

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
FAKULTA SOCIÁLNÍCH STUDIÍ
KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE

Motivace Romů ke vzdělání – etnická nebo sociokulturní podmíněnost?

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor práce: Petra Gniadková
Vedoucí práce: Mgr. Vendula Gojová, Ph.D.

2014

UNIVERSITY OF OSTRAVA
FACULTY OF SOCIAL STUDIES
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK

The Motivation of Roma to Education – ethnic or sociocultural conditionality?

THESIS

Author: Petra Gniadková
Supervisor: Mgr. Vendula Gojová, Ph.D.

2014

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaný/á student/ka, tímto čestně prohlašuji, že text mnou odevzdané závěrečné práce v písemné podobě i na CD nosiči je totožný s textem závěrečné práce vloženým v databázi DIPL2.

Ostrava dne 01.04.2014

.....
podpis studenta/ky

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra GNIADKOVÁ**
Osobní číslo: **S12269**
Studijní program: **N6731 Sociální politika a sociální práce**
Studijní obor: **Sociální práce**
Název tématu: **Motivace Romů ke vzdělání - etnická nebo sociokulturní podmíněnost?**
Téma anglicky: **The Motivation of Roma to Education - ethnic or sociocultural conditionality?**
Zadávající katedra: **Katedra sociální práce**

Zásady pro vypracování:


1. Vymezení obsahu a záměru diplomové práce, zpracování projektu (04/2013)
2. Studium dostupné literatury - deskripce; problematika zvoleného tématu VŠKP obecně - zpracování dostupných pramenů (08/2013)
3. Zpracování teoretických podkladů pro empirickou část; výběr výzkumných metod a technik, jejich příprava (09/2013 - 10/2012)
4. Aplikace výzkumných metod a technik; zpracování výsledků výzkumu, srovnání s hypotézami (11/2013 - 02/2014)
5. Zpracování výsledků a závěrů práce (03/2014)
6. Dokončení a odevzdání diplomové práce (04/2014)

Rozsah grafických prací: **tabulky a grafy**
Rozsah pracovní zprávy: **20 tis.slov**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**
Seznam odborné literatury:

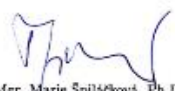
BALVÍN, J. a kol. Romové a majorita. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. 139 s. ISBN 8090214975
LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-7284-9
MAREŠ, P. Sociologie nerovnosti a chudoby. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3
NAVRÁTIL, P. a kol. Romové v české společnosti. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8
PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele. Praha: TRITON, 2006. 263 s. ISBN 80-7254-866-2.
SIROVÁTKA, T. Menšiny a marginalizované skupiny v České republice. Brno: Gergetown, 2002. 355 s. ISBN 80-86251-13-6
VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Vendula Gojová, Ph.D.**
Katedra sociální práce

Datum zadání diplomové práce: **14. března 2013**
Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2014**


Doc. PaedDr. Oldřich Čtyřil, Ph.D.
děkan




Mgr. Marie Špilářková, Ph.D.
vedoucí katedry

dne **26-08-2013**

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce usiluje o analýzu toho, zda je motivace u příslušníků romského etnika ovlivněna jejich etnicitou či prostředím, v němž žijí a vyrůstají.

První část, teoretická, seznamuje čtenáře se základními termíny interkulturní psychologie vztahujícími se k problematice etnických menšin. Pozornost je rovněž věnována motivaci, která jakožto intrapsychický proces objasňuje, jak vnitřní pochody osobnosti jedince ovlivňují jeho vztah ke škole a vzdělávacímu procesu. Opomenut není ani vliv sociálního a kulturního prostředí na oblast vzdělávání Romů, jelikož vztah člověka ke škole je z převážné části ovlivněn jeho sociokulturním zázemím, objemem kulturního a sociálního kapitálu. V neposlední řadě se práce zabývá základními charakteristikami romských rodin, jež se promítají do výchovně vzdělávací oblasti.

Druhá část, výzkumná, se prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie snaží objasnit, jaký význam přikládají vzdělání příslušníci romského etnika pocházející z odlišného sociálního a kulturního prostředí a jaké faktory mohly mít případný vliv na jejich vzdělanostní dráhu.

Klíčová slova: vzdělávání Romů, motivace, kulturní kapitál, sociální kapitál, sociokulturní handicap

ABSTRACT

This thesis investigates whether the motivation of the Romany population is affected by their ethnicity or by the environment in which they are raised in and live.

The first, theoretical, part familiarizes readers with fundamental concepts of intercultural psychology, focusing mainly on the problematics of ethnic minorities. Attention is also devoted to the motivational term, intrapsychic process, which sheds light on the internal processes of an individual's personality and how these processes affect attitudes towards school and the educational process. As humanity's relationship to school is largely influenced by its socio-cultural background and by the volume of cultural and social capital, the influence of both social and cultural environments, in terms of the Romany population's educational issue, has not been omitted. This thesis also focuses on basic characteristics of Romany families concerning the educational issue.

The second part of this thesis uses qualitative research strategies to attempt to clarify how much importance the Romany people attribute to education since they come from different social and cultural environments. Factors that may have impacted their educational path have also been considered.

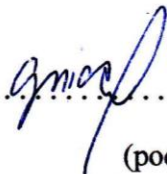
Keywords: education of Roma, motivation, cultural capital, social capital, sociocultural handicap

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Vendule Gojové, Ph.D. za ochotu, cenné rady, podnětné připomínky a trpělivý přístup při vedení mé diplomové práce. Velké díky patří také všem komunikačním partnerům, bez nichž by výzkumná část této práce nemohla vzniknout a v neposlední řadě také mé rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval/a samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal/a, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Ostravě dne 01. 04. 2014

.....

.....
(podpis)

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 ZÁKLADNÍ INTERKULTURNÍ TERMÍNY	12
1.1 Rasa.....	12
1.2 Etnikum, etnicita	14
1.3 Národ, národnost.....	16
1.4 Identita – národní, etnická.....	18
SHRNUTÍ	20
2 MOTIVACE.....	22
2.1 Vymezení pojmu motivace	22
2.2 Vymezení pojmu motiv.....	23
2.2.1 Třídění motivů	25
2.3 Výkonová motivace	26
2.4 Motivace žáků majoritní a minoritní společnosti.....	27
SHRNUTÍ	29
3 VLIV SOCIÁLNÍHO A KULTURNÍHO PROSTŘEDÍ NA VZDĚLÁNÍ.....	31
3.1 Prostředí a jeho vliv na lidskou bytost	31
3.2 Sociální kapitál.....	33
3.3 Kulturní kapitál	35
3.4 Sociální a kulturní znevýhodnění (sociokulturní handicap).....	37
SHRNUTÍ	40
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	42
4.1 Vztah a postoje romských rodičů ke vzdělání.....	42
4.2 Výchova v romské rodině	44
4.3 Jazyková bariéra.....	46
4.4 Vzdělání a zaměstnání romských rodičů.....	48
4.5 Bytové podmínky	49
SHRNUTÍ	51
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	53
5.1 Cíl výzkumu	53
5.2 Výzkumná strategie.....	54
5.3 Výzkumná technika.....	56

5.4	Výzkumný soubor	57
5.5	Etická stránka výzkumu	58
5.6	Průběh výzkumu.....	59
5.7	Metoda zpracování a analýzy dat	61
6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	63
6.1	Názory Romů na vzdělání	64
6.1.1	Důležitost vzdělání pro romské rodiče	64
6.1.2	Důležitost vzdělání pro člověka očima Romů	64
6.2	Faktory ovlivňující vzdělání	66
6.2.1	Vzdělání rodičů.....	66
6.2.2	Výchova v rodině.....	67
6.2.3	Identifikační vzory	68
6.2.4	Podpora ke vzdělání.....	69
6.2.5	Sociální síť	70
6.2.6	Kulturní kapitál	71
6.2.7	Motivace	71
6.3	Vliv negativního chování majoritní společnosti na vzdělání Romů	73
6.3.1	Klima školního prostředí	73
6.3.2	Diskriminace na pracovním trhu.....	74
	ZÁVĚR VÝZKUMU	76
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	88
	SEZNAM TABULEK.....	89
	SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Výchova a vzdělání jsou již od nepaměti neodmyslitelnou součástí rozvoje každé lidské společnosti, jejíž fungující základ se odvíjí od vzdělanostní úrovně jedinců, kteří tuto společnost utvářejí a formují na základě svých nabytých vědomostí a dovedností. Rozvinutého lidského kapitálu bývá dosahováno zpravidla prostřednictvím výchovně-vzdělávacího procesu ve školních institucích. Z toho lze vyvodit, že vzdělání je nedílnou součástí rozvoje nejen celé společnosti, ale i samotných jedinců, kteří prostřednictvím vzdělávání se rozvíjí své vlastní já, což jim umožňuje socializovat se do společenství vytvářeného dalšími jednotlivci. Absence adekvátního výchovného a vzdělávacího působení by mohla mít negativní vliv na kvalitu života společnosti, v níž vedle sebe žijí příslušníci rozličných etnických menšin. Patříčné vzdělání rozšiřuje u každého člověka obzor jeho vědomostí, jeho pohled na svět a vnímání souvislostí v něm, což by mohlo vést k minimalizaci zcela zbytečných projevů rasové nesnášenlivosti vůči minoritním občanům.

Oblast výchovy a vzdělávání příslušníků romské menšiny je ve světě medializovaným a často diskutovaným tématem. Z názorů občanů majoritní společnosti lze vypožorovat jistá předsudečná tvrzení, jejichž obsah pojednává o tom, že výchovný a vzdělávací proces nesehrává v romských rodinách téměř žádnou roli. Vztah rodiny a školy je dle tohoto smýšlení vztahem nemotivujícím a projevujícím se zejména negativním postojem dětí ke vzdělávání (Balvín, 2004). Je však skutečně možné přisuzovat tyto záporné vlastnosti všem romským příslušníkům na základě jejich etnické příslušnosti? Nevyskytuje se výčet těchto znaků i u občanů majoritní společnosti? Odpověď na tyto otázky lze nalézat v odborných literaturách zabývajících se problematikou kulturního a sociálního kapitálu (např. Šafr, 2012; Katrňák, 2004), jež jakékoliv vzdělanostní postoje člověka dávají do souvislosti s prostředím, ve kterém vyrůstá. Dle těchto teorií je u lidského jedince motivace ke vzdělání ovlivněna třídní pozicí, v níž se nachází (Katrňák in Matějů, Straková, 2006).

Cílem práce je tedy analyzovat, zda je motivace příslušníků romského etnika ovlivněna jejich etnicitou či z převážné části prostředím, do něhož se rodí.

Předložená práce se skládá z teoretické a výzkumné části, přičemž celkově je rozdělena do šesti hlavních kapitol s následnými podkapitolami. Úvodní kapitola se zaměřuje na nastínění základní terminologie z oblasti interkulturní psychologie vztahující se k problematice etnických menšin. Druhá kapitola vymezuje pojem motivace, která je

jakožto intrapsychický a dynamický proces důležitá pro pochopení toho, co vede lidského jedince k chování, na základě něhož zaujímá ke vzdělávání právě takový postoj, jaký zaujímá. Objasňuje tedy to, co u jedince vyvolává aktivitu či případnou pasivitu ve vzdělávacím procesu. Třetí oddíl věnuje pozornost prostředí, v němž lidé vyrůstají a žijí, poněvadž zásadním způsobem ovlivňuje průběh jejich vzdělávání. Poslední, čtvrtá kapitola teoretické části nastiňuje charakteristické rysy života romského etnika v provázanosti s jeho vztahem ke vzdělání.

Druhá část, metodologická, vymezuje předmět výzkumu, výzkumný cíl včetně stanovených výzkumných otázek. Dále zahrnuje popis zvolené výzkumné strategie, výzkumné techniky a výzkumného souboru současně s kritérii jeho výběru. Rovněž není opomenuta metoda analýzy a zpracování dat. Závěrečná část interpretuje výsledky realizovaného výzkumu.

Cílem výzkumu je zjistit, jakou roli sehrává vzdělání v životě romského etnika. Konkrétně, jaký význam přikládají vzdělání Romové, jež pocházejí z různých sociokulturních vrstev.

1 ZÁKLADNÍ INTERKULTURNÍ TERMÍNY

Jelikož se diplomová práce zabývá oblastí romského etnika, tak je důležité významově objasnit pojmy, které s touto problematikou neodmyslitelně souvisí, a to v podobě jejich vymezení na základě různých definic. Jedná se zejména o pojmy jako je rasa, menšina, etnikum, etnicita, národ, národnost či identita, která je rovněž důležitá v rámci vztahů Romů k většinové společnosti.

Následující podkapitoly se pokusí nastínit, z jakého kontextu bude diplomová práce vycházet. Budou vymezeny jednotlivé termíny spadající k základním interkulturním pojmům, a to z pohledu autorů zabývajících se touto problematikou

1.1 Rasa

Ještě předtím, než se přejde k definování samotného pojmu, je vhodné zmínit, odkud vůbec pochází a z jakých slov je odvozen. Následně bude popsáno vymezení termínu „rasa“ jak z antropologického hlediska, tak i z hlediska kulturního.

Termín rasa je v literatuře (např. Wolf, 2000; Šišková, 2008) nejčastěji spojován s arabským slovem „ras“, což v překladu znamená hlava, začátek, původ. Prvním, kdo jej v 17. století použil při třídění plemen, byl francouzský antropolog Francois Bernier. Pojem má své dlouholeté pole působnosti zejména ve vědách, jakými jsou biologie člověka a fyzická antropologie. Tyto vědy jím označují poddruhy, tedy od sebe se odlišující skupiny, jež jsou řazeny k jednomu živočišnému druhu (Wolf, 2000; Průcha, 2011; Šišková, 2008).

Srovnávací anatomie v průběhu svého bádání postupně zjišťovala, že lidé po celé zemi nejsou stejní, ale jeden od druhého se odlišují. Mají různou nejen barvu kůže, ale i vlasy, oči, tvar lebky, obličej, výšku a tělesné proporce. Nyní různorodost v lidské populaci potvrzují i genetické informace. Na základě všech těchto poznání byla lidská populace rozdělena do tří ras – bílé (europoidní), černé (negroidní), žluté (mongoloidní) (Průcha, 2011).

Šišková (2008) ve své knize uvádí, že se moderní antropologie zaobírá tím, zda je vůbec možné termín rasa jednoznačně vymežit. Věda se tomuto nelehkému úkolu věnuje již přes dvě staletí. Frištenská (in Šišková, 2008) či Helms (1990) uvádí, že rasa je označením pro souhrn dědičných rysů, jež jsou společné pro jistou skupinu osob určitého

druhu. Dle Helmse (1990) je rasa výsledkem geografické izolace skupiny lidí, kteří sdílejí podobné fyzické vlastnosti.

Průcha (2011) při definování termínu vychází rovněž z teorie fyzické antropologie. Po stránce obsahové jej vymezuje obdobně, jako výše uvedená autorka, avšak o něco obsáhleji a s přihlédnutím na vlivy prostředí. Uvádí, že rasa je názvem označujícím značně početné skupiny lidských jedinců s typickými zděděnými, tělesnými znaky, jež vznikla působením přírodního prostředí v určitých geografických územích – europoidní rasa v Evropě a na Blízkém východě, negroidní rasa v Africe a mongoloidní rasa v Asii.

Navrátil (2003) kromě vědeckého pojetí, v rámci kterého dává pojem do souvislosti s již výše zmíněnými fyzickými rozdíly mezi lidmi, zdůrazňuje i ideologické hledisko, které vychází z toho, že znalosti popsané fyzickou antropologií byly v dřívějších dobách mnohdy použity jako nevhodný základ řady teorií vyzdvihujících nerovnost jednotlivých ras. Autor tvrdí, že k tělesným znakům byly, bez prokázání návaznosti nebo příčinné souvislosti, přiřazovány znaky kulturní. Toto nevhodné tvrzení dle něj zapříčiňuje, že představa o pojmu je veřejností a některými sociálními pracovníky přijímána jako určité odůvodnění omezování příležitostí příslušníků odlišujících se od většinové společnosti svými fyziologickými znaky (Šišková, 2008).

Je důležité zmínit, že se v posledních letech tříděním ras nezaobírají pouze vědy, jakými jsou biologie a fyzická antropologie, ale stává se nedílnou součástí i kulturní antropologie, interkulturní psychologie, sociologie a filozofie. V tomto případě se však nevychází z anatomických klasifikačních kritérií, nýbrž z psychologických a kulturních jevů. Kupříkladu interkulturní psychologie si všímá rozdílů mezi rasami dotýkajících se oblasti sociální přizpůsobivosti, pracovitosti, sebevědomí jedinců a samotnou konzumací zábavy. Rovněž se zabývá postoji, které lidé zaujímají ke studiu a celkově jejich hodnotovou orientací. Jednotlivé charakteristiky jsou dokládány řadou empirických výzkumů, které ve své knize „Interkulturní psychologie“ uvádí Jan Průcha. Vnímání ras ve filozofii a literární historii je vyvozeno ze vzorců chování, z jazykových a náboženských charakteristik (Průcha, 2011; Průcha, 2010).

Pojem v rámci sociální práce v Evropě oplývá jistou problematičností. Zmíněná problematičnost vystupuje na povrch v podobě kritického postoje evropského obyvatelstva, jenž je způsoben jednak historickou zatížeností termínu, tak i jeho momentálním spojením s politickou propagandou extremistických a neofašistických skupin (Navrátil, 2003).

Každá rasová skupina vnímá a uvědomuje si své typické vlastnosti a zároveň odlišnosti jiné rasové skupiny. Uvědomování si odlišností mezi rasami vedlo k rozvoji stálých sociálně psychologických stereotypů a postojů. Jednání, které přesahuje rámec pouhého vnímání odlišností mezi rasami a formuje se v nepřátelské aktivity, jež směřují k příslušníkům jiných ras a v neposlední řadě také jednání projevující se diskriminací či agresivním chováním, je označováno za rasismus (Navrátil, 2003).

Z literatur zabývajících se problematikou ras vyplývá, že každý lidský tvor na planetě Zemi, má stejný základ. Rozdíly mezi každým z nich byly zapříčiněny mnoha staletími života v odlišných podmínkách. Členění lidské populace na rasy je tedy spíše fenoménem dnešní společnosti a kultury. Tento fenomén postrádá hlubší biologické oprávnění a neměl by být použit k diskriminaci mezi jednotlivými rasami a na základě výše uvedených tvrzení by měl být termín rasa v sociálních vědách spíše odmítán (Tolimanová in Šišková 2008; Navrátil, 2003).

1.2 Etnikum, etnicita

I tato podkapitola se bude zabývat tím, odkud termín „etnikum“ pochází, z jakých slov je odvozen a co jednotlivá slova ve svém překladu znamenají. Také budou zmíněny a vymezeny pojmy, jakými jsou etnicita a etnické vědomí.

Termín etnikum je odvozen ze dvou slov. První z nich, slovo ethnos, má své kořeny v antické řečtině a do češtiny je překládán jako „kmen, rasa, národ“. Druhé je latinského původu, ethnicus, a znamená pohan, pohanský. Z toho lze vyvodit, že etnická diference zasahuje hlouběji do minulosti (Ivanová, 2005).

Uvádí se, že pojem „etnikum“ má prakticky shodný výraz s pojmem „etnická skupina“. Těchto označení si lze povšimnout zejména v literatuře etnologické, kulturně antropologické či sociologické povahy. České a evropské odborné názvosloví se však mírně významově rozbíhají: v této souvislosti má etnikum povahu společenství, rozvinutého na úroveň národa např. Češi, zatímco etnická skupina vyjadřuje společenství, které na roveň národa nedosáhly např. Romové v ČR (Průcha, 2010).

Průcha (2011) definuje etnikum, jako skupinu lidí, jež spojuje stejný rasový původ, stejný jazyk a společně sdílená kultura. Dle autora se tak kterékoliv etnikum projevuje na základě své vlastní etnicity, tedy na základě svých kulturních praktik a názorů, jimiž se

odlišuje od ostatních. Příslušníci jistého etnika tak na sebe nahlízejí jako na společenství kulturně odlišné od jiných etnických skupin ve světě, které je tak rovněž vnímají (Giddens, 1999).

Francis (in Šatava, 2009) se zmiňuje o etnicitě, na níž nahlíží, jako na jednu z eventuálních podob kolektivní identity, vedle jiných, „neetnický“ sestavených společenských vzorců či „situačních identit“. Je nám dána při narození, geneticky, našimi rodiči. Etnicita je chápána jako pojem, který je pro dnešní společnost nepraktický, jelikož může být zdrojem xenofobie a konfliktu.

Průcha (2011) definuje etnicitu jako souhrn kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a územních faktorů, historických osudů a představ o jednotném původu, jež jsou ve vzájemné interakci a utvářejí etnické vědomí jedince a jeho etnickou identitu. Etnicitu si člověk uvědomuje v okamžiku, kdy přichází do styku s lidmi, kteří se od něj jistým způsobem odlišují.

Etnicita představuje dlouhodobou a systematickou komunikaci kulturních rozdílů mezi jednotlivými skupinami, které se mezi sebou považují za odlišné. Objevuje se v momentě, kdy se odlišnosti v kultuře stanou relevantními v sociální interakci (Eriksen, 2007).

Lze říci, že etnické skupiny jsou skupiny stálé, unikátní a mezi sebou odlišné díky svému antropologickému složení. Každý příslušník náležející k dané etnické skupině patří k určitému výraznému typu a rase. Pro etnické skupiny je charakteristické teritorium, v rámci kterého buď vznikaly, nebo v rámci kterého se po dlouhá léta vyvíjely. Území však nemusí být shodné s územím státu. Ve většině případů zaujímá etnická skupina menší teritorium uvnitř státu či několika států (Wolf, 2000).

V etnické skupině, jakožto společenství, je příslušnost určována narozením a pocitem sounáležitosti jednotlivých členů. Její členové mají společné etnické rysy, které jsou pro ně specifické. Zpravidla se odlišují jak jazykovými, kulturními a náboženskými rysy, tak barvou pleti, národním nebo geografickým původem svých předků. Příslušníci etnické skupiny si udržují a předávají kulturní a sociální dědictví z generace na generaci (Ivanová, 2005).

Šatava (2009) třídí etnické menšiny, tedy skupiny obyvatel s menším počtem příslušníků, do čtyř hlavních oblastí:

- malá etnika, která nemají vlastní národní stát, např. Lužičtí Srbové, Velšané;
- části „státních národů“, jež nežijí v rodné zemi, ale v rámci jiných státních útvarů, např. Němci v Dánsku, Maďaři v Rumunsku;
- etnická společenství postrádající určité rysy „klasicky“ vyvinutých národů, jakými může být území či standardizovaný jazyk, např. Romové, Židé mimo Izrael;
- specifické případy nacházející se mezi etnickou a etnografickou skupinou, např. Kašubové v Polsku.

S výše uvedenými pojmy v této podkapitole se pojí také termíny, jakými jsou etnické vědomí a etnická identita, jež bude popisována v podkapitole „Etnická identita“.

Vymezení jednotlivých etnik a etnicit je často komplikováno tím, že jsou pojmy v povědomí jedinců, stejně tak jako v některých odborných publikacích, ztotožňovány s termínem národ či národnost. Rovněž národnostní menšina bývá dávána do souvislosti se slovem „etnikum“ (Průcha, 2011).

1.3 Národ, národnost

Již v předešlé podkapitole bylo nastíněno, že se slovem „národ“ se pojí určité nesnáze, jelikož samotný termín zahrnuje značné množství historicky, kulturně, ekonomicky a sociálně rozdílných sociálních jevů, což způsobuje podstatný problém při jeho vymezení (Geist, 1992 in Ivanová, 2005).

Je však samozřejmé, že s postupným vývojem jednotlivých věd byla určitá definice a kritéria, týkající se tohoto termínu, vymezena. S jeho definicí přišel již před více než 300 lety velký pedagogický myslitel Jan Ámos Komenský, který jej vymezil na základě etnického principu. Na národ nahlížel, jako na skupinu lidí vzniklou z téhož kmene, jež obývá stejné místo ve světě, hovoří stejným – zvláštním jazykem a je provázána stejnými svazky společné lásky, svornosti a snahy o dobro obecné (Průcha, 2011).

Při srovnání definice Jana Ámose Komenského s definicí uvedenou o několik desítek let později ve Velkém sociologickém slovníku lze říci, že je na termín „národ“ nahlíženo obdobně. Průcha (2011, s. 27) ve své knize uvádí definici Velkého sociologického slovníku vymezujícího národ takto: „*Národ je osobité a uvědomělé kulturní a politické společenství, na jehož utváření mají největší vliv společné dějiny a společné*

území“. Následně se na tuto definici nabalují tři kritéria důležitá pro vymezení národů, které se však mohou projevat v různém zastoupení či mohou i chybět. Prvním z nich je kritérium kultury týkající se spisovného jazyka, společného náboženství či dějinné zkušenosti; druhé kritérium se týká politické existence, která pojednává o tom, že národ má buď vlastní stát, nebo samostatné postavení v jiném státě; posledním je psychologické hledisko týkající se příslušnosti jedinců k danému národu skrze společné vědomí.

Bauman (in Šatava, 2009) vymezuje národ jako imaginární komunitu, která existuje jen tehdy, když se jeho příslušníci duševně a citově ztotožní s kolektivem, s jehož převážnou většinou členů se nikdy fyzicky nestřetnou. Tvrzení o imaginárním národu vyvrací F. Zich (in Průcha, 2011), který tvrdí, že obtížnost při sestavení jeho definice způsobují skutečné sociální a politické síly působící aktivně na současné společenské procesy.

Národností se dle OSN rozumí příslušnost ke skupině jedinců, které pojí společný původ, kultura, případně jazyk, náboženství či jiný příznačný znak odlišující skupinu od ostatní populace. Národnost může být chápána dvojím způsobem, a to etnickým a politickým. První z nich je obdobou definice uváděné Organizací spojených národů. Zahrnuje osoby se společným jazykem, historií, tradicí, zvyky, teritoriem a národním hospodářstvím. Kdežto v druhém případě se jedná o soubor jedinců se státní příslušností daného státu (Průcha, 2011).

Na pojem národ a národnost se nabaluje další označení, a to národnostní menšina. Ještě než se přejde k jeho vymezení, je rovněž důležité uvést na pravou míru, co si čtenář může představit pod samotným termínem menšina. Menšina bývá mnohdy vymezena jako souhrn osob menšího počtu, než má jiná skupina ve společnosti. Na toto tvrzení se však nahlíží jako na nevhodné, jelikož menšina je spíše označením pro skupinu, která má ve vztahu k většinové společnosti specifické vztahy. Někteří autoři (př. Soydan, Wiliamsová, 1998) uvádí, že menšina může být definována na základě mocenských vztahů, přičemž je vyzdvihována povaha vztahů mezi skupinami ve společnosti (Průcha, 2011).

Po definici samotné menšiny, je nyní možné přejít i k objasnění „národnostní menšiny“. Jestliže bylo obtížné formulovat terminologii „národností“, tak vymezení „národnostní menšiny“ představuje mnohem větší zálužnost, jelikož se jako společenský jev utvářejí za nezvyklých okolností, jež vznikají pod vlivem přelomových společensko-

politických událostí. H. Sheu (1998 in Průcha, 2011) uvádí, že na otázku definování tohoto pojmu neznají jednoznačnou odpověď ani dokumenty mezinárodních organizací. Řada autorů zabývajících se touto problematikou pak ztotožňuje termín „národnostní menšina“ s formulací názvů, jako jsou etnikum či etnická skupina (Šišková, 2008).

Zákon č. 273/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin pojem definuje jako společenství tvořené občany České republiky pobývajících na jejím území. Tito lidé se od ostatních občanů liší stejným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početně menší skupinu obyvatelstva a chtějí být označováni za národnostní menšinu s cílem zachovat a rozvíjet svou osobitost, jazyk, kulturu a také za účelem ochrany zájmů jejich společenství historicky utvořeného (Průcha, 2010).

Jako problém, který rovněž vyvstává při definování národnostních menšin, se může jevit také situace, kdy se menšina nevymezuje na podkladě etnického kritéria, ale na základě kritéria náboženského či rasového, což je patrné např. u Romů v České Republice. V případě Romů převažuje nejednoznačné pojetí, díky kterému se na ně nahlíží buď jako na skupinu etnickou, či na skupinu rasovou. Dle výše uvedeného zákona jsou však Romové považováni za národnostní menšinu v případě, že si za ni přejí být označeni (Průcha, 2011).

V současnosti Česká republika pojímá na svém území dvanáct národnostních menšin, mezi které je zahrnuta i menšina romská. Tato země je řazena ke státům tvořených 5% obyvatelstva, jež náleží k tradiční národnostní menšině. Tyto menšiny tvoří lidé, kteří se svou barvou kůže, jazykem a historií podobají české většinové populaci, ale také lidé, jež se od majoritní společnosti odlišují svými tradicemi, kulturou a antropologickým zevnějškem. Právě ke druhé zmíněné skupině lze zařadit početnou skupinu Romů (Šišková, 2008).

1.4 Identita – národní, etnická

Ještě, než tato podkapitola přejde k vymezení národní a etnické identity, je důležité objasnit, co znamená samotný termín identita. Slovo identita je latinského původu, kde výraz „idem“ znamená stejný. V polovině našeho století byl termín propagován Erikem H. Eriksonem, slavným euroamerickým psychoanalytikem, který jej však nikdy konkrétně nedefinoval. V současnosti se hojně využívá jak v odborných oborech, tak v

běžné řeči laického obyvatelstva, kde se jím míní, kým nebo čím je jedinec či dané seskupení lidí (Říčan, 1998; Výrost, 2008).

Jakákoliv identita však představuje odlišnost od jiného člověka či skupiny. Pro Čecha je důležité, čím vším se odlišuje například od Romů aj. Různorodost, již si je lidský tvor vědom a jež je základem jeho identity, může mít spojitost s tolerancí a otevřeností a také může být příležitostí, prostřednictvím které člověk poznává rozmanitost možností lidství (Říčan, 1998).

Při zaobírání se tématem „identita“ je podstatné rozlišit mezi identitou osobní a sociální. Identitou osobní se rozumí uvědomované představy, které má člověk o sobě samém. Je něčím, co je pro člověka potřebné, jelikož to, že ji člověk prožívá, znamená, že ví, kdo je a jaký je, kam patří a čemu věří. Kdežto sociální identita osoby má co dočinění s tím, s jakou skupinou se jedinec identifikuje a s tím, jak lidé na světě zachovávají hranice mezi „námi“ a „jimi“. Identita člověka je tak patrná v její sociální příslušnosti a členstvím v určitých kategoriích lidí. Chybění jasné a pevné identity se projevuje pocity nejistoty, vykořeněností či vnitřním zmatkem (Říčan, 1998; Výrost, 2008; Eriksen, 2007).

Bauman (2004) uvádí, že nedílnou součástí každodenního života jsou interakce s lidmi či skupinami k nimž náležíme, či si od nich udržujeme odstup. Identita jedince se tak neodmyslitelně pojí se sociálními identitami projevujícími se ve vztahu k druhým lidem. To, jak se člověk projevuje a chápe sebe samého, je ovlivněno očekáváním skupin, k nimž patří. Člověk rozlišuje mezi skupinou „My“, do níž patří a cítí se v ní dobře, a skupinou „Oni“, jejíž součástí být nechce.

Shrává osobní identita nějakou roli ve vztahu k identitě národní? Tuto otázku si ve své knize položil Pavel Říčan (1998) a konstatoval, že identita národní může představovat značnou oporu identity osobní, její pevnou součást. Když jedinec bude zpívat hymnu svého národa, cítí, že někam patří a má svůj národ rád, což dává jeho životu smysl a patrný směr. Osobní identita, stejně jako národní, není dána napořád, neustále se mění a vyvíjí i v návaznosti na tom, jak se mění a vyvíjí ti, vedle nichž žijeme a od nichž se odlišujeme. Národní identita je utvářena řadou faktorů, mezi něž patří kupříkladu touha jedince po sebeurčení, forma vlády, náboženství, jazyk, národní zvyky, tradice aj. Po obsahové stránce může být národní identita chápána buď jako vědomí sounáležitosti s národem, či jako aktivní postoj člověka k národu (Bastl a kol., 2011).

Dle Průchy (2011) nejví v současné době národní identita známky úplného vymizení, ba naopak, projevuje se i dnes a to i přes propagovanou „evropskou identitu“ Evropské unie. Od poloviny devadesátých let dvacátého století si lze povšimnout mimořádného zájmu o pojem a teorii národní identity, což bylo reakcí na změny v postavení národních států, díky čemuž docházelo ke strukturálním změnám, jež ovlivňovaly sociální chování sociálních skupin a jednotlivců. Národní identita zůstává, pro většinu příslušníků národa, jako něco atraktivního a efektivního, jež uspokojuje potřebu kulturního naplnění, kořenů, bezpečí a bratrství (Pecka, 2010).

Po vymezení národní identity je důležité objasnit i identitu etnickou. Průcha (2011) zmiňuje dva termíny, a to etnické vědomí a etnickou identitu. Na obě názvosloví však lze nahlížet shodně. V obou případech se jedná o uvědomování si a prožívání pocitu příslušnosti s konkrétním etnikem skrze společně sdílené znaky či rodový původ. Termíny jsou komplexem představ týkajících se jak původu, tak i rodného kraje, historických osudů, postavení a povahy vlastní etnické skupiny a jejího vztahu k ostatním etnikům.

Součástí podněcování, vytváření, udržování a rozvíjení etnické identity je tvorba kladného obrazu člověka uvnitř skupiny a jeho projevování i navenek. Podstatnou roli sehrávají i představy o vlastním etniku a o „těch jiných“, jež jsme nabyli již v dětství ve své rodině a ve škole, přičemž v pozdějším věku si je formulujeme i sami na základě vlastních zkušeností. Na etnickou identitu je možno nahlížet pozitivně v případě, že pomáhá jedinci nebo příslušníkům etnické skupiny překonat pocit méněcennosti. V momentě, kdy etnické vědomí začíná přerůstat do situací, při kterých se jedna etnická skupina povyšuje nad ostatní skupiny, dochází k jejich odmítání a až nepřátelství, hovoří se o společensky negativních etnických projevech (Buriánek, 2002).

Etnická identita může být formována i v prostředí školních lavic, kde se etnické vědomí, u školou povinných žáků, může rozvíjet v rámci předmětu „multikulturní výchova“, která je řazena jako průřezové téma již na základních školách. Je však vhodné podotknout, že i děti školou nepovinné mají nějaké povědomí o etnické různorodosti lidí skrze rodiče, kamarády či hromadné sdělovací prostředky (Průcha, 2011).

SHRNUTÍ

Slova jako jsou rasa, etnická a národnostní menšina, identita aj., dříve užívaná zejména v odborné literatuře a také lidmi, jež s touto terminologií přicházeli do styku skrze své pracovní zaměření, se nyní stávají neodmyslitelnou součástí každodenního života

dnešní populace. Lidé všechna tato slova, a mnoho dalších s nimi úzce souvisejících, užívají, aniž by znali jejich konkrétní a jasně vymezený význam. Z toho důvodu se první kapitola a její následné podkapitoly snaží po své obsahové stránce čtenáři přiblížit termíny, které jsou považovány za stěžejní body této diplomové práce – konkrétně části týkající se etnicity a etnické identity. Vysvětlení jejich významu má napomoci k pochopení souvislostí v následně rozebíraných kapitolách, ve kterých budou tyto termíny hojně používány.

2 MOTIVACE

Motivace, zabývající se chováním lidí, vzbuzuje pozornost již od nepaměti. Psychologie, která se zabývá její problematikou, usiluje o objasnění toho, co chování člověka vyvolává, proč se jeho jednání mění, proč se zaměřuje právě k onomu cíli a proč u něj vystupují do popředí právě ony pohnutky chování. I v každodenním životě se jedinec zabývá otázkami směřujícími k důvodům a příčinám jeho vlastního jednání (Homola, 1977).

Oblast problematiky motivace v chování lidí se na jedné straně řadí k nejsložitějším a na straně druhé nejzajímavějším úkolům psychologie. Tato problematika je sice velice komplexní, ale také důležitá pro pochopení psychiky člověka, jelikož právě ona psychika dává lidským činům individuální smysl. Každá psychologická pomoc určená lidskému jedinci tedy musí vyvěrat z poznatků týkajících se motivace jeho chování (Nakonečný, 1996). Homola (1977) ve své knize zmiňuje, že rozebírá-li se určitá činnost člověka, směřuje se tak k momentům, které ji specifikují nezávisle na tom, zda se jedná o veškeré jeho chování, či některý jeho konkrétní projev.

Následný text se bude snažit nastínit, co si lze představit pod pojmem motivace a motiv, jenž s motivací úzce souvisí. Konkrétně se pak zaměří na výkonovou motivaci a na to, do jaké míry sehrává motivace roli v životech příslušníků romského etnika a příslušníků majoritní společnosti.

2.1 Vymezení pojmu motivace

Odpověď na dotaz, co lidského jedince přiměje k danému chování či k jeho obměně, k vytýčení si daného cíle a upuštění od něj, k silné reakci na daný podnět nebo k jeho opomíjení, přináší termín motivace. Jedná se o pojem, jenž je odvozen z latinského slova „movere“, což znamená hýbat se, pohybovat. Je obecným názvem pro veškeré podněty, které směřují k určitému chování. U člověka představuje motivace složitý souhrn vrozených i získaných činitelů (Balcar, 1991; Homola, 1977).

Řezáč (1998) uvádí, že na samotné pojetí motivace je v psychologii nahlíženo velmi různě. Totožnost nejrůznějších pojetí, škol a autorit je patrná v tom, že popisovaný pojem zahrnuje určité vnitřní a vnější jevy, jež vedou ke vzniku, zaměření a dynamizaci

lidského chování a jednání. V různorodém a komplikovaném prostředí je jen velmi malá naděje, že jakákoliv potřeba zůstane skryta.

Motivace zahrnuje neshody mezi tím, co jedinec v daný moment prožívá a tím, co by prožívat chtěl. Lze hovořit o jakési vnitřní nerovnováze v psychice člověka, která má být prostřednictvím jeho chování udržována nebo obnovena. Funkcí motivace je pak uspokojení potřeb, které u individua představují nedostatky v jeho fyzické a psychické existenci (Nakonečný, 1996).

Plháková (2004, s. 319) ve své knize definuje motivaci jako: „*souhrn všech intrapsychických dynamických sil, neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.*“ Ne všechny motivy se však musí projevovat vyšší aktivitou. Příkladem může být únava, díky níž člověk zvolí raději pasivní činnost a to spánek.

Veškeré chování lidského jedince je motivované. Na cíl motivovaného chování lze nahlížet jako na představu o budoucím stavu, o nějž jedinec usiluje či se mu snaží vyhnout. Z toho vyplývá, že cíl je na rozdíl od motivu vědomý. Motivovaná aktivita se rozvíjí za určitého stavu a snaží se o dosažení stavu jiného, cílového. Snaha o dosažení cíle bude sílit s rostoucí intenzitou motivovanosti člověka (Výrost, 2008).

Je důležité nahlížet odlišně na termíny, jako je motivace a motivování. V prvním případě se jedná o vnitřní psychický proces, kdežto druhý případ objasňuje povahu vnějšího působení směřujícího ke změně jedincova chování (Řezáč, 1998).

Motivace představuje u všech jedinců složitou záležitost. Téměř nikdy a nikdo není motivován pouze jedním motivem, ale vždy jejich souhrnem, které se navzájem propojují a ovlivňují. Za vnitřní zdroj motivace je tedy označován motiv neboli pohnutka, jež bude objasněna následovně (Homola, 1977).

2.2 Vymezení pojmu motiv

Jak již bylo výše uvedeno, motivace představuje souhrn hybných sil. Tyto hybné síly lze jinými slovy označit za pohnutky či motivy, které představují hlavní vnitřní zdroj motivace. Termín motiv je odvozen z latinského slova „*motus*“, což znamená pohyb. Motivы můžeme považovat za příčiny určitého chování, které mu zároveň dávají i smysl. Jedná se tedy o funkční prvky, které směřují a zintenzivňují chování člověka. Jednání

individua setrvává, dokud není dosaženo vytýčeného cíle. Dopršující aktivita (např. naučení se na test) je doprovázena kladnými emocemi (úleva při zvládnutí testu). Kdežto nedosažení aktualizovaného motivu vyvolává motivy záporné (zklamání z jeho nezvládnutí) (Nakonečný, 1996).

V psychologii mohou mít motivy různé významy, o čemž pojednává například Rubínštein (in Nakonečný, 1996). Ten hovoří také o tom, že motivy v lidském chování vznikají z různých potřeb a zájmů, které se u člověka utvářejí ve společenském životě (Plháková, 2003; Nakonečný, 1996).

Vágnerová (2004) ve své knize zmiňuje, že motivy určují:

- zaměřenost a obsah jednotlivých aktivit, jak bude jednotlivé chování probíhat;
- rozsah úsilí, které je potřeba k dosažení stanoveného cíle;
- délku trvání činnosti, jejíž konec je spojen s uspokojením potřeby, která ji vyvolala.

Motivy mohou ovlivnit chování člověka jak vědomě, tak i nevědomě. Popřípadě se mohou projevit obě složky současně. Z užšího hlediska se jedná o vědomé záměry či cíle jednání, kdežto z širšího úhlu pohledu lze hovořit o cílech chování vůbec, tedy i o nevědomých účelech chování (Vágnerová, 2004).

Aktuální motivy se vytvářejí v závislosti na působení vnitřních i vnějších stimulů. V rámci vnitřního stavu je původcem motivu potřeba, která představuje podnět k jednání. Vnější situace je motivačně ovlivněna pobídkou, tj. incentivou, jež podněcuje vývoj potřeby a z ní plynoucí motiv. O tom, zda bude podnět incentivou, rozhoduje jeho význam pro jedince a do určité míry také přetrvávání potřeby, kterou může člověk uspokojit. Jak potřeba, tak pobídka stimulují chování lidí obdobným způsobem (Nakonečný, 1996; Vágnerová, 2004).

Není neobvyklé, že jsou motiv a potřeba vzájemně zaměňovány. Jedná se však o termíny s odlišným významem. Potřeba bývá popisována jako vnitřní stav nadbytku nebo nedostatku něčeho v organismu a jako tenze. Naproti tomu je motiv obecnějším pojmem zahrnujícím jak samotnou potřebu, tak chování zaměřené na dosažení cíle, který danou potřebu uspokojí (Cakirpaloglu, 2012).

V psychologii se odlišně nahlíží na formy a druhy motivů. Formy zahrnují takové pojmy, jako jsou potřeby, zájmy a ideály. Potřeby jsou považovány za základní formu motivu a zájmy i ideály se z nich následně vyvíjejí. Druhy motivů zaměřují pozornost na

konkrétní obsah zmíněných termínů, tj. na dosažení konkrétního uspokojení (potřeba jistoty) nebo na výchozí motivační stav (stres), což však není naprosto přesné (Nakonečný, 1996).

2.2.1 Třídění motivů

V literatuře se setkáváme s řadou obdobných klasifikací, které se liší zejména v pojmenování jednotlivých bodů. Plháková (2004) rozlišuje čtyři velké okruhy motivů, a to motivy sebezáchovné, stimulační, sociální a v neposlední řadě individuální psychické motivy.

Klasifikace motivů dle Cakirpalogla (2012):

- Vrozené a získané - vrozené motivy spatřují svůj základ v biologických a fyziologických potřebách určených dědičností a genetickou výbavou (př. potřeba jídla, pití, spánku atd.). Získané motivy se utvářejí během života člověka, který je v kontaktu s jinými lidmi, skupinami, kulturou a společenskými institucemi (př. motivy výkonnosti, zisku, poddajnosti atd.).
- Primární a sekundární - u tohoto rozdělení je podobnost s předchozím v tom smyslu, že primární motivy jsou zpravidla vrozené a sekundární získané. Pojem „primární“ lze však chápat i jako důležitou podmínku existence člověka, přičemž mezi nevyhnutelné motivy lidí spadají sociální motivy zahrnující např. afiliaci, bezpečí aj..
- Biologické a sociální - biologické motivy představují veškeré potřeby organismu. Kdežto sociální motivy člověk naplňuje pouze v rámci sociálního kontextu, tedy při kontaktu s ostatními lidmi, skupinami či společenskými institucemi.
- Maslowova hierarchie motivů - Maslow klasifikuje motivy v pěti úrovních, přičemž v základu motivační škály se nacházejí fyziologické potřeby a na samotném vrcholku škály potřeby seberealizační. Mezi nimi jsou dále potřeby jistoty a bezpečí, potřeby sounáležitosti a potřeby uznání (Cakirpaloglu, 2012). Podstatné je rozdělení motivů na deficitní a růstové. V prvním případě dochází k redukci napětí, jakmile je vzniklá potřeba uspokojena. Kdežto u růstových potřeb se její intenzita nesnižuje, ale spíše roste (Nakonečný, 1996).

V návaznosti na téma diplomové práce je důležité rovněž zmínit členění motivů dle Lokšové a Lokši (1999), kteří vymezují tři základní okruhy s ohledem na motivaci žáka:

- Vnitřní motivy - žák se sám, z vlastní touhy, zajímá o učivo, o vědění a poznání. Má radost ze získávaných poznatků, aniž by očekával nějakou pochvalu či jinou odměnu. U vnitřně motivovaných studentů je prokazatelná vyšší školní úspěšnost a lepší příprava na výuku, než u žáků, u nichž převládá vnější motivace.
- Vnější či sociální motivy - student se učí proto, že musí. Chování představuje nástroj, jímž má být dosaženo určitých vnějších činitelů, kupříkladu kdyby se neučil, hrozily by mu nepříjemnosti či tresty nebo by nezískal odměnu.
- Interiorizované sociální motivy - žák se učí z toho důvodu, aby byl svou prací a vědomostmi co nejlépe prospěšný společnosti.

2.3 Výkonová motivace

Na oblast výkonové motivace se tato práce zaměřuje zejména proto, že vynaložení určitého výkonu je u studujících jedinců nedílnou součástí pro dosažení určitého stupně vzdělání. Výkonová motivace je oblastí, které již dříve náležela velká pozornost a to díky kapitalistické společnosti, v níž výkonnost představovala základní a žádoucí znak tehdejšího člověka. Pokud tedy nebyl politickým chráněncem (Nakonečný, 1996).

Od počátku padesátých let se výkonovým motivem zabýval D. C. McClelland se svými spolupracovníky. Dle nich se výkonově zaměřená aktivita projevuje uvnitř osoby tendencí dojit k vytýčenému cíli a její nedílnou součástí je anticipace následného úspěchu či neúspěchu. Dosáhnutí vytýčeného cíle může být znemožněno vnějšími překážkami či nedostatky samotného jedince (Výrost, 2008).

Dle Heluse (2011) je výkonová motivace formulována na základě potřeby stanovit si obtížný cíl a vyvíjet úsilí, díky kterému jedinec k cíli dospěje. Jedná se o poměrně neměnnou charakteristiku osobnosti projevující se potřebou dosáhnout úspěchu a potřebou vyhnout se neúspěchu, což je typické pro všechny jedince. Plháková (2004) zmiňuje ještě jednu potřebu, a to potřebu vyhnout se úspěchu. V případě, že u člověka převládá potřeba docílit úspěchu, jedná se o aktivní osobu. Druhá varianta, vyhýbání se neúspěchu, hovoří o osobách pasivních. Tyto odlišné potřeby se však objevují již u dětí školního věku a

promítají se do jejich pracovních a jiných činností odlišným vztahem k úkolům, úsilím a jinými znaky (Pauknerová, 2006).

Psychologové, pocházející z Ameriky, Yerkes a Dodson přišli na to, že kvalita výkonu úzce souvisí s aktivační úrovní jedince. Jde o to, že roste-li „nabuzení“ člověka, zvyšuje se i jeho výkon, ale pouze do určitého bodu. Velmi vysoká úroveň aktivace působí na výkon rušivě a dezorganizačně. Jako nejpříjemnější se jeví její průměrná úroveň (Lahey, 1983 in Plháková, 2004).

S výkonem také souvisí úroveň aspirace. Aspirací se rozumí výše nároků, které žák klade na svůj výkon. Slabý motiv výkonu nevede k rozvinutí intenzivnější činnosti, ale je dáván do souvislosti s nízkými aspiracemi, nepopírá však přítomnost fantazírování o úspěchu a touhu po něm. Slabý motiv se zpravidla vyskytuje jako následek opakujících se selhání. Studenti zažívající ve školních lavicích opakované nezdary, mají tendenci být v rámci vyučování bez ctížádosti, aby se tak vyhnuli dalšímu případnému neúspěchu. Osoby, jež mají silnou potřebu výkonu, upřednostňují středně obtížné úkoly. Zatímco osoby s méně intenzivní potřebou výkonu se přiklánějí k úkolům buď velmi jednoduchým nebo naopak příliš obtížným (Nakonečný, 1996; Pauknerová, 2006).

Výkonová motivace je ovlivňována výchovnými postupy v rodině. Osoby, jež mají velkou potřebu úspěšného výkonu, byly svými rodiči pozitivně povzbuzovány ke zvládnutí náročnějších úkolů, oceňovány za své úspěchy, podporovány ve své vytrvalosti a v hledání cest, které vedou ke zvládnutí těžších úkolů. Právě toto povzbuzení mnohdy u romských rodin chybí. U dětí, jimž se dostává od rodičů malé podpory či trestů za neúspěch, se rozvíjí strach ze selhání. Motiv k výkonu rovněž ovlivňuje individuální zkušenost jedince, sociální skupina, v níž se jedinec pohybuje, národní kultura a další faktory (Plháková, 2004).

2.4 Motivace žáků majoritní a minoritní společnosti

Motivace ve vzdělávacím procesu může mít dvojí význam. Lze na ní nahlížet jako na způsob, jímž je dosahováno větší efektivity v učební činnosti nebo také jako na jeden z podstatných cílů výchovně-vzdělávacího procesu (Lokša, Lokšová, 1999).

Důležitý předpoklad školní úspěšnosti představuje nejen u romského žáka, ale i žáka náležícího k většinové společnosti, vlastní pozitivní přístup ke vzdělání a pozitivní

motivaci, která může mít výrazný vliv na zintenzivnění efektivity výchovně vzdělávacího působení. Pozitivní motivace značně působí na školní úspěchy studentů, jejich výkony a rozvoj jejich osobnosti. Kladným způsobem ovlivňuje pozornost žáků, jejich paměťové pochody, vytrvalost a rychlost při osvojování učební látky, včetně hloubky nabytých poznatků a v neposlední řadě také působí při snižování únavy během učení aj. (Pavelková, 2002). Dostává-li se žákům opakovaného pozitivního hodnocení, jejich úroveň aspirace roste, narážejí-li na častý neúspěch, či negativní hodnocení, jejich aspirační úroveň klesá (Kovaříková, 1998).

Ve výše uvedeném textu byly zmíněny vnitřní a vnější motivy. Lokšová, Lokša (1999) uvádějí, že v počátcích školní docházky, tedy v případě mladšího školního věku, převládají vnější motivy, jako jsou pochvala a trest, které postupně přecházejí ve vnitřní motivaci a motivy. K tomuto postupnému procesu dochází díky zvnitřnění poznatků z vnější, a to v návaznosti na získané poznatky, zručnosti a rozvoj kognitivních funkcí žáků ve spojitosti s osnovami.

Na vrcholu Maslowovi hierarchie potřeb se nalézá potřeba seberealizace, tedy potřeba rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Je tedy důležité, aby pedagogové u žáků rozvíjeli vnitřní motivaci, jež u nich povede k uspokojení potřeby sebeuplatnění. I zde je však patrný vliv okolního prostředí, který může dítě k jeho vnitřní motivaci vést, a to například onou dobře míněnou pochvalou (Pavelková, 2002).

Také již bylo zmíněno, že podstatný vliv na motivaci dětí ke vzdělání mají rodiče. Pouze malé procento romských žáků je v rámci své rodiny motivováno ke vzdělání. I když rodiče romského etnika prohlašují, že se o vzdělání svých potomků zajímají, podpora dětí je však z jejich strany velmi malá. Kovaříková (1998) uvádí, že řadoví Romové nekladli a v současnosti ani nekladou na vzdělání důraz. Romští rodiče zaujímají k práci školy spíše záporné stanovisko. Potřeba vzdělání se nachází v jejich žebříčku hodnot hluboko pod hodnotami materiálními. S ohledem na tvrzení Lokšové a Lokši (1999) lze říci, že romské děti tedy nemají dostatek podněcujících vnějších motivů ze strany rodičů k tomu, aby došlo k jejich postupnému zvnitřnění, a dítě tak na základě vlastní motivace usilovalo o vzdělání.

Tvrzení Kovaříkové (1998), že vzdělání není pro Romy hodnotou, o níž by měli usilovat, vyvrací řada autorů, kteří uvádí, že rodiče romských dětí by si pro ně přáli lepší budoucnost, než mají oni sami, skrze vzdělání a kvalifikaci. Kaleja (2010) ve svém výzkumu přichází s tvrzením, v němž většina romských rodičů nesouhlasí s prohlášením,

že by pro ně vzdělání nepředstavovalo hodnotu. Oherová (2012) ve své práci zmiňuje, že rodiče se sice prezentují, jako osoby mající zájem o vzdělání svých dětí, ale toto tvrzení se rozchází s představou některých pedagogů v romských školách a pracovníků nízkoprahových zařízení, kteří v převážné většině uváděli, že rodiče nemají zájem o vzdělání svých dětí. Jak je z textu patrné, tak v oblasti vzdělávání se různí autoři názorově rozcházejí. Vzděláním Romů se však bude podrobněji zabývat čtvrtá kapitola.

Negativní vztah rodičů ke vzdělání může u jejich potomka vyvolávat pocity nedostatečné opory ve vlastní rodině, které mnohdy zkomplikují i jeho socializaci ve školním prostředí. Těmto dětem převážně chybí domácí příprava na vyučování. V důsledku toho u dětí nemusí dojít k rozvoji zájmu o školu. Ve škole jsou nespokojeni a upřednostňují záškoláctví. Jestliže se dítěti nedostává dostatečné motivace ke vzdělání doma, je důležité, aby se jí snažila stimulovat škola prostřednictvím třídního učitele, který by se následně mohl pokusit o navázání spolupráce s rodinou žáka tak, že by se rodinu snažil zapojit do školních aktivit, komunikoval by s rodiči, umožnil jim návštěvy v hodinách či umožnil zprostředkování vzdělání i samotným rodičům (Kovaříková, 1998).

Je však důležité podotknout, že tuto problematiku nelze vztahovat pouze na rodinu romské minority, ale také na rodiče a děti většinové společnosti, jelikož je to právě sociální prostředí (např. vhodné bytové podmínky, dostačující klid na učení) co ovlivňuje lidské motivy. Kulturní a sociální úroveň rodiny ovlivňuje školní úspěchy či neúspěchy jedinců. Děti vyrůstající v nepodnětném sociálním prostředí, jež postrádají pozitivní vzory, si postupně přivykají na vzorce chování a hodnotový systém svých rodičů díky čemuž dále nerozvíjí své případné nadání (Košík, 2008).

SHRNUTÍ

Druhá kapitola seznamuje s pojmem motivace a s termíny s ní úzce souvisejícími. Vymezení této terminologie je důležité k pochopení toho, co vede lidského jedince k chování, na základě něhož zaujímá ke vzdělávání právě takový postoj, jaký zaujímá. Objasňuje tedy to, co způsobuje aktivitu či pasivitu jedince ve vzdělávacím procesu, jeho přání, zájmy, potřeby a cíle.

Tato kapitola ve svém samotném závěru dává do souvislosti motivaci a sociokulturní prostředí. Z textu vyplývá, že motivace jedince je ovlivněna vnitřními a vnějšími podněty. Na základě tohoto tvrzení lze vyvodit, že v momentě, kdy na jedince nepůsobí příznivé vnější podněty, které by jeho motivaci ke vzdělání podporovaly (v tomto

případě rodiče), nelze očekávat, že u tohoto jedince dojde ke zvnitřnění vzdělání jakožto důležité hodnoty.

Na základě uvedeného tvrzení je tedy důležité objasnit oblast zabývající se sociálním a kulturním prostředím, jíž je věnována následující kapitola.

3 Vliv sociálního a kulturního prostředí na vzdělání

Nic nemá takový význam, jako prostředí, do něhož se lidé rodí a v němž vyrůstají. Téměř každému člověku je známo, že proces výchovy a vzdělávání se odehrává za specifických podmínek uskutečňujících se v konkrétním rodinném prostředí. Přístup rodičů k výchově a jejich vztah ke škole je z převážné části ovlivněn sociokulturním zázemím, v němž byli v průběhu svého života vychováváni, objemem kulturního, sociálního a ekonomického kapitálu a také hodnotami jejich rodičů (Katrňák, 2004).

Označení „prostředí“ je užíváno lidmi v každodenním životě v různých souvislostech, významech a spojeních. Lze konstatovat, že osudy jednotlivců jsou ovlivňovány zejména sociálně. Z toho důvodu je vhodné v úvodu této kapitoly nastínit, jaký vliv má prostředí, v němž lidé pobývají, na utváření jejich životů.

3.1 Prostředí a jeho vliv na lidskou bytost

Téměř každý člověk disponuje předpoklady, které se v průběhu jeho života vyvíjí v sociálním prostředí. Jedinec je postupně schopen navazovat kontakty a vztahy s druhými, osvojovat si různé společenské role, napodobovat rozličné vzory, získávat nové poznatky. Je tedy schopen se určitým způsobem socializovat, začleňovat se do společnosti tím, že si osvojuje její kulturu. Každá socializace se však váže na prostředí, jehož je jedinec součástí. Za nejvýznamnějšího socializačního činitele je považováno prostředí rodinné, poněvadž to, co si v něm člověk osvojí, bývá hluboce zvnitřněno a přetrvává, obzvláště v případě hodnotových orientací, většinou až do konce života (Kraus, 2008; Šafr, 2012).

Termín prostředí náleží k pojmům, jež jsou v lidské populaci známé a často užívané. Nachází své opodstatněné zastoupení jak ve vědách společenských, tak přírodních v nejrůznějších pojetích, která však mají jedno společné. A to fakt, že vždy jde o předměty, jevy vyskytující se v okolí člověka bez závislosti na jeho vědomí (Kraus, Poláčková, 2001).

Prostředím se tedy míní určitý prostor, objektivní realita, v němž souhrnně působí činitelé vyskytující se v okolí jedince, jež na něj mají vliv. Řada obdobných definic zmiňuje, že se v takovém prostoru utvářejí podmínky pro život, v tomto případě se hovoří

o prostředí životním, v němž působí různé faktory umožňující člověku žít a vyvíjet se. Lidské prostředí zahrnuje jak činitele materiální povahy, tak činitele povahy duchovní týkající se vědy, umění, morálky atd. Podstatu tedy tvoří tvrzení pojednávající o tom, že prostředí jako určitý vymezený prostor obsahuje stimuly důležité pro rozvoj osobnosti (Kraus, Poláčková, 2001; Kraus, 2008).

Životní prostředí a lidský jedinec jsou ve vzájemné interakci, jelikož prostředí ovlivňuje člověka skrze určité podněty, má vliv na jeho vývoj a on na tyto situace reaguje a přizpůsobuje se. Působí tak na jeho osobnost a způsob života. Životní prostředí se skládá z následujících vztahových sfér:

- lidé – příroda: pojednává o vzájemném působení s živou i neživou přírodou;
- lidé – kultura: má základ v uspokojování a zdokonalování materiálních a duchovních potřeb lidí;
- lidé – lidé: zahrnuje mezilidské vazby v širším a užším prostředí (Kraus, Poláčková, 2001; Kraus, 2008).

Prostředí bývá různě členěno na základě řady faktorů. Vzhledem k zaměření diplomové práce se jako nejvhodnější jeví členění dle charakteru, obsahu prvků, jimiž je prostředí utvářeno. V tomto případě rozlišujeme prostředí přírodní, sociální a kulturní. Přírodní prostředí vzniká díky živé a neživé přírodě. U sociálního prostředí jsou dominujícím prvkem vazby uvnitř společnosti, je příznačné hustotou a rozmístěním obyvatel, profesními, etnickými, věkovými, vzdělanostními a jinými strukturami. S tímto prostředím je provázané prostředí kulturní, jež je tvořeno materiálními a nemateriálními výsledky lidské činnosti (Kraus, 2008).

Z hlediska frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů se rozlišuje prostředí podnětově chudé, přesycené, optimální. Dále podnětově jednostranné či mnohostranné a v neposlední řadě také podnětově zdravé, závadné či deviantní. Prostředí chudé na podněty se objevuje například v rámci nefungující rodiny. Rovněž jednostranné prostředí nepředstavuje vhodné podmínky pro všestranný a harmonický rozvoj osobnosti. Největší hrozbu však představuje prostředí bohaté na podněty závadové či deviantní, jež rozvoj osobnosti přímo ohrožují (Kraus, 2008).

V současnosti nelze pochybovat o tom, že by prostředí, do něhož se lidé rodí, v němž vyrůstají a žijí, nepoznamenávalo a neovlivňovalo jejich životy a osobnost. Na

základě tohoto tvrzení český významný sociolog, A. I. Bláha hovoří o pojmu „sociální dědičnost“, jenž měl poukázat na to, že kromě genetických dispozic se mezi lidmi předávají modely a způsoby chování vyskytující se v daném prostředí. Proces přenosu však na jednotlivé jedince působí značně individuálně, jelikož se každý z nich vyrovnává různě s podmínkami a prostředím, které jej obklopuje (Kraus, 2008).

Dle Krause (2008) mohou vlivy přicházející z prostředí jednání člověka:

- podpořit nebo být překážkou (např. přílišný hluk znemožňující učení dítěte);
- přímo formovat (úzce účelový prostor, např. vyučovací kabina);
- motivovat (předvídavě vyvolávat určité jednání, např. učení).

Každá rodina žije a obývá odlišné prostředí, které má vliv na formování jejich sociálního a kulturního kapitálu. Objem a obsah kapitálů se promítá do nejrůznějších oblastí života, tedy i do oblasti vzdělávání. Francouzský sociolog a antropolog Pierre Bourdieu rozumí kapitálem vše, co je člověk schopen v průběhu svého života v určitém prostředí nahromadit a poté zužitkovat skrze své jednání, bez ohledu na to, zda to má povahu kulturní, ekonomickou, sociální či symbolickou (Katrňák, 2004).

3.2 Sociální kapitál

Sociálními vztahy mezi lidmi se zabývala celá řada významných autorů již dlouhá léta (např. Durkheim, Tocqueville). Kdežto samotný pojem „sociální kapitál“ použil dle Putnama (2000) americký pedagog L. J. Hanifan v roce 1916. V 70. letech 20. století použil koncept sociálního kapitálu francouzský sociolog Pierre Bourdieu. Načež termín teoreticky a empiricky rozpracoval americký sociolog James Coleman. Právě poslední ze zmíněných autorů směřuje sociální kapitál do oblasti dosahování určitého vzdělání. Zabýval se školní úspěšností v závislosti na velikosti sociálního kapitálu rodiny, jež zpracovával na základě řady znaků, např. vzdělanostní aspirace dítěte ze strany rodičů (Šafr, Sedláčková, 2006).

V současné době patří zmiňovaný pojem k hojně užívaným a diskutovaným sociologickým termínům. Této popularity se mu však dostává až od počátku 90. let, kdy se začal vyskytovat v řadě odborných literatur, což má za následek různorodost jeho definice. Neexistuje pouze jedna uznávaná teorie sociálního kapitálu, jelikož termín zasahuje do

řady vědních oborů, jakými jsou například sociologie, psychologie, ekonomie aj. (Keller, 2010; Häuberer, 2011).

Sociálním kapitálem se míní souhrn aktuálních a potenciálních zdrojů, které může určitá osoba užívat díky kontaktům s druhými lidmi. Vytváří se, udržuje a rozvíjí na základě formálních a neformálních sociálních interakcí uskutečňujících se v sociálních sítích, skupinách, komunitách nebo celých společnostech. V rámci sociálního kapitálu se předávají a sdílí zdroje, informace, znalosti mezi jednotlivými členy oněch sociálních sítí a skupin (Šafr, 2012).

V kontextu s diplomovou prací je vhodné se opětovně vrátit k již zmiňovanému Jamesi S. Colemanovi a jeho pojetí sociálního kapitálu, při němž sociolog bere v potaz i širší prostředí dospívajících, jelikož i ono širší prostředí má značný vliv na jejich vzdělání. Sociální kapitál chápe jako součást fungující rodiny, komunity nebo společenství, v nichž je přítomná značná míra důvěry a v nichž jsou jasně stanovené normy. Právě taková sociální struktura je podstatná u dětí a adolescentů, jelikož pozitivně působí na oblast jejich vzdělání (Veselý, 2007).

Sociální kapitál rodiny je ovlivňován postojem rodičů, který zaujímají k výchově svých dětí. Onen postoj se opírá o jejich autoritu (rodiče jdou svým potomkům příkladem). Na kapitál mají také vliv mimoškolní aktivity potomků. Jsou-li tyto faktory v rodině přítomny v dostatečné míře, pak napomáhají dětem při jejich studiu a utváření aspirací do budoucna. Kapitál rodiny je tedy vyjádřen silou vazeb mezi rodiči a dětmi a měří se na základě náplně a množství času, které spolu jednotlivé generace tráví (Šafr, 2006).

Coleman (1988) tvrdí, že pro mladou osobnost je významný nejen sociální kapitál rodiny, ale také sociální kapitál komunity zahrnující školu, kterou konkrétní dítě navštěvuje. Je žádoucí, aby škola a rodina byly ve vzájemné interakci, což rodinám s rozvinutým sociálním kapitálem nečiní téměř žádný problém, nebo alespoň ne takový, jaký představuje pro mnoho občanů pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí, k nimž jsou v hojně míře řazeni příslušníci náležející k etnickým minoritám, tedy i Romové.

U občanů pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí převládá charakteristický typ sociálních sítí. Tyto sítě se vyznačují zejména absencí tzv. „slabých vazeb“, jež jsou tvořeny např. přáteli, spolužáky. Slabé vazby jsou zastřeny tzv. „vazbami silnými“ zásadně tvořenými rodinnými příslušníky. Slabé sociální vazby jsou však pro

dnešní život velmi důležité, jelikož právě ony představují podstatnou spojnicí sociálních sítí s různým kulturním a sociálním kapitálem. Sociálně znevýhodnění obyvatelé nemají dostatek sítí, které by je spojovaly s okolním prostředím. Z toho lze vyvodit, že pro znevýhodněné rodiny upřednostňující silné vazby, nepředstavuje sociální kapitál komunity zahrnující školní zařízení podstatnou roli, jelikož ve svém smýšlení nejsou ovlivňováni prostředím, v němž je tento fakt považován za důležitý, ale prostředím, jež zahrnuje obdobně znevýhodněné rodiny (Katrňák, 2004; Šafr, 2012).

K mezigeneračnímu vzestupu v oblasti vzdělávání napomáhá zainteresovanost rodičů ve výchově, tj. sociální kapitál uvnitř rodiny. Dosahování určitého vzdělání dětmi je ovlivněno zejména motivováním a aspiracemi jejich rodičů. Právě představy rodičů, týkající se studia dětí, se mohou formovat a rozvíjet na základě dostatečných sociálních sítí s okolním prostředím, které jim přinášejí dostatečný přísun informací o vzdělanostních možnostech jejich potomků (Šafr, 2010; Šafr, 2012).

3.3 Kulturní kapitál

Při vymezování termínu kultura Průcha (2011) rozlišuje užší a širší pojetí. Pod širší význam tohoto pojmu spadá vše, co utváří lidská populace – jedná se o materiální a duchovní výtvořiny její činnosti. Užší vymezení se váže zejména na projevy myšlení a jednání, přičemž kultura každého společenství se vyznačuje svými zvyklostmi, symboly, stylem komunikace, společenskými rituály, hodnotovou orientací, předávanými zkušenostmi aj..

Prostředí rodiny, v níž její členové vyrůstají a žijí, není ovlivněno pouze sociálním, ekonomickým či symbolickým kapitálem, ale také úrovní jejich kultury. Sociální a kulturní kapitál mají vliv na zrání dítěte (Sak, Kolesárová, 2012).

Koncept kulturního kapitálu formuloval francouzský sociolog a antropolog Pierre Bourdieu společně se sociologem Jeanem-Claudem Passeronem na podkladě souvislostí mezi kulturním životem rodiny a úspěchem dětí ve školních institucích. Bourdieu rozebíral, jak výchova a kultura mohou představovat jednu z příčin sociální reprodukce, jaký vliv mají na třídní systém a jak působí na vztahy mezi jednáním lidí a sociální strukturou. Dle něj je kulturní kapitál „*dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá*“ (Katrňák, 2004, s. 41). Představuje znalosti a dovednosti získané a osvojené v rodinném prostředí (Rabušicová, 1991).

Bourdieu (in Šubrt, Balon, 2010) rozlišuje kulturní kapitál trojího druhu a to objektivizovaný, vtělený a institucionalizovaný. První jmenovaný má zpravidla podobu knih, obrazů, uměleckých děl či technických přístrojů atd. Tento druh kapitálu se však odvíjí od kulturních schopností lidských jedinců. Vtělený kapitál zahrnuje veškeré kulturní schopnosti, dovednosti a vědění osvojené vzděláváním se. Chce-li s ním někdo volně nakládat, musí jej skrze určité vzdělání získat. Jeho získávání je v převážné míře ovlivněno rodinou. Poslední, institucionalizovaný kapitál, je vyjádřen doklady a vzdělanostními tituly dokládajícími určitou kulturní kompetenci.

Bourdieu, Passeron (1990) při formulování konceptu kulturní reprodukce vycházeli z toho, že školská zařízení a další instituce napomáhají tomu, že sociální a ekonomické rozdíly jsou přenášeny z generace na generaci. Rozebírají, jak školní instituce ovlivňují hodnoty, postoje a zvyky lidmi osvojené a jak umocňují rozdíly v kultuře a hodnotách získaných v počátcích života jedince, což brání v rozvoji jedněm, ale usnadňuje postup druhým. Obecně řečeno vzdělávací systém odděluje držitele s již zděděným kulturním kapitálem od těch, kteří jím od svého narození nedisponují (Bourdieu, 1998).

Děti řadící se ke společensky vyšším vrstvám vyrůstají v odlišném kulturním prostředí, než děti ze společensky nižší vrstvy, tedy sociálně a kulturně znevýhodněné. Kultura u prvně zmíněných je na vyšší úrovni, jelikož si skrze své rodiče osvojují jazykové schopnosti a znalosti kultury, které jim ve škole zajišťují úspěšnější startovní čáru a výsledky, než mají děti pocházející z nižších vrstev. Díky svému prostředí se totiž vyznají a orientují v dominantní kultuře lépe, než děti pocházející ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, které se s těmito normami dostávají do sporu na základě svého odlišného stylu komunikace a chování. Jejich navyklé způsoby konverzace a jednání je odděluje od učitelů i za situace, kdy se obě strany snaží o co nejvhodnější interakci. Ve škole se tak dostávají do jistého „střetu kultur“, jelikož se nacházejí v pro ně odlišném prostředí (Katrňák, 2004; Giddens, 1999; Rabušicová, 1991).

Giddens (1999) uvádí, že děti pocházející se sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí postrádají v oblasti studia motivaci, k níž by byli podněcováni rodinou. Toto tvrzení však ve své práci do jisté míry vyvrátil Jay MacLeod (1995 in Katrňák, 2004), který zkoumal dvě skupiny chlapců pocházející ze stejné městské čtvrti nacházející se nejnižše na žebříčku společenské struktury. Jedni z nich možný úspěch ve škole popírali, druhí ideologii úspěchu přijímají a věří ji, což má vliv na úroveň jejich aspirace a

očekávání. Veškeré tyto postoje chlapců jsou dle MacLeoda ovlivněny porozuměním strukturálním požadavků společnosti, které jsou závislé nejen na kultuře prostředí, v němž vyrůstají, ale také dalšími faktory, jako jsou např. postoje rodičů a vrstevnické skupiny ke vzdělání. Díky těmto dalším faktorům je možné, že studenti ze stejné čtvrti mají odlišné názory na školu a vzdělávání (Katrňák, 2004).

Na jakékoliv zdroje, jež jsou vlastní rodičům, nelze nahlížet jako na automatický profit přisouzený jejich dětem, které by z něj mohly těžit. To platí zejména v případě kulturního kapitálu. Nelze jej předat tak, jako kapitál ekonomický, který mohou potomci zužítkovat na základě obdržených peněz. Chtějí-li rodiče přenést svůj kulturní kapitál na děti, stojí je to velké úsilí, čas, energii a z velké části také zmiňovaný ekonomický kapitál (Katrňák, 2004).

Z toho, že člověk vlastní bohatě rozvinutý kulturní kapitál ještě nevyplývá, že bude mít zájem investovat do jeho předání. Rodiče s tímto kapitálem mohou, ale nemusejí usilovat o to, aby byl jejich potomek obdařen kapitálem stejného objemu, jaký mají oni. Stejně tak, jako rodiče s obsahově chudým kulturním kapitálem se mohou, ale nemusejí snažit, aby jejich děti dosáhly objemově většího kulturního kapitálu, než s jakým disponují oni (Katrňák, 2004).

V závěru je tedy nutno podotknout, že i přesto, že jsou vyšší vrstvy zpravidla obdařeny větším kulturním kapitálem, než vrstvy nižší, neznamená to, že by objem kapitálu sám o sobě zajišťoval úspěšnost ve škole jejich dětem. Vzdělanostní reprodukci ovlivňují i další faktory jakými jsou ekonomický kapitál či praktiky a jednání rodičů a jejich potomků ve vztahu ke škole a vzdělání (Katrňák, 2004).

3.4 Sociální a kulturní znevýhodnění (sociokulturní handicap)

Hranice, v níž se odlišnost mění na handicap, čili znevýhodnění, závisí na aktuálním hodnocení společnosti. Dle Světové zdravotnické organizace se jedná o znevýhodnění jedince, které zamezuje či omezuje výkon jeho přirozené role. Sociokulturní handicap vzniká na základě odlišnosti sociální příslušnosti. S čímž souvisí omezení v oblasti zkušeností, které jsou jiné či nedostatečné v důsledku působení jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Příčina jejich znevýhodnění spočívá v tom, že

patří k menšině odlišující se od většinové společnosti např. svou identitou, jazykem, způsobem života atd. (Portik, 2004; Vágnerová, 2004).

Štech (in Vágnerová, Hadjmousová, 2003) formuluje tři typy teorií sociokulturního handicapu. První z nich pojednává o tom, že lidé pocházející z kulturně odlišných skupin nemají dostatečnou vybavenost k tomu, aby mohli zvládat požadavky vyspělých zemí, trpí nedostatkem, který je kulturně podmíněn. Deficit je přisuzován vlivu rodiny, jenž je málo podnětná. Druhá teorie nahlíží na problémy příslušníků menšin jako na důsledek kulturního konfliktu, kdy jejich upevněné návyky, dovednosti a vědomosti, jimiž jsou vybaveni, odpovídají kulturnímu prostředí odlišujícímu se od požadavků většinové kultury. Poslední, institucionální teorie, přichází s tvrzením, že vznik handicapu souvisí se školní kulturou, která není žákům přizpůsobena a již by se měli podřídit. Typickou ukázkou jsou romští žáci v českých školách, jež jsou v domácím prostředí vedeni spíše k praktickému zaměření.

Termín „sociální znevýhodnění“ vymezuje školský zákon č. 561/2004 Sb. jako rodinné prostředí disponující nízkým sociálním a kulturním postavením, jež je ohroženo sociálně patologickými jevy. Průcha (2009) pojem dále obohacuje o charakteristiky, které by měly být pro popisované prostředí příznačné. Konkrétně uvádí neúplnost rodiny, nízký stupeň dosaženého vzdělání v rámci úzké a širší rodiny, nízký profesní status či nezaměstnanost členů domácnosti, nízká úroveň bydlení a v neposlední řadě také menšinový původ. V takovýchto rodinách je v převážné většině patrná absence podnětného prostředí, které by rozvíjelo kognitivní a morální potenciál dětí.

Dle Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (MŠMT, 2005) a Vyhlášky č. 147/2011 Sb. je nepodnětné prostředí patrné v sociálně a kulturně znevýhodněných rodinách, jenž:

- nevytváří dostatečné podněty k jazykovému rozvoji, či k užívání jazyka ve spisovné podobě;
- nepodporují, poněvadž nemohou nebo nechtějí, členy ve školních aktivitách a v přípravě na vyučování;
- nezabezpečují přijatelné materiální potřeby;
- žijí v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením či již do okruhu sociálně vyloučených osob spadají;

- zastávají kulturně odlišné vzorce, či vzorce, jež jsou v rozporu s těmi, které zastává česká společnost.

Na výčet vět vztahujících se ke specifičnosti a přiblížení sociálně a kulturně znevýhodňujícího prostředí lze navázat tvrzením Sewela a Shaha (in Katrňák, 2004), kteří na základě výzkumu přišli se zjištěním, že u dětí, jejichž rodiče je nemotivují ke vzdělání a netlačí do vyšších vzdělanostních a profesních cílů, je menší pravděpodobnost, že budou vynakládat dostatečné úsilí k tomu, aby mohli dále studovat. Kdežto u jedinců, v jejichž rodinném prostředí je vzdělání přisuzován velký význam, je potřeba dalšího vzdělávání více patrná (Katrňák, 2004). Tato skutečnost je však popisována i ve výše uvedené podkapitole.

Vágnerová (2005) do kontextu zmiňované problematiky vnáší poznatky z oblasti psychologie a tvrdí, že za problémy těchto žáků v rovině vzdělání stojí kognitivní deprivace či subdeprivace, jež jsou způsobeny právě již uváděnou nepostačující stimulací a omezenými možnostmi ke studiu. Následkem toho dochází k omezenému rozvoji rozumových schopností. Dostane-li se dítě do podnětně rozvinutějšího prostředí, je možné kognitivní deprivaci zvrátit.

Co se týče školních institucí, tak z praktických zkušeností vyplývá, že podpora dětí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí v jejich pozitivním sebepojetí a schopnostech není ze strany školy v mnohých případech zdárná. Někteří pedagogové zastávají stereotypní domněnku, že tito žáci jsou vybaveni jen určitými předpoklady, které by jim mohly umožnit lepší vzdělání, což je pro jejich osobní rozvoj dosti nemotivující a omezující (Koncepce MŠMT, 2005).

Převážná část občanů si problematiku sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí dává do souvislosti s romským etnikem, u něhož je tento jev zastoupen ve viditelně značné míře. Nelze však opomenout fakt, že znevýhodněné děti se nenacházejí pouze mezi příslušníky této minoritní skupiny. Znevýhodnění může postihnout i jedince pocházející z nepodnětného prostředí. Z toho vyplývá, že ne každý Rom musí být sociálně a kulturně znevýhodněn a ne každému občanovi majority musí příslušet vyšší sociokulturní status (Bittnerová, 2009).

SHRNUTÍ

Žádný lidský tvor se neobejde bez druhých lidí, kteří se podílejí na jeho úspěšném, případně neúspěšném rozvoji. Člověk se přirozeně sdružuje s ostatními lidmi, s nimiž žije v určitém sociálním prostředí. Jeho osobnost se utváří, formuje a projevuje v návaznosti na vnější prostředí a situační kontext. Začlenění jedince do společnosti, vztahy mezi lidmi a vzájemné mezilidské působení utváří člověka a ve značné míře působí na jeho chování a prožívání (Rusnáková, 2011).

Jednotlivé podkapitoly se zabývaly tématem sociálního a kulturního kapitálu, přičemž Katrňák (in Matějů, Straková, 2006) zdůrazňuje zejména vliv sociokulturní podmíněnosti a její následný vliv na motivaci jednotlivých jedinců ke vzdělání. Katrňák (in Matějů, Straková, 2006, s. 173) uvádí, že za „*vysokými vzdělanostními aspiracemi je skryta rodičovská podpora – časové, kulturní, sociální a ekonomické investice rodičů do dětí, jejich společný zájem o školu a vzdělání*“. Vzdělanostní aspirace tak představují jednu z mnoha proměnných, jakými jsou motivace, hodnotová orientace, podpora rodičů a jejich očekávání či podpora učitelů aj., jenž společně působí na získání určitého stupně vzdělání. Žáci s převažujícím nízkým stupněm vzdělanostní aspirace se ve většině případů nezajímají o školu a neusilují o případné vzdělání.

Také Bittnerová (2009) považuje vzdělávání za kulturně ovlivnitelné. Dle autorky souvisí vzdělání s perspektivou, s níž si ji jedinec dává do souvislosti, a která může být v pozitivním smyslu jeho motivací. Berlin (in Vokrojová, 2013) rovněž uvádí, že motivace představuje aspekt, který lze ovlivnit kulturou. Ne každý příslušník jisté kultury však musí být podněcován veškerými jejími kulturními schémata, což může být zapříčiněno tím, že ne každý člověk se s nimi ztotožní či je používá. Stuchlíková rovněž uvádí, že zkoumáme-li v jednání jedinců kulturní rozdíly, zkoumáme tak nejspíše i kulturní odlišnosti v motivaci. Evropané, Asiaté, Indonésané vykonávají rozličné věci, jelikož je rozličnými chtějí mít.

Poslední část této kapitoly se zabývala problematikou sociokulturně znevýhodněného prostředí. Podkapitola pojednávala o tom, že omezená schopnost se vzdělávat a být vzdělanostně demotivován v mnoha případech přísluší občanům považujícím se za obyvatele sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. Ve většině případů toto území obývají právě příslušníci etnických menšin.

Ačkoliv z této kapitoly vyplývá, že omezená schopnost se vzdělávat a být vzdělanostně demotivován je připisována zejména osobám, jež obývají sociálně a kulturně znevýhodněné prostředí, je důležité zmínit a nastínit povahu romského etnika z takového úhlu pohledu, který je prezentován odbornými literárními díly zabývajícími se touto problematikou.

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Každá rodina a její členové jsou ovlivňováni kulturou, která pro ně představuje jedinečnou a neopakovatelnou entitu. Na chování a jednání je tedy důležité nahlížet v souvislosti s konkrétní kulturou daného společenství, které má své charakteristické hodnoty, ideje, normy a zvyky. Kulturní prvky, chování, postoje a role uznávané v jedné rodině však nemusejí být v souladu s kulturními normami, hodnotami a mravy rodiny jiné. Lze tedy konstatovat, že romský žák může či nemusí vyrůstat v odlišném sociokulturním prostředí a zároveň si může či nemusí osvojovat i jiné kulturní a sociální vzorce, než děti majoritní společnosti (Vágnerová, 2004; Kaleja, Knejp, 2009).

Odborné literatury a článků pojednávajících o problematice romského etnika a jejich životě je v současnosti nepřehledné množství (např. Říčan, 1998; Balvín, 2004). Lidé, kteří své znalosti o této menšině nenabývají z odborných publikací, se o ní mohou dovídat alespoň prostřednictvím médií. V tomto případě je však důležité počítat s tím, že podávané a prezentované informace mohou být zčásti nebo zcela zkreslené.

Účelem této kapitoly není podat informace týkající se historie a tradic romského etnika, s nimiž musel být do jisté míry seznámen téměř každý student rozvíjející své znalosti v oboru sociálního zaměření, ale jejím cílem je nastínit, jak se typické charakteristiky romské rodiny, uváděné v odborných literaturách, promítají do oblasti jejich motivace ke vzdělání.

Dle Vankové (in Balvín, 2004) výchova a vzdělávání představují přirozenou potřebu a podmínku pro celistvý rozvoj každého lidského jedince. Jsou podstatným znakem člověka, který se připravuje na svůj život, jsou důležité pro jeho začlenění do společnosti a pro rozvoj jeho osobnosti. Vzhledem k zaměření diplomové práce se tato kapitola bude zabývat takovými faktory, které mohou mít vliv na vzdělávání potomků v rodinách romské menšiny. Činitelů ovlivňujících vzdělání může být mnoho, z toho důvodu jsou zvoleny pouze takové, jež se vztahují k rodinnému prostředí.

4.1 Vztah a postoje romských rodičů ke vzdělání

Relativně často se ve společnosti řeší otázka týkající se vzdělanosti Romů, kteří dle majoritní společnosti nepovažují vzdělání za hodnotu. Někteří autoři (Kaleja, 2010; Pape, 2007) tvrdí, že Romové sice nestaví vzdělání na první příčky hodnotového žebříčku, jako

převážná část majoritní společnosti, to ale neznamená, že by o vzdělávání sebe samých nejevili žádný zájem. Jedná se však o znalosti a dovednosti týkající se jejich komunity, které jsou pro ně podstatnější, než malé množství vědomostí, jež by si osvojili ve škole (Sekyt in Balvín, 2004).

Vztah jednotlivých členů rodiny ke vzdělání do značné míry ovlivňuje postoje, které ke vzdělání budou zaujímat i jejich děti. Ty je totiž v určitém rozsahu od rodičů přebírají. Vnímají, jak rodiče o škole hovoří a jaký jí přisuzují význam. Převážná část Romů své děti do školy posílá. Rodiče chtějí, aby jejich děti byly ve škole spokojené, a v jejich studiu je do značné míry podporují. V okamžiku, kdy by si měli vybrat mezi úspěšností a spokojeností svých dětí ve školských zařízeních, zvolí druhou variantu. I přes případnou podporu rodičů jsou výsledky romských žáků velmi nízké. Důvod je prostý. Systém základního vzdělávání předpokládá, že rodiče dětem pomáhají v domácí přípravě na vyučování (Sekyt in Balvín, 2004). Zde však nastává problém v podobě nízkého vzdělání romských rodičů, kteří nemají dostatek vědomostí na to, aby mohli svým potomkům s danou vyučovací látkou vypomoci. V důsledku toho jim rodiče nepomáhají a přenášejí veškerou míru zodpovědnosti na školu či na děti samotné. Důvodem může být rovněž nezájem rodičů, kteří se domnívají, že škola je pro jejich děti nepodstatná a spokojí se u nich s průměrným až podprůměrným prospěchem, aniž by očekávali nějaké zlepšení (Vonšik, 2013).

Přístup romských dětí ke vzdělání komplikují tedy nejen faktory objektivní, ale i faktor subjektivní. Subjektivní příčinou je vnitřní postoj Romů ke vzdělání, který dle Šotolové (2001) nesehrává v jejich hodnotovém žebříčku podstatnou roli (zde je patrný rozpor s autory jako je Sekyt, 2004 či Kaleja, 2010), jelikož jsou zaměřeni hmotně. Navenek se totiž snaží držet krok s ostatními. Když už si však mladý Rom, na základě svého subjektivního postoje, zvolí cestu vzdělávání se, čeká jej náročné období završené neodpovídajícím společenským a ekonomickým statusem (Šotolová, 2001).

Solidarita náleží k charakteristickým rysům romského etnika. Tradiční romská rodina není nakloněna individuálnímu vzestupu u svých potomků. Úspěch dítěte by totiž mohl narušit vzájemnou solidaritu. Pro rodiče je tedy přijatelnější, když svému dítěti neumožní, aby se od ní odpoutalo, čímž zabrání případnému oslabení solidárních pout. Takovéto stanovisko má však následný vliv na postoje potomků ke vzdělání. Není-li přítomna potřeba kladoucí důraz na jedince jako osobité individuum, nerozvíjí se u něj

soutěživost, motivace k výkonu či vyšší osobní aspirace. Domácí prostředí tak děti nestimuluje k získávání a vyvíjení sociálních, komunikačních a jiných dovedností a schopností. Omezování dítěte v jeho individualitě se ve školním prostředí může projevit značnou mírou nesamostatnosti, která není v těchto podmínkách žádoucí (Vágnerová, 2004; Kaleja, Knejp, 2009; Průcha, 2009).

Portik (in Balvín, 2004) uvádí, že postoje rodičů jsou nejpodstatnějším a nejvýraznějším determinanem v oblasti vzdělávání žáka. Rodina jako první zprostředkovává dítěti, během jeho vývoje, utváření hodnotového systému a představuje podstatný znak v provázanosti s jeho výchovou. V případě, že rodiče nenahlíží na vzdělání jako na určitou potřebu důležitou pro život, nezajímají-li se o školní práci svého dítěte, o obsah jeho vzdělávání, chybí dítěti od svých rodičů zpětná vazba a rovněž po vzoru rodičů nepřikládá škole význam.

Rodiče v dosti případech zastávají stanovisko, že jejich děti mohou být úspěšné i bez absolvování povinné školní docházky. Objevuje se u nich domněnka, že vzdělání a sociální či ekonomický úspěch nejsou ve vzájemné provázanosti. Portik (in Balvín, 2004, s. 215) zmiňuje, že *„rodina, která dítě nedostatečně stimuluje po stránce intelektové, citové a charakterovo-morální, determinuje věku nepřiměřený mentální, citový a sociální vývin, který se ve škole projevuje ze strany objektu jeho působení – dítěte – jako školní neúspěšnost“*.

4.2 Výchova v romské rodině

Výchova a vzdělání v rodině romského etnika vychází z jejich specifického stylu života, který má na děti dopad již v raném dětství. V jejich výchově lze spatřovat jisté nápaditosti. Vágnerová (2004) uvádí, že v romské rodině převažuje volná, nedirektivní výchova se sklonem k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti. V důsledku těchto charakteristik její členové postrádají pevnou strukturu a diferencovaný denní program. Romské dítě jde spát, když je unavené a vstává ve chvíli, kdy se samo probudí. Dětem je ponechán dostatek volného času, nejsou totiž zahlcovány nejrůznějšími omezeními a povinnostmi. Tím se však u nich vyvíjejí zcela jiné kompetence, odlišné od standardu majoritních jedinců. Rodiče v romských rodinách nevyvíjí na své děti dostatečný tlak potřebný k dodržování řady omezení. Následně děti postrádají návyky, jež jsou nezbytné pro přijetí a akceptování školních pravidel. Na základě těchto odlišností se chování

romských žáků, k němuž jsou vedeni rodinnou výchovou, může ve školním prostředí jevit jako poruchové (Pape, 2007; Říčan, 1998).

Odlišné návyky romské rodiny týkající se kázně a pořádku se odrážejí v chování, jímž se žák prezentuje ve školním prostředí. Nejmladší děti jsou dlouhý čas obsluhovány, nejsou vychovávány k sebeobsluze. To platí zejména u chlapců, o které se stará ženské pohlaví, tedy matka či nejstarší sestra. Nejstarší dcera provádí v rodině většinu činností za své sourozence, z toho důvodu nemá dostatek času, v rámci kterého by se mohla věnovat případným školním povinnostem. Není proto výjimkou, že nejstarší sestra ze školy přináší nejhorší výsledky. Z toho lze vyvodit, že v romské rodině jsou na ženské pohlaví kladeny vyšší nároky než na to mužské (Sekyt in Balvín, 2004; Vágnerová, 2004).

Na dospívající děti je v romské rodině nahlíženo jako na dospělé osoby. Názor každého jejího člena má stejnou váhu, tedy i názor dítěte, které je vychováváno k tomu, aby se podělilo o svou myšlenku, aniž by muselo čekat, než jej někdo vyzve ke slovu. Každý může v daný okamžik říci, co má na srdci, neboť jsou všichni vyslyšeni. Romské dítě rovněž nemusí o nic prosit či za něco děkovat. Ve chvíli, kdy má dítě hlad, si může vzít jídlo, co leží na stole, aniž by se dožadovalo svolení či děkovalo za něco, co je samozřejmé. Ve školním prostředí se však tento vzor a způsob chování může jevit jako nevychovanost či drzost. Zatímco v rodině zaujímají postavení rovnocenného partnera, ve škole se ocitají v roli podřízených žáků. Tato situace pro ně může představovat pocity subjektivně neuspokojivého postavení (Sekyt in Balvín, 2004; Pape, 2007).

Škola je institucí představující prostředek, který umožňuje získat budoucí výhody například v podobě pracovního zařazení či vyššího sociálního statusu. Rozhodne-li se dítě studovat, znamená to, že přemýšlí o své budoucnosti. Pro romskou rodinu však časově vzdálené hodnoty ztrácejí na atraktivitě, jelikož jsou vychováváni k orientaci na přítomnost a zaměřují se zejména na aktuální požitky. Promítne-li se tato skutečnost do oblasti vzdělání, tak lze konstatovat, že i učitelem formulovaná a vyslovená motivace, orientující se na budoucí profit samotných žáků, se v konečném důsledku mívá účinkem. Budoucí výhody, jež vyplývají z absolvování určitého vzdělanostního stupně, nejsou pro romské žáky dostatečným lákadlem (Vágnerová, 2004; Říčan, 1998).

Pro život romského etnika je charakteristický kolektivismus. V této oblasti je důležité podotknout, že škola představuje výchovnou instituci zapřičiňující nežádoucí zvrát ve výchovných hodnotách rodiny. Romský žák je rodinou veden k tomu, že se na určitém

rozhodnutí podílejí všichni její členové, není vychováván k samostatnosti. Zatímco řád nastolený školním systémem po něm vyžaduje, aby pracoval individuálně. Nežádka pak dochází k tomu, že je ve škole díky svému „přirozenému“ chování napomínán za něco, za co by byl v domácím prostředí chválen. To v dítěti může vyvolávat pocity křivdy a předsudečné myšlenky vyobrazující majoritní společnost jako nepřátelskou. Rovněž není vhodné žáka motivovat či chválit stylem, že je lepší, než jeho sourozenec. I tato dobře míněná pochvala, může představovat rozpor s jejich rodinnou výchovou. Vysloveným uznáním totiž učitel sděluje, že je jeho sourozenec horší a mluví-li se o ostatních členech romské rodiny negativně, jedná se o urážku i samotného dítěte (Sekyt in Balvín, 2004; Pape, 2007).

Není-li respektována rodinná výchova romského etnika má to ve vyučovacím procesu neblahý dopad na jeho výchovu a vzdělání. Z toho důvodu je důležité, aby učitelé znali poměry rodiny romského žáka a chápali jeho rodinnou výchovu jako rovnocennou nezbytnost výchovně vzdělávacího systému a nikoliv jako vzorec chování, který je třeba od základu změnit (Balvín, 2004).

4.3 Jazyková bariéra

Jedním z výrazných problémů romských dětí, který vyvstává již při jejich vstupu do školy a výrazně ovlivňuje jejich start, je nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Romové se nejčastěji dorozumívají romským etnolektem češtiny. Jedná se o nespisovnou formu češtiny či slovenštiny obohacenou o romský či jiný jazyk. Nedostatečná znalost alespoň jednoho jazyka a neznalost významu pojmů způsobuje, že romští žáci nezvládají školní tempo, které je na ně příliš rychlé, čímž se jejich jazykový handicap mnohem více umocňuje. Nedokážou udržovat krok s žáky majoritní společnosti, kteří česky komunikují již od svého narození. Romské děti nemají pro český jazyk dostatečný jazykový cit, odpovídající slovní zásobu a potřebnou znalost základní gramatiky. Žák, který neporozumí slovům učitele, brzy ztrácí zájem o probíranou školní látku (Vágnerová, 2004; Řičan, 1998).

Sekyt (in Balvín, 2004) upozorňuje na odlišnou jazykovou výchovu v romských rodinách. Díky neustálým dotekům a pohlazení mají Romové bohatě rozvinutou neverbální formu komunikace. Množství doteků, kterým se dětem dostává, slouží ke komunikaci, v níž slova nejsou podstatná. Portik (in Balvín, 2004) uvádí, že zázemí rodiny, zejména

mezigenerační komunikace, je důležitým znakem poukazujícím na dostatek či nedostatek řečových podnětů ze strany rodičů. Ony podněty jsou důležité pro běžné fungování romských dětí ve školním prostředí. Ty jsou však ke komunikaci ze strany rodičů málo podněcovány, což způsobuje, že ve školním prostředí bývají považovány za méně nadané. Příčinou je však málo podnětné řečové prostředí, z něhož pocházejí (Portik in Balvín, 2004).

Je prokázáno, že jazyková bariéra je podstatným faktorem omezujícím školní vzdělávání. V souvislosti s komunikačními nedostatky u romských žáků nelze opomenout teorii sociolingvisty Basila Bernsteina, jenž vymezil rozvinutý a omezený jazykový kód. Užívání omezeného jazyka je překážkou představující začarovaný kruh, v němž se v průběhu školní docházky začínají kumulovat potíže. Romští žáci jsou ukázkovým příkladem jazykového deficitu, jenž je zapříčiněn jejich celkovým stylem života, hodnotami, postoji, aspiracemi a životními cíly (Portik in Balvín, 2004).

Bernsteinova teorie pojednává o tom, že úspěšnost každého žáka se odvíjí od sociokulturního prostředí, v němž vyrůstal a v němž si osvojil určitý typ jazykového kódu. Rozdíly v jazykových kódech mají v souvislosti se sociální stratifikací dalekosáhlý vzdělávací dopad. Romské děti, opomene-li se romská intelektuální elita a průměrná romská rodina, pocházejí mnohdy z nižších vrstev, pro něž je v převážné většině charakteristický omezený jazykový kód, který v nedostatečné míře podněcuje rozvoj intelektuálních schopností projevujících se horším prospěchem v porovnání s dětmi ze středních a vyšších vrstev. Dítě s plynulou řečí a bohatou slovní zásobou má oproti dětem s nedostatečně rozvinutou komunikací ve škole obrovskou výhodu (Průcha, 2009; Říčan, 1998).

K omezenému jazykovému kódu v Bernsteinově pojetí lze tedy zahrnout i rysy romského jazyka. Romština je charakteristická minimálním užíváním obecných pojmů, jakými jsou např. ovoce, zelenina. U žáků této etnické skupiny převládá konkrétní myšlení, jež představuje do jisté míry potíže spočívající v osvojování nových českých slov a pojmů a postupném zvykání si na jejich užívání. Další problém vyvstává při užívání slov, kdy jedno slovo v romském jazyce je v jazyce českém vyjádřeno dvěma či více pojmy, například „velký“, „dlouhý“, „hluboký“ (Říčan, 1998).

Na jazykový handicap je tak možno nahlížet jako na jeden z velmi výrazných faktorů ovlivňujících vztah romského žáka ke studiu a jeho úspěšnost v něm.

4.4 Vzdělání a zaměstnání romských rodičů

K dalším faktorům ovlivňujícím studijní dráhu samotných dětí lze zařadit dosažený stupeň vzdělání nabytý rodiči v průběhu studijních let. Je jasně prokázán vztah mezi získaným vzděláním rodičů a následnými školními úspěchy či neúspěchy jejich potomků. Čím vyšší je vzdělanostní stupeň rodičů, tím vyšší je pravděpodobnost, že téhož vzdělání dosáhnou i jejich děti, jelikož je na jejich vzdělání vynakládána větší míra energie a prostředků. A naopak, je-li vzdělanostní úroveň rodiny nedostatečná, má to neblahý vliv na rozvoj potřebných vědomostí a dovedností u dětí a na jejich motivaci k tomu, aby bylo těchto poznatků dosaženo skrze školská zařízení. Nepřítomnost vysokých vzdělávacích a životních cílů na straně rodičů mnohdy zapříčiňuje, že vyšší vzdělání a cíle nejsou očekávány ani u dětí, které k nim nejsou efektivně povzbuzovány (Vágnerová, 2004; Průcha, 2009).

Rodiče jsou do značné míry vzorem, k němuž by se děti chtěly alespoň částečně přiblížit. V romské rodině však vzdělání nesehrává podstatnou roli a vzdělanost rodičů je velmi nízká, bez větší životní tíživosti. Rodiče své vzdělání většinou zakončí absolvováním základní či zvláštní školy. Tento vzor chování se následně promítá i do motivace a celkového jednání romského dítěte, které tento postoj ke vzdělání považuje za zcela normální a ukončuje svou studijní kariéru po vzoru rodičů, kterým případné vzdělání nepřineslo nic, čím by dokázali změnit život, jež žijí. Ve školním prostředí je pak velmi komplikované žáka motivovat k překonání těchto osvojených postojů, jelikož převážná část z nich je již připravena na život specifický pobíráním sociálních dávek. Objevuje se však i část studentů pokračujících ve vzdělávání v učebním oboru a na středních školách, ale jen malé procento z nich studium dokončí. Zejména, když jeho vynaloženou snahu zbylí členové romské rodiny stejně většinou ani neocení (Vágnerová, 2004).

Obdobná je tato situace i v souvislosti se zaměstnáním rodičů. Sociolinguista Basil Bernstein nachází spojitost mezi typem zaměstnání a společenskými a rodinnými interakcemi. Jestliže dítě vyrůstá v rodině, v níž rodiče nemají zaměstnání a nepovažují tuto situaci za nežádoucí, přenesení se tento model chování pravděpodobně i na jejich potomky, pro něž bude absence jistého zaměstnání představovat zcela běžný jev. Nezaměstnanost rodičů v rodinném prostředí nenastoluje žádný řád, který by se pojil s určitými povinnostmi. Takové jednání je v životě dětí normou, jelikož životní styl, kterým jsou ovlivňovány, nezahrnuje pozitivní vzory poukazující na důležitost pracovního

uplatnění. V rodinách, v nichž se nezaměstnanost vyskytuje, rodiče v dopoledních hodinách spí, dívají se na televizi, dělají pořádek, popíjejí kávu či posedávají venku s ostatními. Jejich děti si pak tyto vzory osvojují na úkor případných upozornění týkajících se důležitosti studia, jež od rodičů sem tam přicházejí (Průcha, 2009).

Vanková (in Kaleja, Knejp, 2009) uvádí, že v řadě romských osad jsou její obyvatelé pasivními pobírateli sociálních dávek. Vyrůstají v nich děti, které nikdy neviděly své rodiče jít do zaměstnání nebo je neviděli si práci alespoň aktivně hledat. Děti tak nemají skutečnou představu o práci, tedy o konkrétních zaměstnáních či o pracovním trhu.

Rozhodne-li se romský žák pokračovat ve studijní dráze, odebírá z rozpočtu rodiny finance. Z toho důvodu rodiče, kteří si nepřisuzují hodnotě vzdělání význam, často znemožňují svým potomkům ve vzdělávání pokračovat. Základní vzdělání, na nějž žáci pravděpodobně dosáhnou po vzoru rodičů, je následováno vyhlídkou dlouhodobé, možná i celoživotní nezaměstnanosti, v níž setrvávají i jejich rodiče (Vanková in Kaleja, Knejp, 2009).

4.5 Bytové podmínky

Nezaměstnanost Romů, které se zběžně dotkla předchozí kapitola, má vliv i na další oblasti jejich života. Nejen, že se u nich nerozvíjí pracovní návyky, ale také si postupně zvykají na zahálčivý styl života s pravidelným přísunem sociálních dávek. Z toho důvodu dochází k poklesu jejich sociálního statusu a životní úrovně, což se v končeném důsledku může projevit odloučením od společnosti (Vágnerová, 2004).

Romové, kteří dosáhli vyšší sociální úrovně, obývají standardní, čisté a komfortní byty. V převážné většině se však setkáváme s Romy, kteří se stylem svého bydlení přibližují úrovni deklasovaných rodin majoritní společnosti. Nedostatek financí, zapříčiněný nezaměstnaností a neadekvátní hospodaření způsobilo, že se romské rodiny začaly koncentrovat v sociálně slabších městských částech (Vágnerová, 2004).

Romové bývají v řadě odborných analýz či článků (např. Valachová, 2008; GAC, 2006) popisováni jako etnická skupina ohrožená či postihnutá sociálním vyloučením. Je však důležité podotknout, že ne každý obyvatel romského etnika musí žít v sociálně vyloučených lokalitách, což jsou oblasti nacházející se v historických městských centrech či na jejich okrajích. Bydlení v nich je ve viditelně horší kvalitě, než jakákoliv běžná

norma v České Republice. Prostředí domů se z hlediska bydlení považuje za nepříliš atraktivní, respektive za místo, které by chtěl málokterý člověk na základě vlastní vůle obývat (Vágnerová, 2004; Říčan, 1998).

K sociálnímu vyloučení může docházet v důsledku dobrovolného stěhování se chudých romských rodin do oblastí, které jsou pro ně po finanční stránce dosažitelnější. Sociálně vyloučené lokality mohou rovněž vznikat díky záměrnému vytlačování těchto rodin do čtvrtí obydlených z převážné části romským etnikem nebo se mohou rozvíjet v důsledku řízeného sestěhování neplaticích nájemníků či „nepřizpůsobivých“ „problémových“ občanů do ubytoven či holobytů (GAC, 2006).

Charakteristiky týkající se bytové situace romského etnika, jež budou uváděny v tomto odstavci, se vztahují k oblastem sociálně vyloučených lokalit, tudíž je nelze vztahovat na veškerou romskou populaci. Rodiny v těchto lokalitách obývají zpravidla domy a byty na nedostatečné kvalitativní úrovni a menší rozlohy. V těchto nedostatečně vybavených bytech se o sociální zařízení a kuchyňský kout mnohdy dělí více domácností, jelikož bývají často umístěny na chodbách. Existují i oblasti, v nichž po dlouhý čas není k dispozici ani elektrický proud. Romové v těchto bytech ubytovávají i své další příbuzné, přičemž dochází k jejich přeplněnosti, jelikož malý bytový prostor osidluje nepřiměřený počet osob (GAC, 2006).

Domovy romských rodin jsou popisovány jako byty nedostatečné kvality, jako rozpadající se bytovky s horší dostupností veškerých služeb a s rizikem ohrožení na ulici. Dům, byt či pokoj představují prostředí, v němž žák romského etnika vyrůstá a v němž tráví většinu svého času společně se svou rodinou. Sociální prostředí, zahrnující styl a způsob bydlení, je podstatným faktorem promítajícím se do oblasti vzdělávání. Styl bydlení romských rodin je typický soustředěním se všech členů do jedné místnosti, zejména do obytné kuchyně. Ve svých tradicích jsou Romové popisováni jako pohostinní se znaky kolektivismu. Tyto faktory společně s vysokou porodností romských žen vedou k viditelnému přeplňování obytné plochy. V domech a bytových jednotkách nižších cenových kategorií zpravidla romské dítě nemá svůj psací stůl, u něhož by se mohlo připravovat na školní vyučování, vzhledem k finanční situaci rodičů nemá k dispozici pomůcky potřebné k této přípravě a v souvislosti s ubytováváním dalších příbuzných a typickým kolektivismem nemá ani prostory, v nichž by se mohl věnovat studiu. Veškeré

tyto faktory se následně odrážejí do negativního ovlivňování školní úspěšnosti (Navrátil, 2003; Říčan, 1998; GAC, 2006).

Na vzdělávání romského dítěte má také vliv komunita sídliště, v němž vyrůstá. Ovlivňuje ho ve způsobu trávení volného času, což se promítá do osobnostního růstu dítěte, do jeho jazykových a sociálních schopností. Ve školním prostředí by se tak měl brát ohled na konkrétní sociální podmínky, v nichž se romský žák vyvíjí, jelikož neadekvátní bytové podmínky, oblast vyloučené lokality, napjaté vztahy mezi minoritními a majoritními obyvateli, nepřítomnost vhodného kulturního a sociálního prostředí, v němž by mohl žák trávit volný čas, může mít negativní dopad na jeho edukační dráhu (Balvín, 2004).

SHRNUTÍ

Zařazení této kapitoly do obsahu diplomové práce lze považovat za žádoucí, neboť předložená práce by měla pojednávat o tom, zda je motivace Romů ke vzdělání podmíněna jejich etnicitou či prostředím v němž vyrůstají. Z toho důvodu je důležité přiblížit alespoň základní informace týkající se romského životního stylu s ohledem na oblast vzdělávání tak, jak jej ve svých knihách popisují autoři zabývající se romskou tematikou (např. Kaleja, 2010; Vágnerová, 2004; Říčan, 1998). Z prostudovaných zdrojů jednotlivých autorů byly vybírány takové údaje, které se vztahují k problematice motivace, přístupu ke vzdělání a školním povinnostem romských dětí. Postoje rodičů ke vzdělání, výchova v romské rodině, jazyková bariéra, vzdělání a zaměstnání rodičů a v neposlední řadě také bytové podmínky jsou výraznými faktory, jež ve velké míře podněcují či brzdí motivaci samotných žáků k jejich vzdělání.

Průcha (2009) uvádí, že vzdělávání romských žáků a studentů představuje proces, v němž toto etnikum, žijící v jiném kulturním a sociálním prostředí, nabývá nové vědomosti, dovednosti a návyky, které mu umožňují lepší začlenění se do života, což vyžaduje individuální a individualizovaný přístup, jenž většinou, vzhledem k početnému množství studentů, nelze zaručit (Kaleja, Knejp, 2009).

Ve výše zmíněném textu bylo rovněž nastíněno, že Romové dosahují ve školách špatných výsledků a v mnoha případech ukončují své studium po absolvování základní školy. Příčinou nízké vzdělanosti romských dětí však může být skutečnost, že jejich socializace se uskutečňuje v prostředí, které je sociálně a kulturně odlišné od toho, v němž vyrůstá většina žáků majoritní společnosti. Tento fakt může zkomplikovat nejen jejich

úspěšné studium a zdárné zapojení do hlavního vzdělávacího proudu, ale také absolvování základního nebo středoškolského stupně vzdělání či následné uplatnění na pracovním trhu (Němec, 2009).

Zamyslí-li se člověk nad faktory, které představují jednotlivé podkapitoly, tak lze podotknout, že právě tyto činitele mohou ovlivňovat vzdělávací dráhy i u příslušníků majoritní společnosti. Němec (2009) uvádí, že podobně jako v rodinách Romů, tak i v rodinách majority lze vyzorovat odlišné vnímání hodnoty vzdělání u dětí a rodičů. Na základě autorova tvrzení je tedy zřejmé, že i v majoritní společnosti lze nalézt rodiče, kteří hodnotu vzdělání nepovažují za důležitou a v duchu tohoto stanoviska vychovávají, ať už vědomě či nevědomě, své děti. V populaci majority se mohou rovněž vyskytovat rodiče s osvojeným omezeným jazykovým kódem, nízkým vzděláním promítajícím se do neschopnosti uplatnit se na pracovním trhu a do obývání bytů nižších kategorií.

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ještě předtím, než se přejde k vymezení metodologie diplomové práce, je důležité objasnit, co si lze představit pod samotným termínem „výzkum“, jelikož tento pojem bude v následném textu hojně užíván.

Lidé se v průběhu své existence chovají způsobem, který je hodně blízký jednání a rozhodování výzkumníků vykonávajících badatelskou činnost. Každý lidský tvor dokáže s jistým cílem nabývat nejrůznějších informací, dokáže rozebírat situace běžného života, popisovat svět, zodpovídat si na otázky týkající se příčin a důsledků probíhajících událostí. Výzkumná činnost badatele se však od činnosti běžných lidí přeci jen liší. Činnost prováděná výzkumníkem je systematická, důkladně naplánovaná a vyznačuje se úsilím nalézt odpověď na otázky, které jsou kladeny a mohou přispět k rozvinutí určitého oboru. Autor popisuje výzkum jako „*proces vytváření nových poznatků*“ (Hendl, 2005, s. 30). Badatelovy výsledky lze v konečné fázi podrobit i případné kritice (Hendl, 2005).

Dle Hendla (2005) jde v metodologii o systematizaci, posuzování a navrhování strategií a metod výzkumu. Metodologie představuje určitý souhrn pravidel, prostřednictvím kterých lze vysvětlit jisté jevy nebo ověřit jisté předpoklady. Metodologická část se tedy bude zabývat vymezením výzkumného cíle a výzkumných otázek, dále bude zahrnovat zvolenou výzkumnou strategii a techniku sběru dat. Rovněž nebude opomenuta volba výzkumného souboru a kritéria jeho výběru.

5.1 Cíl výzkumu

V úvodu každého výzkumu je nezbytné stanovit výzkumný cíl a zhodnotit, zda je tento cíl skutečně důležitý. Proces stanovení a zhodnocení cíle je potřebný z toho důvodu, neboť by výzkumník v konečné fázi svého bádání mohl dojít k závěru, že veškerá jeho činnost související s výzkumem byla zcela zbytečná. Cílem výzkumu v sociálních vědách je odpovědět na zajímavé a podstatné otázky vztahující se ke každodennímu životu jedinců (Hendl, 2005).

Je důležité mít na mysli, že stanovený cíl je aplikovatelný pouze na konkrétní skupinu lidí. Nelze na něj nahlížet jako na univerzální faktor vztahující se na veškerou populaci. Výzkumník tedy musí zvolit takovou referenční skupinu, v rámci které budou cíle relevantní a přičemž tato skupina bude dané cíle sdílet a zajímat se o ně (Hendl, 2005).

Cílem výzkumné části této práce je prozkoumat, jak romští občané pocházející z rozličného sociálního a kulturního prostředí nahlízejí na vzdělání. Přičemž předmětem je tedy subjektivní vztah a názor respondentů na oblast vzdělání. Vztah a názor člověka na vzdělání se úzce pojí s jeho motivačními dispozicemi. Vágnerová (2004) uvádí, že postoj je získaná dispozice k určitému hodnocení, z čehož následně vyplývá specifický způsob chování v různých situacích. Na postoj lze tedy nahlížet jako na odvozenou dispozici, konkrétně jako na předpoklad, jenž aktivuje příslušný motiv.

Základ každého projektu výzkumné povahy představují výzkumné otázky. Jejich význam spočívá v nasměrování výzkumu tak, aby získané výsledky byly v souladu se stanovenými cíli. Formulované otázky jsou tedy jistým návodem, na základě kterého má každý výzkumník vést svou výzkumnou činnost (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Hlavní výzkumná otázka byla vymezena následovně: *Jaký význam přikládají vzdělání Romové – příslušníci různých sociokulturních vrstev?*

S hlavní výzkumnou otázkou úzce souvisí následně formulované otázky dílčí, které mají dopomoci k jejímu upřesnění. Jedná se o tyto dílčí otázky:

- *Jak vnímají Romové dosažení vyššího stupně vzdělání ve spojitosti s jeho vlivem na běžný život?*
- *Co u příslušníků romského etnika ovlivňuje jejich motivaci ke vzdělání a vzdělanostní dráhu?*
- *Existují faktory, které by mohly Romy odradit od případného vzdělávání se?*

5.2 Výzkumná strategie

Na výzkumnou strategii lze nahlížet jako na přístup v metodologii, který umožňuje řešit výzkumné otázky. Společenské vědy rozlišují zejména dvě základní výzkumné strategie, a to kvalitativní a kvantitativní. V současnosti však narůstá využití těchto dvou strategií současně (Hendl, 2005).

Po důkladném zvažování všech výhod a nevýhod obou zmiňovaných typů byla v konečné fázi zvolena kvalitativní výzkumná strategie, a to i přesto, že diplomová práce svou povahou vybízí ke zvolení strategie kvantitativní. Kvalitativní výzkum lze však v tomto případě považovat za vhodnější variantu, neboť výzkumný soubor bude tvořen jak osobami romského etnika ze sociálně vyloučených lokalit se základním vzděláním, tak

Romy se vzděláním vyšším, než základním. U první zmíněné skupiny se lze domnívat, že se jedná o osoby, s nimiž je možné se zkontaktovat skrze síť sociálních služeb snáze, než se skupinou vzdělaných, u nichž je větší předpoklad, že v síti sociálních služeb pravděpodobně nebudou. Výzkumný soubor by tak v případě kvantitativního sběru dat mohl představovat riziko v podobě nenalezení dostatečného počtu relevantních respondentů. Vhodnost kvalitativního výzkumu spočívá také v tom, že výzkumníkovi umožňuje získat velké množství podrobnějších informací, což se v případě romského etnika a zkoumané oblasti jeví jako žádoucí.

Disman ve své knize (2002, s. 285) kvalitativním výzkumem míní „*nenumerické šetření a interpretaci sociální reality*“, jež cíleně odhaluje smysl získaných informací. Obdobně na kvalitativní výzkum nahlíží Žižlavský (2003) či Strauss, Corbinová (1999), kteří však vymezení Dismana více rozvíjí a konstatují, že se jedná o takovou výzkumnou strategii, jež k dosažení potřebných výsledků neužívá statistických či kvantifikovatelných postupů, ale čerpá z empirických dat o sociální realitě. Z těchto dat je následně odvozena sociální teorie, která vzniká na základě odkrývání sociálně-psychologických jevů vztahujících se k životům jedinců či skupin, k jejich příběhům a chování nebo se rovněž vztahuje k jevům týkajících se chodu organizací, společenských hnutí či vzájemných vztahů (Strauss, Corbinová, 1999).

Švaříček, Šed'ová (2007) uvádí, že jevy a problémy jsou v takovém typu výzkumu zkoumány v přirozeném prostředí respondentů. Získávání podrobných informací se odvíjí od vztahu vzniklého mezi výzkumníkem a respondentem. Jako přínosná se, pro porozumění skutečnosti, jeví subjektivní účast badatele na výzkumu, neboť právě on věnuje svou pozornost životům konkrétních respondentů, což mu umožní pochopit studovaný jev do hloubky. Úmyslem výzkumníka je skrze mnoho postupů a metod odhalit, zaznamenat a porozumět, jak výzkumný soubor chápe, prožívá a formuje sociální realitu.

Základ kvalitativního rozhovoru tedy tvoří sběr dat, která nejsou vázána na předem vytvořenou teorii, stanovené proměnné či hypotézy. Jedná se o zkoumání konkrétního, široce vymezeného jevu, o němž se zjišťuje velké množství informací týkajících se konkrétní oblasti. Kvalitativní výzkum má induktivní povahu. Po získání potřebných a dostačujících dat, která se analyzují a interpretují, se vypracuje výzkumná zpráva představující syntézu zkušeností a teorie. Výsledkem je postupně utvořená teorie (Švaříček, Šed'ová, 2007).

5.3 Výzkumná technika

Disman (2002) uvádí, že k základním technikám sběru dat v kvalitativním výzkumu lze zařadit pozorování, dotazování či analýzu dokumentů. Jsou-li středem zájmu výzkumníka myšlenky lidí, jejich pocity či víra v něco, může ke své výzkumné činnosti využít interview, dotazník nebo postojové škály (Hendl, 2005).

Jelikož podstatou výzkumné části této diplomové práce je získávání dat týkajících se daného tématu a vycházejících ze subjektivních pohledů komunikačních partnerů, jeví se jako nejvhodnější užití techniky polostrukturovaného rozhovoru. Odhalování osobních zkušeností, prožitků a postojů je citlivou oblastí vyžadující osobní setkání výzkumníka s jedinci zařazenými do výzkumného souboru, což právě zvolený rozhovor umožňuje.

Rozhovor je řazen k nejobtížnější, nejvýhodnější a nejpoužívanější technice v kvalitativním zkoumání. Rozlišují se tři základní typy rozhovorů, mezi něž patří nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor. Jednotlivé druhy se od sebe navzájem odlišují standardizací otázek a údaji, které jsou získávány skrze formulované otázky (Mioviský, 2006; Hendl, 2005).

Polostrukturovaný rozhovor, neboli rozhovor pomocí návodu (Hendl, 2005) či interview (Mioviský, 2006), je nejrozšířenějším ze tří uváděných typů. Jeho klady spočívají v tom, že seskupuje výhody a minimalizuje nevýhody jak nestrukturovaného, tak strukturovaného rozhovoru. Je charakteristický předem připraveným souborem témat či otázek probíraných v průběhu rozhovoru. I přesto, že se výzkumník nemusí řídit jejich stanoveným pořadím, musí dbát na to, aby byly probrány všechny okruhy. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje výzkumníkovi si ověřit, zda správně pochopil podstatu sdělovaných dat v probíhající komunikaci. Jako výhodná se jeví možnost kladení doplňujících otázek, jež mohou být nápomocné při upřesňování probíraného tématu. Otázky lze také do jisté míry přizpůsobovat konkrétní situaci, aby se z daného rozhovoru skutečně vytěžilo maximum (Hendl, 2005; Mioviský, 2006).

Jistý rozsah formalizace vyskytující se v tomto typu rozhovoru umožňuje snadnější roztřídění získaných dat a jejich následné srovnávání, zobecňování atd. Přičemž určitá míra volnosti, vyplývající z této výzkumné techniky, dovoluje mezi badatelem a respondentem vytvořit přirozenější kontakt (Reichel, 2009)

5.4 Výzkumný soubor

Pro potřeby výzkumu je důležité zvolit vhodné komunikační partnery, s nimiž budou jednotlivé rozhovory realizovány. Volba metody, na základě které bude výzkumný soubor vybírán, se může v průběhu studie měnit či kombinovat s dalšími metodami výběru. V rámci tohoto výzkumu bude použita metoda záměrného výběru, konkrétně bude kombinováno několik jejích typů, a to stratifikovaný záměrný výběr a záměrný výběr přes instituce. Za další metodu, která bude pro účely výzkumného šetření využita, lze považovat metodu sněhové koule (Miovský, 2006).

Výzkumný soubor tedy bude vytvořen záměrně. Metoda záměrného výběru se jeví být vhodnou volbou, jelikož jsou při ní vybírány osoby, u kterých se předpokládá, že disponují potřebnými vědomostmi a zkušenostmi, jež se týkají zkoumané oblasti. Jedině díky tomu lze získat informačně bohaté a pravdivé informace. Při záměrném výběru výzkumného souboru jsou cíleně vybíráni takoví účastníci, kteří splňují stanovené požadavky výzkumníka. Těmito požadavky se míní zvolené vlastnosti (či jejich projev) nebo stav (příslušnost k sociální či etnické skupině). Na základě určeného znaku se poté vyhledávají jen ti jedinci, kteří tento znak, případně soubor znaků, splňují. V případě diplomové práce budou účastníci vybíráni na základě tří kritérií. Prvním z nich je příslušnost jedinců k romskému etniku, k němuž se hlásí při sčítání lidu, druhým znakem je věk a posledním, třetím, kritériem je dosažený stupeň vzdělání (Gavora, 2000; Miovský, 2006).

Při záměrném stratifikovaném výběru se výzkumný soubor rozděluje na základě určených kritérií do konkrétních odlišitelných vrstev. Výzkumný soubor bude stratifikován na základě již zmíněného třetího znaku, kterým je vzdělání. Dalším typem metody záměrného výběru, použitým při oslovování potencionálních respondentů, bude typ záměrného výběru přes instituce. V tomto případě budou kontaktovány instituce, jež nabízejí a poskytují sociální služby romským obyvatelům. Lze předpokládat, že daná zařízení by mohla být nápomocná při oslovování komunikačních partnerů s nižším stupněm dosaženého vzdělání. Jedná se o výběr, jenž je z hlediska nákladů a časové náročnosti velmi efektivní. Poslední zmíněnou metodou je metoda sněhové koule, při níž výzkumník začíná rozhovor pouze s jednou osobou, která mu dává doporučení na další vhodné respondenty, na základě čehož se okruh osob zahrnutých do výzkumného souboru

postupně rozšiřuje. Tímto způsobem budou pravděpodobně získáváni jedinci romského etnika s vyšším stupněm vzdělání (Gavora, 2000; Miovský, 2006).

Jak již bylo zmíněno, tak respondenti budou vybíráni na základě několika kritérií. Za stěžejní měřítko lze považovat příslušnost dotazovaných osob, žijících ve městě Ostrava, k romskému etniku. Tito občané budou rozděleni do dvou skupin – Romové s nižším či absolvovaným základním vzděláním a Romové se vzděláním vyšším, než je základní. U osob s vyšším stupněm vzdělání, než základním, budou osloveni studenti či absolventi vysokých škol. Převážná většina Romů (95%) žijících v sociálně vyloučených lokalitách ukončí svou vzdělanostní dráhu na základní škole, aniž by dále pokračovala ve svém vzdělávání se (GAC, 2006). Lze tedy předpokládat, že respondenti se základním či nižším vzděláním by se mohli nacházet právě v lokalitách označených za sociálně vyloučené.

Sociálně vyloučená lokalita bude zvolena na základě projektu Ministerstva práce a sociálních věcí nesoucí název „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“, kdy součástí tohoto projektu je i interaktivní mapa sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR. V tomto dokumentu jsou následně vypsány organizace, které se v dané oblasti angažují po pracovní stránce. S některými z uvedených organizací bude navázán prvotní kontakt skrze telefonický rozhovor.

Dalším hlediskem byl věk, přičemž minimální věková hranice respondentů byla stanovena na 18let věku. Toto vývojové stádium bývá v odborné literatuře (př. vývojová psychologie) označováno jako období adolescence. Adolescent nabývá plnoletosti, která nemá jen povahu právní charakteristiky, ale také představuje sociální mezník dospělosti. Jedinec ukončuje své studijní působení na základní škole a přechází do učebního oboru či na střední školu, na základě čehož se mění i jeho postavení ve společnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000).

5.5 Etická stránka výzkumu

Při realizaci výzkumu hrají podstatnou roli také jisté etické zásady, které musí brát badatel na vědomí. Za stěžejní zásadu lze považovat získání tzv. informovaného souhlasu, prostřednictvím kterého potencionální komunikační partneři stvrzují svou účast na výzkumné činnosti. Bez něj by nebylo možné výzkum realizovat. Každý účastník tímto

souhlasem potvrzuje, že si je vědom případných rizik, výhod a nevýhod vyplývajících z jeho účasti na konkrétním výzkumu. S informovaným souhlasem rovněž souvisí seznámení respondentů se skutečností, že jejich účast na výzkumu je dobrovolná a tudíž mají právo vzájemnou spolupráci kdykoliv přerušit a ukončit.

K další významné zásadě lze zařadit ochranu soukromí a osobních údajů účastníků výzkumu, díky které musí být jedinci výzkumného souboru předem obeznámeni s tím, komu a za jakých okolností budou získané informace přístupné. Je nepřípustné, aby se ke konkrétním datům mohly dostat neoprávněné osoby, které by jich mohly zneužít. Rovněž nesmí být zveřejňovány takové údaje, které by mohly jednotlivé účastníky identifikovat (Miovský, 2006).

5.6 Průběh výzkumu

Tato podkapitola diplomové práce nastiňuje konkrétní postup realizovaného výzkumného šetření. Z předešlého textu je zřejmé, že k uskutečnění výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie s užitím polostrukturovaného rozhovoru. Oslovení respondenti, příslušníci romského etnika, byli vybíráni na základě dosaženého vzdělání.

Ještě předtím, než došlo k samotnému oslovování vytipovaných organizací a potencionálních respondentů, byla vytvořena struktura samotného rozhovoru (viz. Příloha č. 1). Struktura obsahovala výzkumné otázky, jež byly zvoleny a navrženy tak, aby směřovaly k dosažení stanoveného cíle. Kontakty s vhodnými respondenty byly navazovány v měsíci leden 2014, a to na základě telefonického či elektronického spojení, prostřednictvím kterého byli seznámeni se stručným obsahem práce a účelem prováděných rozhovorů.

Intenzivní sběr dat se uskutečnil v únoru 2014, kdy se upřesnily a stanovily konkrétní termíny, časy a místa uskutečnění jednotlivých rozhovorů. Při vyhledávání respondentů spadajících do skupiny Romů se základním vzděláním bylo zkontaktováno vícero organizací, jež poskytují své služby sociálně vyloučeným nebo sociálním vyloučením ohroženým občanům romského etnika. Tyto organizace byly vyhledávány skrze Interaktivní mapu zahrnující sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené sociální lokality či případně přes internetový prohlížeč. Rozhovory s respondenty se základním vzděláním byly zprostředkovány skrze terénní pracovníky pracující se zvolenou cílovou skupinou. Z oslovených organizací byla spolupráci na připravených

rozhovorech nakloněna pouze jedna, díky níž se podařilo získat alespoň tři komunikační partnery, kteří byli ochotni rozhovor poskytnout. Tyto osoby jsou při doslovné transkripci označovány zkratkami R4, R5 a R6. U ostatních oslovených organizací bylo odkazováno na vedení zařízení, které jim údajně zprostředkování kontaktů na klienty nepovolilo vzhledem k povinnosti zachovávat mlčenlivost o veškerých údajích týkajících se jejich cílové skupiny. Obdobný postup vyhledávání byl užit i u respondentů s vyšším stupněm vzdělání. Také byli vyhledáváni skrze internetové sociální sítě či na základě doporučení osob v blízkém okolí. Telefonické spojení s respondentem se jeví jako efektivnější, než komunikace přes elektronickou poštu, na niž byla velmi malá zpětná odezva. S tímto cílovým výzkumným vzorkem, tedy s Romy s vyšším vzděláním, bylo uskutečněno celkem pět rozhovorů. Z technických důvodů, kdy se záznam nepodařilo do užívaného zařízení uložit, lze použít pouze čtyři, konkrétně se jedná o respondenty s označením R1, R2, R3 a R7.

Původní očekávání, že obě skupiny výzkumného souboru budou mít stejné početné zastoupení, se nepodařilo naplnit. Avšak v konečné fázi není rozdíl mezi nimi příliš markantní. Rozhovor se podařilo uskutečnit s celkem sedmi respondenty, z nichž naprostou většinu tvořilo ženské pohlaví. Pouze jeden respondent byl pohlaví mužského. K uskutečnění jednotlivých rozhovorů byly u šesti z nich využity kancelářské prostory, v nichž respondenti buďto pracovali jako zaměstnanci nebo je navštěvovali jako jejich klienti. Pouze v jednom případě byl rozhovor uskutečněn v domácím prostředí respondenta.

V úvodu vzájemného setkání byl každému komunikačnímu partnerovi připomenut stručný nástin obsahu diplomové práce společně se záměrem prováděných rozhovorů. Nebyla opomenuta ani informace zdůrazňující potřebu nahrávat rozhovor na zvukové zařízení, konkrétně na diktafon. Diktafon je vhodným zařízením, jelikož umožňuje tazateli zaznamenat zvukový záznam v jeho autentické podobě (Miovský, 2006). Respondenti v pořízení audiovizuálního záznamu nespatořovali žádný problém, jelikož byli ujištěni, že veškeré získané informace budou anonymní a budou užity výhradně pro účely realizovaného výzkumu. Z toho důvodu jsou všechny rozhovory, ať v audiovizuální či písemné podobě, uchovány v archívu tazatele a nejsou uvedeny v komplexním znění v přílohách této práce. Poté byl všem komunikačním partnerům předložen k podpisu, již zmiňovaný, informovaný souhlas vyhotovený ve dvou kopiích (viz. Příloha č. 2).

Následně byl respondentům předložen arch papíru s připravenými otázkami tak, aby se na ně mohli podívat a pročíst si je ještě před zahájením rozhovoru. Jakmile byli připraveni a dali svolení k zahájení rozhovoru, začalo se s kladením jednotlivých otázek. Při všech rozhovorech byl komunikačním partnerům ponechán prostor na to, aby se mohli k dané otázce rozprávět. V případě, že nebyla otázka pochopena správně, použily se k jejímu upřesnění konkrétnější informace. V některých případech bylo potřeba respondenty k rozhovoru podněcovat prostřednictvím doplňujících otázek, jelikož byly jejich odpovědi velmi strohé. Postupně bylo také zjišťováno, že některé z otázek zařazených do rozhovoru byly pro respondenty obtížně pochopitelné, či dokonce nesměřovaly ke zjištění požadovaných informací. Z toho důvodu byly v průběhu rozhovoru přetvářeny či zcela vynechávány. Všechny rozhovory byly vedeny u stolu, a to v takové pozici, v níž bylo možné udržovat vzájemný oční kontakt. V průměru se délka jednotlivých rozhovorů pohybovala kolem čtyřiceti minut. Nejdelší rozhovor však trval celou hodinu.

5.7 Metoda zpracování a analýzy dat

Na základě polostrukturovaných rozhovorů byl získán zvukový záznam, jež byl doslovnou transkripcí převeden do písemné podoby. Dle Hendla (2005) je doslovná transkripce časově náročným procesem, který je však pro podrobné vyhodnocení nezbytný. U každého rozhovoru byly očíslovány jeho jednotlivé řádky, což mělo učinit přepsaný text přehlednějším při zpětném dohledávání citací jednotlivých komunikačních partnerů. Pro dodržení příslibu zachování naprosté anonymity, vystupují respondenti v prepisu a textu pod iniciály R1 – R7. Numerické označení jim bylo přiřazeno na základě posloupnosti, tedy v takovém pořadí, v jakém se daná setkání uskutečnila. Veškeré zmíněné názvy ulic či organizací byly buďto zaměněny či zcela vynechány.

Po doslovné transkripci se přešlo k analyzování získaných informací. Hned v počátku byly přiřazovány symboly či slova k určitým úsekům textu tak, aby se usnadnila a urychlila následná práce s těmito úseky. Díky těmto kódům lze dle Miovského (2006) kdykoliv pracovat s většími významovými celky. Tento postup autor označuje jako kódování dat. Za dílčí postup zpracování těchto kvalitativních dat byla zvolena metoda vytváření trsu. Metoda je využívána zpravidla k seskupování a konceptualizování jistých výroků do skupin, trsů, které vznikají na základě podobnosti mezi identifikovanými

jednotkami. Díky tomuto postupu jsou utvářeny obecnější, induktivně zformované kategorie, jejichž začlenění do určité skupiny je dáno asociací s jistými opakujícími se znaky atd. (Miovský, 2006).

Přepsané rozhovory byly tedy pro kvalitní zpracování analýzy několikrát přečteny. Poté byly do textu písemně zaznamenávány názvy k jednotlivým obsahovým úsekům, které ve všech prepisech vytvořily určité skupiny neboli trsy. Tyto skupiny, trsy, byly na základě podobných znaků seskupeny do subkategorií, z nichž následně vyplynuly i hlavní kategorie (Příloha č. 3). Vzniklé kategorie a subkategorie s konkrétními výpověďmi respondentů byly přeneseny do tabulky, která posloužila k přehlednější orientaci v získaných informacích (Příloha č. 4).

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Dle Miovského (2006) je analýza kvalitativních dat řazena k nejobtížnější fázi realizované studie, a to díky rozsáhlé míře volnosti výkladu jednotlivých metod, nízké standardizaci dílčích postupů a díky nepřeborným možnostem, které přinášejí jak jednotlivé metody, tak také varianty vznikající vzájemnou kombinací těchto metod.

Po provedení doslovné transkripce byly informace, získané skrze uskutečněné polostrukturované rozhovory, analyzovány pomocí metody trsu. Díky tomuto procesu vznikly v přeepsaném a následně vytištěném textu hlavní kategorie s dalšími subkategoriemi. V této části budou jednotlivé kategorie a subkategorie seskupeny do uceleného textu doplněného o výňatky přímých citací komunikačních partnerů. Ty budou pro lepší orientaci a přehlednost uváděny kurzívou a zasazeny do uvozovek. Za každým citačním výňatkem bude uvedena zkratka respondenta, jež daný výrok sdělil a čísla řádků pro snadnější dohledávání v doslovných prepisech.

Tabulka č. 1: Rozdělení hlavních kategorií a subkategorií

	Kategorie	Subkategorie
1.	Názory Romů na vzdělání	<ul style="list-style-type: none">- Důležitost vzdělání pro romské rodiče- Důležitost vzdělání pro člověka očima Romů
2.	Faktory ovlivňující vzdělání	<ul style="list-style-type: none">- Vzdělání rodičů- Výchova v rodině- Pozitivní identifikační vzory- Podpora ke vzdělání- Kulturní kapitál- Sociální síť- Motivace
3.	Vliv negativního chování majoritní společnosti na vzdělání Romů	<ul style="list-style-type: none">- Klima školního prostředí- Diskriminace na pracovním trhu

6.1 Názory Romů na vzdělání

První, ze dvou hlavních kategorií, jež vznikla na základě analýzy konkrétních dat, pojednává o tom, jakou úlohu sehraává vzdělání v životě komunikačních partnerů a jak se dosažení případného vzdělání může promítat do běžného života. Hlavní kategorie „Názory Romů na vzdělání“ byla pro lepší přehlednost v textu rozčleněna do dvou subkategorií, a to konkrétně na důležitost vzdělání pro romské rodiče a důležitost vzdělání pro samotné romské respondenty.

6.1.1 Důležitost vzdělání pro romské rodiče

O tom, zda je pro rodiče respondentů důležité, aby se jejich děti vzdělávaly, se zmiňovali převážně ti komunikační partneři, kteří studují či studovali na vysoké škole. Z rozhovorů vyplynulo, že se rodiče těchto respondentů zajímali o školní prospěch svých dětí a současně byli i v kontaktu se školním zařízením. Obecně bylo vzdělání v těchto rodinách vyzdvihoováno a považováno za důležité: *„Žila jsem v rodině, kdy můj otec, maminka, pak i ta nevlastní, hodně dbali na vzdělání.“* (R1/20-21); *„... no, tak vyzdvihoovali vždycky to vzdělání.“* (R3/31-32); *„Mojí rodiče, tak od malička mě určitě vedli ke škole, vždycky mi říkali, jak je to důležité.“* (R7/18). Výjimku však tvořila respondentka č. 2, jejíž rodiče očividně vzdělání za důležité považovali, avšak pouze v případě mužského pohlaví, tedy konkrétně u svých synů, bratrů respondentky. Žena se dle názoru otce může dobře vdát, což dokládá i tato výpověď: *„Ehm, jo, tak u nás v rodině to vzdělání podporoval hlavně otec, maminka tak ani ne, ale spíš tak jako k bráchům, že holka se vdá a bude klid (smích).“* (R2/26-27).

Tvrzení, týkající se důležitosti vzdělání potomků pro rodiče, se v tak zjevné podobě neobjevovala u komunikačních partnerů se základním vzděláním. Z prepisů je však zřejmé, že i je do jisté míry rodiče ke vzdělání vedli. O této oblasti však bude pojednáno blíže v podkapitole týkající výchovy v rodinách oslovených respondentů.

6.1.2 Důležitost vzdělání pro člověka očima Romů

Značná část majoritních občanů je mnohdy takového názoru, že v životě Romů vzdělání nesehraává žádnou roli. V odborné literatuře se lze s tímto tvrzením setkat např. u Šotolové (2001). O to překvapující by pro ně mohlo být zjištění, které vyplývá z výpovědi

příslušníků romského etnika pocházejících ze dvou zcela odlišných sociokulturních vrstev, u nichž by se dalo očekávat, že jejich pohledy na významnost vzdělání budou zcela odlišné. Tento předpoklad byl však zcela mylný.

Všech sedm respondentů má na důležitost vzdělání v dnešní společnosti stejný názor. Vzdělání, zejména u příslušníků romského etnika, totiž považují za důležité a nezbytné, což dokládají výroky respondentek nacházejících se v absolventském ročníku vysoké školy: „*Vždyť bez vzdělání se člověk dneska nehne a obzvláště v té naší menšině, že člověk potom nemá vlastně žádné uplatnění.*“ (R2/33-34); „*V dnešní době je určitě potřeba. ... pokud bych neměla vzdělání, tak to je opravdu těžké, tak pro mě vzdělání je prioritní číslo jedna.*“ (R7/30-31). Rovněž žena s dosaženým základním vzděláním si uvědomuje jeho význam: „*Tak to vzdělání je to podstatně důležité, aby chodily ty děcka a tak, aby se něčemu naučily.*“ (R5/30).

Je patrné, že respondenti si jsou vědomi i provázanosti mezi vzděláním a běžným životem každého člověka. Uvědomují si, že dosažení jeho vyššího stupně by jim mohlo otevřít pole větších možností, poněvadž dle jejich výpovědí, je to v dnešní době bez vzdělání těžké. Pouze tři respondenti uvedli, že důležitost vzdělání spatřují v přísunu vědomostí, které mají vliv na rozvoj jejich osobnosti. Dle slov jednoho z komunikačních partnerů může příslušníkovi romského etnika vzdělanost rozšířit obzor takových znalostí, které mu dodají odvalu se bránit například v takových situacích, za nichž dochází k diskriminačním střetům s majoritní společností: „*Vyšší vzdělání znamená i lepší chování, lepší vystupování, všechno.*“ (R6/302); „*Člověk, pokud to vzdělání má, tak žije úplně jiný život, jo. ... já vím, když mě odmítli na jednom výběrovém řízení jenom proto, že jsem měla příjmení, jaké jsem měla, tak vím, že můžu napsat a můžu si stěžovat ..., ale člověk, který to vzdělání nemá, tak neví o tom, jak se bránit.*“ (R7/319-322).

Jiní komunikační partneři se v souvislosti se vzděláním a jeho vlivem na život zmiňovali o lepším společenském postavení či interakci s okolním světem, kdy by vzdělání mělo člověku dopomoci k jeho socializaci do společnosti: „*Vzdělání je pro člověka důležité, aby do té společnosti nějak zapadl.*“ (R2/270-271).

Za pozitivní lze považovat skutečnost, že všichni respondenti si uvědomovali propojenost vyššího stupně vzdělání s následným úspěchem na pracovním trhu stejně tak, jako rostoucí požadavky trhu práce na dosažené vzdělání, bez ohledu na to, zda se jednalo o vzdělané osoby či nikoliv. Osoby, které navštěvovaly pouze základní školu, byly toho

názoru, že kdyby měly maturitní vysvědčení nebo alespoň výuční list, mohly být již dávno někde zaměstnané. Jsou si vědomé toho, že jim absolvování dalšího vzdělanostního stupně chybí. „*Tak v něčem by to bylo lepší, protože bych měla třeba výuční list, že by sem se mohla někde dostat, no. Ale tím pádem jsem se nikde nedostala, že.*“ (R5/48-49); „*Tak bych třeba už někde pracovala. Tak bych už ukázala diplom, že mám diplom, tak teďka věřím tomu, že bych pracovala.*“ (R6/108-109) Zatímco u této skupiny výzkumného souboru představuje vyšší stupeň dosaženého vzdělání přinejmenším vymanění se ze situace nezaměstnanosti, absolventi či studenti vysokých škol vzdělání spojovali s větším výběrem z nejrůznějších pracovních nabídek a s lepším uplatněním se na trhu práce: „*Tak má určitě větší možnosti. Má větší nabídku práce.*“ (R1/299); „... *co si budeme povídat, v dnešní době to bez toho papíru prostě nejde a pokud bych chtěla nějakou dobrou práci, tak určitě musí být alespoň ten magistr.*“ (R7/37-38); „... *doufám, že mi to otevře dveře do mnoha dalších věcí a díky tomu, budu moct mít nějaké pracovní nabídky, které bych samozřejmě jinak neměla se základním vzděláním.*“ (R7/101-102).

6.2 Faktory ovlivňující vzdělání

Další kategorii, která vyplynula z rozboru doslovné transkripce, lze souhrnně označit za faktory ovlivňující vzdělání jednotlivých respondentů. Jedná se o takové činitele a okolnosti, které mohly ovlivnit respondenty během jejich dosavadního života. Konkrétně ze získaných informací vnikly subkategorie, jež byly použity jako jednotlivé podkapitoly, týkající se vzdělání rodičů, výchovy v rodinách komunikačních partnerů, identifikačních vzorů respondentů, případně osob, které je ve vzdělání podporovaly. Mezi další faktory, které vyplynuly z provedené analýzy, lze zařadit sociální sítě jedinců či jejich kulturní kapitál a v neposlední řadě také skutečnost nakolik byli sami respondenti ke vzdělání vnitřně motivováni.

6.2.1 Vzdělání rodičů

V literatuře (např. Průcha, 2009) bývá často uváděno, že dosažené vzdělání rodičů by mohlo být jedním z podstatných faktorů ovlivňujících vztah a postoje samotných respondentů ke vzdělání, což do jisté míry vzešlo i ze zpracovávaných dat. U osob se základním vzděláním nedosáhl žádný z rodičů vyššího stupně vzdělání, než je základní. Tudíž nelze očekávat, že by tito rodiče mohli být svým dětem příkladem jakožto výrazné

vzdělanostní vzory. Výjimku však tvořila respondentka č. 6, která byla během svého dětství svěřena do pěstounské péče, v níž byla vychovávána středoškolsky vzdělanou „matkou“. Tato skutečnost se tak mohla promítnout do přístupu a náhledu ženy ke studiu, jelikož její biologičtí rodiče disponovali pouze základním stupněm vzdělání.

V rodinách respondentů, kteří právě zakončují či již zdárně zakončili své studium na vysoké škole, nelze přehlédnout nárůst vyššího stupně vzdělání, než je základní. U rodičů této výzkumné skupiny se sice v jednom případě objevilo nedokončené základní vzdělání, ale dá se říci, že tato situace mohla být kompenzována působením druhého rodiče, jenž vystudoval střední školu. Otec a matka respondentky č. 2 se vyučili ve škole učebního zaměření. Maminka komunikační partnerky č. 7 zdárně absolvovala studium na vysoké škole. Ostatní rodiče disponovali středoškolským vzděláním.

Dva respondenti, se při otázce týkající se studia jejich rodičů zmínili o tom, že se matka či otec rozhodli studovat střední školu s maturitou současně při výkonu zaměstnání, a to až ve středním věku: „... *táta on snad chtěl být zedníkem, ale tím, že byli jakoby dost chudí, tak musel jít do práce. Takže v nějaké sedmé třídě odešel jakoby ze školy, nevyučil se.... No a mamka si vzdělání snad dodělávala ve 40ti letech. Začala studovat střední školu a maturovala. Takže ona byla vlastně první v té rodině, kdo měl maturitu.*“ (R3/20-25).

Vzdělání rodičů bylo zařazeno do této podkapitoly z toho důvodu, aby bylo poukázáno na případnou spojitost mezi vzděláním rodičů a vnímáním důležitosti vzdělání u samotných respondentů. Někteří z nich si totiž tuto propojenost uvědomili a uvedli, že postoj samotných rodičů ke vzdělání má velký vliv i na vzdělávací dráhu dětí, o čemž svědčí i následující tvrzení: „...*záleží na tom, z jaké rodiny kdo pochází a jaké měli v životě příležitosti. U nás se na vzdělání hodně dbalo a rodiče na nás byli pyšní. Čím více vzdělaných členů rodiny, tím lepší vztah ke vzdělání.*“ (R1/142-144).

6.2.2 Výchova v rodině

Mezi občany majoritní společnosti se lze převážně setkat s tvrzením, že romské děti nejsou svými rodiči nikterak vychovávány k domácím povinnostem a jistému řádu, jež by se následně promítal i do oblasti školního vzdělávání. Takovéto názory se však s výpověďmi osob zahrnutých do tohoto výzkumu značně liší.

V průběhu jednotlivých rozhovorů byl každý z komunikačních partnerů dotázán na oblast týkající se výchovy v jejich rodině. V souvislosti s touto tematikou se každý

z respondentů rozpovídal o domácích povinnostech, jež musel vykonávat. Nejčastěji byli vedeni k tomu, aby si udržovali pořádek v pokoji, vynesli koš s odpadky, umyli nádobí či zašli do obchodu na nákup. V domácích povinnostech nebyli přetěžováni natolik, aby jim to mohlo bránit v jejich studiu. Lze tedy podotknout, že v případě těchto respondentů, bez ohledu na dosažený stupeň vzdělání, se výchova v jejich domácím prostředí nikterak neodlišovala od výchovy běžné rodiny majoritní společnosti.

Obdobně tomu bylo i v případě výchovy ke školním povinnostem, a to jak u respondentů se základním vzděláním, tak i vysokoškolsky se vzdělávajících či vzdělaných. Většina respondentů zmiňovala, že v dětství byla vedena k tomu, aby si plnila své školní povinnosti, jelikož rodičům nebyl jejich školní prospěch lhostejný. Na případný školní nezdar reagovali jejich rodiče převážně domluvou, trestem v podobě učení nebo nařízením „domácího vězení“ po takovou dobu, než budou mít v pořádku veškeré školní náležitosti, což dokládají některé z těchto výroků: „*Většinou byla domluva, tatka prvně poslal mamku, ať nám domluví, a když to nepomohlo a další den přišla ta stejná koule, tak potom přišel on na řadu a vyčinił nám pořádně, tak další den byla už lepší známka, no.*“ (R2/167-169); „... *u mě byl největší trest to, když si se mnou sedl tatka a dal mi dvouhodinové kázání. Říkal mi, jak dopadnu, pokud se tak budu učit a už mi tam přesně líčil tu moji budoucnost, kdy mi dával už oranžovou vestu, smeták nebo kýbl a hadr a byla jsem uklízečka.*“ (R7/177-179); „... *a tata: „Tak nepůjete ven, dokud nebudete mít udělané domácí úkoly.“ To jsme museli a to bylo dennodenně.*“ (R5/66-67). Výjimku však v této oblasti tvořila respondentka č. 4, jež na otázku, jestli ji maminka nějakým způsobem vedla ke školním povinnostem, odpověděla: „*Ona třeba se jenom jednou týdně podepsala. To byla povinnost, jednou týdně podepsat žákovsků, podívala se, jo. Ale já jsem neměla problémy, nemusela se se mnou učit.*“ (R4/95-96).

6.2.3 Identifikační vzory

Dalším velmi výrazným faktorem ovlivňujícím vzdělanostní dráhu jednotlivých respondentů mohly být vzory či jiné významné osoby, s nimiž přišli v průběhu svého života do styku. O osobách, jakožto o životních vzorech, vypovídali pouze tři respondenti ze sedmi. Konkrétně se jednalo o vzdělané studenty či absolventy, což může poukazovat na skutečnost, že osoby se základním vzděláním neměly ve svém okolí dostatek pozitivních vzorů, k nimž by mohly vzhlížet či si z nich vzít určitý příklad.

Z jednotlivých výpovědí vyplynulo, že dvěma komunikačním partnerům byli příkladem převážně přirozeně moudří lidé. Vzorem tedy nebyly pouze osoby, které by byly držiteli několika vysokoškolských titulů. Rovněž se ukázalo, že komunikační partneři neměli mnoho vzorů ve svých rodinách, jelikož rodinného příslušníka vyzdvihl pouze jeden z nich: „*Naše babička byla negramotná, podepisovala se třemi křížky ... byla pro nás všechny velmi velkým vzorem. Měla takový ten selský rozum, a že nám, myslím si všem, dětem i vnoučatům dala vše, co nejvíc jen mohla.*“ (R1/12-14).

Respondentka č. 2 spatřovala svůj vzor ve svém zaměstnavateli romského původu, který ji motivoval k doděláním si vysokoškolského stupně vzdělání a umožnil ji vykonávat takovou práci, jakou v současnosti vykonává: „*Mě motivovala právě moje zaměstnankyně. Já ji zrovna takhle nějak extra neznala, ale slyšela jsem o ní a pozitivní vzory jsou pozitivní vzory.*“ (R2/260-261). Komunikačního partnera č. 3 naopak ovlivnil vzdělaný kněz, kterého poznal ve středisku určeném dětem a mládeži, jelikož tam smysluplně trávil svůj volný čas: „*Nicméně, když jsem začal chodit do toho střediska, tak tam byla jedna osobnost, která mě hodně ovlivňovala, byl jeden pán, on byl kněz. Byl to taky inženýr a on byl jakoby přirozeně moudrý. Takže i on nám podsouval nějaké knížky ...*“ (R3/286-288).

6.2.4 Podpora ke vzdělání

Na podporu ke vzdělání lze nahlížet jako na faktor, který může úzce souviset s již zmiňovanou výchovou v rodině. Nemusí se však jednat pouze o rodinné prostředí. Člověku se může dostávat podpory z více možných stran, jak od kamarádů či známých, tak od učitelů a mnoha dalších pozitivně působících osob. Tato podpora v případě komunikačních partnerů nabývala různých podob, od psychické, finanční až po téměř žádnou. Sewell, Shah (1968) mezi velké množství faktorů ovlivňujících vzdělanostní dráhu dětí řadí právě i rozdíly v ochotě rodičů poskytnout svým dětem nejen finanční, ale i psychickou podporu. Dle nich je jistá forma podpory důležitá pro maximální rozvoj a formování životních aspirací a plánů.

Z rozhovorů s respondenty vyplynulo, že ve vzdělanostní dráze byly rodinou podporovány zejména osoby s vyšším stupněm vzdělání, u nichž se faktor podpory objevil i v častější míře, než tomu bylo u osob se vzděláním základním: „*Tak vlastně mi platili internát a finančně mě hodně podporovali. Takže ta podpora byla v tom taková hodně silná.*“ (R3/43-44); „*Ale podpora vzdělávání v naší rodině vždycky byla. Určitě.*“ (R7/25).

Nedostatečnou oporu, ať už finanční nebo psychickou, však ve své rodině měla respondentka č. 2, která byla otcem vedena k tomu, že vzdělání je důležité zejména u mužů, ona jako žena se může dobře vdát. Výchova otce se tak promítla i do této oblasti. Vynaložená aktivita směřující k dosažení jistého stupně vzdělání vycházela z motivace samotné komunikační partnerky: „*U mě tak nějak extra, to já, když jsem oznámila, že chci jít na střední školu, že chci mít maturitu „Tak to si holt budeš muset zaplatit.“. Takže já jsem všechno dělala zároveň při práci a taky jsem si to tak nějak finančně táhla.*“ (R2/135-137). Malé zastoupení však neměla ani podpora mířená ze strany pedagogického sboru.

U druhé zkoumané skupiny osob se podpora směřující od členů rodiny objevila pouze jednou a to v případě respondentky č. 6, která však nebyla vychovávána svými biologickými rodiči, nýbrž pěstounskou matkou. Komunikační partnerka č. 4 zaznamenala jistou formu podpory zejména díky učitelskému sboru, ale jistá motivace ke studiu vycházela i od ní samotné: „*No, mě hnaly paní učitelky a chtěla jsem i já.*“ (R4/77).

6.2.5 Sociální síť

V tomto bodě se výpovědi respondentů znatelně lišily, díky čemuž je důležité respondenty opětovně rozdělit do skupin dle dosaženého stupně vzdělání. Vzdělané osoby bydlely se svou rodinou zejména v takovém prostředí, v němž se v naprosté většině vyskytovali občané majoritní společnosti, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o vzdělávací instituce, které respondenti navštěvovali či městskou lokalitu, v níž žili. Komunikační partneři č. 1, 2, 3 a 7 uváděli, že se ve svém volném čase přátelili a stýkali zejména s lidmi z většinové společnosti, s nimiž vycházeli velmi dobře: „*Já jsem v podstatě měla kamarády neromy, protože tam ani nebydlela rodina, ... která by měla v mém věku děvče.*“ (R1/107-108). Majoritní společnost převažovala také ve školách, do nichž respondenti docházeli. O tom však bylo pojednáno již v podkapitole „Klima školního prostředí“. „*... já jsem vlastně chodila do školy, kde jsem já a bratři, tak jsme byli asi jediní Romové na celé škole. Na střední škole vůbec ne a na výšce, tak tam jsem teď až poznala romskou spolužačku.*“ (R2/44-45).

Romové se základním stupněm vzdělání naopak vyrůstali v lokalitách označovaných za sociálně vyloučené. Tyto městské části jsou známé zejména tím, že se v nich v převážné většině koncentrují příslušníci romského etnika. Do jisté míry se tedy dalo očekávat, že se od prostředí, v němž komunikační partneři vyrůstali, bude odvíjet i

okruh jejich přátel a známých, což se na základě realizovaných rozhovorů potvrdilo. Jak ve škole, tak i mimo ni komunikovali tyto respondenti zejména s lidmi stejného etnika. Respondentka č. 5 se zmiňovala, že školu v jejich lokalitě navštěvovali i příslušníci většinové společnosti, avšak ve velmi malém počtu: „*Pár jako tam byly jako, ale to bylo strašně málo, tři nebo čtyři, bo většinou to byly z našich Romů.*“ (R5/39).

6.2.6 Kulturní kapitál

Z celkového počtu sedmi respondentů se pět z nich zmínilo o tom, že se v pravidelnějších intervalech účastnilo různých kulturních či sportovních aktivit nebo činností. Ke kultuře byla rodiči vedena pouze jedna respondentka, která uvedla, že společně s nevlastní matkou navštěvovala divadelní představení: „*Ona se mnou chodila do divadla. Snažila se mě vést ke kultuře a jezdila se mnou na výlety.*“ (R1/119-120). U ostatních respondentů vyplňovaly jejich volný čas zejména zájmové kroužky nabízené školními institucemi. Jednalo se převážně o návštěvu dramatické výchovy, keramického kroužku či pěveckého sboru. Ve dvou případech byli dokonce i sami respondenti zapojeni do realizace a vedení volnočasových aktivit: „*... a potom v patnácti jsem už sám vedl fotbal, už jsem sám vedl i kytaru a učil jsem děcka z toho střediska.*“ (R3/319-322).

Z rozhovorů vyplynulo, že kulturní kapitál byl bohatší a rozvinutější zejména u osob, které jsou v současnosti absolventy či studenty vysokých škol. Výjimku však tvořila respondentka č. 6, spadající do skupiny osob se základním vzděláním, jež pravidelně navštěvovala pěvecký sbor.

6.2.7 Motivace

Motivace člověka ke vzdělání může být ovlivněna více se prolínajícími faktory. Na respondenty mohly působit jednak již zmíněné vzory, tedy osoby, k nimž vzhlíželi, tak i osoby, které je ve studiu podporovaly. Motivace respondentů byla vyvolána různými okolnostmi, jež vycházely z jejich odlišných potřeb týkajících se zaměstnání, vyššího finančního ohodnocení či negativních zkušeností s majoritou. Jistá forma vnitřní motivace se projevila zejména u absolventů a studentů vysokých škol. Ve vzdělání totiž tyto respondenti spatřovali vidinu lepší budoucnosti spočívající ve snadnějším uplatnění se na trhu práce. Tři ze sedmi respondentů uvedli, že prvním impulsem, který je nasměroval na studijní dráhu, bylo přání vykonávat vytouženou profesi: „*Já jsem si totiž na tom učňáku*

uvědomil, že kdy nebudu mít pedagogické vzdělání, tak, že nemůžu pracovat s děckama a to byla pro mě další motivace, protože já na tom učňáku jsem si strašně uvědomil, jak toužím pracovat s dětma a k tomu, abych mohl pracovat s dětma, tak jsem potřeboval mít střední pedagogickou školu a nějaké pedagogické vzdělání.“ (R3/445-449). V jiných případech byli respondenti motivováni vidinou vyššího finančního ohodnocení, kterého by se jim v zaměstnání dostávalo díky dosažení vyššího stupně vzdělání. Prostřednictvím vyššího výdělku by tak mohli zajistit lepší budoucnost svým dětem. Dvě komunikační partnerky uvedly, že je ke studiu na vysoké škole, kromě představy lepšího zaměstnání, přivedla také negativní zkušenost provázaná s jejich etnickým původem. Na základě této zkušenosti chtěly ostatním dokázat, že i ony jsou schopny v životě něčeho dosáhnout: „... k něčemu dobrému bylo to, ten výstup s tím učitelem, což byla opravdu nepříjemná zkušenost, ale o to více mě to motivovalo k tomu, že chci opravdu dosáhnout velkých věcí v životě a opravdu chci mít takovou práci a takové vzdělání, abych měla možnost to nějak ovlivnit a změnit, takové lidi.“ (R7/284-290).

Jakmile se respondenti k realizaci svého cíle dopracovali, bylo důležité, aby o jeho dosažení neustále usilovali. V tomto snažení je stimulovaly zejména jejich vnitřní obavy z reakcí okolí při případném neúspěchu, jak uvedla respondentka č. 1: „Přišla jsem domů a manžel a děti: „Tak co mamko, udělala jsi zkoušku?“. Přijdeš do práce a kolegové: „Tak co?“, člověk by se styděl, kdyby tu zkoušku neudělal, kdyby šel na tu zkoušku nepřípravený.“ (R1/291-293).

Téměř žádná vnitřní motivace ke studiu však nebyla patrná u respondentů studujících pouze základní školu. Těmto komunikačním partnerům se nejspíš nedostávalo takové podpory, která by následně podněcovala je samotné, což vyplývá z výpovědi respondentky č. 4: „Mě k tomu spíš jako nikdo nepovzbuzoval, jako „Běž, udělej to, máš na to“ nebo něco, nebo „My Ti to zaplatíme“.“ (R4/211-212). Velmi časté a typické byly pro tyto komunikační partnery také tendence k podceňování vlastních schopností a vědomostí, což dokládá následující výpověď: „Já jsem na to hlavu neměla, tak jsem se nevzdělávala.“ (R4/23-24).

Z výpovědi jedné respondentky se základním vzděláním vyplynulo, že žena nebyla motivovaná ke vzdělávání se, ale byla zaujata spíše vidinou finančního výdělku, který by jí přinesl nástup do zaměstnání: „No, už jsem chtěla jít do té práce, než jít dál, abych si něco vydělala.“ (R5/190).

6.3 Vliv negativního chování majoritní společnosti na vzdělání Romů

Poslední zmíněná kategorie zahrnuje faktory, které se rovněž mohou podílet na utváření postojů Romů ke vzdělání. Jedná se o činitele, s nimiž se musí potýkat zejména příslušníci etnických menšin na území našeho státu, jelikož vznikají na základě negativního působení občanů majoritní společnosti vůči romskému etniku. Okolnosti, kterým musí v průběhu života čelit romští respondenti nebo jejich známí v interakci s majoritní společností, mohou negativně působit i na jejich vztah ke vzdělání. Z výpovědí komunikačních partnerů vyplynuly dvě následující subkategorie.

6.3.1 Klima školního prostředí

Co se týče interakce respondentů se spolužáky či učiteli, nešlo si nevšimnout velkých názorových a zkušenostních rozdílů mezi skupinou osob se vzděláním a bez vzdělání. Všichni absolventi a studenti vysokých škol studovali na školách s téměř absolutní většinou majoritních žáků. Kdežto osoby se základním vzděláním navštěvovaly školská zařízení, v nichž studovali zejména žáci romského etnika. Z výpovědí komunikačních partnerů vyplynulo, že se jako přívětivější a přátelštější jeví školní prostředí, v němž měli romští studenti spolužáky téhož etnika.

Respondenti č. 1, 2, 3 a 7 uváděli v souvislosti se školním prostředím negativní zkušenosti s nepřátelskými projevy chování buď ze strany spolužáků, nebo učitelů. Ve většině případů se však jednalo pouze o slovní nářáky, které nepřerůstaly do výrazné verbální či fyzické formy šikany, což nelze tvrdit u respondentky č. 1, která ve školním prostředí zažívala nepříjemné okamžiky. Nevhodné chování spolužáků a očividně i třídní učitelky ji dohnaly až k záškoláctví: „... jsem byla hodně negativně přijata svými spolužáky, takže oni mi třeba kradli boty a já jsem šla domů v papučkách nebo mi schovali aktovku, žákovskou knížku a to všichni, včetně učitelky, včetně spolužáků.“ (R1/43-45). Její vztah ke škole se změnil při přechodu do jiného školního zařízení, v němž panovala přátelštější a vlídnější atmosféra. Jiná respondentka zase konkrétně hovořila o chování jednoho z učitelů, který v hodině dějepisu prezentoval své negativní názory týkající příslušníků romského etnika před dětmi: „... dokonce vyučující, učitel dějepisu, který opravdu byl hodně xenofobní, a jeho názory vůči Romům byly hodně nehezké, tak při

hodině dějepisu začal zmiňovat nějaké narážky na Romy. Já, když jsem oponovala, tak zesměšňoval mě...“ (R7/58-69). Na základě slov respondentky je patrné, že chování daného pedagoga bylo zcela neprofesionální a mohlo by se nevhodně promítnout do formování názorových představ u dospívajících dětí.

Zatímco u první zmíněné skupiny převládaly negativní emoce, u druhé skupiny tomu bylo zcela opačně. O škole hovořili komunikační partneři č. 4, 5, 6 jako o prostředí, kde jim bylo dobře a kam chodili rádi, jelikož tam měli své přátele. Z jednotlivých výpovědí tedy vyplynulo, že si školu příliš nespojovali s místem, kde bylo potřeba se vzdělávat, ale jako místo, kde se scházeli se svými přáteli: „V té škole bylo všechno, jakože v pohodě. Jsme si rozuměly všechny, žádné hádky nebo tak něco.“ (R5/142-143); „Já jsem byla radši ve škole, než doma, protože jsem tam měla kamarádky a mě nebavila spíše ta teorie...“ (R6/100-101).

6.3.2 Diskriminace na pracovním trhu

Diskriminaci na pracovním trhu lze zařadit k velmi výrazným faktorům ovlivňujícím pohled příslušníků romského etnika na vzdělání. O jisté diskriminaci v souvislosti s výkonem povolání se zmínilo šest ze sedmi respondentů. V případě, že se do takovéto situace nedostali sami respondenti, jednalo se o lidi v jejich blízkém okolí. Komunikační partneři uváděli, že opakovaně narážejí na situace, při kterých jim je v negativním slova smyslu zdůrazňován a dokola omílán jejich romský původ, díky němuž jsou na mnoha pracovních pohovorech odmítáni, či k nim nejsou ani připuštěni. Nezáleží tedy na tom, zda je Rom vzdělaný, či nikoliv. Lze uvést konkrétní příklady dvou romských žen, které se při ucházení o zaměstnání setkali s jistým diskriminačním chováním: „Oni mi normálně zavolali a řekli mi „Vy jste tak a tak, vy se jmenujete tak?“ a já říkám „Ano“, „No tak vy jste asi romského původu, žejo?“ a já říkám „No to jsem“, „Tak proč jste nám to tady posílala, my nebereme Romy“.“ (R7/326-328); „Jenže teď nenajdete práci. Když Vás chtějí z Úřadu, když Vás někde pošlou, tak Vám řeknou „No, vy jste Romka, nepřijímáme“.“ (R5/200-2001). Ve dvou případech však byli komunikační partneři osloveni s nabídkou práce právě díky tomu, že jsou Romové: „... taky potom jsem třeba dostával práci paradoxně taky kvůli tomu, že jsem právě Rom, že třeba mi sami volali z nějakých středisek nebo sami mi nabízeli práci právě proto, že jsem Rom. Takže to zas bylo příjemné.“ (R3/397-399).

Vysokoškolsky vzdělané nebo vzdělávající se osoby také často zmiňovaly zkušenosti, s nimiž se setkali jejich známí, kterým se dle výpovědí stávalo, že v případě jakékoliv ztráty na pracovišti, byli automaticky obviněni, aniž by se někdo snažil zjistit, jak tomu bylo ve skutečnosti. To u Romů následně vyvolalo určitou míru rezignace, což je patrné i z tvrzení respondentky č. 7, která uvedla: *„Jak říkám, já znám už několik případů, kdy romští kluci, i když byli vzdělání, tak prostě ty nohy jim byly podkopávány a pak to vzdali a opravdu začali krást a říkali mi „A víš proč? Protože mi stejně říkali, že to dělám a já jsem to v životě neudělal, tak teďka schválně. Aspoň z toho něco mám. Já se snažím a je mi to úplně k ničemu.““ (R7/275-278).*

ZÁVĚR VÝZKUMU

Cílem výzkumné části této práce bylo zjistit, jaký význam přikládají vzdělání příslušníci romského etnika pocházející z různých sociokulturních vrstev. Záměrně tedy byli vybíráni respondenti pocházející ze sociálně vyloučené lokality se základním vzděláním a respondenti, jež jsou absolventy či studenty vysokých škol, aby jejich výpovědi mohly být mezi sebou případně konfrontovány. Díky utvoření dvou skupin zkoumaných osob mohlo dojít k získání dat z různých úhlů pohledů.

V metodologické části této práce byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky, na něž se bude následný text snažit adekvátně odpovědět na základě interpretace získaných dat. Z analýzy jednotlivých rozhovorů vplynuly tři hlavní kategorie, jakými jsou „Názory Romů na vzdělání“, „Faktory ovlivňující vzdělání“ a „Vliv negativních projevů chování majoritní společnosti na vzdělání Romů“. Dalo by se říci, že tyto vzniklé kategorie do jisté míry odpovídají vymezeným dílčím otázkám.

První dílčí výzkumná otázka byla položena následovně: „*Jak vnímají Romové dosažení vyššího stupně vzdělání ve spojitosti s jeho vlivem na běžný život?*“. Ze získaných a zpracovaných dat lze vyvodit, že Romové účastníci se tohoto výzkumu, považují dosažení vyššího stupně vzdělání v dnešní době za velmi důležité a to bez ohledu na to, z jakého sociálního a kulturního prostředí pocházejí. Uvědomují si, že dosažení vyššího stupně vzdělání se promítá do oblasti každodenního života člověka, jemuž může otevřít pole větších možností. Každý z komunikačních partnerů propojoval vzdělání s oblastí pracovního trhu. U osob se základním vzděláním se propojení týkalo zejména možnosti nalezení si alespoň nějakého pracovního uplatnění, kdežto vysokoškolští studenti považovali získání určitého zaměstnání za samozřejmost a očekávali, že jim dosažení vyššího vzdělání umožní rozmanitější výběr z nabízeného množství pracovních pozic. Lze tedy zaznamenat nárůst většího očekávání a požadavků na straně vzdělaných Romů.

Za velmi podstatné lze považovat zjištění, jež se vztahovalo k pohledu rodičů respondentů na vzdělání, konkrétně jaké pro ně mělo vzdělání význam. Rodiče vysokoškolsky vzdělaných Romů považovali vzdělání za důležité a v komunikaci s dětmi jej vyzdvihovali, naopak rodiče druhé zkoumané skupiny sice děti ke studiu vedli, avšak nepoukazovali na důležitost jeho rozvoje za hranici základní školy. Dalo by se říci, že tento fakt mohl mít velký podíl na vzdělanostní dráze jednotlivých respondentů.

Další dílčí otázka směřovala k objasnění toho, *co u příslušníků romského etnika může ovlivnit jejich motivaci ke vzdělání*. S touto otázkou jsou provázány vesměs všechny dílčí subkategorie, jež vzešly z analýzy jednotlivých rozhovorů. Lze tedy konstatovat, že výraznou roli ve vzdělanostní motivaci respondentů mohl sehrát dosažený stupeň vzdělání rodičů a jejich postoje k němu. Nelze totiž přehlédnout skutečnost, že větší míra vnitřní motivace se objevovala zejména u osob s dosaženým vyšším vzděláním, u nichž vždy alespoň jeden z rodičů absolvoval vyšší stupeň vzdělání, než je základní. Zřejmé bylo i to, že tito rodiče své děti ve větší míře ve vzdělání podporovali a vychovávali je k zodpovědnému přístupu ke školním povinnostem.

V rodinách Romů se základním vzděláním tomu po výchovné stránce nebylo jinak. Respondenti byli rovněž vedeni k řádnému plnění školních povinností. V některých případech jim rodiče pomáhali tím, že se s nimi učili, avšak pouze do takové míry, kdy učivu sami rozuměli. I přese všechno rodičovské výchovné působení se jim nedostávalo takové podpory a motivace, která by je podnítila k vynaložení většího úsilí směřujícího k dosažení vyššího vzdělání, než je základní. Některým respondentům se však dostávalo podpory zejména ze strany pedagogických pracovníků.

Pozitivní vzory v rodině, ať už ve vzdělanostní či profesní oblasti, se neukázaly být bezvýhradně určujícím faktorem, jelikož rodinný příslušník, jakožto přirozeně moudrý vzor, byl zmíněn pouze jednou. V ostatních případech byli respondentům vzorem pedagogové či zaměstnavatelé romského původu. Identifikační vzory se však objevovaly zejména u vzdělaných respondentů. Osoby se základním vzděláním neměly ve svém okolí dostatek vzdělanostně profesních vzorů.

Sociální sítě a kulturní kapitál jsou rovněž činitelé ovlivňující rozvoj či stagnaci motivačních faktorů. Respondenti se základním vzděláním navštěvovali školy, v nichž naprostou většinu tvořili žáci romského etnika obývající sociálně vyloučené lokality. Se svými spolužáky se zpravidla stýkali i ve svém volném čase, jelikož většinou všichni pocházeli ze stejného místa bydliště. Jak již bylo jednou zmíněno, tak 95% Romů pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit ukončuje své vzdělání v základních školách. Lze tedy předpokládat, že Romové se základním vzděláním pocházející z těchto lokalit byli motivováni pouze k dosažení základního stupně vzdělání, jelikož v tom spatřovali běžný standard svého okolí. Vzdělání Romové byli totiž integrováni do majoritní společnosti tvořené lidmi rozličných třídních pozic. Kulturní kapitál sehrál podstatnou roli

zejména u jednoho z respondentů, který si díky pravidelným aktivitám ve středisku určeném dětem a mládeži uvědomil, že on sám by jednou chtěl pracovat s touto cílovou skupinou, k čemuž potřeboval pedagogické vzdělání.

Sami respondenti byli ve svém vzdělávání se motivováni různými okolnostmi. Nejčastějším motivem bylo přání vykonávat vytouženou profesi, jindy zase vidina lepšího finančního ohodnocení či negativní zkušeností vztahující se k jejich etnickému původu. Motivace jednotlivých respondentů byla tedy ovlivněna řadou vzájemně se podmiňujících faktorů.

Cílem poslední výzkumné otázky bylo zjistit, zda *existovaly faktory, které by romské občany mohly od případného vzdělávání se odradit*. Ukázalo se, že jich je hned několik. Na jedné straně se jednalo o takové faktory, které si respondenti zapřičinili na základě svého jednání a rozhodování, na straně druhé byl však jejich život ovlivněn okolnostmi, za něž oni sami nemohli. Mezi činitele ovlivnitelné vůlí komunikačních partnerů lze zahrnout těhotenství či velký počet dětí v domácnosti. Za neovlivnitelné faktory lze považovat nedostatek financí v jejich rodině či rasistické projevy chování ze strany občanů majoritní společnosti. Téměř všichni vysokoškolsky vzdělaní respondenti se setkali s nevhodným chováním ve školním prostředí. V krajním případě se to projevilo záškoláctvím respondenta a jeho přeřazením na jinou školu. Dalším možným faktorem odrazujícím Romy od vzdělání je jejich diskriminace na pracovním trhu, s níž se na vlastní kůži či z vyprávění druhých setkali všichni respondenti. Opakující se narážky na etnický původ a neustálé odmítání na pracovním trhu může mít na oblast vzdělávání demotivující vliv.

Souhrnně lze tedy konstatovat, že příslušníci romského etnika, tvořící výzkumný soubor této práce, si důležitost vzdělání uvědomují, zejména jeho potřebnost pro uplatnění a začlenění do pracovní-právního procesu, i přesto se však mezi sebou liší stupněm dosaženého vzdělání. Respondenti se základním vzděláním pocházeli, až na výjimku, ze sociálně vyloučených lokalit. V těchto rodinách disponují lidé zpravidla nízkými finančními příjmy, tudíž se nelze divit, že veškerý jejich zájem se upíná na zajištění základních fyziologických potřeb, které jim umožňují přežití, nikoliv na vyšší potřeby, jako je např. seberealizace v podobě vzdělání. Jestliže má člověk hlad, bude usilovat o to, aby jej zahnal, ne o to, aby se naučil na zítřejší školní písemku.

ZÁVĚR

Vypracovaná diplomová práce se zaměřuje na problematiku motivace příslušníků romského etnika ke vzdělání, konkrétně na to, zda je tento intrapsychický a dynamický proces ovlivněn etnicitou či prostředím, v němž tito občané vyrůstají a žijí. Cílem práce bylo analyzovat, který z těchto dvou faktorů má na vzdělávací dráhu Romů podstatný vliv.

Předložená práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. Účelem teoretické části bylo podat základní informace vztahující se k samotnému tématu této práce. Z toho důvodu první kapitola nastínila základní pojmy interkulturní psychologie týkající se problematiky, jež vyplývá z etnických rozdílností. O tom, jak proces motivace ovlivňuje jedincovo chování ve vztahu ke vzdělávání, pojednávala kapitola druhá. Velký vliv na jednání člověka má také prostředí, v němž vyrůstá a žije, následně sociální a kulturní kapitál rodiny. O působení těchto faktorů na život jedince pojednávala kapitola třetí. Poslední kapitola teoretické části se zabývá tím, jak se nejčastěji prezentované charakteristiky romského etnika mohou promítat do oblasti vzdělávacího procesu.

Druhá část, metodologická, po obsahové stránce zahrnovala stanovení předmětu, cíle výzkumu a výzkumných otázek. Popsala zvolenou výzkumnou strategii, výzkumnou techniku včetně kritérií výběru respondentů zahrnutých do výzkumného souboru. V závěru této části byly interpretovány výsledky realizovaného výzkumu.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaký význam přikládají vzdělání Romové, příslušníci rozličných sociokulturních vrstev. Pro realizaci výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie za užití techniky polostrukturovaného rozhovoru. Prostřednictvím rozhovoru byly zjišťovány informace směřující k dosažení cíle, tedy k zodpovězení hlavní výzkumné otázky. Získaná data byla následně zpracovávána metodou trsu.

Lze se domnívat, že na základě zpracovaných rozhovorů byly stanovené výzkumné otázky přiměřeně zodpovězeny a bylo dosaženo vytyčeného cíle metodologické části. Rovněž se lze domnívat, že bylo dosaženo i cíle práce jako celku, jelikož teoretická část této práce pojednávala o tom, že za motivaci člověka ke vzdělání stojí z převážné části prostředí, v němž se daný jedinec vyvíjí.

Zjištění této práce by mohla směřovat k majoritní společnosti, která díky hromadným sdělovacím prostředkům spatřuje romské etnikum převážně v jeho negativním

světla, aniž by si uvědomovala, že i ve většinové společnosti nacházejí rodiny žijící odlišným způsobem života a naopak, že i mezi Romy jsou lidé, kteří jsou schopni dosáhnout i jiného stupně vzdělání, než je základní. Práce může rovněž sloužit pedagogickým a sociálním pracovníkům pracujícím s romskou menšinou. Ti by na základě nabytých poznatků vztahujících se k faktorům, jež u Romů ovlivňují motivaci a celkový vztah ke vzdělání, mohli svou činnost zacílit na konkrétní oblasti. Také by jim mohla ukázat, že jejich vynaložené pracovní úsilí má skutečně význam, neboť i tato etnická minorita má velmi schopné a úspěšné jedince.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Nakladatelství Mach, 1991. 217 s.
2. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. 206 s. ISBN 80-86031-48-9.
3. BASTL, M. *Krajní pravice a krajní levice v ČR*. Praha: Grada, 2011. 285 s. ISBN 978-80-247-3797-3.
4. BAUMAN, Z. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 239 s. ISBN 80-86429-28-8.
5. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. Praha: EMAT, 2009. 256 s. ISBN 978-80-87178-06-5.
6. BOURDIEU, P. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum, 1998. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
7. BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1990. 254 p. ISBN 0-8039-8320-4.
8. BURIÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, společnost při ČT, o. p. s. v nakladatelství Lidové noviny, 2002. 518 s. ISBN 80-7106-614-1.
9. CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012. 287 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
10. COLEMAN, J. Social Capital in the Creation of Human-Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, 1988. 95-120 p. [cit. 2013-02-10]. Dostupné z: <http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf>.
11. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum, 2002. 374 s. ISBN 978-80-246-0139-7.
12. ERIKSEN, T. H. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7254-925-2.
13. GAC. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacita subjektů působících v této oblasti*. [online]. Praha: 2006. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analýza_romskych_lokalit.pdf>.

14. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
15. GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
16. HÄUBERER, J. *Social Capital Theory: Towards a Methodological Foundation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011. 325 p. ISBN 978-3-531-17626-0.
17. HELMS, J. E. *Black and White Racial Identity: Theory, Research, and Practice*. London: Praeger. 1990. 262 p. ISBN 978-80-2759-46128.
18. HELUS, Z. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2011. 317 s. ISBN 978-80-247-3037-0.
19. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
20. HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 359 s. ISBN 14-478-77.
21. IVANOVÁ, Kateřina. *Multikulturní ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2005. 248 s. ISBN 80-247-1212-1.
22. IVANOVÁ, Kateřina. *Multikulturní ošetrovatelství*. Praha: Grada, 2005. 248 s. ISBN 80-247-1212-1.
23. KALEJA, M. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Brno, 2010. Disertační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta.
24. KALEJA, M., KNEJP, J. *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
25. KATRŇÁK, T. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
26. KELLER, J. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 211 s. ISBN 978-80-7419-031-5.
27. KOVAŘÍKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1998. 105 s. ISBN 80-7044-225-5.

28. KOŠÁK, P. *Program podpory vzdělávání v rodinách – průvodce praxí a metodikou*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2008.
29. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
30. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
31. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
32. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
33. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
34. MŠMT. *Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání*. [online]. MŠMT, 2005. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <<http://aplikace.msmst.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>>.
35. MŠMT. *Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [online]. MŠMT, 2011. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <<http://www.msmst.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>>.
36. NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
37. NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.
38. NĚMEC, J. *Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. roč. 3, č. 1. ISSN 1802-4637.
39. OHEROVÁ, K. *Bariéry bránící vstupu do vzdělávacího systému u brněnských dětí ze sociálně vyloučených rodin*. Brno, 2012. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií.

40. PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Občanské sdružení Slovo 21, 2007. 54 s.
41. PAUKNEROVÁ, D. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada, 2006. 254 s. ISBN 80-247-1706-9.
42. PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. 248 s. ISBN 80-7290-092-7.
43. PECKA, E. *Sociologie politiky*. Praha: Grada, 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2793-6.
44. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
45. PORTIK, M. Romski žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia a stratégie ich vzdelávania. In BALVÍN, J. *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80-902972-6-9.
46. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
47. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7387-502-2.
48. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
49. RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 123 s. ISBN 80-210-0328-6.
50. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
51. RUSNÁKOVÁ, J. a kol. *Životné stratégie obyvateľov rómskych osídlení*. Nitra: Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa, 2011. 231 s. ISBN 978-80-558-0018-9.
52. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

53. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.
54. SAK, P., KOLESÁROVÁ, K. *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada, 2012. 225 s. ISBN 978-80-247-3850-5.
55. SEKYT, V. Romské děti v české škole. In BALVÍN, J. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80-902972-6-9.
56. SEWELL, W. H., SHAH, V. Social Class, Parental Encouragement and Educational Aspirations. *American Journal of Sociology*, Vol. 73, 1968. 559-572 p.
57. STRAUSS, A., CORBIN, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 978-80-8583-460X.
58. ŠAFR, J. *Mechanismy mezigenerační reprodukce nerovností*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2012. 166 s. ISBN 978-80-7330-188-0.
59. ŠAFR, J., SEDLÁČKOVÁ, M. *Sociální kapitál: koncepty, teorie a metody měření*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2006. 93 s. ISBN 80-7330-095-8.
60. ŠATAVA, Leoš. *Jazyk a identita etnických menšin: možnosti zachování a revitalizace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2009. 215 s. ISBN 978-80-86429-83-0.
61. ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
62. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada, 2001. 84 s. ISBN 80-247-0277-0.
63. ŠUBRT, J., BALON, J., *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010. 232 s. ISBN 978-80-247-2457-7.
64. ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
65. TOLIMANOVÁ, J. O lidských rasách a rasismu z hlediska antropologie. In ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008. 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

66. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
67. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
68. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
69. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-084-3.
70. VÁGNEROVÁ, M., HADJMOUSOVÁ, Z. *Psychologie handicapu: handicap jako psychosociální problém*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. 40 s. ISBN 80-7083-763-2.
71. VANKOVÁ, K. Problematika výchovy a vzdelávania – špecifikum výchovy uplatňujúcej sa v rómskych rodinách in BALVÍN, J. *Výchova, vzdelávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2004. 495 s. ISBN 80-902972-6-9.
72. VESELÝ, A. Sociální kapitál v teorii J. Colemana. *Socioweb*. [online]. 2007, č. 6. [cit. 2014-03-03]. Dostupné z: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=296&lst=115>>.
73. VOKROJOVÁ, N. *Učební motivace u vietnamských imigrantů druhé generace v ČR*. České Budějovice, 2013. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.
74. VONŠÍK, R. *Kulturní kapitál jako faktor rozporu rodinné a školní socializace ve vzdělávání Romů*. Ostrava, 2013. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.
75. VÝROST, J. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
76. WOLF, J. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a současnosti: Člověk a jeho svět II*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000. 223 s. ISBN 80-246-0099-4.

77. Zákon č. 561/2004 Sb., *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. MŠMT, 2004. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>.
78. ŽIŽLAVSKÝ, M. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 142 s. ISBN 80-210-3110-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné.

Atd. A tak dále.

ČR Česká Republika.

Např. Například.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Rozdělení hlavních kategorií a subkategorií

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas

Příloha č. 3 – Tabulka: Hlavní kategorie, subkategorie a vlastnosti

Příloha č. 4 – Tabulka: Ukázka hlavních kategorií, subkategorií a výroků

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Struktura rozhovoru

Okruh – Rodina

1. Mluvili Vaši prarodiče, rodiče či sourozenci o škole a o vzdělávání se v ní? Jaké měli zkušenosti? Jakého vzdělání dosáhli? Byla jim k něčemu dobrá?
2. Jak vypadal typický den Vaší rodiny?
3. Jak byste popsal/a výchovu ve Vaší rodině? Vedli Vás rodiče k nějakým domácím povinnostem? Požadovali po Vás, abyste se připravoval/a na školní vyučování?
4. Mluvil/a se u Vás doma o škole? O tom, jak se Vám v ní daří či nedaří?
5. Jak reagovali Vaši rodiče, když zjistili, že se Vám ve škole v něčem nedaří?

Okruh – Škola

6. Co pro Vás znamenalo chodit do školy?
7. Jak jste se připravoval/a na vyučování? Byla příprava důležitá?
8. Jak jste se ve škole cítil/a?
9. Co si myslíte o vzdělání?
10. Myslíte si, že Vám dosažené vzdělání umožnilo něco, co by Vám pouze základní vzdělání neumožnilo?
Myslíte si, že by Vám vyšší vzdělání, než základní, umožnilo něco, co teď nemáte?
11. O Romech se říká, že si neváží vzdělání, že nechtějí studovat, co vy na to?

Okruh – Motivace

12. Je něco, po čem toužíte a usilujete o to, ale je to podmíněno určitým stupněm vzdělání?
13. Co může Romy odrazovat od toho, aby se vzdělávali?
14. Co Vás vedlo k tomu, že jste ve studiu pokračoval/a?
Co by vás motivovalo k tomu, abyste se dále vzdělával/a?

Okruh – Prostředí

15. Co byste mi řekla o prostředí, v němž jste vyrůstal/a?
16. Jak byste popsal/a okruh lidí, s nimiž jste se vídal/a a přátelil/a?
17. O co jste se zajímal/a nebo co jste dělal/a ve svém volném čase?

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas



Fakulta sociálních studií Ostravské univerzity v Ostravě,
ul. Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory

Informovaný souhlas

Vážená respondentko, vážený respondente,

obracím se na Vás s žádostí, týkající se Vaší spolupráce na výzkumné části mé diplomové práce, jež nese název *Motivace Romů ke vzdělání – etnická či sociokulturní podmíněnost?*. Váš názor na zkoumanou problematiku je pro mne velmi cenný. Abych jej však mohla pro účely své diplomové práce využít, potřebuji Váš souhlas s následujícím:

Diskuze bude nahrávána. Z nahrávky bude vytvořen přepis, který bude plně anonymizován (budou změněna všechna osobní jména, pokud se v diskuzi objeví, jména ulic apod.). Žádný z Vašich výroků nebo názorů nebude přímo spojován s Vaší osobou. Krátké citace ze zápisu mohou být využity v publikacích z výzkumu.

Účast na tomto výzkumu je pro Vás zcela dobrovolná, máte právo Vaši účast kdykoliv přerušit, a to bez udání důvodu a bez rizika jakýchkoliv sankcí.

Za Vaši spolupráci předem děkuji.

Potvrzuji, že jsem rozuměl/a a souhlasím: _____
(podpis účastníka výzkumu)

Příloha č. 3 - Tabulka: hlavní kategorie, subkategorie a vlastnosti

Kategorie	Subkategorie	Vlastnosti
<p>Názory Romů na vzdělání</p>	<p>Obecně o vlivu vzdělání na život</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Možnosti - Stagnace člověka - Rozvoj osobnosti - Socializace do společnosti - Bohatství - Společenské postavení - Životní nejistota
	<p>Vliv vyššího stupně vzdělání na pracovní trh</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rozsah pracovních nabídek - Zapůsobení na zaměstnavatele - Nalezení zaměstnání - Očekávání lepšího pracovního uplatnění - Přijetí do zaměstnání
	<p>Důležitost vzdělání pro romské rodiče</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vyzdvihování vzdělání rodiči
	<p>Důležitost vzdělání pro člověka očima Romů</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vyzdvihování vzdělání respondenty
<p>Faktory ovlivňující vzdělání</p>	<p>Vzdělání rodičů</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Středoškolské, středoškolské - Vyučení rodiče - Základní, středoškolské - Středoškolské, vysokoškolské - Základní
	<p>Výchova v rodině</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kontrola domácích úkolů - Dohled při plnění věcí do školy - Nedostatečná důslednost rodičů - Výchova domluvou - Tresty v podobě učení - Příprava do školy dle zavedeného systému hromádek - Výchova „domácím vězením“
	<p>Pozitivní identifikační vzory</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Přirozeně moudrá negramotná babička - Příklad pedagogického pracovníka - Absence pozitivních vzorů v rodině - Pedagogický pracovník romského původu - Zaměstnavatel romského původu - Přirozeně moudrý kněz
	<p>Podpora ke vzdělání</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Psychická podpora ze strany učitelů - Nedostatečná finanční podpora rodiny

		<ul style="list-style-type: none"> - Finanční podpora rodiny - Nedostatečná psychická podpora rodičů
	Kulturní kapitál	<ul style="list-style-type: none"> - Návštěva divadel - Animátorská činnost - Sportovní aktivity - Četba knih - Školní zájmové kroužky - Pěvecký sbor
	Sociální síť	<ul style="list-style-type: none"> - Převaha majoritních kamarádů - Převaha majoritních spolužáků - Převaha majoritních sousedů - Převaha romských kamarádů - Převaha romských spolužáků - Převaha romských sousedů
	Motivace	<ul style="list-style-type: none"> - Profesní - Emoční - Finanční - Motivace negativní zkušeností - Nedostatečná rodinná motivace - Podceňování se
Vliv negativního chování majoritní společnosti na vzdělání Romů	Klima školního prostředí	<ul style="list-style-type: none"> - Šikana ze strany spolužáků a učitele - Ztráta „kamarádů“ z řad spolužáků - Neprofesionální chování učitele - Negativní narážky spolužáků - Chvála školního prostředí - Upřednostňování školního prostředí - Zábava a přátelské vztahy ve škole
	Diskriminace na pracovním trhu	<ul style="list-style-type: none"> - Vzdělaný Rom bez práce - Podhodnocení Romů na trhu práce - Nemožnost nalézt práci - Upřednostnění majoritních občanů - Nezájem o vzdělané Romy - Odmítnutí zaměstnavatelem z důvodu romského původu

Příloha č. 4 – Tabulka: Ukázka hlavních kategorií, subkategorií a výroků

Kategorie	Subkategorie	Výroky
<p>Názory Romů na vzdělání</p>	<p>Vliv vyššího stupně vzdělání na pracovní trh</p>	<p>Tak má určitě větší možnosti. Má větší nabídku práce. R1/299</p> <p>Takže si myslím, že, když ten Rom nebo Romka má už to vyšší vzdělání, tak ten zaměstnavatel už přemýšlí: „Tak když už dosáhl tady tohohle“, tak alespoň já mám takovou tu zkušenost, že si ten zaměstnavatel řekne „Tak proč to nezkusit“. R2/34-37</p> <p>Tak myslím si, že člověk, který má hodně písmenek před jménem si snadněji najde práci, než ten, který je nemá žádné. R3/194-195 ... co si budeme povídat, v dnešní době to bez toho papíru prostě nejde a pokud bych chtěla nějakou dobrou práci, tak určitě musí být alespoň ten magistr. R7/37-38</p> <p>... doufám, že mi to otevře dveře do mnoha dalších věcí a díky tomu, budu moct mít nějaké pracovní nabídky, které bych samozřejmě jinak neměla se základním vzděláním. R7/101-102</p> <p>A když už je to vzdělání, tak už by mě tam třeba někde vzali. Do školky, do školy nebo do nějaké firmy, že. Tak mě nevzali nikde a dvanáct let jsem byla v kuse na pracáku a nic. R4/51-52</p> <p>Tak v něčem by to bylo lepší, protože bych měla třeba výučný list, že by sem se mohla někde dostat, noo. Ale tím pádem jsem se nikde nedostala, že. R5/48-49</p> <p>Tak bych třeba už někde pracovala. Tak bych už ukázala diplom, že mám diplom, tak teďka věřím tomu, že bych pracovala. R6/108-109</p>