



Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd?¹

MONIKA KADRNOŽKOVÁ

Abstrakt: Český vzdělávací systém umožňuje rozřazovat žáky do škol a tříd na základě jejich schopností a dosažených výsledků. V současnosti je zaznamenán trend narůstajícího počtu základních škol uplatňujících dlouhodobou selekci žáků uvnitř školy. S rozřazováním žáků do různých typů tříd úzce souvisí i téma přidělování učitelů. Tento text si klade za cíl ověřit, zda vedení tří výběrových škol záměrně přiděluje učitele do tříd a jaká kritéria je ovlivňují. K naplnění tohoto cíle byla určena jako výzkumná strategie deskriptivní případová studie a zakotvené teorie. **Metodami sběru dat** byly zvoleny analýza přidělování učitelů do tříd v příslušných dokumentech (ŠVP; rozvrhy, výroční zprávy), hloubkové polostrukturované rozhovory s vedením a učiteli škol a analýza výsledků srovnávacích testů žáků uvnitř škol. **Z výsledků** je patrné, že se vedení ve své volbě řídí odlišnými kritérii, která odůvodňuje snahou co nejefektivněji vzdělávat žáky výběrové dráhy. Učitelé jsou přidělováni do tříd na základě volby vedení, které vychází z vlastních kritérií kvalitního učitele – do výběrových tříd jsou přidělováni „kvalitnější“ učitelé, nebo je snahou vedení do své školy přijímat pouze takové učitele, aby si již nemuseli vybírat a mohli přidělovat do tříd učitele „střídavým“ nebo „náhodným“ způsobem. V každém z případů ale bylo snahou vedení dostat ve výběrové třídě prohlubujícímu kurikulu s náročnějším obsahem a promyšleným didaktickým metodám. Vybrané školy se tak staly zajímavým příkladem přidělování učitelů do tříd, což ovlivňuje nejen proces výuky, ale i samotné výsledky žáků.

Klíčová slova: přidělování učitelů, diferenciacie žáků, volba ředitele, základní škola, případová studie.

V Českém vzdělávacím prostředí se můžeme setkat s rozřazováním žáků do odlišných studijních drah prostřednictvím výběrových škol či výběrových tříd uvnitř škol. Tento jev se nazývá diferenciacie a lze ho dále rozlišit na diferenciaci vnější a vnitřní, přičemž u vnější diferenciacie dochází k trvalému oddělení

žáků do homogenních tříd po celou dobu výuky, při vnitřní diferenciaci jsou žáci naopak vyučováni odděleně v heterogenních skupinách pouze na některé předměty po určitý časový úsek (Hallinan, 1994; Vališová & Kasíková, 2007). V České republice je tradice výběrových a nevýběrových škol dlouhodobě zako-

¹ Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt číslo 341615).



řeneha v podobě víceletých gymnázií, která byla bez rozsáhlejší diskuse znovu obnovena po roce 1989. Kromě víceletých gymnázií se zde začala postupně uplatňovat také diferenciaci žáků dle jejich schopností v podobě základních škol otevírajících výběrové třídy pro nadané žáky v různých oblastech (například jazykové, matematické či sportovní). Trend výběrových škol, které nejsou státem žádným způsobem kontrolovány ani limitovány, je neustále na vzestupu, přičemž vedení škol k rozhodnutí diferencovat žáky vedou různé motivy. Jedním z nich je příprava žáků pro odlišnou vzdělávací dráhu vyžadující různou úroveň specifických znalostí (Schafer & Olexa, 1971), snazší vzdělavatelnost žáků s podobnými schopnostmi (Kilgore, 1991) nebo jednoduše snaha odlišit se od ostatních škol v konkurenčním boji o získání žáků.

Diferenciaci v českém prostředí je tak velmi často uplatňována i přes zjištění mezinárodních výzkumů dlouhodobě poukazujících na fakt, že časná selekce zvyšuje rozdíly mezi výsledky žáků (Howie et al., 2017; Mullis, Martin & Hooper, 2016). Žáci v neakademicky zaměřené dráze často dosahují v souvislosti s nižším socioekonomickým zázemím rodiny, vlivem vrstevníků, nižším kladením studijních nároků a především také v souvislosti s kvalitou učitele horších výsledků než žáci umístění do akademicky zaměřené dráhy (Oakes, 1986; Hanushek, Kain & Rivkin, 2005). V této souvislosti je velmi důležité zaměřit se na osobu učitele, který je klíčovým determinanem ovlivňujícím z velké části žáka v jeho školní úspěšnosti

(Cohen, Raudenbush & Ball, 2003; Goe, 2007).

Mezi staršími studii lze nalézt šetření zabývající se kritérii ovlivňujícími vedení při rozhodování o přidělení učitelů do různých typů tříd (Heck & Marcoulides, 1990; Carey, 1994), chybí však obdobné studie popisující aktuální situaci. Výzkumná šetření se v současné době zaměřují spíše než na efektivitu učitele na problematiku organizace žáků uvnitř tříd či škol (například dlouhodobě probíhající diskuse o efektivitě víceletých gymnázií). Samotnému tématu přidělování učitelů do různých typů tříd není věnována přílišná pozornost, přičemž právě kvalita přiděleného učitele může ovlivnit získané znalosti žáků (Gamoran, 1992; Lankford, Loeb & Wyckoff, 2002). Tento fakt je podpořen i obecným míněním o fungování výběrových a nevyběrových škol a s nimi spojených „lepší“ a „horší“ učitelích. Z výše popsaných důvodů nemáme bližší informace o naplnění či nenaplnění potřeb žáků prostřednictvím přidělení vhodných učitelů do tříd, lišících se svými schopnostmi, praxí, znalostmi, osobnostní charakteristikou či přístupem k výuce.

Z popsaného stavu se jeví otázka přidělování učitelů do tříd jako zásadní, protože s sebou přináší potenciální rozdíly mezi dosaženými výsledky žáků (Nystrand & Gamoran, 1990; Ireson, Clark & Hallam, 2002) a potenciální rozdíly ve spokojenosti učitelů se svým přidělením (Ball, 1981; Feng, 2010). Právě absence dat o způsobu, jakým se vedení škol rozhoduje při přidělování učitelů do tříd a jaký vliv jejich



volba má na učitele a žáky, mě přivedla k tomuto tématu. Teoretický rámec jsem nasýtla především studiiemi vztahujícími se k oblasti diferenciaci žáků, ze kterých lze vyčíst více informací o učitelích a jejich třídách (Rosenbaum, 1976; Goodlad, 1984; Oakes, 1986; Betts, Zau & Rice, 2003; Goldhaber, Perry & Anthony, 2004).

V následujícím textu popisují šetření uskutečněná ve třech českých výběrových školách diferencujících žáky. Cílem bylo ověřit, zda vedení škol přiděluje učitele do tříd dle konkrétních kritérií, zjistit, z čeho tato kritéria vycházejí, a rozvinout teoretický a konceptuální rámec tématu.

PŘIDĚLOVÁNÍ UČITELŮ DO DIFERENCOVANÝCH TŘÍD

Mezi kompetence ředitele, potažmo vedení školy patří přidělování učitelů do tříd, někteří ředitelé toto rozhodnutí delegují na své zástupce a ve výjimečných případech i na samotné učitele (Carey, 1994). Přidělení učitelů se také odvíjí od typu vzdělávací dráhy (Loeb, Kalogrides & Béteille, 2012), protože v nevyběrové dráze je obecně kladen důraz na základní dovednosti a výuka je založena spíše na memorování (Page, 1991), zatímco ve výběrové dráze je upřednostňováno učení se v souvislostech, žáci jsou podněcováni k samostatné práci a k diskusi (Rosenbaum, 1976). Podle Murphyho a Hallingera (1989) je rozdíl i v chování žáků, v nevyběrové dráze se učitel častěji zabývá sjednáváním pořádku, a proto mu nezbyvá dostatečný prostor pro výuku

předmětu (Gaziel, 1997). Z těchto důvodů Oakesová, Wells a Jones (1997) uvádějí, že je výuka ve výběrové dráze snazší, a někteří autoři se přiklánějí k názoru, že učitelé pracující se skupinou žáků s lepšími studijními předpoklady jsou spokojenější a úspěšnější ve své práci (Ball, 1981; Scafidi, Sjoquist & Stinebrickner, 2007). V důsledku těchto okolností jsou školy s horšími výsledky méně vyhledávané ze strany učitelů (Betts, Rueben & Danenberg, 2000).

Přesto někteří autoři zastávají názor, že selekce žáků vytváří vhodné prostředí ke vzdělávání (Van Houtte, 2006), pozitivní dopady na všechny žáky ale dlouhodobě vyvracejí studie, které upozorňují na negativní vliv u žáků umístěných do nevyběrové dráhy (Nystrand & Gamoran, 1990; Ireson et al., 2002). Kladný vliv je naopak zmiňován u žáků výběrové dráhy profitujících z rychlejšího tempa výuky (Kulik & Kulik, 1982).

Z výše uvedeného je patrné, že typ vzdělávací dráhy ovlivňuje i přístup učitele ke svěřeným žákům (Goodlad, 1984) a právě předsudky o schopnostech žáků mohou zkreslovat učitelovo očekávání (Ball, 1981).

STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

V českých školách je uplatňována diferenciace žáků již na prvním stupni i přesto, že selekce v raném věku může mít na žáky negativní vliv (Gamoran & Bruch, 2010). Mnohdy je za tímto rozhodnutím snaha odlišit se a přivést více žáků do školy. Ať již se jedná o výuku ve kterémkoli typu



třídy, je důležité sledovat práci učitele ovlivňující výsledky žáků a tím i kvalitu celé školy,² proto je zde kladena otázka, kteří učitelé vyučují v různých typech tříd a jaké důsledky tato alokace s sebou přináší? O přidělování učitelů do tříd nejsou v ČR vedeny záznamy, proto pro ucelenější vzhled do problematiky uvádím zjištění ze zahraničních studií zabývajících se rozhodnutím ředitelů, jakým způsobem přidělují učitele do tříd (v závislosti na délce praxe, demografické poloze školy či složení žáků ve třídách).

Donaldson a Johnson (2011) uvádějí, že pro ředitele jsou stěžejními kritérii v procesu alokace učitelů do tříd dlouhodobá praxe, vztah s žáky a demografická poloha školy, která ovlivňuje přísun dobrých učitelů (Lankford et al., 2002). Podle Palána (2006) by učitelé měli odvádět kvalitní práci nezávisle na typu třídy, jsou ale všichni učitelé vhodní pro všechny skupiny žáků? Podle studie Dvořákové a Tvrzové (2010) kvalitní učitel může učit jakékoli žáky, záleží především na jeho osobnosti, autoritě a dovednostech. Studie blíže nespecifikuje, jaké vlastnosti by takový učitel měl mít, a odpověď na tuto otázku není jednoznačná, protože ze zahraničních textů naopak plyne, že různým učitelům vyhovují odlišné skupiny žáků (Ireson et al., 2002; Goe, 2007).

Obdobné studie o přidělování učitelů do tříd na českých školách prozatím ne-

vznikly, ale příbuznými tématy souvisejícími s diferenciací žáků se již čeští výzkumníci zabývají (Greger, 2004, 2006; Greger, Chvál, Walterová & Černý, 2009; Straková & Greger, 2013; Mareš, 2007).

KONCEPT POZNATKOVÉ BÁZE UČITELSTVÍ

Pro další práci s daty jsem shledala za nezbytné vymezit, jakým způsobem budu charakterizovat kompetence učitele podstatné pro rozhodování vedení. Vzhledem k existenci mnoha definic obsahujících výčet potřebných kompetencí pro kvalitní výkon učitelské profese (O'Sullivan, 1999; Švec, 1998; Vašutová, 2001; Spilková, 2002; Kunter et al., 2013) jsem se přiklonila k využití přehledné Shulmanovy (1987) **obecné koncepce poznatkové báze učitelství**, která nepracuje s pojmem kompetence, ale představuje v rámci sedmi kategorií znalosti a dovednosti učitele, jež v českém prostředí podrobněji představil Janík (2004).

Kategorie jsou charakterizovány jako **znalosti vázané na obsah**, které tvoří (1) znalosti vědních a jiných obsahů, (2) didaktické znalosti obsahu a (3) znalosti kurikula.³ **Znalosti vědních obsahů** se váží především k samotnému procesu v učitelově mysli, jedná se o komplex fakt a pojmů konkrétního oboru zahrnující pochopení všech vztahů vážících se jak

² Měřítkem kvality školy se obecně staly výsledky žáků v mezinárodních srovnávacích testech (Cohen et al., 2003). Srovnávací testy ale nejsou vždy jednoznačným ukazatelem kvality, protože mnohdy nezahrnují individuální specifička žáků (Betts & Shkolnik, 2000; Matějí & Straková, 2003).

³ Znalosti vědních a jiných obsahů, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula vytvářejí ucelených koncept znalostí obsahu – *content knowledge* (Shulman, 1987).



k oboru, tak k mezipředmětovým přesahům. **Didaktické znalosti** obsahu jsou zaměřeny na samotnou výuku předmětu, zaměřují se na předání znalostí různou formou a prostředky (interaktivní pomůcky, příklady, demonstrace aj.). **Znalosti kurikula** vycházejí z pochopení jak oboru, tak mezipředmětových přesahů. Učitel je schopen uplatňovat média a didaktické prostředky, které vedou právě ke vzniku propojení mezi vyučovaným oborem a dalšími obory.

Zbývající čtyři kategorie jsou (1) **obecné pedagogické znalosti** týkající se strategie samotného řízení a organizace třídy, (2) **znalosti o žákovi a jeho charakteristikách**, které jsou důležité pro pochopení fungování třídy a zajištění potřeb jednotlivých žáků v ní, (3) **znalosti o kontextech vzdělávání**, které se vztahují ke kultuře školy a ke komunitě žáků a rodičů, kteří školu navštěvují a (4) **znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání**, jejichž součástí je vědění o historických a filozofických základech vzdělávání (Shulman, 1986, 1987; Janík, 2004; Janík & Slavík, 2007).

Pod touto poslední složkou Shulman (1987) rozlišuje čtyři podsložky týkající se (1) **vzdělání v obsahu disciplíny** – jedná se o znalost porozumění zprostředkované látky, (2) **vzdělávací materiály a struktury** – prostřednictvím kterých lze dojít ke stanoveným cílům organizovaného školního vzdělávání (testy, kurikulum, organizace učitelů), (3) **formální pedagogické vzdělání** – především literatura týkající se problematiky vyučování a procesu učení (zahrnuje například i etické

aspekty výuky) a (4) **moudrost praxe** – vycházející z praxe a zkušeností jednotlivých učitelů (Janík, 2004). Každý učitel ovládá jednotlivé kategorie odlišnou mírou, což je způsobeno osobností, skladbou žáků, typem školy, kulturním prostředím a dalšími faktory (tamtéž). Znalosti, které vedení vyžaduje po učitelích do různých typů tříd, jsou v tomto šetření kategorizovány podle poznatkové báze učitelství, v případě že je již nelze kategorizovat podle poznatkové báze učitelství, jsou pro ně stanoveny speciální kategorie.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro popis výzkumného plánu je využit Maxwellův (2008) interaktivní model výzkumného designu, který zahrnuje jednotlivé fáze kvalitativního výzkumu ve vzájemných vztazích. Klíčovým bodem je definice výzkumných otázek, které se odvíjejí od teoretického rámce popsaného výše a věnujícího se tématu diferenciaci žáků a přidělování učitelů do tříd. Výzkumné otázky korespondují s cílem výzkumu – zjistit kritéria přidělování učitelů do tříd, přičemž jsou použity odpovídající metody sběru dat tak, aby přispívaly k zajištění kvality celého výzkumu.

CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Vybrané případy vycházejí z rozsáhlejšího výzkumu, který byl uskutečněn v rámci disertační práce (Kadrnožková, 2019), jejímž cílem bylo prozkoumat fenomén přidělování učitelů do tříd, popsat



kritéria přidělování učitelů ve vybraných výběrových základních školách (úroveň ISCED 1 a ISCED 2) a zjistit, zda rozhodnutí vedení škol odpovídá vnímání přidělených učitelů. V tomto textu si kladu za cíl: představit tři různé modely procesu rozhodování vedení o přidělování učitelů do tříd ve výběrových základních školách, popsat vnímání přidělených učitelů do tříd a ověřit, zda se názory vedení a učitelů o schopnostech žáků v různých typech tříd shodují s jejich výsledky ve srovnávacích testech škol (jedná se buď o specifické srovnávací testy, které si školy tvoří samy, nebo školy pro srovnávání výběrových a nevýběrových tříd využívají testy Scio či Kalibro).

Jako výzkumný problém je identifikován proces přidělování učitelů do tříd vedením ve vybraných výběrových školách a v této souvislosti jsou definovány výzkumné otázky. **Hlavní výzkumná otázka:** *Jakým způsobem vedení výběrových ZŠ rozhoduje o přidělování učitelů do diferencovaných typů tříd?* Výzkumná

otázka je dále rozčleněna na **pět specifických otázek:** 1. Jakou roli hraje zaměření škol a uplatňovaná diferenciacce žáků ve volbě vedení škol? 2. Jaké důvody vedou vedení škol k přidělování odlišných učitelů do diferencovaných tříd? 3. Jaké společné faktory pronikají do volby vedení škol přidělujících učitele do diferencovaných tříd? 4. Jakým způsobem ovlivňují jednotlivé znalosti učitele volbu vedení škol? 5. Jak vnímají své přidělení učitelé?

VYUŽITÍ PŘÍPADOVÉ STUDIE KE ZJIŠTĚNÍ STAVU PŘIDĚLOVÁNÍ UČITELŮ DO DIFERENCOVANÝCH TŘÍD

Ke zjištění stavu přidělování učitelů do diferencovaných tříd byla zvolena výzkumná strategie případové studie, kterou Yin (2014) definuje jako strategii zkoumání určitého jevu, a zakotvená teorie, která dle Švaříčka a Šedové (2007)

Tab. 1. Šetření v rámci případové studie

Zvolený design empirického výzkumu	kvalitativní
Typ případové studie	deskriptivní vícečetná případová studie
Téma výzkumu	studie výběrových škol vykazujících charakteristické znaky
Stanovení případu	vedení školy (ředitelé a další pověřeni pracovníci)
Využití metody	analýza dokumentů, dotazování
Sledované aspekty v šetření	kritéria přidělování učitelů do tříd
Respondenti	vedení škol, učitelé
Časová posloupnost terénního výzkumu	ZŠ Barevná (zima 2017), ZŠ Otevřená (jaro 2018), ZŠ Daleká (podzim 2018)
Interpretace a prezentace případů	anonymní



představuje sadu systematických indukčních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytvářené nové teorie. Při stanovení případů bylo vycházeno z definice Stakea (2005) – případ jako entita zkoumající konkrétní osoby, organizace či události, bylo dodrženo vnitřní ohraničení případu konkrétním místem a časem (Miovský, 2006) a využita vícečetná případová studie (konkrétně tři případy).

Z těchto důvodů byly ústředním tématem studie zvoleny základní školy se shodnými charakteristickými rysy (diferenciace žáků, velikost škol, paralelní třídy, dostatek personálního zabezpečení, souhlas k výzkumu) a případem označeno vedení škol, které tvoří ředitele a další pověření pracovníci rozhodující o přidělování učitelů do tříd. Výběr případů byl záměrný, uskutečněný v rámci kritériálního vzorkování (Patton, 2002), pro získání škol diferencujících žáky do tříd byly uplatněny dvě základní metody: 1. metoda záměrného výběru – ZŠ Barevná a 2. metoda sněhové koule – ZŠ Otevřená a ZŠ Daleká (Glaser & Strauss, 1967).

ZŠ Barevnou, která je zaměřena na rozšířenou výuku matematiky a přírodovědných předmětů, vede ředitelka (dále jen „ředitelka ŠB“), která si ponechala ve své kompetenci přidělování učitelů do tříd ještě z doby, kdy byla zástupkyní ředitele, přičemž na škole působí již přes 25 let. V **ZŠ Otevřené** rozhoduje o přidělování učitelů do tříd ředitel (dále jen „ředitel ŠO“). Škola prošla v nedávné době sloučením (pokyn zřizovatele) dvou výběrových škol (matematické a jazyko-

vé), čímž bylo ovlivněno i rozhodování ředitele ŠO působícího přes deset let ve funkci ředitele jazykové školy. V **ZŠ Daleká**, která je orientovaná na rozšířenou výuku jazyků, ředitel (dále jen „ředitel ŠD“) působí teprve dva roky, přičemž dříve býval ředitelem na střední škole. Jakožto „nový“ ředitel má sice poslední slovo při přidělování učitelů do tříd, ale opírá se o názor zástupce a garantů jednotlivých předmětů. ZŠ Barevná a ZŠ Otevřená jsou školy nacházející se v hlavním městě, ZŠ Daleká leží ve městě do 30 000 obyvatel.

METODY SBĚRU DAT

Sběr dat probíhal v několika fázích (ZŠ Barevná – zima 2017, ZŠ Otevřená – jaro 2018, ZŠ Daleká – podzim 2018) a byl uskutečněn prostřednictvím několika metod sestávajících (1) z analýzy uplatňované diferenciace zkoumaných škol, (2) z analýzy rozvrhů v rámci přidělování učitelů do tříd, (3) z analýzy dokumentů (školní vzdělávací programy, výroční zprávy, zprávy České školní inspekce a případné autoevaluace škol), (4) z hloubkových polostrukturovaných individuálních rozhovorů s vedením (ředitelé, zástupci), (5) z hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s učiteli výběrových i nevýběrových tříd a (6) z kvalitativní analýzy výsledků vlastních srovnávacích testů jednotlivých škol mezi výběrovými a nevýběrovými třídami (vlastní testy, Scio nebo Kalibro).

Při sběru dat došlo ke kombinaci několika metod tak, aby byla zajištěna

**Tab. 2.** Respondenti, se kterými byly uskutečněny rozhovory

Škola Barevná	ředitelka ŠB, učitelka fyziky (výběrové třídy), učitelka chemie (výběrové i nevýběrové třídy), učitelka matematiky (výběrové třídy)
Škola Otevřená	ředitel ŠO, učitel matematiky (výběrové třídy), učitelka anglického jazyka (výběrové i nevýběrové třídy), učitelka německého jazyka (výběrové i nevýběrové třídy)
Škola Daleká	ředitel ŠD, zástupce ŠD (nevýběrové třídy), učitelka anglického jazyka (výběrové i nevýběrové třídy), učitelka německého jazyka (výběrové třídy)

metodologická triangulace.⁴ Pro zachování autenticity sběru dat byly zvukové nahrávky rozhovorů⁵ doslovně přepsány dle transkripční konvence Leixové (2006) a všechny dokumenty řádně anonymizovány. Pro otevřené, axiální a selektivní kódování,⁶ kategorizaci a konceptualizaci dat byl použit softwarový program pro kvalitativní analýzu dat MAXQDA 2018. Pro dosažení spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi byl v rámci axiálního kódování využit paradigmatický model, který se komplexně zabývá výzkumným problémem a zahrnuje kontext jevu, příčinné podmínky, faktory ovlivňující zkoumaný jev, strategii řešení jevu a důsledky vycházející ze strategie jednání (Šedová, 2005).

Po příslušném kódování dat následovala analýza a interpretace jednotlivých případů za využití deskriptivního přístupu. Aby bylo dosaženo komparace

jednotlivých případů mezi sebou a došlo k zajištění prozkoumání jejich podobností a odlišností, byla využita technika *cross-case analýzy* (Yin, 2014). Analýza dat proběhla v souladu s navrženými metodami Pattona (1990): (1) identifikace, rozřídění a strukturace získaných dat, (2) kódování dat, vytvoření celků, (3) hledání vzájemných vztahů a (4) porovnání nových zjištění ze všech zdrojů dat.

KONTEXT ŠKOL

V **ZŠ Barevná** je uskutečňována již přes 30 let diferenciací žáků od šestého ročníku do tříd s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů (dále jen „třídy s RVM“).⁷ Žáci do této třídy konají výběrové řízení v pátém ročníku. Celkem jsou každoročně otevírány čtyři třídy, z čehož je jedna třída s RVM. Kromě diferenciací žáků do tříd s RVM je

⁴ Metodologická triangulace byla zajištěna pomocí kombinace různých datových zdrojů (ŠVP, rozvrhy učitelů, výroční zprávy, kontrolní zprávy činnosti škol), sběru dat od různých skupin osob (ředitelé a učitelé škol) a ověření výsledků žáků ze srovnávacích testů škol.

⁵ Rozhovory s učiteli trvaly cca 30 minut a rozhovory s řediteli či zástupci trvaly hodinu a půl.

⁶ Švaříček a Šedová (2007) doporučují započít interpretaci dat otevřeným kódováním, na které navazují propracovanější analytické techniky – axiální a selektivní kódování vycházející z postupů zakotvené teorie.

⁷ V každém ročníku od šesté třídy jsou paralelně tři nevýběrové třídy a jedna třída s RVM.



zde také uplatňována od šestého ročníku selekce žáků do skupin podle jejich schopností v anglickém jazyce.⁸

ZŠ Otevřená je původně zaměřena pouze na rozšířenou výuku jazyků (vznikla již po revoluci), ale v nedávné době změnila svůj koncepční záměr, když došlo ze strany zřizovatele k jejímu sloučení s výběrovou školou zaměřenou na matematiku. V ZŠ Otevřená jsou otevírány celkem čtyři třídy, z čehož diferenciací je zde uplatňována od třetího ročníku ve dvou třídách jazykových, v jedné třídě matematické a jedna třída je ponechána bez specifického zaměření.

ZŠ Daleká je školou s dlouhodobou tradicí jazykového a hudebního zaměření zaměřením žáků. Aktuálně jsou na prvním stupni otevírány čtyři třídy v každém ročníku, z čehož jedna třída je s rozšířenou výukou cizích jazyků. Od diferenciací žáků do hudební třídy se již pro nevelký zájem upustilo, ale žáci si stále mohou vybrat předmět hra na hudební nástroj v rámci disponibilních hodin.

Všechny tři ZŠ využívají při diferenciaci žáků tzv. separační model (Dupriez, Dumaye & Vause, 2008), který vychází z brzké diferenciací žáků a jejich odloučení od sebe na všechny předměty po celou dobu studia. Jedná se tedy o vnější diferenciaci, o které se zmiňují zahraniční studie v souvislosti s rozdílným získáním znalostí žáků (Ireson et al., 2002; Goldhaber et al., 2004).

PŘÍČINNÉ PODMÍNKY – DŮVODY VEDOUcí K PŘIDĚLOVÁNÍ UČITELŮ DO TŘÍD

Filozofie **ZŠ Barevná** je založena především na propagaci tradice tříd s RVM, ve kterých se vedení školy snaží úroveň výuky zkvalitnit především konkrétním výběrem učitelů: „... *to jsou především takoví odzkoušení učitelé už dlouhodobě (...) učí třeba i na vysoké škole a mají to zázemí naučit tyhle děti něco navíc*“ (ředitelka ŠB). Ředitelka tak potvrzuje názor Gamorana a Mareho (1989), kteří soudí, že znalosti jednotlivých učitelů se mohou lišit v závislosti na typu přidělené třídy.

Ředitel ŠO s dlouhodobou zkušeností ve vedoucí funkci na jazykové škole využil sloučení dvou výběrových škol na maximum: „... *to sloučení zvedlo zájem o matematiku, který už postupně upadal, celkově se sem hlásí ještě víc dětí, když jsme propojili jazyky a matematiku*“ (ředitel ŠO). Škola se nyní profiluje ve dvou zaměřeních s tím, že žáci v matematické větvi mají z disponibilních hodin navíc jazykovou výuku a naopak, čímž se zájem ze strany rodičů o školu ještě zvýšil.

Ředitel ŠD působí na ZŠ Daleká teprve druhým rokem, proto podotýká, že přišel do již zaběhnutého systému diferenciací žáků do jazykových tříd, ve kterém i nadále pokračuje: „... *ta historie jazykové školy je prostě dána, takže v tom pokračujeme*“ (ředitel ŠD). Ředitel

⁸ Žáci ve třídách s RVM jsou dle schopností rozřazeni zvlášť do dvou skupin, na rozdíl od žáků ostatních nevyběrových tříd, kteří jsou mezi sebou promícháni podle schopností v anglickém jazyku.



ŠD si velmi dobře uvědomuje, že rodiče své žáky do školy umisťují právě kvůli pověsti kvalitní jazykové přípravy: „... škola prostě tu pověst má a dávají sem děti právě s vizí, že se ty jazyky dobře naučí“ (ředitel ŠD).

FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VEDENÍ ŠKOL PŘI PŘIDĚLENÍ UČITELŮ DO TŘÍD

Faktory ovlivňující vedení škol byly stanoveny podle výsledků studie výzkumníků Clotfeltera, Ladda a Vigdora (2006) zabývajících se vlivem vnitřních a vnějších faktorů ovlivňujících rozhodování vedení škol při přijímání a přidělování učitelů do tříd tímto způsobem: zvyšování výkonu úspěšnějších žáků, zlepšení výsledků žáků se slabšími výsledky, přidělování učitelů do tříd formou náhodného výběru a přidělování učitelů do tříd formou střídání učitelů do výběrových a nevyběrových tříd.

Ředitelka ŠB je zaměřena především na **zvyšování výkonu žáků** ve třídách s RVM, proto vyčleňuje především prostor pro přidělování učitelů do tříd s RVM, což doplňuje výrokem: „*My těm výběrovým třídám dáváme, asi to vyzní silně, výběrový, lepší učitele*“ (ředitelka ŠB). Mimo tradici dobré úrovně tříd s RVM ji k tomuto rozhodnutí vede i přání rodičů: „... přicházejí děti z různých škol do té matematické třídy, tak je lepší, když už je sem ti rodiče dají, aby to bylo opravdu zajištěno ze všech stran, jak ta oborovost, tak ten vztah k nim“ (ředitelka ŠB).

Ředitel ŠO shledává všechny učitele ve své škole kvalitními, proto mezi nimi již nedělá při přidělování do tříd rozdíl: „... v podstatě nedělám žádný rozdíl (...) nebledím na to, kdo učí v matematický a kdo ne!“ Dle svého vyjádření ředitel ŠO inklinuje k **přístupu náhodného přidělování učitelů do tříd**, což potvrzuje výrokem: „*Já si prostě myslím, že všichni učitelé u nás jsou natolik dobří, že zvládnou ty třídy všechny! Už je tak prostě přijímáme, aby šli dát do všech tříd.*“

Ředitel ŠD vzhledem k teprve nedávnému nástupu do ZŠ Daleká přiznává, že vychází především ze zaběhnutých tradic školy: „... přístup k přidělování učitelů vedením je už dán, takže v tom pokračuji s drobnými úpravami“ (ředitel ŠO). Zároveň klade důraz na **vyvážené, spravedlivé přidělování učitelů** do výběrových a nevyběrových tříd: „*Míchá se to, není tu jedna oblíbená kolegyně, co by jela jenom výběrová áčka, dochází k výměně učitelů*“ (ředitel ŠD).

STRATEGIE ROZHODOVÁNÍ VEDENÍ PŘI PŘIDĚLOVÁNÍ UČITELŮ DO TŘÍD

Strategický proces přidělování učitelů do tříd vedením škol je popsán nejprve v rámci kontextu koncepce poznatkové báze učitelství Shulmana (1987) a poté jsou zmíněny specifické atributy přidělování učitelů do tříd vedením, které zapadají do koncepce poznatkové báze učitelství. Dále je uvedeno, jak učitelé vnímají své přidělení do tříd, a je provede-



na komparace očekávaných výsledků žáků vedením a učitelé s výsledky srovnávacích testů, které školy uskutečňují ve třídách.

Kritéria přidělování učitelů dle znalostí poznatkové báze učitelství

Ředitelka ŠB se vyjádřila v kontextu tříd s RVM ke **znalostem vázaným na obsah**. Do tříd s RVM z hlediska **znalosti obsahu** upřednostňuje učitele, kteří jsou zároveň vysokoškolskými učiteli se schopností mezipředmětových přesahů: „... vysokoškolsktí učitelé mají to oborové zázemí mnohem větší, proto učí v matematických třídách; ti učitelé tam musí umět učit víc předmětů dohromady“ (ředitelka ŠB). Jako příklad saturace znalosti obsahu více předmětů uvádí aprobovanou učitelku matematiky vyučující předmět cvičení z matematiky, která vzhledem k dlouhodobému pobytu v Anglii ovládá také plynule anglický jazyk, proto vyučuje tento předmět v angličtině: „... je to postavené na zajímavých úlohách a ona na ně nepromluví jinak než anglicky (...) je to opravdu dobrý a ty děti to baví a hrozně moc jim to dá“ (ředitelka ŠB). Podle **ředitele ŠO** mají znalosti vědních obsahů patřit k výbavě každého učitele: „... všichni učitelé tady umí ten svůj předmět“. Obdobný názor má i **ředitel ŠD**, který tvrdí, že: „Ve všech třídách musí být v ideálním stavu ten kantor, kvalitní odborník a umět svůj předmět“ (ředitel ŠD).

V rámci **didaktických znalostí obsahů** **ředitelka ŠB** činí také rozdíl u nevyběrových tříd a tříd s RVM: „... ve třídách

s RVM dělají experimenty, objevují, využívají interaktivní prezentace, induktivní postupy, takže žáci sami přicházejí na princip, využívají zajímavých úloh, aktivizují žáky a uplatňují projektovou a skupinovou výuku.“ Didaktické požadavky na učitele tříd s RVM korespondují s tvrzením Burgesse (1983), tedy že na žáky výběrových tříd jsou kladeny vyšší nároky při výuce vztahující se k podněcování k různým formám samostatné nebo skupinové práce či k odlišným strategiím výuky. **Ředitel ŠO** spartuje z didaktického hlediska problém u učitelů především v předání látky žákům a situaci přibližuje na příkladu výuky fyziky: „Mám dojem, že ty fyzikářky tady mají problém jim některé věci vysvětlit, aby to pochopili, hlavně u těch nematematických!“ Důvodem může být absence výuky předmětu fyzika na pedagogických fakultách, následkem čehož není dostatek aprobovaných fyzikářů, kteří by mohli předmět vyučovat: „... máme tu už jen učitelky, co jim je přes sedmdesát, tehdy ještě ta aprobace na pedáku byla“ (ředitel ŠO). Učitelé sami doplňují, že pocítují rozdíl z didaktického hlediska ve výuce výběrových a běžných tříd: „... tam je úplně jiná příprava i jiné učebnice, úplně jiný styl (...) to je fakt rozdíl, to se musí přizpůsobit i rozložení aktivit“ (učitelka němčiny ŠO). „Těm matematikářům i jazykářům to prostě líp páli (...) lépe pochopí věci, tak si můžu dovolit jiné aktivity“ (učitelka matematiky ŠO). **Zástupce ŠD** stejně jako ředitelka ŠB činí rozdíl mezi didaktickými požadavky na učitele výběrových a nevyběrových tříd: „Aby v těch výběrových moderně a věcně učil, využíval aktivity s různými

technickými pomůckami, nepoužíval jen frontální vyučování, ale aby to bylo zábavnou formou, prostě takové ty moderní prvky, oni to ty děti i vyžadují!" (zástupce ŠD).

Z odpovědí vyplývá, že žákům navštěvujícím výběrové třídy se dostává odlišných výukových metod, které souvisejí s předpokladem, že tito žáci chápou látku rychleji. Dále některým učitelům činí problém z didaktického hlediska vysvětlit látku žákům, a to především v předmětu fyzika. Ředitel ŠO si tento problém vysvětluje absencí aprobace předmětu fyzika na pedagogických fakultách, učitelé fyziky z odborných fakult podle jeho názoru postrádají didaktické schopnosti látku žákům předat.

Ředitelka ŠB klade jiné nároky na **uplatňované kurikulum** dle typu třídy: *„... v matematické třídě jsou víc do hloubky, mají náročnější ŠVP, zvládnou toho víc, ten učitel si to musí připravit náročnější na všech frontách“* (ředitelka ŠB). Učitelé ŠB tento názor kvitují: *„... je to těžší příprava na ně (...) toho učiva s nimi proberu víc, jsou zvidavější a chytřejší“* (učitelka chemie ŠB). Dosažené kurikulum ve třídách s RVM poté ředitelka ŠB ověřuje pomocí vlastních srovnávacích testů, které nejsou zaměřeny pouze na matematiku a přírodovědné předměty, ale i na anglický a český jazyk: *„... chceme, aby měli žáci výsledky srovnatelné s víceletým gymnáziem“* (ředitelka ŠB). **Ředitel ŠO** uvádí, že matematické skupiny a jazykové třídy mají v rozšiřujících předmětech prohloubené ŠVP: *„Mají víc hodin matematiky nebo jazyků a vlastně překračují ten rámec RVP, takže ti učitelé musejí být připraveni*

na náročnější výuku“ (ředitel ŠO), proto je zde i po učitelích vyžadováno přizpůsobit kurikulum probíraného předmětu nárokům žáků výběrové třídy: *„... mají větší zájem, tak samozřejmě se dá s nimi postupovat rychleji, víc toho probrat (...) zvládne se větší množství učiva a můžu jít třeba do hloubky, že řešíme těžké úlohy“* (učitelka matematiky ŠO); *„... jsou chytřejší, tam dávám vyšší nároky“* (učitelka anglického jazyka ŠO). Zároveň také učitelé uplatňují ve výběrových třídách znalosti mezipředmětových přesahů: *„... jazykoví žáci mají větší zásobu cizích slov třeba z umění nebo z technologií. Tak tam se jim to snažím propojovat“* (učitelka anglického jazyka ŠO). O propojení jazykové výbavy a technologií v rámci mezipředmětových vztahů se snaží i **ředitel ŠD**: *„... aby ten jazykář těch výběrových tříd ovládal výpočetní techniku a zapojil ji do výuky, aby z toho měli něco navíc, jako že pracují na počítači v anglickém jazyce“* (ředitel ŠD). Lze tedy usuzovat, že žáci výběrových tříd povětšinou čerpají z prohlubujícího kurikula ve všech předmětech bez ohledu na fakt, zda se jedná o předmět s rozšířenou výukou, či nikoli.

Obecné pedagogické znalosti jsou zapotřebí podle **ředitelky ŠB** ke zvládnutí kázně především v nevýběrových třídách: *„... jako ti nevýběroví víc zlobí“* (ředitelka ŠB), což potvrzuje i učitelka matematiky: *„... víc zlobí děti v nevýběrové třídě, jsou tam spíš problémoví žáci“* (učitelka matematiky ŠB). Ředitelka ŠB ale stejně jako **ředitel ŠO** při přidělování učitelů do tříd nedělá rozdíly v kontextu tříd s horší kázní: *„... učitelé musejí zvládnout všechny*



žáky“ (ředitelka ŠB); „...nedělám rozdíly obecně, musí si poradit ve všech třídách“ (ředitel ŠO). Učitelé ŠO potvrdili stejně jako učitelé ŠB rozdíl v chování žáků výběrových a nevýběrových tříd: „... ty výběrové jsou klidnější a pracovitější“ (učitelka matematiky ŠO); „tam u těch nevýběrových je ta kázeň náročnější, jako víc se tam tím musím zabývat“ (učitelka německého jazyka ŠO). Ředitel ŠD jako jediný zmínil, že mezi učiteli činí rozdíl v případě zvládnutí organizace třídy: „... v té výběrové musí být větší vůdce, protože ty děti jsou chytřejší, klidnější, ale jejich spory jsou skrytější, takže kantor musí být víc vnímavý a vidět ty zákulisní hry“ (ředitel ŠD), v nevýběrových třídách je naopak nutné, aby si učitel byl schopen zjednat pořádek a klid ve třídě: „... tam musí být učitel, co je slyšet, co ty děti zklidní, protože dělají bímec (...) to chce toho kantora razantního, který je umí rázně zkrotit“ (ředitel ŠD). Učitelé vnímají rozhodnutí ředitele obdobně: „... učitel musí dát ve výběrové dohromady kolektiv, který tam je nic moc“ (učitelka anglického jazyka ŠD); „... ty výběrové děti hůř komunikují a nechtějí moc pracovat spolu“ (učitelka německého jazyka ŠD).

Ředitelka ŠB klade důraz na učitelovy znalosti o žákovi především ve třídách s RVM: „... učitelé musejí zvládnout individuální přístup k téměř žákům, proto tam vybírám ty empatické, to je čistě na mém pocitu“ (ředitelka ŠB). Učitelé doplňují, v čem spočívá individuální přístup k výběrovým žákům: „... nekomunikují moc s učitelem, musí na to být ten člověk připravený“ (učitelka matematiky ŠB); „... nepracují moc ve skupině, jsou sólisti,

tak k nim musím i přistupovat“ (učitelka chemie ŠB). Ředitel ŠO se explicitně nevyjádřil k učitelovým znalostem o žákovi, naopak se ale vyjádřili učitelé ve vztahu k rozdílům mezi žáky výběrových a nevýběrových tříd: „... ta dynamika je jiná, jazykáři jsou větší bohémové, jsou víc kreativní, mají rádi hry, matematici jdou na výkon, takže oni chtějí ten systém hlavně, pak ty nevýběrové děti jsou takové méně motivované“ (učitelka anglického jazyka ŠO). Ředitel ŠD stejně jako ředitelka ŠB klade důraz na znalosti o žácích u učitelů výběrových tříd: „... klademe důraz, aby znal ty žáky, protože v těch třídách nebývá dobrý kolektiv, jsou tam rváči s ostrými lokty, jsou to většinou už osobnosti, co chtějí někam jít“ (ředitel ŠD). Ředitel ŠD zdůraznil také roli třídního učitele výběrových tříd: „... oni jsou ti třídní učitelé důležití, aby ten kolektiv v té výběrové stmelovali, aby s těmi dětmi mluvili, aby ten třídní odhalil utlačování někoho, tak to musí ten učitel vnímat a pozorovat a sledovat“ (ředitel ŠD). Po učitelích výběrových tříd je tedy vyžadována nejen oborová zdatnost, ale také pedagogicko-psychologická zdatnost pro vnímání potřeb svěřených žáků.

Znalosti o kontextech vzdělávání vyžaduje ředitelka ŠB po učitelích v rámci udržení tradiční profílce školy: „... učitelé vědí, že ty matematické třídy jsou něco extra, když sem rodiče kvůli tomu dávají děti, tak aby k tomu tak přistupovali“ (ředitelka ŠB). Učitelé vnímají zaměření školy obdobně: „... jsme trochu výkonnostně zaměřená škola a chceme výsledky“ (učitelka matematiky ŠB). Ředitel ŠO vnímá důležitost sžití učitelů s filozofií



školy také jako velmi důležitý aspekt jejího fungování: „... ti učitelé tady ví, že jedeme na výkon“ (ředitel ŠO), přičemž učitelé jeho názor potvrzují: „My tu nejsme vůbec alternativní, naše rodiče nevyžadují, abychom tu s nimi seděli na koberci a házeli míčkem, to fakt ne“ (učitelka matematiky ŠO); „Dneska je všude inkluze, ale tady jako nehrozí, je to prostě na výkon“ (učitelka německého jazyka ŠO); „... spíš se zaměřujeme na výsledky žáků, aby to bylo vidět, že umí, i v těch olympiádách a na soutěžích“ (učitelka anglického jazyka ŠO). Vzhledem k tomu, že ředitel ŠD působí ve škole teprve dva roky, snaží se naopak on sít s filozofií své školy: „... škola je svým způsobem zaměřena na výkon, jsme jediná výběrová ve městě a tu pověst má dobrou, tak ta výuka výběrových tříd musí být kvalitní“ (ředitel ŠD).

Kritérium **délky praxe** je pro ředitelku ŠB důležité a v tomto ohledu činí zásadní rozdíl mezi přidělováním učitelů do tříd s RVM a do nevýběrových tříd: „... u výběrových mají opravdu, opravdu dlouhodobou praxi, tam začátečníky nedávám, musím ty učitele znát a vědět, že učí dobře a umí si s nimi poradit“ (ředitelka ŠB). Její názor koresponduje s tvrzením Hanuskaet al. (1998), že jsou učitelé bez dlouholeté praxe přidělováni do tříd se slabšími výsledky. Ředitel ŠO naopak v délce praxe problém nevidí a doplňuje, že se řídí svým vlastním úsudkem, a to již při přijímání učitelů: „Když je přijímáme, tak si otipuju, jestli na to bude mít nebo ne, ale že bych se tomu bez praxe bránil, to ne! (...) mně začínající učitelé nevadí.“ Zároveň také spatřuje výhodu statusu fakultní

školy: „... hrozně pomáhá, že jsme fakultní škola, když hledám učitele, tak si vytipujeme s paní zástupkyní studenty z praxe“ (ředitel ŠO). Ředitel ŠD také přiděluje do výběrových tříd učitele s krátkodobou praxí: „Měli jsme tu adeptku, čerstvě po škole, to byl koncert na ukázkové hodině, co všechno uměla, ta by k těm výběrovým hned mohla“ (ředitel ŠD). Pozitivně vidí i návraty žáků, kteří vystudovali pedagogickou fakultu a ucházejí se nyní o místo učitele ve škole Daleká: „... je fajn, když sem jdou děti, které jsme si vychovali, protože ten náš přístup budou respektovat a pokračovat v něm“ (ředitel ŠD). Naopak, největší problém začínajících učitelů spatřuje ve sjednávání kázně ve třídě: „Noví kantoři moc tu kázeň nezvládají, ale jsou naopak nabití vědomostmi ze školy“ (ředitel ŠD).

Specifická kritéria

Ředitelka ŠB velmi pozitivně kvituje praxi **přidělování druhostupňových učitelů na první stupeň** (1) z důvodu snazšího přechodu žáků na druhý stupeň: „... hodně učitelů druhostupňových učí na prvním stupni některé předměty, je to pro ty děti dobré, právě aby si zvykly na víc učitelů najednou“ a (2) z důvodu předpokládané kvality znalosti obsahu předmětu: „... angličtináři jsou na prvním stupni všichni druhostupňoví, raději je tam dávám, mám jistotu, že umí ten jazyk“ (ředitelka ŠB). Anglický jazyk považuje ředitelka ŠB za prioritní, stejně jako výběrové předměty: „... je prostě důležitý, dneska se na to klade důraz, i ti rodiče to chtějí“ (ředitelka ŠB). Naopak v jiných



předmětech (např. výtvarná výchova) mohou být přiděleni neaprobovaní učitelé: „... tam to může dělat ten, co ho to baví třeba“ (ředitelka ŠB). Volba přidělení aprobovaného učitele do třídy tedy závisí i na aktuálních trendech společnosti a požadavcích rodičů. **Ředitel ŠO** stejně jako ředitelka ŠB přiděluje již na prvním stupni druhostupňové učitele do výběrových tříd z důvodu zaručení kvality znalosti obsahu v případech výběrových předmětů (matematika a anglický jazyk): „... prvostupňové učitelky ve výběrových máme na anglický jazyk a matematiku jen v první a druhé třídě, pak už tam dáváme ty druhostupňové, aby to mělo úroveň“ (ředitel ŠO). **Ředitel ŠD** uvažuje o přidělování druhostupňových učitelů v rámci jazyka obdobně jako ředitelka ŠB a ředitel ŠO: „... takhle to máme nastavené, protože jsme vždy byli škola s rozšířenou výukou jazyků, takže máme prioritně druhostupňové učitele angličtináře pro všechny věkové skupiny, aby to bylo na úrovni“ (ředitel ŠD).

Dalším specifickým znakem je **tradice přidělování opakujících se učitelů do výběrových tříd**, kteří v nich působí třeba i přes 20 let: „... jsou odzkoušení, ty úvazky tady máme z minulých let, tak je jenom povýšíme“ (ředitelka ŠB). **Ředitel ŠO** se v rozhovoru vyjádřil, že učitele může libovolně přidělovat do výběrových a nevýběrových tříd, protože si je jist jejich kvalitou, posléze ale vyplynulo, že je tomu tak pouze v případech učitelů původní jazykové školy. Učitele ze sloučené matematické školy ihned posoudit neuměl, proto jejich stávající přidělení do tříd ponechal dle zaběhnuté tradice: „... ty učitele jsem

nechal v těch matematických třídách, jak byli, protože tam moc nebylo co vymýšlet, když jsem je neznal“ (ředitel ŠO). Přesto však v jednom případě udělal výjimku, a to u učitele, který dostal šanci se nově začlenit do výuky matematické třídy i přesto, že na integrované matematické škole učil nevýběrové třídy: „... tam šly učitelky už do důchodu a on projevil zájem o ty výběrové skupiny, tak jsme to zkusili“ (ředitel ŠO). Učitel, který dostal šanci učit v matematických třídách, je velmi rád, protože mu změna umožnila se více zapojit a angažovat: „Mám tady to pole působnosti větší“ (učitel matematiky ŠO).

Aprobovanost také hraje roli při rozhodování o přidělení učitelů do tříd. **Učitelka ŠB** uvádí jako příklad učitele IKT: „... v nevýběrové třídě je inženýr a nemá na to vzdělání, učí takové ty základy (...) v matematických, tam už se učí základy programování, tam už opravdu dáváme vystudovaného informatikáře“ (ředitelka ŠB). Zde se také promítá fakt, že žáci nevýběrových tříd mají odlišné kurikulum v předmětu IKT, přičemž na žáky nevýběrových tříd nejsou kladeny tak vysoké nároky, což koresponduje s tvrzením Oakesové (1986), že u žáků výběrových tříd jsou očekávány lepší výsledky než u žáků tříd nevýběrových (což jde ruku v ruce s odlišným kurikulem). **Ředitel ŠO** uvedl také případ, kdy přiděluje do tříd neaprobované učitele, jedná se též o předmět IKT: „Kdybych měl ajťáka, tak ho tam dám, ale ajťáka tady nemám! To je věc, která se nedá zaplatit, samozřejmě, ajťáci berou úplně jiný peníze“ (ředitel ŠO). **Ředitel ŠO** tento problém řeší tím způsobem, že



předmět IKT přiděluje především učitelům výtvarné výchovy a českého jazyku: „... ICT učí u nás hodně výtvarkáři, kteří to umějí!, dělají tam úpravy obrazů a dělá se tam stříh videa a tyblety věci (...) Pak to učí češtinářky, protože tam je psaní všemi deseti“ (ředitel ŠO). **Ředitel ŠD** doplňuje, že u anglického jazyka a tzv. core předmětů⁹ přiděluje pouze aprobované učitele: „V naprosté většině v těch hlavních předmětech se v devadesáti devíti procentech snažíme, aby to opravdu učili ti, co to zaměření mají!“ (ředitel ŠD). Naopak u vedlejších předmětů ředitel ŠD přiděluje i učitele bez požadované aproby: „... třeba v dějepise kolega nemá aprobaci dějepis, má aprobaci občanskou výchovu, ale má k tomu blízko a sám se v podstatě nabídl, že by ten dějepis chtěl učit a má ho rád, tak proč ne (...) výtvarnou výchovu nebo nějaké technické práce učí někdo, kdo má o to zájem nebo to je jeho koníček“ (ředitel ŠD).

Specifickým úkazem pouze v ZŠ Barevná jsou tzv. **rotující učitelé pátých a šestých ročníků**. Tento systém zavedla ředitelka ŠB jako opatření proti rozdílným fungování v procesu výuky na prvním stupni, kdy mají žáci prakticky pouze jednoho učitele, a na druhém stupni, kdy se začínou učitelé střídát v každém předmětu: „... měli by jednoho učitele od první do páté třídy a najednou se jim začínou na všechny předměty střídát. V té šestce to musí být strašná rána!“ (ředitelka ŠB). Učitelé, kteří tak mají možnost učit jak na prvním nediferencovaném, tak na druhém dife-

rencovaném stupni, doplňují: „... když pak učím v té šestce ty nevyběrové, tak tam chybí nějaký tahoun, ti odejdou do té matematické třídy nebo na gymnázium. Zní to špatně, ale pak ta třída má opravdu slabší nebo chabé výsledky, učí se mi tam pak hůř“ (učitelka fyziky ŠB). Její názor potvrzuje stanovisko Schwartze (1981), že učitelé nevyběrových tříd mohou být méně spokojeni s dosaženými výsledky u žáků, což může ovlivnit i jejich motivaci, přípravu či celkovou spokojenost v profesi.

VÝSLEDKY ŽÁKŮ VYBĚROVÝCH A NEVYBĚROVÝCH TŘÍD VE VLASTNÍCH SROVNÁVACÍCH TESTECH ZKOUMANÝCH ŠKOL

Výsledky srovnávacích testů Kalibro šestých a devátých tříd ve škole **Barevná** ukázaly, že žáci tříd s RVM jsou ve všech sledovaných předmětech úspěšnější než žáci nevyběrových tříd. Zajímavé je, že třídy s RVM přesahovaly v některých předmětech (matematika a anglický jazyk) i průměrné výsledky žáků víceletých gymnázií ČR, což odpovídá snaze ředitelky ŠB vyrovnat se výsledkům víceletých gymnázií. **Škola Otevřená** pro srovnání výsledků žáků jednotlivých tříd také využila testy Kalibro ve třetích a šestých třídách. Testy potvrdily, že žáci jazykových tříd mají nejlepší výsledky v anglickém jazyce, za nimi se umístili žáci matematických tříd a nejhůře dopadli žáci nevybě-

⁹ Core předměty jsou běžně chápány a označovány jako „hlavní“. Obvykle mezi ně patří matematika, český jazyk, cizí jazyk apod.



rových tříd. V matematice byly v případě výběrových tříd výsledky opačné, nejlépe dopadly matematické třídy, poté jazykové třídy a nejhůře opět třídy nevýběrové. Tento stav lze vysvětlit přidělováním druhostupňových učitelů k matematickým a jazykovým třídám již na prvním stupni a vysokou mírou motivace žáků výběrových tříd, kterou zdůrazňují v rozhovorech všichni učitelé školy Otevřená: „... ty děti jsou v matematické namotivované z domova, snaží se“ (učitel matematiky ŠO); „... v nevýběrových jsou děti, které to berou jako další bohužel nutný zlo a ta motivace je tam velmi malá (...) většinou je velká dřina do nich něco nahustit“ (učitelka německého jazyka ŠO); „... ty spádové děti nejsou prostě úplně namotivované se učit“ (učitelka anglického jazyka ŠO). Za nízkou motivovaností stojí podle učitelů převážně socioekonomické zázemí rodiny a motivace žáků k učení ze strany rodičů: „Je to dané i socioekonomickým zázemím rodiny, ty běžné děti nejsou tlačeny z rodiny na výkon“ (učitel matematiky ŠO). Socioekonomické zázemí rodiny vnímají učitelé ŠO jako důležitý aspekt ovlivňující žáky při dosahování jejich úspěchů, což koresponduje s výsledky mezinárodních šetření PISA (2012, 2016), která dlouhodobě upozorňují na zvyšující se rozdíly mezi žáky v závislosti na socioekonomickém zázemí rodiny. **Škola Daleká** pro porovnání dosažených výsledků žáků mezi výběrovými a nevýběrovými třídami využívá vlastních srovnávacích testů skládajících se z cizího jazyka a českého jazyka. Výsledky jazykových tříd dopadly v obou předmětech a ve všech testovaných ročnících (šestý,

osmý a devátý) výrazněji lépe. Vyšší dosažené výsledky u žáků jazykových tříd odpovídají navýšené dotaci cizího jazyka od třetího ročníku. Zajímavé výsledky přinesly srovnávací testy v předmětu český jazyk v osmých ročnících, kdy jazyková třída dosáhla lepších výsledků v úspěšnosti žáků až o 30 %. Český jazyk nepatří mezi předměty, ve kterých má jazyková třída navýšenou hodinovou dotaci. Lepší výsledek jazykové třídy ale koresponduje s názorem ředitele ŠD a učitelů: „... tam jsou ty lepší děti, tak ve všech těch předmětech jedou víc do hloubky“ (učitelka anglického jazyka ŠD); „Ty výběrové třídy jsou rychlejší, stihne se tam víc práce a od toho se odvíjí, že se ty kompetence rozvíjí víc“ (učitelka německého jazyka ŠD).

DŮSLEDKY PŘIDĚLOVÁNÍ UČITELŮ DO TŘÍD

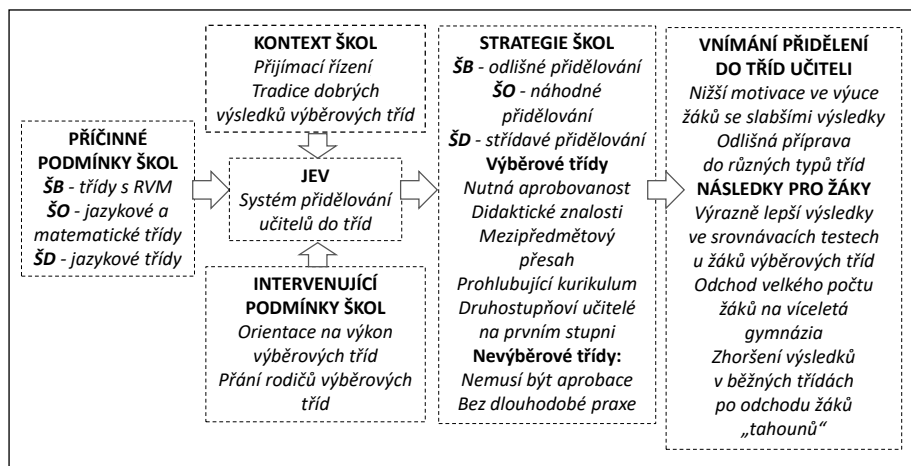
Učitelé vnímají rozdíl ve výuce žáků výběrových tříd: „... jsou zvidavější, víc se ptají“ (učitelka chemie ŠB); „jsou mnohem rychlejší“ (učitel matematiky ŠO); „věnují tomu učení větší pozornost“ (učitelka fyziky ŠB) a nevýběrových tříd: „ta motivace je tam nízká, nechtějí se moc učit“ (učitelka německého jazyka ŠO); „nezajímají se tak ani neptají“ (učitelka anglického jazyka ŠD). Učitelé se také vyjádřili k předpokládaným schopnostem žáků: „... tam stačí nabodit téma a už jim to běží v hlavě!“ (učitelka matematiky ŠB); „... jsou tam bystřejší děti!“ (učitelka německého jazyka ŠD); „... tam můžu jít více do hloubky“ (učitelka anglického jazyka ŠD). Dotázaní učitelé automaticky očeká-

vají u žáků výběrových tříd vyšší motivovanost a schopnost více se naučit a podle tohoto úsudku k žákům také přistupují. V tomto případě se tedy potvrzuje, že typ vzdělávací dráhy ovlivňuje i přístup samotných učitelů k žákům (Goodlad, 1984). Tento přístup s sebou přináší také odlišnou přípravu učitelů do různých typů tříd: „... do těch výběrových si připravuji věci navíc, tam jen učebnice nestačí“ (učitel matematiky ŠO); „... musíte tam pořádk mít nějaké zajímavé věci, aby je to bavilo, nějaké těžší“ (učitelka anglického jazyka ŠD). Přidělování učitelů do tříd ovlivňuje v případě zkoumaných škol výsledky žáků výběrových a nevýběrových tříd. Důsledkem toho také vysoký počet žáků odchází z výběrových tříd na víceletá gymnázia. Tento fakt však vnímají učitelé negativně: „... po odchodu těch tahounů na gymnázia jsou ty výsledky žáků slabší“ (učitelka chemie ŠB); „... pak už

se tam učí trochu hůř, ti nejlepší odejdou“ (učitelka anglického jazyka ŠD).

DISKUSE

Důvodů vedoucích k záměrnému přidělování učitelů do tříd je více, mezi ty hlavní patří snaha o zajištění co nejefektivnějšího vzdělávacího procesu podle typu uplatňované diferenciaci, což koresponduje s názorem Hallinanové (1994). Vedení zkoumaných škol se rozhoduje na základě vnějších a vnitřních vlivů, přičemž jako nejpodstatnější se ukázalo v případě všech tří zkoumaných škol zaměření na výkon žáků výběrových tříd. Všechny tři školy také vycházejí z dlouhodobé tradice vnější diferenciaci žáků s důrazem na zajištění kvalitní výuky především výběrových tříd. Vedení ŠB přiděluje „ty lepší“ učitele do výběrových tříd: „My těm výběrovým třídám dáváme lepší učitele,



Obr. 1. Strategie přidělování učitelů do tříd vycházející z paradigmatického modelu



co mají u žáků ty výsledky“ (ředitelka ŠB), čímž dochází k podpoře zvyšování nerovností mezi výběrovými a nevýběrovými třídami (Oakes, 1986). Ředitel ŠO se snaží neupřednostňovat učitele, proto je přiděluje náhodným způsobem: „... v podstatě nedělám žádný rozdíl, v každém ročníku máme čtyři třídy, tam se musejí úvazky rozházet a pak s nimi logicky jdou dál“ (ředitel ŠO). Ředitel ŠD naopak přiděluje učitele do tříd střídavě, tak aby každý učitel měl šanci učit ve výběrových i nevýběrových třídách, což koresponduje s názorem Goodlada (1984), tedy že učitelé, kteří zažívají úspěch z dobrých výsledků žáků, jsou spokojenější ve své práci.

Společnými faktory, kterými se vedení všech tří škol řídí při přidělování učitelů do tříd, jsou dle Shumanovy (1987) koncepce poznatkové báze učitelství především znalosti vědních obsahů a znalosti kurikula. Prioritu vedení škol přikládá kvalitnímu oborovému zázemí učitelů, schopnosti mezipředmětového propojení a zkušenosti s prohlubujícím kurikulem ve výběrových třídách. Z hlediska didaktických znalostí vyžaduje vedení škol po učitelích nadstandardní didaktický přístup k žákům výběrových tříd: *„... dělají experimenty, objevují, uplatňují projektovou a skupinovou výuku“ (ředitelka ŠB); „... uplatňují badatelské techniky, umí analyzovat, vytvářet systematické koncepty a mají velké zkušenosti a znalosti ve využití různých metod“ (ředitel ŠO).* Obdobné výsledky zaznamenávají i autoři zahraničních studií, kteří si všímají extra pozornosti učitelů ve výběrové dráze při využívání kritického myšlení, samostatné

práce či umění argumentace (Evertson, 1982; Page, 1991; Haycock, 1998).

Z hlediska obecných pedagogických znalostí přiděluje vedení škol do výběrových tříd učitele vykazující schopnost odhalení problematických vztahů mezi žáky: *„... ty děti jsou chytřejší a jejich spory skrytější, takže kantor musí být víc vnímavý a vidět ty zákulisní hry“ (ředitel ŠD).* Do nevýběrových tříd naopak upřednostňují vlastnost zvládnání a sjednávání pořádku ve třídě: *„... v nevýběrové je kázeň náročnější, víc se tam tím musím zabývat a udržet pořádek“ (ředitelka ŠB).* Otázka délky praxe se ukázala prioritní pro ředitelku ŠB, která konstatuje: *„... do těch výběrových dáváme ty, co mají opravdu dlouhodobou praxi, že jsou opravdu prověřeni“ (ředitelka ŠB).* Ředitelé ŠO a ŠD naopak přidělují do výběrových tříd jak učitele s dlouhodobou praxí, tak i začínající učitele. Ředitelé ŠO a ŠD tak nepotvrzují výsledky zahraničních studií, které uvádějí, že učitelé s krátkodobou praxí či bez praxe bývají umísťováni pouze k žákům do nevýběrové dráhy (Betts e al., 2003; Feng, 2010).

Ke specifickým kritériím přidělování učitelů do tříd se ředitelé vyjádřili shodně v případě alokace druhostupňových učitelů do výběrových tříd na prvním stupni. Jako důvod uvedli zajištění znalosti obsahu. Stejně tak se všichni tři ředitelé shodli na nutnosti aprobovanosti u učitelů ve výběrových třídách. Dále ředitelé vyžadují aprobovanost u učitelů v případě *core* předmětů, naopak v předmětech netykajících se rozšířené výuky ředitelé považují za přirozené přidělit učitele, který aproba-



ci nemá, ale k předmětu má osobní vztah, či si předmětem doplňuje úvazek. V zahraničních studiích se autoři explicitně nevyjadřují k přidělování učitelů do tříd na základě jejich aprobovanosti, ale setkávají se také s problematikou nedostatku kvalifikovaných učitelů, zvláště ve školách nacházejících se v lokalitách s dlouhodobě velmi špatnými výsledky žáků (Lankford et al., 2002).

Tradici dlouhodobého přidělování stejných učitelů do výběrových tříd upřednostňuje ředitelka ŠB, která spoléhá na jejich dlouholeté zkušenosti v těchto třídách. Přidělování odzkoušených učitelů s dlouhodobou praxí do výběrové dráhy je typické i pro zahraniční vzdělávací systémy, jak upozorňují ve své studii Betts et al. (2003). Ředitel ŠO se snaží přijímat takové učitele, aby mezi nimi již rozdíl činit nemusel, a ředitel ŠD učitele ve výběrových a nevyběrových třídách střídá podle svého uvážení, aby přispěl ke spokojenosti učitelů.

Jednotlivé znalosti učitelů ovlivňují rozhodování vedení při jejich přidělování do tříd v závislosti na vizi a koncepci škol. Mezi společné rysy bychom mohli zařadit potřebu dostát zajištění kvalitního procesu výuky ve výběrových třídách přidělením učitelů s dobrou znalostí základnou v daném oboru, s mezipředmětovým přesahem, didaktickou znalostí s uplatňováním odlišných metod a forem výuky a schopností přizpůsobit se náročnějšímu kurikulu výběrové třídy. Všichni ředitelé se spoléhají na to, že si učitelé dokáží poradit s organizační třídou a sjednáním pořádku v ní, i když konstatují, že se

chování žáků odlišuje v závislosti na typu třídy. Od všech učitelů také očekávají zájem o žáky a snahu o vytvoření funkčního kolektivu nezávisle na typu třídy. Ve všech zkoumaných školách ředitelé vnímají rozdíl mezi učiteli výběrových a nevyběrových tříd nejméně v jedné z popsaných znalostí poznatkové báze učitelství (Shulman, 1987).

Zásadní rozdíl byl zaznamenán v samotném očekávání vedení škol od svých učitelů. Ředitel ŠO a ředitel ŠD očekávají, že všichni jejich učitelé jsou natolik kvalitní ve své profesi, že je mohou střídat mezi výběrovými a nevyběrovými třídami či je přidělovat do tříd zcela náhodě, podle potřeby. Oproti tomu ředitelka ŠB přiděluje učitele do výběrových či nevyběrových tříd naprosto záměrně. Výpovědi učitelů ze zkoumaných škol se shodují se závěry zahraničních studií, že žáci umístění v nevyběrové dráze dosahují horších výsledků než žáci navštěvující výběrovou dráhu (Gamoran & Mare, 1989; Hallinan & Kubitschek, 1999). Učitelé vnímají žáky nevyběrových tříd jako méně schopné, což ovlivňuje i jejich očekávání od nich a přístup k samotné výuce. Tyto aspekty dle Finleyho (1984) přispívají k všeobecnému povědomí, že žáci nevyběrové dráhy jsou méně schopní, a proto není nutné mít na ně stejně vysoké nároky jako na žáky výběrové dráhy. Takový přístup opět zvyšuje rozdíly mezi diferencovanými žáky a přispívá k navyšování vzdělanostních nerovností (Gamoran & Bruch, 2010).

Studie ověřila, že je podstatné v rámci zjišťování odpovědí na hlavní výzkumnou otázku dodržet triangulaci způsobu získá-



vání dat (analýza dokumentů – dotazování vedení škol – dotazování učitelů – analýza srovnávacích testů). Jako přínosný se ukázal výběr vzorku škol, vzhledem k vysokému počtu přidělovaných učitelů do tříd.

ZÁVĚR

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat fenomén přidělování učitelů do tříd na základních školách uplatňujících diferenciaci žáků a na základě získaných dat popsat, jakým způsobem ředitelé a vedení škol přidělují učitele do tříd. Výsledky šetření dokazují, že **ředitelé a vedení škol záměrně přidělují učitele do tříd tak, aby byl zajištěn co nejefektivnější proces vzdělávání žáků podle typu uplatňované diferenciace.** Za závažné je považováno zjištění, že **ředitelé, vedení a učitelé zkoumaných škol stereotypně očekávají vysoké nebo slabé výsledky žáků v závislosti na typu navštěvované třídy.** Toto zjištění koresponduje se šetřením DeLany (1998), který došel k obdobným výsledkům. Žáci umístění do nevýběrové dráhy jsou mnohdy znevýhodněni očekáváním učitelů, kteří na ně kladou nízké nároky, žáci proto vykazují nízké výsledky, a tím zpětně potvrzují očekávání učitelů. Jedná se o koloběh, který není dlouhodobě v diferencovaném vzdělávání řešen (Gamoran, 1993). Gamoran a Bruch (2010) také konstatuje narůstající trend ředitelů a vedení škol rozlišujících efektivní a méně efektivní učitele prostřednictvím sledování pokroku ve výsledcích jednotlivých žáků za určitý časový úsek (obvyk-

le několik let). Otázkou diskuse zůstává, do jaké míry tyto výsledky žáků vypovídají o efektivitě daného učitele v kontextu žakových schopností na počátku měření, jeho socioekonomického zázemí, demografické polohy školy, komunity školy a mnoha dalších souvisejících aspektů. Jedním z důvodů záměrného přidělování učitelů do tříd může být motivace dosáhnout efektivních výsledků u žáků jak výběrových, tak nevýběrových tříd přidělením optimálního učitele (Schafer & Olexa, 1971). Dalším důvodem může být usnadnění práce učitelům, protože mnohdy je snazší vzdělávat podobně schopné žáky (Kilgore, 1991; Hallinan, 1994).

Z šetření zkoumaných škol vyplynulo, že ředitelé a vedení škol (1) **přidělují kvalitnější učitele do výběrových tříd za účelem dosažení co nejlepších výsledků žáků v těchto třídách;** (2) **přijímají do své školy pouze takové učitele, o kterých jsou přesvědčeni, že tyto podmínky kvalitního učitele splňují, a poté již nerozlišují mezi učiteli výběrových a nevýběrových tříd, ve výběrových třídách ale vyžadují po učitelích uplatňování prohlubujícího kurikula.** Z výsledků šetření je zřejmé, že přidělování učitelů do diferencovaných tříd podporuje nerovný přístup ke vzdělávání a zvyšuje tak rozdíly mezi žáky výběrových a nevýběrových tříd. Ze srovnávacích testů žáků odlišných typů tříd na jednotlivých školách vyplynulo, že dlouhodobá diferenciace má za následek nižší dosažené výsledky u žáků nevýběrových tříd, což koresponduje i s kladením nižších nároků na ně (Hallinan & Kubitshchek, 1999; Meijnen & Gulemond, 2002).



Volba případové studie se ukázala vhodnou metodou pro zkoumání fenoménu, jak vedení škol přidělují učitele do tříd. Výzkumné otázky by měly dále směřovat k zjištění, jaká kritéria jsou pro vedení škol důležitá při přidělování učitelů do tříd, jak vnímají své přidělení učitelé a jak je tímto fenoménem ovlivňována koncepce škol, potažmo výsledky žáků různých tříd. Následu-

jící případové studie by měly poukázat na společné a odlišné rysy volby ředitelů při přidělování učitelů do tříd a podhalit, jakým způsobem tato volba ovlivňuje podobu vzdělávání v různých typech tříd. Provedená studie přispívá k diskusi o rovném přístupu ke vzdělávání a zachycuje pozitiva i negativa spojená s diferenciací žáků v českých základních školách.

LITERATURA

- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. CUP Archive.
- Betts, J., Rueben, K., & Danenberg (2000). *Selected readings on California school finance*. San Francisco: Public Policy Institute of California.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (2000). The effects of ability grouping on student achievement and resource allocation in secondary schools. *Economics of Education Review*, 19(1), 1–15.
- Betts, J. R., Zau, A., & Rice, L. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Burgess, R. G. (1983). *Experiencing comprehensive education: A study of Bishop McGregor School*. London: Taylor & Francis.
- Carey, N. (1994). *Curricular differentiation in public high schools. Fast response survey system. E.D. Tabs*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2006). Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness. *Journal of Human Resources*, 41(4), 778–820.
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119–142.
- DeLany, B. (1998). The micro-politics of school, teacher, and student failure: Managing turbulence. In B. Franklin (Ed.), *When children don't learn: Student failure and the culture of teaching* (s. 134–159). New York: Columbia University.
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2011). Teach for America teachers: How long do they teach? Why do they leave?. *Phi Delta Kappan*, 93(2), 47–51.
- Dupriez, V., Dumay, X., & Vause, A. (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity?. *Comparative Education Review*, 52(2), 245–273.
- Dvořáková, M., & Trzová, I. (2010). Proměna současné školy z hlediska učitele. In H. Kryčková & R. Váňová (Eds.), *Učitel v současné škole* (s. 281–302). Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
- Evertson, C. M. (1982). Differences in instructional activities in higher- and lower-achieving junior high English and math classes. *The Elementary School Journal*, 82(4), 329–350.



- Feng, L. (2010). Hire today, gone tomorrow: New teacher classroom assignments and teacher mobility. *Education Finance and Policy*, 5(3), 278–316.
- Finley, M. K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education*, 57(4), 233–243.
- Gamoran, A. (1992). Synthesis of research: Is ability grouping equitable?. *Educational Leadership*, 50(1), 11–11.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?. *American journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Gaziel, H. H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310–318.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Gamoran, A., & Bruch, S. (2010). *Alternative models for human capital development in education research*. Report to the Spencer Foundation. (Online). Dostupné z www.spencer.org
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldire.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) process: Who applies and what factors are associated with NBPTS certification?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 259–280.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová et al., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 362–370).
- Greger, D. (2006). Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In P. Matějů, J. Straková et al., *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice* (s. 00–00). Praha: Academia.
- Greger, D., Chvál, M., Walterová, E., & Černý, K. (2009). Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků. *Orbis scholae*, 3(3), 51–78.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: From theory to practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79–84.
- Hallinan, M. T., & Kubitschek, W. N. (1999). Curriculum differentiation and high school achievement. *Social Psychology of Education*, 3(1–2), 41–62.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M., & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. w11154). National Bureau of Economic Research.
- Haycock, K. (1998). Good teaching matters: How well-qualified teachers can close the gap. *Thinking k-16*, 3(2), n2.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1990). Examining contextual differences in the development of instructional leadership and school achievement. *The Urban Review*, 22(4), 247–265.



- Howie, S. J., Combrinck, C., Roux, K., Tshele, M., Mokoena, G., & McLeod Palane, N. (2017). *PIRLS Literacy 2016: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2016: South African children's reading literacy achievement*. Centre for Evaluation and Assessment (CEA).
- Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: Issues in practice. *School Leadership & Management*, 22(2), 163–176.
- Janík, T. (2004). Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 54(3), 243–250.
- Janík, T., & Slavík, J. (2007). Vztah obor – vyučovací předmět jako metodologický problém. *Orbis scholae*, 2(1), 54–66.
- Kadrnožková, M. (2019). *Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd?* (Disertační práce).
- Kilgore, S. B. (1991). The organizational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 56(2), 189–203.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415–428.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62.
- Leix, A. (2006). *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.
- Mareš, J. (2007). *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. (Disertační práce). Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií.
- Matějů, P., & Straková, J. (2003). Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. Sociologický pohled na úlohu víceletých gymnázií ve světle výzkumu PISA 2000. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, 39(5), 625–652.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (s. 214–253). 2. vyd. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meijnen, G. W., & Guldemond, H. (2002). Grouping in primary schools and reference processes. *Educational Research and Evaluation*, 8(3), 229–248.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS advanced 2015 international results in advanced mathematics and physics*. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.



- Murphy, J., & Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: Curricular and instructional treatment differences. *Journal of Curriculum Studies*, 21(2), 129–149.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1990). *Student engagement: When recitation becomes conversation*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Oakes, J. (1986). Keeping track, part 2: Curriculum inequality and school reform. *The Phi Delta Kappan*, 68(2), 148–154.
- Oakes, J., Wells, A. S., & Jones, M. (1997). Detracking: The social construction of ability, cultural politics, and resistance to. *Teachers College Record*, 98(3), 482–510.
- OECD. (2016). PISA 2015 results (Volume I): *Excellence and equity in education*.
- O'Sullivan, B. (1999). Global change and educational reform in Ontario and Canada. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 24(3), 311–325.
- Page, R. N. (1991). *Lower-track classrooms: A curricular and cultural perspective*. New York: Teachers College Press.
- Palán, Z. (2006). *Celoživotní učení. Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oakes: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261–283.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking*. New York: Wiley.
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26(2), 145–159.
- Schafer, W. E., & Olexa, C. (1971). *Tracking and opportunity: The locking-out process and beyond*. Scranton, PA: Chandler.
- Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: Peer group patterns in four tracked schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(2), 99–121.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Spilková, V. (2002). Koncept kvalitní, dobré školy: model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In J. Vašutová & V. Spilková, *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů* (s. 24–39). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Straková, J., & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis scholae*, 7(3), 73–85.
- Šedová, K. (2005). Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. *Studia paedagogica*, 53(10), 123–132.



- Švaříček, R. & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 273–292.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (Ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém 1* (s. 19–46). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. 5. vyd. Thousand Oaks, CA: Sage.

PhDr. Monika Kadrnožková, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání;

e-mail: monika.kadrnozкова@pedf.cuni.cz

KADRNOŽKOVÁ, M. How Does the School Management Assign Teachers to Classes at Selective Elementary Schools?

The Czech education system allows pupils to be assigned to schools and classes on the basis of their ability and achievements. There is currently a trend of increasing numbers of primary schools applying long-term selection of pupils within the school. The topic of teacher allocation is also closely linked to the distribution of pupils into different types of classes.

*This text aims to verify whether the management of the three selective schools deliberately assigns teachers to classes and what criteria affect them. A descriptive case study and anchored theories were identified as a research strategy to meet this goal. The **data collection methods** that were chosen included analysis of teacher allocation to classrooms in relevant documents (SVP, schedules, annual reports), in-depth semi-structured interviews with school management and teachers, and analysis of the results of comparative tests of pupils within schools. **The results** show that management follows different criteria in their choice, justifying efforts to educate the pupils of the selection pathway as effectively as possible. Teachers are assigned to classes on the basis of a leadership choice that is based on the quality teacher's own criteria – the selection classes are assigned to "better-quality" teachers, or it is an effort by management to recruit only such teachers so that they no longer have to choose and can assign teachers to classes in an "alternate" or "random" way. But in each of the cases, the leadership's effort was to live up to a deeper curriculum in the selection class, with more demanding content and thoughtful didactic methods. The selected schools have become an interesting example of teacher allocation to classes, which affects not only the teaching process but also the results of the pupils themselves.*

Keywords: teacher allocation, pupil differentiation, principal choice, primary school, case study.