

Postoje žáků k obyvatelům romské národnosti

Ing. Blanka Vrbová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Ing. Blanka Vrbová
Osobní číslo: H110004
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro SŠ
Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Postoje žáků k obyvatelům romské národnosti

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti rasismu a multikulturní výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

WOLF, Josef. Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti: Člověk a jeho svět II. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0099-4.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

JANDOUREK, Jan. Slovník sociologických pojmů: 610 hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eva Machů, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

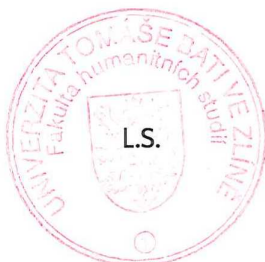
Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 14. února 2013



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30. 4. 13


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá postojem žáků k obyvatelům romské národnosti. Práce je rozdělena na dvě základní části, a to teoretickou a praktickou.

Teoretická část nejprve definuje základní pojmy daného tématu. Poté vysvětluje xenofobii a rasismus a popisuje postavení Romů v České republice. V závěru teoretické části je popsán význam multikulturní výchovy.

V praktické části je charakterizován kvantitativní výzkum, který byl proveden dotazníkovým šetřením. Dále jsou zde zjišťovány názory žáků základních škol okresu Zlín na obyvatel romské národnosti a jejich odpovědi jsou následně vyhodnoceny a porovnány.

Klíčová slova: postoj, předsudek, národnostní menšina, etnikum, rasa, xenofobie, rasismus, Romové, multikulturní výchova

ABSTRACT

This Bachelor thesis deals with the attitudes of pupils towards members of the gypsy ethnic group. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical.

In the theoretical part the basic concepts of the topic are defined. This part also explains the terms „xenofobia“ and „racism“ and it also describes the position of the gypsy ethnic group in the Czech republic. At the end of the theoretical part the importance of multicultural education is described.

The practical part deals with the quantitative research, which was conducted by a questionnaire survey. The views of primary school pupils in Zlín district towards the members of the gypsy ethnic group are surveyed and their answers are evaluated and compared.

Keywords: attitude, prejudice, ethnic minority, ethnicity, race, xenofobia, racism, Gypsies, multicultural education

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za odbornou pomoc při psaní bakalářské práce. Také bych chtěla poděkovat celé rodině za podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POSTOJ, PŘEDSUDEK.....	12
1.1 POSTOJ	12
1.2 PŘEDSUDEK.....	13
2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY, ETNIKUM, RASA.....	15
2.1 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY	15
2.2 ETNIKUM (ETNICKÁ SKUPINA)	16
2.3 RASA	17
3 XENOFOBIE, RASISMUS	19
3.1 XENOFOBIE.....	19
3.2 RASISMUS.....	20
4 ROMOVÉ.....	24
4.1 HISTORIE ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	24
4.2 SOUČASNOST ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE	26
4.3 MENTALITA ROMŮ	29
5 MULTIKUTURNÍ VÝCHOVA	32
5.1 VĚDECKÁ ZÁKLADNA MULTIKUTURNÍ VÝCHOVY.....	33
5.2 MULTIKUTURNÍ VÝCHOVA V SOUČASNÉM SVĚTĚ.....	33
5.3 MULTIKUTURNÍ VÝCHOVA VE ŠKOLÁCH	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
6 VÝZKUM.....	39
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
6.2 CÍL VÝZKUMU A HYPOTÉZY	39
6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
6.4 VÝZKUMNÉ METODY	40
7 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ	43
7.1 TŘÍDĚNÍ PRVNÍHO STUPNĚ	44
7.2 TŘÍDĚNÍ DRUHÉHO STUPNĚ	54
8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	63
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	71

SEZNAM GRAFŮ	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Česká republika patří spíše mezi země etnicky homogenní (Průcha, 2011, s. 26). Po vstupu do EU se však stále častěji setkáváme s jinými kulturami a národy a struktura obyvatel se pomalu mění. Rozvoj civilizace vede tedy k nezbytnosti respektování odlišností a vzájemného poznávání se.

Touto problematikou se na školách zabývá multikulturní výchova. Ta učí žáky různých kultur respektovat se a spolupracovat. Zároveň směřuje jak k většině, tak i k menšině (Mistrík, 2004, s. 23). Cílem multikulturní výchovy je, aby jedinci různých kultur dokázali mezi sebou najít kompromis a navzájem se neutlačovali. V České republice směřuje multikulturní výchova k mnoha etnickým skupinám a také k Romům.

Romové v České republice patří mezi sociálně nejslabší skupinu obyvatel (Sekot, 2006, s. 189). Hlavním problémem je jejich nízká úroveň vzdělání a kvalifikace. Na základě tohoto nedostatku jsou pak často odmítáni na trhu práce a jejich chudoba se prohlubuje. Otázkou je, zda jsou zaměstnavateli odmítáni kvůli nízké úrovni vzdělání nebo na základě postojů a předsudků ze strany zaměstnavatele.

Každý z nás zaujímá pozitivní nebo negativní postoj vůči ostatním. Postoje si utváříme s procesem sociálního učení a jsou ovlivňovány našimi předsudky (Široňová, 2008, s. 182). Předsudky jsou rozumem neodůvodněná přesvědčení, která koření v naší minulosti (Jandourek, 2012, s. 185). Hlavním problémem s předsudky je jejich zobecňování a nálepkování (Průcha, 2004a, s. 69). To má za následek to, že většinové obyvatelstvo vnímá romskou skupinu jako celek, a to negativně se chovající (Goral, 2008, s. 129).

Je třeba si však uvědomit, že Romové i ostatní etnické skupiny s námi žili, žijí a budou žít i nadále. A pokud nepochopíme jejich jinakost, problémy mezi námi a Romy nebo jinými etnickými skupinami se budou nadále prohlubovat (Sekyt, 2008, s. 129).

Cílem této práce je zjistit postoje žáků právě k obyvatelům romské národnosti. V teoretické části jsou definovány pojmy: postoj, předsudek, národnostní menšina, etnikum, rasa a také rasismus a xenofobie. Dále je popsána historie, současnost a mentalita Romů. V závěru teoretické části je uvedena multikulturní výchova, která je chápána jako prevence rasismu a xenofobie. Praktická část představuje kvantitativní výzkum, který je zaměřen na žáky základních škol v okrese Zlín.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTOJ, PŘEDSUDEK

Tato kapitola se zabývá postojem a předsudkem. Definice těchto pojmů je stěžejní, jelikož cílem práce je zjistit postoj žáků k obyvatelům romské národnosti.

1.1 Postoj

„Postoj je naučená dispozice jedince reagovat pozitivně nebo negativně na nějaký objekt (předmět, osobu, ideu) určitými pocity, představami, hodnocením a způsobem chování. Je to hypotetický konstrukt, který nemůžeme pozorovat přímo, ale usuzujeme na něj podle chování a vyslovených mínění. Postoj je trvalejšího rázu, protože se vytváří opakovanými reakcemi na tentýž podnět. Podnět obsahuje tři komponenty: afektivní, kognitivní a kompetentu jednání. Postoj jako takový je hodnotící vztah.“ (Jandourek, 2001, s. 189)

Při výchově je důležité učit děti a mládež toleranci. To znamená, že je třeba ovlivňovat jejich postoje. Dle Široňové (2008, s. 181) mají postoje tři atributy:

- „vztahují se k něčemu;
- jsou pozitivní, neutrální nebo negativní;
- mají určitou intenzitu.“

Změna postoje může být kongruentní nebo inkongruentní. Kongruentní změna znamená, že se působí ve shodném směru. K těmto změnám dochází snadněji. U inkongruentní změny se působí v opačném směru a tím dochází ke změně postoje dost obtížně. Méně časté jsou extrémní postoje, které jsou však velice intenzivní a odolné vůči změnám. (Široňová, 2008, s. 181)

Podle Široňové (2008, s. 182) „se postoje utvářejí v procesu sociálního učení. Jejich zdroje jsou:

- specifické zkušenosti (např. setkání s osobou);
- sociální komunikace (např. děti přejímají hotové postoje od rodičů);
- modely (napodobování osob, se kterými se identifikujeme);
- institucionální faktory (společenské instituce, církve, politické strany)“.

Postup, jak vést mládež k rasové snášenlivosti, a tedy i ke změně postojů, je rozčleněn do čtyř kroků (Široňová, 2008, s. 182-183):

- Dospívající si musí ujasnit vlastní postoje k etnickým skupinám. Je důležité podpořit pozitivní postoje, ale i najít pochopení pro negativní postoje.
- Dospívající je nutné informovat o jednotlivých etnických skupinách. Nejlépe je zařadit takové etnikum, ke kterému žáci mají negativní vztah.
- Důležité je vést dospívající k porozumění jiné kultury. To se uskutečňuje pomocí besed, kdy je dospívajícím dané etnikum přiblíženo.
- I učitelé musí mít dostatek informací o etnických skupinách a musí si nejprve sami ujasnit své postoje, proto je vhodné uspořádat semináře i pro ně.

1.2 Předsudek

Předsudek je úsudek o druhých osobách nebo skupinách se silným emotivním nábojem. Jde o druh stereotypu, který lze na základě nových informací nebo skutečností jen obtížně změnit. Je velice stabilní. Je to rozumem neodůvodněné přesvědčení, které se zakládá na nepravdivých a neúplných informacích. Toto přesvědčení slouží jako soud praktického uvažování. Myšlení na základě předsudků považuje vlastní hodnoty a způsoby chování za obecně platné. Předsudkové myšlení posiluje soudržnost skupiny a agresivní energii směřuje na vyhledávanou oběť. (Jandourek, 2012, s. 185)

Výzkumem rasových a etnických předsudků se zabývají psychologové a sociologové na celém světě. Předsudky sehrávají významnou roli při soužití jednotlivých etnik a národů a i při jejich vzájemném vnímání. Zároveň mohou vytvářet zábrany v etnicky konfliktních situacích, např. při vyjednávání. (Průcha, 2004a, s. 68)

Předsudky se běžně šíří všemi formami masové komunikace, tedy novinami, časopisy, televizí, rádiem atd. V politice slouží předsudky k manipulaci veřejného mínění, jsou obsaženy ale i ve školních učebnicích, kde by se určitě vyskytovat neměly. (Průcha, 2004a, s. 68)

Problémy s předsudky pramení z jejich stability. Navíc mají zevšeobecňující tendence. To znamená, že nositelé předsudků určité hodnocení vztahují na všechny členy etnické

skupiny či národa. Neposuzují tedy jednotlivce podle jeho individuálních charakteristik, ale berou ho jako součást celku, ke kterému zaujímají určitý postoj. (Průcha, 2004a, s. 69)

Povahu, vznik a utváření předsudků vysvětluje sociální psychologie. Její výzkum dokládá, že ke změnám předsudků ve společnosti téměř nedochází. Ke změně předsudků sice dojít může, ale pouze za přesně definovaných podmínek, kterých lze ve společnosti dosáhnout jen stěží. To je hlavním důvodem, proč selhává program multikulturní výchovy ve školách, kde se snaží tyto rasové předsudky redukovat. (Průcha, 2004a, s. 69)

Vznik a vývoj rasových a etnických předsudků

Nikde na světě neexistují lidé, kteří by ve větší či menší míře nesdíleli předpojaté postoje vůči příslušníkům jiných zemí a národů. Předsudky se vykytují nejčastěji mezi sousedícími národy, ale běžné jsou i vůči národům či etnikům geograficky velmi vzdáleným. Předsudky jsou historického původu a jsou v podobě stereotypů šířeny z generace na generaci. Vyznačují se vysokou setrvačností. (Průcha, 2004a, s. 108)

„Hayesová uvádí, že pro vývoj předsudků je rozhodující kultura prostředí, z něhož člověk pochází – což znamená, že v průběhu enkulturace jednatelce přejímá kromě „pozitivních“ hodnot, norem, tradic atd. také případné „negativní“ obsahy dané kultury, včetně předsudků. Platí zvláště, že děti si osvojují etnické předsudky od svých rodičů a příbuzných a že jsou schopny rozlišovat mezi etnickými a rasovými skupinami již od raného věku.“ (Průcha, 2004a, s. 109)

Na základě výzkumů sociální psychologie bylo zjištěno, že vznik rasových předsudků u dětí je ovlivněn sociokulturním prostředím, v němž žijí. Rasové předsudky se častěji vyskytují u dětí rodičů s nízkou úrovní vzdělání a v sociálně slabších rodinách. (Průcha, 2004a, s. 110)

2 NÁRODNOSTNÍ MENŠINY, ETNIKUM, RASA

Jednotlivé předsudky a postoje se vždy vztahují k národnostní menšině, etnické skupině nebo lidské rase. Tedy ke skupinám lidí, které se určitým způsobem odlišují od většiny. Členem skupiny se může stát jedinec bez vlastního přičinění, tedy narozením, nebo na základě vlastní iniciativy (Mann, 2007, s. 8).

2.1 Národnostní menšiny

Výraz národnostní menšiny je nepřesný pojem, který má mnoho významů. Umožňuje zařadit pod jeden stručný termín všechna etnická společenství, s výjimkou státních národů na vlastním území. (Průcha, 2004a, s. 59) Zahrnuje tedy jak malá etnika (např. Romové), která nejsou koncentrována na určitém území (Gabal, 1999, s. 25), tak i velké národy, které disponují vlastním státem, ale sídlí na území jiného státu (Španělé ve Francii) (Průcha, 2004a, s. 59). Národnostní menšiny rovněž charakterizuje silné národní vědomí. Jejich národní vědomí se opírá o historické, jazykové a kulturní tradice mateřského národa. (Jirasová, Pospíšil a Sulitka, 2008, s. 90)

Národnostními menšinami se také zabývá zákon 273/2001 Sb., který bývá často označován jako menšinový zákon. Tento zákon definuje národnostní menšinu jako „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo“. Zákon dále definuje příslušníka národnostní menšiny jako „občana České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti“. (Česko, 2001, s. 6461)

Někdy se stává, ať už záměrně či nikoliv, že národnostní většina vylučuje ostatní národnostní menšiny. V tomto případě se mluví o tzv. politickém problému národnostních menšin. V současné době je otázka národnostních menšin předmětem mezinárodního politického zájmu. (Gabal, 1999, s. 32)

2.2 Etnikum (etnická skupina)

Etnikum je skupina lidí, kteří mají společný původ, jazyk, tradice, mentalitu, kulturu a zvyky (Sekot, 2006, s. 149). Na druhé straně se od většiny liší: chováním, jazykem, hodnotami a normami (Jandourek, 2012, s. 76). Každé etnikum se tedy vyznačuje vlastní charakteristickou etnicitou (Průcha, 2011, s. 24).

Etnicita je souborem kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových faktorů (Jandourek, 2012, s. 75), formujících etnické vědomí neboli etnickou identitu člověka (Průcha, 2011, s. 24). Etnická identita je vědomí sounáležitosti s určitou etnickou skupinou na základě společně sdílených znaků etnicity nebo rodového původu. Etnické vědomí je souhrnem názorů na vlastní etnikum a na jeho původ a postavení mezi ostatními etniky. (Průcha, 2011, s. 24)

Na základě interakce mezi majoritou a menšinami dochází k formování etnických společenství. Tato společenství se vyskytují ve třech různých formách: separativní, diferencované a politické. (Tomandl, 2010, s. 31)

Etnicita separativní vychází z předpokladu, že „etnické skupiny se jako organizované struktury od ostatních skupin liší tím, nakolik jejich členové užívají etnických identit při rozlišování sebe samých a jiných v procesech interakce“ (Tomandl, 2010, s. 31). „Jestliže si tedy skupina uvědomuje svoji jedinečnost, musí mít její členové k dispozici určitá kritéria, na jejichž základě si své členství ke skupině uvědomují a svou příslušnost ke skupině manifestují“. (Tomandl, 2010, s. 32)

O diferencované identitě se hovoří v hierarchicky uspořádané sociokulturní makrosféře. Nerovné postavení kultury etnických skupin vede k formování vědomí jejich jedinečnosti. Formování diferencované identity ovlivňuje hlavně reakce nositelů identity etnických skupin „podřízených“ na identitu skupiny dominantní. V oblastech, o které nemá dominantní skupina zájem, usilují podřízené etnické skupiny o kulturní seberealizaci. (Tomandl, 2010, s. 32-33)

Politická etnicita se vyskytuje v zemích, jako je Indie, Rusko, USA atd. Zde se etnické skupiny staly efektivním nástrojem k prosazování různým partikulárních (dílčích) zájmů. K prosazování skupinových zájmů slouží atraktivita a efektivita etnicity. Lze totiž na ní výborně znázornit uspořádání společnosti. (Tomandl, 2010, s. 33-34)

2.3 Rasa

Dodnes u mnohých lidí převládá pocit, že pojem rasa je něco, s čím je třeba zacházet opatrně – jako by to bylo něco neetického. Někteří si dokonce myslí, že je to v rozporu s idejemi o rovnosti lidí. Jednotlivé lidské rasy však existují a rozdíly mezi nimi jsou reálné. (Průcha, 2004a, s. 61) Příslušníka cizí skupiny lze okamžitě rozlišit podle fyzického vzhledu, aniž by byl nutný přímý kontakt. Rozlišování dle fyzického vzhledu vychází z předpokladu, že společný vzhled souvisí se společnou kulturou. Tento předpoklad je podpořen vírou ve společný původ jednotlivých etnik. (Tesař, 2007, s. 35)

Lidské rasy jsou velké skupiny lidí, které mají společný vývoj. Lidé určité rasy se vyznačují podobnými tělesnými znaky (barva kůže, barva vlasů, tvar očí a jiné). Tyto znaky jsou dědičné a vznikly vlivem přírodního prostředí v určitých geografických oblastech. Pojem rasa je tedy v antropologickém pojetí pojem neutrální. Každý z nás patří k určité rase, stejně jako každý z nás patří k určitému pohlaví. (Průcha, 2004a, s. 62)

Rasová antropologie

Každý člověk na světě je svým způsobem originální bytost. Studium variability tělesných znaků a vlastností člověka se zabývá etnická nebo též rasová antropologie. Zpočátku byla rasová antropologie provázena dvěma stěžejními otázkami:

- Je původ lidstva jednotný?
- Jsou lidské rasy rovnocenné?

Tato disciplína je zároveň součástí antropologie biologické, která se zabývá studiem lidských ras, obecné, kulturní a sociální. (Wolf, 2000, s. 7-8)

Základním pojmem v antropologii je rasová klasifikace. Tato klasifikace se podílí na objasnění původu a vývoje lidských ras, na členění jednotlivých antropologických typů a jejich rozšíření v minulosti a přítomnosti. (Wolf, 2000, s. 33)

Klasifikace lidských ras není jednotná. Různí autoři uvádějí rozdílný počet ras. Nejčastější dělení lidských ras však odpovídá geografickým a bioklimatickým hlediskům. Zpravidla se diferencují tři velké rasy. (Wolf, 2000, s. 39)

Tyto tři velké současné antropologické skupiny jsou označovány jako (Wolf, 2000, s. 34):

- plemeno euroasijské (europoidní) = bílé

- plemeno asijsko-americké (mongoloidní) = žlutohnědé
- plemeno ekvatoriální (negroidní) = černé.

Mezi těmito antropologickými skupinami se později utvářeli vlivem různých faktorů, geografických, biologických a i společenských, menší skupiny. Tyto skupiny se označují jako smíšené, přechodné nebo kontaktní typy. (Wolf, 2000, s. 34) Všechny lidské rasy jsou však součástí jediného dnes žijícího člověka – *Homo sapiens sapiens* (Wolf, 2000, s. 35).

3 XENOFOBIE, RASISMUS

Lidé rádi prožívají svůj život ve světě, který znají. Ke každé novince bývají nedůvěřiví. Někdy si ji osvojí a jindy k tomuto osvojení nedojde. Nejdůležitějším zdrojem nedůvěry jsou předsudky. (Alan, 2008, s. 10) Na základě negativních předsudků se může vzhledem k národnostním menšinám či etnickým skupinám projevovat xenofobie nebo v horším případě rasismus.

3.1 Xenofobie

„Slovo xenofobie pochází z řeckého slova *xénos* (příchozí) a *fóbus* (úzkost). Vyjadřuje strach z toho, kdo přichází z ciziny, z něčeho cizího, co stojí mimo vlastní sociální útvar.“ (Frištenská, 2008, s. 12) Jde o odsuzující a nepřátelský postoj vůči jednotlivcům nebo skupinám, které jsou jedincem vnímány jako odlišné (Jandourek, 2012, s. 247). Xenofobie je základem rasismu, šovinismu, nacionalismu, fašismu a jiných nenávistných teorií. Také pronásledování cizinců, problémy mezi minoritou a majoritou a segregovaná území, to vše pramení z xenofobie. (Frištenská, 2008, s. 12) Xenofobie však nesouvisí výhradně jen s etnicitou. Je vlastně prostředkem obrany. Může se vyskytovat i mezi obyvateli vesnic a měst. (Tesař, 2007, s. 70)

Xenofobie je spjata s prostorem a s jeho narušením. Na základě narušení prostoru vzniká mnoho nepřímých konfliktů. Může se jednat například o příchod přistěhovalců. Pokud přistěhovalci budou méně početní a politicky slabší, mají původní obyvatelé sklon začleňovat je do společenského systému. Jsou-li přistěhovalci početnější než původní obyvatelé a politicky privilegovaní, nejsou podmínky vnímány jako rovnocenné, což vede ke konfliktu. (Tesař, 2007, s. 72)

Xenofobie většinou není založena na skutečném nebezpečí či ohrožení, které by bylo možné exaktně definovat. Naopak vychází z umělých a fixních představ. Vždy jde o pseudoargumentaci, primitivismus nebo o výmysly či výmluvy. Lidem vyznačujícím se xenofobií chybí míra tolerance, altruismu (nezištného chování ve prospěch druhých) a lidskosti. Tito lidé často odmítají poskytnout humanitární pomoc ohroženým spoluobčanům. (Wolf, 2000, s. 125)

Právní definice xenofobie neexistuje, jelikož jde o negativní postoj. A postoj jako takový, byť negativní, právo regulovat nemůže. Teprve samotné chování, kterému dá xenofobie základ, je předmětem právních úprav. (Frištenská, 2008, s. 13)

3.2 Rasismus

Rasismus, který vznikl již ve starověku, představuje v lidské společnosti velmi starý fenomén. Jeho hlavním úkolem tehdy, v otrokářské společnosti, bylo ospravedlnit utiskování otroků a zároveň obhájit zotročování jedněch národů a lidských skupin jinými. Rasistické názory a ideologie, které v této době vznikly, byly dále znovu používány k ospravedlnění společenského řádu nebo politiky rasistického státu. Svě nejhorší podoby rasismus nabyt až v novověku, kdy se stal teoretickou základnou k násilnému ovládnutí a vyvražďování jedněch národů druhými. (Wolf, 2000, s. 55) Byl také často důvodem k vyhlášení válek (Wolf, 2000, s. 113). Rasismus nyní patří k nejnebezpečnějším ideologiím na světě (Wolf, 2000, s. 55-56). Podstatou rasismu je jak nenávisť člověka k člověku, tak i snaha většiny podrobit si menšinu. Rasismus se rodí hlavně tam, kde je nedostatek tolerance, pochopení a porozumění (Wolf, 2000, s. 113).

Dle Wolfa (2000, s. 114) „byl rasismus založen na těchto chybách a omylech:

1. byl založen na směřování rasy a národa, tj. pojmů a zákonitostí biologických a společenských;
2. vycházel z nevědeckých a falešných představ a názorů jednotlivců či skupin a považoval je za jediné, správné, směrodatné;
3. opíral se o nevědecké teorie o rasové méněcennosti a nerovnocennosti lidí na světě“.

Rasové problémy vznikají, když jsou směšovány nebo zaměňovány pojmy rasa a plemeno s pojmy jako jazyk, řeč, národ, apod. Tedy když dochází k záměně pojmů biologických a přírodovědných s pojmy historickými a společenskovědnými. Tato záměna však není nikdy možná. (Wolf, 2000, s. 54)

Rasismus je společenský a psychologický jev, který existuje bez ohledu na rasové teorie. Je to nenávisťná politická ideologie. Rasisté rozlišují lidi na základě ras a odkazují na fenotypové rozdíly a z nich odvozené osobní rozdíly. Tvrdí, že existuje souvislost mezi dědičnými fyzickými znaky a rysy osobnosti, intelektu, morálky a dalšími kulturně-

behaviorálními funkcemi. Rasisté zastávají názor, že někteří lidé jsou přirozeně lepší než ostatní. Příslušníci nižších, méněcenných, ras by měli vykonávat méně prestižní povolání. Oproti tomu by měli mít příslušníci vyšších, nadřazených ras přístup k výsadám. Mezi tyto výsady patří přístup k politické moci, neomezeným občanským právům a ekonomickým zdrojům. (Jandourek, 2012, s. 188-189)

Jinými slovy se za rasismus považuje situace, kdy jedna etnická skupina dominuje, vylučuje nebo se snaží vyhladit jinou etnickou skupinu na základě rozdílů tělesných znaků. Tyto znaky jsou dědičné a nezměnitelné. (Sekot, 2006, s. 183)

Je třeba se zmínit ještě o tzv. latentním rasismu, který převažuje u nás v České republice. Většinou jde o potlačený nebo utajovaný rasismus, skrytý mezi dvěma zjevnými projevy či vrcholy rasismu a nacionalismu. Tento druh rasismu se projevuje jen negativními postoji a netolerancí k menšinám. Někdy se navenek nemusí projevovat vůbec, potom mluvíme o úplně skrytém rasismu. (Wolf, 2000, s. 115)

Klasický rasismus může mít však dvě podoby, a to podobu rasové diskriminace nebo rasového násilí.

Rasová diskriminace

Jde o sociální diferenciaci a znevýhodňování jedněch oproti druhým. Rozlišování jedinců či skupin se děje na základě jejich příslušnosti k určité rase, etniku nebo národnosti menšiny. Při této diferenciaci jsou popřeny veškeré zásady rovnosti a stejného zacházení se všemi členy sociálního útvaru. (Frištenská, 2008, s. 14)

Rasovou diskriminaci lze rozdělit na přímou a nepřímou. Přímá diskriminace se týká konkrétních jedinců. Mezi přímou diskriminaci patří: nezískání zaměstnání, nevpuštění do veřejných prostor, nebo chování, které jedince uráží či snižuje jeho lidskou důstojnost. Vedle přímé diskriminace se vyskytuje i diskriminace nepřímá. Ta je uskutečňována pomocí systému a politik, které nejsou připraveny nebo nepočítají s odlišnostmi některých jedinců. (Frištenská, 2008, s. 15)

Vnitrostátní právní řád dlouho žádnou obecnou definici diskriminace či rasové diskriminace neposkytoval. V roce 2009 byl však vydán tzv. antidiskriminační zákon 198/2009 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. Tento zákon navazuje na Listinu základních práv a svobod a také na mezinárodní smlouvy.

Kromě antidiskriminačního zákona existují i mezinárodní právní předpisy, které přinášejí rovněž několik vymezení tohoto jevu. Je to Mezinárodní úmluva OSN o odstranění všech forem rasové diskriminace a Směrnice č. 2000/43/ES, která zavazuje všechny státy EU. (Frištenská, 2008, s. 15)

S diskriminací se lze setkat v několika oblastech života. Hlavně v oblasti zaměstnání, vzdělání, sociálního zabezpečení a zdravotní péče a v oblasti bydlení. (Frištenská, 2008, s. 29)

Velkým tématem je v současné době diskriminace v oblasti zaměstnání. Princip rovného zacházení na trhu práce a v pracovněprávních vztazích patří s ohledem na projevy diskriminace k nejcitlivějším. (Frištenská, 2008, s. 29) Samotný trh práce není prostředím neutrálním, kde by si byli všichni rovni. Naopak se v něm mísí různé předsudky a postoje vůči příslušníkům etnických skupin či národnostních menšin.

Dalším citlivým tématem diskriminace je školství. Ve sféře vzdělání dochází k diskriminaci nepřímé, a to na základě vzdělávacího systému, který není připraven pracovat s odlišností. Školský systém je nastaven pouze na zvyklosti a hodnoty české společnosti. (Frištenská, 2008, s. 29)

Také v rámci zdravotnictví a sociálních služeb je možné předpokládat, že k diskriminaci dochází. Zde se jedná především o diskriminaci přímou, prostřednictvím zaměstnanců těchto systémů. (Frištenská, 2008, s. 29)

Speciálním, a v České republice velice známým problémem, je diskriminace v oblasti bydlení. Řešení této diskriminace patří k těm nejsložitějším. Jelikož majitelé bytů nepoužívají nezákonných prostředků, lze jen těžko této diskriminaci zabránit. (Frištenská, 2008, s. 30)

I když Česká republika konečně přijala antidiskriminační zákon, je obrana proti diskriminaci stále problémem. Státní intervence ve prospěch obětí je velmi slabá. Stát nesvěřuje žádnému určitému státnímu orgánu povinnost šetřit a trestat projevy rasové diskriminace. Obrana zůstává stále spíše na oběti. Ta musí hledat cesty, jak dosáhnout potrestání diskriminujícího jednání. Oběti se mohou obrátit na tzv. veřejného ochránce práv nebo mohou využít Občanského zákoníku či trestního zákona. Nejčastěji oběti využívají právě Občanský zákoník, který umožňuje podat žalobu na ochranu osobnosti. Naproti tomu trestní zákon umožňuje postihovat diskriminaci pokutami, pokud daná diskriminace naplní znaky trestného činu. (Frištenská, 2008, s. 31)

Rasové násilí

Rasové násilí je definováno jako násilí vůči příslušníkům etnických skupin, národnostních menšin, nebo vůči jedincům jiné rasy. Mezi rasové násilí se řadí chování, které je právně vymezeno jako: vražda, zabití, ublížení na zdraví apod. Společné pro všechny je přítomnost rasového motivu. (Frištenská, 2008, s. 15-16)

„Pro akty rasového násilí zákon užívá termíny jako (Frištenská, 2008, s. 16):

- úmyslné ublížení na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu;
- způsobení těžké újmy na zdraví na někom pro jeho národnost či rasu;
- zničení úplně nebo částečně některé národní, etnické nebo rasové skupiny;
- způsobení škody velkého rozsahu někomu pro jeho národnost či rasu.“

4 ROMOVÉ

V České republice se nejčastěji hovoří o rasismu a diskriminaci vůči Romům. Romové tvoří nejviditelnější a nejvýznamnější národnostní menšinu a zároveň patří mezi sociálně nejslabší skupinu obyvatel (Sekot, 2006, s. 189). I přesto, že Romové žijí na našem území již několik staletí, jsou stále pro spousta obyvatel neznámí. Většina nezná jejich způsob života, tradice, způsob myšlení a nazírání na svět a ani nemá snahu jejich kulturu poznat. Často je o Romech slyšet z médií. Média však mají tendence vyzdvihovat pouze negativní informace bez náznaku vysvětlení. To má za následek to, že Romové jsou u nás bráni jako celek, a to celek negativně se chovající. (Goral, 2008, s. 129)

4.1 Historie Romů v České republice

Dějiny Romů jsou z velké části rekonstrukcí, jelikož Romové svou historii nezapisovali a hmotných památek se mnoho nedochovalo. V historii Romů bohužel neexistují žádné slavní panovníci, bitvy, zakládání škol apod. Pokud je o Romech někde zmínka, tak to jsou pouze nařízení, edikty a zákony evropských národů. V těchto spisech se objevují zmínky spíše ale hanlivé a ostudné. (Sekyt, 2008, s. 123)

Jako pravlast Romů byla již v 18. století označena Indie. Zde patřili Romové k nejnižší postaveným, tzv. domským kastám. (Horváthová, 2011, s. 267) Exodus Romů z Indie probíhal v několika vlnách. Od 11. století se Romové přesouvali na Balkánský poloostrov, kde se částečně usazovali, a na přelomu 14. a 15. století se přesouvali do střední a západní Evropy. (Barša, 2003, s. 264)

„První písemné zmínky o Romech v českých zemích byly nalezeny již v Dalimilově kronice.“ Jejich početnější skupiny se však objevují až na počátku 15. století. Od konce 15. století se situace kočujících romských skupin začíná zhoršovat. Roku 1545 vydal Ferdinand I. příkaz, aby byli vypovězeni ze země. Dále je v 17. století Leopold I. prohlásil za psance a Romové byli postaveni mimo zákon. (Barša, 2003, s. 265) Po vyhlášení tohoto mandátu mohl být člen „cikánské skupiny“ kýmkoliv beztrestně zabit (Horváthová, 2011, s. 269). V roce 1706 Josef I. nařídil rozmístit podél hranic tabule s varovnými nápisy. Romové, kteří neuposlechli zákazu, byli trestáni: muži oběšeni a ženy a děti mrskány. Císař Karel VI. nařídil také trestat ty, kteří jim poskytovali jakoukoliv pomoc. (Barša, 2003, s. 265) Tehdy

dosáhla perzekuce Romů u nás svého vrcholu. Stejným způsobem postupovali proti Romům i ostatní evropské země. (Horváthová, 2011, s. 270)

V průběhu 18. století však začíná docházet na Moravě k usazování Romů, kteří se živili službami a malovýrobou. Doba vlády Marie Terezie a Josefa II. je charakteristická příklonem k asimilační integraci Romů. (Barša, 2003, s. 265) Ke změně politiky vůči Romům však došlo až v druhé půlce vlády Marie Terezie (Horváthová, 2011, s. 270). Na jedné straně byl zaveden program vyhlazení kultury a identity Romů za účelem jejich civilizačního povýšení a na straně druhé se s nimi počítalo jako s obyvateli daných území. Romové byli nuceni k zemědělským pracím a k plnění náboženských povinností, měli se oblékat jako ostatní a objevily se i pokusy vymýtit romštinu. (Barša, 2003, s. 265-266) Cílem asimilace byla přeměna „cikánů“ na rolníky (Horváthová, 2011, s. 270). V této politice pokračoval i Josef II.. Ten zdůrazňoval školní docházku dětí, vyučení mládeže, povinné bohoslužby a zlepšení hygienických podmínek. Pokusy o úplnou asimilaci Romů však postupně ztroskotaly. (Barša, 2003, s. 266)

Od 60. a 70. let 19. století se úřady naopak začaly aktivně zasazovat o to, aby se Romové usazovat nemohli. Životní styl Romů byl postupně nahlodáván industrializací. Stále více Romů se stávalo příležitostnými nádeníky a vykonavateli nekvalifikovaných prací. (Barša, 2003, 267)

První Československá republika moc Romům se začleněním nepomáhala, spíše se naopak snažila společnost před nimi chránit (Horváthová, 2011, s. 271). V roce 1927 byl vyhlášen Zákon o potulných Cikánech. V následujícím roce probíhal na celém československém území soupis Romů a jiných tuláků. Těmto lidem byla vyhotovena daktyloskopická karta a vydána cikánská legitimace. Držitelé měli povinnost mít tento průkaz neustále u sebe. (Barša, 2003, s. 268) O přidělení cikánské legitimace rozhodovala obecní zastupitelstva. Záleželo pouze na jejich libovůli, komu ji přidělí a komu ne. Často byla přidělena i Romům žijícím usedle. (Horváthová, 2011, s. 271) Zákon také zavedl kočovný list, jež muse-li mít všichni, kteří kočovali s vozidly a ve skupině (Barša, 2003, s. 268). Do těchto listů zástupci obcí potvrzovali souhlas s pobytem a jeho délkou (Horváthová, 2011, s. 271). Zákon také zakazoval Romům pobyt na určitých místech a umožňoval odnímat Romům děti, pokud se o ně nebyli schopni řádně postarat (Barša, 2003, s. 268).

Ze zpětného pohledu lze konstatovat, že nacistická diskriminace Romů, která vyústila do jejich vyhlazování, mohla navázat na předcházející zákonné úpravy týkající se Romů. Protektorátní vláda nařídila všem Romům se usadit, ti kteří neuposlechli, byli přemístěni do kárných pracovních táborů. Od roku 1942 byli z těchto táborů transportováni do Osvětimi, kdy byli posléze zplynováni. Většina dnes žijících Romů v České republice jsou tedy potomky Romů stěhujících se ze Slovenska a Romů příšlých po válce z Balkánu. (Barša, 2003, 269)

Romové, kteří se přistěhovali ze Slovenska, kde žili v osadách, se jen obtížně přizpůsobovali. Neznali hodnotu peněz, nebyli zvyklí platit činži či jiné komunální poplatky. Ocitli se tedy v úplně nové civilizační skutečnosti. (Barša, 2003, s. 270)

V roce 1958 vyšel Zákon o trvalém usídlení kočujících osob. Dle zákona musely státní orgány zabezpečit usazovaným zaměstnání a ubytování. Těm, kteří by se usídlování bránili, hrozilo potrestání odnětím svobody. Tato převýchova měla být v zájmech Romů samotných. Ve skutečnosti jim ale vzala jejich hodnoty a normy, aniž by je nahradila jinými. Proto byl v roce 1965 zřízen Vládní výbor pro cikánské obyvatelstvo, který měl bdít nad odsunem Romů z míst jejich silné koncentrace na Slovensku do jednotlivých českých krajů. Po jeho zrušení byla politika rozptylu odvolána a v roce 1972 nahrazena koncepcí nazvanou „Společensko-kulturní integrace Cikánů“. Stát se měl podle ní zaměřovat na zařazení Romů do pracovního procesu, na výchovu romské mládeže a převýchovu dospělých Romů, na eliminaci kriminality a řešení úrovně bydlení. (Barša, 2003, s. 270-271) Jako svébytná etnická skupina byli Romové uznáni až v roce 1989 (Horváthová, 2011, s. 272).

K Romům se však stále nepřistupovalo jako k sobě rovným, ale jako k sociálně zaostalé skupině obyvatel, a romské děti byly přeřazovány do zvláštních škol, jelikož nerozuměly vyučovacímu jazyku (Barša, 2003, s. 272-273).

4.2 Současnost Romů v České republice

Romové jsou v současnosti v ČR jako skupina s nejnižší sociální úrovní, s vysokou nezaměstnaností, s nízkým stupněm vzdělání, špatnou kvalitou bydlení, s vysokou mírou trestné činnosti. „Romové se navíc stávají terčem rasově motivovaných útoků.“ (Sekot, 2006, s. 191)

Problémy Romů sledují vládní orgány. Nedokáží však navrhnout takovou koncepci, která by byla v praxi účinná a která by vedla k efektivnímu řešení celé situace. Majorita navíc stále nebere Romy jako rovnocenné obyvatele, ale rozlišuje společnost na „my – oni“. (Sekot, 2006, s. 191)

I když dochází v rámci multikulturní výchovy k aktualizaci výukových programů na základních a středních školách tak, že se snaží zařadit do výuky informace o romské kultuře, tradicích a historii, stále stojíme před problémem trojího vyloučení Romů v ČR. Jedná se o vyloučení politické, kulturní a sociálně-ekonomické. Vyloučení politické se odráží absencí ve správních orgánech státu. Téměř nikde, ani v okolních státech, není příslušník romské menšiny členem parlamentu, poslanecké sněmovny nebo nějaké politické strany. Vyloučení kulturní je dáno jednak nízkým procentem Romů se středoškolským a vysokoškolským vzděláním, ale také nedostatkem veřejného uznání. Je třeba podporovat rozvoj kulturní identity Romů a začlenit jejich kulturu do kultury většinové. O sociálně-ekonomickém vyloučení se hovoří v rámci nezaměstnanosti. Nezaměstnanost Romů je v ČR 75 %. Z nezaměstnanosti také vyplývá nízká životní úroveň, nízký standard bydlení a hygieny a vysoká kriminalita. (Sekot, 2006, s. 192)

Celkové postavení Romů, nejen v naší republice, komplikuje nežádoucí vzdělanostní struktura a z toho vyplývající nedostatečná profesní kvalifikace. To vše ještě umocňuje špatná pracovní morálka, vysoká pracovní nespolehlivost a malá pracovní vytrvalost. Jedinci romské národnosti mají často i nepřiměřené mzdové očekávání. Celé situaci v rámci nezaměstnanosti nepomáhá ani diskriminace na trhu práce. (Sekot, 2006, s. 192)

Historické studie vypovídají o tom, že Romové nikdy nebyli považováni na rovnocenné občany. Romové patří stále mezi národnostní menšinu, která sociálnímu vyloučení čelí nejvíce. S vyloučením romské komunity souvisí spousta problémů, které jsou navzájem propojeny. Projevy sociálního vyloučení se objevují téměř ve všech oblastech života. „Jsou to zejména:

- omezený přístup na trh práce;
- chudoba a nízký příjem;
- nízká míra sociální podpory;
- bydlení a život v kontextu lokality;

- vyloučení ze služeb.“ (Šimíková, 2003, s. 56-60)

Za nejdůležitější faktor, který vede k sociálnímu vyloučení, je považován omezený přístup na trh práce. Hlavní příčinou vysoké míry nezaměstnanosti romské populace je nízká vzdělanost. Na úřadu práce většinou získají jen sezónní a příležitostné formy zaměstnání. Často jsou Romům také nabízeny tzv. prospěšné práce. Tyto druhy práce ale z dlouhodobého hlediska nic neřeší, neboť jsou jen na omezenou dobu. Lze říci, že romská populace se nachází v bludném kruhu. Naprostá většina je nevzdělaná a svou roli hrají i předsudky zaměstnavatelů vůči uchazečům jiné barvy pleti. Výsledkem je dlouhodobá nezaměstnanost. Lidé, kteří jsou dlouhodobě nezaměstnaní, ztrácí návyk pracovat, a ani pořádně nevědí, jak se o nové pracovní místo ucházet. Dětem, které v takové rodině žijí, potom chybí vzor pracujícího člověka. (Šimíková, 2003, s. 61-63)

Dalším faktorem je vzdělanost a gramotnost. Přístup Romů ke vzdělání není rovnocenný. Nejčastější příčina nerovnocenného přístupu je školní nepřipravenost a nedostatečná znalost českého jazyka většiny romských dětí, které jsou pak přemísťovány do speciálních škol. Zde vstupuje opět faktor sociální. Školné v mateřských školách je celkem vysoké a představuje často pro romské rodiče výrazné zatížení rodinné rozpočtu, a proto děti do mateřské školy neposílají. Sami rodiče ale své děti na vstup do základní školy připravit neumějí. (Šimíková, 2003, s. 65)

Chudoba romských rodin bývá zejména následkem jejich znevýhodněné situace na trhu práce. Jelikož Romové patří nejčastěji mezi dlouhodobě nezaměstnané, jejich příjmy tvoří jen dávky sociální péče. Romské rodiny tedy dosahují často jen životního minima. Na základě toho vzniká jeden z předsudků, že romské rodiny jsou vícedětné, kvůli možnosti získat sociální přídavky na dítě a že zneužívají služby sociální pomoci. Hovořit o takovém zneužití je nepřipustné, jelikož na sociální dávky má dle zákona právo každá rodina, která splňuje určitá kritéria, bez ohledu na to, zda se jedná o rodinu romské nebo české národnosti. Navíc přídavky na dítě nijak zásadně nevyzdvihnou rodinný rozpočet nad životní minimum. Velké množství Romů ani neumí využívat všech možností, které systém sociální podpory poskytuje. Hlavními příčinami jsou nevzdělanost, neinformovanost a sociální izolace od většinové společnosti. K celé situaci přispívá ještě nedůvěra občanů romských komunit k institucím. (Šimíková, 2003, s. 66-71)

Problematika bydlení Romů se objevuje ve dvou doplňujících se tendencích. Jde o vytěšňování Romů z lukrativních lokalit, které je možné využít pro bohatší nájemníky, a jejich soustředování spíše do okrajových oblastí měst. V těchto okrajových oblastech pomalu vznikají zárodky vyloučených romských komunit. Takové shluky domů či ulice se objevují již v téměř každém větším městě. Oběma těmito jevům (vytěšňování i soustředění) lze jen těžko zabránit. Jednání majitelů domů není totiž protizákonné. (Frištenská, 2008, s. 30)

Velmi typickým jevem pro romskou rodinu je soužití dvou a více generací v jednom domě nebo bytě, často i jen dvoupokojovém. Pokud žije hodně lidí v jednom malém bytě, nemá žádný z nich pro sebe dostatek prostoru. Děti si nemají kde hrát, nemají se kde učit, jsou tu často zhoršené hygienické a zdravotní podmínky aj. (Šimíková, 2003, s. 69)

4.3 Mentalita Romů

K pochopení odlišnosti a způsobu myšlení Romů nám může pomoci jejich historie. Romové, jak bylo psáno výše, pocházejí z Indie, odkud odešli před více než tisíciletím. Před odchodem z této země tam však žili po mnohá staletí a jejich jazyk, náboženské představy, kultura a normy se formovaly v tomto prostoru. (Sekyt, 2008, s. 123)

Romové v Indii kočovali a živili se různými řemesly. Tato řemesla stále v Indii patří mezi kočovná. Kastovní systém nedovoloval v rodině řemeslo měnit. „Tato tradice se v romských rodinách zachovala až do druhé poloviny 19. století.“ V Indii bylo všeho dostatek: dostatek potravin, látek atd. „Středověká Evropa, do které Romové však přišli, byla jiná.“ Každý kus země měl svého majitele, jeho majetkem bylo i vše, co na zemi rostlo a žilo. Na základě různého pojetí vlastnického práva k zemi vznikaly první konflikty mezi Romy a původními obyvateli. Tyto konflikty byly následně jednou z hlavních příčin pronásledování Romů. (Sekyt, 2008, s. 124)

Potraviny v indickém horku a vlhku jsou po chvíli od uvaření životu nebezpečné. Proto se dodnes v Indii vyhazují. Také Romové potraviny neohřívají, ale nesnědené vyhazují. Toto jednání však zhoršuje jejich sociální situaci. Snaha o uchování oděvů a předmětů denní potřeby v indickém podnebí nemá smysl. Musí-li se prát oděv často, není nutno dávat pozor na to, aby se neumazal. Také v dnešních romských domácnostech se stále pere. Lidé v tropech dělají vše venku, do svých domovů chodí jen spát. I Romové, když je pěkné po-

časí, vysedávají venku na lavičkách nebo se potulují ve skupinách po městě. (Sekyt, 2008, s. 125)

Romové už ztratili složitou argumentaci hinduismu. Jejich soukromé náboženství s hinduismem ale stále spojuje víra v následné životy. Jejich náboženství v mnoha případech ovlivňuje chování dnešních Romů – smíření se s osudem, nedostatek smyslu pro budoucnost a z toho pramenící nedostatek úsilí a nechuť pomoci si sám. (Sekyt, 2008, s. 126)

Příčinou lhavosti Romů je snížená schopnost rozlišovat realitu a sny. Hranice mezi snem a skutečností zde není vedena tak ostře jako u nás. Sny a životní události jsou si v romské kultuře téměř rovnocenné, Romové jim přikládají obdobný význam. Tradice, které se tehdy přenášely z jedné generace na druhou, dnes zhoršují celkovou situaci Romů. (Sekyt, 2008, s. 127)

Nositelem tradice je vždy a všude rodina (Sekyt, 2008, s. 128). Romská rodina se řídí přesně stanovenými pravidly. Tato pravidla jsou dána postavením, nadřazeným nebo podřazeným, jednotlivých členů rodiny. Postavení jednotlivých členů rodiny se v průběhu biologického vývoje mění, není tedy permanentní. Hlavou rodiny je však vždy muž. (Poláková a Horváthová, 2011, s. 312) Romská rodina je hodně velká: sourozenci, sestřenice, bratrance, rodiče, prarodiče atd. Všichni žijí v jedné domácnosti. (Sekyt, 2008, s. 128) Každý problém řeší společně a rozhodnutí, ke kterému dospějí, považuje každý člen za své (Poláková a Horváthová, 2011, s. 312).

Také výchova dětí je jiná. V evropských rodinách je kladen důraz na výchovu k samostatnosti. Romské dítě toto nepotřebuje, svůj život stráví mezi příbuznými a nebude se muset nikdy rozhodovat samo za sebe. (Sekyt, 2008, s. 128) Tím se však dítě nenaučí přijímat individuální zodpovědnost (Poláková a Horváthová, 2011, s. 312). Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším a zvyk podřizovat se skupině (Sekyt, 2008, s. 128).

Vysoký počet dětí pro Romy znamenal, že se v případě nouze či neštěstí postarají o starší rodinné příslušníky i o sebe navzájem. I dnes je manžel schopen opustit ženu, nemůže-li mít děti. Postoj rodičů k vlastním dětem je zcela odlišný od představ rodičů západní kultury. Dítěti je v romské kultuře téměř vše povoleno. Dítě má právo napomínat každý dospělý Rom. To znamená, že dítě je vychováváno všemi členy komunity. Tělesný kontakt, který je tak doporučován od narození dítěte a považován za důležitý, je u Romů samozřejmostí.

V okamžiku, kdy se ale začne dítě samo pohybovat, je s hlazením a hýčkáním konec. U romské kultury není zvykem dávat lásku najevo větším dětem. (Poláková a Horváthová, 2011, s. 312-313)

Tradiční způsob romské výchovy se v současnosti dostává do krize. Na romské děti má stále větší vliv západní kultura. Odmítají dosavadní model poslušnosti. Jejich rodiče však jiný způsob výchovy neznají. Dochází tak ke ztrátám norem chování. (Poláková a Horváthová, 2011, s. 313)

5 MULTIKUTURNÍ VÝCHOVA

Na závěr teoretické části je zařazena multikulturní výchova, která slouží jako prevence proti rasismu a xenofobii a snaží se ovlivnit postoje a předsudky žáků.

Multikulturní výchova je edukační činnost. Pojem edukace zahrnuje jak výchovu, tak i vzdělávání. Multikulturní výchova učí mezikulturnímu porozumění. Učí lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu a respektovat se. Je realizována pomocí různých programů ve školách i v mimoškolních zařízeních, také v reklamních kampaních a v politických opatřeních. S multikulturní výchovou jsou spojovány velké naděje, ale její skutečný efekt není dostatečně prokázán. (Průcha, 2011, s. 15) „Stále více se hovoří o tom, proč multikulturní výchovu učit a čeho dosáhnout, než o tom, o čem v ní učit, jak si ověřovat dosažené výsledky.“ (Kocourek, 2008, s. 35)

Multikulturní výchova je v českém školství stále tématem novodobým a málo ukotveným (Kocourek, 2008, s. 35). „Dominantní složkou multikulturní edukace je vzdělávání.“ Vzdělávání je proces záměrného osvojování si poznatků, dovedností anebo postojů. Se vzděláváním se pojí učení na straně subjektů, tedy žáků. (Průcha, 2011, s. 15)

Multikulturní výchovu lze vymezit jako (Průcha, 2011, s. 18-19):

- praktickou edukační činnost – realizuje se především ve školní výuce, kde je multikulturní výchova začleněna do některých předmětů, nejčastěji do společenskovedních.; multikulturní výchova se může také realizovat na výstavách, v muzeích atd.;
- oblast vědecké teorie s interdisciplinárním charakterem – teorie vychází z několika vědeckých disciplín;
- oblast výzkumu – teorie je vždy spjata s výzkumem, který poskytuje obraz reality;
- systém informačních a organizačních aktivit – „aby věda, výzkum a edukační praxe mohly fungovat, musí se opírat o podpůrná zařízení – vědecké organizace, informační centra, odborné knihy a časopisy aj“.

„Mezi obecné cíle multikulturní výchovy patří zejména (Kocourek, 2008, s. 42):

- předat žákům zajímavé informace o jiných kulturách ve vazbě na kulturu vlastní;
- vychovávat k toleranci a proti rasismu;
- vzdělávat o tom, co se děje při setkávání příslušníků různých kultur;

- podporovat sociální a kulturní identitu žáků domácích a cizích.“

5.1 Vědecká základna multikulturní výchovy

Praxe multikulturní výchovy je uskutečňována na základě určitých vědeckých teorií. Teorie, které mají rozhodující význam pro multikulturní výchovu, jsou čerpány z těchto disciplín (Průcha, 2004b, s. 15-16):

- etnologie – poskytuje teoretické poznatky o etnických skupinách;
- kulturní antropologie – objasňuje rozdílnosti mezi kulturami;
- sociologie (etnosociologie) – přináší poznatky o kultuře a postavení národů a etnických menšin a o etnickém profilu společnosti;
- etnolingvistika – zabývá se vztahy mezi jazykem a etnickou identitou neboli etnickým vědomím národnostních a jiných menšin;
- historická věda – dokládá, jak vznikalo a vyvíjelo se národní vědomí;
- interkulturní psychologie – „popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, ras, národů, náboženských či jazykových skupin“.

5.2 Multikulturní výchova v současném světě

Vědomí multikulturalismu přineslo před společnost nové problémy. Multikulturní výchova vznikala jako snaha tyto problémy řešit a snaha najít odpověď na vyslovené otázky. (Mistrík, 2004, s. 20)

V současné době se rozpadl ideál multikulturního člověka, který měl být schopný přecházet z kultury do kultury bez vážnějších poškození psychiky. Zjistilo se, že multikulturní člověk je stejně závislý na určité identitě jako každý jiný. Na základě tohoto zjištění dochází opět k posilňování kulturní identity – osobní, kolektivní, národní a skupinové. (Mistrík, 2004, s. 22)

Multikulturní výchova musí dnes respektovat kulturní identitu každého účastníka výchovného procesu. To může mít za následek, že sama multikulturní výchova se stane prostředkem proti asimilaci. Z toho vyplývá, že každý výchovný program je nutné cíleně budovat jen pro konkrétní sociální skupinu a pro konkrétní kulturu. (Mistrík, 2004, s. 23)

V dnešní multikulturní výchově se musí proto měnit hlavně její cíle. Ve světě tolerance a demokracie byla cílem multikulturní identity tolerance a empatie vůči odlišné kultuře. Ve světě vzájemné nedůvěry a autoritářských opatření se cílem multikulturní výchovy musí stát spolupráce a soužití různých kultur. Důležité je žít vedle sebe a najít reálný způsob spolupráce. (Mistrík, 2004, s. 23)

Předtím směřovala multikulturní výchova do značné míry ke kulturní většině. Měla ji naučit chápat kulturní menšinu. Nyní multikulturní výchova směřuje oběma směry – k většině, aby si většina uvědomila, že menšinu nemůže asimilovat; k menšině, aby si menšina uvědomila, že většina nikdy nebude akceptovat všechny její požadavky. (Mistrík, 2004, s. 23) U obou skupin, minority i majority, pomáhá tedy najít klíčové body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci (Fryštenská, 2010, s. 78).

Dříve nás multikulturní výchova učila přizpůsobovat se. V dnešním měnícím se světě to už ale nestačí, jelikož radikálně odlišné kultury se ani přizpůsobit nemohou. Multikulturní výchova nás dnes musí vést tak, abychom si situaci radikální odlišnosti uvědomili a naučili se s ní žít. (Mistrík, 2004, s. 24)

5.3 Multikulturní výchova ve školách

Po vstupu České republiky do EU se stále častěji setkáváme s jinými kulturami a národy. Sociální, kulturní a jazyková rozmanitost narůstá i mezi žáky. Na měnící se společenskou situaci musí reagovat i vzdělávací systém. (Fryštenská, 2010, s. 79) Další rozvoj civilizace vede k nutnosti respektování různých odlišností, hlubšího poznávání cizích kultur a k postupnému sblížování se. Tyto trendy multikulturní výchovy se prosazují pomalu. Konflikty a agresivita se mezi jednotlivými kulturami a etniky stále prohlubuje, proto je nutné prvky multikulturní výchovy ve společnosti urychleně upevnit. (Maňák, 2004, s. 25)

Přínos k řešení této problematiky se očekává od výchovy. Hlavní úkol pro školu je posilovat vzájemné poznávání, chápání a respektování odlišností. Škola totiž podstatně ovlivňuje mladou generaci. Správným začátkem v ČR je tzv. Bílá kniha a RVP pro základní školy. (Maňák, 2004, s. 25-26)

Bílá kniha (2001) – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je nejdůležitějším závazným dokumentem českého školství. Odráží celospolečenské zájmy a vytyčuje

obecné cíle vzdělávání v českých školách. V rámci vzdělávacích cílů věnuje značnou pozornost multikulturní výchově. Jde zejména o:

- utváření vztahů porozumění a sounáležitosti. Tyto vztahy jsou vytvářeny na základě předávání nebo poskytování informací o všech menšinách, v našich podmínkách zejména romské, o jejich soudech a kultuře;
- vychovávání k partnerství, spolupráci a solidaritě. Žáci se musí naučit respektovat odlišnosti mezi lidmi a kulturami a usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů. Musí se tedy naučit žít v multikulturní společnosti. (Průcha, 2011, s. 20)

Přesnější vymezení multikulturní výchovy je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (RVP ZV, 2005), kde je multikulturní výchova prezentována jako průřezové téma. Tento dokument je celostátně závazný. Vychází z koncepce celoživotního učení a slouží jako východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů všech českých škol. Vymezení multikulturní výchovy v něm je tedy určující pro edukační práci českých učitelů v základních školách:

- Multikulturní výchova je tzv. průřezové téma. To znamená, že je zahrnuta do nějakého předmětu a není vyučována samostatně. Je to povinná součást základního vzdělávání. Způsob realizace tématu je však v kompetenci každé školy v souladu s jejím školním vzdělávacím programem.
- Podmínkou účinnosti průřezového tématu je jeho propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů např.: dějepis, zeměpis, občanská výchova.
- Přínos multikulturní výchovy je vymezován ve dvou oblastech rozvoje žáků:
 - v oblasti vědomostí, dovedností a schopností
 - v oblasti postojů a hodnot. (Průcha, 2011, s. 21-22)

Obsah a cíle multikulturní výchovy jsou také vymezovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (RVP G, 2006) a v dalších kurikulárních dokumentech pro střední školy (Průcha, 2011, s. 22).

Pro vzájemné poznávání různých kultur a tradic je vhodné ve výuce využívat výukových metod, které jsou založeny převážně na spolupráci a kooperaci. Mezi tyto výukové metody patří například diskuze. V diskusi má každý možnost se svým názorem vystoupit, což může vést k demokratickému chování a k respektování rozdílných stanovisek. Vhodné je do pracovního programu zařadit také výuku párovou nebo ve skupinách. Tento způsob vý-

uky vede žáky k vzájemné pomoci, umožňuje doplňovat chybné výkony a podporuje poznávání partnerů. To vše vede žáky k tomu, aby se naučili navzájem se respektovat a tolerovat. (Maňák, 2004, s. 26-27)

Multikulturní výchově mohou přispívat všechny vyučovací předměty dané školy, větší prostor jí však poskytují předměty spíše společenskovední: dějepis, občanská výchova, ale i zeměpis aj. (Maňák, 2004. s. 27)

Základní strategie multikulturní výchovy spočívá ve vytvoření multikulturního společenství ve školní třídě a následně v celé škole (Tancoš, 2004, s. 29).

V rámci multikulturní výchovy stojí před školami dva zásadní úkoly. Za prvé školy by měly věnovat pozornost nejen společnosti majoritní ale i minoritní. Tato pozornost by měla být soustředěna nejen na jazyk ale i na historii, náboženství a tradice obou společností. Za druhé by školy měly posílit prvky, které společně žáky stmelují, a tím pomáhají k odbourávání předsudků. (Fryštenská, 2010, s. 78)

Jak ale správně vyučovat např. o romské kultuře? I zde existuje mnoho způsobů. Je nutné vyučovat s vědomím existence rozdílů mezi romskými skupinami, stejně jako je rozdíl mezi Čechem a Moravanem. Dále učit konkrétně prostřednictvím osobností z nedávné minulosti či současnosti. Žákům se tak budou spojovat obecné problémy s konkrétními lidmi. Nejefektivnější je učit na základě přímé zkušenosti. Při přímé zkušenosti pracují všechny smysly. Pro výuku skrze přímou zkušenost lze využít i Muzeum romské kultury v Brně. Efektivní je také projektová výuka, která je ale časově náročná. Žáci se během projektu setkávají s různými problémy, které musejí řešit. (Horváthová, Čechová, Hanzelková, 2011, s. 422-425)

Dle Tancoše (2004, s. 29) „jsou úkoly školy v multikulturní výchově:

- a) maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin;
- b) učit předcházet a konstruktivně řešit konflikty dětí různých skupin;
- c) maximalizovat vzájemné kulturní obohacení;
- d) poskytovat dětem co nejvíc informací o menšinách“.

Vzdělání patří do sfér státních aktivit. Role škol neboli vzdělávacího systému je nezastupitelná. Jeho prostřednictvím lze ovlivnit způsob, jakým se děti dívají na svět kolem sebe. V multikulturní společnosti je třeba klást velký důraz na výuku tolerance a respektu k jiným

kulturám a hodnotám, jelikož do kontaktu spolu přicházejí lidé nebo i žáci s různými názory, postoji, přístupy a kulturním zázemím. (Fryštenská, 2010, s. 87)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 VÝZKUM

„Dle P. D. Leedehe je výzkum systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.“ (Gavora, 2010, s. 13)

Samotný výzkum se skládá z několika etap, které na sebe navzájem navazují (Gavora, 2010, s. 18-19):

- stanovení výzkumného problému;
- informační příprava výzkumu;
- příprava výzkumných metod;
- sběr a zpracování údajů;
- interpretace údajů;
- psaní výzkumné zprávy.

6.1 Výzkumný problém

V dnešní době existuje mnoho problémů, které je nutno řešit a nad kterými je třeba se zamyslet. Jedná se hlavně o sociální problémy. Stále častěji se setkáváme s problémy s minoritní romskou skupinou. Ať už se jedná o rasismus Romů ze strany Čechů nebo naopak. Je třeba si však uvědomit, že Romové s námi žijí a budou žít i v budoucnu a jejich počet se vzhledem k jejich porodnosti a migraci bude stále zvyšovat. Proto je nutné již žáky základních škol informovat o problémech rasismu a snažit se jim předejít.

6.2 Cíl výzkumu a hypotézy

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký prostož žáci zaujímají k obyvatelům romské národnosti.

Hypotézy:

H₁: Dívky jsou tolerantnější jak chlapci.

H₂: Žáci žijící ve městě trpí více xenofobií než žáci žijící na vesnici.

H₃: Žáci žijící ve městě se setkávají častěji s projevy rasismu než žáci žijící na vesnici.

H₄: Dívky uznávají rovnost příležitosti práce a vzdělání více než chlapci.

H₅: Děti matek s vyšším vzděláním jsou tolerantnější než děti matek s nižším vzděláním.

H₆: Děti otců s vyšším vzděláním jsou tolerantnější než děti otců s nižším vzděláním.

6.3 Výzkumný soubor

Základní soubor:

Mnoho studií uvádí, že se projevy rasismu ve větší míře vyskytují u středoškoláků a učňů. Proto jsem se ve svém výzkumu zaměřila na žáky 9. tříd vybraných základních škol. Tito žáci tvoří jakoby pomyslné rozhraní mezi SŠ a ZŠ. Pro výzkum byly vybrány městské školy okresu Zlín. Z celkového počtu oslovených škol byly nakonec vybrány ty, které byly ochotny spolupracovat. Jelikož se nejedná o náhodný výběr, nemá tento soubor zevšeobecnující vlastnosti.

Výzkumný vzorek:

Žáci 9. tříd ZŠ Kvítková Zlín, okres Zlín

Žáci 9. tříd ZŠ Fryšták, okres Zlín

Žáci 9. tříd 2. ZŠ Napajedla, okres Zlín

6.4 Výzkumné metody

Pro zjištění názorů a postojů u žáků základních škol byl použit kvantitativní výzkum. Filozofie kvantitativního výzkumu je založena na předpokladu existence jedné objektivní reality vnějšího světa. Tato realita tedy nezávisí na našich pocitech ani přesvědčení. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které lze následně matematicky zpracovat. Na základě těchto číselných údajů se zjišťuje rozsah nebo četnost výskytu jevů. (Gavora, 2010, s. 35-37)

Kvantitativní výzkum v této práci byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření. Dotazník je velmi častou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Dle Gavory jde „o písemné kladení otázek a získání písemných odpovědí“. Dotazník je tedy soubor otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které respondent odpovídá písemně. Výhodou dotaz-

níku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů. (Chráška, 2007, s. 163-164)

Dotazník se skládá celkem z 16 položek. Tyto položky lze rozdělit podle toho, jakým způsobem bude respondent odpovídat, na otevřené a uzavřené (Chráška, 2007, s. 165). V dotazníku byly použity obě formy.

Otevřené položky nenavrhují respondentovi žádnou odpověď. Je u nich určen jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit. Tyto položky tedy poskytují respondentovi určitou volnost v odpovědi. Odpověď na otevřené položky však do jisté míry závisí na ochotě respondentů se vyjadřovat. Kladnou stránkou otevřených položek je, že umožňují hlubší proniknutí do problematiky a lépe postihují skutečné mínění respondentů. Nevýhodou je naopak pracné a obtížné vyhodnocování širších odpovědí. (Chráška, 2007, s. 165-166)

Naopak uzavřené položky předkládají respondentům určitý počet předem připravených odpovědí. Nespornou výhodou těchto položek je, že se výrazně zjednodušuje následné vyhodnocování odpovědí. Podle počtu odpovědí lze uzavřené položky rozdělit na dichotomické a polytomické. U dichotomických položek se respondentovi předkládají pouze dvě odpovědi, které se vzájemně vylučují. Polytomické položky se vyznačují více než dvěma odpověďmi. Uzavřené položky je možno dále dělit na výběrové, výčtové a stupnicové. V dotazníku, který byl žákům předkládán, byly použity položky výběrové, kde žáci měli vybrat jednu nebo více odpovědí. (Chráška, 2007, s. 166)

Dle obsahu, který položka v dotazníku zjišťuje, se rozlišují položky zjišťující fakta, položky zjišťující vědomosti a znalosti a položky zjišťující mínění, postoje a názory (Chráška, 2007, s. 168).

Položky zjišťující fakta bývají často dichotomické, tedy dávají na výběr ze dvou odpovědí. A zpravidla nevyžadují námahu při odpovídání. Mezi tyto položky patří i otázky na demografické údaje (věk, pohlaví, zaměstnání aj.). (Chráška, 2007, s. 168)

Položky zjišťující znalosti nebo vědomosti je nutno formulovat velmi opatrně. Respondent se nesmí cítit kompromitován při neznalosti. (Chráška, 2007, s. 168)

Položky zjišťující mínění, postoje a motivy jsou velmi citlivé na formulaci. V těchto položkách se nesmí nikdy projevovat postoje, názory a hodnocení autora dotazníku. Řada otázek tohoto typu může vyvolat u respondenta negativní reakci nebo ho uvést do rozpaků. Je tedy důležité dát najevo, že různost názorů je zcela přirozená a normální. Nevýhodou

těchto položek je skutečnost, že respondent může vědomě zkreslovat své odpovědi. Nesmí být na první pohled patrné, co se otázkou zjišťuje. (Chráska, 2007, s. 168-169)

Abych se ve výzkumu vyvarovala zkreslení otázek na základě jejich špatného pochopení, byl proveden předvýzkum u žáků osmé třídy základní školy Zlín, Kvítková 4338, příspěvková organizace.

7 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Výsledky dotazníku jsou vyhodnoceny procentuálně a graficky znázorněny pomocí sloupcového grafu. Informace jsou vyhodnoceny na základě prvního a druhého stupně třídění. V prvním stupni třídění je soubor respondentů vyhodnocován jako celek. V druhém stupni třídění jsou porovnány různé kombinace otázek a jsou testovány hypotézy.

U dotazníkového šetření se nejčastěji pro ověřování hypotéz používá test nezávislosti chí – kvadrátu pro kontingenční tabulku. Umožňuje zjistit, zda mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí dotazníkového šetření, existuje závislost či nikoliv. (Chráška, 2007, s. 76)

Nejprve se musí stanovit hypotézy. Hypotézy jsou vždy oznamovací věty a musí vyjadřovat závislost mezi dvěma proměnnými. Hypotézy se vždy formulují dvě, a to nulová a alternativní. Nulová hypotéza nám říká, že mezi dvěma jevy není závislost a alternativní, že mezi nimi závislost existuje. Na základě hypotéz a dvou proměnných je sestavena kontingenční tabulka, pro kterou jsou charakteristické dva vstupy. Četnosti odpovědí v kontingenční tabulce vyjadřují čísla bez závorek. Čísla uvedená vpravo od tabulky a pod tabulkou jsou tzv. marginální (okrajové) četnosti. Dalším krokem je výpočet očekávaných četností (O), které jsou uvedeny v závorkách. Očekávané četnosti se vypočítají vynásobením odpovídajících marginálních četností a tento součin se vydělí celkovou četností. Pro každé pole kontingenční tabulky se dále vypočítá hodnota $(P-O)^2/O$, kde „P“ je pozorovaná četnost a „O“ je očekávaná četnost. Součtem těchto hodnot se získá testové kritérium chí χ^2 . Chí je ukazatelem rozdílu mezi skutečností a vyslovenou nulovou hypotézou. Dalším krokem je určit stupeň volnosti kontingenční tabulky dle vzorce $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$, kde „r“ je počet řádků a „s“ je počet sloupců. Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti se nalezne ve statistických tabulkách kritická hodnota testového kritéria. Tato hodnota se srovná s vypočítanou hodnotou testového kritéria. Je-li vypočítaná hodnota testového kritéria větší, nulová hypotéza se odmítá. Mezi dvěma jevy byla zjištěna závislost. Naopak je-li vypočítaná hodnota menší, přijímá se nulová hypotéza a závislost mezi jevy se neprokázala. (Chráška, 2007, s. 77-78)

7.1 Třídění prvního stupně

V prvním stupni třídění jsou vyhodnocovány jednotlivé otázky v dotazníku. Dotazník je vyhodnocen jako celek. Cílem je zjistit četnost odpovědí.

Otázka č. 1: Pohlaví

Tab. 1 – Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dívky	50	47
Chlapci	56	53
Celkem	106	100

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 106 žáků základních škol okresu Zlín. Z toho bylo 50 děvčat a 56 chlapců.

Otázka č. 2: Kde bydlíš?

Tab. 2 – Bydliště

Bydliště	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vesnice	47	44
Město	59	56
Celkem	106	100

Ze 106 respondentů žije více než polovina, a to 56 % ve městě, a 44 % na vesnici. Zastoupení je tedy téměř rovnoměrné.

Otázka č. 3: Vzdělání otce

Tab. 3 – Vzdělání otce

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Základní	3	3
Vyučený	35	33
Středoškolské	32	30
Vysokoškolské	24	23
Nevím	12	11
Celkem	106	100

V této otázce se zjišťuje vzdělání otce. Nejčastěji se objevila odpověď vyučený (33 %), poté středoškolské (30 %) a následně vysokoškolské (23 %). Nejméně se vyskytlo základní vzdělání a to pouhé 3 %. 11 % dotazovaných respondentů neznalo vzdělání svého otce.

Otázka č. 4: Vzdělání matky

Tab. 4 – Vzdělání matky

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Základní	2	2
Vyučená	24	23
Středoškolské	51	48
Vysokoškolské	24	23
Nevím	5	4
Celkem	106	100

Jednoznačně nejčastější odpověď byla středoškolské vzdělání, a to 48 %. Na stejné úrovni následuje vzdělání zakončené výučním listem a vysokoškolské vzdělání, a to 23 %.

Nejméně se vyskytlo opět vzdělání základní, pouhé 2 %. Co se týče vzdělání matek, tak to nevěděly pouhé 4 % dotazovaných respondentů.

Otázka č. 5: Vysvětli vlastními slovy pojem rasismus.

Všichni dotazovaní žáci uměli pojem rasismus vysvětlit. V práci jsem uvedla pouze některé jejich definice:

„Rasismus je nenávisť vůči určité rase.“

„Nenávisť vůči jiným rasám (běloch nesnáší černocho, Hitler nesnáší Židy).“

„Rasismus je nesnášenlivost proti ostatním nám odlišným rasám, například Romové, černoši atd.“

„Nadřazování jedné rasy nad druhou rasou.“

„Nenávidění lidí rozdílných ras: bílí nemají rádi černé atd.“

„Když jedni lidé se nadřazují nad ostatní, kteří jim nejsou dost dobří a chtějí se jich zbavit.“

„Urážení osoby z cizí země nebo jiné barvy pleti.“

„Odpor proti druhé lidské rase.“

„Nenávisť jednoho národa k druhému.“

„Pro mě je rasismus odporná věc, která uráží jiné obyvatele.“

Otázka č. 6: Setkal ses osobně s projevy rasismu?

Tab. 5 – Setkal ses osobně s rasismem?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, ve škole	14	12
Ano, ve svém okolí	44	38
Ano, jinde	14	12
Ne	45	38
Celkem	117	100

Žáci v této otázce mohli zakroužkovat více odpovědí. Tuto možnost využilo 11 žáků, kteří zakroužkovali dopovědi dvě. Z průzkumu je patrné, že se ve svých cca 15 letech s rasismem neseťkalo pouhých 38 % žáků. Rovněž 38 % žáků se s rasismem setkalo ve svém okolí. Dalších 12 % přímo ve škole a 12 % jinde, kde žáci uvedli: hokej, internet, televize, Brno a jeden žák z Napajedel uvedl Zlín.

Otázka č. 7: V jaké jsi byl pozici?

Tab. 6 – V jaké jsi byl pozici?

Pozice	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Útočník	7	10
Oběť	6	9
Přihlížející	55	81
Celkem	68	100

Tato otázka navazuje na tu předchozí. Odpovídali na ni jen ti žáci, kteří se s rasismem setkali. Žáci mohli vybrat více odpovědí. Tuto možnost využilo 7 žáků. Z odpovědí je patrné, že se žáci vyskytli nejčastěji v pozici jako přihlížející (81 %). 9 % respondentů neboli žáků bylo oběťmi rasismu a 10 % samotnými útočníky.

Otázka č. 8: Jakou máš zkušenost s romskými obyvateli?

Tab. 7 – Osobní zkušenost s romskými obyvateli

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Pozitivní	12	12
Negativní	47	44
Žádnou	47	44
Celkem	106	100

Je patrné, že žáci mají velice málo pozitivních zkušeností s romskými obyvateli (12 %). Stejně procento žáků (44 %) má buď negativní zkušenost s touto národností menšinou, nebo žádnou.

Otázka č. 9: Co si myslíš ty osobně o Romech?

Tuto otázku jsem ponechala otevřenou z toho důvodu, že mne opravdu zajímalo, jaké stanovisko žáci k této národnostní menšině zaujímají. Odpovědi žáků se dají rozdělit na tři kategorie. Na žáky, kteří mají výhradně odmítavý postoj k Romům. Těchto žáků je celkem 35 %. Dále na žáky, kteří tvrdí, že nemají názor. Tito žáci tvoří 7 % z celkového vzorku. A zbylých 58 % žáků přiznává, že Romy nelze hodnotit všechny stejně, že hodně záleží na tom, jakou mají povahu a jak jsou vychovaní. Pár odpovědí žáků je uvedeno níže.

„Nijak zvlášť mi nevadí, každý je totiž jiný.“

„Nic se jim nechce dělat, jenom by chtěli dostávat peníze.“

„Ne všichni jsou zlí, znám i pracovitě a slušné Romy.“

„Mají právo, aby žili v ČR, ale neměli by brát sociální dávky.“

„Proč by nemohl být třeba romský doktor, soudce nebo právník.“

„Můžou si za to sami, že nemají práci. Je pravda, že se najdou nějakí pracovití, ale většinou ne.“

„Někteří můžou být hodní a přátelští, ale někteří ne. Je to o tom, jakou má kdo povahu. Já mám k nim záporný vztah.“

„Nic proti nim nemám. Jsou úplně normální lidé jako já. Pokud se ale chovají nepěkně, nepracují, raději se jim vyhýbám, ale ne proto, že jsou Romové!“

„Když nejsou vulgární a chovají se slušně, tak mi nevadí.“

„Nemůžeme je sice všechny házet do jednoho pytle, ale velká většina jich opravdu nepracuje a spoléhá na sociální dávky. Je mi líto romských dětí, které musí být v kolektivu dětí jiné rasy, pokud je šikanují, protože většinou bývají napadané právě romské děti jinými dětmi.“

„Mít co nejvíce dětí pro co největší sociální dávky. Proč pracovat, když mohou dostávat sociální dávky?“

„Většinou nepracují a kradou. Všichni ale nejsou stejní. Bohužel podle špatné pověsti jsou nenáviděni a podle toho tak odsuzujeme všechny, i ty pracující.“

„Nejsem rasista, ale v lásce je nemám, možná to už dělají negativní zkušenosti předešlých generací.“

„Mám velice negativní zkušenost, takže i můj názor na ně je velice negativní. Nesouhlasím s výhodami, kterých se jim dostává. Cítím to tak, že Romové terorizují bílé obyvatelstvo a nestydí se odvolávat se na rasismus.“

Otázka č. 10: Máš kamarády romské národnosti?

Tab. 8 – Máš kamarády romské národnosti?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, ve škole	11	10
Ano, v okolí	19	18
Ne	76	72
Celkem	106	100

72 % žáků nemá kamarády romské národnosti. Tento výsledek se dal očekávat, jelikož okres Zlín nepatří mezi místa s vysokou koncentrací Romů. Zbýlých 28 % žáků kamarády romské národnosti má. Z toho 10 % přímo ve škole a 18 % ve svém okolí.

Otázka č. 11: Co by sis pomyslel/ -la, kdyby tě učil učitel romské národnosti?

Tab. 9 – Co by sis pomyslel/-la, kdyby tě učil učitel romské národnosti?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vůbec by mi to nevadilo	17	16
Nejspíš by mi to nevadilo	39	37
Nejspíš by mi to vadilo	15	14
Určitě by mi to vadilo	9	8
Nevím, nedovedu si to představit	26	25
Celkem	106	100

25 % žáků si vůbec nedovede představit, že by je měl učit romský učitel. Situace by byla nepříjemná 22 % žáků. 53 % žáků by se s touto situací smířilo, z toho by to 16 % vůbec nevadilo.

Otázka č. 12: Měli by se Romové žijící v ČR přizpůsobit našemu způsobu života a pravidlům nebo by měli žít dle svého?

Tab. 10 – Měli by se Romové přizpůsobit nebo žít dle svého?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Měli by se přizpůsobit	74	70
Měli by žít dle svého	2	2
Měl by se najít kompromis	27	25
Nevím	3	3
Celkem	106	100

V tabulce lze pozorovat velké rozdíly v odpovědích. 3 % žáků neví, co by bylo lepší a správné a pouhé 2 % si myslí, že by měli žít podle svého. Většina žáků, tedy 70 %, jsou toho názoru, že by se Romové žijící v České republice měli přizpůsobit našemu způsobu života a našim pravidlům. Jen čtvrtina žáků, tedy 25 %, zastává názor, že by se měl najít kompromis mezi oběma stranami.

Otázka č. 13: Měli by mít Romové stejnou možnost vzdělání jako ostatní obyvatelé ČR?

Tab. 11 – Měli by mít Romové stejnou možnost vzdělání jako my?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	55	52
Spíše ano	39	37
Spíše ne	6	5
Určitě ne	3	3
Nevím	3	3
Celkem	106	100

3 % žáků nedovede tuto situaci posoudit. 8 % žáků by Romům stejnou možnost vzdělání nedopřálo. Ovšem většina 52 % a 37 %, tedy celkem 89 %, sdílí názor, že by Romové měli mít stejnou možnost vzdělání jako ostatní obyvatelé České republiky. Co se tedy týká problému vzdělání, většina žáků uznává rovnost příležitostí.

Otázka č. 14: Měli by mít Romové stejnou možnost práce jako ostatní obyvatelé ČR?

Tab. 12 – Měli by mít Romové stejnou možnost práce jako my?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Určitě ano	48	45
Spíše ano	40	38
Spíše ne	8	7
Určitě ne	6	6
Nevím	4	4
Celkem	106	100

V této otázce jsou oproti vzdělání žáci trochu zdrženlivější. 4 % žáků nedokáže tuto situaci posoudit. 13 % žáků neuznává rovnost příležitostí v otázce zaměstnání. Opět většina, tedy 83 % je toho názoru, že Romové by měli mít stejnou možnost práce jako ostatní obyvatelé České republiky.

Otázka č. 15: Myslíš, že je rasismus mezi Čechy a Romy oboustranný?

Tab. 13 – Je rasismus mezi Čechy a Romy oboustranný?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Ano, je oboustranný	76	72
Ne, je jen ze strany Čechů	12	11
Ne, je jen ze strany Romů	2	2
Nevím	16	15
Celkem	106	100

15 % žáků nedokáže situaci v České republice posoudit. 2 % žáků jsou názoru, že rasismus je pouze ze strany Romů, a české obyvatelstvo Romy tedy nijak neutlačuje. Naopak 11 % žáků zastává názor, že rasismus je pouze ze strany Čechů. Drtivá většina, 72 %, přiznává, že rasismus je oboustranný, to znamená jak ze strany Čechů, tak i ze strany Romů.

Otázka č. 16: Jak vnímáš českou společnost?

Tab. 14 – Jak vnímáš českou společnost?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Jako tolerantní vůči Romům	14	13
Jako zaujatou vůči Romům	40	38
Jako rasistickou vůči Romům	28	26
Nevím, nedokážu posoudit	24	23
Celkem	106	100

Mezi odpověďmi na tuto otázku není až tak velký rozdíl. Celkem velké procento žáků, 23 %, nedokáže situaci posoudit. Pouhých 13 % žáků vnímá českou společnost jako tolerantní vůči Romům. 64 % žáků ví, že v naší společnosti není něco v pořádku. Z toho 38 %

hodnotí českou společnost jako zaujatou vůči Romům a 26 % žáků vyloženě jako rasistickou vůči Romům.

7.2 Třídění druhého stupně

V této části jsou otázky různě kombinovány. Je zjišťována závislost odpovědí na různých podmínkách, např. v závislosti na pohlaví nebo na bydlišti. Na základě této závislosti jsou sestaveny kontingenční tabulky a vypočítán test nezávislosti chí – kvadrátu, který umožňuje testovat hypotézy.

H₁: Dívky jsou tolerantnější jak chlapci.

H₀₁: Mezi pohlavím a tolerantností není závislost.

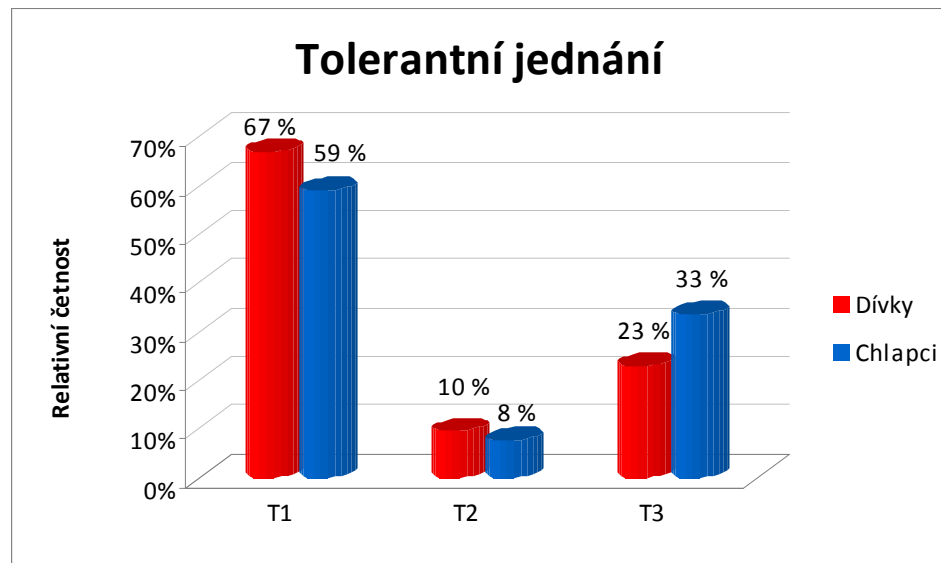
H_{0A}: Mezi pohlavím a tolerantností je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek číslo 1, 11, 12, 13 a 14. Odpovědi byly rozčleněny na tolerantní až netolerantní, kde T1 značí tolerantní, T3 netolerantní a T2 tvoří rozhraní mezi nimi.

Tab. 15 – Závislost tolerantního jednání na pohlaví

Odpovědi	T1	T2	T3	Celkem
Dívky	135 (125,943)	19 (16,981)	46 (57,075)	200
Chlapci	132 (141,057)	17 (19,019)	75 (63,925)	224
Celkem	267	36	121	424

Graf 1 – Závislost tolerantního jednání na pohlaví



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 5,755$

$$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$$

Nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01 přijímáme. Mezi pohlavím a tolerancí tedy není závislost.

Vzor výpočtu – T1 x dívky:

Pozorovaná četnost...135

Očekávaná četnost: $O = \frac{267 \cdot 200}{424}$
 $O = \underline{\underline{125,943}}$

$$(P - O)^2 / O = (135 - 125,943)^2 / 125,943$$

$$\underline{\underline{(P - O)^2 / O = 0,651}}$$

Stejným způsobem se spočítají všechny ostatní hodnoty. Nakonec se $(P-O)^2/O$ sečte pro všechny hodnoty dohromady. Výsledné číslo udává χ^2 .

Tab. 16 – Výpočet chí – kvadrátu

P	O	(P-O)²	(P-O)²/O
135	125,943	82,029	0,651
19	16,981	4,076	0,240
46	57,075	122,656	2,149
132	141,057	82,029	0,582
17	19,019	4,076	0,214
75	63,925	122,656	1,919
Celkem			5,755

$$\underline{\underline{\chi^2 = 5,755}}$$

Výpočet stupně volnosti: $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$

$$f = (1 - 1) \cdot (3 - 1)$$

$$\underline{\underline{f = 2}}$$

Údaj z tabulek: $\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$

H₂: Žáci žijící ve městě trpí více xenofobií než žáci žijící na vesnici.

H₀₂: Mezi druhem bydliště a mírou xenofobie není závislost.

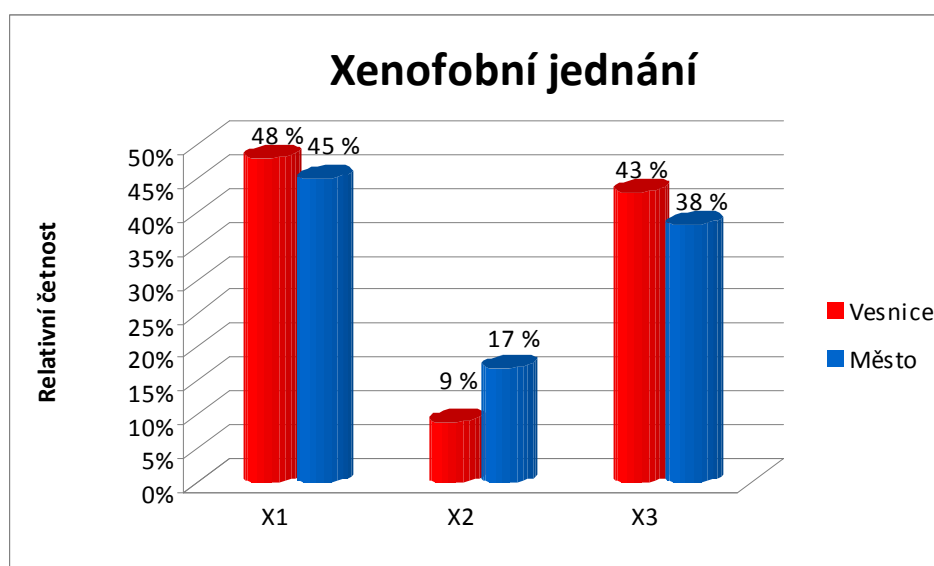
H_{A2}: Mezi druhem bydliště a mírou xenofobie je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek 2, 11, 12, 13 a 14. Odpovědi byly rozčleněny dle xenofobního charakteru na X1, X2 a X3. Kde X1 je nejvíce xenofobní odpověď.

Tab. 17 – Závislost xenofobního jednání na místě bydliště

Odpovědi	X1	X2	X3	Celkem
Vesnice	45 (43,453)	9 (12,858)	40 (37,689)	94
Město	53 (54,547)	20 (16,142)	45 (47,311)	118
Celkem	98	29	85	212

Graf 2 – Xenofobní jednání v závislosti na místě bydliště



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 2,433$

$$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$$

Přijímáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01. Mezi místem bydliště a xenofobním jednáním není žádná závislost.

H₃: Žáci žijící ve městě se setkávají častěji s projevy rasismu než žáci žijící na vesnici.

H₀₃: Mezi místem bydliště a výskytem rasismu není závislost.

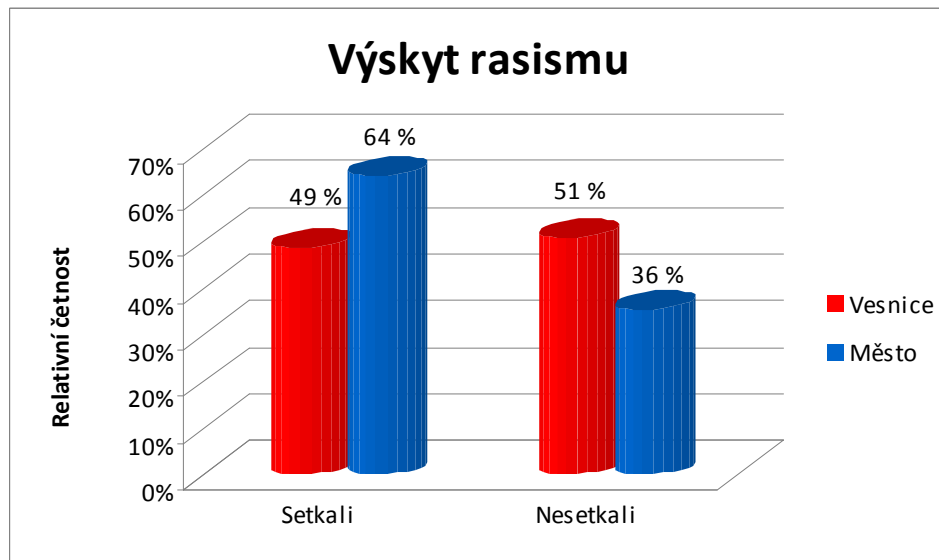
H_{A3}: Mezi místem bydliště a výskytem rasismu je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek 2 a 6. Odpovědi v otázce číslo 6 byly rozlišeny na setkali a nesetkali.

Tab. 18 – Závislost mezi místem bydliště a výskytem rasismu

Odpovědi	Setkali	Nesetkali	Celkem
Vesnice	23 (27,047)	24 (19,953)	47
Město	38 (33,953)	21 (25,047)	59
Celkem	61	45	106

Graf 3 – Závislost výskytu rasismu na místě bydliště



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 2,563$

$$\chi^2_{0,01} (1) = 6,635$$

Přijímáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01. Mezi místem bydliště a výskytem rasismu není závislost.

H₄: Dívky uznávají rovnost příležitostí práce a vzdělání více než chlapci.

H₀₄: Mezi pohlavím a uznáváním rovnosti příležitostí v práci a vzdělání není závislost.

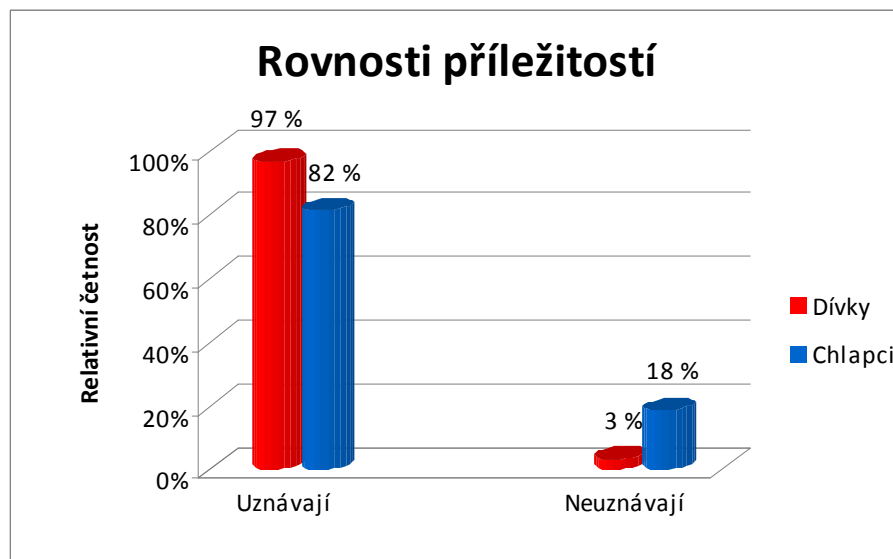
H_{A4}: Mezi pohlavím a uznáváním rovnosti příležitostí práce a vzdělání je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek 1, 13 a 14. Odpovědi z otázek 13 a 14 byly rozděleny na uznávají a neuznávají.

Tab. 19 – Uznávání rovnosti příležitostí práce a vzdělání

Odpovědi	Uznávají	Neuznávají	Celkem
Dívky	93 (85,229)	3 (10,771)	96
Chlapci	89 (96,771)	20 (12,229)	109
Celkem	182	23	205

Graf 4 – Uznávání rovnosti příležitostí práce a vzdělání



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 11,877$

$$\chi^2_{0,01} (1) = 6,635$$

Odmítáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01. Mezi pohlavím a uznáváním rovnosti příležitostí práce a vzdělání je závislost.

H₅: Děti matek s vyšším vzděláním jsou tolerantnější než děti matek s nižším vzděláním.

H₀₅: Mezi vzděláním matky a tolerantností dětí není závislost.

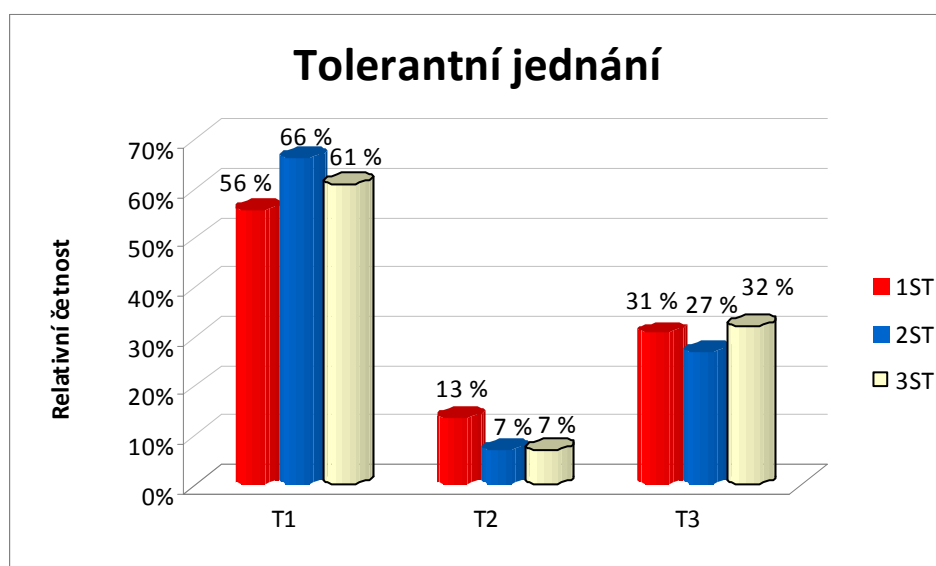
H_{A5}: Mezi vzděláním matky a tolerantností dětí je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek 4, 11, 12, 13 a 14. Otázka číslo 4 byla rozdělena na 3 úrovně: 1ST – ZŠ a vyučená, 2ST – SŠ a 3ST – VŠ. Odpovědi v otázkách 11-14 byly rozděleny na T1, T2 a T3, kde T1 je tolerantní jednání, T3 je netolerantní jednání a T2 tvoří rozhraní mezi nimi.

Tab. 20 – Tolerance v závislosti na vzdělání matky

Odpovědi	T1	T2	T3	Celkem
1ST	58 (64,614)	14 (9,010)	32 (30,376)	104
2ST	135 (126,743)	14 (17,673)	55 (59,584)	204
3ST	58 (59,644)	7 (8,317)	31 (28,040)	96
Celkem	251	35	118	404

Graf 5 – Závislost tolerantního jednání žáků na vzdělání matky



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 5,747$

$$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$$

Přijímáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01. Vzdělání matky nemá vliv na tolerantní postoje a jednání dítěte.

H₆: Děti otců s vyšším vzděláním jsou tolerantnější než děti otců s nižším vzděláním.

H₀₆: Mezi vzděláním matky a tolerantností dětí není závislost.

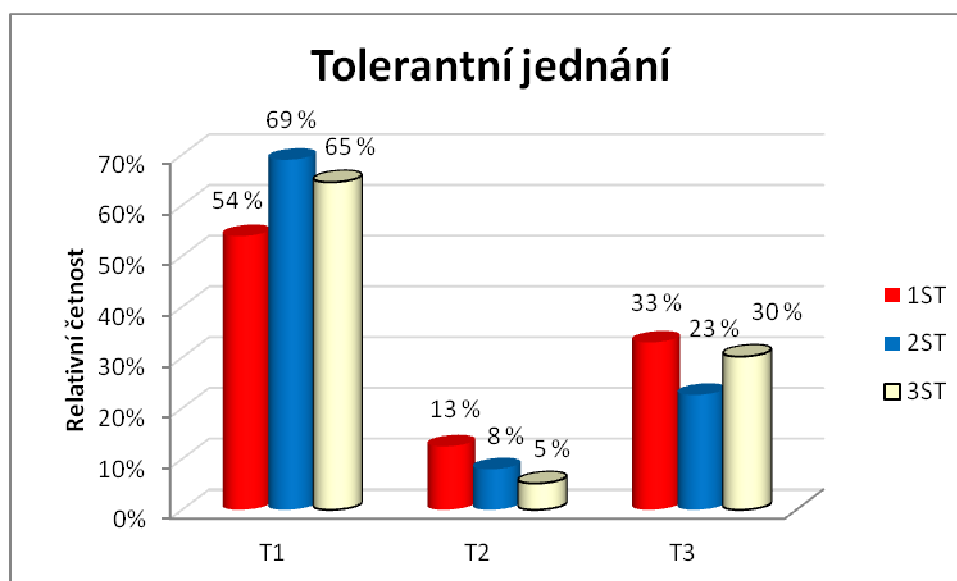
H_{A6}: Mezi vzděláním matky a tolerantností dětí je závislost.

Kontingenční tabulka byla sestavena z otázek číslo 3, 11, 12, 13 a 14. Otázka číslo 3 byla rozdělena na 3 úrovně: 1ST – ZŠ a vyučený, 2ST – SŠ a 3ST – VŠ. Odpovědi v otázkách 11-14 byly rozděleny na T1, T2 a T3, kde T1 je tolerantní jednání, T3 je netolerantní jednání a T2 tvoří rozhraní mezi nimi.

Tab. 21 - Tolerance v závislosti na vzdělání otce

Odpovědi	T1	T2	T3	Celkem
1ST	82 (93,787)	19 (14,149)	51(44,064)	152
2ST	88 (78,979)	11 (11,915)	29 (37,106)	128
3ST	62 (59,234)	5 (8,936)	29 (27,830)	96
Celkem	232	35	109	376

Graf 6 – Závislost tolerantního jednání na vzdělání otce



Vypočítaná hodnota $\chi^2 = 9,020$

$$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$$

Přijímáme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,01. Vzdělání otce nemá vliv na tolerantní postoje a jednání dítěte.

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Ihned na začátku je třeba zdůraznit, že informace, které byly v rámci výzkumu zjištěny, nelze zobecnit na celou populaci žáků základních škol. Získané informace se týkají pouze výzkumného vzorku, jelikož se nejedná o náhodný výběr. Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaký postoj zaujímají žáci vybraných základních škol k obyvatelům romské národnosti. Postoj byl zjišťován na základě otázek v dotazníku.

Výzkumu se účastnilo 50 dívek a 56 chlapců ze tří základních škol okresu Zlín. Z toho 44 % žáků žije na vesnici a 56 % ve městě.

Výzkumem bylo zjištěno, že všichni žáci umí definovat pojem rasismus. Dále vyplývá, že se ve svém věku cca 15 let s rasismem setkala 58 % žáků, což je výrazně více než polovina respondentů. Z toho 81 % žáků bylo přihlížejícími. Tento výsledek se dal očekávat. Jelikož byli svědky rasismu, mohli se bát dotyčného bránit, mohli se bát, že by jim bylo taky ublíženo, a tak se následně stali přihlížejícími. Také se v dané situaci mohl uplatnit efekt přihlížejícího. Tento efekt nastává, pokud je okolo více lidí. V takové situaci jedinec nenese svou vlastní odpovědnost, ale dochází k rozložení odpovědnosti mezi všechny účastníky.

S romskými obyvateli má pozitivní zkušenost pouze 12 % žáků. 44 % žáků s nimi nemá žádnou zkušenost a 44 % žáků má s Romy negativní zkušenost.

Často se mluví, i v globálním kontextu, o negativních postojích k obyvatelům romské národnosti. Zde jsem byla výsledky výzkumu mile překvapena, jelikož 58 % žáků si je vědomo toho, že Romy nelze posuzovat jako celek a že tzv. nálepkování na základě předsudků je nesmysl. Těchto 58 % žáků uvádí, že existují tzv. hodní Romové, ale i tzv. zlí. To jak se chovají, záleží pouze na jejich výchově a povaze. Neodsuzují je tedy jen na základě jiné národnosti. Jsou to přeci lidé stejně jako my a i mezi námi se najdou neukáznění. Vůči Romům má negativní postoj pouhých 35 % žáků. Těchto 35 % žáků Romy vyloženě odmítá.

Pouze 28 % žáků odpovědělo, že má kamarády romské národnosti. Nízká četnost odpovědí se dala předpokládat, jelikož okres Zlín nepatří mezi lokality s vysokou koncentrací romských obyvatel, a tudíž zde není tolik možností, kde se s nimi setkat.

Na otázku, zda by žákům vadil učitel romské národnosti, odpovědělo 53 %, že ne. Dalo by se tedy říci, že polovina by s romským učitelem neměla problém a druhé polovině by vadil. Je těžko posuzovat, zda se v této otázce jedná o projev rasismu. Tato odpověď může být dána tím, že žáci nejsou zvyklí, aby příslušníci romské národnosti vykonávali kvalifikované a prestižní povolání. Málokdy se setkáme s romským lékařem, úředníkem nebo učitelem. Tudíž je pro žáky tato situace těžko představitelná.

V otázce, zda by se měli Romové přizpůsobit našim pravidlům a našemu způsobu života nebo zda by měli žít dle svého, měli žáci téměř jasno. Celých 70 % žáků je toho názoru, že by se měli přizpůsobit. Pouhých 25 % žáků by hledalo kompromis. Důvodem tohoto názoru může být malá informovanost o romské kultuře. Žáci znají např. romskou hudbu, romské tance, ale co ví o romských tradicích a zvycích? Myslím si, že je stále ještě třeba pracovat na začlenění romské kultury do vyučování a že je třeba tuto kulturu, tradice a zvyky studentům stále přibližovat. Jejím bližším poznáním ji pochopí a budou schopni ji více tolerovat.

Co se týče rovnosti příležitostí práce a vzdělání, tak ji drtivá většina, 83 % a 89 %, žáků uznává. Jsou tedy zastánci názoru, že by Romové měli mít stejné možnosti jako ostatní. Vždyť vzdělání je základ, jak zlepšit celkovou situaci Romů, a na základě vzdělání mohou získat lepší práci. Zajímavé je i poznamenat, že drtivá většina uznává rovnost příležitostí práce, ale přitom by polovině respondentů vadil učitel romské národnosti. To poukazuje tedy opravdu na to, že žáci nejsou zvyklí vídat Romy na prestižních pracovních pozicích. Je to pro ně neobvyklé.

72 % žáků hodnotí rasismus v České republice jako oboustranný. Tedy ze strany Čechů i Romů. Českou společnost pak hodnotí 38 % žáků jako zaujatou a 26 % jako rasistickou vůči Romům. Jsou si tedy vědomi, že něco není v pořádku. Pouhých 13 % žáků je názoru, že naše společnost je vůči Romům tolerantní.

V rámci výzkumu byly také testovány hypotézy. První hypotéza, dívky jsou tolerantnější jak chlapci, se nepotvrdila. Dívky jsou tedy stejně tolerantní jako chlapci. Druhá hypotéza, žáci žijící ve městě trpí více xenofobií než žáci žijící na vesnici, se také nepotvrdila. Žák žijící na vesnici může trpět stejnou mírou xenofobie jako žák žijící ve městě. Míra tolerance a xenofobie nezáleží tedy na místě bydliště nebo na pohlaví, ale na výchově, znalostech, zkušenostech a na našich postojích.

Třetí hypotéza byla: žáci žijící ve městě se setkávají častěji s projevy rasismu než žáci žijící na vesnici. Tato hypotéza se také nepotvrdila. V poslední době se stírají rozdíly mezi městem a vesnicí. Také hodně dětí jezdí do města do školy, na nákupy, do kina atd. Mají tedy téměř stejné šance se setkat s rasismem jako žáci žijící ve městě.

Čtvrtá hypotéza: dívky uznávají rovnost příležitostí práce a vzdělání více než chlapci se pomocí testu nezávislosti chí – kvadrátu potvrdila. Lze tedy říci, že u daného výzkumného vzorku dívky opravdu uznávají rovnost příležitostí v zaměstnání a ve vzdělání více než chlapci.

Co se týče vzdělání rodičů, bylo zjištěno, že vzdělání rodičů nemá na tolerantnost dětí vliv. Lze však dle grafů konstatovat, že nejtolerantnější jsou žáci středoškolsky vzdělaných rodičů.

ZÁVĚR

V teoretické části jsou vysvětleny pojmy postoj a předsudek, dále etnikum, národnostní menšina a rasa. Na základě předsudků a postojů vzniká rasismus a xenofobie. Tyto jevy se vždy vztahují ke skupině lidí, kteří se nějakým způsobem odlišují. Často jsou i výsledkem neznalosti cizí kultury. V České republice dochází často ke konfliktům mezi obyvateli romské a české národnosti. V rámci této práce je popsána jak historie, tak i současnost a mentalita Romů. V závěru teoretické části je objasněn význam multikulturní výchovy, která slouží jako prevence rasismu a xenofobie.

Na teoretickou část navazuje praktická část. Jejím cílem bylo zjistit postoje žáků základních škol k obyvatelům romské národnosti. Pro danou problematiku byl zvolen kvantitativní výzkum, který byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření. Výzkum byl zaměřen na žáky 9. tříd, tedy ve věku cca 14-15 let.

Na základě výzkumu bylo zjištěno, že se více než polovina žáků ve svých cca 15 letech setkala s rasismem. Z toho většina žáků byla v pozici přihlížejícího. Dále na základě výzkumu nelze tvrdit, že by žáci měli k Romům negativní vztah. Více než polovina žáků si je vědoma, že nemůže romské obyvatele posuzovat jako celek. Uvědomují si, že mezi jednotlivými Romy existují rozdíly. Sami žáci také uvádějí, že záleží hodně na výchově a povaze každého člověka, ne tedy na tom, jaké je národnosti. Rovněž bylo zjištěno, že žáci uznávají rovnost příležitostí práce a vzdělání. Potvrdilo se, že dívky uznávají rovnost příležitostí práce a vzdělání více než chlapci. Z výsledků lze také vyvodit, že žáci nejsou zvyklí vídat Romy na kvalifikovaných pozicích.

Zjištěné výsledky budou předány ředitelům základních škol, na kterých byl výzkum proveden. Tento výzkum byl proveden u žáků 9. tříd. Jelikož se jedná o poslední ročník základní školy, slouží výsledky jako reflexe práce učitelů v rámci multikulturní výchovy. Pedagogické působení v oblasti postojů je důležité. Postoje a předsudky dospělých jedinců lze změnit jen těžko, proto je třeba zintenzivnit multikulturní výchovu právě na školách. Škola učí žáky toleranci a spolupráci, ale zároveň v nich pěstuje vlastní identitu.

Aby však multikulturní výchova dosáhla svého maximálního úspěchu, je nutná spolupráce školy s rodinami žáků i s danou komunitou. Zde si myslím, že je třeba ještě trochu zapracovat.

Dalším problémem, dle mého názoru, je i špatná průprava učitelů v rámci multikulturní výchovy. Učitelé vědí, proč multikulturní výchovu učit a čeho v ní dosáhnout (Kocourek, 2008, s. 35). Spousta z nich ale neví, jak dané téma uchopit nebo jak jej efektivně učit. Každý učitel, který učí multikulturní výchovu, by si měl nejdřív ujasnit své vlastní postoje a dále by měl mít alespoň základ z obecné sociologie (Široňová, 2008, s. 183).

Hlavním důvodem malé úspěšnosti multikulturní výchovy na školách je však to, že ke změně předsudků dochází pouze za přesně definovaných podmínek. Těchto podmínek lze ale ve společnosti dosáhnout jen stěží. (Průcha, 2004a, s. 69)

Na tento výzkum by se dalo dále navázat porovnáním několika lokalit v České republice. Zajímavé by bylo srovnání postojů žáků z lokalit s nízkou koncentrací Romů a žáků z lokalit s vysokou koncentrací Romů nebo srovnání postojů žáků ze základních, středních a vysokých škol.

Závěrem lze říci, že svět bez konfliktů a sporů mezi etnickými skupinami, majoritou a minoritou, nebo mezi národnostními menšinami nikdy nebude existovat. Nelze však jen sedět s rukama v klíně a tomu všemu přihlížet. Je třeba se tyto jevy snažit alespoň eliminovat, a to právě pomocí multikulturní výchovy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALAN, Josef. 2008. Xenofobie a rasismus: úvodní poznámka. In: ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 10-12 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [2] BARŠA, Pavel. 2003. *Politická teorie multikulturalismu*, 2. vydání, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 347 s. ISBN 80-7325-020-9.
- [3] ČESKO. 2001. Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 104, s. 6461-6464. [online] [cit. 2013-04-09] Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=3682>.
- [4] FRIŠTĚNSKÁ, Hana. 2008. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In: ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 12-34 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [5] FRYŠTĚNSKÁ, Marcela. 2010. *Zákaz diskriminace a problematika multikulturalismu*, 1. vydání, Brno: Vysoká škola Karla Engliše, 146 s. ISBN 978-80-86710-10-5.
- [6] GABAL, Ivan. 1999. *Etnické menšiny ve střední Evropě*, 1. vydání, Praha: G plus G, 341 s. ISBN 80-86-103-23-4.
- [7] GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*, 2. rozšířené české vydání, Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [8] GORAL, Ladislav. 2008. Romové a Evropa. In: ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 129-131 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [9] HORVÁTHOVÁ, Jana. 2011. Dějiny Romů v Evropě se zřetelem na české země. In: FUJDA, M., E. KLOCOVÁ a R. KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/ učitelky SŠ a ZŠ*, 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, s. 266-291. ISBN 978-80-210-5558-2.
- [10] HORVÁTHOVÁ, Jana a Lucie ČECHOVSKÁ, Marie HANZELKOVÁ. 2011. Jak vyučovat o romské kultuře v kontextu aktuální situace. In: FUJDA, M.,

- E. KLOCOVÁ a R. KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/ učitelky SŠ a ZŠ*, 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, s. 409-432 ISBN 978-80-210-5558-2.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. 2007. *Úvod do pedagogického výzkumu*, 1. vydání, Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] JANDOUREK, Jan. 2001. *Sociologický slovník*, 1. vydání, Praha: Portál, 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
- [13] JANDOUREK, Jan. 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*, 1. vydání, Praha: Grada, 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
- [14] JIRASOVÁ, Martina, Milan. POSPÍŠIL a Andrej SULITKA. 2008. Národnostní menšiny v České republice. In: ŠIŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 89-122 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [15] KOCOUREK, Jiří. 2008. O čem je multikulturní výchova? Předmět zkoumání a cíle. In: ŠIŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 34-43 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [16] MANN, B. Arne. 2007. Strach z inakosti. In: RITOMSKÝ, M., ed. *Mýty a předsudky*, Bratislava: Komprint, s. 7-10 ISBN 80-969250-0-8.
- [17] MAŇÁK, Josef. 2004. Možnosti školy v multikulturní výchově. In: GULOVÁ, L., E. ŠTĚPAŘOVÁ, ed. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 25-28 ISBN 80-86633-14-4.
- [18] MISTRÍK, Erich. 2004. Svet sa mení – mení sa aj multikutúrna výchova? In: GULOVÁ, L., E. ŠTĚPAŘOVÁ, ed. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 20-24 ISBN 80-86633-14-4.
- [19] POLÁKOVÁ, Jana a Jana HORVÁTHOVÁ. 2011. Proměny romské kultury v českých zemích i na Slovensku. In: FUJDA, M., E. KLOCOVÁ a R. KUNDT, ed. *Identity v konfrontaci: Multikulturní výchova pro učitele/ učitelky SŠ a ZŠ*, 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, s. 307-329 ISBN 978-80-210-5558-2.
- [20] PRŮCHA, Jan. 2004a. *Interkulturní psychologie*, 1. vydání, Praha: Portál, 200 s. ISBN 80-7178-885-6.

- [21] PRŮCHA, Jan. 2004b. Multikulturní výchova: vědecké základy pro její teorii a praktické aktivity. In: GULOVÁ, L., E. ŠTĚPAŘOVÁ, ed. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 13-19 ISBN 80-86633-14-4.
- [22] PRŮCHA, Jan. 2011. *Multikulturní výchova (nejen) pro učitele*, 2. aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Triton, 167 s. ISBN 978-80-7378-502-2.
- [23] ŠIROŇOVÁ, Táňa. 2008. Děti a mládež a výchova k toleranci. In: ŠIŠKOVÁ, T. ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 177-183 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [24] SEKOT, Aleš. 2006. *Sociologie v kostce*, 3. rozšířené vydání, Brno: Paido, 258 s. ISBN 80-7315-126-X.
- [25] SEKYT, Viktor. 2008. Odlišnost mentality Romů a původ těchto odlišností. In: ŠIŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu*, 2. aktualizované vydání, Praha: Portál, s. 123-128 ISBN 978-80-7367-182-2.
- [26] ŠIMÍKOVÁ, Ivana. 2003. Romové jako sociálně vyloučená skupina. In: NAVRÁTIL, P. a kol. *Romové v české společnosti*, 1. vydání, Praha: Portál, s. 5-73 ISBN 80-7178-741-8.
- [27] TANCOSĚ, Julius. 2004. Multikultúrna výchova: súčasný stav a jej úloha v integračnóm procese spoločnosti. In: GULOVÁ, L., E. ŠTĚPAŘOVÁ, ed. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*, Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU, s. 29-37 ISBN 80-86633-14-4.
- [28] TESAŘ, Filip. 2007. *Etnické konflikty*, 1. vydání, Praha: Portál, 248 s. ISBN 978-80-7367-097-9.
- [29] TOMANDL, Miloš. 2010. K teoretickým aspektům formování sociální identity. In: BITTNEROVÁ, D., M. MORAVCOVÁ, *Etnické komunity: v kulturní a sociální různosti*, 1. vydání, Praha: FHS UK, s. 19-34 ISBN 978-80-87398-08-1.
- [30] WOLF, Josef. 2000. *Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti: Člověk a jeho svět II*, 1. vydání Praha: Karolinum, 223 s. ISBN:80-246-0099-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

EU Evropská unie

RVP Rámcový vzdělávací program

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP G Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

SŠ Střední škola

ZŠ Základní škola

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Závislost tolerantního jednání na pohlaví.....	55
Graf 2 – Xenofobní jednání v závislosti na místě bydliště	57
Graf 3 – Závislost výskytu rasismu na místě bydliště.....	58
Graf 4 – Uznávání rovnosti příležitostí práce a vzdělání.....	59
Graf 5 – Závislost tolerantního jednání žáků na vzdělání matky.....	60
Graf 6 – Závislost tolerantního jednání na vzdělání otce	61

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 – Pohlaví	44
Tab. 2 – Bydliště	44
Tab. 3 – Vzdělání otce	45
Tab. 4 – Vzdělání matky	45
Tab. 5 – Setkal ses osobně s rasismem?	47
Tab. 6 – V jaké jsi byl pozici?	47
Tab. 7 – Osobní zkušenost s romskými obyvateli	48
Tab. 8 – Máš kamarády romské národnosti?	49
Tab. 9 – Co by sis pomyslel/-la, kdyby tě učil učitel romské národnosti?.....	50
Tab. 10 – Měli by se Romové přizpůsobit nebo žít dle svého?	51
Tab. 11 – Měli by mít Romové stejnou možnost vzdělání jako my?	51
Tab. 12 – Měli by mít Romové stejnou možnost práce jako my?	52
Tab. 13 – Je rasismus mezi Čechy a Romy oboustranný?	53
Tab. 14 – Jak vnímáš českou společnost?.....	53
Tab. 15 – Závislost tolerantního jednání na pohlaví.....	54
Tab. 16 – Výpočet ch ² – kvadrátu	56
Tab. 17 – Závislost xenofobního jednání na místě bydliště.....	57
Tab. 18 – Závislost mezi místem bydliště a výskytem rasismu	58
Tab. 19 – Uznávání rovnosti příležitostí práce a vzdělání.....	59
Tab. 20 – Tolerance v závislosti na vzdělání matky	60
Tab. 21 - Tolerance v závislosti na vzdělání otce.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

PI Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milý žáku, žákyně,

obracím se na tebe s žádostí o vyplnění dotazníku. Dotazník je zcela anonymní. Nemusíš se tedy bát, že by se tvé odpovědi dověděl někdo z okolí. Na otázky prosím odpovídej upřímně a pravdivě. Správnou odpověď zakroužkuj nebo vypiš čitelně hůlkovým písmem. Odpověď vyber vždy jen jednu, pokud není uvedeno jinak.

Předem ti děkuji za vyplnění dotazníku.

1) Pohlaví:

- a) dívka
- b) chlapec

2) Kde bydlíš?

- a) na vesnici
- b) ve městě

3) Vzdělání otce:

- a) základní
- b) vyučený
- c) středoškolské
- d) vysokoškolské
- e) nevím

4) Vzdělání matky:

- a) základní
- b) vyučená
- c) středoškolské
- d) vysokoškolské
- e) nevím

5) Vysvětlí vlastními slovy pojem rasismus.

.....
.....
.....

6) Setkal/-la ses osobně s projevy rasismu? (Můžeš vybrat více odpovědí.)

- a) ano, ve škole
- b) ano, ve svém okolí
- c) ano, jinde (napíš kde)
- d) ne (pokud odpovíš ne, přeskoč na otázku č. 8)

7) V jaké jsi byl/-a pozici? (Můžeš vybrat více odpovědí.)

- a) útočník
- b) oběť
- c) přihlížející

8) Jakou máš osobní zkušenost s romskými obyvateli?

- a) pozitivní
- b) negativní
- c) žádnou

9) Co si myslíš ty osobně o Romech?

.....

.....

.....

10) Máš kamarády romské národnosti?

- a) ano, ve škole
- b) ano, v okolí
- c) ne

11) Co by sis pomyslel/ -la, kdyby tě učil učitel romské národnosti?

- a) vůbec by mi to nevadilo
- b) nejspíš by mi to nevadilo
- c) nejspíš by mi to vadilo
- d) určitě by mi to vadilo
- e) nevím, nedovedu si to představit

12) Měli by se Romové žijící v ČR přizpůsobit našemu způsobu života a pravidlům nebo by měli žít dle svého?

- a) měli by se přizpůsobit
- b) měli by žít dle svého
- c) měl by se najít kompromis mezi oběma možnostmi
- d) nevím

13) Měli by mít Romové stejnou možnost vzdělání jako ostatní obyvatelé ČR?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím

14) Měli by mít Romové stejnou možnost práce jako ostatní obyvatelé ČR?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím

15) Myslíš si, že je rasismus mezi Čechy a Romy oboustranný?

- a) ano, je ze strany Čechů i ze strany Romů
- b) ne, je jen ze strany Čechů
- c) ne, je jen ze strany Romů
- d) nevím

16) Jak vnímáš českou společnost?

- a) jako tolerantní vůči Romům
- b) jako zaujatou vůči Romům
- c) jako rasistickou vůči Romům
- d) nevím, nedokážu posoudit