

Masarykova univerzita
Fakulta sociálních studií
Katedra sociální politiky a sociální práce



**Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou
romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k
bariérám, které zabraňují romským dětem dosáhnout
vyššího než dokončeného základního vzdělání?**

Bakalářská práce

Petra Pomališová

**Vedoucí práce: Mgr. Ivana Šimíková
Metodologický konzultant: PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.**

Brno 2009

Děkuji všem, kteří mi poskytli pomoc a podporu při realizaci této práce.

Ráda bych zvlášť poděkovala vedoucí práce Mgr. Ivaně Šimíkové za trpělivé vedení a cenné rady.

Za praktické rady ohledně metodologie práce děkuji PhDr. Pavlu Navrátilovi, Ph.D.

Poslední poděkování patří všem dotazovaným.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Brně, dne 20. května 2009.

.....

Obsah

1 Úvod	5
2 Kulturní specifika romské populace	7
2.1 Hodnoty a výchova romského dítěte	7
2.1.1 Rodina	7
2.1.2 Specifika výchovy dětí v romských rodinách	9
2.1.3 Motivace romského dítěte ke vzdělání	12
3 Jazyk romských dětí	15
4 Důsledky sociální exkluze	20
4.1 Role sociálně vyloučených lokalit v životě romských dětí	20
4.2 Vliv života v sociálně vyloučené lokalitě na postoj ke škole	21
4.3 Motivace ke vzdělání dětí ze sociálně vyloučených lokalit	23
4.4 Izolovanost a specifika sociálně vyloučené lokality	26
4.5 Negativní vztah mezi majoritou a romskou populací	27
5 Metodologie výzkumu	30
5.1 Zaměření výzkumu	30
5.2 Výzkumná strategie	30
5.3 Hypotézy	31
5.4 Popis souboru	35
5.5 Techniky výzkumu	37
6 Analýza a interpretace získaných dat	38
6.1 Hypotéza č.1	38
6.2 Hypotéza č.2	39
6.3 Hypotéza č.3	40
6.4 Hypotéza č.4	41
6.5 Hypotéza č.5	43
6.6 Shrnutí	44
7 Závěr	47
Bibliografie	50

Anotace	53
Jmenný rejstřík	55
Věcný rejstřík	57
Přílohy	58
Příloha č. 1: Dotazník	58
Příloha č. 2: Tabulky a grafy	65
Tabulky a grafy k hypotéze č.1	65
Tabulky a grafy k hypotéze č.2	75
Tabulky a grafy k hypotéze č.3	103
Tabulky a grafy k hypotéze č.4	113
Tabulky a grafy k hypotéze č.5	146
Příloha č. 3: Historie Romů	150

1 Úvod

Hodnotné vzdělání je základem pro kvalitní život. Nejenže člověka obohacuje duševně, má zásadní vliv i na materiální stránku lidského života: směřuje člověka k určitému typu povolání, ekonomickému zabezpečení, příslušnosti k určité sociální třídě a způsobu života. Mohlo by se tedy říct, že vzdělání je jedním z hlavních determinantů způsobu života člověka a je proto důležité, aby bylo dostatečně kvalitní.

Školní úspěchy romských dětí však nebývají ve většině případů příliš chvályhodné. (Šotolová, 2001) A to i přesto, že rozumové schopnosti dítěte často převyšují dosažené školní výsledky a tak adekvátně neodpovídají získaným známám. Z převahy neúspěšných školních výsledků u většiny romských dětí plyne jejich etiketizace jako slabších žáků. (Ševčíková, 2003) Tato nálepka děti provází v mnoha případech během celé školní docházky a samozřejmě i po ukončení vzdělávacího procesu, který v mnoha případech končí právě absolvováním základní školy.

Podle výsledků sčítání lidu v roce 1991 téměř 80% Romů mělo jako nejvyšší ukončené vzdělání uvedené základní vzdělání a to včetně nedokončeného. Navíc se odhaduje, že více než 80% romských dětí navštěvuje zvláštní školu. Další alarmující údaje uvádějí, že romské děti oproti ostatním dětem, tedy dětem z neromské populace, propadají 14x častěji, 5x častěji mají zhoršený stupeň z chování, přičemž se objevují i trojky z chování, 30x častěji ukončují základní školu v nižším než devátém ročníku a 28x častěji jsou ze základních škol posílány studovat na školy zvláštní. (Šimíková, 2003)

Je proto třeba se ptát nejen po možných krocích, jenž by ve svém důsledku pomohly odstranit tuto skutečnost, která romskému obyvatelstvu brání v získání adekvátního zaměstnání a s tím spojeného přiměřeného životního standardu, ale především je zapotřebí pátrat po příčinách, jež vedly k nastolení současné situace a vzhledem k jejímu přetrvávání ji stále udržují. Zjištěním příčin, které brání úspěšnému vzdělávání romských dětí z vyloučených lokalit, je možné stávající situaci modifikovat.

Na základě shromážděné literatury jsem identifikovala několik faktorů podmiňujících neadekvátní školní výsledky romských dětí a jejich neefektivní vzdělávání, a ty jsem posléze sjednotila do tří okruhů. Jako první jsem uvedla kulturní

specifika romské populace, do nichž jsem zahrnula životní styl, tradice, zvyky a výchovu dětí. V druhé části jsem se zaměřila na jazykovou problematiku zkoumaného jevu, který hraje důležitou roli v neúspěchu romských žáků ve škole. Posledním okruhem jsou důsledky sociální exkluze velkého počtu romského obyvatelstva, do nichž spadá především život romských dětí v demotivujícím a nepodnětném prostředí, s tím související nepřiměřené rodičovské vzory i vzory ostatních lidí z okolí dítěte a žádná nebo nedostatečná podpora dítěte ve vzdělávání ze strany rodičů. Dále pak s tím spojené neadekvátní nastavení podmínek nebo v mnoha případech žádné podmínky pro domácí školní přípravu.

Cílem práce je odpovědět na základní výzkumnou otázku: *Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které brání romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.* Výzkum jsem uskutečnila pomocí kvantitativního empirického šetření. Data jsem sbírala pomocí metody dotazníku. Respondenti byli učitelé základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit města Brna.

2 Kulturní specifika romské populace

Handicap romských dětí, nastupujících do prvních ročníků základních škol, netkví pouze v jazykové bariéře, jak je často v médiích zmiňováno, ale zasahuje i oblast sociální, kulturní, popř. kulturně-společenskou. (Šotolová, 2001) Proto je třeba pochopit specifika romského dítěte a prostředí, z kterého pochází, v souvislosti se vzděláváním v rámci českého školského systému, který je v mnoha ohledech vůči romským dětem diskriminující. (Balvín, 1999)

2.1 Hodnoty a výchova romského dítěte

Jak již bylo řečeno, představa, že svět romského dítěte je totožný se světem českých dětí, je zavádějící. (Sekyt, in Šišková, 1998) Romská rodina je odlišná od modelu rodiny, (Balvín, 1999) který vytváří majoritní společnost. Právě proto, že je to především rodina, která formuje chování dítěte, jeho pohled na svět, jeho hodnoty, je důležité romskou rodinu popsat v jejích odlišnostech. Rodina na dítě působí přímo, především skrze rodiče a sourozence a také nepřímo, tedy rodinným prostředím, které dítě obklopuje. Je to především rodina, kde se dítě učí základním hygienickým, vzdělávacím, kulturním, pracovním a dalším návykům. Proto je adekvátní rodinné prostředí důležité pro rozvoj dítěte. (Gulová, Čech, 2003)

2.1.1 Rodina

Romskou rodinu netvoří jen nukleární rodina¹, tedy matka, otec a děti, kterých je v romských rodinách početně mnohem více, žijící společně v jednom bytě, tak jak je v užším pojetí většinou chápána majoritou, ale romská „famel'ija“ je velkorodinou, „fajtou“, do níž se počítají všichni i vzdálenější příbuzní. Jejich pospolitost a soudržnost je velmi silná. V jednom bytě často žije více generací pohromadě a to i v případě nedostačujících obytných prostor.

¹ Pojem „nukleární rodina“ používám v textu ve stejném významu, v jakém jej identifikovali a použili Budilová, Jakoubek ve své knize *Cikánská rodina a příbuzenství* (2007). Tedy jedná se o úzkou rodinu skládající se z rodičů a dětí, popřípadě skupinu osob, která z takového uspořádání zůstala například po rozvodu či úmrtí jednoho z rodičů.

Romská rodina má spíše podobu sítě než hnízda, dle definice hnízda jako typické reprezentace moderní evropské rodiny od počátku 19. století. Sociální sítě sdružují své členy a nečleny vlastní rodiny většinou nepřipustí příliš mezi sebe. (Dřimal, in Nosál, 2004) Členové rodiny se k sobě nikdy neobráti zády, ve své rodině, myšleno širší rodině, mají stálou podporu. Vyloučení člena rodiny se v romské komunitě rovná téměř smrti. Člověk, který nemá svou rodinu, jako by ani nebyl. Příslušnost k vlastní rodině je pro Roma největší hodnotou. Proto také vše, co Rom dělá, dělá pro svou rodinu, pro přežití rodu, čemuž podřizuje všechno ostatní i vlastní potřeby². (Příručka, 2008)

Nicméně mnozí autoři poukazují na změny, které v souvislosti s romskou rodinou a jejím uspořádáním v současnosti probíhají. Tvrdí, že nastíněná podoba rodiny, tak jak je již několik desítek let popisována v odborné literatuře, není ve všech případech totožná se současným stavem, kdy se romská rodina ocitá v procesu dynamické změny ve vztahu s kulturou většinové společnosti. (Dřimal, in Nosál, 2004) Romskou rodinu můžeme v souvislosti s dimenzí tradice – asimilace rozdělit na dva dichotomické ideální typy: na rodinu tradiční a asimilovanou, která vznikla v interakci s kulturou majoritní společnosti.

Dále v textu se zaměřím především na rodiny tradiční, na nichž je ve většině případech zaměřená i celá odborná literatura. Je však důležité si uvědomit, že tento typ rodiny není jediným a nemůžeme pomocí něj popsat všechny romské rodiny žijící v České republice. Nicméně rodiny asimilované, tak jak je definuje Dřimal, jsou ve většině případech rodiny, jež přijaly určitou formu a vzorce rodinných rolí běžných v majoritní společnosti. „*Od tradiční romské rodiny se odlišuje především nižším počtem dětí a uzavřeností nukleární rodiny, což znamená, že mladé páry zakládají vlastní domácnosti oddělené od rodičů a kontakty s příbuznými jsou méně časté a volnější. Ve složení sociálních sítí se objevují Neromové.*“ (Dřimal, in Nosál, 2004. s. 70) Podobný názor zastává i Davidová, která tvrdí, že „*současný způsob života Romů je velmi atomizován.*“ (in Balvín, 1997b, s. 42 – 43)

² Rodinná genealogie slouží také jako primární zdroj sociální identifikace. Dle rodiny si i děti formují své kamarádské sítě. (Dřimal, in Nosál, 2004) Konflikty mezi dětmi často kopírují nepřátelské vztahy mezi dospělými. Jedná se tak spíše o odraz vztahů mezi příslušníky různých romských rodin než nepřátelství, které by mezi dětmi vyvstalo z konkrétního důvodu. Může se tak stát, že děti vůči sobě chovají nepřátelství, aniž by ve skutečnosti věděly přesný důvod. Nepřátelství mezi rody se tak může dědit z generace na generaci.

2.1.2 Specifika výchovy dětí v romských rodinách

Romská rodina má vlastní hierarchii a pevně daná pravidla vzájemného chování a respektování rodinných členů. Odtud pochází i velmi silná úcta ke starším lidem. Oproti tomu však každý člen rodiny má stejné právo se vyjádřit k danému tématu a jeho slovo má stejnou váhu jako slovo kohokoli jiného, tedy i dítěte. Děti jsou tak vychovávány nebát se říci svou myšlenku a nečekat na udělení slova. Což však ve školních lavicích působí na učitele tak, že je dítě nevychované a drzé. (Sekyt, in Šišková, 1998)

V rámci širší rodiny jsou vychovávány i děti. Nevychoává je tedy primárně otec a matka, ale celá široká rodina, resp. ten příbuzný, který je právě na blízku, může dítě za něco pokárat či potrestat nebo mu udělit nějaký úkol. (Dřimal, in Nosál, 2004)

Výchova dětí v romské rodině se dá specifikovat jako výchova nedirektivní, volná, (Říčan, 1998) charakteristická značnou emocionalitou. „*Dítě je více respektováno ve svých pocitech a přáních, než je zvykem v české společnosti. Často se jako příklad uvádí flexibilita doby, kdy má dítě chodit spát: je dána tím, kdy se dítě cítí unaveno.*“ (Říčan, 1998, s. 70) Postoj k výchově dětí Šimíková specifikuje na kontrastním příkladě, kdy „*se české majoritní matky chovají jako hrnčičři – tvarují děti podle svých představ. Naproti tomu romské matky postupují jako zahradníci, kteří o své květiny pečují, zalévají je, hnojí je, okopávají, občas něco přistříhnou. Jaká rostlina je nebo bude, záleží na rostlině samé.*“ (2003, s. 45)³

Den romského dítěte se většinou dělí mezi dva hlavní bloky: pobyt ve škole a pobyt venku. Doma se romské děti zdrží jen na krátký čas a to většinou, aby se najedly⁴, převlékly, vyspaly, pokud je venku špatné počasí nebo aby se podívaly na televizi. Děti i jejich rodiče považují pobyt venku za samozřejmost. (Dřimal, in Nosál, 2004) Ke stejným závěrům dospěla i Sejková, která prováděla výzkum v romských osadách na východním Slovensku, kdy děti vnímají jako domov spíše než samotný interiér vlastního obydlí vnější okolí svého obydlí, popřípadě celou sídelní jednotku. (1997)

³ Romské děti navíc v očích rodiny dospívají dříve než děti majoritní společnosti, tj. v mladším věku přebírají odpovědnost a povinnosti dospělých. Zlomový bod dosažení plnoletosti cítí romské děti v osmnácti letech, tak jako děti neromské, ovšem samostatný je dle nich člověk již v patnácti letech, tedy v době, kdy děti končí povinnou školní docházku a mají nastoupit do učení nebo na střední školu. (Dřimal, in Nosál, 2004)

⁴ Romské děti v mnoha případech odmalička jedí stejnou stravu jako dospělí, což je pro rozvoj dítěte často velmi nezdravé. „Špatné stravovací návyky těhotných, kojících matek a dětí a častý alkoholismus mají za následek poruchy koncentrace a častější výskyt poruch učení a poruch chování.“ (Nikolai, 2007, s. 15)

Samostatnost a z toho vyplývající individualita jedince nemá v romské komunitě velkou hodnotu. Jedinec je chápán především jako příslušník rodiny. (Dřímál, in Nosál, 2004) Oproti majoritní evropské společnosti, kde je samostatnost a individualita jedince vysoce ceněna, tj. nebyť odkázán na druhé, umět si sám poradit, obejít se bez druhých, Romové vidí hlavní hodnotu a sílu v kolektivitě. „*Rom nikdy není sám, vždy má kolem sebe své lidi, kteří mu se vším pomáhají. Rozhodování je zpravidla kolektivní, každý, včetně dětí, může do rozhodování mluvit, ale k rozhodnutí se dojde společně a společné rozhodnutí všichni akceptují.*“ (Sekyt, in Šišková, 1998, s. 162)

Romská rodina je natolik pospolitá, že výchova k individualitě je nežádoucí. Rom je součástí své rodiny a není žádoucí se z ní vydělovat. Jedinec se profiluje v rámci rodiny a na základě rodiny. Jedině ta mu může poskytnout bezpečí a uspokojit jeho potřeby, především psychické. Díky tomu většina Romů individualitu vůbec nezískává.⁵ (Sekyt, in Šišková, 1998) Od dítěte, se tudíž nepožaduje, aby se umělo rozhodovat samo a osobní úspěch neznamenal mnoho. Vědomí individuální odpovědnosti za sebe sama a za svůj život se tak v dětech nerozvíjí. (Říčan, 1998) Což vede k tomu, že jednotlivci nemá potřebu dosáhnout uspokojení vlastní individuální ambice, což velmi poznamenává školní práci. (Příručka, 2008) „*Proto je motivace romského dítěte apelacemi na jeho individuální hodnoty neúčinná.*“ (Sekyt, in Šišková, 1998, s. 162)

To souvisí s rozvojem sebekázně a s tím spojené vůle. Ta je velkým problémem romských dětí ve škole, neboť si nedokáží odřeknout právě dosažitelné blaho za účelem dosažení většího blaha v budoucnosti. Pěstování vůle a sebekázně je totiž založeno na odkládání požitků. To je možné aplikovat na takové skupiny lidí, kteří nikdy netrpěli nedostatkem a nepocítili hlad, protože lidé, kteří alespoň občas trpí nedostatkem, využívají každé příležitosti k dosažení pocitu blaha a požitky tak neodkládají. (Sekyt, in Šišková, 1998) Romské děti žijící v sociálně vyloučených lokalitách většinou alespoň párkrát pocítily, co to je mít hlad. Rodiče mnohdy nemají dostatek peněz, zvláště na konci měsíce, aby mohli dětem poskytovat dostačující stravu.

Během vlastní práce s romskými dětmi se setkávám s nadávkou, kterou se děti mezi sebou častují, když je nějaké dítě na ostatní nepřijemné. Děti se vůči takovému

⁵ K tomu se pojí i jeho sebehodnocení, které se váže na hodnocení celé rodiny. I vlastní sebehodnocení je tedy kolektivní. Pokud je například člen rodiny chválen, chválu pocítí uží všichni členové, pokud je naopak kárán či urážen jako by byla kárána, urážena celá rodina. A tudíž i sebevědomí každého jedince se profiluje na základě celé rodiny. Tedy když je rodina v komunitě uznávána, je sebevědomí každého jejího člena vysoké.

jedinci ohradí: „Máš hlad?“. Pocit plnosti žaludku je tedy mezi takovými dětmi hodnotou, kterou jiní lidé, žijící v dostatku, jen těžko chápou. Proto je pro ně těžké pěstovat vlastní vůli a tím i sebekázeň, a proto také mají ve většině případů vůli velmi slabou. Nedokáží odřeknout právě možné uspokojení pocitu blaha před získáním takového pocitu v budoucnosti. (Sekyt, in Šišková, 1998)

Což úzce souvisí s chápáním času – minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Romové vnímají a prožívají čas jinak, než členové majoritní společnosti. Evropské vnímání vnitřního času, tedy intenzita sebe prožívání na časové ose, se výrazně liší od romského pojetí času. Evropan žije minulostí nebo budoucností. Přítomný čas je redukován jen na „jakési teď“, které netrvá déle než pár vteřin. Oproti tomu Romové žijí převážně v přítomnosti. Nestarají se o budoucnost. Od toho se odvíjí i romské myšlení, které je konkrétní a impulsivní a „jejich kombinační schopnosti [jsou] omezené a [tudíž] nedokáží předvídat nepříjemnosti, které mohou z jejich současného chování vzejít v budoucnosti“⁶ (Příručka, 2008, s. 17)

Budoucnost má především u starších Romů dosud nevelkou hodnotu. „Lepší vajíčko dnes, než slepice zítra.“ či „Jím, piji, žiji, umřu – nač hospodařit.“ (Hübschmannová, 1991, s. 21) říkají romská přísloví, která jsou vhodným ukazatelem romského vztahu k přítomnosti a budoucnosti, která je nejistá a proto je lepší se jí nezabývat.

„Jejich [Romů] čas se omezuje pouze na rozměr aktuálně prožívané přítomnosti. Životní strategie Romů se tudíž odvíjí výhradně od momentálního prožitku a momentální snahy uspokojit všechny osobní potřeby. Minimální zájem o budoucnost (zejm. vzdálenější) a rezervovaný vztah k minulosti je jednoznačně pozůstatkem nomádského způsobu života, a proto nutné životní filosofie „přežít dnešek za každou cenu.“ (Ševčíková, 2003, s. 46 – 47)

Proto je ve škole těžké motivovat romské děti přísliby do vzdálenější budoucnosti. (Sekyt, in Šišková, 1998) Jejich cílevědomost tím ztrácí na intenzitě a většinou je velmi nízká, vzhledem ke všem výše popsaným faktorům. To lze vidět na

⁶ Problémy se často neřeší v předstihu, ale až tehdy, když už se řešit musí, většinou když už je pozdě. Pokud na problém nikdo neupozorní zvenčí, jakoby nebyl. Častým důsledkem jsou enormní dluhy na nájemném. (Příručka, 2008)

příkladech romských dětí, které velmi dobře zpívají, hrají na hudební nástroj nebo sportují, avšak jen málokdo z nich má vůli a vytrvalost se učit noty, soustavně trénovat ve sportu, což v důsledku vede k tomu, že děti, ač mají například velký hudební talent, nerozvíjí jej, čímž patřičně nerozvíjí ani vlastní osobnost a jejich sebevědomí je tak velmi nízké. (Dobšíková, in Balvín, 1997)

2.1.3 Motivace romského dítěte ke vzdělání

Děti nebývají většinou k dosažení úspěchu ve škole z domova motivované. Přičemž „*motivace k učení je jednou z nejvýznamnějších podmínek jeho efektivity*“. (Kovaříková, 1998, s. 21) Aspirační úroveň žáků se obvykle dělí na dva druhy motivace: na primární motivaci zahrnující vlastní touhu, potřebu se vzdělávat, vnitřní zájem o učení a znalost výsledků a na sekundární motivaci, která vychází ze sociálních potřeb žáků, potřeby uplatnění a úspěšnosti. (Kovaříková, 1998) Romské děti však většinou nemají ani jednu z motivací. Není v nich od dětství pěstována potřeba být vzdělaný. Vzdělání není pro tradiční romské rodiny významné. Jejich úspěch se neměří dosaženým vzděláním ani profesí, která ze vzdělání vychází.

Romové, přestože se tato situace začíná pomalu měnit, tedy v převážné většině nevidí význam ve vzdělání. Jejich hodnoty jsou směřované jinam než k dosažení individuálního úspěchu. Vnitřní vztah Romů ke vzdělání je spíše subjektivní než objektivní příčinou neúspěchu romských dětí ve škole a nelze ji generalizovat na celou romskou populaci, ovšem v mnoha případech je zcela trefné označit vzdělání v hodnotovém měřítku Romů na nižším stupni než u neromské populace. Můžeme tedy tvrdit s jistým odstupem, že vzdělání je u Romů ceněno mnohem méně než u majoritní společnosti. (Šotolová, 2001) Po dlouhou dobu Romové spíše přežívali než žili, navíc (myšleno v českých zemích) do počátku dvacátého století kočovali, což v důsledku bránilo jejich dětem navštěvovat školu a vzdělávat se a zároveň tak ani vzdělání ke svému životu nepotřebovali. (Balabánová, in Kaj džas, 2001) Živili se řemesly, která se předávala z generace na generaci v rámci vlastních rodin. Jejich hodnoty se upínaly jiným směrem.

I proto je pro romské dítě velmi náročné vytvořit a posléze uchovat si během školní docházky pozitivní postoj ke škole a vzdělávání, neboť jeho úsilí nebude

v mnoha případech v rodině adekvátně oceněno a ani podpora ze strany rodiny nebude většinou velká. „*Rom, který se rozhodne pro získání vzdělání, nastoupí nesmírně těžkou cestu, která je svojí náročností naprosto neadekvátní společenské a ekonomické prestiži na jejím konci.*“ (Šotolová, 2001, s. 39)⁷

Obvykle rodiče nemohou dítěti nabídnout osobní příklad nebo příklad někoho jiného z jejich okolí či rodiny, neboť oni samotní mají většinou jen základní vzdělání a to povětšinou dosažené na zvláštní škole, díky diskriminaci v minulosti⁸. Jedná se o tzv. dědictví minulosti, kdy dosažená vzdělanostní úroveň rodičů se stává aspirační laťkou pro další generaci, především z důvodu, že málo vzdělaní rodiče kladou malý důraz na vzdělání svých dětí. (Moravec, in Hirt, Jakoubek, 2006)

Negativní postoj rodičů ke škole se přenáší na děti a výsledkem je pak nezájem romských dětí o školu, velmi časté záškoláctví a skryté záškoláctví, tedy četné rodiči omluvené absence ve školách, často z malicherných důvodů, žádná nebo téměř nulová domácí příprava na vyučování, z čehož plynou špatné znalosti romských žáků a tím i špatné školní výsledky, které utvrzují dítě v negativním postoji ke vzdělání. (Němec, 2002)

Navíc rodiče často v dítěti nepěstují pozitivní vztah ke škole a hlavně k učení. Četba knih, malování, práce s tužkou nejsou v romských rodinách příliš rozšířené. Rodiče nepoživují dětem téměř žádné hračky, které neromští rodiče záměrně kupují dětem, aby rozvíjely jejich logické myšlení. Romské děti většinou „*nemají pastelky, nekreslí, nemodelují, rodiče s dětmi nechodí na procházky, nepovídají si s dětmi nad obrázkovými knížkami.*“ (Dobšíková, in Balvín, 1997, s. 61) V mnoha případech se s těmito úkony, které jsou v neromských rodinách typické pro každodenní předškolní výchovu, setkávají až v prvních třídách, což už je však pozdě. Nosál, který prováděl výzkum formou rozhovorů v romských rodinách v Brně-Zábrdovicích, dospěl k závěru, že romské rodiny většinou nevlastní doma žádné knihy. Jedinými knihami jsou školní učebnice.

„*Tazatel: Mají třeba knížku a čtou si doma?*“

⁷ Romská rodina většinou nevyvíjí na dítě tlak, aby se učilo a dále vzdělávalo. Umožňuje dítěti samo se rozhodnout, co bude chtít dále po základní škole studovat a jestli bude chtít nadále vůbec studovat, což pokud se dítě rozhodne zůstat doma, toto rozhodnutí respektuje. (Nikolai, 2007)

⁸ České školství za komunistického režimu neumělo a mnohdy ani nechtělo začlenit romské děti do základních škol.

Paní Z.: ‚Jo, třeba doma čtou a já jim napíšu nějaké příklady, vždycky jim třeba dám, oni si to vypočítají a mají to v pořádku. (...) Tak třeba já jim řeknu vem si knížku čti nebo si počítej nebo takhle.‘ (2004, s. 87)

Zdá se, že slovní spojení „číst knížku“ je synonymem pro školní přípravu na vyučování. Z toho vyplývá, že děti, ale ani dospělí, kteří na děti přenáší vlastní názor na četbu, nemají potřebu číst knihy. Čtení je pro ně spojené jen s povinností učit se a ne se zálibou v četbě knih. To logicky vyplývá ze staletí účelově motivovaného jednání zaměřeného na přežití v nepřátelské majoritní společnosti, kdy předškolní příprava byla považována za ryze neúčelnou, neboť její ovládní nepodmiňovalo holé přežití. Nebylo praktické a nepřinášelo hmatatelný zisk. Romští rodiče neučí povětšinou své děti ničemu, co není nezbytně nutné vědět či umět k přežití. Zbytek je považován za nepotřebný. (Klíma, in Balvín, 1997)

To se odráží i ve kvalitě ovládní českého jazyka, která z níže popsanych důvodů není v mnoha případech příliš vysoká. Avšak pro vzdělávání na českých školách, kde vyučovacím jazykem je pouze český jazyk, se romské děti bez dostatečného standardu češtiny neobejdou.

3 Jazyk romských dětí

Český jazyk bývá kámen úrazu téměř všech romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Většina z nich neumí natolik dobře česky, aby se svojí úrovní češtiny obstála ve školních lavicích, kde je na ně vyvíjen silný tlak na znalost základní české gramatiky a přiměřený rozsah slovní zásoby určený dle kritérií jazykové kompetence dítěte z majoritní populace.

Romské děti jsou podrobeny odlišnému jazykovému vývoji než v rodinách českých neromů. V mnoha romských rodinách se mluví hlavně romsky⁹, především v rodinách olašských Romů. Českému jazyku je tak vyhrazen jen malý prostor převážně spjatý s „vnější“ komunikací mimo rodinu a romskou komunitu. Setkáme se však i s opačným názorem, zde ho zastupuje Helena Balabánová, ředitelka základní školy Přemysla Pittra v Ostravě, která říká:

„(...) díky působení gádžovského obyvatelstva v Čechách a výchovy několika romských generací k tomu přestat mluvit romsky, vedlo romské rodiče k tomu, že přestali mluvit na svoje děti mateřskou řečí a začali na ně mluvit česky, ovšem češtinou, kterou se naučili v prostředí, ve kterém se pohybovali. Pracovali v povoláních, kde pracovali lidé na okraji společnosti, takže jazyk, který se naučili, není zdaleka obecná čeština, je to etnolekt, který v sobě skrývá řadu romských zmetků, romskou stavbu vět a další a další problémy. Romský etnolekt češtiny¹⁰, kterým vlastně druhá generace romských lidí přistěhovaných ze Slovenska na svoje děti mluví, se vyznačuje hlavně úzkou slovní zásobou, takže ty děti, když přijdou do školy, neznají základní pojmy.“ (in Kaj džas, 2001)

⁹ Romština není jazykem homogenním. Pouze v Evropě je zjištěno na šedesát romských dialektů, které se vzájemně více či méně od sebe liší. V České republice se vedle spisovné romštiny užívá dalších osm subetnických členěných variant romštiny s řadou dalších od sebe se lišících dialektových podskupin, které jsou odlišné asi jako čeština, polština a srbochorvatština. (Ševčíková, 2003)

¹⁰ Romský etnolekt češtiny je dle Ševčíkové nespisovná varianta romštiny, která „vykazuje řadu znaků argotické povahy (zejm. velmi omezenou slovní zásobu, absenci flexe a nesystematičnost v rovině morfoložické, syntaktické a stylistické) a fakticky brání přijetí jakéhokoliv z hodnotných verzí romštiny na bázi romského jazyka.“ (2003, s. 26)

Slovní zásoba českého jazyka se tak omezuje na sociální oblast, v níž se Romové vyskytují. V převážné většině žijí v takovém sociálním prostoru – v sociálně vyloučených lokalitách, kde nepotřebují širokou slovní zásobu a proto se často stává, že děti ve škole neznají mnohé výrazy, právě proto, že je jejich rodiče ani oni samotní vzhledem k životnímu prostředí, kde se vyskytují, znát nepotřebují a mnohdy ani znát nemohou. (Dřimal, in Nosál, 2004)

K tomuto názoru se přiklání i Pavel Říčan, který pro osvětlení této problematiky použil ve své knize teorii sociálních determinant jazyka a vzdělávání, kterou vytvořil britský sociolinguista a sociolog Basil Bernstein, jenž srovnával řeč různých sociálních vrstev, čímž zjistil, že nižší sociální vrstva vlastní tzv. omezený jazykový kód, zatímco střední a vyšší sociální vrstva užívá rozvinutý jazykový kód. Tím, že Romové komunikují převážně s příslušníky nižších vrstev, od nichž se český jazyk naučili, způsobuje fakt, že svým dětem přirozeně předávají právě omezený jazykový kód, který také mimo jiné brání rozvoji rozumových schopností. (Říčan, 1998)

Další komplikací problematizující správné užívání českého jazyka jsou jisté specifické rysy romského jazyka, který byl vždy jazykem pouze hovorovým bez písemné formy. Děti se totiž učí většinou oběma jazykům, a to v takové posloupnosti, že nejdříve hovoří romsky a posléze nebo paralelně s tím česky. Český jazyk se tedy učí v závislosti na romském, tj. česká slova vnímají skrze romštinu, překládají je do romštiny, v které teprve chápou obsah slov. Mohlo by se tak zdát, že se češtinu učí jako cizí jazyk a problémy, které s českým jazykem mají, se dají ztotožnit s problémy, jaké vyvstávají z užívání cizího jazyka. Tento pohled je však mylný. Romové neovládají dostatečně dobře vlastní jazyk, romštinu, a k tomu jsou nuceni mluvit ještě dalším jazykem, jenž také dobře neumí. Z toho také vyplývá neukotvenost myšlení romských dětí v jednom jazyce. (Sekyt, in Šišková, 1998) Jazykový handicap Romů je tak mnohem hlubší než se zdá.

Jedním z výše zmiňovaných specifíků romského jazyka je jeho nízká schopnost generalizace. (Šišková, 2001) V romštině absentují zobecňující termíny a nadřazené a závislé pojmy, které jsou pro český jazyk samozřejmostí a běžně se užívají, jako například ovoce, zelenina, nábytek. Myšlení v romském jazyce je tedy zcela konkrétní, děti nejsou schopné myslet obecně, užívat obecných termínů. Děti se tak s nástupem do školy, vzhledem k velmi malé návštěvnosti mateřských škol a přípravných či nultých

ročníků, poprvé setkávají s takovými slovy. Nejen tedy, že se musí učit nová česká slova, musí se s nimi zároveň naučit i nové pojmy. (Říčan, 1998)

Dalším specifickým rysem romského jazyka a tím zároveň i potíží romského dítěte v porozumění českému jazyku, je mnohoznačnost romštiny.¹¹ (Sekyt, in Šišková, 1998) Ve škole se při probírání látky uplatňuje jazyk přesný a jednoznačný, ke kterému v romštině není dostatek slovní zásoby. I proto se často stává, že romské dítě probíranou látku nepochopí. Tuto problematiku lze dobře ilustrovat na dvou příkladech, kdy jedno romské slovo odpovídá více slovům českým. Tak třeba „nosit“, „vozit“ a „vodit“ se v romštině řekne jedním slovem, stejně tak „velký“, „dlouhý“, „hluboký“ i „vysoký“ je v romštině vyjádřeno stejným výrazem. (Říčan, 1998)

Nežřídká se tedy stane, že dítě není schopno v českém jazyce správně pojmenovat vlastnost nějakého jevu či přímo jev nebo děj samotný. Romský jazyk je navíc zatížen významovou chudostí romských sloves, kdy jedno sloveso v romštině se dá v češtině vyjádřit několika slovesy. Dále pak mají lidé užívající romštinu jako mateřský jazyk problém odlišit v jiném jazyce příslovce místa a směru, neboť v romštině jsou vyjádřeny stejnými pojmy.¹²

Rozsah slovní zásoby českého jazyka u romského dítěte, které přichází do prvního ročníku základní školy, aniž by navštěvovalo předškolní zařízení, se odhaduje na 400 až 800 slov. U dítěte z majoritní společnosti se udává rozsah individuální slovní zásoby na 2000 až 3500 slov a to i se zastoupením již některých frekventovaných gramatických slov – předložek, spojek, adjektiv a adverbíí. (Kamiš, in Balvín, 1996)

Navíc ani slovní zásoba romského jazyka není u dětí příliš velká. Je to dáno specifickým stylem jazykové výchovy dětí, odlišným od stylu majoritní společnosti, které popsal Viktor Sekyt:

¹¹ Výrazová přesnost není pro romštinu typická, v historii Romů nebyla nikdy nutná. Romové nepotřebovali umět detailně a vědecky přesně popsat například přírodní zákony. Jejich jazyk odráží charakter jejich národa, je hravý, poetický, jeho kouzlo, které často obdivují lingvisté, tkví právě v nejednoznačnosti slov a pojmů.

¹² Z čistě lingvistického hlediska se od sebe navíc čeština a romština vzájemně značně liší, jak ve fonetické (jiný přízvuk a intonace, odlišná výslovnost dlouhých samohlásek), tak v gramatické formě (na rozdíl od češtiny má romština například jedenáct slovních druhů, pouze dva rody: mužský a ženský a osm pádů, přičemž osmý pád, ablativ, který čeština nemá, vyjadřuje vztah od, z). (Šotolová, 2001) Proto mají romské děti problém s přízvukem, který je poznamenán romštinou, s výslovností dlouhých samohlásek a dvojhlásek ou a au a také s gramatikou českého jazyka, který se liší od gramatiky romštiny.

„Zatímco česká maminka na dítě neustále mluví „jako by jí rozumělo“, romská maminka mluví se svými ostatními příbuznými v bytě a na dítě promluví jen tehdy, když po něm něco chce. (...) Nepřekvapí, že romské děti začínají později mluvit. Když už však mluví, nedostává se jim stejné jazykové výchovy jako dětem např. českých matek. Romská maminka svému dítěti rozumí i beze slov, ona nepotřebuje přesně rozumět každému jeho slovu – proto dětský mluvený projev nekoriguje. Zná jeho mimiku a pantomimiku do posledních detailů, má se svým dítětem telepatickou vazbu, tak k čemu ještě slova? V evropské jazykové výchově se stále zpřesňuje výraz:

Dítě: ‚Auto.‘

Matka: ‚Ano, auto, to je ale velké auto, to je nákladák.‘ (in Šišková, 1998, s. 158)

Takto romské matky se svými dětmi nemluví, což však v důsledku vede k málo rozvinuté slovní zásobě dítěte. K životu v romské komunitě je však jejich slovní zásoba dostatečná a zcela vyhovující. Nedostatečná je pouze ve „světě gádžů“, do něhož však spadá i škola.

Romské dítě tak nejenže strádá nedostatečnou znalostí českého jazyka, nedostává se mu ani dostatečné podpory v mateřském jazyce, pokud za něj romský jazyk budeme považovat. Tudíž nelze za původ problému považovat dvojjazyčnost, bilingvismus, romských dětí nebo neznalost „vyučovacího jazyka“, češtiny, romské dítě neovládá žádný jazyk natolik, aby v něm mohlo být vyučováno. (Sekyt, in Šišková, 1998)

Dalším, málo diskutovaným důvodem neúspěchu romského dítěte ve škole vztahující se na lingvistickou složku jeho dovedností, je spisovná forma českého jazyka, jenž se při vyučování užívá. Jak konstatuje Karel Kamiš

„z komunikačního hlediska představuje vstup do prvního ročníku základní školy pro řadu [romských] dětí verbální šok. Ten spočívá v tom, že ve škole české majority je jediným útvarem národního jazyka, se kterým žáci přicházejí do styku, spisovný jazyk. Ten najednou začíná fungovat jako integrativní kritérium, k němuž se má vztahovat jazyková a řečová kompetence každého žáka. A právě vzhledem k tomu, že převážná část výchovy a vzdělání na prvním stupni základní školy má verbální charakter, tj. probíhá hlavně ve spisovném jazyce (...), začíná dítě prožívat tento komunikační šok.“
(in Balvín, 1996, s. 28)

Pokud dítě není schopno užívat spisovného jazyka českého ve formě, kterou užívají neromské děti, stává se tento handicap nezávisle na inteligenční kapacitě žáka příčinou jeho školního neúspěchu. Takové dítě totiž není schopné se v nastaveném jazykovém standardu pohotově domluvit a ani v něm dostatečně rychle myslet. Často totiž není schopné vnímat více jak jednu myšlenkovou alternativu a při jejím řešení se zaměřuje především na lingvistické sestavení odpovědi, která má většinou podobu primitivního elementárního tvrzení redukovaného do této formy na základě nedostatku slovní zásoby. (Kamiš, in Balvín, 1996) Z čehož vyplývá, že neromské dítě, jenž si v předškolních letech dobře osvojilo spisovný český jazyk, má většinou lepší školní výsledky a to nezávisle na inteligenční kapacitě než romský žák, jehož znalost češtiny je chabá, přestože by při rovných jazykových možnostech mohl nad českým dítětem z majoritní společnosti svými školními výsledky vynikat. Z toho také vyplývá, že takové dítě má většinou méně výchovných a vzdělávacích potíží než dítě pocházející z romské minority. (Kamiš, in Balvín, 1996)

Velkou roli v této problematice hraje také prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a v němž vyrůstá. Romské děti žijí často v nepodnětném a demotivujícím prostředí daném sociálním vyloučením členů jejich rodiny. Děti v těchto lokalitách žijí odlišným způsobem života než děti z majoritní populace a jejich hodnoty a chování jsou utvářeny prostředím, v němž vyrůstají. Představu majoritní společnosti o ideálním dětství nelze do podmínek sociálně vyloučené lokality zasadit.

4 Důsledky sociální exkluze

Podle definice Mareše „je sociální exkluze chápána nejen jako vyloučení z trhu práce (a dobrých příjmů), ale i jako vyloučení (často v důsledku diskriminace) z adekvátního bydlení, vzdělání, zdravotní péče, integrace v lokálních komunitách a občanství – suma sumárum jako vyloučení z obvyklého životního standardu, ale i z životních šancí a základních práv či odepření participace na dominující kultuře (nejde tedy jen o materiální dimenze).“ (2003, s. 12)

4.1 Role sociálně vyloučených lokalit v životě romských dětí

Celý život člověka je přímo ovlivněn prostředím, do kterého se narodil a v kterém vyrůstal, kulturou jeho rodiny a hodnotami, jenž mu byly během jeho socializace a výchovy předkládány a předávány. Jak píše Katrňák: „Osud člověka je podmíněn především sociálně. Nic jej nepoznamenává tak, jako prostředí, do něhož se člověk narodí a v němž vyrůstá.“ (2004, s. 11) Dle Melvina Kohla hraje podobnost mezi rodinnými hodnotami a typem povolání rodičů v úloze reprodukce sociálního postavení na nastupující generace ústřední roli. Hodnoty jsou dle něj primárním sociologickým konceptem, poněvadž formují postoje, názory a v samotném závěru i chování lidí. (Katrňák, 2004)

Každý jedinec je tedy obrazem svých rodičů, popř. blízkých příbuzných, s nimiž během dětství žil a dílem prostředí, v kterém vyrůstal, lépe řečeno, v němž se socializoval a do něhož se socializoval, neboť jak bylo výše popsáno, prostředí, které dítě během jeho socializace obklopuje, jej utváří, neboť mu vštěpuje obraz světa a jeho hodnoty a naučí jej, jakým způsobem se v takovém světě pohybovat.

Život v sociálně vyloučené lokalitě¹³ je zacyklený v tom smyslu, že lidé, kteří v ní žijí, jsou nuceni uvyknout jejímu rytmu a způsobům života, aby v ní mohli přežít.

¹³ Romové se do sociálně vyloučených lokalit, v nichž v současnosti tvoří převážnou část obyvatel, dostali především po změnách formovaných po roce 1989, kdy díky ukončení mnoha průmyslových provozů byli Romové, jakožto převážně nízce kvalifikovaná pracovní síla, propouštěni z práce. Mnoho

To se však následně téměř všem obyvatelům stává osudným, neboť na sociální vyloučení a jeho podmínky, které s sebou přináší, se adaptují, tj. „*vytvoří si takové vzorce chování, strategie a návyky, které jim umožní úspěšně existovat v tomto stavu.*“ (Nikolai, 2007, s. 11 – 12) Přičemž tyto vzorce chování se dále mezigeneračně předávají a reprodukuje. Vzhledem k tomu, že charakter těchto vzorců chování není stejný ani podobný těm z majoritní společnosti, stává se překážkou v životě v majoritní společnosti, neboť takové vzorce chování jsou často společností považovány za nevhodné, někdy až patologické, což ve svém důsledku uzavírá lidem ze sociálně vyloučených lokalit dveře do „normální“ společnosti. Adaptace na život ve vyloučené lokalitě tak prohlubuje sociální vyloučení osob, které v ní žijí. (Nikolai, 2007)¹⁴

4.2 Vliv života v sociálně vyloučené lokalitě na postoj ke škole

Rodinné prostředí a prostředí, v němž dítě vyrůstá, mají především velký vliv na postoj samotného jedince ke škole, což v důsledku vede k formování jeho budoucnosti. Výzkumy, jež byly na toto téma v České republice během posledních patnácti let realizovány, potvrdily, že rodinné prostředí má skutečný vliv na přístup jedince ke

lidí již další práci nenašlo. Stávali se z nich dlouhodobě nezaměstnaní. Postupně se stávali závislími na sociálních dávkách. Často neplatili nájem a přicházeli o bydlení. Takoví lidé, kteří byli zadlužení a na jejichž příjem byla uvalena exekuce, ani neměli motivaci legálně pracovat, protože o vydělané peníze by stejně přišli. (Moravec, in Hirt, Jakoubek, 2006) „*Životní úroveň Romů začala rapidně klesat.*“ (Nikolai, 2007, s. 6) Majoritní společnost vnímala takové počínání negativně a obě kultury se začaly vůči sobě vytěšňovat. Romové byli tlačeni na okraj společnosti a uzavřeni v komunitách sociálně vyloučených lokalit, kde vychovávají generaci mladých lidí, kteří nepoznali nic než život v takto „deformovaném“ prostředí.

¹⁴ Takto definovaný koncept nabízí až komparaci s fatalitou, která by dle výše popsaných definic měla viset nad každým jedincem už od jeho narození, kdy by každý dostal do vínku, podle toho, v které společenské vrstvě a do které rodiny se narodil, přesně psaný životní scénář s možností jen nepatrných a pro samotný život nedůležitých nuancí. Tak to samozřejmě není. Nemám v úmyslu ve své práci předpovídat budoucnost romských dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách nebo se o to pokoušet právě proto, že žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Je jisté, že to, jaký člověk je a bude, záleží také na něm samotným, na jeho osobnostních kvalitách a dalších faktorech. Na druhou stranu životní prostředí člověku mnohdy nedovolí všechny své kvality rozvinout, někdy dokonce ani poznat. Ovlivňuje člověka a formuje ho, na úkor jeho osobnosti. A proto je nutné se tímto faktorem dále a do hloubky zabývat. Je totiž velmi pravděpodobné, že prostředí, v němž člověk vyroste, se do něj vryje natolik, že kontinuita jeho sociálního postavení z dětství, resp. sociálního postavení rodiny, v níž se socializoval, bude pokračovat i potom, co založí vlastní rodinu. Rodiče dítěti tak předají stejný společenský status, jaký vlastní oni sami a to právě pomocí školy a vzdělání. (Katrňák, 2004)

škole.¹⁵ (Katrňák, 2004) Stejnými výsledky své disertační práce Rabušicová stvrzuje, že typ rodinného prostředí, v němž se dítě socializovalo, a s ním spojené vzdělání a postoje rodičů, „šly ruku v ruce“ se školními výsledky dítěte a to i při výsledkům nekorespondující inteligenci úrovní dítěte. Jinými slovy stejně inteligentní děti dosahovaly rozdílných školních výsledků dle rodinného prostředí, z kterého pocházely.¹⁶ (1995)

Problémem dětí z níže postavených rodin není nižší inteligence. Tyto děti nejsou hloupější než ostatní. Pouze doplácí na fakt, že rozdíly sociální povahy se promítají do diferencí vzdělanostních. (Katrňák, 2004) Je to dáno především nižší úrovní kulturního kapitálu, jenž definuje Pierre Bourdieu jako „*dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá. Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, jsou to znalosti, které zde získal.*“ (Katrňák, 2004, s. 41)

Dětem z vyšších společenských vrstev rodiče prostřednictvím výchovy předali vysokou úroveň kulturního kapitálu. Během dětství a mládí tak získávaly lingvistické schopnosti a takové kulturní znalosti, jež byly předpokladem jejich školního úspěchu, poněvadž je seznámily s dominantní kulturou té dané společnosti a pomohly jim se v této kultuře dobře orientovat a vyznat v jejích pojmech. Proto je učitelé identifikují na úkor dětí z nižších sociálních tříd jako děti talentované, chytré a schopné. Děti z nižších společenských vrstev tak nejsou dětmi bez nadání, talentu a schopností, jak je mnohdy definuje škola, jsou to děti, kterým jejich rodiče nepředali dostatečně velký kulturní kapitál, protože ho sami neměli. (Katrňák, 2004)

¹⁵ Navíc také ukázaly, že i škola tyto rozdíly v typech rodinného prostředí reflektuje a dle původu žáků je hodnotí a podle nich žáky selektuje.

¹⁶ Škola je tedy hlavním indikátorem v procesu reprodukce sociálních nerovností v moderní společnosti, neboť provádí selekci žáků na bázi ne jejich vzdělanostní úrovně, ale sociální a kulturní úrovně rodiny, z níž dítě pochází. (Katrňák, 2004) Škola tak nahradila ekonomický kapitál a rodinu, jenž se předával z generace na generaci a sloužil právě jako rozřazovací aparát v tradiční společnosti, z něhož vycházely hůře děti z nižších sociálně postavených rodin, což se dochovalo dodnes. Vzdělání, které člověk získá ve škole, totiž určuje, jaké zaměstnání bude člověk vykonávat, což definuje nejen náležitý plat a status dané profese, která se tak přenáší na jedince, ale i příslušnost k dané sociální třídě. Vydělané peníze smění za zboží a tím životní úroveň, která spolu se společenským statutem, jenž je definován dle povolání jedince, určuje jeho náležitý postavení ve společnosti. (Katrňák, 2004)

Nicméně i přes jistý posun v nástrojích identifikace reprodukce sociálních nerovností, základ zůstává stále stejný: „*výhoda plodí výhodu a handicap posiluje handicap.*“ (Katrňák, 2004, s. 24) Jinými slovy řečeno „*z dobrého postavení plyne zase dobré postavení a z horšího zase horší.*“ (Katrňák, 2004, s. 19)

4.3 Motivace ke vzdělání dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Další příčinou neadekvátně slabších školních výsledků dětí z nižších společenských vrstev, jsou nižší aspirace na úroveň dosaženého vzdělání samotných dětí a také očekávání rodičů a ambice, které kladou na dítě, jež jsou v porovnání s aspiracemi rodičů vyšších společenských tříd méně náročné. Prostředí socializace dítěte a jeho rodina v dítěti utváří postoj ke vzdělání a k úspěchu, jehož může ve společnosti prostřednictvím vzdělání dosáhnout. Míra dosaženého vzdělání se tak také odvíjí od velikosti aspirace, kterou děti mají a cílů, jichž se snaží dosáhnout. Přičemž prostředníky pro zformování životních cílů, od nichž se odvíjí potřebná motivace k učení, jsou především rodiče, kteří svým osobním příkladem nebo svými aspiracemi, které mají ke svému dítěti, jej vedou k jejich dosažení.

Mezi úrovněmi sociálního postavení existují různé definice úspěchu, které jsou však příliš subjektivní, než aby se daly jakkoli generalizovat, přesto se stává, že děti z nižších sociálních vrstev mají obvykle menší životní cíle týkající se úrovně vzdělání a typu vykonávané profese a svůj úspěch neměří tak vysokou laťkou jako děti z vyšších společenských vrstev. (Katrňák, 2004)

Děti ze sociálně vyloučených lokalit tak často nemají vysoké životní cíle, kterých by se pomocí vzdělání snažily dosáhnout. Je to dáno také tím, že děti, jež žijí v těchto lokalitách, nemají ve svém okolí či rodině mnoho vzorů – lidí, kteří by dosáhli vysokého vzdělání a statusově ceněného zaměstnání. Samotné děti i jejich rodiče tak nejsou konfrontováni s možným úspěchem, který by je k učení mohl motivovat. Lidé v blízkém okolí a většinou i rodiče pocházející z těchto lokalit v mnoha případech ani žádnou práci nemají, a pokud pracují, velmi často se stává, že pracují „na černo“ nebo se živí převážně výkopovými či pomocnými úklidovými pracemi. V současné době v sociálně vyloučených lokalitách dospívá mladá generace lidí, kteří dokonce nikdy nezažili, že by některý rodinný člen pravidelně pracoval. Jejich vzdělání většinou končí absolvováním základní školy, přičemž nejsou výjimkou i lidé bez dokončeného základního vzdělání. (Nikolai, 2007)

„My se můžeme snažit, jak chceme, ale to dítě změní svůj pohled, jak ráno vstane a uvidí, že otec, matka jdou do práce a prostřednictvím práce si vydělávají na živobytí. Jako výchovný poradce jsem se před dvěma dny byl podívat v devátém ročníku, a ptal jsem se: čím chcete být? Polovička třídy mi pověděla: ničím. To není normální stav, když se žák pátého ročníku těší, že bude na podpoře. To není zdravé. [Děti potřebují vidět] smysl, kvůli čemu chodí do školy, aby viděly, že tam chodí, aby mohly pracovat.“ (Sajko, in Kajdžas, 2001, s. 185)

Každé dítě profiluje svoji budoucnost a představu o svém budoucím zaměstnání na zkušenostech svých blízkých, paní učitelky, lidí z televize, tedy na lidech, s nimiž má nějaký, i vizuální kontakt. Pokud byste se zeptali romského dítěte žijícího v sociálně vyloučené lokalitě, čím chce být, až bude velký, zřejmě byste slyšeli odpovědi typu, že chce být kopáčem, uklízečkou, číšníkem, nějakým podnikatelem, muzikantem nebo prostě nezaměstnaným. (Gorniaková, in Šišková, 2001)

Vzhledem k tomu, že blízké okolí dítěte a rodina, jak již bylo objasněno výše, je základním aspiračním faktorem, jenž dítěti ukazuje „v dané společnosti dosažitelné“ možnosti úspěchu a udává tak okruh možných profesních orientací, tyto děti obvykle nemají příliš vysoké školní ambice, neboť mnohdy ani netuší, jaké možnosti mohou mít, pokud by dosáhly dobrého vzdělání. Nepřiměřeně horší vzdělanostní úroveň obyvatel vyloučených lokalit se tak točí v kruhu. Z generace na generaci se předávají degradující vzorce chování vzhledem ke školnímu vzdělání.¹⁷

To dokresluje fakt, že vzdělanostní úroveň romské populace je nízká. Starší generace je často negramotná a mladší trpí rozsáhlou pologramotností. Mladí Romové mají též velmi nízkou úroveň vzdělání, protože většinou absolvovali jen základní školu.¹⁸ (Šotolová, 2001).

Obyvatelé sociálně vyloučených lokalit v některých případech vzdělání nepovažují za důležité. Je institucí majoritní společnosti, která není vůči jejich dětem

¹⁷ Obecně Romové nikdy nepřipisovali školnímu „gádžovskému“ vzdělání velký význam. Což souviselo s jejich kočovným způsobem života a řemesly, které si předávali z generace na generaci. Vzdělání k životu tak vlastně ani nepotřebovali. Což však již v dnešní době neplatí, vzhledem k tomu, že Romové již svá tradiční řemesla nevykonávají a žijí usazeným způsobem života.

¹⁸ Což však neznamená, že po ukončení povinné školní docházky romské děti z vyloučených lokalit ve školním vzdělání nepokračují. Většina se přihlásí na nějaký učební obor, do kterého však v mnoha případech přestanou po krátké či delší době docházet. Většina z nich učební obory nedokončí. Takový člověk má však jen velmi omezené možnosti zaměstnání. Nekvalifikovaný člověk v mnoha případech neobstojí na trhu práce a stává se dlouhodobě nezaměstnaným. (Šotolová, 2001)

„pozitivně“ nakloněna. Ve škole se děti učí věcem, které ve svém okolí nevyužijí a které nejsou „doma“ dostatečně ceněny, čímž se škola pro ně stává „světem odděleným od domova a komunity.“ (Dřímál, in Nosál, 2004, s. 78) V takovéto lokalitě nemá dosažené vzdělání přímou souvislost s profesním úspěchem. Především proto, že dětem chybí v jejich okolí dostatečně motivující vzorce lidí, kteří dosáhli díky školním výsledkům úspěchu. Navíc v konfrontaci s nárůstem sociálních bariér, kterým jsou rodiny vystaveny, jako je ztráta bydlení, zaměstnání, atd., motivace rodičů podporovat své děti ve vzdělání klesá. (Bartáková, in Šimíková, Vašečka, 2004)

I pokud by dítě bylo dostatečně motivované ke vzdělání, talentované a chytré, stále by ještě nemělo plně otevřenou cestu k dobrému vzdělání. Neboť prostředí, v němž dítě ze sociálně vyloučené lokality vyrůstá, nebývá pro školáka příliš příznivé. Především proto, že velmi často rodiny v sociálně vyloučených lokalitách žijí v nevyhovujícím prostředí a jejich životospráva v mnoha případech taktéž není pro dítě školního věku vyhovující. (Říčan, 1998) Dětem není často v bytech vyhrazen osobní prostor, kde by se mohly nerušeně učit. Romské dítě bývá okolnostmi nucené „*trávit čas v přeplněných, vlhkých, nevětraných místnostech, stravu mívá nevhodnou a nepravidelnou; nepravidelný bývá i jeho spánek.*“ (Říčan, 1998, s. 113) To má velký vliv nejen na práci ve škole, ale také na jejich domácí přípravu do školy, která je v mnoha případech minimální. Dalším problémem dotýkajícím se především domácí přípravy na školu, je již výše zmiňovaná nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodiny (Kovaříková, 1998). Jak uvádí Balabánová „*(...) jakákoli domácí příprava nebo pomoc ze strany rodičů je o ničem. Protože řeknu vám upřímně: děti ve třetím ročníku u nás ve škole jsou de facto chytřejší než jejich rodiče. Takže my nemůžeme počítat se žádnou domácí přípravou.*“ (in Kaj džas, 2001, s. 193) To je velký problém, protože většina českých komunitních škol má výuku uzpůsobenou tak, že na mimoškolní přípravu plně spoléhá a rezervuje si na ni i hodinu někdy dokonce i více než jednu hodinu z každodenního volného času dítěte. (Balabánová, in Kaj džas, 1998)

Dětem navíc chybí vzor vně lokality, což je dáno uzavřeností a neprostupností sociálně vyloučených lokalit, které jsou od svého okolí sociálně izolovány. Jejich životní vzory, které se formují uvnitř lokality, mají odlišnou povahu než vzorce majoritní společnosti. „*Úspěšnost v podmínkách sociálního vyloučení se měří jiným*

metrem. Úspěšný je ten, kdo se o sebe umí postarat – sehnat peníze (jedno jakým způsobem), nelegální práci, umět se vyhnout trestu.“ (Nikolai, 2007, s. 14)

4.4 Izolovanost a specifika sociálně vyloučené lokality

Lidé, kteří žijí v sociálně vyloučené lokalitě, se každodenně setkávají se stigmatizací, „zevšeobecnujícím přisuzováním negativních vlastností“ (Nikolai, 2007, s. 10), které jsou jedinci přiděleny jen z důvodu jeho bydliště ve vyloučené lokalitě. Děti mají zhoršenou dostupnost kvalitního vzdělání, jedinou možností mnoha dětí je vzdělání na spádových školách, které však díky vysoké míře segregace, jenž je na těchto školách přítomna, nemají možnost ani ve škole se setkat s lidmi vně lokality a tak hodnoty majority, s kterými se na škole konfrontují, přijímají jen pasivně. Přičemž vrstevnická socializace, je v mnohém stejně důležitá jako ta rodinná. Tím, že se děti z vyloučených lokalit nesetkávají s dětmi pocházejících z vně lokality, „rodinou předávaný systém hodnot, norem, postojů, atd. se pouze upevní.“ (Toušek, in Hirt, Jakoubek, 2006, s. 286) To znamená, že takové dítě nebude znát normy a chování běžné v majoritní společnosti, ale pouze ty, jež jsou běžné v jejich okolí. Tím se dítě stává neschopné v budoucnu překročit práh vyloučené lokality, neboť nemá žádné vodítko k tomu, jak se v takovém prostředí chovat.

Život v lokalitě podmiňuje také špatné uplatnění na trhu práce, především z důvodu zhoršené kvality vzdělání, a z toho pak také vyplývající přítomnost vysokého procenta nezaměstnanosti a s tím související provozování práce „na černo“ a obživa na hranici či za hranicí zákona. Dále pak s tím spojená závislost na sociálních dávkách a materiální nedostatek, který se podepisuje na špatném zdravotním stavu způsobeném právě rizikovým životním stylem, nesprávnou životosprávou a nevyhovujícími hygienickými podmínkami, jež vyplývají z nedostatku peněz a tím zdravotně často nevhodného bydlení. V takovémto sociálně omezeném prostředí se častěji než jinde vyskytují sociopatologické jevy jako užívání drog, gamblérství, alkoholismus, prostituce, zvýšená kriminalita a kriminogenní prostředí, zadluženost, lichva a fenomén neplatičství. (Nikolai, 2007)

Se sociálně vyloučenou lokalitou se pojí fenomén kultury chudoby, kterou jako první v roce 1959 definoval americký antropolog Oscar Lewis¹⁹, jakožto subkulturu lidí žijících v prostředí chudoby na okraji tržní společnosti, jenž se předává z generace na generaci. Znaky této subkultury jsou totožné se znaky sociálně vyloučeného prostředí. Tedy nedůvěra v organizace majoritní společnosti, pocity deprivace a rezignace, orientace na krátkodobý požitek, tolerance sociálně patologických jevů a chování. (Nikolai, 2007)

Dalším důvodem odlišného chápání a způsobu života je postoj majority vůči romské populaci, který je spíše negativní a v takové formě je přenášen na romské děti, které se tak od nízkého věku denně setkávají se stigmatizací a diskriminací vlastní osoby.

4.5 Negativní vztah mezi majoritou a romskou populací

Majoritní populace se vůči romské populaci mnohdy staví do nepřátelské a netolerantní pozice. To na romské dítě působí negativně. „*Masivním negativním faktorem, duševního, charakterového a sociálního vývoje romského dítěte je averze gádžovské většiny vůči jeho národu, se kterou se setkává velmi brzy a která mu srozumitelně signalizuje, že tato společnost není jeho světem*’.“ (Říčan, 1998, s. 108) Přičemž rodiče romských dětí nedokáží dítěti situaci příliš ulehčit a často v něm ještě posilují pocit křivdy, která je na Romech ze strany majority páchána a touhu po odvetě a nepřátelství k majoritě. Rodiče často účelně vychovávají své děti k nedůvěře a strachu z majority za účelem ochrany vlastního dítěte. (Sekyt, in Šišková, 1998)

Protispolečenský, resp. protigádžovský nihilismus a negativismus mnohých Romů je především několik století pěstovanou obranou vůči majoritě. (Ševčíková, 2003) Což potvrzuje i romské přísloví: „Rom s Romem, gádžo s gádžem.“ (Balvín, 1999, s. 8) Takovýto postoj však romské děti nutí uvažovat o sobě samém jako o člověku, který přinejmenším není vítán, je považován za špatného a je dobré se mu vyhýbat. Sebevědomí každého dítěte tím musí utrpět značnou ztrátu.

¹⁹ Ve své studii *Five Families: Mexican case studies in the culture of poverty*.

Ve svém výzkumu v sociálně vyloučené lokalitě Brně-Zábrdovicích dospěl Igor Nosál na základě rozhovorů s romskými rodiči žáků základních škol ke zjištění, že majorita je Romy především vnímána jako síť ne pro Romy příliš pozitivně nakloněných institucí a jako zdroj žádoucích statků a nežádoucích problémů.

„Převládajícím pocitem, který vůči ‚bílé‘ společnosti vládne a který je předáván dětem, je zřejmě strach. Většina výpovědí o majoritě je negativní povahy: nadávají do ‚cigánů‘, podezírají z krádeží, jsou neupřímní, nespolečenští, vadí jim hluk a děti, nedá se s nimi domluvit, nebaví se s Romy, dívají se na ně skrz prsty, nesnaží se s Romy vycházet, ‚házejí všechny Romy do jednoho pytle‘. U jednotlivce neromského původu se předpokládá, že má vazby na síť institucí. Rom je tedy vždy v nevýhodě, protože za bílým stojí policie, revizoři, atd. Dobrý gádžo je výjimka.“ (Dřimal, in Nosál, 2004, s. 76)

U romských dětí žijících v sociálně vyloučených lokalitách je po generace předávána ostražitost a nedůvěra vůči majoritě další bariérou, jenž brání dětem z lokality překonat sociální vyloučení. Neboť je nutí přijmout myšlenku, že mimo lokalitu pro ně není místo. Utvrzuje tedy mnohé děti v jejich fatalitě, které lehce bez viditelné motivace podlehnou a která plodí další generace obyvatel vyloučené lokality. Dochází tak k opakované reprodukci života v sociálně vyloučené lokalitě. Takové děti ztrácí jakékoli snahy vymanit se ze špatného prostředí a touhy po lepším životě mimo lokalitu, což se v první řadě ukáže na jejich školních výsledcích, které kopírují jejich osobní a reálné cíle značně demotivované jejich životní situací a pocitem fatality.

Romové sami sebe na základě staletí vnímané více či méně silné averze majority vůči sobě samým, identifikují sebe sama především na základě jinakosti. Jejich identita je tak profilovaná na deskripci majority vůči níž se vymezuje. (Dřimal, in Nosál, 2004) Z toho vychází

„krize romství, [která] se pak projevuje jako ztráta sebevědomí a nevíra ve vlastní jedinečnost a neopakovatelnost. Je zapříčiněná jak ze strany Romů dobrovolným, tak zejména majoritou vynucovaným opuštěním tradičních fenoménů sebeidentifikace. Důsledkem této krize je společenský negativismus a nihilismus Romů, který se projevuje jako apriorní a extrémně vyhraněná společenská nepřizpůsobivost a neochota

k participaci na životním stylu dnešní euroamerické civilizace.“ (Ševčíková, 2003, s. 22 – 23)

Ze vztahu Romů k majoritě vychází také jejich postavení ke škole, do něhož se promítá nízká důvěra k institucím a organizacím majority, vycházející z obecné nedůvěry a strachu z kultury majority. (Kovaříková, 1998) *„Romové [totiž] chápou školu jako ‚bílou‘, víceméně represivní instituci. Mají k ní a priori nedůvěru, a ta se přirozeně přenáší na dítě.*“ (Říčan, 1998, s. 113) Přičemž učitel, pokud nemá dostatečnou podporu rodičů nebo přinejmenším alespoň minimální, má jen velmi malou šanci uspět.²⁰

²⁰ Tzv. teorie rezistence (Říčan, 1998), tj. přímo odpor ke škole, výuce a z toho vycházejícímu typu vzdělání, které poskytují české školy, tak brání dětem úspěšně studovat, neboť děti s takovým přístupem ke škole mají často velmi slabý školní prospěch.

5 Metodologie výzkumu

5.1 Zaměření výzkumu

Obecným cílem mé práce je definovat z pohledu vyučujících bariéry romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které jim brání získat vyšší než dokončené základní vzdělání.

V rámci symbolického cíle se práce zajímá o výčet a popis bariér, které romským dětem brání v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání a to z pohledu učitelů, kteří děti vyučují, tedy se s bariérami dětí prakticky setkávají. Proto můžeme předpokládat, že mají mnohé osobní zkušenosti se zkoumanými bariérami a jsou tak vyhovující jednotkou výzkumu, neboť mohou poskytnout informace o zkoumané problematice přímo z praxe.

Aplikačním cílem práce je získanými informacemi především poukázat na míru problémů, která je alarmující a využít dané poznatky k modifikaci školského systému v interakci k romským dětem ze sociálně vyloučených lokalit a pomoci jim v rámci školského systému překonat výše zmíněné a výzkumem potvrzené bariéry a ke změně přístupu státu a města k rodinám žijících ve vyloučených lokalitách.

Poznávacím cílem je zjištění, zda učitelé základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit vidí bariéry, které dětem brání v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání, posléze blížeji bariéry definovat a na závěr zjistit, zda učitelé tyto bariéry vnímají jako nepřekonatelné. Cílem empirické části práce je tedy odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: *Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které brání romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?*

5.2 Výzkumná strategie

Empirické šetření se snaží odpovědět na tři otázky, které by měly objasnit postoje vyučujících romských dětí z vyloučených lokalit k bariérám, které těmto dětem brání

získat vyšší než dokončené základní vzdělání. Jako první výzkum hledal odpověď na otázku, jestli výše specifikovaní učitelé vnímají nějaké bariéry. Tedy zda si učitelé vůbec myslí, že tyto bariéry existují a že dětem brání v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání. Dále se výzkum zaměřil na sledování typů bariér očima učitelů. Tedy výzkum byl uveden před otázkou – pokud učitelé vidí nějaké bariéry, tak jaké to jsou? Šetření tedy specifikuje bariéry viděné očima učitelů. V poslední fázi, po zodpovězení předešlých dvou otázek, byli učitelé postaveni před otázkou, která by měla objasnit, zda podle učitelů má situace nějaké řešení.

Vzhledem k typu informací, které jsem chtěla výzkumem získat a typu položené hlavní výzkumné otázky, jsem použila formu kvantitativního výzkumu, který dokáže zpracovat velké množství informací od většího počtu dotazovaných. Dále jsem zvolila deduktivní metodu založenou na ověřování pravdivosti nebo naopak falzifikaci zvolených hypotéz. Výzkum bude ověřovat šest pracovních hypotéz, na základě kterých ověří pravdivost pěti hlavních hypotéz. (Disman, 2002)

5.3 Hypotézy

Práci jsem zaměřila na výzkum bariér pocházejících z rodiny dítěte či jeho blízkého okolí a s tím souvisejícími odlišnostmi ve výchově, kultuře atd. V práci jsem abdikovala na výzkum postojů učitelů k bariérám ze strany nastaveného vzdělávacího systému. Ve výzkumu jsou použity jen jako podpora pro zmíněné tři dimenze.

Na počátku je nutné položit si otázku, zda vůbec vyučující romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit vidí nějaké bariéry, které jejich žákům brání v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání²¹.

⇒ H1: Podle vyučujících základních škol s nadpolovičním zastoupením romských žáků existují bariéry, jež romským dětem z vyloučených lokalit brání v dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání.

²¹ Pojem dokončené základní vzdělání je pro účely této práce totožný s termínem úspěšně splněné základní vzdělání, které definuje situaci, kdy žáci vycházejí ze základní školy až po úspěšném absolvování devátého ročníku.

Na základě popisu bariér romských žáků v teoretické části práce jsem bariéry rozčlenila do tří dimenzí, které se týkají specifické socializace romských dětí, jazykového handicapu a důsledků života v sociálně vyloučených lokalitách. V rámci všech tří částí jsem rozpracovala seznam charakteristik, které jsem převedla na měřitelné indikátory, z nichž jsem odvodila hypotézy a pomocné hypotézy.

1. Dimenze: Specifika socializace – hodnoty a výchova romského dítěte:

A. Kolektivita a zavržení individuality:

- děti nejsou cílevědomé
- osobní úspěch pro děti neznamena mnoho
- dětem chybí duch zdravé soupeřivosti

B. Děti mají právo vyjadřovat se stejně jako dospělí:

- vychovávají nebát se říci svou myšlenku
- děti nečekají na udělení slova
- děti často oponují proti rozhodnutí autority

C. Nedirektivní výchova:

- děti nerespektují autoritu učitele
- děti odmítají plnit úkoly zadané učitelem

D. Malá sebekázeň a nedostatečná vůle:

- děti jsou neschopné odřeknout právě dosažitelné blaho za účelem dosažení většího blaha v budoucnosti
- neschopnost čelit i malým překážkám
- děti nejsou dostatečně vytrvalé
- děti nevynakládají adekvátní úsilí k dosažení cíle
- děti často mění své cíle

→ *PH1: Učitelé si myslí, že romské děti mají malou sebekázeň a nedostatek vůle.*

E. Specifické pojetí času:

- děti žijí přítomností
- nestarají se o budoucnost

F. Nedocnění vzdělání:

- děti nejsou motivované k učení
- děti jsou nedostatečně oceňované rodinou a blízkým okolím za školní úspěchy
- rodina v dítěti nepěstuje pozitivní postoj ke škole
- nezájem dětí o školu
- časté záškoláctví romských dětí
- nedostatečná domácí příprava na výuku

→ PH2: *V získání vyššího než dokončeného základního vzdělání, podle vyučujících, brání romským dětem z vyloučených lokalit postoj jejich rodičů ke vzdělání.*

⇒ H2: *Vyučující si myslí, že bariérou v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání jsou hodnoty a výchova romského dítěte, které získává během socializace.*

2. Dimenze: Jazykový handicap:

A. Nedostatečná úroveň češtiny:

- omezený jazykový kód
- omezená slovní zásoba
- absence spisovné formy českého jazyka

→ PH3: *Učitelé si myslí, že romské děti mají nedostatečnou úroveň českého jazyka.*

B. Nedostatečná úroveň romštiny:

- neukotvenost myšlení v jednom jazyce
- malá slovní zásoba romského jazyka

C. Specifika romštiny:

- nízká schopnost generalizace
- mnohoznačnost romštiny

⇒ H3: *Vyučující považují za bariéru k dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání jazykový handicap romských dětí.*

3. Dimenze: Důsledky sociální exkluze – života v sociálně vyloučené lokalitě:

A. Nižší úroveň kulturního kapitálu:

- mimo školu děti nenavštěvují žádný kroužek
- nechodí do divadla, na koncerty, do kina, do muzeí, do knihovny
- nejezdí s rodinou na výlety do přírody
- volný čas tráví převážně na ulici

B. Neadekvátní domácí příprava:

- nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů a okolí – dítěti se školními povinnostmi nejsou schopni pomoci
- nedostatečný nebo žádný vyhovující prostor k domácí přípravě na výuku

→ PH4: Dle učitelů mají romské děti nízkou úroveň kulturního kapitálu.

C. Nižší aspirace rodičů, okolí i dětí na vyšší úroveň dosaženého vzdělání:

- rodiče je nemotivují k dalšímu vzdělání po absolvování ZŠ
- děti jsou přesvědčené, že nepotřebují být středoškolsky či vysokoškolsky vzdělané
- okolí je nebude za nízké vzdělání penalizovat

D. Málo „kladných“ vzorů ve svém okolí:

- absence profesně úspěšného, vzdělaného a členy majority uznávaného Roma v okolí dítěte

E. Averse a diskriminace ze strany majority:

- nedůvěra k majoritě
- strach z majority
- pocit odcizenosti od společnosti
- děti se neidentifikují s hodnotami a postoji majority
- školu děti považují za „bílou“ represivní instituci

→ PH5: Učitelé si myslí, že averze ze strany majority brání dětem získat vyšší než dokončené základní vzdělání.

→ PH6: *Podle vyučujících nejsou romské děti rodinou a okolím dostatečně motivované se vzdělávat.*

⇒ H4: *Vyučující jsou přesvědčeni, že překážku v dosažení vyššího než základního vzdělání způsobuje život v sociálně vyloučené lokalitě.*

Výzkum se také snaží zjistit, zda považují učitelé, které romské děti učí, výše zmíněné bariéry v dnešním nastaveném vzdělávacím systému za nepřekonatelné. Tedy jestli si vyučující myslí, že děti jsou schopné bariéry překonat a dosáhnout vyššího než základního vzdělání.

⇒ H5: *Vyučující základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků si myslí, že v současném vzdělávacím systému není možné bariéry překonat.*

5.4 Popis souboru

Populace, z níž vznikl výběrový soubor, jsou všichni učitelé prvního i druhého stupně základních škol ve městě Brně, které mají nadpoloviční počet romských žáků žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Využila jsem techniku účelového výběru. Abych zajistila snadný výběr škol s nadpolovičním počtem romských žáků z vyloučených lokalit, zúžila jsem počet škol jen na takové školy, které spádově patří do některé romské vyloučené lokality definované podle Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice, která vznikla v rámci projektu Ministerstva práce a sociálních věcí „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“, který byl realizován společností GAC spol. s r. o. v období 1. 11. 2005 – 15. 8. 2006.²²

Z nich jsem posléze vybrala ty, které mají nadpoloviční počet romských žáků. Pro výzkum jsou adekvátní jen základní školy, tedy výsledky empirického šetření se nevztahují na základní školy speciální, které nebyly zahrnuty do vzorku.

²² Projekt byl financován z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR.

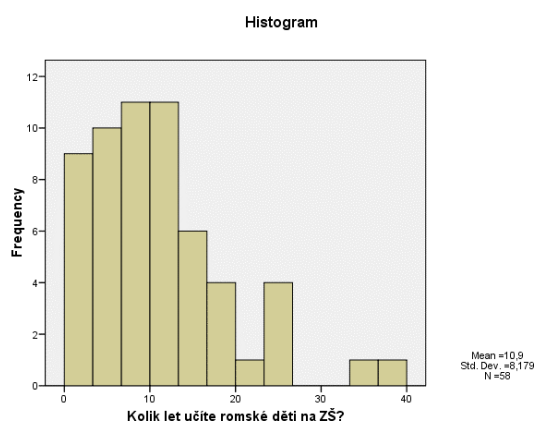
Dle výše zmíněné mapy jsem definovala čtyři brněnské sociálně vyloučené romské lokality: Lokalitu A tvoří ulice Milady Horákové, Francouzská, Bratislavská, Cejl, Plynárenská a k nim přidružené ulice, Lokalita B se nachází v Husovicích, lokalita C v Židenicích a lokalita D se skládá z ulic Plotní, Dornych a městské části Trnitá. Dále jsem hledala spádové základní školy těchto čtyř lokalit, na něž chodí více jak polovina romských dětí, které jsem posléze oslovila.

Výzkumný vzorek byl složen z 87 vyučujících ze čtyř základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit ve městě Brně. Do vzorku byly zahrnuty všechny brněnské školy s vyšším než polovičním počtem romských žáků z vyloučených lokalit. Dotazníky vyplnilo 66 vyučujících, z nichž většina byly ženy s délkou praxe výuky romských dětí delší než 5 let. Výsledky výzkumu tak můžeme považovat za hodnotné vzhledem k délce praxe respondentů.

Data byla sbírána na základních školách s nadpolovičním počtem romských žáků pouze ve městě Brně. Výsledky výzkumu tedy představují postoje vyučujících na brněnských základních školách. Nelze je zobecnit na celou populaci učitelů působících na základních školách s nadpolovičním počtem romských žáků v České republice. Výsledky výzkumu jsou tedy zobecnitelné jen na výzkumný vzorek. Ve své práci jsem tak byla nucena abdikovat na reprezentativnost výsledků výzkumu.

	četnost	procenta
muž	4	6,1
žena	61	92,4
chybějící	1	1,5
celkem	66	100,0

Tab. č. 1: Pohlaví respondentů



Graf č. 1: Kolik let učíte romské děti na ZŠ?

5.5 Techniky výzkumu

Data byla sbírána pomocí techniky dotazníku, který obsahuje 20 otázek s převážně uzavřenými otázkami a dvěma kontrolními otázkami. Otázky byly koncipovány do čtyř okruhů.

První dvě otázky jsou informativní a zjišťují pohlaví vyučujícího a délku učitelské praxe s romskými dětmi z vyloučených lokalit.

Otázky číslo 3,4,5,6,8,9,10,11 a 12 se snaží potvrdit hypotézu číslo 1, která tvrdí, že podle učitelů existují bariéry, které brání romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Otázky č. 7,13,14 a 15 se snaží zjistit, jaké bariéry podle vyučujících existují.

Otázky č. 16,17,18,19 a 20 se zaměřují na poslední hypotézu, která tvrdí, že zmíněné bariéry jsou v současném nastaveném školním systému pro romské žáky z vyloučených lokalit nepřekonatelné.

Před sběrem dat, jsem 24.dubna 2009 provedla na třech respondentech předvýzkum, abych eliminovala výskyt nesrozumitelných otázek, zjistila délku dotazníku a náročnost jeho vyplnění. Na začátku měsíce května jsem provedla výzkum na čtyřech základních školách ve městě Brně, kde jsem sebrala celkem 66 dotazníků.

6 Analýza a interpretace získaných dat

6.1 Hypotéza č.1

Podle výsledků výzkumu byla první hypotéza verifikována. Učitelé jsou přesvědčeni o tom, že existují bariéry, které romským dětem z vyloučených lokalit brání v dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Devadesát procent učitelů, kteří zodpověděli otázku, si myslí, že romské děti z vyloučených lokalit mají horší školní výsledky než ostatní děti. Stejně tak, devadesát procent dotazovaných učitelů zodpovědělo, že si myslí, že romské děti z vyloučených lokalit oproti ostatním dětem mají se školním vzděláváním problém. Z toho sedmdesát sedm procent usuzuje, že problémy mají spíše obecný charakter. Vyučující jsou tedy přesvědčeni, že existují problémy romských žáků ve vzdělávání, které mají stejný charakter pro danou skupinu lidí. Nejsou tedy podle učitelů způsobeny individuálně, nedostatky jednotlivce, ale jsou obecným rysem romských dětí z vyloučených lokalit.

Sedmdesát procent vyučujících je přesvědčeno, že romské děti z vyloučených lokalit nemají ke vzdělávání stejné podmínky jako ostatní děti. Podle vyučujících tedy existují bariéry, které romským dětem brání studovat za stejných podmínek jako ostatním dětem.

Pouze tři procenta vyučujících jsou přesvědčeni, že všichni žáci, které letos učí, dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání. Oproti tomu něco méně než dvě třetiny učitelů odhadují, že vyššího než dokončeného základního vzdělání dosáhne méně než čtvrtina žáků až skoro žádný žák.

Téměř polovina dotazovaných si myslí, že dokončeného středního vzdělání bez maturity dosáhne méně než čtvrtina žáků. Přibližně polovina respondentů si myslí, že téměř žádný romský žák z vyloučené lokality nezíská střední vzdělání s maturitou. Čtvrtina si myslí, že žádný žák úspěšně neabsolvuje středoškolské vzdělání s maturitou. Téměř všichni dotazovaní učitelé usuzují, že vysokoškolské vzdělání nezíská skoro žádný romský žák z vyloučené lokality. Z toho sedmdesát procent si myslí, že vysokoškolské vzdělání nebude mít žádný žák.²³

²³ Je třeba upřesnit, že poslední informace o absolvování všech stupňů vzdělání nemají vypovídací hodnotu o skutečné úrovni vzdělání romských dětí z vyloučených lokalit. Jedná se pouze o představy vyučujících těchto dětí,

6.2 Hypotéza č. 2

Dvě třetiny učitelů, kteří odpověděli, že romské děti z vyloučených lokalit nemají stejné podmínky ke vzdělání jako ostatní děti, nejvíce uváděli za příčinu nerovných podmínek styl výchovy a to až ze sedmdesáti procent. Polovina vyučujících považuje za důvody nestejných podmínek ke vzdělání také nezdravé prostředí dítěte, nevyhovující bydlení, nevhodný životní styl, rodinné zázemí a třetina uvedla nedostatek spánku. Tři vyučující považovali za důležité zdůraznit jiné priority, jiné hodnoty a nepovažování vzdělání za prioritu.

Výzkum na základě odpovědí na škálové otázky, které určovaly intenzitu vlastností nebo charakteristik, jež romské děti mají či nemají, verifikoval, že romské děti mají v očích učitelů malou sebekázeň a nedostatek vůle.

Z padesáti procent vyučující označili cílevědomost romských dětí za velmi slabou, což z devadesáti procent považovali za bariéru. Osmdesát pět procent respondentů si nemyslí, že děti chtějí dosáhnout profesionálního úspěchu, přičemž polovina z nich soudí, že děti po profesionálním úspěchu netouží vůbec. To považují z padesáti procent za velkou bariéru a z třiceti za spíše bariéru. Téměř z padesáti procent si učitelé myslí, že děti ve velké míře nerespektují autority. Z třiceti pěti procent však učitelé označili pro respektování autority průměrnou hodnotu. To je učiteli považováno za spíše bariéru. Přibližně devadesát procent respondentů si nemyslí, že romské děti umějí být vytrvalé, což téměř všichni dotázaní považují za bariéru. Podobně osmdesát procent respondentů usuzuje, že romské děti nedokážou odřici právě dosažitelné blaho za účelem dosažení většího blaha v budoucnosti. To většina z nich považuje za překážku. Polovina učitelů usuzuje, že romské děti spíše neumí čelit překážkám a třetina si myslí, že děti se nedovedou postavit překážce vůbec. To je téměř z devadesáti procent považováno za bariéru. Dle výzkumu děti mění cíle průměrně až častěji. To je polovinou učitelů považováno spíše za bariéru. Podle většiny učitelů se děti příliš nestarají o vlastní budoucnost, což je polovinou učitelů viděno za velkou překážku a třetinou za menší překážku.

kteřé vychází z osobních zkušeností učitelů se vzděláváním romských žáků z vyloučených lokalit na základních školách. Jsou to tedy spekulace učitelů, které v rámci výzkumu pomáhají ukázat situaci vzdělávání romských žáků, neboť učitelé nejlépe ví, jak se děti vzdělávají a proto informace o představách učitelů o nejvyšším dokončeném vzdělání jejich žáků jsou pro nás důležité, neboť predikují pravděpodobnou míru dosažení jednotlivých stupňů vzdělání. Mimo tento výzkum však nejsou použitelné a zobecnitelné.

Vysoká míra procentuálního zastoupení u výše popsaných charakteristik tedy potvrzuje hypotézu, že romské děti mají podle vyučujících malou sebekázeň a nedostatek vůle.

Téměř všichni respondenti odpověděli, že motivace dětí ke vzdělání je velmi nízká, stejně tak jako ocenění školních úspěchů dítěte ze strany rodiny, pozitivní vztah rodiny ke škole a tomu odpovídající téměř žádná domácí příprava na školu. To považuje většina učitelů za bariéru k získání vyššího než dokončeného základního vzdělání. Oproti tomu dítě má ke škole podle čtyřiceti procent respondentů průměrný pozitivní vztah a podle dalších čtyřiceti procent respondentů spíše horší. To šedesát procent učitelů vnímá jako bariéru a třicet procent tento stav spíše nepovažuje za překážku. Záškoláctví je devadesáti procenty učitelů považováno za bariéru. Čtvrtina respondentů považuje záškoláctví za velmi častý jev, čtvrtina za spíše častý a čtvrtina soudí, že záškoláctví se u romských dětí z vyloučených lokalit vyskytuje průměrně.

To verifikuje hypotézu, která tvrdí, že v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání brání podle učitelů romským dětem z vyloučených lokalit postoj jejich rodičů ke vzdělání. Výše potvrzené hypotézy tak potvrzují druhou hlavní hypotézu. V očích vyučujících jsou tedy hodnoty a výchova romského dítěte, které získává během socializace, nahlíženy jako bariéry, jež brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání.

6.3 Hypotéza č. 3

Polovina dotazovaných soudí, že romské děti z vyloučených lokalit mají omezenou slovní zásobu a více jak třetina dotazovaných hodnotí slovní zásobu dětí za průměrnou. To je vnímáno osmdesáti pěti dotazovanými za bariéru. Asi šedesát pět procent učitelů hodnotí znalost spisovné češtiny u svých žáků za nedostačující a třetina učitelů za průměrnou. Tento stav považuje osmdesát procent učitelů za překážku ve vzdělávání. Přibližně dvě třetiny učitelů si myslí, že děti nemají dobrou znalost českého jazyka, což považuje sedmdesát procent učitelů za bariéru.

Odpovědi učitelů tak potvrzují pravdivost pomocné hypotézy, která tvrdí, že podle učitelů romské děti z vyloučených lokalit mají nedostatečnou úroveň českého jazyka. Oproti tomu více jak třetina učitelů si myslí, že romské děti mají průměrnou úroveň romštiny a čtyřicet procent učitelů tvrdí, že děti romský jazyk ovládají. Ani

jeden učitel však nezatrl, že děti umí romsky dobře. Osmdesát procent učitelů nepovažuje úroveň romštiny za bariéru ve vzdělávání. Třetina učitelů považuje stupeň jazykového handicapu za průměrný. Čtyřicet procent spíše nepovažuje stupeň jazykového handicapu za vysoký. To dvě třetiny učitelů vnímají jako bariéru a třetina učitelů si myslí, že jazykový handicap spíše není bariérou.

Vyučující tedy považují za bariéru k dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání jazykový handicap romských dětí. Třetí hypotéza tak byla potvrzena, přestože výsledky nebyly stoprocentně jednostranné.

6.4 Hypotéza č. 4

Sedmdesát procent učitelů spatřuje kulturní kapitál romských dětí za nízký a rovněž přibližně stejný počet vyučujících to považuje za bariéru. Téměř padesát procent učitelů si myslí, že děti tráví na ulici příliš mnoho času. Oproti tomu třicet procent učitelů má opačný názor. Nicméně přibližně dvě třetiny učitelů považují časté trávení volného času na ulici za velkou překážku a jedna třetina učitelů za spíše překážku. Téměř osmdesát dotazujících odpovědělo, že pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu není častá, což téměř sedmdesát procent respondentů považuje za bariéru. Polovina učitelů se shodla, že vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů je nízká až velmi nízká. Třetina učitelů je opačného názoru. Přesto téměř všichni se shodují, že nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů je překážkou, přičemž sedmdesát procent ji považují za velkou překážku.

To potvrzuje hypotézu, že podle vyučujících mají děti nízkou úroveň kulturního kapitálu.

Třicet pět procent učitelů vnímá diskriminaci na dětech ze strany majority jako průměrnou. Přibližně čtyřicet procent ji vnímá intenzivněji. Nicméně sedmdesát procent respondentů nepovažuje diskriminaci za bariéru ve vzdělávání. Čtyřicet procent učitelů usuzuje, že nedůvěra dětí k majoritní společnosti je průměrná, což ze šedesáti procent vnímají jako bariéru. Obdobně jsou učitelé přesvědčeni, že strach z majority nabývá spíše nižší až průměrné hodnoty, což spíše není považováno za překážku. Polovina respondentů si nemyslí, že pocity odcizení od majoritní společnosti se mezi romskými dětmi z vyloučených lokalit příliš vyskytují. Dvě třetiny učitelů to nepovažuje za bariéru a třetina spíše ano. Naopak sedmdesát procent usuzuje, že romské děti se

neidentifikují s hodnotami a postoji majoritní společnosti a téměř třetina si myslí, že pouze průměrně. Sedmdesát procent učitelů to považuje za bariéru. Polovina respondentů si myslí, že žáci vnímají školu jako „bílou“ represivní instituci. To vnímá šedesát procent jako bariéru.

Hypotéza, která tvrdí, že averze ze strany majority podle vyučujících brání dětem získat vyšší než dokončené základní vzdělání, nebyla plně podpořena a není proto potvrzena.

Podle osmdesáti procent vyučujících se romské děti netouží po absolvování ZŠ dále vzdělávat, což je stejným počtem respondentů viděno jako bariéra k získání vyššího než dokončeného základního vzdělání. Rovněž aspirace rodičů na vzdělání dítěte je devadesáti procenty učitelů vnímána jako malá až velmi malá. To považují téměř všichni učitelé za překážku. Podobně zodpovídali vyučující otázku směřovanou na aspirace okolí dítěte na vzdělání, tedy jeho kamarádů a příbuzných, kdy osmdesát procent považuje tyto aspirace za nízké a devadesát procent respondentů to vnímá za bariéru. Sedmdesát procent učitelů si myslí, že dítě ve svém okolí není za nízké vzdělání nijak penalizováno. To považuje sedmdesát pět procent za bariéru. Dvě třetiny dotazovaných si myslí, že dítě ve svém okolí nemá nebo spíše nemá pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma. To však dvěma třetinami učitelů není považováno za bariéru.

Z výše uvedených informací vyplývá přesvědčení učitelů, že romské děti nejsou rodinou a okolím dostatečně motivované se vzdělávat. Šestá pomocná hypotéza tak byla potvrzena.

Tři čtvrtiny učitelů si myslí, že děti nemají adekvátní prostor pro školní domácí přípravu, přičemž polovina učitelů tvrdí, že nemají téměř žádný vyhovující prostor. To je téměř všemi učiteli považováno za bariéru.

Potvrzením dvou pomocných hypotéz ze tří je verifikována hypotéza, která tvrdí, že podle vyučujících život dětí v sociálně vyloučené lokalitě brání dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Hypotézu podpořily také odpovědi na otázku, zda si učitelé myslí, že bariéry, které brání dětem získat vyšší než dokončené základní vzdělání jsou mimo výše popsané bariéry také důsledkem současného vzdělávacího systému. Sedmdesát procent respondentů odpovědělo, že školský systém podle nich nemá vliv na nízkou úroveň

vzdělání romských dětí. Vinu respondenti spatřují tedy především ve výše diskutovaných bariérách týkajících se specifík výchovy, jazyka a života v sociálně vyloučené lokalitě.

Podle odpovědí na otázku, která se ptá, v čem vidí učitelé největší překážku, která brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání, odpovědělo osmdesát šest procent respondentů, že největší překážku vidí ve stylu výchovy. Rovněž téměř osmdesát procent respondentů vidí hlavní překážku v hodnotách a kultuře, která je dětem rodinou předávána. Polovina dotazujících uvedla, že hlavní bariéru vidí v důsledcích života v sociálně vyloučené lokalitě. Ani ne čtyřicet procent respondentů si myslí, že hlavní bariérou je jazykový handicap. Jen deset procent respondentů dává vinu vzdělávacímu systému.

Odpovědi na tuto otázku se shodují s jednotlivými odpověďmi na škálované otázky, které se ptají na intenzitu charakteristiky a posléze zda je daná charakteristika bariérou. Potvrzuje tak výše zmíněné závěry.

6.5 Hypotéza č.5

Deset procent respondentů je přesvědčených, že jako vyučující nemá takové možnosti, aby dětem pomohl bariéry překonat. Šedesát procent učitelů si myslí, že spíše dětem nemůže pomoci a pouze dvacet procent soudí, že spíše disponuje možnostmi, jak dětem pomoci překonat bariéry. Čtvrtina dotazujících si myslí, že vzdělávací systém na škole, na níž vyučuje, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonat bariéry, které dětem brání získat vyšší než dokončené základní vzdělání. Třicet sedm procent je přesvědčeno, že spíše ano a třicet čtyři procent si myslí, že ano, ale bariéry nedokáže plně překonat, pouze je zmírnit. Zhruba polovina učitelů je přesvědčená, že škola jako instituce je schopná bariéry překonat nebo je alespoň minimalizovat natolik, aby děti získaly vyšší než dokončené základní vzdělání. Druhá polovina je přesvědčena o tom, že toho škola jako instituce není schopna. Přičemž devadesát procent dotazovaných si myslí, že kdyby se výše zmíněné bariéry odstranily, romské děti z vyloučených lokalit by běžně dosahovaly vyššího než dokončeného základního vzdělání. Tři respondenti napsaly, jaké bariéry je podle nich škola schopna odstranit. Dle nich je škola schopná včlenit minoritní společnost do majoritní, vytvořit u dětí vztah ke vzdělání, zlepšit jejich kulturní kapitál a cílevědomost a poslední respondent uvádí, že škola sama není schopna

„přinutit děti k tomu, aby pravidelně chodily do školy“, ale v rámci spolupráce s OSPOD²⁴ by toho škola byla schopna.

Poslední hypotéza, která tvrdí, že vyučující základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků si myslí, že v současném vzdělávacím systému není možné bariéry překonat, nebyla potvrzena ani vyvrácena.

6.6 Shrnutí

Čtyři hlavní hypotézy, které se týkaly postojů učitelů na existenci bariér a typy bariér, byly výzkumem potvrzeny. Poslední hypotéza, která pojednávala o překonání zmíněných bariér v současném školním systému, nebyla vzhledem k nejednoznačnosti odpovědí ani verifikována ani vyvrácena. S ohledem na to, že respondenti byli učitelé základních škol, na které chodí více jak polovina romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, a většina respondentů (83%) pracovala na takovém pracovišti pět nebo více let, můžeme pokládat výsledky výzkumu za směřodonné. Je ovšem nezbytné připustit možnost zkreslení dat, které mohlo nastat vlivem možných předsudků a stereotypů učitelů, které nelze vyloučit. Interpretaci dat musíme chápat jako výčet názorů a postojů, které učitelé ke vzdělávání romských dětí z vyloučených lokalit zaužívají, nikoliv jako čistá fakta o vzdělání romských dětí.

Dle výsledků výzkumu můžeme tvrdit, že podle názoru učitelů romské děti ze sociálně vyloučených lokalit města Brna jsou vystaveny bariérám, které jim brání získat vyšší než dokončené základní vzdělání. To, zmíněno v teoretické části, má vliv na způsob jejich dalšího života. Příčiny vzniku bariér nejsou u většiny respondentů (72%) viděny v nastavení vzdělávacího systému. Hlavními důvody jsou především specifický styl výchovy, hodnoty a kultura, která je dětem rodinou předávána, dále život v sociálně vyloučené lokalitě a méně pak jazykový handicap romských dětí.

Podle učitelů kulturní specifika výchovy způsobují neúspěch romských dětí ve vzdělání. Děti jsou vychovávány ke kolektivitě. Jedinečnost a individualita a s tím spojené individuální ambice, touha něčeho dosáhnout a cílevědomost nejsou v dětech rozvíjeny. Děti se příliš nestarají o vlastní budoucnost, nedělají plány. Často tak nejsou motivované dosáhnout vyššího vzdělání. Lehce se vzdají svých cílů, pokud se jim

²⁴ Odbor sociálně-právní ochrany dětí

postaví do cesty překážka. S tím také souvisí častá změna cílů. Děti si většinou nedokážou odříct právě dosažitelné blaho. Nejsou vytrvalé. Rodinná výchova není direktivní. Respektování autority ze strany dětí není adekvátní.

Učitelé jsou přesvědčeni, že dítě není ke školnímu vzdělání dostatečně motivováno ze strany rodičů ani svého blízkého okolí. Rodiče nemají pozitivní vztah ke škole, který mezigeneračně přenáší na dítě. Dítě není doma oceňováno za dobré školní výsledky. Žádnou nebo malou míru motivace shledávají učitelé za jednu z hlavních příčin špatného vzdělání romských dětí. Dalším velkým problémem, který učitelé vidí, je záškoláctví a téměř žádná domácí příprava na školu. To je závažným problémem, neboť český vzdělávací systém spoléhá ve výuce na adekvátní domácí přípravu (viz. teoretická část).

Stejně jako výchova i rodinné zázemí má podle vyučujících ve výsledcích vzdělávání romských dětí primární postavení. Život ve vyloučené lokalitě s sebou přináší mnoho bariér. Děti tráví většinu svého volného času na ulici, aniž by pravidelně navštěvovaly zájmové nebo sportovní kroužky. Svůj volný čas tráví bez dozoru a náplně na ulicích. Tomu také odpovídá velmi nízká úroveň kulturního kapitálu, stejně tak i nízká vzdělanostní a kulturní úroveň jejich rodičů.

Motivace dítěte k učení je podle učitelů v prostředí vyloučené lokality velmi slabá. Rodiče ani blízké okolí dítěte, tvořené kamarády a příbuznými, dítě dostatečně ke vzdělání nemotivuje. Pokud získá jen dokončené základní vzdělání, většinou mu nikdo v okolí podle učitelů takový výsledek nemá za zlý. Vzdělání není hodnota, která by romské dítě ve vyloučené lokalitě mohla penalizovat. Vyučující si také myslí, že romské děti nemají ve svém okolí vzor vzdělaného a úspěšného Roma. Z toho všeho vyplývá, že touha se vzdělávat po absolvování základní školy je podle respondentů velmi nízká.

Učitelé nepovažují diskriminaci ze strany majority, strach a nedůvěru romských dětí k majoritě a pocity odcizení od majoritní společnosti za takové bariéry (spíše to ani nepovažují za bariéry) jako velmi nízkou identifikaci s hodnotami a postoji majoritní společnosti a chápání školy romskými dětmi jako „bílé“ represivní instituce, tedy nechut' ke škole, která není „jejich“. Tyto dvě zmíněné bariéry dokonce považují za velké překážky ve vzdělávání.

Jazykový handicap nebyl učiteli považován za tak velkou překážku jako specifický styl výchovy a s tím spojené hodnoty a postoje dítěte a důsledky života v sociálně vyloučených lokalitách. Znalost spisovné češtiny je sice podle dotazovaných velmi nízká, obdobně jako dobrá znalost češtiny a slovní zásoba, jazykový handicap však není nadpolovičním počtem učitelů považován za závažný, přestože nadpoloviční počet učitelů jej považuje za bariéru.

Učitelé se v otázkách možnosti změny stávající situace rozcházejí. Jsou ve většině přesvědčeni, že oni sami z pozice učitele nedokážou pomoci dětem bariéry překonat. Možnosti, které učitel v dnešním vzdělávacím systému má, jim nedávají šanci zbourat bariéry, jež mají původ v rodině, kultuře a životě v sociálně vyloučené lokalitě. Oproti tomu si myslí, že vzdělávací systém na škole, kde učí, je schopen bariéry snížit nebo překonat. Avšak na otázku, zda si myslí, že škola jako instituce je schopná bariéry překonat, polovina odpověděla, že spíše ano a druhá polovina, že spíše ne. Přičemž devadesát procent těch, kteří odpověděli na poslední otázku, je přesvědčená, že pokud by byly výše diskutované bariéry odstraněny, romské děti by dosahovaly vyššího než dokončeného vzdělání. Podle těchto odpovědí je možné usuzovat, že podle vyučujících romských dětí z brněnských vyloučených lokalit školní systém není dostatečně vyhovující pro vzdělání romských dětí.

7 Závěr

Na základě analýzy a zpracování výsledků dotazníkového šetření bych ráda odpověděla na hlavní výzkumnou otázku: Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které brání romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Učitelé vnímají vliv bariér ve výuce. Souhlasí, že bariéry romských dětí existují a jsou způsobené především stylem výchovy, kulturou, hodnotami a postoji předávané v rámci rodiny a důsledkem života v sociálně vyloučených lokalitách a také v menší míře jazykovou bariérou. Ve výuce se učitelé konfrontují s jiným kulturním a hodnotovým základem romských žáků, který s nedostatečnou motivací se vzdělávat, jenž si přináší z rodinného prostředí, často neumožňuje dětem dosáhnout vyššího vzdělání než absolvování základní školy. Podle učitelů vzdělání dětem ztěžuje také jazyková bariéra. Dítě často není schopné plně pochopit obsah výuky. Jeho omezená slovní zásoba a špatná znalost spisovné a dokonce i hovorové češtiny, brání dítěti nejen látku pochopit, ale také adekvátně reagovat a komunikovat.

Život ve vyloučené lokalitě s sebou přináší řadu znevýhodnění. Přiměřená úroveň kulturního kapitálu úměrná jejich věku podle standardů majoritní společnosti je v očích učitelů velmi nízká a tak škola, která by ho měla dále rozvíjet, ho často musí u dětí teprve utvářet, stejně jako slovní zásobu. Prostor vyloučené lokality má na vzdělávání demotivující vliv. Dítě ve svém prostředí nemá vzory nebo blízké osoby, které by ho ve vzdělávání podporovaly. Vzdělání ve vyloučené lokalitě nemá velký význam. Dítě, které v rámci takového prostředí vyrůstá, tak podle vyučujících nespátňuje důvody, proč by se mělo dále vzdělávat.

Nízká vzdělanostní úroveň romských dětí se tak dle učitelů vytváří nezávisle na jejich vůli socializací v daném prostředí a rodině. Romské děti jsou postaveny před mnoho bariér, které jim brání se dále vzdělávat, a které ony samy nejsou schopné překonat. Stejně tak i učitelé, podle jejich odpovědí ve výzkumu, nemohou dětem plně pomoci. Stupeň vzdělání romských dětí z brněnských vyloučených lokalit je tedy odkázán na pomoc školy jakožto instituce, která ale pouze podle poloviny respondentů je schopná bariéry překonat nebo alespoň minimalizovat.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že pokud chceme, aby byly bariéry překonány, je potřeba primárně pracovat s rodinou a snižovat bariéry lidí vyplývající ze života v sociálně vyloučené lokalitě jako je především nezaměstnanost a z toho plynoucí chudoba a nízká životní úroveň. Práce s dětmi neřeší hlavní problém, pouze minimalizuje jeho důsledky na dané generaci dětí. Nízký stupeň vzdělání romských dětí z brněnských vyloučených lokalit je třeba chápat ne jako problém samotný, ale jako důsledek problému – existenci stimulů pro vznik diskutovaných bariér.

Vyřešit tento problém tak může jen dlouhodobé působení ze strany státu, města Brna a neziskových organizací, jejichž primárním cílem by mělo být zvýšení životní úrovně romských rodin, především minimalizací nezaměstnanosti a likvidací sociálně vyloučených lokalit, tedy zlepšením podmínek bydlení, zajištěním zdravého a esteticky přijatelného prostředí. Zajištěním zaměstnání romských občanů úměrného dosaženému vzdělání se zvedne hodnota vzdělání v očích romské populace a motivace dětí se vzdělávat bude ze strany rodiny vyšší.

Paralelně s tím by mělo docházet ke změnám ve školství, které by podpořily novou koncepci a snižovaly dopady „doznívajících“ či přetrvávajících bariér. Je třeba zvýšit počet romských asistentů ve školách, aby v každé třídě s větším počtem romských žáků byl alespoň jeden romský asistent. Vytvořit více učebnic s romskou tematikou, aby se děti cítily být plnohodnotnou součástí české společnosti. Vytvořit novou pozici terénního pracovníka, který by v rámci dané lokality pracoval s rodinami, školami, neziskovými organizacemi a úřady. Jeho cílem by měla být pomoc rodinám poskytovat adekvátní vzdělání dětem tím, že by v rodinách prosazoval předškolní výuku, volnočasové a sportovní kroužky, eliminoval záškoláctví, motivoval děti k získání středoškolského a vysokoškolského vzdělání a to způsobem permanentní intervence v rodinách. Zajištěním bezplatné předškolní výuky v mateřských školách, která by snížila především jazykový handicap a zvýšením počtu přípravných a nultých ročníků.

Pokud upřeme pozornost na samotné vyučující a jejich názory a postoje k romským žákům, na které byl výzkum zaměřen, je potřeba zabezpečit vyučujícím především pravidelnou supervizi, která by eliminovala možné negativní uvažování o žácích a předcházela syndromu vyhoření. Také je potřeba učitelům zprostředkovat

informace o romské kultuře, hodnotách, výchově a životě v sociálně vyloučené lokalitě nejlépe formou školení, popřípadě distribucí brožur s daným tématem.

Bibliografie

- *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* 2006. Realizoval Gabal Analysis and Consulting pro MPSV. Praha.
- BALABÁNOVÁ, H. 2001. Alternativne prístupy vo výučbe rómskych detí. In. *Kaj džas (Kam Kráčaš), súbor textov zo seminárneho cyklu S Rómami žiť budeme, ide o to jako....* Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- BALVÍN, J. a kol. 1999. *Romové a jejich učitelé. 12. setkání Hnutí R v Květušíně.* Ústí nad Labem: Hnutí R.
- BARTÁKOVÁ, H. 2004. Příslušníci romských komunit na trhu práce v perspektivě marginalizace a soc. exkluze. In. ŠIMÍKOVÁ, I., VAŠEČKA, I. a kol. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace.* Brno: Barrister a Principal.
- BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M. 2007. *Cikánská rodina a příbuzenství.* Plzeň: Dryada.
- DAVIDOVÁ, E. 1997a. K současným změnám romského společenství a způsobu života. In. BALVÍN, J. a kol. *Romové a majorita. Sborník ze 7. setkání Hnutí R v Kladně.* Ústí nad Labem: Hnutí R.
- DAVIDOVÁ, E. 1997b. Jinakost – to není negativní vlastnost. In. BALVÍN, J. a kol. *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě.* Ústí nad Labem: Hnutí R.
- DISMAN, M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost.* Praha: Karolinum.
- DOBŠÍKOVÁ, E. 1997. Vzdělávání a volný čas romských dětí a mládeže. In. BALVÍN, J. a kol. *Romové a volný čas. Sborník z 9. setkání Hnutí R. v Brně.* Ústí nad Labem: Hnutí R.
- DŘÍMAL, F. 2004. Dětství v romské rodině. In. NOSÁL, I. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti (studie ze sociologie dětství).* Brno: Barrister a Principal.
- GORNIÁKOVÁ, A. 2001. Romský pedagogický asistent ve škole. In. ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice.* Praha: Portál.

- GULOVÁ, L., ČECH, T. 2003. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží (Na pomoc romským pedagogickým asistentům)*. Brno: Masarykova univerzita.
- HÜBSCHMANNOVÁ, M. 1991. *Moudrá slova starých Romů*. Praha: Apeiron.
- KAMIŠ, K. 1995. Základní škola – jazyk školy a řeč dítěte. Jazyková výchova a vzdělávání v mladším školním věku. In. BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most – Chanov*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci*. Praha: Slon.
- KLÍMA, P. 1997. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In. BALVÍN, J. a kol. *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. 1998. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
- MAREŠ, P. 2003. Romové: sociální exkluze a inkluze. In. *Sociální práce, IV*, 2003, str. 67.
- MORAVEC, Š. 2006. Nástin problematiky sociálního vyloučení romských populací. In. HIRT, T., JAKOUBEK, M. „*Romové*“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- NEČAS, C. 1995. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- NĚMEC, J. a kol. 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Parido.
- NIKOLAI, T. 2007. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni.
- NOSÁL, I. 2004. *Obrazy dětství v dnešní české společnosti (studie ze sociologie dětství)*. Brno: Barrister a Principal.
- *Příručka dobré praxe RP ROMA 2008*. Karviná: Sdružení Romů Severní Moravy.
- RABUŠICOVÁ, M. 1995. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností*. Disetační práce. Brno: FF MU.

- ŘÍČAN, P. 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- SAJKO, J. 2001. Alternatívne prístupy vo výučbe rómských detí. In. *Kaj džas (Kam Kráčaš), súbor textov zo seminárneho cyklu S Rómami žiť budeme, ide o to jako....* Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- SEJKOVÁ, A. 1997. Úloha domova v procesoch enkulturácie a akulturácie rómskeho dieťaťa. In. ŠVANCARA, J. a KRIST, J, M. (eds.), *Společenství dětí a kultura*, Strážnice: Ústav lidové kultury.
- SEKYT, V. 1998. Zamyšlení nad zvláštnostmi romských dětí vstupujících do školy. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. 2003: *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- ŠIMÍKOVÁ, I. 2003. Dimenze a míra sociálního vyloučení příslušníků romské komunity v ČR. In. *Sociální práce*, IV, 2003, str. 45.
- ŠIŠKOVÁ, T. 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál.
- ŠOTOLOVÁ, E. 2001. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada.
- TOUŠEK, L. 2006. Kultura chudoby, underclass a sociální vyloučení. In. HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- VÍŠEK, P. 2006. 60 let řešení romské problematiky – úspěch či neúspěch? In. HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk.
- VOJTOVÁ, P. 2007. *Pohledy etnické marginalizace u Aboriginal People v Kanadě a Romů v České republice a Slovenské republice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Anotace

Petra Pomališová: Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které zabraňují romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Bakalářská práce.

Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno, 2009.

Počet slov základního textu: 12 431.

Cílem mé bakalářské práce bylo najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaký je postoj vyučujících základních škol s převahou romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které zabraňují romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?

V teoretické práci jsem nastínila tři okruhy bariér romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které jim brání získat vyšší než úspěšně splněné základní vzdělání. Těmito okruhy jsou kulturní specifika a specifická výchova romských rodin a s tím spojené odlišné hodnoty a postoje. Dále jazykový handicap dětí a důsledky, které s sebou nese život v sociálně vyloučené lokalitě. Teoretická část práce mi sloužila jako zdroj informací pro tvorbu hypotéz ve výzkumné části práce.

Pro výzkum jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii. Na základě dat, které jsem získala formou vyplnění dotazníku šedesáti šesti učiteli základních škol s nadpolovičním počtem romských žáků z vyloučených lokalit ve městě Brně, jsem verifikovala nebo falzifikovala pět hlavních hypotéz.

Annotation

Petra Pomališová: What is the attitude the teachers of the primary schools, with majority of gipsy scholars from excluded localities, towards to the barriers, which prevent scholars to obtain more than completed primary education?

The diploma thesis

Masaryk university, Faculty of Social Studies, Brno 2009

Number of words: 12 431.

The objective of my diploma thesis is to find the answer to the main investigative question: What is the attitude of the teachers of the primary schools, with a majority of gypsy scholars from excluded localities, towards the barriers, which prevent scholars from obtaining more than completed primary education?

In the theoretical work I sketched out three circuit barriers of gypsy children from excluded localities, which prevent them from obtaining more than completed primary education.

Among these barriers are cultural specificities and specific education of gypsy children and different values and attitudes connected with this. Then language handicap of the children and consequences, resulting from living in socially excluded localities. Theoretical work served me as a source of information by the creation of hypotheses in the development.

In the research I used a quantitative strategy. On the basis of these data, which I obtained by means of questionnaires of 66 teachers in the primary schools with a majority of gypsy scholars from excluded localities of Brno, I verified or falsified five main hypotheses.

Jmenný rejstřík

Balabánová, H.: 12, 15, 25.
Balvín, J.: 7, 8, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 27.
Bartáková, H.: 25.
Bernstein, B.: 16.
Bourdieu, P.: 22.
Budilová, L.: 7, 151.
Čech, T.: 7.
Davidová, E.: 8, 152.
Disman, M.: 31.
Dobšíková, E.: 12, 13.
Dřímál, F. : 8, 9, 10, 16, 25, 28.
Gorniaková, A.: 24.
Grellmann, H.M.G.: 150.
Gulová, L.: 7.
Hirt, T.: 13, 21, 26, 152.
Hübschmannová, M.: 11.
Jakoubek, M. : 7, 13, 21, 26, 151, 152.
Kamiš, K.: 16, 18, 19.
Katrňák, T.: 20, 22, 23.
Klíma, P.: 14.
Kohl, M.: 20.
Kovaříková, M.: 12, 24, 29.
Lewis, O.: 27.
Mareš, P.: 20.
Moravec, Š.: 13, 21.
Nečas, C.: 151.
Němec, J.: 13.
Nikolai, T.: 9, 13, 21, 23, 26, 27.
Nosál, I.: 8, 9, 10, 13, 16, 25, 28.
Rabušicová, M.: 22.

Rüdiger, J.C.Ch.: 150.
Říčan, P.: 9, 10, 16, 17, 25, 27, 29.
Sajko, J.: 24.
Sejková, A.: 9.
Sekyt, V.: 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 27.
Ševčíková, V.: 5, 11, 15, 27, 29.
Šimíková, I.: 5, 9, 25.
Šišková, T.: 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 24, 27.
Šotolová, E. : 5, 7, 12, 13, 24.
Toušek, L.: 26.
Vályi, I.: 150.
Vašečka, I.: 25.
Víšek, P.:152.
Vojtová, P:151.

Věcný rejstřík

Bariéry: 1, 6, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.

Diskriminace: 13, 20, 27, 34, 41, 45.

Jazykový handicap: 16, 33, 41, 43, 44, 46, 48.

Hodnoty: 3, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 19, 20, 26, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49.

Majorita: 28.

Motivace: 3, 10, 12, 23, 25, 28, 40, 45, 47, 48.

Postoj: 3, 6, 9, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48.

Rodina: 3, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48.

Romské děti: 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47.

Sociálně vyloučené lokality: 3, 5, 6, 8, 10, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49.

Výchova: 3, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 31, 32, 33, 39, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 49.

Vyšší než dokončené základní vzdělání: 5, 6, 7, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 45, 47.

Základní školy: 5, 15, 17, 18, 23, 24, 35, 36, 45, 47.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Přeji pěkný den,

jsem studentkou oboru sociální práce na FSS MU a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je klíčovou součástí mé bakalářské práce, jenž zkoumá postoje vyučujících romských dětí z vyloučených lokalit k bariérám, které těmto dětem brání dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Vyplněním dotazníku pomůžete objasnit tři hlavní otázky, na které se výzkum ptá. Tedy zda vyučující romských dětí z vyloučených lokalit si myslí, že existují nějaké bariéry, následně jaké bariéry a zda si myslí, že tyto bariéry brání romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání.

Vyplnění dotazníku trvá přibližně 20 minut.

Jaký je postoj vyučujících základních škol s romskými žáky ze sociálně vyloučených lokalit k bariérám, které zabraňují romským dětem dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Dotazník:

1. Jste:
 - a) Muž
 - b) Žena
2. Kolik let učíte romské děti na ZŠ?
3. Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají horší školní výsledky než ostatní děti?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
4. Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit oproti ostatním dětem mají se školním vzděláváním problémy?
 - a) Ano
 - b) Ne (přejděte rovnou na otázku č. 6)
 - c) Nevím
5. Máte dojem, že problémy, které romské děti z vyloučených lokalit se školním vzděláváním mají, jsou pro každé dítě individuální nebo mají obecnější charakter vztahující se na většinu romských dětí z vyloučené lokality?
 - a) Jsou ryze individuální. Každé dítě má své specifické problémy.
 - b) Mají spíše obecnější charakter přibližně stejný pro všechny děti z romských lokalit.
 - c) Nevím.
6. Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají stejné podmínky ke vzdělávání jako ostatní děti?
 - a) Ano (přejděte rovnou na otázku č. 8)
 - b) Ne
 - c) Nevím

7. Pokud si myslíte, že nemají stejné podmínky ke vzdělání, označte, v jakých podmínkách se liší: (Můžete zatrhnout i více možností)
- a) Uspokojení základních životních potřeb (jídlo)
 - b) Dostatek spánku
 - c) Zdravé prostředí dítěte
 - d) Vyhovující bydlení
 - e) Zdravý životní styl
 - f) Výchova
 - g) Rodinné zázemí
 - h) Znalost českého jazyka
 - i) Ekonomické zabezpečení
 - j) Jiné:
8. O kolika dětech, které tento školní rok učíte, si myslíte, že dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání?
- a) všichni
 - b) zhruba tři čtvrtiny
 - c) zhruba polovina
 - d) méně než polovina
 - e) méně než čtvrtina
 - f) skoro nikdo
 - g) nikdo
9. Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?
- a) všichni
 - b) zhruba tři čtvrtiny
 - c) zhruba polovina
 - d) méně než polovina
 - e) méně než čtvrtina
 - f) skoro nikdo
 - g) nikdo
10. Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne úplného středního vzdělání s maturitou?
- a) všichni
 - b) zhruba tři čtvrtiny
 - c) zhruba polovina
 - d) méně než polovina
 - e) méně než čtvrtina
 - f) skoro nikdo
 - g) nikdo
11. Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne vysokoškolského vzdělání?
- a) všichni
 - b) zhruba tři čtvrtiny
 - c) zhruba polovina
 - d) méně než polovina
 - e) méně než čtvrtina
 - f) skoro nikdo
 - g) nikdo

12. Myslíte si, že existují bariéry, které brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání?
- a) Ano
b) Ne
13. Zaznačte, prosím, na škále co podle Vás je/není charakteristické pro romské děti z vyloučených lokalit a zda daná skutečnost je překážkou v dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání.

(Vysvětlivky:

Charakteristika: Výskyt vlastnosti/aktivity na škále od 5 do 1, kde maximální hodnota je 5 a minimální 1.

Bariéra: rozhodně je bariérou, spíše je bariérou, spíše není bariérou, není bariérou, nevím.

Za prvé zatrhněte výskyt vlastnosti/aktivity na škále 5 – 1. Poté označte na škále „rozhodně je bariérou – není bariérou“ jak velkou bariéru může charakteristika znamenat.)

Příklad:

	Charakteristika	Výskyt vlastnosti/aktivity					Intenzita bariéry				
		1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
1.	Četba knih		2				Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím

Interpretace: Děti téměř nečtou knihy, což je bariérou k dosažení vyššího než dokončeného základního vzdělání.

	Charakteristika	Stupeň charakteristiky					Stupeň bariéry				
		1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
1.	Cílevědomost						Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
2.	Touha dosáhnout profesionálního úspěchu	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
3.	Respektování autority	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
4.	Vytrvalost	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
5.	Odríkáni	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
6.	Umění čelit překážkám	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím

7.	Častá změna cílů	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
8.	Starost o vlastní budoucnost	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
9.	Motivace k učení	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
10.	Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
11.	Pozitivní vztah ke škole ze strany dítěte	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
12.	Pozitivní vztah ke škole ze strany rodiny	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
13.	Zaškoláctví	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
14.	Domácí příprava na školu	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
15.	Jazykový handicap	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
16.	Omezená slovní zásoba	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
17.	Znalost spisovné češtiny	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
18.	Dobrá znalost romštiny	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
19.	Dobrá znalost češtiny	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
20.	Kulturní kapitál	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
21.	Trávení volného času na ulici	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
22.	Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
23.	Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
24.	Aspirace rodičů	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím

	na vzdělání dítěte						bariérou		bariérou		
25.	Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi)	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
26.	Penalizace blízkého okolí (rodina, přátelé) za nízké vzdělání (pouze ZŠ)	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
27.	Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
28.	Diskriminace ze strany majority	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
29.	Nedůvěra k majoritě	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
30.	Strach z majority	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
31.	Pocit odcizenosti od majoritní společnosti	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
32.	Identifikace s hodnotami a postoji majoritní společnosti	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
33.	Škola je chápána jako „bílá“ represivní instituce	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
34.	Nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím
35.	Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu	1	2	3	4	5	Rozhodně je bariérou	Spíše je bariérou	Spíše není bariérou	Není bariérou	Nevím

14. V čem vidíte největší překážku, která brání romským dětem z vyloučených lokalit v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání? (můžete označit i více odpovědí)
- Ve stylu výchovy
 - V hodnotách a kultuře, která je dětem rodinou předávána
 - V jazykovém handicapu
 - V důsledcích života v sociálně vyloučené lokalitě
 - Ve vzdělávacím systému
 - Jiné:
 - Nevím
 - Nemyslím si, že existují nějaké překážky v jejich vzdělávání
15. Myslíte si, že bariéry v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání jsou nejen důsledkem výše diskutovaných bariér, ale také nastavením současného vzdělávacího systému?
- Ano
 - Ne
 - Nevím
16. Myslíte si, že jako učitel máte možnost pomoci dětem bariéry překonat natolik, aby získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?
- Nemám
 - Spíše nemám
 - Spíše mám
 - Mám
 - Nevím
 - Děti žádné bariéry nemají
17. Myslíte si, že vzdělávací systém na škole, kde právě učíte, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonávat bariéry bránící v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?
- Ano
 - Spíše ano
 - Ano, ale bariéry pouze zmírňuje, nedokáže je překonat
 - Spíše ne
 - Ne
 - Nevím
 - Neodpověděl/a
18. Podle Vás je škola jako instituce schopná bariéry romských dětí z vyloučených lokalit překonat nebo minimalizovat tak, aby děti získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
 - Nevím
19. Pokud jste zatrhl/a odpověď ano, zkuste popsat, prosím, jaké bariéry je škola schopna odstranit. (vypište čísla bariér z otázky č. 16)

20. Myslíte si, že odstranění těchto bariér by umožnilo romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
 - d) Neodpověděl/a

Děkuji za spolupráci.
S přáním hezkého dne
Petra Pomališová

Pokud si přejete zaslat výsledky výzkumu, napište, prosím, svoji emailovou adresu:

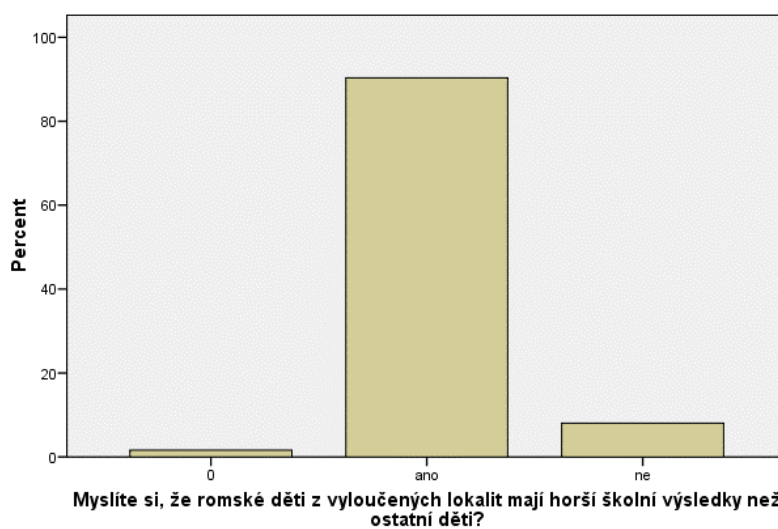
Příloha 2: Tabulky a grafy

Tabulky a grafy k hypotéze č.1

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	nevím (0)	1	1,5	1,6
	ano	56	84,8	90,3
	ne	5	7,6	8,1
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 2: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají horší školní výsledky než ostatní děti?

Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají horší školní výsledky než ostatní děti?

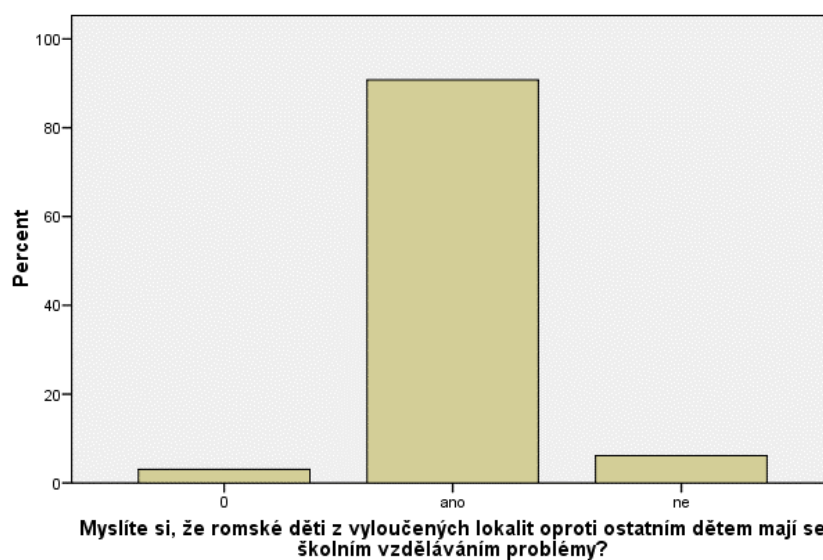


Graf č. 2: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají horší školní výsledky než ostatní děti?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	nevím (0)	2	3,0	3,1
	ano	59	89,4	90,8
	ne	4	6,1	6,2
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící		1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 3: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit
oproti ostatním dětem mají se školním vzděláváním problémy?

Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit oproti ostatním dětem mají se školním vzděláváním problémy?

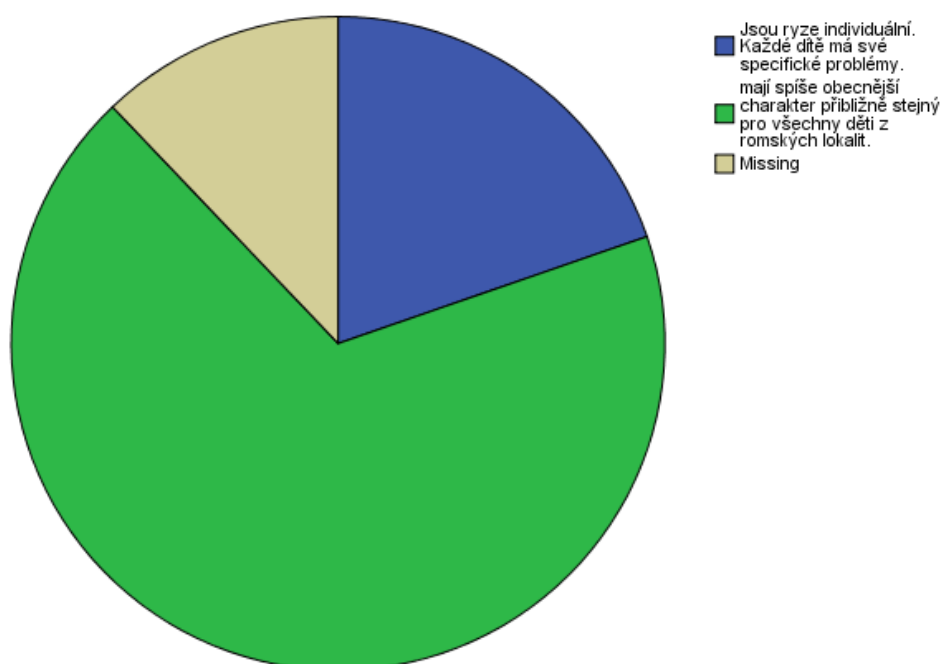


Graf č. 3: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit
oproti ostatním dětem mají se školním vzděláváním problémy?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Jsou ryze individuální. Každé dítě má své specifické problémy.	13	19,7	22,4
	mají spíše obecnější charakter přibližně stejný pro všechny děti z romských lokalit.	45	68,2	77,6
	celkem	58	87,9	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	Neodpověděl/a	7	10,6	
	celkem	8	12,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 4: Máte dojem, že problémy, které romské děti z vyloučených lokalit se školním vzděláváním mají, jsou pro každé dítě individuální nebo mají obecnější charakter vztahující se na většinu romských dětí z vyloučené lokality?

Máte dojem, že problémy, které romské děti z vyloučených lokalit se školním vzděláváním mají, jsou pro každé dítě individuální nebo mají obecnější charakter vztahující se na většinu romských dětí z vyloučené lokality?

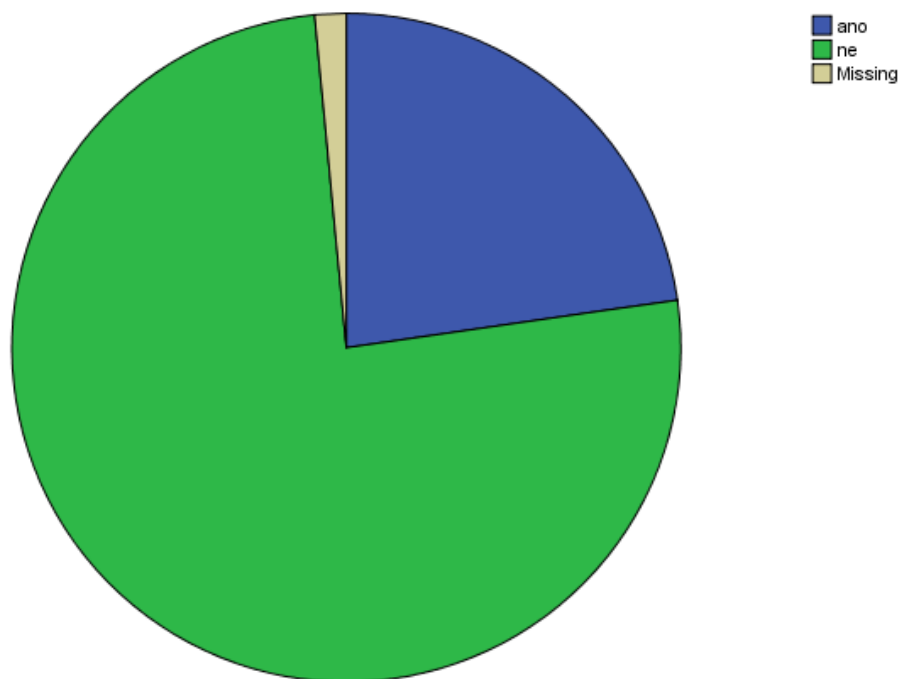


Graf č.4: Máte dojem, že problémy, které romské děti z vyloučených lokalit se školním vzděláváním mají, jsou pro každé dítě individuální nebo mají obecnější charakter vztahující se na většinu romských dětí z vyloučené lokality?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	ano	15	22,7	23,1
	ne	50	75,8	76,9
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící		1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 5: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají stejné podmínky ke vzdělávání jako ostatní děti?

Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají stejné podmínky ke vzdělávání jako ostatní děti?

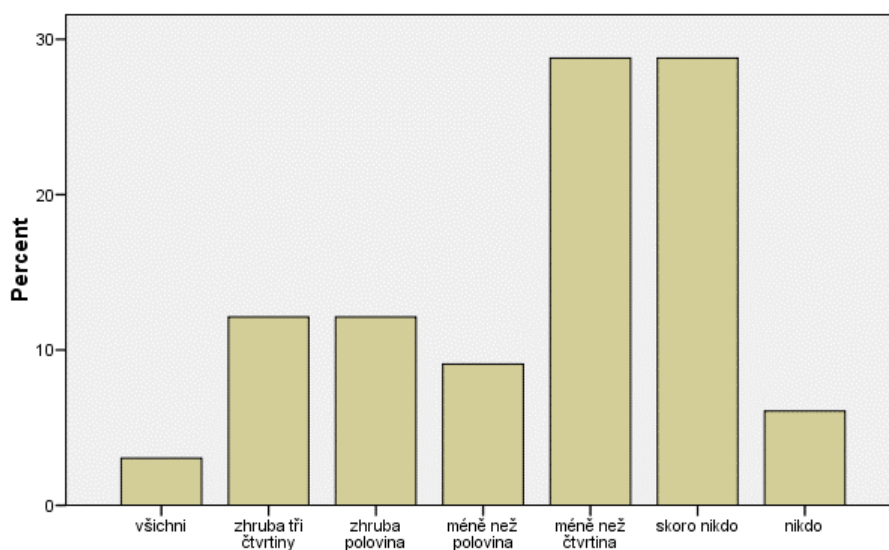


Graf č.5: Myslíte si, že romské děti z vyloučených lokalit mají stejné podmínky ke vzdělávání jako ostatní děti?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	všichni	2	3,0	3,0
	zhruba tři čtvrtiny	8	12,1	12,1
	zhruba polovina	8	12,1	12,1
	méně než polovina	6	9,1	9,1
	méně než čtvrtina	19	28,8	28,8
	skoro nikdo	19	28,8	28,8
	nikdo	4	6,1	6,1
	celkem	66	100,0	100,0

Tab. č.6: O kolika dětech, které tento školní rok učíte, si myslíte, že dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání?

O kolika dětech, které tento školní rok učíte, si myslíte, že dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání?



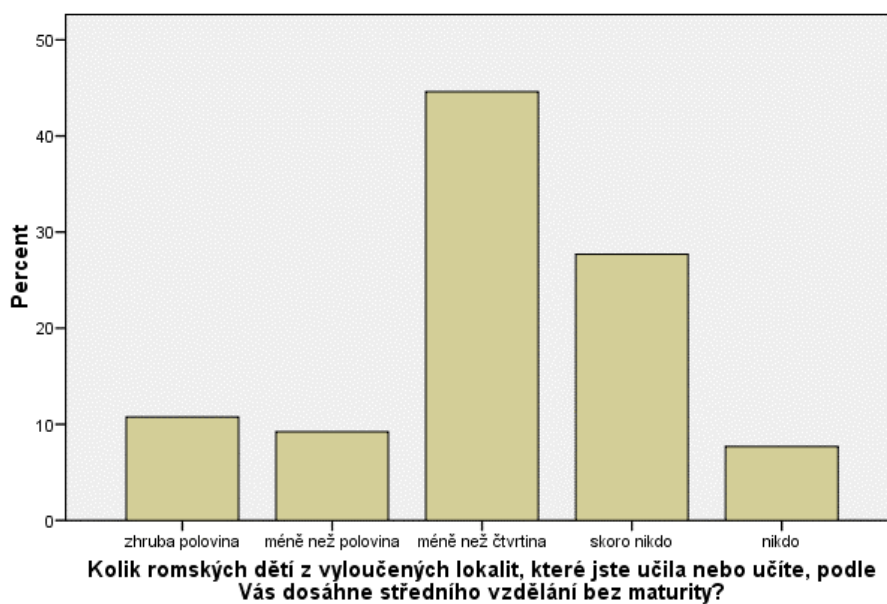
O kolika dětech, které tento školní rok učíte, si myslíte, že dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Graf č.6: O kolika dětech, které tento školní rok učíte, si myslíte, že dosáhnou vyššího než dokončeného základního vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	zhruba polovina	7	10,6	10,8
	méně než polovina	6	9,1	9,2
	méně než čtvrtina	29	43,9	44,6
	skoro nikdo	18	27,3	27,7
	nikdo	5	7,6	7,7
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící		1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 7: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?

Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?



Graf č. 7: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	zhruba polovina	7	10,6	10,8
	méně než polovina	6	9,1	9,2
	méně než čtvrtina	29	43,9	44,6
	skoro nikdo	18	27,3	27,7
	nikdo	5	7,6	7,7
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící		1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č. 8: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?

Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?

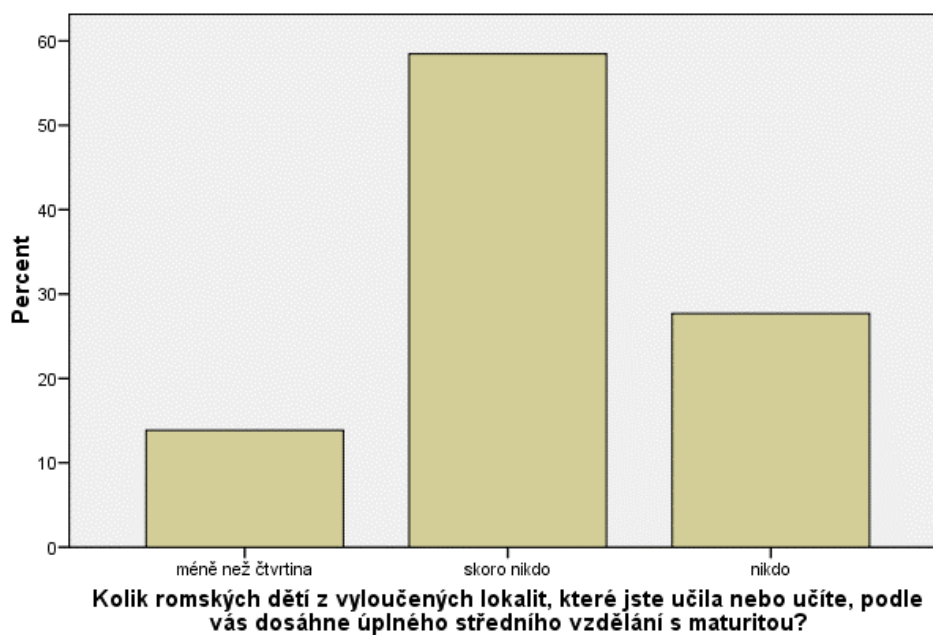


Graf č.8: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne středního vzdělání bez maturity?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	méně než čtvrtina	9	13,6	13,8
	skoro nikdo	38	57,6	58,5
	nikdo	18	27,3	27,7
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící		1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.9: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle vás dosáhne úplného středního vzdělání s maturitou?

Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle vás dosáhne úplného středního vzdělání s maturitou?

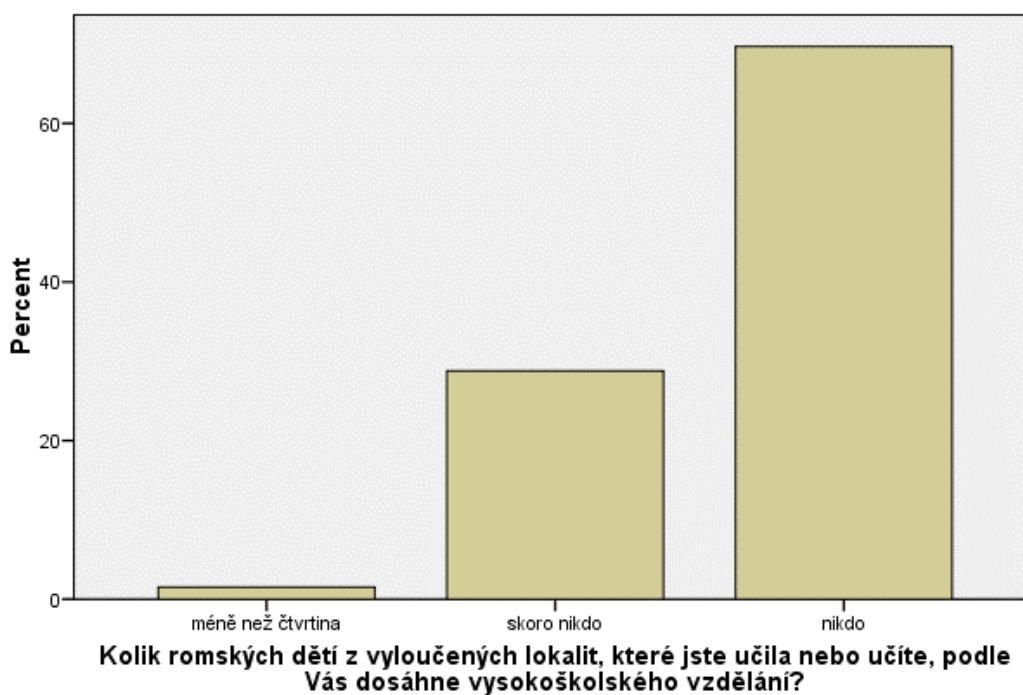


Graf č.9: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle vás dosáhne úplného středního vzdělání s maturitou?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	méně než čtvrtina	1	1,5	1,5
	skoro nikdo	19	28,8	28,8
	nikdo	46	69,7	69,7
	celkem	66	100,0	100,0

Tab. č. 10: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne vysokoškolského vzdělání?

Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne vysokoškolského vzdělání?

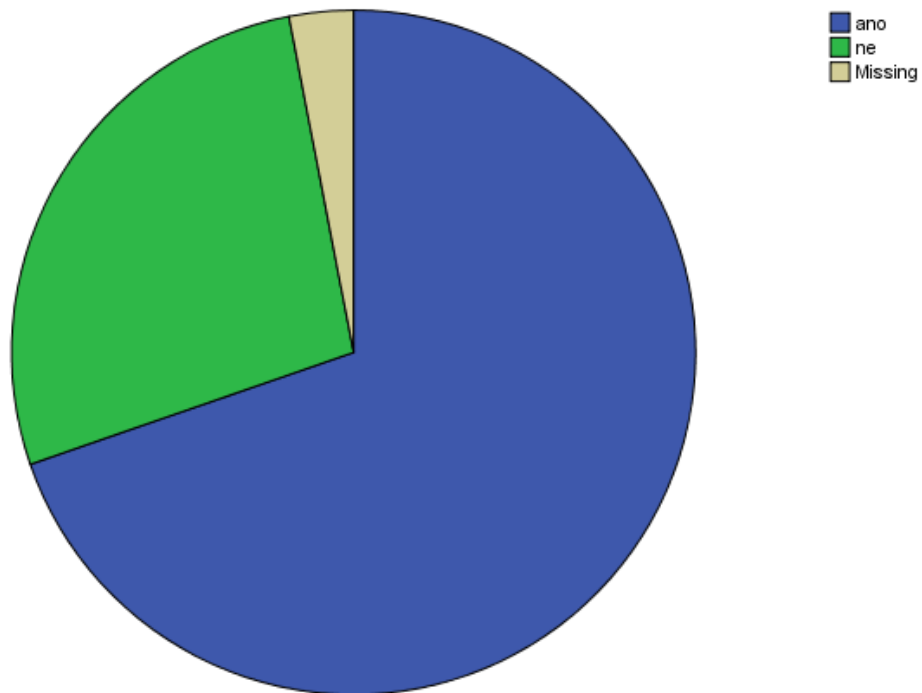


Graf č. 10: Kolik romských dětí z vyloučených lokalit, které jste učila nebo učíte, podle Vás dosáhne vysokoškolského vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	ano	46	69,7	71,9
	ne	18	27,3	28,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

Tab.č. 11: Myslíte si, že existují bariéry, které brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání?

Myslíte si, že existují bariéry, které brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání?

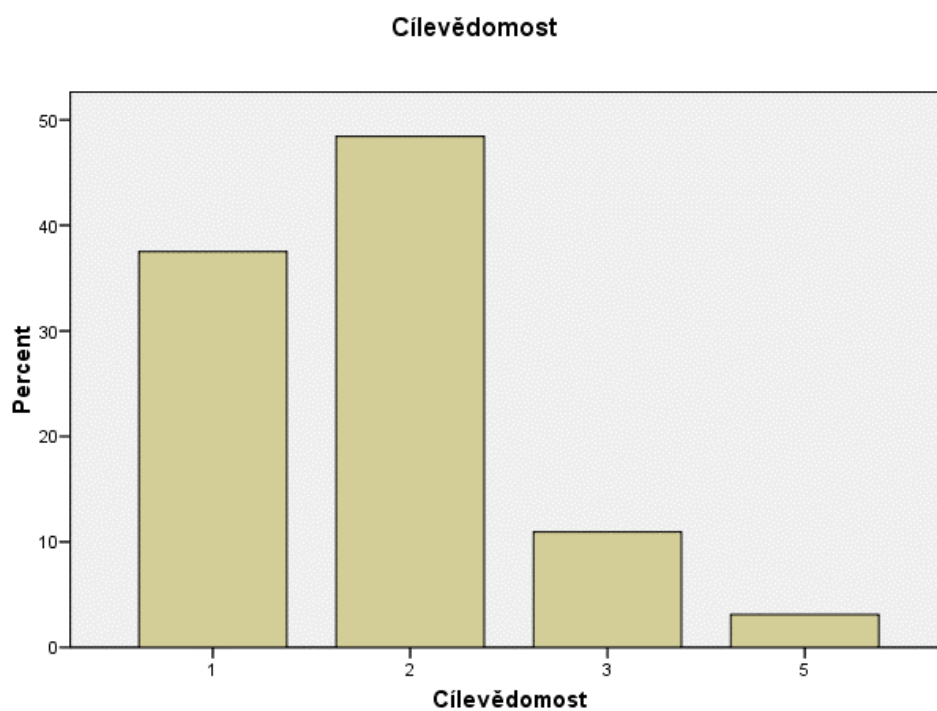


Graf č. 11: Myslíte si, že existují bariéry, které brání romským dětem z vyloučených lokalit získat vyšší než dokončené základní vzdělání?

Tabulky a grafy k hypotéze č. 2

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	24	36,4	37,5
	2	31	47,0	48,4
	3	7	10,6	10,9
	5	2	3,0	3,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

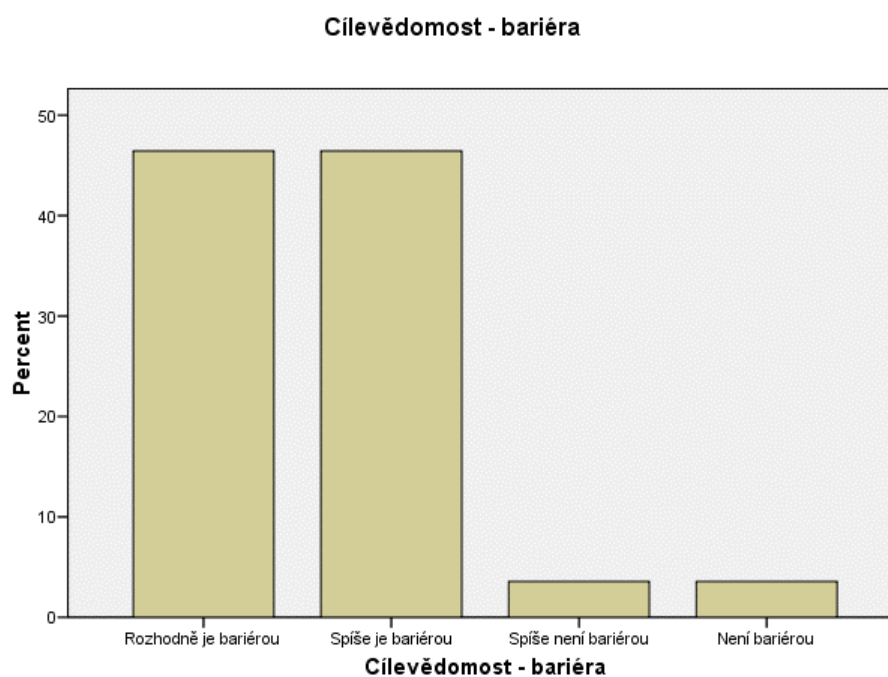
Tab. č. 12: Cílevědomost



Graf č. 12: Cílevědomost

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	26	39,4	46,4
	Spíše je bariérou	26	39,4	46,4
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,6
	Není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	9	13,6	
	celkem	10	15,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.13: Cílevědomost - bariéra



Graf č.13: Cílevědomost – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	27	40,9	42,2
	2	27	40,9	42,2
	3	8	12,1	12,5
	5	2	3,0	3,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

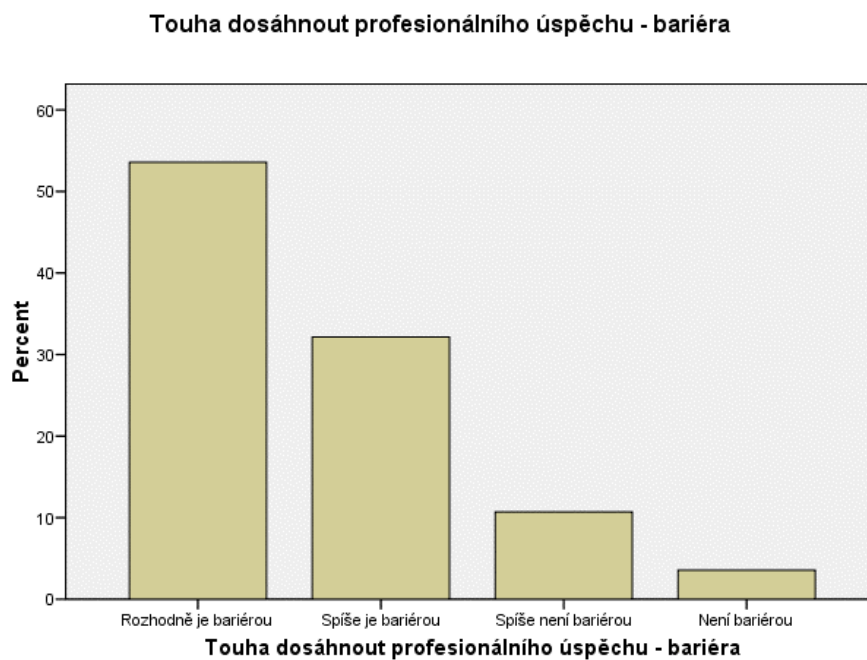
Tab. č. 14: Touha dosáhnout profesionálního úspěchu



Graf č. 14: Touha dosáhnout profesionálního úspěchu

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	30	45,5	53,6
	Spíše je bariérou	18	27,3	32,1
	Spíše není bariérou	6	9,1	10,7
	Není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

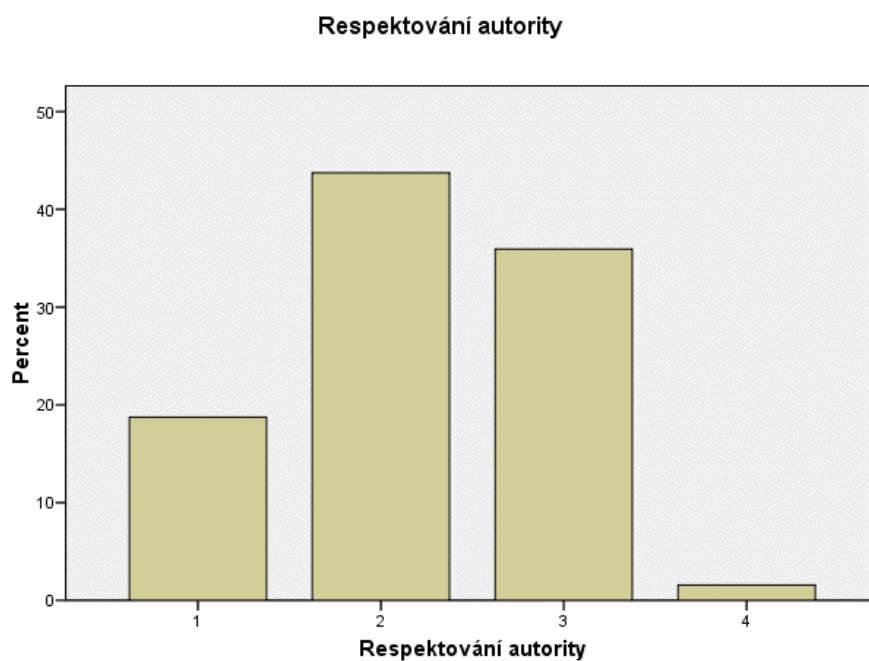
Tab. č. 15: Touha dosáhnout profesionálního úspěchu – bariéra



Graf č.15: Touha dosáhnout profesionálního úspěchu – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	12	18,2	18,8
	2	28	42,4	43,8
	3	23	34,8	35,9
	4	1	1,5	1,6
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

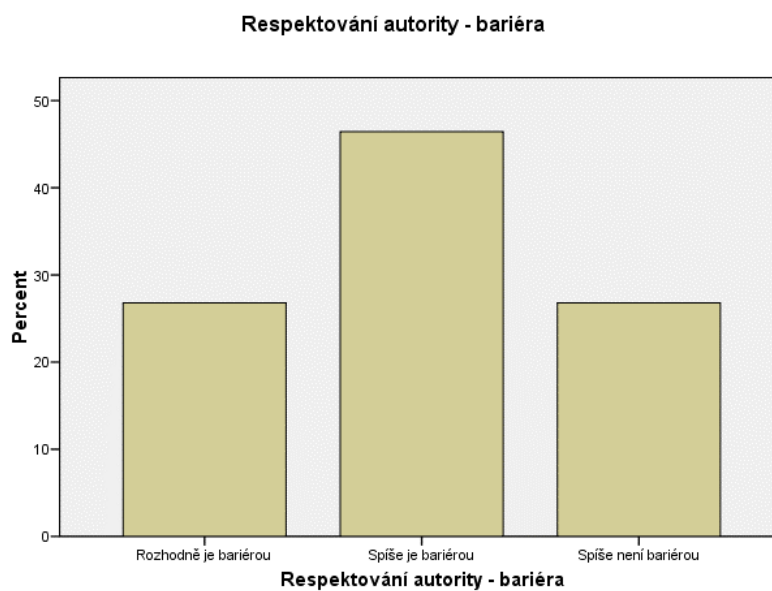
Tab. č.16: Respektování autority



Graf č.16: Respektování autority

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	15	22,7	26,8
	Spíše je bariérou	26	39,4	46,4
	Spíše není bariérou	15	22,7	26,8
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

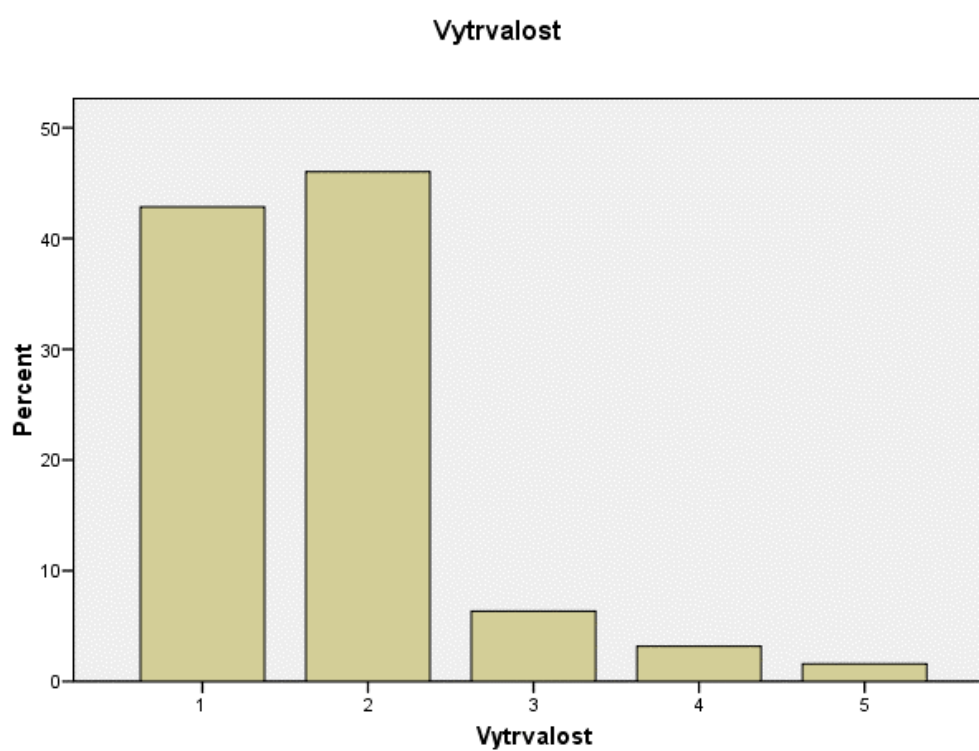
Tab. č.17: Respektování autority - bariéra



Graf č.17: Respektování autority – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	27	40,9	42,9
	2	29	43,9	46,0
	3	4	6,1	6,3
	4	2	3,0	3,2
	5	1	1,5	1,6
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

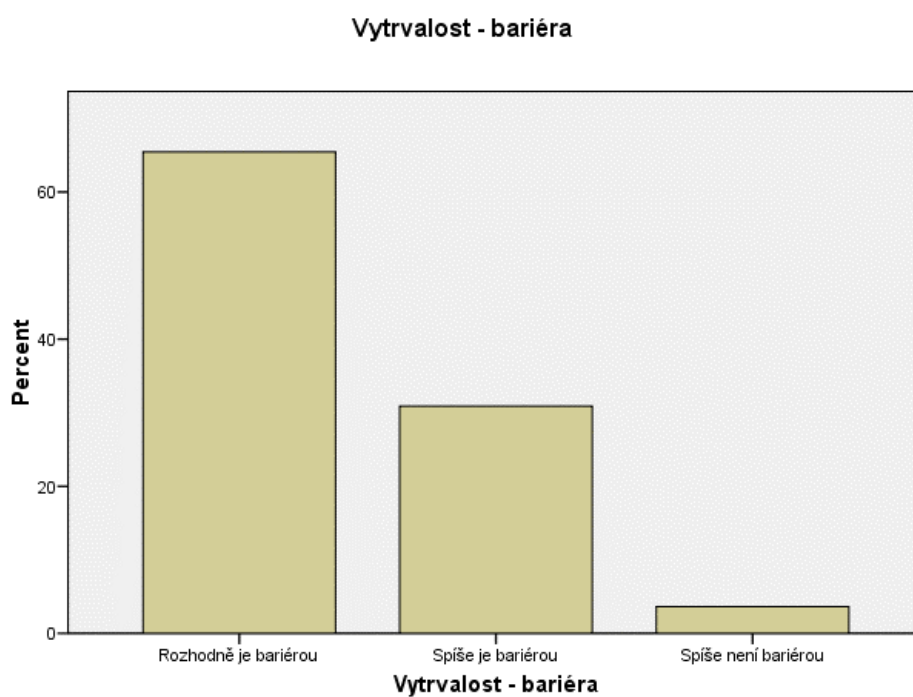
Tab. č.18: Vytrvalost



Graf č.18: Vytrvalost

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	36	54,5	65,5
	Spíše je bariérou	17	25,8	30,9
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící		11	16,7	
celkem		66	100,0	

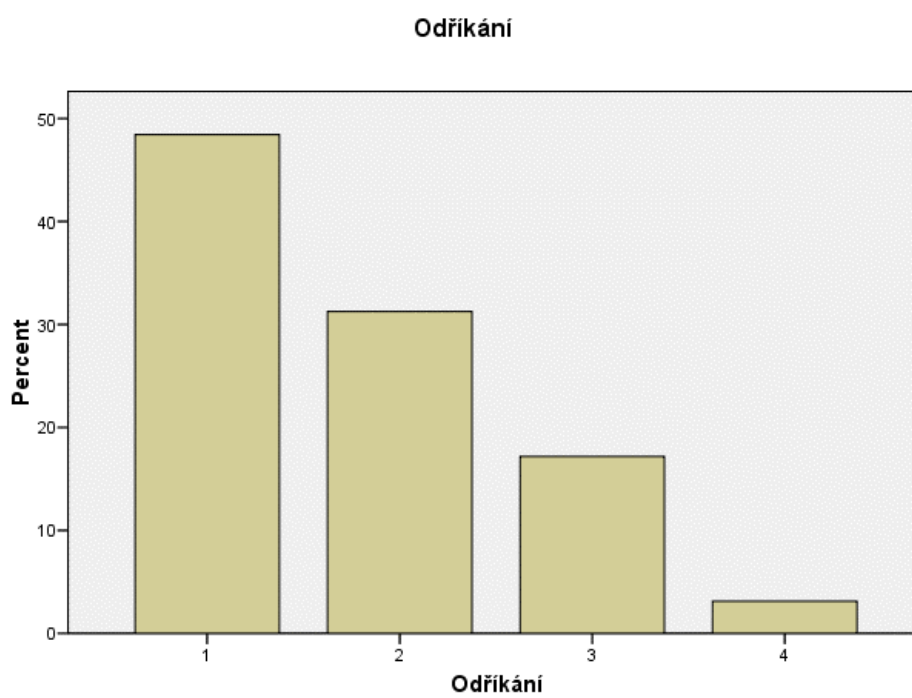
Tab.č. 19: Vytrvalost - bariéra



Graf č.19: Vytrvalost - bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	31	47,0	48,4
	2	20	30,3	31,3
	3	11	16,7	17,2
	4	2	3,0	3,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

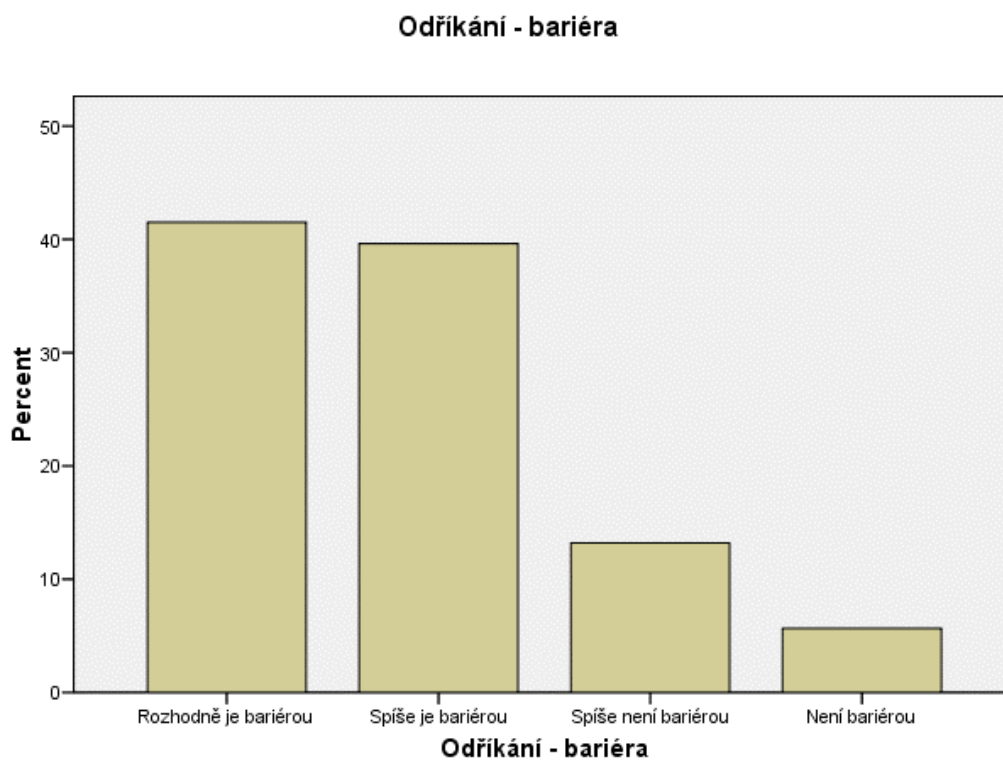
Tab. č.20: Odřikání



Graf č.20: Odřikání

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	22	33,3	41,5
	Spíše je bariérou	21	31,8	39,6
	Spíše není bariérou	7	10,6	13,2
	Není bariérou	3	4,5	5,7
	celkem	53	80,3	100,0
chybějící	nevím	2	3,0	
	Neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	13	19,7	
celkem		66	100,0	

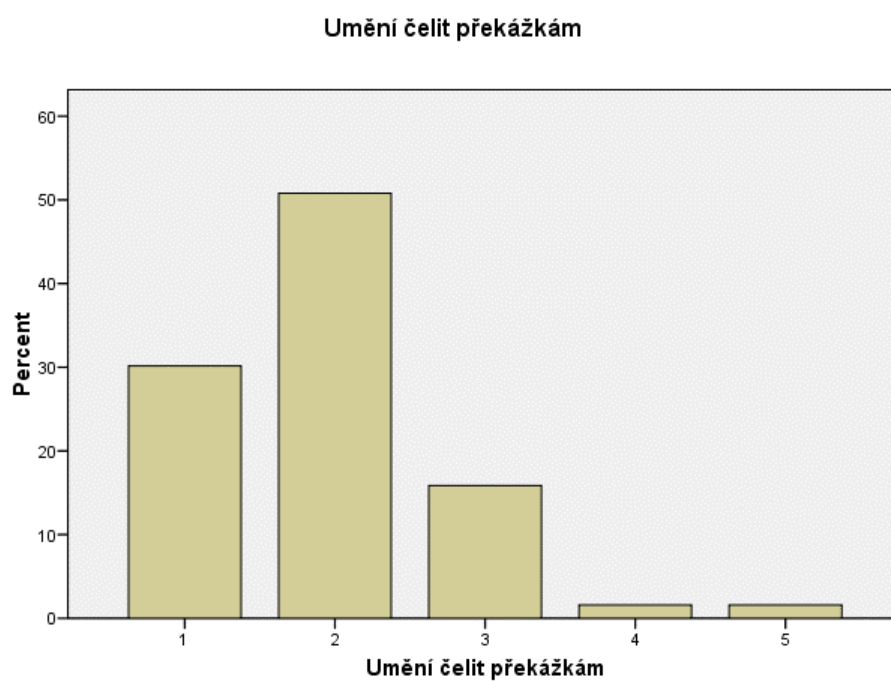
Tab. č.21: Odřikání – bariéra



Graf č.21: Odřikání – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	19	28,8	30,2
	2	32	48,5	50,8
	3	10	15,2	15,9
	4	1	1,5	1,6
	5	1	1,5	1,6
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.22: Umění čelit překážkám

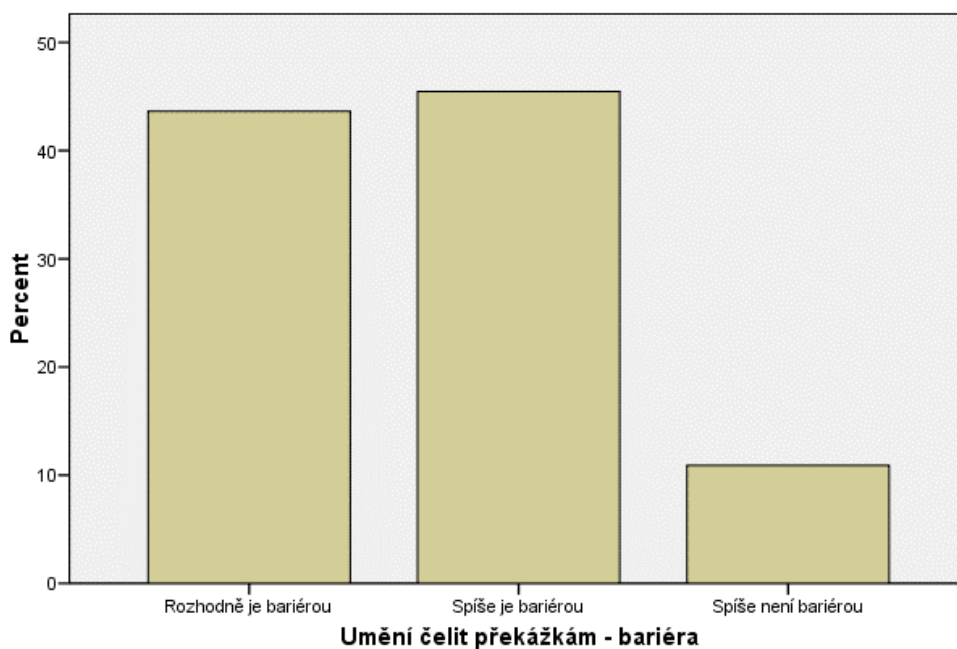


Graf č.22: Umění čelit překážkám

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	24	36,4	43,6
	Spíše je bariérou	25	37,9	45,5
	Spíše není bariérou	6	9,1	10,9
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící		11	16,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.23: Umění čelit překážkám – bariéry

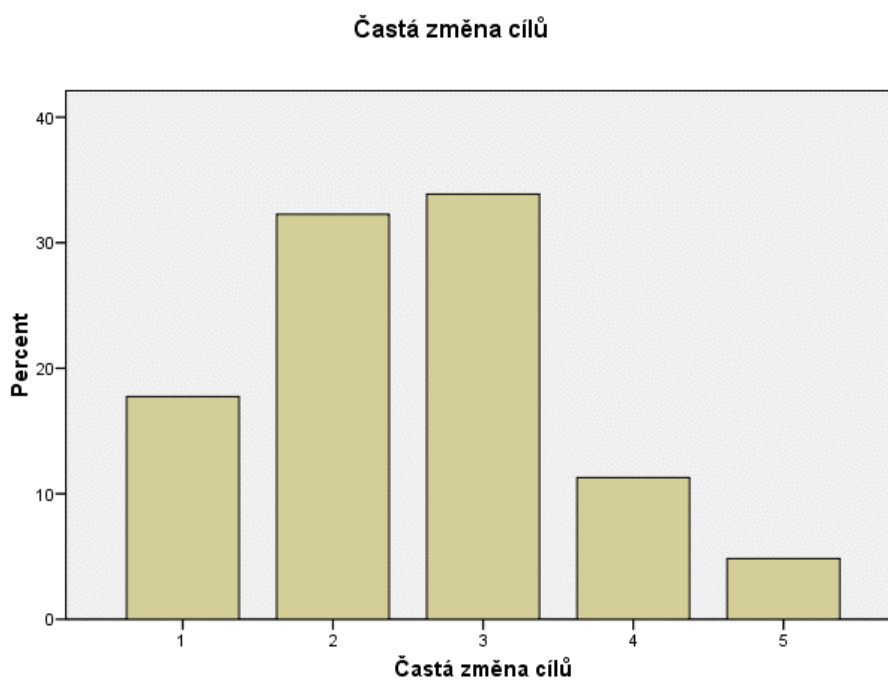
Umění čelit překážkám - bariéra



Graf č.23: Umění čelit překážkám – bariéry

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	11	16,7	17,7
	2	20	30,3	32,3
	3	21	31,8	33,9
	4	7	10,6	11,3
	5	3	4,5	4,8
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.24: Častá změna cílů

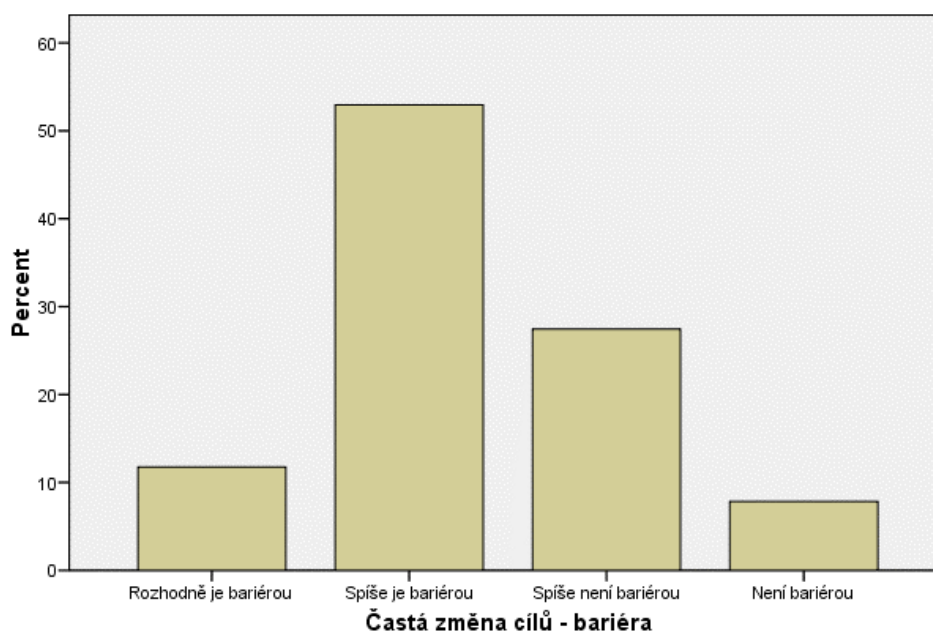


Graf č.24: Častá změna cílů

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	6	9,1	11,8
	Spíše je bariérou	27	40,9	52,9
	Spíše není bariérou	14	21,2	27,5
	Není bariérou	4	6,1	7,8
	celkem	51	77,3	100,0
chybějící	nevím	5	7,6	
	neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	15	22,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.25: Častá změna cílů – bariéra

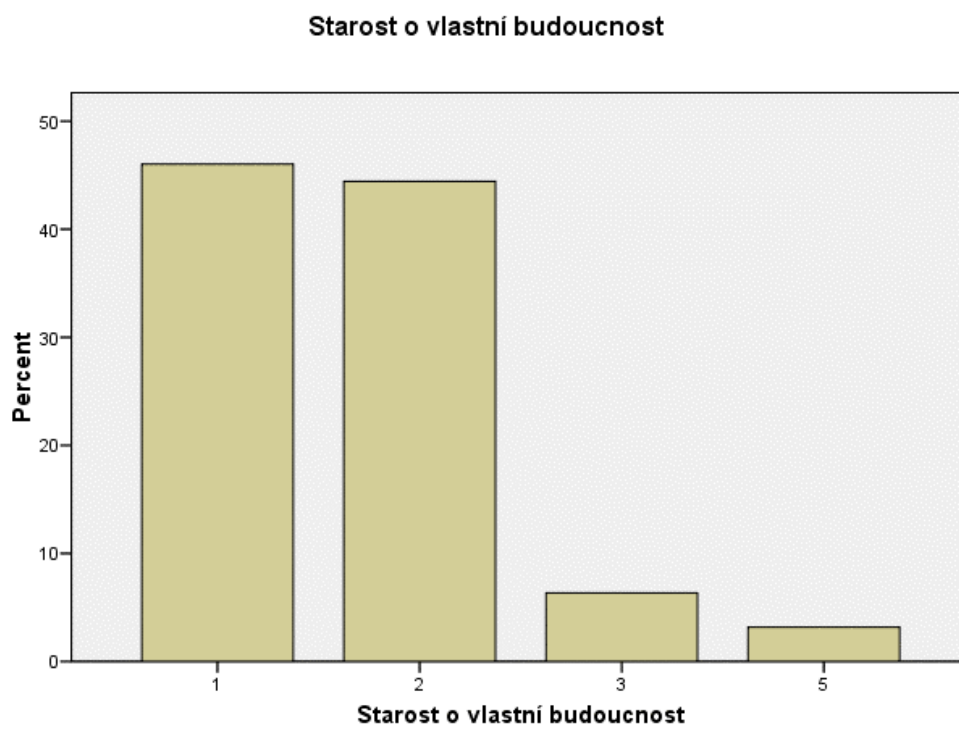
Častá změna cílů - bariéra



Graf č.25: Častá změna cílů – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	29	43,9	46,0
	2	28	42,4	44,4
	3	4	6,1	6,3
	5	2	3,0	3,2
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

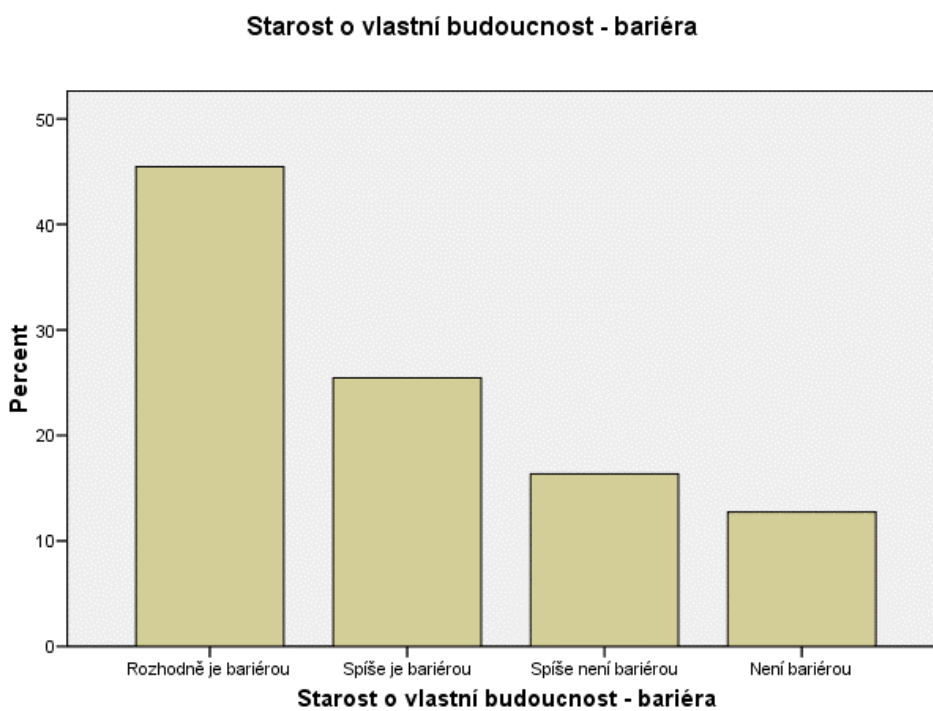
Tab. č.26: Starost o vlastní budoucnost



Graf č.26: Starost o vlastní budoucnost

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	25	37,9	45,5
	Spíše je bariérou	14	21,2	25,5
	Spíše není bariérou	9	13,6	16,4
	Není bariérou	7	10,6	12,7
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící		11	16,7	
celkem		66	100,0	

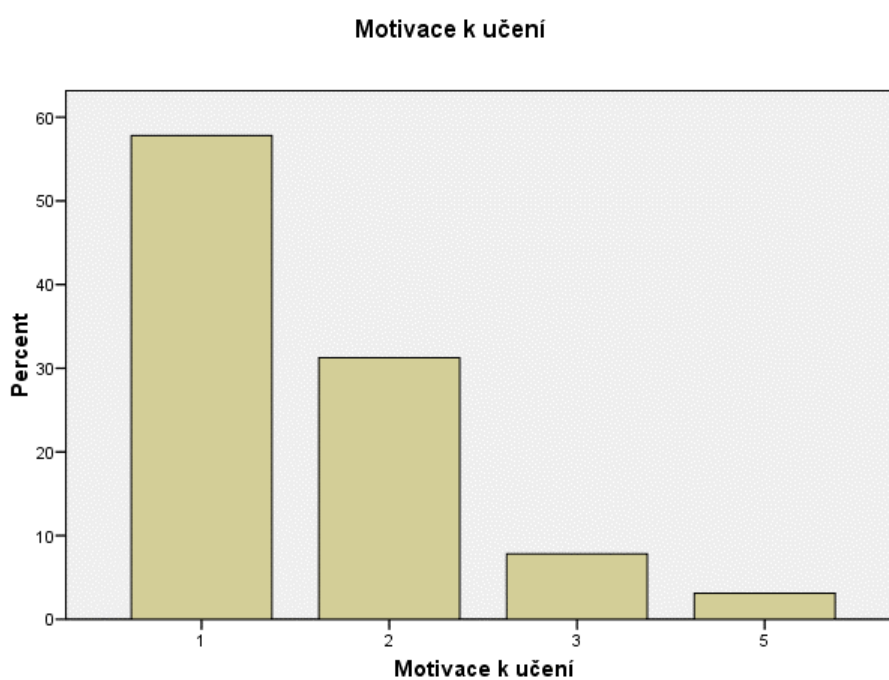
Tab. č.27: Starost o vlastní budoucnost – bariéra



Graf č.27: Starost o vlastní budoucnost – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	37	56,1	57,8
	2	20	30,3	31,3
	3	5	7,6	7,8
	5	2	3,0	3,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

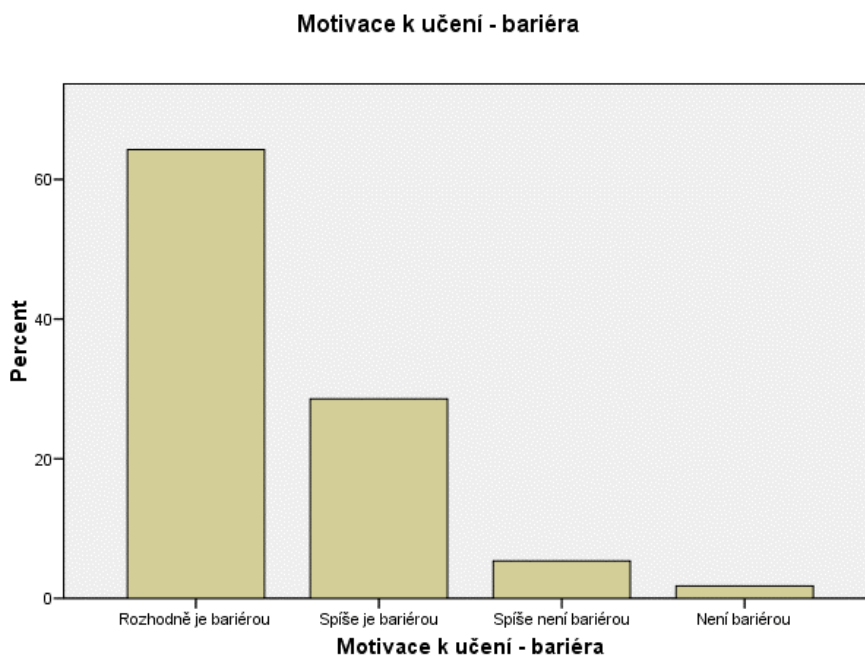
Tab. č.28: Motivace k učení



Graf č.28: Motivace k učení

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	36	54,5	64,3
	Spíše je bariérou	16	24,2	28,6
	Spíše není bariérou	3	4,5	5,4
	Není bariérou	1	1,5	1,8
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.29: Motivace k učení – bariéra

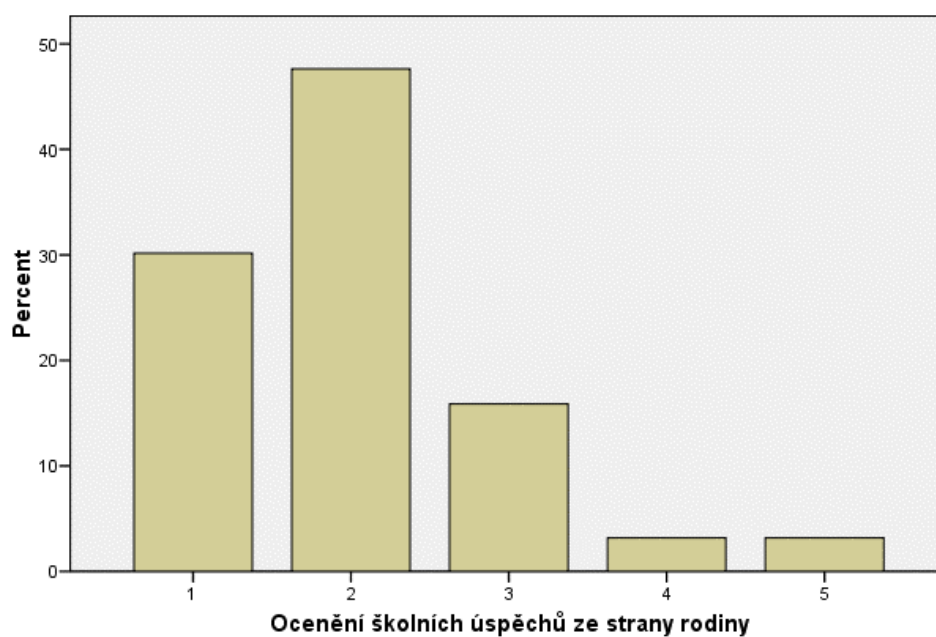


Graf č.29: Motivace k učení – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	19	28,8	30,2
	2	30	45,5	47,6
	3	10	15,2	15,9
	4	2	3,0	3,2
	5	2	3,0	3,2
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.30: Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny

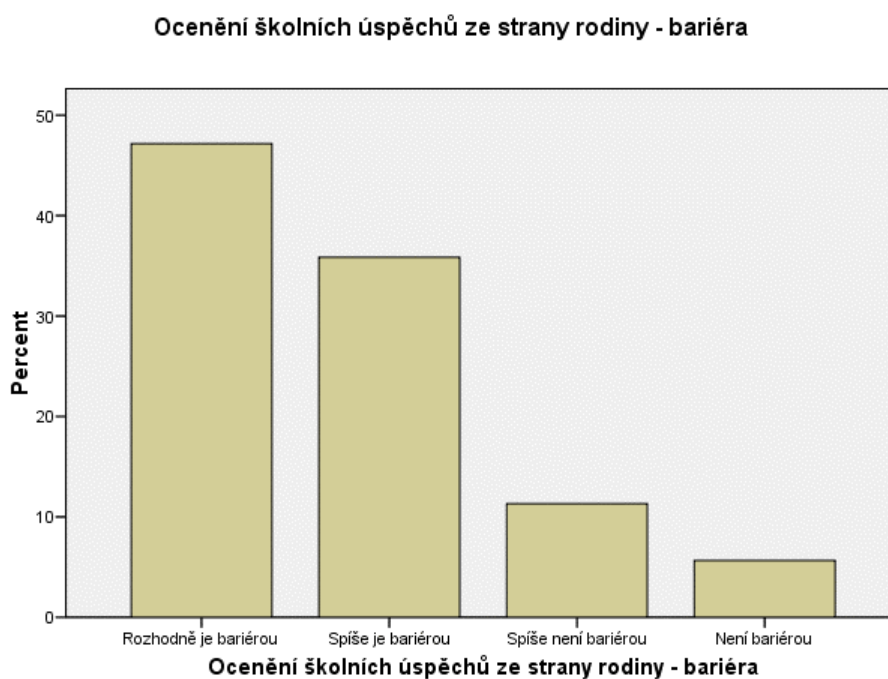
Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny



Graf č.30: Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	25	37,9	47,2
	Spíše je bariérou	19	28,8	35,8
	Spíše není bariérou	6	9,1	11,3
	Není bariérou	3	4,5	5,7
	celkem	53	80,3	100,0
chybějící	nevím	2	3,0	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	13	19,7	
celkem		66	100,0	

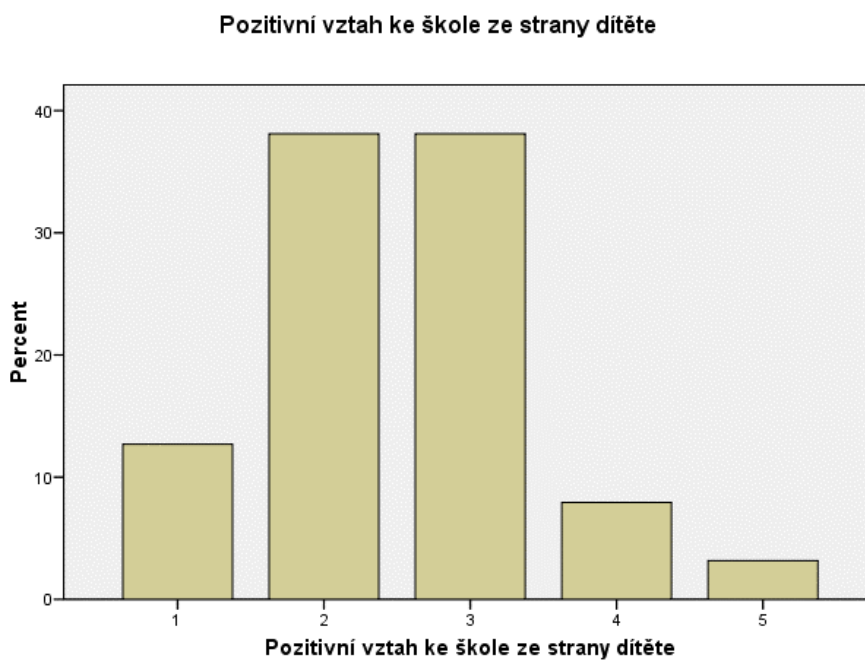
Tab. č.31: Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny – bariéra



Graf č.31: Ocenění školních úspěchů ze strany rodiny – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	8	12,1	12,7
	2	24	36,4	38,1
	3	24	36,4	38,1
	4	5	7,6	7,9
	5	2	3,0	3,2
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

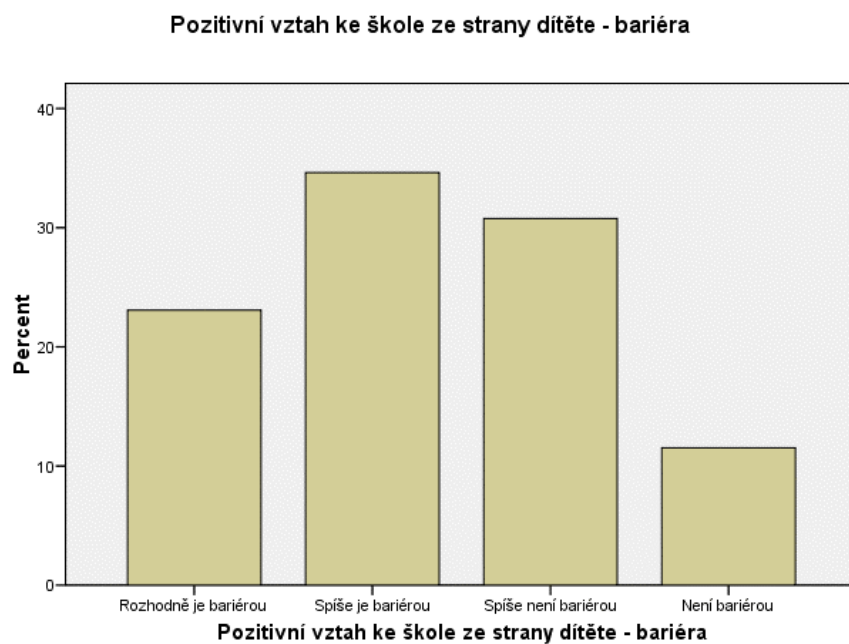
Tab. č.32: Pozitivní vztah ke škole ze strany dítěte



Graf č.32: Pozitivní vztah ke škole ze strany dítěte

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	12	18,2	23,1
	Spíše je bariérou	18	27,3	34,6
	Spíše není bariérou	16	24,2	30,8
	Není bariérou	6	9,1	11,5
	celkem	52	78,8	100,0
chybějící	nevím	3	4,5	
	neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	14	21,2	
celkem		66	100,0	

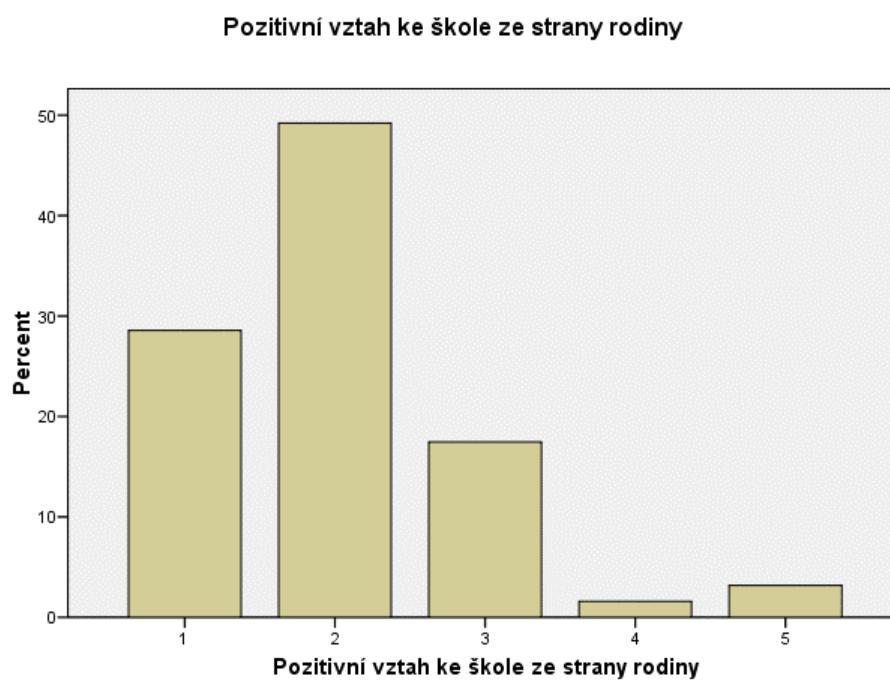
Tab. č.33: Pozitivní vztah ke škole ze strany dítěte – bariéra



Graf č.33: Pozitivní vztah ke škole ze strany dítěte – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	18	27,3	28,6
	2	31	47,0	49,2
	3	11	16,7	17,5
	4	1	1,5	1,6
	5	2	3,0	3,2
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

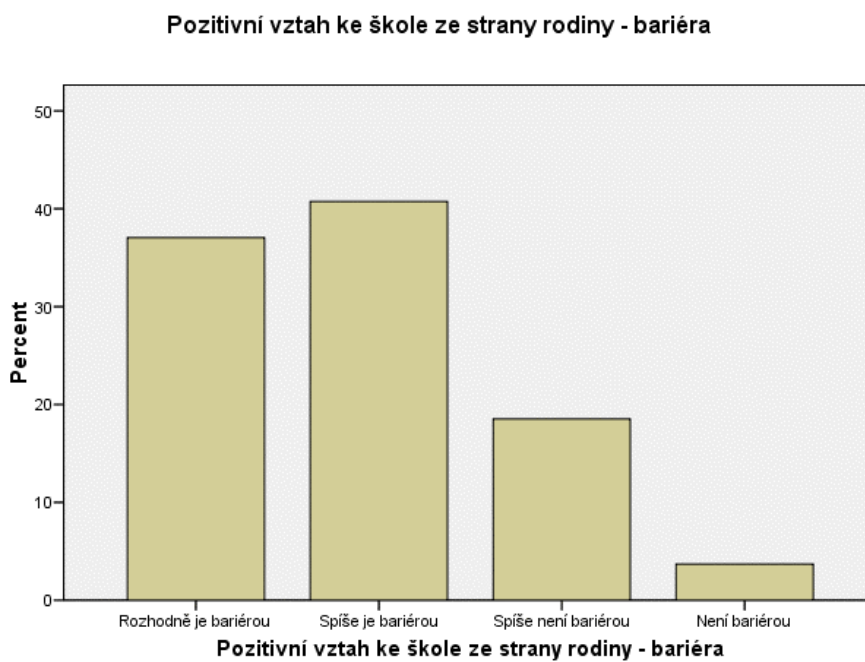
Tab. č.34: Pozitivní vztah ke škole ze strany rodiny



Graf č.34: Pozitivní vztah ke škole ze strany rodiny

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	20	30,3	37,0
	Spíše je bariérou	22	33,3	40,7
	Spíše není bariérou	10	15,2	18,5
	Není bariérou	2	3,0	3,7
	celkem	54	81,8	100,0
chybějící	neodpověděl/a	12	16,7	
	nevím	1	1,5	
	celkem	12	18,2	
celkem		66	100,0	

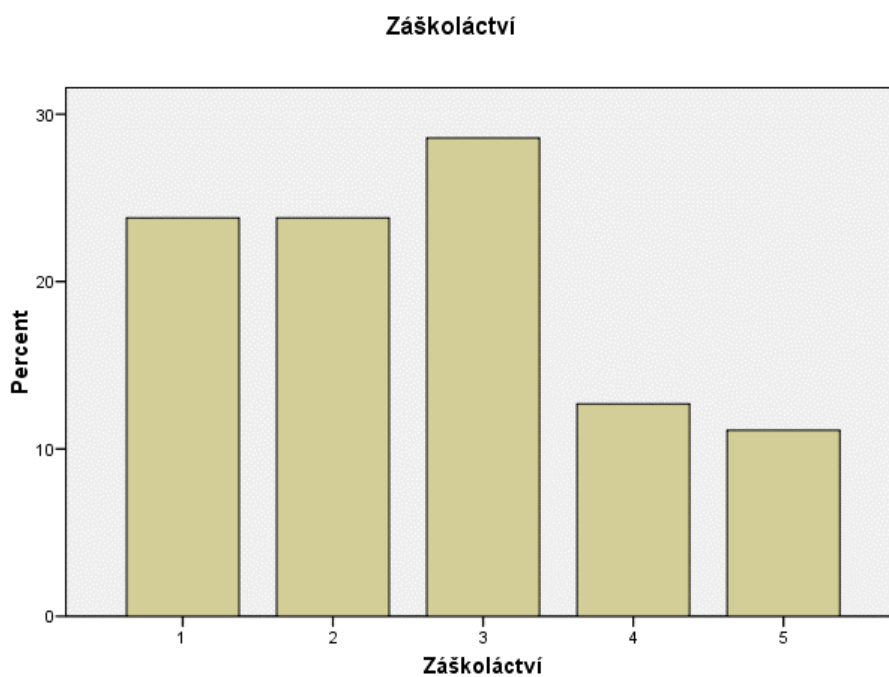
Tab. č.35: Pozitivní vztah ke škole ze strany rodiny – bariéra



Graf č.35: Pozitivní vztah ke škole ze strany rodiny – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	15	22,7	23,8
	2	15	22,7	23,8
	3	18	27,3	28,6
	4	8	12,1	12,7
	5	7	10,6	11,1
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.36: Záškoláctví



Graf č.36: Záškoláctví

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	32	48,5	59,3
	Spíše je bariérou	18	27,3	33,3
	Spíše není bariérou	4	6,1	7,4
	celkem	54	81,8	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	12	18,2	
celkem		66	100,0	

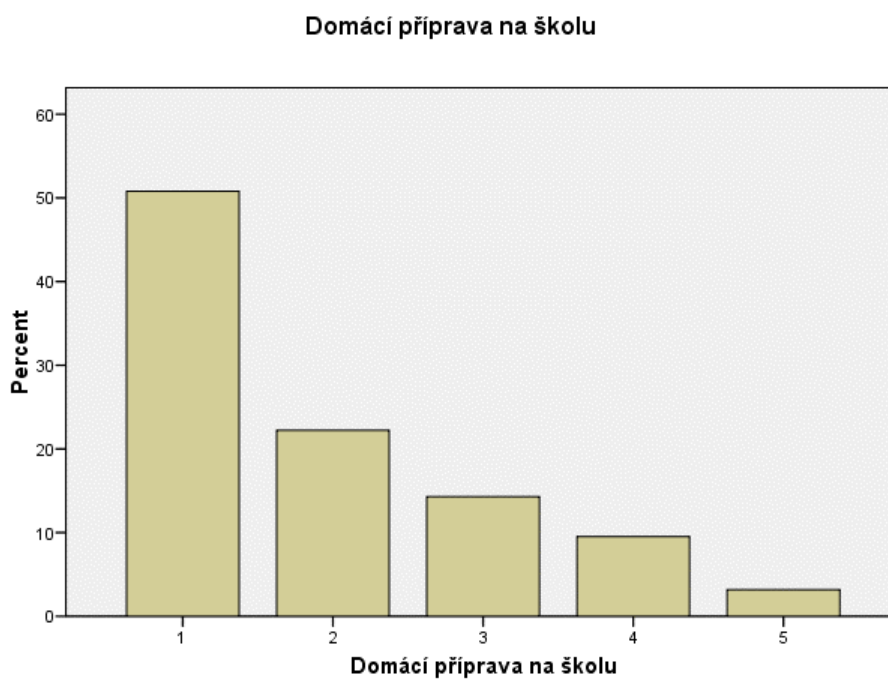
Tab. č.37: Záškoláctví – bariéra



Graf č.37: Záškoláctví - bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	32	48,5	50,8
	2	14	21,2	22,2
	3	9	13,6	14,3
	4	6	9,1	9,5
	5	2	3,0	3,2
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

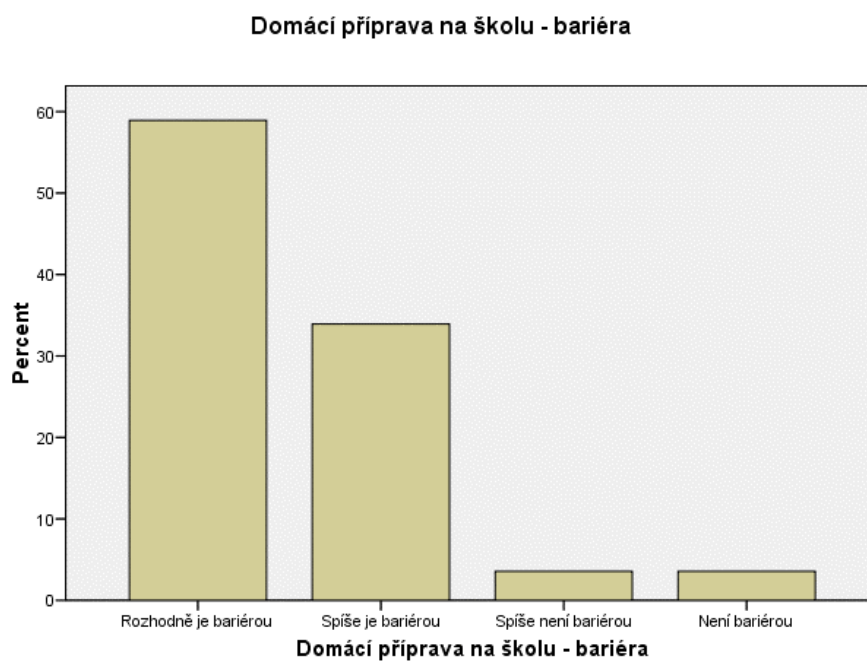
Tab. č.38: Domácí příprava na školu



Graf č.38: Domácí příprava na školu

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	33	50,0	58,9
	Spíše je bariérou	19	28,8	33,9
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,6
	Není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící	0	10	15,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.39: Domácí příprava na školu – bariéra



Graf č.39: Domácí příprava na školu – bariéra

Tabulky a grafy k hypotéze č.3

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	11	16,7	17,5
	2	24	36,4	38,1
	3	21	31,8	33,3
	4	6	9,1	9,5
	5	1	1,5	1,6
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

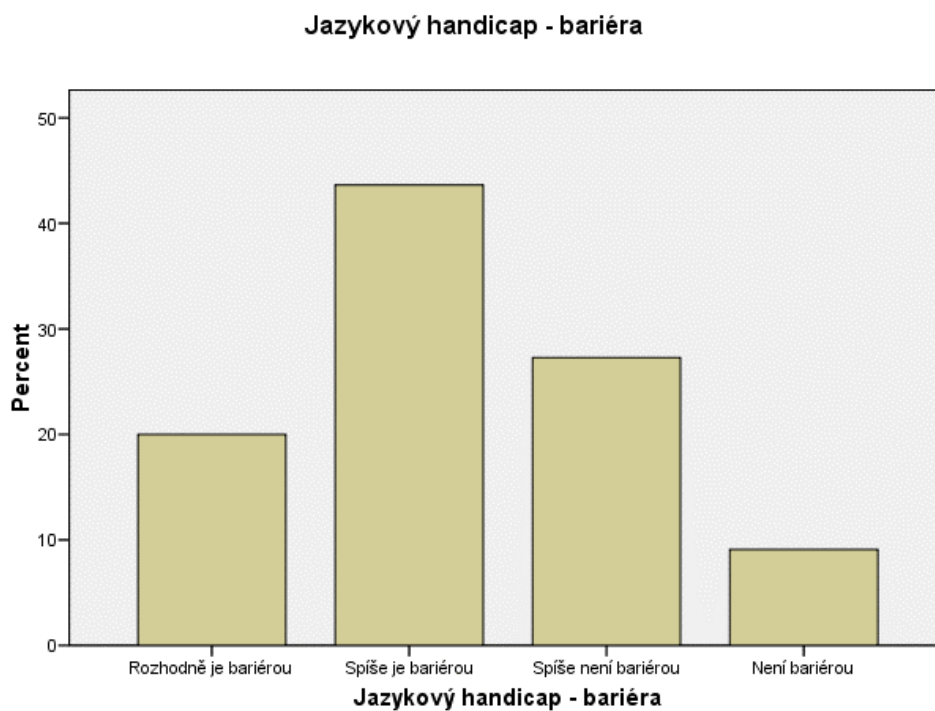
Tab. č.40: Jazykový handicap



Graf č.40: Jazykový handicap

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	11	16,7	20,0
	Spíše je bariérou	24	36,4	43,6
	Spíše není bariérou	15	22,7	27,3
	Není bariérou	5	7,6	9,1
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	Neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	11	16,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.41: Jazykový handicap – bariéra



Graf č.41: Jazykový handicap – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	14	21,2	22,2
	2	20	30,3	31,7
	3	21	31,8	33,3
	4	3	4,5	4,8
	5	5	7,6	7,9
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.42: Omezená slovní zásoba



Graf č.42: Omezená slovní zásoba

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	20	30,3	35,7
	Spíše je bariérou	28	42,4	50,0
	Spíše není bariérou	6	9,1	10,7
	Není bariérou	1	1,5	1,8
	13	1	1,5	1,8
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

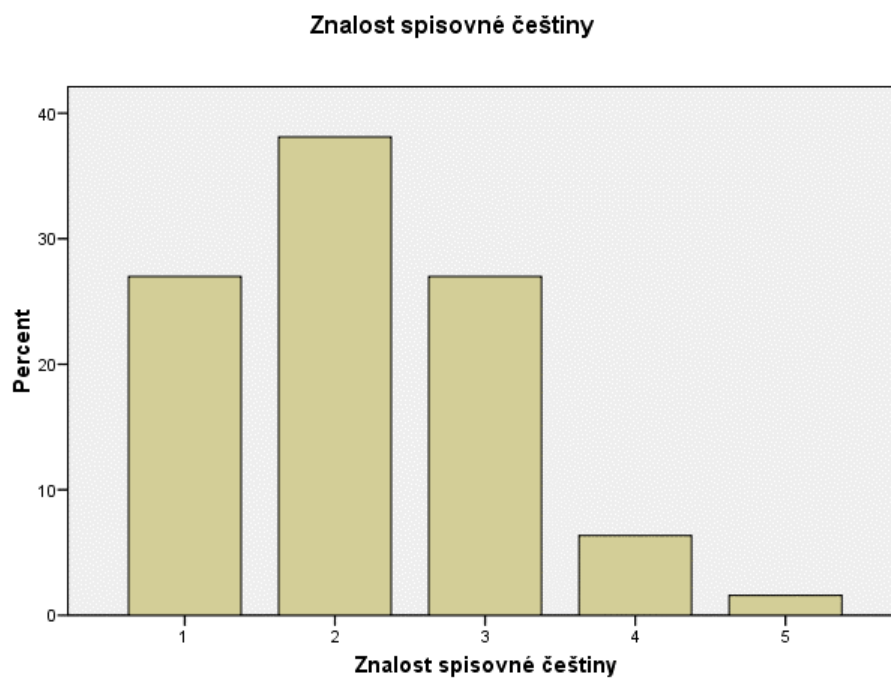
Tab. č.43: Omezená slovní zásoba – bariéra



Graf č.43: Omezená slovní zásoba – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	17	25,8	27,0
	2	24	36,4	38,1
	3	17	25,8	27,0
	4	4	6,1	6,3
	5	1	1,5	1,6
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

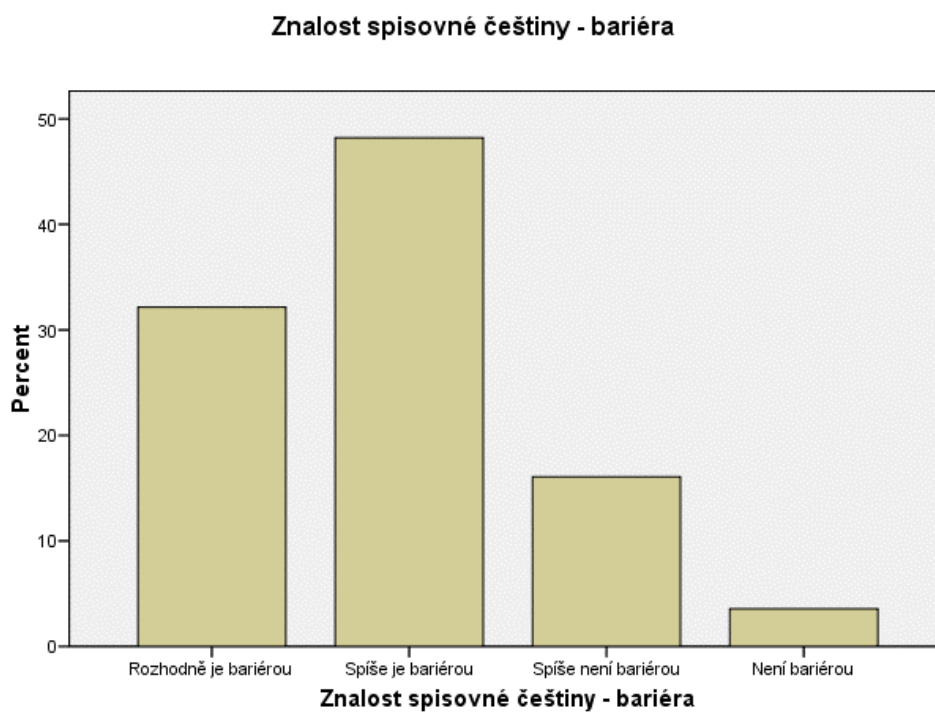
Tab. č.44: Znalost spisovné češtiny



Graf č.44: Znalost spisovné češtiny

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	18	27,3	32,1
	Spíše je bariérou	27	40,9	48,2
	Spíše není bariérou	9	13,6	16,1
	Není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

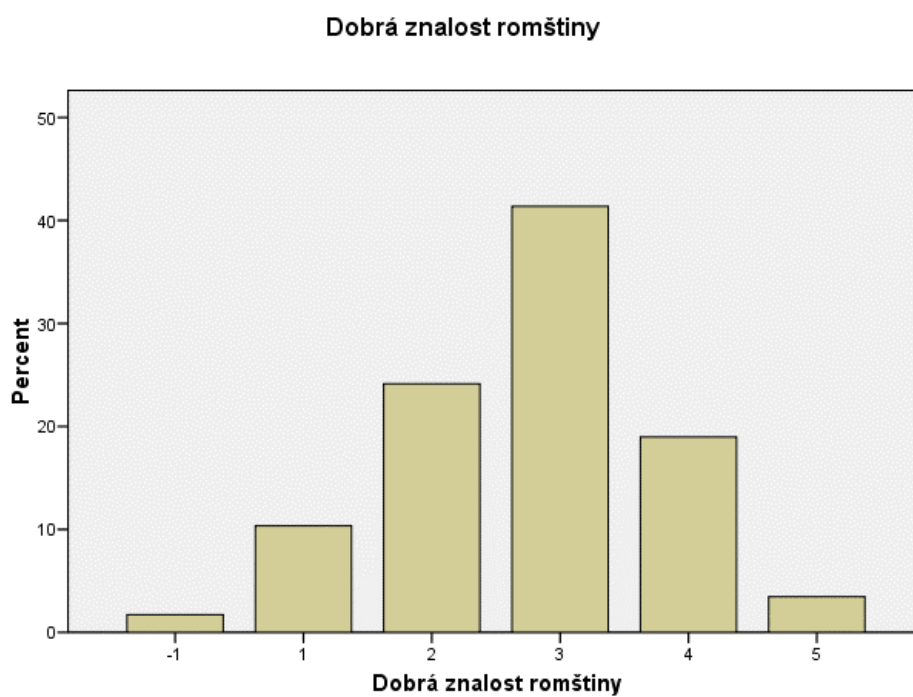
Tab. č.45: Znalost spisovné češtiny – bariéra



Graf č.45: Znalost spisovné češtiny – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	6	9,1	10,3
	2	14	21,2	24,1
	3	24	36,4	41,4
	4	11	16,7	19,0
	5	2	3,0	3,4
	celkem	58	87,9	100,0
Chybějící		8	12,1	
Nevím		1	1,5	
celkem		66	100,0	

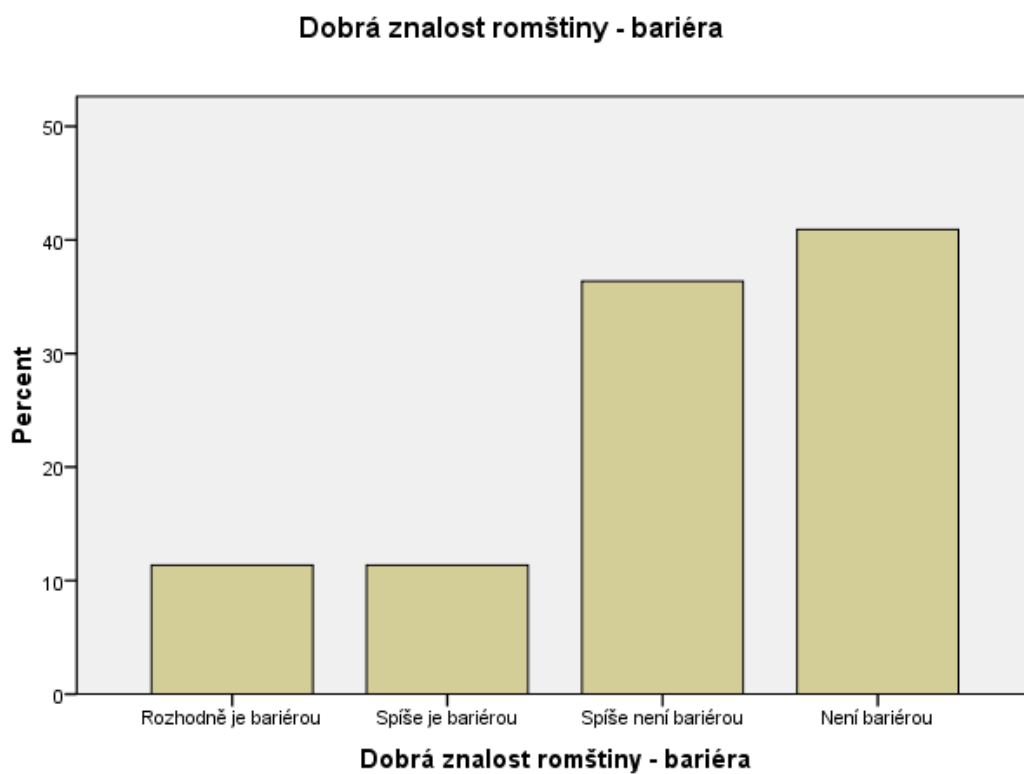
Tab. č.46: Dobrá znalost romštiny



Graf č.46: Dobrá znalost romštiny

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	5	7,6	11,4
	Spíše je bariérou	5	7,6	11,4
	Spíše není bariérou	16	24,2	36,4
	Není bariérou	18	27,3	40,9
	celkem	44	66,7	100,0
chybějící	nevím	9	13,6	
	neodpověděl/a	13	19,7	
	celkem	22	33,3	
celkem		66	100,0	

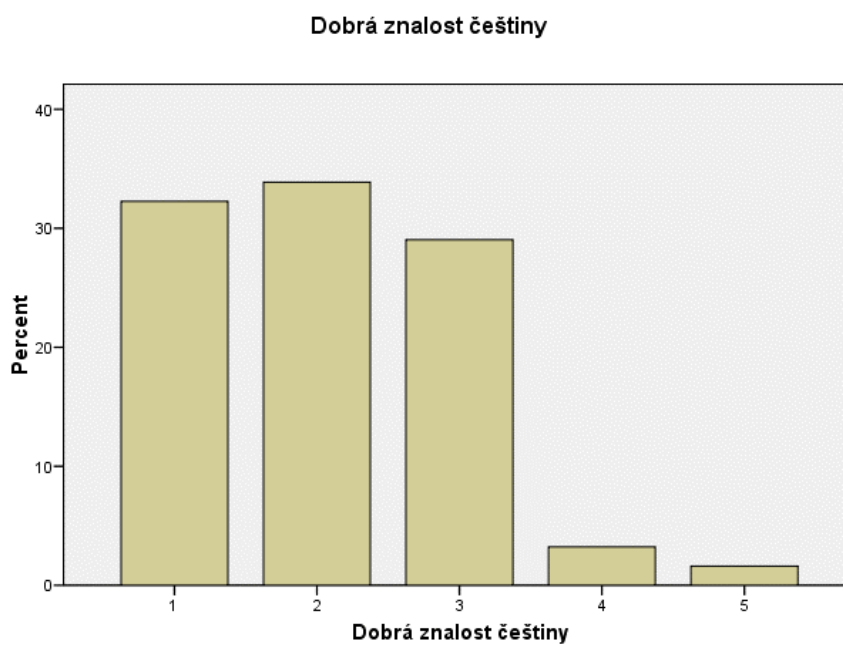
Tab. č.47: Dobrá znalost romštiny - bariéra



Graf č.47: Dobrá znalost romštiny - bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	20	30,3	32,3
	2	21	31,8	33,9
	3	18	27,3	29,0
	4	2	3,0	3,2
	5	1	1,5	1,6
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.48: Dobrá znalost češtiny

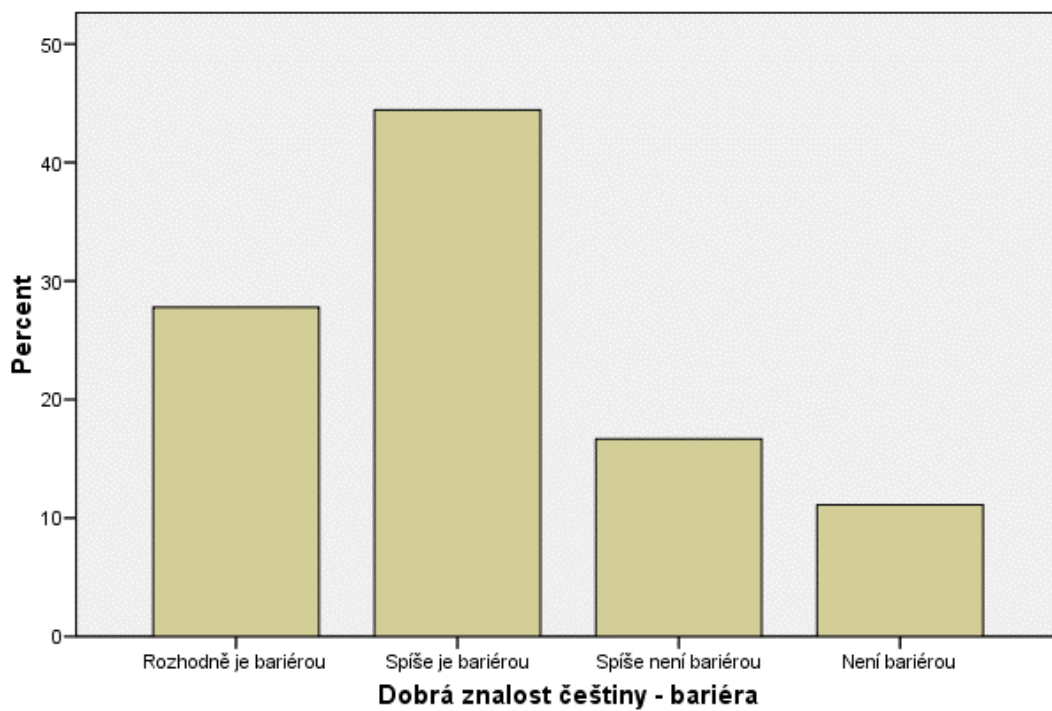


Graf č.48: Dobrá znalost češtiny

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	15	22,7	27,8
	Spíše je bariérou	24	36,4	44,4
	Spíše není bariérou	9	13,6	16,7
	Není bariérou	6	9,1	11,1
	celkem	54	81,8	100,0
chybějící		12	18,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.49: Dobrá znalost češtiny – bariéra

Dobrá znalost češtiny - bariéra

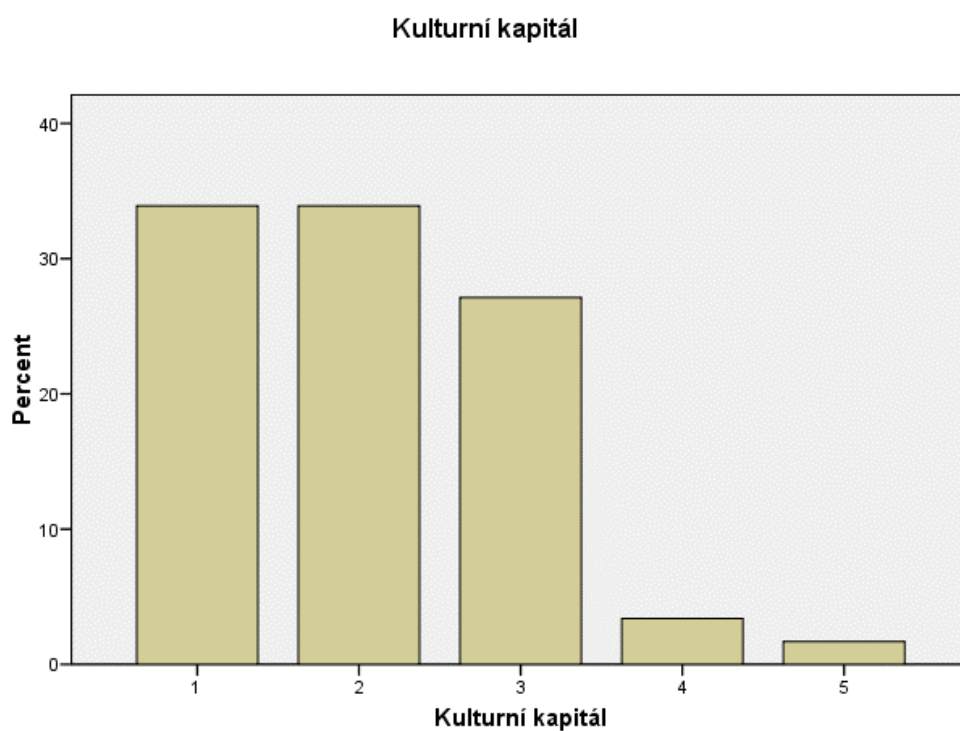


Graf č.49: Dobrá znalost češtiny – bariéra

Tabulky a grafy k hypotéze č.4

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	20	30,3	33,9
	2	20	30,3	33,9
	3	16	24,2	27,1
	4	2	3,0	3,4
	5	1	1,5	1,7
	celkem	59	89,4	100,0
chybějící		7	10,6	
celkem		66	100,0	

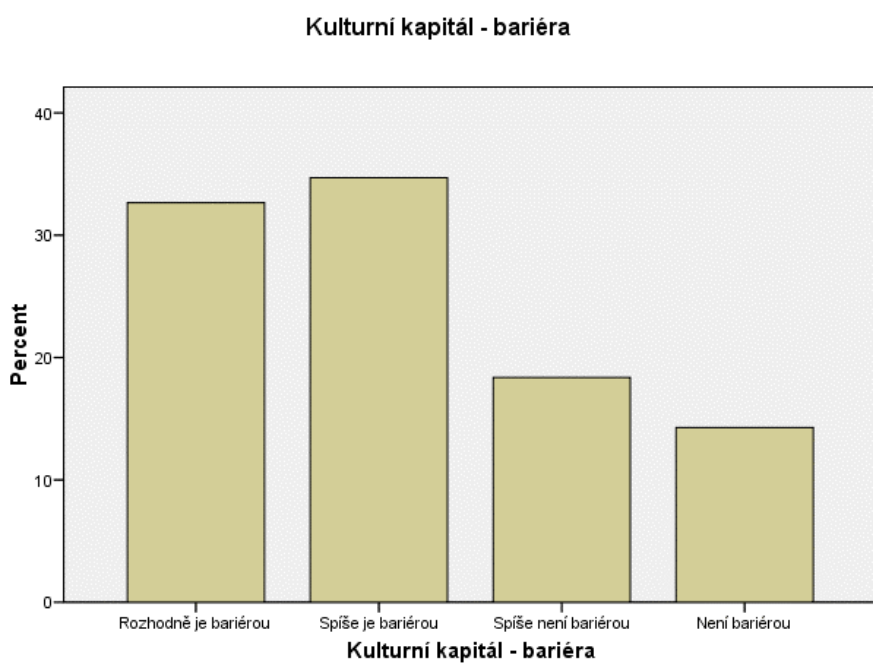
Tab. č.50: Kulturní kapitál



Graf č.50: Kulturní kapitál

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	16	24,2	32,7
	Spíše je bariérou	17	25,8	34,7
	Spíše není bariérou	9	13,6	18,4
	Není bariérou	7	10,6	14,3
	celkem	49	74,2	100,0
chybějící	nevím	3	4,5	
	neodpověděl/a	14	21,2	
	celkem	17	25,8	
celkem		66	100,0	

Tab. č.51: Kulturní kapitál – bariéra



Graf č.51: Kulturní kapitál - bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	19	28,8	31,1
	2	7	10,6	11,5
	3	6	9,1	9,8
	4	13	19,7	21,3
	5	16	24,2	26,2
	celkem	61	92,4	100,0
chybějící		5	7,6	
celkem		66	100,0	

Tab. č.52: Trávení volného času na ulici

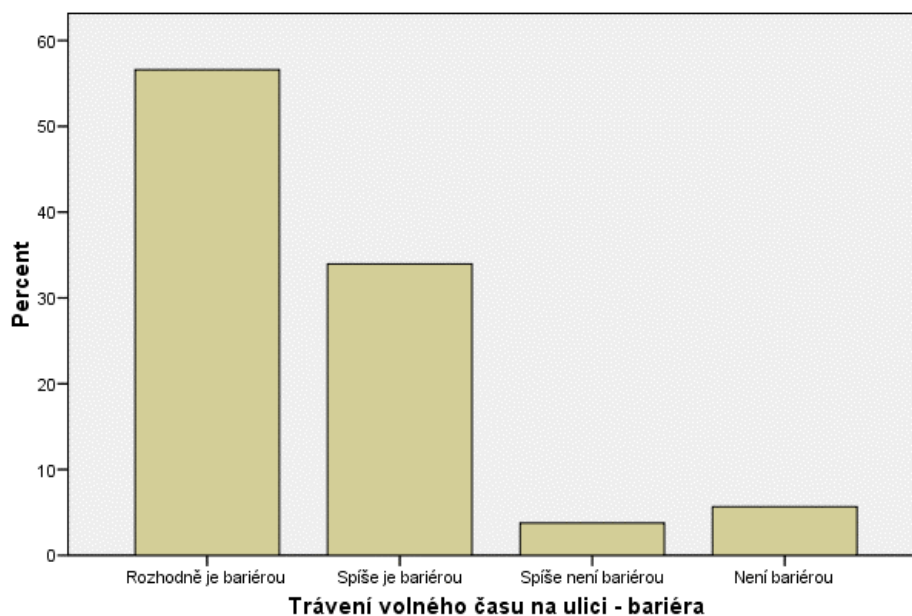


Graf č.52: Trávení volného času na ulici

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	30	45,5	56,6
	Spíše je bariérou	18	27,3	34,0
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,8
	Není bariérou	3	4,5	5,7
	celkem	53	80,3	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	12	18,2	
	celkem	13	19,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.53: Trávení volného času na ulici – bariéra

Trávení volného času na ulici - bariéra

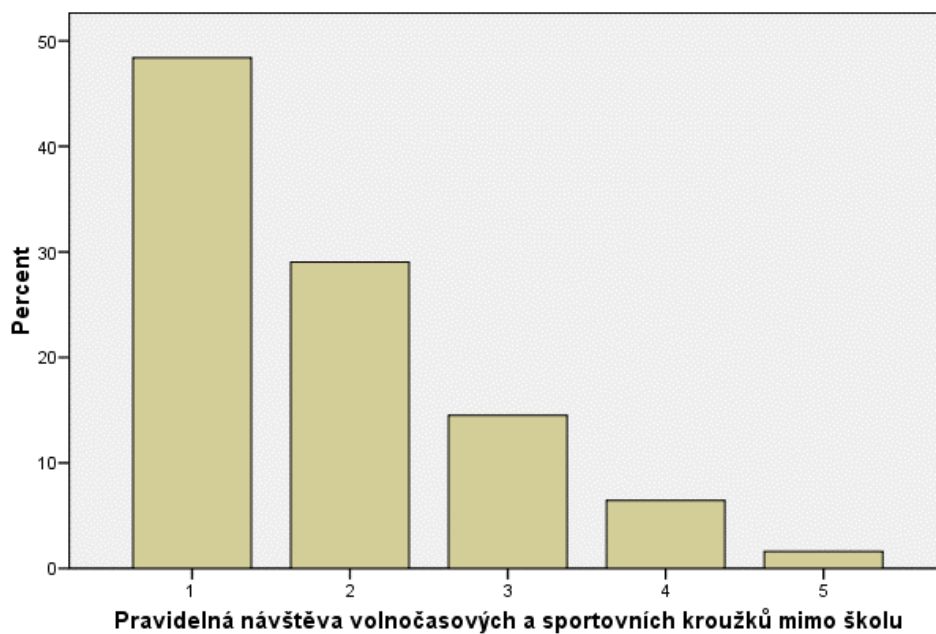


Graf č.53: Trávení volného času na ulici – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	30	45,5	48,4
	2	18	27,3	29,0
	3	9	13,6	14,5
	4	4	6,1	6,5
	5	1	1,5	1,6
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.54: Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu

Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu

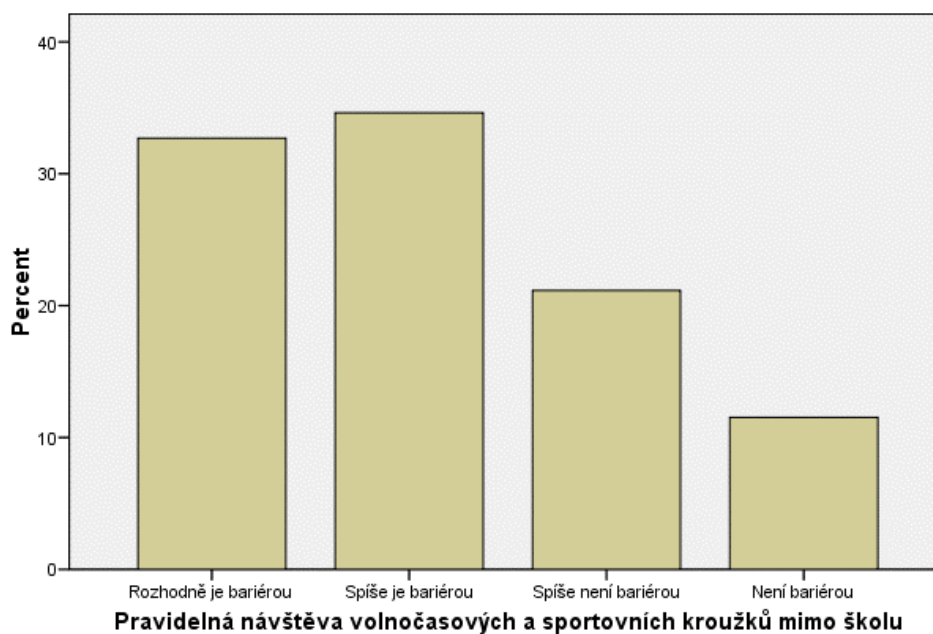


Graf č.54: Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	17	25,8	32,7
	Spíše je bariérou	18	27,3	34,6
	Spíše není bariérou	11	16,7	21,2
	Není bariérou	6	9,1	11,5
	celkem	52	78,8	100,0
chybějící	nevím	2	3,0	
	neodpověděl/a	12	18,2	
	celkem	14	21,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.55: Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu – bariéra

Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu



Graf č.55: Pravidelná návštěva volnočasových a sportovních kroužků mimo školu – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	29	43,9	45,3
	2	22	33,3	34,4
	3	9	13,6	14,1
	4	3	4,5	4,7
	5	1	1,5	1,6
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

Tab. č.56: Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat

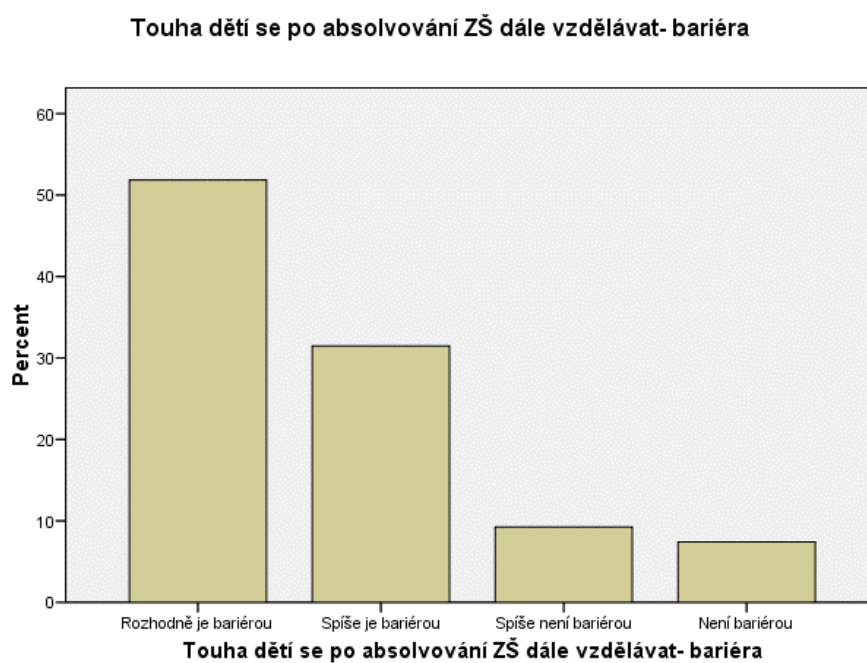
Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat



Graf č.56: Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	28	42,4	51,9
	Spíše je bariérou	17	25,8	31,5
	Spíše není bariérou	5	7,6	9,3
	Není bariérou	4	6,1	7,4
	celkem	54	81,8	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	12	18,2	
celkem		66	100,0	

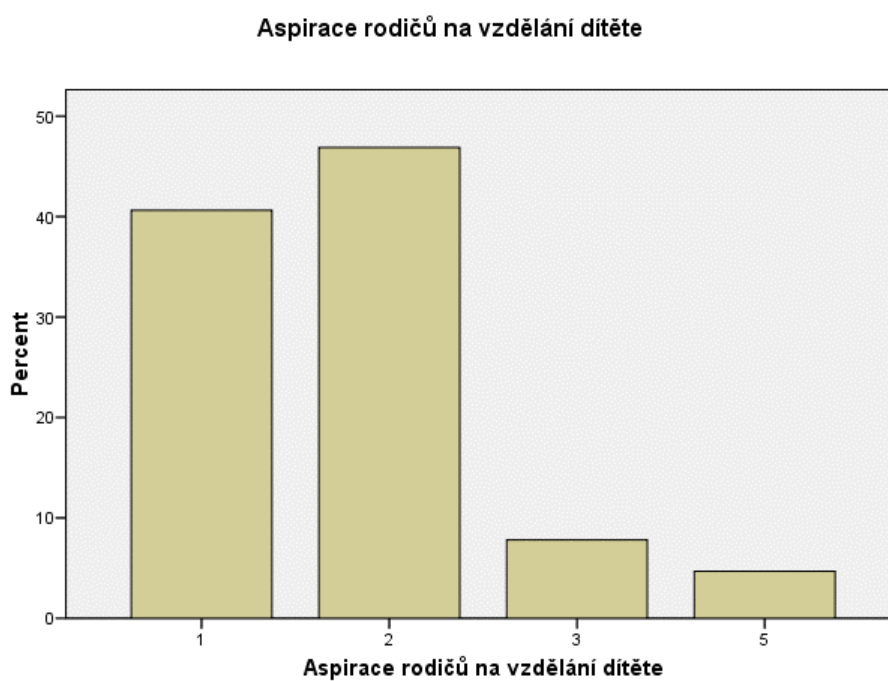
Tab. č.57: Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat – bariéra



Graf č.57: Touha dětí se po absolvování ZŠ dále vzdělávat – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	26	39,4	40,6
	2	30	45,5	46,9
	3	5	7,6	7,8
	5	3	4,5	4,7
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

Tab. č.58: Aspirace rodičů na vzdělání dítěte

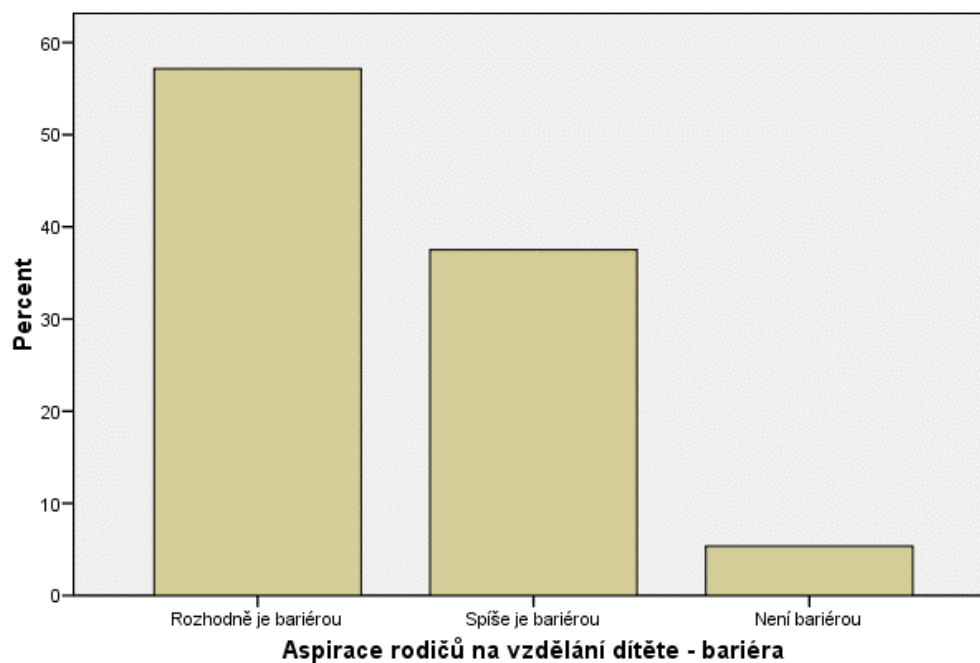


Graf. č.58: Aspirace rodičů na vzdělání dítěte

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	32	48,5	57,1
	Spíše je bariérou	21	31,8	37,5
	Není bariérou	3	4,5	5,4
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.59: Aspirace rodičů na vzdělání dítěte – bariéra

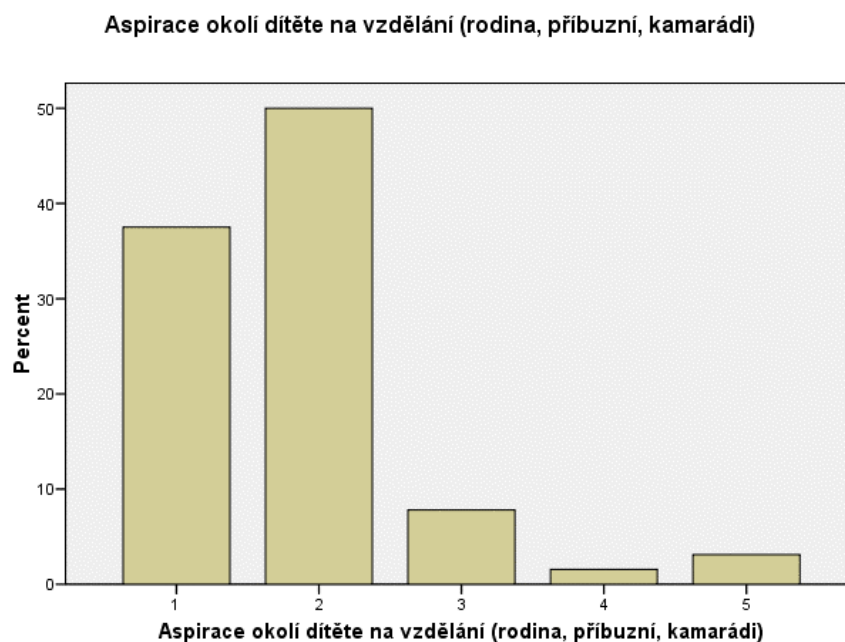
Aspirace rodičů na vzdělání dítěte - bariéra



Graf č.59: Aspirace rodičů na vzdělání dítěte – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	24	36,4	37,5
	2	32	48,5	50,0
	3	5	7,6	7,8
	4	1	1,5	1,6
	5	2	3,0	3,1
	celkem	64	97,0	100,0
chybějící		2	3,0	
celkem		66	100,0	

Tab. č.60: Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi)

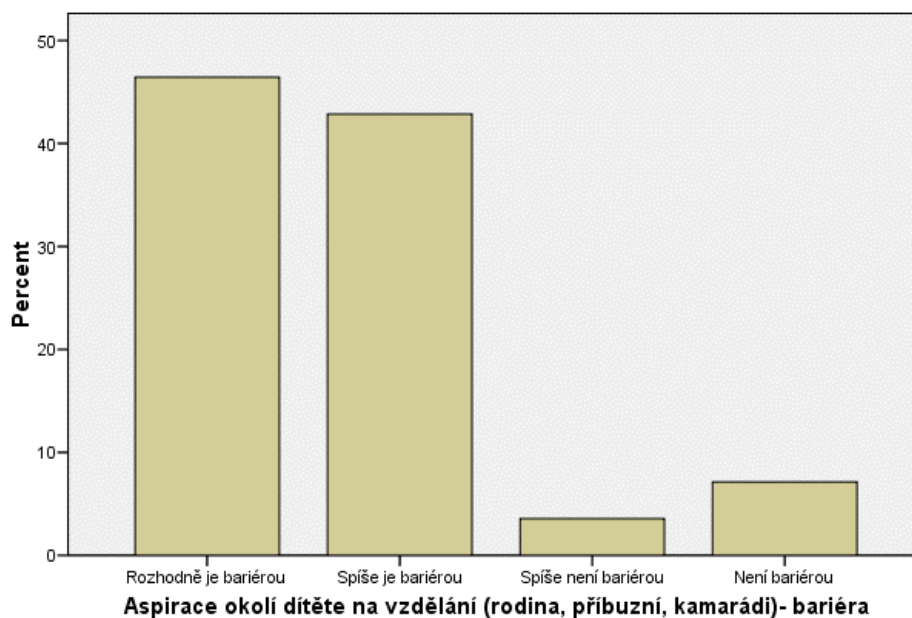


Graf č.60: Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi)

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	26	39,4	46,4
	Spíše je bariérou	24	36,4	42,9
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,6
	Není bariérou	4	6,1	7,1
	celkem	56	84,8	100,0
chybějící		10	15,2	
celkem		66	100,0	

Tab. č.61: Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi) – bariéra

Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi)- bariéra

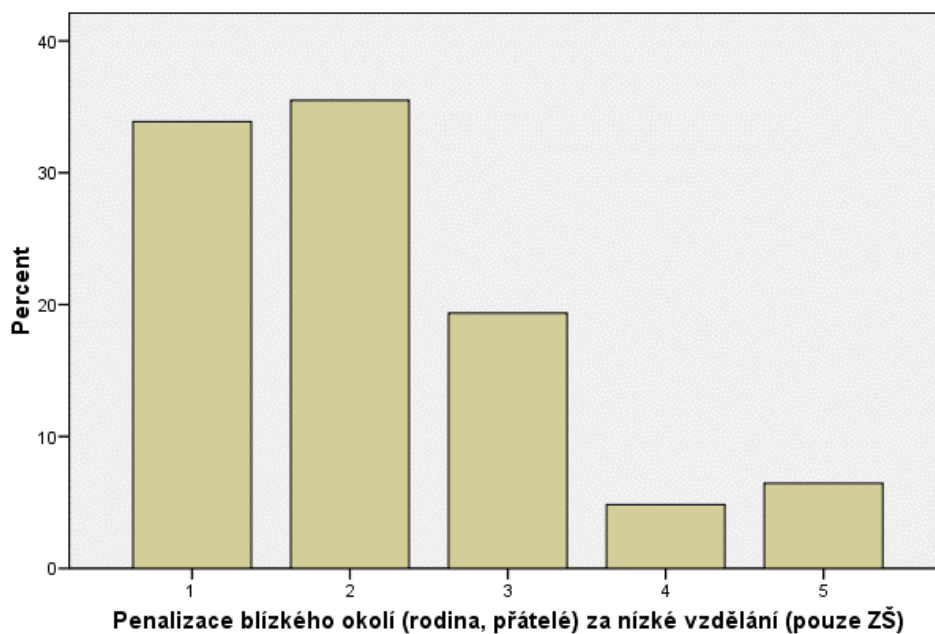


Graf č.61: Aspirace okolí dítěte na vzdělání (rodina, příbuzní, kamarádi) – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	21	31,8	33,9
	2	22	33,3	35,5
	3	12	18,2	19,4
	4	3	4,5	4,8
	5	4	6,1	6,5
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.62: Penalizace blízkého okolí (rodina, přátelé) za nízké vzdělání (pouze ZŠ)

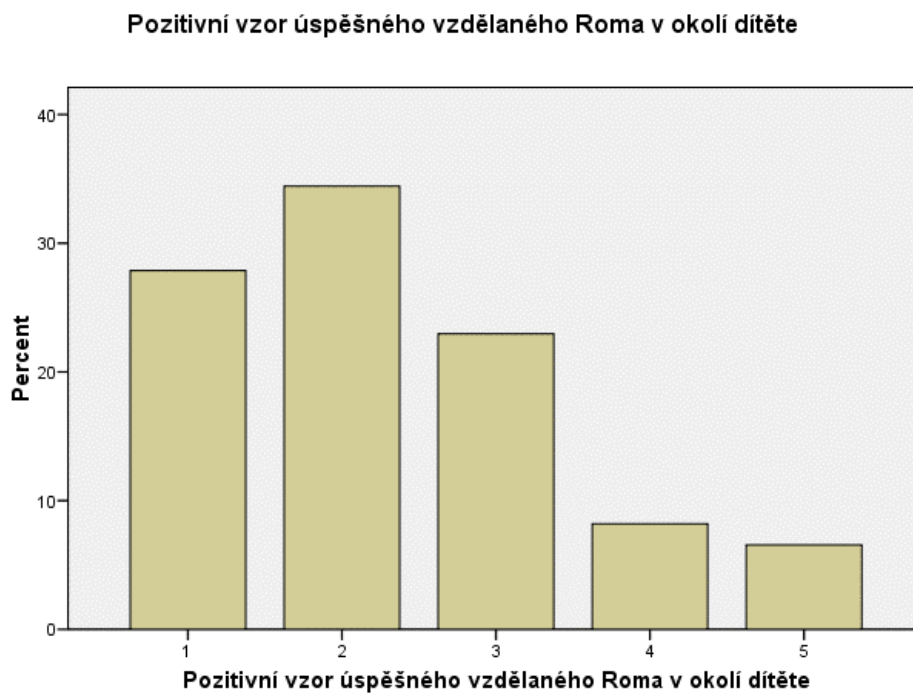
Penalizace blízkého okolí (rodina, přátelé) za nízké vzdělání (pouze ZŠ)



Graf č.62: Penalizace blízkého okolí (rodina, přátelé) za nízké vzdělání (pouze ZŠ)

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	19	28,8	40,4
	Spíše je bariérou	16	24,2	34,0
	Spíše není bariérou	5	7,6	10,6
	Není bariérou	7	10,6	14,9
	celkem	47	71,2	100,0
chybějící	nevím	8	12,1	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	19	28,8	
celkem		66	100,0	

Tab. č.63: Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte

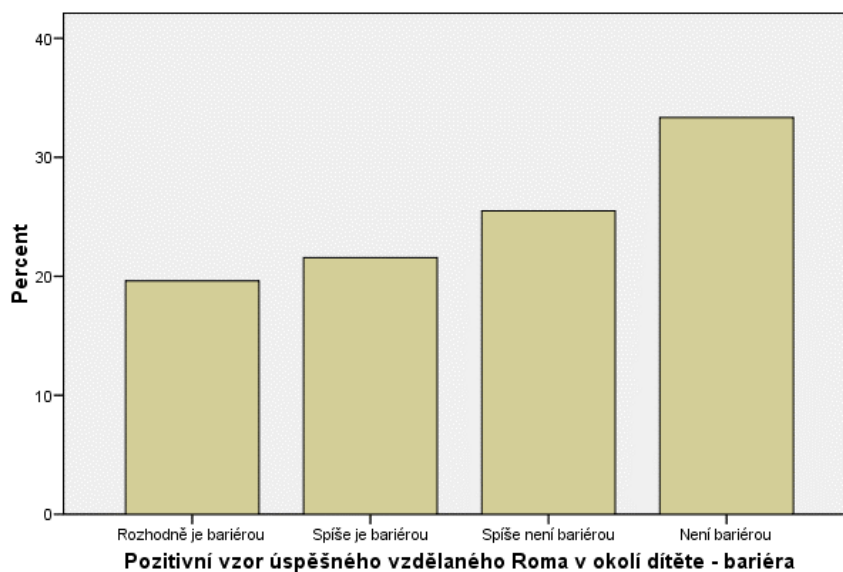


Graf č.63: Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	10	15,2	19,6
	Spíše je bariérou	11	16,7	21,6
	Spíše není bariérou	13	19,7	25,5
	Není bariérou	17	25,8	33,3
	celkem	51	77,3	100,0
chybějící	nevím	6	9,1	
	neodpověděl/a	9	13,6	
	celkem	15	22,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.64: Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte – bariéra

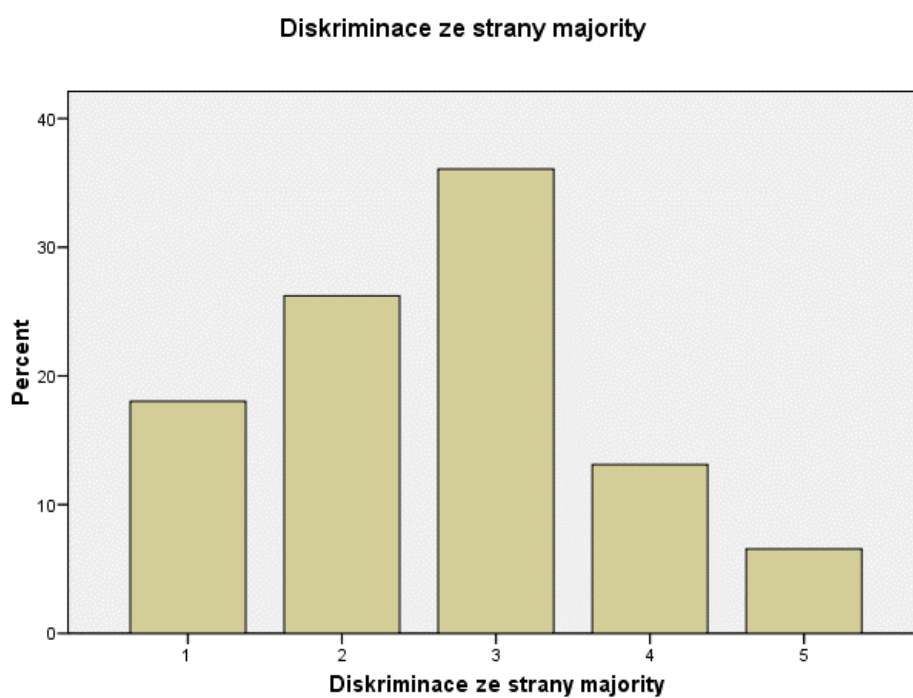
Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte - bariéra



Graf č.64: Pozitivní vzor úspěšného vzdělaného Roma v okolí dítěte – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	11	16,7	18,0
	2	16	24,2	26,2
	3	22	33,3	36,1
	4	8	12,1	13,1
	5	4	6,1	6,6
	celkem	61	92,4	100,0
chybějící		5	7,6	
celkem		66	100,0	

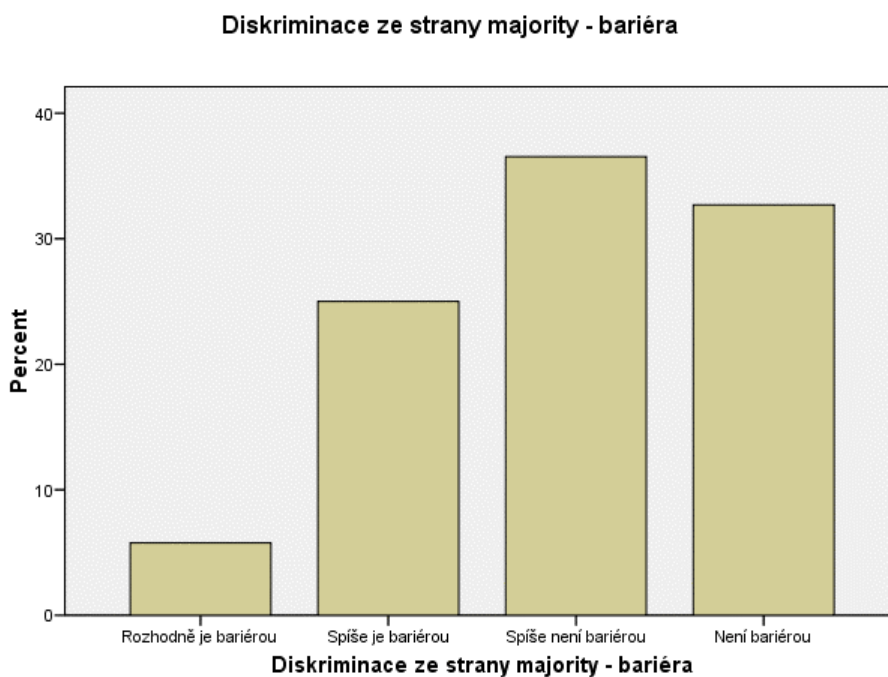
Tab. č.65: Diskriminace ze strany majority



Graf č.65: Diskriminace ze strany majority

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	3	4,5	5,8
	Spíše je bariérou	13	19,7	25,0
	Spíše není bariérou	19	28,8	36,5
	Není bariérou	17	25,8	32,7
	celkem	52	78,8	100,0
chybějící	nevím	3	4,5	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	14	21,2	
celkem		66	100,0	

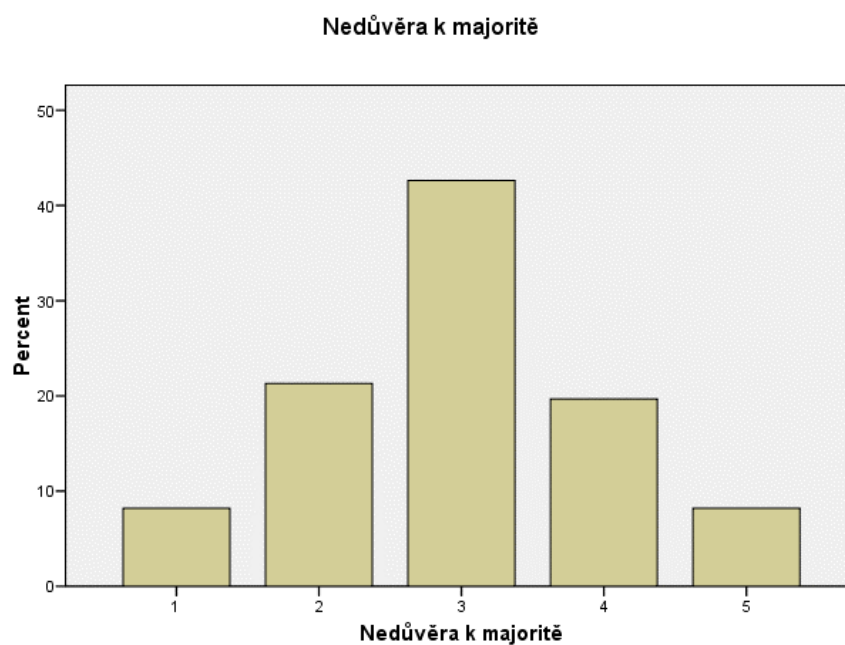
Tab. č.66: Diskriminace ze strany majority – bariéra



Graf č.66: Diskriminace ze strany majority – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	5	7,6	8,2
	2	13	19,7	21,3
	3	26	39,4	42,6
	4	12	18,2	19,7
	5	5	7,6	8,2
	celkem	61	92,4	100,0
chybějící		5	7,6	
celkem		66	100,0	

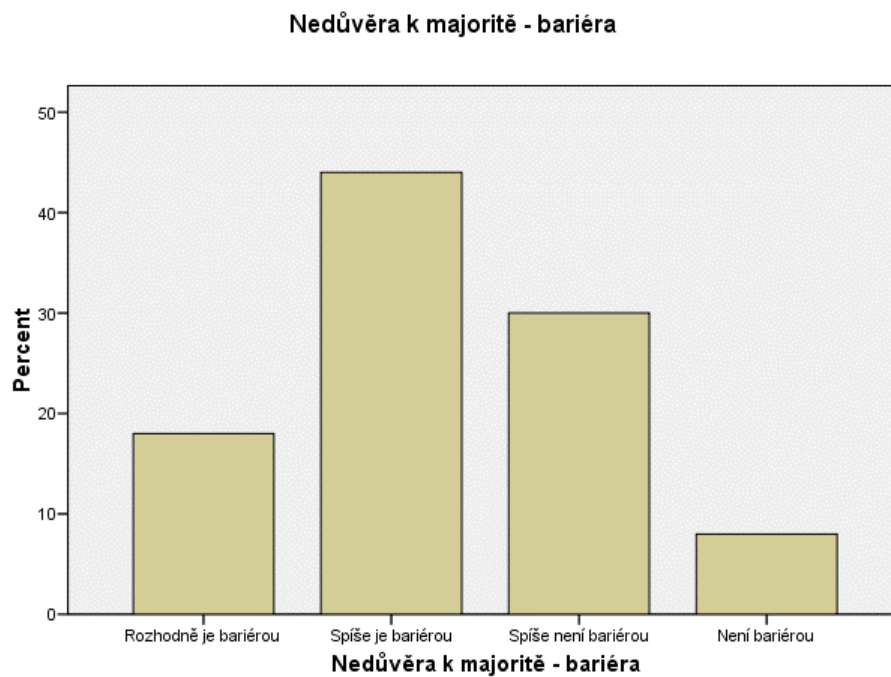
Tab. č.67: Nedůvěra k majoritě



Graf č.67: Nedůvěra k majoritě

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	9	13,6	18,0
	Spíše je bariérou	22	33,3	44,0
	Spíše není bariérou	15	22,7	30,0
	Není bariérou	4	6,1	8,0
	celkem	50	75,8	100,0
chybějící	nevím	5	7,6	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	16	24,2	
celkem		66	100,0	

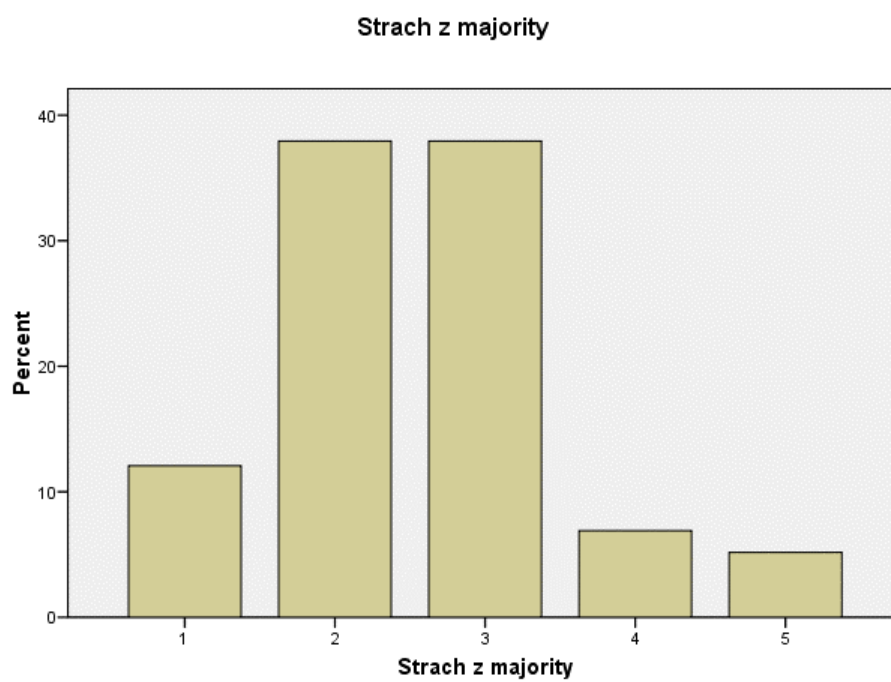
Tab. č.68: Nedůvěra k majoritě – bariéra



Graf č.68: Nedůvěra k majoritě – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	7	10,6	12,1
	2	22	33,3	37,9
	3	22	33,3	37,9
	4	4	6,1	6,9
	5	3	4,5	5,2
	celkem	58	87,9	100,0
chybějící	neodpověď/a	7	10,6	
	nevím	1	1,5	
	celkem	8	12,1	
celkem		66	100,0	

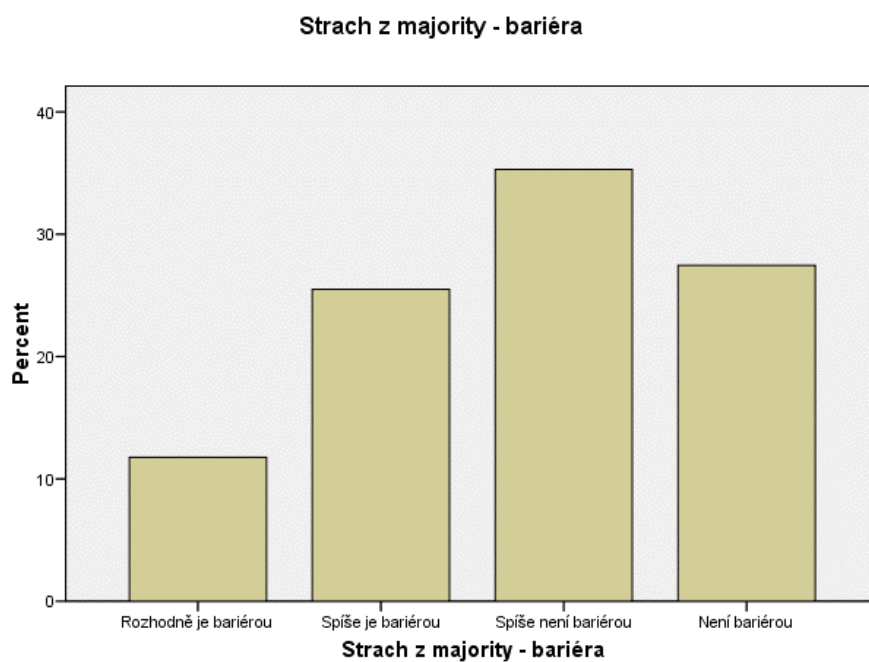
Tab. č.69: Strach z majority



Graf č.69: Strach z majority

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	6	9,1	11,8
	Spíše je bariérou	13	19,7	25,5
	Spíše není bariérou	18	27,3	35,3
	Není bariérou	14	21,2	27,5
	celkem	51	77,3	100,0
chybějící	nevím	4	6,1	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	15	22,7	
celkem		66	100,0	

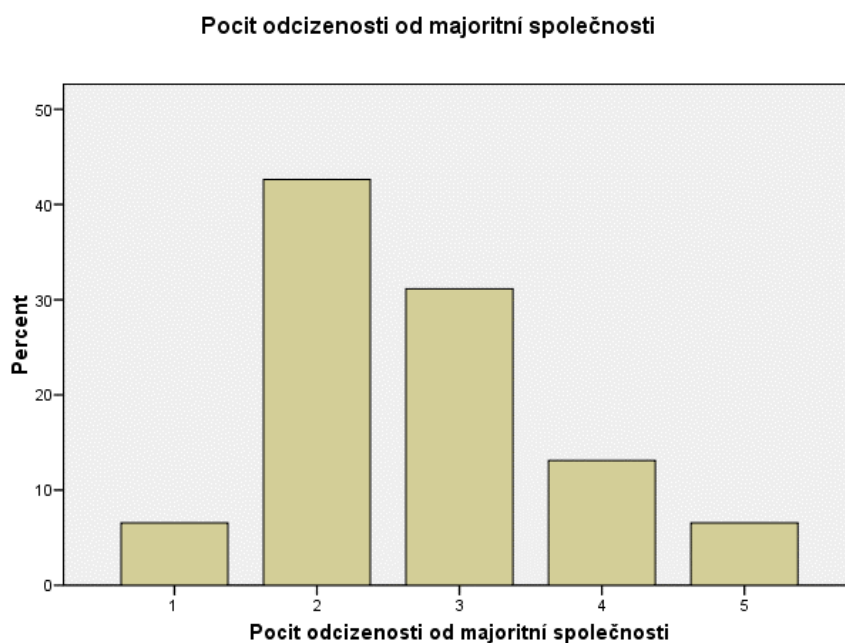
Tab. č.70: Strach z majority – bariéra



Graf č.70: Strach z majority – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	4	6,1	6,6
	2	26	39,4	42,6
	3	19	28,8	31,1
	4	8	12,1	13,1
	5	4	6,1	6,6
	celkem	61	92,4	100,0
chybějící		5	7,6	
celkem		66	100,0	

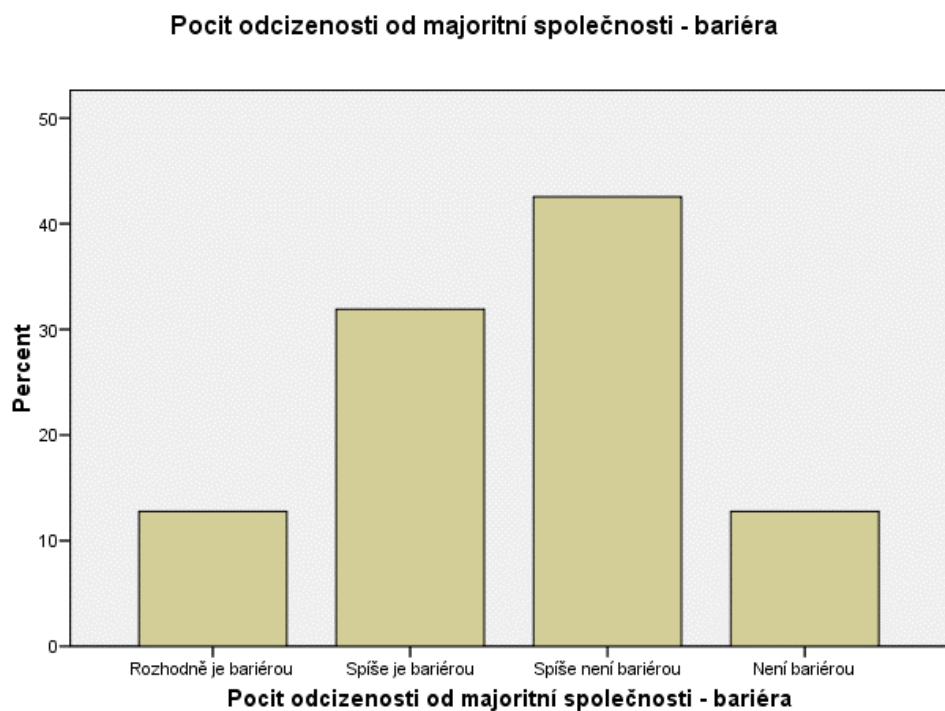
Tab. č.71: Pocit odcizenosti od majoritní společnosti



Graf č.71: Pocit odcizenosti od majoritní společnosti

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	6	9,1	12,8
	Spíše je bariérou	15	22,7	31,9
	Spíše není bariérou	20	30,3	42,6
	Není bariérou	6	9,1	12,8
	celkem	47	71,2	100,0
chybějící	nevím	9	13,6	
	neodpověď/a	10	15,2	
	celkem	19	28,8	
celkem		66	100,0	

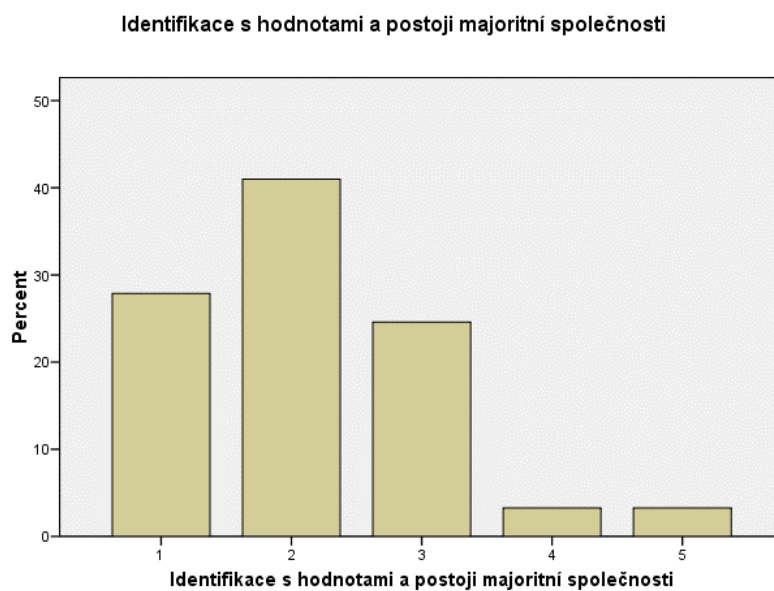
Tab. č.72: Pocit odcizenosti od majoritní společnosti – bariéra



Graf č.72: Pocit odcizenosti od majoritní společnosti – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	17	25,8	27,9
	2	25	37,9	41,0
	3	15	22,7	24,6
	4	2	3,0	3,3
	5	2	3,0	3,3
	celkem	61	92,4	100,0
chybějící		5	7,6	
celkem		66	100,0	

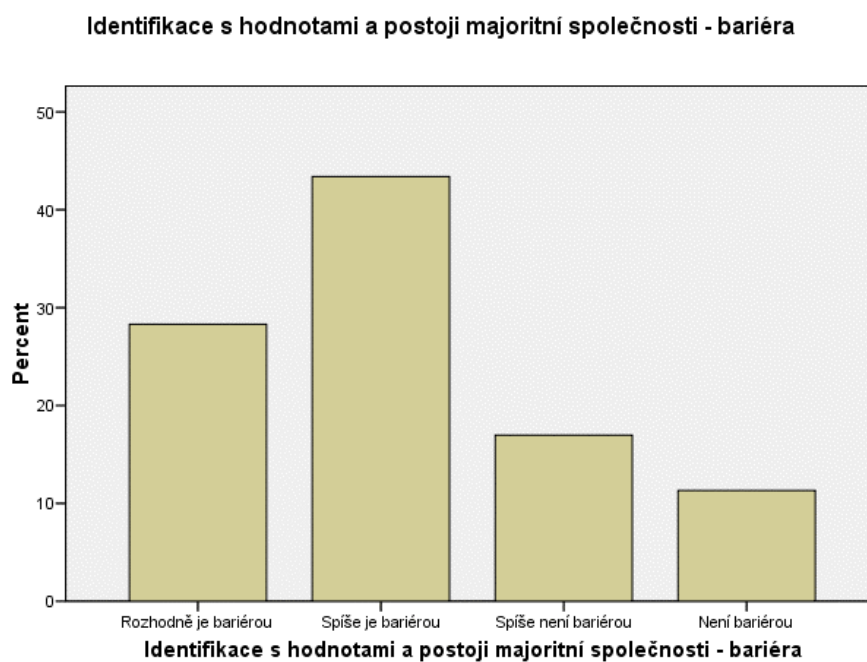
Tab. č.73: Identifikace s hodnotami a postoji majoritní společnosti



Graf č.73: Identifikace s hodnotami a postoji majoritní společnosti

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	15	22,7	28,3
	Spíše je bariérou	23	34,8	43,4
	Spíše není bariérou	9	13,6	17,0
	Není bariérou	6	9,1	11,3
	celkem	53	80,3	100,0
chybějící	nevím	3	4,5	
	neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	13	19,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.74: Identifikace s hodnotami a postoji majoritní společnosti – bariéra

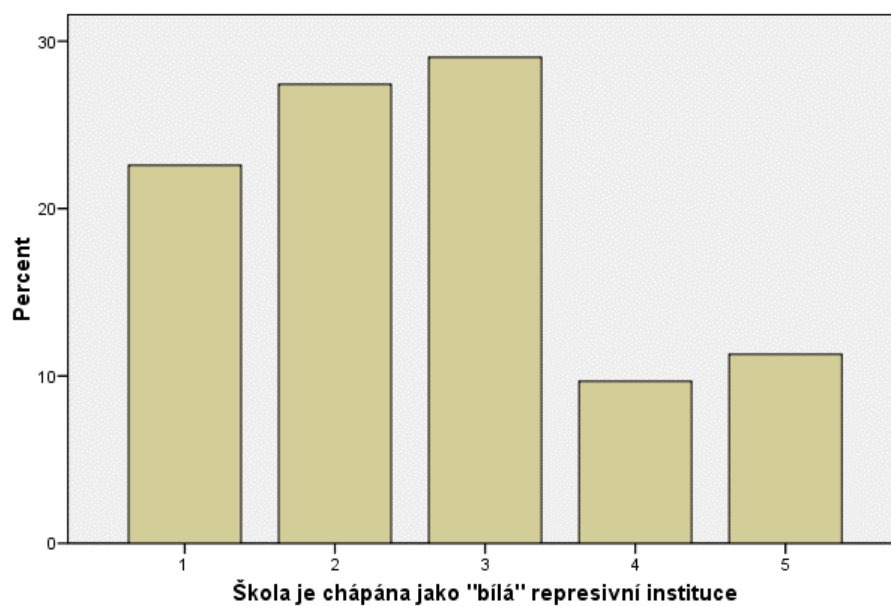


Graf č.74: Identifikace s hodnotami a postoji majoritní společnosti – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	14	21,2	22,6
	2	17	25,8	27,4
	3	18	27,3	29,0
	4	6	9,1	9,7
	5	7	10,6	11,3
	celkem	62	93,9	100,0
chybějící		4	6,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.75: Škola je chápána jako „bílá“ represivní instituce

Škola je chápána jako "bílá" represivní instituce



Graf č.75: Škola je chápána jako „bílá“ represivní instituce

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	11	16,7	22,4
	Spíše je bariérou	17	25,8	34,7
	Spíše není bariérou	10	15,2	20,4
	Není bariérou	11	16,7	22,4
	celkem	49	74,2	100,0
chybějící	nevím	6	9,1	
	neodpověděl/a	11	16,7	
	celkem	17	25,8	
celkem		66	100,0	

Tab. č.76: Škola je chápána jako „bilá“ represivní instituce – bariéra

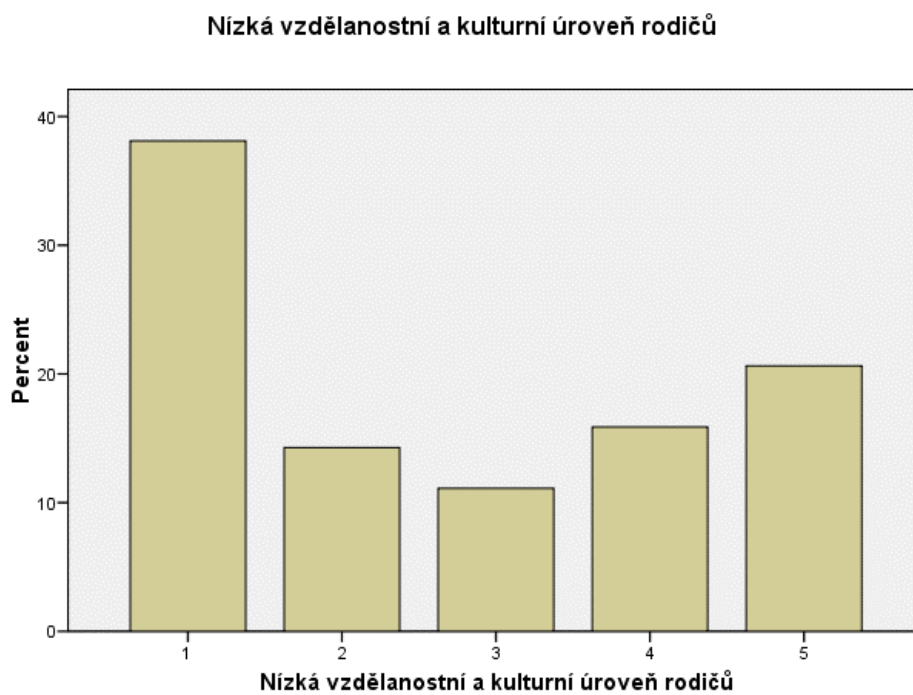
Škola je chápána jako "bilá" represivní instituce - bariéra



Graf č.76: Škola je chápána jako „bilá“ represivní instituce – bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	24	36,4	38,1
	2	9	13,6	14,3
	3	7	10,6	11,1
	4	10	15,2	15,9
	5	13	19,7	20,6
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

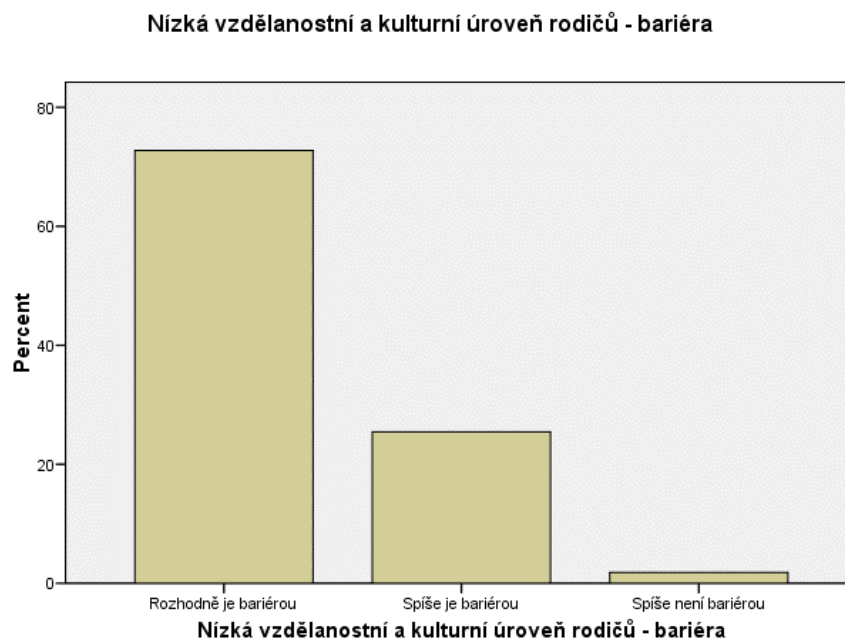
Tab. č.77: Nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů



Graf č.77: Nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	40	60,6	72,7
	Spíše je bariérou	14	21,2	25,5
	Spíše není bariérou	1	1,5	1,8
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	11	16,7	
celkem		66	100,0	

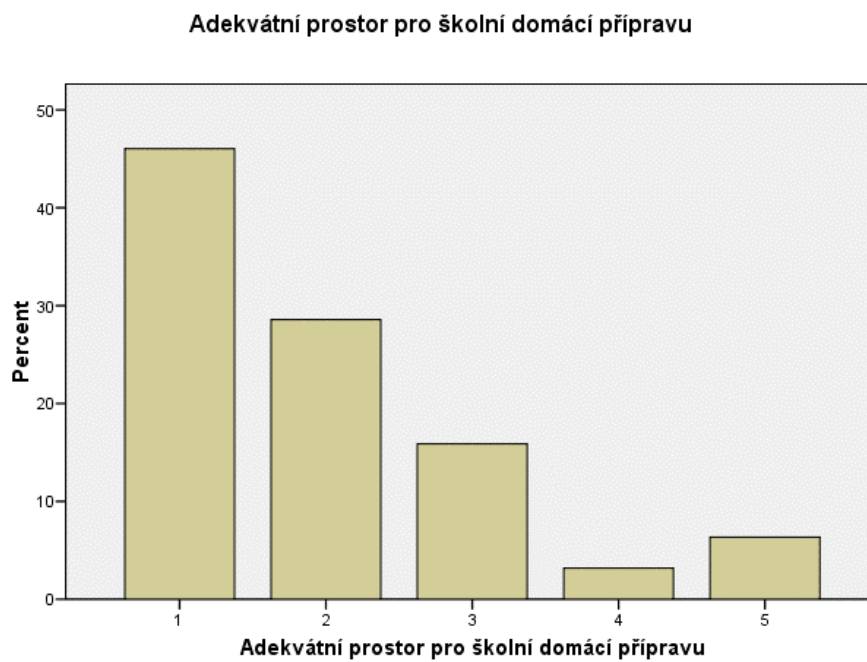
Tab. č.78: Nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů - bariéra



Graf č.78: Nízká vzdělanostní a kulturní úroveň rodičů - bariéra

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	1	29	43,9	46,0
	2	18	27,3	28,6
	3	10	15,2	15,9
	4	2	3,0	3,2
	5	4	6,1	6,3
	celkem	63	95,5	100,0
chybějící		3	4,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.79: Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu

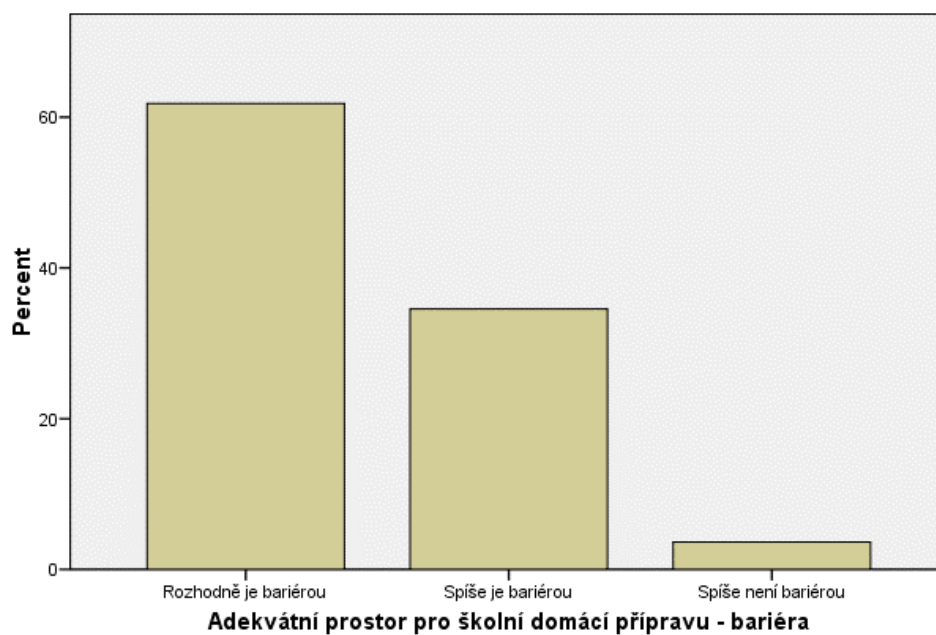


Graf č.79: Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Rozhodně je bariérou	34	51,5	61,8
	Spíše je bariérou	19	28,8	34,5
	Spíše není bariérou	2	3,0	3,6
	celkem	55	83,3	100,0
chybějící	nevím	1	1,5	
	neodpověděl/a	10	15,2	
	celkem	11	16,7	
celkem		66	100,0	

Tab. č.80: Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu – bariéra

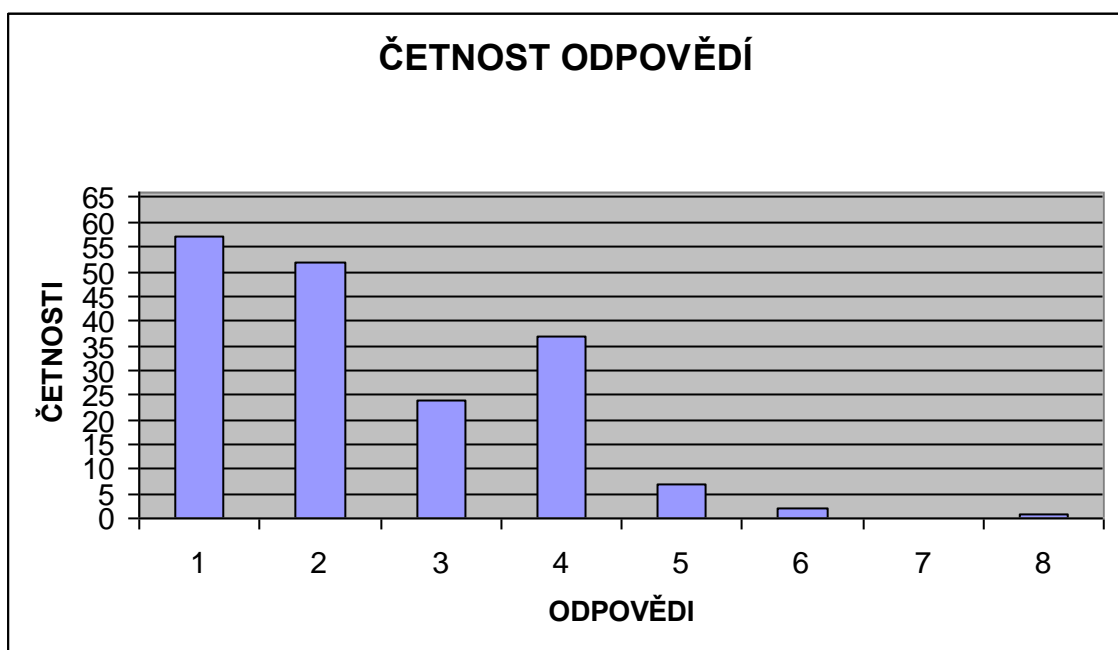
Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu - bariéra



Graf č.80: Adekvátní prostor pro školní domácí přípravu – bariéra

	Četnost	Procenta
1 Ve stylu výchovy	57	86,4
2 V hodnotách a kultuře, která je dětem rodinou předávána	52	78,8
3 V jazykovém handicapu	24	36,4
4 V důsledcích života v sociálně vyloučené lokalitě	37	56,1
5 Ve vzdělávacím systému	7	10,6
6 Jiné	2	3
7 Nevím	0	0
8 Nemyslím si že existují nějaké překážky	1	1,5

Tab. č.81: V čem vidíte největší překážku, která brání romským dětem z vyloučených lokalit v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?

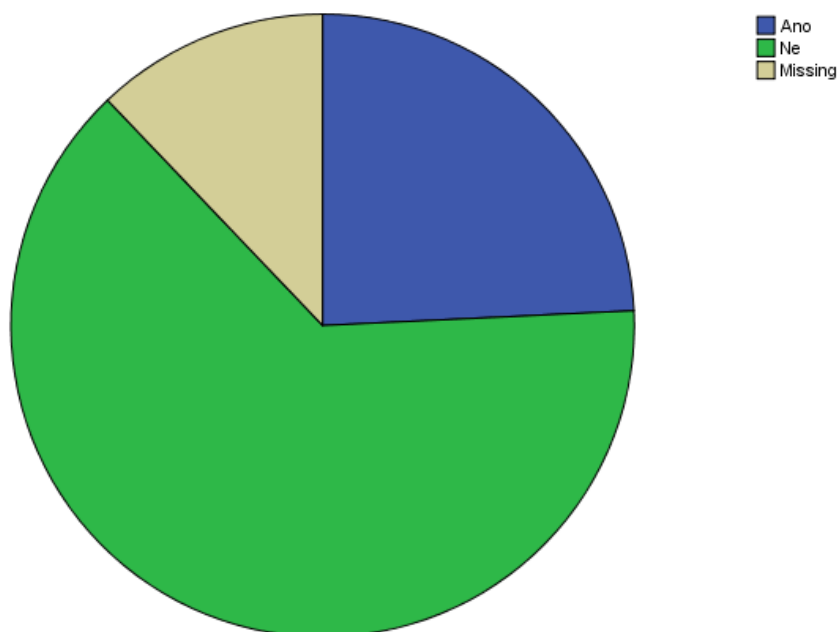


Graf č.81: V čem vidíte největší překážku, která brání romským dětem z vyloučených lokalit v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Ano	16	24,2	27,6
	Ne	42	63,6	72,4
	celkem	58	87,9	100,0
chybějící	-1	5	7,6	
	0	3	4,5	
	celkem	8	12,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.82: Myslíte si, že bariéry v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání jsou nejen důsledkem výše diskutovaných bariér, ale také nastavením současného vzdělávacího systému?

Myslíte si, že bariéry v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání jsou nejen důsledkem výše diskutovaných bariér, ale také nastavením současného vzdělávacího systému?



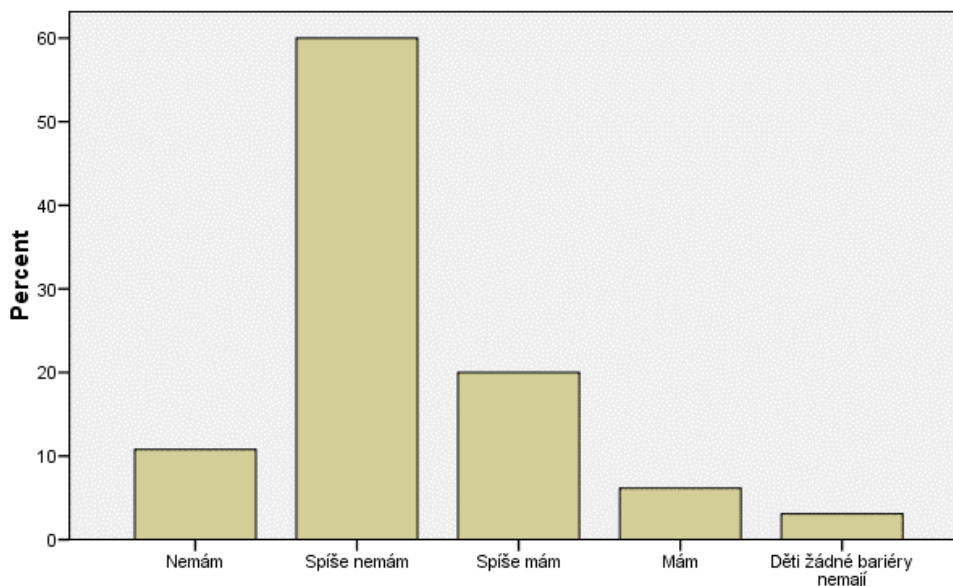
Graf č.82: Myslíte si, že bariéry v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání jsou nejen důsledkem výše diskutovaných bariér, ale také nastavením současného vzdělávacího systému?

Tabulky a grafy k hypotéze č.5

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Nemám	7	10,6	10,8
	Spíše nemám	39	59,1	60,0
	Spíše mám	13	19,7	20,0
	Mám	4	6,1	6,2
	Děti žádné bariéry nemají	2	3,0	3,1
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící	0	1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.83: Myslíte si, že jako učitel máte možnost pomoci dětem bariéry překonat natolik, aby získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

Myslíte si, že jako učitel máte možnost pomoci dětem bariéry překonat natolik, aby získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?



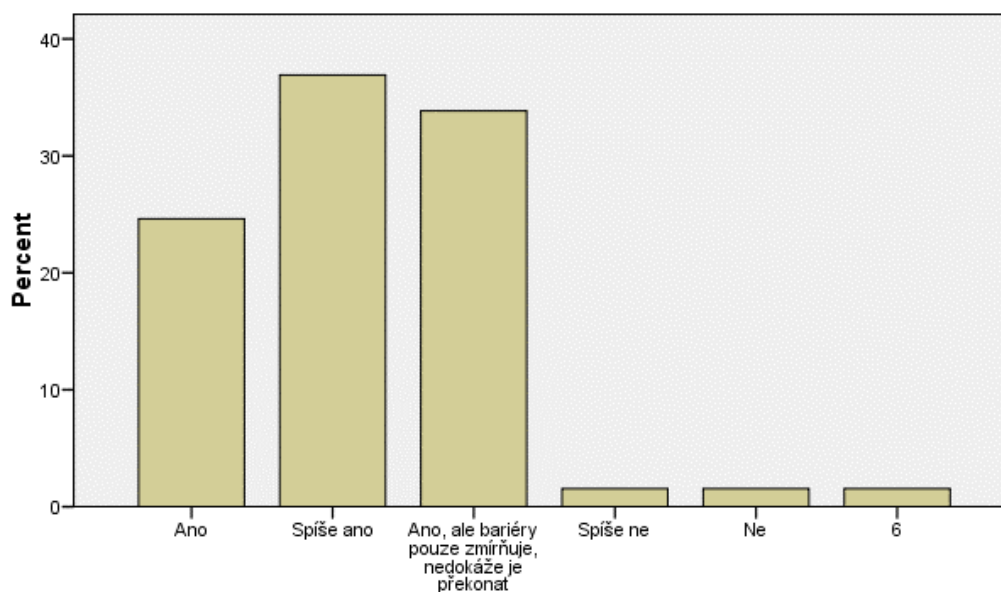
Myslíte si, že jako učitel máte možnost pomoci dětem bariéry překonat natolik, aby získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

Graf č.83: Myslíte si, že jako učitel máte možnost pomoci dětem bariéry překonat natolik, aby získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Ano	16	24,2	24,6
	Spíše ano	24	36,4	36,9
	Ano, ale bariéry pouze zmírňuje, nedokáže je překonat	22	33,3	33,8
	Spíše ne	1	1,5	1,5
	Ne	1	1,5	1,5
	6	1	1,5	1,5
	celkem	65	98,5	100,0
chybějící	0	1	1,5	
celkem		66	100,0	

Tab. č.84: Myslíte si, že vzdělávací systém na škole, kde právě učíte, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonávat bariéry bránící v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Myslíte si, že vzdělávací systém na škole, kde právě učíte, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonávat bariéry bránící v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?



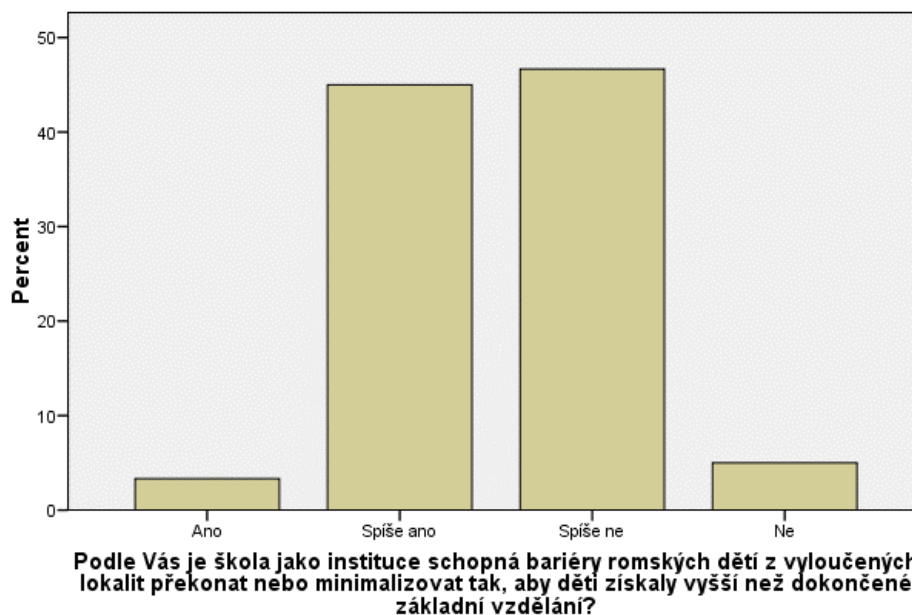
Myslíte si, že vzdělávací systém na škole, kde právě učíte, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonávat bariéry bránící v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Graf č.84: Myslíte si, že vzdělávací systém na škole, kde právě učíte, napomáhá romským dětem z vyloučených lokalit překonávat bariéry bránící v získání vyššího než dokončeného základního vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Ano	2	3,0	3,3
	Spíše ano	27	40,9	45,0
	Spíše ne	28	42,4	46,7
	Ne	3	4,5	5,0
	celkem	60	90,9	100,0
chybějící	-1	4	6,1	
	0	2	3,0	
	celkem	6	9,1	
celkem		66	100,0	

Tab. č.85: Podle Vás je škola jako instituce schopná bariéry romských dětí z vyloučených lokalit překonat nebo minimalizovat tak, aby děti získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

Podle Vás je škola jako instituce schopná bariéry romských dětí z vyloučených lokalit překonat nebo minimalizovat tak, aby děti získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

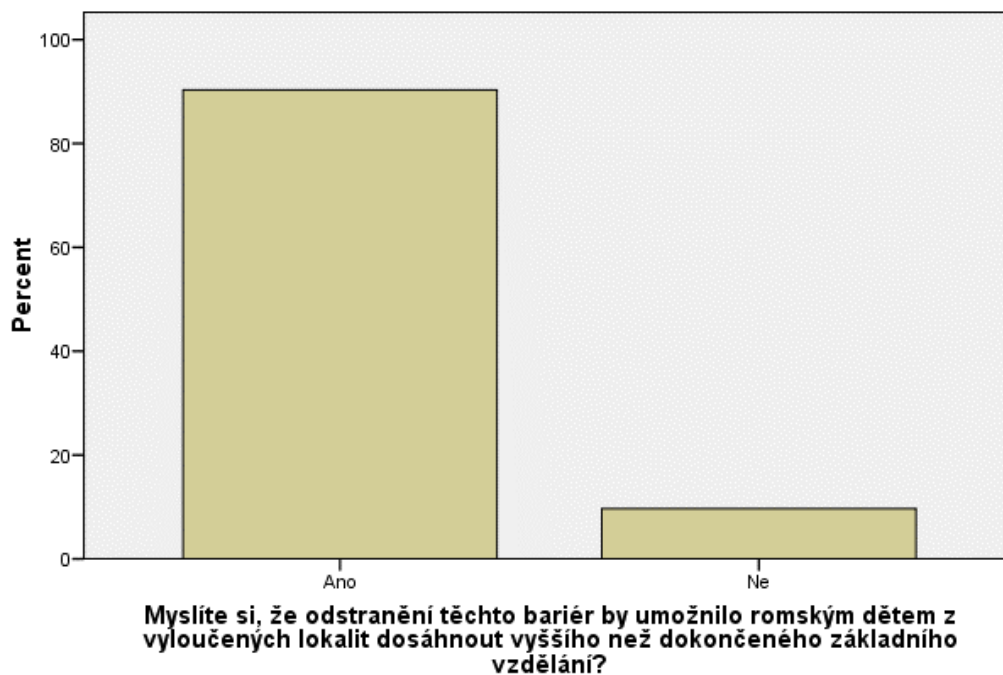


Graf č.85: Podle Vás je škola jako instituce schopná bariéry romských dětí z vyloučených lokalit překonat nebo minimalizovat tak, aby děti získaly vyšší než dokončené základní vzdělání?

		četnost	procenta	Validní procenta
platné	Ano	28	42,4	90,3
	Ne	3	4,5	9,7
	celkem	31	47,0	100,0
chybějící	-1	13	19,7	
	0	22	33,3	
	celkem	35	53,0	
celkem		66	100,0	

Tab. č.86: Myslíte si, že odstranění těchto bariér by umožnilo romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Myslíte si, že odstranění těchto bariér by umožnilo romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?



Graf č.86: Myslíte si, že odstranění těchto bariér by umožnilo romským dětem z vyloučených lokalit dosáhnout vyššího než dokončeného základního vzdělání?

Příloha 3: Historie Romů

Kultura etnika či národa vždy vychází z jeho historie, neboť právě minulost dané společenské skupiny je nosným bodem její kultury. Je vytvářena zkušenostmi, podmínkami, za kterých skupina musela existovat, pozitivy i negativy své minulosti, stručně řečeno vším, čím si musela projít a vším, co ji potkalo. Nelze samozřejmě tvrdit, že kultura určité skupiny je historicky uzavřený pojem, který se v určitém stádiu svého vývoje zastaví a přestane se vyvíjet. Naopak kultura se vyvíjí neustále v interakci s novými událostmi, podmínkami, zkušenostmi a stále na ně reaguje většími či menšími modifikačními projevy, které kulturu permanentně formují.

Z toho vyplývá, že pokud chceme pochopit určitou kulturu, je vždy třeba se zaměřit především na její historii a teprve posléze na její přítomnost, která je pokračováním její minulosti a tak je jí třeba chápat v otázce romské kultury. Neboť současný stav romského etnika je silně ovlivněn jeho minulostí, z které jsou historické zkušenosti stále silně čitelné.

Romové až do počátku 20. století byli kočujícím národem, pocházejícím s největší pravděpodobností z Indie²⁵, kde tvořili jednu z nížce postavených kast. Náleželi jim nečisté profese jako například zametání a odstraňování nečistot, praní prádla, příprava dřeva na spalování mrtvol, stahování a zpracovávání kůže, dále k nim patřili kati, kočovní kováři, muzikanti, tanečníci. Vzhledem k monoprofesionalitě romských kast byli Romové nuceni kočovat. Během svého putování prošli mnoha kulturně odlišnými státy než došli do Evropy²⁶, kde povětšinou stále kočující zůstali. Obyvatelé, kteří se s kočovnými Romy setkali, pociťovali strach i averzi a Romům se v nejlepším případě vyhýbali. To zapříčinilo, že ač Romové a jejich kultura byli ovlivňováni kulturou lidí, na jejichž území se Romové právě vyskytovali, ve většině případů nikdy s danou kulturou nesplynuli a právě naopak se vůči ní vyčleňovali a stále více se uzavírali do své kultury a své komunity, což jim dovolovalo přežít za nehostinných a někdy až nepřátelských podmínek. Této uzavřenosti přispěl

²⁵ Jejich indický původ je podložen studii romského jazyka několika lingvistů během posledních tří století, z nichž nejznámějšími jsou maďarský student I. Vályi (1763), který jako první srovnal řeč Indů s řečí Romů a zjistil, že většina ze zkoumaných slov má shodný nebo podobný význam. J.C.Ch. Rüdiger (1782), který potvrdil ve svých studiích indickou etnogenezi Romů, dále pak H.M.G. Grellmann (1783) a mimo jiné i český lingvista V. Lesný (1934).

²⁶ První Romové přišli do Evropy již během raného středověku v průběhu devátého století.

samozřejmě i postoj tamních obyvatel, kteří odmítali jakékoli sblížení s Romy a jejich kulturou. Tento jev je do značné míry viditelný i dnes. (Nečas, 1995)

Pro pochopení diferenciací hodnot, způsobů života a výchovy dětí uvnitř romské minority je také důležité si uvědomit, že Romové žijící na našem území nejsou homogenní skupinou. Vnitřně se dále člení na několik skupin, které mezi sebou většinou neudržují žádné sociální kontakty a to i v takovém případě, kdy vedle sebe žijí na stejné ulici. Jisté skupiny Romů se totiž cítí být na měřítku důležitosti výše než ostatní skupiny. Některé skupiny Romů jsou také považovány za „nečisté“ a Romové z jiných rodin se jim vyhýbají a nemají k nim patřičnou úctu.²⁷ Tito Romové jsou uvnitř romské minority považováni na nejnižší postavené. (Budilová, Jakoubek, 2007)

Nejpočetnější skupinou Romů v České republice jsou se sedmdesátiprocentním zastoupením Slovenští Romové, tzv. Servika Roma. Tato skupina je známa diametrálními rozdíly v sociokulturní úrovni různých rodin. Část Slovenských Romů tak žije jakožto sociálně slabí Romové ve vyloučených lokalitách a část z nich tvoří spisovatelé, intelektuálové, učitelé a další vzdělaní lidé. Jsou to většinou na českém území již usazení Romové, kteří zde žijí více jak jednu či dvě generace. Oproti tomu Olašští Romové, Vlachike Roma, se od Slovenských Romů výrazně liší především svojí uzavřeností a tradicemi. Mají vlastního krále, své zákony, vlastní soud, kris a především vlastní životní filosofii, kterou si zachovali do dnešních dnů. Mezi Romy se považují za nadřazenou skupinu, což staví také na tom, že jako jedni z mála stále ještě uchovávají své romství, tzv. romipen, na což jsou patřičně hrdí, oproti čemuž ostatní Romové od svých tradic a hodnot upustili. Ty nazývají Rumungri. Třetí skupinu Romů žijící na našem území tvoří původní čeští a moravští Romové, tedy potomci usazených Romů, jež na našem území žili asi od 16. století, dále pak menší skupiny maďarských Romů, Ungrike Roma, a Sinti Roma, němečtí Romové. Tyto skupiny Romů tvoří dohromady asi zbylých 10% .

„V rámci jednotlivých skupin dodnes existují výrazné odlišnosti, které jsou mnohdy dány i jejich rozdílným historickým osudem. Liší se nejen žebříčkem svých životních hodnot, ale i podle rodu, jazyka, profese, respektování či nerespektování různých tradic a pravidel.“ (Vojtová, 2007, s. 286) *„Proto není možné a ani správné hovořit o Romech jako o jedné homogenní skupině se stejnými hodnotami, způsobem*

²⁷ Nesmí s nimi jíst stejné jídlo a mít sexuální styk, jinak by se také stali nečistými.

života, kulturou a pohledem na svět.“ (Davidová, in Balvín, 1997a, s. 20) Mluvit o Romech v množném čísle je vždycky zavádějící a eticky nekorektní. (Víšek, in Hirt, Jakoubek, 2006)

Náhled do historie a rozčlenění Romů nám dovoluje vysvětlit, jak je možné, že i po tolikaletém soužití s majoritní populací udržují Romové vlastní kulturu v mnoha rysech odlišnou od majoritní kultury. Jinak řečeno uchovávají své zvyky, tradice, životní styl, hodnoty, pohled na život a s tím spojenou výchovu dětí. Což však v konečném důsledku brání Romům získat lepší životní podmínky a větší integraci do společnosti. Tato jejich uzavřenost a kulturní rozdílnost totiž plodí i difference mezi dětmi romské a neromské populace, které však při nastavení českého školského systému dle kritérií výchovy dětí majoritní populace, děti z romské populace značně diskvalifikuje v získání adekvátního vzdělání.

