet si pozitivní mínění o sobě samých. Odpůrci diferenciaci tvrdí, že přítomnost nadanějších žáků stimuluje a podporuje žáky slabé. Dále dokonce předkládají, že učitelé nemají zájem učit ve třídách slabších žáků. A nakonec že „diferen-

ciace diskriminuje na základě příslušnosti k minoritním etnikům a na základě sociálního původu. (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 58)

Na závěr můžeme tyto argumenty stručně shrnout. Diferenciace podle schopností žáků je potřebná „v důsledku individuální variability nadání, intelektových schopností, píle jednotlivců. Ovšem na druhé straně často způsobuje sociální nerovnosti ve vzdělání. (Průcha, Veteška, 2014, s. 82-83) V praktické části této bakalářské práce se snažíme zjistit, jaké názory na tuto problematiku zastává veřejnost. Zda více inklinuje k myšlenkám vnější diferenciaci, která podporuje rozdělování žáků, nebo naopak budou zastávat jejich společné vzdělávání. Proto bylo stěžejní si tyto pojmy objasnit.

## 2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU SELEKCE ŽÁKŮ

Ve druhé kapitole této bakalářské práce vymezujeme základní vzdělávání, v kterém hojně dochází k rozdělování žáků na základě jejich schopností. Přiblížíme si také problematiku víceletých gymnázií, která jsou jednou z variant vnější diferenciací a jsou terčem diskuzí právě kvůli selektování žáků.

Povinná školní docházka v základním vzdělávání představuje důležitou sociální etapu života jedince, neboť v tomto období se mísí děti všech vrstev obyvatelstva, různých úrovní schopností a získávají tak nenahraditelnou zkušenost vzájemného ovlivňování skrz své vrstevníky. Základní škola tedy není jen startem pro získání potřebného vzdělání a následného zaměstnání. Ovlivňuje osobnost každého jedince, motivuje k učení a měla by vytvářet rovné příležitosti ke vzdělání a rovné prostředí. (MŠMT, 2001, s. 47) Současná škola má také za cíl učit žáky sebeovládání, pozitivním projevům a autoregulaci, kterou v budoucnu využijí při vyrovnávání se s náročnými a stresovými situacemi (Maňák, Janík, 2005, s. 49).

Základní vzdělávání v České republice probíhá denní formou, má devět ročníků a rozděluje se na první a druhý stupeň. Pokud kvůli nevhodnostem podmínek určitého místa nelze zřídit všech devět ročníků, je zákonem povoleno zřídit základní školu, která nebude mít všechny ročníky. Lze také zřídit tzv. přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním, ovšem pouze za předpokladu, že umístění do přípravné třídy jejich vývoj vyrovná a naskytne se pro tuto potřebu nejméně sedm dětí. (ČESKO, 2004, § 26; 46; 47)

První stupeň základní školy charakterizujeme jako zahájení systematického vzdělávání a můžeme ho také nazvat primárním vzděláváním. Zařazuje se pod něj 1. - 5. ročník základní školy. Podle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED-97 se jedná o úroveň ISCED 1. (Průcha, 2006, s. 71-72) Nástup do základní školy je považován za jedno z nejnáročnějších období v životě jedince. Dítě se musí vyrovnat se změnami jako je časové uspořádání dne, nový režim, nové prostředí a vztahy, pravidelný způsob práce apod. (MŠMT, 2001, s. 47) Mezi cíle primárního vzdělávání řadíme zejména získání základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, vytváření uceleného pohledu na svět, rozvoj jazykového potenciálu a vůbec celkový rozvoj dětské osobnosti (Spilková, 2005, s. 91). Toto období je nejideálnější pro případnou korekci různorodých znevýhodnění a rozpoznání specifických schopností či dokonce nadání žáků. Následně je vhodné minimalizovat vyčleňování talentovaných žáků či žáků se specifickými problémy, neboť se tím může narušit příznivé a přirozené klima třídy s následným výskytem problémového chování. (MŠMT, 2001, s. 47-

48) Vzniklé problémové situace, jako šikanu apod., v základní škole řeší výchovný poradce a tuto pozici může vykonávat i sociální pedagog. Mezi jeho činnosti řadíme jak výchovné poradenství, tak i např. tvorbu preventivních programů. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 38-39)

Nižší sekundární vzdělávání označuje druhý stupeň základní školy a je mu připisována úroveň ISCED 2 (Průcha, 2006, s. 73). Jeho úkolem je žáky vybavit základními životními hodnotami, vědomostmi i praktickými dovednostmi. Jinak řečeno také jim poskytnout základ všeobecného vzdělávání, aby se poté mohli vydat na specializovanější cestu. Tohoto stupně je možné dosáhnout i absolvováním šestiletého či osmiletého gymnázia, nebo osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. (ČESKO, 2004, § 45) Ovšem sociologové takovou selekci označují jako sociálně nespravedlivou. Světoví i čeští pedagogové podávají zkušenost, že jednotná škola pro všechny děti je schopna naplňovat i vzdělávací potřeby nadaných žáků. (MŠMT, 2001, s. 48) Také podle Walterové (2004, s. 368) tato situace přináší i mnohé negativní důsledky, neboť se jedná o selektování žáků, a proto examinační OECD doporučují víceletá gymnázia úplně zrušit. Podrobněji se touto problematikou zabývá následující podkapitola.

## 2.1 Problematika víceletých gymnázií

Víceletá gymnázia se v České republice začala zřizovat po roce 1989 a měla zajistit výchovu kvalitní elit. Již v dobách první republiky významní pedagogové vnímali víceletá gymnázia jako prvek segregace a pokládali je za nežádoucí. Po druhé světové válce se čeští pedagogové snažili naplnit mimořádně pokrokovou ideu vnitřně diferenciované školy, jejímž cílem bylo nahradit segregaci. (Basl, Matějů, Straková, 2006, s. 197) Ovšem socialistický školský systém tak neučinil. Zavedl sice jednotnou školu, nicméně v jiném slova smyslu. Nejednalo se o školu dostupnou pro veškerou populaci, která by hledala nejpříznivější vzdělávací cesty pro různě schopné žáky, ale o sjednocení vzdělávacích požadavků pro všechny druhy škol, jako byla právě gymnázia, měšťanské školy apod. (Maňák, Janík, 2005, s. 35-39) V 90. letech 20. století byla poptávka po víceletých gymnáziích velmi vysoká i přes to, že se prokázalo využívání stejných výukových metod, jako tomu bylo na základních školách. Ovšem víceletá gymnázia po dlouhou dobu přijímala od státu více peněz na jednoho žáka, tudíž mohla zajistit kvalifikovanější učitele. Na gymnázia tak odcházelo velké množství nadaných žáků a tím se začala snižovat úroveň žáků i celé výuky na základních školách. (Basl, Matějů, Straková, 2006, s. 196-198) Jak již bylo zmíněno,

examinátoři jako vhodné řešení této situace navrhli zrušit víceletá gymnázia, neboť přechodem kvalifikovanějších učitelů a nadanějších žáků vzniká riziko, že se základní škola stane až druhořadou. Roku 1999 examinační komise posuzovali, v jaké míře Česká republika navrhovaná doporučení realizovala. Ovšem Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy návrhy neakceptovalo a stále zastávalo tvrzení, že víceletá gymnázia poskytují nejnadanějším žákům takové vzdělání, jakého základní školy schopny nejsou. (Walterová, 2004, s. 368-369)

Roku 2000 Program pro mezinárodní hodnocení žáků (dále jen PISA) zveřejnil výsledky žáků víceletých gymnázií v České republice, které byly založeny na měření schopností a dovedností. Zjistilo se, že „víceletá gymnázia navštěvují také děti, které jsou v celostátním srovnání podprůměrné.“ (Matějů, Straková, 2003 cit. podle Walterová, 2004, s. 369) Zřejmě tedy dochází k přijímání žáků na víceletá gymnázia na základě zdánlivých schopností a lepší vzdělávání pro tyto žáky prohlubuje propast mezi žáky různých proudů vzdělávání (Walterová, 2004, s. 369). Matějů a Straková (2003 cit. podle Walterová, 2004, s. 369) ve svých výzkumech týkajících se víceletých gymnázií došli k závěrům, že mezi hlavní zdroje rozdílů v měřených dovednostech žáků v rámci jednotlivých škol patří právě víceletá gymnázia. Dále že víceletá gymnázia podporují vzdělanostní nerovnosti a navštěvují je žáci s lepším sociálně-ekonomickým zázemím. Rovné přístupy a rovné příležitosti ve vzdělání přibližujeme v kapitole č. 3. Výsledky podobného rázu se v testech PISA pravidelně opakují. V roce 2012 opět vyplynulo, že „česká škola udržuje a posiluje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.“ (PISA, ©2013) Proto se tato bakalářská práce zabývá selekcí žáků na základě jejich schopností, neboť tato situace může mít velký dopad na osobnost jedince a následně se do řešení problému může zapojit i sociální pedagog např. v rámci volnočasových aktivit či výchovného poradenství (Kraus, Poláčková, 2001, s. 39).

Dvořáková a Tvrzová (in Kasíková, Straková, 2011, s. 176) na základě svého výzkumného šetření z roku 2008/2009 zjistily několik tvrzení o víceletých gymnáziích. Jedním z nich je i to, že většina respondentů, kterou tvořili absolventi gymnázií a středních odborných škol, si myslí, že zejména rodiče rozhodují o studiu svých dětí na víceletém gymnáziu, neboť žák v páté třídě ještě zřejmě sám neví, čeho by chtěl v životě dosáhnout. Tuto problematiku stručně přibližujeme v kapitole č. 3.

Z uvedených skutečností vyplývá, že víceletá gymnázia jsou kritizovány především z důvodu selekce žáků, kdy nadaní žáci opouští základní školu. Což může způsobovat snížení kvality výuky i celé instituce. Nutno podotknout, že se nejedná jen o problematiku

žáků, ale jak bylo řečeno, i mnoho kvalifikovaných a zkušených učitelů odchází na víceletá gymnázia. Víceletá gymnázia si v českém školství stále udržují svou pozici a jsou žádána zejména ze stran rodičů, i přes to, že podporují vzdělanostní nerovnosti. V následující podkapitole si stručně přiblížíme základní vzdělávání v zahraničních zemích.

## 2.2 Zahraniční školství v kontextu selekce žáků

Jednotlivé země světa se svými vzdělávacími systémy značně liší. Podle Průchy (2006, s. 74) zejména v období zahajování povinné školní docházky a v délce primárního respektive i nižšího sekundárního vzdělávání. Basl, Matějů a Straková (2006, s. 39) se shodují se strukturální vlastností, která se týká délky povinné školní docházky, a dále poukazují na období, kdy „dochází k první selekci žáků do různých typů škol či vzdělávacích programů.“

Různorodost vzdělávacích systémů je zapříčiněna především historickým vývojem daných zemí a jejich rozdílnými ekonomickými a sociálně politickými podmínkami. I přes to můžeme nalézt ve školských systémech společné znaky, na jejichž základě je možné vymezit tři základní modely těchto systémů, které si nyní stručně přiblížíme, neboť se od nich následně odvíjí i případné selektování žáků. Jako první si představíme **klasický model** školského systému. Žáci navštěvují cca 4 roky primární školu a poté odcházejí do škol sekundární úrovně, které se už mohou lišit např. svým zaměřením. Tento model využívá Německé nebo Rakouské školství a v porovnání s Českou republikou můžeme říci, že škola využívající tento model má základní vzdělání rozděleno. Druhý je **model s oddálenou hlubší diferenciací**, spočívá v co největším možném oddálení diferenciací žáků v povinném vzdělávání. Žáci absolvují např. pětiletou primární školu a poté nastupují do školy sekundární, která je ovšem také jednotná a žáky selektuje až v posledních ročnících. Děje se tak např. ve Francii. Třetí **model s jednotnou školou** spojuje „primární a nižší sekundární školu v jeden organizační i obsahový celek.“ Žáci tedy absolvují např. devítiletou povinnou školní docházku v jedné škole. Tento školský systém je typický pro Švédsko, kde nemají školu rozdělenou do jednotlivých ročníků, ale tvoří se celonárodní vzdělávací programy pro jednotlivé předměty. Pro žáka by také měly být vytvořeny vhodné podmínky, aby mohl splnit výstupní požadavky pro určité předměty. Do tohoto modelu můžeme řadit i českou školu, neboť žáci mohou studovat devět let v jedné instituci. Nicméně nesmíme opomenout již zmiňovaná víceletá gymnázia, která žáky selektují podle jejich schopností. (Váňová, 2009, s. 27)

Zahajováním primárního vzdělávání, jako jedné ze strukturních vlastností vzdělávacích systémů, se v této bakalářské práci nebudeme detailně zabývat. Nicméně je vhodné alespoň stručně vymezit, které země a v jakém věku toto vzdělávání zahajují, neboť toto téma úzce souvisí s následnou délkou povinného vzdělávání a tím samozřejmě ovlivňuje i zmíněné jednotlivé modely školy. Primární vzdělávání zahajují v 5 letech země jako Anglie, Austrálie, Kanada, Nizozemsko, Nový Zéland, Skotsko a Wales. Žáci v České republice, Japonsku, Slovenské republice a dalších evropských zemích vstupují do školy v 6 letech. A v 7 letech se tak děje např. v Dánsku, Finsku, Rusku a Švédsku. (Průcha 2006, s. 74)

Délka a rozdělení povinného vzdělávání jsou pro nás v rámci této bakalářské práce více významné, neboť si můžeme přiblížit situaci školského systému ve vybraných zemích a tím dokonce přihlídneme i k diferencovanosti žáků, které je pro nás stěžejní. Tabulka níže graficky znázorňuje délku povinného vzdělávání ve vybraných zemích a můžeme na první pohled vyčíst i to, jaký model školského systému v zemi funguje. Situaci v České republice, Německu, Rakousku či Francii jsme si již přiblížili. Ovšem neměli bychom opomenout např. Finsko či Norsko, které jsou v tabulce místo numerického označení počtu stupňů označeny písmenem „a“, neboť jejich vzdělávací systém je stejně jako ve Švédsku velmi dobře zpracován z hlediska inkluzivního vzdělávání. Institucionálně nerozlišuje primární a nižší sekundární vzdělávání a zastává tak model jednotné školy. (Průcha 2006, s. 75-77)

Země	Stupeň		Povinné vzdělávání celkem
	Primární	Nižší sekundární	
Česká republika	5	4	9
Dánsko	a	a	9
Finsko	a	a	9
Francie	5	4	9
Itálie	5	4	9
Japonsko	6	3	9
Korea	6	3	9
Maďarsko	4	4	8
Německo	4	6	10
Norsko	a	a	10
Polsko	6	3	9
Rakousko	4	5	9
Řecko	6	3	9
Španělsko	6	4	10

Tab. 1 Rozdělení povinného vzdělávání ve vybraných zemích (Průcha, 2006, s. 76)



Je nutno podotknout, že délka povinného vzdělávání v jednotlivých zemích nemá vliv pouze na vzdělávací výsledky žáků, ale ve velké míře také ovlivňuje ekonomickou stránku, která musí řešit např. množství učitelů na školách, jejich aprobase, nebo i selektování žáků do škol. Průcha (2006, s. 77) tvrdí, že délka povinného vzdělávání je méně důležitá než samotný obsah vzdělávání. Pokud je vzdělávací plán vhodně sestaven, tak se žáci s devítiletou povinnou školní docházkou mohou naučit stejně, jako žáci s docházkou desetiletou.

S diferencováním vzdělávání, délkou povinného vzdělávání a zmíněnou ekonomickou stránkou zemí v kontextu množství a platů učitelů úzce souvisí i velikost tříd. Výuka ve třídách s menším počtem žáků jsou považovány za efektivní edukační proces, neboť učitelé mají možnost věnovat se žákům s individuálními vzdělávacími potřebami. Ovšem co se týče ekonomické stránky, jsou třídy s menším počtem žáků samozřejmě nákladnější. (MŠMT, 2012, s. 79-80) Průcha (2006, s. 87) zmiňuje tabulku velikosti tříd podle počtu žáků z roku 2004, kterou sestavila Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD), kde můžeme vidět, že ekonomicky méně rozvinuté země jako Indie či Egypt mají průměrnou velikost tříd velmi vysokou v porovnání se zeměmi vyspělými.

Země	Stupeň	
	Primární	Nižší sekundární
<b>Česká republika</b>	21,3	23,3
<b>Egypt</b>	41,5	44,3
<b>Chile</b>	32,8	32,3
<b>Indie</b>	40,1	38,5
<b>Irsko</b>	24,2	21,4
<b>Japonsko</b>	28,7	34,2
<b>Korea</b>	35,7	37,3
<b>Lucembursko</b>	15,6	19,9
<b>Německo</b>	22,2	24,6
<b>Slovensko</b>	20,8	23,3
<b>Spojené království</b>	26,0	24,7
<b>Španělsko</b>	19,4	24,4
<b>Švýcarsko</b>	19,7	18,7
<b>Průměr zemí OECD</b>	<b>21,9</b>	<b>23,6</b>

Tab. 2 Velikost tříd podle počtu žáků (Průcha, 2006, s. 87)

Novější výzkum z roku 2012 udává průměrnou velikost třídy v zemích OECD 21 žáků na primární úrovni a 23 žáků na úrovni sekundární, což je v porovnání s rokem 2004 téměř

totožné. Dále tento výzkum potvrdil, že počet žáků v Lucembursku a nově také v Rusku je téměř poloviční např. oproti Chile či Koreji. Nicméně nebylo prokázáno, že by ve třídách s nižším počtem žáků byl edukační proces efektivnější, než ve třídách s vyšším počtem žáků. Protože např. v Japonsku a Koreji mají žáci vynikající vzdělávací výsledky i přes vysoký počet žáků ve třídě, kdežto v některých evropských zemích s méně početnými třídami mají žáci vzdělávací výsledky naopak horší (MŠMT, 2012, s. 80-82)

### **Srovnání pojetí víceletých gymnázií v ČR a zahraničí**

V Německu jsou víceletá gymnázia vnímána spíše jako všeobecná střední škola pro všechny vrstvy obyvatelstva. Snaží se tak nastavovat určitá opatření, aby i žáci z chudě podnětného rodinného zázemí měli možnost dostat do této vzdělávací instituce. Německo a taktéž Rakousko je tedy víceletým gymnáziím více otevřené, vzdělává se zde každý třetí žák. Pro přijetí žáka je zde důležité zejména doporučení učitele primárního vzdělávání. Oproti tomu v postkomunistických zemích převládá o víceletých gymnáziích spíše elitářské mínění, kdy se jedná o školu pro žáky nadané. Žák je přijímán zpravidla podle výsledků testů. V Maďarsku se jedná o testy celostátní, v České a Slovenské republice se o této formě zatím vedou pouze úvahy. Nicméně je nutno podotknout, že ve všech zmíněných zemích je míra vzdělanostních nerovností velmi vysoká, ať už pojmají víceletá gymnázia jakkoli. (Greger, Holubová in Walterová, 2011, s. 78 - 81)

V této kapitole jsme pojednávali o základním vzdělávání v České republice, které je kritizováno zejména kvůli přecházení nadaných žáků na víceletá gymnázia. Přiblížili jsme si i problematiku víceletých gymnázií, která jsou v naší zemi stále velmi žádaná. Nahlédli jsme také na zahraniční školské systémy, které ukazují, že kvalitní vzdělání je možné žákům poskytovat v jednotné škole i s velkým počtem žáků ve třídě.

### 3 ŽÁK A JEHO SCHOPNOSTI V KONTEXTU SELEKCE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Třetí kapitola bakalářské práce je věnována žákovi, neboť on je hlavním aktérem v selekci ve vzdělávání. Nahlížíme zde na jeho schopnosti či sebepojetí a na to, jaký vliv na něj může mít tato selekce. Definujeme pojmy nadaný, průměrný a podprůměrný žák, které jsou stěžejní pro praktickou část této práce. Zmínujeme i vliv rodičů na vzdělávání žáků a rovnost podmínek, která by měla být ve vzdělávání dle morálních principů společnosti zastávána.

Žáka můžeme definovat jako osobnost s určitými vlastnostmi a potenciálem, který lze aktualizovat za jistých podmínek. Každý žák je jedinečný a odlišný od ostatních. Pojem žák může představovat i označení sociální role, která spočívá v naplňování určitých úkolů a nároků ve vzdělávacím procesu. (Helus in Franiok, Knotová, 2008, s. 11 - 12)

Jak již bylo zmíněno v první kapitole práce, v problematice selekce žáků se ve velké míře kritizuje rozdělování žáků dle jejich schopností (Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 28). A proto je vhodné vymezit pojem schopnosti v kontextu žáka.

Švec (2002, s. 3 cit. podle Petlák, 2005, s. 144) lidské schopnosti definuje jako vlastnosti předpokladů sociálních individualit být, což také znamená poznávat, hodnotit, konat, dorozumívat se a porozumět. V základním třídění schopnosti rozděluje na zděděné, vrozené a naučené.

Žákovy schopnosti se projevují zejména v rychlosti osvojování např. vědomostí, v rychlosti a kvalitě řešení úloh, v náročnosti a složitosti řešených úloh, v produktivitě činnosti a také v samostatnosti a tvořivosti určitého postupu (Petlák, 2005, s. 144).

Schopnosti žáků jsou ve vyučovacím procesu velmi důležité a učitelé by na ně měli brát zřetel, neboť např. rozumové schopnosti determinují kognitivní procesy (Švec, 2002, s. 175 cit. podle Petlák, 2005, s. 144). V období dospívání žáci prochází intenzivním kognitivním vývojem, kdy dochází k upevňování a podněcování logického a abstraktního myšlení, verbálního vyjadřování, dále ke zvyšování schopnosti soustředit se, zapamatovávat si apod. (Piaget, Inhelderová, 1997 cit. podle Kasíková, Straková 2011, s. 117). Žáci, kteří přechází ze základní školy na osmiletá gymnázia, mohou mít v kognitivním vývoji značné obtíže. Např. žáci nejsou zvyklí na enormní nároky, které gymnázia vytváří, „učí se pouhým memorováním informací a nevědí si rady, když mají určit, co je a není pro osvojení

učiva důležité, neboť jejich přemýšlení, schopnost abstrakce i logického myšlení se rozvíjejí stále dál, ale ještě nejsou definitivně připravené pro zvládání vyšších nároků učiva.“ Dále žáci tráví ve škole mnoho hodin a náročné vyučovací předměty často mívají až ke konci vyučování, kdy jsou unavení a nejsou schopni se soustředit. S čímž souvisí i větší množství domácích úkolů v porovnání se základní školou. Domácí příprava tedy může trvat až několik hodin a žáci již nemají tolik energie a nesoustředí se. (Kasíková, Straková 2011, s. 116 - 118)

Další obtíže žáků osmiletých gymnázií se týkají jejich sociálního a emocionálního vývoje, neboť v období dospívání se odpoutávají od rodiny a zvyšuje se význam vrstevnické skupiny, kam spadají i spolužáci ve škole. Ovšem žáci při vyučování nemají dostatek prostoru pro vzájemné poznávání, neboť učitelé apelují spíše na výkon a výsledky, čímž následně vzniká nedostatek času pro práci se třídou či pro vzájemné diskuze apod. Učitelé by tedy neměli zapomínat na různorodé organizační formy výuky jako je skupinové či kooperativní vyučování. (Kasíková, Straková 2011, s. 116 - 118)

S vrstevnickou skupinou, která se mění v závislosti na selekci do jednotlivých tříd či škol, úzce souvisí i **školní sebepojetí** žáka. Pojem školní sebepojetí vymezuje, jak se žák vnímá a jak se hodnotí a porovnává s ostatními vrstevníky ve třídě. Pokud žák nastoupí na víceleté gymnázium, kde vrstevnickou skupinu tvoří spíše nadanější žáci, tak hodnocení sebe samého klesá v porovnání s výkonem a známkami na základní škole, kde vynikal. Může ovšem nastat i opačná situace, kdy žáci na základních školách nejsou motivováni se učit či se dokonce za své výborné známky stydí. Důsledkem je právě odchod nadanějších žáků na víceletá gymnázia. V základní škole tak zůstávají žáci méně nadaní, kteří mohou více oceňovat špatné známky apod. (Kasíková, Straková 2011, s. 121 - 123)

Nedochází k rozdělování pouze podle schopností žáků, ale např. i podle rodinného zázemí. Příčinou je zřejmě možnost vybírat si školu, takže na některém typu škol se soustředí žáci s vynikajícím rodinným zázemím a na jiném typu škol naopak žáci se slabým rodinným zázemím. (Kasíková, Straková 2011, s. 57) Problematiku vlivu rodičů na výběr škol žáka přibližujeme v další podkapitole.

Vytváření tzv. studijních či výběrových skupin, kam jsou zařazováni žáci úspěšní, je neustále hojně využíváno. Rozdělování žáků na úspěšné a neúspěšné nebo také nadané a podprůměrné, může mít velké dopady nejen na jednotlivé žáky, ale i celou skupinu. (Kasí-

ková, Straková 2011, s. 30) Proto si nyní definujeme pojmy jako nadaný, průměrný a podprůměrný žák.

### 3.1 Vymezení pojmů nadaný, průměrný a podprůměrný žák

Pojmy nadaný, průměrný a podprůměrný žák jsou stěžejní pro praktickou část této bakalářské práce. Pojmy průměrný a podprůměrný mohou korespondovat s označením úspěšný a neúspěšný žák, nicméně pro účely této práce, zejména pak pro dotazníkové šetření, jsme zvolili uvedené pojmy, neboť jsou dle nás snazší pro rychlé pochopení a následnou práci v textu.

#### Nadaný žák

Jednotná definice pro nadaného žáka či nadané dítě neexistuje. Podle Landau (2007, s. 47) je nadané dítě „takzvaně trochu víc než ostatní děti.“ Je více zvědavé, dobrodružné, samostatné a má lepší motorické schopnosti.

Můžeme rozlišovat nadání **umělecké**, které se rozvíjí např. formou zájmových kroužků či absolvováním základní umělecké školy. Dále nadání **sportovní** rozvíjené prostřednictvím sportovních center, klubů, skupinových či individuálních aktivit. A **obecné intelektové** nadání, které je rozvíjeno zejména ve škole. (Laznibatová, Ostatníková in Lechta, 2010, s. 354)

V této bakalářské práci je pro nás stěžejní právě **intelektově nadaný žák**. Machů a Kočvarová (2013, s. 16 - 19) tohoto žáka charakterizují na základě kognitivních a osobnostně-sociálních projevů. Co se kognitivních projevů týče, intelektově nadaný žák se vyznačuje např. bohatou slovní zásobou, rozvinutým kritickým myšlením, vynikající paměťí nebo hlubokými znalostmi v oblastech, které je zajímají. Mezi osobnostně-sociální projevy se řadí především vnitřní motivace pro získávání nových znalostí, přecitlivělost a také perfekcionismus.

Urban (1992, 1994 cit. podle Laznibatová, 2007, s. 58 - 59) říká, že intelektově nadaný žák je všeobecně považován za dítě, které má rozumové schopnosti na vysoké úrovni a překračuje hranici IQ 130, která se měří pomocí standardizovaných psychologických testů. Nicméně Weiss (2006, s. 75) ve Wechslerově inteligenční škále pro děti lehký nadprůměr připisuje k rozpětí IQ již od 110 výše.

Nadaní žáci jsou často psychicky i fyzicky zralí dříve než ostatní spolužáci. Zajímají se o určitou oblast, v které se snaží co nejvíce vyniknout a jsou schopni jí věnovat i svůj vol-

ný čas. (Winnerová, 1996 cit. podle Laznibatová, 2007, s. 58) Většinou mají velkou míru úspěšnosti ve všech předmětech, nicméně nemusí se jednat vždy pouze o „jedničkáře“ (Janda, Štáva in Franiok, Knotová, 2008, s. 396).

Okolí, zejména spolužáci, mohou nadaného žáka v určitých situacích vnímat i negativně. U nadaných žáků se může objevovat např. hyperaktivita až agresivita, přehnaná dominantnost a sebeprosazování se, nepřizpůsobivost, uzavřenost či nerespektování autority. Také se u těchto žáků mohou objevit i další problémové projevy jako nedostatečné rozvinutí grafomotoriky, nízká úroveň sebevědomí, snížená sociální adaptace, emocionální problémy apod. (Laznibatová, 2001 cit. podle Lechta, 2010, s. 358 - 359) Je tedy potřeba zprostředkovávat nadaným žákům co nejširší nabídku činností na různých úrovních, aby se mohli dostatečně projevit (MŠMT, 2001, s. 56). Pro prevenci před zmíněným problémovým chováním je dobré využívat efektivních edukačních metod, které umožňují rozvíjet schopnosti a dovednosti nejen nadaným, ale i ostatním žákům ve třídě. Vhodné je tedy např. experimentovat, řešit problémové a kreativní úkoly, používat nejednoznačná zadání a úkoly, které mají více krokových operací. Jako nevhodné edukační metody se jeví např. rutinní a časté opakování, memorování, řešení nekreativních úkolů bez emocionálního podtextu či používání klasických postupů výuky. (Laznibatová, Ostatníková in Lechta, 2010, s. 368) Při edukačním procesu s nadaným žákem může učitel při jeho pedagogickém působení pomáhat pedagogický asistent, jehož kvalifikace spadá i pod profesi sociálního pedagoga. Sociální pedagog se také může uplatnit ve volnočasových a mimoškolních zařízeních pro děti a mládež. (Němec, 2002, s. 115) Tyto instituce nabízejí nadanému žákovi nejrozličnější zájmové činnosti a umožňují mu tak projevovat svoje nadání a naplnit své potřeby s ním spojené i mimo vyučování. (MŠMT, 2001, s. 57)

### **Průměrný žák**

Průměrné intelektové pásmo se podle Wechslerovi inteligenční škály pro děti udává v rozpětí IQ 90 až 109 (Weiss, 2006, s. 75). Označení průměrný žák není v odborné literatuře příliš používáno, nicméně v rámci této bakalářské práce jsme ho zvolili pro účely výzkumu, aby respondenti jednoznačně vnímali pomyslný střed, průměr mezi žákem nadaným a žákem s podprůměrným nadáním. Domníváme se, že pro průměrného žáka může být použit ekvivalent úspěšný žák. Jedná se tedy o žáka zvládajícího určité školní požadavky, jako zvládání základního učiva a schopnost přeformulovat ho vlastními slovy. Dále schopnost uspořádat a vyjadřovat své myšlenky a umět formulovat svůj vlastní názor. Důležitá je také schopnost aplikovat získané znalosti do praxe. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 118)

### Podprůměrný žák

Žák s podprůměrným nadáním se vyznačuje IQ 89 a méně (Weiss, 2006, s. 75). Má v porovnání s předchozími typy žáků značně omezené předpoklady pro studium. Jeho úroveň myšlení je nižší, proto se učí memorováním a upřednostňuje spíše mechanické práce. Tento žák si je nejistý při plnění samostatných prací a raději se nechává vést a podporovat učitelem. Je pro něj obtížné dosáhnout úspěchů ve škole a musí pro to vynaložit velkého úsilí. V porovnání s ostatními vrstevníky často selhává, což způsobuje snížení sebehodnocení a motivace k dalšímu učení. (Beranová, MŠMT 2007, s. 3) Následky mohou být různé, např. špatné známky, opakování ročníku či opravné zkoušky. Podprůměrný žák může nežádoucím způsobem narušovat práci učitele s třídním kolektivem a může se dokonce objevovat i problémové chování. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 118) Proto je tedy důležité, jak učitel s daným žákem komunikuje, protože tím ovlivňuje nejen jeho výkon, ale i jeho vlastnosti a navozuje určitý psychický stav. Jako např. téma ze zkoušení či písemného testu, která je naučená skrz zkušenosti z předchozích komunikací. Tyto situace se naskytují, zejména pokud jsou dlouhodobé a opakující se, a mohou dokonce způsobit řadu osobnostních syndromů. Jedním z nich je i **syndrom neúspěšného žáka**. Vzniká především ze zdůrazňování žákových neúspěchů, selhání a chyb a to jak ze strany učitelů a spolužáků, tak i vlastní rodiny. Pokud se tato situace neustále opakuje, žákův postojoyvý komplex se upevní v jeho osobnosti a stane se trvalou vlastností, která ho znevýhodňuje v dalších úkolech. Poté se už jedná o vnitřní znevýhodnění, které žáka blokuje naplno využívat své schopnosti a dovednosti. Žák si nevěří, nevynaloží na daný úkol nutné úsilí a raději rezignuje či se mu snaží vyhnout. Neúspěšnost ve škole následně může kompenzovat v nějaké vrstevnické skupině. K řešení tohoto problému je zapotřebí dlouhodobá a intenzivní práce s dítětem. (Helus, 2004, s. 136 - 137) A to jak ze strany učitele, tak např. i pomoc výchovného poradce. A jak jsme již zmiňovali v předchozích kapitolách, tuto činnost může vykonávat i sociální pedagog. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 38-39) Žáci zaostávající z nějakého důvodu za běžnou populací, což mohou být podprůměrní žáci či ti s lehkým mentálním postižením, bývají často přeřazováni do základních škol praktických či do praktických tříd. Jedná se tedy o vnější diferenciaci. (Mouralová, 2013, 12)

Laznibatová a Ostatníková (in Lechta, 2010, s. 353) udávají, že procentuální zastoupení nadaných a podprůměrných žáků je dle Gaussovy křivky přibližně stejný, asi 1-3% populace.

Jak bude žák ve škole úspěšný, tedy zda bude řazen mezi nadané, průměrné či podprůměrné žáky, neovlivňují pouze jeho schopnosti a sebepojetí, ale také rodinné vztahy a zázemí (Kosíková, 2011, s. 152). Jak velkou roli má rodina v oblasti žákova vzdělávání si nyní přiblížíme.

### 3.2 Vliv rodiny na žáka

Někteří rodiče často mají ohledně žakových výkonů vysoké požadavky a velká očekávání. „Mnozí rodiče mají silnou potřebu prezentovat svoji úspěšnost a společenskou prestiž úspěšností svého dítěte.“ (Kosíková, 2011, s. 151) Nicméně těmito mnohdy přehnanými nároky a upozorňováním rodičů na chyby a nedostatečný výkon žáka může vznikat jakýsi zárodek syndromu neúspěšného žáka, který jsme zmiňovali v předchozí podkapitole.

Další stresující situací pro žáka mohou být problémy v rodině. Rodiny procházející nějakým rozvratem mohou být pro žáka velmi traumatizující a to následně odvádí žákovu pozornost od školy a vzdělávání (Helus in Franiok, Knotová, 2008, s. 16).

Rodiče se také mohou podílet na rozhodnutích o žakově dalším studiu. Volba střední školy je totiž nesnadný úkol, neboť žák musí odpovědně plánovat a rozhodovat o své budoucnosti. Tento dlouhodobý proces se formuje především během druhého stupně základní školy. (Bártová in Franiok, Knotová, 2008, s. 304 - 305) Domníváme se tedy, že mladší žáci základní školy ještě nejsou dostatečně zralí učinit rozhodnutí, zda se přihlásit na víceleté gymnázium, proto zde sehrávají velkou roli právě jejich rodiče. Z již realizovaného kvalitativního výzkumu z roku 2011, který byl zaměřen na přechod žáků mezi 1. a 2. stupněm základní školy, vyplývá, že většinou se žáci hlásí na víceletá gymnázia, protože si to přejí jejich rodiče. (Starý, Kubalová in Walterová, 2011, s. 223)

Rodiče mají tyto tendence zřejmě proto, že je přirozené reprodukovat vzdělání z generace na generaci. Tudíž „ve všech vyspělých zemích platí, že děti z dělnických a zemědělských rodin dosahují nižšího vzdělání než děti z vyšších sociálních vrstev.“ (Gambetta 1987 cit. podle Matějů, Straková, Veselý, Basl, 2010, s. 38 - 39) Děti vzdělanějších rodičů jsou vychovávány k postoji, že vzdělání je významná životní hodnota. Také je u nich podporováno studium nejvyšší kvality a projevuje se tak i vyšší vzdělanostní aspirace. Tito rodiče mají velký zájem o to, aby jejich dítě absolvovalo kvalitní či prestižní školu. (Basl, Matějů, Straková, 2006, s. 103; 195) Je pro ně podstatné, aby jejich děti dosáhly minimálně maturitní zkoušky v rámci středoškolského vzdělání a ideálně i vysokoškolské-



ho titulu. Jsou tedy ochotni do vzdělání svých dětí řádně investovat. (Kasíková, Straková 2011, s. 100) V porovnání rodiče s dělnických rodin kladou mnohem menší důraz na školní přípravu dítěte. Mají tendence upozorňovat dítě, že by se mělo učit, nicméně konkrétní učivo už mu nezprostředkují, nepomohou mu ho pochopit či popsat v praxi. Zastávají názor, že vhodným prostředím pro rozvoj vědomostí a dovedností dítěte je škola nikoli domov, tudíž např. nekupují naučné knihy a nekomunikují s dítětem o jeho zájmech a zážitcích spojených se školou. Dělničtí rodiče tedy „nechávací školní povinnosti a výběr dalšího studia pouze na dítěti.“ (Katrňák, 2004, s. 148 - 149)

Z uvedených skutečností můžeme vyvodit, že socioekonomické zázemí rodiny má velký vliv na vzdělávání žáků. Proti těmto rozdílným faktorům se potýká tzv. rovnost příležitostí, kterou si nyní stručně popíšeme, neboť s problematikou selektování žáků také úzce souvisí.

### 3.3 Rovnost příležitostí

Žáci mají v rámci vzdělávacího procesu určité předpoklady, které jsou utvářeny na základě vrozených dispozic a sociálního prostředí, v němž vyrůstají. Tyto předpoklady mohou do jisté míry předurčit, jak budou studium zvládat a jakých budou dosahovat výsledků. Méně nadaní žáci by v rámci základního vzdělávání měli dostat maximální péči, která jim umožní zvládat dané učivo a zabránit ještě širšímu zaostávání za ostatními žáky. Současné trendy ve vzdělávání se snaží minimalizovat selektování nadaných žáků do gymnázií a přeřazování slabších žáků do škol praktických. Nicméně Česká republika toto vyčleňování žáků relativně podporuje. Čímž vznikají vzdělanostní nerovnosti ve společnosti, především pak nerovnosti v oblasti vzdělávacích příležitostí, které si stručně přiblížíme. (Basl, Matějů, Straková, 2006, s. 99; 194)

Ne všechny vzdělanostní nerovnosti jsou špatné či nespravedlivé. Např. všichni žáci ve třídě nemohou dostat stejné ohodnocení bez ohledu na to, jestli daný úkol splnili a jaké úsilí tomu věnovali. V rámci **rovnosti příležitostí** ve vzdělávání tedy můžeme rozlišovat rovnost v přístupu, rovnost podmínek a rovnost výsledků. **Rovnost v přístupu** má všem žákům zajistit rovnocenný přístup ke vzdělávání, tedy umožnit vzdělávání všem bez rozdílu. Sociokulturní faktory by neměly mít žádný vliv na úspěšnost žáků ve škole. Úspěšnost by měly ovlivňovat pouze schopnosti či nadání žáků. Spadá sem i podpora nadaných žáků, kteří pocházejí z podnětně chudého prostředí, což je realizovatelné např. prostřednictvím stipendií. **Rovnost podmínek** spočívá v tom, že „každý žák má mít stejné podmínky pro vzdělávání.“ (Walterová, 2004, s. 362 - 364) Pokud jsou nastaveny stejné podmínky a do-

držují se daná pravidla, tak zde nerovnosti mezi žáky akceptujeme. Za tyto podmínky můžeme považovat např. materiální zázemí pro výuku jako je velikost třídy, učebnice, počítače či jiné didaktické pomůcky, dále kvalitu učitelů nebo sociální složení třídy. Ideální je tedy společné vzdělávání pro všechny žáky, které jim dá jednotný základ do dalšího vzdělávání. Nicméně v České republice a dalších zemích se tak neděje a tento přístup rovnosti podmínek tak kritizuje dělení žáků do tříd dle schopností či selekci na víceletá gymnázia, neboť tím vznikají „rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělávání.“ Toto dělení žáků dle schopností a také rozdíly ve vyučování, které zvyšují nerovnosti mezi žáky, jsou kritizovány i v rámci **rovnosti výsledků**. Je proto vhodné používat např. formativní hodnocení, kdy se zaměřujeme na konkrétní práci žáka a nesrovnáváme ho s ostatními a další „podpůrné mechanismy, jejichž cílem je snižovat počáteční rozdíly mezi žáky.“ (Greger in Basl, Matějů, Straková, 2006, s. 22 - 26)

Rovnost příležitostí můžeme shrnout výrokem Brownové (2010 cit. podle Kasíková, Straková 2011, s. 20), že „všechny děti jsou oprávněny ke kvalitnímu vzdělání, žádné dítě nesmí být ponecháno pozadu bez naděje, vize, rovného přístupu k tomuto vzdělání.“

Třetí kapitola této bakalářské práce pojednávala o žákovi a jeho schopnostech ve vzdělávání. Poukázali jsme na vybrané aspekty, jako je rodina, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů či kvantifikované testy, které mohou mít vliv na žákovo vzdělávání. Nakonec jsme rozebrali rovnost příležitostí, která hovoří o rovném přístupu ke všem žákům a snaží se tedy mazat tyto rozdíly mezi žáky, které by je zvýhodňovaly či naopak znevýhodňovaly.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4 ZÁMĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Empirická část této bakalářské práce pojednává o selekci žáků v základním vzdělávání. V této problematice se zaměřuje především na selektování žáků podle jejich schopností, následně jejich rozdělováním do jednotlivých škol a v tomto kontextu nahlíží i na současný systém českého školství.

Selekce ve vzdělávání je v České republice v posledních letech velmi diskutovaným tématem. Andreas Schleicher, náměstek ředitele pro vzdělávání Organizace pro spolupráci a rozvoj, k roku 2013 považuje selekci za velký problém českého školství. Tvrdí, že přeřazování žáků do jednotlivých škol je pro učitele pohodlné, neboť stávající problém např. s žakovým horším prospěchem jednoduše přenesou na někoho jiného. (EDUin, ©2013) Podle dalšího výzkumu agentury STEM/MARK z roku 2009 si 76 % rodičů žáků základních a středních škol myslí, že je časně rozdělování žáků na základě jejich schopností do jednotlivých tříd a škol správné. Ve společnosti je zastáván názor, že toto rozdělování je důležité pro udržování elit. (Kasíková, Straková 2011, s. 72 - 73) Jak jsme již také zmínili v úvodu práce, z mezinárodního šetření Programu pro mezinárodní hodnocení žáků z roku 2012 se ukázalo, že „česká škola udržuje a posiluje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky“. (PISA, ©2013) Tento výrok jsme proto zvolili i jako jednu z položek dotazníkového šetření, neboť nás zajímá, zda má veřejnost aktuálně stejné mínění o českém školství.

Výzkumné šetření bakalářské práce vychází i z dalšího stěžejního výzkumu zabývajícího se touto problematikou. Jedná se o výzkum zajišťovaný agenturou Median z roku 2007/2008, kdy respondenty tvořili veřejnost a rodiče. Hlavním tématem zde byl vývoj českého školství, realita české školy, dále také školní předměty a kurikulum, učitelská profese, spravedlivost ve vzdělávání či další otázky vzdělávací politiky. Výzkum se tedy zabývá širokou oblastí vzdělávání a podává na ni ucelený pohled veřejnosti, nicméně zmíníme pouze některé výsledky, které jsou pro naše výzkumné šetření stěžejní. Např. téměř 50 % respondentů si myslí, že vzdělání rodičů ovlivňuje vzdělání jejich dětí. Dále většina rodičů vnímá pozitivně rozdělování žáků do jednotlivých škol a podporují tak i jejich další zřizování, především se jedná o problematiku žáků nadaných. Nicméně podobně velká část respondentů uvedla, že je dobré vytvářet třídy pro žáky s různou úrovní schopností či z různých rodinných poměrů. Ukázalo se tedy, že česká společnost zřejmě nemá názory úplně ujasněné a konzistentní. (Walterová, 2010, s. 21 - 26; 109 -131)

Výzkumné šetření této bakalářské práce se inspiruje zmiňovanými výzkumy za účelem získat aktuální pohled české veřejnosti na problematiku selekce žáků v základním vzdělávání a zároveň také zkusí ověřit, zda jsou jejich názory konzistentní či nikoli.

Pro účely výzkumného šetření jsme zvolili kvantitativní pojetí a následně jako metodu pro sběr dat dotazník, neboť nám umožňuje oslovit velké množství respondentů a zaručuje jejich anonymitu (Chráska, 2007, s. 164). V rámci koncepce empirické části této bakalářské práce využíváme publikace *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, jejímž autorem je Miroslav Chráska.

#### 4.1 Výzkumné cíle, otázky, hypotézy a operacionalizace proměnných

**Hlavním cílem** tohoto výzkumného šetření je zjistit názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání. V rámci **dílčích cílů** se konkrétně zaměříme na názory veřejnosti na selektování žáků podle jejich schopností, dále selektování do jednotlivých škol a názory veřejnosti na systém českého školství v kontextu selekce ve vzdělávání. Také přihlížíme na nezávislé faktory jako pohlaví respondentů, počet jejich dětí, nejvyšší dosažené vzdělání nebo lokalita bydliště. Pomocí testování hypotéz určíme, zda mají souvislost s jejich názorem na selekci žáků ve vzdělávání.

Na základě těchto cílů jsme zformulovali následující **výzkumné otázky**:

##### **Hlavní výzkumná otázka**

Jaké jsou názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání?

##### **Dílčí výzkumné otázky**

1. Jaký názor má veřejnost na selektování žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností?
2. Jaký názor má veřejnost na selektování žáků v základním vzdělávání do jednotlivých škol?
3. Jaký názor má veřejnost na systém českého školství v kontextu selekce žáků v základním vzdělávání?
4. Existuje souvislost mezi lokalitou bydliště respondentů a jejich názorem na selekci žáků v základním vzdělávání?
5. Existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a jejich názorem na selekci žáků v základním vzdělávání?

6. Existuje souvislost mezi nejvyšším dosaženým vzděláním respondentů a jejich názorem na selekci žáků v základním vzdělávání?
7. Existuje souvislost mezi počtem dětí respondentů a jejich názorem na selekci žáků v základním vzdělávání?

Z relačních výzkumných otázek, které zkoumají souvislost jevů, vyplývají následující **hypotézy**:

H<sub>1</sub>: Názory respondentů na selekci žáků v základním vzdělávání se mění v závislosti na lokalitě jejich bydliště.

H<sub>2</sub>: Názory respondentů na selekci žáků v základním vzdělávání se mění v závislosti na jejich pohlaví.

H<sub>3</sub>: Názory respondentů na selekci žáků v základním vzdělávání se mění v závislosti na jejich nejvyšším dosaženém vzdělání.

H<sub>4</sub>: Názory respondentů na selekci žáků v základním vzdělávání se mění v závislosti na počtu jejich dětí.

Jako **nezávislé proměnné** můžeme určit pohlaví, počet dětí, nejvyšší dosažené vzdělání a lokalitu bydliště respondentů. **Závislou proměnnou** pak tvoří jejich názory.

## 4.2 Metody sběru a analýzy dat

Pro účely této bakalářské práce jsme zvolili jako metodu sběru dat dotazník, který se vztahuje k vnějším jevům, tedy v našem případě konkrétně k názorům respondentů. Dotazník byl realizován prostřednictvím internetu a obsahoval jednu kontaktní položku, která se týkala lokality, tedy zda respondent bydlí v Jihomoravském či Zlínském kraji. Následovalo 17 výroků, u kterých respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu či nesouhlasu pomocí škál. Stanovili jsme pět stupňů míry souhlasu ve znění naprosto souhlasím - spíše souhlasím - nemohu posoudit - spíše nesouhlasím - naprosto nesouhlasím. Tyto výroky obsahovaly i několik kontrolních položek, pomocí kterých se pokusíme stanovit, zda se odpovědi respondentů dají považovat za konzistentní či nikoli. Na závěr dotazníku byly zvoleny položky zjišťující demografické údaje respondentů jako jejich pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a počet dětí.

Data tohoto výzkumného šetření analyzujeme pomocí metod uspořádání dat a sestavení tabulek četností, následně výsledky graficky znázorníme prostřednictvím sloupcových gra-

fů. Jelikož jsou naše data nominální, tak využijeme metodu modus ke zjištění odpovědí s největší četností. K ověření stanovených hypotéz použijeme test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

### 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tohoto výzkumného šetření tvoří veřejnost Jihomoravského a Zlínského kraje a byl stanoven na základě dostupného výběru. Tyto dva kraje byly vybrány z důvodu, že se v každoročních statistikách školství Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v oblasti víceletých gymnázií při porovnání počtu žáků nacházejí každý na opačném konci tabulky. V tabulce č. 3 můžeme vidět vybrané údaje ze statistické ročenky školství za rok 2012/2013, 2013/2014 a 2014/2015 udávající, kolik žáků ve věku povinné školní docházky navštěvuje obory víceletých gymnázií. Za poslední školní rok to bylo v Jihomoravském kraji 4559 žáků a ve Zlínském 1570 žáků. Při porovnání všech údajů má Jihomoravský kraj druhý nejvyšší počet žáků na víceletých gymnáziích, oproti tomu Zlínský kraj se řadí na dvanácté místo, tedy pomyslné třetí od konce.

Území		2012/13	2013/14	2014/15
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>	<b>40549</b>	<b>40419</b>	<b>40409</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>	<b>8189</b>	<b>8204</b>	<b>8240</b>
Hlavní město Praha	CZ010	8189	8204	8240
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	<b>4057</b>	<b>4175</b>	<b>4288</b>
Středočeský kraj	CZ020	4057	4175	4288
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	<b>4637</b>	<b>4672</b>	<b>4765</b>
Jihočeský kraj	CZ031	2440	2462	2526
Plzeňský kraj	CZ032	2197	2210	2239
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	<b>3755</b>	<b>3752</b>	<b>3733</b>
Karlovarský kraj	CZ041	1314	1300	1316
Ústecký kraj	CZ042	2441	2452	2417
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	<b>5255</b>	<b>5154</b>	<b>5111</b>
Liberecký kraj	CZ051	1380	1319	1267
Královéhradecký kraj	CZ052	2014	1991	1979
Pardubický kraj	CZ053	1861	1844	1865
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>6500</b>	<b>6399</b>	<b>6411</b>
Vysočina	CZ063	1821	1823	1852
Jihomoravský kraj	CZ064	4679	4576	4559
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>4375</b>	<b>4347</b>	<b>4303</b>
Olomoucký kraj	CZ071	2734	2749	2733
Zlínský kraj	CZ072	1641	1598	1570
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>3781</b>	<b>3716</b>	<b>3558</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	3781	3716	3558

Tab. 3 Žáci ve věku povinné školní docházky oborech víceletých gymnázií. (MŠMT, 2015)

Další vybraná tabulka č. 4 mapuje nově přijaté žáky na víceletá gymnázia od školního roku 2005/2006 do roku 2013/2014. Víceletá gymnázia ve školním roce 2013/2014 v Jiho­moravském kraji nově přijala 1297 žáků a v kraji Zlínském 430 žáků. Při porovnání všech krajů Jihomoravský kraj opět figuruje na druhém místě nově přijatých žáků a Zlínský kraj na místě dvanáctém. Tedy výsledné pořadí je totožné u obou tabulek.

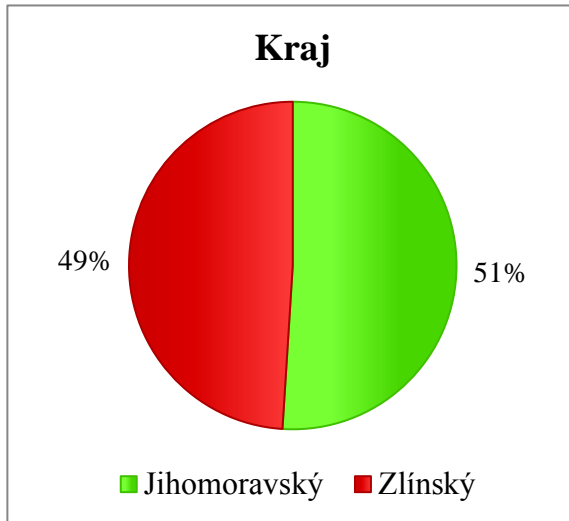
Území	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
<b>Česká republika CZ0</b>	<b>12 131</b>	<b>11 625</b>	<b>11 808</b>	<b>11 570</b>	<b>11 563</b>	<b>11 257</b>	<b>11 398</b>	<b>11 098</b>	<b>11 264</b>
<b>Praha CZ01</b>	<b>2 304</b>	<b>2 324</b>	<b>2 377</b>	<b>2 311</b>	<b>2 406</b>	<b>2 298</b>	<b>2 406</b>	<b>2 401</b>	<b>2 370</b>
Hlavní město Praha CZ010	2 304	2 324	2 377	2 311	2 406	2 298	2 406	2 401	2 370
<b>Střední Čechy CZ02</b>	<b>1 038</b>	<b>1 021</b>	<b>979</b>	<b>979</b>	<b>1 010</b>	<b>1 026</b>	<b>1 019</b>	<b>1 054</b>	<b>1 133</b>
Středočeský kraj CZ020	1 038	1 021	979	979	1 010	1 026	1 019	1 054	1 133
<b>Jihozápad CZ03</b>	<b>1 373</b>	<b>1 352</b>	<b>1 374</b>	<b>1 362</b>	<b>1 344</b>	<b>1 316</b>	<b>1 348</b>	<b>1 367</b>	<b>1 343</b>
Jihočeský kraj CZ031	721	693	721	734	693	683	704	725	708
Plzeňský kraj CZ032	652	659	653	628	651	633	644	642	635
<b>Severozápad CZ04</b>	<b>1 042</b>	<b>992</b>	<b>1 015</b>	<b>999</b>	<b>1 027</b>	<b>978</b>	<b>975</b>	<b>924</b>	<b>978</b>
Karlovarský kraj CZ041	348	335	337	328	341	342	337	318	320
Ústecký kraj CZ042	694	657	678	671	686	636	638	606	658
<b>Severovýchod CZ05</b>	<b>1 577</b>	<b>1 459</b>	<b>1 538</b>	<b>1 457</b>	<b>1 506</b>	<b>1 425</b>	<b>1 416</b>	<b>1 366</b>	<b>1 385</b>
Liberecký kraj CZ051	441	403	412	410	391	398	369	322	321
Královéhradecký kraj CZ052	598	571	608	568	620	575	591	595	596
Pardubický kraj CZ053	538	485	518	479	495	452	456	449	468
<b>Jihovýchod CZ06</b>	<b>2 065</b>	<b>1 850</b>	<b>1 883</b>	<b>1 891</b>	<b>1 862</b>	<b>1 784</b>	<b>1 875</b>	<b>1 724</b>	<b>1 797</b>
Vysočina CZ063	551	517	508	521	510	473	506	481	503
Jihomoravský kraj CZ064	1 514	1 333	1 375	1 370	1 352	1 311	1 369	1 243	1 294
<b>Střední Morava CZ07</b>	<b>1 420</b>	<b>1 409</b>	<b>1 406</b>	<b>1 341</b>	<b>1 265</b>	<b>1 266</b>	<b>1 243</b>	<b>1 195</b>	<b>1 222</b>
Olomoucký kraj CZ071	887	871	845	822	788	781	803	773	792
Zlínský kraj CZ072	533	538	561	519	477	485	440	422	430
<b>Moravskoslezsko CZ08</b>	<b>1 312</b>	<b>1 218</b>	<b>1 236</b>	<b>1 230</b>	<b>1 143</b>	<b>1 164</b>	<b>1 116</b>	<b>1 067</b>	<b>1 036</b>
Moravskoslezský kraj CZ080	1 312	1 218	1 236	1 230	1 143	1 164	1 116	1 067	1 036

Tab. 4 SŠ obory odpovídající gymnáziím, víceleté vzdělávání - nově přijatí žáci ve školním roce 2003/2004 až 2011/2012 - podle území (MŠMT, 2013)

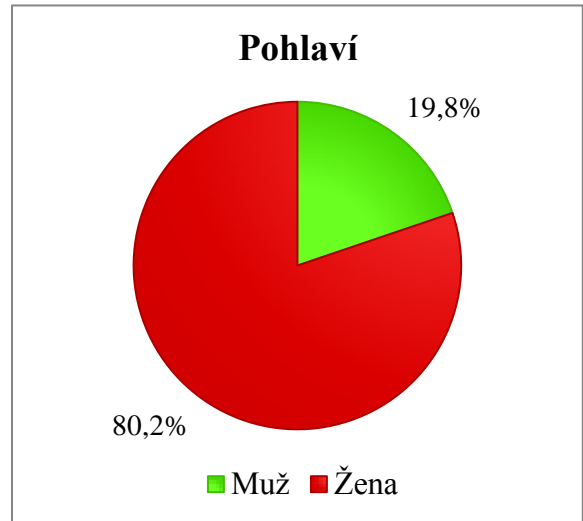
A právě zmíněné statistiky vedly k výběru těchto dvou krajů. Dalo by se říci, že problematika gymnázií se o něco více dotýká kraje Jihomoravského než Zlínského, a proto jsme je oba vybrali pro účely našeho výzkumného šetření. Např. se na základě těchto výsledků domníváme, že v kraji Jihomoravském bude veřejnost více podporovat selekci žáků na víceletá gymnázia. Na tomto základě nám vznikla i první hypotéza tohoto výzkumného šetření.



Výzkumný soubor této bakalářské práce čítá 247 respondentů. Co se týče jeho charakteristiky, tak z Jihomoravského kraje je 126 respondentů a ze Zlínského 121. V otázce pohlaví dominují ženy a to přesně 198 ku 49 mužům.

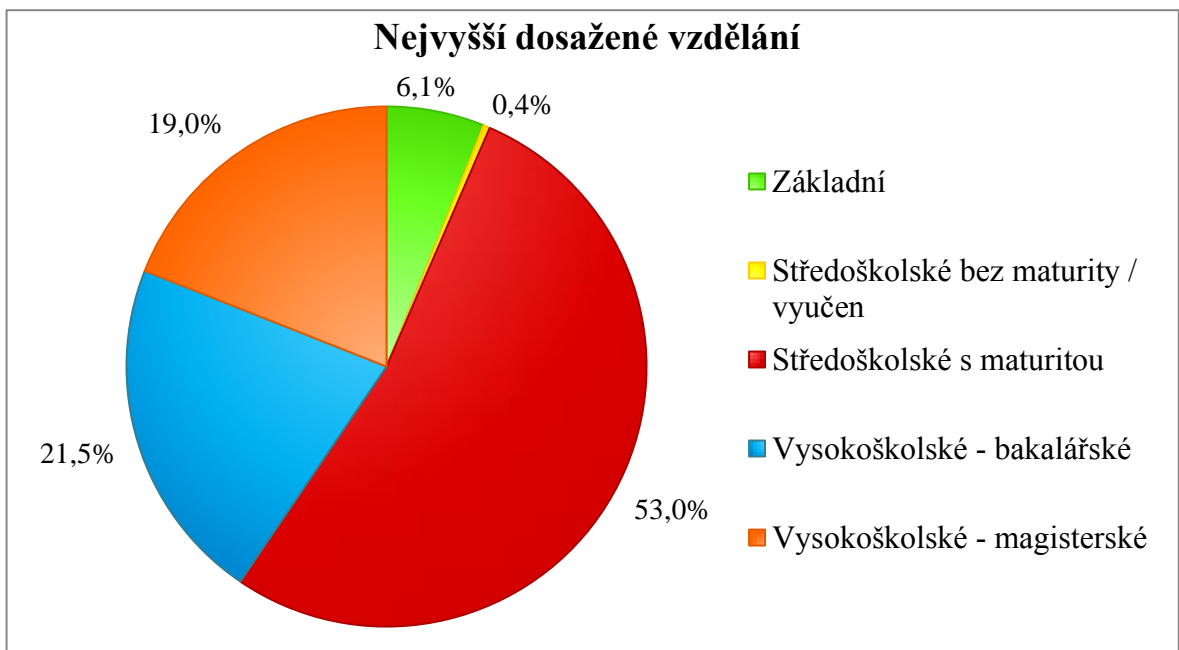


Graf č. 1: Lokalita bydliště respondentů.



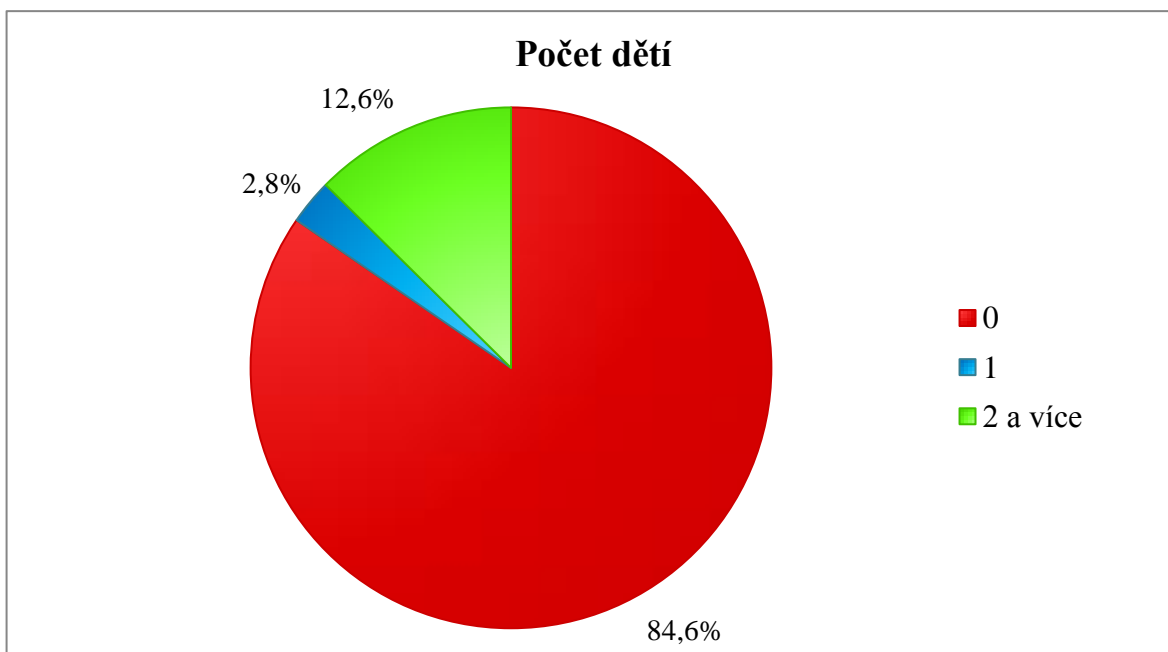
Graf č. 2: Pohlaví respondentů.

Důležité pro ověření dalších hypotéz jsou i údaje o nejvyšším dosaženém vzdělání a počtu dětí. Co se týče vzdělání, tak nejvíce respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou, jedná se o 131 odpovědí. Dále 53 respondentů absolvovalo vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně a hned v závěsu v počtu 47 jsou ti s titulem magistr. Základní vzdělání uvedlo 15 osob a pouze jediná má středoškolské vzdělání bez maturity.



Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.

209 respondentů našeho výzkumného šetření nemá žádné děti, tudíž se domníváme, že v otázkách selekce žáků nejsou ovlivněny rodičovskou zkušeností. 7 respondentů uvedlo, že má jedno dítě a 31 respondentů má dvě a více dětí. Zde naopak předpokládáme, že je tato skutečnost ovlivňuje při pohledu na problematiku selekce žáků.



Graf č. 4: Počet dětí respondentů.

Výzkumný soubor této bakalářské práce je v průměru tvořen ženami z Jihomoravského a Zlínského kraje, které absolvovaly středoškolské vzdělání s maturitou a nemají zatím žádné děti.

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Analýza dat výzkumného šetření je rozdělena na tři oblasti, které vycházejí ze stanovených výzkumných otázek. První oblast se zaměřuje na selekci žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností, kdy jsme využili sedm dotazníkových položek (č. 1 - 7 viz příloha č. 1) k získání názorů respondentů na danou problematiku. Druhá oblast pojednává o vnější diferenciaci, tedy konkrétně o rozdělování žáků do jednotlivých škol, k čemuž sloužily další čtyři položky (č. 8 - 11 viz příloha č. 1). Oblast třetí je tvořena šesti dotazníkovými položkami (č. 12 - 17 viz příloha č. 1) a zabývá se názory respondentů na systém českého školství. V původní plánované verzi dotazníku byly položky formulovány prostřednictvím otázek, kdy každá otázka začínala slovním spojením „myslíte si“. Nicméně v použité verzi dotazníku jsme tyto otázky přeformulovali do podoby výroků. Respondenti se k těmto výroky vyjadřovali na pětibodové škále.

Pro analýzu dat výzkumného šetření využíváme tabulky četností a grafického znázornění procentuálních hodnot odpovědí. Následně určíme nejčastěji volené odpovědi a to na základě metody modus. U každé dotazníkové položky také ověřujeme čtyři stanovené hypotézy a to pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

1. Jaký názor má veřejnost na selektování žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností?

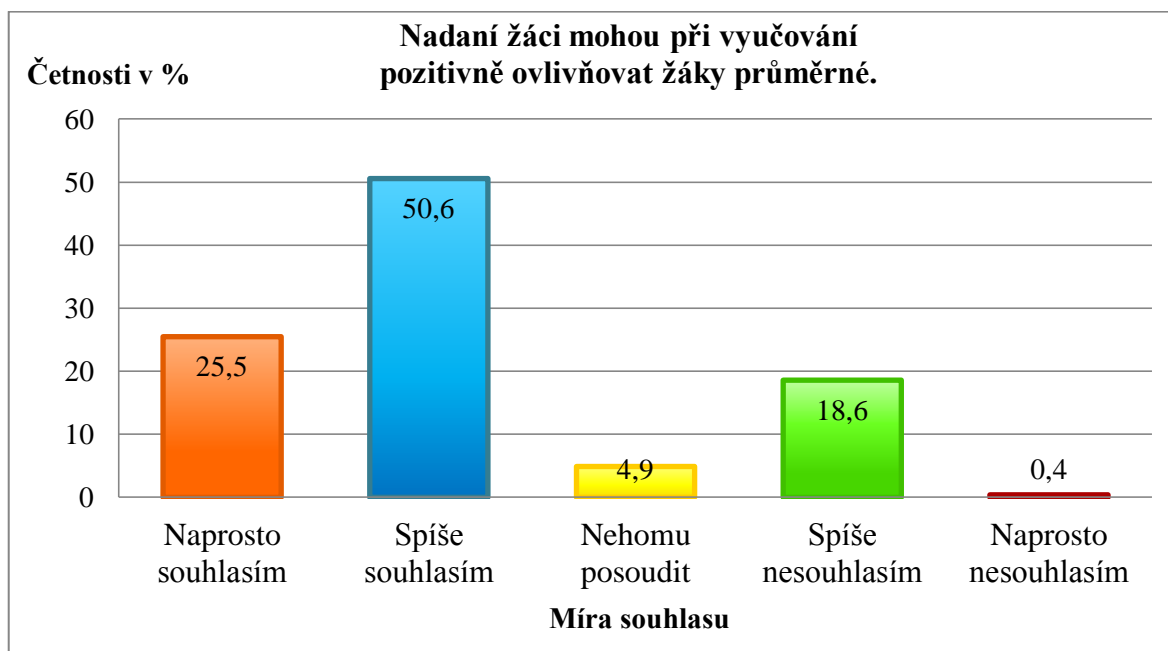
První oblast analýzy dat se zabývá názory veřejnosti na selektování žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností. Konkrétně se snažíme zjistit, jaký názor má veřejnost na společné vyučování žáků s různou úrovní schopností. Z čehož následně můžeme vyvodit, zda se respondenti přiklánějí spíše ke zmiňovanému společnému vyučování žáků s různou úrovní schopností, nebo zda naopak podporují jejich selekci právě kvůli odlišné úrovni schopností.

Výzkumná oblast obsahuje 7 dotazníkových položek. 6 položek popisuje situace vzájemného ovlivňování se žáky s různou úrovní schopností. Respondenti na pětibodové škále vyjádřili svůj názor, zda si myslí, že daná situace může nastat či nikoli. Sedmá položka uzavírá tuto oblast výroky, který shrnuje všechny předchozí situace do jednoho vyjádření. Můžeme tedy následně zhodnotit, jak konzistentní jsou názory respondentů v dané problematice.

První dotazníková položka popisuje situaci, kdy **nadaní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné**. 63 respondentů s tímto výrokem naprosto souhlasí a spíše souhlasí i dalších 125 dotázaných. Opačné tvrzení má 47 respondentů a 12 situací nemohli posoudit.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	63	0,255
Spíše souhlasím	125	0,506
Nemohu posoudit	12	0,049
Spíše nesouhlasím	46	0,186
Naprosto nesouhlasím	1	0,004
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 5: Nadaní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.



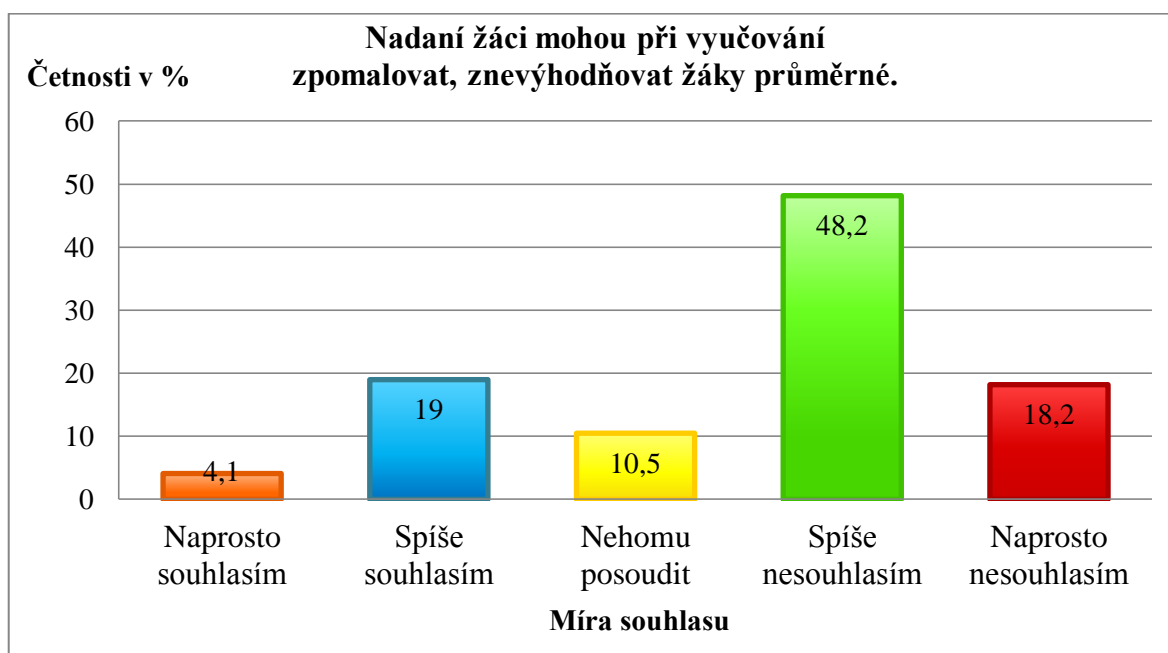
Graf č. 5: Nadaní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.

Modus u této položky určil nejčastější hodnotu 2. Většina respondentů tedy zastává názoru, že průměrní žáci mohou být pozitivně ovlivňováni žáky nadanými. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 byly větší než hodnoty testového kritéria. Názory respondentů na tuto položku se tedy nemění v závislosti na kraji, z kterého pochází, na pohlaví, vzdělání ani na počtu jejich dětí.

Položka č. 2 vyjadřuje opak té předchozí, tedy že **nadaní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné**. Naprosto souhlasí pouze 10 respondentů, 47 spíše souhlasí a situaci nemohlo posoudit 26 z nich. Oproti tomu 119 respondentů spíše nesouhlasí s danou situací a dokonce 45 je naprosto proti.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	10	0,041
Spíše souhlasím	47	0,190
Nemohu posoudit	26	0,105
Spíše nesouhlasím	119	0,482
Naprosto nesouhlasím	45	0,182
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 6: Nadaní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.



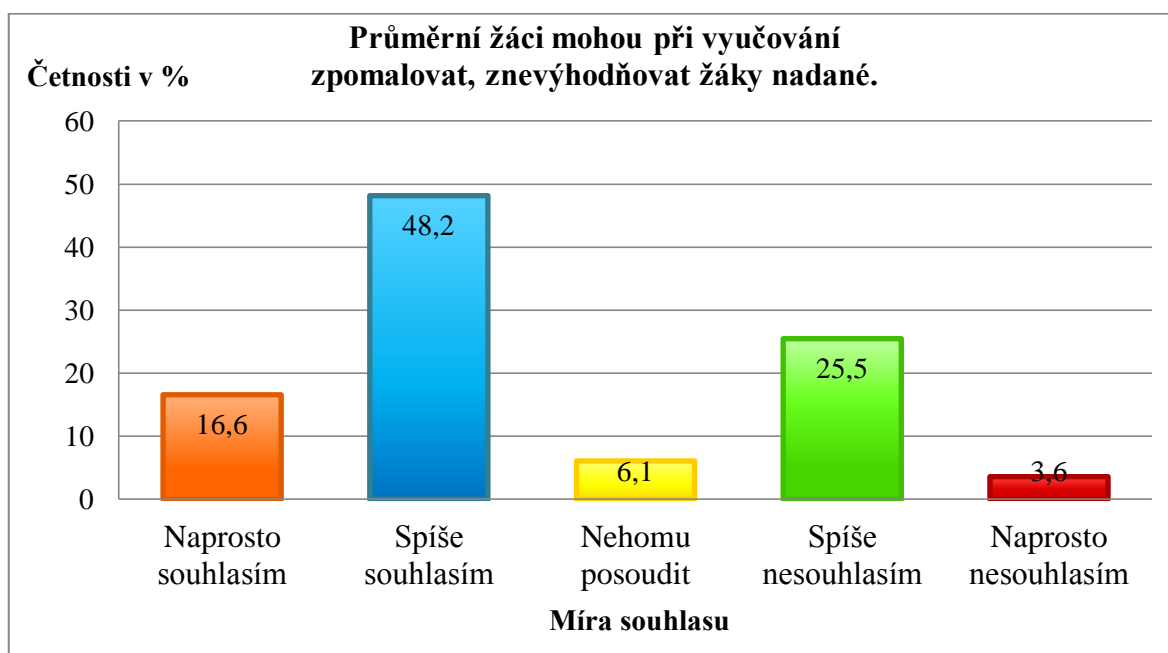
Graf č. 6: Nadaní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.

Nejčastější hodnota modus je zde 4. Tudiž respondenti zastávají spíše negativní názor vůči tomuto výroku a nemyslí si, že by nadaní žáci při vyučování zpomalovali či znevýhodňovali ty průměrné. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme u tohoto výroku nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Na tomto základě můžeme tvrdit, že názory veřejnosti se nemění v závislosti na lokalitě jejich bydliště, na jejich pohlaví, vzdělání ani na počtu dětí.

Třetí položka pojednává o tom, zda **průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané**. 41 respondentů si myslí, že rozhodně ano a 119 spíše souhlasí. Opačný názor zastává 9 respondentů, kteří s tímto výrokem naprosto nesouhlasí a 63 spíše nesouhlasí. Výrok neposoudilo 15 dotazovaných.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	41	0,166
Spíše souhlasím	119	0,482
Nemohu posoudit	15	0,061
Spíše nesouhlasím	63	0,255
Naprosto nesouhlasím	9	0,036
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 7: Průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané.



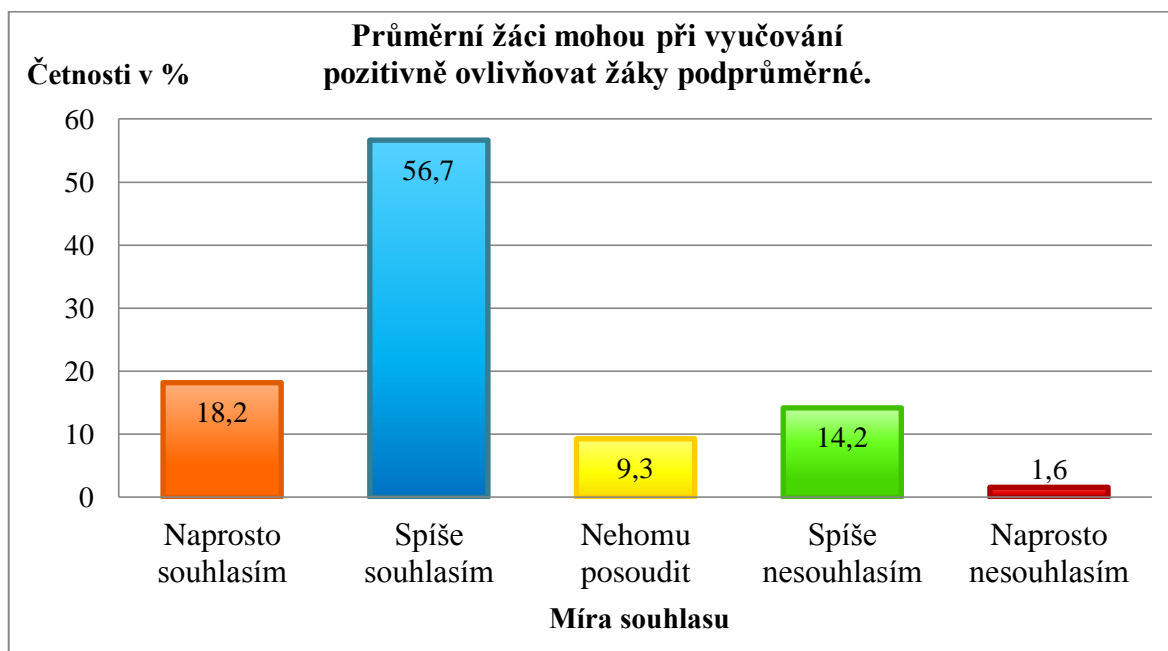
Graf č. 7: Průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané.

Modus určil hodnotu 2. Jak můžeme vidět i z grafického znázornění, respondenti nejčastěji spíše souhlasili s daným výrokem, takže průměrní žáci podle nich při vyučování mohou zpomalovat či znevýhodňovat žáky nadané. V rámci testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku byla kritická hodnota na hladivě významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 menší než hodnota testového kritéria pro pohlaví. Na tomto základě můžeme potvrdit hypotézu týkající se pohlaví respondentů. Názory veřejnosti na danou položku se tedy mění v závislosti na jejich pohlaví.

Čtvrtá položka představuje opak té předcházející a říká, že **průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné**. Zde si 45 respondentů myslí, že tomu tak rozhodně je, 140 jich spíše souhlasí. Tento výrok nemohlo posoudit 23 z nich. 35 respondentů spíše nesouhlasí a pouze 4 jsou zcela proti.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	45	0,182
Spíše souhlasím	140	0,567
Nemohu posoudit	23	0,093
Spíše nesouhlasím	35	0,142
Naprosto nesouhlasím	4	0,016
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 8: Průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné.



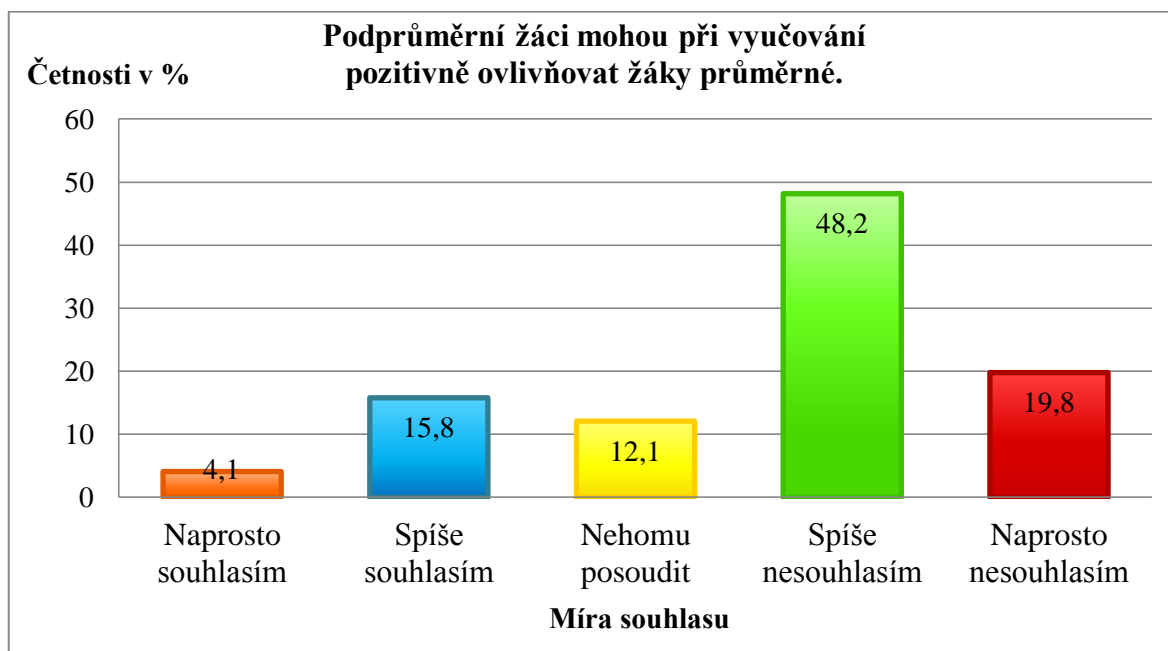
Graf č. 8: Průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné.

Zde je 2 jako hodnota s největší četností modus. Více jak polovina respondentů spíše souhlasí s tím, že průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné. Pro tento výrok jsme v testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku našli statisticky významnou souvislost s pohlavím, neboť kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 byla menší než hodnota testového kritéria. Můžeme tedy potvrdit, že názory respondentů se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Položka č. 5 výzkumného šetření představuje situaci, kdy **podprůměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné**. S čímž naprosto souhlasí pouze 10 respondentů, 39 spíše souhlasí a 30 jich nemůže posoudit. S touto situací ale spíše nesouhlasí 119 dotázaných a rozhodně proti je 49 osob.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	10	0,041
Spíše souhlasím	39	0,158
Nemohu posoudit	30	0,121
Spíše nesouhlasím	119	0,482
Naprosto nesouhlasím	49	0,198
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 9: Podprůměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.



Graf č. 9: Podprůměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.

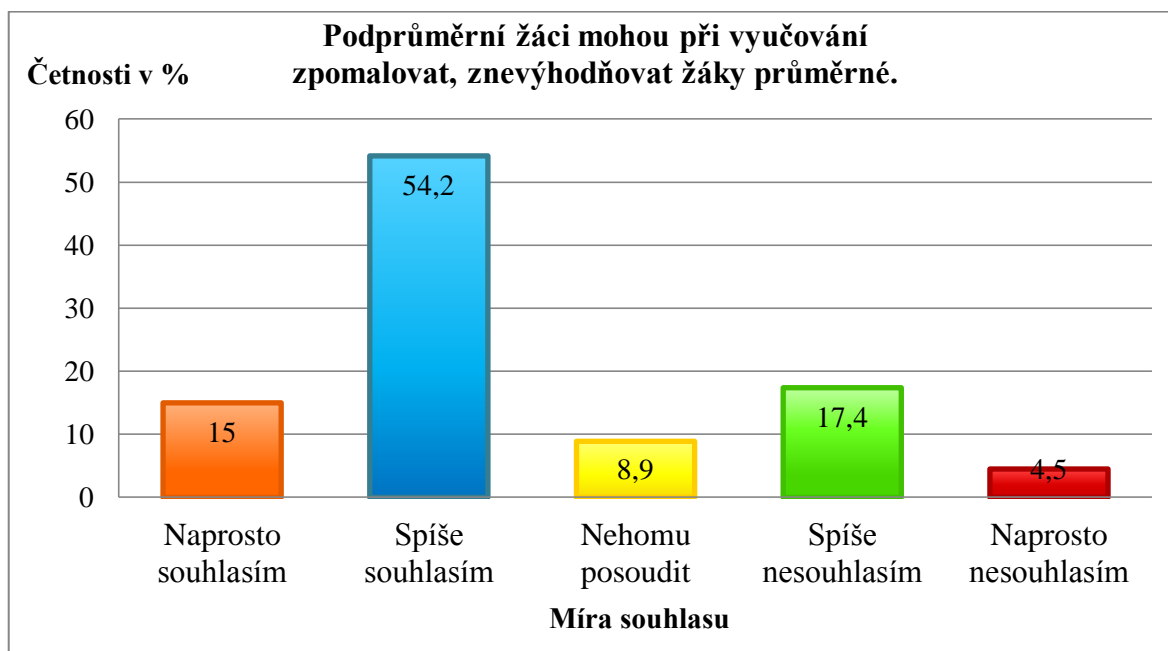
Největší četnost modus je u této položky 4. Téměř polovina respondentů věří, že podprůměrní žáci při vyučování nemohou pozitivně ovlivňovat žáky průměrné. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nenalezl žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Nezávislé proměnné jako kraj, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání a počet dětí tedy nijak neovlivňují názor respondentů na tuto položku.



Položka č. 6 pojednává o tom, zda **podprůměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné**. 37 respondentů si myslí, že rozhodně ano, dalších 134 spíše souhlasí. Naopak spíše nesouhlasí 43 dotázaných a 11 je naprosto proti. Tento výrok nemohlo posoudit 22 respondentů.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	37	0,150
Spíše souhlasím	134	0,542
Nemohu posoudit	22	0,089
Spíše nesouhlasím	43	0,174
Naprosto nesouhlasím	11	0,045
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 10: Podprůměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.



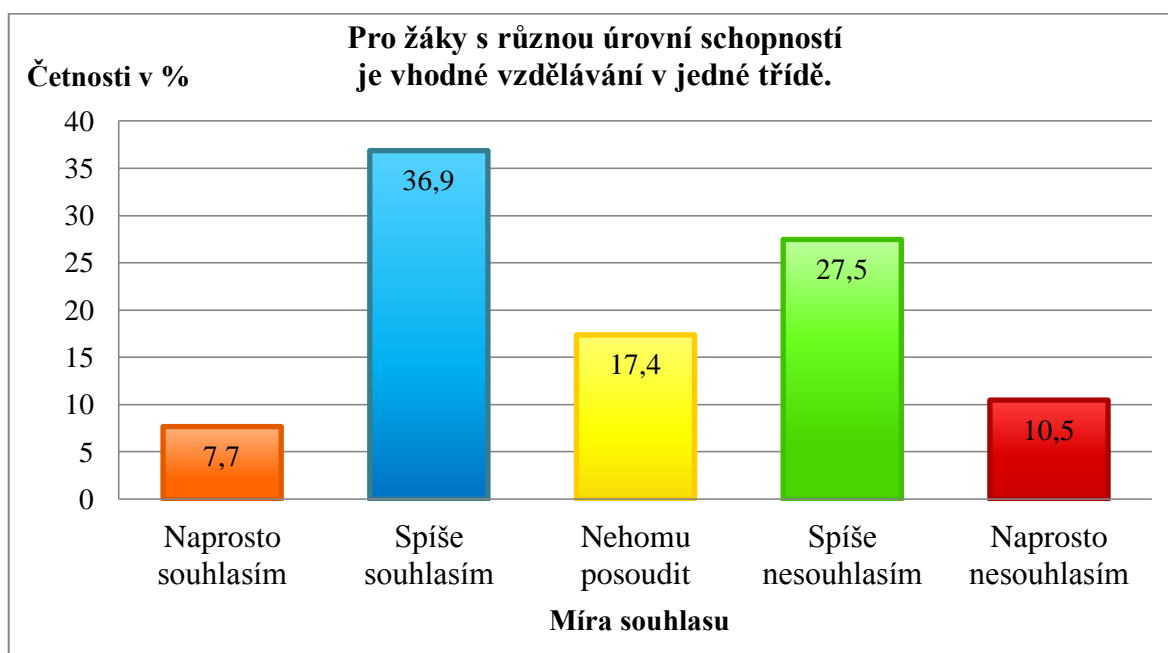
Graf č. 10: Podprůměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.

Modus u této položky určil jako nejčastěji volenou hodnotu 2. Více jak polovina respondentů zastává názor, že průměrní žáci mohou být při vyučování zpomalováni, znevýhodňováni žáky podprůměrnými. V rámci testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nebyla nalezena žádná statisticky významná souvislost. Hodnoty testového kritéria byly menší než kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4. Takže názory veřejnosti na tento výrok se nemění v závislosti na nezávislých faktorech jako je kraj, jejich pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání či počet jejich dětí.

Sedmá položka výzkumného šetření se snaží zjistit, zda je podle respondentů **pro žáky s různou úrovní schopností vhodné vzdělávání v jedné třídě**. 19 respondentů se společným vzděláváním v jedné třídě naprosto souhlasí, 91 spíše souhlasí. 43 respondentů nemohlo posoudit. S tímto tvrzením 68 dotázaných spíše nesouhlasí a 26 naprosto nesouhlasí.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	19	0,077
Spíše souhlasím	91	0,369
Nemohu posoudit	43	0,174
Spíše nesouhlasím	68	0,275
Naprosto nesouhlasím	26	0,105
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 11: Pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě.



Graf č. 11: Pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě.

Nejčastější hodnota modus je u této položky 2. Jak můžeme vidět v grafu č. 11, odpovědi respondentů jsou rozvrstveny do všech stupňů míry souhlasu. Nejvíce respondentů, tj. 36,9 % si myslí, že spíše je vhodné vzdělávat žáky s různou úrovní schopností v jedné třídě. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme u tohoto výroku našli statisticky významnou souvislost s počtem dětí respondentů, neboť kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byla menší než hodnota testového kritéria. Náзор veřejnosti na tento výrok se tedy mění v závislosti na počtu jejich dětí.

První oblast výzkumného šetření se zaměřovala na názor respondentů na selektování žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností. Z analýzy dat můžeme vyvodit, že respondenti v průměru souhlasí s výroky, kdy žáci s vyšší úrovní schopností při vyučování pozitivně ovlivňují žáky s nižší úrovní schopností. Tedy nadaní žáci mohou pozitivně působit na žáky průměrné a průměrní žáci mohou pozitivně působit na žáky podprůměrné. Naopak respondenti spíše nesouhlasí s tím, že by žáci s vyšší úrovní schopností mohli při vyučování zpomalovat či znevýhodňovat žáky s nižší úrovní schopností. Nemyslí si tedy, že by nadaní žáci mohli nějak znevýhodňovat žáky průměrné či průměrní žáci znevýhodňovat ty podprůměrné. Žáky s nižší úrovní schopností respondenti vnímají ve vztahu k žákům s vyšší úrovní schopností spíše jako jakési „břemeno“, kdy průměrní žáci mohou zpomalovat žáky nadané a podprůměrní žáci mohou zpomalovat žáky průměrné.

Tyto výsledky korespondují s názory zastánců vnější diferenciaci, kterou jsme rozebírali v první kapitole teoretické části. Zaznělo tam např., že nadaní žáci mohou být při společném vyučování často zdržováni žáky pomalejšími, což má vliv na udržování jejich zájmu a motivace. Nebo tvrzení, že heterogenní skupina, kterou tvoří žáci se stejnou úrovní schopností, se může vzdělávat efektivněji než skupina homogenní, neboť zde nedochází ke znevýhodňování ze strany pomalejších žáků.

Většina respondentů tedy na první pohled nezastává názor, že by žáci s nižší úrovní schopností mohli mít pozitivní vliv na žáky s úrovní schopností vyšší. Pouze menšina dotázaných si zřejmě uvědomuje výhody vnitřní diferenciaci, které jsme také zmínili v teoretické části této práce. Např. situace, kdy skupina žáků ve třídě zůstává homogenní, díky čemuž se podporuje i jejich vzájemná přirozená soutěživost. S různorodou skupinou by se také mělo více využívat různých organizačních forem výuky jako je kooperativní či skupinové vyučování. Díky tomu u homogenní skupiny dochází při vyučování k větší aktivitě žáků, než u hojně využívané frontální výuky pro heterogenní skupinu.

Sedmou položku můžeme vnímat jako kontrolní, kdy se respondenti mají vyjádřit, zda je podle nich vhodné vzdělávat žáky s různou úrovní schopností v jedné třídě. Téměř polovina respondentů (44,5 %) s daným výrokiem souhlasila. Současně ale názory více jak poloviny respondentů (64,8 % položka č. 3; 69,3 % položka č. 6) korespondují s myšlenkami vnější diferenciaci, které tvrdí, že je vhodné zmíněné žáky vzdělávat spíše odděleně, neboť slabší žáci mohou zpomalovat ty nadanější. Proto se domníváme, že názory veřejnosti v dané problematice nejsou zcela konzistentní. Nicméně tuto skutečnost bude vhodné konstatovat až po rozboru a srovnání všech oblastí výzkumného šetření.

U všech sedmi položek výzkumného šetření byl proveden test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, abychom zjistili, zda se názory respondentů mění v závislosti na lokalitě jejich bydliště, na pohlaví, nejvyšším dosaženém vzdělání či počtu jejich dětí. Ke každé věcné hypotéze byly zformulovány i hypotézy nulové a alternativní, kdy nulová hypotéza tvrdí, že mezi závislými a nezávislými faktory neexistuje statisticky významná souvislost a alternativní tvrdí, že statisticky významná souvislost existuje. Ze čtyř obecných hypotéz testovaných na každou položku jsme statisticky významnou souvislost potvrdili u následujících tří:

- Názory respondentů na výrok, že průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané, se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Názory respondentů na výrok, že průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné, se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Názory respondentů na výrok, že pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě, se mění v závislosti na počtu jejich dětí.

Domníváme se tedy, že nezávislé faktory jako je lokalita bydliště, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání či počet dětí nemá velký vliv na názor respondentů na danou problematiku.

## 2. Jaký názor má veřejnost na selektování žáků v základním vzdělávání do jednotlivých škol?

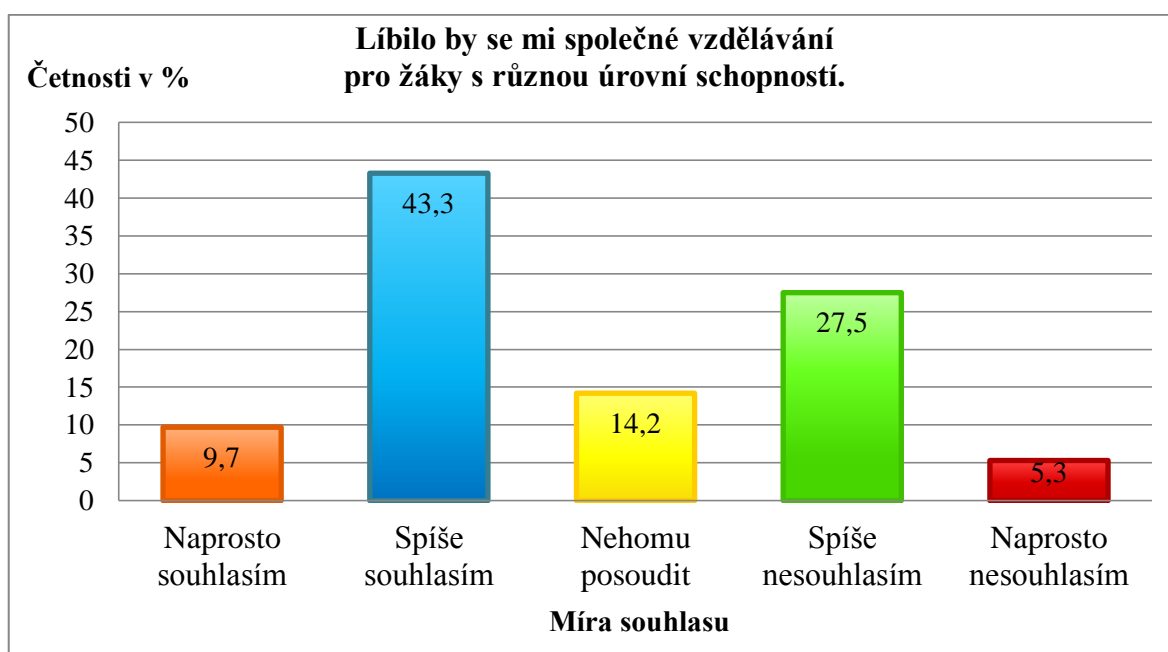
Druhá oblast výzkumného šetření je zaměřena na selektování žáků v základním vzdělávání do jednotlivých škol. Cílem je tedy zjistit názor veřejnosti na problematiku vnější diferenciace. Konkrétně jsme se zaměřili na to, zda je podle nich vhodné přerazovat nadané či podprůměrné žáky do jiných škol, aby se nevzdělávali jednotně.

Této problematice jsme věnovali 4 výzkumné položky. Z čehož jednu položku (č. 8 viz příloha č. 1) můžeme vnímat jako kontrolní, neboť se respondentů ptá, zda by se jim líbilo společné vzdělávání žáků s různou úrovní schopností. Což je v kontrastu se zbylými položkami, které popisují rozdělování žáků do jednotlivých škol. Na základě srovnání všech odpovědí na jednotlivé položky tak budeme moci určit, zda jsou názory veřejnosti v rámci tohoto výzkumného šetření pro tuto problematiku konzistentní či nikoli.

Položka výzkumného šetření č. 8 se snaží zjistit, zda by se respondentům **líbilo společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností**. 24 dotázaných s tímto způsobem vzdělávání naprosto souhlasí a 107 jich spíše souhlasí. 35 respondentů uvedlo, že nemůže posoudit. Společné vzdělávání pro zmíněné žáky by se spíše nelíbilo 68 respondentům a 13 jich je naprosto proti.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	24	0,097
Spíše souhlasím	107	0,433
Nemohu posoudit	35	0,142
Spíše nesouhlasím	68	0,275
Naprosto nesouhlasím	13	0,053
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 12: Líbilo by se mi společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.



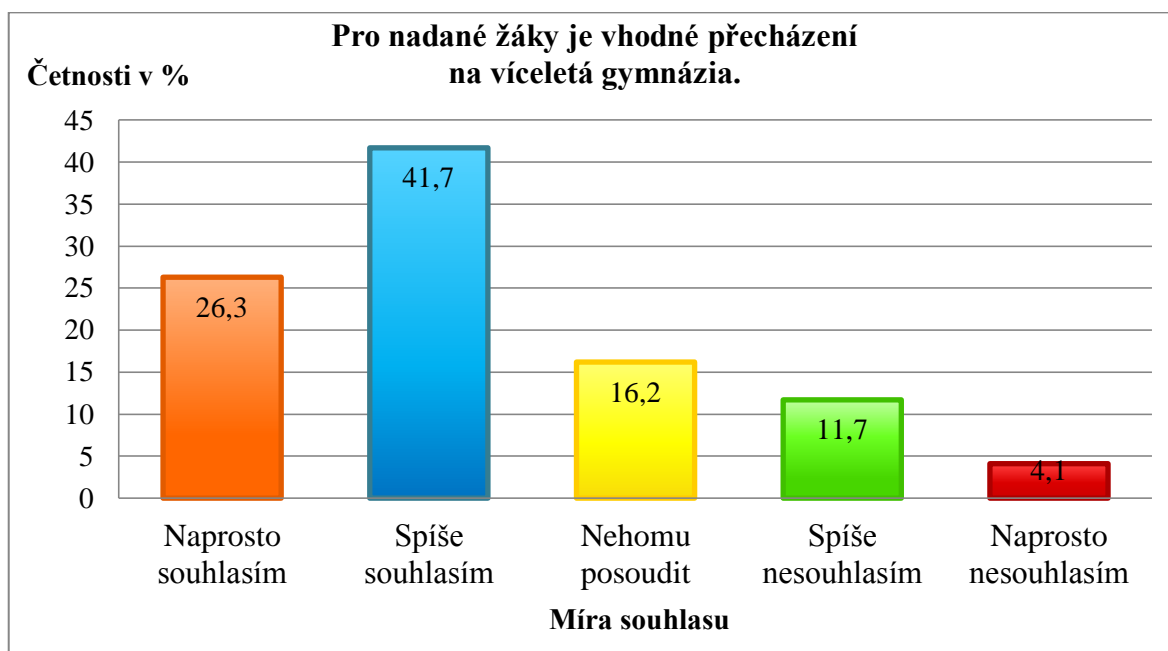
Graf č. 12: Líbilo by se mi společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.

Nejčastěji vyskytovaná hodnota modus je zde 2. Polovině respondentů by se líbilo společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nenalezl žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Názor respondentů na tento výrok tedy není ovlivněn jejich lokalitou bydliště, pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním ani počtem jejich dětí.

Devátá položka pojednává o tom, zda je vhodné pro nadané žáky přecházení na víceletá gymnázia. 65 respondentů naprosto souhlasí a 103 respondentů spíše souhlasí s tímto přecházením. 39 respondentů s tímto výrokem nesouhlasí a 40 jich nemohlo posoudit.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	65	0,263
Spíše souhlasím	103	0,417
Nemohu posoudit	40	0,162
Spíše nesouhlasím	29	0,117
Naprosto nesouhlasím	10	0,041
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 13: Pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia.



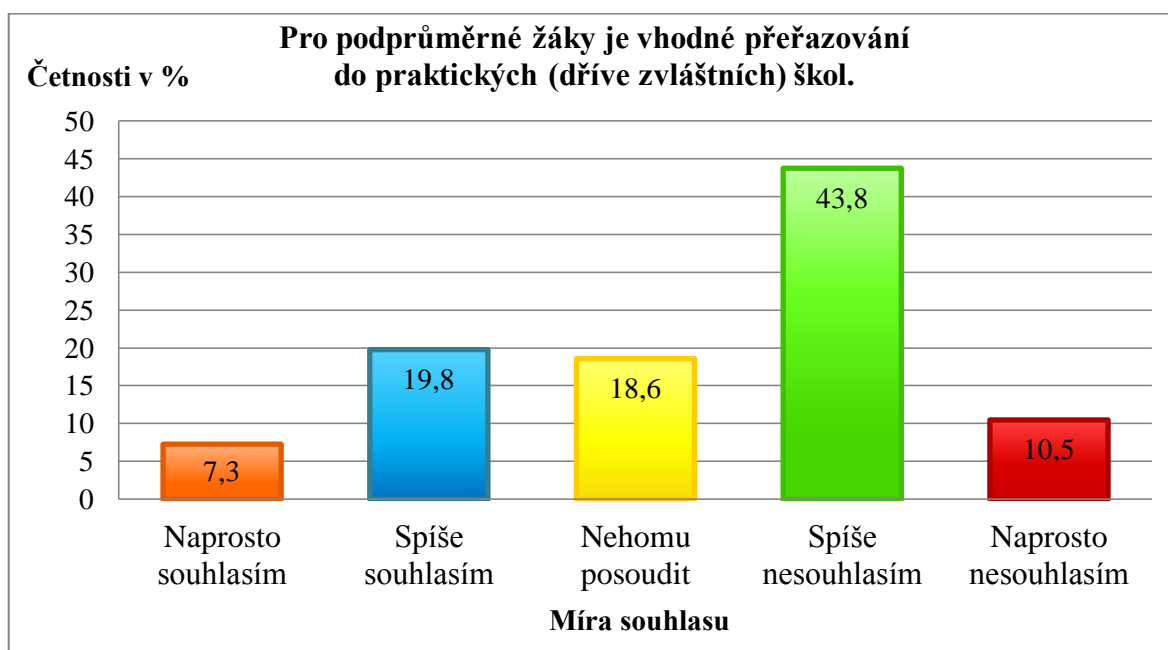
Graf č. 13: Pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia.

Modus pro tuto položku určil nejčastější hodnotu 2. Většina respondentů, přesněji 68 %, si myslí, že je přecházení na víceletá gymnázia pro nadané žáky prospěšné. Prostřednictvím testu nezávislosti dobré shody chí-kvadrát jsme našli statisticky významnou souvislost s krajem, v kterém respondenti bydlí. Hodnota testového kritéria byla větší než kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4. Náзор respondentů na tento výrok se tedy mění v závislosti na lokalitě jejich bydliště.

Položka č. 10 popisuje výrok, zda **je pro podprůměrné žáky vhodné přeřazování do praktických škol**. Naprosto souhlasí 18 respondentů a 49 spíše souhlasí. S přeřazováním podprůměrných žáků spíše nesouhlasí 108 dotázaných a 26 naprosto nesouhlasí. Poměrně vysoký počet respondentů výrok nemohl posoudit. Jedná se přesně o 46 dotázaných.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	18	0,073
Spíše souhlasím	49	0,198
Nemohu posoudit	46	0,186
Spíše nesouhlasím	108	0,438
Naprosto nesouhlasím	26	0,105
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 14: Pro podprůměrné žáky je vhodné přeřazování do praktických (dříve zvláštních) škol.



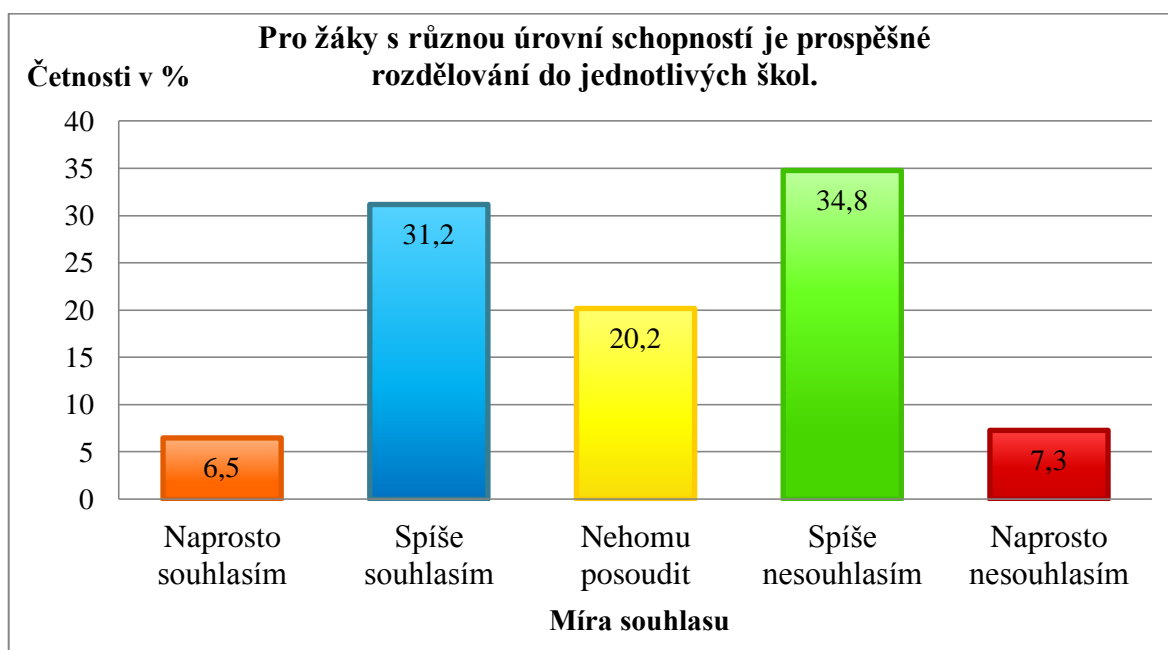
Graf č. 14: Pro podprůměrné žáky je vhodné přeřazování do praktických (dříve zvláštních) škol.

Zde je 4 nejčastější hodnota modus. Více jak polovina respondentů nesouhlasí s tím, že je pro podprůměrné žáky prospěšné přeřazování do praktických škol. Pro tento výrok jsme v testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Můžeme tedy říct, že názory veřejnosti na tento výrok nejsou nijak ovlivněny jejich pohlavím, počtem dětí, nejvyšším dosaženým vzděláním či krajem.

Položka č. 11 představuje výrok, který tvrdí, že **pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol**. 16 respondentů s ním naprosto souhlasí, 77 respondentů spíše souhlasí a 50 jich nemohlo posoudit. S výrokem spíše nesouhlasí 86 dotázaných a 18 je naprosto proti.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	16	0,065
Spíše souhlasím	77	0,312
Nemohu posoudit	50	0,202
Spíše nesouhlasím	86	0,348
Naprosto nesouhlasím	18	0,073
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 15: Pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol.



Graf č. 15: Pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol.

Modus určil nejvolenější hodnotu 4. V grafu č. 15 vidíme, že odpovědi respondentů jsou rozloženy jak na stranu souhlasu, tak na stranu nesouhlasu. Nicméně poměrně velké procento nemohlo otázku posoudit. Test nezávislosti chí kvadrát pro kontingenční tabulku zde nepotvrdil žádnou statisticky významnou souvislost. Hodnoty testového kritéria byly menší než kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4. Tudíž názory respondentů na daný výrok se nemění v závislosti na jejich lokalitě bydliště, pohlaví, nejvyššímu dosaženému vzdělání či počtu jejich dětí.



V druhé oblasti výzkumného šetření jsme se zabývali názory veřejnosti na selektování žáků v základním vzdělávání do jednotlivých škol. Z tohoto souboru výroků nemůžeme jasně říci, zda názory veřejnosti inklinují více k myšlenkám vnitřní či vnější diferenciaci. Neboť při výroku, který tvrdil, že je pro žáky s různou úrovní schopností prospěšné přeřazování do jednotlivých škol, respondenti volili všechny míry souhlasu stejně jako u výroku kontrolního, který tvrdil, že by se jim líbilo společné vzdělávání pro zmiňované žáky. Se společnou školou souhlasilo 131 respondentů, 35 nemohlo posoudit a 81 nesouhlasilo. V porovnání s tím, pro rozdělování žáků do jednotlivých škol bylo 93 dotázaných, 50 nemohlo posoudit a proti se vyjádřilo 104 z nich. 134 respondentů si také myslí, že pro podprůměrné žáky není vhodné přeřazování do praktických škol. Na první pohled tedy veřejnost více zastává názor, že je pro žáky s různou úrovní schopností lepší společné vzdělávání, nicméně tvrdit to nemůžeme, neboť i velká část (37,7 %) se přiklání k rozdělování žáků do jednotlivých škol.

Při srovnání těchto tří výroků s výrokem č. 9 se však názory začínají značně rozcházet. 168 (68 %) respondentů si totiž myslí, že je pro nadané žáky vhodné přecházení na víceletá gymnázia. Což je v rozporu s myšlenkou společného vzdělávání, s kterou souhlasilo 131 (53 %) dotázaných. Názory veřejnosti tedy v této problematice nemůžeme shledat za zcela konzistentní.

Z těchto výsledků se domníváme, že se respondenti přiklání k přeřazování nadaných žáků na víceletá gymnázia z toho důvodu, aby jim byla dopřána zvláštní péče ve vzdělávání. Tento názor prosazují především zastánci vnější diferenciaci, neboť jak jsme zmiňovali v teoretické části této práce, je to podle nich důležité k vytváření intelektuální elity ve společnosti. Myslíme si, že velká část veřejnosti se takto vyjádřila především proto, že chce žákům dopřát to nejlepší.

K tomuto tvrzení totiž směřují i výsledky ostatních položek, kdy respondenti spíše nesouhlasí s přeřazováním podprůměrných žáků do praktických škol. Zde si zřejmě veřejnost uvědomuje, že je potřeba podporovat princip rovnosti příležitostí, kdy každé dítě má právo na kvalitní vzdělání. Nicméně výsledky tohoto výzkumného šetření naznačují, že si veřejnost již neuvědomuje, že tento rovný přístup kritizuje právě i odchod nadaných žáků na víceletá gymnázia.

Jak bylo také zmíněno v teoretické části této bakalářské práce, v současné době mají nové trendy ve vzdělávání snahu minimalizovat přecházení nadaných žáků na víceletá gym-

názia či přerazování slabších žáků do praktických škol. Nicméně myslíme si, že pokud společnost bude vnímat gymnázia pro nadané žáky stále jako pozitivum, tak bude ještě dlouho trvat, než dojde ke změně selektivního přístupu v České republice. Touto problematikou se budeme zabývat i ve třetí oblasti výzkumného šetření.

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, který byl proveden u všech čtyř položek druhé oblasti výzkumného šetření, potvrdil jednu alternativní hypotézu a našel tak statisticky významnou souvislost pouze u položky č. 9 v bydlišti respondentů:

- Názory respondentů na výrok, že pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia, se mění v závislosti na lokalitě jejich bydliště.

Nezávislé proměnné jako pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání, počet dětí či lokalita bydliště tedy zřejmě ovlivňují názory veřejnosti na danou problematiku minimálně.

### 3. Jaký názor má veřejnost na systém českého školství v kontextu selekce žáků v základním vzdělávání?

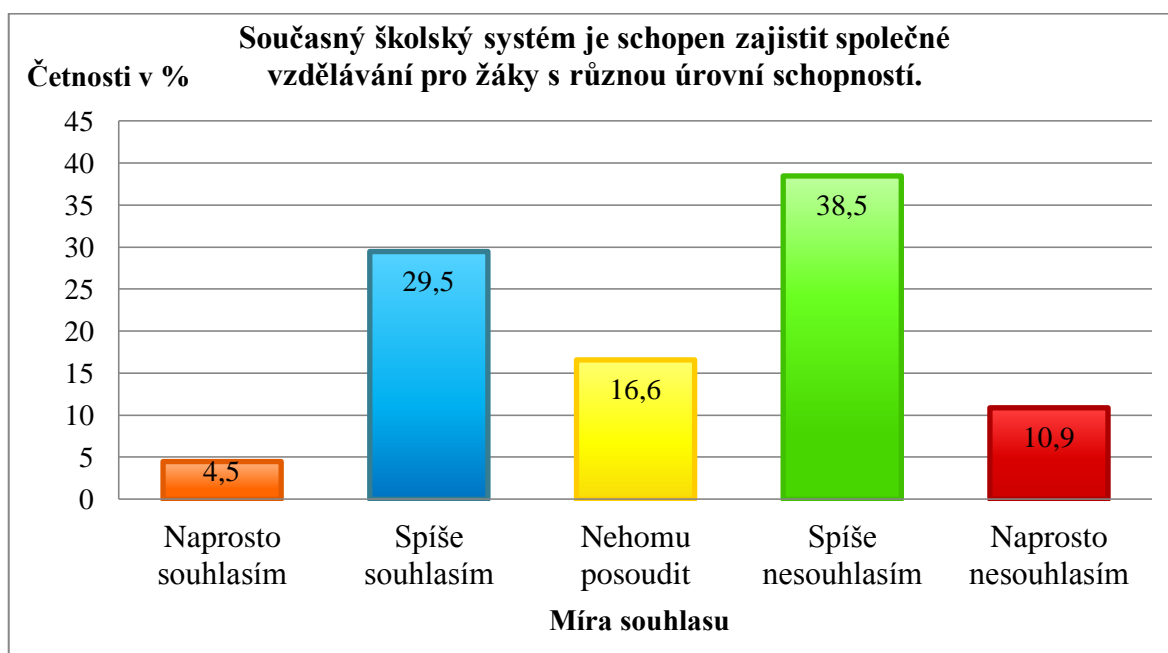
Třetí oblast analýzy dat tohoto výzkumného šetření se zabývá názory veřejnosti na systém českého školství v kontextu selekce žáků v základním vzdělávání. Konkrétně nás zajímá, zda si respondenti myslí, že je současný školský systém schopen zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. Dále jestli podle nich podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky, jak prokázalo mezinárodní šetření Programu pro mezinárodní hodnocení žáků z roku 2012 (PISA, ©2013).

Tato výzkumná oblast obsahuje 6 položek. Čtyři položky (č. 12 - 15 viz příloha č. 1) se zaměřují na českou školu, konkrétně výroky korespondují s již zmíněným společným vzděláváním a podporováním rozdílů mezi nejslabšími a nejlepšími žáky. A v této problematice se opět ptáme i na víceletá gymnázia a jednotnou školu pro žáky s různou úrovní schopností, což můžeme považovat za dvě kontrolní položky k druhé oblasti výzkumného šetření, které porovnáme v závěru této kapitoly. Poslední dvě položky (č. 16 - 17 viz příloha č. 1) jsme zaměřili na vliv ze strany rodičů k vzdělávání jejich dětí, neboť se domníváme, že i tato skutečnost ovlivňuje či usměrňuje fungování českého školství. Neboť když si rodiče přejí dát své dítě na víceleté gymnázium a podle nich mu tak dopřát to nejlepšího vzdělání, bude zde poptávka po tomto typu vzdělání stále aktuální a české školství by přání veřejnosti samozřejmě měla brát v potaz.

Položka výzkumného šetření č. 12 se snaží zjistit, zda podle veřejnosti je současný školský systém schopen zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. 11 respondentů s tím naprosto souhlasí, 73 spíše souhlasí a 41 nemohlo posoudit. 95 jich s tímto výrokem spíše nesouhlasí a 27 naprosto nesouhlasí.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	11	0,045
Spíše souhlasím	73	0,295
Nemohu posoudit	41	0,166
Spíše nesouhlasím	95	0,385
Naprosto nesouhlasím	27	0,109
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 16: Současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání.



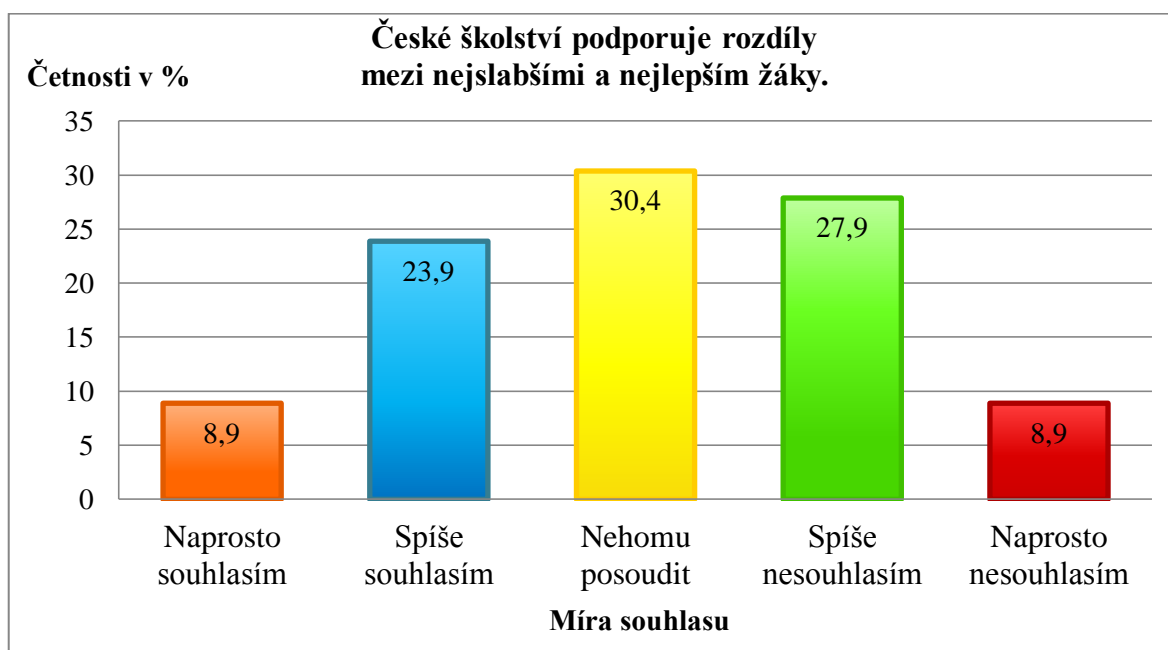
Graf č. 16: Současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání.

Nejčastější hodnota modus je zde 4. Nejvíce respondentů spíše nesouhlasí s výrokem, že současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nenalezl žádnou statisticky významnou souvislost, neboť kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Náзор veřejnosti na tento výrok tedy není nijak ovlivněn jejich lokalitou bydliště, pohlavím, nejvyšším dosaženým vzděláním či počtem jejich dětí.

Třináctá položka přebírá výrok z mezinárodního šetření PISA 2012, který říká, že **české školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky**. S tímto výrokem naprosto souhlasí 22 respondentů a 59 jich naprosto souhlasí. 75 respondentů nemohlo výrok posoudit, 69 s ním spíše nesouhlasí a 22 naprosto nesouhlasí.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	22	0,089
Spíše souhlasím	59	0,239
Nemohu posoudit	75	0,304
Spíše nesouhlasím	69	0,279
Naprosto nesouhlasím	22	0,089
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 17: České školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.



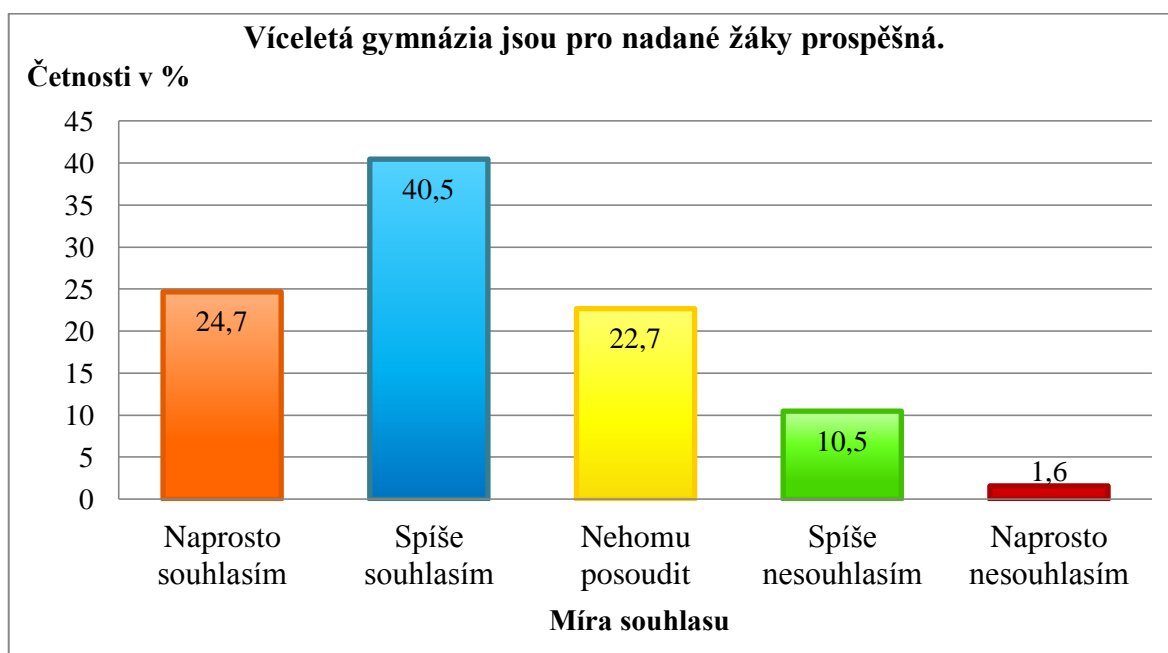
Graf č. 17: České školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.

Modus pro tuto položku určil největší četnost u hodnoty 3. Tento výrok respondenti z velké části a nemohli posoudit. Výsledky jsou zde téměř totožné, takže nemůžeme vyvodit, zda veřejnost spíše souhlasí či nesouhlasí s tím, že by české školství podporovalo rozdíly mezi nejslabšími či nejlepšími žáky. V testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme ani nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Takže názory veřejnosti na tento výrok se nemění v závislosti na nezávislých faktorech.

Položka výzkumného šetření č. 14 se zabývá tím, zda **jsou víceletá gymnázia pro nadané žáky prospěšná**. 61 respondentů si myslí, že určitě ano a přesně 100 s tím spíše souhlasí. 56 respondentů nemohlo posoudit. 26 jich spíše nesouhlasí a pouze 4 dotázaní jsou naprosto proti.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	61	0,247
Spíše souhlasím	100	0,405
Nemohu posoudit	56	0,227
Spíše nesouhlasím	26	0,105
Naprosto nesouhlasím	4	0,016
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 18: Víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná.



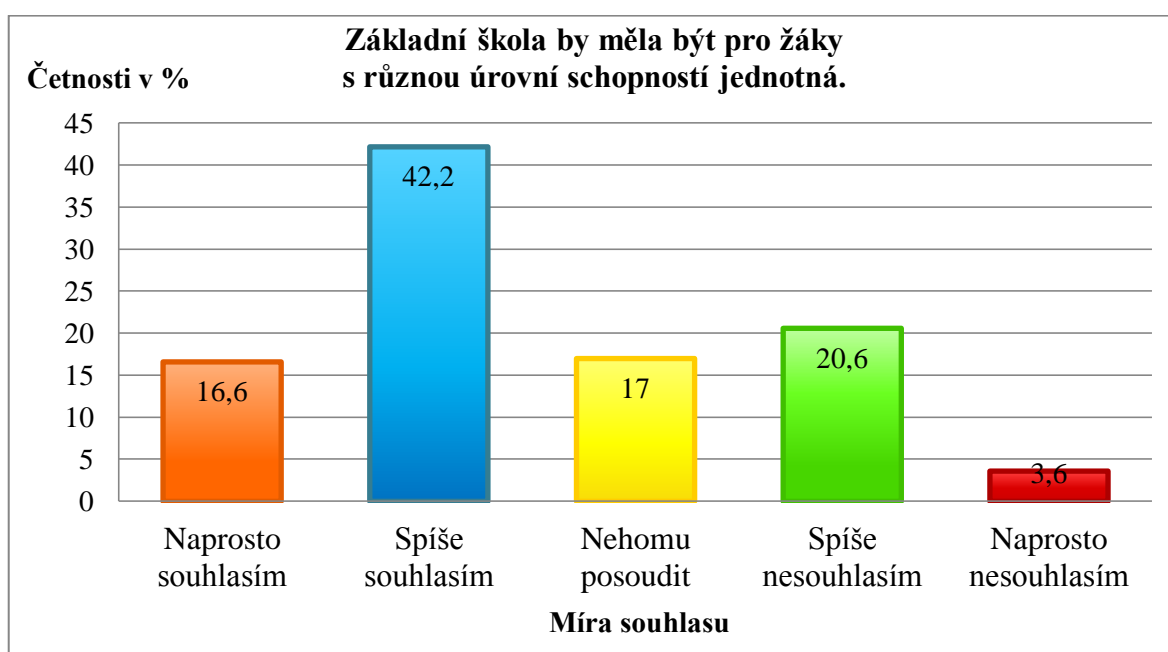
Graf č. 18: Víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná.

Zde je 2 nejčastěji volenou hodnotou modus. Více jak polovina respondentů souhlasí s tím, že víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná. V testu nezávislosti chí-kvadrát jsme nenalezli žádnou statisticky významnou souvislost, neboť hodnoty testového kritéria byly menší než kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 2 a 4. Názor veřejnosti na tento výrok se tedy nemění v závislosti na lokalitě jejich bydliště, pohlaví, nejvyššímu dosaženému vzdělání či počtu jejich dětí.

Položka č. 15 se snaží zjistit, zda by podle veřejnosti **měla být základní škola pro žáky s různou úrovní schopností jednotná**. 41 respondentů naprosto souhlasí, 104 spíše souhlasí a 42 jich nemohlo tento výrok posoudit. 51 dotázaných spíše nesouhlasí a 9 jich naprosto nesouhlasí.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	41	0,166
Spíše souhlasím	104	0,422
Nemohu posoudit	42	0,170
Spíše nesouhlasím	51	0,206
Naprosto nesouhlasím	9	0,036
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 19: Základní škola by měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná.



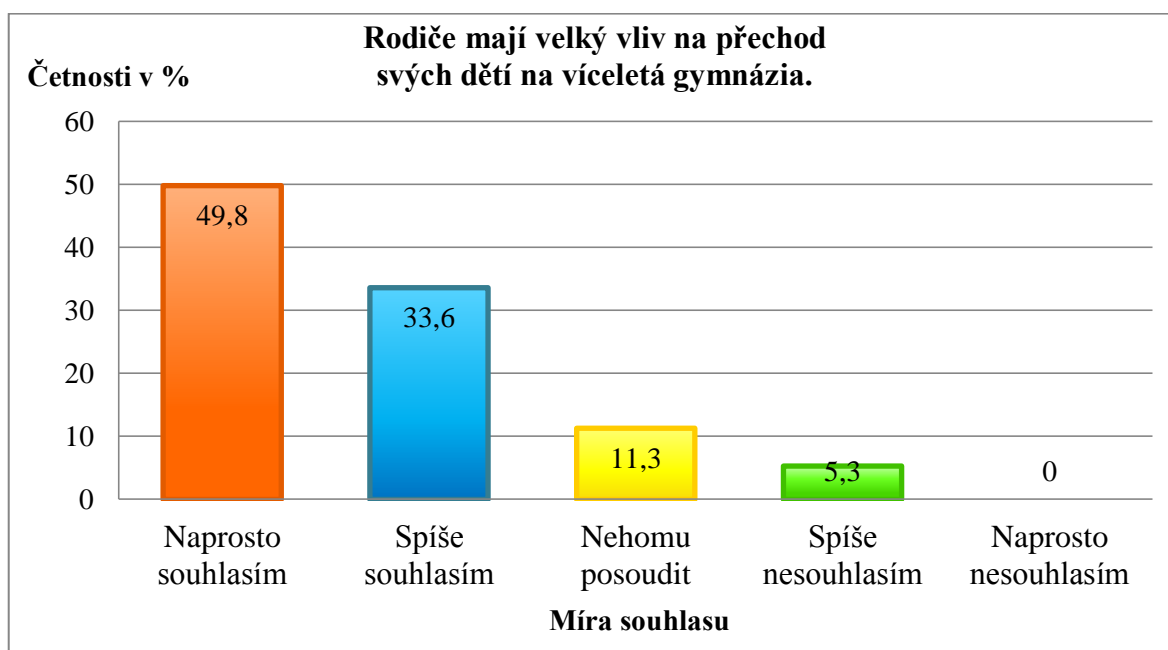
Graf č. 19: Základní škola by měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná.

Modus určil největší četnost u hodnoty 2. Nejvíce respondentů spíše souhlasí s tím, že by základní škola měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná. Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku nepotvrdil žádnou statisticky významnou souvislost. Kritické hodnoty na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byly větší než hodnoty testového kritéria. Nezávislé faktory jako pohlaví respondentů, lokalita jejich bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání či počet jejich dětí tak neovlivňují jejich názory na tento výrok.

Šestnáctá položka tvrdí, že **rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia**. 123 respondentů s tímto výrokem naprosto souhlasí a 83 spíše souhlasí. Nemohlo jich posoudit 28. S výrokem spíše nesouhlasí 13 dotázaných. Možnost „naprosto nesouhlasím“ tentokrát ne zvolil ani jeden respondent.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	123	0,498
Spíše souhlasím	83	0,336
Nemohu posoudit	28	0,113
Spíše nesouhlasím	13	0,053
Naprosto nesouhlasím	0	0
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 20: Rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia.



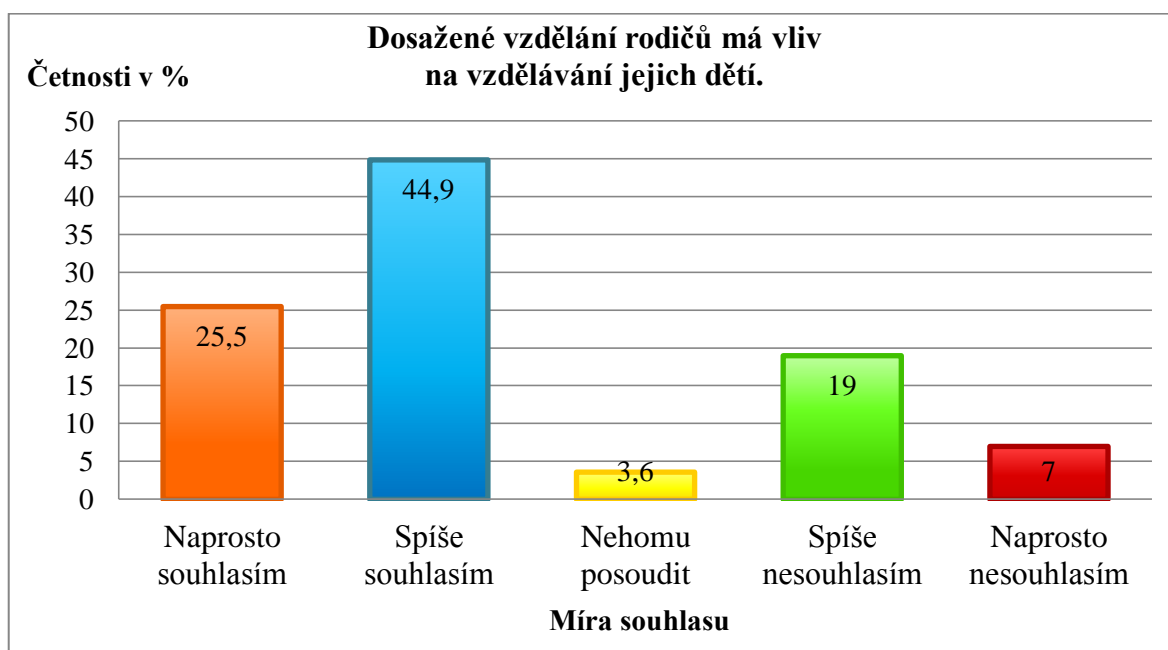
Graf č. 20: Rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia.

Nejčastější hodnota modus je pro tuto položku 1. Většina respondentů souhlasí s tvrzením, že rodiče mají na přechod svých dětí na víceletá gymnázia velký vliv. V tomto případě jsme nemohli použít pro ověření hypotéz test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, neboť u možnosti „naprosto nesouhlasím“ je nulová hodnota. Nemůžeme tedy říct, zda nezávislé faktory jako lokalita bydliště, pohlaví respondentů, jejich nejvyšší dosažené vzdělání či počet dětí ovlivňují či neovlivňují jejich názory na tento výrok.

Položka analýzy dat č. 17 se snaží zjistit, zda má podle veřejnosti **dosažené vzdělání rodičů vliv na vzdělávání jejich dětí**. 63 respondentů s tímto výrokem naprosto souhlasí a 111 spíše souhlasí. 9 respondentů nemohlo výrok posoudit. 47 s ním spíše nesouhlasí a 17 naprosto nesouhlasí.

	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Naprosto souhlasím	63	0,255
Spíše souhlasím	111	0,449
Nemohu posoudit	9	0,036
Spíše nesouhlasím	47	0,190
Naprosto nesouhlasím	17	0,070
$\Sigma$	247	1,000

Tab. č. 21: Dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí.



Graf č. 21: Dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí.

Modus u této položky určil nejčastější hodnotu 2. Podle více jak poloviny respondentů má dosažené vzdělání rodičů vliv na vzdělávání jejich dětí. Prostřednictvím testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme našli statisticky významnou souvislost a to pro pohlaví respondentů. Kritická hodnota na hladině významnosti 0,05 při stupních volnosti 4 byla menší než hodnota testového kritéria. Na tomto základě tedy můžeme potvrdit, že názory veřejnosti na tento výrok se mění v závislosti na jejich pohlaví.



Třetí oblast výzkumného šetření pojednávala o názorech veřejnosti na systém českého školství v kontextu selekce žáků v základním vzdělávání. Analyzovaná data nám neumožňují jasně říct, zda veřejnost vnímá tuto problematiku pozitivně nebo spíše negativně. Názory respondentů jsou totiž poměrně vyrovnané na obou stranách. Necelých 50 % dotázaných nesouhlasilo s tím, že je současný školský systém schopen zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností a 34 % naopak souhlasí. Bohužel u výroku, zda si respondenti myslí, že česká škola podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky, velká část respondentů zvolilo střední cestu a výrok neposoudili. Souhlasí s ním 32,8 % a nesouhlasí 36,8 %. Z čehož můžeme usoudit pouze to, že se veřejnost klaní k oběma možnostem a velká část se k tomuto problému nechtěla nebo nemohla vyjádřit. Nicméně oficiální údaje mezinárodního šetření Programu pro mezinárodní hodnocení žáků z roku 2012 toto posilování rozdílů mezi žáky potvrdilo.

Další dvě položky (č. 14, 15 viz příloha č. 1) třetí oblasti se věnovaly opět víceletým gymnáziím a jednotné škole pro všechny žáky různých úrovní schopností. Tyto dvě položky byly umístěny ihned za sebou, nicméně i tak výsledky ukazují, jak se názory veřejnosti rozcházejí. S výrokem, zda jsou víceletá gymnázia prospěšná pro nadané žáky, souhlasilo 65,2 % respondentů. Tyto výsledky tedy naznačují, že veřejnost ve velké míře podporuje přecházení nadaných žáků na víceletá gymnázia, tedy zastávají principy vnější diferenciacce. Nicméně v následujícím výroku, který tvrdil, že základní škola by měla být jednotná pro žáky s různou úrovní schopností, uvedlo 58,7 % souhlas. Čímž vzniká velký kontrast v odpovědích dotazovaných a nemůžeme je shledat jako konzistentní. Ve shrnutí celé analýzy dat se také podíváme na to, jak tyto výroky na víceletá gymnázia a jednotnou školu korespondují s výroky stejného tématu z předchozích oblastí.

Poslední dvě položky výzkumného šetření se zabývaly otázkou vlivu rodičů na vzdělávání svých dětí. Většina respondentů, konkrétně 83,4 % souhlasilo s tím, že rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia. Zřejmě si uvědomují, že žáci v 5. ročníku základní školy ještě nejsou dostatečně zralí na to, aby sami učinili takové zásadní rozhodnutí o své budoucnosti. Tuto problematiku jsme přibližovali ve třetí kapitole teoretické části. S tímto výrokem souvisí i výrok poslední, který tvrdil, že dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí. Zde souhlasilo 70,4 % respondentů a domníváme se, že veřejnost zřejmě pocítuje jako přirozené reprodukovat vzdělání z generace na generaci. Jejich názory v oblasti vlivu rodičů na vzdělání žáků můžeme shledat za konzistentní.

Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme provedli u pěti položek, neboť u položky č. 16 jsme metodu nemohli použít z důvodu nulové hodnoty u odpovědi „naprosto nesouhlasím“. Alternativní a nulové hypotézy vypovídají o tom, zda mezi závislými a nezávislými faktory existuje či neexistuje statisticky významná souvislost. Tuto statisticky významnou souvislost jsme našli u položky č. 17 a týkala se pohlaví respondentů:

- Názory respondentů na výrok, že dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí, se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Nezávislé faktory jako je pohlaví respondentů, nejvyšší dosažené vzdělání, počet dětí či lokalita jejich bydliště zřejmě nemají velký vliv na názor respondentů analyzovanou problematiku.

## 6 SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výzkumné šetření této bakalářské práce se zabývalo názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání. Bylo rozděleno do tří oblastí, kde jsme rozebírali názory veřejnosti týkající se vzájemného ovlivňování se žáků s různou úrovní schopností, dále selektování těchto žáků do jednotlivých škol a poté školský systém v kontextu problematiky selekce žáků s různou úrovní schopností.

**Z první oblasti výzkumného šetření**, která se zabývala názory respondentů na selektování žáků v základním vzdělávání podle jejich schopností, vyplynulo, že názory veřejnosti na tuto problematiku mají znaky vnější diference. Podle nich žáci s vyšší úrovní schopností mohou při společném vyučování pozitivně ovlivňovat žáky s nižší úrovní schopností, nikoli znevýhodňovat nebo zpomalovat. Naopak žáci s nižší úrovní schopností při společném vyučování ty s vyšší úrovní schopností zpomalovat či znevýhodňovat mohou. Takto se vyjádřila více než polovina respondentů (64,8 % položka č. 3; 69,3 % položka č. 6). Nicméně kontrolní otázka, která pojednávala o tom, že pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě, prokázala nekonzistentnost v názorech některých respondentů. Neboť s tímto výrokem souhlasila téměř polovina dotázaných (44,5 %), přitom myšlenky vnější diference zastává zhruba 65 % respondentů.

**Druhá oblast výzkumného šetření** rozebírala názory respondentů na selektování žáků v základním vzdělávání do jednotlivých škol. V této problematice nemá veřejnost příliš vyhraněné názory. Polovina respondentů (53 %) se klonila ke společnému vzdělávání a druhá polovina naopak k rozdělování žáků s různou úrovní schopností do jednotlivých škol. Podle poloviny respondentů také není vhodné přerazovat podprůměrné žáky do praktických škol. Nicméně názory veřejnosti nemůžeme považovat za zcela konzistentní, neboť 68 % respondentů uvedlo, že přecházení na víceletá gymnázia je pro nadané žáky prospěšné, kdy 18 % odpovědí je v kontrastu s odpověďmi na společné vzdělávání.

Při srovnání první a druhé oblasti je patrné, že názory zhruba 68 - 70 % respondentů jsou blízké myšlenkám vnější diference. Tudiž co se týče rozdělování žáků do jednotlivých škol, veřejnost má názory poměrně konzistentní. Začínají se rozcházet, pokud se respondentů zeptáme, zda je podle nich vhodné vzdělávat všechny žáky společně či zda je prospěšné podprůměrné žáky přerazovat do škol praktických. Zřejmě při takto samostatně stojících otázkách respondenti nechtějí znevýhodňovat slabší žáky v možnostech vzdělávání.

**Třetí oblast výzkumného šetření** se zaměřovala na systém českého školství v kontextu selekce žáků v základním vzdělávání. Veřejnost nemá vyhraněný názor v otázce schopnosti českého školství zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. Třetina respondentů (34,1 %) s výrokem souhlasila a necelých 50 % nesouhlasilo. V průměru neutrální názor má veřejnost i podporování rozdílů mezi nejslabšími a nejlepšími žáky ze strany české školy, kdy tento problém potvrdilo oficiální mezinárodní šetření Programu pro mezinárodní hodnocení žáků z roku 2012.

Do této třetí oblasti jsme zařadili i další kontrolní otázky, které se věnovaly problematice vnější diferenciaci a můžeme je porovnat s druhou výzkumnou oblastí. V této části si 65,2 % respondentů myslí, že víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná a 58,7 % dotázaných uvedlo, že by základní vzdělávání mělo být pro všechny stejné, z čehož vidíme, že se názory v těchto dvou zcela odlišných položkách značně kryjí. Při porovnání s položkami z druhé oblasti výzkumného šetření je patrné, že veřejnost má konzistentní názory v otázce nadaných žáků a víceletých gymnázií, a taktéž v otázce společné školy pro žáky s různou úrovní schopností. Neboť s výroky týkající se víceletých gymnázií v druhé sekci výzkumného šetření souhlasilo 68 % dotázaných a v otázce společného vzdělávání by se 53 % respondentů líbilo společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností. Názory veřejnosti na danou problematiku se v obou tématech pohybují na velmi blízké procentuální hodnotě. Přesto můžeme shledat, že jejich názory nejsou zcela konzistentní, neboť víceletá gymnázia pro nadané žáky vnímají jako prospěšná, ale zároveň by chtěli školu pro všechny žáky jednotnou. Pokud přihlídneme ještě na výrok z první oblasti, který hovoří o společném vzdělávání žáků s různou úrovní schopností v jedné třídě, s čímž souhlasilo 44,5 % respondentů, tak se nám celkové výsledky srovnávání nijak nemění. V samotné otázce společného vzdělávání se procenta přibližují k polovině, nicméně více jak polovině respondentů se líbí znaky vnější diferenciaci ve vzdělávání. V otázce, zda rodiče či jejich dosažené vzdělání nějak ovlivňuje vzdělávání jejich dětí, se většina respondentů shodla, že ano a jejich názory na tuto problematiku můžeme považovat za konzistentní.

Dosažené výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce jasně ukazují, že názory veřejnosti na problematiku selekce žáků podle jejich schopností v základním vzdělávání nejsou konzistentní. Při kontrolních otázkách na stejné téma se odpovědi sice shodují, nicméně shoda nastává také u otázek kontrastních, kdy by respondenti při soudržnosti názorů měli volit protější odpovědi. Můžeme tvrdit, že veřejnost zastává myšlenky spíše vnější diferenciaci, kdy žáci s vyšší úrovní schopností mohou pozitivně ovlivňovat žáky

s nižší úrovní schopností. A také respondenti chtějí nadaným žákům dopřát co nejlepší vzdělání, tudíž víceletá gymnázia vnímají pozitivně. Na druhou stranu nechťejí podprůměrným žákům bránit v kvalitním vzdělávání a nesouhlasí s jejich přecházením do praktických škol, což považujeme za myšlenky vnitřní diferenciaci. Ovšem z analýzy první oblasti vidíme, že podle respondentů žáci s nižší úrovní schopností nemohou pozitivně ovlivňovat žáky s vyšší úrovní schopností, naopak je mohou zpomalovat a znevýhodňovat, takže zde se již příklon k myšlenkám vnitřní diferenciaci nepotvrzuje.

V rámci analýzy dat výzkumného šetření jsme pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku ověřovali u všech 17 položek dotazníku čtyři obecné hypotézy stanovené z relačních výzkumných otázek. Zvolili jsme čtyři nezávislé proměnné - pohlaví respondentů, lokalitu jejich bydliště, nejvyšší dosažené vzdělání a počet jejich dětí. Ke každé věcné hypotéze byly formulovány i hypotézy nulové a alternativní, které tvrdily, že mezi závislými a nezávislými faktory neexistuje či existuje statisticky významná souvislost. Během ověřování hypotéz jsme došli ke zjištění, že u některých položek nemůžeme využít test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Nebyly totiž splněny potřebné podmínky, kdy v polích pozorované četnosti nesmí být nulová hodnota a v polích očekávané četnosti je hodnota menší než 1 (Chrásková, 2007, s. 78). Tuto metodu pro ověřování hypotéz jsme tedy nemohli použít u celé položky č. 16 a také v případě ověřování nezávislého faktoru nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů. Neboť ve výzkumném souboru pouze jeden dotázaný má nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské bez maturity, tudíž při výpočtu testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku se v polích pozorované četnosti pravidelně objevovala nulová hodnota a v polích očekávané četnosti hodnota menší než 1. Z tohoto důvodu jsme nemohli ověřit, zda jsou názory respondentů ovlivňovány jejich nejvyšším dosaženým vzděláním.

Ze 4 obecných hypotéz ověřovaných na 17 položkách jsme našli statisticky významnou souvislost a tím i potvrdili alternativní hypotézu celkem u pěti položek:

V **první oblasti** jsme potvrdili následující tři hypotézy:

- Názory respondentů na výrok, že průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané, se mění v závislosti na jejich pohlaví.
- Názory respondentů na výrok, že průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné, se mění v závislosti na jejich pohlaví.

- Názory respondentů na výrok, že pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě, se mění v závislosti na počtu jejich dětí.

V **druhé oblasti** se jednalo pouze o jednu hypotézu:

- Názory respondentů na výrok, že pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia, se mění v závislosti na lokalitě jejich bydliště.

A ve **třetí oblasti** se potvrdily dvě hypotézy:

- Názory respondentů na výrok, že dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí, se mění v závislosti na jejich pohlaví.

Z tohoto výčtu potvrzených hypotéz můžeme vyvodit, že nejvíce - třikrát se názory respondentů měnily v závislosti na pohlaví a následně na počtu dětí a kraji po jedné potvrzené hypotéze. Můžeme tedy tvrdit, že nezávislé faktory jako je pohlaví veřejnosti, počet jejich dětí, nejvyšší dosažené vzdělání a lokalita jejich bydliště ovlivňují jejich názor na problematiku selekce žáků podle jejich schopností v základním vzdělávání minimálně.

Při výběru základního výzkumného souboru jsme se odkazovali na statistiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, které se týkaly problematiky víceletých gymnázií. Na základě postavení krajů v těchto statistikách jsme se domnívali, že veřejnost v Jihomoravském kraji bude více podporovat selekci žáků na víceletá gymnázia než veřejnost v kraji Zlínském. Nicméně tento předpoklad se na základě testování hypotéz nepotvrdil.

Co se týče **výzkumných omezení** této bakalářské práce, tak musíme zmínit právě volbu výzkumného souboru. Záměrně jsme zvolili veřejnost dvou krajů, ovšem tento základní soubor je tak velký, že v rámci práce tohoto typu jsme bohužel nebyli schopni zajistit dostatečnou reprezentativnost výzkumného souboru. Můžeme tedy říct, že pro jakékoli zkoumání širší veřejnosti jsou vhodnější specializované výzkumné agentury, které dokáží pokrýt alespoň požadovaných 10 % ze základního souboru.

Za další výzkumné omezení můžeme považovat použití výroků v dotazníkovém šetření. V původním návrhu dotazníku byly položky formulovány jako otázka, ale přetvořili jsme je na výroky, aby každá položka nezačínala slovním spojením „myslíte si“. V dotazníku jsme respondenty žádali, aby se k daným výrokům vyjádřili a poukazovali jsme na fakt, že chceme znát jejich názory na danou problematiku, takže žádná odpověď není správná či špatná. Při analýze odpovědí respondentů se bohužel ukázalo, že by zřejmě bylo vhodnější ponechat položky formulované jako otázky. Neboť zejména v třetí oblasti, která se týkala

systemu českého školství, mnoho respondentů nemohlo výroky posoudit. Nejvíce se tak stalo u položky č. 13, který tvrdila, že české školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky. Celá třetina, přesně 75 respondentů, zde zvolila neutrální odpověď. Domníváme se, že důvodem je právě formulace výrokem a respondenti tak přemýšleli, zda zmíněná situace opravdu existuje či nikoli. Snažili se přijít na správnou odpověď místo toho, aby vyjádřili svůj názor. Při malém předvýzkumu se tento problém vůbec neprojevil, tudíž příště se musíme nad formulováním otázek více zamyslet a ověřit je na větším množství lidí.

Co se týče **doporučení pro praktické využití** poznatků tohoto výzkumného šetření bakalářské práce, tak by podle nás bylo vhodné seznámit veřejnost více s myšlenkami vnitřní diference. Z analýzy výsledků totiž vyplývá, že veřejnost se více kloní k principům vnější diference a nemyslí si, že by žáci s nižší úrovní schopností mohli pozitivně ovlivňovat žáky s vyšší úrovní schopností. Nicméně zároveň by chtěla podprůměrným žákům dopřát kvalitní vzdělávání a nepřetazovat je do praktických škol. Zdá se tedy, že veřejnost má povědomí a informace o problematice přetazování žáků podprůměrných či jinak znevýhodněných, ale pokud hovoříme o společném vyučování žáků s různou úrovní schopností, tak již nevidí výhody této vnitřní diference. Domníváme se tedy, že by bylo vhodné veřejnost informovat o tom, jak žáci s nižší úrovní schopností mohou pozitivně ovlivňovat žáky nadanější. Je podle nás důležité, aby veřejnost vnímala znevýhodnění jako možnost obohacení nikoli jako „břemeno“. Což se v rámci doporučení pro praxi této bakalářské práce nemůže plně zrealizovat, nicméně rozhodli jsme se vytvořit alespoň malý nástin této problematiky do grafické podoby, která by mohla být vyvěšena např. ve školách, na sociálních sítích či webových portálech zabývajících se tematikou vzdělávání. Příloha č. 2 tedy obsahuje návrh posteru, který má veřejnosti v jednoduchých bodech představit prvky vnitřní diference a toho, jak společné vyučování se slabšími žáky může mít pozitivní vliv i na ostatní. Pro společné vzdělávání jsme uvedli výhody jako podpora zdravé soutěživosti žáků, dále využívání různorodých organizačních forem výuky s čímž souvisí i vyšší aktivizace žáků. Dále poukazujeme na rovnost podmínek, která vychází z rovnosti přístupu ve vzdělávání, a také na to, že se žáci při společném vyučování učí respektovat odlišnosti. Což je dle nás velmi důležitá myšlenka, kterou by se lidé měli řídit ve všech sférách života. Tedy abychom na jakýchkoli znevýhodněních, odlišnostech či negativních věcech hledali nějaké pozitiva a dokázali z nich čerpat vlastní obohacení.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala selekcí žáků podle jejich schopností v základním vzdělávání. Tato problematika je v České republice v posledních letech velmi diskutovaná, a proto bylo našim cílem na ni zjistit aktuální názory veřejnosti.

Teoretická část nám podala základní informace týkající se selekce v základním vzdělávání. Konkrétně jsme rozebírali diferenciaci ve vzdělávání, její rozdělení podle kritériálních a organizačních hledisek a zmínili jsme také individualizaci. Dále jsme se zaměřili na základní vzdělávání v kontextu selekce, kde jsme analyzovali i problematiku víceletých gymnázií, neboť jsou jednou z forem realizace vnější diferenciaci a podporují tak selekci žáků ve vzdělávání. V poslední kapitole teoretických východisek jsme si přiblížili schopnosti žáků a také jsme zmínili rovný přístup ke vzdělání.

Cílem empirické části bylo zjistit názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání. Zaměřili jsme se především na názory veřejnosti na selektování žáků dle jejich schopností, na jejich selektování do jednotlivých škol a také na jejich názor týkající se systému českého školství. Z výzkumného šetření vyplynulo, že názory veřejnosti inklinují k myšlenkám vnější diferenciaci, které podporují selekci žáků v základním vzdělávání. Nicméně odpovědi nebyly zcela konzistentní a v otázkách týkajících se přeřazování podprůměrných žáků veřejnost s jejich přeřazováním nesouhlasí a chtěla by jim také dopřát kvalitní vzdělávání, což naopak manifestuje znaky vnitřní diferenciaci.

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme ověřili čtyři stanovené hypotézy pro všechny položky dotazníkového šetření, které nepotvrdily mnoho statisticky významných souvislostí s nezávislými faktory. Tudíž můžeme konstatovat, že názory veřejnosti na selekci žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání ve většině případů nejsou ovlivňovány jejich pohlavím, počtem dětí, nejvyšším dosaženým vzděláním, ani lokalitou jejich bydliště.

Analýza výzkumného šetření poukázala především na příklon veřejnosti k vnější diferenciaci, konkrétně si veřejnost myslí, že žáci s nižší úrovní schopností nemohou pozitivně ovlivňovat žáky s vyšší úrovní schopností. Domníváme se tedy, že by bylo vhodné rozšířit povědomí o této problematice a poukázat na výhody společného vzdělávání žáků s různými schopnostmi, jakým způsobem i žáci s nižší úrovní schopností mohou mít pozitivní vliv na ostatní žáky.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BÁRTOVÁ, Jana in FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008, 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
- [2] BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 8020014004.
- [3] BERANOVÁ, Alena a MŠMT. Podpůrný program pro žáky s prospěchovou neúspěšností. 1. 2. 2007. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/32589/>
- [4] BROWN, Kathleen, 2010 cit. podle KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [5] CIPRO, Miroslav. *Diferenciace základního vzdělání*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 102 s.
- [6] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírká zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262–10324. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
- [7] DVOŘÁKOVÁ, Markéta a Ivana TVRZOVÁ in KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [8] EDUin. [online]. © 28.11.2013 [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/vas-problem-je-selekce-rekl-andreas-schleicher-pro-respekt/>
- [9] GAMBETTA, Diego 1987 cit. podle MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
- [10] GAMORAN, Adam, 1992 cit. podle WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.
- [11] GREGER, David, 2004 cit. podle MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.

- [12] GREGER, David in BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 8020014004.
- [13] GREGER, David a Markéta HOLUBOVÁ in WALTEROVÁ, Eliška. Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 350 s. ISBN 978-80-246-2043-5.
- [14] HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 8071788880.
- [15] HELUS, Zdeněk in FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008, 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [17] IRESON, Judith and Susan HALLAM, 1999 cit. podle WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.
- [18] IVANČÍKOVÁ, Jana a Soňa GROFČÍKOVÁ in PETLÁK, Erich. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2005, 189 s. ISBN 80-89018-89-0.
- [19] JANDA, Miroslav a Jan ŠTÁVA in FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008, 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.
- [20] JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 285 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [21] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [22] KASÍKOVÁ, Hana a Josef VALENTA. Reformu dělá učitel aneb Diferenciacie, individualizace, kooperace ve vyučování. Praha: Sdružení, 1994, 56 s. ISBN 8090166008.
- [23] KATRŇÁK, Tomáš. Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 190 s. ISBN 8086429296.
- [24] KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

- [25] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. Hodnocení žáků. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [26] KOSÍKOVÁ, Věra. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 265 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- [27] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [28] LANDAU, Erika. Odvaha k nadání. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2007, 162 s. ISBN 978-80-86903-48-4.
- [29] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2001 cit. podle LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [30] LAZNIBATOVÁ, Jolana a Daniela OSTATNÍKOVÁ in LECHTA, Viktor. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [31] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ. Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013, 135 s. ISBN 978-80-7454-316-6.
- [32] MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ, Arnošt VESELÝ a Josef BASL. Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010, 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.
- [33] MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ, 2003 cit. podle WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.
- [34] MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005, 312 s. ISBN 80-210-3870-5.
- [35] MOURALOVÁ, Magdalena. Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. Orbis scholae. [online]. 2013, roč. 7, č. 3, s. 11-26 [cit. 2015-03-15]. ISSN 1802-4637. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013\\_3\\_01.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2013/2013_3_01.pdf)
- [36] MŠMT. České školství v mezinárodním srovnávání. Vybrané ukazatele publikace OECD Education at a Glance 2012. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/24198>

- [37] MŠMT. Národní program rozvoje ve vzdělávání v České republice - Bílá kniha. Ústav pro informace ve vzdělávání, Taurus: Praha, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z <http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>
- [38] MŠMT. Statistická ročenka školství. [online]. 2015 [cit. 2015-03-28]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- [39] MŠMT. Vývojová ročenka školství 2004/05–2013/14. [online]. 2014 [cit. 2015-02-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2013-14>
- [40] NĚMEC, Jiří. Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2002, 119 s. ISBN 8073150123.
- [41] PETLÁK, Erich. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2005, 189 s. ISBN 80-89018-89-0.
- [42] PIAGET, Jean and Bärbel INHELDEROVÁ, 1997 cit. podle KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [43] PISA. Program pro mezinárodní hodnocení žáků. [online]. © 3.12.2013 [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.pisa2012.cz/index.php?a=vystupy>
- [44] PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 263 s. ISBN 80-7367-155-7.
- [45] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [46] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [47] PŘÍHODA, Václav, 1947 cit. podle BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 8020014004.
- [48] SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- [49] STARÝ, Karel a Kateřina KUBALOVÁ in WALTEROVÁ, Eliška. Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, 350 s. ISBN 978-80-246-2043-5.
- [50] ŠVEC, Štefan, 2002 cit. podle PETLÁK, Erich. Kapitoly zo súčasnej didaktiky. 1. vyd. Bratislava: Iris, 2005, 189 s. ISBN 80-89018-89-0.

- [51] URBAN, Klaus, 1992, 1994 cit. podle LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 3., nezmen. vyd. Bratislava: Iris, 2007, 394 s., [16] s. obr. príl. ISBN 80-89018-53-x.
- [52] VÁŇOVÁ, Miroslava. Srovnávací pedagogika. Vyd. 3. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009, 72 s. ISBN 978-80-86723-68-6.
- [53] WALTEROVÁ, Eliška. Školství - věc (ne)veřejná?: názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
- [54] WALTEROVÁ, Eliška. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.
- [55] WEISS, Lawrence G. WISC-IV: advanced clinical interpretation. Burlington, MA: Academic Press/Elsevier, c2006, xiv,428 p. ISBN 0120887630. Dostupné z [https://books.google.cz/books?id=HgYUw92n1VQC&dq=Wechslerova++scale+for+children&hl=cs&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.cz/books?id=HgYUw92n1VQC&dq=Wechslerova++scale+for+children&hl=cs&source=gbs_navlinks_s)
- [56] WINNEROVÁ, Ellen 1996 cit. podle LAZNIBATOVÁ, Jolana. Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie. 3., nezmen. vyd. Bratislava: Iris, 2007, 394 s., [16] s. obr. príl. ISBN 80-89018-53-x.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod. A podobně.

Cit. Citováno

Č. Číslo

Např. Například

Tab. Tabulka

Tzv. Takzvaný

S. Strana

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1: Lokalita bydliště respondentů.....	40
Graf č. 2: Pohlaví respondentů. ....	40
Graf č. 3: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů.....	40
Graf č. 4: Počet dětí respondentů.....	41
Graf č. 5: Nadaní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné. ....	43
Graf č. 6: Nadaní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.....	44
Graf č. 7: Průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané.....	45
Graf č. 8: Průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné.....	46
Graf č. 9: Podprůměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.....	47
Graf č. 10: Podprůměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.....	48
Graf č. 11: Pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě.....	49
Graf č. 12: Líbilo by se mi společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.....	52
Graf č. 13: Pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia. ....	53
Graf č. 14: Pro podprůměrné žáky je vhodné přerazování do praktických (dříve zvláštních) škol.....	54
Graf č. 15: Pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol. ....	55
Graf č. 16: Současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání.....	58
Graf č. 17: České školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.....	59
Graf č. 18: Víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná.....	60
Graf č. 19: Základní škola by měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná. ....	61
Graf č. 20: Rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia. ....	62
Graf č. 21: Dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí.....	63

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1 Rozdělení povinného vzdělávání ve vybraných zemích (Průcha, 2006, s. 76) .....	23
Tab. 2 Velikost tříd podle počtu žáků (Průcha, 2006, s. 87) .....	24
Tab. 3 Žáci ve věku povinné školní docházky oborech víceletých gymnázií. (MŠMT, 2015).....	38
Tab. 4 SŠ obory odpovídající gymnáziím, víceleté vzdělávání - nově přijatí žáci ve školním roce 2003/2004 až 2011/2012 - podle území (MŠMT, 2013).....	39
Tab. č. 5: Nadaní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné. ....	43
Tab. č. 6: Nadaní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.....	44
Tab. č. 7: Průměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky nadané.....	45
Tab. č. 8: Průměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky podprůměrné.....	46
Tab. č. 9: Podprůměrní žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky průměrné.....	47
Tab. č. 10: Podprůměrní žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky průměrné.....	48
Tab. č. 11: Pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě. ....	49
Tab. č. 12: Líbilo by se mi společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.....	52
Tab. č. 13: Pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia. ....	53
Tab. č. 14: Pro podprůměrné žáky je vhodné přerazování do praktických (dříve zvláštních) škol.....	54
Tab. č. 15: Pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol. ....	55
Tab. č. 16: Současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání. ....	58
Tab. č. 17: České školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.....	59
Tab. č. 18: Víceletá gymnázia jsou pro nadané žáky prospěšná. ....	60
Tab. č. 19: Základní škola by měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná. ....	61
Tab. č. 20: Rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia. ....	62
Tab. č. 21: Dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí. ....	63



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Poster

## PŘÍLOHA Č. 1: DOTAZNÍK

# Selekce žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání

Dobrý den,

Jsem studentka Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své bakalářské práce se zabývám selekcí žáků na základě jejich schopností v základním vzdělávání a chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku.

Dotazník je určen pro obyvatele JIHOMORAVSKÉHO a ZLÍNSKÉHO kraje. Je zcela anonymní a neexistují správné či špatné odpovědi, jde o Váš názor.

Děkuji Vám za Váš čas

Tylšarová Klára

## Kraj

Jihomoravský

Zlínský

### Vymezení pojmů k následujícím výrokům:

Pro účely tohoto výzkumu klasifikujeme schopnosti žáků do tří úrovní:

#### **NADANÝ ŽÁK** (IQ 110 a výše)

- má rozumové schopnosti na vysoké úrovni
- vyznačuje se např. bohatou slovní zásobou, rozvinutým kritickým myšlením, vynikající pamětí
- je vnitřně motivovaný pro získávání nových znalostí
- může se u něj často objevovat perfekcionismus, přecitlivělost
- dále se u něj může objevovat hyperaktivita až agresivita, dominantnost, nepřízpůsobivost

### **PRŮMĚRNÝ ŽÁK (IQ 90 až 109)**

- zvládá dané školní požadavky
- má schopnost zvládnuté učivo přeformulovat vlastními slovy
- má schopnost uspořádat, formulovat a vyjadřovat své myšlenky a vlastní názory
- je schopen aplikovat získané znalosti do praxe

### **PODPRŮMĚRNÝ ŽÁK (IQ 89 a méně)**

- má značně omezené předpoklady pro studium
- nižší úroveň myšlení a proto upřednostňuje mechanické práce
- pro dosažení školních úspěchů musí vynaložit velké úsilí
- v porovnání s ostatními vrstevníky často selhává
- má často špatné známky či opakuje ročník

## **Vyjádřete se, prosím, k následujícím výrokům:**

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemohu posoudit	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
1. NADANÍ žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky PRŮMĚRNÉ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. NADANÍ žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky PRŮMĚRNÉ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. PRŮMĚRNÍ žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky NADANÉ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. PRŮMĚRNÍ žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky PODPRŮMĚRNÉ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. PODPRŮMĚRNÍ žáci mohou při vyučování pozitivně ovlivňovat žáky PRŮMĚRNÉ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. PODPRŮMĚRNÍ žáci mohou při vyučování zpomalovat, znevýhodňovat žáky PRŮMĚRNÉ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Pro žáky s různou úrovní schopností je vhodné vzdělávání v jedné třídě.

### Vyjádřete se, prosím, k následujícím výrokům:

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemohu posoudit	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
8. Líbilo by se mi společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Pro nadané žáky je vhodné přecházení na víceletá gymnázia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Pro podprůměrné žáky je vhodné přeřazování do praktických (dříve zvláštních) škol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Pro žáky s různou úrovní schopností je prospěšné rozdělování do jednotlivých škol.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Vyjádřete se, prosím, k následujícím výrokům:

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemohu posoudit	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
12. Současný školský systém je schopen zajistit společné vzdělávání pro žáky s různou úrovní schopností.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. České školství podporuje rozdíly mezi nejslabšími a nejlepšími žáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Víceletá gymnázia jsou pro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

nadané žáky prospěšná.

15. Základní škola by měla být pro žáky s různou úrovní schopností jednotná.

16. Rodiče mají velký vliv na přechod svých dětí na víceletá gymnázia.

17. Dosažené vzdělání rodičů má vliv na vzdělávání jejich dětí.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Pohlaví

- Muž  
 Žena

## Nejvyšší dosažené vzdělání

- Základní  
 Středoškolské bez maturity / vyučen  
 Středoškolské s maturitou  
 Vysokoškolské - bakalářské  
 Vysokoškolské - magisterské

## Počet dětí

- 0  
 1  
 2 a více

# Společné vzdělávání

má své výhody!

Aneb i slabí žáci mohou mít pozitivní vliv

Podpora  
zdravé  
soutěživosti  
žáků



Různorodé  
organizační  
formy výuky

Vyšší  
aktivizace  
žáků



Rovnost  
podmínek ve  
vzdělávání



Učení se  
respektovat  
odlišnosti



Nebuďme lhostejní k osudu jiných!

