

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra sociologie



Bakalářská práce

Josefína Absolonová

Je víceleté gymnázium jasná volba?

Dva možné důvody vysokoškolsky vzdělaných rodičů pro  
ponechání dětí na základních školách

Is multi-year grammar school a clear choice? Two possible tertiary educated  
parents' reasons for keeping their children in mainstream middle schools.

Rok odevzdání: 2022

Rok obhajoby: 2023

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Podaná, Ph.D.

#### Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Podané, Ph.D. za pečlivý přístup, přívětivou komunikaci a čas věnovaný konzultacím. Také bych ráda poděkovala.

## Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu*

.V Praze dne 16. 12. 2022

Josefína Absolonová

.....

## Abstrakt:

K mezinárodně hojně zkoumanému jevu nazývanému selekce, tedy rozdělování žáků podle výkonu, patří i česká víceletá gymnázia. V Česku i ve světě se ukazuje, že do výběrových škol a tříd bývají umísťovány zejména děti rodičů s vysokým kulturním kapitálem, kteří se tak snaží o jeho reprodukci. Dalo by se předpokládat, že čeští vysokoškolsky vzdělaní rodiče budou přihlašovat své děti do víceletých gymnázií, přesto to značná část z nich nedělá, aniž by jim bránily zjevné překážky. Prostřednictvím sekundární analýzy dat Pisa-L 2003-2006 tato práce zjišťuje, že důvodem ponechání dítěte na ZŠ není snaha o zajištění více času na zájmovou činnost (kroužky). Také zjišťuje, že rodiče žáků ZŠ mají relativně častěji negativní postoje k víceletým gymnáziím, takže je možné, že tyto postoje měly vliv na jejich rozhodnutí ponechat dítě na ZŠ, ale příčinnou souvislost nemůže tento typ analýzy prokázat.

## Klíčová slova:

Víceletá gymnázia, reprodukce kulturního kapitálu, selektivita vzdělávání, volba školy, rané rozdělování žáků

## Abstract:

Czech multi-year grammar schools (a school type for children 11-18 years old, parallel to mainstream middle schools for children 11-14 years old and to high schools including four-year grammar schools for children 15-18 years old) belong to internationally researched phenomenon called selection, meaning sorting pupils based on school performance. Those who are placed in high tracks are usually children of parents with high cultural capital. For the parents, it means reproduction of that capital. It could be assumed that Czech tertiary educated parents would enrol their children in multi-year grammar schools, but a noticeable part of them is not doing so, even though they don't face any obvious obstacles. This thesis conducts a secondary analysis of Pisa-L 2003-2006 data, and it has concluded that to provide children with more time for their interest clubs or hobby clubs is not a reason to keep children in middle school. It has also concluded that parents of middle schools pupils tend to have more negative attitudes towards multi-year grammar schools. It is possible that these attitudes have influenced their decision to educate them in middle schools, but this type of analysis cannot prove causality.

## Key words:

Multi-year grammar schools, cultural capital reproduction, selectivity of education, school choice, early tracking

## Obsah

Úvod .....	7
<b>Teoretická část</b> .....	<b>8</b>
Kulturní kapitál .....	8
Kulturní kapitál a jeho role ve vzdělávání .....	8
Kulturní kapitál a jeho kultivace v rodině .....	9
Volba školy na úrovni povinné školní docházky .....	10
Očekávání rodičů od školy .....	11
Selektivita ve vzdělávání .....	12
Rozdělování žáků jako téma zahraničních výzkumů .....	12
Vliv selekce na průměrné výsledky celku .....	14
Selekce a prohlubování rozdílů mezi žáky .....	15
Chybné rozdělování žáků do skupin .....	16
Selektivita v České republice .....	17
Víceletá gymnázia .....	18
Porevoluční vývoj .....	18
Kdo navštěvuje víceletá gymnázia .....	20
Přidaná hodnota víceletých gymnázií .....	21
Studijní aspirace žáků a úspěšnost v přijetí na vysoké školy .....	22
Víceletá gymnázia a soudržnost společnosti .....	23
Postoje veřejnosti k víceletým gymnáziím .....	23
Odůvodnění výzkumné otázky a hypotéz .....	25
Výzkumná otázka .....	26
Možné postoje rodičů vedoucí k ponechání dítěte na základní škole .....	26
Skupina hypotéz č. 1: Alternativní strategie kultivace kulturního kapitálu dítěte .....	27
Skupina hypotéz č. 2: Ohledy na zájmy a soudržnost společnosti .....	28
<b>Empirická část</b> .....	<b>30</b>
Použitý datový soubor .....	30

Struktura datového souboru a výběr zkoumané skupiny žáků .....	31
Ročník a typ školy .....	31
Vzdělání rodičů .....	32
Přijímací zkoušky na víceletá gymnázia .....	33
Postoje rodičů k víceletým gymnáziím .....	33
Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium .....	34
Důvody pro ponechání dítěte na základní škole .....	35
Kategorie žáků podle důvodu, proč nejsou na VG .....	36
Testování hypotéz .....	37
Diskuse výsledků .....	42
Příklad č. 1: Odlišná strategie kultivace kulturního kapitálu dítěte .....	42
Příklad č. 2: Ohledy na zájmy společnosti .....	43
Závěr .....	44
Bibliografie .....	46

## Úvod

Tématem této práce je reprodukce vzdělanostních nerovností. Jedním ze způsobů, jak se tato mezigenerační reprodukce realizuje, je rozdělování dětí podle nadání, výkonu či motivace, nazývané selekce. V zahraničí je selektivita vzdělávacích systémů již dlouho předmětem výzkumu a odborných debat (Boaler, 1997; Kulik & Kulik, 1982). Téma zasahuje do praxe, protože na základě názorů odborníků je možné tvořit vzdělávací politiky konkrétních zemí, ale je relevantní i pro sociologický výzkum jako takový, protože úzce souvisí s reprodukcí kulturního kapitálu a udržováním sociální stratifikace. V českém prostředí se na úrovni základní školy oddělování nadaných dětí projevuje nejzjevněji existencí víceletých gymnázií a stejně jako v zahraničí je předmětem diskusí (Straková & Greger, 2018). Víceletá gymnázia, která mají sloužit k rozvoji nadaných dětí, jsou podle názorů odborníků především místem, kde studují děti z rodin s vysokým kulturním kapitálem (Straková & Greger, 2018).

Současný vědecký pohled chápe víceletá gymnázia jako prostředí, kam umisťují své děti vysokoškolsky vzdělaní rodiče, aby tak zvýšili pravděpodobnost přenosu svého kulturního kapitálu do další generace (Straková, 2010). Tento pohled se však nevypořádává s faktem, že ne všichni vysokoškolsky vzdělaní rodiče takto postupují. Značné množství z nich ponechává děti na základní škole. Tato práce se zabývá otázkou, jaké důvody je k tomu vedou, a to ve dvou konkrétních příkladech: zkoumá, zda rodiče nehledají alternativní cesty reprodukce kulturního kapitálu a zda rodiče nejsou ovlivněni představami, že existence víceletých gymnázií není pro společnost jako celek vhodná.

Teoretická část práce zkoumá kulturní kapitál z hlediska rodiny i vzdělávacího systému a strategie, které rodiče k předávání kulturního kapitálu volí. Na základě zahraničních a českých výzkumů zkoumá selektivitu vzdělávání. Nakonec se věnuje konkrétně víceletým gymnáziím, diskusi o jejich existenci i výsledkům výzkumu o jejich přidané hodnotě a jejich roli v reprodukci kulturního kapitálu, a tedy i v reprodukci vzdělanostních nerovností.

Praktická část práce je sekundární analýzou dat Pisa-L 2003-2006, sebraných v rámci průzkumu Sociologického ústavu Akademie věd ČR v rámci mezinárodního dotazníkového šetření PISA pořádaného organizací OECD. Průzkum PISA je zaměřen na patnáctileté žáky a jeho české rozšíření Pisa-L 2003-2006 zahrnovalo i dotazník pro rodiče zkoumající mimo jiné jejich postoje ke vzdělávání a v dotaznících pro žáky i rodiče proměnné týkající se speciálně víceletých gymnázií.

# Teoretická část

## Kulturní kapitál

Ve výzkumu struktury společnosti a pozice jednotlivce v ní má významné postavení teorie kulturního kapitálu.

Podle Sociologické encyklopedie je kulturní kapitál:

zvl. forma získaných předpokladů jedince nebo skupiny k dosažení určitého soc. statusu [...] Od 70. l. je k.k. jedním z klíčových pojmů analýzy úlohy systému vzdělávání v sociální reprodukci. Jeho výklad navazuje na ekonomizující chápání tzv. lidského kapitálu, jehož důležitou složkou je vzdělání jako nemateriální kapitál, který analogicky finančnímu kapitálu přináší svému vlastníku zisk v podobě privilegovaného spol. postavení a z něho plynoucích ekon. a soc. výhod (Hubáček, 2020).

Bourdieu kulturní kapitál definuje

jako nástroj přivlastňování symbolického bohatství, které je společností pokládáno za hodno toho, aby bylo vyhledáváno a vlastněno. Distribuci formálních oprávnění (profesní kvalifikace) i subjektivních dispozic (znalost správných postupů) ke vstupu do vládnoucí vrstvy zprostředkovává vzdělávací systém (Hubáček, 2020).

Podle Bourdieua hraje kulturní kapitál důležitou roli v reprodukci třídních nerovností. Existuje spojení mezi kulturním kapitálem a třídním původem rodiny, která je klíčovým místem pro jeho předávání (Roksa & Potter, 2011). Koncept kapitálu umožnil sociologům vidět kulturu jako zdroj a kulturní kapitál jako způsob zkoumání sociální stratifikace. Tento zdroj umožňuje jedincům udržet si zvýhodněnou pozici ve společnosti a je za určitých podmínek předáván dalším generacím (Lareau & Weininger, 2003).

Kulturní kapitál a jeho role ve vzdělávání

Škola hraje významnou roli v mezigeneračním předávání této zvýhodněné pozice. Každé zkoumání kulturního kapitálu se proto musí dotknout jeho role ve vzdělávání (Lareau & Weininger, 2003). Podle Bourdieua škola odměňuje studenty za jejich kulturní kapitál: rodiče snáze komunikují s dětmi s vyšším statutem, dávají jim více pozornosti a více jim pomáhají. Také je vnímají jako inteligentnější a nadanější než studenty, jimž kulturní kapitál chybí (DiMaggio, 1982).

Při měření schopností žáků nezávislými standardizovanými testy se zjistilo, že plně neodpovídají školním výsledkům žáků. Socioekonomický status rodiny původu tento rozdíl nevysvětlil, proto se DiMaggio (1982), na základě etnologických poznatků o vlivu kultury na



vzdělávání, rozhodl zkoumat, zda kulturní kapitál vysvětlí tento rozdíl. Jeho výzkum ukázal, že kulturní kapitál je významným faktorem příznivě ovlivňujícím vzdělávací výsledky žáků.

### Kulturní kapitál a jeho kultivace v rodině

Z výzkumů je zřejmé, že kulturní kapitál má vliv na vzdělávací výsledky žáků a studentů, ale je třeba také zkoumat, jakým způsobem k tomu dochází. Kulturní kapitál není založen jen na aktivitách spojených s tzv. vysokou kulturou, ale také na různých stylech výchovy a rodičovských strategiích, kterými rodiče přenášejí své zvýhodnění na své děti (Roksa & Potter, 2011).

Existují dva typy rodičovského přístupu. Zatímco děti z dělnických a chudých rodin jsou vychovávány prostřednictvím „uskutečnění přirozeného růstu“ (the accomplishment of natural growth), při kterém jsou zabezpečeny základní potřeby dítěte a je ponecháno, aby se spontánně rozvíjelo, děti ze střední třídy zažívají přístup autorkou nazvaný jako „soustředěná kultivace“ (concerted cultivation), kdy se rodiče snaží rozvíjet jejich talenty a nadání (Lareau, 2011; Kaščák & Betáková, 2014).

Soustředěná kultivace se skládá ze tří aspektů: angažovanost rodiče v životě školy, účast dítěte na organizovaných volnočasových aktivitách a rozhovory rodičů s dítětem (Kaščák & Betáková, 2014).

Kaščák a Betáková (2014) se na základě zahraniční literatury i vlastního výzkumu zabývali rozdíly v přístupu rodičů ze střední třídy (respektive vysokoškolsky vzdělaných), a z dělnické třídy a zjistili, že se zásadně liší. Zatímco rodiče z nižších vrstev pokládají vzdělání jejich dítěte za záležitost školy, rodiče ze střední třídy chápou tuto odpovědnost jako sdílenou. Středostavovští rodiče se o školu více zajímají, sbírají informace a prokazují větší schopnost efektivně intervenovat do dění ve škole. Díky lepšímu chápání vzdělávacího systému, díky podrobnějším informacím o té konkrétní škole, jejich žácích a učitelích a díky chápání silných a slabých stránek svého dítěte jsou schopni předcházet potenciálním problémům. Rovněž mají větší důvěru v efektivitu intervence. Nejen, že naplňují požadavky školy na domácí přípravu, ale sami a aktivně identifikují nedostatky, které škola ve vzdělávání jejich dítěte má, a kompenzují tyto nedostatky vlastními silami nebo se snaží fungování školy či práci učitelů změnit. Vytvářejí si také kontakty s dalšími rodiči a s odborníky a jsou schopni intervenovat koordinovaně (Kaščák & Betáková, 2014).

Rodiče volí i další strategie, jak rozvíjet kulturní kapitál jejich dětí. Kaščák a Betáková (2014) svým výzkumem potvrdili poznatky ze zahraničí, že vysokoškolsky vzdělaní rodiče investují značné úsilí do soustředěné kultivace kulturního kapitálu jejich potomků, prostřednictvím interakce s dítětem, řízených her, vhodně zvolených hraček a bohatých mimoškolních aktivit. I volnočasové aktivity jsou tak způsobem výchovného působení.

Zkoumali také rozdíly ve výběru školy u dělnických rodičů, střední třídy a vysokoškolsky vzdělaných rodičů. Zatímco první se rozhodovali podle praktických hledisek – vzdálenosti od domova nebo míst, kde rodiče pracují, středoškolsky vzdělané matky ze střední třídy zvažovaly kromě praktického hlediska i kvalitu školy a vysokoškolsky vzdělané matky vybíraly z dostupných škol především podle jejich kvality a nejlepšího zájmu dítěte. (Kaščák & Betáková, 2014). Výběr školy je víceméně univerzální rodičovskou strategií (Simonová & Straková, 2015) a z výše uvedeného je zřejmé, že je součástí reprodukce kulturního kapitálu.

### Volba školy na úrovni povinné školní docházky

Možnosti rodičů vybrat školu, kde bude dítě studovat, se zásadně liší podle vzdělávacího systému dané země. Zcela logicky největší roli hraje, zda zákony dané země umožňují rodičům výběr školy, či zda mají rodiče povinnost dát dítě do školy spádové. Výzkumy ze zahraničí ukazují, že možnost výběru školy přispívá k reprodukci vzdělanostních nerovností (Keller, 2007). Povinnost dát dítě do spádové školy je ale rovněž sporná, především kvůli existenci prostorové diferenciaci. Pokud škola dává přednost při výběru studentů hledisku geografické blízkosti, dostávají pak lidé žijící v některých oblastech privilegovaný přístup ke vzdělání a takovéto prostorové nerovnosti jsou ze své podstaty nespravedlivé (Hamnett & Butler, 2011).

Příkladem země, kde je povinnost dát dítě do spádové školy, může být Francie. Proběhl zde kvalitativní výzkum, který ukázal, že lze rodiče rozdělit do čtyř skupin podle vztahu k výběru školy. Pro skupinu Adherents je správné se řídit požadavky státu a dát dítě do spádové školy. Skupina Assenters považuje umístění dítěte do spádové školy za přirozené, aniž by se blíže o školu zajímali. Rodiče typu Appraisers mají sice dítě ve spádové škole, ale pochvalují si tuto školu jako dobrou a je pro ně důležité mít dítě v dobré škole. Někdy je tato jejich spokojenost spojena s tím, že jejich dítě je ve škole ve výběrové třídě. Poslední skupina, Avoiders, jsou rodiče, kteří vynaloží úsilí, aby se spádové škole vyhnuli, ať už legálně (například přestěhováním, získáním legální výjimky, v úvahu připadá i umístění dítěte do soukromé školy) nebo pomocí podvodu. Může se tak stát například tehdy, když jsou na spádové škole

problémy s chováním žáků nebo pokud je ve spádové škole větší množství příslušníků etnických menšin (Healy, 2022). Tento příklad ukazuje, že k výběru školy dochází i v zemích, kde ho zákon neumožňuje, ale je dostupný spíše pro více motivované a aktivnější rodiče, lépe schopné využít svých zdrojů ve formě kulturního, sociálního a finančního kapitálu. Rodiče, kteří tyto zdroje nemají, nemají dostatečnou motivaci nebo nejsou přesvědčeni o spoluzodpovědnosti na kvalitě vzdělání jejich dítěte, jsou odkázáni pouze na spádovou školu, a to i v případě, že se v ní vyskytují vážné problémy. I v takovém systému jsou tedy děti z lépe situovaných rodin zvýhodněny oproti dětem z rodin s nižším socioekonomickým statusem.

Český systém umožňuje rodičům výběr základní školy, je-li na ní volné místo. Školy musí brát spádové děti přednostně. Simonová a Straková (2015) ve své analýze kvantitativních reprezentativních dat zjistily, že v obci, kde je více škol, školu pro své dítě vybírá 80 % rodičů. Dále ukázaly, že tendence rodičů vybírat školu pro své dítě v čase roste a že školu vybírají i rodiče, kteří výběr školy nepovažují za důležitý, což může být znakem sociálního tlaku, který je vyvíjen na rodiče budoucích prvňáčků ze strany ostatních rodičů a médií, aby se výběru školy věnovali.

Z výzkumu očekávání rodičů od základních škol vyplývá, že rodiče se o problematiku výběru školy zajímají a mnozí mu věnují velkou pozornost. Diskutují o ní se svými přáteli i v internetových fórech a sdílejí názory na jednotlivé školy i stav českého školství obecně, nezávazně kriticky. Porovnávají svoji představu o tom, jak má dobrá škola vypadat, s nabídkou škol v bližším i vzdálenějším okolí. Někteří volí soukromé školy, jejichž počet roste, nebo sami školy zakládají, často podle různých alternativních vzdělávacích filozofií. Ve fungování školy se čím dál více angažují a snaží se o iniciování změn (Dačevová & Němec, 2022).

### Očekávání rodičů od školy

Dačevová a Němec (2022) analyzovali české i zahraniční výzkumy a zjistili, že od školy rodiče očekávají přátelskou atmosféru, bezpečné prostředí, podporu spolupráce mezi dětmi, vzbuzení zájmu dětí o učení, propojení učení s každodenními zkušenostmi dětí, poskytnutí dětem všeobecného přehledu a poradenství pro rodiče. Od učitelů očekávají organizační schopnosti, fungování jako dobrý vzor pro děti, aktivní komunikaci, respektování individuálních zvláštností dětí, poskytnutí prostoru pro realizaci myšlenek dětí a radost z učení. Od vedení školy rodiče očekávají dobrou komunikaci, dobré materiální vybavení

školy a nabídku mimoškolních aktivit. Celkově je pro rodiče důležitá pověst školy a styl výuky.

Očekávání rodičů od školy je ovlivněno jejich emocemi a zkušenostmi, jejich sociálním statutem, mírou občanské angažovanosti a úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání:

Rodiče, kteří nedosáhli maturitního vzdělání, výrazně méně poptávali podporu kritického myšlení, schopnosti vyhledávat si informace a dávat je do souvislostí. Oproti ostatním rodičům naopak žádali předávání faktických znalostí, přípravu na pracovní život a to, aby se děti učily pravidlům chování (Dačevová & Němec, 2022, p. 63).

Rodiče dávají přednost spolupráci před soutěživostí, ale i v tomto očekávání se liší. Preference spolupráce je u rodičů relativně častěji spojena s vysokoškolským vzděláním, s podporou demokratického zřízení a s představou, že jejich dítě je méně nadané. Představy rodičů se liší i v čase, zatímco ve starších výzkumech rodiče očekávali, že učitel bude především odborník, v novějších získává prioritu klima ve škole a komunikace s rodiči (Dačevová & Němec, 2022).

Při zkoumání výběru školy rodiči zjišťují Simonová a Straková (2015) , že decentralizace českého vzdělávacího systému vedla k rozrůznění nabídky škol a k rozšíření nabídky speciálně zaměřených a výběrových tříd. Financování škol podle počtu žáků motivuje školy lákat motivované a vzdělané rodiče vytvářením specializovaných programů jako jsou třídy s rozšířenou výukou některých předmětů, Montessori třídy nebo bilingvní vzdělávání. Tato diferenciací vzdělávání není systematicky monitorována ze strany ministerstva ani odborníků a je proto podle nich značně nepřehledná.

## Selektivita ve vzdělávání

S výběrem mezi školami nebo umístěním dětí do výběrových tříd souvisí rozdělování žáků podle výkonu nazývané v odborném kontextu selekce. Různé vzdělávací systémy se v míře i způsobu selektivity značně liší. Selektivita vzdělávacích systémů je diskutovaným a v zahraničí i v českém prostředí vysoce kontroverzním tématem (Boaler, 1997; Straková & Greger, 2018).

## Rozdělování žáků jako téma zahraničních výzkumů

Rozdělování žáků podle výkonu do různých vzdělávacích drah, do různých škol, do různých tříd v rámci jedné školy, do skupin v rámci jedné třídy nebo v jedné škole zvláště na různé předměty bývá v anglosaské odborné literatuře nazývané streaming, tracking, selection,

ability grouping. Je předmětem vědeckého výzkumu už déle než sto let (Kulik & Kulik, 1982).

Prvotní idea, nazývaná Kerckhoffem (1986) jako tradiční hypotéza, byla, že rozdělení pomůže všem. Slavin (1990) formuloval jeho předpokládané výhody: Rozdělování žáků podle schopností má zlepšit výsledky žáků především pomocí snížení heterogenity třídy nebo skupiny, kdy je pak pro učitele mnohem snazší zadávat úkoly které nejsou ani příliš lehké ani příliš těžké pro většinu studentů. Má podpořit žáky s lepšími výsledky tím, že je přiměje pracovat tvrději, aby uspěli, a pomocí ochrany před konkurencí od jejich schopnějších vrstevníků má zajistit, aby i pro žáky s horšími výsledky byl úspěch dosažitelný.

Tato hypotéza byla výzkumníky vyvrácena ve prospěch hypotézy nazvané divergentní (Kerckhoff, 1986). Výzkumy srovnávající žáky ve školách, které je rozdělují a které ne, totiž ukázaly, že odděleně vzdělávání schopnější žáci se sice naučí více, ale slabší žáci se v pro ně přizpůsobených třídách naučí méně, než kdyby byli vzdělávání dohromady se všemi ostatními (Kerckhoff, 1986).

Tato skutečnost je vysvětlována různými způsoby. Kerckhoff (1986) zmiňuje mezi mechanismy snižující výkon žáků zařazených do horších skupin diskriminační známkování, nevhodný učební plán, nižší kompetenci a motivaci učitelů, nižší očekávání učitelů od žáků a zařazení mezi jiné vrstevníky, se kterými se žáci srovnávají. Rowan a Miracle (1983) zkoumali vliv vrstevníků – žáků zařazených do stejné třídy (differential peers hypothesis), kdy na studentovu motivaci má pozitivní vliv být zařazen mezi studenty s vysokou motivací a naopak, a vliv učitelů (differential instruction hypothesis), kteří pracují s žáky různým způsobem na základě jejich zařazení do vzdělanostní dráhy. Učitelé mají tendenci jednat příznivěji s žáky zařazenými do lepší třídy, více zdůrazňují jejich dobré výsledky, věnují jim při instrukcích více času a více s žáky interagují. Další příčinou může být vliv prostředí, kdy například ve třídách, kam jsou zařazení slabší žáci, dochází častěji k vyrušování a jsou zde uplatňovány jiné mechanismy kontroly (Rowan & Miracle, 1983).

Z jiného úhlu pohledu se na věc můžeme podívat skrze teorii, že vzdělávání uděluje lidem umístění ve společnosti a přiřazuje někomu úspěch a jinému neúspěch. Studenti mají tendenci přijmout osobní a společenské kvality odpovídající tomu, jaké kvality jim přiřazují jejich školy (Meyer, 1977). Přiřazení žáka do vzdělávací větve mu tedy určí pozici, kterou má ve

společnosti zastávat, a on toto zařazení přijme, což má vliv na jeho další jednání, a tedy i školní výsledky a vzdělanostní aspirace.

### Vliv selekce na průměrné výsledky celku

Pokud se schopnější žáci naučí v selektivním školství více a slabší žáci méně, než by se naučili v jednotném školství, jaký je celkový efekt na průměrné výsledky žáků? Výzkumy se podle odpovědi na tuto otázku dají rozdělit do několika skupin.

### **Nejdříve bude uveden příklad výzkumu, který ukazuje, že rozdělování žáků má pozitivní přínos:**

Kulik (1993) při zkoumání předchozích výzkumů svých kolegů zjišťuje pozitivní vliv rozdělování žáků (ability grouping). Oddělování nejtalentovanějších studentů podle něj přináší benefity, které jsou pozitivní, značné a významné. Nejbystřejší, průměrní i pomalejší žáci profitují z programů, které jsou správným způsobem přizpůsobeny<sup>1</sup>. Děti z těchto programů jsou o 2-3 měsíce napřed oproti dětem z heterogenních tříd. Argumentuje, že zrušení rozdělování studentů by americkému školství výrazně uškodilo.

### **Podle druhé skupiny výzkumů se zhoršení slabších žáků a zlepšení těch schopnějších navzájem vyruší a celkový průměrný výsledek dětí v selektivním školství je tedy stejný jako v jednotném:**

Výzkum na amerických školách ukázal, že rozdělování žáků nezvyšuje celkový výsledek školy (Gamoran, 1992). Porovnání 9000 žáků z britských škol, z nichž některé žáky rozdělovaly a jiné ne, ukázalo, že v průměrném výsledku obou skupin není rozdíl (Kerckhoff, 1986). Podobně shrnuje svá zjištění Straková (2010) :

V celkových průměrných výsledcích žáků, kteří byli vyučováni v heterogenních skupinách, a žáků, kteří byli rozděleni do skupin/tříd podle akademických schopností, nebyly shledány statisticky významné rozdíly. (p. 22)

Hoffer porovnává rozdíly mezi školami, které žáky rozdělují a které ne, na pokrocích žáků 7 – 9 tříd. Zjišťuje, že studenti z „vyšších“ (výběrových) skupin mají mírně lepší výsledky než

---

<sup>1</sup> „Bright, average, and slow youngsters’ profit from grouping programs that adjust the curriculum to the aptitude levels of the groups. [...] Cross-grade and within-class programs are examples of programs that provide both grouping and curricular adjustment. Children from such grouping programs outperform control children from mixed classes by 2 to 3 months on grade-equivalent scales.“ (Kulik, 1993, p. xvi/16)

nerozdělovaní studenti, zatímco studenti z „nižších“ (slabších) skupin mají výrazně horší výsledky než nerozdělovaní studenti. Selektce tedy mírně podpoří schopnější studenty a výrazně zhorší výsledky pomalejším studentům, ale vzhledem k tomu, že ve vyšších skupinách je více žáků než ve skupinách nižších, je celkový výsledek nulový, protože výhody a nevýhody se navzájem vyruší. (1992).

**Podle třetí skupiny výzkumů převládá zhoršení slabších žáků nad zlepšením těch schopnějších a celkový průměrný výsledek je dokonce o něco horší, než kdyby byli vzdělávání dohromady:**

Hanushek a Wößmann (2006) analyzovali výsledky mezinárodních výzkumů PISA a TIMSS a zjišťují slabou tendenci, že rané rozdělování žáků snižuje průměrné výsledky dané země. Zjistili, že chybí důkazy, že by rozdělování žáků přinášelo nějaký benefit. Ve výzkumu PISA 2003-PIRLS se ukázalo, že žáci z nižších percentilů ztratili více, než žáci z vyšších percentilů získali (Hanushek & Wößmann, 2006). Rovněž Matějů a Straková (2003) zjistili, že ve výzkumu PISA „dosáhly nejlepších výsledků země, které se vyznačovaly malou selektivitou systému a malou sociální podmíněností výsledků žáků“ (p. 627).

### Selektce a prohlubování rozdílů mezi žáky

V čem se ale výzkumy shodují, je, že když škola nebo vzdělávací systém rozděluje žáky do výběrových a nevýběrových tříd či škol, ukazují se větší rozdíly ve výsledcích žáků, než ve školách a systémech, které vzdělávají děti společně. Selektivnost školství tedy prohlubuje nerovnosti mezi žáky tím, že utvrzuje rozdíly, které mezi žáky byly již před jejich rozdělením. (Gamoran & Mare, 1989; Hanushek & Wößmann, 2006; Rowan & Miracle, 1983; Straková, 2010).

Rozdělování žáků do vzdělanostních drah vede k prohlubování dříve existujících nerovností mezi žáky na několika úrovních: v jejich výsledcích ve srovnávacích testech, v pravděpodobnosti dokončení střední školy i v pravděpodobnosti jejich pozdější akademické dráhy (Gamoran & Mare, 1989).

Zvýšení nerovností může znít jako abstraktní pojem, ale ve skutečnosti jde o konkrétní negativní dopady na konkrétní studenty, často ze znevýhodněného prostředí, kteří kvůli selektivitě vzdělávacího systému, ve kterém se ocitli, nemůžou plně rozvinout svůj potenciál:

[H]omogenní uspořádání je nevýhodné pro žáky umístěné v nevýběrových větvích. Koncentrace dětí s horšími akademickými výsledky v určitých třídách zhoršuje v těchto třídách vzdělávací podmínky (špatný vliv vrstevníků, horší učitelé, ale i nižší nároky a následně nižší vzdělávací perspektivy). Tyto děti mají tedy horší podmínky ke vzdělávání než jejich vrstevníci v heterogenních nebo výběrových skupinách a dosahují horších výsledků, než by dosahovaly, kdyby byly vzdělávány v kolektivu žáků rozmanitých schopností. (Straková, 2010, p. 22)

## Chybné rozdělování žáků do skupin

S rozdělováním žáků je spojeno ještě jedno téma, a to míra správnosti rozřazování žáků do skupin. Žáci jsou často rozdělováni chybně a jejich zařazení do vzdělanostní dráhy neodpovídá jejich znalostem, dovednostem a potenciálu:

[R]ozdělení žáků podle předpokladů ke studiu zejména v raném věku není možno provést řádně. U malých dětí je výsledek testů nestabilní, vzdělanější rodiče mohou své děti na rozřazovací testy či přijímací zkoušky lépe připravit a v případě neúspěchu zařídit, aby i tak bylo jejich dítě umístěno do výběrového studia. (Straková, 2010, p. 22)

Ireson, Clark a Hallam (2002) si všimají nevyrovnaného složení jednotlivých skupin žáků z hlediska sociálního původu, genderu, etnicity a měsíce narození. Pomocí testování žáků zjistili, že 15% z nich bylo špatně zařazeno do skupiny. Skupiny pro slabší žáky mívají disproporčně více žáků z rodin s nižším socio-ekonomickým statusem, než by odpovídalo jejich výsledkům (Ireson, Clark & Hallam, 2002). Boaler (1997) rovněž zjistila, že ve výzkumech rozdělování žáků se objevuje problém se zařazením žáků dělnické třídy. Učitelé mají tendenci podceňovat jejich potenciál, rozdělování žáků způsobuje horší výsledky u žáků z této společenské vrstvy, což vede k posilování již existujících nerovností ve společnosti (Boaler, 1997). Zařazení do skupiny pro horší žáky totiž vede nejen k horšímu výsledku takového žáka, ale i k menším šancím na vyšší vzdělání (Gamoran & Mare, 1989). Protože jsou studenti s nižším socioekonomickým statusem a z etnických menšin disproporčně zařazováni do nižších vzdělanostních větví, je Slavin (1987) přesvědčen, že rozdělování žáků podle jejich schopností je často paralelou společenských tříd.

Dalším důležitým faktorem je věk rozdělování dětí. Čím je dítě menší, tím větší vliv rodiče mají na jeho motivaci a disciplínu a rozhodování o vzdělanostní dráze. U malých dětí více než jejich znalosti a schopnosti rozhoduje o umístění do školy přístup rodičů. Vzdělání rodiče se lépe orientují ve vzdělávacím systému, vzdělání je pro ně prioritou, a proto své děti ve vzdělávání více podporují. Pro zajištění kvalitní školy pro své dítě bývají ochotni vynaložit víc energie. Tato výhoda chybí dětem s horším rodinným zázemím, které takovou podporu nedostávají. Když se žáci motivovaných rodičů setkají ve výběrové škole, navzájem se



pozitivně ovlivňují, naopak na školách, kde zbydou málo motivovaní žáci, dochází k opačnému efektu (Matějů & Straková, 2003)

## Selektivita v České republice

Po sametové revoluci bylo po 40 letech totality umožněno svobodné bádání a zároveň vzrostla rozmanitost českého školství. Začala například vznikat víceletá gymnázia a soukromé školy. Téma selektivity se tedy objevilo i v české sociologii. Česko se začalo zapojovat do mezinárodních výzkumů vzdělávání, což přineslo vědecké komunitě i odborníkům na vzdělávání možnost porovnávat český systém vzdělávání a jeho výsledky se zahraničními zkušenostmi:

[Č]eský vzdělávací systém se ve všech srovnávacích studiích jeví jako vysoce selektivní. Z hlediska věku první selekce se zpravidla řadí hned za Rakousko a Německo s udávaným věkem 11 let, který vymezuje přechod žáků pátého ročníku na víceletá gymnázia. (Matějů & Straková, 2003, p. 627)

Přesná míra a struktura selektivity českého školství není známa. Na úrovni základního vzdělávání existují kromě již zmíněných víceletých gymnázií také základní školy třídící žáky do tříd podle výkonu. Školy soutěžící o žáky vycházejí vstříc rodičovské poptávce a vyvářejí výběrové třídy, třídy pro nadané děti, alternativně zaměřené třídy, třídy zaměřené na výuku některých předmětů nebo třídy bilingvní. Mezi selektivitu by se mohla zařadit i rozmanitost českých základních škol, které mohou být státní, církevní nebo soukromé (existují také tzv. komunitní školy patřící pod domácí vzdělávání), a mohou učit podle různých vzdělávacích filozofií nebo s různým důrazem na výkon versus pohodu dítěte. Tato rozmanitost však s výjimkou víceletých gymnázií (a existence církevních a soukromých škol) není ministerstvem školství nijak systematicky evidována a výsledkem je velmi nepřehledná situace (Simonová & Straková, 2015; Dačevová & Němec, 2022). U středoškolského vzdělávání je již selekce samozřejmostí a typy středních škol a učilišť jsou v ministerských statistikách evidovány.

Matějů a Straková (2003) si na základě studia mezinárodních výzkumů a jejich výsledků také všímají, že pro český systém je význačná i vysoká míra mezigenerační reprodukce vzdělanostních nerovností. Struktura českého vzdělávacího systému podle nich nerovnosti mezi dětmi způsobené různým rodinným původem spíše prohlubují. Ve zprávě OECD z roku 1995 „[e]xaminátoři konstatovali značnou selektivitu českého vzdělávacího systému, v jejímž

důsledku poměrně malá část populace dosahuje kvalitního všeobecného vzdělání“ (Matějů & Straková, 2003, p. 629).

Český vzdělávací systém podle odborníků nejenže prohlubuje nerovnosti mezi žáky, ale výzkumníci také zjišťují, že rozdíly mezi školami se mají tendenci během let zvyšovat. Straková (2010) na základě analýzy z výzkumu PISA zjistila, že:

Zatímco výsledky víceletých gymnázií se mírně zlepšují, v nevýběrových školách a třídách na úrovni základního (běžné ZŠ) i středního (nematuritní obory) vzdělávání dochází ke statisticky významnému zhoršení. Spolu se zvyšováním rozdílů mezi školami a typy škol dochází rovněž k nárůstu rozdílů mezi jednotlivými žáky (p. 30).

Téma selektivity školství zahrnuje mnoho oblastí – v českém prostředí jde nejčastěji o rozdělování žáků do škol s rozdílnou kvalitou nebo do různých tříd v rámci jedné školy. Dalším parametrem je věk, kdy rozdělování probíhá:

„Zatímco diferenciaci na úrovni primární školy je dosud věnována minimální pozornost a diferenciaci na úrovni střední školy je společností považována za správnou a žádoucí, diferenciaci na úrovni 2. stupně základní školy je častěji vnímána jako sporná.“ (Straková, 2010)

Diferenciaci na úrovni druhého stupně se realizuje především prostřednictvím víceletých (osmiletých a šestiletých) gymnázií. Gymnázia čtyřletá jsou naopak určena pro žáky, kteří se na úrovni druhého stupně vzdělávali na základní škole společně s ostatními dětmi.

## Víceletá gymnázia

Viděli jsme, že selektivita vzdělávacích systémů je v zahraničí i v českém kontextu vysoce diskutovaným jevem, na jehož přínosech či negativěch nepadá shoda. Víceletá gymnázia jsou „nejčastěji diskutovaným prvkem diferenciaci“ v českém prostředí (Straková & Greger, 2018, p. 73) .

## Porevoluční vývoj

Víceletá gymnázia vznikla po sametové revoluci v návaznosti na prvorepublikovou tradici. Za jejich opětovným vznikem stála myšlenka, že je třeba dát co nejkvalitnější vzdělání těm nejnadanějším žákům, a tedy budoucím národním elitám. Počet žáků studujících na víceletých gymnáziích v 90. letech postupně rostl, dosáhl maxima ve školním roce 1997/1998, kdy žáci víceletých gymnázií tvořili více než 10 % příslušných ročníků, na základě zásahu Ministerstva školství pak došlo k poklesu na 9 % příslušných ročníků, kde se ustálil (Brunerová, 2015).

V době růstu víceletých gymnázií a tehdejšího nedostatku žáků z důvodu demografického poklesu (tzv. slabých ročníků) se objevily obavy (formulované například ve zprávě examinátorů OECD z roku 1995), že kvůli víceletým gymnáziím zaniknou gymnázia čtyřletá a omezí se tak přístup k akademické dráze pro děti z druhého stupně základních škol (Matějů & Straková, 2003). K zániku čtyřletých gymnázií ale navzdory obavám odborníků nedošlo. Ve školním roce 2021/2022 studovalo v maturitních ročnících českých gymnázií, 36 % studentů v osmiletém oboru, 10 % studentů v šestiletém oboru a 55 % studentů ve čtyřletém oboru (Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2020).

Již od 90. let byla víceletá gymnázia kritizována ze strany učitelů, kteří si stěžovali na zhoršení studijní atmosféry na základních školách po odchodu nejmotivovanějších dětí na víceletá gymnázia, a ze strany odborníků, kteří vyjadřovali obavy, že vlivem odchodu motivovanějších žáků a lepších učitelů na víceletá gymnázia se základní školy stanou druhořadými a nebudou plně rozvíjet potenciál zde studujících žáků (Matějů & Straková, 2003). Dokument vládní strategie v oblasti vzdělávání nazvaný Bílá kniha (2001) upozorňuje na to, že tato časná selekce je nespravedlivá, „poněvadž se v ní více než skutečné intelektuální schopnosti odrážejí zvýhodnění daná vzdělaností, ekonomickou a sociální pozicí rodiny, z níž děti pocházejí“ (p. 48). Odborníci rovněž na základě zahraničních zjištění a zkušeností poukazovali na negativní vliv časného rozdělování dětí na výkony těch nejslabších žáků, na zvyšování nerovností mezi žáky a podporování mezigeneračního přenosu nerovností a na s tím související nízkou spravedlnost vzdělávacího systému, který nedává různým dětem stejné šance (Straková, 2010; Matějů & Straková, 2003).

O víceletých gymnáziích se proto „hovoří jako o jednom z nejvýznamnějších zdrojů reprodukce sociálních nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání“ (Matějů & Straková, 2003, p. 628). Negativní vnímání víceletých gymnázií ze strany odborníků vedlo až k úvahám o zrušení této instituce. Navrhla to například zpráva OECD z roku 1995 (Matějů & Straková, 2003). MŠMT v Bílé knize (2001) naplánovalo postupné rušení víceletých gymnázií na roky 2002 – 2005, ale po kritice tohoto kroku ze strany veřejnosti od něj bylo upuštěno. Na víceletých gymnáziích v současné době studuje 9 % ze všech žáků úrovně druhého stupně<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ve školním roce 2021/2022 studovalo 418860 žáků na druhém stupni ZŠ a 41566 žáků na víceletých gymnáziích (Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2020).

(Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2020) a otázka jejich zachování, omezení či zrušení stále zůstává otevřenou.

## Kdo navštěvuje víceletá gymnázia

Původní ideou stojící za vznikem víceletých gymnázií bylo, že je budou navštěvovat nadané děti. Odborníci zabývající se výzkumem českého školství ovšem poukazují na to, že při výběru školy pro dítě rozhoduje také socioekonomický status a kulturní kapitál rodičů:

Výzkum společnosti STEM/MARK ukázal, že základní školu pro své dítě výrazně častěji vybírají vzdělaní a dobře situovaní rodiče, přičemž rodiče se základním vzděláním a malými finančními prostředky se výběrem školy pro své dítě nezabývají. (Straková, 2010)

Odborníci konstatují, že příznivci víceletých gymnázií argumentují, „že přístup k tomuto elitnímu studiu je dostupný stejnou měrou všem dětem, které mají potřebnou píli a nadání“ (Straková & Greger, 2018, p. 74), což je ovšem v kontrastu s tím, „že žáci se hlásí na víceletá gymnázia především z rozhodnutí či na doporučení rodičů“ (pp. 77-78).

Ještě více je vliv rodičů zřetelný při zkoumání toho, jak přijímání na víceletá gymnázia probíhá. Na první pohled transparentní systém přijímacích zkoušek testující znalosti dětí dostane trhliny, pokud se na něj zaměříme pozorně. Straková a Greger (2018) zjistili, že ačkoli by přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia měly být sestavené z úloh odpovídajících znalostem a dovednostem žáků pátých tříd ZŠ, ve skutečnosti jsou úlohy těžší a žáci uváděli, že se s takovými při běžné výuce na ZŠ nesetkali. Naopak se s nimi setkali při pečlivé a pravidelné přípravě na přijímací zkoušky organizované většinou jejich rodinou.

84 % žáků uvedlo, že se v posledním pololetí před přijímacími zkouškami připravovali minimálně jednou týdně, téměř polovina žáků skoro každý den. [...] [N]ejčastěji se žáci připravovali se svými rodinnými příslušníky a že si zkoušeli přijímací testy. [...] [P]říprava na přijímací zkoušky se odehrává především v režii rodiny, pouze menší podíl dětí (okolo 16 %) se účastní přípravných kurzů na přijímací zkoušky ve své základní škole (p. 80).

Potřeba časově i organizačně (a v případě najatého doučování i finančně) náročných dlouhodobých příprav pro úspěch při přijímacích zkouškách ukazuje, že uspět při nich mají šanci především ti žáci, kteří mají nadprůměrnou podporu ze strany jejich rodin. Tento výzkum vysvětluje jeden z mechanismů rodičovského vlivu na zařazení žáků v rámci diferenciovaného systému českého školství, není to však pravděpodobně vliv jediný:

Výzkumy provedené v jiných vzdělávacích systémech ukazují, že se rodina uplatňuje při přechodu žáka na víceleté gymnázium několika způsoby. V první řadě mu poskytuje potřebnou motivaci a sebevědomí. [...] Rodiče také pomáhají žákovi se ve vzdělávacím systému zorientovat, učinit správnou volbu a často uplatní též svůj vliv v situaci, kdy žák neuspěje v přijímacím řízení (Straková & Greger, 2018, p. 75).

Nejvýznamnějším faktorem souvisejícím s aspiracemi na studium na víceletém gymnáziu je sice školní prospěch, ale „[v]liv rodinného zázemí zůstává významný i po zohlednění školních výsledků. Žáci, kteří mají alespoň jednoho rodiče vysokoškolačka, se hlásí na víceleté gymnázium s třikrát vyšší pravděpodobností než žáci rodičů s nižším vzděláním“ (Straková & Greger, 2018, pp. 79-80).

V souvislosti se vzděláním rodičů má smysl zmínit i důvody, proč rodiče své dítě na víceleté gymnázium přihlásili. Ze všech důvodů byla rodiči nejčastěji zmiňovaná lepší šance na přijetí na VŠ, tento důvod se objevil u 64 % rodičů, zatímco rozvoj nadání dítěte zmínilo pouze 40% rodičů. Pokud měli rodiče deklarovat nejdůležitější důvod, 33 % rodičů zmínilo lepší šanci pro přijetí na VŠ a pouze 21% rozvoj nadání dítěte (Matějů & Straková, 2003, p. 633).

### Přidaná hodnota víceletých gymnázií

Většina rodičů tedy volí víceletá gymnázia, protože je přesvědčena, že to zajistí jejich dětem lepší šance na přijetí na VŠ (Matějů & Straková, 2003). Je to založeno na všeobecné představě, že víceletá gymnázia poskytují lepší vzdělání než alternativa. Při pohledu zblízka však tato představa dostává značné trhliny:

„Přidaná hodnota víceletých gymnázií“ je termín, který používá Straková (2010, p. 187) pro rozdíl mezi víceletými gymnázii a druhými stupni ZŠ v přínosu pro žáky (zejména ve smyslu kvalitnějšího vzdělání). Tato přidaná hodnota byla analyzována pomocí kvantitativních dat z dostupných zdrojů. V matematickém testu se ukázalo, že žáci víceletých gymnázií mají sice lepší výsledky, ale pokud se vezme zřetel na socioekonomický status žáka a socioekonomický status školy (sociální složení žáků), „přestávají být rozdíly mezi víceletým a čtyřletým gymnázii statisticky významné“ (p 198) a že „v případě čtenářské gramotnosti není rozdíl mezi čtyřletým a víceletým gymnázii statisticky významný ani v případě, kdy není zohledněno rodinné zázemí“ (p 199). Je to tím, že

„žáci, kteří vstupují na čtyřleté gymnázium, dohoní v průběhu prvního ročníku středoškolského studia značnou část toho, co žáci víceletých gymnázií získávali v průběhu studia na nižším gymnáziu. [...] [Žáci čtyřletého studia učiní ve srovnání se svými vrstevníky z víceletých gymnázií během tohoto školního roku [během 1. ročníku] zhruba dvojnásobný pokrok“ (p. 198).

Matějů a Straková (2003) zjistili, že se nedá říci, že by víceletá gymnázia v porovnání se základními školami významněji přispívala k rozvoji žáků. Vzdělávání poskytované víceletým gymnáziem není efektivnější. Rozdíly mezi žáky víceletých gymnázií a základních škol se dají vysvětlit na základě rozdílů, které mezi žáky už byly, než na školu nastoupili, a rozdílů, které vznikají působením příznivého sociálního prostředí, kdy žáci víceletých gymnázií těží z toho, že jsou obklopeni dalšími motivovanými žáky z lépe situovaných rodin. „Tato zjištění do značné míry zpochybňují hlavní argument pro existenci víceletých gymnázií, podle kterého tyto školy slouží efektivnějšímu rozvoji vědomostí a dovedností nadaných dětí.“ (p. 647)

### Studijní aspirace žáků a úspěšnost v přijetí na vysoké školy

Matějů a Straková (2003) ale zjistili, že víceletá gymnázia a základní školy se liší v aspiracích žáků na další studium. Vysokou školu plánuje studovat 91 % žáků víceletých gymnázií, ale jen 43 % žáků ZŠ. U víceletých gymnázií se ukázalo, že aspirace žáků jsou mnohem méně závislé na studijních předpokladech.

[N]adané děti z rodin s nižším sociálním statusem, které zůstaly na základní škole, aspirují na studium z 57 %, zatímco stejně nadané děti ze stejných sociálních poměrů, které přešly na víceleté gymnázium, aspirují na studium vysoké školy z 88 % (p. 644)

Studijní aspirace žáků víceletých gymnázií jsou méně závislé na rodinném zázemí. Zároveň zde mají vysoké studijní aspirace i žáci se špatnými výsledky. Takže ačkoliv víceletá gymnázia nemají pozitivní vliv na výkon žáků v testech, studijní aspirace jejich žáků jsou vyšší. Není ovšem jasné, zda je to důsledek studia na víceletém gymnáziu, nebo zda jde naopak o příčinu, proč se tito studenti na víceleté gymnázium hlásili. (Matějů & Straková, 2003, p. 647)

Víceleté gymnázium tak žákům poskytuje prostředí, ve kterém je plán studovat na vysoké škole samozřejmostí, což může mít pozitivní vliv na jejich vlastní vzdělanostní dráhu. Ačkoli je tento jev příznivým pro vzestupnou vzdělanostní mobilitu žáků ze znevýhodněného prostředí, profituje jich z něj minimum, protože takových žáků je na víceletých gymnáziích velmi málo (Matějů & Straková, 2003). V tomto kontextu můžeme vidět, že víceletá gymnázia spíše slouží lépe situovaným rodičům ke snaze o mezigenerační přenos jejich kulturního kapitálu na jejich děti.

Analýza úspěšnosti přijetí absolventů víceletých a čtyřletých gymnázií na vysoké školy ukázala, že mezi nimi nejsou statisticky významné rozdíly, a to ani tehdy, když není zohledňován socioekonomický status studenta. Při porovnávání absolventů podle přijetí na různé typy oborů se ukázalo, že absolventů čtyřletých gymnázií je relativně více v humanitních, přírodovědně-zemědělských a pedagogických oborech, zatímco „[a]bsolventi víceletých gymnázií mají 1,6x vyšší šanci, že budou studovat právo než absolventi čtyřletých gymnázií, a to i při zohlednění socioekonomického statusu a prospěchu.“ (Straková, 2010, p. 205)

### Víceletá gymnázia a soudržnost společnosti

Víceletá gymnázia jsou kritizována i z dalších důvodů. Sociolog Daniel Prokop (2020) se dívá na vzdělávání dětí z pohledu sociálního kapitálu. Zatímco pro lidi s vysokoškolským vzděláním je běžné mít ve svém okolí lékaře nebo právníka, se kterým se můžou poradit, mezi chudšími vrstvami to běžné není, což může například vést ke špatnému rozhodnutí v souvislosti s predátorskými půjčkami. „V systému, kde třídění dětí podle talentu a aspirací rodičů probíhá již v raném věku, spolu doktor a zedník naposledy studuje v páté třídě“ (p. 41). Lidé bez maturitního vzdělání mají posléze nízký nejen ekonomický, ale i sociální kapitál, zatímco u vysokoškoláků je to obráceně a oba kapitály se u nich koncentrují. Sociální a ekonomický kapitál se tak dědí z rodičů na děti i za přispění vzdělávacího systému. Prokop to spojuje s následnou nízkou soudržností společnosti, která se štěpí „na části, které spolu nesdílejí představu o světě a po letech na sebe nechápavě hledí u volebních urn“ (p. 42).

Z podobného úhlu pohledu se nad dopadem rozdělování žáků zamýšlejí i Kalhous a Obst (2009), když zmiňují, že z tohoto důvodu se ve vyspělých státech projevuje

zřejmá snaha provádět vnější diferenciaci žáků co nejpozději, poněvadž jsou vyslovovány obavy z vytváření modelu zcela nenormální společnosti, která může být docela dobře postižena ztrátou schopnosti komunikace, tolerance, pochopení pro jinak myslící, jinak jednající. Naučit se žít pospolu je smyslem integrace žáků (p. 80).

### Postoje veřejnosti k víceletým gymnáziím

Názory odborníků na víceletá gymnázia je možné porovnat s postoji veřejnosti. V tabulce č. 1 jsou výsledky kvantitativního reprezentativního výzkumu CVVM z roku 2003 (Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2003). Z tohoto roku jsou i data použita v empirické části této práce, kde byly respondentům pokládány tytéž otázky (viz tabulka č. 6), některé z nich budou níže použité v analýze (viz hypotézy 2.1 a 2.2).

V tabulce č. 1 vidíme, že v roce 2003 byla jen o něco málo více než třetina společnosti přesvědčena, že na existenci víceletých gymnázií doplácí děti, která tam nejsou. Většina veřejnosti tedy nesdílila názory odborníků (Kerckhoff, 1986; Gamoran, 1992), že rozdělování dětí podle výkonu škodí těm zařazeným do nižších větví. V rozporu s výsledky českého výzkumu (Straková, 2010) bylo i přesvědčení 63% společnosti, že víceletá gymnázia dávají dětem výrazně lepší vzdělání. 60% veřejnosti bylo přesvědčeno, že víceletá gymnázia zvyšují šanci na přijetí na vysokou školu, zatímco výzkumy ukazují, že zvyšují jen aspirace žáku (Matějů & Straková, 2003) nikoli pravděpodobnost úspěšného přijetí v případě, že po absolvování základní školy nastoupí na čtyřleté gymnázium (Straková, 2010). 56 % společnosti je v souladu s názorem společensky aktivního sociologa Daniela Prokopa (2020) přesvědčeno, že děti by se měly vzdělávat co nejdéle společně.

Tabulka č. 1: Postoje veřejnosti k víceletým gymnáziím podle výzkumu CVVM 2003

Souhlas s výrokem v procentech:	++	+	-	--	Neví	Celkem platných odpovědí
Víceletá gymnázia umožňují dát dětem výrazně lepší vzdělání	19	44	17	4	16	1029
Kdyby kvalita základních škol byla vyšší, víceletá gymnázia by nemusela existovat	14	29	33	7	17	1029
Víceletá gymnázia umožňují bohatým zajistit svým dětem lepší podmínky.	13	32	32	11	12	1028
Víceletá gymnázia výrazně zvyšují šanci na přijetí na vysokou školu	29	41	11	4	15	1029
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně	21	35	26	8	10	1029
Na existenci víceletých gymnázií doplácí děti, které tam nemohou studovat	11	26	33	12	19	1028

Legenda: ++ rozhodně souhlasí, + spíše souhlasí, - spíše nesouhlasí, -- rozhodně nesouhlasí  
Zdroj dat: CVVM Naše společnost 2003 – září (Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2003).

Jiným způsobem se na víceletá gymnázia ptal respondentů výzkum CVVM z roku 2020. Respondentům byla položena otázka: „Jste, či nejste pro vytváření následujících typů škol v rámci devítileté povinné školní docházky?“ ve vztahu ke čtyřem typům škol: víceletá gymnázia, ZŠ s rozšířenou výukou, praktické školy a speciální školy (Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2020). Odpovědi na otázku týkající se víceletých gymnázií jsou v tabulce č. 2.



Tabulka č. 2: Postoje veřejnosti k víceletým gymnáziím podle výzkumu CVVM 2020

Jste, či nejste pro vytváření následujících typů škol v rámci devítileté povinné školní docházky?					
a) Víceletá gymnázia	rozhodně ano	spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	NEVÍ
Absolutní č.	262	379	169	49	91
Relativní č.	28 %	40 %	18 %	5 %	10 %

Zdroj dat: CVVM Naše společnost 2020 – září (Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2020).

Většina české veřejnosti se kloní k tomu, že víceletá gymnázia by existovat měla. V roce 2003 zastávala více jak polovina lidí názor, že děti by se měly co nejdéle vzdělávat společně, ale zároveň si méně jak polovina respondentů myslela, že víceletá gymnázia škodí dětem, které tam nechodí.

## Odůvodnění výzkumné otázky a hypotéz

Ve zmiňovaných výzkumech se opakuje jeden pohled na víceletá gymnázia: slouží lidem s vyšším kulturním kapitálem, aby jej předali svým dětem (Straková & Greger, 2018). Na víceletém gymnáziu má dítě nejen šanci na lepší učitele, ale i exkluzivní sociální prostředí (Straková, 2010), kde na sebe děti navzájem pozitivně působí, což zlepšuje jejich výsledky a zvyšuje jejich vzdělanostní aspirace (Matějů & Straková, 2003). Status víceletých gymnázií jako výběrových škol posiluje sebevědomí dítěte a ovlivňuje jeho další vzdělanostní dráhu (Meyer, 1977). Na víceletá gymnázia odcházejí děti v nízkém věku, takže na tuto volbu má velký vliv rodinné zázemí dítěte, což znamená, že děti z rodin s vysokým kulturním kapitálem jsou nespravedlivě zvýhodněny oproti dětem, které podobnou podporu a motivaci od svých rodičů nedostávají (Straková & Greger, 2018).

Tento pohled na víceletá gymnázia, jako na místo, které je lepší pro vzdělání dítěte a automaticky vyhledávané rodinami s vyšším kulturním kapitálem, má při pohledu na data určitou trhlinu: Zdaleka ne všechny děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů, u kterých se dá předpokládat vysoký kulturní kapitál, který by rodiče měli chtít svým dětem předat, na víceletých gymnáziích studují.

Předběžná analýza datového souboru Pisa-L 2003-2006 (Sociologický ústav AV ČR, 2013) pro účely přípravy této práce ukázala, že většina dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů studuje na základních školách. U velké části z nich to není proto, že by jim ve studiu bránily ekonomické či geografické faktory nebo nedostatečné nadání, ani proto, že by se na víceleté

gymnázium nedostaly (nesnažily se většinou vůbec složit přijímací zkoušky)<sup>3</sup>. Jejich rodiče je tedy na víceleté gymnázium zkusit dát mohli, ale z nějakého důvodu to neudělali. Tato skupina dětí a rodičů bude zkoumaná v empirické části této práce.

Tito rodiče mají sami vysokoškolské vzdělání a z pohledu sociologického poznání by měli usilovat o jeho reprodukci do dalších generací (Roksa & Potter, 2011), což by je, v kontextu poznatků současného výzkumu víceletých gymnázií (Greger & Straková, 2018), mělo vést k tomu, aby své dítě na víceleté gymnázium dali, ale přesto to neudělali. Je možné, že do jejich situace zasahuje nedostatečný sociální kapitál nebo nízké ostatní dimenze kulturního kapitálu (vysokoškolské vzdělání není jediným způsobem, jak se projevuje). Přesto je možné, že někteří rodiče se rozhodli nepřihlásit dítě na víceleté gymnázium z jiného důvodu, například na základě postojů k víceletým gymnáziím nebo ke vzdělávání a vzdělávacímu systému.

## Výzkumná otázka

Vedou některé vysokoškolsky vzdělané rodiče k ponechání dítěte na základní škole jejich postoje ke vzdělávání?

## Možné postoje rodičů vedoucí k ponechání dítěte na základní škole

Dítě může dosáhnout vysokoškolského vzdělání i po absolvování základní školy a následně čtyřletého gymnázia (případně jiného středoškolského studia s maturitou). Z hlediska formálního není mezi absolventem čtyřletého a víceletého gymnázia rozdíl. Rodiče tedy mohou plánovat pro své dítě univerzitní vzdělání, a přitom jej ponechat na základní škole. Podle názorů veřejnosti i názorů odborníků<sup>4</sup> je víceleté gymnázium pouze efektivnějším způsobem, jak tohoto cíle dosáhnout (Matějů & Straková, 2003; Sociologický ústav AV ČR, 2005).

---

<sup>3</sup> Data z výzkumu PISA-L 2003-2006 ukazují, že většina žáků 9. tříd, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče, studuje na základní škole. 82 % z nich neskládalo přijímací zkoušky na víceletá gymnázia. Když se podíváme na žáky 9. tříd ZŠ podle důvodu, proč nejsou na víceletém gymnáziu, někteří tam nejsou z finančních důvodů, složitého dojíždění nebo nedostatečného nadání nebo právě proto, že neudělali přijímačky, část proto, že to jejich rodiče nenapadlo, ale přes 40 % rodičů neuvedlo žádný z těchto důvodů, takže je možné předpokládat, že jejich děti na víceleté gymnázium jít mohly.

<sup>4</sup> Matějů a Straková (2003) ukazují, že děti na víceletých gymnáziích mají mnohem větší aspirace ke studiu vysoké školy než žáci základních škol. A to i ti, jejichž studijní výsledky jsou pod republikovým průměrem. Žáci víceletých gymnázií se vzdělávají v prostředí, kde je aspirace na studium vysoké školy samozřejmostí. Dá se předpokládat, že to příznivě ovlivní jejich budoucí vzdělanostní dráhu.

Hodnoty a postoje, které vedou rodiče k rozhodování o vzdělanostní dráze jejich dítěte, mohou být různého druhu.

Jedna skupina postojů vedoucí k odmítnutí víceletého gymnázia souvisí s přirozenou snahou rodičů zajistit dítěti co nejlepší podmínky k růstu. Je možné, že rodiče se sice rozhodují podle zájmů svého dítěte, ale mají jiný názor, co je pro jejich dítě nejlepší, než je obvyklé. Mohou být přesvědčeni, že víceleté gymnázium není pro jejich dítě nejlepší volbou a lépe mu bude na základní škole.

Jiná skupina postojů odpovídá odlišným prioritám rodičů. Ti sice chtějí to nejlepší pro své dítě, ale mohou také brát ohled na to, co je lepší pro ostatní děti a pro vztahy ve společnosti, což může ovlivnit jejich výběr školy.

Pro každý z těchto dvou směrů rodičovské motivace tato práce testuje jednu skupinu hypotéz.

#### Skupina hypotéz č. 1: Alternativní strategie kultivace kulturního kapitálu dítěte

Viděli jsme, že pro rodiny s vyšším kulturním kapitálem je typické kultivovat ho nejen skrze pečlivý výběr školy, ale i skrze bohaté mimoškolní aktivity (Kaščák & Betáková, 2014) a že přidaná hodnota víceletých gymnázií je diskutabilní (Straková, 2010). Studium na víceletém gymnáziu může děti více vyčerpávat, takže mohou mít méně energie věnovat se zájmovým činnostem. Vzhledem k tomu, že se styl výuky ani obsah učiva na základních školách a víceletých gymnáziích formálně neliší (Matějů & Straková, 2003), mohou mít zájmové činnosti dítěte větší přidanou hodnotu než studium na víceletém gymnáziu.

Rodiče se tedy mohou rozhodnout kultivovat kulturní kapitál svých dětí nikoli skrze studium na víceletém gymnáziu, ale prostřednictvím zájmových činností dítěte.

Předpokládáme, že důvod, proč někteří rodiče nedávají své dítě na VG, když jim v tom nic objektivně nebrání, je, že na ZŠ bude mít více času a energie na zájmové činnosti, které ho budou rozvíjet přínosněji, než by jej rozvíjelo studium VG.

**Hypotéza 1.1: Žáci základní školy s vysokoškolsky vzdělanými rodiči (kteří mohli jít na VG, ale nešli) se věnují častěji zájmovým činnostem v podobě kroužků než žáci víceletých gymnázií s vysokoškolsky vzdělanými rodiči.**

Je možné, spíše pravděpodobné, že ne všichni rodiče, kteří ponechají své dítě na základní škole, to dělají, protože mu chtějí dopřát více času na kroužky. Výzkum Pisa-L 2003-2006

zahrnuje sadu důvodů, které rodiče k ponechání dítěte na základní škole vedly. Mezi důvody, které rodiče mohli označit jako relevantní či nikoli, byl výrok: „Nechtěli jsme dítě již odmalička přetěžovat, chtěli jsme, aby mělo dost času na kamarády a své koníčky.“ Mezi rodiči, kteří vyjádřili souhlas s tímto výrokem, se pravděpodobně nacházejí i ti, kteří chtějí svým dětem prostřednictvím výběru snazší školy zajistit čas na více kroužků.

**Hypotéza 1.2: Žáci ZŠ s VŠ rodiči, kteří mohli jít na VG, ale nešli, a jedním z důvodů bylo, že je rodiče nechtěli přetěžovat a chtěli, aby mělo dost času na kamarády a koníčky, se budou relativně více věnovat zájmové činnosti v podobě kroužků než děti z VG s VŠ rodiči.**

Skupina hypotéz č. 2: Ohledy na zájmy a soudržnost společnosti

Škola neslouží jen k vzdělávání, ale i k socializaci dětí a jejich zařazení do společnosti. Hodnoty společenské soudržnosti můžou vést k přesvědčení, že se děti mají vzdělávat společně, aby společně potom společnost tvořili. Společné vzdělávání podpoří vazby uvnitř společnosti a vzdělávání za stejných podmínek podle nich umožní, aby byl vzdělávací systém co nejspravedlivější (Prokop, 2020).

Ve společnosti se také vyskytují negativní názory na víceletá gymnázia. Již od 90. let jsou zmiňované zkušenosti učitelů, že na druhém stupni základní školy se po odchodu dětí na víceletá gymnázia hůře učí (Matějů & Straková, 2003). Odchod nejmotivovanějších dětí třídě neprospívá, což může vést k negativním postojům k víceletým gymnáziím.

Hodnoty sdílení společenského života a negativní postoje k víceletým gymnáziím mohou mít vliv na rozhodování rodičů o tom, na jakou školu dát jejich dítě.

Předpokládáme, že důvodem, proč někteří rodiče, kteří mohli své dítě dát na víceleté gymnázium, nechávají své dítě na základní škole, je, že jsou přesvědčeni, že víceletá gymnázia škodí dětem, které tam nejsou, nebo že by se děti měly vzdělávat co nejdéle společně.

**Hypotéza 2.1: Rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že děti by se měly vzdělávat společně, mají dítě na ZŠ, přestože mohlo jít na víceleté gymnázium, častěji než rodiče, kteří s tím nesouhlasí.**

**Hypotéza 2.2: Rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že na víceletá gymnázia ostatní děti doplácují, mají dítě na ZŠ, přestože mohlo jít na víceleté gymnázium, častěji než rodiče, kteří s tím nesouhlasí.**

# Empirická část

## Použitý datový soubor

Název: Pisa-L 2003-2006

Autor: Sociologický ústav AV ČR v.v.i.

Hlavní výzkumník: Petr Matějů

Vytvořeno: 2006

Financující instituce: MŠMT

Mezinárodní výzkum PISA je zaměřený pravidelně na srovnávání patnáctiletých žáků z hlediska jejich matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti a je organizován organizací OECD. V roce 2003 byl současně s ním v České republice zahájen projekt PISA-L (PISA-Longitudinal). Skupinu respondentů tvořili patnáctiletí žáci a jejich rodiče. Dotazník pro rodiče zkoumal rodinné zázemí žáka, kulturní, sociální a ekonomický kapitál rodiny, hodnoty rodičů a jejich představy o budoucím vzdělání dítěte. Podobně zkoumal rodinné zázemí, hodnoty, vzdělanostní aspirace a představy o budoucnosti rozšířený dotazník pro žáka.

**Základní populace:** V roce 2003 studenti posledních ročníků základních škol a příslušných ročníků gymnázií (typicky šlo o patnáctileté) a jejich rodiče. V roce 2006 byly znovu tito studenti kontaktováni.

**Sběr dat:** Ústav pro informace ve vzdělávání

**Metoda výběru:** Dvoustupňový výběr. Nejprve bylo vybráno 251 škol z databáze základních s středních škol. Následně byli vybíráni žáci narození v roce 1987 (což odpovídalo studiu v deváté třídě ZŠ nebo analogické třídě gymnázia). Na základních školách byl vzorek doplněn o žáky, kteří se narodili v jiném roce, ale také navštěvovali také devátou třídu, aby byl vzorek reprezentativní pro 9 ročník. Po vyplnění dotazníku studentem byli prostřednictvím studenta osloveni jeho rodiče a požádáni, aby jeden z nich vyplnil dotazník.

**Způsob sběru dat:** SAQ - dotazník vyplňovaný respondentem

**Typ výzkumného nástroje:** Standardizovaný dotazník

**Návratnost:** Návratnost rodičovského dotazníku v prvním kole v roce 2003 byla 72% (tj. ze všech studentů, kteří vyplnili studentský dotazník se podařilo u 72% získat i vyplněný dotazník od jeho/jejího rodiče). Další údaje o návratnosti nejsou známy.

Informace o použitém datovém souboru jsou převzaty ze souboru metadat poskytnutých společně s daty Českým sociálněvědním datovým archivem (Sociologický ústav AV ČR, 2013)

## Struktura datového souboru a výběr zkoumané skupiny žáků

Do výzkumu Pisa-L 2003-2006 bylo zahrnuto 6320 žáků a studentů z území České republiky. Nejdříve bude prezentováno, za jakých typů škol a z jakých tříd tito žáci a studenti pocházejí. Tato práce se bude zabírat jen některými z nich. Budou prezentovány proměnné, na základě kterých byli tito žáci vybráni.

Rovněž budou představeny odpovědi rodičů na otázky týkající se postojů k víceletým gymnáziím a důvodů, proč přihlásili své dítě na víceleté gymnázium nebo proč jej ponechali na základní škole. Důvody, proč rodiče ponechali své dítě na základní škole jsou tématem této práce a prezentování těchto důvodů a postojů (které mohou k důvodům vést) je tedy relevantní pro toto téma. Prezentování důvodů k volbě školy a postojů rodičů k víceletým gymnáziím je rovněž relevantní vzhledem k teoretické části této práce, která se tématy souvisejícími s těmito otázkami zabývá (zkoumá volbu školy, postoje odborníků i veřejnosti k víceletým gymnáziím, i důvody, proč rodiče své děti na víceletá gymnázia hlásí). Prezentování důvodů pro ponechání dítěte na základní škole je zase potřebné pro zasazení hypotéz do kontextu. Dalším důvodem pro prezentování postojů rodičů k víceletým gymnáziím je fakt, že některé z těchto proměnných jsou poté použity v testování hypotéz.

## Ročník a typ školy

Výzkum Pisa-L 2003-2006 se zaměřoval na patnáctileté žáky a studenty, takže zkoumal především žáky 9. tříd a studenty 1. ročníků střední školy (v souboru označeno jako 10. třída). Do výzkumu bylo zahrnuto také 129 žáků 7. a 8. tříd.

Tabulka č. 3: Typ školy a ročník

	Typ školy								Celkem
	ZŠ	Víceleté gymnázium	Čtyřleté gymnázium	SOŠ, SOU s maturitou	Konzervatoř	SOŠ, SOU bez maturity	zvláštní škola	praktická škola, učiliště	
Ročník 7	6	0	0	0	0	0	1	0	7
8	102	7	0	0	0	0	13	0	122
9	2232	509	0	0	0	0	44	0	2785
10	0	659	391	1548	8	730	0	70	3406
Celkem	2340	1175	391	1548	8	730	58	70	6320

Absolutní četnosti

Tato práce se zaměřuje na žáky 9. tříd ZŠ, kterých je v souboru 2232, a žáky odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (kvarta u osmiletého gymnázia), kterých je 509. To je celkem 2741 žáků, kteří tvoří 43 % celého souboru. Většina ostatních respondentů navštěvují střední školy, malá část z nich navštěvuje zvláštní školy nebo nižší ročníky ZŠ.

### Vzdělání rodičů

Kategorizace vzdělání rodičů je v použitém souboru dat založeno na mezinárodní klasifikaci ISCED. K porovnávání vzdělání žáků je v této práci používáno nejvyšší dosažené vzdělání vzdělanějšího rodiče. V tabulce č. 4 je prezentováno vzdělání vzdělanějšího rodiče u žáků 9. tříd ZŠ a víceletých gymnázií.

		Absolutní č.	Typ školy a třída		Celkem
			9. třída ZŠ	9. třída VG	
Vzdělání vzdělanějšího rodiče	Žádné	Absolutní č.	2	0	2
		Sloupcová %	0,1 %	0,0 %	0,1 %
	ISCED 1	Absolutní č.	8	0	8
		Sloupcová %	0,4 %	0,0 %	0,3 %
	ISCED 2	Absolutní č.	32	0	32
		Sloupcová %	1,5 %	0,0 %	1,2 %
	ISCED 3B, C	Absolutní č.	542	24	566
		Sloupcová %	24,8 %	4,8 %	21,0 %
	ISCED 3A, ISCED 4	Absolutní č.	1071	179	1250
		Sloupcová %	49,0 %	35,4 %	46,5 %
	ISCED 5B	Absolutní č.	48	12	60
		Sloupcová %	2,2 %	2,4 %	2,2 %
	ISCED 5A, 6	Absolutní č.	482	290	772
		Sloupcová %	22,1 %	57,4 %	28,7 %
Celkem	Absolutní č.	2185	505	2690	
	Sloupcová %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	



Legenda: ISCED: 1 první stupeň, 2 druhý stupeň, 3 střední škola, 4 pomaturitní studium, 5B VOŠ, 5A vysoká škola, 6 doktorát

Aspoň jeden rodič má vysokoškolské vzdělání u 482 (22 %) žáků 9. tříd základních škol a u 290 (57 %) žáků odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

### Přijímací zkoušky na víceletá gymnázia

Informace o přijímacích zkouškách na víceletá gymnázia (VG) byly kódovány pomocí dvou proměnných, jedné pro šestileté a jedné pro osmileté gymnázium. Tabulka č. 5 ukazuje tyto dvě proměnné spojené do jedné v kombinaci s proměnou zahrnující žáky, co mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče.

		Žáci s VŠ rodiči			
		ZŠ 9tř.	VG 9tř.	Celkem	
Přijímačky na VG	Neskládal	Absolutní četnost	280	5	285
		Sloupcová %	82,4 %	1,7 %	45,5 %
	Uspěl	Absolutní četnost	8	281	289
		Sloupcová %	2,4 %	98,3 %	46,2 %
	Neuspěl	Absolutní četnost	52	0	52
		Sloupcová %	15,3 %	0,0 %	8,3 %
Celkem	Absolutní četnost	340	286	626	
	Sloupcová %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	

Z žáků 9. tříd ZŠ, co mají vysokoškolsky vzdělané rodiče, 82 % neskládalo přijímačky na víceletá gymnázia. Někteří žáci, kteří přijímací zkoušky úspěšně složili, na VG nenastoupili.

Proměnné kódující přijímací zkoušky na VG měly velké množství chybějících hodnot, proto počet žáků, u kterých víme, zda skládali a zda složili přijímačky, je nižší než celkový počet žáků ZŠ a VG s příslušným vzděláním rodičů. (Jde o rozdíl v absolutních počtech mezi tabulkou č.4 a tabulkou č. 5.)

### Postoje rodičů k víceletým gymnáziím

Empirická část této práce se zabývala postoji odborníků i veřejnosti k víceletým gymnáziím. Data souboru Pisa-L 2003-2006 umožňují nahlédnout na postoje k tomuto tématu u zkoumaných skupin respondentů – rodičů. Dva výroky z této baterie otázek byly vybrány pro testování hypotéz, v tabulce č. 6 je možné vidět, v jakém kontextu byly uvedeny, a jaké jsou ostatní dimenze postojů rodičů k víceletým gymnáziím. Testování hypotéz v této práci je

založeno na úvaze, že postoje k víceletým gymnáziím by vliv na rozhodování rodičů zda ponechat dítě na základní škole.

Baterie otázek na postoje k víceletým gymnáziím je ve výzkumu Pisa-L 2003-2006 stejná jako ve výzkumu CVVM (viz tabulka č. 1). Tabulka č. 6 ukazuje souhlas s výroky rodičů žáků 9. tříd a víceletých gymnázií obecně a také názory rodičů žáků s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem.

Tabulka č. 6: Postoje rodičů k víceletým gymnáziím

Souhlas s výrokem v procentech:	Jen VŠ rodiče		Všichni rodiče 9. tříd ZŠ a VG		
	ZŠ	VG	ZŠ	VG	ZŠ+VG
Víceletá gymnázia umožňují dát dětem výrazně lepší vzdělání	63	92	64	94	71
Kdyby kvalita základních škol byla vyšší, víceletá gymnázia by nemusela existovat	48	10	51	35	47
Víceletá gymnázia umožňují bohatým zajistit svým dětem lepší podmínky.	14	5	25	7	21
Víceletá gymnázia výrazně zvyšují šanci na přijetí na vysokou školu	69	82	78	84	80
Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně	39	17	52	22	45
Na existenci víceletých gymnázií doplácí děti, které tam nemohou studovat	19	7	24	6	19

### Důvody pro přihlášení dítěte na víceleté gymnázium

Tématem této práce je hledání důvodů, proč někteří vysokoškolsky vzdělaní rodiče ponechají své děti na základní škole, zatímco jiní je dají na víceleté gymnázium. Některé důvody, které rodiče k rozhodování vedly jsou uvedeny v tabulce č. 7 a tabulce č. 8.

Rodiče, jejichž děti studují na víceletém gymnáziu, vybírali z nabízených 13 důvodů všechny ty, které je k rozhodnutí dát dítě studovat na víceleté gymnázium vedly.

Tabulka č. 7: Důvody, které vedly rodiče k tomu přihlásit své dítě na víceleté gymnázium

Číslo otázky	Souhlas s výrokem v %	Rodiče s VŠ	Rodiče bez VŠ	Všichni rodiče
1	Byli jsme nespokojeni se základní školou, do které naše dítě docházelo	24	19	22
2	Domnívali jsme se, že prostředí víceletého gymnázia bude bezpečnější než prostředí základní školy.	18	16	17
3	Domnívali jsme se, že na víceletém gymnáziu vyučují kvalitnější učitelé	54	45	50
4	Domnívali jsme se, že víceleté gymnázium má lepší vybavení než základní škola	32	39	35
5	Domnívali jsme se, že po absolvování víceletého gymnázia bude mít naše dítě lepší šance na přijetí na vysokou školu.	71	75	73
6	Na víceleté gymnázium se hlásili kamarádi našeho dítěte.	7	6	7
7	Domnívali jsme se, že víceleté gymnázium našemu dítěti umožní lépe rozvíjet jeho schopnosti.	91	80	86
8	Domnívali jsme se, že na víceletém gymnáziu bude mít naše dítě příležitost získat lepší kamarády.	15	9	13
9	Domnívali jsme se, že na víceletém gymnáziu bude naše dítě ve společnosti stejně nadaných dětí.	58	37	49
10	Na víceletém gymnáziu studovalo naše starší dítě/děti a byli jsme s ním spokojeni.	19	12	16
11	Chtěli jsme mít problém přechodu na střední školu vyřešen co nejdříve.	28	20	24
12	Víceleté gymnázium má větší prestiž než základní škola.	36	39	37
13	Naše dítě se k tomuto kroku samo rozhodlo.	66	74	69

Rodiče nejčastěji uvedli mezi svými důvody, že VG umožní lépe rozvíjet schopnosti dítěte (86 %), že bude mít větší šanci na přijetí na VŠ (73 %) a že se tak dítě samo rozhodlo (69 %).

V doplňující otázce vybírali rodiče, který z těchto nabízených důvodů byl pro ně nejdůležitější. Nejvíce rodičů vybralo z nabízených jako hlavní důvod, že VG umožní lépe rozvíjet schopnosti dítěte (37 %), na druhém místě se objevil důvod, že se tak dítě samo rozhodlo (35 %) a na třetím, že bude mít dítě lepší šanci v přijetí na VŠ (18 %).

#### Důvody pro ponechání dítěte na základní škole

Rodiče, jejichž děti studují na základní škole a neskládaly přijímačky na víceletá gymnázia, vybírali z nabízených 10 důvodů všechny ty, které je k rozhodnutí ponechat dítě na základní škole vedly.

Tabulka č. 8: Důvody, které vedly rodiče k tomu ponechat své dítě na základní škole

Číslo otázky	Souhlas s výrokem v %	Rodiče s VŠ	Rodiče bez VŠ	Všichni rodiče
1	Nenapadlo nás dát dítě na víceleté gymnázium.	12	16	15
2	S výukou na základní škole, kam dítě docházelo, jsme byli docela spokojeni.	32	38	37
3	Na základní škole mělo naše dítě kamarády, od kterých by nechtělo odcházet.	18	18	18
4	Pro naše dítě by bylo studium na víceletém gymnáziu příliš náročné.	21	32	30
5	Pro zaměstnání, které bude v budoucnosti pravděpodobně vykonávat, nepotřebuje naše dítě gymnaziální vzdělání.	11	23	20
6	Dojíždění na víceleté gymnázium by bylo pro naše dítě příliš náročné.	6	4	5
7	Studium dítěte na víceletém gymnáziu by bylo pro naši rodinu příliš finančně náročné.	1	4	3
8	Chtěli jsme, aby naše dítě vyrůstalo mezi normálními dětmi.	9	10	10
9	Nechtěli jsme dítě již od malička přetěžovat, chtěli jsme, aby mělo dost času na kamarády a své koníčky.	30	29	29
10	Domnívali jsme se, že by se naše dítě na víceleté gymnázium stejně nedostalo.	7	12	11

Nejčastěji označeným důvodem byla spokojenost se základní školou (37 %), předpoklad, že studium by bylo pro jejich dítě příliš náročné (30 %) a rozhodnutí dítě nepřetěžovat (29 %). Naopak velmi zřídka označili rodiče jako důvod finanční náročnost (3 %) a složité dojíždění (5 %).

#### Kategorie žáků podle důvodu, proč nejsou na VG

Žáky 9. tříd ZŠ je možno rozdělit do 4. kategorií podle toho, proč nejsou na víceletém gymnáziu.

1) jsou na ZŠ, protože neudělali přijímačky na VG

2) jsou na ZŠ, protože nemohli na VG

definováno souhlasem rodičů s alespoň jedním z těchto výroků:

„Pro naše dítě by bylo studium na víceletém gymnáziu příliš náročné.“

„Dojíždění na víceleté gymnázium by bylo pro naše dítě příliš náročné.“

„Studium dítěte na víceletém gymnáziu by bylo pro naši rodinu příliš finančně náročné.“

„Domnívali jsme se, že by se naše dítě na víceleté gymnázium stejně nedostalo.“

3) nenapadlo je jít na VG

Žáci, kteří nespádají do předchozí kategorie a jejichž rodiče souhlasili s výrokem: „Nenapadlo nás dát dítě na víceleté gymnázium.“

#### 4) ostatní žáci ZŠ

O této kategorii žáků je možno uvažovat jako o těch, co je jejich rodiče na víceleté gymnázium dát mohli, ale nechtěli. V tabulce jsou označeni jako ti, co „Nechtěli na VG“.

Tabulka č. 9: Žáci 9. tříd ZŠ podle důvodu, proč nejsou na VG

		Všichni žáci 9. tříd ZŠ		Žáci s VŠ rodiči	
		Absolutní četnosti	Platná procenta	Absolutní četnosti	Platná procenta
Žáci 9. tříd ZŠ	Neudělali přijímačky na VG	115	11,3	52	22,9
	Nemohli jít na VG	374	36,7	62	27,3
	Nenapadlo je jít na VG	90	8,8	20	8,8
	Nechtěli na VG	441	43,2	93	41,0
	Celkem	1020	100,0	227	100,0

Z tabulky č. 9 vidíme, že z žáků, kteří mají alespoň jednoho vysokoškolsky vzdělaného rodiče a studují na základní škole, 23 % neudělalo přijímačky<sup>5</sup>, 27 % na VG nešlo z finančních důvodů, složitému dojíždění nebo přesvědčení rodičů, že by dítě kvůli přílišné náročnosti nezvládlo přijímačky nebo samotné studium, 9 % žáků tam nešlo, protože to jejich rodiče nenapadlo a 41 % rodičů neuvedlo žádný z předchozích důvodů, takže se dá předpokládat, že na víceleté gymnázium dát dítě mohli, ale nechtěli. Tato poslední skupina žáků – tedy ti, co na víceleté gymnázium jít mohli, ale nešli, bude porovnávaná v následující analýze s žáky víceletých gymnázií.

## Testování hypotéz

V této kapitole budu testovány hypotézy formulované v kapitolách „Skupina hypotéz č. 1: Odlišná strategie kultivace kulturního kapitálu dítěte“ a „Skupina hypotéz č. 2: Ohledy na zájmy společnosti“.

### Hypotéza 1.1

Pomocí kontingenční tabulky (tabulka č. 10) bude testováno, zda může být důvodem, proč rodiče nedávají dítě na víceleté gymnázium, snaha zajistit mu čas na více kroužků.

---

<sup>5</sup> Rozdíly oproti tabulce č. 6 vznikly chybějícími hodnotami u některých respondentů v ostatních proměnných zahrnutých do definice jednotlivých skupin žáků.

**Hypotéza 1.1: Žáci základní školy s vysokoškolsky vzdělanými rodiči (kteří mohli jít na VG, ale nešli) se věnují častěji zájmovým činnostem v podobě kroužků než žáci víceletých gymnázií s vysokoškolsky vzdělanými rodiči.**

Výzkum Pisa-L 2003-2006 se ptá dětí baterií otázek, jestli a jak často navštěvují čtyři druhy mimoškolních aktivit: sportovní oddíl, jazykový kurz, jinou zájmovou činnost (hudební nebo umělecký kroužek, ZUŠ, modelářský kroužek) a jiný oddíl nebo klub. Pro účely této skupiny hypotéz se nejvíce hodí třetí otázka, která se ptá na „jinou zájmovou činnost“ (v dotazníku doplněná vysvětlením, že jde například o různé kroužky).

Tabulka č. 10: Frekvence navštěvování zájmové činnosti v podobě kroužků

		Žáci s VŠ rodiči		Celkem	
		Žáci ZŠ, mohli na VG	Žáci VG		
Navštěvuješ jinou zájmovou činnost?	Nenavštěvuji	Absolutní č.	66	144	210
		Sloupcová %	76,7 %	52,0 %	57,9 %
(hudební nebo umělecký kroužek, ZUŠ, modelářský kroužek)	1krát týdně	Absolutní č.	12	75	87
		Sloupcová %	14,0 %	27,1 %	24,0 %
	Více než 1krát týdně	Absolutní č.	8	58	66
		Sloupcová %	9,3 %	20,9 %	18,2 %
Celkem		Absolutní č.	86	277	363
		Sloupcová %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Žádné buňky neměly očekávanou četnost menší než pět. Chí kvadrát test je možné použít.

Chí kvadrát test vyšel signifikantní na hladině alfa = 1 %, Cramerovo V = 0,214

Kontingenční tabulka (tabulka č. 10) ukazuje, že mezi skupinami žáků školou a frekvencí navštěvování zájmových činností (kroužků) existuje vztah, který je podle Chí kvadrát testu statisticky významný. Žáci víceletých gymnázií navštěvují kroužky relativně častěji než žáci ZŠ, kteří mohli jít, ale nešli na VG. Podle Cramerova V se vztah ukázal jako slabý.

**Hypotéza 1.1 se nepotvrdila, vztah je statisticky významný, ale opačný.**

## Hypotéza 1.2

Pomocí kontingenční tabulky (tabulka č. 10) bude testováno, zda u jedné skupiny rodičů může být důvodem, proč nedali dítě na víceleté gymnázium, snaha zajistit mu čas na více kroužků. Tato skupina rodičů bude vymezena tím, že rodiče zaškrtnli jako jeden z důvodů, proč nedali dítě na VG, výrok „Nechtěli jsme dítě již odmalička přetěžovat, chtěli jsme, aby mělo dost času na kamarády a své koníčky.“

**Hypotéza 1.2: Žáci ZŠ s VŠ rodiči, kteří mohli jít na VG, ale nešli, a jedním z důvodů bylo, že je rodiče nechtěli přetěžovat a chtěli, aby mělo dost času na kamarády a koníčky, se budou více věnovat zájmové činnosti v podobě kroužků než žáci VG s VŠ rodiči.**

Tabulka č. 11: Navštěvování kroužků u žáků, jež chtěli rodiče podpořit v koníčcích

		Žáci s VŠ rodiči			
		Žáci ZŠ, mohli na VG, rodiče podporují koníčky	Žáci VG	Celkem	
Navštěvuješ jinou zájmovou činnost? (hudební nebo umělecký kroužek, ZUŠ, modelářský kroužek)	Nenavštěvuji	Absolutní č.	30	144	174
		Sloupcová %	81,1 %	52,0 %	55,4 %
1krát týdně		Absolutní č.	6	75	81
		Sloupcová %	16,2 %	27,1 %	25,8 %
Více než 1krát týdně		Absolutní č.	1	58	59
		Sloupcová %	2,7 %	20,9 %	18,8 %
Celkem		Absolutní č.	37	277	314
		Sloupcová %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Žádné buňky neměly očekávanou četnost menší než pět. Chí kvadrát test je možné použít.

Chí kvadrát test vyšel signifikantní na hladině alfa = 1 %, Cramerovo V = 0,198

Kontingenční tabulka (tabulka č. 11) ukazuje, že mezi skupinami žáků a frekvencí navštěvování zájmových činností (kroužků) existuje vztah, který je podle Chí kvadrát testu statisticky významný. Žáci víceletých gymnázií navštěvují kroužky relativně častěji než žáci ZŠ, kteří mohli jít na VG, ale nešli, a jako jeden z důvodů rodiče uvedli, že dítě nechtěli přetěžovat a chtěli, aby mělo dost času na kamarády a koníčky. Podle Cramerova V se vztah ukázal jako slabý. Žáků ZŠ, kteří nenavštěvují žádnou zájmovou činnost je v této skupině dokonce ještě více než v tabulce č. 10.

**Hypotéza 1.2 se nepotvrdila, vztah je statisticky významný, ale opačný.**

## Hypotéza 2.1

Bude testováno, zda někteří rodiče, kteří měli možnost své dítě dát na víceleté gymnázium, mohli nechat své dítě na základní škole proto, že jsou přesvědčeni, že by se děti měly vzdělávat co nejdéle společně.

**Hypotéza 2.1: Rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že děti by se měly vzdělávat společně, mají dítě na ZŠ, přestože mohlo jít na víceleté gymnázium, častěji než rodiče, kteří s tím nesouhlasí.**

V kontingenční tabulce (tabulka č. 12) budou skupiny rodičů, kteří vyjádřili různou míru souhlasu s tvrzením: „všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně“ porovnávány podle toho, zda mají žáky na ZŠ nebo VG.

Tabulka č. 12: Vztah mezi přesvědčením o společném vzdělávání dětí a typem školy

			Žáci s VŠ rodiči Žáci ZŠ, mohli na VG	Žáci VG	Celkem
„Všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ co nejdéle vzdělávat společně“	Rozhodně souhlasím	Absolutní č.	9	11	20
		Řádková %	45,0 %	55,0 %	100,0 %
	Spíše souhlasím	Absolutní č.	24	29	53
		Řádková %	45,3 %	54,7 %	100,0 %
	Spíše nesouhlasím	Absolutní č.	40	115	155
		Řádková %	25,8 %	74,2 %	100,0 %
	Rozhodně nesouhlasím	Absolutní č.	14	77	91
		Řádková %	15,4 %	84,6 %	100,0 %
Celkem	Absolutní č.	87	232	319	
	Řádková %	27,3 %	72,7 %	100,0 %	

Žádné buňky neměly očekávanou četnost menší než pět. Chí kvadrát test je možné použít.

Chí kvadrát test vyšel signifikantní na hladině alfa = 1 %, Cramerovo V = 0,241

V tabulce č. 12 vidíme, že mezi souhlasem s tvrzením o společném vzdělávání a typem navštěvované školy je vztah, který je podle Chí kvadrát testu statisticky významný a podle Cramerova V slabý. Vztah ukazuje, že rodiče, kteří vyjádřili souhlas s výrokem o co nejdelším společném vzdělávání dětí, mají relativně častěji dítě na základní škole, ačkoli ho mohli dát na víceleté gymnázium.

**Hypotéza 2.1 se potvrdila. Mezi přesvědčením, že děti by se měly vzdělávat společně, a ponecháním dítěte na ZŠ je pozitivní vztah.**

## Hypotéza 2.2

Bude testováno, zda někteří rodiče, kteří měli možnost své dítě dát na víceleté gymnázium, mohli nechat své dítě na základní škole proto, že jsou přesvědčeni, že víceletá gymnázia škodí dětem, které tam nejsou.

**Hypotéza 2.2: Rodiče, kteří jsou přesvědčeni, že na víceletá gymnázia ostatní děti doplácí, mají dítě na ZŠ, přestože mohlo jít na víceleté gymnázium, častěji než rodiče, kteří s tím nesouhlasí.**



V kontingenční tabulce (tabulka č. 13) budou skupiny rodičů, kteří vyjádřili různou míru souhlasu s tvrzením: „na existenci víceletých gymnázií doplácet děti, které tam nemohou studovat“ porovnávány podle toho, zda mají žáky na ZŠ nebo VG.

Tabulka č. 13: Vztah mezi přesvědčením rodiče o doplácení ostatních dětí na existenci VG a typem školy, které jeho dítě navštěvuje

		Žáci s VŠ rodiči		Celkem	
		Žáci ZŠ, mohli na VG	Žáci VG		
„na existenci víceletých gymnázií doplácet děti, které tam nemohou studovat“	Rozhodně souhlasím	Absolutní č.	3	3	6
		Řádková %	50,0 %	50,0 %	100,0 %
	Spíše souhlasím	Absolutní č.	16	14	30
		Řádková %	53,3 %	46,7 %	100,0 %
	Spíše nesouhlasím	Absolutní č.	52	87	139
		Řádková %	37,4 %	62,6 %	100,0 %
	Rozhodně nesouhlasím	Absolutní č.	16	128	144
		Řádková %	11,1 %	88,9 %	100,0 %
Total	Absolutní č.	87	232	319	
	Řádková %	27,3 %	72,7 %	100,0 %	

Tabulka má příliš velké množství buněk s očekávanou četností menší než 5. Není možné použít test Chí kvadrát.

V tabulce č. 14 jsou sloučené kategorie z tabulky č. 13 tak, aby byla tabulka dostatečně obsazena a bylo možné použít chí kvadrát test. Kategorie „Rozhodně souhlasím“ a „Spíše souhlasím“ byly sloučeny do kategorie „Souhlasím“ a obdobně byla vytvořena kategorie „Nesouhlasím“ z kategorií „Spíše nesouhlasím“ a „Rozhodně nesouhlasím“.

Tabulka č. 14: Vztah mezi přesvědčením rodiče o doplácení ostatních dětí na existenci VG a typem školy, které jeho dítě navštěvuje; se sloučenými kategoriemi

		Žáci s VŠ rodiči		Celkem	
		Žáci ZŠ, mohli na VG	Žáci VG		
„na existenci víceletých gymnázií doplácet děti, které tam nemohou studovat“	Souhlasím	Absolutní č.	19	17	36
		Řádková %	52,8 %	47,2 %	100,0 %
	Nesouhlasím	Absolutní č.	68	215	283
		Řádková %	24,0 %	76,0 %	100,0 %
Celkem	Absolutní č.	87	232	319	
	Řádková %	27,3 %	72,7 %	100,0 %	

Žádné buňky neměly očekávanou četnost menší než pět. Chí kvadrát test je nyní už možné použít. Chí kvadrát test vyšel signifikantní na hladině alfa = 1 %,  $F_1 = 0,204$

V tabulce č. 14 vidíme, že mezi souhlasem s tvrzením o doplácení ostatních dětí na existenci VG a typem navštěvované školy je vztah, který je podle Chí kvadrát testu statisticky významný a podle  $F_1$  slabý. Vztah ukazuje, že rodiče, kteří vyjádřili souhlas s výrokem o

doplácení ostatních dětí na existenci VG, mají relativně častěji dítě na základní škole, ačkoli ho mohli dát na víceleté gymnázium.

**Hypotéza 2.2 se potvrdila. Mezi přesvědčením, že na víceletá gymnázia doplácují děti, které tam nejsou, a ponecháním dítěte na ZŠ je pozitivní vztah.**

## Diskuse výsledků

Hypotézy vycházely z výzkumné otázky, zda rodiče vedou k rozhodnutí, zda dát dítě na víceleté gymnázium, nebo ho ponechat na základní škole, také jejich postoje ke vzdělávání. Výzkum byl zaměřen na děti s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem, u kterého se dá předpokládat snaha o přenos jeho vysokého kulturního kapitálu na jeho dítě. Z celé škály možných postojů byly zkoumány dva příklady: Zaprvé představa, že na základní škole může mít dítě více kroužků, a to povede k účinnější kultivaci kulturního kapitálu než studium víceletého gymnázia doplněné menším množstvím kroužků; vycházející z předpokladu, že přidaná hodnota víceletých gymnázií je sama o sobě nízká<sup>6</sup>. Zadruhé přesvědčení, že děti by se měly vzdělávat co nejdéle společně<sup>7</sup> a přesvědčení, že víceletá gymnázia škodí dětem, které tam nestudují.<sup>8</sup> Při testování hypotéz byla s žáky víceletých gymnázií porovnávána skupina žáků základních škol, které na víceleté gymnázium jít mohli, ale z nějakého důvodu nešli.

### Příklad č. 1: Odlišná strategie kultivace kulturního kapitálu dítěte

První představa se ukázala v rozporu s daty. Děti na víceletých gymnáziích mají více kroužků než děti na základní škole. Hypotéza 1.1. se tedy neprokázala. Je třeba zmínit, že hypotéza 1.1. zahrnovala jen jeden ze čtyř typů mimoškolních aktivit dítěte, tedy kroužky, ale nezkoumala sport, výuku jazyků ani členství v oddílech a klubech. Při zkoumání podvarianty tohoto příkladu se zjistilo, že ani děti, které rodiče nedali na víceleté gymnázium proto, aby nebylo přetěžováno a mělo více zájmu na své zájmy, nemají více zájmových činností než děti na víceletých gymnáziích. Neprokázala se tedy ani hypotéza 1.2. Při pohledu na zvolenou proměnnou definovanou souhlasem s výrokem „Nechtěli jsme dítě již od malička přetěžovat, chtěli jsme, aby mělo dost času na kamarády a své koníčky“ je možné si všimnout vnitřní nekonzistence tohoto výroku. Na jedné straně je snaha dítě nepřetěžovat, na druhé snaha

---

<sup>6</sup> O nízké přidané hodnotě víceletých gymnázií mluví Straková (2010)

<sup>7</sup> Společné vzdělávání dětí propaguje například Prokop (2022)

<sup>8</sup> O zkušenostech učitelů, že se na druhých stupních ZŠ po odchodu dětí na VG hůře učí, píše například Matějů a Straková (2003)

zajistit mu čas na jeho kamarády a na třetí zajistit mu čas na jeho zájmy. V případě kroužků, na které se zaměřovala hypotézy 1.1. a 1.2., se tak může ukázat, že souhlas s výrokem budou vyjadřovat dvě skupiny rodičů: ti, kteří chtějí dítě co nejméně přetěžovat, a proto ho nedávají na žádné kroužky, a ti, co chtějí, aby dítě rozvíjelo své zájmy, a proto ho na kroužky naopak dávají. Dá se říci, že tento výrok je tedy trojhlavňovou otázkou a zahrnuje v sobě tři odlišné důvody, proč rodiče své dítě na víceleté gymnázium nechtěli dát. Pro příští podobný výzkum by bylo vhodné tento výrok rozdělit na tři.

Neprokázání hypotéz 1.1. a 1.2. je v souladu s teoriemi a výzkumy odborníků, kteří dávají jak výběr školy, tak výběr mimoškolních aktivit do souvislosti s vysokým kulturním kapitálem a výchovnou strategií těchto rodin nazvanou „soustředěná kultivace“. Neprokázání hypotéz 1.1. a 1.2. naznačuje, že tyto dvě strategie soustředěné kultivace jdou spíše ruku v ruce, než že by byly konkurenčními, protože se nepodařilo prokázat, že by rodiče volili lehčí školu pro své dítě, aby mohli současně zvolit náročnější kroužky.

Problémem hypotéz 1.1 a 1.2 je, že byla použita data pro žáky 9. tříd (protože výzkum Pisa-L 2003-2006 byl věnován patnáctiletým žákům). Zatímco pro žáky víceletých gymnázií je to běžný rok, žáci základních škol se připravují na přijímací zkoušky na střední školy. To může vést k menšímu množství času, které mají na zájmové činnosti, a k ovlivnění výsledků testování hypotéz. Pro jednoznačnější výsledky by bylo třeba zkoumat mimoškolní činnost žáků nižších tříd druhého stupně ZŠ. Rovněž by se dal výzkum rozšířit o jiné mimoškolní aktivity dítěte než pouze kroužky.

## Příklad č. 2: Ohledy na zájmy společnosti

Druhá skupina hypotéz byla založena na předpokladu, že k víceletým gymnáziím mají někteří rodiče negativní postoje vycházejících z jejich hodnot orientovaných na zájmy společnosti, a že tyto rodiče mohli být při volbě školy pro své dítě těmito hodnotami ovlivněni.

Hypotéza 2.1. byla založena na míře deklarovaného souhlasu s výrokem, že by se děti měly co nejdéle vzdělávat společně, a ukázalo se, že rodiče souhlasící s tímto výrokem mají své dítě relativně častěji na základní škole. Slabinou tohoto výroku bylo to, že víceletá gymnázia výslovně nezmiňuje a nezmiňuje ani věk, do kterého by bylo ideální děti nerozdělovat. Ne všichni rodiče musí tento výrok spojovat s existencí víceletých gymnázií, ačkoli je pravděpodobné, že jej s ní spojují, protože výrok byl umístěn do baterie otázek, které se

víceletých gymnázií týkají. Za zmínku stojí, že přesvědčení, že by se děti měly vzdělávat společně, je relativně méně časté u rodičů s vysokoškolským vzděláním (viz tabulka č.7).

Hypotéza 2.2 byla založena na souhlasu s výrokem, že na víceletá gymnázia doplácí děti, které tam nejsou. Většina rodičů v obou typech škol s tímto výrokem nesouhlasila, nicméně mezi proměnnými byl prokázán vztah: rodiče, kteří s tímto výrokem do větší míry souhlasili, měli své děti relativně více často na základních školách. Hypotézy 2.1. a 2.2. byly potvrzeny.

Problémem těchto dvou hypotéz bylo, že výzkum byl jednorázový a rodiče odpovídali na ve chvíli, kdy již jejich děti na zvolené škole studovali. Ačkoli byl prokázán pozitivní vztah mezi rodičovskými negativními postoji k víceletým gymnáziím a studiem žáka na základní škole, není jasné, kterým směrem tento vliv plyne. Zda studium dítěte na víceletém gymnáziu vede rodiče k pozitivnějším postojům k němu a studium dítěte na základní škole k negativnějším, nebo zda jsou postoje k víceletým gymnáziím příčinou, proč na zvolené škole dítě je. Bez výzkumu, který by zkoumal postoje a rozhodování rodičů buďto longitudinálně nebo alespoň v okamžiku podávání přihlášky na víceletá gymnázia, není možné říci, zda negativní postoje k víceletým gymnáziím vedou rodiče k ponechání dítěte na základní škole.

## Závěr

Přehled literatury ukázal, že v reprodukci kulturního kapitálu hraje roli výběr školy ze strany rodičů (Straková & Greger, 2018). V českém prostředí nejde jen o výběr školy z hlediska její pověsti, metod výuky a geografické blízkosti, ale na úrovni druhého stupně ZŠ existují dva hlavní vzdělávací proudy: základní školy slouží většině populace, ale za účelem vzdělávání nejnadanějších žáků jsou zřizována i víceletá gymnázia. Podobné rozdělování žáků v relativně nízkém věku podle nadání do různých vzdělávacích proudů podle zahraničních výzkumů většinou nepřináší větší efektivitu vzdělávacího systému jako takového (Gamoran, 1992; Kerckhoff, 1986; Hoffer, 1992) a je kritizováno za prohlubování rozdílů mezi žáky (Gamoran & Mare, 1989; Hanushek & Wößmann, 2006; Rowan & Miracle, 1983; Straková, 2010) a znevýhodňování žáků na základě nízkého socioekonomického statusu rodiny nebo etnické identity (Ireson, Clark & Hallam, 2002). Téma je podobně živé i v českém prostředí, kde odborníci poukazují na to, že přidaná hodnota víceletých gymnázií v podobě rozvoje nadaných žáků jsou diskutabilní (Straková, 2010) a přidaná hodnota v podobě vzestupné sociální mobility se týká jen malého množství žáků (Matějů & Straková, 2003), zatímco

negativní důsledky v podobě růstu nerovností mezi výsledky žáků (Straková, 2010) a snížení kvality výuky na základních školách (Matějů & Straková, 2003) dopadají na celou společnost.

Víceletá gymnázia jsou chápána jako nástroj lépe situovaných rodin přenášející jejich vysoký kulturní kapitál na jejich děti. (Straková & Greger, 2018) V tomto kontextu jsou zajímavá data z výzkumu Pisa-L 2003-2006, která ukazují, že většina žáků s alespoň jedním vysokoškolsky vzdělaným rodičem studuje na základní škole a přes 80 % z nich se na víceletá gymnázia nezkoušelo ani hlásit. Pro lepší pochopení reprodukce kulturního kapitálu v České republice by bylo prospěšné zkoumat, které důvody je a jejich rodiče k tomu vedly.

Tato práce zkoumala důvody související s postoji rodičů ke vzdělávání, především s postoji k víceletým gymnáziím. Nepodařilo se prokázat, že by se rodiče rozhodovali na základě názoru, že víceletá gymnázia mají nízkou přidanou hodnotu a že méně náročná základní škola jim poskytne efektivnější způsob kultivace kulturního kapitálu jejich dětí, a to prostřednictvím mimoškolních aktivit. Vztah je opačný a ukazuje, že rodiče mimoškolní aktivity a výběr školy spíše jako strategie kombinují, než že by šlo o strategie konkurenční.

U druhé skupiny hypotéz se podařilo prokázat, že rodiče, jež mají negativnější názory na víceletá gymnázia, konkrétně jde o přesvědčení, že se děti mají vzdělávat společně, a o přesvědčení, že na víceletá gymnázia doplácí děti, které tam nejsou, mají své děti častěji na základních školách. Tento vztah by nicméně bylo vhodnější zkoumat na základě dat, která by umožnila rozpoznat, zda relativně negativnější názory na víceletá gymnázia jsou příčinou nebo naopak důsledkem studia dítěte na základní škole.

Na základě prozkoumané literatury a limitů tohoto výzkumu je zřejmé, že hodnoty a postoje vedoucí k rozhodnutí, zda přihlásit dítě na víceleté gymnázium, nebo zda ho ponechat na základní škole, nejsou dostatečně prozkoumány. Tato práce se zaměřuje na dva možné důvody, které by bylo lepší zkoumat ve výzkumu pro ně lépe designovaném; především ale existuje jistě více možných důvodů. Zasluhují další pozornost, nejen proto, že téma existence víceletých gymnázií se v Česku stále řeší a výsledky vědeckých výzkumů mohou mít vliv na rozhodování o změnách vzdělávací politiky, ale také protože jsou součástí mechanismu reprodukce vzdělanostních nerovností a přenosu kulturního kapitálu v rodinách, a jako takové jsou relevantní pro výzkum sociální stratifikace.

## Bibliografie

- Boaler, J. (1997). Setting, Social Class and Survival of the Quickest [Online]. *British educational research journal*, 23(5), 575-595. <https://doi.org/10.1080/0141192970230503>
- Brunerová, S. (2015). *Diferenciace žáků na úrovni druhého stupně ZŠ* (Bakalářská práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha.
- Dačevová, R., & Němec, J. (2022). Co očekávají rodiče od školy a jak ji vybírají? [Online]. *Pedagogická orientace*, 32(1), 57-80. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-1-57>
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success:: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students [Online]. *Asian survey*, 47(2), 189-201. <https://doi.org/10.2307/2094962>
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of Research: Is Ability Grouping Equitable? [Online]. *Educational leadership*, 50(2), 11.
- Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? [Online]. *The American journal of sociology*, 94(5), 1146-1183. <https://doi.org/10.1086/229114>
- Greger, D., & Straková, J. (2018). Editorial. Vnější diferenciace ve školním vzdělávání [Online]. *Orbis Scholae*, 7(3), 7-10. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.10>
- Hamnett, C., & Butler, T. (2011). 'Geography matters': the role distance plays in reproducing educational inequality in East London [Online]. *Transactions - Institute of British Geographers (1965)*, 36(4), 479-500. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00444.x>
- Hanushek, E., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries [Online]. *The Economic journal (London)*, 116(510), C63-C76. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x>
- Healy, A. (2022). *School choice, race and social anxiety: exploring French middle-class parental risks*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Hoffer, T. (1992). Middle School Ability Grouping and Student Achievement in Science and Mathematics [Online]. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(3), 205-227. <https://doi.org/10.2307/1164409>

Hubáček, O. (2020). Kapitál kulturní [Online]. In Z. Nešpor (ed.), *Sociologická encyklopedie*. Retrieved from [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kapit%C3%A1l\\_kulturn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kapit%C3%A1l_kulturn%C3%AD)

Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in practice [Online]. *School leadership & management*, 22(2), 163-176. <https://doi.org/10.1080/1363243022000007737>

Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). Školní didaktika. Praha: Portál.

Kaščák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek [Online]. *Sociológia*, 46(1), 5-24.

Keller, J. (2007). *Teorie modernizace*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Kerckhoff, A. (1986). Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools [Online]. *American sociological review*, 51(6), 842-858. <https://doi.org/10.2307/2095371>

Kulik, C., & Kulik, J. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students [Online]. *American educational research journal*, 19(3), 415-428. <https://doi.org/10.3102/00028312019003415>

Kulik, J. (1993). An Analysis of the Research on Ability Grouping [Online]. *NRC/GT Newsletter*, 8.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods : Class, Race, and Family Life* [Online]. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A., & Weininger, E. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment [Online]. *Theory and society*, 32(5-6), 567-606. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000004951.04408.b0>

Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností: Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000 [Online]. *Sociologický časopis*, 39(5), 625-652.

Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution [Online]. *The American journal of sociology*, 83(1), 55-77. <https://doi.org/10.1086/226506>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.* (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris.

Odbor informatiky a statistiky MŠMT. (2020). Statistická ročenka školství [Online]. Retrieved from <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>

Prokop, D. (2020). *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti.* Brno: Host.

Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Transmission of Educational Advantage [Online]. *Sociology of education*, 84(4), 299-321. <https://doi.org/10.1177/0038040711417013>

Rowan, B., & Miracle, A. (1983). Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools [Online]. *Sociology of education*, 56(3), 133-144. <https://doi.org/10.2307/2112382>

Simonová, J., & Straková, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují [Online]. *Sociologický časopis*, 51(4), 587-606.

Slavin, R. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-Evidence Synthesis [Online]. *Review of educational research*, 57(3), 293-336. <https://doi.org/10.3102/00346543057003293>

Slavin, R. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis [Online]. *Review of educational research*, 60(3), 471-499. <https://doi.org/10.3102/00346543060003471>

Sociologický ústav Akademie věd ČR. Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2005). *Naše společnost 2003 – září* [datový soubor] [online]. Praha: Český sociálněvědní datový archiv. DOI 10.14473/V0309

Sociologický ústav Akademie věd ČR. (2013). *Pisa-L 2003-2006* [datový soubor] [online]. Praha: Český sociálněvědní datový archiv. DOI 10.14473/CSDA00092



Sociologický ústav Akademie věd ČR. Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2021). *Naše společnost 2020 – září* [datový soubor] [online]. Praha: Český sociálněvědní datový archiv. DOI 10.14473/V2009

Straková, J. (2010). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vývoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *PEDAGOGIKA*, 2010(12010), 21-37.

Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů [Online]. *Sociologický časopis*, 46(2), 187-210. <https://doi.org/10.2307/41132843>

Straková, J., & Greger, D. (2018). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium [Online]. *Orbis Scholae*, 7(3), 73-85. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.14>