

# Výzkum zaměřený na metodologické aspekty zkoumání přístupů pedagogů a jejich angažovanosti v povinném vzdělávání: se zaměřením na sociálně vyloučené (romské) žáky

Eva Nyklová<sup>1</sup>  
Martin Kaleja<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, eva.nyklova@fvp.slu.cz

<sup>2</sup> Výzkumné centrum pro sociální začleňování, Slezská univerzita v Opavě, Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava, martin.kaleja@fvp.slu.cz

Projekt: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000239

Název projektu: OP VVV „Přímá a jasná podpora školské inkluze - otázka školy, rodiny, okolí“

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

**Abstrakt** Školní edukace v systému základního vzdělávání sociálně vyloučených (romských) žáků je v České republice již dlouhodobě sledována. Tomuto tématu věnují pozornost nejen aktéři podílející se na přípravě, produkci a evaluaci strategických, koncepčních a kurikulárních dokumentů. Jak ukazuje hodnocení současného stavu ve vztahu k vzdělávacím výstupům dotčených žáků, jejich dosažené kompetence v základním vzdělávání vlivem implementovaných procesy a mechanismů současné vzdělávací politiky nadále není uspokojivé. Úroveň školní úspěšnosti těchto žáků tak mnohdy závisí především na dispozicích a vlastnostech osobnosti pedagoga. Jeho výrazná role v kontextu vzdělávání žáků je opakovaně stvrzována výsledky realizovaných pedagogických výzkumů. Na to, jaké jsou rozdíly v pedagogii aplikovaných přístupech, se zaměřuje také náš výzkum. Teoretickou a empirickou analýzou přístupů pedagogů chceme sestavit holistický obraz reality popisující přístupy pedagogů k romským a exkludovaným žákům ve vzdělávání na základní škole. Hlavní důraz přitom klademe na pedagogickou angažovanost, kterou vnímáme jako velmi důležitou, smysluplnou a potřebnou. Cílem příspěvku je diskuze k tomuto tématu a epistemologické nalézání způsobu poznávání zkoumané problematiky.

**Klíčová slova** romský/sociálně vyloučený žák, přístup pedagoga, angažovanost

## 1. ÚVOD

Navzdory očekávání strategické cíle české národní vzdělávací politiky ve školské praxi týkající se vzdělávání romských/sociálně vyloučených žáků dlouhodobě selhávají. Na zvýšení kvality a efektivity edukačních systémů a usnadnění přístupu ke vzdělávání se přitom členská země EU dohodly již v roce 2000. (Lisabon European Council, 2000). Nekompatibilita českých vzdělávacích dokumentů, včetně legislativních, vztahujících se k inkluzivnímu vzdělávání a nemožnost jejich efektivní aplikace (teoretické vymezení cílů je prakticky neuchopitelné) ve školách vzdělávajících dotčené žáky vede ke stále se zhoršujícím vzdělávacím podmínkám na homogenních (segregovaných) školách, kde většinu žáků tvoří právě žáci romští/sociálně vyloučení. Dlouhodobé záměry a strategie vzdělávací politiky ČR, včetně strategií romské integrace,

sice deklarují rovné příležitosti, růst kvality vzdělávání romských žáků, zákaz diskriminace, rozvoj romské kultury a jazyka, avšak vytyčené cíle se stále nedaří naplňovat. Současný stav školské praxe je z pohledu vzdělávacích výstupů jen málo účinný. K přijetí opatření, která zvyšují začlenění znevýhodněných dětí (včetně romských) do vzdělávání, nabádá Českou republiku také Doporučení Evropské komise (2015). Nespokojenost se současným stavem vyjadřují i samotní pedagogové (Moree, 2018).

Na neuspokojivý stav vzdělávání cílové skupiny žáků a zároveň na smysluplnost věnovat se tomuto tématu upozorňují výsledky výzkumů prováděných našimi (srov. Bartoňová, 2009; Hájková & Strnadová, 2010; Bittnerová, Doubek & Levínská, 2014; Kaleja, 2015; Lechta, 2016) i zahraničními výzkumníky a agenturami (srov. Jimerson, Campos & Greif, 2003; Brewster & Bowen, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2005; Eurobarometr, 2008; Hughes, Luo, Kwok & Loyd, 2008; Rosinský, 2009, OECD, 2015). Z výsledků pedagogických výzkumů vyplývá, že výraznou rolí v kontextu vzdělávání žáků hraje celá řada subjektů, z nichž primární rolí hraje osobnost pedagoga. (Vieluf et al., 2012; Kaleja 2015; Bartoňová, Vítková, 2016). Ve vzdělávání žáků romských/sociálně vyloučených je tato role ještě významnější, kdy se k roli edukační přidává role zprostředkovatelská propojující rozdílné kulturní světy. Existuje celá řada důvodů, proč je potřebné řešit nevyhovující stav, je několik, od nízké účasti romských dětí na předškolním vzdělávání, přes segregaci výuky, nízkou míru gramotnosti žáků, až po vysokou míru předčasného ukončení školní docházky. Náš výzkum reflektuje závěry výše uvedených autorů a cíleně se zaměřuje na přístupy pedagogů aplikované v edukačním procesu. Tyto přístupy mohou být svými obsahy a formami blízké angažovanosti. Jejich teoretickou a empirickou analýzou chceme sestavit holistický obraz reality v přístupech pedagogů, přičemž pro nás budou prioritní přístupy vztahující se ke vzdělávání romských a sociálně exkludovaných žáků na základních školách, a to konkrétně učitelů a s nimi spolupracujících asistentů pedagoga, jejichž podíl na edukační cílové skupiny je v institucionálním vzdělávání nejméně významnější. Toto vnímáme v kontextu výše uvedeného jako velmi důležité, smysluplné a potřebné. Identifikaci faktorů angažovanosti a jejich seřazením do skupin podle charakteristických znaků se pokusíme vytvořit typologii pedagogické angažovanosti a zdůraznit charakteristiky, které mohou mít výraznější vliv na školní úspěšnost citovaných žáků.

Mnoholetá praxe na pozici učitele, učitelky základní školy vzdělávající sociálně (romské) vyloučené žáky nás přivedla k hlubšímu přemýšlení nad problematikou jejich vzdělávání. Při vedení rozhovorů s různými pedagogy se veškeré úvahy týkaly témat zvyšujícího se nezájmu dotčených žáků o vzdělávání, jejich nekázně v hodinách i o přestávkách, rostoucí obtížnosti zvládat výchovně vzdělávací proces, nedostatečného prospěchu, problémů končící školní docházky v nižším než devátém ročníku, vysoké absence, nezájmem a neúčasti žáků na aktivitách pořádaných školou, nedostatečné podpory žáků ze strany rodičů, aj. Zároveň se ukazovalo, že někteří učitelé mají větší respekt u svých žáků než jiní, některé třídy jsou "v pohodě" a jiné ne. V každém rozhovoru hrála nějakou roli osobnost pedagoga jako osoby, která konkrétní jev svým konáním pozitivně či negativně ovlivnila, případně mohla ovlivnit. Při vedení rozhovorů různého charakteru dále vyplynulo, že vzdělávat romské/sociálně vyloučené žáky je pro učitele i jejich asistenty náročné, vzdělávací výstupy těchto žáků jsou často neadekvátní vynaloženému úsilí učitele. Zároveň je pro některé pedagogy velmi obtížné uvědomit si a přiznat si svou moc nad žáky a jejich vzdělávacími výsledky. Přitom, vzhledem k prostředí, z něhož žáci pocházejí, jsou v jejich socializaci jedni z mála, ne-li jediní, kteří jim poskytují pozitivní a pro spokojený život užitečné a společensky žádoucí vzorce chování. Rozhodli jsme se tedy blíže prozkoumat, v čem se jednotliví učitelé a s nimi spolupracující asistenti pedagoga vzájemně odlišují, jaké přístupy aplikují ve vzdělávání svých žáků, jak se angažují pro to, aby jejich žáci dosahovali lepších výsledků. Zajímají nás přístupy učitelů/asistentů pedagoga, kteří si jsou vědomi svých kompetencí, mají zájem, energii, chuť a know how edukovat tyto žáky, považují za důležité věnovat se jim a aktivně pro to něco dělají. Podporují romské/sociálně exkludované žáky na jejich vzdělávací dráze, vedou každého žáka k zájmu o vzdělání, k dosažení jeho maximálního výstupu, snaží se omezit předčasné odchody romských žáků ze vzdělávání a u svých žáků mají dobré vzdělávací výsledky.

## 2. METODOLOGICKÉ ASPEKTY ZKOUMÁNÍ (PEDAGOGICKÝCH) PŘÍSTUPŮ A ANGAŽOVANOSTI (PEDAGOGA)

Pedagogičtí pracovníci<sup>1</sup> aplikují různé přístupy ke své práci, k žákům a jejich rodičům, ke škole, ke kolegům, atd. Přístupem rozumíme konkrétní postoje, projevy chování, metody, formy a organizace pedagogické práce. Ale také způsoby komunikace, míru zájmu o žáka a jeho okolí. Všechny vyjmenované kategorie jsou vázány na pedagogické, osobnostní, osobní kompetence, motivaci, oddanost a spokojenost s prací a jejími výsledky. Poskytovat žákům potřebnou podporu znamená pro učitelskou profesi nutnost pochopit, s jakými žáky pracují, co a jak mají ve své práci dělat, jaké mají pro tuto práci předpoklady a kompetence a jak je umí efektivně využívat. Neméně důležité je také uvědomit si, jaký zaujmají vztah ke své práci, jaký mají zájem na tom, aby jejich žáci byli úspěšní. Typy pedagogického působení souvisí s osobností učitele, stylem a kvalitou jeho práce. Na kvalitu a efektivitu ve vzdělávání se zaměřuje řada autorů (srov. Pelikán, 1991; Grecmanová, Holoušová & Urbanovská, 1999; Švec, 2002; Vašutová, 2004; Pol et al., 2005; Dyrťová, 2009; Mareš, 2010; Janík, 2013; Kaleja, 2014). Kvalita výuky a školní úspěšnost žáků je snadno měřitelná na základě jejich vzdělávacích výstupů, délkou setrvání ve vzdělávacím systému, mírou uplatnění absolventů na pracovním trhu. Stejně důležitý je způsob práce, který pedagogy uplatňují ve výuce a jakým dosahují svých výsledků, přesto zůstává v evaluaci v pozadí, ačkoliv je v kontextu výše uvedeného při

vzdělávání žáků významný. Právě v této souvislosti řešíme otázky přístupů a angažovanosti.

Pedagogická angažovanost, tak jak jí vnímáme v našem kontextu, je obecně pojímána jako vlastnost, kategorie spojující se s profesí pedagoga, pedagogického pracovníka v nejširším smyslu slova. Inklinuje tedy k charakteristice, jež náleží tomu, těm, kteří profesi pedagoga vykonávají, zastávají. Naproti tomu angažovanost pedagoga je námi vnímaná jako konstrukt pojící se s konkretizací té které osoby, tj. je vázána na dotčenou osobu pedagoga. Do roviny metodologie vědy v intencích našeho výzkumného poznávání implementujeme pro účely statisticky orientované výzkumné procedury první výše vymezenou terminologicky uchopenou variantu, tj. *pedagogickou angažovanost*. V kvalitativních výzkumných krocích jsme postupovali v souladu s odlišnými stanovenými cíli rozdílně. Pro jejich interpretativní charakter byla námi implementována varianta druhá, tj. *angažovanost pedagoga*. Náročnost současného výkonu učitelského povolání zahrnující nutnost zvládat specifické vzdělávací potřeby žáků, znalost jejich kulturního, sociálního a rodinného prostředí, i společenská netolerance ve vztahu k romské menšině, vnáší do řad učitelů emocionální naladění, které se může zrcadlit v přístupu učitele ke vzdělávání žáků. Jak dokládají výsledky některých výzkumů (srov. Eurobarometr, 2008; Rosinský, 2009; Kaleja, 2015), velké procento učitelů by ve své třídě romského žáka vůbec nechtělo. U učitelů existují diametrální rozdíly ve vnímání různých etnicit (Jarkovská, Lišková, Obrovská & Suralová, 2015), kdy právě romská je nejméně akceptovaná. Romský žák je v nerovném postavení také z dalších důvodů, např. nadhodnocením významu mezinárodních srovnávacích testů a s tím spojeným „žebříčkováním“ škol, ekonomizací vzdělávacího prostoru, oslabením vyjednávací síly v kontextu sociálních a ekonomických podmínek (Štech, 2007; Kašćák & Pupala, 2011), aj.

Za jednu z forem přístupů pedagoga ve vzdělávání můžeme považovat tu, kterou aplikují angažovaní pedagogové. Pro naplnění obsahu pojmu angažovanost vycházíme z konkrétní náplně práce definované katalogem prací pro danou pedagogickou pozici. Míra plnění povinností se u různých pedagogů může lišit, od extrémního neplnění povinností až po konání práci přesahující její rámec. Přístupy pedagogů zahrnující kromě očekávaných aktivit další činnosti, které nejsou obsahem náplně práce, jsou pro náš výzkum v systémovém kontextu chápány jako angažovanost. Tyto činnosti se vyznačují přidanou hodnotou v práci pedagogického pracovníka a stojí v popředí našeho zájmu, zejména týkají-li se vzdělávání romských/ sociálně exkludovaných žáků, kde mohou podpořit jejich školní úspěšnost. Angažovanost chápeme jako osobní a osobnostní výchovně vzdělávací strategii pedagoga, kde základem je osobnost pedagoga, jeho motivace, ochota vyhledávat a vykonávat obecně neočekávané činnosti, snaha o pochopení individuálních a specifických potřeb žáka, zájem o spolupráci s kolegy, apod., přičemž cílem úsilí je podpora žáka, jeho školní úspěšnosti. Pedagogicky angažovaný učitel nebo asistent pedagoga do svého výkonu vkládá vlastní „já“ a přesvědčení o smysluplnosti své práce. Pro náš výzkum chápeme jako nerelevantní nařizenou angažovanost, která je sice spojena s činností pedagoga nad rámec běžných povinností, avšak pedagog ji vykonává pouze na příkaz nadřízeného, nikoli z vlastního přesvědčení. Angažovanost je zároveň vázaná na kompetence pedagoga. Jednou z nich je kompetence evaluační, předpokládáme tedy, že každý pedagog ví, co má kdy dělat a je schopen udržet si sebekázeň. Na pedagoga nahlížíme jako na vyváženou osobnost z hlediska kompetenčního i osobnostního.

<sup>1</sup> viz Zákon o pedagogických pracovnících v platném znění.

Příklad našeho výzkumného chápání rozdílnosti mezi běžným a angažovaným přístupem ukazuje tab. č. 1, přičemž je zde naznačen také specifický rozdíl v angažovanosti vůči cílové skupině žáků.

mohou někomu jevit jako neupotřebitelné, ve skutečnosti však půjde zároveň o interpretaci dat v době jejich sběru, jejich proměnlivost pro závěry tak není relevantní. Snažíme se zjistit, co můžeme udělat

Tabulka 1: Výzkumně nastavená diference v přístupech při realizaci školního vzdělání

běžný přístup	angažovaný přístup	angažovaný přístup ve vztahu k sociálně vyloučeným (romským) žákům
uzpůsobuje vzdělávací činnosti a podmínky potřebám žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka,	aktivně se zajímá o mimoškolní vzdělávací podmínky žáka, specifika jeho rodinného zázemí,
rozvíjí kulturnost v poznávání, konání, hodnocení,	vnáší prvky multikulturality do vyučovacího procesu,	toleruje specifika a vnáší prvky minoritní kultury do vyučovacího procesu,
zvyšuje dorozumívání se, porozumění si,	Rozlišuje a zprostředkovává způsoby komunikace různých kultur, vzájemné dorozumívání se,	poznává jazyk a způsoby komunikace minority, ujišťuje se, že žáci správně porozuměli sdělovanému,
podporuje společensky žádoucí jevy nezbytné pro kompetentnost a seberealizaci,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni,	k podpoře využívá efektivně všechny i nahodilé situace ve škole i mimo ni, s důrazem na společensky očekávané jevy a vysvětlením rozdílností,
podporuje důstojnost, prosociálnost a morálně intelektuální sebedůvěru.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, a vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život.	využívá / zprostředkovává situace, kdy se minorita setkává s majoritou, vede žáky k úspěšnému zvládnutí a efektivnímu využití těchto sociálních interakcí pro život, zdůrazňuje pozitiva, poukazuje na negativa, sám je pro žáky vzorem.

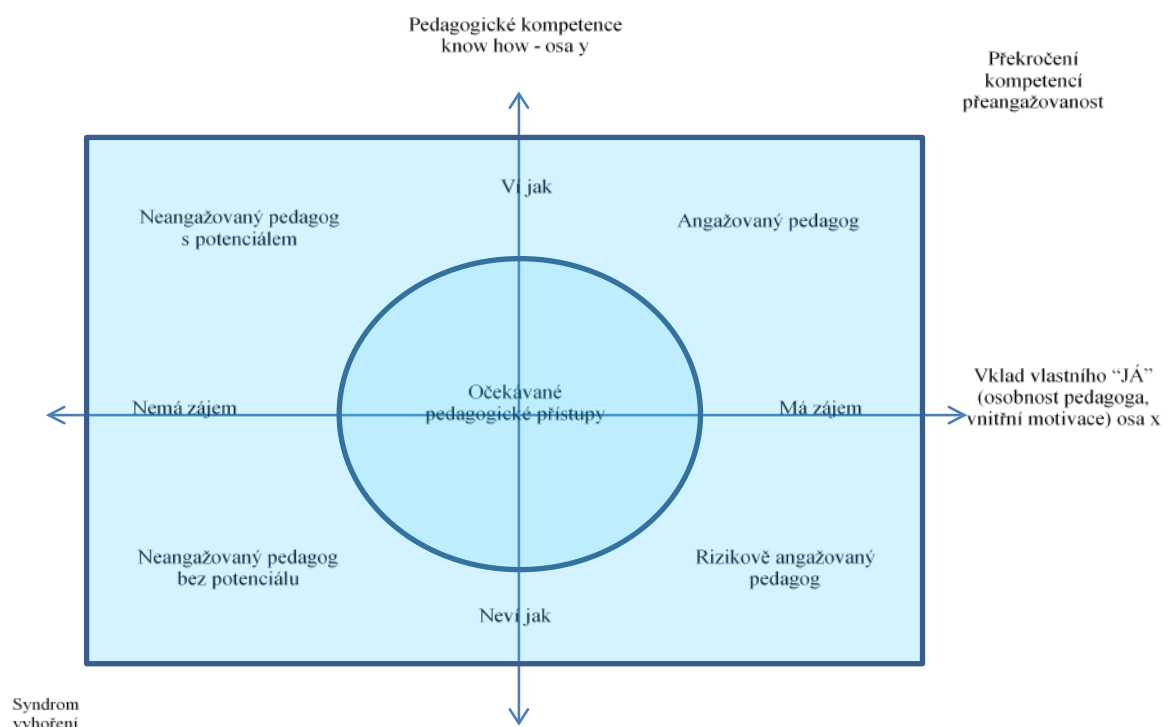
Zdroj: Vlastní zpracování

Pro metodologickou korektnost níže vymezujeme klíčové kategorie výzkumu. Běžný přístup je postaven na všeobecném očekávání činnosti pedagoga v edukačním procesu, který vyplývá z náplně práce a předpokládá dostupnost základních pedagogických a osobnostních kompetencí získaných studiem při přípravě na budoucí povolání a vyžadovaných při nástupu do pracovního poměru. Angažovaná edukace zahrnuje navíc aktivitu a zájem pedagoga, jeho angažovanost vůči všem svým žákům. Ve vztahu k žákům romským je angažovaná edukace rozšířena o aktivní přístup a zvláštní zájem o specifika romské kultury, zvyklostí, tradic, komunikačních modelů atd.

Ne každý pedagog disponuje dostatečnými zdroji a motivací k tomu, aby se angažoval. Vliv zde sehrávají jak vnější, např. pracovní prostředí, přístup vedení, vlastní rodinné zázemí, atd., tak vnitřní podmínky, fyzické, psychické a osobnostní dispozice každého pedagoga, které mohou působit příznivě, zároveň ale mohou omezovat jeho výkon. Ve srovnání s okolím by tak mohl být i angažovaný pedagog vnímán jako neangažovaný, i když jeho pracovní výkon přesahuje požadovanou úroveň. Abychom zamezili takto zkresleným výsledkům, angažovaným bude pro náš výzkum ten učitel, pedagogický pracovník, který se za angažovaného sám považuje. Přitom bereme v úvahu aktuální angažovanost v době sběru výzkumných dat, neboť právě v kontextu výše jmenovaných podmínek se tato může měnit jak v čase, tak podle okolností. Stavíme tedy na tom, že budeme řešit daný stav bez spekulativního posuzování minulosti či budoucnosti. Výsledky výzkumu se tak

pro to, aby pedagogové byli angažovaní, jde nám tedy o předpoklad pro uskutečnění změny, nikoliv o vývoj v čase. Budeme-li znát indikátory, které mohou být předpokladem pro pozitivní změnu, můžeme je posilovat, naopak u negativních faktorů můžeme preventivně zasáhnout. Při konstrukci typologie angažovanosti budeme získaná data rozdělovat do dvou skupin podle toho, zda spadají do angažovanosti nebo ne, přičemž nás zajímá první skupina dat, v níž se speciálně zaměříme na data se vztahem k cílové skupině žáků.

Pro vymezení pojmu angažovanost vycházíme z definice postoje a jeho kognitivní, afektivní a konativní složky, (srov. Atkinson et al., 2003, Výrost, 2008, Nakonečný, 2009) a z definice osobní pracovní angažovanosti W. Kahna (1990), které má nejbližší k našemu chápání pedagogické angažovanosti. Podle Kahna osobně angažovaný jedinec ve svých pracovních rolích zohledňuje své vlastní „já“, sebezapojení a sebevyjádření, a při práci využívá kognitivní, fyzickou i emocionální složku osobnosti. Angažovanost je měřitelná smysluplností práce (meaningfulness) jako návratností vložených osobních investic zaměstnance do jeho pracovní role, psychologickou bezpečností (safety), což je chápáno jako absence obavy z následků projevení svého Já, a přístupností práce (availability) danou pocitem dostatku osobních zdrojů vnášených zaměstnancem do pracovní role.



Graf 1: Model kombinace vlastního vkladu a kompetencí v přístupu pedagoga

Zdroj: Vlastní zpracování

Prezentované grafické vyobrazení (obr. 1) znázorňuje zcela obecně pojetí přístupů, angažovanosti, kompetencí, motivace a dalších kategorií, vztahujících se k pedagogické populaci, populaci pedagogických pracovníků. Teoretickou obsahovou analýzou výše citovaných zdrojů jsme operacionalizovali definici angažovanosti vycházející z osobního postoje pedagoga a jeho kompetencí. Dostáváme tak čtyři kvadranty vymezení vždy tří různých vrstev přístupů v závislosti na míře motivace (zájmu) a znalostí a uplatnění kompetencí (know how) pedagoga. V modelu jsou zároveň vymezeny mantinely fyzických, psychických a osobnostních dispozic a kompetencí pedagoga, jejichž překročení může být nežádoucí a může vést k syndromu vyhoření, k přeangažovanosti, k překročení kompetencí, kdy pedagog jedná v oblasti, která mu nepřísluší a spadá spíše do oblasti sociální práce, nebo např. odchodu ze školy. Všechny vrstvy jsou prostupné, pedagog se v čase a v závislosti na objektivních i subjektivních okolnostech může mezi jednotlivými vrstvami přesouvat a měnit. Přitom je proměnlivější posun po svislé kompetenční ose, do níž se promítá rychlý společenský pokrok i vývoj oboru. Horizontální posun po ose vnitřní motivace a osobnosti vychází především z teorie postoje a je tedy relativně stálější, ačkoliv i zde není vyloučená možnost změny.

V oblasti okolo průsečíků os se nachází pásmo očekávaných činností pedagoga, které korespondují s běžnou náplní jeho práce. Komponenty kompetence zde vycházejí z konkrétní pracovní náplně, pedagog je získal svým studiem. Jde o očekávanou činnost. Pro náš výzkum je tato oblast v kontextu angažovanosti nerelevantní, nezkoumáme, zda pedagog spadající do této vrstvy má či nemá potenciál, předpokládáme, že ví a zná, co a jak má učit a vychovávat, své kompetence nabyt studiem, i že má zájem, protože si zvolil toto povolání.

Ve vzdělávání žáků jsou největším přínosem angažovaní pedagogové. V modelu tvoří druhou vrstvu prvního kvadrantu. Jsou to učitelé a asistenti pedagoga se zájmem, kteří jsou vnitřně motivovaní, znají a dokáží naplno využívat své pedagogické kompetence a zároveň je nepřekračují. Mají tedy dostatek znalostí, dovedností a zkušeností (vlastní i zprostředkované) k tomu, aby se angažovali. Zároveň je zde předpoklad, že se budou i nadále rozvíjet.

Vedení škol se zpravidla obrací s požadavky častěji na angažované pedagogy, u nichž je jistota splnění úkolu vyšší než u ostatních. Může tak nastat situace, že z angažovaného se postupně přemístí do třetí vrstvy a stane přeangažovaným. Ve směru zájmu a motivace může dojít k fyzickému i psychickému vyčerpání, ve směru kompetencí k jejich překračování. Důsledkem přeangažovanosti může být až vyhoření pedagoga.

Pedagogové s dostatečnou vnitřní motivací, ale s nedostatečnými kompetencemi nebo neschopností je využívat, najdeme ve druhé vrstvě čtvrtého kvadrantu. Zvolili jsme pro ně označení rizikově angažovaní. Existenci rizika negativního dopadu výchovně vzdělávací činnosti na žáka vyvolané nevhodnou aplikací pedagogického přístupu lze eliminovat např. vzájemnou kooperací s erudovanými pedagogy, poskytováním kolegiální i manažerské podpory, samostudiem, vzájemnými hospitacemi, dalším vzděláváním. Tito pedagogové tak mají perspektivu stát se angažovanými. Na druhou stranu mohou vést nedostatečné kompetence k tomu, že namísto edukace sklouzne pedagog do další vrstvy za hranici přístupů a jeho činnost bude mít charakter výkonu sociální práce, která pedagogům kompetenčně nepřísluší.



U pedagogů z druhé vrstvy druhého kvadrantu, kteří ztratili vnitřní motivaci, ale stále disponují dostatečnými kompetencemi, je transformace směrem k angažovanosti obtížná, ale ne nemožná. Obnovení ztráty zájmu dělat něco navíc lze po odhalení příčiny např. posílením jejich vnitřní motivace, opakovaným přesvědčováním o potřebnosti a smysluplnosti jejich práce, případně vnější motivací. Snaha posunout pedagoga směrem k angažovanosti nemusí být úspěšná, o změnu neprojevují zájem zejména ti, kteří jsou věkem blízcí odchodu do důchodu, nebo ti, kteří plánují odchod ze školy.

Poslední skupina pedagogů s nízkým zájmem, nedostatečnou úrovní potřebných kompetencí nebo neznalostí jejich uplatnění nepřináší vzdělávacímu procesu příliš pozitivních aspektů. Tito pedagogové spadají do druhé vrstvy třetího kvadrantu. Bez vnějšího zásahu nelze očekávat žádnou angažovanost, zároveň je potřebné zvážit, zda je tento zásah efektivní a zda má v konkrétních případech vůbec smysl. Důsledek nezájmu a nekompetentnosti se promítá do celkového vyčerpání organismu a vede až k syndromu vyhoření.

Naše výzkumné kroky po důsledné analýze teoretických konceptů k předmětným otázkám výzkumného zájmu nás dovedly k transformaci celého definičního rámce k přístupům pedagogických pracovníků a k jejich angažovanosti. Ta ve své podstatě znamenala rekonstrukci obsahů všech námi zkoumaných kategorií, jejich významů a v neposlední řadě našich způsobů zpracování. Primárně pro pochopení celé věci jsme vymezili dvě základní linie způsobů zpracování empiricky získaných dat. A to jak ve strategii kvalitativní, tak i ve strategii kvantitativní. Náš výzkum, jak lze soudit, je výzkumem smíšeného typu. První linie zpracování inklinuje k uchopení, k prezentaci a k interpretované generalizaci dat ve vztahu ke zkoumanému vzorku pedagogických pracovníků. Druhá linie přináší z hlediska inklinace stejné ladění, ovšem dotýká se celé populace pedagogických pracovníků.

Naše operacionalizovaná definice angažovanosti je modifikována z kognitivní, afektivní a behaviorální složky postoje, sestává tak z kodifikované, konativní, auto-normativní angažovanosti.

Tyto tři kategorie posuzujeme z pohledu čtyř dimenzí percepce v relaci k subjektům a objektům, jichž se angažovanost bezprostředně týká: žák, škola, rodič, společnost (tab. 2).

Kodifikovaná angažovanost je založena na kognitivní složce postoje. Souvisí s reflexí a autoreflexí. Řadíme sem přemýšlivost nad vlastní prací, vynakládání úsilí nezbytné pro to, aby se žák všestranně rozvíjel. Jde o angažovanost v obecně očekávaných činnostech vyplývajících z legislativních norem a vzdělávacích předpisů. Žák očekává, že učitel bude podporovat jeho rozvoj, rodič očekává učitelovu zodpovědnost za rozvoj jeho dítěte, škola očekává naplňování požadavků vyplývajících z norem a nařízení a společnost očekává společensky akceptovatelného žáka. Konvencionální angažovanost vychází z emocionální (afektivní) složky postoje. Zahrnuje pozitivní i negativní reakce subjektů, jejich vazbu ke škole, dohodnutý ustálený způsob jednání, který se stává pro zaměstnance školy, žáky a jejich rodiče společenským pravidlem a je tak kontrolovatelný. Jde o míru zájmu žáka o vzdělávání se, víru žáka v učitele a akceptaci jeho jednání, apod. Ve vztahu k rodičům jde např. o vynaložené úsilí a udržování vzájemné komunikace, schopnost rodičů přijímat edukační záměry učitele. Ve škole se jedná o její celkovou kulturu, vztahy mezi žáky a učiteli, míru zvládnutí žáků ve třídě, konkrétní klima třídy a školy, dodržování ustálených pravidel, školního řádu apod. Z pohledu společnosti sem řadíme např. budování dobrého jména školy nebo to, jak kvalitní a úspěšné žáky škola produkuje. Auto-normativní angažovanost má základ v behaviorální složce postoje, vychází z myšlenky účasti. Zahrnuje ochotu pracovat, zapojení žáka, učitele, školy do školních, mimoškolních a sociálních aktivit. Je považována za zásadní pro dosažení pozitivních výsledků žáka a prevenci jeho vypadnutí ze vzdělávacího systému. Rodič pozoruje zapojení se svého dítěte, vnímá vynaložené úsilí učitele a je ochoten spolupracovat se školou. Ve vztahu ke škole jde o její výkon, vzdělávací výstupy žáků, ve vztahu ke společnosti jde o setrvání žáka ve vzdělávacím systému a mírou uplatnění žáka na pracovním trhu.

Tabulka 2: Kategorie zkoumané angažovanosti

angažovanost	dimenze percepce angažovanosti			
	ŽÁK	RODIČ	ŠKOLA	SPOLEČNOST
<b>KODIFIKOVANÁ</b>	<i>podpora rozvoje</i>	<i>zodpovědnost za rozvoj</i>	<i>naplnění požadavků a norem, rozvoj pedagogů</i>	<i>vzdělaný a společensky akceptovatelný žák</i>
<b>KONVENČIONÁLNÍ</b>	<i>ochota a přátelský vztah, víra v učitele</i>	<i>vzájemná komunikace</i>	<i>dohodnutý způsob jednání, zájem žáků, ochota pracovat a spolupráce v týmu</i>	<i>předávání, dodržování společenských pravidel</i>
<b>AUTO NORMATIVNÍ</b>	<i>účast na aktivitách</i>	<i>vynaložené úsilí zapojení se</i>	<i>výkon</i>	<i>setrvání v systému, míra uplatnění na pracovním trhu</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

### 3. ZÁVĚR

Česká vzdělávací politika dlouhodobě nedosahuje cílů, které si vytyčila. Výrazné nedostatky vykazuje v kontextu vzdělávání sociálně vyloučených (romských) žáků. Školní úspěšnost těchto žáků je mnohdy závislá na konkrétních přístupech pedagogů, o čemž vypovídají závěry několika domácích výzkumů. Také náš výzkum se zajímá o problematiku edukace stejné cílové skupiny. Konkrétně se zaměřuje na teoretickou a empirickou analýzu přístupů pedagogů k edukaci uvedených žáků s cílem přinést popis reálného stavu těchto uplatňovaných přístupů pedagogů v edukaci na základních školách a identifikovat jejich projevy a faktory charakterizující jejich rozdílnost. Otázka výzkumného designu není však tak snadná, jak se může zdát. Teoretická vymezení relevantních konstruktů, kategorií, jejich uchopení a interpretace se na mnoha místech různí. Stejně tak jsou uchopená rozdílně v metodologických východiscích a interpretaci výzkumných závěrů realizovaných a publikovaných projektů. V našem příspěvku jsme vytyčili výzkumný design, ve kterém jako nosné dominují dvě základní linie zpracování výzkumných dat. Do jejich rámců jsme vložili kategorie s rozdílnými obsahy a významy. Ty jsme následně propojili v relaci k žákům, k rodičům, ke škole a k společnosti. Prezentovaným sdělením jsme mimo vlastní sdělení metodologie našeho poznání ukázali další, jinou možnost epistemologického poznání této problematiky.

#### Zdroje

1. ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. & NOLEN-HOEKSEMA, S. *Psychologie*. Praha: Portál. 2003. 750 s. ISBN: 80-7178-640-3.
2. BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. 2009. 223 s. ISBN: 978-80-210-5103-4.
3. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upravené vyd.* Brno: Masarykova univerzita. 2015. 363 S. ISBN 978-80-210-8093-5.
4. BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., & LEVÍNSKÁ, M. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova. 2004. 312 s. ISBN 978-80-87398-61-6.
5. BREWSTER, A., B., BOWEN, G., L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1). 2004. s. 47–67. ISSN: 1573-2797.
6. DYTRTOVÁ, R., KRUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
7. EVROPSKÁ KOMISE. *Doporučení Rady k národnímu programu reformy České republiky na rok 2015 a stanovisko Rady ke konvergenčnímu programu České republiky z roku 2015*. Brusel: EK. 2015. 6 s. [on line, cit. 3. 5. 2019], dostupné na: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file\\_import/csr2015\\_czech\\_cs\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/csr2015_czech_cs_0.pdf).
8. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. *Presidency Conclusions*. [on line, cit. 3. 5. 2019]. Dostupné na: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm#](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#)
9. GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; & URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex. 1999. 231 s. ISBN: 80-85783-20-7.
10. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 2010. 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
11. HAKANEN, J., J., BAKKER, A., B. & SCHAUFELI, W., B. Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), s. 495 – 513. 2006. [on line, cit. 17. 4. 2019]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>.
12. HUGHES, J., N., LUO, W., M., KWOK, O., L., LOYD, L., K. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 100(1), s. 1-14. 2008. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.1.
13. JANÍK, T. et al. Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky. Brno: Masarykova univerzita. 2013. 434 s. ISBN 978-80-210-6349-5.
14. JARKOVSKÁ, L., LIŠKOVÁ, K., OBROVSKÁ, J. & SURALOVÁ, A. *Etická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Praha: Portál. 2015. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
15. JIMERSON, S. R., CAMPOS, E., & GREIF, J. L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist*, 8(1), s. 7-27. 2003. ISSN 2161-1505.
16. KAHN, W. Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work. *Academy of Management Journal*. 33, s. 692-724. 1990. DOI 10.2307/256287.
17. KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita. 2014. 248 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
18. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik. 2015. 112 s. ISBN 978-80-7510-160-0.
19. KAŠČÁK, O., PUPALA, B. *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 2012. 208 s. ISBN 9788074191138.
20. LECHTA, V. a kol. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portal. 2016. 464 s. 978-80-262-1123-5.
21. MAREŠ, J. Individualizovaná diagnostika člověka – inspirace pro metodologii pedagogiky. *Pedagogika*, 60(2), s. 138-161. 2010. ISSN 2336-2189.
22. MOREE, D. *Systém v ne-systému aneb inkluze rok poté*. Praha: Nadace OSF. 2018. 16 s. ISBN 978-80-87725-43-6.
23. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie, 2., rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Academia. 2009. 500 s. 978-80-200-1679-9.
24. NYKLOVÁ, E., KALEJA, M. Sociálně pedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně exkludovaných romských dětí a žáků v profesi pedagoga. In *Recenzovaný sborník příspěvků mezinárodní vědecké konference Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2018*. Volume IX. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2018. s. 872-879, 8 s. ISBN 978-80-87952-27-6.
25. OECD. Overview: Excellence and Equity in Education, in *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD: Paris. 2016. 16 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-5-en>.
26. PELIKÁN, J. Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení. Praha: Univerzita Karlova. 1991. 147 s. ISBN 80-7066-398-7.
27. POL, M., et al. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.
28. ROSINSKÝ, R. Etické postoje učitelův, studentův a žiakův I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu). Nitra: Univerzita Konštanína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. 2009. 290 s. ISBN 978-80-8094-510-7. [on line, cit. 2018-10-20]. Dostupné na: [https://www.academia.edu/9109961/Etnické\\_postoje\\_učiteľovštudentov\\_ažiakov\\_I\\_stupňa\\_ZŠ\\_s\\_akcentom\\_na\\_rómsku\\_etnickú\\_skupinu](https://www.academia.edu/9109961/Etnické_postoje_učiteľovštudentov_ažiakov_I_stupňa_ZŠ_s_akcentom_na_rómsku_etnickú_skupinu).
29. *SPECIAL EUROBAROMETER 296 / Wave 69.1 – TNS opinion & social. Discrimination in the European Union: Perceptions, Experiences and Attitudes*. Directorate-General for Communication. Zveřejněno: červenec 2008. [on line, cit. 2018-11-25]. Dostupné na: [https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656\\_69\\_1\\_EBS296](https://data.europa.eu/euodp/data/dataset/S656_69_1_EBS296).
30. ŠTECH, S.. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4). s. 326-337.

2007. ISSN 2336-2189. [on line, cit. 2017-5-21]. Dostupné na: <http://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech2.pdf>.
31. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido. 2002. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
32. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4.
33. VIELUF, S., et al. *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*. Paris: OECD. 2012. 174 s. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.
34. VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie, 2.*, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. 2008. 416 s. ISBN: 978-80-247-1428-8.