
DOPAD DIFERENCIACE VZDĚLÁVACÍCH PŘÍLEŽITOSTÍ V POVINNÉM VZDĚLÁVÁNÍ NA VÝVOJ NEROVNOSTÍ VE VÝSLEDKÁCH ŽÁKŮ V ČR PO ROCE 2000

Jana Straková

Anotace: *Zahraniční výzkumy ukazují, že diferenciaci vzdělávacích drah, spočívající ve výběrových a nevýběrových větvích, nevede k lepšímu průměrnému výsledku, ale vede k větším rozdílům mezi výsledky žáků navštěvujících jednotlivé větve. Diferenciaci českého vzdělávacího systému se v posledních letech zvyšuje. Stať se zabývá zkoumáním, zda se spolu s tím zvyšuje rovněž diferenciaci výsledků žáků a kdo jsou ti, kteří na tento trend doplácejí.*

Klíčová slova: *diferenciaci vzdělávacích drah, povinné vzdělávání, vývoj, výsledky vzdělávání, socioekonomický status.*

Key words: *tracking, compulsory education, trends, student achievement, socioeconomic status.*

Dopad diferenciaci vzdělávacích drah na vzdělanostní nerovnosti

Při zkoumání souvislosti mezi vzdělávacími výsledky a rodinným zázemím se kromě akademických schopností a přímého vlivu rodiny (např. genetické vlivy, rozdíly v podmínkách ke studiu, výživa a zdravotní situace) nejčastěji sledují faktory související se vzdělávacími dráhami. Ty jsou významně ovlivněny strukturou vzdělávacího systému, mírou jeho diferenciaci (tedy mírou existence odlišných vzdělávacích příležitostí)¹ a věkem, ve kterém dochází k prvnímu rozdělování dětí do výběrových a nevýběrových škol a tříd.

Při rozhodování v raném věku hrají větší úlohu rodiče. Vzdělání rodiče považují vzdělání za důležité, rozumějí vzdělávacímu systému a mohou svým dětem s volbou školy poradit. Dětem s horším rodinným zázemím se dostává od rodičů daleko menší podpory. V systémech, které omezují volbu školy, je menší míra nerovností než v systémech, kde jsou rozhodnutí o vzdělávací dráze přijímána v raném věku dětí (Erikson; Jonsson 1996).

Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání opakovaně ukazují, že vzdělávací systémy, které rozdělují děti již v útlém věku podle předpokladů ke studiu do výběrových a nevýběrových škol nebo které podporují výběr školy, vykazují větší rozdíly ve výsled-

¹ V české pedagogické literatuře bývá tato diferenciaci označována jako *vnější*. Označení *vnější* diferenciaci slouží pro vytváření homogenních skupin žáků, kteří jsou vzdělávání odděleně po celý den a ve všech vyučovacích předmětech. *Vnější* diferenciaci je dávana do protikladu k diferenciaci *vnitřní*, kdy jsou žáci součástí heterogenní skupiny (třídy) a odděleně jsou vzdělávání pouze určitou (malou) část školního dne nebo pouze v některých předmětech (např. rozdělování žáků v rámci určitých předmětů na „pokročilé“ a „začátečníky“ nebo rozdělování do skupin v rámci skupinové výuky) (Greger 2004). Hovoříme-li v této stati o diferenciaci ve vzdělávacím systému, máme vždy na mysli diferenciaci *vnější*.

cích jednotlivých žáků a škol, než systémy, které v průběhu povinné školní docházky rozdělavají všechny děti společně. Tato šetření rovněž ukazují, že země, které rozdělují žáky v raném věku, dosahují v průměru poněkud horší vzdělávací výsledky než země, které rozdělavají všechny děti společně (např. OECD 2001, OECD 2004, OECD 2007a, OECD 2007b).

Výzkumy zaměřené na zkoumání dopadu rozdělování žáků podle akademických schopností na úrovni základní a střední školy ovšem nepodporují hypotézu, že rozdělování žáků vede ke zhoršování průměrného výsledku (Gamoran; Mare 1989, Gamoran; Nystrand 1990, Gamoran 1992, Kerckhoff 1986). V celkových průměrných výsledcích žáků, kteří byli vyučováni v heterogenních skupinách, a žáků, kteří byli rozděleni do skupin/tříd podle akademických schopností, nebyly shledány statisticky významné rozdíly. Tyto výzkumy se nicméně shodují v tom, že homogenní uspořádání je nevýhodné pro žáky umístěné v nevýběrových větvích. Koncentrace dětí s horšími akademickými výsledky v určitých třídách zhoršuje v těchto třídách vzdělávací podmínky (špatný vliv vrstevníků, horší učitelé, ale i nižší nároky a následně nižší vzdělávací perspektivy). Tyto děti mají tedy horší podmínky ke vzdělávání než jejich vrstevníci v heterogenních nebo výběrových skupinách a dosahují horších výsledků, než by dosahovaly, kdyby byly rozdělavány v kolektivu žáků rozmanitých schopností. Podobný mechanismus naopak způsobuje, že ve výběrových třídách žáci vykazují větší přírůstek ve znalostech. Rozdělování žáků tedy nezhoršuje celkový výsledek, ale významně přispívá ke zvyšování nerovností (např. Gamoran; Nystrand 1990).

Výzkumníci popisují tři možné mechanismy, prostřednictvím nichž se uplatňují efekty rozdělování žáků do výběrových

a nevýběrových větví. Kromě výše popsaných vzdělávacích efektů, které spočívají v rozdílné náročném kurikulu a v rozdílné kvalitě učitelů, se uplatňují efekty sociální a institucionální. Sociální efekty vznikají tím, že v různých větvích se utváří různé sociální prostředí, ve kterém si žáci utvářejí obraz o sobě a svých schopnostech. Tím, že v jednotlivých větvích jsou žáci také systematicky odlišně vzděláváni, dochází rovněž k jejich systematicky odlišné socializaci. Institucionální efekty vznikají tím, že struktura výběrových a nevýběrových větví je stabilní a veřejně známá, s různými větvemi jsou spojovány určité představy o jejich absolventech (Pallas; Entwistle; Alexander a Stluka 1994).

Výzkumy dále ukazují, že rozdělení žáků podle předpokladů ke studiu zejména v raném věku není možno provést řádně. U malých dětí je výsledek testů nestabilní, vzdělanější rodiče mohou své děti na rozřazovací testy či přijímací zkoušky lépe připravit a v případě neúspěchu zařídit, aby i tak bylo jejich dítě umístěno do výběrového studia. Výzkumy ukazují, že děti s nízkým socioekonomickým statusem jsou v nevýběrových větvích zastoupeny významně větší měrou, než odpovídá jejich vzdělávacím výsledkům (např. Ireson, et al. 2002). Některé studie rovněž podporují hypotézu, že časná alokace do nevýběrové třídy má na děti demotivující vliv (např. Hutchmacher; Cochrane 2001, Slavin 1990, Harlen; Malcolm 1999).

Existence rozdílných vzdělávacích příležitostí nemusí být způsobena pouze existencí výběrových a nevýběrových větví. Může být způsobena existencí škol lepší a horší kvality, mezi kterými si rodiče vybírají, a koncentrací žáků s nepříznivým sociálním zázemím v určitých školách. Složení třídy ovlivňuje školní klima. Rozptyl ve výsledcích jednotlivých škol je možno vysvětlit daleko více klimatem školy

než například výukovými zdroji. Školní klima je silně ovlivněno normami a hodnotami, které si žáci přináší do školy a které jsou silně ovlivněny jejich rodinným zázemím (OECD 2007a). I v české škole má složení třídy na výsledky žáků určující vliv (Straková 2007).

Diferenciace systému základního a středního školství v ČR – vývoj

Česká republika má silnou tradici výběrového školství, tedy silně diferencovaného vzdělávacího systému. Za záruku kvalitního vzdělání byla a jsou obecně považována víceletá gymnázia, která byla typická pro předválečný vzdělávací systém² a byla obnovena záhy po roce 1989. V období totality byla víceletá gymnázia zrušena, nahrazena nechvalně proslulou jednotnou školou a byla zavedena rozmanitá opatření podporující vzdělávací příležitosti potomků dělnických rodin. Některá z nich poskytovala dělnickým kádřím snadnější cestu k získání certifikátů (například dělnické přípravy). Absolventi zkrácených kurzů však na vyšších úrovních často selhávali, neboť nebyli ke studiu dobře připraveni, a to ani z hlediska vědomostí, ani z hlediska ochoty vynaložit příslušné intelektuální úsilí. Podpurná opatření pro dělnické kádry měla tedy jen limitovanou účinnost a paradoxně ještě více podpořila představu biologické podmíněnosti studijních předpokladů. Vzdělávací systém se vyvíjel v souladu s představou, že je třeba poskytovat žákům diferencované vzdělání v závislosti

na jejich nadání. Postupně se vytvořila síť výběrových tříd a škol s rozšířenou výukou vybraných předmětů, a na druhé straně síť škol zvláštních. I když se postupně zvyšovaly počty žáků vstupujících do sekundárního a terciárního vzdělávání, zůstával na těchto úrovních systém relativně uzavřen. Všeobecné gymnaziální vzdělávání bylo tradičně určeno jen pro velmi úzkou část populace. Celkový podíl maturantů stoupl mezi roky 1946 a 1989 z 11 % na 39 %. Středoškolské a vysokoškolské studium tedy bylo žádaným a nedostupným zbožím, zároveň se ovšem česká společnost vyznačovala velmi malou vazbou mezi dosaženým vzděláním a příjmem. Vzdělání nezaštišťovalo vysoký příjem, pouze chránilo před nutností vykonávat těžkou manuální práci. Pro děti intelektuálů byl přístup ke studiu často ztížen, vzdělání však pro jejich rodiny představovalo hodnotu, a proto hledaly cesty, jak dětem vzdělání (přes rozmanité překážky) zajistit. Určujícím činitelem z hlediska dosažení vzdělání byla rodina (Štech 2008). Do postkomunistického období vstupovala tedy česká společnost na jedné straně se silným odporem k jednotné škole, která byla spojena s rétorikou komunistických ideologů a představovala ohrožení elit, na druhé straně se značně diferencovaným vzdělávacím systémem, zakořeněnou představou o biologické podmíněnosti nadání a určující úlohou rodiny při volbě vzdělávací dráhy.

Tato rozporuplná situace významně ovlivnila vývoj vzdělávacího systému po roce 1989. Ten je charakterizován další a zcela

² Přední pedagogové však již v době první republiky považovali víceletá gymnázia za přežitý typ zařízení vnášející do systému prvek segregace, který byl již tehdy považován za nežádoucí a odporující demokratickým principům a snaze všech národů po integraci. V období meziválečném a v období těsně po druhé světové válce považovali čeští pedagogičtí teoretici za hlavní úkol školské politiky nahradit segregaci vnitřní diferenciací, která umožní každému žákovi plně rozvinout své schopnosti ve společnosti všech svých vrstevníků. Tento cíl, ve své době mimořádně pokrokový a v celosvětovém měřítku výjimečný, socialistický školský systém nenaplnil a místo diferencovaného vzdělání zohledňujícího individuální potřeby jednotlivých žáků zavedl jednotnou školu (Příhoda 1947).

nekontrolovatelnou diferenciací (tvorbou nových vzdělávacích drah, formováním vzdělávacích příležitostí velmi různé kvality) na úrovni povinného vzdělávání a otevřením přístupu k maturitnímu a vysokoškolskému vzdělávání, které je částí společnosti nicméně přijímáno negativně. Ve společnosti přetrvává přesvědčení o silné biologické podmíněnosti studijních předpokladů. Rostoucí dostupnost vzdělání je často chápána jako ohrožení kvality vzdělání. Podle nezanedbatelné části společnosti by mělo být vyšší vzdělání určeno jen těm nejlepším. Výběrové školy/ třídy jsou vnímány jako důležitý nástroj ke kultivaci elit (Matějů; Straková 2003, Straková, et al. 2006) a téma rovných příležitostí je odmítáno, často s odkazem na socialistické ideje. Postoje společnosti nebyly ovlivněny ani poznatky z mezinárodních komparací, které opako-

vaně ukazují, že v ČR existuje ve srovnání s ostatními zeměmi silná závislost výsledků vzdělání a dosaženého vzdělání na rodinném zázemí. Tato skutečnost vyplývá z výzkumů v žákovské populaci (OECD 2001, OECD 2004, OECD 2007a) i v dospělé populaci (např. Simonová; Soukup 2005, Koucký; Bartušek; Kovařovic 2007).

O vývoji zastoupení žáků v oficiálně sledovaných větvích od roku 1989 do současnosti vypovídají výsledky v tabulce 1. Údaje ukazují, že po porevolučním nárůstu se podíl žáků ve sledovaných typech studia na úrovni povinného vzdělávání víceméně stabilizoval a po roce 2000 nedochází k žádným zásadním změnám. Pozorujeme určitý pokles podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které se vzdělávají mimo hlavní vzdělávací proud³.

Tab. 1: **Žáci ve výběrových třídách, víceletých gymnáziích a zvláštních a pomocných školách⁴ (podíl žáků navštěvujících uvedené typy studia na odpovídající populaci)⁵**

	1991/ /92	1992/ /93	1993/ /94	1994/ /95	1995/ /96	1996/ /97	1997/ /98	1998/ /99
třídy s rozšířenou výukou	5,5 %	6,9 %	8,1 %	8,4 %	8,9 %	7,5 %	7,7 %	8,0 %
víceletá gymnázia	2,4 %	4,0 %	6,5 %	8,3 %	9,5 %	10,9 %	11,4 %	10,8 %
zvláštní a pomocné školy	4,4 %	4,5 %	4,4 %	4,4 %	4,5 %	4,1 %	4,1 %	4,0 %
	99/ /2000	2000/ /01	2001/ /02	2002/ /03	2003/ /04	2004/ /05	2005/ /06	2006/ /07
třídy s rozšířenou výukou	8,2 %	8,6 %	8,6 %	9,4 %	9,6 %	11,3 %	9,5 %	10,0 %
víceletá gymnázia	10,7 %	9,7 %	9,5 %	9,4 %	9,6 %	9,8 %	10,2 %	11,0 %
zvláštní a pomocné školy	3,9 %	3,9 %	3,9 %	4,0 %	3,9 %	4,0 %	3,5 %	3,6 %

Zdroj: Vývojová ročenka školství (www.uiv.cz)

³ Pro období socialismu srovnání chybí, ale v průběhu celého polistopadového období patřila Česká republika k zemím s nejvyšším podílem žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud ve speciálním školství. Díky poklesu v posledních několika letech se ČR posouvá ze země s nejvyšším podílem žáků vzdělávaných mimo hlavní vzdělávací proud na 3. místo, za Belgií a Německem (European Commission 2007) (www.eurydice.cz).

⁴ Zvláštní školy byly sice oficiálně zrušeny zákonem o vzdělání z roku 2004, nástupnické školy základní praktické plní nicméně v zásadě stejnou úlohu, jako bývalé školy zvláštní.

⁵ V letech 2007/2008 a 2008/2009 nejsou k dispozici údaje o žácích ve třídách s rozšířenou výukou, podíl žáků ve speciálním vzdělávání a ve víceletých gymnáziích zůstává konstantní.

Údaje ve statistických ročenkách ovšem neobsahují úplnou informaci o rozmanitosti vzdělávacích příležitostí na úrovni povinného vzdělávání. Probíhající kurikulární reforma například umožňuje školám profílaci prostřednictvím volitelných předmětů, vznikají školy a třídy pro nadané děti, které nejsou vykazovány. Školy jsou k zakládání výběrových tříd všeho druhu motivovány poklesem populace a zvýšenou soutěží o žáka. V Rychlých šetřeních (1/2008, www.uiv.cz)⁶ odpovědělo 20 % ředitelů ZŠ, že mají výběrové třídy, z toho 8 % škol má tyto třídy již na 1. stupni. 2 % ředitelů ZŠ uvedla, že u nich žáci skládají přijímací zkoušky před vstupem do 1. třídy. Výskyt přijímacích zkoušek není systematicky monitorován.

Mezinárodní srovnání ukazují, že český vzdělávací systém, kromě toho, že uchovává rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol, také podporuje volbu školy. ČR patří k zemím, ve kterých hraje bydliště žáka malou úlohu při volbě školy⁷. To znamená, že existuje zvýšené nebezpečí, že rozdílnost vzdělávacích příležitostí nebude způsobena pouze rozdělováním žáků do předem určených vzdělávacích větví, ale i rozdílnou kvalitou jednotlivých škol a složením žáků v těchto školách. Výzkum společnosti STEM/MARK (STEM/MARK 2009) ukázal, že základní školu pro své dítě výrazně častěji vybírají vzdělání a dobře situovaní rodiče, přičemž rodiče se základním vzděláním a malými finančními prostředky se výběrem

školy pro své dítě nezabývají. Vliv zvýšené soutěže o žáka (způsobené populačním poklesem) na volbu školy a sociální složení škol nebyl cíleně zkoumán, ale je zřejmé, že na zvýšenou snahu rodičů vybrat pro své dítě co nejlepší školu reagují přinejmenším školy ve velkých městech nabídkou speciálních vzdělávacích příležitostí.

Dostupné údaje ukazují, že diferenciací systému povinného vzdělávání je v ČR relativně vysoká. K diferenciaci dochází velmi časně, mimo hlavní vzdělávací proud se oficiálně vzdělává více než čtvrtina žáků, systém navíc čím dál tím větší měrou podporuje volbu školy. Informace ve vývojových ročenkách sice ukazují, že se v posledních letech diferenciaci dále nezvyšuje, to může být ovšem způsobeno tím, že trendy, které se objevují v posledních letech, nejsou cíleně sledovány. Nemáme tedy žádnou informaci o počtu škol pro nadané, ani o počtu výběrových tříd a škol, které formálně nespadají do režimu rozšířeného vyučování.

Pro lepší představu o situaci v ČR v mezinárodním srovnání poskytneme v tabulce informaci o věku, ve kterém dochází k první diferenciaci vzdělávacích drah v zemích OECD. I když ČR uvádí až věk selekce do víceletých gymnázií (nikoli do jazykových, zvláště tříd/škol či tříd/škol pro nadané), řadí se k zemím s nejnižším věkem první selekce.

V této stati se snažíme odpovědět na otázku, jaký má diferenciací systém vliv na diferen-

⁶ Ústav pro informace ve vzdělávání organizuje několikrát ročně elektronické dotazování ředitelů škol a školských zařízení, při kterém sbírá odpovědi na otázky, týkající se aktuálních témat vzdělávací politiky. Zprávy z těchto šetření jsou zveřejňovány na stránkách Ústavu pro informace ve vzdělávání. Informace, které poskytují, jsou zatíženy značnou chybou (dotazník vyplní vždy jen část ředitelů, přičemž tato skutečnost není při zpracování zohledňována). Mohou však dobře posloužit k získání určitého vhledu do sledovaných témat.

⁷ Ve výzkumu PISA 2006 uvedlo 21 % ředitelů škol vyučujících patnáctileté žáky, že bydliště žáka je důležitým faktorem při rozhodování o jeho přijetí. Tímto údajem se ČR zařadila do desítky zemí OECD, ve kterých hraje bydliště žáka v přijímacím řízení nejmenší úlohu.

ciaci vzdělávacích výsledků, tedy zda se zvyšují rozdíly mezi vědomostmi a dovednostmi žáků u žáků jednotlivých škol, případně které skupiny žáků na rostoucí diferenciaci systému nejvíce doplácí. Dále si klademe otázku, zda se zvyšují rozdíly v podmínkách ke vzdělávání v jednotlivých typech škol, respektive na jednotlivých školách. K tomu by snadno mohlo dojít v důsledku koncentrace žáků ze vzděla-

ných a lépe ekonomicky situovaných rodin v určitých školách, kam by za nimi přicházeli kvalitnější učitelé. Naše hypotéza je, že v důsledku nekontrolované diferenciaci systému dochází ke zvyšování rozdílů ve výsledcích žáků v jednotlivých školách a v jednotlivých typech studia a že se zároveň zvětšují rozdíly v podmínkách, které mají žáci jednotlivých škol ke vzdělávání.

Tab. 2: Věk prvního rozdělení dětí do výběrových a nevýběrových škol

země	věk první selekce
Rakousko, Německo	10
Česko, Slovensko, Maďarsko, Turecko	11
Mexiko, Belgie, Nizozemsko, Švýcarsko	12
Lucembursko	13
Itálie, Korea	14
Řecko, Portugalsko, Francie, Irsko, Japonsko, Polsko	15
Norsko, Austrálie, Kanada, Dánsko, Finsko, Island, Nový Zéland, Španělsko, Švédsko, Velká Británie, Spojené státy	16

Zdroj: EaG 2005

Data, metody

Pro odpověď na otázku, jak se mění diferenciaci vzdělávacích výsledků, byla použita data z mezinárodního výzkumu OECD PISA a z mezinárodního výzkumu IEA TIMSS, která jsou jedinými dostupnými datovými zdroji poskytujícími kontinuální informaci o výsledcích

českého vzdělávacího systému⁸. Výzkum PISA mapuje v tříletých intervalech úroveň matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků a poskytuje řadu kontextuálních proměnných. K analýze byly použity skóry charakterizující úroveň čtenářské gramotnosti⁹ a index sociálního, kulturního a ekonomického

⁸ V ČR bohužel nejsou k dispozici žádná národní šetření, kterými by bylo možno nahradit, případně doplnit údaje šetření mezinárodních. Přestože v uplynulých letech zadávalo Centrum pro reformu maturitní zkoušky opakovaně testy žákům 5. a 9. ročníků, data nebyla využita k popisu stavu vzdělávacího systému jako celku a datové soubory nejsou veřejně dostupné. Data nestátních organizací, které se zaměřují na hodnocení výsledků vzdělávání (SCIO, Kalibro), nelze použít k formulaci závěrů o stavu systému, přestože poskytují informace od velkého počtu respondentů, neboť tato data pocházejí jen ze škol, které se k výzkumu dobrovolně přihlásily, a nelze je tedy považovat za reprezentativní výběr.

⁹ Skóry v oblasti čtenářské gramotnosti jsou ve všech třech cyklech výzkumu prezentovány na stejné škále, a proto umožňují přímé porovnání výsledků v jednotlivých letech.

statusu¹⁰ z let 2000 (první šetření) a 2006 (dosud poslední šetření). Do analýzy byli zahrnuti žáci navštěvující 9. a 10. ročník školní docházky. Výzkum TIMSS poskytuje informaci o výsledcích žáků 4. a 8. tříd v matematice a přírodovědných předmětech a mapuje situaci v delším časovém období (první šetření se uskutečnilo již v roce 1995). Neposkytuje však kvalitní popis rodinného zázemí jednotlivých žáků. Výsledky z výzkumu TIMSS tak používáme pouze jako doplňkovou informaci.

Vývoj rozdílů dokumentujeme převážně deskriptivními statistikami a k ověření skutečností, které z těchto deskriptivních statistik vyplývají, používáme víceúrovňové modely. Metoda víceúrovňového modelování byla použita vzhledem k metodice výběru vzorku. Ve výzkumu PISA byly nejprve náhodně vybrány školy z databáze všech škol navštěvovaných patnáctiletými žáky, následně byli v těchto školách náhodně vybráni patnáctiletí žáci. Nejedná se tedy o vzorek striktně náhodný. Víceúrovňové modelování umožňuje oddělit charakteristiky na úrovni školy (které jsou všem žákům v dané škole společné) a charakteristiky na úrovni žáka, kterými se jednotliví žáci liší¹¹.

Výsledky Diferenciace výsledků jednotlivých škol a typů škol

V tabulce je uveden koeficient mezitřídní korelace¹² pro matematické skóry (*mat*) pro žáky navštěvující 4. a 8. ročník školní docházky v letech 1999 a 2007 (výzkum TIMSS) a čtenářské skóry (*read*) a index sociálního, kulturního a ekonomického statusu (*escs*) pro žáky navštěvující 9. a 10. ročník školní docházky v letech 2000 a 2006 (výzkum PISA). Z tabulky je zřejmé, že ve sledovaném období zůstaly nezměněny rozdíly mezi jednotlivými školami na úrovni 1. stupně ZŠ, ale zvětšily se hodnoty koeficientu u žáků vyšších ročníků, a to nejen pro testové výsledky, ale i pro index jejich sociálního, kulturního a ekonomického statusu¹³. To znamená, že i pokud dochází ke zvýšené selektivnosti škol na úrovni 1. stupně (třídy pro nadané, přijímací zkoušky do 1. třídy apod.), nemá tento vývoj dosud žádný dopad na homogenitu škol na úrovni 1. stupně. Na úrovni 2. stupně, a zejména na úrovni středních škol dochází ke stále vyššímu rozrůzňování škol na ty, jejichž žáci mají dobré výsledky

¹⁰ Index zahrnoval následující proměnné: nejvyšší index profesního statusu rodičů (ISEI), nejvyšší vzdělání rodičů, ekonomickou situaci rodiny (majetky v rodině), dostupnost vzdělávacích zdrojů a kulturní majetek.

¹¹ Výpočty byly provedeny v programu Hlm, který umožňuje řádně pracovat s žakovskými skóry (plausible values) i s replikačními váhami, které zohledňují skutečnost, že se nejedná o prostý náhodný výběr a používají se k výpočtu standardních chyb měření.

¹² Koeficient mezitřídní korelace udává, jaký je podíl rozdílů mezi jednotlivými žáky a mezi žáky jednotlivých škol. „Třída“ v názvu koeficientu označuje jednotky, ke kterým jedinci přísluší a díky tomu vykazují v některých charakteristikách podobné vlastnosti. V našem případě jsou těmito jednotkami školy, mohli bychom ovšem stejně tak zkoumat rozdíly mezi jednotlivými třídami uvnitř škol, mezi školami uvnitř měst či regionů a podobně. Nízká hodnota koeficientu v našem případě znamená, že mezi školami nejsou velké rozdíly, že rodiče nemusejí školu pečlivě vybírat, neboť kvalita všech škol je srovnatelná. Čím větší je hodnota koeficientu, tím větší rozdíly jsou mezi školami a tím větší je homogenita uvnitř těchto škol.

¹³ U žáků 1. stupně není tato informace zjišťována, neboť se předpokládá, že tito žáci nejsou schopni podávat věrohodnou informaci o vzdělání a povolání svých rodičů.

a jejichž žáci mají špatné výsledky, a na ty, které jsou navštěvovány žáky ze vzdělaných

a dobře situovaných rodin a ty, které žáky z podobných rodin nemají¹⁴.

Tab. 3: Koeficienty mezitřídní korelace pro matematický, respektive čtenářský skór a index escs

		1995/2000	2006/2007
4. ročník	ξ2 (mat)	0,22	0,22
8. ročník	ξ2 (mat)	0,36	0,40
9. ročník	ξ2 (read)	0,34	0,42
	ξ2 (escs)	0,22	0,24
10. ročník	ξ2 (read)	0,58	0,71
	ξ2 (escs)	0,26	0,29

Zdroj: PISA 2000, 2003, TIMSS 1995, 2007

Jak bylo uvedeno v úvodu, ze zahraničních výzkumných zjištění vyplývá, že s rostoucí diferenciací systému se zpravidla nezhoršují průměrné výsledky, ale že na diferenciaci doplácí zpravidla žáci slabší, kteří nenavštěvují výběrové školy a třídy. Je zajímavé ověřit, jak se ve sledovaném období vyvíjely průměrné výsledky českých žáků a žáků jednotlivých typů studia.

V tabulce 4 jsou uvedeny čtenářské a matematické skóry žáků jednotlivých typů studia na úrovni povinného a středního vzdělávání v letech 2000, resp. 2003¹⁵ a 2006. Typy studia, ve kterých došlo v uvedeném období ke statisticky významným změnám, jsou vyznačeny tučně. V posledním sloupci tabulky jsou pro informaci vyneseny průměrné hodnoty indexu sociálního, ekonomického a kulturního statusu pro žáky jednotlivých typů studia v roce 2006.

Z tabulky je zřejmé, že zatímco celkové výsledky českých patnáctiletých žáků v testu čtenářské gramotnosti se v uvedeném období statisticky významně nezměnily, u žáků základních škol a nematuritních středoškolských oborů došlo ke statisticky významnému zhoršení. Naopak u žáků víceletých gymnázií jsme zaznamenali statisticky významné zlepšení. U výsledků žáků nematuritních oborů můžeme zhoršení přičítat tomu, že tyto obory navštěvuje stále menší počet žáků a že žáci s předpoklady ke studiu odcházejí stále větší měrou na maturitní obory¹⁶. Tuto argumentaci ovšem nemůžeme použít v případě základních škol, kde se podíl žáků, kteří zůstávají na ZŠ a těch, kteří odcházejí na víceletá gymnázia, nezměnil (viz tabulka 1). Zhoršení žáků základních škol potvrzuje i výsledek v matematice ve výzkumu PISA i ve výzku-

¹⁴ Růst koeficientu mezitřídní korelace v případě indexu sociálního, kulturního a ekonomického statusu je o to závažnější, že mezi roky 2000 a 2006 došlo ke statisticky významnému snížení jeho rozptylu (populace se stává z hlediska tohoto indexu více homogenní, rozdíl vázemí měřeném tímto indexem se v populaci snižují). V roce 2000 činila směrodatná odchylka indexu 0,84 (0,013), v roce 2006 0,76 (0,009).

¹⁵ V případě matematického skóru je možno provést srovnání pouze mezi roky 2003 a 2006. V roce 2000 nebyla použita identická škála.

¹⁶ Od roku 2000 do roku 2006 stoupl podíl žáků v maturitních oborech ze 64 % na 74 %.

mu TIMSS¹⁷. Ve výzkumu TIMSS došlo ke statisticky významnému zhoršení celkového výsledku v matematice, toto zhoršení však je způsobeno převážně zhoršením výsledků žáků základních škol, u žáků víceletých gymnázií statisticky významné zhoršení nenastalo.

Z posledního sloupce tabulky je zřejmé, že mezi jednotlivými typy studia jsou značné rozdíly ve složení jejich žáků. Všechny tyto rozdíly jsou statisticky významné.

Tab. 4: Výsledky žáků jednotlivých typů studia navštěvovaných patnáctiletými žáky

škola	čtenářská gramotnost				matematická gramotnost				index escs	
	2000	(se)	2006	(se)	2003	(se)	2006	(se)	escs	(se)
základní škola	473,8	(3,8)	456,9	(4,3)	495,2	(4,9)	481,7	(3,6)	-0,051	(0,027)
gymnázium víceleté	582,2	(5,6)	608,9	(3,9)	630,6	(6,0)	635,0	(6,7)	0,737	(0,037)
gymnázium čtyřleté	592,3	(4,8)	602,6	(11,0)	610,3	(5,8)	614,5	(15,5)	0,565	(0,082)
SOŠ, SOU s maturitou	525,2	(3,4)	522,4	(4,9)	541,0	(4,7)	542,2	(5,7)	0,053	(0,036)
SOŠ, SOU bez maturity	435,6	(4,4)	386,2	(12,1)	457,7	(5,4)	440,2	(8,8)	-0,248	(0,037)
speciální škola	267,6	(10,6)	314,1	(21,5)	368,8	(11,4)	362,6	(13,1)	-0,863	(0,091)
ČR průměr	491,6	(2,4)	482,7	(4,2)	516,5	(3,5)	509,9	(3,6)	0,029	(0,019)

Zdroj: PISA 2000, 2003, 2006

Tab. 5: Výsledky žáků jednotlivých typů studia navštěvovaných žáky 9. ročníku

	2000			2006		
	read	(se)	escs	read	(se)	escs
ZŠ	475	(3,3)	-0,2	464	(3,5)	0,0
ZŠ s rozšířenou výukou	500	(10,3)	0,2	506	(12,7)	0,3
víceleté gymnázium	579	(7,1)	0,5	602	(3,7)	0,7

Zdroj: PISA 2000, 2006

¹⁷ U výzkumu TIMSS provádíme porovnání výsledků pouze v letech 1999 a 2007. V roce 1996 byla prodloužena základní škola o jeden ročník a v návaznosti na tuto skutečnost došlo ke změnám v rozložení učiva. Neumíme rozlišit mezi zhoršením, které bylo způsobeno prodloužením základní školy a s tím spojenou změnou rozložení učiva, a ostatními vlivy, které mohly způsobit zhoršení výsledků mezi roky 1995 a 1999.

Výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů vědomostí a dovedností žáků na úrovni základní školy ukazují, že dochází ke zvyšování rozdílů ve výsledcích jednotlivých škol a jednotlivých typů škol, resp. typů studia. Zatímco výsledky víceletých gymnázií se mírně zlepšují, v nevýběrových školách a třídách na úrovni základního (běžné ZŠ) i středního (nematuritní obory) vzdělávání dochází ke statisticky významnému zhoršení. Spolu se zvyšováním rozdílů mezi školami a typy škol dochází rovněž k nárůstu rozdílů mezi jednotlivými žáky: směrodatná odchylka čtenářského skóru se zvýšila z hodnoty 96 (s.e. 1,9) v roce 2000 na hodnotu 111 (s.e. 2,9) v roce 2006. To vše ukazuje, že od roku 2000 do současnosti došlo v českém vzdělávacím systému k významnému zvýšení diferenciace výsledků. Uvedené výsledky svědčí ve prospěch první části formulované hypotézy.

Žáci, kteří na diferenciaci doplácí

Jak již bylo uvedeno, výzkumy v anglosaských zemích ukázaly, že na diferenciaci vzdělávacích drah nejvíce doplácí žáci, kteří navštěvují zbytkové třídy, respektive třídy

pro žáky s nízkými akademickými schopnostmi. Je zajímavé se podívat, jak je tomu v českém vzdělávacím systému: kteří žáci představují rizikové skupiny. Ve výzkumu PISA byly vymezeny ve všech sledovaných oblastech tzv. úrovně způsobilosti. Žáci na každé z úrovní vykazovali určité definované vědomosti a dovednosti v dané oblasti. Vědomosti a dovednosti na úrovni 2 byly vymezeny jako minimum nezbytné pro další vzdělávání a řešení úkolů každodenního života. Je důležité zjistit, které žáky je na našich školách z tohoto pohledu nutno považovat za ohrožené. V tabulce 6 je uvedeno zastoupení žáků na jednotlivých úrovních způsobilosti ve čtenářské a matematické gramotnosti¹⁸. Je zřejmé, že se zvyšuje podíl žáků na nejvyšší hladině způsobilosti a zároveň se významně zvyšuje podíl žáků, kteří nedosahují minimální 2. úrovně. Markantní je tento vývoj ve čtenářské gramotnosti. I když celkové výsledky českých žáků mezi lety 2000 a 2006 nezaznamenaly statisticky významný pokles, na prvních dvou úrovních se nachází statisticky významně více žáků, tedy zvýšil se počet těch, kteří jsou ohroženi z důvodů nízké čtenářské gramotnosti neúspěchem na trhu práce i v běžném životě.

Tab. 6: Podíl žáků na dílčích úrovních způsobilosti (PISA)

	čtenářská gramotnost			matematická gramotnost		
	2000	2006	escs	2003	2006	escs
pod úrovní 1	6 (0,6)	10 (1,1)	-0,43	5,0 (0,7)	7,2 (0,7)	-0,56
úroveň 1	11 (0,7)	15 (0,9)	-0,25	11,6 (0,9)	11,9 (0,8)	-0,36
úroveň 2	25 (1,2)	22 (1,0)	-0,10	20,1 (1,0)	20,5 (1,0)	-0,12
úroveň 3	31 (1,1)	25 (0,9)	0,07	24,3 (0,9)	23,0 (0,9)	0,01
úroveň 4	20 (0,8)	19 (1,0)	0,29	20,8 (0,9)	19,1 (1,1)	0,19
úroveň 5	7 (0,6)	9 (0,8)	0,63	12,9 (0,8)	12,3 (0,8)	0,46
úroveň 6	na	na	na	5,3 (0,5)	6,0 (0,7)	0,72

Zdroj: PISA

¹⁸ Pro matematickou gramotnost uvádíme srovnání pouze pro roky 2003 a 2006, v roce 2000 nebyly úrovně způsobilosti pro matematickou gramotnost stanoveny.

Mezi žáky, kteří nedosahují druhé úrovně způsobilosti ve čtenářské gramotnosti, patří 30 % žáků posledních ročníků základních škol, 60 % žáků středoškolských oborů bez maturity a 85 % žáků speciálních škol. Mezi žáky středoškolských oborů s maturitou jsou tito žáci zastoupeni pouze 6 %, mezi gymnazisty se nevyskytují vůbec. Některé charakteristiky těchto žáků, ve srovnání

s jejich lépe vybavenými spolužáky, jsou uvedeny v tabulce 7.

Analýza trendů ve výzkumu PISA potvrzuje teoretické poznatky ověřené zahraničními výzkumy a mezinárodními šetřeními. I když rostoucí diferenciací dosud nevedla ke statisticky významnému zhoršení průměrného výsledku, doplácí na ni nejslabší žáci, kteří zároveň pocházejí ze sociálně nejslabšího prostředí¹⁹.

Tab. 7: **Žáci s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti**

	úroveň 0,1	úroveň 2-5
<i>ve škole se cítím jako</i>	% ano	% ano
outsider	27,3	12,1
trapně a nevhodně	23,3	8,0
osamělý	21,7	9,4
do školy nechci chodit	38,2	22,7
<i>počítač</i>		
používám denně	62,8	74,9
používám k vyhledávání informací	86,9	96,9
Vš vzdělání jednoho z rodičů	12,4	54,4
escs	-0,312833236	0,138045202

Zdroj: PISA 2006

Diferenciacie podmínek

K ověření hypotézy, že dochází k rostoucí diferenciaci systému a že jednotlivé typy studia se čím dál tím více odlišují nejen výsledky žáků, ale i podmínkami ke vzdělávání, byla použita metoda víceúrovňového modelování.

V tabulce 8 jsou uvedeny parametry víceúrovňových modelů, které zkoumají závislost výsledku v testu čtenářské gramotnosti²⁰ na vybraných faktorech na úrovni žáka a na úrovni školy²¹. Stejně modely byly odhadnuty pro rok 2000 a pro rok 2006. Statistiky proměnných, které do modelů vstupovaly, uvádíme v příloze.

¹⁹ Vzorek speciálních škol byl ve výzkumu příliš malý na to, aby bylo možno o něm činit nějaké samostatné závěry.

²⁰ Test čtenářské gramotnosti byl použit z toho důvodu, že jsou výsledky srovnatelné od roku 2000 a rovněž proto, že čtenářskou gramotnost považujeme za nejdůležitější součást funkční gramotnosti: tvoří nezbytnou podmínku pro další vzdělávání.

²¹ Byla použita data ze vzorku, který vstupoval do mezinárodního srovnání a který tvořili žáci 9. a 10. ročníku školní docházky, Modely pracují s typy studia na úrovni povinného vzdělávání i střední školy.

Tab. 8: Parametry víceúrovňových modelů faktorů ovlivňujících výsledky žáků v testu čtenářské gramotnosti na úrovni školy a na úrovni žáka

2000	<i>model 1</i>			<i>model 2</i>		
intercpt	503,39	1,82	0,00	503,44	1,79	0,00
escs_skola	39,67	9,16	0,00	39,63	8,81	0,00
VG	74,24	7,40	0,00	71,51	7,71	0,00
4G	76,69	8,21	0,00	71,78	8,25	0,00
SOS	44,26	4,62	0,00	41,84	4,84	0,00
SOU	-26,08	5,57	0,00	-24,72	5,25	0,00
tcshort				-2,89	3,44	0,40
neg_school				-6,43	6,53	0,33
escs	18,54	1,77	0,00	17,72	1,75	0,00
neg_school				-7,25	1,30	0,00
2006	<i>model 1</i>			<i>model 2</i>		
intercpt	507,97	2,94	0,00	508,32	2,75	0,00
escs_skola	37,31	15,30	0,00	41,26	12,01	0,00
VG	110,79	12,93	0,00	98,32	13,80	0,00
4G	116,20	12,93	0,00	96,85	11,56	0,00
SOS	58,77	8,40	0,00	49,65	8,35	0,00
SOU	-61,09	13,27	0,00	-54,85	13,12	0,00
tcshort				-6,90	4,50	0,10
neg_school				-37,97	12,67	
escs	12,17		0,00	11,87	1,99	0,00
neg_school				-5,76	1,63	0,00

Pozn.: Všechny modely vysvětlují více než 90 % variance na úrovni školy.

Zdroj: PISA 2000, 2006

První model se snaží postihnout vliv socioekonomického zázemí a typu studia na výsledky žáků. Do prvního modelu vstupuje na úrovni žáka index sociálního, ekonomického a kulturního statusu (*escs*), a na úrovni školy

úhrnný index sociálního, ekonomického a kulturního statusu (*escs_skola*), který charakterizuje rodinné zázemí žáků navštěvujících danou školu. Na úrovni školy vstupuje do modelu ještě typ školy, resp. typ studia

(čtyřleté gymnázium, víceleté gymnázium, střední odborné studium s maturitou, střední odborné studium bez maturity), ve srovnání se základní školou. Všechny tyto proměnné mají statisticky významný vliv na výsledky žáka. Srovnáme-li modely v obou obdobích, zjistíme, že v roce 2006 se významně zvýšily rozdíly způsobené jednotlivými typy škol (v roce 2000 představoval například přechod mezi základní školou a víceletým gymnáziem nárůst 74 bodů ve výsledku čtenářského testu, v roce 2006 tento nárůst činil 110 bodů; zhoršení spojené s přechodem ze základní školy na střední odborné studium bez maturity představovalo 26 bodů v roce 2000 a 61 bodů v roce 2006. Nárůst výsledku s jednotkovým nárůstem indexu sociálního, ekonomického a kulturního statusu na úrovni školy zůstal v obou letech srovnatelný, vliv indexu *escs* na úrovni žáka se poněkud snížil (z 18 na 12). Porovnání parametrů modelů v letech 2000 a 2006 potvrzuje naše předchozí zjištění, že v posledním desetiletí došlo k významnému nárůstu rozdílů ve výsledcích žáků v jednotlivých typech studia.

Ve snaze nalézt příčiny velkých a zvyšujících se rozdílů mezi výsledky žáků jednotlivých typů studia jsme se pokusili do modelů zařadit proměnné, charakterizující výukové podmínky v jednotlivých typech škol. V dotazníčích výzkumu PISA v roce 2006 bylo bohužel jen málo proměnných, které bylo možno použít k tomuto účelu²². Využili jsme proměnnou charakterizující negativní vztah žáků ke škole (*neg_school*)²³, která vstupuje do modelu na úrovni žáka i na úrovni školy (jako souhrnný ukazatel klimatu). Jako další charakteristiku výukových podmínek na

úrovni školy jsme využili kompozitní proměnnou *tcshrt* z mezinárodního datového souboru, která udává nedostatek kvalitních učitelů a pomocného personálu z pohledu ředitelů škol. Z výsledků je zřejmé, že v obou sledovaných obdobích ovlivňuje negativní postoj ke škole výsledky žáků na individuální úrovni. V roce 2006 se významnou měrou uplatnil i na úrovni agregované. To podporuje hypotézu, že v jednotlivých školách dochází ke stále většímu ovlivňování výuky atmosférou, která v nich panuje. Zároveň platí, že na úrovni povinného vzdělávání i na úrovni středního vzdělávání jsou statisticky významné rozdíly v postoji ke škole mezi žáky jednotlivých typů škol. Pokud bychom vztah ke škole přijali jako indikátor socializace (srov. Lucas 1999), došli bychom k závěru, že socializace žáků v jednotlivých typech studia je významně odlišná. Od roku 2000 se zvýšil rovněž význam proměnné *tcshrt*. Zatímco v roce 2000 bylo ovlivnění nedostatkem učitelů na úrovni školy statisticky nevýznamné, v roce 2006 již se nachází na hranici statistické významnosti. Tato zjištění interpretujeme tak, že výsledky žáků v jednotlivých školách jsou stále větší měrou ovlivňovány kvalitou vyučujících i studijním klimatem, které v nich panuje, a to se v různých školách výrazně liší. Analýza potvrdila druhou část naší hypotézy.

Závěry

Analýza dat z výzkumu PISA ukázala, že se v uplynulém období zvýšily rozdíly ve výsledcích jednotlivých žáků, škol i jednotlivých typů studia na úrovni druhého stupně základní školy a na úrovni

²² Dotazník pro žáky výzkumu PISA 2006 byl zacílen na mapování vztahu žáků k přírodovědným předmětům a životnímu prostředí.

²³ Proměnná *neg_school* je faktorovým skórem míry souhlasu s následujícími tvrzeními: škola je místem, kde a) si připadám jako outsider, b) se cítím trapně a nevhodně, c) se cítím osamělý/á, d) kam nechci chodit.

školy střední. Na úrovni prvního stupně zůstala situace od roku 1995 do roku 2007 beze změn. Ve víceúrovňových modelech figurují typy středoškolského studia, výsledky však svědčí rovněž o diferenciaci v rámci povinného vzdělávání²⁴.

Zároveň dochází k tomu, že se školy více odlišují podmínkami ke studiu, některé školy mají žáky, kteří mají ke škole a k výuce dobrý vztah, cítí se tam dobře, jiné školy mají žáky, jejichž vztah ke škole je negativní. Začínají se uplatňovat rovněž větší rozdíly mezi školami v kvalitě pedagogických sborů.

Zvyšování rozdílů mezi školami je pravděpodobně podporováno kurikulární reformou. Tu řada škol pochopila jako pobídku ke specializaci, která jí přinese konkurenční výhody. Školy nabízejí rozšířené vyučování a výběrovou výuku, aby přilákaly rodiče, kteří hledají kvalitní vzdělávací příležitosti pro své děti. V situaci populačního poklesu a optimalizace škol je boj o žáka mimořádně intenzivní. Zároveň jsou rodiče vybízeni médii i odborníky na vzdělávání, aby si školu pro své dítě pečlivě vybírali, nelitovali námahy na návštěvu výuky, na rozhovor s učiteli, kteří budou vyučovat jejich dítě, s ředitelem. V řadě rodin, zejména ve velkých městech ve vzdělaných a dobře situovaných rodinách, se tak volba školy stává velmi důležitou životní etapou. Rodiče jí věnují mimořádnou péči a strategie speciální nabídky škol pro nadané, škol s rozšířenou výukou nějakého předmětu a podobně, se školám vyplácí: získávají lepší žáky, motivovanější rodiče a mají více žáků, tedy více finančních prostředků. Systém implicitně buduje na konkurenci mezi jed-

notlivými školami, nikoli na snaze docílit stavu, kdy budou všechny školy kvalitní a výběr školy nebude mít zásadní dopad na vzdělávání dítěte.

Spolu s tím, jak si rodiče, kterým záleží na vzdělání jejich dětí a orientují se ve vzdělávacím systému, vybírají čím dál pečlivěji školu pro své dítě, dochází ke vzniku zbytkových škol, ve kterých jsou žáci, kteří jsou málo motivovaní, jejich rodiče jim nejsou schopni se školními povinnostmi pomoci a jejich výsledky se zhoršují. To potvrzují výsledky výzkumů, které ukazují zhoršení výsledků žáků s nejméně příznivým rodinným zázemím v nevyběrových školách. V tomto smyslu podporují poznatky z České republiky poznatky ze zahraničních výzkumů a mezinárodních komparací, podle nichž zvyšující se diferenciaci vede k poškozování těch nejslabších.

Údaje z mezinárodních výzkumů podporují naši hypotézu, že přestože na základě vykazovaných statistik se jeví situace ve vzdělávacím systému stabilní, dochází k rostoucí diferenciaci systému a následně také výsledků žáků výběrových a nevyběrových škol. Závažné je, že tato diferenciaci není systematicky monitorována: není sledován počet škol/tříd pro nadané, specializovaná vzdělávací nabídka (např. bilingvní vzdělávání), četnost výskytu přijímacích zkoušek do první třídy a podobně, nejsou sledovány mechanismy výběru školy.

ČR definuje spravedlivost příležitostí ke vzdělávání a snahu o snižování existujících nerovností jako prioritu své vzdělávací politiky (Strategická linie 1 Národního programu

²⁴ Analýza dat z výzkumu PISA 2003 ukázala, že přírůstek ve vědomostech žáků v průběhu jednoho roku (přechod z 9. ročníku do 1. ročníku SŠ) je v případě žáků víceletých gymnázií, středního odborného studia s maturitou a středního odborného studia bez maturity téměř identický, tedy rozdíly, které byly mezi žáky na základní škole, přetrvávají ve stejné míře i do prvního ročníku školy střední. Jedinou výjimku v tomto ohledu představují žáci, přecházející z 9. ročníku do čtyřletých gymnázií, kteří zaznamenávají zhruba dvounásobný pokrok.

rozvoje vzdělávání z roku 2001). Zároveň však nestanovuje pro monitorování spravedlivosti žádné indikátory ani mechanismy sledování a umožňuje zcela nekontrolovanou diferenciaci systému.

Zvyšování nerovností systému může mít vážné důsledky, proto by o nich společnost měla být informována, aby mohla učinit vědomé rozhodnutí, zda investovat do jejich eliminace, či zda ponechat současný

vysoce selektivní systém. I když rozhodnutí může v principu být jakékoli, je pro ně potřeba mít v každém případě empirické podklady.

Při monitoringu by bylo vhodné nespolehat výlučně na mezinárodní podklady, ale realizovat vlastní šetření, která budou v pravidelných intervalech vypovídat o diferenciaci systému i o rozdílech ve výsledcích jednotlivých skupin žáků.

Literatura:

- AINSCOW, M.; DYSON, A.; KERR, K. *Equity in Education: Mapping the Territory*. Manchester : Centre for Equity in Education, University of Manchester, 2006.
- ERIKSON, R.; JONSSON, J.O. (ed.). *Can Education be Equalized? Sweden in Comparative Perspective*. Boulder : Westview Press, 1996.
- European Commission 2007. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Indicators and benchmarks*. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf>.
- GAMORAN, A. Synthesis of Research/Is Ability Grouping Equitable? *Educational Leadership*. 1992, 50, 2, s. 11-17.
- GAMORAN, A.; MARE, D.R. Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *The American Journal of Sociology*. 1989, 94, 5, s. 1146-1183.
- GAMORAN, A.; NYSTRAND, M. *Tracking, Instruction and Achievement*. Paper presented at the World Congress of the International Sociological Association. Madrid : July, 1990.
- GREGER, D. Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In WALTEROVÁ, E., a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno : PAIDO, 2004, s. 362-370.
- GRUBB, N.; JAHR, H.M.; NEUMUELLER, J.; FIELD, S. Equity in Education. *Thematic Review*. 2005. Finland. Country Note. <www.oecd.org/edu/equity/equityineducation>.
- HARLEN, W.; MALCOLM, H. *Setting and Streaming*. Edinburgh : The Scottish Council for Research in Education, 1999.
- HUTMACHER, W.; COCHRANE, D.; BOTTANI, N. In *Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2001.
- IRESON, J.; CLARK, H.; HALLAM, S. Constructing Ability Groups in the Secondary School: issues in practice. *School Leadership and Management*. 2002, Vol. 22, No. 2, s. 163-176.
- KERCKHOFF, A.C. Effect of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*. 1986, 51, s. 842-858.
- KOUČKÝ, J.; BARTUŠEK, A.; KOVAŘOVIC, J. *Inequality and Access to Tertiary Education: European Countries 1950-2005*. Prague : Charles University, 2007.
- LUCAS, S.R. *Tracking Inequality. Stratification and Mobility in American High Schools*. New York : Teachers College Press, 1999.
- LOVELESS, T. 1998. *The Tracking and Ability Grouping Debate*. <<http://www.edexcellence.net/foundation/publication>>.

-
- MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. *Vyšší vzdělání jen pro elitu?* Praha : Institut pro sociální a ekonomické analýzy, 2003.
- OECD. *Education at a Glance*. 2005.
- OECD. *Knowledge a skills for life: First Results from PISA 2000*. Paris : OECD, 2001.
- OECD. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris : OECD, 2004.
- OECD. 2007a. *No more Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris : OECD, 2007.
- OECD. 2007b. *Science Competencies for Tomorrow: First Results from PISA 2006*. Paris : OECD, 2007.
- PALLAS, A.M.; ENTWISTLE, D.R.; ALEXANDER, K.L and STLUKA, M.F. Ability-group effects: Instructional, social or institutional? *Sociology of Education*. 1994, 67, s. 27-46.
- PEKKARINEN, T.; UUSITALO, R.; PEKKALA, S. *Educational Policy and Intergenerational Income Mobility: Evidence from Finish School Reform*. IZA Discussion Paper No. 224, 2006.
- PERSSON, A.W.; ROSENGREN, P.G. Equity and Equivalence in Swedish School System. In HUTMACHER, W., COCHRANE, D., BOTTANI, N. In *Pursuit of Equity in Education*. Dodrecht : Kluwer Academic Publishers, 2001.
- PŘÍHODA, V. *Problém psychologické variace pro školskou soustavu*. Zvláštní otisk z Věstníku České akademie věd a umění, 1947, ročník LVI.
- SLAVIN, R.E. 1990. Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence synthesis. *Review of Educational Research*. Oct 1990, 60, 3. Wilson Education Abstracts, s. 471.
- STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy a vzdělávání. Část 2. Postoje rodičů a žáků ke vzdělávání*. Praha : STEM/MARK, 2009.
- STRAKOVÁ, J. The Impact of the Structure of the Education System on the Development of Educational Inequalities in the Czech Republic. *Sociologický časopis/Czech Sociological review*. June 2007, Vol. 43, Number 3, s. 589-609.
- STRAKOVÁ, J.; BASL, J.; VESELÝ, J. *Základní a střední školství: po větší změně není poptávka*. Praha : CVVM; SÚ AV ČR, 6. 4. 2006.
- ŠTECH, S. „Post-egalitarian“ society – from statistical towards liberal justice. *Orbis Scholae*. 2008, 2, 2, s. 7-19.
- ÚIV. *Rychlá šetření 1/2008*. <<http://www.uiv.cz/clanek/110/1452>>.

Příloha:

Přehled proměnných použitých ve víceúrovňových modelech

2000	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
escs	109140.96	-3.7	2.4	-0.03	0.78
pv1read	109140.96	214	780	506	84.3
pv2read	109140.96	204	805	506	84.1
pv3read	109140.96	204	804	506	84.3
pv4read	109140.96	120	789	507	84.1
pv5read	109140.96	158	795	506	84.6
neg_school	109140.96	-1.8	4.2	0.00	1.00
neg_school	220	-0.9	0.9	-0.02	0.34
escs	229	-1.9	1.1	-0.11	0.47
tcshort	210	-1.0	1.6	-0.53	0.60
VG	229	0	1	0.10	0.31
G4	229	0	1	0.10	0.30
SOU	229	0	1	0.18	0.39
SOS	229	0	1	0.20	0.40
2006	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
escs	117278	-3.9	2.4	0.08	0.74
pv1read	117278	153	834	493	104.4
pv2read	117278	110	830	493	104.9
pv3read	117278	120	845	493	104.5
pv4read	117278	93	867	493	104.9
pv5read	117278	132	820	492	106.0
neg_school	117278	-2.9	8.2	0.00	1.00
neg_school	233	-1.0	1.2	-0.04	0.23
escs	233	-0.8	1.1	0.15	0.42
tcshort	220	-1.1	2.8	0.04	0.74
VG	233	0	1	0.23	0.42
G4	233	0	1	0.05	0.22
SOU	233	0	1	0.20	0.40
SOS	233	0	1	0.08	0.27