

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Mgr. Anna Šafránková

**Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni
ISCED 1 a 2**

Disertační práce

školicelka: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D

Olomouc 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci 2014

.....

Anna Šafránková

Poděkování

Děkuji PhDr. Vladimíře Kocourkové, Ph.D. za odborné vedení disertační práce a lidský přístup, který mi poskytovala po celou dobu mého doktorského studia.

Děkuji všem zúčastněným respondentům, bez nichž by disertační práce nemohla vzniknout.

Děkuji Mgr. Martinu Petrovi za formální a věcné připomínky a podporu. Zvláštní poděkování patří všem přátelům a rodině za jejich neutichající podporu a povzbuzení.

Obsah

Úvod	6
Cíle disertační práce	8
Teoretická východiska disertační práce	11
1 Stručný vývoj a současný stav zkoumané problematiky.....	11
2 Vymezení sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělávání	17
2.1 Legislativní a koncepční rámec sociálního znevýhodnění	19
2.2 Mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění	24
3 Specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.....	35
4 Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu inkluzivního vzdělávání.....	42
4.1 Vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání.....	42
4.1.1 Diverzita jako základní východisko inkluzivního vzdělávání.....	47
4.2 K zahraničním zkušenostem inkluzivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.....	51
5 Učitel ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.....	59
5.1 Učitelovo pojetí sociálně znevýhodněných žáků.....	62
5.1.1 Učitelovy postoje k sociálně znevýhodněným žákům	65
Empirická část disertační práce	68
6 Záměr výzkumného šetření	68
6.1 Cíle výzkumného šetření	68
6.2 Výzkumný problém a dílčí otázky.....	70
6.2.2 Proměnné	70
7 Design výzkumného šetření	71
8 Metody výzkumného šetření	73
9 Charakteristika výzkumného vzorku.....	77
10 Popis výzkumného šetření.....	81
10.1 I. etapa výzkumného šetření	81
10.1.1 Hlavní zjištění I. etapy výzkumného šetření	84

11 Výzkumné šetření a jeho analýza	94
11.1 Deskriptivní výsledky výzkumného šetření.....	94
11.2 Verifikace hypotéz	109
Shrnutí a diskuse	122
Závěr	125
Seznam použité literatury a zdrojů	127
Seznam příloh	150
Přílohy.....	151

Úvod

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je oblast, jež stojí v centru pozornosti řady pedagogických výzkumů jak v českém, tak zahraničním prostředí, což dokládá řada výzkumů, které jsou popsány v teoretické části disertační práce. Ačkoli je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků velmi rozsáhlá a zasahuje svojí šíří do mnoha oblastí, disertační práce se zaměřuje především na uchopení této problematiky perspektivou pedagogiky.

Disertační práce se skládá z teoretické a empirické části. Hlavním přínos teoretické části disertační práce spočívá ve shromáždění množství poznatků týkající se zkoumané problematiky a vytvoření tak konceptuálního rámce pro výzkumné šetření popsané v části empirické. V rámci teoretické části je pozornost věnována stručnému vývoji a současnému stavu problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků z hlediska především realizovaných výzkumů v této oblasti. Neopomenutelnou kapitolou ve vztahu k danému tématu je vymezení sociálního znevýhodnění, kde jsou operacionalizovány klíčové pojmy vztahující k sociálnímu znevýhodnění, legislativní a koncepční rámec sociálního znevýhodnění. V této kapitole je také popsán mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění. Další kapitola se zabývá již konkrétněji specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, níž volně navazuje vnímání této rozmanité skupiny žáků v kontextu konceptu inkluzivního vzdělávání, který akcentuje respektování vzájemných odlišností. Dále je popsána role učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání, neboť se domníváme, že se jedná o významného činitele vzdělávání této specifické skupiny žáků.

Těžištěm empirické části je výzkumné šetření, jež se zaměřuje na názory a postoje učitelů (působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2) na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání. V rámci výzkumného šetření je využito dotazníkové šetření, škály Likertova typu a Sémantický diferenciál.

Ačkoli je zřejmé, že úloha učitele ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je komplexní problematika s multidimenzionálním rozměrem, v rámci výzkumného šetření jsme se zaměřovali na vybrané prediktory vnímání vybraných pojmových indikátorů,

neboť vycházíme z předpokladu, že postoje mohou výrazným způsobem determinovat chování učitelů v tomto procesu a sekundárně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Cíle disertační práce

Hlavním cílem disertační práce je charakterizovat skupinu sociálně znevýhodněných žáků a specifika jejich vzdělávání v českém edukačním prostředí. Druhým ústředním cílem disertační práce je zjistit, jak vnímají sociálně znevýhodněné žáky učitelé působící na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2.

Dosažení hlavního cíle je determinováno naplněním konkrétních cílů teoretické a empirické části disertační práce.

Cíle teoretické části disertační práce:

Hlavním cílem teoretické části disertační práce je popsat aktuální stav v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu vybraných teorií, principů a legislativních opatření v českém edukačním prostředí a charakterizovat význam a roli učitele v oblasti vzdělávání této specifické skupiny žáků především z hlediska inkluzivního vzdělávání.

Dosažení hlavního cíle teoretické části disertační práce je determinováno naplněním jeho konkrétních dílčích cílů.

Dílčí cíle teoretické části disertační práce jsou:

- Na základě studia zahraniční a české literatury operacionalizovat klíčové pojmy v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- Charakterizovat významné teorie a přístupy související s problematikou vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- Na základě studia odborné literatury, legislativních a koncepčních materiálů vztahujících se k dané oblasti vymezit skupinu sociálně znevýhodněných žáků a objasnit jejich vzdělávání perspektivou těchto materiálů;
- Charakterizovat dosavadní vývoj zkoumané problematiky;
- Na základě studia odborné literatury a relevantních dokumentů charakterizovat specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- Charakterizovat koncepci inkluzivního vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům;
- Charakterizovat význam a roli učitele jako významného činitele inkluzivního vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům.

Cíle empirické části disertační práce

Hlavním cílem empirické části disertační práce je na základě výzkumného šetření deskriptivně – relačního charakteru zjistit, jak vybraný výzkumný vzorek učitelů působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 vnímá sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání a ověřit některé vztahy týkající se vybraných determinant a vnímání sociálně znevýhodněných žáků učiteli. V tomto kontextu nás zajímá, zda existují rozdíly ve vnímání sociálně znevýhodněných žáků (a jejich vzdělávání) mezi učiteli podle krajů, ve kterých působí, délky jejich praxe a podle toho, zda mají či nemají zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků.

Specifikování výše uvedených oblastí je v těsné souvislosti s naplněním hlavního cíle empirické části disertační práce, resp. naplněním cílů dílčích. Z hlediska deskripce se v rámci výzkumného šetření zaměřujeme na:

Prostřednictvím baterie metod zjistit, jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky

- a) Pomocí dotazníkového šetření zjistit faktory mající podle respondentů vliv na vznik sociálního znevýhodnění žáků;
- b) Pomocí dotazníkového šetření zjistit názory respondentů na efektivní podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- c) Pomocí dotazníkového šetření zjistit převažující zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků;
- d) Pomocí škál Likertova typu zjistit postojovou orientaci učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání (z hlediska jejich specifik a vzdělávání)
- e) Pomocí Sémantického diferenciálu zjistit vnímání pojmových indikátorů vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání

Relační:

Zjistit, jaký je vztah mezi vnímáním sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzděláváním:

- individuálními proměnnými učitelů: délka praxe, předchozí zkušenosti a vnímání žakovské diverzity;

- kolektivními proměnnými učitelů: kraj.

Teoreticky se opíráme zejména o sociokognitivní teorie, které zdůrazňují význam sociálních a kulturních dimenzí (postoje a učitelovo pedagogické myšlení jakou součást kulturního kapitálu) procesu učení. Sociokognitivní teorie akcentují „různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím“. (Bertrand, 1998, s. 117) Těžištěm těchto teorií jsou tedy sociální vztahy ve školním prostředí a uvnitř třídy, včetně vlivu spolužáků a intervenujících osob při konstrukci pedagogické situace. (Bertrand, 1998, s. 118) V tomto kontextu bývá často zmiňován triadický reciproční determinismus Bandury, jenž je založen na vzájemné interakci a působení tří velmi širokých skupin faktorů: chování; osobnostní rysy (kognitivní, biologické a jiné vnitřní momenty jedince) a dále vnější prostředí. (Bandura, 1986, s. 24) Osobnost v tomto pojetí je tedy vnímána jako aktivní svébytná entita, reflektující svoji činnost a ovlivňující prostředí, jenž zpětně působí a ovlivňuje jedince a jeho chování.

Teoretická východiska disertační práce

1 Stručný vývoj a současný stav zkoumané problematiky

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků napříč historickým vývojem je často spojováno se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání, rovnými vzdělávacími příležitostmi¹ a dalšími koncepty uvažujícími o vztahu mezi sociální a edukační realitou resp. sociálně - ekonomickými determinanty vzdělávání. Tato problematika je v zorném úhlu nejenom pedagogických, psychologických ale také (a vzhledem k řadě výzkumů především) sociologických výzkumů². Samozřejmě vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků lze zkoumat z řady hledisek, proto se v následujícím textu zaměříme pouze na ty, které považujeme za významné ve vztahu k disertační práci. Naším cílem není v této kapitole popsat zcela striktně výzkumy v oblasti sociálně znevýhodněných žáků realizované pouze na poli pedagogického výzkumu, neboť považujeme řadu sociologických výzkumů za velmi přínosných nejenom pro obohacení sociologie, ale také přinášejí řadu přesahujících zjištění rezonujících právě s pedagogikou. Téma vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků není tématem zcela novým. Vlivu sociálních a ekonomických determinant na vzdělávání žáků byla přikládána v různých dobách a společnostech různá míra významu a nabýval odlišných specifik. Přestože myšlenku spravedlnosti ve vzdělávání z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání lze nalézt již u J. A. Komenského, který vyzdvihuje ideu „vzdělávat všechny ve všem a všestranně“ (Komenský, 1948, s. 71) a přestože samozřejmě bychom mohli jít ještě hlouběji do historie, kde dané téma bylo více či méně akcentováno různými autory, neučiníme tak, neboť by si samotný historický vývoj této problematiky zasloužil samostatnou práci.

¹ Viz kapitola 2.1 *Legislativní a koncepční rámec sociálního znevýhodnění*.

² Vedle sociologických výzkumů, jež některé z nich budou zmíněny v následujících kapitolách, je třeba uvést také práce na poli sociologie mládeže a sociologie výchovy, které se v tomto kontextu jeví jako přínosné (např. Kraus, 1990, 1999 aj.; Rabušicová, 1992, 1995, 1996 aj.; Havlík, Novotná, Prokop, 1993; Galla, 1967 aj.)

Těžištěm této kapitoly je nastínit stručný vývoj vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v reflexi výzkumných prací od 20. století, neboť se domníváme, že zde můžeme nacházet významná východiska pro další vývoj a směřování dané problematiky.

Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se stala významným předmětem řady diskusí již počátkem 20. století.³ V tomto období sílí zájem o sociální problematiku, kdy např. v roce 1907 byla vydána publikace Housera s názvem *Výdělečná práce školních dětí*, která prezentovala data výzkumného šetření zaměřujícího se na vztah mezi prací dětí a jejich školními výsledky⁴, školní docházkou a celkovým tělesným a morálním vývojem (srov. Kraus, 1995, s. 133; Průcha, 2009, s. 454). Částečně byla tato oblast řešena mimo jiné také ve výzkumech *Ústavu pro výzkum dítěte a dorůstající mládež*.⁵

Ve 30. letech 20. století se problematika rovných vzdělávacích příležitostí stala ústředním tématem reformních snah Příhody, jež vycházely z kritiky stávajícího školského systému založeného na „nedemokratických“ principech, charakterizované nerovným přístupem všech dětí ke vzdělání⁶. Jeho reformní návrh je založen na jednotné vnitřně diferencované devítileté škole⁷, která by nejenom umožnila vzdělávání všech žáků bez ohledu na jejich sociální a ekonomické rozdíly⁸, ale také vedla k racionalizaci školství.⁹ Ačkoli lze hovořit o nadčasovém návrhu koncepce školy, reflektující rovný přístup ke vzdělávání, nebyl vzhledem k odporu laické i odborné veřejnosti prosazen. (Váňová, 1995, s. 31 - 33)

³ V tomto období mimo jiné také sílí politická diskuse, kdy ze 4. řádného sjezdu 8. – 10. září 1900 v Českých Budějovicích vzešel dokument tzv. maximální program československé sociální demokracie, který uvažuje o vzdělávání v intencích demokratizace, kterou v daném kontextu chápe jako vytvoření stejných podmínek a zajištění tak rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti. (Váňová, 2011, s. 37)

⁴ Houser uvádí, že děti, jež byly nuceny k práci, měly větší sklon k opakování ročníku. (Houser, 1907, s. 53).

⁵ Ústav působící v letech 1911 – 1938 (původní název byl *Pedologický ústav hl. města Prahy*) je spojován především se jmény Čádou, Dolenským, Matiegkou, (Štverák, Čadská, 2007, s. 83) ale také se Stejskalem, který později spolupracoval na reformních snahách Příhody. (Váňová, 1995 s. 22)

⁶ Příhoda se mimo jiné opíral o statistické údaje a sociální zázemí žáků škol středních a měšťanských, přičemž kritizoval právě tento dvou - kolejný charakter vzdělávacího systému.

⁷ Jedná tak téměř ve shodě s dosud rozvíjeným konceptem jednotné školy (např. Pospíšil, Úlehla aj.) (Váňová, 1995, s. 7)

⁸ Příhoda byl silně ovlivněn svými delšími pobyty ve Spojených státech amerických, kde získal zkušenosti s takto pojatým školstvím. Značný vliv na jeho práci měla jeho spolupráce s Thorndikem a Deweyem.

⁹ S pojmem „racionalizace“ se v díle V. Příhody můžeme setkat poměrně často, chápe jím „princip úspornosti a vědeckého řízení školní práce, a to psychologickými prostředky“. (Váňová, 1995, s. 13)

Ve 2. polovině 20. století byla problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků značně diskutována právě z hlediska výše uvedeného modelu na mezinárodním poli (např. ve Spojených státech amerických, Velké Británii, což dokazuje i řada výzkumných studií¹⁰ z tohoto období). Vliv sociálního a rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků byl předmětem zkoumání jedné z nejznámějších studií amerického sociologa Colemana (1966)¹¹. Tato studie mimo jiné dokázala, že studenti pocházející z menšinových skupin nebo z finančně chudého rodinného prostředí či segregovaného prostředí jsou natolik ovlivněni svým rodinným prostředím, že dosahují častěji horších vzdělávacích výsledků než jejich spolužáci. (Coleman, 1966, s. 325) Podobně se této problematice věnovala zpráva v gesci anglického Ústředního poradního výboru pro vzdělávání (*Central Advisory Council for Education*) s názvem *Children and their Primary Schools*¹² (Plowden Committee, 1967) Obě zprávy jsou známé nejenom vlivem rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků, ale šly ve svém zkoumání ještě dále, neboť se věnovaly vztahu vstupů (zdroje školy a charakteristiky žáků) a výstupů (standardizované výkonové testy).¹³ (Ježek, 2007, s. 16)

Problematika sociálně znevýhodněných dětí se stala předmětem bádání také sociologa Bláhy. V jeho dílech lze nalézt například objasnění vlivu rozmanitých typů prostředí na vývoj a životní dráhu dítěte (Bláha, 1968, s. 293) Bláha vnímal v ekonomických a sociokulturních faktorech rodin příčiny zaostávání dětí za vrstevníky, kteří vyrůstali v příznivějších podmínkách. (Průcha, 2009, s. 455) Bláha (1946) se ve svém díle *Sociologie dětství*, jež tvoří součást sociologie výchovy, zaměřuje na tělesný a duševní vývoj dítěte v závislosti na sociálním prostředí. V tomto díle vymezuje pojem „sociální dědičnost“, kterým metaforicky poukazuje na skutečnost, že vedle dědičných dispozic zde existují a přenášejí se i určité způsoby, modely a vzorce chování v kontextu konkrétního sociálního prostředí. Poprvé zde I. A. Bláha (1946, s. 9) hovoří o „sociální situaci“, jež vzniká ve chvíli, kdy se jedinci ocitnou pohromadě, což je fundamentálním předpokladem recipročního působení, vyvolávající potřebu upravit vzájemné vztahy. Takto tedy dochází

¹⁰ Např. Havighurts, 1965; Sears, Maccoby, Levin, 1957; Coleman, 1966, Plowden, 1967 aj

¹¹ Známá jako *The Equality of Educational Opportunity Study* (EEOS), někdy označována jako *Coleman Study*.

¹² Tato studie je často označována *Plowden Report*, neboť za jejím vznikem stála Bridget Lady Plowden.

¹³ V tomto kontextu lze hovořit o zkoumání efektivity škol.

k sociálnímu procesu, „jenž má všechny vlastnosti syntézy, tj. vznikají v něm jevy docela nové, jaké nebyly dány v jednotlivých prvcích. Je tedy patrný důraz na sociální aspekty výchovy, zejména vliv prostředí na jedince¹⁴. Bláha uvažuje o vlivu prostředí na jedince komplexně, kdy uvádí, že „je mnoho jedinců, kteří se narodili a vyrostli v chalupách v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu a vynikli. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé poměry, jimž děkují za svou konstituci, bystrou inteligenci, zdravý úsudek, solidní morálku a rozvoj nejlepších vlastností. Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a výsledek by byl nepříznivý.“ (Bláha, 1927, s. 195)

Přestože reálně otázka sociálních nerovností v období po roce 1948 existovala¹⁵, což dokazují například výzkumy vzdělanostních nerovností publikované v zahraničí, výzkumy tohoto typu se v českém prostředí začínají objevovat až koncem šedesátých let. V 70. letech 20. století je znám například výzkum vlivu sociálního původu na prospěch dětí, realizovaný Jerhotovou. (Průcha, 2009 s. 455)

Významně se jeví studie na poli sociologickém, kdy již v 90. letech minulého století se vzdělanostní reprodukci zabývali Matějů s Řehákovou (1992), kteří ve svých výzkumech dospěli k názoru, že dosažené vzdělání rodičů má zásadní vliv na vzdělávací dráhu jejich potomků. Problematikou vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků především z hlediska vlivu vzdělání rodičů a typu rodiny na vzdělávací dráhu jejich dětí se zabývají také další sociologické studie (např. Večerník, 1998, Matějů, Straková, 2006, Katrňák, 2004, Tuček, 2003, Simonová, 2008; 2011 aj.).

Na práci sociologů navázala Rabušicová (1995, s. 105), která na základě empirického šetření na vzorku žáků brněnských základních škol a víceletých gymnázií došla k závěru, že socioekonomický status rodiny ovlivňuje výsledky dítěte ve škole, jeho vzdělávací dráhu, ale také další rodinné proměnné, jako je péče o dítě a zájem o jeho výsledky.

¹⁴ Bláha dokonce vyslovil požadavek k vytvoření interdisciplinární vědy, kterou nazýval „sociologická pedagogika“, jež by se na základě odklonu od normativnosti měla zaměřovat spíše na to, co reálně existuje. (Bláha, 1946, s. 27 - 39)

¹⁵ Do značné míry bylo toto téma v daném období tabuizováno, neboť hrozil střet výsledků případných výzkumných šetření a analýz s ideologickými postuláty (Matějů, Straková, 2006, s. 10).

Na již zmiňovanou teorii jazykových kódů Bernsteina navázala v českém prostředí Knausová (2006), která pomocí rozboru písemných a ústních projevů žáků potvrdila vliv jazykových kódů na vzdělání dětí.

Cenná zjištění v rámci námi zkoumané oblasti lze nalézt v řadě mezinárodních výzkumů např. PISA (*Programme for International Student Assessment*)¹⁶, TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), kde výsledky těchto testů poukazují na jejich možnou determinovanost socioekonomickým statusem rodiny. Tyto výzkumy také poukazují na závislost žáků na socioekonomických charakteristikách nejenom rodin, ale také škol, které navštěvují (tzn. „záleží na tom, v jaké škole a s jakými spolužáky žák studuje“) (Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý 2014, s. 41)

V současné době je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v českém i zahraničním pedagogickém prostředí v centru pozornosti řady výzkumů, které jsou mimo jiné podporovány např. Evropským sociálním fondem prostřednictvím národních operačních programů.

V českém prostředí najdeme také v současné době řadu aplikovaných výzkumů zaměřujících se na námi zkoumanou oblast. Neopomenutelně je třeba jmenovat např. výzkumný záměr s názvem „*Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*“ realizovaný na *Masarykově univerzitě* v Brně. Tento aplikovaný výzkum se ve své jedné části zaměřoval právě na skupinu sociálně znevýhodněných žáků, jejich vzdělávání a inkluze do hlavního vzdělávacího proudu. (Němec, Vojtková, et al. 2009). Problematika vzdělávacích potřeb žáků ze sociokulturně odlišného prostředí je jednou z oblastí vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, jež byla roku 2008 řešena na *Univerzitě Karlově* v Praze (Bittnerová, 2009). Dále se touto problematikou zabývá například *Západočeská Univerzita v Plzni* a to zejména z hlediska aplikovaného výzkumu, v rámci něhož se snaží zvýšit povědomí pedagogických a vedoucích pracovníků škol i školských zařízení o možnostech a limitech dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávacím procesu. Projekt *Systémová podpora*

¹⁶ Viz kapitola 2.2 *Mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění*.

inkluzivního vzdělávání v ČR, jehož nositelem je *Univerzita Palackého v Olomouci*, je jedním z unikátních projektů, nejenom z hlediska rozsahu svého zaměření, ale také vzhledem k významné spolupráci dalších subjektů¹⁷. Samozřejmě lze nalézt mnoho dalších výzkumů, nicméně pro účely disertační práce se jimi nebudeme více zabývat a zaměříme se v následujícím textu již konkrétněji na teoretická východiska výzkumného šetření disertační práce.

¹⁷ Hlavním partnerem je Člověk v tísni, o. p. s.; dalšími partnery a spolupracujícími vysokými školami jsou Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, o.s., Asociace pracovníků SPC, o. s., Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Ev. Purkyně Ústí n. Labem, Pedagogická fakulta Jihočeské Univerzity České Budějovice.

2 Vymezení sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělávání

Exaktně vymezit skupinu sociálně znevýhodněných žáků není snadné nejenom díky individuálnímu vnímání sémantiky pojmu „sociálně znevýhodněný žák“ (*socially disadvantaged pupil*), ale také proto, že se jedná o velmi rozmanitou skupinu žáků. (Němec, 2012, s. 7)

Na úvod je třeba vymezit jednotlivé pojmy, ze kterých se samotný pojem „sociální znevýhodnění“ skládá.

„**Znevýhodnění**“ (*disadvantage*) může být chápáno jako relativní pojem, který je vymezen ve vztahu k jiným jedincům. Nicméně tento samotný fakt nemusí nutně znamenat, že ačkoli se mezi lidmi vyskytují rozdíly, musí být někdo nutně znevýhodněn. Těžištěm vymezení „znevýhodnění“ je tedy určitý hodnotící soud. (OECD, 1998, s. 139) Podobně může být znevýhodnění chápáno jako stav, kdy určitý jedinec (popř. skupina) v důsledku své přirozenosti a odlišnosti není vnímán rovnocenně ve vztahu k ostatním členům dané společnosti. (Koldinská, 2010, s. 6) Pojem „znevýhodněný“ je z lexikálního hlediska adjektivum, což samo o sobě může evokovat, že se jedná o charakteristiku určité kvality jedince či skupiny.¹⁸ Obecně lze „znevýhodnění“ vnímat jako stav, který brání jedinci (popř. skupině) v adekvátním naplňování jeho potenciálu (pro účely disertační práce v rámci jeho vzdělávání) ve smyslu odepření přístupu (*access*) k určitým zdrojům či mechanismům oproti ostatním jedincům. Překonávání „znevýhodnění“ v tomto kontextu znamená eliminace či zmírňování daných „překážek“¹⁹. (Mayer, 2003, s. 2-3)

Pojem „**sociální**“ (vychází z lat. *socialis*) lze vymezit pomocí mnoha definic. Obecně lze uvést, že se jedná o označení jevů, jež jsou „vázány na interakci mezi jedinci, jejich společnou činnost, na procesy sdružování a z toho vyplývající způsob života a formy organizace“. (Linhart, 1996, s. 1014) Budeme – li pojem „sociální“ chápat v užším slova smyslu, lze ho charakterizovat ve vztahu k určitému jedinci, jeho potřebám, problémům

¹⁸ V tomto případě se často objevují diskuze o výhodách či nevýhodách označení „sociálně znevýhodněný žák“, kdy v daném kontextu jsou řešeny otázky stigmatizace jedinců.

¹⁹ Jedná se o opatření pro snižování nerovností ve vzdělávání, kdy se v daném kontextu sociálně znevýhodněných žáků hovoří o vyrovnávacích opatřeních (viz kapitola 3).

a jeho specifické interakci s ostatními lidmi, ale i prostředím, ve kterém se vyskytuje²⁰. (Linhart, 1996, s. 1014) (srov. Kraus, 2008, s. 39, Žižková, 1997, s. 16)

Žák je v pro účely disertační práce označován jako jedinec v roli subjektu edukace²¹ (Průcha, et. al. 2009, s. 389). Vzhledem ke skutečnosti, že se disertační práce ve své teoretické i empirické části zaměřuje podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (*International Standard Classification of Education*) - ISCED především na úroveň ISCED 1 a 2, je žákem v tomto kontextu vnímán jedinec, jehož edukace probíhá na uvedené úrovni. Nicméně i přesto si uvědomujeme, že některé aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, jež jsou popisovány v teoretické části disertační práce, mohou mít v některých případech širší a obecnější ráz.

Vymezení pojmu „**sociálně znevýhodněný žák**“ je předmětem následujících kapitol, kde vycházíme především z legislativního vymezení (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.) a specifikace této rozmanité skupiny žáků na základě teorií a realizovaných výzkumů. Přesto je na úvod třeba uvést, že pro účely disertační práce je sociální znevýhodnění žáka chápáno úžeji, kdy se jedná o jedince pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým socio-ekonomickým a kulturním podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte a které je socio-ekonomicky či kulturně odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace a tato odlišnost mu výrazně brání v plnohodnotném zapojení se do společnosti a plnohodnotném rozvinutí svého vzdělávacího potenciálu. (Šafránková, Kocourková, 2013)

²⁰ Tato interakce probíhá a je vázána především na proces socializace (viz kapitola 2.2)

²¹ Ve shodě s Průchou (2002, s. 66) pojem „edukace“ (z lat. *educatio*) vnímáme jako souhrnné označení tradičních pojmů „výchova a vzdělávání“ jako, neboť se v reálném procesu prolínají.

2.1 Legislativní a koncepční rámec sociálního znevýhodnění

V současné době je obecně na vzdělávací systémy pohlíženo ze dvou fundamentálních hledisek – zda poskytují vysoce kvalitní vzdělávání, a zároveň zda dokáží propojit toto vzdělávání s rovností (OECD, 2012, s. 5) (tj. „zda je distribuováno všem podle jejich možností a schopností“ (Greger In Matějů et. al., 2006, s. 21) Tato skutečnost se stala východiskem řady legislativních a koncepčních dokumentů, které jsou nastíněny v úvodu této kapitoly. Těžištěm této kapitoly je především vymezení sociálně znevýhodněných žáků perspektivou vzdělávací politiky.

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků bývá často spojováno se zajištěním „rovných příležitostí ve vzdělávání“ (*equal educational opportunity*), jež značně souvisí s „rovným přístupem ke vzdělávání“ (*equality of access*).²² Tyto dva velmi diskutované koncepty a jejich dodržování se staly prioritními cíli mimo jiné i české vzdělávací politiky. „Vzdělávací soustava je jednou z hlavních integrujících sil, a to nejenom předáváním sdílených hodnot a společných tradic, ale především zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání, vyrovnáváním nerovností sociálního a kulturního prostředí i všech znevýhodnění daných zdravotními, etnickými či specifickými regionálními důvody a podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu.“ (Kotásek et al., 2001, s. 14)

Rovný přístup ke vzdělávání je deklarován ve školské legislativě v § 2 odst. 1 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*), ve znění pozdějších předpisů. Myšlenka zajištění rovných šancí ve vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům se postupně stala jedním z prioritních témat *Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. V České republice je právo na vzdělání zaručeno *Ústavou České republiky* a stejně tak v článku 33 *Listinou základních práv a svobod*. Tyto základní dokumenty zaručují dodržování

²² Hovoříme – li o konceptu „rovných příležitostí“ ve vzdělávání v kontextu disertační práce vycházíme z Gregera (In Matějů et. al., 2006, s. 21 – 40), který ve své studii podal přehledné vymezení rozdílných pojetí spravedlnosti ve vzdělávání z hlediska rovnosti v přístupu nebo rovných příležitostí (*equality of access or opportunity*), rovnosti podmínek (*equality of treatment*) a rovnosti dosažených výsledků a školních úspěchů (*equality of achievement or academic success*). Rovnost v přístupu ke vzdělávání v našem sociokulturním kontextu je spojována často s rozšíření přístupu k terciárnímu vzdělávání. Rovné příležitosti nepožadují rovnost ve výsledcích, ale snaží se spíše eliminovat nespravedlivé nerovnosti.

základních lidských práv podobně jako *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace, Úmluva o ochraně základních lidských práv a základních svobod, Úmluva o právech dítěte a Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin* aj.

Z hlediska legislativního vymezení patří v České republice sociálně znevýhodnění žáci mezi skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.)

Sociální znevýhodnění je touto legislativou vnímáno jako:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.²³ (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.)

Zatímco vymezení zdravotního postižení (tělesné, zrakové, sluchové, mentální, autismus, vady řeči, souběžné postižení více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování) a zdravotní znevýhodnění (zdravotní oslabení, dlouhodobé onemocnění a lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) je ve školském zákoně (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.) relativně přesně definováno na základě diagnostikování postižení či znevýhodnění, sociální znevýhodnění je definováno v kontextu prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Podobně je sociální znevýhodnění definováno v novele vyhlášky č. 73/2005 Sb. (§ 1 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.), jež za sociálně znevýhodněného žáka považuje jedince pocházejícího z prostředí, které mu neposkytuje žádoucí podporu k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a nedostatečné znalosti vzdělávacího jazyka, jež je jedním z významných determinantů vzdělávání žáků pocházejících z kulturně odlišného prostředí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Jeřábek et al 2005, s. 110) definuje tuto skupinu žáků jako jedince, pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením, pro něž může z důvodu jazykové odlišnosti nebo

²³ Viz také Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů.

proto, že jsou svými rodinami a jejich kulturními vzorci projevující se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí a vztahu ke vzdělávání představovat začlenění do hlavního vzdělávacího proudu obtíže. Rámcový vzdělávací program (ve shodě s *Národním program rozvoje vzdělávání v České republice*²⁴) uvádí, že pro optimální rozvoj potenciálu sociálně znevýhodněných žáků je potřeba zajištění adekvátního obsahu, forem a metod vzdělávání, jež budou reflektovat diverzitu jedinců. (Jeřábek et al 2005, s. 110; Kotásek et al., 2001, s. 58)

Problematika sociálně znevýhodněných žáků nebyla po dlouhou v centru pozornosti organizačních, didakticko – metodických a personálních opatření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Významným impulzem vedoucím k intenzivní tvorbě opatření a realizaci inkluzivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků bylo vydání *rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci č. 57325/00 – D. H. a ostatní proti České republice*²⁵. Na základě tohoto podnětu dochází k postupnému vypracovávání a přijímání opatření směřujících ke zvyšování inkluzivního charakteru vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. (Šafránková, 2010)

Jedním z významných a neopomenutelných strategických dokumentů české vzdělávací politiky, který vznikl jako výsledek spolupráce řady subjektů (explicitně uvedených v úvodu dokumentu) a široké celospolečenské reflexe, vymezující obecný základ a principy vzdělávací politiky na přelomu tisíciletí a stanovující spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem všech podle jejich schopností, požadavků a potřeb, byl již zmiňovaný *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Kotásek et al., 2001). Sociálně znevýhodnění žáci byli podle uvedeného strategického dokumentu jedinci

²⁴ Jedná se o systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy. Tento dokument vzhledem k jeho charakteru je označován taktéž jako „Bílá kniha“. (Kotásek et al., 2001, s. 7)

²⁵ V reflexi na uvedenou skutečnost započala řada činností jak státních, tak nevládních organizací, ovlivňující situaci a vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. V listopadu 2012 byl vydán *Plán opatření pro výkon rozsudku pro lidská práva v případě D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“*, jenž nahradil původní *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (Česká republika, 2010) a jenž je spojován s dalšími klíčovými koncepčními dokumenty a aktivitami jako např. *Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na rok 2011 – 2015* (Šimáček, 2011), *Národní strategii ochrany práv dětí* (Česká republika, 2012) aj. Vedle aktivit státních orgánů se v dané oblasti aktivně podílejí i odborné asociace a občanská sdružení (např. *Agentura pro sociální začleňování*, *Člověk v tísni*, nezisková organizace *Liga lidských práv*, občanské sdružení *Rytmus* aj.) Přehled nejdůležitějších aktivit, projektů, studií a výzkumných šetření podávají Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý (2014, s. 11 – 13).

pocházející ze socio-ekonomicky a kulturně znevýhodňujícího prostředí. (Kotásek, Jiří et al., 2001, s. 58) V tomto kontextu byli explicitně uvedeni právě sociálně znevýhodnění žáci, jimž by se měla věnovat náležitá pozornost a pomoci jim (např. prostřednictvím kompenzačním mechanismů) překonat znevýhodnění k zajištění maximálního rozvíjení jejich potenciálu. Tento strategický dokument vnímal také jako jednu z priorit mimo jiné omezení či zcela odstranění selektivity ve vzdělávání (Kotásek et al., 2001, s. 13 – 19) s důrazem na integraci a inkluzi včetně harmonizace vztahu školy a rodiny a vytvoření inkluzivního prostředí. (Kotásek et al., 2001, s. 58)

Přestože řadu myšlenek a trend, který nastolil *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, můžeme pokládat za aktuální i dnes, v návaznosti a v reflexi naplněných cílů²⁶ tohoto dokumentu vznikla *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*, která je stejně jako výše uvedený strategický dokument koncipována jako obecný základ české vzdělávací politiky. Mezi tři hlavní průřezové priority, jež jsou významné v kontextu disertační práce, patří snižování nerovností ve vzdělávání a podpora kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu.²⁷ *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* usiluje o to, aby, faktory jako je například pohlaví, socioekonomický status rodiny, region, ve kterém jedinec žije, jeho příslušnost k etnické či národnostní menšině aj., neovlivňovaly negativně rozvoj jeho vzdělávacího potenciálu tak, aby každý jedinec měl šanci získat takové vzdělání, které odpovídá jeho schopnostem. (MŠMT, 2014) Právě v kontextu rovných vzdělávacích příležitostí ve vzdělávání se taktéž v tomto strategickém dokumentu hovoří o sociálně znevýhodněných žácích a potřebě jejich podpory v raném věku²⁸, což by mohlo vést k eliminaci či předcházení jejich znevýhodnění v následujícím vzdělávání, dále

²⁶ Viz *Analýzou naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*, jež byla vypracována skupinou odborníků (vedoucím pracovního týmu byla RNDr. Jana Straková, Ph.D.) a která se zaměřila především na vyhodnocení míry naplnění cílů vymezených v šesti strategických liniích v závěrečné průřezové části *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice*. (Kotásek et al. 2001)

²⁷ Třetí prioritou je odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

²⁸ Viz také *(Akční plán realizace) Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí* (Česká republika, 2008), který navazoval na *Koncepci (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání za období 2005 – 2007*, vnímající z hlediska rozvoje kognitivního a morálního potenciálu jako jeden z průvodních jevů sociálního znevýhodnění méně podnětné rodinné prostředí, ve kterém žáci vyrůstají. Přestože doba realizace těchto akčních plánů již uběhla, v rámci disertační práce jsou zmiňovány proto, že neopomenutelně přispěly k aktivitám v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

je zde uvedena potřeba zavést systém diagnostiky vzdělávacích potřeb pro děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. (Česká republika, 2008)

Neopomenutelným strategickým dokumentem je *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (2011 – 2015)* (Česká republika, 2011, s. 59), který vymezuje sociálně znevýhodněné žáky jako jedince, do jejichž vzdělávání se promítá často nejenom jejich předpoklady pro vzdělávání, ale také sociální podmínky rodin, ve kterých vyrůstají. Podobně jako v již zmiňovaných koncepčních a strategických dokumentech i zde je akcentována potřeba včasné péče o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.²⁹

Sociálně znevýhodnění žáci mohou být také vnímáni jako jedinci, pocházející z rodin s nižším vzděláním, s negativními postoji ke škole a vzdělávání, kde rodiče nejsou schopni podporovat své děti, ale taktéž z rodin neúplných a z rodin s náročnou socioekonomickou situací. (OECD, 2012, s. 22)

Z uvedené charakteristiky sociálního znevýhodnění reflektované vzdělávací politikou je zřejmé, že se jedná o velmi rozmanitou skupinu žáků, jež je třeba chápat vždy v určitém sociokulturním kontextu.

Disertační práce vychází z vymezení sociálního znevýhodnění podle školského zákona (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.), nicméně vzhledem k rozsáhlosti dané skupiny se nezaměřuje konkrétněji na jedince s nařízenou ústavní výchova nebo uloženou ochrannou výchovou a rovněž také na azylanty a účastníky řízení o udělení azylu na území České republiky.

²⁹ Odkazováno je na některé studie, mapující vzdělanostní dráhy sociálně znevýhodněných žáků a individuální přístup pedagogů k nim, např. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených lokalit*. (GAC, 2009); *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* (Člověk v tísni, 2009) aj. Tyto dvě studie reflektují situaci v oblasti edukaci sociálně znevýhodněných žáků, jejichž znevýhodnění je dáno především příslušností k etnické skupině. Na základě první uváděné studie může být sociální znevýhodnění dáno: méně rozvinutým kulturním kapitálem; menší jazykovou vybaveností dítěte; menší podporou dítěte; neexistencí či nižším pozitivním vlivem pracovně - profesních vztahů; nižším materiálním vybavením rodiny. (GAC, 2009, s. 8 – 9)

2.2 Mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění

Mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění žáka lze vnímat z řady hledisek. Vzhledem k výše uvedenému legislativnímu vymezení může být sociální znevýhodnění spojeno s odlišnou kulturní, hodnotovou orientací a odlišným mateřským jazykem, než je vyučovací jazyk, přítomností rizikových vlivů, případně kombinací těchto jevů, kdy jedinci není umožněno rozvinutí jeho kompetencí pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávání.

Vznik sociálního znevýhodnění ve vztahu k vzdělávání žáků je silně spjat se socializací v prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, nicméně odlišným se zde jeví úhel pohledu na sociální znevýhodnění.

Osobnost jedince lze vnímat jako syntézu působení vnitřních (genotyp) a vnějších (prostředí, popř. výchova) činitelů. (Kraus, 2008, s. 64) Existuje řada sociologických, ale i pedagogických výzkumných studií, jež se snaží působení těchto determinant majících vliv na vzdělávací výsledky žáků vysvětlit z různých hledisek. Ačkoli je vliv zděděných genetických dispozic jednou z neopomenutelných oblastí diskuze vzniku vzdělanostních nerovností (viz. např. Jensen 1972, Eysenck, 1971, Herrnstein, 1973 aj.), dále se budeme věnovat pouze vlivu prostředí, ve kterém dochází k socializaci jedince a v jehož rámci může docházet ke vzniku sociálního znevýhodnění žáka ve vztahu k jeho vzdělávání.

V rámci procesu **socializace** dochází k usměrňování a k přizpůsobení jedincových vzorců chování, hodnot, standardů, norem, dovedností a návyků, postojů a motivů směrem k jejich žádoucím charakteristikám v konkrétní společnosti (Hogg, Vaughan, 2011, s. 274). Cílem socializace podle Kellera (1995, s. 32 – 33) je „zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Toho lze dosáhnout jen tehdy, přijme-li jedinec za své (internalizuje-li) nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítko své kultury. Socializace utváří způsob jednání a formuje tendence k reagování v různých situacích. Proto bývá nazývána „druhým, sociokulturním narozením“, neboť teprve díky jí se biologický tvor stává bytostí schopnou chovat se jako člen určité společnosti.“

Obecně můžeme říci, že socializace je permanentní dialogický proces, jenž se realizuje především prostřednictvím sociálního učení (uskutečňuje se v sociálních podmínkách a situacích) sociální komunikace a interakce. (Čáp, Mareš, 2001, s. 54 – 57) Podstata

socializace je tedy uložena v procesech učení, jejichž prostřednictvím si jedinec osvojuje obsah socializace a regulačních procesech působení socializačních činitelů. (Sollárová In Výrost, Slaměnik, 2008, s. 50) Berger a Luckman³⁰(1999, s. 129 - 130) rozlišují primární a sekundární socializaci na základě toho, v jakém prostředí socializace probíhá. Značný vliv podle těchto autorů má právě primární socializace, realizující se především v interakci s „významnými druhými“ (*significant other*)³¹, jenž jedinci na základě vlastního postavení ve společenské struktuře a individuálních osobnostních vlastností zprostředkovávají svět. „Dítě z nižších vrstev tak nejen přejímá pohled nižších vrstev na svět, ale přejímá ho v podobě charakteristicky zabarvené vlivem svých rodičů.“ (Berger, Luckman, 1999, s. 130) Berger a Luckman (1999, s. 130) dále doplňují, že toto „přefiltrované“ vnímání světa může vést k rezignaci, vzteku, rebelství aj.

Ve vztahu ke vzniku sociálního znevýhodnění žáků mají tedy právě primární socializační činitelé významné postavení.

Podobně Bronfenbrenner³²(In Jedlička et. al., 2004, s. 35) uvažuje o míře vlivu prostředí na socializaci jedince. Jeho teorie ekologických systémů vnímá komplexně jedince ve vzájemné interakci různorodých prostředí, jež jedince mohou značně ovlivňovat. Ve shodě s Krausem (1985, s. 676) uvádíme pojetí prostředí, která se jeví (na všech úrovních vzájemného vztahu) jako významná³³:

- Prostředí je prostor hmotné, duchovní a sociální povahy;

³⁰ Zastánci konstruktivistického paradigmatu, kteří vnímají socializaci z perspektivy internalizace, tedy aktivní porozumění nebo interpretace objektivních událostí. (Jandourek, 2003, s. 45).

³¹ Tento pojem do sociologie zavedl americký sociolog Mead, jedná se o osobu (popř. osoby), již jedinec vnímá jako významnou (proto se často hovoří v tomto kontextu o rodičích, sourozencích apod.), je v interakci s jedincem a skrze kterou si jedinec v procesu socializace vytváří obraz sebe samého. Významný druhý sehrává klíčovou roli především v dětství, což nutně neznamená, že by svůj význam později zcela ztratil. (Jandourek, 2003, s. 65)

³² Bronfenbrenner vytvořil teorii ekologických systémů (*Ecological systems theory*), v jejímž rámci rozlišuje mikroprostředí – prostředí, ve kterém jedinec bezprostředně žije a je v důvěrném vztahu s lidmi, kteří ho obklopují; mezoprostředí – prostředí vazeb mezi jednotlivými institucemi, které jedince ovlivňují a umožňují jedinci vstupovat do rozličných vazeb; exoprostředí – veřejné a sociální instituce, tedy prostředí, ve kterém jedinec není v bezprostředním kontaktu; makroprostředí – prostředí umožňující začlenění do velkých společensko – kulturních celků.(Bronfenbrenner, 1979)

³³ Tedy nejenom v rámci rodinného prostředí, z něhož může pramenit sociální znevýhodnění žáka ve vztahu k jeho vzdělávání, ale také je třeba chápat i vliv školního prostředí na vzdělávání, snižování, či eliminování sociálního znevýhodnění žáka.

- Prostředí je zdrojem podnětů³⁴;
- Podněty v rámci prostředí vyvolávají v jedinci psychické reakce, jež jsou výrazem aktivního vztahu jedince k objektivní realitě.

Prostředí je tedy významnou kategorií a determinantem vzniku sociálního znevýhodnění, ale také (myšleno v rámci školního prostředí) důležitou proměnnou, jež může sloužit jako katalyzátor či inhibitor sociálního znevýhodnění žáků. V tomto smyslu může školní prostředí (se všemi charakteristikami a specifiky) pomoci překonat jedinci jeho sociální znevýhodnění, ale také naopak může dojít k prohloubení tohoto znevýhodnění.

Obecně lze sociální znevýhodnění chápat ve dvou základních rovinách:

Stav selhání sociálního prostředí, v němž jedinec žije a tím je ohrožen jeho socializační proces

Důsledek nedostatečně nebo neadekvátně podnětného prostředí faktorů, jež přímo nesouvisejí se selháním socializačního procesu.

Stav nízkého sociálního statusu jedince ve společnosti z různých příčin

Tabulka č. 1. Roviny sociálního znevýhodnění (Safránková, Kocourková, 2013, s. 145)

Stav selhání sociálního prostředí, v němž jedinec žije a tím je ohrožen jeho socializační proces

První uvedená rovina sociálního znevýhodnění vnímá jako významné ve vztahu ke vzniku sociálního znevýhodnění porušení kvality primární socializace. V tomto smyslu Makariusová (1998, s. 106) hovoří o deficitní socializaci, v jejímž rámci proces socializace neproběhl úspěšně v důsledku nepříznivých podmínek a socializaci deviantní, která probíhá v antisociálním smyslu, kdy jedinec si osvojuje hodnoty a normy neodpovídající morálním hodnotám a zákonným normám určité společnosti. Vlivem nežádoucích podnětů

³⁴ Toto hledisko se jeví jako velmi důležité v rámci vzniku sociálního znevýhodnění žáka ve vztahu k jeho vzdělávání.

v rámci deviantní socializace (desocializace) může docházet v chování jedince k odchylkám od obecně uznávaných norem. (Kraus, 2008, s. 60)

Významným se v tomto případě jeví právě prostředí (včetně jeho specifických charakteristik), ve kterém probíhá primární socializace. V zásadě se může jednat o rodiny, které se nemohou (z mnoho rozmanitých důvodů) plně postarat o zajištění veškerých potřeb dítěte (např. z důvodu nemoci, vyskytují se v složité ekonomické situaci aj.). Do této kategorie lze svým způsobem zařadit také prostředí rodiny neúplné. Druhou kategorií mohou být rodiny, které se nedokáží postarat o své děti, nejsou schopni vytvořit nezávadné prostředí pro své děti a zabezpečit jejich bezproblémový vývoj. Poslední kategorií jsou rodiny, které se na výchově svých dětí nechtějí podílet (Kraus, Hroncová et. al., 2010, s. 25 – 26).³⁵ (srov. Dunovský, 1986, s. 16)

Rodina poskytuje dítěti základní sociální zkušenosti, v rámci procesu socializace interpretuje dítěti svět jako celek (Vágnerová, 1999, s. 317), zprostředkovává první kontakt jedince s danou společností a kulturou (Helus, 2007, s. 135), učí jedince, co se od něj v kontextu určité kultury a role očekává (Kořa, 2004, s. 15) a plní řadu významných funkcí (tj. biologicko-reprodukční, sociálně – ekonomická, ochranná, socializačně – výchovná, emocionální a rekreační)³⁶ (Kraus, 2008, s. 81 - 83). Příčina vzniku sociálního znevýhodnění žáka ve vztahu k jeho vzdělávání může pramenit právě z nedostatečného plnění některých funkcí rodiny. Vzhledem k výše uvedené rovině sociálního znevýhodnění lze v tomto smyslu hovořit především o poruše socializačně-výchovné funkce, mající ať již objektivní či subjektivní příčinu (Dunovský, 1986, s. 16) a poruše sociálně – ekonomické.

Podobně Možný (1999, s. 89) uvažuje o vlivu rodin na vzdělanostní šance dětí, kdy hlavní rozdíly chápe v odlišné rodinné socializaci, v jejímž důsledku může docházet k „otevírání,

³⁵ Částečně mohou být tyto kategorie vnímány v kontextu výše uvedeného legislativního vymezení sociálního znevýhodnění (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.).

³⁶ Funkce rodiny jsou členěny různými autory na základě odlišných kritérií a ve vztahu ke společenským změnám dochází postupně k jejich posunu či zpřesnění. Pro srovnání uvádíme taktéž dělení Z. Heluse (2007, s. 149 – 151), vymezující deset základních funkcí rodiny: uspokojování základních, primárních potřeb dítěte v raném dětství; uspokojování potřeby organické přináležitosti dítěte; poskytování akčního prostoru (pro seberealizaci; projev, součinnost s druhými); uskutečňování primární tvorby vztahu k věcem; poskytování genderového sebepojetí; poskytování základu, upevnění a rozvíjení vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty; vytvářet a prohlubovat mezigenerační vztahy; poskytování vzorů a příkladů; předávání představy o společnosti; poskytování bezpečného prostoru.

či zavírání bran k vyššímu vzdělávání resp. k určitému povolání a společenskému postavení“. Vliv rodiny na vzdělanostní šance dítěte je v tomto kontextu dán:

- *Kulturním kapitálem*, jenž je uložen ve vzdělání a kultivovanosti rodičů, kteří mohou dítě skrze tyto charakteristiky podporovat při vzdělávání a rozvoji duševních schopností a kulturních dovedností;
- *Ekonomickým kapitálem*, jehož podstata je zakořeněna v ekonomických zdrojích rodiny. (Matějů et. al. 2010, s. 40). Možný (2006, s. 103 - 104) specifikuje ekonomický kapitál rodiny z hlediska jeho charakteristik, kdy rodina s dostatečnými finančními zdroji může dítěti koupit stimulující hračky, poskytuje mu zajištění materiálních potřeb (včetně např. kulturních a vzdělávacích aktivit), stravování (stravovacích návyků) a úroveň bydlení;
- *Sociálním kapitálem* rodiny, jenž je určen množstvím vazeb a konexí.

Ve světle výše uvedeného je neopomenutelně třeba zmínit také přínos francouzského sociologa Bourdieho (např. Bourdieu, Passeron, 1977), jenž je často citován právě v kontextu vzdělanostních nerovností (např. Rabušicová, 1991, 1997; Matějů, Řeháková, 1992; Havlík, 2002 aj.). Bourdieu prostřednictvím **teorie kulturního kapitálu** vysvětluje rozdíly mezi žáky pocházejícími z rodin s vyšším či nižším kulturním kapitálem. „Zkrátka řečeno, děti z vyšších společenských vrstev jsou podle Bourdieuovy teorie díky prostředí, v němž vyrostly, více obeznámeny s dominantní kulturou, vyznají se v ní a orientují se v jejích pojmech, škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě tyto děti dosahují lepších školních výsledků, než jakých dosahují děti pocházející z nižších společenských vrstev.“ (Katrňák, 2004) Tvrdý (In Keller, Tvrdý, 2008, s. 49) dodává, že Bourdieu na základě svých výzkumů došel ke zjištění, že rozhodujícími jsou vlastnosti sociálního prostředí, jako je například schopnost vyjadřovat se požadovaným způsobem, styl vystupování aj.

Vedle francouzského sociologa Bourdieho je často zmiňován anglický sociolog Bernstein, který přišel s teorií jazykové socializace, v jejímž rámci rozlišil omezený jazykový kód

(*restricted code*)³⁷ a rozvinutý jazykový kód (*elaborated code*)³⁸. Odlišný způsob komunikace v rodině může být zdrojem sociálního znevýhodnění žáka v rámci jeho vzdělávání, neboť ve škole je požadován a oceňován právě kód rozvinutý. Bernstein (In Štech, 1997, s. 67) uvádí, že tyto dva jazykové kódy jsou podmíněny socioekonomickým statusem rodiny.

Socioekonomický status (dále jen SES)³⁹ je významnou a v rámci vymezení sociálního znevýhodnění často uváděnou proměnnou. Sociální znevýhodnění může být v tomto smyslu spojováno s nízkým SES rodiny dítěte. V průběhu let byla realizována řada výzkumů⁴⁰ (v českém i zahraničním prostředí) zaměřujících se na hledání vztahu mezi sociálním znevýhodněním (daným nízkým SES rodiny) a vzdělávacími výsledky žáků, uvažujících o SES z hlediska vzdělání rodičů (často zdůrazňované vzdělání matky) a zaměstnání rodičů (např. Matějů, Řeháková, 1992; Večerník, 1998; Matějů, Straková, 2006; Katrňák, 2004; Tuček, 2003; Simonová, 2008 aj. Duncan et. al., 1994; Bee et. al. 1969; Huston et. al., 1994; Hart, Risley, 1995 aj.). Významným faktorem, který bývá často uváděn spolu s již výše uvedenými proměnnými, je ekonomická situace rodiny (v některých případech charakterizována příjmem rodiny) (Adams, Ramey, 1980), chudobou (např. Brooks-Gunn et. al. 1996; Patterson et. al., 1990), ale také poměrem mezi příjmem a potřebami jedinců (Raviv et. al., 2004).

Sociální znevýhodnění se v tomto smyslu tedy může vázat na náročnou sociální a ekonomickou charakteristiku rodiny, jež může být spojena s nezaměstnaností rodičů, nebo faktem, že jsou rodiče (z řady důvodů) dlouhodobě nezaměstnatelní, nízkým stupněm vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, nízkým profesním postavením členů rodiny,

³⁷ Typické jsou krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, časté užívání spojovacích výrazů omezený výskyt vedlejších vět, přídavných jmen aj. Průcha (In Knausová, 2006)

³⁸ Typické je gramatická správnost, logické uspořádání vět, explicitní vyjadřování aj. Průcha (In Knausová, 2006)

³⁹ V sociologickém pojetí se SES, ve smyslu postavení rodiny v ekonomickém a sociální struktuře společnosti, stal předmětem mnoha výzkumů. Obecně lze v námi uvedeném kontextu SES chápat jako soubor proměnných, které charakterizují postavení rodiny s ohledem na jejich schopnost vytvářet nebo konzumovat společensky ceněné statky. SES může být indikován dosaženým vzděláním, zaměstnáním, sociální třídou, příjmem, hmotným majetkem aj. (Hauser, Warren, 1997, s. 178)

⁴⁰ Jedná se především o výzkumy na poli sociologie, či sociologie výchovy, pojímající dané téma v rovině sociální stratifikace vzdělanostních nerovností. Významnými pojmy v těchto teoriích jsou právě spravedlnost (*equity*) či rovnost (*equality*) a jejich vzájemný vztah (Greger In Matějů, Straková, et. al., 2006, s. 21 - 40)

materiálním zázemím daným např. nízkým příjmem rodiny a spojovaný například s úrovní bydlení aj. (Ihnacík, Špitka In Průcha, 2009, s. 456)

Clegg a Ginsborg (2006, s. 2) potvrzují, že jasné vymezení sociálního znevýhodnění není snadné, a proto se často setkáváme s charakterizováním tohoto fenoménu právě pomocí SES rodiny. Conger a Dogan (2007, s. 177) uvádějí, že SES rodiny pozitivně koreluje s rodičovskými investicemi do budoucnosti dětí. V této dikci lze uvažovat o předpokladu, že rodiny s vyšším SES investují více času, financí, energie do rozvoje svých dětí a mohou klást vyšší nároky na jejich akademický úspěch. Podobně Kellaghan (1997, s. 606 - 613) uvádí, že SES má vliv nejenom na vzdělávací výsledky žáků, ale také na jaké úrovni dítě ukončí své vzdělávání.

Socioekonomický status rodiny v reflexi mezinárodního výzkumu PISA

Na základě řady výzkumů v gesci OECD (2012, s. 11) bylo mimo jiné zjištěno, že žáci ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí mají dvojnásobnou pravděpodobnost být méně úspěšní ve vzdělávání.

Závislostí mezi vzdělávacími výsledky žáků a SES jejich rodin se mimo jiné také věnuje mezinárodní výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁴¹, jehož výsledky v roce 2009 potvrdily v České republice závislost vzdělávacích výsledků žáků v čtenářské gramotnosti na SES rodiny dítěte. (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 27-31) Mezinárodní výzkum PISA, realizovaný v průběhu roku 2012, zaměřující se především na matematickou gramotnost odhalil mimo jiné také vliv SES na vzdělávací výsledky žáků, kdy ve srovnání s rokem 2003 došlo k jeho zesílení, čímž se Česká republika dostala mezi pět zemí OECD s nejsilnějším impaktem SES na vzdělávací výsledky žáků. V tomto kontextu je také uváděna tendence, kdy žáci, pocházející z podobného sociokulturního

⁴¹ Socioekonomické zázemí žáků je v uvedeném mezinárodním výzkumu měřeno indexem sociálního, ekonomického a kulturního statusu – ESCS (tj. „nejvyšší dosažené vzdělání rodičů vyjádřené počtem let formálního vzdělávání podle klasifikace ISCED; nejvyšší status povolání rodičů podle klasifikace ISCO; index rodinného vlastnictví vypovídající o kulturním a ekonomickém bohatství rodiny a zahrnující v sobě jako významný faktor informaci o počtu knih v domácnosti“) (Palečková, Tomášek et. al., 2013, s.27 – 28)

zázemí, jsou vzdělávání ve stejných školách, což poukazuje na selektivitu daného vzdělávacího systému.⁴² (Palečková, Tomášek et. al. 2013, s. 46)

V rámci první roviny, chápající sociální znevýhodnění jako stav selhání sociálního prostředí, v němž jedinec žije a tím je ohrožen jeho socializační proces, lze dále rozpoznat sub rovinu⁴³, která chápe vznik sociálního znevýhodnění jako důsledek nedostatečně nebo také neadekvátně podnětného prostředí, může být spojen s primární rodinnou socializací, která, ačkoli nemusí být vnímána jako deficitní či deviantní, probíhala v prostředí, které jedinci neposkytovalo dostatečné množství adekvátních podnětů pro rozvoj jeho kognitivních schopností. V tomto případě se tedy nemusí nutně jednat o vliv nízkého SES rodiny. Šed'ová (In Rabušicová, et. al., 2004, s. 26 – 30) hovoří o subtilnějších charakteristikách rodiny, mezi něž může patřit například vliv rodičovské podpory (např. Bempechat, 1990; Desforges, 2003). Vzhledem ke skutečnosti, že někteří rodiče nevnímají vzdělávání jako významnou hodnotu, může docházet k neadekvátní či nižší podpoře žáků ze strany rodičů např. v oblasti domácí přípravy, motivace ve vzdělávání, vzdělávacích aspirací, oceňování úspěchů, neidentifikování kritických míst a problémů ve školní docházce a v neposlední řadě tito rodiče nemusí probouzet u svých dětí touhu po vzdělání aj. (GAC, 2009, s. 8) Podobně Simon (In Rabušicová, et. al., 2004, s. 26 – 27) na základě svého rozsáhlého výzkumu zjistila, že rodičovská podpora má významný vliv na kladný postoj žáka ke škole, zlepšení jeho chování a přípravy do školy. Aktivní zájem rodičů o prospěch žáka a inklinování ke spolupráci se školou (např. častá vzájemná komunikace, informovanost o prospěchu žáka, vytváření partnerského vztahu těchto dvou institucí aj.) taktéž může ovlivňovat prospěch žáka. (Bomba, Zacharová, 2013, s. 62) Davé (In Kellaghan, 1997, s. 610) uvažuje o vlivu rodinných charakteristik na vzdělávání žáka z hlediska rodičovských aspirací a očekávání, akademického vedení, aktivit rodiny⁴⁴, tvorba příležitostí k přemýšlení a rozvoji představitosti, pracovní návyky. Taktéž se

⁴² Tato skutečnost je často vnímána právě v kontextu spravedlnosti ve vzdělávání a rovných vzdělávacích příležitostech.

⁴³ Ačkoli úhel pohledu na tyto roviny je stejný a ačkoli se v některých aspektech vymezení sociálního znevýhodnění překrývají, každá je svým způsobem specifická, což je dáno právě faktory, způsobující sociální znevýhodnění jedince.

⁴⁴ V tomto případě se může jednat například o množství a kvalitu volnočasových aktivit realizovaných rodiči s dětmi.

můžeme setkat s výzkumnými studii (např. Downey, 1995 aj.), které uvažují o vlivu rodinné konfigurace na vzdělávací výsledky dítěte.

Stav nízkého sociálního statusu jedince ve společnosti z různých příčin

V rámci druhé roviny sociálního znevýhodnění, kdy chápeme sociální znevýhodnění jako stav nízkého sociálního statusu jedince ve společnosti z různých příčin, se může jednat o situaci, kdy prostřednictvím procesu socializace může docházet k internalizaci (ve vztahu k majoritní společnosti) odlišných hodnot a norem daného prostředí, utvářející způsob jednání a formující tendence reagovat v různých situacích. (Keller, 1995. s. 38). Prostřednictvím tohoto sociálně interakčního procesu⁴⁵, kdy jedinec si osvojuje mimo jiné kulturní vzorce, dochází také ke kulturní transmisi z jedné generace na druhou.

Havighurst (1965, s. 41) uvádí, že sociální znevýhodnění je třeba chápat vždy jako relativní pojem v určitém sociálním a kulturním prostředí. Sociálně znevýhodnění žáci jsou v tomto smyslu vymezení ve vztahu k ostatním dětem a sociálnímu prostředí, ze kterého pocházejí. Podobně Vágnerová (2005, s. 287) uvádí, že tito jedinci jsou znevýhodnění pouze v určitém společenském kontextu, neboť jsou členy určité minority, jež se od majoritní společnosti liší specifickými charakteristikami (např. jinou identitou, jazykem, stylem života apod.). Stěžejním determinacním faktorem sociálního znevýhodnění žáků mohou být odlišné mechanismy primární socializace a akulturace. V tomto případě může být socializace u sociálně znevýhodněných žáků specifická a odlišná od majority, čímž se může zvyšovat riziko školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků, může mít dopad na jejich vzdělanostní aspirace a v konečném důsledku může mít negativní vliv na předčasné ukončení jejich vzdělávání. (např. Morvayová, 2008; Vágnerová, 2005; Bittnerová, 2009) Tato rovina může být vnímána z řady hledisek, nicméně uvádíme pouze ty, jež ve vztahu k disertační práci považujeme za významné. Jedním z aspektů, jež může ovlivňovat vznik sociálního znevýhodnění, je jazyková bariéra, kdy jedinec nemusí zcela bez problémů porozumět komunikačním pravidlům (verbálním i nonverbálním) dané společnosti. Neméně významná se jeví interiorizace odlišných kulturních vzorců, norem

⁴⁵ V procesu socializace dochází mezi sociálním prostředím a jedincem k jejich vzájemné „komunikaci“ a ovlivňování, jedinec tedy není pouze pasivní, ale aktivně se podílí na tomto procesu. (Grusec et al., 2008 s. 1)

a hodnot, aspekt autority, pojetí času a jeho struktury, vytváření specifických prekonceptů vztahující se ke vzdělávání aj. (srov. např. Vágnerová, 2005, s. 288 – 321; Němec et. al., 2010, s. 12 – 22). Tato rovina může být vnímána taktéž v kontextu tvorby vlastní identity, kdy Taylor (2004) poukazuje na skutečnost, že vzhledem k tomu, že vlastní identita se netvoří izolovaně, ale spíše znamená „vyjednávání“, jež má dvojí podobu – otevřené a vnitřní vyjednávání s druhými, identita jedince je závislá na vlastních dialogických vztazích s druhými.

Další pohled na vymezení sociálního znevýhodnění, jenž vznikl jako jeden z prvních, komplexněji propracoval Havighurst (1965, s. 41), který popisuje sociální znevýhodnění také z hlediska tří aspektů:

- Charakteristiky rodiny dítěte;
- Osobnostních vlastností dítěte;
- Sociálního prostředí rodiny.

Mezi rodinné charakteristiky determinující vznik sociálního znevýhodnění je podle Havighursta (1965, s. 41) řazena komunikace mezi členy rodiny, která by na základě tohoto vymezení měla dítěti poskytnout dostatečně podnětné prostředí z hlediska rozšiřování slovní zásoby, správné gramatiky a logické struktury větné stavby⁴⁶. Podstatnou součástí rodinné komunikace by měla být právě podpora vyjadřování vlastních názorů a jejich argumentace. Významné determinanty ovlivňující vznik sociálního znevýhodnění jsou dále rodinné prostředí, které by mělo dítěti poskytovat dostatek podnětů (z hlediska kvantity i kvality)⁴⁷, víra a přesvědčení rodičů v důležitost vzdělávání a jejich podpora v dosahování školních výsledků.

Deutsch (1963) ve své studii poukázal na skutečnost, že v rámci osobnostních charakteristik jedince mohou být příčiny školních neúspěchů nesprávně interpretovány jako postižení, nicméně u těchto žáků se spíše než o postižení jedná o odlišný způsob uvažování, a vnímání, jež si jedince osvojuje v rámci primární socializace v rodině.

⁴⁶Havighurst (1965, s. 42) se ve své studii opírá o teorii tzv. rozvinutého (*elaborated code*) a omezeného (*restricted code*) jazykového kódu B. Bernsteina (1960, 1961, 1962, 1964).

⁴⁷ Viz také např. Vaněk (1972).

Z perspektivy výše uvedené studie je sociální prostředí rodiny chápáno v intencích jejího SES a příslušností k určité společenské skupině (v daném kontextu se jedná především o minoritu). (Natriello, McDill, Pallas, 1990, s. 5)

Na základě výše uvedeného vymezení lze sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání vnímat jako stav, jenž je tvořen kombinací více faktorů v životní situaci dítěte a jeho individuální resiliencí vůči těmto faktorům. Forma a rozsah znevýhodnění mohou nabývat různé podoby. (Němec, Vojtková, 2009, s. 23)

3 Specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Předchozí kapitola se zaměřovala na vymezení a mechanismus sociálního znevýhodnění, nyní se budeme věnovat otázce vzdělávání této specifické skupiny žáků, budou vymezena základní vyrovnávací opatření, jejichž cílem je snížit či zcela eliminovat sociální znevýhodnění žáků bránící plnému rozvoji potenciálu žáků.

Vzdělávání⁴⁸ (*education*) v kontextu disertační práce a perspektivou pedagogické teorie a praxe je chápáno jako proces, v jehož rámci si jedinec osvojuje poznatky a činnosti a získává tak vědomosti, dovednosti a rozvíjí rozumovou stránku osobnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 361; Veteška, Tureckiová, 2008, s. 19) Jedná se tedy o proces, v jehož rámci dochází k interakci mezi dvěma subjekty – vyučující a učící se subjekt.⁴⁹ V podstatě můžeme hovořit o vzájemně se ovlivňujících systémech, tvořených z aktérů, kontextů⁵⁰, obsahů a výstupů (produkt). Uvedený systém je pouze lapidárním zkrácením velmi rozsáhlých teorií, výzkumů a modelů. Vzhledem k tématu disertační práce se jimi nebudeme podrobně zabývat, nicméně považujeme za důležité zmínit, že vzdělávání jedince obecně je třeba chápat komplexně v provázaném systému všech činitelů.

Je třeba si uvědomit, že prvotní dialog mezi žákem a vzdělávacím systémem je realizován obvykle ve školním prostředí. Kellaghan (In Rabišicová, 2004, s. 22) uvádí že, ačkoli se rodina a škola liší z hlediska priorit, požadavků, očekávání, v organizaci času a prostoru, ve vztahu k dětem a řadě dalších aspektů, sdílejí tyto dvě instituce společný cíl – zajistit optimální vývoj dítěte. V této dikci lze v oblasti vzdělávání hovořit o komplementární roli rodiny a školy.

Postupná proměna paradigmatu inkluzivního vzdělávání od konceptu „postižení či znevýhodnění“ k míře podpory žáků, jež tuto podporu z jakýchkoliv důvodů potřebují,

⁴⁸ V současné době se můžeme setkat s diskusí ohledně terminologického dualismu vymezení pojmu výchova a vzdělávání, vycházející z latinských termínů *educatio* a *eruditio*. (Kořa In Vališová, et. al., 2007, s. 57) Průcha (2002, s. 66) podává stručný výklad vztahu těchto dvou termínů, jenž vzhledem ke skutečnosti, se v reálném procesu prolínají a vzhledem k mezinárodnímu úzu (používající převážně termín *education*) nahrazuje jednotným pojmem edukace.

⁴⁹ V kontextu disertační práce se jedná o učitele a sociálně znevýhodněného žáka (popř. sociálně znevýhodněné žáky)

⁵⁰ V tomto smyslu můžeme hovořit o dvou rovinách: 1) determinanty mimo edukační proces na makro či mezo; 2) determinanty mimo edukační proces na mikro úrovni samotného jedince.

tedy holistický pohled na žáky a jejich vzdělávání, s sebou přináší i různá opatření. Na základě výše uvedeného a ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům (ale nejenom k nim) lze formulovat následující podmínky jejich vzdělávání:

- Akcentovat promyšlené a systémově provázané vytváření podmínek ve vzdělávacím prostředí, podněcující optimální rozvoj každého jedince;
- Podpora vzájemné spolupráce školního a rodinného prostředí;
- Chápání a respektování diagnostických procesů při zjištění stavu a jeho příčin a nastolení adekvátních pedagogických opatření⁵¹;
- Důraz na týmovou práci všech zainteresovaných osob;
- Vyžadování a realizace vyrovnávacích opatření pro sociálně znevýhodněné žáky;
- Vyžadování a realizace vzdělávání učitelů a jejich podpora v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. aj. (Kasíková In Kasíková, Straková, et. al., 2011, s. 222)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Jeřábek et al., 2005, s. 110) uvádí, že škola by měla na základě důkladného poznání žáků využívat adekvátní „výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků“, ale taktéž různé způsoby organizace výuky. Výchovně – vzdělávací proces by měl být plánován při plném respektování potřeb žáků pocházejících z různě sociálně znevýhodněného rodinného prostředí.

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků by tedy mělo vycházet z předpokladů zajištění vhodné organizace výuky, podmínek (personálních, materiálních a obsahových) a odpovídajících strategií. (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 50)

⁵¹ Z hlediska diagnostiky je žádoucí, aby školy důsledně analyzovaly složení svých žáků, nejenom podle věku, ale také podle pohlaví, zájmů, lokality a dalších socioekonomických charakteristik žáků a jejich rodinného zázemí. (Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 50)



Tabulka č. 2 Zajištění vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu školního vzdělávacího programu (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 50)

Jak již bylo uvedeno (a na mnoha místech textu disertační práce se k tomu vracíme), **personální podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků** jsou jedna z klíčových determinant efektivního vzdělávání této specifické skupiny žáků. Obecně můžeme říci, že vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků klade na učitele vysoké nároky nejenom v oblasti jeho odbornosti, ale také z hlediska jeho pedagogicko – psychologických a osobnostních, sociálních kvalit a kompetencí. (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 51) Personální podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je třeba chápat nejenom perspektivou učitele, ale i dalších pedagogických pracovníků⁵². V tomto smyslu významnou roli v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků zastává mimo jiné asistent pedagoga (Jeřábek et al., 2005, s. 110), od kterého se očekává pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga by měl podporovat sociálně znevýhodněné žáky v rámci jejich přizpůsobení se školnímu prostředí a v oblasti výuky

⁵² V českém edukačním prostředí je třeba tuto skutečnost chápat v kontextu Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

a přípravy na ni. (§ 7 odstavec 1 Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) Neméně důležitá je pomoc dalších zainteresovaných odborníků (tj. spolupráce se školními poradenskými pracovišti – pedagogicko – psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a dále spolupráce s metodiky prevence, výchovnými poradci, speciálními pedagogy a psychology, sociálními pracovníky, lékaři, etopedy aj.). (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 51)

Prizmatem inkluzivního vzdělávání a paradigmatem Rogerse (Kirschenbaum, Henderson, 1989, s. 225) se jeví významné bezpodmínečné pozitivní přijetí každého žáka (*unconditional positive regard*) jak ze strany pedagogických pracovníků (v tomto případě a ve vztahu k disertační práci akcentujeme především učitele), tak ale i spolužáků navzájem, což v praxi znamená, že každý učitel (resp. pedagogický pracovník) by měl přijímat odlišnosti a specifika všech žáků a zpětně žáky k tomuto vzájemnému respektu vést.⁵³

Mezi **materiální podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků** lze řadit například vhodně volené učební pomůcky. „Častým problémem u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí je, že žáci školní pomůcky a učebnice nenosí, často je zapomínají, popřípadě je časem zničí.“ (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 53) Tento aspekt vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků může být velmi citelný v situaci, kdy se jedná o sociálně znevýhodněného žáka, jehož znevýhodnění je dáno právě ekonomickou situací rodiny.

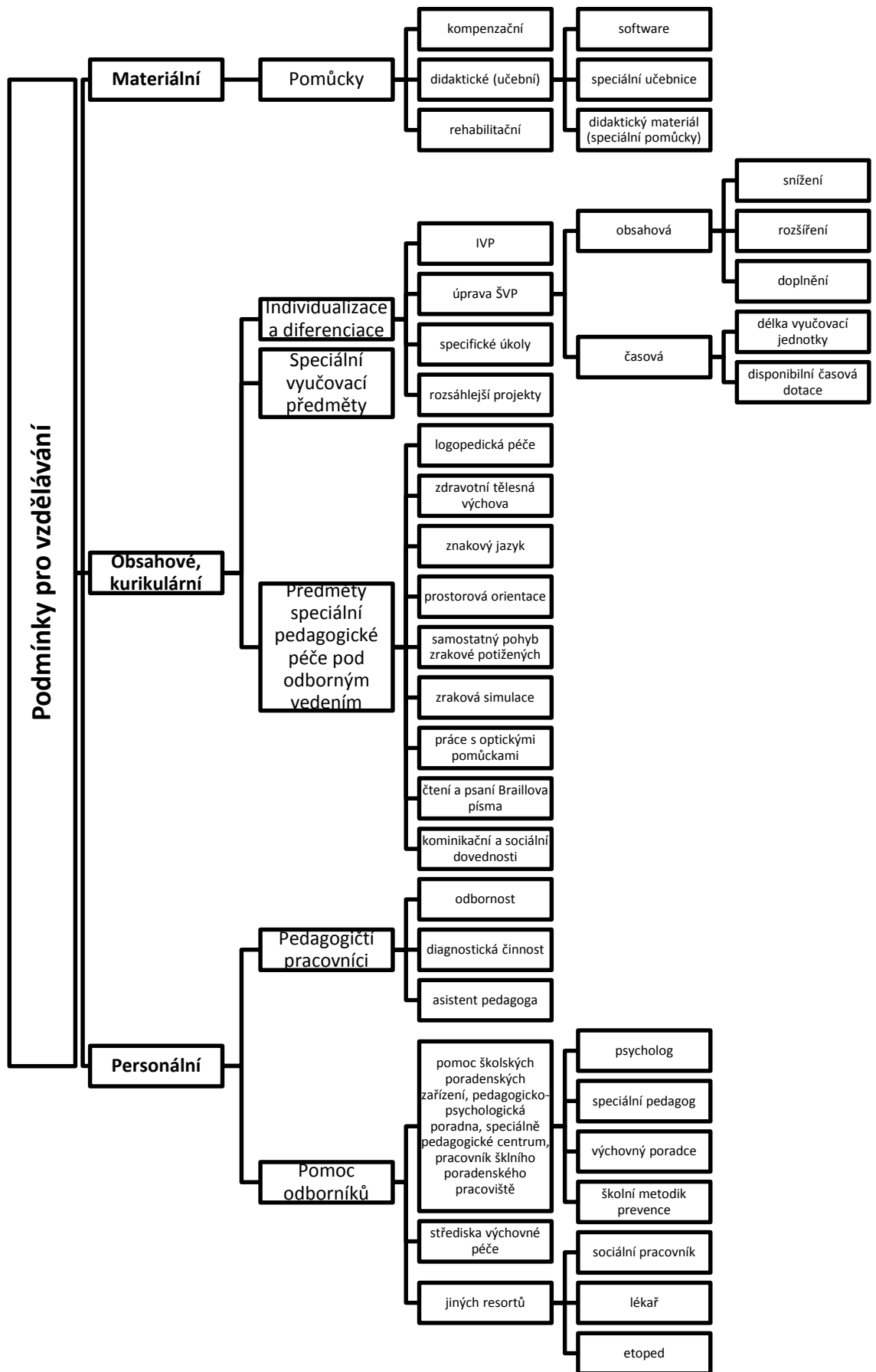
V neposlední řadě je potřeba zmínit **obsahově kutikulární podmínky vzdělávání** této specifické skupiny žáků. Každý žák, nehledě na jeho individuální charakteristiky a schopnosti by měl cítit, že je ve škole vítán, že je respektován a k tomuto by měly směřovat i obsahové a procesuální aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.(Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 53) V tomto smyslu se jedná především o :

⁵³ Slovy Deweyho (In Kirschenbaum, Henderson, 1989, s. 225) toto přijetí by nemělo být závislé na selektivním hodnotícím postoji: „Jsi špatný v tomto, ale v tomto jsi dobrý“.

- Respektování individuálního přístupu (osobního tempa, zvládnání domácích úkolů podle potřeb a možností sociálně znevýhodněných žáků, zohlednění časové a mentální úrovně aj.);
- Uplatňování vhodných metod výuky⁵⁴;
- Volbu vhodné organizace výuky (tj. adekvátně střídat individuální, skupinovou a hromadnou výuku) a stejně tak skupiny by měly být voleny podle cílů výuky (tj. formální i neformální, heterogenní i homogenní, dlouhodobé i krátkodobé);
- Vhodný způsob hodnocení. (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 54)

Konkrétněji pojednává o dané oblasti následující schéma.

⁵⁴ Je vhodné zapojovat aktivizující metody výuky (viz např. Grecmanová, 2000; Grecmanová, Urbanovská 2007 aj.)



Tabulka č. 3 Schéma obsahově kutikulárních podmínek vzdělávání

Podobně *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Jeřábek et al., 2005, s. 110) uvádí, že „pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky:

- Individuální nebo skupinovou péči;
- Přípravné třídy;
- Pomoc asistenta pedagoga;
- Menší počet žáků ve třídě;
- Odpovídající metody a formy práce;
- Specifické učebnice a materiály;
- Pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;
- Spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.“

Ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům dikcí české legislativy jsou pro snížení či eliminování sociálního znevýhodnění žáků realizována vyrovnávací opatření, jež v tomto kontextu znamenají využívání pedagogických metod a postupů, jež reflektují potřeby sociálně znevýhodněných žáků a akcentují individuální podporu v rámci výuky a přípravy na výuky této specifické skupiny žáků. (§1 odstavec 2 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných)

Z výše uvedené specifikace vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je zřejmé, že se jedná o multidimenzionální oblast, již je nutné chápat v širším kontextu zahrnující personální, materiální, obsahové i kutikulární podmínky. A priori bychom však chtěli akcentovat ono bezpodmínečné přijetí a respektování všech žáků, neboť pouze tak může dojít k plnému rozvinutí potenciálu všech dětí nehledě na jejich rodinné zázemí.

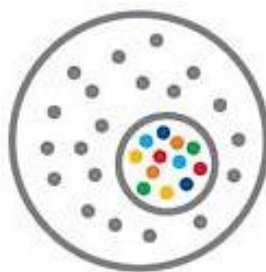
4 Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu inkluzivního vzdělávání

V předchozích kapitolách byla charakterizována skupina sociálně znevýhodněných žáků a výzkumy, které se v této oblasti v uplynulých letech realizují, a jak se některé z nich staly východiskem pro další vývoj zkoumané problematiky. Byl nastíněn legislativní a koncepční rámec vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, neboť vzhledem k multidimenzionální charakteristice zkoumané problematiky je třeba ji chápat v kontextu samotného vzdělávání, ale také vzdělávací politiky. V souvislosti se skutečností, že někteří žáci jsou znevýhodněni ve vzdělávání a v souvislosti s vyrovnáním vzdělávacích příležitostí všech žáků se v současnosti vynořuje a sílí koncept inkluzivního vzdělávání.

4.1 Vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání

Koncept **inkluzivního vzdělávání** se vynořil po (a částečně paralelně s používanou) **integrací** ve škole a integrativní pedagogikou, jenž lze chápat jako skutečnost, kdy vedle sebe existují rozdílné podskupiny. „Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace.“ (Lechta et. al., 2010, s. 27) Podobně Hájková a Strnadová (2010, s. 13) specifikují integraci jako určité tendence za prosazení práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na nevylučující, nevydělitelné kultuře.

V tomto případě bychom integraci mohli znázornit následovně:



Obrázek č. 1: Integrace ve vzdělávání

Obecně se v odborné literatuře můžeme setkat s vymezením vztahu integrace a inkluze z hlediska tří přístupů:

- Identifikace – ztotožnění integrace a inkluze
- Optimalizace – inkluze je chápána jako vyústění konceptu integrace
- Diferenciace – inkluze je chápána jako odlišný přístup, jenž vychází z premisy, že všem je otevřeno vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu a to bez ohledu na postižení, znevýhodnění či jiné specifické charakteristiky. (srov. Horňáková, 2006, s. 2 - 5)

Vymezení integrace a inkluze lze zjednodušeně vyjádřit následovně:

Integrace	Inkluze
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro žáka s postižením	Speciální programy pro žáka s postižením
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka č. 4 Charakteristika integrace a inkluze (Kocurová, 2002, s. 17) (srov. viz příloha č. 2)

Východisko **inkluzivního vzdělávání** lze nalézt zejména ve speciální pedagogice. (Vítková, 2004) To dokládají i počátky vývoje tohoto konceptu, rozvíjející diskurz o vzdělávání na globální úrovni, kdy v roce 1990 v Jomtienu byla přijata Deklarace světové konference Vzdělávání pro všechny (EFA – *Education for all*, UNESCO 1990) Klíčovým impulzem pro rozvoj inkluzivního vzdělávání se stala *Deklarace světové konference o speciálním vzdělávání* v Salamance (UNESCO, 1994), jež stanovila, že:

- Každé dítě má právo na vzdělání a musí mu být dána možnost dosáhnout přijatelného stupně vzdělání;

- Každé dítě má jedinečné charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby⁵⁵;
- Vzdělávací systém by měl být koncipován s ohledem na diverzitu ve vzdělávání;
- Děti se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které se řídí principem na dítě orientované pedagogiky, jež je schopna vyhovět speciálním potřebám;
- Školy s inkluzivními charakteristikami pomáhají efektivně bojovat s diskriminačními postoji, vytvářet pozitivní prostředí v rámci komunity a budovat inkluzivní společnost založenou na možnosti dosahování vzdělávání pro všechny žáky bez rozdílu. (UNESCO, 1994, s. 7)

Rombo (2006) uvádí, že pojetí inkluzivního vzdělávání lze chápat jako filosofii, princip, ale stejně tak dobře jako praxi, která je založena na lidských právech a sociální spravedlnosti.

Postupně dochází ke komplexnějšímu vnímání inkluzivního vzdělávání s důrazem na heterogenitu žáků. (Kasíková, Straková, 2011, s. 23 - 26) Od původního pojetí inkluzivního vzdělávání spojeného zejména s marginalizací určité skupiny žáků (především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) se postupně začalo objevovat nové paradigma ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání – inkluzivní vzdělávání založené na základním právu každého jedince na vzdělání. Stejně tak Mitchell (In Kasíková, Straková, 2011, s. 25) specifikuje, že inkluzivní vzdělávání přiznává rovné postavení všech žáků bez ohledu na míru jejich postižení či jiné osobnostní charakteristiky, tedy respektování všech žáků, poskytnutí rovného přístupu ke vzdělání a zajištění rovných vzdělávacích možností všem žáků včetně sociálně znevýhodněných žáků. Hlavní důraz je kladen na poskytnutí respektujícího přístupu, akcentování lidské důstojnosti a nezávislosti, férovosti⁵⁶ ve vztahu ke sdílení dostupných edukačních zdrojů. Fundamentálním principem inkluzivního vzdělávání se v tomto kontextu stává právě rozpoznání diverzity a umění reagovat na ni,

⁵⁵ Ve vztahu k disertační práci je třeba akcentovat právě tyto specifické charakteristiky, jež jsou popsány v předchozí kapitole.

⁵⁶ S pojmem „férovost“ (*fairness*) pracuje mimo jiné Rawls (1971) v rámci jeho teorie spravedlnosti vycházející z teorie společenské smlouvy Locka, Rousseaua a Kanta. Spravedlnost v tomto konceptu odpovídá původnímu stavu rovnosti (z hlediska čistého hypotetického stavu), stavu přírody v tradiční teorii společenské smlouvy, v jehož rámci za podmínek symetričnosti vztahů může dojít k vzájemnému konsenzu.

včetně přizpůsobení stylů a metod výuky v rámci kurikula, organizace školy, užití zdrojů a partnerství s dalšími subjekty.

Výzkumy dokazují, že existuje řada vymezení inkluze, jež nejsou zcela jednotná. (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000). Ainscow a Dyson (2006, s. 15) charakterizují šest pojetí inkluze:

- Inkluze jako zájem o handicapované a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- Inkluze jako odpověď na exkluzi;
- Inkluze ve vztahu ke všem skupinám, které jsou ohroženy exkluzí;
- Inkluze jako rozvoj škol pro všechny;
- Inkluze jako „Vzdělávání pro všechny“ (*Education for all*);
- Inkluze jako přístup ke vzdělání a ke společnosti.

Inkluzivní školu lze tedy vnímat jako prostředí, v rámci něhož dochází k cenění si diverzity a odlišností žáků a naopak zhodnocení těchto charakteristik v edukačním procesu tak, aby docházelo k plnohodnotnému rozvoji potenciálu všech⁵⁷ a také slovy Johnsona (1999) zvnitřňování pluralistických a demokratických hodnot včetně závazku k rovnosti všech osob a přiznání každému práva na svobodu a štěstí.

Škola inkluzivního charakteru je díky svému holistickému přístupu otevřena všem žákům bez ohledu na jejich individuální, sociální, ekonomické, zdravotní či jiné charakteristiky a staví na vzájemně propojených oblastech, jimiž jsou: budování inkluzivní kultury, tvorba inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe. (Booth, Ainscow, 2007, s. 11)

Těžištěm a východiskem inkluzivní školy jsou uvedené hodnoty prostupující celou školou a odrážející se na strategiích, plánování, vytváření komunity (spolupráce školy a rodiny) a dalších aspektech politiky školy budující tak inkluzivní kulturu školy odrážející se samozřejmě i v samotné praxi. (Booth, Ainscow, 2007, s. 11 - 12) Ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je právě spolupráce školy a rodiny sociálně znevýhodněného žáka značně zásadní. Škola a rodina zaujímají komplementární roli ve vzdělávání jedince a jejich spolupráce charakteristická symetričností a reciprocitou může

⁵⁷ tedy včetně sociálně znevýhodněných žáků.

významně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. (Šed'ová, In Rabušisová et al., 2004, s. 25 – 31; Beveridge, 2005, s. 49 - 60).⁵⁸

Inkluzivní škola je založena na myšlence, že všichni žáci, studenti i učitelé jsou důležití (tedy i sociálně znevýhodnění žáci bez ohledu na míru a charakter jejich znevýhodnění), inkluzivní škola se snaží odstraňovat veškeré překážky bránící plnohodnotnému rozvoji všech žáků (tedy i sociálně znevýhodněných žáků), vnímá rozmanitost mezi jedinci a čerpá z ní inspiraci a obohacení všech navzájem, staví na kooperaci mezi všemi aktéry edukačního procesu včetně vytváření příznivé spolupráce mezi školou a rodiči a v neposlední řadě se snaží vytvořit takové vzdělávací podmínky a prostředí, které plně rozvinou potenciál žáků.

Žáci v rámci inkluzivního vzdělávání nejsou dělení do určitých skupin (tj. ti, kteří mají vzdělávací potřeby, a ti, kteří je nemají), ale existuje zde pouze jedna heterogenní skupina.

Ve shodě s Lechtou (2010, s. 30 – 34) vnímáme potřebu chápat inkluzivní vzdělávání v širokém kontextu jeho parciálních komponentů – etického (akcentujícího aspekt lidských práv ve vzdělávání), sociologického (uvažujícího o inkluzi ve vztahu recipročními vztahu jedince a společnosti), profesního (profesní připravenosti učitelů na inkluzivní vzdělávání)⁵⁹, politického a aplikačního.

V zahraniční, ale i české odborné literatuře, reflektující mimo jiné výzkumy realizované v této oblasti (např. Hopkins et al., 1996; Lipsky, Gartner, 1997; Rouse, Florian, 1996; Sebba, 1996, Lechta et. al., 2010), lze nalézt specifikování základních rysů inkluzivního vzdělávání a inkluzivní školy. Mezi často diskutované specifika inkluzivní školy patří:

- Kooperace – v tomto smyslu se jedná jak o spolupráci jednotlivých subjektů v rámci školního prostředí, ale také (ve vztahu a z hlediska fundamentálního charakteru inkluzivního vzdělávání) otevřenosti školy rodinám, komunitě aj.

⁵⁸ Ačkoli zde explicitně akcentujeme důležitost komplementárnosti školy a rodiny sociálně znevýhodněného žáka, tato spolupráce je významná nejenom ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům, neboť existuje řada výzkumů dokazujících obecně vliv míry spolupráce školy a rodiny na vzdělávací výsledky žáků (Šed'ová In Rabušisová, 2004, s. 29).

⁵⁹ V tomto kontextu můžeme sledovat sílicí diskusi o pregraduální přípravě učitelů mimo jiné právě ve vztahu k této specifické skupině žáků.

- Efektivita – důraz je kladen na efektivní vzdělávání, ale také na efektivní využívání zdrojů;
- Individualizace – předpokládá respektování potřeb všech jedinců vedoucího k naplňování jejich potenciálu ve všech směrech jejího rozvoje (intelektuální, sociální, etické, tělesné aj.)
- Diverzita - cenění si a zároveň zhodnocování rozmanitosti žáků.

Jednotlivé aspekty inkluzivního vzdělávání jsou vzájemně silně provázané.

4.1.1 Diverzita jako základní východisko inkluzivního vzdělávání

Významným se ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a stejně tak k tématu disertační práce jeví úkol vymezení žákovské diverzity, neboť inkluze začíná tím, že připustíme právě odlišnosti mezi žáky (v rámci disertační práce akcentujeme právě ty odlišnosti, které jsou popsány perspektivou výše uvedených rovin sociálního znevýhodnění)

Diverzita je koncept, který se v současné době silně rozvíjí a diskutuje v zemích s výrazně rozmanitou populací (např. USA, Velká Británie) (Kasíková, Straková, 2011, s. 18) a je předmětem mnoha výzkumů zasahujících svojí šíří do řady oblastí – antropologie, sociologie, psychologie, pedagogika a další (např. Cohen, 1994; Johnson, 1999 aj.). Tento koncept je v pedagogickém prostředí mimo jiné spojován také s oblastí vzdělávání nadaných žáků, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně sociálně znevýhodněných žáků aj. Jedná se tedy o velmi širokou oblast.

Pojem diverzita pochází z latinského slova diversus (diversa, diversum adj.), což v překladu znamená různý, rozdílný, rozmanitý. Podobně je tento pojem definován v Pedagogickém slovníku (Mareš, Gavora, 1999, s. 51) jako různorodost a pestrost.

Termín diverzita byl dříve v českém prostředí užíván více v přírodních vědách (bio-diverzita – rozmanitost genů, živočišných a rostlinných druhů aj.), nicméně v současné době dochází k jeho postupné implementaci i do jiných oblastí (včetně vzdělávání). Obecně lze vnímat diverzitu ve společnosti jako její rozmanitost a pluralitu. V českém prostředí se v podobném kontextu vyskytuje převážně pojem heterogenita. (Kasíková, Straková, 2011). Jako antonymum diverzity lze označit slovo uniformita. Podle Rocena (Pol, 2006, s. 31) uniformita neumožňuje rozvoj, je to uzavřený, statický a monologický

koncept. Na základě tohoto pojetí je diverzita velmi důležitá právě pro rozvoj společnosti, neboť ani člověk nežije sám v homogenním prostředí, ale právě v rozmanitém prostředí a společnosti.

Při studiu diverzity ve společnosti je potřebné vnímat tento koncept z hlediska jeho širšího vymezení zahrnujícího principy, podle kterých lidé v různých kontextech a situacích hodnotí sebe, anebo druhého. (Vertovec, 2009, s. 9) Ve školním prostředí se žáci od sebe zcela přirozeně liší pohlavím, národností, etnicitou, sociálním původem, mateřským jazykem, věkem, náboženstvím a dalšími faktory. Žádný jedinec se neidentifikuje pouze s jednou charakteristikou, ale vyznačuje ho celá řada specifik.

Lidskou diverzitu jakožto rozmanitost a její kombinace⁶⁰ lze specifikovat na základě jejich zdrojů:

- Demografické – kultura, etnicita, národnost, jazyk, věk, sociální třída, gender, bohatství, chudoba, náboženství, regionální odlišnosti, individuální omezení (např. tělesné postižení apod.)
- Osobnostní charakteristiky – např. temperament, odlišný životní styl, postoje, hodnoty apod.
- Schopnosti a dovednosti – odbornost, schopnosti a dovednosti v různých oblastech (např. umělecké) apod. (Johnson, 1999)

Diverzita obecně může vést k:

- Positivním důsledkům – jedná se o pozitivní dopad v osobní rovině, ale také v rovině sociální (rozvoj kooperace, zlepšení klimatu třídy, školy) a rovině ekonomické, demografické a mezinárodní. Positivní důsledky žákovské diverzity ve školním prostředí popisují ve své knize Johnson (1999) a stručně je shrnuje Kasíková (2009, s. 11), jež uvádí, že se jedná o pozitivní dopad:
 - V oblasti zlepšení výkonu a výsledků učení (např. McGrath, Jackson);
 - V kreativním řešení problémů (Torrence, Webb, Hill);
 - V rozvoji kognitivní i etické argumentace (Laughlin, Bitz);

⁶⁰ Zajímavé a v rámci disertační práce neopomenutelné se jeví právě toto vymezení diverzity, neboť i my vnímáme diverzitu jako kombinaci řady faktorů (rozdílných charakterů), jejichž sloučením vzniká sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání.

- Ve schopnosti vnímat skutečnosti a věci z různých perspektiv (Bantel, Jackson);
- Ve zlepšení vztahů jedinců pocházejících rozdílného etnického a kulturního zázemí (Brewer, Miller) aj.
- Negativním důsledkům – např. vzrůstající xenofobie, předsudky, stereotypizace, šikanování, nesnášenlivost, v rovině osobní se může jednat o nižší produktivitu, motivaci (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 293) odmítání nových informací, egocentrismus apod. (Kasíková, 2009)

D. a R. Johnsonovi (1999) formulovali následující přístupy napomáhající zoptimalizování zhodnocení diverzity ve školním prostředí:

- Je třeba přiznat existenci žákovské diverzity a uznat ji zároveň jako cenný zdroj pokroku vedoucí k úspěchu a vzájemnému obohacení;
- Podpora formování vztahů mezi odlišnými jedinci v kooperativním kontextu, neboť kompetitivní nebo individualistický přístup by mohl vést k negativním důsledkům diverzity;
- Pomoci každému jedinci při hledání osobní identity (v kontextu vlastního historicko – kulturního dědictví) a formování respektujícího pohledu na sebe sama a ostatní jedince;
- Snažit se rozpoznat, pochopit a odstraňovat vlastní kognitivní bariéry (např. stereotypizace, předsudky) a na základě odstranění těchto bariér vytvářet pozitivní platformu pro vzájemnou komunikaci;
- Rozumět dynamice skupinového konfliktu a vytvářet podmínky pro konstruktivní meziskupinovou interakci, což může být realizováno na základě:
 - Kooperativních činností;
 - Interakce mezi jedinci odlišných skupin.
- Vytvářet podmínky pro vzájemné pozitivní přijetí a zároveň se snažit vyvarovat se vzájemnému odmítání;
- Umět řešit konflikty konstruktivně. Může se jednat např. o.:
 - Intelektuální, ideové konflikty;
 - Zájmové konflikty, jež jsou řešeny vyjednáváním (mediace).
- Snažit se o internalizaci pluralistických a demografických hodnot.

Uvedené přístupy mohou být výchozí platformou pro tvorbu strategií a způsoby vyrovnávání se s přítomností sociálně znevýhodněného či sociálně znevýhodněných žáků ve třídě. V první řadě je důležité si tuto skutečnost (diverzity) ve školním prostředí uvědomit a na základě tohoto uvědomění může docházet k hledání optimálního způsobu jejího zhodnocení. (Šafránková, In Kocourková, Šafránková In print)

4.2 K zahraničním zkušenostem inkluzivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Inkluzivní vzdělávání je jedním z často skloňovaných témat, výzev a cílů, jež stojí před vzdělávacími politikami jednotlivých evropských zemí. Velmi silně jak v akademických kruzích, tak v oblasti vzdělávací politiky zní otázka, jakým způsobem tvořit onu „inkluzivitu“ v rámci vzdělávání tak, aby parafrází amerického zákona z roku 2001, žádné dítě nezůstávalo pozadu („*No Child Left Behind*“).

V rámci zahraničních zkušeností se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků lze nalézt mnoho rozdílných přístupů k řešení této problematiky, což je mimo jiné dáno charakterem tohoto tématu silně vázaného na sociální, kulturní, ekonomické a politické podmínky jednotlivých států. Ve **Slovenské republice** je skupina sociálně znevýhodněných žáků legislativně vymezena ve školském zákoně (Zákon o výchově a vzdělávání 245/2008 Z. z.) jako jedinci, žijící v podmínkách, které vzhledem k sociálním, rodinným, ekonomickým a kulturním specifickým nedostatečně podněcují rozvoj mentálních, volních, emocionálních vlastností žáka, nepodporují jeho socializaci a neposkytují dostatek přiměřených podnětů pro rozvoj jeho osobnosti (§ 2 odst. p). Na základě tohoto zákona jsou dále uvedeny podmínky vzdělávání těchto žáků (§ 107 – 108 Zákon o výchově a vzdělávání 245/2008 Z. z.). Skupina sociálně znevýhodněných žáků je v kontextu tohoto státu spojována často s problematikou vzdělávání romské národnostní menšiny. (Matulčíková, In Kasíková, Straková, 2011, s. 289) Otázka vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je ve Slovenské republice řešena podobně jako v České republice v rámci mnoha vědních disciplín a z různých hledisek. V tomto edukačním prostředí v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se diskuse zaměřují mimo jiné na oblast předškolního vzdělávání, posílení a podporu učitelů v této oblasti, podporu všech aktérů edukačního prostředí založeného na inkluzivních principech včetně vytváření prvků komunitního charakteru škol. (Klein, Sobinkovičová, et. al. 2013, s. 18) Tato problematika v souvislosti inkluzivního vzdělávání je předmětem zájmu taktéž řady výzkumů a odborných prací (např. Lechta, 2010; Klein, Šilonová, 2011; Zelina, 2012; Horňák, 2012 aj.).

Podobně je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků řešena v rámci vzdělávací politiky a výzkumů v **Polsku**, kde existuje celá řada opatření pro snižování či

eliminaci znevýhodnění žáků v rámci jejich vzdělávání⁶¹. (Straková, In Kasíková, Straková, 2011, s. 294 – 301)

Jednou z nejčastěji zmiňovaných zemí ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání je **Finsko**, kde je problematice rovných příležitostí ve vzdělávání a podpory optimálního rozvoje všech žáků věnována značná pozornost. (Průcha, 1999, s. 210 – 2011) Finský vzdělávací systém se snaží prostřednictvím široké škály opatření snížit či zcela odstranit exkluzi nejenom na poli vzdělávací politiky, ale myšlenka inkluze prostupuje veškerými sférami společenského života. Finský vzdělávací systém se snaží o to, aby učitelé plně respektovali individualitu a osobní identitu každého žáka bez ohledu na jeho sociální původ či jiná specifika. (Rýdl, In Kasíková, Straková, 2011, s. 311) Důraz je kladen mimo jiné právě na vysoce profesionální úroveň učitelů, jež jsou jedni z aktérů a tvůrců inkluzivního vzdělávání. (Mázerová, 2005, s. 1) Neméně důležité v rámci tohoto vzdělávacího systému je akcentování úzké spolupráce všech subjektů (tj. školy, učitelů, rodin žáků). Všem žákům je dostupné poradenství či pomocné doučování. I zde tedy můžeme nacházet inspiraci v rámci inkluzivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Zajímavá data přinášejí také mezinárodní výzkumy, například již zmiňovaný výzkum PISA, v jehož rámci se finští studenti opakovaně těší velmi dobrých výsledků a na rozdíl od České republiky či Slovenské republiky, nejsou jejich vzdělávací výsledky natolik ovlivněny jejich socioekonomickým zázemím. Zmiňovaný výzkum ukázal také vliv socioekonomického statusu na vzdělávací výsledky žáků v Polsku a níže uvedené **Anglii**, která stojí v této oblasti na téměř pomyslném středu. (viz Palečková, Tomášek et. al. 2013, s. 29)

Vzhledem ke skutečnosti, že v anglickém⁶² vzdělávacím prostředí je dlouhodobě vzdělanostním nerovnostem věnována značná pozornost a vzhledem k tomu, že řada principů, modelů a vymezení, jež jsou postupně využívány i v našem kontextu, jsou

⁶¹ Vzhledem k vysoké chudobě v Polsku se do značné míry jedná taktéž o potřebnou kooperaci sociální a vzdělávací politiky. (Straková, In Kasíková, Straková, 2011, s. 294 – 301)

⁶² Vzhledem ke značným odlišnostem ve vzdělávacích systémech jednotlivých částí Velké Británie (Anglie, Wales, Skotsko, Severní Irsko) se disertační práce zaměřuje pouze na Anglii. Aby nedocházelo k nejednotnosti z hlediska terminologie, je nutno poznamenat, že některá ustanovení mají platnost pro celou Velkou Británii, a proto je na ně i tak nahlíženo a pojmově vymežováno.

inspirovány právě poznatky z anglického prostředí, se následující text zaměřuje na stručné popsání hlavních rysů inkluzivního vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům v této zemi⁶³. Podobně jako v jiných evropských zemích (viz výše) (analogicky i ve Spojených státech amerických) se snaží anglický vzdělávací systém o důsledné naplňování rovných vzdělávacích šancí všem dětem bez rozdílu. „Jednotlivé země se však liší nejen v míře nerovností a nespravedlnosti vzdělávacího systému, ale také mechanismem jejich utváření a především pak v tom, jak (a zda vůbec) se vlády snaží čelit těmto nerovnostem, jak usilují o zvýšení spravedlnosti vzdělávání a naplňování principu rovných příležitostí pro všechny.“ (Greger In Kasíková et. al., 2011, s. 317)

Otázka vzdělanostních nerovností je v Anglii řešena nejenom v rámci vzdělávací politiky, ale také je dlouhodobě předmětem zájmu řady výzkumů na poli pedagogiky a především sociologie výchovy, v jejímž rámci postupně docházelo k přesunu pozornosti od sociálních nerovností daných sociálním postavením jedince ve vztahu k dosažení meritokratického principu⁶⁴ ve vzdělávání ke školnímu prostředí a jejímu vlivu na reprodukci vzdělanostních nerovností. Problematika vlivu rodinného prostředí na vzdělávání žáků byla v Anglii v centru zájmu již od 60. let 20. století, kdy se objevuje řada přínosných studií (např. Bernstein, 1961; Douglas, 1964 aj.).

Od roku 1988 se téma vzdělávání znevýhodněných žáků stalo prioritou střídajících se vlád v Anglii, nicméně ale i přesto stále docházelo k marginalizaci určitých skupin žáků. (Ainscow, Booth, Dyson et. al., 2003, s. 5) V průběhu 70. a 80. let 20. století byl nahrazen původní tripartitní systém⁶⁵ jednotnou školou a v roce 1989 došlo ke sjednocení obsahů a výstupů vzdělávání v rámci jednotné školy. Greger (In Kasíková, Straková, 2011, s. 319) uvádí, že i přes zavedení jednotné školy, dochází v anglickém vzdělávacím prostředí

⁶³ Základní právo na vzdělání bez ohledu na specifické charakteristiky jedince je zakořeněno například v následujících dokumentech: Zákon o lidských právech (*Human Rights Act*, 1998), kde v článku 2 druhé části je vymezeno právo na vzdělání bez ohledu na náboženské či jiné filosofické přesvědčení, dále lze uvést například Zákon o vzdělávání a kvalifikacích (*Education and Skills Act*, 2008), Zákon o speciálních vzdělávacích potřebách (*The Special Educational Needs and Disability Act*, SENDA, 2001), Školský zákon (*The Education Act*, 2011), Zákon o rasovém soužití (*Race Relations Act*, 1976), Zákon o dětech (*The Children Act*, 2004) a v tomto smyslu lze také uvést *Zákon o dětské chudobě* (*Child Poverty Act*, 2010) aj.

⁶⁴ Meritokratický princip předpokládá implicitně nerovnosti mezi lidmi, za spravedlivé jsou však považovány pouze ty nerovnosti, které jsou dány pouze schopnostmi jedince (*abilities, endowment*) a jeho vynaloženým úsilím (*effort*) (Rabušicová, 1991, s.102; Greger In Matějů, Straková, et. al, 2006, s. 22)

⁶⁵ Založen na dělení jedenácti-letých žáků do tří různých typů škol - *grammar schools, junior technical schools, secondary modern schools*.

k přímé či nepřímé selekci ve vzdělávání, jež pramení z velké části z široké možnosti výběru škol, která je dána jednak tradičním zastoupením soukromého sektoru škol, ale také faktorem bydlení, tj. nerovnosti plynoucí z místa bydliště. Právě místo bydliště je jedním z významných faktorů, které rodiče z převážně středních vrstev společnosti rozvažují ve vztahu k poskytnutí kvalitního vzdělávání svých dětí.⁶⁶ (Brighouse 2010, s. 20 – 21)

V období vlády konzervativců (a M. Thatcherové) se vzdělávací systém Anglie zaměřoval především na zvyšování kvality ve vzdělávání (zavádění tržních principů do vzdělávání, soutěživost, zveřejňování výsledků škol, standardy, kontrolu vzdělávání aj), problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků resp. oblast vzdělanostních nerovností nebyla v centru pozornosti. (Greger In Kasíková, Straková, 2011, s. 319; Demeuse et. al, 2012, s. 24; Brighouse 2010, s. 3). S nástupem labouristů roku 1997 se začala realizovat řada aktivit a opatření, jež měly školám a žákům pomoci naplňovat standardy vzdělávání a došlo k nárůstu bezprecedentního zájmu o inkluzivní vzdělávání. (Ainscow, Booth, Dyson, 2006, s. 11)

Vzhledem k rozsahu jednotlivých opatření pro snížení znevýhodnění a vzhledem ke skutečnosti, že pro účely disertační práce nejsou natolik určující, nebudeme se jimi podrobně zabývat. Následující text stručně shrne tři typy opatření pro snížení znevýhodnění a dále se budeme věnovat charakteristice nástroje, podávající přehledný návrh změny celé kultury, politiky a praxe školy směrem k inkluzivnímu vzdělávání (*Ukazatel inkluze*)⁶⁷, jenž byl vytvořen právě v Anglii a je postupně využíván i v České republice.

Na úvod je nutno uvést, že v anglickém vzdělávacím systému není zcela explicitně vymezena skupina sociálně znevýhodněných žáků. Jedním z indikátorů sociálního znevýhodnění je chudoba rodiny a může být důsledkem mnoha faktorů jako rozpadem rodiny, selháním vzdělávacího systému, ekonomickou závislostí, závislostmi či zadlužeností. (The Centre for Social Justice, 2006, s. 3) Posuzování sociálního znevýhodnění probíhá na úrovni „místních úřadů pro vzdělávání“ (*Local educational*

⁶⁶ Brighouse (2010, s. 20 – 21) vysvětluje mechanismus volby bydliště ve vztahu k volbě školy. Jinými slovy volba bydliště implicitně zahrnuje i volbu školy a naopak.

⁶⁷ *Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, 2002). Pro české prostředí byl materiál přeložen Rytmus o. s. v roce 2007.

*authorities*⁶⁸) a na úrovni školy, kde významné postavení v identifikaci sociálního znevýhodnění zastává učitel. Jedním z významných a často zmiňovaných indikátorů sociálního znevýhodnění dané ekonomickou situací rodiny je *Free school meal* (FSM), tedy podpora formou jídla ve škole zdarma či za sníženou cenu⁶⁹. (Department for education, 2014, s. 3 - 4)

V Anglii dochází ke koncipování, realizaci a následné evaluaci (zejména ze strany školní inspekce⁷⁰) jednotlivých opatření, jež jsou monitorovány a upravovány tak, aby každému dítěti byla dána šance plně rozvinout svůj potenciál. Velmi výstižně se touto problematikou věnuje Greger (In Straková, Kasíková, 2011, s. 320 – 327; srov. Demeuse, 2012, s. 29 - 38), který vymezuje tři typy opatření:

- Opatření zaměřené na určité (znevýhodněné či znevýhodněním ohrožené) skupiny žáků (*groups of „at risk“ students*);
- Opatření zacílená na konkrétní oblasti, kde se koncentrují určité skupiny znevýhodněných žáků;
- Opatření zacílená na školy, vyžadující vzhledem k jejím specifikám (nízké výsledky v testování či velké zastoupení sociálně znevýhodněných žáků ve škole) zvýšenou podporu.

První uvedený soubor opatření se zaměřuje na skupiny žáků, kteří mohou v důsledku toho, že jsou silně ovlivněni rodinným prostředím (např. sociálně znevýhodnění žáci), ve kterém vyrůstají, ale také v důsledku dalších faktorů, být znevýhodnění v jejich vzdělávání, popř. dále v následném uplatnění na trhu práce. V tomto smyslu zpráva *Evaluating Educational Inclusion* (Inspection quality division, 2000, s. 4) vymezuje tyto skupiny žáků následovně:

- Dívky a chlapci;
- Etnické minority⁷¹, náboženské skupiny, Travellers, žadatelé o azyl a uprchlíci⁷²;

⁶⁸V anglickém vzdělávacím systému jsou značně zastoupeny prvky decentralizace, neboť odpovědnost za vzdělávání je rozdělena mezi centrální vládu a místní úřady (*Local educational authorities – LEA*), řídicí pracovníky (*governing bodies*) a učitelské sbory. Částečně byla tato decentralizace omezena roku 1998 zákonem *Educational Reform Act*.

⁶⁹ Kritéria pro získání (FSM) jsou jasně stanovena viz např. Department for education, 2014 [online].

⁷⁰ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Inspection quality division, 2000).

⁷¹ Např. podpora v rámci grantu *Ethnic Minority Achievement Grant*.

- Žáci potřebující podporu ve vzdělávání v angličtině jako jejich dalšího (tj. nemateřského) jazyka (*EAL*)⁷³;
- Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami;
- Nadaní a talentovaní žáci;
- Děti, které jsou pod dohledem místních úřadů (*LEA*);
- Další skupiny žáků, jež jsou ohroženy znevýhodněním jako např. těhotné dívky, děti vystavené dlouhodobému stresu z rodiny aj.
- Žáci ohroženi exkluzí.

Podobně lze specifikovat znevýhodněné skupiny a jejich podporu na základě významného a často citovaného dokumentu *Every Child Matters* (Department for education, 2003)⁷⁴. V tomto kontextu je třeba uvést, že některá vyrovnávací opatření, která jsou u nás využívána pro snížení či eliminaci sociálního znevýhodnění, byla v Anglii zavedena zcela univerzálně pro všechny žáky. Jedná se například o institut asistenta pedagoga, který byl implementován do všech škol v Anglii.

Podpora oblastí, kde dochází ke koncentraci sociálně znevýhodněných osob (mechanismus znevýhodnění může být různý), je v západních zemích často využívána. Jedním z prvních opatření v Anglii byl (Greger In Kasíková, Straková, 2011, s . 322)⁷⁵, jenž se (podobně jako řada dalších opatření) soustřeďoval na akcentaci předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a vytváření komunitních škol⁷⁶ (Greger In Kasíková, Straková,

⁷² srov. § 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

⁷³ Např. podpora v rámci *English as a second language*.

⁷⁴ Vedle tohoto dokumentu je třeba taktéž zmínit dokument *Every Parent Matters* (Department for education, 2007), vycházející ze skutečnosti, že rodinné prostředí hraje klíčovou roli v životě jedince, jeho vzdělávání a následném uplatnění se na trhu práce a nacházení vlastního místa ve společnosti. Z tohoto důvodu se zmiňovaný dokument zaměřuje mimo jiné na podporu rodičů v oblasti vzdělávání a rozvoje jejich dětí.

⁷⁵ Toto opatření bylo zavedeno pro oblast Liverpool, Birmingham, West Yorkshire, South – East London a trvalo tři roky.

⁷⁶ Komunitní škola může nabídnout sociálně znevýhodněným žákům a jejich rodičům širokou škálu cenných zdrojů. Na základě komunitní spolupráce může docházet k společnému eliminování překážek bránících sociálně znevýhodněným žákům ve vzdělávání a může být klíčové v zapojení sociálně znevýhodněných rodičů, kteří by jinak nebyli ochotni se do procesu vzdělávání zapojit. (OECD, 2012, s. 12) Komunitní škola má potenciál nabídnout podporu žákům i jejich rodinám a vycházet z jejich potřeb, překračuje svou školně edukační (vzdělávací a výchovnou) funkci a dostává se do roviny lokální - komunitní. Silně je zde podpořena funkce socializační a personalizační. Odkaz na akcentaci vzniku komunitních škol lze nalézt taktéž v *Plowden report* (Department of education and science, 1967, s. 44)

2011, s.321 – 324), jež jsou v Anglii považovány za jeden z klíčových prostředků k naplňování výstupů národního rámce reformní vládní iniciativy, jehož cílem je zajistit každému dítěti potřebnou podporu k zachování jeho zdraví, bezpečí, harmonického rozvoje i k dosažení blahobytu (Mašínová Krbcová et. al., 2011 s. 7). Taktéž můžeme jmenovat další opatření labouristů např. program *Education Action Zones*, *Sure Start* aj., samozřejmě lze nalézt v rámci politiky řadu dalších opatření (viz Demeuse, et. al., 2012, s. 33 – 36).

Třetí skupinou opatření, jež je využívána v Anglii směrem k sociálně znevýhodněným žákům (myšleno implicitně se zahrnutím i těch opatření, která nejsou přímo směřována k této skupině žáků, ale sekundárně ovlivňují jejich vzdělávání), je zacílena na školy, jež dlouhodobě nedosahují požadovaných standardů (např. *Fresh Start*, *Academies Programme* aj. (Demeuse, et. al., 2012, s. 37 – 38)

Z výše uvedených příkladů opatření, jež jsou koncipována a realizována s cílem zajistit všem žákům (tedy i sociálně znevýhodněným žákům) optimální rozvoj jejich potenciálu a překonání jejich znevýhodnění, je zřejmé, že v Anglii je toto téma v popředí vzdělávací politiky.

Budeme – li následovat jedno z vymezení inkluze anglických autorů (Ainscow, Booth, Dyson, 2006, s. 5), definující inkluzi jako přístup ke vzdělávání ztělesňující především hodnoty v rámci odstraňování všech překážek ve vzdělávání (včetně marginalizace a exkluze určitých skupin žáků), můžeme říci, že právě uvedená opatření mohou být mechanismem naplňování požadavků k inkluzivnímu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Zmiňovaní autoři se dlouhodobě zabývají problematikou inkluzivního vzdělávání z různých aspektů (např. Ainscow, 1999⁷⁷; 1994⁷⁸; Booth, 1996; 2003⁷⁹ aj.) a vypracovali mimo jiné také již zmiňovaný nástroj *Ukazatel inkluze*, v jehož rámci vymezili základní předpoklady inkluzivního vzdělávání:

- Respektování důležitosti všech jedinců v rámci školního prostředí;

⁷⁷ Autor se v této studii zaměřuje na možnosti tvorby inkluzivního prostředí v rámci školy, kde spatřuje v postojích jedinců, současné praxi a dalších faktorech významné determinanty realizace inkluze.

⁷⁸ V rámci této studie autor představuje, na výzkumech a praxi založené, studii, jež vznikla ve spolupráci s UNESCO a která se zaměřuje právě na roli učitele v inkluzivním vzdělávání, charakterizování jeho potřebných kompetencí ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě vytvoření podpůrných materiálů pro učitele.

⁷⁹ Obě studie zmiňovaného autora specifikují koncepty inkluze a exkluze.

- Zvyšování míry zapojení žáků do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity;
- Změna školní kultury, politiky a praxe ve vztahu k respektování žákovské diverzity;
- Odstraňování překážek a zapojování všech studentů;
- Využívání konkrétních zkušeností;
- Vnímání žákovské diverzity a její zhodnocování;
- Uznání práva žáků na vzdělávání v místě, kde žijí;
- Kvalita škol;
- Podpora komunitního charakteru škol;
- Zohlednění myšlenky, že podpora inkluzivního vzdělávání směřuje k inkluzi ve společnosti. (Booth, Ainscow, 2002, s. 3)

Výše uvedené předpoklady mohou být naplněny pouze s plným zapojením učitelů a jejich přesvědčení a vírou v tuto filosofii.

Booth a Ainscow (2002, s. 5 – 8; také Dyson, et. al. 2002, s. 45) uvažují o roli učitele v rámci inkluzivního vzdělávání, kterou chápou v tomto kontextu jako zcela klíčovou, neboť právě jeho pozitivní přijetí žákovské diverzity, postoje a přístup k tomuto konceptu jsou významnými determinanty realizace a úspěšnosti inkluzivního vzdělávání.

Výše uvedená stručná charakteristika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu inkluzivního vzdělávání v Anglii dokazuje, že právě toto téma stojí v centru pozornosti vzdělávací politiky, výzkumů, ale také na lokální úrovni je součástí každodenního života a práce učitelů a jejich prostřednictvím mohou být jednotlivá opatření realizována. Imperativ inkluzivního vzdělávání všech žáků bez rozdílu silně prostupuje anglickým vzdělávacím prostředím, neboť slovy již zmiňovaného dokumentu „na každém dítěti záleží“.(*Every Child Matters*, Department for education, 2003)

5 Učitel ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Předchozí kapitoly se věnovaly různým aspektům vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, nyní se zaměříme na učitele jako významného aktéra ve vzdělávání této specifické skupiny žáků a současně v kontextu inkluzivního vzdělávání neopomenutelné tvůrce tohoto prostředí. Vzhledem k zaměření výzkumného šetření disertační práce se tato kapitola zabývá specifikováním role učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a zároveň akcentováním učitelovy percepce sociálně znevýhodněných žáků jako podstatné determinanty jejich vzdělávání.

V rámci disertační práce je **učitel** chápán jako významný aktér výchovně - vzdělávacího procesu, podněcující a řídicí učení jiných osob, tedy je přímo spjat tímto procesem ve školním prostředí⁸⁰. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) Od učitele se očekává, že bude zprostředkovávat vědomosti a dovednosti ve shodě s vrozenými předpoklady žáků a dále rozvíjet jejich zájmy, postoje a schopnosti. (Čáp, Mareš In Šafránková, 2010, s. 68) Jedná se o profesně kvalifikované jedince podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (pro účely disertační práce konkrétně § 7 a 8 zmiňovaného zákona).

Profese učitele může být vnímána v úzkém vztahu se vzdělanostním potenciálem společnosti a jeho rozvíjením, učitel je nositelem a zprostředkovatelem vzdělání a sehrává klíčovou roli ve výchovně – vzdělávacím procesu. Neméně důležité je učitelovo reflektování a v určitých ohledech i předjímání dynamiky společnosti (Vašutová In Maňák, Jůva, 1998, s. 172).

„Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) Žáci přicházejí do školního prostředí silně ovlivněni rodinným prostředím, a ačkoli se jedná

⁸⁰ Ačkoli učitel zaujímá významné postavení v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, bylo by však chybné se domnívat, že „vše záleží pouze na učitelích“. (Goodson, Goodlad In Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 10) V tomto smyslu je vhodné zdůraznit, že disertační práce vychází a respektuje sociální kontext (optikou rovin sociálního prostředí viz Kraus, 2008, s. 75) jednotlivých faktorů působících na a žáky v oblasti jejich vzdělávání. Z toho vyplývá, že Ačkoli je výzkumné šetření disertační práce zaměřeno na učitele vzdělávací úrovně ISCED 1 a 2, nezapomínáme na další faktory, které do této sféry promlouvají.

o výraznou determinantu v rámci jejich vzdělávání ve školním prostředí je to právě učitel, který sehrává důležitou roli v jejich vzdělávání a dosahování vzdělávacích výsledků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326)

V oblasti práce s heterogenním kolektivem je právě role učitele často zdůrazňovaná. Podobně v oblasti inkluzivního vzdělávání vychází Matuška (In Lechta et. al. 2010, s. 121 – 123) z modelu postihující výchovně – vzdělávací proces jako vztah mezi třemi fundamentálními elementy (žák – učitel - učivo). Toto pojetí dále rozšiřuje o vnímání celého komplexu aktérů, v jehož rámci zdůrazňuje, že je třeba chápat každého žáka jako jedinečné osobnosti v kontextu jejich individuálních biopsychosociálních potřeb a dále akcentuje roli pedagogických pracovníků. Učitele chápe jako mimořádně významné aktéry. Nejenom v souvislosti s inkluzivním vzděláváním můžeme říci, že přítomnost sociálně znevýhodněných žáků ve výchovně – vzdělávacím procesu klade na učitele specifické nároky. Ze strany učitelů se očekává, že budou upřednostňovat zejména motivující a aktivizující metody výuky a hodnocení, mající významný potenciál rozvíjet individuální předpoklady sociálně znevýhodněných žáků. Ve shodě s RVP ZV (2005, s. 110) tato opatření spolu s akcentováním pozitivního vnímání žákovské diverzity mohou pozitivně ovlivnit optimální vývoj a vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ale také celého kolektivu. Významné se ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům (ale nejenom k nim) jeví pravidelná oboustranná komunikace s jejich rodiči či zákonnými zástupci, neboť vzhledem k výše uvedenému vymezení mechanismu vzniku sociálního znevýhodnění, právě tito rodiče nemusí jevit zájem o vzdělávání svých dětí a mohou být vůči komunikaci s učitelem pasivní. (Člověk v tísni, 2013, s. 88) Je třeba, aby učitel poskytoval v rámci komunikace s rodinou sociálně znevýhodněného žáka pozitivní zpětnou vazbu a aby docházelo k vzájemné informovanosti o pokrocích a dosažených výsledcích žáka. (Česká republika, 2009, s. 5)

V případě, že rodina neposkytuje dostatečně podnětné prostředí pro vzdělávání svých dětí, je třeba, aby učitel nečinil sociálně znevýhodněné žáky za tuto skutečnost zodpovědné, ale podílel se na minimalizování případné školní neúspěšnosti. Učitel by měl také získávat a shromažďovat relevantní údaje o rodinném zázemí žáků včetně zjišťování do jaké míry je toto rodinné zázemí možno poskytnout potřebnou podporu a zázemí při vzdělávání. (Česká republika, 2009, s. 5)

Wehlage (In. Šafránková, Kocourková, 2013) se domnívá, že existují čtyři základní hodnoty, jež tvoří pozitivní charakter učitele a které mu umožňují podporu úspěšného zapojování sociálně znevýhodněných žáků do edukačního procesu. Jedná se o:

Přijetí odpovědnosti za úspěchy žáků;

Víru učitele v jeho praxi a roli;

Přijetí potřeby být vytrvalý ve vztahu k těmto žákům, kteří často nejsou ideálními;

Projev míry optimismu a tedy zakládání na silných stránkách a pozitivních aspektech žáků.

Obecně lze uvést, že připravenost učitele na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, charakterizovaná jeho osobnostními vlastnostmi a profesními schopnostmi je klíčovou determinantou vzdělávání této specifické skupiny žáků. (Matuška, In Lechta 2010, s. 123)

Windham (In Průcha, 2002, s. 189) hovoří o osobnostních charakteristikách učitele, jež vymezuje jako:

- Stupeň a rozsah učitelova dosaženého formálního vzdělání a výcviku;
- Specializace v předmětech a oborech apod.;
- Věk;
- Profesní zkušenosti;
- Etnická příslušnost;
- Verbální schopnosti;
- Postoje.

Průcha (2002, s. 189) uvádí, že by nebylo zcela správné se domnívat, že věk učitele, či délka jeho praxe vždy musí nutně korelovat se vzdělávacími výsledky žáků, neboť profesní zkušenosti učitele vždy nemusí být přímo úměrné výše uvedeným proměnným, avšak vzhledem k individuálnosti dané oblasti mohou být neopomenutelnými faktory.

Pelikán (1991, s. 97) se ve svém výzkumu zaměřil na závislost mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich pedagogickým působením, taktéž se snažil zjistit, které charakteristiky osobnosti učitele mají determinující vliv na vzdělávání žáků. Ve shodě se

zjištěním tohoto výzkumu⁸¹ Průcha (2002, s. 194) konstatuje, že významnější než osobnostní charakteristiky učitelů se zdají být klíčové aktivity učitele a jakým způsobem přistupuje k žákům. Společný jmenovatel, těchto (často označovaných jako subtilní proměnné) může být právě učitelovo pedagogické myšlení. (Průcha, 2002, s. 194)

Níže uvádíme oblasti, které jsou perspektivou disertační práce důležité v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků – učitelovo pojetí sociálně znevýhodněných žáků a jejich postoje učitelů k této specifické skupině žáků.

5.1 Učitelovo pojetí sociálně znevýhodněných žáků

Učitel v reflexi výše uvedeného textu zaujímá významné postavení v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.⁸² Na základě řady domácích i zahraničních výzkumů bylo dokázáno, že vedle rodinných proměnných⁸³ je druhou významnou determinantou, ovlivňující učení žáků a jejich vzdělávací výsledky, učitelovo působení, jeho vyučování a práce se žáky. Je proto logické, že v současné době na poli koncepčním i výzkumném sílí tendence akcentace diskusí v oblasti učitelské profese jako jednoho z hlavních faktorů, jenž lze ovlivňovat. (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 9). Ačkoli by bylo bezpochyby přínosné studovat profesi pedagoga v celé její šíři, vzhledem k multidimenzionálnosti tohoto tématu se v rámci disertační práce se zaměřujeme pouze na konkrétní specifickou oblast pedagogického myšlení.

⁸¹ Vzhledem k multifaktoriálnímu charakteru osobnostních charakteristik osobnosti učitele nebyly v tomto výzkumu zcela jasně prokázány vztahy mezi úrovní pedagogické práce a věkem, pohlavím a zdravotním stavem učitele. Ačkoli samotné proměnné nemusí nutně korelovat s pedagogickou úrovní, souvisí s vývojem a specifikami samotné profese, kdy delší doba praxe může být zatížena stereotypním a rutinním jednáním, proměnná pohlaví může být vnímána perspektivou vysoké feminizaci učitelské profese a proměnná zdravotní stav učitele je silně závislá na míře omezení jeho činnosti učitele. (Pelikán, 1991, s. 107)

⁸² V tomto kontextu uvažujeme o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nejenom v rámci filozofie inkluzivního vzdělávání.

⁸³ Ve vztahu k tématu disertační práce jsou právě tyto proměnné (například nízký socioekonomický status rodiny, podpora dětí ze strany rodičů aj.) významné determinanty vzniku sociálního znevýhodnění.

Podle Průchy (2002, s. 194) byla (a do určité míry stále je) oblast pedagogického myšlení učitele zahalena jistou „chiméričností“. Podíváme – li se tedy na tuto oblast komplexně, lze konstatovat, že některé její oblasti jsou těžko uchopitelné. Nicméně i přesto se můžeme setkat v českém edukačním prostředí s některými studiemi v rámci tohoto tématu (např. Mareš et. al., 1996). Průcha (2002, s. 195) uvádí, že v rámci pedagogiky se můžeme setkat s terminologickou nejednotností tohoto fenoménu:

- Učitelova víra, učitelovo krédo (*teacher belief / beliefs*);
- Učitelův étos (*teacher ethos*);
- Učitelovo myšlení (*teacher thinking, teacher thought*);
- Učitelovo vědomí (*teacher cognition*);
- Učitelova subjektivní teorie (*teacher subjective theory*) aj.

V českém edukačním prostředí se můžeme taktéž setkat s termíny učitelovo pojetí výuky (Mareš, et. al. 1996) a učitelovo pedagogické myšlení (Průcha, 2002, s. 195), jenž lze chápat jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“. Učitelovo pedagogické myšlení je složeno z rysů, které jsou společné z části pro celou profesní skupinu a z části jsou individuální, stejně tak jsou uvědomělé, ale taktéž z části neuvědomované, založeny na kognitivních, ale i emotivních složkách. (Průcha, 2002, s. 195) Obsahově je tento fenomén orientován nejenom na samotný edukační proces, ale také na širší aspekty edukační reality tj. na vlastní pedagogickou profesi, svoji roli v ní, na žáky a skupinu žáků, kolegy, nadřízené aj. (Průcha, 2002, s. 195)

Mareš et. al. (1996, s. 11) uvažují o učitelově pedagogickém myšlení z terminologického hlediska jako o učitelově pojetí výuky⁸⁴, jež se skládá z několika dílčích složek, mezi které patří mimo jiné i pojetí skupiny žáků. Pro účely disertační práce chápeme toto pojetí a vnímání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům. Helus a Pelikán (1984, s. 15) uvádějí, že učitelovo pojetí skupiny žáků není založeno pouze na tom, jací žáci doopravdy

⁸⁴ Ačkoli se jedná podle Průchy (2002, s. 195 – 196) o latentní proměnnou, lze vysledovat dvě specifika: **1) Geneze** tohoto pojetí, jenž je spojovaná často s profesním vývojem (tento vývoj je třeba chápat v kontextu životního cyklu jedince (Alan, 1989, 68 – 69)). Vývoj profesní dráhy učitelů je vymezen na základě několika fází: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace, profesní vyhasínání (Průcha, 2002, s. 202). **2) Manifestace**, jenž se projevuje v aktivitách učitele, jeho názorech, postojích aj. (Průcha, 2002, s. 196).

jsou a jakých výkonů dosahují, ale jedná se o konstrukt, jenž je složen z celé řady elementů⁸⁵, mezi něž patří například to, jaký dojem si o žácích učitel vytváří, informace o nich, jeho očekávání⁸⁶ a předpoklady, s nimiž k žákům přistupuje. (Helus, 2001, s. 176)

Obecně tedy můžeme říci, že učitelovo pojetí určité skupiny žáků (v našem případě sociálně znevýhodněných žáků) je komplex mnoha elementů vytvářející obraz o dané skupině. V intencích disertační práce a jejího výzkumného šetření je fenomén pojetí učitelů vykládán na základě jeho dílčích částí – názorů a postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Ve shodě s Pelikánem a Helusem (1984) domníváme, že vzdělávání žáků může být vnímáno prizmatem jejich učitelů a právě toto vnímání včetně postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům ovlivňuje nepřímo i celkovou atmosféru ve třídě, a zpětně opět působí na jednotlivé žáky, tak na interakci učitelů s danou třídou.

⁸⁵ Pelikán (1995, s. 107 – 112) hovoří o konfrontačních faktorech (tzn. “všechny intervenující faktory, které vznikají na základě srovnání, a to buď na základě zkušenosti, nebo na základě očekávání”) a faktorech souvisejících s obecným vnímáním a iracionální faktory (např. sympatie, antipatie aj.).

⁸⁶ V tomto kontextu lze hovořit např. o sebenaplňujícím předpokladu, Pygmalion efektu, jenž je znám především díky výzkumu Rosenthala a Jacobsona (1968) a jehož opakem je Golem efekt.

5.1.1 Učitelovy postoje k sociálně znevýhodněným žákům

Jednou z uvedených proměnných jsou postoje učitele k sociálně znevýhodněným žákům, které mohou výrazně ovlivňovat jejich vzdělávání.

Výzkum postojů obecně je v centru pozornosti psychologických, sociologických, filozofických, politologických ale samozřejmě i pedagogických studií. Disertační práce nazírá na tuto oblast z pohledu pedagogiky, kdy chápe postoje jako významnou proměnnou ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání ve školním prostředí, jehož analýza, popis a třídění stojí v centru zájmu tohoto oboru.

Problematikou charakteristik učitelů a jejich vlivu na vzdělávání a dosahování výsledků ve vzdělávání se můžeme setkat v řadě výzkumů. Jeden z nejznámějších již zmiňovaných výzkumů, zaměřujících se na oblast rovných příležitostí ve vzdělávání, byl proveden v USA v 60. letech 20. století pod vedením amerického sociologa A. Colemana (výzkumná zpráva je často známá jako *Coleman report* a nese název *Rovnost příležitosti ke vzdělání – Equality of Educational Opportunity*). Tento výzkum se zaměřoval mimo jiné na charakteristiky učitelů, postojů učitelů a jejich vliv na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. (Sheerens 2004, s. 3)

V českém prostředí úzce specifikované výzkumy na postoje učitele k žákům jsou zastoupeny v menší míře (např. Potměšil, 2010), výzkumy postojů učitele k žákům se sociálním znevýhodněním jsou v českém prostředí spíše ojedinělé.

Čáp a Mareš (2001) chápou postoje jako získané motivy vyjadřující jedincův vztah k určitému objektu, k věci, lidem, činnosti, skupině, události, ideji apod. Obdobně vymezuje postoj Atkinsovnová et. al. (1995). Hartl (1993) definuje postoj jako „sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace, a na sebe sama“. Vývoj tohoto pojmu shrnuje Nakonečný (1997), který uvádí, že tento pojem zavedli do sociologie a psychologie Thomas a Znaniecki (1918), kteří jej chápali jako vědomí vztah jedince k hodnotě. Klasickou definici podal Allport (1935), který uvádí, že postoj je mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci.

Postoj učitele můžeme v souladu s uvedeným vymezením, lze chápat jako motiv vyjadřující učitelův vztah k žákovi, skupině žáků, školnímu prostředí a v obecné rovině přímo k výchovně – vzdělávacímu procesu a vlastní profesi. Jedním ze specifických rysů

postojů je hodnotící charakter, který ve svém důsledku mimo jiné ovlivňuje chování jedince (Albourracin, Johnson, Zanna, 2005). Učitelův postoj skládající se z kognitivních, emotivních a konativních složek (Katz, Stotland, 1959) může významně ovlivnit jak záporně, tak kladně výchovně – vzdělávací proces a edukační činnost učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům. Shodně s Beranem, Marešem, Ježkem (2007) se domníváme, že bez důkladné znalosti postojů učitelů (v našem případě k sociálně znevýhodněným žákům) není možno složitou a mnohodimenzionální problematiku vzdělávání této specifické skupiny nejen chápat, ale ani úspěšně ovlivňovat a řídit. Učitelé konfrontují nové požadavky se svými pocity, úrovní vlastního poznání, vzdělání a konkrétního pedagogického chování, které je ovlivněno jejich vlastní zkušeností. Zkoumání postojů učitele si tedy zaslouží adekvátní pozornost, protože vyvolávají motivaci, která zvyšuje mobilizaci sil a energizaci organismu, ale zároveň jsou podle Lazarové (2005) často rezistentní vůči změně.

Význam postojů v edukačním procesu doceňoval např. Pelikán a Helus (1984), kteří zkoumali preferenční postoje učitelů. Jako preferenční postoj vnímali převládající zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu (v pozitivním i negativním smyslu), které se promítají také do výkonu žáků. Jejich výzkum potvrdil, že preferenční postoje učitelů k žákům ovlivňují nepřímo i celkovou atmosféru ve třídě. Konkrétní žák je vždy ve vědomí (nebo podvědomí) učitele ve svém jednání a chování konfrontován jednak s představou, kterou si učitel subjektivně vytvoří o ideálu žáka, jednak s ostatními spolužáky. Jako lépe hodnocení se jeví žáci s vyšším indexem adaptability, žáci povahově klidnější, tišší, vyrovnanější, nevymykající se svojí aktivitou a temperamentem. Na základě tohoto zjištění se domníváme, že lze předpokládat, že žáci, kteří se budou určitým způsobem vymykat „průměru“, budou naopak podhodnocováni. Mezi takové žáky mohou právě patřit i žáci sociálně znevýhodnění.

Podle Musila (1999) má referenční skupina obecně největší vliv i na případnou změnu postojů. V důsledku můžeme také v souladu se sociokulturní transmisí v socializačním procesu uvažovat o přenosu postojů učitele směrem k žákům - v některých případech na neuvědomované funkcionální úrovni. Na vliv nápodoby na vznik postoje poukázal např. také Bandura (In Kühn, A., 1998).

V praxi se setkáváme s různými formami postojů. Musil (1999) hovoří o kognitivně akcentovaných postojích (smýšlení), emotivně akcentovaných postojích (víře), iracionálně převzatých postojích (předsudcích), verbalizovaných postojích (mínění), postojích s dominancí představové složky (názorech), neuvědomovaných postojích stabilnějších v čase (tendencích) a trvalejších vědomých postojích (intencích, záměrech).

Vávra (2006) se zamýšlí nad obtížemi při měření postojů. V souladu s ním se domníváme, že je to obtížný proces, kdy podle našeho názoru zjišťujeme jednotlivými metodami pouze dílčí aspekty postojů v daném okamžiku. Předpokládáme, že za využití metodické triangulace můžeme nalézt přesnější obraz reality. Podle Vávry (2006) dále shrnujeme vybrané problémové oblasti: zajištění, aby respondenti brali výzkum skutečně vážně (eliminace náhodných odpovědí), problém kauzality (ovlivnění postoje chováním a naopak), vliv veřejného mínění (stabilita).

Empirická část disertační práce

6 Záměr výzkumného šetření

Těžištěm empirické části disertační práce jsou na sebe navazující dvě výzkumná šetření, zaměřující se na pojetí⁸⁷ učitelů (působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2) ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Vzhledem k multifaktoriálnímu charakteru a často latentnímu vymezení tohoto fenoménu se zaměřujeme v rámci výzkumného šetření pomocí specifických metod především na názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Je nesporné, že tento fenomén je mnohdy vzhledem k samotnému obtížnému vymezení této rozsáhlé skupiny žáků a vzhledem k variabilitě přístupů k sociálně znevýhodněným žákům, velmi náročné uchopit. Nicméně v reflexi výše uvedených teoretických východisek disertační práce, se domníváme, že právě postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich názory, tvořící součást učitelova pojetí sociálně znevýhodněných žáků, mohou významně ovlivnit vzdělávání této specifické skupiny žáků.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části disertační práce je na základě výzkumného šetření deskriptivně – relačního charakteru zjistit, jak vybraný výzkumný vzorek učitelů působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 vnímá sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání a ověřit některé vztahy týkající se vybraných determinant a vnímání sociálně znevýhodněných žáků učiteli. V tomto kontextu nás zajímá, zda existují rozdíly ve vnímání sociálně znevýhodněných žáků (a jejich vzdělávání) mezi učiteli podle krajů, ve kterých působí, délky jejich praxe a podle toho, zda mají či nemají zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků.

⁸⁷ V kontextu teoretických východisek disertační práce chápeme „pohled“ perspektivou učitelova pojetí sociálně znevýhodněných žáků, jenž je třeba vnímat jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“. (Průcha, 2002 s. 195)

Specifikování výše uvedených oblastí je v těsné souvislosti s naplněním hlavního cíle empirické části disertační práce, resp. naplněním cílů dílčích. Z hlediska deskripce se v rámci výzkumného šetření zaměřujeme na:

Prostřednictvím baterie metod zjistit, jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky

- a) Pomocí dotazníkového šetření zjistit faktory mající podle respondentů vliv na vznik sociálního znevýhodnění žáků;
- b) Pomocí dotazníkového šetření zjistit názory respondentů na efektivní podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- c) Pomocí dotazníkového šetření zjistit převažující zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků;
- d) Pomocí škál Likertova typu zjistit postojovou orientaci učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání (z hlediska jejich specifik a vzdělávání)
- e) Pomocí Sémantického diferenciálu zjistit vnímání pojmových indikátorů vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání

Relační:

Zjistit, jaký je vztah mezi vnímáním sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání a:

- individuálními proměnnými učitelů: délka praxe, předchozí zkušenosti, vnímání žákovské diverzity.
- kolektivními proměnnými učitelů: kraj.

V této části disertační práce se pokoušíme nalézt odpověď na otázku, zda existují souvislosti mezi vybranými a výše uvedenými faktory a názory a postoji učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Chceme také zjistit, zda uvedené faktory lze vnímat jako významné determinanty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků z hlediska učitele.

Výzkumné šetření bylo vystavěno na předpokladu, že vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků může být ovlivněno učitelovým pojetím skládajícím se mimo jiné z jeho názorů a postojů k této specifické skupině žáků a jejich vzdělávání.

6.2 Výzkumný problém a dílčí otázky

Vzhledem k zaměření výzkumného designu je výzkumné šetření do značné míry deskriptivního charakteru (viz I. etapa výzkumného šetření). Pro ověření vztahů mezi jednotlivými proměnnými, jsou stanoveny níže uvedené hypotézy, jejichž koncipování vychází z teoretického ukotvení dané problematiky. Na základě zaměření výzkumného šetření a jeho hlavního a dílčích cílů byl výzkumný problém stanoven následovně: *Existuje vztah mezi zvolenými prediktory a dílčími aspekty pojetí učitelů (jejich postoji a názory) ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání?*

6.2.2 Proměnné

Závisle proměnné: názory a postoje učitelů na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání.

Nezávisle proměnné:

- **Individuální proměnné:** délka praxe, zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků;
- **Kolektivní proměnné:** kraj.

Na základě výše uvedeného výzkumného problému proměnných byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Mezi učiteli vybraných **krajů** existují rozdíly v chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

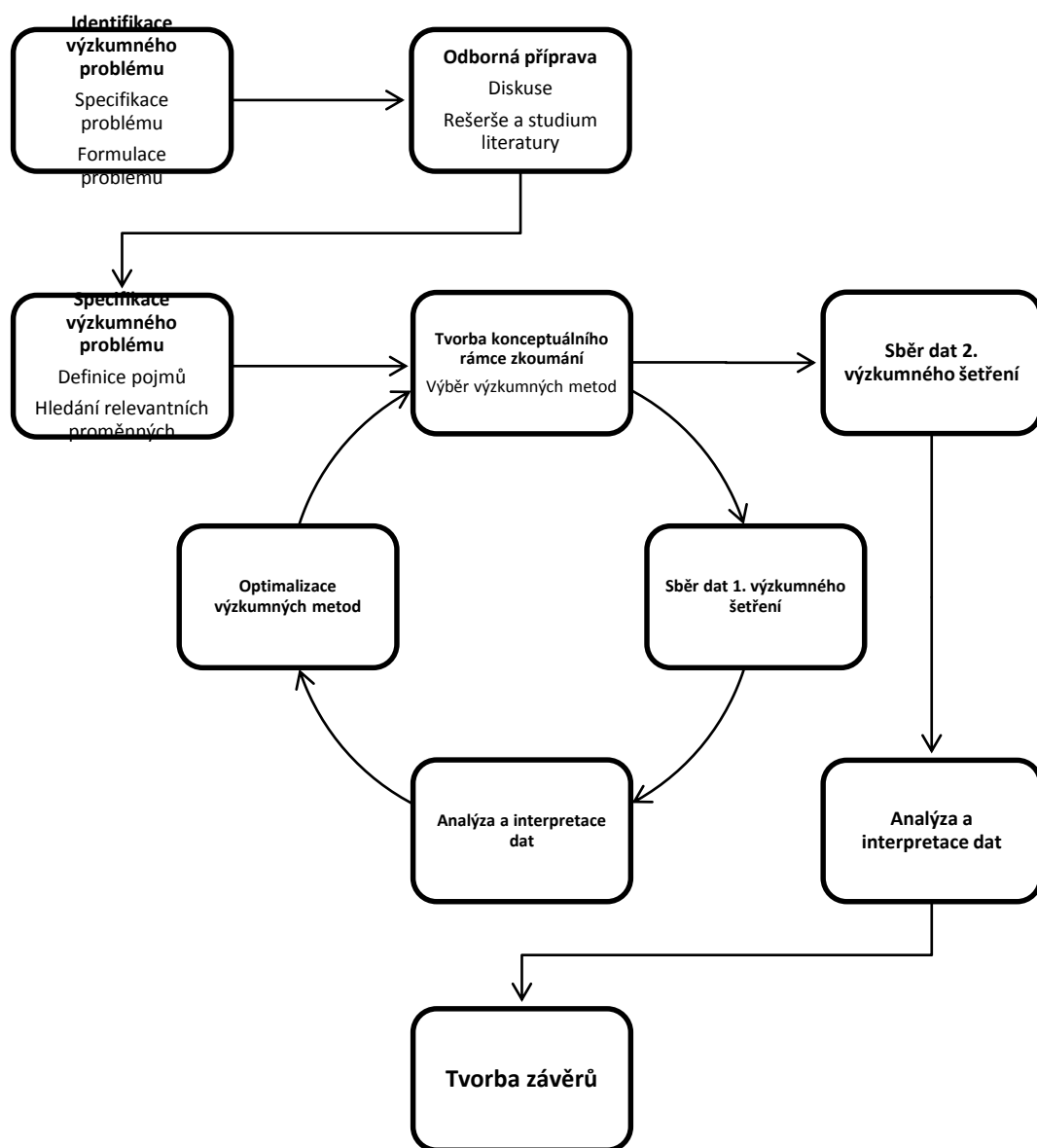
H2: Předchozí **zkušenost** učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků ovlivňuje jeho chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H3: **Délka praxe** učitele ovlivňuje jeho chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

7 Design výzkumného šetření

Vzhledem k hlavnímu i dílčím výzkumným cílům a povaze výzkumných otázek, vychází výzkumné šetření z pozitivistického paradigmatu a je tedy založeno na **kvantitativním metodologickém přístupu**⁸⁸ k výzkumnému šetření. V tomto smyslu jsou respektovány jednotlivé fáze a charakter kvantitativně orientovaného výzkumu (viz např. Chráska, 2007, s. 12 - 26; Pelikán, 2011; s. 37 – 55; Creswell, 2002; s. 71 - 178; Black, 1999, s. 27 aj.).

⁸⁸ Jedná se tedy o deduktivní způsob uvažování, jehož podstatou je jasné definování proměnných (jejich operacionalizace), z hlediska deskriptivních cílů zjištění jejich rozložení u vybraného výzkumného vzorku a měření vztahů mezi nimi. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 22)



Ze schématu je patrné, že předvýzkum, teoretický rámec a výzkumná otázka tvoří podklad pro koncipování a vymezení metod. Pomocí předvýzkumu jsou ověřovány a optimalizovány parametry dotazníku, škály Likertova typu a Sémantického diferenciálu. Pro zajištění validity a reliability probíhají v rámci předvýzkumu konzultace jednotlivých položek uváděných metod s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden, učiteli výzkumného souboru a řediteli škol.

Na základě výše uvedeného designu výzkumného šetření je zřejmé, že výzkumné šetření se skládalo z I. etapy výzkumného šetření, na jehož základě došlo k optimalizaci a konceptualizaci samotného výzkumného šetření disertační práce.

8 Metody výzkumného šetření

Výzkumné metody jsou voleny na základě hlavního cíle výzkumu (včetně jeho dílčích cílů) a povaze výzkumných otázek. Učitelovo pojetí sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (optikou disertační práce názory učitelů a jejich postoje k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání) není snadné zkoumat, neboť se jedná o mnohdimenzionálně podmíněnou oblast zkoumání. Pro komplexnější uchopení tohoto fenoménu je v rámci výzkumného šetření disertační práce využita kombinace několika metod⁸⁹: explorační metoda – dotazník, ratingová metoda – posuzovací škály Likertova škála, Psychosémantická metoda – Sémantický diferenciál.

Metody sběru výzkumných dat

Výzkumné šetření disertační práce je založeno na kombinaci více metod, jenž považujeme za důležité v této podkapitole stručně popsat.

Sémantický diferenciál je specifická metoda, která umožňuje proniknout do individuálního významu pojmů v pojetí respondentů. (Pelikán, 2011, s. 144) Charakteristické pro tuto metodu je právě spojení psycholingvistiky, psychologie vnímání a psychologie individuálního vědomí (Maršálová, Mikšík, 1990, s. 294 - 300). Na základě mnoha analýz byla tato metoda vyvinuta Osgoodem a jeho spolupracovníky (Succi a Tannenbaum), kteří stanovili, že každý pojem lze vnímat na základě tří aspektů (faktor hodnocení, faktor potence, faktor aktivity), jenž určují pozici takového pojmového indikátoru v tzv. sémantickém prostoru. (Osgood et al., 1975, s. 31 – 33, 71 - 75)

Osgood vycházel z předpokladu, že pro jedince určitý objekt skrývá jak denotativní význam, tak konotativní význam (Osgood et. al., 1975, s. 320 - 321) Pomocí této metody

⁸⁹ Metody jsou uvedeny dle dělení J. Pelikána (2011).

lze tedy zjistit individuální význam klíčových pojmů a jejich významovou blízkost. (Osgood et al., 1975)

Ačkoli je Sémantický diferenciál označován některými autory za metodu měřící postoje⁹⁰ jedince k danému pojmu, přikláníme se autorům, jež vycházejí ze skutečnosti, že touto metodou nemůžeme zcela bezpečně měřit konativní složku postoje, proto hovoříme spíše o dílčích složkách postoje, popř. o měření významů. (Nakonečný 1997, s. 100)

Princip této metody je podobný jako u ratingových metod. Respondenti zaznamenávají svoje mínění o posuzovaných pojmech na několikabodových škálách, jež jsou tvořeny protikladnými adjektivy. (Chráska, 2007, s. 221) U každého pojmu jsou obvykle sledovány tři faktory – *faktor hodnocení*, *faktor potence* a *faktor aktivity*, jež tvoří trojdimenzionální sémantický prostor. (Chráska, 2007, s. 221) Faktor hodnocení (ve shodě s Osgoodem, 1975 a Chráskou, 2007) vyjadřuje, jak dalece je posuzovaný pojem respondenty vnímán jako „dobrý“ nebo „špatný“. Faktor energie v oblasti měření edukační reality vypovídá o vztahu pojmu k pohybu a změnám. (Chráska, 2007, 221) Pro komplexní uchopení individuálního významu klíčových pojmů Osgood (In Chráska, 2007, 221) vymezuje faktor potence, který popisuje sílu pojmu.

Možné úskalí této metody podle nás spočívá v jejím zadání a následném vyhodnocení. Záleží na tom, zda se výzkumník táže opravdu na postoj jedince k danému pojmu, nebo zda se ptá na postoj k dané věci/osobě, kterou pojem vyjadřuje. (Například. *osoba trvale bez přístřeší*, *bezdomovec* – předpoklad odlišné konotace). Metoda Sémantického diferenciálu podle nás zjišťuje pouze dílčí část emotivní složky postoje jedince, důležité je vhodné zvolení klíčových pojmů. (Šafránková, Kocourková, 2011, s. 418)

V I. etapě výzkumného šetření byl použit Sémantický diferenciál, který byl dále optimalizován a upraven⁹¹ do následující podoby:

⁹⁰ Je třeba zdůraznit, že postoje (skládající se z kognitivních, emotivních a konotativních složek) je mnohdimenzionální subtilní a obtížně postihnutelná proměnná (Katz, D., Stotland, E., 1959).

⁹¹ Škály byly upraveny na základě využití nástroje ATER (*attitude towards educational reality*), konstruovaným Chráskou (2007, s. 228), v jehož rámci je 10 škál (5 škál měří faktor energie a 5 škál faktor hodnocení). Tento nástroj byl s jeho autorem konzultován (stejně tak následné kroky) a doplněn mimo jiné na základě I. etapy výzkumného šetření o další dvě škály: ČISTÝ – ŠPINA VÝ; SLABÝ – SILNÝ.

NEPŘÍJEMNÝ								PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ								ŠPINAVÝ
NENÁROČNÝ								NÁROČNÝ
KRÁSNÝ								OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ								TMAVÝ
SNADNÝ								OBTÍŽNÝ
DOBŘÝ								ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ								MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ								BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ								SILNÝ
LEHKÝ								TĚŽKÝ
KYSELÝ								SLADKÝ

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření jsou využity taktéž ratingové metody – **škály Likertova typu**. Podstatou variant ratingových metod je „skutečnost, že při jejich realizaci jde o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále“ (Pelikán, 2011, s. 127)

Škály **Likertova typu** jsou konstruovány tak, aby zjišťovaly jednotlivé klíčové oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Tyto oblasti zjišťují nejenom míru souhlasu či nesouhlasu s výroky vztahujícími se přímo ke vzdělávání a učitelovu pojetí sociálně znevýhodněných žáků, ale také zjišťují intenzitu pozitivního či negativního afektu v oblasti sociokulturního a ekonomického kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Škály se skládají z určitého počtu výroků, se kterými respondent více či méně souhlasí či nesouhlasí. Škály také implikují neutrální postoj, jenž je umístěn mezi protipóly souhlasu a nesouhlasu. (Černoušková, 1988, s. 29 – 31) Díky srozumitelnému formulování jednoduchých výroků zaměřených na problematiku sociálního znevýhodnění zjišťujeme, v jakém stupni respondent výrok přijímá či odmítá. Škály mají na rozdíl od Sémantického diferenciálu nižší úroveň latentního významu, hrozí tedy vyšší riziko, že se může respondent projektovat do určité role.

Likertova škála, vyjadřující míru souhlasu či nesouhlasu s uvedeným tvrzením. je v rámci výzkumného šetření pětistupňová a obsahuje stupně: 1 - naprosto souhlasím (*strongly*

agree), 2 – souhlasím (*agree*), 3 - nemohu posoudit (*neither agree nor disagree*), 4 – nesouhlasím (*disagree*), 5 – naprosto nesouhlasím (*strongly disagree*).

Námi konstruované výroky, jež jsou použity v rámci výzkumného šetření, jsou inspirovány výzkumy, realizovanými v oblastech této problematice tematicky blízkých (např. Potměšil, 2010; Bittnerová, 2009)

V první etapě výzkumného šetření bylo použito 31 tvrzení. Data získaná prostřednictvím tohoto výzkumného šetření byla vyhodnocena pomocí faktorové analýzy a byla použita pouze ta tvrzení, která byla „sycena“ jednotlivými faktory. Tato tvrzení byla dále doplněna dalšími relevantními tvrzeními. V rámci následujícího výzkumného šetření respondenti hodnotili 26 tvrzení.

V rámci výzkumného šetření taktéž využíváme **dotazník**. Dotazníkovým šetřením, jakožto nejfrekventovanější metodě získávání dat (Gavora, 2000, s. 99), zjišťujeme především údaje o učitelích, jejich zkušenosti a názory ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. S vědomým pozitivních i negativních aspektů využití dotazníku, byly jednotlivé položky dotazníku konstruovány tak, aby co nejpřesněji postihovaly danou realitu.

Metody statistického zpracování výzkumných dat

Získaná data byla zpracována a vyhodnocena v programech STATISTICA 10 a Excel 2012. Statistické metody byly použity především faktorová analýza, Kruskal – Wallisův test, U-testu Manna a Whitneyho a Studentův t-test.

9 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného souboru je podmíněn a respektuje kvantitativní přístup k výzkumnému šetření. Základní výzkumný soubor jsou učitelé vybraných krajů (Středočeský kraj, Kraj Vysočina, Moravskoslezský kraj) působící v období realizace výzkumného šetření podle mezinárodní standardní klasifikace na vzdělávací úrovni ISCED 1 a ISCED 2. Vzhledem k výzkumnému záměru a multidimenzionálnímu charakteru sociálního znevýhodnění (determinujícího prostředím) byl výběr krajů záměrný a byl proveden na základě sociodemografické analýzy. (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429)⁹²

Na základě této analýzy byly vybrány tři kraje, které vykazují nejmenší, průměrnou a největší míru (uvedeno níže dle pořadí) ohrožení dětí z hlediska výše uvedených dimenzí. Jedná se o následující kraje:

- Středočeský kraj
- Kraj Vysočina
- Moravskoslezský kraj.

Osloveny byly všechny školy na úrovni ISCED 1 a 2 zvolených krajů (dle seznamu v rejstříku základních škol aktuálnímu ke dni 9. 10. 2013). Výzkumný nástroj byl k dispozici v elektronické podobě na zřízených internetových stránkách. Žádost o vyplnění dotazníku byla adresována učitelům základních škol uvedených krajů (v případě, že základní školy měly na svých internetových stránkách uvedeny jejich e-mailové adresy)⁹³ a zároveň byla ředitelům těchto škol zaslána žádost a prosba o přeposlání odkazu na dotazníkové šetření všem učitelům dané školy. E-mailové adresy ředitelů těchto škol byly získány z adresáře škol a školských zařízení zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, České republiky (<http://stistko.uiv.cz/registr/vybskolrn.asp>)

⁹² V českém prostředí se analýzy zaměřující se na socioekonomické zázemí žáků vyskytují spíše ojediněle. (Šojdrová, Bařínková, Borkovcová, Dlouhý 2014, s. 41). Uvedená analýza s názvem *Sociodemografická analýza – mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR* zkoumá danou oblast z hlediska tří dimenzí: demografické a sociální prostředí; ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjemci dávek; neúplnost a nefunkčnost rodiny a její ohrožení.

⁹³ Tento způsob jsme zvolili proto, abychom zvýšili návratnost dotazníkového šetření.

Z důvodu snahy o zachycení specifík běžné základní školy nebyly do výběru zahrnuty školy církevní, speciální, alternativní a mezinárodní. Vyplnění dotazníkového šetření bylo zcela anonymní.

Tento způsob distribuce dotazníkového šetření s sebou přináší i jistá úskalí. V první řadě není zřejmé, zda prosba o vyplnění dotazníkového šetření byla doručena všem učitelům daných krajů, neboť doručení dotazníkového šetření přímo k učitelům bylo závislé mimo jiné na technickém doručení emailu, druhou proměnnou zde byla i osoba ředitele a jeho přístup k přeposlání prosby o vyplnění dotazníkového šetření. Na základě výše uvedeného je přesné určení návratnosti dotazníkového šetření značně problematické.

Výzkumný soubor (vyplněné dotazníky) tedy tvořili učitelé působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2. Celkový výzkumný soubor tvořilo 245 respondentů z toho 204 (83,27%) respondentů bylo žen a 41 (tj. 16,73%) respondentů bylo mužů. Následující tabulka charakterizuje skupinu respondentů podle jejich věkového rozložení.

Věk respondentů	n_i	n_k	f_i (%)	f_k (%)
Méně než 25 let	5	5	2,04	2,04
25 – 29 let	23	28	9,39	11,43
30 – 39 let	44	72	17,96	29,39
40 – 49 let	76	148	31,02	60,41
50 – 59 let	83	231	33,88	94,29
60 a více	14	245	5,71	100,000
ChD	0	245	0,000	100,000

Tabulka č. 5 Charakteristika respondentů podle věkového rozložení

Z tabulky je zřejmé, že téměř 71% respondentů výzkumného šetření je starší 40 let a pouze 11% je zde zastoupeno respondentů dosahujících 30 let. Ačkoli pouze na základě těchto dat nelze vyvozovat jakékoliv závěry, tato položka byla ve výzkumném šetření zahrnuta s přihlédnutím k zaměření výzkumného šetření, jenž je silně ovlivněno socioekonomickými a demografickými faktory a zároveň abychom získali, co nejpřesnější údaje o respondentech.

Délka pedagogické praxe	n_i	n_k	f_i (%)	f_k (%)
1. rok praxe	9	9	3,67	3,67
1 – 2 roky	9	18	3,67	7,35
3 – 5 let	19	37	7,76	15,10
6 – 10 let	18	55	7,35	22,45
11 – 15 let	33	88	13,47	35,92
16 – 20 let	37	125	15,10	51,02
21 a více	120	245	48,98	100,00
ChD	0	245	0,00	100,00

Tabulka č. 6 Charakteristika respondentů podle délky jejich pedagogické praxe

Z našeho hlediska neopomenutelnou charakteristikou respondentů⁹⁴ ve vztahu k jejich postojům a názorům ke skupině sociálně znevýhodněných žáků je jejich délka pedagogické praxe. Podíváme – li se na danou oblast optikou vývoje profesní dráhy učitelské profese⁹⁵, lze konstatovat, že téměř 49% respondentů má pedagogickou praxi 21 a více let a 51% respondentů tvořili jedinci s méně jak 20 letou praxí (včetně).

Významnou proměnnou ve výzkumném šetření vzhledem k teoretickému ukotvení výzkumného šetření a obecně vzhledem k charakteru výzkumného záměru je kraj působení respondentů.

Kraj	n_i	n_k	f_i (%)	f_k (%)
Středočeský kraj	105	105	42,86	42,86
Kraj Vysočina	64	169	26,12	68,98
Moravskoslezský kraj	76	245	31,02	100,00
ChD	0	245	0,00	100,00

Tabulka č. 7 Charakteristika respondentů podle kraje působení

⁹⁴ Vycházíme především ze skutečnosti, že učitelovo pojetí výuky (perspektivou zaměření disertační práce v tomto smyslu chápeme postoje a názory učitele/ů ve vztahu ke skupině sociálně znevýhodněných žáků) se vyvíjí a proměňuje v průběhu učitelovy profesní dráhy. (Mareš et. al., 1996, s. 14)

⁹⁵ Řada autorů člení profesní dráhu učitelů na základě různých hledisek (srov. Huberman, 1995 s. 193 – 224; Průcha, 2002, s. 201 - 233 aj.). Disertační práce respektuje toto členění, nicméně vzhledem k rozsahu těchto diskuzí s nimi více nepracujeme.

Z tabulky je zřejmé, že nejvíce respondentů (téměř 43%) je zastoupeno ze Středočeského kraje, naopak nejmenší počet respondentů (26%) je z Kraje Vysočina. V tomto smyslu můžeme vycházet z celkového počtu učitelů v konkrétních krajích.⁹⁶

Další oblastí specifikující charakteristiky respondentů je velikost školy podle počtu žáků, což je prezentováno následující tabulkou.

Velikost školy podle počtu žáků	n_i	n_k	f_i (%)	f_k (%)
Do 150 žáků	51	51	20,82	20,82
151 – 300 žáků	56	107	22,86	43,67
301 – 600 žáků	108	215	44,08	87,76
Více jak 600 žáků	30	245	12,24	100,00
ChD	0	245	0,00	100,00

Tabulka č. 8 Charakteristika respondentů na základě velikosti škol podle počtu žáků

Ve shodě s uvedenými skutečnostmi, jež byly uvedeny v teoretické části disertační práce, chápeme, že vlastní zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků může ovlivnit postoje a názory učitelů k této specifické skupině žáků.

Zkušenosti se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků	n_i	f_i (%)
ANO	177	72,24
NE	68	27,76
Σ	245	100,00

Tabulka č. 9 Charakteristika respondentů podle jejich zkušeností se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků.

Na základě výše uvedené tabulky lze konstatovat, že 72% respondentů mělo v posledních deseti letech⁹⁷ zkušenosti se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků, kde nevnímáme tuto zkušenost pouze s žáky, jejichž sociální znevýhodnění bylo diagnostikováno pedagogicko – psychologickou poradnou, ale obecně s jedinci, o nichž na základě jejich

⁹⁶ Na základě statistické ročenky školství 2013/2014 je celkem ve Středočeském kraji 7 114, 6 učitelů, v Moravskoslezském kraji 6 915, 9 a v kraji Vysočina 1 467, 5 učitelů (MŠMT, 2014)

⁹⁷ Vycházeli jsme z (v teoretické části uvedeného) legislativního a koncepčního rámce sociálního znevýhodnění a jejího užití v českém edukačním prostředí.

rodinných specifík a ovlivnění lze uvažovat jako o sociálně znevýhodněných žácích (viz vymezení sociálního znevýhodnění v teoretické části disertační práce).

10 Popis výzkumného šetření

Na základě výzkumného designu je patrné, že výzkumné šetření se skládalo ze dvou na sebe volně navazujících fází. V rámci první fáze výzkumného šetření (včetně předvýzkumu) z důvodu zajištění validity výzkumného šetření byla vymezena skupina sociálně znevýhodněných žáků⁹⁸ a následně byl konstruován dotazník, škála Likertova typu a Sémantický diferenciál. Základní předvýzkumnou prací v rámci obou fází výzkumného šetření bylo ověření způsobů získávání dat a zoptimalizování položek jednotlivých metod. Veškeré položky v rámci předvýzkumů byly konzultovány s učiteli a pracovníky pedagogicko – psychologických poraden, tak aby jednotlivé pojmy byly pro učitele zcela konkrétní a vystihovaly námi zkoumanou realitu. Na základě výsledků prvního výzkumného šetření, jenž byl realizován v roce 2012, jsme se rozhodly jednotlivé položky a metody zoptimalizovat a upravit pro následující výzkumné šetření.

10.1 I. etapa výzkumného šetření

V roce 2012 proběhlo výzkumné šetření, jež bylo zaměřeno na zjištění množství dat reflektující pojetí učitelů – jejich názory a postoje k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Výzkumné šetření bylo značně rozsáhlé právě proto, abychom získali dostatečné množství relevantních dat od respondentů a mohli na tomto základě zoptimalizovat metody a koncipovat následující výzkumné šetření.

Hlavním cílem I. etapy výzkumného šetření bylo zjistit názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání a především zda navrhované metody výzkumného šetření mají obsahovou a konstruktovou validitu.

⁹⁸ V teoretické části jsme již tuto skutečnost zdůraznili, nicméně považuje za důležité i na tomto místě zdůraznit, že pro účely disertační práce považujeme za sociálně znevýhodněného žáka jedince pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým socio-ekonomickým a kulturním podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte a které je socio-ekonomicky či kulturně odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace a tato odlišnost mu výrazně brání v plnohodnotném zapojení se do společnosti a plnohodnotném rozvinutí svého vzdělávacího potenciálu.

Dílečnými cíli bylo **dotazníkovým šetřením** zjistit aktuální stav v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, zjistit názory učitelů na sociálně znevýhodněné žáky (faktory způsobující sociální znevýhodnění žáků, úskalí, která s sebou podle nich přináší vzdělávání této skupiny žáků a podmínky efektivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků⁹⁹); zjistit jak učitelé hodnotí vlastní kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků; pomocí **škál Likertova typu** byla zjišťována míra souhlasu či nesouhlasu učitelů u výroků týkající se obecně sociokulturních a ekonomických oblastí života, jenž mohou souviset se vznikem sociálního znevýhodnění žáků, dále sociokulturními a ekonomickými specifiky, jenž mohou ovlivňovat výchovně – vzdělávací proces a třetí oblastí byly charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků. (Šafránková, 2012) Pomocí metody **Sémantického diferenciálu** respondenti posuzovali námi vybrané pojmové indikátory vztahující se k oblasti sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (*žák se specifickými vzdělávacími potřebami, sociálně znevýhodněný žák, žák etnické menšiny, sociálně znevýhodněná rodina, Rom, sociální znevýhodnění, inkluze, nepodnětné rodinné prostředí, bezdomovectví, nezaměstnanost, chudoba, kulturně odlišné prostředí a národnostní menšina*) pomocí 12 škál, kdy obdrželi instrukci, aby na uvedených stupnicích polarit vyznačili pole, které nejvíce odpovídá jejich vnímání daného pojmu. Bylo možno zadat vždy u jedné dvojice polarit pouze jednu volbu.

Faktor hodnocení: *příjemná – nepříjemná, krásná – ošklivá, dobrá – špatná, světlá – tmavá*

Faktor aktivity: *kulatá – hranatá, aktivní – pasivní, rychlá – pomalá, ostrá – tupá.*

Faktor potence: *hrubá – jemná, silná – slabá, hluboká – mělká, těžká – lehká.*

Položky Sémantického diferenciálu byly původně navrženy tak, aby sledovaly všechny tři faktory (konstrukty) individuálního vnímání zvolených pojmů respondenty - faktor hodnocení, aktivity a potence.

Pro základní ověření konstruktové validity jsme použily výsledků posuzování všech respondentů ($n = 197$) ve všech pojmových indikátorech. Ověření jsme prováděli na základě klasické explorativní faktorové analýzy, u níž (na rozdíl tedy od klasického

⁹⁹ Pro účely disertační práce uvádíme pouze ty oblasti, ze kterých jsme dále vycházely pro následující výzkumné šetření disertační práce, nicméně jednalo se o získání mnohem rozsáhlejších dat reflektující danou oblast.

Osgoodova sémantického diferenciálu) byly extrahovány pouze dva společné faktory. Obsahová analýza jednotlivých škál totiž konstatovala, že škály *příjemný – nepříjemný*, *krásný – ošklivý*, *dobrý – špatný*, *tmavý – světlý* měří dimenzi *hodnocení*, a škály *pomalý – rychlý*, *slabý – silný*, *tupý – ostrý*, *těžký – lehký* měří dimenzi *energie*¹⁰⁰, zbývající škály byly jako faktorově „nečisté“ ze Sémantického diferenciálu a také dalšího zpracování výsledků vypuštěny. V rámci explorativní analýzy se potvrdilo (stejně jako uvádí Chráska, 2007), že faktor aktivity je značně subtilní konstrukt, u něhož je možná nesprávná interpretace. Dimenze energie v tomto případě vyjadřuje, jak dalece je pojem pro respondenty spjat s „námahou“, obtížemi, změnami či aktivitou.

V rámci tohoto výzkumného šetření byla tedy využita baterie metod – dotazník, škály Likertova typu a Sémantický diferenciál.

Výzkumný problém I. Etapy výzkumného šetření byl stanoven otázkou, zda existují rozdíly v pojetí (názory a postoje učitelů) sociálně znevýhodněných žáků presentované učiteli Pardubického a Moravskoslezského kraje.

Výzkumný soubor tvořili učitelé základních škol Moravskoslezského a Pardubického kraje. Z důvodu snahy o zachycení specifík běžné základní školy nebyly do výběru zahrnuty školy církevní, speciální, alternativní a mezinárodní. Osloveny byly všechny školy na úrovni ISCED 1 a 2 zvolených krajů (dle seznamu v rejstříku základních škol aktuálnímu ke dni 24. 11. 2011). Výzkumný nástroj byl k dispozici v elektronické podobě na zřízených internetových stránkách. Žádost o vyplnění jednotlivých položek byla adresována učitelům základních škol uvedených krajů a zároveň byla zaslána žádost o vyplnění dotazníků ředitelům těchto škol. E-mailové adresy na učitele a ředitele těchto škol byly získány z adresáře škol a školských zařízení zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, České republiky.

Celkem bylo osloveno 399 základních škol. Z Moravskoslezského kraje bylo osloveno 251 základních škol a 148 jich bylo osloveno z Pardubického kraje. Vrátilo se celkem 197

¹⁰⁰ Dimenze energie vypovídá o tom, co Osgoodův faktor potence a aktivity dohromady. (Chráska, 2007, s. 228)

dotazníků. Následující tabulka charakterizuje počet respondentů dle krajů. Základní soubor výzkumu tvořili učitelé základních škol na úrovni ISCED 1 a ISCED 2 v Pardubickém a Moravskoslezském kraji v České republice.

Kraj	n _i	f _i (%)
Moravskoslezský kraj	123	62,44
Pardubický kraj	74	37,56
Σ	197	100,00

Tabulka č. 10 Počet respondentů podle krajů

10.1.1 Hlavní zjištění I. etapy výzkumného šetření

Tato část textu se zaměřuje na popsání hlavních zjištění I. etapy výzkumného šetření, nicméně vzhledem k její rozsáhlosti, uvádíme pouze ta zjištění, která se stala relevantní pro koncipování následujícího výzkumného šetření disertační práce.

Pomocí **dotazníkových položek** bylo zjištěno, že ačkoli téměř 50% respondentů uvedla, že se v jejich škole nevyskytují žáci diagnostikovaní jako sociálně znevýhodnění žáci¹⁰¹, téměř 85% respondentů uvedlo, že v posledních pěti letech mělo zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků. Můžeme tedy říci, že ve zkoumaných krajích není fenomén sociálního znevýhodnění zcela ojedinělý. Bylo zjištěno, že učitelé (82% respondentů) vnímají rozdíl ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a žáků, kteří toto znevýhodnění nemají¹⁰², kdy téměř 85% respondentů uvedlo, že přítomnost sociálně znevýhodněných žáků s sebou přináší určitá úskalí perspektivou optimalizace výchovně – vzdělávacího procesu. Tato zjištění nás vedla zpět k pohledu na vzdělávání sociálně znevýhodněné žáky optikou inkluzivního vzdělávání, proto se následující výzkum v jeho dílčích položkách zaměřoval na tuto oblast. Dotazníkové šetření tohoto výzkumného šetření poskytlo taktéž řadu dat týkajících se vlastního hodnocení kompetencí učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Pouze 36% respondentů

¹⁰¹ Srov. Šojdrová, Bařínková, Borkovcová, Dlouhý 2014, s.21.

¹⁰² Tato skutečnost nás dále vedlo k myšlence (zjišťováno v následujícím výzkumném šetření), zda tyto odlišnosti paradigmatem inkluzivního vzdělávání mohou žáky navzájem obohacovat.

uvedlo, že se domnívá, že má veškeré kompetence pro vzdělávání této specifické skupiny žáků.

Vzhledem k charakteru výzkumného šetření zaměřeného na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání a vzhledem k ojedinelému množství pedagogických výzkumů realizovaných v této oblasti (Průcha et. al., 2009, s. 456) byly využity v rámci dotazníkového šetření taktéž otevřené otázky, pomocí nichž jsme díky neomezování respondentů získali nové informace a zdroje (srov. Gavora, 2000, s. 103 – 104) pro další výzkumné šetření. Na základě kategorizace odpovědí získaných prostřednictvím otevřených otázek byl konstruován následující výzkum. Pomocí otevřených položek byly kategorizovány názory učitelů v následujících oblastech: 1) *faktory ovlivňující vznik sociálního znevýhodnění*; 2) *efektivní využívání vyrovnávacích opatření*; 3) *podmínky efektivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*; 4) *úskalí vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*; 5) *oblasti potřebné k posílení kompetencí učitelů*.

Hodnotná zjištění byla získána pomocí **škál Likertova typu**. Respondenti měli k posouzení celkem 31 výroků (viz příloha č. 4), zaměřujících se na různé aspekty sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání. Pomocí faktorové analýzy (viz příloha č. 4) byly zjištěny tři faktory:

- Sociokulturní a ekonomické aspekty života ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání;
- Specifika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání;
- Sebereflexe učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Tvrzení pro následující výzkumné šetření byla konstruována na základě výsledků výše uvedené faktorové analýzy.

Metoda **Sémantického diferenciálu** nám poskytla řadu cenných zjištění, jež jsme dále využili pro následné výzkumné šetření při konstruování škál Sémantického diferenciálu a optimalizaci pojmových indikátorů. Pro základní ověření konstruktové validity jsme použily výsledků posuzování všech respondentů ($n = 197$) ve všech pojmových indikátorech. Ověření jsme prováděli na základě klasické explorativní faktorové analýzy,

u níž (na rozdíl tedy od klasického Osgoodova sémantického diferenciálu) byly extrahovány pouze dva společné faktory. Obsahová analýza jednotlivých škál totiž konstatovala, že škály *příjemný – nepříjemný, krásný – ošklivý, dobrý – špatný, tmavý – světlý* měří dimenzi „hodnocení“, a škály *pomalý – rychlý, slabý – silný, tupý – ostrý, těžký – lehký* měří dimenzi „energie“¹⁰³, zbývající škály byly jako faktorově „nečisté“ ze Sémantického diferenciálu a také dalšího zpracování výsledků vypuštěny. V rámci explorativní analýzy se potvrdilo (stejně jako uvádí Chráska, 2007, s. 227), že faktor aktivity je značně subtilní konstrukt, u něhož je možná nesprávná interpretace. Dimenze energie v tomto případě vyjadřuje, jak dalece je pojem pro respondenty spjat s „námahou“, obtížemi, změnami či aktivitou.

Byly vypočítány aritmetické průměry jednotlivých pojmových indikátorů ve faktoru energie a hodnocení.

Pojmové indikátory	Faktor „hodnocení“	Faktor „energie“
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	3,946701	4,164129
Sociálně znevýhodněný žák	3,848985	3,629442
Žák etnické menšiny	3,823604	3,820643
Sociálně znevýhodněná rodina	3,468697	3,565990
Rom	3,247462	3,978003
Sociální znevýhodnění	3,017766	3,759729
Inkluze	4,069374	3,703046
Nepodnětné rodinné prostředí	5,837563	5,055838
Bezdomovectví	1,773266	3,206430
Nezaměstnanost	2,131980	3,697124
Chudoba	2,309645	3,727580
Kulturně odlišné prostředí	4,120135	4,052030
Národnostní menšina	3,959391	3,996616

Tabulka č. 11 Charakteristiky polohy pojmových indikátorů – Faktor „energie

¹⁰³ Dimenze energie vypovídá o tom, co Osgoodův faktor potence a aktivity dohromady. (Chráska, 2007, s. 228)

Na základě těchto dat lze určit, jak učitelé daný pojem vnímají v prostoru vnímání „dobrý“ - „špatný“ a jak jsou tyto pojmy pro respondenty spojeny s náročností, námahou či aktivitou. Z tabulky je zřejmé, že nevyšší hodnotu ve faktoru hodnocení i ve faktoru energie vykazuje pojem NEPODNĚTNÉ RODINNÉ PROSTŘEDÍ, což se z našeho hlediska jeví jako zarážející, neboť tento pojem byl hodnocen jako relativně pozitivní (faktor hodnocení) s vynakládáním poměrně velké energie (faktor „energie“). Tato situace může být vysvětlena skutečností plynoucí z celé podstaty zkoumané problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v českém edukačním prostředí, neboť vymezení, specifika a charakteristika nepodnětného rodinného prostředí může být z hlediska diagnostického pro pedagogické pracovníky náročné, a proto vysokou průměrnou hodnotu v obou faktorech můžeme vysvětlit tím, že si učitelé „nevěděli s daným pojmem rady“. Z tabulky je patrné, že učitelé relativně pozitivně vnímají pojem INKLUZE (h-4,069374) a KULTURNĚ ODLIŠNÉ PROSTŘEDÍ (h-4,120135). Pojmy ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (h-3,946701), SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK (h-3,848985) A ŽÁK ETNICKÉ MENŠINY (h-3,823604) a NÁRODNOSTNÍ MENŠINA (h-3,959391) jsou z hlediska faktoru hodnocení vnímány neutrálně až lehce negativně (modus těchto pojmových indikátorů je 4). Pojem SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÁ RODINA (h-3,468697) respondenti vnímali ve faktoru hodnocení nejpříznivěji, než výše jmenované pojmové indikátoru, nicméně stále pozitivněji než pojem ROM (h-3,247462) a pojem SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ (h- 3,017766), jenž respondenti v porovnání s ostatními pojmy hodnotí spíše negativně. Poměrně značný hodnotový rozdíl lze zaznamenat mezi hodnotami pojmů výše jmenovaných a následujícími, které jsou hodnoceny respondenty záporněji. Jedná se o pojmy NEZAMĚSTNANOST (h-2,131980) a CHUDOBA (h-2,309645). Nejvíce negativně je vnímán pojem BEZDOMOVECTVÍ (h-1,773266).

Z hlediska pořadí jednotlivých pojmů podle průměrného skóre ve faktoru energie, jenž se spojen se změnou, námahou, aktivitou, označili respondenti za nejvíce „obtížný“, „náročný“ a „problémový“ pojem ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI (e-4,164129), což je podle našeho názoru pochopitelné, neboť do této skupiny žáků podle školského zákona (§ 16 odst. Zákona 561/2004 Sb.) patří žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Jedná se tedy o širší skupinu žáků, jejichž vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu klade na

pedagogické pracovníky specifické nároky. Pojmy KULTURNĚ ODLIŠNÉ PROSTŘEDÍ (e-4,052030) NÁRODNOSTNÍ MENŠINA (e-3,996616), ROM (e-3,978003) a ŽÁK ETNICKÉ MENŠINY (e-3,820643) jsou respondenty vnímány podobně a jsou spojeny s relativně větší energií. Pojmy SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ (e-3,759729) a CHUDOBA (e-3,727580) dosáhly podobného skóre ve faktoru energie, s o něco menší energií jsou spojeny pojmy NEZAMĚSTNANOST (e--3,697124), SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK (e-3,629442) a SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÁ RODINA (e-3,565990). Za pojem vyžadující nejméně energie považují respondenti pojem BEDOMOVECTVÍ (e-3,206430).

Zjednodušeně lze odvodit pět základních oblastí, vycházejících zejména z faktoru „hodnocení“:

- První oblast - zahrnuje pouze pojem bezdomovectví, který je hodnocen relativně níže v obou faktorech;
- Druhá oblast - obsahuje kumulované pojmy nezaměstnanost a chudoba;
- Třetí oblast – tvořen pojmy sociálně znevýhodněný žák a Rom;
- Čtvrtá oblast - nejpočetnější oblast obsahuje pojmy: sociálně znevýhodněný rodina, sociální znevýhodnění, inkluze, žák etnické menšiny, národnostní menšina, kulturně odlišné prostředí, žák se speciálními vzdělávacími potřebami,
- Pátá oblast - tvořena také pouze jedním pojmem nepodnětné rodinné prostředí, který byl hodnocen sice pozitivně, ale byl dán do souvislosti s velkou námahou.

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům získaným metodou Sémantického diferenciálu, byl následující výzkum zaměřen již konkrétněji na pojmové indikátory, vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání (tzn. první, druhá a pátá výše uvedená oblast nebyly do následujícího výzkumného šetření zahrnuty).

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému problému v rámci tohoto výzkumného šetření byla stanovena hypotéza: Mezi učiteli v Pardubickém kraji a učiteli v Moravskoslezském kraji jsou rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k oblasti edukace žáků se sociálním znevýhodněním.

Rozdíly mezi chápáním jednotlivých pojmových indikátorů u učitelů v Pardubickém a Moravskoslezském kraji byly ověřovány pomocí *U-testu Manna a Whitneyho* a dále také pomocí *Studentova t-testu*. Citlivější Studentův t-test prokázal statický významný rozdíl mezi posuzováním pojmových indikátorů u učitelů v Moravskoslezském a Pardubickém kraji u pojmového indikátoru (CHUDOBA) a to v dimenzi energie.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test							
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poř. b	Sčt poř. a	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. b
ZSVP-h	7165,000	12338,00	4390,000	-0,41416	0,678760	-0,42170	0,673248	74
ZSVP-e	7542,000	11961,00	4335,000	0,55608	0,578157	0,56120	0,574660	74
SZV-h	7208,500	12294,50	4433,500	-0,30191	0,762722	-0,31162	0,755330	74
SZV-e	7016,000	12487,00	4241,000	-0,79864	0,424501	-0,81621	0,414379	74
ZEM-h	7096,500	12406,50	4321,500	-0,59092	0,554578	-0,61527	0,538376	74
ZEM-e	6744,000	12759,00	3969,000	-1,50051	0,133483	-1,56521	0,117534	74
SZR-h	7144,500	12358,50	4369,500	-0,46706	0,640461	-0,47712	0,633280	74
SZR-e	6772,000	12731,00	3997,000	-1,42826	0,153218	-1,46559	0,142760	74
ROM-h	7245,000	12258,00	4470,000	-0,20772	0,835445	-0,21091	0,832956	74
ROM-e	6788,500	12714,50	4013,500	-1,38568	0,165845	-1,43609	0,150977	74
SZ-h	7378,000	12125,00	4499,000	0,13289	0,894279	0,13515	0,892494	74
SZ-e	6960,500	12542,50	4185,500	-0,94185	0,346269	-0,98990	0,322226	74

Tabulka č. 12 U-test Manna a Whitneyho (indikátory 1-6)

Legenda k tabulce: h - Faktor hodnocení; e - Faktor energie; ZSVP - Žák se specifickými vzdělávacími; SZV - Sociální znevýhodněný žák; ZEM - Žák etnické menšiny; SZR Sociálně znevýhodněná rodina; SZ - Sociální znevýhodnění.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test							
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$							
	Sčt poř. b	Sčt poř. a	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. b
INKLUZE-h	6848,500	12654,50	4073,500	-1,23086	0,218377	-1,29060	0,196843	74
INKLUZE-e	6595,500	12907,50	3820,500	-1,88370	0,059606	-2,00496	0,044968*	74
NRP-h	7063,000	12440,00	4288,000	-0,67736	0,498179	-0,68952	0,490495	74
NRP-e	7440,000	12063,00	4437,000	0,29288	0,769616	0,29520	0,767840	74
BZD-h	7153,500	12349,50	4378,500	-0,44383	0,657165	-0,47113	0,637549	74
BZD-e	7515,000	11988,00	4362,000	0,48641	0,626678	0,49476	0,620773	74
NEZ-h	7004,500	12498,50	4229,500	-0,82831	0,407494	-0,83931	0,401297	74
NEZ-e	7682,500	11820,50	4194,500	0,91863	0,358291	0,93721	0,348654	74
CHUD-h	7441,500	12061,50	4435,500	0,29675	0,766659	0,29911	0,764858	74
CHUD-e	8114,000	11389,00	3763,000	2,03208	0,042147	2,09361	0,036295*	74
KOP-h	7580,500	11922,50	4296,500	0,65543	0,512194	0,73773	0,460679	74
KOP-e	7445,500	12057,50	4431,500	0,30707	0,758791	0,39885	0,690004	74
NM-h	7000,500	12502,50	4225,500	-0,83863	0,401675	-1,06100	0,288689	74
NM-e	6787,500	12715,50	4012,500	-1,38826	0,165058	-1,99558	0,045981*	74

Tabulka č. 13 U-test Manna a Whitneyho (indikátory 7-13)

Legenda k tabulce: h - Faktor hodnocení; e - Faktor energie; NRP - Nepodnětné rodinné prostředí; BZD - Bezdomovectví; NEZ - Nezaměstnanost; CHUD - Chudoba; KOP - Kulturně odlišné prostředí; NM - Národnostní menšina.

V tabulce č. 13 jsou označeny hodnoty signifikace $p < 0,05$. Statisticky významné rozdíly mezi posuzováním pojmových indikátorů u učitelů v Moravskoslezském a Pardubickém kraji se prokázaly pouze u tří indikátorů (INKLUZE, CHUDOBA a NÁRODNOSTNÍ MENŠINA) a to v dimenzi energie.

Proměnná	t-testy; grupováno: pol4-DOTDEM (DATA-pracovní)								
	Skup. 1: b								
	Skup. 2: a								
	Průměr Pardub.	Průměr Moravsk.	t	sv	p	Poč.plat b	Poč.plat. a	Sm.odch. b	Sm.odch. a
ZSVP-h	3,891892	3,922764	-0,27190	195	0,785986	74	123	0,817280	0,743228
ZSVP-e	4,211712	4,135501	0,58274	195	0,560739	74	123	0,751608	0,961781
SZV-h	3,858108	3,843496	0,14033	195	0,888543	74	123	0,678790	0,724568
SZV-e	3,601351	3,646341	-0,39483	195	0,693398	74	123	0,596679	0,863613
ZEM-h	3,804054	3,835366	-0,27759	195	0,781624	74	123	0,818525	0,734002
ZEM-e	3,770270	3,850949	-0,65129	195	0,515625	74	123	0,774254	0,880060
SZR-h	3,530405	3,508130	0,19343	195	0,846826	74	123	0,786174	0,780746
SZR-e	3,468468	3,631436	-1,15890	195	0,247914	74	123	0,803188	1,036504
ROM-h	3,226351	3,260163	-0,25278	195	0,800707	74	123	0,930982	0,895914
ROM-e	3,824324	4,070461	-1,65711	195	0,099106	74	123	0,865758	1,086640
SZ-h	3,040541	3,004065	0,23619	195	0,813534	74	123	1,041129	1,054840
SZ-e	3,720721	3,783198	-0,44757	195	0,654959	74	123	0,673542	1,080531

Tabulka č. 14 Studentů t-test (indikátory 1-6)

Legenda k tabulce: h - Faktor hodnocení; e - Faktor energie; ZSVP - Žák se specifickými vzdělávacími potřebami; SZV - Sociálně znevýhodněný žák; ZEM - Žák etnické menšiny; SZR - Sociálně znevýhodněná rodina; SZ - Sociální znevýhodnění

Proměnná	t-testy; grupováno: pol4-DOTDEM (DATA-pracovní)								
	Skup. 1: b								
	Skup. 2: a								
	Průměr Pardub.	Průměr Moravsk.	t	sv	p	Poč.plat b	Poč.plat. a	Sm.odch. b	Sm.odch. a
INKLUZE-h	4,040541	4,086721	-0,30495	195	0,760732	74	123	1,026220	1,031240
INKLUZE-e	3,570946	3,782520	-1,71304	195	0,088295	74	123	0,760227	0,883570
NRP-h	5,734234	5,899729	-0,96279	195	0,336847	74	123	1,253282	1,114513
NRP-e	5,111486	5,022358	0,45035	195	0,652960	74	123	1,456058	1,274356
BZD-h	1,711712	1,810298	-0,62449	195	0,533033	74	123	1,034157	1,095679
BZD-e	3,261261	3,173442	0,39623	195	0,692369	74	123	1,452726	1,537835
NEZ-h	2,047297	2,182927	-0,92705	195	0,355045	74	123	0,953253	1,018312
NEZ-e	3,797297	3,636856	0,75153	195	0,453243	74	123	1,260351	1,554128
CHUD-h	2,304054	2,313008	-0,05906	195	0,952967	74	123	0,910621	1,096097
CHUD-e	4,063063	3,525745	2,56028	195	0,011216	74	123	1,269806	1,512551
KOP-h	4,094595	4,135501	-0,37008	195	0,711725	74	123	0,761558	0,745157
KOP-e	4,081081	4,034553	0,56931	195	0,569803	74	123	0,477415	0,597403
NM-h	3,932432	3,975610	-0,46263	195	0,644145	74	123	0,412808	0,735727
NM-e	3,927928	4,037940	-1,41672	195	0,158160	74	123	0,350126	0,609881

Tabulka č. 15 Studentů t-test (indikátory 7-13)

Legenda k tabulce: h - Faktor hodnocení; e - Faktor energie; NRP - Nepodnětné rodinné prostředí; BZD - Bedzomovectví; NEZ - Nezaměstnanost; CHUD - Chudoba; KOP - Kulturně odlišné prostředí; NM - Národnostní menšina.

Výsledek může souviset s rozdílností krajů co do počtu sociálně znevýhodněných žáků (i vyššího výskytu nezaměstnanosti) a tudíž s odlišnými zkušenostmi respondentů, ale taktéž může souviset v obecné rovině se sociální a ekonomickou podmíněností vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Učitelé Pardubického kraje mají pojem CHUDOBA spojen s větší „náročností“, „těžkostí“ a „obtížemi“.

Učitelé jak Pardubického, tak Moravskoslezského kraje vnímají pojem CHUDOBA z hlediska faktoru hodnocení v porovnání s ostatními pojmovými indikátory „negativně“. Je třeba poznamenat, že faktor hodnocení charakterizuje vnímání pojmu na základě našeho primárního ohodnocení (tzn. v intencích „dobra“ a „zla“).

Díky tomuto výzkumnému šetření jsme tedy dospěli k závěru, že zkoumaná oblast perspektivou sociálního prostředí je silně sociálně a ekonomicky podmíněna, což implikuje další možné otázky.

Na základě výše uvedeného jsme pro následující výzkumné šetření vybrali pojmové indikátory, které přímo souvisejí se sociálně znevýhodněnými žáky a jejich vzděláváním. Obecně můžeme říci, že toto výzkumné šetření v rámci využití metody Sémantického diferenciálu nám poskytlo relevantní informace pro následující šetření v těchto oblastech:

- Úprava škál Sémantického diferenciálu;
- Zkoumání pojmových indikátorů přímo souvisejících s oblastí sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání.

11 Výzkumné šetření a jeho analýza

Na základě I. výzkumného šetření jsme získali řadu cenných dat, jež sloužily k následnému vývoji a konceptualizaci výzkumného šetření především vzhledem k jeho metodologii.¹⁰⁴

11.1 Deskriptivní výsledky výzkumného šetření

Na základě využití uvedených metod, byla získána data, s nimiž byly provedeny základní deskriptivní statistické operace. (tj. výpočet četností, průměru, mediánu, modu, rozptylu aj.).

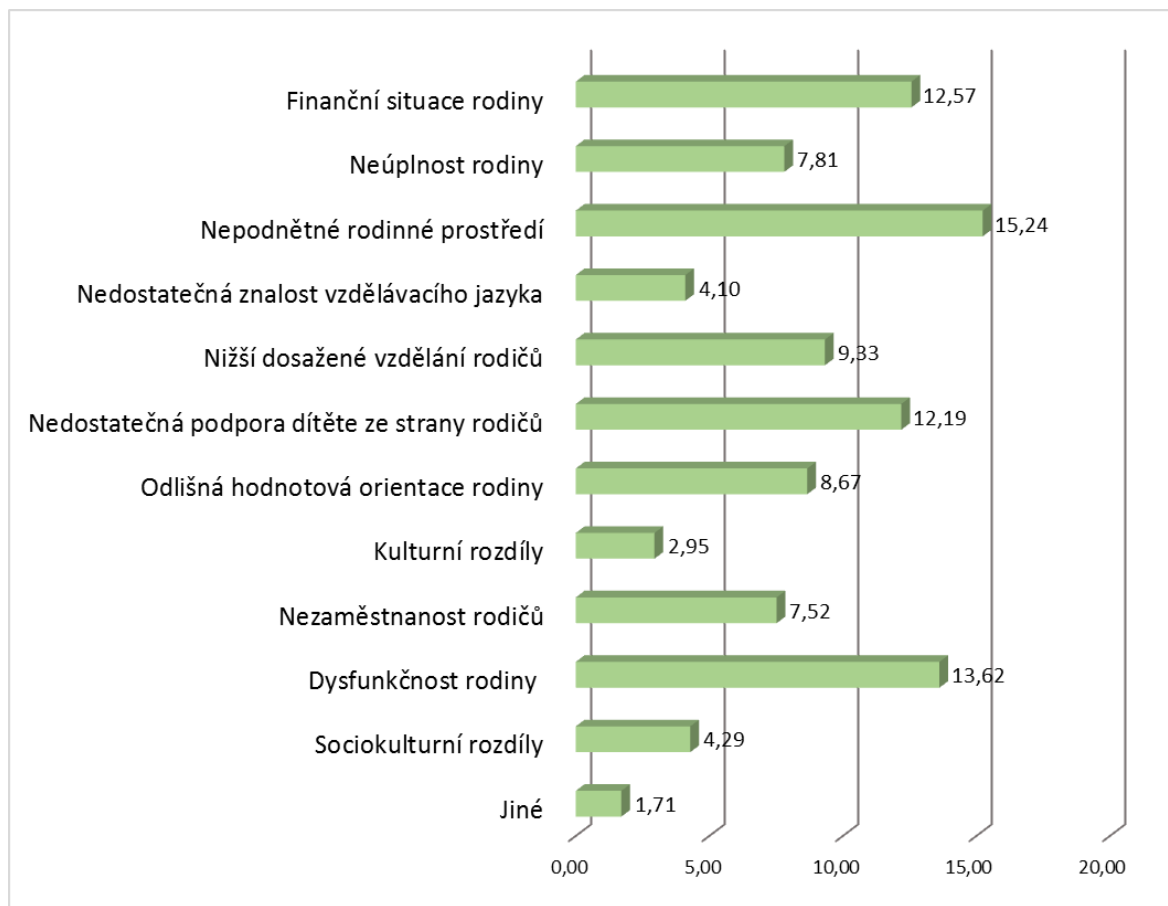
¹⁰⁴ Především jsme se zaměřili na optimalizování metod (škály Likertova typu a metoda Sémantického diferenciálu). Dotazníkové položky byly konturovány taktéž na základě zjištění I. etapy výzkumného šetření, otevřené otázky byly kategorizovány, tzn. velké množství individuálních odpovědí jsme převedli na kategorie, které byly dále využity ve výzkumném šetření. Ačkoli ve shodě s Chráskou (2007, s. 165 – 166) chápeme, že otevřené odpovědi je vhodné využívat v předvýzkumu (a bylo tak taktéž učiněno), zkoumaná oblast je natolik specifická a individuální, že pro další výzkumné šetření bylo potřeba získat co nejvíce informací a tím tak proniknutí hlouběji do zkoumané problematiky.

V rámci první oblasti bylo naším cílem pomocí výše uvedených metod zjistit, **jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky** (včetně v kontextu jejich vzdělávání).

Vzhledem k hlavnímu a dílčím cílům výzkumného šetření jsme vycházeli z otázek: *Jaké faktory mají podle respondentů převažující vliv na vznik sociálního znevýhodnění? Jaké jsou podle respondentů efektivní podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? Jaká úskalí s sebou podle respondentů přináší přítomnost sociálně znevýhodněných žáků ve třídě? Která vyrovnávací opatření jsou podle zkušeností respondentů nejefektivnější v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? Jaká je převažující zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?*

Níže uvedené položky v grafech vycházejí z I. etapy výzkumného šetření, kde formou otevřených otázek měli respondenti možnost vypsát ty položky, které podle nich nejlépe charakterizují danou otázku. Volné odpovědi byly následně kategorizovány, což nám umožnilo převést velký počet odpovědí na menší počet kategorií (Chráska, 2007, s. 165) a byly použity i v tomto výzkumném šetření.

Následující tabulka prezentuje faktory, které podle respondentů nejvíce determinují vznik sociálního znevýhodnění. Respondenti měli možnost označit maximálně pět faktorů, které podle nich nejčastěji ovlivňují vznik sociálního znevýhodnění. Celkový počet odpovědí byl $n = 1050$.



Graf č. 1 Faktory ovlivňující vznik sociálního znevýhodnění (uváděno v %)

Z grafu je zřejmé, že nejčastěji respondenti uváděli, že pro vznik sociálního znevýhodnění je silným prediktorem nepodnětné rodinné prostředí (15% všech odpovědí)¹⁰⁵, v pořadí druhý faktor, jenž byl nejčastěji uváděn, byla finanční situace rodiny (13%) a dále nefunkčnost rodiny (téměř 14%)¹⁰⁶ a nedostatečná podpora žáků ze strany jejich rodičů (12%). Na základě výše uvedeného grafu lze konstatovat, že podle respondentů silně ovlivňuje vznik sociálního znevýhodnění socioekonomická charakteristika rodin.¹⁰⁷ Naopak kulturní rozdíly (3%), nedostatečná znalost vzdelávacieho jazyka (4%) a obecně sociokulturní rozdíly (4%) podle respondentů mají v porovnání s ostatními faktory nižší vliv na vznik sociálního znevýhodnění. Respondentům byla dána taktěž možnost označit

¹⁰⁵ Perspektivou I. etapy výzkumného šetření, kdy učitelé hodnotili pomocí Sémantického diferenciatu pojem „nepodnětné rodinné prostředí“, nelze zcela přesně uvést, co konkrétně respondenti chápou pod tímto pojmem.

¹⁰⁶ V tomto kontextu je třeba uvést, že v této položce bylo uvedeno, že se jedná o skutečnost, kdy některé funkce rodiny mohou být dlouhodobě a vážně narušeny. (srov. např. Helus, 2007, s. 152)

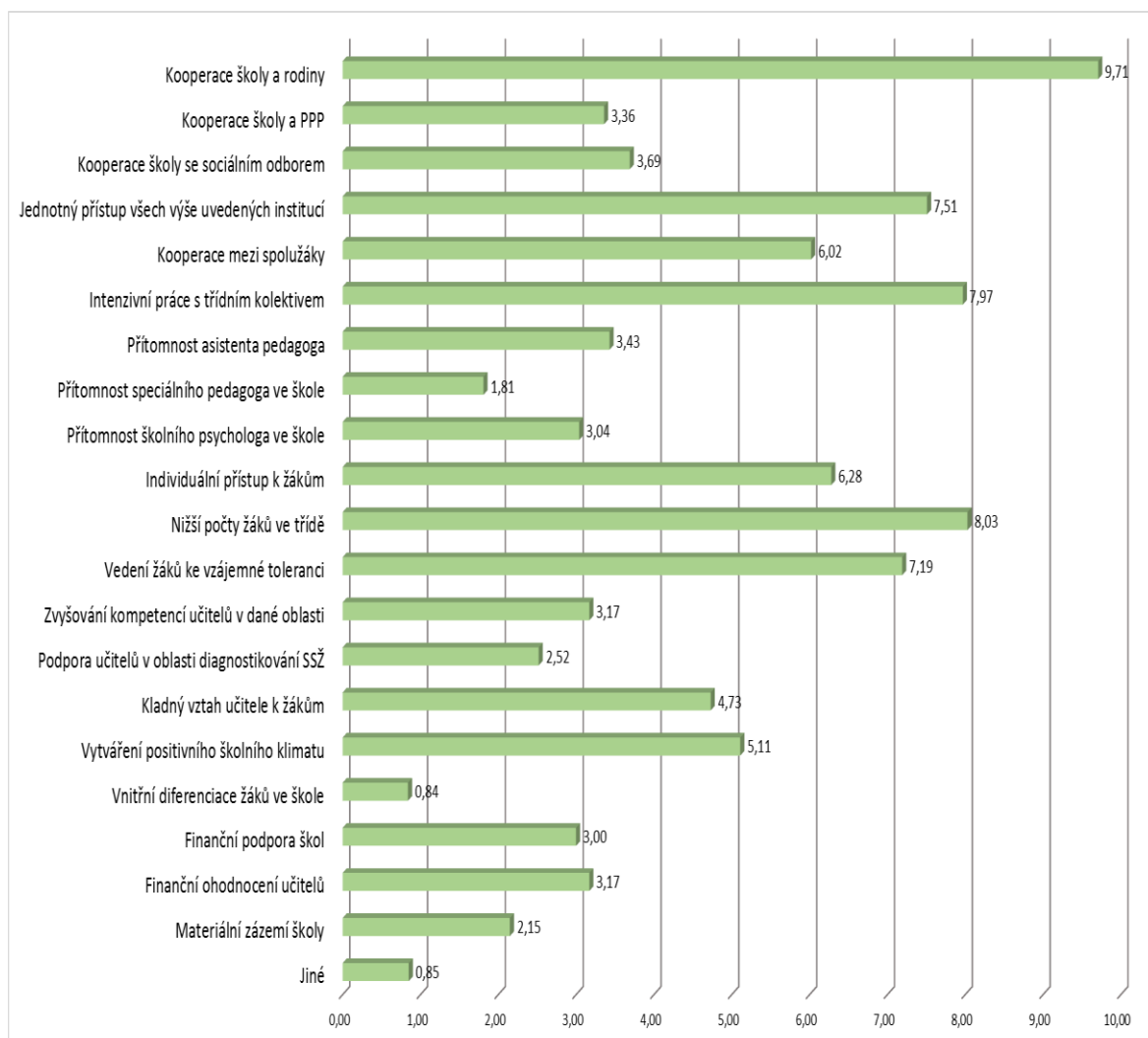
¹⁰⁷ Srov. kapitola 2.

a vepsat i jinou odpověď, nicméně ačkoli tuto možnost respondenti využili, následně již přímo nenapsali, které konkrétní jiné faktory podle nich mohou být determinanty sociálního znevýhodnění.

Podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Jeřábek, et. al., 2005, s. 110) je třeba pro úspěšně vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků zajistit optimální podmínky¹⁰⁸. Následující tabulka prezentuje názory respondentů na nejefektivnější činitele (včetně podmínek) vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Při koncipování uvedených činitelů se vycházelo z výše uvedeného dokumentu a zároveň z výpovědí respondentů I. etapy výzkumného šetření, kde byly opět volné odpovědi respondentů kategorizovány. Z tohoto důvodu jsou podmínky v tomto smyslu chápány šířeji, než uvádí výše uvedený dokument, neboť jsou v určitých oblastech konkrétně specifikovány¹⁰⁹. Respondenti měli možnost označit maximálně pět konkrétních činitelů, které podle nich mají největší impakt na efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Respondenti měli možnost označit maximálně pět podle nich nejefektivnějších činitelů ovlivňujících vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Celkový počet odpovědí byl $n = 1544$.

¹⁰⁸ Podmínky v tomto smyslu jsou chápány jako soubor činitelů ovlivňující průběh a výsledky vzdělávání skupiny sociálně znevýhodněných žáků. (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 204; Jeřábek, et. al., 2005, s. 110) viz kapitola 4.

¹⁰⁹ Z tohoto důvodu hovoříme spíše o činitelích.



Graf č. 2 Činitelé ovlivňující efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (uváděno v %)

Z grafu lze vysledovat několik významných oblastí: 1) *akcentace spolupráce s odborníky* - pedagogicko – psychologická poradna, sociální odbor, školní psycholog a speciální pedagog (12%); 2) *finanční stránka* – podpora školy a ohodnocení učitelů (6%); 3) *činitelé přímo související s prací učitele* – vedení ke kooperaci mezi spolužáky (viz např. využívání kooperativních metod), intenzivní práce s třídním kolektivem, individuální přístup k žákům, vedení žáků ke vzájemné toleranci (27%); 4) *Uspořádání* – vnitřní diferenciacce žáků ve škole, nižší počty žáků ve třídě (9%); 5) *Podpora učitele* – podpora v oblasti diagnostikování sociálně znevýhodněných žáků, zvyšování kompetencí (6%). Dále lze konstatovat, že z celkového počtu všech odpovědí respondenti nejčastěji (10%) uváděli potřebu spolupráce školy a rodiny, což vychází ze samotné podstaty zkoumané problematiky. Jednou z často zmiňovaných podmínek vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je kooperace učitele s asistentem pedagoga, avšak tato podmínka

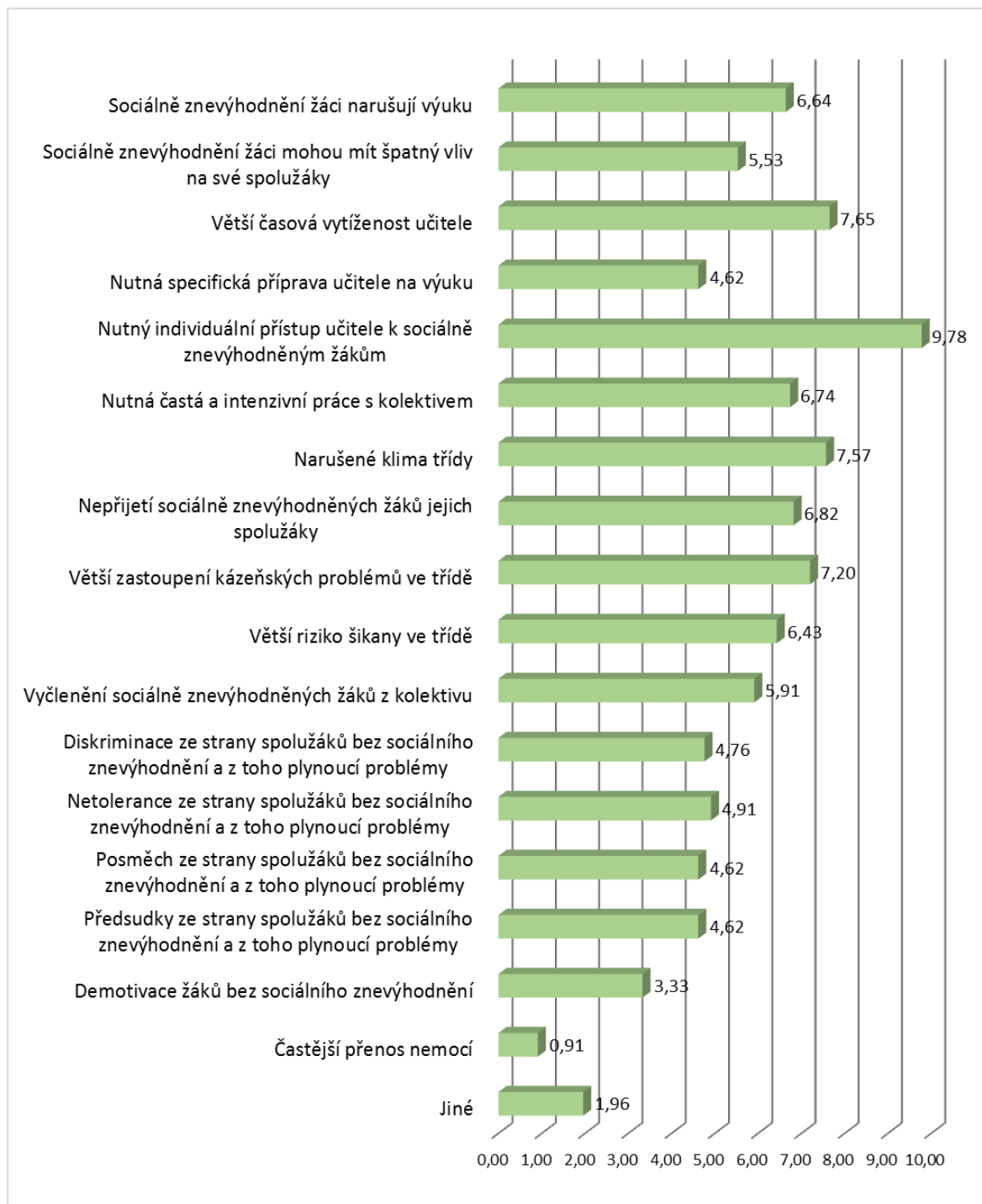
byla zastoupena pouze 3% všech odpovědí. Neopomenutelné (a ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání často zmiňované) se jeví vytváření pozitivního školního klimatu (5%).

Respondentům byla dána taktéž možnost označit a vepsat i jinou odpověď („jiné“), nicméně ačkoli tuto možnost respondenti využili, následně již přímo nenapsali své konkrétní stanovisko.

S výše uvedenou oblastí souvisí využívání vyrovnávacích opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Respondenti ($n = 177$), kteří mají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, na otázku, která vyrovnávací opatření považují za nejefektivnější ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, (z celkového počtu všech odpovědí $n = 640$) nejčastěji uváděli individuální podporu (19%) a výuku v menších skupinách (18%), dále se jednalo o spolupráci s asistentem pedagoga (12%), vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (11%), využívání poradenských služeb (11%), zřízení přípravné třídy (6%), specifické formy výuky (8%), specifické metody (7%) a využívání speciálních učebnic (2%). Respondentům byla dána taktéž možnost označit a vepsat i jinou odpověď, nicméně ačkoli tuto možnost respondenti využili, následně již přímo nenapsali své konkrétní stanovisko.

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s sebou přináší určitá úskalí. Následující graf prezentuje, která úskalí/obtíže podle respondentů může přinášet přítomnost sociálně znevýhodněného žáka ve třídě. Jednotlivé položky byly konstruovány na základě I. etapy výzkumného šetření.



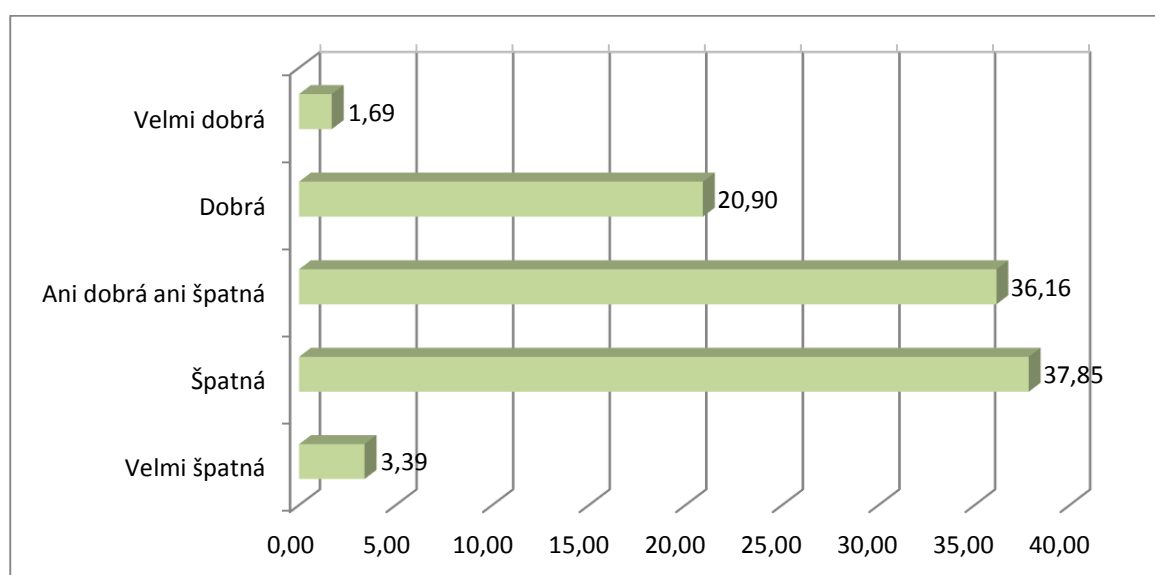
Graf č. 3 Úskalí vyplývající s přítomnosti sociálně znevýhodněného žáka ve třídě (uváděno v %)

Na základě uvedeného grafu je zřejmé, že učitelé z celkového počtu odpovědí (n = 1320) nejčastěji uváděli, že přítomnost sociálně znevýhodněných žáků klade na učitele specifické požadavky z hlediska: 1) nutného individuálního přístupu k této specifické skupině žáků (10%); 2) větší časové vyčlenění učitelů (8%); 3) nutná intenzivní spolupráce

s kolektivem (7%). Výše uvedený graf taktéž prezentuje úskalí v rámci třídního kolektivu, která podle respondentů s sebou přináší přítomnost sociálně znevýhodněných žáků ve třídě.

Respondentům byla dána taktéž možnost označit a vepsat i jinou odpověď, nicméně ačkoli tuto možnost respondenti využili, následně již přímo nenapsali své konkrétní stanovisko.

Na níže uvedeném grafu jsou převažující zkušenosti respondentů, kteří v posledních deseti letech vzdělávali sociálně znevýhodněné žáky ($n = 177$), s touto skupinou žáků a jejich vzděláváním.



Graf č. 4 Převažující zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků (uváděno v %)

Z grafu je patrné, že téměř 41% respondentů ($n = 177$) má spíše negativní zkušenost a naopak pouze téměř 23% respondentů má spíše pozitivní zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. 36% respondentů uvedlo, že jejich zkušenost je neutrální, tento fakt může vycházet z mnoha skutečností, mimo jiné také ze samotné specifčnosti a individuálních charakteristik sociálně znevýhodněných žáků.

V rámci první oblasti jsme se pomocí **škál Likertova typu** snažili zjistit postojovou orientaci respondentů (jejich míru souhlasu či nesouhlasu s námi konstruovanými tvrzeními) k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Vzhledem k hlavnímu a dílčím cílům výzkumného šetření jsme vycházeli z otázek: *Jaké jsou postojové orientace*

respondentů k sociálním, kulturním a ekonomickým aspektům života (ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům)? Jak respondenti vnímají (jejich postoje orientace) sociálně znevýhodněné žáky (včetně jejich charakteristik)? Jaká je postojová orientace respondentů ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

Pomocí faktorové analýzy (viz příloha č. 3) byly zjištěny (podobně jako v I. etapě výzkumného šetření (viz příloha č. 4)) tři základní faktory:

- Sociokulturní a ekonomické aspekty života ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání;
- Specifika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání;
- Sebereflexe učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Reliabilita byla zjišťována pomocí Cronbachova alfa = 0,795635709.

Následující tabulky prezentují míru souhlasu či nesouhlasu respondentů ($n=245$) s jednotlivými tvrzeními seskupených podle uvedených faktorů.

	1	2	3	4	5	Σ
Lidé, kteří nedokáží uživit rodinu, by neměli mít děti.	9,8	23,3	28,6	26,9	11,4	100,0
Každý by měl mít jen tolik dětí, kolik zvládne uživit.	4,9	6,9	14,7	46,1	27,3	100,0
V ČR mají právo žít jen lidé, kteří se dokáží přizpůsobit naší kultuře.	15,1	32,7	11,4	31,4	9,4	100,0
Romové by se měli přizpůsobit většinové populaci.	1,2	13,1	13,5	47,8	24,5	100,0
Zaměstnávání cizinců zvyšuje nezaměstnanost české populace.	13,9	29,8	32,7	17,6	6,1	100,0
Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku.	22,4	43,7	17,1	13,9	2,9	100,0

Tabulka č. 16 Sociokulturní a ekonomické aspekty života, které mohou predikovat sociální znevýhodnění
 1 – naprosto nesouhlasím; 2 – spíše nesouhlasím – 3 – nemohu posoudit, 4 – spíše souhlasím, 5 – naprosto souhlasím. (uváděno v %)

Na základě výše uvedených položek z oblasti sociokulturních a ekonomických aspektů života, které mohou predikovat sociální znevýhodnění, lze konstatovat, že zkoumaná oblast je velmi diskutabilní a tudíž není procentuální shrnutí u některých výroků výrazné.

V oblasti, kde převažují kladné volby, se nachází následující výroky: „Každý by měl mít jen tolik dětí, kolik zvládne uživit“ (kladná volba 73,2%) a výrok „Romové by se měli přizpůsobit většinové populaci“ (kladná volba 72,3%). Na základě této skutečnosti můžeme však pouze uvažovat o vyšší míře sociální distance či negativně zaměřeného/xenofóbního postojové orientace jak obecně vůči osobám v tíživé sociální situaci, tak k osobám romské národnosti, kde je prezentován požadavek asimilace a můžeme tušit jistou netoleranci k romské kultuře, spíše však k jejímu prekonceptu spojenému např. s negativní prezentací romského etnika ve společnosti (např. sociálních sítích apod.) vlivem předsudků. (srov. Šafránková, Kocourková, 2013)

Nicméně pozitivně ve vztahu ke zkoumané oblasti a vnímání žákovské diverzity se jeví skutečnost, že více jak polovina respondentů spíše nesouhlasí (záporná volba 66%) s výrokem, že „Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku.“

Zbylé hodnocení výroků v této skupině je značně nevyhraněné, často se objevuje volba „nemohu posoudit“, která může svědčit jednak o nejistotě ve volbě, jednak o vědomém či podvědomém vnímání volby, která je očekávaná (v souladu s profesí učitele) a reálným stavem. (srov. Šafránková, Kocourková, 2013)

	1	2	3	4	5	Σ
Ve svém hodnocení jsem vždy spravedlivý.	1,6	2,4	29,4	54,7	11,8	100,0
Jsem přesvědčen/a, že moje příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků.	3,3	21,6	26,1	44,5	4,5	100,0
Jsem přesvědčen/a, že moje příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků.	2,4	20,0	22,0	47,8	7,8	100,0
Diagnostika sociálního znevýhodnění u žáka mi nedělá problém.	0,8	19,6	25,7	45,3	8,6	100,0

Tabulka č. 17 Sebereflexe učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
 1 – naprosto nesouhlasím; 2 – spíše nesouhlasím – 3 – nemohu posoudit, 4 – spíše souhlasím, 5 – naprosto souhlasím. (uváděno v %)

Ve skupině výroků zaměřených na zhodnocení vlastních kompetencí a zátěže učitele ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním a hodnocení jeho významu v edukaci byla většina výroků hodnocena s převahou kladných odpovědí. Učitelé uvedli (kladná volba 66,5%), že ve svém hodnocení jsou vždy spravedliví. Z hlediska dostatečných kompetencí

ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (kladná volba 55,6%) a komunikaci s rodinou učitelé (kladná volba 49%) je zřejmé, že se jedná o oblast, kde učitelé vnímají jistá úskalí.

53,9% respondentů se domnívá, že má dostatečné kompetence ve vztahu k diagnostikování sociálního znevýhodnění.

	1	2	3	4	5	Σ
Jsem přesvědčen/a, že přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž.	1,2	17,6	11,8	46,1	23,3	100,0
Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.	2,0	20,0	18,8	52,7	6,5	100,0
Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.	4,5	24,9	19,6	43,7	7,3	100,0
Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.	2,9	31,4	13,9	43,3	8,6	100,0
Děti bez sociálního znevýhodnění mají lepší start do života, lepší školní výsledky, jsou průbojnější, úspěšnější.	1,6	13,5	14,3	55,1	15,5	100,0
Obávám se, že sociálně znevýhodnění žáci nejsou dobře přijímáni kolektivem jejich vrstevníků.	2,0	22,9	12,2	57,1	5,7	100,0
Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.	1,2	16,3	13,5	57,6	11,4	100,0
Sociálně znevýhodňující rodinné prostředí dětí má vliv na jejich vzdělávací výsledky.	0,8	8,6	6,5	56,7	27,3	100,0

Tabulka č. 18 Specifika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání

1 – naprosto nesouhlasím; 2 – spíše nesouhlasím – 3 – nemohu posoudit, 4 – spíše souhlasím, 5 – naprosto souhlasím. (uváděno v %)

V tabulce se nacházejí výroky, které nějakým způsobem souvisí s charakteristikou sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání. Poměrně velmi zřejmá je zde převaha kladných odpovědí ve výrociích „*Sociálně znevýhodňující rodinné prostředí dětí má vliv na jejich vzdělávací výsledky*“ (84%) a „*Děti bez sociálního znevýhodnění mají lepší start do života, lepší školní výsledky, jsou průbojnější, úspěšnější*“ (70,6%) Tabulka dále prezentuje míru souhlasu či nesouhlasu učitelů s výroky vztahující se k vybraným charakteristikám sociálně znevýhodněných žáků (vliv sociálního znevýhodnění na adaptabilitu žáka, výskyt výchovných problémů u sociálně znevýhodněných žáků, samostatnost sociálně znevýhodněných žáků ve vyučování, zájem o studium). Patrná převaha kladných voleb (63%) lze taktéž zaznamenat u výroku „*Obávám se, že sociálně znevýhodnění žáci nejsou dobře přijímáni kolektivem jejich vrstevníků*“. V reflexi výše uvedených charakteristik

sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání, je třeba taktéž zmínit hodnocení výroku „*Jsem přesvědčen/a, že přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž*“ (kladná volba 69,4%).

V rámci první oblasti deskriptivní části výzkumného šetření byly pomocí **Sémantického diferenciálu** zjišťovány postoje respondentů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Vzhledem k hlavnímu a dílčím cílům výzkumného šetření jsme vycházeli z otázek: *Jaké mají respondenti postoje k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání?*

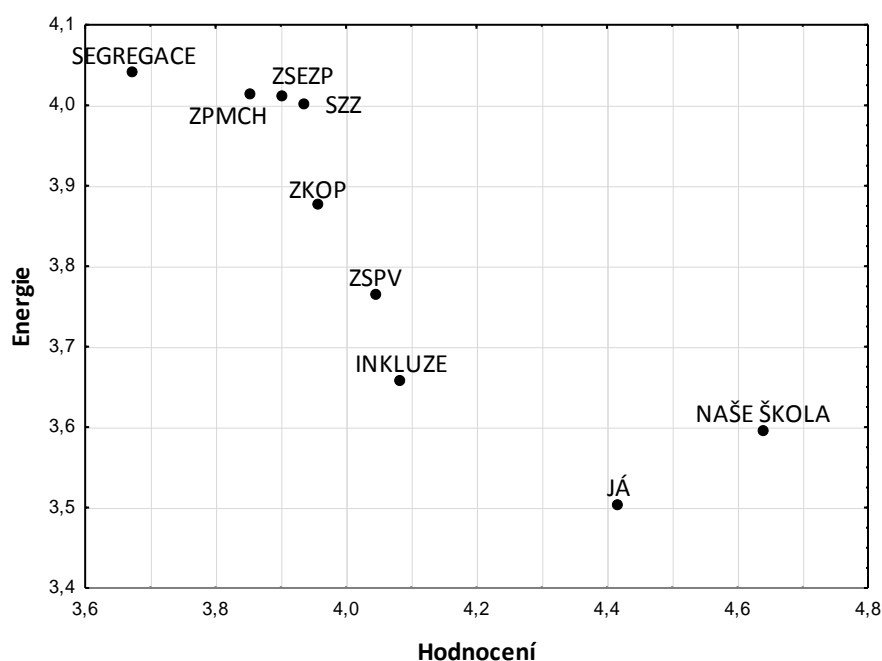
Získaná data byla vyhodnocena faktorovou analýzou s využitím metody hlavních komponent a rotovaného řešení s podmínkou varimax (normalizované). Pomocí faktorové analýzy jednotlivých škál bylo zjištěno že: 1) faktor „hodnocení“ je měřen pomocí následujících škál: *příjemný – nepříjemný, čistý – špinavý, krásný – ošklivý, světlý – tmavý, dobrý – špatný, sladký – kyselý*, 2) faktor „energie“ je měřen pomocí následujících škál: *náročný – nenáročný, obtížný – snadný, přísný – mírný, problémový – bezproblémový, slabý – silný, těžký – lehký*.

Reliabilita byla zjišťována pomocí Cronbachova alfa = 0,702411556.

Na základě výše uvedené faktorové analýzy byly dále spočítány aritmetické průměry všech pojmových indikátorů u všech respondentů (n = 245). Následující tabulka prezentuje hodnocení všech pojmových indikátorů respondenty.

Pojmové indikátory	Faktor „hodnocení“	Faktor „energie“
Sociálně znevýhodněný žák	3,937669	4
Žák ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí	3,903794	4,01084
Žák z kulturně odlišného prostředí	3,957317	3,875339
Žák žijící v podmínkách materiální chudoby	3,852981	4,01355
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	4,04607	3,764905
Inkluze	4,084688	3,657182
Segregace	3,674797	4,04065
Naše škola	4,639566	3,594851
Já	4,418699	3,50271

Tabulka č. 19 Hodnocení pojmových indikátorů respondenty



Graf č. 5 Prezentace jednotlivých pojmů v sémantickém prostoru.

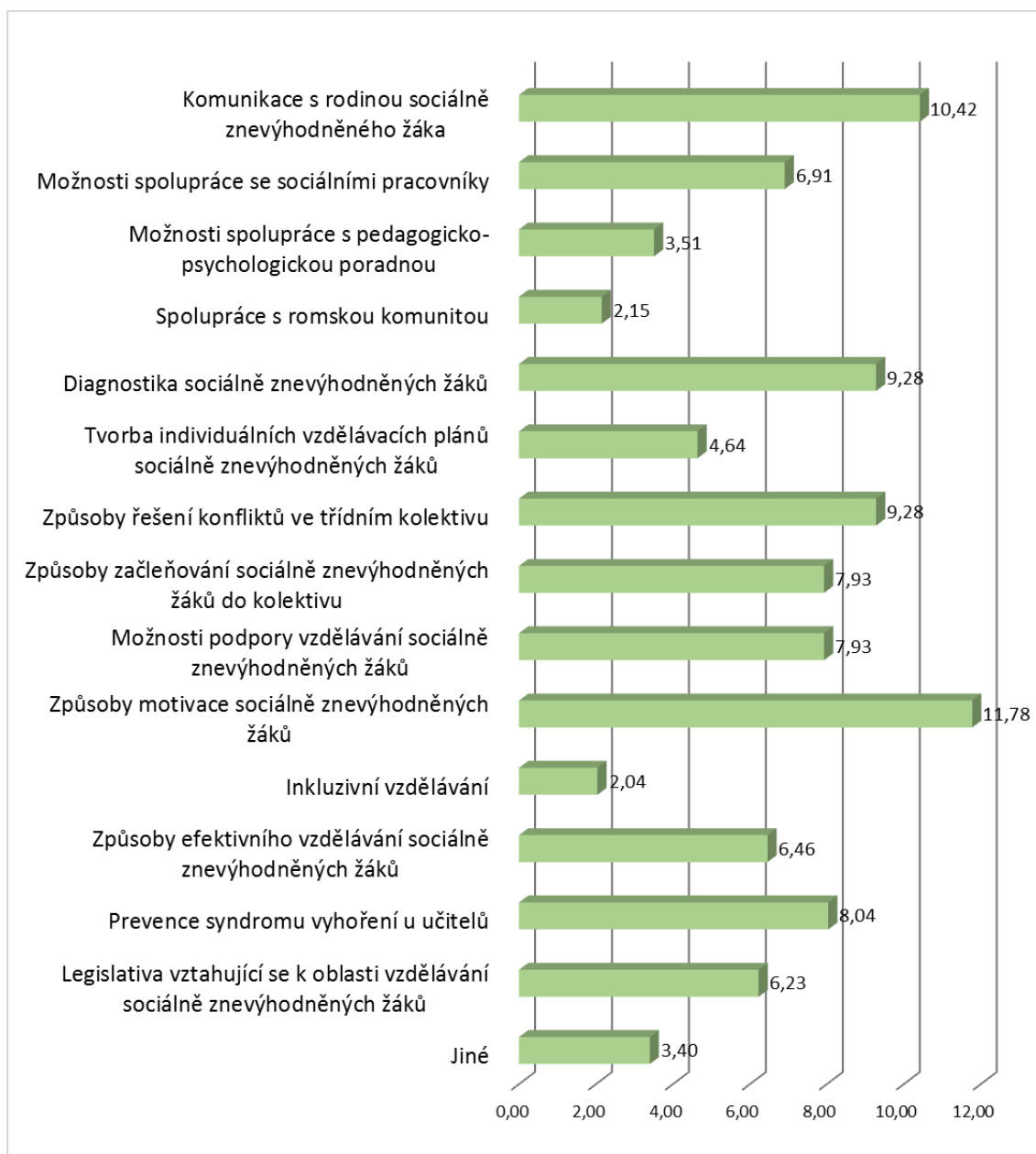
Legenda ke grafu: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSPV – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z grafu č. 5 je patrné, že nejvyšší hodnotu ve faktoru „energie“ získal pojem SEGREGACE (e-4,04065), kterou mají respondenti tedy spojenou s vyšší „námahou“ vynaložením větší energie, což samo o sobě vychází z vlastní podstaty daného pojmu a naopak z hlediska vnímání daného pojmu v intencích „dobrého“ a „špatného“ (faktor hodnocení: h-3,674797) tento pojem v porovnání s výše uvedenými pojmy vnímám jako spíše negativní. Z grafu je taktéž patrné, že pojmy ŽÁK ŽIJÍCÍ V PODMÍNKÁCH MATERIÁLNÍ CHUDOBY, ŽÁK ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ a SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK jsou učiteli

vnímány podobně (z hlediska faktoru energie i faktoru hodnocení). Tato skutečnost může být dána právě vymezením sociálního znevýhodnění, do kterého patří všechny uvedené pojmy. Podobně, nicméně již s nižšími hodnotami v oblasti faktoru energie (e-3,875339), je vnímán pojem ŽÁK Z KULTURNĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ. Na základě získaných dat je pojem ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI vnímán respondenty oproti výše uvedeným pojmům z hlediska faktoru hodnocení pozitivněji a stejně tak ve faktoru energie lze zaznamenat odlišné hodnocení, kdy je spojován respondenty s „menší“ námahou, obtížemi, aktivitou. Z grafu je patrné odlišné vnímání (z hlediska faktoru energie i faktoru hodnocení) pojmu INKLUZE A SEGREGACE, mezi kterými se vyskytují právě výše uvedené pojmy související s různými subkategoriemi sociálního znevýhodnění a dále s pojmem ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. Graf taktéž prezentuje hodnocení pojmu JÁ a NAŠE ŠKOLA, kdy je patrné, že nejmenší hodnotu ve faktoru „energie“ získal pojem JÁ a nejvyšší hodnotu ve faktoru hodnocení NAŠE ŠKOLA.

Pomocí dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 69% respondentů ($n=245$) by rádo posílilo své kompetence ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání, naopak 31% respondentů uvedlo, že neexistují oblasti, ve kterých by rádi zvýšili své kompetence v dané problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Následující graf prezentuje oblasti, ve kterých by respondenti ($n=169$) rádi posílili své kompetence ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Jednotlivé položky byly konstruovány na základě *I. etapy výzkumného šetření*. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. Celkový počet odpovědí byl $n=883$.



Graf č. 6 Oblasti posilování kompetencí respondentů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání

Z grafu je patrné, že učitelé by nejvíce preferovali podporu posílení jejich kompetencí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání v oblasti způsobů motivace této specifické skupiny žáků (12%). Druhou nejčastěji uváděnou oblastí je komunikace s rodinou sociálně znevýhodněného žáka (10%). Uvedený graf prezentuje oblasti, ve kterých by respondenti rádi posílili své kompetence, které přímo souvisejí s jejich prací ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání, ale také podpora jejich kompetencí ve vztahu k orientaci v dané problematice (např. také z hlediska spolupráce s dalšími odborníky aj.).

11.2 Verifikace hypotéz

Na základě stanovení hlavního a dílčích cílů empirické části disertační práce byly formulovány výzkumné otázky, na jejichž základě byly stanoveny hypotézy.

V této části disertační práce se zabýváme testováním hypotéz, analýzou a ověřováním jejich statistické významnosti. Jednotlivé hypotézy byly verifikovány pomocí metod uvedených v kapitole 8.

Závisle proměnné: názory a postoje učitelů na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání.

Nezávisle proměnné:

- **Individuální proměnné:** délka praxe, zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků;
- **Kolektivní proměnné:** kraj.

Sémantický diferenciál

H1: Mezi učiteli vybraných **krajů** existují rozdíly v chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H2: Předchozí **zkušenost** učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků ovlivňuje jeho chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H3: **Délka praxe** učitele ovlivňuje jeho chápání jednotlivých pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H4: Existuje rozdíl v chápání jednotlivých pojmových indikátorů podle **pozitivního vnímání** žákovské diverzity.

Verifikace H1

Rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání dle krajů

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů v jednotlivých krajích byly zjišťovány na hladině významnosti $p < 0,01$. Vycházeli jsme z výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání mezi respondenty ve Středočeském kraji, kraji Vysočina a Moravskoslezském kraji?

Na základě implicitně výše uvedené věcné hypotézy byly stanoveny statistické hypotézy:

Vycházíme z hypotézy, že mezi učiteli ve Středočeském kraji, Kraji Vysočina a učiteli v Moravskoslezském kraji existuje rozdíl v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1a₀: Mezi učiteli ve Středočeském kraji a učiteli v Kraji Vysočina nejsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1a₁: Mezi učiteli ve Středočeském kraji a učiteli v Kraji Vysočina jsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1b₀: Mezi učiteli v Kraji Vysočina a Moravskoslezském kraji nejsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1b₁: Mezi učiteli v Kraji Vysočina a Moravskoslezském kraji jsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1c₀: Mezi učiteli ve Středočeském kraji a Moravskoslezském kraji nejsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H1c1: Mezi učiteli ve Středočeském kraji a Moravskoslezském kraji jsou statisticky významné rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o tři kraje, byl pro statistické ověřování využit Kruskal – Wallisův test, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi vnímáním pojmového indikátoru SEGREGACE ve faktoru „energie“ ($p = 0,0707$). V tomto smyslu byl statisticky největší rozdíl v hodnocení daného pojmu ve „faktoru energie“ mezi krajem Vysočina a Středočeským a Moravskoslezským krajem.

Pro ověření statisticky významných rozdílů mezi uvedenými jednotlivými kraji lze využít U-test Manna a Whitneyho.

Pojmové indikátory	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčet poř. (Středočeský kraj)	Sčet poř. (kraj Vysočina)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (A)	N platn. (B)
SZZ_h	8976,500	5388,500	3308,500	0,16529	0,868714	0,16853	0,866163	105	64
SZZ_e	8766,000	5599,000	3201,000	-0,51370	0,607461	-0,52120	0,602227	105	64
ZSEZP_h	8915,500	5449,500	3350,500	-0,02917	0,976730	-0,03115	0,975149	105	64
ZSEZP_e	8871,000	5494,000	3306,000	-0,17339	0,862341	-0,18087	0,856470	105	64
ZKOP_h	8733,000	5632,000	3168,000	-0,62066	0,534827	-0,71889	0,472208	105	64
ZKOP_e	8641,500	5723,500	3076,500	-0,91721	0,359034	-1,00608	0,314379	105	64
ZPMCH_h	9403,500	4961,500	2881,500	1,54921	0,121333	1,61614	0,106066	105	64
ZPMCH_e	9065,000	5300,000	3220,000	0,45212	0,651181	0,47049	0,638007	105	64
ZSVP_h	9011,500	5353,500	3273,500	0,27873	0,780454	0,30984	0,756685	105	64
ZSVP_e	8942,500	5422,500	3342,500	0,05510	0,956061	0,05642	0,955006	105	64
INKLUZE_h	9047,000	5318,000	3238,000	0,39378	0,693741	0,41876	0,675389	105	64
INKLUZE_e	8725,000	5640,000	3160,000	-0,64658	0,517902	-0,66585	0,505509	105	64
SEGREGACE_h	8432,500	5932,500	2867,500	-1,59458	0,110807	-1,65479	0,097969	105	64
SEGREGACE_e	9528,000	4837,000	2757,000	1,95271	0,050854	2,04557	0,040799	105	64
NAŠE ŠKOLA_h	9133,000	5232,000	3152,000	0,67251	0,501259	0,67845	0,497485	105	64
NAŠE ŠKOLA_e	8360,500	6004,500	2795,500	-1,82793	0,067560	-1,83960	0,065827	105	64
JÁ_h	9190,500	5174,500	3094,500	0,85887	0,390413	0,86778	0,385515	105	64
JÁ_e	8608,500	5756,500	3043,500	-1,02416	0,305760	-1,03227	0,301947	105	64

Tabulka číslo. 20 U-test Manna a Whitneyho

Legenda k tabulce: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčet poř. (Středočeský kraj)	Sčet poř. (Moravskoslezský kraj)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (A)	N platn. (C)
SZZ_h	9174,000	7297,000	3609,000	-1,09373	0,274076	-1,11093	0,266597	105	76
SZZ_e	9418,000	7053,000	3853,000	-0,39236	0,694792	-0,39733	0,691124	105	76
ZSEZP_h	9176,500	7294,500	3611,500	-1,08654	0,277241	-1,13824	0,255022	105	76
ZSEZP_e	9172,500	7298,500	3607,500	-1,09804	0,272189	-1,12576	0,260266	105	76
ZKOP_h	9481,000	6990,000	3916,000	-0,21127	0,832676	-0,23119	0,817164	105	76
ZKOP_e	9328,500	7142,500	3763,500	-0,64962	0,515936	-0,69008	0,490145	105	76
ZPMCH_h	9528,000	6943,000	3963,000	-0,07617	0,939282	-0,07927	0,936818	105	76
ZPMCH_e	9924,000	6547,000	3621,000	1,05923	0,289495	1,09298	0,274404	105	76
ZSVP_h	9394,000	7077,000	3829,000	-0,46135	0,644549	-0,50077	0,616533	105	76
ZSVP_e	9070,500	7400,500	3505,500	-1,39123	0,164157	-1,43092	0,152455	105	76
INKLUZE_h	9406,000	7065,000	3841,000	-0,42685	0,669486	-0,44708	0,654820	105	76
INKLUZE_e	8989,500	7481,500	3424,500	-1,62406	0,104364	-1,65802	0,097314	105	76
SEGREGACE_h	9337,000	7134,000	3772,000	-0,62519	0,531846	-0,64534	0,518707	105	76
SEGREGACE_e	9512,500	6958,500	3947,500	-0,12073	0,903908	-0,12557	0,900075	105	76
NAŠE ŠKOLA_h	9446,500	7024,500	3881,500	-0,31044	0,756227	-0,31264	0,754556	105	76
NAŠE ŠKOLA_e	8972,500	7498,500	3407,500	-1,67292	0,094343	-1,68385	0,092211	105	76
JÁ_h	9401,500	7069,500	3836,500	-0,43979	0,660090	-0,44379	0,657194	105	76
JÁ_e	9714,000	6757,000	3831,000	0,45560	0,648679	0,45848	0,646609	105	76

Tabulka č. 21 U-test Manna a Whitneyho – Středočeský kraj a Moravskoslezský kraj

Legenda k tabulce: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

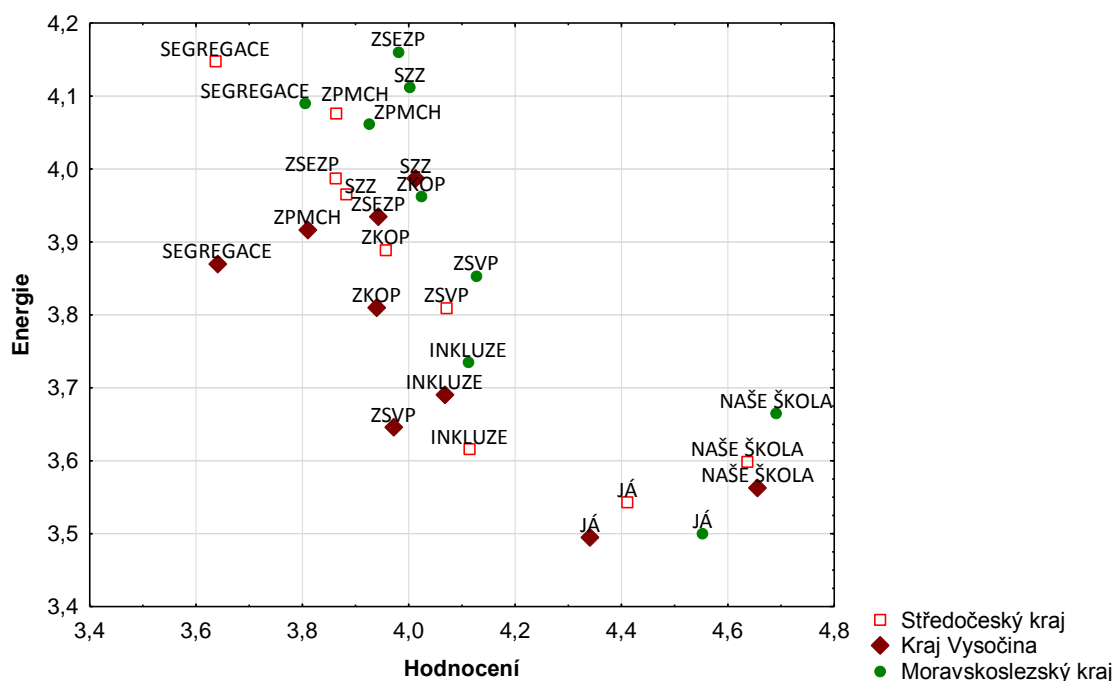
Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčet poř. (kraj Vysočina)	Sčet poř. (Moravskoslezský kraj)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (B)	N platn. (C)
SZZ_h	4222,500	5647,500	2142,500	-1,20888	0,226711	-1,23378	0,217287	64	76
SZZ_e	4539,000	5331,000	2405,000	0,11085	0,911736	0,11339	0,909724	64	76
ZSEZP_h	4286,000	5584,000	2206,000	-0,94326	0,345549	-0,98981	0,322266	64	76
ZSEZP_e	4327,500	5542,500	2247,500	-0,76967	0,441499	-0,80673	0,419824	64	76
ZKOP_h	4597,500	5272,500	2346,500	0,35555	0,722176	0,39454	0,693183	64	76
ZKOP_e	4560,500	5309,500	2383,500	0,20078	0,840869	0,21377	0,830730	64	76
ZPMCH_h	4172,000	5698,000	2092,000	-1,42012	0,155575	-1,47156	0,141140	64	76
ZPMCH_e	4636,000	5234,000	2308,000	0,51660	0,605438	0,53307	0,593982	64	76
ZSVP_h	4343,000	5527,000	2263,000	-0,70483	0,480917	-0,75680	0,449171	64	76
ZSVP_e	4234,000	5636,000	2154,000	-1,16077	0,245735	-1,19228	0,233154	64	76
INKLUZE_h	4347,000	5523,000	2267,000	-0,68810	0,491392	-0,72465	0,468668	64	76
INKLUZE_e	4284,500	5585,500	2204,500	-0,94953	0,342350	-0,97815	0,328002	64	76
SEGREGACE_h	4725,500	5144,500	2218,500	0,89097	0,372945	0,92039	0,357371	64	76
SEGREGACE_e	4040,000	5830,000	1960,000	-1,97227	0,048580	-2,04476	0,040880	64	76
NAŠE ŠKOLA_h	4325,500	5544,500	2245,500	-0,77803	0,436551	-0,78440	0,432807	64	76
NAŠE ŠKOLA_e	4608,000	5262,000	2336,000	0,39947	0,689545	0,40268	0,687184	64	76
JÁ_h	4219,500	5650,500	2139,500	-1,22143	0,221926	-1,23555	0,216627	64	76
JÁ_e	4815,000	5055,000	2129,000	1,26535	0,205748	1,27565	0,202080	64	76

Tabulka č. 22 U-test Manna a Whitneyho – Kraj Vysočina a Moravskoslezský kraj

Legenda k tabulce: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výše uvedených tabulek lze konstatovat, že statisticky významné rozdíly se vyskytují mezi kraji Středočeským krajem, Moravskoslezským krajem a krajem Vysočina.

Graficky lze znázornit vnímání pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání na následujícím grafu.



Graf č. 7 Vnímání pojmových indikátorů dle krajů

Legenda ke grafu: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výše uvedených dat je patrné, že signifikantní rozdíly ve vnímání jednotlivých pojmových indikátorů jsou především v pojmu SEGRAGACE. Respondenti Kraje Vysočina vnímají tento pojem rozdílně ve faktoru energie (3,869792), kdy ho oproti Středočeskému a Moravskoslezskému kraji vnímají s menší námahou, vynaložením podstatně „menšího“ úsilí. Tato skutečnost by mohla vyplývat z podstaty zkoumané problematiky, jež je ovlivněna sociokulturními a ekonomickými charakteristikami dané oblasti. Kraj Vysočina ve zmiňované sociodemografické analýze (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429) vykazoval nejmenší míru ohrožení v rámci dimenzí: demografické a sociální prostředí; ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjemci dávek; neúplnost a nefunkčnost rodiny a její ohrožení.

Následujících tabulky prezentují průměrné hodnoty v rámci jednotlivých faktorů ve vybraných krajích.

Středočeský kraj (n=105)	Faktor hodnocení	Faktor energie
Sociálně znevýhodněný žák	3,88254	3,965079
Žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí	3,861905	3,987302
Žák z kulturně odlišného prostředí	3,957143	3,888889
Žák žijící v podmínkách materiální chudoby	3,863492	4,07619
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	4,071429	3,809524
Inkluze	4,114286	3,615873
Segregace	3,636508	4,147619
Naše škola	4,636508	3,598413
Já	4,411111	3,542857

Tabulka č. 23 Průměrné hodnocení jednotlivých pojmových indikátorů – Středočeský kraj

Kraj Vysočina (n=64)	Faktor hodnocení	Faktor energie
Sociálně znevýhodněný žák	4,013021	3,986979
Žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí	3,942708	3,934896
Žák z kulturně odlišného prostředí	3,940104	3,809896
Žák žijící v podmínkách materiální chudoby	3,809896	3,916667
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	3,971354	3,645833
Inkluze	4,067708	3,690104
Segregace	3,640625	3,869792
Naše škola	4,65625	3,5625
Já	4,341146	3,494792

Tabulka č. 24 Průměrné hodnocení jednotlivých pojmových indikátorů – Kraj Vysočina

Moravskoslezský kraj (n=76)	Faktor hodnocení	Faktor energie
Sociálně znevýhodněný žák	4,002193	4,111842
Žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí	3,980263	4,160088
Žák z kulturně odlišného prostředí	4,024123	3,962719
Žák žijící v podmínkách materiální chudoby	3,925439	4,061404
Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	4,127193	3,85307
Inkluze	4,111842	3,734649
Segregace	3,804825	4,089912
Naše škola	4,690789	3,664474
Já	4,552632	3,5

Tabulka č. 25 Průměrné hodnocení jednotlivých pojmových indikátorů – Moravskoslezský kraj

Na základě výše uvedeného přijímáme H1a₁, H1b₁, H1c₀ a zamítáme H1a₀, H1b₀, H1c₁.

Verifikace H2

Rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání dle zkušenosti se vzděláváním této skupiny žáků.

Vzhledem ke skutečnosti, že pojetí učitele (resp. v kontextu disertační práce jeho postoje a názory na sociálně znevýhodněné žáky) nejsou zcela statické, ale jedná se o konstrukt, jenž je složen z celé řady elementů, které vznikají na základě srovnání zkušeností nebo očekávání. (Pelikán, 1995, s. 107 – 112), byl verifikován předpoklad, zda předchozí zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků mají vliv na vnímání vybraných pojmových indikátorů.

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů podle toho, zda měli v posledních deseti letech zkušenosti¹¹⁰ se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, byly zjišťovány na hladině významnosti $p < 0,01$. Vycházeli jsme z výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání mezi respondenty, kteří mají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a kteří tuto zkušenost nemají?

Mezi učiteli, kteří mají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněným žáků a těmi, jež tyto zkušenosti nemají, existují rozdíly v tom, jak chápou vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H₁₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří mají předchozí zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a těmi, kteří tyto zkušenosti nemají v chápání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

¹¹⁰ V tomto smyslu jsou chápány zkušenosti jako vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

H₁: Existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří mají předchozí zkušenosti učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a těmi, kteří tyto zkušenosti nemají v chápání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

Pro ověření statisticky významných rozdílů byl využit taktéž U-test Manna a Whitneyho.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčet poř. (Ano)	Sčet poř. (Ne)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (A)	N platn. (B)
SZZ_h	21741,50	8393,500	5988,500	-0,05838	0,953444	-0,05945	0,952592	177	68
SZZ_e	21355,00	8780,000	5602,000	-0,83648	0,402888	-0,84953	0,395588	177	68
ZSEZP_h	21388,00	8747,000	5635,000	-0,77004	0,441277	-0,81190	0,416850	177	68
ZSEZP_e	21630,50	8504,500	5877,500	-0,28184	0,778063	-0,29215	0,770168	177	68
ZKOP_h	22376,00	7759,000	5413,000	1,21697	0,223618	1,36053	0,173664	177	68
ZKOP_e	21548,00	8587,000	5795,000	-0,44793	0,654203	-0,48084	0,630630	177	68
ZPMCH_h	21951,00	8184,000	5838,000	0,36137	0,717827	0,37587	0,707012	177	68
ZPMCH_e	21780,50	8354,500	6008,500	0,01812	0,985544	0,01875	0,985043	177	68
ZSVP_h	22027,00	8108,000	5762,000	0,51437	0,606996	0,56062	0,575055	177	68
ZSVP_e	21070,50	9064,500	5317,500	-1,40922	0,158770	-1,44637	0,148074	177	68
INKLUZE_h	21375,00	8760,000	5622,000	-0,79621	0,425910	-0,83927	0,401319	177	68
INKLUZE_e	21298,00	8837,000	5545,000	-0,95123	0,341490	-0,97601	0,329058	177	68
SEGREGACE_h	22047,50	8087,500	5741,500	0,55564	0,578460	0,57463	0,565540	177	68
SEGREGACE_e	20983,50	9151,500	5230,500	-1,58437	0,113110	-1,64999	0,098946	177	68
NAŠE ŠKOLA_h	22217,00	7918,000	5572,000	0,89687	0,369789	0,90382	0,366091	177	68
NAŠE ŠKOLA_e	21463,50	8671,500	5710,500	-0,61805	0,536546	-0,62222	0,533800	177	68
JÁ_h	21883,50	8251,500	5905,500	0,22548	0,821609	0,22771	0,819870	177	68
JÁ_e	22269,00	7866,000	5520,000	1,00156	0,316559	1,00875	0,313093	177	68

Tabulka č. 26 U-test Manna a Whitneyho – rozdíly v chápání vybraných pojmových indikátorů podle předchozí zkušenosti.

Legenda k tabulce: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výše uvedeného testování bylo zjištěno, že mezi učiteli, kteří měli v předchozích deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a těmi, kteří tuto zkušenost nemají, není statisticky významný rozdíl v chápání vybraných pojmových indikátorů, přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Verifikace H3

Rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání dle délky praxe.

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů podle délky jejich pedagogické praxe byly zjišťovány na hladině významnosti $p < 0,01$.

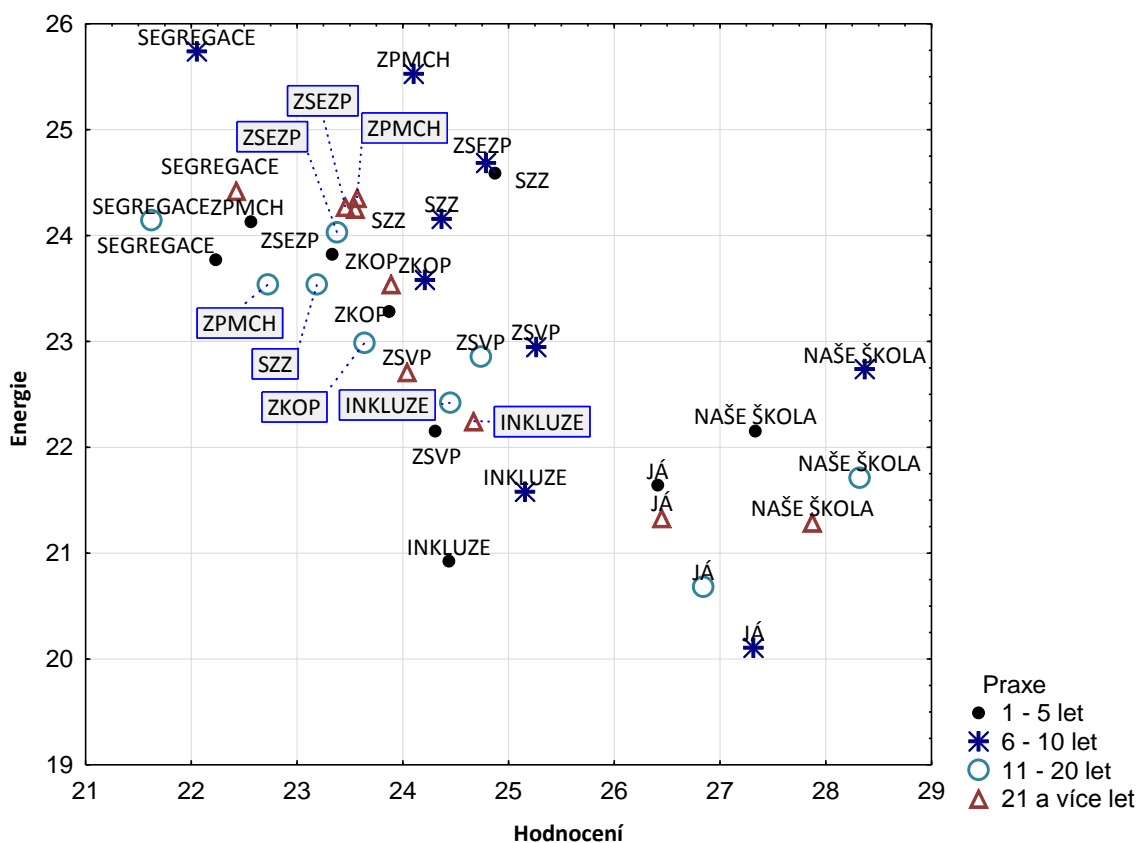
Pro statistické ověření byl využit Kruskal – Wallisův test.

Vycházeli jsme z výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání mezi respondenty podle délky jejich pedagogické praxe?

H₁₀: Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání vybraných pojmových indikátorů podle délky pedagogické praxe.

H₁₁: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání vybraných pojmových indikátorů podle délky pedagogické praxe.

Na základě Kruskal – Wallisova testu byl zjištěn rozdíl ve vnímání jednotlivých pojmových indikátorů pouze mezi učiteli, kteří mají 1 – 5 let praxe a učiteli, kteří mají více než 21 let praxe ($p = 0,091$) a to v pojmovém indikátoru ŽÁK ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ (ve faktoru hodnocení).



Graf č. 8 Vícenásobné porovnávání hodnot

Legenda k tabulce: SZZ – sociálně znevýhodněný žák; ZSEZP – žák ze socioekonomicky znevýhodněného rodinného prostředí; ZKOP – žák z kulturně odlišného prostředí; ZPMCH – žák žijící v podmínkách materiální chudoby; ZSVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě uvedeného grafu (Graf č. 8) je zřejmé, že učitelé s praxí 1 – 5 let vnímají pojmový indikátor ŽÁK SE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ negativněji oproti učitelům s praxí 21 a více let. Podle statistického ověření je nulová hypotéza platná pouze pro pojmový indikátor ŽÁK SE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ. Pro zbylé pojmové indikátory nebyly prokázány statisticky významné závislosti, tudíž pro dané pojmové indikátory nulovou hypotézu zamítáme.

Verifikace H4

Rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání dle pozitivního vnímání žákovské diverzity.

V teoretické části bylo specifikováno vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků mimo jiné paradigmatem inkluzivního vzdělávání. Proto jsme se následně zaměřili na ověření hypotézy, zda učitelovo pozitivní chápání žákovské diverzity má vliv na jejich vnímání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H₁₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří uvedli, že žákovská diverzita je obohacující a těmi, kteří uvedli, že žákovská diverzita obohacující není v chápání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

H₁₁: Existuje statisticky významný rozdíl mezi učiteli, kteří uvedli, že žákovská diverzita je obohacující a těmi, kteří uvedli, že žákovská diverzita obohacující není v chápání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzděláváním.

Statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů podle toho, zda vnímají pozitivně žákovské odlišnosti a jejich chápání vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k oblasti sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání, byly zjišťovány na hladině významnosti $p < 0,01$. Vycházeli jsme z výzkumné otázky: Existují statisticky významné rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání mezi respondenty, kteří chápou žákovskou diverzitu jako obohacující prvek ve školním prostředí a těmi, kteří žákovskou diverzitu jako obohacující prvek ve školním prostředí pozitivně nechápou?

Pro ověření statisticky významných rozdílů byl využit taktéž U-test Manna a Whitneyho

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test								
	Sčt poř. (Ano)	Sčt poř. (Ne)	U	Z	p-hodn.	Z (upravené)	p-hodn.	N platn. (A)	N platn. (B)
SZZ_h	25658,50	4476,500	3292,500	-0,76664	0,443298	-0,78068	0,434990	211	34
SZZ_e	25771,00	4364,000	3405,000	-0,47328	0,636013	-0,48067	0,630754	211	34
ZSEZP_h	25811,50	4323,500	3445,500	-0,36767	0,713117	-0,38766	0,698269	211	34
ZSEZP_e	26014,50	4120,500	3525,500	0,15906	0,873618	0,16488	0,869036	211	34
ZKOP_h	25828,00	4307,000	3462,000	-0,32465	0,745448	-0,36295	0,716646	211	34
ZKOP_e	25474,50	4660,500	3108,500	-1,24644	0,212605	-1,33801	0,180894	211	34
ZPMCH_h	26023,50	4111,500	3516,500	0,18253	0,855165	0,18986	0,849419	211	34
ZPMCH_e	26223,00	3912,000	3317,000	0,70275	0,482212	0,72710	0,467165	211	34
ZVP_h	26120,00	4015,000	3420,000	0,43417	0,664168	0,47321	0,636063	211	34
ZVP_e	25794,50	4340,500	3428,500	-0,41200	0,680338	-0,42286	0,672396	211	34
INKLUZE_h	26089,50	4045,500	3450,500	0,35463	0,722863	0,37381	0,708544	211	34
INKLUZE_e	25489,50	4645,500	3123,500	-1,20732	0,227309	-1,23878	0,215426	211	34
SEGREGACE_h	26500,50	3634,500	3039,500	1,42636	0,153765	1,47513	0,140179	211	34
SEGREGACE_e	26009,50	4125,500	3530,500	0,14603	0,883901	0,15207	0,879129	211	34
NAŠE ŠKOLA_h	25490,50	4644,500	3124,500	-1,20472	0,228314	-1,21405	0,224729	211	34
NAŠE ŠKOLA_e	26332,50	3802,500	3207,500	0,98828	0,323015	0,99495	0,319759	211	34
JÁ_h	26090,00	4045,000	3450,000	0,35594	0,721887	0,35947	0,719244	211	34
JÁ_e	26655,00	3480,000	2885,000	1,82924	0,067365	1,84239	0,065420	211	34

Tabulka č. 27 U-test Manna a Whitneyho – rozdíly v chápání vybraných pojmových indikátorů podle vnímání žákovské diversity.

Na základě statistického ověření daného předpokladu bylo zjištěno, že mezi uvedenými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl, přijímáme tedy nulovou hypotézu.

Shrnutí a diskuse

V rámci předchozích kapitol byla popsána zjištění výzkumného šetření. V této části disertační práce jsou daná zjištění zasazena do širšího kontextu zkoumané problematiky.

V rámci deskriptivní analýzy dat výzkumného šetření byly zjištěny faktory, které podle respondentů (n=245) jsou silnými determinanty vzniku sociálního znevýhodnění žáků. Perspektivou v teoretické části námi vymezených rovin sociálního znevýhodnění lze konstatovat, že podle respondentů má silný vliv na vznik sociálního znevýhodnění nedostatečné nebo neadekvátně podnětné rodinné prostředí (srov. např. Šed'ová (In Rabušicová, et. al., 2004; GAC, 2009 aj.) a dále je to právě socioekonomická charakteristika rodin, jenž podle respondentů může být významným faktorem ovlivňujícím vznik sociálního znevýhodnění. (srov. např. Matějů, Řeháková, 1992) Obecně lze konstatovat, že dílčí zjištění v rámci deskriptivní analýzy dat potvrdilo, že skupina sociálně znevýhodněných žáků je značně široká a její vymezení včetně determinujících faktorů není zcela jednoznačné ani ze strany respondentů. (srov. Němec, 2012) Ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků respondenti vnímají nutnou spolupráci všech zainteresovaných subjektů (rodiny, jednotlivých odborníků) (srov. Šed'ová, In Rabušicová; Beveridge, 2005 aj.). Na základě výzkumných šetření deskriptivního charakteru bylo také zjištěno, že vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je natolik multidimenzionální fenomén, že je v této oblasti na základě názorů respondentů třeba podpora nejenom samotných učitelů (finanční, metodická, odborná – posilování kompetencí), ale také škol a samotných rodin a žáků. V tomto smyslu lze hovořit o komplementárnosti jednotlivých subjektů. (Kasíková In Kasíková, Straková, et. al., 2011)

Na základě vyhodnocení škál Liketova typu pomocí faktorové analýzy s využitím metody hlavních komponent a rotovaného řešení s podmínkou varimax (normalizované) byly zjištěny (*podobně jako v I. etapě výzkumného šetření*) tři faktory: 1) *sociokulturní a ekonomické aspekty života, které mohou predikovat sociální znevýhodnění*; 2) *sebereflexe učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*; 3) *specifika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání*. V rámci první skupiny výroků lze uvažovat o vyšší míře sociální distance či negativně zaměřené/xenofobní postojové orientace jak obecně vůči osobám v tíživé sociální situaci, tak k osobám romské národnosti, kde je prezentován požadavek asimilace a můžeme tušit jistou netoleranci k romské kultuře, spíše

však k jejímu prekonceptu spojenému např. s negativní prezentací romského etnika ve společnosti (např. sociálních sítích apod.) vlivem předsudků. (srov. Šafránková, Kocourková, 2013) V rámci druhé oblasti respondenti převážně kladně hodnotili vlastní kompetence a připravenost na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. V praxi se však ukazuje, že pokud mají učitelé skutečně v rámci třídy určit žaka sociálně znevýhodněného, často jim toto činí obtíže, neboť jim často chybí opora ve znalosti metodického postupu a kritérií. Bohužel toto nebývá ani obsahem komunikace s podpornými institucemi (např. pedagogicko- psychologickou poradnou). (srov. např. Šafránková, Kocourková, 2013; Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý, 2014) Třetí oblast výroků poskytla názory respondentů na specifika sociálně znevýhodněných žáků.

Výzkumné šetření se zaměřovalo také na ověření vztahů mezi vnímáním vybraných pojmových indikátorů a vybranými proměnnými. V tomto smyslu bylo vycházeno z předpokladu, že postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům jsou multidimenzionálními konstrukty, jež jsou ovlivněny celou řadou faktorů a mohou přímo i nepřímo ovlivňovat vzdělávání této specifické skupiny žáků. Vzhledem k sociálnímu kontextu celé problematiky jsme ověřovali, zda existuje rozdíl mezi vnímáním vybraných pojmových indikátorů mezi učiteli jednotlivých krajů. Využitím statistických metod byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi respondenty v kraji Vysočina a Středočeským krajem a respondenty v kraji Vysočina a Moravskoslezským krajem ve vnímání pojmového indikátoru SEGREGACE (ve faktoru „energie“). Tato skutečnost by mohla vyplývat z podstaty zkoumané problematiky, jež je ovlivněna sociokulturními a ekonomickými charakteristikami dané oblasti. Kraj Vysočina ve zmiňované sociodemografické analýze (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429) vykazoval nejmenší míru ohrožení v rámci dimenzí: demografické a sociální prostředí; ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjemci dávek; neúplnost a nefunkčnost rodiny a její ohrožení. Na základě statistického ověření druhé hypotézy, zaměřující se na rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání podle zkušenosti respondentů se vzděláváním této skupiny žáků, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Tato skutečnost byla z našeho hlediska částečně překvapivá vzhledem ke skutečnosti, že postoje z určité části získáváme prostřednictvím osobní či zprostředkované zkušenosti s objekty. (Atkinson, 1995) Stejně tak nebyla potvrzena hypotéza čtvrtá, která se zaměřovala na to, zda učitelé hodnotící žákovskou

diverzitu jako skutečnost, která jedince může obohacovat, vnímají odlišně vybrané pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. (srov. např. Potměšil, In Havel, Filová, 2010)

Třetí hypotéza potvrdila statisticky významný rozdíl mezi respondenty podle délky praxe a jejich vnímáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání., což může souviset s výše uvedenými specifiky postojů. (srov. Pelikán, 1991)

Na základě výše uvedených zjištění výzkumného šetření lze konstatovat, že názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání jsou různorodé, nicméně i přesto lze nalézt společné faktory, jež poukazují na potřebu chápání dané problematiky v kontextu sociálněekonomických a kulturních specifik daného sociálního prostředí.

Závěr

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je v současné době jednou z významných oblastí zájmu pedagogické teorie i praxe. (OECD, 2012). Tento fenomén je diskutován a v rámci výzkumů řešen z řady hledisek nejenom v českém edukačním prostředí, ale dlouhodobě stojí v centru pozornosti i zahraničních výzkumů. V reflexi těchto výzkumů lze konstatovat, že tato problematika je značně široká, neboť samotné exaktní vymezení skupiny sociálně znevýhodněných žáků není jednoduché. Na základě těchto skutečností se disertační práce v teoretické části zaměřila na popsání současného vývoje a výzkumů realizovaných v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Neméně významným se v tomto kontextu jeví koncept inkluzivního vzdělávání akcentující respektování a zhodnocování žákovských odlišností. Právě z těchto důvodů jsme se v rámci teoretické části zaměřili na vymezení a mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění a dále na popsání specifik vzdělávání této rozmanité skupiny žáků, v jejichž rámci významné místo zaujímá učitel.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům. V tomto kontextu bylo vycházeno zejména ze sociokognitivních teorií, jež dokládají velké množství sociálních faktorů působících na edukační proces ve vztahu k dítěti. Prostřednictvím využití výzkumných metod byla získána řada zjištění, která byla popsána a na základě stanovení hypotéz byly ověřeny vztahy mezi vybranými prediktory a pojmovými indikátory souvisejícími se sociálně znevýhodněnými žáky a jejich vzděláváním. Na základě výše uvedeného bylo zjištěno, že existuje rozdíl mezi vnímáním pojmu SEGREGACE (faktoru energie), což může souviset právě se sociálním a ekonomickým kontextem dané problematiky. Taktéž se potvrdilo, že délka praxe má vliv na vnímání vybraných pojmových indikátorů. Naopak nepotvrdila se hypotéza, že na vnímání pojmových indikátorů má vliv pozitivní vnímání žákovské diverzity a předchozí zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků.

Ačkoli je zřejmé, že úloha učitele ve vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka je komplexní problematika s multidimenzionálním rozměrem, v rámci výzkumného šetření jsme se zaměřovali na vybrané prediktory vnímání vybraných pojmových indikátorů, neboť vycházíme z předpokladu, že postoje mohou výrazným způsobem determinovat

chování učitelů v tomto procesu a sekundárně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Stanovené cíle disertační práce byly naplněny. Přínos disertační práce pro pedagogickou oblast spatřujeme v její teoretické i empirické části. V rámci teoretické části disertační práce byl zhodnocen dosavadní vývoj zkoumané problematiky, jenž byl obohacen o zahraniční zkušenosti a výzkumy. Empirická část disertační práce přináší řadu zjištění (jak z hlediska deskriptivního popisu, ale i ověřování vztahů mezi stanovenými proměnnými), které se mohou stát podkladem pro řadu dalších výzkumných šetření zaměřujících se na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Seznam použité literatury a zdrojů

ADAMS, L. Judith a Craig T. RAMEY. Structural Aspects of Maternal Speech to Infants Reared in Poverty. *Child Development*. 1980, č 4, s. 1280-1284.

AINSCOW, Mel, Alan DYSON a Tony BOOTH. *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge, 2006. ISBN 04-153-7279-8.

AINSCOW, Mel. *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. Paris, France: UNESCO Pub., 1994. ISBN 18-530-2248-9.

AINSCOW, Mel. *Understanding and Developing Inclusive Practices in Schools* [online]. 2003 [cit. 22.4.2014]. Dostupné z: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/189630.pdf>

AINSCOW, Mel. *Understanding the development of inclusive schools*. Philadelphia: Falmer Press, 1999. ISBN 07-507-0734-8.

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.

ALBARRACIN, Dolores, Blair T. JOHNSON a Mark P. ZANNA. *The handbook of attitudes*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. ISBN 08-058-4493-7.

ALLPORT, G., Willard. Attitudes. In: MURCHISON, Carl. *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press, 1935.

ATKINSON, L. Rita. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986. ISBN 01-381-5614-X.

BEMPECHAT, Janine. ERIC CLEARINGHOUSE ON URBAN EDUCATION. *The Role of Parent Involvement in Children's Academic Achievement: A Review of the Literature. Trends and Issues No. 14* [online]. 1990 [cit. 2014-03-02]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED322285.pdf>

BERAN, J., J. MAREŠ a S. JEŽEK. Rezervované postoje učitelů k dalšímu vzdělávání jako jeden z rizikových faktorů kurikulární reformy. *Orbis scholae (Kurikulum v proměnách školy)*, 2007, roč. 1, č. 1, s. 111-130. ISSN 1802-4637.

BERGER, L. Peter a Thomas LUCKMANN. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BERNSTEIN, Basil. Elaborated and restricted codes: Their social origin and some consequences. *American anthropologist*. 1964. č. 66, s. 55-69.

BERNSTEIN, Basil. Language and Social Class. *The British Journal of Sociology*. 1960, č. 3, s. 271-276. DOI: 10.2307/586750. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/586750?origin=crossref>

BERNSTEIN, Basil. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In: HALSEY, Albert H. et al. *Education, economy, and society: a reader in the sociology of education*. New York: Free Press of Glencoe, 1961, s. 288-314.

BERNSTEIN, Basil. Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and speech*. 1962, č. 5, s. 221-240.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BEVERIDGE, Sally. *Children, families and schools: developing partnerships for inclusive education*. New York: Routledge Falmer, 2005. ISBN 04-152-7934-8.

BITTNEROVÁ, Dana, ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

BLACK, Thomas R. *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London; Thousand Oaks : Sage Publications, 1999. ISBN 0-7619-5353-1.

BLÁHA, A. Inocenc. *Sociologie dětství*. 3., opravené a doplněné vyd. Brno: Komenium, 1946.

BLÁHA, A. Inocenc. *Sociologie dětství*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských, 1927.

BLÁHA, A. Inocenc. *Sociologie*. Praha: Academia, 1968.

- BOMBA, Lukáš a Jarmila ZACHAROVÁ. Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ide detí v škole. *E-Pedagogium*, 2013, č. 1. ISSN 1213-7499.
- BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *From them to us: an international study of inclusion in education*. New York: Routledge, 1998. ISBN 04-151-8739-7.
- BOOTH, Tony a Mel, AINSCOW. *Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus, 2007. ISBN 80-903598-5-X.
- BOOTH, Tony. A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*. 1996, č. 1, s. 87-99. DOI: 10.1080/0305764960260107. ISSN 1469-3577. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260107>
- BOOTH, Tony. Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. In: POTTS, Patricia. *Inclusion in the city: selection, schooling and community*. London: Routledge Falmer, 2003, s. 1-14. ISBN 978-041-5268-035.
- BOOTH, Tony. Stories of exclusion: natural and unnatural selection. In: BLYTH, Eric a Judith MILNER. *Exclusion from school: inter-professional issues for policy and practice*. New York: Routledge, 1996, s. 21-36. ISBN 0415132770.
- BOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* [online]. Centre for Studies on Inclusion Education, 2002 [cit. 2012-05-07]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- BOURDIEU, Pierre a Jean C. PASSERON. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.
- BRIGHOUSE, Harry et al. *Educational equality*. New York, NY: Continuum International Pub. Group, 2010. ISBN 14-411-8483-X.
- BRONFENBRENNER, Urie. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22457-4.
- BROOKS-GUNN, Jeanne, Pamela K. KLEBANOV a Greg J. DUNCAN. Ethnic Differences in Children's Intelligence Test Scores: Role of Economic Deprivation, Home Environment, and Maternal Characteristics. *Child Development*. 1996, č. 2, s. 396-408.

CLEGG, Judy a Jane GINSBORG. *Language and social advantage: theory into practice*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell, 2006, ISBN 04-700-1975-1.

COHEN, G. Elizabeth. *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. 2., vyd. New York: Teachers College, Columbia University, 1994. ISBN 08-077-3331-8.

COLEMAN, S. James. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing, 1966.

CONGER D. Rand a J. DOGAN. Shannon. Social class and socialization in families. In: GRUSEC, E. Joan et al. *Handbook of socialization: theory and research*. Pbk. ed. New York: Guilford, 2008. ISBN 978-159-3859-770.

CRESWELL, W. John. *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002. ISBN 0761924426.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČERNOUŠKOVÁ, Viola. *Sociální postoje a možnost jejich měření v pedagogické praxi*. Olomouc: Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouc, 1988.

ČESKÁ REPUBLIKA. *(Akční plán realizace) Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí* [online]. 2008 [cit. 2014-01-16]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-plan-vcasna-pecce/intextkoncepcevcasnepece.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (2011 – 2015)* [online]. 2011 [cit. 2014-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Listina základních práv a svobod* ze dne 16. prosince 1992 jako součást ústavního pořádku České republiky. Dostupný také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním* [online]. 2009 [cit. 21.6.2014]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/

ČESKÁ REPUBLIKA. *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace* vyhlášena 21. prosince 1965 Valným shromážděním OSN v New Yorku, platná v ČSSR od 4. ledna 1969. Dostupná také z: <http://www.helcom.cz/view.php?cislocclanku=2004112305>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* ze dne 15.03.2010 [online]. 2010 [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://databaze-strategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=struktura>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Národní strategie ochrany práv dětí* [online]. 2012 [cit. 2013-11-26]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/14309/NSOPD.pdf>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin* vyhlášena Radou Evropy ve Štrasburku 1. února 1995, platná v ČSSR od 1. dubna 1988. Dostupná také z: <http://www.helcom.cz/view.php?cislocclanku=2005020116>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod* vyhlášena Radou Evropy dne 4. listopadu 1950 v Římě, platná v ČSR od 18. března 1992. Dostupná také z: <http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/82E3CE7F-5D3D-46EB-8C13-4F3262F9E20B/0/CzechTch%C3%A8que.pdf>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva o právech dítěte* vyhlášena Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 v New Yorku, platná v ČSR od 16. února 1991. Dostupná také z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Ústava České republiky* ze dne 16. prosince 1992 ve znění ústavního zákona č. 347/1997 Sb., 300/2000 Sb., 448/2001 Sb., 395/2001 Sb., 515/2002 Sb. a 319/2009 Sb. Dostupný také z: <http://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 147/2011 ze dne 25.05.2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 09.02.2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 283/1991 ze dne 21.06.1991 o Policii České republiky, ve znění dle pozdějších změn a doplňků. In: *Sbírka zákonů České republiky. 1991, částka 51.*

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 325/1999 ze dne 11.11.1999 o azylu. In: *Sbírka zákonů České republiky. 1999, částka 106, s. 7385.*

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 ze dne 24.09.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10262-10324.*

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 ze dne 24.09.2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190, s. 10333.*

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. 2013 [cit. 26.3.2014]. Dostupné z: http://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. 2009 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/8169_1_1/

DEMEUSE, Marc et al. *Educational policies and inequalities in Europe*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2012. ISBN 978-023-0302-037.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Every child matters* [online]. 2003 [cit. 12.7.2014]. Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/CM5860.pdf>

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Every parent matters* [online]. 2003 [cit. 11.2.2014]. Dostupné z: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Every%20Parent%20Matters.pdf>

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *Universal infant free school meals: Departmental advice for local authorities, maintained schools, academies and free schools* [online]. 2014 [cit. 11.7.2014]. Dostupné z:

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/328501/UIF_SM_DEPARTMENTAL_ADVICE_FINAL_080714.pdf

DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [online]. 1967 [cit. 2014-03-15]. London: Her Majesty's Stationery Office. Dostupné z: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>

DESFORGES, Charles a Alberto ABOUCHAAR. *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a review of literature*. Nottingham: DfES Publications, 2003. ISBN 18-418-5999-0.

DEUTSCH, Martin. The Disadvantaged Child and the Learning Process. *Education and depressed areas*. 1963, č. 1, s. 163-179. DOI: 10.1080/0020486630010102. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0020486630010102>

DOUGLAS, James W. B. *The home and the school: a study of ability and attainment in the primary school*. Michigan: Macgibbon & Kee, 1964.

DOWNEY, B. Douglas. When bigger is not better: family size, parental resource and children's educational performance. *American sociological review*. 1995, č. 60. ISSN 0003-1224.

DUNCAN, J. G., J. BROOKS-GUNN a P. K. KLEBANOV. Economic deprivation an early childhood development. *Child development*, 1994, č. 2, s. 296-318. ISSN 1467-8624.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha, 1986.

ĎURKOVIČOVÁ, Silvia. Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. *PEDAGOGIKA.SK*. 2013, č. 4. ISSN 1338-0982.

DYSON, Alan a Alan MILLWARD. *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2000. ISBN 07-619-6442-8.

DYSON, Alan et al. *A Systematic Review of the Effectiveness of School-level Actions for Promoting Participation by All Students*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2002. Dostupné také z: <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986430399&lang=no&pagenam=kunnskapsenter%2FHovedsidemal>

EYSENCK, Hans J. *Race, Intelligence and Education*. Melbourne: Sun Books, 1971. ISBN 978-0851170091.

FILOVÁ, Hana, Jiří HAVEL a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. Kurikulární vymezení podpory učení sociálně znevýhodněných žáků ve školních vzdělávacích programech. In: NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009, s. 47-59. ISBN 978-80-7315-191-1.

GAC spol. s. r. o. *Vzdelanostní dráhy a vzdelanostní šance romských žákyn a žáku základních škol v okolí vyloučených školských lokalit* [online]. 2009 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

GALLA, Karel. *Úvod do sociologie výchovy: její vznik, vývoj a problematika*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.

GRECMANOVÁ, Helena. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 978-80-85783-28-5

GREGER, David. Aby každé dítě uspělo: opatření pro zvyšování spravedlivosti a kvality vzdělávání v Anglii. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciaci v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 317-327. ISBN 978-80-246-1911-8.

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ et. al. *(Ne)Rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 21-40. ISBN 80-200-1400-4.

GRUSEC, E. Joan et al. *Handbook of socialization: theory and research*. Pbk. ed. New York: Guilford, 2008. ISBN 978-159-3859-770.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

- HART, Betty a Todd R. RISLEY. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: P.H. Brookes, 1995. ISBN 15-576-6197-9.
- HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.
- HAUSER, M. Robert, John R. WARREN a Frederick J. MORRISON. Socioeconomic Indexes for Occupations: A Review, Update, and Critique. *Sociological Methodology*. 1997, č. 1, s. 177-298. DOI: 10.1111/1467-9531.271028. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9531.271028>
- HAVIGHURST, J. Robert. Who are the Socially Disadvantaged?. *The Journal of Negro Education*. 1965, č. 1, s. 39-46. DOI: 10.2307/2294291. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2294291?origin=crossref>
- HAVLÍK, R., M. NOVOTNÁ a J. PROKOP. *Vybrané kapitoly ze sociologie výchovy a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-781-8.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HELEN L., Bee et al. Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*. 1969, č. 6, s. 726-734. DOI: 10.1037/h0028257. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/h0028257>
- HELUS, Zdeněk a Jiří PELIKÁN. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1984.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HERRNSTEIN, Richard J. *IQ in the meritocracy*. Boston: Little, Brown & Co., 1973. ISBN 978-0316358644.
- HOGG, A. Michael a Graham M. VAUGHAN. *Social psychology*. 6. vyd. Harlow: Prentice Hall, 2011. ISBN 978-0273741145.

HOPKINS, David, Mel WEST a Mel AINSCOW. *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: D. Fulton Publishers, 1996. ISBN 18-534-6478-3.

HORŇÁK, Ladislav. *Špecifická inkluzívnej edukácie u rómskych žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. Smolenice - Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie, 2012.

HORŇÁKOVÁ, Marta. Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*. 2006, č. 1. ISSN 1335-1397.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Diagnostika vnímaní osobní účinnosti (self-efficacy) a vliv praktických zkušeností (mastery experience) zprostředkovaných rodiči na self-efficacy předškolních dětí (výzkumný projekt Katedry psychologie Filozofické fakulty UK Praha)* [online]. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2009 [cit. 2014-03-12]. Dostupné z: <http://self-efficacy.webnode.cz/>

HOUSER, František. *Výdělečná práce školních dětí*. Praha: Dědictví Komenského, 1907.

HUBERMAN, Michael. Professional Careers and Professional Development: Some intersections. In: GUSKEY, Thomas a Michael HUBERMAN. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, 1995, str. 193 – 224.

HUSTON, Aletha C. et al. Children and Poverty: Issues in Contemporary Research. *Child Development*. 1994, č. 2, s. 275-282. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00750.x. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00750.x>

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

INSPECTION QUALITY DIVISION, Office for Standards in Education. *Evaluating educational inclusion: Guidance for inspectors and schools* [online]. 2000 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/4455/1/Evaluating%20Educational%20Inclusion%20-%20Guidance%20for%20Inspectors%20and%20Schools%20%28PDF%20format%29.pdf>

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

JANOŠEK, Jaromír. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*. 1992, č. 5, s. 385–398. ISSN 0009-062X.

JEDLIČKA, Richard et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

JENSEN, R. Arthur. *Genetics and education*. U.S.: Harper & Row, 1972. ISBN 978-0060121921.

JEŘÁBEK, Jan et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáku s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.

JEŽEK, Stanislav. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* [online]. 2007 [cit. 2014-04-25]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <http://theses.cz/id/d82p3u/>

JOHNSON, David W a Roger T JOHNSON. *Multicultural education and human relations: valuing diversity*. Boston: Allyn and Bacon, 1999. ISBN 978-0205327690.

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 2., rozš. vyd. Kladno: AISIS, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9.

KASÍKOVÁ, Hana. Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 217-247. ISBN 978-80-246-1911-8.

KASÍKOVÁ, Hana. Zvyšování spravedlivosti vzdělávacího systému: zkušenosti z Polska. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 294-301. ISBN 978-80-246-1911-8.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KATZ, Daniel a Ezra STOTLAND. A Preliminary Statement to a Theory of Attitude Structure and Change. In: KOCH, Sigmund. *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3, New York: McGraw-Hill, 1959, 423-475.

KELLAGHAN, Thomas. Family and Schoolinf. In: SAHA, J. Lawrence. *International encyclopedia of the sociology of education*. New York: Pergamon, 1997, s. 606-613. ISBN 00-804-2990-4.

KELLER, Jan a TVRDÝ, Lubor. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 3. upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-06-0.

KIRSCHENBAUM, Howard a Valerie L. HENDERSON. *Carl Rogers - dialogues: conversations with Martin Buber, Paul Tillich, B.F. Skinner, Gregory Bateson, Michael Polanyi, Rollo May, and others*. Boston: Houghton Mifflin, 1989. ISBN 03-954-8356-5.

KLEIN, Vladimír a Eva SOBINKOVIČOVÁ. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2013. ISBN 978-80-8052-557-6.

KLEIN, Vladimír a Viera ŠILONOVÁ. Poverty and possibilities of elimination of problems in education of Roma children.. In: *Respecting Cultural Diversities in Quality Education for Socially and Other Disadvantaged Childre a special focus on Roma Children: Bratislava, Slovakia, June 28-29, 2011*. Bratislava: Education Comittee Slovak Commission for UNESCO, 2011, s. 94-101. ISBN 978-80-970733-1-2.

KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace: ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80-7220-268-5.

KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. Teoretická východiska analýzy postojů učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků. In: BARGEL, M., JAROSZ, E., JŮZL, M. (eds.). *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: IMS, 2011. str. 434 – 440. ISBN 978-80-87182-16-1.

KOLDINSKÁ, Kristina. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Praha: C. H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-343-1.

KOMENSKÝ, A. Jan. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948.

- KOŤA, Jaroslav. Socializace. In: JEDLIČKA, Richard et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
- KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 15-26. ISBN 978-80-247-1734-0.
- KOTÁSEK, Jiří et al. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- KRAUS, Blahoslav a Jonana HRONCOVÁ et al. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus: 2010. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KRAUS, Blahoslav. K otázkám sociální pedagogiky v současnosti. *Pedagogická orientace*, 1995, č. 15, s. 58-61. ISSN 1211-4669.
- KRAUS, Blahoslav. *K současným problémům mládeže*. Praha: Horizont, 1990.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, Blahoslav. Sociální prostředí jako výchovný činitel. *Pedagogika*. 1985, č. 6. s. 675-691. ISSN 0031-3815.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KÜHN, A. *Albert Bandura und seine soziale Lerntheorie – Die Abkehr vom orthodoxen Behaviorismus*. München: GRIN Verlag, 1998. ISBN 978-3638788649.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. Osobnost učitele a rezistence vůči změně. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická. U10: Změny a inovace ve vzdělávání*. Brno: Filozofická fakulta MU Brno, 2005. s. 109-122. ISBN 80-210-3891-8.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LINHART, Jiří, ed. *Velký sociologický slovník. Sv. 2, P-Ž*. Praha: Karolinum, 1996. s. 749-1627. ISBN 80-7184-310-5.

- LIPSKY, K. Dorothy a Alan GARTNER. *Inclusion and school reform: transforming America's classrooms*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub. Co., 1997. ISBN 15-576-6273-8.
- MAKARIUSOVÁ, Vlasta. Výchovná funkce trestu odnětí svobody. In: ČERNÍKOVÁ, Vratislava a kol. *Sociální ochrana*. Praha: Policejní akademie ČR, 1998, s. 102-113. ISBN 80-85981-97-1.
- MAREŠ, Jiří a Petr GAVORA. *Anglicko-český pedagogický slovník = English-Czech educational dictionary*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.
- MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MARŠÁLOVÁ, Libuša a Oldřich MIKŠÍK. *Metodológia a metody psychologického výskumu*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00019-8.
- MAŠÍNOVÁ KRBCOVÁ, L, T. JENÍK a M. POLESNÝ. *Standardy kvality a principy Komunitní školy. Projekt komunitní škola* [online]. Ústí nad Labem: Centrum komunitní práce Ústí nad Labem. 2011 [cit. 2.4.2012]. Dostupné z <http://www.ckpul.cz/data/komunitni-skola/standardy-principy-komunitni-skoly.pdf>
- MATĚJŮ, Petr a Blanka ŘEHÁKOVÁ. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*. 1992, č. 5, s. 613-635. ISSN 0038-0288.
- MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ et. al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- MATĚJŮ, Petr et al. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.
- MATULČÍKOVÁ, Mária. Spravodlivosť vo výchovno-vzdelávacej sústave Slovenskej republiky: aktuálny stav a perspektívy. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 285-294. ISBN 978-80-246-1911-8.
- MATUŠKA, Ondrej. Aktéři inkluzivní edukace. In: LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 121-128. ISBN 978-80-7367-679-7.

- MAYER, E. Steven. EFFECTIVE COMMUNITIES PROJECT. *What is a "Disadvantaged Group?"* [online]. Minneapolis, 2003 [cit. 12.2.2014]. Dostupné z: http://www.effectivecommunities.com/pdfs/ECP_DisadvantagedGroup.pdf
- MÁZEROVÁ, Romana. Finsko: Země tisíců dobrých školáků. *Učitelské noviny* [online]. 2005 [cit. 2014-03-06], č. 18. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=4229&PHPSESSID=052819b807f3fe4bb33ca2be68541904>
- MORVAYOVÁ, Petra. Děti trvale žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality. Determinanty vzdělávání v sociokulturním kontextu. *www.antropoweb.cz* [online]. 2008, roč. 2008, č. 1 [cit. 2014-04-28]. Dostupné z: http://antropologie.zcu.cz/media//webzin/webzin_1_2008/04_morvayova.pdf
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN 80-86429-58-X.
- MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakl., 1999. ISBN 80-85850-75-3.
- MŠMT. *Statistická ročenka školství 2013/2014* [online]. 2014 [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 2014-07-01]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- MUSIL, V. Jiří. *Speciální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-244-0008-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NATRIELLO, Gary, Edward L McDILL a Aaron M. PALLAS. *Schooling disadvantaged children: racing against catastrophe*. New York: Teachers College Press, 1990. ISBN 08-077-3015-7.
- NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Jiří, ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.

OECD. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, 2012. ISBN 978-92-64-13085-2. Dostupné také z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD. *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcome*. [online]. OECD, 2012 [cit. 2012-05-07]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/oecdreviewonevaluationandassessmentframeworksforimprovingschooloutcomes.htm>

OECD. *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učitelství - Gnosis, 1998. ISBN 80-238-2306-X.

OSGOOD, CH. E., G. J. SUCI a P. H. TANNENBAUM. *The measurement of meaning*.

PALEČKOVÁ, Jana a Vladislav TOMÁŠEK. *Hlavní zjištění PISA 2012: matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905632-0-9.

PATTERSON, J. Charlotte, Janis B. KUPERSMIDT a Nancy A. VADEN. Income Level, Gender, Ethnicity, and Household Composition as Predictors of Children's School-Based Competence: Role of Economic Deprivation, Home Environment, and Maternal Characteristics. *Child Development*. 1990, č. 2, DOI: 10.2307/1131109. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1131109?origin=crossref>

PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení: Skripta pro posl. ped. fak. UK*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-398-7.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

POL, Milan a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9.

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole at- Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. Influence of the Family on Educational Achievement. In SAYER, John. *Developing Schools for Democracy in Europe, an Example of Trans-European Cooperation in Education*. Oxford: Triangle Books, 1995, s. 125-133. ISBN 1-873927-13-4.

RABUŠICOVÁ, Milada. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1991. ISBN 80-210-0328-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. Otázky rovnosti a nerovnosti vzdělávacích příležitostí. In: *Sborník prací FF MU, I. 26, řada pedagogicko-psychologická*. Brno: Vydavatelství MU, 1992, s. 59-70.

RABUŠICOVÁ, Milada. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, U I*. Brno: Vydavatelství MU, 1996, s. 7-19. ISBN 80-210-1540-3.

- RAVIV, Tali, Maureen KESSENICH a Frederick J. MORRISON. A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: the role of parenting factors. *Early Childhood Research Quarterly*. 2004, č. 4, s. 528-547. DOI: 10.1016/j.ecresq.2004.10.007. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0885200604000754>
- RAWLS, John. *A theory of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press, 1971, ISBN 06-740-0078-1.
- ROMBO, L. John. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *DWU Research Journal*. 2006, č. 5. ISSN 1814-0351.
- ROSENTHAL, Robert a Lenore JACOBSON. *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- ROUSE, Martyn a Lani FLORIAN. *School Reform and Special Educational Needs: Anglo-American Perspectives*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education, 1996.
- RÝDL, Karel. Princip inkluze ve výchovně vzdělávacím systému skandinávských zemí: příklad Finska. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 302-316. ISBN 978-80-246-1911-8.
- SCIOFAKTOR, s.r.o. *Sociodemografická analýza: mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM_ANALYZA_OHROZENE_DETI.pdf
- SEARS, R. R, E. E. MACCOBY a H. LEVIN. *Patterns of Child Rearing*. Stanford: Stanford University Press, 1957. ISBN 0-8047-0916-5.
- SEBBA, Judy a Mel AINSCOW. International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*. 1996, č. 1, s. 5-18. ISSN 1469-3577. DOI: 10.1080/0305764960260101. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260101>
- SHEERENS, Jaap. *Review of school instructional effectiveness research: Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative* [online]. UNESCO, 2004 [cit. 2014-03-21]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146695e.pdf>

SIMONOVÁ, Natalie. Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic. *The Sociological Review*. 2008, č. 3, s. 429–453. ISSN 0038-0261.

SIMONOVÁ, Natalie. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-80-7419-070-4.

SLOVENSKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 245/2008 z 02.07.2008 o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov In: *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*. 2008, časťka 96. s. 1914.

SOLLÁROVÁ, Eva. Socializace. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, s. 49-68. ISBN 978-80-247-1428-8.

STARÝ, K., D. DVOŘÁK, D. GREGER a K. DUSCHINSKÁ. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STARÝ, Karel et al. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-802-4620-879.

STRAKOVÁ, Jana et al. *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10093_1_1/

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *PEDAGOGIKA.SK*. 2013, roč. 4, č. 2, s. 144 – 159. ISSN 1338-0982.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Kvantitativní a kvalitativní rozměr výzkumu postojů učitelů ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění žáků. In: JANÍK, T., P. KNECHT, S. ŠEBESTOVÁ, (eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 416–420. ISBN 978-80-210-5774-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. *Participace škol na řešení problémů dětí ze sociálně znevýhodněných rodin*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

ŠEĎOVÁ, Klára. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 22-32. ISBN 80-210-3598-6.

ŠIMÁČEK, Martin. *Strategií boje proti sociálnímu vyloučení na rok 2011 – 2015* [online]. 2011 [cit. 2013-10-15]. Dostupné z: http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf

ŠOJDROVÁ, Michaela, Zonna BAŘINKOVÁ, Irena BORKOVCOVÁ a Radek DLOUHÝ. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 13.4.2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu/Rovny-pristup-ke-vzdelavani-v-CR-situace-a-doporu>

ŠTECH, Stanislav. Vývoj poznatků o vztahu rodiny a školy. *Československá psychologie*, 1997, č. 6, s. 487-501. ISSN 00 09-062X.

ŠTVERÁK, Vladimír a Milada ČADSKÁ. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-797-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: experiments by nature and design*. Praha: Portál, 1996, ISBN 978-80-7367-313-0.

TAYLOR, Charles et al. *Zkoumání politiky uznání: multikulturalismus*. 2. vyd., Praha: Epoque, 2004. ISBN 80-86328-64-3.

THE CENTRE FOR SOCIAL JUSTICE. *Breakdown Britain: educational failure* [online]. 2006 [cit. 2012-06-07]. Dostupné z: http://www.centreforsocialjustice.org.uk/client/downloads/BB_educational_failure.pdf

THOMAS, William a Florian ZNANIECKI. *The Polish peasant in Europe and America*. Boston: The Gorham press, 1918.

TOMÁŠEK, Vladislav, Jana PALEČKOVÁ a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-802-1106-086.

TUČEK, Milan. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-22-9.

UNESCO. *EFA – Education for all* [online]. 1990 [cit. 2012-07-06]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

UNESCO. *The Salamanca statement and Framework for action on special need education. World Conference on Special needs Education*. UNESCO: Paris, 1994.

UNITED KINGDOM. *Education Act 2011* č. 21 ze dne 15.11.2011. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2011/21/contents>

UNITED KINGDOM. *Education and Skills Act 2008* č. 25 ze dne 26.11.2008. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2008/25/contents>

UNITED KINGDOM. *Human Rights Act 1998* č. 42 ze dne 09.11.1998. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/42/contents>

UNITED KINGDOM. *Child Poverty Act 2010* č. 9 ze dne 25.3.2010. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/9/contents>

UNITED KINGDOM. *Children Act 2004* č. 31 ze dne 15.11.2004. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/contents>

UNITED KINGDOM. *Race Relations Act 1976* č. 74 ze dne 22.11.1976. Dostupný také z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1976/74/contents>

UNITED KINGDOM. *The Special Educational Needs and Disability Act*. [online]. 2001 [cit. 2014-03-17]. Dostupné z: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/contents>

Urbana: University of Illinois, 1975. ISBN 0-252-74539-6.

URBÁNEK, Tomáš a Ivo ČERMÁK. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In: SVOBODA, Mojmír. *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti (sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, CSc.)*. Brno: Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, 1996, s. 101–113. ISBN 80-210-1460-1.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým základům výchovy*. Praha: SPN, 1972.
- VÁŇOVÁ, Růžena. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.
- VÁŇOVÁ, Růžena. Téma rovných vzdělávacích příležitostí v České republice v historické retrospektivě. In: KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011, s. 37. ISBN 978-80-246-1911-8.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v měnícím se společenském kontextu. In: MAŇÁK, Josef a Vladimír JÚVA. *Aplikované sociální vědy v přípravě učitelů: cesta k sociální a ekonomické restrukturalizaci*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1998. ISBN 80-859-3159-1.
- VÁVRA, Martin. Nesnáze s měřením postojů. *SDA Info*, 2006, č. 1, s. 9-12. ISSN 1212-995X.
- VEČERNÍK, Jiří. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0703-2.
- VERTOVEC, Steven. MAX PLANCK INSTITUTE FOR THE STUDY OF RELIGIOUS AND ETHNIC DIVERSITY. *Conceiving and Researching Diversity* [online]. 2009 [cit. 2013-11-03]. Dostupné z: <http://www.mmh.mpg.de/publications/working-papers/2009/wp-09-01/>
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINA, Miron. Inklúzia - Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg*, č. 1, 2012. ISSN 1338-6670.

ŽIŽKOVÁ, Jana. Blahobyť a chudoba v sociálnej politice. In: KREBS, V., J. DURDISOVÁ, O. POLÁKOVÁ, O. a J. ŽIŽKOVÁ. *Sociální politika*. Praha: Codex, 1997, s. 235-248. ISBN 80-85963-33-7.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Tabulka charakteristik integrace a inkluze

Příloha č. 3 – Tabulka faktorové analýzy

Příloha č. 4 – Likertovy škály

Přílohy

Příloha č. 1 Dotazník

Dotazník

Vážení učitelé,

dovolte mi, abych se na Vás obrátila s prosbou o spolupráci na výzkumném šetření, které se zaměřuje na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Uvědomuji si obsahovou i časovou náročnost Vaší profese, neboť sama působím ve školství. Stejně tak si jsem si vědoma, že dotazníků a anket dostáváte v průběhu školního roku mnoho, nicméně i přesto mi dovolte, abych Vás poprosila o věnování Vašeho času a pozornosti následujícímu dotazníku a jeho vyplnění.

Prosím Vás o co možná největší otevřenost, která je pro mě velmi důležitá. Dotazník je anonymní, veškeré získané informace jsou důvěrné a nebudou zneužity.

Děkuji Vám za Vaši spolupráci, ochotu a otevřenost, kterou prokazujete vyplněním dotazníku. Velmi si vážím všech Vašich názorů a sdílených zkušeností.

Se srdečným pozdravem

Anna Šafránková

V případě jakýchkoliv dotazů se, prosím, obračejte na kontakt:

Mgr. Anna Šafránková
Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5771 40 Olomouc
Email: annsafrankova@gmail.com

Instrukce pro vyplnění:

- *Předložená baterie výzkumných materiálů je složena z dotazníku, škály výroků a metody, sémantického diferenciálu – specifické instrukce k vyplnění budou vždy uvedeny u konkrétní části.*
- *V rámci vyplňování dotazníku, prosím, abyste vycházeli z Vašich zkušeností, názorů a představ.*

Z důvodu zajištění validity výzkumného šetření a sjednocení získaných dat, považujeme za sociálně znevýhodněného žáka, žáka pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým

sociálním, ekonomickým a kulturním podmínkám nedostatečně podněcuje nebo umožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte a které je sociálně nebo kulturně odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace a tato odlišnost mu výrazně brání v plnohodnotném zapojení se do společnosti a plnohodnotném rozvinutí jeho vzdělávacího potenciálu.

Prosím Vás, abyste jednotlivé položky dotazníku vždy posuzovali ve vztahu k tomuto vymezení. V dotazníku neexistují špatné ani správné odpovědi. Záleží mi především na Vaší otevřenosti a názorech.

1. Pohlaví

- A. Žena
- B. Muž

2. Věk

- A. Méně než 25 let
- B. 25 – 29 let
- C. 30 – 39 let
- D. 40 – 49 let
- E. 50 – 59 let
- F. 60 a více let

3. Délka Vaší pedagogické praxe

- A. Toto je můj první rok praxe
- B. 1 – 2 roky
- C. 3 – 5 let
- D. 6 – 10 let
- E. 11 – 15 let
- F. 16 – 20 let
- G. 21 a více.

4. Kraj

- A. Středočeský kraj
- B. Kraj Vysočina
- C. Moravskoslezský kraj

5. Lokalita základní školy

- A. Obec s méně než 3 000 obyvatel
- B. Obec mající 3 000 – 15 999 obyvatel
- C. Obec mající 16 000 – 99 999 obyvatel
- D. Obec mající 100 000 – 1 000 000 obyvatel

6. Počet žáků základní školy

- A. do 150 dětí
- B. 151 – 300 dětí
- C. 301 – 600 dětí
- D. více jak 600 dětí

7. Vzdělával/a jste v uplynulých deseti letech sociálně znevýhodněné žáky?

- A. ANO
- B. NE

Na otázky 8 – 15 odpovídají ti, kteří zaškrtili v předchozí otázce ANO

8. Jaká je Vaše převažující zkušenost v oblasti spolupráce se sociálně znevýhodněnou rodinou?

- A. Velmi dobrá
- B. Dobrá
- C. Ani dobrá ani špatná
- D. Špatná
- E. Velmi špatná

9. Využíváte (využíval/a jste) v rámci své pedagogické činnosti ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům ve výuce jiné formy výuky, než běžně užíváte u žáků bez sociálního znevýhodnění?

- A. ANO
Jaké?(vypište)
- B. NE

10. Využíváte (využíval/a jste) v rámci své pedagogické činnosti ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům ve výuce jiné metody výuky, než běžně užíváte u žáků bez sociálního znevýhodnění?

- A. ANO
Jaké? (vypište)
- B. NE

11. Využíváte (využíval/a jste) v rámci své pedagogické činnosti ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům specifické učebnice?

- A. ANO
Jaké? (vypište)

B. NE

12. Mají ve Vaší škole sociálně znevýhodnění žáci vytvořen individuální vzdělávací plán?

- A. ANO, všichni
- B. ANO, pouze někteří
- C. NE

13. Spolupracujete (nebo jste v uplynulých deseti letech spolupracoval/a) ve Vaší výuce při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s asistentem pedagoga?

A. ANO

Jak byste tuto spolupráci ohodnotil/a?

- A. Velmi dobrá
- B. Dobrá
- C. Ani dobrá ani špatná
- D. Špatná
- E. Velmi špatná

B. NE

14. Která vyrovnávací opatření jsou podle Vaší zkušenosti nejefektivnější v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? (možno volit více odpovědí)

- A. Specifické metody
- B. Specifické formy výuky
- C. Speciální učebnice
- D. Speciální didaktické postupy
- E. Individuální vzdělávací plán
- F. Poskytování individuální podpory žákům
- G. Využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení
- H. Asistent pedagoga
- I. Zřízení přípravné třídy
- J. Výuka v malé skupině žáků
- K. Jiné...

15. Máte/měl/a jste v uplynulých deseti letech osobní zkušenost se vzděláváním žáků jiného etnika?

A. ANO

a. Jakého etnika?

B. NE

**16. Které faktory podle Vás nejvíce ovlivňují vznik sociálního znevýhodnění žáka?
(možno volit více odpovědí, avšak maximálně 5)**

- A. Finanční situace rodiny
- B. Neúplnost rodiny
- C. Nepodnětné rodinné prostředí
- D. Nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka
- E. Nižší dosažené vzdělání rodičů
- F. Nedostatečná podpora dítěte ze strany rodičů
- G. Odlišná hodnotová orientace rodiny
- H. Kulturní rozdíly
- I. Nezaměstnanost rodičů
- J. Dysfunkčnost rodiny (neplnění některých základních funkcí rodiny)
- K. Sociokulturní rozdíly
- L. Jiné...

17. Je ve Vaší škole zřízena přípravná třída?

- A. ANO
- B. NE

18. Existují oblasti, ve kterých byste rád/a posílil/a Vaše kompetence ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům?

A. ANO

(možno volit více odpovědí)

- A. Komunikace s rodinou sociálně znevýhodněného žáka
- B. Možnosti spolupráce se sociálními pracovníky
- C. Možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou
- D. Spolupráce s romskou komunitou
- E. Diagnostika sociálně znevýhodněných žáků
- F. Tvorba individuálních vzdělávacích plánů sociálně znevýhodněných žáků
- G. Způsoby řešení konfliktů ve třídním kolektivu
- H. Způsoby začleňování sociálně znevýhodněných žáků do kolektivu
- I. Možnosti podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
- J. Způsoby motivace sociálně znevýhodněných žáků
- K. Inkluzivní vzdělávání
- L. Způsoby efektivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
- M. Prevence syndromu vyhoření u učitelů
- N. Legislativa vztahující se k oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

O. Jiné.....

B. NE

19. Absolvoval/a jste nějaký seminář, kurz či jinou vzdělávací akci zaměřenou na oblast související se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

A. ANO

a. Jaké? (vypište prosím)

B. NE

20. Jaká úskalí podle Vás s sebou nejčastěji přináší přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků ve třídě? (možno volit více odpovědí, avšak maximálně 5)

A. Sociálně znevýhodnění žáci narušují výuku

B. Sociálně znevýhodnění žáci mohou mít špatný vliv na své spolužáky

C. Větší časová vytíženost učitele

D. Nutná specifická příprava učitele na výuku

E. Nutný individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům

F. Nutná častá a intenzivní práce s kolektivem

G. Narušené klima třídy

H. Nepřijetí sociálně znevýhodněných žáků jejich spolužáky

I. Větší zastoupení kázeňských problémů ve třídě

J. Větší riziko šikany ve třídě

K. Vyčlenění sociálně znevýhodněných žáků z kolektivu

L. Diskriminace ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy

M. Netolerance ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy

N. Posměch ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy

O. Předsudky ze strany spolužáků bez sociálního znevýhodnění a z toho plynoucí problémy

P. Demotivace žáků bez sociálního znevýhodnění

Q. Častější přenos nemocí

R. Jiné.....

21. Realizujete nějaké aktivity vedoucí k vzájemnému porozumění odlišností u žáků?

A. ANO

a. Jaké konkrétní aktivity realizujete k tomu, abyste u žáků podporovali porozumění vzájemných odlišností?

B. NE

22. Vnímáte odlišnosti žáků jako skutečnost, která může žáky i Vás navzájem obohacovat?

A. ANO

B. NE

23. Jaké jsou podle Vás podmínky efektivního vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků? (uved'te podle Vás 5 nejefektivnějších)

A. Kooperace školy a rodiny

B. Kooperace školy a pedagogicko-psychologické poradny

C. Kooperace školy se sociálním odborem

D. Jednotný přístup všech výše uvedených institucí

E. Kooperace mezi spolužáky

F. Intenzivní práce s třídním kolektivem

G. Přítomnost asistenta pedagoga

H. Přítomnost speciálního pedagoga ve škole

I. Přítomnost školního psychologa ve škole

J. Individuální přístup k žákům

K. Nižší počty žáků ve třídě

L. Vedení žáků ke vzájemné toleranci

M. Vedení žáků k vzájemnému respektu

N. Zvyšování kompetencí učitelů v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

O. Podpora učitelů v oblasti diagnostikování sociálního znevýhodnění u žáků

P. Kladný vztah učitele k žákům

Q. Vytváření pozitivního školního klimatu

R. Vnitřní diferenciacce žáků ve škole

S. Finanční podpora škol

T. Finanční ohodnocení učitelů

U. Materiální zázemí školy

V. Jiné...

Prosím přečtěte si pozorně daný výrok a na příslušné škále vyznačte stupeň souhlasu nebo nesouhlasu s daným výrokem.

<i>naprosto souhlasím</i>	<i>spíše souhlasím</i>	<i>nemohu posoudit</i>	<i>spíše nesouhlasím</i>	<i>naprosto nesouhlasím</i>
---------------------------	------------------------	------------------------	--------------------------	-----------------------------

- 1 Lidé, kteří nedokáží uživit rodinu, by neměli mít děti
- 2 Každý by měl mít jen tolik dětí, kolik zvládne uživit.
- 3 V ČR mají právo žít jen lidé, kteří se dokáží přizpůsobit naší kultuře.
- 4 Romové by se měli přizpůsobit většinové populaci.
- 5 Zaměstnávání cizinců zvyšuje nezaměstnanost české
- 6 Ve svém hodnocení jsem vždy spravedlivý.
- 7 Sociální postoje učitelů k žákům se promítají do hodnocení žáků.
- 8 V hodnocení žáka se promítá často nejen samotný výsledek, ale také individuální charakteristika žáka.
- 9 Jsem přesvědčen/a, že přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž.
- 10 Jsem přesvědčen/a, že moje příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků.
- 11 Jsem přesvědčen/a, že moje příprava na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků.
- 12 Diagnostika sociálního znevýhodnění u žáka mi nedělá problém.
- 13 Nízký ekonomický status rodiny negativně ovlivňuje žáka.
- 14 Ke všem sociálně znevýhodněným žákům je potřeba přistupovat stejně.
- 15 Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože v běžných třídách nezvládají výuku.
- 16 Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.
- 17 Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.
- 18 Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.
- 19 Děti bez sociálního znevýhodnění mají lepší start do života, lepší školní výsledky, jsou průbojnější, úspěšnější.
- 20 Obávám se, že sociálně znevýhodnění žáci nejsou dobře přijímáni kolektivem jejich vrstevníků.
- 21 Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.
- 22 Obávám se přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků.
- 23 Sociálně znevýhodňující rodinné prostředí dětí má vliv na jejich vzdělávací výsledky.
- 24 Většina rodičů sociálně znevýhodněných žáků ví, jak svým dětem doma pomoci se školními úkoly.
- 25 Všichni rodiče mohou pomáhat svým dětem s úkoly do školy, pokud se jim ukáže jak.
- 26 Tato škola nahlíží na rodiče jako na důležité partnery.

Na níže uvedených stupnicích polarit, vyznačte (klikněte na) pole, které nejvíce odpovídá Vašemu vnímání daného pojmu. Můžete zadat vždy u jedné dvojice polarit (např. PŘÍJEMNÝ - NEPŘÍJEMNÝ) pouze jednu možnost (políčko).

SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK

NEPŘÍJEMNÝ								PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ								ŠPINA VÝ
NENÁROČNÝ								NÁROČNÝ
KRÁSNÝ								OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ								TMAVÝ
SNADNÝ								OBTÍŽNÝ
DOBRÝ								ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ								MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ								BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ								SILNÝ
LEHKÝ								TĚŽKÝ
KYSELÝ								SLADKÝ

ŽÁK ZE SOCIOEKONOMICKY ZNEVÝHODNĚNÉHO RODINNÉHO PROSTŘEDÍ

NEPŘÍJEMNÝ								PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ								ŠPINA VÝ
NENÁROČNÝ								NÁROČNÝ
KRÁSNÝ								OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ								TMAVÝ
SNADNÝ								OBTÍŽNÝ
DOBRÝ								ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ								MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ								BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ								SILNÝ
LEHKÝ								TĚŽKÝ
KYSELÝ								SLADKÝ

ŽÁK Z KULTURNĚ ODLIŠNÉHO PROSTŘEDÍ

NEPŘÍJEMNÝ							PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ							ŠPINAVÝ
NENÁROČNÝ							NÁROČNÝ
KRÁSNÝ							OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ							TMAVÝ
SNADNÝ							OBTÍŽNÝ
DOBRÝ							ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ							MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ							BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ							SILNÝ
LEHKÝ							TĚŽKÝ
KYSELÝ							SLADKÝ

ŽÁK ŽIJÍCÍ V PODMÍNKÁCH MATERIÁLNÍ CHUDOBY

NEPŘÍJEMNÝ							PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ							ŠPINAVÝ
NENÁROČNÝ							NÁROČNÝ
KRÁSNÝ							OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ							TMAVÝ
SNADNÝ							OBTÍŽNÝ
DOBRÝ							ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ							MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ							BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ							SILNÝ
LEHKÝ							TĚŽKÝ
KYSELÝ							SLADKÝ

ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

NEPŘÍJEMNÝ							PŘÍJEMNÝ
ČISTÝ							ŠPINA VÝ
NENÁROČNÝ							NÁROČNÝ
KRÁSNÝ							OŠKLIVÝ
SVĚTLÝ							TMAVÝ
SNADNÝ							OBTÍŽNÝ
DOBŘÝ							ŠPATNÝ
PŘÍSNÝ							MÍRNÝ
PROBLÉMOVÝ							BEZPROBLÉMOVÝ
SLABÝ							SILNÝ
LEHKÝ							TĚŽKÝ
KYSELÝ							SLADKÝ

Na níže uvedených stupnicích polarit, vyznačte (klikněte na) pole, které nejvíce odpovídá Vašemu vnímání daného pojmu. Můžete zadat vždy u jedné dvojice polarit (např. PŘÍJEMNÝ - NEPŘÍJEMNÝ) pouze jednu možnost (políčko).

INKLUZE

NEPŘÍJEMNÁ							PŘÍJEMNÁ
ČISTÁ							ŠPINA VÁ
NENÁROČNÁ							NÁROČNÁ
KRÁSNÁ							OŠKLIVÁ
SVĚTLÁ							TMAVÁ
SNADNÁ							OBTÍŽNÁ
DOBŘÁ							ŠPATNÁ
PŘÍSNÁ							MÍRNÁ
PROBLÉMOVÁ							BEZPROBLÉMOVÁ
SLABÁ							SILNÁ
LEHKÁ							TĚŽKÁ
KYSELÁ							SLADKÁ

SEGREGACE

NEPŘÍJEMNÁ							PŘÍJEMNÁ
ČISTÁ							ŠPINA VÁ
NENÁROČNÁ							NÁROČNÁ
KRÁSNÁ							OŠKLIVÁ
SVĚTLÁ							TMAVÁ
SNADNÁ							OBTÍŽNÁ
DOBŘÁ							ŠPATNÁ
PŘÍSNÁ							MÍRNÁ
PROBLÉMOVÁ							BEZPROBLÉMOVÁ
SLABÁ							SILNÁ
LEHKÁ							TĚŽKÁ
KYSELÁ							SLADKÁ

NAŠE ŠKOLA

NEPŘÍJEMNÁ							PŘÍJEMNÁ
ČISTÁ							ŠPINA VÁ
NENÁROČNÁ							NÁROČNÁ
KRÁSNÁ							OŠKLIVÁ
SVĚTLÁ							TMAVÁ
SNADNÁ							OBTÍŽNÁ
DOBŘÁ							ŠPATNÁ
PŘÍSNÁ							MÍRNÁ
PROBLÉMOVÁ							BEZPROBLÉMOVÁ
SLABÁ							SILNÁ
LEHKÁ							TĚŽKÁ
KYSELÁ							SLADKÁ

JÁ

NEPŘÍJEMNÝ/Á							PŘÍJEMNÝ/A
ČISTÝ/A							ŠPINA VÝ/A
NENÁROČNÝ/A							NÁROČNÝ/A
KRÁSNÝ/A							OŠKLIVÝ/A
SVĚTLÝ/A							TMAVÝ/A
SNADNÝ/A							OBTÍŽNÝ/A
DOBŘÝ/A							ŠPATNÝ/A
PŘÍSNÝ/A							MÍRNÝ/A
PROBLÉMOVÝ/A							BEZPROBLÉMOVÝ/A
SLABÝ/A							SILNÝ/A
LEHKÝ/A							TĚŽKÝ/A
KYSELÝ/A							SLADKÝ/A

Pokud máte jakékoliv připomínky, náměty, zkušenosti v oblasti sociálně znevýhodněných žáků, budeme rádi, když se na tomto místě vyjádříte.

Příloha č. 2 Tabulka charakteristik integrace a inkluze

Paradigma	Integrace	Inkluze
Východiska	Rovnost přístupů ke vzdělávání (UNESCO, 1994)	Základní myšlenkou inkluze je kvalita života a možnosti plného začlenění do sociálních aktivit (WHO, 2001)
	Alternativa ke vzdělávání ve speciálních školách (Warnock, 1978)	Právo na vzdělávání v přirozené sociální skupině (UNESCO, 1993)
	Začlenění žáka s postižením do běžné školy, vrstevnické skupiny (Wolfendale, 1993)	Vzdělání je jedním z předpokladů úspěšného sociálního začlenění (WHO, 2001, Kotásek et al., 2001)
	Při neschopnosti naplnění podmínek výuky ve škole hlavního vzdělávacího proudu vzdělávání přeřazení žáka do školy speciální (srov. Daniels, Garner, 2000, školský zákon.)	Školní neúspěch: Je základem sociálního vyčleňování, omezuje rozvoj kompetencí pro život Ovlivňuje budoucí kvalitu života (Říčan, 2004, Vojtková, 2004, 2008)
Vymezení postižení	Postižení chápe jako limit pro fungování v běžné společnosti.	Postižení je chápáno jako výsledek vzájemných vztahů mezi zdravotním stavem, osobnostními faktory a externími faktory, ve kterých jedinec žije. Jejich nerovnováha je bariérou pro aktivní zapojení do běžného života. (WHO, 2001)

	<p>Postižení je komplexní systém sociálních omezení, která zajišťují lidi s postižením a která vyplývají z diskriminačních tendencí ve společnosti. Jedinec s postižením získává zkušenost s omezeními z prostředí a z přístupů lidí (UN, Standart Rules, 1993).</p> <p>Speciální vzdělávací potřeby - základem pro vymezení individuálního vzdělávacího plánu.</p>	<p>Kompetence a jejich limity jsou ukazatelem vzdělávacích potřeb žáků.</p>
Očekávání většiny	<p>Očekává, že se zdravotně postižení přizpůsobí „normálním podmínkám“ školní třídy (společnosti) (Wolfendale, 1993)</p>	<p>Vstřísné školní prostředí, které podporuje individuální rozvoj a naplňuje vzdělávací potřeby všech žáků (Farrell, Ainscow, 2004)</p> <p>Odpovědnost školy za překonání individuální bariéry v přístupu ke vzdělání a vzdělanosti (Daniels, Gardner, 2000)</p>
	<p>Cílem je normalizace (Daniels, Gardner, 2000)</p>	<p>Cílem je rozvoj kompetencí všech žáků ve smyslu životní perspektivy.</p>
	<p>Speciální podpora – přizpůsobit školní výkon normám školy hlavního proudu (Wolfendale, 1993)</p>	<p>Rozdílnost ve škole, třídě je vnímána jako možnost rozvoje kvality vzdělávání. Týmová výuka je prostředkem pro podporu a provázení.</p>
	<p>Pozice moci a výjimečnosti těch, kteří diagnostikují, poskytují podporu a</p>	<p>Formativní hodnocení, diagnostika – pro výuku a učení. Učitel je</p>

	pěči (Daniels, Gardner, 2000)	koordinátorem hodnocení a diagnostiky (Watkins, 2006, OECD, 2009)
Vzdělávání	Speciální osnovy – individuální vzdělávací plán	Individuální bariéry ve vzdělávání – modifikace výuky v rámci školního kurikula.
	Externí diagnostika, hodnocení – týmový charakter	Vzdělávací potřeby individuálních žáků jsou zahrnuté do školních vzdělávacích programů – celospolečenský přístup (Meijer, 2005)
	Nezbytnost revize diagnostiky Speciální opatření při výuce	Názory a postoje žáků jsou základem kvality vzdělávání – efektivita, bezpečí, motivace (UNESCO, 2005)
	Akcentuje odlišnost	Orientace na úspěchy žáků a jejich sociální rozvoj.
	Rovnoprávnost zacházení a přístupy	Kvalita školního života pro všechny žáky (OECD, 2009).

Příloha č. 3 Tabulka faktorové analýzy

Proměnná	Faktor. zátěže (Varimax normaliz.) (Označené zatěže jsou >0,4)		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
V1_31	-0,029416	0,142247	0,697350
V2_31	0,157337	0,179066	0,575867
V3_31	0,050322	0,031425	0,715442
V4_31	0,124935	0,020623	0,782912
V5_31	0,062891	-0,006689	0,525683
V6_31	-0,095779	0,559732	0,351866
V7_31	0,196110	-0,254167	0,083534
V8_31	0,177990	-0,136396	0,068310
V9_31	0,416781	0,059193	0,306727
V10_31	0,080336	0,765913	0,008672
V11_31	0,126083	0,819374	0,073935
V12_31	0,189244	0,706895	0,063956
V13_31	0,365950	0,005412	0,396335
V14_31	0,118234	0,359238	0,188108
V15_31	0,312843	0,050787	0,511927
V16_31	0,634527	0,059666	0,060427
V17_31	0,646646	0,110332	0,149632
V18_31	0,657906	0,010127	0,049178
V19_31	0,694283	0,108136	-0,106454
V20_31	0,564542	-0,153894	0,024263
V21_31	0,655039	0,150502	0,173114
V22_31	0,355705	-0,282799	0,314226
V23_31	0,617513	0,107932	0,110806
V24_31	-0,169630	0,249788	0,152989
V25_31	0,081938	0,303264	-0,015974
V26_31	0,173959	0,081490	0,092122
Výkl.roz	3,661698	2,669613	3,126285
Prp.celk	0,140835	0,102677	0,120242

Příloha č. 4 Likertovy škály

Faktorová analýza odpovědí respondentů ve škálách Likertova typu

(3 faktory, data z roku 2012)

	Faktorová analýza – Likertovy škály		
	Rotace Varimax normalizovaný		
	Označeny dominantní faktorové náboje větší než 0,400.		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Ke všem sociálně znevýhodněným je potřeba přistupovat stejně.	0,506	-0,147	0,225
Je v pořádku, mít ke všem žákům stejný přístup.	0,379	-0,2723	0,182
Děti bez sociálního znevýhodnění mají lepší start do života, lepší školní výsledky, jsou průbojnější, úspěšnější.	-0,002	0,577	-0,033
Lidé, kteří neodkází uživit rodinu, by neměli mít děti.	0,491	0,139	0,100
Každý by měl mít jen tolik dětí, kolik zvládne uživit.	0,475	0,239	-0,087
Učitelé nemají prostředky (čas, finance) nabízet pomocnou ruku rodinám žáků se sociálním znevýhodněním.	0,366	0,231	0,035
Je v pořádku, když škola nabízí	-0,343	0,080	0,311

pomoc nejen sociálně znevýhodněným žákům, ale i jejich rodinám.			
Skupinu sociálně znevýhodněných žáků tvoří nejvíce žáci romského etnika.	0,281	0,362	0,008
Kulturní rozdíly výrazně ovlivňují edukaci žáků (školní výsledky a školně edukační situaci).	0,191	0,511	0,028
Nízký ekonomický status rodiny žáka negativně ovlivňuje.	0,171	0,472	-0,092
Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.	0,135	0,518	-0,053
Romové by se měli přizpůsobit většinové populaci.	0,620	0,073	0,0505
Zaměstnávání cizinců zvyšuje nezaměstnanost české populace.	0,413	0,135	-0,034
Nedělalo by mi problém bydlet v lokalitě, kde žijí osoby jiné národnosti než majoritní.	-0,289	-0,395	0,007
Výběr místa bydlení by u mne pozitivně ovlivnila skutečnost, zda v dané lokalitě žije převážná většina osob se sociálním znevýhodněním.	0,209	0,058	-0,005
Pro Romy by měly být zřízeny samostatné třídy, protože	0,521	-0,002	-0,040

v běžných školách/třídách nezvládají výuku.			
V ČR mají právo žít jen lidé, kteří se dokáží přizpůsobit naší kultuře.	0,606	-0,104	-0,024
Sociálně ekonomická situace rodiny žáka se neprojevuje v komunikaci s rodinou.	0,019	-0,397	0,095
Nebylo by mi příjemné komunikovat s rodinami žáků, které žijí na ulici.	0,313	0,118	-0,581
Sociální postoje učitele mají vliv na žáky (edukaci, rozvoj, socializaci).	-0,243	0,308	0,213
Sociální postoje učitelů k žákům se promítají do hodnocení žáků.	-0,308	0,505	0,029
Učitel je ve svém hodnocení vždy spravedlivý.	0,533	-0,282	0,208
V hodnocení žáka se promítá často nejen samotný výsledek, ale také individuální charakteristika a situace žáka.	-0,052	0,495	0,142
Jsem přesvědčen, že přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje moji pracovní zátěž.	0,163	0,411	-0,308
Obávám se, že sociálně znevýhodnění žáci nejsou dobře přijímáni kolektivem vrstevníků.	-0,049	0,492	0,079

Jsem přesvědčen, že moje příprava na práci se sociálně znevýhodněnými žáky je dostatečná k dosažení potřebných výsledků	0,226	-0,071	0,652
Jsem přesvědčen, že moje příprava na komunikaci s rodinami sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná k dosažení potřebných výsledků.	0,166	-0,056	0,713
Obávám se přímého kontaktu s rodinami sociálně znevýhodněných žáků.	0,215	0,033	-0,664
Diagnostika sociálního znevýhodnění nebo ohrožení sociálním znevýhodněním u žáka mi nedělá problém.	0,092	0,095	0,679
Komunikace s kompetentními institucemi podporujícími situaci sociálně znevýhodněných rodin žáků je velmi čínorodá a efektivní.	0,097	0,078	0,298
Komunikace s pedagogicko psychologickými poradnami je, co se týká situace sociálně znevýhodněných žáků, velmi aktivní a obohacující.	0,115	-0,046	0,301
Výkl.rozpt.	3,563	2,944	2,824

Prp. celk.	0,111	0,092	0,088
------------	-------	-------	-------

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. Anna Šafránková

**Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni
ISCED 1 a 2**

Autoreferát disertační práce

Olomouc 2014

Autorka: Mgr. Anna Šafránková

Název: Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni ISCED 1 a 2

Školitelka: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D

Oponenti: prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc
Doc. PeadDr. Vlasta Cabanová, PhD.

Místo a termín obhajoby:

Obsah

Úvod	176
1 Stručný vývoj a současný stav zkoumané problematiky	177
2 Cíle disertační práce.....	179
3 Teoretická východiska	181
4 Popis výzkumného šetření	183
5 Design výzkumného šetření	184
6 Charakteristika výzkumného vzorku.....	186
7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	187
Závěr	189
Seznam použitých zdrojů v autoreferátu	191
Seznam publikační činnosti	195
Přehled konferenčních vystoupení	197
Další relevantní aktivity	198

Úvod

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je oblast, jež stojí v centru pozornosti řady pedagogických výzkumů jak v českém, tak zahraničním prostředí, což dokládá řada výzkumů, které jsou popsány v teoretické části disertační práce. Ačkoli je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků velmi rozsáhlá a zasahuje svojí šíří do mnoha oblastí, disertační práce se zaměřuje především na uchopení této problematiky perspektivou pedagogiky.

Disertační práce v rámci své teoretické části popisuje aktuální stav v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu vybraných teorií, principů a legislativních opatření v českém edukačním prostředí a zaměřuje se taktéž na popsání specifík vzdělávání této skupiny žáků. V tomto kontextu je zmíněn koncept inkluzivního vzdělávání, který akcentuje respektování vzájemných odlišností. V tomto smyslu je popsána role učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání, neboť se domníváme, že se jedná o významného činitele vzdělávání této specifické skupiny žáků.

Těžištěm empirické části je výzkumné šetření, jež se zaměřuje na názory a postoje učitelů (působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2) na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání. V rámci výzkumného šetření je využito dotazníkové šetření, škály Likertova typu a Sémantický diferenciál.

Ačkoli je zřejmé, že úloha učitele ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je komplexní problematika s multidimenzionálním rozměrem, v rámci výzkumného šetření jsme se zaměřovali na vybrané prediktory vnímání vybraných pojmových indikátorů, neboť vycházíme z předpokladu, že postoje mohou výrazným způsobem determinovat chování učitelů v tomto procesu a sekundárně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

1 Stručný vývoj a současný stav zkoumané problematiky

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků napříč historickým vývojem je často spojováno se sociálními nerovnostmi ve vzdělávání, rovnými vzdělávacími příležitostmi a dalšími koncepty uvažujícími o vztahu mezi sociální a edukační realitou resp. sociálně - ekonomickými determinanty vzdělávání. Tato problematika je v zorném úhlu nejenom pedagogických, psychologických ale také (a vzhledem k řadě výzkumů především) sociologických výzkumů. Samozřejmě vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků lze zkoumat z řady hledisek, proto se v následujícím textu zaměříme pouze na ty, které považujeme za významné ve vztahu k disertační práci. Téma vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků není tématem zcela novým. Vlivu sociálních a ekonomických determinant na vzdělávání žáků byla přikládána v různých dobách a společnostech různá míra významu a nabýval odlišných specifik. Přestože myšlenku spravedlnosti ve vzdělávání z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání lze nalézt již u J. A. Komenského, který vyzdvihuje ideu „vzdělávat všechny ve všem a všestranně“ (Komenský, 1948, s. 71) a přestože samozřejmě bychom mohli jít ještě hlouběji do historie, kde dané téma bylo více či méně akcentováno různými autory, neučiníme tak, neboť by si samotný historický vývoj této problematiky zasloužil samostatnou práci.

Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se stala významným předmětem řady diskusí již počátkem 20. století. V tomto období sílí zájem o sociální problematiku, kdy např. v roce 1907 byla vydána publikace Housera s názvem *Výdělečná práce školních dětí*, která prezentovala data výzkumného šetření zaměřujícího se na vztah mezi prací dětí a jejich školními. Ve 30. letech 20. století se problematika rovných vzdělávacích příležitostí stala ústředním tématem reformních snah Příhody.

Ve 2. polovině 20. století byla problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků značně diskutována na mezinárodním poli (např. ve Spojených státech amerických, Velké Británii, což dokazuje i řada výzkumných studií z tohoto období). (např. Coleman, 1966, Plowden Committee, 1967 aj.) (Ježek, 2007, s. 16)

Problematika sociálně znevýhodněných dětí se stala předmětem bádání také sociologa Bláhy. V jeho dílech lze nalézt například objasnění vlivu rozmanitých typů prostředí na

vývoj a životní dráhu dítěte (Bláha, 1968, s. 293) Bláha vnímal v ekonomických a sociokulturních faktorech rodin příčiny zaostávání dětí za vrstevníky, kteří vyrůstali v příznivějších podmínkách. (Průcha, 2009, s. 455) Bláha uvažuje o vlivu prostředí na jedince komplexně, kdy uvádí, že „je mnoho jedinců, kteří se narodili a vyrostli v chalupách v lese, ve strádáních a nesnázích všeho druhu a vynikli. Říkáme, že pronikli přes tyto nepříznivé poměry, jimž děkují za svou konstituci, bystrou inteligenci, zdravý úsudek, solidní morálku a rozvoj nejlepších vlastností. Je ovšem možné, že pro jiné jedince by tyto podmínky byly příliš tvrdé a výsledek by byl nepříznivý.“ (Bláha, 1927, s. 195)

Přestože reálně otázka sociálních nerovností v období po roce 1948 existovala, což dokazují například výzkumy vzdělanostních nerovností publikované v zahraničí, výzkumy tohoto typu se v českém prostředí začínají objevovat až koncem šedesátých let. V 70. letech 20. století je znám například výzkum vlivu sociálního původu na prospěch dětí, realizovaný Jerhotovou. (Průcha, 2009 s. 455)

Významně se jeví studie na poli sociologickém. (např. Večerník, 1998, Matějů, Straková, 2006, Katrňák, 2004, Tuček, 2003, Simonová, 2008; 2011 aj.).

Na práci sociologů navázala Rabušicová (1995, s. 105), která na základě empirického šetření na vzorku žáků brněnských základních škol a víceletých gymnázií došla k závěru, že socioekonomický status rodiny ovlivňuje výsledky dítěte ve škole, jeho vzdělávací dráhu, ale také další rodinné proměnné, jako je péče o dítě a zájem o jeho výsledky.

Na již zmiňovanou teorii jazykových kódů Bernsteina navázala v českém prostředí Knausová (2006), která pomocí rozboru písemných a ústních projevů žáků potvrdila vliv jazykových kódů na vzdělání dětí.

Cenná zjištění v rámci námi zkoumané oblasti lze nalézt v řadě mezinárodních výzkumů např. PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), kde výsledky těchto testů poukazují na jejich možnou determinovanost socioekonomickým statusem rodiny. Tyto výzkumy také poukazují na závislost žáků na socioekonomických charakteristikách nejenom rodin, ale také škol, které navštěvují (tzn. „záleží na tom, v jaké škole a s jakými spolužáky žák studuje“) (Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý 2014, s. 41)

V současné době je problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v českém i zahraničním pedagogickém prostředí v centru pozornosti řady výzkumů.

2 Cíle disertační práce

Hlavním cílem disertační práce je charakterizovat skupinu sociálně znevýhodněných žáků a specifika jejich vzdělávání v českém edukačním prostředí. Druhým ústředním cílem disertační práce je zjistit, jak vnímají sociálně znevýhodněné žáky učitelé působící na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2.

Dosažení hlavního cíle je determinováno naplněním konkrétních cílů teoretické a empirické části disertační práce.

Cíle teoretické části disertační práce:

Hlavním cílem teoretické části disertační práce popsat aktuální stav v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu vybraných teorií, principů a legislativních opatření v českém edukačním prostředí a charakterizovat význam a roli učitele v oblasti vzdělávání této specifické skupiny žáků především z hlediska inkluzivního vzdělávání.

Dosažení hlavního cíle teoretické části disertační práce je determinováno naplněním jeho konkrétních dílčích cílů.

Dílčí cíle teoretické části disertační práce jsou:

- Na základě studia zahraniční a české literatury operacionalizovat klíčové pojmy v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- Charakterizovat významné teorie a přístupy související s problematikou vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- Na základě studia odborné literatury, legislativních a koncepčních materiálů vztahujících se k dané oblasti vymezit skupinu sociálně znevýhodněných žáků a objasnit jejich vzdělávání perspektivou těchto materiálů;
- Charakterizovat dosavadní vývoj zkoumané problematiky;
- Na základě studia odborné literatury a relevantních dokumentů charakterizovat specifika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;

- Charakterizovat koncepci inkluzivního vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům;
- Charakterizovat význam a roli učitele jako významného činitele inkluzivního vzdělávání ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům.

Cíle empirické části disertační práce

Hlavním cílem empirické části disertační práce je na základě výzkumného šetření deskriptivně – relačního charakteru zjistit, jak vybraný výzkumný vzorek učitelů působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 vnímá sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání a ověřit některé vztahy týkající se vybraných determinant a vnímání sociálně znevýhodněných žáků učiteli. V tomto kontextu nás zajímá, zda existují rozdíly ve vnímání sociálně znevýhodněných žáků (a jejich vzdělávání) mezi učiteli podle krajů, ve kterých působí, délky jejich praxe a podle toho, zda mají či nemají zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků.

Specifikování výše uvedených oblastí je v těsné souvislosti s naplněním hlavního cíle empirické části disertační práce, resp. naplněním cílů dílčích. Z hlediska deskripce se v rámci výzkumného šetření zaměřujeme na:

Prostřednictvím baterie metod zjistit, jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky

- a) Pomocí dotazníkového šetření zjistit faktory mající podle respondentů vliv na vznik sociálního znevýhodnění žáků;
- b) Pomocí dotazníkového šetření zjistit názory respondentů na efektivní podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- c) Pomocí dotazníkového šetření zjistit převažující zkušenosti učitelů se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků;
- d) Pomocí škál Likertova typu zjistit postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání (z hlediska jejich specifik a vzdělávání)
- e) Pomocí Sémantického diferenciálu zjistit vnímání pojmových indikátorů vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání

Relační:

Zjistit, jaký je vztah mezi vnímáním sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání a:

- individuálními proměnnými učitelů: délka praxe, předchozí zkušenosti, vnímání žakovské diverzity
- kolektivními proměnnými učitelů: kraj.

Teoreticky se opíráme zejména o sociokognitivní teorie, které zdůrazňují význam sociálních a kulturních dimenzí (postoje a učitelovo pedagogické myšlení jakou součást kulturního kapitálu) procesu učení. Sociokognitivní teorie akcentují „různé stránky sociokulturních transakcí mezi člověkem a jeho prostředím“. (Bertrand, 1998, s. 117) Těžištěm těchto teorií jsou tedy sociální vztahy ve školním prostředí a uvnitř třídy, včetně vlivu spolužáků a intervenujících osob při konstrukci pedagogické situace. (Bertrand, 1998, s. 118)

3 Teoretická východiska

Exaktně vymezit skupinu sociálně znevýhodněných žáků není snadné nejenom díky individuálnímu vnímání sémantiky pojmu „sociálně znevýhodněný žák“ (*socially disadvantaged pupil*), ale také proto, že se jedná o velmi rozmanitou skupinu žáků. (Němec, 2012, s. 7) Vymezení pojmu „**sociálně znevýhodněný žák**“ je předmětem následujících kapitol, kde vycházíme především z legislativního vymezení (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.) a specifikace této rozmanité skupiny žáků na základě teorií a realizovaných výzkumů. Přesto je na úvod třeba uvést, že pro účely disertační práce je sociální znevýhodnění žáka chápáno úžeji, kdy se jedná o jedince pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým socio-ekonomickým a kulturním podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte a které je socio-ekonomicky či kulturně odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace

a tato odlišnost mu výrazně brání v plnohodnotném zapojení se do společnosti a plnohodnotném rozvinutí svého vzdělávacího potenciálu. (Šafránková, Kocourková, 2013)

Mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění žáka lze vnímat z řady hledisek. Obecně můžeme říci, že vznik sociálního znevýhodnění ve vztahu k vzdělávání žáků je silně spjat se socializací v prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Prostor je tedy významnou kategorií a determinantem vzniku sociálního znevýhodnění, ale také (myšleno v rámci školního prostředí) důležitou proměnnou, jež může sloužit jako katalyzátor či inhibitor sociálního znevýhodnění žáků. V tomto smyslu může školní prostředí (se všemi charakteristikami a specifiky) pomoci překonat jedinci jeho sociální znevýhodnění, ale také naopak může dojít k prohloubení tohoto znevýhodnění.

Z tohoto hlediska disertační práce nahlíží na sociálně znevýhodněného žáka optikou jeho rodiny, jenž svými charakteristikami a specifiky může být žáka znevýhodňovat, ale také z hlediska prostředí školy, kde významné místo ve vzdělávání této specifické skupiny žáků zaujímá učitel. V oblasti práce s heterogenním kolektivem je právě role učitele často zdůrazňovaná. Podobně v oblasti inkluzivního vzdělávání vychází Matuška (In Lechta et. al. 2010, s. 121 – 123) z modelu postihující výchovně – vzdělávací proces jako vztah mezi třemi fundamentálními elementy (žák – učitel - učivo). Toto pojetí dále rozšiřuje o vnímání celého komplexu aktérů, v jehož rámci zdůrazňuje, že je třeba chápat každého žáka jako jedinečné osobnosti v kontextu jejích individuálních biopsychosociálních potřeb a dále akcentuje roli pedagogických pracovníků.

Pelikán (1991, s. 97) se ve svém výzkumu zaměřil na závislost mezi charakteristikami osobnosti učitelů a jejich pedagogickým působením, taktéž se snažil zjistit, které charakteristiky osobnosti učitele mají determinující vliv na vzdělávání žáků. Ve shodě se zjištěním tohoto výzkumu Průcha (2002, s. 194) konstatuje, že významnější než osobnostní charakteristiky učitelů se zdají být klíčové aktivity učitele a jakým způsobem přistupuje k žákům. Společný jmenovatel, těchto (často označovaných jako subtilní proměnné) může být právě učitelovo pedagogické myšlení. (Průcha, 2002, s. 194) Pro účely disertační práce chápeme tento fenomén pouze z hlediska názorů a postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

Obecně tedy můžeme říci, že učitelovo pojetí určité skupiny žáků (v našem případě sociálně znevýhodněných žáků) je komplex mnoha elementů vytvářející obraz o dané skupině. Ve shodě s Pelikánem a Helusem (1984) domníváme, že vzdělávání žáků může být vnímáno prizmatem jejich učitelů a právě toto vnímání včetně postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům ovlivňují nepřímo i celkovou atmosféru ve třídě, a zpětně opět působí na jednotlivé žáky, tak na interakci učitelů s danou třídou.

4 Popis výzkumného šetření

Těžištěm empirické části disertační práce jsou na sebe navazující dvě výzkumná šetření, zaměřující se na pojetí¹¹¹ učitelů (působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2) ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. Vzhledem k multifaktoriálnímu charakteru a často latentnímu vymezení tohoto fenoménu se zaměřujeme v rámci výzkumného šetření pomocí specifických metod především na názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.

Vzhledem k zaměření výzkumného designu je výzkumné šetření do značné míry deskriptivního charakteru (viz I. etapa výzkumu Závisle proměnné: názory a postoje učitelů na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání).

Nezávisle proměnné:

- **Individuální proměnné:** délka praxe, zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků;

¹¹¹ V kontextu teoretických východisek disertační práce chápeme „pohled“ perspektivou učitelova pojetí sociálně znevýhodněných žáků, jenž je třeba vnímat jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytvářejí základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů“. (Průcha, 2002 s. 195)

- **Kolektivní proměnné:** kraj.

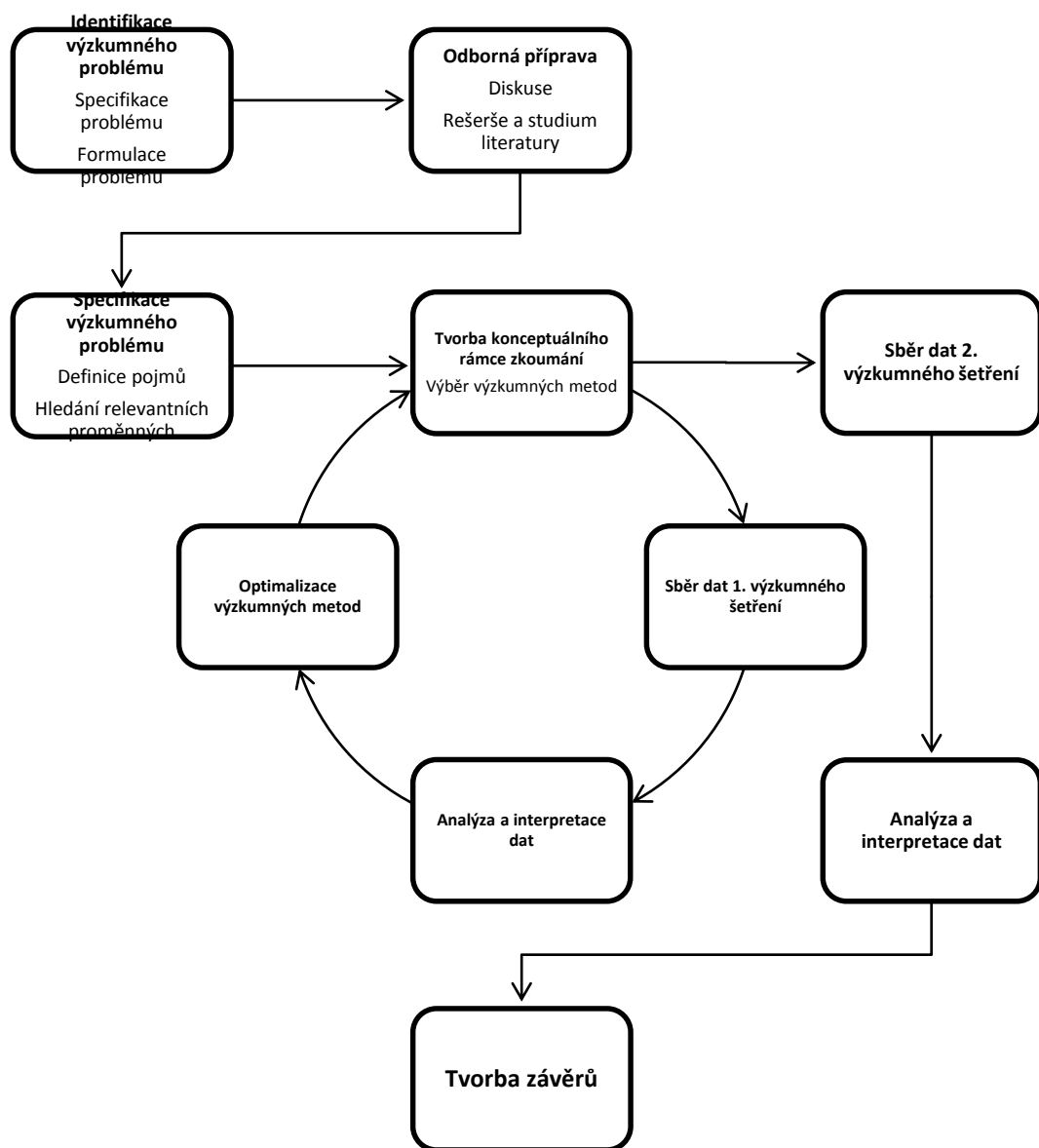
Na základě výše uvedeného výzkumného problému proměnných byly stanoveny hypotézy, které byly následně statisticky ověřovány pomocí

V rámci výzkumného šetření byla využita metoda Sémantického diferenciálu, škály Likertova typu a dotazník. Na základě I. etapy výzkumného šetření bylo využití uvedených metod optimalizováno pro následující výzkumné šetření.

5 Design výzkumného šetření

Vzhledem k hlavnímu i dílčím výzkumným cílům a povaze výzkumných otázek, vychází výzkumné šetření z pozitivistického paradigmatu a je tedy založeno na **kvantitativním metodologickém přístupu**¹¹² k výzkumnému šetření. V tomto smyslu jsou respektovány jednotlivé fáze a charakter kvantitativně orientovaného výzkumu (viz např. Chráška, 2007, s. 12 - 26; Pelikán, 2011; s. 37 – 55; Creswell, 2002; s. 71 - 178; Black, 1999, s. 27 aj.).

¹¹² Jedná se tedy o deduktivní způsob uvažování, jehož podstatou je jasné definování proměnných (jejich operacionalizace), z hlediska deskriptivních cílů zjištění jejich rozložení u vybraného výzkumného vzorku a měření vztahů mezi nimi. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 22)



6 Charakteristika výzkumného vzorku

Výběr výzkumného souboru je podmíněn a respektuje kvantitativní přístup k výzkumnému šetření. Základní výzkumný soubor jsou učitelé vybraných krajů (Středočeský kraj, Kraj Vysočina, Moravskoslezský kraj) působící v období realizace výzkumného šetření podle mezinárodní standardní klasifikace na vzdělávací úrovni ISCED 1 a ISCED 2. Vzhledem k výzkumnému záměru a multidimenzionálnímu charakteru sociálního znevýhodnění (determinujícího prostředím) byl výběr krajů záměrný a byl proveden na základě sociodemografické analýzy. (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429)¹¹³

Na základě této analýzy byly vybrány tři kraje, které vykazují nejmenší, průměrnou a největší míru (uvedeno níže dle pořadí) ohrožení dětí z hlediska výše uvedených dimenzí. Jedná se o následující kraje:

- Středočeský kraj
- Kraj Vysočina
- Moravskoslezský kraj.

Výzkumný soubor tedy tvořilo 245 respondentů (učitelé působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2).

¹¹³ V českém prostředí se analýzy zaměřující se na socioekonomické zázemí žáků vyskytují spíše ojediněle. (Šojdrová, Bařínková, Borkovcová, Dlouhý 2014, s. 41). Uvedená analýza s názvem *Sociodemografická analýzy – mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR* zkoumá danou oblast z hlediska tří dimenzí: demografické a sociální prostředí; ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjemci dávek; neúplnost a nefunkčnost rodiny a její ohrožení.

7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V rámci deskriptivní analýzy dat výzkumného šetření byly zjištěny faktory, které podle respondentů (n=245) jsou silnými determinanty vzniku sociálního znevýhodnění žáků. Perspektivou v teoretické části námi vymezených rovin sociálního znevýhodnění lze konstatovat, že podle respondentů má silný vliv na vznik sociálního znevýhodnění nedostatečné nebo neadekvátně podnětné rodinné prostředí (srov. např. Šed'ová (In Rabušicová, et. al., 2004; GAC, 2009 aj.) a dále je to právě socioekonomická charakteristika rodin, jenž podle respondentů může být významným faktorem ovlivňujícím vznik sociálního znevýhodnění. (srov. např. Matějů, Řeháková, 1992) Obecně lze konstatovat, že dílčí zjištění v rámci deskriptivní analýzy dat potvrdilo, že skupina sociálně znevýhodněných žáků je značně široká a její vymezení včetně determinujících faktorů není zcela jednoznačné ani ze strany respondentů. (srov. Němec, 2012) Ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků respondenti vnímají nutnou spolupráci všech zainteresovaných subjektů (rodiny, jednotlivých odborníků) (srov. Šed'ová, In Rabušicová; Beveridge, 2005 aj.). Na základě výzkumných šetření deskriptivního charakteru bylo také zjištěno, že vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je natolik multidimenzionální fenomén, že je v této oblasti na základě názorů respondentů třeba podpora nejenom samotných učitelů (finanční, metodická, odborná – posilování kompetencí), ale také škol a samotných rodin a žáků. V tomto smyslu lze hovořit o komplementárnosti jednotlivých subjektů. (Kasíková In Kasíková, Straková, et. al., 2011)

Na základě vyhodnocení škál Liketova typu pomocí faktorové analýzy s využitím metody hlavních komponent a rotovaného řešení s podmínkou varimax (normalizované) byly zjištěny (*podobně jako v I. etapě výzkumného šetření*) tři faktory: 1) *sociokulturní a ekonomické aspekty života, které mohou predikovat sociální znevýhodnění*; 2) *sebereflexe učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*; 3) *specifika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání*. V rámci první skupiny výroků lze uvažovat o vyšší míře sociální distance či negativně zaměřené/xenofobní postojové orientace jak obecně vůči osobám v tíživé sociální situaci, tak k osobám romské národnosti, kde je prezentován požadavek asimilace a můžeme tušit jistou netoleranci k romské kultuře, spíše však k jejímu prekonceptu spojenému např. s negativní prezentací romského etnika ve společnosti (např. sociálních sítích apod.) vlivem předsudků. (srov.

Šafránková, Kocourková, 2013) V rámci druhé oblasti respondenti převážně kladně hodnotili vlastní kompetence a připravenost na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. V praxi se však ukazuje, že pokud mají učitelé skutečně v rámci třídy určit žáka sociálně znevýhodněného, často jim toto činí obtíže, neboť jim často chybí opora ve znalosti metodického postupu a kritérií. Bohužel toto nebývá ani obsahem komunikace s podpornými institucemi (např. pedagogicko- psychologickou poradnou). (srov. např. Šafránková, Kocourková, 2013; Šojdrová, Bařinková, Borkovcová, Dlouhý, 2014) Třetí oblast výroků poskytla názory respondentů na specifika sociálně znevýhodněných žáků.

Výzkumné šetření se zaměřovalo také na ověření vztahů mezi vnímáním vybraných pojmových indikátorů a vybranými proměnnými. V tomto smyslu bylo vycházeno z předpokladu, že postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům jsou multidimenzionálními konstrukty, jež jsou ovlivněny celou řadou faktorů a mohou přímo i nepřímo ovlivňovat vzdělávání této specifické skupiny žáků. Vzhledem k sociálnímu kontextu celé problematiky jsme ověřovali, zda existuje rozdíl mezi vnímáním vybraných pojmových indikátorů mezi učiteli jednotlivých krajů. Využitím statistických metod byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi respondenty v kraji Vysočina a Středočeským krajem a respondenty v kraji Vysočina a Moravskoslezským krajem ve vnímání pojmového indikátoru SEGREGACE (ve faktoru „energie“). Tato skutečnost by mohla vyplývat z podstaty zkoumané problematiky, jež je ovlivněna sociokulturními a ekonomickými charakteristikami dané oblasti. Kraj Vysočina ve zmiňované sociodemografické analýze (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429) vykazoval nejmenší míru ohrožení v rámci dimenzí: demografické a sociální prostředí; ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjemci dávek; neúplnost a nefunkčnost rodiny a její ohrožení. Na základě statistického ověření druhé hypotézy, zaměřující se na rozdíly mezi chápáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání podle zkušenosti respondentů se vzděláváním této skupiny žáků, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl. Tato skutečnost byla z našeho hlediska částečně překvapivá vzhledem ke skutečnosti, že postoje z určité části získáváme prostřednictvím osobní či zprostředkované zkušenosti s objekty. (Atkinson, 1995) Stejně tak nebyla potvrzena hypotéza čtvrtá, která se zaměřovala na to, zda učitelé hodnotící žákovskou diverzitu jako skutečnost, která jedince může obohacovat, vnímají odlišně vybrané

pojmové indikátory vztahující se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. (srov. např. Potměšil, In Havel, Filová, 2010)

Třetí hypotéza potvrdila statisticky významný rozdíl mezi respondenty podle délky praxe a jejich vnímáním vybraných pojmových indikátorů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání., což může souviset s výše uvedenými specifiky postojů. (srov. Pelikán, 1991)

Na základě výše uvedených zjištění výzkumného šetření lze konstatovat, že názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání jsou různorodé, nicméně i přesto lze nalézt společné faktory, jež poukazují na potřebu chápání dané problematiky v kontextu sociálněekonomických a kulturních specifík daného sociálního prostředí.

Závěr

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je v současné době jednou z významných oblastí zájmu pedagogické teorie i praxe. (OECD, 2012). Tento fenomén je diskutován a v rámci výzkumů řešen z řady hledisek nejenom v českém edukačním prostředí, ale dlouhodobě stojí v centru pozornosti i zahraničních výzkumů. V reflexi těchto výzkumů lze konstatovat, že tato problematika je značně široká, neboť samotné exaktní vymezení skupiny sociálně znevýhodněných žáků není jednoduché. Na základě těchto skutečností se disertační práce v teoretické části zaměřila na popsání současného vývoje a výzkumů realizovaných v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Neméně významným se v tomto kontextu jeví koncept inkluzivního vzdělávání akcentující respektování a zhodnocování žákovských odlišností. Právě z těchto důvodů jsme se v rámci teoretické části zaměřili na vymezení a mechanismus vzniku sociálního znevýhodnění a dále na popsání specifík vzdělávání této rozmanité skupiny žáků, v jejichž rámci významné místo zaujímá učitel.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na názory a postoje učitelů k sociálně znevýhodněným žákům. V tomto kontextu bylo vycházeno zejména ze sociokognitivních teorií, jež dokládají velké množství sociálních faktorů působících na edukační proces ve vztahu

k dítěti. Prostřednictvím využití výzkumných metod byla získána řada zjištění, která byla popsána a na základě stanovení hypotéz byly ověřeny vztahy mezi vybranými prediktory a pojmovými indikátory souvisejícími se sociálně znevýhodněnými žáky a jejich vzděláváním. Na základě výše uvedeného bylo zjištěno, že existuje rozdíl mezi vnímáním pojmu SEGREGACE (faktoru energie), což může souviset právě se sociálním a ekonomickým kontextem dané problematiky. Taktéž se potvrdilo, že délka praxe má vliv na vnímání vybraných pojmových indikátorů. Naopak nepotvrdila se hypotéza, že na vnímání pojmových indikátorů má vliv pozitivní vnímání žákovské diverzity a předchozí zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků.

Ačkoli je zřejmé, že úloha učitele ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je komplexní problematika s multidimenzionálním rozměrem, v rámci výzkumného šetření jsme se zaměřovali na vybrané prediktory vnímání vybraných pojmových indikátorů, neboť vycházíme z předpokladu, že postoje mohou výrazným způsobem determinovat chování učitelů v tomto procesu a sekundárně ovlivnit vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Stanovené cíle disertační práce byly naplněny. Přínos disertační práce pro pedagogickou oblast spatřujeme v její teoretické i empirické části. V rámci teoretické části disertační práce byl zhodnocen dosavadní vývoj zkoumané problematiky, jenž byl obohacen o zahraniční zkušenosti a výzkumy. Empirická část disertační práce přináší řadu zjištění (jak z hlediska deskriptivního popisu, ale i ověřování vztahů mezi stanovenými proměnnými), které se mohou stát podkladem pro řadu dalších výzkumných šetření zaměřujících se na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Seznam použitých zdrojů v autoreferátu

- ATKINSON, L. Rita. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BEVERIDGE, Sally. *Children, families and schools: developing partnerships for inclusive education*. New York: Routledge Falmer, 2005. ISBN 04-152-7934-8.
- BLACK, Thomas R. *Doing quantitative research in the social sciences: an integrated approach to research design, measurement and statistics*. London; Thousand Oaks : Sage Publications, 1999. ISBN 0-7619-5353-1.
- BLÁHA, A. Inocenc. *Sociologie dětství*. Brno: Ústřední spolek jednot učitelských, 1927.
- BLÁHA, A. Inocenc. *Sociologie*. Praha: Academia, 1968.
- COLEMAN, S. James. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing, 1966.
- CRESWELL, W. John. *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002. ISBN 0761924426.
- ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 ze dne 24.09.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE. *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [online]. 1967 [cit. 2014-03-15]. London: Her Majesty's Stationery Office. Dostupné z: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- GAC spol. s. r. o. *Vzdelanostní dráhy a vzdelanostní šance romských žákyn a žáku základních škol v okolí vyloučených školských lokalit* [online]. 2009 [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Vzdelanostni_drahy_a_sance_romskych_deti.pdf

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŽEK, Stanislav. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* [online]. 2007 [cit. 2014-04-25]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <http://theses.cz/id/d82p3u/>

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KNAUSOVÁ, Ivana. *Problémy jazykové socializace: ověření platnosti Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Olomouc: Votobia, 2006. ISBN 80-7220-268-5.

KOMENSKÝ, A. Jan. *Velká didaktika*. Brno: Komenium, 1948.

MATĚJŮ, Petr a Blanka ŘEHÁKOVÁ. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*. 1992, č. 5, s. 613-635. ISSN 0038-0288.

MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ et. al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

MATUŠKA, Ondrej. Aktéři inkluzivní edukace. In: LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, s. 121-128. ISBN 978-80-7367-679-7.

NĚMEC, Jiří, ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.

PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení: Skripta pro posl. ped. fak. UK*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-398-7.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In: HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole at- Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

RABUŠICOVÁ, Milada. Influence of the Family on Educational Achievement. In SAYER, John. *Developing Schools for Democracy in Europe, an Example of Trans-European Cooperation in Education*. Oxford: Triangle Books, 1995, s. 125-133. ISBN 1-873927-13-4.

SCIOFAKTOR, s.r.o. *Sociodemografická analýza: mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR* [online]. 2013 [cit. 2014-02-14]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM_ANALYZA_OHROZENE_DETI.pdf

SIMONOVÁ, Natalie. Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic. *The Sociological Review*. 2008, č. 3, s. 429–453. ISSN 0038-0261.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *PEDAGOGIKA.SK*. 2013, roč. 4, č. 2, s. 144 – 159. ISSN 1338-0982.

ŠEĎOVÁ, Klára. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In: RABUŠICOVÁ, Milada et al. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 22-32. ISBN 80-210-3598-6.

ŠOJDROVÁ, Michaela, Zonna BAŘINKOVÁ, Irena BORKOVCOVÁ a Radek DLOUHÝ. *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2014 [cit. 13.4.2014]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/Prekonavani-skolniho-neuspechu/Rovny-pristup-ke-vzdelavani-v-CR-situace-a-doporu>

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: experiments by nature and design*. Praha: Portál, 1996, ISBN 978-80-7367-313-0.

TUČEK, Milan. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. ISBN 80-86429-22-9.

VEČERNÍK, Jiří. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0703-2.

Seznam publikační činnosti

KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. Die Einstellungen von Lehrern zu sozial benachteiligten Schülern aus der Sicht des Semantischen Differenzials. *Media4u Magazine*. 2012, Vol. 9, No. 4, p. 61 – 67. ISSN 1214-9187.

KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. Prevence rizikového chování jako nutná součást předškolního vzdělávání. *GRANT journal*. 2012, č. 2, s. 45 – 47. ISSN 1805-0638.

KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. Teoretická východiska analýzy postojů učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků. In BARGEL, M., JAROSZ, E., JŮZL, M. (eds.). *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Sborník příspěvků z mezinárodní konference*. Brno: IMS, 2011. s. 434 – 440. ISBN 978-80-87182-16-1. (podíl autorů 50/50)

KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. *Úvod k primární prevenci rizikového chování*. Olomouc: Gevac, 2014. In print.

ŠAFRÁNKOVÁ Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Role vysokoškolského učitele v pregraduální přípravě učitelů pro oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In *Quo vadis vysokoškolská pedagogika, Vysokoškolský učitel*. Recenzovaný zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2012. Dostupné také z: <<http://kped.ff.ucm.sk/prispevky.htm>> In print. (podíl autorů 50/50)

ŠAFRÁNKOVÁ Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Sociální gramotnost a kompetence učitele. In Sborník z konference “Gramotnost ve škole”. Hradec Králové. In print. (podíl autorů 50/50)

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Alice BAČÍKOVÁ. Kulturní identita z pedagogického hlediska, In ZACHAROVÁ, J., BOMBA, L., ZÁBORSKÝ, M. *Zborník príspevkov z interdisciplinárne konferencie PRIZMA s medzinárodnou účasťou*. Žilina: Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, EDIS - Vydavateľstvo Žilinskej univerzity v Žiline, 2012, s. 363-368. ISBN 978-80-554-0486-8. (podíl autorů 50/50)

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Koncepce inkluzivního vzdělávání jako východisko pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In: *Sborník příspěvků z*

mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2012. Pedagogicko-psychologické aspekty výuky. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2012, vol. II. s. 418 – 424. ISBN 978-80-905243-2-3. ETTN 085-12-12016-12-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Kvantitativní a kvalitativní rozměr výzkumu postojů učitelů ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění žáků. In JANÍK, T., P. KNECHT, S. ŠEBESTOVÁ, (eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu.* Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 416–420. ISBN 978-80-210-5774-6. (podíl autorů 50/50)

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Sociální gramotnost a kompetence učitele. In: *Sborník příspěvků z konference "Gramotnost ve škole".* Hradec Králové: PdF UHK, 2013. ISBN 978-80-905245-0-7.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Hledání těžiště výchovy (recenze). In *Vysokoškolská pedagogika – teória a prax.* Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2011. ISBN 978-80-8105-244-6.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle - Cadre de compétences pédagogiques. (recenze). In: TIBETSKÁ, E., M. SIROTOVÁ. eds. *Quo Vadis Vysokoškolská pedagogika. Vysokoškolský učitel'. Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie.* Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2013 s. 146 – 149 ISBN 978-80-8105-453-2.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Potreba vysokoškolské prípravy učitelů ve vztahu k budoucímu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In *Quo vadis vysokoškolská pedagogika, Minulosť, súčasnosť a budúcnosť vysokoškolskej pedagogiky.* Zborník z medzinárodnej vedeckej elektronickej konferencie. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2010. s. 106 – 110. ISBN 978-80-8105-196-8. 140 s.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Vybrané prvky analýzy postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.* Sborník příspěvků z IX. ročníku studentské vědecké konference konané dne 1. 12. 2010. Olomouc, 2012. s. 209 – 217. ISBN 978-80-87533-03-1.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Význam a vymezení sociálně znevýhodňujícího prostředí ve vztahu ke vzdělávání. In FASNEROVÁ, M. (eds). *Primární a preprimární vzdělávání z pohledu studentů doktorských studijních programů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2774-4.

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. Sborník příspěvků z VIII. ročníku studentské vědecké konference konané dne 1. 12. 2010. Olomouc, 2011. s. 899 – 905. ISBN 978–80–244–2815-4.

Kapitoly ve skriptech

ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ. Žákovská diverzita a její zhodnocení. In: KOCOURKOVÁ, Vladimíra a Anna ŠAFRÁNKOVÁ. *Úvod k primární prevenci rizikového chování*. Olomouc, 2013. (In print)

Přehled konferenčních vystoupení

1. 12. 2010, Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII; Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc. Příspěvek: *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*.

1. 12. 2011, Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.; Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Olomouc. Příspěvek: *Vybrané prvky analýzy postojů učitelů k sociálně znevýhodněným žákům*.

19.-20.4. 2012, Dilemata sociální pedagogiky v postmoderním světě; Institut mezioborových studií, Brno. Příspěvek: *Vybrané aspekty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*.

28. – 29. 3. 2012, Gramotnost ve škole; Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové ve spolupráci s Českou pedagogickou společností a Katedrou pedagogiky a psychologie PdF UHK, Hradec Králové. Příspěvek: *Sociální gramotnost a kompetence učitele*.

5. – 6. 5. 2011, Sociální pedagogika v souvislostech globální krize; Institut mezioborových studií, Brno. Příspěvek: *Teoretická východiska analýzy postojů učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků.*

5. – 7. 9. 2011, 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu, Smíšený design v pedagogickém výzkumu; Česká asociace pedagogického výzkumu, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno. Příspěvek: *Kvantitativní a kvalitativní rozměr výzkumu postojů učitelů ve vztahu k sociálnímu znevýhodnění žáků.*

6. – 9. 3. 2012, Prizma – Kulturní identita; Žilinská univerzita v Žilině, Žilina. Příspěvek: *Kulturní identita z pedagogického hlediska*

Další relevantní aktivity

2011/2012 Hlavní řešitelka výzkumu IGA číslo PdF_2011_035 s názvem *Analýza postojů a potřeb učitelů základních škol ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků* – získání grantu a vyřešení grantu.

2012/2013 Hlavní řešitelka výzkumu IGA číslo PdF_2012_043 s názvem *Analýza aspektů vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků* – získání grantu, řešení grantu. Grantový projekt je zaměřen na analýzu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v České republice a Anglii.

2012/2013 Spoluřešitelka výzkumu IGA číslo PdF_2012_047 s názvem *Pedagogické aspekty prevence a resilience v institucích předškolního vzdělávání*. Hlavní řešitel: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D

21. 11 – 25. 11. 2011 Týdenní kurz základů vědecké práce pořádané Akademií věd ČR - získání certifikátu.

24. 4. 2012 Žilinská univerzita v Žilině, Slovensko. Fakulta humanitních věd. Vyžádaná přednáška s názvem *Metody a techniky v sociální pedagogice*.

30. 10. – 1. 12. 2012 USA, Georgia, Valdosta State University, studijní pobyt.

5. 6. – 9. 6. 2013 Ośrodek Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli, Gdańsk. Polsko. Participace na projektu „How to teach to live together?“ (Visegrad Fund). Vyžádaná přednáška s názvem Diversity in Education – We are not all the same...
9. 9. – 23. 9. 2012 Velká Británie, Leicester, Northfield House Primary School, Babington Community College, studijní pobyt.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Anna Šafránková
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni ISCED 1 a 2
Název v angličtině:	Education of socially disadvantaged pupils at ISCED level 1 and 2
Anotace práce:	Disertační práce se zaměřuje na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni ISCED 1 a 2. Disertační práce se skládá z teoretické a empirické části. V rámci teoretické části jsou popsány významné koncepty související s danou problematikou a současný stav poznání dané problematiky. V empirické části jsou prostřednictvím výzkumného šetření deskripčně – relačního zjišťovány názory a postoje učitelů působícím na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání.
Klíčová slova:	sociálně znevýhodněný žák, vzdělávání, učitel, postoje, pojetí
Anotace v angličtině:	The Ph.D. theses is focused on the education of socially disadvantaged pupils at level ISCED 1 and 2. The theses is composed of theoretical and empirical parts. The theoretical part describes the important concepts related to the issue and the current status of the issue. The empirical part investigate the teachers opinions and attitudes towards the socially

	disadvantaged pupils at ISCED level 1 and 2 and their education through the descriptional - relational research.
Klíčová slova v angličtině:	socially disadvantaged pupil, education attitudes, teacher, conception
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Dotazník Příloha č. 2 Tabulka charakteristik integrace a inkluze Příloha č. 3 Tabulka faktorové analýzy Příloha č. 4 Likertovy škály
Rozsah práce:	201
Jazyk práce:	Český jazyk