

# Determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ

Bc. Klára Zátopková

---

Diplomová práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Zátopková**

Osobní číslo: **H150020**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti sociálního znevýhodnění, edukace sociálně znevýhodněných žáků a diferenciací ve školním prostředí.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných 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:

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

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

**KALEJA, Martin. Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.**

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

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

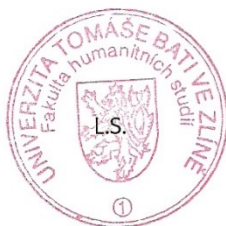
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **14. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 .....21.2.2014

.....Zatopkova' Klara

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(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 vzdělávacího 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 užit 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 výdělků 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 přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. To je nejčastěji spojováno s kontextem inkluzivního vzdělávání a vzdělávání žáků sociálně vyloučených. Tato práce chce poukázat na to, že problematika sociálního znevýhodnění je v oblasti vzdělávání důležitá. Cílem teoretické části práce je vymezit pojem sociální znevýhodnění a faktory, které mají na jeho vznik vliv. Dále se teoretická část zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a na roli školy a učitele. Praktická část této práce je zaměřena na učitele jako na jedny z hlavních aktérů procesu vzdělávání. Cílem je zjistit, jakou důležitost přisuzují jednotlivým determinantům edukace specifické cílové skupiny žáků.

Klíčová slova: sociální znevýhodnění, vzdělávání, determinanty, učitel, podpůrná opatření, Q-metodologie

## **ABSTRACT**

The thesis deals with the education of socially disadvantage pupils. The social disadvantage is most often associated with the context of the inclusive education and the education of the socially excluded pupils. This thesis highlights the importance of the issue of the social disadvantage in the education. The theoretical part defines the social disadvantage and the factors influencing its formation. The theoretical part also deals with the education of socially disadvantaged pupils and the role of the school and the teacher in the educational process. The practical part is focused on the teacher as one of the main participant of this process. The goal is to identify the importance attributed to each determinant of the education of the specific target group of pupils.

Keywords: social disadvantage, education, determinants, teacher, support measures, Q-methodology

Mé největší poděkování patří panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, PhD. za odborné vedení diplomové práce a cenné rady z oblasti metodologie, za které bych ráda poděkovala také paní Mgr. Karle Hrbáčkové, PhD. Další poděkování patří paní Mgr. Anně Petr Šafránkové, PhD. za možnost spolupráce a odborné vedení při výzkumném šetření IGA. Poděkování patří také ředitelům a učitelům, kteří byli ochotni vyplnit dotazník a poskytli mi tak cenné informace pro výzkumné šetření. Zvláštní poděkování patří mé nejbližší rodině, přátelům a příteli, kteří mě po celou dobu studia a při psaní této práce podporovali a byli mi velkou oporou.

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

*„Opravdová moudrost je v poznání vlastní nevědomosti.“*

***Sókratés***

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	14
1.2 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ .....	17
1.2.1 Změny v organizaci výuky.....	18
1.2.2 Vyučovací metody a formy .....	20
1.2.3 Obsah vzdělávání .....	21
1.2.4 Spolupráce s rodinou a jinými odborníky .....	22
<b>2 KLÍČOVÉ FAKTORY VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ</b> .....	<b>23</b>
2.1 PROSTŘEDÍ JAKO ZÁKLADNÍ FAKTOR EDUKACE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ.....	23
2.1.1 Vliv prostředí na osobnost učitele a žáka.....	26
2.2 RODINA A JEJÍ ROLE PŘI VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ	28
2.2.1 Spolupráce rodiny a školy .....	30
2.3 ŠKOLA A JEJÍ SPOLUPRÁCE S JINÝMI ODBORNÍKY .....	32
<b>3 UČITEL JAKO KLÍČOVÁ DETERMINANTA EDUKACE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ</b> .....	<b>35</b>
3.1 KOMPETENCE UČITELE VE VZTAHU K SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM ŽÁKŮM .....	36
3.2 VZTAH UČITELE A ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU .....	40
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>43</b>
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A CÍLE .....	43
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	44
4.3 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT .....	45
4.4 METODY ANALÝZY DAT .....	50
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>52</b>
5.1 FAKTOROVÁ ANALÝZA .....	61
5.1.1 Identifikace odchylek v závislosti na vzniklých faktorech .....	69
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>75</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝZKUM .....	83
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>87</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>92</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>94</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>95</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>96</b>



## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků na základních školách a vychází z výzkumného šetření IGA-FHS-2015-008, které se zaměřovalo na faktory, jež edukaci těchto žáků ovlivňují optikou samotných učitelů.

V této práci se zaměřujeme na vzdělávání specifické skupiny žáků – tj. žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ty chápeme jako jedince pocházející z takového rodinného prostředí, které díky svým rozdílným socio-ekonomickým podmínkám negativně ovlivňuje rozvoj mentálních a emocionálních vlastností dítěte. Kognitivní funkce těchto žáků však nemusí být nutně odlišné od žáků pocházejících z plně funkčních rodin a sociální znevýhodnění se tak nemusí projevovat v oblasti edukace obecně. Do té se však mohou prolínat právě socio-ekonomické podmínky rodiny, tedy například finanční problémy či nedostatečná podpora ve vzdělávání žáka ze strany jeho rodiny. To může mít u žáka za následek zaostávání za ostatními spolužáky, protože nedisponuje nejnovějšími učebními pomůckami, anebo také sníženou motivaci k učení a negativní postoj ke vzdělávání. Považujeme proto za důležité se zaměřit na několik důležitých oblastí zároveň. Jednou z nich je oblast rovných přístupů ve vzdělávání, které jsou v dnešní době tématem poměrně dosti aktuálním. Vzdělávání jakkoliv odlišné skupiny žáků je nejčastěji spojováno s inkluzí. Problematika inkluzivního vzdělávání rozděluje nejen učitele, ale také společnost na dvě skupiny – pro inkluzi a proti inkluzi. V rámci teoretického vymezení vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků tak hovoříme spíše o rovných příležitostech ke vzdělávání, respektive o rovném přístupu. Ten sice je principem politiky inkluzivního vzdělávání, avšak samotná problematika inkluze není hlavním tématem této práce. Za důležitější totiž považujeme vymezení podpory ve vzdělávání, k čemuž se váže také současná školská legislativa a různá podpůrná opatření. Ta vycházejí zejména z oblasti prostředí, ve kterém žák vyrůstá a ve kterém probíhá právě samotné vzdělávání – tedy prostředí rodiny a prostředí školy. Rodinu lze přitom považovat za nejpodstatnější zejména z hlediska formování osobnosti jedince a s tím spojeného procesu socializace, který začíná právě v rodinném prostředí.

Důležitou roli ve formování osobnosti každého žáka však nesehrává pouze prostředí, ze kterého daný žák pochází. Každé prostředí, které jedince obklopuje, totiž sehrává významnou úlohu při rozvoji osobnosti a u školního prostředí tomu není jinak. Za jeho nejdůležitějšího činitele můžeme považovat učitele, který je součástí socializačně výchovného procesu, tedy také již zmiňovaného rozvoje a formování individuality žáků. Právě proto je empirická část

této práce směřována k učitelům, konkrétněji k faktorům, které jsou pro ně nejdůležitější při vzdělávání skupiny sociálně znevýhodněných žáků.

Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků bezpochyby spadá do sociálně-pedagogické sféry. Dotýká se totiž hned několika oblastí, jež jsou pro Sociální pedagogiku stěžejní – rodinné prostředí žáka, prostředí školy, socializace, výchovně vzdělávací proces a osobnost učitele. Také s ohledem na tyto oblasti se domníváme, že si sociální znevýhodnění v procesu školního vzdělávání zasluhuje mnohem více pozornosti, než se mohou mnozí domnívat.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Edukace sociálně znevýhodněných žáků je v současné době jedním z témat, jež je řešeno zejména v kontextu inkluzivního vzdělávání. V rámci vzdělávání dané skupiny žáků a ve vztahu k praktické části této práce považujeme za významné vymezit skupinu sociálně znevýhodněných žáků.

Ve většině evropských zemí přesná kritéria pro vymezení skupiny sociálně znevýhodněných žáků neexistují. Každý žák je posuzován zvlášť. Jak uvádějí autoři Artiles, Kozleski a Waitoller (2011), předností posuzování každého žáka zvlášť je poskytování vysoce individuální podpory ze strany učitelů, odborníků a školy, nikoliv diagnostika a kategorizace žáků. Ty jsou totiž v rozporu s filozofií inkluzivního vzdělávání. Obecně je možné **znevýhodnění** chápat jako relativní pojem, který je vždy vymezen ve vztahu k jiným jedincům, neboť pouze tak lze podle Waitollera (Artiles, Kozleski a Waitoller, 2011) hovořit např. o „nerovných podmínkách, přístupech apod.“. Podle OECD (1998, s. 139) je těžištěm vymezení pojmu znevýhodnění je určitý hodnotící soud. Pojem znevýhodnění, resp. znevýhodněný (ve smyslu znevýhodněný student), nalzáme také v Oxfordském slovníku edukace (Wallace, 2008, s. 78). Ten uvádí, že student může být znevýhodněn sociálními, ekonomickými, fyzickými či rodinnými okolnostmi. Pakliže se objeví jedna nebo více těchto okolností, projeví se tyto specifickými vzdělávacími potřebami studenta. Jak slovník dále uvádí (2008, s. 78), koncept znevýhodnění je spojen s deprivací ve smyslu, že sociální nebo ekonomická deprivace může mít za následek to, že je jedinec znevýhodněn ostatními jedinci, eventuálně částí společnosti jak v oblasti vzdělávání, tak obecně v jiných životních příležitostech. Sociálně znevýhodněné žáky tak můžeme obecně označit jako jedince pocházející z prostředí, které je znevýhodňuje v kontextu vzdělávání majoritní společnosti.

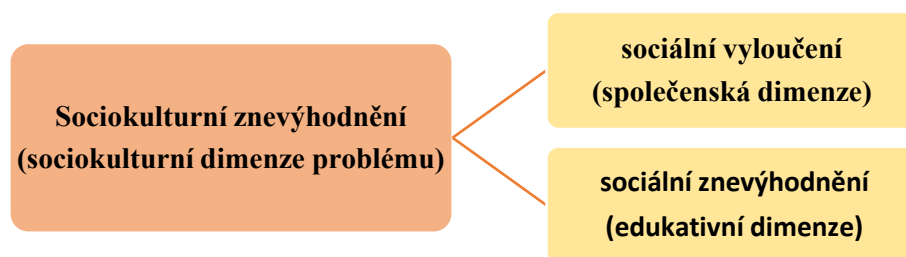
O sociálním znevýhodnění hovoří také Bartoňová (2013, s. 47), která uvádí, že „vysvětlení pojmu sociální znevýhodnění se většinou děje v souvislosti s běžným životem a na základě obecně stanovených teorií“. Podobně jako teorie uvedené výše poukazuje v první řadě na faktory prostředí, nikoliv na osobnostní předpoklady jedince (Bartoňová, 2013, s. 48). Weiss (2006, s. 18-29, cit. dle Bartoňová, 2013, s. 47-48) charakterizuje sociální znevýhodnění u dětí a mládeže tehdy, „pokud je jejich možnost jednání a získávání zkušeností podstatně omezena vzhledem k majoritní skupině vrstevníků, a to jak v základních oblastech, tak ve vývoji (rodinná socializace, škola, vzdělání, profesní začlenění)“. Dle Bartoňové (2013, s.

48) nalézáme definici sociálního znevýhodnění také v kontextu narůstajícího fenoménu chudoby u dětí, která představuje rizikový faktor sociálního znevýhodnění.

**Sociální znevýhodnění** tak lze na základě výše uvedeného chápat jako stav, který brání jedinci (popř. skupině) v adekvátním naplňování jeho potenciálu ve smyslu odepření přístupu k určitým zdrojům či mechanismům oproti ostatním jedincům. Překonávání „znevýhodnění“ znamená eliminaci či zmírňování daných „překážek“. (Mayer, 2003, s. 2-3) V současné době se postupně upouští od označení jedince jako „sociálně znevýhodněného“ a spíše se v kontextu vzdělávání hovoří o **žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění**. Tento termín je používán zejména v katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 8-10). Podle Habrové (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 8) je tak žák se sociálním znevýhodněním považován za „kategorii označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti“. Tyto jsou však nezdravotního původu a mají příčinu mimo školu v přirozeném prostředí dítěte.

Při vymezování pojmu sociální znevýhodnění nacházíme v současné zakotvené teorii také pojem **sociální vyloučení**, přičemž oba tyto pojmy bývají velmi často zaměňovány či dokonce spojovány. Dle Kaleji (2015, s. 49-50) jsou koncepty sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení velmi často považovány za synonymum. To mimo jiné ukazuje také výzkumné šetření samotného autora – Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (in Kaleja, 2015, s. 38). Jednotlivé termíny však mají svá užší i širší vymezení a odlišují se také mimo jiné v jednotlivých školských předpisech, jež upravují vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kaleja, 2015, s. 49-50) Ve školské praxi se však objevuje také termín sociokulturní znevýhodnění, který představuje jednak sociální znevýhodnění a jednak sociální vyloučení, což poukazuje na to, jak tenká hranice v rozlišování mezi těmito pojmy existuje (Kaleja, 2015, s. 16). Dle Lechty (2016, s. 438) jsou ne všechny děti sociálně vyloučené (např. romské děti) sociálně znevýhodněné a vůbec ne všechny děti sociálně znevýhodněné jsou děti sociálně vyloučené (děti romské). Sociální exkluze je v širším slova smyslu vnímána jako koncept takových cílových skupin, které jsou v aktuální době buď pro své signifikantní charakteristiky, nebo pro jejich dispozice sociálně vyloučeny, anebo jim vyloučení hrozí (Kaleja, 2015, s. 15). Z pohledu speciální pedagogiky (Kaleja, 2015, s. 15) hovoříme (opět v širším slova smyslu) o integraci a inkluzi osob sociálně vyloučených či zařazených do kontextu zdravotního postižení. Jak jsme však již zmínili, dle

Felcmanové a Habrové (2015, s. 8) je sociální znevýhodnění široká škála příčin nezdravotního původu školní neúspěšnost. Pro lepší porozumění rozdílu mezi těmito pojmy tak použijeme již výše zmiňovaný pojem **sociokulturní znevýhodnění** (Kaleja, 2014, s. 81), který rozlišuje mezi vyloučením a znevýhodněním v kontextu sociokulturní dimenze problému (Obrázek 1). Tento se mimo jiné opírá o etnicitu dané minoritní skupiny, která je upozadována ve většinové společnosti kvůli odlišným sociálním a kulturním aspektům. Dle Kaleji (2014, s. 81, srov. Kaleja, 2015, s. 16) lze sociální vyloučení považovat za sociální (společenskou) dimenzi a sociální znevýhodnění za edukativní dimenzi, jinými slovy: „Kontext sociálního znevýhodnění se váže především na společenskou dimenzi s přihlédnutím na proces edukace.“ (Kaleja, 2015, s. 16) Autor dále zdůrazňuje, že terminologické označení určité skupiny osob má velmi významnou roli při utváření stereotypů, což může být příčinou generalizace různorodých vlastností a znaků jak skupiny, tak jedince (Kaleja, 2015, s. 16).



Obrázek 1: Znázornění sociokulturního znevýhodnění (Kaleja, 2014)

O sociálním znevýhodnění pojednává také česká legislativa – současná i minulá. Tento pojem vymezuje zejména zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. **Školský zákon**). Ten v textu s účinností od 9. listopadu 2012 definoval v §16, odst. 1 žáka se sociálním znevýhodněním jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Samotné sociální znevýhodnění pak vymezoval v odst. 4 téhož paragrafu v písm. a-c jako:

- Rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením či ohrožení sociálně patologickými jevy,
- Nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- Postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky dle zvláštního právního předpisu.

Aktuální Školský zákon ve znění účinném od 1. ledna 2017 již tento pojem nezahrnuje. V §16 pojednává o tzv. **podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**, čímž se dle odst. 1 rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, tzn. nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostřední či jiným životním podmínkám“. Vzhledem k předchozímu vymezení sociálního znevýhodnění a s ohledem na katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění je možné sociálně znevýhodněného žáka i nadále považovat za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na základě výše zmíněných definic, přičemž každá z nich nahlíží na sociálně znevýhodněného žáka z jiného úhlu pohledu, si uveďme ještě jednu definici, která nejlépe vystihuje sociálně znevýhodněného žáka pro účely této diplomové práce. Ta chápe sociálně znevýhodněného žáka jako jedince, pocházejícího z rodinného prostředí, které díky svým socioekonomickým podmínkám nedostatečně podněcuje nebo nedostatečně umožňuje, či zcela neumožňuje rozvoj mentálních, volních a emocionálních vlastností dítěte. (Šafránková, Kocourková, 2013) Samotné vzdělávání těchto žáků si přiblížíme v následující podkapitole.

## 1.1 Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním

Jak jsme již zmínili, sociálně znevýhodněného žáka můžeme z hlediska vzdělávání chápat jako jedince se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jako žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Bartoňová (2007, s. 19 - 20) uvádí, že se speciální vzdělávací potřeby vztahují k osobě, které má být poskytnuta podpora a také k prostředí, které má tuto podporu poskytovat. Cílem současného českého školství je vytvořit takové prostředí a klima školy, které poskytuje stejné podmínky všem žákům a dát všem žákům stejnou šanci dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání (Bartoňová, Pitnerová, Vítková, et al., 2013, s. 13). V tomto kontextu se hovoří o tzv. **rovných příležitostech ve vzdělávání**. Jak uvádí Greger (in Matějů, Straková, et al., 2006, s. 21), v demokratických zemích je po vzdělávacím systému požadováno zajištění jednak vysoce kvalitního vzdělávání a zároveň poskytování takového vzdělávání spravedlivě všem podle jejich možností a schopností. Dále podle Gregera (in Matějů, Straková, et al., 2006, s. 21-22) nestačí pouze zajištění přístupu ke vzdělání, tzv. rovnost v přístupu ke vzdělání, ale je nutná také tzv. **rovnost podmínek ve vzdělávání**, která akceptuje nerovnosti pouze za předpokladu stejných

podmínek a dodržení stejných pravidel. Jinými slovy – „akceptuje vzdělanostní nerovnosti pouze za předpokladu, že byla dodržena podmínka rovného zacházení a srovnatelné péče.“ (Greger in Matějů, Straková, et al., 2006, s. 21). Stírání nerovností ve vzdělávání považujeme za důležité také vzhledem k faktu, že vzdělání je stěžejním faktorem nejen životního úspěchu celkově, ale je klíčové také v procesu dosahování sociálního statusu (Duncan, Blau, 1967, cit. dle Greger, in Matějů, Straková, et al., 2006, s. 31).

V rámci takového vyrovnávání nerovností se pak postupně rozvíjí **koncept inkluzivního vzdělávání**. Slovo inkluze pochází z latinského „inclusio“, což znamená přijetí (Lechta, 2016, s. 34). Inkluzivní pedagogiku pak Lechta (2016) vidí jako obor pedagogiky zabývající se možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízeních. Ainscow a Dyson (2006) ve svých pracích charakterizují celkem šest možných pojetí inkluze, a to inkluzi:

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

Na základě výše uvedeného tak můžeme říci, že cílem inkluzivní pedagogiky je poskytnout rovné podmínky ve vzdělávání všem bez rozdílu. Pro zajištění tzv. inkluzivního vzdělávání český vzdělávací systém umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo, jak uvádí Lechta (2016), žákům s postižením, narušením či ohrožením, využít **podpurná opatření** (zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, §16). V kontextu cílové skupiny sociálně znevýhodněných žáků pak hovoříme o **žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění**.

Důležitost rovnosti ve vzdělávání, resp. podmínek ve vzdělávání, dokazuje mimo jiné také Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – tzv. Bílá kniha (2001). Dle tohoto dokumentu spočívá demokratická vzdělávací politika na několika hlavních principech. Uvádíme z nich dva nejvíce se dotýkající problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (Bílá kniha, 2001, s. 17-18):



- Zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, což nespočívá pouze ve vytvoření odpovídajících vzdělávacích příležitostí či pomoc při překonávání materiálních překážek (např. stipendia, podpory). „Je nutné překonávat znevýhodnění dané rozdílnou sociokulturní úrovní a uplatňovat odpovídající vyrovnávací akce tak, aby vzdělávací systém dále nereprodukoval existující nerovnosti.“ (Bílá kniha, 2001, s. 17).
- Maximální rozvoj potenciálu každého jedince, tj. omezení nebo odstranění selektivity (kategorizace) žáků.

K této problematice se vyjadřuje také **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** (2015). Její jednou ze tří hlavních priorit je snižování právě nerovností ve vzdělávání. Jak uvádí samotný dokument (2015, s. 6), nezaměřuje se pouze na formální rovnost v přístupu ke vzdělávání, ale také na „schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností“. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2015, s. 6)

V kontextu výše uvedeného spravedlivého přístupu ve vzdělávání hovoříme také o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. K této problematice se vyjadřuje zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jak jsme již zmínili v kapitole 1, novela tzv. školského zákona zavádí pojem **žák se speciálními vzdělávacími potřebami**, pod nějž před novelizací tohoto zákona spadala také kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. Také samotná Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2015, s. 7) operuje s tímto pojmem a říká, že se tak přibližuje k naplnění Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. V preambuli této Úmluvy se uvádí, že „zdravotní postižení je pojem, který se vyvíjí a který je výsledkem vzájemného působení mezi osobami s postižením a bariérami v postojích a v prostředí, které brání jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti, na rovnoprávném základě s ostatními.“ (Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, 2006, s. 1) Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 pak tvrdí, že lze zaujmout obdobný úhel pohledu také v případě znevýhodnění spojeného s jinými životními podmínkami (2015, s. 7). Převédeme-li tedy tuto definici na žáky se sociálním znevýhodněním a jejich vzdělávání, můžeme říci, že v případě nerovného přístupu ve škole může být bráněno plnému a účinnému zapojení těchto žáků do společnosti, případně mezi ostatní žáky.

K zamezení nerovného přístupu ve vzdělávání přispívá novela školského zákona s účinností od 1. září 2016, která přináší zásadní změny zejména v kategorizaci žáků, od níž upouští. Pojmy jako žák se sociálním či zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením jsou tedy, jak jsme již mnohokrát zmínili, nahrazeny pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive žák s potřebou podpory ve vzdělávání. (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2015, s. 7)

## 1.2 Podpora vzdělávání žáků z důvodu sociálního znevýhodnění

V kontextu výše zmíněného je zřejmé, že vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se průběžně mění zejména z důvodu vymezení této cílové skupiny žáků. Můžeme říci, že v rámci české legislativy a strategických dokumentů se upustilo od kategorizování žáků a naopak došlo k zavedení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. žák s potřebou podpory ve vzdělávání. V našem případě tak hovoříme o žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Abychom mohli uvést, jakým způsobem taková podpora probíhá, považujeme za důležité vymezit, v čem spočívá **podpůrné opatření**. Dle školského zákona (§16, odst. 2, písm. a – i) zahrnují podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami následující:

- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení;
- Úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb;
- Úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování;
- Použití kompenzačních pomůcek či speciálních učebnic a učebních pomůcek;
- Úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích RVP;
- Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu;
- Využití asistenta pedagoga;
- Využití dalšího pedagogického pracovníka;
- Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně či technicky upravených.

Tato opatření jsou zaměřena na celou skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je tedy zřejmé, že všechny z výše uvedených podpůrných opatření nemusí být nutně využívány pro sociálně znevýhodněnými žáky.

O podpůrných opatřeních ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků blíže hovoří **Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění** (Felcmanová, Habrová, et al., 2015).

Dle Filové, Havla a Kratochvílové (in Němec, Vojtková, et al., 2009, s. 50) by mělo vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků vycházet především z předpokladů zajištění vhodné organizace výuky, podmínek (personálních, materiálních a obsahových) a odpovídajících strategií. V rámci této diplomové práce však vycházíme ze zmiňovaného Katalogu podpůrných opatření, jenž je rozdělen do celkem deseti oblastí podpory v rámci školního prostředí (Felcmanová, Habrová, et al., 2015):

- Organizace výuky;
- Modifikace vyučovacích metod a forem;
- Intervence;
- Pomůcky;
- Úprava obsahu vzdělávání;
- Hodnocení;
- Příprava na výuku;
- Podpora sociální a zdravotní;
- Práce s třídním kolektivem;
- Úprava prostředí.

Každá z oblastí podpory obsahuje několik dílčích podoblastí, které reagují na projevy ze strany žáka a z nichž bylo vycházeno v praktické části této práce. V následujících podkapitolách si přiblížíme ty z nich, jež souvisejí se zaměřením empirické části této práce.

### 1.2.1 Změny v organizaci výuky

Oblast podpory **organizace výuky** zahrnuje celkem osm podoblastí. Jednou z nich je úprava režimu výuky, jež reaguje na častou únavu žáka, jeho sníženou koncentraci pozornosti a nízkou vnitřní motivaci k učení (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 27). Tato podoblast v sobě zahrnuje jak časové, tak místní uspořádání výuky, které mají napomáhat respektování individuálního pracovního tempa žáka nebo být prevencí únavy a přetížení. Změna časového uspořádání může spočívat v úpravě začátku vyučování nebo délky vyučovací hodiny. Místní

úprava výuky spočívá v možnosti uspořádání nábytku v místnosti podle potřeby žáka či pedagoga nebo v možnosti vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 27) To je jednou z dalších podoblastí podpůrného opatření v rámci organizace výuky. K vytvoření dalšího pracovního místa pro žáka by mělo docházet tehdy, pokud má žák pracovní tempo odlišné od ostatních, disponuje sníženou koncentrací pozornosti, je úzkostný v sociálním kontaktu apod. Zároveň tohoto opatření využíváme zejména tehdy, pokud žák pracuje individuálně s učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem nebo také v případě, že je nutné pro žáka zajistit klid, ať už z důvodu afektu nebo z důvodu poruchy koncentrace. Toto napomáhá jednak k **respektování individuálního pracovního tempa** či ke **zvýšení koncentrace**, a jednak k vytváření pracovních a učebních návyků. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 33) Autorky Katalogu podpůrných opatření však uvádějí také rizika tohoto opatření (2015, s. 35), jako např. nečasné rozpoznání změn v chování žáka, nevhodné prostorové uspořádání třídy, příp. odmítnutí žáka odejít na jiné pracovní místo. Proto by mělo být další pracovní místo voleno vždy s ohledem na aktuální stav a potřeby žáka a také by měla být zajištěna přítomnost jiného pedagogického pracovníka, zvláště pokud se jedná o vytvoření pracovního místa mimo kmenovou třídu. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 34-35) S vytvořením nového (dalšího) pracovního místa pro žáka souvisí také jiné prostorové uspořádání výuky, které reaguje na stejné projevy, jako opatření předchozí. Ve své podstatě spočívá v přemístění nábytku dle právě aktuálních potřeb žáků a učitele a také v závislosti na povaze realizované činnosti se žáky. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 38-39) Na to navazuje další opatření – změna zasedacího pořádku třídy. Ten by však měl být opět měněn s ohledem na potřebu individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem. Velkou pozornost je také potřeba věnovat **klimatu třídy**, resp. podpoře pozitivních vztahů ve třídě. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 42-43) Toto opatření by mělo být voleno tehdy, pokud je žák ostatními spolužáky shledán jakkoliv odlišným (ať už z důvodu postižení či právě sociálního znevýhodnění). Ke zlepšení podpory pozitivního třídního klimatu je doporučován také snížený počet žáků ve třídě, který mimo jiné napomáhá také individualizaci výuky a možnosti lépe přizpůsobit výuku potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rizikem tohoto opatření je však nedostatečná příprava učitele na individualizovanou podporu žáků nebo příliš nízký počet žáků pro výuku ve skupinách. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 46-47)

### 1.2.2 Vyučovací metody a formy

Dle Felcmanové, Habrové, et al. (2015, s. 60), zásadním předpokladem pro dosažení maxima ve vzdělávání každého žáka je dobrá znalost vzdělávacích potřeb, stylů učení či vnitřní motivace žáka. Jak autorky dále uvádějí (2015, s. 60), „pedagog by zároveň měl znát dostatečné množství různých způsobů a forem výuky a střídat je tak, aby se vhodně doplňovaly a nezatěžovaly žáky jednostranně.“ Jednou z takových forem je **skupinová výuka**, která zvyšuje motivaci k učení, rozvíjí sociální dovednosti žáků a v případě vhodně zvolených úkolů podporuje kooperaci žáků. U žáků s větší potřebou podpory je pak možné zařazení do vyrovnávací třídy či skupiny, jejímž cílem je zabránit dlouhodobějšímu selhávání žáků a co nejrychlejší návrat žáka do kmenové třídy. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 62-64) Další podoblastí je cílené vytváření prostoru pro seberealizaci žáků. To je založeno na naplňování vzdělávacích potřeb žáků a vytvoření bezpečného prostředí ve škole pro každého žáka. Jak je uvedeno v Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 71), „pro všestranný rozvoj žákovy osobnosti je nutné, aby škola nabízela bezpečné a příjemné prostředí, ve kterém bude žák cítit přijetí a zažívat úspěch.“ Další možnou formou výuky je **individuální práce s žákem**. Jak jsme zmínili již výše, pro individuální práci s žákem je vhodnější upravené prostředí výuky, příp. přítomnost dalšího pedagogického pracovníka. Tato opatření by měla respektovat aktuální potřeby žáka a jinak tomu není ani u individuální práce s žákem. To však vyžaduje náročnější přípravou učitele na výuku, což může být jistým rizikem při aplikaci tohoto opatření. (Felcmanová, Habrová, et al. 2015, s. 77-80)

Poslední možnou formou učení, kterou si v této práci uvedeme, je **kooperativní učení**. Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 88-89) charakterizují kooperaci jako tzv. pozitivní vzájemnou závislost. To znamená, že jedinec uspěje tehdy, uspějí-li i druzí a opačně. Na tomto principu a za využití síly vrstevnických vztahů je založeno kooperativní učení, které napomáhá utvářet příznivé klima pro úspěšné učení, a žáci díky tomu mají větší snahu uspět. Zvyšuje se také jejich motivace, jež se v tomto případě orientuje na úkol a výsledky. Kromě toho, kooperativní učení napomáhá k příznivějšímu navazování vztahů mezi žáky. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 88-89, srov. Mareš, 1998)

### 1.2.3 Obsah vzdělávání

Nedílnou součástí vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je také podpora v oblasti obsahu a rozsahu vzdělávání. Jak uvádí RVP pro základní vzdělávání (2013), při vzdělávání cílové skupiny sociálně znevýhodněných žáků je potřebné zajistit určité podmínky:

- Individuální skupinová péče;
- Přípravné třídy základních škol;
- Pomoc asistenta pedagoga;
- Menší počet žáků ve třídách;
- Odpovídající metody a formy práce (srov. Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 60);
- Specifické učebnice a materiály (srov. Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 206);
- Pravidelná komunikace a zpětná vazba;
- Spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem, ad. (srov. Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 279).

Z uvedeného lze vyvodit, že úprava obsahu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním spočívá ve snížení nároků na žáka dle jeho individuálních možností. Pokud chápeme sociálně znevýhodněného žáka jako žáka s potřebou podpory ve vzdělávání, případně žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, lze výše uvedené podmínky považovat za logické. Úprava obsahu vzdělávání by měla klást důraz na respektování individuality žáka se sociálním znevýhodněním. Hovoříme tedy o **snížení nároků** na žáka dle jeho individuálních možností a to buď krátkodobě (např. při dlouhodobé absenci žáka) nebo dlouhodobě (v případě deficitu, event. deficitů v kognitivní oblasti). Zároveň je důležité dbát na to, aby také spolužáci chápali důvod jiných očekávání a nároků na daného žáka, aby nedošlo k narušení třídního klimatu či vyloučení žáka z třídního kolektivu. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 225-227) Klíčovou je také vhodná **volba výukových materiálů a pomůcek**. Jednat se může například o pomůcky a pracovní listy, které napomáhají rozvoji oslabených funkcí, hry pro rozvoj sociálních dovedností či výukové počítačové programy. Volba vhodných pomůcek při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků však může být riziková zejména z hlediska vhodnosti či přílišného rozptýlení v případě používání více pomůcek najednou. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 206-216). K úpravě obsahu vzdělávání však patří také respektování specifík sociálně znevýhodněného žáka, především v případě žáka pocházejícího z odlišného kulturního prostředí, ale také v případě žáka, u něž jsou příčinou sociálního znevýhodnění ekonomické faktory.

#### 1.2.4 Spolupráce s rodinou a jinými odborníky

Podpůrná opatření nejsou vztahována pouze na práci učitele s žákem či na práci žáka samotného. Zaměřují se také na další faktory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (viz. kapitola 2). V oblasti intervence se Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 131-134) zaměřují na **spolupráci rodiny a školy**. Snahou tohoto podpůrného opatření je eliminace překážek a rizik, které souvisí se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k charakteru některých důsledků sociálního znevýhodnění (např. nedostatečně rozvinuté sociální kontakty) považují autorky za důležité navázat důvěrný vztah a prohloubit podporu ve vzdělávání žáka skrz pomoc rodině, přičemž dobrá spolupráce mezi školou a rodinou napomáhá ke zlepšení motivace žáka k učení. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 135)

Dalším způsobem podpory je **spolupráce s externími poskytovateli služeb**. To představuje možnost, jak efektivně reagovat na některé z potíží spojených se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Takové opatření může jedna dopomoci k navázání bližší komunikace s rodiči žáka, ale může sloužit také jako prevence či řešení nežádoucích jevů, jako např. rizikové chování (záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek, krádeže, apod.) nebo při podezření na syndrom CAN. V případě využití tohoto opatření je dle autorek nutná dlouhodobá spolupráce a zřetel na všechny možné faktory (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 279).

## 2 KLÍČOVÉ FAKTORY VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Jedním ze známých faktů je, že rozvoj každého jedince determinují vnější i vnitřní činitele. Jak jsme již zmínili, sociální znevýhodnění má řadu příčin nezdravotního původu (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 8-9). Škála příčin projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je však velmi široká a lze je vymezit na několika úrovních (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 9). První z nich je **úroveň jedince**, kam dle autorek spadá např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace či zanedbaný zevnějšek. Na **úrovni rodiny** pak může být příčinou např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční či neúplná rodina, event. odlišný životní styl rodiny či velká pracovní vytíženost rodičů. V rámci **sociálního prostředí** hovoří o prostředí sociálně vyloučené lokality nebo ohrožení sociálně patologickými jevy, v souvislosti se socio-ekonomickým statusem o chudobě, nevyhovujících bytových podmínkách, migraci, kulturní či náboženské odlišnosti apod. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 9) Autorky však upozorňují na to, že se velmi často objevuje kombinace více aspektů, které se zároveň mění v důsledku času (tj. jsou přechodné, krátkodobé či trvalé) a v důsledku prostředí, tedy „co jedna skupina považuje za normální, může jiná skupina vyhodnotit jako patologické“. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 9)

### 2.1 Prostředí jako základní faktor edukace sociálně znevýhodněných žáků

Nejdříve si vymezíme široký termín prostředí, jež můžeme považovat za nejvýraznějšího činitele nejen ve vzdělávání skupiny sociálně znevýhodněných žáků. Podle Krause (2008) je pojem **prostředí** všeobecně známým pojmem, jež je užíván velmi často a v různém kontextu. Jak autor dále uvádí (Kraus, 2008, s. 66), „vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu.“ Mimo tyto hmotné předměty však do prostředí člověka zahrnujeme také nezbytné vztahy a duchovní systém, tedy vědu, umění, morálku, apod. (Kraus, 2008). S tím lze ztotožnit také definici Kohoutka (2000, s. 223), který vymezuje prostředí jako „přírodní, kulturní, hmotné a společenské okolí, v němž člověk vyrůstá a které svými podněty působí na rozvoj jeho osobnosti a psychiky.“ Prostředí je tedy možné chápat jako určitý vymezený prostor, který obsahuje spoustu podnětů majících vliv na rozvoj osobnosti. (Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 99,



srov. Kraus, 2008, s. 66) Vliv prostředí na rozvoj jedince byl předmětem mnoha diskuzí a výzkumů jak v historii, tak v současnosti (Kraus, 2008). Dodnes nalézáme spoustu protichůdných pohledů a definic pojmu prostředí a jeho vlivu na formování osobnosti jedince. K lepšímu objasnění rozdílných definic použijeme vymezení tří přístupů ze sociologického hlediska, které ve své publikaci uvádí Kraus (2008, s. 73):

- Organistický přístup tvrdí, že proces výchovy spočívá v přizpůsobování se již existujícím podmínkám.
- Geografický přístup pak vysvětluje rozdíly mezi lidmi na základě rozdílných geografických podmínek, které mají vliv na kulturu, společenské zřízení, výchovu apod.
- Antropologický přístup dává kulturu, výchovu a společenský život do souvislosti s biopsychickými vlastnostmi, tj. rozdíly mezi lidmi se neprojevují pouze ve fyziologické stránce, ale také v jejich kulturním a společenském životě. (Kraus, 2008, s. 73)

Kromě samotného prostředí však mají obrovský vliv genetické dispozice (tzv. genotyp), výsledkem jejichž vzájemného působení je tzv. fenotyp, tedy určitý soubor znaků, kterými se jedinec projevuje a je jimi charakterizován v určitém bodě svého vývoje. (Kraus, 2008, s. 73-74; srov. Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 104). Toto působení lze znázornit následovně (obrázek 2):



Obrázek 2: Vliv prostředí na formování osobnosti jedince (Kraus, 2008)

Jak uvádějí Kraus, Poláčková, et al. (2001, s. 104), za úvahu stojí otázka, jaké prostředí je vlastně optimálním pro žádoucí rozvoj jedince. Význam prostředí je totiž i v současných teoriích otevřenou záležitostí a někdy prostředí na pohled špatné nemusí mít nepříznivý vliv a naopak (Kraus, 2008, s. 73-74). S tím tak souvisí vymezení typů prostředí, jež se bezprostředně dotýkají problematiky sociálního znevýhodnění. Jedná se zejména o přirozené prostředí, tj. rodinu (viz. kapitola 2.2) a školu (viz. kapitola 2.3). Za důležité však považujeme také definování prostředí v kontextu sociálního znevýhodnění, tzv. **sociálně znevýhodňující**

**prostředí.** Na sociálně znevýhodňující prostředí je dle Lechty (2016, s. 439) důležité nahlížet v rámci **sociálního prostředí** dítěte. To lze rozdělit na tři úrovně, které tvoří sociální pyramidu, na jejímž vrcholu se nachází dítě (žák) jako lidská bytost (obrázek 3).



*Obrázek 3: Úrovně sociálního prostředí dítěte (Lechta, 2016)*

Zjednodušeně lze říci, že čím blíže je daná úroveň dítěti, tím důležitější pro dítě je. Nejužší sociální prostředí je tedy nejdůležitější, představuje totiž rodinu dítěte (rodiče, sourozence, prarodiče). Širší sociální prostředí se vyznačuje méně intenzivními, méně silnými a méně trvalými kontakty, které dítě navazuje. Jedná se tedy o školu, spolužáky, učitele a všechny, se kterými přichází dítě do kontaktu ve svém volném čase. Největší a nejdálčenější úroveň je tvořena nejširším sociálním prostředím, kam obecně řadíme prostředí, v jehož rámci dítě vyrůstá (tzn. vesnice, město, kraj, stát, atd.). (Lechta, 2016, s. 439-440)

Na výše zmíněné úrovni je dle Lechty (2016, s. 440) možno nahlížet separovaně, avšak tyto se navzájem ovlivňují – přímo i nepřímo, kladně i záporně. V konečném důsledku tak mají vliv na to, v jakém prostředí dítě (žák) vyrůstá a jakou kvalitou se vyznačuje jeho život. Mohou se tak různou intenzitou a délkou trvání podílet na vzniku sociálně znevýhodněného prostředí (Lechta, 2016, s. 440). To je nejčastěji charakterizováno sociálně-ekonomickým postavením rodiny (Clegg, Ginsborg, cit. dle Lechta, 2016, s. 440). Podle Šafránkové a Kocourkové (2013) lze sociálně znevýhodněné prostředí vnímat ze tří úhlů pohledu:

- Jako stav poruchy sociálního prostředí, čímž je ohrožen proces socializace jedince (např. jako důsledek nízkého socioekonomického statusu);
- Jako stav nízkého sociálního postavení jednotlivce ve společnosti (výsledek různých příčin);
- Jako důsledek nedostatečného nebo nevhodně stimulujícího prostředí.

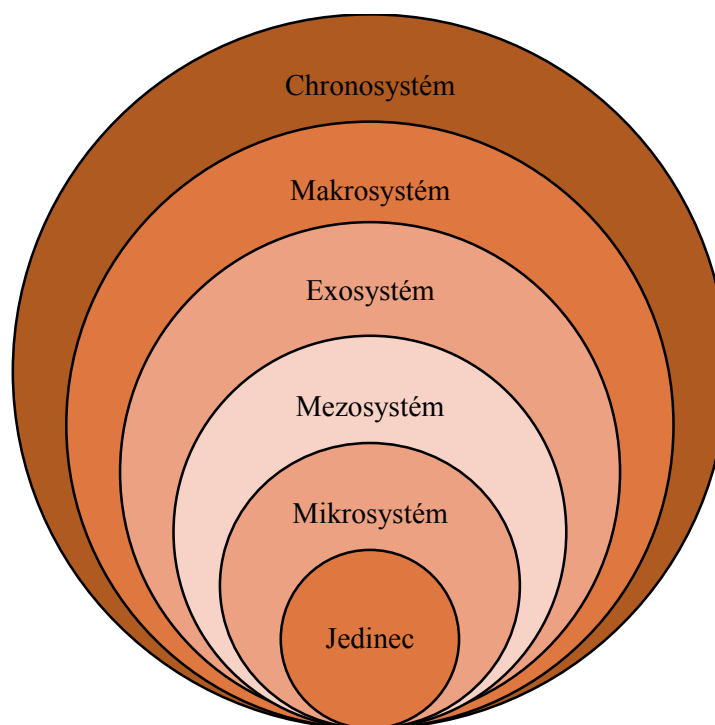
V rámci Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) se pak hovoří o prostředí, ve kterém není žák dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (např. právě z důvodu nízkého socioekonomického statusu rodiny či z důvodu nespolupráce rodiny se školou).

Z výše uvedeného vyplývá, že sociální prostředí, respektive sociálně znevýhodňující prostředí, ovlivňuje kvalitu vzdělávání každého žáka. Jak uvádí Procházka (2012, s. 88), „sociální prostředí uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace k přeměně z biologického tvora ve společenskou bytost.“ Významný podíl na kvalitě sociálního prostředí a vzniku sociálně znevýhodněného prostředí má nejužší sociální prostředí, tedy rodina.

### 2.1.1 Vliv prostředí na osobnost učitele a žáka

O vlivu okolí na jedince a na utváření jeho osobnosti hovoří také Bronfenbrenner (1979). Jeho **ekologický model rozvoje osobnosti** tvrdí, že je při popisu procesů utváření a rozvoje osobnosti potřeba brát v úvahu celý ekologický systém, v němž k těmto procesům dochází. Tento ekologický systém je tvořen z pěti sociálně organizovaných subsystémů, jež podporují a řídí rozvoj osobnosti jedince. Jedná se o mikrosystém, mezosystém, exosystém, makrosystém a chronosystém, přičemž každý z nich představuje vztah jedince ke svému okolí. Model však zohledňuje také vliv zmíněných subsystémů na sebe navzájem. Prvním subsystémem je **mikrosystém**, jenž zahrnuje vliv aspektů vnitřního prostředí daného jedince. Jedná se o jistý vzor aktivit, sociálních rolí a interpersonálních vztahů. Jako příklad takového prostředí uvádí Bronfenbrenner (1979) rodinu, školu, vrstevnické skupiny či místo, ve kterém jedinec pracuje. Za systém jednotlivých mikrosystémů pak považujeme **mezosystém**. Jinými slovy, mezosystém zahrnuje vazby a procesy mezi dvěma a více prostředími vztahujícími se k rozvíjejícímu se jedinci, např. vztah mezi domácím prostředím a školou, školou a pracovním prostředím, apod. (Bronfenbrenner, 1979). Podobným principem lze popsat také **exosystém**. Ten také zohledňuje vazby a procesy mezi dvěma a více prostředími, avšak jedno z nich se k jedinci vztahuje přímo, tzn. jedinec je jeho součástí. Druhé prostředí pak nepřímo ovlivňuje

vazby a procesy v bezprostředním okolí vyvíjejícího se jedince. Jako příklad takového subsystému lze uvést vztah mezi domácím prostředím žáka a pracovního prostředí rodičů (Bronfenbrenner, 1979). Čtvrtým subsystémem je **makrosystém**, který je složen z charakteristik třech předchozích subsystémů s ohledem na danou kulturu jedince a se zvláštním zřetelem na systém víry této kultury, materiální zdroje, zvyky, životní styl, strukturu příležitostí, hrozeb a celoživotních možností. Tyto jsou součástí každého z výše uvedených subsystémů. Na makrosystém tak můžeme dle Bronfenbrennera (1979) nahlížet jako na „společenský vzor“ dané kultury, eventuálně subkultury. Poslední subsystém, **chronosystém**, rozšiřuje prostředí do vyšších rozměrů. Jak uvádí autor tohoto ekologického modelu (Bronfenbrenner, 1979), tradičně bylo plynutí času chápáno jako synonymum pro věk jedince. S odkazem na různé výzkumy však tvrdí, že doba, respektive plynutí času, není jen atributem lidského rozvoje, ale také určitý majetek okolního prostředí jedince. Chronosystém tak zahrnuje změny a soulad v průběhu času nejen v kontextu osobnostních vlastností jedince, ale také v kontextu prostředí, v němž jedinec žije. Příkladem můžou být změny ve struktuře rodiny, změny v socioekonomickém statusu jedince, změny zaměstnání či bydliště či obecně míra schopností v rámci každodenního života. Jednotlivé subsystémy zachycuje následující obrázek (Obrázek 4):



Obrázek 4: Bronfenbrennerův ekologický model rozvoje osobnosti (1979)

Z výše uvedeného tak můžeme říci, že okolí je podle Bronfenbrennera nutno chápat v kontextu vývoje jedince a z pohledu vyvíjejícího se jedince. Jak dále z ekologického modelu rozvoje osobnosti vyplývá, na každého je potřeba nahlížet individuálně a ve vztahu k jeho okolí. To je bráno v potaz také při utváření determinant ze strany žáka a učitele v praktické části této práce.

## 2.2 Rodina a její role při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Nejužším sociálním prostředím a zároveň nejpřirozenějším prostředím člověka je rodina. V zakotvené teorii nalezneme spoustu definic tohoto termínu z různých úhlů pohledu. Z hlediska **sociologie** si uveďme definici Giddense (2013, s. 308-309), který vymezuje rodinu jako „skupinu osob spojených přímým příbuzenstvím, jejíž dospělí členové a členky na sebe berou zodpovědnost za děti.“ Oproti tomu optikou **sociální pedagogiky** Procházka (2012, s. 102) uvádí, že se rodina stává prvotním a rozhodujícím prostředím, které zaujímá důležitou úlohu v primární socializaci. Rodina a všichni rodinní příslušníci jsou totiž od počátku pro dítě určitým vzorem chování a uvádějí dítě do kulturního prostředí, v němž vyrůstá (Procházka, 2012). Podle Plaňavy (1994, s. 8) je rodina strukturovaným celkem, jehož smyslem je utvářet relativně bezpečné a stabilní prostředí.

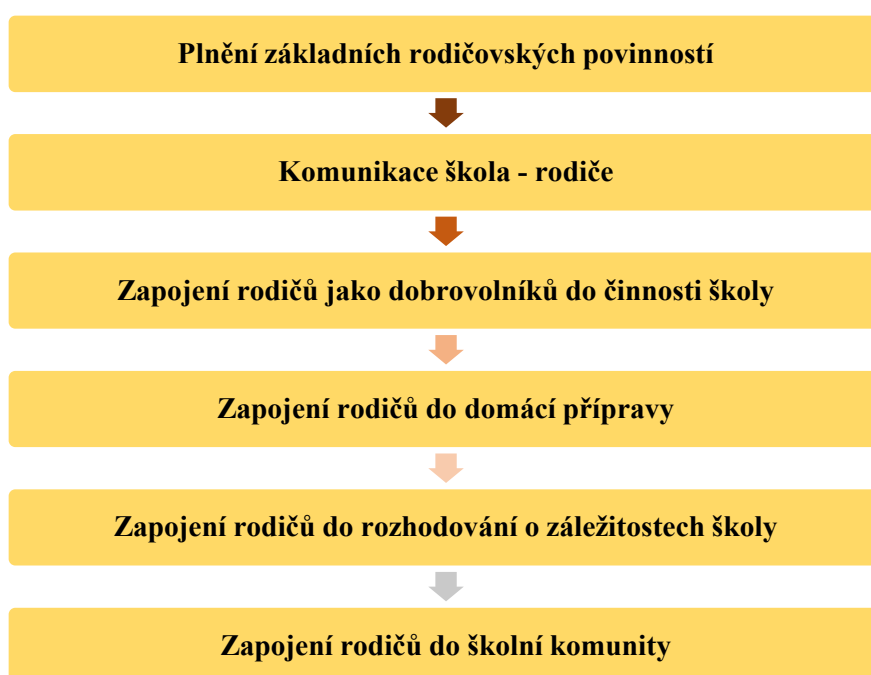
**Rodinné prostředí** ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte hned několika aspekty – vztahy v rodině (úplnost či neúplnost rodiny, komunikace v rodině i mezi rodinou a širším okolím, apod.), materiálními aspekty (vybavení a podnětnost rodinného prostředí) a sociálně-kulturními aspekty (vzdělání rodičů, společenské postavení, atd.). (Procházka, 2012) Rodiče jsou primárními vychovateli svých dětí a mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv. Zároveň však nesou zodpovědnost za vzdělávání svých dětí (Čapek, 2013, s. 20-21). Dle Felcmanové, Habrové, et al. (2015, s. 12) by plnohodnotnými partnery při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků měli být zejména rodiče, jejichž spolupráce je klíčová. V případě sociálního znevýhodnění z důvodu nízkého socio-ekonomického statusu však tato spolupráce nemusí zcela fungovat. Důvodem může být např. to, že si rodina ani žák svou situaci nemusí připouštět, protože být sociálně znevýhodněným mohou vnímat jako ponižující, mohou sami sebe spojovat s pocitem vlastní nedostatečnosti. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 12) S tím souvisí také to, do jaké míry je rodina funkční ve vztahu k výchově dítěte ve smyslu složení rodiny, její stability a sociálně-ekonomické situace, zájmu o dítě a péči o ně (Procházka, 2012, s. 112-113). Na základě tohoto definoval Dunovský (1986) čtyři typy rodin –

funkční, problémová, dysfunkční a afunkční. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, do jaké míry je rodina schopna zvládat své problémy a v případě výchovy a vzdělávání zmírnit dopady na vývoj a prospěch dítěte (Procházka, 2012). Felcmanová, Habrová et al. (2015) vidí jako hlavní důvod dopadu sociálního znevýhodnění na vzdělávání dysfunkční rodinu a s tím spojené psychické strádání dítěte. Pojem **dysfunkční rodina** blíže definuje Procházka (2012, s. 113), a to jako „rodinu, kde se vyskytují vážné a dlouhodobé poruchy některých nebo všech funkcí rodiny.“ Tyto pak poškozují nejen rodinu jako celek, ale zejména vývoj a prospěch dítěte, přičemž rodina problémy už nezvládá řešit sama. Proto je potřebná pomoc jiných odborníků (tzv. „pomoc zvenku“) a je důležité vědět, do jaké míry pomáhat rodině jako celku a od kdy se postavit za zájmy dítěte samotného (Procházka, 2012). V oblasti vzdělávání se však delší dobu nemusí projevovat žádné znaky toho, že by žákova rodina mohla být dysfunkční. Jak uvádí Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 14), „překážka v učení vzniká primárně v rovině sociálního a psychického života žáka“ a proto je klíčové sledování jakýchkoliv změn v chování žáka.

Kromě dysfunkční rodiny však Felcmanová, Habrová, et al. (2015) shledávají jako rizikový faktor rodinu, která dítě nepodporuje ve vzdělávání. Tato rodina však nemusí být nutně dysfunkční, nemusí tedy vést k psychickému strádání. Základní příčinou selhávání sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání je dle autorek (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) absence kladného vztahu rodiny ke vzdělání obecně, tzn. „vzdělání není základní hodnotou pro uplatnění v životě.“ (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 15) Děti z těchto rodin pak procházejí jinou předškolní výchovou, není na ně systematicky výchovně působeno, jsou jim poskytovány jiné podněty a ve výsledku pak při zahájení povinné školní docházky vykazují odklon od standardu, což však nelze spojovat s vrozenými dispozicemi žáka. Zároveň to ani neznamená, že tyto děti mají omezený vzdělávací potenciál. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) Tento typ sociálního znevýhodnění se nejčastěji projevuje vysokou absencí žáka či záškoláctvím, absencí na školních akcích a v případě nízkého socio-ekonomického statusu rodiny také problémy s financováním školních pomůcek. Rodiče pak nemají zájem o vzdělávání svého dítěte a nedocházejí na třídní schůzky, v horším případě osočují samotného učitele. Tyto projevy pak vyžadují kombinaci více podpůrných opatření zároveň. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) Za klíčové opatření však lze v těchto případech považovat spolupráci školy a rodiny sociálně znevýhodněného žáka.

### 2.2.1 Spolupráce rodiny a školy

Jak jsme již uvedli, rodina je významným faktorem vzdělávání nejen sociálně znevýhodněných žáků. Dle Pohnětalové (2015) představuje **partnerství rodiny a školy** důležitou oblast vzdělávání jednak z pohledu úspěšnosti žáků, ale také z hlediska spokojenosti rodičů i dětí a z hlediska běžného života. „Oblast spolupráce se také podílí na celkovém klimatu školy a efektivitě učebního procesu, avšak to, jakým směrem se ubírá, by mělo vždy směřovat k zájmům dítěte.“ (Pohnětalová, 2015, s. 9) Podle Epsteinové (1992, cit. Dle Čapek, 2013, s. 13) by zapojení rodičů do života školy mělo probíhat na několika úrovních, které lze graficky znázornit následovně (obrázek 4):



Obrázek 5: Zapojení rodičů do života školy dle Epsteinové (1992)

Jak však uvádí Čapek (2013, s. 13), v českém školním prostředí dochází nanejvýš k zapojení rodičů pomocí komunikace s nimi, tedy dosažením druhé úrovně. Rodiče sami se většinou neangažují do vzdělávání svých dětí a to buď z důvodu jejich pracovního vytížení, z důvodu pracovního vytížení učitelů anebo také proto, že s postupem dítěte do vyššího ročníku zapojení rodičů klesá (Čapek, 2013, s. 20-21). Když už rodič školu navštěvuje, tak za účelem třídní schůzky (na které ne vždy slyší povzbudivé zprávy), tj. třikrát až čtyřikrát do roka, případně jednou ročně navštíví školní akademii (Čapek, 2013, s. 20). V takových případech můžeme hovořit o **nedostatečné komunikaci mezi rodinou a školou**. Na takové „selhávání“ komunikace reaguje jedno z podpůrných opatření v katalogu podpůrných opatření pro

žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění – spolupráce rodiny a školy (Felcmanová, Habrová, et al., 2015). To je však odezvou také na nejasně určenou roli rodičů žáků v životě školy, případně intervencí v případě nedostatečně podnětného nebo dysfunkčního rodinného prostředí, ze kterého žák pochází (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 129). Aplikace takového podpůrného opatření napomáhá v navázání vztahu mezi rodiči a školou, které je důležité pro další spolupráci a podporuje vzájemnou důvěru mezi učiteli a rodiči. Zahájení spolupráce, resp. komunikace, by mělo zahrnovat zejména předávání informací nejen o prospěchu žáka. Škola však musí mít jasno v tom, jaké informace poskytne rodičům, tedy aby měli rodiče přehled o tom, co se děje jak ve výuce, tak v životě školy. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) Podle Felcmanové, Habrové, et al. (2015) je dále základní složkou takového předávání informací a tím i komunikace tzv. příručka pro rodiče, „která jim má umožnit lépe proniknout do tajů učení, předestřít záměry školy a pochopit roli, která od nich bude v souvislosti se vzděláváním jejich dětí vyžadována.“ (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 132)

Jak doporučuje Čapek (2010, s. 26-27), k navázání spolupráce je potřeba také profesionalita, vhodná komunikace s rodiči, optimismus, pozitivní postoj a vstřícnost. Domníváme se však, že tyto kompetence školy a učitele nejsou potřebné pouze při navázání spolupráce, ale také při jejím pokračování, kdy je důležitá eliminace překážek a rizik plynoucích ze sociálního znevýhodnění. Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 135) hovoří o tom, že „rodiny, které mají často kulturně odlišné či nedostatečně rozvinuté rodičovské dovednosti i sociální kontakty s ostatními lidmi, mohou mít z učitelů strach.“ Úlohou školy a učitelů samotných je pak tuto nedůvěru zmírnit a prohloubit podporu rodiny při vzdělávání jejich dítěte. Jak jsme totiž již uvedli (Felcmanová, Habrová, et al., 2015), jedním z rizikových faktorů ze strany rodiny je její nedostatečný zájem o vzdělávání, protože sama rodina, potažmo rodiče, nemají ke škole pozitivní vztah. Proto je důležité vytvořit vztah mezi školou a rodinou. K tomu mohou dopomoci např. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 137-138):

- osobní setkání (tzv. konzultační hodiny), během kterých má učitel vyhrazený prostor pouze pro rodiče;
- komunikace přes dítě, jež probíhá formou vzkazů rodičům;
- společné třídní schůzky učitelů, rodičů a žáků, které nahrazují klasický model třídních schůzek, tedy učitel – rodiče. Takový způsob je považován za velmi přínosný zejména pro sociálně znevýhodněné žáky.



Pozitivnější postoj rodičů ke škole, jak uvádí Felcmanová a Habrová (et al., 2015, s. 135), „se většinou projeví větší podporou žáka ve vzdělávání, přívětivější pracovní atmosférou a účinnější motivací žáka k poctivé docházce do školy.“ Můžeme tak říci, že správná spolupráce školy s rodinou má zásadní vliv na motivaci žáků k učení a tím i na jejich výsledky ve škole. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015)

Domníváme se však, že budování spolupráce a jakéhokoliv vztahu by nemělo začínat jako reakce na projevy určitého problému u žáka, ale již od chvíle, kdy dítě vstoupí do školy. „A mnohdy ještě předtím.“ (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 135)

### 2.3 Škola a její spolupráce s jinými odborníky

Nejvýznamnější úlohu při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků má vedle rodiny také samotná **škola**. Dle výkladového slovníku z pedagogiky (Kolář a kol., 2012, s. 137) je škola základní a neorganizovanější institucí, jenž disponuje profesionálními vychovateli (vzdělavateli). Zároveň funguje podle centrálního, případně vlastního, programu, který je realizován formou vyučování a spoluprací žáka a učitele.

Kraus (2008, s. 101) hovoří o škole v kontextu **výchovných zařízení**, tj. takové zařízení, kde je výchova v zásadě primární záležitostí. Uvádí, že škola jako instituce má kromě dimenze sociální také dimenzi kulturní. Jinými slovy, kromě existence osob, skupin, procesů a vztahů v této instituci existují také určité normy a hodnoty, které jsou v dané škole platné a používané. (Kraus, 2008, s. 117) Jak uvádí Kraus, Poláčková, et al. (2001, s. 86), výchovné zařízení by mělo odrážet potřeby a požadavky jak společnosti, tak jednotlivců. U školy tomu není jinak a skloubení takových požadavků se odráží v jejích funkcích. Snad nejhlavnější funkcí je **funkce socializační**. „Škola je nepochybně výraznou socializační institucí.“ (Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 86) Kromě vzdělávání se tak do popředí dostávají také jiné otázky. Jako zásadní se dle Krause a Poláčkové (2001) jeví zejména nutnost zaměřit se na rozhodovací procesy, utváření sociálních dovedností a schopností nejen reagovat na změny v životě, ale také na různé nástrahy a rizika, např. prevence rizikového chování. Škola by měla klást větší důraz na emotivní stránku žáka, nikoliv na stránku kognitivní (Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 86).

Další funkcí, která dokazuje, že škola nemá pouze vzdělávací úlohu, je **funkce pečovatelská**. Ta je spojována s uspokojováním potřeb biologických až po výchovně-vzdělávací situace. Obecně by se mělo jednat o zabezpečování podmínek z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody. (Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 86-87) Kromě této funkce se však výše zmíněné odráží ve **funkci poradenské**, v rámci níž se některé školy orientují pouze na profesní poradenství zajišťované výchovnými poradci, tedy učiteli. Pouze na některých školách (a není jich mnoho) fungují profesionální psychologové, kteří by měli pracovat s učiteli a s dětmi a jejich rodiči a zároveň by se měl zabývat také diagnostikou schopností, osobnostních zvláštností či pomocí s výchovnými těžkostmi. (Kraus, 2008, s. 103) Jak uvádí Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 20), vhodná a správná diagnostika je základem pro volbu podpůrného opatření ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Základní diagnostiku by měl být schopen provést sám učitel – tzv. prvotní diagnostické posouzení vzdělávacích potřeb žáka. Má-li však žák vzdělávací a výchovné potíže různého typu, může učitel požádat o podporu jiných profesionálů. Jedná se buď o pomoc ze strany (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) :

- školského poradenského zařízení, případně školního poradenského pracoviště – pomoc výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa, sociálního pedagoga, logopeda, apod.;
- externích odborníků – terénní sociální pracovníci, pracovníci sociálně aktivizační služby, psychologové a terapeuti, sociální poradci, osobní asistenti, orgán sociálně-právní ochrany dětí, apod.

V kontextu pomoci externích odborníků hovoříme spíše o pomoci rodině sociálně znevýhodněného žáka nebo, jak uvádí Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 280) „pracovníci těchto organizací mohou představovat určitého mediátora komunikace mezi školou a rodinou“. Pomoc ze strany školského poradenského zařízení nebo školního poradenského pracoviště pak podporuje učitele při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy pomáhá i žákům sociálně znevýhodněným. Jedním z takových odborníků může být také **sociální pedagog**, který se angažuje v případech narušeného rodinného prostředí či při řešení absence žáků s rodiči (viz. kapitola 2.2). Sociální pedagog však může být nápomocný i při řešení konkrétních problémů, jako je např. prospěch žáka, chování žáka či zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou, která je také velmi důležitá při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (viz. kapitola 2.2.1). (Felcmanová, Habrová, et al., 2015)

V rámci vztahu školy k žákům se sociálním znevýhodněním však není důležité pouze to, zda a do jaké míry spolupracuje s jinými odborníky. Důležitou determinantou je také **klima školy**, tzn. osobnostně vztahová stránka celého prostředí školy. Dle Krause, Poláčkové, et al. (2001, s. 88-89) je klima definováno jako „trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, které tvoří a prožívají v interakci.“ V rámci školy se tak jedná zejména o vztah mezi učitelem a žákem, o kterém hovoříme v kapitole 3.1.

Z výše uvedeného tak můžeme říci, že škola je dalším důležitým prostředím ovlivňujícím rozvoj jedince a jeho socializaci. Velmi důležitý je přístup nejen školy k žákům, ale také žáků ke škole, což, jak jsme uvedli v předchozím textu, do značné míry souvisí s přístupem jejich rodičů ke škole. Má-li však být škola prostorem pro další rozvoj žáka a jeho sebepojetí, musí být žákem vnímána jako vhodný prostor k naplnění nejrůznějších příležitostí, prožívat pocit sounáležitosti a cítit šance na dosažení úspěchu (Procházka, 2012, s. 127). V utváření pozitivního klimatu školy, ale také právě vytváření vhodného prostoru pro rozvoj žáka, zaujímá hlavní roli zejména učitel jakožto hlavní aktér procesu vyučování.

### 3 UČITEL JAKO KLÍČOVÁ DETERMINANTA EDUKACE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ

Jak uvádějí Janiš, Kraus a Vacek (2008, s. 83), vychovatelem v nejširším slova smyslu je každý, kdo se zabývá výchovou. V rámci školy jakožto výchovně-vzdělávací instituce je takovým vychovatelem **učitel**. Toho můžeme definovat jako „osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné ve směru vytčených a žádoucích výchovných – vzdělávacích cílů.“ (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 85)

Užší definici uvádí Kolář a kol. (2012, s. 156-157), který chápe učitele jako kvalifikovaného pedagogického pracovníka se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží v rámci školy. Zároveň v něm však vidí také předavatele kultury lidstva, tradic a hodnot sociokulturního prostředí. Jeho hlavní náplní práce je pak dle Koláře a kol. (2012) řízení učební činnosti žáků a využívání vlastních strategií výuky. Ty by však měly být voleny v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu, tzn. také s ohledem na vzdělávání skupiny sociálně znevýhodněných žáků. Kolář a kol. (2012) dále rozlišují dva typy učitele podle toho, na co se při své práci soustřeďuje:

- **Logotrop** – tj. učitel, který se soustředí spíše na obsah učiva a na jeho vědeckou správnost. Dává přednost logičnosti výkladu učiva oproti osobnostem svých žáků, jejich učební činnosti a řízení této činnosti.
- **Paidotrop** je opakem logotropa, tzn., zaměřuje se především na řízení učební činnosti svých žáků a programově se věnuje rozvíjení poznávacích i jiných schopností svých žáků, se kterými zároveň úzce spolupracuje.

V souladu s definováním sociálně znevýhodněného žáka jakožto žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění, případně jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, se jeví jako důležitější paidotropický typ učitele. Jelikož jsme však hovořili také o potřebě individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem a s tím spojenou úpravou pracovního místa, případně obsahu učiva, považujeme za důležité oba typy učitele, tj. jak logotropa tak paidotropa a to pokud možno ve vyvážené míře.

Jak jsme již zmínili, od učitelů je očekáváno zejména to, že budou zprostředkovávat vědomosti a dovednosti v souladu s vrozenými předpoklady žáků a také rozvíjet zájmy, postoje a schopnosti žáků (Čáp, Mareš, 2007). Obecně můžeme říci, že vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků klade právě na učitele vysoké nároky nejen v oblasti jeho odbornosti, ale také z hlediska jeho pedagogicko-psychologických, osobnostních a sociálních kompetencí.

Velký vliv na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, zejména jedná-li se o znevýhodnění z důvodu ekonomické situace rodiny, mají také vhodně volené učební pomůcky, tzn. materiální podmínky vzdělávání (Filová, Havel, Kratochvílová In Němec, Vojtková et. al., 2009, s. 53). Ty do jisté míry ovlivňuje také učitel, a proto by měl být schopen zvolit takové, které jsou jedna vhodná a jednak dostupná pro žáky sociálně znevýhodněné.

Na kompetence učitele jako hlavního aktéra výchovně-vzdělávacího procesu jsou tak kladeny vysoké nároky. Jaké by měly být kompetence učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům, se pokusíme přiblížit v následující podkapitole.

### 3.1 Kompetence učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům

Z výše uvedeného vyplývá, že role učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale také při práci se sociálně znevýhodněnými žáky, je nezastupitelná a dle Dyrťové a Krhutové (2009, s. 16) je jeho osobnost hybnou silou edukačního procesu. Učitel zastává ve své profesi spoustu rolí (Dyrťová a Krhutová, 2009, s. 36-37), zejména poskytuje poznatky a zkušenosti, radí a podporuje, diagnostikuje, hodnotí a stává se socializačním a kultivačním vzorem. Můžeme tedy říci, že nároky na tuto profesi jsou poměrně vysoké a kompetence učitele by tak měly být na vysoké úrovni jak v oblasti profesní, tak v oblasti osobnostní. Jak totiž uvádí také Vašutová (2004, s. 88), pojem **kompetence**, případně anglické slovo „knowledge“ (znalost), v sobě nezahrnuje pouze vědomosti, ale také dovednosti, praktické zkušenosti a osobnost učitele. Sociální role učitelů je navíc tradičně spjata se skutečností, že podléhají určitým směrnicím a musí se jimi řídit a podřizovat se jim (Vašutová, 2008). Dá se tak říci, že práce učitele je do jisté míry „konfliktotvorná“ tzn. - jiné představy mají nadřízení, jiné rodiče, jiné žáci (Janiš, Kraus a Vacek, 2008).

Být úspěšným učitelem, respektive navázat dobrý vztah s žákem, znamená plnit celou řadu funkcí (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 87-88):

- **Plánovací funkce**, která spočívá ve stanovení vhodných cílů, přípravě na výuku a volbě vhodných vyučovacích metod. Tato opatření nacházíme také v katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) v rámci dílčích oblastí podpory ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.
- Učitel by měl také umět vhodně stanovit taktiku a strategii práce a měl by umět pomáhat při potížích. V tomto případě se jedná o **funkci řídicí**.

- V rámci **motivační funkce** hovoříme o získání zájmu žáka a o vedení k jeho aktivitě a samostatnosti, což opět nacházíme také v dílčích oblastech podpory vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.
- **Komunikativní funkce** pak značí schopnost výkladu, předvádění, vedení rozhovoru a diskuze a obecně také navozování kontaktu jak individuálního, tak skupinového.
- **Organizační funkce** pak spočívá v zajištění podmínek pro práci žáků, zajištění pořádku a v kontaktu a komunikaci s rodiči.

Typologií kompetencí správného učitele nalezneme v současné teorii velkou spoustu. Z toho důvodu se nyní zaměříme na dvě typologie, jež lze nejlépe vztáhnout na učitele, který v edukačním procesu pracuje se sociálně znevýhodněnými žáky. Podle Heluse (2001, cit. dle Spilková, 2004, s. 28-29) lze vymezit čtyři základní **profesní kompetence**, jež tvoří nutný předpoklad učitelské profese:

1. **Kompetence pedagogická** – učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků a to s ohledem na jejich vývojovou úroveň a individuální potřeby. Dále do této oblasti můžeme zařadit schopnost vhledu a citění, které při práci se sociálně znevýhodněným žákem považujeme za důležité. Stejně tak lze jako důležitou chápat dovednost motivovat žáka k učební činnosti, zejména v případě sociálně znevýhodněného žáka, jehož rodina je dysfunkční, případně nedostatečně podporuje žáka ve vzdělávání (viz. kapitola 2.2).
2. **Kompetence oborově didaktická** – tj. zejména zvládání vědeckých základů vyučovacího předmětu. Mimo to je však v této oblasti důležitá také transformace vědeckého základu tak, aby rozvíjel osobnost žáků z hlediska jejich učební aktivity, myšlení, názorů a přesvědčení. Právě rozvíjení osobnosti žáků je také jedním z předpokladů práce se sociálně znevýhodněnými žáky. Jak jsme již uvedli v kapitole 1, pro žáky této cílové skupiny je důležitá zejména individuální spolupráce a přizpůsobení obsahu výuky, které napomáhají k rozvoji osobnosti sociálně znevýhodněného žáka.
3. **Kompetence pedagogicko-organizační** pak spočívá v řízení vztahů a činností ve třídě za účelem vytvářet efektivní edukační prostředí. Odkážeme-li se opět na výše zmiňovanou teorii, můžeme konstatovat, že také tato kompetence je zásadní při práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Také z Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) vyplývá, že podpora dobrých vztahů ve třídě a spolupráce mezi žáky může mít značný vliv na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

- 4. Kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe**, jež je důležitá v kontextu uvažování o účincích učitelova působení na žáky a případného dalšího sebevzdělávání a sebezdokonalování během učitelské profese. Jak uvádí např. Juklová (2013, s. 25), učitelé se schopností dobře a citlivě reflektovat své jednání a působení na žáky jsou více orientováni na porozumění lidem, jsou více přizpůsobiví, tvořiví a orientováni na hodnoty druhých. Můžeme tedy říci, že schopnost sebereflexe se pozitivně odráží v osobnostních vlastnostech učitele.

Profesní kompetence učitele uvádí také Vašutová (2004, s. 105) a rozděluje je do celkem sedmi kategorií – předmětově oborové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální a intervenční, manažerské a normativní a profesně a osobnostě – kultivující. Specifické požadované znalosti spadající do kompetencí dle Vašutové (2004) jsou podobné těm, které uvádíme výše dle Heluse (2001, cit. dle Spilková, 2004). Z oblasti **sociálních kompetencí** dle Vašutové však považujeme za důležité zmínit zejména schopnost uplatnit efektivní způsoby komunikace při spolupráci s rodiči, kterou v předchozí teorii také zmiňujeme, ale také orientaci v oblastech vlivu mimoškolního prostředí, socializace žáků a zvládání náročných sociálních situací, kam sociální znevýhodněné bezpochyby spadá.

Kromě profesních kompetencí jsou však dalším důležitým aspektem **kompetence osobnostní**. Již J. A. Komenský hovořil o pedagogickém optimismu, který dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 16-17) značí „pozitivní přijetí vzdělávaného vzdělavatelem“, jinými slovy „empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti“. Obecně je schopnost empatie dle Dytrtové a Krhutové (2009) považována za důležitý předpoklad efektivní komunikace ve škole (srov. Helus, 2015). V současné době pak kromě empatie významně roste význam schopnosti sebeovládání a sociálního cítění. (Dytrtová, Krhutová, 2009). V kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků však můžeme považovat za důležité také jiné osobnostní kompetence, které jsou uváděny napříč současnou teorií. Optikou lidských ctností se kompetencemi učitelů zabývá např. Lukášová (2015), dle čehož vycházíme při výčtu schopností, které považujeme za důležité při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (Lukášová, 2015, s. 28-31):

- **Kritické myšlení**, které zahrnuje přemýšlení o věcech, zkoumání věcí ze všech aspektů a také schopnost změnit svůj názor, je-li to třeba.

- **Stálost**, která spočívá ve snaze dokončit to, co jsme začali, tj. vytrvat v činnosti i přes překážky a obtíže a umět dotáhnout věci až do konce. Tuto schopnost lze považovat za klíčovou zejména z důvodu individuální a tím i intenzivní práce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou.
- **Autentičnost** neboli schopnost jednat upřímně a být sám sebou, zejména při jednání se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou.
- Schopnost **sociální inteligence**, která znamená být vnímavým k motivům a pocitům nejen sám sebe, ale zejména druhých a vědět, jak jednat v různých sociálních situacích. S tím lze ztotožnit také oblast sociálních kompetencí dle Vašutové (2004), kterou uvádíme výše.
- **Sociální odpovědnost** spočívá ve schopnosti dobré spolupráce a týmové práce, které je podstatná v rámci školy (např. podpora kolegů, podpora ze strany vedení školy, apod.).
- Schopnost **být nestranný**, tzn. jednat se všemi lidmi slušně a spravedlivě a nepřipustit, aby osobní pocity měly vliv na rozhodnutí, která učitel činí. Jak jsme zmiňovali již v první kapitole této práce, učitelé velmi často zaměňují pojmy sociální znevýhodnění a sociální vyloučení i přes to, že neznamenají to samé. To pak vede velmi často k utváření stereotypů, které však v edukačním procesu a zejména ve vztahu učitel-žák, nejsou žádoucí (viz. kapitola 3.2).
- **Vůdčí schopnosti** učitele spočívající v udržování dobrých vztahů ve skupině a v organizování skupinových činností. Přijetí sociálně znevýhodněného žáka skupinou je velmi podstatné pro práci s celým třídním kolektivem (viz. kapitola 1.2.2, srov. Felcmanová, Habrová, et al., 2015) a také pro podporu správného klimatu nejen třídy, ale také školy.
- Schopnost sebekontroly (**autoregulace**), tedy schopnost ovládat se v tom, co člověk prožívá a být schopen regulovat své emoce.
- **Optimismus**, nebo také schopnost perspektivní orientace, značí schopnost víry v lepší budoucnost a být přesvědčen, že takové budoucnosti je možné dosáhnout. Tuto kompetenci lze považovat za klíčovou zejména z hlediska individuálního plánování. Podobnou schopnost bychom však měli očekávat také u žáka, který by při realizaci individuálního plánu měl věřit, že je schopen ovlivnit situaci, v níž se nachází (Felcmanová, Habrová, et al., 2015).



- **Smysl pro humor** je další důležitou dovedností učitele, která spočívá zejména ve schopnosti vidět svět v lepším světle a mít rád legraci.

Lukášová (2015, s. 31) vidí jako klíčové svědomí učitele, konkrétně jeho **profesní svědomí**, a profesní identitu učitele. Jinými slovy je kromě osobnostních dovedností důležité také to, jak si učitel ve své profesi uvědomuje sám sebe.

### 3.2 Vztah učitele a žáka v edukačním procesu

Vztah učitele a žáka je klíčovým v celém výchovně-vzdělávacím procesu a jinak tomu není ani ve vztahu učitel – žák se sociálním znevýhodněním. Podle Pettyho (2013) začíná vše prvním dojmem, jelikož tyto dojmy, které Petty dále označuje jako úvodní charakterizace, jsou odolné vůči změně. Za velké riziko tak můžeme považovat **utváření stereotypů** (Petty, 2013, srov. Kaleja 2015). Dle Pettyho (2013, s. 88) mají i učitelé své stereotypy založené nejčastěji na pohlaví, sociálním statusu, rasovém původu, věku, případně zvláštních (speciálních) potřebách ve výuce. Můžeme tedy říci, že sociálně znevýhodněný žák, který se vyznačuje nižším sociálním statusem a má speciální potřeby ve výuce (hovoříme o potřebě podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění), je ohrožen stereotypy či předsudky ze strany učitelů. Obecně podle Pettyho (2013, s. 88-89) je žák ovlivněn očekáváním učitele. Tím se vracíme k předešlé kapitole, konkrétně k osobnostním kompetencím učitele - schopnost autoregulace jednání a schopnost být nestranný. Dle Koláře (2009, s. 43) vyplývá **učitelovo očekávání** zejména ze současného i budoucího výkonu žáka ve škole, což ovlivňuje to, jak učitel s žákem jedná. Jak uvádí Vališová, Kasíková, et al. (2011, s. 16-17), způsob, jakým učitelé vyučují (vykonávají své povolání), má významný vliv na formování osobnosti žáků a přispívají k utváření jejich individuality. „Všichni žáci ve třídě musí cítit, že jsou pozitivně hodnoceni a že jejich studijní úsilí je posuzováno nezájatě.“ (Petty, 2013, s. 90) Již na začátku teoretické části jsme hovořili o utváření rovných příležitostí ve vzdělávání a jinak tomu není ani u příležitostí v rámci třídy. Žáci by měli cítit, že jsou součástí kolektivu, v němž jsou rovnocenně přijímáni bez ohledu na svá omezení, znevýhodnění či zvláštní potřeby (Petty, 2013).

Zásadní se jeví také **role učitele**, na základě níž vzniká vztah mezi ním a žákem. Dle Vašutové (2004, s. 73) rozlišujeme tři hlavní role:

1. **Učitel – inspirátor** je učitel, který dává svým žákům dostatečný prostor k učení a seberozvoji, podporuje jejich činnost a je otevřený k jejich nápadům a speciálním potřebám.
2. **Učitel – facilitátor** usnadňuje žákům učení, podporuje jejich samostatnost a umožňuje žákům objevovat sebe sama.
3. **Učitel – konzultant** značí učitele, jež si zakládá na důvěře a komunikaci. Tato role směřuje k poradenství.

Tyto role však směřují spíše k aspektu učení žáka. Jak však uvádí Vališová, Kasíková, et al. (2011, s. 17-18), ve vztahu učitel – žák je dobré brát v potaz nejen intelektuální aktivity, respektive proces vyučování, ale také otázku utváření sociálních vztahů k druhým lidem. Zejména aspekt vztahů s druhými se pak jeví jako důležitý ve vztahu učitele a sociálně znevýhodněného žáka, jelikož prostředí, ze kterého sociálně znevýhodněný žák pochází, může mít vliv na současné i budoucí navazování a udržování vztahů.

Ze strany žáků se pak může jevit jako dostačující to, že se vůči učiteli chovají poslušně, respektive naslouchají mu a plní jeho úkoly. Dle Janiše, Krause a Vacka (2008, s. 85) však nestačí, pokud je učitel pasivně respektován žáky v rámci výuky. Jak jsme uvedli výše, od učitele je očekáváno, že bude brát v úvahu zájmy a názory žáka a že bude pomáhat rozvíjet osobnost a individuální schopnosti žáka.

Klíčovým faktorem vztahu učitel – žák však není pouze učitel samotný, ale také **žák**. Velice významné je dle Koláře (2009, s. 43) očekávání žáka, protože také on má představu o tom, jaký by měl být jeho učitel, což však může být ovlivněno předchozí zkušeností žáka či informace od starších spolužáků o učiteli. Oproti sobě tak stojí jak očekávání učitele, tak očekávání žáka. „Pokud je očekávání učitele i žáka přiměřené a vychází z reality, může být velice významným motivačním prvkem.“ (Kolář, 2009, s. 43) V opačném případě může být zdrojem frustrace a to zejména prostřednictvím hodnocení, jež je výsledkem právě neadekvátního očekávání. Pokud je tedy hodnocení způsobem vyjádření vztahu mezi učitelem a žákem, pak by mělo být každé takové hodnocení snahou o zkvalitnění tohoto vztahu, tj. vztahu vzájemného pochopení, vzájemné úcty, ochoty pomoci jeden druhému, tolerovat jeden druhého a spolupracovat spolu. (Kolář, 2009, s. 42-44) Jak jsme již zmínili, dobrý vztah může být správným nástrojem k motivaci, která je jedním z důležitých aspektů spolupráce mezi učitelem a sociálně znevýhodněným žákem.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části diplomové práce se zabýváme kvantitativním výzkumem, který se zaměřuje na jednotlivé determinanty vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základní škole. Výzkumné šetření bylo realizováno formou elektronického dotazníkového šetření s využitím Q-metodologie. Ta nám umožňuje rozřazení jednotlivých Q-typů (resp. determinant) do kategorií dle preferencí respondentů. Výzkumným problémem této diplomové práce jsou determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 z pohledu učitelů. Smyslem tohoto výzkumu je jednak identifikace a kategorizace determinant, jednak právě zjištění jejich důležitosti z pohledu učitelů. V následujících podkapitolách si přiblížíme design výzkumného šetření.

### 4.1 Výzkumné otázky a cíle

Na základě identifikace výzkumného problému byla stanovena hlavní výzkumná otázka:

*HVO: Jakou důležitost přisuzují učitelé jednotlivým determinantům edukace sociálně znevýhodněných žáků?*

Z této pak vycházíme při utváření dílčích výzkumných otázek:

DVO<sub>1</sub>: Do jakých kategorií lze na základě společných faktorů determinanty rozdělit?

DVO<sub>2</sub>: Jaké jsou rozdíly v důležitosti determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků napříč vybranými kraji?

DVO<sub>3</sub>: Na kolik existují rozdíly v přisuzované důležitosti determinantám na základě předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?

DVO<sub>4</sub>: Jakou roli sehrává délka pedagogické praxe v důležitosti determinant?

Ze stanovených výzkumných otázek následně vycházíme při utváření hlavního výzkumného cíle, z nějž vyvozujeme cíle dílčí, tj.:

- *Pomocí Q-metodologie zjistit důležitost jednotlivých determinant ovlivňující činnost učitelů v rámci edukace sociálně znevýhodněných žáků.*
  - Kategorizovat determinanty na základě společných faktorů.
  - Porovnat rozdíly v determinantách edukace napříč vybranými kraji.

- Zjistit rozdíly v determinantách edukace ve vztahu k předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.
- Identifikovat rozdíly v determinantách edukace v závislosti na délce pedagogické praxe.

## 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření této práce je zaměřeno na pedagogy vyučující na prvním a druhém stupni základní školy, resp. odpovídají mezinárodní vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2. Vzhledem k obsáhlosti tohoto souboru byl výběr zúžen na učitele běžných základních škol a to z důvodu snahy o zachycení specifík právě běžné školy. Proto se výzkumné šetření nezaměřuje na základní školy církevní, speciální, alternativní a mezinárodní. Výběrový výzkumný soubor pak byl sestaven na základě záměrného výběru ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům. Za využití sociodemografické analýzy SocioFactor s.r.o. (2013, s. 429) byly vybrány kraje, na které bude výzkumné šetření zaměřeno. Tato analýza totiž určuje míru ohrožení dětí, mládeže a rodin z hlediska tří dimenzí, jež se vztahují právě k problematice sociálního znevýhodnění:

- I. Dimenze – Demografické a sociální prostředí;
- II. Dimenze – Ekonomická aktivita, nezaměstnanost a příjem dávek;
- III. Dimenze – Neúplnost / nefunkčnost rodiny a její ohrožení.

S ohledem na tyto dimenze byly vybrány tři kraje – Ústecký kraj (který disponuje druhou nejvyšší mírou ohrožení dětí a mládeže), Liberecký kraj (v němž je míra tohoto ohrožení průměrná) a Pardubický kraj (kde je míra ohrožení dětí a mládeže druhá nejnižší). Pro účely tohoto výzkumného šetření nebyly vybrány kraje se zcela nejvyšší a nejnižší mírou ohrožení dětí a mládeže, jelikož tyto kraje (tj. Moravskoslezský kraj a kraj Vysočina) byly zkoumány v jiných výzkumech (např. Šafránková, Kocourková, 2013).

Po stanovení tohoto výzkumného souboru – tedy učitelé působící na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2 běžných základních škol z Ústeckého, Libereckého a Pardubického kraje – bylo možné vyhledat respondenty, na které je výzkumné šetření mířeno. K tomu byl využit adresář Ministerstva škol a školských zařízení zřizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2016). Po zadání požadovaných kritérií (např. kraj a zřizovatel školy) pak tento adresář vyfiltruje seznam základních škol, který kromě základních údajů obsahuje

také kontakt na vedení školy (ředitele, příp. zástupce ředitele) v podobě emailových adres. Na ty byl zaslán email s otázkou, zda jsou jejich školy, resp. učitelé ochotni zúčastnit se výzkumného šetření s žádostí o zpětnou vazbu, po které byl emailem zaslán odkaz na elektronickou verzi dotazníku. Základní výzkumný soubor byl stejně jako výběrový sestaven na základě záměrného výběru. Dle stanovených kritérií a ochoty účastnit se výzkumného šetření tak bylo do základního výběrového souboru zařazeno celkem 420 respondentů. Jak uvádí Chráska (2007, s. 232), metoda Q-metodologie nevyžaduje vysoký počet respondentů.

### 4.3 Metody získávání dat

K získávání dat bylo použito dotazníkové šetření vlastní tvorby. To vzhledem k výběru krajů mimo naši působnost a specifičnosti Q-třídění bylo umístěno online na webové adrese <http://upol6.webdesign-olomouc.cz/>.

Dotazník je složen celkem ze čtyř částí. Úvodní část obsahuje oslovení s žádostí o účast na výzkumném šetření. Následuje definice sociálně znevýhodněného žáka tak, jak jej definujeme pro účely tohoto výzkumu a poděkování za vyplnění dotazníku. Dále je dotazník rozdělen na otázky informačního charakteru a samotné Q-třídění.

Položky informačního charakteru tvoří druhou část dotazníku a je sestavena z pěti otázek. První z nich se dotazuje na pohlaví respondentů. Druhá položka se ptá na věk respondentů a dává respondentům možnost vepsat odpověď formou tzv. otevřených odpovědí. Na délku pedagogické praxe se informuje položka třetí. Pomocí čtvrté otázky zjišťujeme, ze kterého kraje respondenti pocházejí (na výběr ze tří možností na základě záměrného výběru krajů, možnost vybrat pouze jednu odpověď). Poslední otázka této části se dotazuje na předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Tyto položky se vztahují k dílčím výzkumným otázkám č. 1 – 3, pomocí kterých můžeme v rámci analýzy dat identifikovat rozdíly ve vnímané důležitosti jednotlivých determinant. Každá z položek informačního charakteru je povinná. Tyto položky slouží k získání dat potřebných pro zodpovězení výzkumných otázek DVO<sub>2</sub>, DVO<sub>3</sub> a DVO<sub>4</sub>.

Část třetí se vztahuje k hlavní výzkumné otázce a DVO<sub>1</sub>. Analýzou dat zjištěné v této části budeme moci sestavit pořadí jednotlivých determinant dle přisuzované důležitosti a následně provést faktorovou analýzu k ověření námi utvořených kategorií, příp. vytvoření kategorií

nových. Respondentům je v druhé části dotazníkového šetření předkládáno 60 Q-typů (determinant), které jsme vytvořili na základě studia katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, 2015) a dále Bronfenbrennerova (1979) ekologického modelu, z nějž byly doplněny faktory ze strany specifík učitele a žáka, které mohou mít taktéž vliv na edukaci sociálně znevýhodněných žáků. Všechny tyto determinanty byly rozděleny do námi vytvořených kategorií, jejichž pojmenování a stejně tak zařazení vyplývá ze studia výše uvedené teorie. Kategorií bylo vytvořeno celkem devět. Každá z nich je zastoupena jiným počtem determinant, což se opět opírá zejména o katalog podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015), tzn. determinanty byly do kategorií zařazovány podobně, jako je tomu v dostupné literatuře.

Následující tabulka (Tabulka 1) znázorňuje námi vytvořené determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků a jejich příslušnost do kategorií:

Název kategorie	Číslo Q-typu	Název Q-typu
Úprava režimu výuky	Q-6	Vnitřní diferenciací žáků ve škole
	Q-9	Úprava časového uspořádání výuky
	Q-11	Volba vhodného pracovního místa pro žáka, popř. celková úprava zasedacího pořádku třídy
Modifikace vyučovacích metod a forem	Q-1	Modifikace vyučovacích metod
	Q-2	Úprava obsahu vzdělávání
	Q-12	Cílené utváření prostoru/příležitosti pro seberealizaci sociálně znevýhodněných žáků
	Q-14	Kooperativní učení
	Q-15	Skupinová práce podporující komunikaci
	Q-39	Motivace sociálně znevýhodněných žáků
	Q-40	Zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka
Q-53	Jednotná filozofie školy	

<b>Intervence</b>	Q-7	Individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka
	Q-13	Individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem
	Q-46	Intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou sociálně znevýhodněného žáka
	Q-47	Vzájemná důvěra mezi učitelem a sociálně znevýhodněným žákem
	Q-48	Vzájemná důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka
	Q-49	Stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka
<b>Příprava na výuku</b>	Q-3	Větší příprava učitele na výuku
	Q-37	Schopnost učitele formulovat jasné a srozumitelné pokyny
<b>Práce s třídním kolektivem</b>	Q-16	Řád a atmosféra třídy
	Q-35	Vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu
	Q-36	Schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí
	Q-42	Intenzivní práce s třídním kolektivem
	Q-54	Pozitivní školní klima
	Q-55	Existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (učitelé, vrstevníci)
	Q-56	Systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel
<b>Úprava prostředí</b>	Q-4	Úprava prostředí
	Q-5	Snížení počtu žáků ve třídě
	Q-10	Jiné prostorové uspořádání výuky



	Q-51	Materiální vybavenost třídy / školy
<b>Podpora zdravotní a sociální</b>	Q-8	Přítomnost asistenta pedagoga
	Q-50	Míra inkluzivity školy
	Q-52	Podpora ze strany ředitele a kolegů (dobré pracovní prostředí, kolektiv)
	Q-57	Spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí
	Q-58	Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou
	Q-59	Přítomnost speciálního pedagoga ve škole
	Q-60	Přítomnost školního psychologa ve škole
<b>Determinanty ze strany učitele</b>	Q-17	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k žákům
	Q-18	Schopnost empatie a porozumění ze strany učitele
	Q-19	Zkušenost učitele se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků
	Q-20	Komunikační dovednosti učitele
	Q-21	Respekt učitele k individualitě žáků
	Q-22	Vzdělání a kvalifikace učitele
	Q-23	Individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům
	Q-24	Sociální prostředí, ze kterého pochází učitel
	Q-25	Schopnost učitele zaujmout žáky
	Q-26	Sociální citění učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům
	Q-27	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k rodičům sociálně znevýhodněného žáka
	Q-28	Tolerance učitele (myšleno ve vztahu k odlišným kulturám a sociálnímu prostředí žáka)

	Q-29	Duševní hygiena učitele
	Q-30	Náboženství a rasová příslušnost učitele
	Q-31	Víra učitele ve smysluplnost
	Q-32	Odolnost učitele vůči stresu
	Q-33	Důslednost učitele ve výchovných požadavcích
	Q-34	Respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků
<b>Determinanty ze strany žáka</b>	Q-38	Zájem žáka o vzdělávání
	Q-41	Osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka
	Q-43	Víra žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází
	Q-44	Zdravé sebehodnocení žáka
	Q-45	Vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků

*Tabulka 1: Determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků a jejich kategorizace*

Respondentům byly determinanty předkládány bez rozdělení do kategorií, tedy v pořadí Q-1 až Q-60. Předpokládáme totiž, že jejich předem dané umístění by mohlo mít vliv na samotné prisuzování důležitosti. V této části výzkumného šetření probíhá prisuzování důležitosti předloženým determinantám principem Q-třídění, tedy rozdělení jednotlivých Q-typů do kategorií dle prisuzované důležitosti. S ohledem na celkový počet determinant přistupujeme na tzv. **kvazinormální distribuci**. Její princip spočívá v minimální četnosti krajních hodnot a nejvyšším zastoupení středové hodnoty. Na základě ní respondenti rozdělují Q typy do celkem jedenácti oblastí, přičemž v každé z nich je povolen maximální počet umístěných Q typů. Pro lepší znázornění použijeme schéma kvazinormální distribuce dle Chrásky (2007, s. 231), upravené pro potřeby našeho výzkumu (viz. Tabulka 2) :

Povolený počet Q-typů												
Nejvíce důležité	2	3	4	7	9	10	9	7	4	3	2	Naprostě není důležité
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Bodové hodnocení												

*Tabulka 2: Kvazinormální distribuce Q-třídění determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků*

Každá determinanta tvoří povinnou položku, tzn., každý z nich musí být umístěn do kategorie dle důležitosti.

#### 4.4 Metody analýzy dat

První částí analýzy dat je zjištění důležitosti jednotlivých determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků. K této základní analýze použijeme popisnou statistiku v programu Statistica verze 10. Tato statistická metoda nám umožní zjistit průměrnou hodnotu přisuzované důležitosti každého determinantu (Q-typu) a také směrodatnou odchylku pro každý Q-typ. Analýzou těchto hodnot můžeme vytvořit základní pořadí přisuzované důležitosti jednotlivých determinantů a to stejným principem, jakým probíhalo samotné Q-třídění (tedy od nejdůležitějších po nejméně důležité).

Další částí analýzy získaných dat je faktorová analýza, kterou provedeme pomocí programu IBM SPSS Statistics. Jedná se o metodu, jež umožňuje určit základní proměnné, které ovlivňují provedené měření (Chráska, 2007, s. 132). Na základě takto zjištěných společných faktorů pak můžeme určit několik základních faktorů, které nám mohou nahradit stávající kategorie determinant kategoriemi novými (vlastními). Tyto vlastní kategorie by tak vycházely z daného výzkumného šetření, nikoliv ze zakotvené teorie jako kategorie stávající. Z těchto nových kategorií pak můžeme následně vycházet v další části naší analýzy, kterou je ověření předpokládaných rozdílů. Jak jsme zmínili již na začátku praktické části této práce, domníváme se, že v přisuzované důležitosti jednotlivých determinant budou existovat rozdíly v závislosti na kraji, předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a délce pedagogické praxe respondentů. Zda jsou tyto předpoklady správné či nikoliv identifikujeme

pomocí popisné analýzy faktorů získaných faktorovou analýzou, respektive výpočtem průměrných hodnot v programu MS Office Excel 2010.

## 5 ANALÝZA DAT

Sběr dat potřebných pro výzkumné šetření probíhal v rámci výzkumného projektu IGA-FHS-2015-008 v období duben až červen 2016. Během tohoto období bylo osloveno celkem 420 respondentů, z nichž vyplnilo dotazník celkem 99 respondentů. návratnost tedy činí 23,57%. Jak jsme již uvedli výše, jednou z výhod využití nástroje Q-metodologie je, že není potřebný vysoký počet respondentů. (Chráska, 2007)

První částí dotazníkového šetření byly položky informačního charakteru, na základě kterých následně identifikujeme případné rozdíly v přisuzované důležitosti jednotlivým determinantům. První položkou bylo označení pohlaví. Z celkového počtu respondentů se dotazníkového šetření zúčastnilo 78 žen (necelých 79%) a 21 mužů (cca 21%). Další informací, jež nás zajímala v první části dotazníku a která nám poslouží k identifikaci případných rozdílů, je kraj, ze kterého respondent pochází. Jak jsme již zmínili, kraje byly vybrány záměrně na základě sociodemografické analýzy SocioFactor s.r.o. (2013). Jednotlivé zastoupení krajů v poměru k celkovému počtu respondentů zachycuje následující tabulka (Tabulka 3):

Kraj	Absolutní četnost	Relativní četnost
Liberecký	39	39,39%
Ústecký	37	37,37%
Pardubický	23	23,23%

*Tabulka 3: Počet respondentů v jednotlivých krajích*

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce zastoupeným byl kraj s průměrnou mírou ohrožení dětí, mládeže a rodin, tj. kraj Liberecký. Pouze o dva respondenty méně pocházelo z kraje Ústeckého, v němž je tato míra ohrožení druhou nejvyšší. Nejméně respondentů pak pochází z kraje s druhou nejnižší mírou ohrožení, tedy z kraje Pardubického.

Další informací důležitou pro zjištění případných odchylek v přisuzované důležitosti jednotlivým determinantům je věk. Vzhledem k možnosti vepsání otevřené odpovědi byly pro lepší orientaci a následné vyhodnocení utvořeny věkové kategorie, vycházející z Machové (2008, s. 179). Tyto kategorie a jejich zastoupení znázorňuje Tabulka 4:

Věková kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost
24-30 let	15	15,15%
31-45 let	38	38,38%
46-60 let	44	44,44%
61 a více let	1	1,01%
neuvedeno	1	1,01%

*Tabulka 4: Věkové zastoupení respondentů*

Prvotní analýzou otevřených odpovědí zjišťujeme, že nejnižší věk respondenta je 24 let, proto je spodní hranice první věkové kategorie posunuta na 24 let. Nejvyšší uvedený věk pak je 67 let. Tento věk uvedl pouze jeden respondent, který tak jako jediný spadá do kategorie 61 a více let. Nejvíce zastoupeným věkovým rozpětím je věk 46-60 let, průměrný věk respondenta se pak rovná 43,78 let, tj. druhá nejvíce zastoupená věková kategorie. V rámci otevřených odpovědí jeden respondent neuvedl svůj věk, avšak vzhledem k nižšímu celkovému počtu respondentů jsou také jeho odpovědi považovány za velmi cenné informace a jsou do výzkumu započítány.

Další základní informací o respondentech je délka jejich pedagogické praxe. Také ta je důležitou položkou pro další analýzu rozdílů. Četnost respondentů napříč jednotlivými délkami pedagogické praxe zachycuje tabulka níže (Tabulka 5):

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
Toto je můj první rok praxe.	3	3,03%
1-2 roky	3	3,03%
3-5 let	9	9,09%
6-10 let	15	15,15%
11-15 let	12	12,12%
16-20 let	17	17,17%
21 a více let	40	40,40%

*Tabulka 5: Délka pedagogické praxe respondentů*

Četnost prvních tří kategorií koresponduje s výše uvedenými věkovými kategoriemi respondentů, tzn. celkem 15 respondentů má délku praxe v rozmezí 0-5 let a celkem 15 respondentů uvedlo svůj věk v kategorii 24-30 let. To můžeme vzhledem k průměrnému věku absolventů vysokých škol (24-25 let) považovat za logické. Stejně závěry už však nelze vyvozovat u dalších kategorií pedagogické praxe, kde se počty respondentů významně liší od četností respondentů v jednotlivých věkových kategoriích. Nejvíce zastoupenou délkou praxe je kategorie „21 a více let“, zbylé kategorie pak byly zastoupeny téměř stejně.

Poslední informační položkou, kterou použijeme při identifikaci rozdílů, je předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Celkem 82 respondentů (tj. přibližně 83%) uvedlo, že zkušeností se vzděláváním této skupiny žáků disponuje a pouhých 17 respondentů (cca 17%) uvedlo, že tuto zkušenost nemá.

Druhá část výzkumného šetření se zaměřovala již přímo na přisuzování důležitosti determinantům edukace sociálně znevýhodněných žáků a to pomocí nástroje Q-metodologie. Analýza této části výzkumného šetření tak částečně odpovídá na hlavní výzkumnou otázku, tedy **„Jakou důležitost přisuzují učitelé jednotlivým determinantům edukace sociálně znevýhodněných žáků?“**.

Analýzou tohoto Q-třídění, jež je popsáno výše, byla sestavena tabulka s jednotlivými determinanty (Q-typy) v sestupném pořadí, tzn. od těch nejvíce důležitých po nejméně důležité. Důležitost je hodnocena základě výpočtu průměrné hodnoty (M), které každý Q typ v rámci výzkumného šetření dosáhl a výpočtem směrodatné odchylky (SD). Číslo kategorie pak značí, do jaké kategorie daný determinant spadá (viz. také Tabulka 1). Pro lepší orientaci v následující tabulce přidáváme legendu s názvy kategorií, vycházející z již zmíněné Tabulky1:

- Kategorie č. 1 – Úprava režimu výuky
- Kategorie č. 2 – Modifikace vyučovacích metod a forem
- Kategorie č. 3 – Intervence
- Kategorie č. 4 – Příprava na výuku
- Kategorie č. 5 – Práce s třídním kolektivem
- Kategorie č. 6 – Úprava prostředí
- Kategorie č. 7 – Podpora zdravotní a sociální
- Kategorie č. 8 – Determinanty ze strany učitele
- Kategorie č. 9 – Determinanty ze strany žáka

Poř.	Q-typ	Kat.	Název Q-typu	M	SD
1	Q-5	6	Snížení počtu žáků ve třídě	3,929	2,749
2	Q-38	9	Zájem žáka o vzdělávání	4,576	2,556
3	Q-18	8	Schopnost empatie a porozumění ze strany učitele	4,697	2,072
4	Q-13	3	Individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem	4,768	2,320
5	Q-21	8	Respekt učitele k individualitě žáků	4,889	2,394
6	Q-20	8	Komunikační dovednosti učitele	4,939	1,873
7	Q-25	8	Schopnost učitele zaujmout žáky	4,960	1,895
8	Q-39	2	Motivace sociálně znevýhodněných žáků	4,990	2,087
9	Q-33	8	Důslednost učitele ve výchovných požadavcích	5,061	1,806
10	Q-16	5	Řád a atmosféra třídy	5,131	2,234
11	Q-47	3	Vzájemná důvěra mezi učitelem a sociálně znevýhodněným žákem	5,162	2,049
12	Q-48	3	Vzájemná důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka	5,253	1,940
13	Q-35	5	Vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu	5,283	1,874
14	Q-8	7	Přítomnost asistenta pedagoga	5,333	2,896
15/16	Q-28	8	Tolerance učitele (myšleno ve vztahu k odlišným kulturám a soc. prostředí žáka)	5,414	2,080
15/16	Q-31	8	Víra učitele ve smysluplnost	5,414	2,055
17	Q-37	4	Schopnost učitele formulovat jasné a srozumitelné pokyny	5,434	1,814
18	Q-40	2	Zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka	5,444	1,847



19	Q-46	3	Intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou soc. znevýhodněného žáka	5,475	1,976
20	Q-3	4	Větší příprava učitele na výuku	5,485	2,727
21/22	Q-23	8	Individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům	5,515	2,087
21/22	Q-22	8	Vzdělání a kvalifikace učitele	5,515	2,388
23	Q-36	5	Schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí	5,531	1,700
24/25	Q-54	5	Pozitivní školní klima	5,606	1,926
24/25	Q-34	8	Respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků	5,606	2,089
26	Q-49	3	Stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka	5,626	2,107
27/28	Q-41	9	Osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka	5,667	1,938
27/28	Q-19	8	Zkušenost učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků	5,667	2,079
29	Q-26	8	Sociální citění učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům	5,687	2,423
30	Q-1	2	Modifikace vyučovacích metod	5,727	2,691
31	Q-42	5	Intenzivní práce s třídním kolektivem	5,788	2,130
32	Q-32	8	Odolnost učitele vůči stresu	5,808	2,132
33	Q-44	9	Zdravé sebehodnocení žáka	5,970	1,746
34	Q-15	2	Skupinová práce podporující komunikaci	5,980	2,157
35	Q-2	2	Úprava obsahu vzdělávání	6,000	3,010
36	Q-43	9	Víra žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází	6,091	1,901

37	Q-56	5	Systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel	6,101	2,252
38	Q-52	7	Podpora ze strany ředitele a kolegů (dobré pracovní prostředí, kolektiv)	6,152	1,740
39	Q-17	8	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k žákovi	6,192	2,184
40	Q-11	1	Volba vhodného pracovního místa pro žáka, popř. celková úprava zasedacího pořádku třídy	6,202	2,478
41	Q-27	8	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k rodičům sociálně znevýhodněného žáka	6,232	2,064
42	Q-7	3	Individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka	6,323	2,502
43	Q-12	2	Cílené utváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci sociálně znevýhodněných žáků	6,404	1,958
44/45	Q-45	9	Vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků	6,475	1,837
44/45	Q-57	7	Spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí	6,475	2,106
46	Q-14	2	Kooperativní učení	6,495	2,192
47/48	Q-59	7	Přítomnost speciálního pedagoga ve škole	6,576	2,429
47/48	Q-58	7	Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou	6,576	2,214
49	Q-55	5	Existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (učitelé, vrstevníci)	6,616	1,872
50	Q-29	8	Duševní hygiena učitele	6,737	2,197
51	Q-60	7	Přítomnost školního psychologa ve škole	6,899	2,211
52	Q-9	1	Úprava časového uspořádání výuky	7,192	0,253
53	Q-53	2	Jednotná filozofie školy	7,212	1,991

54	Q-6	1	Vnitřní diferenciacce žáků ve škole	7,343	2,200
55	Q-51	6	Materiální vybavenost třídy/školy	7,364	2,252
56	Q-4	6	Úprava prostředí	7,485	2,401
57	Q-50	7	Míra inkluzivity školy	7,667	2,157
58	Q-10	6	Jiné prostorové uspořádání výuky	7,899	2,197
59	Q-24	8	Sociální prostředí, ze kterého pochází učitel	8,323	2,641
60	Q-30	8	Náboženství a rasová příslušnost učitele	9,303	2,341

*Tabulka 6: Celkové pořadí vnímané důležitosti determinant*

Jak jsme již zmínili výše, uvedená průměrná hodnota (M) udává, jaká důležitost byla danému Q-typu přisuzována. Platí, že čím vyšší je průměrná hodnota, tím je Q-typ z pohledu respondentů méně důležitý. Při vyhodnocování pak postupujeme podle principu Q třídění, což nám napomáhá zjistit, které determinanty jsou dle respondentů nejvíce či nejméně důležité a které naopak nabývají středových hodnot.

Za nejvíce důležité lze považovat první dva Q-typy s nejnižším průměrem, tj. **snížení počtu žáků ve třídě** (Q-5) a **zájem žáka o vzdělávání** (Q-38). V pořadí další tři Q-typy lze považovat za velice důležité. Respondenti takovou důležitost přisuzovali determinantům **schopnost empatie a porozumění ze strany učitele** (Q-18), **individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem** (Q-13) a **respekt učitele k individualitě žáků** (Q-21). Tyto tři determinanty spadají do kategorie determinanty ze strany učitele.

Velmi důležitými determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků jsou pak dle respondentů **komunikační dovednosti učitele** (Q-20), **schopnost učitele zaujmout žáky** (Q-25), **motivace sociálně znevýhodněných žáků** (Q-39) a **důslednost učitele ve výchovných požadavcích** (Q-33). Také tyto čtyři determinanty vycházejí z dovedností učitele a objevují se v kategorii determinant ze strany učitele spolu s kategorií modifikace vyučovacích metod a forem. Lze předpokládat, že hodnocení determinantu schopnost učitele zaujmout žáky a motivace sociálně znevýhodněných žáků souvisí s nejdůležitějším determinantem – tj. zájem žáka o vzdělávání. Zároveň se však domníváme, že je ne vždy možné motivace k zájmu žáka o vzdělávání, zejména pokud je žáků ve třídě vysoký počet. Tím je možné potvrdit vysokou důležitost Q-typu č. 5 (snížení žáků ve třídě).

Principem Q třídění se dostáváme k dalším dle učitelů důležitým determinantám. Jsou jimi **řád a atmosféra třídy (Q-16)**, **vzájemná důvěra mezi učitelem a sociálně znevýhodněným žákem (Q-47)** a **mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka (Q-48)**. Dalšími Q-typy, jež lze hodnotit jako důležité, je **vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu (Q-35)**. Jelikož se domníváme (a jak jsme také zmínili v teoretické části), že příznivější třídní klima nastává v kolektivu, kde se všichni navzájem respektují a tolerují, předpokládáme jistou souvislost mezi hodnocením této determinanty s hodnocením řádu a atmosféry třídy. Zřejmě právě také proto považují respondenti za významnou **toleranci učitele ve vztahu k odlišným kulturám a sociálnímu prostředí žáka (Q-28)** a **víru učitele ve smysluplnost (Q-31)**. Za důležitou je považována také **přítomnost asistenta pedagoga (Q-8)**, avšak přítomnost jiných odborníků (speciálního pedagoga či školního psychologa) není považována za příliš důležitou.

Spíše důležitými determinantami edukace sociálně znevýhodněných žáků jsou **schopnost učitele formulovat jasné a srozumitelné pokyny (Q37)** a **větší příprava učitele na výuku (Q-3)**, tzn. celá kategorie příprava na výuku. Jako spíše důležité jsou dále hodnoceny **zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka (Q-40)**, **intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou sociálně znevýhodněného žáka (Q-46)**. Je zajímavé, že tato determinanta je hodnocena spíše důležitě, mezitím, co důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka je hodnocena jako důležitá. Stejně tak individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům je považován za méně důležitý, než samotná individuální práce s žáky této cílové skupiny (hodnocena jako velice důležitá). Podobně jsou na tom také některé z determinant ze strany učitele, konkrétně jeho kompetence (např. komunikační dovednosti, schopnost zaujmout žáky, schopnost empatie, apod.), jež jsou hodnoceny jako velice důležité či důležité, avšak jako vzdělání a kvalifikace jsou považovány za spíše důležité. Stejně tak je za spíše důležitou považována **schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí (Q-36)**, **respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků (Q-34)**, **pozitivní školní klima (Q-54)**. Dle tohoto hodnocení je tak možné považovat za důležitější klima v samotné třídě než klima v rámci celé školy.

V rámci analýzy důležitosti jednotlivých determinant se dostáváme k středovým hodnotám, tzn., že o tyto determinanty nelze jednoznačně hodnotit jak důležité či nedůležité. Do této kategorie spadají **stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka (Q-49)**, **osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka (Q-41)**, **zkušenost učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků (Q-19)**, **sociální citění**

učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům (Q-26) a modifikace vyučovacích metod (Q-1). Pokud bychom vzali v potaz průměrnou hodnotu a směrodatnou odchylku těchto pěti determinant, pak je můžeme považovat ještě stále za relativně důležité. Stejným způsobem tak můžeme dalších pět středových determinant považovat za relativně nedůležité, byť se nacházejí ve středu výše uvedené tabulky. Jedná se o **celkovou úpravu obsahu vzdělávání** (Q-2), **intenzivní práci s třídním kolektivem** (Q-42), **skupinová práce podporující komunikaci** (Q-15), **zdravé sebehodnocení žáka** (Q-44) a **odolnost učitele vůči stresu** (Q-32).

Po identifikaci středových hodnot se dostáváme do druhé poloviny tabulky, kde se nacházejí determinanty jevící se jako nedůležité při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Také tyto rozdělujeme podle dosaženého průměru a směrodatné odchylky. První skupinou jsou determinanty spíše nedůležité, kam spadá **individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka** (Q-7). Domníváme se tedy, že učitelé nepovažují při individuální práci s žákem za důležité vytvářet individuální plán. Za spíše nedůležité pak dále respondenti označili **víru žáka v možnosti ovlivnit situaci, v níž se nachází** (Q-43) a **systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel** (Q-56). Stejně tak jsou hodnoceny **volba vhodného pracovního místa pro žáka, popř. celková úprava zasedacího pořádku třídy** (Q-11), **cílené utváření prostoru nebo příležitostí pro seberealizaci sociálně znevýhodněných žáků** (Q-12). Lze usuzovat, že tuto vnímanou nedůležitost může ovlivňovat již zmiňovaná schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech žáků (hodnocena jako spíše důležitá). Právě celkovou úpravou zasedacího pořádku a cíleným utvářením prostoru zvláště pro sociálně znevýhodněné žáky by mohlo dojít k narušení rovnocenného postavení všech žáků ve třídě, přinejmenším z pohledu samotných žáků. Spíše nedůležitě je hodnocena také **podpora ze strany ředitele a kolegů** (Q-52), dále **autentičnost učitele v jednání ve vztahu k žákovi** (Q-17) a **ve vztahu k rodičům sociálně znevýhodněného žáka** (Q-27).

Další skupinou jsou determinanty nedůležité, do níž spadají dva Q-typy se stejným průměrem – **vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků** (Q-45) a **spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí** (Q-57). Jako nedůležité pak byly hodnoceny také další determinanty z kategorie intervence, konkrétně **přítomnost speciálního pedagoga ve škole** (Q-59), **spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou** (Q-58) a **přítomnost školního psychologa ve škole** (Q-60). Jak jsme již uvedli, z kategorie intervence byla jako jediná

důležitá determinanta hodnocena **přítomnost asistenta pedagoga**. Nedůležitě jsou respondenty kvalifikovány dále **existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (Q-55)**, **kooperativní učení (Q-14)** a **duševní hygiena učitele (Q-29)**.

Vůbec ne důležité determinanty pak tvoří další skupinu, do níž spadá **vnitřní diferenciaci žáků ve škole (Q-6)**, spolu s **jednotnou filozofií školy (Q-53)**, **úpravou časového uspořádání výuky (Q-9)** a **materiální vybaveností třídy nebo školy (Q-51)**. S tím souvisí také další determinanty, které jsou dle respondentů vnímány jako nejméně důležité. Na předchozí tak navazuje **úprava prostředí (Q-4)**, **jiné uspořádání výuky (Q-10)** a **míra inkluzivity školy (Q-50)**.

Naprosto nedůležité se podle respondentů jeví **sociální prostředí, ze kterého pochází učitel (Q-24)** a **náboženství či rasová příslušnost učitele (Q-30)**.

## 5.1 Faktorová analýza

Třetí částí analýzy dat je faktorová analýza. Jejím základním předpokladem je vytvoření nových kategorií determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků, které vycházejí přímo z výzkumného šetření, namísto původních kategorií, které vycházejí z teoretického zakotvení. Dalším předpokladem provedení faktorové analýzy je identifikace rozdílů napříč kraji, odlišnou délkou pedagogické praxe či předchozí zkušeností se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Tyto případné odchylky budou zjišťovány v další fázi analýzy dat a to formou porovnání jednotlivých faktorů pro výše uvedené proměnné (kraj, délka praxe a předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků) pomocí popisné analýzy. V této části tak zodpovíme dílčí výzkumné otázky, tj.:

- DVO<sub>1</sub>: Do jakých kategorií lze na základě společných faktorů determinanty rozdělit?
- DVO<sub>2</sub>: Jaké jsou rozdíly v důležitosti determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků napříč vybranými kraji?
- DVO<sub>3</sub>: Na kolik existují rozdíly v přisuzované důležitosti determinantám na základě předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?
- DVO<sub>4</sub>: Jakou roli sehrává délka pedagogické praxe v důležitosti determinant?

První částí je samotná faktorová analýza. Ta byla provedena v programu IBM SPSS Statistics ve variantě osmi faktorů s mírou faktorové zátěže 0,04. Celková variance osmi faktorové varianty činí 42,908 %. Následující tabulka (Tabulka 8) zobrazuje, jak jednotlivé determinanty nasycují faktory, tzn., do kterých faktorů spadají. Dále uvádíme průměrnou hodnotu (M) a směrodatnou odchylku (SD) každé determinanty, jež jsme vypočítali v předchozí části analýzy. Provedení faktorové analýzy odpovídá na dílčí výzkumnou otázku **„Do jakých kategorií lze na základě společných faktorů rozdělit?“** a zároveň slouží jako podklad pro zodpovězení dalších dílčích výzkumných otázek, respektive k identifikaci rozdílů napříč nově vzniklými faktory na základě kraje, délky pedagogické praxe respondentů či předchozí zkušenosti se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků.

Č.	Q-typ	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	M	SD
26	Sociální citění učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům	,529								5,687	2,423
28	Tolerance učitele (myšleno ve vztahu k odlišným kulturám a soc. prostředí žáka)	,551								5,414	2,080
5	Snížení počtu žáků ve třídě	-,549								3,929	2,749
4	Úprava prostředí	-,544								7,485	2,401
1	Modifikace vyučovacích metod	-,539								5,727	2,691
34	Respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků	,531								5,606	2,089
36	Schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí	,528								5,531	1,700
10	Jiné prostorové uspořádání výuky	-,486								7,899	2,197
9	Úprava časového uspořádání výuky	-,416								7,192	.253
60	Přítomnost školního psychologa ve škole		-,781							6,899	2,211
57	Spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí		-,694							6,475	2,106
59	Přítomnost speciálního pedagoga ve škole		-,692							6,576	2,429
58	Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou		-,501							6,576	2,214



17	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k žákovi		,478						6,192	2,184
16	Řád a atmosféra třídy			,612					5,131	2,234
7	Individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka			-,611					6,323	2,502
2	Úprava obsahu vzdělávání			-,525					6,000	3,010
53	Jednotná filozofie školy			,522					7,212	1,991
52	Podpora ze strany ředitele a kolegů (dobré pracovní prostředí, kolektiv)			,513					6,152	1,740
49	Stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka			,477					5,626	2,107
55	Existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (učitelé, vrstevníci)			,451					6,616	1,872
56	Systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel			,437					6,101	2,252
43	Víra žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází			,418					6,091	1,901
15	Skupinová práce podporující komunikaci				-,722				5,980	2,157
14	Kooperativní učení				-,688				6,495	2,192
48	Vzájemná důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka				,601				5,253	1,940

46	Intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou soc. znevýhodněného žáka				,491				5,475	1,976
39	Motivace sociálně znevýhodněných žáků				,467				4,990	2,087
22	Vzdělání a kvalifikace učitele					-,627			5,515	2,388
42	Intenzivní práce s třídním kolektivem					,533			5,788	2,130
20	Komunikační dovednosti učitele					-,520			4,939	1,873
25	Schopnost učitele zaujmout žáky					-,461			4,960	1,895
40	Zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka					,423			5,444	1,847
29	Duševní hygiena učitele						,764		6,737	2,197
32	Odolnost učitele vůči stresu						,622		5,808	2,132
27	Autentičnost učitele v jednání ve vztahu k rodičům sociálně znevýhodněného žáka						,483		6,232	2,064
33	Důslednost učitele ve výchovných požadavcích						,419		5,061	1,806
30	Náboženství a rasová příslušnost učitele							,708	9,303	2,341
6	Vnitřní diferenciacce žáků ve škole							,544	7,343	2,200
24	Sociální prostředí, ze kterého pochází učitel							,467	8,323	2,641

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8		
35 Vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu							-,415		5,283	1,874
45 Vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků								-,707	6,475	1,837
41 Osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka								-,603	5,667	1,938
54 Pozitivní školní klima								,528	5,606	1,926
51 Materiální vybavenost třídy/školy								,433	7,667	2,157
Vlastní čísla	5,004	4,833	3,417	2,880	2,734	2,498	2,204	2,174		
% variance	8,340	8,055	5,696	4,880	4,557	4,164	3,673	3,623	Σ	=42,908

Tabulka 7: Faktorová analýza

**DVO<sub>1</sub>: Do jakých kategorií lze na základě společných faktorů determinanty rozdělit?**

Ve výše uvedené tabulce (Tabulka 7) vidíme, že faktor F1 je tvořen celkem devíti Q-typy z původních kategorií úprava prostředí, práce s třídním kolektivem a determinanty ze strany učitele. Jedná se o sociální citění učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům (Q-26), toleranci učitele ve vztahu k odlišným kulturám a sociálnímu prostředí žáka (Q-28), snížení počtu žáků ve třídě (Q-5), úpravu prostředí (Q-4), modifikaci vyučovacích metod (Q-1), respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků (Q-34), schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí (Q-36), jiné prostorové uspořádání výuky (Q-10) a úpravu časového uspořádání výuky (Q-9). První faktor tak pojmenováváme jako **faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky**.

Druhý faktor nasycuje celkem pět Q-typů a lze jej označit jako faktor **spolupráce s odborníky**. Jedná se o přítomnost školního psychologa ve škole (Q-60), spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí (Q-57), přítomnost speciálního pedagoga ve škole (Q-59), spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (Q-58) a autentičnost učitele v jednání ve vztahu k žákům (Q-17). Tento Q-typ sice spadá do jiné původní kategorie, než zbývající Q-typy sytící tento faktor, avšak jeho náležitost do faktoru spolupráce s odborníky můžeme zdůvodnit tak, že by učitel měl být také do jisté míry odborníkem, který zná specifika jeho žáků.

Faktor č. 3 utvářejí Q-typy řád a atmosféra třídy (Q-16), individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka (Q-7), úprava obsahu vzdělávání (Q-2), jednotná filozofie školy (Q-53), podpora ze strany ředitele a kolegů (Q-52), stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka (Q-49), existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (Q-55), systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel (Q-56) a víra žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází. Jedná se o determinanty z hned několika původních kategorií – intervence, práce s třídním kolektivem, modifikace vyučovacích metod a forem, determinanty ze strany žáka a podpora sociální a zdravotní. Tento faktor pojmenováváme **nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům**.

Čtvrtý faktor je sytěn Q-typy z kategorie intervence - vzájemná důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka (Q-48), intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou sociálně znevýhodněného žáka (Q-46) a z kategorie modifikace vyučovacích metod a forem - kooperativní učení (Q-14), skupinová práce podporující komunikaci (Q-15) a motivace

sociálně znevýhodněného žáka (Q-39). Vzhledem k zařazení Q-typů do těchto kategorií tak nazýváme faktor č. 4 jako **spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou**.

Pátý faktor obsahuje pět determinant z původních kategorií determinanty ze strany učitele, modifikace vyučovacích metod a forem a práce s třídním kolektivem. Nazýváme jej jako **kompetence učitele k výuce** a je syčen Q-typy komunikační dovednosti učitele (Q-20), vzdělání a kvalifikaci učitele (Q-22) a schopnost učitele zaujmout žáky (Q-25). Dále sem patří zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka (Q-40) právě z kategorie modifikace vyučovacích metod a forem a intenzivní práce s třídním kolektivem (Q-42) ze zmiňované kategorie práce s třídním kolektivem.

Determinanty sytící faktor č. 6 byly společně součástí původní kategorie determinanty ze strany učitele - duševní hygiena učitele (Q-29), odolnost učitele vůči stresu (Q-32), důslednost učitele ve výchovných požadavcích (Q-33) a autentičnost učitele v jednání ve vztahu k rodičům sociálně znevýhodněného žáka (Q-27). Oproti determinantám sytících předchozí faktor se jedná spíše o osobnostní vlastnosti učitele, proto šestý faktor nazýváme faktorem **osobnostních charakteristik učitele**.

V sedmém faktoru se objevují taktéž determinanty ze strany učitele - sociální prostředí, ze kterého pochází učitel (Q-24) a náboženství a rasová příslušnost učitele (Q-30). Tento faktor je však syčen také determinantou z kategorie úprava režimu výuky – vnitřní diference žáků ve škole (Q-6) a z kategorie práce s třídním kolektivem – vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu (Q-35). Vzhledem k tomu, že lze v tomto případě hovořit spíše o determinantách vycházejících z prostředí učitele a o učitelově působení na žáky, pojmenováváme tento faktor jako **externí determinanty učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků**.

Poslední osmý faktor v sobě zahrnuje čtyři determinanty – vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků (Q-45), osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka (Q-41), pozitivní školní klima (Q-54) a materiální vybavenost třídy nebo školy (Q-51). Jedná se tedy o determinanty ze strany žáka, respektive jeho specifických vlastností a dále o determinanty ze školního prostředí. S ohledem také na původní zařazení Q-typů do původních kategorií nazýváme poslední faktor jako **specifika sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí**.

### 5.1.1 Identifikace odchylek v závislosti na vzniklých faktorech

V další části analýzy dat se zaměřujeme na identifikaci rozdílů v závislosti na kraji, předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a délce pedagogické praxe. Vzhledem ke vzniku nových díky faktorové analýze, budeme tyto rozdíly identifikovat v rámci důležitosti jednotlivých faktorů. Tyto faktory totiž vycházejí z výsledků první části výzkumného šetření, nikoliv z původního teoretického zakotvení. V následující analýze pracujeme vždy s domněním, že jak v závislosti na kraji, tak v závislosti na předchozí zkušenosti či délce pedagogické praxe budou identifikovány rozdíly v důležitosti vzniklých faktorů. Napříč kraji se tak domníváme s ohledem na míru ohrožení dětí, mládeže a rodin (Socio-Factor, 2013). Co se týče zkušenosti, pak předpokládáme, že se hodnocení důležitosti bude lišit v závislosti na tom, zda respondenti vyučovali či nevyučovali sociálně znevýhodněného žáka nebo žáky. Délku praxe pak shledáváme jako významnou proměnnou proto, že očekáváme rozdíly mezi učiteli, kteří vyučují první rok a učiteli, kteří vykonávají svou profesi více než 15 let.

#### **DVO<sub>2</sub>: Jaké jsou rozdíly v důležitosti determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků napříč vybranými kraji?**

K zodpovězení druhé dílčí výzkumné otázky byla v dotazníku stanovena otázka číslo 4. Již v úvodní části analýzy jsme uvedli počet respondentů z jednotlivých krajů – tj. 39 respondentů z kraje Libereckého, 37 respondentů z kraje Ústeckého a 23 respondentů z kraje Pardubického. Vzhledem k odlišné míře ohrožení dětí, mládeže a rodin ve zvolených krajích pracujeme v analýze s tezí, že učitelé z různých krajů vnímají důležitost determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků odlišně. Pro ověření této teze pracujeme s popisnou analýzou dat, respektive využíváme průměrné hodnoty každého nově vzniklého faktoru k identifikaci rozdílů napříč jednotlivými faktory v závislosti na kraji. Průměrná hodnota každého faktoru je dána hodnotami Q-typů (jež tyto faktory sytí) získaných v rámci dotazníkového šetření. Jednotlivé determinanty nabývaly hodnot od 1 do 11, přičemž hodnota 1 značí největší důležitost a hodnota 11 nejmenší důležitost. Čím vyšší je tedy průměr faktoru, tím nižší je jeho důležitost a naopak. Tyto průměry zachycuje Tabulka 8, v níž:

- F1 – *faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky*
- F2 – *faktor spolupráce s odborníky*
- F3 – *faktor nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům*

- F4 – faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou
- F5 – faktor kompetencí učitele k výuce
- F6 – faktor osobnostních charakteristik učitele
- F7 – faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků
- F8 – faktor specifik sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	$\Sigma$
Liberecký kraj	5,986	6,426	6,174	5,667	5,554	5,985	7,494	6,224	<b>6,189</b>
Pardubický kraj	5,989	6,617	6,072	5,939	5,304	5,852	7,478	6,370	<b>6,203</b>
Ústecký kraj	6,162	6,659	6,144	5,578	5,108	6,238	7,689	6,277	<b>6,232</b>

Tabulka 8: Porovnání faktorů napříč vybranými kraji

Z výše uvedené tabulky však kromě rozdílů v jednotlivých krajích můžeme identifikovat také to, který faktor je v daném kraji nejdůležitější a který nejméně důležitý. V Libereckém kraji tak lze za nejdůležitější faktor považovat faktor č. 5 – faktor kompetencí učitele k výuce a za nejméně důležitý faktor č. 7 – faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků. Stejně tomu je také v kraji Pardubickém a kraji Ústeckém. Významnější rozdíly se mezi jednotlivými faktory neobjevují, avšak drobné nuance nacházíme u faktorů č. 4 a 5. Faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou (F4) dosahuje v Ústeckém kraji poměrně nižšího průměru, než v kraji Pardubickém. Příčinu tohoto rozdílu můžeme sledovat v míře ohrožení dětí, mládeže a rodin v daných krajích, přičemž v Pardubickém kraji je tato míra ohrožení druhá nejnižší v České republice, tzn., že spolupráce s rodinou zde není považována za příliš důležitou. Oproti tomu v kraji Ústeckém, ve kterém je míra ohrožení druhá nejvyšší je pak spolupráce s rodinou považována za důležitější. Podobným způsobem chápeme rozdíly v hodnocení faktoru č. 5 – faktor kompetencí učitele k výuce. Tento dosahuje nejvyššího průměru v kraji Libereckém, kde je míra ohrožení dětí, mládeže a rodin průměrná a nejnižšího průměru v kraji Ústeckém, kde je zmiňovaná míra druhá nejvyšší. Obecně však velké rozdíly v celkových rozdílech nenacházíme, hovoříme spíše o jemných nuancích. To dokazuje také sloupec  $\Sigma$ , jež udává celkový průměr

všech faktorů pro vybrané kraje. Můžeme tedy konstatovat, že rozdíly jsou téměř nulové a proto **mezi kraji není významný rozdíl v přisuzované důležitosti jednotlivým faktorům.**

**DVO<sub>3</sub>: Na kolik existují rozdíly v přisuzované důležitosti determinantám na základě předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků?**

Stejný postup volíme u dílčí výzkumné otázky č. 3, v níž nás zajímá identifikace rozdílů v závislosti na předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Pro získání k tomu potřebných dat byla do dotazníku zařazena otázka č. 5 dotazující se na to, zda mají respondenti předchozí zkušenost se vzděláváním této cílové skupiny žáků. Celkem 82 respondentů uvedlo, že zkušeností disponuje, 17 respondentů pak zvolilo možnost „Ne“. Při zjišťování rozdílů opět vypočítáváme průměry pro každý faktor. Znovu platí, že čím vyšší je průměr faktoru, tím méně je důležitý. K lepšímu znázornění utváříme tabulku 9, u které platí legenda:

- F1 – faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky
- F2 – faktor spolupráce s odborníky
- F3 – faktor nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům
- F4 – faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou
- F5 – faktor kompetencí učitele k výuce
- F6 – faktor osobnostních charakteristik učitele
- F7 – faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků
- F8 – faktor specifík sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí
- 

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Σ
Ano	6,082	6,544	6,035	5,720	5,315	6,088	7,689	6,259	<b>6,216</b>
Ne	6,077	6,247	6,098	5,753	5,318	5,929	7,471	6,706	<b>6,200</b>

Tabulka 9: Porovnání faktorů na základě předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků



Také v závislosti na předchozí zkušenosti je možné hledat nejdříve rozdíly v jednotlivých faktorech a určit, který z nich je důležitý nejvíce nebo nejméně. Stejně jako při identifikaci rozdílů napříč vybranými kraji zjišťujeme, že za nejvíce důležitý faktor je považován faktor č. 5 (faktor kompetencí učitele k výuce) a za nejméně opět faktor č. 7 (faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků) a to jak u skupiny respondentů mající předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, tak u skupiny respondentů, kteří tuto zkušenost nemají. Drobné rozdíly se však objevují v rámci některých faktorů. Například faktor spolupráce s odborníky (F2) posuzují respondenti bez předchozí zkušenosti důležitěji, než respondenti se zkušeností ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Stejně tomu je také u faktoru č. 7 – faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků, kde učitelé s předchozí zkušeností tomuto faktoru přiřadí nižší důležitost, než učitelé bez zkušeností. Opačně tomu je u faktoru specifík sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí (F3). Učitelé s předchozí zkušeností vnímají tento faktor důležitěji. Můžeme tedy říci, že v rámci některých faktorů lze identifikovat malé rozdíly. Na základě celkového průměru pro učitele s předchozí zkušeností a učitele bez předchozí zkušenosti však můžeme říci, že **v závislosti na zkušenostech učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků se významné rozdíly v přisuzované důležitosti jednotlivým faktorům neprojevují.**

#### **DVO4: Jakou roli sehrává délka pedagogické praxe v důležitosti determinant?**

Poslední dílčí výzkumnou otázkou hledáme rozdíly v důležitosti determinant, respektive nově vzniklých faktorů v závislosti na délce pedagogické praxe. K získání informací o délce pedagogické praxe respondentů byla v dotazníku stanovena otázka č. 3. Vzhledem k nízkým počtům respondentů zastoupených v kategoriích „Toto je můj první rok praxe“ (celkem 3 respondenti), „1-2 roky“ (celkem 3 respondenti) a „3-5 let“ (celkem 9 respondentů) byla pro účel identifikace rozdílů v přisuzované důležitosti jednotlivým faktorům z kategorií s nízkým zastoupením vytvořena kategorie „0-5 let“ s celkovým počtem 15 respondentů. Dále postupujeme stejným způsobem, jako u předchozích dílčích výzkumných otázek, tzn., vy počítáme průměr pro jednotlivé faktory a zanášíme je do tabulky 10, ve které:

- F1 – faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky
- F2 – faktor spolupráce s odborníky
- F3 – faktor nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům

- F4 – faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou
- F5 – faktor kompetencí učitele k výuce
- F6 – faktor osobnostních charakteristik učitele
- F7 – faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků
- F8 – faktor specifik sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Σ
0-5 let	6,119	7,135	6,366	5,215	4,978	5,637	7,556	6,176	<b>6,148</b>
6-10 let	6,141	6,493	6,096	5,440	5,453	5,693	8,067	6,000	<b>6,173</b>
11-15 let	6,359	6,683	6,213	5,817	5,167	6,067	6,896	6,583	<b>6,223</b>
16-20 let	5,908	6,306	6,078	5,965	5,788	6,271	7,250	6,235	<b>6,225</b>
21 a více let	5,967	6,430	6,047	5,635	5,315	6,245	7,769	6,369	<b>6,222</b>

Tabulka 10: Srovnání faktorů podle délky pedagogické praxe

Také tabulka 10 nám umožňuje zjistit, který faktor je pro respondenty s odlišnými délkami praxe nejvíce a nejméně důležitý. Jako nejméně důležitý faktor je bez ohledu na délku pedagogické praxe hodnocen faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků (F7). V hodnocení nejdůležitějšího faktoru se odlišují pouze respondenti s délkou praxe 6-10 let, kteří tak vnímají faktor č. 4 – faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou. Zbylí respondenti pak společně hodnotí jako nejdůležitější faktor kompetencí učitele k výuce (F5). V rámci jednotlivých faktorů už však nacházíme značné rozdíly. Pro faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky (F1) shledáváme rozdíl v přisuzování vyšší důležitosti u kategorií „16-20 let“ spolu s kategorií „21 a více let“, mezitím co kategorie „11-15 let“ přisuzuje tomuto faktoru důležitost nižší. Rozdíly lze vnímat také u faktoru č. 2 – faktor spolupráce s odborníky. Respondenti s délkou pedagogické praxe hodnotí spolupráci s odborníky nižší důležitostí, zatímco respondenti s praxí 21 let a více přisuzují tomuto faktoru důležitost vyšší. Stejně tomu je také u faktoru nastavené školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům (F3). Odchylky zjišťujeme také na úrovni faktorů F4 (faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho

rodinou), F5 (faktor kompetencí učitele k výuce) a F6 (faktor osobnostních charakteristik učitele), přičemž učitelé s délkou pedagogické praxe 0-5 let těmto faktorům přisuzují vždy vyšší důležitost, než učitelé s délkou pedagogické praxe 16-20 let, eventuálně také 21 a více let. Větší rozdíl v průměrných hodnotách vidíme také u faktoru externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků (F7), konkrétně mezi učiteli s délkou praxe 6-10 let (nejvyšší průměr) a s délkou praxe 11-15 let (nejnižší průměr). Přesně opačně tomu je u faktoru č. 8 – faktor specifik sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí, kde kategorie učitelů s praxí v rozmezí 6-10 let tomuto faktoru přisuzuje vyšší důležitost než kategorie 11-15 let, jež hodnotí důležitost jako nízkou. I přes vypočtené celkové průměry, mezi nimiž nalézáme pouze jemné nuance, vycházíme z hodnocení jednotlivých faktorů. V něm se jistě rozdíly nacházejí, nejvíce mezi kategoriemi 0-5 let a 16-20 let spolu s kategorií 21 a více let. Můžeme tedy konstatovat, že **na základě délky pedagogické praxe učitelů je možné identifikovat rozdíly v přisuzované důležitosti jednotlivým faktorům edukace sociálně znevýhodněných žáků.**

## 6 INTERPRETACE DAT

K problematice determinantů edukačního procesu bylo realizováno již několik výzkumů, které se však zaměřují zejména na sociálně vyloučené žáky, případně na sociálně vyloučené romské žáky či na žáky znevýhodněné na základě jejich specifických vzdělávacích potřeb (viz. Kaleja, 2014, srov. Kaleja, 2015). Obecně můžeme říci, že vymezení sociálního znevýhodnění v kontextu vzdělávání je v zakotvené teorii málo anebo je skryto pod pojmem sociální vyloučení. Česká školská legislativa, konkrétně zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon operoval před svou novelizací s pojmem sociálním znevýhodněním jako takovým. Zahrhoval do něj jednak rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ale také nařízenou ústavní výchovu, případně také postavení azylanta (Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění platném od 9. listopadu 2012). Po novelizaci vznikl v kontextu tohoto zákona pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žák se sociálním znevýhodněním. Ve znění platném v době psaní této práce pak školský zákon pracuje s pojmem žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu speciálních vzdělávacích potřeb, v našem případě **žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění**. S tímto pojmem se setkáváme také v katalogu podpůrných opatření, v dílčí části pro žáky sociálně znevýhodněné (Felcmanová, Habrová, et al., 2015). Zejména z tohoto dokumentu (a dále také z Bronfenbrennerova ekologického modelu a RVP ZV) vycházíme při utváření determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků a při jejich zařazování do kategorií, které taktéž vycházejí z uvedených teoretických konstruktů. Bylo vytvořeno celkem 60 determinant rozdělených do 9 kategorií, jež byly předloženy v rámci dotazníkového šetření 420 respondentům, z nichž dotazník vyplnilo celkem 99 respondentů. Návratnost tak činí okolo 24%. Dostupná teorie však uvádí, že Q-metodologie nevyžaduje vysoký počet respondentů (Chrásková, 2007, srov. Coogan a Herrington, 2011).

Z prvotní popisné analýzy vyplývá, že nejvíce důležitou determinantou je podle respondentů **snížení počtu žáků ve třídě (Q-5)**. Jak uvádí Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 46), toto opatření spočívá ve snížení počtu žáků připadajících na jednoho pedagoga, přičemž reaguje na odmítání žáka zapojit se do výuky, nedostatečnou domácí přípravu žáka na vzdělávání či vysokou absenci ve výuce. Celkově tedy můžeme hovořit o sníženém zájmu žáka o vzdělávání. Za paradox lze považovat determinanta „**zájem žáka o vzdělávání**“ (Q-38) byla hodnocena také jako nejvíce důležitá. Také RVP ZV (2013) uvádí, že pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nutno zajistit určité podmínky. Jednou z nich je také

menší počet žáků ve třídách. Kaleja (2014, s. 82) však uvádí, že je potřeba pamatovat také na jiné aspekty související s edukační situací žáků se sociálním znevýhodněním. Odkazuje na Mareše (1998), který hovoří o strategii „učit se jak se učit“ (learning how to learn). Podle Mareše (1998) je možné měnit, případně ovlivňovat učební styly, ale není to nutností. Právě učitelé by měli být těmi, kdo mají největší podíl na modifikaci stylu učení svých žáků. (Mareš, 1998). S tím souvisí determinanta „**modifikace vyučovacích metod**“ (Q-1). V katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al, 2015) jej lze zařadit do oblasti podpory č. 2, tj. modifikace vyučovacích metod a forem. Základním a také zásadním předpokladem tohoto opatření je nejen dobrá znalost vzdělávacích potřeb každého žáka, ale také stylů učení a vnitřní motivace k učení (srov. Mareš, 1998). Tuto determinantu však na základě výsledků výzkumu nelze označit ani jako důležitý, ani jako nedůležitý, neboť nabývá středových hodnot. Příčinou toho může být, že oblast podpory modifikace vyučovacích metod a forem zahrnuje **kooperativní učení** (Q-14), **skupinovou práci podporující komunikaci** (Q-15) a cíleného **vytváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci žáků** (Q-12), které jsou také součástí námi vytvořených determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků. Ačkoliv jsou v literatuře tyto determinanty považovány za důležitou součást výuky, respondenti jim přílišnou důležitost nepřisuzovali. Při práci se sociálně znevýhodněnými žáky jsou totiž podmínky určovány zejména v rámci RVP, které však pro některé učitele může být těžké realizovat společně. Jednou z takových podmínek je mj. použití odpovídajících forem a metod, do kterých spadá jednak kooperativní učení a skupinová práce podporující výuku, ale také respektování pracovního tempa žáka a snížené odolnosti žáka vůči zátěži (Kaleja, 2014, s. 82-83). Důležitost oblastí modifikace vyučovacích metod a úpravy výuky však není zcela zanedbatelná. Důkazem jsou faktory sycené determinantami právě z těchto oblastí – **faktor prostředí výuky a schopností učitele v rámci výuky a faktor nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům**. Při všech požadavcích na metody a formy vyučování se však od učitelů očekává také **individuální přístup k sociálně znevýhodněným žákům** (Q-23), jak vyplývá z katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al, 2015, s. 77). Ten je možné uskutečnit prostřednictvím vnitřní diferenciací výuky, tzn. diferenciací obsahu výuky a již zmíněnou modifikací vyučovacích metod. To však s sebou dle Felcmanové a Habrové (2015, s. 80) přináší určitá rizika. Jednou z nich je **náročnější příprava učitele na výuku** (Q-3) a to zejména v oblasti plánování výuky a v přípravě materiálů. Také hrozí nebezpečí ponechání přílišné volnosti žákům v rozhodování o tom, co a jak se budou učit. Od toho se odvíjí nutnost neustálé spolupráce a kontroly. Lze

tedy považovat za pochopitelné, že jsou tyto determinanty oproti individuálnímu přístupu a individuální práci se sociálně znevýhodněným žákem hodnoceny jako nedůležité i přesto, že „je nezbytné pracovat s kolektivem jako s celkem, neupřednostňovat žádnou skupinu nebo jednotlivé žáky.“ (Felcmanová, Habrová, et al, 2015, s. 80). Možná právě na základě přisuzované důležitosti determinantě individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem a s tím související náročnější přípravou učitele na výuku je velmi důležitě hodnocena také **přítomnost asistenta pedagoga (Q-8)**. Profese tohoto pedagogického pracovníka je legislativně ošetřena zákonem č. 563 / 2004 Sb., O pedagogických pracovnících (§20), podle kterého „vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace“. Na důležitost tohoto pracovníka v rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků lze poukázat také pomocí rozvojového programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) z roku 2016 – „Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním“. Tento program se týká asistentů pedagogů k žákům se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním na období leden až srpen 2016. Za důležitou oblast při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků tak můžeme považovat spolupráci s odborníky. Na tu mj. poukazuje také Kaleja (2014, s. 83), který uvádí, že „pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležitý multidisciplinární přístup – spolupráce školy a odborných pracovišť.“ **Spolupráce s jinými odborníky** byla také součástí determinant předkládaných respondentům. Konkrétně se jednalo o již zmíněnou přítomnost asistenta pedagoga (Q-8), a dále také o **spolupráci s odborem sociálně právní ochrany dětí (Q-57)**, s **pedagogicko-psychologickou poradnou (Q-58)** a o přítomnost **speciálního pedagoga (Q-59)** a **školního psychologa (Q-60)**. I přes tvrzení v dostupné teorii se Q-typy č. 57-60 umístily mezi posledními 15 determinantami a jsou tak považovány za nedůležité. Oproti tomu je vysoce důležitě hodnocena přítomnost asistenta pedagoga, který se z kategorie sociální a zdravotní podpory umístil nejlépe. Důvodem toho může být jeho přímá pedagogická činnost ve třídě (Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících), tzn. je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu sociálně znevýhodněného žáka a podporuje tak individuální práci s tímto žákem, která je dle respondentů také důležitá. Spolupráci školy s jinými odborníky však nelze zcela vyloučit z edukace sociálně znevýhodněných žáků, což dokazuje také vytvoření **faktoru spolupráce s odborníky** v rámci faktorové analýzy. Jak jsme totiž zmínili v teoretické části této práce, sociální znevýhodnění má

mnoho příčin a to zejména v rodinném prostředí. Někdy vycházejí problémy žáků ve vzdělávání z nedostatečné podpory ze strany rodiny, jindy mohou problémy vycházet z funkčnosti rodiny (v těchto případech spíše nefunkčnosti) a narůstat do extrémů (např. syndrom CAN). Tyto extrémy se také projevují ve vzdělávání sociálně znevýhodněného žáka a správný učitel by si měl jakýchkoliv odchylek u žáků všimnout. (Felcmanová, Habrová, et al., 2015) Předpokládáme tak, že právě proto je jedním z podpůrných opatření spolupráce školy a externích poskytovatelů služeb pro žáky a rodiny. Toto opatření spočívá nejen v samotné spolupráci, ale mělo by sloužit také jako prevence oněch nežádoucích jevů, o kterých se zmiňujeme výše (Felcmanová, Habrová, et al., 2015). Podpora z oblasti sociální i zdravotní neslouží pouze pro účely pedagogů a školy celkově, ale jak uvádí Felcmanová, Habrová, et al. (2015, s. 279), „napomáhá taktéž rozložit úsilí a podporu věnovanou žákovi a rodině mezi více subjektů a vytvořit tak síť užitečných kontaktů na nejrůznější odborníky, odborná pracoviště a organizace“. Podstatnou se spolupráce s rodinou jeví také proto, že v rámci faktorové analýzy vznikl **faktor spolupráce se sociálně znevýhodněným žákem a jeho rodinou**. Lze se domnívat, že důvodem, proč jsou determinanty spadající do této kategorie opatření – tzn. spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, přítomnost školního psychologa ve škole a přítomnost speciálního pedagoga ve škole – hodnoceny jako nedůležité je větší důležitost individuální práce s žákem a až pak spolupráce s jeho rodinou, tzn. vysoká důležitost individuální práce a utváření individuálních plánů pro sociálně znevýhodněného žáka přináší vysokou důležitost přítomnosti asistenta pedagoga. Nižší prioritou spolupráce s rodinou tohoto žáka pak nevyžaduje vysokou důležitost spolupráce s externími odborníky, i když důležitost spolupráce s nimi je nezpochybnitelná.

Dalším zajímavým zjištěním je přisuzovaná důležitost determinantům z kategorie **úpravy prostředí**. Dle katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al., 2015, s. 329-330) spočívá úprava prostředí zejména v možnosti pro žáka odejít na klidné místo ve třídě, kde si může odpočinout a zklidnit se. Autorky dodávají, že se může jednat o takové místo, které je buď součástí třídy, nebo samostatnou místností, ve které je však žák pod dohledem pedagoga samotného, případně asistenta pedagoga (čimž opět poukazujeme na důležitost tohoto odborníka v procesu edukace sociálně znevýhodněných žáků). V rámci tohoto opatření pak můžeme hovořit také o jiném **prostorovém uspořádání výuky** (Q-10) či obecně o **úpravě prostředí** (Q-4). Pro aplikaci tohoto opatření je však důležitá také **materiální vybavenost třídy** (Q-51), pokud se jedná o oddělené místo v rámci třídy, případně celé školy,

hovoříme-li o samostatné místnosti. Všechny tyto tři determinanty však byly hodnoceny jako nedůležité. Příčinou může být nedostatek prostoru ve třídě či v celé škole, což je Felcmanovou, Habrovou, et al. (2015) považováno za jedno z rizik aplikace tohoto podpůrného opatření. Na základě výsledků výzkumného šetření však můžeme tvrdit, že řešením by dle respondentů mohla být volba vhodného pracovního místa pro daného žáka, popřípadě celková **úprava zasedacího pořádku třídy (Q-11)**. Tato determinanta je taktéž zmiňována v katalogu podpůrných opatření (Felcmanová, Habrová, et al, 2015, s. 33), přičemž se autorky odkazují na důležitost zklidnění žáka ať již z důvodu konfliktu či z důvodu poruchy koncentrace. Vhodné pracovní místo pro žáka však volíme nejen v těchto případech, ale také v případě, že žák pracuje individuálně s učitelem či jiným pedagogickým pracovníkem (asistentem pedagoga) na jiných úkolech. Ačkoliv tato determinanta nabývala středových hodnot (tj. není ani důležitá ani nedůležitá), můžeme tvrdit, že napomáhá k **důležitému respektu k individualitě žáků (Q-21)** a také k **motivaci sociálně znevýhodněných žáků (Q-39)** (tím, že zvyšuje koncentraci pozornosti na prováděnou činnost a utváří pracovní a učební návyky). Dále napomáhá tvorba vhodného pracovního místa, event. změna zasedacího pořádku udržet **řád a atmosféru třídy (Q-16)** (práce se sociálně znevýhodněným žákem nenarušuje činnost ostatních žáků ve třídě). Na důležitost vytvoření pracovního místa, respektive individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem, poukazuje také **faktor nastavení školního prostředí ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům** a částečně také **faktor specifík sociálně znevýhodněných žáků a školního prostředí**.

Jak jsme zmínili již v teoretické části této práce, kromě determinantů vycházejících z podpůrných opatření byly stanoveny také **determinanty na straně žáka a na straně učitele** vycházející zejména z Bronfenbrennerova ekologického modelu rozvoje člověka (1989). Ze strany žáka bylo stanoveno celkem 5 determinant – zájem žáka o vzdělávání (Q-38), osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka (Q-41), víra žáka v možnost ovlivnit situaci, v níž se nachází (Q-43), zdravé sebehodnocení žáka (Q-44) a vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků (Q-45). Jak uvádí Rakoušová (2008), výchova a vzdělávání mají směřovat k rozvíjení žáka v autentickou osobnost. Tento rozvoj je podmíněn jednak osobnostními vlastnostmi žáka, ale také sebehodnocením žáka. **Adekvátní sebehodnocení** je dle autorky vždy výchovným prostředkem. Formuje totiž pozitivní vlastnosti jedince, zároveň se podílí na regulaci procesu vzdělávání a podněcuje rozvoj osobnosti žáka. V případě našeho výzkumu jsou obecné osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka hodnoceny důležitěji, než zbylé čtyři determinanty z této kategorie. Můžeme však říci, že právě zdravé



sebehodnocení žáka dále rozvíjí tyto osobnostní vlastnosti, ale také víru žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází. Pomocí sebehodnocení totiž žák hledá příčiny a vyvozuje důsledky jednání, analyzuje vlastní chování, navrhuje opatření, poznává osobní hodnoty, odhaluje své potencionální možnosti a přijímá odpovědnost za své učení (Rakoušová, 2008). Na základě výsledků výzkumného šetření však můžeme konstatovat, že na to již nemá tak zásadní vliv zamýšlený stupeň vzdělání sociálně znevýhodněného žáka. Obecně lze z výzkumného šetření vyvodit, že determinanty ze strany žáka nejsou dle respondentů tak podstatné, jako některé z determinant ze strany učitele. Podle Kohoutka (2010) je právě **učitel** tím hlavním, kdo vede a řídí vyučovací a výchovný proces a dle Dyrťové a Krhutové (2009, s. 16) je jeho osobnost hybnou silou edukačního procesu. Při dobrém řízení je pak třeba respektovat řadu faktorů, zejména pak sociálně-psychologické aspekty výchovy, duševně-hygienické aspekty a podněcování aktivity žáka. Právě **schopnost učitele zaujmout žáky** (Q-25) byla respondenty hodnocena jako velice důležitá. Jedním z dalších velice důležitých faktorů je také individualita žáků a respekt k ní (Q-21). Dle Kohoutka (2010) je také učitel poměrně často nucen řešit nepozornost žáka, což může být zapříčiněno faktory krátkodobými, ale i dlouhodobými. Za velmi negativní faktor pak považuje Kohoutek (2010) tzv. návyk nepozornosti, kdy se žák obvykle zabývá jinou, pro něj atraktivnější činností. K řešení tohoto problému by mohla přispět **důslednost učitele ve výchovných požadavcích** (Q-33), která je hodnocena jako velice důležitá. Jak jsme uvedli také v teoretické části této práce, může se jevit dostačujícím, že se žáci chovají vůči učiteli poslušně a plní jeho úkoly. Dle Janiše, Krause a Vacka (2008, s. 85) však nestačí, pokud je učitel pasivně respektován žáky v rámci výuky. Od učitele je očekáváno, že bude brát v úvahu zájmy a názory žáka a že bude pomáhat rozvíjet osobnost a individuální schopnosti žáka. Kohoutek (2010) také upozorňuje na to, že časté výzvy k pozornosti žáků se neosvědčují, protože si na ně žáci velmi rychle navyknu a přestanou na ně reagovat. Učitel by tak měl být důsledný, avšak spíše formou nepřímých pobídek, např. vhodnou aktivizací či vyzváním k vyjádření vlastního názoru (hovoříme o motivaci žáků). Při vyučování je však důležité respektovat také základní pravidla a normy **duševní hygieny učitele** (Kohoutek, 2010). Ta je však z pohledu respondentů brána jako nedůležitá, což může být zapříčiněno např. přestávkami mezi vyučovacími jednotkami, které umožňují jak žákům, tak učitelům snížit únavu a tudíž jsou některé ze způsobů duševní hygieny nepotřebné. Důležitějšími determinantami jsou dle respondentů ty z oblasti osobnostních charakteristik učitele. V teoretické části jsme vymezili deset oblastí osobnostních kompetencí učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům vycházejících ze ctností

člověka. Velmi důležitě je hodnocena **učitelova odolnost vůči stresu** (Q-32). Jak uvádí např. Hošek (2001), psychická odolnost je definována stupněm nenarušení výkonu v zátěži. Dále uvádí, že „ten, kdo se stále snaží být perfektní, pilný, ohleduplný a za každou cenu má potřebu pomoci druhému, riskuje větší stresové zatížení, než člověk lhostejný“. Netvrdíme tím, že by měl učitel být lhostejný, avšak s ohledem na své zdraví by se měl snažit být co nejvíce odolný. Domníváme se, že právě z toho důvodu převažuje důležitost odolnosti vůči stresu nad důležitostí duševní hygieny, která by sice měla být součástí každého povolání, avšak při zvýšené psychické odolnosti není podle respondentů tolik důležitá. V rámci kompetencí učitele jsme zmiňovali také důležitost autentičnosti jednání učitele, jež byla ve výzkumném šetření chápána dvojitým způsobem – v jednání se sociálně znevýhodněným žákem (Q-17) a v jednání s rodinou sociálně znevýhodněného žáka (Q-27). Ty však byly respondenty hodnoceny neutrálně (nabývaly středových hodnot). Za důležité osobnostní kompetence učitele jsme však zmínili také respekt učitele k individualitě žáků (Q-21) a toleranci učitele k odlišným kulturám a sociálnímu prostředí žáka (Q-28), jež byly hodnoceny důležitě. Celkově tak můžeme rozlišit determinanty ze strany učitele rozdělit na jeho osobnostní charakteristiky, které byly převážně hodnoceny jako vysoce důležité a na jeho profesní a externí faktory. Profesní faktory byly hodnoceny částečně důležité a částečně v rámci středových hodnot - např. komunikační dovednosti učitele hodnoceny důležitě, vzdělání a kvalifikace učitele již nebyla hodnocena příliš důležitě a zkušenost učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků (kterou považujeme za důležitou proměnnou při identifikaci rozdílů v přisuzované důležitosti) byla hodnocena již jako středová hodnota, tedy ani důležitá, ani nedůležitá. Součástí determinant ze strany učitele jsou také **externí determinanty** ze strany učitele, pak zmíníme sociální prostředí, ze kterého pochází učitel (Q-24) a náboženství učitele a jeho rasová příslušnost (Q-30), které byly hodnoceny jako nejméně důležité determinanty ze všech. To pak dokazuje také faktor č. 7 – **faktor externích determinant učitele a jeho vedení sociálně znevýhodněných žáků**, který byl v závislosti na všech zvolených proměnných (kraj, předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a délka pedagogické praxe) v další analýze hodnocen jako nejméně důležitý.

Hovoříme-li o důležitosti faktorů na základě proměnných, považujeme za důležité zopakovat vstupní teze. Domnívali jsme se, že na základě tří proměnných – kraj, délka pedagogické praxe respondentů a předchozí zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků – se budou objevovat rozdíly v přisuzované důležitosti osmi faktorům vzniklých v rámci faktorové analýzy. Rozdíly napříč kraji byly očekávány s ohledem na odlišnou míru ohrožení

děti, mládeže a rodin (SocioFactor s.r.o., 2013). Byl zvolen kraj Pardubický s druhou nejnižší mírou ohrožení, kraj Liberecký s průměrnou mírou ohrožení a kraj Ústecký s druhou nejvyšší mírou ohrožení. Tvrzení, že by kraj mohl mít významný vliv na důležitost faktorů, **zamítáme**. Můžeme tedy konstatovat, že v přisuzované důležitosti faktorům, jež mají vliv na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, se objevují pouze jemné nuance napříč některými faktory, které mohou být zapříčiněny výší míry ohrožení. Jak jsme již zmínili, tato míra může mít dopad na zastoupení sociálně znevýhodněných žáků ve školách. S tím souvisí také determinanta „větší připravenost učitele na výuku“, která byla hodnocena velmi důležitě spolu s tolerancí učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům. Tvrzení, že kraj, respektive míra ohrožení, nemá vliv na přisuzovanou důležitost, částečně reflektuje také hodnocení determinanty „sociální prostředí, ze kterého pochází učitel“ jako nejméně důležité.

V závislosti na délce pedagogické praxe učitele a jeho zkušenostmi se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků byly předpokládány rozdíly, protože tyto proměnné se týkají učitele, jenž je hybnou silou edukačního procesu (Dytrtová a Krhutová, 2009) a zároveň má vliv na rozvoj osobnosti žáka, včetně rozvoje jeho znalostí, názorů a přesvědčení (Helus, 2001, srov. Spilková, 2004). Jak uvádí také Mareš (1998), každý učitel se vyznačuje vlastním vyučovacím stylem, ke kterému se dopracoval po mnoha letech zkušeností. Samotná předchozí zkušenost však nesehrává důležitou roli v přisuzování důležitosti faktorům vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Rozdíly byly opět nepatrného rázu. O dost patrnější však byly rozdíly v závislosti na délce pedagogické praxe, zejména pak mezi respondenty s nižší délkou pedagogické praxe (tzn. 0-5 let, příp. 6-10 let) a respondenty s významně vyšší délkou pedagogické praxe (16-20 let, 21 a více let). Jak jsme zmínili již v rámci analýzy dat, v celkovém průměru se tyto kategorie významně neodlišují, napříč jednotlivými faktory jsou však rozdíly znatelnější. To, jak dlouho učitel zastává svou profesi tak má skutečně vliv na to, jakou důležitost přisuzuje jednotlivým faktorům. Pokud toto tvrzení srovnáme s tvrzením Mareše (1998), pak lze říci, že délka praxe má vliv na utváření vyučovacího stylu učitele, který ovlivňuje vzdělávání také sociálně znevýhodněných žáků a vnímání klíčových faktorů vzdělávání této skupiny žáků.

## 6.1 Doporučení pro další výzkum

Faktory, mezi nimiž jsme hledali rozdíly, vycházejí z námi provedeného výzkumného šetření. Považovali jsme proto za důležitější identifikovat rozdíly mezi nimi, než napříč determinantám vycházejícím z teorie. Pro další výzkumné šetření by však mohlo být porovnání původních kategorií a faktorů vzniklých po analýze dat zajímavé a přínosné. V rámci faktorové analýzy spolu významně korelují pouze některé determinanty, ve výsledných faktorech tak není zastoupeno všech 60 původních Q-typů. Jako doporučení pro případné další výzkumné šetření tak uvádíme nástin designu výzkumu zaměřeného na rozdíly v důležitosti původních kategorií a nově vzniklých faktorů (Tabulka 11):

<b>Téma výzkumu</b>	<b>Rozdíly v důležitosti determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků z pohledu teorie a praxe</b>
<b>Výzkumný problém</b>	Identifikace rozdílů mezi původními kategoriemi a faktory vzniklými empirickým poznáním
<b>Výzkumné otázky</b>	
<b>Hlavní</b>	Jaké jsou rozdíly v přisuzované důležitosti původním kategoriím vycházejících z teorie a faktory vycházejících z praxe?
<b>Dílčí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakou důležitost přisuzovali respondenti původním kategoriím vycházejícím z teorie?</li> <li>• Jaké jsou rozdíly v důležitosti původních kategorií a z výzkumného šetření vyplývajícím faktorům?</li> <li>• Jaké jsou rozdíly v důležitosti původních kategorií v závislosti na kraji, předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a délce pedagogické praxe?</li> </ul>
<b>Výzkumné cíle</b>	
<b>Hlavní</b>	Zjistit rozdíly v přisuzované důležitosti kategorií determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků vycházejících z teorie a faktorů vycházejících z výzkumného šetření

<b>Dílčí</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zjistit přisuzovanou důležitost původním kategoriím</li><li>• Porovnat důležitost kategorií a faktorů</li><li>• Identifikovat rozdíly v přisuzované důležitosti v závislosti na kraji, předchozí zkušenosti a délce pedagogické praxe</li></ul>
<b>Metody analýzy dat</b>	Popisná analýza dat výpočet průměru a směrodatné odchylky porovnání průměrů v rámci kraje, předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a délce pedagogické praxe učitelů
<b>Interpretace dat</b>	Porovnat výsledky výzkumného šetření s výsledky tohoto výzkumného šetření

*Tabulka 11: Návrh dalšího výzkumného šetření*

## ZÁVĚR

Provedené výzkumné šetření můžeme považovat za ojedinělé, jelikož se zaměřuje pouze na sociálně znevýhodněné žáky, nikoliv na žáky sociálně vyloučené či sociálně vyloučené romské žáky. Před pár lety bylo sociální znevýhodnění zakotveno legislativně jako samostatný pojem. V současné školské legislativě je pojem sociální znevýhodnění zahrnuto pod pojmem speciální vzdělávací potřeby, respektive v kontextu poslední novely Školského zákona (s platností od 1. 9. 2016) hovoříme o žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Tato novelizace se významně dotýká tématu inkluzivního vzdělávání, které současnou společnost (a také učitele) rozděluje na dva „tábory“ – pro inkluzi a proti inkluzi. V rámci této diplomové práce proto hovoříme spíše o poskytování rovných příležitostí ke vzdělávání prostřednictvím podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. I přes to se však domníváme, že respondenti řadili výzkum velmi často k problematice inkluze jako takové. Výzkumné šetření zároveň probíhalo v době, kdy byla inkluze velice aktuálním tématem. To dle našeho názoru výrazně ovlivnilo sběr dat, respektive jeho kvantitu, nikoliv kvalitu. Za další limit považujeme samotnou metodu Q-metodologie, která sice nevyžaduje vysoký počet respondentů, avšak jedná se o metodu neobvyklou a ne příliš častou, zejména pak v její online podobě. Limitujícím shledáváme také stírání rozdílů mezi pojmy sociální vyloučení a sociální znevýhodnění. Jak jsme zmínili již v teoretické části, mnoho učitelů nerozlišuje mezi těmito dvěma koncepty a považuje je za synonyma (viz. Kaleja, 2015). I přes to se však podařilo shromáždit 99 vyplněných dotazníků, jež nám poskytly cenná data pro další analýzu. Tou jsme vytvořili nejdříve pořadí všech 60 na začátku stanovených determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků a přidali jsme několik zajímavých zjištění.

Hlavním z nich je samotné zjištění nejdůležitějších determinant, které učitele ovlivňují při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Jsou jimi zejména determinanty ze strany učitele (tj. schopnost empatie a porozumění ze strany učitele a respekt učitele k individualitě žáků), ale také ze strany žáka (zájem žáka o vzdělávání). Jako nejdůležitější lze však označit také determinanty z oblasti intervence (individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem) a z oblasti úpravy prostředí (snížení počtu žáků ve třídě). Dalším hlavním zjištěním jsou determinanty, které respondenti označili jako nejméně důležité ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků. V jejich případě lze hovořit o oblasti úpravy prostředí, odkud respondenti zvolili jako nejméně důležité úpravu prostředí samotnou a jiné prostorové uspořádání

výuky. Za druhou nejméně důležitou oblast můžeme dle respondentů považovat některé determinanty ze strany učitele, konkrétně náboženství a rasová příslušnost učitele a sociální prostředí, ze kterého učitel pochází. Nejméně důležitá je také míra inkuzivity školy, která je v době psaní této práce stále velmi aktuálním tématem. Důležitost, případně nedůležitost jednotlivých determinant se však odráží také v další analýze, konkrétně ve faktorové analýze, v níž spolu některé determinanty velmi významně korelují a vytváří tak celkem osm faktorů edukace sociálně znevýhodněných žáků. Tyto faktory se dotýkají hned několika oblastí – prostředí výuky, spolupráce s odborníky, kompetencí učitele a jeho osobnostních charakteristik, specifík sociálně znevýhodněných žáků, spolupráce s nimi, apod. Zajímalo nás, jak se odlišuje důležitost těchto oblastí v závislosti na vybraných krajích, v nichž je odlišná míra ohrožení dětí, mládeže a rodin a má tak významný vliv na míru sociálního znevýhodnění, a v závislosti na délce pedagogické praxe učitele a jeho předchozí zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. V rámci výzkumného šetření se nám podařilo zjistit, zda tyto proměnné ovlivňují přisuzovanou důležitost faktorů, či nikoliv a v kontextu interpretace také vysvětlit, čím je to způsobeno.

Z těchto zjištění tak můžeme konstatovat, že oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je důležitou součástí vzdělávání obecně. Ať je již tato problematika řešena v kontextu inkluzivního vzdělávání pomocí různých podpůrných opatření či podpůrnými opatřeními samostatně, je důležité na ni nahlížet z pohledu učitelů. Ti totiž mají klíčovou roli v celém výchovně-vzdělávacím procesu a jsou jeho hybnou silou (Dytrtová, Krhutová, 2009).

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] AINSCOW, Mel, Alan DYSON a Tony BOOTH. *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge, 2006. ISBN 04-153-7279-8.
- [2] ARTILES, Alfredo J., Elizabeth B. KOZLESKI a Federico R. WAITOLLER. *Inclusive education: examining equity on five continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2011. ISBN 978-1-61250-115-4.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200802/contents/nkc20071780063\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200802/contents/nkc20071780063_1.pdf)
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.
- [5] BARTOŇOVÁ, Miroslava, Dagmar OPATŘILOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-242-0.
- [6] BRONFENBRENNER, Urie. *Ecological models of human development*, 1979. In: International Encyclopedia of Education, Vol. 3, 2nd edition. Oxford: Elsevier, 1994. Reprinted in: GAUVAIN, M. a M. COLE, et al. *Readings on the development of children*, 2nd Ed. NY: Freeman, 1993, pp. 37-43.
- [7] COOGAN, Joy a Neil HERRINGTON. Q methodology: an overview. RESEARCH IN SECONDARY TEACHER EDUCATION Vol.1, No.2. October 2011 pp. 24–28. Dostupné také z: <https://www.uel.ac.uk/wwwmedia/microsites/riste/Q-methdology-Article.pdf>
- [8] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [9] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [10] DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-040-86.
- [11] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200903/contents/nkc20091853494\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200903/contents/nkc20091853494_1.pdf)



- [12] EPSTEINOVÁ, J. L. *Spolupráce rodičů a školy*, 1992. In: ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [13] FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>
- [14] FILOVÁ, Hana, Jiří HAVEL a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Kurikulární vymezení podpory učení sociálně znevýhodněných žáků ve školních vzdělávacích programech*. In: NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido, 2009, s. 47-59. ISBN 978-80-7315-191-1.
- [15] GIDDENS, Anthony a Philip W. SUTTON. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [16] GREGER, David *Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi*. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ J., et. al. *(Ne)Rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- [17] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [18] HOŠEK, V. *Psychologie odolnosti*, 2010. [Online] Dostupné z: <http://psychoweb.cz/psychologie/psychologie-odolnosti--v--hosek--stres-uzkost-frustrace-odolnost/> [cit. 2016-12-25].
- [19] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071748709\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200711/contents/nkc20071748709_1.pdf)
- [20] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200902/contents/nkc20081834752\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200902/contents/nkc20081834752_1.pdf)
- [21] JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
- [22] KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

- [23] KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
- [24] KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Psychologie vyučování a výchovy*, 2010 [online] Dostupné z : <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/psychologie-vyucovani-psychodidaktika> [cit. 2016-11-25].
- [25] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
- [26] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200910/contents/nkc20091990516\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200910/contents/nkc20091990516_1.pdf)
- [27] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [28] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3. Dostupné také z: [http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc\\_library=UTB50&adm\\_doc\\_number=000037962&item\\_sequence=000100](http://katalog.k.utb.cz/F/?func=item-hold-request&doc_library=UTB50&adm_doc_number=000037962&item_sequence=000100)
- [29] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [30] LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-552-8.
- [31] MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. ISBN 807-18-4867-7.
- [32] MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda*. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 2008, Vol. 44, No. 2, pp. 271–294.
- [33] MATĚJŮ, Petr, Jana STRAKOVÁ et. al. *(Ne)Rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- [34] MAYER, Richard E. *Learning Environments: The Case for Evidence-Based Practice and Issue-Driven Research*. Educational Psychology Review, 2003, Volume 15,

- Issue 4, pp. 359–366. Dostupné také z: <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026179332694?LI=true>
- [35] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.
- [36] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 8021103728.
- [37] OECD. *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učitelství noviny – Gnosis, 1998.
- [38] OSN. *Úmluva o právech dítěte*. [online] New York, 1989. [cit. 2017-03-10]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>
- [39] OSN. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, 2007. [online] [cit. 2017-03-10]. Dostupné z : <http://www.mpsv.cz/cs/28419>
- [40] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- [41] PLAŇAVA, Ivo. *Komponenty a procesy fungující rodiny a manželství*. Československá psychologie, 1994, roč. 39, č. 1.
- [42] *Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se znevýhodněním*. [online] MŠMT, 2016 [cit. 2017-04-03 ] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/asistent-pedagoga>
- [43] POHNĚTALOVÁ, Yveta. *Vztahy školy a rodiny: případové studie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-626-1.
- [44] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [45] RAKOUŠOVÁ, Alena. *Metodický portál RVP: Sebehodnocení žáků*, 2008. [online]. [cit. 2016-11-25]. Dostupné také z : <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/zu/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>
- [46] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Ve znění platném od 1. 9. 2013. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/214/>
- [47] SOCIOFAKTOR, s.r.o. *Sociodemografická analýza: mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR*. [online]. c2013, [cit. 2016-11-16]. Dostupné z: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM\\_ANALYZA\\_OHROZENE\\_DETI.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM_ANALYZA_OHROZENE_DETI.pdf)

- [48] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- [49] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. MŠMT, 2014. Dostupné z <http://www.vzdelavani2020.cz/dokumenty/strategie.html>
- [50] ŠAFRÁNKOVÁ, Anna. a Vladimíra KOCOURKOVÁ. *Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic*. PEDAGOGIKA. SK, roč. 4, 2013, č. 2, s. 144 – 159. ISSN 1338-0982.
- [51] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102146011\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/201012/contents/nkc20102146011_1.pdf)
- [52] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- [53] WALLACE, Susan. *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-921207-1.
- [54] Zákon č. 561/2004 ze dne 24. 9. 2004, *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*, ve znění platném ke dni 09. 11. 2012. In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-skolskeho-zakona-a-novela-vyhlasaky-c-177-2009-sb-2>
- [55] Zákon č. 561/2004 ze dne 24. 9. 2004, *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- [56] Zákon č. 563/2004 Sb., *O pedagogických pracovnících*, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbíрка zákonů České republiky. Dostupné také z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
a kol.	a kolektiv
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
et al.	a kolektiv
event.	eventuálně
F	faktor
in	v
M	průměr (mean)
mj.	mimo jiné
např.	například
odst.	odstavec
písm.	písmeno
popř.	popřípadě
př.	příklad
příp.	případně
resp.	respektive
RVP	rámcový vzdělávací program
s.	strana
Sb.	sbírky
SD	směrodatná odchylka (standard deviance)
soc.	sociální

---

srov.	srovnání
ŠVP	školní vzdělávací program
tj.	to jest
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
viz.	vidět
vyd.	vydání
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání
§	paragraf
$\Sigma$	celkem
$\alpha$	alfa

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek 1: Znázornění sociokulturního znevýhodnění (Kaleja, 2014) .....</i>	<i>13</i>
<i>Obrázek 2: Vliv prostředí na formování osobnosti jedince (Kraus, 2008).....</i>	<i>24</i>
<i>Obrázek 3: Úroveň sociálního prostředí dítěte (Lechta, 2016).....</i>	<i>25</i>
<i>Obrázek 4: Bronfenbrennerův ekologický model rozvoje osobnosti (1979).....</i>	<i>27</i>
<i>Obrázek 5: Zapojení rodičů do života školy dle Epsteinové (1992) .....</i>	<i>30</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků a jejich kategorizace</i>	49
<i>Tabulka 2: Kvazinormální distribuce Q-třídění determinant edukace sociálně znevýhodněných žáků</i>	50
<i>Tabulka 3: Počet respondentů v jednotlivých krajích</i>	52
<i>Tabulka 4: Věkové zastoupení respondentů</i>	53
<i>Tabulka 5: Délka pedagogické praxe respondentů</i>	53
<i>Tabulka 6: Celkové pořadí vnímané důležitosti determinant</i>	58
<i>Tabulka 7: Faktorová analýza</i>	66
<i>Tabulka 8: Porovnání faktorů napříč vybranými kraji</i>	70
<i>Tabulka 9: Porovnání faktorů na základě předchozí zkušenosti se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků</i>	71
<i>Tabulka 10: Srovnání faktorů podle délky pedagogické praxe</i>	73
<i>Tabulka 11: Návrh dalšího výzkumného šetření</i>	84



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

v rámci výzkumu své diplomové práce na téma „Determinanty edukace sociálně znevýhodněných žáků na ZŠ“ bych Vás ráda požádala o vyplnění dotazníku. Výzkum se zaměřuje na determinanty ovlivňující učitele při edukaci sociálně znevýhodněných žáků 1. a 2. stupně ZŠ. Dotazník je zcela anonymní a je rozdělen do dvou částí. Neexistují v něm žádné správné ani špatné odpovědi. Jeho výsledky budou použity pouze pro účely diplomové práce. Velice si vážím všech Vašich názorů a času, který strávíte vyplněním tohoto dotazníku.

Předem Vám děkuji za Váš čas a pravdivé vyplnění.

Bc. Klára Zátopková

Z důvodu zajištění validity výzkumného šetření a sjednocení získaných dat, prosím, aby veškeré položky v dotazníku byly hodnoceny s ohledem na vymezení sociálně znevýhodněného žáka, kterého chápeme 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.*

### I. část – základní informace

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. Kraj**

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

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

- A. ANO
- B. NE

**II. část -Důležitost determinantů vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků**

V následující části Vám bude předloženo 60 determinantů, jež Vás mohou ovlivňovat při edukaci sociálně znevýhodněných žáků. Nejdříve si, prosíme, přečtěte všechny determinanty a následně je prosím rozdělte do následujících jedenácti kategorií podle důležitosti, tedy podle toho, do jaké míry si myslíte, že Vás jednotlivé determinanty ovlivňují při edukaci sociálně znevýhodněných žáků.

**Postup:**

Celkem je k dispozici 60 proměnných, které je nutné rozdělit do 11 polí podle důležitosti od shora dolů. Nahoře jsou nejvíce důležité oblasti a směrem dolů jsou méně důležité oblasti, tak jak je vnímáte Vy. V levém sloupci je uveden seznam proměnných (karet). Proměnné (karty) můžete během rozhodování přemísťovat a vracet do seznamu dle potřeby a to: Přetažením myši (kliknout, držet, přetáhnout, pustit) zařadíte výroky (karty) do jednotlivých polí dle důležitosti. Počet karet je v každém poli pevně daný, počet karet je uveden v rámečku u jednotlivých polí. Při dosažení maximálního počtu karet pole zezelená.

<ul style="list-style-type: none"><li>• Modifikace vyučovacích metod</li></ul>	I.(2)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Úprava obsahu vzdělávání</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Větší příprava učitele na výuku</li></ul>	II.(3)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Úprava prostředí</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Snížení počtu žáků ve třídě</li></ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vnitřní diferenciacie žáků ve škole</li> </ul>	III.(4)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuální vzdělávací plán u sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přítomnost asistenta pedagoga</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Úprava časového uspořádání výuky</li> </ul>	IV.(7)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jiné prostorové uspořádání výuky</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Volba vhodného pracovního místa pro žáka, popř. celková úprava zasedacího pořádku třídy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cílené utváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci sociálně znevýhodněných žáků</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuální práce se sociálně znevýhodněným žákem</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperativní učení</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupinová práce podporující komunikaci</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Řád a atmosféra třídy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autentičnost učitele v jednání s žákem</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost empatie a porozumění ze strany učitele</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komunikační dovednosti učitele</li> </ul>	V.(9)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respekt učitele k individualitě žáků</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzdělání a kvalifikace učitele</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuální přístup učitele k sociálně znevýhodněným žákům</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociální prostředí, ze kterého pochází učitel</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost učitele zaujmout žáky</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociální cítění učitele ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zkušenost učitele se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků</li> </ul>	VI.(10)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autentičnost učitele v jednání s rodiči sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerance učitele (myšleno ve vztahu k odlišným kulturám a sociálnímu prostředí žáka)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duševní hygiena učitele</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Náboženství a rasová příslušnost učitele</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Víra učitele ve smysluplnost</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Odolnost učitele vůči stresu</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Důslednost učitele ve výchovných požadavcích</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respektování individuality sociálně znevýhodněných žáků</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vedení žáků ke vzájemné toleranci a respektu</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost učitele podporovat rovnocenné postavení všech dětí</li> </ul>	VII.(9)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Schopnost učitele formulovat jasné a srozumitelné pokyny</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zájem žáka o vzdělávání</li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivace sociálně znevýhodněných žáků</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zážitek úspěchu u sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Osobnostní vlastnosti sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenzivní práce s třídním kolektivem</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Víra žáka v možnosti ovlivnit situaci, ve které se nachází</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdravé sebehodnocení žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzdělanostní aspirace sociálně znevýhodněných žáků</li> </ul>	VIII.(7)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intenzivní a efektivní spolupráce s rodinou sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzájemná důvěra mezi učitelem a sociálně znevýhodněným žákem</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vzájemná důvěra mezi učitelem a rodinou sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stanovení jasných pravidel komunikace školy s rodiči sociálně znevýhodněného žáka</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Míra inkluzivity školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiální vybavenost třídy / školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podpora ze strany ředitele a kolegů (dobré pracovní prostředí, kolektiv)</li> </ul>	IX.(4)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jednotná filozofie školy</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pozitivní školní klima</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existence modelů chování, které jsou pro žáky vhodné k napodobení (učitelé, vrstevníci)</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systém jasných sankcí při nedodržení nastavených pravidel</li> </ul>	X.(3)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spolupráce s odborem sociálně-právní ochrany dětí</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přítomnost speciálního pedagoga ve škole</li> </ul>	XI.(2)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Přítomnost školního psychologa ve škole</li> </ul>	