

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra školní pedagogiky a sociální pedagogiky

Jak ředitelé přidělují učitele do jednotlivých tříd?

How do school principals assign teachers to classes?



Diplomová práce

Autorská práce: Bc. Monika Boušková

Vedoucí práce: PhDr. David Greger, PhD.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Pedagogika – Výtvarná výchova

Odevzdání práce: duben 2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 1. května 2013

Podpis:.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě v práci podporovali, především vedoucímu práce PhDr. Davidu Gregerovi, PhD. za cenné rady a jeho spolupráci, kterou mi poskytl během psaní mé diplomové práce.

.....

podpis

Abstrakt:

Vzdělávací systém v České republice umožňuje rozřazovat žáky dle jejich schopností na prvním a druhém stupni základní školy. Učitelé jsou tedy přidělováni k žákům do výběrových, či nevýběrových tříd a skupin řediteli, nebo vedením základních škol. Tato diplomová práce se zabývá způsobem přidělování učitelů do jednotlivých tříd řediteli a vedením na základních školách a klade si za cíl zjistit, jakým způsobem a podle jakých kritérií dochází k výběru učitelů do jednotlivých typů tříd. Výzkumné šetření v diplomové práci je podpořeno výzkumy, zabývajícími se kvalitou učitele a diferencovaným vzděláváním již od 60. let 20. století. Teoretická část diplomové práce se soustřeďuje na vymezení pojmů týkajících se diferencovaného vzdělávání a sleduje, jakým způsobem je nahlíženo na učitele a učitelskou profesi. V empirické části je popsána výzkumná metodologie kvalitativního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jakým způsobem ředitelé či vedení přidělují učitele do jednotlivých tříd, jaká kritéria jsou pro ně rozhodující a jak definují kvality přidělovaných učitelů.

Klíčová slova:

Vnější diference, vnitřní diference, kvalita učitele, pojetí výuky, výběrová základní škola, rozřazování žáků, schopnosti, ředitel, přidělování učitelů, výběrové třídy, výběrové skupiny, kvalitativní výzkum

Abstract:

The education system in the Czech Republic allows sorting pupils according to their abilities in the first and second level of primary school. Teachers are therefore placed to pupils in selective or non-selective classes and groups by headmasters and management of primary schools. This thesis deals with the placing of teachers to classes by headmasters and management in primary schools and aims to determine by what way and according to which criteria teachers are placed to different types of classes. The research in this thesis is supported by studies, which deal with the quality of teacher and differential education since the 60th of the 20th century. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of terms related to differential education and studies how teachers and the teaching are viewed. The empirical part describes the research methodology of qualitative research which objective is to discover how the headmasters or management place teachers to classes, in addition what criteria are decisive for them and how they define qualities of the placed teachers.

Key words:

External differentiation, internal differentiation, quality of teacher, teaching approaches selective primary school, the sorting of students, abilities, Principal, the placing of teachers, selective classes, selective groups, qualitative research

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	9
1. Diferenciace ve vzdělávání.....	10
1.1 Diferenciace a její členění	10
1.2 Rozřazování žáků do diferenciovaných programů	14
1.3 Závěry výzkumů diferenciace žáků ve vzdělávání	15
1.4 Argumenty pro a proti využívání vnější diferenciace.....	17
1.4.1 Argumenty pro diferenciaci	17
1.4.2 Argumenty proti diferenciaci	18
1.5 Historie diferenciace ve vzdělávání v Československé republice.....	19
1.5.1 Reforma školského systému	19
1.5.2 Reforma v realitě.....	20
1.6 Historie a současný stav diferenciace v USA.....	22
1.7 Diferenciace ve vzdělávacím systému a koncept rovnosti příležitostí ve vzdělávání na území České republiky	23
1.8 Typologie vzdělávacích systémů z hlediska vzdělávacích nerovností.....	24
2. Učitel	26
2.1 Učitelovo pojetí výuky.....	26
2.2 Výzkumná šetření zaměřená na učitelovo pojetí výuky.....	28
2.3 Obraz učitele	29
2.3.1 Pedagogical content knowledge – didaktická znalost obsahu.....	29
2.3.2 Umění učit.....	30
2.4 Učitel objektem výzkumu v USA	30
2.5 Expertní úloha učitele	32
2.6 Kvalita učitelské profese	33
II. Empirická část.....	35
3. Metodologická kapitola	36
3.1 Kvalitativní výzkum a jeho charakteristika.....	37
3.2 Metody sběru dat.....	38
3.3 Příprava schématu základních témat.....	39
3.4 Komentovaná transkripce.....	41
3.5 Výběr základních škol.....	44

3.6	Analýza kvalitativních dat.....	45
4.	Profily škol.....	49
4.1	Škola Otevřená – pilotní škola.....	50
4.2	Škola Barevná.....	53
4.3	Škola Nadaná.....	54
4.4	Škola Číselná.....	57
4.5	Škola Sportovní.....	59
5.	Výzkumná zpráva	62
5.1	Historie škol – profilace ve výuce.....	62
5.2	Vstupní testy do výběrových tříd	63
5.3	Prostupnost mezi výběrovými a nevýběrovými třídami	64
5.4	Odchod žáků na víceletá gymnázia.....	65
5.5	Kritéria výběru učitelů do výběrových tříd	65
5.6	Přidělování učitelů do výběrových tříd	67
5.7	Představa o kvalitním učiteli	70
5.8	Graf – četnost odpovědí ředitelů	71
6.	Závěr.....	73
	Shrnutí výzkumného šetření	74
	Použitá literatura:	77
	Přílohy:	80
	Graf č. 2.....	81
	Přepisy rozhovorů s řediteli a vedením základních výběrových škol:	82
1.	Škola Otevřená.....	82
2.	Škola Barevná	96
3.	Škola Nadaná	103
4.	Škola Číselná.....	110
5.	Škola Sportovní.....	117
	Ukázka kódování rozhovorů:	125

Úvod

V současné době je velmi diskutovaným tématem diferenciacie žáků na 2. stupni základní školy. Tradici vnější diferenciacie ve školství můžeme nalézt již mnohem dříve v roce 1849, kdy jako protipól gymnázia vznikla škola reálná, zatímco diferenciacie vnitřní byla individuálně aplikována až ve 30. letech 20. století hlavně jako pokusná reforma profesorem V. Příhodou. Tato pokusná reforma nenabyla ve své době správného praktického využití, protože žáci byli selektováni místo nadaných a méně nadaných na schopné a méně schopné, čímž se celá reforma zúžila pouze na rychlost pracovního tempa probíraného učení. Dnes je žák považován za individuální subjekt ve vyučování, kterému se do jisté míry má vzdělávání přizpůsobovat. V dnešních modelech diferenciacie se můžeme setkat například s hromadným, skupinovým, nebo individuálním vzděláváním. V naší studii také využijeme výzkumy probíhající v 60. a 80. letech 20. století v USA, které systematicky sledovaly proces výuky učitele a jeho dosažených výsledků u žáka. Zaměříme se také na vznik kritéria profesní odbornosti učitelů a s ním spojených výzkumných šetření L. S. Schulmana k tématu didaktické znalosti obsahu.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části: teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části je uvedení do problematiky vnitřní a vnější diferenciacie formou vysvětlení základních pojmů a nastínění jejich kladných a záporných hledisek využití v praxi. Dále zde uvedeme historický vývoj vnitřní a vnější diferenciacie na území České republiky. Popíšeme zde vybraná výzkumná šetření z USA týkající se pojmu učitel a ukážeme, jak je na něj nahlíženo v historickém kontextu až do nynější doby. Empirická část diplomové práce je zaměřena na hledání odpovědi na otázku: Jak ředitelé dosazují učitele do tříd na základních školách? Pro výzkumné šetření jsme vybrali pět základních škol, na kterých jsme vedli polostrukturovaný rozhovor týkající se profilace dané školy, jejího systému rozřazování žáků a následného přidělování učitelů do tříd. Na základě odborné literatury jsme se rozhodli použít kvalitativní výzkum s využitím přístupu případové studie.

I. Teoretická část

1. Diferenciace ve vzdělávání

Aktuálně velmi diskutovaným tématem vzdělávací politiky je otázka řešení organizace vzdělávání. K tomuto tématu se také váže rozřazování žáků do jednotlivých tříd. Na jedné straně stojí ti, kteří označují rozřazování žáků na základě schopností a motivace za správné a na straně druhé ti, kteří považují toto dělení žáků na nižších stupních základní školy jako neospravedlnitelné. Hlavním cílem vzdělávacího systému by mělo být zvyšování úrovně výsledků žáků a spravedlivý přístup ke vzdělávání, ale různé formy organizace vzdělávání mají odlišný vliv na spravedlivost školského systému.

1.1 Diferenciace a její členění

„Diferenciace znamená rozlišování. Ve vyučování pak máme na mysli rozlišování různých předpokladů u žáků a jejich následné sdružování do homogenních skupin.... Smyslem diferenciace je vytvoření, co nejširší nabídky pro žáky tak, aby si každý mohl najít svou cestu ke vzdělání, která nejlépe odpovídá jeho osobním předpokladům.“ (Cedrychová, Raudenský, Kresto, 1992). Diferenciaci rozlišujeme na dvě na vnější a vnitřní. *„Hlavním kritériem, které určuje distinkci mezi vnější a vnitřní diferenciací je trvanlivost tohoto dělení.“* (Greger, 2006).

V americké literatuře je nejčastěji využíván pro dělení žáků pojem *tracking* a *ability grouping*. Greger (2006) uvádí: *„Tracking je zařazování a diferenciace žáků do odlišných a odděleně vzdělávaných skupin, které mají odlišné kurikulum a vzdělávají se podle odlišných vzdělávacích programů. Toto rozřazení přitom může probíhat na úrovni vzdělávacího systému jednotlivé školy, nebo konkrétní třídy.“* V tomto případě mluvíme tedy o diferenciaci vnější. Pojem *Ability grouping* je téměř shodný s pojmem *tracking*, ale na rozdíl od *trackingu* rozděluje žáky podle jejich schopností ne podle jejich přání, či motivace. Podstatnou roli hraje doba, po kterou jsou žáci selektováni do homogenních skupin. Jedná-li se jen o dočasnou selekci uvnitř třídy, používáme pojem *ability grouping* a mluvíme o vnitřní diferenciaci. Jedná-li se o dlouhodobý proces, využíváme častěji pojem *tracking* a hovoříme o diferenciaci vnější. Pro úplnost Greger (2006) uvádí, že se můžeme setkat také s termínem

branching, který často rozděluje žáky do různých typů škol. V pracích autorů z Velké Británie je vnější diferenciaci označována termínem *streaming* a vnitřní diferenciaci termínem *setting*, integrace pak termínem *mainstreaming*. (Hallam 1999, cit. podle Gregera, 2008). V USA či velké Británii jsou žáci zpravidla přiřazeni do jedné ze tří skupin (úrovní) *high-track*, *average-track* a *low-track*, převážně se jedná o začlenění žáků do různých větví v rámci jedné školy. V České republice dochází k selekci žáků do *high-track*, což jsou žáci přijatí do výběrových škol a *low-track*, či *middle-track*, sem spadají ostatní žáci, kteří zůstávají v hlavním, nevýběrovém proudu (běžná základní škola). Selekcce žáků neprobíhá tedy uvnitř jedné školy, ale v rámci různých škol, proto je zde v souladu s novějšími pracemi Gregera a Veselého (2010) vhodnější vymezení diferenciaci vnější a vnitřní. Rozlišné pojetí diferenciaci popsala Váňová (1992), podle níž tvoří pojem diferenciaci 3 základní aspekty. Prvním aspektem je rychlost změn, které probíhají ve vědě, výrobě i výzkumu. Je tedy třeba mít neustále více vzdělaných lidí, kteří budou tento rychlý proces změn zvládat. Druhým aspektem míní potřebu harmonie ve společnosti, zájmy a individualizaci každého jedince. Třetí aspekt vidí v rovnosti vzdělávacích příležitostí, které by měly být nutností v demokratickém školství.

Důležitá je pro ni formulace hlavních cílů a úkolů diferenciaci, mezi něž patří efektivita vzdělávání, různé možnosti specializace žáků dle nadání a zlepšení prostupnosti mezi vzdělávacími proudy napříč. Váňová (1992) rozlišuje dále diferenciaci vnější, která probíhá na různých typech škol a diferenciaci vnitřní, která je tvořena pomocí specifických učebních programů ve třídách, či skupinách v rámci jedné školy. Vnitřní diferenciaci nebo také vnitřní, jak ji nazývá, člení do sedmi kategorií, které dál vymezuje.

Kritéria diferenciaci dle jejího názoru tvoří bydliště, věk, pohlaví, náboženství, národnost, ekonomický a sociální status, zdravotní stav, nadání, výkon, sklony a zájmy žáka.

Cipro (1992) rozlišuje diferenciaci vnější a vnitřní, podobně jako autoři výše. Dále však diferenciaci vnější člení ještě na kvantitativní a kvalitativní. Možnosti využití vnější diferenciaci koncipuje na druhý stupeň základní školy. Hlavním aspektem modelu vnější diferenciaci je pružnost a prostupnost mezi jednotlivě diferenciovány

skupinami, ke kterým musí docházet na základě různých kritérií a forem. Tímto způsobem je pak možné reflektovat změny ve vývoji žáka a přizpůsobovat se jim.

Pro vnější diferenciaci Cipro (1992) uplatňuje kritérium obecných schopností žáků a řadí ji pod kvantitativní diferenciaci, kritérium specifických schopností a zájmů žáka přiřazuje k diferenciaci kvalitativní. Vnitřní diferenciací se rozumí heterogenní třídy, ve kterých učitel v průběhu vyučování provádí diferenciaci uvnitř třídy. Jedná se buď o diferenciaci v rámci některých předmětů, či jen na část vyučovací hodiny.

Podle forem rozděluje kvantitativní model na výběr náročnějšího typu školy, výběr různě náročných programů v předmětech jedné školy či přeskočením ročníku. Největší problém tohoto modelu je spatřován v kritériích výběru žáků podle jejich obecných schopností a v časté selekci pouze podle jejich prospěchu. Pro učitele je tento model diferenciaci organizačně méně náročný než modely jiné, ale pro samotné žáky z hlediska rozvoje nevýhodný, navíc také neupřednostňuje jejich vlastní volbu skupiny.

Kvalitativní model je dle forem rozdělován na výběr paralelních typů škol s rozšířenou výukou některých předmětů a na vytváření systémů povinně a nepovinně volitelných předmětů. Na rozdíl od kvantitativního modelu si zde žáci aktivně vybírají od druhého stupně některé předměty na základě jejich vlastní motivace. Kvantitativní diferenciaci tedy zajišťuje rozvoj speciálních schopností žáků, ale neopomíjí ani povinné všeobecné vzdělání, které musí absolvovat všichni žáci stejně. V období reformního hnutí doporučoval V. Příhoda ponechat většinu předmětů jako povinnou část studia a jen v omezené míře zachovat volitelný výběr předmětů.

V České republice se s touto formou můžeme setkat i dnes v rámci některých škol, které jsou specializované na výuku některých předmětů (jazykové školy, sportovní školy, školy s rozšířenou výukou matematiky, školy zaměřené na výtvarnou výchovu či hudební výchovu). Školy většinou při výběru upřednostňují celkový prospěch žáků a výsledky v přijímacích testech. Není tedy kladen příliš velký důraz na žákovu motivaci a jeho přání. Z tohoto důvodu jsou tyto školy v podstatě výběrové a v reálné praxi většiny těchto škol se opět jedná o příklad kvantitativní vnější diferenciaci.

Vnitřní diferenciaci je třetím modelem, ve kterém nalezneme třídy jak prospěchové tak čistě založené na zájmu žáků. Učitel v tomto modelu selektuje žáky na některé vyučovací hodiny, či na části některých vyučovacích hodin. Selekcce žáků probíhá většinou kvantitativním způsobem, tedy podle minulých dosažených výsledků žáků,

ale nemusí to být hlavním kritériem selekce. Výhodou ovšem je, že žáci jsou rozřazeni na každý předmět zvlášť a jejich zařazení do skupin se po určité době může opět změnit podle aktuální situace. Učitelé jsou ale v tomto modelu mnohem víc zatíženi, na každou hodinu musí mít připraveno víc variant úloh s rozdílnou obtížností a metod s přístupy pro různé skupiny žáků. Cedrychová a kol. (1992) se domnívají, že hodnocení v rámci porovnávání jednotlivých výsledků žáků z různých skupin v případě používání normativního hodnocení není objektivní. V případě jiných přístupů k hodnocení, zvláště pak s důrazem na hodnocení formativní a kriteriální, dle mého názoru problém není.

Tabulka č. 1:

Základní členění diferenciacce žáků			
Český pojem	Vnější diferenciacce na úrovni institucí a vzdělávacího systému	Vnější diferenciacce v rámci jedné instituce	Vnitřní diferenciacce
Anglický pojem	XXX	Streaming	Setting
Americký pojem	Branching (Tracking)	Tracking	Ability grouping
Vymezení pojmu	Rozdělování žáků do různých typů škol	Rozřazování žáků do homogenních skupin (tříd) pro všechny předměty (např. tvoření jazykové třídy) uvnitř jedné školy	Rozdělování žáků do skupin pro určité předměty (např. pokročilí a začátečníci v cizím jazyce) uvnitř jedné třídy

1.2 Rozřazování žáků do diferenciovaných programů

Na rozřazování žáků do jednotlivých studijních programů by neměly mít vliv faktory, jako gender, rasa, etnikum či sociální původ žáka. K rozřazování by mělo docházet pouze na základě jejich schopností a úsilí, v dnešní době často hraje roli právě některý z výše zmíněných faktorů. Do rozřazování nejvíce zasahuje faktor socioekonomického postavení rodiny žáka. Rodiče žáků s vyšším socioekonomickým postavením také

kladou větší důraz na žákovu další studijní dráhu a přímo se v jeho výběru vzdělávání angažují (Useem 1992 cit. podle Straková, Veselý, 2010). Roli také hraje, zda škola má všechny potřebné vzdělávací programy, které by pro žáky byli vhodné a zda je nenasměruje na jinou vzdělávací dráhu, než by pro ně bylo vhodné (Halinnan 1992 cit. podle Straková, Veselý, 2010).

Ve své práci budu využívat pojetí vnitřní a vnější diferenciaci dle Gregera a Veselého (2010), tedy rozdělení na vnější diferenciaci, která může probíhat jak uvnitř školy, tak mezi školami a vnitřní diferenciaci, která pracuje s heterogenními skupinami žáků uvnitř školy. Kritériem pro mé rozlišování vnější a vnitřní diferenciaci bude délka selektování žáků v jejich studijních programech dle Gregera (2006). Rozlišování diferenciaci podle časového úseku, kdy jsou žáci selektováni, se mi jeví jako přijatelnější, než rozdělení na základě diferenciaci, která probíhá uvnitř či vně školy. Uvnitř školy totiž může docházet k úplnému selektování žáků do homogenních skupin v rámci celého studijního programu a v případě pojetí Váňové, bychom tyto žáky řadili do diferenciaci vnitřní a to i přes jejich trvalou selekci.

1.3 Závěry výzkumů diferenciaci žáků ve vzdělávání

Gamoran (1992) poukazuje, že otázka diferenciaci žáků do různých vzdělávacích proudů je velmi diskutovaným tématem, a postupem času bylo v této oblasti provedeno mnoho výzkumů. Z měření vyvstávají základní otázky, zda je diferenciaci vhodná pro všechny žáky a zda nedochází při rozřazování žáků do různých studijních drah k nerovnostem ve vzdělávání. Gamoran (1992) si tedy klade otázku, zda má základní škola vybavit všechny žáky schopnostmi na stejné úrovni, či se zaměřit na různé skupiny žáků s rozdílnými schopnostmi a rozřadit je tak do různých studijních drah.

Z provedených výzkumů vyplývá, že systém diferenciaci žáků je možné najít po celém světě v různých formách, které jsou často ovlivňovány politickou situací daného státu. Jako důležitý indikátor může sloužit rovnováha mezi efekty produktivity diferenciaci a efekty nerovnosti ve vzdělávání, které se často velmi špatně posuzují. Dle výzkumu (Oakes (2008). In Gandin L., Apple M., Ball, J. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education.*)

dochází během diferenciaci k nevyváženému rozložení učitelů mezi tyto skupiny žáků. Výzkum uvádí, že zkušenější učitelé jsou často přidělováni do takzvaných high-track větví a méně zkušení do low-track. Rychlost tempa vyučování a náročnost kurikula, kterého žáci musejí dosáhnout, je podle výzkumů také odlišná. Z měření tedy vyplývá, že žáci z high-track větví jsou zvýhodněni oproti žákům z low-track větví.

V návaznosti na snahu nastolit rovné příležitosti ve vzdělávání vznikly na některých školách programy, které naopak diferenciaci žáků rušily. Pro učitele je tato výuka náročnější, protože musí umět udržet pozornost, jak rychlejších, tak pomalejších žáků zároveň přistupovat individuálně ke každému z nich. Výzkum, který poukazuje na klady a zápory vyučování a dosažených výsledků u nediferenciovaných žáků provedl Burris (Burris et al. cit. podle Grant, C. Handbook of research on teacher education – Enduring Questions in Changing Contexts. 2008) Výzkum odhalil, že je možné díky metodám a formám výuky dosáhnout velmi dobrých výsledků u všech žáků v nediferenciovaných třídách. Je zde ale nutné pro méně schopné žáky zavést individuální podporu, která spočívá například v nepovinném sobotním doučování. Nevýhodou je nutnost zavedení nižší náročnosti obsahu učiva, než je v diferenciovaných high-track větvích, protože je nutné, aby náročnost zvládali všichni ve třídě. Zároveň zde ale vyniká kooperace a spolupráce různých skupin žáků, kteří spolu musí vytvářet společné projekty. Z výzkumu vyplývá, že je vhodné mít ve třídě maximálně patnáct žáků, aby bylo možné kvalitně zvládnout všechny s jejich individuálními specifiky. Největší problém nastává ve chvíli, kdy třída nediferenciovaných žáků není učitelem zvládána, pak na tom trápí nejvíc dle výzkumu schopnější žáci, kterým není umožněn posun dál.

Závěrem Gamoran (1992) uvádí dva přístupy, které považuje za přínosné pro zmírnění nerovných příležitostí ve vzdělávání. První přístup vychází z nediferenciovaného vyučování a zvýšení standardu v low-track větvích. Tím by došlo ke zmírnění náročnosti obsahu učiva a tempa mezi low-track a high-track větvemi. Druhý přístup spočívá právě ve vytváření nediferenciovaných tříd, které by měly být pro všechny žáky dostupné stejně, a učitelé by měli individuálně zvládat specifické potřeby každého z nich. Z výzkumů tedy vyplývá, že vnější diferenciaci vzdělávání způsobuje větší nerovnosti ve výsledcích žáků a vytváří mezi nimi nerovné podmínky pro další studijní

dráhy (Gamoran A. cit. podle Gandin L., Apple M., Ball, J. The Routledge International Handbook of the Sociology of Education (2010).

1.4 Argumenty pro a proti využívání vnější diferenciace

Diferenciace ve vzdělávání má své zastánce stejně jako své odpůrce. Zastánci diferenciace jsou často z řad učitelů, úředníků a politiků. Jejich argumenty se zaměřují na efektivitu vzdělávání při vytváření homogenních skupin, které jsou vyučovány dle svých schopností a možností. Zároveň také pedagogové mohou využívat různých metod a forem pro různé skupiny žáků podle jejich potřeb (Greger, 2004).

1.4.1 Argumenty pro diferenciaci

Podle Gamorana (1995 cit. podle Veselý, 2011) si škola stejně jako jiné organizace vytváří své struktury, aby dosáhla lepší efektivity. V případě školy jde především o vzdělávání, což je i jejím hlavním cílem. Z tohoto důvodu je diferenciace brána jako efektivnější způsob, kdy se podobně schopné děti učí v homogenních skupinách. Dalším argumentem pro diferenciaci je souměřitelný pokrok, který žáci mohou vykonat dle svých schopností, čímž se také snižuje riziko neúspěšnosti a propadání. Pro rychlejší studenty je výhodou, že se nenudí a mohou postupovat rychleji, pro pomalejší zase víc času na porozumění a individuálnější přístup učitele. Pomalejší žáci si také budují pozitivnější přístup k sobě sama, když nejsou zastíněni výrazně lepšími žáky. Je ale důležité, aby diferenciace byla pouze dočasná a řídila se aktuálními dosaženými výsledky žáka a neurčovala studijní dráhu po zbytek jeho školní docházky. Pak by zde mohlo dojít k riziku, že žák se díky jednomu testování v raném věku dostane do jedné studijní dráhy a zůstane v ní po velmi dlouhou dobu, aniž by měl šanci třeba přestoupit do jiné. Diferenciace také zastává různé výukové metody a formy, které jsou šité daným skupinám na míru, ale nikdo již nedokáže objektivně posoudit, jaké tyto metody jsou a zda jsou to ty nejefektivnější a nejpřínosnější pro vzdělávání. Stejně tak těžké je pro učitele posoudit, jaké metody by pro dané skupiny oni sami měli použít (Gamoran et al. 1995). Faktem ale zůstává, že učitelům se v homogenních skupinách žáků lépe vyučuje (Oakes, 1997).

1.4.2 Argumenty proti diferenciaci

Kritici diferenciacie se zaměřují na spravedlnost (equity) ve vzdělávání, která je podle nich diferenciací žáků potlačena. Považují za nespravedlivé a dokonce v rozporu s demokratickými zásadami, aby žáci dostávali odlišně kvalitní vzdělávání. Podle Slavina (1990, cit. podle Straková a Veselý, 2010) v demokratickém a sociálně spravedlivém státě je základní hodnotou rovnost všech lidí, z tohoto důvodu je nediferenciované vzdělání považováno za přirozené pro společnost. Kriticky také hodnotí efektivitu diferenciovaného vzdělávání a jeho vhodnost pro všechny skupiny žáků. Diferenciacie podporuje nerovnost vzdělávání i v přechodu žáků do dalšího stupně studia. Podle studie bylo prokázáno, že žáci z akademických programů se snáze dostávají na další stupně studia, terciárního nevyjímaje. Terciární vzdělávání také spíše dokončí a s menší pravděpodobností z něj předčasně odejdou (Gamoran, 1989 cit. podle Straková a Veselý, 2010).

Dalším protiargumentem je fakt, že slabším žákům pomáhá přítomnost těch silnějších, kteří je podporují a stimulují k vyšším výkonům. Žáci v neakademických programech se mohou cítit méněcenní, protože jsou na ně kladeny nižší nároky. Často také dochází k diskriminaci v rámci diferenciacie z hlediska minoritních etnik, či rodin se slabším socioekonomickým původem. Různé společenské skupiny jsou od sebe oddělovány a studenti z různých programů většinou spolu do kontaktů ani nepřijdou, čímž dochází i ke společenské diferenciaci v rámci studia (Eckert 1989, cit. podle Straková a Veselý, 2010). Podle T. B. Hoflera (1986, cit. podle Straková a Veselý, 2010) má diferenciacie mírně pozitivní efekt na žáky v akademických (výběrových) proudech a silně negativní efekt na žáky v neakademických proudech. Další výzkum A. C. Kerckhoffa (1986) dokládá, že žáci z akademických větví získávají díky zařazení do těchto proudů mnohem více než studenti z větví neakademických, kteří na tom naopak trápí.

Z výzkumu tedy vyplývá, že žáci z neakademických větví nemají ve třídách oporu v žácích, kteří odejdou do větví akademických, tím pádem zůstávají pozadu oproti žákům ve větvích akademických. V nichž jsou naopak výběroví žáci, kteří získávají náskok před nevýběrovými, který se nevyrovnává, ale naopak časem zvětšuje (Riordan 2004, cit. podle Straková a Veselý, 2010). Podle Gamorana (1992) ale dochází k menšímu znevýhodnění žáků v neakademických větvích, pokud toto rozdělení není stále, ale neustále se flexibilně mění dle výsledků žáků. Dalším aspektem může být

předmět, pro který je diferenciaci vytvořena, například Shavin (1990, cit. podle Straková a Veselý, 2010) dle svých výzkumů uvádí, že nediferenciované vzdělání má pozitivní efekt na výuku sociálně vědních předmětů.

V současné době naopak vzrůstá trend integrace žáků kvůli obavám ze ztráty tolerance a pochopení, ke kterému může dojít právě z vyčleňování některých skupin (Pasch 1998 cit. podle Kalhous, Obst a kol, 2002).

1.5 Historie diferenciaci ve vzdělávání v Československé republice

Vnější diferenciaci ve školství můžeme nalézt již v roce 1849, kdy jako protipól gymnázia vznikla škola reálná a v roce 1862 k ní přibylo i reálné gymnázium. V roce 1869 byly zavedeny školy obecné a školy měšťanské, díky čemuž vznikl dvoukolejný systém vzdělávání nejen u nás, ale v celém Rakousku Uhersku.

Vnitřní diferenciaci byla individuálně aplikována až ve 30. letech 20. století hlavně jako pokusná reforma řízená profesorem V. Příhodou. Profesor Filozofické fakulty UK V. Příhoda navštívil během svých studijních cest Ameriku a přiblížil fungování amerického školství, které ho oslovilo natolik, že sám navrhl reformu školství československého. Jeho největší kritikou bylo nespravedlivé rozřazování žáků do dalších studijních drah, protože dle jeho výzkumů se měly největší šanci dostat na střední školy děti pouze majetných rodičů. Stávající model chtěl zaměnit za jednotnou vnitřně diferenciovanou školu, která by eliminovala rozdíly jednotlivých společenských vrstev (Kasíková, 2010).

1.5.1 Reforma školského systému

V rámci návrhu jednotně diferenciované školy vytvořil Příhoda pro žáky různé vzdělávací programy, které by podporovaly přirozený rozvoj nesterjně nadaných žáků. Tyto programy měly být tvořeny převážně z různých paralelních větví a volitelných předmětů, do kterých by se žáci zařazovali v rámci druhého stupně na základě jejich předešlých výsledků a posudků učitelů. Rozdělení však nemělo být definitivní a žáci měli mít možnost přechodu mezi jednotlivými větvemi.

K vnitřní reformě se váže převážně organizační opatření v rámci vyučování, nalezneme zde skupinové vyučování, individuální vyučování, Daltonský plán, snížení počtu probíraných předmětů paralelně, postup žáka po jednotlivých předmětech - ne po ročnících a neopakování celého ročníku při nesplnění předmětu. Jednalo se také o změny metod vyučování a hodnocení žáků. Reforma také podporovala studentské aktivity, například studentské kluby, studentské časopisy a školní samosprávy (Kasíková, 2010).

1.5.2 Reforma v realitě

Příhodovská reforma si získala mnoho učitelů a přívrženců na ministerstvu školství, ale bohužel kvůli politickému klimatu v Československu k jejímu naplnění nedošlo. Program jednotné diferenciované školy na druhém stupni nebyl schválen a do praxe byla uvedena pouze vnitřní diferenciaci v rámci organizace metod a forem ve vyučování a to jen ve vybraných měšťanských školách. Bohužel nedošlo ke správné implementaci do školního prostředí a k učitelům, proto se reforma neujala a zůstala pouze v papírové podobě.

V roce 1929 v Praze byl pak schválen organizační a učební plán reformních škol, ve kterém se uvádí, že diferenciaci žáků se uskuteční dle potřeby ve třídách při zřízení podpůrných škol pro děti opožděné. Na obecných školách se žáci nerozdělovali na nadané a nenadané, ale na žáky více a méně schopné k učení. Diferenciaci tedy spočívala převážně v tempu a rozsahu učiva žáků a žáci byli diferenciováni na základě výsledků klasifikace na konci školního roku, nebo podle testů na začátku nového školního roku (Hana Kasíková, Alena Vališová a kol., 2010).

Od počátku 30. let byla známa klasifikace dvou druhů diferenciaci:

1. a) Pedagogická diferenciaci, která ústila ze zájmu, tempa a potřeb žáků.
b) Psychologická diferenciaci, která se měřila podle výkonu IQ žáků.
2. Podle organizace dále na diferenciaci vnější a vnitřní (Ditrich, 1992, cit. podle Kasíková, 2010).

K vnitřní diferenciaci docházelo už ve třetí třídě, kdy byli žáci rozdělováni dle svých schopností a výkonu. Žáky bylo možné přeskupovat ve třídách vždy po období jednoho čtvrtletí. Menší počet žáků ve třídách napomohl k potřebné individualizaci jednotlivců

v rámci výuky a k volnějším pracovnímu tempu. Žáci v diferenciováných třídách postupovali v učivu rychleji než žáci ve třídách nediferenciováných. Problém ale nastal v kolísajících počtech žáků v třídách a vyvstala také otázka, jakým způsobem je spravedlivě klasifikovat.

Po 2. světové válce systém diferenciacie navazuje na základní programové vyučování. Formování individuálních systémů ovlivnila taxonomie učebních cílů, kterou zpracoval B. S. Bloom, jehož taxonomie přispívá ke stanovování učebních cílů pro určité skupiny žáků. Podle názoru P. Ditricha (1992, cit. podle Kasíková 2010) je diferenciacie prostředkem individualizace, přičemž podle něj je „filozofie“ modelu systémů individualizace a diferenciacie v principu stejná. V období mezi dvěma světovými válkami u nás probíhala diskuze na téma zřízení jednotné školy, která byla uzákoněna roku 1948. Tato škola nebyla nijak vnitřně diferenciována, což považovali za velký neúspěch představitelé reformního školství. Zanedlouho došlo ale v 60. letech ke kritice systému, který nebyl schopen akceptovat fakt, že každé dítě má jiné schopnosti a přirozenou rozdílnost, eliminace rozdílnosti byla tedy prováděna pouze formou propadávání žáků do nižších tříd.

Po opakované kritice jednotné základní školy byla v roce 1964 schválena vnější diferenciacie 2. stupně. Vnější diferenciacie byla řešena kvantitativní formou dělením tříd na „studijní“ a „praktické“, které měly být zavedeny pouze v posledních ročnících základní školy. Na tyto změny ale učitelé připraveni nebyli, proto nedošlo ke změně učiva, ale pouze k rozdělení žáků. Diferenciacie byla uskutečněna i v nižších ročnících a pod nátlakem politické situace v 70. letech zrušena.

Další vnější diferenciacie byla zaznamenána v roce 1968, kdy došlo ke zřízení osmiletých gymnázií. Ty byly ale záhy kvůli politické situaci zrušeny. Od šedesátých let fungoval na základních školách na 2. stupni systém povinně volitelných předmětů, ale vzhledem k nepřipravenosti učitelů a nedostatku materiálního zázemí škol, byl v 80. letech zrušen. Víceletá gymnázia byla znovu obnovena až po roce 1989 novelou školského zákona z roku 1990. Systém vzdělávání se tedy selektoval na úplné střední vzdělání na gymnáziích, na úplné střední odborné vzdělání na odborných středních školách a učilištích a na střední odborné vzdělání bez maturitní zkoušky (Cedrychová, Krestová, Raudenský, 1992).

V dnešní době je žák považován za subjekt vyučování a v praxi se stále častěji můžeme setkat s názorem, že každý žák je jiný, a proto by se mu škola měla do jisté míry přizpůsobovat. V modelech diferenciacemi jsou kombinace hromadného, skupinového i individualizovaného vzdělávání. V současné době se s velmi diskutovaným tématem u nás i v zahraničí stalo téma diferenciaci na 2. stupni základní školy (Kasíková, Alena Vališová a kol. 2010).

1.6 Historie a současný stav diferenciaci v USA

Myšlenka diferenciaci žáků podle jejich schopností se v USA objevila již na začátku 19. století. Realizace diferencovaného vyučování v USA se v praxi začala využívat v 60. letech 19. století (Kulik, 1982 cit. podle Kasíková, 2010). Původní představa diferenciaci měla být zakotvena ve velkých školách, kde by byli žáci rozdělováni do malých tříd podle jejich schopností, přesto ale vznikaly školy malé, které se lišily v poskytujícím kvalitě vzdělání (Kelly, Coway 2008, cit. podle Kasíková, 2010). V závěru se tedy že žáci učili v homogenních skupinách ve stejné škole, metody a náročnost výuky se sice lišily, ale diplom dostali žáci všichni stejný.

V 60. letech 20. století se žáci třídili do tří vzdělávacích proudů – akademického, všeobecného a odborného. Tyto proudy byly na školách vyučovány izolovaně a žáci z různých proudů se mezi sebou téměř vůbec nepotkávali. Diferenciaci žáků byla podpořena také všeobecně uznávanou teorií obecné inteligence¹, podle které žáci, kteří vynikají v nějaké oblasti, vynikají také v oblastech ostatních, po této fázi zesílila kritika diferenciaci žáků. Z tohoto důvodu se také začaly vytvářet různé úrovně klíčových (core) předmětů (například angličtina a matematika). Postupně se z diferenciaci vnější stala tedy diferenciaci vnitřní. Žáci přestali být vyučováni izolovaně od sebe, ale různé stupně úrovně předmětů pro ně zůstali (Lucas 2008, cit. podle Kasíková 2010).

Postupně sílila kritika vyučování žáků odděleně v homogenních skupinách podle jejich schopností a čím dál víc se společnost přikláněla ke společnému vyučování. Tento proces omezování diferenciaci můžeme vidět v amerických školách dodnes. Podle Mandlove a Bakera (1995) 85 % amerických škol vychází z teorie otevřené volby studenta, což umožňuje studentům snazší přechody mezi různými typy předmětů. Je

¹ Tuto teorii se snažil vyvrátit Howard Garner svou teorií mnohočetné inteligence (Gardner, 1983).

důležité si všimnout, že v USA diferenciací žáků může začínat již v raném věku dětí. Děti jsou testovány a na základě svých schopností jsou rozřazovány do různě náročných mateřských škol (Oakes 1997, Kasíková, 2010). Je tu tedy jistý rozpor mezi tím, že na základní škole se od vnější diferenciací snaží distancovat, ale zároveň děti diferencují do určitých studijních drah již v preprimárním vzdělávání. Lze tedy říci, že z vnější diferenciací se postupně stala diferenciací vnitřní, není to ale záruka rovnosti ve vzdělávání.

1.7 Diferenciací ve vzdělávacím systému a koncept rovnosti příležitostí ve vzdělávání na území České republiky

Rovnost příležitostí ve vzdělávání pro všechny žáky a spravedlivost vzdělávacího systému se postupně dostávaly do popředí českých vzdělávacích dokumentů v 90. letech 20. století, přičemž hlavní inspirací pro jejich tvorbu se staly zahraniční vzdělávací dokumenty. Národní program rozvoje vzdělávání České republiky (tzv. Bílá kniha) se zmiňuje o posilování soudržnosti společnosti a zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodněných daných zdravotními, etnickými, či specificky regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu. Patří sem také menšinové školství, dvojjazyčné školy a vzdělávání cizinců a jejich dětí, jako součásti integrace těchto skupin do české společnosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001).

Podle názoru Gregera (2009) nedávná analýza naplňování cílů Bílé knihy ale ukázala, že mnohé cíle, které byly v tomto dokumenty stanoveny, nedošly svému naplnění a navržená opatření nebyla uvedena do reálného fungování. Autor konstatuje, že i přesto, že je spravedlivost vzdělávacího systému velmi důležitým cílem, tak nelze jeho naplňování vyhodnotit, protože nebylo zavedeno monitorování úrovně spravedlivosti vzdělávacího systému.

1.8 Typologie vzdělávacích systémů z hlediska vzdělávacích nerovností

Každá země má své vlastní mechanismy vzdělávacích systémů v reprodukci vzdělanostních nerovností, je tedy důležité odlišit, jaké jsou mezi nimi v jednotlivých zemích rozdíly. Nejčastěji užívaná typologie z hlediska vzdělanostních nerovností je navržená Kerckhoffem (2000 cit. podle Straková a Veselý, 2010), která rozvíjí teze popsané v práci Allmendingerové (1989). Ta od sebe rozlišila dvě hlavní dimenze pro porovnávání vzdělávacích systémů pojmy „standardizace“ a „stratifikace“.

Standardizací Allmendingerová (1989) označuje míru, do jaké je poskytované vzdělání jednotné v daném vzdělávacím systému a do jaké míry podléhá centrálně stanoveným standardům. Hlavním aspektem pro ni je geografická standardizace, tedy do jaké míry je příprava učitelů, kurikulum, výstupní certifikáty nebo financování jednotné v různých regionech dané země a na kolik záleží na konkrétních poskytovatelích, tedy školách.

Standardizaci můžeme rozdělit do několika hlavních aspektů, které se mohou lišit. Jedná se o způsob a míru přidělování finančních prostředků, jednotnost kurikula, jednotnost výstupních vzdělávacích certifikátů, jednotnost pedagogických a výukových postupů, jednotnost vzdělávání učitelů a jejich kariérního růstu a jednotnost monitoringu a evaluace vzdělávacích výsledků. V České republice například státními maturitami víc standardizujeme jednotnost výstupních vzdělávacích certifikátů, ale na straně druhé v rámci kurikulární reformy a zavedením ŠVP do škol snižujeme standardizaci jednotnosti kurikula. Velká Británie má velkou autonomii ve správní oblasti pro jednotlivé distrikty, na rozdíl od Francie, kde má ministerstvo školství zodpovědnost za vzdělávání učitelů, evaluaci žáků a učitelů a také stanovuje národní kurikulum. Nejmenší standardizaci pak mají v USA, kde si regiony sami řídí způsob financování v různých lokalitách (Kerckhoff, 2001). Z logického usuzování bychom měli dojít k závěru, že vyšší míra standardizace povede k zajištění podobné míry stejně kvalitního vzdělání pro všechny. Podle analýzy vzdělávacích výsledků centralizovaných a necentralizovaných systémů Greena (1997 cit. podle Straková a Veselý, 2010) jsou nejefektivnější ty systémy, kde dochází k vysokému stupni státní regulace. To znamená, kde vláda koordinuje své kroky na různých úrovních systémů vzdělávání. Zároveň, ale centralizace systému nemusí vést vždy k těm nejlepším výsledkům. Tento negativní efekt se projevil při americké reformě *standards based reforms* v 80. – 90. letech

20. století. Reforma stanovovala národní standardy ve školních předmětech a tím chtěla dosáhnout celkového zlepšení úspěchu studentů. Díky těmto standardům ale došlo k zpomalení výuky pro rychlejší žáky, kteří se museli přizpůsobit pomalejšímu tempu (Roeber, 1999 cit. podle Straková a Veselý, 2010).

Pojmem stratifikace chápe míru vnitřní a vnější diferenciací vzdělávacího systému a část z dané populace, která vystuduje nejvyšší možné vzdělání, který vzdělávací systém v zemi nabízí. Čím více lidí z populace dosáhne nejvyššího vzdělání, tím je systém méně stratifikovaný. Stratifikace tedy rozřazuje žáky do různých vzdělávacích drah. Stratifikací se také rozumí míra, do jaké jsou uvnitř škol rozdílné obsahy kurikula (Kerckhoff 2001).

Stratifikaci vzdělávacích systémů můžeme uvést na příkladech Německa, Velké Británie a USA. Německo můžeme vnímat jako velmi stratifikovanou zem, kde začíná povinné školní vzdělávání v šesti letech a už po čtyřech letech dochází k rozdělení do tří různých vzdělávacích proudů [Mortimer, Krüger 2005, cit. podle Průcha, 1999]. Část žáků jde na *Gymnasium*, které trvá devět let a připravuje žáky na vysokou školu. Další část žáků jde na *Hauptschule* (hlavní škola), ta je do deváté třídy a žáky vede k odborné přípravě. Poslední část žáků pak jde na *Realchule* (reálka), ta je něčím mezi gymnáziem a hlavní školou. Velká Británie rozděluje žáky do *Secondary modern*, *Comprehensive* a *Grammar Schools*, její systém můžeme tedy označit za stratifikovaný též. Na opačné straně pak stojí USA, ve které není na nižším ani vyšším sekundárním stupni žádný stratifikovaný systém. Všichni žáci, kteří vyjdou *Elementary school* mohou jít na jakoukoli *Hiight school* a posléze na *University*.

Kerckhoff (2001) vycházel převážně z možnosti dosažení nejvyššího titulu, aniž by se žák musel selektovat na určitou vzdělávací dráhu. Zde je ale možnost namítnout, že v USA sice není stratifikovaný nižší a vyšší sekundární systém, ale je tu velký rozdíl mezi soukromými, církevními a veřejnými školami, v tomto případě mnohem markantnější, než v zemích evropských.

Pokud spojíme oba přístupy Allmendingerové (1989), dostaneme čtyři základní typy vzdělávacích systémů: standardizovaný a stratifikovaný, nestandardizovaný a stratifikovaný, standardizovaný a nestratifikovaný a nestandardizovaný a nestratifikovaný. Například systém vzdělávání v USA se nám může jevit pro 2. stupeň jako nestratifikovaný, ale pro terciální naopak velmi stratifikovaný.

2. Učitel

2.1 Učitelovo pojetí výuky

Pokud se zabýváme učitelem a učitelskou profesí, pak je nutné, abychom se zaměřili na danou problematiku komplexně. Každý učitel má své pojetí výuky, které ho utváří, chápe tedy poslání učitelské profese svým způsobem a svou profesi tímto pojetím naplňuje. Učitele formuje především jeho osobnost, která se do jeho profese projevuje. Dále učitel musí zastávat ve své profesi spoustu funkcí, které se neváží vždy k pouze k výuce a nemusí s nimi učitel být zvnitřněn. Samotná výuka, je pak ovlivněna učitelovu filozofií, podle níž pojímá svou výuku. Dle Strausse (1987) je klíčovou kategorií pro popis a vysvětlení pedagogické reality učitelovo pojetí výuky. Kelchtermansovi (1993) se ale učitelovo pojetí výuky jeví jako podřízené učitelovu profesionálnímu já, které je elementárním základem pro jeho utváření. Mareš, Slavík Svatoš (1996) vymezují základ učitelova pojetí a rozčleňují ho do kategorií, které dělí na implicitní, subjektivní, spontánní, orientované, stereotypní a stabilní. Zároveň ale zdůrazňují, že každý učitel má své pojetí výuky jiné, ale v zásadě je ovlivňované buď zdola, tedy stanovisky, názory a činy učitele a jeho okolí, či shora, zákony a vyhláškami.

Dále si pokládají otázku, kde vůbec pojetí učitele vzniká a jak se vyvíjí. Dle Marešova názoru vzniká již v době studia učitelství a během vývoje učitele se mění. Na začátku, bývá nedotčené učitelskou praxí a postupně se s přibývajícím učitelskými zkušenostmi z praxe formuje. Slavík (1996) od sebe odlišuje pedagogickou realitu a pedagogické pojetí reality, které bývá rozdílné u každého učitele. Reflektivní praxí dosahuje učitel vyjasnění jeho pojetí pedagogické reality a pochopení teoretického rámce učitelské profese, který při své profesi nezbytně potřebuje (Mareš, Slavík, Svatoš a Švec, 1996).

Učitelskou praxí se zabýval ve výzkumu Christopher Day se svými pracovníky (2007), jejichž úkolem bylo zjistit, jak se učitelé cítí ve své profesi po určité době praxe a jaký vliv má praxe na jejich efektivitu při vyučování. Výzkum rozčlenili na tři základní výzkumné části. První část poukazuje na ovlivňování práce učitele v jednotlivých fázích jeho praxe, druhá pojednává o rozdílech mezi učiteli na 1. a na 2. stupni a třetí se zaměřuje na profesní rozvoj učitele. Učitele, kteří se výzkumu účastnili jako

respondenti, rozřadili do tří kategorií. První kategorií jsou velmi angažovaní učitelé, druhou kategorií jsou angažovaní učitelé, kteří mají velmi těžké podmínky k výkonu povolání a třetí kategorií jsou učitelé, kterým neustále angažovanost klesá.

Výzkum se tedy zabývá otázkou, jak tuto angažovanost v učitelích udržet a nachází odpověď v jasném a silném vedení školy, v dobrém pedagogickém týmu, v týmové práci pedagogů a v držení pedagogického kolektivu pospolu. Pokud škola odpovídá tomuto popisu, pak jsou v ní učitelé převážně sebejistí, nadšení a odolávají více stresovým zátěžím a stěžujícím si rodičům. Klesající angažovanost naopak vyvolává učitelská zátěž, nevhodné chování žáků a špatné vedení školy. Dle výzkumu nejvíce učitelů opouští profesi kvůli nízkému platu, stresu a zdravotním potížím z povolání. Učitelskou dobu praxe pak selektuje Day a kol. (2007) do několika časových rozmezí. Prvním je podpora uvnitř školy pro začátečníky v praxi, druhým podpora vedení školy a třetím profesní fáze učitelství. Každé období má své problémy, ale také kladné stránky profese. Nejvíce nadšení jsou podle výzkumu začátečníci v učitelské profesi a nejméně pak učitelé s dlouholetou praxí, kteří si stěžují na politickou situaci a na velkou psychickou a fyzickou náročnost.

Učitelovo pojetí se skládá ze tří částí. Jednu třetinu tvoří znalosti, které učitel získává během studia k danému oboru. K těmto znalostem se neváží pouze pojmy a fakta, ale také znalosti didaktických metod a forem ve vyučování a kurikulum vyučovaného předmětu. Stejně tak do této části můžeme zahrnout i učitelovy pedagogicko-psychologické znalosti. Druhou část tvoří učitelovy dovednosti, mezi ně řadíme plánování výuky, organizování, řízení třídy, monitorování či autoevaluaci učitele. Tyto dovednosti jsou podstatnou složkou učitelovy profese, patří tedy k výkonu učitelského povolání a je třeba, aby je učitel zvládal. Poslední částí jsou samotné dispozice k učitelské profesi (Sikula, John a kol., 2001).

Učitel by měl mít také svou víru v profesi, kterou vykonává, měl by mít své neochvějné postoje a hodnoty, kterými jde příkladem, měl by být zaangažovaný a hlavně vidět smysl v profesi, kterou vykonává. Zároveň ale i učitel, který podává maximální výkon, nemůže ovlivnit všechny své žáky. Podle studie Mareše, Slavíka, Svatoše a Švece, (1996) dokáže učitel ovlivnit výsledky žáků z 30 – 60 %, což poukazuje na to, že záleží také na vztahu žáka k učiteli, k učení, ke škole a k celé instituci komplexně.

Jak vlastně vypadá vnitřní svět učitele a jaké jsou jeho klíčové kompetence? Těmito zásadními otázkami se Mareš a kol. (1996) zabývají. Vnitřní svět učitele člení na tři úrovně. Nejvyšší úroveň tvoří učitelovo filozofické pojetí, střední úroveň učitelovo pedagogicko-psychologické smýšlení a jeho emocionální, hodnotící a percepční složky. Nejnižší úroveň pak tvoří učitelovy záměry ve výuce a jím využívané metody a formy vyučování.

Co je ale tou vlastností, která umožňuje učiteli učit? Podle definice American Heritage Dictionary je to schopnost přijmout, absorbovat, udržet a předat dál určité znalosti. Předávat učitelé mohou ale nejen znalosti, ale i například postoje, hodnoty či vzorce chování. Ve 20. století došlo k vytvoření standardů, které mapovaly rámec celé učitelské profese. Patřily mezi ně didaktické metody, které ztělesňují umění, jak učit, oborové znalosti vyučovaného předmětu, zkušenosti z praxe a rozvoj etických zásad učitele (Ogren, 2005).

2.2 Výzkumná šetření zaměřená na učitelovo pojetí výuky

Z historického hlediska v 60. letech 20. století se výzkum ubíral směrem ke zkoumání učitelova chování a následně jeho efektu na výsledky žáků. V tomto případě se jedná o systematické sledování procesu výuky učitele a jeho dosažených výsledků u žáků, tyto výsledky můžeme chápat jako produkty jeho snažení. Výzkum se zaměřuje převážně na roli efektivity výuky, na vztah procesu výuky a jeho produktu a na výsledky žáků. Při výzkumu efektivity výuky se snažíme zjistit, co a jakým způsobem vlastně ve výuce funguje.

V 80. letech 20. století do výzkumu efektivity procesu a produktů výuky vstupuje kritérium profesní odbornosti učitelů, na kterou začal být kladen důraz. Také se zde objevují výzkumy kognitivně psychologické, například v rámci žakových prekonceptů a jeho naivních představ. V 80. letech 20. století se provádělo mnoho výzkumných šetření a jedním z významných protagonistů těchto šetření byl i americký vědec L. S. Schulman, který kladl velký důraz na odbornou kvalifikovanost učitele ve svém oboru a kritizoval přehlížení podstaty toho, co se vlastně učitel učí, když se učí vyučovat (Schulman, 1986).

2.3 Obraz učitele

Schulman (1986) ve své počáteční výzkumné práci mapuje učitelské znalosti a pokládá si základní otázky, které mají odhalit, co vlastně musejí znát učitelé k výkonu své profese a jaké jsou zdroje jejich vědomostí. Vychází z hypotézy, že učitelé musí vlastnit specifické znalosti, které se týkají jak znalostí obsahů a faktů, tak pedagogických aspektů a dobrých znalostí kurikula. Zmiňuje také notoricky známý citát G. B. Shawa, který praví: „Kdo umí, dělá, kdo neumí, učí.“ Tento téměř sto let starý citát mnohokrát opakovaný dokola vrhá na učitelskou profesi a všechny učitele špatný stín. Kde ale vznikl tento ponižující obraz učitele? Opravdu nic neumí, a proto učí?

Schulman oponuje řadou testů kompetencí učitele, didaktických znalostí a znalostí v daném oboru, které se provádějí již více jak sto let na území USA. Tyto testy vycházely původně převážně ze znalostních otázek zaměřených na vyučované obory, postupem času se ale začal zvyšovat poměr otázek zaměřených na obecnou didaktiku, psychologii dítěte a praxi učitele. Za uplynulých sto let tedy vychází testování učitelů v různé míře vždy z podobného modelu testů, které musí učitel splnit, aby svou profesi mohl vykonávat. Tvrzení, že učitel je ten, kdo nic neumí, a proto učí, je tedy lehce vyvrátitelné pádnými argumenty, ale bohužel velmi hluboko zakořeněné v mysli dnešní společnosti.

Vrátíme-li se ale zpět do středověku, zjistíme, že učitelská profese mívala vysoký společenský status. Učitel býval uznávaným odborníkem teoretických znalostí, praktických zkušeností a připravoval ostatní k výkonu jejich profese. Dodnes platí, že kdo chce získat titul „doktor“, musí prokázat nejen to, že má určité znalosti v oboru, ale také, že je umí předat ostatním dál, tedy naučit je to (Raus, 2004).

2.3.1 Pedagogical content knowledge – didaktická znalost obsahu

Schulman (1986) didaktickou znalost obsahu popisuje jako zásadní složku učitele, která ale není na první pohled vidět, proto je tedy komplikovanější její podstatu vystihnout. Didaktickou znalost obsahu dělí do tří skupin – znalosti vědních oborů, didaktické znalosti obsahů a znalosti kurikula. Učitel musí ovládat všechny tyto aspekty, aby byl obsah předmětu vůbec „vyučovatelným“ a žáci ho byli schopni pochopit.

Podle něj je podstatné, aby učitel ovládal disciplínu, kterou sám vyučuje, jinak nebude schopen žákům srozumitelně vysvětlit danou látku. Musí také ovládat, co je pro žáky podstatné znát a co už je nad rámec. Didaktické znalosti učitel potřebuje k tomu, aby daná látka byla vysvětlena způsobem, který se nejlépe hodí pro žáky a usnadní jim zvládnutí látky. Je tedy nutná pedagogicko-psychologická příprava v rámci vzdělávání učitelů. V neposlední řadě Schulman klade důraz na znalost kurikula oboru, které kvalitní učitel ovládá v rámci svého předmětu a umí správně využívat. Kurikulum tedy představuje určitý design programu v daném předmětu a vymezuje jeho obsahy a témata.

2.3.2 Umění učit

Být učitelem neznamena dle Schulmana (1984) pouze učit, ale také zvládat principy třídní a školní organizace, managementu, administrativy, sociálních aspektů, kulturních rozdílů a strategického plánování. Všechny tyto dovednosti není možné obsáhnout v rámci učitelského vzdělání, proto je učitel musí získat postupem času v praxi. Vycházet lze ze tří typů forem, které uvádí – filozofická forma, praktická forma a forma morální. Filozofickou formu a teoretický rámec si učitel osvojuje, jak při studiu, tak v průběhu celého života, kdy by si měl své znalosti neustále rozšiřovat. Praktická část je naplněna učitelovou praxí a morální fáze vychází z etických pravidel, kterými by se měl učitel řídit, z tohoto důvodu mají v některých zemích učitelé napsán svůj vlastní etický kodex.

2.4 Učitel objektem výzkumu v USA

Z historického hlediska můžeme na výzkum profese učitele narazit již před více jak sto lety v USA v období industrializace. V této době zde převládal důraz na techniku a přístup školy a učitelů se jí musel podřít. V 50. letech 20. století se naopak můžeme setkat s kritikou příliš velkého rozptýlení učitelových znalostí, protože největší zřetel byl přikládán ke společenským normám a ne samotnému kurikulu předmětů.

V 80. letech v USA vznikly v každém státě standardy učitele, které jasně vymezily, co musí učitel umět. Jejich vymezení bylo ovšem velmi obecné a málo zaměřené na odbornou stránku obsahu předmětů a didaktické pojetí. Výzkumy v té době ukázaly, že je příliš malý zájem o to, co vlastně učitel učí a jak. Bylo tedy na místě, aby učitel začal brát v potaz jak obsahovou stránku svého předmětu, tak didaktické postupy.

Výzkum Hoffer a jeho kolegů (1983) v publikace Excellence in Education's reports² poukázal na skutečnost, že v USA veřejné školy nezlepšují výsledků žáků, kteří je navštěvují. Toto zjištění bylo odůvodněno nízkou pozorností, která byla kladena na přípravu nových učitelů pro jejich budoucí profesi. Návrhy tedy směřovaly převážně ke zlepšení přípravy učitelů a došlo také k podpoře rozvoje jejich znalostí po stránce sociální, ekonomické a politické.

Zlepšování povědomí učitelů o sociální, ekonomické a politické problematice ve společnosti nebylo do té doby preferováno v takové míře. Jednalo se převážně o lepší pochopení rozdílnosti žáků a to nejen z hlediska etnických skupin, ale i jejich rozdílných tradic a kultur. Z toho vyplývá, že učitel musí mít i socio-kulturní povědomí o svých žácích a dokázat k nim přistupovat tak, aby nikdo nebyl znevýhodněn či nějakým způsobem diskriminován (Sikula, John a kol., 2001). V 90. letech 20. století byl vyvíjen tlak na učitele, aby se naučili pracovat se znevýhodněnými skupinami žáků. V tomto případě se jednalo především o žáky ze sociálně znevýhodněných rodin a z různých etnických minorit. V USA na tyto podněty reagovali tím, že školy musely a musejí dodnes reflektovat své výsledky a zodpovídat se z nich (tzv. akontabilita). K tomu, aby školy odlišily problémové žáky a zjistily, kde je třeba udělat změny v pojetí výuky, přispěla disagregace dat výsledků testování žáků. V USA je tedy běžné, že výsledky testování žáků jsou rozděleny podle národností, či jazyků, kterými mluví. Například jsou data rozdělena podle etnik na Američany, Evropany, Asijce, Hispánce, Americké indiány atd., rozdělují se také výsledky genderově a podle mnoha dalších aspektů. Tyto data posléze školy a školský systém země využívají na zkvalitnění výuky právě u problémových žáků se špatnými výsledky (Banks 1988). Výsledky žáků v 90. letech 20. století, ale přesto neodpovídaly standardům, kterých americké školství chtělo dosáhnout. Z tohoto důvodu byl v roce 2001 spuštěn federální program No Child

² Excellence in Education – Social Background Differences in Hight School Mathematics and Science Cousetaking and Achievemnt. Statistics in Brief. Hoffer, Thomas B., and others, 1983.

Left Behind, podle kterého musely veřejné školy sestavit své standardy ve vzdělávání. V nich bylo jasně popsáno, čeho škola chce dosáhnout a jakým způsobem k tomu má dojít. Díky tomuto federální programu také došlo k vyjasnění legislativních norem, které musí učitel v USA splňovat. Mezi ně patří bakalářský titul (bachelor), odborná znalost v oboru vyučovaného předmětu, kterou stanoví stát a další vzdělávání učitele i po dosažení titulu (Sikula, John a kol., 2001).

2.5 Expertní úloha učitele

Zastávat kvalitním způsobem v dnešní době úlohu učitele není snadný úkol, protože nároky na „ideálního“ učitele jsou v dnešní době velmi vysoké. Díky těmto nadmíru vysokým očekáváním a velikému tlaku společnosti může docházet až k frustraci učitelů. Na učitele jsou tedy přenášeny požadavky za sféry politické, sociální a z mnoha dalších, z čehož plyne různorodost a náročnost učitelského povolání. Učitel tedy musí neustále být schopen sociální interakce, která je podstatná pro jeho činnost. Učitel vykonává pomáhající profesi, při níž se stará o mezilidské vztahy, ale zároveň se on sám musí cítit bezpečně a jistě ať už ze strany vedení, kolegů, rodičů nebo žáků. Tato pomáhající profese je pozitivně zaměřená, snaží se tedy o pozitivní rozvoj jedince v rámci celé společnosti a zároveň pomáhá vyhýbat se krizím a negativním jevům (Obst, 2009).

Učitel by měl ovládat také kompetence, které mu slouží k výkonu jeho povolání. Mezi ně se řadí kompetence vyučovací a výchovné, které zahrnují pedagogickou psychologické znalosti a praktické řešení situací. Kompetence osobnostní, které vyplývají z odpovědnosti, kterou učitel má za výkon své profese a kompetence rozvíjející, díky níž se učitel dokáže adaptovat na prostředí, ve kterém v danou chvíli musí svou profesi vykonávat.

Dle Průchy (2002), můžeme výsledky šetření témat spojených s učitelem definovat do několika tezí. Za prvé neexistuje jednotná definice dobrého, či špatného učitele. Každý učitel je individuální osobnost a musíme k němu také tak přistupovat, je tedy velmi náročné určit, jak by měl „dobrý“ či „špatný“ učitel vypadat. Zároveň také z výzkumů plyne, že učitelovi charakteristické vlastnosti nemají přímý vliv na efektivitu výuky. Je tedy nutné oddělit osobnost učitele, jeho charakteristické vlastnosti a jeho

samotné pojetí výuky. Výzkumy učitele také přinesly kategorizaci učitele v rámci jeho praxe, hovoříme tedy o učiteli začátečnickovi nebo expertovi.

Definice experta podle Watermana (1986, cit. podle Obst, 1989) uvádí, že expertem se stává člověk vzděláním, zkušenostmi, díky nimž dokáže dělat spolehlivě a efektivně věci, které ostatní jedinci dělat nedovedou. V případě učitele můžeme doplnit, že tyto vědomosti a zkušenosti dokáže předat dalším jedincům.

2.6 Kvalita učitelské profese

Profesní rozvoj a zvyšování kvality učitele se jeví jako klíčový nástroj vzdělávacích reforem, těmito tématy se zabývají i orgány UNESCO, OECD i Evropská komise. Jaké jsou ale znaky kvalitního a efektivního učitele? Na tuto otázku se pokusila najít odpověď celá řada odborných studií, které nabídly mnoho modelů, které se snaží charakterizovat kvalitu učitelské profese. Jedním z modelů je právě Schulmanova teorie, která předpokládá, že učitel by měl mít znalosti z oblastí předmětových a kurikulárních, z pedagogicko-psychologických, z oborově didaktických a ze všeobecného rozhledu. Z těchto konkrétních oblastí můžeme dále charakterizovat profesní činnosti a z nich specifikovat profesní standardy učitele. Profesní standard by měl být sjednocující dokument, který by obsahoval platné kritérium pro akreditaci plné kvalifikace vzdělávacích programů pro výkon učitelské profese.

V České republice se kvalita učitele dostala do popředí v Národním programu rozvoje ve vzdělávání z roku 2001 (Bílá kniha). Posléze MŠMT v roce 2000 podpořilo grantem „Podpora práce učitelů“ rozvoj modelu profesních kompetencí. V rámci tohoto grantu došlo k rozpracování cílů ve vzdělávání prostřednictvím realizace učitelských kompetencí, nebylo však s ním dále pracováno. V roce 2004 byly oživeny diskuze na téma profesních standardů učitele a MŠMT došlo k ustanovení grémia, které mělo vytvořit minimální standardy učitelské profese, které by byly uzákoněny vydáním vyhlášky. Tyto minimální standardy obsahovaly čtyři závazné složky učitelské přípravy, které stanovovaly minimální dotace pedagogicko-psychologického vzdělání (20 % z celkové dotace předmětů) a pedagogické praxe (10 % z celkové dotace předmětů) přípravy učitele v rámci studia. Dále Vašutová a Spiková (2007) zpracovaly výzkumný záměr „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“, který byl pokládán

za další materiál k vytvoření standardů učitelské profese. V roce 2008 vznikla „Asociace profese učitelství“ (APU), která napomohla k profesionalizaci učitelství „zevnitř“, díky čemuž se dostala otázka profesních standardů i do podvědomí učitelů, kteří se v APU angažovali. MŠMT roku 2009 stanovilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu, kterou tvořila skupina akademických pracovníků, pedagogického sboru a výzkumných pedagogických pracovníků. Tato expertní skupina sestavila rámcový dokument „Standardy kvality profese učitele“, ve kterém konkretizovala požadované kvality učitele nutné pro kvalitní výkon profese. Profesní kompetence učitele stanovené v tomto dokumentu měly být kritériem pro hodnocení kvality práce učitelů. Pro ukazatele mělo posloužit pozorování výuky, rozhovory, analýza dokumentů, práce žáků portfolio učitele a mnoho dalších.

II. Empirická část

3. Metodologická kapitola

Z teoretické části vyplývá, že otázka řešení organizace ve vzdělávání je poměrně velmi diskutovaným tématem vzdělávací politiky. Můžeme zde vidět dva různé pohledy týkající se problematiky rozřazování žáků do jednotlivých tříd. Zůstává zde otázka, zda rozřazování žáků dle jejich schopností je spravedlivé a umožňuje všem žákům stejně rovné šance ke vzdělávání. Pokud tedy žáky diferencujeme, vyvstává zde další otázka, kteří učitelé vlastně tyto žáky vyučují, která je pro náš výzkum zásadní.

Z teoretické části víme, že učitelé v České republice musí být podle zákona kvalifikováni k výkonu pedagogické profese, ale již se nikde nedozvíme, zda v praxi dochází k nějakému rozlišování mezi učiteli v rámci přidělování k různě diferenciovaným skupinám žáků. Vzhledem k tomu, že zatím nebyly stanoveny standardy učitelské profese, nemůžeme se řídit ani jasnými kritérii, která by odlišovala kvality jednotlivých učitelů. Z tohoto důvodu budeme ve výzkumu vycházet ze Schulmanovy teorie didaktických znalostí učitele, které dělí do tří skupin - znalosti vědních oborů, didaktické znalosti obsahů a znalosti kurikula. Budeme si především všimnout, které aspekty a z jakého důvodu, ředitelé, či vedení využívají, nebo upřednostňují při přiřazování učitelů do jednotlivých tříd. Vzhledem k těmto výzkumným otázkám jsme se rozhodli provést průzkumnou sondu do výběrových (diferenciovaných) základních škol, kde jsme chtěli zjistit, podle jakých kritérií ředitelé, potažmo vedení školy dosazují učitele do tříd.

Cílem empirické části diplomové práce je zjistit, (1) jakým způsobem fungují vybrané diferenciované základní školy, jaká jsou jejich specifika, charakteristické znaky a z jakých tradic vycházejí. Pochopení fungování diferenciací na vybraných školách je zásadní pro přípravu rozhovorů s jednotlivými respondenty, tak aby otázky nesměřovaly pouze obecně ke kvalitě učitele, ale aby mířily na specifické jednání ředitelů (vedení) škol, u kterého se mohou vyjevovat charakteristiky kvality učitele, které jinak mohou být skryté, neartikulované. (2) Podle jakých kritérií diferenciací žáků na školách probíhá, zajímají nás vstupní podmínky, průběh a prostupnost systémů diferenciovaných tříd, či skupin na školách. (3) Dle jakých kritérií ředitel, nebo vedení školy rozřazuje učitele do tříd či skupin. Zaměřujeme se hlavně na systém, který si ředitel, potažmo vedení vytváří pro toto přidělování učitelů. Zajímá nás, zda dochází

k určitému rozdílu mezi přidělováním učitelů do výběrových a nevýběrových tříd či skupin a z jakého důvodu se tak děje. (4) Jakým způsobem ředitelé, potažmo vedení, určují kvality těchto učitelů, a jak podle jejich představy vypadá kvalitní učitel? Vzhledem k výzkumným otázkám jsme se rozhodli použít metodologii, která je založena na kvalitativním přístupu, jelikož chceme odhalit, co se skrývá za rozhodováním ředitelů či vedení školy.

3.1 Kvalitativní výzkum a jeho charakteristika

Klasický kvalitativní výzkum vychází z výběru tématu na začátku výzkumu a určením základní výzkumné otázky. Naším výzkumným tématem je rozdělování učitelů ředitelem či vedením do tříd nebo skupin na diferenciovaných základních školách. Je možné, že v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat budou otázky modifikovány, či doplňovány. Během analýzy dat budou vyhledávány a analyzovány jakékoli informace, které přispějí k osvětlení výzkumné otázky, budou také prováděny deduktivní a induktivní závěry, jež mohou dát vzniknout novým předpokladům. Na základě úvah a možností budou vybrána nejvhodnější místa a jedinci pro pozorování (Hendl, 2005).

Kvalitativní formu výzkumu jsme si zvolili hlavně pro jeho možnost prozkoumání určitého případu do hloubky, k pochopení teoretického rámce dané problematiky a zjištění, proč a jakým způsobem se daný fenomén odehrává.

Pro výzkum v naší empirické části jsme se rozhodli použít přístup případové studie. Případová studie vychází z detailní studie jednoho, nebo několika málo případů a „*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl, 2005) Pokud dojde k detailnímu porozumění jednoho případu je možné, že dojde i lepšímu porozumění případů podobných. Na konci studie bude případ vřazen do širších souvislostí a může být srovnáván s ostatními případy. Na rozdíl od statistických šetření nedochází k méně početnému množství získaných dat od velkého množství jedinců, ale naopak k velkému množství získávaných dat od několika málo jedinců (Hendl, 2005). Důležité tedy je, aby došlo ke komplexnímu porozumění daného případu v jeho přirozeném prostředí (Yin, 2003, cit. podle Švaříček a Šedřová, 2007). Je možné tedy považovat případovou studii jako velmi vhodnou

výzkumnou strategii v případech, kdy zjišťujeme jak nebo proč se dějí určité jevy, či události, nad kterými máme omezenou, nebo žádnou kontrolu a jako výzkumníci je nemůžeme nijak ovlivnit. Podle Merriama (1988, cit. podle Švaříček a Šed'ová, 2007) v případové studii nemůžeme spoléhat na náhodný výběr, jedná se vždy o záměrnou volbu objektu, který splňuje aspekty našeho výzkumu. Faktorem vhodného výběru jsou naše výzkumné cíle a otázky. Ovlivnění jsme také ochotou a přístupem jedinců, kteří se uvolí podílet na našem výzkumu.

V tomto případě jsme se rozhodli dotazovat ředitele či vedení na základních výběrových školách a zjišťovat podle jakých kritérií přidělují učitele do výběrových a nevýběrových tříd či skupin. Sběr dat probíhal formou rozhovorů s řediteli základních škol a analýzou dokumentace škol. V následujících kapitolách vysvětlíme, jak jsme postupovali při výběru základních škol a jaké metody sběru dat a postup, jsme zvolili pro jejich zpracování.

Schéma postupu:

Sběr dat v terénu ----> Přepis rozhovorů ----> kódování ----> analyzování ----> Výzkumná zpráva

3.2 Metody sběru dat

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007), je rozhovor v kvalitativním výzkumu nejčastěji využívanou metodou sběru dat. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor (*in depth interview*), který bývá definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu většinou jedním badatelem za pomoci několika otevřených otázek. Hloubkový rozhovor není rovnocennou diskuzí mezi badatelem a účastníkem, badatel musí vést rozhovor, pokládat otázky a nechávat dostatek prostoru pro jejich odpovědi, rozhovor také badatel začíná a v nejlepším případě i ukončuje. Pro tento výzkum jsme si vybrali polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předpřipraveného seznamu témat a otázek. Před každým rozhovorem jsme vypracovali analýzu dokumentů dané základní školy. Analyzovali jsme Školní vzdělávací program dané školy a výroční zprávy z předchozích let. Jako další zdroj informací nám posloužily webové stránky školy a příslušného zřizovatele. Při tvorbě témat otázek jsme vycházeli z teoretické koncepce

Schulmanovy teorie didaktických znalostí učitele a specifických informací o dané základní škole.

3.3 Příprava schématu základních témat

Pro náš výzkum bylo důležité zjistit o dané základní škole co nejvíce informací, abychom správně pochopili její vnitřní fungování. Nejprve jsme tedy analyzovali dokumenty školy, které nám poodhalily, jak se škola jeví, její personální kapacity, školní vzdělávací program a profilaci. Z těchto dat jsme posléze mohli sestavit schéma základních témat, které vycházelo z naší výzkumné otázky. Při tvorbě schématu polostrukturovaného rozhovoru jsme vycházeli z pyramidového modelu (Weograf, 2001 cit. podle Švaříček a Šed'ová, 2007). Základní výzkumnou otázku zde označujeme (ZVO), tu posléze rozložíme na specifické výzkumné otázky (SVO) a dále tyto specifické otázky rozkládáme do otázek tazatelských (TO). Celý tento pyramidový model nám slouží především k tomu, abychom si ujasnili, na co se chceme vlastně ptát a proč. Schéma otázek ale není striktně dané, může se v průběhu rozhovoru upravovat, měnit pořadí či přeformulovávat, dle vývoje samotného rozhovoru. Dle Švaříčka a Šedové (2007) je možné v rozhovoru „přepínat“ v úrovních specifických výzkumných otázek a otázek tazatelských mezi odborným a běžně hovorovým jazykem.

Schéma polostrukturovaného rozhovoru:

(ZVO) Podle jakých kritérií ředitelé přidělují učitele do výběrových a nevýběrových tříd?

- **(SVO1) Jaká je tradice Vaší školy a čím se vyznačuje?**
- (TO1) Z jakých historických souvislostí vychází tradice Vaší školy?
- (TO2) Víte, kdo tuto tradici zavedl, či kdy a kde vznikla?
- **(SVO2) Vaše škola je výběrová, můžete mi prosím říci, jakým směrem se profiluje?**
- (TO3) Jak dlouho tato profilace funguje a kdo jí zavedl?
- (TO4) Hlásí se na Vaši školu, díky této profilaci více dětí?
- **(SVO3) Jakým způsobem dochází k rozřazování žáků na Vaší škole?**

- (TO5) Mohou si žáci vybrat na základě svého zájmu a motivace, či musí projít nějakým vstupním testem?
- (TO6) Na jak početně velké skupiny a na kolik předmětů jsou žáci rozřazováni?
- (TO7) Můžete mi říci, kterých předmětů se rozřazování žáků konkrétně týká?
- (TO8) Od kolikáté třídy rozřazování žáků zavádíte?
- (TO9) Můžete mi popsat, zda plní děti vstupní, či rozřazovací testy a jak tyto testy vypadají?
- (TO10) Kdo tyto testy vymýšlí?
- (TO11) Je možná prostupnost mezi výběrovými a nevýběrovými třídami? Pokud ano, tak za jakých podmínek?
- **(SVO4) Jací učitelé u Vás na škole vyučují ve výběrových a nevýběrových třídách?**
- (TO12) Liší se podle Vás něčím učitelé, kteří učí ve výběrových a nevýběrových třídách? Čím? Můžete definovat rozdíl mezi nimi?
- (TO13) Střídají se učitelé ve vyučování po nějaké době mezi výběrovými a nevýběrovými třídami?
- **(SVO5) Podle jakých kritérií přidělujete do výběrových a nevýběrových tříd učitele?**
- (TO14) Má vliv na Vaše přidělování učitelů do tříd typ jejich dosaženého vzdělání, či něco jiného?
- (TO15) Ovlivňuje Váš výběr při dosazování učitelů do jednotlivých tříd délka jejich praxe?
- **(SVO6) Dokážete popsat kvalitního učitele?**
- (TO16) Jaké má kvalitní učitel podle Vás vlastnosti?
- (TO17) Máte na své škole učitele, který se mu přibližuje, či má stejné vlastnosti?
- (TO18) Máte na škole tolik učitelů, že z nich můžete vybírat, jakého, do které třídy přidělíte?
- (TO19) Podle jakých kritérií se rozhodujete, do jaké třídy takového učitele přidělíte a proč?
- (TO20) Rozhodujete se podle typu žáků ve třídě, jakého učitele do ní přidělíte?

Otázky jsou rozřazeny do určitých tematických celků, které na sebe navazují. Nejdříve jsme museli zmapovat prostředí, jak se škola jeví, poté nás zajímalo, jakým směrem se profiluje a z jakých důvodů. Když jsme pochopili vnitřní systém školy, mohli jsme začít zjišťovat, jakým způsobem vlastně dochází k diferenciaci žáků do výběrových a nevýběrových tříd. Poté, co jsme odhalili, za jakých podmínek a proč tomu tak je, jsme se začali zajímat, jakým způsobem ředitelé volí učitele do výběrových a nevýběrových tříd. Postupně jsme dospěli k tomu, jakým učitelům dávají přednost a proč. Tím jsme se dostali až do fáze, kdy ředitelé popisovali, jak si představují kvalitního učitele a jaká kritéria by takový učitel měl splňovat. Další otázky se týkaly kvality učitelů na jejich škole. Zda považují některé učitele za „kvalitnější“ a zda se rozhodují na základě jejich kvalit, do jaké třídy je přidělí. Všechny odpovědi byly zaznamenány na diktafon a přepsány do textové podoby. Při prepisu textu jsme využili komentovanou transkripci dle Mayiringa (1990).

3.4 Komentovaná transkripce

Komentovaná transkripce, jak uvádí Mayring (1990), nám umožňuje zachytit důležité informace mimo doslovný protokol. Pro prepis rozhovorů jsme vybrali způsob, kdy pomocí zvláštních znaků označujeme nápadné příznaky promluvy, například pomlky, zdůraznění řeči nebo smích. K vyznačení mimoslovního projevu jsme využili návrh transkripční konvence Leix (2005), která překládá konvenci určenou pro využití ve společenských vědách. Konvence je určena pro lidi bez lingvistického vzdělání, nabízené odborné termíny jsou proto redukovány na nutné minimum a popisy jevů prezentovány srozumitelným jazykem pro každého.

Schéma transkripční konvence:

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

Příklad přepisu rozhovoru podle transkripční konvence Leix:

M: No, třeba když přijde, angličtinu mám od třetí třídy s jedním, tak jak pak/

OR: No, v podstatě, #, jen ve výjimečném případě snad za tu dobu, co jsem tady jenom jednou se stalo, že by ty děti měly od třetí třídy do devátý třídy na jazyky jednoho člověka. A to jsem byl já.

M + OR: @ no. @

OŘ: Jinak, jinak jako automaticky, #, ty děti, i tím, že jsme dva baráky, tak v podstatě, v podstatě ty učitelé, který učí tam, učí na první stupeň.

M: &

OŘ: To jsou učitelé prvostupňoví a ty prostě učí tam a tady mají jiný učitelé.

M: [A]...

OŘ: = [Takže] v průběhu, jako, snažím se, aby v průběhu toho prvního stupně, tu třetí, čtvrtou, pátou třídu, aby byl stejný učitel.

Polostrukturovaný rozhovor trval zpravidla půl hodiny, začínal úvodní fází (5 minut), pokračoval hlavní fází (20 minut) a uzavírán byl fází ukončovací (5 minut). Na úvod každého rozhovoru jsme se účastníkovi výzkumu (řediteli) představili, nastínili mu téma diplomové práce a vysvětlili základní pravidla výzkumu. Vždy jsme před začátkem rozhovoru účastníka upozornili na garanci zachování anonymity jeho samého a zachování anonymity základní školy, kde jsme výzkum prováděli. Koncepce základního schématu témat zůstávala zachována u všech škol stejná, ale lišily se vždy specifické otázky, které byly přizpůsobené profilaci školy dle jejího školního vzdělávacího plánu.

Seznámení účastníka výzkumu (ředitele) se základními pravidly a zásadami výzkumu:

Tazatel: *„Ráda bych Vám na úvod sdělila něco o mé diplomové práci a výzkumu, kterým se v ní zabývám. Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a nyní píš diplomovou práci na téma, jakým způsobem ředitelé, přidělují učitele do tříd, či skupin na základních školách. Rozhovor vedu s pěti řediteli na výběrových základních školách v Praze. Tyto rozhovory budu dále analyzovat v empirické části mé diplomové práce. Zajímá mě především, jakým způsobem a podle jakých kritérií přidělujete učitele do jednotlivých tříd. Dále se budu ptát na tradici Vaší školy, na její specifika a podle čeho se řídí výběr žáků do tříd. V tomto rozhovoru mě zajímají všechny Vaše názory, postoje a připomínky. Rozhovor je anonymní a škola bude v mé diplomové práci fiktivně pojmenována, uvedeno bude pouze, že se nachází v Praze, a že jejím ředitelem je muž / žena. S Vaším svolením si celý tento rozhovor nahraji, ale pracovat v diplomové práci*

budu pouze s jeho přepisem, takže nahrávka nebude nikde jinde využita. Vaším právem je neodpovídat na žádnou otázku, která by Vás jakýmkoli způsobem ohrožovala, či Vám byla nepříjemná. Pokud nějaké otázky nebudete rozumět, ráda ji vysvětlím jiným způsobem.“

3.5 Výběr základních škol

Pro výzkum jsme vybrali základní školy, které mají ve svém školním vzdělávacím plánu určitou profilaci, kvůli které jsou třídy, či skupiny žáků uvnitř školy diferencovány po určitou dobu výuky v některých, či všech předmětech. Výběr tedy spočíval ve vyhledání a oslovení základních škol, které toto kritérium splňovaly pomocí emailové zprávy a posléze telefonátu s vedením školy. Dále bylo nutné zjistit, kdo z vedení se podílí na přidělování učitelů do jednotlivých tříd a požádali ji/ho, zda by bylo možné s ním provést rozhovor na téma výzkumu. Rozhovor s vedením jsme uskutečnili na pěti pražských základních školách a ve všech z nich se ukázalo, že přidělování učitelů do jednotlivých tříd spadá do kompetence ředitele školy. Rozhovor jsme tedy provedli s řediteli či ředitelkami, pouze v jedné základní škole se k rozhovoru spontánně přidala i zástupkyně ředitelky, která byla přítomna v ředitelně. Všichni ředitelé byli původně učiteli na základní škole, kde nyní působí ve své funkci. Nejdelší praxe v pozici ředitele trvala šestnáct let a nejkratší šest let. Výzkum byl záměrně proveden na různých typech diferenciovaných základních škol, které se lišily svou profilací, tradicí, velikostí a v mnoha dalších aspektech. Tři základní školy se nachází v centru Prahy a zbylé dvě v sídlištní oblasti v okrajových částech Prahy. Školy jsou pro účely výzkumu fiktivně pojmenovány a ředitelé mají pro rozlišení před sebou vždy počáteční písmeno podle toho, ze které školy pocházejí. Zajímalo nás, jak vnímají profilaci své školy, jaké rozdíly dělají mezi výběrovými a nevýběrovými třídami, či skupinami a jak k nim přidělují učitele.

Tabulka 2:**Označení základních škol a jejich ředitelů (+ zástupce ředitele):**

ŠKOLA	ŘEDITEL
Otevřená	OŘ
Barevná	BŘ
Nadaná	NŘ
Číselná	ČŘ
Sportovní	SŘ + SZŘ

3.6 Analýza kvalitativních dat

Dle Miovského (2006) je analýza kvalitativních dat považována za nejobtížnější fázi a realizace výzkumu. Je zde velká míra volnosti ve výběru jednotlivých metod, což před nás staví otázku, jaké metody analyzování dat je pro náš výzkum nejvhodnější zvolit. Pro výzkum jsme zvolili techniku otevřeného kódování. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) při technice otevřeného kódování rozbíjíme text na jednotky, kterým jsou posléze přiděleny kódy. S takto nově pojmenovanými fragmenty textu pak dále pracujeme. Podle Hendla (2005) je kód symbol, který přiřazujeme k úseku dat tak, že ho klasifikujeme, nebo kategorizujeme. Miovský (2006) považuje za kódování přiřazování jednotlivých klíčových slov či symbolů k částem textu tak, aby byla umožněna snadnější a rychlejší práce s těmito částmi a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli snadno pracovat s většími významovými celky. Pro kódování jsme využili počítačový program pro kvalitativní analýzu dat MAX QDA. Seznam kódů a kategorií jsme sestavovali na základě rozhovorů, které jsme nasbírali a za pomoci odborné literatury s názornými příklady. Samotný seznam kódů byl několikrát v průběhu analýzy v softwaru MAX QDA pozměněn.

Tabulka 3:**Seznam kategorií a kódů:**

KATEGORIE	KÓD
------------------	------------

Charakteristika základních škol - CHZŠ		
CHZŠ:	Historie	CHZŠ -H
CHZŠ:	Profilace	CHZŠ-P
CHZŠ:	Školní vzdělávací program	CHZŠ-ŠVP
CHZŠ:	Uvádějící učitel	CHZŠ-UU

Rozřazování žáků - RŽ		
Platící obecně pro všechny školy - RŽVŠ		
RŽVŠ:	Angličtina 1. st.	RŽVŠ-AJ1
RŽVŠ:	Angličtina 2. st.	RŽVŠ-AJ2
RŽVŠ:	Volitelný jazyk 2. st.	RŽVŠ-VJ2
RŽVŠ:	Volitelné předměty 2. st.	RŽVŠ-VP2
Platící pro specifické školy - RŽX		
RŽČ (Číselná):	Matematika + přírodověda 2. st.	RŽČ-MP2
RŽS (Sportovní):	Bilingvní třídy 1. stupeň	RŽS-BT1
RŽS (Sportovní):	Sportovní třídy 2. stupeň	RŽS-S2
RŽS (Sportovní):	Informatika třídy 2. stupeň	RŽS-IT2
RŽN (Nadaná):	Třída "nadané děti" 1. stupeň	RŽN-ND1
RŽN (Nadaná):	Třída "nadané děti" 2. stupeň	RŽN-ND2
RŽB (Barevná):	Výtvarná výchova 1. stupeň	RŽB-VV1
RŽB (Barevná):	Výtvarná výchova 2. stupeň	RŽB-VV2
RŽO (Otevřená):	Výběrový jazyk 1. stupeň	RŽO-VJ1
RŽO (Otevřená):	Výběrový jazyk 2. stupeň	RŽO-VJ2

Diferenciace na školách - VD		
VD:	Přijímací řízení	VD-PŘ
VD:	Zájem o specializace	VD-ZS
VD:	Odchod na gymnázia	VD-OG
VD:	Prostupnost	VD-PT

Jak ředitelé dosazují učitele:		
Výběrové třídy - VT		
VT:	Přidělování učitelů	VT-PU
VT:	Kritéria výběru učitelů	VT-KV
VT:	Představa o učiteli	VT-PŘU
Nevýběrové třídy - NVT		
NVT:	Přidělování učitelů	NVT-PU
NVT:	Kritéria výběru učitelů	NVT-KV
NVT:	Představa o učiteli	NVT-PŘU

Tabulka 4:**Ukázka rozhovoru po provedení kódování v programu MAX QDA:**

Document Škola	Code Diferenciace / Subcode Odchod na gymnázia	Begin	End	Segment
Škola Sportovní	VD\D-OG	29	29	[Ne], ty začnou od první třídy a je to do páté třídy a my bychom chtěli překlenout ten projekt až na druhý stupeň, aby nám děti neodcházely na gymnázia
Škola Číselná	VD\D-OG	7	7	Je to tedy tak, že ty, #, páté třídy z června, starého školního roku se víceméně trochu rozpadají, protože z každé odešlo pár dětí na víceleté gymnázium.
Škola Nadaná	VD\D-OG	45	45	No, většina dětí z těchletěch, odcházejí na víceletá gymnázia, tak letos nám tady jich pár zůstalo.
Škola Otevřená	VD\D-OG	101	101	Vybíral jsem snad jednou, nebo dvakrát jsem pečlivě vybíral učitele, to bylo spíš v souvislosti s tím, že jsem musel slučovat třídy, že v sedmičkách, v sedmičkách odešly nějaký děti na gympl..

Z této názorné ukázky lze vyčíst, že *Document* nám označuje, jakou školu právě analyzujeme. *Code* přiřazuje k části textu kód, který jsme mu přidělili, v tomto případě se jedná o kód „diferenciace“ a *Subcode* (podkód) „Odchod na gymnázia“. *Begin* a *End* nám popisují pozici, kde začíná a končí uvedený úsek z přepsaného textu. Zde můžeme vidět například školu sportovní, u které je odpověď ředitele vyjádřena přes celý 29. úsek. V *Segmentu* jsou uvedeny samotné výpovědi ředitelů, které se k danému kódu vážou.

4. Profily škol

V této kapitole budeme interpretovat dle jednotlivých tematických celků, jak ředitelé přidělují učitele do tříd na základních školách a co stojí na pozadí jejich rozhodování. Nyní máme za použití otevřeného kódování vytvořený kategorizovaný seznam kódů. K tomuto seznamu kódů nyní přiřadíme vhodnou analytickou techniku, která nám umožní strukturovat z hrubých dat příběh, který nám pomůže interpretovat výzkumnou zprávu. Abychom byli schopni sestavit zprávu, musíme zjistit, jak mezi sebou fungují jednotlivé kategorie a objasnit vztahy mezi nimi navzájem (Švaříček a Šedová, 2007). K interpretaci zprávy jsme vybrali analytickou techniku „**Tematického kódování**“, která podle Flicka (2006) začíná na úrovni jednotlivých případů. Za případy v našem výzkumu považujeme základní školy, ve kterých jsme vedli rozhovory s řediteli. Dle Švaříčka a Šedové (2007) veškerý materiál kódujeme, ale další analytický postup držíme v rámci jednotlivých případů, z čehož nám vznikne série případových studií, které dále komparujeme mezi sebou. Kategorie vytváříme pro každý případ zvlášť a ke každému případu využíváme popisu, který ho charakterizuje v rámci vztahu k našemu výzkumnému záměru.

4.1 Škola Otevřená – pilotní škola

Základní škola Otevřená se nachází v centru hlavního města Prahy v méně rušné ulici blízko tramvajové zastávky. Vzhledem k její poloze je pro žáky i učitele příhodná svou dostupností, která je pomocí městské hromadné dopravy bezproblémová. Ředitel podotýká, že přijímá děti, které patří do spádové oblasti školy, ale pokud je volná kapacita, přijímá i děti, které se přihlásí a do této spádové oblasti nepatří. Škola se od 60. let 20. století již čtyřikrát stěhovala do jiné budovy, vždy se ale jednalo o stěhování v rámci centra Prahy. První stupeň probíhá v jiné budově školy a druhý stupeň se chystá příští rok opět stěhovat jinam. Vedením školy je pověřen ředitel, zástupce pro druhý stupeň a zástupce pro první stupeň, který sídlí odděleně v jiné budově.

Školní vzdělávací program je zaměřen na rozšířenou výuku cizích jazyků. V každém ročníku škola otevírá tři třídy a všechny jsou zaměřeny na rozšířenou výuku jazyků. Zajímavostí je, že celá výuka prvního stupně probíhá v jiné budově, žáci na prvním a druhém stupni tedy studují izolovaně od sebe, sám ředitel zmiňuje: *„Je to přechod, ...pátáci chodějí do šestý třídy sem, mění barák, to je jako kdyby šel na gympl v podstatě, je to jako jiná škola, že jo.“* Je tedy patrné, že ředitel vnímá oba stupně odděleným způsobem.

V současné době je škola kapacitně téměř zaplněna, celkem je otevřeno 26 tříd při počtu 605 žáků, pouze osmý ročník má otevřeny dvě třídy místo tří z důvodu většího odlivu žáků na gymnázia. Ve škole pracuje 57 pedagogických pracovníků, z čehož 53 je plně aprobovaných a jejich průměrný věk tvoří průměr 44 let, třídy jsou průměrně naplněny 23 žáky.

Do první třídy neprobíhá žádné jazykové rozdělení podle slov ředitele: *„Nevybíráme podle znalostí, ... dělají se takové ty základní věci, co mají ze školky...“* Do třetí třídy již ale dochází k rozřazování žáků v rámci jazykových skupin. Probíhá ale zde i testování, zda jsou žáci schopni pokračovat na této škole v tomto vzdělávacím programu: *„Děláme takový testy v rámci třeba češtiny, nebo matiky, jak to zvládají, protože je samozřejmě od těch třetích tříd ten nápor docela drsnej, když k tomu, co se mají učit, jako třeba vyjmenovaná slova ve třetí třídě mají ještě pět hodin cizího jazyku... # takže se snažíme přesvědčit děti, nebo jejich rodiče, že se jejich děti jeví v prvních dvou*

letech, že by měly problém, aby dali děti na školu s jiným školním vzdělávacím plánem.“ Žáci však setrvat mohou, ale musí plnit ŠVP této školy, na což reaguje ředitel: „Pak se ti rodiče můžou těžko divit, pokud mají třeba horší prospěch, protože to prostě nezvládají.“ Ve třetí třídě tedy na škole Otevřené dochází k vnější diferenciaci žáků do jazykových tříd.

Pokud žák na škole tedy zůstane, vybírá si do třetí třídy jazyk dle svého zájmu, vybrat si může z anglického, německého a francouzského jazyka. Ředitel připomíná, že nikdy rozdělení tříd nevyjde ideálně: *„Děti si vyberou angličtinu, tak jdou do jedné třídy, němčinu do jedné a francouzštinu...samozřejmě máme třídy, kde to nevyjde nikdy ideálně... my se jako nesnažíme to těm rodičům diktovat, tak máme třeba půlku třídy, kde se učí angličtina a půlku, kde se učí němčina...“* Na prvním stupni mají žáci v anglickém jazyce rodilého mluvčího, ve třetí třídě vyučuje jednu hodinu, ve čtvrté a v páté třídě hodiny tři. V ostatních jazycích včetně angličtiny probíhá konverzace s rodilým mluvčím v rámci jazykových hodin na druhém stupni, kde si to domlouvají samotné učitelky s učiteli, nebo praktikanty z jiných univerzit, kteří tu jsou na výměnném pobytu, či na stáži. Volitelný předmět konverzace v cizím jazyce na druhém stupni již neprobíhá z důvodu malého zájmu studentů o tento předmět. Ředitel si myslí, že je to z důvodu, že: *„Děti o to teď nemají zájem jako jo. Jako tak oni mají zase dost práce na druhou stranu...“*

Žáci si mohou vybrat jakýkoli jazyk, ale vždy v kombinaci a anglickým jazykem, který si vezmou buď od třetí třídy, či od sedmé. Podle ředitele se někdy může udělat i výjimka: *„Ve výjimečných případech, když prostě ty děti jsou rodilí mluvčí, nebo když prostě mají někoho z rodičů anglicky mluvícího a prostě uměj ten jazyk, tak se to dá zařídit, že třeba místo tý angličtiny choděj na francouzštinu a zároveň němčinu, no a potom si udělají samozřejmě rozdílovou zkoušku z angličtiny...“*

Dále se tyto jazykové třídy dělí na skupiny, které jsou rozřazovány podle testů, které mají za úkol zjistit, zda už se žáci s cizím jazykem, někdy setkali. Tyto testy spočívají v opisu slov v cizím jazyce a v napodobení slov, které žáci nikdy neviděli ani neslyšeli. Dělení na skupiny podle schopností je zatím prováděno jen u anglického jazyka: *„Protože tam je víc dětí, který prostě už mají nějakou zkušenost s tím jazykem, takže pokud ten anglický testík splní prostě, že jo, tak jdou do té skupiny pokročilejší. To může být v rámci jedné třídy prostě, protože na jazyky se půlí, že jo, takže tam...“*

Zároveň ale ředitel dodává, že rozdíl mezi skupinami se zvyšujícími ročníky na prvním stupni snižuje a v páté třídě bývají žáci na téměř stejné úrovni. Podle něj je to tím, že: „*Ty, který jsou jakoby začátečníci, tak ty jako, ty to hltaj a opravdu doháněj...*“

Mohou tedy vznikat pokročilejší a méně pokročilé skupiny žáků při rozdělování do skupin pro cizí jazyk ve třetí třídě. Pro upřesnění uvádím, že si ve třetí třídě anglický jazyk vybírá v průměru 63,3 % žáků, francouzský jazyk 32,3 % žáků a německý pouze 4,3 % žáků. Na druhém stupni si pak žáci volí druhý jazyk, ti, kteří nemají angličtinu od třetí třídy, si ji musí vzít povinně. Jako svůj druhý jazyk si od sedmé třídy vybírá 38,8 % žáků angličtinu, 36,9 % francouzštinu a 24,2 % němčinu. Druhý jazyk si volí dle svého zájmu, pokud si tedy nevybrali na prvním stupni jiný jazyk než angličtinu, pak na výběr již nemají a angličtinu si zvolit musí.

Žáci mají možnost si jazyky dle zájmu vybrat, mimo neangličtinářů, ale ředitel podotýká, že stejně většinou zafungují „kamarádské vazby“ a žáci se dohodnou mezi sebou, na jaký jazyk by chtěli jít, ale může se stát i výjimka a jednotlivý žák si zvolit jiný jazyk než zbytek třídy, ale za předpokladu, že bude na jazyk zařazen do jiné třídy. Vstupní testy ve druhém jazyce žáci nedělají, pokud nepřijdou z jiné školy, pak musí podstoupit rozdílové zkoušky a podle ředitele: „*To je velkej rozdíl, ty musejí prostě trochu se předvíst...*“ Také doplňuje, že se často jedná o děti, které se nedostanou na gymnázia.

Všechny disponibilní hodiny jsou v této škole využity na výuku cizích jazyků, žáci tak už nemají žádné další volitelné předměty, které by si mohli vybrat. Škola je vybavena školní družinou na prvním stupni a integruje do tříd žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se řídí podle individuálního vzdělávacího plánu schváleného pedagogicko-psychologickou poradnou.

Žáci mají možnost jezdit na výměnné pobyty do cizích zemí a škola spolupracuje se školami v Anglii, Francii a Německu. Na gymnázia v šesté třídě odchází průměrně jedna celá třída žáků, kteří jsou ale doplněni žáky z jiných základních škol, kteří se na tuto školu přihlásí. Může se ale stát, jak tomu nyní v osmé třídě, že zůstanou místo tří tříd pouze dvě. Na šestiletá gymnázia pak odchází průměrně okolo 10 žáků, slučování tříd z tohoto důvodu proběhlo zatím pouze jednou.

4.2 Škola Barevná

Základní škola Barevná se nachází v centru hlavního města Prahy. Školu navštěvují především žáci z centra Prahy a několik žáků ze Středočeského kraje, její dostupnost díky městské hromadné dopravě je velmi dobrá jak pro žáky, tak pro učitele. Škola vznikla sloučením dvou sousedních škol, které zaznamenaly značný úbytek žáků, což rozhodlo o jejich dalším vývoji. Nynější kapacita školy je 350 žáků a je zcela naplněna. Počet pedagogů se pohybuje okolo 40 s věkovým průměrem 41 let. Většina učitelů je plně aprobována a několik si jich aprobaci dodělává, všichni však bez výjimky mají bakalářský titul.

Vedení školy tvoří ředitelka a její zástupkyně, která je pověřena vedením 1. stupně a působí i v roli výchovného poradce, který je zároveň metodikem prevence sociálně pedagogických jevů. Na škole dále působí koordinátor ICT a environmentální výchovy. Škola také provozuje přípravnou třídu pro děti s odloženou školní docházkou a školní družinu, která je dětem přístupná po celou dobu školní docházky.

O profilaci školy rozhodla bývalá paní ředitelka, která byla výtvarnicí, díky čemuž se zaměřením školy stala právě výtvarná výchova na druhém stupni. Nynější paní ředitelka toto zaměření podporuje a výtvarná výchova je zde vyučována dle jejích slov „*nadstandardní formou.*“ Ředitelka uvádí: „*Tady ve škole byly vynikající výtvarnice a jsou tady i nadále, že jo, které opravdu tu výtvarku vyučují nadstandardně...*“

Žáci se do výběrové výtvarné třídy mohou dostat po úspěšných talentových zkouškách, které dělají v páté třídě. Tyto talentové zkoušky se skládají z pocitové malby, a z hodnocení pěti výtvarných prací, které žáci přinesou. Ředitelka podotýká, že žáci často nosí práce z jiných pracovišť, například základních uměleckých škol. Žáci jsou po úspěšném talentovém řízení přijati do výběrové třídy a mají posílenou výuku o jednu hodinu dějin výtvarného umění. Ředitelka doplňuje: „*No a pak samozřejmě jsou dělení i na výtvarnou výchovu a ty techniky výtvarné jsou náročnější než ty v běžných třídách.*“ Ve škole Barevná dochází tedy k vnitřní diferenciaci žáků na základě talentových zkoušek do výběrové výtvarné třídy, jejíž výuku mají spolu s dějinami umění odděleně od ostatních žáků.

Škola je kromě výtvarné výchovy zaměřena i na počítačovou grafiku, kterou si mohou vybrat žáci jak z výběrové výtvarné větve, tak i ostatní žáci jako volitelný předmět. Od první třídy mají žáci povinně 2 hodiny angličtiny a v šesté, či sedmé třídě si mohou vybrat další volitelný jazyk, podle toho, zda jsou ve výběrové třídě, či ne. „*Když si vyberou druhý cizí jazyk a ještě zároveň jsou výtvarníci, tak mají počítačovou grafiku pouze jednu hodinu v rámci předmětu, v rámci učebního plánu, tak jak mají všechny třídy, a když si nevyberou druhý cizí jazyk, tak mají tu počítačovou grafiku ještě posílenou...*“, stejně tak si žáci z nevyběrové třídy mohou vybrat jako volitelný předmět počítačovou grafiku a mít ji posílenou o další hodinu týdně navíc.

Tato základní škola nemá problém s odchodem dětí na gymnázia, jak uvádí paní ředitelka: „*Jako třeba jeden, dva jdou na gymnázia, ale jinak jsem nemusela nikdy nic řešit, že bych musela slučovat šestky...*“

4.3 Škola Nadaná

Škola Nadaná se nachází v Praze v klidnější lokalitě blízko centra. Její výstavba se uskutečnila v roce 1891, kdy bylo třeba zřídit v této lokalitě chlapeckou školu obecnou, nynější základní škola sídlí v této budově. Většinu žáků tvoří děti z této městské části, ale dojíždí sem i několik z jiných městských částí a i několik mimopražských dětí. Na vedení školy se podílí paní ředitelka se zástupkyní pro první a druhý stupeň. Vzdělávací program je zaměřen především na posilování jazykových a komunikačních dovedností v oblasti cizích jazyků (angličtina, němčina a španělština).

Škola Nadaná je podle Institutu pedagogicko-psychologického poradenství³ jedinou školou v České republice, která diferencuje žáky již v prvních ročnících a to v rámci anglického jazyka, ředitelka dodává: „*Jsmo jediný v republice, který prvňáčky už vlastně rozdělují podle výkonu...*“ Vnitřní diferenciaci anglického jazyka od prvních ročníků zavedla paní ředitelka před osmi lety, z tohoto důvodu museli ve škole vytvořit vlastní diagnostické testy, které se skládají z obrázků a děti na ně musejí reagovat tím, že je převypráví a popíše v českém jazyce. Zároveň se tyto děti už někdy s angličtinou

³ Školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogů. Pomáhá vytvářet výběrovým, nebo specializovaným školám přijímací testy. V tomto případě školy Nadané se jednalo o přípravu testů pro mimořádně nadané žáky.

setkaly a není to pro ně bezprostředně neznámá látka. Děti, které se tedy jeví jako nejschopnější, jsou zařazeny do „vrcholové“ skupiny, jak ji označuje ředitelka. Ostatní děti, které se s angličtinou nikdy nesetkaly, jsou zařazeny do skupiny druhé, ve které je jim poskytován adekvátní prostor pro rozvoj.

Na konci druhé třídy žáci prochází dalším testováním a to z důvodu možného přestupu, jak uvádí paní ředitelka: „*Děláme další testování, protože to prvotní v první třídě, pomocí těch obrázků, dává šanci opravdu těm, co už přicházejí z té mateřské školy, nebo z rodinného prostředí vybavení angličtinou, zatímco šikovné dítě se rychle zorientuje a má šanci postoupit do toho, tak jiné dítě selže, nebo není tak pilný, tak nestačí na tu vrcholovou skupinu, tak to přejde třeba do dvojky.*“

Na druhém stupni se angličtina vyučuje ve skupinách, které jsou diferenciovány na zdatnější žáky a žáky s určitou integrací speciálních poruch učení. Skupina anglického jazyka se speciálními poruchami učení může být tvořena žáky z ročníku, ale může jít i přes ročníky, to znamená, že žáci se zde mohou setkat z různých ročníků podle jejich individuálních potřeb.

Od sedmé třídy si všichni žáci vybírají další volitelný jazyk dle svého zájmu, vybrat si mohou z německého, francouzského, či španělského jazyka. Ředitelka přiznává, že je náročnější personálně skloubit výuku jazyků, pokud si v jedné třídě vyberou různé početné skupiny žáků oba jazyky, ale dodává, že zatím se jí to vždy podařilo.

Škola se také zaměřuje na vzdělávání mimořádně nadaných žáků, pro které vytvořila školní vzdělávací program, který funguje od roku 2006. Do tohoto programu se mohou přihlásit žáci, které mají tuto diagnostiku potvrzenou z pedagogicko-psychologické poradny. Na prvním stupni jsou žáci integrováni do normálních tříd v předmětu nauka o světě, ale na všechny češtiny a matematiky, docházejí do speciální třídy s jiným pedagogem. Dále upozorňuje, že nadaný žák může docházet i pouze na diferenciovanou matematiku, či pouze na diferencovanou češtinu, o tom už rozhoduje pedagogicko-psychologická poradna. Nikdy se ale zatím nestalo, že by ve výběrových třídách měli málo nadaných dětí. Anglický jazyk pak má své vlastní vstupní testy pro první třídu a neváže se k tomu, zda je dítě zařazeno do programu mimořádně nadaných dětí, či není. Ve škole tak může vznikat již od první třídy mnoho různě promíchaných skupin žáků.

Ředitelka argumentuje, proč právě diferenciaci těchto předmětů: „*Je tam největší rozdíl v první a druhé třídě, kde se nadaní liší největším způsobem, přicházejí a čtou, přicházejí a počítají. Násobí, dělí, takže není možný jim zase dát slabikář máma mele maso a zároveň, tam ty otravovat s tím, jak budou poslouchat, že čtou jenom tyhle ty.*“ Upozorňuje také na to, že pro nadané děti to není jednoduché, protože již v prvním třídě se setkávají až se čtyřmi pedagogy najednou. Dodává také, že je možná prostupnost meze diferenciovanými skupinami: „*Může se stát, že tam někdo přijde, je vybaven potvrzením, ale nezvládá, jo, je to třeba, že je nadrcený z domova, připravený, předdimenzovaný na školu, nikoli chytrý osobně.*“

Ve třetí třídě dochází k ustálení a už podle ředitelky není nutné tolik diferencovat, protože je ostatní děti „*dotáhnou trošku*“, protože je na všechny žáky vyvíjena poměrně velká zátěž nové látky v učivu. Ve třetí třídě tedy nadané děti zůstávají ve svých kmenových třídách a oddělují se na předmět nauka o světě, který zvládají rychlejším tempem, protože: „*Pracují na projektech, rychle zvládnou povinné učivo a rozvíjejí ty svoje dovednosti, které mají vybavený jako nadstandardně.*“ Od čtvrté do páté třídy pak nadané děti absolvují projektová dopoledne.

Většina žáků, která je v programu pro nadané děti, odchází po páté třídě na víceletá gymnázia. Ředitelka dodává, že s nadanými dětmi pro druhý stupeň původně ani nepočítala: „*Já si myslím, že je to trochu popření myšlenky, jestli jsou nadaní, tak by měli opravdu vyhledat školu, která je jim už nakloněná.*“ I přesto někteří žáci zůstávají a pokračují dále na druhém stupni. Ředitelka z tohoto důvodu na druhém stupni zavedla diferenciovanou rozšířenou matematiku a češtinu. Pro tyto předměty jsou žáci opět rozřazováni do skupin dle jejich schopností. „*Jedou dvě třídy, aby nebyli takový studijní a nestudijní třídy, to jsme prostě absolutně nechtěli, takže dvě šestky, ale je matika a rozdělí se na opravdu rozšířenou a klasickou...*“ Ve výběrových třídách pokračují žáci, kteří mají potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny.

Disponibilní hodiny byly využity na prvním stupni pro posílení českého jazyka a literatury, anglického jazyka a matematiky, na druhém stupni pak v dalším cizím jazyce, na povinně volitelných konverzacích v cizím jazyce, přírodopise, zeměpise a výtvarné výchově. Nejvíce disponibilních hodin bylo v rámci profilace školy využito na posílení cizích jazyků. Škola Nadaná tedy vnitřním způsobem diferencuje žáky do skupin pokročilejších a méně pokročilejších v anglickém jazyce. V programu

„*nadané děti*“ dochází též k vnitřní diferenciaci žáků do oddělených skupin v rámci vybraných předmětů.

4.4 Škola Číselná

Škola Číselná se nachází v sídlištní části hlavního města Prahy. Školu navštěvují na prvním stupni žáci z příslušné městské části a na druhém stupni žáci i z jiných městských částí, kteří se sem hlásí z důvodu profilace školy. Škola číselná má dlouholetou tradici rozšířeného vyučování matematiky a přírodovědných předmětů na druhém stupni. Ředitel upozorňuje, že v době jeho příchodu v roce 1997 byla na škole pouze jedna matematická třída: „*Tak koncepce zanikala, nebo byla těsně před zánikem.*“ Jemu se ale povedlo na tuto tradici navázat a pokračovat v ní dál. Ve škole je celkem 24 tříd, z čehož 14 tříd je na stupni prvním a deset na stupni druhém. Úbytek tříd na druhém stupni způsobuje přechod žáků na gymnázia, průměrně odchází na gymnázia v pátém ročníku okolo 13 žáků a v sedmém 8 žáků. Školu navštěvuje 590 žáků a jejich počet neustále mírně narůstá.

Do šesté třídy s výběrovou výukou matematiky a přírodovědných předmětů se hlásí v průměru 40 žáků, z čehož dvě třetiny jsou žáci prvního stupně školy „Číselná“ a zbytek tvoří žáci z jiných škol: „*Tak přístup je takový, že na konci páté třídy samozřejmě jak v celém státě, je maximální zájem rodičů těch dobrých žáků, aby je umístili na víceletá gymnázia. Takže teprve po zkouškách na víceletá gymnázia, ehm, přicházíme do úvahy my...*“ Může se také stát, že se děti z jiných škol přihlásí a dostanou na tuto školu do výběrové třídy, ale nakonec nenastoupí a dají přednost gymnáziu, kam se dostanou také.

Ve škole je od první třídy vyučován anglický jazyk, na tento předmět přispívá zřizovatel všem školám v celé této městské části. První třídy nejsou žádným způsobem diferenciovány v anglickém jazyce na skupiny a ředitel dodává: „*V první třídě neumí dítě číst a psát, jo, čili, ono je to pořád taková výuka na úrovni mateřské školy, minimálně první rok, půl rok určitě...čili je to zahřívací kolo pro tu třetí třídu.*“ Ve třetí třídě již dochází k sestavování skupin: „*Nemá smysl, aby tam bylo dítě, které mluví plyně anglicky od tří let a dítě, které vidělo angličtinu poprvé.*“ Žáci jsou tedy vnitřně diferencováni do skupin ve třídách dle jejich schopností, které jsou zjišťovány formou

rozřazovacího měření. Měření probíhá opakovaně na prvním stupni z důvodu možné prostupnosti žáků mezi skupinami, ředitel však podotýká: „*ale zkoušky tam nejsou*“, čímž naznačuje, že rozřazovací měření zkoušku nepovažuje. Žáci jsou tedy optimálně zatíženi a stimulováni k co nejlepším výkonům, ale zároveň nejsou stresováni přílišnou „*kvalitou*“ kolem sebe.

V páté třídě se mohou děti přihlásit do výběrové matematicko-přírodovědné větve, ale pak i nadále docházejí do klasické třídy a pouze na některé předměty jsou diferencováni do výběrové skupiny. Příjímací testy se skládají z matematického testu a znalostí z předmětu vlastivěda, který dnes již patří do modulu „Nauka o světě“. Dalším kritériem je prospěch v posledním klasifikačním období žáků. Škola Číselná tedy výběrové žáky diferencuje vnitřním způsobem do skupin na předměty, které spadají do zaměření matematicko-přírodovědné specializace.

Vznikají dvě nové šesté třídy, protože staré páté tři třídy se s odchodem žáků na gymnázia „*trochu rozpadají*“. V obou třídách jsou tedy výběroví žáci, kteří mají vyšší dotaci zejména matematiky, informatiky a fyziky: „*V podstatě osnovy teď jsou nastavené jako stejně, ale ta suma a to procvičování, mají tihlety matematici ve vyšší míře...*“ Žáci, kteří jsou ve výběrové skupině, mají tedy navíc volitelné předměty, které se týkají jejich specializace: „*Ta nabídka volitelného předmětu je právě upravena pro ně jo, je to prostě ušité na tu jejich míru, aby tu matematiku měli rozšířenou...*“ a žáci z nevyběrové skupiny si vybírají volitelné předměty jiné. V rámci volitelných předmětů by si mohli vybrat také nevyběroví žáci volitelnou matematiku, ale ředitel dodává: „*On si někdo z běžných šestáků nevybere matematiku jako volitelný předmět, to by pak šel totiž do té matematické třídy a zřejmě by úspěšně udělal ty přijímací zkoušky.*“

Žáci v matematicko-přírodovědné skupině musí mít ve všech předmětech včetně chování nadprůměrné výsledky a v matematice minimálně nadprůměrné: „*...pořád říkáme, je to výběrová záležitost*“. Z tohoto důvodu je za špatnou známku považována i trojka z matematiky či jiného předmětu. Může tedy dojít k tomu, že žák se z výběrové skupiny dostane do nevyběrové. Během pěti let se také průměrně tři žáci přihlásí do výběrové skupiny v průběhu studia. Pak musí složit adekvátní rozdílové testy v rámci jejich ročníku.

Od sedmé třídy si žáci mohou vybrat druhý cizí jazyk: „*Děti se přihlásily spíše ze zájmu a s téměř nulovou základní znalostí.*“ Žádné rozřazovací testy tady zde tedy neprobíhají, ale vzhledem k náročnosti druhého jazyka je nutné, aby sem žák docházel kontinuálně. *Už si nebude vybírat jiný volitelný předmět, nebo spíš mu nebude poskytnuta možnost vybírat si jiný předmět.*“ Konverzace v jazyce jsou také volitelný předmět a vybírají si ho ti, kteří docházejí na druhý cizí jazyk.

Od příštího roku bude snahou ředitele profilovat školu hlavně na matematickou skupinu: „...*bez toho ocásku s výukou přírodovědných předmětů, prostě to chce to nasměrovat na tu matematiku*“. Neaktuálněji se bude tedy vyučovat ve výběrové skupině matematika a informační technologie. V rámci disponibilních hodin je již teď na škole posílena výuka informačních technologií ve všech šestých třídách. Zároveň také nebude kladen důraz na předmět fyzika ve výběrové skupině: „...*kteřá je přeci jenom tak trochu na periferii toho směřování k matematice*“.

4.5 Škola Sportovní

Základní škola Sportovní byla založena v roce 1962 a její profilací od začátku byla rozšířená výuka sportovních dovedností. Škola Sportovní se nachází v sídlištní oblasti hlavního města Prahy nedaleko od centra. Její dostupnost je tedy uspokojující v rámci městské hromadné dopravy a většina dětí do této školy dochází z nejbližšího okolí příslušné městské části. Ve vedení školy stojí paní ředitelka se zástupkyní pro druhý stupeň základní školy. Kapacita školy je koncipována na 560 žáků, z čehož škola je naplněna v tuto chvíli 480 žáky, ředitelka ale předpokládá, že příští rok by škola mohla být kapacitně využita na sto procent.

Dříve se škola profilovala výhradně na rozšířenou výuku sportu, dnes je to ale jinak: *...žáci přestávali mít zájem o sport a my jsme sídlištní škola, kde vlastně už teď byla taková stará generace, dětí bylo málo, tak jsme hledali, teda jak bysme udělali školu zajímavější...*“ Z tohoto důvodu byla na škole zavedena rozšířená výuka angličtiny a informačních technologií již od první třídy. Změna náplně školy vycházela tedy hlavně z důvodu, aby škola byla pro rodiče „*atraktivnější*“. Název školy Sportovní se tak může jevit jako zavádějící, musíme brát tedy na vědomí, že škola se původně

profilovala na sportovní dovednosti, ale před rokem svou profilaci modifikovala a její hlavní profilací se nyní staly dovednosti jazykové a informační. Sportovní profilace však ve škole probíhá i nadále.

Při základní škole Sportovní je také založena mateřská škola, která sídlí v prostorách po bývalé družině a přijímá 35 dětí do dvou tříd. Ředitelka zdůrazňuje, že dnes se v mateřských školách učí anglickému jazyku formou kroužku a většina dětí, tento placený kroužek navštěvuje, mohou tedy v první třídě na cizí jazyk rovnou navázat.

Nyní se škola řídí podle vzdělávacího programu, který si sama vytvořila ve spolupráci s občanským sdružením ProEdukace a žáci jsou v ní rozděleni do bilingvních a neilingvních tříd. Žáci v neilingvních třídách si mohou vybrat v páté třídě, zda se chtějí profilovat na sport, či na informační technologie. Na škole je připraven program volitelných předmětů, i kdyby si žáci nebrali ani jednu profilaci, to se ale podle slov paní ředitelky ještě nikdy nestalo.

Žáci neilingvních tříd dělají tedy v pátých třídách přijímací zkoušky buď do sportovní třídy, či třídy zaměřené na informační technologie. Ředitelka k tomu dodává: „*Dříve tady byla rozšířená tělesná výchova na atletiku, ale my jsme zjistili, že vlastně, když si vyberou atletiku, tak mají povinné tréninky a děti ztrácejí zájem, takže ta rozšířená tělesná výchova je i pro jiné sporty...*“, rozšíření výuky probíhá v rámci navýšení dvou disponibilních hodin. Pokud si žáci vyberou rozšířenou výuku informačních technologií, tak ke dvěma disponibilním hodinám, dostávají přidělenou ještě jednu hodinu administrativy – psaní všemi deseti. Mezi sportovním zaměřením a zaměřením na informační technologie je možná prostupnost žáků vždy v pololetí, či na konci roku: „*...může to být ze zdravotních důvodů...u těch základů administrativy mám deváťáky, co už píšou dopisy a teď mi tam přišla jedna dívenka ze zdravotních důvodů, tak se učí normálně od začátku...*“

V sedmé třídě si žáci mohou vybrat německý jazyk jako další volitelný jazyk. V rámci odpoledních placených kroužků je vyučován i jazyk španělský. Německý jazyk si žáci vybírají dle zájmu a nejsou nijak rozřazovány do skupin podle vstupních testů, počítá se s tím, že jsou všichni začátečníky.

Dále jsou na škole žáci, kteří jsou vyučováni v bilingvních třídách. Tyto třídy jsou zatím pouze od první do páté třídy a žáci jsou v nich polovinu hodin z dotace každého předmětu vyučováni v anglickém jazyce. Do budoucna se plánuje, že žáci v bilingvních

třídách budou mít svůj vlastní ŠVP: „*No, tihleti bilingvní to budou muset mít trochu jinak, ale není to vypracované, teprve se na tom dělá*“. Projekt bilingvních tříd začal teprve v minulém roce, takže na základní škole jsou s tímto programem dvě první třídy, jedna třetí a jedna pátá, v té musela být udělena výjimka od Ministerstva školství. V této páté třídě je nyní deset žáků a všichni se hlásí na gymnázia: „*...takže vlastně ta třída se rozpadne, takže pro nás na ten druhý stupeň bude perspektivní ta letošní třetí třída...*“. V tuto chvíli je tedy pro vedení důležité vymyslet, jaké předměty a jakým způsobem budou vyučovány na druhém stupni: „*...my bychom chtěli překlenout ten projekt až na druhý stupeň, aby nám děti neodcházely na gymnázia*“.

Pro upřesnění, v neilingvních třídách se žáci učí podle dle ŠVP jazyky od první třídy, kdy je z disponibilních hodin přidělena v první a druhé třídě jedna hodina anglickému jazyku a ve třídě třetí až páté hodiny tři, v sedmé si pak mohou přibrat jazyk německý. Bilingvní třídy od první třídy vznikly v návaznosti na velký zájem rodičů o rozšíření výuky anglického jazyka: „*...začali jsme spolupracovat se studiem Jája a vlastně ty prvňáčkové mají šest hodin týdně s rodilým mluvčím, ale rodiče to doplácí*“. Agentura „*Jája*“ tedy dodává škole rodilé mluvčí, kteří jsou na půl úvazku zaměstnáni ve škole a na půl úvazku u agentury. Tento program bilingvních tříd musí být schvalován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a vzhledem k velkému zájmu rodičů se postupně začíná rozšiřovat do základních škol po celé této městské části. Škola Sportovní tedy žáky diferencuje vnějším způsobem do bilingvních a neilingvních tříd. V neilingvních třídách dále vnitřní diferenciací od šesté třídy sportovně či na informatiku. Pokud dítě chce navštěvovat bilingvní třídu, musí projít psychologickými testy na citlivost jazyka, protože výuka je pro něj velmi náročná. Smysl bilingvních tříd je v tom, že žáci mají pro všechny předměty, mimo českého a anglického jazyka, dotaci poloviny hodin výuky v anglickém jazyce a poloviny hodin v jazyce českém: „*...když má třeba čtyři hodiny matematiky, tak on má dvě hodiny v češtině a dvě hodiny v angličtině*“, střídá se to podle lichého a sudého týdne. V rámci bilingvních tříd mají žáci ještě odpoledne výuku formou kroužků a mimo ŠVP, kdy jsou vyučováni anglickými učiteli.

Psychologické testy tedy ukazují, zda dítě je připraveno na náročnost výuky, či ne. Pokud dítě psychologickými testy neprojde, nemůže být do této bilingvní třídy zařazeno. Rodiče pak v těchto bilingvních třídách ročně platí za jedno dítě 65 tisíc

korun, které jsou potřeba pro doplacení rodilých mluvčích. Finanční náročnost je zde hlavně z důvodu, že ve třídě musí být v anglicky vyučovaných hodinách přítomen najednou jak anglický, tak český učitel.

5. Výzkumná zpráva

5.1 Historie škol – profilace ve výuce

Z analýzy rozhovorů jsme zjistili, že jedinou základní školou, která zavedla svou profilaci již před rokem 1989, je škola Otevřená, jak uvádí ředitel: „*V podstatě od těch šedesátých let je tradice výuky jazyků, #, kromě ruštiny, která byla povinná, tak se učila vždycky francouzština, němčina, angličtina.*“ Ostatní školy se profilovaly až v devadesátých letech dvacátého století, přičemž v případě u školy Barevné to bylo díky specializaci minulé ředitelky: „*Tehdy zdejší ředitelka byla výtvarnice a tady ve škole byly i vynikající výtvarnice a jsou tady i nadále, že jo, které opravdu tu výtvarku vyučovaly nadstandardně a tak, tak se prostě rozhodly pro tu profilaci výtvarná výchova.*“ Ve škole Číselné musel naopak ředitel profilaci z devadesátých let zachraňovat: „*Ta koncepce už zanikala, nebo byla těsně před zánikem.*“ Kromě školy Sportovní na všech školách dochází k udržování profilace a jejímu prohlubování, aby mohla poskytnout maximum pro své žáky. Škola Sportovní naopak kvůli poptávce žáků svou profilaci rozšířila, přičemž tu minulou poměrně značným způsobem potlačila: „*Vlastně ta škola byla zaměřena na sport, ale protože žáci přestávali mít zájem o sport a my jsme sídlištní škola, kde vlastně, už teď byla taková ta stará generace, dětí bylo málo, tak jsme hledali, teda, jak by jsme udělali školu zajímavější, a proto jsme si od šesté třídy ještě vzali rozšířenou výuku informatiky a potom od první třídy rozšířenou výuku jazyků.*“ Z analýzy odpovědi ředitelů docházíme k závěru, že profilace školy je dlouhodobá otázka plánování a vize, kterou určuje ředitel školy. Není však vyloučeno, že v zájmu udržení žáků se profilace může modifikovat, či být výrazně potlačena profilací jinou. Jak konstatuje ředitel školy Číselná: „*My teď spíš od příštího roku to postavíme tak, že bude, #, matematická třída už bez toho ocásku s výukou a přírodovědných předmětů, prostě to chce to nasměrovat na tu*

matematiku...“ Dalším zajímavým jevem je samotná profilace škol. Ředitelé uvádějí, že je v jejich zájmu, aby škola oslovila děti, potažmo rodiče, kteří své děti na ni přihlásí. Z vybraných pěti výběrových pražských škol byly dvě školy zaměřené na rozšířenou výuku jazyků, jedna na výtvarnou činnost, další na matematiku s přírodovědou a poslední na výuku nadaných dětí. Specializace škol se tedy velmi různí případ od případu a je nutné pro jejich pochopení znát důkladně každou školu zvlášť.

5.2 Vstupní testy do výběrových tříd

V této kapitole se budeme zabývat vstupními testy, které výběrové školy pro své žáky připravují. Jde nám hlavně o pochopení způsobu rozřazování žáků do výběrových tříd, zda si žáci předměty vybírají dle svého zájmu či musí před vstupem prokázat nějaké schopnosti. Z analýzy vyplývá, že všech pět výběrových škol pro své žáky do výběrových tříd připravuje vstupní testy, které se liší podle profilace dané školy. V případě školy Barevné, jediné s profilací na výtvarnou výchovu, se týká vstupní test talentových výtvarných zkoušek. Tento test připravují výtvarnice na škole spolu s vedením, které je posléze ve výběrové komisi. Ředitelka dodává: *„Když se pak rozhoduje, kdo do výtvarné třídy a kdo do nevýtvarné, tak pak musíme zvažovat také celou řadu věcí okolo, víme třeba, že musí být nějaký počet dětí ve třídách a tak...“* Z toho lze soudit, že výběr žáků není omezen pouze na jejich schopnosti, ale i na počet míst, která jsou pro ně k dispozici. Výběrové školy na specializaci cizího jazyka a nadané děti mají vesměs podobné vstupní testy, jedná se o reprodukci a opis cizích slov, interpretaci obrázků a vyprávění příběhů. Pouze ve škole Sportovní musí děti do bilingvních tříd podstoupit psychologické testy na citlivost jazyka, kde psycholožka určí, zda jsou schopny studovat v bilingvních třídách. Škola Číselná vybírá žáky do matematicko-přírodovědné větve na základě vědomostních testů z matematiky a testů obecných znalostí, ředitel dodává, že zatím je vždy počet hlásících se dětí větší, než kapacita matematicko-přírodovědné třídy. V žádné z vybraných škol tedy nedochází k přiřazení žáků do výběrových tříd pouze na základě jejich zájmu o danou specializaci. Otázkou je, zda rozřazování, v některých případech již v první třídě je spravedlivým řešením pro žáky, kteří se mohou profilovat až v pozdějším věku. Z tohoto důvodu se

v další kapitole budeme věnovat prostupnosti výběrových a nevýběrových tříd na vybraných základních školách.

5.3 Prostupnost mezi výběrovými a nevýběrovými třídami

V této kapitole analyzujeme, jak se jednotliví ředitelé staví k prostupnosti žáků z nevýběrových tříd do výběrových, či naopak. Ve škole sportovní mají žáci možnost měnit výběrovou nebilingvní třídu vždy v pololetí, či na konci školního roku, jedná se o záměnu specializace sportovní za specializaci v informatice na druhém stupni. Prostupnost je umožněna tak často dle slov ředitelky: *„Protože může to být ze zdravotních důvodů...“* Ve škole Barevné mají stejně jako ve škole Otevřené zkušenosti s tím: *„že ty děti zase většinou nechtějí kvůli tomu, že mají ten svůj kolektiv...“* Z tohoto důvodu tedy radši setrvávají ve své původní třídě a nesnaží se například dostat do třídy výběrové, i kdyby na to měly potenciál. Ve škole Číselné naopak dochází dle ředitele často k přesunu žáka z výběrové do nevýběrové třídy: *„Prostě když projevují relativně výrazný neprospěch, což je u nás už i trojka z matematiky..., tak upozorňujeme, že by mělo dojít k zlepšení, jestliže k tomu nedochází..., ba i je nějaký výrazný neprospěch z jiného předmětu..., i chování dokonce, pořád říkáme, je to výběrová záležitost a ten žák tam musí mít, # ve všech ohledech nadprůměrné výsledky a v matematice nejméně nadprůměrné.“* Ředitel školy Číselná si tedy zakládá na excelentních výsledcích žáků ve výběrových třídách stejně jako ředitel školy Otevřené: *„Děláme takové testy, v rámci třeba češtiny, nebo matiky, jak to zvládají, protože samozřejmě je od těch třetích tříd ten nápor docela drsný, když k tomu, co se mají učit, jako třeba vyjmenovaný slova ve třetí třídě ještě mají pět hodin cizího jazyku..., takže snažíme se přesvědčit rodiče, že jejich děti se prostě jeví v těch prvních dvou letech, že by měly problém, aby dali děti prostě na školu s jiným školním vzdělávacím plánem.“* Zároveň ale při špatných výsledcích žáků vydává pouze doporučení pro rodiče žáka a konečné rozhodnutí nechává na nich samotných. Dále všechny školy přijímají žáky do vyšších ročníků výběrových tříd, pokud že mají volnou kapacitu a žáci udělají adekvátní rozdílové zkoušky, zároveň ale dodávají, že takových žáků je velmi malé množství: *„Je to třeba jeden případ za rok.“* Často naopak řeší problém s úbytkem žáků na gymnázia v páté a sedmé třídě.

5.4 Odchod žáků na víceletá gymnázia

Téma týkající se odchodu žáků na gymnázia se ukázalo v analýze rozhovorů jako velmi rozporuplné. Zatímco školy Číselná, Sportovní a Otevřená bojují proti odchodu žáků na gymnázia, škola Nadané naopak žáci, kteří zůstávají, způsobují potíže. Škola Číselná a Otevřená se snaží své žáky udržet kvalitní výukou ve výběrových třídách, které jsou specializované a programy v nich pro žáky „ušité“ na míru. Ve škole Sportovní teprve dochází k vytváření výběrových tříd pro bilingvní vyučování na druhém stupni, jak dodává ředitelka: „*my bychom chtěli překlenout ten projekt až na druhý stupeň, aby nám děti neodcházely na gymnázia.*“ Na škole Nadané řeší ředitelka ale úplně jiný problém: „*My jsme s nima ani opravdu nepočítali. Teď teda hodně lidí, že oni mě teda oslovili, co udělám pro druhý stupeň, ale jako já si myslím, že to je trochu popření myšlenky, jestli jsou nadaní, tak by měli opravdu vyhledat tu školu, která je jim už nakloněná.*“ Žáci jsou na škole natolik spokojeni, že na gymnázia odcházet nechtějí, proto pro ně musí být vymyšlen zvláštní program pro „nadané děti“ i na stupni druhém. Jak uvedla ředitelka je to v podstatě popření myšlenky této školy, ale na nátlak veřejnosti a rodičů se rozhodla výběrové třídy zřídit pro „nadané děti“ i na stupni druhém. Mimo školy Nadané, která je velmi specifickým případem se tedy dozvídáme, že odchod žáků na gymnázia je dlouhodobým problémem výběrových základních škol, na kterých často dochází z tohoto důvodu k rozpadu některých tříd z prvního stupně.

5.5 Kritéria výběru učitelů do výběrových tříd

V této kapitole se zabýváme analýzou kritérií, která volí ředitelé při přidělování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd. Při analýze jednotlivých výpovědí ředitelů jsme vycházeli ze Schulmanovy teorie didaktických znalostí obsahů (1986), která se dělí na tři části. První částí je znalost vědních oborů, druhou didaktické znalosti obsahů a třetí znalost kurikula. Ke znalosti vědních oborů přiřazujeme kritérium aprobovanosti učitelů, ke kterému se vyjádřili všichni ředitelé škol. Uvádějí, že do výběrových tříd vždy dosazují aprobované učitele daného předmětu.

V případě školy Barevné: „Většinou jsou to absolventi buď AVU <Akademie výtvarných umění>, nebo Pedagogické fakulty z oborů teda výtvarná výchova.“ Názor ředitelky školy Sportovní: „V bilingvní musí být česká učitelka, která musí mít vzdělání, Pedagogickou fakultu a prvostupeň, že jo, vzdělání pro první stupeň, no a potom v té bilingvní ten lektor, nebo prostě učitel, musí mít zase univerzitu, zase musí být vzdělán pro první stupeň,“ Učitelé ve škole Sportovní pro výuku v bilingvních třídách musí také absolvovat psychologický test, s jehož vyhodnocením pomáhá centrum ProEdukace. Ředitelka školy Nadané dodává: „Máme kritéria, že u těch bych řekla nejzdatnějších, musí být stoprocentně aprobovaný.“ Pokud učitelé vyučují ve třídách pro nadané děti, pak musí projít školením pro výuku nadaných dětí. Naopak do nevýběrových tříd ředitelka uvádí: „A u těch druhých, co jsou opravdu začátečníky, tak tam dáváme, kdo umí anglicky a má třeba jenom maturitu z toho, ale nemá třeba státní zkoušky, protože to učí třeba jenom v jedné třídě dvě hodiny“. Vzápětí ještě dodává: „[Dá se to] říct, ale já už se snažím, co nejdřív ho tam dostat, jo. To je jenom opravdu výjimka, že tam jsou ti neaprobovaní“. Ředitel školy Otevřené tvrdí: „Já tam nechci dávat, žádný jiný kritéria než jsou vypsány v zákoníku, to znamená plná kvalifikace, nic víc, mě nezajímá, že jo.“ Ředitel školy Otevřená se tedy zajímá výhradně jen o didaktické znalosti obsahu, které mu učitel deklaruje svým certifikátem. Důvodem může být jeho názor na možnosti formování nového učitele: „To mně nevadí, protože, #, jako jsem schopnej si je vycvičit, teď jako zrovna máme jednu pani učitelku ve druhý třídě, která je tam druhý rok, a když tady byla první, tak kolegyně a kolegové lomili rukama, a teďkon jsme prostě úplně v pohodě a říkaj, jo dobrý, jako se to naučil, tak jako ty mladý jsou schopní se to naučit jako jo.“ Na škole Číselné tkví kritéria přidělování učitelů do výběrových tříd ve zkušenostech učitele: „Nerozdělujeme, my tady máme 600 žáků, to znamená, na tohleto množství tady máme nějakých 20, 21 učitelů, takže mám pocit, že z toho počtu jsou třeba, #, tři učitelé, kteří učí přírodopis, chemii, takže já mám zhruba tři lidi na toto, tam oni musí být všichni stejně kvalitní, nemůžu říct, ten je na to lepší, ten je na to horší, ale může být ten, který s tím má více zkušeností zase, jo. A jiné rozlišení bych tam já ani neviděl.“ V kritériích výběru přidělování učitelů do výběrových tříd se tedy zobrazují především znalosti vědních oborů, které učitelé dokazují svým certifikátem. Zároveň díky certifikátu dokazují, že prošli školením pedagogického minima, které se váže k didaktické znalosti obsahu. Žádný z ředitelů se nepozastavil

nad tím, jak odborná, či dlouhá tato didaktická znalost obsahů v rámci pedagogické přípravy byla. Nyní se nastíníme, jak na jednotlivých školách takovéto přidělování učitelů do výběrových tříd funguje a jaké aspekty v něm hrají roli.

5.6 Přidělování učitelů do výběrových tříd

Z analýzy rozhovorů zjišťujeme, že mimo školy Otevřené dochází k výběru přidělování učitelů do výběrových tříd na základě úsudků ředitelů, kteří preferují různé kvality učitelů. Pouze ředitel školy Otevřené vypovídá: „*To v podstatě neřeším, takhle, já mám všechny učitele jazyků aprobovaný... Takže jako, v podstatě jak to vyjde. Upřímně řečeno jak to vyjde.*“ Na prvním stupni jsou tři učitelé, kteří mají svou třídu od první do páté třídy, tuto svou třídu učí v předmětu anglický jazyk. Od třetí třídy se žáci dělí v anglickém jazyce na dvě poloviny a učitelé v nich vyučují podle toho, jak jim vyjde rozvrh, nedochází zde tedy k žádnému speciálnímu přidělování učitelů do různých skupin. Na druhém stupni ředitel přiděluje učitele následujícím způsobem: „*Potom vod tý šestky prakticky do devítky, #, to ne vždy vyjde, ale jako snažim se se, aby v těch skupinách taky stejného učitele, pokud možno, samozřejmě v některých případech, já nevim, paní učitelka votěhotní, nebo prostě někdo odejde, tak se to prostě změní, že jo, ale může se stát samozřejmě člověk, kterej řekne, hele, tam se to prostě nedá vydržet prostě, my jsme si s nima nesedli, tak může tam jít někdo jinej, že jo, to jako.*“ Učitelé, kteří doučí devátou třídu, se opět vracejí do třídy páté, kterou mají v bezproblémovém případě další čtyři roky. Ředitel své tvrzení opodstatňuje: „*Ne to, že by se to nějak vybíralo, jo, to řeším v podstatě já, vzhledem k tomu, že mám, nechci říkat nepřeborný množství, ale poměrně dost učitelů na jazyk, tak jako s tím nemám problém.*“ Ředitel tedy zasahuje do přidělování učitelů do tříd až ve třídě, kdy nastane nějaký problém, do té doby specifický výběr učitelů do skupin nedělá. Pouze v jednom případě ředitel uvádí, že vybíral učitele podle specifických kritérií a to v případě sloučení dvou tříd, ke kterému došlo z důvodu odchodu více žáků na gymnázia. V tomto případě se snažil o výběr učitele, který by byl zkušený a zároveň nebyl třídním učitelem ani v jedné ze zanikajících tříd z důvodů zaangažovanosti ke svým třídním žákům.

Naprosto jiný postup volí ředitelka ve škole Barevné, která má na své škole tři výtvarnice, které učí jak ve výběrových třídách, tak ve třídách nevýběrových: „*Protože*

tady mám tři výtvarnice, jedna akademická sochařka, jedna výtvarnice zaměřená na malbu a práci s textilem a klasickou teda kresbu, malbu a jedna je výtvarnice, která kromě toho se ještě zaměřuje na počítačovou grafiku a na animaci, takže je jako všechny procházejí, tak jak je přiděluju do třídy, že jo, v rámci rozvrhu, tak prostě nemám na to nějakou specializaci.“ Dodává ale, že dějiny umění vyučuje učitelka, která je má vystudované a učí je „*progresivním*“ způsobem. Zbylé dvě výtvarnice vyučují vždy polovinu výběrové výtvarné třídy keramiku, nebo klasickou výtvarnou výchovu, opět podle jejich specializace a po půl roce se vždy vystřídají, aby si žáci vyzkoušeli co nejvíce výtvarných technik. V nevýtvarných třídách dochází také k půlení kvůli výtvarným technikám a žáky vyučují obě výtvarnice také střídavě po půl roce, tento systém funguje až do deváté třídy. Nevýběroví žáci tedy nemají pouze učitelku, která se specializuje na výtvarné dějiny. Sama paní ředitelka ale dodává: „*Jak my tady máme ty výtvarnice, protože ty učí i v těch nevýtvarných třídách, tak ta výtvarka i tam je jako vysoce nadstandardní úrovni.*“

Ředitelka školy Sportovní v předchozí kapitole vymezila, že učitelé v bilingvních třídách musí mít dosažené vysokoškolské vzdělání pro první stupeň se zaměřením na anglický jazyk a musí plnit psychologické vstupní testy, ale pro přidělování učitelů do bilingvních tříd hrají roli i další učitelovy aspekty: „*Aby spolu mohli dobře komunikovat, na sebe navazovat, aby mohli spolu spolupracovat, protože to je velmi úzká spolupráce mezi lektorem a tou učitelkou do bilingvní třídy, takže tam je určité speciální kritérium. Oni mají samozřejmě trošku jako jiný přístup k těm dětem a k té výuce, je tam velmi individuální přístup, jiná komunikace i s rodiči vlastně, každý týden píšou zprávy rodičům, prostě je tam, jsou tam kladeny jiné nároky, než na běžného učitele na prvním stupni.*“ Učitelé v bilingvních třídách musí tedy projevit jak vynikající znalost vědních oborů, tak didaktickou znalost způsobu vyučování, která je specifická pro tyto třídy. Upozorňuje také, že je možnost určitého individuálního přístupu vedení školy k učitelům: „*A to už zase záleží, jaké máte lidi, kdyby třeba měla první stupeň a výtvarná výchova a domluvily by se, že některá třeba nechce učit výtvarku, tak si ty hodiny prohoděj, že jo, nebo hudebku, to jde jako, to není dogma, že musí učit všechno, to už zase musí člověk jako vědět, komu co sedí a jestli to chtějí...*“

Ve škole číselné jsou přiřazování do výběrových tříd převážně učitelé, kteří jsou dle ředitele „*erudovaní, se zkušenostmi, s praxí a se vzděláním*“, což by ale dle jeho slov měl splňovat každý učitel. Hlavní rozdíl v přidělování učitele do výběrových a nevýběrových tříd je podle ředitele v samotném přístupu učitele, který musí přistupovat jiným způsobem k výběrovým a nevýběrovým třídám: „*Ty děti, které zbývají z těch pětých, třeba přecházejí do šestých, sedmých tříd, tak skutečně jsou to děti, které jsou méně nadané.*“ Opět se tedy setkáváme s požadavkem znalosti vědních oborů a didaktických znalostí, které učitel u různých typů tříd využívá. Dále ředitel hovoří o specifických schopnostech učitele: „*Ne každý dobrý angličtinář, to umí třeba s malými dětmi, i když je vynikající angličtinář, jo je to tam o hře, je to o něčem úplně jiným, tak samozřejmě, spíš zohledňujeme, kdo se hodí k jak starým dětem. Kdo umí víc pracovat s těmi pomalejšími, kdo je spíš takový ten ladný jezdec a prostě jede tu kvalitní angličtinu s dobrými angličtináři.*“

Ředitelka školy vytipovává na své škole ty „*nejnadanejší*“ učitele, které posléze proškolí a přiděluje je do výběrových tříd s programem pro „*Nadané děti*“. Pokud je tedy učitel jedním z kmenových zaměstnanců a patří do skupiny vyučující nadané děti, pak učí část své kmenové třídy a část nadaných dětí. Pokud se to týká například zástupkyně ředitelky, tak ta svůj úvazek doplňuje o učení pouze nadaných dětí. Můžeme tedy konstatovat, že vyučovat v programu „*nadaných dětí*“ je na škole Nadané určitou známkou prestiže. V předchozí kapitole jsme se u školy Barevná také zmiňovali o nepostačující kapacitě aprobovaných učitelů angličtiny do pěti prvních tříd, které otevírají, z tohoto důvodu ředitelka přiděluje do výběrových tříd na prvním stupni učitele aprobované a do nevýběrových tříd učitele neaprobované.

Z této kapitoly jsme tedy zjistily, že ředitelé lpí na znalosti vědních oborů, které očekávají, že učitelé budou mít po absolvování studia ve své aprobaci znalosti, a že pro výběrové třídy očekávají od učitele navíc velmi specifickou didaktickou znalost, kterou učitelé musí projevit, či získat praxí a zkušenostmi ve svém oboru. Můžeme tedy souhlasit s názorem Oakesové (1992), který uvádí, že během diferenciací dochází k nevyváženému rozložení učitelů mezi tyto skupiny žáků. Zkušenější učitelé jsou často přidělováni do výběrových tříd a méně zkušení do nevýběrových tříd. Rychlost tempa vyučování, kterého žáci musejí dosáhnout, je podle výzkumu také

odlišná. Z výzkumu Oakesové tedy vyplývá, že žáci z výběrových tříd jsou zvýhodněni oproti žákům nevýběrových tříd.

5.7 Představa o kvalitním učiteli

V poslední kapitole provádíme analýzu odpovědí na otázku, jakým způsobem si ředitelé představují kvalitního učitele. Většina ředitelů odpovídala na otázku v rámci kontextu rozhovoru týkajícího se tématu učitelů ve výběrových a nevýběrových třídách na své škole. Ředitelka školy Barevné se domnívá: „*No tak, třeba teda ta jejich úroveň výtvarná, ale zároveň i pedagogická, že jo, a přístup k dětem, že jo, protože to je základní škola, čili může se stát, že někde je vynikající výtvarník, ale prostě k těm dětem vztah nemá, nebo to neumí, ty děti neumí pro to nadchnout a podobně, že jo čili, pak se musí brát obě hlediska v úvahu.*“ Ředitelka vyzdvihuje odborné a pedagogicko-didaktické vlastnosti, které by měl mít kvalitní pedagog v rovnováze. Z těchto důvodů v roce 2004 vznikly čtyři závazné složky učitelské přípravy, o kterých hovoříme v kapitole 2.5 Kvalita učitelské profese. Ředitelka také poukazuje na flexibilitu a přizpůsobení se učitele novým požadavkům: „*No, v podstatě, všechny ty tři odbornice jsou odbornice a můžu je libovolně jako ostatní postavit prostě kamkoli.*“ Ředitelka školy Nadané uvádí o kvalitním učiteli pro „*nadané děti*“: „*Je kreativní, je ochotný pracovat s několika metodami v hodinách najednou a je empatický pro děti, který jsou zvláštní.*“ Jejimi hlavními atributy jsou tedy kreativita, ochota se učit novým metodám a přístupům a empatie k dětem. Ředitel školy Otevřené doplňuje: „*Zkušenej, jako, v těchletěch případech, #, to nejde, to nesouvisí s předmětem, kterej vyučuje, ale s tím, jak v podstatě, jak jedná s lidma, #, pokud má nějakou praxi třeba už z dřívějšího pracoviště, nebo i tady jako výchovnej poradce, nebo něco takovýho, #, a samozřejmě, vim o těch učitelích, i i když se bavim se žákama, jak na ně nahlízejí oni, jo a i ty ohlasy od rodičů, takže to, to je to důležitý, že jo, tam nejde o to, jak učí ten svůj předmět, ale prostě jak v tomhleto případě bude schopnej zvládnout tu situaci, tu situaci, která je z hlediska těch dětí a těch rodičů nepříjemná v podstatě, no.*“ Zároveň ale konstatuje, že tyto vlastnosti u učitele pozná až časem. Je tedy z výpovědí zřejmé, že kvalitní učitel by měl splňovat všechny složky didaktických znalostí obsahů dle Schulmana (1986), ale ve školní realitě ředitelé uvádějí, že je téměř nemožné zjistit tyto učitelovy složky

při jeho přijímání na školu, či v některých případech při přidělování učitele do konkrétní třídy. Učitelé by výrazně pomohla definice jasně stanovených standardů kvality učitele a jejich zakotvení v právní legislativě, pak by bylo možné ohodnotit a porovnat míru kvality každého učitele v rámci jeho učitelé praxe.

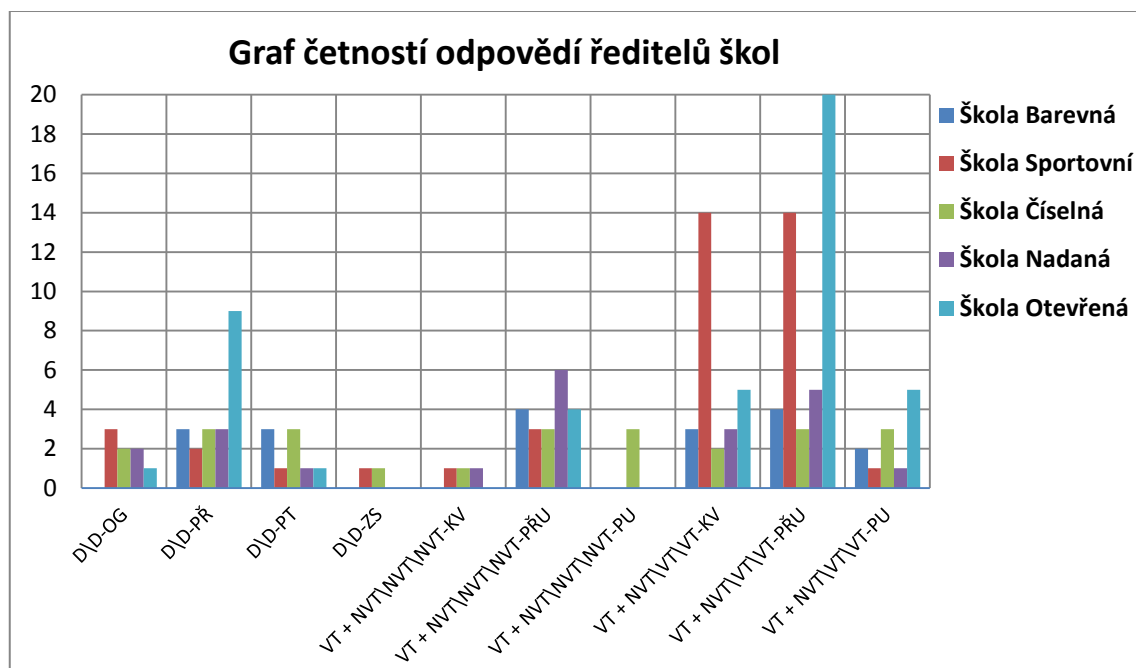
5.8 Graf – četnost odpovědí ředitelů

Graf č. 1 ukazuje, jak často ředitelé vyjádřili stejný názor k jednotlivým okruhům otázek. Pro přehlednost jsme zvolili pouze některé okruhy otázek, které se staly pro náš výzkum nejpřínosnější. V kapitole 3.6 Analýza dat můžeme najít označení pro všechny kódy, se kterými ve výzkumném šetření pracujeme (např.: VT + NVT/VT-KV = škola s výběrovými třídami + nevýběrovými třídami/výběrové třídy/kritéria výběru). Kódování jsme prováděli pomocí počítačového kódovacího programu MAX QDA. Po rozklování všech rozhovorů jsme zjistili, že k jednotlivým kódům je přiděleno určité množství odpovědí ředitelů. Na základě tohoto zjištění jsme sestavili graf, který ukazuje, jak často se ředitelé vyjadřovali k pro nás nejdůležitějším tématům výzkumu.

Z první části grafu vidíme, že ředitelé všech škol kromě školy Barevná se vyjádřili k problému odchodu dětí na gymnázia. Ředitelka školy Barevná jediná potvrdila, že s odchodem dětí na gymnázia nemá problém, na rozdíl od ostatních škol, kde žáků kvůli odchodům na gymnázia ubývá. Naopak ve škole Nadané by ředitelka uvítala odchod nadaných žáků na gymnázia, ostatní ředitelé škol se vyjádřili, že by uvítali, kdyby se jim podařilo odchod dětí na gymnázia eliminovat. Druhá část grafu nám udává, jak se ředitelé vyjadřovali k přijímacímu řízení na jejich školách do výběrových tříd. Nejvíce odpovědí jsme zaznamenali u ředitele školy Otevřená, u kterého děti podstupují testy a ústní zkoušení do jazykových tříd. Všichni ředitelé škol v rozhovorech uvedli, v čem spočívají jejich přijímací řízení do výběrových tříd. Třetí část grafu popisuje, kolikrát se ředitelé vyjádřili k tématu prostupnosti mezi výběrovými a nevýběrovými třídami na jejich základní škole, či mezi jejich školou a ostatními školami. Z grafu vidíme, že se k této otázce vyjádřili všichni ředitelé a nejvíce odpovědi poskytli ředitelé školy Barevná a Číselná, kam děti běžně přestupují do šesté třídy

na druhý stupeň. Čtvrtá část grafu nám udává, že podrobněji k otázce specializace škol se vyjádřili ředitelé školy Sportovní a Číselná. Pátá a osmá částí grafu (VT+NVT/NVT/NVT-KV a VT+NVT/VT/VT-KV) nám ukazují, jakým způsobem se ředitelé vyjádřili k otázce kritérií výběrů učitelů do výběrových a nevýběrových tříd. Můžeme si všimnout, že ředitelé se mnohem častěji vyjadřovali ke kritériím výběru učitelů do výběrových tříd, než do nevýběrových. Nejvíce ke kritériím výběru učitelů do výběrových tříd vyjádřila ředitelka školy Sportovní (14 odpovědí). Šestá a devátá část grafu (VT+NVT/NVT/NVT-PŘU a VT+NVT/VT/VT-PŘU) pojednává o představě kvalitního učitele. Z grafu si můžeme všimnout, že u představy kvalitního učitele do výběrových tříd je velká četnost zaznamenaných odpovědí u školy Sportovní a Otevřené. Ostatní ředitelé se vyjadřovali vyváženě jak k představě kvalitního učitele do výběrových tříd, tak do tříd nevýběrových. Sedmá a desátá část grafu (VT+NVT/NVT/NVT-PU a VT+NVT/VT/VT-PU) se zabývá přidělováním učitelům do jednotlivých tříd. Z grafu si můžeme povšimnout, že se k této problematice u nevýběrových tříd vyjádřil pouze ředitel školy Číselná. U výběrových tříd se pak k této otázce vyjádřili všichni ředitelé s četností odpovědí maximálně do 5.

Graf č. 1



6. Závěr

V naší vícepřípadové studii jsme se zajímali o jednotlivé případy pěti pražských výběrových základních škol, které se lišily svou charakteristikou, profilací i vnitřním rozřazovacím systémem žáků. V současné době se můžeme setkat s mnoha přístupy, které nám umožňují nahlížet na problematiku rozřazování žáků uvnitř školy různými pohledy. Naším cílem bylo ovšem zjistit, zda dochází k nějakému rozlišování při přidělování učitelů do výběrových či nevýběrových tříd řediteli, či vedením škol. Vzhledem k tomu, že zatím nebyly stanoveny standardy učitelské profese, rozhodli jsme se použít jako teoretický výchozí základ Schulmanovu teorii didaktických znalostí učitele (1986). Pro zjištění cílů našeho výzkumného šetření jsme vymezili čtyři okruhy specifických otázek: (1) Jakým způsobem fungují vybrané diferenciované základní školy, jaká jsou jejich specifika, charakteristické znaky a z jakých tradic vycházejí? (2) Podle jakých kritérií diferenciacce žáků na školách probíhá? Zajímají nás vstupní podmínky, průběh a prostupnost systémů diferenciovaných tříd, či skupin na školách? (3) Dle jakých kritérií ředitel, nebo vedení školy rozřazuje učitele do výběrových a nevýběrových tříd, či skupin. Zaměřujeme se hlavně na systém, který si ředitel, potažmo vedení vytváří pro toto přidělování učitelů. Zajímá nás, zda dochází k určitému rozdílu mezi přidělováním učitelů do výběrových a nevýběrových tříd či skupin a z jakého důvodu se tak děje? (4) Jakým způsobem ředitelé, potažmo vedení, určují kvality těchto učitelů, a jakým způsobem podle jejich představ vypadá kvalitní učitel?

Shrnutí výzkumného šetření

(1) Jakým způsobem fungují vybrané diferenciované základní školy, jaká jsou jejich specifika, charakteristické znaky a z jakých tradic vycházejí?

Do našeho šetření jsme vybrali pět různých případů základních výběrových škol. Pouze škola Otevřená navazuje ve své profilaci výuky jazyků na tradici školy z 60. let., školy Barevná, Číselná a Nadaná si své profilace zvolily v minulém desetiletí a škola Sportovní teprve před dvěma lety. Z výpovědí zjišťujeme, že v současné době až na školu Barevnou všechny školy modifikují své profilace vzhledem k poptávce rodičů ve svém okolí. Největším problémem se pro školu Číselná, Otevřená a Sportovní nyní jeví odchod dětí na víceletá gymnázia po páté a sedmé třídě. Škola Barevná se s tímto problémem nepotýká, dedukujeme, že je to vzhledem k její specializaci na výtvarnou výchovu, která mezi školami není příliš častá. Škola Nadaná se naopak potýká s problémem, kdy nadané děti setrvávají na škole i na druhém stupni, což podle ředitelky potlačuje její prvotní myšlenku, aby nadané děti odcházely na školy, kde jim bude věnována další speciální péče.

(2) Podle jakých kritérií diferenciací žáků na školách probíhá, Zajímají nás vstupní podmínky, průběh a prostupnost systémů diferenciovaných tříd či skupin na školách.

Z našeho šetření dále vyvozujeme, že každá škola má svůj specifický způsob rozřazování žáků, jímž selektuje žáky do výběrových a nevýběrových tříd. Všechny školy bez výjimky do výběrových tříd provádějí vstupní testy, kterými si ověřují schopnosti žáka, naopak u volitelných předmětů školy nechávají žáky rozhodnout dle svého zájmu. Vstupní testy do výběrových tříd většinou tvoří znalostní otázky přiměřené vědomostem žáků a v některých případech psychologické testy. Pouze na škole Barevná probíhá přijímací řízení formou talentových zkoušek vzhledem k její profilaci. Prostupnost z jiných škol do výběrových tříd je na všech školách možná po absolvování rozdílových zkoušek, které žák musí úspěšně složit. Může ale také dojít k prostupnosti z výběrové třídy do nevýběrové a to většinou v případě zhoršení prospěchu žáka.

(3) Dle jakých kritérií ředitel, nebo vedení školy rozřazuje učitele do výběrových a nevýběrových tříd, či skupin. Zaměřme se hlavně na systém, který si ředitel, potažmo vedení vytváří pro toto přidělování učitelů. Zajímá nás, zda dochází k určitému rozdílu mezi přidělováním učitelů do výběrových a nevýběrových tříd, či skupin a z jakého důvodu se tak děje?

Z analýzy dat vyplývá, že všichni ředitelé do výběrových tříd vybírají plně aprobované učitele s dlouholetou praxí, zde se vymyká pouze škola Otevřená, kde pro ředitele délka praxe nehraje roli. Ve škole Sportovní je nutné, aby pedagog splnil kromě požadované aprobovanosti také psychologické testy, což ostatní ředitelé škol do výběrových tříd nevyžadují. Na škole Nadané si ředitelka sama vytipovává učitele, které poté nechá vyškolit pro výběrové třídy a dál s nimi pracuje. Na všech školách je hlavním kritériem pro ředitele při přidělování učitelů do výběrových tříd jejich aprobovanost a pedagogicko-psychologická dovednost vycházet se svými žáky a jejich rodiči. Zde ředitelé zdůrazňují, že je zapotřebí zvýšené empatie vůči žákům ve výběrových třídách. Pokud budeme vycházet ze Schulmanovy teorie didaktických znalostí učitele (1986), pak je hlavním kritériem pro ředitele při dosazování učitelů do výběrových tříd jejich znalost vědních oborů. Do této složky patří aprobovanost učitele a didaktická znalost obsahů, která plyne z pedagogicko-psychologických znalostí získaných při studiu a z působení v praxi ve svém oboru. Ke znalosti kurikula se ředitelé v rozhovorech nevyjadřovali. Na škole Otevřené, Barevné a Číselné ředitelé, pokud se nejedná o specifický případ, příliš neuvažují nad přidělováním učitelů do výběrových tříd, vyplývá to z jejich odpovědí, že všichni jejich pedagogové jsou kvalitní, proto není důvod mezi nimi vybírat. Škola Číselná a Otevřená dále uvádějí, že z personálních důvodů si nemohou dovolit příliš vybírat mezi učiteli do výběrových tříd, z tohoto důvodu se tedy snaží mít ve škole všechny učitele stejně kvalitní. Na škole Nadané a Sportovní naopak dochází k rozřazování učitelů do výběrových a nevýběrových tříd. Škola Sportovní tyto učitele na prvním stupni v rámci bilingvních tříd zcela selektuje od učitelů, kteří učí v nebilangvních třídách, zatímco na škole Nadané je možné, že speciálně vyškolení učitelé pro Nadané děti ve třídách výběrových v rámci svého úvazku i žáky ve třídách nevýběrových.

(4) Jakým způsobem ředitelé, potažmo vedení, určují kvality učitelů, a čím se podle jejich představy vyznačuje kvalitní učitel?

Ředitelé uvádějí, že je nutné, aby úroveň kvalitního učitele spočívala jak v odborné znalosti oboru, tak pedagogicko-psychologické znalosti. Kvalitní učitel dle jejich představ velmi dobře rozumí žákům, umí je nadchnout a vycházet dobře s jejich rodiči. Ředitelé by také uvítali, pokud by nový učitel, který nastoupí po vysoké škole do praxe, byl již připravený na většinu administrativních a právních povinností, které ho s nástupem do učitelské profese čekají. Z tohoto důvodu ředitel na škole Číslné zavedl roli „*Uvádějícího učitele*“, kdy je nový pedagog na škole rok provázen zkušenějším kolegou. Ředitel školy Otevřené doplňuje, že kvalitní učitel se nikdy nepozná hned na začátku při přijetí na školu, ale až po určité době učitelské praxe.

Použitá literatura:

Cedrychová, V., Raudenský, J. Krestová, J. (1992). *Možnosti diferenciacce žáků na základní škole*. Praha: H & H.

Cipro, M. (1996), *Diferenciacce základního vzdělání*. SPN: 1966

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.

Gamoran A. (2010). Tracking and inequality: New directions for research and practice. In Gandin L., Apple M., Ball, J. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu. 2. rozšířené vydání*. Brno: Paido.

Grant, C. (2008). Teacher capacity: Introduction to the section. In *Handbook of research on teacher education – Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge.

Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacce žáků. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 2. díl*. (s. 362-370). Brno: PAIDO.

Greger, D. (2010). Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In Matějů, P.; Straková, J.; Veselý, A. (Eds.) *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. (s. 22 – 37). Praha: Karolinum.

Hallam S., Ireson, J. (1999). Raising Standards: is ability grouping the answer?. *Oxford Review of Education*. 25(3),

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

- Janík T., a kol. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?*. Brno: Paido.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., Vališová A. (2010). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Leix, A. (2006). *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita Fakulta sociálních studií.
- Mareš, J, Slavík, J., Svatoš, T. Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: MU.
- Matějů, P., Straková, J. (2006). *Nerovné šance na vzdělání*. Praha: Academia.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: Tauris.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice–Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- PRŮCHA, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- MŠMT. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice-Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- Shulman, L. (2004). *The wisdom of practice – Essayes on teaching, learning and learning teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.

Spilková, V, Tomková, A. a kolektiv. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: UK PedF.

Straková, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*. 05(3).

Švaříček, R., Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

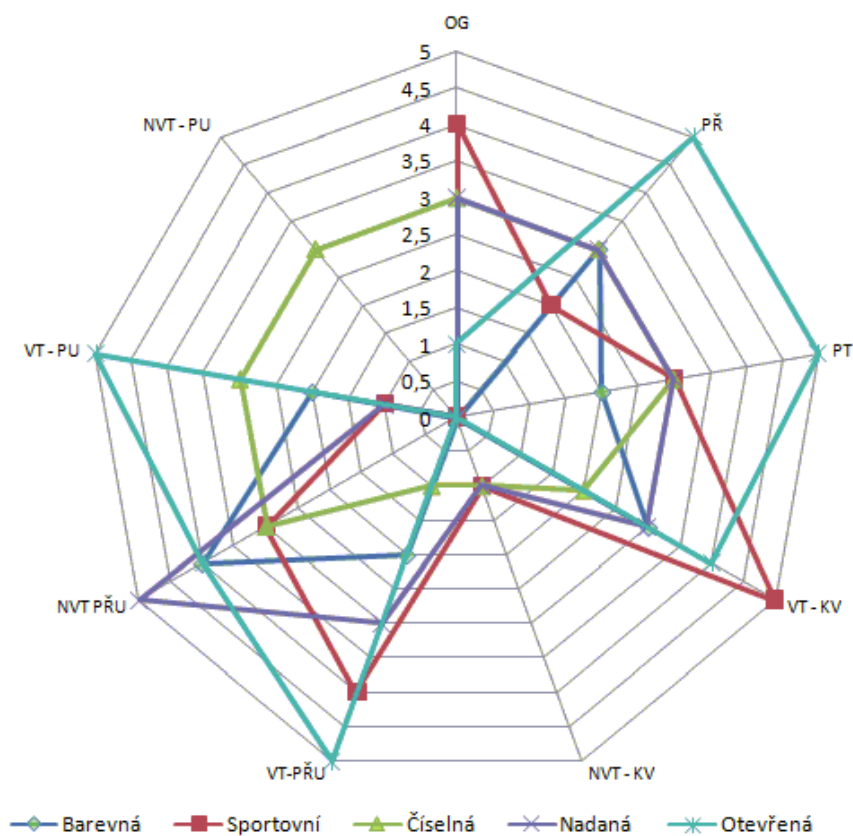
Váňová, M. (1992). Diferenciace vzdělávání a tendence v její realizaci ve školských systémech vyspělých zemí. In *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: PedF UK.

Walterová, E., Černý, K., Greger, D., Chvál, M. (2010) *Školství – věc (ne)veřejná?*

Přílohy:

Graf č. 2

Graf číslo 2 nám popisuje celkový pohled na četnosti odpovědí ředitelů a ředitelk u otázek, které se v našem výzkumu staly stěžejními pro zjištění výzkumné otázky, jak přidělují ředitelé učitele do jednotlivých tříd? Z grafu můžeme vyčíst, že ředitelka školy Sportovní se nejčastěji vyjadřovala k otázce odchodu dětí na gymnázia, kritériím výběru učitelů do výběrových tříd a k představě o ideálním učiteli. Ředitelka školy Barevné se nejčastěji zmiňovala o přidělování učitelů do výběrových tříd, představě ideálního učitele, ke kritériím výběru učitele do výběrových tříd, prostupnosti výběrových tříd a k přijímacímu řízení do výběrových tříd. Ředitel školy Číselná se k většině otázek vyjadřoval stejným způsobem a nejvíce hovořil o přidělování učitelů do nevyběrových tříd a prostupnosti tříd výběrových. Ředitelka školy Nadané se nejčastěji vyjádřila k přidělování učitelů jak do tříd výběrových, tak nevyběrových a ředitel školy Otevřená k přidělování učitelů do výběrových a nevyběrových tříd, přidělování učitelů do výběrových tříd, kritériím výběru učitelů do výběrových tříd, prostupnosti výběrových tříd a k přijímacímu řízení.



Přepisy rozhovorů s řediteli a vedením základních výběrových škol:

1. Škola Otevřená

M: Tak, já bych se Vás nejprve ráda zeptala na historii a tradici této školy?

OOŘ: No, historie je dlouhá, v podstatě v šedesátých letech minulého století to začlo v ..., kde tehdejší pan ředitel začal jazykovou výuku a poté se to přesunolo do, do ...a teďkon do ...a příští rok se stěhuje dono ve je první stupeň dlouhodobě a druhý stupeň, který tady v se příští rok stěhuje do, na náměstí na ... a v podstatě od těch šedesátých let je tradice výuky jazyků, #, kromě ruštiny, která byla povinná, tak se , tak se učila, učila, vždycky francouzština, němčina, angličtina.

M: #, takže takhle celý úplně/

OŘ: = V současnosti, je ten výběr angličtina, francouzština, němčina.

M: #, a zeptám se, když vybíráte děti do první třídy, #, tak jestli už tam tedy určujete nějaké ty předpoklady jazykové, nebo jak to tam je podchycené?

OŘ: #, do první třídy nevybíráme podle jazykových předpokladů, do první třídy musíme brát, že jo děti z Prahy

M: &

OŘ: Ale vzhledem k tomu, že je větší zájem než jenom z Prahy ..., tak #, tak do těch naplněných tříd, když těch tříd podle toho, jak, jak to vyjde, tak e#, tak bereme taky mimo Prahu ... a v podstatě nevybíráme podle znalostí, #, vybíráme děti, nebo máme že jo při zápisu, dělají se takový ty základní věci, aby takový ty základní věci, co mají mít ze školy, v podstatě, zavázat si tkaničku a poznat barvy a nějaký takový věci.

M: #, a pak tady jsem se dočetla, že ve třetí třídě vlastně dochází k nějakému rozřazování, #, tak jak je to tam podle těch jazyků?

OŘ: Ve třetí třídě se to rozřazuje, e na základě jazyků, teda že jo, podle toho, jak si vyberou to dítě, uděláme jakýsi, #, ne, ne, nechci říkat přijímací zkoušky.

M: &

OŘ: Protože, ty děti, který choděj sem do školy, tak tady samozřejmě můžou setrvat, ale, děláme takový, takový testy, v rámci, v rámci třeba češtiny, nebo matiky, jak to zvládají, protože samozřejmě je od těch třetích tříd ten nápor docela drsnej, když k tomu, co se mají učit, jako třeba vyjmenovaný slova ve třetí třídě ještě mají pět hodin cizího jazyku. Tak to je poměrně intenzivní a, takže snažíme se přesvědčit, e děti, nebo rodiče jejich, že jejich děti se prostě jeví v těch prvních dvou letech, že, že by měly problém, aby, aby dali děti prostě na školu s jiným školním vzdělávacím plánem. A Rozdělení do těch tříd následuje potom podle těch jazyků, jo?

M: &

OŘ: To znamená, to znamená, že děti, který si vyberou angličtinu, tak jdou do jedny třídy, němčinu do jedny třídy a francouzštinu. Samozřejmě máme třídy, kde to nevyjde nikdy tak ideálně my se jako nesnažíme to těm rodičům diktovat, že musejí bejt jazyky, takže, #, takže když se jich jako přihlásí víc na nějaký jazyk , tak máme třeba půlku třídy, kde se učí angličtina a půlku, kde se učí němčina, je to jedna třída, že jo, ale půlka má angličtinu a půlka němčinu.

M: #, a, když vy tedy děláte nějaké jakoby toto testování, třeba u té matiky a tak dále, tak ty děti, i když tady zůstanou dál, dáte doporučení, že by měly jít jinam, tak pořád tady zůstanou?

OŘ: Pořád tady zůstanou...

M: a můžou tady zůstat?

OŘ: můžou tady zůstat, ale samozřejmě, musí chodit, splnit náš vzdělávací plán... a tak, pak se ti rodiče můžou těžko divit pokud, pokud, mají třeba horší prospěch, protože to prostě nezvládají.

M: &, Takže máte víc hodin těch jazyků jakoby a zeptám se, ještě zůstaňme u té třetí třídy, kdo sestavuje třeba ty jazykové testy?

OŘ: To není, to není úplně jazykovéj test kromě té angličtiny, to teda, kde teda se snažíme zjistit, jestli ty děti už někdy setkaly s angličtinou a pak #, potom přitom rozřazování, třeba uděláme skupinu jednu, nebo dvě, podle toho, kolik jich je těch pokročilejších, to neznámá, že by uměly anglicky, ale prostě už třeba znají barvy a nějaký takový... to měly ve školce, nebo chodily na kroužky nějaký, tak to je jediný, jediný, v podstatě jazykový test jinak, to ostatní máme tam od psychologů nějaký, to potom jsou takový nějaký testy prostě porozumění, nebo schopnosti...

M: &

OŘ: Číst nějaký text a potom, potom ho jaksi reprodukovat, nebo, být schopen odpovědět na otázky k tomu textu a #, co se týče toho jazykovýho, vyloženě, nebo těch cizích jazyků, tak tam jsou dvě věci. Za prvé opis, slov, #, v cizích jazycích, to jsou prostě slova v německých, francouzských, prostě anglických...

M: &

OŘ: = aby dokázaly opsat slovo, který nemá shluky hlásek jako jsou běžný v češtině., to jsou písmenka, který u nás nejsou obvyklý, dvojitý vé, přehlásky, akcenty a tak dále... tak aby to uměly opsat, nic víc a další věc, napodobit prostě slovo, které nikdy neviděly a neslyšely.

M: &

OŘ: Tam prostě jsou učitelé jazyků a oni řeknou nějaké slovo a teď kon ty děti ho musejí zopakovat, aby bylo vidět jestli, jestli jsou vůbec schopný, #, říct něco jiného než česky, že jo.

M: A doptám se, vy jste právě řekl, že některé děti už se s tím jazykem setkaly a třeba, když Vám vyjdou ty dvě skupiny, tak rozřazujete tedy ty děti, co už se s ním setkaly a ty co se s ním nesetkaly s tím jazykem?

OŘ: No, jak jsem říkal, zatím, zatím to přichází v úvahu jenom v angličtině... protože tam, je část dětí, nebo víc dětí, který prostě, který prostě, #, už mají nějakou zkušenost s tím jazykem, takže pokud, pokud, ten anglický testík splní prostě, že jo, tak jdou, tak

jdou do té skupiny pokročilejší. To může být v rámci jedné třídy prostě, protože na jazyky se půlí, že jo, takže tam (?).

M: &

OŘ: = takže tam je v té třídě půlka pokročilech a půlka začátečníků. Ale ten rozdíl bejvá opravdu minimální a v podstatě do páté třídy jsou na stejný úrovni, jo.

M: Tam bych se právě doptala, jestli tedy, když máte tu skupinu těch mírně pokročilejších a těch méně, jestli teda tam se rozhodujete, jakého učitele přiřadíte do té a druhé třídy. Jestli to nějak řešíte?

OŘ: &#

M: Kde jsou ti pokročilejší a kde ne?

OŘ: #, v podstatě jestli, jestli myslíte ty učitele angličtiny.

M: &, no...

OŘ: = #, to v podstatě neřeším, takhle, já mám všechny učitele jazyků aprobovaný.

M: &

OŘ: Takže jako, v podstatě jak to vyjde. Upřímně řečeno jak to vyjde.

M: #

OŘ: Protože tam má, protože tam mám dva, nebo tři učitele, který mají první stupeň a angličtinu.

M: &

OŘ: Takže ti učí ve své třídě, že jo všechny předměty plus v půlce angličtinu a tu druhou půlku má někdo jinej, že jo. Pak jsou tam dvě paní učitelky, který mají teda taky první stupeň angličtinu, ale učeť, učí třeba 18 hodin angličtiny, nebo 20 hodin angličtiny plus ty dvě hodiny nějakou výtvarku, nebo něco dobírají jakoby, ...takže jsou třídní.

M: Takže vlastně vy vyloženě #, si nějak nerozdělujete ty učitelky do těch pokročilejších a méně pokročilejších, jak to vyjde, teda, jestli to chápu dobře?

OŘ: Určitě

M: # a zeptám se, když ty děti vždycky udělají ty zkoušky teda, třeba například z té angličtiny, vždycky teda nějakým způsobem projdou, jakoby nelze, aby do té třetí třídy, jakoby do toho jazyku nepostoupily, třeba/

OŘ: Oni nemusí dělat zkoušku z angličtiny.

M: #, nemusí?

OŘ: Jó, oni musí napsat, že se chtějí učit anglicky a že chtějí být ve skupině pro začátečníky, že jo...

M: Takže je to podle zájmu?...

OŘ: ...nebo když, když prostě dělají ten test a zjistí se, že prostě ee, z té angličtiny umějí jenom pozdravit a nic víc, tak jako taky nemůžou jít do těch pokročilejších.

M: &

OŘ: ...takže půjdou prostě do začátečníků...

M: A můžu se zeptat, oni si vyberou už v třetí třídě vlastně angličtina, němčina, francouzština, jaký jazyk by chtěly a třeba stane se vám, že by se přeskupovaly nějak? #, třeba z mírně pokročilých do těch třeba víc, nebo tak...

OŘ: Jak říkám, to spíš, to prostě do té pátý třídy se

M: do pátý?...

OŘ: se to v podstatě srovná, protože ty který jsou jakoby začátečníci, tak ty, ty jako, ty to hltaj a opravdu je doháněj, že jo ...

M: &

OŘ: A tam ty navazujou na nějaký větší zlomkový znalosti

M: &

OŘ: takže jako tam, e, může ten pan učitel třeba od začátku na ně mluvit anglicky víc, než tam jo, takže to je takový...

M: Tak a teď se dostáváme k té šesté třídě a tam jsem se teda dočetla, že probíhá, vlastně další volba toho jazyku, a tak jak to u vás probíhá?

OŘ: No, že jo voni, so vyberou ve třetí třídě si vyberou jeden jazyk a od šestý třídy mají povinně druhý jazyk.

M: &

OŘ: e, ten první pokračuje samozřejmě

M: &

OŘ: takže , ti kdo si vybrali angličtinu, tak si můžou vybrat francouzštinu, nebo němčinu a ty který si vybraly francouzštinu, nebo němčinu, tak mají takřka automaticky angličtinu k tomu jo. Ve výjimečnejch případech , když, když prostě ty děti jsou rodilý mluvčí, nebo když prostě mají rodiče...

M: &

OŘ: Někoho z rodičů anglicky mluvícího a prostě uměj ten jazyk, tak se to dá zařídit, že třeba místo tý angličtiny choděj na francouzštinu a mají zároveň i němčinu, no a potom samozřejmě si udělají rozdílovou zkoušku z angličtiny, takže, takže mají jako, jakoby tři jazyky, čili umí, no

M: &

OŘ: Ale to je opravdu výjimečný, jinak je to teda ten systém, že v podstatě každěj musí umět anglicky, jo. Německy a francouzsky si vyberou ve třetí třídě a pak k tomu musejí mít angličtinu.

M: &

OŘ: Ty, co mají angličtinu, tak si můžou vybrat francouzštiny, nebo němčinu a podle toho zase se, e, vlastně ty pětky rozházejí do skupin podle toho, že jo, co si vybraly.

M: Á, tam si vybírají žáci podle zase zájmu vyloženě, [nebo]? ...

OŘ: [Jo, jo.]

M: nebo podle zájmu?

OŘ: Tak samozřejmě jako, #, většinou Ono se říká podle zájmů, ale většinou je to tak, že že, hm, jako už jsou tam nějaký takový ty kamarádský vazby takový, že řeknu, tak půjdeme všichni teda...

M: &

OŘ: nebo tahle půlka prostě, jo to je výjimečný, že někdo, někdo prostě z té skupiny, nebo ty rodiče, né můj se bude učit, prostě francouzsky, vy si klidně jděte na němčinu, to se, to se, ale stane se to samozřejmě, jo, a počítá se s tím a musí počítat s tím, že půjdou do jiné třídy, že jo prostě.

M: &

OŘ: že budou rozházení jako...

M: A tam opět dělají jako nějaké vstupní testy, [nebo]?...

OŘ: [Ty děti], kteří jsou u nás, tak ne, akorát když k nám přehlésejí děti jako z jiných škol, samozřejmě...

M: &

Ředitel: který, třeba se hlásily na gymply a nedostaly se, nebo něco takovýho a chtějí u nás teda začít, druhý cizí jazyk, tak ty musejí dělat rozdílové zkoušky z toho jazyka, protože na normální škole jsou tři hodiny tejdně, že jo.

M: #

OŘ: Takže to je velkej rozdíl, ty musejí prostě trochu se předvíst no...

M: Takže oni v té páté třídě, ty co tady, ty co jsou tady celou dobu, tak se jenom přihlásí podle toho zájmů?...

OŘ: A jedou dál samozřejmě

M: A tam opět vznikají nějaké skupiny, třeba zase dvě skupiny toho jazyku, třeba němčiny, nebo?...

OŘ: No, jako jo, to podle zájmu, to je podle toho zájmu těch dětí.

M: Takže tam vlastně vůbec nedochází k nějakému rozdělení na mírně pokročilejší, nebo třeba méně?...

OŘ: Ne, tam se počítá, že s tím jazykem se začíná, jo.

M: Začíná, #.

OŘ: Jako ten druhý jazyk se počítá, že se s ním začíná, ať je to jakékoli, jako jako to jsou začátečníci

M: A stalo se Vám někdy, že třeba jste o té jedné skupině věděl , že je třeba rozjívěnější, nebo nějakým způsobem, že ta skupina je, nějak se charakterizuje, že byste tam toho učitele kvůli tomu dosadil právě jiného, nebo vybral?

OŘ: Jako todleto tady to néé, jako #, protože ten přechod, že jo u nás tím, že jsou to dva baráky

M: #

OŘ: Tak vlastně, ee, je to přechod z jednoho, z jednoho... pátáci chodějí do šestý třídy sem, mění barák, to je jako kdyby šel na gympl pro ně v podstatě, je to jako jiná škola, že jo.

M: #

OŘ: A, #, vlastně ti učitelé, ti učitelé, kteří skončí v devítce, tak jsou obvykle do pětky, jo, teda do šestky, jo, to není, není že by se to nějak vybíralo, jo, #, výběr jsem snad jednou, nebo dvakrát jsem pečlivě vybíral učitele, to bylo spíš v souvislosti s tím, že jsem musel slučovat třídy, že v sedmičkách, v sedmičkách odešly nějaký děti na gympl..

M:#

OŘ: ... A museli jsme ze třech tříd udělat dvě, tak tam jsem vybíral pečlivě, protože to bylo to spíš jako vzhledem k rodičům, těm se to samozřejmě nelíbilo, ale #, no ale rodič... finančně je to neúsnosný.

M: Tam jste se chtěl právě nějakým způsobem zavděčit? Nebo tam byl ten učitel, co tam byl před tím? Nebo...

OŘ: Ne, ne, tam jsem byl, učitel za první, kterej je zkušeněj a za druhý jsem přemejšlel a snažil jsem se vybrat učitele, který nebyl třídní ani v jedné z těch tříd.

M: #

OŘ: Protože jako by v tom mohli pociťovat, že jako voni jim zůstal jejich třídní a náme ne, nebo něco takovýho, takže jsem snažil prostě, jo tam jsem, to bylo tam snad jediný případ, nebo jediný případ, kdy opravdu přemýšlím o tom koho tam dám jako.

M: A právě bych se chtěla zeptat, kdo je podle Vás ten zkušený učitel. Jestli byste mohl říct?

OŘ: #,

M: Jak to vnímáte?

OŘ: No zkušeněj, zkušeněj, jako, v těch letech případech, #, to nejde, to nesouvisí s předmětem, kterej vyučuje, ale s tím, jak v podstatě, jak jedná s lidma, #, pokud má nějakou praxi třeba už z dřívějšího pracoviště, nebo i tady jako výchovnej poradce, nebo něco takovýho, #, a samozřejmě, vim o těch učitelích, i i když se bavím se žákama, jak na ně nahlízejí oni, jo a i ty ohlasy od rodičů, takže to, to je to důležitý, že jo, tam nejde o to, jak učí ten svůj předmět, ale prostě jak v tomhle případě bude schopnej zvládnout to situaci, tu situaci, která je z hlediska těch dětí a těch rodičů nepříjemná v podstatě, no.

M: Chápu, a ještě mě napadlo, jestli vlastně ti žáci v těch skupinách, #, na ty jazyky mají celou dobu stejného učitele, nebo se jim třeba mění o pátý?

OŘ: Myslíte na jazyky?

M: No, třeba když přijde, angličtinu mám od třetí třídy s jedním, tak jak pak/

OŘ: No, v podstatě, #, jen ve výjimečném případě snad za tu dobu, co jsem tady jenom jednou se stalo, že by ty děti měly od třetí třídy do devátý třídy na jazyky jednoho člověka.

M: #

OŘ: A to jsem byl já.

M + OŘ: @ no @

OŘ: Jinak, jinak jako automaticky, #, ty děti, i tím, že jsme dva baráky, tak v podstatě, v podstatě ty učitelé, který učí tam, učí na první stupeň.

M: #.

OŘ: To jsou učitelé prvostupňoví a ty prostě učí tam a tady mají jiný učitelé.

M: [A]...

OŘ: = [Takže] v průběhu, z, jako, snažím se, aby v průběhu toho prvního stupně, tu třetí, čtvrtou, pátou třídu, aby byl stejný učitel.

M: #

OŘ:A potom vod ty šestky prakticky do devítky, eh, to ne vždy vyjde, ale jako snažím se se, aby v těch skupinách taky stejného učitele, pokud možno, samozřejmě v některých případech, já nevim, paní učitelka votěhotní, nebo prostě někdo odejde, tak se to prostě změní, že jo, ale může se stát samozřejmě člověk, kterej řekne, hele, tam se to prostě nedá vydržet prostě,my jsme si s nima nesedli, tak může tam jít někdo jinej, že jo, to jako.

M: A to pak řešíte jakým způsobem, když nastane tenhle problém?

OŘ: To, to řeším v podstatě já, vzhledem k tomu, že mám, nechci říkat nepřeborný množství, ale poměrně dost učitelů na jazyk, tak jako s tím nemám problém.

M: A odsazujete tam podle něčeho, třeba podle nějakého kritéria? Když takhle potřebujete vyměnit toho učitele, nebo se to stane?

OŘ: Jako, tady žádný jako.

M: neřešíte vůbec?

OŘ: Prostě jako..

M: # no #

OŘ: Já tam nechci dávat, žádný jiný kritéria než jsou vypsány v zákoníku, to znamená plná kvalifikace, nic víc, mě nezajímá, že jo.

M: #

OŘ: Takže já samozřejmě se k těm učitelům chodím podívat a vím, jak učeť, takže, #, to můžu odhadnout, jestli to někdo si v který třídě sedl, nebo ne, takže už podle těch ohlasů, ale jinak jako, v podstatě...

M: A, zeptám se jakým učitelům dáváte na zazyky přednost, jestli jsou to třeba spíš z pedagogické fakulty učitelé, a nebo naopak z jiné s dodělaným pedagogickým minimem, nebo jak to řešíte?

OŘ: Dobrý, snažím se dávat přednost dobřejm...

Já + OŘ: # takhle #

OŘ: I když to se bohužel pozná až časem no jako. To se bohužel pozná až časem, #, obecně musím říct, že s pedagogickou fakultou mám velmi šílený zkušenosti, né co se týče jazyků, jako to...

M: #

OŘ: To bylo slušný, jako ale prostě co se týče vzdělávání učitelů, jo to jako, myslí s pedagogickou fakultou.

M: No já končím právě...

OŘ: Víte jak vypadá třídní kniha?

M: # Víím, jak vypadá, já jsem ji osm let dělala na gymplu. #

OŘ: Co se tam zapisuje, nebo musí zapisovat třeba...

M: No já to víím, jenom díky tomu, že jsem to dělala já osobně na gymnáziu.

OŘ: No, to že jste to dělala na gymnáziu, to nevim, jestli jste tam zapisovala třeba průřezový témata.

M: A teď už je elektronická...

OŘ: A tak dále...

M: To ne.

OŘ: Jo, to prostě jako věc, kterou ty studenti, když jsou na praxi poprvé v životě viděj, viděj třídnici.

M: Je pravda, já třeba na praxi jsem měla elektronickou už třídnici, ale...

OŘ: O to nejde, to my máme taky, ale prostě...

M: Nikdy jsem se s tím nesetkala, protože se řekne, až půjdeme do praxe, tak...

OŘ: A kolik semestrů jste tam měli výuku na interaktivních tabulích?

M: #, jeden semestr

OŘ: hm, to není moc.

M: volitelně...

OŘ: Jako to nou koment...

M: Chápu, ale ještě jednou, když se k tomu vrátíme, tak když tady #, vybíráte ty učitele, tak plně kvalifikované a ještě něco tam třeba, praxe nějaká, nebo proč?

OŘ: #, praxe jako, v případě, že mají praxi, různé školy, tak se docela rád přeptám na minulým pracovišti jak se jeví, ale jinak jako_ mně nevádej, mně nevádej lidi bez praxe, jako.

M: #

OŘ: To mně nevádí, protože, #, jako jsem schopnej si je vycvičit, teď jako zrovna máme jednu pani učitelku ve druhý třídě, která je tam druhý rok, a když tady byla první, tak kolegyně a kolegové lomili rukama, a teď kon jsme prostě úplně v pohodě a říkaj, jo dobrý, jako se to naučil, tak jako ty mladý jsou schopní se to naučit jako jo.

M: A ještě se jenom zeptám o těch rodilých mluvčích. Vy tu máte nějaké, jsem se dočetla?

OŘ: No máme bohužel než bych si představoval.

Já #

OŘ: Ale máme tady nějakou franc... nějaký Francouzky různý na praxích, ale máme tam na prvním stupni máme Američana, kterej už je v důchodu, ale ale jako...

Já #

OŘ: ...žije v Česku a pro zábavu učí angličtinu no.

M: A tam jestli si nějak vybíráte, nebo třeba do nějakých tříd dosazujete, třeba že by ta třída byla nějaká schopnější, že tam dáte rodilého mluvčího?

OŘ: Je to tak, že na tom prvním stupni, na tom prvním stupni se snažim, aby ve třetí třídě hodinu s tím rodilým mluvčím, ve čtvrtý dvě a v pátý dvě až tři, podle toho, jak to vyjde rozvrhově, jo.

M: A potom na tom druhém stupni?

OŘ: Na druhym stupni, na druhym stupni, na angličtinu nemáme rodilýho mluvčího, měli jsme toho pana, pana, co jsme tady loni měli na konverzaci, ale to bylo dobrovolný a ty děti o to teď nemají zájem jako jo. Jako tak oni mají zase dost práce na druhou stranu a co se týče těch Francouzek, tak to si určujou pani učitelky sami. Určujou pani učitelky sami, v podstatě do těch pokročilých tříd, třeba si je berou, protože oni to jsou studentky, který jsou tady na praxi, třeba tři měsíce.

M: #

OŘ: Tak si je berou podle, podle třeba oblasti odkud' pochází, aby tam tam těm dětem něco řekly o té oblasti a tak dále.

M: Čili je to jakoby do těch pokročilejších tříd...Jak říkáte?

OŘ: Je to do těch pokročilejších tříd, řekněme, no i v šesté, když jsou se učí od třetí třídy, tak to už jsou pokročilí. Ale většinou sedmička, to jsou děti, který potom jezděj taky na výměnu, takže aby slyšelo živý Fracouze.

M: A jenom se ještě doptám, jestli máte tady na škole nějaké jiné předměty, které si žáci můžou vybrat, jakoby volitelné, nebo ty povinně volitelné, v uvozovkách. Ještě teda...

OŘ: Všechno to jsou jazyky.

M: Všechno jenom jazyky #

OŘ: Povinně volitelný předměty, který jsou, který jsou v rámci vzdělávacího programu, tak ty jsme prostě dali na jazyky.

M: Tak to je z mé strany vše, já Vám velmi děkuji za rozhovor.

OŘ: Nemáte za co.

2. Škola Barevná

M: Já bych se ráda zeptala, jak jsem se dočetla ve výroční zprávě a vzdělávacím programu, že máte rozšířenou výtvarnou výchovu od roku 1992, tam bylo uvedeno, tak kde se se to vzalo, proč a jaká tradice tomu předcházela?

BŘ: No, tak já přesně nevím, protože v té době jsem tady nebyla, ale je to od roku 1998, jsme škola s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, kdy se slučovaly v podstatě, škola základní ... a ..., no a bylo to z toho důvodu, že samozřejmě prostě ubývalo žáků a bylo potřeba hledat nějaké profilaci, děti, respektive jejich rodiče, aby si vybírali teda školy, s nějakým zaměřením, a protože tehdy zdejší ředitelka byla výtvarnice a tady ve škole byly i vynikající výtvarnice a jsou tady i nadále, že jo, které opravdu tu výtvarku vyučovaly nadstandardně a tak, tak prostě rozhodly pro tu profilaci výtvarná výchova.

M: Takže vy jste to převzala vlastně.

NBŘ: = Ano, ano.

M: S tímhle tím vzdělávacím programem, zaměřeným na výtvarnou výchovu?

BŘ: Ano.

M: Dočetla jsem se, že od první třídy je možnost, aby žáci studovali angličtinu?

BŘ: Mají.

M: A dělíte nějak tyto žáky na skupiny?

BŘ: Ne, mají to v rámci třídy, mají to prostě dvě hodiny týdně, a v těch první dvou ročnících je to spíš tak formou hry, to znamená, že se seznamují s tou základní slovní zásobou a nedělíme je takhle.

M: Takže je to celá třída dohromady, která se učí anglicky?

BŘ: Ano, vždycky jich je do pětadvaceti.

M: Když se zaměřím na tu výtvarnou výchovu, jak tam vybíráte žáky do těch tříd na tu specializaci?

BŘ: = No, tak první stupeň ten je výtvarný celý, tam nevybíráme, tam spíše jen typujeme talenty a potom od šestého ročníku děláme talentové zkoušky, ty talentové zkoušky jsou tady na základě tady pocitové malby a děti si s sebou přinesou pět prací za posledních půl roku, které vytvářely na různých jiných pracovištích, že jo ať už to jsou kresby, nebo podobně. Ty výtvarné práce mohou z jakékoli oblasti, to znamená keramika, kresba, malba, textilie, no a pak teda vytváříme ty výtvarné třídy, které mají trochu jiný učební plán, mají posílenou výuku o jednu hodinu dějin výtvarného umění no a pak samozřejmě jsou dělení i na výtvarnou výchovu a ty techniky výtvarné jsou náročnější než ty v běžných třídách.

M: A může se stát, že se nedostanou do té výtvarné třídy?

BŘ: Může a pak jde o zařazení do běžné třídy, protože my tady máme ty výtvarnice, protože ty učí i v těch nevýtvarných třídách, takže ta výtvarka i tam je jako vysoce nadstandartní úrovni, jo takže i ty práce, které jste tady viděla, to jsou leckdy práce nevýtvarných tříd.

M: Učí teda ty samé učitelky? Jak vlastně tam dosazujete učitele do těch výběrových a nevýběrových tříd? Jak je vybíráte?

BŘ: No, to jednoduše, protože tady mám tři výtvarnice, jedna akademická sochařka, jedna výtvarnice zaměřená na malbu a práci s textilem a klasickou teda kresbu, malbu a jedna je výtvarnice, která kromě toho se ještě zaměřuje na počítačovou grafiku a na animaci, takže je jako všechny procházejí, tak jak je přiděluju do třídy, že jo, v rámci rozvrhu, tak prostě nemám na to nějakou specializaci.

M: A bylo někdy nutné, že jste toho učitele, že jste ho tam chtěla přidělit z nějakých důvodů?

BŘ: No tak třeba, když je to třída, kde vidím, že už se ty děti více specializují na tu počítačovou grafiku, tak tam dám tu, která se jí zabývá, že jo. Jinak většinou se ty zbylé dvě výtvarné výchovy proti sobě půlí, takže tady zbývající dvě kolegyně, jedna je zaměřena na keramiku, jedna na klasickou výtvarku a jedna na design a ty děti se vždycky po půl roce prohodí, takže projdou každým kurzem keramiky, takže tak no.

M: Takže se jim střídají ti výtvarníci ve výběrové výtvarce?

BŘ: Ano, ano.

M: A střídají se jim i v těch nevýtvarných?

BŘ: = Ne, v těch nevýtvarných většinou ne. V těch nevýtvarných, takhle, v šestém ročníku i ta nevýtvarná třída si projde kurzem keramiky, takže v nevýtvarný šestce se jim střídají, ale pak od sedmičky už dáváme střídání do těch výtvarných i nevýtvarných, tam vždycky jsou dvě učitelky, takže ta třída je stejně rozpůlená, jo, takže jsou tam prostě ty dvě výtvarnice, které si pak tu svou skupinu vedou až do devítky.

M: Od sedmé třídy vlastně?

BŘ: Ano.

M: A přijdou třeba i jiné děti do té šesté třídy? Že si to vyberou z jiné školy kvůli té výtvarné výchově?

BŘ: V těch výtvarných třídách to máme tak půl na půl bych řekla, že polovina dětí přijde právě z jiných škol.

M: A naopak, jestli se vám někdy stalo, že odešly na gymnázium, do té šesté třídy, takže jste musela slučovat, nebo to řešit nějak jinak.

BŘ: = Ne, to jsem nikdy nemusela. Jako třeba jeden, dva jdou na gymnázia, ale jinak jsem nemusela nikdy nic řešit, že bych musela slučovat šestky kvůli tomu, že je nějaký odliv na gymnázium, tak to ne.

M: A je možné, že nějaké dítě se profiluje, nebo prosadí až později, než do té šesté třídy a může přejít do výtvarné třídy?

BŘ: Ano, ano, je to prostupnost, ale je fakt, že ty děti zase většinou nechtějí kvůli tomu, že mají ten svůj kolektiv, ale zase, tady se jim prostě věnuje, takže ty výtvarné jsou pořád v péči, ta nadstandardní péče může být, i když zůstane v té nevýtvarné třídě.

M: #, a dočetla jsem se, že mají jednu o tu jednu hodinu zeměpisu méně v té osmičce, v devítce pak...

BŘ: = no, no, no, právě tam, kde mají teda tu hodinu dějin umění, že jo, tak se jim někde prostě jakoby ubere.

M: A je možnost si to nějak doplnit nějakou formou volitelného předmětu?

BŘ: Oni mají počet hodin jako ostatní, že jo, ale třeba ta výtvarná třída má místo toho jednu hodinu zeměpisu a ostatní dvě hodiny zeměpisu. Ale ta látka se musí probrat stejně tak jako tak.

M: A oni mají tu počítačovou grafiku od té šesté třídy, tak to znamená, že až od sedmé mají ti výběroví jazyk?

BŘ: Někteří mají už od šesté...

M: Takže tam je prostupnost, že oni můžou mít i tu počítačovou grafiku, i ten jazyk najednou?

BŘ: Když si vyberou druhý cizí jazyk a ještě zároveň jsou výtvarníci, tak mají počítačovou grafiku pouze jednu hodinu v rámci předmětu, v rámci učebního plánu, tak jak mají všechny třídy a když si nevyberou druhý cizí jazyk, tak mají tu počítačovou grafiku ještě ji můžou mít posílenou, buď jim tam dáváme, že si můžou vybrat konverzaci v angličtině a nebo ještě posílit tu počítačovou grafiku.

M: # a zeptám se na tu počítačovou grafiku mohou chodit i nevýtvarníci? Kteří se zaměřují jenom na tu počítačovou grafiku?

BŘ: = Ano, ano.

M: Takže vlastně všechny děti z celé školy si můžou vybrat, jestli chtějí ten jazyk, nebo tu počítačovou grafiku?

BŘ: ano, ano a nebo potom i od sedmičky jiné povinně volitelné předměty. Tam potom jsou základy informatiky, když si nevybere jazyk, sportovní hry, konverzace v angličtině, jo.

M: Na to jsem se chtěla zeptat, že jsem se dočetla, že tam jsou i tyto volitelné předměty, jestli se ty děti tam hlásí podle zájmu, nebo jsou nějaké vstupní podmínky?

BŘ: Ne, podle zájmů.

M: A jak tam řešíte dosazování učitelů? Třeba podle té skupiny...

BŘ: No učí to tam ti učitelé, kteří na to tam mají aprobaci. Čili počítačovou grafiku učí paní kolegyně, která se na to specializuje, sportovní hry učí tělocvikář, konverzaci v angličtině učitelka, #, angličtinářka.

M: A říkáte jste tyto učitelky jsou specializované na keramiku, textil ty výtvarnice, jakých učitelům na tu výtvarnou výchovu vy dáváte přednost, když je přijímáte? Chápu, že je tady máte déle, ale jaká kritéria jsou pro vás směrodatná? Například do těch výběrových tříd?

BŘ: No tak, hlavně teda ta jejich úroveň výtvarná, ale zároveň i pedagogická, že jo, a přístup k dětem, že jo, protože to je základní škola, čili může se stát, že někde je vynikající výtvarník, ale prostě k těm dětem vztah nemá, nebo to neumí ty děti neumí pro to nadchnout a podobně, že jo čili, pak se musí brát obě hlediska v úvahu.

M: A mohu se zeptat třeba jestli jsou z pedagogické fakulty, nebo odjinud?

BŘ: No, my, #, většinou jsou to absolventi buď AVU, akademie výtvarných umění, nebo pedagogické fakulty z oborů teda výtvarná výchova.

Já: # a doptám se ještě na ten povinně volitelný jazyk, jestli tam máte skupiny pokročilejších a méně pokročilejších?

BŘ: Né, protože oni si vždycky v rámci toho ročníku jakoby ten druhý cizí jazyk vybere skupina prostě, která je jedna, takže my teďka máme v osmičkách a v devítkách máme francouzštinu, v šestkách a sedmičkách němčinu, no jenže od příštího školního roku tohle všechno padá, protože ten druhý jazyk bude povinný, čili nám odpadají ty povinně volitelné další, že jo předměty.

M: Takže tam je to čistě podle zájmů, kam to dítě chce?

BŘ: No, nabídneme jazyky, které bych jsme byly schopné otevřít a podle toho pak rodiče nahlásí děti a podle toho teda jako jaký je zájem, tak otevíráme.

M: #, ještě u té výtvarné výchovy, jak jste říkala, že probíhá přijímací řízení v té šesté třídě? Kdo ho řídí, nebo vede?

BŘ: No, připravují ho a i vyhodnocují výtvarnice, no a samozřejmě já se pak v té komisi přitom, když se pak rozhoduje, kdo do výtvarné třídy a kdo do nevýtvarné, tak pak musíme zvažovat také celou řadu věcí okolo, víme třeba, že musí být nějaký počet dětí ve třídách a tak, takže, jako vlastně komise výtvarníků plus vedení školy, no.

M: A stalo se vám někdy za tu dobu, co tu jste, že byste musela vybírat nějak ty učitele prostě do té třídy z nějakého důvodu, nebo vždycky, že třeba ta výběrová třída na výtvarnou třídu je lepší a že tam dáte někoho specifického?

BŘ: Ne, já třeba ty dějiny umění, tak to tam nechávám učit tu jednu paní učitelku kolegyni, která má speciálně ty dějiny umění vystudované, to je právě ta sochařka, jo, protože vím, že ta ty dějiny umění skutečně udělá progresivní a tak. Takže to jo, ale jinak ne.

Já: Nebo že by třeba nějaká třída potřebovala větší péči v rámci dosazení učitele?

BŘ: = jo, jo, jo, ano. To třeba když se vybírá třídní učitel, a je to třída, kde je hodně poruchových dětí. Tak tam samozřejmě se bere v potaz, hlavně na tom prvním stupni, že jo, tak tam třeba učitel neví jak se pracuje s malinkými dětmi, tak to jo, to jo.

M: V rámci výběrových předmětů uvažujete někdy na tím výběrem, nad tím kritériem ?

BŘ: No, v podstatě, všechny ty tři odbornice jsou odbornice a můžu je libovolně jako ostatní postavit prostě kamkoli.

M: A dočetla jsem se, že tady je i základní umělecká škola, učí i tyto učitelka tam?

BŘ: Ne, ne, ne, neučí, my tady jenom pronajímáme místnosti základní umělecké škole.

M: První a druhá třída je jinde?

BŘ: Ano, ta je v

M: Má to nějaké následky, že jsou děti oddělené v první a druhé třídě?

BŘ: Vůbec ne, naopak, protože ty děti tam mají krásné prostředí se zahradou, takže tam vlastně přechod z mateřinky na základní školu je plynulý a pak přijdou se k nám do třetí třídy a je to bez problémů.

M: Tak já Vám moc děkuji za rozhovor.

3. Škola Nadaná

M: Tak, já bych se Vás nejprve zeptala, jaká je vlastně tradice této školy, a kde se vzala právě ta výběrová profilace na jazyky?

NŘ: Na jazyky, ano, #, ta tradice tady je už delší dobu, já bych neuměla říct sama začátek, protože, #, protože jsme to o stupeň povýšili s mým nástupem do funkce, že jsme zavedli vlastně od první třídy angličtinu diferenciovanou, což, když jsem ověřovala na institutu pedagogicko psychologického poradenství, tak mi řekli, že jsme jediný v republice, který prvňáčky už vlastně rozdělují podle výkonu, tak #, to je před osmi lety teda.

M: A, když se zeptám, v první třídě diferencujete, tak jakým způsobem vlastně dochází k té diferenciaci?

NŘ: Máme taková, # no tahle věc původně vůbec nebyla, takže jsme museli sami vytvořit diagnostický test, ten byl obrázkový a děti, které reagovaly na ty obrázky a popřípadě je uměly vyprávět, tak ty se zařadili prostě do té vrcholové skupiny a postupně se vytvořila skupina, která vůbec netušila, že vůbec nějaká angličtina existuje a těm dáváme prostor adekvátní jejich vybavení.

M: Takže vlastně to jsou děti, které se už s angličtinou někdy setkaly v těch výběrových?

NŘ: Ano, ano,

M: A rozlišujete tam právě, jací učitelé vyučují tu výběrovou a jací tu nevýběrovou?

NŘ: To stoprocentně, stoprocentně.

M: &, a podle jakého způsobu, máte nějaké kritéria pro to?

NŘ: ...Máme kritéria, že u těch bych řekla nejzdatnějších, musí být stoprocentně aprobovaný a u těch druhých třeba mají, co jsou opravdu začátečníky, tak tam dáváme, kdo umí anglicky a má třeba jenom maturitu z toho, ale nemá třeba státní zkoušky, protože to učí třeba jenom v jedné třídě dvě hodiny. My máme v první třídě a ve druhé

třídě tu angličtinu dvě hodiny, takže, #, je tady samozřejmě personální obrovská náročnost, kde sehnat do páté třídy pět angličtinářů. To nepoberou všechny aprobované, ale třeba pro ty první tři skupiny mám aprobované a pro ty zbývající dvě skupiny dobírají učitelé třídní, nebo dobírají učitelé, kteří mají angličtinu.

M: Takže těch prvních pět let, vlastně mají stejného učitele v té výběrové třídě? Snažíte se o to, aby tam byl ten aprobovaný?

NŘ: Přesně, tak aby to u tý vrcholové bylo, takže to tam většinou tak dopadá, protože ten učitel je tady stálý, ověřený, #, fakultní, tak ten má pořád ty děti až do té páté třídy.

M: # A může se stát, že se někdy vystřídá ten učitel u těch výběrových, či nevýběrových tříd do té páté třídy?

NŘ: Vždycky jedině s rodilým mluvčím.

M: &, který tam učí také v těch třídách? A ty rodilí mluvčí nějak rozlišujete, nebo mají ti žáci jenom ve výběrových třídách?

NŘ: Ano, jak máme tu diferenciaci, tak ti vrcholoví, aby vlastně mluvili anglicky už od té první třídy, tak ty má i rodilá mluvčí. A to vedeme teď první rok.

M: Takže jestli tomu rozumím, tak oni do té páté třídy mají tedy nějakého aprobovaného učitele, který je má pět let na tu angličtinu plus některé hodiny tam vyučuje ještě rodilý mluvčí?

NŘ: No, tak takhle se to dá říct, ale, #, když ej to plus, tak ten rodilý mluvčí je třeba kroužek, nebo dramatický kroužek, ale pokud je to povinná výuka, tak buď je má rodilý mluvčí, nebo náš učitel. Obojí najednou, ne.

M: A ty kroužky, to jsou pak zájmové kroužky, ty nejsou v rámci povinné docházky?

NŘ: Ano, nejsou.

M: A do té páté třídy, je nějaká prostupnost, že by to dítě přešlo třeba do té lepší skupiny, či naopak?

NŘ: Určitě, ano, ano, na konci druhé třídy děláme další testování, protože to prvotní v první třídě, pomocí těch obrázků, dává šanci opravdu těm, co už přichází z té mateřské školy, nebo z rodinného prostředí vybavení angličtinou, zatímco šikovné dítě se rychle zorientuje a má šanci postoupit do toho, zatímco třeba, to dítě selže, nebo není tak pilný, tak nestačí na tu vrcholovou skupinu, tak to přijde třeba to tý dvojky,

M: A je možné, že v těch prvních třídách, když u těch výběrových mají ty učitelé aprobované, že u těch nevýběrových je má celých pět let učitel, který nemá přímo aprobaci pro tu [angličtinu]?

NŘ: [Dá se to] říct, ale já už se snažím, co nejdřív ho tam dostat, jo. To je jenom opravdu výjimka, že tam jsou ti neaprobovaní.

M: Zeptám se na ten druhý stupeň. Tam jsem se dočetla, že máte další jazyk, tam výběr němčina, španělština, a francouzština. Tak jestli je to podle zájmu, nebo se tam dělí.

NŘ: = Jen podle zájmu. A já pak to personálně, já mám němčinářku, mám španělštinářku, mám i francouzštinářku, takže a taky se to prolíná, není to moc praktický, protože z hlediska organizačního je to náročnější, ale třeba teď kon mám v devítce španělštinu, ..., jenom, v osmičce mám španělštinu, francouzštinu, němčinu, v sedmičce taky..., jo, takže to je podle počtu žáků, podle zájmu a když mám tu nabídku personální, tak samozřejmě se dostane na ten jazyk.

M: A tam už nerozlišujete žádné skupiny?

NŘ: = Ne, tam už ne.

M: & a tam dosazujete učitele podle nějakého kritéria?

NŘ: Tam máme diferenciovanou angličtinu akorát, ale tam na takový zdatnější a ty co mají určitou integraci, jo takže ty máme označené hvězdičkou a ty třeba jsou spolu podle ročníku, až dokonce přes ročníky, ne ani po třídách.

M: To musí být velmi náročné to zkorigovat.

NŘ: Je, je, teď se to tím druhým cizím jazykem trochu zkomplikovalo...

M: A jací učitelé jsou právě v těchto integrovaných třídách?

NŘ: Tak tam jsou lidi, který mají spíš, jsou speciálními pedagogy, protože tam je potřeba mít jiný ty dovednosti, nežli jenom jazykové znalosti.

M: A u těch volitelných předmětů, které máte na výběr, tam se dělí nějaké skupiny, nebo je to opět podle zájmu?

NŘ: Je to podle zájmu.

M: = A tam nerozlišujete třeba skupiny, je tam pouze jedna?

NŘ: Ne, jen jedna tam vždy je.

M: Dočetla jsem se o nadaných žácích, že vlastně vy jim tady tvoříte vhodné podmínky a jestli jsem to správně pochopila, na matematiku a češtinu jsou diferencováni zvlášť, tak jak to vlastně u vás funguje?

NŘ: &, tak musíte se na to dívat komplexně, od první do páté třídy. Protože to má jiný průběh. První a druhá třída mají stejně diferencovanou, oddělenou, v jiné třídě, v jiné místnosti, s jiným pedagogem všechny matematiky a všechny češtiny. Nauku o světě mají společnou, tu angličtinu jsme si popsaly, ta je diferencovaná. #, proč je to na všechny hodiny. Je tam největší rozdíl v první a druhé třídě, kde se nadaní liší největším způsobem, přicházejí a čtou, přicházejí a počítají. #, násobí, dělí, takže není možný jim zase dát slabikář máma mele maso a zároveň, #, tam ty otravovat s tím, jak budou poslouchat, že čtou, jenom tyhle. Takže se na nadané specializuje, čili patnáct dětí rozhodně vždycky seženeme, ty mají potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny a dáme je tomu speciálnímu pedagogovi. Není to pro ně jednoduchá záležitost, protože už v té první třídě poznávají tři čtyři pedagogy najednou, což je hodně, ale, #, my jsme se to naučili už taky zvládat, protože to jedeme sedmým rokem a, #, a hodně si musíme pomoci, ale funguje to a jde to.

M: A jak to funguje od té třetí třídy?

NŘ: ...Třetí třída, tam se to trochu překloupí, ubere se matematika čeština, eště zpátky k té jedna dva, je to i prostupné, může se stát, že tam někdo přijde, je vybaven potvrzením, ale nezvládá, jo je to třeba, že to nedání, ale že je nadrcený z domova,

připravený, předdimenzovaný na školu, nikoli chytrý osobně. Takže prostupný to je zase a ve třetí třídě už se to jakoby ustaluje, ale už není tolik potřeba diferencovat, protože oni ty děti je dotáhnou trošku, do jisté míry, protože oni jsou tam vyjmenovaná slova, násobilka, takže dostávají všichni poměrně intenzivní zátěž, tak je ve třetí třídě necháváme, #, v kmenových třídách a dáváme celou nauku o světě, #, diferenciovanou, jenom pro ty nadané, protože oni to zase zvládnou rychlejším způsobem, umějí číst a pracují na projektech, rychle zvládnou tu povinné učivo a rozvíjejí ty svoje, #, ty svoje dovednosti, které mají vybavený jako nadstandardně.

M: A ten druhý stupeň, se nějak diferencuje pro ty nadané žáky?

NŘ: No, většina dětí z těchletých odchází na víceletá gymnázia, tak letos nám tady jich pár zůstalo, nebo prostě část zůstala, tak jsme to rozdělili na matematiku a češtinu, taky na diferenciovanou, ale, ale jinak, jinak už s nima pracujeme stejně.

M: A jaké učitele právě k těmhle nadaným žákům vybíráte? Vy jste říkala, že speciálně vyškolené.

NŘ: Protože to je pořád novinka na trhu, tak abych mohla říct, dám tam jenom ty co znají..., ne, dávám tam ty nejšíkovnější pedagogy a ty okamžitě pokud ještě nemají školení, ta já vyškoluju velkým způsobem, že už máme instituce domluvené, jak centrum nadání, tak prostě ... a tak dále. I ten Institut pedagogicko-psychologického poradenství tam školíme. Ale už máme vlastní třeba, paní zástupkyně jezdí už školit taky, takže si vyškolí ty vlastní lidi.

M: A jaké je kritérium toho nejšíkovnějšího učitele, jestli byste mohla popsat?

NŘ: = Je kreativní, je ochotný pracovat s několika metodami v hodinách najednou. Je empatický pro děti, který jsou zvláštní, to znamená, @on umí násobilku, ale nezapne si svetr.@ Jo, takže ty kritéria jsou především tak kreativnost, ochota se učit a empaticnost, k těm dětem.

M: A tito učitelé vyučují i v těch nevýběrových třídách, nebo mají na starosti jen tyhle třídy?

NŘ: Jak kdo, když je to zástupkyně a učí jedenáct hodin, no tak učí jenom ty nadané. A když je to člověk, který, #, je z kmenových zaměstnanců, tak učí část kmenové třídy a část nadaných. Já vám ukáži jeden papír, protože ono je to takový, úplně není to tradiční systém, tak vám ukáži, vždycky když to vysvětluji mateřským školám, aby to pochopily... <Paní ředitelka mi ukazuje na papíru schéma, jakým způsobem škola přistupuje k nadaným dětem.>

M: A může se stát, že nadané dítě je v diferenciované třídě na v matice a češtině, ale třeba v angličtině schopnější není?

NŘ: = Ano, ono se může stát, i že v matice je a v češtině není, to už je na pedagogicko-psychologické poradně.

M: Která tedy určí pro co je vhodné?

NŘ: Přesně tak...

M: A může se de facto stát, že máte třeba jenom třídu s pěti žáky na tu výběrovou matematiku?

Ř: Ne, to se nestalo ještě, oni jsou tam vždy šikovní v té kmenové třídě, kteří se tam hodí.

M: A vedete ty nadané děti už sedm let jste říkala.

Ř. Ano, ano. Tak toto jsou naše třídní kolektivy v první třídě. #, programově jsou objednány tedy potvrzení mimořádně nadaní žáci, díky tomu programu se sem všichni šikovní rychle hlásí. Čili tyhle vrstvy mícháme v etické výchově, aby si rozuměly ty děti, aby se respektovaly, #, angličtinu se ruší jakýkoli třídní kolektivy, ale je to napříč ročníkem, takže proto se vyberou podle dvě třídy, teď už máme tři, takže to je z pěti a ty nadané, to jsou ty špičky, ty se seberou, nechávají ty své třídní kolektivy jdou do odborné pracovny na matiku a češtinu. A ve třetí třídě se to překlopí na nauku o světě. A ve čtvrté a páté jsou to potom projektová dopoledne. Takže proto říkám, že to má kontinuitu od první do pátý se na to dívat, není to odpověď, jako že matiku a češtinu mají segregovanou, to není žádná odpověď. Využíváme maximálně regionu u prvňáčků,

a ty děti si třeba píšou a vyprávějí o hudebních nástrojích , jdou do muzea, pak používají i #, na flashce prezentace, vypráví to rodičům doma.

M: A je teda fakt, že asi většina nadaných dětí odejde na gymnázia po páté třídě?

NŘ: My jsme s nima ani opravdu nepočítali. Teď teda hodně lidí, že oni mě teda oslovili, co udělám pro druhý stupeň, ale jako já si myslím, že to je trochu popření myšlenky, jestli jsou nadaní, tak by měli opravdu vyhledat tu školu, která je jim už nakloněná.

M: ale kdo tady zůstane, ten může na tom druhém stupni do té matematické, či češtiny?

NŘ: No, ono je to tak, že jedou dvě třídy, aby nebyli takový ty studijní a nestudijní třídy, to jsme prostě absolutně nechtěli, takže jedou dvě šestky, ale je matika a rozdělí se na opravdu rozšířenou a klasickou, je čeština a dělají se novy dvě skupiny.

M: A na druhém stupni učí jací učitelé koho?

NŘ: Ti speciální učí ty ve výběrových třídách a ti ostatní nevýběrové třídy. Ale tam dáváme, že se spíš školí na dyslexii, dysgrafii a tímhle směrem, když jsou tam integrovaní žáci.

M: Tak já vám děkuji moc za rozhovor.

NŘ: = Není zač,

4. Škola Číselná

M: Nejprve bych se vás ráda zeptala na tradici této školy, zjistila jsem, že je zaměřená na matematicky a na přírodovědné předměty, tak, kde se tato profilace vzala?

ČŘ: #, ano, je tomu tak, já jsem tady od roku 1997, kdy jsem nastupoval jako ředitel, tak škola byla matematickou, jak dlouho tady byly třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů, to bohužel nevím. Nicméně v tom roce 1997 to bylo jenom podle jména, protože fakticky tady byla rozšířená jediná třída a ta koncepce už zanikala, nebo byla těsně před zánikem. Podařilo se nám, #, to jméno i tu koncepci obnovit a v podstatě od toho, čili od té doby, od konce devadesátých let do nyníška, ty třídy s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů běží. To znamená od šesté, do deváté třídy.

M: Zeptám se, když děti si vyberou, že by se chtěly dostat do této výběrové třídy, dělají nějaké testy? Matematické, nebo je to podle zájmu?

ČŘ: Ano, tak přístup je takový, že na konci té páté třídy, samozřejmě, jak v celém státě, je maximální zájem rodičů těch dobrých žáků, aby je umístili na víceletá gymnázia. Takže teprve po zkouškách na víceletá gymnázia, @, přicházíme do úvahy my pro ně jaksi, vyšší stupeň nějaké specializace, čili, @, ..., evidujeme zájemce, jak z žáků našich pátých tříd, tak i z jiných škol, stává se ale i, že i ti kteří jsou přijati sem, nebo dostanou se do té matematické třídy, tak pak na odvolání, nebo na nějakou jinou možnost stejně odchází na gymnázium. Takže to je první část té vaší otázky, no, ale jinak děláme přijímací test do té třídy s výukou rozšířené matematiky a přírodovědných předmětů a ten se skládá, nebo kritéria jsou, #, matematický test, #, pak je tam další část, jsou znalosti, já to řeknu jednodušeji, z předmětu vlastivěda, dneska už se jmenuje trochu jinak. Další kritérium je prospěch, v tom posledním klasifikačním období, z tohohle tedy skládají ty bodové výsledky a žáky pak přijímáme. Zájem není nějak obzvlášť velký, ale pořád je takový malinkatý převis mezi zájmem a tím koho můžeme přijmout.

M: Ta skupina, která vznikne například u matematiky, je to jenom jedna skupina žáků, nebo víc tříd těch výběrových?

ČŘ: #, já budu mluvit o tom, jaký je model teď, protože je trochu jiný, než třeba byl před pěti lety. Je to tedy tak, že ty, #, páté třídy z června, starého školního roku se víceméně trochu rozpadají, protože z každé odešlo pár dětí na víceleté gymnázium. A v novém školním roce v září, tedy ze tří pěttek vzniknou dvě šestky, ale jsou v každé té jedné šesté třídě, je skupina těch matematických žáků, když to řeknu takhle, která má určitou vyšší dotaci, některých předmětů, ... #, zejména z matematiky, informatiky, ještě tam je fyzika a #, v podstatě osnovy teď jsou nastavené jako stejně, #, ale ta suma, a to procvičování mají tihletí matematici, # ve vyšší míře, čili po té deváté třídě mají relativně vyšší šanci s tím, že tu technicko-matematickou stránku mají dostat se na školy, které se technicky zaměřují.

M: Jestli tomu dobře rozumím, tak tihle žáci ve skupině mají navíc matematické hodiny?

Ř: Mají třeba matematiku, kde jsou udělaný skupiny a #, mají prostě té matematiky více. Ta druhá nematematická skupina má třeba jiný volitelný předměty.

M: A rozlišují se nějak ty matematické skupiny, nebo jsou rozděleny podle náhody?

ČŘ: = Ne, pořád jsou to ti, kteří úspěšně prošli těmi zkouškami v tom řízení koncem května, jo? Oni jsou skutečna na tuto školu přijati, a nebo, pokud to jsou naši bývalí žáci, tak jsou přijati do té matematické skupiny, nebo zařazení, na základě zkoušek, vždycky je to na základě zkoušek.

M: A rozlišujete nějak učitele, které dosazujete do výběrových a nevýběrových tříd?

ČŘ: No, tak zase budu mluvit o současném systému, protože ten starý je, že skutečně byla jedna matematická a dvě nematematické třídy. Tam je teda vždycky třídní, který byl matematik, nebo zkrátka měl k tomu nějak blízko, nyní, #, to tak není, protože, já nemohu mít tři matematiky v každém šestém ročníku, nemůžu tady mít tolik matematiků, to by technicky nešlo. Čili, #, běží o to, aby tu matematiku obecně na škole

učil erudovaný člověk, se zkušenostmi, s praxí, se vzděláním, což by měl být každý matematik.

M: A zeptám se, tudíž jestli to dobře chápu, tak jeden učitel vyučuje jak tu výběrovou, tak tu nevýběrovou v tuto chvíli.

ČŘ: Může to tak být, ale přístup je úplně jiný, oni i ty výsledky, jo. Ty děti, které zbývají z těch pětých třeba přecházejí do šestých, sedmých tříd, tak skutečně jsou to děti, které jsou méně nadané.

M: A tam rozlišujete tedy nějak, jak dosadíte ty učitele, nebo opravdu, jak vám to v uvozovkách prostě vyjde?

ČŘ: Já to řeknu jinak, #, já nechci, aby se řekl, že tenhle učí matematiku lepší skupinu a tenhle ne, proto je horší, já tady nechci mít jako horšího a lepšího matematika, ale jestliže je to třeba teď kolegyně, která teď přišla po fakultě a mám tady někoho, kdo už tu matematiku učí dvanáctým rokem, no tak rozdíl je asi v té zkušenosti a v praxi a třeba v působení v té matematické třídě dříve, jo, to je asi ten rozdíl, nikoli, že je to horší, nebo lepší učitel.

M: Dočetla jsem se, že máte volitelné předměty, v ŠVP bylo uvedeno, že je to podle zájmu, že si třeba žáci mohou vybrat matematiku a podobně, tak vyberou si to spíš ti žáci, co jsou ve výběrové třídě?

ČŘ: Tak určitě, ta nabídka volitelného předmětu # právě je upravena pro ně, jo, je to prostě ušité na tu jejich míru#, aby tu matematiku mohli mít rozšířenou ještě volitelně. Ale ono se to nezývá volitelný předmět. Prakticky je to pro ně, jo. On si někdo z běžných šestáků nevybere matematiku jako volitelný předmět, to by šel totiž do té matematické třídy a zřejmě by úspěšně udělal ty přijímací zkoušky.

M: A doptám se, máte tady ještě nepovinně od první třídy angličtinu, tak tam probíhají nějaké vstupní testy, nebo je to podle zájmu vyloženo?

ČŘ: Ne, ne, to je záležitost na celé Praze ..., #, kdy zřizovatel nám dal nějakou finanční dotaci přispívá na rozšířenou výuku angličtiny, již od první třídy, neboť, #, oficiálně je to až od třetí, myslím, že to využívají všechny školy tady na Praze ... a pro nás je to

vítané, přeci jenom máme těch prostředků docela málo, #, není tady prvňák, nebo druhák, nebo spíše rodiče prvňáka, nebo druháčka, kteří by tuhle nabídku nevyužili. Takže, #, navíc, v první třídě neumí dítě číst a psát, jo, čili, ono je to to pořád taková výuka na úrovni mateřské školy, minimálně první rok, půl rok určitě, kdy je to pořád o barvách a o zvířátkách, prostě to, co se dá verbálně zvládnout. Teprve později přichází skutečná výuka, čili je to takové zahřívací kolo, pro tu třetí třídu.

M: A do té třetí třídy probíhají nějaké testy, nebo je to náhodou, jak se vybírají děti do skupin?

ČŘ: Nikoli, ta třída kontinuálně pokračuje, máme určitá kritéria, jak sestavovat skupiny žáků na ty anglické jazyky, protože, #, cílem je, aby ta skupina měla zhruba, #, zastoupení těmi žáky ve stejné úrovni věkových znalostí, nemá smysl, aby tam bylo dítě, které mluví plynule anglicky od tří let a dítě, které vidělo angličtinu poprvé v šestce, jo, takže zase nechci říct, že jsou to skupiny chytřejší a hloupější, ale učitelé se lépe pracuje s dětmi, kteří jsou na stejné úrovni, čili, máme spíše #, nebudu to nazývat zkouškou, ale takové rozřazovací měření, které máme několikrát za ten první stupeň, kde kterému žákovi bude lépe, kde bude optimálně zatížen, kde nebude ano stresován přílišnou kvalitou kolem sebe a bude stimulován ve znalosti kolem sebe. Ale zkoušky tam jako nejsou.

M: A tam rozlišujete třeba nějak ty učitele, pro tu v uvozovkách schopnější skupinu?

ČŘ: Určitě, jednak je to o, @, erudici v angličtině toho učitele, ta samozřejmě není úplně stejná, @, a pak je to i schopnost učitele, ne každý dobrý angličtinář, to umí třeba s malými dětmi, i když je vynikající angličtinář, jo je to tam o hře, je to o něčem úplně jiným, tak samozřejmě, spíš zohledňujeme, kdo se hodí k jak starým dětem. Kdo umí víc pracovat s těmi pomalejšími, kdo je spíš takový ten ladný jezdec a prostě jede tu kvalitní angličtinu s dobrými angličtináři.

M: A doptám se, jak si představujete právě toho dobrého erudovaného angličtináře?

ČŘ: = No, tak mi tady nemáme stanovené kritérium, jaký stupeň znalosti výstupního testu hodnocení ten učitel má mít, dneska je to tak, že v podstatě každý učitel, i dokonce každý kantor, který mi dneska posílá kurikulum a zájem o práci, tak ta angličtina, nebo znalost angličtiny je minimálně na té běžné úrovni komunikační, třeba B1, tak tu má každý, na druhé straně, #, že by nám fakulta chrlila učitele, kteří mají aprobace angličtina s něčím, tak to pořád není a zdá se, že jen tak nebude, ti lidé jdou prostě jinam, no, takže máme tady lidi, kteří prostě mají nestejný stupeň znalostí, ale v rámci toho celku nemáme tady žádný výkyv na tu nekvalitní stranu, fungují nám tady metodické orgány, včetně metodického poradce na první i druhém stupni máme dva, tam se konzultují věci, podchycují se, třeba nějaké nedostatky, #, máme uvádění začínajících učitelů, podporu, kontrolní mechanismy.

M: Uvádění učitelů je u každého, kdo přijde do této školy?

ČŘ: Nového učitele vždycky a učitele, který tu nějakou dobu je a nastupuje na nějaký nový post, nebo novou funkci, nový předmět, tak zvažujeme, jestli si dokáže poradit sám a #, řeší si to jenom v rámci svého metodického úseku, a nebo jestli opravdu je takové, že musí mít speciálně přiděleného kolegu, který, #, ho v podstatě nechci říct kontroluje, ale jemu nápomocen, tahleta druhá varianta je méně častá. Uvádějící učitel ale bývá vždycky u nového začínajícího učitele.

M: Jak dlouho trvá uvádění nového učitele?

ČŘ: Téměř vždycky jeden rok.

M: Doptala bych se ještě o volitelném jazyk do osmé třídy, tak tam je to podle zájmu, či jsou nějaké vstupní testy?

ČŘ: Testy ne, protože většinou ty děti se přihlásily spíše ze zájmu ale téměř s nulovou základní znalostí, takže, řekl bych, že ten kdo se přihlásil, dává signál, jo já chci chodit a je zároveň upozorněn, že smysl té výuky je v tom, že bude chodit kontinuálně, to znamená, že jestli je třeba od té sedmé třídy, tak na osmou už si nebude vybírat jiný volitelný předmět, nebo spíš nebude mu poskytnuta možnost vybírat si jiný volitelný předmět, vybírá si to prostě na období.

M: Stejně tak i ruština v deváté třídě? Ta je podle zájmu?

ČŘ: Ta ruština, už tu není, to je starší informace, ale bylo to obdobně jo. Teď tedy ruštinu nevyučujeme.

M: A konverzaci v angličtině?

ČŘ: Ta bych řekl, tu považuji za smysluplnou, k tomu ta výuka vede, že jo, aby lidé uměli mluvit. #, v tomto jazyce. Tak anglická konverzace je volitelný předmět.

M: A rozlišujete nějak tam ty učitele? U té konverzace?

ČŘ: No, tak teď to učí metodik toho předmětu, takže myslíme si, že je to učí člověk na místě.

M: A je to jen jedna skupina?

ČŘ: Ten volitelný předmět, tam se děti sejdou z různých tříd z celého ročníku, no a další hodinu mají už svou kmenovou třídu, nebo mají další volitelný předmět, čili, #, těch skupin volitelných předmětů je obrovské množství, tak jsou to desítky kombinací žáků, kteří chodí na ten či onen předmět, takže skupina třeba anglické konverzace je úplně jiná v témže ročníku skupina sportovních her, kterou ty děti také mají.

M: Napadlo mě ještě, jaká je prostupnost do matematické a přírodovědné třídy? I v pozdějším ročníku tam může přijít, či naopak odejít do nevýběrové třídy?

ČŘ: Stává se obojí, #, může stát, že se sem přistěhuje dítě a někde chodilo do podobné třídy, #, tak dělá rozdílové zkoušky, smysl to má v sedmé, ba i v osmé třídě, do deváté třídy matematické nepamatují se, že bychom někoho přijímali, ale je to obdobné jako do té šestky. No, pak se může stát, že někdo z jiné školy, byť se nepřistěhoval, a přihlásí ho na naši školu, ale s podmínkou, že by chtěli, aby chodil do matematické třídy, dnes už tedy skupiny, zase pokud to dítě a je tam místo tedy, pokud to dítě udělá tu přijímací zkoušku, analogicky posunutou v kvalitě těch otázek, tak ho přijímáme, je to řídké, je to třeba jeden případ za rok, #, nebo prostě málo. Tři případy za pět let bych to tak viděl. A obráceně, bohužel i to se stává, jsou žáci, kteří prostě projevují relativně výrazný neprospěch, což je u nás už i trojka z matematiky, třída s tímto zaměřením, tak trojka je známka, kdy upozorňujeme, že by mělo dojít k zlepšení, jestliže k tomu nedochází, nebo dokonce je čtyřka, ba i nějaký výrazný neprospěch z jiného předmětu, prostě pořád

říkáme, i chování to dokonce, pořád říkáme, je to výběrová záležitost a ten žák tam musí mít, # ve všech ohledech nadprůměrné výsledky a v matematice nejméně nadprůměrné, minimálně nadprůměrné, takhle asi.

M: A u té informatiky ta dotace je tam zvýšena všem třídám, nebo pouze těm výběrovým?

ČŘ: Všem skupinám, třídách, například ve všech šestkách, které teď jsou?

M: A u té šesté třídy tu mám ještě jednu nejasnost, v té třídě obsahují přírodovědnou větev rozšířenou všichni žáci a až v sedmé se to selektuje do skupin?

ČŘ: Od šestky jsou ty skupiny, my teď spíš od příštího roku to postavíme tak, že bude, #, matematická třída už bez toho ocásku s výukou a přírodovědných předmětů, prostě to chce to nasměrovat na tu matematiku, čili teď ta nejaktuálnější bude, #, matematika, to znamená volitelný předmět navíc a informační technologie, tu mají taky. Už odpadne fyzika, která přeci jenom je tak trochu na periferii toho směřování k té matematice.

M: A co se týče ještě těch přírodovědných, jestli tam ty učitele nějak rozdělujete?

ČŘ: Nerozdělujeme, ono je to proto a myslím si, že v škole je to ještě markantnější, my tady máme 600 žáků, to znamená, na tohleto množství tady máme nějakých 20, 21 učitelů, takže mám pocit, že z toho počtu jsou třeba, # ..., tři učitelé, kteří učí přírodopis, chemii, takže já mám zhruba tři lidi na toto, tam oni musí být všichni stejně kvalitní, nemůžu říct, ten je na to lepší, ten je na to horší, ale může být ten, který s tím má více zkušeností zase, jo. A jiné rozlišení bych tam já ani neviděl.

M: Tak to je z mé strany vše a děkuji moc za váš, čas, který jste mi věnoval.

5. Škola Sportovní

M: Já bych se vás ráda zeptala, jaká je tradice této školy, dočetla jsem se, že jste zaměřeni sportovně a na jazyky?

SŘ: Takže tahle škola je od roku 1962, slavili jsme 50 let výročí. Já teda, abych řekla, kde to vzniklo, #, jsem tady ředitelka devět let a vlastně ta škola byla zaměřena na sport, ale protože žáci přestávali mít zájem o sport a my jsme sídlištní škola, kde vlastně, už teď byla taková ta stará generace, dětí bylo málo, tak jsme hledali, teda, jak by jsme udělali školu zajímavější a proto jsme si od šesté třídy ještě vzali rozšířenou výuku informatiky a potom od první třídy rozšířenou výuku jazyků, protože rodiče mají velký zájem o angličtinu, děti mají už vlastně v mateřské školce angličtinu, tak jako, jsme se snažili, tak abychom prostě měli žáky, protože tady byla o žáky docela nouze, tak jsme se snažili, nějak změnit trošku náplň té škola, aby byla pro ty rodiče, #, atraktivnější ta škola, aby byla pro ty rodiče, #, atraktivnější.

M: Ty děti vám zde chodí i do mateřské školy, tam mají angličtinu?

SŘ. = Teď ve všech mateřský školkách, co jest tedy já vím, se na Praze ... dětem nabízí anglický jazyk, který si rodiče platí a my teda máme teda taky mateřskou školku, máme ji třetí rok, ale je to taková mini školka, pouze 2 oddělení pro 35 žáků a zase to vycházelo z toho, že teďka jsou ty silné populační ročníky a děti se nemůžou dostávat do mateřské školky, takže některé základní školy byly osloveny jestli by nechtěli prostě uvolnit nějaký prostor, my jsme uvolnili školní družinu a tam vlastně máme tu mateřskou školku ty dvě oddělení.

M: A vy přijímáte děti tedy již do první třídy, kde mají anglický jazyk, tak jestli tam už rozlišujete děti, například, ty, co už mají z té školky nějaký anglický základ, jestli vznikají nějaké skupiny dětí podle toho?

SŘ: Tak do normální první třídy se to nerozlišuje, protože my mámen ve svém ŠVP <Školní vzdělávací program> hodinu angličtiny týdně s naší učitelkou anglického jazyka v první a ve druhé třídě a potom už od třetí třídy jsou tři hodiny týdně, ale protože rodiče o to měli zájem velký, tak my jsme začali spolupracovat se studiem

„Jája“ a vlastně ty prvňáčkové mají 6 hodin angličtiny týdně s rodilým mluvčím, ale rodiče si to doplácí. To je vlastně agentura, která prostě nám ty služby zajišťuje a rodiče si to platí a teď máme ještě vlastně druhý rok jeden projekt a to jsou bilingvní třídy, tam zase opět rodiče si platí ty odpolední hodiny, protože ty děti mají třeba #, sociální rozvoj, projektové vyučování a taky mají vlastně rodilého mluvčího, #, to znamená, že v rodině je český učitel a anglický lektor, takže to si taky rodiče doplácí.

M: & takže když si to doplatí ti rodiče, tak například děti mají hudební výchovu a výtvarnou výchovu /

SŘ: = Mají v angličtině, ty bilingvní teda.

M: A ti co si to nedoplatí, mají klasicky v češtině?

SŘ: To tak jako není, prostě, to je tak, že vlastně, kdo chce do bilingvní třídy, tak se nejdříve musí dělat psychologické testy na citlivost jazyka, protože #, ty děti je to náročné, když má třeba 4 hodiny matematiky a on má dvě hodiny v češtině a dvě hodiny v angličtině. Když má prvouku, má dvě hodiny v angličtině a hodinu v češtině, takže tam jako hodně pomáhá ta psycholožka, která rodičům doporučí, jestli to je vhodné pro to dítě, nebo není.

M: Takže v těch nebilingvních třídách, tam mají klasicky jazyk podle ŠVP?

SŘ: ano!

M: A tam učí učitel, kterého, vy si stanovíte? A rozhodujete o nich vy a v těch také vy?

SŘ: Tam mně pomáhá v rozhodování občanské sdružení „ProEdukace“, které vlastně #, dělá výběr, tam je psycholožka, tam je to trošku složitější, ona vůbec ta myšlenka vznikla z toho, že jsou děti, které chodí jenom do anglické mateřské školky, to je třeba na Praze ... „Bumblebee“ a nebo jsou rodiče, kde je otec cizinec, že jo a mají prostě zájem, aby to dítě v té angličtině se prostě učilo, aby si to všechno procvičovalo.

M: Učí stejní učitelé v té bilingvní i v té klasické základní škole?

SŘ: = V té bilingvní učí jiní učitelé.

M: A jak jim tedy dáváte přednost u těch nebilíngvích, jací tam budou učit a jaké dosazujete do těch bilíngvích? Jaká jsou tam ta kritéria?

SŘ: V bilíngvní musí být česká učitelka, která musí mít vzdělání, pedagogickou fakultu a prvostupeň, že jo, vzdělání pro první stupeň, no a potom v té bilíngvní ten lektor, nebo prostě učitel, musí mít zase univerzitu, zase musí být vzdělán pro první stupeň, protože tuhleto bilíngvní výuku nám povoluje Ministerstvo školství, to se musí vlastně o to žádat a musí prostě ten Angličan, nebo Američan splňovat to vzdělání, nemůže to být jenom rodilý mluvčí, který nemá univerzitu a ještě první stupeň.

M: A v těch nebilíngvích?

SŘ: V nebilíngvích jsou lektoři, kteří obvykle jsou také vystudovaní, jsou zaměstnaní u toho studia Jája a u nás vlastně, no my je vlastně neplatíme tyhleto lektory, #, to si doplácí ti rodiče a náš učitel musí mít teda vzdělání a anglický jazyk pro první stupeň.

M: Velmi komplikované to je...

SŘ: V těch bilíngvích platí rodiče 65 tisíc za rok!

M: Chápu...

SŘ: = Takže, když to řeknu, tak do té bilíngvní taky zas musejí ty rodiče, kteří na to mají finance a ještě ta psychologka, když to dítě doporučí, protože je o to zájem a vlastně psychologka nedoporučí a my to dítě nebereme.

M: Takže to není prostě jen podle zájmu, ale opravdu to dítě pro to musí mít nějaké vlohy

SŘ: Ano, a protože je o to zájem, tak městská část Praha ... to chce zavést na vícero školách od příštího roku, to bude zavedené i na základní škole ... a snad se i bilíngvní třída otevírá i v

M: A jak dlouho pak pokračují v té bilíngvní třídě? Ono to [začne]...

SŘ: [Ne], ty začnou od první třídy a je to do páté třídy a my bychom chtěli překlenout ten projekt až na druhý stupeň, aby nám děti neodcházely na gymnázia.

M: A od šesté třídy potom mají klasicky podle ŠVP ten jazyk v rámci [jakoby]...

SŘ: [No], tihleti bilingvní to budou muset mít trošku jinak, ale není to vypracované, teprve se na tom dělá, protože my máme teďka vlastně, my jsme začali v loňském roce, takže my máme dvě první třídy bilingvní, jednu třetí a jednu pátou a tu pátou tam jsme měli výjimku od ministerstva školství, tam je deset dětí a ty vlastně všechny se hlásí na gymnázia, takže vlastně ta třída se rozpadne, takže pro nás na ten druhý stupeň bude perspektivní ta letošní třetí třída a to se teďka na to pracuje připravuje se, který předmět by to byl na druhém stupni, aby teda ty děti mohly pokračovat a nemusely odcházet.

M: Od té první třídy ta nebilingvní třída, to je klasická, která jede podle ŠVP až do deváté třídy a má tam ten jazyk, jak máte vzdělávacím školním programem, tam je jazyk rozšířen?

SŘ: Ano!

M: = Mají tam i nějaký volitelný jazyk potom dál?

SŘ: Máme, druhý cizí jazyk máme, němčinu, ten máme od sedmé třídy a pak ještě nabízíme španělštinu v rámci kroužku, v rámci odpolední aktivity.

M: Na němčinu mohou děti podle zájmu, nebo jsou tam děti rozřazováni podle nějakých testů?

SŘ: = Ne, ne, ne, to je prostě od sedmé třídy, tam nabízíme němčinu, protože máme nejvíce aprobovaných učitelů na němčinu.

M: A pak tedy, když je rozdělíte třeba do dvou skupin na tu němčinu, tak jsou tam skupiny různě schopné?

SŘ: Ne, to je od začátečníků a mají to až do deváté třídy, takže oni s tím druhým cizím jazykem začínají.

M: Takže i učitelé tam nevybíráte nějak?

SŘ: Ne, to nepotřebujeme.

M: Rozšířený tělocvik a rozšířená informatika, tak to je v rámci těch nebilingvních tříd?

SŘ: Ano, to jsou ty nebilingvní třídy a to je od šesté třídy, dělají se v dubnu přijímací zkoušky, #, protože dříve tady byla rozšířená tělesná výchova na atletiku, ale my jsme zase zjistili, že vlastně, když si vyberou atletiku, tak mají povinné tréninky a děti třeba ztrácejí zájem, takže ta rozšířená tělesná výchova je i pro jiné sporty, že třeba ty děti chtějí získat kondici, fyzickou a třeba v odpoledních hodinách dělají jiný sport někde jinde. A to se vlastně liší tím, že minimálně všechny děti podle ŠVP mají 2 hodiny tělesné výchovy, ti co mají rozšířenou tělesnou výchovu mají o dvě hodiny více a na to se čerpají disponibilní hodiny a to samé informatici. Máme od první třídy hodinu informatiky týdně, a když jsou informatici od šesté třídy zaměřeni, tak mají o dvě hodiny více a tam ještě se jim dává hodina administrativy, to znamená, že píší všemi deseti na počítači.

M: A to je vlastně v rámci té jedné nebilingvní třídy?

SŘ: Ano, ty bilingvní necháme teď úplně zvlášť, ty jsou jen na prvním stupni, my do budoucna chceme překlenout bilingvní třídy na druhý stupeň.

M: a tam řešíte nějak výběr učitelů na u toho tělocviku a informatiky? Učí jiní učitelé rozšířenou výuku?

SŘ: Ne, to jsou všechno vystudovaný učitelé, kteří mají buď pedagogickou fakultu, nebo mají fakultu tělovýchovy a sportu, takže vlastně tam vůbec jako nepotřebujeme nějak jinou specializaci.

M: A ta prostupnost, třeba když se žák přihlásí na tělocvik a pak to chce změnit?

SŘ: Je ta možnost a vždycky je to buď na konci školního roku, nebo v pololetí, protože může to být ze zdravotních důvodů... jako je ta prostupnost, protože všechny předměty mají vlastně stejné, jenom mají tam víc tělocviku, tady víc informatiky, takže pak se pracuje s těmi žáky individuálně, já tam mám třeba u těch základů administrativy, že mám teďka devátáky, kteří už píší dopisy a mají všechno zvládnuté a teď mně tam teda přišla jedna dívenka ze zdravotních důvodů, tak se učí normálně od začátku psát všemi deseti, máme na to program.

M: Ještě se doptám, dočetla jsem se i o jiných rozšířeních?

SŘ: My máme jen informatiku a tělesnou výchovu a pak ty na prvním stupni, tu angličtinu... @My to máme dost složité teda.@

M: Ty bilingvní třídy jsou teda teď do té páté třídy a jsou dvě nyní?

SŘ: Ano, máme dvě první třídy, jednu třetí a jednu pátou.

M: A oni mají tu výuku kdy tedy?

SZŘ: Oni mají odpoledne výuku navíc, to je vlastně takový projekt, kde mají předměty, které my nemáme v ŠVP, jo, to vlastně je v tom projektu jako formou kroužku... Mají všechno úplně stejně, akorát například matematika, pět hodiny týdně, to je normální, tři hodiny mají v češtině a dvě hodiny v angličtině. Další týden zase tři hodiny v angličtině a dvě hodiny v češtině. Jo, že se to prostě střídá, že to mají jak výuku v angličtině tu matematiku, tak v češtině... Nebo hudební výchova, je jedna hodina týdně, tak mají třeba sudý týden v angličtině a lichý týden v češtině. Nebo třeba kreslení, to my nemáme kreslení, ale do třetí třídy máme esteticko pracovní činnosti a to je vlastně dohromady jako výtvarka a pracovní činnosti, takže to je dvouhodinovka, tak mají vlastně hodinu v angličtině a hodinu v češtině, nebo teda mají sudý dvě hodiny, lichý týden dvě hodiny, jo... jedno v češtině, jednou v angličtině...

M: U té bilingvní třídy, je tedy lektor, o které se radíte a jedna učitelka česká, tak ta učí i nebilingvní třídy?

SŘ: Ne, ne, ne, to by neobsáhla.

SZŘ: = Na prvním stupni je vždycky jeden učitel z té dané třídy, prvostupňový, který učí všechno v té třídě, jo a až na druhém stupni se ty předměty střídají.

SŘ: = Protože tam je vlastně učitel na prvním stupni, ten učí všechny předměty, jenom když třeba někomu nesedí hudečka a někomu sedí, tak tam je možné si udělat tu výměnu, ale jinak prvostupňový učitel učí všechno sám. My třeba to děláme ještě tak, že třeba tu angličtinu dáváme učit jako učiteli anglického jazyka, ale jinak ostatní předměty, všechno si učí ten prvostupňový učitel.

M: Tu angličtinu v rámci prvního stupně myslíte? Jako že má aprobaci první stupeň angličtina místo té, co má první stupeň s výtvarnou třeba?

SŘ: Ano, ano. A to už zase zálež, jaké máte lidi, kdyby třeba měla první stupeň a výtvarná výchova a domluvily by se, že některá třeba nechce učit výtvarku, tak si ty hodiny prohoděj, že jo, nebo hudečku, to jde jako, to není dogma, že musí učit všechno, to už zase musí člověk jako vědět, komu co sedí a jestli to chtějí...

SZŘ: Je to takový individuální přístup vedení školy k učitelům, které má k dispozici.

M: A vybíráte nějak speciálně, podle nějakých kritérií učitele prvostupňové do těch bilingvních a nebilingvních tříd?

SŘ: Snažíme se, aby to byli zkušené učitelé, že jo, aby byli opravdu...

SZŘ: = samozřejmě též prochází určitým psychologickým testem, aby to splňovaly ty nároky...

SŘ: = A musí umět anglicky, protože musí s lektorkou komunikovat...

SZŘ: = Aby spolu mohli dobře komunikovat, na sebe navazovat, aby mohli spolu spolupracovat, protože to je velmi úzká spolupráce mezi lektorem a tou učitelkou do bilingvní třídy, takže tam je určité speciální kritérium.

M: Takže podle toho rozlišujete učitele do výběrových a nevyběrových tříd.

SZŘ: ano, ano.

SŘ: = Ještě teda musí umět anglicky a vlastně se dál vzdělává...

SZŘ: = Oni mají samozřejmě trošku jako jiný přístup k těm dětem a k té výuce, je tam velmi individuální přístup, jiná komunikace i s rodiči vlastně, každý týden píšou zprávy rodičům, prostě je tam, jsou tam kladeny jiné nároky, než na běžného učitele na prvním stupni.

M: Kolik je dětí v té bilingvní třídě?

SŘ: Máme 18 a od září budeme mít dvacet, musí se to zvládnout. My jsme teda o to usilovali.

M: A teď budete tedy teprve vytvářet to ŠVP pro tu bilingvní třídu na druhý stupeň?

SŘ: Ano, no, my vlastně to ŠVP je udělané, že jo, ale musíme se rozhodnout, že tady vlastně ty děti mají ty všechny předměty v tý angličtině kromě češtiny, když to tak vezmu, no a teď vlastně na tom druhým stupni už to není možné, teďka prostě rozmyslet si, co je pro ně důležité, třeba to bude to nějaký společenskovední obor, jo, jak to teda zaměřit, ale to zase, už na to vlastně pracujou odbornice psycholožky, takže tak.

M: Je dost aprobovaných rodilých mluvčí?

SZŘ: Malinko ne úplně tak striktně, ne každý má zájem s vystudovaným prvním stupněm ve své zemi jít učit na první stupeň sem do České republiky a samozřejmě ne za ten plat, co má normální učitel tady. Jo, takže ono sehnat ty lidi je velký problém a #, spořivý hlavně, nechci, aby to znělo špatně, ale američtí lektoři, jsou velmi easy going and free, že jo, takže když náhodou přijdou pozdě do hodiny, nebo neohlásí, že jsou nemocní, tak je vůbec nenapadne, že by třeba měli napsat semesku, že nepřijdou, nebo tak, takže tak. Sehnat zodpovědnější no.

SŘ: A s tím vlastně pomáhá to občanské sdružení, ta Proedukace, kde je ta psycholožka, která je na to zaměřená a vyhledávají právě ty učitele z toho zahraničí.

M: Ale ti nejsou zaměstnaní přes školu/

SŘ: = Jsou ve škole zaměstnaní, ale jenom třeba na částečnej úvazek a zbytek jim doplácí potom už to občanské sdružení, ty odpolední hodiny a tak, protože na to by škola vůbec peníze, to nejde.

M: Dobře, já Vám tedy velmi děkuji za rozhovor.

SŘ: [Není zač.]

ZSŘ: [Není zač.]

Ukázka kódování rozhovorů:

Škola Nadaná

	1	Škola Nadaná
	2	M: Tak, já bych se Vás nejprve zeptala, jaká je vlastně tradice této školy, a kde se vzala právě ta výběrová profílace na jazyky?
..CHZŠ-H ..RŽV-ND1	3	NŘ: Na jazyky, ano, #, ta tradice tady je už delší dobu, já bych neuměla říct sama začátek, protože, #, protože jsme to o stupeň povýšili s mým nástupem do funkce, že jsme zavedli vlastně od první třídy angličtinu diferenciovanou, což, když jsem ověřovala na institutu pedagogicko psychologického poradenství, tak mi řekli, že jsme jediný v republice, který prvníčky už vlastně rozděluje podle výkonu, tak #, to je před osmi lety teda.
	4	M: A, když se zeptám, v první třídě diferencujete, tak jakým způsobem vlastně dochází k té diferenciaci?
..D-PR ..RŽV-ND1	5	NŘ: Máme taková, # no takhle věc původně vůbec nebyla, takže jsme museli sami vytvořit diagnostický test, ten byl obrázkový a děti, které reagovaly na ty obrázky a popřípadě je uměly vyprávět, tak ty se zařadili prostě do ty vrcholové skupiny a postupně se vytvořila skupina, která vůbec netušila, že vůbec nějaká angličtina existuje a těm dáváme prostor adekvátní jejich vybavení.
	6	M: Takže vlastně to jsou děti, které se už s angličtinou někdy setkaly v těch výběrových?
	7	NŘ: Ano, ano.
	8	M: A rozlišujete tam právě, jací učitelé vyučují tu výběrovou a jací tu nevýběrovou?
..VT-PRU	9	NŘ: To <u>stoprocentně</u> , stoprocentně.
..VT-KV ..NVT-KV	10	M: &, a podle jakého způsobu, máte nějaká kritéria pro to?
..NVT-PRU	11	NŘ: ...Máme kritéria, že u těch bych řekla nejdůležitějších, musí být <u>stoprocentně</u> aprobovaný a u těch druhých třeba mají, co jsou opravdu začátečníky, tak tam dáváme, kdo umí anglicky a má třeba jenom maturitu z toho, ale nemá třeba státní zkoušky, protože to učí třeba jenom v jedné třídě dvě hodiny. My máme v první třídě a ve druhé třídě tu angličtinu dvě hodiny, takže, #, je tady samozřejmě personální obrovská náročnost, kde sehnat do páté třídy pět angličtinářů. To nepoberou všechny aprobované, ale třeba pro ty první tři skupiny mám aprobované a pro ty zbývající dvě skupiny dobírají učitelé třídni, nebo dobírají učitelé, kteří mají angličtinu.
	12	M: Takže těch prvních pět let, vlastně mají stejného učitele v té výběrové třídě? Snažíte se o to, aby tam byl ten aprobovaný?
..VT-KV	13	NŘ: Přesně, tak aby to u ty vrcholové bylo, takže to tam většinou tak dopadá, protože ten učitel je tady stálý, ověřený, #, fakultní, tak ten má pořád ty děti až do té páté třídy.
..VT-PRU	14	M: # A může se stát, že se někdy vystřídá ten učitel u těch výběrových, či nevýběrových tříd do té páté třídy?
	15	NŘ: Vždycky jedině s rodilým mluvčím.
..RŽV-ND1	16	M: &, který tam učí také v těch třídách? A ty rodilí mluvčí nějak rozlišujete, nebo mají ti žáci jenom ve výběrových třídách?
	17	NŘ: Ano, jak máme tu diferenciaci, tak ti vrcholoví, aby vlastně mluvili anglicky už od té první třídy, tak ty má i rodilá mluvčí. A to vedeme teď první rok.
	18	M: Takže jestli tomu rozumím, tak oni do té páté třídy mají tedy nějakého aprobovaného učitele, který je má pět let na tu angličtinu plus některé hodiny tam vyučuje ještě rodilý mluvčí?
	19	NŘ: No, tak takhle se to dá říct, ale, #, když ej to plus, tak ten rodilý mluvčí je třeba kroužek, nebo dramatický kroužek, ale pokud je to povinná výuka, tak buď je má rodilý mluvčí, nebo náš učitel. Obojí najednou, ne.
	20	M: A ty kroužky, to jsou pak zájmové kroužky, ty nejsou v rámci povinné docházky?
	21	NŘ: Ano, nejsou.
	22	M: A do té páté třídy, je nějaká propustnost, že by to dítě přešlo třeba do té lepší skupiny, či naopak?
..D-PT	23	NŘ: Určitě, ano, ano, na konci druhé třídy děláme další testování, protože to prvotní v první třídě, pomocí těch obrázků, dává šanci opravdu těm, co už přichází z té mateřské školy, nebo z rodinného prostředí vybavení angličtinou, zatímco šikovné dítě se rychle orientuje a má šanci postoupit do toho, zatímco třeba, to dítě selže, nebo není tak pilný, tak nestačí na tu vrcholovou skupinu, tak to přijde třeba do ty dvojky,
..RŽVŠ-V12 ..NVT-PRU	24	M: A je možné, že v těch prvních třídách, když u těch výběrových mají ty učitelé aprobované, že u těch nevýběrových je má celých pět let učitel, který nemá přímo aprobaci pro tu [angličtinu]?
..RŽVŠ-V12 ..NVT-PRU	25	NŘ: [Dá se to] říct, ale já už se snažím, co nejdřív ho tam dostat, jo. To je jenom opravdu výjimka, že tam jsou ti neaprobovaní.
	26	M: Zeptám se na ten druhý stupeň. Tam jsem se dočetla, že máte další jazyk, tam výběr němčina, španělština, a francouzština. Tak jestli je to podle zájmu, nebo se tam dělí.
..RŽVŠ-V12 ..NVT-PRU	27	NŘ: = Jen podle zájmu. A já pak to personálně, já mám němčinářku, mám španělštinářku, mám i francouzštinářku, takže a taky se to prolíná, není to moc praktický, protože z hlediska organizačního je to náročnější, ale třeba teďkon mám v devítce španělštinu, ..., jenom, v osmičce mám španělštinu, francouzštinu, němčinu, v sedmičce taky..., jo, takže to je podle počtu žáků, podle zájmu a když mám tu nabídku personální, tak samozřejmě se dostane na ten jazyk.
..RŽVŠ-V12	28	M: A tam už nerozlišujete žádné skupiny?
	29	NŘ: = Ne, tam už ne.

	30	M: & a tam dosazujete učitele podle nějakého kritéria?
..RZVŠ-A12	31	NŘ: Tam máme diferenciovanou angličtinu akorát, ale tam na takový zdatnější a ty co mají určitou integraci, jo takže ty máme označené hvězdičkou a ty třeba jsou spolu podle ročníku, až dokonce přes ročníky, ne ani po třídách.
	32	M: To musí být velmi náročné to zkorigovat.
	33	NŘ: Je, je, teď se to tím druhým cizím jazykem trochu zkomplikovalo...
	34	M: A jací učitelé jsou právě v těchto integrovaných třídách?
..NVT-PRU	35	NŘ: Tak tam jsou lidi, který mají spíš, jsou speciálními pedagogy, protože tam je potřeba mít jiný ty dovednosti, nežli jenom jazykové znalosti.
	36	M: A u těch volitelných předmětů, které máte na výběr, tam se dělí nějaké skupiny, nebo je to opět podle zájmu?
..RZVŠ - VP2	37	NŘ: Je to podle zájmu.
	38	M: = A tam nerozlišujete třeba skupiny, je tam pouze jedna?
..RZVŠ - VP2	39	NŘ: Ne, jen jedna tam vždy je.
	40	M: Dočetla jsem se o nadaných žácích, že vlastně vy jim tady tvoříte vhodné podmínky a jestli jsem to správně pochopila, na matematiku a češtinu jsou diferencování zvlášť, tak jak to vlastně u vás funguje?
..RZVND1	41	NŘ: &, tak musíte se na to dívat komplexně, od první do páté třídy. Protože to má jiný průběh. První a druhá třída mají stejně diferenciovanou, oddělenou, v jiné třídě, v jiné místnosti, s jiným pedagogem všechny matematiky a všechny češtiny. Nauku o světě mají společnou, tu angličtinu jsme si popsaly, ta je diferenciovaná. #, proč je to na všechny hodiny. Je tam největší rozdíl v první a druhé třídě, kde se nadaní liší největším způsobem, přicházejí a čtou, přicházejí a počítají. #, násobí, dělí, takže není možný jim zase dát slabikář máma mele maso a zároveň, #, tam ty otravovat s tím, jak budou poslouchat, že čtou, jenom tyhle. Takže se na nadané specializuje, čili patnáct dětí rozhodně vždycky seženeme, ty mají potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny a dáme je tomu speciálnímu pedagogovi. Není to pro ně jednoduchá záležitost, protože už v té první třídě poznávají tři čtyři pedagogy najednou, což je hodně, ale, #, my jsme se to naučili už taky zvládat, protože to jedeme sedmým rokem a, #, a hodně si musíme pomoci, ale funguje to a jde to.
..ID-PR	42	M: A jak to funguje od té třetí třídy?
..VT-PRU	43	NŘ: ...Třetí třída, tam se to trochu překlápí, ubere se matematika čeština, eště zpátky k té jedna dva, je to i prostupné, může se stát, že tam někdo přijde, je vybaven potvrzením, ale nezvládá, jo je to třeba, že to nedání, ale že je nadrčený z domova, připravený, předimenzovaný na školu, nikoli chytrý osobně. Takže prostupný to je zase a ve třetí třídě už se to jakoby ustaluje, ale už není tolik potřeba diferenciovat, protože oni ty děti je dotáhnou trochu, do jisté míry, protože oni jsou tam vyjmenovaná slova, násobilka, takže dostávají všichni poměrně intenzivní zátěž, tak je ve třetí třídě necháváme, #, v kmenových třídách a dáváme celou nauku o světě, #, diferenciovanou, jenom pro ty nadané, protože oni to zase zvládnou rychlejším způsobem, umějí číst a pracují na projektech, rychle zvládnou tu povinné učivo a rozvíjejí ty svoje, #, ty svoje dovednosti, které mají vybaveny jako nadstandardně.
..RZVND1	44	M: A ten druhý stupeň, se nějak diferencuje pro ty nadané žáky?
..ID-OG	45	NŘ: No, většina dětí z těchto odchází na víceletá gymnázia, tak letos nám tady jich pár zůstalo, nebo prostě část zůstala, tak jsme to rozdělili na matematiku a češtinu, taky na diferenciovanou, ale, ale jinak, jinak už s nimi pracujeme stejně.
..RZVND2	46	M: A jaké učitele právě k těmhle nadaným žákům vybíráte? Vy jste říkala, že speciálně vyškolené.
..VT-KV	47	NŘ: Protože to je pořád novinka na trhu, tak abych mohla říct, dám tam jenom ty co znají... ne, dávám tam ty nejškikovnější pedagogy a ty okamžitě pokud ještě nemají školení, ta já vyškoluju velkým způsobem, že už máme instituce domluvené, jak centrum nadání, tak prostě Olomouc a tak dále. I ten insititut pedagogicko psychologického poradenství tam školíme. Ale už máme vlastní třeba, paní zástupkyně jezdí už školit taky, takže si vyškolí ty vlastní lidi.
..VT-FU	48	M: A jaké je kritérium toho nejškikovnějšího učitele, jestli byste mohla popsat?
..VT-FU	49	NŘ: = Je kreativní, je ochotný pracovat s několika metodami v hodinách najednou. Je empatický pro děti, který jsou zvláštní, to znamená, @on umí násobilku, ale nezapne si svetr. @ Jo, takže ty kritéria jsou především tak kreativnost, ochota se učit a empaticnost, k těm dětem.
..VT-PRU	50	M: A tito učitelé vyučují i v těch nevýběrových třídách, nebo mají na starosti jen tyhle třídy?
..NVT-PRU	51	NŘ: Jak kdo, když je to zástupkyně a učí jedenáct hodin, no tak učí jenom ty nadané. A když je to člověk, který, #, je z kmenových zaměstnanců, tak učí část kmenové třídy a část nadaných. Já vám ukáži jeden papír, protože ono je to takový, úplně není to tradiční systém, tak vám ukáži, vždycky když to vysvětluji mateřským školám, aby to pochopily... <Paní ředitelka mi ukazuje na papíru schéma, jakým způsobem škola přistupuje k nadaným dětem.>
..RZVND2	52	M: A může se stát, že nadané dítě je v diferenciované třídě na v matice a češtině, ale třeba v angličtině schopnější není?
..RZVND1	53	NŘ: = Ano, ono se může stát, i že v matice je a v češtině není, to už je na pedagogicko-psychologické poradně.
..RZVND1	54	M: Která tedy určí pro co je vhodné?
..RZVND1	55	NŘ: Přesně tak...
..RZVND1	56	M: A může se de facto stát, že máte třeba jenom třídu s pěti žáky na tu výběrovou matematiku?
..RZVND1	57	Ř: Ne, to se nestalo ještě, oni jsou tam vždy šikovní v té kmenové třídě, kteří se tam hodí.

	58	M: A vedete ty nadané děti už sedm let jste říkala.
..D-PR	59	Ř. Ano, ano. Tak toto jsou naše třídní kolektivy v první třídě. #, programově jsou objednány tedy potvrzení mimořádně nadaní žáci, díky tomu programu se sem všichni šikovni rychle hlásí. Čili tyhle vrstvy mícháme v etické výchově, aby si rozuměly ty děti, aby se respektovaly, #, angličtinu se ruší jakýkoli třídní kolektivy, ale je to napříč ročníkem, takže proto se vyberou podle dvě třídy, teď už máme tři, takže to je z pěti a ty nadané, to jsou ty špičky, ty se seberou, nechávají ty své třídní kolektivy jdou do odborné pracovny na matiku a češtinu. A ve třetí třídě se to překlopí na nauku o světě. A ve čtvrté a páté jsou to potom projektová dopoledne. Takže proto říkám, že to má kontinuitu od první do pátý se na to dívat, není to odpověď, jako že matiku a češtinu mají segregovanou, to není žádná odpověď. Využíváme maximálně regionu u prvňáčků, a ty děti si třeba píšou a vyprávějí o hudebních nástrojích, jdou do muzea, pak používají i #, na flashce prezentace, vypráví to rodičům doma.
..RZ-N01		
..D-OG	60	M: A je teda fakt, že asi většina nadaných dětí odejde na gymnázia po páté třídě?
	61	NŘ: My jsme s nima ani opravdu nepočítali. Teď teda hodně lidí, že oni mě teda oslovili, co udělám pro druhý stupeň, ale jako já si myslím, že to je trochu popření myšlenky, jestli jsou nadaní, tak by měli opravdu vyhledat tu školu, která je jim už nakloněná.
	62	M: ale kdo tady zůstane, ten může na tom druhém stupni do té matematické, či češtiny?
..RZ-N02	63	NŘ: No, ono je to tak, že jedou dvě třídy, aby nebyli takový ty studijní a nestudijní třídy, to jsme prostě absolutně nechtěli, takže jedou dvě šestky, ale je matika a rozdělí se na opravdu rozšířenou a klasickou, je čeština a dělají se novy dvě skupiny.
	64	M: A na druhém stupni učí jací učitelé koho?
..VT-PRU	65	NŘ: Ti speciální učí ty ve výběrových třídách a ti ostatní nevyběrové třídy. Ale tam dáváme, že se spíš školí na dyslexii, dysgrafii a tímhle směrem, když jsou tam integrování žáci.
..NVT-PRU	66	M: Tak já vám děkuji moc za rozhovr.
	67	NŘ: = Není zač,