

SPRAVEDLIVOST ŠKOLY A VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU OČIMA ŽÁKŮ¹

DAVID GREGER

Abstrakt: Příspěvek referuje o metodologii a výsledcích mezinárodního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jak 14-letí žáci a jejich učitelé hodnotí spravedlivost vzdělávacího systému obecně i míru spravedlivosti v přístupu učitelů k různým skupinám žáků ve škole. Data z tohoto výzkumu umožňují porovnat percepce spravedlivosti ve vzdělávání u žáků z celkem šesti zemí (ČR, Belgie, Francie, Velká Británie, Španělsko, Itálie).

Klíčová slova: spravedlivost, rovnost příležitostí ve vzdělávání, postoje žáků.

Abstract: This paper presents 14-years-old students perspectives on equity in education, particularly their views on what they consider to be a fair and equitable educational system and referring to their own experiences in school. Data from this study surveyed students in 6 European countries (Czech Republic, Belgium, France, UK, Spain and Italy) and thus enable us to compare results across these countries. The methodological concerns in relation to international surveys are stressed in the paper.

Keywords: Equity; Justice; Fairness; Equality of educational opportunity; Pupils' views

Česká republika se od 90. let soustavně účastnila mnoha mezinárodních studií (PISA, PIRLS, TIMSS, projekty IEA a další - kompletní přehled včetně vybraných závěrů viz STRAKOVÁ 2003). Výsledky těchto studií bývají zpravidla prezentovány ve vztahu ke dvěma základním cílům vzdělávacích soustav – kvalitě a spravedlivostí. Jedním z důležitých závěrů z těchto mezinárodních studií je konstatování, že je možné dosáhnout jak výborných výsledků vzdělávání (kvalita), tak i spravedlivosti (viz OECD 2001, VANDERBERGHE, V. et al. 2001, DEMEUSE, M. et al. 2001). Tito autoři dokonce tvrdí, že spravedlivost je přímo nutnou podmínkou kvality vzdělávání.

Spravedlivost (*equity*) je v těchto studiích zpravidla operacionalizována pomocí rozdílů v dosažených znalostech, dovednostech či kompetencích, tedy v měřených výsledcích žáků, mezi jednotlivými skupinami žáků. Nezáměrně vzniklé rozdíly (vzdělanostní nerovnosti) mezi jednotlivci, které pramení například z rozdílů v individuálním úsilí nebo v inteligenci, jsou považovány zpravidla za akceptovatelné a spravedlivé, ovšem jako nespravedlivé bývají vnímány nerovnosti mezi skupinami lidí, ať již jsou to skupiny definované sociálně-ekonomickým statutem, kulturním a etnickým původem, rasou, pohlavím nebo skupiny podle geografické příslušnosti. Můžeme tedy říci, že z teoretického hlediska pracují tyto studie s pojetím spravedlivosti jako jisté formy **rovnosti výsledků** (blíže o teoriích spravedlivosti a jejich operacionalizace ve vzdělávání pomocí konceptů *rovnosti v přístupu ke vzdělání*, *rovnosti podmínek* a *rovnosti výsledků* jsem pojednal v pracích GREGER 2004, 2006). Výsledek žáka dle rovnosti výsledků má záviset co nejméně na

¹ Tento příspěvek je výstupem z grantového projektu GA AV ČR číslo B701030501 s názvem „Percepce spravedlivosti vzdělávacího systému u žáků 8. ročníku povinné školní docházky a kritéria spravedlivosti jejich učitelů“ a vznikl současně za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC06046.“

faktorech askriptivní povahy, které žák nemůže měnit (např. pohlaví, ale především v těchto studiích socioekonomický status rodiny). V této logice pak, čím větší jsou rozdíly v dosažených výsledcích žáků z různých kvintilů sociálně-ekonomického statusu, tím méně je systém spravedlivý apod.

Česká republika patří v této souvislosti mezi země s nejsilnější závislostí vzdělávacích výsledků žáků na sociálně-ekonomickém statusu jejich rodiny a je tak považována za systém spíše nespravedlivý. Hlavní příčinou silné závislosti výsledků žáků na jejich rodinném zázemí je raná selekce žáků do výběrových škol, která přispívá k mezigenerační reprodukci vzdělanostních nerovností, neboť umocňuje počáteční nerovnosti způsobené vkladem rodiny. Český vzdělávací systém uplatňuje ve velké míře vnější diferenciaci, která přispívá k růstu vzdělanostních nerovností (viz syntéza výzkumů o vlivu vnější diferenciaci na výsledky vzdělávání a sociální soudržnost In GREGER 2004).

Na základě dat z mezinárodních studií a dostupných statistik (OECD, EUROSTAT) vypracovala skupina autorů ze šesti evropských univerzit soubor indikátorů, na základě kterých porovnála míru spravedlivosti evropských vzdělávacích systémů (EGREES 2005). Kromě výsledků žáků a rozdílů ve výsledcích mezi různými skupinami žáků se tato práce zaměřila také na indikátory spravedlivosti ve vztahu ke vzdělávacímu procesu (např. míra segregace, podpora žákům od učitelů, klima školy) a na nerovnosti v širším společenském kontextu (rozdíly v příjmech obyvatel, sociální výhody spojené s dosažením vyšších stupňů vzdělání apod). Kromě těchto „objektivních“ dat, však autoři zahrnuli také indikátory založené na datech z dotazníkového šetření, které zjišťovalo subjektivní postoje 14-letých žáků ke spravedlivosti ve vzdělávání v pěti evropských zemích (Belgie, Francie, Velká Británie, Španělsko, Itálie) a obecnější kritéria spravedlnosti těchto žáků. Výsledky šetření bez dat za Českou republiku byly publikovány ve studiích Bayeové, Gorarda a Smithové (2005), Smithové a Gorarda (2006) a v závěrečné zprávě v rámci projektu Socrates 6.1 (EGREES 2005).

Vzhledem k aktuálnosti tématu spravedlivosti ve vzdělávání v českém kontextu jsem se rozhodl replikovat studii také na českých žácích a porovnat subjektivní postoje žáků a jejich zkušenosti ve škole s jejich vrstevníky z dalších zemí. Dále v textu stručně popíšu studii a následně prezentuji některá data. Pro účely této práce budou výsledky prezentovány pouze v procentech, další vytěžení dat umožní až následné práce, a to především pro prezentaci výsledků za ČR. Hlavním cílem této práce je podat základní informaci o výzkumu širší pedagogické odborné veřejnosti. Vzhledem k tematickému zaměření konference také popíšeme podrobněji metodologii výzkumu (část 1.), na které ukážeme některá úskalí mezinárodních dotazníkových šetření, především v souvislosti s výběrem vzorku.

1. Popis výzkumu

1.1 Výzkumný vzorek:

Cílová populace:

Žáci 8. ročníku povinné školní docházky v ČR – tedy 8. ročník ZŠ a odpovídající ročníky víceletých gymnázií (resp. žáci toho ročníku povinné školní docházky, kde většina žáků dosáhla věku 14 let v dalších zemích). Současně s dotazníky pro žáky byly také zaslány dotazníky jejich učitelům. Data z učitelských dotazníků nebyla dále v pěti zemích analyzována vzhledem k nízké návratnosti učitelských dotazníků. Nicméně pro vzorek za ČR se nám podařilo dosáhnout 93% návratnosti, a proto mohou být data dále analyzována, nicméně to není předmětem tohoto příspěvku.

Rozsah vzorku: Počet škol/tříd/žáků/učitelů

	N škol	N tříd	N žáků	N učitelů
ČR	41	50	1146	382
Belgie	36	72	1632	121
Francie	37	74	835	80
Španělsko	30	39	1121	48
Itálie	40	40	819	168
Velká Británie	25	x	1026	x

„Regionální“ pokrytí vzorku v jednotlivých zemích:

- ČR: celá Česká republika. Vícestupňový náhodný výběr škol ze seznamu všech škol v ČR, které mají 8. ročník povinné školní docházky podle velikosti sídla a typu školy.
- Belgie: pouze francouzská část
- Francie: Paříž a okolí
- Španělsko: Madrid a okolí
- Itálie: Řím a okolí
- Velká Británie: Jižní část Walesu, Cardiff, Bridgend, Caerphilly, Vale of Glamorgan and Rhonda, Cynon, Taff

Vzorek pro ČR je v porovnání s ostatními zeměmi unikátní. A to proto, že byl vybrán ze seznamu všech škol v celé ČR a to tak, aby reprezentoval tři různé typy škol:

- běžná základní škola,
- výběrová základní škola - tj. škola s rozšířenou výukou cizích jazyků, matematiky, přírodních věd nebo výpočetní techniky, případně škola, která má výběrové třídy v těchto předmětech (nikoliv školy a třídy se specializací na hudební, výtvarnou a tělesnou výchovu)
- víceletá gymnázia.

Dále byly školy vybrány s přihlédnutím k velikosti sídla, kde se nacházejí (celkem 5 kategorií). V rámci školy byla náhodně vybrána 1-2 třídy ze seznamu tříd v daném ročníku.

Přestože vzorek škol z jednotlivých zemí není reprezentativní za celou zemi, dále v textu uvádíme jednotlivé výsledky za země (státy) a nikoliv za města či regiony, neboť se domníváme, že region nemá na vnímání spravedlivosti významný vliv, nicméně toto by bylo zapotřebí ověřit dalším šetřením. V některých zemích (Francie, Španělsko, Itálie) školy představovaly pouze omezené oblasti okolo velkých měst, nicméně také vesnické školy byly do vzorku cíleně zahrnuty. Nerepresentativnost vzorku za jednotlivé země samozřejmě znamená, že se nemůžeme dopouštět zevšeobecnění na základě získaných dat, a proto se také vyhýbáme tradičním statistickým testům signifikance a rozdíly mezi jednotlivými zeměmi prezentujeme pouze pomocí procent kladných odpovědí respondentů, které mohou naznačit jisté hrubé trendy mezi jednotlivými zeměmi. Dalším problémem je, že i v případě porovnání mezi jednotlivými zeměmi bychom se dostali do situace, kdy interpretace zjištěných rozdílů by působila problémy, vzhledem ke komplexnosti a škále faktorů, které mohou přicházet do úvahy a jsou specifické pro určitý národní školský systém. Vzdělávací systémy v jednotlivých zemích se liší v tolika aspektech, že jakékoliv vysvětlení rozdílů na základě některých vybraných aspektů těchto vzdělávacích systémů může vést k hrubému zjednodušení.

Z metodologického hlediska je tedy charakter vzorku popisovaného výzkumu limitujícím faktorem pro další analýzy těchto dat a porovnávání výsledků zúčastněných zemí. Nicméně hodnota dat pro ČR je dostatečně vzhledem k tématu reprezentativní a umožňuje větší míru zobecnění i dále pracovat s rozdíly mezi jednotlivými typy škol a škol podle velikosti sídla. Zkušenost z tohoto výzkumu tedy ukazuje na důležitost jednotného výběru škol a konstrukce vzorku podle stejných kritérií, a to tak, aby byly reprezentativní za danou zemi a porovnatelné napříč jednotlivými zeměmi. Také z tohoto důvodu v současné době realizujeme v jednotlivých zemích (nyní bez účasti Španělska) nové šetření, které překoná problémy s omezenou srovnatelností vzorků v jednotlivých zemích. Vzorky budou co do rozsahu větší (okolo 3000 žáků z každé země) a také budou konstruovány centrálně podle stejné metodiky pro všechny zúčastněné země, jako je tomu pravidlem u mezinárodních studií jako je PISA, TIMSS, PIRLS apod. Přípravovaná studie však bude akcentovat jiné okruhy v oblasti spravedlivosti ve škole a vzdělávacím systému obecně.

1.2 Kontaktování škol a administrace dotazníků:

Tato část organizace výzkumů bývá mnohdy podceňována, a to pak přináší nízkou návratnost dotazníků, která může výrazně zkreslit výsledky. Například v našem případě mohou odpovědět pouze školy, které se neobávají zadat žákům dotazníky zjišťující přístup učitelů k žákům, neboť je klima na této škole dobré, zatímco jiné školy, které se budou obávat výsledků, mohou odmítnout účast v takovém výzkumu apod. Zevšeobecnění zjištění z takto zkresleného vzorku na celou populaci v ČR by pak mohlo být zavádějící a problematické. To se často ukazuje i v jiných studiích, kde participují převážně školy, které považujeme za „inovativní“ či spíše neustále se „inovující“, které nejčastěji tvoří dostupný vzorek.

V případě tohoto výzkumu jsme při konstruování vzorku vybrali vždy jednu školu jako hlavní, plus dvě náhradní školy podle stejných stratifikačních kritérií (velikost sídla a typ školy) pro případ, že by první škola odmítla účast ve výzkumu. Školy jsme obeslali elektronickou poštou se základními informacemi o výzkumu, nikoliv však konkrétními dotazníky. V případě, že škola neodpovídala na e-mail, zaslali jsme e-mail opakovaně a v dalším kroku jsme kontaktovali školu telefonicky. Ze 41 škol souhlasilo s účastí ve výzkumu celkem 34 škol kontaktovaných v prvním kole, 7 škol v prvním kole odmítlo a byly tedy kontaktovány náhradní školy. Pouze v jednom případě jsme museli kontaktovat druhou náhradní školu, neboť obě předchozí školy odmítly účast. Vstřícnost škol mohla být způsobena jednak malou finanční motivační odměnou, kterou však některé školy nevyužily. Dalším motivujícím faktorem byl příslib škole, že ji zašleme výsledky z výzkumu, a to jak za celý soubor zkoumaných škol, tak zvlášť pro danou školu. Je to sice pracné, nicméně i z výzkumně-etického hlediska to považuji za žádoucí.

Po předběžné dohodě s vedením školy byly na školu zaslány žákovské dotazníky v počtu, který odpovídal počtu žáků ve vybrané třídě (resp. třídách) a dále 10 učitelských dotazníků pro učitele, kteří vyučují ve třídách, jež se účastnily výzkumu. Na menších školách byli do šetření zahrnuti i učitelé, kteří v dané třídě nevyučují. Žákovské dotazníky zadal učitel, vyplněné dotazníky měl vybrat zástupce žáků a zalepit do přiložené ofrankované obálky, která byla následně zaslána zpět na naše výzkumné pracoviště.

Pečlivá komunikace a dohoda se školou a pravděpodobně i nepatrná finanční motivace školy přispěly k vysoké návratnosti dotazníků. Dotazníky vrátili vyplněné všechny kontaktované školy, návratnost žákovských dotazníků byla 90 % (N=1146) a návratnost učitelských dotazníků dokonce 93 % (N=382).

1.3 Použité výzkumné nástroje:

Hlavním cílem projektu bylo zjistit, jak 14-letí žáci a jejich učitelé hodnotí spravedlivost vzdělávacího systému obecně i míru spravedlivosti v přístupu učitelů k různým skupinám žáků ve své škole. Hlavním výzkumným nástrojem byl dotazník (žákovský a učitelský). K výzkumu byl použit jednotný žákovský dotazník „Evropský dotazník zjišťující postoje ke spravedlivosti ve školách“, který byl v české verzi rozšířen o některé otázky vztahující se k charakteristikám respondentů (např. vzdělání rodičů, zda žák opakoval ročník, skládal přijímací zkoušky na víceletá gymnázia apod.) a zároveň národně specifické otázky, např. postoje žáků k vnější diferenciaci do víceletých gymnázií a zvláštních škol. Česká verze tedy byla delší než společný evropský dotazník (22 otázek oproti 16 otázkám v mezinárodní části), ale vyplnění dotazníků nepřesáhlo jednu vyučovací hodinu. Učitelský dotazník jsem konstruoval zcela nově, neboť vzhledem k nízké návratnosti učitelských dotazníků v dalších zúčastněných zemích není možné data porovnávat a tak jsem upřednostnil otázky, které mohou být zajímavé pro náš vzdělávací systém. Velká část otázek v žákovském dotazníku byla použita také v učitelském dotazníku, a tak můžeme porovnat postoje učitelů a žáků a případně rozdíly v tom, co se odehrává ve škole z pohledu žáků a z pohledu učitelů.

Důležitým kritériem v mezinárodních výzkumech je otázka maximální možné shody jednotlivých jazykových verzí dotazníků. Z tohoto důvodu se zpravidla překládá národní verze dotazníků z přihlédnutím ke dvěma dalším jazykovým mutacím dotazníku. V našem případě byla výchozí anglická a francouzská verze dotazníku. Pro ověření se často ještě vytvořená verze dotazníku nechá přeložit jinou osobou do původních jazyků (v tomto případě český dotazník zpět do angličtiny a francouzštiny), což může odhalit některé nepřesnosti v překladech. Tuto kontrolu jsme však v našem výzkumu již neprovedli, nicméně bude provedena v právě připravovaném šetření na větším množství respondentů a srovnatelném vzorku.

Vzhledem k zaměření konference jsem se pokusil ukázat na některá úskalí mezinárodních výzkumů i obecně dotazníkových šetření. V další části ukáži jen nepatrný zlomek z dat získaných v rámci tohoto šetření.

2. Vybrané výsledky výzkumu

Prezentovat souhrnně data získaná v rámci výzkumu rozsah tohoto příspěvku neumožňuje, proto se zaměřím jen na prezentaci některých vybraných dat, na kterých ukáži tři různé části dotazníku ve vztahu ke spravedlivosti ve vzdělávání.

První součástí jsou kritéria spravedlivosti, tedy co žáci považují za spravedlivé. Jde o popis ideálního stavu, jak by měla být škola organizována, aby byla spravedlivá apod. Vzhledem k obecným teoriím spravedlnosti můžeme rozlišit teorie, které určují co je a co není spravedlivé obecně a předpokládají, že tytéž principy spravedlivosti budou platit napříč různými oblastmi a sférami (např. Rawlsova teorie spravedlnosti). Naproti tomu jiné teorie (především Walzer) ukazují na nutnost rozlišování principů spravedlnosti pro různé sféry. Tuto teoretickou úvahu zde nemůžeme blíže rozebrat a vysvětlit, nicméně čtenáře odkazujeme na práci, kde je o tom blíže pojednáno (Meuret 2001). Ve vztahu k námi uvažované oblasti je možné předpokládat, že pro různé aspekty vzdělávacího systému mohou platit různá kritéria, tedy požadavky na to, co je spravedlivé. Ve vztahu ke kritériím spravedlivosti jsme se zaměřili především na rozsah pozornosti a péče, kterou má učitel věnovat žákům. Jelikož se mohou nároky lišit nejen mezi různými sférami, ale i mezi jednotlivými stupni vzdělávání, zahrnuli jsme tutéž otázku pro základní a střední školu. Např. ve vztahu k použité otázce můžeme požadovat, aby učitel na 1. stupni ZŠ věnoval více pozornosti a času slabším žákům, kteří mají problémy se zvládnutím učiva, zatímco na vysoké škole již budeme předpokládat spíše srovnatelnou péči pro všechny žáky, případně dokonce větší podporu nadaným studentům apod. I přesto, že jsme uvedli příklad z velmi vzdálených stupňů vzdělávání, můžeme předpokládat, že rozdíly mohou existovat i pro jednotlivé stupně vzdělávání jež na sebe bezprostředně navazují (např. základní a střední škola, o čemž referuje příklad v této části – blíže viz 2.1). Jelikož se kritéria spravedlivosti mohou lišit také mezi různými skupinami žáků, prezentujeme výsledky i za některé z těchto skupin (dívky, chlapci, slabší žáci).

V druhé části (2.2) se ptáme obecně žáků na to, aby zhodnotili míru spravedlivosti vzdělávacího systému. Můžeme sledovat nakolik se liší kritéria spravedlivosti žáků od toho, co podle nich vzdělávací systém dané země nabízí. Zde jde tedy o obecné hodnocení školského systému jako celku, nikoliv o vlastní zkušenosti ze školy, kterou žák navštěvuje.

Třetí část (2.3) se pak zaměřuje na konkrétní zkušenost žáků v jejich škole. Nabízí příklady, které mohou ukazovat na různé druhy nespravedlivosti mezi jednotlivými skupinami žáků či v různých aspektech vzdělávání – klasifikace, tresty a odměňování žáků apod. Tato část nabízí srovnání toho, co se v jednotlivých školách odehrává.

2.1 Kritéria spravedlivosti

Učitel, může věnovat více nebo méně pozornosti jednotlivým žákům podle jejich schopností. Nakolik žáci souhlasí s tím, že by měl učitel věnovat všem žákům stejnou péči, a nakolik si myslí, že by se měl učitel více věnovat slabším nebo naopak nadaným žákům?

Tabulka č. 1: Požadovaná spravedlivost ve vztahu učitelů k žákům

	Země	Chlapci	Děvčata	Slabší žáci	Všichni žáci
1. Aby byla <u>základní škola</u> spravedlivá, musejí se její učitelé...					
... věnovat všem žákům stejně	Česko	63	64	44	63
	Belgie	48	53	31	50
	Španělsko	67	69	58	68
	Francie	49	58	46	54
	Itálie	47	51	45	49
	Velká Británie	84	89	72	87
... věnovat více nadaným žákům	Česko	2	1	2	1
	Belgie	1	0	4	1
	Španělsko	3	1	4	2
	Francie	1	1	0	1
	Itálie	1	0	1	1
	Velká Británie	2	1	11	2
... věnovat více slabším žákům	Česko	35	35	54	35
	Belgie	51	47	65	49
	Španělsko	31	30	38	30
	Francie	49	41	54	45
	Itálie	52	49	54	51
	Velká Británie	13	11	17	12
2. Aby byla <u>střední škola</u> spravedlivá, musejí se její učitelé...					
... věnovat všem žákům stejně	Česko	71	74	64	72
	Belgie	53	56	30	54
	Španělsko	64	67	50	65
	Francie	57	60	51	59
	Itálie	52	54	44	53
	Velká Británie	77	85	56	81
... věnovat více nadaným žákům	Česko	10	8	11	9
	Belgie	2	1	2	2
	Španělsko	5	3	5	4
	Francie	5	1	4	3
	Itálie	2	1	3	1
	Velká Británie	9	5	22	6
... věnovat více slabším žákům	Česko	19	18	25	18
	Belgie	45	43	68	44
	Španělsko	32	31	45	31
	Francie	38	39	45	38
	Itálie	47	45	52	46
	Velká Británie	14	11	22	13

Hodnoty v tabulce udávají procenta žáků, kteří danou možnost zvolili.

K hodnotám uvedeným v této tabulce je zapotřebí poznamenat, že odpovědi za Českou republiku nejsou zcela srovnatelné s ostatními zeměmi. Nebylo to nedopatření, ale záměr. Zatímco ve všech zúčastněných zemích se první otázka vztahovala k primárnímu stupni vzdělávání (1. stupeň ZŠ), otázka číslo 2 se zaměřovala na nižší sekundární stupeň vzdělávání, tedy v našem systému by to byl 2. stupeň ZŠ a nižší ročníky víceletých gymnázií. My jsme se však ptali na různé typy škol – tedy základní a střední školu, jak odpovídají členění institucí v našem vzdělávacím systému.

Výsledky ostatních zemí ukázaly, že pro kritérium spravedlivosti není rozhodující zda se jedná o primární nebo nižší sekundární úroveň vzdělávání. V obou případech většina žáků v těchto zemích považuje za spravedlivé, když se učitel věnuje všem žákům stejně (zvláště ve Velké Británii je tato pozice majoritní a výrazně více preferována než v jiných zemích), zatímco jako druhý nejvíce zastoupený názor žáků je, že by se měl učitel věnovat více slabším žákům, což odpovídá Rawlsianskému pojetí spravedlivosti, které nerovnosti ospravedlňuje jen pokud jsou ve prospěch znevýhodněné skupiny (PZN. zjednodušená teze, blíže viz GREGER 2006). Porovnáme-li výpovědi žáků z jednotlivých zemí ve vztahu k primární a nižší sekundární úrovni vzdělávání, zjistíme, že jejich názory se zde příliš neliší, pouze o několik procentních bodů. Proto jsem zvolil pro českou verzi základní a střední školu (tedy nižší a vyšší sekundární stupeň vzdělávání), neboť jsem předpokládal, že rozdíly budou větší, a to v neprospěch větší pomoci učitelů pro slabší žáky na střední škole. Tento předpoklad se také potvrdil, neboť zatímco pro základní školu považuje 35 % žáků za spravedlivé, když se učitel více věnuje slabším žákům a pomáhá jim tak překlenout potíže s učením, pro střední školu už to považuje za spravedlivé pouze polovina (18 %) těch stejných žáků. Na střední škole již pravděpodobně žáci předpokládají větší samostatnost učících se a i tyto rozdíly ve vnímání obou stupňů vzdělávání naznačují, jak rozdílně je v naší společnosti pojímána role a úloha základní a střední školy. Bylo by zajímavé ověřit, zda v jiných zemích žáci také vnímají vyšší sekundární úroveň výrazně odlišně od předchozích stupňů vzdělávání, jako se to projevilo u nás. Zajímavé je také se podívat na rozdíly mezi prezentovanými skupinami žáků. Zatímco mezi děvčaty a chlapci nenacházíme rozdíly v pojetí spravedlivosti, můžeme je výrazně sledovat mezi slabšími a výbornými žáky (založeno na otázce: Za jakého žáka Tě považuje většina tvých učitelů a spolužáků? *výborný/průměrný/slabší žák*). Zatímco pro základní školu považuje 29 % výborných žáků (a 35 % průměrných žáků) za spravedlivé, když učitel věnuje více pozornosti slabším žákům, mezi slabšími žáky je o tom přesvědčena většina těchto žáků (54 %). Zajímavé však je i konzistentní zjištění, že také méně než polovina těchto slabších žáků to považuje za spravedlivé na střední škole (25 %).

S podporou slabším a případně nadaným žákům souvisela i národně specifická otázka, kde jsme se ptali žáků, zda považují za spravedlivé, že nadaní žáci studují na víceletých gymnáziích a že slabé žáky posíláme do zvláštních škol. Zatímco pouze 26 % dotázaných žáků vnímá víceletá gymnázia jako nespravedlivá, u otázky na umístování slabších žáků do zvláštních škol je o nespravedlivosti tohoto opatření přesvědčena většina žáků (61 %). Přičemž jako nespravedlivé to vnímají jak žáci, kteří uvedli, že učitel se má věnovat všem stejně, taktéž i Ti, kteří požadují v zájmu spravedlivosti, aby se učitel věnoval více těm slabším, a to ve stejné míře (pro obě

skupiny podle kritérií více egalitářských a Rawlasianských je to 61 % studentů). Tak často uváděný argument pro segregované speciální školy, že jsou vlastně prospěšné slabším žákům, neboť mají menší třídy a učitel se jim může více věnovat než v běžné škole, se nezdají být tímto podporovány ani reflektovány, byť je tato interpretace již nad rámec zjištění a ověřitelnosti ze získaných dat.

2.2 Hodnocení spravedlivosti vzdělávacího systému

V předchozí části jsme si ukázali, že většina českých i zahraničních žáků preferuje stejný přístup učitele ke všem žákům. Druhým nejvíce preferovaným postojem ke spravedlivosti byla orientace na slabší žáky. Větší pozornost ze strany učitelů pro nadané žáky v porovnání s ostatními skupinami považuje za spravedlivou pouze 1-2 % studentů (o něco málo více pro střední školu). A jak je tomu v národních vzdělávacích systémech podle žáků ve skutečnosti? Odpověď na tuto otázku nabízí tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Posouzení spravedlivosti školského systému

	Země	Chlapci	Děvčata	Slabší žáci	Všichni žáci
3. V [zemi testu] školy poskytují...					
... nejlepší vzdělávání nadaným žákům	Česko	33	35	39	34
	Belgie	16	17	32	17
	Španělsko	22	19	20	20
	Francie	22	19	23	20
	Itálie	15	14	9	15
	Velká Británie	18	17	44	17
... všem žákům stejně kvalitní vzdělávání	Česko	63	63	56	63
	Belgie	79	79	63	79
	Španělsko	74	78	76	76
	Francie	72	74	72	73
	Itálie	76	78	84	76
	Velká Británie	76	78	56	77
... nejlepší vzdělávání pro nejslabší žáky	Česko	4	2	5	3
	Belgie	5	4	5	4
	Španělsko	4	4	4	4
	Francie	7	7	5	7
	Itálie	10	9	7	10
	Velká Británie	6	5	0	6

Hodnoty v tabulce udávají procenta žáků, kteří danou možnost zvolili.

Přestože výše uvedená kritéria spravedlivosti favorizující rovnost poskytovaného vzdělání a péče a na druhém místě pak důraz a kompenzační zvýhodnění pro slabší žáky, v realitě je většina žáků přesvědčena napříč všemi zeměmi, že všem se dostává stejně kvalitního vzdělávání, ale druhý nejčastější názor (v Česku podpořený více než v jiných zemích) je, že systém nabízí nejlepší vzdělání pro nadané žáky. Můžeme to interpretovat tak, že si jsou žáci vědomi zvýhodnění nadaných žáků a že je školský systém dále podporuje a umocňuje, spíše než by pomáhal slabším žákům a vytahoval je nahoru? Byla by zjištění ze skandinávských zemí konzistentní se zjištěními v těchto zemích nebo ne? To se můžeme pouze domnívat, nicméně výzkumná zjištění nám zde chybí. Máme na mysli zjištění o postojích žáků ke spravedlivosti a o subjektivním posouzení národních vzdělávacích systémů. Data

z mezinárodních výzkumů jako je PISA nám pouze ukazují, že reálně jsou ve skandinávských zemích rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky v systému malé a že to je dáno především vytažením těch slabších žáků k lepším výsledkům, spíše než snižováním výsledků těch nejlepších žáků. Promítlo by se to však i do vnímání žáků z těchto zemí či do jejich kritérií spravedlivosti (větší podpora Rawlsianskému důrazu na slabší žáky než v zemích v tomto výzkumu zúčastněných?).

2.3 Názory žáků na spravedlivost v jejich škole

Poslední důležitá část dotazníku vedla žáky ke zhodnocení spravedlivosti jejich konkrétní školy. Zde bylo nejvíce položek, které byly doplněny o otázku s otevřenou odpovědí, kde žáci mohli doplnit, co dále považují za důležité ve vztahu ke spravedlivosti ve vzdělávání či konkrétní škole (celkem 35 % žáků využilo tuto možnost). Analýza těchto odpovědí nám ukáže, jaká hlavní témata žáci sami identifikují jako důležitá ve vztahu ke spravedlivosti. V této části dotazníku se žáci vyjadřovali ke čtyřem různým tématům a spravedlivosti u nich ve škole. Byly to:

- Obecné zhodnocení spravedlivosti navštěvované školy;
- spravedlivost ve vztahu k trestům a odměnám ve škole;
- spravedlivost hodnocení a klasifikace;
- jak učitelé jednají s různými skupinami žáků (slabší, děvčata a chlapci, přistěhovalci, žáci z chudých rodin apod.).

Pro tento příspěvek jsem z uvedených kategorií vybral pouze pro ilustraci první – tj. obecné posouzení spravedlivosti školy očima žáků.

Tabulka č. 3: Posouzení spravedlivosti vlastní školy

V naší škole...	Česko	Belgie	Španělsko	Francie	Itálie	Velká Británie
.... se mnou učitelé jednají férově	75	77	78	70	78	78
..... si učitelé váží a respektují každého žáka	52	65	65	56	70	48

Hodnoty v tabulce udávají procento respondentů, kteří se tvrzením rozhodně souhlasili nebo spíše souhlasili.

Zatímco souhrně můžeme říci, že většina žáků souhlasí, že s nimi učitelé jednají férově, tak již menší část z nich je přesvědčena, že si učitelé váží a respektují každého žáka, a to zvláště platí pro Velkou Británii a ČR. Především mezi žáky, kteří považují jednání učitelů vůči nim za nespravedlivé, jsou více než 2/3 přesvědčeny, že si učitelé neváží všech žáků. Nicméně i žáci, se kterými učitelé jednají spravedlivě, vnímají, že si učitelé neváží všech žáků a ne všechny respektují. Můžeme předpokládat, že zde referují spíše o jiných žácích než o sobě, neboť by se to promítlo i do hodnocení spravedlivosti učitelů vůči nim. V odpovědi na tuto otázku se však zásadně neliší výpovědi dívek a chlapců, ani výpovědi výborných a slabších žáků. O něco větší rozdíly se projevují až v dalších sférách hodnocení spravedlivosti na úrovni školy v této části. Např. 28 % výborných žáků si myslí, že učitelé známkuje žáky nespravedlivě, zatímco o tomtéž je přesvědčeno až 40 % slabších žáků.

Závěr

Cílem příspěvku bylo ukázat na některá metodologická úskalí mezinárodních výzkumů a následných srovnávání výsledků napříč zeměmi. I v případě, že charakter vzorku a získaných dat umožňuje srovnávání jednotlivých zemí (např. PISA, TIMSS) i zde se ukazuje, že často rozdíly ve sledovaných oblastech uvnitř jednotlivých zemí jsou větší než rozdíly mezi jednotlivými zeměmi. Také některé zde prezentované výsledky výzkumu ukazují, že rozdíly mezi jednotlivými zeměmi nejsou významné, zatímco variabilita výsledků mezi jednotlivými školami v rámci národních vzorků je mnohem větší. To však nemá vést k metodologické rezignaci na maximální možnou porovnatelnost výsledků mezinárodních výzkumů a následných analýz porovnávajících jednotlivé země, ale spíše nás to vede k opatrnosti při prezentaci a zvláště pak následné interpretaci takových výsledků. Tato opatrnost platí snad ještě ve větší míře pro studie zaměřené na postoje a subjektivní posouzení reality než na studie zaměřené na zjišťování výsledků vzdělávání a měřené schopnosti, dovednosti či kompetence. Takovým příkladem je i popsáný výzkum.

Literatura:

BAYE, A.; GORARD, S.; SMITH, E. *Feelings of justice at school: Results of a survey among 8th graders in Europe*. Paper presented at the AERA 2005 Conference, in Montréal, April 11-15, 2005.

DEMEUSE, M.; CRAHAY, M.; MONSEUR, Ch. Efficiency and Equity. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001. s. 65-91.

EGREES. *Equity in European Educational Systems: A Set of indicators*. Liege: University of Liege, 2005 (2nd edition).

GREGER, D. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J. (ed.) *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21-40.

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.

MEURET, D. School Equity as a Matter of Justice. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001. s. 93-111.

SMITH, E.; GORARD, S. Pupils' views on equity in schools. *Compare*, roč. 36, 2006, č. 1, s. 41-56.

STRAKOVÁ, J. International Large-scale Studies of Educational Achievement – The Involvement of the Czech Republic. *Sociological Review*, Vol. 39, No. 3, 2003. p.411-424.

VANDERBERGHE, V.; DUPRIEZ, V.; ZACHARY, M.D. Is There an Effectiveness-Equity Trade-off? A cross-country comparison using TIMSS test scores. In *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht: Kluwer, 2001. s. 243-252.

Kontakt:

Mgr. David Greger, Ph.D.

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK
Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
tel.: +420-221 900 528
e-mail: greger@uvrv.pedf.cuni.cz