

Vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků

Bc. Tereza Humenská

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Humenská**
Osobní číslo: **H14719**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti edukační činnosti pedagogů sociálně znevýhodněných žáků, inkluzivního vzdělávání a vnímané vlastní účinnosti učitelů.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020014004.

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

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

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. listopadu 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2016

..... Humerová Tereza

.....

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá vnímanou vlastní účinností učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2. Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení pojmu „sociální znevýhodnění“ a mechanismům jeho vzniku. Rozebírá osobnost sociálně znevýhodněného žáka v kontextu českého školství a věnuje se vzdělávání této specifické skupiny žáků. Pozornost je směřována také na osobnost učitele, která je považována za významný determinant ovlivňující vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Z tohoto důvodu se zaměřuje především na vnímanou vlastní účinnost učitelů v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Empirická část diplomové práce využívá kvantitativního pojetí výzkumu, na základě dotazníkového šetření. Cílem je zjistit názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také zjistit, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a vybranými specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Klíčová slova: vnímaná vlastní účinnost, učitel, sociální znevýhodnění, žák, školní prostředí

ABSTRACT

The thesis deals with the perceived self-efficacy of teachers in relation to the education of socially disadvantaged pupils at educational ISCED level 1 and 2. The theoretical part of the thesis deals with the definition of the concept of "social disadvantage" and the mechanisms of its formation. It analyzes the personality of socially disadvantaged pupil in the context of Czech education system and dedicates to the education of this specific group of pupils. Attention is also directed to the teacher's personality, which is considered as an important determinant affecting the education of pupils with social disadvantages. For this reason, it focuses mainly on the perceived self-efficacy in the context of training teachers of pupils with social disadvantages. The empirical part of the thesis uses quantitative concept of research, based on the questionnaire survey. The aim is to find out the opinions of teachers on the education of socially disadvantaged pupils, including their own perceived effectiveness to this topic, but also to find out whether there are links between perceived self-efficacy of teachers and selected specifics of education of socially disadvantaged pupils.

Keywords: Perceived Self-Efficacy, Teacher, Social Disadvantages, Pupil, School Environment

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Anně Petr Šafránkové Ph.D. za odborné vedení a poskytování cenných rad a připomínek během tvorby diplomové práce.

Děkuji také své rodině, která mi byla oporou po celou dobu mého studia a poskytovala mi potřebnou podporu během tvorby diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	13
1.1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V SYSTÉMU ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	14
1.2 PŘÍČINY VZNIKU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	19
1.2.1 Rodina, jako hlavní determinant vzniku sociálního znevýhodnění	21
2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ	26
2.1 UČITEL VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	34
2.1.1 Učitelovo pedagogické myšlení	37
2.2 UČITEL V INKLUZIVNÍ ŠKOLE	38
3 SOCIO-KOGNITIVNÍ TEORIE JAKO ZÁKLAD VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI	41
3.1 KONCEPT SELF EFFICACY	45
3.2 VNÍMANÁ VLASTNÍ ÚČINNOST UČITELE.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	51
4.1 KLÍČOVÉ KONCEPTY.....	52
5 DESIGN VÝZKUMU	54
5.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY, CÍLE A HYPOTÉZY	54
5.2 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	58
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	60
5.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	64
6 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ – VÝZKUMNÝ NÁSTROJ TES	66
6.1 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	71
7 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ-VÝZKUMNÝ NÁSTROJ SZŽ	82
7.1 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ	88
8 SHRUTÍ	94
ZÁVĚR	98
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	100
SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	105
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	107
SEZNAM OBRÁZKŮ	108
SEZNAM TABULEK	109
SEZNAM PŘÍLOH	110

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se sociálně znevýhodněním. Zaměřujeme se na názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také na skutečnost, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a vybranými specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Učitel sehrává velmi významnou roli v procesu vzdělávání. Svou vzdělávací činností se podílí na formování a rozvíjení osobnosti žáků, a stává se významným faktorem ovlivňujícím socializačně výchovný proces probíhající v prostředí školy. Proces edukace a socializace považujeme za velmi významný pro všechny žáky. Avšak v diplomové práci se zabýváme vzděláváním žáků, kteří jsou sociálně znevýhodnění, a zajímá nás především vnímaná vlastní účinnost učitelů ve vztahu ke vzdělávání této specifické skupiny žáků.

Vnímaná vlastní účinnost učitelů je jedním z důležitých faktorů sehrávajících roli ve výchovně vzdělávacím procesu v prostředí školy. Neboť skutečnost, jak učitel vnímá svoji vlastní účinnost, výrazně ovlivňuje způsob, kterým přistupuje ke svým žákům. Motivace učitele určuje míru energie, kterou učitel vkládá do svoji práce a do řešení výchovně vzdělávacích situací. Vnímaná vlastní účinnost je chápána jako přesvědčení o svých schopnostech dosáhnout stanoveného cíle. Jedná se tedy také o přesvědčení o schopnosti a neschopnosti dosáhnout cílů v procesu vzdělávání. Osobnost učitele je ovlivněna mírou motivace, ale také kognitivními, afektivními a selektivními procesy, které dále působí na utváření postojů a způsobů vzdělávání žáků se sociálně znevýhodněním. Přestože je vzdělávání velmi pevně ukotveno, a podléhá stanoveným pravidlům, je výrazně ovlivněno také přístupem učitelů, kteří v procesu vzdělávání působí, proto považujeme za důležité zohlednit faktor účinnosti učitele. Zajímá nás, jak učitelé vnímají sami sebe v kontextu vzdělávání realizovaném směrem k sociálně znevýhodněným žákům, ale také jejich působení v oblasti vyučování.

Vybraný faktor „znevýhodněné sociální prostředí“ považujeme za stěžejní pro tvorbu diplomové práce. Zabýváme se mechanismy vzniku sociálního znevýhodnění, osobností sociálně znevýhodněného žáka v kontextu českého školství, ale především vzděláváním této specifické skupiny žáků. Sociálně znevýhodnění žáci jsou znevýhodnění především z důvodu odlišného socio-kulturního či ekonomického prostředí, ze kterého pocházejí.

Jejich kognitivní funkce nemusí být nijak odlišné od žáků pocházejících z plně funkčního rodinného prostředí, či socio-kulturního prostředí majoritní populace. Je tedy důležité zdůraznit princip rovného přístupu ke vzdělání.

Vybrané téma úzce souvisí s předmětem sociální pedagogika, neboť se zabýváme skupinou sociálně znevýhodněných žáků, ale také osobností učitele, výchovně vzdělávacím procesem, ve kterém učitel působí, a zohledňujeme také faktor prostředí, ve kterém žák vyrůstá, a které se stává možným faktorem ovlivňujícím jeho socializačně výchovný proces. Hlavním důvodem pro volbu daného tématu je především osobní zainteresovanost do vzdělávání žáků, neboť se nacházejí ve velmi citlivém životním období, ve kterém sehrávají důležitou roli faktory vnějšího prostředí, které na žáka působí. Školní prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, ale také osobnost učitele, která na dítě působí, by mělo představovat kombinaci faktorů, které mají působit jako preventivní před možnými nežádoucími vzorci chování, které by dítě mohlo realizovat v rámci svého volného času, a které by mohlo dále ovlivňovat jeho budoucí život. Mluvíme tedy o primární prevenci směřované k žákům. Jsme si vědomi faktu, že děti vyrůstající v nepodnětném a sociálně znevýhodněném prostředí, jsou více ohroženy napodobováním vzorců chování ze svého rodinného prostředí, kde se často setkáváme s nižší úrovní vzdělání a nižšími nároky na uspokojení svých životních potřeb. Z tohoto důvodu považujeme za důležité věnovat faktoru „sociálně znevýhodněné prostředí“ značnou pozornost, a snažit se dětem vyrůstajícím v sociálně znevýhodněném prostředí, vytvářet v prostředí školy, za pomoci vhodně volených výchovně vzdělávacích metod, co nejlepší podmínky pro to, aby mohly své znevýhodnění co nejlépe překonat.

Cílem teoretické části diplomové práce je především definice pojmu „sociálně znevýhodněný žák“, vymezení mechanismů vzniku sociálního znevýhodnění, ale také osobnost sociálně znevýhodněného žáka v kontextu českého školství. Podstatná část je také věnována osobnosti učitele a konceptu vnímané vlastní účinnosti, který je klíčový pro tvorbu diplomové práce. Praktická část diplomové práce je zaměřena především na zjišťování názorů učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také na skutečnost, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a vybranými specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Následující kapitola se věnuje vymezení pojmu „sociálně znevýhodněný žák“, který vychází zejména z legislativního vymezení (§ 16 odst. 4 Zákona 561/2004 Sb.) této specifické skupiny žáků. Protože se jedná o velmi rozmanitou skupinu žáku, je důležité definovat, jak bude „sociálně znevýhodněný žák“ chápán v rámci diplomové práce, ale také definovat samotný význam pojmu „sociální znevýhodnění“.

Pojem sociální znevýhodnění je jedním z mnoha pojmů vztahujícím se k pojmu sociální vyloučení neboli sociální exkluzi. V kontextu sociální exkluze je zkoumána kvalita života, zaměstnanost, vzdělání, bydlení a materiální chudoba, ale také výskyt sociálně patologických jevů. V našem pojetí se zaměříme výhradně na oblast vzdělávání, kdy se ve školské praxi vedle pojmů sociální vyloučení a sociální exkluze¹ setkáváme také s obdobně laděnými termíny, jako např. „pojem sociální znevýhodnění“. (Kaleja, 2015, s. 16)

Definujeme si jednotlivé pojmy, ze kterých se pojem „sociálně znevýhodněný žák“ skládá. Výklad pojmu „**sociální**“ dáváme do souvislostí hned s několika definicemi. Pojem lze chápat ve vztahu k celé společnosti, kdy máme na mysli výchovu všech společenských kategorií pro život v dané společnosti, ale setkáváme se s ním také ve smyslu potřeby pomoci těm, kteří se ocitli v těžké životní situaci. (Kraus, 2008, s. 39)

Linhart (1996, s. 1014) uvádí, že pojem „sociální“ můžeme chápat také jako synonymum k pojmu „společenské“, kdy oba jevy jsou vázány na procesy sdružování mezi lidmi, jejich vzájemnou interakci, společnou činnost, a z toho vyplývající způsob života a formy organizace.

Pojem „**znevýhodnění**“ můžeme chápat jako stav, kdy jedinec či skupina není ve vztahu k dané společnosti chápán rovnocenně k jejím ostatním členům, a to především z důvodů své odlišnosti a přirozenosti. (Koldínská, 2010, s. 6) „Znevýhodnění“ v souvislosti se

¹ Sociální vyloučení neboli sociální exkluze, má prokazatelně funkcionální dopad na všechny otázky týkající se vzdělávací trajektorie žáků, studentů a jejich rodičů, kteří žijí v prostředí sociálně vyloučených lokalit, nebo v lokalitách, které jsou sociálním vyloučením ohroženy. (Kaleja, 2015, s. 9) Dítě vyrůstající v prostředí sociální exkluze zahajuje vzdělávací trajektorii odlišným způsobem, neboť vyrůstá v prostředí, jež se vyznačuje nízkým socio-ekonomickým statusem, které bývá zpravidla spjato také s nižší úrovní vzdělání rodičů, jejichž odlišné společensko-kulturní a jazykové kompetence mnohdy vybočují od standardu. Dochází tedy k tomu, že „modely, s kterými se dítě ve svém mikro sociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněné“. (Kaleja, 2015, s. 11)

vzděláním je dáno jistými okolnostmi či atributy, které u běžné populace zpomalují rozvoj vzdělání a vedou k jeho nižšímu dosažení. (Raffe a Midwinter, 1983)

Za žáka² považujeme jedince, který se účastní povinné školní docházky (dle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů), anebo jedinec účastnící se středoškolského vzdělávání (dle téhož zákona). (Kaleja, 2014, s. 9) Dále také můžeme žáka definovat jako „objekt výchovného a vzdělávacího procesu“. (Linhart, 1996, s. 1453)

Za sociálně znevýhodněného žáka budeme považovat jedince, který pochází z rodinného prostředí, které na základě svých socio-ekonomických a kulturních podmínek nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností jedince. Na základě odlišných socio-ekonomických a kulturních podmínek, ve kterých žák vyrůstá, je mu zabráněno se plnohodnotně zapojit do společnosti a rozvíjet tak svůj vzdělávací potenciál. (Šafránková, Kocourková, 2013)

1.1 Sociálně znevýhodněný žák v systému českého školství

V kontextu českého školství je vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním definováno na základě § 16 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je v souladu s *Ústavou České republiky* (zákon č. 1/1993), ale také s *Listinou základních práv a svobod* (zákon č. 2/1993 Sb.).

Na základě § 16 školského zákona č. 561/2004 bylo do roku 2014 definováno sociální znevýhodnění jako:

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

² Žák bude pro účely diplomové práce chápán jako jedinec, který je podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education) ISCED vzděláván na vzdělávací úrovni 1 a 2.

§ 16 školského zákona však prošel novelou, která byla přijata dne 13. února 2015. Novela školského zákona nadále pracuje s pojmem „speciální vzdělávací potřeby“³, opouští však od dřívějšího výčtu „druhů“ speciálně vzdělávacích potřeb (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, **sociální znevýhodnění**) a udává pravidlo, na základě kterého jsou poskytována podpůrná opatření všem osobám, které nezbytně potřebují k naplnění svého práva na vzdělání určitou míru podpory. Podle novely zákona má tedy žák právo na odstranění či překlenutí překážek, jak ve společenském okolí, tak i ve vzdělání, které mu brání v plnohodnotném zapojení do společenského života. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 56)

Dle novely § 16 školského zákona 561/2004 Sb. (stav k 13. 2. 2015) podpůrnými opatřeními rozumíme „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“.

Podpůrná opatření spočívají především v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených, nebo

³ „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (§ 16 Zákona 561/2004 Sb.).

- i) zařazení dítěte, žáka nebo studenta do školy nebo třídy, oddělení nebo studijní skupiny. (§ 16 Zákona 561/2004 Sb.).

Podpůrná opatření tedy představují širokou škálu organizačních opatření, které zahrnují jak pedagogické dovednosti, tak speciálně-pedagogické metody, které jsou realizovány prostřednictvím individuálního přístupu, což je spojeno s vyššími nároky, ale i vyšší finanční náročností. Dle návrhu zákona jsou podpůrná opatření dělena do pěti stupňů, která jsou stupňována dle kladené náročnosti. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 57)

I přes novelizaci § 16 Zákona 561/2004 Sb. spadají sociálně znevýhodnění žáci do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto legislativní vymezení přináší některé možnosti, které vidíme především ve schopnostech školy získat speciální podporu a zavádět různá opatření, která by měla předcházet školnímu neúspěchu a pomáhat překonávat překážky ve školní práci a učení. (Němec, Vojtová, 2009, s. 22) Avšak jako problematický je vnímán fakt, že sociálně znevýhodnění žáci mohou být poměrně snadno vyloučení ze škol hlavního vzdělávacího proudu (zákon č.561/2004 Sb.) do speciálních škol či speciálních školských zařízení, a to především pod záminkou speciálně-pedagogických přístupů při jejich výuce. (Němec, Vojtová, 2009, s. 22)

Speciálně vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků by měly být adekvátně zohledněny. Kaleja (2015, s. 16) uvádí, že „zohlednění spočívá v nezměněném právu na vzdělání a v opatřeních školy, kterými podpoří školní úspěšnost dětí, žáků, případně studentů. Přestože sociální znevýhodnění představuje faktor, který u mnohých z žáků zasahuje do jejich školních výkonů, nemělo by však ovlivňovat jejich nadání a postoje ke vzdělání. V souladu s politikou inkluzivního vzdělávání (UNESCO, 1994) by měla rizika, plynoucí ze sociálního omezení zvládnout škola v rámci běžných učebních procesů, kdy se popř. může obracet na pomoc dalších odborníků např. z řad pomáhajících profesí. (Němec, Vojtová, 2009, s. 22)

Vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků jsou zohledněny také v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, dále uváděn jako RVP*. Ten definuje sociálně znevýhodněného žáka jako jedince pocházejícího z kulturně a sociálně odlišného prostředí, tedy odlišného od prostředí majoritní populace, který se setkává s různými obtížemi na základě jazykové odlišnosti, ale také kulturními vzorci rodin, z nichž pochází. Ty se projevují v odlišné hodnotové orientaci, stylu života, pojetí výchovy a vztahu ke vzdělání, proto je důležité těmto žákům věnovat specifickou pozornost, neboť se jedná

o žáky, kteří jsou vlivem nízkého sociálního, kulturního a ekonomického postavení ohroženi patologickými jevy. Dlouhodobým cílem škol musí být především integrace žáků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, ale také ochrana jejich minoritní kultury. Proto je důležité, aby škola při tvorbě *Školních vzdělávacích programů* reagovala na odlišnou etnicitu, kulturní a hodnotovou orientaci, popř. vytvářela individuální vzdělávací plány pro své žáky tak, aby jim co nejvíce vyhovovaly. (MŠMT ČR, 2013)

S definováním pojmu sociálně znevýhodněný žák se setkáváme také v novele vyhlášky č. 73/2005 Sb. (§ 1 odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.), která pro účely poskytování vyrovnávacích opatření definuje sociálně znevýhodněného žáka jako žáka pocházejícího z prostředí, ve kterém se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, a to včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, ale také jako žáka, který je znevýhodněný vlivem nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka.

Další z důležitých dokumentů představuje *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílá kniha*, 2001)⁴, o který se opírala legislativa upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů mimo terciární stupeň vzdělávání, a to až do roku 2014. Pojednává o českém vzdělávacím systému jako celku a definuje jednotlivé úrovně vzdělávání. Na jeho základě jsou také vytvořeny *Rámcové vzdělávací programy*, pomocí nichž jsou vymezeny závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání, ale také školní vzdělávací programy, prostřednictvím kterých je realizována výuka na jednotlivých školách. (Suchánková, Zgarbová, 2014, s. 30)

Od začátku roku 2015 se rámcem vzdělávací politiky stala *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, ve které jsou definované následující priority:

- snížit nerovnosti ve vzdělání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém. (Kaleja, 2015, s. 29)

⁴ Významný dokument české vzdělávací politiky předepisující spravedlivý přístup, dle individuálních požadavků a potřeb jedince, ke vzdělávacím příležitostem. Jedná se o jeden z prvních dokumentů, ve kterém se hovoří o sociálně znevýhodněných žácích. (Kotásek et al., 2001)

Dalším dokumentem, navazujícím na *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, ale také na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015-2020*, je *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*, který řeší především podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence předčasných odchodů. Zabývá se také evidencí počtu žáků v inkluzivním vzdělávání, zmiňuje podpůrná opatření a revizní systém diagnostiky v podpůrných zařízeních. (Kaleja, 2015, s. 30)

Přestože samotné právo na vzdělání je zakotveno v *Listině základních práv a svobod*, jako jedno ze základních práv, které zamezuje vylučování kohokoliv ze vzdělávání, je zřejmé, že samotné otevření škol pro všechny bylo pouhým začátkem v usilování o spravedlnost ve vzdělávání. Matějů, Straková, Veselý (2010, s. 27) uvádějí, že, „každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby. Pokud má právo na vzdělání vůbec něco znamenat, pak musí existovat takové vzdělávací systémy a musí být implementovány takové vzdělávací programy, které budou brát v úvahu širokou rozmanitost těchto charakteristik a potřeb⁵“ (UNESCO, 1994). Z toho vyplývá, že jako „spravedlivé“ přístupy, lze chápat pouze takové přístupy ve vzdělávání, které umožní uspět každému dítěti. Proto je velmi důležité využívat různé kompenzační mechanismy, které umožní jakkoliv znevýhodněným žákům, popř. skupině žáků, dosáhnout požadovaných cílů ve vzdělávání. (Matějů, Straková, Veselý, 2010, s. 27)

Zabezpečení vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním představuje důležitou oblast zájmu, jež je nutné věnovat pozornost. Počet sociálně znevýhodněných žáků ve školách se neustále zvyšuje, a ne každému z žáků se podaří bez problémů integrovat do běžné školy. (MŠMT ČR, 2013) Z toho důvodu je nutné zabezpečit vzdělávání na základě individuální či skupinové péče, pomocí odpovídajících metod a formy práce, ale také na základě spolupráce s odborníky, jimiž jsou např. speciální pedagogové, psychologové a asistenti pedagoga. Za velmi důležitého činitele v oblasti vzdělávání žáků z kulturně odlišného a znevýhodňujícího prostředí, považujeme osobnost učitele, který na základě znalosti

⁵ Mnozí autoři poukazují na skutečnost, že samotné zajištění přístupu k nějaké formě vzdělání (tzv. rovnost přístupu ke vzdělání –equality of access) nestačí. Zdůrazňují, že spravedlivá rovnost příležitostí vyžaduje, aby všichni měli přístup ke vzdělání rovnocenné kvality. (Grisay,1984, Demeuse,Crahay,Monseur,2001) cit. podle Matějů, Straková et al., 2006, s. 22)

rodinného prostředí žáků, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet příznivé klima. (MŠMT ČR, 2013)

1.2 Příčiny vzniku sociálního znevýhodnění

Vymezení mechanismů vzniku sociálního znevýhodnění lze vnímat hned z několika hledisek. Obecně lze však říci, že sociální znevýhodnění můžeme považovat za stav, kdy není jedinci umožněno rozvinutí jeho potenciálu v rámci vzdělávání, a to především z důvodů odlišného ekonomického a sociálního kapitálu, ale také na základě vlivu odlišného kulturního prostředí, ze kterého jedinec pochází, a které určuje odlišné hodnotové orientace a mateřský jazyk.

Mluvíme-li o mechanismech vzniku sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání žáků, je důležité zmínit vliv prostředí, který má společně se zděděnými genetickými dispozicemi neopomenutelný vliv na vznik vzdělanostních nerovností. Při objasňování determinantů vzniku sociálních nerovností se setkáváme hned s několika odlišnými názory a teoriemi, ať už sociologickými či psychologickými. Od těch extrémních, které spatřují všechny z předpokladů formování osobnosti v dědičnosti, až po názory, které vidí člověka jako nepopsanou desku „tabula rasa“ (např. J. Lock), na které zanechávají stopy teprve vlivy prostředí a výchovy. (Kraus, 2001, s. 104)

Kraus (2001, s. 104) uvádí, že jedinec získává v okamžiku zrodu soubor genetických dispozic od svých rodičů (genotyp), který má neopomenutelný vliv na formování osobnosti jedince, přesto však přikládá značný význam vlivu prostředí, které na jedince působí, a které je spjata se vznikem sociálního znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání.

Je tedy zřejmé, že zděděné genetické dispozice mají nemalý vliv na vznik vzdělanostních nerovností, přesto se budeme věnovat převážně vlivu prostředí, které představuje možný determinant vzniku sociálního znevýhodnění.

Vliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, představuje významný faktor při tvorbě jeho hodnotových orientací, chování, dovedností, zvyků a návyků. Prostor člověka tedy nepředstavuje pouze hmotné předměty a materiálně, ale jedná se především také o nezbytné vztahy, duchovní systém, vědu, umění a morálku.

Kraus (1985) cit. podle Šafránkové (2014) uvádí následující pojetí prostředí:

- a) prostředí jako prostor hmotné, duchovní a sociální povahy,
- b) prostředí představující zdroj podnětů,

- c) podněty v prostředí vyvolávající psychické reakce, které jsou výsledkem aktivního vztahu jedince k objektivní realitě.

Obecně lze tedy říci, že prostředí, do kterého se rodíme, a ve kterém žijeme, v nás zanechává zřetelné stopy. Už samotný pojem „sociální dědičnost“, pocházející od významného sociologa A. I. Bláhy, vyjadřuje skutečnost, že vedle geneticky přenášených dispozic, dochází také k přenášení způsobů a modelů chování v daném prostředí. (Kraus, 2001, s. 103)

Prostředí tedy představuje významný determinant ovlivňující vznik sociálních nerovností mající vliv na socializaci jedince. Ovlivňuje utváření osobnosti, ať už pozitivně, ve smyslu vytváření vzorců chování a společensky přijatelných norem, nebo negativně, kdy se působení rodinného prostředí (např. recidivita, alkoholik v rodině) dostává do rozporu s výchovnými snahami škol. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 105)

Na základě výše uvedených informací, je tedy zřejmé, že vznik sociálního znevýhodnění je spjat s procesem socializace v prostředí. Socializace je označována jako přechod od biologického tvora ke společenskému, zajišťuje přenos kulturních hodnot, idejí a vzorců chování, které se přenášejí z generace na generaci. V nejširším smyslu slova, socializace znamená formování a růst osobnosti pod vlivem vnějších podnětů, včetně lidských činností, které souhrnně nazýváme výchovou. Je tedy širším pojmem než výchova, zahrnuje všechny vědomé i nevědomé, přírodní i společenské vlivy ovlivňující osobnostní vývoj. (Jedlička, 2015, s. 14-15)

Proces socializace se realizuje především prostřednictvím sociálního učení. S procesem učení se zpravidla setkáváme v rodině, která je nositelem primární socializace. Jejím cílem je uvést dítě do příslušného kulturního prostředí a naučit jej orientovat se ve společenských standardech. Šafránková (2014) uvádí, že právě primární socializační činitelé mají významné postavení při vzniku sociálního znevýhodnění žáků.

Rodiče, či jiné osoby zodpovědné za primární socializaci dítěte, zprostředkovávají dítěti objektivní sociální svět. Vybírají určité rysy tohoto světa na základě svých osobnostních vlastností, které se u nich v průběhu života vyvinuly, ale také na základě postavení ve společenské struktuře. Setkáváme se tedy se skutečností, že dítě z nižších společenských vrstev přejímá pohled nižších vrstev na svět, a to zpravidla prostřednictvím rodičů, kteří mu tento pohled zprostředkovávají. Dítě z nižších společenských vrstev je tedy součástí

naprosto odlišného „zprostředkovaného“ světa, než dítě z vyšších vrstev. (Berger, 1999, s. 130)

Je tedy zřejmé, že vliv rodinného prostředí je značný. Proto se následující podkapitola věnuje rodině, která se významně podílí na formování osobnosti žáka, čímž představuje možný determinant vzniku sociálního znevýhodnění v souvislosti se vzděláváním.

1.2.1 Rodina, jako hlavní determinant vzniku sociálního znevýhodnění

Rodina, jakožto nejdůležitější společenská skupina, představuje základní článek sociální struktury i základní ekonomickou jednotku. (Maříková, 1996, s. 940) Hlavní funkcí rodiny je reprodukce trvání lidského (biologického) druhu a především výchova potomstva, které se na základně rodinné socializace učí kulturním vzorcům dané společnosti, čímž zachovává kulturní vývoj. (Havlík, Kořa, 2002, s. 67)

Rodina tedy zajišťuje pro jedince i společnost nejzákladnější funkce. Havlík, Kořa (2002, s. 67) uvádějí, že rodina, jakožto společensky schválená forma soužití lidí, je předmětem sociální kontroly. Je to z toho důvodu, že „poznatky o životní úrovni rodin, možnostech osobního a profesního růstu jejich členů, jejich kulturní úrovni, o problémech či deviacích a rozkladu rodin tak vypovídají i o poměrech ve společnosti“. (Havlík, Kořa, 2002, s. 67)

Přestože rodina ve svém souhrnu zastává hned několik funkcí, považujeme za důležité uvést především ty základní. Mezi ně dle Krause, Poláčkové (2001) patří **funkce biologicko-reprodukční**, která má význam nejenom pro jedince tvořící rodinu, ale také pro celou společnost jako celek, která potřebuje pro zabezpečení svého rozvoje stabilní reprodukční základnu. Z toho důvodu je péče o rodinu zajištěna celou řadou sociálních opatření ze strany státu. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 79) Naproti tomu se však setkáváme také s poruchou této funkce, kdy dochází k nezodpovědnému rození dětí, a to především do nepříznivých životních podmínek, či rodičům, kteří nejsou vlivem svého nepříznivého zdravotního stavu schopni tuto funkci zastávat. (Dunovský, 1986, s. 13) **Funkce sociálně-ekonomická** je na základě rodinného systému realizována prostřednictvím využití materiálních a finančních prostředků. Rodina se stává významným spotřebitelem, na kterém je závislý současný trh. Členové rodiny jsou tedy v rámci výkonu určitého povolání zapojeni do výrobní a nevýrobní sféry. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80) Poruchu sociálně-ekonomické funkce pak spatřujeme v nezabezpečení potřebných prostředků k životu, které plyne z nezapojení se rodičů do pracovního procesu, kteří buď nechtějí, nebo mohou být do procesu zapojeni. Selhání ekonomické funkce může být také

podmíněno patologickými jevy, jako je alkoholismus, delikvence či psychická anomálie rodičů. Nízké ekonomické zabezpečení může být také spojeno s velkým počtem dětí v rodině, kdy rodina nemá dostatečný příjem. (Dunovský, 1986, s. 14-15) **Socializačně-výchovná funkce** rodiny slouží především k osvojování si základních návyků a způsobů chování v běžné společnosti. Rodina skrze funkci na své členy působí v souhrnně jevů a procesů ekonomických, kulturních, sociálních, zdravotních, mravní a estetických. Hlavním cílem je především příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 80) K selhání této funkce dochází především na základě nezájmu rodičů vykonávat svou rodičovskou roli. Poslední funkcí dle Krause, Poláčkové (2001) je **funkce sociálně-psychologická**. Havlík, Kořa (2002) jí označují také jako funkci emocionální, která zdůrazňuje úlohu citové složky, kdy pocit sounáležitosti a příslušnosti s určitými lidmi hraje velmi podstatnou roli. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 82) Selhání funkce je spojováno s nedostatečným zájmem rodičů, ale také týráním a zneužíváním. Dunovský (1986, s. 15) dále uvádí, že se jedná také o ztrátu bezpečí a jistoty u dítěte.

Na základě následující analýzy rodinného prostředí, se snažíme objasnit možné příčiny, ze kterých sociální znevýhodnění vychází.

Kraus (2008, s. 86) uvádí, že v rámci pedagogické a psychologické literatury je přikládán větší význam nemateriálním faktorům rodinného prostředí, prostřednictvím kterých se v rodině vytváří emocionální a kulturní klima. V analýze rodinného prostředí považuje za důležité:

- 1) Demograficko-psychologické podmínky rodinného prostředí, kdy zohledňujeme především dva okruhy problémů. Prvním z nich je celková struktura rodiny, kdy mluvíme především o úplnosti či neúplnosti rodiny, ale zohledňují se také aspekty vyplývající z působení otce, matky a sourozenců. Důležitý je také počet dětí v rodině. Jako problematický se jeví velký počet dětí (sourozenců) v rodině, ale také „prostředí jedináčků“. (Kraus, 2008, s. 86)

Jako druhý okruh problémů uvádí vnitřní stabilitu rodiny, kdy máme na mysli všechny roviny vnitřních vztahů, emocionální atmosféru rodiny a vztahy mezi rodiči a dětmi.

- 2) Materiálně-ekonomické faktory rodinného prostředí, které zahrnují:

- zaměstnanost rodičů, otce i matky, a vliv této skutečnosti na děti,
- kvalita bydlení, vybavení domácnosti,

- finanční zajištění,
- vliv technických prostředků na život rodiny (např. materiální podmínky pro zájmovou činnost),
- individuální spotřeba rodiny (součást životního stylu).

3) Kulturně-výchovná oblast rodinného prostředí, která je spjata především s:

- hodnotovou orientací a vzděláním rodičů,
- životní styl (stravovací návyky, cestování, volný čas),
- míra pedagogizace rodinného prostředí (vzdělání, kultura, politika, postoj k životu, postoj k dětem). Kraus (2008, s. 86-87)

Na základě uvedené analýzy rodinného prostředí je zřejmé, že jednotlivé mechanismy vzniku sociálního znevýhodnění můžeme spatřovat především v úplné či částečné neschopnosti rodin naplňovat některé z výše uvedených bodů, které jsou důležité pro zdravý vývoj dítěte, a které mohou být považovány za mechanismy vzniku sociálního znevýhodnění, které se dále odráží ve vztahu ke vzdělávání. Mluvíme tedy o selhání primární socializace, která může mít vliv na vznik sociálního znevýhodnění.

Jako jedním z příkladů může být v kontextu rovných podmínek v přístupu ke vzdělání důležitý faktor aspirativní povahy, kdy např. socioekonomické zázemí rodiny má vliv na úspěšnost přechodu do vyšších stupňů vzdělávání či výběrových škol. (Matějů, Straková, Veselý, 2010, s. 27) Matějů, Straková, Veselý (2010, s. 27) uvádějí, že míra dosažení určitého stupně vzdělání může být podmíněna rodinným zázemím, kdy rovněž představuje jeden z nástrojů měření rovnosti příležitostí.

Přestože se možné mechanismy vzniku sociálního znevýhodnění, jejich popis a dělení, se u jednotlivých autorů liší, pro srovnání s Krausem (2008) uvádíme možné indikátory vzniku sociálního znevýhodnění dle Němce, Vojtové (2009, s. 23):

Mezi indikátory vzniku sociálního znevýhodnění tedy můžeme řadit následující kategorie:

- a) žáci pocházející z rodin s nízkým ekonomickým statusem, jejichž rodiče jsou často nezaměstnaní;
- b) neúplná rodina;
- c) rodina zasažená sociálně patologickými jevy;
- d) rodina, ve které žije větší počet dětí, její prostředí je chudé a nepodnětné, což může vést k dlouhodobé psychické deprivaci dítěte;
- e) rodina zasažená sociální exkluzí;

- f) členové rodiny jsou příslušníky etnických či náboženských menšin. (Němec, Vojtová, 2009, s. 23)

Důležité je však říci, že naplnění jednoho či dvou zmiňovaných indikátorů ještě nemusí nutně indikovat nízký sociokulturní či socioekonomický status žáka. Bereme v úvahu také faktory objevující se v životě dítěte, jako je například jeho individuální odolnost, která určuje, jakým způsobem se bude dítě dále vyvíjet. (Němec, Vojtová, 2009, s. 23)

Důležitost primární socializace zmiňuje také Možný (2006, s. 103), který uvádí, že rodina hraje podstatnou roli v šancích individua. Ovlivňuje jeho životní šance skrze podmínky, které mu vytváří, ale také výkon ve škole, rozhoduje o úspěchu či neúspěchu ve zkouškách, a tím ovlivňuje jeho cestu k vyššímu vzdělání, ale také určitému povolání a společenskému postavení. Vliv rodiny na vzdělání dítěte je tedy dán:

- a) kulturním kapitálem rodiny, který je dán vzdělaností a kultivovaností rodičů, kteří skrze své schopnosti mohou podporovat a stimulovat dítě ve vzdělávání a rozvoji kulturních dovedností a duševních schopností;
- b) ekonomickým kapitálem rodiny, tedy tzv. ekonomické zdroje rodiny, kdy bohatá rodina může dítěti poskytnout stimulující hračky, kulturní a vzdělávací aktivity, ale především dobrou úroveň bydlení;
- c) sociální kapitál rodiny, který je uložen ve stycích, konexích a výhodných známostech rodiny. (Možný, 2006, s. 103),

Matějů, Straková, Veselý (2010, s. 30) uvádějí, že některé z teorií vzdělanostních nerovností spatřují hlavní příčiny především v kulturním kapitálu, kdy dětem z nižších sociálních vrstev chybí znalosti, které škola vyžaduje a hodnotí, přestože je neposkytuje. Jiné z teorií (Boudoun, 1974) spatřují hlavní příčiny vzniku vzdělanostních nerovností v nedostatečných ekonomických zdrojích rodin s nižším vzděláním, tedy v socioekonomickém statusu rodiny. Sociální znevýhodnění dítěte může být spojováno s nízkým socioekonomickým statutem rodiny, ekonomickou funkcí rodiny a chudobou.

Chudoba v rodině tedy může být považována za determinant ovlivňující zdravý vývoj dítěte, neboť jsou to právě děti, které jsou v uspořádání každodenního života odkázány na rodinné zdroje, ať už materiální, sociální či kulturní. Rodiče jsou tedy vlivem své materiální situace ovlivněni především ve snaze zprostředkovávat dítěti kontakt se světem, což může mít u dětí dopad na jejich sociální, emociální, kognitivní a kulturní vývoj. (Chassé, 2004, s. 9)

Na primární socializaci navazuje socializace sekundární, prostřednictvím které dochází k socializaci dítěte v prostředí škol a vrstevnických skupin, a pomocí které dochází ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním na úrovni škol a školských zařízení. Sekundární socializaci se budeme věnovat v následující kapitole „Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním“. Šafránková (2014) uvádí, že prostředí, přestože je významnou kategorií a determinantem vzniku sociálního znevýhodnění, může sloužit také jako inhibitor či katalyzátor sociálního znevýhodnění, kdy školní prostředí, na základě svých charakteristik a specifík může pomoci jedinci překonat sociální znevýhodnění, nebo jej naopak prohloubit.

2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě předchozí kapitoly jsme se snažili objasnit mechanismy vzniku sociálního znevýhodnění, jejichž hlavní příčiny jsme spatřovali především v rodině a v primární socializaci, na které se rodina zásadně podílí. Na formování osobnosti žáka má však vedle rodiny, dispozičního základu a širšího sociálního prostředí vliv také škola, které se přímo či nepřímo podílí na výchovně vzdělávací činnosti, a která může na základě svého působení (např. vyrovnávacích opatření) žákům se sociálním znevýhodněním pomoci vytvořit vhodné podmínky ke vzdělávání.

Proces vzdělávání představuje významný faktor formující osobnost jedince, k jehož realizování dochází za využití různých forem výuky v různých prostředích. K primárním cílům vzdělávání patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností a životních kompetencí, směřujících ke kultivaci potřeb, zájmů a hodnotového systému žáku. (Kaleja, 2015, s. 33-34 ve srov. Šimoník, 2005)

Je tedy zřejmé, že škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce využívá stanovených výchovně vzdělávacích cílů, vlastní organizaci, metody a techniky práce, které korespondují s primárními cíli instituce, kterými jsou „vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie“ (Kaleja, 2015, s. 34)

Budeme se věnovat vzdělávání této specifické skupiny sociálně znevýhodněných žáků, podpůrným opatřením, které napomáhají snižovat, popř. eliminovat sociální znevýhodnění a pomoci jim tak lépe rozvíjet svůj potenciál, ale také osobnosti učitele a jeho interakci se sociálně znevýhodněnými žáky.

Na základě školského zákona č. 561/2004 Sb., žákům se speciálními vzdělávacími potřebami zajištěn nárok na vzdělání, jehož „obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem“ (Hájková, 2010, s. 17)

Je tedy důležité, aby si učitelé uvědomili, že se ve školním prostředí nacházejí žáci pocházející z rodin s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením, a že se jedná o skupinu žáků vyžadující specifickou pozornost. Je zřejmé, že vlivem rostoucí nezaměstnanosti a snižujícím se ekonomickým zázemím rodin, ve školním prostředí dochází k přibývání dětí s nízkým sociálním statusem. Z tohoto důvodu by každá škola měla důkladně analyzovat složení svých žáků, a to nejen podle věku, pohlaví, zájmů, lokality,

a vzdálenosti od školy, ale především z hlediska prostředí a podmínek, z nichž žáci pocházejí. Odlišné kulturní a sociální prostředí, ze kterého žáci se sociálním znevýhodněním pocházejí, představuje ve většině případu základní problém, kterým je nedostatečná znalost českého jazyka a neuznávání významu vzdělání a vzdělávání jako takového. Hlavním cílem je tedy integrovat tyto žáky do hlavního vzdělávacího proudu, na základě zajištění vhodné organizace výuky, podmínek (personálních, materiálních, obsahových), ale také odpovídající strategii výuky, za jejichž pomoci bude rozvíjena celková osobnost dítěte (Němec a Vojtová, 2009, s. 50).

Na žáka se sociálním znevýhodněním tedy pohlížíme jako na žáka, kterému je potřeba vytvářet individuální podmínky, jimiž rozumíme:

- individuální vzdělávání na základě individuálního plánu,
- úprava organizace výuky a vzdělávání,
- úprava prostředí, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje,
- využívání specifických metod a forem vzdělávání a výuky,
- prodloužení standardní délky vzdělávání,
- úpravy podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání,
- využití asistenta pedagoga
- úpravy prostor, technické a stavební, kde se vzdělávání uskutečňuje. (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 57)

Němec, Vojtová et. al. (2009, s. 50) uvádějí, že zajištění uvedených požadavků by mělo být popsáno ve školních vzdělávacích programech škol, což znázorňují za pomoci následujícího obrázku:



Obrázek 1 Zajištění vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu školního vzdělávacího programu (Němec, Vojtová et. al. 2009, s. 50)

Je tedy zřejmé, že hlavním cílem je podporovat vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí společně s hlavním vzdělávacím proudem, tedy s tzv. majoritní populací. Z tohoto důvodu je důležitá individuální integrace, která představuje základní organizační formu vzdělávání v rámci inkluze. (Němec, Vojtová, 2009, s. 50)

Na inkluzi tedy pohlížíme jako na vzdělávání, které začleňuje všechny děti do běžných škol, a to na základě vytvoření takových podmínek, které v maximální možné míře podporují jejich rozvoj ve všech oblastech života žáka (oblast psychického, sociálního, somatického, duchovního rozvoje a seberozvoje). (Havel, 2013, s. 15)

Havel (2013, s. 14 cit. podle Majjer, 2003) uvádí, jaké podmínky jsou považovány za inkluzivní. Definuje je jako „takové podmínky, kdy žáci se speciálními potřebami plní největší část kurikula ve třídě hlavního vzdělávacího proudu společně se svými spolužáky bez speciálních vzdělávacích potřeb“.

Havel (2003, s. 15) definuje následující rysy pozitivní inkluze:

- vítá rozmanitost, která je prospěšná pro všechny,
- všem dětem přináší rovnoprávnou možnost vzdělání, a zároveň je chrání před vylučováním,
- zlepšuje kvalitu vzdělávání všech žáků,

- nezaměřuje se pouze na vyloučené děti,
- reformuje nejen speciální školství, ale také formální a neformální vzdělávací systém,
- nezaměřuje se na speciální školy, ale především na podporu žáků v rámci běžné školy.

Inkluzivní vzdělávání je tedy v současném pojetí chápáno jako základní lidské právo, které se netýká pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale soustřeďuje se také na širší škálu žáků. Vychází ze sociálního modelu postižení, které se snaží analyzovat prostředí a překážky, které brání jedinci v jejich začlenění. Liší se tedy od vzdělávání integrovaného, které vychází z medicínského modelu a které považuje za podstatu problému samotné postižení jedince. (Havel, 2013, s. 17)

Podmínky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu inkluzivní pedagogiky ze speciálně pedagogických hledisek spatřujeme především v následujících bodech:

- klást důraz na utváření podmínek ve vzdělávacím prostředí, aby docházelo k podněcování rozvoje každého jedince,
- provázanost školního a rodinného prostředí,
- provádění důsledné diagnostiky vzdělávacích potřeb,
- kladen důraz na týmovou práci učitelů a dalších zúčastněných osob,
- podpůrná opatření pro sociálně znevýhodněné žáky,
- realizace a vyžadování vzdělávání učitelů a ostatního personálu. (Kasíková, Straková et. al., 2011, s. 222)

Přestože není možné určit jednotnou definici inkluze, je zřejmé, že záleží především na specifikách určitého školského systému a zvlátnostech konkrétní školy. Obecně však na inkluzi pohlížíme jako na proces reagující na nejrůznější potřeby všech dětí a na omezení jejich vyloučení v rámci vzdělávacího procesu. Společnou vizí je vzdělávání všech dětí v běžném vzdělávacím systému. (Havel, 2013, s. 17)

Z tohoto důvodu je důležité zajistit optimální podmínky pro vzdělávání všech žáků již ve školních vzdělávacích programech, ve kterých je potřeba jasně definovat všechny podmínky personální, materiální a obsahové kutikulární. (Němec, Vojtová, 2009, s. 51)

- Personální podmínky vzdělávání

Základní podmínkou k úspěšné inkluzi je akceptace, zájem a důvěra, tedy pozitivní přijetí integrovaného jedince učitelem a spolužáky, které by mělo být bezpodmínečné. Proto by si každý pracovník školy měl uvědomovat, že dítě je i přes veškeré rozdílné projevy jedinečnou osobností. Inkluze by tedy neměla záviset na školních známkách a výkonech dítěte. (Němec, Vojtová, 2009, s. 51)

Je tedy zřejmé, že personální podmínky vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním představují významný determinant ovlivňující vzdělávání této specifické skupiny žáků. Jako klíčová se jeví především odbornost pedagogických pracovníků, jejich pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické znalosti, ale také vysoký stupeň jejich sociálních a osobnostních kvalit a kompetencí. (Němec, Vojtová et. al., 2009, s. 51)

Jako významná se jeví také osobnost asistenta pedagoga. Hájková, Strnadová (2010, s. 17) uvádějí, že mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří především pomáhat žákům přizpůsobovat se školnímu prostředí, ale také pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávací činnosti. Sehrávají také důležitou roli při spolupráci s rodiči žáka a komunitou, ze které pochází. Osobnost asistenta pedagoga tedy považujeme za důležitého člena pedagogického týmu inkluzivních škol podílejícího se na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Pro úspěšnou inkluzi sociálně znevýhodněných žáků je důležitá také zainteresovanost ostatních odborníků, jejichž složení je stanovováno vedením školy tak, aby odpovídalo konkrétním potřebám a možnostem žáků. Pracoviště v kompletním složení je tvořeno týmem složeného z psychologa, speciálního pedagoga, metodika prevence a výchovného poradce. Informace o těchto pracovnících by neměly chybět ve Školních vzdělávacích programech. (Němec, Vojtová et. al, 2009, s. 51)

- Materiální podmínky vzdělávání

Učební proces probíhající u žáků pocházejících ze sociálně, kulturně a jazykově znevýhodněného prostředí je vhodné podporovat na základě vhodně volených a upravených učebních pomůcek. Jako problematický se jeví fakt, že se velmi často setkáváme s tím, že žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí často nenosí školní pomůcky a učebnice do výuky, a často dochází k jejich ztrátám a opotřebení. Proto je velmi obtížné zabezpečení těchto pomůcek pro vykonávání činností během výuky.

(Němec, Vojtová et al, 2009, s. 53) U žáka pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí můžeme také spatřovat souvislost s ekonomickou funkcí rodiny.

- Obsahově kurikulární podmínky vzdělávání

Základem úspěšné inkluze žáků se sociálním znevýhodněním je především respektování osobnosti jedince. Proto obsahové a procesuální aspekty vzdělávání respektují především individuální schopnosti, které by neměly být podceňovány, znevažovány či podhodnocovány. Na základě školního vzdělávacího programu jsou dány očekávané výstupy u jednotlivých předmětů, které jsou od žáků požadovány. Obsah školního vzdělávacího programu může být také doplněn o specifické materiály vztahující se k historickým a kulturním tradicím jiných národností. (Němec, Vojtová et. al, 2009, s. 55)

Na základě školního vzdělávacího programu jsou stanovovány cíle vzdělávání, ale také jeho časový plán, délka a formy. Definované jsou také podmínky pro přijímání uchazečů, průběh vzdělávání a ukončování vzdělávání, včetně přesně definovaných podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá škola musí mít v rámci školního vzdělávacího programu jasně definováno, jak se věnuje zabezpečení vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 89)

Pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je tedy nutné, aby formy a metody vzdělávání odpovídaly potřebám této specifické skupiny žáků. Na základě vyhlášky č. 73/2005 Sb. mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na následující podpůrná opatření:

- individuální či skupinová péče,
- pomoc asistenta pedagoga,
- přípravné třídy,
- menší počet žáků ve třídách,
- odpovídající metody a formy práce,
- specifické učebnice a materiály. (Kaleja, 2014, s. 81)

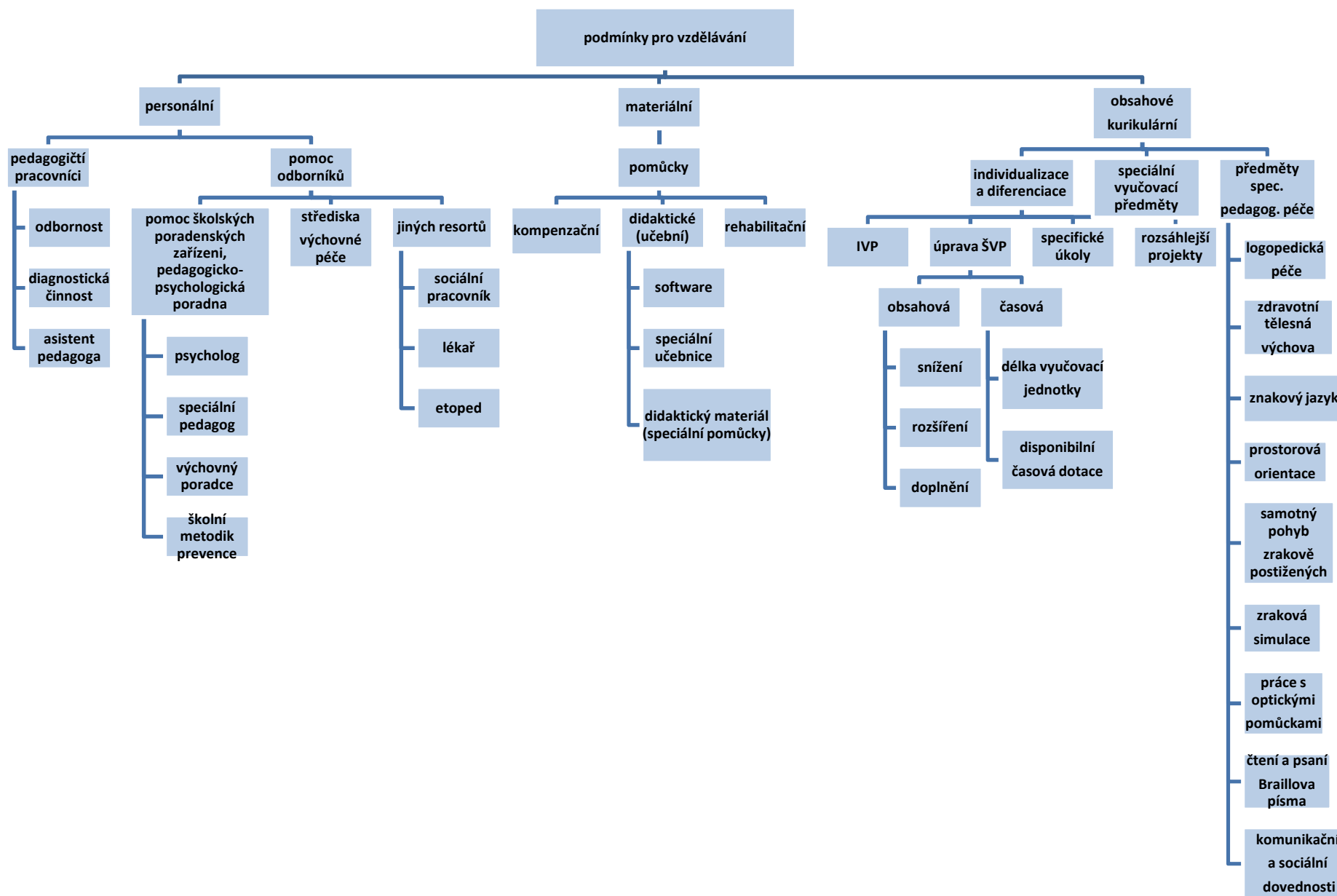
Je tedy zřejmé, že úprava rozsahu a obsahu učiva, se stává velmi důležitým podpůrným opatřením při vyučování žáka. Tomu je nutné přizpůsobit tempo vyučování tak, aby za využití praktických případů, byl schopen získané informace zasadit do systému vědomostí. (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, s. 113)

Na základě výše uvedených podpůrných opatření je žákům se sociálním znevýhodněním poskytována podpora při snaze překonávat nerovnosti podmínek při vzdělávání.

Němec, Vojtová et al. (2009, s. 55) uvádějí následující strategie sloužící k zabezpečení vhodné výuky sociálně znevýhodněných žáků:

- respektování individuálního přístupu (uplatňování vhodných stylů učení, osobní tempo, zohlednění mentální a časové zátěže, respektování zájmů žáků);
- uplatňování vhodných metod výuky (brainstorming, slovní a písemná schémata, vlastní řešení případů, diskuse);
- uplatňování vhodné organizace výuky (individuální, skupinová, hromadná);
- práce prováděná pod vedení žáků z vyšších ročníků, vrstevnické vyučování;
- volba vhodného způsobu hodnocení. (Němec, Vojtová, 2009, s. 54)

Následující schéma znázorňuje podmínky pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním dle Němec, Vojtová (2009, s. 52)



Obrázek 2 *Definice podmínek ŠVP (Němec, Vojtová, 2009, s. 52)*

2.1 Učitel ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Následující kapitola se věnuje osobnosti učitele, která se významně podílí na vzdělávání této specifické skupiny sociálně znevýhodněných žáků, a tím představuje důležitý faktor ovlivňující jejich vzdělávání.

Na osobnost učitele pohlížíme jako na vzdělavatele, kterého považujeme za hlavního z aktérů vzdělávacího procesu. Učitel se podílí na spoluvytváření edukačního prostředí a klimatu třídy, koordinuje a organizuje činnost žáků, čímž do značné míry ovlivňuje výsledky jejich vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326)

Někteří z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tráví podstatnou část ze svých školních let ve všeobecných třídách vzdělávání. Jejich úspěšné začlenění je však závislé na využití speciálních vyučovacích znalostí, dovedností a vhodné spolupráce. V tomhle ohledu jsou tedy na osobnost učitele kladeny zvýšené nároky. Učitelé však mohou mít různé názory na to, jak sociálně znevýhodněné žáky podpořit a pomoci jim se začlenit do běžných tříd. Je tedy zřejmé, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáci se sociálním znevýhodněním, mohou vyžadovat více podpory než ostatní studenti. Jestli se jim však tato podpora dostane, často závisí na konkrétním učiteli. (Fives, Gill, 2015, s. 475) Z tohoto důvodu považujeme za důležité věnovat osobnosti učitele značnou pozornost. Helus, Bravená, Franclová (2012, s. 34) uvádějí, že učitelé nesou rozhodující zodpovědnost za výuku, a to jak osobní/morální, tak i společenskou/profesní. Z tohoto důvodu tedy musí být připraveni reflektovat souvislosti, vysvětlit a obhájit zvolený průběh a výsledky. Mezi hlavní projevy učitelova vůdčího pojetí výuky patří zaktivizovat žákovu osobnost tak, aby se stala spoluaktérem a aktivně se účastnila na formulaci výukových cílů. Žáci tedy nejsou pouhými objekty učitelova působení.

Na osobnost učitele jsou tedy kladeny velké požadavky. Učitel musí nejen vychovávat a formovat osobnost svěřených žáků, podílet se na spoluvytváření jejich hodnot, zájmů, temperamentu a charakteru, ale také vyučovat a vzdělávat, a tím vést žáky k osvojování dovedností, vědomostí a návyků. Je tedy zřejmé, že pro výkon profese učitele je velmi důležité nejen znát svůj obor a být kvalifikovaným pracovníkem, ale především jej umět dobře vysvětlit. (Holeček, 2014, s. 13)

Výkon profese učitele podléhá zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v kontextu diplomové práce je jedná především o § 7 a 8 zmiňovaného zákona, pro učitele prvního a druhého stupně základních škol.

Je tedy důležité zdůraznit, že profese učitele je vnitřně velmi diferencovaná. Z tohoto důvodu se vytvářejí různé typologie učitelů, kdy se nejčastěji setkáváme s tříděním učitelů na základě toho, na kterém druhu a stupni škol pracují. Tato skutečnost je dále respektována v rámci jejich přípravy, ale také v platovém ohodnocení. (Průcha, 2002b, s. 22)

Mluvíme-li o profesi učitele, je důležité také zmínit pojem „profesní dráha učitele“, kdy nás zajímá především fakt, zda má určitá etapa profesní dráhy učitele vliv na kvalitu jeho práce. Průcha (2002, s. 201-202) uvádí, že se často setkáváme s tím, že obzvláště rodiče často zvažují, zda je pro jejich děti vhodnější mladý vzdělaný pracovník, či naopak starší, ale zkušený. Obecně však uvádí, že profesní dráha učitele je vázána na jeho životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází:

- volba učitelské profese (motivovanost ke studiu učitelství),
- profesní start (vstup do povolání),
- profesní adaptace (první roky v povolání),
- profesní/kariéerní vzestup,
- profesní stabilizace / resp. profesní migrace (změna učitelského povolání),
- profesní vyhasínání („vyhoření“) / resp. profesní konzervatismus. Průcha (2002, s. 202)

V souvislosti z výše uvedeným dělením, se setkáváme také s tím, že dochází k označování učitelů na základě toho, v jaké fázi profesního vývoje se nacházejí. Rozlišujeme:

- student učitelství (student teacher),
- začínající učitel (beginning teacher),
- učitel-expert, zkušený učitel (expert teacher, experienced teacher). (Průcha, 2002, s. 202)

Povolání učitele je tedy velmi náročné, a to nejen z toho důvodu, že musíme brát v potaz, v jaké fázi profesního vývoje se učitel zrovna nachází, ale především z toho důvodů, že učitelé při výkonu svého povolání působí celou svou osobností a mnohdy se stávají pro

své žáky vzorem ve způsobu chování, hodnot, názorů a životních postojích. (Holeček, 2014, s. 13)

Průcha (2002, s. 188) uvádí, že pro výkon profese učitele je důležitá především:

- motivace k povolání,
- talent pro povolání,
- kognitivní vybavenost.

Holeček (2014, s. 13) přikládá význam také:

- charakterové volným vlastnostem (vztah k sobě, vztah k druhým, vztah k práci, vztah k hodnotám),
- seberegulačním vlastnostem (sebeuvědomování, sebepoznání, sebehodnocení, sebepojetí),
- dynamickým vlastnostem a temperamentu,
- výkonovým vlastnostem a dovednostem učitele.

Diplomová práce se věnuje především seberegulačním osobnostním vlastnostem, kdy přikládáme značný význam sebepojetí učitelovy osobnosti, které se v kontextu diplomové práce jeví jako významné při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Zajímá nás, jak učitel přistupuje k edukaci sociálně znevýhodněných žáků na základě vlastní vnímané účinnosti.

Ve většině případů (s výjimkou behaviorálního přístupu) se shodujeme v myšlence, že právě osobnost učitele je jedním z klíčových faktorů ovlivňujících jeho činnost, kvalitu práce a efektivitu. V odborné literatuře se setkáváme s řadou typologií, které se snaží na základě žádoucích rysů a vlastností osobnosti rozlišovat jednotlivé učitelské typy a zařazovat osobnost učitele pomocí typologií. Pro představu uvádíme jednu z nejznámějších, Caselmannovu typologii, na základě které rozlišujeme tzv. logotropa, učitele primárně orientovaného na předmět a látku, a tzv. paidotropa, který směřuje svoji pozornost především na osobnost žáka. (Juklová, 2013, s. 36)

Za relevantní osobnostní charakteristiky učitelů, tedy takové, které jsou vlastnostmi determinujícími kvalitu učitele, považujeme podle Windham (1988) cit. podle Průcha (2002, s. 189) následující:

- stupeň učitelovy kvalifikace,
- specializace v oborech,

- rozsah výcviku,
- věk,
- profesní zkušenost,
- etnická příslušnost,
- verbální schopnost,
- postoje. (Průcha, 2002, s. 189)

Průcha (2002, s. 189) uvádí, že přestože se pro měření rozsahu a kvality profesní zkušenosti v pedagogických výzkumech používá věk učitele, nebo počet let strávených v učitelské praxi, různé empirické výzkumy to však nepotvrzují. Vzdělávací výsledky žáků jednoznačně nekorelují s věkem či délkou služby učitele. Pelikán (1991) v souladu s Průchou (2002) uvádí, že nezáleží tolik na vlastnostech učitele, ale především na tom, co učitel fakticky dělá, proto tedy charakteristiky jako věk, pohlaví či zdravotní stav nejsou rozhodující. Důležité je totiž zohlednit další z důležitých faktorů, jako jsou kognitivní a postojevé charakteristiky souhrnně označované jako učitelovo pedagogické myšlení. (Průcha, 2002, s. 194)

2.1.1 Učitelovo pedagogické myšlení

Učitelovo pedagogické myšlení (teacher thinking) můžeme charakterizovat jako komplex profesních idejí, očekávání a postojů, které vytvářejí základ pro učitelovo jednání a realizaci edukačních procesů. Součástí učitelova pedagogického myšlení je učitelovo pojetí výuky, které se týká především toho, jak učitel chápe kurikulum, podle něhož vyučuje a naplňuje obsah učiva a stanové cíle. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 327)

To jak učitel působí na žáky, pracuje s nimi a řídí obsah vyučování, má významný vliv na vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.

Šafránková (2014) uvádí, že na základě řady výzkumů, ať už domácích, či zahraničních, bylo zjištěno, že učitel v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním představuje, vedle rodinných proměnných, významný determinant ovlivňující učení žáků a jejich vzdělávací výsledky.

Přestože se nejčastěji setkáváme s uplatňováním termínu učitelovo pedagogické myšlení, Průcha (2002, s. 195) uvádí, že se setkáváme také s podobně laděnými termíny, jako jsou:

- učitelova víra, učitelovo krédo (teacher belief/beliefs),
- učitelovo étos (teacher ethos),

- učitelovo myšlení (teacher thinking, teacher thought),
- učitelovo vědomí (teacher cognition),
- učitelova subjektivní teorie (teacher subjective theory).

Učitelovo pedagogické myšlení je obsahově orientované především na edukační proces, na cíle edukačního procesu, učivo, metody výuky a v neposlední řadě také na organizaci. Je spjato s profesním vývojem, což znamená, že se vyvíjí spolu s tím, jak učitel postupuje jednotlivými fázemi své profese. Tedy od fáze začátečníka až po fázi experta, kdy bereme v potaz, že se učitelovo pedagogické myšlení začíná formovat již v průběhu jeho profesní přípravy, tzn. v průběhu učitelova vzdělávání. (Průcha, 2002, s. 196)

Průcha (2002, s. 196) uvádí, že mezi zkoumanými charakteristikami pedagogického myšlení jsou nejčastěji analyzovány následující oblasti:

- učitelovo sebehodnocení odpovědnosti za úspěšnost žáků (např. Guskey, 1981),
- učitelovo sebehodnocení vlastní úspěšnosti (Macleod, 1988)
- učitelovo sebehodnocení vlastní výkonnosti (Coladarci, 1992)
- učitelova profesní angažovanost (Cookson, 1988).

Průcha (2002, s. 196) uvádí, že v současné době je zkoumána také vnímaná osobní zdatnost (self efficacy – Wiegerová et al., 2012), jako jedna z dalších významných charakteristik, která se jeví v rámci diplomové práce za velmi významnou.

2.2 Učitel v inkluzivní škole

V kontextu inkluzivního vzdělávání považujeme osobnost učitele jako významnou především v ovlivňování prostředí, ve kterém dochází ke vzdělávací sociálně znevýhodněných žáků. Proto se osobnost učitele jeví v rámci inkluzivního vzdělávání jako velice významná. Učitel se pro žáka stává průvodce učením a tvůrcem individuálních učebních procesů a pedagogických situací. V rámci vyučování přebírá především roli jakéhosi manažera a facilitátora, který ve výuce nezaujímá dominantní postavení, ale především se snaží výuku sledovat a řídit. (Havel, 2013, s. 23)

Při efektivním vzdělávání všech žáků bez jakýchkoliv rozdílů je důraz kladen především na kompetence učitelů. Havel (2013, s. 23) uvádí, vymezení dle Hájkové (2010), která je vymezuje jako „souhrn předpokladů k výkonu pedagogické činnosti, ale rovněž jako kapacitu jednat inteligentně v situacích, které jsou stále dostatečně nové a jedinečné, s cílem najít vhodnou reakci formulovanou na místě. Má-li pedagog tyto schopnosti

hodnotit a rozhodovat, pak je způsobilý zvolit vhodné reakce v situacích, které bývají nové a nepředvídatelné“. Model pedagogických kompetencí je společně s rámcem pedagogických činností obsažen v dokumentu zvaném *Profesní standart kvality učitele* (MŠMT 2009), který existuje v každé zemi, která usiluje o demokratický rozvoj školství. Standard definuje tři oblasti, kterými jsou: výuka jako proces učení a vyučování, širší kontext výuky a profesní rozvoj učitele. (Hájková, 2010, s. 102) Profesní standard kvality učitele považujeme za velmi významný, neboť bylo na základě zahraničních i tuzemských výzkumů dokázáno, že kvalita práce pedagoga „má prokazatelně větší dopad na rozdíly v dosahovaných výsledcích učení žáků než počet žáků ve třídě a jejich různorodost (heterogenita)“ (Hájková, 2010, s. 102).

V rámci inkluzivního vzdělávání se setkáváme s nemalými nároky na osobnost učitele, jehož role je určena podstatnými úkoly, jako jsou:

- reflexe vlastního a profesního sebepojetí,
- analýzou školy,
- analýzou pracovních, učebních a sociálních činností,
- analýzou dalších podmínek učebních situací. (Havel, 2013, s. 23)

Setkáváme se tedy se zvýšenými nároky na osobnost pedagoga, které lze charakterizovat např. ve využití edukačního času a přípravě na vyučování, pedagogická a žakovská kooperace, a vnitřní individualizace vyučování. (Havel, 2013, s. 23)

V souvislosti s inkluzivním vzděláváním se mnohdy setkáváme s obavami učitelů, kteří se bojí přijmout žáka s určitými vzdělávacími potřebami. Jedním z důvodů může být především fakt, že se během své praxe s takovou situací ještě nesetkali a necítí se být dostatečně připraveni. (Havel, 2010, s. 24) Má-li být učitel úspěšný při začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a tříd, je důležité, aby se podílel nejen na vytváření podmínek a volbě vhodných strategií pro zvládnutí učebních osnov, ale především musí nést spoluodpovědnost za přijetí dítěte skupinou žáků. (Havel, 2010, s. 25)

Matuška, Jablonský (2010) cit. podle Havel (2010, s. 25) uvádějí následující funkce, které učitel musí v rámci inkluzivního vzdělávání zastávat v oblasti řízení edukačních procesů:

- získávat a diagnostikovat informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyhodnocují ve spolupráci s odborníky, a následně využívají v edukaci,
- koordinují inkluzivní výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu třídy a vyhodnocují výsledky,
- vypracovávání individuálních vzdělávacích plánů pro každého z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v případě potřeby činí průběžné korelace,
- realizovat vzdělávání všech aktérů inkluzivního procesu ve třídě a koordinují spolupráci.

Bíla kniha (2001) uvádí, že důležitost je kladena také na spolupráci s rodiči žáků, kteří představují pro žáky největší autoritu, a bez jejichž pomoci je vzdělávání a řešení problému mnohem obtížnější.

Přestože je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání klade na osobnost učitele zvýšené nároky, je třeba si uvědomit, že na něj lze zároveň pohlížet jako na možnost zdokonalování se v rámci pedagogické profese. Volba vhodných výukových metod tak, aby respektovala osobnost každého z žáků, nabízí každému z učitelů možnost zdokonalení ve svých strategiích výuky a umožňuje mu osobnostní a profesní růst.

3 SOCIO-KOGNITIVNÍ TEORIE JAKO ZÁKLAD VNÍMANÉ VLASTNÍ ÚČINNOSTI

V předchozí kapitole jsme se věnovali pojmu učitelovo pedagogické myšlení (teacher's beliefs), které chápeme jako komplex idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které ovlivňují učitelovo vnímání, na základě kterého realizuje svoji edukační činnost. Účelem diplomové práce je zkoumat učitelovo pedagogické myšlení skrze jeho vnímanou vlastní účinnost, která představuje determinant ovlivňující jeho chování, a především jeho přesvědčení o dosažení konkrétních výsledků a stanovených cílů. Skutečnost, jak učitel vnímá svoji vlastní účinnost, výrazně ovlivňuje způsob, kterým přistupuje ke svým žákům, ale také jeho přesvědčení o svých schopnostech dosáhnout stanoveného cíle. Jedná se tedy také o přesvědčení o schopnosti a neschopnosti dosáhnout cílů v procesu vzdělávání, které v kontextu vzdělávání žáků sociálním znevýhodněním představuje možný determinant ovlivňující výchovně vzdělávací proces, neboť žáci se sociálním znevýhodněním mohou vyžadovat zvýšenou pozornost.

Vnímaní vlastní účinnost (self efficacy) je univerzálním konceptem fungujícím ve všech činnostech, a zároveň nejdůležitějším regulátorem činností člověka a zprostředkovatelem výsledků těchto činností. Je definována jako přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určených úrovní výkonu, které ovlivňují události působící na náš život. Z toho důvodu hraje velmi významnou úlohu v životě člověka. (Wiegerová et al., 2012, s. 11)

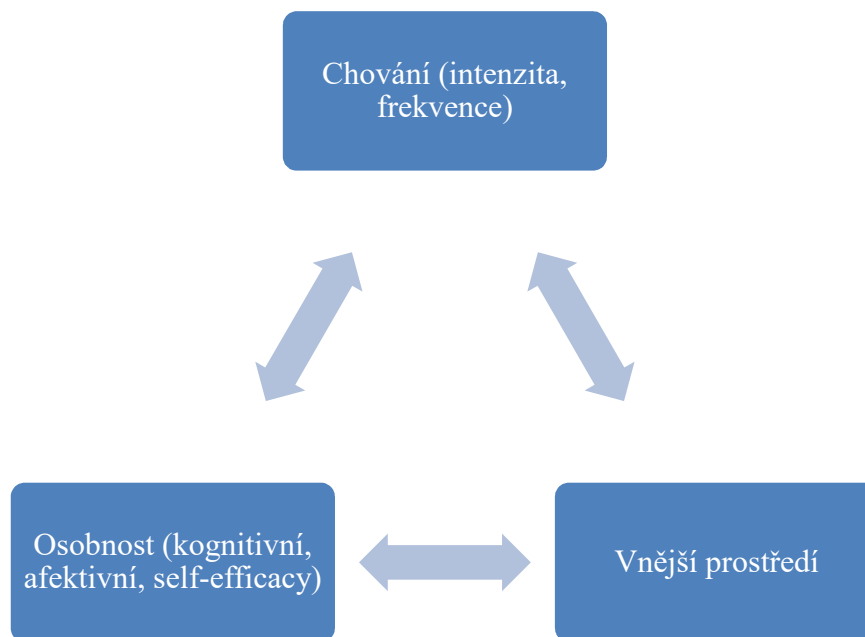
Přestože koncept self efficacy představuje univerzální koncept fungující ve všech činnostech člověka, považujeme za velmi přínosné jej zařazovat právě i do školního prostředí, neboť jsou to právě učitelé, kteří se významně podílí na procesu adaptace a vzdělávání žáků.

Koncept self-efficacy byl rozpracován na základě socio-kognitivní teorie kanadského sociálního psychologa Alberta Bandury. Ten na základě svojí teorie rozděluje chování člověka do triadického modelu, kde významnými faktory jsou chování člověka, jeho osobnostní vlastnosti, ale také vliv prostředí. (Wiegerová et al., 2012, s. 10)

Bandurova teorie sociálního učení přistupuje k vysvětlování lidského chování na základě vztahu mezi kognitivními, behaviorálními a environmentálními determinanty. Pomocí procesu nazývaného reciproční determinismus dochází k ovlivňování osudů lidí, především na základě kontroly vlivů z vnějšího prostředí a vnitřních sil. (Kollárik, 2004, s. 171)

Skutečnost, že dochází ke vzájemnému propojování a ovlivňování těchto tří faktorů, byla známa již před vytvořením Bandurovy teorie. Jedná se o tři všeobecně známé činitele, které se v rámci sociální psychologie považují za zcela zřejmé. Přínos Bandurovy teorie však spočívá v tom, že jsou jednotlivé faktory dány do vzájemného vztahu, který se nazývá jako reciproční determinismus. Jednotlivé faktory se vzájemně ovlivňují, z čehož vzniká faktor výsledný. (Wiegerová et al., 2012, s. 10)

Následující obrázek znázorňuje tzv. triadickou reciprocitu:



Obrázek 3 *Bandurův model chování člověka* (Wiegerová et al, 2012, s. 11)

Model triadického recipročního determinismu spočívá ve vzájemném integrování jednotlivých faktorů, a jejich působení. Výsledný efekt je tedy množinou vzájemně propojených vlivů. (Janoušek, 1992, s. 386) Na základě vzájemného ovlivňování tří faktorů, je jedinec brán jako celek v celé své komplexnosti, přispívá v rámci recipročních vlivů k vlastnímu rozvoji, ovlivňuje své chování a motivaci. Nelze tedy říci, že jde pouze o automatické tvarování vnějším prostředím a vnitřními silami. (Wágenerová, 2001)

Bandura ve svém modelu zdůrazňuje kognitivní faktor, který má vliv při auto-regulační činnosti člověka, proto svoji teorii nenazývá pouze jako teorii sociální. Člověk je osobností, která reflektuje svoji vlastní činnost, nejde pouze o pasivní bytost formovanou vnějšími silami, nebo pudy. (Wiegerová et al., 2012, s. 11)

Proto je důležité zdůraznit fakt, že lidé sami přispívají k vlastní motivaci, chování a rozvoji, nejsou tvarováni automaticky pouze vnějšími silami a hnáni vnitřními.

U každého jedince se objevují tyto základní lidské vlastnosti, které jsou buď individuálně kultivovány, nebo zůstávají nerozvinuté. (Janoušek, 1992, s. 387)

Pocit vlastní účinnosti má vliv na činnosti lidí v několika ohledech, zvyšuje jejich výkony, ale také duševní pohodu, a to hned v mnoha aspektech. Pokud má jedinec důvěru ve vlastní schopnosti, přistupuje k činnostem a úkolům jako k výzvám, které je odhodlán zvládnout, a nevnímá je jako hrozbu. Pokud je neúspěšný, přisuzuje své selhání nedostatečnému úsilí nebo nízké úrovni znalostí, při případném neúspěchu své úsilí zvýší a pokračuje v něm. (Bandura, 1994) Lidé, kteří o svých schopnostech pochybují, vnímají veškeré náročné úkoly jako hrozbu. Mají malé odhodlání k dosažení svých cílů, a zabývají se příliš svými osobními nedostatky, namísto toho, aby se soustředili na dosažení vytyčených cílů. Hned malý neúspěch pro ně bývá důvodem ke ztrátě víry ve své schopnosti, proto se také rychle vzdávají na cestě k dosažení svých cílů. (Bandura, 1994)

Přesvědčení o vlastních schopnostech dosáhnout určité úrovně výkonu se významně podílí na událostech působících na náš život a určuje, jak se lidé cítí, chovají, myslí a motivují sami sebe v různých situacích. Bandura (1994) uvádí, že na účincích toho přesvědčení se podílejí čtyři hlavní procesy. Patří k nim:

- Kognitivní procesy

Osobní stanovování cílů je ovlivněno především vlastním hodnocením schopností, které má vliv na náročnost cílů, které si lidé stanovují. Čím vyšší míra vnímané vlastní účinnosti se u jedince nachází, tím je zároveň větší jeho odhodlání stanoveného cíle dosáhnout. Osobní přesvědčení o vlastní vnímané účinnosti tedy představuje významný faktor. Pokud člověk bojuje s pochybnostmi o své osobě a svých schopnostech, je velmi těžké něčeho dosáhnout. Aplikování vhodného analytického myšlení má tedy značný význam. Jedinci, kteří o své vlastní účinnosti pochybují, snižují své možnosti úspěchu a jejich kvalita výkonu klesá. Naopak lidé s velkou mírou vlastní účinnosti jsou úspěšní v dosahování svých stanovených cílů, a to především na základě nezdolného přesvědčení o své vlastní účinnosti, které jim napomáhá v dosažení náročných cílů. (Bandura, 1994)

Podle Bandury (1977) cit. podle Plhánková (2003, s. 189) lidé s vysokou mírou vnímané vlastní účinnosti jsou přesvědčeni o tom, že je v jejich silách zvládnout nejrůznější životní situace a překážky, které mnohdy sami vyhledávají, přičemž jsou si vnitřně jisti tím, že jejich řešení dovedou „dotáhnout do konce“. Naproti tomu lidé, kteří nevěří ve svoji

schopnost účinně jednat a příliš si nevěří, se stávají při konfrontaci s životními problémy bezmocní a slabí. Hlavním důvodem je nedůvěra ve schopnost změnit situaci na základě vlastních sil.

- Motivační procesy

Přesvědčení o své vlastní účinnosti hraje významnou roli také v seberegulaci motivace. Lidská motivace se ve většině případů vytváří kognitivně, kdy se lidé motivují na základě svých přesvědčení, co mohou v budoucnu dělat a čeho je cenné dosahovat. Mezi tři základní druhy motivátorů řadí kauzální atribuci, očekávání výsledků a kognitivně zpracované cíle. Přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti je obsaženo v každém z těchto druhů kognitivní motivace. (Bandura, 1994)

Bandura dále uvádí schopnosti, které jsou klíčové při stanovování a plánování cílů, pro proces regulace, ale také pro regulaci pracovní schopnosti. Těmito schopnostmi jsou schopnost autoregulace, schopnost autoreflexe, schopnost zástupného učení, ale také schopnost symbolizace a myšlenkové anticipace. (Wágnerová, 2001)

- Afektivní procesy

Přesvědčení o své vlastní schopnosti zvládat problémy určuje, jakou míru stresu a deprese lidé prožívají v ohrožujících nebo náročných situacích. Na základě vnímané vlastní účinnosti tedy může docházet k ovlivňování stresorů, které hrají významnou roli ve vzbuzování úzkosti. Lidé, kteří se domnívají, že jsou schopni čelit takovým hrozbám, se vyhýbají znepokojivým vzorcům myšlení. Naproti tomu lidé, kteří se domnívají, že nejsou schopni hrozby zvládnout, prožívají na základě svého neefektivního myšlení vysokou míru úzkosti, často zveličují závažnost možných hrozeb a znepokojují se událostmi, které se zřídka kdy stanou. (Bandura, 1994)

- Selektivní procesy

Přesvědčení o vnímané vlastní účinnosti může ovlivňovat životní cestu jedince, a to na základě druhu činností a prostředí, které si lidé vybírají. Umožňuje tedy lidem vytvářet prospěšné prostředí, ve kterém jsou každodenně v kontaktu a uplatňovat nad ním určitou kontrolu. Lidé se vyhýbají situacím a činnostem, o kterých se domnívají, že není v jejich možnostech je zvládnout. Pohotově se však pouštějí do situací, které jsou na základě jejich vnímané vlastní účinnosti schopni zvládnout. Touto volbou činností dochází k rozvíjení různých schopností a zájmu,

proto má volba činností značný význam při osobnostním vývoji jedince. „Je tomu tak proto, že sociální vlivy, které působí ve vybraném prostředí, podporují určité schopnosti, hodnoty a zájmy ještě dlouho potom, co rozhodující determinanta účinnosti zanechala svůj prvotní účinek“ (Bandura, 1994).

Výskyt jednotlivých schopností je u každého jedince zcela odlišný, každý jedinec se také liší v jejich konkrétní podobě. Přesto je na základě výše uvedených procesů zřejmé, že vnímaná vlastní účinnost zasahuje do všech oblastí života jedince a její míra může značně ovlivnit kvalitu života jedince.

3.1 Koncept self efficacy

Model self-efficacy hraje důležitou úlohu v rámci osobnostních vlastností člověka. Model je definován jako úsudek člověka o svých schopnostech iniciovat určitou činnost a vykonávat ji. Pomocí této činnosti potom dosahujeme vymezených cílů. To jak je člověk přesvědčen o svém potenciálu, sehrává roli v jeho působení a následné činnosti. (Wiegerová et al., 2012, s. 11) Jedná se tedy o univerzální koncept, který funguje ve všech činnostech člověka, podílí se na regulování těchto činností a zároveň je zprostředkovatelem jejich výsledků. Z toho důvodu hraje velmi významnou úlohu v životě člověka.

Na základě výše uvedených skutečností je zřejmé, že vnímaná vlastní účinnost sehrává velmi významnou roli v životě každého jedince. Je velmi důležitá pro sebehodnocení, které ovlivňuje následné chování a přistupování k jednotlivým činnostem. Pro účely diplomové práce se zabýváme vnímanou vlastní účinností učitele, která představuje determinující faktor činnosti učitele v procesu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Bandura ve své teorii uvádí, že úspěšná činnost je založena na dvou následujících předpokladech. Jimi jsou:

- a.) Potenciál uskutečnit určitou činnost (efficacy expectation);
- b.) Přesvědčení, že pomocí této činnosti dosáhneme stanoveného cíle (outcome expectancy).

(Wiegerová et al., 2012, s. 12)

Pomocí rozlišení dvou předpokladů úspěšné činnosti Bandura zdůrazňuje, že činnost je pouze cestou k očekávanému výsledku, nikoli jejím výsledkem. Výsledek vyplývá z činnosti, je to její důsledek. (Wiegerová et al., 2012, s. 12 cit. podle Bandura 1997)

Bandura situaci popisuje na základě příkladu školské známky, kdy dosažená známka nevyovídá nic o tom, co nového se žák naučil a v čem se zlepšil, ale označuje pouze danou úroveň výkonu v procesu učení. Z toho vyplývá, že přestože lze kvalitativně a kvantitativně hodnotit činnost člověka, nezískáváme tím informace o tom, jakého výsledku bylo pomocí této činnosti dosaženo. (Wiegerová et al., 2012, s. 12)

S konceptem self efficacy se nesetkáváme pouze individuálně (např. samotné učení se), ale rozlišujeme také self efficacy v rámci skupinové aktivity tzv. collective self efficacy. Ten pojednává o společném přesvědčení dané skupiny dosáhnout vytyčených cílů. Proto se běžně setkáváme také se self efficacy rodiny, pracovního kolektivu či učitelského sboru. (Wiegerová et al., 2012, s. 13)

Je tedy zřejmé, že výzkum self efficacy je velmi rozsáhlý což dokazuje na základě podaných důkazů jak v oblasti život člověka, tak i skupin lidí. Nejčastěji se setkáme s uplatňováním konceptu self efficacy v edukačním prostředí, kdy představuje determinující faktor ovlivňující činnost učitele, kolektivu učitelů a žáka. (Wiegerová et al., 2012, s. 12)

3.2 Vnímaná vlastní účinnost učitele

S teorií a výzkumem o vnímání vlastní účinnosti učitelů se setkáme již více jak třicet let, během kterých se podařilo shromáždit velké množství empirických poznatků v jednotlivých etapách učitelské kariéry, v různých vyučovacích předmětech, typech škol a škol s různým ekonomickým a kulturním zázemím. S výzkumem vnímané vlastní účinnosti se nesetkávám pouze v Severní Americe a Evropě, ale také v zemích jako je Čína, Singapur, Jižní Korea, Austrálie, Thajsko, Kypr, Turecko, Izrael a Indie. S rostoucím zájmem o problematiku vnímané vlastní účinnosti se setkáváme také v České a Slovenské Republice, kde zájem o problematiku pomalu narůstá. (Greger, 2011; Šuverová, 2011; Gavora, Majerčíková, 2012; Gavora, 2009, 2010, 2011, Ďurkovičová, 2013) (Wiegerová a kol, 2012, s. 33)

Výkonnost člověka je ovlivněna mnohými vnitřními činiteli, např. schopnostmi, motivací a sebepojetím. Stejně tomu tak je v případě činnosti učitelů, jejichž učební styl se neodvíjí pouze od odborných vědomostí a profesních dovedností, ale především od toho jakou představu mají o sobě samém – jak vnímají a hodnotí sami sebe jako učitele. Tato představa se stává silným faktorem, který může (v pozitivním) případě podporovat

učitelovo působení ve třídě na základě uplatňování odborných vědomostí a zručností, nebo (v negativním) je brzdit. (Gavora, 2009)

Na základě řady výzkumů provedených na různých stupních a typech škol, bylo dokázáno, že učitel s vysokou vnímanou vlastní účinností vynakládá více úsilí do přípravy a realizace vyučování, které je rovněž vedeno náročnějším způsobem. Důvodem je především víra učitele ve své vlastní schopnosti, na základě kterých dokáže více využít své profesní vědomosti, schopnosti a zručnost, a to bez ohledu na jeho skutečné kompetence. Dokáže tedy lépe odolávat stresovým faktorům okolí a naskytnutým překážkám. (Gillerová, Kebza, Rymeš et al., 2011, s. 156-157) Přesvědčení učitele o své vnímané vlastní účinnosti obsahuje také schopnosti, jakými jsou např. schopnost ovlivňovat výkon žáků, jejich disciplínu a prospěch, ale také schopnost řešit učební problémy žáků ve škole. Na základě vnímané vlastní účinnosti učitelé rozhodují o všem, co bude ve třídě probíhat, jedná se tedy o významnou autoregulační činnost člověka. (Gavora, Majerčíková, 2012, s. 207 cit. podle Pajares, 1996) Pokládáme za důležité zdůraznit, že vnímaná vlastní účinnost učitelů představuje pouze jejich vlastní přesvědčení o svých schopnostech, nejedná se tedy o jejich skutečnou zdatnost.

Gavora, Majerčíková (2012, s. 207) cit. podle Pajares (1996) uvádějí, že je velmi pravděpodobné, že učitel s vysokou mírou vnímané vlastní účinnosti bude volit náročnější postupy, při kterých bude vytrvalejší a odolnější, a to i v případě, že bude čelit překážkám a těžkostem. Vnímaná vlastní účinnost se projevuje volbou náročnějších úloh, vysokým stupněm nasazení a dobrým emocionálním naladěním. Silverman, Davis (2009) uvádějí, že učitelé také kladou důraz na samostatnost žáků, nastavují jim dosažitelné cíle a ochotně nabízejí zvláštní pomoc méně nadaným studentům.

Wiegerová et al., (2012, s. 34) uvádí, že provedené výzkumy všeobecně vedly k názorům, které shrnují Gibson, Dembo (1984), Henson (2001), Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy (2001) a Ross, Bruce (2007), a které vnímají vnímanou vlastní účinnost učitelů jako skutečnost při které učitelé:

- častěji volí náročnější vyučovací postupy než učitel, který je přesvědčený o své slabé vnímané vlastní účinnosti,
- lépe odolává tlakům prostředí,
- má tendenci dávat žákům více problémových úloh než úloh, ve kterých žáci uplatní pouze reprodukci vědomostí,

- věnuje více času tomu, aby dovedl žáka k správným odpovědím na otázky (když žák nezná odpověď, tak hned nevyvolá jiného z žáků, který odpověď zná),
- vyžívá častěji skupinové práce než učitelé se slabou vnímanou vlastní účinností,
- obyčejně se věnuje více slabším žákům než jeho kolegové se slabou vnímanou vlastní účinností.

Vnímanou vlastní účinnost učitele není bohužel možno posoudit na základě externího pozorování během vyučování ve třídě. Pozorujeme pouze konkrétní činnost, při které učitel uplatňuje své profesní dovednosti a zručnosti v různých fázích vyučování, kdy máme na mysli plánování vyučování, samotnou realizaci ve třídě a závěrečné vyhodnocení. Tyto činnosti jsou podmíněné vnímanou vlastní účinností učitele, kterou nevidíme, protože působí jako vnitřní regulátor jeho činností. (Wiegerová et al., 2012, s. 34)

Při stanovování vyučovací úlohy učitel diagnostikuje svoje profesní kompetence, ale i svůj emocionální a fyzický stav, a to vzhledem ke konkrétním vnějším podmínkám daného vyučování. Zvažuje náročnost realizace úlohy, na základě vyžadovaných předpokladů, možností a omezení, které může obsahovat. Opírá se o svoje předchozí vyučovací zkušenosti, ať už úspěšné, či neúspěšné, které mu slouží jako měřítko k řešení dané situace. Učitel tedy každou vyučovací situaci diagnostikuje a dává do vztahu se svojí vlastní vnímanou účinností, a na základě toho koná. Ústředním se tedy stává kognitivní zpracování vnitřních a vnějších informací, tedy informací o sobě jako o učiteli a o faktorech ležících mimo něj. (Wiegerová et al., 2012, s. 36) V praxi se pak setkáváme s tím, že zkušený učitel je schopen rychlého kognitivního zpracování, a to na základě opakovaných vyučovacích situací, která jsou učiteli již známá. Naproti tomu u začínajících učitelů toto kognitivní zpracování může trvat o něco déle, protože začínající učitel nemá dostatek vyzkoušených „vyčovacích scénářů“ k zvládnání dané situace. Přesto je však možné setkat se se situací, kdy zkušenému učiteli mohou do vyučování vstoupit mimořádné obtížnosti a problémy, jako je např. použití nových neznámých učebnic, nevyzkoušené organizační formy vyučování a mimořádné nedisciplinovanosti třídy. Přesto je učitel s vysokou mírou vlastní účinnosti připraven takovým problémům čelit a úspěšně je zvládnout. (Wiegerová et al., 2012, s. 36)

Při posuzování svojí úspěšnosti učitel zpravidla zvažuje, do jaké míry může připisovat svůj úspěch sám sobě či vnějším faktorům, které nedokáže přímo ovlivnit (materiální vybavení školy, nepříznivé domácí prostředí žáka, demotivovaní žáci, atd.) a do jaké míry je scho-

pen je kompenzovat. Tato otázka se stává klíčovou při zkoumání vnímané vlastní účinnosti učitelů. Tato problematika připisování úspěchu vnitřním nebo vnějším faktorům se do teorie o vnímané vlastní účinnosti učitele dostala přes koncept locus of control J. Rottera (1966) a byla aplikována ve výzkumném a diagnostickém nástroji Teacher Efficacy Scale (TES), který se skládá ze dvou dimenzí:

- Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech (personal teaching efficacy)
Představuje víru učitele ve své schopnosti ovlivnit učení a chování žáků. Reprezentuje ho např. výrok: *„Když dojde ke zlepšení žáka v učení, je to z toho důvodu, že najdeme způsob, jak k němu přistupovat“*.
- Potenciality vyučování vnímané učitelem (general teaching efficacy)
Vyjadřuje, do jaké míry je podle názoru učitele možné na základě vyučování, které představuje institucionální formu působení na žáka, překonat, anebo alespoň redukovat, nepříznivé činitele ležící mimo učitele (slabé schopnosti žáka, špatné vybavení školy, nepříznivé rodinné prostředí žáka). Reprezentuje ho např. výrok: *„Nemám moc možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní úlohu při motivaci k učení má jeho rodinné prostředí“*. (Wiegerová et al., 2012, s. 37 ve srov. s Ďurkovičová, 2013, s. 309)
Dimenze se v kontextu diplomové práce jeví jako významná, neboť se soustředíme na názory učitelů, zda je možné překonat možné determinanty vnějšího prostředí ovlivňující vyučovací proces.

Důležitou součástí učitelovi práce je také jeho spolupráce s rodiči, kdy působení učitele v této oblasti je opět regulováno na základě vnímané vlastní účinnosti. Jedná se o přesvědčení o tom, do jaké míry je učitel schopen využít potenciál rodiny ke vzdělávání a přístupu ke konkrétnímu žákovi a celé škole. Hovoříme-li tedy o předpokladu, že vnímaná vlastní účinnost učitele interpretuje jeho přesvědčení o schopnostech, které ho předurčují k úspěchu při plnění stanovených úloh, potom je předpokladem také fakt, že tato zdatnost ovlivňuje jeho spolupráci s rodiči. (Gavora, Majerčíková, 2012, s. 208)
Z toho vyplývá, že vnímaná vlastní účinnost učitele není důležitá pouze pro vyučování, ale především také pro spolupráci s rodinou dítěte.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Zvolený výzkumný problém: **Jak učitelé vnímají svoji vlastní vnímanou účinnost v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách⁶?**

Ve výzkumu se zaměřujeme na problematiku vnímané vlastní účinnosti učitelů působících na základních školách, a to zejména v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také zjistit, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a vybranými specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Osobnost učitele významně ovlivňuje proces vzdělávání, ve kterém sehraává velkou roli interakce mezi učitelem a žákem, a také jejich vzájemná kooperace. Z tohoto důvodu je velmi důležité, jakým způsobem učitel vnímá svoji vlastní účinnost, která se dále projevuje ve vztahu k jeho vzdělávací činnosti a angažovanosti směrem k žákům. Diplomová práce se soustřeďuje na žáky pocházející ze znevýhodněného sociálního prostředí a zajímá nás, jak učitelé hodnotí svoji vlastní vnímanou účinnost směřovanou k jejich vzdělávání. Zjišťujeme názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, neboť skutečnost, jak učitel vnímá svoji vlastní účinnost, výrazně ovlivňuje způsob, kterým přistupuje ke svým žákům. Jedná se tedy také o přesvědčení o schopnosti a neschopnosti dosáhnout cílů v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Zaměřujeme se také na zjištění, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů ve vztahu k vybraným specifickým edukace sociálně znevýhodněných žáků. Z tohoto důvodu je dotazník sloužící k zjišťování dat sestavován na základě respektování stanovených cílů.

Jedním z důvodů pro volbu tématu diplomové práce je souvislost s projektem IGA⁷, který je zaměřen na zjišťování determinantů ovlivňujících činnost učitelů v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách, ale také osobní zainteresovanost do problematiky vzdělávání dospívajících osob, ve které učitelé sehraávají významnou roli. Na základě řady realizovaných výzkumů bylo dokázáno, že osobnost

⁶ Podle Mezinárodní klasifikace vzdělávání se jedná o vzdělávací úroveň ISCED 1 a 2.

⁷ Název projektu: Determinanty ovlivňující činnost učitelů v rámci edukace sociálně znevýhodněných žáků na vzdělávací úrovni ISCED1a 2.

učitele představuje vedle rodinných proměnných významnou determinantu ovlivňující vzdělávání žáků, jejich učení a jejich vzdělávací výsledky. Z tohoto důvodu přikládáme faktoru vnímané vlastní účinnosti učitelů značný význam.

4.1 Klíčové koncepty

Následující podkapitola je věnována definování klíčových konceptů, se kterými pracujeme v rámci empirické části diplomové práce.

Standardizovaný výzkumný nástroj Teacher Efficacy Scale (dále jen TES)

Jedná se o sebehodnotící výzkumný nástroj pro učitele, který se skládá z 16 položek, které hodnotí dvě na sobě nezávislé dimenze („faktory“) vnímané vlastní účinnosti učitele. Faktor PTE a Faktor GTE.

Faktor PTE – učitelovo přesvědčení o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků

Představuje první faktor výzkumného nástroje TES, ten je zaměřen na zkoumání vnímané vlastní účinnosti, která v rámci diplomové práce představuje jednu z oblastí zkoumání. V rámci dotazníkového šetření se jedná o jednu z oblastí (částí) dotazníku. (otázka č. 11 viz příloha I- Dotazník)

Faktor GTE – potenciality vyučování vnímané učitelem- do jaké míry je podle názoru učitele možné, překonat či redukovat vnější činitele, stojící mimo učitele (rodinné prostředí, schopnosti žáka, vybavení školy)

Představuje druhý faktor výzkumného nástroje TES, ten je zaměřen na zkoumání vnímané vlastní účinnosti, která v rámci diplomové práce představuje jednu z oblastí zkoumání. V rámci dotazníkového šetření se jedná o jednu z oblastí (částí) dotazníku (otázka č. 11, viz příloha I- Dotazník).

Faktor N – „nepříznivý postoj“ Faktor P – „podpora“

Faktory výzkumného nástroje SZŽ, který je zaměřen na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Ta je druhou oblastí zkoumanou v rámci diplomové práce. V rámci dotazníkového šetření se jedná o druhou z oblastí (částí) dotazníku (otázka č. 12, viz příloha I- Dotazník).

Sociálně znevýhodněný žák

Jedinec pocházející z rodinného prostředí, které na základě svých socio-ekonomických a kulturních podmínek nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností jedince. (Šafránková, Kocourková, 2013)

Edukace

Pojem edukace vyjadřuje takové činnosti lidí, při kterých jeden subjekt učí jiný subjekt. Termín souhrnně pokrývá jak výchovu, tak vzdělávání. (Průcha, 2015, s. 18)

5 DESIGN VÝZKUMU

Diplomová práce využívá kvantitativního pojetí výzkumu. Ten je pro účely diplomové práce vhodný především z hlediska možnosti sběru dat od velkého počtu respondentů. Výzkum je sestavován na základě deskriptivně-relačního pojetí. Deskriptivní pojetí výzkumu využívá popisné statistiky, relační (vztahové) pojetí zjišťuje, zda existují souvislosti mezi zkoumanými jevy. Hlavním cílem je zjistit názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů ve vztahu k vybraným specifickým edukace sociálně znevýhodněných žáků.

5.1 Výzkumné otázky, cíle a hypotézy

Na základě formulovaného výzkumného problému a hlavního výzkumného cíle stanovujeme dílčí výzkumné otázky a hypotézy:

Dílčí cíle výzkumního šetření:

První skupina výzkumných cílů je zaměřena na oblast vnímané vlastní účinnosti učitelů (oblast TES).

- 1. Zjistit, jak učitelé vnímají vlastní vnímanou účinnost, z hlediska faktoru PTE a GTE, v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.**

Jak učitelé vnímají vlastní vnímanou účinnost, z hlediska faktoru PTE a GTE, v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

- 2. Zjistit, do jaké míry je učitel přesvědčen o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE).**

Do jaké míry je učitel přesvědčen o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE)?

- 3. Zjistit, do jaké míry je podle názoru učitele možné, redukovat či překonat vnější činitele, které vycházejí z přirozeného prostředí žáka (položky faktoru GTE).**

Do jaké míry je podle názoru učitele možné, redukovat či překonat vnější činitele, které vycházející z přirozeného prostředí žáka (položky faktoru GTE)?

- 4. Zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) v závislosti na pohlaví respondentů.**

Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) v závislosti na pohlaví respondentů?

H1: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) z hlediska pohlaví respondentů.

5. Zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) a krajem respondentů.

Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) a krajem respondentů?

H2: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) a krajem respondentů.

6. Zjistit, zda existují souvislosti mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE) a délkou praxe.

Existují souvislosti mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE) a délkou praxe?

H3: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE) a délkou praxe.

7. Zjistit, zda existují souvislosti mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, zn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele jako např. rodinné prostředí, vybavení školy (položky faktoru GTE) a délkou praxe.

Existují souvislosti mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, zn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele jako např. rodinné prostředí, vybavení školy (položky faktoru GTE) a délkou praxe?

H4: : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a délkou praxe.

8. Zjistit, zda existuje souvislost mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a tím, zda mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Existuje souvislost mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a tím, zda mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H5: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a skutečností, zda mají či nemají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

- 9. Zjistit, zda existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a skutečností, zda mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, (položky faktoru GTE) ležící mimo učitele, a skutečností, zda mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H6: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda mají či nemají, zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

- 10. Zjistit, zda existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele, jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a skutečností, zda se škola, ve které učitele působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality.**

Existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele, jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality?

H7: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat

či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality.

Druhá skupina výzkumných cílů je zaměřena na zjišťování názorů učitelů v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (oblast SZŽ).

11. Zjistit, zda učitelé považují přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu za přínosnou.

Považují učitelé přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu za přínosnou?

12. Zjistit názory učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Jaké jsou názory učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

13 Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H8: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivý postoj, který vyjadřuje postoje učitelů, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

14 Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H9: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

- 15 Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H10: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

- 16 Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

H11: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

5.2 Výzkumný nástroj

K realizaci výzkumného šetření využíváme dotazníku skládajícího se ze dvou oblastí. První oblast, vnímaná vlastní účinnost učitelů, je zjišťována pomocí výzkumné nástroje Teacher Efficacy Scale (Gibson, Dembo, 1984), který představuje sebehodnotící nástroj, pomocí kterého učitelé vyjadřují své přesvědčení o zdatnosti řešit určité vyučovací situace. Jedná se o 16položkový výzkumný nástroj, který je rozdělen do dvou níže uvedených faktorů. Výzkumný nástroj se skládá z 16 škálových otázek Likertova typu, kdy učitel vyjadřuje míru souhlasu s danou charakteristikou od „naprosto souhlasím“ až po „naprosto nesouhlasím“ na šesti bodových škálách.

Autoři dotazníku jsou Sherri Gibsonová a Myron H. Dembo (1984). Peter Gavora (2009) jej adaptoval na slovenské prostředí. Pro dotazník je využito překladu Gregera (2011), který nástroj adaptoval na české prostředí.

Výzkumný nástroj TES je rozdělen do dvou faktorů:

- 1.) *Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech*, kdy hovoříme o víře učitele ve své schopnosti ovlivnit učení žáků a jejich chování.

Faktor odpovídající položkám č. 6, 8, 9,10, 11, 12, 13, 14, 15 a 16.

- 2.) *Potenciality vyučování vnímané učitelem*, tzn. do jaké míry, podle názoru učitele, může vyučování redukovat vnější činitele, které leží mimo učitele (schopnosti žáka, vybavení školy, rodinné prostředí žáka atd.).

Faktor odpovídající položkám č. 1, 2, 3, 4,5 a 7. (Gavora, 2009, s. 4)

V elektronické podobě dotazníku byla uvedena charakteristika pojmu „sociálně znevýhodněný žák“, tak jak byla definována v teoretické části diplomové práce (viz. příloha 1-Dotazník). Každý z respondentů byl požádán, aby před samotným vyplňováním zohlednil své odpovědi právě v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním.

Pro zkoumání druhé oblasti, která je zaměřena na zjišťování názorů učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, je použit výzkumný nástroj vlastní konstrukce. Ten je inspirován výzkumnými nástroji, které se obdobně jako výzkumný nástroj TES, zaměřují na vnímanou vlastní účinnost. Vycházeli jsme tedy z nástrojů Teacher Self-Efficacy Scale a Parental Self-Efficacy Scale (Bandura, 2005; Potměšil, 2010; Bittnerová, 2009) a z výzkumů vztahujících se k sociálně znevýhodněným žákům. Výzkumný nástroj je zaměřený konkrétně na sociálně znevýhodněné žáky a názory učitelů na vzdělávání této specifické skupiny žáků. Z tohoto důvodu jsme jej pojmenovali jako výzkumný nástroj Sociálně znevýhodněný žák (dále jen SZŽ). Jedná se o 16ti položkový výzkumný nástroj, který obdobně jako TES, obsahuje škálové otázky Likertova typu. Položky jsou hodnoceny na šestibodové škále, od „naprosto souhlasím“ po „naprosto nesouhlasím“, pomocí kterých respondenti vyjadřují míru souhlasu s jednotlivými položkami. Výzkumný nástroj byl na základě faktorové analýzy rozdělen do dvou faktorů:

- 1.) Faktor „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů (dále jen N)

Faktor odpovídající položkám č. 1, 2, 3, 5, 6, 13, 14, 15,

- 2.) Faktor „podpory“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ (dále jen P)

Faktor odpovídající položkám č. 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19

Způsob jeho rozdělení je podrobně popsán v kapitole 7. Vyhodnocování výsledků výzkumný nástroj SZŽ.

Souběžně s vyplňováním obou oblastí dotazníku, jsou respondenti požádáni o vyplnění základních údajů. Ty se zaměřují především na zjištění základních informací o respondentech, jako je např. kraj, délka praxe, pohlaví a věk. Dotazník je zcela anonymní a slouží k následné analýze získaných dat.

5.3 Výzkumný soubor

Pro účely diplomové práce je výběr výzkumného souboru podmíněn a respektuje kvantitativní přístup k výzkumnému šetření. Základní výzkumný soubor představují učitelé působící v období realizace výzkumného šetření podle Mezinárodní standardní klasifikace na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2, v námi vybraných krajích.

Výběr krajů je záměrně volen ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům. Byl proveden na základě sociodemografické analýzy (SocioFactor s.r.o., 2013, s. 429). Sociodemografická analýza určuje míru ohrožení dětí z hlediska tří dimenzí: první dimenzí je demografické a sociální prostředí; druhou dimenzí je ekonomická aktivita, nezaměstnanost, příjem dávek; a třetí dimenzí neúplnost, nefunkčnost rodiny a její ohrožení. Na základě zmíněných dimenzí, které určují míru ohrožení dětí, byly vybrány tři kraje.

- a.) **Ústecký kraj**, ve kterém je vysoká míra ohrožení dětí a mládeže.
- b.) **Pardubický kraj**, ve kterém je nízká míra ohrožení dětí a mládeže.
- c.) **Liberecký kraj**, ve kterém je průměrná míra ohrožení dětí a mládeže.

Následující tabulka uvádí počty učitelů působících na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 ve školním roce 2015-2016, kteří tvoří základní výzkumný soubor. Uvádíme také počty škol, ze kterých je pomocí náhodného výběru, provedeného na základě prostého losování, sestavován výběrový výzkumný soubor. Údaje jsou dostupné na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ve Statistické ročence školství pro rok 2015-2016. (MŠMT, 2016)

Tabulka 1 *Základní výzkumný vzorek*

Kraj	Počet učitelů v základních školách pro rok 2015/2016		Počet škol
	celkem	z toho ženy	
Ústecký kraj	5769	4872	281
Pardubický kraj	3673	3070	254
Liberecký kraj	3168	2663	207

Výběrový výzkumný soubor byl sestaven na základě prostého náhodného výběru. Námi vybrané kraje byly rozděleny do okresů podle samosprávných krajů. Z každého okresu byly náhodně vylosovány čtyři školy, které byly požádány o vyplnění dotazníku.

Následující tabulka znázorňuje rozdělení okresů podle samosprávných krajů (Ústeckého, Pardubického a Libereckého).

Tabulka 2 Rozdělení okresů podle samosprávných krajů

Kraj	Okresy
Ústecký kraj	Děčín Chomutov Liberec Louny Most Teplice Ústí nad Labem
Pardubický kraj	Chrudim Pardubice Svitavy Ústí nad Orlicí
Liberecký kraj	Česká Lípa Jablonec nad Nisou Liberec Semily

Výběrový výzkumný vzorek představují všichni učitelé běžných základních škol působící ve školním roce 2015-2016, kteří byli na základě náhodného výběru požádáni o vyplnění internetového dotazníku. Internetový dotazník byl zasílán na emailové adresy škol, které jsou dostupné z adresáře Ministerstva škol a školských zařízení zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. (MŠMT, 2016) Všem ředitelům vybraných škol byla zaslána žádost o vyplnění dotazníkového šetření. Ti byli zároveň požádáni o přeposlání odkazu všem učitelům působícím na dané škole v daném školním období, a to především z toho důvodu, že všechny webové stránky škol neobsahují kontakty (emailové adresy) přímo na učitele. Do výzkumného souboru záměrně nejsou zahrnuty školy církevní, speciální, alternativní a mezinárodní, a to z důvodů snahy o zachycení specifik běžné základní školy.

Jsme si vědomi rizik, které mohou nastat při vyplňování elektronického dotazníku, a to především z toho důvodu, že se můžeme setkat s řadou překážek. Mohou to být např. překážky technického typu, spojené s doručováním emailů. Dále jsme si vědomi faktu,

že záleží především na přístupu ředitelů, kteří byli při přeposílání dotazníku požádáni o pomoc. Metoda elektronického dotazníku byla vybrána především z důvodu možnosti sběru dat od velkého počtu respondentů. V případě, že někteří z ředitelů škol na žádost o přeposlání odkazu reagovali odmítavým způsobem, byly na základě náhodného výběru vylosovány jiné školy, tak, aby počet oslovených škol byl ve všech krajích vyrovnaný.

Výběrový výzkumný soubor tvoří učitelé působící na vzdělávací úrovni IECED 1 a 2 působící ve školním roce 2015/2016 v námi vybraných krajích. Celkově se jedná o 122 respondentů, z nich je 21 mužů (17,21%) a 101 žen (82,79%).

Následující tabulka znázorňuje zastoupení respondentů z hlediska věkového rozložení. Jelikož se jednalo o otevřenou otázku dotazníku, pro účely zpracování dat byly jednotlivé odpovědi roztrženy do čtyř skupin, které odpovídají vývojovým etapám dospělosti a stáří dle Vágnerové (2000).

Tabulka 3 *Věk respondentů (n=122)*

	četnost n_i	f_i (%)
Mladá dospělost 20-35 let	21	17,21
Střední dospělost 36-45 let	36	29,51
Starší dospělost 46-60 let	59	48,36
Rané stáří 61-75 let	6	4,92
Σ	122	100

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že nejvíce respondentů odpovídá věku střední a starší dospělosti, ti reprezentují 77,87%. Nejméně respondentů odpovídá vývojovému období raného stáří, což nepovažujeme za překvapující. Výsledky uvádíme z důvodu poskytnutí co nejpřesnějších informací o výzkumném souboru, přesto jsme si vědomi, že z nich nelze vyvozovat přílišné závěry, neboť na základě provedených výzkumů⁸ předpokládáme, že vnímaná vlastní účinnost učitelů bude souviset především s délkou jejich praxe a tím, zda

⁸ Ďurkovičová (2013, s. 305) uvádí, že mnozí z autorů (De Le Torre Cruz, Casanova Ariaz, 2007; Mulholland, Wallace, 2001; Roberts et al., 2006; Stripling, et al., 2008) uvádí, že na rozvoj vnímané vlastní účinnosti učitelů má silný vliv období studia na pedagogických fakultách, ale také proces začleňování učitele do školské praxe. Každý student pedagogické fakulty má tedy jistou úroveň profesionální zdatnosti, která se dle Woolfolk Hoy (2000), formuje už v začátcích a průběhu vysokoškolského studia, a má tendenci se zvyšovat. (Hoy, Woolfolk, 1990; Wenner, 2001; Gorrell, Hwang, 1995; Woolfolk Hoy, Spero, 2005) (Ďurkovičová, 2013, s. 305)

mají či nemají zkušenosti se vzděláváním této specifické skupiny žáků. Následující tabulka uvádí zastoupení respondentů z hlediska délky jejich praxe.

Tabulka 4 *Délka praxe respondentů (n=122)*

	četnost n_i	f_i (%)
První rok praxe	0	0
1 – 2 roky	4	3,28
3 – 5 let	12	9,84
6 – 10 let	11	9,02
11 – 15 let	11	9,02
16 – 20 let	30	24,59
21 a více	54	44,26
Σ	122	100

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že převážná většina respondentů, téměř 70%, má pedagogickou praxi delší než 16 let. Tuto skutečnost považujeme za příznivou, neboť se dá předpokládat, že se během své dlouholeté praxe setkali se sociálně znevýhodněnými žáky, a pravděpodobně tedy mají zkušenosti s jejich vzděláváním.

Jako další proměnnou uvádíme zastoupení respondentů z hlediska kraje. Následující tabulka znázorňuje jejich četnosti.

Tabulka 5 *Zastoupení respondentů z hlediska kraje (n=122)*

	četnost n_i	f_i (%)
Ústecký kraj	48	39,34
Pardubický kraj	39	31,97
Liberecký kraj	35	28,69
Σ	122	100

Z tabulky vyplývá, že zastoupení respondentů z hlediska kraje je relativně vyrovnané, což považujeme za příznivé. Přestože nejvíce oslovených respondentů pochází z Ústeckého kraje, tato skutečnost se vzhledem k jeho velikosti, co do počtu okresů, nejeví jako překvapující.

Jako další významnou proměnnou, která bude v rámci diplomové práce zkoumána, je skutečnost, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Jak je zřejmé z teoretické části diplomové práce, postoje a názory učitelů mohou být touto skutečností ovlivněny. Následující tabulka znázorňuje, zda učitelé v uplynulých deseti letech měli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Tabulka 6 Zkušenost respondentů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků

	četnost n_i	f_i (%)
ANO	107	87,70
NE	15	12,30
Σ	122	100

Na základě uvedené tabulky je zřejmé, že pouze malá část resp. 12% respondentů nemá zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, což považujeme za velmi příznivé.

5.4 Způsob zpracování dat

Za účelem ověření jednotlivých hypotéz a zodpovídání výzkumných otázek, je využito kombinace několika výzkumných metod. Využita je deskriptivní analýza, faktorová analýza, analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem (Tukeyův test) a studentův t- test. Kombinace metod je volena na základě povahy výzkumných otázek a cílů.

Část dotazníku zjišťující základní informace o jednotlivých respondentech je podrobena deskriptivní analýze, ta nám slouží zejména k charakterizování výzkumného souboru (viz podkapitola 5.2 Výzkumný soubor). Základní informace o respondentech slouží také jako proměnné k ověření hypotéz a k zodpovídání dílčích otázek.

Dílčí cíl č. 11 je vyhodnocován prostřednictvím deskriptivní analýzy. Obdobně tomu je u dílčích cílů č. 2, 3, 4 a 12 (viz podkapitola 5.1 Výzkumné otázky, cíle a hypotézy). U nich je však nejdříve potřeba provést faktorovou analýzu výzkumných nástrojů TES a SZŽ, pomocí které můžeme přistoupit k analyzování.

U výzkumného nástroje TES a výzkumného nástroje SZŽ jsou zjištěná data podrobena faktorové analýze, jejímž základem je analýza vzájemné korelace mezi všemi položkami dotazníku. Jedná se o statistickou metodu na stanovení struktury výzkumného nástroje, která zjišťuje, z jakých základních faktorů se nástroj skládá. Faktorová analýza je provedena metodou hlavních komponent za využití rotace normalizovaný VARIMAX s faktorovou zátěží větší než 0.30 za pomoci počítačového programu STATISTICA 12. Byl splněn parametr homogenity rozptylu normálního rozdělení.

Následně se budeme věnovat rozebírání způsobů vyhodnocování hypotéz. Jako proměnné nám slouží informace zjištěné z části dotazníku, kde respondenti odpovídají na základní informace. Hypotézy jsou testovány na hladině významnosti 0,05.

Tabulka 7 Způsob zpracování dat

	Závislá proměnná	Nezávislá proměnná	Způsob vyhodnocení
Hypotéza H1	faktor PTE a GTE	pohlaví respondentů	studentův t-test
Hypotéza H2	faktor PTE a GTE	kraj	analýza rozptylu ANOVA
Hypotéza H3	faktor PTE	délka praxe	analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem
Hypotéza H4	faktor GTE	délka praxe	analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem
Hypotéza H5	faktor PTE	zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněného žáka (ano/ne)	studentův t-test
Hypotéza H6	faktor GTE	zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněného žáka (ano/ne)	studentův t-test
Hypotéza H7	faktor GTE	blízkost vyloučené lokality	analýza rozptylu ANOVA
Hypotéza H8	faktor N	zkušenost se sociálně znevýhodněným žákem (dobrá/neutrální/špatná)	analýza rozptylu ANOVA
Hypotéza H9	faktor P	zkušenost se sociálně znevýhodněným žákem (dobrá/neutrální/špatná)	analýza rozptylu ANOVA
Hypotéza H10	faktor N	zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněného žáka (ano/ne)	studentův t-test
Hypotéza H11	faktor P	zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněného žáka (ano/ne)	studentův t-test

6 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ – VÝZKUMNÝ NÁSTROJ TES

Na základě zrealizovaného dotazníkového šetření byla provedena analýza výsledků. Informace týkající se základních údajů respondentů, byly popsány již v rámci charakteristiky výzkumného souboru. Dále se jim věnujeme v rámci vyhodnocování jednotlivých hypotéz. Nejprve přistoupíme k analýze výzkumného nástroje TES, který se věnuje první zkoumané oblasti, vnímané vlastní účinnosti učitelů v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Výzkumný nástroj TES využívá šestibodové škály Likertova typu, kde respondenti vyjadřují míru souhlasu od „naprosto nesouhlasím“ až po „naprosto souhlasím“. Čím vyšší bodové skóre respondent získá, tím je jeho vnímaná vlastní účinnost vyšší. Před analýzou dotazníku je však důležité nejprve „přepólovat“ položky dotazníků, které odpovídají faktoru GTE. (Gavora, 2009 a Gavorčíková, 2013) Tyto položky mají negativní znění, proto musí být přepólovány, abychom dosáhli stejně orientované škály, jako je tomu u faktoru PTE. Výzkumný nástroj tak bude stejně polarizovaný. To znamená, že pokud některý z respondentů odpovídal na některou z otázek, patřících do faktoru GTE hodnotou 1, tato hodnota je při analýze a zpracování dat „přepólována“ na hodnotu 6. Obdobně postupujeme i u ostatních hodnot. Následující tabulka udává průměr a směrodatnou odchylku ke každé z položek výzkumného nástroje TES.

Tabulka 8 Výzkumný nástroj TES – průměr a směrodatná odchylka položek

Položky	Výzkumný nástroj TES	
	Průměr	Sm.odch.
1.	2,869	1,213
2.	3,582	1,297
3.	2,803	1,541
4.	3,369	1,187
5.	2,107	0,952
6.	3,590	1,238
7.	2,492	1,062
8.	3,574	1,185
9.	3,475	1,421
10.	3,574	1,020
11.	4,492	1,123
12.	4,557	1,053
13.	4,115	1,180
14.	4,344	1,119
15.	4,189	1,281
16.	3,795	0,909

Na základě výpočtu koeficientu Cronbachova $\alpha = 0,759$, potvrzujeme reliabilitu (spolehlivost) výzkumného nástroje. Následně je výzkumný nástroj TES vnímané vlastní účinnosti učitelů podroben faktorové analýze. Faktorová analýza je provedena metodou hlavních komponent, za využití rotace VARIMAX normalizovaný s faktorovou zátěží 0,30, za pomoci počítačového programu STATISTICA 12. Přestože se jedná o standardizovaný výzkumný nástroj, který je již rozdělen do dvou faktorů, výsledky ověřujeme u našeho výzkumného souboru. Je využito překladu Gregera, který provedl adaptaci dotazníku na české prostředí.

Tabulka 9 Faktorová analýza výzkumný nástroj TES

	Položky výzkumného nástroje TES	Faktor 1 PTE	Faktor 2 GTE	% vysvětlené variance
6.	Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.	0,567		32
8.	Daří – li se žákovi učení lépe než obvykle, bývá to často tím, že jsem vynaložil/a více úsilí.	0,460		21
9.	Když se opravdu snažím, zvládnou i nejproblémovější žáky.	0,497		24
10.	Dosáhne-li žák lepší známky než obvykle, je to zpravidla tím, že jsem přišla na to, jak ho lépe vyučovat.	0,570		32
11.	Má-li žák potíže se zadáním, zpravidla se mi podaří upravit úlohu tak, aby odpovídala jeho možnostem	0,748		55
12.	Když žák rychle zvládne nový pojem/učivo, může to být tím, že vím, v jakých postupných krocích je třeba toto učivo vyučovat.	0,684		46
13.	Když si žák nezapamatoval učivo z minulé hodiny, vím, jak s ním pracovat v následující hodině, aby si jich zapamatoval víc.	0,753		56
14.	Když si některý z žáků neví rady se zadaným úkolem, umím přesně posoudit, zda náročnost úkolu odpovídá jeho aktuálním možnostem.	0,768		58

15.	Když žák vyrušuje, jsem si jistý/á, že ho dokážu rychle usměrnit.	0,668		44
16.	Když si moji žáci zlepšili prospěch, je to zpravidla proto, že jsem našel/a lepší způsoby vyučování.	0,714		50
1.	Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na žáka.		0,744	55
2.	Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.		0,769	59
3.	Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.		0,639	40
4.	Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.		0,780	60
5.	Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.		0,697	48
7.	Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.		0,566	32

Z uvedené tabulky je zřejmé, že na základě faktorové analýzy byly jednotlivé položky dotazníků rozděleny do dvou faktorů. Faktor 1 PTE *učitelovo přesvědčení o svých schopnostech*, a Faktor 2 GTE *potenciality vyučování vnímané učitelem*. Potvrzuje se tedy dvou faktorová struktura výzkumného nástroje. Tabulka zároveň znázorňuje, jak jednotlivé položky sytí⁹ každý z faktorů, což je vyjádřeno pomocí korelačního koeficientu. Faktorové zátěže jsou v rozmezí od 0,460 – 0,780. Procento vysvětlené variance faktoru PTE = 41%, faktoru GTE= 48%.

Po provedené faktorové analýze zapadají jednotlivé položky výzkumného nástroje do původní dvou faktorové koncepce výzkumného nástroje dle Gregera, s výjimkou otázky č. 6. Vzhledem k tomu, že nedošlo k situaci, že by daná položka nesýtala ani jeden

⁹ Za dostatečné sycení (naplnění) faktorů byla stanovena hodnota 0,30 a více.

z uvedených faktorů, což by představovalo důvod ji vyškrtnout a analýzu provádět bez ní, považujeme odlišnost faktoru otázky č. 6 způsobenou odlišným socio-kulturním kontextem výběrového výzkumného vzorku. Z tohoto důvodu budeme s otázkou č. 6 v rámci našeho výzkumného šetření dále pracovat.

Prostřednictvím následující tabulky uvádíme základní zjištění získané u našeho výběrového výzkumného souboru.

Tabulka 10 *Dotazník TES – průměr a směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů*

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Faktor 1 PTE Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech	3,97	1,15
Faktor 2 GTE Potenciality vyučování vnímané učitelem	2,87	1,21

Výzkumný nástroj využívá škálových otázek, ty jsou konstruovány tak, že čím vyšší skóre, tím je vyšší vnímaná vlastní účinnost. Použitá šestibodová škála umožňuje pohybovat se v rozpětí 1 až 6. Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že na základě provedené faktorové analýzy jsme schopni naplnit první z dílčích cílů.

1. Zjistit, jak učitelé vnímají vlastní vnímanou účinnost, z hlediska faktoru PTE a GTE, v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Jak učitelé vnímají vlastní vnímanou účinnost, z hlediska faktoru PTE a GTE, v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

Respondenti odpovídali nad středovou pozicí škály pouze v případě faktoru PTE. Z toho lze tedy vyvodit závěr, že učitelé mají dobré přesvědčení o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků. Zároveň se však ukazuje, že potenciality vyučování vnímané učitelem, mezi které patří např. přesvědčení, že je možné překonat vnější činitele stojící mimo učitele, se vyskytují pod středovou pozicí škály. Vnímaná vlastní účinnost učitelů je tedy v rámci faktoru GTE hodnocena jako nižší.

Celková průměrná hodnota faktoru PTE je vyšší, než průměrná hodnota faktoru GTE. Z toho vyplývá, že výběrový výzkumný soubor učitelů, je více přesvědčen o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, než o tom, že vyučování může redukovat vnější činitele, jako je vybavení školy a rodinné zázemí žáka.

Zjištěnou skutečnost, že vnímaná vlastní účinnost učitelů, se objevuje nad středovou hranicí škály, považujeme za velmi příznivou. Je to především z toho důvodu, že důvěra učitele ve vlastní účinnost se odráží ve způsobu utváření vzdělávacích aktivit ve třídě, ale také v hodnocení. Učitelé s vysokou mírou vnímané účinnosti pracují s určitou vírou, že lze za pomoci vhodně zvolených vyučovacích metod a technik předcházet negativním vlivům působícím na dítě, což je v kontextu se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků velmi žádoucí. Jako důležité také považují vést studenty, kteří se setkávají s potížemi, k žádaným úspěchům. (Gillernová, Kebza, Rymeš et al., 2011, s. 156) Vzhledem k tomu, že sociálně znevýhodnění žáci mohou vyžadovat zvýšenou pozornost a volbu vhodných organizačních metod výuky, hodnotíme zjištěnou míru vnímané vlastní účinnosti učitelů velmi kladně.

2. Zjistit, do jaké míry je učitel přesvědčen o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE).

Do jaké míry je učitel přesvědčen o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE)?

Faktor 1 PTE – *Učitelovo přesvědčení o svých schopnostech* obsahuje deset položek, jejichž celková průměrná hodnota odpovídá **3,97** se směrodatnou odchylkou 1,15. Položky spadající pod faktor PTE- Přesvědčení učitele o svých schopnostech se vztahuje zejména ke snahám učitele vynaložit dostatečné úsilí a snahu pomoci žákům se zvládnutím učiva a práce v průběhu vyučování. Úspěšnost žáků učitelé hodnotí skrze svoji schopnost zapojit žáky do vyučování, pomoci jim osvojit si nové učivo, zvládat zadané úkoly a upravovat celkový průběh vyučování tak, aby odpovídal možnostem žáků. Průměrná hodnota faktoru je tedy vnímána velmi pozitivně, neboť přesvědčení učitele, že je možné ovlivnit učení a chování žáků, v kontextu se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním, je velmi příznivé. Domníváme se, že se výrazně odráží v jejich angažovanosti a v celkovém přístupu, na základě kterého volí vhodné metody výuky, a v případě sociálně znevýhodněných žáků, vhodná podpůrná opatření.

3. Zjistit, do jaké míry je podle názoru učitele možné, redukovat či překonat vnější činitele, které vycházejí z přirozeného prostředí žáka (položky faktoru GTE).

Do jaké míry je podle názoru učitele možné, redukovat či překonat vnější činitele, které vycházející z přirozeného prostředí žáka (položky faktoru GTE)?

Faktor 2 GTE- *Potenciality vyučování vnímané učitelem* obsahuje 6 položek, jejichž celková průměrná hodnota odpovídá **2,87** se směrodatnou odchylkou 1,21. Jedná se o položky dotazníku tykající se zejména vlivu rodinného prostředí žáka, kdy učitelé vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu se skutečností, zda je možné tyhle vnější činitele překonat. Vzhledem k tomu, že se průměrná hodnota faktoru GTE vyskytuje pod středovou hranicí škály, míra vnímané vlastní účinnosti učitelů je hodnocena, v porovnání s faktorem PTE, jako nižší. Přesto považujeme za důležité zmínit, že hodnota 2,87 se vyskytuje těsně pod středovou hranicí škály. Z tohoto důvodu se domníváme, že přesvědčení učitelů, že je možné překonat vnější činitele (např. rodina, vybavení školy, schopnosti žáka) je stále dostatečně vysoké. Uvedené zjištění je v kontextu diplomové práce považováno za důležité, neboť vnější faktor „sociální znevýhodnění“ je stěžejní pro tvorbu diplomové práce a zjištění, že učitelé jsou v dostatečné míře přesvědčeni o tom, že jej lze překonat, považujeme za velmi příznivé.

6.1 Ověřování hypotéz

Na základě provedené faktorové analýzy a za využití zjištěných základních informací o respondentech, přistupujeme k verifikaci hypotéz, naplňování dílčích cílů a zodpovídání dílčích otázek.

Hypotéza H1

Dílčí cíl:

- 4. Zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů v závislosti na jejich pohlaví.**

Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů v závislosti na jejich pohlaví?

Přistoupíme k ověření hypotézy H1. Ověřování hypotézy je provedeno za využití studentova t-testu, kdy zjišťujeme, zda se vyskytují rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů z hlediska odpovědí na jednotlivé položky výzkumného nástroje TES. Testování je prováděno z hlediska obou faktorů, abychom zjistili, o jaké konkrétní položky se jedná. Zda se jedná o položku spadající do prvního či druhého faktoru, jsme již na základě výše uvedené faktorové analýzy schopni určit.

Tabulka 11 *Ověřování hypotézy H1 – t-test (z hlediska pohlaví respondentů)*

Položka					
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
1.	2,871	2,857	0,05	120	0,961
2.	3,545	3,762	-0,70	120	0,487
3.	2,782	2,905	-0,33	120	0,742
4.	3,267	3,857	-2,10	120	0,038
5.	2,050	2,381	-1,46	120	0,147
6.	3,554	3,762	-0,70	120	0,487
7.	2,436	2,762	-1,28	120	0,202
8.	3,614	3,381	0,82	120	0,415
9.	3,426	3,714	-0,85	120	0,400
10.	3,564	3,619	-0,22	120	0,824
11.	4,515	4,381	0,50	120	0,621
12.	4,604	4,333	1,07	120	0,286
13.	4,198	3,714	1,72	120	0,087
14.	4,366	4,238	0,48	120	0,635
15.	4,178	4,238	-0,19	120	0,846
16.	3,822	3,667	0,71	120	0,479

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) z hlediska pohlaví.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) z hlediska pohlaví.

Za pomoci provedeného studentova t-testu se nám podařilo zjistit, že rozdíl ve vnímání dané otázky u mužů a žen, je pouze u otázky č. 4. Existuje tedy statisticky významný rozdíl mezi vnímáním dané položky z hlediska pohlaví respondentů ($p=0,038$). Testování provádíme na hladině významnosti 0,05.

Otázka č. 4 spadá do dimenze GTE potenciality vyučování vnímané učitelem, s konkrétním zněním:

„Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků“.

Na základě těchto skutečností přijímáme alternativní hypotézu, která předpokládá, že existují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) z hlediska pohlaví.

Hypotéza H2

Dílčí cíl:

- 5. Zjistit, zda existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a krajem respondentů.**

Existuje souvislost mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a krajem respondentů?

K ověřování hypotézy H2 provádíme pomocí analýzy rozptylu ANOVA. Testování je prováděno v obou faktorech. Zjišťujeme, zda se hodnocení jednotlivých položek výzkumného nástroje liší v závislosti na kraji respondentů, tzn., jestli existují rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností respondentů z hlediska kraje.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) a krajem respondentů.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů (položky faktoru PTE a GTE) a krajem respondentů.

Na základě provedené analýzy rozptylu se nám podařilo zjistit, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a krajem respondentů ($p > 0,05$). Přijímáme tedy nulovou hypotézu. Potvrzujeme skutečnost, že odlišně odpovědi respondentů, na jednotlivé položky dotazníku, nemají souvislost s jejich krajem.

Hypotéza H3

Dílčí cíl:

- 6. Zjistit, zda existují souvislosti mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, a délkou praxe.**

Existují souvislosti mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, a délkou praxe?

Ověřování hypotézy H3 provádíme za pomoci analýzy rozptylu ANOVA doplněnou Post-hoc testem (Tukeyův test). Protože nás v souvislosti s výzkumnou hypotézou zajímá, zda se vyskytují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, testování provádíme pouze v rámci faktoru PTE. Testovaná proměnná – délka praxe, je třetí otázkou dotazníku. Jedná se o uzavřenou otázku, kdy respondent uvádí jednu ze sedmi možných odpovědí. Při vyhodnocování byly

odpovědi pro snadnější zpracování zredukovány do tří skupin. První skupina odpovídá délce praxe 1-5 let, druhá skupina 6-15 let a třetí skupina 16 a více.

Tabulka 12 *Ověřování hypotézy H3 – analýza rozptylu faktor PTE (z hlediska praxe)*

Položka	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
6.	10,547	2	5,2736	174,96	119	1,4703	3,5868	0,0307
8.	1,384	2	0,6922	168,45	119	1,4156	0,4890	0,6144
9.	0,764	2	0,3818	243,66	119	2,0476	0,1865	0,8301
10.	4,679	2	2,3396	121,16	119	1,0181	2,2979	0,1049
11.	2,699	2	1,3493	149,79	119	1,2588	1,0719	0,3456
12.	0,072	2	0,0362	134,03	119	1,1263	0,0321	0,9684
13.	6,587	2	3,2936	161,81	119	1,3597	2,4223	0,0931
14.	3,203	2	1,6015	148,34	119	1,2465	1,2848	0,2805
15.	0,180	2	0,0901	198,48	119	1,6679	0,0540	0,9474
16.	0,061	2	0,0305	99,82	119	0,8388	0,0364	0,9643

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE) a délkou praxe.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE) a délkou praxe.

Na základě provedené analýzy rozptylu je zřejmé, že u otázky č. 6 se vyskytují staticky významné rozdíly. Podařilo se nám tedy zjistit, že existují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, z hlediska odpovědí na položky výzkumného nástroje, a to v souvislosti s délkou jejich praxe ($p=0,030$). Testování provádíme na hladině významnosti 0,05.

Otázka dotazníku č. 6 spadá do faktoru PTE potenciality vnímané učitelem, s konkrétním zněním:

„Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků“.

Na základě provedené analýzy přijímáme alternativní hypotézu, neboť jsme zjistili, že odpovědi respondentů na otázku č. 6 se liší v závislosti na délce jejich praxe.

Tabulka 13 *Ověřování hypotézy H3 – Tukeyův test*

Délka praxe	Tukeyův HSD test; proměn.: položka č.6 Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$		
	1-5 let M=3,2500	6-15 let M=3,0909	16 a více M=3,7857
1-5 let		0,916	0,241
6-15 let	0,916		0,048
16 a více	0,241	0,048	

Z provedeného Tukeyova testu je zřejmé, že u dané položky dotazníku č. 6, se vyskytují rozdíly u odpovědi, a to u skupiny respondentů s délkou praxe 6-15 let a skupinou respondentů s délkou praxe 16 a více let.

Z výše uvedených výsledku se můžeme domnívat, že statisticky významné rozdíly u odpovědi na položku č. 6, která se vztahuje ke skutečnosti, že nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků lze překonat na základě kvalitního vyučování, mohou mít spojitost s věkem respondentů, který je v přímé spojitosti s délkou jejich praxe. Ďurkovičová (2013, s. 333) uvádí souvislost vnímané vlastní účinnosti s věkem v již realizovaných výzkumech, na základě kterých se při porovnávání věkových skupin, vyskytují výrazně nižší hodnoty vnímané vlastní účinnosti u mladších učitelů. To je pravděpodobně spojeno s tím, že mladí učitelé ještě nemají tolik zkušeností, a neví, jak vhodně jednat se žáky a získat si jejich důvěru.

Hypotéza H4

Dílčí cíl:

- Zjistit, zda existují souvislosti mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) a délkou praxe.**

Existují souvislosti mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, zn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) a délkou praxe?

K ověření hypotézy H4 je využita analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem (Tukeyův test). Zajímá nás, zda existují statisticky významné rozdíly v rámci odpovědi na položky výzkumného nástroje spadající do faktoru GTE, které odpovídají faktoru potenciality vyučování vnímané učitelem. Obdobně jako u hypotézy H3 využíváme

k analýze dělení délky praxe do tří skupin. První skupina odpovídá délce praxe 1-5 let, druhá 6-15 let a třetí 16 a více let.

Tabulka 14 *Ověřování hypotézy H4 – analýza rozptylu faktor GTE (z hlediska praxe)*

Položka	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
1.	12,253	2	6,1266	165,65	119	1,3920	4,4012	0,0143
2.	17,773	2	8,8867	185,91	119	1,5622	5,6884	0,0044
3.	3,446	2	1,7232	283,83	119	2,3851	0,7225	0,4877
4.	6,203	2	3,1017	164,20	119	1,3798	2,2479	0,1101
5.	6,297	2	3,1483	103,32	119	0,8682	3,6261	0,0296
7.	5,665	2	2,8323	130,83	119	1,0994	2,5763	0,0803

HA: : Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a délkou praxe.

H0: : Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a délkou praxe.

Na základě provedené analýzy je zřejmé, že statisticky významné rozdíly se vyskytují u otázek dotazníku č. 1, 2 a 5. Přijímáme alternativní hypotézu, neboť jsme zjistili, že odpovědi respondentů na otázku č. 1, 2 a 5 se liší v závislosti na délce jejich praxe. Následně přistoupíme k analyzování jednotlivých proměnných za pomoci Tukeyova testu. Na základě provedeného testu zjistíme, mezi kterými skupinami respondentů, dělených do tří skupin podle délky praxe, se vyskytují rozdíly. Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Otázka dotazníku č. 1, spadající do faktoru GTE, odpovídá znění otázky:

„Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na žáka“.

Tabulka 15 *Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 1*

Tukeyův HSD test; proměn.:položka č.1 Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
Délka praxe	1-5 let M=2,0625	6-15 let M=3,0909	16 a více M=2,9643
1-5 let		0,025	0,016
6-15 let	0,025		0,895
16 a více	0,016	0,895	

Z provedeného Tukeyova testu je zřejmé, že se rozdíly u odpovědi na otázku č. 1 se objevují mezi respondenty s délkou praxe 1-5 let a 6-15 let a mezi respondenty s délkou praxe 1-5 let a 16 a více let.

Otázka dotazníku č. 2, spadající do faktoru GTE, odpovídá znění otázky:

„Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází“.

Tabulka 16 *Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 2*

Tukeyův HSD test; proměn.:položka č.2 Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
Délka praxe	1-5 let M=2,6250	6-15 let M=3,5455	16 a více M=3,7738
1-5 let		0,069	0,003
6-15 let	0,069		0,727
16 a více	0,003	0,727	

Z provedeného Tukeyova testu je zřejmé, že rozdíly u odpovědi na otázku č. 2 se objevují mezi respondenty s délkou praxe 1-5 let a těmi, jejichž délka praxe je 16 a více let.

Otázka dotazníku č. 5, spadající do faktoru GTE, odpovídá znění otázky:

„Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit“.

Tabulka 17 *Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 5*

Tukeyův HSD test; proměn.:položka č.5 Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
Délka praxe	1-5 let M=1,6250	6-15 let M=1,9091	16 a více M=2,2500
1-5 let		0,624	0,041
6-15 let	0,624		0,282
16 a více	0,041	0,282	

Z provedeného Tukeyova testu je zřejmé, že rozdíly u odpovědi na otázku č. 5 se objevují mezi respondenty s délkou praxe delší jak 16 let a těmi, jejichž délka praxe je mezi 1 až 5 lety.

Hypotéza H5

Dílčí cíl:

- 8. Zjistit, zda existuje souvislost mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a tím, zda měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a tím, zda měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

Ověřování hypotézy H5 je prováděno za pomoci studentova t-testu. Cílem je zjistit, zda, v souvislosti s tím, zda respondenti měli či neměli v uplynulých deseti letech zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, existují rozdíly v odpovědích na položky dotazníku spadajících do faktoru PTE.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a skutečností, zda měli či neměli zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků (položky faktoru PTE), a skutečností, zda měli či neměli zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Na základě provedeného studentova t-testu přijímáme nulovou hypotézu. Mezi učitelovým přesvědčením o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků, a skutečností, zda měli či neměli zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, neexistují statisticky významné rozdíly ($p > 0,05$). Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Hypotéza H6

Dílčí cíl:

- 9. Zjistit, zda existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem (položky faktoru GTE), tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele, a skutečností, zda měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem (položky faktoru GTE), tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele, a skutečností, zda měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

K ověřování hypotézy H6 je využit studentův t-test. Zajímá nás, zda existují statisticky významné rozdíly u položek dotazníku spadajících do faktoru GTE, a to v souvislosti se skutečností, zda učitelé v uplynulých deseti letech měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda měli či neměli, zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda měli či neměli, zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Na základě provedeného studentova t-testu, přijímáme nulovou hypotézu. Podařilo se nám zjistit, že neexistují statisticky významné rozdíly u odpovědí na jednotlivé položky výzkumného nástroje, v souvislosti s tím, zda v uplynulých deseti letech měli či neměli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků ($p > 0,05$). Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Na základě uvedeného zjištění se domníváme, že míra vnímané vlastní účinnosti učitelů, není ovlivněna na základě jejich dřívějších zkušeností, ale že záleží především na míře vnímané vlastní účinnosti učitele obecně. Vzhledem k tomu, že zkoumaný faktor GTE, se vztahuje k potencialitám vnímaným učitelem, můžeme se domnívat, že učitelé mají stejný názor na možnost překonat vnější činitele, jako např. rodinné prostředí, vybavení školy a schopnosti žáka, i v případě, že neměli se vzděláváním sociálně znevýhodněného žáka v uplynulých deseti letech žádnou zkušenost.

Hypotéza H7

Dílčí cíl:

- 10. Zjistit, zda existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele, jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality.**

Existuje souvislost mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele, jako např. rodinné prostředí, vybavení školy, ležící mimo učitele, (položky faktoru GTE) a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality?

K ověřování hypotézy H7 je využito analýzy rozptylu ANOVA. Zajímá nás, zda existují statisticky významné rozdíly u odpovědí na položky výzkumného nástroje spadající do faktoru GTE, a to v souvislosti se skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality. Pracujeme tedy s proměnnou, která byla zjišťována na základě otázky č. 6 dotazníku. Respondent měl na výběr ze tří možných odpovědí – ano, ne či nevím. Přistupujeme k ověřování hypotézy, a zjišťujeme, zda se jednotlivé odpovědi respondentů na položky výzkumného nástroje liší v souvislosti s lokalitou, ve které se škola nachází.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi potencialitami vyučování vnímané učitelem, tzn. do jaké míry je podle učitele možné redukovat či překonat vnější činitele (rodinné prostředí, vybavení školy) ležící mimo učitele (položky faktoru GTE), a skutečností, zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality.

Na základě provedené analýzy rozptylu zjišťujeme, že neexistuje statisticky významný rozdíl, mezi jednotlivými odpověďmi na položky výzkumného nástroje, a skutečností,

zda se škola, ve které učitel působí, nachází či nenachází v blízkosti vyloučené lokality ($p > 0,05$). Přijímáme tedy nulovou hypotézu. Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Domníváme se, že zjištěná skutečnost je pravděpodobně ovlivněná tím, že učitelé mají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, i přesto, že se jejich škola nenachází přímo ve vyloučené lokalitě. U našeho výzkumného souboru (viz podkapitola 5.3 Výzkumný soubor) bylo zjištěno, že velká část respondentů resp. skoro 88% měla v uplynulých deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Přepokládáme, že tahle skutečnost není přímo dána do souvislosti s tím, zda se škola nachází či nenachází ve vyloučené lokalitě, neboť ve třídním kolektivu mohou být sociálně znevýhodnění žáci, i přes skutečnost, že se škola nachází v lokalitě, kterou nemůžeme označit jako vyloučenou.

7 VYHODNOCOVÁNÍ VÝSLEDKŮ-VÝZKUMNÝ NÁSTROJ SZŽ

Kapitola se věnuje vyhodnocování výsledků výzkumného nástroje SZŽ, který se zabývá názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Naplňujeme stanovené dílčí cíle a zodpovídáme výzkumné otázky. Nejdříve přistupujeme k analyzování výsledků zjištěných prostřednictvím dotazníku resp. části dotazníku, kde respondenti odpovídali na základní informace. Ty jsou podrobeny deskriptivní analýze, na základě které naplňujeme stanovený dílčí cíl:

11. Zjistit, zda učitelé považují přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu za přínosnou.

Považují učitelé přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu za přínosnou?

Na základě analýzy odpovědí naplňujeme jeden z dílčích cílů. Věnujeme se otázce dotazníku č. 7, ve které jsou respondenti požádáni, aby uvedli jednu ze dvou možných odpovědí (ano/ne) na otázku vztahující se ke skutečnosti, zda považují přítomnost sociálně znevýhodněného žáka za přínosnou jak pro kolektiv, tak pro samotného učitele.

Tabulka 18 *Přítomnost SZŽ v třídním kolektivu (přínosná ano/ne)*

Přítomnost SZŽ v třídním kolektivu je považována za přínosnou	četnost n_i	f_i (%)
ANO	68	55,74
NE	54	44,26
Σ	122	100

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že skoro 66% respondentů považuje přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu za přínosnou jak pro třídní kolektiv, tak pro samotného učitele. Na základě této skutečnosti se domníváme, že jsou nakloněni k využívání nových organizačních metod výuky, jsou přizpůsobiví, a přítomnost sociálně znevýhodněného žáka v třídním kolektivu považují za možnou výzvu ke zlepšování svých kompetencí. A to především z toho důvodu, že z teoretické části diplomové práce vyplývá, že vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nutno podrobit jistým podmínkám, jak obsahovým, tak personálním. Proto hodnotíme jako velmi příznivý fakt, že skoro 66% respondentů nevnímá tuto skutečnost jako omezující, a vnímá jí naopak jako příznivou.

Následně přistupujeme k analýze výsledků výzkumného nástroje SZŽ, pomocí kterého naplňujeme další ze stanovených dílčích cílů spadajících do oblasti zkoumající názory

učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Výzkumná nástroj SZŽ je podroben faktorové analýze, obdobně, jako tomu je u výzkumného nástroje TES. Oblast Sociálně znevýhodněný žák (SZŽ) je založena na škálových otázkách Likertova typu, které využívají šestibodové škály. Respondent vyjadřuje míru souhlasu s jednotlivými položkami dotazníku od „naprosto nesouhlasím“ až po „naprosto souhlasím“. Jelikož tvorba dotazníku byla inspirována výzkumnými nástroji, mezi které patří např. Teacher Self-Efficacy Scale a Parental Self-Efficacy Scale (Bandura, 2005; Potměšil, 2010; Bittnerová, 2009), postupujeme při jeho vyhodnocování obdobným způsobem. Před analýzou výzkumného nástroje je důležité nejprve „přepólovat“ položky odpovídající faktoru N. Tyto položky mají negativní znění, proto musí být přepólované, abychom dosáhli stejně orientované škály, jako u faktoru P. Výzkumný nástroj je tedy stejně polarizovaný. Následující tabulka udává průměr a směrodatnou odchylku položek výzkumného nástroje.

Tabulka 19 Výzkumný nástroj SZŽ – průměr a směrodatná odchylka položek

Položky	Výzkumný nástroj SZŽ	
	Průměr	Sm.odch.
1.	2,803	1,257
2.	3,221	1,405
3.	3,361	1,466
4.	4,287	1,345
5.	3,967	1,128
6.	2,730	1,164
7.	3,746	1,370
8.	4,566	1,298
9.	3,098	1,463
10.	3,869	1,171
11.	4,746	1,154
12.	2,107	1,218
13.	2,607	1,567
14.	2,820	1,299
15.	2,623	1,215
16.	4,631	1,092
17.	5,344	0,898
18.	4,164	1,507
19.	3,902	1,852

Koeficient Cronbachova $\alpha = 0,627$. Za výzkumný nástroj s vysokou spolehlivostí (reliabilitou) lze považovat výzkumný nástroj nabývající hodnot vyšších než 0,70. Následně provádíme faktorovou analýzu metodou hlavních komponent, za využití rotace

VARIMAX normalizovaný s faktorovou zátěží 0,30 za pomoci počítačového programu STATISTICA 12.

Tabulka 20 *Faktorová analýza výzkumný nástroj SZŽ*

	Položky výzkumného nástroje TES	Faktor 1 N	Faktor 2 P	% vysvětlené variance
1.	Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.	0,685		46
2.	Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.	0,667		44
3.	Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.	0,553		30
5.	Sociálně znevýhodnění žáci jsou sociálně vyloučeni v rámci třídního kolektivu.	0,395		15
6.	Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.	0,689		47
12.	Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitele.	0,641		41
13.	Učitelé nemají možnosti vedle vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, pracovat také s jejich rodiči.	0,456		21
14.	Rodinný vliv sociálně znevýhodněných žáků je natolik silný, že škola nemá šanci dané znevýhodnění překonat.	0,685		46

15.	Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají zájem spolupracovat s učiteli.	0,700		49
8.	Každý žák, nezávisle na tom, zda je sociálně znevýhodněn či není, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován		0,649	42
9.	Moje vysokoškolská příprava v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná.		0,413	17
10.	Rád/a bych zvýšil svoje kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků		0,421	17
11.	Vím, na koho se mohu obrátit, pokud nevím, jak se zachovat v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.		0,817	66
16.	Škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, které mohou pomoci překonat sociálně znevýhodněným žákům jejich znevýhodnění.		0,659	43
17.	Pro efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je třeba aktivní spolupráce s jejich rodinou.		0,575	33
18.	Všichni rodiče mohou pomáhat svým dětem s úkoly do školy, pokud se jim ukáže, jak na to.		0,398	15

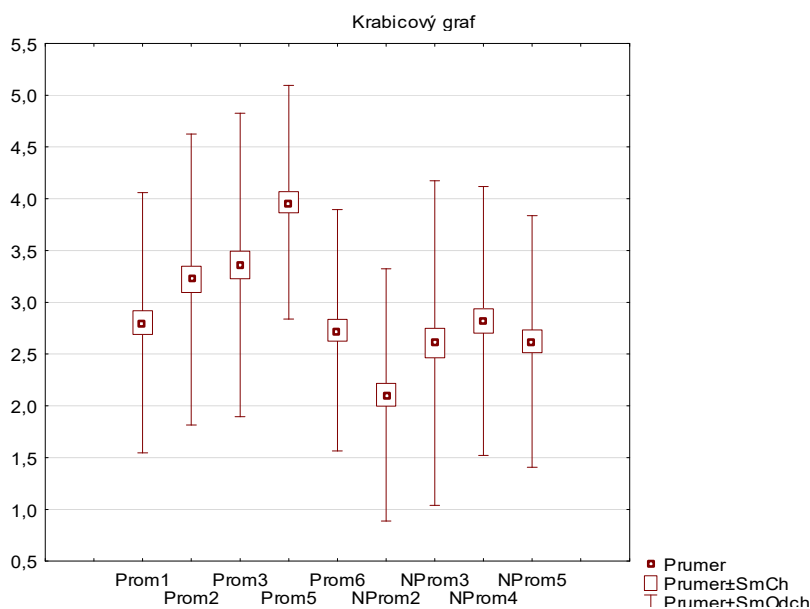
Na základě faktorové analýzy byly jednotlivé položky výzkumného nástroje rozděleny do dvou faktorů. Tabulka znázorňuje, jak jednotlivé položky dotazníku sytí každý z faktorů, což je vyjádřeno pomocí korelačního koeficientu. Faktorové zátěže jsou v rozmezí od 0,395 – 0,817. Procento vysvětlené variance faktoru N= 36%, faktoru P=31%.

Faktorová analýza byla provedena pro maximální počet dvou faktorů. Položky dotazníku č. 4, 7 a 19, které nesytily ani jeden z faktorů, byly záměrně odstraněny.

Podarilo se nám zjistit, že prvnímu faktoru odpovídají položky č. 1, 2, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15. Jelikož se jednalo o otázky vztahující se zejména ke skutečnosti, že učitelé považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělávání a adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité, rozhodli jsme se faktor 1 pojmenovat jako faktor „nepříznivý postoj“ (dále jen faktor N).

K faktoru odpovídají následující položky:

1.	Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.
2.	Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.
3.	Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění
5.	Sociálně znevýhodnění žáci jsou sociálně vyloučeni v rámci třídního kolektivu.
6.	Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů
12.	Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitele.
13.	Učitelé nemají možnosti vedle vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, pracovat také s jejich rodiči.
14.	Rodinný vliv sociálně znevýhodněných žáků je natolik silný, že škola nemá šanci dané znevýhodnění překonat.
15.	Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají zájem spolupracovat s učiteli.

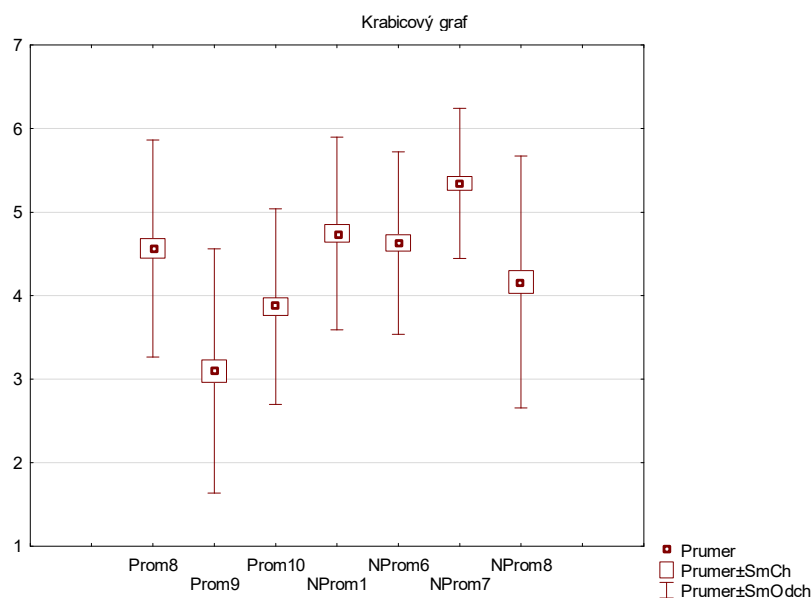


Obrázek 4 Faktor N – průměr, směrodatná odchylka

Druhému faktoru odpovídají položky č. 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19. Jedná se o položky vztahující se zejména k možnostem učitelů prohlubovat svoje znalosti a kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ale také skutečnosti, že pokud je sociálně znevýhodněný žák dostatečně podporován, může být dobrým žákem bez ohledu na své sociální znevýhodnění. Z těchto důvodů faktor 2 pojmenujeme jako faktor „podpory“ (dále jen faktor P).

K faktoru odpovídají následující položky dotazníku:

8.	Každý žák, nezávisle na tom, zda je sociálně znevýhodněn či není, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován
9.	Moje vysokoškolská příprava v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná.
10.	Rád/a bych zvýšil svoje kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků
11.	Vím, na koho se mohu obrátit, pokud nevím, jak se zachovat v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.
16.	Škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, které mohou pomoci překonat sociálně znevýhodněným žákům jejich znevýhodnění.
17.	Pro efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je třeba aktivní spolupráce s jejich rodinou.
18.	Všichni rodiče mohou pomáhat svým dětem s úkoly do školy, pokud se jim ukáže, jak na to.



Obrázek 5 Faktor P-průměr, směrodatná odchylka

Pomocí následující tabulky uvádíme základní zjištění u zkoumaného výzkumného vzorku v oblasti názorů učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Tabulka 21 Výzkumný nástroj SZŽ – průměr a směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Faktor 1 N „nepříznivý postoj“	2,91	1,30
Faktor 2 P „podpora“	4,34	1,22

Výzkumný nástroj zaměřený na názory učitelů v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, je založen na obdobném principu. Využívá tedy škálových otázek. Šestibodová škála umožňuje pohybovat se v rozpětí 1 až 6. Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že na základě provedení faktorové analýzy jsme schopni přistoupit k naplňování dílčích cílů.

12. Zjistit názory učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Jaké jsou názory učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

Odpovědi vyskytující se nad středovou hranicí škály, jsou zřejmé především u faktoru „podpora“, ten tedy hodnotíme jako převažující. Je zaměřen především na podporu sociálně znevýhodněného žáka v procesu vzdělávání, která je spjata mimo jiné s prohlubováním kompetencí a znalostí učitelů v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Žák tedy není „nálepkován“ na základě svého znevýhodnění. Odpovědi nacházející se nad středovou hranicí škály odpovídají možnostem „spíše souhlasím, souhlasím a naprosto souhlasím“, což hodnotíme jako velmi příznivé. Aritmetický průměr faktoru P je **4,34** se směrodatnou odchylkou 1,22.

Aritmetický průměr u faktoru N „nepříznivý postoj“ je **2,91**. Vyskytuje se tedy pod hranicí středové škály. Je tedy v porovnání s faktorem P hodnocen jako nižší. Faktor N „nepříznivý postoj“ se vztahuje zejména ke skutečnosti, že učitelé považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělávání a adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité.

7.1 Ověřování hypotéz

Na základě provedené faktorové analýzy přistoupíme k verifikaci hypotéz, naplňování dílčích cílů a zodpovídání výzkumných otázek.

Ověřování hypotézy H8

Dílčí cíl:

- 13. Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů, a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

Tabulka 22 *Ověřování hypotézy H8 – analýza rozptylu faktor N (z hlediska povahy zkušenosti)*

Položka	Analýza rozptylu Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
1.	3,822	2	1,911	160,48	104	1,5430	1,239	0,2940
2.	4,169	2	2,084	206,71	104	1,9876	1,049	0,3541
3.	0,429	2	0,214	233,78	104	2,2479	0,095	0,9091
5.	9,357	2	4,678	126,61	104	1,2174	3,843	0,0245
6.	6,267	2	3,134	140,89	104	1,3547	2,313	0,1040
12.	8,081	2	4,040	141,58	104	1,3614	2,968	0,0558
13.	18,648	2	9,324	253,24	104	2,4350	3,829	0,0249
14.	10,681	2	5,341	166,20	104	1,5981	3,342	0,0392
15.	31,270	2	15,635	124,24	104	1,1947	13,087	0,0000

Ověřování hypotézy H8 provádíme za využití analýzy rozptylu ANOVA. Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05. Cílem je zjistit, jestli se odpovědi na jednotlivé položky, patřící do faktoru N, liší z hlediska toho, zda respondenti mají dobrou, neutrální či špatnou zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Testovaná proměnná – zkušenost se vzděláváním SZŽ, je desátou otázkou dotazníku. Jedná se o uzavřenou otázku, kdy respondent uvádí jednu z pěti možných odpovědí. Při vyhodnocování byly odpovědi pro snadnější zpracování zredukovány do tří skupin. Do první skupiny byly zařazeny odpovědi, které hodnotily zkušenosti jako dobré, či velmi dobré, spadají tedy do skupiny „dobrá“ zkušenost. Do druhé skupiny byly zařazeny odpovědi, které hodnotily zkušenost jako ani dobrou, ani špatnou, spadají tedy do skupiny „neutrální“ zkušenost. Do třetí skupiny byly zařazeny odpovědi, které hodnotily zkušenost jako špatnou, či velmi špatnou, spadají tedy do skupiny „špatná“ zkušenost.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Pomocí analýzy rozptylu se nám podařilo zjistit, že u zkoumaných položek faktoru N, se vyskytují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů. Ty se objevují u položek č. 5, 13, 14 a 15. Přijímáme tedy alternativní hypotézu, neboť jsme zjistili, že odpovědi respondentů na otázku č. 5, 13, 14 a 15, se liší v závislosti na tom, zda mají dobrou, neutrální či špatnou zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Podařilo se nám tedy odpovědět na jednu z výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že k danému zjištění nepotřebujeme vědět, mezi kterými skupinami respondentů z hlediska povahy jejich zkušenosti se nachází rozdíly, neboť je zřejmé, že mezi dobrými a špatnými zkušenostmi, nebudeme zde přistupovat k provádění Tukeyova testu.

Uvádíme položky faktoru N „nepříznivý postoj“, u kterých se vyskytují statisticky významné rozdíly u odpovědí respondentů z hlediska povahy jejich zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

„Sociálně znevýhodnění žáci jsou sociálně vyloučeni v rámci třídního kolektivu“.

„Učitelé nemají možnosti vedle vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, pracovat také s jejich rodiči“.

„Rodinný vliv sociálně znevýhodněných žáků je natolik silný, že škola nemá šanci dané znevýhodnění překonat“.

„Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají zájem spolupracovat s učiteli.“

Je tedy zřejmé, že respondenti byli při odpovídání na jednotlivé položky dotazníku ovlivněni na základě dřívějších zkušeností, které je mohou ovlivňovat v samotném přístupu ke skupině sociálně znevýhodněných žáků.

Ověřování hypotézy H9

Dílčí cíl:

- 14. Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

Při ověřování hypotézy H9, postupujeme obdobným způsobem. Pomocí analýzy rozptylu ANOVA zjišťujeme, zda existují statisticky významné rozdíly u odpovědí položek výzkumného nástroje, patřící do faktoru P, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, z hlediska toho, zda respondenti mají dobrou, neutrální či špatnou zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Obdobně jako u hypotézy H8 k analýze využíváme dělení povahy zkušeností se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků do tří skupin (dobrá, neutrální, špatná).

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají dobrou, špatnou či neutrální zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Pomocí analýzy rozptylu se nám podařilo zjistit, že u zkoumaných položek faktoru P, neexistují statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi respondentů. Přijímáme tedy nulovou hypotézu ($p > 0,05$). Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Z výše uvedené skutečnosti se domníváme, že učitelé mají zájem zvyšovat své kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, bez ohledu na to, zda jejich zkušenosti v uplynulých deseti letech byly dobře či špatné. Do faktoru P „podpora“ spadají položky vztahující se zejména k možnostem učitelů prohlubovat svoje znalosti a kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ale také skutečnosti, že pokud je

sociálně znevýhodněný žák dostatečně podporován, může být dobrým žák bez ohledu na své sociální znevýhodnění.

Ověřování hypotézy H10

Dílčí cíl:

- 15. Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem N „nepříznivé postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

K ověření hypotézy H10 využijeme studentova t-testu. Cílem je zjistit, zda existují statisticky významné rozdíly u odpovědí na položky výzkumného nástroje, patřící do faktoru N, který vyjadřuje postoje učitelů, z hlediska toho, zda respondenti mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi faktorem N „nepříznivý postoj“, který vyjadřuje postoje učitelů a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Pomocí provedeného studentova t-testu se nám podařilo zjistit, že neexistují statisticky významné rozdíly u odpovědí respondentů na položky spadající do faktoru N, který vyjadřuje postoje učitelů, v závislosti na tom, zda měli v uplynulých deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Přijímáme tedy nulovou hypotézu ($p > 0,05$). Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Ověřování hypotézy H11

Dílčí cíl:

- 16. Zjistit, zda existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.**

Existuje souvislost mezi zkoumaným faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

Hypotéza H11 je ověřována pomocí studentova t-testu. Cílem je zjistit, zda se u jednotlivých položek spadajících do faktoru P, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, vyskytují statisticky významné rozdíly v souvislosti se skutečností, zda učitelé měli v uplynulých deseti letech, zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, či neměli.

HA: Předpokládáme, že existují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

H0: Předpokládáme, že neexistují statisticky významné rozdíly mezi faktorem P „podpora“, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ a skutečností, zda učitelé mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Pomocí studentova t-testu zjišťujeme, že se nevyskytují statisticky významné rozdíly u odpovědí spadajících do faktoru P, který zdůrazňuje důležitost podpory SZŽ, v souvislosti se skutečností, zda respondenti mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Přijímáme tedy nulovou hypotézu ($p > 0,05$). Testování je prováděno na hladině významnosti 0,05.

Obdobně jako u faktoru N (hypotéza H10) jsme ani u faktoru P nezjistily statisticky významné rozdíly u položek dotazníku z hlediska skutečnosti, zda respondenti mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

8 SHRNU TÍ

Empirická část diplomové práce je sestavována na základě deskriptivně-relačního pojetí. Hlavním cílem je zjistit názory učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímání vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také zjistit, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů ve vztahu k vybraným specifickým vzdělávání. Diplomová práce využívá kvantitativního pojetí výzkumu, který je realizován prostřednictvím dotazníku. Ten se skládá se dvou výzkumných nástrojů. První z nich, výzkumný nástroj TES, je zaměřen na vnímanou vlastní účinnost učitelů. Ta je v rámci diplomové práce zkoumána v souvislosti s několika proměnnými. Zjišťujeme, zda existují statisticky významné rozdíly mezi hodnocením jednotlivých položek výzkumného nástroje, v souvislosti s proměnnými, jimiž jsou pohlaví respondentů, kraj, délka jejich pedagogické praxe, zda se škola nachází v blízkosti vyloučené lokality, ale také skutečnost, zda měli v uplynulých deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Následující tabulka uvádí shrnutí výsledku realizovaných v první oblasti výzkumného šetření, který využívá výzkumný nástroj TES.

Tabulka 23 *Shrnutí- výzkumný nástroj TES*

	Závislá proměnná	Nezávislá proměnná	Způsob vyhodnocení	Shrnutí
H1	Faktor PTE a GTE	Pohlaví respondentů	Studentův t-test	HA
H2	Faktor PTE a GTE	Kraj	Analýza rozptylu ANOVA	H0
H3	Faktor PTE	Délka praxe	Analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem	HA
H4	Faktor GTE	Délka praxe	Analýza rozptylu ANOVA doplněná Post-hoc testem	HA
H5	Faktor PTE	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (ano/ne)	Studentův t-test	H0
H6	Faktor GTE	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (ano/ne)	Studentův t-test	H0
H7	Faktor GTE	Blízkost vyloučené lokality	Analýza rozptylu ANOVA	H0

Za pomoci provedené faktorové analýzy výzkumného nástroje TES se nám podařilo extrahovat dva faktory. První z nich odpovídá *učitelovu přesvědčení o svých schopnostech*.

To představuje učitelovu víru ovlivnit učení a chování žáků. Druhý faktor *potenciality vnímané učitelem*, vyjadřuje, do jaké míry je dle názoru učitele možné překonat vnější činitele stojící mimo učitele. Hovoříme např. o schopnostech žáka, rodinném prostředí nebo vybavení školy. Na základě analyzování výsledku jsme zjistili, že položky odpovídající prvnímu faktoru, se u odpovědí respondentů na jednotlivé položky výzkumného nástroje vyskytovaly nad hranicí středové škály, z toho důvodu učitelovo přesvědčení o svých schopnostech hodnotíme jako příznivé. Druhý faktor odpovídající potencialitám vyučování vnímané učitelem, se vyskytoval těsně pod hranici středové škály. Proto jej i přesto, že byl v porovnání s faktorem PTE nižší, hodnotíme kladně. Podařilo se nám tedy zjistit, že vybraný výzkumný vzorek učitelů má poměrně dobré přesvědčení o své vnímané vlastní účinnosti z hlediska obou faktorů. Vzhledem ke skutečnosti, že míra vnímané vlastní účinnosti zasahuje také do přesvědčení schopnosti či neschopnosti dosáhnout stanovených cílů v rámci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, považujeme naše zjištění za velmi příznivé.

Výsledky zjištěné na základě provedení analýzy dat jsou již popsány v kapitole 6 Vyhodnocování výsledků-výzkumný nástroj TES, kde přistupujeme také k ověřování jednotlivých hypotéz. Podařilo se nám zjistit, že u zkoumané vnímané vlastní účinnosti učitelů z hlediska odpovědí v rámci obou faktorů PTE a GTE, se nevyskytují statisticky významné rozdíly v souvislosti s krajem respondentů, skutečností zda měli či neměli v uplynulých deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, ale také v souvislosti s tím, zda se škola nachází v blízkosti vyloučené lokality. Jako podstatné zjištění považujeme skutečnost, že u vybraného výzkumného souboru učitelů se vyskytují statisticky významné rozdíly v rámci odpovědí na položky výzkumného nástroje v souvislosti s délkou jejich praxe. Rozdíly se nacházely především mezi skupinou respondentů s délkou praxe 1-5 let a 16 a více. Domníváme se tedy, že dané rozdíly mohou být dány věkem respondentů, který zpravidla bývá v přímé souvislosti s délkou jejich praxe. Ďurkovičová (2013) uvádí souvislost vnímané vlastní účinnosti s věkem v již realizovaných výzkumech.

Druhý výzkumný nástroj SZŽ zjišťuje názory učitelů v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Ty jsou pak zkoumány v souvislosti s několika proměnnými. Zajímá nás, zda existují statisticky významné rozdíly u odpovědí respondentů na jednotlivé položky výzkumného nástroje, v souvislosti s tím, zda v uplynulých deseti letech měli zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Zjišťujeme také, zda existují

statisticky významné rozdíly u jednotlivých položek dotazníků v souvislosti s povahou této zkušenosti, tzn., jestli jejich zkušenost byla dobrá, neutrální či špatná. Následující tabulka uvádí shrnutí výsledků realizovaných v druhé oblasti výzkumného šetření, který využívá výzkumného nástroje SZŽ.

Tabulka 24 *Shrnutí výzkumný nástroj SZŽ*

H8	Faktor N	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (dobrá/neutrální/špatná)	Analýza rozptylu ANOVA	HA
H9	Faktor P	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (dobrá/neutrální/špatná)	Analýza rozptylu ANOVA	H0
H10	Faktor N	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (ano/ne)	Studentův t-test	H0
H11	Faktor P	Zkušenost se vzděláváním SZŽ (ano/ne)	Studentův t-test	H0

Na základě provedené faktorové analýzy výzkumného nástroje SZŽ se nám podařilo extrahovat dva faktory. První z nich faktor N jsme pojmenovali jako „nepříznivý postoj“, neboť položky výzkumného nástroje se vztahovaly zejména ke skutečnosti, učitelé považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělávání a adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité.

Na základě analýzy výsledků jsme zjistili, že průměrná hodnota položek spadající do faktoru N „nepříznivý postoj“ se vyskytují těsně pod hranicí středové škály. Druhý extrahovaný faktor jsme pojmenovali jako faktor P „podpory“, neboť se jednalo o položky vztahující zejména k možnostem učitelů prohlubovat své kompetence a znalosti v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ale také ke skutečnosti, že pokud je sociálně znevýhodněný žák dostatečně podporován, může být dobrým žákem bez ohledu na své sociální znevýhodnění. Průměrná hodnota položek spadajících do faktoru P „podpory“ se vyskytuje nad hranicí středové škály, což hodnotíme jako velmi příznivé.

Ověřování hypotéz spadajících do oblasti výzkumu zjišťující názory na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nám ukázalo, že se vyskytují statisticky významné rozdíly u odpovědí respondentů z hlediska jednotlivých položek výzkumného nástroje

v souvislosti se skutečností, zda měli dobrou, neutrální či špatnou zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Vzhledem k tomu, že statisticky významné rozdíly u odpovědí existovaly pouze v rámci faktoru N „nepříznivý postoj“, ve kterém se jedná o položky výzkumného nástroje se vztahující se zejména ke skutečnosti, že učitelé považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělání a adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité, domníváme se, že učitelé jsou na základě povahy své dřívější zkušenosti ovlivněni ve svých názorech směřujících ke skupině sociálně znevýhodněných žáků.

Jako příznivý považujeme fakt, že testování probíhající ve faktoru P „podpory“, kdy se jedná o položky vztahující zejména k možnostem učitelů prohlubovat své kompetence a znalosti v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, ale také ke skutečnosti, že pokud je sociálně znevýhodněný žák dostatečně podporován, může být dobrým žákem bez ohledu na své sociální znevýhodnění, neukázalo žádné statisticky významné rozdíly u odpovědí na položky dotazníků v souvislosti s povahou zkušenosti učitelů. Domníváme se tedy, že učitelé mají zájem zvyšovat své kompetence a prohlubovat své znalosti v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků bez ohledu na to, zda jejich dřívější zkušenost byla dobrá, neutrální či špatná.

V rámci testování hypotéz vztahujících se ke skutečnosti, zda učitelé měli či neměli v uplynulých deseti letech zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, neexistují žádné statisticky významné rozdíly v rámci odpovědí na jednotlivé položky výzkumného nástroje.

ZÁVĚR

V rámci diplomové práce se zabýváme tématem vnímané vlastní účinnosti. Ta představuje univerzální koncept fungující ve všech činnostech člověka. Můžeme ji charakterizovat také jako určitou schopnost řídit chod dění, neboť úsudek člověk o vlastních kapacitách jej ovlivňuje z hlediska jeho budoucího chování. Na základě tohoto úsudku je pak schopný iniciovat určitou činnost a za pomoci této činnosti dosáhnout stanoveného cíle. Z tohoto důvodu je velmi přínosné zařazovat koncept vnímané vlastní účinnosti do školního prostředí. V rámci diplomové práce se soustředíme na vnímanou vlastní účinnost učitele, neboť vyučovací strategie, které učitel uplatňuje v rámci výuky, se neodvíjí pouze od jeho odborných vědomostí a profesních kompetencí, ale především také od toho, jakou mají představu sami o sobě, tedy jak vnímají sami sebe. V ústředním zájmu diplomové práce je vnímaná vlastní účinnost učitelů v kontextu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Ti jsou znevýhodněni především vlivem odlišného socio-kulturního či ekonomického prostředí, ze kterého pocházejí, a které se významně podílí na tvorbě jejich hodnotových orientací, ale také přístupu ke vzdělávání. Proto považujeme za důležité soustředit se na osobnost učitele, a na jeho vnímanou vlastní účinnost, neboť představuje jeden z možných faktorů, které mohou pomoci sociálně znevýhodněným žákům vyrovnat se s faktory vnějšího prostředí.

První tři kapitoly diplomové práce se věnují teoretickému vymezení tématu. Definujeme pojem „sociálně znevýhodněný žák“, rozebíráme sociálně znevýhodněného žáka v kontextu českého školství a možné příčiny vzniku sociálního znevýhodnění. Důležitá část je také věnována sociálně znevýhodněnému žákovi v procesu vzdělávání, ve kterém považujeme učitele za jeden z možných determinantů ovlivňujících vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, ale také konceptu vnímané vlastní účinnosti učitele.

Empirická část diplomové práce je sestavována na základě deskriptivně-relačního pojetí. Využívá dvou výzkumných nástrojů Teacher Self-Efficacy Scale TES zkoumající vnímanou vlastní účinnost učitelů a výzkumného nástroje vlastní konstrukce SZŽ, který se zaměřuje na názory učitelů v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit jaké mají učitelé názory na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, včetně jejich vnímané vlastní účinnosti k tomuto tématu, ale také zjistit, zda existují souvislosti mezi vnímanou vlastní účinností učitelů a vybranými specifiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Za pomoci využití kombinace

výzkumných nástrojů se nám podařilo naplnit stanové výzkumné cíle a zodpovědět výzkumné otázky, což hodnotíme velmi pozitivně.

Na základě realizací výzkumů v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, vnímané vlastní účinnosti a s ní souvisejícími tématy, máme možnost získávat nové informace, které mohou být přínosné pro získávání nových poznatků a nacházení souvislostí mezi jednotlivými jevy. Z tohoto důvodu doporučujeme věnovat jim v rámci realizace dalších výzkumů pozornost. Jelikož výsledky našeho výzkumu poukazují na skutečnost, že míra vnímané vlastní účinnosti učitelů se vyskytuje v nižší míře z hlediska faktoru GTE, který se vztahuje k potencialitám vyučování vnímaným učitelem, tzn. do jaké je podle názoru učitele možné překonat vnější činitele, které leží mimo učitele (schopnosti žáka, vybavení školy, rodinné prostředí žáka), je zřejmé, že učitelé mohou spatřovat možné determinanty neúspěchu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků ve vnějším prostředí. Oproti tomu, jejich přesvědčení o svých schopnostech ovlivnit učení a chování žáků je poměrně vysoké. Z toho důvodu doporučujeme, zaměřit se v rámci realizace dalších možných výzkumů, právě na vnější činitele, mezi které patří např. rodinné prostředí, vybavení školy a schopnosti žáka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BANDURA, Albert, 1994. *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Přetištěno v H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998)
- [2] BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ, 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 8020014004
- [3] BERGER, Peter L a Thomas LUCKMANN, 1999. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-859-5946-1.
- [4] 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.
- [5] 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.
- [6] 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.
- [7] DUNOVSKÝ, Jiří, 1986. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum
- [8] FIVES, Helenrose a Michele Gregoire GILL, 2015. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge. ISBN 978-041-5539-258.
- [9] GAVORA, Peter, 2009. *Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja*. *Pedagogická revue*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, 61(1-2), s.19-37.
- [20] GAVORA, Peter a Jana MAJERČÍKOVÁ, 2012. *Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi*. *Pedagogická orientace*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Centrum výzkumu/Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogický vied a štúdií, 22(2), s. 205-221.

- [31] GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ, 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Vyd. 1. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- [42] HAVEL, Jiří, 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6395-2.
- [53] HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071786357.
- [64] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ, 2012. *Perspektivy učitelství: (osobně vnímaná zdatnost) v edukačních súvislostiach*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7290-596-6.
- [15] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 9788024737041
- [16] CHASSÉ, Karl August, 2004. *Rodina z perspektivy dětí-chudoba jako objektivní a subjektivní problém: Sborník z česko-německo-rakouské konference*. Praha: Národní centrum pro rodinu. ISBN 80-239-4375-8.
- [17] CHRÁSKA, Miroslav, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- [18] JANOUŠEK, Jaromír, 1992. *Sociálně kognitivní teorie A. Bandury*. Československá psychologie: Teoretické studie. Katedra psychologie FF UK, Praha, 36(5).
- [19] JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Vydání 1. Praha: Grada. ISBN 9788024754475.
- [20] JUKLOVÁ, Kateřina, 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- [21] KALEJA, Martin, 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 9788075101600.

- [22] KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 9788074645440.
- [23] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 9788024619118.
- [24] KOLLÁRIK, Teodor, 2004. *Sociálna psychológia*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 8022318418.
- [25] KOLDINSKÁ, Kristina a Věra VOJTOVÁ, 2010. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Vyd. 1. Praha: C.H. Beck. Beckova edice právní instituty. ISBN 978-80-7400-343-1.
- [26] KOTÁSEK, Jiří et al., 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- [27] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Portál. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7367-383-3.
- [28] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 8073150042.
- [29] MATĚJŮ, Petr et al., 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 9788074190322. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201101/contents/nkc20102148213_1.pdf
- [30] MAŘÍKOVÁ, Hana, 1996. *Velký sociologický slovník: P-Z*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 8071843113.
- [31] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [32] MOŽNÝ, Ivo, 2006. *Rodina a společnost*. Ilustrace Vladimír Jiránek. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2958-X.

- [33] NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ, 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.
- [34] PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 8020010866.
- [35] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [36] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071786314.
- [37] PRŮCHA, Jan, 2002b. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
- [38] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [39] SUCHÁNKOVÁ, Eliška a Petra ZGARBOVÁ, 2014. *Cesty efektivního vzdělání: Vybraná témata moderní pedagogiky - Studijní opora*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: Ústav pedagogických věd - Fakulta humanitních studií.
- [40] ŠAFRÁNKOVÁ, Anna, 2014. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na úrovni ISCED 1 a 2. Olomouc*. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci - Ústav pedagogiky a sociálních studií. Vedoucí práce PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
- [41] ŠAFRÁNKOVÁ, Anna a Vladimíra KOCOURKOVÁ, 2013. *Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic*. PEDAGOGIKA. SK, roč. 4, č. 2, s. 144 – 159. ISSN 1338-0982.
- [42] UNESCO. 1994. *The Salamanca statement and Framework for action on special need education. World Conference on Special needs Education*. UNESCO: Paris.
- [43] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 8071783080.
- [44] WÁGNEROVÁ, Irena, 2001. *Sociálně kognitivní přístup A. Bandury: Širší teoretické přístupy k problematice*; kapitola z Dizertační práce: Hodnocení pracovníků jako významný nástroj řízení výkonnost. Disertační práce.

- [45] WIEGEROVÁ, Adriana, 2012. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Recenzované monografie. ISBN 978-80-10-02355-4.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [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>
- [2] ČESKÁ REPUBLIKA. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání ze dne 15. 03. 2010* [online]. 2010 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: <http://databazestrategie.cz/cz/msmt/strategie/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-2010-2013?typ=struktura>
- [3] 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>
- [4] ČESKÁ REPUBLIKA. *Vyhláška č. 147/2011 ze dne 25.5.2011 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*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>
- [5] ĎURKOVIČOVÁ, Silvia, 2013. *Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky*[online]. Roč. 4. Bratislava: Ústav špeciálnopedagogických štúdií Pdf UK, Bratislava [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-4/studia_durkovicova.pdf
- [6] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 9788024730707. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201007/contents/nkc20102104736_1.pdf
- [7] MŠMT: *Rejstřík škol a školských zařízení 2016*[online]. In:[cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://rejskol.msmt.cz/>
- [8] MŠMT: *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele* [online], 2016. In:[cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>
- [9] MŠMT: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], 2013. In:[cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

- [10] RAFFE, David a Eric MIDWINTER, 1983. *Disadvantage and education: Continuities in Childhood Disadvantage*. British Journal of Sociology of Education [online]. Taylor & Francis, 2(4), 169-176 [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1392869.pdf>
- [11] SILVERMAN, Sarah a Heather DAVIS, 2009. *Teacher Efficacy: HOW TEACHERS DEVELOP SELF-EFFICACY BELIEFS* [online]. In: education.com [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/teacher-efficacy/>
- [12] SCIOFAKTOR, s.r.o. 2013. Sociodemografická analýza: mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR [online]. [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM_ANALYZA_OHROZENE_DETI.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

atd. a tak dále

cit. citované

et al. et all

např. například

odst. odstavec

popř. popřípadě

resp. respektive

s. strana

Sb. sbírka

srov. srovnání

tzn. to znamená

tzv. tak zvaně

vyd. vydání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Zajištění vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v kontextu školního vzdělávacího programu (Němec, Vojtová et. al. 2009, s. 50)</i>	28
Obrázek 2 <i>Definice podmínek ŠVP (Němec, Vojtová, 2009, s. 52)</i>	33
Obrázek 4 <i>Bandurův model chování člověka (Wiegerová et al, 2012, s. 11)</i>	42
Obrázek 5 <i>Faktor N – průměr, směrodatná odchylka</i>	86
Obrázek 6 <i>Faktor P-průměr, směrodatná odchylka</i>	87

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Základní výzkumný vzorek	60
Tabulka 2 Rozdělení okresů podle samosprávných krajů.....	61
Tabulka 3 Věk respondentů (n=122)	62
Tabulka 4 Délka praxe respondentů (n=122).....	63
Tabulka 5 Zastoupení respondentů z hlediska kraje (n=122)	63
Tabulka 6 Zkušenost respondentů se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků	64
Tabulka 7 Způsob zpracování dat.....	65
Tabulka 9 Výzkumný nástroj TES – průměr a směrodatná odchylka položek.....	66
Tabulka 10 Faktorová analýza výzkumný nástroj TES.....	67
Tabulka 11 Dotazník TES – průměr a směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů	69
Tabulka 12 Ověřování hypotézy H1 – t-test (z hlediska pohlaví respondentů)	72
Tabulka 13 Ověřování hypotézy H3 – analýza rozptylu faktor PTE (z hlediska praxe).....	74
Tabulka 14 Ověřování hypotézy H3 – Tukeyův test.....	75
Tabulka 15 Ověřování hypotézy H4 – analýza rozptylu faktor GTE (z hlediska praxe)	76
Tabulka 16 Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 1	77
Tabulka 17 Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 2	77
Tabulka 18 Ověřování hypotézy H4 – Tukeyův test-položka č. 5	77
Tabulka 8 Přítomnost SZŽ v třídním kolektivu (přínosná ano/ne)	82
Tabulka 19 Výzkumný nástroj SZŽ – průměr a směrodatná odchylka položek.....	83
Tabulka 20 Faktorová analýza výzkumný nástroj SZŽ.....	84
Tabulka 22 Výzkumný nástroj SZŽ – průměr a směrodatná odchylka u jednotlivých faktorů	88
Tabulka 23 Ověřování hypotézy H8 – analýza rozptylu faktor N (z hlediska povahy zkušenosti)	89
Tabulka 27 Shrnutí- výzkumný nástroj TES.....	94
Tabulka 28 Shrnutí výzkumný nástroj SZŽ	96

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I- DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení pedagogové,

dovolte nám, abychom se na Vás obrátili s prosbou o spolupráci na výzkumném šetření, které se zaměřuje na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Uvědomujeme si obsahovou i časovou náročnost Vaší profese. Stejně tak jsme si vědomi, že dotazníků dostáváte v průběhu školního roku mnoho, nicméně i přesto nám dovoluňte, abychom Vás poprosili o vyplnění následujícího dotazníku.

Dotazník je anonymní, veškeré získané informace jsou důvěrné a nebudou zneužity.

Děkujeme Vám za Vaši spolupráci, ochotu a otevřenost, kterou prokazujete vyplněním dotazníku.

Velmi si vážíme všech Vašich názorů a času, kterým strávíte vyplněním daného dotazníku.

Tereza Humenská

1. Pohlaví

- A. Žena
- B. Muž

2. Věk (*prosím vypište*).....

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. Jakou funkci v současné době zastáváte ve Vaší škole?

- A. Ředitel
- B. Učitel
 - a. Učitel na prvním stupni
 - b. Učitel na druhém stupni
 - i. Učitel s třídnictvím
 - ii. Učitel bez třídnictví
- C. Výchovný poradce
- D. Školní metodik prevence
- E. Speciální pedagog
- F. Žádná funkce
- G. Jiná funkce (*prosím vypište*).....

5. Kraj (*Vybrat*)

- A. Liberecký kraj
- B. Pardubický kraj
- C. Ústecký kraj

6. Vyskytuje se Vaše škola v blízkosti vyloučené lokality?

- A. ANO
- B. NE
- C. NEVÍM

*Z důvodu zajištění validity výzkumného šetření a sjednocení získaných dat, chápeme **sociálně znevýhodněného žaka jako jedince pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým socio-ekonomickým podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte.***

7. Myslíte si, že přítomnost sociálně znevýhodněného žaka/žáků ve třídě může být přínosná pro Vás i třídní kolektiv?

- A. ANO
- B. NE

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

- A. ANO
- B. NE

Na následující otázky (číslo 8 a 9 odpovídají pouze ti, kteří uvedli v otázce číslo 7 odpověď ANO)

9. Jaká je Vaše převažující zkušenost v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků?

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

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

- F. Velmi dobrá
- G. Dobrá
- H. Ani dobrá ani špatná
- I. Špatná
- J. Velmi špatná

Na následující otázky odpovídají všichni.

11. Prosím na níže uvedené škále vyznačte, do jaké míry (jak silně) souhlasíte s následujícími výroky (týkající se sociálně znevýhodněných žáků):

<i>1 - naprosto nesouhlasím</i>	<i>2 - nesouhlasím</i>	<i>3 - spíše nesouhlasím</i>	<i>4 – spíše souhlasím</i>	<i>5 - souhlasím</i>	<i>6 – naprosto souhlasím</i>
---------------------------------	------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------	-------------------------------

Ve srovnání s vlivem rodiny má moje vyučování jen malý vliv na žáka.	1	2	3	4	5	6
Kolik je žák schopen se naučit, závisí především na tom, z jaké rodiny pochází.	1	2	3	4	5	6
Pokud žáci neposlouchají doma rodiče, pak nebudou akceptovat žádné požadavky na kázeň ani ve škole.	1	2	3	4	5	6
Učitel má jen malý vliv na výsledky žáků, rozhoduje především rodinné zázemí žáků.	1	2	3	4	5	6
Kdyby se rodiče dětem více věnovali, dokázal/a bych je více naučit.	1	2	3	4	5	6
Kvalitním vyučováním je možno vyvážit nepříznivý vliv rodinného zázemí žáků.	1	2	3	4	5	6
Ani velmi dobrý učitel nemusí pozitivně ovlivnit výsledky mnoha žáků.	1	2	3	4	5	6
Daří – li se žákovi učení lépe než obvykle, bývá to často tím, že jsem vynaložil/a více úsilí.	1	2	3	4	5	6
Když se opravdu snažím, zvládnou i nejproblémovější žáky.	1	2	3	4	5	6
Dosáhne-li žák lepší známky než obvykle, je to zpravidla tím, že jsem přišla na to, jak ho lépe vyučovat.	1	2	3	4	5	6
Má-li žák potíže se zadáním, zpravidla se mi podaří upravit úlohu tak, aby odpovídala jeho možnostem	1	2	3	4	5	6
Když žák rychle zvládne nový pojem/učivo, může to být tím, že vím, v jakých postupných krocích je třeba toto učivo vyučovat.	1	2	3	4	5	6
Když si žák nezapamatoval učivo z minulé hodiny, vím, jak s ním pracovat v následující hodině, aby si jich zapamatoval víc.	1	2	3	4	5	6
Když si některý z žáků neví rady se zadaným úkolem, umím přesně posoudit, zda náročnost úkolu odpovídá jeho aktuálním možnostem.	1	2	3	4	5	6
Když žák vyrušuje, jsem si jistý/á, že ho dokážu rychle usměrnit.	1	2	3	4	5	6
Když si moji žáci zlepšili prospěch, je to zpravidla proto, že jsem našel/a lepší způsoby vyučování.	1	2	3	4	5	6

12. Prosím na níže uvedené škále vyznačte, do jaké míry (jak silně) souhlasíte s následujícími výroky (týkající se sociálně znevýhodněných žáků):

<i>1 - naprosto nesouhlasím</i>	<i>2 - nesouhlasím</i>	<i>3 - spíše nesouhlasím</i>	<i>4 – spíše souhlasím</i>	<i>5 - souhlasím</i>	<i>6 – naprosto souhlasím</i>
---------------------------------	------------------------	------------------------------	----------------------------	----------------------	-------------------------------

Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.	1	2	3	4	5	6
Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.	1	2	3	4	5	6
Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.	1	2	3	4	5	6
Děti bez sociálního znevýhodnění mají lepší start do života, lepší školní výsledky, jsou průbojnější, úspěšnější.	1	2	3	4	5	6
Sociálně znevýhodnění žáci jsou sociálně vyloučeni v rámci třídního kolektivu.	1	2	3	4	5	6
Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.	1	2	3	4	5	6
Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nejsou schopni svým dětem pomoci s domácími úkoly.	1	2	3	4	5	6
Každý žák, nezávisle na tom, zda je sociálně znevýhodněn či není, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován	1	2	3	4	5	6
Moje vysokoškolská příprava v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je dostatečná.	1	2	3	4	5	6
Rád/a bych zvýšil svoje kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	1	2	3	4	5	6
Vím, na koho se mohu obrátit, pokud nevím, jak se zachovat v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.	1	2	3	4	5	6
Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitele.	1	2	3	4	5	6
Učitelé nemají možnosti vedle vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, pracovat také s jejich rodiči.	1	2	3	4	5	6
Rodinný vliv sociálně znevýhodněných žáků je natolik	1	2	3	4	5	6

silný, že škola nemá šanci dané znevýhodnění překonat.						
Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají zájem spolupracovat s učiteli.	1	2	3	4	5	6
Škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, které mohou pomoci překonat sociálně znevýhodněným žákům jejich znevýhodnění.	1	2	3	4	5	6
Pro efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je třeba aktivní spolupráce s jejich rodinou.	1	2	3	4	5	6
Všichni rodiče mohou pomáhat svým dětem s úkoly do školy, pokud se jim ukáže, jak na to.	1	2	3	4	5	6
Ke všem žákům je třeba přistupovat stejně.	1	2	3	4	5	6