

**Sociologická analýza zaměřená na porovnání
dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami v různých typech škol**

Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1

Martin KALEJA

Eva ZEŽULKOVÁ

OPAVA 2015

Závěrečná zpráva je výstupem projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 s názvem ***Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice***. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Anotace: *Předložená sociologická analýza je výstupem výzkumného projektu ESF OP VK s názvem Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ. 1.07/1.2.00/47.0009) a je svým charakterem závěrečnou zprávou jedné ze tří klíčových aktivit. Prezentuje celkem tři výzkumné oblasti: připravenost pedagogů k edukaci dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; čtenářskou a matematickou gramotnost vybraných skupin žáků v procesu primárního vzdělávání. Cílovou a sledovanou skupinou se tak stali jednak pedagogičtí pracovníci a jednak žáci třech typů základních škol. Prezentována výzkumná schémata reflektují standardizované kvantitativní postupy a zaměřují se výhradně na stanovené rámcové cíle zadavatele. Specifikace výzkumných cílů se opírala mimo jiné i o odborně-věcnou stránku interdisciplinárních otázek, zasahujících do řešeného tématu. Výzkumný záměr zmiňované klíčové aktivity, jejíž název je shodný s názvem této závěrečné zprávy, svým zjištěním ukazuje na to, že připravenost pedagogů je insuficientní a úrovně čtenářské a matematické gramotnosti dotčených žáků základních škol jsou srovnatelné.*

Klíčová slova: *výzkum, pedagogové, žáci, speciální vzdělávací potřeby, základní škola, připravenost, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, primární vzdělávání.*

doc. PhDr. et PhDr. **Martin Kaleja**, Ph.D.

doc. Mgr. **Eva Zezulková**, Ph.D.

Centrum empirických výzkumů

Fakulta veřejných politik v Opavě

Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Výzkum o připravenosti pedagogů k edukaci dětí a žáků základních škol (kapitola č. 3) odborně posoudili:

- **prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- **prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

Výzkum o čtenářské gramotnosti žáků základních škol (kapitola č. 4) odborně posoudily:

- **prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta
- **doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.**
Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

Výzkum o matematické gramotnosti žáků základních škol (kapitola č. 4) odborně posoudili:

- **prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta
- **RNDr. Radek Krpec, Ph.D.**
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

OBSAH

1. ÚVOD	8
2. KONCEPCE VÝZKUMNÉHO ZÁMĚRU	14
3. VÝZKUM O PŘIPRAVENOSTI PEDAGOGŮ K EDUKACI DĚTÍ A ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL	18
3.1 Metodologie výzkumu	18
3.2 Cíl výzkumu	21
3.3 Výzkumné otázky a hypotézy	22
3.4 Výzkumný design	25
3.5 Metody, techniky a interpretace	25
3.6 Výzkumný soubor	27
3.7 Výzkumný vzorek a jeho výběr	28
3.8 O názorových a postojových konstruktech	30
3.9 Orientace pedagogů	32
3.10 Terénní praxe pedagogů	35
3.11 Pohled pedagogů na inkluzi	41
3.12 Vyhodnocení výzkumných hypotéz	45
3.12.1 Výzkumná oblast orientace pedagogů	46
3.12.2 Výzkumná oblast terénní praxe pedagogů	51
3.12.3 Výzkumná oblast pohled pedagogů na inkluzi	54
3.13 Výzkumné závěry	56
3.14 Doporučení pro teorii a praxi	61

4. VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ A MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH

ŠKOL.....	66
4.1 Metodologie výzkumu	66
4.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr	68
4.3 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků s primárním vzděláváním	70
4.3.1 Cíl výzkumu	70
4.3.2 Výzkumné otázky a hypotézy	73
4.3.3 Metody, techniky a interpretace	77
4.3.4 Vyhodnocení výzkumných otázek, hypotéz, výzkumné závěry	80
4.3.5 Možnosti využití výsledků výzkumu a další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	93
4.4 Výzkum matematické gramotnosti žáků v primárním vzděláváním	97
4.4.1 Cíl výzkumu	97
4.4.2 Výzkumné otázky a hypotézy	99
4.4.3 Metody, techniky a interpretace	102
4.4.4 Vyhodnocení výzkumných otázek, hypotéz, výzkumné závěry	126
4.4.5 Další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	137
5. ZÁVĚR.....	140
6. SUMMARY.....	148
7. LITERATURA.....	154



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

1. ÚVOD

Česká republika je dlouhodobě kritizována, že nedokáže vytvořit rovné příležitosti v oblasti vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Středem pozornosti odborníků, angažujících se do problematiky vzdělávání stojí hlavní vzdělávací proud a speciální školství s důrazem na integrativní a inkluzivní trendy. Krizovou situaci dlouhodobě monitorujeme právě u dětí a žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit, nebo lokalit ohrožených bezprostředně touto sociální exkluzí. Exkludované prostředí je klíčovou determinantou v oblasti rovných příležitostí, následně uplatnitelnosti na trhu práce a konkurenceschopnosti. Ovlivňuje celoživotní proces socializace člověka. To deklarují již dříve realizované studie společnosti Gabal and Consulting, s.r.o. (GAC 2006, 2007, 2009, 2015) i jiné realizované dostupné výzkumy domácích a zahraničních odborníků angažujících se do této oblasti (např. Kaleja, M. 2011, 2013, 2014, Zezulková, E. 2013, Bartoňová, M. 2005, 2009, Bartoňová, M., Vítková, M. 2007, 2013, Šotolová, E. 2011, Petrasová, A., Porubský, Š. 2013, Rosinský, R. a kol. 2009, Balvín, J. 2012, Horňák, L 2005 ad.).

Aktuální stav v oblasti inkluzivního vzdělávání žádá zcela přesnou analýzu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Teprve na zjištěných základních pregnantně definovaných ukazatelích lze zcela jasně stanovit relevantní doporučení pro pedagogickou i speciálněpedagogickou teorii a praxi. Nepodložené a vědecky neadekvátně uchopené poznatky nemohou posunout možnosti k podpoře inkluzivního vzdělávání všech dětí a žáků cílových skupin, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Některé naše a zahraniční výzkumy ukazují na nemalou roli pedagogických pracovníků v oblasti úspěšnosti dětí a žáků v jejich vlastních vzdělávacích dráhách. Nezdůrazňuje se však výhradně erudice pedagogů, jejich odborné kompetence, dovednosti či znalosti, ale poukazuje se i na jejich přístup a vztah k dětem a žákům s jakoukoliv odlišností. (srov. Hájková, V., Strnadová, I. 2010, Filová, H. 2011,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pinková, P., Slepíčková, L., Solárová, K. S. 2013, Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. 2000, Hodkinson, A. 2006) Vzájemná odlišnost žáků v třídním kolektivu je chápána jako třídní heterogenita a pokládá se za jev přirozený, jev zcela normální. Stav a i dynamika vzájemné sociální a společenské koheze mezi žáky v heterogenním třídním kolektivu jsou determinované mimo jiné připraveností pedagoga k edukaci žáků, kteří se vyznačují variabilní diverzitou v socio-edukativní charakteristice. Připravenost v našem kontextu, tak jak je pojímána ve výzkumném záměru, potažmo v samotné prezentaci této závěrečné zprávy, je kategorizována do tří elementárních oblastí: orientace pedagoga, terénní praxe pedagoga a pohled pedagoga na koncept inkluzivního vzdělávání.

Cílem povinného vzdělávání je jednak vybavit žáky kompetencemi, které jsou nezbytné pro profesní uplatnění a zapojení do dění ve společnosti, jednak připravit žáky na přirozené zapojení do procesu celoživotního učení. *Strategie celoživotního učení ČR (2007)* představuje celoživotní učení jako zásadní koncepční změnu v pojetí vzdělávání a jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Vzájemná souvislost mezi úrovní klíčových kompetencí, ekonomikou a trhem práce zde hraje významnou roli. K podpoře rozvoje klíčových kompetencí by měla přispět také změna stylu výuky na školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech (např. dovednost komunikovat, schopnost učit se, řešit problémy, pracovat s informačními technologiemi, uplatňovat očekávané sociální kompetence ad.) Ve skutečnosti jde de facto o to, aby každý jedinec byl připraven a ochoten učit se. V této souvislosti se setkáváme s tvrzením, že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou ani tak cenné jako schopnost (resp. kompetence) učit se.

Přirozenou součástí každé společnosti jsou také osoby, které nesplňují primárně požadavky na klíčové kompetence stanovené kurikulárními dokumenty vzdělávání, sekundárně kritéria očekávaného profesního uplatnění. To se negativně odráží v rovině školské a sociální

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

integrace. Jedná se např. o osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním oslabením, osoby se sociálním znevýhodněním, osoby sociokulturně znevýhodněné ad. Lze předpokládat vztah přímé úměry – čím větší rozsah odlišností, čím závažnější nedostatky v biologických, psychických a sociálních dispozicích, tím nižší úroveň očekávaných kompetencí, podmiňujících úspěšnost integrace. Tito lidé si klíčové kompetence osvojují nejen opožděně, ale často i jiným způsobem. Proces sociální integrace těchto občanů má nesnadný průběh, neboť se u nich projevují více či méně výrazné odchylky v různých složkách inteligence a selhávají v aktivitách, na nichž jsou očekávané kompetence založeny. Česká republika se již dlouhodobě účastní mezinárodních srovnávacích výzkumů školního vzdělávání. Prezentované výsledky těchto výzkumů mimo jiné prokázaly v rámci českého školství existenci velkých rozdílů mezi žáky různých typů škol. Školy se stále více diverzifikují na ty, jejichž žáci mají dobré výsledky, a na ty, jejichž žáci mají špatné výsledky. Na tento nepříznivý vývoj doplácí zejména slabší žáci. Z výsledků mezinárodních výzkumů nelze bohužel vyčíst, do jaké míry čeští žáci ovládají učivo stanovené v národních kurikulárních dokumentech. Naopak některé domácí výzkumné či evaluační aktivity v oblasti primárního vzdělávání výstražně signalizují nejen školní neúspěšnost vybraných skupin žáků v primárním vzdělávání, ale predikují také obtíže v jejich profesní orientaci a dalších oblastech společenského uplatnění. Se zřetelem k výsledkům domácích i mezinárodních výzkumů, které ukazují na stále prohlubující se rozdíly ve výsledcích žáků na úrovni druhého stupně základních škol a na úrovni středních škol, si musíme položit otázku, jaké úrovně očekávaných výstupů klíčových kompetencí deklarovaných národními kurikulárními dokumenty dosahují žáci různých typů škol v primárním vzdělávání. V realizovaném výzkumu jsme proto věnovali zvýšenou pozornost čtenářské a matematické gramotnosti žáků ohrožených rizikovými faktory školního neúspěchu v primárním vzdělávání.

V předložené publikaci budeme operovat termíny **postižený**, **handicapovaný** či **znevýhodněný** a všechny budeme vnímat jako synonyma. Lze je rovněž nahradit jinými pojmy, např. člověk s nevýhodou, s nerovností podmínek, člověk se speciálními potřebami, dítě/žák se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, žák se speciálními

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vzdělávacími potřebami apod. **Dítětem** v kontextu vzdělávací trajektorie je jedinec navštěvující předškolní vzdělávání (MŠ, PT ZŠ), v kontextu rodinného prostředí je dítětem osoba, jež je obecně za dítě považována. V kontextu společenském za dítě považujeme jedince, jenž nedosáhl své plnoletosti (do 18 let věku). **Žákem** je jedinec účastnící se povinné školní docházky (dle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a/nebo účastnící se středoškolského vzdělávání (dle téhož zákona).

Speciální vzdělávací potřeby představují jistá specifika ve vzdělávací dráze dotčených osob, vymezených příslušnými legislativními dokumenty. Speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu školské legislativy se vyznačují děti, žáci a studenti diagnostikováni jako osoby se zdravotním postižením, osoby se zdravotním znevýhodněním, osoby se sociálním znevýhodněním, a to v procesu vzdělávání. Speciální vzdělávací potřeby dotčených jedinců se saturují podpůrnými opatřeními. V metodických a strategických dokumentech terciárního vzdělávání se setkáváme s označeními: specifické vzdělávací potřeby (SVP), specifické potřeby, osoba se specifickými nároky atp.

Hlavní vzdělávací proud (mainstreaming) garantuje standardy ve vzdělávání, státem definované podmínky pro společné vzdělávání dětí a žáků zpravidla bez jakéhokoliv postižení, za předpokladu neredukovaného obsahu kurikula, nemodifikované vzdělanostní trajektorie povinného vzdělávání. V tomto proudu se mohou vzdělávat i děti a žáci s handicapem za předpokladu realizovaných integrativních mechanismů vzdělávání, či mechanismů inkluzivního charakteru. Integrace je tak pojímána jako začlenění do vzdělávacího procesu s ohledem na věk a speciální vzdělávací potřeby, s nejčastěji aplikovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP) upravujícím rozsah kurikula a jeho plnění. Inkluzivní přístupy zohledňují věk a speciální vzdělávací potřeby a využívají aplikaci podpůrných opatření.

Žáci ohrožení rizikovými faktory školní neúspěšnosti. Z pedagogicko – psychologického hlediska je školní neúspěšnost pojata jako selhávání žáka v podmínkách edukačního

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k učení a vzdělávání vůbec. Výzkum byl zaměřen na vybrané skupiny žáků, u nichž lze předpokládat rizika školní neúspěšnosti, a to na **žáky s lehkým mentálním postižením, žáky s inteligencí v hraničním pásmu a žáky se sociálním znevýhodněním**. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají v běžné základní škole formou integrace (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami¹) nebo v základní škole samostatně zřízené pro žáky s mentálním postižením (v základní škole praktické). Žáci s inteligencí v hraničním pásmu se vzdělávají v běžné základní škole v hlavním vzdělávacím proudu. Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí se vzdělávají v běžné základní škole v rámci hlavního vzdělávacího proudu, popř. formou integrace (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Dovednost řídit procesy učení žáků ohrožených rizikovými faktory školní neúspěšnosti vyžaduje schopnost individualizovat je z hlediska času, tempa, popř. míry podpůrných opatření a interpretovat poznatky nejen vzhledem k jejich věkovým, ale také vývojovým a osobnostním specifickým (individuálním zvláštnostem).

Čtenářská gramotnost jako forma komunikace představuje část jazykových kompetencí. Vyžaduje porozumění poznatkům o čtení a čtenářství a jejich aplikaci, nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka a pozitivních postojů, a nelze ji uplatnit bez zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností. K tomu přistupuje vlastní obsah čtení a čtenářství, který díky své rozmanitosti vytváří nároky na různé způsoby čtení zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení. (PISA, 2006)

Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby pomáhala naplňovat jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého

¹ Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta (Zákon č. 82/2015 Sb.).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

občana a schopnost řešení problémových úloh vypovídá o schopnosti jednotlivce využívat vědomosti a dovednosti k řešení reálných životních situací, které nejsou vázány na školní předměty a svým obsahem nespádají pouze do oblasti matematické, přírodovědné nebo čtenářské gramotnosti a v nichž není bezprostředně zřejmý způsob řešení (PISA, 2006).

Na tomto místě bychom chtěli explicitně zdůraznit, že předložená závěrečná zpráva je pouze jedním z legitimních výstupů celé klíčové aktivity č. 1. K dalším výstupům, které komplementárně objasňují koncepci výzkumného záměru, jeho cíle a které odhalují jednotlivé globální a parciální výzkumné procesy a procesy vlastního výzkumného poznání, patří (viz kapitola č. 2) :

- vědecká monografie autora Martina Kaleji (2015),
- vědecká monografie autorky Evy Zezulkové (2015),
- metodika autora Petra Adamuse (2015).

2. KONCEPCE VÝZKUMNÉHO ZÁMĚRU

Výzkumný záměr předloženého projektu ESF OP VK nesl název *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)* a obsahoval celkem tři výzkumné linie, korespondující s klíčovými aktivitami výzkumu. Klíčová aktivita 1 s názvem *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol* přinesla dvě vědecké monografie:

- Kaleja, M. (2015) *Nepřipravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015;
- Zezulková, E. (2015) *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015;

a metodiku, jež navrhuje postup, jak zhodnotit současný stav a kvalitu inkluzivního vzdělávání na jednotlivých školách:

- Adamus, P. (2015) *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015.

Klíčová aktivita 2 s názvem *Sociologická analýza zaměřená na popis a zhodnocení efektivity vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov* přinesla jednu kolektivní monografii:

- Janák, D., Stanoev, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015.

Klíčová aktivita 3 s názvem *Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání*.

Hlavním cílem realizovaného projektu bylo provést sociologický monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech krajích České republiky, mimo hlavní město Praha. Konkrétněji se

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

jednalo o provedení aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Při vlastní aplikaci výzkumného rámce byl uplatněn transdisciplinární přístup, pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií. Nosným metodologickým pilířem realizovaného výzkumného projektu byla vzájemná propojenost jednotlivých klíčových aktivit.

Koncepce výzkumného záměru v rámci jednotlivých klíčových aktivit počítala s následujícími výstupy.

Výstupy **KA1** souhrnně:

- 1x Srovnávací analýza, která zohlední posun žáků se SVP tří cílových skupin žáků (jedná se o monografii autorky Evy Zezulkové)
- 9x Etnografické studie vybraných škol (jedná se o kolektivní dílo)
- 1x Srovnávací analýza s ohledem na připravenost škol vzdělávat žáky se SVP (jedná se o monografii autora Martina Kaleji)
- 1x Metodika hodnocení kvality školy, v ní budou definována kritéria pro určení tzv. inkluzivní školy (jedná se o dílo autora Petra Adamuse)
- 1x Závěrečná zpráva, která určí vhodnost vzdělávání cílových skupin (jedná se o tento dokument, jehož autoři jsou Martin Kaleja a Eva Zezulková)
- 1x Tematický seminář k prezentaci výsledků (proběhl dne 3. září 2015)

Výstupy **KA2** souhrnně:

- 1x Srovnávací deskriptivní analýza, která popíše a vyhodnotí výsledky transformace ve městech Krnov a Sokolov, jejím obsahem budou i doporučení pro další obce (jedná se o monografii Dušana Janáka ml., Martina Stanoeva a kol.)
- 1x Závěrečná zpráva, která definuje klíčové kategorie transformačních změn v obou městech (jedná se o dokument autorů Dušana Janáka ml., Martina Stanoeva a kol.)
- 1 x Tematický seminář k prezentaci výsledků v Krnově (proběhl dne 25. září 2015)
- 1x Tematické seminář k prezentaci výsledků v Sokolově (proběhl dne 15. září 2015)

Výstupy KA3 souhrnně:

- 1x Analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání, zahrnující doporučení, která mohou zpřístupnit předškolní vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí (jedná se o kolektivní dílo autorů Marty Kolaříkové, Radmily Burkovičové a Kamila Janiše)
- Pracovní seminář pro zapojené vybrané obce, na němž proběhne v rámci triangulace dat první ověřování zjištěných bariér a návrhy na opatření (proběhl dne 25. září 2015)
- 1x Závěrečná zpráva, která popíše psychologické, pedagogické a speciálněpedagogické kategorie související s předškolním vzděláváním sociálně vyloučených dětí (jedná se o dílo autorky Marty Kolaříkové)
- Tematický seminář k prezentaci výsledků pro zástupce z MŠMT ČR, vysokých škol, případně dalších odborných společností (proběhl dne 3. září 2015)

Cílem této předložené závěrečné zprávy je komplementární prezentace jednotlivých výzkumných zjištění o:

- připravenosti pedagogických pracovníků k edukaci dotčených dětí a žáků,
- o čtenářské gramotnosti dotčených žáků základních škol,
- o matematické gramotnosti dotčených žáků základních škol.

A zároveň se na základě poznatků z výše uvedených jednotlivých empirických studií vyjádřit k problematice vhodnosti vzdělávání cílových skupin dětí a žáků základních škol v České republice.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Klíčová aktivita č. 1 svým rozsahem představovala největší výzkumnou agendu celého projektového záměru. Na této aktivitě pracovali členové z tzv. užšího a širšího projektového týmu. **Užší projektový tým** byl tvořen pracovníky s odborně-výzkumnou agendou (1 manažer projektu, 2 odborní vědečtí pracovníci – metodici) a pracovníky s agendou administrativně-věcnou (1 finanční manažer, 1 koordinátor projektu, 1 administrativní referent). **Širší projektový tým** představoval spolupráci užšího projektového týmu s externími pracovníky – 7 odborných konzultantů s různou odbornou specializací a 75 pedagogických pracovníků jednotlivých škol či školských zařízení (z různých krajů, mimo hl. města Prahy), ale také pracovníků jiných subjektů, kteří se se svou pracovní činností různorodě zapojují do procesu školní edukace dětí a žáků námi stanovených cílových skupin.

Specifikaci o aktivní participaci jednotlivých (typů) základních škol, pedagogických pracovníků a dětí a žáků, zapojených do celého výzkumného záměru řešeného projektu na tomto místě nepředkládáme. Celá klíčová aktivita č. 1 již od vlastní realizace projektu byla koncipovaná jako celek, mající několik výzkumných linií (připravenost pedagogů, čtenářská gramotnost žáků ZŠ, matematická gramotnost žáků ZŠ) a každá výzkumná linie se ve své podstatě opírá o vlastní výzkumný soubor a výzkumný vzorek. Jeho charakteristiku (specifikaci) nabízíme v následujících relevantních kapitolách.

3. VÝZKUM O PŘIPRAVENOSTI PEDAGOGŮ K EDUKACI DĚTÍ A ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

3.1 Metodologie výzkumu

K výzkumu připravenosti pedagogických pracovníků základních škol k edukaci cílových skupin žáků jsme uplatnili kvantitativně orientovanou výzkumnou strategii a i samotné zpracování získaných empirických dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. (Hendl, J. 2004). Uplatněným výzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce, který splňoval potřebné metodologické náležitosti a respektoval oborově věcné danosti zkoumaného jevu. Sledovaný jev vykazuje známky aktuálnosti problematiky, přináší řadu odpovědí na současnou diskuse o vzdělávání cílových skupin dětí a žáků, a to v rovině sociologické, pedagogické, speciálněpedagogické a v rovině psychologické. Jednotlivé metodologické realizované postupy vycházely ze standardu tohoto typu výzkumu. Tak, jak uvádí F. K. Punch (2008: 37): „Kvantitativní výzkumné šetření o vztahu proměnných začíná cílem a výzkumnými otázkami.“ Empirickému výstupu také předcházelo:

- **stanovení účelu a cíle výzkumu** (v našem případě byl dán zakázkou ze strany MŠMT ČR),
- **definování proměnných, otázek a typu sběru dat,**
- **stanovení výzkumného souboru** (v našem případě se jednalo o pedagogické pracovníky základních škol dle kritéria MŠMT ČR: (1) běžné školy vzdělávající podle RVP ZV, (2) školy vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit² a s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků (min. 70%), (3) školy vzdělávající podle RVP ZV LMP),
- **určit způsob analýzy získaných dat.**

Níže stanovené výzkumné cíle se bezprostředně opírají o zakázku ze strany MŠMT ČR a vycházejí z dlouhodobé praktické, badatelské terénní a teoretické platformy výzkumníka. Snahou definovaných cílů byla reflexe **aktuálního a objektivního stavu dané problematiky, a**

² Viz GAC 2006 a 2015

to prostřednictvím vlastní subjektivně vnímané perspektivy výzkumného fenoménu samotnými pedagogy. Ta zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Ve výzkumu jsme zohlednili variabilitu postupů jednotlivých kroků, vlastních procedur a možnosti realizace výzkumného schématu. Inspirací byly mimo jiné výzkumy A. Petrasové a kol. (2012), A. Petrasové a Š. Porubského (2013), R. Rosinského a kol. (2013), R. Rosinského (2009), V. Rafaela a kol. (2011), P. Pinkové, L. Slepíčkové a K. S. Solárové (2013), P. Evanse (2001), H. Kristensena (1995) ad. Pro měření názorových a postojevových konstruktů pedagogických pracovníků základních škol jsme zvolili hodnocení podle L. Tondla (1999). S tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali názory a postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (Kaleja, M. 2011) a hodnotové konstrukty, u nichž jsme analyzovali potřebná schémata - prostřednictvím názorů a postojů žáků 2. stupně základních škol (Kaleja, M. 2013). Je zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili tedy kvantitativní pojetí analýzy. Elementární dispozice výzkumu, v němž výzkumná orientace směřuje k primárnímu zkoumanému konstrukt, kterým je „připravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků se SVP“, zní *„O připravenosti pedagogických pracovníků základních škol k edukaci dětí a žáků cílových skupin vypovídají jejich názory a postoje“*. Toto jsme vnímali jako fakt dostačující k pevnému uchopení našeho výzkumného záměru, přitom jsme se opírali o následující:

- Peluška Bendlová (2003) se při své definici hodnot opírá o filozofii J. P. Sartra, jenž deklaruje, že hodnoty, stejně jako bytí, nelze volit, lze je jen uznávat a s hodnotovými systémy rovněž souvisejí postojevé konstrukty. Pojem hodnota lze charakterizovat jako soud o tom, jak je něco pro člověka důležité (Kohoutek, R. 2008). Hodnoty se tak člení na individuální a skupinové (Oysermanová, D. 2002). Do tohoto kontextu vkládáme naše pojetí postojů.
- Milton Rokeach (1973) vymezuje hodnotu do tří komponentů: kognitivní, afektivní a behaviorální, což je věcně relevantní s psychologickým pojetím postojů, u nichž diferencujeme složky: kognitivní, emocionální, behaviorální. Hodnoty člověka formují

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006).

- My jsme se zaměřili výhradně na názory a postoje pedagogů, na všechny tři jejich složky, přitom výzkumně jsme upozadili měření jejich vlastních hodnotových systémů. Ty se nestaly předmětem našeho zájmu. Společným předmětným kontextuálním tématem hodnotových systémů, názorů a postojů je z logiky věci fenomén **vzdělání**.

Jinými slovy, dříve jsme výzkumně sledovali (Kaleja, M. 2013) hodnotové konstrukty žáků cílových skupin 2. stupně ZŠ k otázce vzdělání a analyzovali jsme jejich názory (individuální linie) a postoje (skupinová linie), tím jsme mimo jiné potvrdili, že pedagogové jsou významnou determinantou ve vzdělávací trajektorii žáků, sehrávají nemalou intencionální a funkcionální roli při budování jejich hodnotových schémat ve vzdělávání. Právě i na jejich názorech a postojích závisí, do jaké míry a jak budou vzdělání dotčení žáci vnímat. Nyní jsme tedy zkoumali, jaká je připravenost pedagogů k edukaci těchto žáků. Měření jednotlivých názorů a postojů pedagogů probíhalo ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové):

- **Obecná linie** (obecná povaha) se zaměřila na to, jak sami pedagogové vnímají dané okolnosti související s otázkou připravenosti jejich kolegů k edukaci dětí a žáků cílových skupin základních škol. Dotazy směřující k měření byly formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Kolegové, kde působím, se orientuji....*). Jde o měření jejich názorů, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní.
- **Individuální linie** (individuální povaha) se zaměřila pak na to, jak pedagogové vnímají dané okolnosti související s otázkou připravenosti k edukaci dětí a žáků cílových skupin základních škol. V tomto případě dotazy směřující k měření byly formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Orientuji se v...*). Jde o měření jejich postojů, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu.

3.2 Cíl výzkumu

S ohledem na stanovení vlastní zakázky ze strany MŠMT ČR a s respektem k oborově věcné tendenci interdisciplinárního přístupu jsme si stanovili za cíl **analyzovat připravenost pedagogů základních škol** v rámci 13 krajů České republiky (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do tří výzkumných oblastí, jejichž dílčí komponenty na sebe vzájemně působí, prolínají se, vyznačují se vzájemnou interakcí. Jde o tyto oblasti: **orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi**, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře připravenosti pedagoga k edukaci žáků cílových skupin.

Orientace pedagogů v našem případě představovala následující:

- kontext a význam sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění,
- zastoupení romského etnika v sociálně vyloučené lokalitě,
- pojmání vzdělání jako hodnoty u etnicky menšinové společnosti,
- zda sociální znevýhodnění představuje mentální postižení,
- zda hraniční pásmo určuje vzdělávací trajektorii žáků cílových skupin.

Terénní praxe pedagogů v našem případě představovala následující:

- speciálněpedagogické postupy práce a znalost podmínek pro vzdělávání žáků cílových skupin,
- podpurná a vyrovnávací opatření pro žáky cílových skupin,
- hodnocení spolupráce školy se školským poradenským zařízením a naopak,
- zda k žákům romského etnika a k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je potřeba přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu,
- absolvování kurzu/ů v rámci DVPP zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin,
- zda škola pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a žáků s mentálním postižením uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.

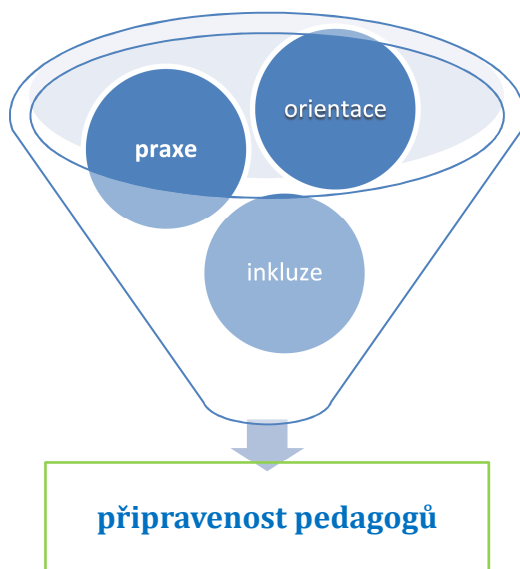
Pohled pedagogů na inkluzi v našem případě představoval následující:

- zda společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- zda jsou žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky přijímaní rovnocenně,
- zda žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika,
- zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním a žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky,
- zda jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.

Ve všech výzkumných oblastech jsme pamatovali na jednotlivé složky názorových a postojevých schémat, a to složky kognitivní, emocionální a konativní. Ty jsme však od sebe záměrně nediferencovali, neboť stavíme na principu jejich vzájemné interakce.



Obrázek 1 Připravenost pedagogů

3.3 Výzkumné otázky a hypotézy

Konceptuální rámec výzkumného šetření se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní (srov. Punch, F. K. 2008, Chráska, M. 2007, Hendl, J. 2004). Dominantní výzkumná otázka, kterou jsme si pro realizaci našeho výzkumného záměru stanovili, byla ve znění: *Jaká je připravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků*

cílových skupin? Na ní navazovaly parciální výzkumné otázky (VO), jejichž formulace se utřídila posléze a jejich znění je následující:

- VO1: *Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?*
- VO2: *Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?*
- VO3: *Jak je vnímaná realizace inkluze u pedagogů základních škol v kontextu žáků cílových skupin?*

Definování výzkumných hypotéz a jejich selekce s ohledem na výzkumný záměr většího rozsahu a především s ohledem na vytýčené tři výzkumné oblasti připravenosti pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin procházelo několikafázovou procedurou. Jejím výsledkem vznikly následující výzkumné statistické hypotézy (H 1 – H 13).

Výzkumná oblast orientace pedagogů:

- H 1: *Názor pedagogických pracovníků na to, že etnický menšinový žák stává se vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.*
- H 2: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na typu základní školy, kde působí.*
- H 3: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na typu základní školy, kde působí.*
- H 4: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogických pracovníků.*
- H 5: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na pozici pedagoga, kterou na škole zastává.*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- H 6: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogických pracovníků.*
- H 7: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na pozici pedagoga, kterou na škole zastává.*

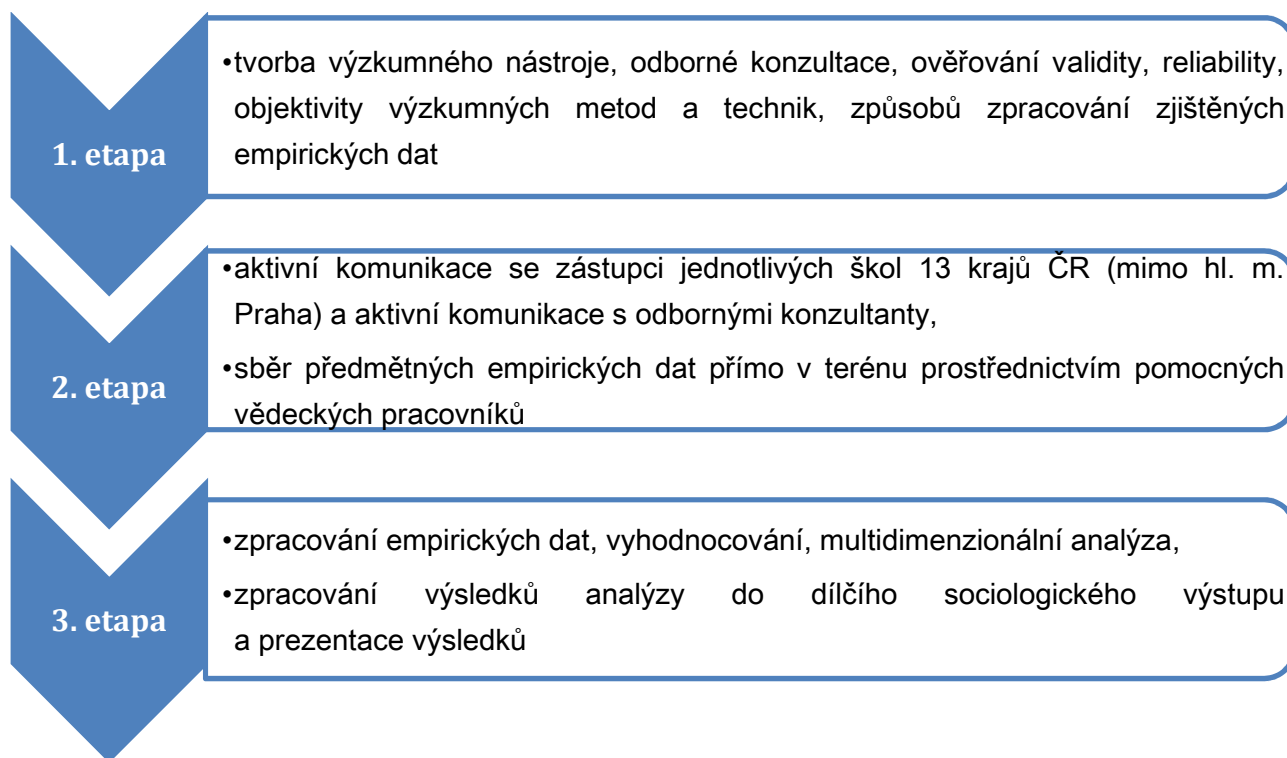
Výzkumná oblast terénní praxe pedagogů:

- H 8: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na jejich délce pedagogické praxe.*
- H 9: *To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, závisí na funkci, kterou na základní škole zastávají.*
- H 10: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na dosaženém vzdělání pedagoga.*
- H 11: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na pozici, kterou na škole zastává.*

Výzkumná oblast pohledu pedagogů na inkluzi:

- H 12: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.*
- H 13: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na pozici, kterou na škole zastává.*

3.4 Výzkumný design



Obrázek 2 Etapy výzkumného záměru

3.5 Metody, techniky a interpretace

Metoda je cesta vedoucí k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého výzkumného procesu. Technika je pak způsob uplatnění a použití zvolené metody. Je tudíž výzkumným nástrojem a slouží jako prostředek k hledání zkoumaného. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce, obsahující potřebné náležitosti. Jimi jsou:

- obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných odpovědí,
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor - zde bylo nutné vzít v úvahu, že výzkumný nástroj je adresován pedagogickým pracovníkům různého typu základní školy, zastávající různou pedagogickou funkci na

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pracovišti, s různou délkou pedagogické praxe, s různým stupněm i typem dosaženého vzdělání a pracující s různou charakteristikou dětí a žáků.

Ověření výše uvedených náležitostí výzkumného nástroje proběhlo ve dvou liniích:

- nástroj byl řádně konzultován s odborníky na realizaci obdobně zaměřených výzkumných schémat,
- nástroj byl pilotně ověřen na vzorku pedagogů (25) pracujících na jedné základní škole v rámci Moravskoslezského kraje.

Obě linie ověření reliability a validity dotazníku přinesly několik klíčových postřehů, které bylo potřeba zohlednit, a to ještě před vlastní administrací dotazníku a sběru relevantních dat. Administrace byla realizována prostřednictvím pomocných vědeckých pracovníků ve všech krajích ČR, mimo hl. města Prahy a všichni administrátoři byli řádně seznámeni s postupem a způsobem sběru potřebných empirických dat. Praktickou návratnost nelze v tomto případě za žádných okolností vyčíslit (více viz výzkumný vzorek a výběr), neboť zvolený přístup byl odlišný. Administrátoři měli za úkol oslovit pedagogy na svém pracovišti s cílem vyplnit příslušný nástroj, být jim konzultačně (bylo-li to potřeba) k dispozici a po sběru empirických dat zprostředkovat nám dotazníky ke statistickému zpracování a analytickému vyhodnocení. Dotazník je konstruován autorem textu a je dosud nepublikovaným výzkumným nástrojem. Obsahuje 28 položek, v nichž lze spatřovat všechny složky postojových konstruktů: kognitivní, emocionální a konativní u zvolené cílové skupiny pedagogů. Z hlediska obsahu jednotlivých položek bychom dotazník mohli konstruovat do tří výzkumných oblastí, jež korespondují s výše definovaným cílem. Ty v samotném nástroji nejsou explicitně uvedeny. Obsahové a věcné jádro jednotlivých položek staví na předpokladu, že pedagogický pracovník je v pozici profesionála a jeho kompetentnost vychází ze znalostí, dovedností a nabitých pedagogických zkušeností. Je nám však známo, že míra kompetentnosti v jednotlivých částech u jednotlivých pracovníků je homogenně nekonzistentní, toto ale nebylo předmětem našeho zájmu. Dotazník mimo jiné zjišťoval také vybrané určující znaky (*kategorizační údaje*), na základě kterých proběhlo třídění získaných empirických dat. Určujícími znaky byly:

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- typ základní školy, na které pedagog působí (ZŠ, ZŠP, ZŠS),
- délka jeho pedagogické praxe (do 5, do 10, nad 10 let),
- stupeň a charakter jeho dosaženého vzdělání (SŠ, VŠ pedagogického směru, VŠ nepedagogického směru),
- pozice, kterou na škole zastává (učitel, asistent pedagoga, jiný pedagogický pracovník),
- charakteristika žáků, s kterými pracuje (žáci s hraničním pásmem, žáci s mentálním postižením v rámci kombinovaného postižení, žáci s mentální normou, žáci ze sociálně vyloučené lokality, žáci z etnicky většinové společnosti, žáci z etnicky menšinové společnosti, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bez mentálního postižení).

Samotné vyhodnocení empirických dat u všech vyplněných dotazníků proběhlo v několika etapách. Od prostého ověření, zda vše bylo regulérně vyplněno a třídění dle předem definovaných proměnných, po individuální vyhodnocení až vyhodnocení hromadné atp. Finální etapa vyhodnocení všech získaných dotazníků směřovala k rozhodnutí, jak zcela jednoznačně a explicitně stanovit polaritu názoru či postoje sledovaného respondenta. Prakticky pro vyhodnocení empirických dat jsme se rozhodli sloučit odpovědi v jednotlivých položkách výzkumného nástroje následovně: *ano* a *spíše ano* považovat za *ano*, *ne* a *spíše ne* považovat za *ne*. Vycházeli jsme z toho přesvědčení, že pokud existuje pochybnost interpretovaná jednotlivcem spojením *spíše*, daný výrok inklinuje k vyjádřené polaritě: buďto ano, nebo ne. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (srov. Chráska, M. 2007, Punch, F. 2008, Hendl, J. 2004), byla využita univariační a bivariační analýza empirických dat. Statistická vyhodnocení byla vypracována v programu SPSS v. 20, výsledné tabulky a grafy pak upravovány a tvořeny v programu MS EXCEL 2010.

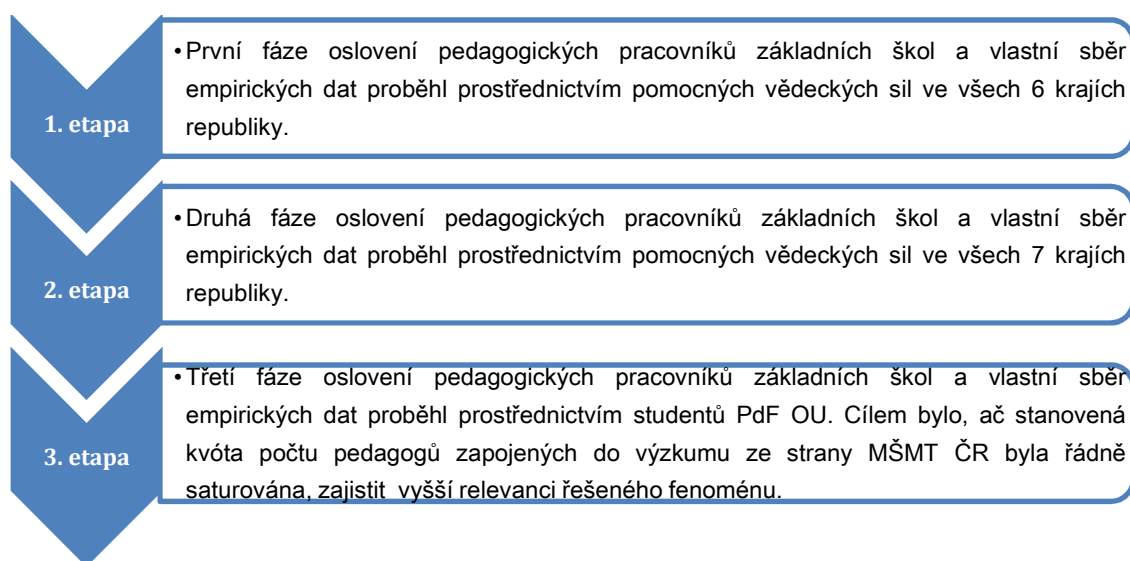
3.6 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem se stali pedagogové všech typů základních škol, resp. pedagogové základních škol z 13 krajů České republiky (tj. mimo hl. město Praha), jejichž žáci patří do

alespoň jedné z následujících skupin žáků: (1) žáci s lehkým mentálním postižením, (2) žáci v hraničním pásmu intelektu, (3) žáci z prostředí sociální exkluze. A výše uvedené skupiny žáků se podle zakázky MŠMT ČR musely vzdělávat: (1) v běžné škole vzdělávající podle RVP ZV, (2) ve škole vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a s vysokým podílem sociálně vyloučených žáků (minimální kritérium 70% zastoupení), (3) ve škole vzdělávající podle RVP ZV LMP.

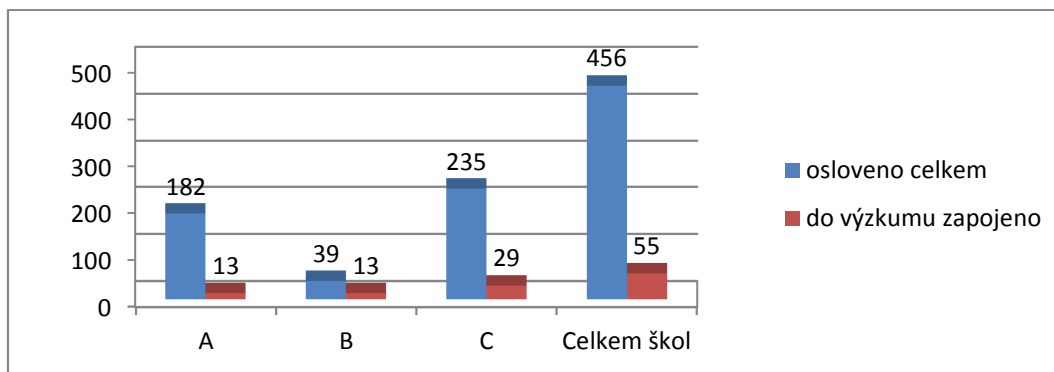
3.7 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Na základě dalšího definovaného kritéria MŠMT ČR výzkumný záměr musel počítat s minimálním počtem zapojených škol a těch muselo být 50, přičemž každý typ základní školy musel být zastoupen v 20% míře. Počet pedagogických pracovníků ZŠ zapojených do výzkumu byl ze strany zadavatele stanoven na minimální hranici 500 pedagogů.



Obrázek 3 Etapy oslovení respondentů

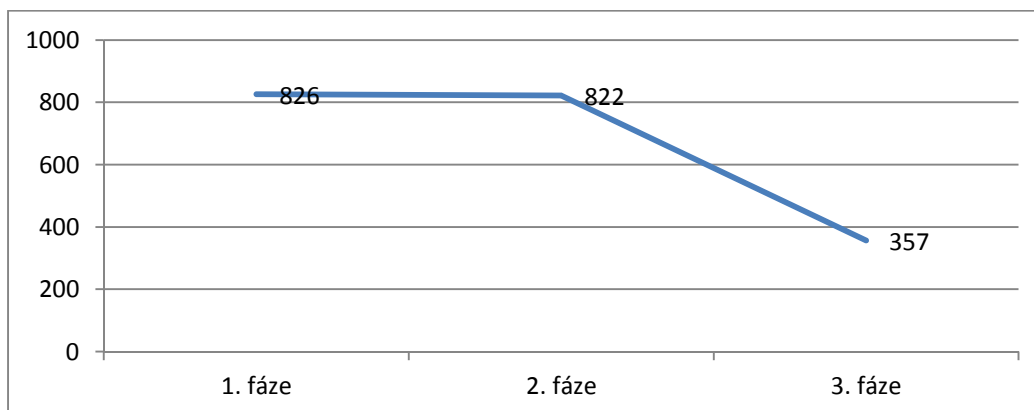
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 4 První a druhá fáze oslovení ZŠ – dle kvóty MŠMT ČR

Legenda: A = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV, B = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti SVL a s vysokým podílem SVŽ, C = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV LMP

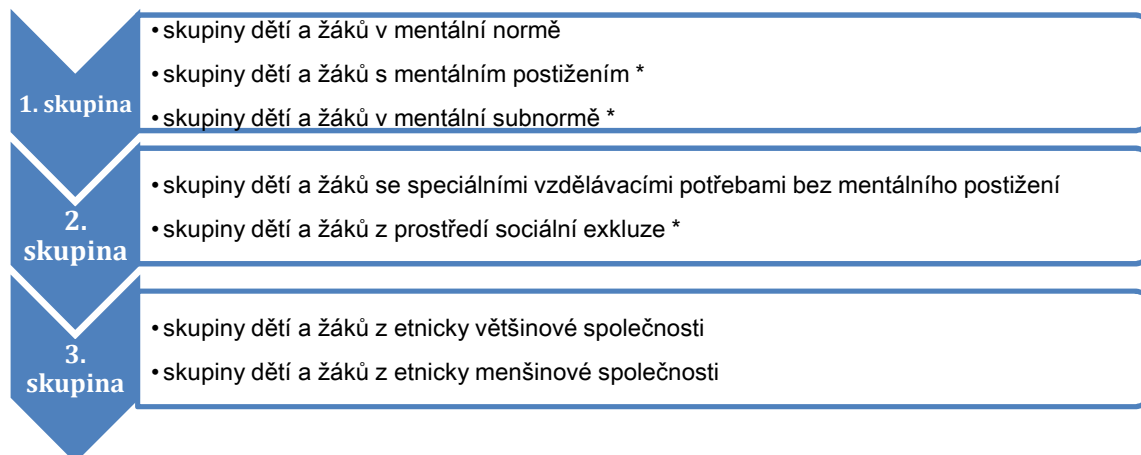
Procentuální kvóta (*minimálně 20%-ního zastoupení jednoho ze tří typů základních škol*) stanovená zadavatelem byla legitimně naplněna.



Obrázek 5 Počet pedagogů zapojených do výzkumu – první až třetí etapa sběru dat

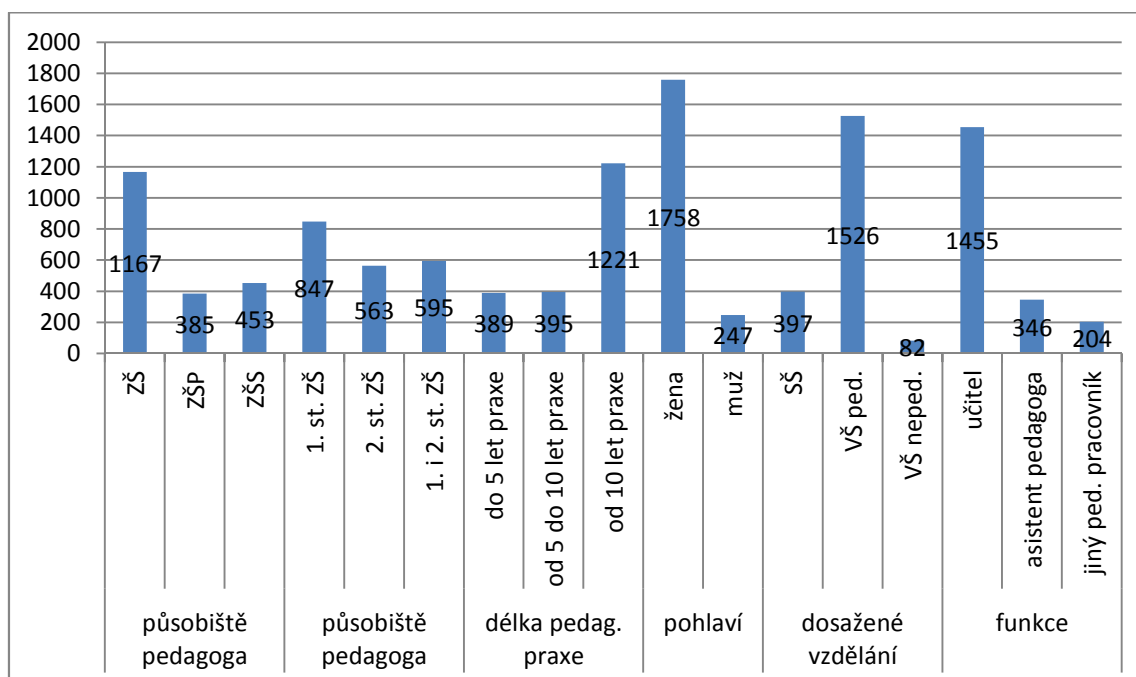
Kvantifikovaná kvóta (55 ZŠ) zadavatele zakázky pro potřebný počet do výzkumu zapojených škol byla rovněž dostatečně saturovaná. K této definované kvótě jsme v rámci třetí etapy sběru empirických dat přidali dalších 38 ZŠ (mimo kvótu MŠMT ČR), čímž jsme získali celkem 2005 pedagogických pracovníků, kteří vyplnili výzkumný nástroj. Průměrný počet pedagogů na jednu školu vychází 21, 5. Všichni pedagogičtí pracovníci v době sběru empirických dat pracovali paralelně s dětmi a žáky ze tří níže uvedených skupin.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 6 Skupiny dětí a žáků, s kterými pedagogové pracovali v době sběru dat

Legenda: * = minimální kritérium skupin dětí a žáků podle zakázky MŠMT ČR – viz výzkumný soubor = **cílová skupina dětí a žáků**



Obrázek 7 Charakteristika pedagogů

3.8 O názorových a postojových konstruktech

Názor symbolizuje specifické osobní hledisko jednotlivce k dané osobě, předmětu, situaci či jevu, které je zpravidla subjektivní. Nemusí se opírat o reálný obraz. Jedná se o jakési

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

tvrzení zahrnující několik aspektů mající vliv na kognitivní, emocionální a behaviorální procesy člověka. Konstruované názory mohou být modifikovatelné. Zkušenosti, vědomosti, znalosti a různé osoby či situace napomáhají tyto subjektivně situované konstrukty upravovat. Změna však představuje posun v různých směrech (Kaleja, M. 2013). **Postoj** lze charakterizovat jako hodnotící vztah, názor či relaci mající tři dimenze, které na sebe vzájemně působí a které nelze od sebe jednoznačně oddělit, neboť jedna se na druhou váže a všechny paralelně působí na dynamiku osobnosti člověka. Postoj z hlediska strukturální povahy má následující dimenze (roviny/složky), též označované jako postojevé konstrukty:

- **kognitivní** – související s procesy vnímání, uvědomování si souvislostí a kontextuálních podmínek k danému jevu, subjektu, situaci atp.,
- **emocionální** (též označované jako emoční) poskytují emocionální náboj jakékoliv intenzity a úrovně k daným souvislostem a kontextuálním podmínkám daného jevu, subjektu, situaci atp.,
- **behaviorální** (též konativní) jsou výraznou, signifikantní a expresivní částí postoje, neboť svou konativní akcí dávají jedinci/jedincům či širšímu sociálnímu okolí najevo svůj hodnotící vztah.

Postojevé konstrukty z perspektivy polarity mohou být souhlasné (souredé), případně také mohou být ambivalentní. Vždy jsou individuální svou povahou a charakterem a jsou individuálně vázané na konkrétního člověka. Změna v jednotlivých dimenzích je možná různými směry, je však typická svou multifaktoriální etiologií. Postojevé konstrukty jsou kategorií sociální psychologie a souvisejí s názory osobní či nadosobní povahy, souvisejí také s axiologickými systémy vlastními a zprostředkovanými, na které se váží hodnotové orientace jednotlivce, případně jednotlivců (srov. Výrost, J. 1989, Hewstone, M., Stroebe, W. 2006). K **základním funkcím postojů** patří především funkce znalostní, utilitární, sociální identity a funkce udržování sebeúcty.

- **Znalostní funkce** (*knowledge function*) pomáhají člověku „odhalovat“ objekty a události v jeho okolí, pomáhají mu ve vytváření behaviorálních (konativních) strategií (akcí) k danému objektu či událostem.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- **Utilitární funkce** (*utilitarian function*) souvisí s procesem učení (*sociální učení*), které se realizuje prostřednictvím přímého posilování, z něhož vyplývají odměny a tresty. Lidé zaujímají postoje vedoucí k libosti či nelibosti.
- **Funkce sociální identity** (*social identity function*) zahrnuje aspekty sebevyjádření a sociální interakce, což směřuje zároveň k identifikaci s danými osobami.
- **Funkce udržení sebeúcty** má dva způsoby projevů: (1) prostřednictvím ego-ochranné funkce a externalizace jedince chrání před negativními jevy, událostmi, skupinami apod., (2) utvářejí vazbu mezi self (já) a oblíbenými objekty, jež na jedince působí jako vzory a jimi se řídí (Hewstone, M., Stroebe, W. 2006).

3.9 Orientace pedagogů

Pedagog by měl znát charakteristiku svých žáků, měl by vědět, s kterým žákem pracuje, čím se žák vyznačuje, z kterého prostředí pochází. Měl by znát jeho přednosti, orientovat se v jeho aspiracích, schopnostech atp. Tyto informace by pedagogovi měly sloužit ke správnému formování výchovně-vzdělávacích cílů, k adekvátnímu konstruování metodických, didaktických a jiných aspektů výchovně-vzdělávacího procesu. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring o žácích (měl by znát jejich socio-ekonomickou platformu, sociální prostředí ad.). Měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka a pravidelně vytvářet motivátory k učení (srov. Train, A. 1997, Kaleja, M. 2014). Výše uvedené aspekty představují orientaci pedagoga o žácích. Ta je mimo jiné prezentovaná jeho názorem a postojem. Orientace pedagoga v relevantních otázkách o žácích je indikátorem snahy formovat inkluzivní vzdělávání pro všechny žáky v třídním kolektivu a je jedním z nosných pilířů připravenosti pedagoga k edukaci všech žáků. Definovaná výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojových konstruktů pedagogů základních škol mající **bezprostřední vztah k dětem a žákům z prostředí sociální exkluze**. Tomu odpovídaly položky (P) 1 až 6.

Položky 1 až 6 ve výzkumném nástroji se dotýkají:

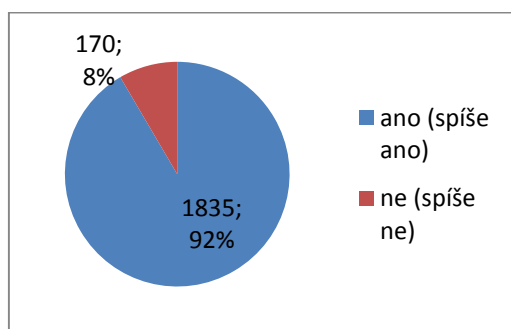
- synonymity kontextu a významu sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění (**P 1**),
- výhradního zastoupení romského etnika v sociálně vyloučené lokalitě (**P 2**),

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

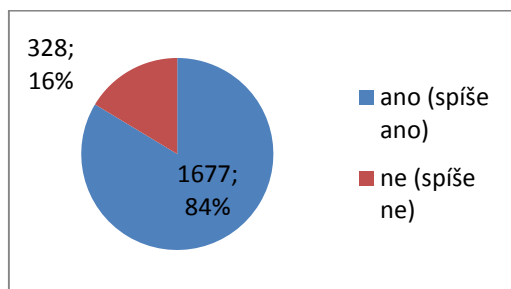
- pojmání vzdělání jako hodnoty u etnicky menšinové společnosti na nízkém stupni axiologické struktury (**P 3**),
- toho, zda by se žáci se sociálním znevýhodněním měli vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud (**P 4**),
- toho, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální postižení (**P 5**),
- toho, zda by se žáci v hraničním pásmu měli vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud (**P 6**).

Tabulka 1 Relativní hodnoty položek P1 až P6

Relativní hodnoty	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
ano (spíše ano)	91,5	83,6	21,0	66,5	95,8	42,3
ne (spíše ne)	8,5	16,4	79,0	33,5	4,2	57,7
Celkem	100	100	100	100	100	100



Obrázek 8 Výsledky položky P1

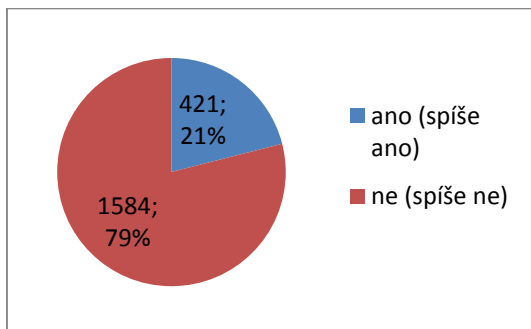


Obrázek 9 Výsledky položky P2

Téměř 92 % pedagogů koncepty sociální znevýhodnění a sociální exkluze považují za synonymum, ač tomu tak ve skutečnosti není.

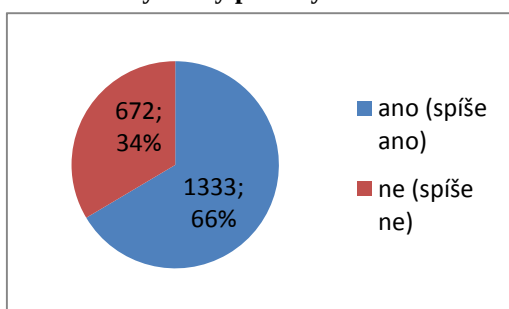
Téměř 84 % pedagogů se domnívá, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žijí výhradně Romové, ač tomu tak podle známých sociologických analýz není.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



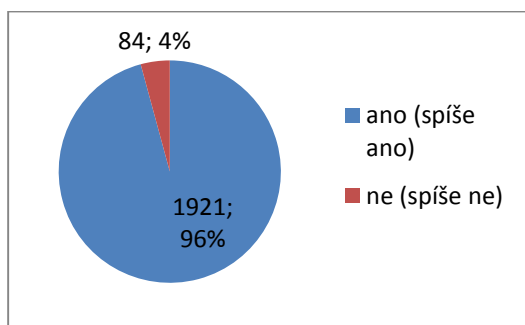
Z oslovených pedagogů 21 % si myslí, že etnický menšinová společnost staví vzdělání hodnotově na nízkém stupni a dokonce podle nich to tak vnímají už i děti.

Obrázek 10 Výsledky položky P3



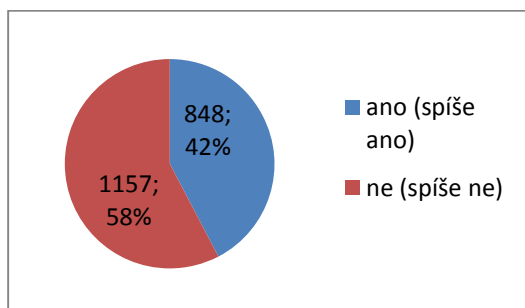
Téměř 66 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.

Obrázek 11 Výsledky položky P4



Téměř 96 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení.

Obrázek 12 Výsledky položky P5



Více než 42 % pedagogů se domnívá, že žáci v hraničním pásmu by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.

Obrázek 13 Výsledky položky P6

3.10 Terénní praxe pedagogů

Úspěšnost žáků v jejich vzdělávací trajektorii je závislá na endogenních a exogenních faktorech. K endogenním faktorům řadíme hereditární a genetické danosti, osobnostní charakteristiky jedince a další vnitřní psychické a sociální dispozice. Rodinné a školní prostředí, také širší sociální prostředí, v němž se jedinec pohybuje, vnímáme jako faktory exogenní. Nemalou roli v rámci vnějších faktorů úspěšnosti žáka v procesu vzdělávání sehrává kvalifikace pedagoga, orientace v relevantních otázkách, volba správných metod a forem výuky, suportivních mechanismů a opatření, aktivní spolupráce s rodinou a efektivní spolupráce s poradenskými zařízeními. Vše za účelem dosažení maximálně možného rozvoje schopností žáků a jejich úspěšné celoživotní socializace. V pregraduální přípravě pedagogů se zajišťuje teoretická základna, v rámci které se studenti seznamují s různými pedagogickými, speciálněpedagogickými a psychologickými zákonitostmi v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků různorodých skupin. Rozsah a obsah uvedených zákonitostí je vázán na samotný studovaný obor studentů/pedagogů k dosažení jejich kvalifikace. Pedagogicko-psychologický základ (včetně základů speciální pedagogiky) je na všech učitelských oborech zajištěn. Pedagogové v praxi své zkušenosti, znalosti a dovednosti rozšiřují i prostřednictvím absolvování různorodých specializovaných vzdělávacích akcí v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, čímž si rozšiřují, případně prohlubují potřebné kompetence. V odborné literatuře nalezneme široku škálu deskripce různě dimenzionálně koncipovaných kompetencí: např. kompetence **osobnostní**, kompetence **oborově-předmětová**, kompetence **pedagogická**, kompetence k vyučování a k výchově, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence diagnostická (kompetence výzkumná), kompetence **sociální**, **psychosociální a komunikativní**, kompetence **manažerská a normativní**, kompetence **rozvíjející**, kompetence **sebereflexivní**, kompetence **autodiagnostická**, kompetence **pedeutologická** (kompetence výzkumná), **speciálně pedagogické** kompetence (více viz Spilková, V. a kol., 1996, Švec, V. 1998, Seberová, A. 2006, Laca, S., Paternáková, L. 2013). Slavomír Laca a Lucia Paternáková (2013) zdůrazňují, že k otázce získávání potřebných kompetencí pedagoga (odborné způsobilosti) je žádoucí a nutná samotná praxe. Ta je nenahraditelná. Potřebná délka k získání určitých

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

souborů kvalit je u každého pedagogického pracovníka individuální, závislá na zájmu, ochotě profesního růstu a dalších okolnostech, včetně dalšího sebevzdělávání. Odborná způsobilost (též předmětová kompetence) pedagoga je určena předpoklady k dané profesi. Očekává se odlišná odborná způsobilost u pedagoga – učitele (např. vyučujícího na základní škole), speciálního pedagoga s příslušnou specializací, školního speciálního pedagoga dle legislativy MŠMT ČR a tak podobně. Odlišná odborná způsobilost je rovněž žádoucí i u pedagoga (učitele) věnujícího se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou. Druhým nosným pilířem připravenosti pedagogů k edukaci žáků cílových skupin jsme v našem případě pojmenovali jako terénní praxi pedagogů. Zde se neorientujeme na dosavadní délku pedagogické praxe, naopak sledujeme, jaká je reálná aktuální podoba pedagogické praxe v terénu u pedagogů základních škol. Přičemž máme na mysli orientaci v postupech a v podmínkách vzdělávání, hodnocení spolupráce se školskými poradenskými zařízeními atp. Tato výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojevých konstruktů pedagogů základních škol, mající **bezprostřední vztah k pedagogické praxi s dětmi a žáky z prostředí sociální exkluze**. Tomu odpovídaly položky (P) 7 – 10, 17 – 18, 21 – 24, 27 – 28. Položky č. 7 – 10, 17 – 18, 21 – 24, 27 - 28 ve výzkumném nástroji se dotýkají:

- orientace ve speciálněpedagogických postupech práce s žáky cílových skupin (P 7),
- vlastní znalosti podmínek ke vzdělávání žáků cílových skupin (P 8),
- k orientaci v podpůrných a vyrovnávacích opatřeních pro žáky cílových skupin (P 9),
- toho, zda kolegové oslovených pedagogů znají podmínky ke vzdělávání žáků cílových skupin (P 10),
- toho, jak hodnotí spolupráci školy se školským poradenským zařízením (P 17),
- toho, jak hodnotí spolupráci školského poradenského zařízení se školou (P 18),
- toho, zda k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu (P 21),
- toho, zda k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu (P 22),

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- toho, zda absolvovali kurz/y v rámci DVPP zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin (**P 23**),
- toho, zda kolegové oslovených pedagogů absolvovali kurz/y v rámci DVPP zaměřené pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin (**P 24**),
- toho, zda škola, kde působí, pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV (**P 27**),
- toho, zda škola, kde působí, pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV (**P 28**).

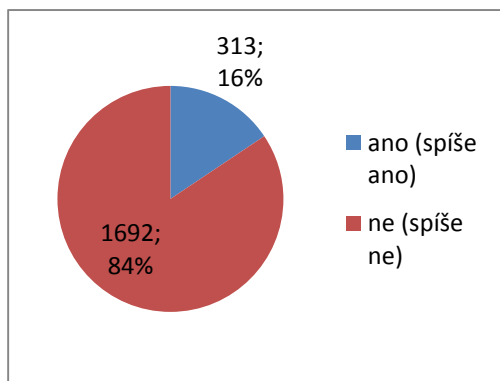
Tabulka 2 Relativní hodnoty položek P7 až P10 a P17 až P18

Relativní hodnoty	P 7	P 8	P 9	P 10	P 17	P 18
ano (spíše ano)	15,6	28,6	15,2	12,6	12,6	18,1
Ne (spíše ne)	84,4	71,4	84,8	87,4	87,4	81,9
Celkem	100	100	100	100	100	100

Tabulka 3 Relativní hodnoty položek P21 až P24 a P27 až P28

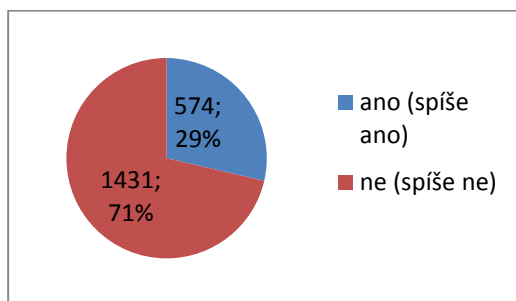
Relativní hodnoty	P 21	P 22	P 23	P 24	P 27	P 28
ano (spíše ano)	73,9	86,7	27,6	10,7	5,5	6,5
ne (spíše ne)	26,1	13,3	72,4	89,3	94,5	93,5
Celkem	100	100	100	100	100	100

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



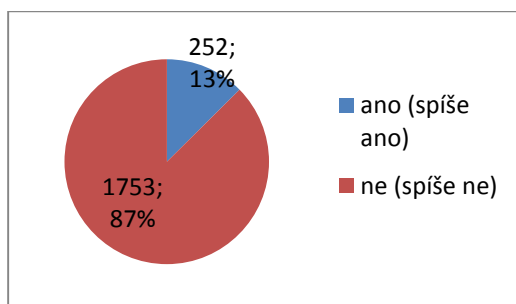
Obrázek 14 Výsledky položky P7

Z dotazovaných pedagogů až 84 % deklaruje, že se neorientují dobře ve speciálněpedagogických postupech práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.



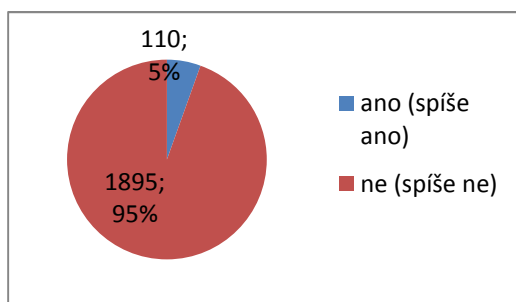
Obrázek 15 Výsledky položky P8

Z dotazovaných pedagogů až 71 % uvádí, že neznají všechny podmínky uvedené v kurikulu pro základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



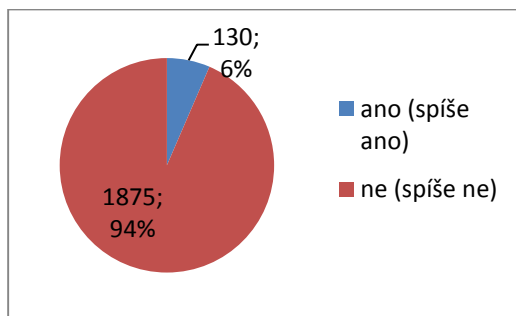
Obrázek 16 Výsledky položky P 10

Z dotazovaných pedagogů až 87 % udává, že ani jejich kolegové na pracovišti neznají podmínky uvedené v kurikulu pro základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



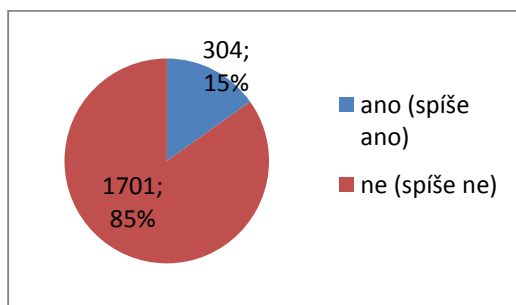
Obrázek 17 Výsledky položky P27

Z dotazovaných pedagogů 95 % uvádí, že škola, na které působí, pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním neuplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.



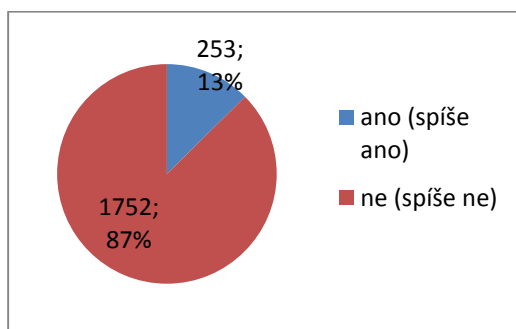
Obrázek 18 Výsledky položky P28

Z dotazovaných pedagogů 94 % deklaruje, že škola, na které působí, pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.



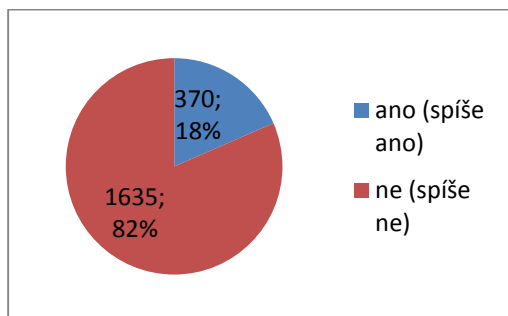
Obrázek 19 Výsledky položky P9

Z dotazovaných pedagogů až 85 % přiznává, že se neorientují v definovaných vyrovnávacích a podpůrných opatřeních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.



Obrázek 20 Výsledky položky P17

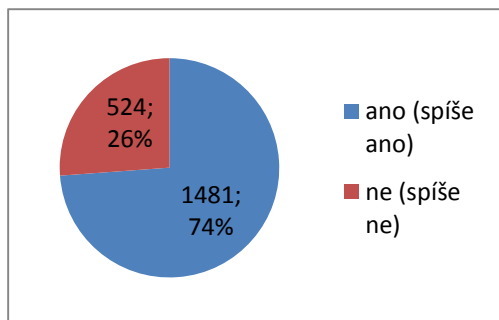
Z dotazovaných pedagogů až 87 % nehodnotí spolupráci školy se školským poradenským zařízením jako funkční.



Obrázek 21 Výsledky položky P 18

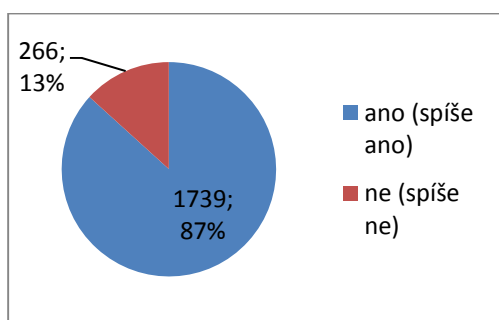
Z dotazovaných pedagogů až 82 % nehodnotí spolupráci školského poradenského zařízení se školou jako funkční.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



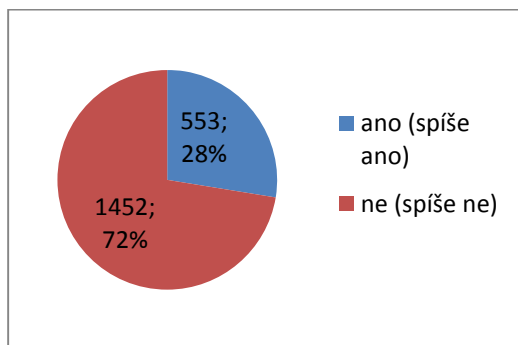
Obrázek 22 Výsledky položky P21

Z dotazovaných pedagogů 74 % udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.



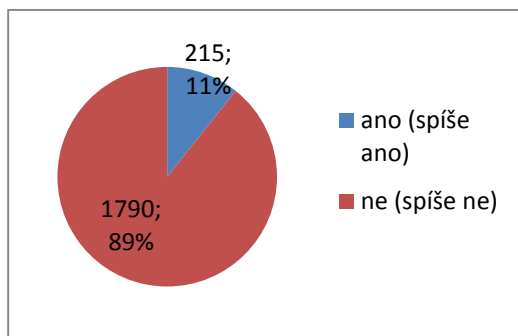
Obrázek 23 Výsledky položky P22

Z dotazovaných pedagogů 87 % konstatuje, že k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.



Obrázek 24 Výsledky položky P23

Pouze 28 % z dotazovaných pedagogů absolvovalo kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly/jsou zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin.



Obrázek 25 Výsledky položky P24

Pouze 11 % z dotazovaných pedagogů uvedlo, že jejich kolegové na pracovišti absolvovali kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly/jsou zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin.

3.11 Pohled pedagogů na inkluzi

Společné vzdělávání, rovné vzdělávání a sociální spravedlnost ve vzdělávání jsou termíny odbornou veřejností poměrně často **spojené s inkluzivním vzděláváním**. Ve **společném vzdělávání** se setkáváme s heterogenní třídou, přičemž heterogenita může být pojímaná variabilně, z různých perspektiv (např. věk, etnicita, stupeň podpory ad.). Termínem **rovné vzdělávání** poukazujeme na rovnost šancí dotčených žáků s důrazem na explicitní zohlednění znevýhodněných vstupních podmínek, kterými žáci svou vzdělávací dráhu zahajují. Rovnost šancí v tomto případě nelze nikterak měřit matematickými principy, a také ji nelze spojovat s pozitivní diskriminací. Rovnost šancí žádá zvážení individuálních charakteristik v komparaci s ostatními žáky necílových skupin s jasně definovaným cílem, a tím je podpora osobnostního rozvoje žáka/ů ve všech relevantních sférách.

Spravedlnost ve vzdělávání, ač se jedná o rychle měnící se téma v kontextu času, místa, situace, podmínek edukace a tak podobně, pak představují všechny platné zákony a vyhlášky, upravující a garantující vzdělávání všech skupin žáků. Často diskutovaným označením „inkluzivní vzdělávání“ spojujeme všechny žáky do jednoho kolektivu, tím vytváříme společné vzdělávání žáků heterogenních skupin. Nezdůrazňujeme jejich vzájemnou odlišnost, ač zohledňujeme jejich znevýhodnění, respektive jejich speciální vzdělávací potřeby s cílem určit stupeň podpory v jejich vzdělávání a nastavit optimální suportivní vnitřní a vnější mechanismy v intencích sociální spravedlnosti. Inkluzivní trendy ve vzdělávání zahrnují v sobě širokou paletu strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat spravedlnost na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak intaktní žáci nejsou nikterak opomenuti. Naopak všechny realizované inkluzivní vzdělávací postupy v třídním kolektivu musí sloužit všem, musí být všem prospěšné. Segregace, marginalizace či jakékoliv postupy, mající charakter exkluze, jsou vyloučeny (srov. Hájková, Strnadová 2010, Pipeková, J., Vítková, M. et al. 2014, Adamus, P. 2015, Bartoňová, B., Vítková, M., Vrabel, M. 2014, Lechta, V. 2010 ad.).

Z toho je zřejmé, že připravenost pedagoga pro edukaci žáků cílových skupin je předmětná a nutně žádoucí. Obraz toho, jak to ve školních podmínkách z pohledu sociálních relací

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vypadá, jak lidé ve školním prostředí spolu komunikují, jak se k sobě chovají a jaké mají názory a postoje vůči svému okolí, kopíruje mnohdy celkový obraz celé společnosti. Kvalifikovaní pedagogové ve školském terénu by měli působit jako pedagogičtí profesionálové. Profesionálové nejen v oblasti oborově-předmětné, ale také jako profesionálové v širších otázkách výchovy a vzdělávání. Paralelně však ve škole vystupují jako individuality, jejichž názory a postoje k různým situacím, konfliktům, jevům, okolnostem, lidem a tak podobně, jsou ve vzájemném srovnání různorodé. Je to věc přirozená a lidsky legitimní. V profesní oblasti by však pedagogové měli usilovat o prezentaci, zprostředkování, a vštípení těch nejvyšších atributů výsledků výchovy a vzdělávání. Pedagog je významným činitelem formování jádra osobnosti žáka, sehrává v jeho životě nemalou roli. V průběhu své vzdělávací dráhy žák rozvíjí své schopnosti, získává zkušenosti, osvojuje si jisté pohledy na svět kolem sebe. V třídním kolektivu registruje odlišnosti. Některým díky rodinným výchovným vlivům, respektive sociálnímu okolí, v němž žije a vyrůstá, rozumí, některým méně nebo vůbec. O některých odlišnostech na základě intencionální či funkcionální povahy působení rodiny, kamarádů a jiných, má kriticky vyhraněný názor a zastává vůči nim negativní postoj. Některé jevy však názorově, resp. postojově definitivně uzavřené nemá a názorová či postojová schémata pedagogů mohou být pro něj inspirací. Česká společnost se v obecném slova smyslu vyznačuje vysokou mírou společenské heterogenity, a to ve všech svých sférách.

Neklademe si za cíl na tomto místě předkládat sociologické či oborově jiné analýzy k heterogenitě české společnosti. Tato zmínka jen směřuje k uvědomění si skutečnosti, že v naší zemi žijí různí lidé, vyznačující se různou charakteristikou a že všichni žijí uvnitř České republiky společně a všech se dotýká spravedlnost, která je v podobě legislativních předpisů garantovaná státem. A ty předpisy jsou korigovány příslušnými orgány, aby mohla být zachována relativní rovnost. V České republice evidujeme přibližně 12-13% osob se zdravotním postižením. Obecná prevalence osob s mentálním postižením udává 3% populace. Znamá a dostupná sociologická studie (GAC 2015) ve svých výzkumných závěrech říká, že v současné době monitorujeme 606 sociálně vyloučených lokalit s přibližným počtem obyvatel v rozmezí 95 až 115 tisíc. Sociologické odhady dále říkají, že

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

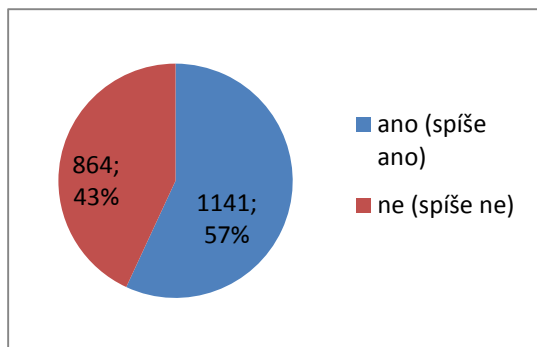
zhruba 250 tisíc obyvatel se vyznačuje romskou etnicitou. Ne všichni tedy žijí v sociálně vyloučeném prostředí, ač se jich sociální exkluze může dotýkat. Třetí výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojevých konstruktů pedagogů základních škol mající **bezprostřední vztah k dětem a žákům cílových skupin v procesu edukace**. Tomu odpovídaly položky (P) 12 – 16, 19 – 20, které se ve výzkumném nástroji se dotýkaly:

- toho, zda společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu (**P 12**),
- toho, zda jsou žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky přijímáni rovnocenně (**P 13**),
- toho, zda žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika (**P 14**),
- toho, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky (**P 15**),
- toho, zda přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky (**P 16**),
- toho, zda jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky (**P 19**),
- toho, zda kolegové jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky (**P 20**).

Tabulka 4 Relativní hodnoty položek P12 až P16 a P19 až P20

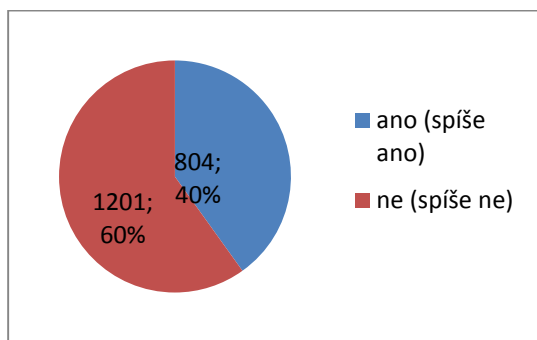
Relativní hodnoty	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 19	P 20
ano (spíše ano)	56,9	40,1	66,6	43,3	49,7	76,7	37,6
ne (spíše ne)	43,1	59,9	33,4	56,7	50,3	23,3	62,4
Celkem	100	100	100	100	100	100	100

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



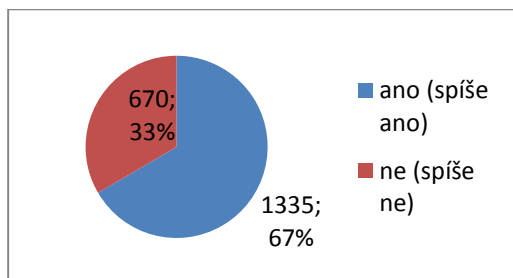
Obrázek 26 Výsledky položky P 12

Z dotazovaných pedagogů 57 % se domnívá, že společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu. Naproti tomu ostatní (tj. 43%) pedagogové si toto nemyslí.



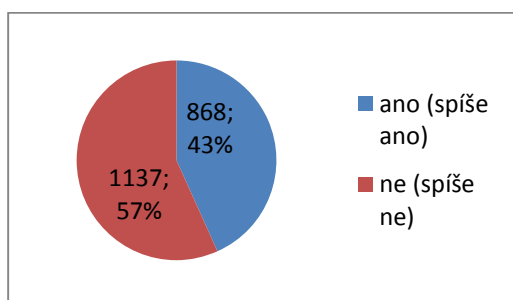
Obrázek 27 Výsledky položky P 13

Z dotazovaných pedagogů 60 % udává, že žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky nejsou přijímáni rovnocenně, ale 40% je jiného názoru.



Obrázek 28 Výsledky položky P 14

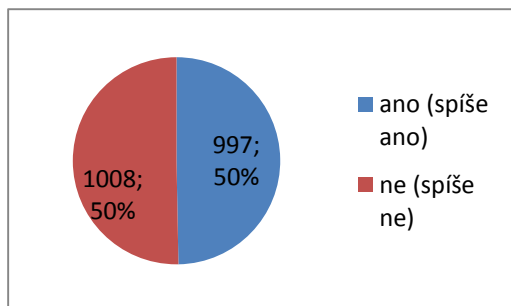
Z dotazovaných pedagogů 67 % deklaruje, že žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika.



Obrázek 29 Výsledky položky P 15

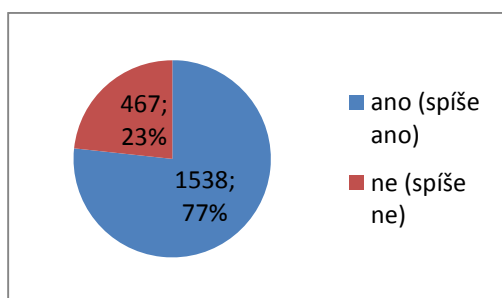
Z dotazovaných pedagogů 43 % deklaruje, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky a 57% si toto nemyslí.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



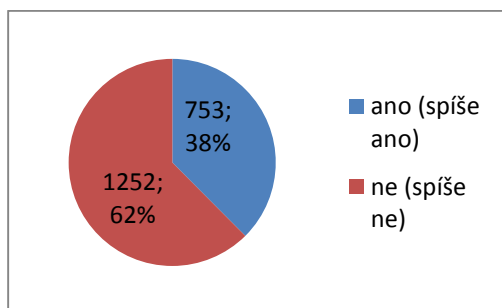
Obrázek 30 Výsledky položky P 16

Polovina z dotazovaných pedagogů je toho názoru, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky.



Obrázek 31 Výsledky položky P 19

Z dotazovaných pedagogů 77 % se považuje za zastánce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.



Obrázek 32 Výsledky položky P 20

Z dotazovaných pedagogů 62 % nepovažuje své kolegy za zastánce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.

3.12 Vyhodnocení výzkumných hypotéz

Testování hypotéz je součástí statistické indukce, jejíž úlohou na základě získaných informací je rozhodnout, zda přijmeme nebo zamítneme určitý vztah, týkající se sledovaného jevu u příslušného sledovaného souboru, který je vyjádřen definovanou hypotézou. Radek Krpec (2013) upozorňuje, že při ověřování hypotéz usilujeme vždy o deklaraci pravdivosti či nepravdivosti jistého předpokladu, ovšem s vědomím rizika, že získaná empirická data nejsou zcela kompletní, neboť se bezprostředně váží na příslušný zkoumaný soubor. Statistická vyhodnocení byla vypracována v programu SPSS v. 20 a k ověřování

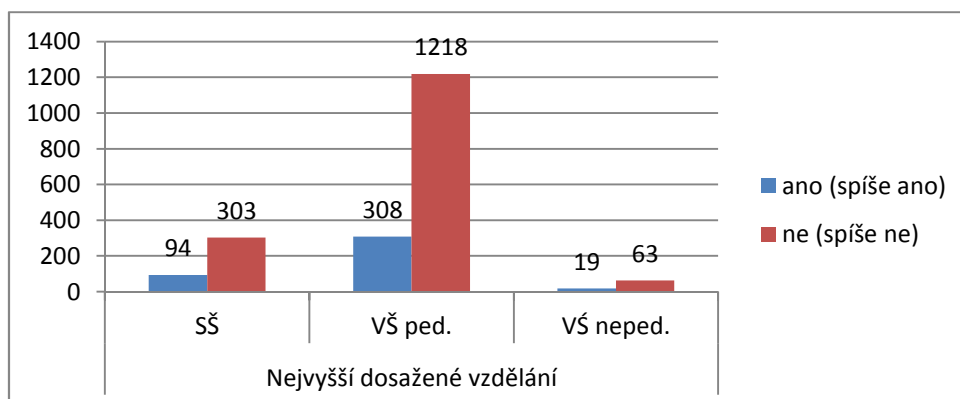
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

statistických hypotéz byl použit Chí-kvadrát test nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Chí-kvadrát testem nezávislosti byly ověřovány závislosti odpovědí na položky 1 až 28 na parametrech: (1) typ školy, na které pedagog působí, (2) délka pedagogické praxe, (3) dosažené vzdělání a dále na tom, (4) s jakou skupinou žáků pedagogové pracují. K třem sestaveným výzkumným oblastem jsme si stanovili statistické hypotézy vždy o dvou měřitelných proměnných. V první oblasti nás především zajímalo, zda existuje vztah mezi tím, co si pedagogové myslí o etnicky menšinové společnosti ve vztahu ke vzdělání jako axiologické kategorii a dosaženém vzdělání pedagogů. Následně jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi názory pedagogů o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním mimo hlavní vzdělávací proud a typem základní školy, na které aktuálně působí. K tomu pak i směřovalo úsilí vysledovat relační vazbu mezi názory pedagogů o paralelní spojitosti sociálního znevýhodnění s mentální retardací a typem základní školy, na které rovněž aktuálně působí. Druhá oblast sledovala vlastní terénní praxi pedagogů a zde se analyzoval vztah mezi tvrzením pedagogů, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a tudíž není potřeba aplikace zvláštního přístupu a délkou pedagogické praxe samotných dotčených pedagogických zaměstnanců. A protože kvalifikaci pedagogických pracovníků považujeme za důležitou, garantující erudovaný přístup, orientovali jsme se na to, zda lze registrovat vztah mezi absolvováním kurzu, který by byl zaměřen na pedagogické postupy pro edukaci námi vytýčených cílových skupin a funkci, kterou na základní škole pedagogové zastávají. Poslední oblast disponovala analýzou jednoho relačního problému. Analýze byl podroben názor pedagogů na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky a dosažené vzdělání pedagogických pracovníků.

3.12.1 Výzkumná oblast orientace pedagogů

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 3 vyplývá, že z oslovených pedagogů 79 % si nemyslí, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání hodnotově na nízkém stupni. Zbýlých 21 % pedagogů si myslí pravý opak. H 1: *Názor pedagogických pracovníků na to, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.*

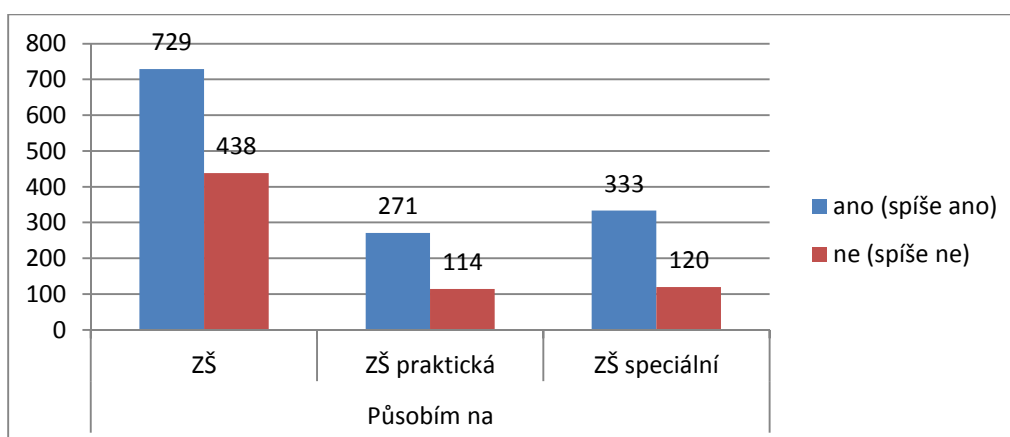
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 33 Interpretace H 1 – P 3 a dosažené vzdělání pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,278$. Názor pedagogických pracovníků na to, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, tudíž *není statisticky významně závislý* na dosaženém vzdělání pedagogů. **Hypotéza 1 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 4 vyplývá, že 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Pouze 33 % z dotazovaných pedagogů si toto nemyslí. H 2: ***Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na typu základní školy, kde sami působí.***

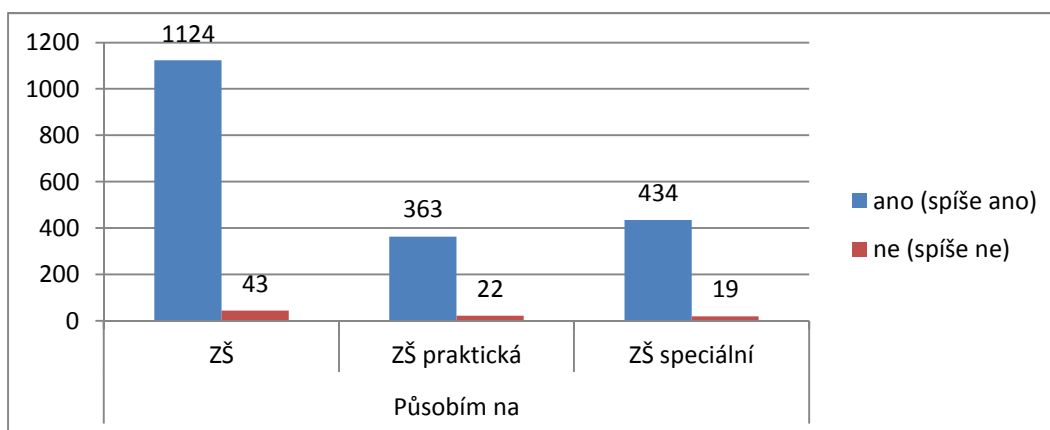


Obrázek 34 Interpretace H 2 – P 4 a typ školy, na které pedagogové působí

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,000$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat

mimo hlavní vzdělávací proud, *je statisticky významně závislý* na typu základní školy, kde působí. Pedagogové působící na ZŠ speciální si častěji myslí než ostatní, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud. **Hypotéza 2 se potvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 5 vyplývá, že 96% pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Pouhá 4 % pedagogů si toto nemyslí. H 3: ***Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na typu základní školy, kde sami působí.***

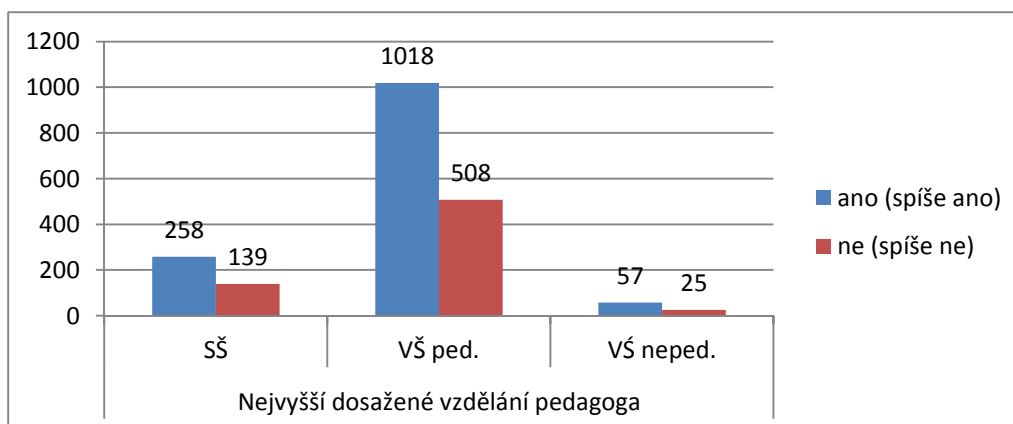


Obrázek 35 Interpretace H 3 - P 5 a typ školy, na které pedagogové působí

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,226$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, není statisticky významně závislý na typu základní školy, kde působí. **Hypotéza 3 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 4 vyplývá, že 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Pouze 33 % z dotazovaných pedagogů si toto nemyslí. H 4: ***Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogických pracovníků.***

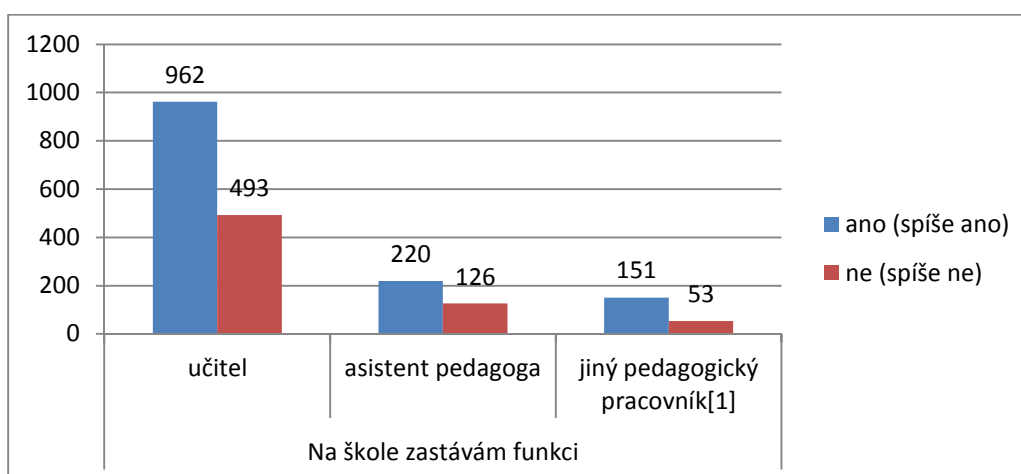
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 36 Interpretace H 4 - P 4 a dosažené vzdělání pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,680$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, **není statisticky významně závislý** na dosaženém vzdělání pedagoga. Hypotéza 4 se nepotvrdila.

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 4 vyplývá, že 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Pouze 33 % z dotazovaných pedagogů si toto nemyslí. H 5: **Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na pozici pedagoga, kterou na škole zastává.**

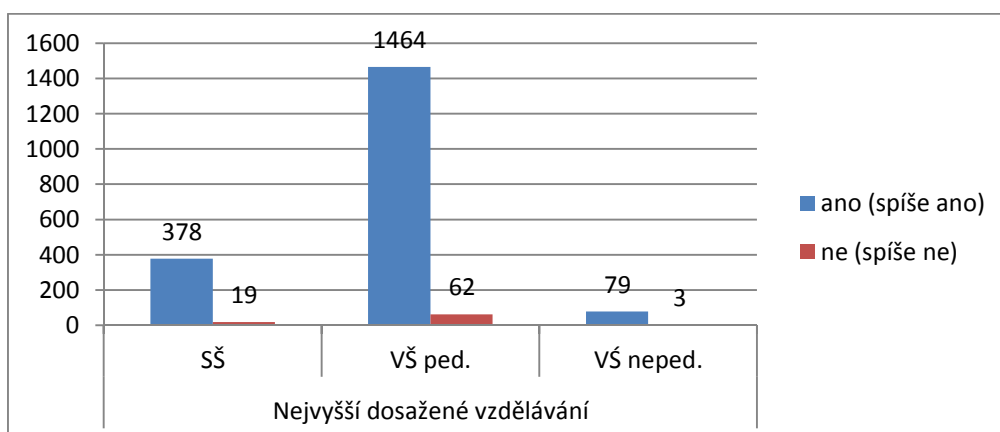


Obrázek 37 Interpretace H 5 – P4 a pozice pedagogů

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,075$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, *není statisticky významně závislý* na pozici, kterou na škole zastává. **Hypotéza 5 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 5 vyplývá, že 96% pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Pouhá 4 % pedagogů si toto nemyslí. H 6: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogických pracovníků.*

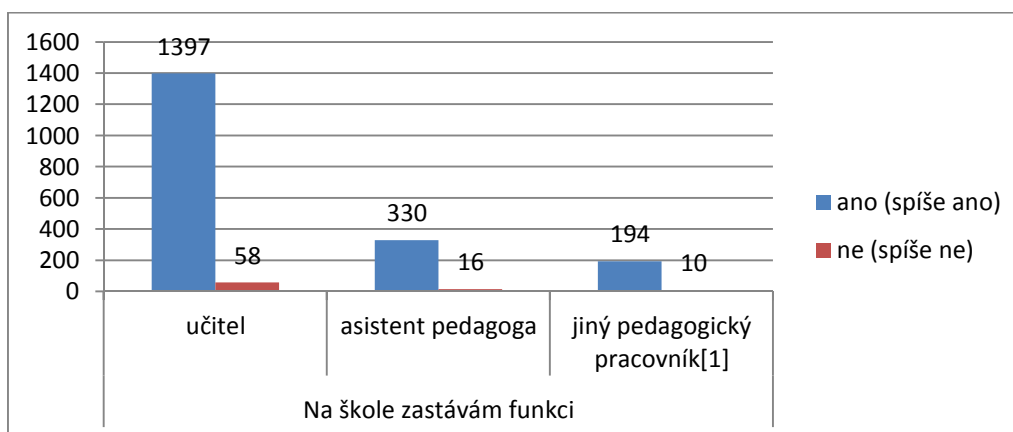


Obrázek 38 Interpretace H 6 – P 5 a dosažené vzdělání pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,790$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, *není statisticky významně závislý* na dosaženém vzdělání pedagogických pracovníků. **Hypotéza 6 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 5 vyplývá, že 96% pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Pouhá 4 % pedagogů si toto nemyslí. H 7: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním*

znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na pozici pedagoga, kterou na škole zastává.



Obrázek 39 Interpretace H 7 - P5 a pozice pedagogů

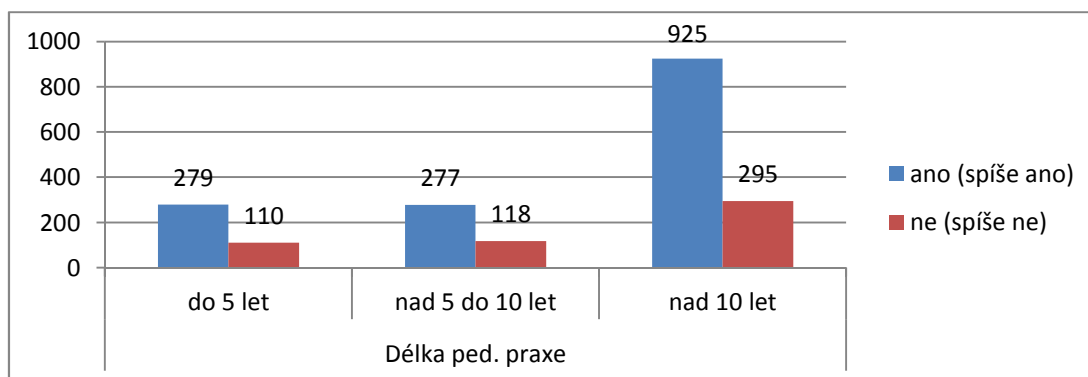
Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,889$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, *není statisticky významně závislý* na pozici pedagoga, kterou na škole zastává.

Hypotéza 7 se nepotvrdila.

3.12.2 Výzkumná oblast terénní praxe pedagogů

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 21 vyplývá, že 74 % pedagogů udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Zbylých 26% pedagogů jsou pro aplikaci zvláštního přístupu. H 8: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na jejich délce pedagogické praxe.*

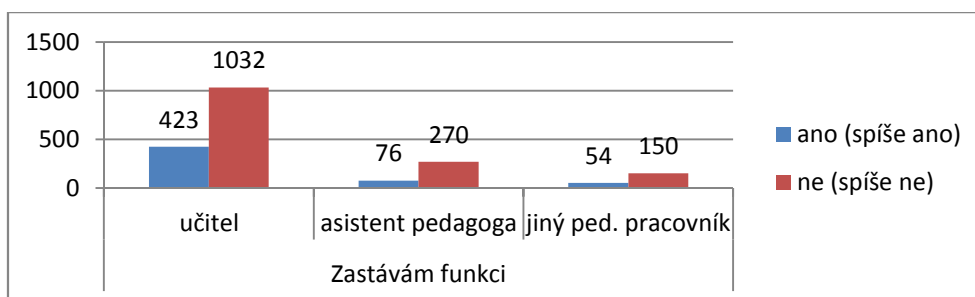
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 40 Interpretace H 8 – P 21 a délka pedagogické praxe

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,089$. Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáků romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, *není statisticky významně závislý* na jejich délce pedagogické praxe. **Hypotéza 8 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 23 vyplývá, že pouze 28% pedagogů absolvovali kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin. Velká část z dotazovaných (tj. 72%) takové kurzy neabsolvovala. H 9: *To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, závisí na funkci, kterou na základní škole zastávají.*



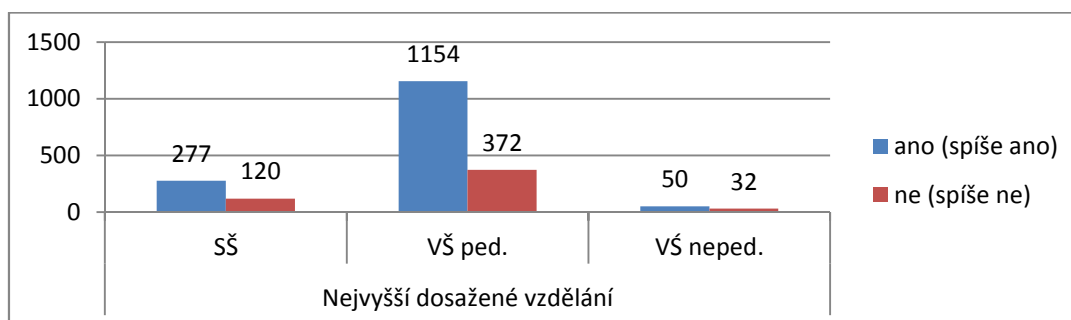
Obrázek 41 Interpretace H 9 – P 23 a pozice pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,056$. To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, *nezávisí statisticky významně* na funkci, kterou na základní škole zastávají. **Hypotéza 9 se nepotvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 21 vyplývá, že 74 % pedagogů udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Zbylých 26% pedagogů jsou pro aplikaci zvláštního přístupu. H 10: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na dosaženém vzdělání pedagoga.*

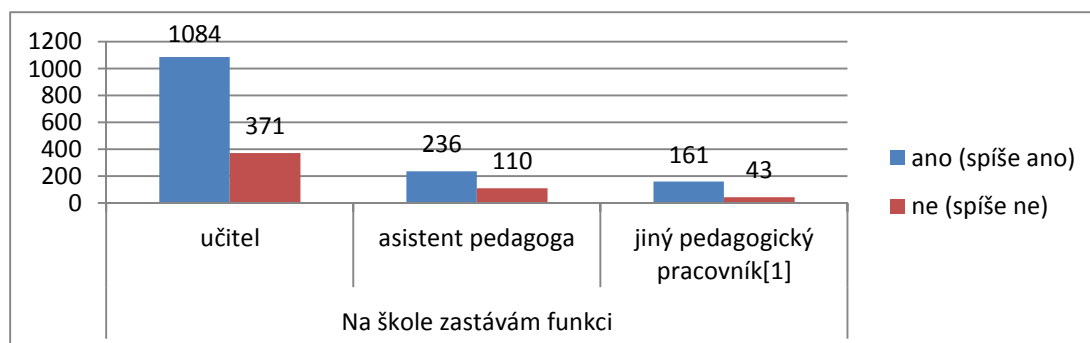


Obrázek 42 Interpretace H10 - P21 dosažené vzdělání pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,002$. Názor pedagogických pracovníků na to, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, *je statisticky významně závislý* na dosaženém vzdělání pedagoga. **Hypotéza 10 se potvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 21 vyplývá, že 74 % pedagogů udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Zbylých 26% pedagogů jsou pro aplikaci zvláštního přístupu. H 11: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na pozici, kterou na škole zastává.*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

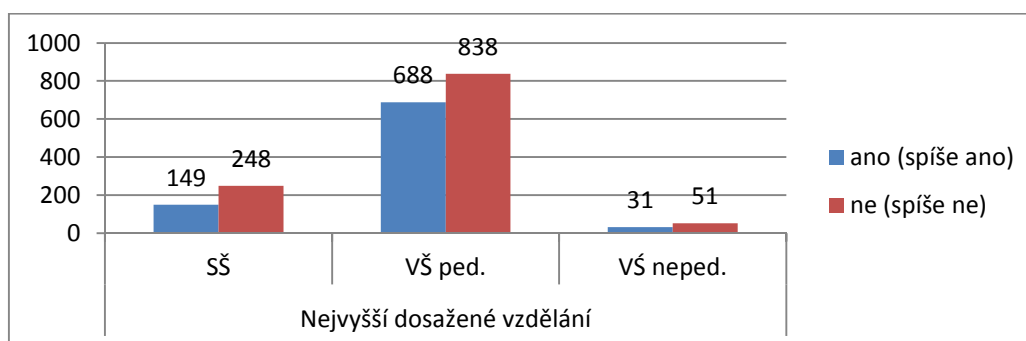


Obrázek 43 Interpretace H 11 – P21 a pozice pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,030$. Názor pedagogických pracovníků na to, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je statisticky významně závislý na pozici pedagoga, kterou na škole zastává. **Hypotéza 11 se potvrdila.**

3.12.3 Výzkumná oblast pohled pedagogů na inkluzi

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 15 vyplývá, že 43 % pedagogů deklaruje, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky a 57% si toto nemyslí. H 12: **Náзор pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na jejich dosaženém vzdělání.**

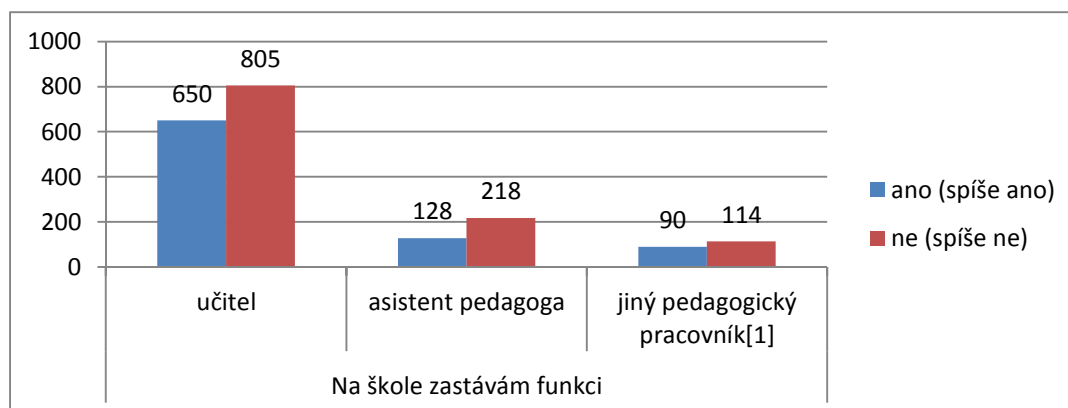


Obrázek 44 Interpretace H 12 – P15 a dosažené vzdělání pedagogů

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,015$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, *je statisticky významně závislý* na jejich dosaženém vzdělání. Učitelé, kteří dosáhli vysokoškolského pedagogického vzdělání si myslí častěji než ostatní, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky. **Hypotéza 12 se potvrdila.**

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 15 vyplývá, že 43 % pedagogů deklaruje, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky a 57% si toto nemyslí. H 13: ***Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na pozici, kterou na škole zastává.***



Obrázek 45 Interpretace H 13 – P 15 a pozice pedagogů

Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,045$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, *je statisticky významně závislý* na pozici pedagoga, kterou na škole zastává. **Hypotéza 13 se potvrdila.**

3.13 Výzkumné závěry

Středem celého našeho výzkumného záměru stála hlavní výzkumná otázka: ***Jaká je připravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků cílových skupin?*** Chtěli jsme výzkumem zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci připraveni k edukaci žáků, s kterými přicházejí pedagogicky denně do kontaktu. Sledovali jsme jejich názorová a postojeová schémata a ta jsme třídili do tří výzkumných oblastí dle vlastního charakteru. Následně z klasifikace vzešly parciální výzkumné otázky, jejichž formulace koresponduje s charakterem výzkumné oblasti. Následující část textu je díky získaným empirickým zjištěním výzkumnou reakcí na předem položené výzkumné otázky.

Interpretace závěrů výzkumných otázek

VO1: ***Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?***

Pedagogové (N 92%), pracující s dětmi a žáky cílových skupin, se dostatečně neorientují v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a školní edukace. Jejich vyjádření k relevantním otázkám nezohledňují (speciálně) pedagogickou teorii a aktuální platné trendy v oblasti integrativního/inkluzivního vzdělávání. Poměrně mnoho pedagogických pracovníků (N 67%) se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním, a také žáci v hraničním pásmu intelektu (N 42%) by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením (RVP ZV LMP). Za alarmující z perspektivy názorových a postojeových schémat, jejichž výstupem je mimo jiné konativní akce, lze považovat, že až 96% pedagogů si myslí, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Výsledky dále ukazují, že se pedagogové neorientují v sociologických tématech, které významně ovlivňují proces vzdělávací trajektorie dětí a žáků z prostředí sociální exkluze. Podle výzkumných zjištění toto téma spojuje především s romskou etnicitou (N 84%), což může ve své podstatě směřovat k problému etnický laděné stereotypizace. Chybí jim



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

orientace v zákonitostech, které mají významný vliv na vzdělávání v hlavním proudu. Výsledky tak indikují skutečnost, že ať už jejich osobní pedagogická či zprostředkovaná pedagogická zkušenost, případně jejich subjektivní názorové a postojevé schéma dotýkající se vzdělávání etnicky romských žáků z prostředí sociální exkluze, ohraničuje (tj. limituje) jejich vlastní pedagogický přístup k dětem a žákům.

VO2: *Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?*

Pedagogové, pracující s dětmi a žáky cílových skupin, se dostatečně neorientují ve speciálněpedagogických postupech. Sami deklarují, že nejsou dostatečně připraveni pro pedagogickou práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (N 84%). Podmínky vzdělávání, které jednak upravuje příslušná školská legislativa, ale také příslušné kurikulární dokumenty, neznají v plném rozsahu (N 71%). Uvědomují si, že na svém pracovišti nejsou sami, kteří pociťují tyto rezervy (N 87%). Při dotazu, jak sami hodnotí školu jako výchovně-vzdělávací instituci z hlediska připravenosti k edukaci dotčených dětí a žáků, sdělují, že ani jejich instituce jako celek není dostatečně připravená a neuplatňuje naprosto všechny explicitně definované podmínky pro úspěšné vzdělávání jak žáků z prostředí sociální exkluze (N 95%), tak žáků s mentálním postižením (N 94%). Otázka podpůrných opatření pro mnohé pedagogické pracovníky, ač o jejich existenci vědí, je neznámou (N 85%). Koordinovaná spolupráce školy se školským poradenským zařízením (N 87%) a naopak (N 82%) hraje nemalou a neméně důležitou roli v otázce integrativního/inkluzivního vzdělávání. Kompetence jednotlivých školských poradenských zařízení upravuje školská legislativa a pedagogická praxe zdůrazňuje jejich význam, a to především v oblasti diagnostiky, poradenství, depistáže, metodické a informační činnosti ad. O této vzájemné spolupráci si pedagogové nemyslí (viz výše), že je suficientně funkční. Velká část pedagogů (N 74%) deklaruje, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. To samé si myslí o žácích s mentálním postižením (N 87%). I tento poznatek indikuje rezervy u pedagogických

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pracovníků. Účast pedagogů na dalším vzdělávání, které by jim poskytlo teoretické, případně metodicko-didaktické zázemí pro volbu vhodných pedagogických postupů s cílovou skupinou potvrdilo poměrně málo pedagogických pracovníků (N 28%). A dle jejich vlastního sdělení účast kolegů na takto zaměřených akcích je významně menší (N 11%).

VO3: *Jak je vnímaná realizace inkluze u pedagogů základních škol v kontextu žáků cílových skupin?*

Pohled pedagogických pracovníků na fenomén inkluzivního vzdělávání považujeme za nosný, neboť se domníváme, že jejich vlastní stanovisko k danému jevu odráží kvalitu a úroveň pedagogické práce s dětmi a žáky cílových skupin. Ovlivňuje rovněž formování vzájemných sociálních relací všech žáků v třídním kolektivu. Pohled pedagoga na inkluzi tedy determinuje to, jak vlastní heterogenita třídního kolektivu mezi žáky je vnímaná a jakou podobu má jejich sociální koheze. Méně než polovina pedagogických pracovníků (N 43%) považuje přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání obohacením pro všechny žáky a rovná polovina (N 50%) si myslí, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je také pro všechny žáky obohacením. Dále dle jejich vyjádření (N 57%) společné vzdělávání všech žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu. Někteří (N 60 %) si myslí, že žáci cílových skupin ve společném vzdělávání nejsou přijímáni rovnocenně ostatními žáky a 67% pedagogů deklaruje, že žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika. Poměrně velká část (N 77 %) se považuje za zastánce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky, ale jenom 62% považuje své kolegy na pracovišti za zastánce tohoto typu společného vzdělávání.

Na základě získaných empirických zjištění, která jsme pojímali jako výzkumnou reakci na předem položené výzkumné otázky, lze konstatovat, že **vlastní subjektivně vnímaná připravenost pedagogických pracovníků k edukaci dětí a žáků cílových skupin je významně insuficientní.**

Interpretace závěrů hypotéz

Výsledky H 1 ukazují, že stupeň dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků významně neurčuje to, co si myslí o etnicky menšinové společnosti ve vztahu ke vzdělání jako axiologické kategorii. Naproti tomu ale typ základní školy (H 2), na které působí, ovlivňuje jejich názor na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud. Působíště pedagogů (H 3) klíčově neurčuje jejich tvrzení o tom, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci. Dosažené vzdělání rovněž (H 4) neurčuje názor na to, aby se žák se sociálním znevýhodněním vzdělával mimo hlavní vzdělávací proud. Dokonce ani pozice pedagogických pracovníků na dané škole (H 5) nedeterminuje tento názorový konstrukt. Ukazuje se, že ani dosažené vzdělání (H 6) a ani pozice (H 7), kterou zastávají na dané škole, nemá přímý vliv na názor, že žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci. Délka pedagogické praxe (H 8) nezasahuje rozhodně do stanoviska o tom, zda k žákovi romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Ovšem dosažené vzdělání (H 10) a pozice na pracovišti (H 11) jsou faktory, jež hrají v této věci jistou roli. Funkce pedagogických pracovníků na pracovišti (H 9) není rozhodující ve věci absolvování relevantní kurzů v rámci systémů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na pedagogické postupy pro edukaci dětí a žáků cílových skupin. Názor pedagogů na to, že přítomnosti žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání představuje obohacení pro všechny dotčené žáky, je determinován jednak dosaženým vzděláním pedagogů (H 12) a také vlastní pracovní pozicí na škole (H 13).

Tabulka 5 Souhrnná zjištění z hypotézy

ORIENTACE PEDAGOGŮ		
proměnná	proměnná	výzkumné zjištění
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že etnicky menšinová společnost vnímá vzdělání jako hodnotu	nezávisí
typ ZŠ, na které pedagogové pracují	názor, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud	závisí

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

typ ZŠ, na které pedagogové pracují	názor, že žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci	nezávisí
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud	nezávisí
pozice pedagogů na škole, kterou zastávají	názor, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud	nezávisí
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci	nezávisí
pozice pedagogů na škole, kterou zastávají	názor, že žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci	nezávisí
TERÉNNÍ PRAXE PEDAGOGŮ		
proměnná	proměnná	výzkumné zjištění
délka praxe pedagogů	názor, že k žáku romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu	nezávisí
pozice pedagogů na škole, kterou zastávají	absolvování relevantní kurzu v rámci DVPP, zaměřeném na pedagogické postupy pro edukaci dětí a žáků cílových skupin	nezávisí
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že k žáku romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu	závisí
pozice pedagogů na škole, kterou zastávají	názor, že k žáku romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu	závisí

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

POHLED PEDAGOGŮ NA INKLUZI		
proměnná	proměnná	výzkumné zjištění
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že přítomnosti žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání představuje obohacení pro všechny žáky	závisí
pozice pedagogů na škole, kterou zastávají	názor, že přítomnosti žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání představuje obohacení pro všechny žáky	závisí

3.14 Doporučení pro teorii a praxi

Realizovaný výzkumný záměr přinesl jasná empirická zjištění, reagoval na předem definované výzkumné otázky a ukázal na kolik selektované proměnné, jsou či nejsou statistickým významným indikátorem sledovaného vzájemného vztahu. Na základě těchto empirických zjištění k výzkumně sledované otázce připravenosti pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin stanovujeme následující doporučení pro teorii a praxi.

- I. Do pregraduální přípravy pedagogických pracovníků v rámci pedagogicko-psychologického základu cíleně zanést témata dotýkající se problematiky sociální exkluze a inkluze v nejširším a v nejužším slova smyslu.

Tato témata dávat do souvislosti s determinanty školní edukace, s průběhem a výstupem vzdělávací trajektorie a vzdělávacích šancí. Fenomén sociální exkluze a inkluze implementovat nejen do teoretických předmětů, ale pamatovat rovněž na prakticky zaměřené kurzy (zejména předměty pedagogické praxe), které teoretické zázemí doplňují o reálné terénní kontexty. V již pregraduální přípravě by pedagogové měli být vedeni ke kvalifikované práci s heterogenním třídním kolektivem, přičemž heterogenita by měla být pojímána různorodě. Všechny pedagogicky zaměřené studijní programy (nejen učitelsky zaměřené) by měly poskytovat minimálně jeden kurz (předmět), v němž otázka heterogenity třídních, skupinových a jiných kolektivů dětí a žáků bude dominovat. V této přípravě by se budoucí

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pedagogové měli dostatečně seznámit s tím, co obnáší socio-edukativní charakteristika dětí a žáků, které pojmenováváme jako heterogenní třídní kolektiv. Seznámení se s klíčovými poznatky fenoménu sociální exkluze, jež pronikají do všech vstupů, procesů a výstupů školní edukace by garantovalo nejen potřebnou orientaci v daném problému, ale především vedení k vhodně voleným pedagogickým postupům v terénní praxi při práci s cílovou skupinou.

II. V rámci pedagogicko-psychologického základu v pregraduální přípravě budoucích pedagogů (mimo speciální pedagogy, tj. zejména studijní obory učitelského směru) provést analýzu obsahů sylabů (popisů) předmětů zaměřených na základy speciální pedagogiky.

Tuto analýzu konfrontovat:

- s aktuálními moderními trendy v oboru speciální pedagogika,
- s aktuálně přijatou a platnou legislativou,
- s aktuálně existujícími a doporučenými strategickými, koncepčními a metodickými dokumenty národní a mezinárodní úrovně,
- se socio-demografickým vývojem společnosti,
- se sociologickými indikátory, které zasahují do procesů školní edukace ad.

Výstup této analýzy by mohl ukázat, zda a do jaké míry relevantní předměty analyzovaných studijních oborů skutečně zohledňují výše uvedené a zda jejich obsah a rozsah je dostatečný, resp. zohledňuje školskou terénní praxi.

III. V pregraduální přípravě budoucích učitelů cíleně věnovat dostatek prostoru tématu multikulturní výchova s důrazem na pedagogickou práci s dětmi a žáky z různých etnických skupin, nikoliv pouze multikulturním aspektům společnosti v širším slova smyslu.

Větší pozornost by měla být cíleně věnována těm etnikům České republiky, které jsou dlouhodobě, soustavně a neoprávněně vystavené procesům stereotypizace, ghettoizace, marginalizace, stigmatizace, xenofobie či jiným animózně konativním akcím. Specificky se tento problém dotýká etnicky romských Čechů a etnických Romů, nově pocházejících/příchozích především ze Slovenska. Kurikulární obsah takto zaměřené výuky

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

by se neměl držet výhradně archetypální podobě romství, naopak měl by zohledňovat stále probíhající společenské procesy i uvnitř etnika. Důraz by se měl klást na předcházení stereotypizace a vnitřní několikanásobnou etnickou diverzifikaci. Ve vztahu k sociální exkluzi (a to především u sociálně vyloučených Romů) kriticky reflektovat výstupy socializačních procesů a konfrontovat je s procesy sociální exkluze, nikoliv s otázkou romství (romské ethnicity). Integrální součástí výše koncipované výuky by měla být i následující podtémata, která by měla sloužit k uvědomění si, pochopení/porozumění a následně k optimální volbě pedagogických strategií a procesů:

- odlišnosti v jazykových kompetencích, nejčastější chyby, nedorozumění způsobené odlišným mateřským jazykem oproti jazyku vyučujícího, jazyková transkripce a jazykový transfer,
- odlišnosti v názorových a postojeových schématech pramenící z konceptu sociální exkluze,
- odlišnosti v afektivní, konativní a axiologické oblasti ad.

IV. Nastavit koordinovaný a systematicky efektivně koncipovaný systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Každý kurz tohoto typu dalšího vzdělávání by měl vykazovat potřebnou a garantovanou úroveň kvality. Krom dosud existujícího procesu akreditace, průběh jednotlivých akcí by měl být lépe monitorován, aby nedocházelo k bagatelizaci a devalvaci jednotlivých procesů realizace kurzu ze strany poskytovatele, garanta, lektora/ů nebo samotných účastníků. Management školy by nadále koordinoval na půdě vlastní instituce účast pedagogických pracovníků na jednotlivých vzdělávacích akcích, volba a účast přitom by měla cíleně reflektovat aktuální potřebu absolvování daného kurzu, a to zejména ve vztahu k pedagogické práci s heterogenní třídou, k metodicko-didaktickým postupům, k efektivnímu řízení podpůrných opatření atp. Účast a participace na vzdělávacích akcích pedagogických pracovníků by měla být v jistých časových intervalech kontinuální, měla by být vázaná na aktuálně probíhající pedagogickou praxi s konkrétní charakteristikou dětí a žáků, s nimiž pedagogové přicházejí do kontaktu. Nabídka kurzů by měla pamatovat nejen na didaktické,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

metodické, poradenské a jiné postupy, měla by zohledňovat otázky rovných příležitostí a šancí, otázky blízké syndromu vyhasínání pracovníků pomáhajících profesí atp.

V. Zajistit koordinovanou a systémově efektivní spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením.

V rámci procesů zkvalitnění koordinované spolupráce dostatečně vyvážit počty pracovníků na všech relevantních stranách. Zajistit existenci plného zastoupení pracovníků ve školním poradenském pracovišti a zvážit jejich rozsah přímé pedagogické praxe. Pro koordinovanou a efektivní spolupráci výchovného poradce s příslušnými poradenskými zařízeními je žádoucí vytvořit adekvátnější podmínky, zajišťující dostatečný prostor pro monitoring, evidenci, intervenci a pro aktivní komunikaci s příslušnými subjekty. Zvážit rozšíření odborného týmu školního poradenského pracoviště o systemizované místo školního sociálního pedagoga, které by bylo ukotveno ve Školském zákoně. Tato pozice by zajišťovala aktivní spolupráci školy s rodinou dětí a žáků, a to především ve školách s výrazným zastoupením sociálně vyloučených. Funkce sociálního pedagoga by se neměla zaměřovat s funkcí školního speciálního pedagoga. Obě pedagogické funkce mohou být pro vzdělávání dětí a žáků významným podpůrným mechanismem. Májí své pevné opodstatnění. Jejich kompetence jsou zcela odlišné, opírají se o profil studovaného oboru a výkon své profese. Pozice asistenta pedagoga má rovněž své opodstatnění v českém vzdělávacím systému, a to již řadu let. Dosud však systém financování této pedagogické pozice není adekvátně zajištěn. Ani kompetence asistenta pedagoga by neměly být zaměřovány s pozicí školního speciálního pedagoga a s pozicí školního sociálního pedagoga.

VI. Školy jako výchovně – vzdělávací instituce by měly všechny žáky vést k přijímání jejich vlastní heterogenity (heterogenity vlastních třídních kolektivů).

Pedagogové ve výchovně – vzdělávacím procesu by měli aplikovat různorodé edukativní strategie, které by napomohly odstranit existující bariery mezi dotčenými žáky. Aby mohly tyto bariéry odbourávat u svých žáků, sami musí být přesvědčení o tom, že heterogenita



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

mezi lidmi je zcela přirozeným jevem a odlišnost automaticky neindikuje „nenormálnost“ či sociální patologii. Připravenost pedagogů k edukaci dětí a žáků by měla být garantovaná jednak jejich formální kvalifikací, kterou upřesňuje legislativa státu a jednak cílenou koordinací aktivní účasti pedagogů na pravidelných vzdělávacích akcích, kterou řídí samotný management školy. Zřizovatelé školských institucí by mohly lépe monitorovat, zda existuje relativně rovnoměrné rozvrstvení jednotlivých skupin dětí a žáků na školách. Existují-li školy, v kterých dominuje počet dětí a žáků s konkrétní charakteristikou, pro kterou jsou obecně většinovou společností vnímání nepříznivě, a tudíž škola je pojímána jako segregáční, jejich zřizovatelé by měli hledat takové prostředky a mechanismy, kterými by škole a potažmo dětem a žákům pomohly v jejich vzdělanostních dráhách. Kritika by neměla směřovat na samotné vedení školy, resp. pedagogy, kteří se do procesů rozvoje osobnosti dotčených dětí a žáků aktivně dlouhodobě angažují. Argumenty o neinkluzivní perspektivě školy, o snížených aspiracích dětí a žáků a snížené kvalitě výchovně – vzdělávacích výstupů na vzniklé „segregáční škole“ jsou odborné veřejnosti známé. Výzkumně v našich podmínkách zatím nejsou dostatečně podloženy. Měly by však směřovat ke zřizovatelům a k příslušnému rezortu školství. Těmto orgánům by měly být vznesené dotazy, do jaké míry a jakým způsobem pomohly příslušné instituci, o kterou rodiče a zákonní zástupci dětí a žáků cílových skupin projevují zájem a vkládají jí důvěru. Vyhrůžky typu „Vaší školu budeme zavírat“ představují přenesení vlastní zodpovědnosti na pedagogický personál, jenž ve vzdělanostní trajektorii hraje zcela odlišnou klíčovou roli.

4. VÝZKUM ČTENÁŘSKÉ A MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

4.1 Metodologie výzkumu

K výzkumu, zaměřeném na vzdělanostní progres ve čtenářské a matematické gramotnosti u žáků 3. ročníků vybraných cílových skupin (žáků s LMP, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se sociálním znevýhodněním) jsme uplatnili kvantitativně orientovanou výzkumnou strategii a i samotné zpracování získaných empirických dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (Hendl, J. 2004). Uplatněným výzkumným nástrojem bylo (edukační) testování, splňující potřebné metodologické náležitosti s respektem k oborově věcné danosti zkoumaného jevu. Sledovaný jev vykazuje známky aktuálnosti problematiky, přináší řadu odpovědí na současné diskuse o vzdělávání cílových skupin dětí a žáků, a to v rovině sociologické, pedagogické, speciálněpedagogické a v rovině psychologické. Jednotlivé metodologické realizované postupy vycházely ze standardu tohoto typu výzkumu, jak uvádí F. K. Punch (2008: 37): „Kvantitativní výzkumné šetření o vztahu proměnných začíná cílem a výzkumnými otázkami.“ Empirickému výstupu také předcházelo:

- **stanovení účelu a cíle výzkumu** (v našem případě byl dán zakázkou ze strany MŠMT ČR),
- **definování hypotéz (proměnných), výzkumných otázek a typu sběru dat** (srovnání bude orientováno především na vybrané aspekty čtenářské a matematické gramotnosti dotčených žáků; hodnocení proběhne ve dvou etapách na začátku 2. pololetí a na konci školního roku v rámci 3. ročníků),
- **stanovení výzkumného souboru** (v našem případě se jednalo o tři cílové skupiny žáků – žáků s LMP, žáků s inteligencí v hraničním pásmu, žáků se sociálním znevýhodněním - v různých typech základních škol dle kritéria MŠMT ČR: (1) běžné školy vzdělávající podle RVP ZV, (2) školy vzdělávající podle RVP ZV, ale

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

nacházející se v blízkosti sociálně vyloučených lokalit³ a s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků (min. 70%), (3) školy vzdělávající podle RVP ZV LMP,

- **určit způsob analýzy získaných dat** (v našem případě se jedná o statistickou proceduru).

Pedagogické jevy mají mnoho různých znaků (proměnných), jejichž měřitelnost závisí na jejich obsahové identifikaci. Z hlediska *operacionalizace pojmů* (metodologický přístup k měření pedagogických jevů) je jakýkoli pojem synonymem matematické, mentální nebo verbální operace. Kvantitativně je tedy jev určený tolika dimenzemi, kolik smysluplných měřících procedur jsme při něm schopni uplatnit. Předpokladem operacionalizace je sémantické vymezení měřených objektů a popis operací, které jsou na jejich měření použity. Objektivita, validita a reliabilita výzkumu jsou základními znaky vědecké metody. *Objektivita* vyjadřuje nepředpojatost výzkumu, což znamená, že každý údaj může být chápán a interpretován jediným způsobem. *Validita* je posuzována ve vztahu k výzkumnému nástroji a zobrazuje míru, do jaké daný výzkumný nástroj skutečně měří ten znak, který měřit má. *Reliabilita* je přesnost a konzistentnost zjišťování.⁴

Edukační testování a diagnostikování

Testování a diagnostikování bylo ve své praxi i teorii postupně ovlivňováno a přebráno z analyticko-empirického modelu pedagogiky (Depaepe, M. 1993). Autor dále uvádí, že vedle didaktiky, pedagogické diagnostiky a poradenství se adaptovalo i pro potřeby výzkumu a vývoje. Procedury testování používají test jako měřicí nástroj. Proto výzkum edukačních skutečností, ve kterém se používá testování, je výlučně kvantitativním výzkumem. Test postihuje jen kvantifikovatelné znaky. Testem lze srovnat individuální výkon jednotlivce v porovnání s jinými jednotlivci (statisticko-normativní) nebo v komparaci s oblastí vykonaných úloh (testy kritériální). Frekvence ostatních testů je v oblasti edukačního výzkumu omezená (např. testy individuální, diferenciální).

³ Viz GAC 2006 a 2015

⁴ srov. Kerlinger, F. N. 1972, Berka, K. 1977, Říčan, P. 1977, Gavora, P. 1996, Gavora, P., Lapitka M. 2009 ad.

Edukační testování je specifický druh testování za účelem měření dosažených cílů edukace. Omezuje se na měření toho, jak žák zvládl cíle definované ve školských programech (Kompolt, P. 2009). Test z hlediska pedagogické diagnostiky definuje Ingenkamp (1985) jako postup, pomocí kterého pedagog získává vzorky chování, které reprezentují buď *předpoklady pro učení*, nebo *výsledky učení*. To umožňuje porovnávat, (objektivně, spolehlivě a validně) měřit, vyhodnocovat, interpretovat a využívat jeho skóre pro edukační činnost. Uvedená definice přesně vymezuje na jedné straně pozitiva, na druhé straně i omezení didaktického testování (zvláště vyloučení všeho, co není měřitelné). Zároveň je testování umožněno u školských kurikulárních materiálů, rámcových vzdělávacích programů. Diagnostikování jako proces z hlediska organizace uplatňuje principy kvantitativního výzkumu. Zároveň však vykazuje specifika vyplývající z odlišností cílů. Velká část diagnostiky odmítá kvantitativní model, neboť diagnostikování slouží k rozpoznání zvláštností konkrétního jednoznačně identifikovatelného objektu (žáka, skupiny žáků, třídy, ročníku apod.). „*Pedagogické diagnostikování je procesem zjišťování a současně hodnocení dosaženého stavu rozvoje osobnosti žáka, ale vždy vzhledem k normám definovaným školními cílovými programy*“ (Kompolt, P. 2009: 267). Diagnostikování zahrnuje celý komplex činností (získávání informací pozorováním, posuzováním, klasifikací, zpracování informací ad.), které potvrzují částečnou shodu s tradičně chápaným empirickým (kvantitativně orientovaným) výzkumem. Odlišuje se důrazem na hodnocení získaných údajů uvedením získaných skutečností do vztahu k určitým normám. Současně se na diagnostikování vážou rozhodovací procesy. Zjištění stavu (identifikace na elementární úrovni, popř. určení příčin a stanovení prognózy dalšího vývoje) je tak východiskem pro různé nápravné, podpůrné, profylaktické, terapeutické a jiné aktivity.⁵

4.2 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Základním souborem výzkumu byli žáci 3. ročníků základních škol v České republice (mimo hl. město Praha). Výběrový soubor tvořily podsoubory:

- podsoubor M (žáci s lehkým mentálním postižením),

⁵ srov. Kompolt, P. 2009, Helus, Z a kol. 1979, Průcha, J. 1996

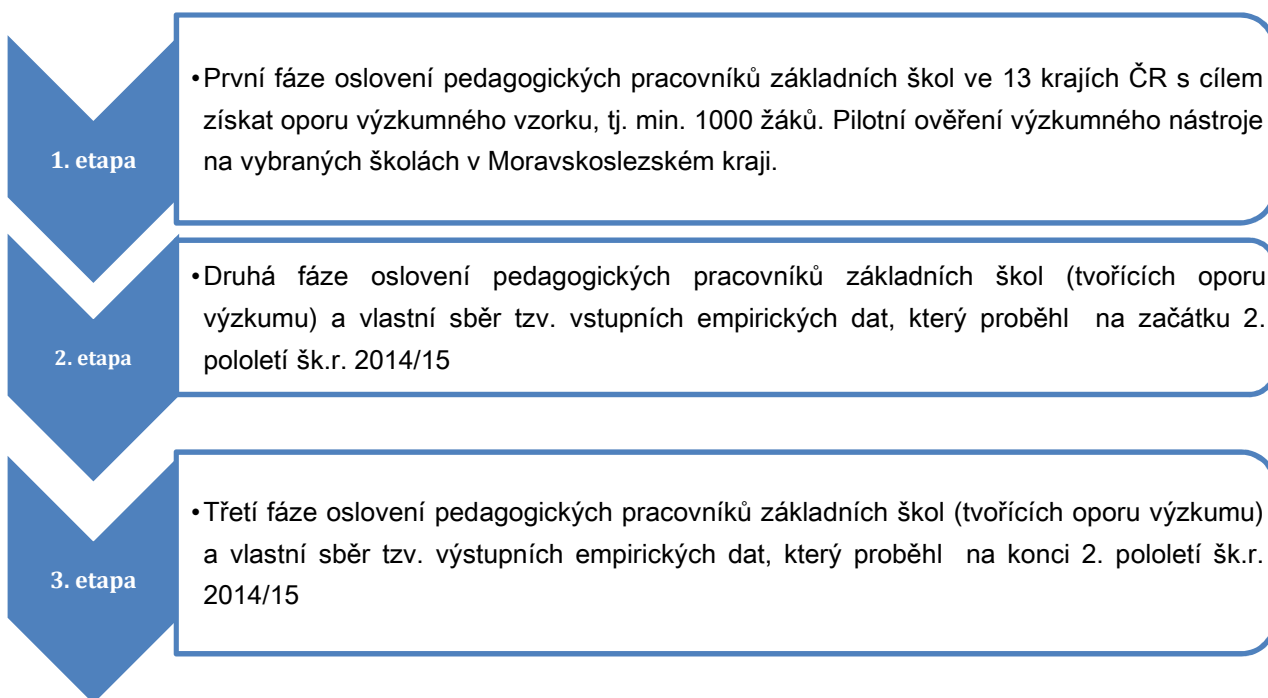
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- podsoubor H (žáci s intelektem v hraničním pásmu),
- podsoubor S (žáci se sociálním znevýhodněním/ sociálním vyloučením),
- podsoubor I (žáci intaktní populace - kontrolní skupina).

Výše uvedené skupiny žáků se podle zakázky MŠMT ČR musely vzdělávat:

- v běžné škole vzdělávající podle RVP ZV (typ školy A);
- ve škole vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a s vysokým podílem sociálně vyloučených žáků (kritérium minimální 70% zastoupení) (typ školy B);
- ve škole vzdělávající podle RVP ZV LMP (typ školy C).

Na základě dalšího definovaného kritéria MŠMT ČR výzkumný záměr musel počítat s minimálním počtem 1 000 zapojených žáků.



Obrázek 46 Etapy výzkumného záměru

Tabulka 6 Přehled opory realizovaného výzkumu a velikost vzorku

typ školy	Počet oslovených škol	Zapojených škol (opora vzorku)	Počet zapojených žáků
A	182	13	691

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

typ školy	Počet oslovených škol	Zapojených škol (opora vzorku)	Počet zapojených žáků
B	39	13	134
C	235	29	111
A B C pilotní ⁶	12	3	64
Celkem	468	58	1000

Legenda:

A = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV

B = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti SVL a s vysokým podílem SVŽ

C = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV LMP

4.3 Výzkum čtenářské gramotnosti žáků s primárním vzděláváním

4.3.1 Cíl výzkumu

S ohledem na stanovení vlastní zakázky ze strany MŠMT ČR jsme si stanovili za cíl procedurou srovnávací analýzy vyhodnotit, zda došlo u žáků 3. ročníků různých typů škol ve sledovaných oblastech čtenářské gramotnosti k vzdělávacímu progresu. Na základě komparativní hloubkové analýzy dále popsat silné a slabé stránky edukační reality v kontextu kurikulárních postulátů. 3. ročník byl zvolen proto, že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, neboť je zaměřen na počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, tj. osvojení a automatizaci dovedností číst a psát s porozuměním. Od žáků se očekává, že by mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků. K dispozici jsou průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, mohou mít výraznější nedostatky ve výsledcích učení.

⁶ výsledky pilotního ověřování nejsou zarnuty do celkového vyhodnocení.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci 1. stupně základního vzdělávání je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1. - 3. ročník) a 2. období (4. - 5. ročník). RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako *orientační* (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) jako *závazné*. Informace o tom, jak umějí žáci číst v 1. období může proto být východiskem pro případnou aktualizaci vzdělávacího obsahu v rámci 2. období primárního vzdělávání.

Výzkum je zaměřen na dva aspekty čtenářské gramotnosti:

- **procesy porozumění,**
- **čtenářské záměry.**

Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou hodnoceny prostřednictvím písemného testu. Oba tyto aspekty jsou hodnoceny jednak samostatně, jednak ve vzájemné interakci (každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem).

Přehled hodnocených oblastí a jejich zastoupení ve výzkumu

Předmětem výzkumu jsou dva aspekty čtenářské gramotnosti: procesy porozumění a čtenářské záměry. Ačkoli jsou zde tyto aspekty popisovány jednotlivě, v reálných čtenářských situacích se uplatňují vždy ve vzájemných vztazích a rovněž v závislosti na kontextu, v němž žáci žijí a učí se.

Procesy porozumění

Při odvozování významu textu mohou čtenáři postupovat různými způsoby:

- Mohou se soustředit na vyhledání určitých informací, najít a pochopit relevantní informace nebo myšlenky, které jsou v textu přímo uvedeny (proces *Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání*).
- Mohou z přečteného vyvozovat různé závěry, proniknout pod povrch toho, co je napsáno, a to za účelem vyvození přímých závěrů založených na textu (proces *Vyvozování přímých závěrů*).
- Mohou interpretovat a integrovat informace a myšlenky obsažené v textu do jednoho celku, vycházet z významu slov, zkušeností nebo jiných znalostí za účelem nalezení spojení mezi myšlenkami a informacemi v textu (proces *Interpretace a integrace myšlenek a informací*).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Mohou zkoumat a hodnotit obsahové či formální charakteristiky textu, tj. kriticky posoudit text, přemýšlet o jeho obsahu a zhodnotit jej, zhodnotit strukturu textu, použití jazyka, literárních prostředků nebo autorova záměru a jeho stylistických schopností (proces *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu*).

Nad těmito procesy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si míru či správnost vlastního porozumění a návazně přizpůsobit způsob čtení. Porozumění čtenému textu je dále ovlivněno znalostmi a zkušenostmi, které si čtenáři do procesu čtení přinášejí (srov. Najvarová, V. 2008, PIRLS 2011, NÚV 2011, Doležalová, J. 2014).

Čtenářské záměry

Čtenářská gramotnost je úzce spojena s důvody, pro které lidé čtou. Mezi tyto důvody patří čtení ze zájmu a pro osobní potěšení, čtení z důvodů zapojení se do společnosti a čtení kvůli učení. U mladých čtenářů se nejčastěji setkáváme se čtením ze zájmu a pro potěšení a se čtením kvůli učení. Výzkum čtenářské gramotnosti se zaměřuje právě na tyto dva čtenářské cíle, které se nejvíce uplatňují u mladých čtenářů jak ve škole, tak i mimo ni. V rámci výzkumu jsou označovány jako:

- čtení pro literární zkušenost,
- čtení pro získání a používání informací.

I když jsou ve výzkumu tyto dva čtenářské záměry rozlišeny, procesy a strategie používané čtenáři k oběma cílům jsou spíše podobné. Čtení pro literární zkušenost se častěji realizuje prostřednictvím četby beletrie a čtení za účelem získání a používání informací se obecně pojí s informativními články a vzdělávacími texty. Takové přiřazení určitých typů textů k jednotlivým čtenářským záměrům je však pouze orientační a prakticky každý text se může pojit s kterýmkoli záměrem. Obsah, struktura a styl textu, které mohou být typické pro nějaký konkrétní žánr, se odrážejí i v tom, jak čtenář k textu přistupuje a jak mu rozumí. Odvozování významů probíhá vždy ve vzájemné interakci mezi čtenářem a textem. V interakci s textem také čtenář dosahuje svých záměrů (srov. Najvarová, V. 2008, PIRLS 2011, NÚV 2011, Doležalová, J. 2014).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro dosažení výzkumného cíle byly stanoveny následující fáze vlastní realizace:

- pretest vstupních čtenářských kompetencí, komparativní hloubková analýza;
- posttest výstupních čtenářských kompetencí, komparativní hloubková analýza;
- statistická univariační i bivariační analýza zjištěných výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti;
- vyhodnocení zjištěných aspektů – silné a slabé stránky v oblasti osvojování čtenářské gramotnosti (na principu SWOT analýzy).

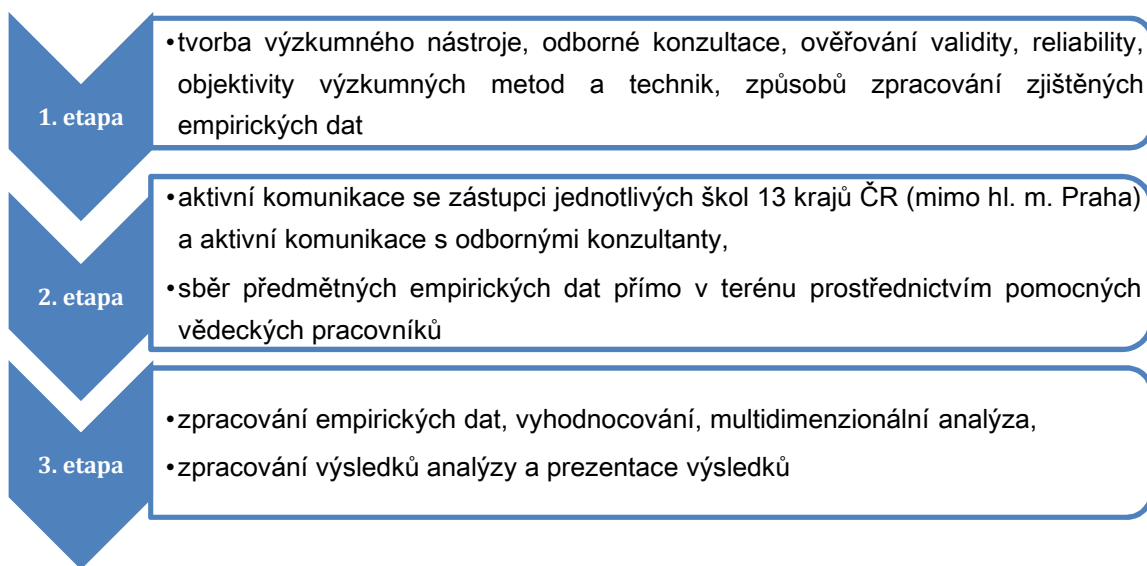
Při koncipování výzkumu jsme vycházeli z analýzy metodiky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS realizovaného v letech 2001 - 2011⁷. Jsme si vědomi skutečnosti, že většina různých testů čtenářství vypovídá o tom, jak žák zvládl danou testovou úlohu, ale nemůžeme spolehlivě vědět, které konkrétní dovednosti uplatňuje, když není testován (tedy během svého čtení ve chvílích, kdy opravdu čte s estetickým prožitkem nebo studijně pro poučení). Testové úlohy nám přesto mohou poskytnout orientaci v tom, které mechanismy, postupy, potřeby ovlivňují výkon čtení.

4.3.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky definují proměnné, jejich konceptualizace a operacionalizace proběhla po řádném studiu odborné literatury vztahující se k řešenému tématu. Konceptuální rámec výzkumného šetření se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní (srov. Punch, F. K. 2008, Chráska, M. 2007, Hendl, J. 2004). Vzhledem k výše formulovaným výzkumným cílům jsme si stanovili šest oblastí zkoumání a v rámci jednotlivých oblastí jsme definovali výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. Celkem bylo stanoveno pro kvantitativní typ výzkumu 8 výzkumných otázek a 8 výzkumných hypotéz (viz níže). Výzkumné otázky naznačují jednotlivé výzkumné postupy a jsou k definovaným cílům konzistentní. Dalším nezbytným krokem byla dekompozice sledovaného fenoménu.

⁷ Zdroj: Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston College v roce 2000), Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. Dostupné na: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>

Vytýčili jsme si proměnné, následně dílčí ukazatele a ke každému stanovili měřitelný indikátor (v našem případě stanovení úrovně v rovině vertikální – nízká, střední a vysoká úroveň⁸). Úspěšnost porozumění můžeme tedy operačně definovat jako průměr dosažené úrovně žáka ve vybraných procesech porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrech (Z1, Z2). Každý vybraný proces porozumění měříme počtem dosažených bodů ve vybraných otázkách zadaného testu.



Obrázek 47 Výzkumný design

Pro výzkum jsme si stanovili čtyři typy procesů porozumění a dva čtenářské záměry:

- procesy porozumění:
 - o P1: *Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání,*
 - o P2: *Vyvozování přímých závěrů,*
 - o P3: *Interpretace a integrace myšlenek a informací,*
 - o P4: *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu.*
- čtenářské záměry:
 - o Z1: čtenářský záměr - *Získávání literární zkušenosti,*
 - o Z2: čtenářský záměr - *Získávání a používání informací.*

⁸Průměrná úroveň vybraných procesů porozumění u všech žáků byla stanovena aritmetickým průměrem (podílem součtu všech bodů získaných v testu počtem žáků).

Čtenářské kompetence byly posuzovány třemi výzkumnými cestami:

A) v samostatných kategoriích procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2), dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující VO (VO1-VO6):

- VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P1 **Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P2 **Vyvozování přímých závěrů** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO3: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P3 **Interpretace a integrace myšlenek a informací** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na typ procesu porozumění P4 **Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z1 **Literární zkušenost** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 **Získání a používání informací** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

⁹ hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

B) V kategoriích čtenářských záměrů ve vzájemné interakci s procesy porozumění u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím využití korelační analýzy. K tomu byly formulovány následující VO (VO7-VO8):

- VO7: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů procesy porozumění P1, P2, P3, P4 se čtenářskými záměry Z1, Z2 ve vstupní etapě výzkumu?
- VO8: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů procesy porozumění P1, P2, P3, P4 se čtenářskými záměry Z1, Z2 ve výstupní etapě výzkumu?

C) Analýzou vstupních a výstupních kompetencí vybraných procesů porozumění a čtenářských záměrů byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující výzkumné hypotézy (VH 1 – VH 8):

V definovaných hypotézách je nezávisle proměnnou čtenářská gramotnost, žáci cílových skupin výzkumu (H, M, S, I) představují 1. závislou proměnnou a 2. závislou proměnnou představuje proces porozumění (P1, P2, P3, P4), resp. čtenářský záměr (Z1, Z2).

- VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH4: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH5: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VH6: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.
- VH7: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění P1, P2, P3, P4.
- VH8: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech Z1, Z2.

4.3.3 Metody, techniky a interpretace

Metoda je cesta vedoucí k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého výzkumného procesu. Technika je pak způsob uplatnění a použití zvolené metody. Je tudíž výzkumným nástrojem a slouží jako prostředek k hledání zkoumaného. Metodou v našem případě bylo testování a technikou test čtenářských dovedností, vědomostí a schopností jejich využití při čtení, obsahující potřebné náležitosti. Jimi jsou:

- obsahová a funkcionální adekvátnost testovacího materiálu (čtenářského textu, testového sešitu) sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných odpovědí v testovém sešitě,
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor - zde bylo nutné vzít v úvahu, že výzkumný nástroj je adresován žákům 3. ročníků v různých typech základních škol, a to s užším zaměřením na rizikové žáky z hlediska školní úspěšnosti (žáky s LMP, žáky s inteligencí v hraničním pásmu, žáky se sociálním znevýhodněním).

Ověření výše uvedených náležitostí výzkumného nástroje proběhlo ve dvou liniích:

- nástroj byl řádně konzultován s odborníky na realizaci obdobně zaměřených výzkumných schémat,
- nástroj byl pilotně ověřen na vzorku žáků všech cílových skupin na různých typech základních škol v Ostravě.

Vlastní metodika a nástroje použité pro výzkum byly na základě analýzy pilotního ověřování u 64 žáků všech cílových skupin modifikovány a odrážejí jejich specifické potřeby. Obě linie

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ověření reliability a validity testovacích materiálů přinesly několik klíčových postřehů, které bylo potřeba zohlednit a zpracovat před vlastní při administrací (např. délka textu, velikost písma, formulace testových otázek ad.). Metodika testování byla upravena v časové dotaci pro test a ve vyhodnocování odpovědí. Délka testu nebyla omezena časem a vyučující mohli při testování žáků využít metody zohledňující jejich specifické potřeby, které uplatňují v každodenní pedagogické praxi.

Administrace testování byla realizována prostřednictvím pomocných vědeckých pracovníků ve všech krajích ČR, mimo hl. města Prahy, kteří řádně seznámili administrátory s postupem a způsobem sběru potřebných empirických dat. Administrátoři měli za úkol oslovit pedagogy na svém pracovišti s cílem aplikovat u žáků výzkumný nástroj (čtenářský text a testový sešit), být jim konzultačně k dispozici v případě potřeby a po sběru empirických dat zprostředkovat vyplněné testové sešity od žáků ke statistickému zpracování a analytickému vyhodnocení. Pokyny k průběhu testování staví na předpokladu, že pedagogický pracovník je v pozici profesionála a jeho kompetentnost vychází ze znalostí, dovedností a nabytých pedagogických zkušeností. Zároveň si uvědomujeme riziko zkreslení empirických dat, vyplývající ze subjektivních kompetencí a postojů jednotlivých pedagogických pracovníků k testování, které jsou ovlivněny řadou aspektů (např. délkou pedagogické praxe, stupněm i typem dosaženého vzdělání ad.), toto ale nebylo předmětem našeho zájmu. Na druhé straně se opíráme o diagnostickou kompetenci pedagogů jako důležitý předpoklad vytváření optimálních vzdělávacích podmínek žákům.

Ve výzkumu byly uplatněny uvolněné testové úlohy použité v šetření PIRLS v roce 2001¹⁰, které byly po zveřejnění národních zpráv o jeho výsledcích zpřístupněny veřejnosti. Cílem

¹⁰ Výzkum PIRLS je organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). V České republice organizuje výzkum národní koordinační centrum, které působí v rámci České školní inspekce. Testování probíhá v pravidelných pětiletých cyklech. První sběr dat pro hlavní šetření se uskutečnil v roce 2001, dalšího šetření (v roce 2006) se Česká republika neúčastnila, znovu se zapojila až do cyklu s hlavním sběrem dat v roce 2011, spolu s 54 dalšími zeměmi světa. V České republice je tento cyklus výzkumu spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

bylo navodit u testovaných žáků takovou čtenářskou zkušenost, která je maximálně podobná jejich autentickým čtenářským zkušenostem, jaké prožívají v běžných situacích. Výzkum PIRLS se zaměřuje na dva čtenářské cíle, kterými jsou čtení pro literární zkušenost (čtení ze zájmu a pro osobní potěšení) a čtení pro získání a používání informací (čtení kvůli učení). Těmto dvěma cílům odpovídal i typ textu, který byl v testu aplikován. Každý testový sešit obsahoval dva samostatné podsoubory. Jedním byl souvislý text doplněn obrázky, druhý podsoubor obsahoval otázky k tomuto textu. Toto uspořádání bylo zvoleno kvůli většímu přiblížení způsobu, jakým se s texty pracuje ve škole. Test obsahuje jak úlohy s výběrem odpovědi (výběr ze čtyř nabídnutých odpovědí), tak úlohy s tvorbou odpovědi. Otevřené odpovědi byly vyhodnocovány pomocí standardizovaných pokynů. Při vyhodnocování žákovských odpovědí se klade důraz výhradně na žákovo porozumění textu, nikoli na jeho schopnost správně psát. Při hodnocení se rovněž pamatuje na možnost různých interpretací, které mohou být přijatelné, existuje-li pro ně odpovídající opora v textu. Z tohoto důvodu mohou být jako úplné ohodnoceny i velice různorodé odpovědi. Čtenářské testy byly vyhodnocovány vyškolenými pomocnými vědeckými pracovníky. Ti aplikovali předem stanovené pokyny k vyhodnocení, popisující podstatu úplné a částečné odpovědi. Součástí pokynů jsou příklady odpovědí, které pomáhají určit hranice mezi jednotlivými kódy a ukazují řadu způsobů, jimiž mohou žáci na danou otázku odpovědět. Pokyny uvádějí kritéria, podle nichž se posuzuje, nakolik žák textu porozuměl a kolik bodů má za svoji odpověď získat. Tato kritéria byla pro potřeby vyhodnocování modifikována s respektem ke speciálním vzdělávacím potřebám cílové skupiny žáků. Hodnotiteli byli speciální pedagogové, specialisté v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s mentálním postižením, žáků s narušenou komunikační schopností a žáků ze sociálně vyloučených lokalit. S vyšší tolerancí byla hodnocena rovněž neobratnost vyjadřování žáků. Pokud bylo možné v odpovědi rozpoznat určitý stupeň porozumění textu, odpověď byla patřičně ohodnocena bez ohledu na kvalitu písemného projevu. Rovněž byla brána v úvahu široká možnost různých interpretací, pokud vycházely z textu. Nejvyšší hodnocení tedy mohly získat i velmi rozdílné odpovědi, které se lišily nejen formulací, ale i obsahem. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou

procedurou (srov. Chráska, M. 2007, Punch, F. 2008, Hendl, J. 2004) pomocí Microsoft Excel program a SPSS v. 20.

4.3.4 Vyhodnocení výzkumných otázek, hypotéz, výzkumné závěry

A) Čtenářské kompetence byly posuzovány v samostatných kategoriích procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářských záměrů (Z1, Z2), dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých cílových skupin (podsouborů H, I, M, S) výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariální analýzy získaných empirických dat.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO1-VO6):

- VO1: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1* Zaměření se na *explicitně uvedenou informaci a její vyhledání ve vstupní a výstupní etapě výzkumu*¹¹ ?

Ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1* Zaměření se na *explicitně uvedenou informaci a její vyhledání* dosáhlo *relativně nejvíce* žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně, a to 63% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 64,8% žáků intaktní populace (I), 55,2% žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 65,8% žáků se sociálním znevýhodněním (S). Z analýzy vstupních kompetencí P1 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více* žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (22,2%), než vysoké úrovně (14,8%);
- *relativně více* žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (32,8%), než vysoké úrovně (11,9%);
- *relativně méně* žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (13,5%), než vysoké úrovně (20,7%);

¹¹ hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (10,4%), než vysoké úrovně (24,8%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P1** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P1** Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání dosáhlo *relativně nejvíce žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně*, a to 64,3% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 59,2% žáků intaktní populace (I), 54,3% žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 66,7% žáků se sociálním znevýhodněním (S). Z analýzy výstupních kompetencí P1 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (28,6%), než vysoké úrovně (7,1%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (25,3%), než vysoké úrovně (20,4%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (13,8%), než vysoké úrovně (19,5%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,6%), než vysoké úrovně (33,2%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P1** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VO2: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

Ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, S, I střední úrovně, a to 55,6% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 77,5% žáků se sociálním znevýhodněním (S) a 81,6% žáků intaktní populace (I). Žáci s lehkým mentálním postižením (M) dosáhli v tomto procesu porozumění v relativně nejvyšším počtu (52,2%) nízké úrovně. Z analýzy vstupních kompetencí P2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (44,4%), než vysoké úrovně (0%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (52,2%), než vysoké úrovně (0%);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (22,5%), než vysoké úrovně (0%);*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (14,0%), než vysoké úrovně (4,4%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků se sociálním znevýhodněním a žáků intaktní populace nízké úrovně, než vysoké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu dosáhlo *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin M, S, I střední úrovně, a to 59,9% žáků s lehkým mentálním postižením (M), 71,3% žáků se sociálním znevýhodněním (S) a 85,4% žáků intaktní populace (I). Žáci s inteligencí

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

v hraničním pásmu (H) dosáhli v tomto procesu porozumění v relativně nejvyšším počtu (50,0%) nízké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí P2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (50,0%), než vysoké úrovně (7,1%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (39,5%), než vysoké úrovně (0,6%);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (26,4%), než vysoké úrovně (2,3%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (5,8%), než vysoké úrovně (8,8%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P2 Vyvozování přímých závěrů** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) a žáků se sociálním znevýhodněním nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO3: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Ve vstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P3 Interpretace a integrace myšlenek a informací** dosáhlo *relativně nejvíce žáků všech cílových skupin (H, I, M, S) střední úrovně*, a to 59,3% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 62,5% žáků intaktní populace (I), 47,0 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 61,3 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). Z analýzy vstupních kompetencí P3 vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (33,3%), než vysoké úrovně (7,4%);*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,0%), než vysoké úrovně (11,9%);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (24,3%), než vysoké úrovně (14,4%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (6,8%), než vysoké úrovně (30,7%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence** zaměřené na proces porozumění P3 dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence**, zaměřené na proces porozumění P3 *Interpretace a integrace myšlenek a informací* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S střední úrovně, a to a to 71,4% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 55,6 % žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 57,5 % žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků intaktní populace (I) byl zjištěn téměř shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (48,8%) a vysokou úroveň (48,5%). Z analýzy výstupních kompetencí P3 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (21,4%), než vysoké úrovně (7,1%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (26,5%), než vysoké úrovně (17,9%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (14,9%), než vysoké úrovně (27,6%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (2,7%), než vysoké úrovně (48,5%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu **v oblasti čtenářské kompetence** zaměřené na proces porozumění P3 dosáhlo relativně více žáků s lehkým

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- VO4: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

Ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo relativně nejvíce žáků *cílových skupin H, M, S střední úrovně*, a to 48,1% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 50% žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 45,9% žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce (47,9%) žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysokého stupně. Z analýzy vstupních kompetencí P4 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (37,0%), než vysoké úrovně (14,8%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (29,9%), než vysoké úrovně (20,1%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (17,1%), než vysoké úrovně (36,9%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,1%), než vysoké úrovně (47,9%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Ve výstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo střední úrovně relativně nejvíce žáků (57,1%) s inteligencí v hraničním pásmu (H) a 54,0% žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysokého stupně (67,2%). U žáků s lehkým mentálním postižením (M) byl zjištěn shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (41,4%) a vysokou úroveň (41,4%). Z analýzy výstupních kompetencí P4 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (28,6%), než vysoké úrovně (14,3%);*
- *relativně méně žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (17,3%), než vysoké úrovně (41,4%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (16,1%), než vysoké úrovně (29,9%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (3,1%), než vysoké úrovně (67,2%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na proces porozumění P4 Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu* dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- VO5: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

Ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, S, I střední úrovně, a to 48,1 % žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 52,3% žáků se sociálním

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

znevýhodněním (S) a 48,2% žáků intaktní populace (I). Relativně nejvíce žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,8%). Z analýzy vstupních kompetencí Z1 vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (33,3%), než vysoké úrovně (18,5%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (41,8%), než vysoké úrovně (17,9%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (18,9%), než vysoké úrovně (28,8%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (6,3%), než vysoké úrovně (45,5%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost* dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S střední úrovně, a to 64,3% žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), 43,2% žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 43,7% žáků se sociálním znevýhodněním (S). Relativně nejvíce žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysoké úrovně (66,6%). Z analýzy výstupních kompetencí Z1 vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (21,4%), než vysoké úrovně (14,3%);*
- *relativně méně žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (25,3%), než vysoké úrovně (31,5%);*
- *relativně méně žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (17,2%), než vysoké úrovně (39,1%);*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (3,0%), než vysoké úrovně (66,6%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z1) Literární zkušenost* dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

- **VO6: Jaké úrovně dosáhnou žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?***

Ve vstupní etapě výzkumu *v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací* dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin I, S střední úrovně, a to 52,4% žáků intaktní populace (I) a 52,3% žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) byl zjištěn shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících nízkou (44,4%) a střední úroveň (44,4%). Relativně nejvíce žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (50,0%). Z analýzy vstupních kompetencí Z2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (44,4%), než vysoké úrovně (11,1%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (50,0%), než vysoké úrovně (11,2%);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (24,3 %), než vysoké úrovně (23,4%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (16,0%), než vysoké úrovně (31,6%).*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve vstupní etapě výzkumu ***v oblasti čtenářské kompetence, zaměřené na čtenářský záměr (Z2) Získání a používání informací*** dosáhlo relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M), žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu ***v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr (Z2) Získání a používání informací*** dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin M, S střední úrovně, a to 47,5% žáků s lehkým mentálním postižením (M) a 48,3% žáků se sociálním znevýhodněním (S). U žáků intaktní populace (I) byl zjištěn téměř shodný výskyt relativní četnosti žáků dosahujících střední (46,3) a vysokou úroveň (46,5). Relativně nejvíce žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (71,4%). Z analýzy výstupních kompetencí Z2 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo nízké úrovně (71,4%), než vysoké úrovně (7,1%);*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo nízké úrovně (36,4%), než vysoké úrovně (16,0%);*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně (26,4%), než vysoké úrovně (25,3%);*
- *relativně méně žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně (7,2%), než vysoké úrovně (46,5%).*

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že ve výstupní etapě výzkumu ***v oblasti čtenářské kompetence zaměřené na čtenářský záměr Z2 Získání a používání informací*** dosáhlo relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků se sociálním znevýhodněním (S) nízké úrovně, než vysoké úrovně. Relativně více žáků intaktní populace (I) naopak dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

B) Čtenářské kompetence byly dále posuzovány v kategoriích čtenářských záměrů ve vzájemné interakci s procesy porozumění u samostatných podsouborů výzkumného

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vzorku (H, I, M, S), a to prostřednictvím využití korelační analýzy. Zjišťovali jsme, zda existuje mezi stanovenými kategoriemi signifikantní (systematický) vztah, který nelze přisoudit pouhé náhodě.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO7, VO8):

- VO7: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů typy procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve vstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu **byla potvrzena existence signifikantního vztahu** ve všech případech vzájemné interakce mezi procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářskými záměry (Z1, Z2) u žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků intaktní populace (I), u žáků se sociálním znevýhodněním (S) a žáků s lehkým mentálním postižením (M).

- VO8: V jakém korelačním vztahu jsou u žáků 3. ročníků vybraných podsouborů typy procesů porozumění (P1, P2, P3, P4) se čtenářskými záměry (Z1, Z2) ve výstupní etapě výzkumu?

Ve výstupní etapě výzkumu byla potvrzena existence signifikantního vztahu ve všech případech vzájemné interakce mezi procesy porozumění (P1, P2, P3, P4) a čtenářskými záměry (Z1, Z2) u žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H), žáků intaktní populace (I), žáků s lehkým mentálním postižením (M) a žáků se sociálním znevýhodněním (S).

- C) Komparací vstupních a výstupních kompetencí ve vybraných procesech porozumění a čtenářských záměrech byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných hypotéz (VH1 – VH8):

- VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci s inteligencí v hraničním pásmu ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci s lehkým mentálním postižením (M) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza byla potvrzena.**

- **VH4: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci s lehkým mentálním postižením (M) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza byla potvrzena.**

- **VH5: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci se sociálním znevýhodněním (S) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- **VH6: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci se sociálním znevýhodněním (S) ve 2. pololetí 3. ročníku nedosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza nebyla potvrzena.**

- **VH7: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v procesech porozumění.**

Žáci intaktní populace (I) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na procesy porozumění. **Hypotéza byla potvrzena.**

- **VH8: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu ve čtenářských záměrech.**

Žáci intaktní populace (I) ve 2. pololetí 3. ročníku dosáhli statisticky významného vzdělávacího progresu v oblastech čtenářské gramotnosti zaměřených na čtenářské záměry. **Hypotéza byla potvrzena.**

Shrnutí

Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období dosáhli:

- žáci s lehkým mentálním postižením (M), vzdělávání v základních školách praktických podle **RVP ZV LMP (typ školy C)**
- žáci intaktní populace (I), vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy A)**

Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti čtenářské gramotnosti za sledované období nedosáhli:

- žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H), vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy A)**

- žáci se sociálním znevýhodněním (S), vzdělávání v základních školách podle **RVP ZV (typ školy B)**

4.3.5 Možnosti využití výsledků výzkumu a další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Bazální způsobilosti jazykové a komunikační kompetence se diferencují v období raného a předškolního věku. V průběhu povinné školní docházky se nabyté mluvní stereotypy upevňují, zdokonalují a k ještě nevyzrálé podobě mluvené řeči se přidávají další druhoznální funkce při osvojování psané podoby řeči. Čtení a psaní je ve vztahu k mluvené řeči dovedností složitější, jednotlivé psychické, percepční a motorické výkony musí spolu koordinovat. V počátcích školní docházky jednak není ještě vývoj jednotlivých dílčích funkcí mozku včetně vývoje a fixace výslovnosti zcela ukončen, jednak se u některých žáků tyto oblasti diferencují nerovnoměrně, pomaleji, popř. je úroveň diferenciací limitována. Jsou to např. žáci dlouhodobě vystaveni nevyhovujícím podmínkám pro rozvoj řeči, žáci ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí a žáci se zdravotním postižením, u nichž můžeme předpokládat zvýšené riziko školní neúspěšnosti. S touto skutečností musíme počítat a respektovat tak úzkou vzájemnou souvislost mezi hláskou (resp. fonémem) a jeho grafickou podobou. Proces osvojování psané podoby řeči (počáteční čtení a psaní) zpětně podporuje rozvoj mluvené podoby řeči a konečnou úpravu výslovnosti. Výrazem ovládnutí jazyka je funkční jednota jeho zvukové podoby (mluvení a slyšení) a grafické podoby (čtení a psaní). Vzdělávací cíle v primárním vzdělávání jsou zaměřeny na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností ve formě mluvené i psané. V oblasti receptivní (vnímání) zahrnují činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů. Spojuje naslouchání a čtení. Ve složce expresivní (vyjadřování) zahrnují činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným. Je to oblast mluvení a psaní.

Učení se navíc neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním na vyšších hladinách mentálních operací. Nejde tedy o čtení na úrovni dekodování textu a doslovných

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

významů sdělení, ale o komplexní čtenářství v duchu vymezení pojmu čtenářské gramotnosti. Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků: jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, mohou mít výraznější nedostatky ve výsledcích učení. Žáci by po absolvování 1. etapy primárního vzdělávání¹² měli začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Platí také to, že pokud se u žáků hromadí rok za rokem tzv. „letní ztráta“ ve čtenářství¹³, zaostávají během několika let za svými vrstevníky nejen v čtení, ale i v dalších oblastech vzdělávání. Dovednost vyrovnat se s náročnějšími texty zvyhodňuje i v dalším průběhu studia takto disponované žáky před těmi, kdo takovou dovednost postrádají. V pracovním životě představuje schopnost dobře číst jasnou výhodu především proto, že umožňuje svému nositeli snáze získávat nové poznatky a ty zapracovat do svých poznatkových struktur. Platí obousměrný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky (Gramotnosti ve vzdělávání, VÚP, 2010).

Přestože období primárního vzdělávání je považováno za klíčové z hlediska počátků funkčního využívání gramotnostních dovedností (tj. osvojení a automatizaci dovednosti číst a psát s porozuměním), byly na základě analýzy výsledků výzkumu zjištěny v této oblasti u vybraných skupin žáků výrazné deficity.

Na základě výsledků výzkumného šetření navrhujeme změny, které by měly vést k optimalizaci rozvoje komunikační kompetence žáků (se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost) v rovině legislativní:

¹² První stupeň základního vzdělávání je členěn na 1. období (1. – 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník).

¹³ Summer loss neboli propad ve čtenářských dovednostech, k němuž dochází u těch dětí, které v období letních prázdnin postrádají impulzy ke čtení a nečtou. Učitelé často po prázdninách tento propad podcení a nezajistí ohroženým dětem možnost tuto ztrátu vyrovnat. V důsledku toho děti pokulhávají po celý rok za svými spolužáky a během následujícího léta svou ztrátu znovu prohloubí. Během několika let dojde k tomu, že vyrovnat šance těchto dětí je takřka nemožné bez zásahu specialisty. O tomto jevu se lze informovat podrobně v textech vycházejících např. v časopisech vydávaných Mezinárodní čtenářskou asociací The Reading Teacher, Journal of Adolescent and Adult Literacy nebo Reading Research Quarterly.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Ukotvit postavení speciálního pedagoga v zákonných a prováděcích předpisech MŠMT jako trvalého člena týmu školního poradenského pracoviště. Speciální pedagog bude schopen poskytovat speciálně pedagogickou intervenci včetně poradenských služeb dětem a žákům s rizikem školní neúspěšnosti (s inteligencí v hraničním pásmu, se zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním ad.) a jejich pedagogům a zákonným zástupcům.
- Zajistit, aby logopedická péče měla přímou vazbu na vzdělávací proces a na školy. Výchozí platformu představuje *Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. Řešení předpokládá vytvářet personální i materiální podmínky pro zavádění uvedeného metodického doporučení do praxe a rozvíjení činností krajských koordinátorů logopedické péče ve školství. Speciálně pedagogické činnosti logopedů při práci se žáky s problémy v komunikačních kompetencích ovlivňují procesy centrální nervové soustavy žáků. Je proto nezbytné, aby tyto činnosti byly svěřeny speciálním pedagogům (logopedům), odborníkům s odpovídající odbornou kvalifikací. Mají-li být v průběhu vyučovacího procesu fixovány nově vyvozené žádoucí řečové spoje, musí mít žák možnost opakovaně a častokrát je pod odborným dohledem pedagoga - logopeda procvičovat. Tento požadavek navíc zcela koresponduje s aktuálními trendy moderní pedagogiky, které upřednostňují prioritní používání vyučovacích metod založených na dialogu, aktivizujícím nejen žákovo myšlení, ale také jeho mluvní projev, potřebu komunikace.

Nutné je vytvořit podmínky pro poskytování logopedické péče v preprimárním a primárním vzdělávání s důrazem na rozvoj mluvní gramotnosti a předčtenářské gramotnosti:

- *V lexikálně sémantické jazykové rovině* klást důraz na pojmenování osob, věcí, činností a jevů, které nás obklopují, kladení otázek, porozumění slyšenému, vyprávění vlastních zážitků, příběhů, popisování skutečného děje, používání významových slov, osvojování nových slov, komentování výsledků svých tvořivých činností ad.
- *V morfologicko – syntaktické jazykové rovině* věnovat pozornost používání všech slovních druhů, gramaticky správné formulaci slov a vět, používání rozvitých vět a jednoduchých souvětí ad.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *V rovině foneticko – fonologické* podporovat rozvoj fonologických procesů a fonematického uvědomování, správné výslovnosti a zřetelné artikulaci ad.
- *V pragmatické jazykové rovině* zaměřit pozornost na používání řeči k regulaci dění okolo sebe, uplatňování návyků společenského chování, rozvoj neverbální komunikace ad.
- *Předčtenářské dovednosti* zaměřit na zájem o knihy a časopisy, sledovat text očima zleva doprava, rozlišovat obrazné symboly, vyprávět příběh podle obrázků, popisovat situaci na obrázku, klást otázky, soustředěně poslouchat četbu, zachytit hlavní myšlenku děje, zopakovat děj ve správných větách ad.
- Uplatňovat speciální metody a postupy při pravidelné logopedické intervenci u dětí a žáků v oblastech *zrakového vnímání, sluchového vnímání, paměti a pozornosti, motoriky, řeči a myšlení.*

Na základě výsledků výzkumného šetření navrhujeme změny, které by měly vést k optimalizaci rozvoje komunikační kompetence žáků (se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost) v rovině kurikulární:

- **zařadit do Standardů pro základní vzdělávání (Český jazyk a literatura) čtenářské úkoly podporující procesy porozumění:**
 - a. Příklady práce s textem ovlivňující proces porozumění ***Zaměření se na explicitně uvedenou informaci a její vyhledání:***
 - vyhledat informaci, která se vztahuje ke konkrétnímu čtenářskému cíli,
 - vyhledat určité myšlenky,
 - hledat definice slov nebo slovních spojení,
 - určit prostředí příběhu (např. čas, místo),
 - nalézt hlavní tematickou větu nebo hlavní myšlenku textu (je-li explicitně uvedena).
 - b. Příklady práce s textem ovlivňující proces porozumění ***Vyvozování přímých závěrů***
 - vyvodit, že jedna událost byla příčinou jiné,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- stanovit hlavní myšlenku řady dílčích argumentů,
 - určit, k čemu se vztahuje zájmeno,
 - vyhledat zobecnění učiněná v textu,
 - popsat vztah mezi dvěma postavami.
- c. Příklady práce s textem, ovlivňující proces porozumění *Interpretace a integrace myšlenek a informací:*
- rozpoznat hlavní poselství nebo téma textu,
 - zvážit alternativní možnosti jednání postav,
 - porovnat a postavit proti sobě informace z textu,
 - posoudit náladu nebo tón příběhu,
 - uvažovat o možném využití informace z textu v reálném životě.
- d. Příklady práce s textem ovlivňující proces porozumění *Zkoumání a vyhodnocování obsahu, jazyka a prvků textu:*
- zhodnotit pravděpodobnost, že se popsané události skutečně staly,
 - popsat, jak se autorovi podařilo vytvořit překvapivý konec,
 - posoudit úplnost a srozumitelnost informací v textu,
 - určit autorovo stanovisko k hlavnímu tématu,
 - popsat, jak volba přídavných jmen ovlivňuje význam.
 - vytvořit přehledný systém podpůrných opatření pro žáky se SVP,
 - diverzifikovat očekávané výstupy RVP ZV v kontextu vývojových období a specifických zvláštností žáků.

4.4 Výzkum matematické gramotnosti žáků v primárním vzdělávání

4.4.1 Cíl výzkumu

S ohledem na stanovení vlastní zakázky ze strany MŠMT ČR jsme si stanovili za cíl procedurou srovnávací analýzy vyhodnotit, zda došlo u žáků 3. ročníků různých typů škol ve sledovaných oblastech matematické gramotnosti k vzdělávacímu progresu. V rámci 1. stupně základního vzdělávání je vzdělávací obsah členěn na 1. období (1. - 3. ročník) a 2.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

období (4. - 5. ročník). RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako *orientační* (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) jako *závazné*. Informace o úrovni matematické gramotnosti v 1. období může proto být východiskem pro případnou aktualizaci vzdělávacího obsahu v rámci 2. období primárního vzdělávání.

Výzkum je zaměřen na vybrané oblasti matematické gramotnosti, které byly pro potřeby vyhodnocení označeny kódy:

Tabulka 7 Oblasti testování a kódy pro MG

oblasti testování	kódy
Počítání do 20 bez přechodu přes základ	kód 01
Počítání do 20 s přechodem přes základ	kód 02
Čísla 0-100	kód 03
Sčítání a odčítání do 100	kód 04
Sčítání a odčítání dvojčiferných čísel	kód 05
Násobení a dělení čísel čísly 1, 2, 3, 4, 5	kód 06
Násobení a dělení číslem 10	kód 07
Geometrie	kód 08

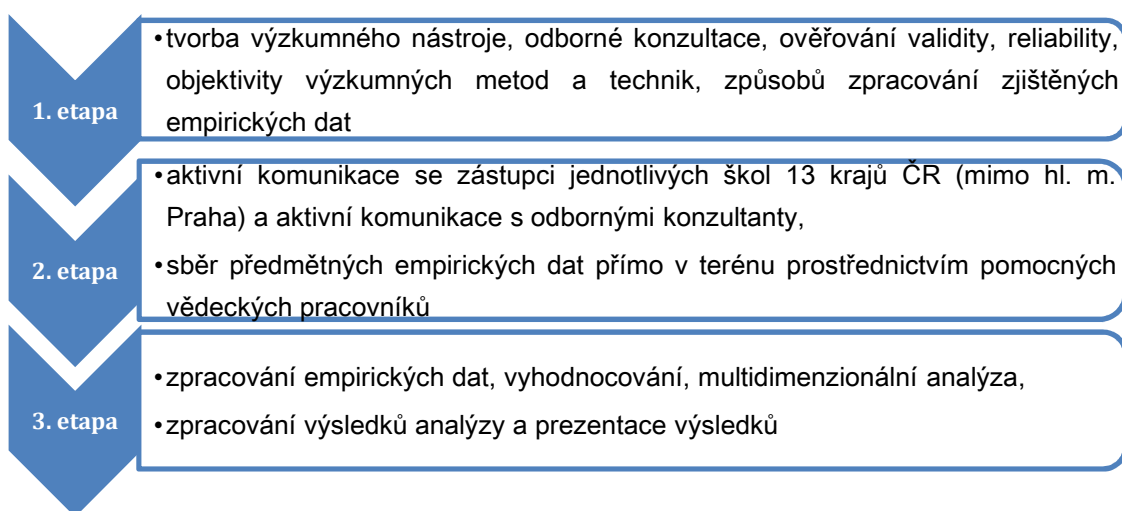
Vybrané oblasti matematické gramotnosti byly hodnoceny prostřednictvím písemného testu samostatně.

Pro dosažení výzkumného cíle byly stanoveny následující fáze vlastní realizace:

- pretest vstupních matematických kompetencí, komparativní hloubková analýza;
- posttest výstupních matematických kompetencí, komparativní hloubková analýza;
- statistická univariační i bivariační analýza zjištěných výsledků v oblasti matematické gramotnosti;
- vyhodnocení zjištěných aspektů – silné a slabé stránky v oblasti osvojování matematické gramotnosti (na principu SWOT analýzy).

4.4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky definují proměnné, jejich konceptualizace a operacionalizace proběhla po řádném studiu odborné literatury vztahující se k řešenému tématu. Konceptuální rámec výzkumného šetření se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní (srov. Punch, F. K. 2008, Chráska, M. 2007, Hendl, J. 2004). Vzhledem k výše formulovaným výzkumným cílům jsme si stanovili osm oblastí zkoumání a v rámci jednotlivých oblastí jsme definovali výzkumné otázky a výzkumné hypotézy. Celkem bylo stanoveno pro kvantitativní typ výzkumu 8 výzkumných otázek a 4 výzkumné hypotézy (viz níže). Výzkumné otázky naznačují jednotlivé výzkumné postupy a jsou k definovaným cílům konzistentní. Dalším nezbytným krokem byla dekompozice sledovaného fenoménu. Vytýčili jsme si proměnné, následně dílčí ukazatele a ke každému stanovili měřitelný indikátor (v našem případě stanovení úrovně v rovině vertikální – nízká, střední a vysoká úroveň¹⁴). Úspěšnost gramotnosti v matematice můžeme tedy operačně definovat jako průměr dosažené úrovně žáka ve vybraných oblastech matematické gramotnosti (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Každou vybranou oblast matematické gramotnosti měříme počtem dosažených bodů ve vybraných úkolech zadaného testu.



Obrázek 48 Etapy výzkumného záměru

¹⁴Průměrná úroveň vybraných procesů porozumění u všech žáků byla stanovena aritmetickým průměrem (podílem součtu všech bodů získaných v testu počtem žáků).

Pro výzkum jsme si stanovili osm vybraných oblastí matematické gramotnosti:

Tabulka 8 Testový sešit pro MG

Testový sešit Matematika oblasti testování, kódy	
Počítání do 20 bez přechodu přes základ	kód 01
Počítání do 20 s přechodem přes základ	kód 02
Čísla 0-100	kód 03
Sčítání a odčítání do 100	kód 04
Sčítání a odčítání dvojčiferných čísel	kód 05
Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5	kód 06
Násobení a dělení číslem 10	kód 07
Geometrie	kód 08

Matematické kompetence byly posuzovány dvěma výzkumnými cestami:

A) v samostatných kategoriích matematické gramotnosti (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08) dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující VO (VO1-VO8):

- VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence *M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ* ve vstupní a výstupní etapě výzkumu¹⁵?
- VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence *M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ* ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?
- VO3: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence *M_03 Čísla 0-100* ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

¹⁵ hodnocení proběhlo na začátku 2. pololetí (vstupní etapa) a na konci školního roku (výstupní etapa).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti matematické kompetence M_04 **Sčítání a odčítání do 100** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti matematické kompetence M_05 **Sčítání a odčítání dvojciferných čísel** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti matematické kompetence M_06 **Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO7: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti matematické kompetence M_07 **Násobení a dělení číslem 10** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*
- VO8: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin *v oblasti matematické kompetence M_08 **Geometrie** ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

B) Analýzou vstupních a výstupních vybraných kompetencí matematické gramotnosti byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány následující výzkumné hypotézy (VH 1 – VH 4):

V definovaných hypotézách je nezávisle proměnnou matematická gramotnost, žáci cílových skupin výzkumu (H, M, S, I) představí 1. závislou proměnnou a 2. závislou proměnnou představuje vybraná matematická kompetence (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

- VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).
- VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).
- VH4: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

4.4.3 Metody, techniky a interpretace

Metoda je cesta vedoucí k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého výzkumného procesu. Technika je pak způsob uplatnění a použití zvolené metody. Je tudíž výzkumným nástrojem a slouží jako prostředek k hledání zkoumaného. Metodou v našem případě bylo testování a technikou test matematických dovedností, vědomostí a schopností jejich využití při matematických operacích, obsahující potřebné náležitosti. Jimi jsou:

- obsahová a funkcionální adekvátnost testovacího materiálu (matematických úloh, testového sešitu) sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných odpovědí v testovém sešitě,
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor - zde bylo nutné vzít v úvahu, že výzkumný nástroj je adresován žákům 3. ročníků v různých typech základních škol, a to s užším zaměřením na rizikové žáky z hlediska školní úspěšnosti (žáky s LMP, žáky s inteligencí v hraničním pásmu, žáky se sociálním znevýhodněním).

Ověření výše uvedených náležitostí výzkumného nástroje proběhlo ve dvou liniích:

- nástroj byl řádně konzultován s odborníky na realizaci obdobně zaměřených výzkumných schémat,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- nástroj byl pilotně ověřen na vzorku žáků všech cílových skupin na různých typech základních škol v Ostravě.

Vlastní metodika a nástroje použité pro výzkum byly na základě analýzy pilotního ověřování u 64 žáků všech cílových skupin modifikovány a odrážejí jejich specifické potřeby. Obě linie ověření reliability a validity testovacích materiálů přinesly několik klíčových postřehů, které bylo potřeba zohlednit a zapracovat před vlastní při administrací (např. obsah a délka testových úloh, velikost písma, formulace testových otázek ad.). Metodika testování byla upravena v časové dotaci pro test a ve vyhodnocování odpovědí. Délka testu nebyla omezena časem a vyučující mohli při testování žáků využít metody zohledňující jejich specifické potřeby, které uplatňují v každodenní pedagogické praxi.

Administrace testování byla realizována prostřednictvím pomocných vědeckých pracovníků ve všech krajích ČR, mimo hl. města Prahy, kteří řádně seznámili administrátory s postupem a způsobem sběru potřebných empirických dat. Administrátoři měli za úkol oslovit pedagogy na svém pracovišti s cílem aplikovat u žáků výzkumný nástroj (matematické příklady v testovém sešitu), být jim konzultačně k dispozici v případě potřeby a po sběru empirických dat zprostředkovat vyplněné testové sešity od žáků ke statistickému zpracování a analytickému vyhodnocení. Pokyny k průběhu testování staví na předpokladu, že pedagogický pracovník je v pozici profesionála a jeho kompetentnost vychází ze znalostí, dovedností a nabytých pedagogických zkušeností. Zároveň si uvědomujeme riziko zkreslení empirických dat, vyplývající ze subjektivních kompetencí a postojů jednotlivých pedagogických pracovníků k testování, které jsou ovlivněny řadou aspektů (např. délkou pedagogické praxe, stupněm i typem dosaženého vzdělání ad.), toto ale nebylo předmětem našeho zájmu. Na druhé straně se opíráme o diagnostickou kompetenci pedagogů jako důležitý předpoklad vytváření optimálních vzdělávacích podmínek žákům.

Interpretace dosažené úrovně vstupních a výstupních matematických kompetencí (výzkumná cesta A)

Matematické kompetence byly posuzovány v **samostatných kategoriích** (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08) dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých cílových skupin (podsouborů H, I, M, S) výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány výzkumné otázky VO1-VO8.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO1-VO8):

VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_01 v testu vyhodnoceny úkoly 01_1 a 01_2, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 23 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0- 20 bodů, střední úroveň 21 - 22 bodů, vysoká úroveň 23 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Vyhodnocení vstupních kompetencí M_01

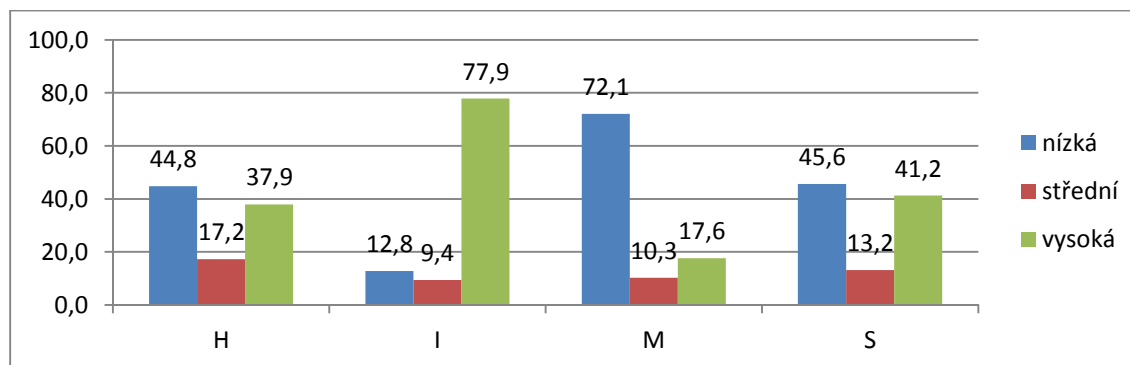
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **vstupní matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení. (viz Obrázek 47):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 44,8% žáků v hraničním pásmu, u 72,1% žáků s lehkým mentálním postižením a 45,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně porozumění v 12,8%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 17,2 % žáků v hraničním pásmu, u 10,3% žáků s lehkým mentálním postižením a 13,2% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně porozumění v 9,4%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vysoké úrovne kompetence dosáhlo 37,9 % žáků v hraničním pásmu, u 17,6% žáků s lehkým mentálním postižením a 41,2% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně porozumění v 77,9%.



Obrázek 49 Vstupní kompetence žáků v M_01 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

Vyhodnocení výstupních kompetencí M_01

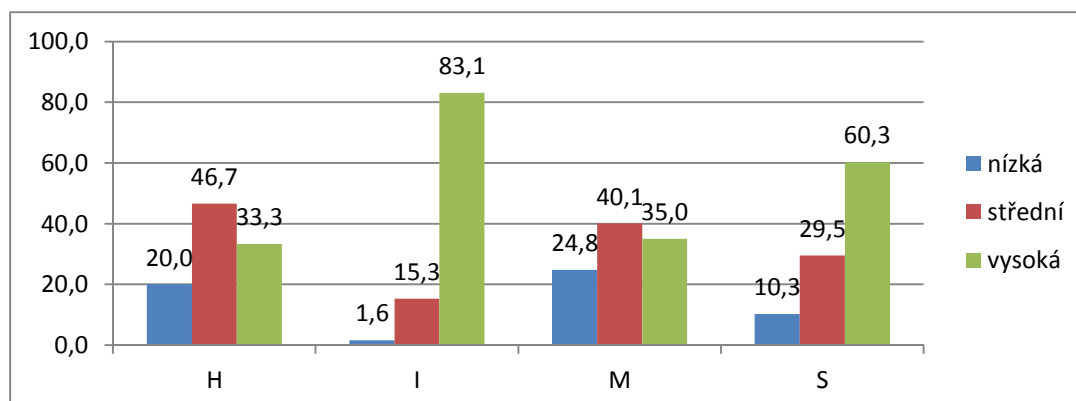
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení. (viz obrázek 48):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 20,0 % žáků v hraničním pásmu, u 24,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 10,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 1,6%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 46,7 % žáků v hraničním pásmu, u 40,1% žáků s lehkým mentálním postižením a 29,5% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 15,3%.

Vysoké úrovne kompetence dosáhlo 33,3 % žáků v hraničním pásmu, u 35,0% žáků s lehkým mentálním postižením a 60,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 83,1%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 50 Výstupní kompetence žáků v M_01 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti *matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_02 byly v testu vyhodnoceny úkoly 02_1, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 20 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0-18 bodů, střední úroveň 19 bodů, vysoká úroveň 20 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Vyhodnocení vstupních kompetencí M_02

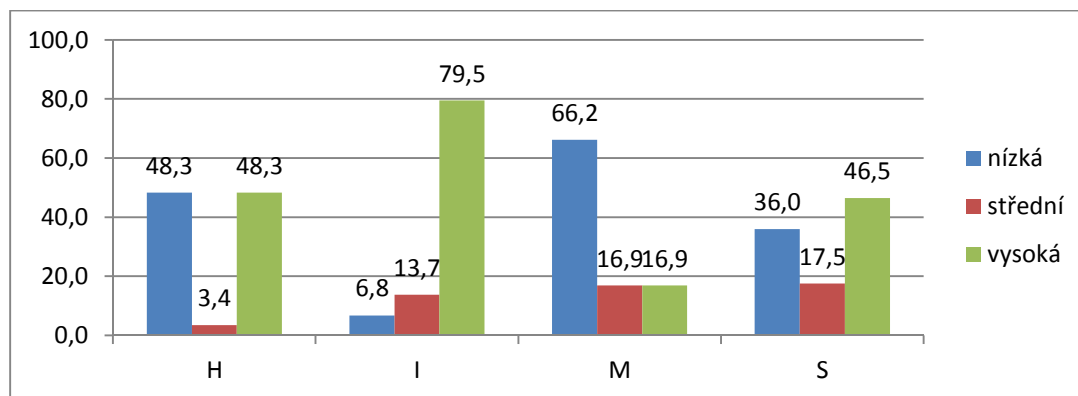
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **vstupní matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení. (viz obrázek 49):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 48,3% žáků v hraničním pásmu, u 66,2% žáků s lehkým mentálním postižením a 36,0% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 6,8%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 3,4 % žáků v hraničním pásmu, u 16,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 17,5% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 13,7%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 48,3 % žáků v hraničním pásmu, u 16,9% žáků s lehkým mentálním postižením a 46,5% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 79,5%.



Obrázek 51 Vstupní kompetence žáků v M_02 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

Vyhodnocení výstupních kompetencí M_02

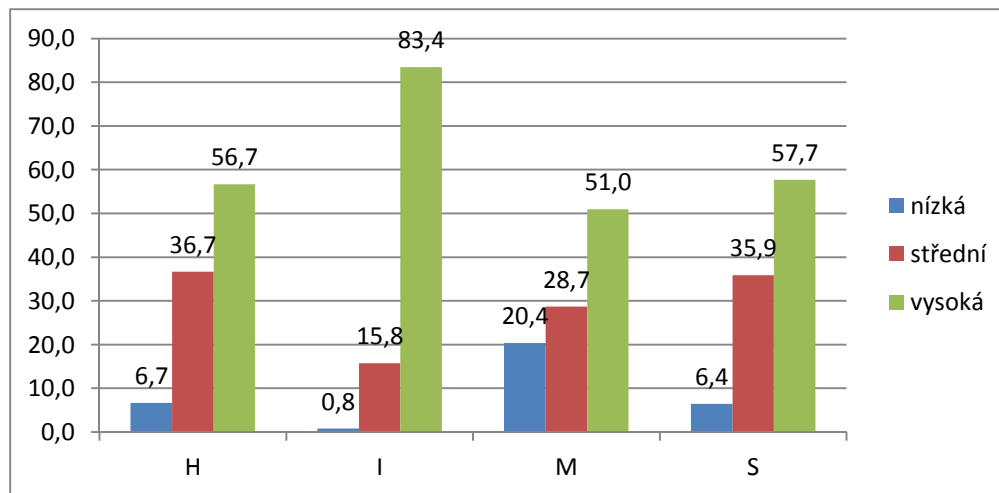
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení. (viz obrázek 50):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 6,7% žáků v hraničním pásmu, u 20,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 6,4% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 0,8%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 36,7 % žáků v hraničním pásmu, u 28,7% žáků s lehkým mentálním postižením a 35,9% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 15,8%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 56,7 % žáků v hraničním pásmu, u 51,0% žáků s lehkým mentálním postižením a 57,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 83,4%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 52 Výstupní kompetence žáků v M_02 (%)

Legenda: H = žáci v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- VO3: Jaké úrovně kompetence dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_03 Číslo 0-100 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_03 byly v testu vyhodnoceny úkol 03_1, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 6 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0 – 4 bodů, střední úroveň 5 bodů, vysoká úroveň 6 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Vyhodnocení vstupních kompetencí M_03

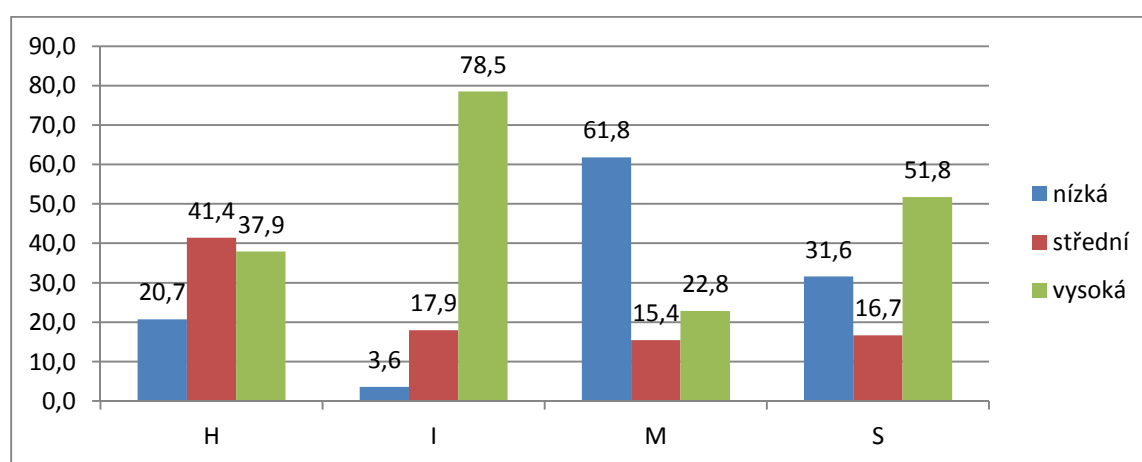
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň vstupní matematické kompetence M_03 Číslo 0 – 100 u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení. (viz obrázek 51):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 20,7% žáků v hraničním pásmu, u 61,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 31,6 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 3,6%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 41,4 % žáků v hraničním pásmu, u 15,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 16,7% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 17,9%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 37,9 % žáků v hraničním pásmu, u 22,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 51,8% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 78,5%.



Obrázek 53 Vstupní kompetence žáků v M_03 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

Vyhodnocení výstupních kompetencí M_03

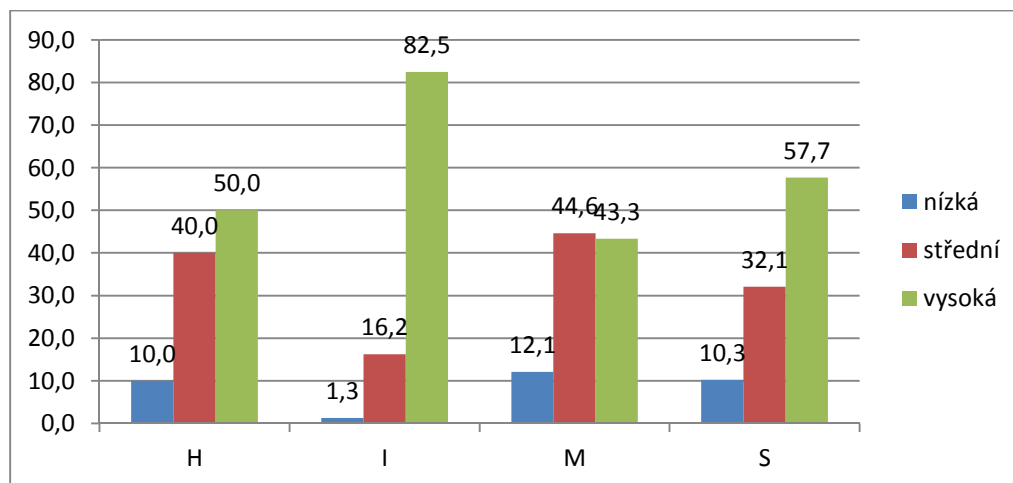
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní matematické kompetence M_03 Číslo 0 – 100** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 52):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 10,0% žáků v hraničním pásmu, u 12,1% žáků s lehkým mentálním postižením a 10,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 1,3%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 40,0 % žáků v hraničním pásmu, u 44,6 % žáků s lehkým mentálním postižením a 32,1% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 16,2%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 50,0 % žáků v hraničním pásmu, u 43,3% žáků s lehkým mentálním postižením a 57,7 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 82,5%.



Obrázek 54 Výstupní kompetence žáků v M_03 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním.

- VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_04 Sčítání a odčítání do 100 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_04 byly v testu vyhodnoceny úkoly 04_1, 04_2, 04_3, 04_4, 04_5, 04_6, 04_7, 04_8, 04_9, 04_10, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 137 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0-101 bodů, střední úroveň 102-131 bodů, vysoká úroveň 132-137 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

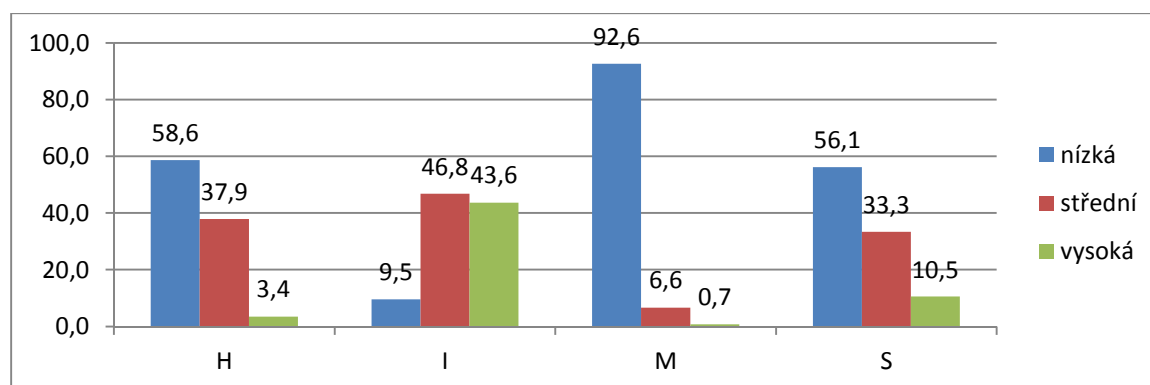
Vyhodnocení vstupních kompetencí M_04

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň vstupní matematické kompetence M_04 u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 53):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 58,6% žáků v hraničním pásmu, u 92,6% žáků s lehkým mentálním postižením a 56,1% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 9,5%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 37,9 % žáků v hraničním pásmu, u 6,6% žáků s lehkým mentálním postižením a 33,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 46,8%.

Vysoké úrovni kompetence dosáhlo 3,4 % žáků v hraničním pásmu, u 0,7% žáků s lehkým mentálním postižením a 10,5% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 43,6%.



Obrázek 55 Vstupní kompetence žáků v M_04 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

Vyhodnocení výstupních kompetencí M_04

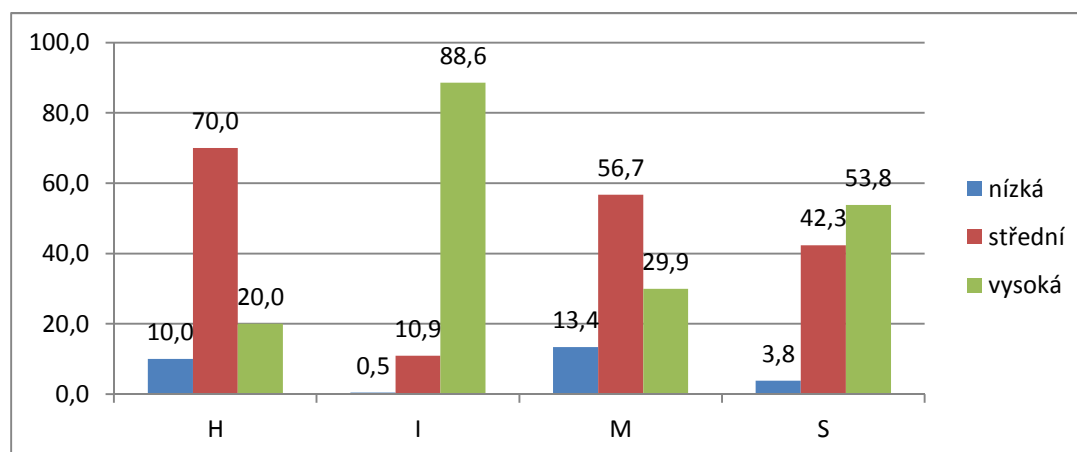
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň vstupní matematické kompetence M_04 u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 54):

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 10,0% žáků v hraničním pásmu, u 13,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 3,8 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 0,5%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 70,0 % žáků v hraničním pásmu, u 56,7 % žáků s lehkým mentálním postižením a 42,3 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 10,9%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 20,0 % žáků v hraničním pásmu, u 29,9 % žáků s lehkým mentálním postižením a 53,8 % žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 88,6%.



Obrázek 56 Výstupní kompetence žáků v M_04 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_05 Sčítání a odčítání dvojčíferných čísel ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_05 byly v testu vyhodnoceny úkoly 05_1, 05_2, 05_3, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 22 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: *nízká*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

úroveň 0-14 bodů, střední úroveň 15-20 bodů, vysoká úroveň 21-22 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

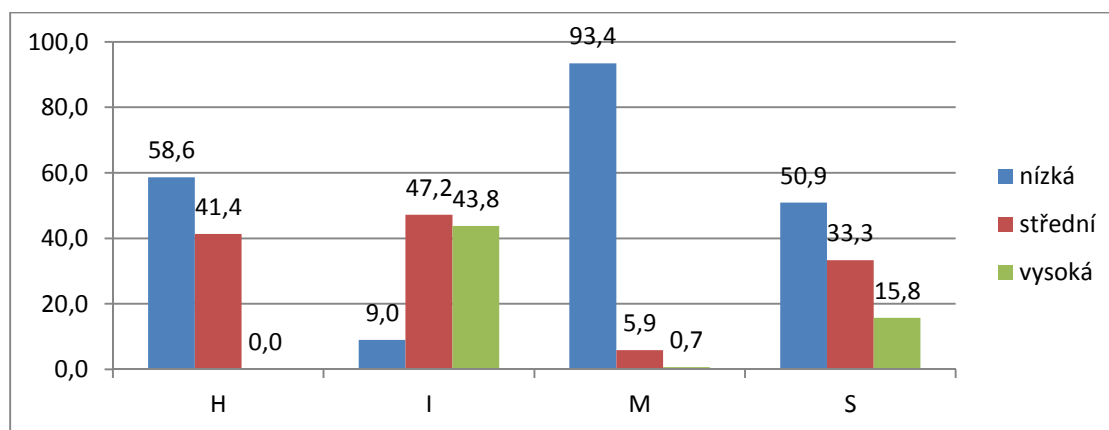
Vyhodnocení vstupních kompetencí M_05

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň vstupní matematické kompetence M_05 u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 55):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 58,6% žáků v hraničním pásmu, u 93,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 50,9% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 9,0%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 41,4 % žáků v hraničním pásmu, u 5,9% žáků s lehkým mentálním postižením a 33,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 47,2%.

Vysoké úrovne kompetence dosáhlo 0,0 % žáků v hraničním pásmu, u 0,7% žáků s lehkým mentálním postižením a 15,8% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 43,8%.



Obrázek 57 Vstupní kompetence žáků v M_05 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

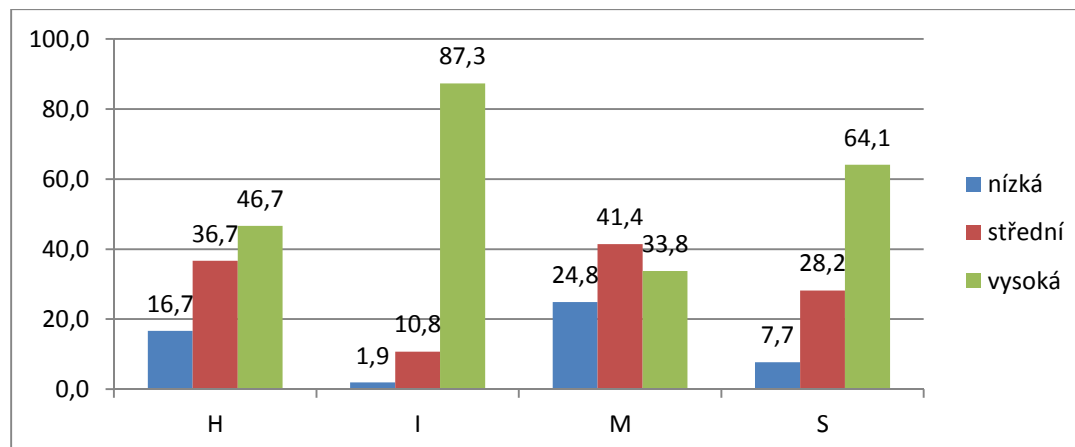
Vyhodnocení výstupních kompetencí M_05

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **výstupní matematické kompetence M_05** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 56):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 16,7% žáků v hraničním pásmu, u 24,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 7,7% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 1,9%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 36,7 % žáků v hraničním pásmu, u 41,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 28,2% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 10,8%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 46,7 % žáků v hraničním pásmu, u 33,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 64,1% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 87,3%.



Obrázek 58 Výstupní kompetence žáků v M_05 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti **matematické kompetence M_06 Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_06 byly v testu vyhodnoceny úkoly 06_1, 06_2, 06_3, 06_4, 06_5, 06_6, 06_7, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 67 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: *nízká úroveň 0-36 bodů, střední úroveň 37-58 bodů, vysoká úroveň 59-67 bodů*. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

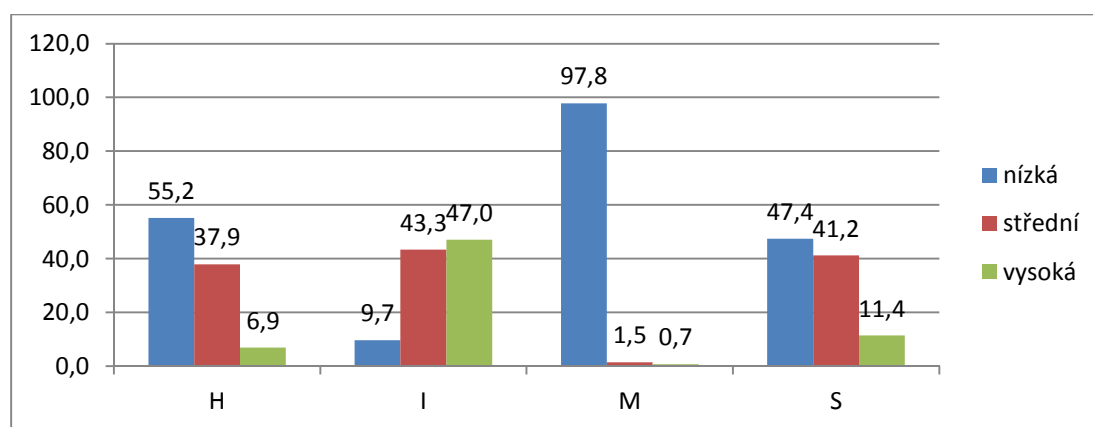
Vyhodnocení vstupních kompetencí M_06

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň **vstupní matematické kompetence M_06 *Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5*** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 57):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 55,2% žáků v hraničním pásmu, u 97,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 47,4% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 9,7%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 37,9 % žáků v hraničním pásmu, u 1,5% žáků s lehkým mentálním postižením a 41,2% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 43,3%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 6,9 % žáků v hraničním pásmu, u 0,7% žáků s lehkým mentálním postižením a 11,4% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 47,0%.



Obrázek 59 Vstupní kompetence žáků v M_06 (%)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

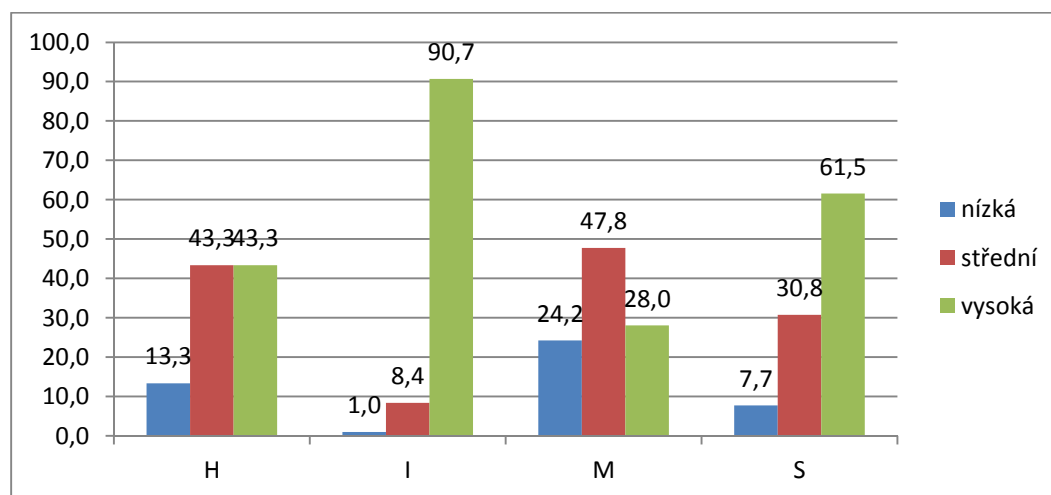
Vyhodnocení výstupních kompetencí M_06

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme dosaženou úroveň vstupní matematické kompetence M_06 *Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 58):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 13,3% žáků v hraničním pásmu, u 24,2% žáků s lehkým mentálním postižením a 7,7% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 1,0%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 43,3 % žáků v hraničním pásmu, u 47,8% žáků s lehkým mentálním postižením a 30,8% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 8,4%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 43,3 % žáků v hraničním pásmu, u 28,0% žáků s lehkým mentálním postižením a 61,5% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 90,7%.



Obrázek 60 Výstupní kompetence žáků v M_06 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VO7: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti *matematické kompetence M_07 Násobení a dělení číslem 10 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?*

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_07 byly v testu vyhodnoceny úkoly 07_1, 07_2, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 26 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0-14 bodů, střední úroveň 15-25 bodů, vysoká úroveň 26 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

- Vyhodnocení vstupních kompetencí M_07

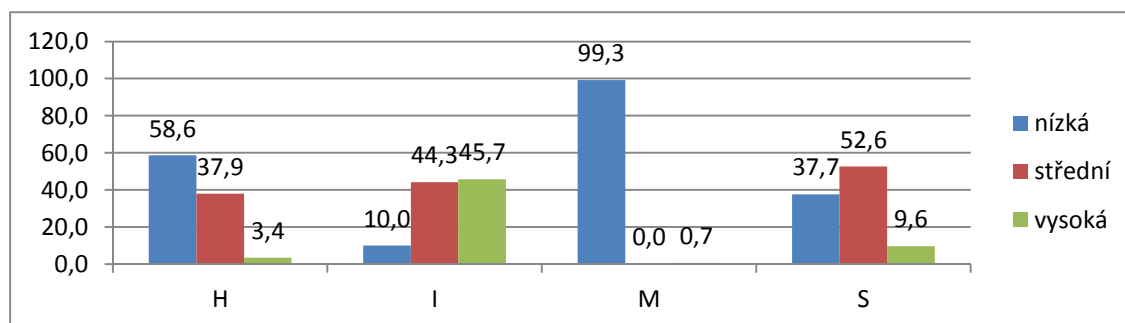
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **vstupní matematické kompetence M_07 Násobení a dělení číslem 10** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 59):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 58,6% žáků v hraničním pásmu, u 99,3% žáků s lehkým mentálním postižením a 37,7% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 10,0%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 37,9 % žáků v hraničním pásmu, u 0,0 % žáků s lehkým mentálním postižením a 52,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 44,3%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 3,4 % žáků v hraničním pásmu, u 0,7% žáků s lehkým mentálním postižením a 9,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 45,7%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 61 Vstupní kompetence žáků v M_07 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

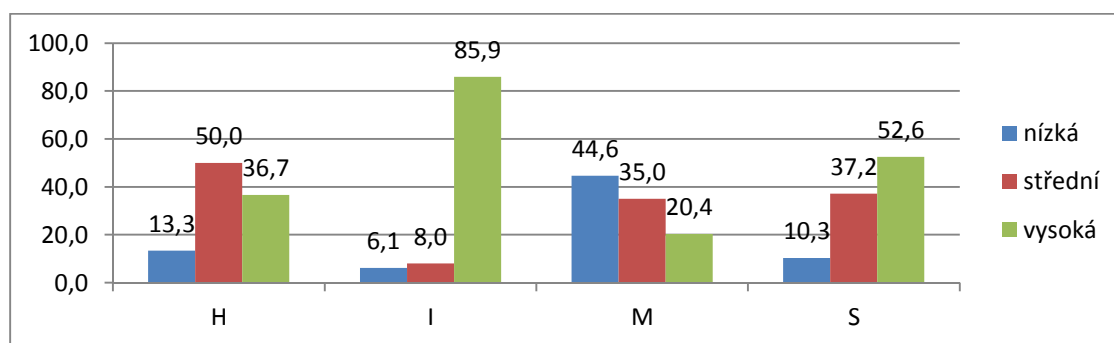
• Vyhodnocení výstupních kompetencí M_07

Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní matematické kompetence M_07 *Násobení a dělení číslem 10*** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 60):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 13,3% žáků v hraničním pásmu, u 44,6% žáků s lehkým mentálním postižením a 10,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 6,1%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 50,0 % žáků v hraničním pásmu, u 35,0% žáků s lehkým mentálním postižením a 37,2% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 8,0%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 36,7% žáků v hraničním pásmu, u 20,4% žáků s lehkým mentálním postižením a 52,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 85,9%.



Obrázek 62 Výstupní kompetence žáků v M_07 (%)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Legenda: H = Žáci v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- **VO8: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_08 Geometrie ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?**

Za účelem stanovení úrovně matematické kompetence M_08 *Geometrie* byly v testu vyhodnoceny úkoly 08_1, 08_2, 08_3, 08_4, 08_5, 08_6, 08_7, za které mohl každý žák získat maximálně celkem 37 bodů. Výsledky byly vypočteny z hlediska dosaženého skóre u jednotlivých žáků dle stanovených kritérií: nízká úroveň 0-15 bodů, střední úroveň 16-27 bodů, vysoká úroveň 28-37 bodů. Dosažené výsledky uvádíme v relativních hodnotách.

Vyhodnocení vstupních kompetencí M_08

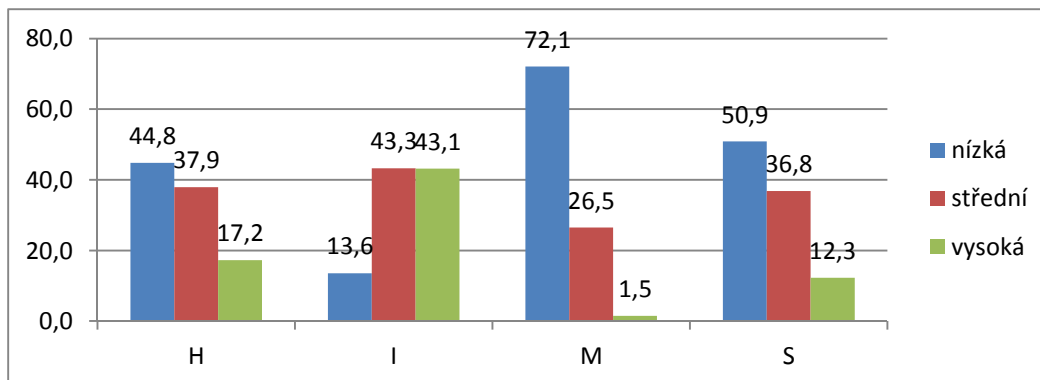
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **vstupní matematické kompetence M_08 Geometrie** u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 61):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 44,8% žáků v hraničním pásmu, u 72,1% žáků s lehkým mentálním postižením a 50,9% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 13,6%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 37,9% žáků v hraničním pásmu, u 26,5 % žáků s lehkým mentálním postižením a 36,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 43,3%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 17,2 % žáků v hraničním pásmu, u 1,5% žáků s lehkým mentálním postižením a 12,3% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 43,1%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 63 Vstupní kompetence žáků v M_08 (%)

Legenda: H = žáci s inteligencí v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

- Vyhodnocení výstupních kompetencí M_08

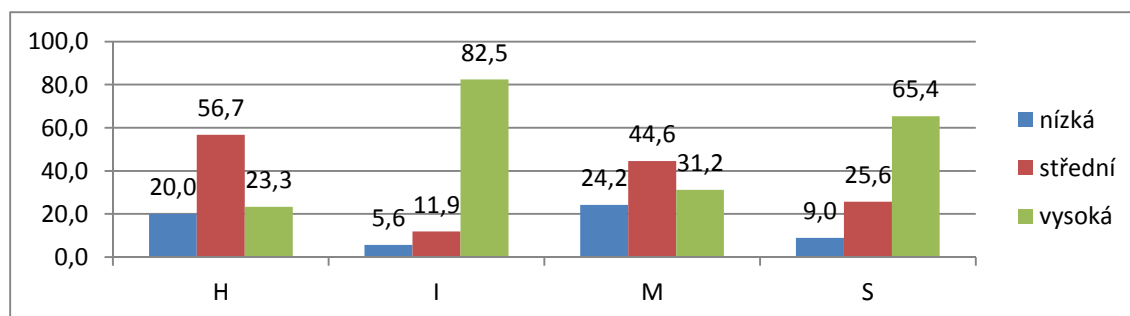
Na základě dosaženého skóre dle výše stanovených kritérií prezentujeme úroveň **výstupní matematické kompetence** M_08 *Geometrie* u žáků podsouborů H, I, M, S, vyjádřený průměrným stupněm hodnocení (viz obrázek 62):

Nízká úroveň kompetence byla zjištěna u 20,0% žáků v hraničním pásmu, u 24,2% žáků s lehkým mentálním postižením a 9,0% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje nízkého stupně kompetence v 5,6%.

Střední úroveň kompetence byla zjištěna u 56,7 % žáků v hraničním pásmu, u 44,6% žáků s lehkým mentálním postižením a 25,6% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosahuje středního stupně kompetence v 11,9%.

Vysoké úrovně kompetence dosáhlo 23,3 % žáků v hraničním pásmu, u 31,2 % žáků s lehkým mentálním postižením a 65,4% žáků se sociálním znevýhodněním. Kontrolní skupina intaktních žáků dosáhla vysokého stupně kompetence v 82,5%.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Obrázek 64 Výstupní kompetence žáků v M_08 (%)

Legenda: H = žáci v hraničním pásmu, I = žáci intaktní, M = žáci s lehkým mentálním postižením, S = žáci se sociálním znevýhodněním

Interpretace výsledků vzdělávacího progresu v oblasti matematické gramotnosti (výzkumná cesta B)

Analýzou vstupních a výstupních kompetencí vybraných oblastí matematické gramotnosti byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány výzkumné hypotézy VH1 – VH4.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných hypotéz (VH1-VH4):

VH1: Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

Na základě výsledků bivariační analýzy (Mann-Whitney U-test¹⁶) konstatujeme, že žáci podsouboru H nedosáhli v matematických kompetencích M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_08 statisticky významného vzdělávacího posunu. Statisticky významný vzdělávací posun byl zjištěn v kompetenci M_07 (viz tabulka 8).

Výzkumná hypotéza 1 není potvrzena.

¹⁶ Ve sloupci Mann-Whitbey U-test je hodnota p (signifikance), která slouží k určení, zda je rozdíl mezi rozdělením hodnot na vstupu a výstupu statisticky významný, což je shrnuto ve sloupci "Významnost rozdílu". Ve sloupci posun je uvedeno, zda se jedná o zlepšení nebo zhoršení. (srov. Chráška, M. 2007, Krpec, R. 2013)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tabulka 9 Bivariační analýza vzdělávacího progresu podsouboru H

Kategorie	kompetence		Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
H	M_01	vstup	2,10	,472	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,13			
	M_02	vstup	2,10	,166	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,50			
	M_03	vstup	2,21	,574	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,40			
	M_04	vstup	2,14	,729	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,10			
	M_05	vstup	1,90	,418	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,30			
	M_06	vstup	2,10	,289	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,30			
	M_07	vstup	1,79	,044	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,23			
	M_08	vstup	2,07	,947	zhoršení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,03			

VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Na základě výsledků bivariační analýzy (Mann-Whitney U -test¹⁷) konstatujeme, že žáci podsouboru M dosáhli v matematických kompetencích M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08 statisticky významného vzdělávacímu posunu (viz tabulka 9).

Výzkumná hypotéza 2 je potvrzena.

Tabulka 10 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru M

Kategorie	kompetence		Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
M	M_01	vstup	1,64	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,10			
	M_02	vstup	1,69	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,31			
	M_03	vstup	1,65	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,31			
	M_04	vstup	1,39	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,17			
	M_05	vstup	1,30	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,09			
	M_06	vstup	1,22	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,04			
	M_07	vstup	1,09	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	1,76			
	M_08	vstup	1,62	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,07			

¹⁷ ibidem

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08).

Na základě výsledků bivariační analýzy (Mann-Whitney U-test¹⁸) konstatujeme, že žáci podsouboru S nedosáhli v matematických kompetencích M_03, M_07 statisticky významného vzdělávacího posunu. Statisticky významný vzdělávací posun byl zjištěn v kompetencích M_01, M_02, M_04, M_05, M_06, M_08 (viz tabulka 10).

Výzkumná hypotéza 3 nebyla potvrzena.

Tabulka 11 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru S

Kategorie			Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
S	M_01	vstup	2,18	,004	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,50			
	M_02	vstup	2,25	,019	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,51			
	M_03	vstup	2,31	,122	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,47			
	M_04	vstup	2,19	,006	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,50			
	M_05	vstup	2,19	,002	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,56			
	M_06	vstup	2,32	,034	zlepšení	statisticky významný
		vystup	2,54			

¹⁸ Ibidem

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kategorie			Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
						posun
	M_07	vstup	2,27	,110	zlepšení	statisticky nevýznamný posun
		vystup	2,42			
	M_08	vstup	2,07	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,56			

VH4: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Na základě výsledků bivariační analýzy (Mann-Whitney U-test¹⁹) konstatujeme, že žáci podsouboru I nedosáhli v matematických kompetencích M_03 statisticky významného vzdělávacího posunu. Statisticky významný vzdělávací posun byl zjištěn v kompetencích M_01, M_02, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08 (viz tabulka 11).

Výzkumná hypotéza 4 nebyla potvrzena.

Tabulka 12 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru I

Kategorie	kompetence		Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
I	M_01	vstup	2,74	,009	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,82			
	M_02	vstup	2,78	,049	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,83			
	M_03	vstup	2,76	,072	zlepšení	statisticky

¹⁹ Ibidem

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Kategorie	kompetence		Průměr	Mann-Whitney test	Posun	Významnost rozdílu
		vystup	2,81			nevýznamný posun
	M_04	vstup	2,81	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,88			
	M_05	vstup	2,78	,000	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,85			
	M_06	vstup	2,86	,009	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,90			
	M_07	vstup	2,73	,001	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,8			
	M_08	vstup	2,66	,001	zlepšení	statisticky významný posun
		vystup	2,77			

4.4.4 Vyhodnocení výzkumných otázek, hypotéz, výzkumné závěry

A) Matematické kompetence byly posuzovány v samostatných kategoriích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08) dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých cílových skupin výzkumného vzorku (podsouborů H, I, M, S), a to prostřednictvím aplikace univariační analýzy získaných empirických dat. K tomu byly formulovány výzkumné otázky VO1-VO8.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných otázek (VO1-VO8):

VO1: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ dosáhlo relativně nejvíce žáků cílových skupin H, M, S nízké úrovně, nejvíce žáků intaktní populace dosáhlo vysoké úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_01 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo vysoké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo vysoké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo vysoké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo nízké úrovně, než střední úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M střední úrovně, relativně nejvíce žáků podsouborů I, S dosáhlo vysoké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_01 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*

VO2: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru H, S a I dosáhlo vysoké úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_02 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně stejný počet žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo vysoké úrovně a nízké úrovně;*
- *relativně stejný počet žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo vysoké a střední úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M, S, I vysoké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_02 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO3: Jaké úrovně kompetence dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_03 Čísla 0-100 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_03 Čísla 0-100 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H střední úrovně, žáků podsouboru M nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouborů S a I dosáhlo vysoké úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_03 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo vysoké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_03 Čísla 0-100 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, S, I vysoké úrovně. Relativně nejvíce žáků podsouboru M dosáhlo střední úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_03 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO4: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_04 Sčítání a odčítání do 100 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_04 Sčítání a odčítání do 100 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M, S nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_04 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_04 Sčítání a odčítání do 100 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M střední úrovně. Relativně nejvíce žáků S, I vysoké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_04 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO5: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_05 Sčítání a odčítání dvojčíferných čísel ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_05 Sčítání a odčítání dvojčíferných čísel dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M, S nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_05 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_05 Sčítání a odčítání dvojčíferných čísel dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, S, I vysoké úrovně. Relativně nejvíce žáků podsouboru M střední úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_05 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO6: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_06 *Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5* ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_06 *Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5* dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M, S nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru I dosáhlo vysoké úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_06 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_06 *Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5* dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, I, S vysoké úrovně.

Relativně nejvíce žáků podsouboru M střední úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_06 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně stejný počet žáků podsouboru H dosáhlo střední a vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO7: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_07 Násobení a dělení číslem 10 ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_07 Násobení a dělení číslem 10 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, podsouboru I vysoké úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_07 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně;*
- *relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo vysoké úrovně, než střední úrovně ;*
- *relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo nízké úrovně, než vysoké úrovně ;*
- *relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_07 Násobení a dělení číslem 10 dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouboru H střední úrovně, podsouboru M nízké úrovně. Relativně nejvíce žáků podsouboru S, I dosáhli vysoké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_07 dále vyplývají tyto výsledky:

- *relativně více žáků podsouboru H dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně ;*
- *relativně více žáků podsouboru M dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně*
- *relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.*

VO8: Jaké úrovně dosahují žáci 3. ročníků vybraných cílových skupin v oblasti matematické kompetence M_08 Geometrie ve vstupní a výstupní etapě výzkumu?

Ve vstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_08 Geometrie dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M, S nízké úrovně, relativně nejvíce žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně.

Z analýzy vstupních kompetencí M_08 dále vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků s inteligencí v hraničním pásmu (H) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně;
- relativně více žáků s lehkým mentálním postižením (M) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;
- relativně více žáků se sociálním znevýhodněním (S) dosáhlo střední úrovně, než vysoké úrovně ;
- relativně více žáků intaktní populace (I) dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně.

Ve výstupní etapě výzkumu v oblasti matematické kompetence M_08 Geometrie dosáhlo relativně nejvíce žáků podsouborů H, M střední úrovně. Relativně nejvíce žáků podsouborů S, I dosáhli vysoké úrovně. Z analýzy výstupních kompetencí M_08 dále vyplývají tyto výsledky:

- relativně více žáků podsouboru H dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně ;
- relativně více žáků podsouboru M dosáhlo vysoké úrovně, než nízké úrovně
- relativně více žáků podsouboru I dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně
- relativně více žáků podsouboru S dosáhlo střední úrovně, než nízké úrovně.

B) Komparací vstupních a výstupních kompetencí ve vybraných procesech porozumění a čtenářských záměrech byl sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat.

V následujícím textu prezentujeme vyhodnocení výzkumných hypotéz (VH1 – VH4):

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

VH1: : Předpokládáme, že žáci podsouboru H dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Na základě výsledků bivariační analýzy konstatujeme, že u žáků podsouboru H **byl zjištěn statisticky významný posun** v matematické kompetenci:

- M_07 Násobení a dělení číslem 10

Statisticky významný posun nebyl zaznamenán v matematických kompetencích:

- M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ
- M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ
- M_03 Čísla 0-100
- M_04 Sčítání a odčítání do 100
- M_05 Sčítání a odčítání dvojciferných čísel
- M_06 Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5
- M_08 Geometrie

Výzkumná hypotéza 1 nebyla potvrzena.

VH2: Předpokládáme, že žáci podsouboru M dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Na základě výsledků bivariační analýzy konstatujeme, že u žáků podsouboru M **byl zjištěn statisticky významný posun** v matematických kompetencích:

- M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ
- M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ
- M_03 Čísla 0-100
- M_04 Sčítání a odčítání do 100
- M_05 Sčítání a odčítání dvojciferných čísel
- M_06 Násobení a dělení čísel čísla 1, 2, 3, 4, 5
- M_07 Násobení a dělení číslem 10
- M_08 Geometrie

Výzkumná hypotéza 2 byla potvrzena.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

VH3: Předpokládáme, že žáci podsouboru S dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Na základě výsledků bivariační analýzy konstatujeme, že u žáků podsouboru S **byl zjištěn statisticky významný posun** v matematických kompetencích:

- M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ
- M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ
- M_04 Sčítání a odčítání do 100
- M_05 Sčítání a odčítání dvojciferných čísel
- M_06 Násobení a dělení čísel čísly 1, 2, 3, 4, 5
- M_08 Geometrie

Statisticky významný posun nebyl zaznamenán v matematických kompetencích:

- M_03 Čísla 0-100
- M_07 Násobení a dělení číslem 10

Výzkumná hypotéza 3 nebyla potvrzena.

VH4: Předpokládáme, že žáci kontrolního podsouboru I dosáhli statisticky významného posunu v matematických kompetencích (M_01, M_02, M_03, M_04, M_05, M_06, M_07, M_08). Na základě výsledků bivariační analýzy konstatujeme, že u žáků podsouboru I **byl zjištěn statisticky významný posun** v matematických kompetencích:

- M_01 Počítání do 20 bez přechodu přes základ
- M_02 Počítání do 20 s přechodem přes základ
- M_04 Sčítání a odčítání do 100
- M_05 Sčítání a odčítání dvojciferných čísel
- M_06 Násobení a dělení čísel čísly 1, 2, 3, 4, 5
- M_07 Násobení a dělení číslem 10
- M_08 Geometrie

Statisticky významný posun nebyl zaznamenán v matematických kompetencích:

- M_03 Čísla 0-100

Výzkumná hypotéza 4 nebyla potvrzena.

Shrnutí

Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti matematické gramotnosti za sledované období dosáhli:

- žáci s lehkým mentálním postižením (M), vzdělávání v základních školách praktických podle RVP ZV LMP (typ školy C)

Statisticky významného vzdělávacího progresu v oblasti matematické gramotnosti za sledované období nedosáhli:

- žáci intaktní populace (I), vzdělávání v základních školách podle RVP ZV (typ školy A)
- žáci s inteligencí v hraničním pásmu (H), vzdělávání v základních školách podle RVP ZV (typ školy A)
- žáci se sociálním znevýhodněním (S), vzdělávání v základních školách podle RVP ZV (typ školy B)

4.4.5 Další opatření pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě analýzy výsledků výzkumného šetření prezentujeme silné a slabé stránky v oblasti osvojování čtenářské a matematické gramotnosti u rizikových žáků z hlediska školní úspěšnosti. Za rizikové žáky považujeme všechny žáky z obou výzkumných souborů, kteří ve sledovaných oblastech čtenářské kompetence dosahují nízké úrovně.

Slabé stránky (vnitřní):

- Odlišné anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností, (psychické a smyslové funkce);
- pomalejší, popř. limitované vytváření diferenciacních podmíněných spoju u všech analyzátorů;

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- oslabení volných vlastností, zájmů, představivosti, soustředění, motivace ke čtení;
- méně zkušeností, týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti a ovlivňující postoje k četbě;
- opožděný, příp. omezený vývoj řeči ve všech jazykových rovinách;
- oslabená schopnost porozumění mluvené a psané formě řeči;

Silné stránky (vnitřní):

Existence předpokladů:

- k akceleraci intelektuálního vývoje,
- měnit informace na nové poznatky, učit se,
- osvojit si mluvenou a psanou podobu řeči,
- porozumět pokynům přiměřené náročnosti,
- uvědomovat si kladené požadavky přiměřené náročnosti,
- k celoživotnímu učení.

Slabé stránky (vnější):

- Kompetence pedagogů k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, záměrné a integrované navozování všech forem komunikace.
- Nediverzifikované očekávané výstupy čtenářských dovedností v RVP ZV v kontextu vývojových období a specifických zvláštností žáků.
- Preventivní a nápravná opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti.
- Omezení rozvoje čtenářských dovedností v RVP ZV jen na „čtenářské předměty.“
- Absence definice čtenářské gramotnosti mezi vzdělávacími cíli RVP ZV.
- Omezení časová dotace pro rozvoj čtenářské gramotnosti a nesystematický průběh rozvoje.
- Omezené využití ostatních vyučovacích předmětů pro podporu funkčnosti.

Silné stránky (vnější):

Na úrovni ŠVP je možné:

- přizpůsobení a úprava vzdělávacího obsahu základního vzdělávání pro žáky s případnými riziky školní neúspěšnosti tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků;
- stanovení odlišné délky vyučovací hodiny;
- zařazení speciálních vyučovacích předmětů a předmětů speciálně pedagogické péče odpovídající potřebám žáků se SVP;
- zabezpečení odborné výuky předmětů speciálně pedagogické péče;
- uplatňování principů diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky;
- využívání všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků;
- upravení formulace očekávaných výstupů vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva;
- uplatňování individuálního přístupu, odpovídajících metod a forem práce, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině, zřizování přípravných tříd ad .

Ve vztahu k edukační realitě žáků s rizikem školní neúspěšnosti navrhuje věnovat pozornost následujícím klíčovým aspektům:

- posílení odborných kompetencí pedagogů (didaktických, diagnostických, komunikačních) preprimárního a primárního vzdělávání pro práci s rizikovými žáky z hlediska školní úspěšnosti (včetně žáků se SVP),
- zajištění výuky předmětů speciálně pedagogické péče odborníky, kteří budou uplatňovat principy individualizace a diferenciací vzdělávání,
- zefektivnění spolupráce pedagogických poradců se školskými poradenskými zařízeními (SPC, PPP),
- zlepšení spolupráce školy a rodiny, zaangažování rodičů do týmové spolupráce a motivace žáků ke vzdělávání.

5. ZÁVĚR

Česká republika je dlouhodobě kritizována Evropskou komisí za to, že nedokáže vytvořit rovné podmínky pro vzdělávací šance dětí a žáků z prostředí sociální exkluze, a to zvláště pro ty děti a žáky, kteří se vyznačují romskou etnicitou. Sociologické analýzy sdělují, že méně než polovina romských dětí se účastní předškolního vzdělávání, přitom procento dětí žijících a vyrůstajících mimo prostor sociální exkluze, které do mateřské školy nebo přípravné třídy ZŠ docházejí, je daleko vyšší. Již na tomto stupni vzdělání dítě získává potřebné kompetence pro osvojování si strategií k učení se a formování různorodých struktur. Existující bariéry předškolního vzdělávání mají charakter nejen vnitřní dispozic, ale především ty vnější vytvářejí komplikace a znemožňují účast dětí v běžných mateřských školách (srov. Kolaříková, M. 2015). Kontext základního vzdělávání cílové skupiny žáků s ohledem na rovnost šancí je v ČR alarmující. Odhaduje se, že 15 – 25 % žáků romské etnicity jsou zcela vyčlenění z hlavního vzdělávacího proudu, čímž jsou jednoznačně neoprávněně a významně limitováni ve svých vzdělávacích dráhách. Počet žáků většinové společnosti vzdělávající se mimo hlavní proud přitom v dlouhodobém horizontu nepřekračuje 3 % hranici. V ČR je evidováno více než 600 sociálně vyloučených lokalit, jejichž obyvatelé v míře vyšší než 90 % tvoří Romové (srov. GAC 2015). Dlouhodobá aktivní spolupráce se školským terénem nám umožňuje registrovat výskyt etnicky homogenních ZŠ v okolí těchto lokalit. Tyto školy jsou považovány za segregační, neboť etnicky homogenní stav školy jednak nepředstavuje inkluzivní vzdělávání, implicitně zajišťuje neoprávněnou redukci vzdělávacích nároků, umožňuje prohloubení etnické animozity na obou stranách a ve své podstatě cílové skupině není umožněno vzdělávání v heterogenním prostředí, které by jí poskytlo pluralitu v socializačních procesech. Tím se nikterak nebuduje integrace Romů do většinové společnosti, o které se v českém prostoru diskutuje již několik desítek let.

Zaměříme-li se na rámec bariér ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků z prostředí sociální exkluze, mohli bychom vytýčit mnoho rezerv vnitřního a vnějšího původu. Extrahujeme klíčové problémové faktory, kterými jsme se dlouhodobě výzkumně zabývali

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

(Kaleja, M. 2011, 2013, 2014) a které mají zcela prokazatelné přímé dopady na vzdělávací trajektorii nejen našich cílových skupin dětí a žáků: *prostředí, rodina a škola (s důrazem na pedagogické pracovníky) a výchovně-vzdělávací proces*.

U prostředí chceme zdůraznit fyzické, společenské a sociální podmínky fenoménu sociální exkluze, které udávají charakter vzdělávání, motivaci, potřeby a způsoby jejich saturace. Již před zahájením a následně v průběhu vzdělávací trajektorie dětí a žáků bychom měli v rámci našich možností cíleně eliminovat všechny procesy, podporující segregaci, ghettoizaci a stigmatizaci. Tyto procesy neprospívají dětem a žákům. Neposkytují jim dostatečné stimuly ke vzdělávání, nevedou je k hodnotě vzdělávání, předkládají jim neadekvátní vzory a modely, které v procesu socializace a sociálního učení získávají a které ne vždy s ohledem na jejich ontogenetické danosti jsou schopní kriticky zhodnotit. Do takto zformovaného prostředí se narodili, žijí v něm dlouhodobě, případně se přestěhovali. Za všech okolností takové prostředí není pro psycho-sociální vývoj kteréhokoli dítěte příznivé.

Postoje rodičů ke vzdělávání jsou důležité. Ukazují to známé publikace, zmiňované výzkumy. **Rodiče** staví na vlastní zkušenosti, někteří nedokáží dostatečně motivovat své děti ke vzdělávání. Životní styl ukazuje dětem cestu, rodiče stěží překonávají tu správnou změnu v životě. Jejich spolupráce se školou je časově ohraničená. Výzkumy říkají, že při objevujícím neúspěchu dětí a při vyskytujících výchovných problémech (Kaleja, M. 2011, 2014), které právě pramení z neúspěchu v procesu vzdělávání, rodiče se školou nechtějí spolupracovat, spolupráce kolísá a školu začínají vnímat jako pouhou formální instituci, do které dítě chodit musí.

Škola plní řadu potřebných funkcí, podporujících socializační procesy. I zde výzkumy ukazují, že přibližně jedna třetina pedagogů má negativní zkušenost s romskými žáky, jejich kompetence a přístupy jsou významně limitovány. Toto souvisí s poznáním zvláštností dětí a žáků z prostředí sociální exkluze (Kaleja, M. 2013). Aktivní pedagogický monitoring někdy chybí, pedagogové se neangažují víc, než musí. Nejsou nikým dostatečně motivováni, ba dokonce se potýkají s problémy, ohrožující jejich existenci na školách, kde působí. Spolupráce s rodinou a naopak je determinovaná celou řadou faktorů. Motivace a podpora ve vzdělávání ze strany pedagogů směrem k žákům v některých případech nezohledňuje specifické zvláštnosti a nezohledňuje ani jejich potřeby. **Výchovně - vzdělávací proces**

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

vykazuje v některých případech rezervy. Dynamika výuky, adekvátnost obsahů a cílů vzdělávacích procesů a pragmatická stránka procesu není vždy optimálně volena.

Námi realizovaný výzkum z roku 2013 nastiňuje další mezery ve vzdělávacích dráhách cílových skupin: motivaci, podporu, současný stav vzdělávání, účel a cíl vzdělávání. Výsledky říkají, že pouze 12 % žáků vzdělávání spojuje se svým budoucím profesním uplatněním na trhu práce, dále že 14 % žáků uvádí, že se ve škole nudí, nemají, co dělat a nikdo se jim dostatečně nevěnuje. Kázeňské problémy subjektivně udává celkem 14 % a 76 % žáků ve škole vůbec nebaví výuka českého jazyka a matematiky (Kaleja, M. 2014). V těchto předmětech jsou neúspěšní. Toto ukazuje i známá celorepubliková sociologická GAC analýza z roku 2009. Zhruba 22 % žáků základních škol subjektivně deklaruje, že jsou ve škole neúspěšní. Jinými slovy přicházejí do školy s tím, že se jim stejně nedaří a ve škole si čas musí odsedět. Toto lze považovat pro pedagogickou praxi za alarmující. Na druhé straně zmiňované mantinely mohou ukázat cestu, jak postupovat dál, čeho využít a na čem lze stavět. Například: 73 % žáků ve výzkumu uvádí, že rodičům na jejich vzdělávání záleží. Toto se potvrzuje i ve výzkumu Alice Petrasové a Štefana Porubského (2013). Dále uvádějí, že pedagog je ten, který jim ve škole pomáhá (v míře 84%), čili vnímají jeho autoritu, mají ho v oblibě, důvěřují mu. V počtu 42 % žáků uvádí, že ve škole v některých předmětech jsou úspěšní a daří se jim.

Přípravenost pedagoga k edukaci dětí a žáků s různou charakteristikou, nejen s potřebnou podpůrných opatření, dětí a žáků z prostředí sociální exkluze či dětí a žáků z odlišného kulturního prostředí vyžaduje naplnění jistých kritérií v rovině objektivní a v rovině subjektivní. Ta první představuje formální požadavky, nejčastěji naplněné potřebnou kvalifikací, ta druhá představuje to, jak sami pedagogové svou připravenost vnímají.

Tématem druhého a třetího prezentovaného výzkumu jsou vybrané **aspekty komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání se zaměřením na mluvní a čtenářskou gramotnost**. Primární vzdělávání je považováno za vrcholné období radikálního rozvoje jazykového a komunikačního potenciálu, kdy si dítě rozšiřuje prostředky komunikace o čtenou a psanou podobu. Rozvoj mluvní a čtenářské gramotnosti vyžadují mimo jiné od



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

žáků náročnou aktivitu myšlení, podmíněnou soustředěním a značným úsilím překonávat překážky spojené s porozuměním. Posláním školy je proto u žáků záměrné a integrované navozování všech forem komunikace (mluvení, naslouchání, čtení a psaní) jakož i myšlení a jsou to zároveň nástroje vyrovnávání vzdělávacích šancí žáků. Kultivace dítěte v etapě primárního vzdělávání hraje klíčovou roli v systému celoživotního učení, úroveň komunikační kompetence (mluvní a čtenářské gramotnosti) jsou klíčovými determinantami školské a sociální integrace. Pokud se škole daří rozvíjet u žáků ochotu k celoživotnímu učení spojenou s potřebnými dovednostmi, plní zásadní úkol.

Z hlediska osvojování dílčích způsobilostí komunikační kompetence je pro dítě nejnáročnější nejen období raného a předškolního věku, ale také období povinné školní docházky. Verbální vývoj dítěte je neoddělitelnou součástí vývoje kognitivního a sociálního a vstupem do školy se logicky mění vztah dítěte k jazyku. Už to není jen prostředek dorozumívání, výraz myšlenek, citů a přání, z jazyka se stává vyučovací předmět. Ve škole jsou na jazykové a komunikační schopnosti kladeny velké požadavky. Cílem je, aby dítě mluvenému a čtenému slovu správně porozumělo a také, aby se umělo samo vyjádřit a napsat, co si myslí. Nově proto přistupuje osvojování čtené a psané podoby jazyka. Oprávněně je kladen důraz na to, aby do školy vstupovaly děti, které jsou na školní výuku a začlenění do kolektivu spolužáků připraveny mimo jiné také jazykově. Většina dětí dovede v tomto období zpravidla vyjádřit vše potřebné a v oblasti mluvené řeči disponují očekávanými způsobilostmi. U některých dětí však probíhá vývoj mluvené formy řeči nestandardně a u těch lze předpokládat častější obtíže ve čtení a psaní, výskyt zvýšených rizik školní neúspěšnosti.²⁰ V současné době je možné říci, že jazyková bariéra je překážkou ve vzdělávání např. u žáků se sociálním a sociokulturním znevýhodněním (u žáků z minoritních skupin, dětí azylantů), u žáků s nižší mírou nadání, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ad.

Cílem předkládané studie bylo procedurou srovnávací analýzy vyhodnotit, zda došlo u žáků 3. ročníků různých typů škol ve sledovaných oblastech čtenářské gramotnosti k vzdělávacímu progresu. Na základě komparativní hloubkové analýzy dále popsat silné a slabé stránky edukační reality v kontextu kurikulárních postulátů. 3. ročník byl zvolen proto,

²⁰ (srov. Bednářová, J., Šmardová, V. 2010, Palenčárová, J., Šebesta, K., 2006, Zezulková, E. 2013)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

že představuje důležitý mezník ve vývoji dítěte jako čtenáře, neboť je zaměřen na počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, tj. osvojení a automatizaci dovedností číst a psát s porozuměním. Od žáků se očekává, že by mohli ve třetím ročníku začít používat čtení jako nástroj poznání, tzv. studijní čtení. Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků a lze předpokládat, že u žáků, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, můžeme očekávat nedostatky ve výsledcích učení. Výzkum byl zaměřen na dva aspekty čtenářské gramotnosti - procesy porozumění a čtenářské záměry. Procesy porozumění a čtenářské záměry jsou vyhodnoceny samostatně ve vstupní a výstupní etapě výzkumného šetření (na začátku a na konci 2. pololetí) a oba tyto aspekty jsou také vyhodnoceny ve vzájemné interakci - každý z procesů porozumění je hodnocen v souvislosti s každým čtenářským záměrem.

Předložená práce je jednak přehledem aktuálních poznatků o vzdělávacím progresu žáků 3. ročníků různých typů škol v oblasti čtenářské gramotnosti, jednak shrnutím výsledků vlastní výzkumné práce v letech 2002 – 2013, zaměřených na vybrané způsobilosti komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání. Přínos práce vidíme také v tom, že v českých podmínkách představují výsledky našeho výzkumu první **výzkumné údaje související s dosaženou úrovní a vzdělávacím posunem žáků 3. ročníků různých typů škol ve vybraných oblastech čtenářské gramotnosti**. Dosažené výsledky lze proto považovat za jedinečné a podnětné k dalšímu zkoumání.

Pojem **matematická gramotnost** je na rozdíl od pojmu čtenářská gramotnost v RVP ZV uveden, a to v charakteristice vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. Pojednává o nutnosti matematického vzdělávání, které má žákům poskytovat vědomosti a dovednosti potřebné v praktickém životě. Musí být proto založeno především na aktivních činnostech, které přímo souvisejí s využitím matematiky v reálných situacích. Z toho vyplývá opodstatněnost rozvoje matematické gramotnosti napříč vzdělávacími obory. Koncepce výzkumu matematické gramotnosti vycházela z obsahu vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace, jež představuje stěžejní potenciál pro rozvoj matematické gramotnosti. V testu byly zastoupeny všechny oblasti vzdělávacího oboru pro první období 1. stupně – Číslo a početní operace; Závislosti, vztahy a práce s daty; Geometrie v rovině a prostoru. V různé míře se zde objevují vybrané kompetence matematické gramotnosti.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem bylo navodit u testovaných žáků takovou matematickou zkušenost, která je maximálně podobná jejich autentickým matematickým zkušenostem, jaké prožívají v běžných situacích. Matematické kompetence byly posuzovány v osmi samostatných kategoriích dosažených ve vstupní a výstupní etapě výzkumu u jednotlivých podsouborů výzkumného vzorku. Analýzou vstupních a výstupních kompetencí vybraných oblastí matematické gramotnosti byl dále sledován statisticky významný posun (vzdělávací progres) u samostatných podsouborů výzkumného vzorku, a to prostřednictvím aplikace bivariační analýzy získaných empirických dat.

Na základě výsledků výzkumu byly předloženy návrhy a opatření pro (speciálně) pedagogickou teorii a praxi, a to v rovině obecné, legislativní a kurikulární. Na závěr si dovoluujeme konstatovat, že nebezpečí demotivace žáků k celoživotnímu učení se mimo jiné skrývá v pozdní nebo povrchní diagnostice rizikových projevů školní neúspěšnosti žáků v primárním vzdělávání a následně v absenci stimulačních a podpůrných programů za účelem zmírnění, příp. eliminaci těchto rizikových projevů. Výsledky výzkumu mimo jiné poukazují na nutnost zpětného ověřování míry či správnosti porozumění u žáků s cílem efektivního ovlivňování procesů učení, příp. individualizace přístupů k žákům. Období mladšího školního věku tak zůstává často nevyužito pro všestrannou kultivaci dítěte, což může negativně ovlivnit proces školní a sociální integrace.

Vhodnost vzdělávání cílových skupin žáků na daných typech škol

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje svým pojetím na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. RVP ZV stanovuje očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) jako orientační (nezávazné) a na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku jako závazné.

Výzkumem, realizovaným za účelem srovnávací analýzy, zohledňující vzdělávací posun tří cílových skupin žáků (s LMP, v hraničním pásmu inteligence, se sociálním znevýhodněním) jsme dospěli k následujícím zjištěním:

- **Žáci s lehkým mentálním postižením**, vzdělávání v základních školách praktických (dle RVP ZV LMP) **dosáhli za sledované období statisticky významného vzdělávacího progresu** jak v oblasti čtenářské gramotnosti, tak v oblasti matematické gramotnosti.
- **Žáci s inteligencí v hraničním pásmu**, vzdělávání v základních školách hlavního proudu (dle RVP ZV) **nedosáhli za sledované období statisticky významného vzdělávacího progresu** jak v oblasti čtenářské gramotnosti, tak v oblasti matematické gramotnosti.
- **Žáci se sociálním znevýhodněním**, vzdělávání v základních školách hlavního proudu (dle RVP ZV) **nedosáhli za sledované období statisticky významného vzdělávacího progresu** jak v oblasti čtenářské gramotnosti, tak v oblasti matematické gramotnosti.

Zjištění tohoto výzkumného monitoringu a jejich charakter považujeme v kontextu vybraných cílových skupin žáků ZŠ za neuspokojivé. Za účelem prosazování současných tendencí ve vzdělávání, týkajících se zachovávání přirozených heterogenních skupin žáků ve vzdělávání co nejdéle a oslabení důvodů k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol apelujeme na nutnost:

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- aplikovat různé vzdělávací postupy, odlišné metody, formy výuky a využívat všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- modifikovat vzdělávací obsah pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky
- prosazovat změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení
- zdůrazňovat účinnou spolupráci s rodiči žáků.

Výzkum o připravenosti pedagogických pracovníků základních škol k edukaci cílových skupin dětí a žáků je svým kontextovým zaměřením komplementárně úzce spjat s výše uvedenou výzkumnou linií. O jeho věcné relevanci není pochyb. Zjištění plynoucí ze získaných terénních dat o tomto aspektu školské praxe jsou rovněž neuspokojivé a v určitých oblastech až alarmující. Připravenost pedagoga pro jeho odbornou práci považujeme za dispozici samozřejmou a nutnou. Ač jsme se empiricky zaměřili cíleně na subjektivní vnímání zkoumaného fenoménu, uvědomujeme si, že i objektivní hlediska existují a jsou neméně důležitá. Nyní jsme postavili do popředí rovinu subjektivní, neboť se opíráme o fakt, že pro kvalifikovaného pedagoga subjektivní hledisko vnímání je mechanismem, který koordinuje autoevaluační procesy oné vlastní připravenosti.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

6. SUMMARY

The Czech Republic has been criticised for a long time by the European Commission for its failure to create equal conditions for educational chances of children and pupils from the environment of social exclusion, mainly for those who are of Romani ethnicity. Sociological analyses say that less than a half of Romani children join pre-school education. The percentage of children living and growing up outside the area of social exclusion which attend the nursery school or preparatory classes of primary school is far higher. Even at this level of education, the child gains necessary competences for acquiring learning strategies and forming various structures. Existing barriers of pre-school education are not only of the character of inner dispositions; especially the outer ones cause complications and do not allow children to attend ordinary nursery schools. The context of primary education of target group of children with regard to equality of opportunity is alarming in the Czech Republic. It is estimated that 15 – 25% of Romani ethnicity pupils are completely excluded from the educational mainstream which, undoubtedly, limits them unjustifiably and significantly in their educational pathways. The number of majority society pupils educated outside of the educational mainstream does not exceed 3% in the long term. There are recorded more than 600 excluded social localities in the Czech Republic in which more than 90% of inhabitants are Romani. Long term active cooperation with the educational reality allows us to register the occurrence of ethnically homogenous primary schools surrounding those areas. Those schools are regarded as segregational as the ethnically homogenous school does represent the inclusive education, implicitly provides unjustified reduction of educational claims, and allows deepening of the ethnic animosity on both sides. Basically, the target group is not provided with education in heterogeneous environment which would offer plurality in the social processes. Doing this the Romani people cannot integrate themselves into the majority society which has been discussed for several decades.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

The project report in its research results points to the readiness of teachers to educate children and pupils from the environment of social exclusion which can be evaluated as significantly insufficient. This issue was a part of nationwide research goal and it was diversified into three areas. The focus of the research was the orientation of teachers in relevant issues affecting the process of school education. We were interested in the real teaching practice, particularly their attitude towards using support measures. Their view of inclusive education was an integral part of the monitoring. In all areas, there were identified deficiencies negatively determining their own preparedness. The quantitatively-oriented research was joined by 2005 respondents from 13 regions of the Czech Republic, working at all types of primary schools. The research findings highlight the importance and current need of a new efficient conception of the system of further education of pedagogical workers and introduction of career (qualification) growth of teachers.

The next part of project report is about the selected aspects of communicative competences of pupils in the primary education focusing on speech skills and reading literacy. Mastering those literacy skills requires, among others, pupils demanding activity of thinking which is conditioned by concentration and significant effort to overcome obstacles related to understanding. Concerted cultivation in the period of primary education plays a crucial role in the lifelong learning system; the level of communicative competence (speech and reading literacy) is therefore the basic determinant of school and social integration. Justifiably, it is emphasised that pupils who start their school education are prepared for it and for the incorporation into the group of schoolmates, among others, linguistically. Unfortunately, in some pupils the development of spoken form of speech is abnormal and we can assume more frequented difficulties with reading and writing and existence of higher risks of school failure. Language barrier is an obstacle in the education, for example, in pupils with social and sociocultural disadvantage (in pupils of minority groups, in children of asylum seekers), in less talented pupils, and in disabled students, etc.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

The text deals with the reading literacy within the context of communication competence. It focuses in detail on the processes of reading comprehension and reading intentions in the selected group of pupils of various kinds of primary schools in the primary education. Scientific pedagogical, special pedagogical and psychological knowledge are supplemented by an interpretation of results of current research findings. Comparative analysis procedure was used to assess an educational progress in pupils of 3rd classes in the selected areas of literacy. There were described the strengths and weaknesses of the educational reality related to the curricular postulates. Based on the results of the research there were submitted proposals and measures for the special pedagogical theory and practice at a general, legislative and curriculum level. Besides, the text is a summary of results of the author's research in the years 2002 – 2013, focusing on selected skills of communicative competence of pupils in primary education.

The research part of mathematical literacy was based on the content of the educational field, named Mathematics and its Applications, which represents a key potential for the development of numeracy. All areas (such as the Number and numerical operations; Addition, relationships and work with data; Geometry in plane and space) of the mentioned educational field for the first period of 1st degree of primary school education were represented the test. The main aim was to induce a mathematical experience that is similar to the maximum of their authentic mathematical experience, which can be met in every day situation by them. The analysis of input and output competencies of selected areas has had a specific aim: to observe statistically significant difference (educational progress) in separate subsets of the research sample.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

7. SEZNAMY

Seznam tabulek

Tabulka 1 Relativní hodnoty položek P1 až P6.....	33
Tabulka 2 Relativní hodnoty položek P7 až P10 a P17 až P18.....	37
Tabulka 3 Relativní hodnoty položek P21 až P24 a P27 až P28.....	37
Tabulka 4 Relativní hodnoty položek P12 až P16 a P19 až P20.....	43
Tabulka 5 Souhrnná zjištění z hypotézy	59
Tabulka 6 Přehled opory realizovaného výzkumu a velikost vzorku	69
Tabulka 7 Oblasti testování a kódy pro MG	98
Tabulka 8 Testový sešit pro MG	100
Tabulka 9 Bivariační analýza vzdělávacího progresu podsouboru H	122
Tabulka 10 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru M.....	123
Tabulka 11 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru S	124
Tabulka 12 Bivariační analýza vzdělávacího progresu u podsouboru I.....	125

Seznam obrázků

Obrázek 1 Připravenost pedagogů	22
Obrázek 2 Etapy výzkumného záměru	25
Obrázek 3 Etapy oslovení respondentů.....	28
Obrázek 4 První a druhá fáze oslovení ZŠ – dle kvóty MŠMT ČR.....	29
Obrázek 5 Počet pedagogů zapojených do výzkumu – první až třetí etapa sběru dat	29
Obrázek 6 Skupiny dětí a žáků, s kterými pedagogové pracovali v době sběru dat.....	30
Obrázek 7 Charakteristika pedagogů	30
Obrázek 8 Výsledky položky P1	33
Obrázek 9 Výsledky položky P2	33



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obrázek 10 Výsledky položky P3	34
Obrázek 11 Výsledky položky P4	34
Obrázek 12 Výsledky položky P5	34
Obrázek 13 Výsledky položky P6	34
Obrázek 14 Výsledky položky P7	38
Obrázek 15 Výsledky položky P8	38
Obrázek 16 Výsledky položky P 10	38
Obrázek 17 Výsledky položky P27	38
Obrázek 18 Výsledky položky P28	39
Obrázek 19 Výsledky položky P9	39
Obrázek 20 Výsledky položky P17	39
Obrázek 21 Výsledky položky P18	39
Obrázek 22 Výsledky položky P21	40
Obrázek 23 Výsledky položky P22	40
Obrázek 24 Výsledky položky P 23	40
Obrázek 25 Výsledky položky P 24	40
Obrázek 26 Výsledky položky P 12	44
Obrázek 27 Výsledky položky P 13	44
Obrázek 28 Výsledky položky P 14	44
Obrázek 29 Výsledky položky P 15	44
Obrázek 30 Výsledky položky P 16	45
Obrázek 31 Výsledky položky P 19	45
Obrázek 32 Výsledky položky P 20	45
Obrázek 33 Interpretace H 1 – P 3 a dosažené vzdělání pedagogů	47
Obrázek 34 Interpretace H 2 – P 4 a typ školy, na které pedagogové působí	47
Obrázek 35 Interpretace H 3 - P 5 a typ školy, na které pedagogové působí	48
Obrázek 36 Interpretace H 4 - P 4 a dosažené vzdělání pedagogů	49
Obrázek 37 Interpretace H 5 – P4 a pozice pedagogů	49
Obrázek 38 Interpretace H 6 – P 5 a dosažené vzdělání pedagogů	50
Obrázek 39 Interpretace H 7 - P5 a pozice pedagogů	51



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Obrázek 40 Interpretace H 8 – P 21 a délka pedagogické praxe	52
Obrázek 41 Interpretace H 9 – P 23 a pozice pedagogů.....	52
Obrázek 42 Interpretace H10 - P21 dosažené vzdělání pedagogů.....	53
Obrázek 43 Interpretace H 11 – P21 a pozice pedagogů.....	54
Obrázek 44 Interpretace H 12 – P15 a dosažené vzdělání pedagogů	54
Obrázek 45 Interpretace H 13 – P 15 a pozice pedagogů.....	55
Obrázek 46 Etapy výzkumného záměru	69
Obrázek 47 Výzkumný design	74
Obrázek 48 Etapy výzkumného záměru	99
Obrázek 49 Vstupní kompetence žáků v M_01 (%)	105
Obrázek 50 Výstupní kompetence žáků v M_01 /%).....	106
Obrázek 51 Vstupní kompetence žáků v M_02 (%)	107
Obrázek 52 Výstupní kompetence žáků v M_02 (%)	108
Obrázek 53 Vstupní kompetence žáků v M_03 (%)	109
Obrázek 54 Výstupní kompetence žáků v M_03 (%)	110
Obrázek 55 Vstupní kompetence žáků v M_04 (%)	111
Obrázek 56 Výstupní kompetence žáků v M_04 (%)	112
Obrázek 57 Vstupní kompetence žáků v M_05 (%)	113
Obrázek 58 Výstupní kompetence žáků v M_05 (%)	114
Obrázek 59 Vstupní kompetence žáků v M_06 (%)	115
Obrázek 60 Výstupní kompetence žáků v M_06 (%)	116
Obrázek 61 Vstupní kompetence žáků v M_07 (%)	118
Obrázek 62 Výstupní kompetence žáků v M_07 (%)	118
Obrázek 63 Vstupní kompetence žáků v M_08 (%)	120
Obrázek 64 Výstupní kompetence žáků v M_08 (%)	121

8. LITERATURA

- ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy – nástroj k hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Centrum empirických výzkumů FVP SLU v Opavě, 2015.
- ADAMUS, P. Profesní příprava a možnost pracovního uplatnění osob se středně těžkým mentálním postižením. In KALEJA, Martin (Ed.) *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8
- AKIMJAKOVÁ, B. *The Integration of Religious Education Content into the Curricular Content of Primary Education*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2014. 140 pp. ISBN 978-83-61149-34-7.
- ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with emotional disturbance*. Thousand Oak s, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with gifts and talents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with medical, physical, and multiple disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with mental retardation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with sensory disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ÁROCHOVÁ, O., BAKIČOVÁ, Z., ŠEVČÍKOVÁ, A.. Sociálne determinanty školského prospechu u dětí. In *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, Vol 19(1), 1984, 55-65.
- ARUM, R., GAMORAN, A., SHAVIT, Y. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- AUSEL, P. D. a J. D. NOVAK a H. HANESIAN. *Educational Psychology. A Cognitive View. 2nd.Ed.* USA, Rinehart and Winston, Inc., 1978. ISBN 0-03-089951-6.
- AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education.* Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education AuthoritySearch Google Scholar for this article. *Educational Psychology* 20(2), 2000. pp. 193-213.
- BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000.* Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- BALVÍN, J. a kol. *Romové a sociální pedagogika. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči.* Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.
- BALVÍN, J.. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita.* Praha: Hnutí r, nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2012. 232 s. ISBN 978-80-86798-07-03.
- BAR-HAIM, E. a Y. SHAVIT a H. AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis.* Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).
- BARLETT, M. H.. *The common bale of social work practice.* Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., VRUBEL, M. *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research.* Brno: Masaryk University, 2014. ISBN978-80-210-7152-0.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Assessment a podpůrná diagnostika ve školském systému In VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. / Education of Pupils with Special Needs I.* 1. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 65-74. ISBN 978-80-7315-163-8.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Komparace přístupů vybraných evropských zemí k inkluzivnímu vzdělávání – parciální výsledky výzkumného záměru k inkluzivní didaktice. In *Osoby so zdravotným znevýhodněním v kontexte súčasnej špeciálnej*

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

pedagogiky a súvztažných vied. Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie.

Bratislava: UK PdF, ISBN 978-80-89239-87-3. (plné znění článku na CD ROM).

- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ., M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978- 80-7315-158-4
- BARTOŇOVÁ, M. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Edcation Settings.* Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-6817-9.
- BARTOŇOVÁ, M. *Approaches to Students with Learning Disorders in Inclusive School Environment.* Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7110-0.
- BARTOŇOVÁ, M. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.* In Pipeková, J. (ed.) Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání.* Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BAŠTECKÁ, B. (ed.) *Psychologická encyklopedie. – Aplikovaná psychologie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BAZALOVÁ, B., FIALOVÁ., I. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Finsku. In *Speciální pedagogika.* Praha: UK, 1, s. 71 - 77. ISSN 1211-2720. 2008.
- BAZALOVÁ, B.. *Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.* Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost.* 1.vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569- 4.
- BEIRNE - SMITH, M. &, PATTON, J. R. & KIM, Shannon. H. *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability.* (7th Edition). Upper Saddle River. NJ: Person Prentice Hall, 2005.



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- BEKKER, R. *Stability, reliability and validity of social value orientation*. Utrecht University, Heidelberglaan: Utrecht, The Netherlands, 2004.
- BELÁSOVÁ, Ľ.. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- BELZ, H.t a M. SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDLOVÁ, P. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
- BENNATHAN, M., BOXALL, M.. *Effective Intervention in Primary Schools*. Nurture Groups Network. 1996
- BENNETT, J. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- BERKA, K.. *Měření, pojmy, teorie, problémy*. Praha: Academia, 1977.
- BERNSTEIN, B.. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, B. Video conference with Basil Bernstein. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 369 - 384). New York: Peter Lang, 2001.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
- BOURDIEU, F. P. *Pravidla umění: Vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host, 2011. 496 s. ISBN 978-80-7294-364-7
- BRUCE, S. M. *Action research in special education : an inquiry approach for effective teaching and learning*. 2010.
- BRUNER, S. J. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN 0-674-71001-0.
- ČAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- CALOŇOVÁ, D., KRAVÁROVÁ., M. Prevencia sociálnopatologických javov v rodinách. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-018-7.
- CANTU, R.. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commision, 2003.
- CAPUZZI, D. a D. R. GROSS, (eds.) *Youth at Risk. A Prevention Ressource for Counselors, Teachers, and Parents*. 4th ed. USA: Merril Education/ACA College Textbook Series, 2006. ISBN 0-13-188248-1.
- CARLOS, P. J., MILLER, R. *Kids at Hope: Every Child Can Succeed, No Exceptions*. USA: Sagamore Publishing LLC, 2007. LCCN 2006935260.
- COUNCIL OF EUROPE. *Education of Roma Children in Europe*. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe, December 2006. ISBN-13: 978-92-871-5978-6
- CROWL, K. T., KAMINSKY , S., PODELL, D. M. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA,Brown and Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.
- ČERNÁ, M. *Sebehodnocení a sociální vyloučení*. Ostrava 19. října 2006. Konference „Chudoba není jen nedostatek peněz“ v rámci Týdne proti chudobě a sociálnímu vyloučení.
- ČERNÁ, O. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 118 s. ISBN 978-80-262-0720-7.
- ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-85885-96-4.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
- ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na [www:
http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf)

- DARGOVÁ, J.. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- DE VITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- DEPAEPE, M. *Zum Wohl des Kindes?Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Weinheim: Dt.Studien Verlag, 1993.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost (práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2
- DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88. s. ISBN 80-7041-115-5.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3
- *Duševní poruchy a poruchy chování; diagnostická kritéria pro výzkum*. Praha: Psychiatrické centrum, 1996. ISBN 80-85121-64-6. Edice mezinárodní klasifikace nemocí. 10. revize. Název originálu ICD-10. Classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research.
- EDWARDS, S., RONDAL, J. A. *Language in Mental Retardation*, 1997.
- EDWARDS, T., (ed.) *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-6858.
- EMERSON, E.. *Problémové chování u lidí s mentální retardací a autismem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-390-1.
- EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- EVANS, L. Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. *Studia paedagogica*, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 129-148, zář. 2012. ISSN 1803-7437. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/309/427>>. Date accessed: 22 zář. 2015 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-8>.
- EVANS, M. *Gender and the literature of the Holocaust: the diary of Etty Hillesum Women: a Cultural Review*, 12 (3). pp. 325-335, 2001. ISSN 0957-4042
- FABIÁNKOVÁ, B., HAVEL, J., NOVOTNÁ, M. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- FARKAS, L. *Segregation of Roma Children in Education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive*. European Commission. Directorate-General for Employment. Social Affairs and Equal Opportunities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5.
- FILOVÁ, H. Rozvíjení inkluzivní kompetence budoucích učitelů primární školy. In ŠIMONÍK, O. *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků na jednotlivých úrovních vzdělávání: kooperace, participace, konsekvence*. 1. díl. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2011, s. 45-56, 12 s. ISBN 978-80-210-5561-2.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Přeložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
- FOX, J. *Chomsky a globalizace*. Praha: Triton, 2003. 85 s. ISBN 80-7254-367-9.
- FRIEDMAN, E. et al. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha, 2015.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
- GABAL, I., ČADA, K. (2010). Romské děti v českém vzdělávacím systému. In P. Matějů, J. Straková, & A. Vesely (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 109–129). Praha: SLON.
- GASTAGER, A. *The Wider the Choice, The Greater the Responsibility*. The wider the choice, the greater the responsibility. Balancing between selfishness and altruism in daily school life. In J.-L. Patry & J. Lethovaara (Eds.), *European perspectives on teacher ethics*, Tampere/FIN: Juvenes Print, 63-74. (4) reprinted in *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 16-24. (5) 1999.
- GAVORA, P. Gramotnost': vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, roč. LII, r. 2002, č. 2, s. 171-181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, P., LAPITKA, M. *Objektivita, validita a reliabilita výzkumu*. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně - scientické a kvalitativně -humanitní přístupy k edukačnímu výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8
- GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GIDDENS, A. *Třetí cesta a její kritici*. Praha: Mladá fronta, 2005.
- GÖBELOVÁ, T. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky*. Distanční text. Ostrava, PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.
- GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997.
- GRUBEROVÁ, A. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.
- GULOVÁ, L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Granda: Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7
- HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 117 s. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
- HAWKES, N. *Being a School of Excellence. Value-Based Education*. OxfordShife, County Council. Advisory nad Inspection Service, 2001.
- HELUS, Z., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Praha: ÚŠI 1979.
- HELUS, Z.. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF, Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W.. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HODKINSON, A. J. (2005), Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion, *Research in Education* 73, pp. 15–28, 2005.
- HODKINSON, A. J. Career entry development profiles and the statutory induction arrangements in England: a model of effective practice for the professional development of Newly Qualified Teachers?' *Journal of In-service Education*, 2006.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- HODKINSON, A. J. *Inclusive and special education within the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges*, 2006.
- HORŇÁK, L., SCHOLTZOVA, I. *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov, PdF Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-374-3.
- HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- HRABOVSKÁ, M. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2010. Vedoucí práce: Martin Kaleja
- HRBÁČKOVÁ, K. (2009). Autoregulace procesu čtenářského rozvoje žáků na 1. stupni základní školy. *Pedagogická orientace* 19(4), 74–91.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- JANÍK, T. *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 112 s. ISBN 978-80-2106-689-2.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy I*. Brno, MSD. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy II*. Brno, MSD. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy III*. Brno, MSD. ISBN 80-86633-45-4.
- KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, M (Ed.). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, 200 s. ISBN 978-80-7464-692-8.
- KALEJA, M., KNEJP, J. (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- KALEJA, M., KRPEC, R. Komparační analýza názorů a postojů romských žáků k otázkám souvisejícím se vzděláváním. *Špeciálny pedagóg. Časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. 2013, roč. 2, s. 11-23.
- KALEJA, M., KRPEC, R. Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků k vzdělávání. *GRANT journal*. 2013, sv. 2, s. 18-23.
- KALEJA, M., KRPEC, R.. Opinions and Attitudes of Roma Pupils on Issues Related to School Education. *International Journal of Multidisciplinary Thought*. 2013, roč. 3, sv. 3, s. 333-347.
- KALEJA, M. *(Ne) připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0
- KALHOUS, Z, OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KERLINGER, F. N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.
- KOHN, R. F., STRODTBECK, F. L. *The description of value orientations*. Variations in Value Orientations, 1961. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOMPOLT, P. Edukační testování a diagnostikování. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně - scientické a kvalitativně -humanitní přístupy k edukačnímu výzkumu*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8
- KOSOVÁ, B. Sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní. In Kochová, H. (ed.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómském komunity*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-449-9.
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek: funkční systémy: normy a poruchy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178- 632-2.
- KOUKOLÍK, F. *O vztahu lidského mozku a chování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-276-1.
- KOZUBÍK, M. *(Ne)vinní a dilino Gadžo*. Nitra: FSVaZ, ÚRŠ, 2013. ISBN 978-80-558-0418-7.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- KRAJČÍRIKOVÁ, Ľ., ORAVCOVÁ., M. Hodnotová orientácia rómskych rodín. in: *Chudoba v kontexte dneška - zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I. : zborník referátov z IX. sociálno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Gažiová M. (red.), Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 113-121.
- KRAJČÍRIKOVÁ, Ľ., Rodinné prostredie a jeho vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae = Vedecké štúdie Pedagogickej fakulty*, 2011. ISSN 1336-2232. Č. 2 (2011), s. 77 – 98.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. Adaptívne schopnosti rómskych detí. In: *Študentské fórum: zborník príspevkov z VIII. ročníka stretnutí konaného v júni 2005*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 149-154. ISBN 80-969146-5-0.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifiká Rómov In Kovalčíková, I. (ed.) *Kultúra a kompetencie: adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.. s. 64-71. ISBN 978-80-555-0111-6
- KRAJČOVIČOVÁ, M. Tvorivé riešenie problému a jeho mechanizmy. In: *Naša škola: odborný metodický časopis pre učiteľov predškolských zariadení a 1. stupňa základnej školy*, Roč. 13, č. 5 - 6 (2010), s.12-15. ISSN 1335-2733.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. *Tvorivosť detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PF PU, 2012. 103s. ISBN 978-80-555-0713-2.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. ÚIV, Praha, 2005. ISBN 80-2011-0486-4
- KRAMPLOVÁ, I. et al. (2012). *Národní zpráva PIRLS 2011*. Praha: Česká školní inspekce.
- KREIDL, M. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
- KREJČÍŘOVÁ, D., ŘÍČAN, P. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7169- 168-2.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003
- KRISTENSEN, T. S (1995), *The demand—control-support model: Methodological challenges for future research*. Stress Medicine, 11, 17-26
- KROPÁČ, J. K vymezení požadavků na obsah výuky v obecně technických předmětech. In *Trendy technického vzdělávání 2001 (dodatky)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 19 - 22. ISBN 80-244-0375-7.
- KRPEC, R. *Kvantitativní metody v pedagogickém výzkumu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 94 s. ISBN 978-80-7464-445-0.
- KRUPOVÁ, I. Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I*. Gažiová M. (red.), VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122 – 132.
- KRUPOVÁ, I. Využívanie prírodovedných experimentov na 1. stupni základných škôl v triedach s prevažným počtom rómskych žiakov. In *Naša škola*, 2007, roč. XI, . č. 3-4, s. 44-47. ISSN 1335-2733
- KUBECZKA, J. *Romové porazili stát*. 14. 11. 2007. [online] [cit.2008-07-02]. Dostupné na www: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689>
- KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- KUČEROVÁ, S. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. in: Pedagogika.sk. In Pedagogika.sk, 2011. [online]. roč. 2, č. 2, s. 108 – 118
- KUČEROVÁ, S. *Filozofie*. Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 9788073140311
- KULIŠTÁK, P. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 2.. vyd. Banská Bystrica : Grada
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Portál, Praha, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- KYUCHUKOV, H. *Savremeni idei i podhodi za obuchenie po balgarski ezik na deca bilingvi v dvuezichna sreda. I chast [Contemporary ideas and approaches for Bulgarian language education to bilingual children. I part]*. Varna, (in Bulgarian), 1999.
- KYUCHUKOV, H. *Kognitivniyat podhod v obuchenieto po romski ezik (v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast) [The cognitive approach to Romani language education (in pre-school and primary school level)]*. e-book, www.sciencebg.net, Burgas, (in Bulgarian). 2009
- KYUCHUKOV, H. *Lingvodidakticheski aspekti na romskia ezik (varhu material ot shvedsko-romski i balgaro-romski bilingvizam) [Lingvodidactical aspects of Romani language-Romani-Swedish and Romani-Bulgarian bilingualism]*. Sofia: Delfi, (in Bulgarian), 1998.
- KYUCHUKOV, H. *Modeli za obrazovatelna integraciya v malkite naseleni mesta v Bulgaria [Models of educational integration in towns and villages in Bulgaria]*. Sofia: Bulvest 2000, (in Bulgarian), 2010.
- KYUCHUKOV, H. *Podgotovka za obuchenie na romskite deca v domashni usloviya [Preparation for education of Roma children in home environment]*. Sofia: Wini 1837, (in Bulgarian), 2009.
- KYUCHUKOV, H. *Psicholingvistichni aspekti na rannia bilingvizam [Psycholinguistic aspects of early bilingualism]*. Sofia, (in Bulgarian). 1997.
- KYUCHUKOV, H. *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. V. Tarnovo: Faber, 2007.
- LACA, S., PASTERÁKOVÁ, L. *Komunikácia vo svete edukácie, Institut mezioborových studií*. Brno: Tlačiareň svidnícka, 2012. ISBN: 978-80-87182-30-7.
- LACA, S. *Ekumena a osoby s mentálnym postihnutím, In: Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*, Košice: 2013, Prohu s.r.o. ISBN 978-80-89535-13-2.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- LACA, S. *Sociálna komunikácia ako prostriedok v manažmente*. In: Zborník príspevkov vedeckej medzinárodnej konferencie - Sociálna práca, manažment a ekonómia s reflexiou na sociálne služby. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-621-3.
- LACA, S. *Sociálna pedagogika*. Brno: 2011, BONNY PRESS, Institut mezioborových studií Brno, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
- LACA, S. *Sozialkommunikation als ein wichtiges instrument im management in der sozialarbeit*, In: CLINICAL SOCIAL WORK, Wien, Austria, N. 4 2011. ISSN 2076-9741.
- LACKOVÁ, L. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1690.
- LE TENDRE, G. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minirity Education in an International Perspective*. Pergamon, Volume 33, Number 6/2000. ISSN 0883-0355.
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 248 s. ISBN 978-80-244-2071-4.
- LEHEČKOVÁ, H. Jazyk, komunikace a řečové poruchy. In KULIŠŤÁK, P. *Afázie*. Praha: Triton, 1997. ISBN 80-85875-38-1.
- LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. a MATUŠKA, O. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum, 1995.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. a kol. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. Dostupné na [www: http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)
- LIŠKA, J. *Príspevok logopéda k psychológii reči*. In LIŠKA, J. et al *Logopedický zborník 6: Reč, čítanie a ich poruchy*. Košice: SLS, 1978, s. 289-303.
- LOVE, R. J., Webb, W. G. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MAJOREK, Z. C., JOHANNINGMEIER, E. V. *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*. Kraków, Polish Academy of Science Publishing House in Cracow, 2000. ISBN 83-86726-81-4.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 58 (1), 2006, 30-45. (a)
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 58 (2), 2006, 127-141. (b)
- MAREŠ, J. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MARTIN, P., BATESON, P. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- MARXTOVÁ, M. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Praha: Metodický portál RVP, 2005. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/)
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- MATULAY, K. a kol. *Mentálna retardácia*. Martin: Osveta, 1986.
- MEJSTRÍK, M. a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MERTIN, V. Co je to mentální retardace? *Učitelské noviny*. 2013, (37). Dostupné také z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&rocnik=2013&cislo=37>
- MESIBOV, B., SHEA, V., SCHOPLER, E.. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, ISBN 0-306-48647-4.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ, J. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011, 162, [16] s. ISBN 978-80-7464-003-2.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., ŠVRČKOVÁ, M. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010, 147, [13] s. obr. příl. ISBN 978-80-7368-878-3.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava (vlastní náklad): 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MORVAYOVÁ, P. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- MÜHLPACHR, P., BARGEL, M. a kol. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN. 978-80-87128-12-3

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
- MUŠINKA, A., SCHEFFEL, D. et al. *Rómska marginalita*. Prešov: Centrum antropologických výskumov, 2004. ISBN 80-968905-3-0.
- NAJVAROVÁ, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace* 18(1), 5–19.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia: 1998, 2004. ISBN 80-200-1290-7.
- NEUBAUER, K. Poruchy řečové komunikace u dospělých osob. Praha: AKL, 1997.
- NIKOLAI, T., SEDLÁČKOVÁ, P. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.
- NIKOLAI, T. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- NOVOTNÁ, E., PRUŽINSKÁ, L. *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-95937-60-3.
- ONDREJKOVIČ, P., BEDNÁRIK, R. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2.
- OYSERMAN, D. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha:ÚIV
- PALENČÁROVÁ, J., ŠEBESTA, K. *Aktivní naslouchání při vyučování: rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 102 s. ISBN 80- 7367-101-8.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- PARKAY, W. Forrest. *Becaming a Teacher*. 5th ed. USA: Beverly Hardcastle Standford, 2000. ISBN 0-205-31686-7.
- PERCY-SMITH, J. The contours of social exclusion. In: Posun od merania chudoby k meraniu sociálneho vyčlenenia. Bratislava: F. E. Stiftun., 2004. ISBN 80-89-149-02-2.
- PETRASOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Správa z výskumu. Bratislava: OSF, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6.
- PETRASOVÁ, A.. Overovanie celodenného výchovného systému na základných školách. In [elektronický zdroj] : Tatiana Dubayová (ed.), Jarmila Žolnová (ed.) *Študent na ceste k praxi II Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika 15. – 16. máj 2013*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. s. 29 – 38. ISBN 978-80-555-0840-5
- PETRASOVÁ, A.. Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunit. In Hapalová, M. – Kriglerová, E.: *O krok bližšie k inklúzii*. Človek v tísi, Bratislava, 2013, s. 192 – 203. ISBN 978-80-971343-0-3
- PETRASOVÁ, A.. Teaching with a Multicultural Perspective. In: *Journal of Preschol and Elementary school Education*. Roč. 1/3, 2013. ISSN 2084-7998
- PETRASOVÁ, A. Transformácia systému vzdelávania na inkluzívny model. In *Vedecká konferenciu s medzinárodnou účasťou: Križovatky na cestách k učiteľstvu*. 19. – 20. 9. 2013 Hotel Crocus, Štrbské pleso. Prešov, FHPV – Škola plus, 2013. ISBN: 978-80-555-0985-3.
- PETRASOVÁ, A. Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit. In: *Romové - otázky a odpovedi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. - ISBN 978-80-7464-175-6. - S. 156-177
- PETTY, G. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- PINKOVÁ, P., SLEPIČKOVÁ, L., SOLÁROVÁ., K. S. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA et al. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. Pedagogika osob s mentálním postižením - psychopedie. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M.. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti. From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-570-9.
- PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4
- POTUŽNÍKOVÁ, E., STRAKOVÁ, J. (2006). Rozdíly ve vědomostech a dovednostech českých chlapců a děvčat na základě zjištění mezinárodních výzkumů. *Sociologický časopis*, 42(4), 701–717.
- PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ., I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF ČB, 1990. ISBN: 80-7040-022-6.
- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6
- PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PUNCH, F. K.. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVA, L., PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
- RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown, 2002. 199 s. Edice Rubikon. ISBN 80-210-2858-0.
- RADÍČOVÁ, I., VAŠEČKA, M. *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. Bratislava: Svetová banka. Nadácia SPACE. Ineko, 2002. ISBN 80-88991-15-3.
- RAFAEL, V. (Ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelavacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Open Society, Foundation 2011. ISBN 978-80-970143-7-7
- RAWLS, J. *Spravodlivosť jako férovost*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 80-7149-911-0.
- RAWLS, J. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
- RINGOLD, D., ORESTEIN, M. A., WILKENS, E. *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle*. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D. C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- RODRIGUES, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní*. 8. 4. 2009. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na www: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186>
- ROCHOVSKÁ, I. AKIMJAKOVÁ, B. et al. *Umiejętności przyrodnicze a edukacja przyrodnicza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2012. 137 s. ISBN 978-83-61149-61-3
- ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
- ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitelů žiaků z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
- ROSINSKÝ, R. *Etnické postoje učitelů, študentov a žiaků I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. ISBN 978 - 80-8094-510-7.
- RUS, C. *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe*. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension. Council of Europe, 2006.
- ŘÍČAN, P. *Úvod do psychometrie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p., 1977
- SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M.. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
- SEIFERT, K., SUTTON, R. *Educational Psychology*. Publisher: Global Text Project 2009 funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland.
- SEITZ, H. The plan: Building on children's interests. *Young Children* 61 (2): 2006.
- SHAVIT, Y., ARUM, R., GAMORAN, A. (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- SINDELAR, B. Deficity dílčích funkcí: Příčiny poruch učení a chování u dětí a jejich náprava. Brno: Psychodiagnostika, 2007. 87 s.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- SKALKOVÁ, J. a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- SKOŘEPA, M., SKOŘEPOVÁ, E. *Finanční a ekonomická gramotnost pro základní školy a víceletá gymnázia: výchova k občanství : stát a hospodářství*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2008, 3 sv. ISBN 978-80-86960-41-8.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 155–164.
- SMÉKAL, V., GRAY, H., LEWIS, Ch. A.. *Together we will learn: ethnic minorities and education*. Brno: Barrister&Prinicpal, 2003. ISBN 80-86598-40-3.
- SOVÁK, M. *Defektologický slovník*. Praha : H+H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989.
- SPILKOVÁ, V. Pojetí, smysl a základní orientace primárního (elementárního) vzdělávání. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (ed.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika 2/1996*, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.
- STANLEY, C. J., HOPKINS, K. D. H.. *Educational and Psychological Measurement and Evaluational*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.
- STEINER, R. *Human Values in Education*. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
- STENBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- STRAKOVÁ, J. (2010a). Přidaná hodnota víceletých gymnázií ve světle dostupných datových zdrojů. In P. Matějů, J. Straková, & A. Vesely (Eds.), *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení* (s. 130–150). Praha: SLON.
- STRAKOVÁ, J. (2010b). Dopad diferenciací vzdělávacích příležitostí v povinném vzdělávání na vyvoj nerovností ve výsledcích žáků v ČR po roce 2000. *Pedagogika*, 60(2), 21–37.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- STRAKOVÁ, J. a kol: *Vědomosti a dovednosti pro život*. ÚIV, Praha 2002.
- STRAKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. (2013). Měření vědomostí a dovedností romských žáků v rámci šetření PISA 2009. *Pedagogika*, 63(1), 41–53.
- STRAKOVÁ, J, TOMÁŠEK, V., PALEČKOVÁ, J.. (1996). *Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání. Souhrnné výsledky žáků 8. ročníku*. Praha: VÚP.
- STRAKOVÁ, J. (2009). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola exclusus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SVOBODOVÁ, J. a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Pdf OU, 2003. ISBN 80-7042-301-3
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, J., ŠALAMOUNOVÁ, Z.. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, Pdf OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠIKULOVÁ, R. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠIŠKA, J. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I.. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
- ŠMARDA, J. a kol. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-924-0.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: UK, 2011. ISBN 978-80-246-1909.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- ŠTEFANOVÁ, E. *Pripravenost rómskych detí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
- ŠVARCOVÁ, E. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Univerzita Hradec Králové : Gaudeamus, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7041-959-5.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace - vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál 2000, 2001. ISBN 80-7113-175-X.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. 80-7080-573-0
- ŠVEC, Š. Metodologické porovnanie výzkumu a evalvácie vo výchovovedě. In CHRÁSKA, M., KALHOUS, Z. (eds.) *Pedagogická evaluace v podmínkách současné české školy*. Olomouc: ČAPV a PdF UP, 1996, s. 12-21.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80 - 210 -1937 -9.
- TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- TROCHTOVÁ, V. *Cesty ke zvyšování funkční gramotnosti dospělých*[online]. 2011 [cit. 2015-05-08]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milada Rabušicová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/231664/ff_m/
- *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
- VÁGNEROVÁ, M, *Psychologie školního dítěte*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: UK, 1997. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0015-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALACHOVÁ, D. a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Olomouc: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALIŠOVÁ, A a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VANČOVÁ, A. *Inovácie v teórii, metodológii a praxeológii pedagogiky mentálne postihnutých*. Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-673-7.
- VANČOVÁ, A. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT, o. z., a Pedagogická fakulta UK 2010, 173 s., ISBN: 978-80-970228-1-5
- VANČOVÁ, A. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiencia, 2005. ISBN 80- 968797 – 6 – 6.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VANKOVÁ, K. Rómska minorita na Slovensku z globálneho pohľadu. In Kaleja, M., Knejp. J. *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- VANKOVÁ, K. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.
- VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: Sapiencia, 2004. ISBN 80-969112-0-1.
- VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiencia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.
- VÁŠOVÁ, L a Milena ČERNÁ. *Bibliopedagogika*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- VETEŠKA, J., TURECKYOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení. UJAK, Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9
- VÍTKOVÁ, M et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál 2000, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. České vydání J. Průcha. Praha: Portál 1970, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VÝROST, J. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H., FEIL, E. G.. *The Early Screening Project: A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West.1995.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H. Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.

- WALKER, H. M., SEVERSON, H. *Systematic Screening for Behavior Disorders: Technical Manual*. Longmont, CO: Sopris West. 1992.
- WOLK, S. *Why Go to School?* Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648-658.
- YOGI, Ch. M. *Value-Based Education..* Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
- ZACHOVÁ, A. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013, 123 s. ISBN 978-80-904449-7-3.
- ZÁPOTOČNÁ, O. Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou. In Kučera, M. Ed.: *Transmise kultury a škola Praha : Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách*, 1998. 214 s.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ZEŽULKOVÁ, E. (ed.) *Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Distanční text. Ostrava: PdF, 2006.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikační kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. [elektronický zdroj]. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Prediktory předprofesní a profesní přípravy žáků s mentálním postižením*. In KALEJA, Martin. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: PdF OU, 2014. s. 103-154. ISBN 978-80-7464-692-8.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 172 s. ISBN 978- 80-7464-395-8.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 2. vyd. Ostrava: PdF OU, 2014. 176 s. ISBN 978-80-7464-690-4.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- ZEŽULKOVÁ, E. *Stimulace řečového vývoje u žáků s lehkou mentální retardací metodou fonematického uvědomování: Disertační práce (Ph.D.)* Masarykova univerzita v Brně, 2007. 278 s.
- ZEŽULKOVÁ, E. Vybrané aspekty porozumění řeči ve vztahu k učení u žáků ZŠ. In Franiok, P., Kaleja, M., Zezulková, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Fakulta veřejných politik SLU, 2015.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace*. Ostrava: PdF, 2009.
- ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997, ISBN 80-88778-60-3.
- ŽOLNOVÁ, J. *Základy pedagogiky psychosociálně narušených*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0842-9.

Legislativní, metodické, strategické a koncepční zdroje:

- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření ICILS 2013: hlavní zjištění: počítačová a informační gramotnost českých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2014, 7 s. ISBN 978-80-905632-8-5.
- EC. *Doporučení evropského parlamentu a Rady EU ze dne 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (2006/962/ES)*. 11 s. European Commission: Second Report on the activities of the Working Group on Basic Skills, Foreign Language Teaching and Entrepreneurship. 2003.
- MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009. Dostupné na [www: https://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zip/nme_strategie_romske_komunity.pdf](https://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zip/nme_strategie_romske_komunity.pdf)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- MPSV ČR. *Strategie sociálního začleňování 2014 – 2020*. Dostupné na [www:](http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf)
http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf
- MPSV ČR. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupné na [www:](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf
- MŠMT ČR. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. [12. března 2014]. Dostupné na [www:](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp) <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018*. Dostupné na [www:](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf) http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- MŠMT ČR. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015 – 2020*. Dostupné na [www:](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)
http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf
- MŠMT ČR. *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise*, listopad 2000. Praha : MŠMT, 2001. 55 s.
- MŠMT ČR. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním*, č.j. 27607/2009-60. Praha: MŠMT, 2009. Dostupné na [www:](http://www.msmt.cz/file/1549_1_1/) www.msmt.cz/file/1549_1_1/
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha. 2011. ISBN 80-211-0372-8.
- MŠMT ČR. *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho aktualizace (Akční plán patření ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015 – 2017)*. Dostupné na [www:](http://www.msmt.cz/file/25872/download/) www.msmt.cz/file/25872/download/
- MŠMT ČR. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: MŠMT ČR 2007. ISBN 978-80-254-2218-2
- NÚOV ČR. *Uznávání výsledků neformálního a informálního učení: aktivita OECD : národní srovnávací zpráva za Českou republiku*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2007, 106 s.
- PIRLS 2011 Assessment. Copyright © 2012 Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). Vydavatel: TIMSS & PIRLS International Study Center,

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Lynch pedagogická škola, Boston College, Chestnut Hill, MA a Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), IEA sekretariátu, Amsterdam, Nizozemsko.

- ÚIV. *Koncepce matematické gramotnosti ve výzkumu PISA 2003*, ÚIV, Praha.
- ÚIV. *Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. Vydáno 2001, IEA. Překlad: 2002, ÚIV, Praha.*
- ÚZIS ČR. *Mezinárodní klasifikace nemocí*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky, 1992.
- VLÁDA ČR. *Akční plán Dekády romské inkluze 2005 – 2015*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/dekada-romske-inkluze-74018/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/dekada-romske-inkluze-74018/)
- VLÁDA ČR. *Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013*. Praha. 2010.
- VLÁDA ČR. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011 – 2015*. Dostupné na [www: http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf](http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf)
- VLÁDA ČR. *Strategie romské integrace do roku 2020*. Dostupné na [www: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf)
- VLÁDA ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné na [www: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
- VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf)
- VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/)
- VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/)

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- VÚP. *Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, Praha 2011, ISBN 978-80-87000-99-1
- VÚP. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 80-87000-41-0 [online]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. Praha: VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-25-0.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000- 00-5
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2013)*. Praha: MŠMT, 2013.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.
- *Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.
- *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními*
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*
- *Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*
- *Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky*
- *Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte*
- *Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod*
- *Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod*
- *Zákon č. 2/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*
- *Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.*
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*
- *Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony*
- *Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona*



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Slezská univerzita v Opavě

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

*Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol
Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1*

Martin KALEJA

Eva ZEŽULKOVÁ

Centrum empirických výzkumů

Fakulty veřejných politik

Slezské univerzity v Opavě

Opava 2015