

Empirická studie

PETR ŠAFRÁNKOVÁ, A., HUMENSKÁ, T. 2017. Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 2, s. 47–72. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/life1e2017070247>.

Príspevek redakce obdržela: 8. 1. 2017.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 15. 6. 2017.

POSTOJOVÁ ORIENTACE UČITELŮ VE VZTAHU K SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝM ŽÁKŮM A JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ

Anna Petr Šafránková, Tereza Humenská

Abstrakt: Učitel zaujímá v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků s perspektivou inkluzivního vzdělávání významné postavení. Studie se zaměřuje na oblast vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, resp. jejím cílem je prezentovat výsledky výzkumného šetření zaměřeného na zjištění postojové orientace učitelů Pardubického, Libereckého a Ústeckého kraje ($n = 122$) ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, a dále se snaží zjistit, zda existuje vztah mezi postojovou orientací učitelů a krajem, jejich věkem, dobou praxe, skutečností, zda mají či nemají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, a jejich vnímanou vlastní účinností. Za účelem dosažení výzkumného cíle byla využita metoda dotazníku s položkami Likertova typu a výzkumný nástroj Teacher self-efficacy. Získaná data byla podrobena faktorové analýze, pro ověření vztahu mezi jednotlivými proměnnými byla využita analýza rozptylu ANOVA, Kruskal-Wallis test, Man-Whitney test a Pearsonův koeficient korelace. Bylo zjištěno, že učitelé hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků spíše negativně, naopak spíše pozitivně hodnotí možnosti redukovat či překonat jejich znevýhodnění pramenící z rodinného prostředí, z něž pocházejí, a také spíše pozitivně vnímají vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků. Postojová orientace učitelů nesouvisí s předchozí zkušeností učitelů se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, s délkou jejich praxe ani s krajem, ve kterém učitelé působí. Naopak byl prokázán vztah mezi jejich postojovou orientací, věkem a vnímanou vlastní účinností.

Klíčová slova: sociálně znevýhodnění žáci, Teacher self-efficacy, Likertovy škály, postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání, inkluzivní vzdělávání

Teachers' Attitudinal Orientation Towards the Socially Disadvantaged Students and their Education

Abstract: In the context of education of socially disadvantaged pupils and the perspective of inclusive education, the teacher occupies a significant position. The presented study focuses on the issue of education of socially disadvantaged pupils, respectively its aim is to present results of the research survey focused on the attitudinal orientation of teachers in Pardubice, Liberec and Ústí nad Labem regions ($n = 122$) towards the socially disadvantaged pupils. Further, its goal is to find out whether there exists a relation between the teacher's attitudinal orientation and the region, his/her age, the length of the teaching experience, his/her experience with socially disadvantaged pupils education and their self-efficacy. In order to achieve research goals the Likert-type questionnaire method was used and as a research tool Teacher self-efficacy. The obtained data were subjected to factor analysis, in order to verify the relation between individual variables ANOVA was used, further Kruskal-Wallis test, Mann-Whitney test and Pearson correlation coefficient were used. It was found out that teachers evaluate the group of socially disadvantaged pupils rather negatively, on the other hand, they evaluate the possibility to reduce or overcome their disadvantage originating from the family environment they come from rather positively and also they perceive the relationship between the school and the socially disadvantaged pupils rather positively. The teachers' attitudinal orientation is not related to the previous experience with the education of socially disadvantaged pupils, the length of their teaching experience and region where the teachers work. On the contrary, the relation between teachers' attitudinal orientation and age and self-efficacy was proved.

Key words: socially disadvantaged pupils, Teacher self-efficacy, Lickert scales, attitudinal orientation of teachers towards socially disadvantaged pupils and their education, inclusive education

Problematika vlivu sociálně znevýhodněného rodinného prostředí na vzdělávání dětí se v kontextu tzv. rovných vzdělávacích příležitostí stala s různou mírou intenzity předmětem zájmu jednotlivých zemí evropského

prostoru¹ již v šedesátých letech 20. století² (např. Douglas, 1964; Bernstein, 1961, aj.). Toto téma bylo v následujících desetiletích více či méně dále řešeno v dialogu jednotlivých vzdělávacích politik, ekonomických analýz, ale také výzkumných prací na poli nejenom pedagogickém, ale např. i sociologickém.

V oblasti sociologických a pedagogických výzkumů se v rámci českého prostředí lze setkat s řadou podnětných výzkumů³ (Klapko, 2016; Němec et al., 2012; Simonová, 2011, 2008; Katrňák, 2004; Tuček, 2003; Večerník, 1998; Matějů, Řeháková, 1992, aj.) jež se z různých úhlů pohledu zabývají otázkou vzdělávání dětí, pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího rodinného prostředí.

Podobně jako v zahraničí i česká vzdělávací politika v průběhu vývoje reflektovala potřebu řešit „nerovné příležitosti ve vzdělávání“, kdy se v současné době s daným tématem setkáváme především v rámci konceptu inkluzivního vzdělávání⁴, jehož těžištěm je hledání optimálního vztahu mezi žákovskou diverzitou a vzdělávacími nabídkami a možnostmi, resp. hledání optimálních podmínek pro zhodnocování žákovské diverzity, jež chápeme jako cestu k vyšší kvalitě vzdělávání (Kasíková, Straková et al., 2011, s. 19). Z hlediska paradigmatu inkluzivního vzdělávání je to právě školní prostředí, jež může být významným determinantem ovlivňujícím úspěšnou edukaci sociálně znevýhodněných žáků (Matuška, 2010, s. 121–123). Školní prostředí můžeme z hlediska edukace nejenom uvedené specifické skupiny žáků

¹ Nejednalo se o problematiku řešenou pouze v rámci evropského prostoru, ale za zmínku stojí i snahy o rovné vzdělávací podmínky ve Spojených státech amerických, kdy v šedesátých letech 20. století pod vedením amerického sociologa Colemana vznikla výzkumná zpráva, známá jako *Coleman report*, která nese název *Rovnost příležitosti ke vzdělání – Equality of Educational Opportunity*. Tato studie mimo jiné dokázala, že studenti pocházející z menšinových skupin nebo z finančně chudého či segregovaného rodinného prostředí jsou natolik ovlivněni svým původem, že častěji dosahují horších vzdělávacích výsledků než jejich spolužáci (Coleman, 1966, s. 325). Podobně se této problematice věnovala zpráva v gesci anglického Ústředního poradního výboru pro vzdělávání (Central Advisory Council for Education) s názvem *Children and their Primary Schools (Children ...)*, 1967). Obě zprávy jsou známé nejenom rozbořením vlivu rodinného prostředí na vzdělávací výsledky žáků, ale šly ve svém zkoumání ještě dále, neboť se věnovaly vztahu vstupů (zdroje školy a charakteristiky žáků) a výstupů (standardizované výkonové testy) (Ježek, 2007, s. 16). Vzhledem k zaměření předkládané studie se nebudeme hlouběji zabývat jednotlivými aspekty vzdělávacích politik, nicméně poukazujeme na potřebu chápání dané problematiky v holistickém kontextu.

² V tomto období je daná problematika řešena především perspektivou teorií lidského kapitálu, resp. myšlenkou vztahu investice do lidských zdrojů (např. formou vzdělávání) a konkurenceschopnosti s cílem zvýšení produktivity (Becker, 1964).

³ Záměrně nebudeme uvádět přehled jednotlivých výzkumných prací autorů napříč historickým vývojem, uvádíme pouze některé, které významně přispěly k rozvoji dané problematiky oddevadesátých let 20. století.

⁴ Viz novela školského zákona platná od 1. 9. 2016 (§ 16, 16a, 16b).

vnímat v průsečíku modelu, postihujícího edukační proces jako vztah mezi třemi fundamentálními elementy (žák–učitel–učivo). V tomto modelu ve vztahu k předkládané studii akcentujeme především osobnost učitele jako významného aktéra vzdělávání žáků pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího rodinného prostředí. V tomto kontextu a s perspektivou tzv. učitelova pedagogického myšlení (*teacher's beliefs*) se v rámci této studie zaměřujeme na postojovou orientaci učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků a dále na jejich vnímanou účinnost v kontextu edukace této specifické skupiny žáků.

1 Teoretická východiska

1.1 Specifika vymezení žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí

Na základě výše uvedených vybraných výzkumů je zřejmé, že problematika vlivu rodinného prostředí na následné vzdělávání dětí je zcela neopominutelná. Významným se v tomto kontextu stává samotné vymezení pojmu „sociální znevýhodnění“. Tento termín je mnohdy spojován s pojmem „sociální vyloučení“ (*social exclusion*), jenž má prokazatelně funkcionální dopad na všechny otázky týkající se vzdělávací trajektorie žáků, studentů a jejich rodičů, kteří žijí v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo v lokalitách, které jsou sociálním vyloučením ohroženy⁵ (Kaleja, 2015, s. 9). Obecně je možné „znevýhodnění“ chápat jako relativní pojem, který je vždy vymezen ve vztahu k jiným jedincům, neboť pouze tak lze hovořit např. o „nerovných podmínkách, přístupech“ apod.⁶ Těžištěm vymezení „znevýhodnění“ je tedy určitý hodnotící soud (OECD, 1998, s. 139). Podobně může být znevýhodnění chápáno jako stav, kdy určitý jedinec (popř. skupina) v důsledku své přirozenosti a odlišnosti není vnímán rovnocenně ve vztahu k ostatním členům dané společnosti (Koldinská, 2010, s. 6). Pojem „znevýhodněný“ je z lexikálního hlediska adjektivum, což samo o sobě může evokovat, že se jedná o charakteristiku určité „kvality“ jedince či skupiny, což však není

⁵ Dítě vyrůstající v situaci sociální exkluze zahajuje vzdělávací trajektorii odlišným způsobem, neboť se rozvíjí v prostředí, jež se vyznačuje nízkým socioekonomickým statusem a bývá zpravidla spjata s nižší úrovní vzdělání rodičů, jejichž odlišné společensko-kulturní a jazykové kompetence mnohdy vybočují z obecně uznávaných norem. Dochází tedy k tomu, že „modely, se kterými se dítě ve svém mikrosociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněné“ (Kaleja, 2015, s. 11).

⁶ Otázkou pojetí rovnosti v přístupu ke vzdělávání a rovnosti podmínek ve vzdělávání se blíže zabývá Greger (2006).

zcela korektní. V tomto případě se jedná pouze o označení jedince pocházejícího z prostředí, jež ho znevýhodňuje v kontextu (zejména) majoritní společnosti. Podobně, jako je tomu u vymezení sociální exkluze, kterou obecně můžeme chápat jako omezení přístupu k příležitostem a redukci schopností potřebných k využití těchto možností (viz např. Hayes, Gray, Edwards, 2008), lze i sociální znevýhodnění chápat jako stav, který brání jedinci (popř. skupině) v adekvátním naplňování jeho potenciálu ve smyslu odepření přístupu (*access*) k určitým zdrojům či mechanismům oproti ostatním jedincům. Překonávání „znevýhodnění“ v tomto kontextu znamená eliminaci či zmírňování daných „překážek“.

Označení „sociálně znevýhodněný žák“ bylo využíváno zejména v rámci dokumentů vzdělávací politiky, kdy do 31. 8. 2016 byl za tohoto žáka označován jedinec, jenž pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením a je ohrožen sociálně patologickými jevy, jedinec, u něhož byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, popř. azylant a účastník řízení o udělení azylu na území České republiky (§ 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb.). Podobně se vymezení této skupiny věnoval Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Specifikoval tyto žáky jako jedince, kteří díky primární socializaci v rodinném prostředí mohou mít internalizované odlišné hodnoty, normy a kulturní vzorce, projevující se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, vztahu ke vzdělávání apod., a dále také jedinci, kteří jsou ohroženi sociálně patologickými jevy (*Rejstřík...*, 2016). Postupně se však v dikci novely školského zákona a v souladu s inkluzivní filozofií (srov. McDermott, Edgar, Scarloss, 2011⁷) upustilo od vymezení na základě označení (*label*) „sociálně znevýhodněný žák“ a hovoří se o jedinci s potřebou určité míry podpory, resp. podpůrných opatření. Těmito podpůrnými opatřeními se rozumí úprava ve vzdělávání a školských službách odpovídající kulturním nebo jiným životním podmínkám žáků (§ 16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb.).

Základním mechanismem vzniku sociálního znevýhodnění je bezpochyby primární socializace jedince v daném prostředí, v jejímž rámci dochází k usměrňování a k přizpůsobení jedincových vzorců chování, hodnot, standardů, norem, dovedností a návyků, postojů a motivů směrem k jejich žádoucím charakteristikám v konkrétní společnosti (Hogg, Vaughan, 2011, s. 274). V případě sociálně znevýhodněných je prostředí, ve kterém probíhá primární socializace, významným faktorem vzniku jejich znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání spolu s jedinci bez tohoto znevýhodnění.

⁷ Uvedení autoři polemizují o nebezpečí užívání označení (*label*), jež nemusí nutně reflektovat skutečnost, stává se tedy pouze nálepkou, která může mít v kontextu vzdělávání negativní následky na jedince (viz výše otázka přisuzování vlastností aj.).

Obecně lze tedy sociální znevýhodnění chápat ve třech základních rovinách: 1) stav selhání rodinného prostředí, ve kterém jedinec žije, čímž je ohrožen socializační proces; 2) důsledek nedostatečně nebo neadekvátně podnětného prostředí a faktorů, které přímo nesouvisejí se selháním socializačního procesu; 3) stav nízkého sociálního statusu jedince ve společnosti z různých příčin (Šafránková, Kocourková, 2013, s. 145). První uvedená rovina sociálního znevýhodnění vnímá jako významné ve vztahu ke vzniku sociálního znevýhodnění porušení kvality primární socializace. V tomto smyslu Makariusová (1998, s. 106) hovoří o deficitní socializaci, v jejímž rámci proces socializace neproběhl úspěšně v důsledku nepříznivých podmínek, a socializaci deviantní, která probíhá v antisociálním smyslu, kdy jedinec si osvojuje hodnoty a normy neodpovídající morálním hodnotám a zákonným normám určité společnosti. Vlivem nežádoucích podnětů v rámci deviantní socializace (desocializace) může docházet v chování jedince k odchýlkám od obecně uznávaných norem (Kraus, 2008, s. 60). Dále se v tomto kontextu hovoří o vzniku sociálního znevýhodnění vlivem nízkého socioekonomického statusu rodiny (SES) (Conger, Dogan, 2007; Clegg, Ginsborg, 2006; Kellaghan, 1997, aj.). V průběhu let byla realizována řada výzkumů (v českém i zahraničním prostředí), zaměřujících se na hledání vztahu mezi sociálním znevýhodněním (daným nízkým SES rodiny) a vzdělávacími výsledky žáků, uvažujících o SES z hlediska vzdělání rodičů (často zdůrazňované vzdělání matky) a zaměstnání rodičů (např. Simonová, 2008; Matějů, Straková, 2006; Katrňák, 2004; Duncan, Brooks-Gunn, Klebanov, 1994; Huston et al., 1994; Matějů, Řeháková, 1992, aj.). Významným faktorem, který bývá často uváděn spolu s již výše uvedenými proměnnými, je ekonomická situace rodiny (v některých případech je charakterizována příjmem rodiny) (Adams, Ramey, 1980), chudobou (např. Patterson, Kupersmidt, Vaden, 1990), ale také poměrem mezi příjmem a potřebami jedinců. Podobně se můžeme setkat s řadou mezinárodních výzkumů zaměřujících se na vztah SES rodiny a vzdělávacích výsledků žáků (viz např. výzkum PISA⁸). Druhá rovina mechanismu sociálního znevýhodnění (někdy chápaná jako subrovina výše uvedené) je dána tzv. subtilnějšími faktory, např. vlivem rodičovské podpory (v oblasti domácí přípravy, motivace ve vzdělávání, vzdělávacích aspirací, oceňování úspěchů, neidentifikování kritických míst a problémů ve školní docházce; v neposlední řadě tito rodiče nemusí probouzet u svých dětí touhu po vzdělá-

⁸ V rámci tohoto výzkumu bylo zjištěno, že žáci pocházející ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí mohou mít až dvojnásobnou pravděpodobnost menší úspěšnosti ve vzdělávání (OECD 2012, s. 11). V českém edukačním prostředí byla zjištěna úzká souvislost mezi SES rodiny žáka a jeho výsledky v čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti (Palečková, Tomášek, 2013).

ní aj.) (např. Desforges, Abouchaar, 2003). Třetí rovina je spojená s odlišným mechanismem primární socializace a akulturace. Vágnerová (2005, s. 287) uvádí, že tito jedinci jsou znevýhodněni pouze v určitém společenském kontextu, neboť jsou členy určité minority, jež se od majoritní společnosti liší specifickými charakteristikami (např. jinou identitou, jazykem, stylem života apod.).

Na základě výše uvedených charakteristik lze v obecné rovině uvést, že žákem se sociálně znevýhodněním je jedinec: 1. žijící v rodinném prostředí, jež ho nedostatečně podporuje v oblasti vzdělávání, popř. v přípravě na vzdělávání (např. z důvodu nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, nevnímání vzdělání jako hodnoty, konfliktů v rodině aj.); 2. jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují, což narušuje komplementaritu role školy v oblasti vzdělávání daného žáka; 3. žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálně vyloučením ohrožených; 4. jehož znevýhodnění pramení z jeho příslušnosti k odlišnému etnickému či národnostnímu původu, což se projevuje na jeho internalizovaných hodnotách odlišných od hodnot majoritní společnosti, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Felcmanová, Hrabová, 2015, s. 9).

Je tedy možné konstatovat, že škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi pestrá (od kulturní, náboženské a jazykové odlišnosti, zanedbaného zevnějšku, internalizovaných odlišných hodnot až po chudobu a dysfunkčnost rodiny apod.). V tomto kontextu je třeba zdůraznit, že jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se navzájem prolínají a doplňují a mohou nabývat různé intenzity a trvání (Felcmanová, Hrabová, 2015).

Vzhledem k uvedeným specifickým vymezení jedince pocházejícího ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí je zřejmé, že samotné vymezení této skupiny žáků není zcela jednoduché⁹.

Na tomto místě je však nutné uvést, že pro účely této studie (resp. realizovaného výzkumného šetření) chápeme 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).

⁹ Paradigmatem inkluzivního vzdělávání (srov. např. Artiles, Kozleski, Waitoller, 2011) není explicitní vymezení skupin zcela žádoucí, nicméně pro účely výzkumného šetření bylo zapotřebí danou skupinu vymežit.

1.2 Učitelovo vnímání sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání

Pajares (2002, s. 316) vymezuje přesvědčení (*beliefs*) jako „jedincovo posouzení pravdivosti či nepravdivosti určitého jevu“, popř. můžeme toto přesvědčení chápat jako „soubor vzájemně propojených přesvědčení“ (McAlpine, Eriks-Bropky, Crago, 1996, s. 392). Bandura (1997) podobně uvádí, že přesvědčení směřuje naše cíle, emoce, rozhodnutí a aktivity. Obecně tedy lze uvést, že přesvědčení učitelů může vzhledem k tomu, že vytváří jakýsi rám jejich činnosti (např. vytyčení cílů, rozhodnutí apod.), usnadnit nebo bránit samotné pedagogické činnosti (Fives, Gill, 2015). V rámci edukačního prostředí jsou to právě učitelé, jejichž jednání je závislé mimo jiné na jejich implicitním, popř. explicitním souboru názorů, profesních idejí, přesvědčení či postojů a očekávání¹⁰ k různým aspektům vzdělávání. Obecně můžeme říci, že přesvědčení učitelů jsou subjektivní a individuální, relativně neuvědomovaná, reflektují osobní vnímání a hodnocení a mají řadu funkcí (např. projektivní, selektivní, motivační, regulační, konativní aj.) (srov. Vališová, Kasíková, 2011; Lundeberg, Levin, 2003). Fives a Buehl (2012) dále uvádějí, že přesvědčení učitelů (zahrnující pedagogické, epistemologické přesvědčení a přesvědčení o sobě samém) mají vliv na vysvětlování jejich zkušeností, na řešení problémů, se kterými se setkávají, a jsou vodítkem pro opatření, která přijímají. Přesvědčení učitelů je optikou Průchy (Průcha, 2002, s. 195) chápáno jako komplex, který může být společný pro celou profesní skupinu, nicméně je taktéž z části individuální (tj. každý učitel disponuje vlastním přesvědčením/pojetím). Zkoumanými charakteristikami tohoto fenoménu bývají mimo jiné analyzovány následující oblasti (srov. Průcha, 2002, s. 196): učitelova vnímaná vlastní účinnost, např. ve vztahu ke školním výsledkům žáků (např. Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy, 1998; Ashton, Webb, 1986; Gibson, Dembo, 1984, aj.), vnímaná vlastní účinnost žáků (Anderson, Greene, Loewen, 1988) a úroveň motivace žáků (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989), kulturní diverzita (Gay, 2015) a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluze (Kiely et al., 2015). Jak již bylo výše uvedeno, učitelovo přesvědčení se může zaměřovat na různé aspekty pedagogické reality. Ačkoli by bylo bezpochyby přínosné studovat všechny tyto aspekty, v naší studii se zaměřujeme na přesvědčení učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům.

V tomto kontextu se v českém edukačním prostředí setkáváme například s výzkumem Heluse a Pelikána (in Šafránková, Kocourková, 2013), kteří

¹⁰ Pajares (2002) předkládá vymezení přesvědčení jako postoje, hodnoty, úsudky, názory, představy, ideologie, vnímání, koncepce, dispozice, implicitní teorie, explicitní teorie, osobní teorie a osobní praktické znalosti.

hovoří o tom, že přesvědčení učitelů o určité skupině žáků nemusí být vždy dáno tím, jací reálně tito žáci jsou, popř. jakých výsledků dosahují, ale jedná se o konstrukt, jenž je založen mimo jiné na konfrontačních faktorech (tj. všechny intervenující faktory, které vznikají na základě srovnání, a to buď na základě zkušenosti, nebo na základě očekávání, a dále na faktorech souvisejících s obecným vnímáním a na iracionálních faktorech, jako je např. sympatie, antipatie aj.). V tomto kontextu se některé výzkumy (např. Natriello, Dornbusch, 1984, aj.) zabývají vlivem barvy pleti, etnicity, pohlaví, popř. příslušnosti k socioekonomické vrstvě, na učitelovo očekávání a hodnocení žáků.

Domníváme se, že právě přesvědčení učitelů (jejich postojová orientace) o sociálně znevýhodněných žácích může výrazně ovlivnit, jak bude učitel přistupovat k danému žákovi/žákům, jaký bude jejich úsudek o sobě samých, a celkově může ovlivnit celý edukační proces.

1.2.1 Vnímaná vlastní účinnost učitele ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Vedle přesvědčení učitelů o sociálně znevýhodněných žácích je možné uvažovat také o vnímání jejich vlastní účinnosti¹¹, jež může ovlivňovat nejenom přesvědčení učitelů o dané skupině žáků (srov. Buell et al., 1999), ale také např. školní výsledky žáků (např. Ashton, Webb, 1986), úroveň motivace žáků (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989) aj. Vnímaná vlastní účinnost učitelů se stala předmětem mnoha výzkumů (jak zahraničních, tak v rámci českého edukačního prostředí). Bylo zjištěno, že učitelé s vyšší mírou vnímané vlastní účinnosti vnímají pozitivně žákovskou diverzitu a stejně tak jsou přesvědčeni, že zvládnou náročné situace a požadavky, které se objevují v rámci vzdělávání specifické skupiny žáků. Tito učitelé mají obecně tendenci využívat nové přístupy a metody, jež žáky podporují (srov. Petr Šafránková, Hrbáčková, 2016; Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011). V tomto smyslu je možné předpokládat, že učitelé s vyšší mírou vnímané vlastní účinnosti budou nejenom pozitivněji vnímat žáky pocházející ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí, ale budou také v rámci své činnosti využívat ve větší míře podpůrná opatření, jež umožňují těmto žákům eliminovat či překonat dané znevýhod-

¹¹ Tento koncept byl původně použit A. Bandurou v rámci sociokognitivní teorie, resp. v kontextu triadického recipročního determinismu. Základem konceptu *self-efficacy* je podle Bandury (Bandura, 1997, s. 2) skutečnost, že úroveň lidské motivace a chování je založena spíše na tom, v co jedinci věří (na jejich přesvědčení) než na jejich objektivních schopnostech. Přesvědčení o vlastní účinnosti je tedy základem toho, jak se lidé cítí, myslí, a také je úzce spjato s motivací, neboť úsudek o vlastních kapacitách patrně ovlivní očekávání z hlediska budoucího chování (srov. Pajares, 2002).

nění. Důvodem je především víra učitele ve své vlastní schopnosti, na jejichž základě dokáže více využít své profesní vědomosti, schopnosti a zručnost, a to bez ohledu na své skutečné kompetence. Dokáže tedy lépe odolávat stresovým situacím (Gillernová, Kebza, Rymeš, 2011, s. 156–157). Naopak učitelé s nízkou mírou vnímané vlastní účinnosti nemusí pozitivně přijímat žákovskou diverzitu (např. proto, že se cítí být nedostatečně kompetentní) (srov. Bender et al., 1995). Učitelé s nízkou mírou vnímané vlastní účinnosti mohou rezignovat na podporu sociálně znevýhodněných žáků, neboť se domnívají, že mohou udělat jen velmi málo, pokud jsou žáci nemotivovaní (Gibson, Dembo, 1984).

Na základě vnímané vlastní účinnosti učitelé rozhodují o všem, co bude ve třídě probíhat, jedná se tedy o významnou autoregulační činnost (Gavora, Majerčíková, 2012). Pokládáme za důležité zdůraznit, že vnímaná vlastní účinnost učitelů představuje pouze vlastní přesvědčení o jejich schopnostech, nejedná se tedy o jejich skutečnou zdatnost.

Na základě výše uvedeného nás mimo jiné zajímá, zda přesvědčení učitelů o sociálně znevýhodněných žácích souvisí také s vnímanou vlastní účinností učitele.

2 Výzkumné šetření

Cílem studie je prezentovat výsledky výzkumného šetření, jež se zaměřovalo na zjištění, jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky v kontextu jejich edukace, resp. nás zajímalo, jaká je postojeová orientace učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků.

Dále jsme se zabývali tím, zda existuje vztah mezi postojeovou orientací učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků a vnímanou vlastní účinností učitelů, krajem, ve kterém respondenti působí, délkou jejich pedagogické praxe, věkem a předchozími zkušenosti se vzdáváním sociálně znevýhodněných žáků. Předpokládáme, že učitelé s vyšší mírou vnímané vlastní účinnosti mohou vnímat skupinu sociálně znevýhodněných žáků odlišně (např. Petr Šafránková, Hrbáčková, 2016; Buel et al., 1999, aj.); dále předpokládáme, že jejich pedagogické zkušenosti, věk, popř. kraj, ve kterém učitelé působí, a jejich předchozí zkušenost (viz např. Allportova kontaktní hypotéza) může mít také vliv na jejich postojeovou orientaci ve vztahu k dané skupině žáků a jejich vzdělávání.

V našem výzkumném šetření jsme se tedy zaměřili na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. Jak učitelé vnímají sociálně znevýhodněné žáky a jejich edukaci?

2. Jaká je souvislost mezi postojovou orientací učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků a vnímanou vlastní účinností učitelů?
3. Jaký je rozdíl mezi postojovou orientací učitelů ve vztahu k edukaci sociálně znevýhodněných žáků v závislosti na kraji, kde učitelé působí, délkou pedagogické praxe, věkem učitelů a skutečností, zda mají či nemají zkušenost se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.

Výzkumný soubor tvořilo 122 respondentů (21 mužů a 121 žen) z vybraných krajů, z toho z Ústeckého kraje 48, z Libereckého kraje 35 a z Pardubického kraje 39 učitelů. Výběr krajů byl záměrně zvolen ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům s pomocí sociodemografické analýzy (*Sociologická . . .*, 2013, s. 429), která určuje míru ohrožení dětí z hlediska tří dimenzí (demografické a sociální prostředí, ekonomická aktivita, neúplnost a nefunkčnost rodiny). Výběrový výzkumný soubor byl sestaven na základě prostého náhodného výběru. Námi vybrané kraje byly rozděleny do okresů podle samosprávných krajů. Z každého okresu byly náhodně vylosovány čtyři školy, které byly požádány o vyplnění dotazníku. Internetový dotazník byl zasílán na e-mailové adresy škol, které jsou dostupné z adresáře Ministerstva škol a školských zařízení, zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (*Rejstřík . . .*, 2016). Všem ředitelům vybraných škol byla zaslána žádost o vyplnění dotazníkového šetření. Zároveň byli požádáni o přeposlání odkazu všem učitelům působícím na dané škole v daném školním období.

Nejvíce zastoupenou skupinou byli učitelé ve věkovém rozmezí od 46 do 60 let (59 učitelů) a dále učitelé ve věkovém rozmezí 36–45 let (36 učitelů). Nejméně zastoupenou skupinou byli učitelé do 35 let (21 učitelů) a nad 61 let (6 učitelů). Nejméně zastoupenou skupinou byli rovněž učitelé s délkou praxe 1–5 let (16 učitelů, 13,1 %), dále byli zastoupeni učitelé s délkou praxe 6–15 let (22 učitelů, 18 %) a nejvíce bylo učitelů s délkou praxe 16 a více let (84 učitelů, 68,9 %). Z celkové počtu ($n = 122$) mělo 107 učitelů (87,7 %) za posledních deset let zkušenosti v rámci své pedagogické praxe se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, naopak 15 učitelů (12,3 %) tuto zkušenost v době vyplnění dotazníku nemělo.

3 Výzkumné metody

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníku, který se zaměřil na dvě oblasti. První oblast se týkala zjištění, jak učitelé vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků (zjištění postojové orientace ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a k jejich edukaci) a vybrané aspekty jejich vzdělávání. Pro účely tohoto zjištění byl využit výzkumný nástroj vlastní konstrukce. Byl inspirován výzkumnými nástroji, které se zaměřují

na podobné téma (např. Šafránková, Kocourková, 2013; Potměšil, 2010, aj.). Bylo využito 19 položkového dotazníku Likertova typu, kdy respondenti vyjadřovali na šestibodové škále míru souhlasu s danou charakteristikou od „úplně souhlasím“ (6) až po „vůbec nesouhlasím“ (1), tzn. čím vyšší bodové skóre, tím pozitivněji vnímají danou skupinu žáků a aspekty jejich vzdělávání. Před analýzou daného výzkumného nástroje byly reverzibilní položky (č. 1, 2, 3, 5, 6, 12, 13, 14, 15) přepólovány. Získaná data byla podrobena faktorové analýze rotace normalizovaný VARIMAX s faktorovou zátěží větší než 0,40 s pomocí počítačového programu STATISTICA 12. Pro ověření vhodnosti užití faktorové analýzy byla využita Kaiserova-Meierova-Olkinova míra (KMO), kdy v našem případě dosahovalo hodnoty 0,66, a dále sutinový graf (tzv. *scree plot*). Tři položky byly z důvodu nízké hodnoty komunity anebo proto, že zapadaly současně do dvou faktorů, vyřazeny (4, 7, 9, 11, 13, 18). Faktorová analýza prokázala existenci tří faktorů, které vysvětlují 48 % variance.

Faktor 1 zahrnuje sedm položek (1, 2, 3, 6, 12, 14, 15) s faktorovou zátěží od 0,699 po 0,566 a celkově vysvětluje 22 % variance. Zjišťuje, jak učitelé vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků, jaké jsou podle učitelů charakteristiky této specifické skupiny a jak se projevují ve školním prostředí. Tento faktor byl pojmenován „charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků“.

Faktor 2 obsahuje tři položky (8, 10, 17) a celkově vysvětluje 15 % variance. Faktorová zátěž položek v tomto faktoru je od 0,694 do 0,575. Zjišťuje obecné představy učitelů o vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu jejich edukace z hlediska učitelova přesvědčení o možnosti překonat či redukovat jejich znevýhodnění. Faktor 2 byl proto pojmenován „možnosti překonání či redukování sociálního znevýhodnění žáků“.

Faktor 3 zahrnuje tři položky (5, 16, 19) s faktorovou zátěží od 0,734 po 0,587 a celkově vysvětluje 11 % variance. Měří vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků v kontextu školního prostředí, resp. to, jak učitelé vnímají danou skupinu žáků v kontextu edukačního prostředí z hlediska aktivity jednotlivých subjektů školního prostředí. Tento faktor byl pojmenován „vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků“.

Vnitřní konzistence 13 položkového dotazníku byla měřena pomocí Cronbachova koeficientu a dosahovala $\alpha = 0,627$.

Pro zodpovězení výše uvedené výzkumné otázky č. 2 byl v rámci výzkumného šetření využit také standardizovaný výzkumný nástroj *Teacher Efficacy Scale* (TES). Představuje sebehodnoticí nástroj, s jehož pomocí učitelé vyjadřují své přesvědčení o zdatnosti řešit určité vyučovací situace. Skládá se ze 16 škálových položek Likertova typu, kdy respondent vyjadřuje

míru souhlasu s danou charakteristikou. Autory dotazníku jsou Gibsonová a Dembo (Gibson, Dembo, 1984), pro potřeby našeho výzkumného šetření byl využit dotazník TES, jenž byl v českém prostředí přeložen a adaptován Gregerem (2011).

Výzkumný nástroj byl podroben faktorové analýze za využití rotace normalizovaný VARIMAX s faktorovou zátěží větší než 0,30. Pomocí faktorové analýzy byla potvrzena dvoufaktorová struktura standardizovaného dotazníku TES. Dva extrahované faktory vysvětlují 47,1 % variance.

Faktor 1 zahrnuje deset položek (6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) s faktorovou zátěží od 0,768 po 0,460 a vysvětluje 26,9 % variance. Tento faktor měří *učitelovo přesvědčení o svých schopnostech* (PTE), resp. do jaké míry učitelé věří ve své schopnosti ovlivnit učení a chování žáků.

Faktor 2 zahrnuje šest položek (1, 2, 3, 4, 5, 7) s faktorovou zátěží od 0,780 po 0,566 a vysvětluje 20,2 % variance. Zjišťuje tzv. *potencialitu vyučování vnímané učitelem*, tj. do jaké míry je podle názoru učitele možné na základě vyučování překonat anebo alespoň redukovat nepříznivé činitele ležící mimo učitele, např. slabé schopnosti žáka, jeho nepříznivé rodinné prostředí aj. Cronbachovo alfa pro výzkumný nástroj TES dosahuje $\alpha = 0,759$, což značí středně silnou vnitřní konzistenci.

Za účelem zodpovězení výzkumných otázek byla využita kombinace několika výzkumných metod. Za účelem zjištění vnímání specifík sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (postojové orientace učitelů ve vztahu k dané problematice) byla využita popisná statistika (průměrná hodnota a směrodatná odchylka). Dále byly využity následující metody: analýza rozptylu ANOVA, Kruskal-Wallisův test, Mann-Whitneyův test. Vztah mezi vnímáním skupiny sociálně znevýhodněných žáků a vnímanou mírou vlastní účinnosti učitelů jsme ověřovali pomocí Pearsonova koeficientu korelace. K testování jsme použili program STATISTICA 12.

4 Výsledky výzkumu

Za účelem zjištění postojové orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání jsme využili položky Likertova typu. Na základě explorační faktorové analýzy byly zjištěny tři faktory: faktor 1, charakteristika sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ), faktor 2, možnosti překonání či redukování sociálního znevýhodnění (MPRSZZ), a faktor 3, vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ) (viz tabulka 1).

Na základě výše uvedené tabulky a vzhledem k níže uvedené tabulce 2 lze konstatovat, že učitelé vnímají spíše pozitivně vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků ($M = 4,167$). Výše uvedená tabulka uvádí, že v rámci

Tabulka 1

Faktorová struktura položek dotazníku

Č.	Položka	Faktor			Mean	SD
		1	2	3		
1	Sociální znevýhodnění žáků se projevuje jejich sníženou sociální adaptabilitou.	0,683			2,803	0,257
2	Většina sociálně znevýhodněných žáků nemá zájem o studium.	0,699			3,221	1,405
3	Sociálně znevýhodnění žáci jsou ve vyučovací hodině méně samostatní než jejich vrstevníci bez sociálního znevýhodnění.	0,566			3,361	1,466
6	Sociálně znevýhodnění žáci vykazují více výchovných problémů.	0,679			2,730	1,164
12	Přítomnost sociálně znevýhodněného žáka/žáků výrazně zvyšuje pracovní zátěž učitele.	0,657			2,107	1,218
14	Rodinný vliv sociálně znevýhodněných žáků je natolik silný, že škola nemá šanci dané znevýhodnění překonat.	0,682			2,820	1,300
15	Rodiče sociálně znevýhodněných žáků nemají zájem spolupracovat s učiteli.	0,696			2,623	1,215
8	Každý žák, nezávisle na tom, zda je sociálně znevýhodněn či není, může být dobrým žákem, pokud se snaží a je cíleně podporován.		0,684		4,566	1,298
10	Rád/a bych zvýšil/a svoje kompetence v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.		0,575		3,869	1,171
17	Pro efektivní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je třeba aktivní spolupráce s jejich rodinou.		0,673		5,344	0,898
5	Sociálně znevýhodnění žáci jsou vyloučeni v rámci třídního kolektivu.			0,587	3,967	1,128
16	Škola poskytuje rodičům dostatečné množství informací, které mohou pomoci překonat sociálně znevýhodněným žákům jejich znevýhodnění.			0,734	4,631	1,092
19	Ke všem žákům je třeba přistupovat stejně.			0,670	3,902	1,852

Tabulka 2

Postojová orientace učitelů vybraných škol v rámci jednotlivých faktorů

Faktor	Minimum	Maximum	Mean	SD
CHSZŽ	1,00	6,00	2,809	1,344
MPRSZŽ	1,00	6,00	4,592	1,282
VŠSZŽ	1,00	6,00	4,167	1,436

tohoto faktoru učitelé nejvíce souhlasí s tvrzením, že škola poskytuje dostatečné množství informací, které mohou být významné pro překonání daného znevýhodnění. Podobně také spíše pozitivně vnímají možnosti překonat či redukovat znevýhodnění sociálně znevýhodněných žáků (MPRSZŽ). Naopak spíše negativně hodnotí samotnou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání ($M = 2,809$). Tento faktor se vztahuje zejména ke skutečnosti, že učitelé považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělávání a adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité.

Na základě stanovených výzkumných otázek a v kontextu Allportovy kontaktní hypotézy nás zajímalo, zda existuje rozdíl ve vnímání sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání na základě kraje, ve kterém učitelé působí. Učitelé v jednotlivých krajích vnímají charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ) podobně ($p = 0,682$) stejně jako možnosti překonání či redukování sociálního znevýhodnění žáků (MPRSZŽ) ($p = 0,382$), a nebyl zaznamenán ani rozdíl ve vnímání vztahu školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ) ($p = 0,578$). Lze tedy konstatovat, že i přes různé zkušenosti učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v rámci jednotlivých krajů (vzhledem k výběru jednotlivých krajů, kde se liší míra ohrožení dětí) nebyl prokázán rozdíl ve vnímání učitelů jednotlivých aspektů vzdělávání této specifické skupiny žáků.

Na základě níže uvedené tabulky 3 lze konstatovat, že učitelé ve vybraných krajích vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků spíše negativně. Průměrné hodnoty ve všech třech krajích v oblasti charakteristik sociálně znevýhodněných žáků se pohybuje lehce pod průměrnou hodnotou. Naopak učitelé ve všech třech krajích jsou přesvědčeni, že při dostatečné podpoře učitelů a žáků je možné sociální znevýhodnění žáků překonat. Nejvíce jsou o této skutečnosti přesvědčeni učitelé z Libereckého kraje, nicméně nejedná se o významný rozdíl oproti ostatním krajům. Nejvíce pozitivně vnímají vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ) učitelé z Ústeckého kraje ($M = 4,326$), naopak nejméně pozitivně vnímají tento vztah učitelé

Tabulka 3

Postojová orientace učitelů na základě krajů, ve kterých učitelé působí

	CHSZŽ		MPRSZŽ		VŠSZŽ	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Liberecký kraj	2,931	1,343	4,733	1,250	4,181	1,499
Pardubický kraj	2,850	1,307	4,385	1,252	3,957	1,411
Ústecký kraj	2,688	1,367	4,660	1,318	4,326	1,398

Tabulka 4

Postojová orientace učitelů v závislosti na zkušenosti učitelů

	CHSZŽ		MPRSZŽ		VŠSZŽ	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Zkušenost – ano	2,800	1,348	4,577	1,289	4,170	1,438
Zkušenost – ne	2,837	1,298	4,714	1,235	4,143	1,441

z kraje Pardubického ($M = 3,957$). Opět je však třeba připomenout, že se nejedná o statisticky významný rozdíl.

Učitelé, kteří mají zkušenost (v uplynulých deseti letech) se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, i učitelé, kteří tuto zkušenost nemají, vnímají velice podobně skupiny sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání ($p = 0,682$), možnosti překonat či redukovat nepřízeň prostředí, resp. sociální znevýhodnění žáků ($p = 0,382$) a stejně tak vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků ($p = 0,578$). V tomto smyslu se nepotvrdil náš předpoklad, že zkušenost (ať již pozitivní či negativní) může mít vliv na postoje k dané skupině žáků a jejich vzdělávání. Na základě tabulky 4 je zřejmé, že zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků (za posledních deset let) nemají vliv na to, jak učitelé hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ). Bez ohledu na zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků se učitelé domnívají, že na základě podpory lze sociální znevýhodnění žáků překonat či alespoň redukovat (MPRSZŽ). Učitelé, kteří nemají zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, tuto skutečnost hodnotí nepatrně pozitivněji, nicméně nejedná se o statisticky významný rozdíl. Učitelé bez ohledu na zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků také spíše pozitivně vnímají vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ).

Vzhledem k vývoji profesní dráhy učitelů jsme se zaměřili na to, zda existuje rozdíl ve vnímání dané skupiny žáků a jejich vzdělávání v závislosti na délce pedagogické praxe (viz tabulka 5). Mezi učiteli s různou délkou

Tabulka 5

Postojová orientace učitelů v závislosti na předchozích zkušenostech se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků

	CHSZŽ		MPRSZŽ		VŠSZŽ	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Délka praxe 1–5 let	2,545	1,279	4,667	1,326	4,167	1,372
Délka praxe 6–15 let	2,526	1,178	4,227	1,527	4,212	1,190
Délka praxe 16 a více let	2,934	1,372	4,675	1,353	4,155	1,463

praxe však nebyl v této oblasti prokázán statisticky významný rozdíl ve faktoru zaměřujícím se na charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků ($p = 0,581$), ve faktoru zaměřujícím se na možnosti překonání či redukování sociálního znevýhodnění žáků ($p = 0,150$) ani ve faktoru zaměřujícím se na vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků ($p = 0,887$). I přesto lze uvést, že učitelé s délkou praxe 1–5 let vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ) odlišně na rozdíl od učitelů s délkou praxe 16 a více let, resp. učitelé s délkou praxe 16 a více let vnímají charakteristiky sociálně znevýhodněných žáků a jejich edukaci pozitivněji než začínající učitelé. Nelze však v tomto kontextu uvést, že se jedná o statisticky významný rozdíl.

Vnímání charakteristik sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ) pozitivně koreluje s věkem učitelů ($r = 0,189$; $p = 0,038$). S přibývajícím věkem učitelé hodnotí pozitivněji skupinu sociálně znevýhodněných žáků a vybrané aspekty jejich vzdělávání. Naopak nebyl prokázán vztah mezi přesvědčením učitelů o možnostech překonání či redukování sociálního znevýhodnění žáků a délkou pedagogické praxe ($p = 0,967$). Podobně ve faktoru spolupráce školy a sociálně znevýhodněných žáků není prokázán rozdíl mezi vnímáním učitelů na základě jejich věku ($p = 0,929$).

Vedle názorů učitelů na vzdělávání dané skupiny žáků (tzv. *teachers' beliefs*) lze uvažovat o jejich vnímané vlastní účinnosti jako o významném faktoru, který může ovlivňovat dané vnímání skupiny žáků a mít obecně vliv na jednotlivé aspekty vzdělávání žáků.

Na základě využití standardizovaného dotazníku (TES) byl provedena faktorová analýza a bylo potvrzeno dvoufaktorové rozložení. První z faktorů určuje míru „učitelova přesvědčení o vlastních schopnostech“ (PTE), kdy hovoříme o víře učitele v jeho schopnosti ovlivnit učení a chování žáků. „Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech“ se vztahuje zejména ke snahám učitele pomoci žákům se zvládnutím učiva a k práci v průběhu vyučování, ale také k celkové snaze učitelů vynaložit dostatečné úsilí ve vztahu ke vzdělávání této specifické skupiny sociálně znevýhodněných žáků.

Úspěšnost žáků je tedy hodnocena skrze učitelovu schopnost zapojit žáky do vyučování, pomoci jim osvojit si nové učivo, ale také upravovat celkový průběh vyučování tak, aby co nejvíce vyhovoval potřebám a možnostem žáků. Z tohoto důvodu vnímáme průměrnou hodnotu faktoru PTE ($M = 3,97$; $SD = 1,15$) jako velmi pozitivní, neboť se nachází nad středovou pozicí škály. Domníváme se tedy, že vnímaná vlastní účinnost učitelů se odráží v jejich angažovanosti a v celkovém přístupu, na jehož základě učitelé volí vhodné metody výuky, ale také příslušná podpůrná opatření, která se ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků jeví jako velmi podstatná. Druhý faktor „potenciality vnímané učitelem“ (GTE), vyjadřuje názor učitele, do jaké míry je možné překonat vnější činitele stojící mimo učitele, kdy hovoříme například o schopnostech žáka, vybavení školy či rodinném prostředí¹². Položky faktoru GTE se vztahují zejména k rodinnému prostředí žáka, kdy učitelé vyjadřují míru souhlasu a nesouhlasu se skutečností, zda je možné tyto vnější činitele překonat. Průměrná hodnota faktoru GTE se vyskytuje pod hranicí středové škály ($M = 2,87$; $SD = 1,21$), což znamená, že faktor GTE je vzhledem v porovnání s faktorem PTE hodnocen jako nižší. Na základě tohoto zjištění se domníváme, že námi vybraný výzkumný vzorek učitelů je skrze svoji vnímanou vlastní účinnost přesvědčen především o možnosti ovlivnit učení a chování žáků na základě svých schopností méně o možnosti překonat vnější činitele, jako jsou rodinné prostředí nebo vybavení školy, které stojí mimo učitele. Můžeme vidět, že toto obecné přesvědčení se pohybuje mírně pod střední hodnotou, což znamená, že učitelé v průměru spíše nesouhlasí s tím, že na základě vyučování mohou překonat nepříznivé činitele ležící mimo učitele (GTE).

V tomto kontextu nás zajímalo, jaký je vztah mezi vnímáním sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání v kontextu vnímané vlastní účinnosti učitelů (tabulka 6).

Z výsledků vyplývá, že čím vyšší je přesvědčení učitelů ve vlastní schopnosti ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků (PTE), tím negativněji vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ) ($r = -0,197$; $p = 0,030$), a naopak, čím lépe hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ), tím nižší je jejich přesvědčení o jejich schopnosti ovlivnit učení a chování žáků (PTE). Na základě analýzy bylo zjištěno, že hodnocení charakteristik sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ) dále souvisí s přesvědčením učitelů o možnosti překonat či redukovat nepříznivé vlivy prostředí (GTE), resp. čím více jsou učitelé přesvědčeni o možnosti překonat či redukovat nepřízeň prostředí, tím lépe hodnotí samotnou skupinu sociálně

¹² Tento faktor vnímáme jako významný v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Tabulka 6

Souvislost mezi postojovou orientací učitelů a vnímanou vlastní účinností učitelů

	PTE	GTE
CHSZŽ	-0,197*	0,482*
MPRSZŽ	0,495*	-0,024
VŠSZŽ	0,195	-0,060

* Rozdíly jsou významné na hladině významnosti 0,05.

znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ) (jejich charakteristiky vnímají pozitivněji) ($r = 0,482$; $p < 0,001$).

Učitelé s větší mírou přesvědčení o svých schopnostech ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků (PTE) pozitivněji vnímají možnosti překonat či redukovat sociální znevýhodnění žáků (MPRSZŽ) ($r = 0,495$; $p < 0,001$).

Učitelé s vyšší mírou přesvědčení ve vlastní schopnosti ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků (PTE) pozitivněji vnímají vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků, resp. čím více jsou učitelé přesvědčeni o pozitivním vztahu školy a sociálně znevýhodněných žáků, tím vyšší je jejich víra v možnosti učení a chování žáků ($r = 0,195$; $p = 0,031$).

5 Diskuse a závěr

V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na zjištění postojové orientace učitelů na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a dále jsme zjišťovali, zda existuje vztah (popř. jaký) mezi touto postojovou orientací učitelů a vybranými faktory (věk, délka praxe, zkušenosti se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků a vnímaná vlastní účinnost učitelů). Vycházeli jsme především ze skutečnosti, že představy učitelů (tzv. *teachers' beliefs*) se mohou měnit ve vztahu k danému kontextu, jejich zkušenostem, profesnímu vývoji, popř. jejich vnímané vlastní účinnosti (viz např. Průcha, 2002; Pajares, 2002, aj.). V kontextu v současné době prosazovaného inkluzivního vzdělávání zaujímají učitelé významné postavení (Booth, Ainscow, 2002). Zjistili jsme, že učitelé působící ve vybraných krajích hodnotí pozitivněji možnosti překonat či redukovat sociální znevýhodnění žáků (MPRSZŽ) a vztah školy a zmiňované skupiny žáků (VŠSZŽ) než samotnou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ). Učitelé pravděpodobně považují sociální znevýhodnění za určitou predikci neúspěchu ve vzdělávání a v adaptabilitě této specifické skupiny žáků, jejichž vzdělávání považují za složité. Podobně můžeme uvažovat o tom, že sociálně znevýhodnění žáci kladou specifické nároky na učitele (srov. např. Felcmanová, Hrabová, 2015). Vzhledem

k tomu, že učitelé obvykle označují za „problémového žáka“ jedince, který vyrušuje při hodině anebo odmítá spolupracovat (Auger, Boucharlat, 2005), a vzhledem k výsledkům našeho šetření lze uvažovat o skutečnosti, že sociálně znevýhodnění žáci mohou být učiteli vnímáni jako „problémoví“ (a to z celé řady důvodů – např. jde o sníženou sociální adaptabilitu, menší zájem o studium, výchovné problémy apod.) (srov. Felcmanová, Hrabová, 2015). Na základě našeho výzkumného šetření jsme zjistili, že učitelé vnímají sociální znevýhodnění jako jistou překážku ve vzdělávání (a to i ve vztahu k pedagogické činnosti učitelů). Naopak pozitivněji učitelé vnímají možnosti redukovat či překonat sociální znevýhodnění (např. díky akcentaci komplementarity role školy a rodiny, zvyšování kompetencí učitelů v dané oblasti, podporou daného žáka apod.) (srov. Šeďová, 2004, aj.). V tomto kontextu a metaforicky Thomasovým teorémem (viz např. Merton, 2000) lze vnímat tuto skutečnost jako velice pozitivní. Učitelé dále vnímají pozitivně vztah školy a rodiny (resp. skutečnost, že škola poskytuje učitelům dostatečné množství podpory a přistupuje ke všem žákům na základě rovného přístupu), což se v kontextu inkluzivního vzdělávání jeví jako neopomenutelné.

Na základě našeho výzkumného šetření bylo zjištěno, že postojová orientace učitelů ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (ve všech třech faktorech) se výrazně neliší v závislosti na kraji, ve kterém učitelé působí, a na předchozí zkušenosti (za posledních deset let) se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků. Naopak bylo zjištěno, že charakteristika sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ) pozitivně koreluje s věkem učitelů, resp. s přibývajícím věkem učitelé hodnotí pozitivněji skupinu sociálně znevýhodněných žáků a vybrané aspekty jejich vzdělávání. Tato skutečnost může být dána právě nejenom profesním vývojem učitelů, ale zejména jejich osobnostním vývojem. Nicméně nebyl prokázán vztah mezi věkem učitelů a přesvědčením učitelů o možnostech překonání či redukování sociálního znevýhodnění žáků (MPRSZŽ) a představami o spolupráci školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ). Začínající učitelé vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ) negativněji než učitelé s délkou praxe více než 16 let (avšak nelze zde hovořit o statisticky významném rozdílu). Toto zjištění lze vnímat perspektivou vývoje profesní dráhy učitele.

Z výsledků vyplývá, že čím vyšší je přesvědčení učitelů o jejich vlastních schopnostech ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků (PTE), tím negativněji vnímají skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ), a naopak, čím lépe hodnotí skupinu sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ), tím nižší je jejich přesvědčení o vlastní schopnosti ovlivnit učení a chování žáků (PTE). V tomto kontextu se však můžeme pouze domnívat, že

dané výsledky mohou predikovat ochotu/neochotu respondentů směřující k určité aktivitě. Dále bylo zjištěno, že hodnocení charakteristik sociálně znevýhodněných žáků (CHSZŽ) souvisí s přesvědčením učitelů o možnosti překonat či redukovat nepříznivé vlivy prostředí (GTE), resp. čím více jsou učitelé přesvědčeni o možnosti překonat či redukovat nepřízeň prostředí, tím lépe hodnotí samotnou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání (CHSZŽ). Podobně Guskey (1984) uvádí, že vyšší míra vnímané vlastní účinnosti učitele má mimo jiné vliv na pozitivní postoje ke vzdělávání. Podobně učitelé s vyšší mírou přesvědčení o svých schopnostech ve vztahu k ovlivnění učení a chování žáků (PTE) pozitivněji vnímají možnosti překonat či redukovat sociální znevýhodnění žáků (MPRSZŽ) a také vztah školy a sociálně znevýhodněných žáků (VŠSZŽ), resp. čím více jsou učitelé přesvědčeni o pozitivním vztahu školy a sociálně znevýhodněných žáků, tím je jejich víra v možnosti učení a chování žáků vyšší (srov. Petr Šafránková, Hrbáčková, 2016).

Učitelé bezpochyby zaujímají významnou roli v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a na základě výše uvedených zjištění se domníváme, že problematiku vzdělávání dané skupiny žáků je třeba zkoumat mimo jiné právě v souvislosti s názory učitelů na sociálně znevýhodněné žáky a jejich vzdělávání, s jejich profesním a osobnostním rozvojem a také v rámci vnímané vlastní účinnosti učitelů.

Literatura

- ADAMS, J. L., RAMEY, C. T. 1980. Structural Aspects of Maternal Speech to Infants Reared in Poverty. *Child Development*, vol. 51, no. 1, pp. 1280–1284. ISSN 1467-8624. DOI: 10.2307/1129573.
- ANDERSON, R. N., GREENE, M. L., LOEWEN, P. S. 1988. Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 34, pp. 148–165. ISSN 1923-1857.
- ARTILES, A. J., KOZLESKI, E. B., WAITOLLER, F. R. 2011. *Inclusive Education: Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. 290 s. ISBN 978-1-61250-115-4.
- ASHTON, P. T., WEBB, R. B. 1986. *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman. 225 p. ISBN 978-0801301223.
- AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učním*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. 121 s. ISBN 80-7178-907-0.
- BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman. 604 p. ISBN 978-0716728504.
- BECKER, G. 1964. *Human Capital*. Chicago: The University of Chicago Press. 412 p. ISBN 9780226041209.

- BENDER, W. N., ET AL. 1995. Teachers' Attitudes toward Increased Mainstreaming: Implementing Effective Instruction for Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, no. 2, pp. 87–94. ISSN 1538-4780. DOI: 10.1177/002221949502800203.
- BERNSTEIN, B. 1961. Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning. In HALSEY, A. H., ET AL. *Education, Economy, and Society: a Reader in the Sociology of Education*. New York: Free Press of Glencoe, pp. 288–314. ISBN 978-0029137000.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusion Education, [online]. c2002, poslední revize neuvědena [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- BUELL, M. J., ET AL. 1999. A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 46, no. 2, pp. 143–156. ISSN 1465-346X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/103491299100597>.
- CLEGG, J., GINSBORG, J. 2006. *Language and Social Advantage: Theory into Practice*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell. 240 p. ISBN 04-700-1975-1.
- COLEMAN, S. J. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing. 737 p. ISBN 9780598603722.
- CONGER, D. R., DOGAN, J. S. 2007. Social Class and Socialization in Families. In GRUSEC, E. J., ET AL. *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford, pp. 433–460. ISBN 978-159-3859-770.
- Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)* [online]. c1967, [cit. 2016-08-14]. Dostupné z: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>.
- DESFORGES, CH., ABOUCHAAR, A. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil achievement and adjustment: a Review of Literature*. Nottingham: DfES Publications. 110 p. ISBN 18-418-5999-0.
- DOUGLAS, J. W. B. 1964. *The Home and the School: A Study of Ability and Attainment in the Primary School*. Michigan: Macgibbon & Kee. 190 s.
- DUNCAN, G. J., BROOKS-GUNN, J., KLEBANOV, P. K. 1994. Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development*, roč. 65, č. 1, s. 296–318. ISSN 1467-8624. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00752.x.
- FELCMANOVÁ, L. HABROVÁ, M. 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FIVES H., BUEHL, M. M. 2012. Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell us? In HARRIS, K. R., ET AL. *APA Educational Psychology Handbook*. Vol. 2: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 471–499. ISBN 978-1-4338-0996-5.

- FIVES, H., GILL, M. G. 2015. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge. 502 p. ISBN 978-041-5539-258.
- GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímání zdatnosti (self-efficacy) učitele: oblast vyučování a oblast spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, s. 205–221. ISSN 1211-4669. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2012-2-205>.
- GAY, G. 2015. Teachers' Beliefs about Cultural Diversity. In FIVES, H., GILL, M. G. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, pp. 436–452. ISBN 978-041-5539-258.
- GIBSON, S., DEMBO, M. 1984. Teacher Efficacy: Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, pp. 569–582. ISSN 1939-2176.
- GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. 2011. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GREGER, D. 2006. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., ET AL. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, s. 21–40. ISBN 80-200-1400-4.
- GREGER, D. 2011. *Jak čeští učitelé hodnotí vlastní efektivitu?* Adaptace zahraničního dotazníku. Referát na konferenci ČAPV, Brno.
- GUSKEY, T. R., PASSARO, P. D. 1994. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, vol. 31, no. 3, pp. 627–643. DOI: 10.3102/00028312031003627.
- HAYES, A., GRAY, M., EDWARDS, B. 2008. *Social Inclusion: Origins, Concepts and Key Themes*. Canberra: Australian Government. 50 p. ISBN 9780642327512.
- HOGG, A. M., VAUGHAN, M. 2011. *Social Psychology*. 6. vyd. Harlow: Prentice Hall. 784 p. ISBN 978-0273741145.
- HUSTON, A. C., ET AL. 1994. Children and Poverty: Issues in Contemporary Research. *Child Development*, vol. 65, no. 1, pp. 275–282. ISSN 1467-8624. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00750.x.
- JEŽEK, S. 2007. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy* [online]. 2007 [cit. 2016-09-25]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Dostupné z: <http://theses.cz/id/d82p3u/>.
- KALEJA, M. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. 109 s. ISBN 9788075101600.
- KASÍKOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KELLAGHAN, T. 1997. Family and Schooling. In SAHA, J. L. *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. New York: Pergamon, pp. 606–613. ISBN 00-804-2990-4.

- KLAPKO, D. 2016. Prolinání mocenských diskursů v týdeníku Učitel'ské noviny: sociální inkluze romských žáků v českém školství. *Pedagogická orientace*, roč. 26, č. 2, s. 203–227. ISSN 1805-9511. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2016-2-202>.
- KIELY, M. T., ET AL. 2015. Teachers' Beliefs about Students with Special Needs and Inclusion. In FIVES, H., GILL, M. G. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, pp. 475–491. ISBN 978-041-5539-258.
- KOLDINSKÁ, K. 2010. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Praha: C. H. Beck. 240 s. ISBN 978-80-7400-343-1.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LUNDEBERG, M. A., LEVIN, B. B. 2003. Prompting the Development of Preservice Teachers' Beliefs through Cases, Action Research, Problem-based Learning and Technology. In RATHS, J., MCANINCH, A. (Eds.). *Teacher Beliefs and Teacher Education. Advances in Teacher Education*. Greenwich, CT: Information Age, pp. 23–42. ISBN 978-1593110680.
- MAKARIUSOVÁ, V. 1998. Výchovná funkce trestu odnětí svobody. In ČERNÍKOVÁ, V., ET AL. *Sociální ochrana*. Praha: Policejní akademie ČR, 1998, s. 102–113. ISBN 80-85981-97-1.
- MATĚJŮ, P., ŘEHÁKOVÁ, B. 1992. Úloha mentálních schopností a sociálního původu ve formování vzdělanostních aspirací. *Sociologický časopis*, č. 5, s. 613–635. ISSN 0038-0288.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., ET AL. 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- MATUŠKA, O. 2010. Aktéři inkluzivní edukace. In LECHTA, V. (Ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 121–128. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MCALPINE, L. ERIKS-BROPHY, A. CARGO, M. 1996. Teaching Beliefs in Mohawk Classrooms: Issues of Language and Culture. *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 27, no. 3, pp. 390–413. ISSN 1548-1492.
- MCDERMOTT, R., EDGAR, B., SCARLOSS, B. 2011. Conclusion: Global Norming. In ARTILES, A., KOLEZLESKI, E. B., WAITOLLER, F. R. *Inclusive Education*. Cambridge: Harvard Education Press. 290 p. ISBN 978-1-61250-116-1.
- MERTON, R. K. 2000. *Studie ze sociologické teorie*. Praha: Sociologické nakladatelství. Moderní sociologické teorie. 285 s. ISBN 80-85850-92-3.
- MIDGLEY, C., FELDLAUFER, H., ECCLES, J. 1989. Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, pp. 247–258. ISSN 0022-0663. DOI: 10.1037/0022-0663.81.2.247.
- Rejstřík škol a školských zařízení* [online]. c2016, poslední revize neuvedena [cit. 2016-11-16]. Dostupné z: <http://rejsskol.msmt.cz/>.
- NATRIELLO, G., DORNBUSCH, S. M. 1984. Bringing Behavior Back in: The Effects of Student Characteristics and Behavior on the Classroom Behavior of Teachers. *American Educational Research Journal*, vol. 20, no. 1, pp. 29–43. ISSN 1935-1011.

- NĚMEC, J., ET AL. 2012. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. 221 s. ISBN 978-80-7315-224-6.
- OECD. 1998. *Vzdělání a sociální spravedlnost v zemích OECD*. Praha: Učiteléské noviny – Gnosis. 140 s. ISBN 80-238-2306-X.
- OECD. 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. 170 s. ISBN 978-92-64-13085-2.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. 2013. *Hlavní zjištění PISA 2012: matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce. 56 s. ISBN 978-80-905632-0-9.
- PAJARES, F. *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-efficacy* [online]. c2002 [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>.
- PATTERSON, C. J., KUPERSMIDT, J. B., VADEN, N. A. 1990. Income Level, Gender, Ethnicity and Household Composition as Predictors of Children's School-based Competence. *Child Development*, vol. 68, no. 1, pp. 807–819. ISSN 1467-8624.
- PETR ŠAFRÁNKOVÁ, A., HRBÁČKOVÁ, K. 2016. Teacher Self-Efficacy within the Context of Socially Disadvantaged Pupils' Education. *Sociální pedagogika / Social Education*, vol. 4, no. 2, pp. 19–37. ISSN 1805-8825. DOI: 10.7441/soced.2016.04.02.02.
- POTMĚŠIL, M. 2010. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. In HAVEL, J., FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole – Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, s. 25–38. ISBN 978-80-7315-202-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.
- SIMONOVÁ, N. 2008. Educational Inequalities and Educational Mobility under Socialism in the Czech Republic. *The Sociological Review*, no. 3, pp. 429–453. ISSN 0038-0261.
- SIMONOVÁ, N. 2011. *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 179 s. ISBN 978-80-7419-070-4.
- Sociodemografická analýza: mapy rozložení ohrožení dětí a rodin v ČR* [online]. c2013, poslední revize neuvedena [cit. 2016-11-16]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/15675/SOCDEM_ANALYZA_OHROZENE_DETI.pdf.
- ŠAFRÁNKOVÁ, A., KOCOURKOVÁ, V. 2013. Analysis of the Teachers' Attitudes and Needs in Relation to Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic. *PEDAGOGIKA.SK*, vol. 4, no. 2, pp. 144–159. ISSN 1338-0982.
- ŠEĎOVÁ, K. 2004. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In RABUŠICOVÁ, M. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, s. 22–32. ISBN 80-210-3598-6.
- TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., HOY, W. K. 1998. Teacher Efficacy: It's Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, vol. 68, pp. 202–248. ISSN 1935-1046.
- TUČEK, M. 2003. *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství. 428 s. ISBN 80-86429-22-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VEČERNÍK, J. 1998. *Zpráva o vývoji české společnosti 1989–1998*. Praha: Academia. 364 s. ISBN 80-200-0703-2.

Zákon č. 561/2004 ze dne 24. 09. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262–10324.

Příspěvek vznikl v rámci projektu Interní grantové soutěže Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně č. IGA/FHS/2015/008 s názvem Determinanty ovlivňující činnost učitelů v rámci edukace sociálně znevýhodněných žáků na vzdělávací úrovni ISCED 1 a 2.

Autoři

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D., Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín, e-mail: <mailto:safrankova@fhs.utb.cz>

Mgr. Tereza Humenská, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd, nám. T. G. Masaryka 5555, 760 01 Zlín, e-mail: viby.tez@seznam.cz