

# Postoje studentů oboru sociální pedagogika k Romům

Simona Otáhalová

---

Bakalářská práce  
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2013/2014

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Simona OTÁHALOVÁ**  
Osobní číslo: **H10228**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoje studentů oboru sociální pedagogika k Romům**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení teoretických východisek z oblasti sociální psychologie, teorie a praxe sociální pedagogiky a interkulturního vzdělávání.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BALVÍN, Jaroslav. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.**

**HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.**

**PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie: Isociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-709-1.**

**PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.**

**ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**27. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce:


**2. května 2014**

Ve Zlíně dne 27. ledna 2014



doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 ..... 9.4.2014

.....  
.....

*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 nevydávatečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně půsůvků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výpisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdaním 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-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 vzdělávacímu 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 udělení svolení bez věcného 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 užití 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předkládaná bakalářská práce je v teoretické části členěna na tři kapitoly, v nichž jsou vymezena teoretická východiska z romské problematiky, sociální psychologie a sociální pedagogiky z multikulturního hlediska. V praktické části si práce klade za cíl zmapovat současnou situaci u vysokoškolských studentů 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia oboru sociální pedagogika, vztahující se k jejich postojům vůči Romům a názorům na přínos studia tohoto oboru z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice. Výzkum je rozdělen na dvě části, kdy první z nich se zaměřuje na zjišťování postojů studentů vůči Romům, druhá část se potom zabývá hodnocením studia studentů oboru sociální pedagogika jako zdroje poznání romské problematiky. Výzkum byl realizován dotazníkovou metodou na třech vybraných vysokých školách. Zjištěná data k postojům vůči Romům jsou zpracována metodou sémantického diferenciálu, která se využívá ke zjišťování konotativních významů pojmů. Hodnocení studia z hlediska poznání romské problematiky bylo realizováno pomocí Likertových škál, které dovedou kvantitativně vystihnout kvalitativní znaky.

**Klíčová slova:** Likertova škála, multikulturalita, postoje, Romové, sémantický diferenciál, sociální pedagogika, studenti sociální pedagogiky

## **ABSTRACT**

The theoretical part of this propounded bachelor work is divided into three chapters where to find the following – theoretical way-outs from Romany problems, social psychology, social pedagogy from the multicultural point of view. The main aim of the practical part of this bachelor work is to plat the current situation of the third-year-of-studies students of the combined bachelor study of social pedagogy branch relating to their attitude towards the Romany and their opinions in terms of studying the above mentioned branch from the aspect of gaining information about the Romany and their issue. The research is divided into two parts where there the first part is focused on detection of attitude of students to the Romany whereas the second section is aimed on study evaluation of social pedagogy stu-

dents as the source of the Roman-issue-recognition. The research was implemented on three selected colleges via questionnaire method. The obtained data defining the attitude towards the Romany are utilized by the semantic differential method that is used to find out the connotative term significance. The study evaluation from the Romany issue aspect was externalized thanks to Likert scales which are able to depict quality attributes.

Keywords: Likert's scale, multiculturalism, attitudes, the Romany, semantic differential, social pedagogy, social-pedagogy students

## **Poděkování**

Děkuji panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi Ph.D. za odborné zavedení mé práce, za cenné připomínky a rady, jež mi byly důležitým vodítkem při zpracovávání této práce.

Poděkování patří také mé mamince, která mi byla velkou oporou během celého studia.

## **Motto**

*Prohlubujme to, co nás spojuje, překonávejme to, co nás rozděluje, uchovávejme to, co nás rozlišuje.*

Bernard z Clairvaux (1091–1153), francouzský teolog a mystik

## **Prohlášení**

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



## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ROMOVÉ.....</b>	<b>13</b>
1.1 HISTORIE ROMŮ .....	14
1.2 ROMOVÉ V SOUČASNOSTI .....	15
1.2.1 Romové v sociálním vyloučení .....	16
<b>2 POSTOJE .....</b>	<b>19</b>
2.1 STEREOTYPY A PŘEDSUDKY .....	19
2.2 VÝZKUM POSTOJŮ VŮČI ROMŮM.....	21
<b>3 MULTIKULTURNÍ ROZMĚR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....</b>	<b>23</b>
3.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA JAKO OBOR NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	24
3.1.1 Multikulturní výchova .....	25
3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V PRAXI.....	27
3.3 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	28
3.3.1 Multikulturní kompetence sociálního pedagoga .....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>32</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A JEHO ŘEŠENÍ.....</b>	<b>33</b>
4.1 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	34
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	34
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	35
4.4 PŘEDVÝZKUM A REALIZACE VÝZKUMU .....	36
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE .....</b>	<b>37</b>
5.1 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH SÉMANTICKÝM DIFERENCIÁLEM.....	38
5.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH POMOCÍ LIKERTOVÝCH ŠKÁL .....	43
<b>6 DISKUSE.....</b>	<b>55</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>65</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>66</b>

## ÚVOD

ČR se v současnosti potýká s vážným celospolečenským problémem, a to se stále se zvyšujícím mezietnickým napětím mezi majoritou a romskou minoritou. V některých regionech ČR docházelo v posledních letech k protiromským pochodům, jejichž účastníky nebyli pouze pravicoví extremisté, ale dominantní část tvořili běžní občané, kteří jsou nespokojeni s dosavadním způsobem řešení problémů s romskou minoritou. ČR je Evropskou unií opakovaně kritizována za přístup k Romům. Při opakovaných průzkumech postojů vůči Romům, se tito umísťují jako nejméně oblíbená skupina.

I když Romové žijí na našem území již několik stovek let, jejich soužití s majoritou je stále problémové. V polistopadovém období jsme svědky toho, jak se velká část Romů dostává do situace sociálního vyloučení, které je způsobeno celou řadou faktorů, jako je např. nezaměstnanost, což souvisí s nízkým vzděláním, přes tíživou bytovou situaci, problematický je přístup Romů ke zdraví, aj. (Kajanová a Urban, 2009, s. 47 - 50).

S problémy pramenícími z napjatých vztahů mezi Romy a majoritou je spjata i profese sociálního pedagoga. A to jak z hlediska působení na romské občany, tak i z hlediska samotného sociálního pedagoga a jeho postojů k Romům. Hlavním úkolem sociálního pedagoga je pomáhat prostřednictvím výchovy a prací s prostředím socializovat člověka, přispívat k utváření jeho optimálního životního stylu takovým způsobem, aby dokázal zvládat různorodé životní situace. Sociální pedagogika působí jak preventivně, tak se snaží o redukaci a sociální terapii a proto z morálně-etického hlediska je žádoucí, aby sociální pedagogové trpěli v co nejmenší míře předsudky (negativními postoji) vůči Romům nebo jiné skupině lidí.

Změnit lidské postoje je mnohdy sice obtížné, ale ne nemožné. Postoje se formují v průběhu života především vzděláváním a širšími sociálními vlivy. K formování postojů může přispět nemalou měrou i multikulturní vzdělávání realizované jak v prostředí vzdělávacích zařízení, tak i vzdělávání na osobní úrovni, neboť znalosti o historii a vlivech, které působily a působí na různé skupiny lidí, mohou pomoci člověku pochopit současnou realitu. *Pro zlepšení vzájemných vztahů je nutné základní poznání romského etnika v jeho specifčnosti a diferencovanosti, a tím hlubší pochopení celkového vztahu, jeho příčin a důsledků vývoje, kterým v majoritní společnost prochází* (Davidová, 2009, s. 31). Každý člověk by si měl uvědomit, že nelze globalizovat a tak jako nejsou stejní všichni Češi, tak existují rozdí-

ly i mezi Romy. Člověk by se měl umět kriticky podívat na danou situaci a zhodnotit, zda jeho pohled na ni není ovlivněn neracionálními předsudky.

Výše uvedené důvody se staly východiskem (podnětem) naší bakalářské práce. Hlavním cílem této práce je seznámit čtenáře se skutečnostmi týkajícími se postojů studentů oboru sociální pedagogika k Romům a získáváním poznatků o tomto etniku v rámci studia tohoto oboru.

V teoretické části naší práce proto seznamujeme čtenáře s romským etnikem a problémy, které se ho dotýkají. Popisujeme vztah sociálního pedagoga k Romům a definujeme jeho vztah k multikulturní výchově a to jak z pohledu edukovaného, tak z pohledu edukátora, neboť sociální pedagog vystupuje v obou těchto rolích. Přibližujeme též téma týkající se utváření postojů a jejich změn u lidí.

V praktické části potom interpretujeme data, která jsme získali prostřednictvím dotazníku, metodami měřícími postoje a to sémantickým diferencíálem a Likertovými škálami. Data zpracovaná sémantickým diferencíálem reprezentují hodnocení čtyř pojmů *typický Čech*, *typický černoch*, *typický Rom* a *typický Vietnamec* třemi různými skupinami studentů oboru sociální pedagogika ze tří vybraných vysokých škol. Tato data nám odhalují, zda existují rozdíly v hodnocení zmíněných pojmů u jednotlivých skupin studentů. Data zpracovaná prostřednictvím Likertových škál nám ukazují, jak hodnotí studenti studium oboru sociální pedagogika vzhledem k získávání informací o Romech a romské problematice. Výsledky výzkumu mohou být přínosné jak pro samotné studenty, kteří tak získají zpětnou vazbu ke svému studiu v rámci multikulturního vzdělávání a jejich multikulturních kompetencí, ale také pro jednotlivé fakulty, a to minimálně jako informace o studentech a jejich hodnocení výuky z hlediska poznání romské problematiky, která je, zdá se, čím dál palčivějším problémem naší společnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ROMOVÉ

Romové dnes žijí na všech pěti obydlých kontinentech, avšak největší množství jich můžeme pozorovat v Evropě a potažmo také v ČR. V současné době je vládou ČR uznáno 13 národnostních menšin. Jednou z nich jsou právě Romové.

Název „Rom“ se poprvé objevil v dubnu 1971, kdy byl na prvním Mezinárodním romském sjezdu v Londýně uznán jako oficiální název příslušníků romského etnika. Do té doby se názvem „Rom“ označovali Romové mezi sebou (Buryánek, 2002, s. 193).

Romská etnická menšina je diferencována na několik rozdílných skupin, tvoří homogenní, jednotný celek. U nás jsou nejčastěji zastoupeni Romové slovenští, maďarští, dále čeští a moravští Romové, Sintové a Romové olašští (Davidová, 2009, s. 32). K romské národnosti se v r. 2011, při posledním sčítání lidu, domů a bytů přihlásilo pouhých 13 150 obyvatel, avšak ze stejného zdroje vyplývá, že romštinu považuje za svůj mateřský jazyk (nebo za jeden ze svých mateřských jazyků) 40 370 obyvatel. (ČSÚ, 2011) Některé odhady hovoří dokonce o počtu 250 000 – 300 000 (např. Kalibová) Romů na našem území! Tato čísla nás vedou k zamyšlení, proč jsou tak odlišná? Davidová (2004, s. 243) vidí dva hlavní důvody, proč tomu tak je. Za první důvod považuje to, že při sčítání Romové nevěděli, že si mohou zapsat romskou národnost a za druhý, velmi vážný důvod považuje skutečnost, že Romové se ke svému romství nepřihlásili záměrně, kvůli obavám, že by to pro ně mohlo znamenat určité problémy, spjaté zejména se stále komplikovaným postavením Romů ve většinové společnosti. A kdo je tedy vůbec považován za Roma? *Příslušníkem národnostní menšiny je občan 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). Toto je nyní platné legislativní vymezení národnostní menšiny, které bylo také bráno v potaz při sčítání v r. 2011. Takže k jaké národnosti se občan přihlásil, záviselo na jeho svobodné vůli.

Moravec (2006, s. 13 - 19) však rozlišuje tři možné pohledy na to, kdo je Rom:

1. Rom jako nositel romské kultury.
2. Romem je ten, kdo se za něj považuje.
3. Romem je ten, kdo je za Roma považován významnou částí svého okolí.

Je vidět, že identifikovat, kdo je nebo není Rom je vcelku obtížné. V této práci se budeme držet bodu č. tři a za Roma budeme považovat takového občana, kterého za Roma považuje-

je majorita. Ostatně stejné vymezení romství se používá ve všech výzkumech týkajících se Romů.

## 1.1 Historie Romů

Dnešní informace, které o Romech máme, jsou převážně dílem lingvistů a antropologů, jelikož sami Romové si o sobě nevedli žádné písemné údaje. Zprávy, které se o Romech dochovaly, pramení většinou z různých kronik, dále nařízení a vyhlášek, které upravovaly postavení Romů vůči ostatnímu obyvatelstvu.

Pravlastí Romů je indický subkontinent, který Romové ve vlnách během několika staletí opouštěli. Do Evropy se dostali před rokem 1000 a první zmínky o nich na našem území jsou zhruba kolem roku 1400. (Říčan, 1998, s. 15) Důvodů jejich exodů bylo pravděpodobně vícero: obavy ze sucha, hladomory, kastovní zatížení a také populační monoprosť. Ta souvisela s nárůstem populace. Např. pokud dosáhl počet kovářů na určitém území určitého kritického množství, museli se někteří vydat hledat jiné území, kde by se užívali. V novém areálu se tento vývoj stále opakoval, a proto docházelo k dalšímu a dalšímu územnímu pohybu. (Nečas, 2002, s. 12 - 13) S tímto se ztotožňuje i Hübschmannová (2002, s. 36), když poukazuje na to, že u Romů se dědily profese z otce na syna a pokud bylo synů více, jeden zůstal a ostatní šli hledat uplatnění jinde.

V krátkém období po příchodu do Evropy byli Romové přijímáni příznivě, avšak rychle nastával obrat k horšímu. Romové se začínali dostávat do konfliktů s obyvatelstvem, stávali se nevídanými a nakonec až nežádoucími. Různá nařízení proti nim se zostřovala, jejich postavení bylo na periferii společnosti, byli vyháněni, pronásledováni, trestáni a ohrožováni i na životech. (Davidová, 2004, s. 17) Prchali z jednoho místa na místo druhé, kde byli alespoň chvíli v bezpečí, snažili se unikat před tresty a pronásledováním, přičemž se dostávali do bludného kruhu chudoby, izolace a kriminalizace. Romové přežívali díky poddaným neromům, kteří využívali jejich sezónní výpomoc, dovednosti a někdy od nich kupovali kradené věci. (Rheinheimer, 2003, s. 145)

Samostatnou kapitolou romských dějin je holocaust v období 2. světové války. Romové byli klasifikováni na stejné úrovni jako Židé, měli být úplně vyhlazeni. Tehdy se z koncentračních táborů vrátilo domů pouze 583 bývalých romských vězňů, přičemž je bohužel nezjistitelné, kolik jich v koncentračních táborech skutečně zahynulo. (Nečas, 2002, s. 83)

V období 1950 – 1989 se postupně navyšoval počet Romů na území tehdejší ČSSR. Stali se druhou nejpočetnější národnostní menšinou, avšak nutno podotknout, že de iure začali být za národnostní menšinu považováni až v r. 1990. (Davidová, 2009, s. 24) Tento početní nárůst souvisí s migrací Romů ze Slovenska do oblastí českých zemí. Romové se začali přesídlivat, protože jim byla nabídnuta práce a lepší bydlení. Stát chtěl Romy asimilovat právě prostřednictvím zabezpečování zaměstnání a ubytování, likvidací negramotnosti, pravidelnou školní docházkou atp. (Nečas, 2002, s. 100) Tato migrace a urbanizace se ale bohužel minula účinkem a stala se základem mnoha problémů. Hlavním důvodem bylo *vytržení těchto migrantů, byť většinou z vlastního rozhodnutí, z jejich historického a regionálního kontextu, v němž po staletí žili* (Davidová, 2004, s. 145). Romové prostě nebyli připraveni na tak dramatické změny ve svých životech, nedokázali se vypořádat s novým životem, neboť dle Hübschmannové (2002, s. 31) za tak krátkou dobu (půl století) nelze do té doby převážně izolovanou romskou pospolitost změnit a integrovat do společnosti majoritní. *Téměř čtyřicetileté období asimilačních tlaků na romské obyvatelstvo ze strany tehdejší totalitní společnosti se výrazně negativně odrazilo v rozbití tradičního hodnotového systému, v postupné ztrátě identity, rodových a mnohdy i rodinných autorit* (Davidová, 2009, s. 45).

Poznatky z romské historie mají převážně negativní charakter, opírají se o kusé informace z archivních pramenů, jež byly zapisovány členy neromské majority. Tyto informace poskytují náhled na to, jak Romy vnímala majorita, avšak jak percipovali svět samotní Romové, se z nich nedozvíme. Hlavním důvodem je, že Romové si svoji kulturu předávali převážně ve formě ústní lidové slovesnosti, nevedli si o sobě žádné písemné dokumenty. Považujeme za důležité podotknout, že historické traumatizující osudy Romy ovlivňují dodnes, jelikož je nepopíratelným faktem, že nevyřešené problémy z minulosti se lidem vracejí jako bumerang zpět.

## 1.2 Romové v současnosti

Po listopadu 1989 získává romská situace nový rozměr. Jak jsme uvedli výše, Romové byli uznáni jako národnostní menšina, romský jazyk a romistika jsou vyučovány na vysokých školách, vydává se množství publikací s romskou tematikou, vzniká Muzeum romské kultury v Brně, působí množství romských souborů, vzniká romský tisk, v televizi se vysílá pořad Romale, existují i pořady v rádiu, vydává se Romsko – český a Česko – romský

slovník, jsou zahájena jednání romských představitelů na mezinárodní úrovni (Davidová, 2004, s. 239 – 241), vzniká Rada vlády ČR pro záležitosti romské menšiny, vláda se zabývá romskými problémy. Avšak přes to všechno není romský problém dodnes stále dořešen. Romové jsou českou majoritou považováni za nejproblematičtější menšinu v ČR, latentní problémy vznikem demokratické společnosti vystoupily na povrch a přidaly se k nim problémy nové, které vznikly transformací společnosti.

Velký počet Romů nyní žije na okraji společnosti, jejich životní úroveň je velmi nízká, nezaměstnanost naopak vysoká, vyznačují se velmi vlažným vztahem ke vzdělání a degradující kvalifikací, tíživá je i bytová situace. Jejich závislost na sociálních dávkách je nepřehlédnutelná. Romové berou dodržování zákonů a obecně přijímané normy velmi uvolněně. Tento komplex problémů pak vyúsťuje do xenofobních až rasistických předsudků majority k Romům (Nečas, 2002, s. 122), přičemž významnou úlohu v tomto pohledu majority na Romy hrají i média, která ukazují společnost jako polaritní. Média podporují vnímání společnosti na „my“ a „oni“, členy romské minority často představují ve spojitosti s problémy (Říčan, 1998, s. 14).

Programy, které se zabývají řešením romské otázky a na jejichž realizaci jsou vyčleňovány nemalé peníze, nepřinášejí uspokojivé výsledky. Společnost je již unavena bezvýhodností situace, což se projevuje v nárůstu protiromských nálad.

### 1.2.1 Romové v sociálním vyloučení

*Romové patří k vrstvám s nejhoršími životními podmínkami, neboť se vyznačují podprůměrnou sociální a vzdělanostní úrovní, vysokou nezaměstnaností, špatnou bytovou situací, nepříznivým zdravotním stavem, neúměrnou kriminalitou a stále se zhoršujícím napětím mezi vlastní komunitou a ostatní českou společností (Nečas, 2002, s. 110).*

Romská menšina se u nás ocitá na pokraji společnosti v tzv. sociálním vyloučení, které funguje jako bariéra, znemožňující přístup k institucionální pomoci. Lidé v sociálním vyloučení stojí obvykle před celým komplexem problémů, způsobujícím životní krizi, která znemožňuje normální fungování člověka ve společnosti. Takovým lidem potom nezbyvá, než se přizpůsobit podmínkám sociálního vyloučení, což bohužel souvisí s osvojováním si vzorců chování, jež jsou pro většinovou společnost nepochopitelné, neboť jsou v rozporu s jejími hodnotami. Největším negativem takto utvořeného chování je, že sociálně vylou-



čený má jen omezené šance být úspěšný ve většinové společnosti. Lidé v sociálním vyloučení totiž ztrácí či vůbec nezískávají hodnotové žebříčky, které jsou normální u většinové společnosti, což je problém, který je uzavírá do pasti sociálního vyloučení, ze které se bez cizí pomoci nedokážou dostat. (Švec, 2010, s. 5 - 6)

*Specifickou roli v sociálním vyloučení hraje etnicita, zejména etnicita prisouzená. Podstatná část obyvatel ČR se nesprávně domnívá, že v případě sociálního vyloučení se jedná primárně o problém etnický, nikoliv sociální, že důvodem chudoby a sociálního vyloučení části romské populace není její sociální situace, ale etnický původ. Přitom v současné době je již zřejmé, že ne všichni Romové v ČR žijí v prostředí sociálního vyloučení a ne každý, kdo se v podmínkách sociálního vyloučení nalézá, je Rom.* (Švec, 2010, s. 8) Stejně chápe romské sociální vyloučení i Navrátil (2003, s. 13), který ho považuje za důsledek široké historické, kulturní, ekonomické a sociální povahy, tzn., že sociální vyloučení se neváže na osobnostní vlastnosti příslušníků romského etnika, ale na to, že jsou považováni za Romy.

Hübschmannová (2002, s. 37) spatřuje počátky dnešních problémů s romským etnikem v zavedení socialistického režimu, který zlikvidoval soukromé podnikání a tím pádem i romské živnosti. Mnoho Romů sice získalo práci v nově otevřených továrnách, ale Romové nebyli zvyklí pracovat za peníze. Charakter jejich odměn byl do té doby hlavně naturální, odměnu za práci, veskrze potraviny, dostávali denně, peněžité odměna byla výjimečná. Romové proto hospodařili ze dne na den, z ruky do úst, na rozdíl od majoritní společnosti, která byla na pravidelnou peněžní odměnu zvyklá, a hospodaření s penězi pro ně bylo normální. Bohužel romský model odměňování neumožňoval kalkulaci a spoření s penězi, což se později stalo základem problémů.

Nečas (2002, s. 97) vidí příčinu problémů mj. i v omezené znalosti češtiny. S ním se shoduje i Hübschmannová (2002, s. 53), když uvádí, že v mnohých případech při komunikaci Roma a neroma dochází k sémantickému nedorozumění i navzdory zdánlivě totožnému kulturním zázemí. Potvrzení této teze nalézáme i u Průchy (2010, s. 63, 65), který popisuje v interkulturní komunikaci existenci určitých překážek (národní stereotypy a etnofaulismy), které se často vyskytují právě ve vztahu k etnickým menšinám.

Davidová (2004, s. 116, 244) spatřuje kořeny problému ještě jinde. Poukazuje na to, že u romského etnika probíhá rozpad tradičního hodnotového systému, který není kvalitně nahrazen. Specificky u romského etnika hraje příbuzenství a širší rodinné vztahy větší roli, než je tomu u neromů a proto jejich rozpad má na život Romů neblahý vliv.

*Současná pozice Romů je velmi komplikovaná a nesnadná. Stále narůstají sociální problémy, v důsledku vysoké nezaměstnanosti mnozí Romové dosud nechápou současný svět. [...] Romové jsou stále pod určitým tlakem většinové společnosti a podvědomě si vytváří jako obranu jakýsi svůj protitlak. [...] Tradiční vnitřní struktura romského společenství, jako zákony a normy jsou často rozbity. Konflikty mezi jejich a většinovou populací vznikají i na základě rozdílných kvalitativně různých projevů vědomí obou skupin. (Davidová, 2004, s. 197)*

Problémy se sociálním vyloučením části romského etnika jsou bohužel markantní. Existují různé názory na to, co je příčinou tohoto vyloučení. Většinou se ale autoři shodují na tom, že problémy Romů v sociálním vyloučení jsou způsobeny celým komplexem různých příčin. Negativně ovlivňuje životy Romů skutečnost, že je okolí za Romy považuje, tzv. přisouzená etnicita. Socialistický režim se svými asimilačními snahami se také podepsal na problémech, jelikož úplně změnil styl jejich života. Romové se pak v tak krátkém časovém období s tímto nedokázali vyrovnat. Dalším důvodem je rozdílná kultura, kdy Romové chápou svět v odlišných intencích než majorita, jejich hodnotový žebříček je nastaven poněkud odlišně od toho majoritního. To souvisí s interkulturní komunikací, při níž dochází často k sémantickým nedorozuměním. Problémem je také informování médií, která ukazují Romy většinou ve spojitosti s negativními událostmi. Mohli bychom ve výčtu pokračovat dále, avšak domníváme se, že pro základní pochopení problému je tento výčet dostačující.

## 2 POSTOJE

Každé společenství lidí má svoji specifickou komunikační symboliku, jazyk a kulturní zvyklosti, které se s časem mění, doplňují a vylepšují, a to proto, aby se mezi sebou jejich příslušníci domluvili. To se týká i všech minorit koexistujících vedle majority. Takže majorita si k minoritě vytváří nějakou sumu postojů, předsudků a stereotypů a naopak. Tyto postoje, předsudky a stereotypy jsou kulturně a historicky determinované. Postoje jsou také výrazným motivačním činitelem, který ovlivňuje chování a jednání člověka. (Verešová, 2007, s. 82)

Za jedno z hlavních témat sociální psychologie je považováno studium **postojů**. Ačkoli přesná definice tohoto pojmu stále neexistuje, my se v naší práci budeme přiklánět k pojetí pojmu postoj, jako na explanaci vztahu mezi postojem a jednáním. Toto pojetí je ve shodě se současnou etapou výzkumu postojů. Průkopníky této teorie jsou M. Fishbein a I. Ajzen. Ti nazírají na postoj jako na *emocionální přitažlivost či odpudivost objektu pro danou osobu*. (Výrost a Slaměník, 2008, s. 133) Stejně tak Nakonečný (2009, s. 240) nahlíží na postoje jako na hodnotící vztahy, tzn., že člověk objektu přiřazuje nějakou hodnotu, ať už s kladným nebo se záporným nábojem.

Maříková (1996b, s. 812 - 813) popisuje **postoj** jako *relativně ustálený sklon jedince chovat se v určité situaci určitým způsobem[...]* *Postoj je výsledkem psychické organizace předchozí zkušenosti, [...] tzn., že dosavadní zkušenost je přenášena na nové situace, a mění se s novou zkušeností, získanou ve změněné situaci [...]* *Postoj se utváří v průběhu činností směřujících k uspokojení potřeb a jeho verbalizací je názor [...]* *Součástí postoje je přesvědčení, založené na kognitivním vztahu jedince k objektu postoje [...]* *Tento vztah se může dále projevat jako emocionálně podložená víra, jako úsudek vycházející z porozumění a klasifikace příslušného objektu, ale i jako předpojatost, předsudek nebo stereotyp vycházející z nesprávné generalizace přijatých informací.*

### 2.1 Stereotypy a předsudky

Na **stereotypy** musíme nahlížet ve vztahu s kulturou, které je daný člověk členem. Kultura zde hraje roli jakési šablony, jelikož stereotyp není produkt vlastní zkušenosti, ale jakéhosi kolektivního vnímání, je udržován kulturní tradicí. Je vlastně nemožné vnímat nepředpojatě. Stereotypy však nemusejí být jen veskrze negativní. Stereotypy jsou přirozené, jejich

hlavní úlohou je šetřit čas tak, abychom nemuseli každou informaci vyhodnocovat ze všech stran. Prostřednictvím nich si zjednodušujeme a rozřazujeme informace o světě, který nás obklopuje. (Verešová, 2007, s. 82)

Tollarová, Hradečná a Špirková (2013, s. 53) vykládají **stereotyp** jako *ustálený názor nebo postoj, který vznikl většinou jako zobecnění zkušenosti na celou skupinu lidí. Hlavním problémem stereotypu je jeho strnulost, velmi obtížně se překonává či mění.*

***Stereotyp** je velmi stabilní prvek ve vědomí, regulující vnímání a hodnocení člověka. Stereotypy mají spíše iracionální charakter, a obtížně se proto mění čistě logickými argumenty. Ani jim odporující osobní zkušenost nemusí stereotyp změnit. Pro stereotypy je typické nediferencované, paušální přisuzování určitých vlastností všem členům dané skupiny (každý Němec je pořádný, Čech pracovitý apod.) Stereotypy mají značnou setrvačnost, mění se sice pomalu, ale nejsou zcela neměnné.* (Maříková 1996b, s. 1229 - 1230)

**Stereotyp** je tedy vlastně přirozeným projevem lidského myšlení, stereotypy mohou být negativní, neutrální a dokonce pozitivní. Problém nastává ve chvíli, kdy člověk získá odlišnou nebo zcela opačnou zkušenost, než je ta jeho stereotypní a přesto není schopen starý stereotyp opustit. Je nutné uvědomit si, že stereotypizace je vlastně generalizace a že existují situace, kdy by člověk měl umět situaci posoudit kriticky a přehodnotit svůj stávající názor.

**Předsudky** mohou být vyjádřeny navenek nebo mohou zůstat skryty. Předsudek může být namířený proti skupině, i proti jednotlivci, který je členem jiné skupiny. Základem předsudku je pozitivní vztah k vlastní skupině a odmítání toho, co je mimo vlastní skupinu. (Verešová, 2007, s. 82)

***Předsudek** definujeme jako názor, který jsme měli ještě dříve, než jsme o věci přemýšleli. Předsudky jsou postoje, které mají všichni, avšak předsudek je často negativně a emočně zabarven a v tom je nebezpečný: jeho projev může být agresivní nebo může vést k dalšímu konfliktu.* (Tollarová, Hradečná a Špirková, 2013, s. 53)

Podobně je **předsudek** definován ve Velkém sociologickém slovníku, kde je chápán jako *uzavřený postoj k čemukoliv, který se utváří jednou a priori danou náboženskou či ideologickou determinantou, nezávisí na okamžité situaci, neopírá se o porozumění. Termín předsudek má pejorativní konotaci, v běžném pojetí ho můžeme charakterizovat jako před-*

*pojatost, názorovou strnulost. Předstudek je zvláštním druhem stereotypu, je zobecněním, podle něhož určitá kategorie lidí má kvalitu nižší než my sami, přičemž tento názor je brán za daný bez dalšího přezkušování.* (Maříková 1996b, s. 875)

Problém je, že stereotypy a předsudky stojí u zrodu každého diskriminačního jednání. Pokud si určité negativní informace zvnitřníme, tzn., že už nepřemýšlíme o tom, že by to mohlo být jinak, stanou se stereotypem nebo předsudkem. Např. když si vezmeme výrok: *Romové jsou líní*, je jasné, že tento výrok nemůžeme vztáhnout na celou romskou populaci, avšak pokud člověk tento výrok často slyší a nepřemýšlí nad ním, zda je skutečně pravdivý nebo ne, tento výrok se může postupně zvnitřnit a vzniknout z něho předsudek. To je hlavně problém u dětí a dospívajících, kteří ještě nemají dostatek zkušeností a nedovedou správně vyhodnotit informaci, kterou obdrželi. Bohužel jak již bylo řečeno, se předsudky a stereotypy velmi těžce opouští a tím pádem tento problém přetrvává až do dospělosti.

Když shrneme tuto kapitolu, můžeme říct, že: předsudky i stereotypy jsou jakési druhy postojů. Stereotypy pomáhají člověku zorientovat se ve světě, nemusí být vždy negativní, a mají generalizující charakter. Stereotypy lze měnit. Naproti tomu předsudky mají iracionální a negativní povahu k objektu předsudku a jejich změna je velmi obtížná, právě kvůli jejich zmíněné iracionální povaze.

## 2.2 Výzkum postojů vůči Romům

Jelikož se naše práce zabývá postoji vysokoškoláků vůči Romům, uvádíme na tomto místě některá šetření, týkající se zjišťování postojů vůči Romům.

V roce 2001 se na Palackého univerzitě uskutečnil prostřednictvím upravené Bogardusovy škály sociální distance průzkum postojů vysokoškolských studentů k Romům a k romské kultuře. Respondenty zde byli studenti z různých fakult, zjišťovalo se, zda se budou odlišovat postoje a tolerance u studentů z různých fakult, což se potvrdilo. Studenti teologické a filozofické fakulty vykazovali nejvyšší míru tolerantnosti, oproti studentům z fakult lékařské a tělesné kultury, u nichž byla zjištěna míra tolerance nižší. (Ryšavý, 2003, s. 55 – 78)

Dlouhodobým monitorováním vztahů Čechů k různým skupinám lidí se zabývá agentura STEM. Pokud se jedná o Romy, již klasicky mají Češi nejvíce předsudků právě vůči nim. Průzkumem postojové tolerance tato agentura v r. 2013 zjistila, že celkový podíl negativ-

ního vztahu k Romům je u lidí se základním vzděláním 76 %, mezi vyučenými 70 %, mezi středoškolsky vzdělanými s maturitou 67 % a mezi vysokoškolsky vzdělanými 70 %. (STEM, 2013) Tento průzkum postojové tolerantnosti ukazuje, že při posuzování objektu u člověka nezáleží na stupni vzdělání, ačkoli obecně vyšší stupeň vzdělání evokuje vyšší míru postojové otevřenosti.

V časopisu *Československá psychologie* byla v r. 2013 uveřejněna studie zahrnující dvě šetření, jejichž cílem bylo najít determinanty etnických stereotypů k Romům a Vietnamcům v českém prostředí. Zkoumaly se postoje studentů humanitních oborů ze tří vysokých škol. Obě studie shodně ukázaly, že studenti mají k Romům negativnější postoje než k Vietnamcům, což platí jak pro explicitní (uvědomované) postoje, tak i pro postoje implicitní (skryté, neuvědomělé). (Hnilica a Radová, 2013, s. 144 – 162)

Průzkumů týkajících se postojů vůči Romům bylo po r. 1989 v ČR uskutečněno velké množství. Výše jsme uvedli pouze několik příkladů pro ilustraci. Pro shrnutí můžeme konstatovat, že průzkumy zabývající se postoji vůči Romům opakovaně poukazují na jejich nejmenší oblibu u majoritní populace a zášť k nim.

### 3 MULTIKULTURNÍ ROZMĚR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika je považována za samostatnou, společenskou, hraniční disciplínu s transdisciplinárním charakterem. Opírá se o různé oblasti vědy, především o sociologii, psychologii, pedagogiku, antropologii, právo, biologii a další. V Evropě má už 170letou historii (Hroncová, Emmerová a Kraus, 2008, s. 6), avšak u nás je považována za disciplínu poměrně mladou. Vývoj sociální pedagogiky byl u nás totiž velmi komplikovaný, s dlouholetými přestávkami, způsobenými politickými příčinami. Až po r. 1989 dochází k jejímu velkému rozmachu. Po sametové revoluci totiž vyplouvají na povrch problémy, které byly do té doby tabuizované a vznikají problémy nové, související s přeměnou společnosti socialistické v demokratickou. Po r. 1989 se sociální pedagogika vynořuje nejdříve jako předmět pedagogických oborů, dále jako samostatný vysokoškolský obor i jako samostatná vědní disciplína.

Přesné definování sociální pedagogiky jako vědy je velmi obtížné, ačkoli je považována za disciplínu samostatnou a ve světě zdaleka ne novou. Na přesné definici neexistuje shoda jak mezi zahraničními, tak ani mezi českými odborníky. Dovolujeme si za sociálně pedagogické východisko považovat tvrzení Mikulkové (2010, s. 1), která tvrdí, že: *cílem sociálně pedagogického působení je optimalizace sociálního fungování jednotlivců i skupin*. Z tohoto tvrzení můžeme vycházet, jelikož se prolíná všemi tezemi sociální pedagogiky a směřuje nás dále a to k jejímu širšímu nebo užšímu pojetí, které vymezil Kraus. Užší pojetí chápe sociální pedagogiku jako pomoc lidem zasaženým sociálně patologickými jevy. Takto nazírá na sociální pedagogiku např. Klapilová (2001, s. 10), která vidí hlavní těžiště sociální pedagogiky v pomoci jedincům, kteří se ocitají v různých sociálních problémech a vyznačují se rizikovým chováním nebo Bakošová (2008, s. 192), která se na ni dívá jako na pomoc ohroženým jedincům. Její pojetí má hodně etopedický charakter.

V širším pojetí je sociální pedagogika orientována na celou populaci, tzn., že má pomáhat všem lidem v různých životních situacích. K tomuto pojetí se přiklání Kraus a Poláčková (2001, s. 12), kteří hovoří o tom, že sociální pedagogika je zaměřena na celou populaci, nejenom na určité skupiny a jejím cílem je pomoc v utváření optimálního životního stylu takovým způsobem, aby docházelo k harmonii mezi potřebami jedince a celé společnosti. Taktéž německý sociální pedagog Schilling se přiklání k širšímu pojetí sociální pedagogi-

ky, když konstatuje: *Všichni potřebujeme sociální pedagogy!* (Schilling 1999, cit. podle Bakošová 2008, s. 192)

Ať už se na sociální pedagogiku díváme z užšího nebo širšího úhlu pohledu, v každém případě je to disciplína pomáhající. Napomáhá rozvíjet to, co je člověku dáno do vínku nebo co už člověk umí a zná takovým způsobem, aby to bylo ku prospěchu člověka samotného a také celé společnosti. Sociální pedagogika je ale prospěšná také tam, kde člověk z nejrůznějších důvodů selhal a nedokáže nebo nezná cestu, jak se dostat zpět do společnosti, jak se stát znovu jejím právoplatným členem.

### 3.1 Sociální pedagogika jako obor na vysokých školách

Vzhledem k tomu, že se v této práci zabýváme postojí studentů oboru sociální pedagogika k Romům, domníváme se, že je vhodné zařadit kapitolu o tom, na kterých vysokých školách lze tento obor v ČR studovat. Zjistili jsme, že v současné době mohou tento obor navštěvovat studenti na následujících vysokých školách:

- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích - bakalářské studium,
- Masarykova univerzita v Brně - bakalářské a magisterské studium,
- Ostravská univerzita v Ostravě - bakalářské a magisterské studium,
- Univerzita Hradec Králové - bakalářské a magisterské studium,
- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem - bakalářské studium,
- Univerzita Karlova v Praze - bakalářské a magisterské studium,
- Univerzita Palackého v Olomouci - bakalářské studium,
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (UTB) - bakalářské a magisterské studium,
  - Institut Mezioborových Studií Brno (IMS) - bakalářské a magisterské studium.

(Pozn. IMS v Brně uskutečňuje studium oboru sociální pedagogika na základě společné akreditace s UTB ve Zlíně.)

Sociální pedagogika, jak jsme již uvedli dříve, se z počátku (po r. 1989) vyučovala pouze jako předmět na vysokých školách, později se koncipovala jako samostatný obor. Dle Hře-



bíčka (2000, s. 361) by mělo studium sociální pedagogiky vycházet z praxe a potřeb společnosti. Mělo by připravit studenty takovým způsobem, aby tito potom mohli využívat své znalosti a dovednosti v praxi.

Bakošová (2008, s. 198) uvádí v kapitole zaměřené na profil absolventa sociální pedagogiky celou řadu požadavků, kterými by měl absolvent disponovat. Mimo osobnostní předpoklady je dle ní také důležité, aby si absolvent během svého vysokoškolského studia prohloubil všeobecné vzdělání a získal specifické znalosti.

Absolventi sociální pedagogiky by tedy měli disponovat jakýmsi osobnostními předpoklady a v průběhu studia by pak měly být rozšiřovány jejich všeobecné znalosti a získávány znalosti speciální, a to takové, které jsou důležité pro výkon profesí, jež může sociální pedagog zastávat. Do speciálních znalostí patří i znalosti z multikulturní oblasti, o kterých pojednává následující kapitola.

### 3.1.1 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je pokládána za jeden z nástrojů k utváření fungující multikulturní společnosti. Je důležitá z hlediska potřeby vzniku rozmanité občanské společnosti založené na principu rovnoprávnosti jedinců i skupin, jejím cílem je zvyšování společenské soudržnosti a dosažení sociálního smíru. Hlavním úkolem multikulturní výchovy je působit na osobnost člověka takovým způsobem, aby porozuměl odlišným kulturám, aby hodnotil kulturní různorodost jako pozitivní jev a pochopil, že v této různorodosti lze nalézt obohacení. Takové pochopení je potom důležité a hlavně přínosné jak pro jedince, tak i pro celou společnost. Multikulturní výchova je i nedílnou součástí vzdělávacích programů při studiu sociální pedagogiky.

Vzhledem k tomu, že v českém prostředí dochází ke značné terminologické nejednotnosti, objasníme nyní pojmy „multikulturní výchova“ a „interkulturní vzdělávání“, jelikož se u nás oba užívají. Někteří autoři mají tyto pojmy za synonyma, jiní chápou interkulturní výchovu v širším významu, než výchovu multikulturní, další vidí rozdílnost těchto pojmů v jejich předponách, kdy předpona inter implikuje prolínání se kultur a předpona multi jako koexistenci více kultur vedle sebe. K pojmu multikulturní výchova se přiklání např. autoři Hladík, Průcha, pojem „interkulturní výchova“ používají mj. Buryánek, Šišková. V této

práci budeme používat pojem „multikulturní“, vzhledem k tomu, že tento pojem je v české pedagogice užíván častěji. Pojem „interkulturní“ použijeme v případě, že jej užil autor.

Nyní uvedeme pro příklad několik definic pojmu „multikulturní výchova“ (nebo „interkulturní vzdělávání“) tak, jak ho chápou čtyři různí autoři:

*Interkulturní vzdělávání je dlouhodobý proces, během něhož procházejí účastníci hlubokou osobnostní proměnou. Vzhledem k tomu, že etnocentrismus a xenofobie jsou do jisté míry vlastní všem kulturním společenstvím, není jednoduché tyto často hluboce zakořeněné postoje měnit.* (Buryánek, 2002, s. 16)

Autor Hladík (2006a, s. 25 – 26) definuje multikulturní výchovu jako *intencionální edukační působení na jedince s cílem dosáhnout takových změn jeho osobnosti, které jedince připraví na život v multikulturní společnosti.*

Dle Průchy (2011, s. 15) je multikulturní výchova edukační činnost, jejímž cílem je učit lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, respektovat se a spolupracovat.

Poslední definice je od autora Koláře, (2012, s. 59) dle kterého se v multikulturní výchově jedná o *snahu vytvořit u dětí, mládeže a dospělých postojové tolerance, respektování tradic, kultury, způsobu života jiných národů, etnik, ras, náboženství, jiného životního stylu. Vytváření předpokladů racionální i afektivní povahy pro spolupráci a vzájemné respektování.*

Když shrneme výše uvedené definice, můžeme říct, že multikulturní výchova je edukační (výchovná a vzdělávací) činnost, jejímž úkolem je působit jak na kognitivní, tak i na afektivní stránku osobnosti člověka, podávat informace o rozmanitých sociálních skupinách a jejich kulturách, ukazovat, že poznání odlišných kultur může být obohacující a prospěšné, a tímto působením eliminovat xenofobní postoje dětí, mládeže i dospělých. Prostřednictvím multikulturní výchovy dochází k vytváření multikulturních kompetencí, velmi důležitých pro sociálního pedagoga.

I když není možné negativní předsudky a stereotypy úplně odstranit z lidského myšlení a práce s nimi navíc je velmi obtížná (viz výše), multikulturní výchova si klade za cíl s nimi pracovat. Jejím úkolem je ukázat lidem prostřednictvím diskuse, brainstormingu, dramatizace, kritického myšlení nebo třeba projektového vyučování, že to, co je odlišné, nemusí být špatné. Multikulturní výchova má vést k pochopení toho, že se lidé nemusí obávat být

v kontaktu s lidmi odlišných kultur, že poznání odlišné kultury může být obohacující nejen pro jednotlivce, ale i pro celou společnost (Buryánek, 2002, s. 18 - 20).

Z hlediska sociální pedagogiky je nutno podotknout, že pro studenty tohoto oboru jako pravděpodobné budoucí pracovníky v sociální sféře, jsou velmi důležité znalosti o etnických skupinách žijících na území ČR, neboť s jejich členy se mj. mohou setkávat při své práci. V této práci se zabýváme postoji studentů sociální pedagogiky k Romům. V tomto kontextu je pro studenty důležitá znalost romské historie a důvodů, jež vedly a vedou k momentálně napjaté situaci, která v posledních měsících gradovala dokonce protiromskými pochody.

### 3.2 Sociální pedagog v praxi

Profese sociálního pedagoga dosud není v ČR legislativně zakotvena, tzn., že tato profese není uvedena v katalogu pedagogických profesí. V tom je velký problém, neboť navzdory tomu, že sociální pedagogové jsou *vysoce kvalifikovaní a pro řešení problémů v sociální sféře připravení odborníci, nezřídka nemohou nalézt adekvátní profesní uplatnění, protože zaměstnavatelé jednoduše nevědí, kam sociálního pedagoga zařadit.* (Čerstvá a Čech, 2009, s. 69)

Nyní si uvedeme profese, které dle platné legislativy může sociální pedagog vykonávat. Tyto profese jsou vymezeny ve dvou zákonech a to v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

V zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je zmíněno a uznáno absolvování oboru sociální pedagogika ve spojitosti s:

- **vychovatelem,**
- **pedagogem volného času a**
- **asistentem pedagoga.**

Dále podle zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách může sociální pedagog vykonávat povolání **sociálního pracovníka.**

Různí autoři zmiňují pracovní naplnění sociálních pedagogů jako např. Kraus (2008, s. 199), který teoreticky vymezuje činnosti sociálního pedagoga, mající povahu:

- výchovného působení ve volném čase,
- poradenské činnosti,
- reedukační, resocializační péče i terénní práce.

Tyto činnosti jsou zaměřeny na děti, mládež, dospělé i seniory.

Dále uvádíme možnosti uplatnění sociálního pedagoga dle Krause a Poláčkové (2001, s. 39 – 40), kteří vidí uplatnění sociálního pedagoga v mnoha resortech:

- resort školství, mládeže a tělovýchovy,
- resort spravedlnosti,
- resort zdravotnictví,
- resort sociálních věcí,
- resort vnitra.

Jak vidno, absolvent oboru sociální pedagogika je připraven na vykonávání různých činností v mnoha oblastech, avšak reálně je uplatnitelný jen ve zlomku z nich. Problémem je již zmíněná absence zařazení této profese v katalogu prací, a jak uvádí Mikulková (2010), která se zabývá uplatněním sociálních pedagogů v praxi, problém je i ve velkých rozdílech v pojetích oboru sociální pedagogika na jednotlivých vysokých školách. Ty pak limitují uplatnění absolventů tohoto oboru, jelikož v praxi není jasné, jak má vůbec takový sociální pedagog vypadat.

### 3.3 Kompetence sociálního pedagoga

V první řadě je důležité si vydefinovat, co si máme pod pojmem „kompetence“ představit.

Kompetence jsou ve velkém sociologickém slovníku definovány jako *schopnost, předpoklady jedince [...] zvládnout určitou činnost, situaci, resp. posuzovat určité jevy s vědomím širších souvislostí nebo z odborného hlediska* (Maříková, 1996a, s. 503).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 17 – 18) kompetence definují jako *jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru*

*vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*

Kompetence sociálního pedagoga dle Krause a Poláčkové (2001, s. 35) zahrnují:

- **vědomosti** jak širšího společensko-vědního základu, tak i speciální poznatky,
- **praktické (sociální) dovednosti** v oblasti sociální komunikace a diagnostiky, využívání metod sociálně pedagogické prevence i terapie, realizaci projektů a také umění asertivně jednat a
- **osobnostní požadavky**, které zahrnují psychické a fyzické předpoklady.

Stejně vymezené kompetence najdeme i u Krause (2008, s. 200 – 201), který navíc ještě zdůrazňuje důležitost **vytvoření partnerského vztahu** mezi sociálním pedagogem a vychovávaným. Teprve potom jsou splněny podmínky pro řádné vykonávání profese sociálního pedagoga.

Také Procházka (2012, s. 75 - 77) se ve své monografii zabývá kompetencemi sociálního pedagoga a chápe je jako popis profesní kvality, vyjádřený prostřednictvím *souboru znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou proměnlivé, tvořivě se vyvíjející a schopné rozvoje.*

Můžeme konstatovat, že kompetence sociálního pedagoga zahrnují široký komplex požadavků. Důležité jsou jak profesní znalosti, tak i osobnostní charakteristiky. Dovolujeme si zde vyzdvihnout **emoční inteligenci**, která je velmi důležitá pro výkon povolání sociálního pedagoga, domníváme se, že bez potřebné dávky emoční inteligence nemůže sociální pedagog kvalitně provádět své pedagogicko-výchovné činnosti.

### 3.3.1 Multikulturní kompetence sociálního pedagoga

Multikulturní kompetence jsou pro sociálního pedagoga velmi důležité. Sociální pedagog se při výkonu své práce může setkávat s příslušníky různých sociálních skupin, sám také aktivně působí na rozvoj osobnosti vychovávaného, proto je důležité, aby u něj docházelo k rozvoji multikulturních kompetencí.

Autor Hladík (2010, s. 32) podotýká, že člověk se v běžném životě samozřejmě setkává s různými situacemi souvisejícími s multikulturalismem a tím pádem z něj i nabývá po-

znatků. Multikulturní kompetence se však vyznačují tím, že jejich osvojování probíhá intencionálně prostřednictvím institucionalizovaného vzdělávání v edukačním procesu. Stejný autor (2006a, s. 31) definuje multikulturní kompetence jako *souhrn znalostí, vědomostí, dovedností, schopností a postojů, které žáci či studenti nabývají v procesu multikulturní výchovy*.

Podobně je pojímá i Buryánek (2002, s. 14), který v nich vidí zahrnuté znalosti o různých společenských skupinách, dovednosti orientovat se v kulturně rozmanitém světě, ve schopnosti vést interkulturní dialogy, v otevřenosti, toleranci a respektu k odlišným skupinám a životním formám a dále popisuje, že *obecným cílem interkulturního vzdělávání je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami. Jeho cílem je připravovat studenty na život v kulturně pluralitní společnosti tak, že je vybaví potřebnými interkulturními kompetencemi, jež jsou:*

- 1. znalosti o různých etnických a kulturních skupinách žijících v české a evropské společnosti,*
- 2. dovednosti orientovat se v kulturně pluralitním světě a využívat interkulturní kontakty a dialog k obohacení sebe i druhých,*
- 3. postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a životním formám, včetně vědomí potřebnosti osobní angažovanosti.*

Hladík (2006b) dále poukazuje na to, že se pedagogové v souvislosti se získáváním multikulturních kompetencí ocitají ve dvojí roli. Zaprvé jako ti, kteří získávají multikulturní kompetence (studenti pedagogických oborů si při studiu a později i při výkonu svého povolání osvojují znalosti a dovednosti, které jim dovolují orientovat se v multikulturní společnosti) a zadruhé jako ti, kteří zprostředkovávají vznik multikulturních kompetencí u dalších lidí (působí na klienty, žáky, studenty takovým způsobem, aby i oni získali v co možná největší míře multikulturní kompetence).

V následující tabulce jsou nastíněny multikulturní kompetence, které by měl mít osvojeny budoucí pedagog po skončení pregraduální přípravy:

Tabulka 1 Multikulturní kompetence pedagogů po skončení vysokoškolské přípravy (Hladík, 2006b)

Znalosti	Dovednosti	Postoje
<b>Studenti po absolvování studia:</b>		
orientují se v oblasti dodržování lidských práv	orientují se v multikulturní realitě ČR	respektují sociokulturní odlišnosti lidí
znají sociokulturní specifika národnostních a etnických menšin v ČR	dokáží didakticky zpracovat témata související s životem v multikulturní společnosti	uvědomují si potřebu dodržování lidských práv
orientují se v metodách a formách výuky, které je vhodné využívat ve „výuce“ multikulturní výchovy	dokáží pracovat s žákem (vychovávaným) z odlišného sociokulturního prostředí	uvědomují si potřebu aktivního vystupování proti projevům intolerance a rasismu
	dokáží řešit problémy soužití odlišných sociokulturních skupin nekonfliktní, pokojnou cestou	
	aktivně vystupují proti projevům intolerance a rasismu	
	propojují poznatky z multikulturní výchovy s poznatky z ostatních předmětů	

Pro sociálního pedagoga je důležité, aby si dostatečně osvojil multikulturní kompetence, neboť jejich zvládnutím pak lze předejít mnoha problémům, které by mohly vzniknout při práci s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí. Prostřednictvím správně zvládnutých multikulturních kompetencí pak sociální pedagog dokáže optimálně pracovat s klientem a tím pádem může dojít k naplnění cíle, jenž byl vytyčen.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A JEHO ŘEŠENÍ

V praktické části této bakalářské práce si klademe za cíl zmapovat postoje k Romům u studentů sociální pedagogiky 3. ročníků kombinovaného bakalářského studia na třech vybraných vysokých školách. Naším cílem bude popsat, jak hodnotí jednotlivé skupiny studentů pojmy *typický Vietnavec*, *typický černoch*, *typický Čech* vůči pojmu *typický Rom* a zda se nějakým způsobem odlišuje hodnocení těchto pojmů u jednotlivých skupin studentů navzájem. Dalším cílem bude zjistit, jak tito studenti hodnotí studium sociální pedagogiky z hlediska získávání poznatků o Romech a romské problematice. Chceme zjistit, nakolik studenti považují studium sociální pedagogiky za prospěšné (nebo neprospěšné) pro zorientování se v romské problematice a pro získávání informací o romském etniku.

V naší praktické části bakalářské práce se bude jednat o průzkum, neboť budeme prostřednictvím dotazníku zjišťovat momentální stav problému, který následně popíšeme.

V teoretické části jsme se zabývali teoretickými východisky, která jsou důležitá pro pochopení praktické části této bakalářské práce. Nyní, v praktické části představíme náš kvantitativní průzkum, který byl řešen dotazníkovou metodou. První část získaných dat (položky v dotazníku č. 2, 3, 4 a 5) je zpracován metodou sémantického diferenciálu, kterou v r. 1957 vytvořil americký psycholog Osgood spolu se svým týmem. Tato technika umožňuje na základě podvědomé reakce změřit individuální psychologický (konotativní) význam pojmů u jedinců. Každý pojem totiž kromě denotativního (lexikálního) významu, má i význam konotativní. Sémantický diferenciál se zabývá právě konotativním významem pojmů. Uskutečňuje se prostřednictvím posuzovacích škál, postavených mezi dvojice protikladných adjektiv. Při vyhodnocování výsledků se vypočítají průměrná skóre u každé položky. Z těchto průměrů se potom vychází při interpretaci dat, kdy potom snadno zjistíme, kde se daný pojem nachází v sémantickém prostoru. (Chrásková, 2007, s. 221, 225, 226)

V naší práci budeme používat adjektiva z původního Osgoodova seznamu a budeme pracovat se dvěma faktory – s faktorem hodnocení a faktorem potence. Osgood sice určil čtyři faktory, ale domníváme se, že posouzení pojmů z hlediska prvních dvou faktorů, je pro náš účel postačující. Zbylé dva faktory jsou kvůli jejich nízkému sycení pro náš výzkum málo významné.

Zbylá data (položky č. 6, 7, 8), mající podobu Likertových škál, přetransformujeme v čísla, která nám posléze dovolí vyhodnotit, zda studenti souhlasí či nesouhlasí s uvedeným výrokem.

## 4.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořily tři skupiny studentů 3. ročníků kombinovaného bakalářského studia oboru sociální pedagogika ze tří vybraných vysokých škol. Výzkumný soubor (jednotlivé skupiny studentů) pocházel z těchto škol:

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, FHS, obor sociální pedagogika,

Institut mezioborových studií v Brně, obor sociální pedagogika,

Masarykova univerzita v Brně, PdF, obor sociální pedagogika.

Zmíněné tři skupiny studentů jsme oslovili elektronickou poštou a respondenti měli jeden měsíc na vyplnění dotazníku. Celkem jsme získali 92 responsí a to 38 responsí od studentů z UTB FHS, 35 z IMS a 19 od studentů z MUNI PdF.

Zkoumaný soubor byl vybrán záměrným výběrem, a to vzhledem k cílům práce, které jsou zaměřeny na průzkum postojů studentů oboru sociální pedagogika vůči Romům a jejich zhodnocení studia tohoto oboru vzhledem k získávání informací o Romech a romské problematice.

## 4.2 Výzkumné otázky

Liší se hodnocení pojmu *typický Rom* vůči pojmům *typický Čech*, *typický černoch* a *typický Vietnamec* u jednotlivých skupin studentů?

Liší se hodnocení pojmu *typický Rom* ve faktoru hodnocení u jednotlivých skupin studentů?

Liší se hodnocení pojmu *typický Rom* ve faktoru potence u jednotlivých skupin studentů?

Jak celkově hodnotí všichni studenti dohromady jednotlivé pojmy ve faktoru hodnocení?

Jak celkově hodnotí všichni studenti dohromady jednotlivé pojmy ve faktoru potence?

Jak hodnotí jednotlivé skupiny studentů studium oboru sociální pedagogika z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice?

Domnívají se studenti, že při studiu oboru sociální pedagogika bylo tématům týkajícím se poznání Romů a romské problematiky ve výuce věnováno dostatek prostoru?

Který zdroj získávání informací považují studenti u sebe za primární z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice?

### 4.3 Výzkumné cíle

Naším hlavním cílem je zmapování postojů studentů tří zmíněných skupin studentů k Romům, resp. jak hodnotí pojmy *typický Rom*, *typický Čech*, *typický černoch* a *typický Vietnamec*. Na základě zjištěných dat potom vyhodnotit (dílčí cíle):

1. zda je hodnocení pojmu *typický Rom* ve faktoru hodnocení mezi zmíněnými třemi skupinami studentů odlišné,
2. zda je hodnocení pojmu *typický Rom* ve faktoru potence mezi zmíněnými třemi skupinami studentů odlišné,
3. popsat, jak celkově hodnotí všichni respondenti dohromady jednotlivé pojmy v dimenzi hodnocení,
4. popsat, jak celkově hodnotí všichni respondenti dohromady jednotlivé pojmy v dimenzi potence.

Naším dalším cílem je zjistit, jak hodnotí studenti studium oboru sociální pedagogika z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice. Dílčí výzkumné cíle jsme si vytkli tyto:

5. zmapovat a porovnat, nakolik studentům pomohlo studium sociální pedagogiky zorientovat se v romském problému,
6. zmapovat a porovnat, zda se studenti domnívají, že bylo tématům týkajícím se poznávání Romů a romské problematiky ve výuce věnováno dostatek prostoru,
7. zjistit, který zdroj získávání informací o Romech a romské problematice považují studenti pro ně za primární.

#### 4.4 Předvýzkum a realizace výzkumu

Před distribucí dotazníku respondentům jsme si chtěli být jisti tím, že jsou otázky v dotazníku dostatečně srozumitelné. Proto jsme v předvýzkumu předložili dotazník sedmi osobám, a to studentům 1. ročníku navazujícího magisterského studia sociální pedagogika na UTB ve Zlíně. Vzhledem k tomu, že žádný z těchto studentů neměl problém s pochopením otázek, nabízené otázky jsme nijak neupravovali. Odpovědi těchto studentů nebyly samozřejmě brány v potaz při vyhodnocování dotazníků.

Samotný dotazník byl sestrojen pomocí online dotazníkové služby „Vyplňto“, která je zaměřena právě na tvorbu dotazníků. Po zhotovení dotazníku jsme odkaz na jeho úložiště rozeslali dne 2. 12. 2013 online cestou na předem zjištěné e-mailové adresy vybraných skupin respondentů (jednalo se o společné e-maily studentů). Respondenti měli na vyplnění dotazníku 30 dnů, průzkum byl ukončen 1. 1. 2014 a byl realizován bez zveřejnění výsledků veřejnosti, tzn., že k vyplnění dotazníku měli přístup pouze námi oslovení respondenti.

Znění dotazníku je k dispozici v příloze tohoto dokumentu.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Výzkum můžeme rozdělit na dvě části, kdy v první části pomocí metody **sémantického diferenciálu** zjišťujeme, jak studenti hodnotí předložené pojmy. Získaná data pro jednotlivé pojmy a jednotlivé vysoké školy jsou přetransformována na jejich průměrná skóre a to ve faktorech hodnocení a potence. Tato získaná průměrná skóre nám dovedou určit, jak studenti hodnotí předložené pojmy, tzn., jaký má pro ně daný pojem emocionální význam.

Ve druhé části prostřednictvím **Likertových škál** zjišťujeme, jak hodnotí studenti výuku z hlediska poznávání romské problematiky. Taktéž u Likertových škál se při vyhodnocování získaných údajů data musí přetransformovat v čísla, se kterými potom lze dále pracovat.

První položka v dotazníku zjišťovala složení respondentů. Jak jsme již zmínili výše, zaměřili jsme se na studenty ze tří vysokých škol, celkem jsme získali 92 responsí.

Následující tabulka nám ukazuje počty studentů z různých hledisek. Můžeme z ní vyčíst poměr právě studujících studentů k počtu respondentů našeho dotazníku.

*Tabulka. 2 Počty studentů a procento vyplněných dotazníků k 16. 1. 2014*

Vysoká škola	Získané response	Získané response v % z celkového počtu získaných responsí	Počet právě studujících studentů k 16. 1. 2014	Studenti, kteří vyplnili dotazník z celkového počtu studujících studentů v %
UTB FHS	38	41,31	115	33,04
IMS	35	38,04	374	10,17
MUNI PdF	19	20,65	30	68,83
<b>Celkem</b>	<b>92</b>	<b>100</b>	<b>519</b>	<b>21,6</b>

Můžeme konstatovat, že v poměru počtu studujících studentů versus vyplnění dotazníků je nejvyšší procento u MUNI PdF (68,83 %), potom následuje UTB FHS (33,04 %) a až poté se nalézá IMS (10,17 %) s nejnižším počtem procent vyplněných dotazníků.

Uvědomujeme si, že vzhledem k malému počtu respondentů, kteří se zúčastnili našeho průzkumu, z něj nelze vyvozovat významnější závěry.

Studijní oddělení ze všech tří škol nám poskytla informace o počtu právě studujících studentech 3. ročníků kombinovaného studia sociální pedagogiky k datu 16. 1. 2014.

### 5.1 Interpretace dat získaných sémantickým diferencíalem

Následující tabulky nám z různých hledisek ukážou, jak hodnotí jednotlivé skupiny studentů pojmy *typický Rom*, *typický Vietnamec*, *typický černoch* a *typický Čech*. Pro lepší přehlednost jsou pojmy vždy seřazeny postupně od nejmenších skóre po nejvyšší skóre.

*Tabulka 3 Hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení*

UTB FHS	IMS	MUNI PdF
3,184 typický Rom	2,838 typický Rom	2,921 typický Rom
4,289 typický Vietnamec	4,252 typický černoch	4,053 typický černoch
4,311 typický černoch	4,609 typický Čech	4,360 typický Čech
4,715 typický Čech	4,648 typický Vietnamec	4,430 typický Vietnamec

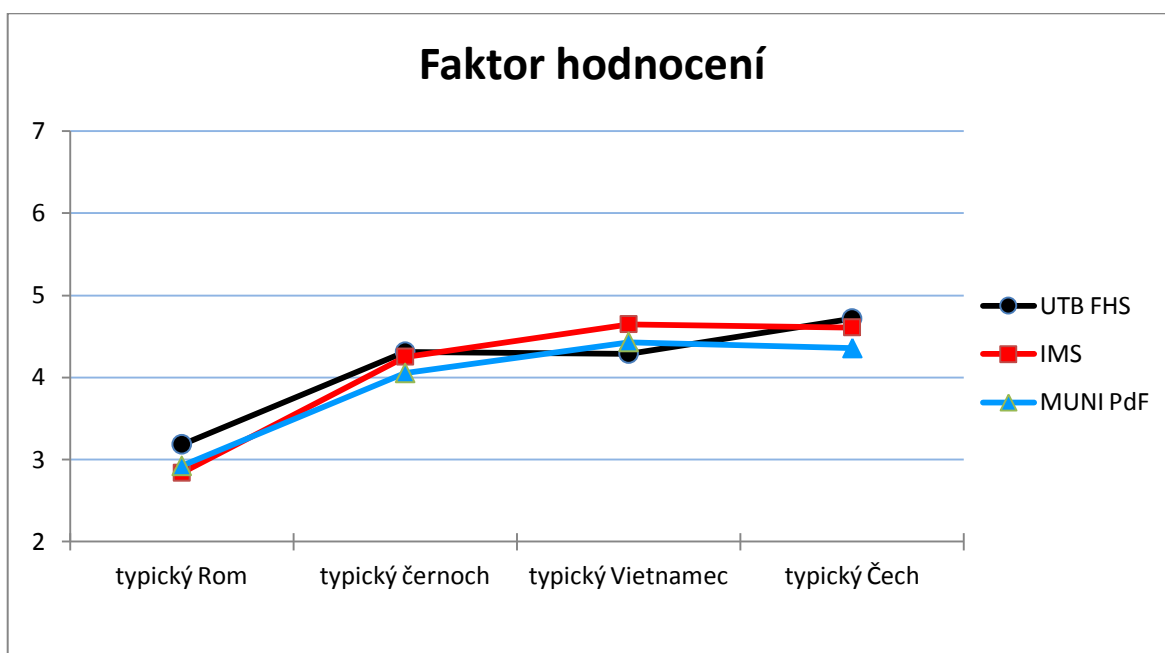
Z této tabulky vyplývá, jak hodnotí pojmy studenti z **jednotlivých škol** z pohledu **faktoru hodnocení**. Někteří autoři (Kerlinger, Ferjenčík) považují faktor hodnocení za nejvýznamnější. Tento faktor ukazuje, jaký dojem (zda dobrý či špatný), v respondentovi určitý pojem vyvolává, vyjadřuje jakýsi první emotivní postoj k posuzovanému pojmu. Čím vyšší číslo (od 1,0 do 7,0), tím lepší dojem pojem vyvolává a naopak. Číslo 4,0 představuje neutrální hranici, tzn., že respondenti nehodnotí pojem ani kladně, ani záporně.

Totožné hodnocení v pořadí pojmů můžeme sledovat u studentů z IMS a MUNI, kteří hodnotí nejzáporněji pojem *typický Rom*, dále následuje *typický černochoch*, *typický Čech*. Tyto dvě skupiny respondentů hodnotí nejlépe pojem *typický Vietnamec*.

Jinak jsou na tom studenti z UTB, kteří sice shodně s ostatními skupinami studentů ohodnotili nejzáporněji pojem *typický Rom*, ale dále je jejich hodnocení odlišné. Druhé nejnižší skóre obdržel pojem *typický Vietnamec*, následuje pojem *typický černochoch*. Nejkladněji ohodnotili studenti z UTB pojem *typický Čech*.

Následující graf nám přehledně ukáže hodnocení jednotlivých skupin respondentů. Je z něj patrné, že ve faktoru hodnocení nejsou mezi jednotlivými skupinami velké rozdíly.

Graf 1 Srovnání hodnocených pojmů u jednotlivých skupin studentů ve faktoru hodnocení



**Interpretace 1. výzkumného cíle:** ve faktoru hodnocení shodně hodnotí všechny skupiny studentů pojem *typický Rom* oproti ostatním pojmům a to jako nejzáporněji nabitý. Tzn., že tento pojem hodnotí všechny tři skupiny studentů jako nejvíce negativní.

Následuje vyhodnocení responsí s hlediska **faktoru potence** a to u **jednotlivých skupin zvlášť**. Faktor potence se týká síly - představuje jakousi sílu (potenciální energii), kterou je třeba vynaložit na změnu stavu.

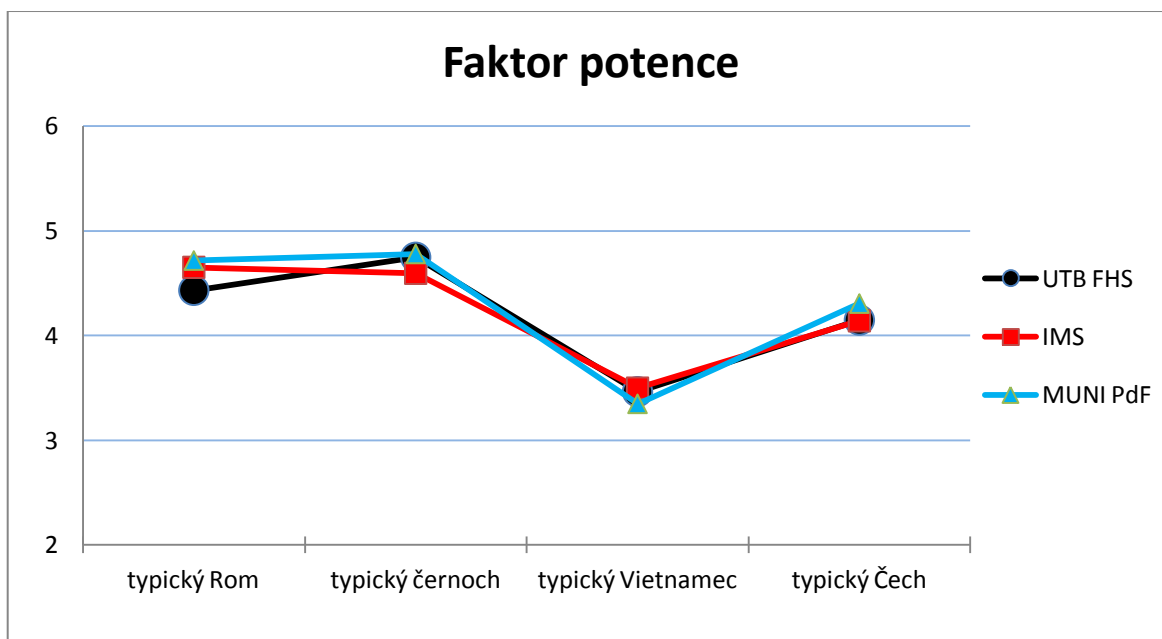
Tabulka 4 Hodnocení pojmů ve faktoru potence

UTB FHS	IMS	MUNI PdF
3,463 typický Vietnamec	3,497 typický Vietnamec	3,347 typický Vietnamec
4,147 typický Čech	4,14 typický Čech	4,305 typický Čech
4,431 typický Rom	4,594 typický černochoch	4,716 typický Rom
4,747 typický černochoch	4,651 typický Rom	4,779 typický černochoch

Jako nejméně potenčně nabitý pojem se pro všechny tři skupiny ukázal pojem *typický Vietnamec*, druhé nejnižší skóre obdržel pojem *typický Čech*. Potom se již hodnocení u jednotlivých skupin rozchází, u studentů z UTB a MUNI následuje pojem *typický Rom* a pojem s největším nábojem potence je pro ně *typický černochoch*.

Pro studenty z IMS má největší náboj potence pojem *typický Rom*, těsně před ním se objevuje pojem *typický černochoch*.

Graf 2 Srovnání hodnocených pojmů u jednotlivých skupin studentů ve faktoru potence





Z grafu je jasně patrné, že křivky znázorňující hodnocení jednotlivých skupin studentů se téměř překrývají, což znamená, že jednotlivé skupiny studentů hodnotí nabízené pojmy podobně, nikoli však shodně.

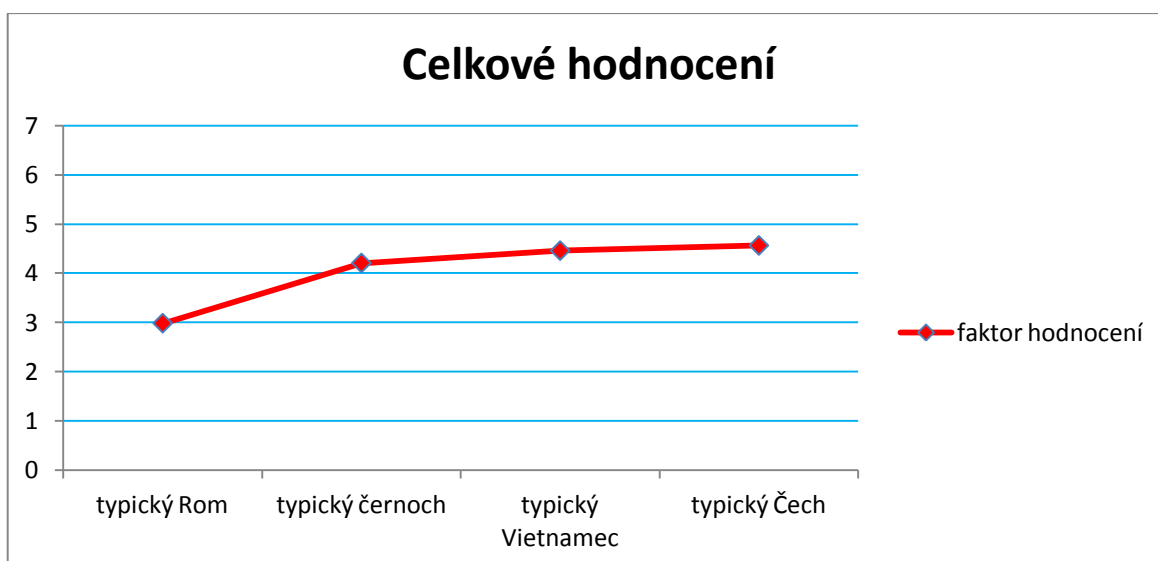
**Interpretace 2. výzkumného cíle:** z výsledků vyplývá, že pojem, který na studenty působí jako nejobtížněji měnitelný, je u studentů z **UTB** a **MUNI** *typický černochoch*, u studentů z **IMS** je to pojem *typický Rom*. Jednotlivé skupiny respondentů tedy ve faktoru potence nehodnotí pojem *typický Rom* shodně, i když rozdíl v hodnocení je velmi malý.

Nyní provedeme **celkové vyhodnocení** získaných dat a to ve **faktoru hodnocení**. Vyhodnocení jsme provedli tak, že jsme sečetli všechna získaná skóre z faktoru hodnocení a podělili je počtem všech respondentů.

Tabulka 5 Celkové hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení

Celkové hodnocení	faktor hodnocení
typický Rom	2,981
typický černochoch	4,205
typický Vietnamec	4,456
typický Čech	4,561

Graf 3 Grafické srovnání celkového hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení



Z celkového hodnocení všech respondentů (n=92) jasně vyplývá, že nejhůře studenti hodnotí pojem typický Rom.

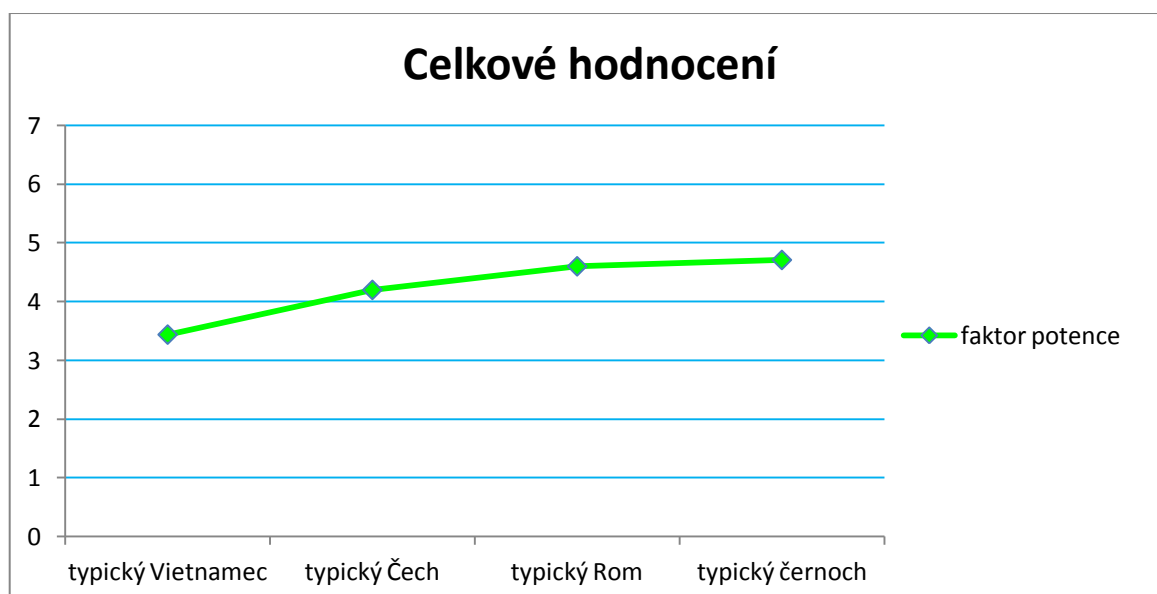
**Interpretace 3. výzkumného cíle:** tabulka i graf celkového hodnocení ve faktoru hodnocení nám ukazuje, že studenti hodnotí výrazně **nejzáporněji** pojem *typický Rom*, následuje *typický černochoch*, dále *typický Vietnamec* a dle očekávání se s nejkvalitnějším hodnocením umístil pojem *typický Čech*.

Vyhodnocení z celkového hlediska faktorů potence jsme provedli stejně jako v předchozím případě. Sečetli jsme všechna získaná skóre pro faktor potence a podělili celkovým počtem studentů.

Tabulka 6 Celkové hodnocení pojmů ve faktoru potence

Celkové hodnocení	faktor potence
typický Vietnamec	3,436
typický Čech	4,197
typický Rom	4,599
typický černochoch	4,707

Graf 4 Grafické srovnání celkového hodnocení pojmů ve faktoru potence



**Interpretace 4. výzkumného cíle:** ve faktoru potence (síly) v celkovém hodnocení hodnotí všichni studenti jako **nejsilněji potenčně nabitý pojem *typický černoch***, což představuje hodnocení, se kterým se pojí největší námaha směrem ke změně. Před ním se umístil pojem *typický Rom*. Pojem *typický Čech* skončil na předposledním místě a jako nejméně potenčně nabitý hodnotí studenti pojem *typický Vietnamec*, tzn., že tento pojem se studentům jeví ve vztahu ke změně jako nejméně namáhavý.

## 5.2 Interpretace dat získaných pomocí Likertových škál

Likertovy škály se používají k měření názorů a postojů u lidí. Dovedou určit míru stupně souhlasu či nesouhlasu s tvrzením, se kterým jsou respondenti konfrontováni. Jsou tvořeny výroky ve vždy pozitivním tvaru a stupnicí. (Gavora, 2010) Na rozdíl od sémantického diferenciálu se jedná se o jednodimenzionální metodu (Rod, 2012). V našem případě jsme zjišťovali, jak hodnotí studenti výuku sociální pedagogiky z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice. Každé položce je přiřazena číselná hodnota, pomocí které lze určit průměr u jednotlivých položek. Při vyhodnocení odpovědí jsme sečetli bodové skóre pro každou položku a podělili počtem respondentů, čímž nám vyšlo průměrné skóre pro každou skupinu studentů. Tyto průměry nám ukazují, jak jednotlivé skupiny studentů reagovaly na nabízený výrok a můžeme tak porovnat, zda existují rozdíly mezi jednotlivými skupinami studentů.

Likertovu škálu jsme použili v dotazníku u položek 6 a 7, u kterých jsme zvolili 5-ti stupňovou škálu s vyjádřeními: *souhlasím*, *spíše souhlasím*, *nevím*, *spíše nesouhlasím* a *nesouhlasím*.

Vyhodnocení 6. položky z dotazníku: v dotazníku jsme požádali respondenty, aby vyznačili, nakolik se ztotožňují s následujícím výroky:

***studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice.***

Získaná a posléze převedená data na procentní body jsou uvedena v následujících tabulkách, které nám ukazují, jak odpovídali studenti z jednotlivých škol a to z hledisek lokálního a celkového vyhodnocení. Získaná skóre jsou vždy seřazena od nejvyšší hodnoty po hodnotu nejnižší.

Pod pojmem *lokálně* rozumíme procentuální poměr studentů vůči své skupině (např. UTB), pojem *celkově* vyjadřuje procentuální poměr studentů dané skupiny vůči všem studentům dohromady (n=92).

*Tabulka 7 Vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z UTB FHS*

	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově %
spíše souhlasím	16	42,11	17,39
souhlasím	9	23,68	9,78
spíše nesouhlasím	8	21,05	8,7
nevím	4	10,53	4,35
nesouhlasím	1	2,63	1,09
Celkem	38	100	41,31

*Tabulka 8 Vyhodnocení výroku „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z IMS*

	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově v %
spíše nesouhlasím	13	37,14	14,13
nevím	9	25,71	9,78
nesouhlasím	6	17,14	6,52
spíše souhlasím	5	14,29	5,43
souhlasím	2	5,71	2,17
Celkem	35	100	38,03

Tabulka 9 Vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z MUNI PdF

	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově v %
spíše souhlasím	12	63,16	13,04
spíše nesouhlasím	3	15,79	3,26
souhlasím	3	15,79	3,26
nevím	1	5,26	1,09
nesouhlasím	0	0	0
Celkem	19	100	20,65

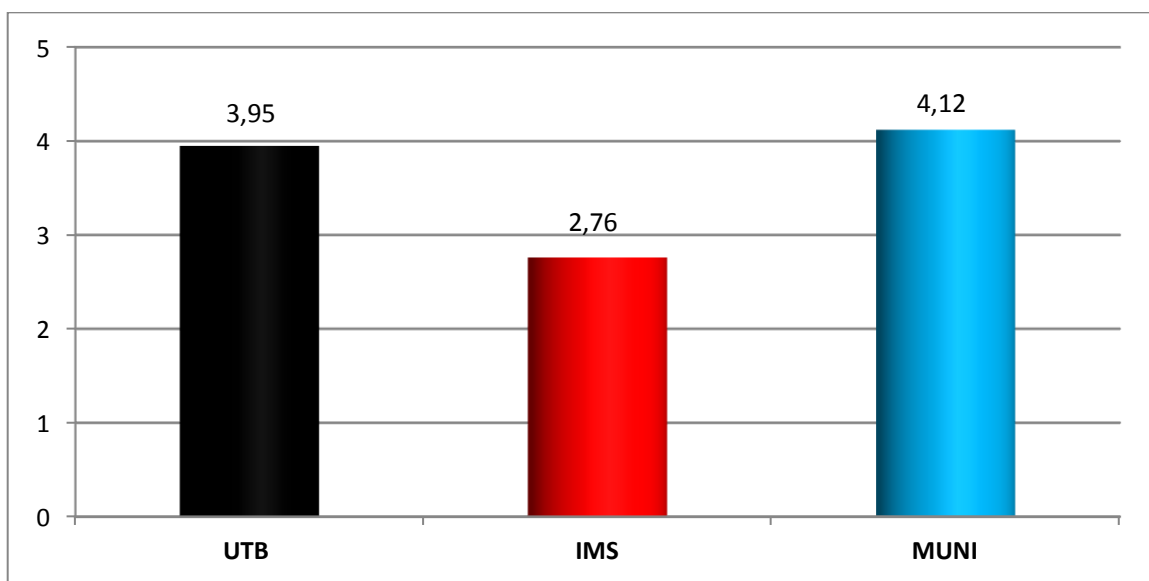
Pro získání průměrných dat jsme přiřadili jednotlivým škálám body (koeficienty) od 1 do 5 následujícím způsobem:

Tabulka 10 Koeficienty pro výpočet průměrných celkových dat

souhlasím	5
spíše souhlasím	4
nevím	3
spíše nesouhlasím	2
nesouhlasím	1

Po provedení výpočtů nám vyšla celková data, která ukazují, jak jednotlivé skupiny hodnotily výše uvedený výrok a která jsme pro lepší přehlednost převedli do grafu:

Graf 5 Celkové průměrné vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“



**Interpretace 5. výzkumného cíle:** můžeme říct, že v celkovém hodnocení prospěšnosti studia sociální pedagogiky z hlediska zorientování se v romské problematice se studenti z **MUNI** vyjádřili velmi kladně, jejich bodové skóre se vyhouplo až nad 4 body z 5ti, studenti s uvedeným výrokiem *souhlasí*. Výsledek tedy ukazuje, že **studium sociální pedagogiky jim ve velké míře pomohlo se v tomto tématu zorientovat**.

Bodové skóre studentů z **UTB** je těsně pod hranicí 4 bodů, takže můžeme říct, že i tito studenti považují **studium sociální pedagogiky z tohoto hlediska za spíše prospěšné**.

Nejméně bodů získala skupina studentů z **IMS**. Body získané jejich ohodnocením se nalézají v oblasti *nevím*. Studenti z této školy tedy **neví, zda jim studium oboru pomohlo se zorientovat v romském problematice**.

Vyhodnocení 7. otázky z dotazníku: respondenti byli požádáni, aby vyznačili, nakolik se ztotožňují s výrokiem:

***domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice.***

Zpracovaná data uvádíme nejprve v tabulkách ukazujících lokální a celkové vyhodnocení, získaná skóre jsou vždy seřazena od nejvyšší hodnoty po nejnižší.

Tabulka 11 Vyhodnocení výroku: „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z UTB FHS

	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově v %
spíše souhlasím	18	47,37	19,57
spíše nesouhlasím	15	39,47	16,3
souhlasím	3	7,89	3,26
nesouhlasím	2	5,26	2,17
nevím	0	0	0
Celkem	38	100	41,3

Tabulka 12 Vyhodnocení výroku „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z IMS

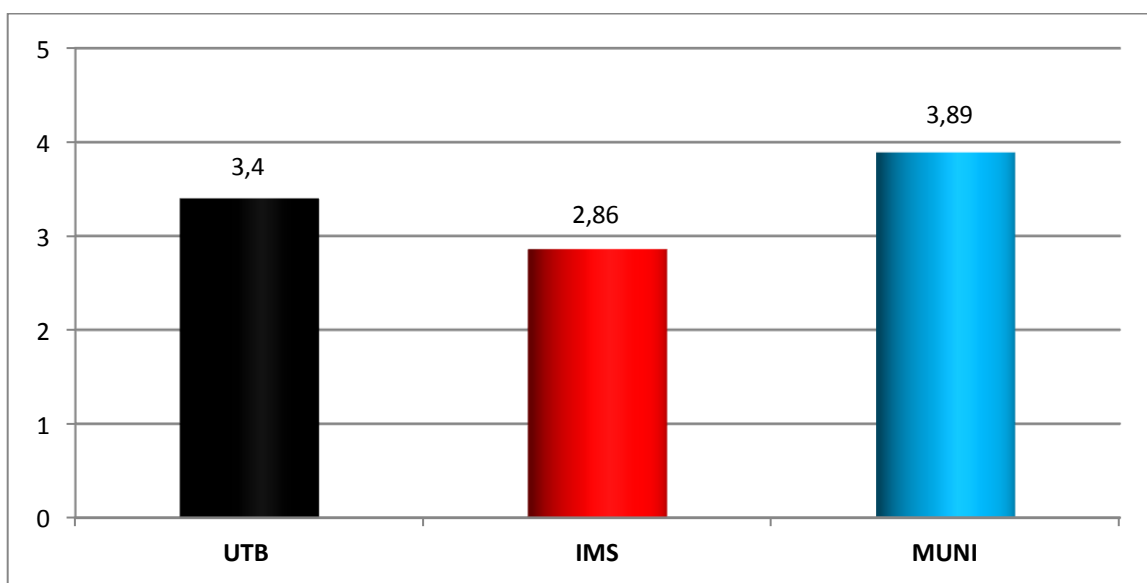
	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově v %
spíše nesouhlasím	16	45,71	17,39
nevím	9	25,71	9,78
spíše souhlasím	5	14,29	5,43
nesouhlasím	3	8,57	3,26
souhlasím	2	5,71	2,17
Celkem	35	100	38,03

Tabulka 13 Vyhodnocení výroku „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z MUNI PdF

Odpověď	Počet (n)	Lokálně v %	Celkově v %
spíše souhlasím	14	73,68	15,22
spíše nesouhlasím	3	15,79	3,26
nesouhlasím	1	5,26	1,09
souhlasím	1	5,26	1,09
nevím	0	0	0
Celkem	19	100	20,66

Průměrné celkové zhodnocení výroku pro jednotlivé skupiny studentů nám opět ukáže přehledný graf.

Graf 6 Celkové průměrné vyhodnocení výroku: „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“





**Interpretace 6. výzkumného cíle:** v tomto celkovém hodnocení vidíme největší shodu s výrokem u skupiny studentů z **MUNI**, následuje skupina studentů z **UTB**. Obě tyto skupiny s uvedeným výrokem v průměru *spíše souhlasí*. Studenti z **IMS** se vyjádřili opět, že *neví*.

V 8. položce našeho dotazníku se studenti vyjadřovali, který zdroj informací považují za primární z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice.

Na výběr byly tyto možnosti:

- studium sociální pedagogiky
- televize
- noviny a časopisy
- odborné články a publikace
- internet
- jiné, uveďte:

Poslední bod byl otevřený, studenti mohli nezávisle vyjádřit svůj názor.

Odpovědi rozdělené podle jednotlivých skupin studentů jsme opět převedli do tabulek a grafu:

*Tabulka 14 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z UTB*

Odpověď	Počet	Lokálně v %	Celkově v %
studium sociální pedagogiky	13	34,21	14,13
odborné články a publikace	10	26,32	10,87
televize	7	18,42	7,61
internet	3	7,89	3,26
noviny a časopisy	1	2,63	1,09
kombinace výše uvedeného + filmy, knihy (Rok kohouta, Přítelkyně z domu smutku atd.)	1	2,63	1,09

povídání s lidmi, kteří se více zabývají těmito otázkami	1	2,63	1,09
můj romský partner	1	2,63	1,09
život	1	2,63	1,09
	38	100	41,32

Tabulka 15 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z IMS

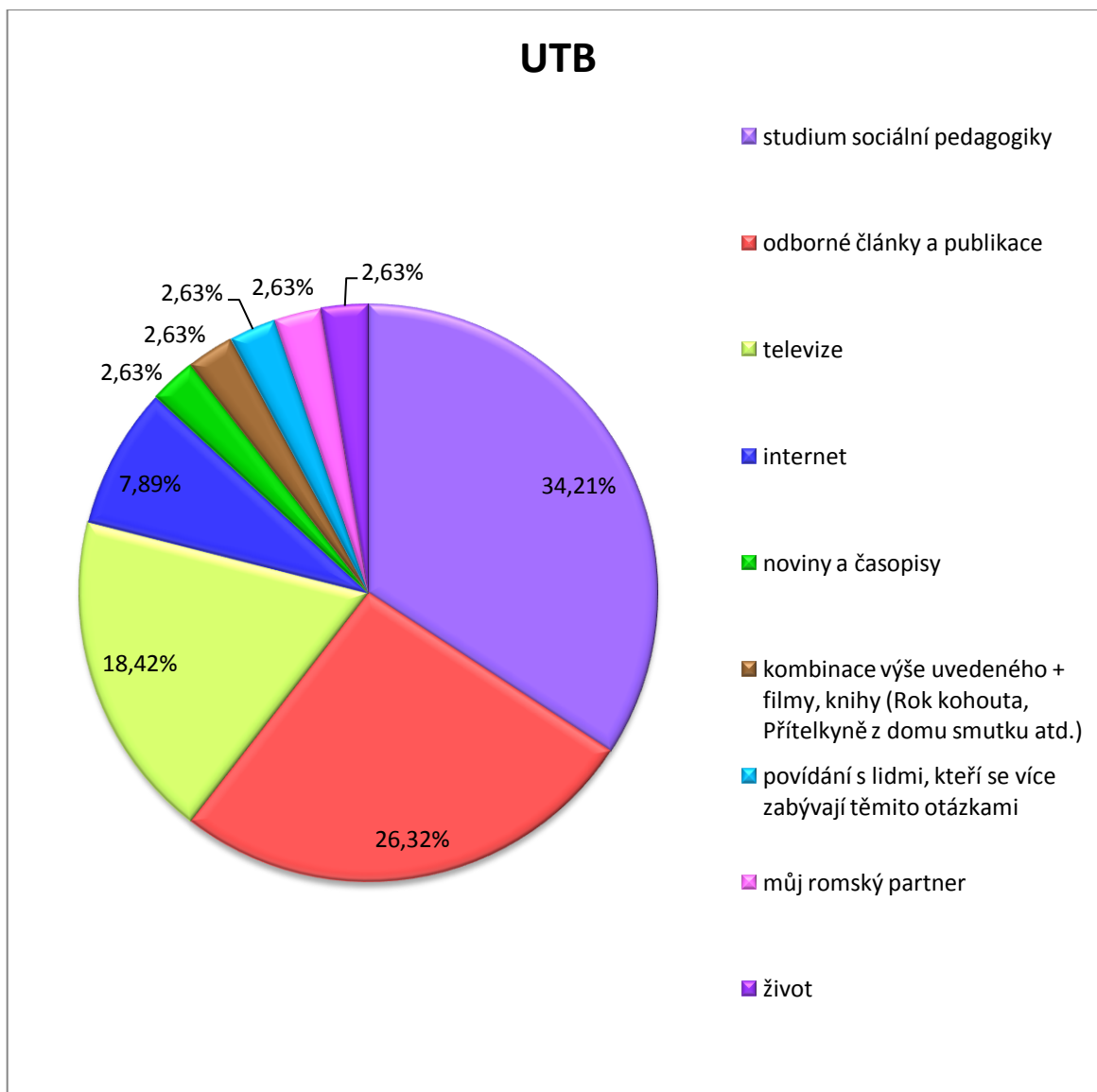
Odpověď	Počet	Lokálně v %	Celkově v %
televize	7	20	7,61
odborné články a publikace	6	17,14	6,52
noviny a časopisy	5	14,27	5,41
internet	4	11,43	4,35
studium sociální pedagogiky	2	5,71	2,17
osobní zkušenost	2	5,71	2,17
osobní zkušenost, vyrostla jsem mezi nimi	1	2,86	1,09
kamarád, který s nimi pracuje	1	2,86	1,09
přímý kontakt	1	2,86	1,09
odborné knihy a práce s romskou komunitou	1	2,86	1,09
osobní	1	2,86	1,09
praxe, pracovní zkušenost	1	2,86	1,09

přímé zdroje	1	2,86	1,09
studium VOŠ Sociální práce	1	2,86	1,09
zaměstnání - jsem policista	1	2,86	1,09
	35	100	38,04

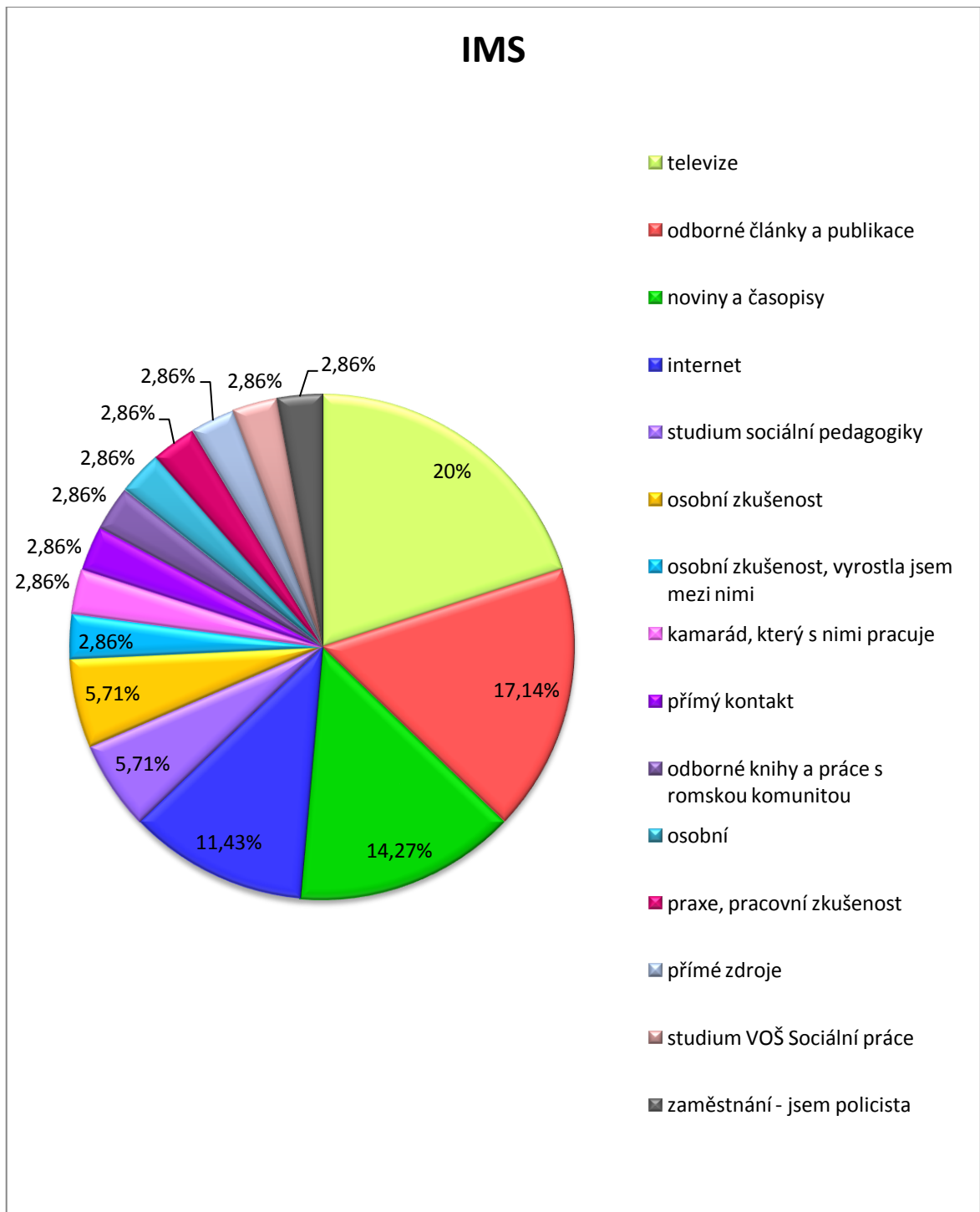
Tabulka 16 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z MUNI

Odpověď	Počet	Lokálně v %	Celkově v %
studium sociální pedagogiky	12	63,16	13,04
televize	4	21,05	4,35
Práce	1	5,26	1,09
osobní kontakt v práci	1	5,26	1,09
odborné články a publikace	1	5,26	1,09
	19	100	20,66

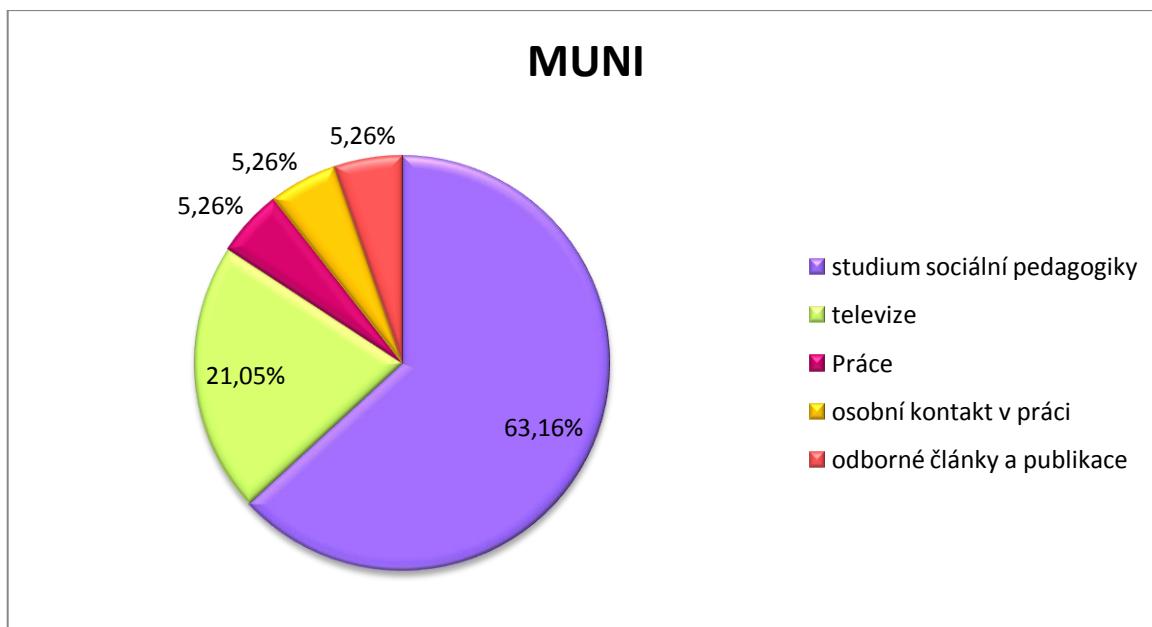
Graf 7 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z UTB



Graf 8 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z IMS



Graf 9 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z MUNI



**Interpretace 7. výzkumného cíle:** z lokálního hlediska se ukazuje, že za **primární zdroj** informací o Romech a romské problematice považují studenti z **MUNI studium sociální pedagogiky**. K tomuto výroku se přiklonila nadpoloviční většina studentů (63,16 %). Jako druhý nejvýznamnější zdroj uvedli respondenti *televizi* (21,05 %).

Studenti z **UTB** považují *studium sociální pedagogiky* také za **primární zdroj**, což uvedlo 34,21 % studentů, následuje položka *odborné články a publikace* s 26,32 %, v tomto výroku můžeme spatřovat jakousi paralelu se studiem sociální pedagogiky, jelikož předpokládáme, že studenti tyto odborné články a publikace studovali právě ve spojitosti se studiem sociální pedagogiky.

Studenti z **IMS** uvedli jako **nejvýznamnější zdroj televizi** (20 %), o pár procentních bodů méně obdržela položka *odborné články a publikace* (17,14 %), následuje položka *noviny a časopisy* (14,27 %), dále *internet* (11,43 %), položky *studium sociální pedagogiky* a *osobní zkušenost* obdržely shodně 5,71 %.

Z výsledků tedy vyplývá, že pro studenty z **UTB** a **MUNI** je **primárním zdrojem** získávání informací o Romech a romské problematice právě *studium sociální pedagogiky*, na rozdíl od studentů z **IMS**, kteří uvedli jako svůj **primární zdroj** získávání informací o této problematice *televizi*.

## 6 DISKUSE

Výzkum této bakalářské práce si klade za cíl zmapovat postoje studentů oboru sociální pedagogika 3. ročníků kombinovaného bakalářského studia ze tří vybraných vysokých škol k Romům a zjistit, jak tito studenti hodnotí studium tohoto oboru vzhledem k získávání informací o Romech a romské problematice.

Výzkum je rozdělen na dvě části. První část se zabývá mapováním postojů uvedených tří skupin studentů k Romům. Postoje studentů jsme zjišťovali konfrontací pojmu *typický Rom* oproti pojmům *typický Čech*, *typický černoch* a *typický Vietnamec* metodou sémantického diferenciálu to ve dvou faktorech – ve faktoru hodnocení a faktoru potence.

Druhá část výzkumu pomocí Likertových škál sonduje, jak uvedení studenti hodnotí studium sociální pedagogiky vzhledem k získávání informací o Romech a romské problematice.

Výsledky výzkumu realizovaného prostřednictvím sémantického diferenciálu ukazují, že ve **faktoru hodnocení** hodnotí **všechny tři skupiny studentů** pojem *typický Rom* shodně. Tento pojem hodnotí všichni studenti ze všech nabízených pojmů **nejzáporněji**. Faktor hodnocení je obecně uznáván jako nejdůležitější faktor, který ukazuje, jestli je daný pojem pro respondenta dobrý či špatný.

Ve **faktoru potence**, jenž odkrývá, který pojem se pro respondenty pojí s největší námahou ke změně, již shoda mezi skupinami nenastává. Skupiny studentů z **UTB** a **MUNI** hodnotí jako **nejvíce potenčně nabitý** pojem *typický černoch*, zatímco u studentů z **IMS** se namísto prvním objevuje pojem *typický Rom*.

Z **celkového hodnocení**, které jsme provedli součtem všech získaných skóre a podělením počtem všech respondentů (n=92) jsme zjistili, že z pohledu **faktoru hodnocení** hodnotí v průměru všichni studenti dohromady **nejhůře** pojem *typický Rom*. Ve **faktoru potence** potom hodnotí jako nejvíce potenčně nabitý pojem *typický černoch*.

Výsledky první části výzkumu nejsou moc překvapivé, stejně jako ve většině průzkumů zabývajících se postoji vůči Romům, i v našem případě byl pojem *typický Rom* ze všech nabízených pojmů hodnocen nejvíce negativně, i když z celkového hodnocení ve faktoru potence vyplynulo, že pojem, s nímž je spojena největší námaha ke změně, je pro studenty pojem *typický černoch*. Pojem *typický Rom* se umístil hned za tímto pojmem.

Ve druhé části našeho výzkumu jsme zjistili, že studenti z **MUNI** hodnotí **studium sociální pedagogiky ve vztahu k získávání informací týkajících se Romů a romské pro-**

**blematiky během studia tohoto oboru příznivě.** Průměrná skóre na nabízené výroky ukázaly, že s těmito výroky studenti *souhlasí a spíše souhlasí*. *Studium sociální pedagogiky* uvedlo jako svůj primární zdroj získávání informací o Romech a romské problematice převážná část těchto studentů (63,16 %) Dovolujeme si k těmto studentům přičíst i studenty, kteří odpovídali, že jejich primárním zdrojem jsou *odborné články a publikace* (5,26 %), jelikož předpokládáme, že studenti z těchto zdrojů čerpali právě ve spojitosti se studiem sociální pedagogiky. Můžeme říct, že pro studenty z MUNI je studium oboru sociální pedagogika jako zdroj informací o romské problematice přínosné, o čemž vypovídá celkový počet procentních bodů (68,42 %).

Výsledky studentů z **UTB** ukazují, že **prostřednictvím studia tohoto oboru získává více než polovina studentů dostatečné množství informací o Romech a romské problematice**, což potvrzuje i jejich vyjádření k primárnímu zdroji informací, za který považují právě *studium sociální pedagogiky* (34,21 %). Jako druhý nejsilnější zdroj uvedli studenti *odborné články a publikace* (26,32 %). Dohromady tyto dvě položky získaly od studentů 60,53 %.

U studentů z **IMS** jsme se setkali s vyjádřením, že studenti *neví*, jestli pro ně bylo studium sociální pedagogiky přínosné či nikoli a také *neví*, jestli bylo ve výuce o Romech a romské problematice věnováno dostatek prostoru. U poslední položky dotazníku zjišťující *primární zdroj informací o Romech a romské problematice*, uvedlo pouze 5,71 % studentů, že *studium sociální pedagogiky* je pro ně primárním zdrojem. K této hodnotě však musíme přičíst hodnotu položky *odborné články a publikace* (17,14 %) stejně tak, jak jsme to provedli v předchozích dvou případech. Docházíme tak k výsledku 22,85 %. Toto číslo je relativně nízké, proto si dovolíme konstatovat, že **pro studenty z IMS není studium oboru sociální pedagogika z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice velkým přínosem**.

Jsme si vědomi toho, že z důvodu malému množství získaných respondentů nemůžeme vyvozovat významnější závěry, přesto si dovolíme uvést některá doporučení, týkající se hlavně IMS, kde jsme u studentů zjistili velmi malý přínos oboru sociální pedagogika k informovanosti o Romech a romské problematice. Na rozdíl od UTB a MUNI se na IMS nevyučuje předmět multikulturní výchova, což se nám jeví jako hlavní problém, jelikož jedním z cílů multikulturní výchovy je snaha o pochopení specifčnosti různých kultur, etnik a národností, porozumění jejich odlišného chápání hodnot, ze kterého může vyplývat i odlišné chování a způsob uspokojování potřeb. Multikulturní výchova by měla apelovat



na pochopení těchto odlišností a měla by působit tak, aby člověk byl schopen tyto odlišnosti tolerovat. Doporučujeme proto zavést tento předmět mezi povinné předměty nebo alespoň se snažit studentům multikulturní realitu více přiblížit v jiných předmětech.

Co se týká negativních postojů studentů k Romům ve vztahu ke studiu oboru sociální pedagogika, tak tam spatřujeme u UTB a MUNI dostatečné edukační působení, neboť studenti jsou vzděláváni nejen předmětem multikulturní výchova, jenž vede k seznámení se s odlišnými kulturami, etniky a národnostmi, ale i ostatními předměty, které tvoří jakýsi rámec směřující k pochopení fungování jedince i celé společnosti. Všechny tyto informace získané během studia jsou velmi důležité z hlediska utváření postojů. Na každém individuálním člověku potom záleží, zda tyto studiem získané informace nějakým optimálním způsobem využije ke svému osobnostnímu i profesnímu růstu. Na druhé straně však chápeme tu skutečnost, že studenti v kombinované formě studia jsou již ve většině případů vyzrálé osobnosti s již ukotvenými postoji (předsudky a stereotypy), a že proto změna postojů je u nich velmi obtížná, nikoli však nemožná.

## ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se věnuje problematice postojů studentů 3. ročníku kombinovaného bakalářského studia oboru sociální pedagogika ze tří vybraných vysokých škol (UTB FHS, IMS a MUNI PdF). Teoretická část se zabývá fakty z oblasti multikulturní výchovy, sociální psychologie a sociální pedagogiky, které tvoří podklad pro pochopení praktické části práce.

Praktická část se zaměřuje na postoje studentů oboru sociální pedagogika. Naším cílem bylo zjistit, jaké postoje zastávají budoucí sociální pedagogové vůči Romům a jak hodnotí studium tohoto oboru z hlediska získávání informací o Romech a romské problematice.

Z výzkumu vyplynulo, že postoje studentů u všech tří skupin studentů k Romům nejsou příznivé. Toto nikoli neočekávané zjištění je ovšem v rozporu s posláním sociálního pedagoga, proto je velmi důležité neúnavně se snažit působit na studenty takovým způsobem, aby jejich vnímání multikulturní reality korespondovalo se stavem žádoucím a u těch studentů, u kterých převažují negativní postoje vůči Romům (ale i vůči kterékoli jiné skupině lidí) o to více. V tomto smyslu je nutné rozvíjet multikulturní kompetence u studentů, které vlastně vyjadřují schopnost člověka pochopit odlišnosti jiných kultur, a schopnost disponovat jakousi kulturní senzitivností.

Ve druhé části výzkumu jsme zjistili, že nadpoloviční část respondentů z UTB i MUNI se domnívá, že ve výuce oboru sociální pedagogika je věnováno dostatek prostoru pro témata týkající se poznávání romské reality, studenti se také domnívají, že prostřednictvím studia tohoto oboru o tomto tématu získávají dostatek informací. Znat názor studentů je pro jednotlivé školy přínosem, mohou si z našeho výzkumu vzít zpětnou vazbu a popř. upravit působení na studenty, což se týká hlavně IMS, kde nám výzkum ukázal velmi malý přínos studia oboru sociální pedagogika z tohoto hlediska.

**SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ**

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] BURYÁNEK, Jan. (ed.). *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. 2002, [cit.2011-02-25]. Dostupný na: [http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1\\_komplet.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/IKV1_komplet.pdf)
- [3] ČERSTVÁ, Lenka a Tomáš ČECH. Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole. In: SOJÁK, P. (ed.). *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 65 - 74. ISBN 978 -80 -210 -4945 -1.
- [4] ČESKO. Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=273~2F2001&part=&name=&rpp=15#seznam>
- [5] ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011*. [online]. © 2009-2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: <http://www.czso.cz/sldb2011/redakce.nsf/i/home>
- [6] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd., 1. vyd. v edici Interface. Univerzita Palackého. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0524-5.
- [7] DAVIDOVÁ, Eva. Historický exkurz – k národnostnímu složení první Československé republiky. In: KAJANOVÁ, Alena. In. *Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: Etnické, marginální a rizikové skupiny*. České Budějovice, 2009, s. 16 - 30. ISBN 978-80-7394-181-9.
- [8] DAVIDOVÁ, Eva. Teoretický a historický diskurz. In: KAJANOVÁ, Alena. *Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: Etnické, marginální a rizikové skupiny*. České Budějovice, 2009, s. 31 – 46. ISBN 978-80-7394-181-9.
- [9] GAVORA, Peter a kol. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010 [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

- [10] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: Socializace a integrace menšin*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006a. ISBN 8-7318-424-9.
- [11] HLADÍK, Jakub. Multikulturní výchova v pregraduální přípravě budoucích pedagogů. In: *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí* [online]. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 2006b, © 2011 [cit. 2014-01-20]. Dostupné z: [http://www.pf.ujep.cz/index.php?option=com\\_content&view=category&id=305&Itemid=911&limitstart=70](http://www.pf.ujep.cz/index.php?option=com_content&view=category&id=305&Itemid=911&limitstart=70)
- [12] HLADÍK, Jakub. Konstrukce a modely multikulturních kompetencí. In: *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2010, s. 27 - 47. Ročník 20, č. 4. ISSN 1211-4669.
- [13] HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. V Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.
- [14] HŘEBÍČEK, Libor. Ke koncepci vysokoškolského oborového studia – sociální pedagogika. In *Sociální pedagogik jako vědecká a společensky užitá disciplína*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2000, str. 361 – 364. ISBN 80-90-2936-0-3.
- [15] HNILICA, Karel a Lia RADOVÁ. Rasismus? Postoje? Ideologie? K determinantům etnických stereotypů. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 1. 4. 2013, 2. č., s. 144 – 162. ISSN 0009-062X.
- [16] HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. 4., nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.
- [17] KAJANOVÁ, Alena a David URBAN. Sociálně zdravotní situace Romů v ČR v současnosti. In: KAJANOVÁ, Alena. *Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: Etnické, marginální a rizikové skupiny*. České Budějovice, 2009, s. 47 - 53. ISBN 978-80-7394-181-9.
- [18] KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [19] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [20] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám*

- sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [21] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: A-O*. Praha: Karolinum, 1996a. ISBN 8071843113.
- [22] MAŘÍKOVÁ, Hana. *Velký sociologický slovník: P-Z*. Praha: Karolinum, 1996b. ISBN 8071843113.
- [23] MIKULKOVÁ, Milena. Sociální pedagogika a její místo ve školství. In: *Socioklima: seminář Sociální pedagogika v teorii a praxi: sborník příspěvků* [online]. Praha: Socioklima, © 2010, [cit. 2013-11-24]. Dostupné z: [http://www.socioklima.eu/program/files/prispevek\\_do\\_sborniku.pdf](http://www.socioklima.eu/program/files/prispevek_do_sborniku.pdf)
- [24] ROD, Aleš. Likertovo škálování. In: *E-LOGOS: Electronic journal for philosophy*. [online]. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2012, č. 13, [cit. 2014-03-10]. Dostupné z: <http://e-logos.vse.cz/index.php>
- [25] MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 11 – 69. ISBN 80-86898-76-8.
- [26] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [27] NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787418.
- [28] NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5., dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
- [31] RHEINHEIMER, Martin. *Chudáci, žebráci a vaganti: lidé na okraji společnosti 1450-1850*. Praha: Vyšehrad, 2003. ISBN 80-7021-579-8.

- [32] RYŠAVÝ, Dan. Sociální distance vůči Romům. Případ vysokoškolských studentů. *Sociologický časopis*, 2003, roč. 39, č. 1, s. 55 - 78. ISSN 0038-0288.
- [33] ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- [34] SCHILLING, Johannes, 1999 cit podle BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [35] STEM. *Vztah veřejnosti k Romům*. [online]. Praha, 30. 4. 2013 [cit. 2013-12-21]. Dostupné z: <http://www.stem.cz/clanek/2613>
- [36] ŠVEC, Jakub. *Příručka pro sociální integraci*. Praha: Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2010. ISBN 978-80-7440-014-8.
- [37] TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
- [38] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [39] VEREŠOVÁ, Marcela. *Sociálna psychológia: [človek vo vzťahoch]*. Nitra: Enigma, 2007. ISBN 978-80-89132-47-8.
- [40] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [41] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

aj.	a jiné
atp.	a tak podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
ČSSR	Československá socialistická republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
mj.	mimo jiné
např.	například
NATO	Organizace Severoatlantické smlouvy
r.	roku
resp.	respektive
s.	strana
STEM	Středisko empirických výzkumů
UK	Univerzita Karlova
Viz.	vizte

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Multikulturní kompetence pedagogů po skončení vysokoškolské přípravy (Hladík, 2006b) .....</i>	<i>31</i>
<i>Tabulka. 2 Počty studentů a procento vyplněných dotazníků k 16. 1. 2014.....</i>	<i>37</i>
<i>Tabulka 3 Hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení .....</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 4 Hodnocení pojmů ve faktoru potence .....</i>	<i>40</i>
<i>Tabulka 5 Celkové hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení .....</i>	<i>41</i>
<i>Tabulka 6 Celkové hodnocení pojmů ve faktoru potence .....</i>	<i>42</i>
<i>Tabulka 7 Vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z UTB FHS.....</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 8 Vyhodnocení výroku „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z IMS.....</i>	<i>44</i>
<i>Tabulka 9 Vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“ u skupiny studentů z MUNI PdF.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 10 Koeficienty pro výpočet průměrných celkových dat .....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 11 Vyhodnocení výroku: „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z UTB FHS.....</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka 12 Vyhodnocení výroku „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z IMS .....</i>	<i>47</i>
<i>Tabulka 13 Vyhodnocení výroku „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“ u skupiny studentů z MUNI PdF .....</i>	<i>48</i>
<i>Tabulka 14 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z UTB.....</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka 15 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z IMS.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 16 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z MUNI .....</i>	<i>51</i>



**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1 Srovnání hodnocených pojmů u jednotlivých skupin studentů ve faktoru hodnocení</i> .....	39
<i>Graf 2 Srovnání hodnocených pojmů u jednotlivých skupin studentů ve faktoru potence</i> .....	40
<i>Graf 3 Grafické srovnání celkového hodnocení pojmů ve faktoru hodnocení</i> .....	41
<i>Graf 4 Grafické srovnání celkového hodnocení pojmů ve faktoru potence</i> .....	42
<i>Graf 5 Celkové průměrné vyhodnocení výroku: „studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice“</i> .....	46
<i>Graf 6 Celkové průměrné vyhodnocení výroku: „domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice“</i> .....	48
<i>Graf 7 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z UTB</i> .....	52
<i>Graf 8 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z IMS</i> .....	53
<i>Graf 9 Primární zdroj informací o Romech a romské problematice u studentů z MUNI</i> .....	54

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: DOTAZNÍK 1.....	67
----------------------------	----





nepříjemný:	1	2	3	4	5	6	7	:příjemný
nečestný:	1	2	3	4	5	6	7	:poctivý
vzdálený:	1	2	3	4	5	6	7	:blízký
mělký:	1	2	3	4	5	6	7	:hluboký
slabý:	1	2	3	4	5	6	7	:silný
tichý:	1	2	3	4	5	6	7	:hlasitý
lehký:	1	2	3	4	5	6	7	:těžký
pronikavý:	1	2	3	4	5	6	7	:basový

povinná otázka

#### 4. Co si představujete pod pojmem "typický ČERNOCH"?

Zvolte prosím na škále, ke kterému z výroků se více kloníte:

špatný:	1	2	3	4	5	6	7	:dobrý
ošklivý:	1	2	3	4	5	6	7	:krásný

špinavý:	1	2	3	4	5	6	7	:čistý
nepříjemný:	1	2	3	4	5	6	7	:příjemný
nečestný:	1	2	3	4	5	6	7	:poctivý
vzdálený:	1	2	3	4	5	6	7	:blízký
mělký:	1	2	3	4	5	6	7	:hluboký
slabý:	1	2	3	4	5	6	7	:silný
tichý:	1	2	3	4	5	6	7	:hlasitý
lehký:	1	2	3	4	5	6	7	:těžký
pronikavý:	1	2	3	4	5	6	7	:basový

povinná otázka

### 5. Co si představujete pod pojmem "typický ČECH"?

Zvolte prosím na škále, ke kterému z výroků se více kloníte:

špatný:	1	2	3	4	5	6	7	:dobrý
---------	---	---	---	---	---	---	---	--------

ošklivý:	1	2	3	4	5	6	7	:krásný
špinavý:	1	2	3	4	5	6	7	:čistý
nepříjemný:	1	2	3	4	5	6	7	:příjemný
nečestný:	1	2	3	4	5	6	7	:poctivý
vzdálený:	1	2	3	4	5	6	7	:blízký
mělký:	1	2	3	4	5	6	7	:hluboký
slabý:	1	2	3	4	5	6	7	:silný
tichý:	1	2	3	4	5	6	7	:hlasitý
lehký:	1	2	3	4	5	6	7	:těžký
pronikavý:	1	2	3	4	5	6	7	:basový

povinná otázka

Vyznačte prosím, nakolik se ztotožňujete s výrokem:

**6. Studium sociální pedagogiky mi pomohlo zorientovat se v romské problematice.**

SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM NEVÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

povinná otázka

Vyznačte prosím, nakolik se ztotožňujete s výrokem:

**7. Domnívám se, že v rámci výuky bylo věnováno dostatek prostoru pro získání informací o Romech a romské problematice.**

(Jedná se samozřejmě o studium sociální pedagogiky)

SOUHLASÍM SPÍŠE SOUHLASÍM NEVÍM SPÍŠE NESOUHLASÍM NESOUHLASÍM

povinná otázka

**8. Primární zdroj mých znalostí o Romech a romské problematice:**

Uveďte, který zdroj informací je pro Vás nejsilnější:

studium sociální pedagogiky  televize  noviny a časopisy  odborné články a publikace  internet  Jiné: