

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.251-264>

Sociální znevýhodnění jako faktor interakce mezi učiteli a žáky

Social Disadvantage as a Factor in Teacher-Student Interaction

Jan Tirpák, Zdeněk Svoboda,
Kristýna Volfová, Kateřina Řimnáčová

Abstract

The article addresses the issue of interaction between teachers and students in the context of primary schools with varying levels of representation of students experiencing social disadvantage. The research was conducted on a sample of 479 students from grade 6 to grade 9 of selected primary schools, utilizing the standardized questionnaire "Teacher-Student Interaction" (Gillernová and Krejčová, 2011). The obtained results can serve as a basis for revising educational strategies in schools with above-average representation of students facing social disadvantage and as a launching pad for further research.

Keywords: Social disadvantage. Teacher-student interaction. Socially excluded locality. School. Education.

Úvod

V roce 2020 schválila vláda České republiky Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Ta určuje cíle a nástroje vzdělávací politiky v této dekádě, s očekávaným přesahem do dekády následující. Jejím cílem je modernizovat vzdělávací systém v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení.

V uvedené strategii je deklarován předpoklad, že vzdělávací systém by měl být nastaven tak, aby nepříspěval k rozvoji nerovností a umožňoval přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny, to znamená bez ohledu na socioekonomické podmínky nebo osobní charakteristiky. Vzdělávání žáků by nemělo být závislé na sociálním statusu rodičů a mělo by přispívat ke snižování rozdílů v kvalitě vzdělávání mezi jednotlivými školami (MŠMT, 2020).

Vycházíme z dlouhodobého přesvědčení, že škola (a potažmo vzdělávací systém) má být prostředím, které je schopno vstřebávat různá sociokulturní zázemí a zároveň kompenzovat případné handicapy, včetně těch, generujících

se v socializačním prostředí dětí (Svoboda, Morvayová a kol, 2010). Český vzdělávací systém nicméně tuto kompenzační schopnost dlouhodobě postrádá a má naopak spíše tendenci vstupní znevýhodnění, a nerovnosti na podkladě socioekonomického a sociokulturního statutu, posilovat (Matěju a Straková, 2006; Svoboda, 2022; ČŠI, 2023). Dlouhodobě se rovněž nedaří výrazněji redukovat pro-segregační tlaky ve vztahu k romským žákům, existenci segregovaných škol a nadreprezentaci romských žáků vzdělávaných ve školách či třídách primárně určených pro žáky s mentálním postižením (podrobně in Kol. aut., 2022).

To, jak bude dítě ve škole úspěšné, ovlivňují nejen jeho dědičné dovednosti a schopnosti, ale i vlivy vnějšího prostředí, ať již rodinného či školního. Školní prostředí je svým charakterem do značné míry výkonové, ale vztahy vzájemného porozumění, akceptace a empatie jsou nutnou součástí interakce učitele a žáka. Vztah ke škole je velmi důležitý právě v období staršího školního věku, kdy si děti budují vlastní identitu, snaží se chápat sami sebe, posuzují kritičtěji svůj vlastní vzhled, přemýšlejí o sobě, upevňují vztah ke škole a vzdělávání obecně (Thorová, 2015).

Problémy v interakcích ve škole se mohou stát příčinou předčasných odchodů ze vzdělávání (Volfová, Svoboda a kol., 2023). Pokud děti prožívají školu jako místo, kde se zapojují do akademických i společenských záležitostí, cítí se být její součástí, mají tendenci ve škole zůstat. Naproti tomu, jestliže ve spojení se školou převažují negativní zkušenosti, obracejí děti svou pozornost jinam. Vzdělávací dráha dítěte tak souvisí s mírou jeho aktivního zapojení v procesech učení, formálními i neformálními interakcemi odehrávajícími se v rámci školního života a vnímáním vlastní pozice v nich (Červenka, 2014).

V tomto ohledu je proto učitel jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci, interakci a výsledky tohoto procesu (Průcha, 2017). Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje školní vzdělávání (Švecová a kol., 1997). Ovšem rozdílnou efektivitu výuky zpravidla nevysvětlují pouze základní demografické charakteristiky učitelů, jako jsou věk, zkušenosti nebo pohlaví. Pozornost se přesunula spíše k samotnému procesu a průběhu výuky (Korbel, 2022). V rámci našeho výzkumu jsme se proto zaměřili na jeden s důležitých prvků tohoto procesu – interakci mezi učiteli a žáky, a to v kontextu sociálního znevýhodnění.

Vzdělávací nerovnosti na podkladě socioekonomického statutu v ČR

Výzkumy realizované v uplynulých dvou dekadách přinášejí přesvědčivé důkazy o významné vazbě mezi domácím prostředím a školními výsledky žáků (Perry & McConney, 2010; Hair et al., 2015; Straková, 2016). Významnou proměnnou, předpovídající úspěšnost žáka ve vzdělávacích výzkumech, představuje socioekonomický status rodiny (Novosák, et al., 2022). SES je

kombinací sociálního postavení, ekonomických příjmů, vzdělání a s ním spojeného povolání jednotlivce či rodiny (Heimer, 1997). Žáci s vyšším SES mají obvykle lepší skóre i ve standardizovaných výkonových testech a je pravděpodobnější, že dokončí střední školu a univerzitu, než jejich vrstevníci z prostředí nižšího SES (Willms, 1999; Kahlenberg, 2001).

Dle výsledků mezinárodního srovnávacího šetření PISA Česká republika dlouhodobě patří mezi země, kde je míra vztahu mezi vzdělávacími výsledky žáků a SES jejich rodin nadprůměrná (Svoboda, 2022). Tyto rozdíly se projevují hned na několika úrovních. Jednou z nich je zásadní rozdíl ve výkonnosti mezi tzv. sociálně zvýhodněnou čtvrtinou žáků (čtvrtina žáků z rodin s nejvyšší hodnotou SES) a čtvrtinou žáků znevýhodněných (z rodin s nejnižší úrovní SES). V roce 2022 dosáhli v šetření PISA zvýhodnění žáci v průměru o 116 bodů lepšího výsledku než jejich vrstevníci se znevýhodňujícím domácím zázemím (větší rozdíly byly zjištěny pouze v šesti zemích), což v českém kontextu odpovídá přibližně třem letům školní docházky (ČŠI, 2023). Další úrovní jsou významné rozdíly mezi jednotlivými regiony (ČŠI, 2019, Svoboda a Míkovcová, 2023), mezi jednotlivými ORP (podrobněji série studií společnosti PAQ Research) a mezi jednotlivými školami. Obecně v ČR existují relativně velké rozdíly mezi školami, pokud jde o skladbu jejich žáků a jejich úspěšnost, a naopak, menší rozdíly uvnitř těchto škol. Úspěch žáka se do značné míry odvíjí od toho, jakou školu navštěvuje. (ČŠI, 2023).

Sociální znevýhodnění ve vzdělávání

Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy (Habrová, 2015). Ve vazbě na vydání tzv. katalogů podpůrných opatření se postupně prosazuje také terminologická varianta „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. *Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy* (Habrová, 2015, srov. Němec, 2021).

Svoboda a Míkovcová (2023) upozorňují na to, že žákům se sociálním znevýhodněním jsou pouze ve velmi omezené míře přiznávána standardní nároková podpůrná opatření podle Školského zákona. To potvrzují i výsledky dalších realizovaných studií. Například nejvyšší kvalifikovaný odhad finanční náročnosti podpůrných opatření, ve vazbě na novelizaci Školského zákona

v roce 2016, předpokládal maximum 214 538 žáků s podpůrnými opatřeními z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka. Reálně byla ve školním roce 2016/2017 podpora poskytována 5 351 žákům se sociálním znevýhodněním (Agentura pro sociální začleňování, 2022). Ve školním roce 2022/2023 se jednalo o 19 125 žáků (MŠMT, 2023).

Je tak zjevné, že významnou část z uvedené cílové skupiny žáků tak tento typ systémové podpory zcela míjí. Důsledkem je, že podpora žáků tak závisí spíše na přístupu a aktivitě jednotlivých škol či pedagogů než na institucionálně ukotvené podpoře (Svoboda a Mikovcová, 2023). V takto nastaveném prostředí získávají na důležitosti vybrané aspekty klimatu škol, do nichž žáci se sociálním znevýhodněním docházejí.

Některé studie také ukazují, že samotný učitel či učební klima jsou schopny eliminovat vytvořené mezery v dosažených výsledcích mezi žáky (Desimone & Long, 2010; Huang & Zhu, 2017). Různé složky života třídy, interakce mezi žáky navzájem a samotným učitelem totiž pozitivně přispívají k rozvoji motivace, která se následně společně s dalšími prvky školního prostředí promítá do oblasti školního výkonu (Cameron & Maginn, 2012). Zde jsme proto hledali inspiraci pro realizaci naší výzkumné sondy. Předmětem našeho zájmu se stalo hodnocení interakce učitele a žáka z pohledu samotných žáků.

Metody

Cílem naší výzkumné sondy bylo zjistit, jak žáci ve dvou typech škol s rozdílnou mírou zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním hodnotí vybrané aspekty interakce mezi učitelem a žáky. Sekundárním cílem bylo zjistit, zda se uvedené hodnocení liší ve vazbě na navštěvovanou třídu 2. stupně základní školy.

Výzkumný vzorek byl tvořen žáky druhého stupně z celkem pěti základních škol. Aby bylo zajištěno, že všechny školy vzdělávají žáky se sociálním znevýhodněním, byl výběr zúžen na školy vybrané k podpoře v rámci Výzvy MŠMT ČR k předkládání žádostí o poskytnutí dotace z Národního plánu obnovy na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků v roce 2022 (MŠMT, 2022). Žadatelé byli vybíráni na základě sestaveného kompozitního indexu pro určení míry zastoupení takto znevýhodněných žáků. Tři školy (ZŠ-SVL) byly vybrány záměrně. Jedná se o školy, které jsou spádové pro sociálně vyloučené lokality v daném městě (GAC, 2015) a vykazují více než 90 % žáků se sociálním znevýhodněním. Další školy (ZŠ-NP) byly vybrány losem z okruhu škol, které se nacházejí ve stejných okresech jako školy v první skupině a vykazují méně než 30 % žáků se sociálním znevýhodněním. Vzhledem k tomu, že jedna z vylosovaných škol má vyšší počet žáků, pro dosažení srovnatelného počtu respondentů v obou skupinách byly školy z této skupiny pouze dvě.

Výzkumný vzorek tvořilo celkem 479 žáků druhého stupně základní školy. Z toho bylo 229 žáků z první skupiny základních škol, spádových

prakticky výhradně pro sociálně vyloučené lokality (ZŠ-SVL). Jednalo se o 116 dívek (51 %) a 113 chlapců (49 %). Druhá skupina základních škol s nižším podílem žáků se sociálním znevýhodněním (ZŠ-NP) byla zastoupena celkem 249 žáky, z nichž bylo 116 dívek (47 %) a 133 chlapců (53 %).

V rámci sběru dat bylo využito standardizovaného dotazníku Interakce učitele a žáků (Gillernová a Krejčová, 2011). Dotazník je koncipován na základě tzv. dvojdimenzionálního modelu interakce dospělých a dětí a pracuje s vyjádřením samotných žáků. Zaměřuje se na jejich individuální posouzení toho, jak na ně ten který učitel působí, jak reflektují jeho edukační působení právě ve vztahu k sobě samému. Interakce učitele a žáka je vyjádřena ve dvou základních dimenzích, kterými jsou edukační vztah a edukační řízení. Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem, který je vytvořen z patnácti položek klasifikujících kladný vztah („Často se s námi směje“; „Povídá si se žáky i o tématech, která se netýkají vyučování“) a z patnácti položek klasifikujících záporný vztah („Křičí na žáky“; „Má své oblíbené žáky a chová se k nim jinak než k ostatním“). Edukační řízení zahrnuje dva skóry – skór edukačních požadavků (tj. způsob stanovování pravidel, kladení požadavků a míra jejich kontroly) získaný z 15 položek popisujících požadavky učitele („Ukládá zajímavé úkoly.“; „Inovuje výuku, vymýšlí pro žáky stále nové úkoly“) a skór edukační volnosti (tj. míra benevolence vůči plnění pravidel a dodržování požadavků) získaný z 15 položek vyjadřujících volnost učitele („Nevšímá si, když při vyučování někdo vyrušuje.“; „Známkuje někdy přísně a jindy mírně.“; „V jeho vyučovacích hodinách je nuda.“; „Nesplníme-li zadaný úkol, nic se nestane.“) (Gillernová a Krejčová, 2011).

Skóry jsou sestaveny na základě bodování odpovědí žáků na čtyřbodových škálách vyjadřujících míru (ne)souhlasu s danou charakteristikou interakce. S výjimkou položek souvisejících se záporným vztahem (skórovány obráceně) jsou všechny odpovědi hodnoceny tak, že zcela souhlasná odpověď získává 4 body, zcela nesouhlasná odpověď 1 bod. Součtem bodů za položky pro jednotlivé dimenze získáme tzv. hrubé skóry. Pro dimenzi edukačního vztahu činí tedy rozpětí bodů 30–120 (čím více bodů, tím více převažují projevy kladného vztahu učitele v reflexi žáků). Pro požadavky v dimenzi řízení se pohybuje součet bodů v rozmezí 15–60 (čím více bodů, tím více žákem reflektovaných požadavků, které učitel klade). Posouzení volnosti v dimenzi řízení se děje také v součtu od 15 do 60 bodů, tedy opět platí – čím více bodů, tím více volnosti (Gillernová a Krejčová, 2011).

Respondenti hodnocení prováděli ve vztahu ke svým třídním učitelům. S vědomím limitů tohoto hodnocení (viz diskuse) bylo podmínkou, aby třídní učitel ve třídě vyučoval alespoň jeden předmět v rozsahu minimálně dvou hodin týdně.

Pro účely této výzkumné sondy jsme vybrali jako stěžejní ukazatel celkového hrubého skóre v jednotlivých dimenzích. Vlastní analýza dat je vždy diferencována nejprve jako celek a následně podle jednotlivých ročníků druhého stupně základních škol. Statistické veličiny, které jsou uváděny

v tabulkách u deskriptivní části, jsou ve shodě s českou odbornou literaturou (Hendl, 2012; Chytrý, 2020). Vícenásobná komparace dat v rámci *Pearsonova korelačního koeficientu* α analýzy rozptylu ANOVA byla provedena pomocí softwaru Microsoft Excel a Statgraphics Centurion XVIII na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Z výpočtů ANOVA-testu nás zajímala především hodnota testového kritéria F a jemu příslušející hodnota pozorované hladiny významnosti P . V případě, že P hodnota byla nižší než $0,05$, podrobili jsme data post-hoc analýze. Při statistické analýze jsme volili konkrétní metody dle typu a rozdělení dat. Data byla nejprve testována Shapiro-Wilkovým testem normality (Shapiro a Wilk, 1965). Pro komparaci v rámci jednotlivých sledovaných subtestů jsme dále využili Mann-Whitney U-test, který je určen pro srovnání dvou nezávislých skupin (Mann a Whitney, 1947). Mezi kterými skupinami existuje statisticky významný rozdíl, jsme následně zjišťovali z post-hoc analýzy založené na metodě Dunnové (Dunn, 1964).

Výsledky

Edukační vztah je v dotazníku vyjádřen jedním skórem v rozpětí 30–120 bodů. Pro samotnou komparaci bylo proto vždy využito porovnání aritmetického průměru získaného celkového hrubého skóre u jednotlivých žáků v rámci výzkumného šetření. Jako proměnnou výzkumného jsme využili navštěvovanou třídu daného ročníku základní školy. Testovány byly hypotézy o vlivu navštěvovaného ročníku na hodnocení vybraných aspektů interakce mezi učitelem a žáky. Pro výpočet a komparaci aritmetických průměrů mezi více než dvěma skupinami byla využita analýza rozptylu (ANOVA).

První skupinu tvoří žáci základních škol s nižším podílem žáků se sociálním znevýhodněním ($N = 249$). Tabulka č. 1 znázorňuje deskriptivní analýzu výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu. Z hlediska komparace byla využita analýza rozptylu ANOVA na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Hodnota testového kritéria v oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP byla $F_{3,27}$ a $P_t 0,022$, tedy menší než $0,05$. Můžeme učinit tudíž závěr, že mezi srovnávanými ročníky nejsou sledované rozptyly shodné.

Tabulka č. 1: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP ($N=249$)

	<i>N</i>	<i>Ø</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Rozsah</i>
6. třída	59	50,390	9,870	33	81	48
7. třída	60	52,000	9,777	37	80	43
8. třída	71	56,521	16,231	37	108	71
9. třída	59	54,949	11,043	32	82	50
Celkem	249	53,606	12,424	32	108	76

Protože je sledovaná hodnota P_t menší než 0,05, provedli jsme v rámci výzkumného šetření post-hoc analýzu. V tabulce č. 2 jsou vyznačeny statisticky významné rozdíly v oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-NP dle navštěvovaného ročníku. V případě žáků 8. ročníku lze sledovat příznivější hodnocení edukačního vztahu, které se statisticky významně liší od hodnocení žáků ostatních ročníků. Lze tedy potvrdit hypotézu o vlivu navštěvovaného ročníku na hodnocení edukačního vztahu.

Tabulka č. 2: Post-hoc analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u ZŠ (N=249)

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
6. třída	-----	$P_t = 0,942$	$P_t = \mathbf{0,000}$	$P_t = 0,395$
7. třída	$P_t = 0,942$	-----	$P_t = \mathbf{0,000}$	$P_t = 0,354$
8. třída	$P_t = \mathbf{0,000}$	$P_t = \mathbf{0,000}$	-----	$P_t = \mathbf{0,003}$
9. třída	$P_t = 0,395$	$P_t = 0,354$	$P_t = \mathbf{0,003}$	-----

Druhou skupinou jsou žáci ze ZŠ-SVL. V této skupině hodnota testového kritéria v oblasti edukačního vztahu dosáhla hodnot F 0,92 a P_t 0,430, tedy vyšší než 0,05. Konstatujeme tedy, že mezi srovnávanými ročníky jsou sledované rozptyly shodné (viz Tab. č. 3).

Tabulka č. 3: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního vztahu u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

	N	Ø	SD	Min	Max	Rozsah
6. třída	54	56,333	11,837	33	87	54
7. třída	54	53,907	13,875	36	80	44
8. třída	71	52,296	10,834	34	81	47
9. třída	50	53,940	17,400	32	107	75
Celkem	229	53,987	13,439	32	107	75

Výsledky naznačují, že hodnocení edukačního vztahu žáky ze ZŠ-SVL je v jednotlivých ročnících konzistentní.

Další sledovanou oblastí byla oblast **Edukačního řízení** (dimenze **edukačních požadavků**). Hrubý skóre v této dimenzi se může pohybovat v rozmezí 15–60 bodů. Proměnnou byl opět navštěvovaný ročník ZŠ. Hodnota testového kritéria v dimenzi edukačních požadavků u žáků ze ZŠ-NP (N = 249) byla F 2,09 a P_t 0,1019. Jedná se tedy o hodnotu vyšší, než je testové kritérium. Sledované rozptyly jsou tedy shodné (viz Tab. č. 4).

Tabulka č. 4: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního řízení u ZŠ-NP (N=249)

	N	Ø	SD	Min	Max	Rozsah
6. třída	59	24,424	5,174	16,0	41,0	25,0
7. třída	60	25,217	4,995	15,0	36,0	21,0
8. třída	71	26,859	8,034	15,0	51,0	36,0
9. třída	59	26,509	5,700	15,0	42,0	27,0
Celkem	249	25,803	6,244	15,0	51,0	36,0

Dále jsme se zaměřili na žáky ze ZŠ-SVL. Hodnota testového kritéria v dimenzi edukačních požadavků u žáků z této skupiny škol byla F 1,83 a P_t 0,1416. Jedná se tedy opět o hodnotu vyšší, než je testové kritérium. Můžeme tak potvrdit závěr, že sledované rozptyly hrubých skóre se neliší. Přehled výsledků je prezentován v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti edukačního řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

	N	Ø	SD	Min	Max	Rozsah
6. třída	54	24,759	6,3541	15,0	41,0	26,0
7. třída	54	24,444	4,8435	15,0	38,0	23,0
8. třída	71	25,169	4,890	16,0	39,0	23,0
9. třída	50	27,100	8,888	15,0	50,0	35,0
Celkem	229	25,323	6,334	15,0	50,0	35,0

Závěrečná sada výsledků se týká **Edukačního řízení** a dimenze **edukační volnosti**. Hrubý skóre v této dimenzi se rovněž může pohybovat v rozmezí 15–60 bodů a proměnnou byl i tentokrát navštěvovaný ročník ZŠ. První testovanou skupinou byli žáci ze ZŠ-NP ($N = 249$). Hodnoty sledovaného testového kritéria v dimenzi volnosti řízení (F 0,36 a P_t 0,7827) svědčí o neexistenci statisticky významných rozdílů v aritmetické průměrech získaných hrubých skóre (viz Tab. č. 6).

Tabulka č. 6: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v dimenzi volnosti řízení u žáků ze ZŠ (N=249)

	N	Ø	SD	Min	Max	Rozsah
6. třída	59	45,525	5,250	25,0	53,0	28,0
7. třída	60	45,867	5,919	24,0	57,0	33,0
8. třída	71	45,972	5,342	31,0	57,0	26,0
9. třída	59	45,068	4,874	32,0	54,0	22,0
Total	249	45,627	5,340	24,0	57,0	33,0

V rámci druhé skupiny žáků ZŠ-SVL (N=229) je z hodnot sledovaného testového kritéria (F 3,16 a P_t 0,0256) patrna existence statisticky významného rozdílu aritmetických průměrů získaných hrubých skóre ve vazbě na jednotlivé ročníky (Tab. č. 7).

Tabulka č. 7: Deskriptivní analýza výsledků aritmetických průměrů získaných hrubých skóre v rámci oblasti volnosti řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

	N	Ø	SD	Min	Max	Rozsah
6. třída	54	41,407	6,563	29,0	53,0	24,0
7. třída	54	43,963	7,193	21,0	57,0	36,0
8. třída	71	44,690	8,143	17,0	57,0	40,0
9. třída	50	45,580	7,440	21,0	57,0	36,0

Protože je sledovaná hodnota P_t nižší než 0,05, provedli jsme v následnou post-hoc analýzu (Tab. č. 8). Statisticky významné rozdíly sledujeme u žáků 8. a 9. ročníků, u nichž je patrná významně vyšší míra volnosti řízení oproti žákům 6. ročníků.

Tabulka č. 8: Post-hoc analýza rozdílů v oblasti volnosti řízení u žáků ze ZŠ-SVL (N=229)

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
6. třída	-----	$P_t = 0,056$	$P_t = \mathbf{0,017}$	$P_t = \mathbf{0,003}$
7. třída	$P_t = 0,056$	-----	$P_t = 0,604$	$P_t = 0,262$
8. třída	$P_t = \mathbf{0,017}$	$P_t = 0,604$	-----	$P_t = 0,541$
9. třída	$P_t = \mathbf{0,003}$	$P_t = 0,262$	$P_t = 0,541$	-----

Lze konstatovat, že v závěrečných dvou letech školní docházky se míra volnosti řízení z pohledu žáků zvyšuje.

Diskuse a závěr

Důležitým výsledkem je celkové hodnocení žáků obou typů škol, a to ve vztahu k obvyklým hodnotám, kterých je dosahováno mezi českými učiteli základních škol. Lze konstatovat, že celkové hodnoty skóre edukačního vztahu v obou skupinách škol a poměr mezi skóre položek odpovídajícím kladnému a zápornému vztahu (Gillernová, 2012) jsou relativně nízké a odpovídají tzv. rozpornému vztahu. To může souviset s jevem, který je v odborné literatuře opakovaně popisován (např. Svoboda a Morvayová, 2010, Kříž a kol., 2021), kdy v průběhu docházky na druhý stupeň základní školy u žáků se sociálním znevýhodněním v důsledku častých školních neúspěchů klesá motivace ke vzdělávání, objevují se výchovné problémy a vztahy mezi učiteli a žáky mohou být postupně narušovány. Žáci z rodin s nízkým SES se rovněž v porovnání

s normou v menší míře cítí být součástí školního prostředí (ČŠI, 2019). Tyto aspekty také nezřídka patří k důvodům, které ovlivňují předčasné odchody žáků ze vzdělávání (Svoboda a Volfová, 2023a, 2023b; Volfová a Svoboda, 2023; Kříž a kol., 2021).

Podobně problematicky vyznívá výsledek hodnocení žáků v oblasti edukačního řízení, tedy komponent edukačních požadavků a edukační volnosti. V případě obou typů škol dosažené aritmetické průměry naměřených hodnot hrubého skóru v dimenzi edukačních požadavků spadají poměrně hluboko do pásma nízké míry požadavků. Naopak, dosažené aritmetické průměry naměřených hodnot hrubého skóru v dimenzi edukační volnosti odpovídají jednoznačně pásmu vysoké míry volnosti (Gillernová, 2012). Lze také doplnit, že pokud učitel dosahuje v hodnocení relativně velmi vysokých hodnot v dimenzi edukační volnosti, lze s ohledem na hodnocené aspekty konstatovat, že označení „vysoká míra edukační volnosti“ může být do jisté míry považována za eufemismus pro určitou míru rezignace na reálné edukační řízení žáků, na důslednost a stabilitu požadavků.

Kombinace nízké míry edukačních požadavků a vysoké míry edukační volnosti odpovídá v celkovém hodnocení slabému edukačnímu řízení (Gillernová, 2012). Jedná se o výsledek, který může souviset s jevem, který je nezřídka popisován v souvislosti se vzděláváním žáků se sociálním znevýhodněním a tím spíše ve vztahu k romským žákům, a tím je celkově nižší očekávání (Svoboda a Morvayová, 2010).

V této souvislosti je třeba upozornit na fakt, že pozitivní očekávání a kladení vysokých nároků na všechny žáky (včetně těch, kteří se potýkají s objektivními překážkami v zapojení a v učení) je jednou ze základních inkluzivních hodnot a jedním z ukazatelů prosazování inkluzivních hodnot do edukační praxe (Booth a Ainscow, 2016; Zilcher a Svoboda, 2019) Základem pro možnost poskytování dlouhodobé, individualizované podpory je adekvátní identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, stanovení jednotlivých oblastí, v nichž je třeba podporu poskytovat a zvolit vhodné nástroje (Němec, 2023; Němec a Kourkzi, 2023). Vyšší očekávání, spojená s vyšší mírou podpory, pak mohou vést k pozitivním změnám v oblasti interakce mezi učiteli a žáky se sociálním znevýhodněním.

Naším cílem bylo zjistit, jak žáci ve dvou typech škol s rozdílnou mírou zastoupení žáků se sociálním znevýhodněním hodnotí vybrané aspekty interakce mezi učitelem a žáky. Sekundárním cílem bylo zjistit, zda se uvedené hodnocení liší ve vazbě na navštěvovanou třídu 2. stupně základní školy. Ač má tato výzkumná sonda své zjevné limity, dané jak rozsahem výzkumného vzorku, tak například zaměřením na segment třídních učitelů, u nichž lze předpokládat různou míru oborové profilace i různou míru intenzity výuky v jednotlivých třídách druhého stupně základní školy, poskytuje výsledky, které naznačují určité trendy a mohou být základem pro další, rozsáhlejší výzkumné aktivity. Základem pro zlepšení ukazatelů ve sledované oblasti pak jednoznačně vidíme v postupném prosazování inkluzivních hodnot do praxe a v podpoře vytváření podmínek pro efektivní překování překážek v zapojení a v učení všech žáků.

Bibliografia

- Agentura pro sociální začleňování. (2022). *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?* Praha: ASZ. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>
- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. Cambridge: Index for Inclusion Network. ISBN 978-0-9935122-0-9.
- Cameron, S., Maginn, C. (2012). *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: TOGGA.
- Červenka, K. (2014). *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita.
- ČŠI. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018. Národní zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava>
- ČŠI. (2023). *Národní zpráva. PISA 2022*. Praha: Česká školní inspekce: Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Narodni-zprava-PISA-2022>
- Desimone, L. M., Long, D. (2010). Teacher Effects and the Achievement Gap: Do Teacher and Teaching Quality Influence the Achievement Gap between Black and White and High- and Low-SES Students in the Early Grades? *Teachers College Record*, 112(12), 3024-3073. <https://doi.org/10.1177/016146811011201206>
- Dunn, O. J. (1964). Multiple Comparisons Using Rank Sums. *Technometrics*, 6(3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00401706.1964.10490181>
- Gillernová, I. (2012). Principy evaluace činností učitele. In: Mertin, V., Krejčová, L. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 251-257. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-679-0.
- Gillernová, I., Krejčová, L. (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-41-5.
- Habrová, M. (2015). Definice sociálního znevýhodnění. In Felcmanová, L., Habrová, M., a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822-829. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1475>
- Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency. In *Social Forces*, 75(3), 799-833. <https://doi.org/10.1093/sf/75.3.799>

- Huang, H., Zhu, H. (2017). High achievers from low socioeconomic backgrounds: The critical role of disciplinary climate and grit. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(2), 93-116.
- Kahlenberg, R. (2001). *All together now: Creating middle-class schools through public school choices*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Kolektiv autorů. (2022). *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti*. Praha: PAQ Research a STEM.
- Korbel, V. (2022). *Intenzita používání vyučovacích metod učiteli a jejich vztah s výsledky vzdělávání*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. ISBN 978-80-7344-628-4.
- Kříž, J., a kol. (2021). *Edukace jako nástroj prevence sociální exkluze v Ústeckém kraji*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-0-3.
- Mann, H. B., Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50-60.
<https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491>
- Matějů, P., Straková, J. (Eds). (2006). *(Ne)rovné šance navzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1400-4.
- MŠMT. (2023). *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. Praha: Sekce informatiky, statistiky a analýz MŠMT. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-47-1.
- Němec, Z. (2021). Change Must Come from Below but Also from the Top': Strategies for Roma School Desegregation in the Czech Republic. In *EduPort*, 5(1), 18-28. ISSN 2695-0936.
<https://doi.org/10.21062/edp.2021.005>
- Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Praha: NPI ČR. ISBN: 978-80-7578-129-1.
- Němec, Z., Kourkzi, A. (2023). Identification of Socially Disadvantaged Students: Pilot Study. In *EduPort*, 7(2), 19-27.
<https://doi.org/10.21062/edp.2023.006>
- Novosák, J., Zatloukal, T., Andrys, O., a kol. (2022). *Vztah velikosti školy a kvality vzdělávání*. Praha: Česká školní inspekce.
- Perry, L. B., McConney, A. (2010). Does the SES of the School Matter? An Examination of Socioeconomic Status and Student Achievement Using PISA 2003. *Teachers College Record*, 112(4), 1137-1162.
<https://doi.org/10.1177/016146811011200401>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

- Shapiro, S. S., Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
<https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Straková, J. (2016). *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání. Metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Karolinum.
ISBN 978-80-7290-884-4.
- Svoboda, Z. (2022). Možnosti redukce sociálních nerovností ve vzdělávání z pohledu žáků základních škol v České a ve Slovenské republice. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Ružomberok: Verbum – vydavatelství KU, 2022, 21(1), s. 114-126. ISSN 1336-2232.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.114-126>
- Svoboda, Z., Mikovcová, V. (2023). Social Disadvantage in Education from the Perspective of Teachers. In Veteška, J., Kříž, J. (Eds.) *Adult Education 2022 – Balance in the Context of Strategic Changes*. Prague: Czech Andragogy Society, s. 234-240. ISBN 978-80-908330-4-3, ISSN 2571-385X.
- Svoboda, Z., Morvayová, P., a kol. (2010). *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-221-5.
- Svoboda, Z., Volfová, K. (2023a). *Kariérové poradenství na základních školách v Ústeckém kraji*. Ústí nad Labem: Ústecký kraj/Pedagogická fakulta UJEP. ISBN: 978-80-88140-43-6.
- Svoboda, Z., Volfová, K. (2023b). Early Drop Out Prevention in Ústí Region. In Veteška, J., Kříž, J. (Eds.) *Adult Education 2022 – Balance in the Context of Strategic Changes*. Prague: Czech Andragogy Society, s. 184-190. ISBN 978-80-908330-4-3, ISSN 2571-385X.
- Švecová, J., a kol. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: PF UK v Praze. ISBN 978-80-21102-78-1.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- Volfová, K., Svoboda, Z., a kol. (2023). *Metodika kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání*. Ústí nad Labem: Ústecký kraj/Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-88140-45-0.
- Willms, J. D. (1999). Quality and inequality in children's literacy: The effects on families, schools, and communities. In D. P. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Developmental health and the wealth of nations: Social, biological, and educational dynamics* (pp. 72-93). New York: Guilford Press.
- Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Článek je výstupem projektu UJEP-SGS-2022-43-005-2, který byl podpořen v rámci Studentské grantové soutěže na UJEP v Ústí nad Labem.

PaedDr. Ing. Jan Tirpák, Ph.D., MBA

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

jantirpak@seznam.cz

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

zdenek.svoboda@ujep.cz

Mgr. Kristýna Volfová

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

volfova.kristyna@gmail.com

Kateřina Řimnáčová

Katedra speciální a sociální pedagogiky

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

Hoření 13, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika

rimnacovak@seznam.cz