

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DISERTAČNÍ PRÁCE

Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd?

How does the school management assign teachers to classrooms at
selective elementary schools?

Monika Kadrnožková

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2019

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma: Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd, vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, leden 2019

.....

podpis

Poděkování

Zde bych ráda poděkovala svému školiteli Davidu Gregerovi za jeho přínosné konzultace a zpětnou vazbu, kterou mi po celou dobu studia vždy poskytoval. Ráda bych vyjádřila velké poděkování Karlu Starému, který mě svými odbornými a podnětnými radami vedl nástrahami kvalitativního výzkumu. Vděčnost patří také celému týmu Ústavu rozvoje a výzkumu vzdělávání, jehož pracovníci ke mně byli vždy vstřícní a ochotní mi poradit, a to především Veronice Laufkové, která se pro mne stala inspirací a mentorkou.

Dále děkuji svému manželovi, který mě bezvýhradně podporuje v mých životních záměrech a vždy se mi snaží pomoci v jejich dosažení, a své mamince, která mě celý život motivuje ke vzdělávání. Díky patří i mému synovi, kterému se nepodařilo, i přes mnoho pokusů, smazat tuto práci ani rozbít počítač při její tvorbě.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá tématem, jak vedení českých výběrových základních škol přidělují učitele do tříd. Cílem práce bylo vymezit systém přidělování učitelů do tříd na školách uplatňujících diferenciaci žáků a objasnit, dle jakých kritérií se vedení škol při přidělování učitelů do tříd řídí.

V teoretické části bylo vycházeno jak z domácích, tak ze zahraničních zdrojů zabývajících se pojmem diferenciaci žáků v základním vzdělávání a volbou přidělování učitelů do tříd. Diferenciaci žáků byla představena jak z hlediska pozitivních dopadů efektivního vzdělávání podobně schopných žáků, tak z pozice názoru, že prostřednictvím diferenciaci je podporováno nerovné rozřazování žáků do tříd a následné získávání učitelů uplatňujících odlišné nároky a kurikulum. Dále byl představen model diferenciaci žáků, modely přidělování učitelů do tříd a uveden teoretický model znalostí učitele, který byl dále využit v empirické části při stanovení kritérií přidělování učitelů do tříd.

Cílem empirické části bylo popsat reálný způsob přidělování učitelů do tříd vedením v pěti záměrně vybraných školách a objasnit jej v kontextu vnímání samotných učitelů. Zvolen byl design kvalitativního výzkumu a jako výzkumná strategie vícepřípadová studie a zakotvená studie. Sběr dat tvořila obsahová analýza školní dokumentace, rozhovory s řediteli, vedením a učiteli škol a analýza výsledků srovnávacích testů žáků.

Vedení škol přidělují učitele do tříd na základě vlastních kritérií dvěma způsoby, které nejlépe odpovídají koncepcím zkoumaných škol. První způsob představuje vedení škol, která činí rozdíl na základě vlastních kritérií mezi učiteli přidělovanými do výběrových a nevýběrových tříd. Druhý způsob představuje vedení škol, která vybírají do škol dle svých kritérií takové učitele, aby mezi nimi nemuseli již činit rozdíl při přidělování do tříd. V obou případech dochází k záměrnému výběru učitelů do tříd. Učitelé jsou se svým přidělením do tříd spokojeni, i když vnímají u obou typů tříd určité limity.

KLÍČOVÁ SLOVA

Přidělování učitelů, diferenciaci žáků, proces rozhodování, vedení školy, volba ředitele, kritéria výběru, znalosti učitele, vnímání přidělení, vícepřípadová studie, zakotvená teorie, rovný přístup

ABSTRACT

The dissertation deals with the topic of how the school management of Czech primary schools assign teachers to classrooms. The aim of the thesis was to define the system of assigning teachers to classrooms at schools applying pupils' differentiation and to clarify which criteria the school management follows in the assignment of teachers to the classrooms.

The theoretical part was based on both domestic and foreign sources dealing with the concept of differentiation of pupils in primary education and with the choice of assignment of teachers to classrooms. Differentiation of pupils was presented in terms of the positive effects of effective education of similarly competent pupils and in terms of the view that differentiation supports the unequal distribution of pupils in classes and the subsequent recruitment of teachers applying different demands and curriculum. In addition, a model of pupils' differentiation and models of assignment of teachers to classrooms were presented, and also the theoretical model of teacher's knowledge was introduced, which was further used in the empirical part for the determination of the criteria for assigning teachers to classrooms.

The aim of the empirical part was to describe the real way of assigning teachers to classrooms by the school management in five intentionally selected schools and to clarify it in the context of perception of the teachers themselves. The design of qualitative research was selected and as research strategies a multi-case study and a grounded theory were used. Data collection included content analysis of school documentation, interviews with headmasters, school management and teachers, and analysis of pupils' comparative tests results.

School management assigns teachers to classrooms according to their own criteria in two ways that best match the conceptions of the selected schools. The first method is represented by the school management which makes a differentiation in assignment of the teachers to the selective and non-selective classrooms according to their own criteria. The second method is represented by the school management which choose teachers according to their criteria so they do not have to make a difference among the teachers during classrooms' assignments. There is a deliberate selection of teachers into

classrooms in both cases. Teachers are satisfied with their classroom assignment, although they perceive certain limits in both types of classrooms.

KEYWORDS

Teacher's assignment, pupils' differentiation, decision making process, school management, headmaster's choice, selection criteria, teacher's knowledge, perception of assignment, multi-case study, grounded theory, equal approach

Obsah

ÚVOD.....	10
1. Diferenciace v českém vzdělávacím systému.....	13
1.1 Vymezení pojmu diferenciace žáků.....	13
1.2 Modely školních systémů uplatňujících diferenciaci žáků	15
1.3 Pozitiva a negativa diferenciace žáků.....	17
1.4 Učitelé diferencovaných tříd	19
1.5 Teoretická východiska – přidělování učitelů do tříd	23
1.6 Empirická zjištění – volba ředitele.....	27
1.7 Teoretický model znalostí a dovedností učitele.....	30
2. Metodologie výzkumu.....	34
2.1 Reflexe vlastní subjektivity.....	34
2.2 Epistemologická východiska výzkumu	35
2.3 Výzkumný plán	37
2.3.1 Stanovení cíle výzkumu	38
2.3.2 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek	39
2.4 Výběr metodologického přístupu.....	40
2.4.1 Případová studie.....	41
2.4.2 Zakotvená teorie	45
2.5 Výběr zkoumaných škol.....	46
2.6 Metody sběru dat.....	50
2.6.1 Zajištění vstupu do terénu	53
2.6.2 Obsahová analýza dokumentů	53
2.6.3 Rozhovory.....	54
2.6.4 Ověření získaných dat prostřednictvím srovnávacích testů.....	56
2.6.5 Zajištění kvality výzkumu.....	56
2.6.6 Shrnutí sběru dat.....	61
3. Analýza dat	61
3.1 Transkripce dat.....	61
3.2 Kódování a kategorizace dat	62
3.2.1 Otevřené kódování dat.....	63
3.2.2 Cross-case analýza dat	64
3.2.3 Axiální kódování a paradigmatický model prezentace dat	65
3.2.4 Selektivní kódování	67
3.3 Interpretace dat a prezentace dat	68

3.4 Etická dimenze výzkumu	70
4 Výsledky zkoumaných škol	71
4.1 Škola Barevná	71
4.1.1 Volba školy	72
4.1.2 Kontext školy Barevná	72
4.1.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd	77
4.1.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd 78	
4.1.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – obecná a specifická kritéria výběru přidělování učitelů do tříd	80
4.1.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd	87
4.1.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Barevná	90
4.2 Škola Nová	91
4.2.1 Volba školy	92
4.2.2 Kontext školy Nová	93
4.2.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd	97
4.2.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd 98	
4.2.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd	101
4.2.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd	107
4.2.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Nová	110
4.3 Škola Otevřená	111
4.3.1 Volba školy	112
4.3.2 Kontext školy Otevřená	113
4.3.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd	117
4.3.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd 118	
4.3.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd	120
4.3.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd	126
4.3.7 Model přidělování učitelů do tříd na škole Otevřená	128
4.4 Škola Výjimečná	130
4.4.1 Volba školy	131

4.4.2	Kontext školy Výjimečná	132
4.4.3	Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd	137
4.4.4	Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitel do tříd 138	
4.4.5	Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd	140
4.4.6	Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd	148
4.4.7	Model přidělování učitelů do tříd ve škole Výjimečná	151
4.5	Škola Daleká	152
4.5.1	Volba školy	153
4.5.2	Kontext školy Daleká	153
4.5.3	Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd	157
4.5.4	Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělování učitelů do tříd 157	
4.5.5	Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd	160
4.5.6	Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd	165
4.5.7	Model přidělování učitelů do tříd ve škole Daleká.....	169
5.	Celkové výsledky zkoumaných škol.....	171
5.1	Faktory ovlivňující ředitele při přidělování učitelů do tříd.....	171
5.2	Vize ředitelů a vedení škol.....	176
5.3	Komparace modelů diferenciacie žáků zkoumaných škol.....	177
5.4	Přidělování učitelů do tříd dle obecné koncepce poznatkové báze učitelství	179
5.5	Přidělování učitelů do tříd dle specifických kritérií ředitelů a vedení škol.....	185
5.6	Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd.....	188
5.7	Model přidělování učitelů do tříd vycházející ze zkoumaných škol	192
5.8	Závěrem k navrženému modelu přidělování učitelů do tříd zkoumaných škol	193
6.	Shrnutí výsledků výzkumu.....	201
7.	Seznam použitých zkratk.....	205
8.	Seznam použitých zdrojů	206
9.	Seznam příloh.....	218

ÚVOD

Tato disertační práce pojednává o problematice přidělování učitelů do tříd ve výběrových základních školách (dále jen „školy“) uplatňujících diferenciaci žáků. Téma jsem si vybrala v návaznosti na svou diplomovou práci (Boušková, 2013), ve které jsem se již otázkou přidělování učitelů do tříd ve školách uplatňujících diferenciaci žáků zabývala. Vzhledem k předcházejícímu výzkumu jsem se rozhodla téma uchopit hlouběji a prostřednictvím několika vybraných případů zjistit více o rozhodování, jak vedení škol přidělují učitele do tříd.

Vzdělávání ve škole se odehrává především prostřednictvím interakce žáka a učitele ve třídě, proto je právě osobnost učitele klíčovým determinantem kvalitní školy (Cohen, Raudenbush & Ball, 2003). Výzkumná šetření hovoří o učiteli jakožto nejdůležitějším faktoru ovlivňujícím úspěchy žáků (Sanders & Horn, 1998; Goe, 2007), přesto je ale v centru pozornosti výzkumníků i širší veřejnosti zohledňována spíše problematika organizace žáků uvnitř tříd či škol (například dlouhodobě probíhající diskuze o efektivitě víceletých gymnázií) a tématu přidělování učitelů do různých typů tříd není věnována bližší pozornost. Zdá se, jako by nebylo podstatné zjistit, zda jsou potřeby žáků naplněny přidělením vhodného učitele a zda jsou učitelé, kteří se od sebe liší svými schopnostmi, praxí, znalostmi, osobnostní charakteristikou či přístupem k výuce, přiřazeni ke vhodným žákům. I z těchto důvodů se úroveň kvality vzdělávání odlišuje školu od školy (Gamoran, 1992; Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002) a získané znalosti žáků se odvíjejí od navštěvované školy či třídy. Stejně jako se různí kvalita odvedené práce učitelů mezi jednotlivými školami, liší se také kvalita vzdělávání uvnitř školy. Hlavní příčinou této nesourodosti je přidělování odlišně schopných učitelů do diferencovaných tříd, které dává podnět profitovat ze získaného učitele pouze určité skupině žáků (Oakes, 1986; Hanushek, Kain, O'Brien & Rivkin, 2005).

Vzhledem k podstatnému vlivu učitele na dosažené výsledky žáků se z jeho přidělení do třídy stává důležitý nástroj vedení pro budoucí úspěch či neúspěch svěřených žáků (Goe, 2007). Z výše popsaného stavu se jeví otázka přidělování učitelů do tříd jako zásadní, protože je prakticky nemožné, aby všichni žáci vždy získali „nejvhodnějšího“ učitele. Přidělování učitelů do diferencovaných tříd tak s sebou přináší potencionální rozdíly mezi

dosaženými výsledky žáků (Nystrand & Gamoran, 1990; Ireson, Clark & Hallam, 2002) a potenciaální rozdíly ve spokojenosti učitelů se svým přidělením (Ball, 1981; Feng, 2010). Tyto dva faktory (výsledky žáků a spokojenost učitelů) pak v nemalé míře rozhodují o tom, zda bude škola učiteli vyhledávána, nebo naopak opouštěna (Ingersoll, 2001; Boyd, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2005; Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner, 2007). Starší studie se již zabývaly kritérii ovlivňujícími vedení při rozhodování o přidělování učitelů do různých typů tříd (Heck, Marcoulides & Glasman, 1990; Carey, 1994), chybí však podobné studie popisující aktuální situaci. Z tohoto důvodu je nutné čerpat informace o současném stavu i ze šetření vztahujících se spíše k oblasti diferenciacce žáků, protože v nich lze nalézt více informací o učitelích a jejich třídách (Rosenbaum, 1976; Goodlad, 1984; Oakes, 1986; Betts, Zau & Rice, 2003; Goldhaber, Perry & Anthony, 2004). Právě absence dat o způsobu, jakým se vedení rozhoduje při přidělování učitelů do tříd, a jaký vliv jejich volba má na učitele a žáky, mě přivedla k tomuto výzkumnému tématu.

Cílem disertační práce je představit, jak vedení škol přidělují učitele do tříd ve vybraných školách, a zjistit, jaké faktory je v tomto procesu ovlivňují. Vzhledem ke stanovenému cíli má disertační práce charakter teoreticko-metodologický. **První kapitola** je teoretická a vysvětluje základní pojmy týkající se této práce. První část kapitoly se zabývá vymezením pojmu diferenciacce žáků a představením základních modelů diferenciacce žáků uplatňovaných v českém vzdělávacím systému. Dále je zde vyčleněn prostor pro teoretická východiska volby vedení při přidělování učitelů do tříd a jsou představeny základní modely volby přidělování učitelů do tříd. Teoretická část této práce je zakončena empirickými zjištěními o stavu přidělování učitelů do tříd v českém i v zahraničním prostředí a vymezením znalostí učitelů dle poznatkové báze učitelství. Další kapitoly jsou již metodologického charakteru – **ve druhé kapitole** se zabývám reflexí subjektivity z pohledu výzkumníka, epistemologickými východisky výzkumu a představuji výzkumný plán, cíle výzkumu, výzkumný problém, výzkumné otázky a zvolený metodologický přístup – případovou a zakotvenou studii. Na závěr kapitoly specifikuji výběr případů a popisuji metody sběru dat. **Ve třetí kapitole** analyzuji data a upřesňuji průběh analýzy včetně kódování, kategorizace, interpretace a prezentace dat. **Čtvrtá kapitola** je zaměřena na příběhy zkoumaných škol a analýzu jednotlivých případů, tedy jak vedení přiděluje učitele do tříd ve vybraných školách. V **páté kapitole** představuji prostřednictvím *cross-case*

analýzy výsledky zkoumaných škol. **Šestá kapitola** je věnována závěru a celkovému shrnutí práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Diferenciace v českém vzdělávacím systému

V této disertační práci se zabývám tématem, jak vedení škol přidělují učitele do tříd. Ihned ze začátku je důležité vyjasnit, kdy k takové situaci ve škole dochází. Pokud je ve škole uplatňována diferenciace žáků do jednotlivých tříd nebo skupin, pak vedení stojí před rozhodnutím, kterého učitele ke konkrétní třídě či skupině žáků přidělí. Tato volba vychází z kritérií, která si vedení stanoví dle svého uvážení, proto není možné tato kritéria, potažmo systém přidělování učitelů do tříd, jednoduše vyhledat a popsat. Volba vedení je tedy velmi individuálním procesem, který závisí na mnoha faktorech (typ uplatňované diferenciace, profilace školy, ekonomické podmínky školy, počet učitelů ve škole, poloha školy, její velikost atd.), proto je také přístup každého vedení unikátním řešením ušitým na míru dané škole.

Vzhledem k tématu výzkumu považuji za nutné nejprve objasnit pojem **diferenciace žáků**, bez jehož uplatňování by nebylo nutné vybírat mezi učiteli do různých typů tříd.

1.1 Vymezení pojmu diferenciace žáků

Termínem **diferenciace** je míněno rozřazení žáků do určitých tříd nebo skupin na základě jejich prokázaných schopností (Oakes, 1986, s. 13). Diferenciaci rozlišujeme dvojitým způsobem na vnitřní a vnější¹, přičemž hlavním kritériem rozlišení je délka selekce žáků² (Greger, 2006, s. 39). Smyslem diferenciace je vytvořit co nejširší vzdělávací nabídku, která by odpovídala osobním předpokladům každého žáka (Cedrychová, Raudenský & Kresto, 1992). Talent, potenciál a vrozené nadání žáka by měly být určujícími determinanty pro výběr vzdělávací dráhy, i přesto mnohdy spíše než talent žáka rozhodují o volbě dráhy ambice a snaha rodičů (Oakes, 1986). Z tohoto důvodu diferenciace žáků

¹ Diferenciace žáků probíhá za určitých podmínek stanovených školami. V české literatuře bývá diferenciace rozdělena na vnější a vnitřní. Při vnější diferenciaci (v americké literatuře *tracking*, v britské literatuře *streaming*) dochází k trvalému oddělení homogenních skupin žáků, kteří jsou vzdělávání většinu dne zvlášť ve všech předmětech (Halinan 1994; Greger, 2004; Oakes & Saunders 2008). Protikladem vnější diferenciace je vnitřní diferenciace, kdy jsou žáci součástí heterogenní skupiny (třídy) vyučování odděleně pouze v některých předmětech na určitou část dne – v americké literatuře označována pojmem *ability grouping*, v anglické literatuře pojmem *setting* (Greger, 2004; Vališová & Kasíková, 2007).

² Žáci mohou být rozděleni pouze na určitou dobu a pouze v některých předmětech, pak hovoříme o vnitřní diferenciaci. Pokud jsou žáci rozděleni dlouhodobě ve všech předmětech, pak hovoříme o vnější diferenciaci (Cedrychová, Raudenský & Kresto, 1992).

neprobíhá pouze na základě prokázaných schopností žáků, ale také na základě jejich snahy podnětené rodinou či okolím a studijními příležitostmi vyplývajícími ze socioekonomického zázemí žáka (Sørensen & Hallinan, 1977). Právě žáci (konkrétně dívky) pocházející z rodin s vysokým socioekonomickým statusem jsou častěji umístěni do výběrové dráhy (Marks, 2000). Naopak žáci (častěji chlapci) ze slabších socioekonomicky zajištěných rodin a z minoritních etnických skupin bývají umístěni do nevýběrové dráhy (Gamoran & Mare, 1989). Zavedená tradice umístění stejných skupin žáků do nevýběrové dráhy může být jednou z příčin snížené motivace rodičů i žáků dostat se do výběrové dráhy (Jones, Vanfossen & Ensminger, 1995). Žáci tak jednou přiřazení do nevýběrové dráhy, například ve třetím ročníku, vynaloží méně úsilí i v šestém ročníku a v devátém ročníku, aby se dostali do výběrové dráhy v dalším úseku studia (Hallinan 1992, Lucas, 1999). Studie Durhamské Univerzity ve Velké Británii (Thiel & Leeuw, 2002) probíhající na základních školách v letech 1998–2002 poukázala na vědomé odrazování žáků se slabšími výsledky od vstupu do výběrové dráhy u konkrétních předmětů, ve kterých žáci konali závěrečnou zkoušku. Výsledky šetření potvrdily, že více schopní žáci jsou učiteli podporováni ve výběru hlavních předmětů (matematika, dějepis, mateřský jazyk, cizí jazyk) a naopak méně schopní žáci od těchto předmětů odrazováni. Hlavním důvodem, který školy k tomuto jednání vedl, bylo získání co nejlepších výsledků u žáků v závěrečných zkouškách. Důsledkem tohoto efektu tzv. *cream skimming*³, bylo odhaleno záměrné působení negativního vlivu učitelů na žáky se slabšími výsledky, což mělo dopad i na výběr jejich další vzdělávací dráhy.

Důležitou roli ve výběru vzdělávací dráhy může také hrát sebedůvěra žáků, protože učitelé výběrové dráhy kladou na žáky vyšší nároky, čímž je motivují i k vyšším dosaženým výsledkům (Oakes, 1986; Muralová, 2013). Ovšem ani socioekonomický status rodiny ani umístění žáka do určité vzdělávací dráhy v ojedinělých případech neovlivní jeho výraznou snahu docílit vyšších výsledků. Tento jev se nazývá rezistence a dle Willise (1977) poukazuje na jedince, kteří i přes nepříznivé prostředí dosáhnou velmi dobrých výsledků. Psychologové Bong a Clark (1999) doplňují, že snaha o dobré výsledky vychází také z míry

³ *Cream skimming* je pojem, který v americkém prostředí zavedli výzkumníci zajímající se o rozdíly ve výsledcích žáků mezi soukromými a veřejnými školami. Z výsledků je patrné, že některé školy úmyslně směřují žáky dle jejich schopností k závěrečným zkouškám z určitých předmětů, aby dosáhly ve svých výsledcích co nejlepšího skóre (Altonji, Huang & Taber, 2010).

vnější a vnitřní motivace žáka. Právě snížená snaha učitelů motivovat žáky umístěné do nevýběrové dráhy může vést i ke snížené snaze o lepší výkon (Oakes, 1986).

Navzdory nespočtu různých variací uplatňování diferenciací žáků, můžeme charakterizovat její základní rysy (Oakes, 1986, s. 14):

- 1) žáci jsou rozřazováni na základě dosažených výsledků (např. rozřazovací testy, přijímací řízení);
- 2) vzdělávací dráhy, potažmo třídy nebo skupiny, jsou pojmenovány dle výsledků žáků umístěných v nich (například A, B, C nebo pokročilí, středně pokročilí a málo pokročilí, ale jsou známé i případy, kdy jsou třídy pojmenovány neutrálně, aby jejich název neměl negativní vliv na žáky umístěné ve třídách se slabšími výsledky);
- 3) výuka i kurikulum je přizpůsobeno na míru skupinám žáků, jejich schopnostem a potřebám;
- 4) mezi třídami či skupinami žáků se formuje určitá hierarchie, která jasně odděluje „top“ žáky od těch slabších;
- 5) žáci si odnášejí vědomosti a zkušenosti na odlišné úrovni dle typu navštěvované vzdělávací dráhy.

1.2 Modely školních systémů uplatňujících diferenciaci žáků

Výzkumníci Dupriez, Dumay a Vause (2008, s. 249–250) uskutečnili šetření čerpající ze vzdělávacích systémů mnoha různých evropských, ale i mimoevropských zemí⁴, zabývající se uplatňováním odlišných typů diferenciací žáků na základních školách. Z tohoto šetření autoři vyvodili **čtyři základní typy školních systémů uplatňujících v různé míře diferenciaci žáků** (obrázek 1). První tzv. **separační model** (*separation model*) je založen na principu velmi brzké vnější diferenciací žáků na základě jejich schopností do odlišných vzdělávacích drah. Nevýhodou separačního modelu je především trvalé rozřazení žáků do určité vzdělávací dráhy dle jejich vstupních znalostí, čímž je ovlivněna i volba jejich následující vzdělávací dráhy. Se separačním modelem se můžeme setkat například

⁴ Výzkumníci se zaměřili na porovnávání zemí využívajících různé vzdělávací systémy, například státy uplatňující diferenciaci od prvních ročníků základní školy (Německo, Rakousko, Lucembursko), státy uplatňující komprehensivní model vzdělávání (Amerika, Kanada, Velká Británie, Austrálie, Nový Zéland), státy využívající vnitřní diferenciaci (Francie, Španělsko, Portugalsko) nebo státy neuplatňující diferenciaci žáků, ale zaměřující se především na jejich konkrétní specifické potřeby prostřednictvím individuálního vzdělávání například v malých skupinách žáků (Dánsko, Finsko, Norsko, Island a Švédsko).

v německy mluvících zemích, ale i v některých částech Belgie a v Holandsku. Druhý tzv. **komprensivní model** (*comprehensive model*) je založen na vnitřní diferenciaci žáků, která probíhá na základě jejich aktuálně dosažených schopností pouze v určitých předmětech a má své časové ohraničení. Diferencovaná výuka bývá uplatňována především na druhém stupni a týká se rozšiřujícího zaměření (specializací) žáků. Komprensivní model využívá většina škol amerických států, Kanady, Velké Británie či Austrálie.

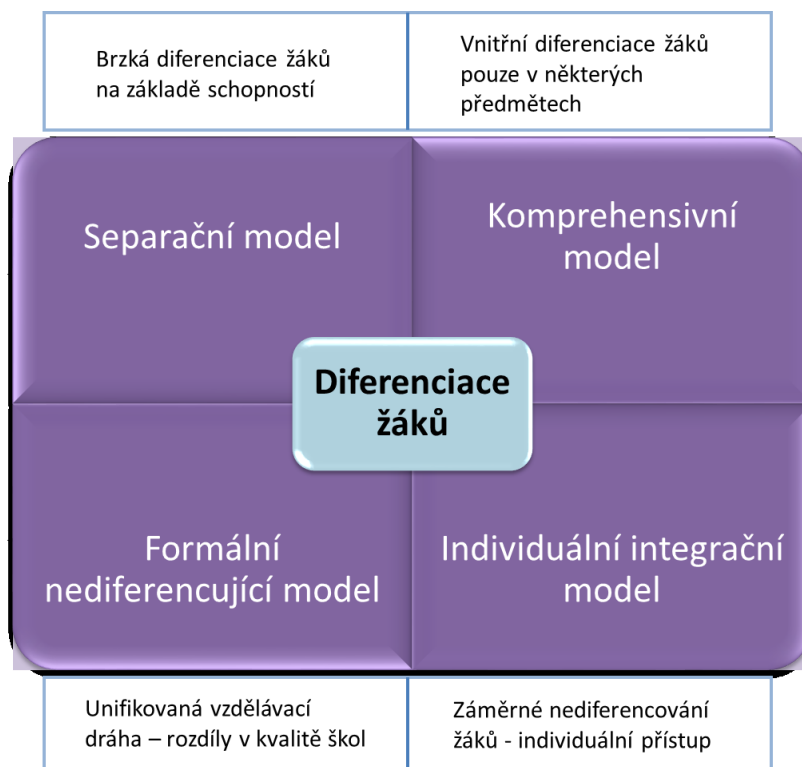
Třetí tzv. **formální nediferencující model** (*uniform integration model*) nerozlišuje mezi schopnostmi žáků, proto jsou všichni vzděláváni v jedné vzdělávací dráze po celou dobu studia bez rozdílů. Rozdíly jsou však měřitelné ve výsledcích žáků v závislosti na kvalitě procesu výuky jednotlivých škol mezi sebou. Rodiče poté mohou vybírat pro své děti školy, jejichž žáci dlouhodobě dosahují lepších výsledků, a tím opět podporovat zvyšující se nerovnosti ve vzdělávání. Tento model je uplatňován například v zemích Jižní Evropy – Francii, Španělsku nebo Portugalsku. Čtvrtý tzv. **individuální integrační model** (*individualized integration model*) je postaven na principu záměrného nediferencování žáků do tříd či skupin dle jejich dosažených schopností (*detracking*)⁵. Žáci jsou vyučováni ve společné dráze v heterogenních třídách a po celou dobu vzdělávacího procesu dochází k systematické podpoře individuálních potřeb jedinců⁶ se znevýhodněním formou doučování, individuálního vzdělávání nebo prostřednictvím vytváření malých skupin žáků, kteří jsou na určité problematice části výuky vzdělávání odděleně za účelem „doběhnutí“ schopnějších žáků.

Autoři v závěru studie uvádějí zjištění, že nejvíce vyrovnané výsledky žáků přináší uplatňování **komprensivního modelu** nebo **individuálního integračního modelu**, naopak největší rozdíly mezi dosaženými výsledky žáků jsou patrné u **separačního modelu**. **Formální nediferencující model** propast mezi výsledky schopnějších a slabších žáků příliš nezvyšuje, ale ani se nejeví jako účinný ve snižování rozdílů u slabších žáků.

⁵ *Detracking* je pojem uplatňovaný především v souvislosti společného vzdělávání jak schopnějších, tak slabších žáků dohromady za účelem snížení rozdílů mezi dosaženými výsledky obou skupin žáků (Welner & Burris, 2006).

⁶ Nemusí se jednat pouze o znevýhodněné žáky, ale také o mimořádně nadané žáky a jejich individuální rozvoj.

Z charakteristických rysů diferenciací a modelů diferenciací žáků je očividné, že mezi žáky umístěnými do různých typů vzdělávacích drah jsou rozdíly, které mohou ovlivnit jejich další studijní dráhu. Jaká pozitiva a negativa z nich vyplývají a které skupiny žáků jsou nejvíce ohroženy, popisují v další kapitole.



Obrázek 1 Model školních systému uplatňujících diferenciací žáků

1.3 Pozitiva a negativa diferenciací žáků

Diferenciací je často uplatňována při přípravě žáků pro odlišné vzdělávací dráhy vyžadující různou úroveň specifických znalostí (Schafer & Olexa, 1971; Oakes, 1986) nebo jako předpoklad pro snazší vzdělávací žáků s podobnými schopnostmi (Kilgore, 1991; Hallinan, 1994). Přesto je stále proces rozřazování žáků do vzdělávacích drah dlouhodobě kontroverzním tématem, ke kterému se vyjadřují jak výzkumníci, učitelé, tak samotní rodiče žáků. Na jedné straně stojí zastánci efektivního vzdělávání souvisejícího se vznikem homogenních skupin žáků vyžadujících různé úrovně vzdělávání (Barr, Dreeben & Wiratchai, 1983), na straně druhé zastánci názoru, že diferenciací zapříčiňuje nerovné podmínky ve vzdělávání. Žáci ve výběrové dráze tak profitují z homogenní skupiny, zatímco žáci vykazující slabší výsledky rozřazením strádají (Gamoran & Mare, 1989; Hallinan, 1994). Hlavní negativum spatřuje Oakesová (1986) v umístění žáků do

nevýběrové dráhy, protože vychází z předpokladu, že sociologické a psychologické procesy, které následují u žáků umístěných do nevýběrové dráhy, následně snižují motivaci k vyvíjení většího úsilí k dosažení lepších výsledků (Barr, Dreeben & Wiratchai, 1983). Hallinanová (1994) dodává, že je důležité se dívat i přes určitá negativa diferenciaci na tyto školy bez předsudků, protože co se na jedné škole může zdát pro slabší žáky nevýhodné, na jiné škole může fungovat naopak. Diferenciaci je pouze nástrojem a je na vedení a učitelích, jak s tímto nástrojem budou nakládat. Hallinanová (1994) zabývající se výsledky žáků v závislosti na jejich umístění do vzdělávací dráhy uvádí, že některé školy, kde je uplatňovaná silná diferenciaci žáků, dosahují vynikajících výsledků nejen u žáků umístěných do výběrové dráhy, ale také nadprůměrných výsledků u žáků nevýběrové dráhy oproti jiným školám. Tyto výsledky Hallinanová (1994) přisuzuje snaze učitelů motivovat ke vzdělávání všechny žáky bez výjimky a ke snaze uplatňovat prohlubující kurikulum ve všech typech vzdělávacích drah. Ne všechny školy v šetření (Hallinan, 1994) ale vykazovaly takto pozitivní výsledky, mnoho základních škol uplatňujících diferenciaci potvrdilo rozdíly mezi úspěšnými žáky výběrové dráhy a naopak slabými výsledky žáků nevýběrové dráhy, tento stav potvrzuje i mnoho jiných zahraničních studií (Oakes, 1986; Houtte, 2004; Hanushek, Kain, O'Brien & Rivkin, 2005). Oakesová (1986) se přiklání k tvrzení, že diferenciaci žáků ve školách naopak zvyšuje rozdíly mezi jejich dosaženými výsledky. V závěru své studie, které se účastnilo přes tři sta amerických škol uplatňujících časnou diferenciaci žáků, upozorňuje, že dosažené výsledky žáků kopírují jejich umístění ve vzdělávací dráze.

Právě brzká diferenciaci žáků (v ČR se můžeme setkat s diferenciací již od prvního ročníku základní školy) se stala předmětem diskuzí mezi odborníky i veřejností. Nabízí se otázka, zda je přínosné rozřazovat žáky do homogenních skupin, nebo je naopak vzdělávat společně v heterogenních skupinách (Kulik & Kulik 1982; Barr, Dreeben & Wiratchai, 1983; Hallinan, 1994). Zahraniční studie upozorňují, že dlouhodobé rozřazování žáků do vzdělávacích drah vede k nižším dosaženým výsledkům u slabších žáků (Hallinan & Kubitschek, 1999; Meijnen & Guldmond, 2002) a může se pro ně stát demotivujícím prvkem při další volbě studijní dráhy (Murphy & Hallinger, 1989).

Uplatňování diferenciací je v českém vzdělávacím prostředí spojováno především v souvislosti s víceletými gymnázii (Straková, 2010), ale přibývá i počet základních škol, které diferencují žáky skrze různé zaměření tříd, například matematické, jazykové, sportovní či výtvarné (Cedrychová, Raudenský & Kresto, 1992; Greger, 2009). Profilující se školy jsou většinou rozpoznatelné podle typického přízviska „ZŠ s rozšířenou výukou XY“ ve svém názvu. Kolik takových škol diferencujících žáky do výběrových a nevýběrových tříd se ve skutečnosti v ČR nachází, nelze s přesností dohledat, protože tato data o vnitřní organizaci škol nejsou centrálně monitorována. Jedinou možností proto zůstává analyzovat školní vzdělávací program dané školy a ani to není vždy stoprocentní zárukou zjištění o stavu diferenciací probíhající ve škole⁷. I přesto, že diferenciací žáků do odlišných vzdělávacích drah má podle mnoha výzkumníků pozitivní efekt pouze pro žáky umístěné do výběrové dráhy a naopak negativní vliv na žáky nevýběrové dráhy (Barr, Dreeben & Wiratchai, 1983; Hoffer, 1992), je v českém vzdělávacím systému velmi často využívána.

1.4 Učitelé diferencovaných tříd

Existují mezinárodní šetření (PISA, TIMSS, PIRSL), která se zaměřují na dosažené výsledky žáků. Mimo těchto šetření probíhají v mnoha zemích plošná testování, která efektivitu žáků na různých stupních vzdělávání měří a hodnotí v odlišných oblastech (například v USA, Velké Británii, Německu či ve Francii). V České republice výběrové testování žáků provádí Česká školní inspekce (dále jen „ČŠI“) prostřednictvím Inspekčního systému elektronického testování. Různé systémy testování se ale zaměřují pouze na měření a hodnocení žákovských výsledků, ne však na efektivitu samotných učitelů, kteří je vyučují, i přesto že právě odlišný přístup učitelů k procesu výuky má zásadní vliv na výsledky žáků. Profesionalita učitelů se odráží v odlišných schopnostech, stejně tak jako jejich talent pro efektivní výuku s různými skupinami žáků (Kane, Rockoff & Staiger, 2005).

⁷ Některé školy, kde jsem uskutečnila šetření, diferencovaly žáky ve více předmětech a na delší úsek studia, než bylo patrné ze ŠVP.

V roce 2009 byla uskutečněna studie *Widget effects*⁸ zabývající se efektivitou učitelů ve školách diferencujících žáky ve čtyřech státech USA (Arkansas, Colorado, Illinois a Ohio) v celkem dvanácti distriktech různých velikostí, geografického umístění, politického kontextu a odlišného přístupu vedení škol (Weisberg, Sexton, Mulhern, Keeling, Schunck, Palcisco & Morgan, 2009). Ze studie vyplývá, že systémy hodnocení učitelů naprosto odrážely a posilovaly lhostejnost jakkoliv zlepšovat úroveň a efektivitu práce samotných učitelů. Za hlavní nedostatky v hodnocení učitelů studie považuje: 1) kladné hodnocení všech učitelů bez výjimky. Více jak 99 % učitelů bylo vedením své školy hodnoceno jako vysoce kvalitní. 2) Přes 73 % učitelů potvrdilo, že se ve svém hodnocení nedozvěděli žádné nové informace, které by je mohly posunout v osobním rozvoji, a nedostalo se jim žádné podpory týkající se osobnostního rozvoje. 3) Začínajícím učitelům nebyla poskytnuta žádná podpora, kterou by v úvodu své profese potřebovali a systém je hodnotil jako úspěšné i přesto, že jejich výkony nedosahovaly kvalitních výsledků. 4) I přes formální pozitivní hodnocení všech učitelů, 57 % učitelů potvrzuje, že v jejich školách jsou ponecháváni učitelé s velmi nízkými výsledky u svěřených žáků, s čímž koresponduje i fakt, že vedení většiny škol zahrnutých do studie nepropustilo v posledních dvou až pěti letech žádného učitele. Závěrem autoři studie *Widget effects* navrhnou jako opatření zavedení společného evaluačního systému, který by reálně zobrazoval dosažené výsledky učitelů v kontextu přidělených žáků a s přihlédnutím k postavení samotné školy. Předpokladem je také získat pro kvalitní evaluační systém zkušené a erudované odborníky, kteří by byli schopni učitelům v jejich rozvoji pomoci. Tento model, kdy se učitelům nedostává dostatečné podpory a žákovské výsledky mají klesající tendenci, koresponduje s výsledky dalších zahraničních studií (Kane, Rockoff & Staiger 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; McKinsey & Company, 2010).

V rámci tématu přidělování učitelů do tříd došly k zajímavým výsledkům z genderového a etnického hlediska ve své kvalitativní studii uskutečněné ve školách ve Washingtonu, D.C. Béteillová, Kalagridesová a Loebová (2012). Ženy ve školách zahrnutých ve výzkumu jsou častěji umísťovány do tříd se slabšími výsledky žáků a naopak muži k žákům s dlouhodobě lepšími výsledky. Tento stav autorky vysvětlují zjištěním, že ženy v těchto

⁸ *Widget effects* je charakterizován jako institucionální lhostejnost vzdělávacího systému usilovat o změny ve výkonu a efektivitě učitelů.

školách mají častěji vystudované obory zaměřující se na práci se žáky se speciálními poruchami učení (dále jen „SPU“). Z hlediska etnické problematiky došly autorky ke zjištění, že jsou učitelé hispánského či afrického původu častěji přidělováni k žákům stejného etnického původu, kteří většinou kvůli nedostatku znalosti jazyka a slabšímu socioekonomickému zázemí vykazují i slabší výsledky, a proto jsou umístěni do nevýběrové dráhy. Přidělování učitelů do vzdělávacích drah dle etnicity vedení obhájí názorem, že žáci se cítí lépe, pokud kolem sebe mají učitele etnicky jim blízké (Elliot & Smith, 2001).

Obecně platným předpokladem je, že učitelé v diferencovaném vzdělávacím systému uplatňují ve své práci odlišný přístup k výuce dle přidělené vzdělávací dráhy, ve které zrovna působí. Učitelé vnímají rozdíl mezi výběrovou a nevýběrovou dráhou především z hlediska odlišných požadavků na náročnost výuky a s tím i souvisejícími dosaženými výsledky žáků. Vztáhnu-li problematiku odlišnosti vzdělávacích drah na české prostředí, tak v nevýběrové třídě je obecně kladen důraz na základní dovednosti žáka před důrazem na teoretické znalosti a jejich souvislosti. Předměty v nevýběrové třídě jsou pojímány méně teoreticky a naopak je v nich kladen větší důraz na základní dovednosti. Výuka je tak založena především na memorování a doplňování předložených úkolů (Page, 1991). Od žáků nevýběrových tříd je také vyžadováno méně domácí přípravy, samostudia a kritického myšlení při řešení zadaných úkolů (Metz 1978), proto jsou také jejich potencionální vzdělávací příležitosti nižší než u žáků výběrových tříd (Hargreaves & Hargreaves, 2006). Ve výběrové třídě je naopak kladen důraz na učení se v souvislostech, podněcování k samostatné práci (Burgess, 1983), diskuzi či nauce argumentace (Rosenbaum, 1976; Oakes, 1986). Rozdíl lze zaznamenat i v chování žáků, zatímco ve výběrové třídě nejsou očekávány problémy s chováním, v nevýběrové třídě se učitel dle Murphyho & Hallingera (1989) častěji zabývá řešením kázeňských přestupků, tráví více času sjednáváním pořádku ve třídě a nezbývá mu dostatek prostoru pro výuku samotného předmětu (Gaziel 1997). V důsledku chování žáků má učitel i méně času na ověřování dosažených cílů (Evertson 1982). Právě výše zmíněné důvody mohou způsobit, že jsou učitelé výběrových tříd více spokojeni ve své práci než učitelé nevýběrových tříd, což může ovlivnit i jejich kvalitu procesu výuky (Schwartz, 1981).

Vzhledem k uvedenému je patrné, že typ vzdělávací dráhy, ve které učitel působí, do jisté míry ovlivňuje i jeho přístup ke svěřeným žákům (Rosenbaum, 1976; Goodlad, 1984; Oakes, 1991; Matějů & Straková, 2006) a právě předsudky o schopnostech žáků v závislosti na typu vzdělávací dráhy ovlivňují i jeho samotné očekávání (Ball 1981). Je zřejmé, že nelze jednoduše popsat univerzálního učitele, který by se hodil ke všem žákům (Darling-Hammond, 1997), ale můžeme nalézt učitele, kteří se hodí právě díky svým schopnostem k určité skupině žáků? Zahraniční studie potvrzují, že k odlišným skupinám žáků je třeba volit i učitele s odlišným přístupem k učení a se specifickými schopnostmi (Zeichner, 1994; Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2012) a právě tyto důvody mohou vést vedení k promyšlené volbě přidělování učitelů do různých typů tříd (Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

Otázkou, do jaké míry ovlivňují učitelé působící v různých typech tříd snahu žáků dosáhnout lepších výsledků, se zabýval Carbonaro (2005). Ve své studii vycházel z dat osmých a desátých ročníků náhodně vybraných amerických škol v longitudinální studii *National Education Longitudinal Survey* zaměřující se na vztah mezi typem diferenciací žáků a mírou jejich snahy dosáhnout lepších výsledků. Ze závěrů studie je zřejmé, že se rozdíly v míře dosažených výsledků žáků výběrové a nevýběrové dráhy explicitně liší, protože ve výběrové dráze dosahovali žáci ve všech předmětech lepších výsledků než žáci navštěvující nevýběrovou dráhu. U učitelů byl také zaznamenán tzv. *halo effect*⁹. Právě tento efekt zdatelně ovlivnil výsledky žáků umístěných do nevýběrové dráhy, i přesto že jejich schopnosti by jim umožnily dosáhnout lepších výsledků. Obdobně varuje před předsudky učitelů ke skupinám žáků stejně jako Carbonaro (2005) také ve své starší studii Schwarz (1981). Na odlišné praktiky související s nerovným přístupem učitelů k diferencovaným žákům upozorňuje dále ve své kvalitativní studii vlámských škol Houtteová (2004). Její výsledky korespondují s výsledky Gamorana a Mareho (1989), kteří uvádějí, že praktiky jednotlivých učitelů se liší v závislosti na přidělené vzdělávací dráze. Houtteová (2004) doplňuje, že učitelé mají v jednotlivých školách tzv. sdílené očekávání

⁹ S pojmem *halo effect* přišel americký behavioristický psycholog Thorndik, který tímto termínem označil případ, kdy společnost mylně posuzuje jedince podle prvního dojmu, který ne vždy bývá reálně opodstatněn. Dochází tak k chybě v posouzení jedince a k jeho přetrvávajícímu subjektivnímu hodnocení (Coombs & Holladay, 2006). *Halo effect* má v tomto určitém případě za následek, že učitelé dopředu očekávají výsledky žáků dle jejich zařazení do určité vzdělávací dráhy.

od žáků, které pramení z kultury samotné školy a z její tradice. Pro žáky nevýběrové dráhy tak může být negativní dopad dvojnásobný: 1) učitelé nevýběrové dráhy od žáků neočekávají vysoké studijní výsledky a ani je k tomuto cíli nemotivují; 2) žáci v nevýběrové dráze jsou znevýhodněni slabším rodinným socioekonomickým zázemím a tím i sníženou motivací k dosažení vyšších výsledků. Jako řešení Houtteová (2004) navrhuje, aby se učitelé zbavili předsudků z míry dosažených výsledků u svých žáků a snažili se motivovat a vzdělávat žáky nevýběrové dráhy bez jakékoliv předpojatosti.

Z empirických studií můžeme vyvodit, že učitelé jsou nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím kvalitu procesu výuky a mají zásadní vliv na výsledky žáků. Výše zmíněné studie také upozorňují, že právě učitelé svým přístupem vytvářejí pozitivní šance nebo naopak negativní zkušenosti u svých žáků a mnohdy právě svou předpojatostí předurčují slabší žáky k neúspěchu.

1.5 Teoretická východiska – přidělování učitelů do tříd

Tématu, jak vedení přiděluje učitele do diferencovaných tříd, v České republice zatím nebyla věnována bližší pozornost. Z tohoto důvodu je možné vycházet pouze ze zahraničních empirických zjištění, která se obdobným tématem již zabývala. Jak již bylo zmíněno, v České republice dochází k poměrně časté a časně diferenciaci žáků v odlišném rozsahu. Ve své práci se soustředím na **rozhodnutí ředitele**, který je součástí vedení školy a zároveň má zodpovědnost za všechny aktéry ve škole. Ředitel školy tak mimo svých dalších povinností stojí před rozhodnutím, kterého učitele do jaké třídy (v případě diferenciaci žáků do výběrových a nevýběrových tříd) či skupin (v případě diferenciaci žáků uvnitř třídy) zvolí. **Ředitel může být při přidělování učitelů do tříd ovlivněn:** 1) z organizačního hlediska – potřebou sestavení rozvrhu; 2) typem předmětu (hlavní předměty versus tzv. výchovy); 3) úrovní třídy či skupiny (pokročilá, méně pokročilá nebo s konkrétními potřebami žáků) a 4) schopnostmi a již prokázanými výsledky učitelů u žáků.

Ředitelé mohou učitele přidělovat do tříd na základě mnoha vzorců v souvislosti s profilací školy a uplatňovanou diferenciací žáků. Teorii přidělování učitelů do tříd se zabývali ve své studii Clotfelter, Ladd a Vigdor (2006), kteří představili **model ideálního přidělování**

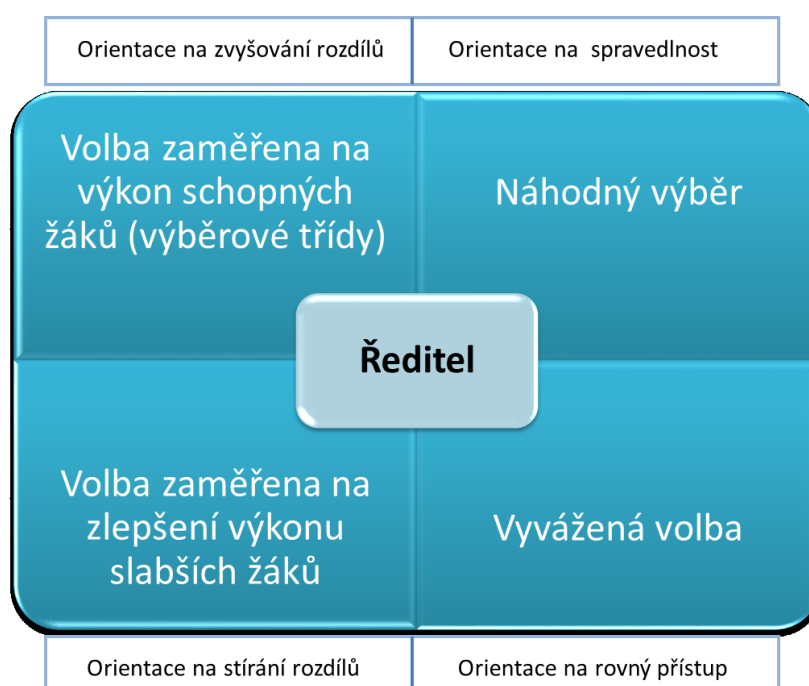
učitelů do tříd dle vize ředitele¹⁰ sestávající z: 1) volby ředitele přidělovacího učitele v souvislosti s výkonem schopných žáků; 2) volby ředitele přidělovacího učitele za účelem zlepšení výkonu slabších žáků; 3) volby ředitele přidělovacího učitele v souvislosti s náhodným výběrem a 4) vyvážené volby ředitele přidělovacího učitele střídavě do různých typů tříd. **První typ** (volba ředitele zaměřeného na výkon schopných žáků) popisuje ředitele kladoucího důraz při přidělování učitelů do tříd na dobré výsledky u žáků, zatímco učitelé s nejslabšími výsledky u žáků či učitelé bez praxe jsou přidělováni k nejslabším žákům. Ředitelé rozhodující se tímto způsobem jsou zaměřeni především na výkon, výsledky žáků a reputaci školy. **Druhý typ** (volba ředitele zaměřeného na zlepšení výkonu slabších žáků) se naopak snaží učitele vykazující dlouhodobě dobré výsledky u žáků přidělit k nejslabším žákům a učitele se slabšími výsledky u žáků či začínající učitele přidělit k žákům s velmi dobrými výsledky. Tento typ ředitele věří, že méně schopní žáci vyžadují větší péči a individuální přístup, proto právě k nim přiděluje učitele s nejlepšími výsledky. U prvních dvou typů se ředitelé rozhodují na základě informací o učitelích, svých žácích a jejich potřebách, další dva typy naopak představují ředitele, kteří se rozhodují mechanickým způsobem.

Třetí typ (volba ředitele náhodného výběru učitelů) je vázán na náhodný výběr přidělení učitelů do tříd, ředitel by v tomto případě mohl losovat mezi učiteli a třídami, ke kterým budou přiděleni. Tato volba sice eliminuje možné nerovnosti mezi přidělováním učitelů do různých typů tříd, ale zároveň nebere v potaz žádné potřeby a to jak ze strany učitelů, tak samotných žáků (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006). Poslední **čtvrtý typ** (vyvážená volba ředitele) představuje ředitele, přidělovacího učitele rovnoměrně (střídavě) jak do tříd s žáky vykazujícími dobré výsledky, tak do tříd s nízkou úrovní žákovských výsledků. Tento typ ředitele se snaží o spravedlivé přidělení učitelů do tříd.

Obrázek 2 popisuje proces rozhodování ředitele při přidělování učitelů do tříd na základě jeho vize o škole (je založena na výkonu žáků nebo naopak na snižování rozdílů u slabých žáků či ředitel chce být spravedlivým a přiděluje učitele náhodně či střídavě). Jednotlivé

¹⁰ Tento model nazvaný dle Clotfeltera, Ladda a Vigdora (2006) *Ideal Types of Teacher Assignment* jsem přeložila v rámci své studie jako „model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele“ a je schematicky vyobrazen na obrázku 2.

volby ředitele jsou v tomto modelu uplatňovány samostatně a nelze je kombinovat (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006). Pro zpřehlednění jsem ke každé volbě ředitele přidělila také směr jeho vize (orientaci). Na levé straně v horní a v dolní části obrázku 1 jsou umístěny dvě volby ředitele stojící proti sobě. Ředitel se orientuje na výkon schopných žáků a tím zvyšuje rozdíly mezi výběrovými a nevýběrovými třídami, nebo se orientuje na stírání rozdílů a naopak se snaží pomoci především žákům vykazujícím slabší výsledky. Na pravé straně jsou v horní a v dolní části obrázku 1 umístěny dvě volby ředitele, z čehož volba umístěna vpravo nahoře se snaží být naprosto spravedlivou k učitelům i k žákům, jedná se o náhodné přidělení učitelů do tříd. Ve druhé volbě v pravé dolní části je uplatňován rovný přístup, ředitel přiděluje učitele střídavě, jak ke schopnějším, tak ke slabším žákům. Tento model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele je zaměřen na vnitřní potřeby ředitele. K mé práci jsem vyhodnotila jako přínosné nalézt další model, který by se zabýval také vnějšími faktory ovlivňujícími volbu ředitele školy.



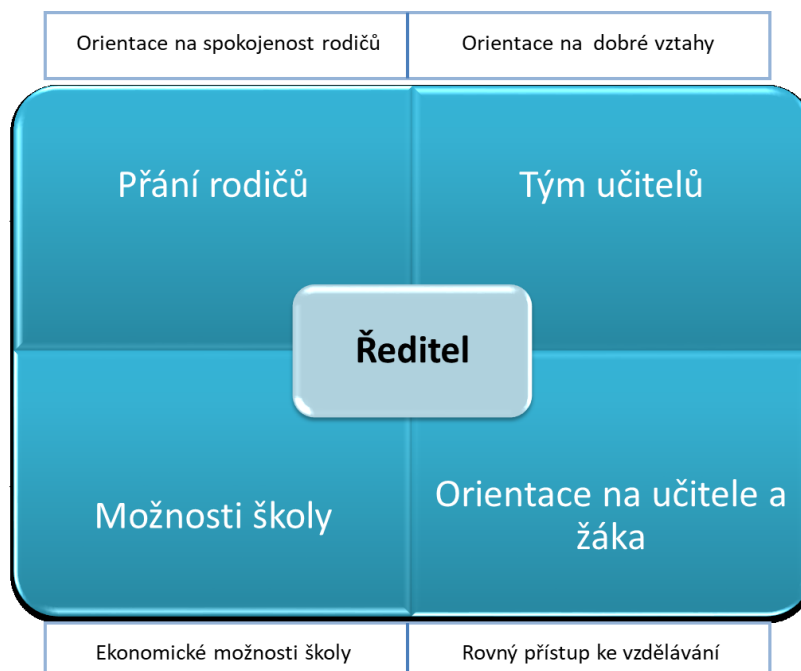
Obrázek 2 Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006, s. 28), vlastní úprava

Druhým vhodným východiskem charakterizace volby ředitele je **model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků** Hecka a Marcoulidese (1990)¹¹. Tento model je propojen nejen s vizí ředitele, ale i s požadavky ostatních účastníků ve vzdělávacím procesu a ředitel se v něm na rozdíl od prvního modelu, kdy se přiklání vždy pouze k jedné volbě, rozhoduje na základě více požadavků ostatních účastníků, které mohou mít odlišnou váhu: 1) přání rodičů; 2) vnitřní uspořádání systému školy a její reálné možnosti; 3) organizace týmu učitelů; 4) vhodnost konkrétního učitele ke skupině žáků dle jejich potřeb. **První požadavek (přání rodičů)**, zde jsou rodiče silným elementem, který může vstupovat do rozhodnutí ředitele a ovlivňovat jak výběr učitelů do školy, tak posléze jejich přidělení do různých typů tříd. **Druhý požadavek (vnitřní uspořádání systému školy a její reálné možnosti)** je pro ředitelovu volbu důležitý z hlediska potřeb vycházejících z ekonomických prostředků školy, z personálních možností školy a z politických rozhodnutí zřizovatele školy. **Třetí požadavek (organizace týmu učitelů)** znamená, že ředitel přihlíží nejen ke schopnostem, znalostem a empatiím učitelů, ale také k jejich názoru a vede diskusi o jejich přidělení do tříd. Ve **čtvrtém požadavku (vhodnost konkrétního učitele ke skupině žáků dle jejich potřeb)** ředitel volbu přizpůsobuje dle vhodnosti učitelů k daným žákům ať již jejich schopnostmi či empatiemi takovým způsobem, aby z toho žáci především profitovali. Data získaná hospitacemi, rozhovory s učiteli, s žáky či s rodiči a výsledky žáků mu umožňují lépe se v této volbě orientovat. Vzhledem k širšímu záběru na vnější faktory ovlivňující volbu ředitele u modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků jsem se rozhodla také pro jeho využití ve svém výzkumu.

Každá volba v modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků je stejně jako v modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele orientována určitým směrem. V levé spodní části nalezneme ekonomické a personální možnosti školy a nad nimi přání rodičů, kteří někdy mohou svými požadavky přesvědčit ředitele o tom, kteří učitelé budou vyučovat jejich děti. V pravé spodní části můžeme nalézt volbu orientovanou na učitele a žáka, která vychází ze snahy ředitele o dosažení přidělení co

¹¹ Model Hecka a Marcoulidese (1990) nazvaný *Five Latent Variables* jsem přeložila v rámci své studie jako „Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků“ a je schematicky vyobrazen na obrázku 3.

nejvhodnějšího učitele k žákům dle jejich potřeb. Svou roli může také sehrát tým učitelů, zobrazený v horním pravém rohu, a snaha ředitele udržet si ve škole dobré vzájemné vztahy.



Obrázek 3 Model přidělování učitelů do tříd podle požadavků ostatních účastníků dle Hecka a Marcoulidesa (1990, s. 61), vlastní úprava

Oba modely – model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele a model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků využívám jako východisko pro mou empirickou část, ve které dle navržených modelů určuji vnitřní a vnější faktory, které ovlivňují ředitele při volbě přidělení učitelů do tříd.

1.6 Empirická zjištění – volba ředitele

Je zřejmé, že uvnitř školních zdí mají na žákovské výsledky největší vliv učitelé (Rumberger & Lim, 2008). Úkolem ředitele je získat pro své žáky právě takové učitele, kteří zajistí pozitivní efekt na jejich výsledky. Na systém, jak ředitelé přijímají a posléze přidělují učitele do tříd, se zaměřují vybrané zahraniční studie, které nám poskytují více informací o tomto fenoménu. Například Donaldson a Johnson (2011) uskutečnili kvalitativní výzkum se třiceti řediteli škol ve státech New York a Washington, D.C., přičemž se zaměřili na vliv volby ředitele na přijetí učitelů do škol a jejich přidělení do tříd. Z jejich zjištění vyplývá, že ředitelé některých distriktů vynakládají mnohem více úsilí při zajišťování učitelů a jejich

přidělování do tříd v závislosti na potřebách svých žáků. Ředitelé, kteří nevěnují tolik času výběrů a přidělení učitelů do tříd, pocházejí většinou z velkých škol s velmi vysokým počtem žáků a často se jedná o školy, které jsou omezovány v prosazení vlastní identity, s nízkou podporou od distriktu a nedostatkem financí. Opačná situace je v menších školách, které jsou více podporovány svým distriktem a navíc i finančně i z jiných zdrojů. Důsledkem toho je aktuální stav učitelského sboru buď velmi silný, kvalitní a přináší žákům pozitivní výsledky, nebo naopak velmi slabý čemuž odpovídají i žakovské výsledky. Donaldson a Johnson (2011) dále upozorňují na několik podstatných kritérií, které ovlivňují ředitele v procesu přidělování učitelů do tříd. Mezi tato kritéria patří například upřednostňování učitelů, kteří mají dlouholetou praxi a dobře vycházejí se svěřenými žáky. Někteří ředitelé dodávají, že stěžejním kritériem při přidělování učitelů do tříd jsou potřeby jejich žáků. Jeden z ředitelů studie doplnil, že se svými učiteli o třídách před začátkem každého školního roku hovoří a snaží se je přidělit k žákům, se kterými si nejvíce rozumí, protože věří, že spokojený učitel bude také dobrým učitelem. V jeho škole proto dochází k výměně učitelů ve třídách poměrně často, naopak jiný dotázaný ředitel ve studii Donaldsona a Johnsona (2011) vychází z přesvědčení, že časté změny v přidělování učitelů do různých typů tříd způsobují neshody v kolektivu. Ředitelé zároveň podotýkají, že učitele, kteří mají dlouholeté zkušenosti a jejich žáci dobré výsledky, přiřazují ke třídám s celkově lepšími výsledky. Zároveň doplňují, že jsou mnohdy limitováni počtem učitelů s dlouholetou praxí a zkušenostmi, proto se často přiklánějí ke zvykovému právu, kdy si tito učitelé (s dlouholetou praxí a dobrými výsledky u žáků) vybírají třídy, ve kterých chtějí učit. Z tohoto důvodu se do výběrových tříd nemají šanci dostat začínající učitelé, kteří bývají přiřazeni k žákům s horšími výsledky. Názor jednoho ředitele hovoří dokonce o autoritě tzv. učitelů seniorů, kteří si výuky ve výběrových třídách nárokují prostřednictvím své dlouholeté praxe ve škole, a ředitel z hlediska zachování dobrých vztahů ani o změně neuvažuje.

Další zajímavé výsledky přináší německá studie Dieterleho, Guarina, Reckase a Wooldridge (2015)¹², která se zabývá vztahem mezi přidělováním učitelů do tříd a výsledky svěřených žáků. Závěry ze šetření německých základních škol vykazují jisté

¹² Studie pochází z německého výzkumného ústavu: *Institute for the Study of Labor*.

podobnosti jako studie amerických základních škol Donaldsona a Johnsona (2011). Na prvním místě hrají roli výsledky žáků. Učitelé jsou řediteli přidělováni k žákům na základě úspěšnosti dané třídy. Důležitá se jeví i demografická poloha školy, protože z výsledků je patrné, že se ředitelé zaměřují na trendy oblastní populace žáků. Pokud ředitel zaznamená, že je populace žáků v okolí dobrá například ve čtenářské gramotnosti, pak jsou v této škole většinou otevřeny třídy s rozšířenou výukou například jazyka a literatury a do nich přidělení učitelé s dlouholetou praxí a úspěšností u žáků právě v tomto předmětu. Zřejmý je také stav, kdy začínající učitelé jsou přidělováni právě k méně schopným žákům než učitelé s dlouholetými zkušenostmi (Hanushek, Kain & Rivkin, 1998). Zjištění týkající se přidělování učitelů bez dlouhodobé praxe k žákům s horšími výsledky koresponduje s výsledky již zmíněné studie výzkumnice Béteillové, Kalogridesové a Loebové (2005), které doplňují, že volba ředitele přidělovat učitele bez dlouholeté praxe k žákům se slabšími výsledky se projevuje především ve školách, kde je vysoké procento tzv. učitelů seniorů¹³, protože ředitelé častěji vyhovují požadavkům učitelů seniorů vyučovat ve výběrových třídách (Carey, Lewis & Farris, 1998).

Dle Smithe a Andrewse (1989, s. 7) jsou ředitelé schopni učinit správnou volbu týkající se výběru a přidělení učitelů do tříd mají-li jasnou vizi o fungování své školy, sledují její vývoj a reagují na aktuální změny. Ředitelé, kteří vykazují silné stránky vedení, kladou i důraz na kvalitní proces výuky ve své škole prostřednictvím získání efektivních učitelů. Pro dosažení dobrých výsledků žáků s učiteli komunikují, podporují je v jejich vzdělávacích aktivitách a kladou důraz na efektivní přidělení učitelů do tříd a zpětně si své rozhodnutí ověřují prostřednictvím dosažených výsledků žáků. S tímto názorem korespondují výsledky studie Guarina, Reckase a Wooldridge (2012) poukazující na pozitivní výsledky některých tříd při záměrném a promyšleném přidělení učitelů. Darling-Hammondová a Bransford (2005) doplňují, že kvalitu vzdělávacího procesu lze zachovat pouze za předpokladu volby ředitele ponechat si stabilně efektivní učitele vhodné pro potřeby žáků dané školy. Jak ale lze určit efektivního učitele vyhovujícího dané skupině žáků? Emmer, Evertson a Anderson (1980) se domnívají, že efektivitu učitele v největší míře ovlivňují jeho zkušenosti, což by odpovídalo i výsledkům, kdy ředitelé raději do výběrových tříd přiřazují zkušenější učitele.

¹³ Za učitele seniory jsou ve studii *Systematic sorting: Teacher Characteristics and Class* považováni učitelé s dlouholetou praxí na dané škole.

Stronge (2005) dodává, že by ředitelova volba měla zahrnovat i sledování úspěšnosti učitele motivovat své žáky k lepším výsledkům, což ale opět může vést k nerovnostem ve vzdělávání a to za předpokladu, že budou efektivní učitelé přidělováni pouze k výběrovým žákům. Stronge, Ward a Grantová (2011) navrhují, aby ředitelé ponechávali ve svých školách pouze učitele zajímající se o zlepšení výsledků všech žáků bez rozdílů, tak aby nedocházelo ke zvětšování propasti mezi výsledky žáků výběrových a nevýběrových tříd.

Ať se již ředitelé rozhodují při přidělování učitelů do tříd jakýmkoliv způsobem, má vždy jejich volba dopad na samotné žáky, proto shledávám jako podstatné zjistit, jakým způsobem ředitelé přidělují učitele do různých typů tříd. Dále považuji za důležité vysledovat, zda skutečně dochází k určitému znevýhodnění žáků umístěných do nevýběrových tříd. Abych byla schopna posoudit a kategorizovat efektivitu, schopnosti a dovednosti učitelů, podle kterých je ředitelé přidělují do tříd, rozhodla jsem se využít Shulmanovu obecnou koncepci poznatkové báze učitelství (1987), která třídí a interpretuje jednotlivé složky učitele, zahrnující právě jeho efektivitu, schopnosti a dovednosti.

1.7 Teoretický model znalostí a dovedností učitele

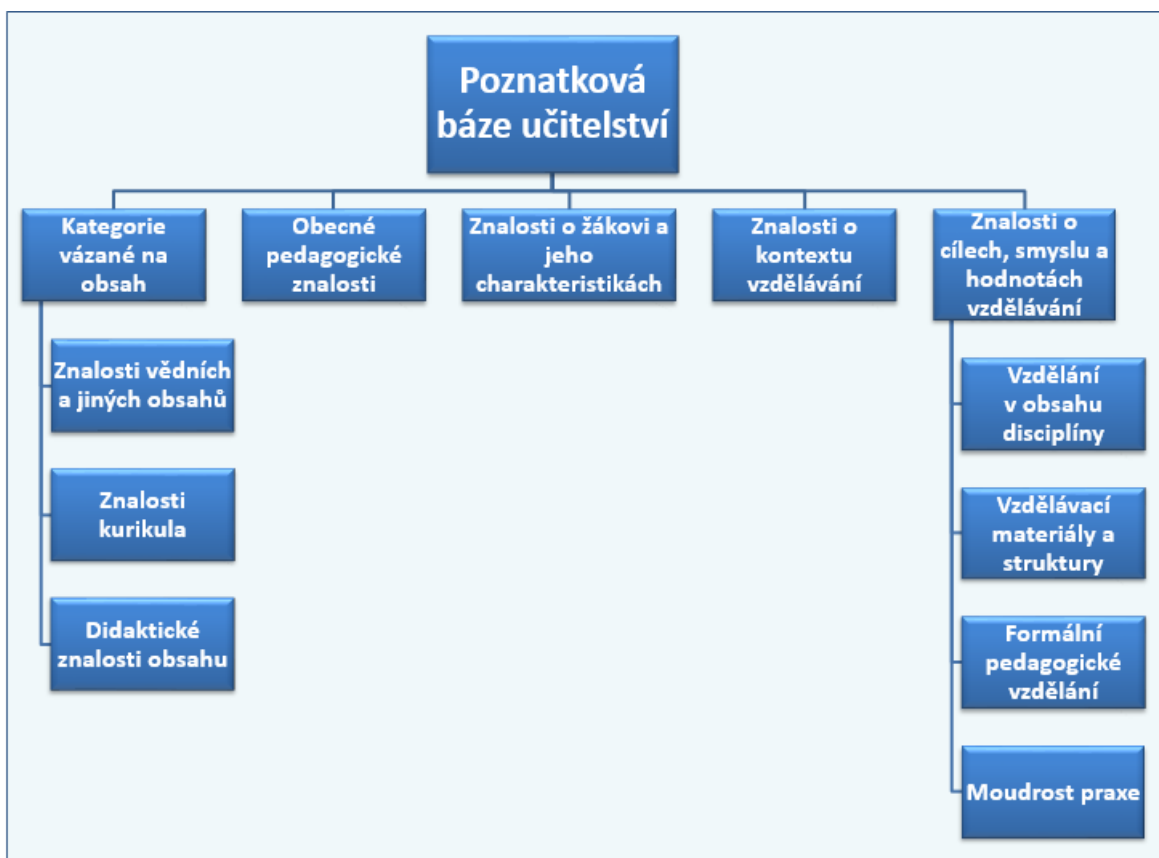
Kompetence, které vykazuje učitel, definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2008) jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi. Průcha, Walterová a Mareš (2008) specifikují učitelovy kompetence jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které se vztahují jak k profesní, tak osobnostní složce učitele. Učitel své kompetence získává již v průběhu studia a dále rozvíjí po celou dobu své profesní dráhy (Nezvalová, 2003). Dle Vašutové (2001) tvoří kompetence učitele komplex znalostí, které se přizpůsobují neustále se měnící situaci ve vzdělávání. Spilková (2002) doplňuje, že tyto aktuální změny mají pozitivní dopad především na zvyšující se důraz na didaktickou část učitelových dovedností. Existuje mnoho definic obsahujících výčet potřebných kompetencí pro kvalitní výkon učitelské profese (O'Sullivan & Johnson, 1993; Švec, 1998; Vašutová, 2001; Spilková, 2002; Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013). Pro mou práci se mi jeví jako nejvhodnější východisko využití Shulmanovy (1987) obecné koncepce **poznatkové báze učitelství** (*knowledge base for teaching*), která nepracuje s pojmem kompetence, ale staví do popředí odlišné **znalosti** učitele a to z následujících důvodů.

Prvním důvodem je vytvoření konceptu znalostí, kterými by měl učitel pro výkon své profese disponovat. Shulman (1987) ve svém článku *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* hovoří o poznatkové bázi učitelství jako o komplexu znalostí, dovedností, dispozic a způsobů předávat srozumitelnou formou získané znalosti a dovednosti ostatním. Poznatková báze učitelství je tvořena **7 kategoriemi neboli složkami znalostí učitele**, z čehož prvním třem znalostem Shulman (1987, s. 5–6) přiřazuje zvláštní pozornost, protože je považuje za stěžejní pro vytvoření učitelovy poznatkové základny. Poměrně úzce profilovaný koncept znalostí učitele mi nabízí možnost vytvořit jednotlivé kategorie vztahující se k rozhodnutí ředitele (identifikace jednotlivých znalostí učitele). Dalším důvodem je propojení vztahu mezi obsahem (*content*) a didaktikou (*pedagogy*), na které Shulman upozorňuje ve své práci *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching* (1986). Koncept tak akceptuje jak oborovou, tak didaktickou stránku učitelova přístupu k žákům. Komplexní poznatková báze učitelství se tedy skládá ze sedmi druhů znalostí a Shulman (1986, s. 9–10) je dále charakterizuje následujícím způsobem.

Jednotlivé kategorie poznatkové báze učitelství (obrázek 4):¹⁴

- 1) Znalosti vědních a jiných obsahů (*subject matter content knowledge*);
- 2) znalosti kurikula (*curriculum knowledge*);
- 3) didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowledge*);
- 4) obecné pedagogické znalosti (*general pedagogical knowledge*);
- 5) znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (*knowledge of learners and their characteristics*);
- 6) znalosti o kontextu vzdělávání (*knowledge of educational context*);
- 7) znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (*knowledge of educational ends, purposes and values*).

14 Pro překlad kategorií poznatkové báze učitelství jsem využila již vytvořený koncept Janíka (2004), který tyto kategorie představil ve svém článku *Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů*.



Obrázek 4 Poznatková báze učitelství L. S. Shulmana (1986, s. 9–10), vlastní úprava

Mezi první tři **kategorie vázané na obsah** se řadí: 1) znalosti vědních obsahů; 2) znalosti kurikula; a 3) didaktické znalosti obsahu. **Znalosti vědních obsahů** se váží především k samotnému procesu v učitelově mysli, jedná se o komplex fakt a pojmů konkrétního oboru zahrnující pochopení všech vztahů vážících se jak k oboru, tak k mezipředmětovým přesahům. Dle Shulmana (1987, s. 9) ale nestačí pouze ovládat svůj obor, učitel musí také vládnout uměním argumentace, musí být schopen žákům učivo reprodukovat tak, aby ho byli schopni pochopit, znát poměr mezi teorií a praxí a umět ho využít. Janík (2004, s. 244–245) doplňuje, že efektivní učitel kromě obsahové znalosti vnímá také příčiny a důsledky vyplývající z daného oboru a dokáže rozlišit, co je pro žáky zásadní, důležité a co naopak méně důležité pro pochopení dané látky. **Znalosti kurikula** vycházejí z pochopení jak svého oboru, tak mezipředmětových přesahů. Učitel je schopen uplatňovat média a didaktické prostředky, které vedou právě ke vzniku propojení mezi vyučovaným oborem a dalšími obory. Shulman (1986) tyto znalosti charakterizuje jako *tools of trade*, které Janík (2007, s. 245) překládá do češtiny s ohledem na českou terminologii jako **profesionální nástroje učitele**. Profesionální nástroje učitele jsou dále děleny na propoziční znalosti –

propositional knowledge (schéma, kterým se učitel řídí na základě dodržování etických znalostí, praktických zkušeností a na základě empirického výzkumu), případové znalosti – *case knowledge* (jsou vázány na konkrétní situace, proto je nelze zobecnit) a strategické znalosti – *strategic knowledge* (jedná se o aplikaci případových znalostí v konkrétních situacích). Třetí znalostí patřící do kategorie znalostí vázaných na obsah jsou **didaktické znalosti obsahu**. Didaktické znalosti obsahu jsou zaměřeny na samotnou výuku předmětu, zaměřují se na předání znalostí různými formami a prostředky (interaktivní pomůcky, příklady demonstrace aj.). K této znalosti se váže také umění, jak zjednodušit či ztížit žákům pochopení určité látky.

Mezi zbylé čtyři složky patří **obecné pedagogické znalosti**, týkající se strategie samotného řízení a organizace třídy. Je zde zahrnuto také udržování kázně, zkoušení žáků, vedení třídy k diskuzi či práce ve skupinách. **Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách** jsou důležité pro pochopení fungování třídy a zajištění potřeb jednotlivých žáků v ní. Dle znalosti o žácích a jejich charakteristikách učitel přizpůsobuje obsahové a didaktické prostředky a zajišťuje co nejvhodnější způsob předávání učiva žákům vedoucí k pochopení dané látky. Šestou kategorií jsou **znalosti o kontextech vzdělávání**, které se vztahují ke kultuře školy a ke komunitě žáků a rodičů, kteří školu navštěvují. Sedmou kategorií jsou **znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání**, jejichž součástí je vědění o historických a filozofických základech vzdělávání (Shulman, 1986, 1987; Janík, 2004, 2007). Pod touto poslední složkou Shulman (1987, s. 10) rozlišuje čtyři podsložky týkající se: 1) **vzdělání v obsahu disciplíny** – jedná se o znalosti obsahu o porozumění, dovednosti a dispozice, které mají být žákům zprostředkovány na základě poznatků nashromážděných v literatuře odpovídajícího oboru nebo pochopení historicko-filozofického kontextu dané oblasti; 2) **vzdělávací materiály a struktury** – prostřednictvím kterých lze dojít ke stanoveným cílům organizovaného školního vzdělávání (testy, kurikulum, organizace učitelů); 3) **formální pedagogické vzdělání** – především literatura týkající se problematiky vyučování a procesu učení (zahrnuje například i etické aspekty výuky) a 4) **moudrost praxe** – vycházející z praxe a zkušeností jednotlivých učitelů (Janík, 2004, s. 247). Z těchto kategorií znalostí vycházím dále v empirické části práci, kde poznatkovou bázi učitelství využívám jako stěžejní pro sestavení modelu volby ředitele při přidělování učitelů do tříd.

2. Metodologie výzkumu

Následující kapitola zahrnuje osobní a epistemologický přístup výzkumníka, objasňuje cíle výzkumu a zvolený výběr zkoumaných škol. Dále jsou zde formulovány výzkumné otázky, metody sběru dat, analýza dat, postupy zajištění kvality výzkumu a zajištění etické dimenze výzkumu.

2.1 Reflexe vlastní subjektivity

Dle Miovského (2006, s. 64) je z hlediska způsobu vědeckého poznávání pro kvalitativní přístup charakteristickým předpokladem, že validita získaných poznatků je přímo úměrná schopnosti porozumět a vysvětlit, jak se na tomto procesu podílí samotný výzkumník. Role kvalitativního výzkumníka se zde značně liší od role kvantitativního výzkumníka, neboť v kvalitativním prostředí se stává důležitým faktorem celého výzkumného procesu právě výzkumníkova osobnost, která je jak zdrojem, tak limitem kvality celého výzkumu. Kvalitativní výzkumník musí být schopen reflektovat svou vlastní roli v pozici vůči ostatním účastníkům výzkumu a uznat svůj vlastní vliv na vytváření výzkumné situace, což s sebou přináší i potřebu reflexe vlastní práce (King, 1996, s. 180).

Abych se vypořádala s vlastní subjektivitou, rozhodla jsem se nejdříve reflektovat svůj postoj k diferenciaci žáků a přidělování učitelů na základě jejich znalostí do tříd. Běžnou úplnou základní školu jsem navštěvovala pouze první dva roky, poté jsem pod vlivem rodičů vykonala přijímací řízení na jazykovou základní školu od třetího ročníku a posléze v pátém ročníku přijímací řízení na osmileté gymnázium. Jsem tedy příkladem žáka, který prošel selekcí již v raném věku, na prvním stupni základní školy. Vzhledem k poloze víceletého gymnázia (v budově sídlil i druhý stupeň úplné základní školy) jsem osobně mohla pozorovat, jak jsou učitelé přidělováni do tříd ke gymnazistům a k žákům základní školy. Tyto vzpomínky na chování učitelů a jejich neustálé připomínání, že jsme výběroví žáci gymnázia, kteří by měli mít lepší výsledky, chovat se ukázněněji a směřovat výš než žáci základní školy, ve mně zanechaly silný dojem, že výběr vzdělávací dráhy již na základní škole formuje osobnost žáka pro jeho budoucí vzdělávací dráhu. Z tohoto důvodu je mi i téma přidělování učitelů do tříd blízké a z osobního hlediska mám zájem zjistit, jak ředitelé přistupují k přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd. Zároveň si uvědomuji rizika vlastní subjektivity a možné předpojatosti k dané problematice. Z tohoto důvodu

jsem analýzu dokumentů a tazatelské otázky, stejně jako samotný výběr škol, konzultovala se svým školitelem a kolegy experty zabývajícími se obdobnými tématy či kvalitativním výzkumem. Zkreslení, které hrozilo, jak z mé strany, tak ze strany účastníků výzkumu, jsem eliminovala prostřednictvím metodologické datové triangulace. I přes všechna navržená opatření bylo pro mě jako výzkumnici těžké neutvářet si předsudky o vlivu rozdílného kurikula na žáky výběrových a nevýběrových tříd.

2.2 Epistemologická východiska výzkumu

Tuto kapitolu zařazuji hned v úvodu metodologické části, protože považuji za důležité objasnit filozofické směry ovlivňující pojetí mého výzkumu v této disertační práci. Je obecně známo, že za hlavní filozoficko-historické zdroje kvalitativního přístupu jsou považovány převážně v Evropě hermeneutika a fenomenologie (Miovský, 2006, s. 42–43). Dalšími přístupy, pocházejícími z amerického prostředí, jsou pragmatismus¹⁵ a symbolický interakcionismus¹⁶. V průběhu 19. století se také postupně začal formovat velmi často užívaný etnografický přístup¹⁷.

V dnešní společnosti se ale stává čím dál důležitější umět vysvětlit způsoby, jakými ať už společnost nebo jedinci interpretují nebo konstruují své okolí v kontextu kulturních, lingvistických, demografických či sociálních podmínek (Hendl, 2005, s. 91). Vzhledem k uplatnění kvalitativního přístupu v této práci se ztotožňuji s **konstruktivistickým pojetím** ve smyslu, že žádné tvrzení se netýká přímé a jediné skutečnosti, ale je třeba vzít v potaz kolektivní znalost a závislost procesu na konkrétním kulturním a historickém kontextu (Hendl, 2005, s. 91). Výzkumník si své znalosti stejně jako kdokoliv jiný postupně konstruuje, zůstat však pouze u individuálního přístupu jedince by se zdálo povrchní, proto je nutné

¹⁵ Za zakladatele pragmatismu je považován Dewey. Přístup je spojován především s důrazem na praktičnost a propojení teorie s praxí. Věda by tak měla více akceptovat reálné požadavky potřeb praxe a zabývat se jimi pro uplatnění v běžném životě.

¹⁶ Symbolický interakcionismus reaguje na Chicagskou školu, která vznikla v důsledku propojování teoretických východisek s propojováním empirického výzkumu. Symbolický interakcionismus je směr vycházející z představy, že sociální interakci je nutné chápat jako interpretativní proces. Výzkumník tak musí umět interpretovat sociální jednání, které je samo o sobě interpretací jedince (Miovský, 2006, s. 54)

¹⁷ Význam slova etnografie se liší. V rámci sociálních angloamerických škol je označována etnografie jako odborná disciplína soustředěná na primární sběr dat v terénu, zejm. při výzkumu malých, v určitých oblastech uzavřených společenství. Druhý význam se odvíjí od sběru materiálu o způsobu života a kultuře společenství a na základě vyhodnocení sebraného materiálu jako součást širšího badatelského záměru (terénní výzkum a jeho zpracování). Třetí význam se ztotožňuje se zpracováním výsledků výzkumu, ve kterém jsou zdůrazněna specifika způsobu života daného společenství (skupiny), případně je skupina porovnávána se srovnatelným ekvivalentem (Miovský, 2006, s. 56–57).

brát v potaz i sociální rovinu konstruktivismu. Touto rovinou se mezi prvními zabýval Piaget (1970), který také ve své koncepci sociálního konstruktivismu zdůrazňuje, že nelze uvažovat pouze o konstruování ze strany jedince, ale také o přizpůsobování se okolí a vnímání rozporů mezi jedincem a okolím. Na tuto možnost navazuje Glasersfeld (1996) radikálním konstruktivistickým myšlením upozorňující na dva základní principy – vztah mezi jedincem a okolím a chápáním jedince okolím. Okolí tak podle jeho názoru existuje nezávisle na jedinci a záleží na každém jedinci, jak si své okolí konstruuje prostřednictvím svých kognitivních a emocionálních procesů v závislosti na sociálním kontextu. Toto východisko vnímám jako ústřední pro pochopení výzkumníkovy role jakožto jedince a okolí, tedy mnou zkoumaného prostoru. Dále se přikláním k tvrzení Guby a Lincolna (1994), kteří zavedli konstruktivistické pojetí do kvalitativního výzkumu. Koncept paradigmatu výzkumu tak platí do té míry, do jaké je přijatelný pro okolí, ve kterém se uskutečňuje. Výsledky ale vzhledem k subjektivní realitě výzkumné komunity nelze pojmout jako plošné a platící pro všechny. Jako výzkumník tak nemohu zastat vnější objektivní stanovisko a vždy budu ovlivněna vnitřními procesy výzkumu. Jak doplňuje Stake (1995, s. 101) jedná se především o jasný popis a sofistikovanou interpretaci, která čtenáři poskytuje materiál, hustý popis věcí, lidí a procesu za účelem jeho vlastního úsudku a zobecnění.

Mimo konstruktivistického pojetí se má práce opírá také o poznatky **subtilního realismu**, který konstruktivistické pojetí nepopírá, ale doplňuje jej o další mechanismy vedoucí k dosažení cíle mé práce. Souhlasím s názorem, že sociální realita zahrnuje jak jedince, tak skupiny či institucionální a společenské úrovně (Hendl, 2005, s. 98), proto tak k ní ve svém výzkumu přistupuji a snažím se ukázat, jak určité jevy probíhají v určitých případech v kontextu dané skupiny. Opírám se o vyjádření Milese a Hubermana (1994, s. 4), kteří uvádějí, že sociální jevy existují nejen v mysli jedince, ale také v objektivním světě, a proto je nutné mezi nimi hledat souvislosti, zákonitosti a vztahy, které ústí do určitých pravidelností. Právě z těchto pravidelností můžeme posléze odvodit konstrukty pro jednotlivé případy ať individuální, či komplexní. **Zkoumání jevů a mechanismů a zdůvodnění průběhu událostí** je stěžejní pro mou práci a interpretaci samotných výsledků.

2.3 Výzkumný plán

Pro popis mého výzkumného plánu jsem využila Maxwellův (2008, s. 217) **interaktivní model výzkumného designu** (obrázek 5), který zahrnuje jednotlivé fáze kvalitativního výzkumu (Švaříček a Šedová a kol., 2007, s. 62).

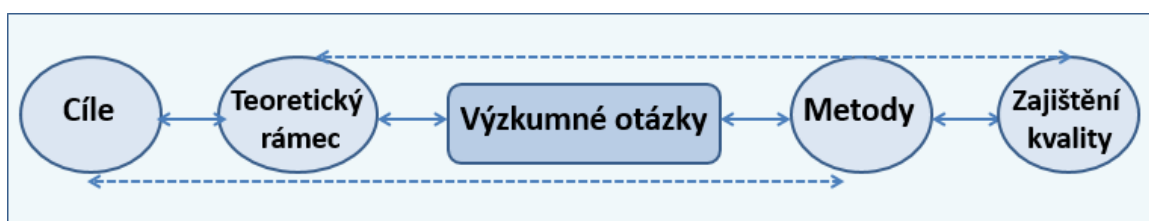


Obrázek 5 Maxwellův interaktivní model výzkumného designu (Qualitative Research Design: An Interactive Approach, by J. A. Maxwell, 2005, s. 217, Sage. Conceptual framework)¹⁸

Tento model popisuje pět základních prvků výzkumného designu ve vzájemných vztazích, jejichž klíčovým bodem je definice výzkumných otázek (uprostřed obrázku 5), v tomto konkrétním případě vztahujících se k mé práci. Z horní části modelu je patrné, že se výzkumné otázky váží k cílům studie a zároveň vycházejí z dosavadních zjištěných poznatků zkoumané problematiky promítajících se do teoretického a konceptuálního rámce. Spodní část modelu naznačuje, že uplatňované metody výzkumu budou korespondovat s výzkumnými otázkami, a tím přispějí ke kvalitě celého výzkumu. Samotné výzkumné otázky jsou hlavním prvkem, který provází všechny další kroky uskutečněné v tomto

¹⁸ Překlad jsem přizpůsobila českému kontextu. U slova *validity* jsem vycházela z překladu Maxwelllova modelu v publikaci Česká základní škola: Vícepřípadová studie (Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová, 2010), kde autoři uvádějí více obecný pojem „zajištění kvality“.

výzkumu. Přerušované šipky po stranách doplňují fakt, že stanovení cílů výzkumníka ovlivňuje i využití metod, a stejně tak výběr konceptuálního rámce působí na kvalitu výzkumného procesu a jeho závěry (Maxwell, 2008, s. 217). Obrázek 5 navrženého výzkumného modelu kvalitativního výzkumu ukazuje, že jeho cyklický charakter nám umožňuje se na rozdíl od kvantitativního výzkumu k úpravám výběru vzorku, sběru dat a interpretaci dat neustále vracet. Výzkum je jasně ohraničen zadáním disertační práce a dosaženými výsledky v ní, přesto nám dává větší možnosti volby při jeho samotném řešení. Pro větší přehlednost je text popsán i lineární formou, začínám tedy dle obrázku 6 popisem stanovených cílů, následuje teoretický a konceptuální rámec, výzkumné otázky, popis výzkumných metod a postupy zajištění kvality výzkumu.



Obrázek 6 Lineární forma Maxwellova interaktivního modelu výzkumného designu, *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, by J. A. Maxwell, 2005, s. 217, Sage, vlastní úprava

2.3.1 Stanovení cíle výzkumu

Na základě odborné literatury jsem stanovila dle Maxwella (2008, s. 219–221) tři cíle – **odborný, praktický a individuální**. Za **odborný cíl** považuji prozkoumání fenoménu přidělování učitelů do tříd a navržení modelu rozhodování ředitele a vedení škol o přidělování učitelů do tříd v českém prostředí vybraných škol. Navržený model vychází z teoretických východisek modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele Clotfeltera, Ladda a Vigdora (2006), modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků Hecka a Marcoulidese (1990)¹⁹ a ze zjištěných poznatků v uskutečněné případové studii. Za **praktický cíl** považuji informovat odbornou a veřejnou společnost o stavu zkoumaného jevu a poskytnout závěry tohoto výzkumu pro další účely ředitelům a vedení škol, kteří by mohli získat více informací o důsledcích strategických postupů při

¹⁹ viz. Kapitola 1.5 Teoretická východiska – přidělování učitelů do tříd vedením školy.

přidělování učitelů do tříd. Třetím individuálním neboli **osobním cílem** je výzkumníkův zájem zjistit více o fenoménu, který zatím nebyl v českém prostředí blíže identifikován.

Prvním cílem je tedy popsat, jakým způsobem a z jakých důvodů ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd, a zjistit, zda postoje učitelů korespondují s jejich rozhodnutím. Vycházím z předpokladu, že ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd na základě určitých kritérií, které uplatňují při svém rozhodování (Heck, Marcoulides & Glasman, 1989; Carey, 1994). Cílem je navržení modelu rozhodování ředitelů a vedení škol o přidělování učitelů do tříd v českém prostředí výběrových škol. Účelem modelu je popsat volbu ředitelů a vedení škol v komplexním měřítku všech aspektů, které je při rozhodnutí ovlivňují, a tím odhalit postupy, které využívají při přidělování učitelů do tříd, širší veřejnosti. **Druhým cílem** je navržení modelu přidělování učitelů do tříd, který by mohl sloužit jako katalyzátor příkladu dobré praxe, ale i příkladu méně efektivního rozhodování ředitelů a vedení škol. **Třetí cíl** je čistě osobní a pramení z výzkumníkovy zájmu zjistit více o tomto ne zcela známém fenoménu a zajistit více informací o vnitřním fungování českého vzdělávacího systému za účelem zkvalitnění rovného přístupu ke vzdělávání.

2.3.2 Formulace výzkumného problému a výzkumných otázek

Dle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 64) je vytvoření konceptuálního rámce výzkumu zahrnujícího formulaci výzkumného problému a definování klíčových konceptů prioritní pro vstup do výzkumného šetření. Jako **výzkumný problém** identifikuji navržení systému přidělování učitelů do tříd v českých školách uplatňujících diferenciaci žáků. V návaznosti na výzkumný problém jsem definovala výzkumné otázky dle interaktivního modelu výzkumného designu (obrázek 5), jež jsou stěžejním procesem kvalitního výzkumu (Maxwell, 2008, s. 217). Cooper (1983) dále doplňuje, že pro správnou formulaci výzkumných otázek je také důležité neopominout nastudování odborné literatury vztahující se k výzkumnému tématu.

Vzhledem k výše stanoveným cílům a výzkumnému problému jsem naformulovala následující hlavní výzkumnou otázku: **Jakým způsobem ředitelé a vedení výběrových ZŠ rozhodují o přidělování učitelů do diferencovaných typů tříd?** Právě otázkou „jakým způsobem“ se snažím zajistit popis situace. Rozhodování ředitele a vedení škol je ústředním motivem výzkumu, neboť právě oni se podílejí na chodu škol a tím i na přidělování učitelů do tříd. Učitelé jsou pak zkoumanými objekty, které ředitelé a vedení škol přidělují do tříd

dle určitých kritérií. Důležité je také zdůraznit, že se jedná o diferencované třídy, protože právě u diferencovaných tříd (výběrové a nevýběrové) může docházet k odlišnému přidělování učitelů.

Základní výzkumnou otázku jsem dále rozložila na další dílčí specifické otázky:

1. Jakou roli hraje zaměření škol a uplatňovaná diferenciací žáků ve volbě ředitele a vedení škol?
2. Jaké důvody vedou ředitele a vedení škol k přidělování odlišných učitelů do diferencovaných tříd?
3. Jaké společné faktory pronikají do volby ředitelů a vedení škol přiřazujících učitele do diferencovaných tříd?
4. Jakým způsobem ovlivňují jednotlivé znalosti učitele volbu ředitelů a vedení škol?
5. Jak vnímají své přiřazení učitelé?

První tři otázky se vztahují k volbě ředitelů a vedení škol, čtvrtá otázka je zaměřena na specifické složky znalostí učitelů. Poslední, pátá otázka je směřována k učitelům a jejich vnímání rozhodnutí ředitelů a vedení škol.

2.4 Výběr metodologického přístupu

Na základě mého výzkumného plánu, stanovených cílů, výzkumných otázek a výběru vzorku jsem se rozhodla pro volbu **kvalitativního designu výzkumu**²⁰, přičemž jsem si vědoma určitých nedostatků, které tato volba může obnášet²¹. Vzhledem k mému výzkumnému cíli – porozumět do hloubky volbě ředitelů a vedení škol při přidělování učitelů do tříd – jsem se rozhodla zvolit jako výzkumnou strategii **případovou studii**²² a **zakotvenou teorii**.

²⁰ Vzhledem k absenci jednotného pohledu výzkumníků na vymezení kvalitativního výzkumu neexistuje ani jeho jednotná definice. Creswell (1998, s. 12) definuje kvalitativní výzkum: „Jako proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.“ Mezi přístupy uplatňující se v kvalitativním výzkumu patří například fenomenologie, etnometodologie, analýza diskurzu, případová studie, zakotvená teorie, konstruktivismus či kritická teorie (Hendl, 2005, s. 53).

²¹ Mezi nedostatky kvalitativního designu výzkumu patří fakt, že mnohdy výsledky a zjištění nemusejí být zobecnitelné pro populaci v jiném prostředí. Výsledky výzkumu mohou být snadněji ovlivněny subjektivním pohledem výzkumníka. Sběr a analýza dat může být časově náročnější a považuje se za obtížnější testovat vyslovené hypotézy a teorie (Hendl, 2005, s. 52).

²² Ve vymezení případové studie nepřevládá mezi jednotlivými výzkumníky jednotný názor, ale víceméně lze vycházet z předpokladu, že se jedná o podrobné zkoumání a porozumění jednoho nebo několika málo případů. Autoři se také shodují, že šetření musí vycházet ze skutečných dat vztahujících se k výzkumu. Dále jmenovaní autoři hovoří o případové studii jako o výzkumné strategii (Stake, 1995; Mioviský, 2006; Švaříček &

2.4.1 Případová studie

Hendl (2005, s. 103) tuto výzkumnou strategii popisuje jako: „zachycení složitosti případů a popis vztahů v jejich celistvosti“, což koresponduje s názorem Miovského (2006, s. 94), který uvádí, že se jedná o strategii zdůrazňující komplexnost celého případu a o strategii představující výchozí místo pro hledání, popis a vysvětlování vlivu různých faktorů a souvislostí v kontextu daného případu. Případová studie umožňuje také volit mezi mnoha výzkumnými metodami (pozorování, individuální rozhovory, diskuze, ohniskové skupiny, obsahové analýzy dokumentace, dotazníková šetření, terénní poznámky aj.). Yin (2014, s. 2) doplňuje, že provést případovou studii je namístě v případě, kdy hlavní výzkumná otázka a další specifické otázky začínají slovy „jak“ a „proč“, výzkumník nemá ve své moci ovlivnit jednání participantů ve výzkumu a téma studie se zabývá aktuálním fenoménem doby (Hyett, Kenny & Dickson-Swift, 2014). V rámci typologie případové studie rozlišuje Yin (2009) tři základní typy studií: 1) **deskriptivní případovou studii** – přináší komplexní popis určitého jevu a poskytuje popisné zprávy; 2) **explorativní případovou studii** – má za cíl prozkoumat případ a jeho celistvou strukturu, studie slouží jako předvýzkum pro další možné výzkumy, je vhodná například ke studiu málo probádaných případů; a za 3) **explanatorní případovou studii** – vysvětluje případ pomocí rozkrývání příčin jednotlivých vztahů v kontextu celého případu a vytváří nové teorie.

V mé disertační práci se přikláním k typu **deskriptivní případové studie**, tedy komplexnímu popisu určitého jevu a k typu **explanatorní případové studie**, kterou Mareš (2015) popisuje jako postupné logické budování ze získaných výsledků ústící v novou teorii. Explanatorní typ případové studie podporující vznik nové teorie (v tomto případě se jedná o navržení teoretického modelu přidělování učitelů do tříd ve školách diferencujících žáky) představují především základní výzkumné otázky 3. a 4. (jaké společné faktory pronikají do volby ředitelů a vedení škol přidělujících učitele do tříd a jakým způsobem ovlivňují jednotlivé znalosti učitele volbu ředitelů a vedení škol).

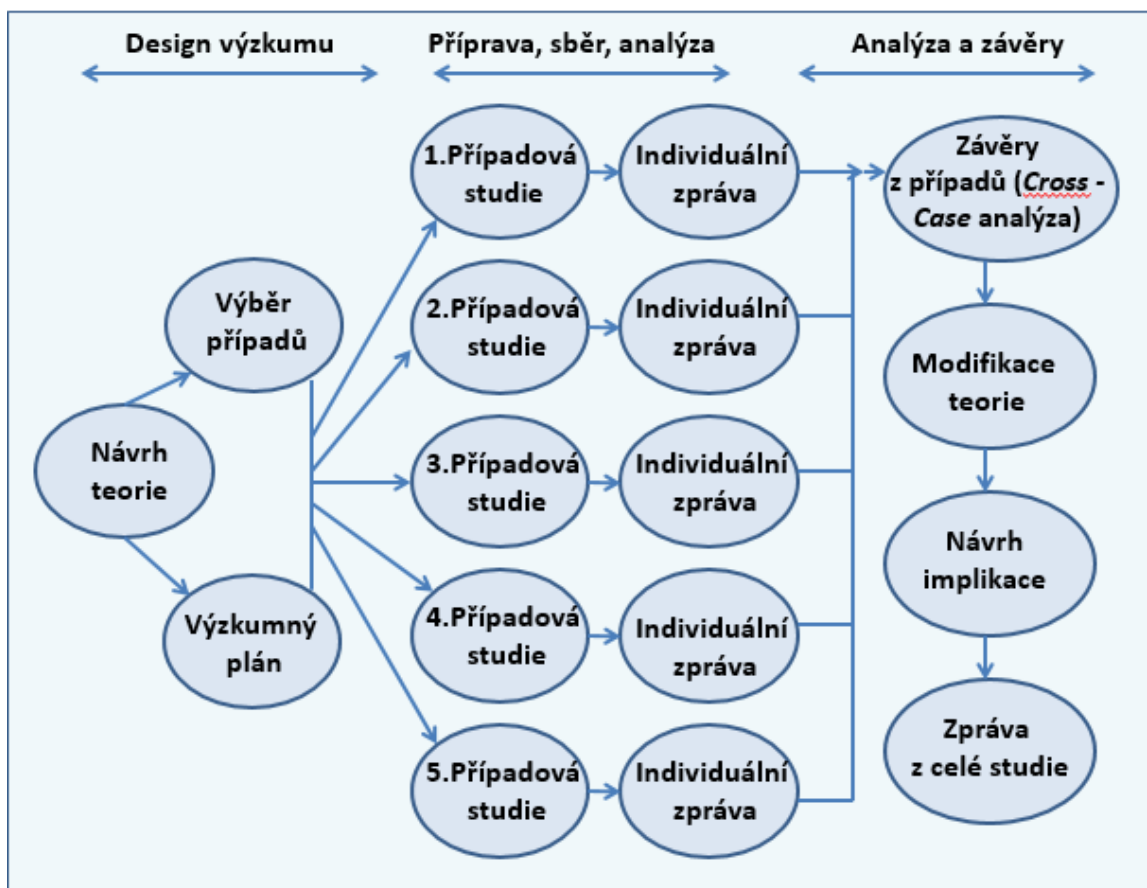
Šedřová, 2007; Yin, 2014). Z těchto důvodů budu i já v této disertační práci využívat pojem výzkumná strategie ve stejné konotaci jako výše uvedení autoři.

Pro ucelený vhled doplňuji obrázek 7 zobrazující pojetí obecného designu případové studie Yina (2014)²³. Případovou studii v pedagogickém výzkumu v explanatorním designu ukotveném v kritériálním modelu „dobré školy“ zmiňuje Spilková (2002) a v holistickém designu mapujícím a popisujícím reálné fungování školy Walterová et al. (2001). Z mého pohledu vycházím ve své práci z obou designů výzkumu, tedy jak explanatorního designu, tak holistického designu, protože se snažím zmapovat a popsat reálné rozhodování ředitelů a vedení škol při přidělování učitelů do tříd a identifikovat příčiny a důsledky jejich rozhodnutí.

Zajištění postupu a ověření kvality ve vícepřípadové studii

Zajistit vhodný výzkumný plán je důležitou součástí ošetření výzkumného procesu, proto na obrázku 7 zobrazuji postup řešení předložené vícepřípadové studie v této disertační práci dle Yina (2014, s. 6), tak aby došlo k zajištění volby případů postupně vždy na základě vyhodnocení předchozího případu v souladu s výzkumnými otázkami.

²³ Yin (2014, s. 50) hovoří o dvou variantách designu, v první variantě představuje holistický přístup jedné jednotky analýzy. Ve druhém případě hovoří o vnořeném přístupu více jednotek analýzy. Druhý případ je využíván, pokud se jedná o celý komplex zkoumaných jednotek zahrnující například fungující systém, konkrétní programy uplatňující se v systému a individuální rozhovory s vedením a zaměstnanci.



Obrázek 7 Proces vícepřípadové studie dle Yina (2014, s. 60), COSMOS Corporation, překlad Hendl (2005), vlastní úprava

Kvalitu empirického výzkumu, v tomto případě vícepřípadové studie, zajišťují pomocí ověření tzv. **čtyř testů** (Gibbert, Ruigrok & Wicki, 2008), které jsou popsány jako **míra pravdivosti** (*construct validity*), **vnitřní platnosti** (*internal validity*), **vnější platnosti** (*external validity*) a **spolehlivosti** (*reliability*). Míra pravdivosti je právě u případové studie kritizována kvůli možné předpojatosti výzkumníka, proto Yin (2014, s. 46) radí využívat co nejvíce možných zdrojů. Yin (2014, s. 45) doporučuje vytvářet si vzorové příklady, ze kterých je možné postupně vystavět logické modely zachycující, jak a proč se daný jev stal. Vnější platnost zobrazující možnost analytické generalizace se v případové studii zachycuje obtížnějším způsobem, přesto ji lze uskutečnit prostřednictvím pokusu replikace logického modelu jednoho případu na potencionální další případ. Posledním testem je určení spolehlivosti výzkumu, cílem tohoto testu je minimalizovat chyby ve studii. Možnou cestou, jak se vyhnout chybám v případové studii, je dokumentovat precizně naprosto všechny kroky, které ve studii uskutečníme. Použitím dostatečného protokolu výzkumu a dodržáním

evidence všech poznatků můžeme snížit počet možných chyb na minimum (Yin, 2014, s. 49).

Nasyčení a pokrytí případy v plném rozsahu není v tomto šetření realizovatelné, protože ředitelé a vedení škol se v řízení odlišují v závislosti na podmínkách své školy, proto by pokrytí vzorku muselo být mnohonásobně větší a ani v tomto případě by se nepodařilo pokrýt celou škálu případů.

Volba případu

Stake (2005, s. 443) definuje **případ** jako entitu zkoumající konkrétní osoby, organizace, programy, instituce, události či vztahy. Případ by ale neměl být příliš široký, a proto je nutné ho vnitřně ohraničit např. místem či časem (Miovský, 2006; Yin, 2014). V případě pedagogického výzkumu se může stát případem například žák, učitel, vedení školy, škola jako konkrétní organizace či samotná inervace mezi učitelem a žákem nebo uplatňované kurikulum (Mareš, 2015, s. 115). V mé disertační práci je **ústředním tématem studie škola**, zaměřuji se na skupinu základních výběrových škol s obdobnými charakteristickými znaky (diferenciace žáků prostřednictvím tříd s rozšířenou výukou konkrétních předmětů). **Případem** (tzv. *case*) v této studii označuji **vedení školy, které tvoří ředitelé a další pověřeni pracovníci** rozhodující o přidělování učitelů do tříd, a zkoumám okolnosti, které souvisejí s jejich volbou. V textu objasňuji konkrétní fenomén – jak ředitelé a vedení škol (pověření pracovníci) přidělují učitele do tříd ve vybraných výběrových školách.

Studie nese název, jak ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd, je tedy patrné, že se šetření netýká pouze jednoho případu, ale více případů²⁴, proto budu v této disertační práci používat pojem **vícepřípadová studie**, které ve svých pracech využívají i čeští výzkumníci (Dvořák, 2010; Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová, 2010; Průcha & Veteška, 2012; Šedová et al., 2012; Vašátková, 2013) a vyjadřuje právě studii více případů. Design případové studie umožňuje zaměřit se na sledování pouze jednoho případu (*single-case*) nebo realizovat šetření zahrnující dva a více případů (*multiple-case*) (Yin, 2014, s. 60). Dle Yina (2014) i u vícepřípadové studie lze postupovat dvěma způsoby: 1) je možné popsat každý případ individuálně jako specifickou jednotku (*single-case design*) nebo 2) popsat případy hromadným způsobem a posléze je komparovat mezi sebou v jejich společném

²⁴ Blíže popíši pojetí případu v další části kapitoly.

kontextu (*multiple-case design*). Ve své disertační práci jsem se rozhodla propojit oba způsoby stejně jako ve své vícepřípadové studii Dvořák a kol. (2010), který nejdříve popisuje každý případ (příběh školy) jako specifickou a samostatnou jednotku a až poté všechny případy mezi sebou komparuje a uvádí je do kontextu řešeného výzkumného problému.

2.4.2 Zakotvená teorie

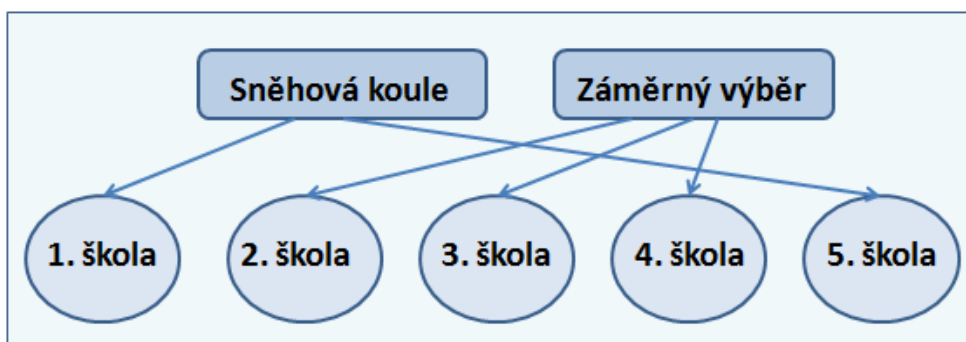
Zakotvená teorie (*grounded theory*) je jedním z kvalitativních designů, mezi něž patří například případová studie, etnografický výzkum či biografický design (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 84). Design zakotvené teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření nové teorie. Výzkumník nezačíná s teorií, kterou by následně ověřoval, ale začíná zkoumáním oblasti a nechává vynořit to, co je v dané oblasti významné (Strauss & Corbin, 1994, s. 273). Na rozdíl od případové studie si zakotvená teorie klade za cíl ne pouze popsat dané jevy, ale také generovat novou teorii prostřednictvím hledání vztahů mezi proměnnými (Strauss & Corbin, 1994, s. 274). V mém šetření tedy nepostačuje pouze popsat stav, jakým způsobem ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd, ale navrhnout **teoretický model přidělování učitelů do tříd**. Výzkumník využívající design zakotvené teorie tedy směřuje k abstraktním rovinám vytvářejícím konceptuální schémata postihující vztahy mezi jednotlivými proměnnými. Postupuje tak, že nejprve na základě dat identifikuje proměnné a poté zjišťuje vztahy mezi nimi, tímto postupem vzniká dynamický popis dění, který vysvětluje, za jakých podmínek je ovlivněno jednání aktérů, které vede až ke změně jejich reakce (Šedřová, 2007, s. 86), tomuto postupu odpovídají i zvolené techniky kódování dat a jejich následná analýza (Šedřová, 2005, s. 124). Kvalitně uskutečněný proces designu zakotvené teorie vyžaduje mimo jiné také zachování souladu mezi teorií a uskutečněným sběrem dat, analýzou dat, zobecnitelností, přesností, kritičností a ověřitelností (Strauss & Corbin, 1994, s. 278).

Šedřová (2007, s. 86–87) dále podotýká, že dle Glasera a Strausse (1967) je vhodné vstoupit do procesu designu zakotvené teorie s co nejmenším zatížením představami o předmětu výzkumu. Podotýkám, že v mém případě jsem tento stav dodržela, protože v českém prostředí zatím nebyly uskutečněny obdobné studie, které by tento výzkumný problém řešily. Své teoretické poznatky jsem tedy čerpala ze zahraniční literatury, kde jsem musela být obezřetná při studiu šetření týkajících se přidělování učitelů do tříd, a to především v

kontextu odlišných vzdělávacích systémů, demografického prostředí, politické situace, kultury či tradičně uznávaných hodnot základních škol.

2.5 Výběr zkoumaných škol

Od začátku vzniku výzkumu jsem vycházela z myšlenky, že chci realizovat vícečetnou případovou studii. K ujasnění výběru, tedy rozsahu pěti škol, jsem došla po realizaci pilotní případové studie školy na základě jak metodologických, tak praktických zjištění. Počet a výběr škol byl ovlivněn především ochotou ředitelů a vedení škol zapojit se do výzkumu a to zejména kvůli svému pracovnímu vytížení. Přesto jsem od počátku uvažovala o počtu případů dle doporučení Stakea (2005, s. 22), který navrhuje pro zachování výhod této výzkumné strategie počet případů v rozpětí pět až deset. Pro získání škol diferencujících žáky jsem uplatnila dvě základní metody: **metodu záměrného výběru** (*theoretical sampling*) a **metodu sněhové koule** (*snowball sampling*) (Glaser & Strauss, 1967). První pilotní školu jsem získala prostřednictvím metody sněhové koule, konkrétně doporučením od kolegy, který již na této škole výzkum provedl. Jednalo se o výběrovou školu s vedením velmi ochotným se mnou výzkum uskutečnit. Vzhledem k mé absenci rozsáhlých zkušeností se získáváním respondentů jsem tuto nabídku přijala. Další tři základní školy jsem oslovila v rámci metody záměrného výběru na základě prostudování ŠVP na jejich webových stránkách (oslovila jsem mnohem více výběrových škol – okolo třiceti, ale většina ředitelů mě odmítla z důvodů časové vytíženosti či neochoty uskutečnit výzkum na své škole). Pátou výběrovou školu jsem získala opět metodou sněhové koule, byla mi doporučena kolegou ve chvíli, kdy jsem mu nastínila výzkum, který provádím v této disertační práci. Ředitel páté školy vzhledem ke známosti s mým kolegou byl ochoten se výzkumu zúčastnit.



Obrázek 8 Metody výběru základních škol do výzkumného šetření

Vzorkování hraje v kvalitativním výzkumu důležitou roli, protože výběr zkoumaných jednotek zajišťuje možnost určitého zobecnění výsledků (Hendl, 2005, s. 150). V případě vícepřípadové studie se nejedná o „analytické zobecnění“ směrem k populaci, ale o vývoj nové teorie nebo potvrzení či modifikace staré teorie (Yin, 1994, s. 30). V kvalitativním výzkumu navíc výzkumník provádí **rozhodnutí o výběru na třech úrovních**: 1) při sběru dat – výběr případu, 2) při interpretaci – výběr materiálu a 3) při zobrazení výsledku – prezentace materiálu (Flick, 1995). Vzhledem ke zvolené teorii jsem proto kritéria pro výběr případu zvolila předem a u obou metod (záměrného výběru i sněhové koule) jsem využila kritériální vzorkování (*criterion sampling*) popisující výběr všech případů splňujících předem požadovaná kritéria (Patton, 2003, s. 5).

Zde popisuje tři základní kritéria, podle nichž jsem se při výběru škol řídila:

- 1) ředitel a vedení školy diferencuje žáky na základě jejich schopností do výběrových a nevýběrových tříd;
- 2) vzhledem k velikosti školy a výskytu paralelních tříd je zde dostatečné množství učitelů, kteří mohou být záměrně přidělováni do tříd;
- 3) ředitel a vedení školy souhlasí s uskutečněním výzkumu.

Vzhledem ke stanoveným kritériím výběru a časovému vytížení ředitelů a vedení škol jsem jejich počet stanovila na pět. Opřela jsem se o stanovisko Yina (2014, s. 64) uvádějícího, že výběrem několika extrémních a reprezentativních případů lze dosáhnout silnějšího kontrastu a tím dospět ke kvalitnější saturaci dat a osvětlení některých jevů, které by na typickém případě nebyly pozorovatelné. Z tohoto důvodu jsem se snažila zvolit školy s odlišnou profilací odpovídající extrémním i reprezentativním případům (dvě školy odpovídaly extrémnímu případu a tři školy odpovídaly reprezentativnímu případu).

Nyní velmi stručně představím jednotlivé školy a popíši, jaké konkrétní důvody mě vedly k jejich postupnému zahrnutí do studie.

Barevná škola. Pilotní škola, ve které jsem uskutečnila výzkum, naplňovala všechna požadovaná kritéria výběru jak svou velikostí, množstvím pedagogů, tak i počtem paralelních tříd. Ředitelka školy Barevná byla otevřená mému výzkumu, tomuto stavu napomohlo i doporučení od kolegy. Škola Barevná se jevila jako zajímavý případ, protože ředitelka zde působila již dlouhou dobu jako zástupkyně ředitele a v roli učitelky se také

před více jak třiceti lety podílela na vzniku koncepce tříd s rozšířenou výukou. Díky těmto zkušenostem si stále ponechává ve své kompetenci veškeré rozhodování o přidělování učitelů do tříd. Škola Barevná se stala největší školou, na které jsem uskutečnila šetření (počtem přes 800 žáků), což se odrazilo i v množství variací, které vedení školy při přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd uplatňuje.

Nová škola. Tato škola se stala, vzhledem k otevření teprve ve školním roce 2018/2019, zajímavou sondou do nově zavedeného systému přidělování učitelů do tříd. Šetření na škole Nová poodhalilo, jakým způsobem lze řešit systém přidělování učitelů do tříd na škole preferující nekonvenční přístup a odlišnou formu výuky (inspirace britským kurikulem). Ředitel deleguje rozhodování o přidělování učitelů do tříd na dvě osoby – na svou zástupkyni a zároveň metodičku a koordinátorku tvorby ŠVP a na HR manažerku školy. Školu jsem oslovila vzhledem k její profilaci (rozšířená výuka anglického jazyka ve všech předmětech mimo českého jazyka) a velmi neobvyklému filozofickému konceptu školy, který vyžaduje nemalou spolupráci ze strany učitelů, rodilých mluvčích, žáků i rodičů. Od vedení školy jsem se dočkala velmi otevřeného přístupu hovořit o své škole a poskytnout mi všechny potřebné informace. Rozhovor s učiteli proběhl až po určité době reálného fungování školy, což vedlo i ke zpětnému zhodnocení naplnění očekávání konceptu školy. Škola Nová se stala extrémním případem právě pro svůj odlišný koncept, který korespondoval i s netypickým výběrem učitelů do školy a posléze s přidělením učitelů do tříd.

Otevřená škola. Ředitel školy byl ochoten se mnou provést výzkum i přes svou vytíženost, která pramení převážně z nedávné změny, která ve škole proběhla. Tato škola si prošla zajímavou proměnou, protože si musela poradit se sloučením dvou škol, z čehož byla každá škola zaměřena na rozšířenou výuku jiných předmětů. Nově vzniklá škola si ponechala profilaci obou původních škol a vytvořila tak pro žáky, potažmo jejich rodiče, atraktivní nabídku rozšířené výuky více zaměření. Aktuální ředitel školy působil na jedné z nich v roli ředitele již mnoho let a své kompetence přidělování učitelů do tříd si ve větší míře ponechal a část z nich delegoval na svou (původní) zástupkyni. V této škole se jevil zajímavé, jak si ředitel poradil s přidělením učitelů do různých typů tříd po sloučení dvou škol. Škola Otevřená se odlišuje od ostatních i postojem ředitele, který neskrývá, že mu jde především

o výkon a dosažené výsledky žáků. Z těchto důvodů se výzkum ve škole Otevřená stal přínosným zdrojem informací do mého výzkumu.

Výjimečná škola. Tato škola je druhým extrémním případem jak z hlediska uskutečňované diferenciaci žáků, tak náročného přidělování učitelů k nim. Nejedná se zde pouze o rozšířenou výuku konkrétních předmětů, jako je tomu v ostatních vybraných školách, ale i o výuku mimořádně nadaných žáků. Učitele k těmto žákům vybírá ředitelka spolu se zástupkyní školy, přičemž obě v těchto výběrových třídách také učí. Škola řeší opačný problém než většina ostatních vybraných škol. Žáci s určitým nadáním by dle konceptu školy Výjimečné měli odcházet na víceletá gymnázia, ale někteří žáci ve škole setrvávají i nadále, což komplikuje další rozložení tříd a přidělení učitelů do nich. Ředitelka s provedením výzkumu souhlasila a z jejího otevřeného přístupu a velmi vyčerpávajícího popisu systému diferenciaci a přidělování učitelů do tříd na škole Výjimečná jsem nabyla dojmu, že o tomto tématu hovoří s veřejností častěji.

Daleká škola. Tuto školu se mi podařilo získat na základě kontaktu od kolegy, proto byl i ředitel ochotný se výzkumu účastnit. Škola se stala zajímavou především z hlediska svého umístění, které je situováno do města střední velikosti (okolo 30 000 obyvatel), kde je několik základních škol, přičemž se ředitelé mezi sebou domluvili, že si nebudou záměrně „přetahovat“ učitele. Škola Daleká je jedinou ve městě, která má rozšířenou výuku předmětů, zbylé dvě školy diferencované nejsou. Jejím konkurentem je tak pouze osmileté gymnázium, které se zde také nachází. Ředitel školy zde působí teprve druhým rokem a přešel do školy Daleká ze střední školy, kde již jako ředitel několik let působil, musel se tedy vyrovnat se systémem přidělování učitelů do tříd, který zde již fungoval a vycházel především ze zažitých tradic dlouho působících učitelů – garantů v předmětových komisích.

Je zřejmé, že těchto pět vybraných škol nepokrývá všechny případy základních škol uplatňující diferenciaci žáků, zajisté existují školy s rozšiřující výukou jiných předmětů a s jiným typem selekce žáků, ale i přesto věřím, že do jisté míry jsem podhalila systém, jakým způsobem ředitelé a vedení škol přistupují k přidělování učitelů do tříd. V další kapitole popisuji, jak jsem přidělování učitelů do tříd zkoumala v kontextu jednotlivých případů.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Barevná	ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka	ZŠB_UŽ_V_B_zástupkyně	Ředitelka má v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT ZŠB_UŽ_B_M (bývalá ředitelka) ZŠB_UŽ_V_B_M_CH
ZŠ Nová	ZŠN_UM_ředitel/majitel, ZŠN_UŽ_ředitelka_majitelka	ZŠN_UŽ_metodička ZŠN_UŽ_HR	Metodička a HR managerka mají v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠN_UŽ_V_B_1. třída ZŠN_UŽ_V_B_2.a3. třída_dohromady
ZŠ Otevřená	ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel	ZŠO_UŽ_V_B_zástupkyně	Ředitel má v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠO_UM_V_M_CH ZŠO_UŽ_V_B_NJ ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV1 ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ ZŠO_UŽ_B_školní asistentka_CH_BI ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2 ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV
ZŠ Výjimečná	ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň	ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň	Ředitelka má konečné slovo a radí se ze zástupyní	ZŠV_UM_B_1.stupeň ZŠV_UŽ_V_B_M ZŠV_UŽ_V_B_ČJ_VV ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_M_ČJ
ZŠ Daleká	ZŠD_UM_V_B_ředitel_M	ZŠD_UM_V_B_zástupce	Ředitel má konečné slovo, ale rozhoduje zástupce a garanti předmětů	ZŠD_UM_B_V_AJ ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV ZŠD_UŽ_V_B_AJ ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ

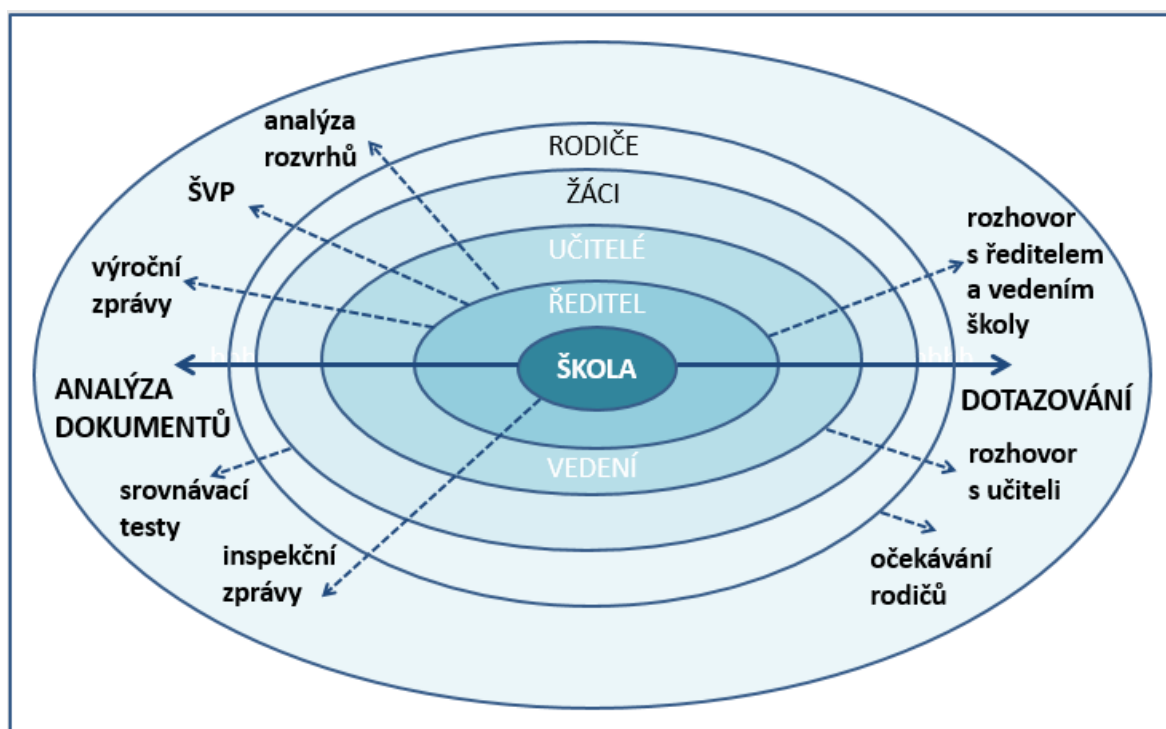
Tabulka 1 Charakteristika ředitelů, vedení škol a učitelů ve výzkumu

2.6 Metody sběru dat

Mezi nejčastěji uplatňované metody sběru dat v případové studii řadí Yin (2014, s. 105) **dokumentaci, archivní záznamy, interview, zúčastněné a nezúčastněné pozorování a produkty aktérů zkoumaných ve výzkumu**. Těchto šest různých zdrojů zajišťuje komplexní zmapování zkoumaného fenoménu, a tím zároveň zvyšuje přesvědčivost a přesnost celého výzkumu. Basse (2006, s. 81) doplňuje tři hlavní obecné postupy shromažďování dat, které je možné uplatnit ve školním prostředí. Patří mezi ně kladení otázek, pozorování událostí a čtení dokumentů. Ve svém výzkumu jsem sbírala data ve vybraných školách v interakci s aktéry školy (ředitelé, vedení školy a učitelé) prostřednictvím dotazování a ověřovala je za pomoci analýzy školní dokumentace. Pořadí a metody sběru dat jsem určila následujícím způsobem: čtení a prozkoumání dokumentů (pochopení systému diferenciac dané školy), tvorba otázek a jejich kladení (rozhovory s řediteli, vedením školy a učiteli) a obsahová analýza školní dokumentace. Sběr dat byl uskutečněn v několika fázích různými metodami, které popisují níže v textu a na obrázku 9.

Metody sběru dat:

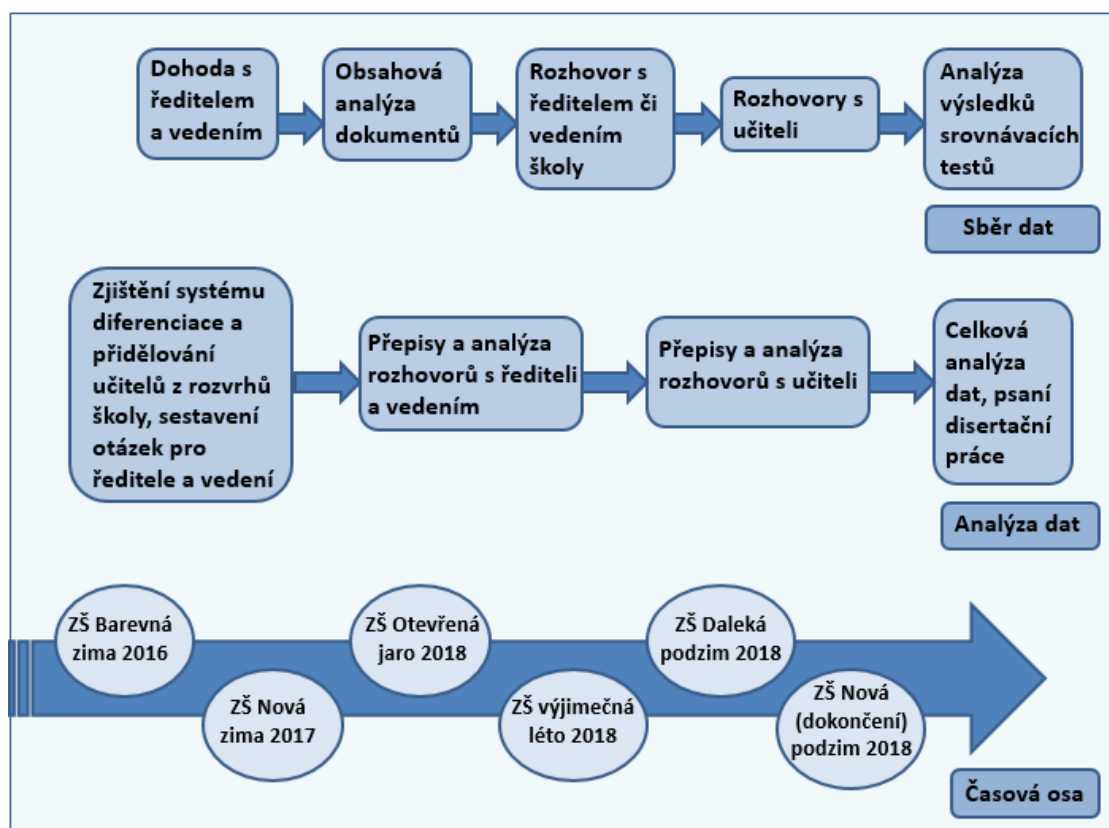
1. zjištění uplatňované diferenciace ze školní dokumentace na vybrané škole (způsob diferenciace uvedený ve ŠVP školy a posléze doptání se ředitele a vedení školy);
2. analýza rozvrhů školy, zjištění přidělování učitelů podle předmětů a tříd, identifikace výběrových a nevýběrových tříd a přiřazení učitelů k nim, porovnání rozvrhů učitelů mezi sebou a v průběhu několika let;
3. obsahová analýza dokumentů, jedná se především o výroční zprávy a inspekční zprávy;
4. hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s řediteli a vedením škol, rozhodujících o přidělování učitelů do tříd;
5. hloubkové polostrukturované individuální rozhovory s učiteli škol, kteří vyučují ve výběrových třídách, nevýběrových třídách nebo v obou typech tříd;
6. analýza výsledků srovnávacích testů u žáků z různých typů tříd a v různých ročnících.



Obrázek 9 Zdroje dat a výzkumné metody

Výzkum jsem započala (obrázek 10) sběrem dat a jejich analýzou na **škole Barevná** (zima 2016). Proces probíhal následujícím způsobem: po zjištění uplatňované diferenciace jsem analyzovala školní vzdělávací dokumenty a rozvrhy učitelů, na jejichž základě jsem vytvořila otázky pro polostrukturované rozhovory s ředitelkou, po vyhodnocení rozhovoru

s ředitelkou jsem připravila rozhovory s učiteli a na závěr jsem ověřovala uvedené informace o schopnostech žáků ve třídách prostřednictvím jejich výsledků ve srovnávacích testech. Po ukončení sběru dat na této škole jsem dospěla k dalším tématům, které jsem chtěla prozkoumat a ověřit, proto bylo důležité nastudovat další odbornou literaturu. Věnovala jsem tedy delší čas studiu odborné literatury týkající se rozhodování ředitele a vedení školy a modelu přidělování učitelů do tříd, abych byla schopna lépe uchopit tuto problematiku. Další sběr dat probíhal postupně, druhou školou se stala **škola Nová** (zima 2017), kde byl postup odlišný, protože se jednalo o novou školu, která reálně začala s výukou v pěti ročnících na prvním stupni ve školním roce 2018/2019. Nejdříve jsem tedy analyzovala její ŠVP, poté provedla rozhovor se zástupkyní ředitele a HR managerkou, obsahovou analýzu dostupných dokumentů a teprve po půl roce reálného fungování školy provedla rozhovory s učiteli (zima 2018). **Škola Otevřená** (jaro 2018) se stala třetí školou, kde jsem šetření uskutečnila. Postupovala jsem stejně jako v případě školy Barevná. Čtvrtou školou se stala **škola Výjimečná** (léto 2018) a po analýze dat z této školy jsem uskutečnila šetření na **škole Daleká** (podzim 2018), kterou jsem sběr dat ukončila.



Obrázek 10 Postup, sběr dat a jejich analýza

2.6.1 Zajištění vstupu do terénu

Dle Miovskeho (2006, s. 53) je stěžejní výzkumníkem jasně definovat vstup do terénu a dle potřeb shromáždit potřebné informace z dostupných materiálů. V mém případě jsou termínem terén označovány vybrané školy. Před vstupem do každé z nich jsem zmapovala terén tím, že jsem pečlivě prostudovala materiály, které byly přístupny na internetových stránkách dané školy (ŠVP, rozvrhy, výroční zprávy atd.). Inicivace kontaktu, v tomto případě s řediteli škol, probíhala prostřednictvím emailové žádosti a po kladné odpovědi, tedy souhlasu s uskutečněním studie, byl navržen termín prvního setkání. Ředitelé škol fungovali zároveň jako tzv. strážci, kteří střežili svou školu před cizím vlivem výzkumníka a zároveň mi zprostředkovali kontakty na ostatní pracovníky pro zajištění odpovědí na mé otázky (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 154). První schůzka s řediteli spočívala v představení mého výzkumného záměru, zajištěním souhlasu s provedením výzkumu a získáním dalších dokumentů důležitých pro přípravu rozhovoru s řediteli a vedením škol. Asimilace a hlavní část získávání dat (rozhovory) probíhaly při další schůzce s řediteli a vedením škol, kdy už mě oslovení účastníci znali z první schůzky. Pro další část výzkumu (rozhovory s učiteli) mi byli řediteli nebo vedením škol doporučeni učitelé, se kterými bylo možné rozhovory provést. Ukončení kontaktu a uvolnění z vazeb jsem provedla velmi opatrně, protože jsem počítala s možností, že od účastníků budu potřebovat doplnit ještě některé další informace. Ve škole Nová jsem například musela počkat, až bude zahájena její činnost, a po určité době (po roce) se vrátit zpět do školy a provést rozhovory s učiteli. Před konečnou fází realizace závěrečné zprávy jsem provedla zpětnou reflexi a kontrolu formou ověřování dat z výsledků srovnávacích testů žáků (ověření výpovědí ředitelů, vedení škol a učitelů) a konzultovala výstupy se svým školitelem, dalšími odborníky na dané téma a odborníky na mnou zvolené metodologické postupy.

2.6.2 Obsahová analýza dokumentů

Dle Miovskeho (2006, s. 48) je termínem analýza dokumentů chápána výzkumná strategie založená na analýze již existujících dokumentů. V porovnání s ostatními plány je u analýzy dokumentů nejmenší šance, aby je výzkumník subjektivně ovlivnil, protože většinou již bývají vytvořeny. Výzkumník dokumenty objevuje, selektuje, sestavuje, ale nevytváří, což vede k pozitivu, že jsou časem stále neměnné, ale i k negativu, že časem dokumenty ztrácejí svůj původní kontext. Dle Dvořákové (2010, s. 97) se v mém případě jedná o tzv. **relační**

analýzu, která neobsahuje pouze výskyt konceptů, který je typický pro konceptuální analýzu, ale zjišťuje především vztahy mezi jednotlivými dokumenty. Náznaky určitého mapování, které jsou pro relační analýzu specifické, lze nalézt v příloze 1, kde dokazují, že vztahy mezi jednotlivými dokumenty jsou zjištěny²⁵. Tímto způsobem jsem propojila rozhovory s řediteli, vedením škol, učiteli a ostatní školní dokumentací (ŠVP, rozvrhy učitelů, výroční zprávy, inspekční zprávy a srovnávací testy žáků) navzájem.

Mayring (2014, s. 39–42) doporučuje při obsahové analýze využít následující kroky: jasně formulovat problém, definovat dokument, shromáždit dokumenty, kriticky je zhodnotit, analyzovat, komparovat, interpretovat a reflektovat. V mém případě jsem provedla analýzu písemných dokumentů, které jsem identifikovala jako relevantní pro dané šetření. Mezi tyto dokumenty patřily ŠVP, rozvrhy učitelů, výroční zprávy, inspekční zprávy a srovnávací testy žáků. Většina dokumentů byla volně dostupná na webových stránkách školy. V případě, že některé dokumenty scházely, jsem o ně požádala vedení školy (ne všechny školy měly na webových stránkách umístěny rozvrhy učitelů a ŠVP). Omezením se pro mě stal fakt, že v dokumentech nebyly mnohdy uvedeny všechny typy diferenciací žáků, které se ve škole nacházely. Chybějící informace mi vždy doplnil ředitel nebo vedení školy zpětně po mém doptání. Analýze dat byly podrobeny také výsledky srovnávacích testů žáků²⁶, které jsem si vyžádala od vedení škol (kde to bylo možné). Tyto výsledky žáků sloužily ke komparaci výpovědí ředitele a vedení škol a učitelů o schopnostech žáků ve výběrových a nevýběrových třídách.

2.6.3 Rozhovory

Hlubkový rozhovor (*in-depth interview*) je nejčastěji používanou metodou v kvalitativním výzkumu a je definován jako nestandardizované dotazování účastníka výzkumu prostřednictvím otevřených otázek (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 159). Miovský (2006, s. 77) uvádí, že interview patří sice k nejobtížnějším metodám sběru dat vzhledem k potřebným sociálním kompetencím tazatele, ale současně také k nejvýhodnějším při získávání kvalitativních dat. Pro své šetření jsem zvolila **semistrukturované interview**, které se řídí dle výzkumníkovy předem vytvořeného schématu (seznamu otázek), zároveň ale

²⁵ Dokumenty byly vloženy do kvalitativního programu MAX QDA a podrobeny obsahové analýze.

²⁶ Na všech školách byly uplatňovány různé srovnávací testy žáků (SCIO, Kalibro, vlastní srovnávací testy) mimo školy Nová.

ponechává prostor pro konverzaci, čímž motivuje respondenta k otevřeným vyjádřením jeho názorů (Miovský, 2006, s. 159). Otázky v mých rozhovorech vycházely z hlavní výzkumné otázky a z dalších specifických otázek (Švaříček & Šedová, 2007, s. 166), které jsem stanovila v úvodu metodologické části. Pro vytvoření schématu rozhovoru jsem využila tzv. **pyramidový model interview**²⁷ (Wengraf, 2001, s. 64) spočívající v rozčlenění základní tazatelské otázky (*central research questions*) na rozšiřující tazatelské otázky (*theroy questions*) a dále na specifické otázky (*particular interview questions*). Celková koncepce tazatelského schématu se odlišovala dle specifik profilací jednotlivých vybraných škol a obsahovala vždy otázky zaměřující se na přidělování učitelů do tříd.

Hlubkový semistrukturovaný rozhovor s ředitelem a vedením školy

Záměrem mého dotazování bylo dozvědět se od ředitelů a vedení škol, zda účelně přidělují učitele do tříd, jakým způsobem a za jakých podmínek se tak děje, která kritéria při přidělování učitelů do tříd využívají a jaká pozitiva, negativa a limity v tomto procesu spatřují. Rozhovory s řediteli a vedením škol trvaly dle potřeby a možností účastníků, jednalo se o hodinu až hodinu a půl (někdy do rozhovorů vstupovali kolegové či telefonáty, které na chvíli rozhovor přerušily). Pro ředitele a vedení škol²⁸ jsem měla připraveny **čtyři tematické okruhy a pro učitele pátý tematický okruh**: TO1 – charakteristika diferenciacie žáků ve školách a profilace škol z pohledu ředitelů a vedení škol, TO2 – vztah ředitelů a vedení škol k přidělování učitelů do tříd, TO3 – vliv vnějších a vnitřních faktorů zasahujících do přidělování učitelů do tříd, TO4 – dílčí okruhy zaměřené na jednotlivé složky učitelových znalostí²⁹, TO5 – vnímání učitelů přiřazení do tříd³⁰. Ke komentářům a výpovědím účastníků byly použity navazující otázky, které sloužily k ujasnění a ověření pochopení významu odpovědí na hlavní tazatelské otázky (Švaříček & Šedová, 2007, s. 168)³¹. Z pohledu výzkumníka se stalo pro vedení rozhovorů velmi přínosné podrobně zanalyzovat všechna

²⁷ Ukázka pyramidového modelu aplikovaného na interview je zobrazena v příloze 2.

²⁸ Volba, zda rozhovor proběhl s ředitelem školy, či i vedením, spočívala především ve zjištění, kdo konkrétně má na starosti přidělování učitelů do tříd na dané škole. S ředitelem školy bylo hovořeno ve všech případech škol mimo školy Nová.

²⁹ Složky učitelových znalostí vycházejí z obecné koncepce poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987).

³⁰ Schéma semistrukturovaného rozhovoru s ředitelem školy je zobrazeno v příloze 3 a s učitelem školy v příloze 4 (jako ukázka schématu semistrukturovaného rozhovoru s ředitelem a učitelem byla vybrána škola Výjimečná).

³¹ Ukázka části přepsaného rozhovoru dle transkripce Leix (2006) s ředitelkou školy Výjimečná je zobrazena v příloze 5 a s učitelkou školy Výjimečná je zobrazeno v příloze 6.

dostupná data před vstupem do každé vybrané školy (ŠVP, rozvrhy učitelů, inspekční a výroční zprávy), i přesto jsem se ale v několika případech vracela do terénu za účelem zjištění dalších souvislostí s přidělováním učitelů do tříd (například jsem si ujasňovala délku praxe některých učitelů nebo zjišťovala způsob přidělování konkrétních učitelů do tříd v minulých letech). Všechny rozhovory s řediteli a vedením škol byly zaznamenávány na diktafon.

Hloubkové semistrukturované rozhovory s učiteli

Mimo rozhovorů s řediteli a vedením škol jsem považovala za nutné zjistit, jak přidělování do tříd vnímají samotní učitelé a zda výpovědi ředitelů a vedení škol korespondují s názory učitelů. S učiteli jsem hovořila dle časových možností a jejich sdílnosti patnáct minut až jednu hodinu. Stejně jako v případě ředitelů a vedení škol jsem stanovila pro rozhovory s učiteli čtyři tematické okruhy: TO1 – vztah učitele k typu přidělené třídy, TO2 – vnímání odlišnosti ve výuce výběrových a nevýběrových tříd, TO3 – spokojenost s přidělením do dané třídy, TO4 – konkrétní otázky dle aprobace, vyučovaných předmětů a rozvrhu učitele. Všechny rozhovory s učiteli byly zaznamenány na diktafon.

2.6.4 Ověření získaných dat prostřednictvím srovnávacích testů

Ředitelé i vedení škol mají vlastní názor na schopnosti žáků umístěných do výběrových a nevýběrových tříd, čímž obhajují svá rozhodnutí, proč právě k určitým třídám přidělují konkrétní učitele. Učitelé doplňují názor ředitelů a vedení škol svým pohledem na schopnosti žáků, které učí. Názory ředitelů, vedení škol a učitelů utvářejí ucelený pohled na schopnosti žáků ve výběrových a nevýběrových třídách, který je založen na jejich názorech, vnímání či zkušenostech s danou třídou. Pro ověření schopností žáků jsem si proto v každé škole vyžádala srovnávací testy (každá škola některé srovnávací testy využívala mimo nově otevřené školy Nová), které potvrzovaly či vyvracely tvrzení ředitele, vedení škol a učitelů o schopnostech žáků v různých typech tříd. Ověření výsledků žáků výběrových a nevýběrových tříd přispělo k validaci nasbíraných dat a zajistilo tak vyšší kvalitu výzkumu.

2.6.5 Zajištění kvality výzkumu

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 22) uvádějí, že v rámci kvalitativního výzkumu v podstatě vždy dojde k subjektivnímu zkreslení řešené problematiky, protože výzkumník podléhá v různé míře zaujatosti nebo angažovanosti v tématu. Kvalitu výzkumu tedy zajišťuje především

validita výzkumu, kterou určuje rozsah reprezentace případu zkoumaného jevu a stupeň správné interpretace závěrů (Kirk & Miller, 1986, s. 22). Lincolnová a Guba (1985, s. 5) doplňují, že je třeba uvažovat i nad tím, zda jsou závěry výzkumu dostatečně autentické, abychom se mohli my či kdokoliv jiný podle nich zodpovědně řídit. Lincolná a Guba (1985, s. 8) proto zavedli kritéria, podle kterých je možné se v rámci kvalitativního šetření řídit. Hlavní kritériem je **hodnověrnost** (*trustworthiness*), která zahrnuje **důvěryhodnost** (*credibility*), **přenositelnost** (*transferability*), **spolehlivost** (*reliability*) a **potvrditelnost** (*confirmable*).

Důvěryhodnost

Kritérium důvěryhodnosti řeší otázku, zda šetření odpovídá teorii, kterou výzkumník vyvinul – odpovídá staršímu konceptu pojmu vnitřní validity (*internal validity*) (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 32). Jednotlivé kroky vedoucí k závěrům by měly být podrobně popsány a poté celé šetření podrobena kritice. Mezi techniky zajištění důvěryhodnosti patří dle Švaříčka a Šedřivé (2007, s. 33) členské ověřování (*member checking*), reflexe kolegů (*peer auditing*), audit kolegů (*peer auditing*), objasnění výběru účastníků a případů či podrobný deník výzkumníka. V mém případě jsem se vzhledem k poměrně citlivým zjištěním od ředitelů, vedení škol a učitelů nepřiklonila k členskému ověřování, protože jsem nechtěla, aby výsledky v některých případech poškodili učitele, kteří se vyjádřili o systému přidělování učitelů do tříd v rozporu s názorem ředitelů nebo názorem vedení škol. Vzhledem k možnostem mého výzkumu – celý výzkum jsem prováděla sama – jsem nepovažovala za uskutečnitelnou ani možnost využít audit kolegů, proto jsem zvolila **reflexi kolegů**, která spočívala v předkládání mých úvah, postupů, zjištění a závěrů vybraným kolegům, které považuji v dané problematice za experty. **Volbu případu** podrobněji vysvětluji v kapitole 2.4.1 Případová studie a 2.5 Výběr zkoumaných škol. Za **deník výzkumníka**, tedy můj deník, považuji ručně psané zápisky, které jsem od počátku řešení této studie zaznamenávala do jednoho sešitu, naskenované ukázky jsou přiloženy v příloze 8.

Přenositelnost

Přenositelnost či aplikovatelnost odpovídá staršímu konceptu vnější validity výzkumu (*external validity*) a poukazuje na stupeň zobecnitelnosti výsledků výzkumu (Švaříček a

Šedřová, 2007, s. 36). Důležitým prvkem je popis typické situace zkoumaného jevu a možnost srovnání s jinými kontexty, tedy kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiném prostředí. Vzhledem k poměrně jasně definovanému zkoumanému cíli mé práce je nutné přijmout fakt, že aplikovatelnost návrhu modelu přidělování učitelů do tříd v českém vzdělávacím prostředí škol je limitována typem školy (zda využívá vnější či vnitřní diferenciaci žáků) a tím, jaké vnější podmínky ji ovlivňují (demografická poloha, přidělené finance, velikost školy, počet učitelů a složení žáků atd.). K zobecnění mých zjištění přispívá především **cross-case analýza**³² komparující jednotlivé případy zkoumaných škol mezi sebou.

Spolehlivost

Dle Švařička a Šedřové (2007, s. 39) je spolehlivé takové měření, které při opakované aplikaci vykazuje shodné výsledky, za podmínek je-li studovaný jev stále stejný. V kvalitativním výzkumu, na rozdíl od kvantitativního, je ale spolehlivost aplikovatelnosti velmi nízká, protože každý výzkumník využívá odlišné metody různým způsobem. Zřejmě nejvhodnější technikou k zajištění spolehlivosti kvalitativního výzkumu je tedy mimo naprosté pečlivosti při záznamu naprosto všech kroků provedených ve výzkumu dodržet techniku **konzistence otázek, kódování a opětovného kódování dat** (Švařiček & Šedřová, 2007, s. 41). Konzistenci otázek jsem zajistila tím způsobem, že jsem některé otázky kladla všem respondentům výzkumu. Tyto stejné otázky byly doplněny vždy i o nové otázky, které se vztahovaly ke specifikům konkrétní školy a podpořily tak jedinečnost daného případu. Konzistenci při kódování dat jsem zajistila prostřednictvím softwarového programu **MAXQDA 2018**³³, ve kterém jsem kódování a strukturaci dat provedla. Opětovné kódování pak přispělo ke kontrole a ověření, zda není možné ještě některé kódy sloučit pod společné kódy, či zda je lze výstižněji pojmenovat nebo naopak přehodnotit, zda jsou pro mou práci důležité.

Triangulace dat

³² O tzv. *cross-case analýze* (Yin, 2014, s. 164) se podrobněji zmiňuji v kapitole 3.3 Interpretace dat.

³³ Ukázky kódování a strukturace dat v programu MAX QDA 2018 jsou umístěny v příloze 7.

Pro zachování pravdivosti a k přispění redukce chyb ve výzkumu Yin (2014, s. 47) doporučuje využít triangulaci, které je možné dosáhnout ověřením informací nejméně ze dvou různých zdrojů (Hendl, 2005, s. 149). Pro ověření triangulace Yin (2014, s. 47) nabízí **tři základní principy shromažďování dat**: 1) užívání více zdrojů (*multiple sources of evidence*); 2) vytváření databáze případové studie (*develop case study database*) a 3) řetězové dokladování (*chain of evidence*). Třetí princip shromažďování dat není v českém prostředí natolik známý, jedná se o původní metodu v kriminologii, kdy je možné rekonstruovat příběh dle zaznamenaných dat natolik věrohodně, až postupně dojdeme k samotnému činu. V případě vícepřípadové studie se jedná o zaznamenání veškeré dokumentace, citací, ale i okolností sběru dat, například místa či času. Okolnosti sběru dat by měly být konzistentní s výzkumnými otázkami obsaženými v databázi případové studie.

Užívání více zdrojů – metodologická triangulace v tomto šetření byla zajištěna různými metodami sběru dat: rozhovory s řediteli, vedením škol a učiteli a obsahovou analýzou dokumentů zkoumaných škol. Subjektivitě jednotlivých aktérů jsem se snažila předejít rozhovory s různými členy zkoumaných škol, tak abych o jevu zjistila co nejvíce informací z různých úhlů pohledu, a jejich tvrzení komparovala jak se školní dokumentací, tak s výsledky žáků ve srovnávacích testech. Triangulace dat mi pomohla odhalit, zda subjektivní názory ředitelů, vedení škol a učitelů o schopnostech žáků odpovídají i výsledkům žáků ve srovnávacích testech a zda jsou k nim učitelé přidělováni na základě ověřitelných zdrojů či pouhých pocitů a dojmů. Triangulace aktérů, jak již zmiňuji v kapitole Důvěryhodnost, proběhla na úrovni konzultací s kolegy experty v dané problematice a ověřením zpětné vazby od recenzentů k příspěvku do odborného časopisu vycházejícího z výsledků konkrétního případu tohoto výzkumu.

Datovou základnu tvoří evidence všech sebraných záznamů v audio podobě nebo v elektronické podobě a zpráva výzkumníka v podobě článku (další dva články budou navazovat na závěry tohoto šetření).

EVIDENCE SEBRANÝCH DOKUMENTŮ	
Zvukové záznamy a přepisy rozhovorů	Dokumenty
ZŠ Barevná	
ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT ZŠB_UŽ_B_M (bývalá ředitelka) ZŠB_UŽ_V_B_M_CH	ZŠ_Barevná_ŠVP_komplet ZŠ_Barevná_ŠVP_běžné třídy ZŠ_Barevná_ŠVP_výběrové třídy_a ZŠ_Barevná_ŠVP_výběrové třídy_b ZŠ_Barevná_Inspekční zpráva_2017 ZŠ_Barevná_Výroční zpráva_2017 ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třídy 1-6 ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třídy 6-9 ZŠ_Barevná_Scio_a_Kalibro
ZŠ Nová	
ZŠN_UŽ_metodička ZŠN_UŽ_HR ZŠN_UŽ_V_B_1. třída ZŠN_UŽ_V_B_2.a3. třída_dohromady	ZŠ_Nová_ŠVP ZŠ_Nová_Rozvrhy
ZŠ Otevřená	
ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel ZŠO_UM_V_M_CH ZŠO_UŽ_V_B_NJ ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV1 ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ ZŠO_UŽ_B_školní asistentka_CH_BI ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2 ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV	ZŠ_Otevřená_ŠVP ZŠ_Otevřená_Inspekční zpráva_2017 ZŠ_Otevřená_Výroční zpráva_2017_2018 ZŠ_Otevřená_Rozvrhy ZŠ_Otevřená_Calibro_třetí třída
ZŠ Výjimečná	
ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň ZŠV_UM_B_1.stupeň ZŠV_UŽ_V_B_M ZŠV_UŽ_V_B_ČJ_VV ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_M_ČJ	ZŠ_Výjimečná_ŠVP ZŠ_Výjimečná_Inspekční zpráva_2015 ZŠ_Výjimečná_Výroční zpráva_2017_2018 ZŠ_Výjimečná_práce_Nadané děti ZŠ_Výjimečná_Zpráva o činnosti mimořádně nadané děti ZŠ_Výjimečná_Rozvrhy ZŠ_Výjimečná_přijetí na gympl_Cermat ZŠ_Výjimečná_3.třída_Scio ZŠ_Výjimečná_5.třída_Scio ZŠ_Výjimečná_7.třída_Scio
ZŠ Daleká	
ZŠD_UM_V_B_ředitel_M ZŠD_UM_V_B_zástupce ZŠD_UM_B_V_AJ ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV ZŠD_UŽ_V_B_AJ ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ	ZŠ_Daleká_ŠVP ZŠ_Daleká_Inspekční zpráva_2012 ZŠ_Daleká_Výroční zpráva_2017_2018 ZŠ_Daleká_Rozvrhy ZŠ_Daleká_Anglický jazyk_5.a_8._ročník ZŠ_Daleká_VýběrováA_8.ročník_ČJ ZŠ_Daleká_BěžnáB_8.ročník_ČJ ZŠ_Daleká_BěžnáC.8.ročník_ČJ

Tabulka 2 Celkový přehled shromážděných dat

Řetězové dokladování, jak již bylo zmíněno, má čtenáře dovést až k samotnému počátku výzkumu a sestává z pečlivého zaznamenávání postupu výzkumu, uvádění dostatku citací jak z dokumentace, tak z provedených rozhovorů a především zajištění konzistence propojení obsahu výzkumu s původními výzkumnými otázkami autora (Yin, 2014, s. 47). Všechny tyto aspekty se ve své práci snažím dodržet a celý proces pečlivě zdokumentovat (viz tabulka 2 databáze v elektronické podobě).

2.6.6 Shrnutí sběru dat

Sběr dat probíhal na každé vybrané škole dle jejího specifického fungování. Někteří ředitelé a vedení škol se mnou hovořili několikrát, jiní upřednostnili dlouhý rozhovor a posléze upřesnění dat prostřednictvím telefonického rozhovoru či emailové komunikace. Po analýze rozhovorů s řediteli a vedením škol jsem se do terénu vracela uskutečnit rozhovory s učiteli a v jednom případě jsem se vracela do vybrané školy za učiteli až po delší době (začalo se zde učit až ve školním roce 2018/2019, proto jsem musela počkat na zkušenosti učitelů s přidělenými třídami). Reálně jsem školy navštěvovala několik dní a trávila zde čas v řádech hodin, což je spolu s časem analýzy dokumentace školy z hlediska časového rozpětí dle Yina (2014, s. 213) v pořádku za předpokladu, že došlo k nasycení dat (tento fakt jsem mohla zjistit až po podrobné analýze dat, zda je potřeba se do škol vrátit a za jakým účelem).

3. Analýza dat

Analýzu dat započala přepisem prvního rozhovoru a pokračovala dle zvolených metod, které upřesňuji v další kapitole 3.1 Transkripce dat.

3.1 Transkripce dat

Data z rozhovorů byla zaznamenána na diktafon ve formátu MP3. Následně jsem všechny rozhovory přepsala dle transkripční konvence Leixové (2006). Cílem této transkripční konvence je v co nejvyšší míře zprostředkovat nejen věcný obsah rozhovoru, ale i jazykovou kulturu jednotlivce s projevem jeho vlastností, charakteru a jeho aktuálního rozpoložení (Leix, 2006). Z tohoto důvodu se transkripční konvence neřídí klasickými pravidly českého pravopisu (například při psaní velkých písmen na počátku vět, či při psaní interpunkce). Základní prvky transkripční konvence využité v přepisech polostrukturovaných rozhovorů

jsou uvedeny v příkladech v příloze 9³⁴. Všechny přepisy rozhovorů byly anonymizovány, názvy škol nahrazeny smyšlenými jmény a názvy učitelů nahrazeny kódy. Tabulky objasňující, se kterými respondenty byly rozhovory na vybraných školách uskutečněny, jsou vždy uvedeny v kapitolách popisujících danou školu.

Otázka	?
Oznámení; klesavá kadence	.
Naznačení pokračování výpovědi	,
Zdůraznění slova nebo jeho části	<u>text</u>
Zdůraznění konce výpovědi; výkřik (zvolání, rozkaz)	text!
Pauza	...
Hesitační zvuk (<u>eee</u> , <u>vyv</u>)	#
Smích	@
Hovor se smíchem	@text@
Nesrozumitelný úsek	(?)
Těžce srozumitelný předpokládaný úsek	(text)
Přítakání neverbalizované (<u>uhm</u>)	&
Náhlé přerušení výpovědi	<u>tex/</u>
Bezprostřední navázání na předchozí výpověď partnera	=
Text mluvený současně, tzv. <u>overlap</u>	[] hranaté závorky pod sebou A: a potom [ona] B: [ne] to bylo takhle
Komantář autora transkriptu	<text>

Tabulka 3 Transkripční konvence převzata z disertační práce Leix (2006, s. 92)

3.2 Kódování a kategorizace dat

Švaříček a Šedřová (2007, s. 207) a Hendl (2005, s. 223) uvádějí, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde výzkumník volí konkrétní postupy statistické analýzy dat, není u případových studií postup analýzy dat zcela jednoznačný. Z tohoto důvodu je výzkumník nucen zvolit vlastní styl systematické a logické analýzy dat (Yin, 2014, s. 133). Úskalím se pro výzkumníka může stát právě velké množství získaných dat různého typu, která je nutná podrobit systematické analýze a interpretaci. Yin (2014, s. 136) stejně jako Švaříček a Šedřová (2007, s. 208) doporučují při analýze kvalitativních dat si zvolit jasný teoreticko-metodologický přístup (např. případovou či zakotvenou teorii) a jím se při analýze dat řídit. Zároveň apelují na podrobný popis zkoumaného případu, protože právě charakteristika případu může dát podnět dalším výzkumným otázkám směřujícím k

³⁴ Ukázky přepsaných rozhovorů jsou součástí přílohy 9. Rozhovory jsou anonymizovány, proto není možné vložit do přílohy 9 všechny transkribované rozhovory v kompletní podobě.

analýze dat. Mezi další důležité prvky řadí Yin (2014, s. 136) využívání různých druhů dat k ošetření validity získaných výsledků, což koresponduje se Silvermanovým (2000) **realistickým přístupem** (typickým pro zakotvenou teorii) řešícím otázku věrohodnosti výpovědi respondentů a subjektivního zkreslení dat výzkumníkem. Kvalitu výzkumu lze ošetřit dodržením vzájemné triangulace dat prostřednictvím vysvětlení existujících vztahů a vzájemného řetězení o jejich existenci – v mém případě rozhovory s řediteli a vedením škol, rozhovory s učiteli, prostudování školní dokumentace, analýzy rozvrhů či porovnání výsledků srovnávacích testů žáků (Yin, 2014, s. 136; Švaříček & Šedová, 2007, s. 218).

Miovský (2005, s. 225) se dále zmiňuje o metodě **vyhledávání a vyznačování vztahů**, kterou jsem uplatnila při hledání vztahů mezi výpověďmi jednotlivých respondentů a vyhledávání souvislostí ve školní dokumentaci. U této metody se v první řadě jedná o analýzu výroků respondentů vztahující se k určitému fenoménu (přidělování učitelů do tříd) a popsání, jak respondenti fenomén chápou a uvažují o něm. V druhé fázi následuje vysvětlení popsanych vztahů na základě vnitřních souvislostí (ředitelova vize školy, vztah učitelů k různým typům tříd) a vnějších souvislostí (finanční a personální možnosti školy, demografická poloha školy). Třetí fáze zahrnuje hledání vztahů mezi výpověďmi respondentů a daty vycházejícími ze získané dokumentace.

Pro uskutečnění kódování, kategorizaci a konceptualizaci dat jsem se rozhodla využít softwarový program MAX QDA 2018, který umožňuje analyzovat jak data z přepsaných rozhovorů, tak data získaná ze školní dokumentace (podpora formátů doc, pdf, ale i jpeg a gif). Výhodou programu je možnost hierarchického kódování a strukturované kategorizace, barevné označování vztahů mezi jednotlivými vloženými dokumenty a vkládání poznámek³⁵ přímo do textu.

3.2.1 Otevřené kódování dat

Při úvaze, jakým způsobem začít interpretovat data, jsem se přiklonila k názoru Švaříčka a Šedové (2007, s. 211), kteří doporučují interpretaci dat započít **otevřeným kódováním**, na které navazují již propracovanější analytické techniky. V zakotvené teorii představuje kódování dat proces tří stádií: **otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování**

³⁵ Poznámkování tvoří nápady, které výzkumníka napadnou při sběru dat nebo jejich analýze a jsou jím bezprostředně zapsány a uchovány ve vytvořené databázi. Velmi důležité jsou hlavně poznámky o kódech a vztazích mezi nimi, které jsou využitelné především pro zakotvenou teorii (Hendl, 2005, s. 229).

(Šedřová, 2005, s. 124). Proto jsem započala postup otevřeným kódováním v následujícím pořadí: 1) nejdřívě jsem přepsané rozhovory a veškerou školní dokumentaci rozčlenila na jednotlivé „fragments“, kterým jsem volně přiřadila **významové hodnoty**. Těmto významovým hodnotám jsem přiřadila **kódy** – prvotní kódy jsem přiřazovala ad hoc a až při reanalýze dat jsem kódy podrobněji přejmenovávala, seskupovala a slučovala (Švařiček & Šedřová, 2007, s. 214). Některé kódy byly pojmenovány konkrétně dle situace nebo daného jevu (příklad – „rotující učitel“ ve škole Barevná), jiné kódy byly pojmenovány odbornými termíny definujícími jejich podstatu (příklad – „znalosti vědních obsahů“ ve všech zkoumaných školách) nebo byly názvy kódů využity přímo z rozhovorů s respondenty, jak uvádí Švařiček a Šedřová (2007, s. 215) tzv. in vivo kódy (příklad – „tahouni“ ve škole Daleká a ve škole Barevná). Postupně se tak při metodě otevřeného kódování začaly některé jednotky kódů překrývat a slučovat do **sekvencí** obsahujících více jednotek se stejnými či podobně významově přidělenými kódy. Tyto sekvence vznikaly paralelně s přidělováním kódům, čímž získávaly své vlastní ohraničení (sekvence neměly dopředu striktně dané hranice), stávalo se tak, že se v některých případech jednalo pouze o slovo či o větu a jindy o celý odstavec. Z jednotek kódů jsem dále vytvořila **kategorie**, ke kterým jsem pro lepší přehlednost připsala stručné poznámky se zdůvodněním, proč obsahují právě dané kódy. Kódy jsem přiřadila jak k vyřčeným tvrzením, tak k **tvrzením zamlčeným**, v některých případech totiž respondenti některé jevy³⁶ vůbec nevnímali jako relevantní pro danou problematiku k tématu přidělování učitelů do tříd.

3.2.2 Cross-case analýza dat

Po příslušném kódování dat následovala analýza a interpretace každého jednotlivého případu zvlášť, za využití deskriptivního přístupu. Abych dosáhla komparace jednotlivých případů mezi sebou a zajistila tak prozkoumání jejich podobností a odlišností, rozhodla jsem se využít jednu z pěti analytických technik, kterou Yin (2014, s. 164) označuje jako **cross-case analýzu** (*cross-case synthesis*). Tato technika je využívána především při analýze více jak dvou případů. Nejdřívě výzkumník představí každý případ individuálně a nezávisle na sobě, až poté přistupuje ke *cross-case* analýze dat – výsledná data jsou interpretována způsobem, jakým se vynořovala v průběhu analýzy dat napříč všemi

³⁶ Zmiňovaná zamlčená tvrzení se vztahovala především k vybraným znalostem učitele dle poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987).

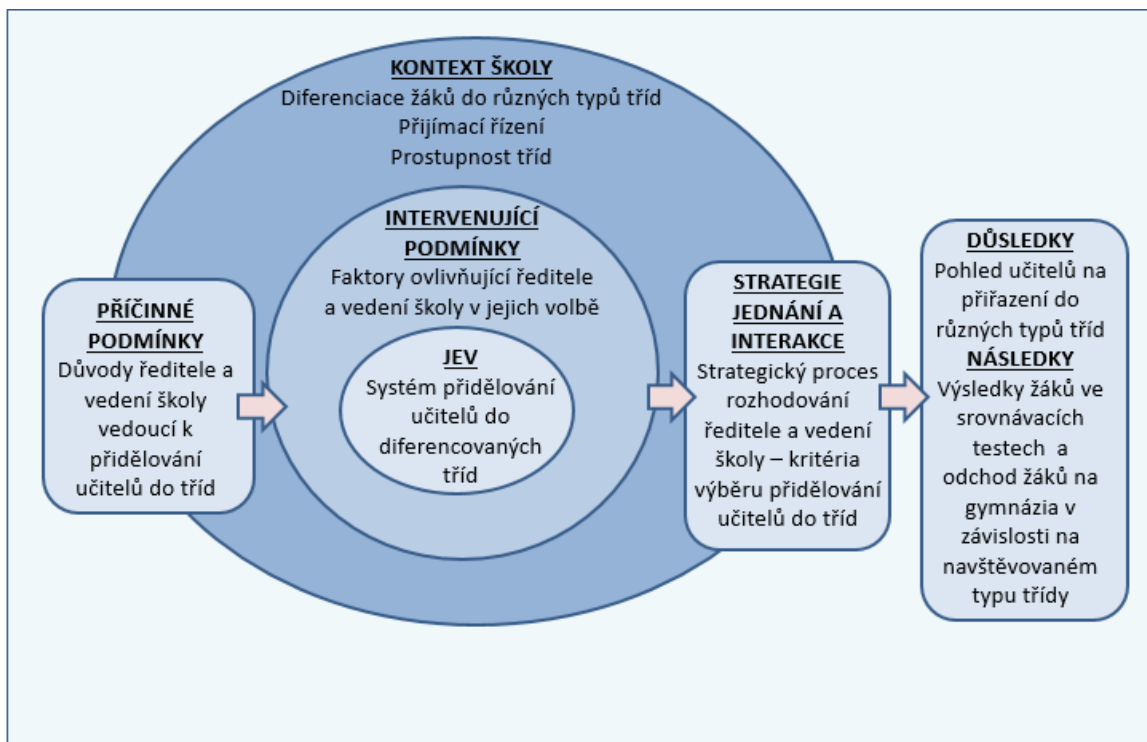
představenými případy. Nejdříve je *cross-case* analýza zaměřena na hlavní výzkumné otázky (jak ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd, jaká kritéria je k volbě přidělení učitelů do tříd vedou), ale postupně se začínou vynořovat i další otázky (například za jakých podmínek jsou ředitelé a vedení škol ochotní vyhovět přání učitelů nebo jak souvisí délka praxe učitele ve zkoumané škole s jeho přidělením do určitého typu třídy). Výhodou *cross-case* analýzy je tedy především intenzivní zobrazení zkoumaného fenoménu v kontextu více případů a mnohdy poutavé vyprávění příběhů. Nevýhodou naopak závislost zjištěných výsledků na proměnlivosti zkoumaného prostředí a nemožnost generalizovat závěry na širší populaci a odlišné prostředí.

3.2.3 Axiální kódování a paradigmatický model prezentace dat

Axiální kódování je jednou z fází kódování dat, která bezprostředně navazuje na otevřené kódování, jehož cílem je vytvořit spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss & Corbin, 1990, s. 13)³⁷. Za tímto účelem je využíván **paradigmatický model**³⁸, který umožňuje systematicky uvažovat o získaných datech a vzájemně je k sobě vztahovat různými způsoby. Každá kategorie je tak přiřazena k jednotlivým položkám paradigmatického modelu a výzkumník hledá vztah mezi jejich subkategoriemi (Šedřová, 2005, s. 124).

³⁷ Tato metoda je především užívána v kontextu uplatnění designu zakotvené teorie (*grounded theory*).

³⁸ Paradigmatický model není prozatím v pedagogickém výzkumu natolik využíván, i přesto že nabízí systematické induktivní postupy včetně teorie induktivně odvozené od zkoumaného jevu (Strauss, & Corbin, 1994, s. 273). Lze ho využít v kontextu mnou akceptovaného postpozitivistického paradigmatu (Guba, & Lincoln, 1994), kladoucího důraz na zajištění validity dat, podrobné analýzy dat a ošetření zajištění objektivní interpretace dat (Yin, 2014).



Obrázek 11 Schéma paradigmatického modelu

Paradigmatický model (obrázek 11) jsem upravila podmínkám svého šetření, nejedná se tedy ve zjednodušené podobě o lineární znázornění vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss & Corbin, 1990, s. 13), jak ve svém příkladu uvádí Šedřová (2005, s. 124)³⁹, ale o komplexní ukázkou chápání výzkumného problému s příčinnými podmínkami, kontextem dané školy, faktory ovlivňujícími zkoumaný jev, strategií odpovídající na intervenující podmínky a zjištěnými důsledky ve věcné rovině a následky v časové rovině. Příběh každé školy obsahuje strukturalizovaný popis **kontextu školy**, ve kterém představuji systém diferenciací žáků zkoumané školy, přijímací řízení do výběrových tříd a prostupnost výběrových tříd pro ostatní žáky. Jako **příčinné podmínky** uvádím důvody, které vedou ředitele a vedení škol k rozhodnutí přidělovat učitele do tříd. Tyto důvody se odvíjí od již zmíněného kontextu školy, historie školy a dlouhodobé vize ředitele a vedení školy. **Intervenující podmínky** zasahují do rozhodování ředitele a vedení školy z hlediska způsobu přidělování učitelů do tříd. Jedná se o vnitřní a vnější faktory, které zásadním způsobem ovlivňují proces jejich rozhodování. Tyto faktory jsem ukotvila do jednotného rámce

³⁹ Šedřová (2005, s. 124) uvádí zjednodušený lineární paradigmatický model vztahů kategorií a subkategorií tímto způsobem: příčinné podmínky=>jev=>kontext=>intervenující podmínky=>strategie jednání a interakce=>následky.

vycházejícího z teoretických modelů rozhodování ředitele a vedení škol Clotfeltera, Ladda a Vigdora (2006) a Hecka a Marcoulidesa (1990), o kterých podrobněji píší v kapitole 1.5 Teoretická východiska – přidělování učitelů do tříd vedením školy. Odpovědí na intervenující podmínky je interakce ředitele a vedení škol v podobě **strategického jednání**, které obnáší zvolení kritérií pro přidělení učitelů do tříd. Tato kritéria vycházejí ze Shulmanovy poznatkové báze učitelství (viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností) a dalších konkrétních kritérií dle specifických potřeb zkoumaných škol (tato další kritéria nelze přiřadit pro svou specifičnost k navrhovaným znalostem Shulmana). **Důsledky** a **následky** jsou pak logickým vyústěním strategického jednání ředitelů a vedení škol. Zkoumaný **jev** je představen v podobě modelu přidělování učitelů do tříd řediteli a vedením škol ve zkoumaných školách.

V paradigmatickém modelu používám pojem „**třída**“, v některých zkoumaných školách je ale kromě vnější diferenciaci uplatňována i vnitřní diferenciaci, pak se nejedná pouze o selekci žáků mezi třídami, ale i o selekci žáků uvnitř tříd na určitou časově omezenou dobu a pouze v některých předmětech (Greger, 2006). Jedná-li se v textu o vnitřní diferenciaci, pak používám pojem „**skupina**“ a vždy vysvětluji její konkrétní specifika.

3.2.4 Selektivní kódování

Na otevřené kódování a axiální kódování navazuje **selektivní kódování**, tedy proces, ve kterém se všechny vytvořené kategorie vztahují k jedné centrální kategorii (*core category*), která nejlépe vystihuje zkoumaný fenomén (Strauss & Corbin, 1990, s. 14). Tuto centrální kategorii identifikuji prostřednictvím otázek: Jaká je hlavní myšlenka prezentující daný výzkum? Jak bych shrnula v několika větách konceptuální rámec výzkumu? Centrální kategorie je doplněna hlavními kategoriemi, které ji detailně objasňují. Ostatní kategorie pomáhají vysvětlit interakci mezi příčinami a důsledky hlavních kategorií (Hendl, 2005, s. 251). Zatímco axiální kódování poskytuje systém kategorií objasňujících vzájemné vztahy (Strauss & Corbin, 1990, s. 13), selektivní kódování tvoří centrální kategorii na bázi abstraktnější úrovně chápání v pojetí zkoumaného fenoménu.

V rámci selektivního kódování jsem jako **centrální kategorii stanovila přidělování učitelů do tříd ve zkoumaných školách** a poté jsem kolem této centrální kategorie vytvořila analytický příběh. Kvalitu výzkumu jsem v závěrečné fázi ošetřila zpětnou kontrolou vztahů

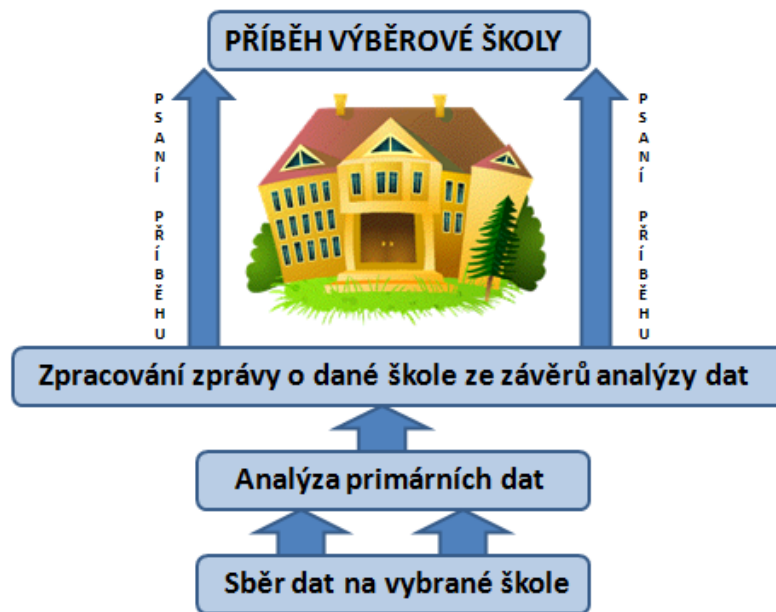
mezi hlavními a ostatními kategoriemi (Strauss & Corbin, 1990, s. 15), na základě čehož jsem zakotvila navrženou teorii.

Kódovací techniky využívané při analýze dat je nutné podpořit analytickým smýšlením o datech a jejich vztazích mezi sebou. Jednou z obecných strategií kvalitativní analýzy je **analytická indukce** založená na principu opakování a zahrnující definici výzkumné otázky, hledání vysvětlení zkoumaného fenoménu prověřováním hypotézy na jednotlivých případech až po přijetí obecného pravidla (Švaříčka & Šedřová, 2007, s. 223). Kromě analytické indukce je v rámci zakotvené teorie využita také **konstantní komparace**, která v procesu analýzy znamená neustálé porovnávání a hledání podobností a rozdílů, nejprve uvnitř jedné kategorie a poté mezi kategoriemi navzájem (Švaříčka & Šedřová, 2007, s. 223–224). Využití analytické indukce a konzistentní komparace umožňuje výzkumníkovi precizněji navrhnout a zakotvit novou teorii do kontextu šetření – **navržení teorie modelu přidělování učitelů do tříd ve školách uplatňujících diferenciaci žáků**.

3.3 Interpretace dat a prezentace dat

Různorodost nasbíraných dat a zvolená strategie vícepřípadové studie vyžadovaly komplexně promyšlenou analýzu, interpretaci a prezentaci dat. Uskutečněná vícepřípadová studie přinesla pět různých příběhů pěti zkoumaných škol, přičemž bylo nezbytné dodržet vnitřní konzistenci každého z nich. Realita jednotlivých zkoumaných škol byla zaznamenána v podobě primárních dat, která byla dále analyzována popsány výzkumnými metodami.

Z obrázku 12 vyplývá, že jsem v této studii využila jednotný rámec konstrukce příběhů zkoumaných škol a zajistila tím stejný postup techniky sběru dat a jejich analýzy. Příběhy škol a jejich jednotlivé fragmenty jsou zpětně dohledatelné z primárních dat – viz třetí princip základního shromažďování dat dle Yina (2014, s. 47) – řetězové dokladování. Ověřitelnost příběhů škol jsem v textu ošetřila konkrétními vybranými příklady z primárních dat.

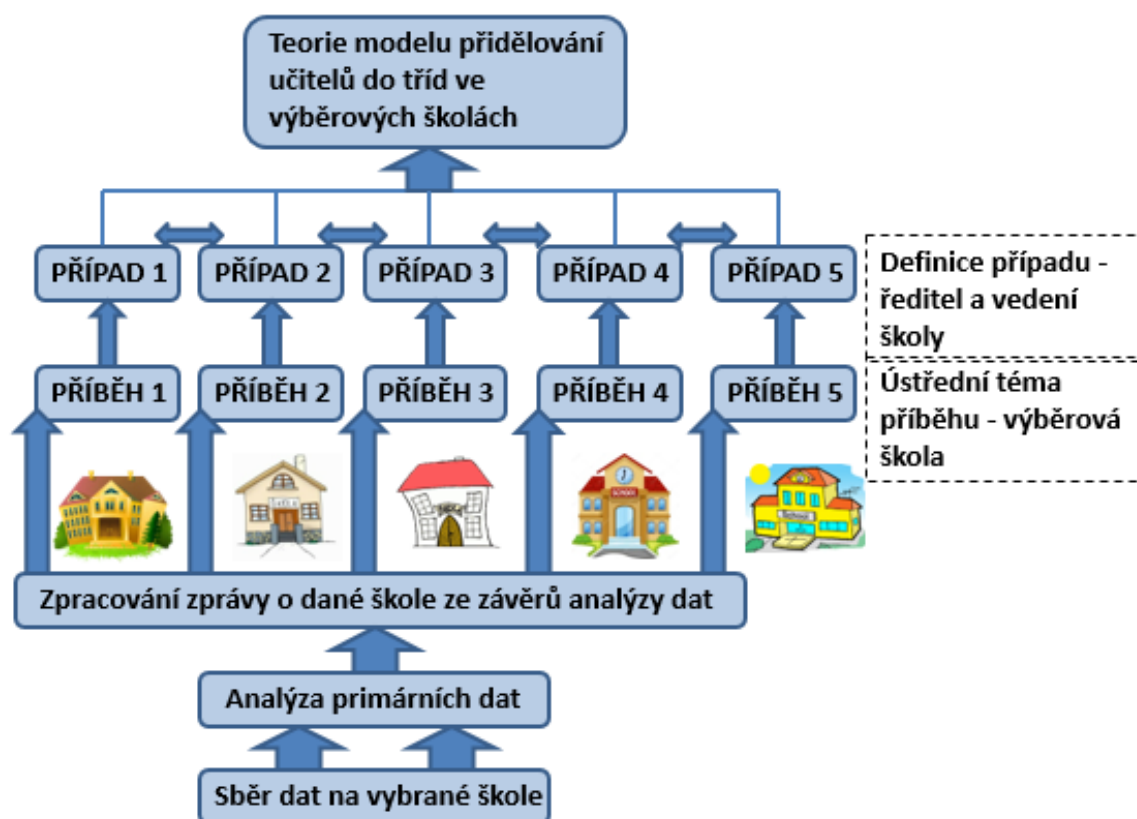


Obrázek 12 Obecný princip konstrukce příběhů z nasbíraných dat zkoumaných škol

Obrázek 13 vysvětluje, jakým způsobem jsem v disertační práci označovala primární data, která se v textu vyskytují jako samostatné fragmenty, například části rozhovorů, úryvky školní dokumentace či rozvrhů nebo mých terénních poznámek. Datové fragmenty označuji kódy a zasazuji je vždy do kontextu zmiňovaného tématu. Z důvodu usnadnění orientace v textu jsem vytvořila tyto zkratky (příklad obrázek 13, všechny zkratky jsou uvedeny v příloze 10).



Obrázek 13 Využití zkratk v disertační práci, vlastní úprava



Obrázek 14 Schéma principu postupu analýzy dat ve zkoumaných školách vedoucí k zobecnění vícepřípadové studie

Obrázek 14 zobrazuje postup vedoucí od sběru dat, analýzy dat, zpracování analytické zprávy a vytvoření reálných příběhů zkoumaných škol až k popisu jednotlivých případů, jejich komparaci a vzniku teorie modelu přidělování učitelů do tříd.

3.4 Etická dimenze výzkumu

Ve společenskovedních výzkumech jsou považovány etické otázky za nedílnou součást celého procesu, i přesto že existuje mnoho etických standardů, dle kterých se výzkumník může řídit, jsou určitá základní pravidla, která nelze porušit či je z etického hlediska obejít.

Ochrana účastníků

Dle Hendla (2005, s. 155) je nutné, aby výzkumník přijal **základní etická pravidla**: 1) informovaný souhlas od respondenta o uskutečnění výzkumu, o jeho zaznamenání a o jeho dalším využití⁴⁰; 2) vysvětlení, jak bude se získanými daty od respondenta zacházeno;

⁴⁰ Informovaný souhlas s dalším vysvětlením o postupech výzkumu příkládám v příloze 11.

3) připomenutí, že respondent má právo na svobodu odmítnutí odpovědět či pokračovat ve výzkumu; 4) zachování anonymity účastníka, pokud výzkumník respondenta zná, pak zajištění, aby nebyla tato informace rozšířena dále.

Miovský (2006, s. 276) uvažuje o **etických normách ve třech rovinách**: 1) vliv výzkumníka na výzkumné pole a jeho zpětné ovlivnění, 2) ochrana účastníka výzkumu, 3) ochrana výzkumníka. V prvním případě je třeba vzít v potaz, že výzkumník je součástí výzkumného pole, přičemž po celou dobu na sebe výzkumník i pole vzájemně působí. Vzniklá interakce mezi výzkumníkem a tímto polem je určitou formou komunikace a přináší další data (především o charakteru interakce mezi výzkumníkem a ostatními aktéry výzkumu). Ovlivnění výzkumného pole výzkumníkem lze ošetřit například externím auditem, v mém případě jsem využila svého školitele práce, kolegy a anonymní recenzenty v rámci předloženého článku do odborného časopisu. Ochrana účastníka výzkumu zajišťuje již zmíněný informovaný souhlas a nahlášení jakýchkoliv změn v průběhu výzkumu, které by mohly účastníka ovlivnit. Třetí rovinou je ochrana hranic kontaktu s účastníky výzkumu, tato hranice může být velmi tenká, proto je podstatné, aby výzkumník chránil svou osobu a v případě nebezpečí či znejistění využil možnost výzkum pozastavit. V průběhu výzkumu jsem dodržela základní etická pravidla výzkumu a chránila tak práva respondenta i sebe, jakožto výzkumníka. Na závěr každého rozhovoru jsem respondentovi zopakovala další průběh výzkumu a připomněla, zda se mohu s jeho souhlasem později doptat na případné nejasnosti. Po ukončení výzkumného procesu s daným účastníkem jsem vždy poděkovala a zeptala se, zda bude mít zájem o výsledky mého šetření. Většina dotázaných nejevila zájem o výsledky výzkumu s vysvětlením velké pracovní vytíženosti a participace i na jiných výzkumech, které jim ubírají pracovní čas.

4 Výsledky zkoumaných škol

4.1 Škola Barevná

Pilotní výběrovou školu označuji ve svém výzkumu Barevná právě díky pestrému složení žáků, kteří do ní dojíždějí za nabízenou možností rozšířené výuky předmětů i ze vzdálenějšího okolí. Škola Barevná se řadí svým počtem žáků (nad 700) a počtem pedagogů (nad 50) mezi velké školy a vzhledem k její poloze ve velkoměstě a zájmu ze strany rodičů umístit své děti právě sem, patří také ke školám s dostatečným finančním zajištěním ze

strany zřizovatele. Škola Barevná je v okolí známa především svou tradiční profilací na matematické a přírodovědné předměty (žáky diferencuje již přes 30 let) a kvalitním materiálním zázemím (dvě budovy školy, vlastní bazén a atletické hřiště). Škola Barevná přijímá žáky ze svého obvodu a v případě zájmu i jiných z obvodů, či dokonce jiných měst. Od šestého do devátého ročníku zřizuje vždy jednu třídu s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů (dále jen „třída s RVM“), do které se hlásí jak žáci navštěvující školu Barevná, tak žáci z jiných škol.

4.1.1 Volba školy

Volba školy vycházela ze tří předpokladů, které odpovídají stanoveným kritériím v kapitole 2.5 Výběr zkoumaných škol: 1) ředitelka školy Barevná (dále jen „ředitelka ŠB“) diferencuje žáky vnějším způsobem na základě jejich prokázaných schopností do výběrových tříd s RVM a nevýběrových tříd. Ředitelka ŠB umožňuje vnitřní diferenciaci žáků do skupin formou široké nabídky povinně volitelných předmětů napříč ročníky a vnitřní diferenciaci žáků do skupin dle úrovně znalostí v předmětu cizí jazyk – anglický jazyk; 2) je zde otevřen dostatek tříd (na 2. stupni jsou v každém ročníku otevírány tři nebo čtyři třídy dle počtu přihlášených žáků) a vysoký počet pedagogických pracovníků (více jak 50), které lze přidělovat dle možností školy do různých typů tříd; 3) ředitelka ŠB souhlasí s uskutečněním výzkumu a oslovením dalších učitelů působících ve škole Barevná.

4.1.2 Kontext školy Barevná

Rozhovory ve škole Barevná byly uskutečněny dle tabulky číslo 4 s níže uvedenými respondenty.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Barevná	ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka	ZŠB_UŽ_V_B_zástupkyně	Ředitelka má v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT ZŠB_UŽ_B_M (bývalá ředitelka) ZŠB_UŽ_V_B_M_CH

Tabulka 4 Respondenti účastníci se výzkumu ve škole Barevná

Diferenciace žáků

I přesto, že se škola Barevná charakterizuje ve svém ŠVP jako úplná běžná základní škola, za klasickou běžnou školu ji nelze považovat vzhledem k dlouhodobě uplatňované **diferenciaci žáků do tříd s RVM a nevýběrových tříd**, jak ostatně ředitelka ŠB doplňuje: ...

tak já jsem ty matematické začínala s kolegou učit, to už je víc jak 30 let (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Během této doby vedení školy Barevná (dále jen „vedení ŠB“) zkusilo aplikovat více typů diferenciací žáků: ... zkoušeli jsme různé kombinace diferenciací, třeba i na humanitní předměty a různě schopné skupiny žáků ve všech třídách, ale nešlo to zvládnout při sestavování rozvrhu a ty děti v těch vyloženě slabých skupinách se pak cítili hloupé, bylo to poznat prostě (...) rychle jsme od toho upustili a nechali tu jednu třídu jenom (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Vedení ŠB se pokoušelo prostřednictvím diferenciací o vytvoření co nejširší vzdělávací nabídky pro každého žáka, jak navrhuje Cedrychová, Raudenský a Kresto (1992), organizačně však tento proces rozřazování žáků do různých skupin a přidělování učitelů k nim byl natolik náročný, že od něj vedení ŠB upustilo.

Aktuálně vedení ŠB diferenciuje žáky jak vnějším, tak vnitřním způsobem na základě jejich schopností a v případě povinně volitelných předmětů (dále jen „PVP“) i jejich zájmu. Ve škole Barevná jsou na druhém stupni otevírány dvě až tři běžné třídy a jedna třída s RVM v každém ročníku, dle počtu žáků (třídy s RVM aktuálně navštěvuje celkem přes 100 žáků), přičemž dle abecedního označení tříd je vždy poslední třída s RVM: *Ono se tomu zkráceně říká, že jsou to třídy matematické, ale od začátku to byly třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů (...) pod tím se skrývala i fyzika a chemie (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Třídy s RVM jsou označeny C nebo D, což je přínosné zejména pro žakovské vnímání, protože žáci nemají pocit, že klasické „áčko“ jsou ti nejchytřejší a se sestupností abecedy schopnosti žáků ve třídě upadají⁴¹. Třídy s RVM mají oproti ostatním běžným třídám na druhém stupni zvýšenou dotaci v předmětu matematika o pět hodin týdně⁴² a dále jsou žáci vyučováni v předmětu cvičení z matematiky (jedna hodina týdně navíc v šestém, sedmém, osmém a devátém ročníku) a ve*

⁴¹ T. Loveless (1998) upozorňuje právě na problematiku klasického označení pokročilosti skupin dle schopností žáků a nabízí alternativní postupy tohoto označení (nejedná se o klasické označení A či B, nebo pokročilí a méně pokročilí, ale například o pojmenování *bluebirds* a *redbirds*, čímž se eliminuje pocit neúspěšnosti u žáků v méně pokročilých skupinách.

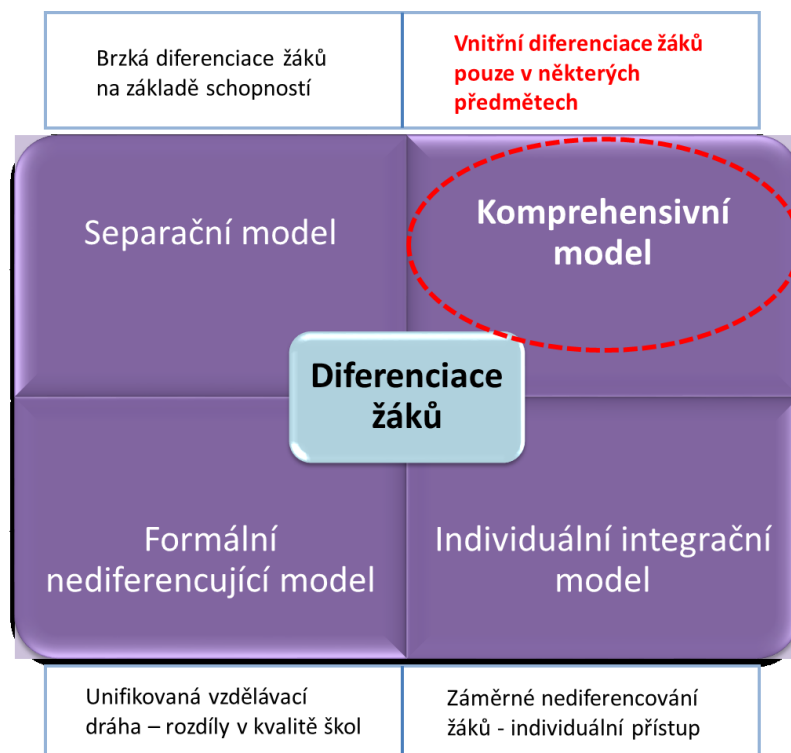
⁴² Navýšení časové dotace v rámci disponibilních hodin je v předmětu matematika v 6. ročníku o 1 hodinu týdně navíc, v 7. ročníku o 2 hodiny týdně navíc, v 8. ročníku o 1 hodinu týdně navíc a v 9. ročníku o 1 hodinu týdně navíc.

volitelném předmětu matematika v angličtině (jedna hodina týdně navíc v osmém ročníku).

Kromě diferenciací tříd s RVM je zde také aplikována **diferenciace žáků v anglickém jazyce**: *... ty matematické třídy jsou hodně početné, takže na jazyk se rozdělují do dvou skupin. (...) ty ostatní třídy, to A a B, ty se vlastně smíchají, udělá se ten rozřazovací test a udělají se z toho skupiny (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka)*. Ze slov ředitelky ŠB je zřejmé, že jsou žáci tříd s RVM diferencováni do odlišných skupin než žáci nevýběrových tříd i v rámci jiných předmětů (viz cizí jazyk – anglický jazyk) než je jejich rozšiřující zaměření (matematika a přírodovědné předměty).

Model diferenciací žáků

Dle modelu diferenciací žáků Duprieze, Dumaye a Vause (2008) (kapitola 1.2 Modely školních systémů uplatňujících diferenciaci žáků) se škola Barevná řadí ke školám uplatňujícím **komprensivní model** diferenciací žáků (obrázek 15), který je založen na vnitřní diferenciaci žáků pouze v určitých předmětech. V případě školy Barevná se jedná na prvním stupni o různě pokročilé skupiny žáků v předmětu anglický jazyk a na druhém stupni o třídy s RVM. Žáci jsou na prvním stupni v ostatních předmětech vyučováni společně a prostupnost anglických skupin je zajištěna opakujícími se rozřazovacími testy. Na druhém stupni se nachází specializovaná třída pro rozšířenou výuku předmětů, žáci se ale i nadále zapojují společně s ostatními žáky do projektů a akcí školy. Prostupnost tříd s RVM je zajištěna rozdílovými testy.



Obrázek 15 Model diferenciacie žáků ve škole Barevná

Přijímací řízení žáků do výběrových tříd

Do tříd s RVM jsou žáci vybíráni na základě přijímacího testu vytvořeného učitelkami školy Barevná pro tyto účely: ... *kdysi dávno byl test dán centrálně z Ministerstva školství, tohle se zrušilo a my si teď děláme svůj vlastní test!* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Test obsahuje především základní učivo matematiky prvního stupně a úlohy na logické myšlení: ... *abychom poznali, že ty děti trochu víc v té matematice přemýšlejí* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Přijímací řízení je tedy ve velké míře postaveno na schopnosti žáků logicky uvažovat: ... *to jsou takové hravé úkoly, typu matematických olympiád* (ZŠB_UŽ_B_M).

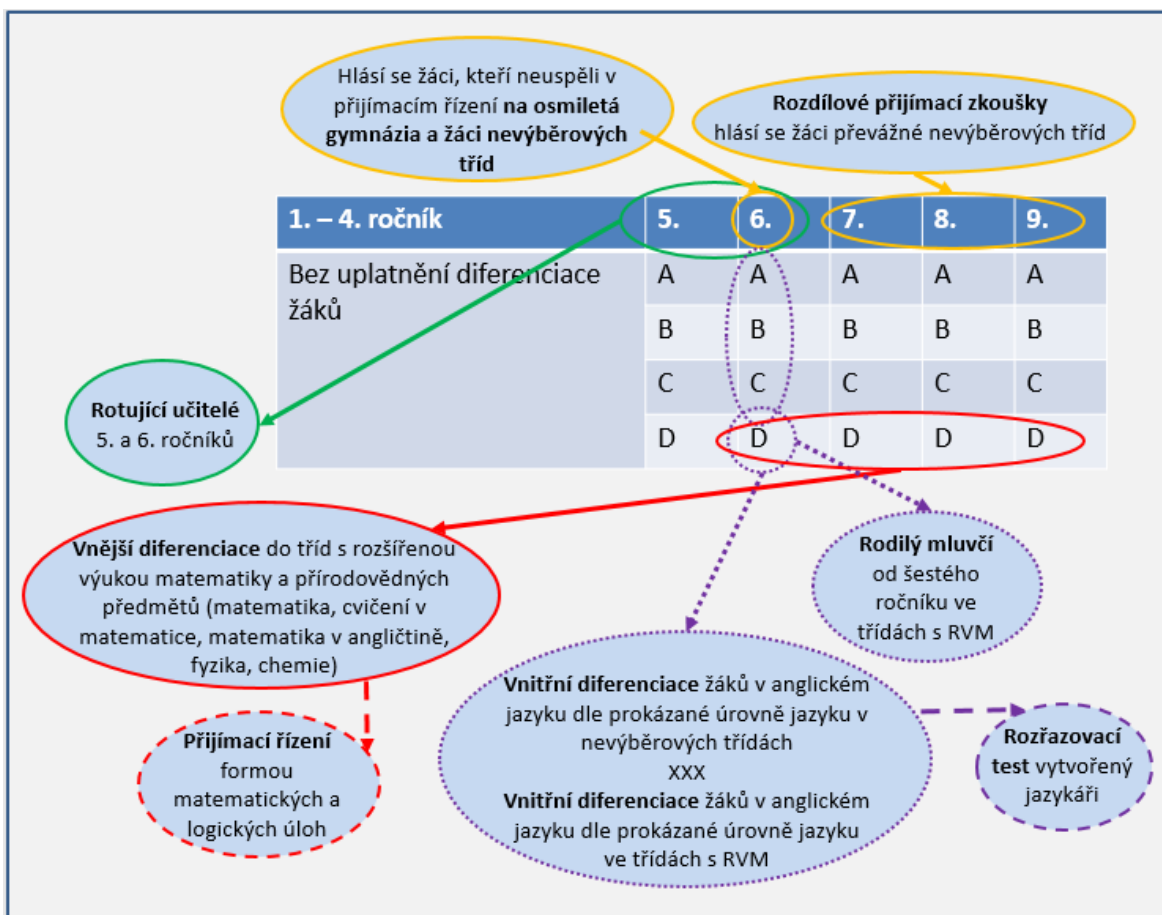
Prostupnost mezi třídami

Dle ředitelky ŠB se do šestého ročníku třídy s RVM hlásí především žáci navštěvující již první stupeň školy Barevná a žáci z jiných škol, jejichž rodiče mají třídu s RVM jako záložní plán při neúspěchu přijetí žáků na osmiletá gymnázia. Do šestého ročníku třídy s RVM se tak průměrně dostane pět žáků z jiných škol a zbytek třídy tvoří žáci navštěvující školu Barevná již na prvním stupni. Stejně přijímací řízení v podobě testu podstupují všichni žáci bez výjimky, jak žáci školy Barevná, tak žáci z jiných škol. Pro vedení ŠB je velmi důležité, aby

dosažené výsledky žáků tříd s RVM byly v jednotlivých ročnících porovnatelné s výsledky žáků na víceletých gymnáziích: ... *pro nás je to, řekněme, takovou otázkou cti nebo prestiže ... dodává bývalá ředitelka ŠB (ZŠB_UŽ_B_M)*. Snaha o dosažení stejných výsledků žáků tříd s RVM jako mají žáci víceletých gymnázií, koresponduje s tvrzením Hallinan (1994), tedy že žáci výběrových tříd získávají více ze svého zařazení než žáci nevýběrových tříd.

Rodiče, kteří své děti přihlásí ze školy Barevná v pátém ročníku na osmiletá gymnázia a žáci zkoušky neudělají, je většinou zkusí přihlásit opět v sedmém ročníku na šestiletá gymnázia a ve většině případů již žáci přijímací zkoušky žáci udělají. Poté vzniknou ve třídě s RVM volná místa po těchto odchozích žácích. Obvykle se jedná maximálně o pět volných míst: ... *to není tak, že bysme chodili a říkali jsme, jsou tady volná místa (...) spíš sem právě volají rodiče z nevýběrových tříd a rezervují si, kdyby náhodou se to místo uvolnilo (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka)*. Žáci z nevýběrových tříd po podání žádosti o přestup do třídy s RVM konají rozdílové zkoušky a jsou-li úspěšní, mohou nastoupit do třídy s RVM.

Prostupnost bychom tedy mohli charakterizovat dvěma způsoby: 1) do šestého ročníku třídy s RVM se hlásí především žáci, kteří se nedostali na víceletá gymnázia (jak ze školy Barevná, tak z jiných škol); 2) do osmého ročníku třídy s RVM se hlásí především žáci, kteří chtějí ze sedmého ročníku nevýběrových tříd školy Barevná přestoupit do osmého ročníku třídy s RVM. Při přestupu žáků z nevýběrových tříd školy Barevná nebo žáků z jiných škol je nutné prokázat specifickou úroveň znalostí prostřednictvím rozdílového testu.



Obrázek číslo 16 Systém diferenciace žáků na škole Barevná

4.1.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd
 Ředitelka ŠB, která zde dlouhou dobu zastávala pozici zástupkyně ředitele ŠB, si z minulé funkce ponechala v kompetenci rozhodování o přidělování učitelů do tříd. Vzhledem ke svému dlouhodobému působení, ať již jako učitelka ŠB ve třídách s RVM, nebo jako zástupkyně ředitele ŠB, je s filozofií školy Barevná, jejím fungováním i finančními a personálními možnostmi velmi dobře seznámena. **Tradici tříd s RVM podporuje a snaží se koncept rozšířené výuky zachovat a navíc úroveň tříd s RVM vyzdvihnout prostřednictvím přidělování konkrétních učitelů: ... to jsou především takoví odzkoušení učitelé už dlouhodobě (...) učí třeba i na vysoké škole a mají to zájem naučit tyhle děti něco navíc** (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB tak potvrzuje názor Gamorana a Mareho (1989), že znalosti⁴³ jednotlivých učitelů se mohou lišit v závislosti na typu přidělené třídy.

⁴³ Znalostmi učitele míním podle Shulmana (1987) jednotlivé znalosti a dovednosti popsané v poznatkové bázi učitelství.

Z poslední výroční zprávy (ZŠ_Barevná_Výroční zpráva_2017_2018) je patrné, že se vedení školy snaží přijímat pouze **kvalifikované**⁴⁴ pedagogy, protože na prvním stupni je nekvalifikován pro svou činnost pouze jeden pedagog (z více jak 10) a na druhém stupni se aktuálně vyskytuje šest pedagogů studujících pedagogickou fakultu, přičemž ostatní pedagogové (na druhém stupni přes 45) jsou pro svou činnost kvalifikováni. Za důležité považují zjistit, zda jsou také učitelé přidělováni do tříd v předmětech jejich aprobace či nikoliv.

4.1.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd **Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele**

Podle **modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele** (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) je ředitelka ŠB zaměřena při své volbě přidělování učitelů do tříd **na výkon žáků navštěvujících třídy s RVM**, proto k nim také záměrně přiděluje konkrétní učitele. Jako příklad záměrného výběru učitelů vedoucího ke zvyšování výkonu žáků navštěvujících třídy s RVM uvádím několik výroků ředitelky ŠB: *... ta učitelka je nadaná, baví jí to (...) takže tyhle děti objevují, všechno mají formou pokusů a objevů, a proto učí v těch matematických třídách (...) rodilého mluvčího má matematická třída, běžné třídy ho nemají (...)* *My těm výběrovým třídám dáváme, asi to vyzní šíleně, výběrový, lepší učitele* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

⁴⁴ Kvalifikovaný pedagog je dle zákona č. 563/2004 Sb. povinen vykonávat pedagogickou činnost v rozsahu minimálně jedné hodiny ve své aprobaci. Není tím tedy podmíněno, že ostatní hodinová dotace musí spadat do pole jeho aprobovanosti, v realitě to znamená, že může vyučovat na dané škole kvalifikovaný pedagog i jiné předměty a na jiném stupni, než pro které obdržel aprobaci.

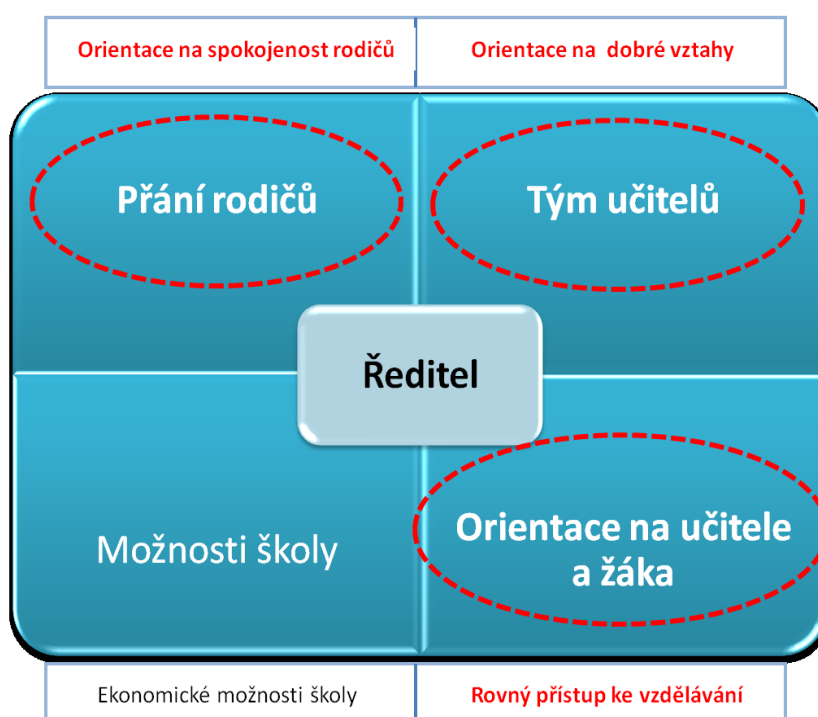


Obrázek číslo 17 Orientace volby ředitelky ŠB podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006)

Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Podle druhého **modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků** Hecka a Marcoulidesa (1990) ovlivňuje ředitelku ŠB v rozhodování o přidělení učitelů do tříd **snaha vyhovět přání rodičům žáků**: ... přicházejí děti z různých škol do té matematické třídy, tak je lepší, když už je sem ti rodiče dají, aby to bylo opravdu zajištěno ze všech stran, jak ta oborovost, tak ten vztah k nim (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka) a **udržet dobré vztahy s učitelským sborem** v rámci možností školy Barevná: ... letošní školní rok jsem chtěla, aby vzala kolegyně tu matematickou třídu a ona odmítla, chtěla zůstat v té běžné třídě, tak jsem ji tam nechala (...) říká, že radši učí ty zlobiče, protože jí poslouchají, proto jí tu matematickou nenutím (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB se také snaží o co **nejméně násilný přechod žáků z prvního na druhý stupeň** z hlediska nárůstu střídání učitelů a odlišného způsobu výuky: ... do páté třídy většinou už dáváme druhostupňové učitele i jako třídní, aby si ty děti zvykaly na způsob práce na druhém stupni a začali se jim i střídat (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka) a zároveň **podporuje již vybudované vztahy mezi učiteli a žáky**: ... učitelé prvního stupně, aby od dětí úplně neodešli, tak mají v páté třídě výtvarku a svět práce, aby byli stále v kontaktu s dětmi, co měli čtyři roky

(ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Druhostupňoví učitelé nevýběrových tříd jsou zároveň spokojeni, že mohou učit i na prvním stupni, a to překvapivě z důvodu soudržnosti celé třídy, tedy ještě před odchodem žáků na víceletá gymnázia a vytvořením třídy s RVM, což oddůvodňují následovně: *V té pětce mi vyhovuje, že jsou ještě všichni. V té nevýběrové šestce mají holt chabější výsledky, ten odchod tahounů je znát* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH). Učitelé zároveň mají i pochopení pro náročnost sestavení rozvrhu a přidělení učitelů do všech tříd: *Víme, že pro vedení není snadné udělat rozvrh s učiteli pro 700 žáků* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH).



Obrázek číslo 18 Orientace volby ředitelky ŠB podle modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck a Marcoulides, 1990)

4.1.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – obecná a specifická kritéria výběru přidělování učitelů do tříd

Strategický proces rozhodování ředitelky ŠB popisují v následující kapitole nejdříve v kontextu obecné koncepce Shulmanovy (1987) poznatkové báze učitelství (viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností) a poté přistupují k charakteristice specifických kritérií přidělování učitelů do tříd, které již nelze zařadit do kategorií poznatkové báze učitelství, ale ředitelka ŠB jim přikládá význam.

Obecná kritéria přidělování učitelů do tříd

Znalosti vázané na obsah

Nejprve se zaměřuji na **znalosti vázané na obsah**, mezi něž patří znalosti vědních obsahů, didaktické znalosti obsahů a znalosti kurikula. **Znalosti vědních obsahů** vyjadřují souhrn faktů a pojmů, které jsou vyžadovány pro pochopení daného oboru. Ředitelka ŠB tuto znalost zmiňuje především u učitelů, kteří získávají oborové znalosti v průběhu celé své pedagogické působnosti: *Učí i na vysoké škole, takže vzdělává sebe i vysokoškolské studenty (...) je velký odborník (...) takže i tu fyziku podává a učí tím přesahujícím způsobem, že rozumí všem souvislostem (...) tyhle děti objevují, všechno mají formou pokusů, proto učí v těch matematických třídách* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Jako příklad saturace znalostí obsahu uvádí učitelku předmětu cvičení z matematiky, která je aprobovanou matematikářkou a vzhledem k dlouhodobému pobytu v Anglii ovládá také plynule anglický jazyk, proto vyučuje předmět matematika v angličtině: *... je to postavené na zajímavých úlohách. Takže spíš tam ty matematické děti řeší takové zajímavosti, ona na ně nepromluví jinak než anglicky, takže tam stojí za to ty hodiny vidět (...) je to opravdu dobrý a ty děti to baví a hrozně moc jim to dá* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

Didaktické znalosti obsahů směřují ke znalostem samotného vyučování. K didaktické stránce výuky se ředitelka ŠB vyjádřila ve spojitosti se třídami s RVM, kde očekává, že učitelé budou využívat odlišné formy výuky: *... dělají experimenty, objevují, využívají interaktivní prezentace, kladou vhodné dotazy, využívají induktivní postupy, takže žáci sami přicházejí na princip, využívají zajímavých úloh, aktivizují žáky, uplatňují projektovou a skupinovou výuku*. (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Didaktické požadavky na učitele tříd s RVM korespondují s tvrzením Burgesse (1983), že na žáky výběrových tříd jsou kladeny vyšší nároky při výuce vztahující se například k učení se v souvislostech nebo k podněcování k různým formám samostatné nebo skupinové práce.

Třetí složkou znalostí vázaných na obsah jsou **znalosti kurikula**, které jsou v českém kontextu zahrnuty ve formálních požadavcích vzdělávání, v reálném předání učiva žákům, v osvojeném učivu žáky i v učivu vstřebaném žáky mimo rámec formální výuky (Průcha, 2003). Shulman (1987) tyto znalosti doplňuje o vznik mezipředmětových vztahů a znalosti využívání medií a dalších vzdělávacích prostředků. Mezipředmětový přesah ve škole Barevná je viditelný například u předmětu matematika v angličtině, kdy dochází k propojení

matematiky a anglického jazyka. Ředitelka ŠB klade také důraz na formálně náročnější kurikulum ve třídách s RVM⁴⁵. V realizované podobě má odlišné kurikulum dopad na přidělení učitelů do tříd s RVM: *... asi to vyzní šíleně, dáváme tam ty výběrový, lepší učitele* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Mimo zvládnutí odlišného kurikula je zde také požadavek na zvládnutí potřeb žáků tříd s RVM: *... ty matematický děti docela přemýšlí@. Chtějí vědět víc a dokáží toho učitele vyvést z míry, že se ptají na věci, na který ten učitel zrovna není vůbec připraven* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Náročnější kurikulum a potřeby žáků proto můžou některé učitele od výuky tříd s RVM odradit: *... ty děti jsou víc zvědavé, jdou do větší hloubky a víc se ptají, víc toho chtějí od učitele. Takže ne všichni chtějí tyhle děti učit, někteří radši učí ty běžné děti* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Učitelé potvrzují názor ředitelky ŠB: *... je to víc práce, více příprav, tisknete navíc kapitoly i příklady, je to těžší příprava na ně (...) v běžné třídě učíte většinou jen podle učebnice prostě* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT); *Kolegové občas řeknou, ty se máš, oni to ti tví žáci hned chápou, ale zase je to složitější na přípravu* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH). Dosažené kurikulum ve třídách s RVM poté ředitelka ŠB ověřuje ve srovnávacích testech, které nejsou zaměřeny pouze na matematiku a přírodovědné předměty, ale i na jiné vzdělávací oblasti: *... chceme, aby měli žáci výsledky srovnatelné s víceletým gymnáziem* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Mezi zbývající čtyři kategorie poznatkové báze učitelství patří **obecné pedagogické znalosti, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextech vzdělávání a znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání** zahrnující vzdělání v obsahu disciplíny, vzdělávací materiály a struktury, formální pedagogické vzdělání a moudrost praxe.

Obecné pedagogické znalosti

K **obecným pedagogickým znalostem**, které se vztahují především k organizaci třídy, zastává ředitelka ŠB obdobný názor jako Murphy & Hallinger (1989), kteří tvrdí, že v běžné třídě je potřeba řešit více kázeňských přestupků, zároveň ale zdůrazňuje, že záleží především na nastavení pravidel mezi učitelem a jeho žáky: *... jako asi trochu tam víc zlobí, ale je o tom, jak si ten učitel ty děti vychová od té šesté třídy! (...) když je máte od šestky a nastavíte tam, aby vás poslouchaly, tak je jedno, jestli je to běžná třída nebo ne* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Obdobný názor o více „zlobivých“ žácích nevýběrových

⁴⁵ Třídy s RVM mají vlastní část ve ŠVP, kde jsou popsány jejich výstupy.

tříd má i učitelka matematiky: ... víc zlobí děti v nevýběrové třídě @, jsou tam spíš problémoví žáci (ZŠB_UŽ_B_M).

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

Ke složce **znalosti o žákovi a jeho charakteristikách** se ředitelka ŠB vyjádřila ve vztahu ke třídám s RVM, kde především oceňuje empatii k žákům: ... *mají k těm dětem takový lepší vztah, rozumí si s nimi, ví, že potřebují ten individuální přístup* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). V čem se tedy žáci tříd s RVM vlastně liší? Ředitelka ŠB, stejně jako učitelé školy Barevná, poukazuje na odlišné chování žáků tříd s RVM v sociální skupině: *Ve výběrové třídě nefungují stejně, nejsou tak společenské* (ZŠB_UŽ_B_M); *Jsou tam elitářské děti, nemají soudržný kolektiv, bojují často o prvenství a špatně se dělají skupinové úkoly* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT); ... *nekomunikují moc s učitelem* (ZŠB_UŽ_V_B_M). Žáci nevýběrových tříd jsou dle učitelů naopak komunikativnější a lépe fungují v kolektivu: *V běžné třídě jsou upřímnější, jednodušeji se s nimi komunikuje, jsou přístupnější* (ZŠB_UŽ_B_M); *Mám tam lepší vztah s dětmi, baví se spolu, pracují týmově @ Můžu si s nimi povídat i o jejich problémech nebo co je zajímavá* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT). Na druhou stranu se učitelé shodují, že s nevýběrovými žáky neproberou látku tak rychle a natolik do hloubky jako ve třídách s RVM: *V matematické třídě se lépe učí, vysvětlíte něco jednou a oni to chápou a lépe jim to jde* (ZŠB_UŽ_B_M); ... *běžné děti nejsou tak zvědavé, nejdou do té hloubky* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... *musíte jim to déle vysvětlovat* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT).

Znalosti o kontextech vzdělávání pojmám jako určité souznění ředitele, vedení a učitelů s kulturou školy a komunitou jejího společenství. Škola Barevná vzhledem ke své dlouhodobé tradici diferenciaci žáků (od osmdesátých let) získala ve společnosti povědomí, že je výběrovou školou s dobrými výsledky u žáků a to nejen ve třídách s RVM, ve kterých mají žáci srovnatelné výsledky s žáky víceletých gymnázií ČR, ale i v nevýběrových třídách (tento stav dokumentují srovnávací testy, ve kterých jsou žáci nevýběrových tříd úspěšnějšími, než je průměr žáků ZŠ ČR). Ředitelka ŠB, vedení ŠB i učitelé jsou s profilací školy sžiti a respektují její specifičnost: ... *jsme trochu výkonnostně zaměřená škola, tak to беру ...* (ZŠB_UŽ_B_M); *jsme výběrová škola a musíme mít taky ty výsledky* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT); *když sem ti rodiče dají žáky, tak to musí mít tu kvalitu* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

Moudrost praxe

Ředitelka ŠB požaduje odlišnou **praxi** u učitelů v závislosti na typu přidělené třídy, protože do tříd s RVM v předmětech matematika a fyzika přiděluje učitele, kteří mají, jak sama zmiňuje: ... *opravdu, opravdu dlouhodobou praxi* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). V rámci jiných předmětů ale přiděluje do tříd s RVM i čerstvé absolventy: *To jsou mladé holky po škole a jsou moc šikovné, nechali jsme je, aby zkusily tu angličtinu v matematických třídách a jde jim to* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Tvzení Hanuska, Kaina a Rivkina (1998), že jsou učitelé bez dlouholeté praxe přidělováni do tříd se slabšími výsledky, tak ředitelka ŠB potvrdila pouze zčásti. U předmětů s rozšířenou výukou opravdu přiděluje učitele s dlouhodobou praxí, zatímco u ostatních předmětů je ochotna přidělit i začínající učitele. Postoj ředitelky ŠB koresponduje i s informací z poslední výroční zprávy (ZŠ_Barevná_Výroční zpráva_2017_2018), že v tomto školním roce 2017/2018 bylo na škole Barevná přijato více jak pět pedagogických pracovníků ihned po absolvování kvalifikovaného vysokoškolského studia opravňujícího vykonávat pedagogickou činnost.

Specifická kritéria přidělování učitelů do tříd

Mezi **specifická kritéria přidělování učitelů do tříd** řadím taková kritéria, která nelze zařadit v systému otevřeného kódování ani axiálního kódování do obecného konceptu znalostí poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987), ale zároveň se jejich význam jeví jako velmi podstatný pro systém přidělování učitelů do tříd ve škole Barevná.

Druhostupňoví učitelé na prvním stupni

Téma přidělování druhostupňových učitelů k žákům na prvním stupni úzce souvisí ve škole Barevná s tématy rotujících učitelů, aprobovaných učitelů, ale i s očekáváním samotných rodičů žáků. V případě rotujících druhostupňových učitelů na prvním stupni zastávají učitelé stejně pozitivní názor jako ředitelka ŠB: ... *hodně učitelů druhostupňových učí na prvním stupni některé předměty, je to pro ty děti dobré, právě aby si zvykli na víc učitelů najednou* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH). Mezi druhostupňové učitele vyučující na prvním stupni patří také učitelé anglického jazyku: ... *jsou všichni druhostupňoví kromě jedné, co má vystudovaný první stupeň s angličtinou, raději tam dávám vystudované angličtináře (...) nemáme rozdělené učitele na první a druhý stupeň. Prostě je to angličtinář, tak učí angličtinu* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB přiděluje do tříd pouze aprobované učitele anglického jazyku, ale v jiných předmětech je ochotna přidělit i

neaprobované učitele – například informační a komunikační technologie (dále jen „IKT“) nebo výtvarná výchova (dále jen „VV“)⁴⁶: ... *anglický jazyk je prostě důležitý, dneska se na to klade důraz, i ti rodiče to chtějí* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Volba přidělení aprobovaného učitele do tříd tedy závisí i na aktuálních trendech společnosti a především požadavcích rodičů.

Tradice přidělování stejných učitelů do výběrových tříd

Z rozhovorů s ředitelkou ŠB a z ověření starších rozvrhů (ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třidy_1–6_6–9_2009_2017) vyplynulo, že učitelé ve třídách s RVM působí nepřetržitě již po mnoho let (v některých případech i více jak deset let). Ředitelka ŠB dodává, že pokud nenastane neočekávaná situace, tak učitele tříd s RVM posune se třídou do dalšího ročníku, případně je z devátého ročníku přiřadí opět do šestého ročníku třídy s RVM: ... *ty úvazky už tady máme jako z minulých let, tak to děláme tak, že to jenom povýšíme; učitelé pokračují v tom svém předmětu dále, leda když odchází, tak se potom v tom daném předmětu nahradí* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Dle tradice tak ve třídách s RVM vyučuje *core*⁴⁷ předměty pouze několik učitelů, kteří dlouhodobě v těchto třídách rotují mezi šestým až devátým ročníkem: ... *tak většinou ty matematické třídy, tam se střídáme vlastně dva učitelé na matematiku, na češtinu tam je také jedna vyučující, výjimečně dva, ti už v těchto základních předmětech jedou dlouho* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

Aprobovanost učitelů

Aprobovanost učitele hraje roli podle ředitelky ŠB ve vztahu k přidělování učitelů do nevýběrových tříd a tříd s RVM. Jako příklad uvádím učitele informačních a komunikačních technologií, kteří jsou ve škole Barevná aprobovaní nebo neaprobovaní dle typu přidělené třídy. Ředitelka ŠB objasnila, za jakých okolností činí rozdíl mezi aprobovaným a neaprobovaným učitelem IKT: ... *je inženýr a nemá na to vzdělání, v těch běžných třídách učí takové ty základy* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ve třídách s RVM ale již aprobovaného informatikáře přiděluje: ... *tam už se učí základy programování a tak dále.*

⁴⁶ Výtvarnou výchovu na prvním stupni učí ve škole Barevná kromě aprobované učitelky výtvarné výchovy také několik učitelů z důvodu doplnění plného úvazku.

⁴⁷ Core předměty jsou běžně chápány předměty označovány jako „hlavní“. Obvykle mezi ně patří matematika, český jazyk, cizí jazyk apod. Ve škole Barevná jsou vzhledem k její profilaci core předměty matematika, český jazyk a fyzika.

Tak tam už opravdu dáváme vystudovaného informatikáře (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Zde se také promítá fakt, že žáci nevýběrových tříd mají odlišné kurikulum v předmětu IKT, přičemž na žáky nevýběrových tříd nejsou kladeny takové nároky, což koresponduje s tvrzením Oakes (1986), že u žáků výběrových tříd jsou očekávány lepší výsledky než u žáků nevýběrových tříd (což jde ruku v ruce s odlišným kurikulem).

Prestiž učitele výběrových tříd

Prestiž učitele je pro ředitelku ŠB důležitým faktorem, který přidává na hodnotě kvality výuky právě ve třídách s RVM: ... hlavně už jen to, že zde učí vysokoškolský učitel!, má určitou prestiž; ... učí ten výběrový seminář a k tomu dělá zástupkyni soukromé prestižní školy (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Rodiče potencionálních žáků tříd s RVM si dle ředitelky ŠB zjišťují, kteří učitelé zde vyučují: *Ti rodiče se zajímají, kdo je pak bude učit ...* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Toto tvrzení o angažovaných rodičích pobízí ředitelku, aby cíleně uvažovala o volbě učitelů do tříd s RVM a snažila se o umístění učitelů, kteří zvýší pozornost rodičů potencionálních žáků. Tento stav může přispívat k efektu nerovných podmínek ke vzdělávání z hlediska snahy cíleně vyhovět pouze rodičům žáků tříd s RVM (Slavin, 1998, s. 7).

Kontrola kvality výuky ve výběrových třídách

Ředitelka ŠB si chce být jista kvalitou realizovaného kurikula ve třídách s RVM, z tohoto důvodu v nich sama vyučuje předmět cvičení z matematiky, ve kterém si ověřuje dosažené znalosti žáků: ... *matematické třídy mám na starost a abych ty děti poznala a zjistila, jak na tom jsou, tak si to cvičení беру, to je hlavní důvod* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Dalo by se říci, že se jedná o dvojitou kontrolu výsledků žáků ve třídách s RVM (jedna kontrola probíhá při srovnávacích testech a druhá kontrola ověřováním ředitelkou ŠB).

Rotující učitelé pátých a šestých ročníků

Specifickým úkazem ve škole Barevná jsou tzv. **rotující učitelé** pátých a šestých ročníků. Tento systém zavedla ředitelka ŠB jako opatření proti rozdílům fungování v procesu výuky na prvním stupni, kdy mají žáci prakticky pouze jednoho učitele, a na druhém stupni, kdy se začínou učitelé střídat v každém předmětu: ... *měli by jednoho učitele od první do páté*

třídy a najednou se jim začnou na všechny předměty střídat. V té šestce to musí být strašná rána! (...) tímhle způsobem se jim tam už v pětce střídají učitelé, tak si zvyknou a pak v šestce začnou cestovat po škole, takže si zvykají na to cestování. Takže to pro ně není takový velký skok! (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Konkrétně se jedná o dvě rotující učitelky nevýběrových tříd, přičemž jedna vyučuje češtinu a vlastivědu a druhá matematiku a přírodovědu. Rozdíly mezi pátým ročníkem, kdy žáci ještě nejsou diferencováni, a šestým ročníkem, kdy už k diferenciaci do tříd s RVM dochází, vnímají velmi intenzivně především z hlediska slabších výsledků třídy: ... *když pak učím v té šestce ty nevýběrové, tak tam chybí nějaký tahoun, ti odejdou do té matematické nebo na gymnázium. Zní to špatně, ale pak ta třída má opravdu slabší nebo chabé výsledky a to není dobré* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH). Rotující učitelka navíc dodává, jak vnímá svou práci po změně v šestém ročníku: ... *učí se mi tam hůř, je to náročnější a hlavně nevidíte moc ty výsledky* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH). Její názor potvrzuje stanovisko Schwrtze (1981), že učitelé nevýběrových tříd mohou být méně spokojeni s dosaženými výsledky u žáků, což může ovlivnit i jejich motivaci, přípravu či celkovou spokojenost v profesi.

4.1.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

V následujících kapitolách popisují, jak se učitelé vyrovnávají se svým přidělením do tříd a zda toto přidělení ovlivňuje jejich proces výuky. Dále objasňují souvislost mezi procesem výuky a výsledky žáků umístěných v odlišných typech tříd a možnou souvislost s jejich odchodem na víceletá gymnázia.

Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd

Učitelé školy Barevná se shodují v tvrzení, že třídy s žáky před selekcí jsou jiné než třídy po odchodu žáků do tříd s RVM nebo na víceletá gymnázia: *V té šestce nevýběrové mají pak holt chabější výsledky* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... *ty běžné třídy bez těch žáků jsou pak pomalejší* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT). Od tohoto stavu se odvíjí i odlišná příprava učitelů do nevýběrových tříd: ... *musíte to tam pořád vysvětlovat (...) musíte stihnout aspoň tu učebnici jak se má (...) tam není čas na nějaké zajímavé příklady* (ZŠB_UŽ_B_M) a tříd s RVM: ... *musím si tam připravovat víc věcí do hloubky, oni jsou rychlejší (...) hodně se ptají, musím mít přehled* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... *spíš jako zajímavé úlohy třeba, ne klasickou učebnici* (ZŠB_UŽ_V_B_M). Vzhledem k odlišnému kurikulu, které je dohledatelné ve ŠVP

nevýběrových tříd a tříd s RVM je zřejmé, že žáci ve třídách s RVM dojdou v probírané látce dál než žáci nevýběrových tříd. **Učitelé ve škole Barevná se s odlišným kurikulem tříd ztotožňují a k různým třídám již přistupují s jistým očekáváním, čímž potvrzují tvrzení Resenbauma (1976), že typ vzdělávací dráhy může do jisté míry ovlivnit i přístup učitele ke svěřeným žákům.** Tento stav předčasného očekávání u učitelů může být ovlivněn také tradicí přidělování stejných učitelů do tříd s RVM a nevýběrových tříd po mnoho let (ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třidy_1–6_6–9_2000_2017), což jen umocňuje rozdíly mezi dosaženými výsledky žáků nevýběrových tříd a výběrových tříd (Rubin, 2006, s. 4–5). Učitelka matematiky páté třídy dodává, že se snaží vést výuku před selekcí žáků běžným způsobem: *Učím všechny stejně, nepřipravuji je nějaké na přijímačky do matematické nebo na gympl (ZŠB_UŽ_V_B_M)* a dodává, že žáci usilující o přijetí do tříd s RVM nebo na víceletá gymnázia do nich odejdou tak jako tak: *... ono stejně pak ti chytřejší odejdou na gympl nebo do té matematické (ZŠB_UŽ_V_B_M).*

Výsledky žáků ve srovnávacích testech – srovnávací testy Kalibro

Prokazatelně odlišné výsledky mezi třídami s RVM a nevýběrovými třídami poskytly srovnávací testy **Kalibro** 2017/2018 (ZŠ_Barevná_Scio_a_Kalibro) uskutečněné u všech žáků sedmých a osmých ročníků. Žáci sedmých ročníků byli testováni v předmětech český jazyk, matematika, anglický jazyk a v oblastech humanitní základ, přírodovědný základ a ekonomický základ. Výsledky žáků **nevýběrových sedmých tříd** se pohybovaly ve všech zkoumaných předmětech a oblastech lehce nad průměrem ZŠ ČR, zatímco výsledky žáků **sedmé třídy s RVM** se pohybovaly mnohem výše, než byl stanovený průměr ZŠ ČR, konkrétně v předmětu český jazyk o 9 %, v matematice dokonce o 48 %⁴⁸, v humanitním základu o 10 %, v přírodovědném základu o 14 %⁴⁹, v anglickém jazyce o 18 %⁵⁰ a v ekonomickém základu o 17 %, čímž **v některých případech dokonce přesahovaly průměr výsledků víceletých gymnázií ČR**, což odpovídá přání bývalé ředitelky ŠB: *... pro nás je otázkou cti, aby měli stejné výsledky jako ti na gymnáziu (ZŠB_UŽ_B_M).*

⁴⁸ Tento vysoký rozdíl je připočten zaměření tříd s RVM, které je zacíleno primárně na předmět matematika.

⁴⁹ Vyšší dosažené výsledky jsou přisuzovány rozšířené výuce fyziky a chemie.

⁵⁰ Zde může hrát roli vyšší hodinová dotace přiděleného roditelého mluvčího a rozdělení do dvou skupin pouze v rámci třídy s RVM, zatímco žáci ostatních tří nevýběrových tříd jsou namícháni dle rozřazovacích testů. Svou roli může hrát i tvrzení ředitelky a učitelů, že žáci tříd s RVM jsou schopnější i v cizím jazyce, potažmo i v jiných předmětech, do kterých neprobíhá rozřazování žáků.

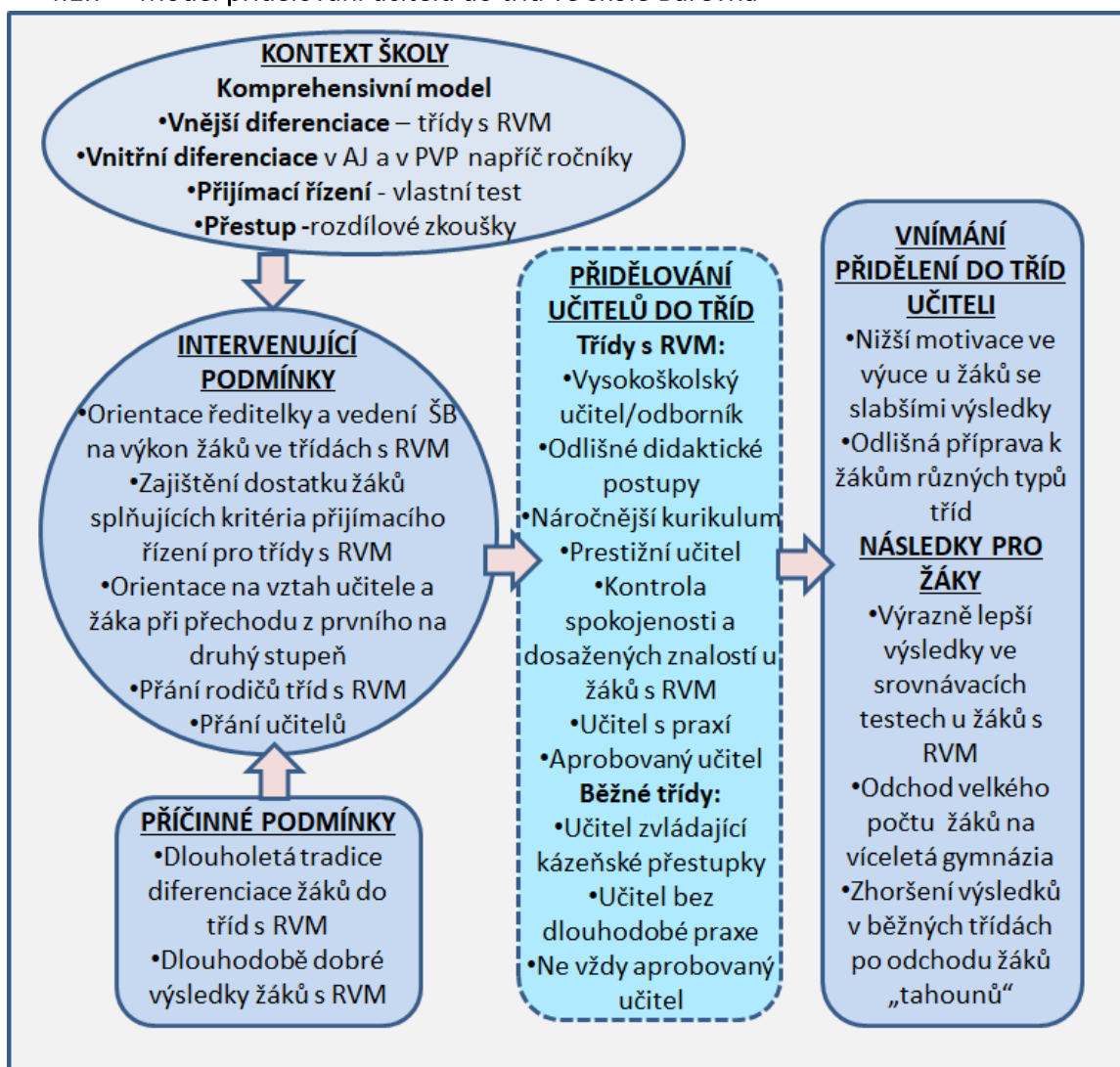
Žáci osmých ročníků byli v rámci srovnávacích testů Kalibro 2017/2018 (ZŠ_Barevná_Scio_a_Kalibro) testováni v předmětech český jazyk, matematika a anglický jazyk. Ve všech třech předmětech dosáhli žáci **nevýběrových tříd** lepšího výsledku než je průměr žáků ŽŠ ČR (český jazyk o 3–5 %, matematika o 3–6 %, anglický jazyk o 1–4 %). **Osmá třída s RVM** zaznamenala v předmětu český jazyk lepší výsledek o 10 %, v předmětu matematika dokonce o 36 % a v předmětu anglický jazyk o 19 %, než je průměr ŽŠ ČR, opět se zde potvrdilo, že **žáci osmé třídy s RVM mají srovnatelné výsledky a v případech matematiky lepší výsledky, než je průměr žáků víceletých gymnázií ČR.**

Nadstandardní výsledky žáků tříd s RVM ve srovnávacích testech odpovídají tvrzení ředitelky ŠB a učitelů o jejich výrazně lepších schopnostech: ... *rodilý mluvčí učí jen ty schopnější skupiny, to jsou ti výběroví* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *ti chytřejší jdou stejně do té matematické skupiny ...* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); *Je to určitě v těch dětech, v té matematické třídě se lépe učí, vysvětlíte něco jednou a oni to chápou ...* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT). Nelze ale jednoznačně říci, zda jsou dobré výsledky žáků ve třídách s RVM ovlivněny pouze jejich schopnostmi, nebo snahou vedení dostat naplnění očekávání rodičů žáků prostřednictvím nadstandardní výuky ve všech předmětech.

Odchod žáků na víceletá gymnázia

Mnoho žáků školy Barevná se z pátého ročníku hlásí na osmiletá gymnázia, v posledním roce odešlo z pátých ročníků více jak 10 žáků: *No, někdy jsou to až dvě třetiny výběrové třídy* (ZŠB_UŽ_B_M). Ze sedmých ročníků poté odchází průměrně jedna pětina žáků na víceletá gymnázia, minulý rok dle výroční zprávy (ZŠ_Barevná_Výroční zpráva_2017_2018) odešlo ze sedmého ročníku na víceletá gymnázia pět žáků. Důsledkem odchodu žáků na osmiletá gymnázia nebo do tříd s RVM učitelé pociťují zhoršení výsledků v nevýběrových třídách: *V té šestce nevýběrové mají holt chabější výsledky, ten odchod tahounů je znát* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH).

4.1.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Barevná



Obrázek 19 Paradigmatický model přidělování učitelů do tříd ve škole Barevná

Z výše uvedeného paradigmatického modelu (obrázek 19) je zřejmé, že dlouhodobě uplatňovaná diferenciacie žáků do tříd s RVM a jejich dobré výsledky jsou ředitelkou ŠB považovány za velmi důležité pro fungování tradičního konceptu školy Barevná. Ředitelka ŠB se v první řadě **orientuje na výkon žáků ve třídách s RVM, na přání rodičů** těchto žáků (přání rodičů korespondují s výkonem žáků ve třídách s RVM) a v rámci udržení dobrých vztahů učitelského sboru i **na přání učitelů**. Mezi další intervenující podmínky patří například dlouhodobé zlepšování systému přechodu žáků z prvního na druhý stupeň v podobě **rotujících druhostupňových učitelů** pátých a šestých ročníků nebo **orientace na vztah učitele a žáka** na konci prvního stupně v podobě přidělení „výchovo“ bývalým třídním učitelům žáků.

System přidělování učitelů do tříd ve škole Barevná podkryl především **orientaci na systematické přidělování konkrétních učitelů do tříd s RVM**. Tito učitelé jsou označováni ředitelkou ŠB za: ... *odborníky; prestižními učiteli; lepšími učiteli; šikovnými učiteli; angažovanými učiteli; odzkoušenými učiteli či učiteli s dlouholetou praxí* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB od učitelů tříd s RVM očekává, že dokáží vést výuku v rámci náročnějšího kurikula, jsou odborníky v daném předmětu s mezipředmětovými přesahy a umějí využívat různé didaktické postupy. Ředitelka ŠB si navíc ověřuje znalosti žáků tříd s RVM a jejich spokojenost ve škole v předmětu, který osobně ve všech třídách s RVM vyučuje právě za tímto účelem. V nevýběrových třídách zdůrazňuje především organizační schopnosti učitelů při řešení kázeňských problémů.

Učitelé své přidělení do tříd vnímají jako **vyhovující jejich přání**, pokud odmítnou výuku v některém typu třídy, ředitelka ŠB jim vyhoví. Sami však uznávají, že **v nevýběrových třídách jsou méně motivováni slabšími výsledky žáků** následkem odchodu žáků „tahounů“ na víceletá gymnázia a naopak **ve třídách s RVM více motivováni rychlejším tempem žáků, dobrými výsledky a možností výuky nadstandardního učiva**. Zároveň se ale shodují, že příprava pro žáky tříd s RVM je náročnější a trvá více času. Následky přidělení učitelů do různých typů tříd můžeme pozorovat ve výsledcích srovnávacích testů žáků, ve kterých jsou žáci navštěvující třídy s RVM ve všech testovaných předmětech lepší než žáci nevýběrových tříd. Pozitivní se však zdá být, že i žáci nevýběrových tříd mají lepší výsledky než průměrní žáci ostatních ZŠ ČR, což ale nelze jednoduše přisoudit učitelům školy Barevná, protože zde mohou hrát roli další aspekty (ambice rodičů a socioekonomické zázemí rodin žáků nevýběrových tříd, demografická poloha školy atd.).

4.2 Škola Nová

Přízvisko Nová jsem této úplné škole, sídlící v dopravně velmi dobře dostupné části velkoměsta, přisoudila hned z několika důvodů. Za prvé se jedná o školu, ve které se žáci začali vzdělávat poprvé až ve školním roce 2018/2019, a za druhé je škola svým způsobem nová i ve svém filozofickém pojetí výuky, které je vystavěno na konceptu mezinárodní česko-anglické školy s vlastním ŠVP. Škola Nová původně zamýšlela v každém ročníku otevřít jednu třídu po maximálně dvaceti pěti žácích (celková kapacita školy je 225 žáků), ale díky velkému zájmu ze strany rodičů jsou v prvním ročníku otevřeny dvě třídy, přičemž aktuálně je naplněn a otevřen první stupeň školy Nová a v příštím roce je plánováno naplnit

a otevřít také druhý stupeň školy. Budova školy Nová je zrekonstruována a prostory pro potřeby školy nově vybaveny, důraz zde byl kladen především na funkční a moderní styl vybavení tříd, relaxačních zón či chodeb. Celkové materiální vybavení a design školy bych přirovnala spíše k zahraničním moderním základním školám, které kladou důraz na vzdušnost, barevnost a ergonomické řešení nábytku, stejně jako jeho mobilitu a funkčnost⁵¹. Pedagogický sbor tvoří aktuálně šest kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Každá třída je vedena jedním českým pedagogem, kterému pomáhá anglicky hovořící pedagog (rodilý mluvčí). Škola Nová je soukromou školou se zřizovatelem a ředitelem (dále jen „ředitel ŠN) v jedné osobě, aktivně se podílejícím na získávání finančních projektů převážně z Evropských strukturálních fondů Evropské unie. Ředitel ŠN se také aktivně zapojuje do mnoha činností a spolupráce s neziskovými a charitativními organizacemi.

4.2.1 Volba školy

Volba školy vycházela ze tří předpokladů, které odpovídají stanoveným kritériím v kapitole 2.5 Výběr zkoumaných škol: 1) ředitel ŠN a vedení školy Nová (dále jen „vedení ŠN“) diferencuje žáky již při přijímacím pohovoru prostřednictvím zjišťování, zda jsou rodiče a jejich děti naprosto ztotožněni s filozofií a konceptem ZŠ Nová. Dále během školní docházky jsou žáci diferencováni do různých typů skupin dle svého zájmu; 2) i přes malý počet otevřených tříd a pedagogického sboru jsem zde narazila na velmi složitý proces výběru učitelů do školy Nová a posléze jejich přidělování do tříd v tandemu s rodilým mluvčím. V každém případě se jedná o velmi záměrný výběr učitelů a záměrné přidělení učitelů ke konkrétním žákům; 3) ředitel ŠN souhlasil s uskutečněním výzkumu a byla mi nabídnuta další spolupráce s metodičkou ŠVP, HR manažerkou a učiteli školy Nová.

Škola Nová je bezesporu **extrémním příkladem**: 1) z hlediska výběru školy – jedná se o velmi krátce otevřenou mezinárodní česko-anglickou soukromou školu s vlastním ŠVP profilujícím se na rozšířenou výuku cizích jazyků a na výběrové oblasti sdružených předmětů; 2) z hlediska velmi neobvyklého způsobu diferenciací žáků – odlišné jazykové úrovně žáků s možností zaměření se na různé vědní oblasti; 3) z hlediska samotné volby

⁵¹ Interiér školy Nová zmiňuji, protože koresponduje s její filozofickou koncepcí. Zároveň to byla jediná škola, kde jsem se setkala s odlišným interiérem korespondujícím s jejím zaměřením.

případu – ředitel/majitel ŠN a vedení ŠN tvořené HR managerem a metodikem ŠVP⁵², kteří společně spolupracují na procesu výběru a přidělování učitelů do tříd v tandemu s rodilými mluvčími (dále jen „native“).

4.2.2 Kontext školy Nová

Rozhovory na škole Nová byly uskutečněny dle tabulky číslo 5 s níže uvedenými respondenty.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Nová	ZŠN_UM_ředitel /majitel, ZŠN_UŽ_ředitelka a_majitelka	ZŠN_UŽ_metodička ZŠN_UŽ_HR	Metodička a HR managerka mají v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠN_UŽ_V_B_1. třída ZŠN_UŽ_V_B_2.a3. třída_dohromady

Tabulka 5 Respondenti účastníci se výzkumu na škole Nová

Proniknutí do školního vzdělávacího programu školy Nová

Uplatňování diferenciací žáků je na škole Nová velmi specifické, proto považuji za nutné nejdříve blíže popsat koncept výuky, který je od běžných (nediferencovaných) základních škol velmi odlišný. V první řadě dochází k integraci čtrnácti předmětů, které se standardně vyučují **na prvním stupni, do devíti tematických oblastí** (svět čísel, svět češtiny, world of english, další cizí jazyk, svět proměn, svět vědy, svět umění, svět v pohybu a extra věda nebo extra umění)⁵³: ... *v těch oblastech se vlastně vytváří kontext toho učení jednotlivých předmětů* (ZŠN_UŽ_metodička). Na druhém stupni dochází k obdobné integraci předmětů

⁵² Během výzkumu jsem se setkala s funkcí HR managera, který se důsledně staral o výběr učitelů do školy pouze ve škole Nová, tento stav odpovídá i možnostem soukromé školy.

⁵³ Na **prvním stupni** je integrace předmětů včetně jejich dotace v jednotlivých ročnících následující: **svět čísel** obsahuje předmět **matematika** v 1. až 5. ročníku v rozsahu 4 hodiny týdně. **Svět češtiny** obsahuje předmět **český jazyk** v 1. až 2. ročníku v rozsahu 6 hodin týdně, ve 3. ročníku v rozsahu 5 hodin týdně a ve 4. až 5. ročníku v rozsahu 4 hodiny týdně. **World of english** obsahuje předmět **anglický jazyk** v 1. ročníku v rozsahu 1 hodina týdně a v 2. až 5. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. **Další cizí jazyk** obsahuje předmět **další cizí jazyk** ve 3. až 5. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně z disponibilních hodin. **Svět proměn** obsahuje předměty **český jazyk a člověk a společnost** v rozsahu: český jazyk v 1. až 5. ročníku 0,5 hodiny týdně a člověk a společnost v 1. až 3. ročníku 1 hodina týdně a ve 4. až 5. ročníku 2 hodiny týdně + ve 3. ročníku 1 disponibilní hodina týdně navíc. **Svět vědy** obsahuje předměty **český jazyk, informační a komunikační technologie, člověk a společnost a člověk a svět práce** v rozsahu: český jazyk v 1. až 5. ročníku 0,5 hodiny týdně, informační a komunikační technologie ve 3. ročníku 1 hodina týdně, člověk a společnost v 1. až 5. ročníku 1 hodina týdně a člověk a svět práce v 1. až 5. ročníku 1 hodina týdně + v 1. až 5. ročníku 1 disponibilní hodina týdně navíc. **Svět umění** obsahuje předměty **český jazyk a umění a kultura** v rozsahu: český jazyk ve 3. až 5. ročníku 1 hodina týdně a umění a kultura v 1. až 3. ročníku 2 hodiny týdně a ve 4. až 5. ročníku 3 hodiny týdně. **Svět v pohybu** obsahuje předmět **člověk a zdraví** v rozsahu v 1. až 5. ročníku 2 hodiny týdně. **Extra věda** nebo **extra umění** zahrnuje ve 4 až 5. ročníku dotaci 2 hodiny týdně z disponibilních hodin. Celkem je na prvním stupni zahrnuto 16 disponibilních hodin.

do **devíti tematických oblastí** (svět čísel, svět češtiny, world of english, další cizí jazyk, svět proměn, svět vědy, svět umění, svět v pohybu a extra věda, extra umění nebo extra jazyk)⁵⁴:

Další zajímavostí je inspirace **britským kurikulem**, ve kterém výuka jednoho předmětu netrvá standardně čtyřicet pět minut, ale je rozložena do devadesátiminutového bloku, který vždy obsahuje jednu tematickou oblast. Škola Nová se ve svém ŠVP inspiruje britským kurikulem, které je založeno především na projektovém vyučování, ale přesto žáci musí obstát v dovednostech a znalostech závazně stanovených v českých vzdělávacích dokumentech (Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání, dále jen „RVP ZV“). V každodenní realitě školy tak v každé třídě funguje jeden český třídní učitel a na půl úvazku s ním zde spolupracuje v tandemu native, který ale nemusí být přítomen na všechny bloky jednotlivých tematických oblastí: ... *kdyby začaly ráno světem češtiny, tak tam native nemá co dělat v tu chvíli, to by se trošku nudil, takže to má čistě český učitel* (ZŠN_UŽ_ metodička). Naopak jiné bloky jednotlivých tematických oblastí nabízejí pestřejší spolupráci českého učitele a native: ... *třeba svět vědy, buď je tam native sám a učí téma v angličtině, nebo je tam český a učí téma v češtině, nebo tam jsou oba dva a mají domluvené aktivity a chvíli dělá asistenta ten a chvíli zase ten (...)* nebo *mají třeba tři stanoviště a na jedno dohlíží český učitel, na druhé native (...)* v podstatě se učí jedno téma v obou dvou jazycích, takže získávají tu slovní zásobu najednou v obou jazycích (ZŠN_UŽ_ metodička). Po obědě začíná třetí blok, který je spíše odpočinkový a navazuje na rozdělané činnosti z dopoledních bloků:

⁵⁴ Na **druhém stupni** je integrace předmětů včetně jejich dotace v jednotlivých ročnících následující: **svět čísel** obsahuje předmět **matematika** v 6. ročníku v rozsahu 3 hodiny týdně a v 7. až 9. ročníku 4 hodiny týdně. **Svět češtiny** obsahuje předmět **český jazyk** v 6. až 9. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. **World of english** obsahuje předmět **anglický jazyk** v 6. až 9. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. **Další cizí jazyk** obsahuje předmět **další cizí jazyk** v 6. až 7. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně a v 8. ročníku 1 hodinu týdně + v 8. ročníku 1 disponibilní hodinu týdně navíc a v 9. ročníku 2 disponibilní hodiny týdně navíc. **Svět proměn** obsahuje předměty **český jazyk, anglický jazyk, člověk a společnost a člověk a příroda** v rozsahu: český jazyk v 6. až 8. ročníku 1 hodina týdně, anglický jazyk 6. až 9. ročníku 0,5 hodiny týdně, člověk a společnost v 6. ročníku 2 hodiny týdně a v 7. až 9. ročníku 2,5 hodiny týdně a člověk a příroda v 6. ročníku 1 hodina týdně + v 7. až 8. ročníku 1 disponibilní hodina týdně navíc a v 9. ročníku 3 disponibilní hodiny týdně navíc. **Svět vědy** obsahuje předměty **anglický jazyk, informační a komunikační technologie, člověk a společnost, člověk a příroda, člověk a zdraví a člověk a svět práce** v rozsahu: anglický jazyk v 6. až 9. ročníku 0,5 hodiny týdně, informační a komunikační technologie v 6. ročníku 1 hodina týdně, člověk a společnost v 7. až 9. ročníku 0,5 hodiny týdně, člověk a příroda v 6. až 9. ročníku 5 hodin týdně, člověk a zdraví v 8. až 9. ročníku 1 hodina týdně a člověk a svět práce v 6. až 8. ročníku 1 hodina týdně + v 6. až 8. ročníku 0,5 disponibilní hodiny týdně navíc a v 9. ročníku 1,5 disponibilní hodinu týdně navíc. **Svět umění** obsahuje předměty **český jazyk a umění a kultura** v rozsahu: český jazyk v 6. až 9. ročníku 1 hodina týdně a umění a kultura v 6. až 9. ročníku 2,5 hodiny týdně. **Svět v pohybu** obsahuje předmět **člověk a zdraví** v 6. až 9. ročníku v rozsahu 2 hodiny týdně. **Extra věda, extra umění** nebo **extra jazyk** zahrnuje v 6. až 8. ročníku 2 disponibilní hodiny týdně navíc a v 9. ročníku 1 disponibilní hodinu týdně navíc. Celkem je na druhém stupni zahrnuto 18 disponibilních hodin.

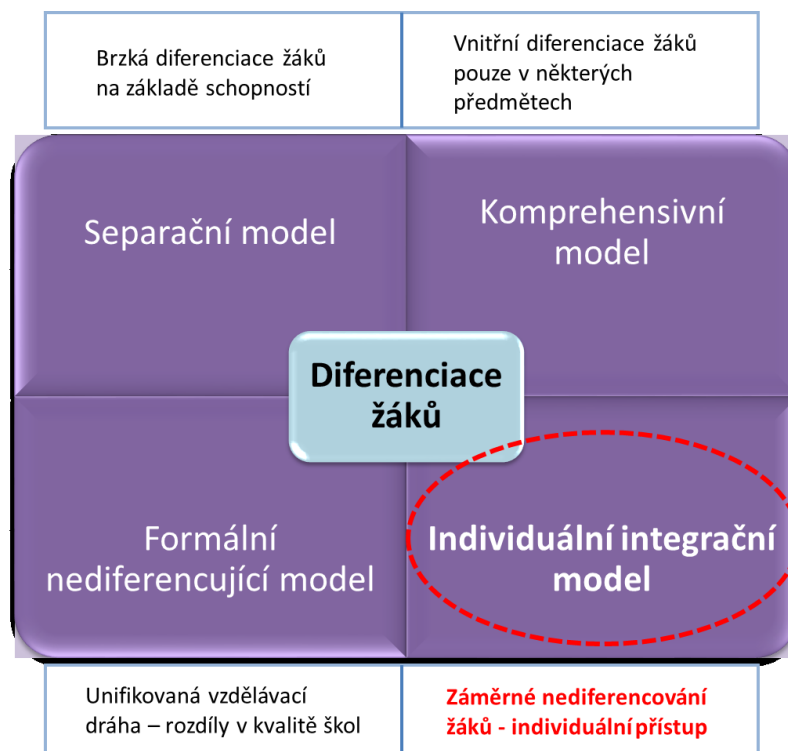
... u těch malinkých dětí se nedá o učení moc mluvit, protože do oběda jsou hotoví, po obědě je ten blok k tomu, aby si tam dokončovali nějaké činnosti, které nestihli nebo procvičovali, co potřebují (...) je tam pedagog, který jim poskytne dostatečné zázemí (ZŠN_UŽ_metodička). Odpolední činnosti probíhají v místnosti, kde je velmi široké učební zázemí, je zde knihovna, počítače, ale i odpočinková a hrací zóna, žáci tak mohou předejít vyplňování úkolů až doma a mohou si je za pomoci učitele udělat zde v odpoledních hodinách.

Diferenciace žáků

Od prvního ročníku mají žáci školy Nová povinně **cizí jazyk** – anglický jazyk, od třetí třídy si žáci volí **další cizí jazyk** (dvě hodiny týdně na prvním i na druhém stupni ve všech ročnících), ve kterém pokračují až do devátého ročníku. Od čtvrté třídy si vybírají mezi předměty **extra věda** a **extra umění** (dvě hodiny týdně na prvním stupni), na druhém stupni mohou pokračovat v těchto předmětech, nebo si zvolit jiný předmět **extra jazyk**, což je třetí další cizí jazyk (v hodinové dotaci šestý až osmý ročník dvě hodiny týdně a v devátém ročníku jedna hodina týdně).

Model diferenciace žáků

Dle modelu diferenciace žáků Duprizeze, Dumaye a Vause (2008) (kapitola 1.2 Modely školních systému uplatňujících diferenciaci žáků) je ve škole Nová uplatňován **individuální integrační model** (obrázek 20), který nediferencuje žáky do klasických tříd nebo skupin, ale systematicky individuálně podporuje jednotlivé žáky nebo malé skupiny žáků dle jejich aktuálních potřeb, v tomto modelu je využíván i nízký počet žáků ve třídách.



Obrázek 20 Model diferenciacie žáků ve škole Nová

Přijímací řízení žáků do výběrových tříd

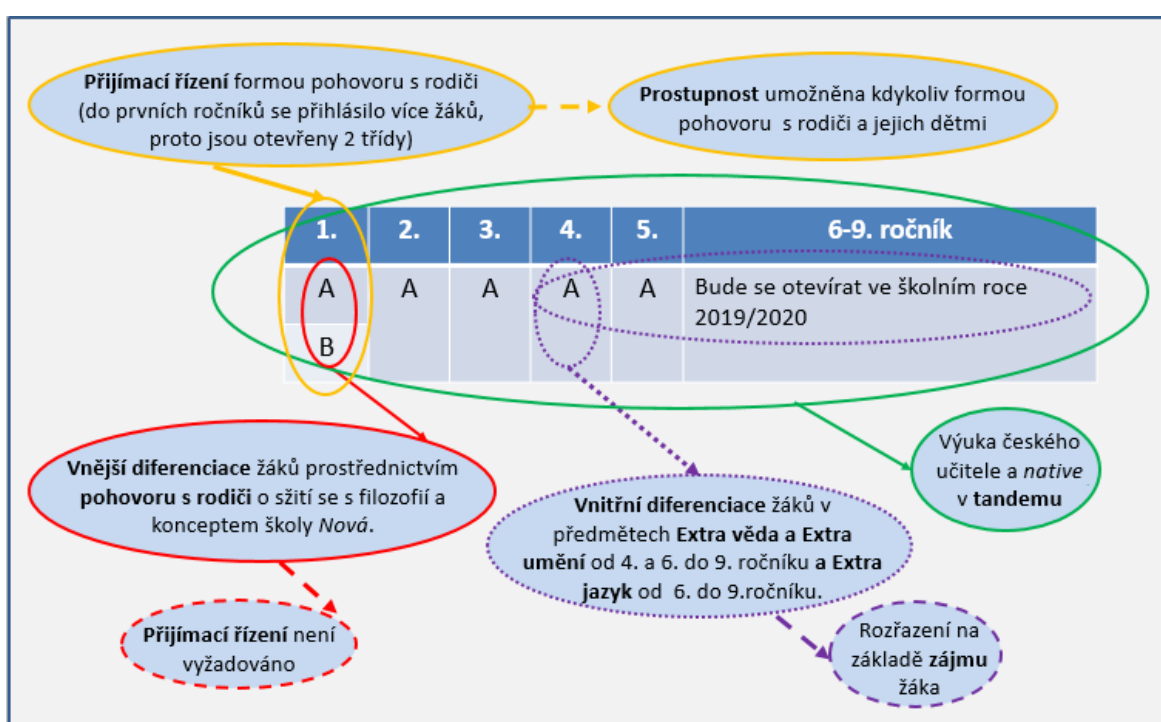
I přesto, že se jedná o mezinárodní česko-anglickou školu se zaměřením na cizí jazyky, nespočívá rozřazování žáků v ověřování jejich znalostí: ... *ty děti jsou na tom různě, některé jsou tou angličtinou nepolíbené a některé jsou z vícejazyčných rodin (...)* ta úroveň je opravdu široká. Psát se ale učí všechny stejně, ty které angličtinu ještě neměly, se rychle dostanou na nějakou úroveň a ty které tu angličtinu už měly, tak teprve začnou číst a psát v té angličtině (...) tam se velmi rychle ten rozdíl srovná (ZŠN_UŽ_ metodička).

Dochází zde k velmi zajímavému jevu, protože žáci jsou ve skutečnosti diferencováni již při přijímání na školu Nová, ale jiným způsobem než ověřováním znalostí. Vedení ŠN **vychází při přijímacím řízení z výsledků rozhovorů s rodiči potenciálních žáků o filozofii a konceptu školy Nová** a na základě shody či neshody rodičů s konceptem školy Nová jsou žáci přijímáni: ... *my jsme intenzivně pracovali před tím přijetím dětí s rodiči, co od té školy očekávají a nakonec jsme teda opravdu některé děti nepřijali, právě kvůli těm odlišným očekáváním rodičů od naší školy* (ZŠN_UŽ_HR). **Pro vedení ŠN je tedy stěžejním faktorem při přijímání žáků zjistit, zda rodiče žáků akceptují filozofii školy Nová.**

Prostupnost mezi třídami

Vedení ŠN navrhlo systém diferenciací žáků od čtvrtého ročníku v předmětech Extra umění a Extra věda, ke kterým na druhém stupni přibývá Extra jazyk: ... *to, co si ti žáci vyberou, můžou zase po dvou letech změnit (...) v té šestce si to můžou změnit a v té osmičce taky by si mohli změnit, kdyby moc chtěli. Bude záležet na jejich zájmu* (ZŠN_UŽ_ metodička).

Prostupnost mezi diferencovanými předměty je tedy zajištěna v závislosti na zájmu žáků, ne na jejich výsledcích. Stejně tak je možné do školy Nová přestoupit i v jakémkoliv ročníku z jiné školy, pokud rodiče žáka budou ve shodě s koncepcí výuky a filozofií školy Nová.



Obrázek číslo 21 Systém diferenciací žáků ve škole Nová

4.2.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd
Impulz ke vzniku školy Nová vzešel od rodičů, jejichž děti navštěvují mateřské školy obdobného konceptu a filozofie, jako uplatňuje škola Nová: ... *na jedné straně stáli rodiče dětí, kteří vlastně odchází od nás ze školek do základních škol (...) je obtížné najít školu, kde ty děti budou pokračovat v té filozofii jako u nás* (ZŠN_UŽ_ metodička). Majitelé ŠN proto o zřízení školy, která by na mateřské školy navazovala, uvažovali již delší dobu: ... *najednou se sešly podmínky a možnosti a tím se škola podařila otevřít právě teď ...* (ZŠN_UŽ_ metodička). Pro vedení ŠN bylo **klíčové nalézt učitele, kteří budou akceptovat jak filozofii školy Nová, tak poměrně náročné požadavky na zvládnutí kurikula i organizaci třídy a to**

vše ve spolupráci s anglicky hovořícím native. I přesto, že výběrové řízení učitelů do školy Nová nebylo cíleno na učitele se zahraničními zkušenostmi, koncept školy inspirující se britským kurikulem ve výběrovém řízení oslovil především učitele, kteří již s výukou britského kurikula měli zkušenosti ze zahraničních škol. Vedení ŠN se také zaměřilo na učitele, kteří jsou schopni obsáhnout vzhledem ke sloučení více předmětů do tematických oblastí větší penzum odborných znalostí.

Pro vedení ŠN bylo také stěžejní od začátku procesu vzniku školy Nová vysvětlit všem učitelům i rodičům, že škola Nová není prioritně výkonovou školou, ale školou zaměřenou především na rozvíjení měkkých kompetencí žáků a uplatnění vědomostí v mezipředmětovém přesahu. Není zde také uplatňován direktivní přístup a vedení ŠN se snaží o všem otevřeně diskutovat s učiteli, s žáky i rodiči: *Není to prostě škola, kde jsou příkazy a zákazy a tresty a odměny, ale je to hodně o tom, že se tu s dětmi i s námi mluví o všem, chtějí slyšet všechno negativní a na nás jsou aplikované ty samé věci, co chceme pak po těch dětech* (ZŠN_UŽ_V_B_1.stupeň).

4.2.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd **Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele**

Podle filozofie školy Nová se vedení ŠN jednoznačně přiklání v modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) ke **zlepšování výkonu slabších žáků**. Z rozhovorů, které jsem s účastníky na škole Nová uskutečnila, bylo velmi znatelné sžití s koncepcí **orientace na stírání rozdílů mezi žáky**: *... naše děti ze školek se dostávají na dobré školy (...) @ to je jen důkazem toho@, že i když nejsme zaměřeni jen na výkon, tak že naše práce s dětmi zabírá a jsou motivované nabrat ty hard skills i jinými způsoby, než když jsou tlačeny na výkon* (ZŠN_UŽ_HR). Zároveň také vedení ŠN počítá s možností, že rozptyl výběru středních škol žáky bude různorodý a školu Nová nestaví do role elitní školy, ze které žáci budou odcházet pouze na prestižní školy: *... bereme to tak, že z naší školy budou odcházet děti na gympl, ale klidně na učňák, a jsme s tím úplně v pohodě, protože každý máme na něco jiného talent* (ZŠN_UŽ_HR). Snaha o stírání rozdílů mezi žáky je velmi zřetelná, jako příklad uvádím předmět world of english (cizí jazyk), do kterého jsou začleňováni žáci odlišné úrovně znalostí: *Psát se učí všechny stejně, ty které tu angličtinu ještě neměly, se rychle dostanou na nějakou úroveň a ty, které tu angličtinu už měly, tak*

teprve začnou číst a psát v té angličtině, to znamená, že se tam velmi rychle ten rozdíl srovná (ZŠN_UŽ_metodička). Učitelé mají také velkou snahu podpořit žáky, kteří látku nezvládají, a vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídách mají možnost se každému z nich věnovat individuálně: ... snažíme se dohnat, co jim uteklo (...) u některých můžeme jít víc do hloubky, samozřejmě je to individuálnější přístup, každému dítěti se věnuji a vím, co kdo umí a neumí, což si nedokážu představit ve třídě s 30 dětmi (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady). Systém diferenciacce ve škole Nová kopíruje model vzdělávání vycházejícího z principu individuální integrace žáků. Žáci nejsou ve třídách selektováni dle svých schopností, ale naopak individuálně vzdělávání a podporování (Dupriez, Dumay, Vause, s. 262, 2008).



Obrázek číslo 22 Orientace volby vedení ŠN podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006)

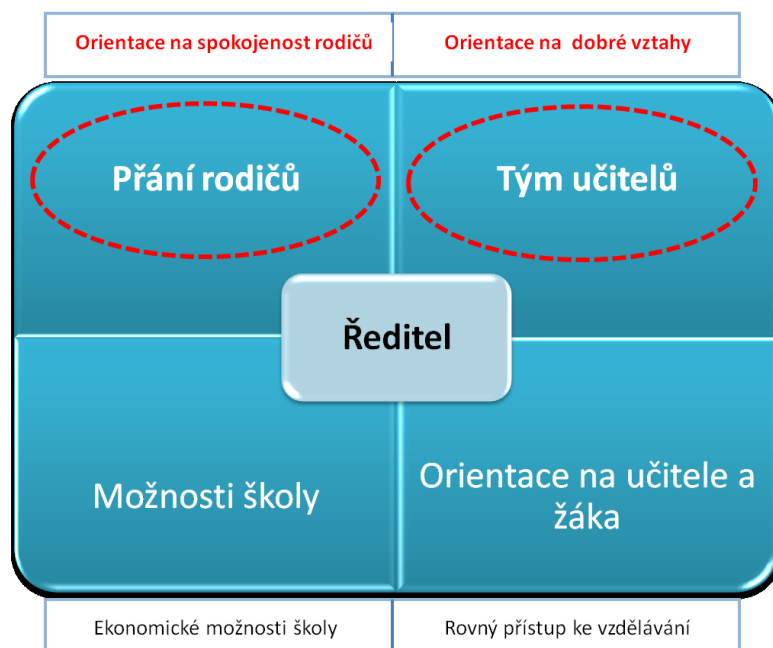
Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Za zřízením školy Nová stálo z veliké části přání rodičů, aby jejich děti pokračovaly ve filozofii již navštěvovaných mateřských škol, proto lze podle **modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků** Hecka a Marcoulidesa (1990) přirovnat záměr vedení ŠN k **orientaci na spokojenost rodičů**. Přání rodičů se tak stalo pro vedení ŠN a učitele stěžejním v naplňování konceptu školy Nová: ... máme schůzky s rodiči a tam zaznívá to samé, že my jsme si vybrali Square, protože jsme věděli, že naše dítě nemůže být

v klasické státní škole, kde je 30 dětí na jednu paní učitelku, potřebuje jiný zacházení, víc pozornosti (ZŠN_UŽ_V_B_1. Stupeň). Vedení ŠN zdůrazňuje, že právě přáním většiny rodičů je netlačit děti pouze do výkonu: ... *většina rodičů chtějí, ať je necháme a jsou rádi, že je do ničeho netlačíme a že se zaobíráme jinými věcmi, než jestli to dítě dosáhne ve všem stoprocentních výsledků* (ZŠN_UŽ_HR). Učitelé mají o požadavcích rodičů na přístup ve výuce obdobný názor: ... *hodně si školu vybírali rodiče, kteří chtějí rozvíjet měkké dovednosti, nebo kteří nebyli spokojeni na minulé škole a hledali nějakou alternativu* (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady). Vyslovená přání rodičů o individuálním přístupu k jejich dětem korespondují s názorem Vítečkové (2011, s. 99), že soukromé školy uspokojují poptávku rodičů po individuálním vzdělávání jejich dětí, které v běžných podmínkách škol při plném počtu žáků ve třídách není možné uskutečnit.

Vedení ŠN se také při výběrů učitelů do tříd zaměřilo na **dobré vztahy mezi učiteli a sestavení fungujícího týmu** především při vzniku tandemů do tříd (český učitel a native). Právě vytvoření dobře fungujícího tandemu je stěžejní pro koncept česko-anglické výuky: ... *musí se poznat, sednout si, vykomunikovat, na co je jak kdo zvyklý a jak to organizovat, protože jinak se z toho zblázní a hlavně by trefilo ty děti* (ZŠN_UŽ_metodička). Vedení ŠN vkládá velkou důvěru v tandemy učitelů a nechává jim prostor pro vlastní organizaci výuky, s tím, že ale žáci musí dostát odpovídajícím výsledkům dle RVP ZV, podle kterého je povinná se škola Nová řídit: ... *spousta věcí jsou nechaných na nich, jak chtějí být oba dva v té hodině nebo se raději víc střídat* (ZŠN_UŽ_metodička). Učitelé doplňují, že kromě volnosti v organizaci výuky je zde také vysoká míra kontroly vedením ŠN prostřednictvím zpětné vazby: *Každý den se mnou někdo pracuje, někdo za mnou chodí do hodiny (...) vyhovuje mi to prostředí (...) můžeme se jít poradit za kýmkoliv, metodičkou, majitelem* (ZŠN_UŽ_V_B_1. Stupeň).

Záměrně z **modelu volby závislé na účastnících** Hecka a Marcoulidesa (1990) vybírám pouze dvě volby vedení ŠN a těmi jsou **přání rodičů a sestavení silného týmu učitelů**, protože se mi ze všech uskutečněných rozhovorů s účastníky jeví být těmi nejzásadnější pro fungování školy Nová.



Obrázek číslo 23 Orientace volby vedení ŠN podle modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck a Marcoulides, 1990)

4.2.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd

Strategický proces rozhodování vedení ŠN nejdříve popisují v kontextu Shulmanovy (1987) obecné koncepce poznatkové báze učitelství (viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností) a poté přistupují k charakteristice specifických kritérií souvisejících s filozofií školy Nová a jejím odlišným konceptem česko-anglické školy. Tato specifická kritéria již nelze zařadit do kategorií poznatkové báze učitelství, ale vedení ŠN jim přikládá zásadní význam.

Obecná kritéria přidělování učitelů do tříd

Znalosti vázané na obsah

Ke znalostem vázaným na obsah se vedení ŠN vyjádřilo především ve vztahu **ke znalostem kurikula** a propojování mezipředmětových vztahů, které je potřeba ovládat při blokové výuce (všechny předměty jsou spojeny do devíti tematických oblastí): ... *v těch společenských vědách to problém nebude, protože dějepísáři obvykle obsáhnou širokou škálu, ale u vědců to bude složitější, protože chemici a fyzici se navzájem často vylučují (...)* *na tu vědu bude muset být kombinace třeba dvou odborníků (ZŠN_UŽ_metodička)*. Zároveň si ale vedení ŠN stojí za uplatněním nedirektivního přístupu vedení a ponechává

rozhodnutí, co jsou učitelé schopni zvládnout v rámci svého oboru, na nich samotných: ... *já si myslím, že to budeme řešit tak, jak se bude cítit ten učitel (ZŠN_UŽ_HR).*

Ke znalostem vědních obsahů učitelů se vedení ŠN vyjádřilo v souvislosti s odlišným konceptem kurikula (vytvoření devíti tematických oblastí), kde hraje o to důležitější roli dovednost učitele umět vysvětlit obsah předmětu a navíc ho propojit do mezipředmětových vztahů s dalšími předměty dané tematické oblasti: ... *je důležité, aby to těm žákům uměl předat!, uměl naučit, a tak dále (ZŠN_UŽ_metodička).* Shulman (1987) zdůrazňuje předání učiva ve vztahu k různým faktům uvnitř odborné disciplíny, což je pro vedení ŠN důležitým ukazatelem souvisejícím s vytvářením kontextu učení ve zvolených tematických oblastech. Vedení ŠN nevyhledává pouze odborníky⁵⁵ pro dané tematické oblasti, ale zaměřuje se především na práci učitele s dětmi a na předávání tzv. *soft skills*⁵⁶ kompetencí, které staví nad výkon žáků ve škole Nová. Právě dovednost učitelů předávat a rozvíjet u žáků *soft skills* shledává vedení ŠN více problematickou než samotné předávání obsahu předmětu: ... *jim samotným trochu chybí soft skills, oni jsou zvyklí na ty hard skills*⁵⁷ *a je pro ně těžké se přetransformovat na ten jiný styl té práce (ZŠN_UŽ_HR).*

Většina učitelů, kteří se se systémem školy Nová a jejím odlišným kurikulem sžili, má zkušenosti ze zahraničních škol: ... *jsou to učitelky, které působily na školách v zahraničí, takže jsou zvyklé na ten systém, který je i tomu našemu bližší. @Takže pro tyhle to nebyl ani tak velký šok@ (ZŠN_UŽ_HR).* Učitelé sami vnímají, že participovat na škole s tímto kurikulem vyžaduje určitou práci navíc: ... *člověk, který chce pracovat na takovéhle škole a chce mít nějakou třídu, o to musí mít velký zájem a věnovat tomu nějaký čas navíc (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady).* Tento názor koresponduje s vedením ŠN, které mělo problém nalézt učitele ochotné věnovat své práci něco navíc: ... *velkým demotivátorem bylo, že pracovní doba nekončí o dvanácté hodině, že se od nich očekává učit něco víc než hard skills, a že budeme pracovat třeba i na team buldingu (ZŠN_UŽ_HR).*

⁵⁵ Oborovými odborníky v kontextu rozhovoru s vedením ŠN byli míněni učitelé, kteří mají kvalifikaci pro pedagogickou činnost, ale jejich studium se neuskutečnilo na pedagogických fakultách, ale například na MatFyz UK či VŠCHT nebo PŘF UK.

⁵⁶ Vedení ŠN charakterizuje *soft skills* jako měkké kompetence v oblasti chování, které mají vztah k sociálním a emocionálním dovednostem každého jedince. Nedají se jednoznačně změřit jako *hard skills*.

⁵⁷ *Hard skills* se dají dobře naučit a míru jejich ovládnutí můžeme změřit. Mezi *hard skills* patří například jazykové vědomosti či technické dovednosti.

Ohledně požadovaných **didaktických znalostí** učitele zaujmulu vedení ŠN poměrně jasné stanovisko – již z principu se staví odmítavě k učitelům, kteří se nedokáží oprostít od využívání konkrétních učebnic a vytváří si k nim až „úzkostný“ vztah: ... *pokud ten učitel trvá na jedné učebnici a jede od strany jedna do strany sto padesát a o ničem jiném nemluví, tak pardon* (ZŠN_UŽ_metodička). Zároveň si vedení ŠN všimá při výběru učitelů signálů, které naznačují, že učitel není kompetentní používat různé typy aktivit a odlišné metody učení: ... *jestli jede jenom v jednom druhu aktivit, že třeba pořád vybarvují (...) nebo jestli ten člověk nedokáže hledat jinde než v učebnici* (ZŠN_UŽ_metodička). Vzhledem k propojení více obsahových oblastí a zároveň různých metod učení je také důležité, aby učitel poznal, kdy žák potřebuje pomoci s pochopením látky: ... *je potřeba ta intuice učitele, když vycítí, že se žák v nějaké metodě necítí, nebo se v tom ztratil, tak ho podpořit a klidně ho vést s pomocí běžných prostředků* (ZŠN_UŽ_metodička). Na závěr vedení ŠN zdůrazňuje, že od učitelů také očekává uplatňování didaktických dovedností zaměřujících se na aktivizující metody: ... *je důležité, jak umí zaujmout, aby byl hravý, ten učitel* (ZŠN_UŽ_metodička).

Obecné pedagogické znalosti

Obecné pedagogické znalosti učitelů se ve škole Nová váží především ke specifickému kurikulu, které se odvíjí od velmi odlišné organizace výuky, než jaká je běžně uplatňována na českých školách. Vedení ŠN tedy klade velký důraz při přijímání a přidělování učitelů do tříd na uplatňování dovedností při organizaci výuky dle specifického kurikula, které je ve více aspektech podobné spíše britskému kurikulu⁵⁸. Vedení ŠN u učitelů také zjišťovalo, zda jsou vůbec schopni sestavit výuku v 90 minutovém bloku a organizačně poskládat činnosti tak, aby došlo nejen k naplnění učebního plánu, ale zároveň k nepřecenění sil žáků: ... *za hodinu a půl se dají ty děti uvařit úplně do mrtva @. A když si ten učitel tu hodinu nerozdělí na nějaké kratší úseky a střídání aktivit, nepošle si je vyčůrat nebo proběhnout, tak v takovém případě u nás nemůže existovat* (ZŠN_UŽ_metodička). Kromě odlišných příprav devadesátiminutových tematických bloků musejí také čeští učitelé spolupracovat a koordinovat s native, kteří s nimi pracují v tandemu: ... *mají tu třídu jako jeden muž, mají jedno téma, takže musí spolupracovat, jinak to nejde* (ZŠN_UŽ_metodička). Učitelé, kteří se s britským kurikulem setkali již v zahraničí, si časové rozložení do devadesáti minut

⁵⁸ Výuka v tematických oblastech propojujících více předmětů, jeden blok trvá 90 minut.

pochvalují: ... *mně to víc vyhovuje než 45 minut (...) díky bloku mám volnost, můžu si to upravit (...) když nás něco chytne, tak se na tom dá nastavit ten čas, jak potřebujeme* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Stejně tak učitelé, kteří již pracovali v tandemu s učiteli v zahraničí, pozitivně hodnotí práci s native: ... *máme to rozdělený, že se doplňujeme (...) tak to mi přijde super, že z toho klasického tematického plánu vycházejí naše plány (...) takže já to s nimi udělám česky, pak přijde native a udělá to s nimi v angličtině* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Mimo odlišné časové dotace blokové výuky a práce v tandemu spatřují učitelé výhodu také v počtu žáků ve třídě: ... *zažila jsem 30 dětí ve třídě a není to uchopitelné úplně, hlavně pokud tam jsou děti s IVP a podpůrnými plány* (ZŠN_UŽ_V_B_2.a.3. třída_dohromady); *mám ve třídě 15 dětí a vždycky mi všichni říkají, že to máš super, že jen 15, ale všichni potřebují hodně tu péči, oni z nějakého důvodu šly do Square* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Nižší počet žáků ve třídách tedy dovoluje učitelům se věnovat individuálně žákům, kteří vyžadují větší pomoc.

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách jsou dle vedení ŠN velmi důležitou vlastností učitelů, protože školu Nová navštěvují žáci různých národností, etnicit, ale i odlišného náboženského vyznání, proto je pro vedení ŠN podstatné, aby učitelé byli empatictí a bez předsudků ovlivňujících vztah k jejich žákům: ... *ve chvíli kdy ten člověk je plný předsudků, byť mluví krásně o tom, jak ty předsudky jsou špatný (...) a pak když člověk vidí, že to vlastně neaplikuje do praxe, tak je to pro nás konečná!* (ZŠN_UŽ_metodička). Znalosti o žákovi jsou také podstatné pro formativní hodnocení, které je na škole Nová součástí klasifikace. Každý žák je hodnocen slovním komentářem a během školního roku jsou plánovány individuální schůzky učitele s rodiči žáka: *To je empartita, kdy to vyvolá rodič, učitel, nebo je to v rámci pololetí a popovídají si teda o tom, jak na tom je ten žák* (ZŠN_UŽ_metodička).

Znalosti o kontextech vzdělávání

Vzhledem k velmi specifickým nárokům vedení ŠN na učitele školy Nová jsou **znalosti o kontextech vzdělávání** týkající se sžití s kulturou školy Nová velmi důležitou složkou učitelů: *Nabízeli jsme, přijďte si k nám na den vyzkoušet si, jak ta filozofie u nás bude aplikovaná, protože je velmi důležité, aby ten koncept pochopili a nebyl jim cizí* (ZŠN_UŽ_metodička). Za

stěžejní vedení ŠN považuje akceptování nedirektivního přístupu a koncepční zaměření školy na jiné dovednosti než pouze výkon žáka.

Moudrost praxe

Vedení ŠN nemělo striktní požadavky na učitele v rámci absolvované **délky praxe**, ale vzhledem k náročnosti kurikula se nakonec uchazeči, kteří byli čerstvými absolventy po vysoké škole, rozhodli pro jiné školy: ... *paní učitelka odevzdala plán na tu hodinu, který byl metodicky skvělý, mohla by to odevzdat jako semestrální práci na didaktice, ale pak si s tím fyzicky nedokázala poradit; bylo to opravdu příručkové, bylo vidět, že je bez praxe* (ZŠN_UŽ_metodička). Jiní učitelé sami reflektovali, že tento učební styl jim nevyhovuje: *Ukázalo se, že nemají tu praxi z reality a nedávali koncept školy (...) oni sami dostali strach, že to nezvládají nebo jsme viděli, že přišli přesně s tím stylem, který se učil před dvaceti roky, bohužel i ti mladší učitelé tak učili* (ZŠN_UŽ_HR). Nakonec tedy zbyli učitelé, kteří si prošli praxí na jiných zahraničních školách s obdobným kurikulem: ... *ty učitelky z cizích škol byly vlastně nejschopnější* (ZŠN_UŽ_HR).

Specifická kritéria přidělování učitelů do tříd

Za specifická kritéria při výběru učitelů ve škole Nová zamýšlím taková kritéria, která nelze v rámci systému otevřeného kódování ani axiálního kódování začlenit do obecného konceptu znalostí poznatkové báze učitelství Shulmana (1987), ale vedení ŠN jim přikládá význam.

„Mozek a srdce“

Tento in vivo kód zmínilo vedení ŠN v rozhovoru hned několikrát v souvislosti s propojením zmiňovaných soft skills a s racionálním přístupem k výuce: Takže pro nás je zásadní ta kombinace mozku, srdce a těch soft skills, který umí člověk reálně žít a ne ty o kterých jen mluví (ZŠN_UŽ_metodička). Tuto dovednost učitelé musejí být schopni využít při každodenní aplikaci učební látky do blokové výuky a tematických oblastí: ... *v té realitě těch devadesáti minut bylo pro nás stěžejní, ne jak je ten učitel kvalifikovaný a kolik má certifikátů, ale jestli umí používat mozek a srdce zároveň* (ZŠN_UŽ_metodička).

Druhostupňoví učitelé na prvním stupni

Vedení ŠN nejdříve hledalo pro výuku na prvním stupni pouze aprobované prvostupňové učitele, z výběrového řízení jim ale nakonec zbyli pouze dva, kteří jsou schopni výuky dle konceptu školy Nová zvládnout. Těmto prvostupňovým učitelům byly přiděleny první a druhé ročníky: ... *tam jsme opravdu chtěli prvostupňáře kvůli té propedeutice (ZŠN_UŽ_metodička)*. Od třetího ročníku jsou do výuky zapojeni druhostupňoví učitelé: mají zkušenosti s prvním stupněm a dostali ty starší třídy, třetí, čtvrtý a pátý ročník, takže tam jsme brali, že to jde (ZŠN_UŽ_HR). Vedení ŠN je svým přístupem natolik otevřené, že by bylo ochotno vyhovět i žádosti druhostupňového učitele vyučovat v prvním či druhém ročníku, pokud by prokázal své dovednosti v praxi: ... *kdyby někdo přišel s tím, že má ten druhý stupeň a chce tu první nebo druhou třídu, tak bychom ho ověřili a pokud by to bylo v pořádku, tak bychom mu dali tu podporu (ZŠN_UŽ_HR)*.

Sebereflexe učitele

Ohromný problém vedení ŠN spatřilo v reflexi zpětné vazby učitelů k jejich práci: ... *šli jsme si říci, jak ten úkol dopadl, jestli byl nebo nebyl splněn, prostě nějakou tu reflexi jsme si udělali, tak se dost často stalo, že to ten člověk nerozdýchal! (ZŠN_UŽ_metodička)*. Učitelé působící ve škole Nová se museli s častou zpětnou vazbou vyrovnat: *Každý den se mnou někdo pracuje, chodí za mnou do hodiny, už jako zvyknout si na tyhle věci je určitě těžké, protože to klasické české školství k tomu nevede (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň)*. Zároveň ale postupem času pozitivně hodnotí, že lze všechny problémy řešit s kýmkoliv z vedení ŠN: ... *takže je super, že je ze shora jakoby ten příklad dobré komunikace od vedení tak skvělý, můžu s nimi mluvit o všem (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň)*. Tento názor opět reflektuje odlišné pojetí filozofie školy Nová a odlišuje ji od ostatních běžných škol.

Český učitel v tandemu s native

Každá třída ve škole Nová má svého českého třídního učitele, se kterým pracuje v tandemu anglický rodilý mluvčí, tzv. native. Důležitým předpokladem je, že český učitel je schopen se dorozumět s native a s rodiči těch žáků, kteří hovoří pouze anglickým jazykem. Vedení ŠN kladlo důraz při volbě párů do tandemů, aby si především učitel s native rozuměli: ... *každý si mohl vybrat třídu i toho nativa. Takže to bylo vysloveně na nich, nám to tak přišlo logické (ZŠN_UŽ_HR)*. Vedení ŠN na tandemu přenechalo i organizaci výuky: ... *já jsem tam vedena jako třídní učitel a snažím se to s nativem vymyslet, aby to dávalo dohromady smysl!*

(ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Učitelé této možnosti využili a rozložili výuku některých předmětů mezi sebe a native: ... *v tom jsme měli super volnost!, tak jsem se s nativem domluvila, že má svět umění, protože je lepší na to a může jim předat lepší věci a hodnoty než já. @Já fakt miluji sport, takže jsme si to takhle vyvážili* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň).

Přidělování učitelů k extra předmětům dle jejich zájmu

U extra předmětů klade vedení ŠN důraz na zájem učitelů: ... *třeba u extra umění, u hudební a výtvarné složky, prostě kdo to bude chtít z těch učitelů dělat, tak ten to bude dělat* (ZŠN_UŽ_metodička). Vedení ŠN tak upřednostňuje zájem učitelů v případě, že se nejedná o core předměty: ... *myslím, že je mnohem autentičtější učitel, který to sám miluje a nemusí to mít vystudované* (ZŠN_UŽ_metodička). U core předmětů ale vedení ŠN vyžaduje aprobované učitele: *Setkala jsem se mimo výtvarky a tělocviku i s odbornými předměty jako je přírodopis a spol., které byly podle zájmu, a to je už moc, to zase ne, tam musí mít člověk ten oborový vhled* (ZŠN_UŽ_metodička). Vedení ŠN tedy rozlišuje u přidělování učitelů k předmětům, zda se jedná o předmět ze sekce tzv. výchov či o core předmět.

4.2.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

Následující kapitola objasňuje, jak se učitelé sžili s přidělením do tříd ve škole Nová, a jakým způsobem filozofie školy Nová a práce s native ovlivňuje jejich přístup k žákům. Výsledky žáků ve srovnávacích testech zatím nejsou dostupné, proto alespoň uvádím vizi vedení ŠN k tématu výběru další vzdělávací dráhy žáků či jejich budoucího uplatnění.

Pohled učitelů na přiřazení do tříd ve škole Nová

Učitelé hned zprvu uvádějí, že škola Nová je sice soukromou školou, ale to ještě neznamená, že ji musejí navštěvovat pouze ti nejschopnější žáci: ... *nemyslím si, že jsou tady jen ty schopnější děti, je to škola, za kterou se neplatí málo. Logicky jsou ty děti úspěšných rodičů, to ano, ale to neznamená pokaždé, že jsou geneticky nějak šikovní* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Právě vyšší finanční poplatek (nad sto tisíc Kč ročně) zapříčiňuje, že **mnoho rodičů žáků očekává od školy především zaměření na výkon žáka** a jeho výsledky: ... *ted' začínám zjišťovat, že to máme těžký, protože vysvětlit rodiči, který tu školu platí a chce mít ty výsledky, že to není jenom o tom, jestli mají 95 nebo 100 % z testu (...) rodiče jdou prostě po výkonu* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Sami učitelé přiznávají, že občas i oni zapomínají a chtějí

po žácích především výsledky: ... *i já to vidím občas na sobě, že si říkám, už zabrzdí, nech je žít, tak to prostě doděláme zítra* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Proč je tedy pro učitele tak těžké vést žáky i jiným stylem než výkonovým?: *Ta celá společnost je prostě zaměřená na výkon a všichni chtějí mít toho nejlepšího, ale nejlepší může být jenom jeden prostě, což je hrozně těžké vysvětlit* (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady).

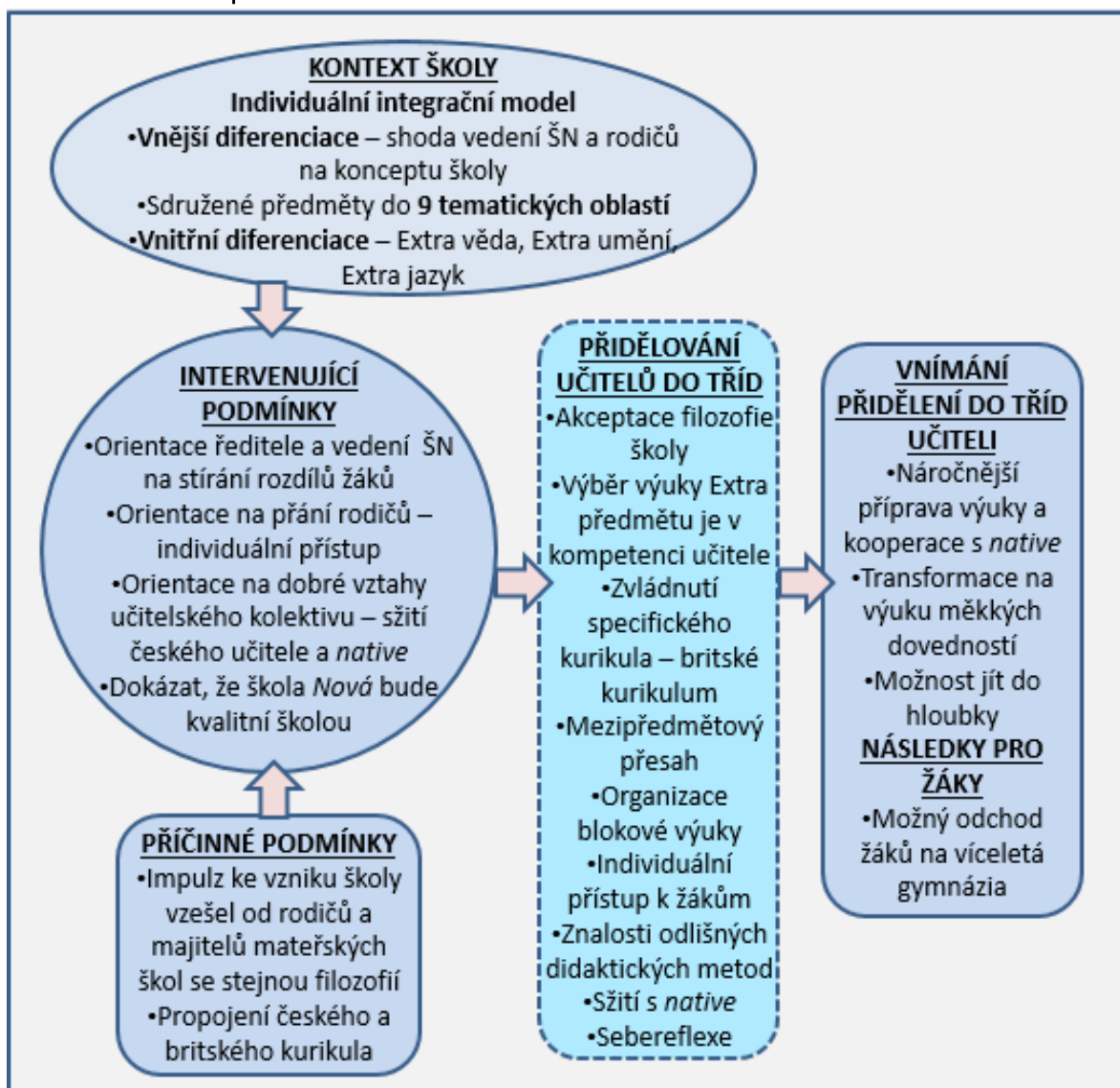
Učitelé také shledávají za velké pozitivum, že ve škole Nová **není uplatňováno bezmyšlenkovitě pouze britské kurikulum**, ale je zde prostupnost s českým kurikulem s návazností na český vzdělávací systém: ... *setkala jsem se na české škole s britským kurikulem, tam se to kombinovalo a ty děti v tom měly guláš. Učil tam Čech a pak přišel do třídy native a ten s nimi dělal třeba úplně jinou matematiku! (...) prostě to nedávalo smysl! @Tady je to super, ta angličtina jde hezky uplatnit a nejsme tlačení to dělat nějak nesmyslně* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň). Vzhledem k uplatňovanému kurikulu učitelé přiznávají, že příprava je náročnější, než byli zvyklí na běžných školách: *Je to hodně náročné, co se týká přípravy, musíme si na to sednout spolu < native> a nemůžu říct, tak ty udělej tohle a já tohle, musíme to promyslet a propojit* (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady). Kromě přípravy s nativem také zmiňují náročnější přípravu k projektovému vyučování, které je pro blokovou výuku typické: ... *je těžší připravit hodinu projektového vyučování, než vzít knížku a udělejte si cvičení. Ptala jsem se kolegyně z malotřídky, jak ty přípravy dělá a úplně mě zarazilo, že tam učí čtvrtým rokem a nedělá si žádné přípravy. Já kdybych denně nestrávila několik hodin na přípravách, tak si nedovedu představit, jak v té třídě budu fungovat* (ZŠN_UŽ_V_B_2.a_3. třída_dohromady). Učitelé přiznávají, že je pro ně příprava náročnější a úplné sžití s filozofií školy Nová jim bude ještě nějaký čas trvat, zároveň jsou ale spokojeni právě se systémem výuky, který jim dává více možností, jak výuku koncipovat: ... *můžu si dovolit jít víc do hloubky v rámci těch projektů (...) je to výzva pracovat s nativem a vše naplánovat (...) je super, že se zaměřujeme na něco jiného než jen na ty výsledky* (ZŠN_UŽ_V_B_1. stupeň).

Výsledky žáků ve srovnávacích testech a jejich odchod na víceletá gymnázia

Vzhledem k faktu, že škola Nová začala svůj reálný provoz až tento školní rok 2018/2019, není možné využít výsledků srovnávacích testů žáků, protože ještě neproběhly a vedení ŠN je v nejbližší době ani neplánuje uskutečnit. K tématu odchodu žáků na víceletá gymnázia

se vedení ŠN vyjádřilo ve dvou rovinách, jedna rovina odpovídá konceptu školy, který je vymyšlen pro žáky od prvního do devátého ročníku: *... je potřeba s touhle variantou počítat, ale nepředpokládáme, že by chtěli odcházet, protože náš koncept je až do deváté třídy a jakmile rodiče zjistí, že to umíme, tak už nebude potřeba, @ aby odcházeli na víceletá gymnázia, ale je jasné, že spousta těch dětí ze začátku odejde (ZŠN_UŽ_ metodička)*. Druhá rovina odpovídá očekávání některých rodičů, i přesto že se vedení ŠN snaží rodičům již při přijímání žáků vysvětlit, že se nejedná o výkonovou školu: *... máme děti, které chtějí jít na osmiletá gymnázia a jejich rodiče mají zájem o výkon, říkáme, že nejsme jenom výkonová škola (...) bereme to tak, že z naší školy budou odcházet děti na gympl, ale klidně na učňák a jsme s tím úplně v pohodě, protože každý máme na něco jiného talent (ZŠN_UŽ_HR)*. Z odpovědí vedení ŠN je očividné, že koncept školy je zaměřen na individuální rozvoj každého žáka.

4.2.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Nová



Obrázek 24 Paradigmatický model přidělování učitelů do tříd ve škole Nová

Z příčinných podmínek paradigmatického modelu školy Nová (obrázek 24) je zřejmé, že **vznik školy ovlivnili především rodiče**, kteří projevíli zájem o možnost pokračování v konceptu filozofie mateřských škol, které škole Nová předcházejí. Vzhledem k uplatňování anglického jazyka ve výuce prostřednictvím rodilých mluvčích došlo k logickému propojení českého a britského kurikula, která dohromady naplňují koncept česko-anglické školy. Ředitel ŠN a vedení ŠN se tedy **orientují především na přání rodičů**, kteří vyžadují **individuální přístup** pro své děti. Vedení ŠN upřednostňuje **otevřený přístup** před direktivním přístupem a **orientuje se na sestavení funkčního a kvalitního týmu** učitelského sboru a především klade důraz na **fungující vztah tandemu** českého učitele s

native. Přidělování učitelů do tříd předcházelo velmi složitý proces výběru učitelů do školy Nová. Učitelé jsou ve škole Nová přidělováni do prvního a druhého ročníku, dle své **aprobace**, do dalších ročníků vedení ŠN přistoupilo vzhledem ke vzrůstajícímu mezipředmětovému přesahu tematických bloků k přidělení **druhostupňových učitelů** do třetích až pátých ročníků. Ke stěžejním procesům patří vytvoření tandemu českého učitele s native, kteří spolu plánují výuku ve své třídě. Učitelé u výběrových předmětů – extra věda, extra umění a extra jazyk – si **mohou vybrat dle zájmu**, který tematický blok chtějí vyučovat. V neposlední řadě učitelé musejí zvládnout **náročnější organizaci třídy** vzhledem k devadesátiminutovým blokům, uplatňování různých didaktických metod a individuální starosti o jednotlivé žáky. **Sebereflexe** učitele patří na škole Nová k velmi důležitým nástrojům měření kvality výuky a vedení ŠN ji po učitelích vyžaduje. Učitelé vnímají, že je pro ně příprava výuky v konceptu česko-britského kurikula **náročnější**, a to jak ve směru naplánování blokové výuky, tak domluvy a kooperace s nativem. Učitelé se také musejí přizpůsobovat zaměření na **rozšiřování měkkých dovedností** místo výkonu. Na druhou stranu jim bloková výuka umožňuje probrat vybranou látku **více do hloubky**. Vedení ŠN očekává, že rodiče, kteří umístili své dítě do školy Nová kvůli její filozofii, se nebudou snažit o jeho přijetí na víceleté gymnázium. Přesto však s touto možností počítají.

4.3 Škola Otevřená

Třetí výběrovou školu, ve které jsem uskutečnila šetření, jsem pojmenovala Otevřená, vzhledem k poměrně nedávné proměně, která ovlivnila její koncepční záměr, složení vedení školy Otevřená (dále jen „vedení ŠO“) a velikost pedagogického sboru. Škola Otevřená se nachází v centru velkoměsta a funguje nepřetržitě již přes padesát let, přičemž školu Otevřená navštěvuje více jak 800 žáků, které vyučuje pedagogický sbor čítající přes 70 pedagogických pracovníků. Vzhledem k vysoké kapacitě přijímaných žáků a počtu učitelů řadím školu Otevřená mezi velké školy. Před několika lety došlo z rozhodnutí zřizovatele ke sloučení s nedalekou základní školou, jejíž koncepce byla do systému školy Otevřená integrována, druhá základní škola tím zanikla, ale přesto její budovu škola Otevřená z kapacitních důvodů dál využívá. Tato integrace druhé základní školy do školy Otevřená přinesla zpestření o další nabídku předmětů s rozšířenou výukou, takže si aktuálně mohou žáci navštěvující školu Otevřená vybrat, zda zůstanou v nevýběrových třídách, nebo se přihlásí do přijímacího řízení umožňujícího od třetího ročníku vstup do tříd s jazykovým

nebo matematickým zaměřením. Právě široké spektrum možností profilace žáka ve spojení s velmi dobrým materiálním zázemím (zrekonstruované učebny a hřiště, lezecká stěna, relaxační zóny) a kvalifikovaným pedagogickým sborem⁵⁹ dělají ze školy Otevřená velmi atraktivní a vyhledávanou školu v blízkém i širším okolí. ČŠI v inspekční zprávě (ZŠ Otevřená_Inspekční zpráva_2017) vyzdvihuje spolupráci vedení ŠO v rozvíjení partnerských vztahů s jinými institucemi a podporu začínajících učitelů. Za slabší stránku ČŠI považuje komplikované systematické hodnocení učitelů (hospitace, sledování činnosti, individuální pohovory, zpětná vazba) zapříčiněné původní existencí dvou odlišných škol a různých pedagogických sborů, včetně místa působení (aktuálně dvě samostatně fungující budovy). Vedení ŠO velmi efektivně využívá dotací z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále jen „OP VVV“) evropských strukturálních fondů Evropské unie, díky čemuž ve škole Otevřená působí mnoho asistentů pedagogů, kteří pomáhají žákům se SPU vyžadujících individuální péči. Situaci ve škole Otevřená velmi výstižně okomentoval učitel chemie: *Tady je snad víc asistentů než pedagogů, ale v dobrým jako...* (ZŠO_UM_V_M_CH).

4.3.1 Volba školy

Volba školy vycházela ze stanovených tří kritérií, která jsem popsala v kapitole 2.5 Výběr zkoumaných škol: 1) ředitel školy Otevřená (dále jen „ředitel ŠO“) diferencuje žáky na základě jejich prokázaných schopností do výběrových tříd zaměřených na cizí jazyky nebo výběrových tříd zaměřených na matematiku (dále označuji jako „jazykové třídy“ nebo „matematické třídy“) a do nevýběrových tříd; 2) velikost školy koresponduje s kritériem dostatečného množství tříd (20 tříd na prvním stupni a 14 tříd na druhém stupni) a početného pedagogického sboru (více jak 70 pedagogů), což umožňuje vybírat z mnoha učitelů do různých typů tříd; 3) ředitel školy je ochoten provést výzkum, poskytnout potřebná data a požádat ostatní členy vedení ŠO a učitele o spolupráci na šetření.

Výběr případu

Výběr případu ředitele ŠO a vedení ŠO je díky nedávnému sloučení s jinou výběrovou školou zajímavou sondou do procesu vytváření nového systému přidělování učitelů do tříd

⁵⁹ Dle Inspekční zprávy ČŠI (ZŠ Otevřená_Inspekční zpráva_2017) si jeden učitel doplňuje požadovanou kvalifikaci a dále zde působí 5 pedagogických pracovníků bez požadované aprobační doby, kteří jsou zaměstnáni pouze na dobu nezbytně nutnou.

s odlišným zaměřením. Jak se s tímto procesem integrace nejen odlišné profilace, ale i pedagogického sboru vyrovnal ředitel ŠO a vedení ŠO popisují v dalších kapitolách.

4.3.2 Kontext školy Otevřená

Rozhovory na škole Otevřená byly uskutečněny dle tabulky číslo 6 s níže uvedenými respondenty.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Otevřená	ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel	ZŠO_UŽ_V_B_žákyně	Ředitel má v kompetenci přidělování učitelů do tříd	ZŠO_UM_V_M_CH ZŠO_UŽ_V_B_NJ ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV1 ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ ZŠO_UŽ_B_školní asistentka_CH_BI ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2 ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV

Tabulka 6 Respondenti účastníci se výzkumu ve škole Otevřená

Diferenciace žáků

Škola Otevřená začala po revoluci jako mnoho jiných základních škol **s rozšířenou výukou cizích jazyků**⁶⁰ a tuto profilaci si zachovala až dodnes. Před několika lety byla zásahem zřizovatele do školy Otevřená integrována základní škola **s matematickými třídami**, čímž došlo k syntéze dvou odlišných profilací škol. Ředitel ŠO, který má dlouholetou praxi v této funkci ve škole Otevřená s původní profilací rozšířené výuky cizích jazyků, tak vytvořil novou koncepci spojením dvou výběrových škol: *Co přineslo to sloučení, jako zvedlo to zájem o matematiku, který už postupně upadal, kupodivu (...) bylo to i tím, že jsme do těch matematických dali víc hodin cizích jazyků* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Spojení dvou profilací tak výrazně zvýšilo zájem žáků o školu Otevřená: *... máme poměrně velký zájem rodičů (...) jako takový, že do těch matematických musíme žáky odmítat* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel).

⁶⁰ Prvním cizím jazykem a dalším cizím jazykem je dle volby žáků anglický jazyk, německý jazyk nebo francouzský jazyk, dle zájmu skupiny ve třídě (neotvírá se skupina s méně než 10 žáky).

Diferenciace žáků je ve škole Otevřená uplatňována **od třetího ročníku**, ve kterém jsou otevřeny čtyři třídy A, B, C a D. **Třída A je složena ze skupiny nevýběrových žáků a matematické skupiny žáků⁶¹. Třídy B, C a D jsou všechno jazykové třídy.**

Ředitel ŠO se rozhodl v prvním a ve druhém ročníku zavést **podporu anglického jazyka s rodilým mluvčím**, ten v těchto ročnících dochází na určité časové úseky do různých předmětů (samostatný předmět anglický jazyk v prvním a ve druhém ročníku není ve škole Otevřená vyučován). Tímto rozhodnutím ředitel ŠO podporuje všechny žáky školy Otevřená v přípravě na přijímací zkoušky do jazykových tříd od třetího ročníku a zároveň tím i zatraktivňuje školu pro potenciální uchazeče.

Žáci studující v **jazykových třídách** mají navýšenou hodinovou dotaci cizího jazyka již od třetího ročníku a od pátého ročníku jim přibývá další cizí jazyk⁶². U jazykových tříd ředitel ŠO podotýká, že se dříve žáci i uvnitř tříd diferencovali od třetího ročníku prostřednictvím rozřazovacích testů na schopnější a méně schopné skupiny, postupně ale od této vnitřní diferenciace upustili, protože skupiny schopnějších žáků měly velký náskok před slabšími skupinami a ten se poté v dalších ročnících zvyšoval: *... to nedělá dobře, to nedělá vůbec dobře (...), skupiny už nevybíráme podle toho, jak jsou chytrý, ale prostě se ty žáci vezmou a rozdělí se na dvě skupiny (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel)*. Důsledkem tohoto řešení se jednotlivé výsledky žáků umístěných do různých skupin v rámci jazykových tříd od sebe již markantně neodlišují: *Ti učitelé jsou nastejno, když jedna lekce plus minus, tak je to moc (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel)*.

Žáci studující v **matematické skupině** mají od třetího ročníku navýšenou hodinovou dotaci matematiky a prvního cizího jazyka⁶³. Další cizí jazyk jim ale, na rozdíl od žáků navštěvujících

⁶¹ Ředitel školy doplnil, že se jedná kromě navýšené hodinové dotace v předmětu matematika také o navýšenou hodinovou dotaci v předmětu fyzika a IKT.

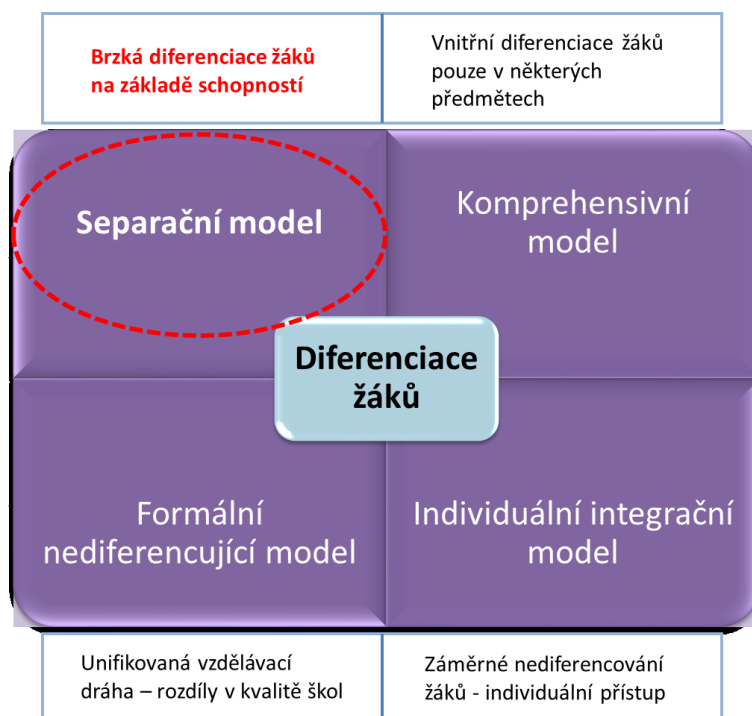
⁶² Žáci navštěvující jazykové třídy mají ve 3. a 4. ročníku navýšenou dotaci prvního cizího jazyka o 5 hodin a v 5. ročníku o 4 hodiny týdně. V 5. ročníku začínají již s dalším cizím jazykem, který má zde navýšenou hodinovou dotaci o 2 hodiny týdně. Na druhém stupni mají v 6. ročníku navýšenou dotaci prvního cizího jazyka i dalšího cizího jazyka o 3 hodiny týdně a posléze v 7., 8. a 9. ročníku navýšenou dotaci prvního cizího jazyka i dalšího cizího jazyka o 2 hodiny týdně. Celkem je na prvním stupni rozděleno 16 disponibilních hodin a na druhém stupni 18 disponibilních hodin.

⁶³ Žáci navštěvující matematické třídy mají od 3. do 5. ročníku navýšenou hodinovou dotaci matematiky o 3 hodiny týdně a zároveň navýšenou hodinovou dotaci prvního cizího jazyka ve 3. a 4. ročníku o 2 hodiny týdně a v 5. ročníku o 3 hodiny týdně. Na druhém stupni mají navýšenou hodinovou dotaci matematiky v 6. a 7., 8. a 9. ročníku o 3 hodiny týdně, fyziku v 6. ročníku o 1 hodinu týdně a IKT v 6. ročníku o 1 hodinu týdně. První

jazykové třídy, přibývá až v 6. ročníku. Na druhém stupni jsou pak disponibilní hodiny u žáků matematických skupin navýšeny v předmětu matematika, fyzika, IKT a další cizí jazyk. **Žáci, kteří se nepřihlásili ani do jazykové třídy, ani do matematické skupiny**, studují ve třídě spolu s žáky matematické větve. Žáci bez rozšířené výuky předmětů studují podle běžného ŠVP. Disponibilní hodiny jsou jim nabízeny v podobě volitelných předmětů, mezi nimiž si žáci vybírají, nemohou si však vybrat rozšiřující předměty matematické skupiny nebo jazykových tříd a opačně.

Model diferenciacce žáků

Dle modelu diferenciacce žáků Duprieze, Dumaye a Vause (2008) (kapitola 1.2 Modely školních systémů uplatňujících diferenciaci žáků) je ve škole Otevřená uplatňován **separační model** (obrázek 25), který spočívá v brzké diferenciaci žáků dle jejich schopností, od třetího ročníku do samostatných jazykových tříd a matematických skupin (žáci matematických skupin jsou na některé předměty spojeni s nevýběrovými žáky). Rozřazení žáků je trvalé, po celou dobu studia ve škole Otevřená, prostupnost je umožněna formou rozdílového testu.



cizí jazyk je zde navýšen od 6. až do 9. ročníku 1 hodinou týdně. Celkem je na prvním stupni rozděleno 16 disponibilních hodin a na druhém stupni 18 disponibilních hodin.

Obrázek 25 Model diferenciacie žáků ve škole Otevřená

Přijímací řízení žáků do výběrových tříd

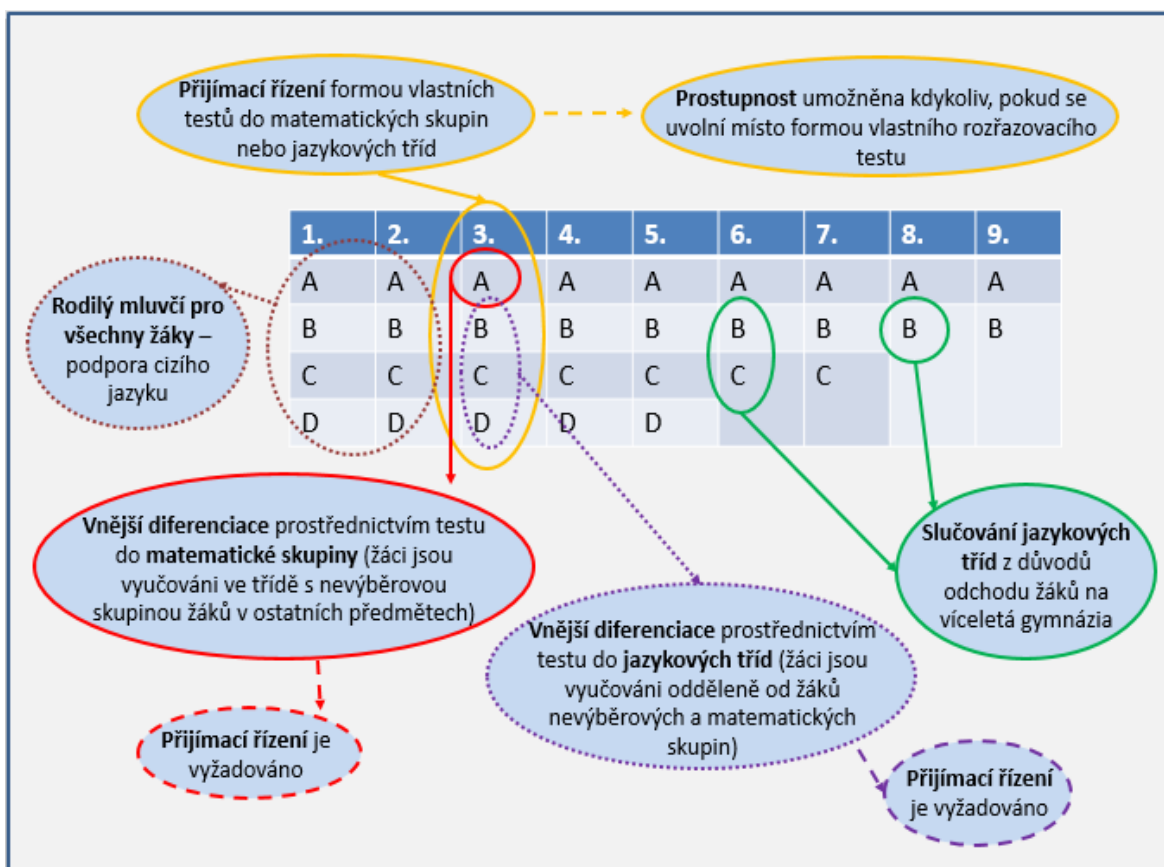
Rodiče mohou ve škole Otevřená přihlásit své dítě do jazykové třídy nebo matematické skupiny od třetího ročníku, kde si volí v případě jazykových tříd, který cizí jazyk by byl pro ně nejvhodnější, popřípadě jaké další možnosti jsou schopni akceptovat, protože ředitel ŠO si vyhrazuje právo výběr jazyku změnit podle personálních a organizačních možností školy. Žáci do první třídy jsou přijímáni na základě spádovosti, ale: ... *snažíme se vybírat do první třídy děti, aby byly šikovné* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Jakým způsobem ředitel pozná, že jsou tyto děti šikovné?: ... *u toho pohovoru si s nimi ten učitel promluví a jako snažíme se, aby ty děti byly připravené, když sem jdou, tak je vybíráme* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel).

Žáci, navštěvující školu Otevřená již od prvního ročníku, kteří se chtějí dostat do jazykových tříd či matematické skupiny, musejí podstoupit stejné přijímací řízení jako žáci z jiných škol, pokud se však do tříd s rozšířenou výukou nedostanou, pak mohou zůstat v nevýběrové třídě: ... *ti, co k nám do školy chodili, tak také musejí dělat přijímačky, ale samozřejmě je nemůžeme vyhodit, to ze zákona nejde* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Pokud se však žákovi v jazykové třídě či matematické skupině nedaří, pak ředitel ŠO volí taktiku naznačení přestupu žáka na jinou školu: ... *když se to náhodou někomu nedaří, tak pak se zeptáme rodičů, jestli chce to dítě tady nechat, nebo jestli ho nechce nechat trápit, protože ty nároky jsou prostě vysoké* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Přijímací řízení do vyšších ročníků vypadá následovně: ... *je to písemný test a potom si učitel ještě s tím dítětem promluví, když v tom testu dělá chyby, tak aby zjistil proč, protože v té hodinové dotaci na normálních školách se často stane, že něco ještě neumí* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Kromě písemného testu, zkoumajícího dosažené jazykové nebo matematické znalosti dle zaměření třídy či skupiny, obnáší přijímací řízení také předložení posledního vysvědčení, sešitů na diktáty, český jazyk a matematiku a žákovské knížky, bez ohledu na zaměření, do kterého se žák hlásí: ... *ještě také hodně hledíme na vysvědčení, @protože děti, které mají trojku, tak ty mi nechceme* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel).

Prostupnost mezi třídami

Škola Otevřená počítá s prostupností žáků do vyšších ročníků jazykových tříd a matematických skupin vzhledem k odchodu velkého počtu žáků na víceletá gymnázia jak

z pátého ročníku, tak ze sedmého ročníku, proto nabízí žákům jiných škol možnost vykonat přestupní řízení: ... dítě může přestoupit, musí udělat tu rozdílovou zkoušku do jazykové třídy z jazyků a u matematické třídy z matematiky (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Ředitel ŠO zároveň trvá kromě přijímací zkoušky na osobním pohovoru, kdy učitel ověřuje, zde je žák možné nedostatky před nástupem do třídy s rozšířenou výukou odstranit: To se jako pozná v tom rozhovoru, jestli vůbec bude to dítě schopné to, co neumí, dohnat třeba za prázdniny (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel). Ředitel ŠO předpokládá, že rozdíly mezi znalostmi žáků přestupujících z jiných škol do výběrových tříd a skupin budou úměrně stoupat s nástupem do vyššího ročníku: Čím později jdou k nám ty děti, tím větší je ten rozdíl (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel).



Obrázek 26 Systém diferenciaci žáků ve škole Otevřená

4.3.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd

Ředitel školy Otevřená, který je zároveň aprobovaným učitelem německého jazyka, má dlouhodobé zkušenosti s vedením původní základní školy s tradicí jazykových tříd. Jeho vize fungování školy Otevřená je zaměřena především na výkon žáků a tímto směrem se ubírá

i veškeré jeho jednání, ať již ve směru podporování diferenciací žáků do různých typů tříd, či kladení vysokých nároků na jejich přijetí do tříd s rozšířenou výukou předmětů. Při nedávném sloučení dvou škol zřizovatel projevil zájem o zachování matematického zaměření integrované školy, čehož ředitel ŠO využil a ztraktivnil matematické skupiny o navýšení hodinové dotace prvního cizího jazyka, čímž dosáhl zvýšeného zájmu uchazečů o školu Otevřená. Zároveň se také snaží uspět v konkurenčním boji o žáky, a to nejen s ostatními základními školami, ale také s víceletými gymnázii a francouzskými lycey⁶⁴, kam mnoho žáků ze školy Otevřená odchází, proto se také neobává doplnění stavu žáků novými uchazeči do kteréhokoliv ročníku, pokud se prokáží kvalitními výsledky při přestupových zkouškách.

4.3.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitelů do tříd **Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele**

Ředitele ŠO jsem přiřadila v modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele Clotfeltera, Ladda a Vigdora (2006) podle jeho názoru **k náhodnému výběru** přidělování učitelů do tříd: ... v podstatě nedělám žádný rozdíl, v každé ročníku máme čtyři třídy, tam se musejí úvazky rozházet (...) nehledím na to, kdo učí matematický a kdo ne, na to nemůžu hledět prostě! (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Postoj ředitele ŠO tedy jasně vyjadřuje **přístup náhodného a ve své podstatě spravedlivého přidělení učitelů do tříd**, protože podle jeho názoru jsou na škole Otevřená pouze kvalitní učitelé: ... nikdy jsem na to takhle nehleděl! Já si prostě myslím, že všichni učitelé u nás jsou natolik dobří, že zvládnou ty třídy všechny! (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Názor ředitele ŠO jsem dále ověřila i u učitelů, abych zjistila, zda opravdu nedochází k záměrnému přidělování učitelů do matematických skupin, nevýběrových skupin a jazykových tříd, jak uvádí ředitel ŠO.

⁶⁴ Na francouzská lycea odcházejí především žáci, kteří mají francouzský jazyk jako první jazyk od 3. ročníku ve třídách s rozšířenou výukou jazyků.

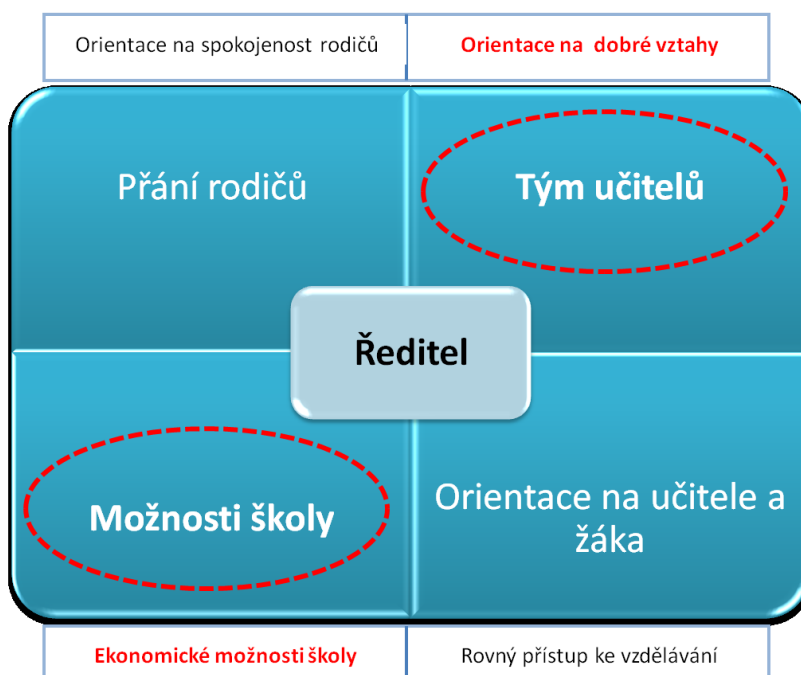


Obrázek 27 Orientace volby ředitelky ŠB podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006)

Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Ředitel ŠO se vyjadřoval během rozhovoru především **k možnostem školy** a teprve poté k přání samotných učitelů. Vzhledem k matematickým nebo nevýběrovým skupinám a jazykovým třídám je pro něj prioritní nejdříve přiřadit učitele ke třídám tak, aby zůstali **zachováni třídní učitelé u svých tříd**, poté sestavit rozvrhy a poté se teprve zaměřit na **přání učitelů**: ... *hned první rok po sloučení učili učitelé ve všech třídách (...) když se dělá úvazek, tak jazykářů bylo ve škole strašně moc, takže ti začali učit i v té matematické skupině (...) hlavně aby ti třídní šli s tou třídou dál, pokud je to možný, aby učili ty předměty dál* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Přesto se ředitel ŠO pokud to lze, snaží přání učitelů vyhovět, zaujímá však podstatně striktnější přístup: *Jenom když někdo výrazně nechce tam učit, tak se podíváme a zkusíme to změnit! (...) Samozřejmě, v mezích možností. To ale všichni vědí, že některé věci nejdou (...)* Když za mnou přijde někdo s plným úvazkem, že chce mít jeden volný den v týdnu, tak mu řeknu, že se zbláznil! (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Zároveň se ředitel ŠO nesetkal s problémem, že by některý učitel v průběhu roku zjistil, že mu třída nevyhovuje a potřeboval by tento stav změnit: *V průběhu roku to ne, nestává se mi, že by učitel přišel a řekl, že to nezvládá!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). V tomto případě je třeba

uvážit i možnost, zda učitelé za ředitelem ŠO v případě potřeby přijdou, tento stav dále ověřuji v rozhovorech, které jsem uskutečnila s učiteli.



Obrázek 28 Orientace volby ředitelky ŠO podle modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck a Marcoulides, 1990)

4.3.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd

V následující kapitole popíši, jak přiděluje ředitel ŠO ve škole Otevřená učitele do různých typů tříd z hlediska Shulmanovy obecné koncepce poznatkové báze učitelství (1987) viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností a z hlediska specifických kritérií stanovených ředitelem ŠO.

Obecná kritéria přidělování učitelů do tříd

Znalosti vázané na obsah

Ředitel ŠO projevil velmi konkrétní názor, co se týká **znalostí vázaných na obsah**, které by měli učitelé ve škole Otevřená splňovat. **Znalosti vědních obsahů** podle ředitele ŠO mají patřit k běžnému vybavení každého učitele, proto zastává názor, že **není třeba přidělovat učitele dle zaměření tříd: ... nikdy jsem na to takhle nehleděl! Já si prostě myslím, že všichni učitelé u nás jsou natolik dobří, že zvládnou ty třídy všechny!** (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Ředitel ŠO doplňuje, že i pokud se stane, že učitel musí vyučovat předmět, který není v jeho

původní aprobaci, musí si jako kompetentní odborník poradit i s touto výzvou: ... ten učitel musí být osobnost a i když to nevystudoval a není super odborník, tak to musí zvládnout před těma dětma! (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Se znalostí obsahové náplně jednotlivých předmětů u učitelů problém neshledává, ale naopak zjišťuje, že některým učitelům se nedaří využívat při výuce daného předmětu **didaktické znalosti obsahu** a vytvářet mezipředmětové přesahy vázané ke **znalostem kurikula**. Učitelé mají dle ředitele ŠO problém látku žákům vysvětlit pochopitelným způsobem a chybí jim konkrétní znalosti faktorů usnadňujících učení určitým obsahům a tématům. Ředitel ŠO uvádí příkladem předmět fyzika: *Mám dojem, že ty fyzikářky tady mají problém jim některé věci vysvětlit, aby to pochopili, hlavně u těch nematematických!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Důvodem může být absence oboru fyzika, který není na pedagogických fakultách vyučován, následkem čehož není dostatek aprobovaných fyzikářů, kteří by mohli předmět vyučovat: ... *máme tu už jen učitelky, co jim je přes sedmdesát, tehdy ještě ta aprobace na pedáku byla, teď už není (...)* Fyzikové se nedají sehnat teď vůbec (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Učitelé doplňují, že z **didaktického hlediska** je velký rozdíl mezi výukou výběrových tříd a skupin nebo nevýběrových skupin žáků: *Určitě, tam je úplně jiná příprava, jedou se i jiné učebnice, úplně jiný styl (...)* to je fakt rozdíl, to se musí všechno přizpůsobit, i rozložení těch aktivit (ZŠO_UŽ_V_B_NJ). Ředitel ŠO předpokládá, že je reálná výuka v jazykových třídách nebo matematických skupinách pro učitele snadnější, protože žáci rychleji pochopí probíranou látku: *Těm matematikářům i jazykářům to prostě líp pálí (...)* lépe pochopí věci, který by ostatní děti nepochopili v tom příkladu (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel), proto zastává názor, že je správné, aby všichni učitelé měli možnost vyučovat ve všech typech tříd a skupin vzhledem k odlišnému složení žáků: ... *všichni učitelé tady můžou učit různé třídy jak matematiku, tak jazykáři zase jazyky* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Ředitel ŠO se nevyjádřil k problematice odlišné náročnosti přípravy do různých typů skupin a tříd, ale uvádí, že matematické skupiny či jazykové třídy mají v rozšiřujících předmětech prohloubené ŠVP: *Mají víc hodin matematiky nebo jazyků a vlastně překračují ten rámeček RVP (...)* věnuje se tam tomu hodně času (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel), proto je zde nutné ze strany učitelů **přizpůsobit kurikulum** probíraného předmětu ve výběrové skupině či třídě

nárokům žáků: ... *mají zájem, tak samozřejmě se dá s nimi postupovat rychleji (...)* zvládne se větší množství učiva a můžu jít třeba do hloubky, že řešíme těžké úlohy (ZŠO_UM_V_M_CH); ... *většinou jsou to děti chytré, zvědavé, takže můžeme jít do hloubky a rychleji* (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... *jsou chytřejší, tam dávám vyšší nároky* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ). Zároveň také učitelé uplatňují ve výběrových třídách nebo skupinách znalosti mezipředmětových přesahů: ... *jazykáři mají větší zásobu cizích slov třeba z umění nebo z technologií. Tak tam se jim to snažím propojovat* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2). **Z hlediska znalostí vázaných na obsah nečiní ředitel ŘO rozdíly mezi učiteli při přidělování učitelů do tříd.**

Obecné pedagogické znalosti

Obecné pedagogické znalosti vztahující se především ke strategii řízení a organizaci třídy považuje ředitel ŠO za tzv. povinnou výbavu učitele, který si musí být schopen poradit v různých typech tříd či skupiny žáků: ... *ne, to nedělám rozdíly obecně, musí si poradit ve všech třídách* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Výjimku ředitel ŠO dělá pouze u třídních učitelů, kteří musejí vykazovat dobré organizační schopnosti pro celoroční práci se svou třídou: ... *snažím se tady vybírat ty třídní, aby měli nějaký schopnosti organizační lepší pokud možno, a aby byli schopní tu třídu nějakým způsobem řídit* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Jak ředitel ŠO pozná, že učitel tyto organizační schopnosti pro roli třídního učitele má? Vybírá učitele z řad déle působících pedagogů na škole Otevřená, takže si je i vědom jejich organizačních limitů. Druhým faktorem ovlivňujícím volbu třídního učitele je nutnost výuky v dané třídě alespoň v některých společných předmětech pro zachování práce třídního učitele s celou třídou: ... *aby tam prostě měli nějaké hodiny, aby se s nimi viděli* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

K obecným pedagogickým znalostem se z hlediska kázeňských rozdílů ve třídách nebo skupinách vyjádřili také učitelé, kteří zaznamenávají rozdíly mezi jednotlivými typy tříd či skupinami žáků: *Ano, je rozdíl v té kázni. Hodně záleží i na tom, kolik je dětí ve třídě, jestli je to výběrová skupina nebo celá třída dohromady* (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... *ty výběrové jsou víc klidnější a pracovitější* (ZŠO_UM_V_M_CH); *tam u těch nevýběrových je ta kázeň náročnější, jako víc se tam tím musím zabývat!* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV1).

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

Ředitel ŠO se v rozhovoru explicitně nevyjádřil k učitelovým **znalostem o žákovi a jeho charakteristikách**, naopak se ale k této složce vyjadřovali učitelé ve vztahu k rozdílům mezi žáky zařazenými do výběrových a nevýběrových tříd či skupin: ... *ta dynamika je jiná, jazykáři jsou větší bohémové, jsou víc kreativní, mají rádi hry, matematici jsou na výkon, takže oni chtějí ten systém hlavně, pak ty nevýběrové děti jsou jak kdy, takové méně motivované* (ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV). Někdy se učitelé potýkají se žáky se SPU, kteří se mohou dostat do výběrové třídy či skupiny, ale je pro ně proces výuky náročnější, což se odráží i v individuální práci učitele s těmito žáky: ... *mám teď třeba v jazykové třídě žáky se SPU a stihnu toho probrat méně než v matematické třídě!, protože jim musím dát tu zpětnou vazbu, jet pomaleji opakovat, takže někdy paradoxně je to v uvozovkách obráceně než by si veřejnost myslela* (ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV).

Znalosti o kontextech vzdělávání

Ke znalostem o kontextu vzdělávání charakterizujících kulturu školy (Shulman, 1987) bych chtěla zdůraznit jednotný přístup vedení ŠO a učitelů v pochopení filozofie školy Otevřená, která je výkonovou školou a rodiče své žáky za tímto cílem do školy Otevřená přihlašují: *My tu nejsme vůbec alternativní, naše rodiče nevyžadují, abychom tu s nimi seděli na koberci a házeli míčkem, to fakt ne, to nechtějí* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); *Dneska je všude inkluze, ale tady jako nehrozí, je to prostě na výkon* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); *spíš se zaměřujeme na výsledky žáků, aby to bylo vidět, že umí, i v těch olympiádách a na soutěžích* (ZŠO_UM_V_M_CH).

Moudrost praxe

Ředitel ŠO se v rozhovoru také vyjádřil **ke znalostem moudrosti praxe** v kontextu přidělování začínajících učitelů do jakýchkoliv tříd nebo skupin ve škole Otevřená: *Když je přijímáme, tak si otipuju, jestli na to bude mít nebo ne, ale že bych se tomu bez praxe bránil, to ne! (...) mně začínající učitelé nevadí (...) hrozně pomáhá, že jsme fakultní škola, když hledám učitele, tak si vytipujeme s paní zástupkyní, toho bychom chtěli a zkusíme se domluvit (...) to je ta výhoda, že k nám chodí na praxi* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Přidělení začínajícího učitele ke třídám nebo skupinám žáků předchází ujištění se vedením ŠO při uskutečňování praxe během studia, že učitel bude fungovat ve škole Otevřená a nebude mít problém začlenit se do kolektivu a přijmout filozofii a koncept školy Otevřená. Vedení ŠO si tím zároveň hlídá i pedagogickou kvalifikaci přijímaného pedagoga.

Specifická kritéria přidělování učitelů do tříd

„Mozek a srdce“

Ředitel ŠO považuje za kvalitního učitele takového, který je schopen žáky naučit požadovanou látku a charakterizuje ho slovy: *@ Že má mozek. @ Aby byl schopen ty děti naučit, nic víc nechceme! (...) musí mít všech pět pohromadě* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Zároveň také apeluje na soudnost učitele, který by neměl svůj předmět považovat za nejdůležitější ze všech: *... nesmí si myslet, že jeho předmět je jediný nejdůležitější prostě a teď to do nich začít cpát hlava nehlava* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Druhostupňoví učitelé na prvním stupni

Druhostupňoví učitelé přidělení k žákům na prvním stupni jsou učitelé cizích jazyků a rodilí mluvčí vyučují konverzaci v cizím jazyce: *... to jim nedělá problém (...) Vím, že zrovna ty učitelky mají rády malé děti* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Učitelky cizích jazyků ředitelův názor potvrzují: *... tady mám i ty nižší ročníky, vím, že aprobovaní učitelé se do toho moc nepouštějí, ale mně ty malé děti vůbec nevadí* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_AJ_VV2); *... učím oba stupně, ale až od třetí třídy, před tím je mají elementaristky, v té třetí už to jde, že jsou větší* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ). Ředitel ŠO doplňuje, že jinak to ani nejde, protože jazyky se již na škole Otevřená vyučují v rozšířené dotaci od pátého ročníku, a to nejen v jazykových třídách, ale i matematikých skupinách, proto je třeba přidělit učitele cizích jazyků pro druhý stupeň i na první stupeň: *... prostě když je potřeba, tak učí i na prvním stupni ty jazyky! Na prvním stupni máme jazyků strašné množství, to je jeden úvazek v každém ročníku!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Na závěr ředitel ŠO dodává, že by **uvažoval o přidělování učitelů do tříd či skupin podle dalších specifických kritérií, kdyby mu to možnosti školy umožnily**: *Kdybych měl ty učitele na výběr, tak to třeba i víc řeším, ale to nejde mít tolik lidí najednou* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Tradice přidělování stejných učitelů do výběrových tříd

Ředitel ŠO byl po spojení dvou výběrových škol v nelehké situaci, kdy musel učitele z druhé výběrové školy přidělit do tříd a skupin, aniž by je znal osobně a věděl, jakým způsobem pracují. Z těchto důvodů se logicky přiklonil **k tradici přidělení učitelů z minulých let z**

integrované výběrové školy: ... *ty učitele jsem nechal v těch matematických třídách, jak byli, protože tam moc nebylo co vymýšlet, když jsem je neznal* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Přesto však v jednom případě udělal výjimku a to u učitele, který dostal šanci se nově začlenit do výuky výběrových matematických skupin i přesto, že na integrované škole učil nevýběrové třídy: ... *tam šly učitelky už do důchodu a on projevil zájem o ty skupiny, tak jsme to zkusili* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Učitel, kterému tato šance umožnila se do matematických skupin dostat, je velmi rád, protože mu změna umožnila se více zapojit a angažovat v rámci výuky matematických skupin: *Mám tady to pole působnosti větší, @ těch soutěží a aktivit je hodně (...) mám tady teď tu výběrovou matematiku na starosti, co se týká těch soutěží i různých akcí* (ZŠO_UM_V_M_CH). Ředitel ŠO doplňuje, že **nemá na výběr z tolika učitelů, aby je mohl přidělovat pouze do výběrových tříd či skupin, nebo nevýběrových skupin, proto se učitelé stejně mezi třídami a skupinami střídají**, dochází pouze k odlišnému penzu hodin strávených ve výběrových třídách či skupinách, nebo v nevýběrových skupinách.

Aprobovanost učitelů

Pro ředitele ŠO je prakticky nemožné sehnat aprobovaného učitele IKT i přesto, že je zde navýšena dotace v předmětu IKT: *Kdybych měl ajťáka, tak ho tam dám, ale ajťáka tady nemám! To je věc, která se nedá zaplatit, samozřejmě, ajťáci berou úplně jiný peníze* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Ředitel ŠO tedy tento problém řeší tím způsobem, že předmět IKT přiděluje především učitelům výtvarné výchovy a českého jazyka, kteří umějí zacházet s grafickými programy: ... *ICT učí u nás hodně výtvarkáři, kteří to umějí!, dělají tam úpravy obrazů a dělá se tam stříh videa a tyhle věci (...)* Pak to učí češtinářky, protože tam je psaní všemi deseti (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). V devátých ročnících vyučuje předmět IKT ředitel ŠO, protože k předmětu má, dle svých slov, dobrý vztah a zkušenosti již z mládí: *V té devítce to učím já, baví mě to, dělal jsem to už na vojně, totiž!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Mimo předmětu IKT a fyziky ředitel ŠO zdůrazňuje, že na škole Otevřená vyučují nejen kvalifikovaní, ale i aprobovaní učitelé předmětů: *U nás jako moc se neučí něco, co ten člověk nevystudoval!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

4.3.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

V další kapitole se věnuji přidělování učitelů do tříd a skupin z pohledu učitelů a zaměřuji se na charakteristické odlišnosti v procesu výuky v kontextu výběrové či nevýběrové třídy nebo skupiny žáků. V navazující kapitole hledám souvislosti mezi procesem výuky v různých typech tříd a skupin a výsledky žáků umístěných v nich.

Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd

Učitelé školy Otevřená konstatovali, že **proces výuky se liší především v motivaci a ve výsledcích žáků jazykových tříd a matematických skupin v porovnání s nevýběrovými skupinami žáků. Učitelé jazykových tříd** pociťují rozdíl v motivovanosti žáků: ... *ti, co se hlásí rovnou na jazykovou větev, tam je ta motivace učit se mnohem, mnohem větší!* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); ... *jazykové děti jsou většinou chytré, zvědavé, takže to jde samo* (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... *tam opravdu stačí nahodit téma a už jim to běží v hlavě!* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2). **Učitelé matematických skupin** vnímají motivovanost žáků a jejich výsledky následovně: ... *výběroví žáci mají o matematiku zájem, tak se dá s nimi postupovat rychleji a zvládne se větší množství učiva a do hloubky* (ZŠO_UM_V_M_CH); ... *běžné děti jsou nepoměrně slabší, potom písemky vypadají tak, že děti, co měly jedničku, mi je jasné, že jsou matematické a ty co mají čtyřky, pětky, tak z běžné skupiny*⁶⁵ (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ).

Rozdíl mezi matematickými skupinami žáků a jazykovými třídami nevnímají v motivaci žáků či v rozdílných výsledcích, ale **v charakteristice kolektivu a jejich individuálních potřebách**: ... *že by byl rozdíl mezi výsledky dětí matematických a jazykových, to ne!* (ZŠO_UM_V_M_CH); *Ty matematické jsou šikovné na matematiku a přírodní vědy a ty jazykové jsou zase šikovnější a zvědavější než ta běžná populace, takže jim nedělá problém být dobrý i v nejazykových předmětech* (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ). Zajímavým postřehem je také odlišná genderová skladba matematických skupin a jazykových tříd: ... *ten kolektiv v jazykových třídách je lepší, stmelnější a jsou klidnější, možná je to tím, že jazykáři jsou více dívky a matematikáři jsou víc kluci, ty to tak neřeší a víc si dělají to svoje, jsou víc individuální* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2). Oproti výběrovým třídám a skupinám hodnotí učitelé **nevýběrové**

⁶⁵ Učitelka (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ) má srovnání ve výsledcích výběrových i nevýběrových žáků v předmětu chemie, kde je spojena matematická skupina a nevýběrová skupina žáků dohromady v jedné třídě.

skupiny žáků jako méně motivované, slabší a pomalejší: ... tam jsou děti, které to berou jako další bohužel nutný zlo a ta motivace je tam velmi malá (...) většinou je velká dřina do nich něco nahustit (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); ... nemají takový zájem!, neptají se tolik, nejsou tak zvědavé (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... ty spádové děti nejsou prostě úplně ti nejlepší ani nejrychlejší žáci (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2). Za nízkou motivovaností stojí dle učitelů i socioekonomické zázemí rodiny a motivace žáků ze strany rodičů: Je to dané i socioekonomickým zázemím rodiny, ty běžné děti nejsou tlačeny z rodiny na výkon (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... ty rodiče nevýběrových to učení neberou tak vážně (ZŠO_UŽ_V_B_NJ).

Výsledky žáků ve srovnávacích testech – srovnávací testy Kalibro

Srovnávací testy Kalibro (2016/2017) pro třetí ročníky ZŠ, kterých se škola Otevřená zúčastnila, potvrzují, že žáci jsou lepší než průměr ZŠ ČR v předmětech český jazyk, prvouka a anglický jazyk a v oblastech přírodovědný základ a ekonomické dovednosti. Jazykové třídy se staly jednoznačně úspěšnější v předmětu anglický jazyk o více jak 7 % než průměr ZŠ ČR a třída s matematickou skupinou byla v závěsu za nimi s výsledkem lepším o 5 % než je průměr ZŠ ČR. Tento stav připisuji navýšení dotace prvního cizího jazyka i u žáků matematické skupiny. Ve srovnávaném předmětu matematika si vedla lépe třída s matematickou skupinou o 6 % než průměr ZŠ ČR i přesto, že jsou do ní započítány i výsledky nevýběrové skupiny žáků, která je se skupinou matematického zaměření spojena do jedné třídy. Jazykové třídy se staly úspěšnější v matematice zhruba o 2 % než je průměr ZŠ ČR. Vzhledem k diferenciaci žáků, která je ve škole Otevřená uplatňována od třetího ročníku, ve kterém byly provedeny i srovnávací testy Kalibro, považuji tento výsledek pro školu Otevřená za velmi uspokojivý.

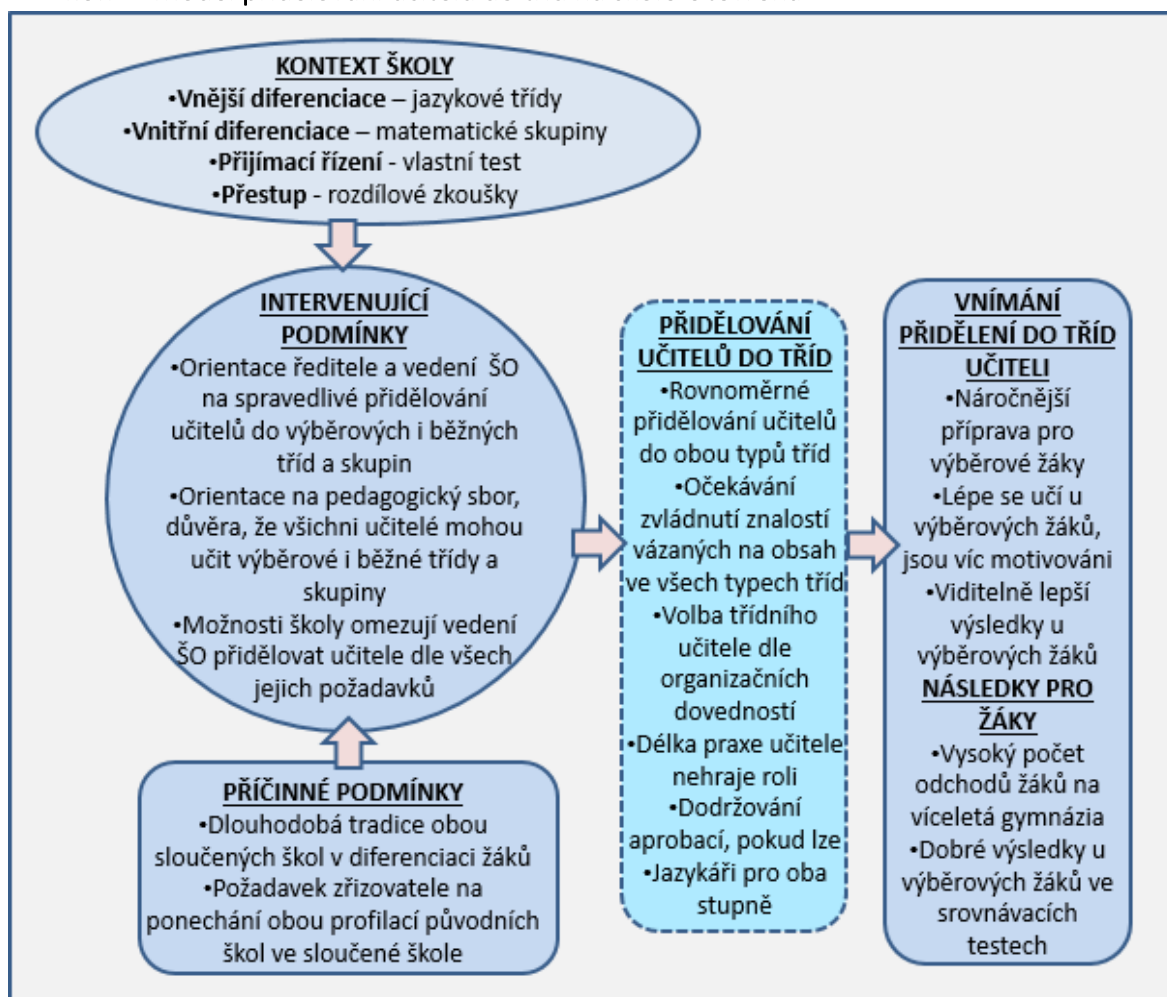
Odchod žáků na víceletá gymnázia

Výsledky žáků odpovídají zároveň i četnosti jejich odchodu na víceletá gymnázia, proto je vedení ŠO nuceno v některých ročnících druhého stupně sloučit dohromady dvě třídy. Ředitel ŠO vnímá tento stav dvojím způsobem, vzhledem k jeho zaměření na výkon je pro něj dobrou vizitkou, že žáci školy Otevřená udělají přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, druhou stranou mince však zůstává, že jejich odchod se snaží poté vedení ŠO nahradit přísunem žáků z jiných škol, kteří prokáží dobré výsledky v rozdílovém řízení.

Odchod žáků nevládajících rozšířenou výuku předmětů ve výběrových třídách

Zajímavým zjištěním se stalo, že na škole Otevřená spatřuje vedení ŠO a učitelé větším problémem než odchod žáků na víceletá gymnázia nezvládnutí množství učiva žáky výběrových tříd či skupin, což v důsledku končí navržením jejich přestupu na jinou školu: *Když už plavou a nezvládnou to, tak odejdou na jinou školu. My tady nemáme kapacity na přešoupnutí, tak pokud to dítě není talentované na matematiku nebo jazyky, tak volí raději jinou školu, protože takhle škola je celkově náročnější!* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ). Vedení se přiklání k řešení prostřednictvím přestupu žáka na jinou školu: ... *zeptáme se rodičů (...) jestli ho nechce nechat trápit, protože ty nároky jsou prostě vysoké* (ZŠO_UM_V_NJ_ředitel).

4.3.7 Model přidělování učitelů do tříd na škole Otevřená



Obrázek 29 Paradigmatický model přidělování učitelů do tříd ve škole Otevřená

Z paradigmatického modelu školy Otevřená (obrázek 29) můžeme vyčíst, že v nedávné době došlo ke spojení dvou výběrových škol tradičně diferencujících žáky vnějším

způsobem, přičemž škola zaměřená na rozšířenou výuku matematiky byla integrována na žádost zřizovatele do výběrové školy s rozšířenou výukou cizích jazyků. Ředitel ŠO a vedení ŠO bylo ponecháno z výběrové školy zaměřené na rozšířenou výuku jazyků. Vzhledem k podmínce zřizovatele ponechat obě profilace původních výběrových škol ve sloučené škole, došlo k rozsáhlé nabídce rozšířené výuky ve škole Otevřená. Ředitel ŠO vkládá do svých učitelů důvěru, shledává je velmi kompetentními pedagogy a zastává názor, že mohou učit v kterékoliv třídě či skupině bez ohledu na rozlišení, zda je výběrová či nikoliv (v rámci své apropace). Tato důvěra ředitele ŠO ve všechny pedagogy ve škole Otevřená naznačuje **smysl pro dobré vztahy v pedagogickém sboru**, protože se zde netvoří skupiny učitelů jen výběrových či nevýběrových tříd a skupin. **Orientace ředitele ŠO je zaměřena na spravedlivé a rovnoměrné přidělování učitelů do tříd**, protože učitelé se v přidělení do výběrových tříd či skupin a nevýběrových skupin střídají. Důležitou roli hrají také **možnosti školy**, protože vzhledem k více profilacím školy Otevřená a zajištění výuky i spádových žáků v nevýběrových skupinách ředitel ŠO nemůže využít volbu přidělování učitelů do tříd a skupin v takové míře, jak by si představoval.

Systém přidělování učitelů ve škole Otevřená je zaměřen především na rovný přístup ve volbě učitelů do výběrových tříd či skupin a nevýběrových skupin. Ředitel ŠO očekává, že všichni učitelé jsou vybaveni **kvalitními znalostmi obsahu**, dokáží si poradit ve všech typech tříd a skupin s odlišnou **náročností kurikula**, využitím **různých didaktických prostředků** a mají dostatečné **obsahové znalosti** pro výuku svého předmětu. Ředitel ŠO dodává, že pouze při volbě třídního učitele uvažuje nad **obecnými pedagogickými znalostmi** učitele, jedná se především o organizaci třídy a zvládnutí administrativních požadavků, které jsou po třídním učiteli vyžadovány. **Délka praxe** není pro ředitele ŠO při přidělování učitelů do tříd podstatná, ale přiznává, že začínající učitelé si vždy ověří a to nejlépe formou povinné studijní praxe (škola Otevřená je fakultní školou). Ředitel ŠO se snaží přidělovat učitele k předmětům dle jejich **aprobace** a vyhýbat se doplňování úvazku do jiných předmětů, než pro které jsou učitelé aprobováni. Ne vždy ale tento postup lze dodržet, například v předmětu IKT postrádá ve škole Otevřená aprobovaného učitele IKT, proto tento předmět nechává vyučovat učitele výtvarné výchovy nebo českého jazyka dle náplně kurikula v daném ročníku. Výjimku také tvoří učitelé cizího jazyka druhého stupně, kteří mimo prvního a druhého ročníku učí ve všech ročnících napříč prvním a druhým stupněm. Toto

přidělení ředitel ŠO vysvětluje absencí aprobovaných prvostupňových učitelů se zaměřením na cizí jazyk a vzhledem k velkému penzu výuky cizího jazyka na škole Otevřená již na prvním stupni tento problém aktuálně jinak řešit nedokáže.

Učitelé se **spravedlivým přidělením** do různých typů tříd a skupin ve škole Otevřená souhlasí i přesto, že vnímají **velké rozdíly mezi žáky výběrových tříd a skupin a nevýběrových skupin**. U výběrových tříd a skupin zmiňují **náročnější přípravu vycházející s prohlubujícím kurikula**, ale vzápětí dodávají, že odměnou jsou jim žáci s motivací k učení a sklonu k dobrým výsledkům. Naopak u nevýběrových skupin nejsou spokojeni s nízkou motivovaností žáků a velmi slabými výsledky. Důsledkem dobrých výsledků výběrových tříd a skupin je, že mnoho žáků **odchází na víceletá gymnázia**, proto musí být **třídy na druhém stupni spojovány**, ale vždy tak, aby zůstaly jazykové třídy samostatně a matematická skupina byla sloučena s nevýběrovou skupinou žáků. Jinak by to dle ředitele ŠO nebylo možné logisticky provést vzhledem k počtu žáků a jejich zaměření. Žáci výběrových tříd a skupin také vykazují velmi dobré výsledky ve srovnávacích testech.

System přidělování učitelů ve škole Otevřená je zaměřen především na **spravedlivé přidělování učitelů do všech typů tříd a skupin**, což učitelé oceňují a doplňují, že ve škole Otevřená se neseťkali s rivalitou o přidělení do určitého typu třídy nebo skupiny: ... *ne, tady musíme učit prostě všechny třídy, takže si do zelí nijak nelezeme* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ).

4.4 Škola Výjimečná

Škola Výjimečná je úplnou základní školou umístěnou v historické budově nacházející se ve velkoměstě s výbornou dopravní dostupností. Školu Výjimečná navštěvuje více jak 600 žáků ve třech paralelních třídách v každém ročníku na prvním stupni a ve dvou paralelních třídách v každém ročníku na druhém stupni (třídy se po odchodu žáků na víceletá gymnázia na druhém stupni slučují). Nedávno zrekonstruovaná budova školy Výjimečná je vybavena knihovnou, tělocvičnou, ale i například gymnastickým sálem či keramickou dílnou. Škola Výjimečná vychází z vlastního ŠVP, který se zaměřuje od prvního stupně na rozšířenou výuku cizích jazyků (prvního cizího jazyka – anglický jazyk a dalšího cizího jazyka – německý jazyk, španělský jazyk nebo francouzský jazyk), výuku žáků mimořádně nadaných a výuku žáků se SPU. Žáci se do prvního ročníku hlásí jak ze své spádové oblasti, tak i ze širšího okolí, či dokonce jiných měst, protože již v prvním ročníku zde dochází k diferenciaci žáků

v rámci rozšířené výuky cizího jazyka do skupin s odlišnou úrovní znalostí (dále jen „jazykové skupiny“), k diferenciaci žáků do skupin pro mimořádně nadané žáky (dále jen „skupiny pro nadané“) a k integraci žáků se závažnějšími SPU.

Pro uskutečňování diferenciaci žáků v takto rozsáhlé koncepci ředitelka školy Výjimečná (dále jen „ředitelka ŠV“) využívá velké podpory metodických sdružení a předmětové komise (učitelé vyučující skupiny pro nadané žáky mají vlastní předmětovou komisi, kterou vede zástupkyně ředitelky ŠV). Kvalitu školy ředitelka ŠV ověřuje získáváním zpětné vazby od žáků prostřednictvím žákovského diskusního fóra. V rámci svých kompetencí efektivně přerozděluje práci na své dva zástupce a koordinátory jednotlivých oblastí (například informačních a komunikačních technologií či environmentální výchovy). Stav žáků mimořádně nadaných a žáků se závažnými SPU pravidelně konzultuje s výchovnou poradkyní, metodičkou prevence, školní psycholožkou a speciálním pedagogem. Pedagogičtí sbor (více jak 65 pedagogů) je plně kvalifikován až na 4 pedagogy, kteří si kvalifikaci aktuálně dodělávají, na škole Výjimečná působí více jak 10 asistentů pedagoga. Vedení školy Výjimečná (dále jen „vedení ŠV“) systematicky podporuje pedagogický sbor v rozvíjení znalostí a dovedností prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (například ve vzdělávání žáků ve skupinách pro nadané či žáků se SPU).

4.4.1 Volba školy

Volba školy vycházela ze tří předpokladů, které odpovídají stanoveným kritériím v kapitole 2.5 Výběr zkoumaných škol: 1) ředitelka ŠV a vedení ŠV diferencuje žáky na prvním stupni na základě odborného posudku školského poradenského zařízení do skupin pro nadané žáky a na základě prokázaných schopností žáků v rozřazovacím testu do jazykových skupin. Na druhém stupni diferencuje žáky na základě prokázaných znalostí do dvou odlišně schopných skupin v matematice a v českém jazyce; 2) vzhledem k dostatečnému množství tříd na prvním stupni (tři paralelní třídy) a na druhém stupni (dvě paralelní třídy) a početnému pedagogického sboru (více jak 65 pedagogických pracovníků) je zde dostatečný prostor pro přidělování učitelů do tříd a skupin; 3) ředitelka ŠV souhlasila s uskutečněním výzkumu a provedením rozhovorů s vedením ŠV a učiteli ve škole Výjimečná.

Extrémní případ

Případ ředitelky ŠV a vedení ŠV považuji za extrémní, vzhledem k náročnému vnitřnímu systému diferenciaci žáků, která pokrývá nejen opačná spektra (žáci mimořádně nadaní a žáci s vážnými SPU) ale i jazykovou diferenciaci probíhající na prvním i druhém stupni v šesti odlišně pokročilých skupinách a diferenciaci odlišně schopných skupin v matematice a v českém jazyce na druhém stupni školy Výjimečná. Systém diferenciaci žáků vyžaduje specifické přidělování učitelů do různých typů tříd a skupin, které se ve škole Výjimečná nacházejí, což staví ředitelku ŠV a vedení ŠV před velmi náročný úkol.

4.4.2 Kontext školy Výjimečná

Rozhovory na škole Výjimečná byly uskutečněny dle tabulky číslo 7 s níže uvedenými respondenty.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Výjimečná	ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň	ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň	Ředitelka má konečné slovo a radí se ze zástupyní	ZŠV_UM_B_1.stupeň ZŠV_UŽ_V_B_M ZŠV_UŽ_V_B_ČJ_VV ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_M_ČJ

Tabulka 7 Respondenti účastníci se výzkumu ve škole Výjimečná

Diferenciaci žáků

Škola Výjimečná využívá svůj školní vzdělávací program, který je zaměřen na **rozšířenou výuku cizích jazyků** od prvního až do devátého ročníku, **výuku mimořádně nadaných žáků** na prvním stupni a na **výuku žáků se SPU** na prvním a na druhém stupni. Vzdělávání mimořádně nadaných žáků je uskutečňováno na prvním stupni školy Výjimečná dle vlastního vzdělávacího pilotního programu již přes deset let. Žáci se SPU jsou integrováni do nevýběrových tříd a mají přiděleného asistenta pedagoga dle potřeby jejich poruchy (vedení ŠV využívá projektů financovaných z Evropských strukturálních fondů Operačního programu Věda, výzkum a vzdělávání Evropské unie a zajišťuje tím dostatek asistentů pedagogů potřebných pro práci se žáky se SPU). Disponibilní hodiny jsou ve škole Výjimečná využity v rámci prvního stupně v předmětech český jazyk a literatura, cizí jazyk – anglický jazyk, matematika a nauka o světě. Na druhém stupni jsou disponibilní hodiny využity v předmětech český jazyk a literatura, matematika, dějepis, fyzika, hudební výchova,

pracovní výchova a PVP, které si žáci vybírají v sedmém, osmém a devátém ročníku v rozsahu jedné hodiny týdně.

Žáci navštěvující **skupinu pro nadané jsou na prvním stupni integrováni do kmenových tříd a na určité předměty diferencováni do skupin napříč ročníkem**: ... *v celém ročníku máme rozprostřeno patnáct dětí, většinou je máme ve všech třech paralelkách v ročníku (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Vedení ŠV již zkoušelo i koncept samostatné třídy pro žáky mimořádně nadané a třídy pro nevýběrové žáky: ... úplně se to neosvědčilo, protože tam byla pak velká skupina těch dětí, které potřebovaly tu péči a ten běh byl prostě jiný (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Do skupiny pro nadané jsou žáci zařazováni na základě schválené žádosti zákonných zástupců žáka a odborného posudku školského poradenského zařízení. Žákům je tak nabídnuta nadstandardní výuka formou speciálních úkolů, projektů a týmové práce.

Žáci začlenění do **skupiny pro nadané** jsou vyučováni zvlášť v prvním ročníku v předmětu český jazyk a literatura a matematika⁶⁶, s kmenovou třídou mají v prvním ročníku společně všechny výchovy⁶⁷. První cizí jazyk – anglický jazyk je ve škole Výjimečná vyučován od prvního ročníku, žáci jsou ale do skupin dle úrovně ovládnutí cizího jazyka diferencováni nezávisle na tom, zda jsou zařazeni do skupiny pro nadané žáky, nebo do nevýběrové třídy⁶⁸. Ve druhém ročníku je hodinová dotace ve všech předmětech stejná, situace se mění až ve třetím ročníku, kdy je skupina pro nadané žáky sloučena s žáky nevýběrové třídy v předmětech český jazyk a literatura (spojeni jsou na tři hodiny týdně týkající se gramatické části, zbylé dvě hodiny týkající se literatury mají odděleně) a matematika: ... *tam přibývá hodně obsahu, který se týká vyjmenovaných slov a gramatiky, kterou ty děti zpravidla neznají, a i když se jí učí rychleji, tak prostě potřebují ji projít a procvičit (...) oni přicházejí už se znalostí principu násobení, takže se učí násobilku rychle, ale aby pamětně zvládly ty operace, to se jim také moc nechce (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Ve třetím ročníku má

⁶⁶ Žáci začlenění do skupiny pro nadané tráví mimo svou kmenovou třídu v 1. ročníku celkem 13 hodin. Český jazyk a literatura má hodinovou dotaci 8 hodin týdně a matematika 5 hodin týdně.

⁶⁷ V 1. ročníku se jedná o nauku o světě s dotací 2 hodiny týdně, hudební výchovu s dotací 1 hodina týdně a výtvarnou tvorbu s dotací 2 hodiny týdně. Celkem tráví žáci 1. ročníku pohromadě 5 hodin týdně.

⁶⁸ Cizí jazyk má v 1. a 2. ročníku dotaci 2 hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku 3 hodiny týdně a v 5. ročníku 4 hodiny týdně.

také skupina pro nadané žáky zvlášť nauku o světě IKT⁶⁹. Ve čtvrtém a pátém ročníku jsou žáci skupiny pro nadané diferencováni v českém jazyce a literatuře a v matematice na dvě hodiny týdně a po celou dobu v předmětu nauka o světě⁷⁰. Nauka o světě je zároveň ve čtvrtém a pátém ročníku posílena o dotaci výtvarné výchovy dvěma hodinami týdně, které jsou využity na realizaci projektového vyučování a jiných nadstandardních aktivit jak ve skupině pro nadané žáky, tak ve skupině nevýběrových žáků.

Žáci se SPU jsou na druhém stupni školy Výjimečná podpořeni po dohodě s pedagogicko-psychologickou poradnou a zákonnými zástupci v procvičování základních předmětů a zároveň zproštění předmětu další cizí jazyk, který je zde vyučován od šestého až do devátého ročníku. Namísto toho mají posílenou týdenní dotaci ve speciálních předmětech cvičení z českého jazyka, cvičení z anglického jazyka a cvičení z matematiky⁷¹.

Diferenciace žáků **do jazykových skupin** je zde uplatňována od prvního do devátého ročníku nezávisle na zařazení žáků do skupiny pro nadané, do nevýběrové třídy či žáků se SPU. První cizí jazyk – anglický jazyk, je zde vyučován od prvního ročníku do devátého ročníku. Další cizí jazyk – německý jazyk, francouzský jazyk nebo španělský jazyk si žáci vybírají od šestého ročníku⁷². Diferenciace v prvním cizím jazyce od prvního ročníku spočívá ve vytvoření šesti odlišně pokročilých skupin žáků. Nejschopnější bývají žáci z bilingvních rodin hovořící plynule anglickým jazykem⁷³, další skupiny bývají žáci navštěvující mezinárodní anglické školy a hovořící na různých komunikačních úrovních, dále žáci, kteří

⁶⁹ Nauka o světě má ve 3. ročníku dotaci 2 hodiny týdně a IKT 1 hodinu týdně. Celkem i s literaturou českého jazyka jsou žáci skupiny pro nadané ve 3. ročníku diferencováni na 5 hodin týdně.

⁷⁰ Ve 4. ročníku je dotace českého jazyka s literaturou 8 hodin týdně, žáci jsou tak v kmenové třídě pohromadě 6 hodin a 2 hodiny samostatně. V 5. ročníku je dotace českého jazyka 7 hodin týdně a žáci jsou tak v kmenové třídě pohromadě 5 hodin a 2 hodiny samostatně. Matematika je ve 4. i v 5. ročníku vyučována 5 hodin týdně, z čehož jsou žáci skupiny pro nadané 3 hodiny s kmenovou třídou a 2 hodiny samostatně. Nauka o světě je ve 4. i v 5. ročníku vyučována 4 hodiny týdně, žáci skupiny pro nadané jsou po celou dobu diferencováni zvlášť od kmenové třídy.

⁷¹ Cvičení z českého jazyka má posílenou dotaci o 3 hodiny v rámci celého druhého stupně, cvičení z anglického jazyka o 6 hodin v rámci celého druhého stupně včetně konverzace s rodilým mluvčím a cvičení z matematiky o 3 hodiny v rámci celého druhého stupně. Hodinová dotace těchto předmětů pro žáky se SPU od 6. do 9. ročníku je rozložena do jednotlivých ročníků dle jejich potřeb a pokrývá celkovou dotaci za odpuštěný předmět další cizí jazyk (celková dotace dalšího cizího jazyka je pro druhý stupeň právě 12 hodin).

⁷² První cizí jazyk má na prvním stupni rozšířenou hodinovou dotaci v 1. a 2. ročníku o 2 hodiny týdně, ve 3. a 4. ročníku o 3 hodiny týdně a v 5. ročníku o 4 hodiny týdně. Na druhém stupni je první cizí jazyk vyučován v klasické dotaci 3 hodiny týdně. Další cizí jazyk je vyučován od 6. do 9. ročníku v navýšené dotaci 3 hodiny týdně.

⁷³ Ředitelka se snaží udržet maximální počet pro zachování kvalitní výuky v bilingvní skupině s rodilým mluvčím na 18 žácích.

se s anglickým jazykem setkali například v rámci kroužků v mateřské škole a poslední skupinou bývají žáci, kteří se s anglickým jazykem nikdy nesetkali. Nejschopnější jazykové skupiny mají výuku založenou po vzoru britského kurikula, které se věnuje více než gramatice písemnému projevu žáka v daném jazyce a jeho syntaxi. Tyto skupiny využívají také odlišné britské učebnice a mají zajištěnou výuku s rodilým mluvčím (vzhledem k faktu, že hovoří plynule anglickým jazykem). Výuka dalšího cizího jazyka od šestého ročníku již nebývá diferencována do různě schopných skupin, protože žáci začínají ve většině případů na stejné úrovni⁷⁴.

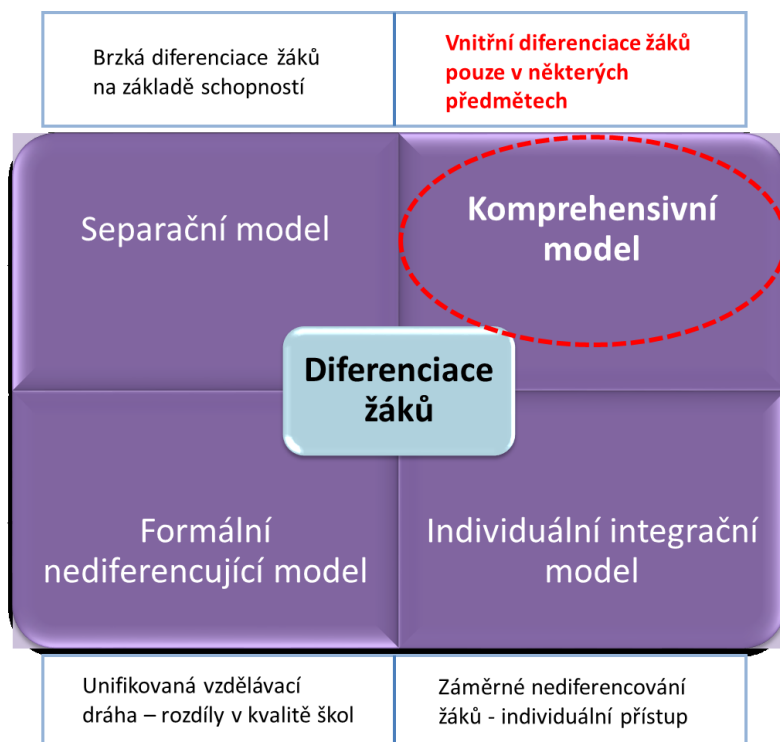
Matematika a český jazyk na druhém stupni (skupiny dle odlišných schopností žáků)

Na druhém stupni dochází od šestého ročníku k **vnitřní diferenciaci žáků** na základě rozřazovacích testů do dvou úrovní v předmětech matematika a český jazyk. Žáci jsou v těchto předmětech vyučováni odděleně od šestého do devátého ročníku, přičemž ředitelka ŠV zdůrazňuje, že kdykoliv mohou z jedné skupiny přestoupit do druhé skupiny v závislosti na jejich výsledcích: *... máme to vždycky prostupné, aby to odpovídalo výsledkům, ale většinou buď máte na tu matematiku shůry dáno nebo ne* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Model diferenciaci žáků

Dle modelu diferenciaci žáků Duprizeze, Dumaye a Vause (2008) (kapitola 1.2 Modely školních systémů uplatňujících diferenciaci žáků) je ve škole Výjimečná uplatňován **komprensivní model** (obrázek 30) prostřednictvím vnitřní diferenciaci žáků jazykových skupin a skupin pro nadané na prvním stupni a do odlišně schopných skupin v rámci předmětů matematika a český jazyk na druhém stupni. Do jazykových skupin a skupin v matematice a českém jazyce probíhají opakované rozřazovací testy. Prostupnost je umožněna jak v rámci jazykových skupin, skupin v matematice a češtině, tak skupin pro nadané v případě potvrzení ze ŠPZ. Ve škole Výjimečná je také kladen důraz na individuální přístup k žákům se SPU prostřednictvím asistentů pedagogů.

⁷⁴ Zpravidla se třída rozdělí na polovinu dle abecedy bez jakýchkoliv rozřazovacích testů.



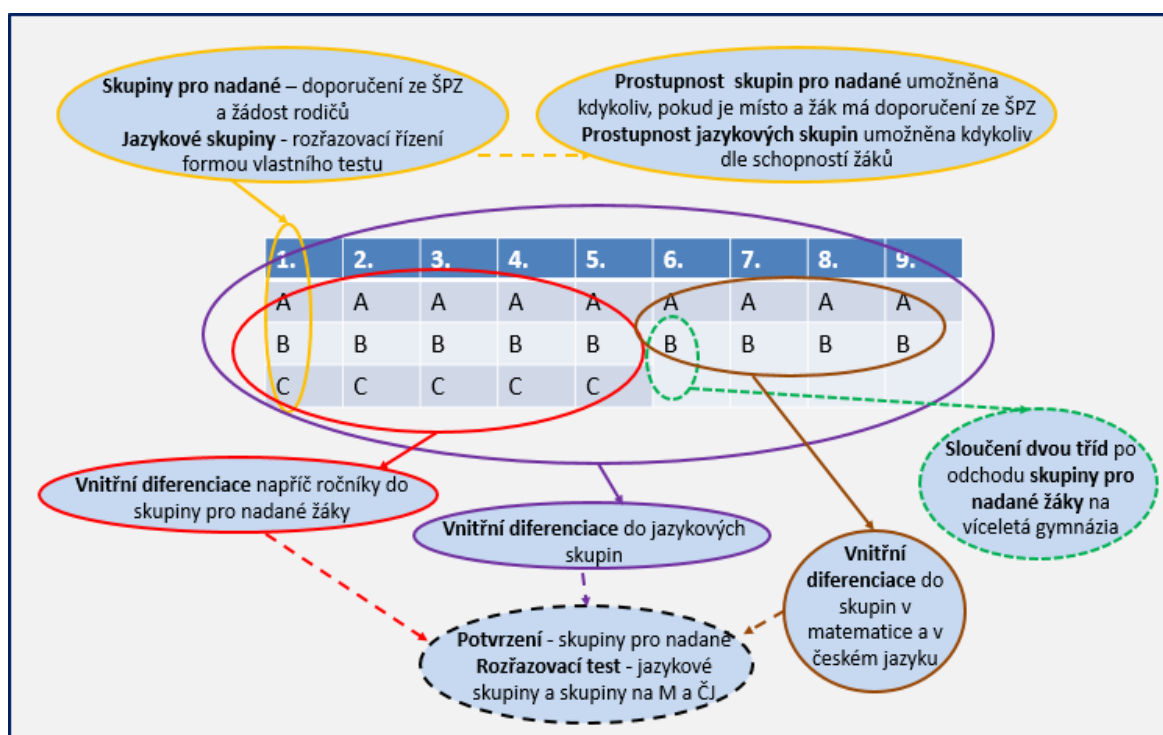
Obrázek 30 Model diferenciacie žáků ve škole Výjimečná

Přijímací řízení žáků do výběrových tříd

Ředitelka ŠV ihned na začátku rozhovoru upozorňuje: *Jsme spádová škola, takže my si nemůžeme vybírat děti* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Do **skupiny pro nadané** žáky se tedy žádné speciální výběrové řízení nekoná. Žáci jsou přijímáni do této skupiny od prvního ročníku na základě žádosti zákonných zástupců s doporučujícím stanoviskem ze školského poradenského zařízení (dále jen „ŠPZ“). Pokud žáci mají kladné stanovisko ze ŠPZ a splňují všechny ostatní náležitosti pro nástup do prvního ročníku stanovené zákonem, pak jsou do skupiny pro nadané žáky přijati. Ostatní žáci, kteří jsou přihlášení k zápisu do prvního ročníku a splňují všechny vstupní podmínky určené zákonem, jsou na začátku školního roku rozřazeni do **jazykových skupin** prostřednictvím vlastního poslechově obrázkového testu: *... vytvořila ho před drahnou dobou jedna naše kolegyně, ale už jsme dvakrát revidovali* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Žáci, kteří pocházejí z bilingvních rodin, mají rozšířený test: *... do té skupiny bilingvních dětí je to obohaceno pohovorem s panem učitelem, který tam učí* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Tohoto testu se rovnou nezúčastňují žáci, kteří se s anglickým jazykem nikdy nesetkali: *... to abychom je hned v září v první třídě netraumatizovali* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Prostupnost mezi třídami

Vedení ŠV se snaží, aby prostupnost všech skupin byla co nejvíce otevřena: *Máme všechny jazykové skupiny i skupiny nadaných prostupné tam i zpět (...) pokud dítě zařadíme do skupiny, tak to neznamená, že tam bude na věky. Může se v pololetí nebo ve čtvrtletí nebo pro další školní rok přesunout (...) aby pracovalo na té aktuální úrovni, která je pro něj nejlepší (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Žáci jsou zpravidla do jazykových skupin rozřazováni ještě ve třetím ročníku, ale někdy se může stát, že vedení ŠV od tohoto rozřazování upustí: *... v některých školních letech jsme to nedělali, protože se učitelky domluvily a ty děti porovnali a zařadily, aby jedna skupina nebyla přeplněná a jedna prázdná! (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).*



Obrázek 31 Systém diference žáků ve škole Výjimečná

4.4.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd

Dle poslední Inspekční zprávy ČŠI (ZŠ_Výjimečná_Inspekční zpráva_2015) ředitelka ŠV, která působí na této pozici již více jak deset let, vychází z potřeb dlouholetého zaměření školy, které se původně specializovalo převážně na žáky s těžšími SPU: *... už od devadesátých let jsme měli speciálního pedagoga a s těmi dětmi intenzivněji pracovali než v jiných školách (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Koncepce specializace na mimořádně

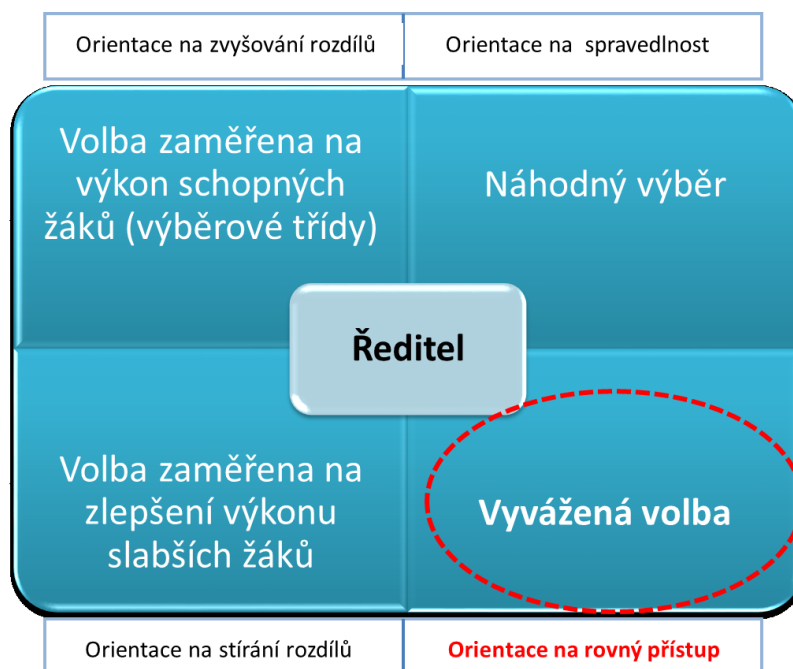
nadané žáky se začala rýsovat až postupem času: *Na základě zkušeností s částečnou segregací těch dětí s jinými vzdělávacími potřebami jsme tenkrát vytvářeli koncepci pro tu druhou stranu spektra a to pro ty děti mimořádně nadané (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Koncepce se v rámci let upravovala tak, aby pro žáky byla co nejvíce přínosnou: *... měli jsme nějaké předpoklady, jak by to mohlo vypadat, ty předpoklady se částečně hroutily, protože ty děti jsou úplně jiné, než jsme předpokládali, některé věci jsme za pochodu měnili, takže jsme za tu dobu vykryštovali v koncept, který se pořád ještě trochu obsahově proměňuje (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* K jazykové diferenciaci do skupin s odlišnou úrovní jazyka od prvního ročníku vedení ŠV přistoupilo až v nedávné době a to především z důvodů poptávky rodičů. Vzhledem k odlišným nárokům v jednotlivých jazykových skupinách musí vedení ŠV reagovat efektivním přidělením učitelů do těchto skupin. Vedení ŠV přiděluje také učitele do odlišně schopných skupin v rámci diferenciaci v matematice a v českém jazyce na druhém stupni.

4.4.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělení učitel do tříd **Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele**

Ředitelka ŠV se orientuje podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) při volbě přidělování učitelů do tříd na **rovný přístup** neboli **tzv. vyváženou volbu**, která je charakteristická snahou přidělit totožné učitele jak do tříd se slabšími žáky, tak do tříd se schopnějšími žáky, aby došlo k záměrnému uspokojení a naplnění potřeb učitelů dané školy: *... kolegové se střídají ve skupinách matematiky a češtiny, aby jeden neměl pořád ty slabší a druhý ty silnější, aby se to nakombinovalo přiměřeně (...) nejde dávat někomu jen slabou skupinu, i když mu to jde, to by byl ten kolega ochuzen o tu radost z práce (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Toto pravidlo potvrzují i učitelé, kteří se ve slabších a silnějších skupinách společně střídají: *... střídáme se, když mám teď tu šestku lepší, tak sedmičku mám hroší, osmičku lepší a devítku horší, aby někdo jenom neopakoval, ale aby každý měl možnost rychlejších dětí, schopnějších řešit nějakou komplexnější úlohu než u pomalejších, co mají jen jednodušší úlohy! (ZŠV_UŽ_V_B_M).*

Orientace ředitelky ŠV na rovný přístup přináší s sebou riziko nereflektování potřeb učitelů vztahujících se k možnosti, že ne každému učiteli vyhovuje daný typ třídy nebo skupiny.

Tohoto limitu si je ředitelka ŠV vědoma, a proto **ke skupinám s nadanými žáky, v rámci přidělování učitelů, přistupuje specifickým způsobem:** ... *konkrétní učitelé se střídají, protože ty nadané děti člověka víc vyčerpají, je to intenzivnější a náročnější práce (...)* kolegyně má jen jednu skupinu nadaných dětí, protože mít více skupin nadaných dětí je opravdu náročné (...) mají nadané žáky a pak třeba nějaký předmět na druhém stupni (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

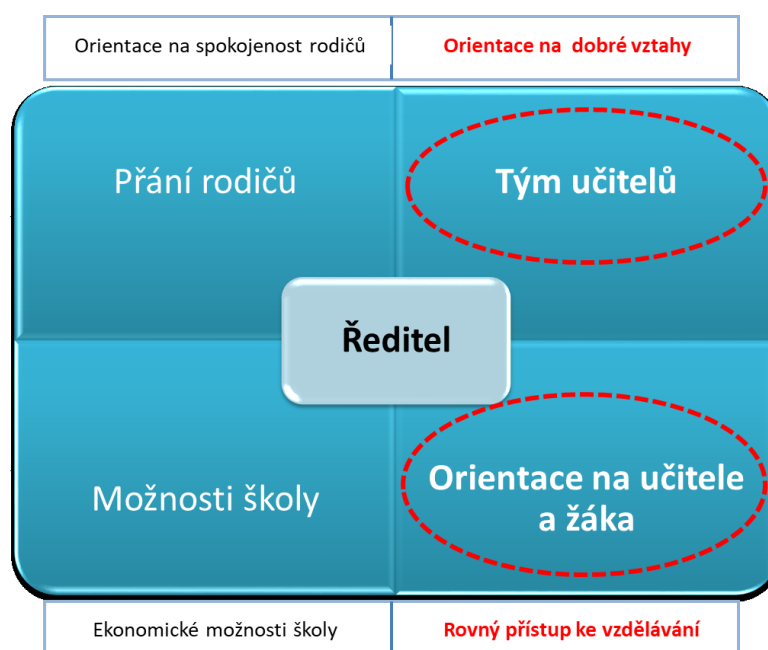


Obrázek 32 Orientace volby ředitelky ŠV podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006)

Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Podle druhého modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků Hecka a Marcoulidesa (1990) se ředitelka ŠV orientuje v přidělování učitelů především na **dobré vztahy učitelského sboru** a **na vztah učitele a žáka** tak, aby došlo nejen k efektivnímu procesu výuky žáků ve skupinách nadaných, žáků se SPU, žáků rozdílné úrovně znalosti v anglickém jazyce a žáků rozdílně schopných skupin v předmětu matematika a český jazyk, ale i k uspokojení potřeb učitelů (například prostřednictvím střídání se ve výuce slabších a schopnějších skupin žáků). Ředitelka ŠV doplňuje, že ve škole Výjimečná se vždy vedení ŠV zaměřovalo na práci jak s žáky se SPU, tak s nadanými žáky s možností prostupnosti všech žáků do různě pokročilých skupin tak, aby byl co nejvíce podpořen jejich rozvoj: *To dítě se*

tam může pohybovat, aby pracovalo na té aktuální úrovni, která je pro něj nejlepší (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). **Filozofie školy Výjimečná** tedy vychází především z **podpory každého žáka** s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám: *Je to hodně o tom pozitivním přístupu! Ne, že to dítě něco nezvládne, ale jak tomu dítěti můžu pomoci, aby to zvládlo!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Orientace na učitele se projevuje snahou vedení ŠV **podporovat učitele v rozvoji získávání nových dovedností**: ... *snažíme se kolegy v těchletěch dovednostech neustále posouvat a dovzdělávat!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).



Obrázek 33 Orientace volby ředitelky ŠV podle modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck a Marcoulides, 1990)

4.4.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd

Proces přidělování učitelů ve škole Výjimečná popisují nejdříve v rámci Shulmanovy (1987) obecné koncepce poznatkové báze učitelství (viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností). Další specifická kritéria, která považuje ředitelka ŠV a vedení ŠV za důležité, ale nelze je již zařadit do poznatkové báze učitelství, upřesňují v navazující kapitole.

Obecná kritéria přidělování učitelů do tříd

Znalosti vázané na obsah

Ke **znalostem vázaným na obsah** se ředitelka ŠV vyjádřila především v kontextu skupin pro nadané žáky. Tyto skupiny pro nadané žáky by měly dle ředitelky ŠV vyučovat především učitelé, kteří mají kromě **znalosti vědních obsahů** i výrazné mezipředmětové přesahy, není pro ně problém prohlubovat si vědomosti v oboru i mimo něj a jsou schopni tyto znalosti ve výuce propojovat zajímavou formou: ... *osvědčili se kolegové se vzděláním pro druhý a třetí stupeň (...) mají široké oborové pozadí a vědí, kam jít pro zdroje, jsou schopni pracovat s tím, že děti zaujalo téma, není mi blízké, ale musím si k němu něco dostudovat a přetransformovat, aby je to bavilo a byly s tím schopny pracovat* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Tyto požadavky klade především na učitele třetích, čtvrtých a pátých ročníků skupin pro nadané, kteří jsou dle požadavku ředitelky ŠV druhostupňovými učiteli: ... *od třetí třídy tam vstupují druhostupňoví učitelé s nějakým dalším vzděláváním v oblasti nadaných dětí, tam je třeba mít už velké zázemí v tom oboru* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Pro druhostupňové učitele je zároveň výuka skupin pro nadané žáky příjemným zpestřením, protože tito žáci o jejich předměty mají velký zájem, který žáci na druhém stupni a zvláště po odchodu žáků na víceletá gymnázia, mít již nemusejí: ... *oni si to uvědomují, že ty děti mají zájem o ten předmět, což už pak ty děti na tom druhém stupni tolik nemají!* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Učitelé názor ředitelky ŠV potvrzují a vnímají výuku ve skupinách pro nadané jako určité uspokojení: ... *odměna je tam veliká, protože tam je ohromná zpětná vazba* (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV).

Ke skupinám nadaných žáků se ředitelka ŠV vyjádřila i ve spojitosti s **didaktickými znalostmi obsahu**, protože od učitelů očekává především vysokou míru kreativity a využívání odlišných didaktických postupů ve výuce: ... *uplatnění badatelské techniky, že dává hodně prostor dětem, umí analyzovat, ale i vytvářet systematické koncepty a má velké zkušenosti a znalosti ve využití různých metod* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Proto také učitele aktivně podporuje v získávání dalších dovedností v rámci různých kurzů za účelem zkvalitnění výuky především ve skupinách pro nadané: ... *hodně se tam věnujeme, aby kolegové získali dovednosti v kritickém myšlení, v aktivizačních metodách, aktivním učení a podobných metodách* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). U slabších skupin žáků naopak ředitelka ŠV preferuje učení formou her, zpívání, hraní divadla, opakování a dalších didaktických metod, které dle jejího názoru přispívají k pozitivnímu přístupu k učení i u méně schopných žáků: ... *u těch hodně slabounkých dětí, tam si hlavně hodně hrají a*

opakuji (...) u slabších skupin, kdy se sejde víc dětí s poruchou učení je to o tom neznechutit těm dětem tu výuku, aby to ty děti bavilo (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Skupiny nadaných žáků se staly předmětem rozhovoru i v kontextu **znalostí kurikula** učitele, kdy ředitelka ŠV zdůraznila nadstandardní výuku u těchto žáků: *... je potřeba zkontrolovat, zda jsou na povinné úrovni a dál se dělá něco navíc!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Učitelé skupin pro nadané žáky tak musejí ovládat kromě oborových přesahů také metody učení, u kterých je nutné přemýšlet o dalších krocích ve vyšších ročnících, viz metoda Hejného, kdy je od učitelů vyžadováno v tomto konceptu pokračovat do vyšších ročníků s důrazem na propojení mezipředmětových vztahů se širším záběrem učiva než je v běžném ŠVP: *... učíme matematiku Hejného, učitel musí mít v hlavě celou tu cestu, protože se už v první třídě posouvají někam výš a dělají ty kroky výrazné (...) paní učitelka, která typicky učí první a druhou třídu, tam opravdu nestačí, protože nemá ten vhled do celé koncepce a kam ty jednotlivé kroky vedou* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Ve skupinách pro nadané žáky učí matematiku kolega matematik a zároveň geofyzik, který je dle ředitelky ŠV schopen nabídnout žákům mnohé z hlediska přesahu do přírodních věd: *... má obrovský záběr pole, kde se orientuje (...) ty přesahy jsou u něj neuvěřitelné. Pro děti má kouzlo netypického učitele, není to pro ně klasická učitelka*⁷⁵ (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Mimo potřeby prohlubujícího kurikula u nadaných skupin žáků připomíná také ředitelka ŠV, že učitelé u těchto žáků musejí být schopni podněcovat jejich motivaci k dalšímu učení: *... u nadaných dětí je hodně důležité prohlubovat vnitřní motivaci a nechat ty děti, aby vydávaly potenciál* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Obecné pedagogické znalosti

V rámci **obecných pedagogických znalostí** zahrnujících řízení a organizaci třídy se ředitelka ŠV zaměřila na objasnění systému přidělování učitelů 1) ke skupinám žáků s odlišnou úrovní znalostí v anglickém jazyce (na prvním stupni vzniká najednou až šest odlišných skupin); 2) ke skupinám pro nadané žáky; 3) přidělování asistentů pedagogů ve třídách s žáky se SPU.

Systém přidělování učitelů do skupin anglického jazyka na škole Výjimečná je natolik složitým procesem, že jeho chod kromě vedení ŠV zaštiťuje i vedoucí metodického sdružení,

⁷⁵ Ředitelka ŠV učitele přirovnávala svým vzhledem a chováním k fyzikovi z filmu „Marečku, podejte mi pero“, proto se také domnívá, že pro žáky má kouzlo netypického učitele ZŠ.

kteřá dle ředitelky ŠV: ... *má tu ochranářskou ruku, opravdu hodně zkušeností a bdí nad učiteli těch skupin* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). V prvním případě, tedy u nejsilnějších skupin žáků v anglickém jazyce, přiděluje ředitelka ŠV rodilé mluvčí (většinou tyto skupiny navštěvují žáci z bilingvních rodin nebo žáci skupin pro nadané). U těchto rodilých mluvčí oceňuje ředitelka ŠV především jejich organizační schopnosti: ... *opravdu s těma dětma dobře komunikují, mají nastavené nějaké věci, ani nedávají pokyny, jenom se podívají a oni reagují* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň) a flexibilitu, s jakou dokáží vyučovat jak na prvním, tak i druhém stupni: ... *rodilí mluvčí učí prvních pět ročníků a šestku a osmičku. @ Viděla jsem prvňáky a potom hned osmáky a to úplně přepnou, neuvěřitelné* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Rodilí mluvčí musejí být také schopni spolupracovat s českými vyučujícími anglického jazyka, protože ve škole Výjimečná nyní běží pilotní program, podle kterého do každé hodiny anglického jazyka jednou týdně dorazí do tandemu s českým učitelem právě rodilí mluvčí jako druhý lektor a to do všech skupin ve všech ročnících: ... *takže ještě musí vyjít s tím českým učitelem a domluvit se* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). V ostatních jazykových skupinách (mimo prvních dvou nejsilnějších skupin žáků) vyučují od prvního ročníku do devátého ročníku čeští učitelé (mimo konverzací v cizím jazyce). Ředitelka ŠV doplňuje, že do prvního a druhého ročníku u ostatních skupin (mimo prvních dvou skupin s rodilými mluvčími) přiděluje především učitelky prvního stupně s aprobačí pro anglický jazyk: ... *jsou to učitelky elementaristky, aby byly schopny poznat rozvoj toho jazyka dítěte* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Od třetího ročníku přiděluje do ostatních skupin (mimo prvních dvou skupin s rodilými mluvčími) již druhostupňové angličtináře, které označuje jako odborníky pro daný předmět: ... *to jsou druhostupňoví jazykáři a učí jenom angličtinu (...) jsou to specialisté* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Učitelé skupin pro nadané žáky mají na starosti vždy maximálně patnáct žáků s různými individuálními plány, proto ve skupinách platí jiné principy organizace výuky než v nevýběrových kmenových třídách: ... *oni tam třeba se překřikují, kdo to vymyslí rychleji, jsou chytří, ale pak potřebují utřít nos, učitel se jim musí opravdu věnovat až nad rámec* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Vzhledem k vysokému počtu žáků se SPU funguje ve škole Výjimečná také mnoho **asistentů pedagogů**. Učitelé tedy musejí být schopni s nimi v hodinách fungovat a naopak se snažit využít jejich pomoci: *... máme tady asistenty a máme jich tu hodně už dlouhou dobu. Prostě si kolegové už zvykli na ty asistenty (...) můžou pomoci učitelům v nějakém zjednodušení práce* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

V rámci **znalostí o žákovi a jeho charakteristikách** se ředitelka ŠV zaměřila především na rozdíly mezi požadavky na učitele přidělované k žákům do nevýběrových **kmenových tříd** a požadavky na učitele přidělované k žákům do **skupin pro nadané**. V nevýběrových kmenových třídách klade u učitelů ředitelka ŠV důraz na stmelování kolektivu a kooperaci v různorodé skupině, což je cíleno především na žáky skupiny pro nadané: *Typickým problémem je spolupráce ve větší skupině (...) jsou velké individuality (...) je pro ně obtížné, vytvářet funkční skupinu! Aby ustoupily ze svých pozic je pro ně velmi náročné!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Učitelé kmenových tříd (obsahují nevýběrové skupiny i skupiny pro nadané žáky) tedy musí prokázat především znalosti o individuálních charakteristikách žáků na takové úrovni, aby byli schopni sestavit funkční skupinu pro společnou práci. Přidělování učitelů do skupin pro nadané žáky je natolik specifické, že mu věnuji samostatnou část v následující kapitole Specifická kritéria přidělování učitelů do tříd.

Znalosti o kontextech vzdělávání

Znalosti o kontextech vzdělávání, do kterých řadím znalost o komunitě školy a její kulturní kontext, zmiňuje ředitelka ŠV především ve spojitosti s pochopením filozofie školy Výjimečná jejími učiteli: *Pro nás je nejdůležitější, aby bylo na prvním místě konkrétní dítě, ne třída, ne skupina, ale jedno konkrétní dítě! A snaha přizpůsobit tomu dítěti tu vzdělávací cestu* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Koncept školy Výjimečná tak koresponduje s uplatňovanou diferenciací žáků, která je postavena především na charakteristických znalostech žáků. Ředitelka ŠV se také vyjádřila ke **znalostem o vzdělávacích materiálech a strukturách**, protože každý učitel má na škole Výjimečná svůj rytmus a učební metody, které u žáků v různých skupinách uplatňuje. Ředitelka ŠV učitelům nechává poměrně velkou volnost ve volbě těchto výukových metod, ale zdůrazňuje, že žáci vždy musí dojít k povinným výstupům v určitém čase: *... u nás má učitel svůj režim a je to z důvodů, jaké*

metody volí pro svou práci (...) ale takové ty závazné body nebo checkpointy vyučovacího procesu musí dosáhnout všichni, ale jakými cestami děti k těm bodům dovede, to je na nich (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Moudrost praxe

Ředitelka ŠV nepřiděluje učitele do tříd a skupin na základě **délky praxe**: ... *mám na prvním stupni vynikající učitelky, které jsou dva roky po škole!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň), tyto učitelky ale ředitelka ŠV nejdříve prověřila během jejich praxe při studiu na škole Výjimečná: ... *tím, že u nás studentky absolvovaly i praxi, tak do toho merita naší reality velmi rychle vpluly* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Absolventi zde tedy mohou najít své uplatnění, pokud přjmou filozofii školy Výjimečná: ... *musí to být absolventi, kteří se chtějí dále rozvíjet a musí naslouchat těm zkušenějším kolegům* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Situaci na závěr shrnuje názorem, že **nejdůležitější je vždy vztah k samotným dětem**: ... *praxi neřešíme, jde o to jak je na tom se vztahem k dětem* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Specifická kritéria přidělování učitelů

Učitelé pro skupiny nadaných žáků

Přidělování učitelů ke skupinám pro nadané žáky ředitelka ŠV dále rozlišuje na učitele prvního a druhého ročníku a učitele třetího až pátého ročníku (program skupiny pro nadané žáky je uplatňován pouze na prvním stupni školy Výjimečná). Do prvního a druhého ročníku přiděluje vždy vystudované učitele studijního programu Speciální pedagogika, pokud možno s další aprobací, protože se dle jejího názoru dokáže nejlépe přizpůsobit požadavkům nadaných žáků: ... *má to pochopení lepší, protože je nastaven na zvláštnost těch dětí a rozumí tomu!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Zároveň také po těchto učitelích vyžaduje vysokou míru zainteresovanosti ve vztahu k nadaným žákům: ... *musí mít vysokou mírou empatie* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Ředitelka ŠV přiznává, že se učitel s touto aprobací a zájmem o výuku u nadaných žáků hledá jen velmi těžko, zástupkyně ŠV doplňuje: *Optimální by bylo, aby to byl speciální pedagog a prvostupňový učitel, protože je nejlepší, když zná ty metody, ale tohle všechno se dá také dostudovat, ale musí na to být ta chuť* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Zároveň si vedení ŠV stěžuje, že mnohdy se jim zvenku hlásí učitelé, ať ke skupinám pro nadané žáky, tak do nevýběrových kmenových tříd na první stupeň, kteří požadované vzdělání vůbec nemají: ... *to byste se*

divila, kdo všechno si myslí, že může učit na prvním stupni! (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Absence učitelů vhodných svým vzděláním a kvalifikací pro práci s nadanými žáky podléhá dlouhodobé kritice a to zejména v kontextu chybějící podpory ze strany kvalitní ucelené koncepce pro jejich vzdělávání na státní úrovni⁷⁶. Není proto překvapivé, že mnoho rodičů pro mimořádně nadané žáky volí cestu výběrové školy, která jim umožní jejich individuální rozvoj (Valenta, 2011, s. 80).

Skupiny pro nadané žáky v prvním a ve druhém ročníku proto vyučují dvě učitelky v předmětech matematika a český jazyk, které neustále mezi těmito třídami rotují. Jednou z těchto dvou vyučujících je učitelka s aprobací ve studijním programu Speciální pedagogika a Preprimární pedagogika a druhou vyučující je zástupkyně ŠV s aprobací Speciální pedagogika se zaměřením na logopedii a surdopedii, která je zároveň koordinátorkou péče o nadané žáky ve škole Výjimečná. Zástupkyně ŠV doplňuje, že ani jiné žáky učit nechce a vzhledem ke svému postavení si může své přidělení ke skupinám nadaných žáků sama zvolit: *Pro mě je rozhodně zajímavější učit v těch nadaných třídách (...) já jsem tady jenom kvůli nadaným dětem, jinak bych tu nebyla* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Podobně jako zástupkyně ŠV se ke svému přidělení ke skupinám pro nadané žáky staví i ředitelka ŠV, která učí tyto žáky od třetího ročníku do pátého ročníku: *Já tam učím, protože mě baví zvláštní děti, já potřebuji nějaké výzvy* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Na druhou stranu ředitelka ŠV dodává, že pokud některý učitel má velký zájem ve skupinách pro nadané žáky vyučovat, tak je mu cesta otevřena: *... zpravidla ten, kdo chce, tak se do toho u nás na škole dopracuje* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Ředitelka ŠV učitele skupin pro nadané žáky charakterizuje: *... má zajímavou obohacující výuku, zkušenosti s odlišnými dětmi, není to prostě běžný učitel ...* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Učitel skupin pro nadané žáky může být také sám tzv. nadaným dítětem, prostřednictvím čehož si lépe rozumí s těmito žáky: *... někteří jsou sami nadané děti, třeba kolega fyzik je sám nadaný a velmi dobře si rozumí s nadanými dětmi, @ s normálním už moc, ne* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Kromě empatie, znalosti charakteristiky těchto žáků, oborových a didaktických znalostí a znalostí kurikula ředitelka ŠV také zdůrazňuje nutnou **intelektuální úroveň učitelů** u skupin pro

⁷⁶ Podpora pro mimořádně nadané žáky je ukotvena ve vyhlášce č. 73/2005 Sb.

nadané žáky: ... *ti učitelé tam musí mít i tu intelektuální úroveň! ... protože ty děti leckdy nás přeskočí a my jim do určité míry musíme stačit* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Na druhém stupni, jak již bylo zmíněno, program pro nadané skupiny žáků není, protože většina jich odejde na víceletá gymnázia. Pracuje se tedy pouze na bázi jednotlivých žáků, kteří ve škole Výjimečná zůstávají z důvodů vícekombinovaného nadání (intelektuální a SPU dohromady): ... *na druhém stupni jsou jednotlivci a s těmi se pak pracuje velmi individuálně* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).

Druhostupňoví učitelé na prvním stupni

Jak již bylo zmíněno, ředitelka ŠV přiděluje do skupin pro nadané žáky na prvním stupni od třetího ročníku druhostupňové učitele, přičemž trvá vzhledem k požadavku na mezipředmětové přesahy na jejich aprobovanosti. Zajímavé je zjištění, že většina druhostupňových učitelů vyučujících na prvním stupni školy Výjimečná ve skupinách pro nadané žáky nemá vzdělání z pedagogických fakult, ale jsou tzv. učiteli oboráři, mají tedy vystudovaný obor z jiné vysoké školy či univerzity (nezaměřující se na vzdělávání pedagogů) a k němu doplněné pedagogické minimum: ... *máme kolegy, kteří mají dodělané pedagogické minimum a jsou to oboráři (...) mají to oborové pozadí a jsou schopni pracovat s těmi nadanými dětmi a přizpůsobit program, aby dosáhli povinných cílů a získali dostatečnou nadstavbu v rámci toho oboru* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). **Ředitelka ŠV zdůrazňuje pro přidělení učitelů do skupin pro nadané žáky především jejich oborové pozadí, které je pro výuku v těchto skupinách prioritní i vzhledem k uplatnění prohlubujícího kurikula.**

Učitelé matematiky a českého jazyku na druhém stupni (skupiny žáků dle schopností)

Na škole Výjimečná působí na druhém stupni v předmětech matematika a český jazyk učitelé, kteří vyučují jak silnější, tak slabší skupiny žáků. Ředitelka ŠV trvá na spravedlivém systému přidělování učitelů do slabších a silnějších skupin ve třídách (má-li učitel silnější skupinu žáků v šestém ročníku, pak v sedmém ročníku má slabší skupinu žáků), proto každý učitel učí v obou typech skupin. Zvolenou taktiku přidělování učitelů ředitelka ŠV vysvětluje následovně: *To nejde, aby byli kolegové ochuzeni o tu radost z práce jen proto, že jim to jde s tou jednou skupinou, ale nemají třeba takové výsledky, protože jsou ty děti pomalejší* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Učitelé rozhodnutí ředitelky ŠV vnímají jako vstřícný krok

a kvitují systém střídání se v silnějších a slabších skupinách žáků: *Silnější skupina je o výkonu, o práci, kterou splním a pak můžu jít do nadstavby, pak je tu slabší skupina, kde je ta základní úroveň, kterou musím splnit (ZŠV_UŽ_V_B_M); jako výsledky vidím v té silnější skupině, to je jasné, ale nebylo by fér být jen v té silné, i když by mě to bavilo (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV)*. Ředitelka ŠV tímto jednáním předchází dlouhodobé frustraci učitelů, kteří by působili pouze u slabších žáků, čímž pozitivně ovlivňuje spokojenost pedagogického sboru.

4.4.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd

Své přidělení učitelé vnímají odlišně dle stupně, na kterém vyučují, a typu přidělené skupiny žáků. Učitelé prvního stupně, kteří vyučují ve skupinách pro nadané žáky, se soustředí především na prohlubující se výuku daného předmětu: *... jdu tam víc do hloubky, tam máme možnost to učivo rozšiřovat, prohlubovat, ty děti dostávají informace, jako by to byly děti na druhém stupni (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); tam pořád hledám nová témata, čím bych je nadchla (ZŠV_UŽ_V_M)*. Oproti tomu učitelé nevýběrových tříd vnímají spíše potřebu naučit žáky základní látku: *... v běžných to musím vysvětlit, ukázat novou látku, procvičit! (ZŠV_UŽ_B_M); ... tam neustále běháte, xkrát něco vysvětlujete, opakujete a kontrolujete (ZŠV_UŽ_B_ČJ)*, což učitelé skupin pro nadané nemusejí: *... nevěnujeme téměř žádný čas procvičování, dáváme větší prostor tvořivosti, samostatné práci a myšlení (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň)*.

Učitelé skupin pro nadané žáky pociťují také rozdíl v přípravě na výuku: *... je to náročnější příprava, musíte mít i víc plánů připravených (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň); ... jsou to děti chytré, hloubavé a zvědavé, ta příprava je hodně složitá a nedá se to točit! @ Někdy se stane, že některé dítě skoro dobíhám @, protože to jsou děti obrovsky dravé a čtivé a mají velký rozhled už na tom prvním stupni (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... dělala jsem listy a musela je různě obměňovat, taky hlavolamy a zajímavé úlohy. @ dokonce jsme dělali prezentace @ (...) dvě stránky mají za pět minut, takže je těžké pro ně vymýšlet pořád něco nového (ZŠV_UŽ_V_B_M)*. Odměnu za náročnou přípravu vnímají učitelé skupiny pro nadané především ve výsledcích žáků: *... i když ta příprava je šílená, tak na druhou stranu vy už tam pak odpočíváte. Já se tam*

nenadřu, protože oni pracují sami, vypočítají, co jim zadám (ZŠV_UŽ_V_B_M); ... ty výsledky těch žáků jsou prostě úplně jinde (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... ta odměna je tam pak v té zpětné vazbě! (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Učitelé nevýběrových skupin naopak cítí hlavně potřebu zvládnout stanovené povinné učivo: ... aspoň ty základní kompetence si musí osvojit, to je prostě kurikulum (ZŠV_UŽ_B_M). Učitelé vnímají také u skupin pro nadané žáky velkou podporu ze strany rodičů: ... u těchto dětí je navíc děsně velká podpora rodičů (...) mají sociální zázemí a to skutečně jde ruku v ruce, jakmile je rodinné zázemí, tak ty děti takhle jedou! (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV).

Učitelé na druhém stupni řeší jiný problém, kterým je odchod žáků na víceletá gymnázia: ... odejdou na osmiletý gympl, pak je tam práce už pomalá, chybí tam ty děti! (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... ti tahouni třídy odejdou a zůstanou tam zase ti pomalejší, pak už jen plním tematický plán, nic navíc (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV). Na druhém stupni pak z těchto zbývajících žáků vytvářejí v předmětech matematika a český jazyk schopnější a méně schopné skupiny žáků. Do těchto skupin jsou učitelé přidělování střídavě tak, aby všichni učili jak schopnější, tak méně schopné skupiny: ... máme skupiny rozdělené na slabší a silnější, kde jsou jedničky dvojky a pak ty co mají trojky a čtyřky (ZŠV_UŽ_V_B_M). I přes toto rozdělení žáků učitelům ve schopnějších skupinách chybějí ti, kteří odešli na víceletá gymnázia: I když máte tu rychlejší skupinu, tak jsou tam dobří, ale ti koně tam nejsou. Pro ty rychlejší připravujete něco navíc, ale u té pomalejší skupiny musíte pořád něco opakovat do nekonečna, někdy to je až marná práce máte pocit (ZŠV_UŽ_V_B_M).

Výsledky žáků ve srovnávacích testech – srovnávací testy SCIO

Srovnávací testy SCIO, uskutečněné na jaře 2018 ve škole Výjimečná ve třetím, pátém a sedmém ročníku v předmětech český jazyk, matematika a v oblasti obecné studijní předpoklady, odhalily nadprůměrné výsledky ve všech testovaných třídách oproti průměru ZŠ ČR. Vzhledem k faktu, že třídy nejsou diferencovány vnějším způsobem, ale k diferenciaci žáků dochází až uvnitř tříd, nelze ve srovnávacích testech porovnat skupiny pro nadané žáky a nevýběrové skupiny žáků mezi sebou a stejně tak nelze odlišit žáky různých úrovní jazykových skupin ani integrované žáky se SPU. Mohou se zde tedy

vyskytovat jak výrazně lepší, tak výrazně slabší výsledky žáků⁷⁷, proto ze srovnávacích testů SCIO ve škole Výjimečná nevyvozuji žádné zásadní výsledky.

Odchod žáků na víceletá gymnázia

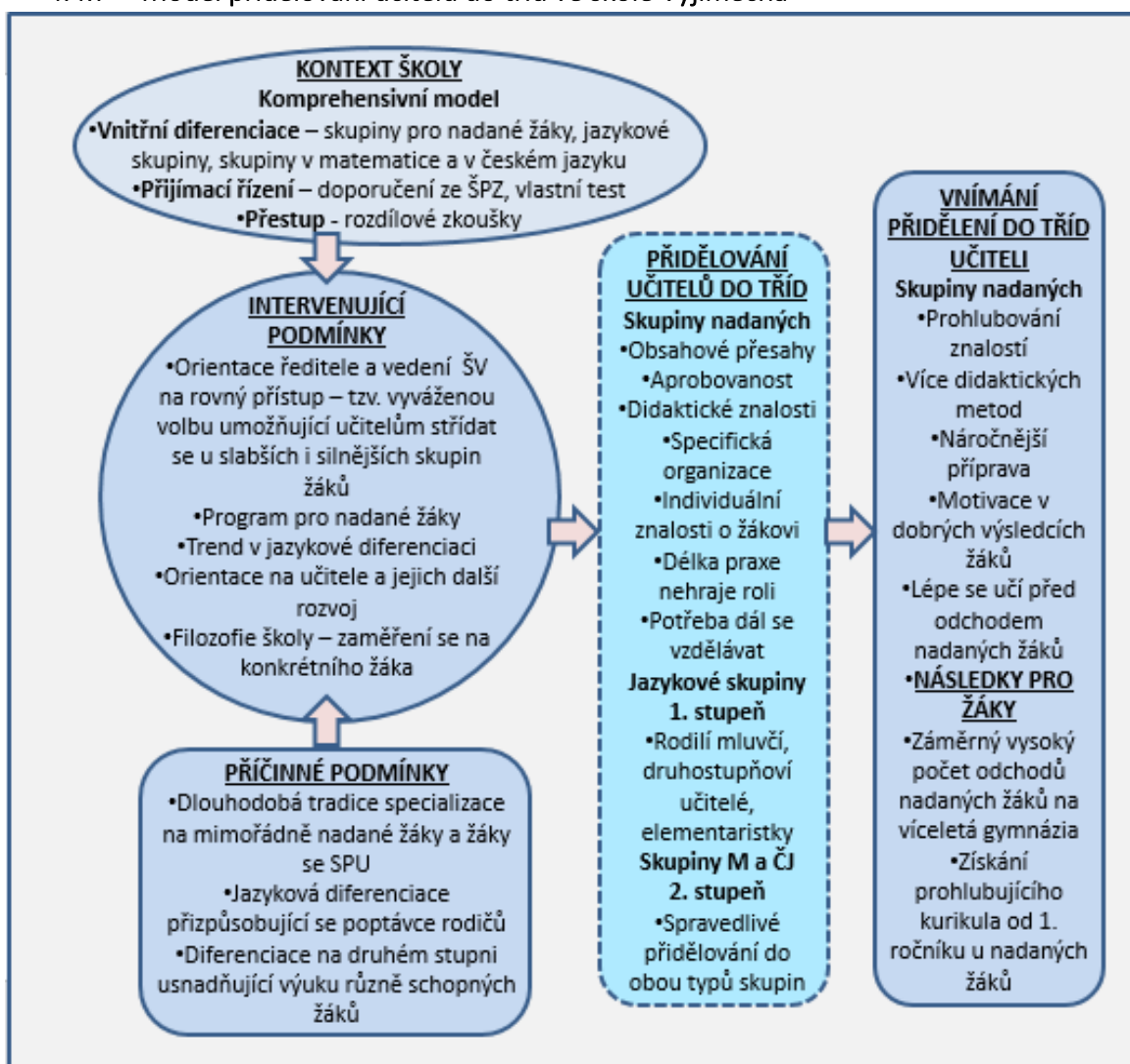
V roce 2017/2018 se hlásilo na víceletá gymnázia (osmiletá a šestiletá) a konzervatoře celkem 74 žáků. Přijato bylo celkem 50 žáků, z čehož 40 žáků na osmiletá gymnázia, 7 žáků na sedmiletá gymnázia a 3 žáci na konzervatoř. Vysoký počet přijatých žáků na víceletá gymnázia, zvláště na osmiletá, by mohl na jiných základních školách znamenat problém pro druhý stupeň, na škole Výjimečná je však program pro skupiny nadaných žáků koncipován tak, aby žáci z pátého ročníku odešli na víceletá gymnázia: *... očekáváme, že odejdou na víceletá gymnázia. Z pravidla nám zůstávají z nadaných jedno nebo dvě děti, ale to bývají dvakrát výjimečné děti. Nadání je tam komplikováno výraznější poruchou učení nebo chování (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Ředitelka ŠV zároveň přiznává, že odchod žáků navštěvujících skupiny pro nadané ovlivňuje i budoucí sloučení tříd a dosažené výsledky v nich: *... nám odchází víc jak třicet procent dětí na víceletá gymnázia, což je obrovské číslo, takže ze tří tříd děláme dvě a jsou o poznání slabší než ty prvostupňové (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).*

Vzhledem k této velké změně ve složení žáků na škole Výjimečná ředitelka ŠV pociťuje rozdíl mezi učiteli, kteří mají možnost učit žáky ve skupinách pro nadané na prvním stupni, a učiteli, kteří se setkají s žáky až po odchodu těch nejschopnějších na víceletá gymnázia: *... leckdy si ti druhostupňoví učitelé s těmi prvostupňovými nerozumí, protože pracují s absolutně jinak poskládanou skupinou, která má jinou dynamiku! (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Na druhou stranu ani prvostupňoví učitelé nevýběrových kmenových tříd nemají ve třídě pouze ty nejschopnější žáky: *... prvostupňový kmenový učitel tam má normální děti, nadané děti, pak děti se SPU a pak tam má třeba děti, které vůbec nerozumí česky (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Ředitelka ŠV tedy po zhodnocení situace dodává, že velmi náročnou práci mají jak učitelé kmenových tříd na prvním stupni, tak učitelé na druhém stupni s tím, že se ale nikdy nemají možnost setkat s nejsilnější skupinou žáků, která odejde na víceletá gymnázia.

⁷⁷ Na tento fakt upozornila v rozhovoru i ředitelka ŠV, že žáci ve škole Výjimečná dosahují velmi rozdílných výsledků v závislosti na jejich nadání či SPU.

Pro ucelenou představu: po skončení devátého ročníku odešlo ze školy Výjimečná na čtyřletá gymnázia v roce 2017/2018 ze dvou zbývajících tříd na druhém stupni celkem 13 žáků, ostatní si vybrali obchodní akademie, zdravotní školy, průmyslové školy, hotelové školy či jiné střední školy. Na odborná učiliště neodešel žádný žák školy Výjimečná.

4.4.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Výjimečná



Obrázek 34 Paradigmatický model přidělování učitelů do tříd ve škole Výjimečná

Z paradigmatického modelu (obrázek 34) lze vyčíst, že se škola Výjimečná tradičně zaměřuje na diferenciaci žáků v programu pro nadané žáky a žáky se SPU. Kromě tradiční diferenciaci vedení ŠV nově diferenciuje žáky do šesti úrovní znalostí anglického jazyka již od prvního ročníku, čímž vyhovělo především **poptávce rodičů**. Pro snadnější výuku na druhém stupni diferenciuje žáky dle schopností do dvou skupin v předmětech matematika a český jazyk. Ředitelka ŠV se snaží dosáhnout **rovného přístupu** v přidělování učitelů do

tříd a skupin, přičemž vychází z teorie, že by každý učitel měl zažít úspěch z výsledků jak ve skupině se schopnějšími žáky, tak úspěch z pokroku ve slabší skupině žáků. Tímto způsobem se snaží zajistit **dobré vztahy v pedagogickém kolektivu** ve škole Výjimečná. Tento přístup neuplatňuje u jazykových skupin a skupin pro nadané žáky, kde se specifikuje **při přidělení učitelů na potřeby žáků** – v případě anglického jazyka vychází ze znalostních potřeb žáků a v případě skupin pro nadané žáky z individuálních charakteristik jednotlivých žáků. **Učitelé jazykových skupin** musejí vykazovat především dobrou znalost jazyka, což u nejschopnějších skupin znamená přidělení rodilého mluvčího, dále druhostupňových učitelů a posléze prvostupňových elementaristek k nejslabším skupinám žáků. **Učitelé skupin pro nadané žáky** musejí vykazovat vysokou míru znalostí v oboru s mezipředmětovými přesahy, znalostí o uplatňování různých didaktických postupů a schopnosti organizace žáků s individuálními požadavky. **Délka praxe** v přidělování učitelů do skupin pro nadané žáky nehraje roli, ředitelka ŠV si ale vždy dané učitele ověřuje formou praxe na škole Výjimečná.

Učitelé na své přidělení do skupin pro nadané žáky reagují přípravou výuky v podobě prohlubujícího kurikula, dalším vzděláváním se ve svém oboru, ale i hledáním dalších mezipředmětových vztahů. I přes náročnou přípravu jsou motivováni velmi dobrými výsledky těchto žáků, kteří jim velmi chybí po odchodu na víceletá gymnázia (záměr programu pro nadané žáky je, aby odcházeli na víceletá gymnázia). Učitelé nevýběrových skupin konstatují, že jsou výsledky ostatních žáků slabší, práce s nimi je méně motivující a po odchodu žáků „tahounů“ na víceletá gymnázia se stav ještě zhoršuje. Učitelé pozitivně kvitují rozhodnutí ředitelky ŠV o střídání se ve schopnějších a méně schopných skupinách v matematice a v českém jazyce na druhém stupni a jsou se spravedlivým přidělováním k různě schopným žákům na druhém stupni spokojeni.

4.5 Škola Daleká

Škola Daleká je úplnou základní školou nacházející se ve středně velkém městě⁷⁸ s dobrou dopravní dostupností a zároveň je jedinou základní školou ve městě s rozšířenou výukou cizích jazyků. Její historie spadá až do prvorepublikového období a z původní tradice rozšířené výuky hudební výchovy a cizích jazyků se dodnes zachovala už pouze rozšířená

⁷⁸ Středně velké město s více jak 30 000 obyvateli.

výuka cizích jazyků. Rozšířená hudební výchova je zde nabízena formou volitelných předmětů na prvním stupni. Ve škole Daleká působí přes 50 pedagogických pracovníků, z čehož všichni, mimo jednoho učitele cizích jazyků, jsou plně kvalifikováni pro pedagogickou činnost. Aktuálně zde studuje přes 750 žáků ve 32 třídách a zvláštností místních podmínek je, že více jak 200 žáků dojíždí z jiných měst. Na prvním stupni jsou otevřeny čtyři třídy v každém ročníku, z čehož jedna třída je s rozšířenou výukou cizích jazyků, na druhém stupni vlivem odchodu žáků na víceletá gymnázia jsou v každém ročníku otvírány už pouze tři třídy a jedna třída je vždy zaměřena na rozšířenou výuku cizích jazyků (dále jen „jazykové třídy“). Na prvním stupni jsou třídy označeny A, B, C a D a na druhém stupni A, B a C⁷⁹ (ZŠ_Daleká_Výroční zpráva_2017_2018).

4.5.1 Volba školy

Volba školy vycházela ze tří předpokladů, které odpovídají stanoveným kritériím v kapitole 2.5 Výběr zkoumaných škol: 1) ředitel školy diferencuje žáky na základě jejich prokázaných schopností od třetího ročníku do jazykových tříd a nevýběrových tříd; 2) kapacita školy (32 tříd a pedagogický sbor čítající více jak 50 pedagogů) umožňuje vytváření paralelních tříd s možností přidělování učitelů do nich; 3) ředitel školy Daleká (dále jen „ředitel ŠD“) souhlasil s uskutečněním výzkumu a s žádostí o poskytnutí rozhovorů s vedením školy Daleká (dále jen „vedení ŠD“) a s učiteli.

4.5.2 Kontext školy Daleká

Rozhovory ve škole Daleká byly uskutečněny dle tabulky číslo 8 s níže uvedenými respondenty.

Škola	Ředitel	Vedení školy	Poznámka	Učitelé
ZŠ Daleká	ZŠD_UM_V_B_ředitel_M	ZŠD_UM_V_B_žáků _zástupce	Ředitel má konečné slovo, ale rozhoduje zástupce a garanti předmětů	ZŠD_UM_B_V_AJ ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV ZŠD_UŽ_V_B_AJ ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ

Tabulka 8 Respondenti účastníci se výzkumu ve škole Daleká

Diferenciace žáků

⁷⁹ Třídami „A“ jsou označeny jazykové třídy. Běžné třídy nesou označení B a C a D.

V prvním a druhém ročníku mají **všichni žáci navýšenou dotaci prvního cizího jazyka – anglický jazyk** o jednu hodinu týdně,⁸⁰ **aniž by docházelo k diferenciaci žáků: ... tam rozdíl neděláme, je to hodně zábavnou formou, máme tam dvacet dva a půl minutové bloky, půlka třídy mají angličtinu a druhá třídnickou hodinu (ZŠD_UM_V_B_M)**. Všichni žáci prvního a druhého ročníku si také v rámci disponibilních hodin⁸¹ vybírají mezi volitelnými předměty hra na zobcovou flétnu, míčové hry a čtení a dramatická výchova. V těchto volitelných předmětech mohou žáci nevýběrových tříd pokračovat na prvním stupni až do pátého ročníku.

Žáci nastupující **od třetího ročníku do jazykových tříd** mají disponibilní hodiny přiděleny v rámci prvního cizího jazyka – anglický jazyk a od druhého stupně i v rámci dalšího cizího jazyka⁸². **Jazyková třída** je sestavena ve třetím ročníku následujícím způsobem: ze všech tříd (A, B, C, D) školy Daleká mohou dělat žáci přijímací řízení do jazykové třídy (několik žáků se přihlásí i z jiných škol). Z nevýběrové třídy, ze které se dostane nejvíce žáků do jazykové třídy, se stane nová jazyková třída (A) s jejím původním třídním učitelem. Ostatní třídy se přejmenují na B, C, D a zbylí žáci, kteří se nedostali do jazykové třídy, jsou přeskupeni z nové jazykové třídy do ostatních nevýběrových tříd. Dochází tak k vytváření zcela nových kolektivů žáků tříd ve škole Daleká: *... z céčka se dostalo do výběrové 12 dětí a z ostatních 8 nebo 7. Takže tam, co bylo těch 12, tam paní učitelka pokračuje v jazykové třídě a ty ostatní z její třídy přejdou zase do těch ostatních tříd (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M)*. Třídní učitel, z jehož třídy se dostane nejvíce žáků do jazykové třídy, získává všechny žáky jazykové třídy na další tři roky po dobu prvního stupně: *... jde to rychleji, jsou schopnější, ale to nikdy nevíte předem, kolik se jich bude hlásit a dostane se do té výběrové (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV)*. Naopak ostatní učitelé nevýběrových tříd získávají žáky, kteří se do jazykové třídy nedostali nebo

⁸⁰ Jedná se o půlenou hodinu, kdy jedna polovina třídy má anglický jazyk 22 minut a druhá polovina třídy třídnickou hodinu, po této době se situaci vymění.

⁸¹ Disponibilní hodiny jsou žákům nevýběrových i jazykových tříd na prvním stupni navýšeny stejnou měrou také v předmětech český jazyk a literatura (1. až 4. ročníku o 1 hodinu týdně navíc a v 5. ročníku o 2 hodiny týdně navíc) a matematika (ve 3. až 5. ročníku o jednu hodinu týdně navíc).

Na druhém stupni mají všichni žáci nevýběrových i jazykových tříd navýšenou dotaci v předmětu český jazyk od 6. až 9. ročníku o 1 hodinu týdně navíc, matematika v 7. až 9. ročníku o jednu hodinu týdně navíc a fyzika v 9. ročníku o 1 hodinu týdně navíc.

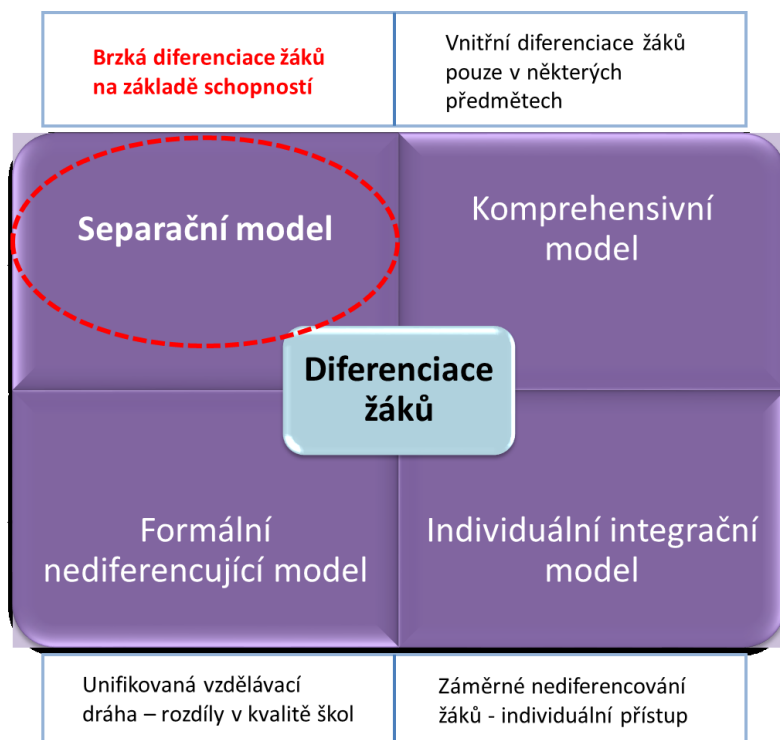
⁸² Žáci jazykových tříd mají navýšenou dotaci prvního cizího jazyka na prvním stupni od 3. až 5. ročníku o 1 hodinu týdně navíc. Na druhém stupni mají navýšenou dotaci dalšího cizího jazyka v 6. ročníku o 3 hodiny týdně navíc a od 7. až 9. ročníku o 1 hodinu týdně navíc.

nepřihlásili: ... měla jsem výraznější změnu, děti mi odešlo osm do jazykové a sedm přišlo, je to trochu znát v té práci, ale jinak ten kolektiv žáků mám dobrý (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV).

Jako další cizí jazyk si mohou žáci na druhém stupni vybrat mezi německým jazykem a ruským jazykem. Jazyková třída je rozdělena na dvě skupiny v maximálním počtu 12 žáků v každé skupině. Tyto skupiny uvnitř jazykové třídy nejsou dále diferencovány: ... ne tam se udělají dvě poloviny, už je nerozlišujeme (ZŠD_UM_V_B_M).

Model diferenciacie žáků

Dle modelu diferenciacie žáků Duprizeze, Dumaye a Vause (2008) (kapitola 1.2 Modely školních systému uplatňujících diferenciaci žáků) je ve škole Daleká uplatňován **separační model** (obrázek 35), který vychází z brzké selekce žáků, v tomto případě od třetího ročníku do jazykové třídy. V jazykové třídě jsou žáci vyučováni odděleně od ostatních žáků po celou dobu studia. Do jazykové třídy lze přestoupit, pokud se uvolní místo, po úspěšném vykonání rozdílového testu.



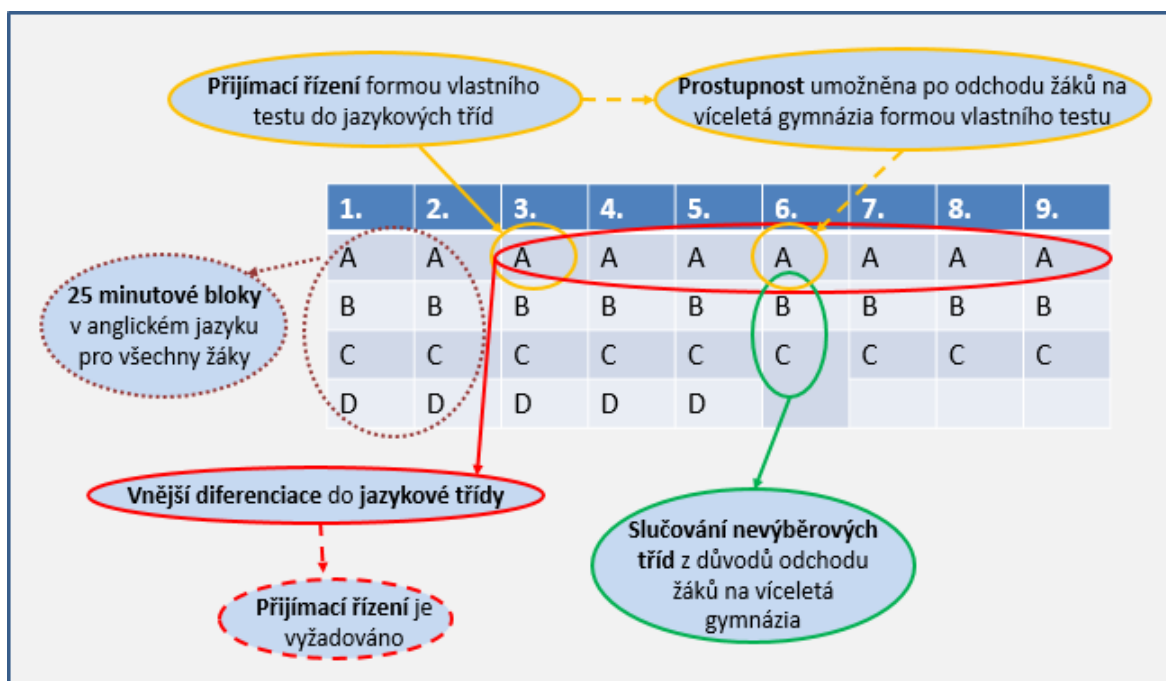
Obrázek 35 Model diferenciacie žáků ve škole Daleká

Přijímací řízení žáků do výběrových tříd

Přijímací řízení do třetího ročníku jazykové třídy je formou písemného testu. Zajímavostí je, že přijímací test je v naprosté většině tvořen z českého jazyka a maximálně z 10 % anglickým jazykem: *Tu angličtinu tam moc nechceme, protože sem chodí děti i z jiných škol a nechceme je znevýhodňovat, oni třeba nemají ten jazyk od první třídy, takže by ho měly až od té trojky (ZŠD_UM_V_B_M).* Ředitel ŠD dokonce test upravil, aby ho učitel žákům nahlas četl a žáci vybírali správnou odpověď: *... vycházím z toho, že ten projev písemný jim není ještě tak blízký ... (ZŠD_UM_V_B_M).* Ředitel ŠD také uvádí nedávný incident, kdy zde měl žáka z bilingvní rodiny, který by s jazykovou třídou v rámci znalosti anglického jazyka problém neměl, ale: *... měl jsem tu několikrát maminku, která chtěla, abych tam jejího syna vzal (...) kluk uměl anglicky výborně, ale češtinou prostě naprostý propadák, takže on se tam nedostal (...) těch rodin, co mají doma rodilého mluvčího je tady víc, ale oni umí jenom ten jazyk, ale to nadání už pak nemají (ZŠD_UM_V_B_M).* Ředitel ŠD své rozhodnutí obhájí tvrzením, že **jazyková třída je třídou výběrovou a žáci zde musejí být schopnější ve všech předmětech**, ne pouze v anglickém jazyce i přesto, že přijímací řízení vychází pouze ze znalostí českého a anglického jazyka: *... ta třída je výběrová, tam jsou ty lepší děti, tak ve všech těch předmětech jedou víc do hloubky, jedou rychleji, je to trochu netradiční (ZŠD_UM_V_B_M).*

Prostupnost mezi třídami

Pokud je třeba doplnit stav jazykové třídy (v případě odchodu žáků na víceletá gymnázia), pak vedení školy ŠD vypíše nové přijímací řízení, které opět probíhá formou testu z českého a anglického jazyka přizpůsobeného znalostem požadovaného ročníku: *... buď jsou to děti z ostatních tříd tady od nás, nebo tedy i z ostatních škol. Třeba když neuspěli z jiné školy na to gymnázium, ale chtějí k nám, tak na dětech je vidět, že jsou schopnější a cílevědomější (ZŠD_UM_V_B_M).* Pokud se uvolní některé místo v průběhu roku, veřejné přijímací řízení se nevyplňuje, přihlásí se do něj většinou ihned žáci nevýběrových tříd ze školy Daleká.



Obrázek číslo 36 Systém diferenciaci žáků na škole Daleká

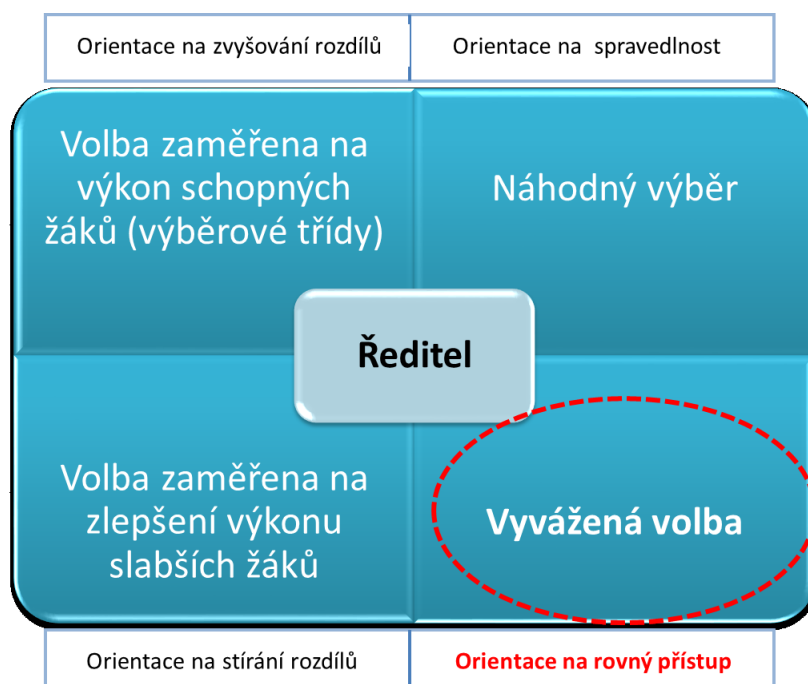
4.5.3 Důvody ředitele a vedení školy vedoucí k přidělování učitelů do tříd
 Ředitel ŠD se na tuto pozici přihlásil do výběrového řízení teprve před dvěma lety, dříve působil jako ředitel na střední škole. Jak sám podotýká, z historického kontextu školy Daleká navázal na tradici jazykových tříd: *... každý jde do výběrka s vizí, tady jsem tu vizi už nemusel tolik mít, ne že bych ji neměl, ale směr té školy je už dán! Sám jsem matematik a ubíral bych se trochu jiným směrem, ale historie jazykové školy je prostě dána takže v tom pokračujeme* (ZŠD_UM_V_B_M). Tradice a dobrá pověst ve městě i v okolí staví školu Daleká do výhodné pozice, kdy se nepotýká s nedostatkem žáků: *... škola prostě tu pověst má a dávají sem děti právě s vizí, že se dostanou do jazykové třídy ...* (ZŠD_UM_V_B_M).

4.5.4 Faktory ovlivňující ředitele a vedení školy v rozhodování o přidělování učitelů do tříd

Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele

Ředitel ŠD se podle **modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele** (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) orientuje ve své volbě přidělování učitelů do tříd na **zachování rovného přístupu**, který je řízen tzv. **vyváženou volbou** přidělování učitelů do tříd. Vzhledem k teprve nedávnému nástupu ředitele ŠD do školy Daleká sám upozorňuje, že vychází především z již nastaveného systému školy: *... historie jazykové školy a ten přístup vedení je prostě dán, takže v tom pokračuji s drobnými úpravami*

(ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). K přidělování učitelů do jazykových a nevýběrových tříd se snaží přistupovat spravedlivě, tak aby někteří učitelé nebyli neustále v jednom typu třídy, protože věří, že: ... práce s výběrovými žáky je jednodušší, oni jsou prostě chytřejší a měli by být schopnější (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Z tohoto důvodu jsou učitelé klasicky přidělováni do jednoho typu třídy na druhém stupni a pokračují s ní následující čtyři roky (od šestého do devátého ročníku) a poté, když se vrací zpět do šestého ročníku k novým žákům, tak jsou přiděleni k jinému typu třídy: ... kolegyně si je od šesté do deváté nechá a potom bude mít další kolo zase třeba béčko, ne jenom tu jazykovou třídu (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitel ŠD také zdůrazňuje, že zde nefunguje mechanismus oblíbenosti učitelů, kteří by byli vedením ŠD přidělováni do určitého typu třídy: Míchá se to, není tu jedna oblíbená kolegyně, co by jela jenom výběrová áčka, dochází k výměně učitelů! (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).



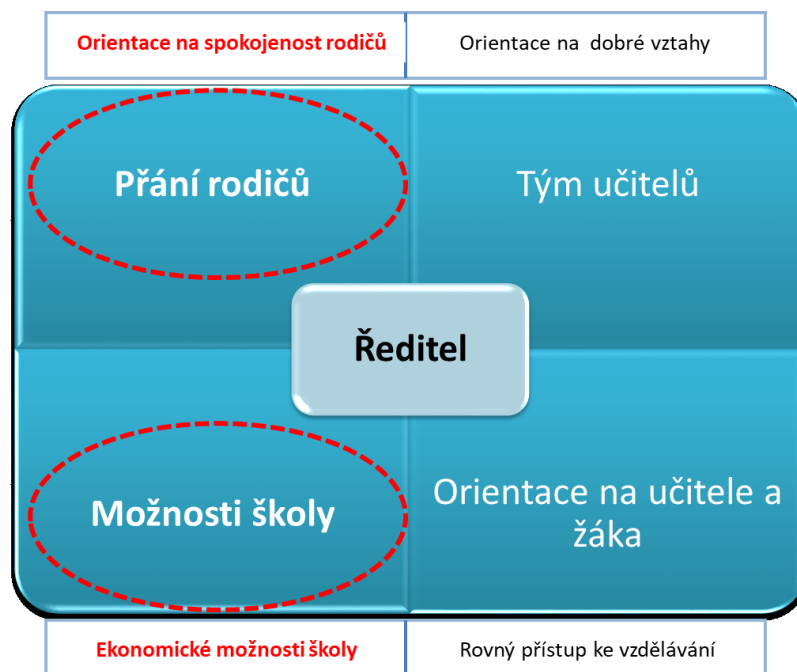
Obrázek 37 Orientace volby ředitele ŠD podle modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006)

Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Podle druhého modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků Hecka a Marcoulidesa (1990) se ředitel ŠD orientuje v přidělování učitelů především na dvě kategorie, kterými jsou **přání a očekávání rodičů** a **možnosti školy** Daleká. Ředitel ŠD

popisuje rodiče, kteří si vybírají školu Daleká pro své děti od prvního ročníku a většinou i usilují o jejich zařazení od třetího ročníku do jazykové třídy jako velmi cílevědomé, což má v důsledku vliv i na žáky, kteří školu Daleká navštěvují: *... dávají sem děti s vizí, že se dostanou do jazykové třídy, takže to jsou dost takové cílevědomé rodiny (...) to jsou děti, co mají ty lokty a ví, co chtějí* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Rodiče těchto žáků, dle ředitele ŠD, očekávají, že škola Daleká bude zaměřena výkonově, což odpovídá i faktu, že mnoho z žáků jazykových tříd odchází na víceletá gymnázia a sám ředitel ŠD zastává vizi „výkonové“ školy: *... převzal jsem tady direktivní přístup, free metody ani v té angličtině, ani v ničem jiném nemáme, ani to po nás rodiče nechtějí, chtějí, aby se jejich děti někam dostaly a měly výsledky (...) prostě jsme trochu výkonnostní!* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Ředitel ŠD také považuje za velmi komplikované vůbec sehnat učitele, aby je mohl posléze do tříd přidělit. S tímto problémem souvisí i demografická poloha školy Daleká, protože se jedná o menší město, ve kterém se nenachází velké množství kvalifikovaných učitelů: *... personálně je to hrozný boj (...) kantoři nejsou, takže se prostě bere, co je, takže ono si vybírat je těžké* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Boj o učitele ředitel ŠD řeší i v souvislosti s několika dalšími školami, které se ve městě nacházejí a učitele si mezi sebou i v některých případech „přetahují“: *Z toho, jak jsme relativně malé město, tak se všichni známe navzájem a přetahování učitelů, tomu nakloněný nejsem, ale děje se to* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Jako největší problém ale ředitel ŠD shledává nalézt učitele – rodilé mluvčí s požadovanou kvalifikací, aktuálně ve škole Daleká proto schází rodilý mluvčí anglického jazyka: *Na angličtinu jsme měli, jenže neměl dostatečné vzdělání, takže nemohl zůstat kvůli tomu, je to opravdu problém* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).



Obrázek 38 Orientace volby ředitele ŠD podle přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck a Marcoulides, 1990)

4.5.5 Strategický proces rozhodování ředitele a vedení školy – kritéria výběru přidělování učitelů do tříd

Proces, kterým probíhá přidělování učitelů ve škole Daleká, popisují nejdříve v kontextu Shulmanovy (1987) obecné koncepce poznatkové báze učitelství (viz kapitola 1.7 Teoretický model učitelových znalostí a dovedností). Další složky, které ředitel ŠD považuje za důležité, ale již je nelze začlenit do poznatkové báze učitelství, uvádím v další kapitole, zaměřující se právě na specifická kritéria přidělování učitelů do tříd.

Obecná kritéria přidělování učitelů do tříd

Znalosti vázané na obsah

Ke znalostem vázaným na obsah, mezi něž se řadí znalosti vědních obsahů, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula, se ředitel ŠD vyjádřil následujícím způsobem. V rámci **znalosti vědních obsahů** ředitel ŠD předpokládá, že jsou všichni učitelé ve škole Daleká aprobovanými odborníky ve svém předmětu, proto mezi nimi nevnímá rozdíl: *Ve všech třídách musí být v ideálním stavu ten kantor kvalitní odborník* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Zástupce ředitele ŠD, který se podílí na procesu přidělování učitelů do tříd, doplňuje, že v některých případech k odlišnému přidělení dle **obsahové znalosti obsahu** přeci jen dochází. S tímto jevem spojuje především bývalou

garantku předmětové komise na škole Daleká: ... *byla vedoucí předmětové komise a garant, vybírala učitele do jazykových tříd, nedávno šla do důchodu* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Tato garantka učitelů výuky cizích jazyků působila na škole Daleká mnoho let a jejím cílem bylo do jazykových tříd přidělovat učitele, kteří se dle jejího názoru orientovali v oboru z hlediska obsahové znalosti nejlépe: ... *ona už ty kolegy znala a věděla, kdo jak umí učit, snažila se tam dávat ty kantory, co měli dobrou výslovnost a opravdu ten jazyk jim byl blízký a uměli ho* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Zástupce ředitele ŠD přiznává, že přidělování učitelů cizího jazyka bylo dříve zcela v kompetenci garantky předmětové komise a záleželo pouze na jejím úsudku: ... *bylo to dáno subjektivními pocity garanta jazyka, prostě ten učitel, co byl podle něho schopnější, ten tam učil* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Po odchodu této garantky došlo ve škole Daleká ke změnám v přidělování učitelů do jazykových tříd tak, aby v jazykových třídách mohli vyučovat i učitelé, kteří mají zájem, ale šanci předtím nedostali: ... *letos jsme tam nějaké změny udělali, protože jsou učitelé z prvního stupně, kteří tam chtějí učit a nemohli, těm jsem to dovolil* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Učitelé na škole Daleká se tedy od nástupu ředitele ŠD střídají ve výuce žáků jazykových a nevyběrových tříd od třetího do pátého ročníku: *Většinou to u nás funguje tak, že si vedou učitelé děti do páté třídy a pak se vracejí do těch trojek* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M), přičemž od třetího ročníku zde anglický jazyk vyučují druhostupňoví učitelé: ... *jsou to od trojek druhostupňoví učitelé angličtiny, aby to mělo úroveň* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). V prvním a druhém ročníku vyučují prvostupňoví učitelé s rozšířenou aprobací pro anglický jazyk⁸³: *Jsou tu dva kantoři, kteří mají ten první stupeň s angličtinou vystudovaný, ty tam k těm malým dáváme* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitel ŠD nepovažuje za nutné tyto dva učitele přidělovat specifickým způsobem ke skupinám žáků v prvním a druhém ročníku, protože ani žáci nejsou rozřazováni na základě svých schopností, ale pouze dle abecedy: ... *žáci jsou rozřazeni dle abecedy, ne podle dovedností, do první a druhé třídy. Nijak se to nerozděluje ty půlky na lepší a horší* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Učitelé doplňují, že ani oni nepocítují žádný rozdíl mezi skupinami žáků v prvním a druhém ročníku: *Já mám pocit, že ty malé děti jsou stejné, že se to tam ještě nijak neliší* (ZŠD_UM_V_B_AJ).

⁸³ Výuka anglického jazyku je uplatňována ve všech třídách prvních a druhých ročníků bez rozdílů na dvacet dva minut jednou hodinou týdně – žáci jsou rozděleni náhodně na půlky, jedna půlka má anglický jazyk a druhá půlka jiný předmět, poté se vystřídají.

Z hlediska uplatňování **didaktických znalostí** obsahu se vedení ŠD explicitně vyjádřilo k požadavkům na učitele jazykových tříd, ve kterých je očekáváno využívání různých didaktických metod a postupů: *Aby moderně a věcně učil, využíval aktivity s různými technickými pomůckami, nepoužíval jen frontální vyučování, ale aby to bylo zábavnou formou, prostě takové ty moderní prvky!* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Ke **znalostem kurikula** a vzniku mezipředmětových vztahů se ředitel ŠD vyjádřil pouze ve smyslu propojování jazykového vzdělávání a IKT: *... tu výpočetní techniku do výuky jazyků zapojujeme nějakým způsobem, aby to mělo něco navíc* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Nyní má **poslední slovo v přidělování učitelů do tříd ředitel ŠD, přesto však vkládá velkou důvěru v této záležitosti svému zástupci**: *... hodně o tom rozhoduje můj zástupce, ten ví, kteří učitelé jak učí* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Obecné pedagogické znalosti

Uplatňování **obecných pedagogických znalostí** učitele je podle ředitele ŠD potřebné odlišným způsobem v jazykových a nevýběrových třídách. Zatímco v **jazykových třídách** je zapotřebí učitele, který dokáže rozpoznat začátky skryté šikany: *... v té výběrové musí být větší vůdce, protože ty děti jsou chytřejší, klidnější, ale jejich spory jsou skrytější, takže kantor musí být víc vnímavý a vidět ty zákulisní hry* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M), **v nevýběrových třídách** je nutné, aby si učitel byl schopen zjednat pořádek a klid ve třídě: *... tam musí být učitel, co je slyšet, co ty děti zklidní, protože dělají binec (...) to chce toho kantora razantního, který ty zálužnosti hledat nemusí, ale musí rázně zkrotit ty děti* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitel ŠD tedy považuje běžné třídy za problematictější při zachování kázně.

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

Velký důraz klade ředitel ŠD na **znalosti o žákovi a jeho charakteristikách**, zvláště **v jazykových třídách**, kde jsou umístěni žáci s většími ambicemi a zároveň problémy začlenit se do fungujícího kolektivu: *... klademe tam důraz, aby znal ty žáky, protože v těch třídách nebývá dobrý kolektiv, jsou tam rváči s ostrými lokty, jsou to většinou už osobnosti, co chtějí někam jít* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Mimo učitelů ostatních předmětů zdůrazňuje ředitel ŠD i roli třídního učitele v jazykových třídách: *... oni jsou ti třídní učitelé důležití, aby ten kolektiv v té výběrové stmelovali, aby s těmi dětmi mluvili, aby ten třídní*

odhalil utlačování někoho, tak to musí ten učitel vnímat a pozorovat a sledovat (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Moudrost praxe

Co se týká **délky praxe**, neupřednostňuje ředitel ŠD učitele s dlouhodobou praxí, spíše naopak, velmi si chválí znalosti začínajících učitelů: *Měli jsme tu adeptku na první stupeň, čerstvě po škole, to byl koncert na ukázkové hodině, co všechno uměla, ta by k těm výběrovým hned mohla (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).* Pozitivně vidí i návraty žáků, kteří vystudovali pedagogickou fakultu a ucházejí se nyní o místo učitele ve škole Daleká: *... je fajn, když sem jdou děti, které jsme si vychovali, protože ten náš přístup budou respektovat a pokračovat v něm (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).* Naopak jako největší problém začínajících učitelů spatřuje ve zjednávání kázně ve třídě: *Noví kantoři moc tu kázeň nezvládají, ale jsou naopak nabití vědomostmi ze školy (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).*

Specifická kritéria přidělování učitelů do tříd

Mezi **specifická kritéria přidělování učitelů do tříd** řadím taková kritéria, která nelze zařadit do obecného konceptu poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987) a zároveň těmto specifickým kritériím přisuzuje vedení ŠD význam při rozhodování o přidělování učitelů do tříd ve škole Daleká.

Snaha o střídavé přidělování učitelů do jazykových a nevýběrových tříd

V první řadě je nutné upozornit na snahu ředitele ŠD o spravedlivé přidělování učitelů do různých typů tříd: *... není pravidlem, že by měli pořádky áčka, nebo béčka, střídají se mezi sebou, aby to bylo fér (ZŠD_UM_V_B_zástupce).* Učitelka anglického jazyka postoj ředitele ŠD potvrzuje: *... střídá se to, každý má něco, člověk si tam najde to svoje, aby tam chodil rád, někdy je to náročnější, ale není to tak, že bych v některé třídě učit nechtěla (ZŠD_UŽ_V_B_AJ).* Zástupce ředitele ŠD přesto doplňuje, že **v některých případech výjimku vedení ŠD udělá a učitele do jazykové třídy záměrně přidělí**: *Někdy ale opravdu ty zdatnější kantory do té výběrové dáváme (ZŠD_UM_V_B_zástupce).* Jak pozná vedení ŠD, že jsou určití učitelé zdatnější než jiní? Nejlépe tak, že si stav sami ověří: *... právě z hospitací. Jednak jak s nimi ten kantor pracuje a i jaké mají ti žáci výsledky! Vidíme ty jeho hodiny, jak opravdu vypadají (ZŠD_UM_V_B_zástupce).* Ředitel ŠD doplňuje, že učitelé přidělení do jazykových

tříd jsou také angažovanějšími v aktivitách školy: *Máme akčnější kolegyně, víc komunikují, chtějí dělat víc pro školu, jsou ve studentském parlamentu, ty jsou v těhle ačkách (...) je na nich vidět elán, že mají chuť hledat nové cesty* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Vyjímku v přidělování učitelů do jazykových a nevýběrových tříd jsem zaznamenala u rodilých mluvčích, které vedení ŠD přiděluje výhradně do jazykových tříd: *... rodilá mluvčí učí hlavně výběrové třídy (...) v každém ročníku má nějakou hodinu v jazykové třídě. V neязыkové to má na doplnění úvazku v těch vyšších ročnících, Jako prioritně jsou to ty jazykovky!* (ZŠD_UM_V_B_zástupce).

Aprobovanost učitelů

Ředitel ŠD upozorňuje, že se snaží ve většině případů přidělovat ke *core*⁸⁴ předmětům do tříd aprobované učitele: *V naprosté většině v těch hlavních předmětech se v devadesáti devíti procentech snažíme, aby to opravdu učili ti, co to zaměření mají!* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). U předmětů cizího jazyka a dalšího cizího jazyka ředitel ŠD považuje přidělování aprobovaných učitelů do tříd za prioritu: *Dřív prostě ruštinář přešel na angličtinu, udělal si nějaké kurzy a pak to učil, tak to tady není. Všechno jsou to vystudovaní angličtináři, takže to vzdělání vyžadujeme, tu aprobaci na jazyk!* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Naopak **v jiných předmětech ředitel ŠD nepřistupuje k přidělování učitelů do tříd natolik striktně v kontextu jejich dosažené aproby**: *... třeba v dějepise kolega nemá aprobaci dějepis, má aprobaci občanskou výchovu, ale má k tomu blízko a sám se v podstatě nabídl, že by ten dějepis chtěl učit a má ho rád, tak proč ne* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitel ŠD přiděluje učitele dle jejich zájmu i k předmětům tzv. výchov: *... výtvarnou výchovu nebo nějaké technické práce učí někdo, kdo má o to zájem nebo to je jeho koníček* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). **Ředitel ŠD tedy přistupuje k přidělování učitelů do tříd dle jejich dosažené aprobovanosti dvojnásobem**, v rámci jazykových předmětů trvá na zachování aprobovanosti učitele, zatímco u ostatních předmětů, především tzv. výchov přiděluje učitele dle jejich zájmu.

⁸⁴ Core předměty jsou běžně označovány jako „hlavní“. Obvykle mezi ně patří matematika, český jazyk, cizí jazyk apod. Ve škole Daleká jsou vzhledem k její profilaci *core* předměty zamýšleny první cizí jazyk – anglický jazyk a další cizí jazyk.

Druhostupňový učitelé na prvním stupni

Ředitel ŠD kromě aprobovanosti učitelů jazykových předmětů trvá také na **přidělování druhostupňových učitelů anglického jazyka již od třetího ročníku prvního stupně**: ... *tahle to máme nastavené, protože jsme vždy byli škola s rozšířenou výukou jazyků, takže nemáme prioritně druhostupňové učitele angličtináře, máme prostě angličtináře pro všechny věkové skupiny!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ).

4.5.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

V další kapitole popisují, jakým způsobem se učitelé vyrovnávají s přidělením do různých typů tříd a jak toto přidělení ovlivňuje jejich proces výuky. Dále objasňují souvislost mezi procesem výuky a výsledky žáků umístěných v odlišných typech tříd.

Pohled učitelů na přiřazení do různých typů tříd

Kultura školy Daleká je silně ovlivněna uplatňovanou diferenciací žáků spočívající v rozšířené výuce cizích jazyků a vzhledem k faktu, že je jedinou výběrovou školou ve městě, umisťují do ní své děti především rodiče, kteří mají zájem o rozšířenou výuku cizích jazyků s vizí umístit své děti posléze na víceletá gymnázia: ... *jsme jazyková škola, je to dneska trend, že ty rodiče jsou trochu ambicióznější než dřív, chtějí dát ty děti na tu angličtinu od první třídy a pak třeba ještě na gymnázium* (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV).

Učitelé považují žáky jazykových tříd za schopnější a dosahující lepších výsledků: ... *jsou šikovnější, udělají i ty přijímací zkoušky* (ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV); ... *je to jiná spolupráce, jsou rychlejší a hlavně chápou!* (ZŠD_UM_B_V_AJ); ... *jsou tam bystřejší děti!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ); ... *stihne se tam víc práce a od toho se odvíjí, že se můžeme tomu tématu víc věnovat* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Na druhou stranu jsou si vědomi **horší soudržnosti kolektivu a spolupráce žáků jazykových tříd mezi sebou**: ... *učitel musí dát dohromady kolektiv, který tam je nic moc, aby to hlavně fungovalo* (ZŠD_UM_B_V_AJ); ... *ty děti hůř komunikují a nechtějí moc pracovat spolu* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). **Učitelé nevýběrových tříd naopak upozorňují na limity v možnostech šíře probraného učiva**: ... *třídy, které nemají rozšířenou výuku jazyků, tak samozřejmě ti žáci jsou slabší, takže se nemůžeme zaměřit na dosahování nějakých vysokých cílů, ale upevňování základních věcí!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); ... *je tam těžší práce co se týká naučení je něčeho* (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV), ale naopak jsou **spokojenější**

s fungováním kolektivu v nevýběrové třídě: ... stane se často, že nevýběrová třída je velice dobrá a i když nedosahuje takových pokroků ve výuce, tak se tam pracuje skvěle a prostě ty děti jsou schopné komunikovat a fungují jako skupina (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); Loni jsem raději chodila učit do běžné třídy než do jazykové, protože tam byl super kolektiv (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ). **Učitelé se již také setkali s případy, kdy se stali žáci nevýběrové třídy po odchodu žáků do jazykových tříd spokojenějšími,** protože mohli konečně zažít pocit být mezi nejlepšími: Někdy ty děti jsou spokojenější, když je ta třída moc ambiciózní, tak některé děti v té třídě trpí, že jsou pořád těmi horšími, někdy se jim i trochu uleví, když se to setrese (ZŠD_UŽ_V_B_AJ).

Ohledně otázky týkající se přípravy výuky se učitelé shodli na názoru, že **rozlišují mezi přípravou výuky do jazykové třídy a do nevýběrové třídy,** přičemž shledávají jako náročnější z hlediska obsahové a didaktické stránky připravit si výuku pro jazykové třídy: Co se týká objemu učiva, tak samozřejmě je náročnější příprava na tu jazykovou třídu (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); ... zabere to víc času vymyslet i ty aktivity, co se tam budou střídat, aby je to bavilo a tak (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ); ... třídy s rozšířenou výukou mají rozšíření o různou slovní zásobu, dávají se jim materiály navíc nebo mají jiné učebnice, které jsou náročnější, takže ta příprava je náročnější než v běžné: jedna učebnice a nějaká cvičení (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ).

Na závěr rozhovorů se učitelé vyjádřili ke ztotožnění se s výkonovým zaměřením školy Daleká, přičemž i přesto, že všichni učitelé zaměření na výkon akceptují, každý ho přijímá způsobem sobě vlastním: ... říká se o naší škole, že je na výkon, @ ale já to tak nevnímám (...) hlavní je, aby se to ty děti prostě naučily a co můžu říct, tak ty děti opravdu umí (ZŠD_UM_B_V_AJ); ... tady je disciplína a funguje řád a ten tah na výkon tu je, ale je to dobře (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV); Myslím si, že jsme hodně zaměřeni na výkon, což podle mě není tak dobré pro všechny žáky, ale bohužel ten trend teď je, hrají v tom roli i požadavky a očekávání rodičů (ZŠD_UM_B_V_AJ).

Vnímání přidělování učitelů do tříd uzavírám na škole Daleká výrokem učitelky, která svým názorem koresponduje s taktikou ředitele ŠD v přidělování většiny učitelů do jazykových a nevýběrových tříd tak, aby došlo k jejich prostřídání: Já si myslím, že jsem dobrá učitelka a že je to jedno, že můžu učit v kterékoliv třídě tady (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ).

Výsledky žáků ve srovnávacích testech – vlastní srovnávací testy

Škola Daleká se v posledních letech nezúčastnila plošně využívaných srovnávacích testů napříč školami (například SCIO nebo Kalibro), proto nelze její výsledky porovnat s průměrem zapojených škol ZŠ ČR do těchto srovnávacích testů. Škola Daleká ale vytvořila své vlastní srovnávací testy, které porovnávají výsledky žáků paralelních ročníků různých typů tříd. Poslední srovnávací testy vytvořené vedením ŠD proběhly v roce 2017/2018 v pátém a v osmém ročníku v předmětu anglický jazyk a v osmém ročníku v předmětu český jazyk. **Výsledky jazykových tříd dopadly v obou předmětech a ve všech testovaných ročnících výrazněji lépe.** V předmětu anglický jazyk získala třída 5.A (jazyková třída) v průměrné úspěšnosti žáků pátého ročníku 85 %, třída 5.B 75 % a třída 5.C 76 %. V osmém ročníku získala třída 8.A (jazyková třída) v anglickém jazyce v průměrné úspěšnosti žáků 76 %, třída 8.B 40 % a třída 8.C 39 %. Vyšší dosažené výsledky u žáků jazykových tříd (A) odpovídají navýšené dotaci prvního cizího jazyka od třetího ročníku. Zajímavé výsledky přinesly srovnávací testy v předmětu český jazyk v osmých ročnících, kdy třída 8. A (jazyková třída) získala v průměrné úspěšnosti žáků 85 %, třída 8.B 56 % a třída 8.C 65 %. Český jazyk nepatří mezi předměty, ve kterých by jazyková třída měla navýšenou dotaci. Lepší výsledek jazykové třídy ale koresponduje s názorem ředitele ŠD a učitelů: *... tam jsou ty lepší děti, tak ve všech těch předmětech jedou víc do hloubky (ZŠD_UM_V_B_M); Ty výběrové třídy jsou rychlejší, stihne se tam víc práce a od toho se odvíjí, že se ty kompetence rozvíjí víc a můžeme se tomu víc věnovat (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); ... jsou tam rychlejší a bystřejší děti (ZŠD_UŽ_V_V_AJ_NJ).*

Odchod žáků na víceletá gymnázia

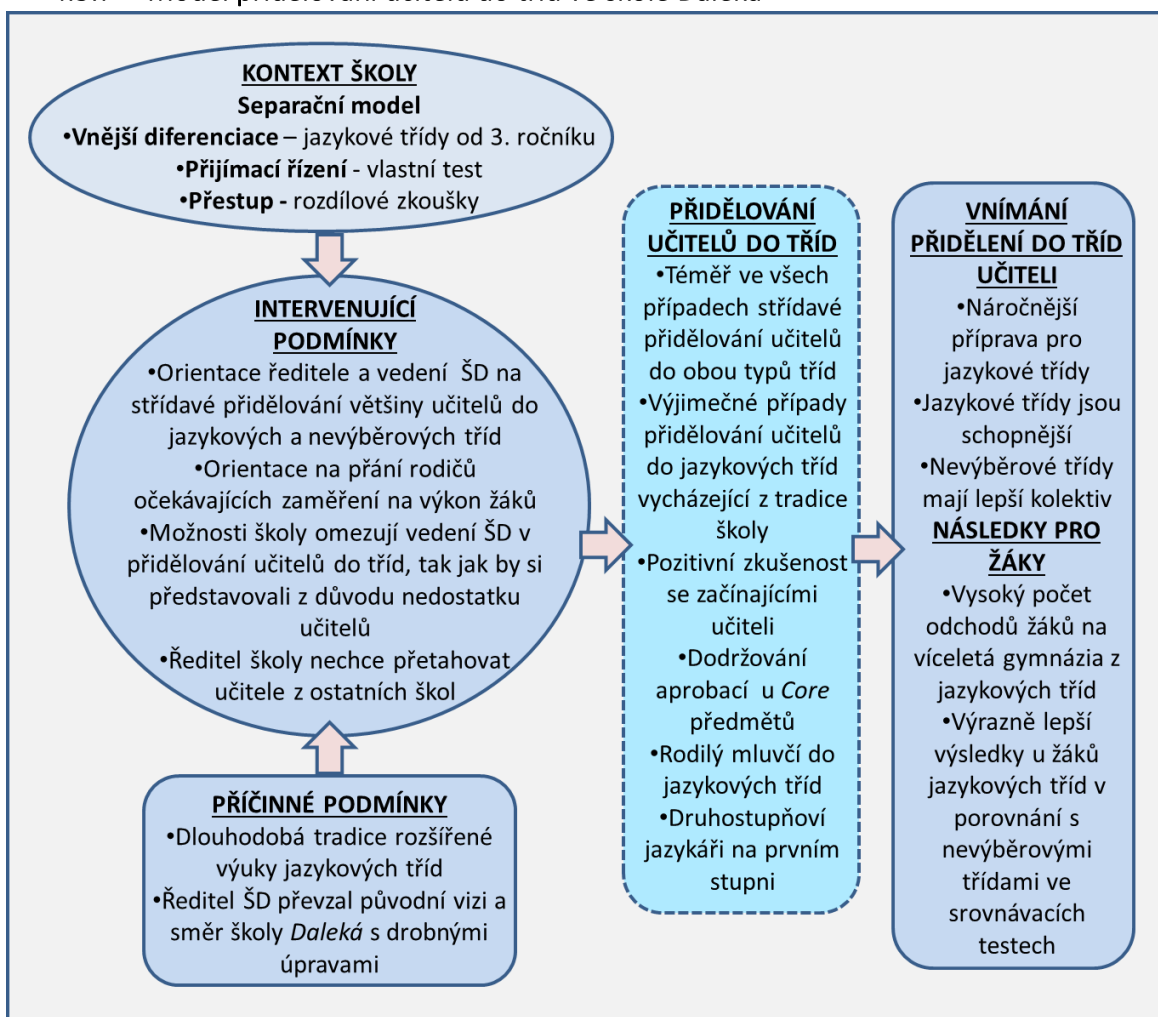
Škola Daleká se každoročně potýká s velkým počtem žáků odcházejících na víceletá gymnázia. V posledním roce 2017/2018 odešlo na osmileté gymnázium⁸⁵ ze všech čtyř tříd pátého ročníku celkem šestnáct žáků, z čehož dvanáct žáků bylo z jazykové třídy a čtyři žáci z nevýběrových tříd. Ředitel ŠD podotýká, že odchod tolika žáků je podmíněn skladbou žáků, kteří se do jazykových tříd školy Daleká hlásí: *... to jsou hodně takové leckdy cílevědomé rodiny (...) je tu víc základních škol a 16 dětí je na gymplu od nás*

⁸⁵Ve městě se nachází pouze jedno osmileté gymnázium, které otevírá v každém ročníku jednu třídu o kapacitě 30 žáků. Škola Daleká ve školním roce 2017/2018 naplnila první ročník (primu) tohoto osmiletého gymnázia 16 žáky.

(ZŠD_UM_V_B_M). Pro školu Daleká je tedy typickou situací, že se ze čtyř paralelních tříd v pátém ročníku stanou tři paralelní třídy v šestém ročníku. Jazyková třída na druhém stupni je nově vytvořena ze zůstávajících žáků jazykové třídy z prvního stupně a žáků, kteří udělali přijímací řízení do jazykové třídy do šestého ročníku: *Takže v té jazykové třídě, co ty děti odejdou na gymnázium, paní učitelka pokračuje dál, dostanou se tam ale ostatní děti z běžných tříd a pak pár nových děti odjinud, takže se ta jedna běžná třída rozpadne* (ZŠD_UM_V_B_M). Ze sedmého ročníku se v roce 2017/2018 hlásilo na šestileté gymnázium celkem 6 žáků z jazykové třídy a všichni žáci přijímací řízení úspěšně splnili (ZŠ_Daleká_Výroční zpráva_2017_2018).

Vedení ŠD dodává, že slýchává o žácích školy Daleká, kteří odejdou v průběhu studia na víceletá gymnázia, že mají velmi dobré výsledky, což je pro vedení ŠD pozitivní zpětnou vazbou o fungování procesu výuky především v jazykových třídách, protože právě z nich odchází nejvíce žáků na víceletá gymnázia: *... slyšel jsem, že na gymnáziu, když se jich v češtině nebo v matematice zeptají, že jsou ty děti od nás, tak říkají, že je to vidět* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). **Je patrné, že žáci jazykových tříd získávají kvalitní vědomostní základy i v jiných než jazykových předmětech.**

4.5.7 Model přidělování učitelů do tříd ve škole Daleká



Obrázek 39 Paradigmatický model přidělování učitelů do tříd ve škole Daleká

Paradigmatický model školy Daleká (obrázek 39) poukazuje na dlouhodobě uplatňovanou diferenciaci žáků do jazykových tříd, vycházející z tradičního historického zaměření školy Daleká. Poměrně nedávno přichází ředitel ŠD tuto tradici respektuje a pokračuje v ní, ale zároveň také vykonal změny v přidělování učitelů do tříd dle svého uvážení. Z původního dlouhodobého tradičního přidělování vybraných učitelů do jazykových tříd se systém přidělování učitelů změnil na **vyváženou volbu** ředitele ŠD, kdy se většina učitelů **střídá ve výuce jazykových a nevýběrových tříd**. Ředitel ŠD si přesto nedovolil učinit změny u všech vyučujících a některé učitele po argumentech, vycházejících z dlouhodobé zkušenosti vedení ŠD, v jazykových třídách ponechal. Ředitele ŠD také silně ovlivňují **rodiče a jejich přání** zaměřená na výkon a výsledky žáků z důvodů jejich následného odchodu na víceletá

gymnázia a **možnosti školy**, které jsou kvůli demografické poloze školy Daleká na menším městě ovlivněny nedostatkem učitelů, konkrétně rodilých mluvčích.

Systém přidělování učitelů ve škole Daleká se tedy změnil v posledních dvou letech zásluhou příchozího ředitele ŠD, který se rozhodl dát šanci i vyučujícím, kteří byli za předchozího ředitele ŠD přidělováni pouze do nevýběrových tříd a měli zájem o výuku v jazykových třídách. Ředitel ŠD zastává názor, že **všichni učitelé jsou natolik zdatní ve znalostech vázaných na obsah**, aby mohli vyučovat ve všech typech tříd. Aktuálně se proto většina učitelů **střídá v jazykových a nevýběrových třídách**, tak aby učitelé mohli zažít pozitiva i negativa obou typů tříd: ... *jazykové třídy jsou schopnější, ale horší na kolektiv (ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV); běžné jsou pomalejší, dobře ale pracují ve skupinách (...) v jazykových tam toho můžu víc probrat (ZŠD_UM_V_B_M); víc zlobí, ale rozumím si s nimi líp (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ)*. **U některých učitelů ředitel ŠD ale výjimku přeci jenom učinil na základě názoru vedení ŠD.** V těchto konkrétních případech se jedná o učitele jazykových tříd, kde vedení ŠD trvá na učitelových dlouhodobě ověřených obsahových, didaktických a organizačních znalostech.

Volba třídního učitele jazykových a nevýběrových tříd vychází z náhody – podle aktuálního počtu žáků v nově vytvořené jazykové třídě (z nevýběrové třídy, kde se nejvíce žáků dostane do jazykové třídy, se stane nová jazyková třída a třídní učitel původní nevýběrové třídy s ní pokračuje dál, pouze se obmění kolektiv žáků). Ředitel ŠD podotýká, že má velmi **dobré zkušenosti i se začínajícími učiteli**, proto nemá problém je přidělovat ve škole Daleká do obou typů tříd. V otázce **aprobovanosti** dodržuje tento požadavek u core předmětů, mezi něž patří například cizí jazyk, matematika a český jazyk, naopak u předmětů tzv. výchov, ale i například dějepisu, přiděluje učitele dle jejich zájmu. **Druhostupňové učitele cizího jazyka** považuje ředitel ŠD za obsahově i didakticky natolik zdatné, že mohou vyučovat ve všech ročnících napříč prvním a druhým stupněm s výjimkou prvního a druhého ročníku, kde z důvodů didaktických znalostí učí prvostupňoví elementaristé se zaměřením na anglický jazyk. **Rodilí mluvčí** jsou vzhledem k profilaci školy jednou z výjimek v přidělování do různých typů tříd, protože jsou prioritně přidělováni do jazykových tříd a v nevýběrových třídách vyučují pouze pro doplnění úvazku v mnohem menším poměru hodin.

Učitelé se shodují, že **příprava do výuky jazykových tříd je náročnější** než příprava do nevýběrových tříd z hlediska obsahové i didaktické stránky a z důvodů uplatňování prohlubujícího kurikula v jazykových třídách, například formou práce s odlišnými učebnicemi. Zároveň učitelé hodnotí **jazykové třídy jako celkově schopnější a rychlejší než běžné třídy, kde naopak oceňují především fungující kolektiv žáků: ... jsou šikovnější** (ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV); *... jsou tam bystřejší děti!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ); *... nevýběrová třída, i když nedosahuje takových pokroků ve výuce, tak děti jsou schopní komunikovat a fungují jako skupina* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Následkem přidělování některých specifických učitelů do jazykových tříd a uplatňováním prohlubujícího kurikula **odchází z jazykových tříd velmi mnoho žáků na víceletá gymnázia**, což způsobuje potřebu doplňování stavu prostřednictvím přijímacího řízení především z řad žáků nevýběrových tříd do jazykové třídy. Odlišné výsledky žáků přinášejí také srovnávací testy v různých oblastech ve škole Daleká, ve kterých jsou jednoznačně úspěšnější žáci jazykových tříd.

5. Celkové výsledky zkoumaných škol

V této kapitole vycházím z výsledků všech pěti zkoumaných škol a prezentuji témata, která zazněla jako důležitá ve vztahu k přidělování učitelů do tříd a zároveň byla zmiňována řediteli a vedením všech zkoumaných škol, až na několik specifických výjimek.

5.1 Faktory ovlivňující ředitele při přidělování učitelů do tříd

Ve své práci jsem vycházela při určení faktorů ovlivňujících volbu přidělování učitelů do tříd ze dvou teoretických modelů: 1) Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006) a 2) Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků (Heck & Marcoulides, 1990)⁸⁶. Výsledky ukázaly, že **ředitele zkoumaných škol ovlivňují odlišné faktory při volbě strategie přidělování učitelů do tříd v závislosti na působení vnějších a vnitřních intervencí.**

Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele

Každý z ředitelů zkoumaných škol vychází při volbě přidělování učitelů do tříd z odlišných faktorů, které na něj působí. V případě modelu ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele se jedná o vnitřní faktory (intervence).

⁸⁶ Kapitola 1.5 Teoretická východiska – přidělování učitelů do tříd.

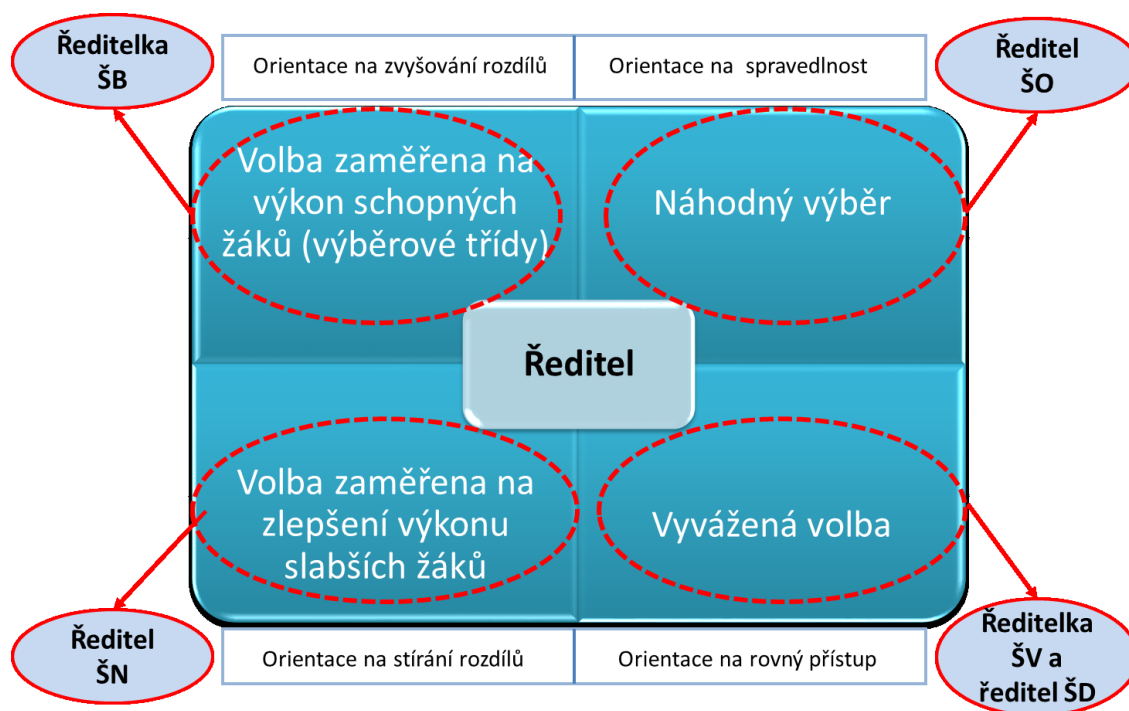
K **volbě zaměřené na výkon schopných žáků** ve výběrových třídách se nejvíce ze všech ředitelů přiklání **ředitelka ŠB**: *Tam jde o ten výkon (...) My těm výběrovým třídám dáváme, asi to vyzní šíleně, výběrový, lepší učitele, aby tam byly ty výsledky* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Tento účelný systém přidělování „lepších“ učitelů do výběrových tříd potvrzuje výsledky zahraničních studií, tedy že žáci výběrové dráhy získávají „lepší“ učitele mající pozitivní vliv na jejich výsledky (Oakes, 1986; Houtte, 2004; Hanushek, Kain, O'Brien & Rivkin, 2005).

Na opačné straně stojí **ředitel a vedení ŠN**, kteří se vzhledem k filozofii školy Nová přiklání k volbě zaměřené na **zlepšování výkonu slabších žáků**: *... naše práce s dětmi zabírá a jsou motivované nabrat hard skills i jinými způsoby, než když jsou tlačeny na výkon* (ZŠN_UŽ_HR); *Psát se učí všechny stejně, ty které tu angličtinu ještě neměly, se rychle dostanou na nějakou úroveň, takže se tam velmi rychle ten rozdíl srovná* (ZŠN_UŽ_metodička). Vedení ŠN se přiklání k individuální pomoci slabším žákům a vytváření menších skupin žáků za účelem dosažení jejich zlepšení, což má podle Gamorana (2010, s. 8) pozitivní efekt právě na výsledky slabších žáků.

Ředitel ŠO naopak prosazuje **volbu náhodného výběru**, tedy že všichni učitelé ve škole Otevřená jsou natolik zdatní a schopní, že mohou vyučovat ve kterékoliv třídě bez rozdílu zaměření: *... v podstatě nedělám žádný rozdíl, v každém ročníku máme čtyři třídy, tam se musejí úvazky rozházet (...) nehledím na to, kdo učí matematický a kdo ne, na to nemůžu hledět prostě! (...) Já si prostě myslím, že všichni učitelé u nás jsou natolik dobří, že zvládnou ty třídy všechny!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Stanovisko ředitele koreponduje s názorem Palána (2006), že kvalitní učitel může učit kteroukoliv třídu. Ředitel ŠO tímto rozhodnutím eliminuje problém vyhoření či neuspokojení učitelů, kteří by učili pouze nevýběrové třídy, které jsou dle obecného názoru slabší ve výsledcích a vyžadují pomalejší tempo výuky (Goodlad, 1984), ale zároveň při náhodném výběru nemůže dosáhnout konkrétního přidělení učitelů do tříd dle potřeb žáků (Cronbach & Snow, 1969).

Shodu našli pouze **ředitelka ŠV** a **ředitel ŠD**, kteří volí **vyváženou volbu** přidělování učitelů do tříd. Tato volba je založena na záměrném přidělení učitelů do výběrových a nevýběrových tříd tak, aby docházelo k optimálnímu a efektivnímu zlepšování žáků v obou typech tříd. Zároveň jsou podpořeni i učitelé, kteří se ve výuce výběrových a nevýběrových

tříd střídají: ... kolegové se střídají ve skupinách, aby jeden neměl pořád ty slabší a druhý ty silnější (...) nejde dávat někomu jen slabou skupinu, i když mu to jde, to by byl ochuzen o tu radost z práce; ... konkrétní učitelé se střídají, protože ty nadané děti člověka víc vyčerpají (...) mají nadané žáky a pak třeba nějaký předmět na druhém stupni (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); kolegyně si je od šesté do deváté nechá a potom bude mít další kolo zase třeba béčko, ne jenom tu jazykovou (...) není tu jedna oblíbená kolegyně, co by jela jenom výběrová áčka, dochází k výměně učitelů! (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Výhodou je, že se učitelé střídají u různých typů tříd a skupin, čímž je potlačen efekt demotivovanosti z opakujících se nízkých výsledků žáků u slabších skupin (Shulman, 1987, s. 14) a zároveň jsou motivováni všichni žáci nezávisle na navštěvované studijní dráze k lepším výsledkům z psychologického hlediska prostřednictvím střídajících se učitelů (Busato, Prins, Elshout & Hamaker, 2000).



Obrázek 40 Model ideálního přidělování učitelů do tříd dle vize ředitele v komparaci zkoumaných škol

Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků

Ředitele a vedení zkoumaných výběrových škol ovlivňují při přidělování učitelů do tříd v kontextu modelu přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků vnější faktory (intervence), kterým se snaží různou mírou přizpůsobit.

Vnějšímu faktoru **Přání rodičů** se snaží vyhovět při přidělování učitelů do tříd **ředitelka ŠB**, **ředitel ŠN** a **ředitel ŠD** (jedná se o přání rodičů v souladu s filozofiemi školy): ... *když už je tam rodiče dají do těch výběrových, tak očekávají ty výsledky (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); máme schůzky s rodiči a tam zaznívá to samé, že my jsme si vybrali Square, protože jsme věděli, že naše dítě potřebuje jiný zacházení (...) většina rodičů chtějí, ať je necháme a jsou rádi, že je do ničeho netlačíme (ZŠN_UŽ_HR); ... rodiče dávají sem děti s vizí, že se dostanou do jazykové třídy, takže to jsou dost takové cílevědomé rodiny, mají očekávání od té výuky tam (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M)*. Právě přání aktivních rodičů stojí mnohdy v pozadí ředitelů a vedení škol při přidělování učitelů do tříd stejně jako rodiče stojí za volbou žáka navštěvovat výběrovou dráhu od útlého věku (Oakes, 1986).

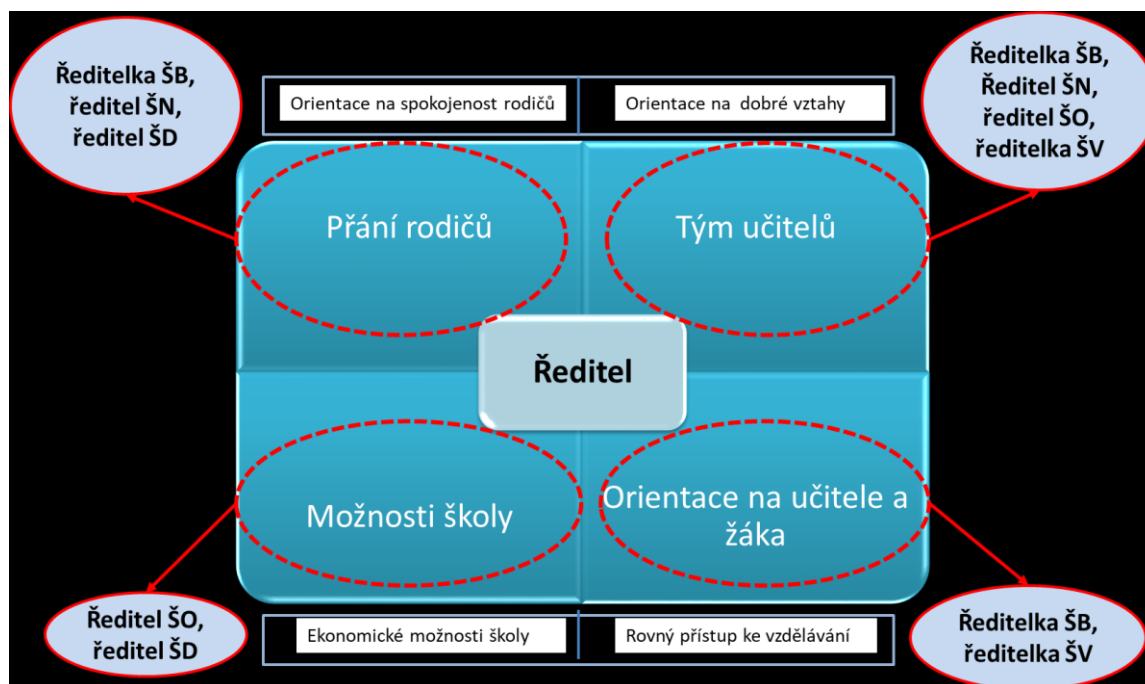
K omezením vyplývajícím z **možností škol**, která ředitele svazují při přidělování učitelů do tříd se vyjádřil **ředitel ŠO** a **ředitel ŠD**. Pro ředitele ŠO je prioritní přidělit nejdříve třídní učitele ke třídám, se kterými mají dále pokračovat, sestavit rozvrhy a pak se teprve zabírat přáním samotných učitelů: (...) *hlavně aby ti třídní šli s tou třídou dál, pokud je to možný (...) je těžké tady přidělovat učitele, když máte tolik tříd, prostě to někdy je, jak to vyjde (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel)*. Ředitel ŠO ale nemusí řešit problémy nedostatku učitelů, jako je tomu v případě **ředitele ŠD**: ... *personálně je to hrozný boj (...) kantoři nejsou, prostě se bere, co je, takže ono si vybírat je těžké (...)* Z toho jak jsme relativně malé město, tak se všichni známe navzájem a přetahování učitelů, tomu nakloněný nejsem, ale děje se to (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Možnosti školy tak často omezují i ředitele a vedení škol, kteří by přidělování učitelů do tříd řešili jiným způsobem, ale vzhledem k personálním a finančním důvodům nemohou (Webb & Norton, 2003)

Sestavením **fungujícího týmu učitelů** prostřednictvím vyhovění přání učitelů se zabírá **ředitelka ŠB**: ... *letošní školní rok jsem chtěla, aby vzala kolegyně tu matematickou třídu, a ona odmítla, chtěla zůstat v té běžné třídě, tak jsem ji tam nechala (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka)*. **Ředitel ŠN** a **vedení ŠN** se snaží také o zbudování fungujícího týmu, což je v případě školy Nová o to složitější, protože zde musí být vytvořeny kromě celého pedagogického kolektivu také fungující tandemy třídního učitele a nativa: ... *musí se poznat, sednout si, vykomunikovat, na co je jak kdo zvyklý a jak to organizovat,*

protože jinak se z toho zblázní a hlavně by trefilo ty děti (ZŠN_UŽ_metodička). Učitelé školy Nová tak mají z vyjádření vedení ŠN největší volnost při výběru native a třídy, ve které chtějí učit.

Pro tým učitelů se snaží vytvořit co nejvhodnější prostředí také **ředitel ŠO**, který je ale ve svých názorech podstatně razantnější, než ostatní ředitelé: *... když někdo výrazně nechce tam učit, tak se podíváme a zkusíme to změnit! (...) Samozřejmě, v mezích možností (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).* Fungující tým učitelů nepodceňuje ani **ředitelka ŠV**, která se snaží vyhovět přání učitelů: *... když někdo chce a má tu motivaci, tak učí v těch nadaných skupinách (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).*

K poslední volbě – **orientace na učitele a žáka** zaměřující se na přidělování konkrétních učitelů do tříd, se vyjádřila **ředitelka ŠB** v kontextu zlepšování výsledků žáků v přechodových ročnících mezi prvním a druhým stupněm: *... do páté třídy většinou už dáváme druhostupňové učitele i jako třídní, aby si ty děti zvykaly na způsob práce na druhém stupni a začali se jim i střídat (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka)* a v kontextu podpory již vybudovaného vztahu mezi učiteli a žáky na prvním stupni: *... učitelé prvního stupně, aby od dětí úplně neodešli, tak mají v páté třídě výtvarku a svět práce, aby byli stále v kontaktu s dětmi, co měli čtyři roky (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).* Druhou ředitelkou, která se zaměřuje na přidělení konkrétních učitelů do tříd je **ředitelka ŠV**, která vychází z popory každého žáka: *Je to hodně o tom pozitivním přístupu! Aby ti učitelé ty konkrétní děti dokázali naučit s těmi jejich potřebami (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Ředitelka ŠV navíc u učitelů systematicky podporuje rozvoj nových dovedností: *... snažíme se kolegy v těch dovednostech neustále posouvat a dovzdělávat! (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň).* Ředitelka ŠV se dlouhodobě snaží zajišťovat žákům vyžadujícím individuální přístup danou péčí a to jak prostřednictvím asistentů pedagoga, tak proškolením učitelů, čímž pozitivně ovlivňuje jejich výsledky ihned od počátku studia (Meyer a Dokumaci, 2010).



Obrázek 41 Model přidělování učitelů do tříd dle požadavků ostatních účastníků v komparaci zkoumaných škol

5.2 Vize ředitelů a vedení škol

Zkoumané školy lze charakterizovat do dvou skupin. První skupinou jsou ředitelé a vedení škol, kteří vycházejí z **vize výkonové školy** a jejich hlavním cílem jsou především výsledky žáků. Ředitelé a vedení těchto škol prosazují direktivní přístup ve vedení a učitelům ponechávají pouze omezený prostor působnosti pro vlastní inovace v procesu výuky. Zaměření na výkon se také projevuje v rámci přidělování učitelů do tříd či skupin, hlavní slovo v rozhodování má ředitel či úzké vedení školy a učitelům je ponechána minimální možnost jejich rozhodnutí změnit (Clotfeltera, Ladd & Vigdor, 2006). Mezi ředitele upřednostňující výkon před individuální podporou žáků patří **ředitelka ŠB**: ... *jsme výběrová škola a musíme mít taky ty výsledky (...)* jsme trochu výkonostně zaměřená škola, tak to беру (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka), **ředitel ŠO**: ... *jako jo, je to tu o výkonu a je to pro ty děti náročné zvládnout* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel) a **ředitel ŠD**: ... *prostě jsme trochu výkonostní, aby ti žáci měli dobré výsledky!* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

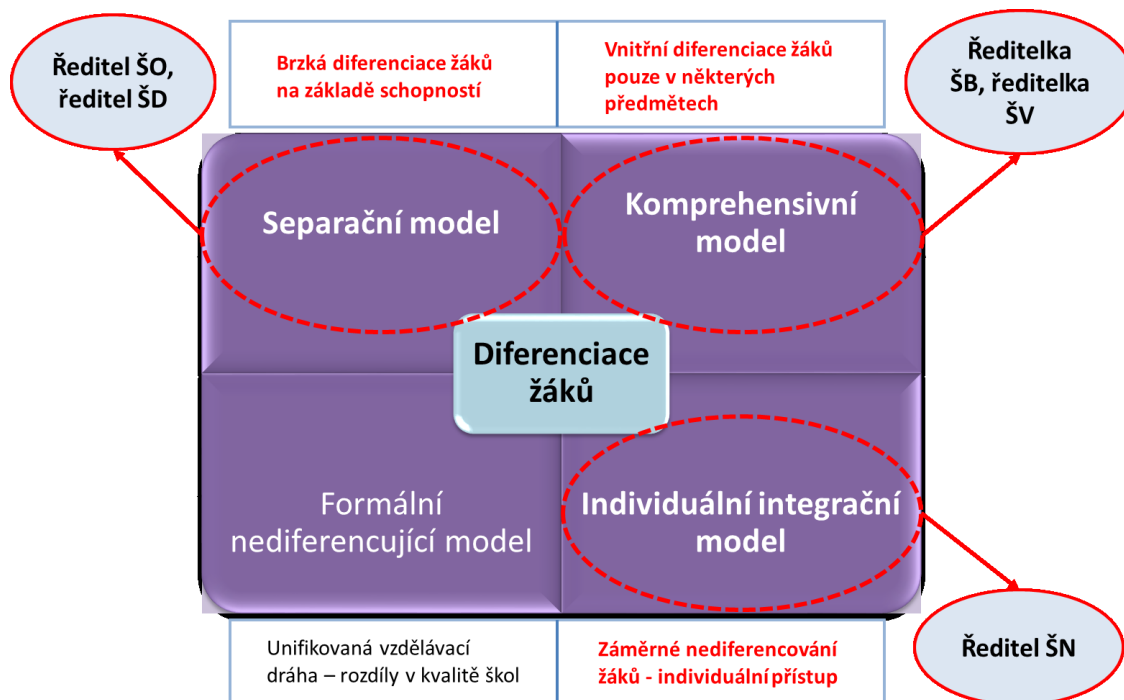
Druhou skupinou jsou školy, jejichž ředitelé a vedení škol ponechávají velký prostor učitelům a to jak v organizaci vlastní výuky, tak v metodách a postupech, jakými dosáhnou u žáků požadovaných cílů. **Vize škol je zaměřena na konkrétního žáka a jeho specifické potřeby**. Na těchto školách je uplatňován partnerský přístup, kdy vedení škol ve velké míře

ochotně diskutuje s učiteli o metodách a formách výuky (Heck & Marcoulides, 1990). Učitelé jsou do tříd či skupin přidělováni po domluvě s ředitelem a vedením školy, které je ochotno s nimi o možnostech přidělení diskutovat a vyhovět jejich přání, pokud je to ve prospěch samotných žáků. Mezi tyto ředitele patří ředitel ŠN, který přenechává mnoho kompetencí **školní metodičce a HR managerce**: ... *hodně věci řešíme, jak cítí ten učitel (ZŠN_UŽ_HR); je důležité vyzkoušet si, jak ta filozofie u nás je aplikovaná, protože je velmi důležité, aby ten koncept učitelé pochopili (ZŠN_UŽ_metodička)*. Druhou ředitelkou, která se snaží především o naplnění potřeb žáků a učitelů je **ředitelka ŠV**: ... *snažíme se kolegy v těchletěch dovednostech s prací žáků neustále posouvat a dovzdělávat! (...) Pro nás je nejdůležitější, aby bylo na prvním místě konkrétní dítě a snaha přizpůsobit tomu dítěti vzdělávací cestu (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň)*.

5.3 Komparace modelů diferenciací žáků zkoumaných škol

Jednotlivé modely diferenciací žáků ve zkoumaných školách vypovídají o různém využití systému selekce žáků (Dupriez, Dumay & Vause, 2008). **Separční model** diferencující žáky již od třetího ročníku do samostatných tříd využívají **ředitel ŠO** a **ředitel ŠD**, dochází zde k trvalému rozřazení žáků do odlišné vzdělávací dráhy, což může mít negativní vliv pro žáky umístěné v nevýběrové dráze na jejich výsledky a výběr další studijní dráhy, jak upozorňuje například Oakes (1992). Naproti tomu je zde i názor Hallinan (1994, s. 79–80), která tvrdí, že využití vnější diferenciací vede k usnadnění výuky a zvýšení efektivnosti učení, a dále že za dlouhodobým zhoršením výsledků žáků v nevýběrové dráze stojí špatná organizace výuky učitelů, která spočívá v kladení nízkých nároků. **Komprehensivní model** vnitřní diferenciací žáků pouze v některých předmětech využívá **ředitelka ŠB** a **ředitelka ŠV**. Gamoran (1993, s. 3) tento způsob vnitřní diferenciací hodnotí jako přínosný z hlediska možnosti prostupnosti žáků a přizpůsobení se jejich schopnostem v konkrétních předmětech, tak aby nedocházelo k dlouhodobému rozřazování určité skupiny žáků pouze do nevýběrové dráhy. Třetím uplatněným modelem diferenciací žáků v rámci zkoumaných škol se stal **individuální integrační model**. Tento model využívá **ředitel a vedení ŠN**, kteří záměrně nediferencují žáky do odlišných tříd či skupin dle jejich schopností, ale systematicky podporuje konkrétní žáky nebo skupiny žáků v předmětech a v oblastech, kde potřebují pomoci. V tomto modelu lze zaznamenat pokroky prostřednictvím individuální péče žáků, a tím snížit rozdíly u slabších žáků (Vítečková, 2011, s. 100). V žádné ze

zkoumaných škol není využíván **formální nediferencující model**, který nerozlišuje mezi schopnostmi žáků, protože podporuje pouze jednu vzdělávací dráhu bez rozdílů.



Obrázek 42 Komparace modelů diferenciace žáků zkoumaných škol

Přijímací řízení a možnost prostupnosti do výběrových tříd

Přijímací řízení a prostupnost škol do výběrových tříd se liší školu od školy v závislosti na uplatnění modelu diferenciace žáků (Dupriez, Dumay & Vause, 2008). Ve škole Otevřená a Daleká je uplatňován separační model, kterému odpovídá i přijímací řízení formou **rozřazovacího testu do samostatých tříd od třetích ročníků**. Prostupnost žáků je umožněna pouze v případě odchodu některého z žáků výběrových tříd formou rozdílového testu. Naopak školy Barevná a Vyjímečná uplatňující komprehensivní model rozřazují žáky **do skupin prostřednictvím rozřazovacích testů, které se opakují po určité době**, aby bylo dosaženo diferenciace dle jejich aktuálních schopností. Vedení těchto škol počítá s možnou prostupností žáků do výběrových skupin v průběhu studia a nebrání se možným změnám ve složení skupin. Poslední škola Nová využívající individuální integrační model a jako jediná **nediferencuje žáky dle jejich schopností, ale dle jejich vlastního zájmu**. Vedení školy Nová počítá s možností žáků měnit výběr předmětů dle jejich aktuálního zájmu.

Označení výběrových tříd

Dle Lovelesse (1998) může být označení žáků výběrových tříd velmi problematické v případě, kdy jsou výběrové třídy označovány stereotypně písmenem „A“, protože žáci umístění v ostatních třídách, často označovaných dalšími písmeny (B, C, D), mohou pociťovat své nedocenění vyplývající z označení tříd. V případě školy Otevřená a Daleká dochází k tomuto jevu, protože výběroví žáci jsou umístěni ve třídách s označením „A“. Samotní učitelé školy Otevřená a Daleká se o těchto třídách vyjadřují v souvislosti s jejich označením, což může mít případný negativní vliv na samotné žáky: *... ty áčka jsou schopnější prostě, to je poznat (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... máme tady ty áčka matematická a to je rozdíl v nich učit, to jde samo (ZŠO_UŽ_V_B_NJ)*. Škola Barevná právě z tohoto důvodu vyčlenila pro označení výběrové třídy poslední písmeno otevíraných tříd, tedy „D“. Žáci tak nepociťují frustraci ze stereotypu „áčkových“ tříd. Ve škole Vyjímečná vyřešili umístění žáků ve skupinách pro nadané tím způsobem, že jsou žáci rozřazeni do všech otevíraných tříd v paralelním ročníku: *... zkoušeli jsme udělat zvlášť třídu nadaných dětí, ale nesetkalo se to s úspěchem, byly moc vyčlenění, tak je dáváme do všech tříd (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň)*. Poslední zkoumaná škola Nová má otevřeny maximálně dvě třídy v ročníku a vedení ŠN se stejně jako Loveless (1998) přiklání k pojmenování tříd tzv. přezdívkami, aby nedocházelo k mýlce, že některá třída je „lepší“ než jiná.

5.4 Přidělování učitelů do tříd dle obecné koncepce poznatkové báze učitelství

V rámci Shulmanovy (1987) obecné koncepce poznatkové báze učitelství se ředitelé zkoumaných škol vyjadřovali především **ke znalostem vázaným na obsah**, zahrnujícím znalosti vědních obsahů, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula, k obecné pedagogické znalosti, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti praxe a znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání, ke kterým se váží znalosti o vzdělávacích materiálech a strukturách.

Znalosti vědních obsahů

Mezi ředitele, kteří se vyjádřili apriori k přidělování učitelů **do výběrových tříd z hlediska znalosti vědních obsahů**, patřili **ředitelka ŠB, ředitelka ŠV a vedení ŠN** (vedení ŠN prověřuje znalosti vědních obsahů u učitelů již při jejich přijímání do školy Nová). Všichni tři zmínění ředitelé se soustředili u učitelů výběrových tříd na zvládnutí mezipředmětových přesahů: *... je to odborník, má tu matematiku a ještě mluví plynule anglicky, takže je tam i ten přesah v tom předmětu <jedná se o předmět matematika v angličtině pro třídy s RVM>*

(ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *mají široké oborové pozadí a vědí, kam jít pro zdroje, jsou schopni pracovat s tím, že děti zaujalo téma, není mi blízké, ale musím si k němu něco dostudovat a přetransformovat, aby je to bavilo a byly s tím schopny pracovat* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); ... *musí mít tak trochu ten mezipředmětový přesah, přeci jenom ty oblasti mají víc předmětů dohromady* (ZŠN_UŽ_metodička). Ředitelé a vedení škol potvrzují názor Rosenbauma (1976), že jsou učitelé oborově zdatnější (mají hlubší znalosti obsahů, nebo si je dostudují) přidělování k výběrovým třídám.

Ředitel ŠO a ředitel ŠD naopak zastávají názor, že by **znalosti vědních obsahů měly být nedílnou součástí každého učitele** a všichni učitelé v jejich školách by měli být dostatečnými odborníky pro všechny třídy bez rozdílu: ... *nikdy jsem na to takhle nehleděl! Já si prostě myslím, že všichni učitelé u nás jsou natolik dobří, že zvládnou ty třídy všechny!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); *Ve všech třídách musí být v ideálním stavu ten kantor kvalitní odborník* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitelé vytvořili dvě skupiny, první skupina ředitelů rozlišuje mezi přidělením učitelů podle znalosti obsahu, zatímco druhá skupina ředitelů předpokládá, že by všichni učitelé v jejich škole měli mít srovnatelné znalosti.

Didaktické znalosti obsahů

V rámci **didaktických znalostí obsahů** se vyjádřili ředitelé především k požadavkům na učitele při jejich přidělování do **výběrových tříd, kde očekávají při výuce vhodně se střídající činnosti podporující jednotlivé styly učení** tak, aby došlo k uspokojení potřeb žáků výběrových tříd: ... *dělají experimenty, objevují, využívají interaktivní prezentace, induktivní postupy, aktivizují žáky, uplatňují projektovou a skupinovou výuku ...* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *je důležité, jak umí zaujmout, jak moc jsou hraví* (ZŠN_UŽ_metodička); *Určitě, jedou se i jiné učebnice, úplně jiný styl (...) to je fakt rozdíl, to se musí všechno přizpůsobit, i rozložení těch aktivit* (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); ... *uplatnění badatelské techniky, dává hodně prostor dětem, umí analyzovat, ale i vytvářet systematické koncepty a má velké zkušenosti a znalosti ve využití různých metod* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň); *Aby moderně a věcně učil, využíval aktivity s různými technickými pomůckami, nepoužíval jen frontální vyučování, ale aby to bylo zábavnou formou, prostě takové ty moderní prvky!* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Odlišné požadavky na didaktické znalosti učitelů výběrových a nevýběrových tříd korespondují s tvrzením Burgesse (1983) a Page (1991), kteří uvádějí, že na žáky výběrových tříd jsou

kladeny vyšší nároky při výuce vztahující se například k učení se v souvislostech, kritickému myšlení, argumentaci nebo k podněcování k různým formám samostatné nebo skupinové práce.

Z hlediska potřeby **uplatnění odlišných didaktických znalostí obsahů učitelů přidělovaných ke slabším skupinám** se vyjádřila pouze ředitelka ŠV: *... u těch hodně slabounkých dětí, tam si hlavně hodně hrají a opakuji (...) u slabších skupin, kdy se sejde víc dětí s poruchou učení je to o tom, neznechutit těm dětem tu výuku, aby to ty děti bavilo* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Murphy, Hallinger a Lotto (1986) uvádějí, že právě nedostatečné uplatnění různých didaktických metod a forem přispívá k horším výsledkům žáků v nevýběrové dráze, což se ale nepotvrzuje ve všech případech. Autoři Connor, Morrison a Petrella (2004) upozorňují, že u některých slabších skupin žáků je uplatnění obecně jednodušších didaktických metod přínosem, protože se žáci prostřednictvím postupně se zvyšujících nároků přibližují ostatním žákům (Connor, Morrison a Petrella, 2004).

Znalosti kurikula

Ředitelé chápou pojem znalosti kurikula učitele především **v souvislosti s náročnější konceptí výuky ve výběrových třídách**, ke které se váží i mezipředmětové přesahy, které žáci těchto tříd získávají. V podstatě se jedná o nadstandardní výuku, kdy jsou žáci výběrových tříd vzděláváni podle odlišného a náročnějšího ŠVP. Názory ředitelů se ale liší, **ředitelka ŠB, ředitelka ŠV a vedení ŠN** (vedení ŠN dle tohoto stanoviska vybírá již učitelé do školy Nová) se přiklánějí k názoru, že ve výběrových třídách nezvládne učit každý učitel: *... dáváme tam ty výběrový, lepší učitele, aby to zvládli* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); *... učíme matematiku Hejného, učitel musí mít v hlavě celou tu cestu (...) učitelka, která typicky učí první a druhou třídu, tam opravdu nestačí, protože nemá ten vhled do celé koncepce a kam ty jednotlivé kroky vedou* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); *... u vědců je to složitější, tam nemůže učit jen jeden učitel (...) na tu vědu bude muset být kombinace třeba dvou odborníků* (ZŠN_UŽ_metodička). Přidělováním učitelů zvládajících lépe náročnější kurikulum ředitelé potvrzují názory zahraničních autorů, že nároky na kvalitu výuky ve výběrové dráze mají tendenci vzrůstajícího charakteru na rozdíl od výuky v nevýběrové dráze, kde učitelé s uplatněním náročnějšího kurikula nepočítají (Ball, 1981; Gamoran, 1990). Dle Murphyho, Hallingera a Lotta (1986) je kurikulum v nevýběrové dráze méně

akademicky orientováno, osobní a sociální rozvoj je upřednostňován před akademickým růstem žáků, učitelé jsou méně nadšeni pro začlenování časově a organizačně náročnějších didaktických metod a nesnaží se o dosažení lepších výsledků žáků, než jsou jim povinně stanoveny.

Ředitel ŠO a ředitel ŠD potvrzují uplatnění odlišného kurikula ve výběrových třídách a nevýběrových třídách, ale zároveň se domnívají, že **v obou typech tříd může učit kterýkoliv učitel v jejich škole: ... všichni učitelé tady mohou učit různé třídy jak matematiku, tak jazykáři zase jazyky** (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); *... ti učitelé musejí zvládnout všechny třídy, i ty jazykové, měli by to zvládnout všichni* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Ředitelé ale už nezmiňují, zda při přidělování učitelů do nevýběrových tříd vycházejí ze stereotypu méně schopných žáků a nechávají učitele v těchto třídách uplatňovat nižší vzdělávací nároky, či naopak se snaží o zvýšení výsledků slabších žáků s podpůrnými prostředky (Page, 1991).

Obecné pedagogické znalosti

Obecné pedagogické znalosti u učitelů rozlišují ředitelé dle **1) schopnosti umět řešit kázeňské přestupky a zjednávat pořádek ve třídě; 2) schopnosti organizace výukového procesu; 3) schopnosti odhalit problémové vztahy mezi žáky a 4) schopnosti při organizaci a řízení třídy v pozici třídního učitele.**

1) V rámci řešení kázeňských přestupků se vyjádřil **ředitel ŠO**: ty výběrové jsou víc klidnější, v nevýběrové je kázeň náročnější, jako víc se tam tím musím zabývat! (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). **Ředitelka ŠB** zastává názor, že si učitel musí zjednat pořádek: *... když je máte od šestky, tu nevýběrovou, a nastavíte tam, aby vás poslouchali, tak to jde, ale víc vyrušují* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelé tak potvrdili názor Murphyho, Hallingera a Lotta (1986), že učitelé nevýběrových tříd tráví více času zjednáváním pořádku a méně času samotnou výukou.

2) Vedení ŠN vidí úskalí **v učitelově organizaci třídy ve výuce devadesátiminutových bloků**: *... za hodinu a půl se dají ty děti uvařit úplně do mrtva @. A když si ten učitel tu hodinu nerozdělí na nějaké kratší úseky a střídání aktivit, nepošle si je vyčůrat nebo proběhnout, tak v takovém případě u nás nemůže existovat* (ZŠN_UŽ_metodička) a v organizační schopnosti českého učitele přizpůsobit výuku v kooperaci s nativem: *... mají tu třídu jako jeden muž, mají jedno téma, takže musí spolupracovat, jinak to nejde* (ZŠN_UŽ_metodička).

3) Ředitel ŠD pojímá **organizační schopnosti učitele v souvislosti s odhalením problémů v kolektivu uvnitř třídy**: ... *v té výběrové musí být větší vůdce, protože ty děti jsou chytřejší, klidnější, ale jejich spory jsou skrytější, takže kantor musí být víc vnímavý a vidět ty zákulisní hry* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M), zároveň dodává, že učitelé přicházející rovnou po studiu se musí teprve naučit, jak zvládat kázeň ve třídách: *Noví kantoři moc tu kázeň nezvládají, ale jsou naopak nabití vědomostmi ze školy* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

4) V rámci organizace třídy se vyjádřili k volbě třídního učitele ředitel ŠO, ředitelka ŠB a ředitel ŠD, přičemž každý v jiné souvislosti. **Ředitel ŠO** dává přednost kvalitním organizačním schopnostem: ... *snáším se tady vybírat ty třídní, aby měli nějaký schopnosti organizační lepší, pokud možno, a aby byli schopní tu třídu nějakým způsobem řídit* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel), **ředitelka ŠB** nejraději volí jako třídního učitele do výběrové třídy učitele vyučujícího výběrové předměty: ... *dáváme tam matikáře do matematických nebo fyzikáře, když to jde, ty jako že lepší učitele* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka) a **ředitel ŠD** vybírá za třídní učitele takové, kteří umí odhalit problematické vztahy žáků ve třídě: ... *aby ten třídní odhalil v té třídě problémy, pokud nějaké mezi žáky jsou, aby se zajímal o ty vztahy v ní a komunikoval s žáky* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách

Ředitelé zkoumaných škol se shodují na názoru, že žáci **výběrových tříd se liší ve fungování třídy jako kolektivu**: *Typickým problémem je spolupráce ve větší skupině (...) jsou velké individuality (...) je pro ně obtížné vytvářet funkční skupinu!* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); ... *v těch třídách nebývá dobrý kolektiv, jsou tam rváči s ostrými lokty, jsou to většinou už osobnosti, co chtějí někam jít* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Oproti tomu **žáci nevýběrových tříd nemají problém s vytvářením soudržného kolektivu**: *V běžné třídě se s nimi lépe komunikuje* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); ... *není problém tam tolik ve vztazích, není tam nějaká skrytá šikana* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Z rozhovorů vyplynulo, že **ředitelé prioritně nepřidělují učitele do tříd na základě kolektivu žáků**, i když jsou si vědomi jejich rozdílů. Pouze v případě, že by učitel projevil přání neučit v dané třídě z důvodů nevyhovujícího kolektivu žáků, byli by ochotni situaci řešit: ... *jako kdyby si tam vyloženě nesedli, tak budeme hledat řešení* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *kolegyně má raději ty nevýběrové, tak jsem ji nenutila do té výběrové, i když bych ji tam chtěla* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelé by tak v případě problémového vztahu

učitele a kolektivu žáků ve kterékoliv třídě byli ochotni vyměnit učitele za jiného, tak aby došlo k vytvoření dobrého vztahu učitele a žáků v dané třídě (Donaldson a Johnson, 2011).

Praxe

Z hlediska délky praxe bychom mohli požadavky ředitelů na přidělování učitelů **rozdělit na ředitele, kteří nerozlišují učitele v rámci délky praxe, a ředitele, kteří naopak přidělují učitele do tříd v závislosti na jejich délce praxe.** Mezi ředitele, kteří nerozlišují při přidělování učitelů do tříd podle délky praxe, patří **ředitel ŠO, ředitelka ŠV a ředitel ŠD: Už když je přijímáme, tak si otipuju, jestli to tady zvládne, ale že bych se tomu bez praxe bránil, to ne! (...)** *mně začínající učitelé nevadí* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *mám na prvním stupni vynikající učitelky, které jsou dva roky po škole! (...)* *praxi neřešíme, jde o to, jak je na tom se vztahem k dětem* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); *Měli jsme tu adeptku na první stupeň, čerstvě po škole, to byl koncert na ukázkové hodině, co všechno uměla* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M).

Původním záměrem **vedení ŠN** bylo také si nevybírat do školy Nová a posléze přidělovat učitele do tříd na základě délky praxe, ale nakonec z výběrového řízení zbyli pouze učitelé s již absolvovanou praxí na školách vyučujících dle britského kurikula: *Ukázalo se, že nemají tu praxi z reality a nedávali koncept školy (...)* *oni sami dostali strach, že to nezvládají nebo jsme viděli, že přišli přesně s tím stylem, který se učil před dvaceti roky, bohužel i ti mladší učitelé tak učili* (ZŠN_UŽ_HR); ... *ty učitelky z cizích škol byly vlastně nakonec nejschopnější* (ZŠN_UŽ_HR). Přidělování učitelů do tříd v závislosti na délce praxe tak potvrdila pouze **ředitelka ŠB: ... do těch výběrových dáváme ty, co mají opravdu, opravdu dlouhodobou praxi, že jsou opravdu prověřeni** (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

V případě ředitelky ŠB se jedná o situaci, kterou popisují ve své studii Hanushek, Kain a Rivkin, (1998). Tedy, že do výběrových tříd jsou přidělováni učitelé na základě předchozích zkušeností s jejich výsledky u žáků. Pozitivní se zdá být, že ze všech zkoumaných škol se teorie o přidělování začínajících učitelů k nevýběrovým třídám (Goldhaber & Anthony, 2004; Feng, 2010), potvrdila pouze v případě školy Barevná, protože ostatní ředitelé zkoumaných škol uváděli příklady začínajících učitelů působících ve výběrových třídách.

Znalosti učitelů dle poznatkové báze učitelství, které nebyly zmíněny

V rámci uskutečněných rozhovorů jsem se ředitelů, vedení a učitelů škol ptala, dle Shulmanovy (1987) poznatkové báze učitelství, na všechny znalosti učitele, které jsou

v koncepci zmiňovány. Jednotlivé znalosti učitelů jsem ředitelům i vedení škol vždy popsala a vysvětlila, aby byly dotazy zcela jasné. Přesto se ředitelé ani vedení škol nevyjádřili v otázce přidělování učitelů do tříd k některým obecnějším znalostem týkajícím se například hodnot vzdělávání, vzdělávání v obsahu disciplíny či formálního pedagogického vzdělání. Tyto znalosti učitelů nepovažovali ředitelé ani vedení škol za podstatné při rozhodování o přidělování učitelů do tříd.

5.5 Přidělování učitelů do tříd dle specifických kritérií ředitelů a vedení škol

Druhostupňoví učitelé na prvním stupni

Ředitelé a vedení škol přidělují druhostupňové učitele do tříd na prvním stupni ve dvou případech: **1) jedná se o druhostupňové učitele cizích jazyků; 2) jedná se o druhostupňové učitele ostatních předmětů.**

1) Ředitel ŠO, ředitelka ŠV a ředitel ŠD, mající výběrové jazykové třídy již na prvním stupni, do nich **přidělují druhostupňové učitele:** ... *druhostupňoví učitelé učí oba stupně, ale až od třetí třídy, před tím je mají elementaristky, v té třetí už to jde, že jsou větší ... prostě když je potřeba, tak učí i na prvním stupni ty jazyky* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *ti rodilí mluvčí a učitelé pokročilých skupin v jazyce od první třídy jsou druhostupňoví učitelé, protože tam s nimi i mluví plynule prakticky* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); ... *tahle to máme nastavené, protože jsme vždy byli škola s rozšířenou výukou jazyků, takže nemáme prioritně druhostupňové učitele angličtináře, máme prostě angličtináře pro všechny věkové skupiny!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). **Ředitelka ŠB a vedení ŠN také přidělují druhostupňové učitele do tříd na prvním stupni** i přesto, že žáky v jazykových předmětech nediferencují: ... *jsou to všichni druhostupňoví angličtináři kromě jedné, co má vystudovaný první stupeň s angličtinou, raději tam dávám vystudované angličtináře (...) nemáme rozdělené učitele na první a druhý stupeň. Prostě je to angličtinář, tak učí angličtinu* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); *ti druhostupňoví mají zkušenosti s prvním stupněm a dostali ty starší třídy, třetí, čtvrtý a pátý ročník, takže tam jsme brali, že to jde* (ZŠN_UŽ_HR).

2) Ředitelka ŠB a vedení ŠN přidělují druhostupňové učitele i jiných než jazykových předmětů k žákům na prvním stupni. **Ředitelka ŠB** tento postup uplatňuje z důvodů **postupného zvykání si žáků na styl výuky na druhém stupni:** ... *hodně učitelů druhostupňových učí na prvním stupni některé předměty, je to pro ty děti dobré, právě aby si zvykly na víc učitelů najednou* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). **Vedení ŠN** tyto

druhostupňové učitele přiděluje na první stupeň z důvodu **zajištění kvalitní výuky tematických oblastí, které mnohdy přesahují výuku obsahu pouze jednoho předmětu**: ... *mají větší to oborové zázemí, přeci jenom ty oblasti jsou trošku širší než klasické předměty* (ZŠN_UŽ_HR). V zahraniční literatuře jsem nenalezla přesný ekvivalent přidělování druhostupňových učitelů do tříd na prvním stupni, ale je zřejmé, že tento typ volby souvisí s uplatňovaným prohlubujícím kurikulem výběrových tříd již na prvním stupni, což může vést ke zvyšování nerovností mezi žáky výběrové a nevýběrové dráhy (Hallinan, 1994).

Aprobovanost učitele

Ředitelka ŠB, ředitel ŠO a ředitel ŠD uvádějí, že činí v některých případech rozdíly při přidělování učitelů do tříd v závislosti na jejich **aprobovanosti**: ... *nemá na to vzdělání, učí takové ty základy nevýběrové třídy IKT (...) v těch výběrových, tam už se učí základy programování a tak dále. Tak tam už opravdu dáváme vystudovaného informatikáře* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); *Kdybych měl ajťáka, tak ho tam dám, ale ajťáka tady nemám (...) ICT učí u nás hodně výtvarkáři, kteří to umějí!, dělají tam úpravy obrazů a dělá se tam střih videa a tyhle věci (...)* *Pak to učí češtinářky, protože tam je psaní všemi deseti* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *v dějepise kolega nemá aprobaci dějepis, má aprobaci občanskou výchovu, ale má k tomu blízko a sám se v podstatě nabídl, že by ten dějepis chtěl učit a má ho rád, tak proč ne (...)* *výtvarnou výchovu nebo nějaké technické práce učí někdo, kdo má o to zájem nebo to je jeho koníček* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Přidělování neaprobovaných učitelů k nevýběrovým třídám či k předmětům označovaným jako tzv. výchovy souvisí s požadavkem na méně akademicky orientovanou výuku, nevyžadující hlubší znalosti obsahu a mezipředmětové přesahy (Van Houtte, 2004).

Tradice přidělování stejných učitelů do výběrových tříd

Ředitelka ŠB a ředitel ŠO se v rozhovorech zmínili, že některé učitele do výběrových tříd přidělují dle uplatňovaného tradičního schématu, se kterým jsou spokojeni, a proto o změnách v přidělení učitelů do výběrových tříd ani neuvažují: ... *ty úvazky už tady máme jako z minulých let, tak to děláme tak, že to jenom povýšíme (...)* *ty matematické třídy, tam se střídáme vlastně dva učitelé na matematiku, na češtinu tam je také jedna vyučující, výjimečně dva, ti už v těchto základních předmětech jedou dlouho* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *ty učitele jsem nechal v těch matematických třídách, jak byli, protože tam moc nebylo co vymýšlet, když jsem je neznal* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Přidělování stejných učitelů

s dlouhodobou praxí do výběrových tříd souvisí s dobrými výsledky žáků v těchto třídách a spokojeností ze strany ředitelů a vedení škol, což koresponduje se zjištěním zahraničních studií, že ověření učitelé s dlouhodobou praxí bývají přidělováni právě do výběrových tříd (Betts, Zau & Rice, 2003; Goldhaber & Anthony, 2004).

Přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd střídavým způsobem

K přidělování učitelů do obou typů tříd se vyjádřili pouze **ředitelka ŠV** a **ředitel ŠD**, kteří se snaží o zajištění střídavého přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd: *To nejde, aby byli kolegové ochuzeni o tu radost z práce jen proto, že jim to jde s tou jednou skupinou, ale nemají třeba takové výsledky, protože jsou ty děti pomalejší* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň); *... není pravidlem, že by měli pořád ty áčka, nebo béčka, střídají se mezi sebou, aby to bylo fér* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Ředitelé se tak snaží vyvarovat demotivovanosti u učitelů dlouhodobě přidělovaných pouze do nevýběrových tříd, které jsou dle Murphyho, Hallingera a Lotta (1986) provázeny slabšími dosaženými výsledky žáků a výukou zaměřenou především na vysvětlování a opakování látky bez možnosti zajímavých úloh či možnosti probírání nadstavbové látky.

„Srdce a mozek“

In vivo kód „srdce a mozek“ vzešel náhodně z rozhovorů s **ředitelem ŠO** a **vedením ŠN**, kdy během rozhovorů použili tento in vivo kód k popisu kvalitního učitele: *@ Že má mozek a srdce. @ Aby byl schopen ty děti naučit, nic víc nechceme! (...) musí mít všech pět pohromadě* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); *Takže pro nás je zásadní ta kombinace mozku a srdce a obě věci umí využít v reálu* (ZŠN_UŽ_metodička).

Přidělování učitelů dle ojedinělých požadavků ředitelů a vedení škol

Z výzkumu vyplývá, že ředitelé a vedení škol uplatňují konkrétní požadavky při přidělování učitelů do tříd v závislosti na typu diferenciaci. Nyní představím **požadavky ředitelů a vedení škol, které se vzhledem ke své specifčnosti neopakují ve více školách**, ale přesto je jednotliví ředitelé nebo vedení škol považují za důležité. Jedná se o následující požadavky: prestiž učitelů pro výběrové třídy, kontrola kvality výuky ve výběrových třídách, usnadnění přechodu žáků z prvního na druhý stupeň a schopnost učitelů reflektovat zpětnou vazbu své práce.

Prestiž u učitelů považuje **ředitelka ŠB** za důležitou, protože dle jejího úsudku učitelé s prestiží zvyšují kvalitu výuky ve výběrových třídách: *... hlavně už jen to, že zde učí*

vysokoškolský učitel!, má určitou prestiž; ... kolegyně učí ten výběrový seminář a k tomu dělá zástupkyni soukromé prestižní školy (...) Ti rodiče matematických tříd se zajímají, kdo je pak bude učit ... (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Vnímání prestiže vysokoškolského učitele ve společnosti potvrzuje i Hargreaves (2009), který uvádí, že vysokoškolský učitel je na pomyslném žebříčku prestižních povolání dokonce na prvním místě. **Ředitelka ŠB** nenechává nic náhodě, a proto sama vyučuje ve všech výběrových třídách předmět cvičení z matematiky z důvodu **ověření kvality výuky**: ... *matematické třídy mám na starost a abych ty děti poznala a zjistila, jak na tom jsou v matematice, tak si to cvičení беру, to je hlavní důvod* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka).

Dále také klade důraz na **plynulý přechod žáků z prvního na druhý stupeň**, proto přiděluje rotující druhostupňové učitele do pátých a šestých ročníků: ... *tímhle způsobem se jim tam už v pětce střídají učitelé, tak si zvyknou a pak v šestce začnou cestovat po škole, takže si zvykají na to cestování. Takže to pro ně není takový velký skok! Takže dvě paní učitelky tam pořád rotují v té páté a šesté třídě* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB tak klade důraz na velmi **důležitý jev přechodu žáků z prvního na druhý stupeň**, kdy žáci začínají studovat v podstatě nový vzdělávací segment odlišující se skladbou předmětů i střídajícími se učiteli, který v zahraničí bývá mnohdy oddělen i v rámci celé instituce. Tento jev mapuje v ČR ve své práci Dvořák (2012), který konstatuje, že v českých školách absentuje podpůrný prvek při ulehčení přechodu žáků z prvního na druhý stupeň, který si **ředitelka ŠB** přidělením rotujících druhostupňových učitelů do pátých a šestých ročníků sama vytváří. **Vedení ŠN** považuje za nezbytné, aby učitelé školy Nová byli ochotni **reflektovat zpětnou vazbu své práce**, tento požadavek zdůrazňuje už při jejich přijímání do školy Nová: ... *šli jsme si říci s tím učitelem, jak ten úkol dopadl, jestli byl nebo nebyl splněn, prostě tu reflexi jsme si udělali, tak se dost často stalo, že to ten člověk nerozdýchá!* (ZŠN_UŽ_metodička). Schopnost důsledné sebereflexe učitele považuje za nezbytnou dovednost pro uplatnění efektivního vyučování a učení také Tomková a kolektiv (2012), kteří ve své práci uvádějí schopnost sebereflexe učitele jako nedílnou součást potřebnou pro kvalitní výkon učitelské profese.

5.6 Pohled učitelů na přiřazení do různých typů třída a vliv přidělení učitelů na žáky výběrových a nevýběrových tříd

Učitelé zkoumaných škol **vnímají rozdíl ve výuce žáků výběrových tříd**: ... *oni jsou rychlejší, hodně se ptají* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... *děti jsou chytré, zvědavé, takže to jde samo*

(ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... tam stačí nahodit téma a už jim to běží v hlavě! (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2); ... dá se s nimi postupovat rychleji a zvládne se větší množství učiva (ZŠO_UM_V_M_CH); ... jdu tam víc do hloubky, tam máme možnost to učivo rozšiřovat, ty děti dostávají informace, jako by byly na druhém stupni (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... nevěnujeme téměř žádný čas procvičování, dáváme prostor tvořivosti, samostatné práci a myšlení (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň); ... jsou to děti chytré, hloubavé a zvědavé (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... jsou šikovnější (ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV); ... jsou rychlejší a hlavně chápou! (ZŠD_UM_B_V_AJ); ... jsou tam bystřejší děti! (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ); ... stihne se tam víc práce a od toho se odvíjí, že se můžeme tomu tématu víc věnovat (ZŠD_UŽ_V_B_AJ) a **nevýběrových tříd**: ... musíte to tam pořád vysvětlovat (...) musíte stihnout aspoň tu učebnici, jak se má (...) tam není čas na nějaké zajímavé příklady (ZŠB_UŽ_B_M); ... běžné děti jsou nepoměrně slabší (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... nemají takový zájem!, neptají se tolik, nejsou tak zvědavé (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... ty spádové děti nejsou prostě úplně ti nejlepší, ani nejrychlejší žáci (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2); ... musíte pořád něco opakovat, do nekonečna, někdy to je až marná práce, máte pocit (ZŠV_UŽ_V_B_M); ... tam neustále běháte, něco vysvětlujete, opakujete a kontrolujete (ZŠV_UŽ_B_ČJ); ... tak samozřejmě, ti žáci jsou slabší, takže se nemůžeme zaměřit na dosahování nějakých vysokých cílů, ale upevňování základních věcí! (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Výpovědi učitelů o rozlišných schopnostech i chování žáků výběrových a nevýběrových tříd korespondují se zjištěními zahraničních autorů, kteří uvádějí obdobné výsledky vnímání učitelů žáků v závislosti na přidělené vzdělávací dráze (Evertson, 1982; Oakes, 1986; Gamoran, & Mare, 1989; Hallinan, 1994; Schwartz, 1981). Ball (1981) upozorňuje na stereotypní přístup ředitelů, vedení a učitelů škol k žákům umístěným do nevýběrové dráhy predikující jejich slabší výsledky, ještě než žáky vůbec poznají a ověří si jejich schopnosti.

Možné rozdíly v motivovanosti a přístupu žáků k učení si učitelé zkoumaných škol vysvětlují v odlišném socioekonomickém zázemí: *Je to dané i socioekonomickým zázemím rodiny, ty běžné děti nejsou tlačeny z rodiny na výkon* (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... rodiče nevýběrových to učení neberou tak vážně (ZŠO_UŽ_V_B_NJ); ... u těchle dětí je navíc děsně velká podpora rodičů (...) mají sociální zázemí a to skutečně jde ruku v ruce, jakmile je rodinné zázemí, tak ty děti takhle jedou! (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV). Tento jev potvrzuje i zahraniční studie Wentzela (1999) vycházející z předpokladu, že žáci se slabším

socioekonomickým zázemím bývají méně motivováni v dosahování lepších výsledků a často jsou vlivem nízké motivovanosti z rodiny umístěni právě do nevýběrové dráhy i přesto, že by byli schopni navštěvovat výběrovou dráhu. Podobný názor zastává i Oakes (1986, s. 4), která uvádí, že diferenciaci žáků do nevýběrové dráhy vždy podporuje společenské nerovnosti, kdy je obecným předpokladem, že žáci pocházející ze sociálně slabšího prostředí budou umístěni do méně akademické dráhy.

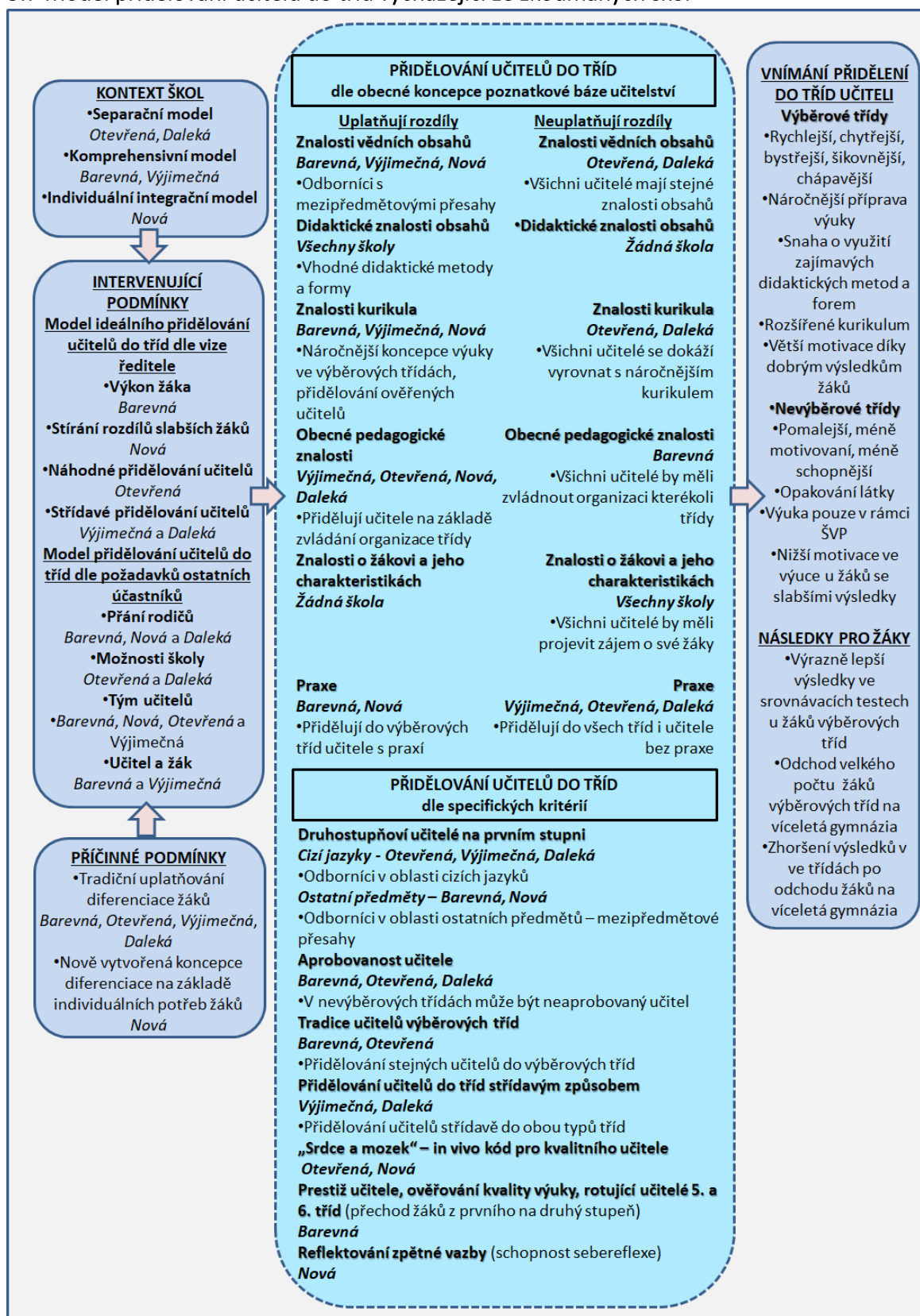
Kromě odlišného procesu výuky ve výběrových a nevýběrových třídách se učitelé shodli také na **rozdílném vytváření kolektivu žáků v závislosti na typu třídy**. Ve výběrových třídách vnímají problematičtější utváření fungujícího kolektivu: ... *ten kolektiv ve výběrových třídách není moc kamarádský* (ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2); ... *učitel musí dát dohromady kolektiv, který je ve výběrové třídě nic moc, aby to hlavně fungovalo* (ZŠD_UM_B_V_AJ); ... *ty děti hůř komunikují a nechtějí moc pracovat spolu* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Naopak v nevýběrových třídách jsou učitelé s fungováním třídního kolektivu spokojenější: ... *stane se často, že nevýběrová třída je velice dobrá, a i když nedosahuje takových pokroků ve výuce, tak se tam pracuje skvěle a prostě ty děti jsou schopní komunikovat a fungují jako skupina* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); *Loni jsem raději chodila učit do běžné třídy než do jazykové, protože tam byl super kolektiv* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ).

Zlepšení soudržnosti kolektivu třídy si někteří učitelé vysvětlují právě odchodem nejschopnějších žáků do výběrových tříd nebo na víceletá gymnázia: *Někdy ty děti jsou spokojenější, když je ta třída moc ambiciózní, tak některé děti v té třídě trpí, že jsou pořád těmi horšími, někdy se jim i trochu uleví, když se to setřese* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Jiní učitelé naopak **odchod žáků do výběrových tříd nebo na víceletá gymnázia vnímají v souvislosti se zhoršením výsledků žáků v nevýběrových třídách**: *V té šestce nevýběrové mají pak holt chabější výsledky* (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... *ty běžné třídy bez těch žáků jsou pak pomalejší* (ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT); ... *odejdou na osmiletý gympl, pak je tam práce už pomalá, chybí tam ty děti!* (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... *ti tahouni třídy odejdou a zůstanou tam zase ti pomalejší, pak už jen plním tematický plán, nic navíc* (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV); ... *hodně dětí odejde z té výběrové třídy na ten gympl, pak je to těžší, už tam nejsou ti tahouni* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ). Zahraniční autoři upozorňují na stereotyp, kdy **učitelé automaticky přistupují ke kolektivu žáků a posuzují jej dle začlenění do výběrové nebo nevýběrové dráhy** (Rosenthal, 1973; Metz, 1993). Podle Metz (1993) právě chování učitelů ve třídě utváří žákovské vnímání

zařazení do vzdělávací dráhy a má vliv na smýšlení o jejich dalších potencionálních vzdělávacích možnostech.

Učitelé se v rozhovorech vyjadřovali především k pozitivům či negativům procesu výuky nebo k výsledkům žáků, v závislosti na jejich přidělení do různých typů tříd, přičemž se profilovali do dvou skupin. **První skupina učitelů je spokojenější ve výběrových třídách a druhá skupina v nevýběrových třídách.** Tento stav odpovídá zahraničním zjištěním, že různým učitelům vyhovují odlišné třídy či skupiny žáků (Gaziel, 1997; Ireson, Clark & Hallam, 2002; Goe, 2007). Pouze v jenom případě zazněl názor, že se **učitel cítí být vhodným pro jakýkoliv typ třídy**, a proto nemá vyhraněný názor, kde se mu učí lépe: *Já si myslím, že jsem dobrá učitelka a že je to jedno, že můžu učit v kterékoliv třídě tady* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ).

5.7 Model přidělování učitelů do tříd vycházející ze zkoumaných škol



Obrázek 43 Model přidělování učitelů do tříd vycházející ze zkoumaných škol

Model přidělování učitelů do tříd vycházející ze zkoumaných škol (obrázek 43) analyzuje výsledky, jakým způsobem ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd. Z kontextu škol je patrné, že se jedná o školy **využívající odlišné modely diferenciací žáků** (Dupriez, Dumay & Vause, 2008) v závislosti na jejich **tradičně** uplatňované rozšířené výuce vybraných předmětů či na základě jiné selekce žáků. Na ředitele a vedení škol **působí odlišné vnitřní a vnější vlivy**, které jsem kategorizovala do dvou modelů ředitelovy volby (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006; Heck & Marcoulides, 1990). Samotný jev – **přidělování učitelů do tříd** ředitelé a vedení škol uskutečňují dvěma způsoby: **1) uplatňují rozdíly při přidělování učitelů do tříd; 2) neuplatňují rozdíly při přidělování učitelů do tříd**. Z výsledků je očividné (obrázek 43), že se **žádný z ředitelů nepřiklání pouze k jednomu z uvedených způsobů**, ale vybírá vždy **optimální řešení vztahující se k jednotlivým znalostem učitele** (dle poznatkové báze učitelství) nebo **ke specifickým znalostem, které nejlépe odpovídají systému diferenciací žáků v dané škole**. Žádný z učitelů nevyjádřil nespokojenost se svým přidělením do tříd, i když tento fakt může být zapříčiněn nevůli přiznat výzkumníkovi vše, což pojmám jako určitý limit výzkumu. Zároveň **všichni učitelé vnímali rozdíl ve výuce výběrových a nevýběrových tříd** a byli si vědomi jejich limitů. Následky přidělení učitelů ke konkrétním třídám lze pozorovat **v rámci rozdílných výsledků žáků ve srovnávacích testech mezi třídami uvnitř škol**. Určitým ukazatelem je také vysoký počet odchodů žáků výběrových tříd na víceletá gymnázia.

5.8 Závěrem k navrženému modelu přidělování učitelů do tříd zkoumaných škol

Na závěr empirické části odpovídám na dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovila a shrnuji závěry předchozích kapitol – tedy jednotlivé příběhy zkoumaných škol, případy ředitelů, vedení a učitelů škol a data, která vznikla prostřednictvím *cross-case* analýzy.

Jaké důvody vedou ředitele a vedení škol k přidělování odlišných učitelů do diferencovaných tříd?

Hlavním důvodem, proč ředitelé a vedení škol přidělují odlišné učitele do tříd, je **snaha o zajištění co nejefektivnějšího vzdělávacího procesu dle typu uplatňované diferenciací**, což koresponduje s názorem Hallinan (1994), která uvádí, že diferenciací žáků vede ke zvýšení efektivity výuky.

Ředitelé a vedení škol přizpůsobují přidělování učitelů do tříd vnitřním a vnějším vlivům, které na ně působí. **Vnitřní vlivy** souvisejí s vizí a filozofií škol (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2006), přičemž se vize zkoumaných škol od sebe značně odlišují. Škola Barevná je zaměřena na zvyšování výkonu schopnějších žáků: *My těm výběrovým třídám dáváme lepší učitele, aby tam byly ty výsledky* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka), čímž podporuje zvyšování nerovností mezi výběrovými a nevýběrovými třídami (Oakes, 1986). Škola Nová je zaměřena na stírání rozdílů u slabších žáků: *Psát se učí všechny stejně, ty, které tu angličtinu ještě neměly, se rychle dostanou na nějakou úroveň, takže se tam velmi rychle ten rozdíl srovná* (ZŠN_UŽ_metodička), tento přístup odpovídá názoru Gamorana (2010) na snižování rozdílů mezi žáky prostřednictvím individuální podpory. Ředitel školy Otevřená nedělá mezi učiteli rozdíly a přiřazuje je do tříd zcela náhodně: *... v podstatě nedělám žádný rozdíl, v každém ročníku máme čtyři třídy, tam se musejí úvazky rozházet* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Oproti tomu ředitelka školy Výjimečná přiděluje učitele střídavě do různých typů tříd: *... kolegové se střídají ve skupinách, aby jeden neměl pořád ty slabší a druhý ty silnější* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň), čímž se snaží dosáhnout spokojenosti u všech učitelů. Tento systém přidělování učitelů koresponduje se závěry Goodlada (1984), tedy že učitelé, kteří zažívají úspěch z dobrých výsledků žáků, jsou spokojenějšími ve své práci.

Vnější vlivy dle Hecka a Marcoulidesa (1990) jsou zastoupeny přáním angažovaných rodičů žáků, kteří své dítě do výběrové třídy přihlásí (Oakes, 1986): *... když už je rodiče dají do těch výběrových, tak očekávají ty výsledky* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka), snahou o vytvoření fungujícího pedagogického sboru: *... musí se poznat, sednout si* (ZŠN_UŽ_metodička), reálnými možnostmi školy, které je mohou omezovat z personálního hlediska (Webb & Norton, 2003): *... kantoři nejsou, prostě se bere, co je* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M) a orientací zaměřenou na vztah učitele a žáka: *Je to hodně o tom pozitivním přístupu! Aby ti učitelé ty konkrétní děti dokázali naučit s těmi jejich potřebami* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Ředitelé a vedení škol při přidělování učitelů do tříd vycházejí z požadavků svého okolí a snaží se najít optimální řešení, které by vyhovovalo jak vnějším aktérům – rodiče, zřizovatel, komunita v okolí školy, tak vnitřním aktérům – učitel a žáci a zároveň by bylo v souladu s dlouhodobou vizí školy.

Jakou roli hraje zaměření škol a uplatňovaná diferenciacie žáků ve volbě ředitelů a vedení škol?

Čtyři z pěti zkoumaných škol (Barevná, Otevřená, Výjimečná a Daleká) vycházejí z dlouhodobé tradice uplatňování vnější a vnitřní diferenciacie žáků do odlišných typů tříd dle jejich prokázaných schopností. Pátá škola, Nová, uplatňuje vnější diferenciaci ihned na počátku přijímání žáků, formou pohovoru s rodiči ve vztahu k filozofii školy, a poté je uvnitř školy využita vnitřní diferenciacie žáků. Ředitelé a vedení všech zkoumaných škol potvrdili přidělování učitelů do tříd na základě uplatňované diferenciacie žáků, která se ale ve svém reálném pojetí odlišuje školu od školy. Typy diferenciací ve zkoumaných školách jsou pro přehlednost popsány v každé kapitole věnované jednotlivé zkoumané škole dle modelu diferenciacie žáků Duprieze, Dumayo a Vause (2008). Ve škole Otevřená a Daleká je uplatňován **separační model** v podobě vnější diferenciacie žáků již od třetího ročníku, do kterého ředitelé a vedení škol přidělují záměrně odlišné učitele do výběrových tříd (matematické a jazykové třídy). Tento model zajišťuje efektivní vzdělávací proces žáků dle jejich schopností (Hallinan, 1994), ale zároveň dlouhodobá selekce žáků zvyšuje nerovnosti mezi nimi (Oakes, 1992; Rothstein, 2010). **Komprehensivní model** je využíván na škole Barevná a Výjimečná, kde dochází prostřednictvím vnitřní diferenciacie k záměrnému přidělování odlišných učitelů k výběrovým skupinám žáků, které jsou vyučovány odděleně pouze po určitou dobu výuky (jazykové skupiny, skupina pro nadané žáky). Tento model shledává za efektivní a zároveň vhodný ke snižování rozdílů mezi žáky ve Gamoran (1993). Třetí, **individuální integrační model**, využívá škola Nová, i zde sice dochází k vnitřní diferenciaci žáků do skupin pro některé předměty (extra věda, extra umění, extra jazyk), ale pouze na základě zájmu žáků, ne na základě prokázaných schopností, jak je tomu v ostatních zkoumaných školách. Žáci se SPU nebo například žáci s nedostatečnou znalostí českého jazyka jsou individuálně selektováni a podporováni učiteli během vyučování v malých skupinách pouze na nezbytně dlouhou dobu. Ředitel a vedení ŠN pečlivě vybírá učitele, které do školy Nová přijme a posléze přidělí do tříd, protože kromě individuálního přístupu k žákům, musejí učitelé také zvládnout proces výuky s prvky britského kurikula a kooperaci s rodilým mluvčím tzv. nativem v tandemu. Tento model nejvíce podporuje snižování nerovností mezi žáky (Cronbach & Snow, 1969). Ředitelé a vedení škol přizpůsobují volbu přidělování učitelů dle uskutečňované diferenciacie žáků tak, aby dosáhli

co nejlepších výsledků především ve výběrových třídách (mimo školy Nová, která je cíleně zaměřena na individuální podporu všech žáků).

Jaké společné faktory pronikají do volby ředitelů a vedení škol přidělujících učitele do tříd?

Ředitelé a vedení škol popisovali systém přidělování učitelů do tříd v kontextu obecné koncepce poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987) a poté v kontextu specifických požadavků na učitele, vycházejících z reálií zkoumaných škol. Ředitelé a vedení škol přikládali různou míru důležitosti jednotlivým znalostem v rámci přidělování učitelů do tříd. **Znalosti vědních obsahů a znalosti kurikula** považují ředitel ŠO a ředitel ŠD za natolik zásadní, že by je měli všichni učitelé ovládat stejnou mírou ve kterémkoliv typu třídy: ... *ti učitelé musejí zvládnout všechny třídy* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). Naopak ředitelka ŠB, ředitelka ŠV a ředitel ŠN přidělují (v případě ředitele ŠN i přijímá) učitele do tříd na základě jejich **přesahujících vědních znalostí**, které považují za důležité ve výuce výběrových tříd: ... *mají široké oborové pozadí a vědí, kam jít pro zdroje* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň) a na základě jejich zkušeností **s prohlubujícím kurikulem**, které je uplatňováno ve výběrových třídách: ... *dáváme tam ty lepší učitele, aby to zvládli* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Odlišné nároky na žáky v různých typech vzdělávacích drah potvrzují i zahraniční studie (Schwartz, 1981, Oakes, 1986; Page, 1991).

Z hlediska **didaktických znalostí** všichni ředitelé vyžadují po učitelích přidělených do výběrových tříd, aby ovládali různé metody a formy výuky: ... *dělají experimenty, objevují, uplatňují projektovou a skupinovou výuku ...* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *uplatnění badatelské techniky, umí analyzovat, vytvářet systematické koncepty a má velké zkušenosti a znalosti ve využití různých metod* (ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň). Obdobné výsledky uvádějí i autoři zahraničních studií, kteří zmiňují extra pozornost u učitelů ve výběrové dráze ve využívání kritického myšlení, samostatné práce a umění argumentace (Evertson, 1982; Page, 1991; Haycock, 1998).

Do výběrových tříd přidělují ředitelka ŠV, ředitel ŠO, ředitel ŠD a ředitel ŠN učitele, kteří v rámci **obecných pedagogických znalostí** dokáží lépe odhalit skryté problémy mezi žáky: ... *ty děti jsou chytřejší, klidnější, ale jejich spory jsou skrytější, takže kantor musí být víc vnímavý a vidět ty zákulisní hry* (ZŠD_UM_V_B_ředitel_M) a do nevýběrových tříd naopak

učitele, kteří lépe zvládají zjednávat pořádku ve třídě: ... *v nevyběrové je kázeň náročnější, víc se tam tím musím zabývat!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Pouze ředitelka ŠB zastává názor, že by učitelé měli být natolik zdatní, aby zvládali zjednat kázeň v kterémkoliv typu třídy: ... *musí si to umět nastavit, ať je kdekoliv* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Většina ředitelů se shoduje se závěry Balla (1981), že v nevyběrové třídě se učitelé soustředují více na zjednávatí pořádku ve třídě než na samotnou výuku. **Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách** vyžadují ředitele po učitelích nezávisle na přidělení do konkrétního typu třídy.

Ředitelka ŠB a ředitel ŠN přidělují učitele do tříd **v závislosti na jejich délce praxe**: ... *do těch výběrových dáváme ty, co mají opravdu dlouhodobou praxi, že jsou opravdu prověřeni* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *ty učitelky s praxí z cizích škol byly vlastně nakonec nejschopnější* (ZŠN_UŽ_HR). Ředitel ŠO, ředitelka ŠV a ředitel ŠD přidělují do výběrových tříd učitele **nezávisle na jejich délce praxe**: ... *mně začínající učitelé nevdí* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *mám učitelky, které jsou dva roky po škole! (...) praxi neřešíme* (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň). Ředitelé školy Otevřená, Výjimečná a Daleká nepotvrzují výsledky zahraničních studií, které uvádějí, že učitelé s krátkodobou praxí či bez praxe bývají umisťováni do nevyběrové dráhy, kde si mnohdy neumí poradit s kázeňskými problémy ve třídě (Betts, Zau & Rice, 2003; Feng, 2010).

Ke **specifickým kritériím přidělování učitelů do tříd**, která již nelze přiřadit ke znalostem uvedeným v poznatkové bázi učitelství, ředitelé uvedli: přidělování druhostupňových učitelů do tříd na prvním stupni, rozdíl v aprobovanosti učitelů dle typu třídy, tradice přidělování stejných učitelů do výběrových tříd, přidělování učitelů do všech typů tříd střídavým způsobem, in vivo požadavek „mozek a srdce“, prestiž učitele výběrové třídy, ověřování kvality ve výběrových třídách, rotující učitelé pátých a šestých ročníků a reflektování zpětné vazby učiteli. **Přidělování druhostupňových učitelů do tříd na prvním stupni** uplatňují všichni ředitelé zkoumaných škol, ať se již jedná o výuku cizích jazyků: ... *nemáme prioritně druhostupňové učitele angličtináře, máme prostě angličtináře pro všechny věkové skupiny!* (ZŠD_UŽ_V_B_AJ); *Prostě je to angličtinář, tak učí angličtinu* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka) nebo o ostatní předměty s rozšířenou výukou: ... *mají větší to oborové zázemí, přeci jenom ty oblasti jsou trošku širší než klasické předměty*

(ZŠN_UŽ_HR). Pokud by docházelo k přidělování druhostupňových učitelů do tříd na prvním stupni s cílem rozšířit znalosti oboru všech žáků, bez rozdílu navštěvované studijní dráhy, pak by byla zajištěna rovnost v získávání stejných znalostí v odlišných typech vzdělávacích drah. Druhostupňoví učitelé jsou ale převážně přidělováni pouze do výběrových tříd, čímž je podpořeno zvyšování rozdílů mezi výběrovou a nevýběrovou dráhou již na prvním stupni školy (Oakes, 1986).

Ředitelka ŠB, ředitel ŠO a ředitel ŠD zmiňují, že do **nevýběrových tříd přidělují v některých případech učitele bez požadované apropace**, jedná se především o předměty, pro které není snadné sehnat aprobované učitele nebo o tzv. výchovy: *Kdybych měl ajťáka, tak ho tam dám, ale ajťáka tady nemám* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel); ... *v dějepise kolega nemá aprobaci dějepis, ale má k tomu blízko, tak proč ne (...) výtvarnou výchovu nebo nějaké technické práce učí někdo, kdo má o to zájem* (ZŠD_ZŠD_UM_V_B_ředitel_M). V zahraničních studiích se autoři explicitně nevyjadřují k přidělování učitelů do tříd na základě jejich aprobovanosti, ale setkávají se také s problematikou nedostatku kvalifikovaných učitelů, zvláště ve školách nacházejících se v lokalitách s dlouhodobě velmi špatnými výsledky žáků (Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002).

S **tradicí přidělování stejných učitelů do výběrových tříd** se ztotožnila ředitelka ŠB a ředitel ŠO, kteří již dlouhodobě přidělují stejné učitele do výběrových tříd, protože jsou spokojeni s jejich výsledky u žáků: ... *ty úvazky už tady máme jako z minulých let, tak to děláme tak, že to jenom povýšíme* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka); ... *ty učitele jsem nechal v těch matematických třídách, jak byli* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel). Přidělování odzkoušených učitelů s dlouhodobou praxí do výběrové dráhy je typické i pro zahraniční vzdělávací systémy, jak upozorňují ve své studii Betts, Zau a Rice (2003).

Přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd střídavým způsobem uplatňuje ředitelka školy Výjimečná a ředitel školy Daleká, kteří se snaží o zajištění spokojenosti učitelů prostřednictvím výuky v obou typech tříd: ... *není pravidlem, že by měli pořád ty áčka, nebo béčka, střídají se mezi sebou, aby to bylo fér* (ZŠD_UM_V_B_zástupce). Tento systém přidělování učitelů do různých typů tříd k různě schopným žákům zvyšuje dle Goodlada (1984) spokojenost učitelů v práci.

In vivo kód „**srdce a mozek**“ zmiňují ředitel ŠO a ředitel ŠN, kteří se tímto pojmem snažili vlastními slovy popsat kvalitního učitele: @ *Že má mozek a srdce. @ Aby byl schopen ty děti naučit, nic víc nechceme!* (ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel).

Velmi specifickým případem je ředitelka ŠB, která uplatňuje při přidělování učitelů do výběrových tříd hned několik kritérií, jedním z nich je **prestiž učitele**: ... *hlavně už jen to, že zde učí vysokoškolský učitel!* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Společnost vnímá postavení vysokoškolského učitele v žebříčku povolání na velmi vysokém místě (Hargeaves, 2009), čehož si je ředitelka ŠB vědoma, proto tohoto učitele přiděluje právě k výběrovým třídám. Ředitelka ŠB také vyučuje ve výběrových třídách, aby si mohla sama **ověřit znalosti žáků** a jejich spokojenost s výukou a ostatními učiteli, což dokazuje její enormní zájem na kvalitním procesu výuky ve výběrových třídách a na dobrých výsledcích žáků výběrových tříd, čímž potvrzuje skutečnost, že na žáky výběrové třídy jsou ve škole Bavevná kladeny větší nároky než na žáky nevýběrových tříd (Gamoran, 1993). Posledním specifickým kritériem ředitelky ŠB je **zajištění bezproblémového přechodu žáků z prvního na druhý stupeň** prostřednictvím rotujících druhostuňových učitelů v pátém a v šestém ročníku: ... *tímhle způsobem se jim tam už v pětce střídají učitelé, tak si zvyknou, takže to pro ně není takový velký skok!* (ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka). Ředitelka ŠB tak mírní následky přechodu žáků z prvního na druhý stupeň a eliminuje možnosti selhání žáků, o kterých se v kontextu přechodu z prvního na druhý stupeň zmiňuje ve svém textu Dvořák (2012).

Mezi specifickými kritérii přidělování učitelů do tříd zazněl také požadavek **schopnosti reflektování zpětné vazby** učitelem. Při přijímání učitelů do školy Nová se v nejednom případě stalo, že učitelé nebyli schopni unést reflexi své zpětné vazby: ... *udělali jsme si reflexi a často se stalo, že to ten člověk nerozdýchal!* (ZŠN_UŽ_metodička). Ve škole Nová je proto schopnost sebereflexe u učitelů systematicky rozvíjena a podporována, aby mohlo docházet ke zkvalitňování výuky ze strany učitelů, což podporuje ve své studii Tomková (2012), která považuje sebereflexi učitele za podstatnou složku efektivního procesu učení.

Jakým způsobem ovlivňují jednotlivé znalosti učitele volbu ředitelů a vedení škol?

Z výsledků šetření nelze vyvodit pouze jeden model přidělování učitelů do tříd, který by charakterizoval kvalitního učitele pro výběrovou nebo nevýběrovou třídu. Každý ředitel vychází ve svém rozhodovacím procesu z odlišné vize a koncepce školy, je ovlivňován jinými

vnitřními a vnějšími faktory a volí jiné strategické postupy při přidělování učitelů do tříd pro dosažení stanovených cílů ve své škole. I přes všechny odlišnosti jednotlivých škol byly nalezeny některé charakteristické rysy u všech ředitelů. Jedním z těchto rysů je potřeba dostat zajištění kvalitního procesu výuky ve výběrových třídách přidělením učitelů s dobrou znalostní základnou v daném oboru, s mezipředmětovým přesahem, didaktickou znalostí s uplatňováním odlišných metod a forem výuky a schopností přizpůsobit se náročnějšímu kurikulu výběrové třídy. Všichni ředitelé se spoléhají, že si učitelé dokáží poradit s organizací třídy a zjednáváním pořádku v ní, i když konstatují, že se chování žáků odlišuje v závislosti na typu třídy. Od všech učitelů také očekávají zájem o žáky v přidělené třídě a snahu o vytvoření funkčního kolektivu. **Ve všech zkoumaných školách ředitelé rozlišují mezi učiteli výběrových a nevýběrových tříd** nejméně v jedné znalosti dle poznatkové báze učitelství Shulmana (1987) nebo na základě vlastních specifických kritérií.

Největší rozdíl je v samotném očekávání ředitelů a vedení škol od svých učitelů. Jedna část ředitelů očekává, že všichni jejich učitelé vykazují vlastnosti učitele výběrové třídy, proto mezi nimi nemusí činit rozdíly a přidělují je náhodně či střídavě do různých typů tříd (ředitel ŠO, ředitel ŠD, ředitel ŠN – přijímá pouze takové učitele, aby mezi nimi již nemusel dělat rozdíly), zatímco druzí ředitelé rozlišují učitele ve své škole na učitele výběrových tříd, mající tyto vlastnosti, a učitele nevýběrových tříd (ředitelka ŠB, ředitelka ŠV).

Jak vnímají své přidělení učitelé?

Z rozhovorů vyplývá, že učitelé vnímají **zásadní rozdíly ve schopnostech žáků výběrových tříd**: ... oni jsou rychlejší, hodně se ptají (ZŠB_UŽ_V_B_M_CH); ... dá se s nimi postupovat rychleji a zvládne se větší množství učiva (ZŠO_UM_V_M_CH) **a nevýběrových tříd**: ... musíte to tam pořádkem vysvětlovat (ZŠB_UŽ_B_M); ... běžné děti jsou nepoměrně slabší (ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ); ... nemají takový zájem!, neptají se tolik (ZŠV_UŽ_B_ČJ). Výpovědi učitelů ze zkoumaných škol se shodují se závěry zahraničních studií, že žáci umístění v nevýběrové dráze dosahují horších výsledků než žáci navštěvující výběrovou dráhu (Gamoran, & Mare, 1989; Hallinan, 1994). Učitelé vnímají žáky nevýběrových tříd jako méně schopné, což ovlivňuje i jejich očekávání od výsledků žáků a přístup k samotné výuce. Tyto aspekty dle Finleyho (1984) přispívají k všeobecnému povědomí, že žáci nevýběrové dráhy jsou méně schopnými, a proto není nutné po nich vyžadovat stejně

vysoké nároky jako po žácích výběrové dráhy. Takový přístup opět zvyšuje rozdíly mezi diferencovanými žáky a přispívá k navyšování vzdělanostních nerovností (Gamoran, 2010).

6. Shrnutí výsledků výzkumu

Ve své disertační práci jsem se zabývala tématem, kterému není v České republice věnována přílišná pozornost i přesto, že přidělování učitelů do tříd může mít značný vliv na výsledky žáků a výběr jejich budoucí vzdělávací dráhy.

Český vzdělací systém umožňuje rozdělovat žáky do různých typů škol a tříd na základě jejich schopností a dosažených výsledků. Pro rozřazování žáků do odlišných vzdělávacích drah je používán pojem vnitřní a vnější diferenciaci. Uplatňování diferenciaci žáků je v českém vzdělávacím prostředí spojováno především v souvislosti s víceletými gymnázii, ale přibývá i počet základních škol, které diferencují žáky prostřednictvím rozšířené výuky předmětů (Cedrychová, Raudenský & Kresto, 1992; Greger, 2004, 2015).

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat fenomén přidělování učitelů do tříd na základních školách uplatňujících diferenciaci žáků a na základě získaných dat navrhnout model, jakým způsobem ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd. Výsledky šetření dokazují, že **ředitelé a vedení škol záměrně přidělují učitele do tříd tak, aby byl zajištěn co nejefektivnější proces vzdělávání žáků dle typu uplatňované diferenciaci**, což koresponduje se záměrem Hallinan (1994). Z výzkumu je ale také patrné, že někteří ředitelé (ředitelka ŠB a ředitelka ŠV) záměrně přidělují do výběrových tříd dle jejich názoru „kvalitnější“ učitele. Kritéria kvality učitele stanovují ředitelé a vedení škol na základě výborné znalosti oboru a mezipředmětových přesahů, didaktické znalosti, znalosti kurikula a organizačních schopností. Mezi další specifická kritéria patří například prestiž učitele výběrové třídy, jeho aprobovanost, schopnost sebereflexe či dlouhodobě dobré výsledky u žáků přidělené třídy (výsledky žáků jsou měřeny ve srovnávacích testech a ukazatelem je také vysoký počet odcházejících žáků z výběrových tříd na víceletá gymnázia). Ředitel ŠO, ředitel ŠD a ředitel ŠN tvrdí, že jsou všichni jejich učitelé „kvalitní“, a proto přidělují učitele do různých typů tříd náhodně, střídavým způsobem, nebo přijímají do své školy pouze takové učitele, aby při přidělování učitelů do tříd mezi nimi nemuseli činit rozdíl. I přesto, že ředitelé a vedení škol Otevřená, Daleká a Nová potvrdili, že všichni jejich učitelé jsou stejně „kvalitními“, během rozhovorů se vždy našly výjimky, týkající se konkrétních učitelů,

kteří byli dlouhodobě přidělováni do určitého typu třídy v rámci zachování tradice, či měli specifickou znalost nebo schopnost, kterou jiní učitelé neměli.

Pokusím-li se shrnout situaci, kvalita učitele by neměla být odvozována od typu třídy (ať je již výběrová, nebo není). Obecným předpokladem by mělo být, že každý učitel je schopen odvést kvalitní práci v kterémkoliv typu třídy (Palán, 2006). Otázkou ale zůstává, zda je každý učitel vhodný pro všechny typy žáků? Dle studie Dvořákové a Tvrzové (2010) kvalitní učitel může učit jakékoliv žáky, záleží především na jeho osobnosti, autoritě, znalostech a dovednostech. Studie však blíže nespecifikuje, jaké znalosti a charakteristické znaky by takový učitel měl mít, a odpověď na tuto otázku není zdaleka jednoznačná, protože ze zahraničních textů se naopak dozvídáme, že různým učitelům vyhovují odlišné skupiny žáků (Gaziel, 1997; Ireson & Hallam, 2005; Goe, 2007). Ani ředitelé a vedení zkoumaných škol takovouto možnost nevylučují a v situaci, kdy učitel nechce nebo není schopen vyučovat konkrétní typ třídy, mu vyhoví a třídu změní. Cronbach a Snow (1969) ve své studii upozorňují, že žáci liší se ve svých počátečních schopnostech reagují odlišně na stejný způsob výuky, proto je o to víc důležité přidělovat ke slabším žákům učitele, kteří jim pomůžou počáteční nevýhodu eliminovat, nebo alespoň snížit. K tomuto konceptu snižování rozdílů se nejvíce přibližuje škola Nová, která se snaží individuálně přistupovat ke všem žákům a snižovat jejich počáteční rozdíly, a škola Výjimečná, zaměřující se na individuální rozvoj žáků. Vize Cronbacha a Snowa (1969) je taková, že pokud by učitelé přidělení do tříd byli schopni vytvořit optimální proces učení, tak aby docházelo ke stírání rozdílů a k rozvoji i slabších žáků, pak by systém diferenciacce měl skutečně za následek rozvoj všech žáků, stejně jako navrhuje ve své práci i Oakesová (1986). Navržený přístup by mohl vycházet z optimálního a efektivního přidělení učitelů k žákům, tak aby bylo u dané třídy cíleně dosahováno nejlepších výsledků (Gamoran, 2010). V takovém případě je důležité pamatovat i na motivaci učitelů a jejich spokojenost z odvedené práce. Ne všichni učitelé, kteří jsou nejefektivnější například u třídy slabších žáků, jsou v ní také nejspokojenější a je pravděpodobné, že pokud nebudou přidělováni ředitelem a vedením školy i ke schopným žákům, pak hrozí reálné vyhoření či demotivace z práce zapříčiněná slabými výsledky přidělených žáků (Meyer & Dokumaci, 2010).

Za závažné považuji **zjištění, že ředitelé, vedení a učitelé zkoumaných škol stereotypně očekávají vysoké nebo slabé výsledky od žáků v závislosti na navštěvovaném typu třídy.** Ředitelé, vedení a učitelé potvrdili, že již dopředu očekávají od žáků odlišné výsledky dle jejich umístění do výběrové nebo nevýběrové dráhy ještě předtím, než žáky vůbec poznají či si je nějakým způsobem otestují. Toto zjištění koresponduje se šetřením DeLany (1998), který došel k obdobným výsledkům. Žáci umístění do nevýběrové dráhy jsou mnohdy znevýhodněni očekáváním učitelů, kteří na ně kladou nízké nároky, žáci proto vykazují nízké výsledky, a tím zpětně potvrzují očekávání učitelů. Jedná se o opakující se koloběh, který není dlouhodobě v diferencovaném vzdělávání řešen (Gamoran, 1993). Gamoran (2010) také konstatuje narůstající trend ředitelů a vedení škol v rozlišování efektivních a méně efektivních učitelů prostřednictvím sledování pokroku ve výsledcích jednotlivých žáků za určitý časový úsek (obvykle několik let). Otázkou diskuze zůstává, v jaké míře jsou tyto výsledky žáků vypovídající o efektivitě daného učitele v kontextu žákových schopností na začátku měření, jeho socioekonomického zázemí, demografické polohy školy, komunity školy a mnoha dalších souvisejících aspektů.

Závěrem, jedním z důvodů záměrného přidělování učitelů do diferencovaných tříd může být motivace dosáhnout efektivních výsledků jak u žáků výběrových, tak nevýběrových tříd přidělením optimálního učitele (Schafer & Olexa, 1971). Dalším důvodem může být usnadnění práce učitelů, protože je snazší vzdělávat žáky s podobnými schopnostmi (Kilgore, 1991; Hallinan, 1994). Ze šetření zkoumaných škol konstatuji, že ředitelé a vedení škol **a) přidělují dle jejich názoru kvalitnější učitele do výběrových tříd za účelem dosažení co nejlepších výsledků žáků v těchto třídách; b) přijímají do své školy pouze takové učitele, o kterých jsou přesvědčeni, že tyto podmínky kvalitního učitele splňují a poté již nemusí rozlišovat mezi učiteli výběrových a nevýběrových tříd, ve výběrových třídách ale vyžadují po učitelích uplatňování prohlubujícího kurikula.** Z výsledků tohoto šetření je zřejmé, že přidělování učitelů do diferencovaných tříd podporuje nerovný přístup ke vzdělávání a zvyšuje tak rozdíly mezi žáky výběrových a nevýběrových tříd. Ze srovnávacích testů žáků odlišných typů tříd na jednotlivých školách vyplývá, že dlouhodobá diferenciace má za následek nižší dosažené výsledky u žáků nevýběrových tříd, což koresponduje i s kladením nižších nároků učiteli na ně (Hallinan & Kubitschek, 1999; Meijnen & Gulemond, 2002).

Limity výzkumného šetření

Za limity svého výzkumného šetření považuji za první časové omezení, které vychází z možností respondentů a výzkumníka, a za druhé limity výzkumníkova induktivního přístupu, který se velmi snadno může během šetření změnit v deduktivní přístup (Baxter & Jack, 2008), který není pro odhalení fungování fenoménu přínosný (výzkumník si v takovém případě dovozuje závěry). K prvnímu limitu jsem přistupovala co nejvíce obezřetně a navštěvovala ředitele, vedení a učitele škol v době, kdy měli nejvíce času se mnou hovořit (konec školního roku, přípravné týdny, doba před vánočními prázdninami atd.). Druhý limit jsem se pokusila eliminovat formou konzultací jak s experty zabývajícími se teoretickým rámcem příbuzných témat, tak s metodology zabývajícími se kvalitativním šetřením. Uskutečněné šetření nabízí další možnosti výzkumu, kterými lze na tyto závěry navázat, například tématem: přidělování učitelů do tříd pohledem učitelů a žáků.

7. Seznam použitých zkratk

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

ESF – Evropský sociální fond

IKT – informační a komunikační technologie

OP VVV – Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

PVP – povinně volitelné předměty

RVP ZV – rámcově vzdělávací program základního vzdělávání

SPU – speciální poruchy učení

ŠVP – školní vzdělávací program

VV – výtvarná výchova

ZŠ – základní škola

Seznam použitých zkratk ředitelů a vedení škol zahrnutých do výzkumu

Škola Barevná

Ředitel školy Barevná – ředitel ŠB

Vedení školy Barevná – vedení ŠB

Škola Nová

Ředitel školy Nová – ředitel ŠN

Vedení školy Nová – vedení ŠN

Škola Otevřená

Ředitel školy Otevřená – ředitel ŠO

Vedení školy Otevřená – vedení ŠO

Škola Výjimečná

Ředitel školy Výjimečná – ředitel ŠV

Vedení školy Výjimečná – vedení ŠV

Škola Daleká

Ředitel školy Daleká – ředitel ŠD

Vedení školy Daleká – vedení ŠD

8. Seznam použitých zdrojů

- Altonji, J. G., Huang, C. I., & Taber, C. R. (2010). *Estimating the cream skimming effect of school choice* (No. w16579). National Bureau of Economic Research.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. CUP Archive.
- Barr, R., Dreeben, R., & Wiratchai, N. (1983). *How schools work*. University of Chicago Press.
- Bassey, M. *Case study Research in Educational Settings*. Maidenhead : Open University Press, 2006.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544–559.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*.
- Betts, J. R., Zau, A. C., & Rice, L. A. (2003). New insights into school and classroom factors affecting student achievement. *San Francisco: Public Policy Institute of California*.
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational psychologist*, 34(3), 139–153.
- Boušková, M. (2013). Jak ředitelé přidělují učitelé do jednotlivých tříd?. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/53370>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American economic review*, 95(2), 166–171.
- Burgess, R. G. (1983). *Experiencing comprehensive education: A study of Bishop McGregor School*. Taylor & Francis.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual differences*, 29(6), 1057–1068.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2012). *Assessing teacher effectiveness: different models*. Routledge.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27–49.

- Carey, N. (1994). *Curricular Differentiation in Public High Schools. Fast Response Survey System. ED Tabs*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Carey, N., Lewis, L., & Farris, E. (1998). *Parent Involvement in Children's Education: Efforts by Public Elementary Schools. National Center for Education Statistics Statistical Analysis Report*. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Mail Stop: SSOP, Washington, DC 20402-9328.
- Cedrychová, V. Raudenský, & J. Krestová, J. (1992). *Možnosti diferenciacie žáků na základní škole*. Praha: H & H.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. (2005). Who teaches whom? Race and the distribution of novice teachers. *Economics of Education review*, 24(4), 377–392.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of human Resources*, 41(4), 778–820.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(2), 119–142.
- Connor, Carol M., Frederick J. Morrison, and Jocelyn Petrella. 2004. “Effective Reading Comprehension Instruction: Examining Child X Instruction Interactions.” *Journal of Educational Psychology* 96: 682–698.
- Cooper, R. G. (1983). The new product process: an empirically-based classification scheme. *R&d Management*, 13(1), 1–13.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition*.
- Cronbach, L. J., & Snow, R. E. (1969). *Individual Differences in Learning Ability as a Function of Instructional Variables*. Final Report.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching & America's Future, Kutztown Distribution Center, 15076 Kutztown Road, PO Box 326, Kutztown, PA 19530-0326.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Report of the committee on teacher education of the national academy of education.

- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of teacher education*, 53(4), 286–302.
- DeLany, B. (1998). The micro-politics of school, teacher, and student failure: Managing turbulence. *When Children Don't Learn: Student Failure and the Culture of Teaching*. Columbia: Teachers College, 134–159.
- Dieterle, S., Guarino, C. M., Reckase, M. D., & Wooldridge, J. M. (2015). How do principals assign students to teachers? Finding evidence in administrative data and the implications for value added. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34(1), 32–58.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Scottish Government (Scotland).
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2011). Teach For America teachers: How long do they teach? Why do they leave?. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 47–51.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity?. *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Karolinum.
- Dvořák, D. (2011). Přejít mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možností facilitace. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků*, (19), 57–61.
- Dvořáková, I. (2010). Obsahová analýza/formální obsahová analýza/kvantitativní obsahová analýza. *AntropoWebzin*, 6(2), 95–99.
- Dvořáková, M., & Tvrzová, I. (2010). Proměna současné školy z hlediska učitele. *H. Krykorková & R. Váňová (Eds.)*, 281–302.
- Elliott, J. R., & Smith, R. A. (2001). Ethnic matching of supervisors to subordinate work groups: Findings on “bottom-up” ascription and social closure. *Social Problems*, 48(2), 258–276.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The elementary school journal*, 80(5), 219–231.
- Evertson, C. M. (1982). Differences in instructional activities in higher-and lower-achieving junior high English and math classes. *The Elementary School Journal*, 82(4), 329–350.

- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316.
- Flick, L. B. (1995). Complex Instruction in Complex Classrooms: A Synthesis of Research on Inquiry Teaching Methods and Explicit Teaching Strategies.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 233–243.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable?. *Educational Leadership*, 50, 11–11.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?. *American journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Gamoran, A. (2010). Tracking and inequality. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, 213.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310–318.
- Gibbert, M., Ruigrok, W., & Wicki, B. (2008). What passes as a rigorous case study?. *Strategic management journal*, 29(13), 1465–1474.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. *London: Weidenfeld and Nicholson*, 24(25), 288–304.
- Goe, L. (2007). The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. *National comprehensive center for teacher quality*.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) process: Who applies and what factors are associated with NBPTS certification?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 259–280.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. *Walterová, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, 2, 362–370.
- Greger, D. (2006). 1.1. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi1.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.

- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). Spravedlivý start.
- Guarino, C. M., Reckase, M. D., & Wooldridge, J. M. (2012). Can value-added measures of teacher education performance be trusted?. *East Lansing, MI: Education Policy Center at Michigan State University.*
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163–194), 105.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Criteria for Assessing Naturalistic Inquiries as Reports.
- Hallinan, M. T. (1992). The organization of students for instruction in the middle school. *Sociology of Education*, 114–127.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79–84.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1-2), 41–62.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (1998). *Does special education raise academic achievement for students with disabilities?* (No. w6690). National Bureau of Economic Research.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. w11154). National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Hargreaves, D. H., & Hargreaves, D. (2006). *Social relations in a secondary school*. Routledge.
- Haycock, K. (1998). Good Teaching Matters: How Well-Qualified Teachers Can Close the Gap. *Thinking k-16*, 3(2), n2.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1990). Principal assessment: Conceptual problem, methodological problem, or both?. *Peabody Journal of Education*, 68(1), 124–144.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, sro.
- Hoffer, T. B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational evaluation and policy analysis*, 14(3), 205–227.
- Holubová, M. (2010). Přejechod žáků na víceletá gymnázia.

- Houtte*, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational studies*, 30(2), 159–173.
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 23606.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499–534.
- Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 297–311.
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: Issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163–176.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T. (2007). Pedagogical content knowledge v kurikulárním a oborově didaktickém výzkumu. *JANÍK, T. a kol. Pedagogical content knowledge aneb didaktická znalost obsahu*, 41-52.
- Jones, J. D., Vanfossen, B. E., & Ensminger, M. E. (1995). Individual and organizational predictors of high school track placement. *Sociology of Education*, 287–300.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2005). Identifying effective teachers in New York city. *Manuscript*, July.
- Kasíková, H. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Kilgore, S. B. (1991). The organizational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 189–203.
- King, E. (1996). The use of the self in qualitative research. *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, 175–188.
- Kirk, J., Miller, M. L., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (Vol. 1). Sage.
- Koller, T., Goedhart, M., Wessels, D., & Copeland, T. E. (1946). McKinsey and Company (2010). *Valuation: Measuring and managing the value of companies*, 5.

- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American educational research journal*, 19(3), 415–428.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(1), 37–62.
- Leix, A. E. (2006). Transkripcie audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém. *Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity*.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.
- Loveless, T. (1998). *The tracking and ability grouping debate*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Lucas, S. R. (1999). *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. *Sociology of Education Series*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.
- Marks, R. B. (2000). Determinants of students evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108–119.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Lotto, L. S. (1986). Inequitable Allocations of Alterable Learning Variables1. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 21-26.
- Matějů, P., & Straková, J. (2006). Rovné šance na vzdělání. *Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Meyer, Robert H., and Emin Dokumaci. 2010. *Value-Added Models and the Next Generation of Assessments*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214–253.

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Dostupné z: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Meijnen, G. W., & Guldemon, H. (2002). Grouping in primary schools and reference processes. *Educational Research and Evaluation*, 8(3), 229–248.
- Metz, M. H. (1978). Clashes in the classroom: The Importance of Norms for Authority. *Education and Urban Society*, 11(1), 13–47.
- Metz, M. H. (1993). Teachers' ultimate dependence on their students. *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*, 104–136.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Mouralová, M. (2013). Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů. *Orbis scholae.[online]*, 11–26.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional treatment differences. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 129–149.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300–308.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects?. *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237–257.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). Student engagement: When recitation becomes conversation.
- Oakes, J. (1986). Keeping track, part 1: The policy and practice of curriculum inequality. *Phi Delta Kappan*, 68(1), 12–17.
- Oakes, J. (1991). *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Oakes, J. (1992). Can tracking research inform practice? Technical, normative, and political considerations. *Educational Researcher*, 21(4), 12–21.
- Oakes, J., & Saunders, M. (2008). *Beyond Tracking: Multiple Pathways to College, Career, and Civic Participation*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

- O'Sullivan, R. G., & Johnson, R. L. (1993). Using Performance Assessments To Measure Teachers' Competence in Classroom Assessment.
- Page, R. N. (1991). *Lower-Track Classrooms: A Curricular and Cultural Perspective*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (alk. paper--ISBN-0-8077-3092-0).
- Palán, Z. (2006). Celoživotní učení. Vybrané problémy vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, 26–27.
- Patton, E., & Appelbaum, S. H. (2003). The case for case studies in management research. *Management Research News*, 26(5), 60–71.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory.
- Průcha, J., & Walterová, E. M. J. *Pedagogický slovník. 4. aktualizované vydání*. Praha: Portál, sro, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník. Praha: Grada, 2012*. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník, Portál: Praha, 2009*. ISBN 80-7178-772-8.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rosenbaum, J. E. (1976). Making Inequality; the Hidden Curriculum of High School Tracking.
- Rosenthal, R. (1973). The Pygmalion Effect Lives. *Psychology today*.
- Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. *The Quarterly Journal of Economics*, 125(1), 175–214.
- Rubin, B. C. (2006). Tracking and detracking: Debates, evidence, and best practices for a heterogeneous world. *Theory into Practice*, 45(1), 4–14.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, 15, 1–3.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247–256.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145–159.

- Schwartz, F. (1981). Supporting or Subverting Learning: Peer Group Patterns in Four Tracked Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(2), 99–121.
- Silverman, D. (2000). Analyzing talk and text. *Handbook of qualitative research*, 2(0), 821–834.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1–23.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14.
- Schafer, W. E., & Olexa, C. (1971). *Tracking and opportunity: The locking-out process and beyond*. Chandler Pub. Co.
- Schwartz, F. (1981). Supporting or Subverting Learning: Peer Group Patterns in Four Tracked Schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(2), 99–121.
- Skalková, J. (2002). Zkvalitňování úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciacce. *Pedagogika*, 52(1), 4–15.
- Slavin, R. E. (1998). Can Education Reduce Social Inequity?. *Educational leadership*, 55(4), 6–10.
- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Publications, Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West Street, Alexandria, VA 22314 (Stock No. 611-89142; \$14.95).
- Sørensen, A. B., & Hallinan, M. T. (1977). A reconceptualization of school effects. *Sociology of education*, 273–289.
- Spilková, V. (2002). Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 24–39.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kosková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.*
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies (pp. 443–466). 2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition, Sage Publications, London.

- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis*, 46(2), 187–210.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3–21.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273–85.
- Stronge, J. H. (2005). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Corwin Press.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339–355.
- Šedřová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. *Studia paedagogica*, 53(10), 123–132.
- Šedřová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univ.
- Timothy Coombs, W., & Holladay, S. J. (2006). Unpacking the halo effect: Reputation and crisis management. *Journal of Communication Management*, 10(2), 123–137.
- Valenta, P. (2011). Problematika rovných příležitostí ve vzdělávání v českých médiích. In K. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 76–95). Praha: Karolinum.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354–388.
- Van Thiel, S., & Leeuw, F. L. (2002). The performance paradox in the public sector. *Public Performance & Management Review*, 25(3), 267–281.
- Vast'atková, J. P. (2013). School case studies: Stories of self-evaluation. *Pedagogická orientace*, 23(6), 810.

- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, 1*, 19–46.
- Vítečková M. (2011). Rodiče a dva typy škol. In K. Kasíková & J. Straková (Eds.), *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání* (s. 99–113). Praha: Karolinum.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Aspects of radical constructivism and its educational recommendations. *Theories of mathematical learning*, 307–314.
- Walterová, E. (2001). Možnosti a limity případové studie školy. Problém vnitřní konzistence případové studie školy. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. S. 75–76. Ostrava: Ostravská univerzita – PedF.
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (2003). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education*. Prentice Hall.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., Keeling, D., Schunck, J., Palcisco, A., & Morgan, K. (2009). The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness. *New Teacher Project*.
- Welner, K., & Burris, C. C. (2006). Alternative approaches to the politics of detracking. *Theory into Practice*, 45(1), 90–99.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76.
- Willis, P. E. (1977). *How working class kids get working class jobs*. University of Birmingham.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Fifth).
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, 9–27.

9. Seznam příloh

Příloha 1 – Relační analýza: vztahy mezi jednotlivými dokumenty

Příloha 2 – Ukázka pyramidového modelu otázek

Příloha 3 – Schéma semistrukturovaného rozhovoru s ředitelkou školy Výjimečná

Příloha 4 – Schéma semistrukturovaného rozhovoru s učitelkou školy Výjimečná

Příloha 5 – Ukázka části přepsaného rozhovoru s ředitelkou školy Výjimečná

Příloha 6 – Ukázka části přepsaného rozhovoru s učitelkou školy Výjimečná

Příloha 7 – Ukázky kódování a strukturalizace dat v programu MAX QDA 2018

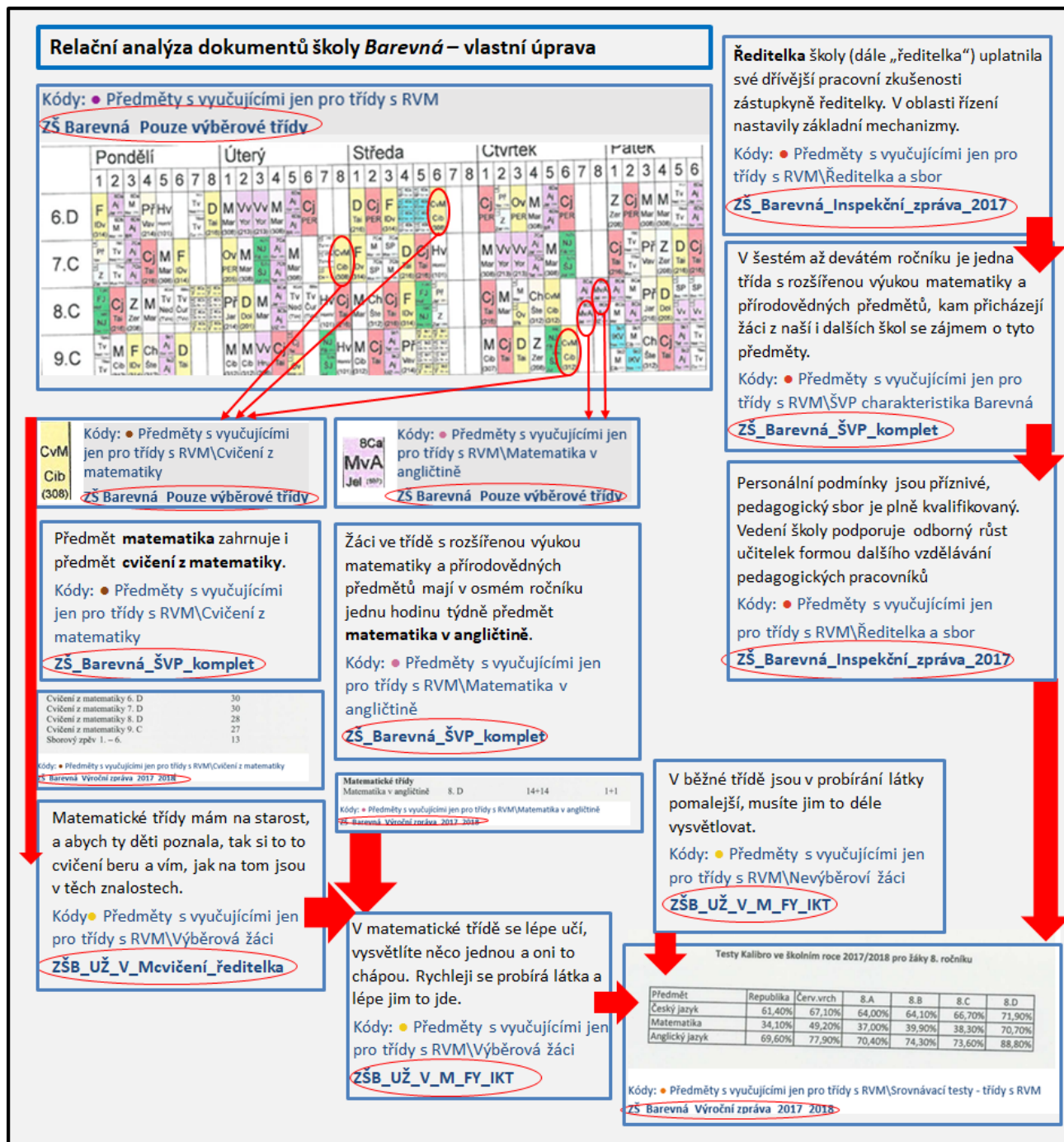
Příloha 8 – Deník výzkumníka: naskenované ukázky dokumentu

Příloha 9 – Ukázky přepsaných rozhovorů dle transkripční konvence Leix (2006, s. 92)

Příloha 10 – Zkratky datových fragmentů

Příloha 11 – Informovaný souhlas s dalším vysvětlením o postupech výzkumu

Příloha 1 – Relační analýza: vztahy mezi jednotlivými dokumenty, příklad škola Barevná



Zdroj: Dvořáková, 2010, s. 97, vlastní úprava relační analýzy dokumentů, škola Barevná

Příloha 2 – Ukázka pyramidového modelu otázek



Zdroj: Wengraf, 2001, s. 64, vlastní úprava grafického zpracování a otázek

Příloha 3 – Schéma semistrukturovaného rozhovoru s ředitelkou školy Výjimečná

ZŠ Výjimečná

Léto 2018

Schéma semistrukturovaného rozhovoru s ředitelkou (ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň)

Úvod: představení, poděkování

Tazatelské otázky

Kontext školy:

Diferenciace žáků

- Jak dlouho zde působíte v roli ředitelky, jaká je Vaše aprobace a jaké předměty vyučujete? (TO1)
- Jak vznikl koncept školy se zaměřením na nadané žáky a co mu předcházelo? (TO1)
- Jak byste popsala systém diferenciaci nadaných žáků ve škole? (TO1)
- Jedná se o rozřazování žáků pouze na určité předměty nebo po celou dobu výuky? (TO1)
- Diferenciace nadaných žáků je pouze na prvním stupni či na obou stupních? (TO1)
- Kromě nadaných žáků zde máte také diferenciaci do skupin na jazyk, jak tato diferenciaci probíhá, je na oboou stupních? (TO1)
- Odchází žáci na víceletá gymnázia? Musíte nějak řešit jejich odchod?

Přijímací řízení

- Jaké přijímací řízení je uskutečňováno do tříd pro nadané žáky? (TO1)
- Jaké přijímací řízení je uskutečňováno do jazykových skupin? (TO1)

Prostupnost žáků

- Jaké jsou možnosti prostupnosti žáků diferencovaných tříd a skupin? (TO1)
- Jak často reálně žáci přestupují?

Příčinné podmínky

- Přidělujete do odlišných tříd nebo skupin různé učitele? (TO2)
- Co Vás k tomuto rozhodnutí vede, proč tak jednáte? (TO2)
- Rozhodujete o přidělování učitelů do tříd sama nebo se s někým radíte? (TO2)
- Preferujete u učitelů nějaké odlišné schopnosti? (TO2)

Intervence

- Co vás ve Vaší volbě přidělování učitelů do tříd ovlivňuje? (TO3)

Vnitřní podmínky

- Je pro Vás stěžejní výkon žáků umístěných ve výběrové třídě? / Zaměřujete se na zlepšení výkonu slabších žáků? / Přidělujete učitele do tříd náhodně? / Snažíte se učitele do tříd přidělovat spravedlivě, střídají se u různých typů tříd? (TO3)

Vnější podmínky

- Ovlivňují Vás při přidělování učitelů do tříd rodiče a jejich přání? / Jak vás omezují možnosti školy? / Jakým způsobem sestavujete tým učitelů, snažíte se jim vyhovět? / Přidělujete učitele podle konkrétních potřeb žáků ve třídách? (TO3)

Kritéria přidělování učitelů do tříd

Obecná kritéria dle poznatkové báze učitelství

- Jak důležité jsou pro Vás při přidělování učitelů do tříd jednotlivé znalosti učitele? (TO4)
- Přidělujete učitele do tříd na základě odlišných znalostí vědních obsahů? Znalosti kurikula? / Obecných pedagogických znalostí? / Znalostí o žákovi a jeho charakteristikách? / Znalostech o kontextu vzdělávání? / Vzdělávání v obsahu disciplíny? / Vzdělávacích materiálů a struktur? / Formálního pedagogického vzdělání? / Dosažené praxe? (všechny složky poznatkové báze učitelství byly ředitelce vysvětleny). (TO4)
- Proč? Z jakých důvodů kladete důraz na tyto znalosti? (TO4)

Specifická kritéria

- Jsou nějaké další specifická kritéria, podle kterých přidělujete učitele do tříd? (TO4)
- Jak byste popsala kvalitního učitele? (TO4)
- Napadá Vás navíc ještě nějaký poznatek k přidělování učitelů do tříd, který byste ráda poznamenala? (TO4)

Příloha 4 – Schéma semistrukturovaného rozhovoru s učitelkou školy Výjimečná

ZŠ Výjimečná

Léto 2018

Schéma semistrukturovaného rozhovoru s učitelkou (ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV)

Úvod: představení, poděkování

Tazatelské otázky

Diferenciace žáků

- Jak dlouho zde učíte a jaká je Vaše aprobace? (TO5)
- V jakých typech tříd a jaké předměty vyučujete? (TO5)
- Vnímáte rozdíl mezi žáky výběrových a nevýběrových tříd? (TO5)
- Připravujete se odlišně do různých typů tříd? (TO5)
- Všimla jste si rozdílů v chování žáků podle typu tříd? (TO5)
- Jak se vám učí v různých typech tříd, pociťujete nějaký rozdíl? (TO5)
- Musíte mezi učiteli nějakým způsobem bojovat o třídu, ve které chcete učit? (TO5)
- Jak vnímáte odchod nadaných žáků? (TO5)

Příloha 5 – Ukázka části přepsaného rozhovoru s ředitelkou školy Výjimečná

ZŠ Výjimečná

Ředitelka_ZŠ Výjimečná: **ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň**

Monika Kadrnožková: **T**

Doba nahrávání celkem: 1 hod 13 min 25 vteřin

Léto 20118

T: *Rozhovor si teda nahraju, je to v pořádku?*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *Ano, počítám s tím.*

T: *Děkuji moc ještě jednou za tu ochotu semnou rozhovor udělat, já se tedy začnu ptát. Jak ten koncept nadaných žáků a rozšířených skupin na jazyky vznikl?*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *Od roku 2007 jsou zde integrováni nadaní žáci a jazykové skupiny. Tady ve škole se vždycky pracovalo s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami! Dlouhodobě vlastně už od devadesátých let jsme ti měli speciálního pedagoga a s těmi dětmi intenzivně pracovaly než v jiných školách. Na základě zkušeností s částečnou segregací těch dětí s jinými vzdělávacími potřebami jsme tenkrát vytvářeli koncepci pro tu druhou stranu spektra a to pro ty děti mimořádně nadané. # Takže na základě nějakých zkušeností už s těmi dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami už vlastně vznikla koncepce mimořádně nadaných, která se hodně pojí s tím. Samozřejmě jsme měli nějaké předpoklady, jak by to mohlo vypadat, ty předpoklady se částečně hroutily, protože ty děti jsou úplně jiné, než jsme předpokládali, a některé věci jsme za pochodu měnili, takže jsme za tu dobu šesti let vykryštovali v koncept, který se pořád ještě trochu obsahově proměňuje. Struktura je stejná, ale ta obsahová stránka se obměňuje pořád.*

T: *A mohla byste mi prosím popsat, jak je to u těch nadaných žáků, jak fungují ty skupiny žáků?*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *My nemáme vyloženě jazykové třídy, ale máme diferencovanou od prvního ročníku. Od prvního ročníku nám vlastně prvňáčci nastupují na stejnou laťku znalostí, ale máme tady rozdíl u těch dvojjazyčných rodin a u těch, co vlastně anglicky vůbec neumí.! # Tak od první třídy máme už strukturu výuky jazyka a tam máme i všechny děti z celého ročníku a rozdělíme ten ročník na šest skupin, s tím, že jedna skupina vždycky jsou děti z cizojazyčného prostředí, bilingvní děti, jedna až dvě skupiny bývají děti z mezinárodních školek s angličtinou na komunikační úrovni a zbylé skupiny z pravidla s výjimkou jedné mají děti, které se s tou angličtinou setkaly třeba v předškolním prostředí, chodily na nějaké kroužky a maximálně jedna skupina bývá, které se vůbec s angličtinou nesetkaly. Jenomže takhle už nám ty děti nastupují a to zařazení dítěte je podle toho, jakou úroveň mají v tu chvíli.*

...

Máme všechny ty ať už ty jazykové skupiny, tak ty skupiny nadaných máme prostupné tam i zpět, takže pokud to dítě zařadíme do nějaké skupiny, tak to neznamená, že už tam bude na věky věků. Může se v pololetí nebo ve čtvrtletí přesunout, pro další školní rok se může

přesunout, máme ty třídy velmi prostupné pro ty děti. To dítě se tam může pohybovat, aby pracovalo na té aktuální úrovni, která je pro něj nejlepší.

T: *A jak je tam tedy rozřazujete do těch prvních tříd?*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *My máme v těch prvních třídách poslechově obrázkový test, který vytvořila před drahnou dobou jedna naše kolegyně, pro ty prvňáčky s tím, že ty děti, které vůbec neznají tu angličtinu tak se toho rozřazování vůbec neúčastní, abychom je hned v září v první třídě netraumatizovali. A do té skupiny bilingvních dětí je to ještě obohaceno pohovorem s panem učitelem, který tam učí, to je absolutně mimo kurikulum českého vzdělávacího systému, je to hodně postavené na základě vzdělávání britských expatů, takže i ty učebnice vlastně, které používá kolega, jsou pro ty expaty britské, takže je to úplně jiný systém, ale ty děti se hodně věnují písemnému projevu, protože to je to co třeba ty bilingvní děti nebo ti rodilí mluvčí mimo to anglické školství nebo to britské nemají.*

...

Takže tam je to ustanovené tímhle způsobem v ostatních skupinách máme různé učebnice, různé se s těma dětmi v nich pracuje a vlastně ten test kolegyně revidovaly fakt tak dvakrát myslím. Děti rozřazujeme z pravidla znovu ještě ve třetí, ročníku, ale v některých školních letech jsme to ani nedělali, protože prostě paní učitelky si sesedly a ty děti porovnály, kdo kam, aby zase jedna skupiny nebyla přeplněná a jedna prázdná! My tam máme třeba osmnáct dětí ve skupině, v loňském školním roce měl kolega rodilý mluvčí v té bilingvní skupině dvacet dětí. # Že prostě jsme měli dvacet bilingvních dětí, které tu úroveň potřebovaly. Takže to byla výjimka, jinak máme okolo těch osmnácti v tom jazyce.

(...) jiná část rozhovoru:

T: *A jak řešíte odbornost a aprobovanost, aby byl odborník na nějaký předmět.*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *Tak u těch nadaných dětí to musí být lidi, kteří mají aprobační a osvědčili se kolegové, kteří mají pedagogické vzdělání pro druhý a třetí stupeň. To znamená, že mají pozadí oborové široce postavené a vědí kam jít pro zdroje, jsou schopni pracovat s tím, že tyhle děti zaujalo tohle téma, tak není mi to téma blízké, ale musím si k němu něco dostudovat a musím to přetransformovat tak, aby to ty děti bavilo a aby s tím byly schopny pracovat. To ano, a vlastně my máme kolegy, kteří mají dodělanou DPS, tedy pedagogické minimum a jsou to oboráři. Máme je na druhém stupni a vstupují k těm nadaným. Třeba kolega matematik má matfyz a k tomu DPS. Ale že bychom preferovali to ne, je to spíš o tom, že ten člověk má to oborové pozadí, ale hlavně je schopen pracovat s těmi nadanými dětmi. Je schopen empatie, je schopen přizpůsobit ten program a vlastně přizpůsobit ten program, aby dosáhl těch povinných cílů a získat ještě dostatečnou nadstavbu v rámci toho oboru.*

T: *A jak to vidíte s organizací třídy.*

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň: *S těmi dětmi je důležité přenést se přesto, že ty děti jinak vnímají, opravdu jdou na věci jinak. V té skupině máme velmi často dítě s nějakých*

handikepem, takže když je to autistické nadané dítě, tak ho tam mám a musím s tím pracovat. Že to dítě, kterému musím utřít nos, vyndat mu kapesník a vyndat mu víčko z tužky, protože jinak se s ním udáví, že tam nefungují v těch skupinách, takové ty úplně běžné principy. Jako že by se děti hlásily, no tak to jsem ještě teda nezažila.

Příloha 6 – Ukázka části přepsaného rozhovoru s učitelkou školy Výjimečná

ZŠ Výjimečná

Učitelka český jazyk a výtvarná výchova: **ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV**

Monika Kadrnožková: **T**

Doba nahrávání celkem: 18 min 27 vteřin

Léto 2018

ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV: *Učím tady sedm let a mám aprobaci čeština a výtvarná výchova. Učím tady nadané žáky na prvním stupni český jazyk a jinak druhý stupeň oboje, češtinu a výtvarku. Víc do hloubky jdu u těch nadaných dětí, dělám u nich základní učivo, což je velmi jednoduché, protože ty děti to pobírají velmi rychle, tam máme možnost to učivo rozšiřovat, prohlubovat, ty děti dostávají informace jako by to byly děti na druhém stupni.*

...

Na přípravu je to obrovsky náročné, protože to jsou děti chytré, které jsou hloubavé a zvědavé, takže aby byly neustále aktivní, takže je to opravdu příprava na tyhle hodiny je hodně složitá a nedá se to točit!, každým rokem je to jiné, jsou to specifické skupiny. Člověk se musí neustále rozvíjet a jet s nimi, co oni zrovna čtou, i novinky, stoprocentně. @ Někdy se i stane, že některé dítě skoro jako doháním @, já ho potřebuji předběhnout a já ho doháním, protože to jsou děti obrovsky dravé a čtivé a mají velký rozhled už na tom prvním stupni.

T: *Je pro vás rozdíl v chování žáků?*

ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV: *Skupina nadaných je super že jich je málo!, je jich maximálně patnáct a tím pádem tam nejsou ty děti, které by něco nezajímalo, ty děti opravdu pracují a jde je mnohem lépe zvládnout. V té nadané skupině jsou děti vyspělejší, učila jsem děti i s poruchou a těm musím věnovat obrovský individuální přístup, protože jinak okamžitě přestanou pracovat a dávat pozor, u těchle dětí tam jedu a není problém, nemám s nim i v tom žádný problém. # Jako u těchle dětí je navíc děsně velká podpora rodičů. Jasně, že někteří jsou šťourové jako všude, ale to nejsou děti, co by byli sociálně nějak slabí, takže mají to sociální zázemí a to skutečně jde ruku v ruce, jakmile je rodinné zázemí, tak ty děti takhle jedou. Rodiče to zajímá, co se učí, až jsou ti rodiče tak ambiciózní, že mají tendence jim ty úkoly vypracovávat, což domácí práce ztrácí smysl. Domácí práce víceméně moc nezadávám, protože to pak vypracují ti rodiče.*

T: *Jak vnímáte výuku v těch třídách?*

ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV: *Tady nějakou rivalitu vůbec nepociťuji, ale dělala jsem tady metodické listy pro český jazyk a bylo mi to nabídnuto, učit ty výběrové žáky, tak jsem to vzala, ale rivalita, to ne, že by někdo chtěl a nedostal. Je to možná také tím, že jak je nás tu hodně, tak učitelé se moc také nevidí mezi sebou.*

T: *Jak se vám učí ve třídách bez těch nadaných po té šestce.*

ZŠV_UŽ_V_ČJ_VV: *No, oni odejdou na ten osmiletý gympl v pětce, pak je ta šestka a tam je práce už je pomalá, chybí tam ty děti! Osmileté gymply, to je špatně, protože všechny*

tyhle děti, ti tahouni třídy odejdou a zůstanou tam zase ti pomalejší jenom. # Pak už jen plním tematický plán akorát, nic navíc, prostě už to tam není. Jako výuka u nadaných mě baví nejméně, kdybych měla možnost, tak učím jen ty nadané, protože nemám za sebou, že jsem učila léta děti s poruchou, sociálně slabé skupiny, vyloučené skupiny a tak dále a říkám si, že na starý kolena už se chci zabývat dětmi, který chtějí a pravdou je, že generační děti se nechtějí učit.

Příloha 7 – Ukázky kódování a strukturalizace dat v programu MAX QDA 2018

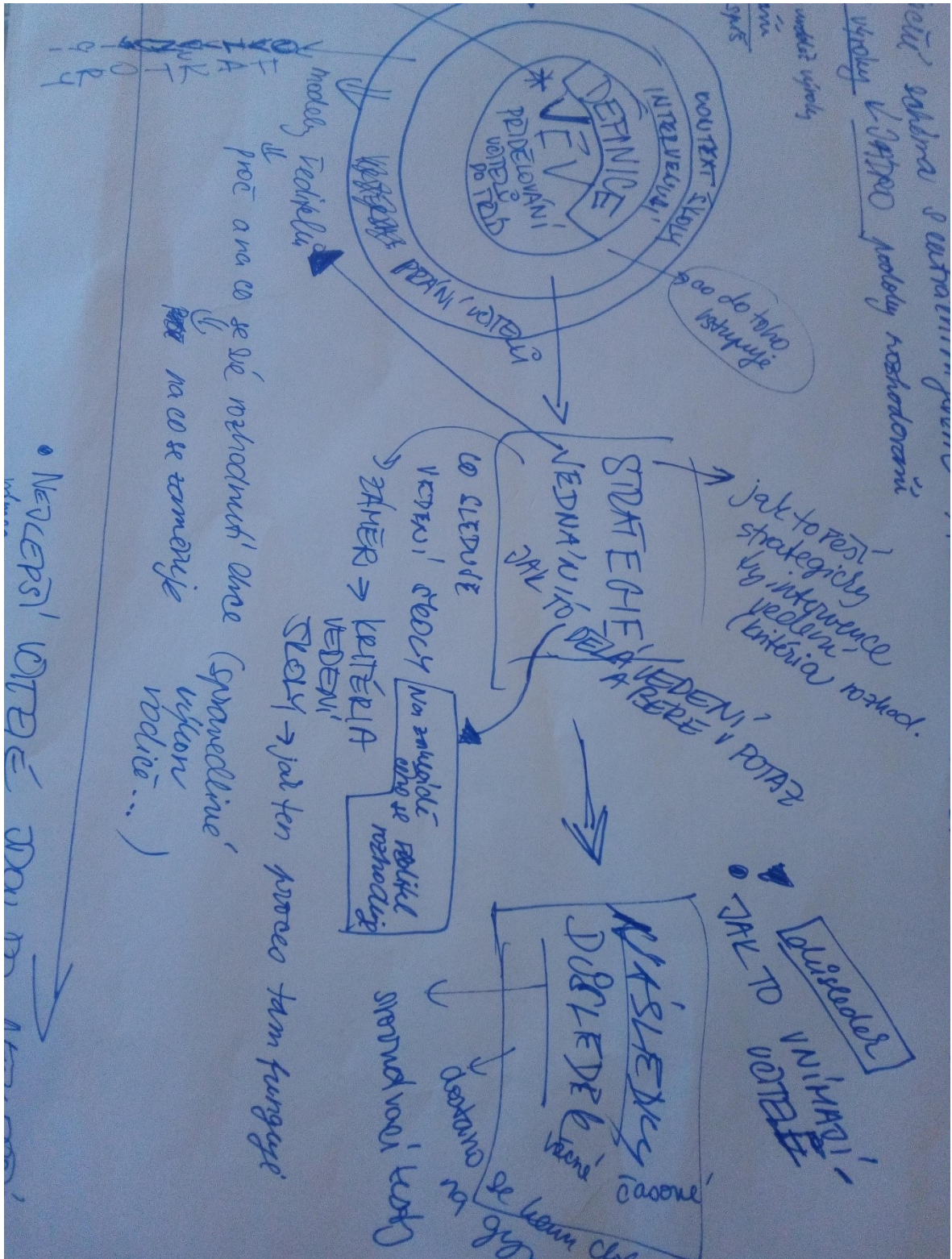
The screenshot shows the MAX QDA 2018 interface. The top menu includes Domů, Import, Kódy, Proměnné, Analýza, Smíšené metody, Vizuali nástroje, Reporty, and MAXDictio. The left pane shows a project tree with folders like 'ZŠ Výjimečná', 'ZŠ Nová', 'ZŠ Daleká', and 'ZŠ Barevná'. The main window displays a document titled 'Předměty s vyučujícími jen...ŠVP charakteristika Barevná' with text about teaching methods. A coding scheme 'Soustava kódů' is visible on the left, and a list of codes is on the right.

Zdroj: Statistický kvalitativní program MAX QDA 2018, příklad kódování, škola Barevná

The screenshot shows the MAX QDA 2018 interface. The top menu includes Domů, Import, Kódy, Proměnné, Analýza, Smíšené metody, Vizuali nástroje, Reporty, and MAXDictio. The left pane shows a project tree with folders like 'Dokumenty', 'ZŠ Výjimečná', 'ZŠ Nová', 'ZŠ Daleká', and 'ZŠ Barevná'. The main window displays a document titled 'Předměty s vyučujícími jen...ŠVP charakteristika Barevná' with text about teaching methods. A coding scheme 'Soustava kódů' is visible on the left, and a list of codes is on the right.

Zdroj: Statistický kvalitativní program MAX QDA 2018, příklad kódování, škola Daleká

Příloha 8 – Deník výzkumníka: ukázky dokumentu



28 BAREVNÁ

- doplnenie od 6. triedy do toho s nastreanou úroveň Matematika + fyzika + chemie)
- každý 5. triedu → vojvo 1. stupne + logika myslenia
- prostupnosť - rozdielové skúšky

ETIČNÉ PODMIENKY

• klamanie učiteľu do tried
- Fajstlerka → obvy zástupkyňa
md v konfereci

KONTEXT

VEJ

SYSTÉM PRAVIDLOVANÍ VEJ (bez kategorizácie)

• OPERATÍVNI - zdieľajúce triedy, majú vo všeobecnosti (bez kategorizácie)

• ŽADATEL - zabezpečenie kvality výuky v školských triedach - PREBERANOSŤ

• KONTROLA - zajišťa kvalitu výuky v školských triedach - VÝUKA BEZ ŽADATELŤ

• ŽADATELNI, KVALITNI VÝUKY (OPERATÍVNI) - učiteľ tried - PREBERANOSŤ

• VIP učiteľ - výberové triedy majú, VEJ " OPERATÍVNI

• učiteľ 5. a 6. tried - dvojhodnotovú učiteľ VEJ + VEJ

• frekvencia - má sa zúčastňovať výkonne učiteľ tried (1. i 2. stupňa)

• rozdiel medzi - jazykovej triedy, VEJ - ich výberové triedy, OPERATÍVNI

INTERVENČNÍ PODMIENKY - VEJ (PRÁVA)

• ŽADATEL OBRÁTKU - odborné znalosti, odborník, VE učiteľ, zástupca/iná - OPERATÍVNI, PREBERANOSŤ

• ŽADATEL PEDAGOGICKÉ ŽADATELNI - ORGANIZACE ŽADAV V znalosti, dotazy, individuálne

• ŽADATELNI KVALITA - odborníci, príprava, obsah učiva, tempo učiva, kvalita učiva

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, individuálne, kvalita práce, výber práce, výber práce (OPERATÍVNI)

• ŽADATELNI ŽADATELNI - Pomocníci - V, práca učiteľ, jednotlivci

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, pomoc učení, učenie učiteľ

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, učenie učení, učenie učiteľ

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, učenie učení, učenie učiteľ

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, učenie učení, učenie učiteľ

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, učenie učení, učenie učiteľ

• ŽADATELNI ŽADATELNI ŽADATELNI - V, učenie učení, učenie učiteľ

OPERATÍVNI INTERAKČNÉ VEJ

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

• odlišné tempo, kvalita, príprava, rozdielny obsah učiva, výber učiva, organizácia, výber práce, výber práce

DISSERTACE

organizace práce

TURNITIN

- Rozhodl příklady → roky →

Epistem, vzhledem → neustály

naplnění cíle → naprost v závěru, by vše

limity vyřazen
budovanost

Goal vedení, study přístupu

vešle do toho?

popout, co je vedení?

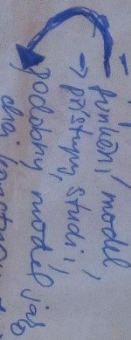
vedení, výzkum, sledování, řešení, strategie, sloz

obstát oběma: 1) Rozhodl

na vědecký způsob

vedení, study přístupu, vešle do toho? jak, kdy, proč, v jakých případech

- You → je to i explackim!
- Satman dat
- začít - přes knihy!



načítat, proč, výzkum, sledování, strategie, sloz

Modely v rodině v tom!

Malá studie - Work

uživat šlápnl podle věho

- počet zraků

1) šlápnl → 1 vyřazená, otázka, řešení jina, šlápnl zašker!

Perp Heads

30min

2) Předložení studie

3) konkrétní kma

→ anorganizovat (Hovorůl vyřazenost)

→ třeba do detailů naprogramovat budoucí

→ A, B, C, D → anorganizovat → třeba rovnou

- Gal vedel ano, protože Reditel & byla zastupující, ale nebyla si to ona, možná!

Příloha 9 – Ukázky přepsaných rozhovorů dle transkripční konvence Leix (2006, s. 92)

ZŠ Otevřená

Ředitel_ZŠ Otevřená: **ZŠO_UM_V_NJ_ředitel**

Monika Kadrnožková: **T**

Doba nahrávání celkem: 55 min 36 vteřin

Jaro 2018

(...)

T: A jak vnímáte právě tu kvalitu té učitelky, je kvalitní, co si pod tím představíte?

ZŠO_UM_V_ředitel: @ Že má mozek. @ Aby byla schopen ten učitel ty děti naučit, nic víc nechceme.

T: Takže aby uměl učit.

ZŠO_UM_V_ředitel: No jistě. U nás jako moc se neučí něco, co ten člověk nevystudoval! To je o tom, že ten učitel musí být osobnost a i když to nevystudoval a není super odborník, tak to musí zvládnout před těma dětma. ... Typický případ, máme tady v každé třídě jeden nebo dva rodilý mluvčí v nějakém jazyce, no a když tam přijde angličtinář a má tam člověka, co mluví anglicky výrazněji líp než on, tak to musí zvládnout. Nejde o to aby mu ukazoval, že je blbej, že to tak neumí, ale musí to být osobnost, musí mít mozek, jak říkám. Je to těžkým, ale prostě to musí zvládnout!

ZŠ Otevřená

Učitelka němčiny: **ZŠO_UŽ_V_B_NJ**

Monika Kadrnožková: **T**

Doba nahrávání celkem: 21 min 49 vteřin

Jaro 2018

(...)

T: Je to rozdíl ta motivace rodičů?

ZŠO_UŽ_V_B_NJ: Musí být, protože ty děti to samy nezvládnou v té třetí třídě. Ono je to velmi náročné, hodně mají ve třetí třídě i věci z češtiny, ta je ve třetí a čtvrté hodně těžká a ještě k tomu ještě ten druhý jazyk a vzhledem k tomu, že se ten jazyk nedá učit bez gramatiky a bez slovíček, tak musí, tak by to jinak tady neprošlo. Když už plavou a nezvládnou to, tak odejdou na jinou školu. My tady nemáme takové ty kapacity na přešoupnutí, tak pokud to dítě není talentované na matematiku, tak volí raději jinou školu, protože takhle škola je celkově náročnější! # Zrovna tak je problém s dyslektiky, kteří ty jazyk zvládají obtížněji, protože pokud je to dítě dyslektické, tak varujeme rodiče, že je to pro to dítě strašně náročné. Ti dyslektici mají u nás možnost asistenta, ale je to u nás hodně náročné.

ZŠ Nová
Metodička: **ZŠN_UŽ_metodička**
Monika Kadrnožková: T
Doba nahrávání celkem: 89 min 16 vteřin
Zima 2017 a podzim 2018
(...)

T: Zmínila jste o matfyzákovi, myslíte si, že ten odborník z matfyzu bude lepší z toho matfyzu než učitel matematiky a v čem?

ZŠN_UŽ_metodička: *Mně je asi jedno odkud ten člověk je, ale spíš jak funguje s těma dětma, jak umí zaujmout, jak moc je hravý. Jak si poradí s časem, ona ta hodina a půl je hrozně dlouhá doba a přeci jenom @ za hodinu a půl se dají ty děti uvařit úplně do mrtva @. A když si ten učitel opravdu tu hodinu nerozdělí, nerozseká na nějaké kratší úseky a střídání aktivit, nepošle si je vyčůrat nebo proběhnout, tak v takovém případě u nás nemůže existovat, protože ty děti umřou rychle.*

ZŠ Nová
Učitelka – 1. třída: **ZŠN_UŽ_HR**
Monika Kadrnožková: T
Doba nahrávání celkem: 35 min 17 vteřin
Zima 2017 a podzim 2018
(...)

T: Bavila jsem s paní metodičkou, že pro vás dohromady vůbec nebylo jednoduché pro takovou školu sehnat a vybrat učitele vzhledem k filozofii a koncepci této školy, můžete mi o tom říci prosím více?

ZŠN_UŽ_HR: *Myslím, že není mnoho učitelů kvalifikovaných pro první stupeň a pokud jsou, tak jdou přímo ze školy a nemáme úplně zkušenosti s tím, že na těch školách by se učili i jiné dovednosti než ty hard skills, ale úplně jim chybí ty soft skills a je také pro ně těžké se přetransformovat na jiný styl té práce, ta flexibila a ten jiný systém než to, co je zaběhnuté v těch školách, takže těžko by bylo nabídnout něco, co by akceptovali a i když jsme se setkávali s absolventkami, tak spíš je zajímala finanční stránka, nabídka bytu, místo bydliště a šly po jiných motivátorech než jsme jim mohli nabídnout my.*

... #

Příloha 10 – Zkratky datových fragmentů

Ředitel

ZŠB_UŽ_V_Mcvičení_ředitelka – škola Barevná

ZŠN_UM_ředitel/majitel – škola Nová

ZŠN_UŽ_ředitelka/majitelka – škola Nová

ZŠO_UM_V_B_NJ_ředitel – škola Otevřená

ZŠV_UŽ_V_ředitelka_1.stupeň – škola Výjimečná

ZŠD_UM_V_B_ředitel_M – škola Daleká

Zástupce ředitele

ZŠB_UŽ_V_B_zástupkyně – škola Barevná

ZŠN_UŽ_metodička – škola Nová

ZŠN_UŽ_HR – škola Nová

ZŠO_UŽ_V_B_zástupkyně – škola Otevřená

ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_1.stupeň – škola Výjimečná

ZŠD_UM_V_B_zástupce – škola Daleká

Učitelé

ZŠB_UŽ_V_M_FY_IKT – škola Barevná

ZŠB_UŽ_B_M (bývalá ředitelka) – škola Barevná

ZŠB_UŽ_V_B_M_CH – škola Barevná

ZŠN_UŽ_V_B_1. třída – škola Nová

ZŠN_UŽ_V_B_2.a3. třída_dohromady – škola Nová

ZŠO_UM_V_M_CH – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_V_B_NJ – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV1 – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_V_B_BI_CH_VZ – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_B_školní asistentka_CH_BI – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_V_B_ČJ_VV2 – škola Otevřená

ZŠO_UŽ_V_B_preventistka_Aj_OV – škola Otevřená

ZŠV_UM_B_1.stupeň – škola Výjimečná

ZŠV_UŽ_V_B_M – škola Výjimečná

ZŠV_UŽ_V_B_ČJ_VV ZŠV_UŽ_V_zástupkyně_spec.pedagog_M_ČJ – škola Výjimečná

ZŠD_UM_B_V_AJ – škola Daleká

ZŠD_UM_V_B_VL_NJ_HV – škola Daleká

ZŠD_UŽ_B_ČJ_OV – škola Daleká

ZŠD_UŽ_V_B_AJ – škola Daleká

ZŠD_UŽ_V_B_AJ_NJ – škola Daleká

Dokumenty – ŠVP

ZŠ_Barevná_ŠVP_komplet – škola Barevná

ZŠ_Barevná_ŠVP_běžné třídy – škola Barevná

ZŠ_Barevná_ŠVP_výběrové třídy_a – škola Barevná

ZŠ_Barevná_ŠVP_výběrové třídy_b – škola Barevná

ZŠ_Nová_ŠVP – škola Nová

ZŠ_Otevřená_ŠVP – škola Otevřená

ZŠ_Výjimečná_ŠVP – škola Výjimečná

ZŠ_Daleká_ŠVP – škola Daleká

Dokumenty – Inspekční zprávy

ZŠ_Barevná_Inspekční zpráva_2017 – škola Barevná

ZŠ_Otevřená_Inspekční zpráva_2017 – škola Otevřená

ZŠ_Výjimečná_Inspekční zpráva_2015 – škola Výjimečná

ZŠ_Daleká_Inspekční zpráva_2012 – škola Daleká

Dokumenty – Výroční zprávy

ZŠ_Barevná_Výroční zpráva_2017 – škola Barevná

ZŠ_Otevřená_Výroční zpráva 2017_2018 – škola Otevřená

ZŠ_Výjimečná_Výroční zpráva 2017_2018 – škola Výjimečná

ZŠ_Výjimečná_práce_Nadané děti – škola Výjimečná

ZŠ_Výjimečná_Zpráva o činnosti mimořádně nadané děti – škola Výjimečná

ZŠ_Daleká_Výroční zpráva_2017_2018 – škola Daleká

Dokumenty – Rozvrhy

ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třídy 1– 6 – škola Barevná

ZŠ_Barevná_Rozvrhy_Třídy 6– 9 – škola Barevná

ZŠ_Nová_Rozvrhy – škola Nová

ZŠ_Otevřená_Rozvrhy – škola Otevřená

ZŠ_Výjimečná_Rozvrhy – škola Výjimečná

ZŠ_Daleká_Rozvrhy – škola Daleká

Dokumenty – Srovnávací testy

ZŠ_Barevná_Scio_a_Kalibro – škola Barevná

ZŠ_Otevřená_Calibro_třetí třída – škola Otevřená

ZŠ_Výjimečná_3.třída_Scio – škola Výjimečná

ZŠ_Výjimečná_5.třída_Scio – škola Výjimečná

ZŠ_Výjimečná_7.třída_Scio – škola Výjimečná

ZŠ_Daleká_Anglický jazyk_5.a_8._ročník – škola Daleká

ZŠ_Daleká_VýběrováA_8.ročník_ČJ – škola Daleká

ZŠ_Daleká_BěžnáB_8.ročník_ČJ – škola Daleká

ZŠ_Daleká_BěžnáC.8.ročník_ČJ – škola Daleká

Dokumenty – odchod žáků na víceletá gymnázia

ZŠ_Výjimečná_přijetí na gympl_Cermat – škola Výjimečná

Příloha 11 – Informovaný souhlas s dalším vysvětlením o postupech výzkumu

Příklad informovaného souhlasu pro ředitelku školy *Barevná*

SOUHLAS SE ZPRACOVÁNÍM OSOBNÍCH ÚDAJŮ ZA ÚČELEM SBĚRU DAT K VÝZKUMU

Vážená paní ředitelko,

jsem studentkou doktorského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a realizuji výzkum týkající se přidělování učitelů do tříd ve školách uplatňujících diferenciaci žáků. V rámci tohoto výzkumu bych Vás ráda požádala o spolupráci při uskutečnění rozhovoru, který bude trvat zhruba hodinu Vašeho času, ve kterém bych se Vás zeptala na otázky týkající se přidělování učitelů do tříd ve Vaší škole. Záznam rozhovoru na diktafon bude použit pouze pro výzkumné účely a bude zachována anonymita Vás i Vaší školy v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.

Jakékoliv další informace o průběhu a vyhodnocení výzkumu Vám ráda poskytnu na emailové adrese monika.kadrnozкова@pedf.cuni.cz nebo na telefonním čísle 777 983 385.

Velmi děkuji za Vaši spolupráci

Monika Kadrnožková

Datum

Podpis účastníka výzkumu

.....