

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Kristýna Kratochvílová

Rasové předsudky u studujících pražských gymnázií

Racial prejudice of the secondary school students in Prague

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi za jeho odborné vedení, věcné a relevantní připomínky, trpělivost, čas i zájem o zkoumanou problematiku. Dále mé poděkování náleží všem respondentům – žákům gymnázií, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 5. května 2015

.....

Kristýna Kratochvílová

Klíčová slova (česky)

adolescence, cizinci, postoje, předsudky, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Romové, žák gymnázia

Klíčová slova (anglicky)

adolescence, foreigners, attitudes, prejudice, Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools), Roma people, student of a secondary school

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zabývá výzkumem rasových předsudků žáků pražských gymnázií. V teoretické části práce je nejprve analyzována adolescence jako specifické vývojové období, dále je popsán profil žáka gymnázia na základě rozboru Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia ve vztahu k formování a upevňování světového názoru, postojů a hodnotové orientace žáků. V rámci teoretické části je také zkoumána oblast předsudků a předsudečného myšlení. Empirická část práce se věnuje vlastnímu výzkumu předsudečného myšlení žáků dvou pražských gymnázií, metodologii šetření a vyhodnocení výsledků.

Abstract (in English)

The thesis main focus is to research racial prejudice of the secondary school students in Prague. Firstly, the theoretical part analyses adolescence as a specific developmental period. Secondly, it describes the profile of secondary school student based on an analysis of Framework Education Programme for Secondary General Education (Grammar Schools) in relation to the formation and consolidation of a set of beliefs, attitudes and value orientation of the students. Finally, it examines the area of prejudices and prejudicial thinking. The practical part is devoted to the research of prejudicial thinking of students from two secondary schools in Prague, the methodology of the research and the results evaluation.

Obsah

1. Úvod	08
2. Adolescence	10
2.1 Teoretická východiska	11
2.1.1 Období bouře a konfliktu	11
2.1.2 Proces učení, poznávání a přijímání nových rolí	12
2.1.3 Čas pro splnění vývojového úkolu	13
2.1.4 Konceptualizace vlastního životního prostoru	14
2.1.5 Prostor pro utváření vlastního vývoje	15
2.2 Změny v kognitivní, emocionální a sociální oblasti	16
2.2.1 Změny v kognitivní oblasti	16
2.2.2 Změny v emocionální oblasti	18
2.2.3 Změny v sociální oblasti	20
2.3 Utváření identity a světového názoru adolescenta	22
3. Profil žáka gymnázia	26
3.1 Klíčové kompetence ve vztahu k vytváření hodnot a postojů žáků	28
3.1.1 Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů	29
3.1.2 Kompetence komunikativní	30
3.1.3 Kompetence sociální a personální	31
3.1.4 Kompetence občanská	31
3.1.5 Kompetence k podnikavosti	32
3.2 Průřezová témata RVP G a jejich vliv na vytváření hodnot a postojů	33
3.2.1 Osobnostní a sociální výchova	33
3.2.2 Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech	34
3.2.3 Multikulturní výchova	35
3.2.4 Environmentální výchova	37
3.2.5 Mediální výchova	38
4. Předsudečné myšlení	40
4.1 Kategorizace, stereotypy a postoje vedoucí k předsudečnému myšlení	40
4.1.1 Kategorie a stereotypy	40
4.1.2 Postoje	41
4.2 Předsudky	42
4.2.1 Definice předsudku a jeho projevy	42
4.2.2 Vliv výchovy na vytváření předsudků u dětí a dospívajících	43

4.2.3 Sociokulturní zákonitosti předsudků	44
4.2.4 Vnitřní konflikt osobnosti	46
4.3 Možnosti redukce předsudečného myšlení	47
4.3.1 Osobnostní předpoklady	47
4.3.2 Role užívání jazyka	49
4.3.3 Sociální předpoklady	51
4.4 Rasové předsudky adolescentů	52
5. Empirický výzkum	57
5.1 Cíle empirického výzkumu, hypotézy a výzkumný vzorek	57
5.1.1 Cíle empirického výzkumu	57
5.1.2 Výzkumné hypotézy	57
5.1.3 Výzkumný vzorek	58
5.2 Využití výzkumné techniky a metody – Dotazníkové šetření	59
5.2.1 Dotazník a jeho části	59
5.2.2 Metodologie vyhodnocení získaných dat	61
5.3 Výsledky výzkumu	64
5.3.1 Vyhodnocení první části dotazníku	64
5.3.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku	67
5.3.3 Vyhodnocení třetí části dotazníku a ověření první výzkumné hypotézy	74
5.3.4 Vyhodnocení čtvrté části dotazníku a ověření druhé výzkumné hypotézy...82	
5.3.5 Závěry výzkumného šetření	95
6. Závěr	97
Seznam použité literatury	99
Seznam tabulek a grafů	102
Seznam příloh	105
Příloha 1	106
Příloha 2	116

Seznam zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

např. – například

resp. – respektive

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

1 Úvod

Rasové předsudky mladých lidí, jejich utváření, vývoj v období dospívání a dopad na společnost náleží k oblastem, které je třeba opakovaně podrobovat vědeckému zkoumání. Společenství lidí, kteří se nachází a žijí v České republice, není homogenní a přes zpřísnění imigrační politiky v posledních letech do země stále přicházejí noví imigranti, s nimiž se místní majorita učí žít. Právě postoje adolescentů k rasově a etnicky odlišným spoluobčanům a utváření těchto postojů může mít v budoucnosti vliv na vývoj české společnosti. Cílem práce je proto zkoumat postoje a předsudky žáků pražských gymnázií vůči rasově a etnicky odlišným skupinám žijícím v České republice. Oblast hlavního města Prahy byla vybrána právě z důvodu intenzivního setkávání majority s příslušníky rasově a etnicky odlišných skupin. Studenti gymnázií byli zvoleni, protože vzhledem k výběrovosti této formy studia u nich lze předpokládat větší míru tolerance a osvěty, na čemž by se mělo podílet také zařazení multikulturní výchovy mezi průřezová témata Rámcově vzdělávacího programu pro gymnázia (dále RVP G). Zda se tento předpoklad potvrdí, ukáže vlastní výzkumná sonda. Diplomová práce je rozdělena na úvod, část teoretickou se třemi kapitolami, část empirickou zaměřenou na výzkumné šetření a závěr.

Druhá kapitola práce se věnuje popisu vývojového období adolescence, do něž věkově spadají žáci gymnázia. Nejprve jsou popsány teoretické přístupy k tomuto vývojovému období. Konkrétně se jedná o koncepty: období bouře a konfliktu; dospívání jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí; období pro splnění vývojového úkolu; adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru; adolescence jako prostor pro utváření vlastního vývoje. Následuje popis typických změn v kognitivní, emocionální i sociální oblasti, k nimž v období dospívání dochází. Poslední podkapitola je zaměřena na způsoby utváření identity a světového názoru adolescentů, které se dále odráží v jejich postojích a hodnotách. Hlavním cílem kapitoly je tedy deskripce specifík vývojového období dospívání a jeho vlivu na formování postojů, přesvědčení a hodnot adolescentů.

Třetí kapitola práce se zabývá profilem žáka gymnázia z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Pozornost je věnována především analýze jednotlivých průřezových témat a klíčových kompetencí a jejich vlivu na utváření postojů a hodnotové orientace žáků. Součástí kapitoly tvoří dále rozbor podmínek pro vzdělávání na gymnáziu, které také ovlivňují formování profilu žáků. Cílem kapitoly je popsat možné dopady RVP G a prostředí gymnaziálního vzdělávání na jeho žáky v oblasti postojů a hodnotové orientace.

Čtvrtá kapitola práce se věnuje předsudečnému myšlení a jejím cílem je především prozkoumat oblast předsudků na základě analýzy odborné literatury. Nejprve jsou vysvětleny pojmy kategorie, stereotyp a postoj a jejich vztah ke vzniku a formování předsudečného myšlení. Další část se věnuje vymezení předsudků a projevů s nimi spojenými, vlivu výchovy v rodině i ve škole na utváření a upevňování předsudků u dětí i dospívajících, sociokulturním zákonitostem, které jsou s předsudky spojovány, a vzniku vnitřního konfliktu osobnosti, k němuž dochází na základě střetu hodnot a přesvědčení. Následuje podkapitola, která je zaměřena na možnosti redukce předsudečného myšlení z hlediska osobnostního, jazykového a sociálního. Závěrečná část se specificky zabývá rasovými předsudky adolescentů vzhledem k jejich hodnotové orientaci a to na základě zjištění výzkumného šetření, které bylo uskutečněno v posledních letech.

Pátá kapitola práce, tedy empirická část, je zaměřena na vlastní kvantitativní výzkum rasových předsudků žáků dvou pražských gymnázií. V rámci kapitoly jsou nejprve formulovány specifické cíle empirického výzkumu, výzkumné hypotézy a výzkumný vzorek. Dále je podrobně popsána použitá metoda výzkumu – dotazníkové šetření a metodologie vyhodnocení získaných dat. Poté jsou představena konkrétní vyhodnocení a výsledky jednotlivých částí dotazníku, především ve formě komentovaných tabulek nebo grafů, a je zhodnoceno, zda se výzkumné hypotézy potvrdily či nikoli. Celkové shrnutí výsledků je uvedeno v podkapitole věnující se závěrům výzkumného šetření. Cílem kapitoly je představení výzkumného šetření a prezentace jeho výsledků.

Poslední šestou kapitolou je závěr a shrnutí celé diplomové práce vzhledem ke zvoleným cílům. Následuje výčet použité literatury a jednotlivé přílohy.

2 Adolescence

Období adolescence spadá většinou do rozmezí od patnácti do dvaceti let věku a je v životě člověka významným mezníkem, kdy se z dítěte pubescenta stává mladý dospělý. Již nedochází k zásadním fyziologickým změnám, významný je naopak vývoj v kognitivní, emocionální i sociální oblasti a utváření identity a světového názoru.

Macek (2003, s. 9) charakterizuje toto období následovně: „Adolescence (v české terminologii mládí) je pak většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).“ Autor se však přiklání k pojímání adolescence jako období, které komplexně zahrnuje přechod mezi dětstvím a dospělostí a které v sobě zahrnuje jak časnou adolescenci od 10 do 13 let, tak ranou dospělost v případě vysokoškolských studentů, u nichž částečně dochází k odsunutí role dospělého, tak jak bývá vnímána společností.¹

Eisenberg (1975, s. 32-33) považuje dospívání za kritické období lidského vývoje, jež se manifestuje na biologické, psychologické a sociální úrovni. Nastoupení tohoto období značí konec dětství může individuálně variovat, stejně jako délka jeho trvání. Konec dospívání je pak spojen s přijetím role dospělého se všemi výsadami a zodpovědností. Autor zdůrazňuje, že vlastní vývoj biologický a psychologický se vždy odehrává v určitém sociálním rámci, který může tento vývoj buď podpořit, nebo naopak zbrzdit.

Vágnerová (2000, s. 254) zdůrazňuje: „Přechodné období adolescence má za úkol poskytnout jedinci čas a možnost, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.“ Autorka upozorňuje na rozdílný přechod k dospělosti v moderní společnosti a přírodních společenstvích, u nichž je úzce spojen především s pohlavní zralostí a iniciačními rituály a obřady. Právě iniciační rituál představuje časový mezník přechodu k dospělosti a vzhledem k jeho tradiční absolutnosti postrádá na rozdíl od moderní společnosti dnešní doby samostatná osobní aktivita jedince smysl, protože dospívající nemůže svůj přechod k dospělosti ovlivnit a také jeho budoucí role jako

¹ Pro potřeby této práce je pozornost zaměřena na adolescentní skupinu ve věku 15 – 20 let, jež věkově odpovídá skupině studentů gymnázia čtyřletých vzdělávacích programů a na niž je zaměřen empirický výzkum.

člena společenství je přesně dána na základě uznávaných norem a hodnot. V zájmu zachování společenství je tento postup důležitější než důraz na vlastní osobnostní a individuální rozvoj jednotlivce, což lze považovat za významný protiklad k současnému pojetí dospívání.

Eisenberg (1975, s. 34) si všímá, že čím sofistikovanější společnost, tím delší je období dospívání jejích členů. To je dáno komplexností přípravy požadované pro zvládnutí role dospělého tak, jak ji společnost nastavuje.

Macek (2003, s. 11-12) vysvětluje, že ke změně v přístupu k adolescenci došlo vzhledem k sociálním změnám po rozpadu feudálního uspořádání společnosti a při nástupu kapitalismu. Změny v systému školství a tedy odlišná profesní příprava vedly k oddělení sociálního světa dospívajících. Délka tohoto přípravného období pak přispěla k vydělení zvláštní životní etapy vývoje člověka. Zároveň byl postupně otevřen prostor pro samostatný osobnostní rozvoj dospívajících s velkým důrazem na individuum a jeho specifické možnosti a potřeby, mnohdy však na úkor vědomí společenské sounáležitosti. Také z tohoto důvodu se v současné době znovu obrací pozornost pedagogických pracovníků na podporu společenské angažovanosti a rozvoj občanských kompetencí dospívajících.

2.1 Teoretická východiska

Macek (2003, s. 13) uvádí následující teoretické přístupy: adolescence jako bouře a konflikt; proces učení, poznávání a přijímání nových rolí; čas pro splnění vývojového úkolu; konceptualizace vlastního životního prostoru; utváření vlastního vývoje. Jednotlivá východiska se liší především zdůrazněním určitého fenoménu spojeného s obdobím adolescence. Z psychologického hlediska je období adolescence provázeno sebepoznáváním, objevováním nových situací a uvědomováním si vlastní osobitosti a hodnoty. Tento vývoj může být provázen pozitivními či negativními pocity a emocemi, podle druhu zpětné vazby, které se dospívajícímu dostává na základě míry konzistence jeho chování a postojů se společenskými normami a hodnotami.

2.1.1 Období bouře a konfliktu

Na první přístup nahlíží Macek (2003, s. 13-16) z několika teoretických východisek, jejichž spojujícím článkem je právě moment nekonformity a rozpolcenosti. Samotné pojmenování přístupu, který odkazuje na německé literární hnutí 18. století Sturm und Drang,

v sobě nese myšlenku emocionální rozkolísanosti, negace zavedeného pořádku a tendence vymanit se z osvědčených postupů. Kromě nevyrovnanosti související se střetem protikladných tendencí v nitru dospívajícího, poukazuje v rámci psychoanalytického přístupu na význam pohlavního dozrávání a nástup sexuality. V minulosti bylo na adolescenci nazíráno právě jako na období konfliktů a dramatického vymezování se vůči společnosti, například skrze negativně laděné vztahy s rodiči a mezigenerační spory obecně. Tento trend se nyní již tak silně neprojevuje, a pokud ke konfliktům dochází, nejedná se nutně o střety vyplývající z adolescentního vývoje jako takového. Především z tohoto důvodu se teorie bouře a konfliktu již nejeví pro naše sociokulturní prostředí jako zcela aktuální.

2.1.2 Proces učení, poznávání a přijímání nových rolí

Druhý přístup představuje adolescenci jako proces učení, poznávání a přijímání nových rolí. Macek (2003, s. 21) tvrdí, že: „Adolescent je v každém prostředí konfrontován s jiným souborem požadavků a jiným repertoárem rolí, podobně každá kultura formuluje specifický soubor očekávání a norem.“ Aby zvládl nově představené role, musí si dospívající osvojit specifické sociální dovednosti na základě sociálního učení, k němuž dochází jak v rámci vrstevnického kolektivu, tak při komunikaci s dospělými (např. učiteli).

Žáci mohou nové role přijmout a identifikovat se s nimi, nebo je naopak považovat za nástroj společenské manipulace a formu nátlaku. Nakonečný (2009, s. 123) upozorňuje na vliv systematického odměňování, tedy pozitivního motivování, na jehož základě dochází u jedince k introjekci role, která se pak stává přirozenou částí jeho osobnosti a nedochází tak k vnitřnímu konfliktu.

Kromě rozvoje sociálních dovedností žáků na základě sociálního učení zmiňuje Macek (2003, s. 24-25) také vývoj mentálních schopností a další posílení symbolického abstraktního myšlení. Adolescent již dokáže nahlížet na problémy z různých úhlů pohledu a perspektivy, zároveň je schopen kvalitnější sebereflexe a uvažování nad otázkami vlastní existence. Tato tendence se v průběhu adolescence dále prohlubuje a pokračuje i v období dospělosti. Dospívající je schopen nazírat na interpersonální situace z pohledu odlišných sociálních rolí a celkově v širších souvislostech, kromě toho si je také vědom svého vlivu na takové situace a možnosti je měnit podle svého uvážení a potřeb. Přijímání různých sociálních rolí je v tomto období přímo propojeno s reflexí a vlastním hodnocením sebe

samého v roli i hodnocením druhých lidí. Přijetím, resp. nepřijetím role adolescent utváří svou identitu a zároveň si k roli vytváří i hodnotící vztah.

2.1.3 Čas pro splnění vývojového úkolu

Třetím východiskem je koncept adolescence jako času pro splnění vývojového úkolu vycházející z teorie R. J. Havinghursta. Havinghurst (1957, s. 4) vysvětluje, že v průběhu vývoje člověka se rozšiřují jeho fyzické a psychické možnosti, zároveň jedinec čelí novým požadavkům a očekávání společnosti. Aby dosáhl úspěchu, musí tedy zvládnout řadu vývojových úkolů spojených s jednotlivými životními etapami, včetně adolescence. Úkoly pak vyplývají právě z různorodých požadavků a potřeb konkrétní společnosti, aktuálního fyzického a psychického vývoje i individuálních potřeb, aspirací a hodnot dospívajícího jedince. V ideálním případě jsou společenské i individuální požadavky konzistentní a nedostávají se do konfliktu. Jedinec se tak může harmonicky rozvíjet a zároveň plnit svou společenskou úlohu. V opačném případě, kdy jedinec neguje nabízené obecně přijímané vzorce chování a normy, může dojít k jeho sankcionování a vyloučení z komunity.

Vývojové úkoly se týkají všech oblastí života dospívajícího. Za úkoly aplikovatelné v naší kultuře Macek (2003, s. 17) považuje akceptaci fyziologických změn vlastního těla a pohlavní role, která podmiňuje přípravu pro partnerský a rodinný život, další rozvoj v oblasti kognitivní včetně schopnosti aplikace abstraktního myšlení a flexibility v reálných životních situacích a schopnost navazovat vztahy v rámci vrstevnické skupiny s plným využitím emocionálního a kognitivního potenciálu. Také by mělo dojít k novému nastavení vztahů směrem ke kooperaci a vzájemnému respektu s rodiči a dospělými osobami obecně, s čímž souvisí i příprava na samostatný život a ekonomickou nezávislost spojenou s výběrem profesní kvalifikace. Pro společnost je pak významná úloha rozvoje intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností a jejich využití ve prospěch komunity, neboli občanská angažovanost a sociálně zodpovědné chování. Dospívající by si měl dále uvědomit hierarchii uznávaných hodnot i vývoj svého světového názoru a uspořádat své priority směrem k budoucím cílům a zvolenému životnímu stylu. Popsané úkoly většinou plynule navazují na předchozí fyziologický a psychosociální vývoj, nicméně v případě vztahu k rodičům a dalším autoritám dochází naopak k vývojové diskontinuitě, tedy k přenastavení původně negativního postoje. Je žádoucí, aby dospívající úspěšně naplnil jednotlivé vývojové úkoly vyplývající z adolescentního období a uvědomoval si jejich důležitost ve svém životě a jeho specifickém kontextu, tj. v prostředí, komunitě a společnosti.

2.1.4 Konceptualizace vlastního životního prostoru

Čtvrtá teoretická koncepce (Macek, 2003, s. 25) se zaměřuje na adolescenci jako konceptualizaci vlastního životního prostoru. S rostoucí nezávislostí a samostatností se také zvětšuje životní prostor adolescenta, který je zároveň více strukturovaný než u dítěte, v jehož případě bývají potřeby saturovány bez větších požadavků na samostatně vyvíjenou aktivitu. Adolescent žije v určitém sociokulturním prostředí předkládající mu své normy a pravidla, proti nim stojí jeho vlastní zájmy a potřeby, které je již schopen reflektovat, stejně jako reflektuje požadavky společnosti. Výsledek této interakce se projevuje v chování mladého člověka. Zatímco u dětí a dospělých je společností očekávané chování jasně definováno, v případě dospívajícího to neplatí právě proto, že se nachází ve vývojovém období, které je ze své podstaty přechodné a kritéria, podle nichž je posuzován, jsou často nejasná. Takový stav pak může vést k emoční nestabilitě a konfliktům.

Bronfenbrenner (1981, s. 7) nazírá na životní prostor jako na ekologický systém biologických a sociálních interakcí, který rozděluje na mikrosystém, mezosystém, exosystém a makrosystém. Mikrosystém, komplex vzájemně souvisejících vztahů, v sobě zahrnuje objekty, na něž člověk reaguje a další osoby, s nimiž se setkává tváří v tvář během každodenní interakce. Také interakce osob v okolí, jimž sice není dospívající sám přítomen, na něj mají vliv nepřímo skrze osobu, s níž se setkává a která byla touto interakcí určitým způsobem formována.

Macek (2003, s. 26) řadí k mikrosystémům dospívajícího rodinu, školní třídy a skupiny, v nichž se adolescent pohybuje v rámci svého volnočasového programu. Tyto systémy se překrývají a nabízejí repertoár různých sociálních rolí majících specifický význam a obsah. Interakce v rámci jednotlivých mikrosystémů mohou být podle autora buď zdravé a založené na reciprocitě, nebo naopak nemocné vycházející z asymetrie a manipulace.

Princip provázanosti neplatí pouze uvnitř prostředí, ale se stejnou silou a následky se projevují také vazby mezi jednotlivými prostředími. Pokud se jedná o vazby prostředí, v nichž člověk aktivně participuje, mluví Bronfenbrenner (1981, s. 7-8) o mezosystémech. Za exosystémy pak označuje taková prostředí, do kterých jednatel sice nevstupuje, nicméně události, jež v nich nastávají, mají vliv na dění v jeho bezprostředním okolí.

V rámci mezosystému poukazuje Macek (2003, s. 27) na dvě hlavní rizika. Pokud mezosystémová síť nezahrnuje dostatečné množství rozmanitých mikrosystémů, může to v případě dospívajícího poukazovat na zakládání problémů a problémového chování. Dalším

rizikem je rozdílnost v hodnotových preferencích jednotlivých mikrosystémů. V případě nesouladu tak vzniká tenze a adolescent musí volit, které hodnoty upřednostní na úkor jiných, čímž vznikají typické konflikty mezi mikrosystémy např. rodinou a partou vrstevníků. Exosystém v sobě zahrnuje širší komunitu, v níž dospívající žije. Nevystupuje zde sice jako aktivní účastník, nicméně dění a především změny v této oblasti se ho nepřímo dotýkají. Možnost participace v rámci exosystému se s přibývajícím věkem zvyšuje a tento exosystém se pak stává mezosystémem člověka.

Na komplex vzájemně propojených systémů je dále nahlíženo jako na projev zastřešujících vzorů a schémat, které se vztahují k ideologii a organizaci sociálních institucí společných pro určitou kulturu a subkulturu, nebo různé etnické skupiny apod. Makrosystémy jsou právě tyto všeobecné vzory a schémata (Bronfenbrenner, 1981, s. 8). Specifické nastavení společnosti, aktuální problémy a trendy v oblasti politické, ekonomické, sociální i kulturní mají přímý vliv na formování životního stylu svých členů a to samozřejmě včetně skupiny dospívajících.

2.1.5 Prostor pro utváření vlastního vývoje

Páté východisko nahlíží na adolescenci jako na prostor pro utváření vlastního vývoje. Macek (2003, s. 29-30) zde vychází z vědecké teorie R. M. Lerner (1985, in Macek, 2003) a představuje tři možnosti, jimiž může dospívající formovat svůj vývoj vzhledem k určitému druhu interakce mezi ním a prostředím. První možností je vývoj v podobě podnětu pro ostatní. Každý dospívající může ve své jedinečnosti přinášet do interakce nové impulzy, které druhá strana reflektuje a na něž určitým způsobem reaguje. Tento přístup je spojován například s atraktivními adolescenty nebo dříve fyzicky vyspělými chlapci, jimž se daří vytvářet pozitivní interakční stereotyp, na rozdíl od méně přitažlivých vrstevníků nebo brzy vyspělých dívek setkávajících se spíše s negativními reakcemi okolí.

Druhou strategií (Macek, 2003, s. 29) utváření vlastního vývoje je zprostředkování vnějšího světa, kdy adolescent jedinečným způsobem zpracovává kognitivní a emocionální podněty z vnějšího prostředí. Tyto specifické podněty pak zanechávají v osobnosti adolescenta stopu, která má vliv na jeho další interakce. Je třeba zdůraznit, že vývojové období, v němž se člověk nachází, ovlivňuje způsob zpracování vnějších podnětů, jenž na něj působí, což znamená, že na stejný podnět bude v rámci interakce jinak reagovat právě v adolescentním období, než by tomu bylo v dětství nebo v dospělosti.

Třetí variantou (Macek, 2003, s. 29) je vlastní proaktivní jednání adolescenta, který se vědomě podílí na formování svého vývoje a jeho kontextu a to na základě svého biologického a psychosociálního dozrávání. Jeho jednání již není zcela závislé na souhlasu rodičů, jak tomu bylo v předchozích obdobích, a týká se například výběru vrstevnické skupiny, nebo zájmové a názorové orientace.

Ukazuje se, že jednotlivé teoretické přístupy k období adolescence spolu vzájemně souvisí a jejich společným jmenovatelem je vývoj dospívajícího člověka směrem k samostatnosti v jednání, rozhodování a vytváření názorů, dále k zodpovědnosti za svůj vlastní rozvoj i chování a také formování hodnotové orientace. Adolescent spoluvytváří a ovlivňuje svůj životní prostor, učí se novým sociálním rolím a na základě předpokladů vycházejících z aktuálních a specifických společenských norem směřuje více či méně k naplnění těchto očekávání.

2.2 Změny v kognitivní, emocionální a sociální oblasti

Macek (2003, s. 42) označuje adolescenci jako období vývojových přechodů. Tyto přechody se týkají změn jak biologických, tak sociálních a pro jedince mohou mít význam výzvy a možnosti posunout se dále nebo naopak působit jako významná stresující zátěž. Adolescence je vývojovou fází, v níž dochází k mnoha změnám v životě dospívajícího, který přestává být společností vnímán jako dítě a stále více se blíží ke společenskému statusu dospělého člověka, proto se jedná o pro jedince velmi náročné období, s nímž se musí každý dospívající individuálně vyrovnat. Je třeba také zmínit, že přes různé teoretické vývojové vzorce, nedochází ke změnám unifikovaně dle očekávání. Z časového hlediska jsou konkrétní změny vztahovány k určitým fázím adolescentního období a to vzhledem k jejich normalitě jak z pohledu společnosti, tak jedince samého (např. kdy je vhodný čas na navázání trvalého vztahu, výběr budoucího profesního směřování aj.).

2.2.1 Změny v kognitivní oblasti

Vágnerová (2000, s. 258) konstatuje, že v kognitivní oblasti nedochází v období adolescence k zásadním změnám stylu myšlení. Formální operace, které si dospívající osvojil v předchozí vývojové etapě pubescence, jsou dále upevňovány procvičováním a získáváním zkušeností. Právě tato aktuální nezkušenost však vede k maximální flexibilitě myšlení, které

není zatíženo běžným rutinním řešením problémů a situací a otvírá tak prostor pro neotřelé možnosti a východiska. Nevýhodou je zde naopak delší trvání hledání řešení v situaci, kde by bylo možné aplikovat již osvědčené postupy.

Příhoda (1983, s. 77) na téma kognitivních změn nahlíží obdobně, když říká: „Postpubescent tedy dovede řešit tytéž rozumové problémy, které by se stejným úspěchem chápal jako čtyřicátník. Odlišnost věková se omezuje daleko více na získané již zkušenosti nežli na vlastní psychickou schopnost.“ Dospívající jsou tedy intelektuálně vyzrálí, vzhledem ke srovnatelnosti rozumových výkonů patnáctiletých a osmnáctiletých adolescentů, jejichž odlišnost se podstatněji projevuje pouze v mechanické paměti, v pozornosti a v oblasti asociace a invence, které však mají souvislost právě s nashromážděním zkušeností.

Piaget (1979, s. 108-115) považuje období mezi patnáctým a dvacátým rokem života za mezník v oblasti diverzifikace a specializace, na něž následně navazuje životní program člověka, který odpovídá jeho individuálním dispozicím a vlohám. Po dosažení kognitivní úrovně formálních operací dochází u dospívajícího k dalšímu pokroku a rozvoji právě v oblastech, k nimž směřuje svou pozornost a které korelují s jeho dispozicemi, zatímco v oblastech, jimž se nevěnuje, se už dále nerozvíjí.

Eisenberg (1975, s. 34-35) upozorňuje, že vedle dalšího rozvoje formálních operací na základě intelektuálně náročnějších úkolů, které řeší ve škole i v neformálních situacích, dosahují adolescenti schopnosti abstraktního myšlení. Dospívající již dokáže analyzovat problémy na vysoké úrovni generalizace a přemýšlet o přemýšlení jako takovém. Další vývoj myšlení nicméně potřebuje vhodné stimulační prostředí.

Právě vzhledem k dalšímu rozvoji abstraktního myšlení adolescent dokáže reflektovat problémy a rozvažovat nad nimi, i když ještě zcela neobsáhne jejich komplexitu a kontext. Komplexní posuzování situace většinou vede k mnohoznačnosti závěrů, což je v přímém rozporu s adolescentní potřebou jednoznačných a zásadních řešení. Nepříliš žádoucím řešením se ze stejného důvodu může dospívajícímu jevit kompromis a spíše upřednostňuje jednu z krajních variant. Navíc při rozhodování a hledání řešení hrají často důležitou roli emoce, ať už se jedná o ovlivnění úsudku nadšením nebo naopak rozmrzelostí, zlostí či smutkem (Vágnerová, 2000, s. 259).

Příhoda (1983, s. 76) si všímá, že v adolescenci ustupuje labilita pozornosti, typická pro předchozí vývojové období, protože dospívající se již dokáže koncentrovat na konkrétní

předmět či zájem. U činnosti, která u něj vzbuzuje zájem, se pak lépe vyrovnává s nesnadnostmi a neúspěchem, aniž by to vedlo k ukončení této činnosti.

Z hlediska vývoje v řeči není již tak zřetelný pokrok v kvantitativním rozvoji jazyka, na druhou stranu se však objevuje zvýšení plynulosti ve vyjadřování. Obecným jevem je také vytváření zvláštního barvitého slovníku, jež se projevuje vytvářením originálních výrazů, přejímáním a přeměnou cizích slov, nebo specifickým pojmenováváním osob a věcí, čímž zároveň dochází k obohacování národního jazyka. S vyspělými formami myšlení zároveň souvisí zpřesnění jazykového výrazu (Příhoda, 1983, s. 79-82).

V období adolescence kognitivní vývoj pokračuje především ve formě upevňování již osvojených formálních operací a dalšího získávání zkušeností, také dochází ke specializaci myšlení vzhledem k individuálním vlohám. Rozvíjí se oblast abstraktního myšlení, schopnost reflexe a komplexního nahlížení na problém či situaci. Dospívající také déle udrží pozornost a jejich vyjadřování je postupně plynulejší a exaktnější.

2.2.2 Změny v emocionální oblasti

Období pohlavního dozrávání spojuje Příhoda (1983, s. 91) s emoční labilitou, která v adolescenci postupně ustupuje vzhledem k čím dál vyrovnanější citové integraci, kdy citový postoj je postupně více a více přiměřený svým podnětům. Tato větší harmonizace souvisí také s lepší citovou sebekontrolou dospívajícího. Větší kritičnost pak není způsobena vzdorováním a negací za každou cenu, ale naopak rozvinutím schopnosti reflektivního zkoumání věcí a kritického myšlení.

Kon (1988, s. 49) nicméně upozorňuje, že vzhledem k psychologickým těžkostem, jež se na období dospívání váží, a určité rozporuplnosti mezi požadavky okolí a obrazem vlastní identity, může emocionální napětí, typické pro období pubescence, přetrvávat i v adolescenci. Tato emocionální nevyrovnanost však podle autora závisí také na sociálních faktorech a podmínkách výchovy a individuální rozdíly jsou tak významnější než věkové. Při přechodu z jednoho vývojového období do druhého většinou dochází spíše ke zlepšení míry komunikativnosti i celkové emocionální citlivosti směrem k vlastnímu já než naopak.

S postupně větší emoční vyrovnaností se období adolescence jeví jako harmoničtější, což ovšem neznamená, že by zde nebyla tendence k výstřednostem, ať už v názorech, jednání či postojích. Obecně je však dospívající schopen své city více kontrolovat. Na druhou stranu

jsou adolescenti ještě nestálí v oblasti přesvědčení a postojů, které mění rychleji než dospělí lidé a kde významnou roli hrají jak emoce, tak zvýšená kritičnost (Příhoda, 1983, s. 94).

Vágnerová (2000, s. 267) říká: „Citové prožitky adolescentů jsou autentické ve smyslu jejich nefalšovanosti a intenzity.“ Právě citové hodnocení je velmi úzce propojeno s vytvořením celkového názoru na různé situace, osoby i sebe sama. Emoční prožívání napomáhá adolescentům poznávat a chápat své individuální specifičnosti a odlišnosti vůči okolí. Navíc na rozdíl od dětí, které sice také mají schopnost emočně prožívat, již dospívající dokáže své pocity lépe interpretovat, ačkoli i v tomto období je pro jedince posuzování vlastních pocitů stále náročné a může vzbuzovat nejistotu či vyvolávat obranné mechanismy.

U adolescentů se objevují výrazné rozdíly v reakcích na podněty emocionálně silné oproti těm neutrálním. Kon (1988, s. 52) říká: „Stadium adolescence se tedy vyznačuje (ve srovnání se stadiem pubescence) větší diferencovaností emocionálních reakcí a způsobů vyjádření emocionálních stavů, zvýšením sebekontroly a autoregulace. Nálady adolescentů jsou značně ustálenější a uvědomělejší než nálady pubescentů a vztahují se k mnohem širšímu okruhu sociálních podmínek.“ Autor dále upozorňuje na vývoj vyšších citů v období adolescence, který souvisí s rozšířením okruhu významných osobnostních vztahů a také na přetvoření do té doby osvojených mravních norem a zásad ve složitou hierarchii morálních citů. Tento vývoj vyšších citů však nelze považovat za proces lineární vzhledem k tomu, že jejich úroveň i obsah odrážejí individuální osobnostní vlastnosti dospívajících.

Vágnerová (2000, s. 265-266) považuje za významné rysy adolescentního období preferenci intenzivních prožitků a potřebu absolutních řešení jak v citových, tak také v morálních otázkách. Hodnoty, které si dospívající zvolí jako platné a jisté, pak většinou intenzivně podporují i svým chováním, protože samotná bezobsažná proklamace pro ně není dostačující. Další potřebou, která formuje emoční prožívání dospívajících je potřeba neodkladného uspokojení projevující se tendencí k hledání řešení a možností vedoucích k co nejrychlejšímu dosažení cíle, protože jakákoli forma odkladu pro ně představuje značnou emocionální zátěž.

S nástupem období adolescence tedy dochází k postupnému emočnímu zklidnění a harmonizaci citových projevů. Dospívající zároveň vyhledávají intenzivní a především autentické citové prožitky a dochází k vývoji vyšších citů v rámci navazování subjektivně významných osobních vztahů. Vlastní zvolená hodnotová orientace a morální přesvědčení jsou brána jako velmi zásadní a z hlediska adolescentů také dodržována jako absolutně platná.

2.2.3 Změny v sociální oblasti

Adolescence je období, kdy dochází ke změně zařazení jedince. Dospívající se chce posunout ze sociální pozice dítěte a vymanit se z příslušného zacházení se svou osobou tak, že se vymezuje vůči dětským záležitostem a naopak se pokouší o seriózní vstup do světa dospělých stylem vystupování a náhledem na svou budoucnost i život obecně.

Havlík (2002, s. 55) konstatuje, že adolescent se je již biologicky a v podstatě i psychicky zralý jedinec, zatímco v sociální oblasti se ještě stále vyvíjí, což vyvolává tenzi a z ní plynoucí konflikty. Dospívající se snaží stát se rovnocenným partnerem dospělým, ale legislativní a ekonomická závislost mu to nedovoluje. Také se objevuje vysoká konformita s vrstevníky.

Významnou proměnou tedy prochází právě sociální role, kdy se dospívající přibližuje dosažení role dospělého. Vágnerová (2000, s. 279) říká: „V rodině se adolescent zbavuje subjektivně degradující role dítěte.“ Oproti předchozímu období tedy dochází k výraznému rozšíření kompetencí a privilegií dospívajících, ale zároveň je také kladen vyšší důraz na míru odpovědnosti za své chování. Dospělí lidé adolescentům postupně začínají vykat a také rodiče s postupem času ponechávají dospívajícím stále větší volnost v rozhodování ohledně trávení volného času nebo výběru budoucího směřování. Postupně ubývají konflikty s rodiči, protože i v případě odlišných názorů dochází ze strany adolescenta spíše k ignoraci.

Vágnerová (2000, s. 279) dále konstatuje, že se mění také role směřující k profesnímu uplatnění. Role středoškoláka nemá sice příliš vysoký sociální status, ale přesto symbolizuje primární sociální diferenciaci, s níž úzce souvisí vědomí budoucího sociálního zařazení adolescenta. Samo školní zařazení má vliv na vývoj individuální identity a je většinou navázáno na sociální postavení rodiny a působení jejího hodnotového systému.

Na začátku období se adolescenti obvykle identifikují s vybranou skupinou a příslušnost k této skupině pak ovlivňuje jejich pohled na sebe samé i okolní svět. Je zde tendence ke zdůraznění viditelných vnějších znaků, resp. určitého společného kritéria, jež usnadňuje rozpoznání jednoznačnosti skupinové sounáležitosti a vymezení rozdílů mezi vlastní pozitivní identifikací a cizí skupinou, která je hodnocena negativně. Příslušnost ke skupině souvisí s potřebou překonat nejistotu způsobenou osamostatňováním a také s vytvářením vlastní identity. Skupinová sounáležitost může představovat i negativní nastavení hodnot vůči okolí a společnosti. Příkladem je ospravedlňování vlastního agresivního chování skupiny na základě výběru jasně definovaného zástupného nepřítele,

který se stává terčem útoků skupiny a to na základě zjevné odlišnosti (rasové, etnické, náboženské aj.). Nicméně s koncem tohoto vývojového období by mělo dojít k postupné separaci dospívajícího od skupiny, stejně jako v případě původního osamostatnění se od rodiny (Vágnerová, 2000, s. 268-270).

Zařazením se do vrstevnické skupiny získávají adolescenti sociální status a pocit vlastní hodnoty. Přijetí skupinových standardů chování se odráží v každodenním rozhodování jedince. V rámci skupiny dochází k sociálnímu učení, dospívající si může vyzkoušet a osvojit nové role, učí se nápodobou apod. Zároveň se mu od vrstevníků dostává zpětné vazby k jeho chování (Macek, 2003, s. 58).

Vágnerová (2000, s. 285-287) dále vysvětluje, že potřeba citové jistoty a bezpečí, která byla v předchozích obdobích uspokojována skrze rodinné vazby, postupně přechází na vrstevnické vztahy. Tyto vztahy uspokojují i další psychické potřeby jako potřeba stimulace na základě kontaktu s blízkou osobou a sdílení společných prožitků, nebo potřeba orientace a smysluplného učení (např. učení se sociálními strategiím a možnostem jejich využití při řešení různých situací). Stabilní přátelství dospívajících je založeno na podpoře vzájemné jistoty, pochopení a akceptace. Adolescent se sice dokáže vcítit do jedince s odlišným zaměřením a postoji, ale nedokáže jej ještě plně tolerovat, a proto si blízké přátele vybírá především na základě shody názorů a postojů.

Na rozdíl od pubescentů jsou adolescenti již schopni navázat, především ke konci období, komplexnější partnerské vztahy, které vyžadují stabilnější a zralejší identitu. Dosažení skutečné vztahové intimity přináší dospívajícím mnoho nových prožitků a zkušeností, na druhou stranu si však žádá určitou míru přizpůsobení, tj. vědomé obětování části získané identity, což může u dospívajících vyvolávat pocit ohrožení a úzkosti, proto není trvalejší partnerský vztah v tomto vývojovém období zcela běžný (Vágnerová, 2000, s. 268).

Lze tedy shrnout, že v období adolescence se dospívající jedinec vymaňuje z role dítěte a přibližuje se k sociální roli mladého dospělého člověka. Tento přechod je spojen s větší osobní zodpovědností, s postupným osamostatněním se od rodiny a s navazováním intenzivnějších přátelských i milostných vztahů s vrstevníky. Dospívající se často identifikuje se zvolenou vrstevnickou skupinou, která má vliv na formování jeho názorů, postojů a hodnotové orientace. Členství ve skupině je spojeno s určitým sociálním statutem a pocitem vlastní hodnoty a zároveň nastavuje normy chování, jež přímo ovlivňují rozhodování adolescenta v různých situacích.

2.3 Utváření identity a světového názoru adolescenta

Utváření identity se jeví jedním z hlavních témat adolescence a dospívající se zabývají hledáním vlastního já po celou dobu trvání období. Dětská snaha o adaptaci je nahrazena individualizací, tj. vytvářením názorů na vše, čím jsou obklopeni, možnostmi vlastní volby, interpretací norem i hierarchizací osobních hodnot (Havlík, 2002, s. 55).

Adolescenti často v otázce své identity experimentují a hledají nejvhodnější variantu, k níž by se mohli přiklonit. V průběhu období pak postupně dochází k úplné samostatnosti na psychické úrovni, kdy je vytvořená identita potvrzující jedinečnost osobnosti již realistická a sebehodnocení adolescenta odpovídá tomu, jak jej hodnotí okolí (Vágnerová, 2000, s. 263).

Vágnerová (2000, s. 264-265) upozorňuje na rozdíly utváření identity u chlapců a dívek. U chlapců je kladen důraz na naplňování individuální identity a to především skrze kompetici směřující k dosahování vysokých výkonů, kompetencí a sociálního postavení. Dívky naopak většinou směřují k stabilitě identity, která je naplňována spíše kooperací než soupeřením, a experimentování s identitou se tak u nich projevuje v menší míře. Roli zde hraje i větší společenský tlak, jenž je na dívky vyvíjen, protože se od nich očekává vyšší míra konformity a nerozporování uznávaných norem a hodnot.

Vývoj dospívajícího a formování jeho identity jsou úzce spojeny se získáváním zpětné vazby v rámci sociálních interakcí a schopností jejich interpretace a reflexe. Jen tak se může adolescent aktivně přizpůsobovat měnícím se podmínkám a zároveň rozšiřovat repertoár svých znalostí a dovedností tak, aby dokázal optimálně reagovat na specifické situace. Macek (2003, s. 30) si všímá: „Získaný pocit vlastní kompetence posiluje personální aspekt identity (jedinečnost) i vědomí sociální hodnoty, zvyšuje míru autonomie a sebeúcty.“ Uvědomění si vlastních schopností a sebevědomí k jejich využití je významně ovlivněno jak stylem rodičovské výchovy, tak i způsobem vzdělávání, které by měly odrážet míru ocenění samostatnosti s ohledem na sociokulturní nastavení společnosti, v níž a pro niž je jedinec vychováván a vzděláván.

Identita adolescenta, která je formována čistě na základě rodinných souvislostí, resp. společenského kontextu, postrádá v případě jejího pasivního přijetí dospívajícím elementy vlastního úsilí a realizace osobních představ. Lze předpokládat, že takto ochuzená verze identity bude hůře snášet vnější i vnitřní tlak, než tomu bude v případě vytvoření identity autentické, originální a konzistentní (Vágnerová, 2000, s. 264).

Pro dospívajícího mají stále subjektivně velký význam názory lidí z jeho okolí, jejichž hodnocení slouží jako zpětná vazba. Tento jev vyplývá z přetrvávající nejistoty a pochybností o sobě samém vzhledem k přenastavení sociálních rolí (např. po přechodu do nového kolektivu na střední škole) a podílí se na dalším formování identity (Vágnerová, 2000, s. 268).

Významnou roli pro vytváření identity dospívajících mají dále vzory zvolené pro nápodobu. Vágnerová (2000, s. 264) považuje tuto cestu za méně kreativní a autentickou, než je tomu v případě jedinců, kteří si identitu vytváří samostatně, zároveň je však tento způsob nápodoby konformnějším a tedy bezpečnějším. Vzhledem k tomu, že části identity se vyvíjí různě, je pravděpodobné, že v oblasti, která je dospívajícímu blízká se bude rozvíjet tvořivěji, než v oblasti, která jej nezajímá, nebo pro ni nedisponuje dostatečnými kompetencemi, takže upřednostní cestu nejmenšího odporu.

Také Příhoda (1983, s. 62) konstatuje, že v období adolescence již plně dochází k vlastnímu výběru uznávaných autorit, s nimiž se dospívající více či méně identifikuje, protože mu imponují např. svých životním stylem, rozhledem či názorovým přesvědčením. Po vzoru zvolených autorit rozvíjí či utlumuje své potřeby a tyto vzory mohou být také podnětem k úpravě jeho chování.

Vágnerová (2000, s. 270) říká: „Adolescentní identitu spoluvytváří i přijetí generačně specifických způsobů sebevyjádření, přijetí alternativní kultury.“ Zvláštní forma vyjádření může zahrnovat například určitý druh hudby (např. hip hop, metal, techno, rock), nebo příslušnost k různým zájmovým komunitám jako jsou sportovci či sportovní fanoušci, náboženská uskupení aj. Začleněním se do skupiny přijímá adolescent její hodnoty a názorovou orientaci.

Vágnerová (2000, s. 265-266) si také všimá, že s privilegii získanými v adolescenci se v zásadě nepojí velké množství povinností, což vede ke značnému pocitu svobody dospívajících. Tento pocit svobody a nekonečných možností, společně s přehlížením možných rizik vede často k tendenci ignorovat vše, co by stálo v cestě užívání si svobod nové role. Mnoho zkušeností a prožitků je pro adolescenty zcela nových, a proto působí jako subjektivně velmi intenzivní stimulant, na rozdíl od opakujících se stereotypních situací. Adolescenti často nepovažují další vývojové období, tedy dospělost, za příliš atraktivní, vzhledem k množství zodpovědnosti a povinností s ní spojených. Dospívající mají tendenci přijímat jen příjemnější část dospělosti – svobodu. Na druhou stranu nemají zájem o závažná životní rozhodnutí, která by je připravila o další potenciální možnosti výběru. Oddalováním

dospělosti na konci období se dostávají do mezifáze adolescentního moratoria, které se může projevit buď odkladem přijetí definitivní varianty, kdy jedinec pokračuje v experimentování se sociálními rolami a vztahy, nebo dojde k vytvoření difuzní identity, jež je spojená s dezorientací v sobě samém a následným vytváření různých obranných mechanismů.

Adolescent si také může zvolit negativní identitu a zcela odmítnout role přijímané rodinou či společností. V rámci vymezení vlastní identity pak neguje společenské normy a požadavky. Důvodem bývá nevyhovující rodinné zázemí, nesoulad mezi jeho možnostmi a požadavky na něj kladenými, nízké sebehodnocení či touha dosáhnout alespoň nějaké formy identity a ocenění, byť okolím negativně přijímanými (Vágnerová, 2000, s. 267).

Erikson (1999, s. 70) dokonce považuje období adolescence za zápas o identitu, kdy dochází k vytvoření identity vlastního ega jednotlivce. Dospívající selektivně potvrzuje, resp. zavrhuje předešlé identifikace z období dětství a další formování identity vyplývá z toho, jak je vnímáno nastavení role adolescentů ze strany společnosti. Jedince, kteří se záměrně vymaní z kategorie sociálně „přijatelných“, společnost odmítá, aniž by se jim snažila porozumět.

Vágnerová (2000, s. 271-273) dále konstatuje, že s rozvojem abstraktního myšlení úzce souvisí zaobírání se existenciálními otázkami a vírou. Dospívající tedy často uvažují nad smyslem života, vnímají potřebu přesahu jejich vlastního života a hledají hodnoty, které by byly trvalé a absolutně platné. Jedná se o snahu najít takové hodnoty, jež jsou zcela autentické a nezpochybnitelné, takže by pro dospívajícího mělo význam, je dodržovat.

Příhoda (1983, s. 86) upozorňuje na nechuť adolescentů dogmaticky přejímat základní poznání a učení, aniž by se pokusili přijít s novým a neotřelým řešením, které však bývá spíše racionalistické a spekulativní. Proti tomuto antidogmatismu však stojí pevné absolutizující přesvědčení, které je možné označit až za autodogmatismus. U dospívajícího často dochází k náhlé změně hlediska, jež vede k novému, neméně výraznému a zásadnímu přesvědčení.

Vágnerová (2000, s. 274) konstatuje nechuť adolescentů přijímat pravidla jen proto, že jsou daná, jedinci již o daných pravidlech, jejich smysluplnosti a oprávněnosti uvažují. Na rozdíl od dětí nepřijímají dospívající rodinné či společenské hodnoty a normy automaticky, ale na základě vlastního úsudku si vybírají ty, vůči nimž budou loajální. Adolescenti také uvažují o morálních principech, k nimž zaujímají stanovisko, a pokud se s nějakým principem ztotožní, vyžadují jeho dodržování. Zásadním je pro ně obsah, nikoli pouze formální vymezení. Zastávané obecné principy se pak pokouší přenést do reality.

Příhoda (1983, s. 95-96) o adolescentech říká: „Myšlení je samostatné a sebevědomé, takže se neleká řešit problémy i za hranicemi předsudků vlastního prostředí a dokonce i morálky.“ Stejně jako v případě platnosti pravidel dospívající vymezuje své osobní postoje, zaobírá se různorodými předsudky společnosti, v níž žije, a jejich opodstatněním i autenticitou morálky, jež je společností přijímána a vyžadována.

Dospívající směřuje k samostatnému vytvoření pevného názoru, jenž v sobě zahrnuje komplexní pohled na svět obsahující různé aspekty života, včetně jeho smyslu, společenské postoje i hodnotovou orientaci. Neuvědomuje si však, že tento jeho světový názor je nicméně formován jak vzory, jenž následuje, tak také autoritami, které odmítá (Příhoda, 1983, s. 88).

V období dospívání dochází k postupnému osamostatňování mladého člověka a k hledání a výběru vyhovující identity, jež je pak dále rozvíjena. Adolescenti si také utváří světový názor, postoje a volí hodnoty, které považují za zásadní a které mají vliv na jejich jednání. Dospívající jsou stále ovlivňováni předcházející výchovou, tedy názorovou, postojovou a hodnotovou orientací rodiny, od níž se však mohou odklonit, nebo se vůči ní dokonce zásadně vymezit. K dalším faktorům majícím přímý vliv jsou adolescentem zvolené a následované vzory či autority a také přátelé i známí z rozličných sociálních skupin, jejichž je členem, resp. referenčních skupin, jejichž členem by se chtěl stát. Dospívající často odmítají automaticky následovat dogmatické učení a poznání, jež jim je zprostředkovaně nabízeno, a spíše si sami vytváří či přejímají názory, postoje i hodnoty, které považují za autentické, opodstatněné a hodné následování a prosazování.

3 Profil žáka gymnázia

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia² (2007) jako kurikulární dokument odrážející požadavky společnosti na žáky gymnázií v sobě zahrnuje nejen nároky na obsah jednotlivých předmětů, ale zdůrazňuje také klíčové kompetence, které by si žáci měli osvojit a následně je prakticky aplikovat v životě. Rozvoj klíčových kompetencí, dílčích kompetencí jednotlivých vzdělávacích oblastí a průřezová témata RVP G mají vliv na utváření postojů a hodnotové orientace žáků, kteří si v tomto vývojovém období vytvářejí, resp. upevňují svůj světový názor.

Instituce gymnázia se v České republice profiluje jako typ školy, která na své žáky klade vysoké nároky a vytváří vhodné studijní podmínky pro osvojení široké škály vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které budou konzistentní a vzájemně propojené. Absolventi tohoto typu školy by měli být motivováni k dalšímu vzdělávání a také schopni uplatnit se a aktivně působit v osobním, občanském i profesionálním životě, snadno se orientovat v kontextu globální společnosti a dále se rozvíjet na základě nově získaných životních zkušeností.

Na rozdíl od žáků středních odborných škol a učilišť se u absolventů gymnázií očekává výrazně větší variabilita a adaptabilita vzhledem k výběru vysokoškolského studia, resp. k budoucímu uplatnění na trhu práce. Kompetence k učení, k řešení problémů a k podnikavosti se jeví zcela zásadní v době, kdy lidé nastupují na pracovní pozice, které v době jejich studia třeba ještě neexistovaly a tento trend lze předpokládat i do budoucna. Očekávání společnosti je dále zaměřeno směrem k osvojení adekvátních komunikačních, sociálních a personálních kompetencí. V neposlední řadě je důraz kladen na přípravu žáků na roli aktivních a angažovaných občanů, bez nichž není možné udržet základní principy demokracie.

Žáci gymnázia jsou dále formováni nejen obsahem a formou výuky, ale také prostředím a podmínkami, v nichž se vzdělávací proces odehrává. V RVP G (2007, s. 93-95) jsou tyto podmínky rozděleny na materiální, personální, pedagogicko-psychologické, psychosociální, hygienické a organizační. Žáci gymnázií by měli být vzděláváni ve funkčních a esteticky zařízených třídách, co nejlépe vybavených specializovaných učebnách a laboratořích podle jejich specifického zaměření např. na výuku jazyků, práci s informačními

² dále RVP G

technologiami apod. Dále by ve škole měla být studijní zóna v podobě knihovny či studovny, kde se mohou individuálně věnovat samostudiu, pracovat s literaturou či relaxovat, a multifunkční prostor umožňující jednotlivcům i skupinám tvůrčí práci a setkávání napříč ročníky. Gymnázium samozřejmě musí disponovat vhodnými učebnicemi a dalšími učebními pomůckami, didaktickou a výpočetní technikou apod., které slouží k vyučování i učení žáků a měly by stimulovat jejich aktivitu a kreativitu.

Vysoké požadavky jsou na gymnáziích kladeny na učitele, kteří musí splňovat předepsanou kvalifikaci, být odborně způsobilí v oblasti pedagogicko-psychologické a být vybaveni nezbytnými kompetencemi jak pro výchovu a vzdělávání žáků, tak pro výkon odpovědných a náročných pedagogických a řídicích činností, dále také kompetencemi komunikativními a sociálními, aby dokázali adekvátně řešit specifické situace s žáky, jejich rodiči či s kolegy a aby u žáků dokázali tyto kompetence pěstovat. Na gymnáziu mají působit i pedagogové se speciálními kompetencemi a funkcemi, jako jsou výchovný poradce nebo školní psycholog, kteří s žáky spolupracují nad rámec každodenního vzdělávacího a výchovného procesu. Všichni pedagogičtí pracovníci by měli být motivováni se dále kontinuálně vzdělávat v oblasti své aprobace, i co se týče posilování kompetencí potřebných k vykonávání profese. Je na vedoucích pracovnících školy a jejich manažerských, organizačních a komunikačních schopnostech, aby ve škole vytvořili fungující tým vyučujících v optimálním věkovém i odborném složení, který dokáže dobře spolupracovat a udržovat příjemnou, motivující a inspirativní pracovní atmosféru, která se pak dále přenáší i na žáky (RVP G, 2007, s. 93-94).

V oblasti zajištění vhodných psychosociálních podmínek a péče o duševní hygienu (RVP G, 2007, s. 94) je stěžejní hodnotou zdraví a tedy nastavení „zdravého učení“ v příznivém sociálním klimatu školy, s důrazem na otevřenost a partnerství v komunikaci, úctu, toleranci, uznání, empatii, kooperaci a pomoc druhému i pěstování sounáležitosti se třídou a školou. Tato sounáležitost se odráží v aktivní účasti žáků na životě školní komunity fungující na principech svobody, společně uznávaných pravidel, zodpovědnosti, spravedlnosti a spolupráce. Nastavení pozitivního školního klimatu na základě výše popsaných hodnot představuje zároveň prevenci společensky patologických jevů, např. šikany či zneužívání drog. Škola samozřejmě musí dodržovat platné hygienické předpisy i pravidla bezpečnosti práce a ochrany zdraví žáků i pracovníků školy. Vlastní vzdělávací proces, který je věkově a individuálně přiměřený, který respektuje fyzické a psychické potřeby žáků a v němž si žáci

osvojují klíčové kompetence, se více orientuje na propojení obsahu výuky se skutečným životem a vede k harmonickému rozvoji celé osobnosti.

Gymnázia, stejně jako další typy středních škol, musí respektovat normy školské legislativy vymezující pravidla organizace a průběhu středního všeobecného vzdělávání a individuálně je realizovat v souladu se školním vzdělávacím programem, na jehož přípravě spolupracují všichni vyučující a který jasně vymezuje výchovné a vzdělávací strategie, definuje priority školních činností, ustanovuje dlouhodobé vzdělávací cíle i podmínky rozvoje školy apod. Musí být také nastavena základní vnitřní pravidla života školy jak pro žáky a učitele, tak i další uživatele školy a veřejnost, což zahrnuje způsoby projednávání problémů s žáky a jejich rodiči, prostor pro setkávání učitelů s rodiči a možnosti jejich spolupráce, vytváření kvalitních společenských vztahů školy s místní komunitou i širší veřejností. Škola by měla také zajistit funkční a aktualizovaný systém předávání informací žákům a jejich rodičům, vyučujícím, vedení školy a jejím partnerům a umožnit vzájemnou komunikaci mezi nimi. Žákům by měly být k dispozici relevantní informace týkající se jejich možného budoucího uplatnění na trhu práce i dostatečná podpora při rozhodování o profesní či vzdělávací orientaci. Vedle vlastní výuky mají žáci gymnázií většinou možnost účastnit se široké nabídky aktivit, které gymnázia v různé míře podporují a které doplňují běžnou výuku, např. olympiády, sportovní a kulturní soutěže, mezinárodní výměnné aktivity žáků.

3.1 Klíčové kompetence ve vztahu k vytváření hodnot a postojů žáků

RVP G (2007, s. 8-9) klíčové kompetence definuje jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Přestože jsou zde klíčové kompetence popsány jednotlivě, je kladen důraz na jejich propojenost a komplexní povahu. Kompetence představují jakousi žádoucí míru, resp. ideální stav, jehož by měli žáci gymnázia postupně dosáhnout na základě individuálních možností a předpokladů. Výchovné a vzdělávací strategie vedoucí k osvojení klíčových kompetencí žáky si každá škola nastavuje samostatně a měly by zahrnovat jak oblast vlastní výuky, tak také mimovýukové aktivity.

Z výše popsané definice slova kompetence vyplývá, že její součástí je mimo jiné soubor hodnot. Jak hodnoty a postoje jednotlivé klíčové kompetence přímo či nepřímo u žáků gymnázia formují je zanalyzováno v následujících podkapitolách.

3.1.1 Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů

Kompetence k učení sleduje učení jako prostředek pro seberealizaci a osobní rozvoj na základě vlastního plánování a organizace studijní činnosti za využití různých strategií a účinných postupů. Žáci mají samostatně vyhledávat a zpracovávat poznatky a informace, kriticky je zhodnotit a následně tvořivě využít při své práci. Zásadní je také osvojení si kritického hodnocení vlastních pokroků, reflektování procesu učení a myšlení jako takového, využití kritiky, doporučení, vlastních úspěchů i chyb k dalšímu pokroku (RVP G, 2007, s. 9).

Kompetence k řešení problémů v sobě zahrnuje práci s problémem, jeho rozpoznání a rozklíčování podstaty, následné vytváření hypotézy, výběr vhodného postupu pro řešení problému nebo ověřování hypotézy a strukturalizace postupných kroků k jeho dosažení. Je žádoucí, aby žáci uvažovali analyticky, kriticky, tvořivě i intuitivně, volili vhodné metody řešení problému a využívali dříve získané vědomosti a dovednosti. Opět je zdůrazňováno kritické myšlení v přístupu k interpretaci získaných poznatků a zjištění, včetně jejich ověřování, reflektování možných rizik a důsledků, nacházení relevantních a legitimních argumentů a důkazů pro svá tvrzení, na jejichž základě jsou pak formulovány a obhájeny závěry (RVP G, 2007, s. 9).

Pro vytváření hodnotové orientace a světového názoru se jako zásadní jeví právě kritický přístup ke zdrojům informací a kritické myšlení jako proces zahrnující reflexi, zjišťování, zpochybňování a přetransformování získané informace takovým způsobem, aby měla vztah k vlastní zkušenosti. Egbo (2009, s. 104-105) tvrdí, že díky kritickému myšlení se žáci stávají aktivními účastníky vlastního učení a zároveň jsou schopni kriticky rozebrat a následně znovu zkonstruovat získané informace tak, aby dokázali pokládat sami sobě i jiným lidem významné otázky vedoucí k zamyšlení. Schopnost kriticky myslet je spojována s oslabováním předsudků a dogmatického smýšlení. Velmi významná je zde role učitele, protože není možné žádat po žácích, aby kriticky mysleli, pokud pedagogové sami nejsou připraveni kriticky nahlížet a revidovat své vlastní chování a způsob myšlení. Osvojení kritického myšlení umožňuje žákům vyhnout se nekritickému přijímání informací, nahlížet problémy z různých perspektiv, stát se uvědomělými uživateli znalostí a vědomostí, otevřít se novým nápadům, přístupům a světovým názorům, získat schopnost kritické reflexe a rozvážné argumentace a v neposlední řadě se stát hybnou silou transformace nežádoucí sociální politiky a praxe.

3.1.2 Kompetence komunikativní

Na základě osvojení komunikativní kompetence umí žák efektivně využívat dostupné a vhodné komunikační prostředky s ohledem na konkrétní situaci a účastníky komunikace, vyjadřuje se jasně, srozumitelně a přiměřeně v mluvených i v psaných projevech a dokáže s porozuměním používat odborný jazyk i symbolická a grafická vyjádření informací různého typu. Součástí kompetence je dále citlivý přístup ke komunikačním partnerům, jejich míře znalostí a zkušeností, schopnost správně interpretovat přijímaná sdělení a také věcně argumentovat. Důležité je v dnešní době dále osvojení si prezentačních dovedností a práce s moderními informačními technologiemi (RVP G, 2007, s. 9-10).

Vališová (2007, s. 222-226) popisuje, že ve výchovně vzdělávacím procesu se žáci setkávají se specifickým příkladem sociální komunikace, tedy pedagogickou komunikací. Touto formou dochází ke sdělování informací a postojů zahrnujících určitý hodnotící vztah, který odráží jak rozumové poznání, tak také citové vyjádření účastníka komunikace. Verbální pedagogická komunikace ve škole má sice často podobu monologu směřujícím od učitele k žákovi, nicméně neméně důležitou formou je i dialog a diskuze. Žáci jako účastníci dialogů a diskuzí by si měli osvojit základní komunikační zásady, jako je snaha komunikačnímu partnerovi porozumět, dát mu prostor pro vyjádření se a neponižovat jeho osobní důstojnost. Dále by neměli svá osobní subjektivní mínění vydávat za věcná fakta a naopak argumentovat spíše na základě racionálních úsudků a tvrzení než pod tlakem emocí. Tyto zásady se nevztahují jen na komunikaci odehrávající se ve škole, ale i v dalších oblastech života žáků.

Skrze komunikaci žáci tedy mohou vyjadřovat své hodnoty a postoje, předsudky, stereotypy či rasové urážky, proto je třeba věnovat pozornost kritickému jazykovému povědomí žáků. Egbo (2009, s. 103–104) říká, že kritické jazykové povědomí vychází z poznání, že jazyk může být arbitrem zmocnění lidí nebo naopak jejich oprese. Zároveň jazyk formuje vnímání reality. Žáci si však často neuvědomují důsledky nepatřičného užívání jazyka a je tedy důležité, aby učitelé věnovali pozornost jak komunikačním projevům žáků, tak také svým vlastním a vyhýbali se předsudkům a verbálnímu i nonverbálnímu ponižování, zkoumali důkladně studijní materiály, které při výuce využívají, odhalovali, jak různé formy komunikace slouží ke sdělení předsudků a v neposlední řadě pomáhali žákům uvědomit si spojitost mezi jazykem a identitou i propojenost jazyka a myšlení.

3.1.3 Kompetence sociální a personální

Na základě osvojení sociální a personální kompetence dokáží žáci reálně posoudit své fyzické a duševní možnosti a jsou schopni sebereflexe, takže si uvědomují své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky, podle nichž si stanovují adekvátní cíle a priority. Dále aktivně spolupracují při stanovování a dosahování společných cílů, korigují své vlastní jednání a chování s ohledem na predikci možných důsledků a přizpůsobují se měnícím se životním a pracovním podmínkám, které na ně působí a které oni sami aktivně a kreativně ovlivňují. Z hlediska hodnotové orientace je důležitou součástí kompetence důraz na toleranci a empatii, vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě a rozhodování se na základě vlastního úsudku úzce spjatého s odoláváním společenským i mediálním tlakům (RVP G, 2007, s. 10).

Egbo (2009, s. 212 – 213) říká, že osvojení tolerance a empatie si žádá opuštění vlastního ega a stereotypních předpokladů. Není možné se efektivně zaměřovat na snižování předsudků a posilování respektu vůči ostatním, pokud studenti neumí být empatičtí vůči dalším lidem. Pro přijetí tolerantních postojů, antirasismu a multikulturalismu, je zásadní, aby empatie byla zvnitřněna jako základní hodnota. Právě empatie umožní studentům náležitějším k majoritní společnosti pochopit zkušenost členů minorit. Chtějí-li učitelé rozvíjet schopnost empatie u svých žáků, musí být v první řadě oni sami jejími propagátory a uplatňovat ji při práci s jednotlivými dětmi, protože každý jeden žák přichází do školy s odlišným přístupem k řešení úkolů nebo stylem komunikace s vyučujícími a vrstevníky. Schopnost empaticky reagovat na žáky totiž výrazně přispívá ke zlepšení jejich školní zkušenosti a zároveň slouží jako vzor.

3.1.4 Kompetence občanská

V zájmu dobrého fungování státu a soužití ve společnosti je třeba u žáků rozvíjet občanské kompetence tak, aby dokázali adekvátně reflektovat vztahy mezi svými vlastními zájmy a potřebami, zájmy a potřebami širší komunity, v níž žijí, i obecnými veřejnými zájmy. V ideálním případě měly být tyto zájmy a potřeby ve vzájemném konsenzu. Současně by si žáci měli uvědomovat důležitost udržitelného rozvoje a potřebu péče o životní prostředí a kulturu. Významným aspektem kompetence je respektování různorodosti hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí, kdy žáci mají kontinuálně rozšiřovat své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, tyto hodnoty dále spoluvytvářet a chránit. Důraz je kladen

na rozvoj vlastní zodpovědnosti a uvědomování si svých práv i povinností. Žáci by měli být vedeni k tomu, aby se nebáli vystoupit proti potlačování práv svých, ani práv jiných osob a aby se podíleli na vytváření podmínek pro naplňování práva obecně (RVP G, 2007, s. 10).

Osvojení občanské kompetence také apeluje na jednání k obecnému prospěchu, sledování událostí a vývoje veřejného života i pozornosti vůči aktivitám probíhajícím v oblasti bydliště žáka a místní komunity. Egbo (2009, s. 110) upozorňuje, že vedle globálního povědomí by si žáci měli uvědomovat specifické normy a hodnoty sdílené místní komunitou. Úkol učitelů spatřuje v potřebě tyto hodnoty žákům představovat tak, aby výuka vedla k podpoře tolerance a pluralismu a aby se žáci dokázali zamýšlet nad tím, co je potřebné pro pokojné soužití v rámci jejich komunity. S tím souvisí i bližší seznámení se s jednotlivými menšinami, jejich kulturou a náboženstvím, které existují v rámci lokální komunity, a co je ještě důležitější, měli by vědět a dokázat ocenit, čím jednotlivé skupiny přispívají, resp. jak se podílejí na utváření této komunity.

3.1.5 Kompetence k podnikavosti

Kompetence k podnikavosti se orientuje na další vzdělávání a budoucí zaměření, o nichž se žáci rozhodují na základě cílevědomého a zodpovědného výběru a vzhledem k reflexi svých potřeb, předpokladů a možností. Žáci by měli dokázat rozvíjet svůj osobní i odborný potenciál, rozpoznávat a využívat příležitosti pro další vývoj jak v osobním, tak v profesním životě a obecně v životě uplatňovat proaktivní přístup, vlastní iniciativu a kreativitu. Při plánování budoucího směřování či různých aktivit by měli vědět, kde a jak získat potřebné informace a také být schopni tyto informace kriticky zhodnotit. Z hlediska naplňování stanovených cílů je pro žáky zásadní motivace, vytrvalost, zodpovědnost, schopnost kriticky reflektovat a revidovat postup i dosažené výsledky a následně korigovat svou další činnost. V oblasti vlastního podnikání je třeba, aby žáci znali a chápali jeho podstatu a principy, dokázali zvážit možná rizika, vyhledávat a kriticky posoudit vhodné příležitosti k uskutečnění podnikatelských záměrů s ohledem na své předpoklady, realitu tržního prostředí a další faktory (RVP G, 2007, s. 11).

Lze předpokládat, že obecně se posílení kompetence k podnikavosti u žáků gymnázií v budoucnu projeví jejich vyšší zaměstnatelností a možnostmi seberealizace. Rozvíjení výše popsaných schopností a dovedností jim umožní realizovat se na trhu práce v oblasti, která je jim blízká, a dále se rozvíjet podle aktuálních možností a potřeb. U výuky podnikání je třeba

klást důraz na etický rozměr a hodnotovou orientaci, protože finanční zisk nemusí být jedinou motivací. Dobrým příkladem jsou sociální podniky, které pokud jsou úspěšné, tak v rámci podnikání propojují generování zisku (pro další rozvoj podniku) se sociálními či environmentálními cíli, podporují rozkvět místní komunity apod. Podnikavost žáků se však neomezuje pouze na vlastní podnikání, ale zahrnuje také kreativní přístup zaměstnanců k řešení zadaných úkolů v pracovním procesu i přístup k nastavení osobního života.

3.2 Průřezová témata RVP G a jejich vliv na vytváření hodnot a postojů

RVP G (2007, s. 65) vyčleňuje průřezová témata jako témata společensky aktuální a mající vliv na formování postojů, hodnotového systému a jednání žáků. Jsou zde zahrnuty osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. Tato témata mají žáky provázet v průběhu celého vzdělávacího procesu a napříč kurikulem, protože napomáhají doplňovat a propojovat již získané poznatky. Zároveň výuka průřezových témat podporuje osvojování a rozvíjení klíčových kompetencí.

3.2.1 Osobnostní a sociální výchova

Průřezové téma osobnostní a sociální výchovy (RVP G, 2007, s. 66) vede ke zvýšení kvality života žáků a jejich zodpovědnosti jako jednotlivců i jako členů společnosti. Jednotlivá témata vztahující se k této oblasti poskytují žákům prostor pro reflektování svých zkušeností a možností vlastního vývoje, rozvíjí jejich sebeúctu, sebedůvěru, ocenění významu mezilidských vztahů i respekt k názorům, potřebám a právům ostatních lidí. Právě pedagogicky ovlivňovaný osobnostní a sociální rozvoj žáků by měl vést k tomu, že si dokáží vytvářet a zároveň držet maximum osobní stability, dobře se vyrovnávat s riziky a nejistotami doby a také funkčně pečovat o své psychosomatické zdraví. Dále je žádoucí, aby dokázali pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a aby jejich jednání vedlo k prospěchu jich samých i druhých lidí ve všech oblastech jejich života.

Valenta (2006, s. 14) upozorňuje, že v rámci osobnostní a sociální výchovy se učivem stávají jak sami žáci, coby jednotlivci i konkrétní žakovská skupina, tak také každodenní situace, s nimiž se žáci běžně v životě setkávají. Cílem je vychovat žáky, aby sami iniciativně

hledali cestu k životní spokojenosti, která vychází z pozitivně nastaveného vztahu k vlastní osobě, k ostatním lidem a k světu.

Průřezové téma (RVP G, 2007, s. 66-67) tedy směřuje k individuálnímu osobnostnímu rozvoji každého žáka a jeho předpokladů pro život se sebou samým a ostatními lidmi v současném sociálním kontextu a to s důrazem na interakční dovednosti a životní přístup, který je eticky zodpovědný. Z hlediska hodnot a postojů si žáci mají uvědomit a respektovat přirozenost a hodnotu rozmanitosti projevů života, kultury a každého jednotlivého člověka, pluralitu možných vhodných řešení v různých životních situacích a také plně porozumět etickému rozměru každého jednání a sociálních i komunikačních interakcí. Nedílnou součástí vzdělávání na gymnáziu by mělo být kooperativní vzdělávání, které odráží dnes již u většiny povolání nezbytnou nutnost týmovou práce, žáci by proto měli umět ocenit hodnotu a význam lidské spolupráce.

3.2.2 Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech

Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech (RVP G, 2007, s. 69) nabízí pochopení a kritickou reflexi aktuálních událostí a procesů v současném světě, kde dochází k soustavnému propojování jednotlivých oblastí lidského života, v nichž je stále náročnější se smysluplně orientovat. Porozumění globální propojenosti hospodářské, sociální, politické, kulturní a environmentální situace, jejího vývoje a vyvstávajících problémů usnadní žákům porozumět vlastnímu zasazení v rámci globálního kontextu, formovat jejich světový názor a aktivně se zapojovat do současného dění.

Výuka globálního povědomí (Egbo, 2009, s. 100-101) vychází z poznání, že všechny části světa spolu souvisí. Nejedná se zde o prostý popis typu, kde se na mapě světa nachází Čína či jaké je její hlavní město, ale o hluboký zájem o otázky vývoje světa, včetně konfliktů, genocidy, hladomorů a globální politiky. Tato témata musí být samozřejmě probírána vhodným způsobem adekvátním k věku žáků. Je třeba, aby si žáci uvědomovali, jak události, k nimž došlo v různých částech světa, ovlivnily jeho vývoj jako celek, například teroristické útoky z 11. září 2001 na New York a Washington, D. C. nebo pandemie ptačí chřipky. Globální povědomí tak umožňuje žákům se v kontextu rychle se měnícího světa zorientovat a porozumět propojení mezi jejich vlastní komunitou a příslovečnou „globální vesnicí“.

V oblasti formování postojů a hodnot žáků výchova v globálních a evropských souvislostech (RVP G, 2007, s. 70) odráží přijetí zodpovědnosti jak za sebe samé, tak za svět,

v němž žijí. Žáci by se měli aktivně podílet na dění ve svém okolí, řešit aktuální problémy své lokální komunity a zajímat se, resp. účastnit se řešení problémů v regionu i na poli národním a mezinárodním. Uvědomit by si měli také svou roli ochránců evropského i světového kulturního dědictví a péči o něj pro další generace. Z pozice evropských občanů, kteří aktuálně neprožívají utrpení válečných konfliktů, by se měli proaktivně zajímat o otázky nastolení míru a dodržování lidských práv ve světě a zamýšlet se nad možnostmi, jak lze bránit šíření násilí a teroru. Stejně jako u průřezového tématu multikulturní výchova je zde kladen důraz na toleranci a vnímavý přístup ke kulturně odlišným jednotlivcům a skupinám ve smyslu vzájemného obohacování a navazování spolupráce jako žádoucího jevu. Dále mají žáci ctít a rozvíjet duchovní a etické hodnoty (např. racionalitu, toleranci, sociální spravedlnost a demokracii), respektovat odlišné názory a pohledy jiných lidí na svět a být solidární s lidmi žijícími v obtížných podmínkách.

3.2.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova je v RVP G (2007, s. 73) zařazena jako průřezové téma, protože dnešní žáci gymnázií vrůstají do společnosti, kde se budou v každodenním životě setkávat s příslušníky různých etnik, ras, národností i náboženství, jejichž hodnotový systém se od toho jejich více či méně odlišuje a seznámení se s těmito odlišnostmi by mělo představovat funkční nástroj prevence možných otevřených konfliktů. Cílem je, aby žáci porozuměli jak hodnotám své vlastní kultury, tak hodnotám ostatních, aniž by došlo k ohrožení jejich vlastní kulturní identity. Multikulturní výchova by se však neměla odehrávat pouze na úrovni teoretických znalostí, naopak je žádoucí, aby byla zařazena do reálného rámce třídy, školy a místní komunity a odrážela nastavení mezilidských vztahů mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, mezi školou a rodiči apod. Učitelé by tedy žákům neměli pouze předkládat informace a jejich zdroje, ale snažit se účinně na žáky působit a korigovat jejich postoje, hodnotový systém a jednání směrem k pochopení, toleranci a spolupráci navzdory kulturním diferencím mezi lidmi.

Jak již bylo řečeno, v současné době se žáci setkávají s kulturní diverzitou v každodenním životě a je tedy žádoucí, aby byli žáci na setkávání s odlišnými kulturami připraveni. Kultura obecně (Egbo, 2009, s. 3-4) v sobě zahrnuje znalosti, hodnoty, zvyky, postoje, jazyk a strategie, které umožňují jednotlivcům i skupinám adaptovat se a přežít v prostředí, kde žijí. Pokud budou žáci na kulturní odlišnosti nazírat jako na názorově propustné rozhraní, uvědomí si existenci odlišností mezi skupinami, aniž by nutně docházelo

ke konfliktům. Pokud jsou však tyto odlišnosti vnímány jako nepropustná hranice, kulturní rozdíly se zpolitizují a následně se stávají zdrojem neshod. Navíc si žáci musí uvědomit, že ani lidé hlásící se ke stejné kultuře nemohou být považováni za homogenní skupinu, protože i jednotlivci se liší z hlediska vlastní identity, kde jako proměnné vystupují věk, rasa, komunita, jazyk, psychické dispozice, schopnosti, náboženství, vzdělání, pohlaví, rodinné zázemí, etnikum, národnost, sociální třída, skupinová identita, povolání či sexuální identita.

Multikulturní výchova v oblasti hodnot a postojů (RVP G, 2007, s. 73-74) cílí u žáků gymnázia na pochopení odlišností mezi lidmi a jejich individuálních zvláštností a respektování této jedinečnosti, bez ohledu na etnický původ a sociokulturní vzorce chování, dále také respektování lidského života obecně, stejně jako práva všech lidí společně žít a spolupracovat. Základem je porozumění, že všechny etnické skupiny jsou rovnocenné a jejich setkávání vnímat nikoli jako ohrožující, ale jako možnost vzájemného obohacování se. Společně s respektem vůči ostatním lidem a jejich kulturním identitám by si žáci měli uvědomit vlastní kulturní identitu a význam kvality mezilidských vztahů v rodině, vrstevnické skupině i v budoucí profesi a nezbytnost integrace své i dalších lidí v těchto skupinách. Zároveň by si žáci měli vypěstovat pozitivní přístup ke studiu cizích jazyků, jako vhodnému nástroji porozumění, poznávání a možnosti navazování výše zmíněné spolupráce jak v pracovním, tak v osobním životě.

Oblast postojů a hodnot v rámci multikulturní výchovy (RVP G, 2007, s. 73-74) je také spojena s vytvořením si adekvátních etických postojů a aktivního přístupu k uplatňování základních morálních norem a hájení jednotlivců i skupin stále čelícím intoleranci, xenofobii, diskriminaci a rasismu, přestože to mnohdy znamená postavit se proti svému vlastnímu okolí. Žáci vrůstající do role občanů s možností podílet se na formování vývoje demokratické společnosti mají chápat, že demokratické zřízení je neslučitelné s intolerancí a diskriminací, ať už na základě rasy, etnika, národnosti, náboženského vyznání, sociálního původu, pohlaví či sexuální orientace a také si uvědomit svou odpovědnost ve vystupování proti všem formám diskriminačního chování.

Egbo (2009, s. 99-100) vidí v kritickém multikulturním vzdělání nástroj sociální spravedlnosti. Nejedná se zde však o pouhé pochopení, proč lidé jednají či mluví určitým způsobem, ale o změnu nazírání světa skrze osvojení si multikulturních kompetencí (např. multikulturní komunikace). Ke klíčovým komponentům multikulturního vzdělání formujícím postoje a hodnoty lze zařadit inkluзивitu, pěstování úcty a rovnosti mezi jednotlivci, respektování odlišnosti, zpochybnění existujících mocenských vztahů

a prosazování demokratického prostředí, v němž mohou všichni žáci vyjadřovat své názory. Multikulturní výchova je také nástrojem pro objevování společných znaků na úrovni národní a globální. Zároveň by měla stavět na zkušenostech studentů, kdy učitel slouží spíše jako pomocník v procesu učení, než vlastník informací.

3.2.4 Environmentální výchova

Environmentální výchova je vnímána jako jeden z nástrojů a předpokladů udržitelného rozvoje. Je potřeba zvyšovat ekologické povědomí žáků a směřovat jejich poznání a zkušenost k novým přístupům v oblasti technickoekonomické i sociální. Témata environmentální výchovy spadají do různých vzdělávacích předmětů, a proto je třeba přistoupit k výuce oborově integrované. Zároveň by se výuka měla zaměřovat na řešení konkrétních problémů v praxi, ideálně takových, které se přímo dotýkají místní komunity a jejího okolí (RVP G, 2009, s. 75).

Přivratský (2004, s. 54n) upozorňuje, že pokud nedojde k přehodnocení dosavadních přístupů, znemožní změny prostředí vyvolané člověkem pozemskou existenci. Tento problém nevnímá primárně jako přírodovědný, ale především jako společenskovedný, protože jsou to právě lidé, kteří musí zvládnout řízení sebe sama a přehodnocení přesvědčení, že člověk je svrchovaným majitelem přírodních zdrojů, aby životní prostředí skutečně zůstalo místem pro život. Autor proto klade zásadní požadavky, které má vzdělávání pro udržitelný život splňovat, včetně důrazu na kontext, inovativnost, holistický přístup, orientaci na proces, praktičnost, kritičnost, vyváženost, etiku, účelnost, kontinuitu aj. Tyto požadavky se v podstatě shodují se zaměřením environmentální výchovy, jak je popsána a nastavena pro výuku na gymnáziích.

RVP G (2009, s. 76) určuje postoje a hodnoty, které si žáci mají v rámci environmentální výchovy na gymnáziu osvojit. Aby dokázali převzít zodpovědnost za péči o životní prostředí, musí si žáci uvědomit specifické postavení člověka, tedy svou roli v přírodním systému a také svou závislost na jeho fungování. Porozumění této závislosti s sebou nese pokoru a ocenění jak přírody obecně, tak i hodnot, která člověk sám nedokáže vytvořit. Pro trvale udržitelný rozvoj se žáci učí, jak užívat přírodní zdroje ve svůj prospěch, aniž by došlo k trvalému poškození životního prostředí a to na základě ekologicky zodpovědného přístupu v každodenním životě.

3.2.5 Mediální výchova

Průřezové téma mediální výchova (RVP G, 2007, s. 77) je nezbytnou vzdělávací oblastí zaměřenou na dosažení mediální gramotnosti, vzhledem k tomu, že většinu informací dnes zprostředkovávají člověku právě média. „Mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit.“ Je tedy zásadní, aby se žáci v mediální nabídce dobře orientovali a přijímané informace dokázali kriticky zhodnotit a to na základě získávání poznatků o vlivu působení médií, jejich fungování, rozboru konkrétních reálných příkladů i skrze vlastní kreativní vytváření mediálních produktů.

Spousa (2001, s. 70-71) upozorňuje, že média mají podíl na masivní devalvaci hodnot, ztrátě mravní zodpovědnosti a absenci morálních zábran. Je tedy žádoucí, aby se žáci důkladně seznámili s fungováním, specifickými možnostmi a vlastnostmi jednotlivých médií, aby plně porozuměli rizikům mediální manipulace a jejím důsledkům a byli schopni s předkládanými obsahy a informacemi kriticky pracovat.

V oblasti postojů a hodnot (RVP G, 2007, s. 79) cílí mediální výchova na rozvoj kritického odstupu od podnětů přicházejících z mediálních produktů na základě odhalování jejich komunikačního záměru. V kontrastu s uměle vytvořeným zobrazením mezilidských vztahů by si žáci měli uvědomovat důležitost a oceňovat význam a hloubku skutečných mezilidských vztahů, stejně tak by neměli podléhat médii prezentovanému masovému konzumu coby hlavní náplně celého života a naopak si najít vlastní autentický životní styl. Při kreativní spolupráci na vytváření vlastních mediálních produktů si žáci osvojují zásady nezbytné pro kooperaci a práci v týmu, včetně vztahů nadřízenosti a podřízenosti, a získávají také představu o svém tvůrčím potenciálu. Dále je mediální výchova nástrojem vedoucím k porozumění odlišnostem a ke zvyšování citlivosti vůči kulturním rozdílům, na něž by žáci měli nahlížet jako na formu obohacení jejich života.

Média jako nástroj možné manipulace mají vliv na formování světového názoru, upevňování stereotypů a předsudků. Labischová (2011, s. 54-55) shrnuje, že média ovlivňují jedince po stránce kognitivní, emocionální, postojevé, hodnotové i behaviorální a jejich účinky jsou zesilující, potvrzující či znečitlivující. Zároveň poukazuje na negativní aspekty mediální manipulace, především propagandy. Účelové zneužívání médií k šíření propagandy,

tedy záměrnému rozšiřování informací a myšlenek, jež mají ve společnosti vyvolat či zesílit určité postoje, které zastává manipulující skupina, představuje i v demokratické zemi stále významné riziko. Mediální gramotnost umožňuje dospívajícím odhalovat propagandistické tendence i další formy manipulace.

Profil žáka gymnázia je zanalyzován na základě požadavků vycházejících ze závazného dokumentu RVP G. Kromě osvojení si nezbytných znalostí a dovedností, jež se vztahují k jednotlivým předmětům, je cílem vzdělávání a výchovy na gymnáziu formovat žáky v oblasti postojů a hodnotové orientace, které se přímo vážou na harmonický rozvoj žáků na úrovni osobnostní i sociální, motivovat je k vlastnímu učení a řešení problémů, vést je k občanské angažovanosti, ekologické uvědomělosti a podnikavosti, co nejlépe je připravit na život v globalizovaném světě, kde se již nelze vyhnout neustálému setkávání odlišných kultur, a naučit je kriticky nahlížet na informace a sdělení, s nimiž se běžně setkávají a to včetně těch, která jim zprostředkovávají média. Významnou roli v tomto procesu hraje také prostředí, v němž se žáci vzdělávají a osobnost i odbornost jejich učitelů, kteří nutně působí jako vzory chování.

4 Předsudečné myšlení

Lidé mají přirozenou tendenci vytvářet kategorie a generalizovat, aby se mohli lépe orientovat v rozmanitém světě, v němž žijí. „Předsudky vznikaly a stále vznikají proto, že lidé jsou prostě rozdílní – pocházejí z různých civilizací, kultur a národů, vyznávají různé hodnoty, mají různou barvu kůže a mluví různými jazyky (Kosek, 2011, s. 23).“ Muselo by dojít k naprosté unifikaci lidí ve všech ohledech, aby předsudečné myšlení ztratilo význam a vymizelo, což je samozřejmě zcela nereálné. Samotné nahlížení na všechny zmíněné odlišnosti vychází z kulturních hodnot, na něž pak navazují názory a postoje jednotlivců.

Právě uvědomování si zjevných či méně zjevných odlišností souvisí s tendencí separovat se od lidí, kteří jsou cizí a jiní. Sdružování se v rámci vlastní skupiny však považuje Allport (2004, s. 48-50) za projev pohodlnosti. Přizpůsobovat se novým zvykům, kultuře či dokonce jazyku vyžaduje značné úsilí a cizinci jsou touto optikou vnímáni jako zátěž oproti členům vlastní skupiny, kteří jsou stejné rasy, etnika, náboženského vyznání, mluví srozumitelným jazykem apod. Přirozená snaha izolovat cizí skupiny však nevychází pouze od majority, samy menšiny se často nechtějí adaptovat a cíleně zůstávají v izolaci, aby nedošlo ke ztrátě jejich vlastní skupinové identity. Problémem spojeným se separací skupin je omezené množství komunikačních kanálů, zveličování a špatné chápání rozdílů mezi skupinami a z toho vyplývající eskalace reálných či zdánlivých střetů.

4.1 Kategorizace, stereotypy a postoje vedoucí k předsudečnému myšlení

4.1.1 Kategorie a stereotypy

Člověk se v průběhu života nemůže zabývat zkoumáním každé jednotlivosti, s níž se setká, proto si na základě zkušeností vytváří generické kategorie, což jsou velká seskupení informací, podle nichž se orientuje a jimiž se řídí při každodenním rozhodování. Také nové zkušenosti jsou revidovány, přizpůsobovány a zařazovány do těchto kategorií, které slouží k rychlé identifikaci objektů podle příbuzných znaků. Na základě zařazení objektu je pak vytvářen úsudek následovaný určitým jednáním. Objekty spojené v rámci jedné kategorie vyvolávají stejné představy a více či méně silné emoce (Allport, 2004, s. 51-52).

Z hlediska předsudečného myšlení je zásadní, že vytvářené kategorie mohou mít racionální základ, ale často bývají zcela iracionální. Pro vznik racionálního předpokladu,

který by bylo možné vztáhnout k příslušníkům určité skupiny, by byla nezbytná podrobná znalost typických vlastností členů této skupiny. Zpravidla si však právě v této oblasti vytváří člověk kategorie iracionální, vznikající bez patřičných důkazů a přehlížející fakta. Pokud jsou fakta s kategorií v rozporu, objevuje se tendence selektivního výběru důkazů potvrzujících kategorii, nebo je záležitost označena za pozitivní výjimku a důkaz rozporující zobecněné přesvědčení tak nemá dopad na změnu negativně nastavené kategorie (Allport, 2004, s. 53n).

V rámci kategorií existují určité představy, které Allport (2004, s. 215n) nazývá stereotypy a které definuje následovně: „Ať už pozitivní či negativní, stereotyp je příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií. Jeho funkce spočívá v tom, že má ospravedlnit (racionálně vysvětlit) naše chování a postoj vůči této kategorii.“ Od vlastní kategorie se liší tím, že se jedná o fixní ideu, která kategorii doplňuje o specifické obrazy a názory, např. neutrální kategorie Ital, je doprovázena stereotypy jako hlučný, fintil, svůdník apod. Vedle ospravedlňování přijetí či odmítnutí nějaké skupiny slouží stereotypy jako nástroj pro zjednodušení třídění informací, objektů či osob, s nimiž se člověk každodenně setkává.

Hayesová (2009, s. 74-75) považuje stereotypizaci za třídění lidí podle povrchných charakteristik. K tomuto třídění dochází na základě předem daných znaků, bez ohledu na skutečné a jedinečné vlastnosti osobnosti, která je stereotypizaci vystavena.

Fleras (2010, s. 69-70) shrnuje, že hlavním smyslem stereotypů je zjednodušení složitého fenoménu na prosté vysvětlení a jeho snadné zařazení k odpovídající kategorii. Stereotypy evokují zásadní představu, že všichni lidé spadající do určité kategorie budou jednat předvídatelně stejným způsobem. Objevuje se tedy tendence nahlížet na příslušníky cizích skupin jako na homogenní seskupení. Stereotypizaci samu lze považovat za jev sociálně neškodlivý, problém však nastává, když se na základě stereotypů objevuje diskriminační jednání a jsou podporovány sebenaplňující předpovědi.

4.1.2 Postoje

Allport (2004, s. 41) si všímá, že k vytvoření určité generalizace stačí většinou velmi málo důkazů. Vzniklé kategorie, tedy seskupení informací, podle nichž se lidé orientují v každodenním životě, jsou tak sice pouze přibližné a všeobecné, ale i to stačí, aby se jedinci na jejich základě rozhodovali o tom, co je dobré a co je špatné. Z těchto kategorií vychází předčasné úsudky a postoje, jež se mohou postupem času přeměnit na předsudky.

Také Kosek (2011, s. 56) pokládá za hlavní rozdíl mezi postojem a běžným názorem výrazný emocionální náboj. Postoj považuje za vnitřní nastavení osobnosti odrážející se ve způsobu subjektivního prožívání významu různých objektů, jimž přisuzuje kladnou nebo zápornou hodnotu. Právě vztah k hodnotám je zásadním obsahem postojů. Obecně autor vidí za vznikem postojů lidskou potřebu vyjadřovat hodnoty odrážející porozumění světu kolem.

Předsudky, blíže představené v další podkapitole, vychází z nepříznivého postoje, který má zároveň spojitost s nějakým zobecňujícím přesvědčením. Jako příklad postoje můžeme uvést tvrzení: „Vadí mi Vietnamci“. Souvisejícím přesvědčením pak může být: „Vietnamci vaří drogy“. Trvalost odmítavých postojů souvisí s držetím se zobecňujících přesvědčení. Při snaze redukovat předsudečné myšlení je nicméně možné logicky napadnout a změnit přesvědčení člověka, u postojů je však cesta ke změně mnohem náročnější. Systém přesvědčení lidé dokonce korigují tak, aby i nadále ospravedlňoval jejich postoje, dochází k procesu racionalizace a přesvědčení se přizpůsobuje postojům (Allport, 2004, s. 45-46).

Hayesová (2009, s. 96) rozlišuje tři dimenze postojů. První je kognitivní dimenze, kam náleží názory a myšlenky týkající se předmětu postoje. Další je emocionální dimenze, která se týká citového vztahu k předmětu postoje. Poslední kategorií je konativní neboli behaviorální dimenze, do níž spadají tendence k určitému způsobu chování a jednání. Všechny dimenze spolu sice souvisí, ne vždy je však ve všech postojích demonstrován. Jedinec může mít určitý názor, který doprovázejí emoce, nicméně jeho jednání tím není ovlivněno; např. v zaměstnání, kdy kvůli vidině zisku obslouží i člověka, vůči němuž chová antipatie na kognitivní i emocionální rovině.

4.2 Předsudky

4.2.1 Definice předsudku a jeho projevy

Hayesová (2009, s. 121) pojímá obecnou definici následovně: „Předsudek je fixovaný, předem zformovaný postoj k nějakému objektu projevující se bez ohledu na individualitu nebo povahu tohoto objektu.“ Takto nastavená definice neurčuje, zda se jedná o předsudky pozitivní či negativní, dochází zde k hodnocení, které vychází z předem dané charakteristiky a které nebere v potaz alternativní vysvětlení.

Zaujatý postoj sice může mít podobu pro i proti, nicméně etnické předsudky často bývají spíše odmítavé. Allport (2004, s. 41) formuluje jejich definici: „Etnický předsudek je

antipatie, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pociťovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti skupině jako celku, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.“ Nevýhodné postavení jedince tedy nevychází z jeho špatného chování nebo špatné předchozí zkušenosti s ním, ale čistě z příslušnosti ke skupině, jíž jsou přisuzovány určité negativní vlastnosti a charakteristiky.

Fleras (2010, s. 68-89) potvrzuje, že předsudky pramení ze zcela běžné tendence lidí utvářet si předčasný úsudek a jsou nezbytným předpokladem pro zpracování informací o okolním světě. Autor také konstatuje, že předsudky ve své podstatě nepředstavují problém, dokud je lidé nezačnou využívat jako záminku k odmítání či vyloučení jednotlivce či skupiny, a dále se domnívá, že předsudky jsou spíše důsledkem soupeření skupin než jeho příčinou a podporují udržení systému, kde určitá skupina disponuje privilegií, zatímco jiné skupiny jsou znevýhodňovány.

Předsudečné myšlení se může projevovat různými způsoby a to včetně těch, které se příslušníků skupiny, vůči nimž je jedinec zaujatý, v podstatě přímo nedotknou až po takové, kdy dochází k jejich ohrožení na životě. Allport (2004, s. 46-47) rozlišuje pět stupňů nepřátelského chování na základě předsudečných postojů a přesvědčení. K mírnějším a nejběžnějším formám patří osočování, kdy lidé mající předsudky je zároveň nahlas sdělují či diskutují o svém přesvědčení s okolím. Druhým stupněm je záměrné a cílené vyhýbání se příslušníkům neoblíbené skupiny, což není pro členy této skupiny zjevně ohrožující, protože břemeno přizpůsobení se a vyhýbání se na sebe bere jedinec sám. Třetím již aktivním stupněm je diskriminace, kdy se jedinec snaží vyloučit příslušníky jiné skupiny z různých oblastí společenského života, zaměstnání, bydlení v určité čtvrti, přístupu ke vzdělání nebo je chce zbavit politických práv. Dalším stupněm Allportovy škály je fyzické napadání. Předsudek podpořený zvýšenou mírou emocí vede k násilným činům, které ohrožují jedince náležející k odmítané skupině. Nejvyšším a nejzrůdnějším stupněm projevu předsudků je vyhlazování příslušníků cizích skupin, jež cílí jak na jednotlivce, tak skupinu jako celek. Konkrétně lze do této kategorie zařadit lynčování, pogromy, masakry a genocidu.

4.2.2 Vliv výchovy na vytváření předsudků u dětí a dospívajících

Původ předsudků není biologický, jsou předávány výchovou a výukou. Rodiče a nejbližší okolí předávají dítěti své předsudky ve formě vyřčených postojů a přesvědčení někdy zcela záměrně, ale většinou je tento proces spíše neuvědomovaný. Dítě samozřejmě

tyto předsudky a základní hodnoty přebírá, aniž by je dokázalo nebo mohlo v raném věku reflektovat či kriticky zhodnotit, protože jeho přežití závisí na přijetí rodinou. Pokud dítě vyrůstá v rodině, kde potřeba skupinové sounáležitosti není doprovázena antagonismem vůči jiným skupinám, identifikuje se s tolerantními postoji rodičů. Nicméně i mladší děti se mohou dostat do situací, kdy o předsudcích svých rodičů začnou pochybovat. Za zařazení multikulturní výchovy do vzdělávacího kurikula je snaha nabídnout žákům další vzor pro identifikaci, který je může přimět pochybovat o negativních postojích a předsudcích, jež si přinášejí z rodinného prostředí, resp. který podpoří výchovu k pozitivním hodnotám (toleranci, respektu aj). Adolescenti již mají možnost rodičovský vzor zcela odmítnout, ať už na základě zkušenosti nebo jako symbol osamostatnění se, uvědomují si totiž, že musí mít vlastní názory a předsudky, aby se mohli stát skutečně dospělými (Allport, 2004, s. 314n).

About (2005, s. 313n) se domnívá, že nejběžnější projevy předsudků u dětí i dospívajících zahrnují rasové konflikty a nadávání. Méně zjevné je pak vyhýbání se určité skupině vrstevníků, ačkoli má stejně negativní dopad jako dva předcházející projevy. Děti prožívají předsudky jako pocity podezření, strachu, smutku či nesouhlasu, které vedou ke zmíněnému vyhýbání se, odmítnutí a negativnímu hodnocení. U adolescentů, kteří se svou emoční a verbální vyspělostí blíží dospělým, se předsudky již vyskytují i ve formě agrese, odporu, nepřátelství a verbálního napadání.

U adolescentů se v současné době v České republice nejčastěji setkáváme s formou vyhýbání se či verbálního osočování, které může být v některých případech doprovázeno individuálními či skupinovými fyzickými útoky a násilnými činy. S výjimkou konce období dospívání, jsou adolescenti z právního hlediska nezletilí, proto jsou jejich možnosti v oblasti aktivní diskriminace omezené.

4.2.3 Sociokulturní zákonitosti předsudků

Allport (2004, s. 245) identifikuje sociokulturní podmínky podporující rozvoj předsudků: společenská struktura vyznačující se různorodostí, vertikální mobilita, prudké sociální změny, neinformovanost a komunikační bariéry, rozrůstání menšinové skupiny, existence přímé soutěže či konfliktu, společenská tolerance vůči agresi, tradice podporující etnocentrismus a negativní postoje ke kulturnímu pluralismu aj.

V homogenní komunitě, jejíž členové mají stejnou barvu pleti, náboženské vyznání, jazyk apod., k vytvoření předsudku spíše nedojde, protože se zde nevyskytuje dostatečně

výrazná odlišnost. Taková komunita však bude pravděpodobně velmi nedůvěřivá vůči cizincům a bude ostrakizovat jedince, kteří se skupinovým normám vymykají. Naopak heterogenní komunita, která je velmi diverzifikovaná a jejíž členové se liší v různých ohledech a napříč zájmy, poskytuje prostor pro vytváření vzájemných předsudků mezi skupinami. Zároveň v prostředí, které umožňuje vertikální mobilitu a tedy změny postavení jednotlivých členů komunity, se předsudečné myšlení více rozvíjí vzhledem k obavám spojeným se sociální mobilitou. Dále období krize, prudkých sociálních změn a stav anomie vede ke znepokojení z neisté budoucnosti, což u lidí vyvolává tendenci k hledáním příčiny u členů cizí skupiny a jejich obviňování ze zhoršení situace (Allport, 2004, s. 246-249).

Rozvíjení předsudků souvisí také s neinformovaností a komunikační bariérou. Silná komunikační bariéra má vliv na nízkou informovanost vedoucí k vyšší míře nedůvěry a stereotypů a to především pokud existuje obava z přímého ohrožení cizí skupinou. Nicméně v případech extrémní formy averze je naopak znalost cizí skupiny vysoká. Při zvyšování informovanosti hraje roli forma získávání informací. Osvojení si nových poznatků o cizí skupině na základě vlastní přímé zkušenosti má na snížení předsudečného myšlení větší vliv než informace z přednášek, knih či propagačních materiálů. Znepokojení majority a míra předsudků vůči minoritě je větší, pokud dochází ke zvyšování počtu členů menšinové skupiny a to tím více, čím je nárůst rychlejší. Částečně záleží i na tom, jak moc se cizí skupina od majority liší vizuálně, ve zvycích, jazyce či náboženství – čím větší shoda, tím méně se předsudky vyostřují. Členové minoritních skupin mají většinou tendenci žít v relativní blízkosti, ať už z ekonomických či sociálních příčin, čímž může docházet k vytváření uzavřené komunity uvnitř komunity, kdy má menšina vlastní obchody, restaurace apod. Taková separace s sebou však přináší další obavy, napomáhá udržení stavu neinformovanosti a zvětšení komunikační i společenské propasti mezi skupinami (Allport, 2004, s. 250-253).

Soupeření a konflikty mezi skupinami mohou mít různé příčiny od ekonomických po ideologické a samy o sobě nevytváří předsudky. K reálné rivalitě vzniklé na základě střetu zájmů se ovšem postupně přidávají iracionální postoje, fámy apod., na jejichž základě již k vytváření předsudků dochází, ve výsledku je vlastní problém zastíněn a racionální řešení podstaty konfliktu se vzdaluje. Členové menšin a předsudky vůči nim bývají také využívány jako prostředek k naplnění vlastního zájmu, např. v politické oblasti kandidáti šíří předsudky, varují před nežádoucími cizími skupinami, navrhují populistická řešení a manipulují voliče, aby si získali jejich přízeň, a to především na úkor minorit (Allport, 2004, s. 253-258).

Allport (2004, s. 258-264) dále konstatuje, že rozvoj předsudečného myšlení závisí také na nastavení společnosti a jejích norem; zda jsou projevy agrese vůči minoritám tolerovány nebo odsuzovány, jaké sociokulturní nástroje jsou využívány k udržení loajality, otevřenost vůči kulturnímu pluralismu či striktní vyžadování asimilace. Jedinec je od narození vychováván tak, aby přejímal kulturu a kontext své skupiny a identifikoval se s ní, což je stimulováno různými způsoby, včetně oslavování legend či výjimečných historických událostí a vymezování se vůči cizím skupinám. Sounáležitost se skupinou zvyšuje také útok či kritika zvenčí. Přesto se ve skupině najdou jedinci, kteří vyznávají odlišné hodnoty, kulturnímu tlaku se vzpříčí a odmítají předsudky vůči cizí zavržené skupině. Takoví lidé pak bývají vlastní skupinou sociálně sankciovaní, čelí veřejnému výsměchu a pronásledování.

4.2.4 Vnitřní konflikt osobnosti

Soustava osobních hodnot je pro člověka tak významnou kategorií, že i racionální náhled a fakta se jí snaží přizpůsobit tak, aby nedocházelo k vnitřnímu rozkolu. Často bezdůvodné předsudky a z nich vyplývající nenávislné projevy či jednání slouží právě jako obranný mechanismus těchto osobních pozitivně laděných hodnot, které daný jedinec považuje za ohrožené (Allport, 2004, s. 56-59).

Pokud se předsudečný postoj dostává do střetu s hodnotami, jež jedinec považuje za žádoucí či obdivuhodné, nebo působení školy a dalších institucí není v souladu s postoji a přesvědčeními, které vyznává rodina, může člověk začít o správnosti svých postojů pochybovat a dochází u něj k vnitřnímu konfliktu. Když se vnitřní konflikt objeví, předsudek slábne a pokud je znepokojení, např. ve formě výčitek svědomí, příliš intenzivní, postoje a přesvědčení se postupně přetransformují (Allport, 2004, s. 346n).

Devine (2005, s. 329n) konstatuje, že v dnešní době sice mnoho lidí věří, že všichni jsou si rovni, mají stejná práva a zaslouží si stejné zacházení, ale zároveň se negativně staví proti členům minorit. Rozpor mezi přesvědčením a skutečným jednáním představuje vnitřní konflikt mezi obecně uznávanými, proklamovanými hodnotami a hodnotami osobními. Autorka upozorňuje na výčitky svědomí, které se objevují na základě tohoto rozporu a dochází k závěru, že jedinci, u nichž je míra předsudečného myšlení nižší, trpí většími výčitkami svědomí, pokud jejich osobní přístup ke členům menšin neodpovídá hodnotám společensky žádoucím, protože si uvědomují, že předsudečná reakce v určité situaci ohrožuje jejich vlastní sebepojetí a cítí zodpovědnost za své osobní selhání.

K psychologickým strategiím pro zvládnutí vnitřního konfliktu náleží potlačení, obrana, kompromis a integrace. Potlačení či popření konfliktu je mechanismus, jímž se člověk snaží srovnat se svým svědomím a potvrzuje svou bezúhonnost. Druhá strategie obranná racionalizace je způsob potvrzení svých předsudků na základě selektivního vnímání a výběru důkazů, které korespondují s vytvořenou hypotézou. Člověk si uvědomuje svůj negativní přístup, nepovažuje ho ovšem za předsudek, ale naopak za opodstatněný a rozumný postoj. Dalšími formami obrany jsou navození dojmu univerzálnosti vycházející z předpokladu, že postoj je celospolečensky sdílený nebo racionalizace cestou výjimek, kdy pozitivní příklad slouží pouze jako obhajoba vlastní nezaopatosti, nicméně ke změně předsudečné myšlení nedochází. Třetí strategií je kompromisní řešení, jedná se o určitou postojovou alternaci, která souvisí s přizpůsobováním se konkrétním sociálním rolím a jim odpovídajícím očekáváním a hodnotové orientaci. Pokud se člověk vyskytuje v mnohotvárném prostředí a má příliš rozmanité, resp. protichůdné role, jimž musí vyhovět, může však dojít až k narušení osobní integrity. Čtvrtou strategií je integrace vnitřního konfliktu, tedy jeho skutečné vyřešení směřující k souladu myšlení a jednání a plně integrované osobnosti, pro niž jsou předchozí strategie příliš povrchní a nedostačující (Allport, 2004, s. 354-359).

Dospívající jsou náchylní ke vzniku vnitřního konfliktu, protože se nachází v období, kdy si utváří a upevňují vlastní světový názor, včetně specifických předsudků, procházejí multikulturní výchovou a objevuje se velký společenský tlak na politickou korektnost. Strategie potlačení, obrany a kompromisu však nevedou ke snížení předsudků, naopak spíše udržují status quo a mění se pouze forma vyjadřování předsudků. Na základě kompromisního řešení jsou často veřejně projevované postoje a přesvědčení v souladu s celospolečenským trendem odmítání předsudků, proklamování rovného postavení a rovných příležitostí, aniž by člověk byl nucen takové postoje vnitřně přijmout a přizpůsobit jim své chování.

4.3 Možnosti redukce předsudečného myšlení

4.3.1 Osobnostní předpoklady

Allport (2004, s. 526) zdůrazňuje: „Vyzrálá demokratická osobnost musí mít mimořádné ctnosti a schopnosti: schopnost uvažovat logicky o příčinách a následcích, schopnost vytvářet diferencované kategorie, pokud jde o etnické skupiny a jejich charakteristické znaky, ochotu přiznat svobodu ostatním a schopnost využít svobody konstruktivně.“ Redukce předsudečného myšlení cílí na zvýšení tolerance a respektu mezi

lidmi, posílení přátelských postojů a zmírnění existujícího napětí ve společnosti, což jsou aspekty mající pozitivní dopad na život v demokratickém státě, kde společně žijí členové majority a mnoha různých minoritních skupin.

Ochota k revizi již nastavených generických kategorií vychází z osobnosti, které je vlastní vrozená nezájatost a z ní plynoucí potřeba důkazů pro každou širší generalizaci i celková tendence k nižší míře škatulkování. Vzniklé kategorie jsou zároveň velmi diferenciované a přístupné ke změně spojené s nově získanou zkušeností. Dalším důvodem k modifikaci stávajícího přesvědčení je vlastní specifický zájem člověka, který se dostává do situace, kdy jeho chybný předpoklad stojí v cestě tomuto zájmu (Allport, 2004, s. 55).

Devine (2005, s. 333) přirovnává překonání předsudků k procesu odstraňování osobního zlozvyku, tedy k akci, k níž se lidé musí vědomě odhodlat a postupně se naučit utlumit obvyklou reakci na podnět. Jedná se tedy spíše o průběžně se rozvíjející změnu a zavržení předsudečného myšlení.

Allport (2004, s. 441n) se zaměřuje na hodnotu tolerance. Za tolerantního považuje člověka, který nerozlišuje rasy, barvu pleti nebo náboženství a k lidem ve svém okolí je nejen snášenlivý, ale také uznalý. Původ tolerance vidí v rodinném prostředí, kdy je dítě přijímané a vychovávané v přívětivé atmosféře, může se rozvíjet podle svých zájmů, aniž by se cítilo ohrožené odmítnutím nebo tvrdou mocí rodičů. Takové dítě má pak v životě menší sklony odsuzovat ostatní a lépe přistupuje k odlišným zvykům a zásadám jiných. Větší mentální přizpůsobivost se odráží v odmítání logiky dvou hodnot, která proti sobě vždy staví pouze dva krajní póly typu dobrý člověk versus špatný člověk apod., protože nemá potřebu kategorické jednoznačnosti. Zároveň má takový jedinec poměrně vysokou frustrační toleranci, je si sám sebou jistý a ze svých neúspěchů neobviňuje jiné. Základy tolerantních společenských postojů odmítající negativní předsudky tedy vychází především z rodinného života a způsobu výchovy, dále se rozvíjí skrz vlastní zkušenost a vliv mají také škola a klima místní komunity.

Na míru tolerance má vliv i vzdělání, ačkoli nelze tvrdit, že negativní předsudky lze odstranit jen s jeho pomocí. Allport (2014, s. 449n) se domnívá, že s vyšším vzděláním se pojí komplexnější porozumění společnosti a pochopení vzájemné provázanosti prosperity jednotlivých skupin, a připouští, že není možné určit, zda je tolerance s vyšším vzděláním spojena silnějším pocitem bezpečí, schopností kritického myšlení či obecně lepšími znalostmi nejen z oblasti multikulturní výchovy. Lidé s vyšším vzděláním pak přenášejí svůj tolerantní přístup na své potomky.

Allport (2004, s. 445-446) dále rozděluje toleranci na konformní a povahovou. V prvním případě se tolerantní člověk pouze přizpůsobuje normám komunity a řídí se skupinovým standardem, např. ve čtvrti kde společně žijí různé skupiny obyvatel a nedochází zde k žádným etnickým problémům. Povahová tolerance se vztahuje k nastavení osobnosti člověka a jedná se tedy o pozitivně orientovaný vztah k ostatním lidem bez ohledu na rasu či původ, který může vycházet z jejich obecně dobré vůle, ze smyslu pro spravedlnost, z pluralistické filozofie, ze zájmu o kulturní obohacení se nebo zájmu o navázání přátelských vztahů na mezinárodní úrovni. Autor si všímá také militantní formy tolerance, která se projevuje striktní netolerancí vůči všem projevům netolerance. Jedinci jsou tak angažováni v boji proti předsudkům, že se sami dopouští přehnané kategorizace i předsudečného myšlení a např. kohokoli, kdo trpí předsudkem, považují za fašistu.

Dalšími osobnostními charakteristikami, které nepodporují rozvoj předsudečného myšlení, jsou empatie a sebepoznávání. Allport (2004, s. 452-454) shledává, že empatický člověk je díky své schopnosti vcítit se do druhých méně nejistý, dokáže pochopit náznaky a vyhybat se tak nepříjemným situacím, které vznikají na základě nepochopení. Neempatický člověk neumí rozpoznat drobné nuance a spíše se uchýlí ke kategorizaci a stereotypizování. Díky schopnosti sebepoznání si pak lidé lépe uvědomují vlastní identitu a jsou i více sebekritičtí, což snižuje tendenci promítat své nedostatky a vinu na jiné.

Možnosti redukce negativního předsudečného myšlení jedince můžeme tedy vidět ve výchově k toleranci, respektu, empatii, kritickému myšlení a péči o mezilidské vztahy, které se všechny objevují také v RVP G. Zásadní je i vzbuzení zájmu o bližší poznání členů cizí skupiny a vytvoření úsudku na základě vlastních zkušeností. Dospívající by měli být vedeni k porozumění povaze předsudečného myšlení a jeho důsledkům i uvědomění si vlastních negativních předsudků, aby je mohli reflektovat a cíleně pracovat na jejich snížení.

4.3.2 Role užívání jazyka

Jazyk je nástrojem verbalizace předsudků ve formě osočování, jež patří k nejběžnějším projevům předsudků mezi dospívajícími. Allport (2004, s. 80n) si všímá, že osočování může zahrnovat jemnější žertování, které je nicméně vedle hlavní zábavní funkce zároveň potvrzením určitých stereotypů či důkazem horších standardů cizí skupiny. Silnějším projevem verbálního nepřátelství jsou dospívajícími často používané posměšky a nadávky.

Allport (2004, s. 202n) považuje jazyk a slova za základní podmínku pro vznik kategorií, protože pro uchování určité generalizace v paměti a její následné vybavení je nutná slovní fixace. Ke klasifikaci dochází na základě abstrahování a pojmenování jednoho konkrétního rysu, aniž by byly brány v potaz ostatní, mnohdy relevantnější rysy. Autor tento proces nazývá nálepkováním a konstatuje, že určitý typ nálepek má výraznější působnost. Tyto symboly označuje za nálepky s nejvyšší účinností, k nimž řadí např. etnické nálepky vztahující se ke snadno viditelnému a rozpoznatelnému rysu. Užívání nálepek s nejvyšší účinností odvádí pozornost od člověka jako individuální bytosti, která disponuje specifickými charakteristickými vlastnostmi, bez ohledu na její rasu, etnikum či národ.

V rámci kategorií Allport (2004, s. 205-207) nachází dva druhy verbálních nálepek, které se liší mírou emocionálního zabarvení. Příkladem může být srovnání věty: „Chodím nakupovat k Vietnamcům“, s větou „Chodím nakupovat ke žluťákům.“ Pokud lidé ve své řeči používají variantu se silnějším emocionálním nábojem, činí tak zcela záměrně s cílem ponižít, zesměšnit či zavrhnout. Problematickým se jeví také fakt, že i u zcela korektních a věcných nálepek označujících členy menšinové skupiny již existují negativní konotace, např. u slova Žid, které běžně slouží jako nadávka. Autor dále upozorňuje, že z nálepek vztahujících se k fyziognomii je nejvýznamnější odkaz na barvu pleti a zamýšlí se nad konotacemi černé, bílé a žluté barvy. I v českém jazyce jsou především bílá a černá tradičně spojovány s dobrem a zlem, jak můžeme demonstrovat na příkladech slovních spojení „černé svědomí“, „černá kronika“ nebo „bílá vrána“. Pojmy bílá rasa, černá rasa a samozřejmě i žlutá rasa, kdy slovo žlutý může asociovat nepříjemné představy o lidech z Asie, v sobě již nesou hodnotový soud. Přestože černá a žlutá mohou být podvědomě spojovány i s příjemnými představami jako černá čokoláda či žluté tulipány, jsou velmi často používány s možná neuvědomovaným, nicméně předsudečným podtextem.

Je žádoucí, aby si lidé uvědomovali, jak významnou roli hraje jazyk a verbalizace postojů a přesvědčení. Porozumění síle slov a možným důsledkům jejich necitlivého užívání lze považovat za první krok k přenastavení myšlení. Dalším krokem je vlastní práce s jazykem. Allport (2004, s. 205n) konkrétně doporučuje používání adjektiv pro vyjádření atributů označujících etnickou skupinu, namísto samostatných substantiv. Pokud je pro člena minority použito pouze označení Arab, je ochuzen o všechny další specifické individuální atributy, čímž se otevírá prostor pro generalizaci a s ní spojené stereotypy a předsudky. Když je stejný jedinec pojmenován jako arabský lékař, dochází tak ke zpřesnění klasifikace. Čím více atributů se pojmenuje, tím je popis jedince konkrétnější a věrnější.

Problematickým se jeví bezmyšlenkovité používání některých označení příslušníků menšin, která jsou sice členy majority vnímána jako neutrální a neurážlivá, ale pro minoritu představují problém. Negativní reakce vyvolaná nevhodným označením, je pak často většinovou společností odsouzena jako přehnaná a přecitlivělá. Klíčem k posouzení, zda vyřčená slova jsou či nejsou urážlivá, je porozumění, že mírou v tomto případě není názor členů majority, ale naopak členů minority. Pokud jsou označení vnímána jako rasistická, dehonestující či necitlivá, pak takovými skutečně jsou a většinová společnost by se jejich užívání měla vyvarovat. Pro dospívající je proto v rámci multikulturní výchovy zásadní osvojení kompetence interkulturní komunikace a také empatie.

4.3.3 Sociální předpoklady

Protože předsudky nejsou ze své podstaty racionální, je velmi složité změnit předsudečné myšlení lidí a není možné je zcela vymýtit. Hayesová (2009, s. 127n) přichází s pěti podmínkami, jež považuje za nezbytné, pro redukci předsudků. První podmínka vychází z předpokladu rovnoprávného postavení, kdy společenské role nepodporují stereotypizování etnických skupin participujících na životě ve společnosti. Rovnoprávný přístup umožňuje členům minorit, aby dosahovali viditelných úspěchů a postupně tak měnili stávající přesvědčení majoritní skupiny. Druhou podmínkou jsou příležitosti k osobnímu kontaktu a možnosti setkávání členů různých skupin a to mimo ustanovené nastavení sociálních rolí. Samotný kontakt zneprátelených skupin však nemusí stačit a naopak může vést ke zhoršení situace, v takovém případě je třeba najít společný zájem a pokusit se spolupracovat na jeho dosažení, např. v rámci sousedské komunity. Bližší seznámení se s více členy cizí skupiny pak většinou vede k vyšší míře jejího přijetí.

Jako třetí podmínku pro redukci předsudků autorka (Hayesová, 2009, s. 128n) zmiňuje kontakt s nestereotypními jedinci. Setkání s takovými jedinci naruší jednotné nahlížení na všechny členy skupiny. Pokud k takovým situacím dochází opakovaně, je pro člověka majícího předsudky stále těžší na nich lpět a je nucen jednat se členy cizí skupiny jako s jednotlivci, kteří jsou individuálními osobnostmi. Kontakt mezi různými skupinami musí být podporován společností směrem k rovnoprávnému a spravedlivému jednání. Pozitivní, otevřené a respektující klima ve společnosti je tedy další podmínkou. Poslední podmínkou je prostor a příležitost ke spolupráci různých skupin, protože společné úsilí vede k přenastavení sociálních hranic společenské identifikace, kdy dochází k přeražení skupiny z původně negativně vnímaného „oni“ v nově pozitivně přijímané „naši“.

Allport (2004, s. 284n) upozorňuje, že přímý kontakt a seznámení se s cizí skupinou může vést jak ke snížení předsudečného myšlení, tak k jeho posílení, protože vše záleží na povaze tohoto kontaktu a osobností, které se společně setkají. Náhodné kontakty na redukcii předsudků nestačí, vzhledem ke kognitivní tendenci selektivně vnímat především takové jedince, jejichž chování předsudek potvrzuje, a proto nedochází ke změně myšlení. Výraznější dopad než náhodné setkání má bližší seznámení a multikulturní výchova zde představuje vhodný nástroj, který je tím efektivnější, čím více jsou sdělovaná fakta podpořena přímou zkušeností žáků. Bližší seznámení a s ním spojené nové poznatky se pravděpodobně pozitivně odrazí na revizi přesvědčení jedinců, což přispívá i ke zmírňování jejich předsudků. Za dostatečně stimulující kontakt, který může změnit postoj člověka, považuje autor společnou činnost vedoucí ke sdílenému cíli, kdy je skupinová odlišnost upozaděna a vzniká solidarita na základě společného úsilí. Prostorem pro tuto formu kontaktu je také škola.

Lze shrnout, že pro redukcii předsudečného myšlení ve společnosti je zásadní pozitivní a otevřené celospolečenské klima, nastavení spravedlivého právního systému, který garantuje spravedlnost a rovnoprávnost všech skupin občanů, a efektivní cílená práce s dětmi a dospívajícími na školách v rámci multikulturní výchovy. Příslušníci různých skupin by se spíše než hledáním a vyzdvihováním vzájemných rozdílů měli soustředit na hodnoty a cíle, které s odlišnými skupinami sdílejí, a na nich pak stavět spolupráci směřující ke společnému prospěchu, prosperitě a spokojenosti. Soupeření či nedůvěra mezi skupinami vede k vytváření a potvrzování předsudků, zatímco uvědomění si vzájemné závislosti skupin otvírá prostor pro kooperaci, ocenění přínosu cizí skupiny a snížení předpojatosti.

4.4 Rasové předsudky adolescentů

Egbo (2009, s. 5) konstatuje, že ačkoli se analýza lidské rasy opírá o biologické základy, jedná se o společensky vykonstruovaný fenomén, který je často formován sociálními normami. Společnost následně tento konstrukt využívá k pohodlnému rozdělení lidí do skupin podle společných fyzických znaků a rasa se tak stává záminkou sociální diskriminace, resp. rasismu. Lidské rasy spolu totiž sdílejí 99,9 % genetického materiálu a z biologického hlediska jsou tedy rozdíly mezi lidmi v rámci rasy v podstatě zanedbatelné.

Allport (2004, s. 134n) se domnívá, že pojem rasy vzbuzuje v lidech přesvědčení definitivnosti a neměnitelnosti, na základě čehož předpokládají, že lidé jedné rasy oplývají stejnými základními vlastnostmi. Upozorňuje však, že ačkoli existuje spojitost mezi rasou

a barvou pleti, nemá rasa přímou vazbu na duševní schopnosti a etické kvality člověka. Vizuální odlišnost na sebe nicméně váže tak výraznou pozornost, že ačkoli se z genetického hlediska jedná o minimální rozdíl, objevuje se tendence lidí spojovat tuto formu odlišnosti s dalšími vlastnostmi a charakteristikami povahovými či morálními. Často také dochází k záměně rasových znaků, daných člověku přírodou, a etnických znaků, získaných učením a tedy potenciálně změnitelných.

Výzkumné šetření mezi žáky středních škol z roku 2005, které provedly Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 188-189), ukázalo, že přestože žáci vůči etickým minoritám a cizincům deklarovali toleranci, byla zjištěna tendence českých adolescentů ke xenofobnímu či rasistickému myšlení. Žáci gymnázií pak často považovali multikulturní výchovu ve škole za zbytečnou nebo nadbytečnou. V době výzkumu byly negativní postoje žáků nejčastěji zaměřeny vůči romskému, vietnamskému a ukrajinskému etniku.

Autorky (Preissová Krejčí; Cichá, 2012, s. 189n) se následně v letech 2011 až 2012 zabývaly výzkumným šetřením hodnot a postojů žáků středních škol ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře s cílem objasnit z čeho vychází hodnotově-postojová orientace současných adolescentů, jejich mravnost a morálka. Šetření proběhlo v Moravskoslezském, Olomouckém a Zlínském kraji a zúčastnili se jej adolescenti navštěvující gymnázia. Výzkumné hypotézy předpokládaly, že žáci z míst s vyšší koncentrací obyvatel náležejících k nějaké etnické či kulturní minoritě budou vykazovat nižší míru tolerance vůči tomuto etniku než žáci z míst s jejich méně početným zastoupením. Dalším předpokladem bylo, že gymnazisté nebudou romské etnikum vnímat převážně negativně, nicméně že postoje vůči Romům budou méně tolerantní než vůči ostatním etnickým či kulturním skupinám. Také zde byl předpoklad existence vztahu mezi postoji žáků a nejvyšším dosaženým vzděláním jejich rodičů.

Výzkumné šetření Preissové Krejčí a Ciché (2012, s. 195) mapující hodnotově-postojovou orientaci gymnazistů prokázalo, že za nejdůležitější hodnoty je touto skupinou považováno přátelství a dále láska a partnerství. V oblasti schopností byly za nejdůležitější považovány schopnosti pomoci tomu, kdo to potřebuje, schopnost domluvit se a schopnost spolupráce. V oblasti tolerance pak žáci hodnotili jako významnou toleranci stáří a starých lidí a toleranci odlišných názorů.

Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 195n) šetření zaměřily především na multikulturní kompetence ve vztahu k odlišnostem a zjišťovaly postoje gymnazistů k odlišným etnickým a kulturním skupinám, které žijí na území České Republiky, a to jak v obecné rovině, tak také

jejich osobní vztah k těmto skupinám. Ukázalo se, že na obecné rovině převažovaly spíše odpovědi s negativními konotacemi, na rozdíl od osobního vztahu, kde byly odpovědi spíše neutrální, nebo dokonce pozitivní. Respondenti považovali českou společnost za xenofobní, resp. ke xenofobii inklinující. Sami sebe dospívající popisovali jako tolerantní, liberální, neinklinující ani k rasismu, ani ke xenofobii, což je v kontrastu s jejich vnímáním nastavení české společnosti jako netolerantní, xenofobní až rasistické. Zároveň se žáci gymnázií domnívali, že odpovědnost za špatné řešení problémů s minoritními kulturně-etnickými skupinami nesou předchozí generace a dospívající se od těchto společenských konfliktů distancovali.

Žáci gymnázií nejlépe hodnotili skupinu Afričanů/Afroameričanů, k nimž pozitivní či spíše pozitivní vztah uvedlo téměř 66 % respondentů. Přes polovinu respondentů uvedlo stejný postoj také vůči skupinám: Lidé z Asie, Poláci a Němci. Naopak jednoznačně negativní nebo spíše negativní vztah uvedlo 66,6 % respondentů vůči Romům, 20 % ve spojení s Araby, přibližně 9 % jak vůči lidem z Asie, tak vůči lidem z bývalého SSSR. V případě většiny kulturních/etnických skupin však u respondentů převažovaly odpovědi odkazující na jejich neutrální vztah k těmto skupinám, např. k lidem z bývalého SSSR 41,8 %, k Arabům 40,4%, více než 30% k Židům, Polákům, Němcům a lidem z Asie. Neutrální vztah vychází především z faktu, že žáci zástupce minorit osobně neznali (Preissová Krejčí; Cichá, 2012, s. 199).

Při bližším zkoumání vztahů žáků vůči romskému etniku konstatovaly Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 201-202), že u adolescentů jednoznačně převažují silně negativní postoje a to jak napříč věkovou skupinou, tak napříč místem bydliště a bez ohledu na četnost setkání s příslušníky minority. Tyto negativní postoje odráží způsob, jakým romskou menšinu vnímá česká majoritní společnost obecně. Předpoklad autorek, že postoje žáků gymnázií vůči romské menšině budou tolerantnější, se nenaplnil.

Pozitivněji než Romy hodnotili žáci vietnamskou minoritu žijící na našem území. Jako kladné atributy respondenti zmiňovali pracovitost, houževnatost, snaživost, schopnost se přizpůsobit a důraz na rodinné hodnoty i vzdělání. Dále byli Vietnamci označováni za milé, přátelské, ohleduplné, dobré obchodníky a podnikatele, ocenění se dostalo i jejich kuchyni. Celkově hodnotilo 40% respondentů vietnamskou menšinu pozitivně a u 44% převažovaly komentáře neutrálního charakteru. Negativních bylo přibližně 12% odpovědí se stížnostmi na množství Vietnamců, kteří v České republice žijí, prodej nekvalitního zboží a špatnou znalost českého jazyka (Preissová Krejčí; Cichá, 2012, s. 202).

Vztah k muslimům hodnotilo 40% žáků jako neutrální a přibližně 30% jich vysvětlilo svou nevyhraněnost chybějící osobní zkušeností s touto skupinou. Pozitivní odpovědi uvedlo pouze 6 % respondentů v porovnání s 20% negativních odpovědí, které nejspíš souvisí s protiislámskými náladami ve společnosti, mediálním obrazem a přesvědčením, že všichni muslimové jsou teroristé či sebevražední atentáčníci (Preissová Krejčí; Cichá, 2012, s. 202).

Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 203-207) zjišťovaly, zda by pro žáky gymnázia bylo představitelné mít za přítele člověka s jinou barvou pleti. Celkem 75,7% žáků uvedlo, že jednoznačně ano, dalších 20,8% spíše ano. Negativní reakce tedy představovaly pouze 3,5%. Někteří žáci nicméně uvedli, že přátelství s osobou jiné barvy pleti by byli nakloněni v případě, že by se nejednalo o Roma nebo Romku. U otázky, zda by respondentům vadilo mít cizince za sousedy, uvedlo nejvíce respondentů, celkem 37,8%, že by jim bydlení v domě, v němž žijí cizinci, spíše nevadilo, a 19,5% z nich by naopak spíše vadilo. Žáci se zároveň domnívali, že jejich příbuzní, většinou rodiče, by snášeli cizince za sousedy hůře, protože 30,3 % žáků uvedlo, že příbuzným by tato forma soužití spíše vadila. Dále byl zkoumán strach z cizinců. Nejčastěji, ve 43,8% případech, byli respondenti přesvědčeni, že strach z cizinců je do jisté míry pochopitelný, ale je třeba proti němu bojovat a 31,3% se domnívalo, že strach z cizinců je oprávněný, protože cizinci mohou představovat nebezpečí. Autorky také zkonstatovaly, že se neprokázala vazba či vztah mezi odpověďmi na jednotlivé otázky a místem bydliště, resp. vzděláním rodičů žáků.

Výzkum Preissová Krejčí a Ciché (2012, s. 207-209) zjišťoval co respondentům připadá na cizincích přitažlivé a co ji vadí. Žáci pozitivně hodnotili především kulturní zvyky a tradice cizinců (21,8%), jazyk (18%) a životní styl (14,4%). Naopak za nejvíce negativní bylo označeno náboženství (19,2%), často pak byla označována také varianta, že jim na cizincích nic nevadí. Autorky jsou na základě dalšího třídění dat přesvědčeny, že se jako prokazatelná jeví souvislost mezi velikostí obce a tolerancí určitých pro cizince charakteristických aspektů: čím je větší obec, v níž mladí lidé žijí, tím více tolerují odlišný jazyk či oblékání cizinců.

V závěru svého šetření hodnot a postojů žáků středních škol uvádí Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 209-211), že se naplnilo jejich očekávání nižší tolerance adolescentů vůči romské minoritě oproti ostatním etnickým a kulturním skupinám. Naopak předpoklad, že postoje žáků gymnázia k Romům nebudou převážně negativního charakteru, se nepotvrdil, naopak mezi adolescenty převažuje negativní smýšlení, bez ohledu na vzdělání rodičů a napříč věkovou skupinou i třemi kraji, v nichž byl výzkum uskutečněn.

Preissová Krejčí a Cichá (2012, s. 210) považují za zásadní zjištění, že mezi deklarovanými postoji a názory žáků vůči etnickým skupinám a těmi skutečně zastávanými existuje významný rozpor. Žáci sami sebe prezentují jako převážně tolerantní v otázkách soužití s odlišnými etnickými či kulturními skupinami, nicméně jejich názory často hraničí s xenofobií a rasismem.

Vytváření kategorií, stereotypní a předsudečné myšlení je vlastní každému člověku, protože mu usnadňuje orientaci ve velmi rozmanitém světě. Zásadní jsou však konkrétní důsledky a chování, které z předsudečného myšlení jedince vyplývají. Předsudečné myšlení u adolescentů je formováno především v dětství výchovou v rodině v rámci primární socializace. Myšlení je v tomto období již samostatné a dospívající se blíží dospělým lidem, proto v tomto období může dojít k rozporu s hodnotami a přesvědčeními, které zastává rodina či jejich okolí a které zastávají oni sami. Tento rozpor může vést k vnitřnímu konfliktu a různým formám psychické obrany. Předsudečné myšlení dospívajících lze redukovat na úrovni osobností, jazykové a sociální. Předložené výzkumné šetření hodnotové orientace adolescentů poukázalo na určité trendy v oblasti předsudečného myšlení mladých lidí a nabízí srovnání výsledků s daty získanými vlastním empirickým výzkumem, který byl v rámci této práce uskutečněn.

5 Empirický výzkum

Empirický výzkum zkoumá rasové předsudky žáků dvou pražských gymnázií. V jednotlivých podkapitolách jsou formulovány cíle a hypotézy, je definován výzkumný vzorek a popsána použitá metody sběru dat a její vyhodnocení. Výsledky výzkumné sondy jsou uvedeny v následujících podkapitolách především formou komentovaných tabulek a grafů. Následuje diskuze k výsledkům výzkumné sondy.

5.1 Cíle empirického výzkumu, hypotézy a výzkumný vzorek

5.1.1 Cíle empirického výzkum

Hlavním cílem diplomové práce je výzkum rasových předsudků žáků pražských gymnázií. Pro dosažení hlavního cíle jsou stanoveny dílčí cíle, které zkoumají:

1. Jaké postoje a názory žáci gymnázií zaujímají vůči příslušníkům vybraných rasových, resp. etnických skupin.
2. Zda postoje a názory žáků vycházejí z přímé zkušenosti žáků s příslušníky jednotlivých rasových, resp. etnických skupin.
3. Zda se přímá osobní zkušenost žáků gymnázií s příslušníky vybraných rasových, resp. etnických skupin projevuje nižší mírou předsudků v porovnání se žáky gymnázií, kteří žádnou osobní zkušenost nemají.
4. Jaké jsou rozdíly v postojích žáků gymnázií k romské minoritě v porovnání s postoji k cizincům žijícím v České republice.

5.1.2 Výzkumné hypotézy

Výzkumné hypotézy byly stanoveny na základě prostudované odborné literatury. První hypotéza vychází z přesvědčení Allporta (2004) a Hayesové (2009), že přímý kontakt, bližší seznámení a osobní zkušenost s více příslušníky cizí skupiny vede k vyšší míře přijetí členů této skupiny a snížení předsudečného myšlení, pokud se ovšem nejedná o kontakt čistě náhodný. Druhá hypotéza se týká postojů žáků vůči romské minoritě v porovnání s cizinci žijícími v České republice a vychází z výzkumného šetření Preissové Krejčí a Ciché (2012).

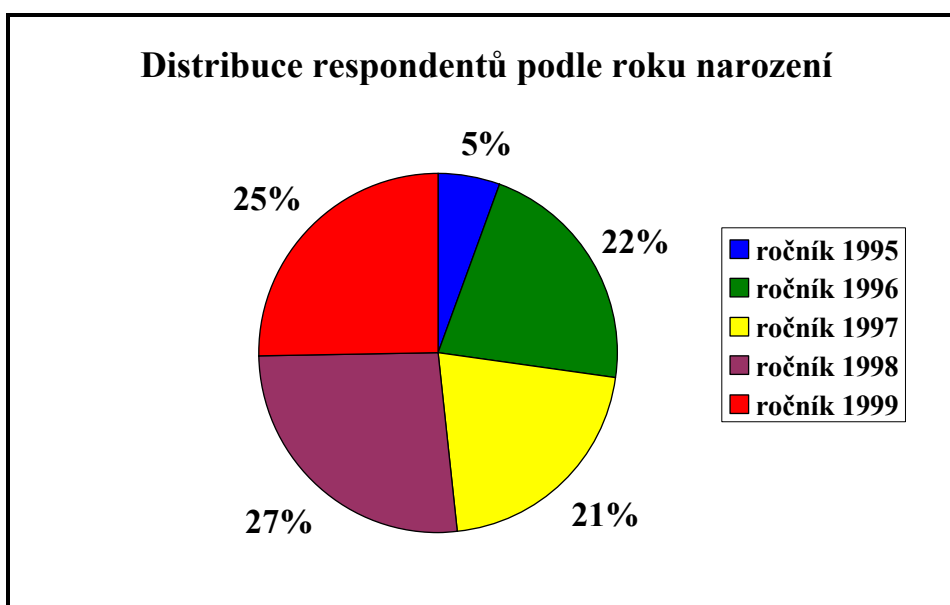
Výzkumné hypotézy:

1. Žáci gymnázia, kteří nemají žádnou osobní zkušenost s vybranými rasovými, resp. etnickými skupinami, budou vykazovat negativnější postoje vůči příslušníkům těchto skupin než žáci, kteří určitý počet příslušníků vybraných rasových, resp. etnických skupin osobně znají.
2. Žáci gymnázia budou romskou menšinu v porovnání se skupinou cizinců žijících v České republice hodnotit výrazně negativněji.

5.1.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek vznikl účelovým výběrem a tvoří jej žáci dvou pražských gymnázií, kteří se narodili v letech 1995 až 1999 a kteří tedy věkově spadají do vývojové skupiny adolescentů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 147 žáků. Z celkového počtu respondentů, bylo 61 žen (41,5%) a 86 mužů (58,5%). První z gymnázií se nachází na Praze 9, jedná se o sídlištní školu, kam dochází především žáci žijící na Praze 9 nebo v okolních městských částech. Gymnázium je státní a navštěvuje jej přibližně 550 žáků, kteří studují ve čtyřletých nebo osmiletých studijních programech. Výzkumu se zúčastnilo 88 žáků. Druhé gymnázium se nachází na Praze 5, zřizovatelem školy je stát a také nabízí formu čtyřletého i osmiletého studia. Školu navštěvuje přibližně 510 žáků a do výzkumu bylo zapojeno 59 žáků.

Distribuci žáků podle roku narození znázorňuje graf číslo 1:



Graf číslo 1 Distribuce respondentů podle roku narození

Celkem 134 respondentů (91,16%), tedy většina, uvedla český původ. Dále se výzkumu zúčastnilo 5 žáků ukrajinského původu, 3 žáci ruského původu, 1 žák čínského původu, 1 žák vietnamského původu, 1 žák slovenského původu, 1 žák českého/slovenského původu a 1 žák českého/čadského původu.

5.2 Využití výzkumné techniky a metody – Dotazníkové šetření

Metodou zvolenou pro výzkumnou sondu je dotazník vytvořený pro potřeby šetření a předložený žákům gymnázií k vyplnění. Dotazník byl sestaven na základě uvedených dílčích výzkumných cílů a stanovených hypotéz, které má ověřit. Některé otázky byly inspirovány výzkumným šetřením Preissové Krejčí a Ciché (2012). Dotazník je rozdělen na čtyři specifické části a jeho struktura, délka i formulace jednotlivých zadání zohledňují věk respondentů – žáků gymnázií. Kompletní dotazník je uveden jako příloha číslo 1.

Pro potřeby dotazníku bylo vymezeno celkem 6 rasových, resp. etnických skupin na základě zřejmé fyzické podobnosti jejich příslušníků, přestože tyto skupiny zahrnují více či méně se lišící etnické i kulturní skupiny. Těmito skupinami jsou: Romové, Asiaté z Dálného východu (Číňané, Vietnamci aj.), Afričané/Afroameričané, Východní Slované (Rusové, Ukrajinci aj.), Židé a Arabové. Při sestavování těchto kategorií byl opět brán ohled na jejich srozumitelnost pro respondenty, vzhledem k předpokládaným zkušenostem žáků a jejich schopnosti relativně snadno vizuálně identifikovat členy těchto skupin.

5.2.1 Dotazník a jeho části

V úvodu dotazníku respondenti vyplní, zda se jedná o ženu či muže, svůj rok narození, původ³ a datum vypracování.

První část dotazníku má za cíl zjistit kolik lidí z každé z výše popsaných skupin znají žáci osobně např. ze školy, z volnočasových aktivit, bydlí s nimi ve stejném domě apod., nejedná se tedy o náhodný jednorázový kontakt či setkání. Žáci do předložené tabulky u každé skupiny vybírají a zaškrťávají pouze jednu z nabízených možností: osobně neznám nikoho, znám osobně 1-2, znám osobně 3-4, znám osobně 5 a více.

³ Kategorie původu byla vyhodnocena jako vhodnější než kategorie národnosti či občanství, protože respondentům umožňuje lépe reflektovat jejich vnímání sounáležitosti s určitou skupinou, např. vzhledem k národnosti rodičů.

Ve druhé části dotazníku mají žáci napsat 3 - 5 vlastností nebo charakteristik, jež považují za typické pro lidi, kteří náleží k uvedeným skupinám a kteří žijí v České republice. Cílem této části je zmapovat postoje, názory a předsudky žáků vůči jednotlivým skupinám v souladu s prvním dílčím cílem práce. Na závěr druhé části mají žáci možnost přidat ještě doplňující komentář či poznámku.

Třetí část dotazníku je koncipována na bázi posuzovací stupnice. Stupnice byla sestavena ve shodě s nastavením systému školního hodnocení následovně: 1 = jednoznačně souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = je mi to jedno, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = jednoznačně nesouhlasím. Žáci číselně vyjadřují svou míru souhlasu či nesouhlasu se šesti tvrzeními ve vztahu k jednotlivým skupinám v předložené tabulce.

Tvrzení, k nimž žáci do předložené tabulky postupně vyjadřují svou míru souhlasu či nesouhlasu ve vztahu k Romům, Asiatům z Dálného východu (Číňanům, Vietnamcům aj.), Afričanům/Afroameričanům, Východním Slovanům (Rusům, Ukrajincům aj.), Židům a Arabům, jsou následující:

Chtěl/a bych mít jako spolužáka nebo spolužačku ve třídě, který/á je

Vadilo by mi mít souseda, který je

Chtěl/a bych být v romantickém či sexuálním vztahu s člověkem, který je

Vadilo by mi mít v rodině někoho, kdo je původem

Občanem České republiky by podle mě **neměl být**

Přátelil/a bych se klidně s někým, kdo je

Závěrečná čtvrtá část dotazníku má formu parametrických otázek, za nimiž vždy následuje prostor pro doplňující komentář respondentů. Cílem je porovnat postoje a názory žáků vůči romské menšině a cizincům žijícím v České republice. První a druhá otázka zjišťuje osobní vztah žáků k cizincům žijícím na území České republiky, resp. k Romům. Respondenti mohou zaškrtnout právě jednu z nabídnutých odpovědí: jednoznačně pozitivní, spíše pozitivní, neutrální, spíše negativní, jednoznačně negativní, nemám k nim žádný vztah.

Ve třetí otázce respondenti reflektují, zda sami sebe považují za tolerantní. Čtvrtá a pátá otázka zjišťují, zda žáci považují přítomnost Romů, resp. cizinců na našem území za prospěšnou pro Českou republiku. V šesté otázce respondenti vyjadřují, zda se domnívají,

že je správné podporovat Romy žijící na území České republiky (poskytováním bezplatného právního a sociálního poradenství, zajištěním asistentů pro romské žáky do tříd apod.). Obdobně je zaměřena také otázka sedmá, která se však orientuje na cizince a je doplněna o službu poskytování kurzů českého jazyka pro cizince zdarma. V osmé a deváté otázce odpovídají žáci na to, zda v nich cizinci žijící na území České republiky, resp. Romové vzbuzují obavy či strach. Tyto otázky číslo tři až devět nabízí respondentům následujících pět odpovědí, z nichž mají opět zaškrtnout právě jednu možnost: určitě ano, spíše ano, spíše ne, určitě ne, nevím, nedokážu se vyjádřit.

V desáté otázce mají respondenti vybrat, které z vyjmenovaných aspektů se jim u cizinců žijících na našem území obecně líbí nebo je považují za pozitivní přínos pro Českou republiku. Žáci mohou zakroužkovat více možností z následujícího výčtu: životní styl, fyzický vzhled, jazyk, kulturní zvyklosti a tradice, náboženství, kuchyně a stravovací návyky, oblékání, nic se mi nelíbí. Otázka číslo jedenáct je naopak zaměřena na aspekty, jež se žákům u cizinců na našem území obecně nelíbí nebo je považují za ohrožující pro Českou republiku. Výčet je stejný jako v předchozí otázce, pouze varianta odpovědi nic se mi nelíbí, je nahrazena odpovědí nic mi nevadí. Dvanáctá a třináctá otázka jsou obsahově paralelní se dvěma předchozími, respondenti se však vyjadřují k aspektům, jež se jim obecně líbí nebo je považují za pozitivní přínos, resp. se jim obecně nelíbí či je považují za ohrožující u Romských spoluobčanů. Respondenti mohou u těchto otázek zvolit více odpovědí.

5.2.2 Metodologie vyhodnocení získaných dat

Všechna získaná data z dotazníků byla nejprve zaznamenána do společné tabulky. Následovalo třídění prvního stupně (Olecká; Ivanová, 2010) jednotlivých částí dotazníku, pro získání informací o četnosti a celkovém rozložení znaků. Údaje jsou při vyhodnocování uváděny v absolutních číslech a/nebo v procentech (relativních četnostech). Z úvodní části byly spočítány četnosti vztahující se k informacím o respondentech - jejich pohlaví, roku narození a původu, které jsou podrobně uvedeny v kapitole 5.1.3. Výzkumný vzorek.

Pro třídění první části dotazníku bylo provedeno kódování, jímž se odpovědi převedly do podoby použitelné pro počítačové zpracování údajů. Kategorizace počtu osob z jednotlivých skupin, které respondenti znají osobně, byla pro kódování vytvořena následovně: 1 = zná 0 osob; 2 = zná 1- 2; 3 = zná 3 – 4; 4 = zná 5 a více; 0 = informace neuvedena/zaškrtnuta více než jedna možnost.

Pro každou skupinu zvlášť byl spočítán modus - hodnota vyskytující se v daném souboru nejčastěji, která slouží k porovnání jednotlivých skupin mezi sebou, a medián - prostřední hodnota v souboru, jež má v rámci tohoto výzkumu především funkci kontrolní. U jednotlivých položek všech skupin pak byla dále spočítána jejich četnost a vyjádření v procentech.

V druhé části dotazníku respondenti vyjadřovali vlastnosti či charakteristiky, které považují za typické pro příslušníky jednotlivých skupin. Všechny odpovědi byly zaznamenány a roztríděny do kategorií pro každou rasovou, resp. etnickou skupinu zvlášť na základě významové podobnosti a zároveň byla sledována četnost jejich výskytu. Kategorie, k nimž byly výpovědi žáků přiřazovány, jsou primárně rozděleny na pozitivní, neutrální a negativní.

Pro třetí část dotazníku, v níž žáci formou numerické posuzovací stupnice vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu se šesti různými tvrzeními zvlášť pro každou skupinu, nebylo třeba vytvářet další kódování. Pouze v případě tvrzení, jež byla formulována negativně, byly hodnoty pro další výpočty převráceny. Pro jednotlivá tvrzení ve všech skupinách byly vypočítány tyto hodnoty: aritmetický průměr, modus, medián, rozptyl (míra variability dat v souboru) a směrodatná odchylka. Aritmetický průměr a modus slouží k porovnání dat mezi sebou, zatímco medián, rozptyl a směrodatná odchylka mají především funkci kontrolní.

Vyhodnocování otázek čtvrté části dotazníku se liší podle jejich typu. U parametrických otázek 1 až 9 s možností výběru 1 odpovědi došlo nejdříve ke kódování.

V případě otázky první a druhé je kódování následující: 1 = a) jednoznačně pozitivní; 2 = b) spíše pozitivní; 3 = c) neutrální; 4 = d) spíše negativní; 5 = e) jednoznačně negativní; 6 = f) nemám k nim žádný vztah; 0 = otázka nezodpovězena/zaškrtnuta více než jedna možnost.

V případě třetí až deváté otázky je kódování následující: 1 = a) určitě ano; 2 = b) spíše ano; 3 = c) spíše ne; 4 = d) určitě ne; 5 = e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit; 0 = otázka nezodpovězena nebo zaškrtnuta více než jedna možnost.

Při vyhodnocování byla u jednotlivých odpovědí každé otázky spočítána četnost i její procentuální vyjádření a dále u všech otázek zvlášť byly vypočítány hodnoty průměru a modu sloužící k porovnání dat a také hodnoty mediánu, rozptylu a směrodatné odchylky, které mají funkci kontrolní.

Zbývající otázky 10 až 13, u nichž měli respondenti možnost označit více odpovědí, byly kódovány následovně: 1 = a) životní styl; 2 = b) fyzický vzhled; 3 = c) jazyk; 4 = d) kulturní zvyklosti a tradice; 5 = e) náboženství; 6 = f) kuchyně a stravovací návyky; 7 = g) oblékání; 8 = h) nic se mi nelíbí, resp. nic mi nevadí; 0 = otázka nezodpovězena nebo zaškrtnuta více než jedna možnost. U každé z otázek byla následně vypočítána četnost jednotlivých odpovědí.

V další fázi práce s daty bylo vzhledem k formulovaným výzkumným hypotézám třeba zjistit míru korelace dat, resp. data porovnat. Pro ověření první hypotézy bylo třeba použít třídění druhého stupně (Olecká; Ivanová, 2010), kdy dochází k porovnání rozložení určitého znaku v jednotlivých podsouborech. V tomto případě byla porovnána data z první a třetí části dotazníku, aby bylo možné zkoumat jejich korelace. U každé ze šesti vybraných rasových, resp. etnických skupin byla postupně vyfiltrována data podle četnosti osobní zkušenosti žáků s příslušníky jednotlivých skupin (zná 0, 1-2, 3-4, 5 a více), tímto způsobem vzniklo celkem 24 samostatných souborů dat. Pro každý z těchto souborů pak byly vyhodnoceny odpovědi respondentů ze třetí části (vyjádření souhlasu či nesouhlasu se šesti tvrzeními) a byly vypočítány hodnoty aritmetického průmětu a modu pro vzájemné porovnání dat sloužící k ověření hypotézy. Dále byly vypočítány hodnoty mediánu, rozptylu a směrodatné odchylky, které mají především kontrolní funkci.

Pro ověření druhé hypotézy slouží porovnání dat ze čtvrté části dotazníku získaných při třídění prvního stupně. Jedná se o porovnání získaných hodnot z obsahově stejně formulovaných dvojic otázek, z nichž jedna je zaměřena na Romy a druhá na cizince žijící v České republice. Dvojice otázek, jejichž hodnoty byly společně vyhodnoceny a vzájemně porovnány, jsou následující:

otázka 1. a 2. zkoumající vztah žáků k oběma skupinám,

otázka 4. a 5. zkoumající přesvědčení žáků o prospěšnosti skupin,

otázka 6. a 7. zkoumající přesvědčení žáků o vhodnosti poskytování podpory skupinám,

otázka 8. a 9. zkoumající strach či obavy žáků z příslušníků obou skupin,

otázka 10. a 12. zkoumající, které aspekty žáci na skupinách oceňují/považují za prospěšné,

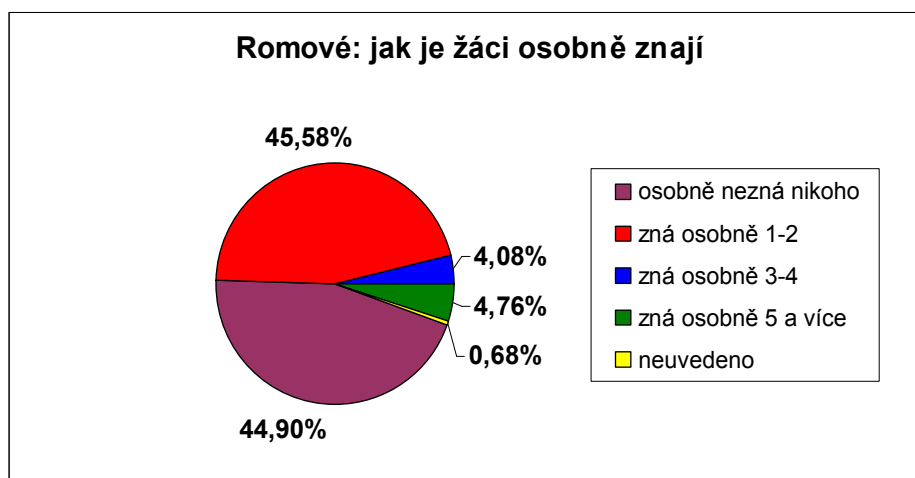
otázka 11. a 13. zkoumající, které aspekty žáci na skupinách odmítají/považují za ohrožující,

(otázka 3. zkoumající, zda se žáci považují za tolerantní, je otázkou doplňující).

5.3 Výsledky výzkumu

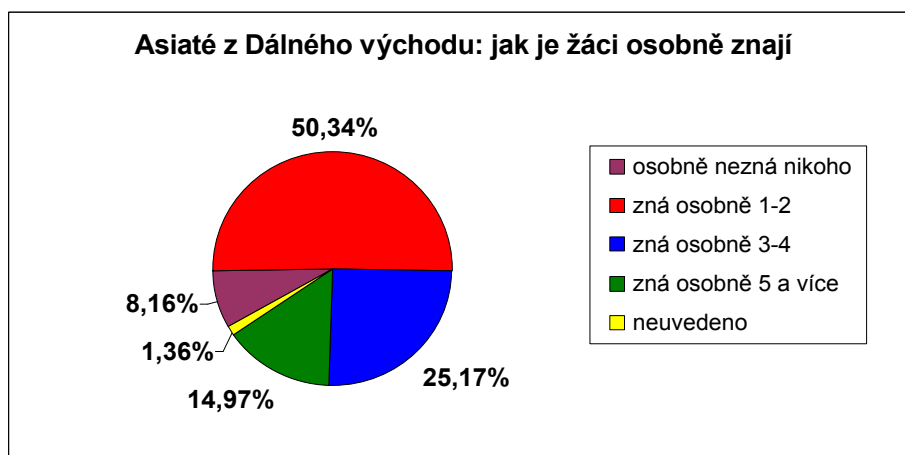
5.3.1 Vyhodnocení první části dotazníku

Nejdříve bylo vyhodnoceno, kolik příslušníků z vybraných rasových, resp. etnických skupin žáci osobně znají. V případě Romů uvedlo 66 respondentů, že žádného Roma nezná osobně, 67 respondentů zná osobně 1-2 Romy, 6 respondentů zná osobně 3-4 Romy, 7 respondentů zná osobně 5 a více Romů, 1 respondent otázku nezodpověděl. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 2:



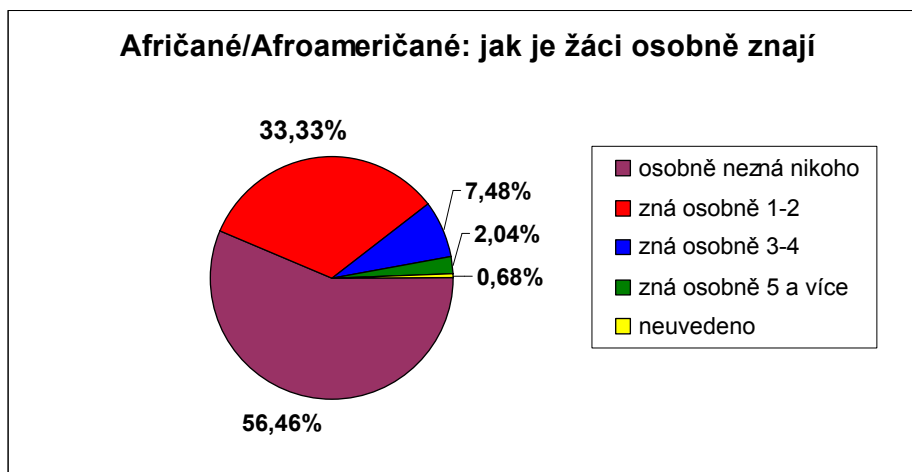
Graf číslo 2 Romové: jak je žáci osobně znají

Druhou skupinou byli Asiáté z Dálného východu, celkem 12 respondentů uvedlo, že žádného člena této skupiny nezná osobně, 74 respondentů zná osobně 1-2 členy skupiny, 37 respondentů zná osobně 3-4 členy skupiny, 22 respondentů zná osobně 5 a více členů skupiny, 2 respondenti otázku nezodpověděli. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 3:



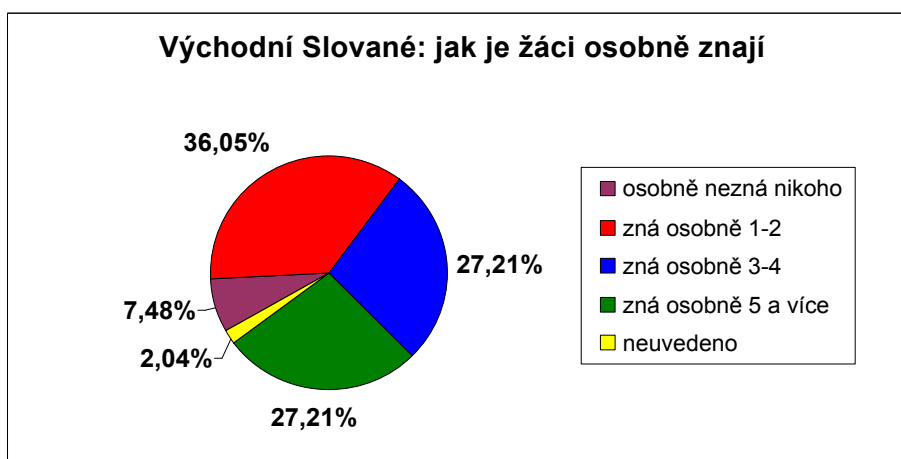
Graf číslo 3 Asiáté z Dálného východu: jak je žáci osobně znají

Třetí skupinou byli Afričané/Afroameričané. Celkem 83 žáků uvedlo, že žádného člena této skupiny nezná osobně, 49 žáků zná osobně 1-2 členy skupiny, 11 žáků zná osobně 3-4 členy skupiny, pouze 3 žáci znají osobně 5 a více členů skupiny, 1 respondent otázku nezodpověděl. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 4:



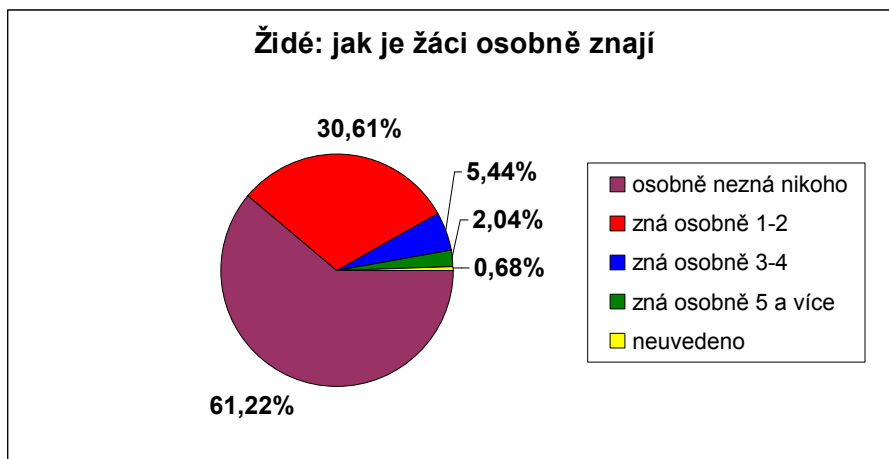
Graf číslo 4 Afričané/Afroameričané: jak je žáci osobně znají

Čtvrtou skupinou byli Východní Slované. V případě této skupiny 11 respondentů uvedlo, že žádného příslušníka nezná osobně, 53 respondentů zná osobně 1-2 příslušníky skupiny, 40 respondentů zná osobně 3-4 příslušníky skupiny, 40 respondentů zná osobně 5 a více příslušníků skupiny a 3 respondenti otázku nezodpověděli. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 5:



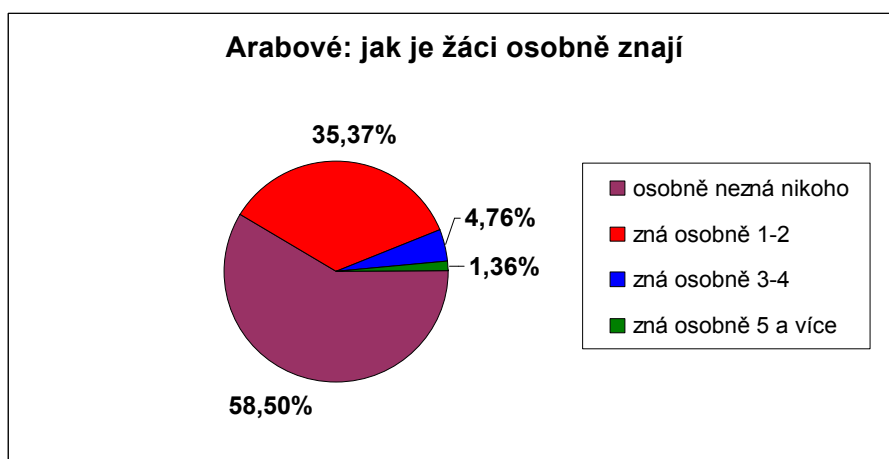
Graf číslo 5 Východní Slované: jak je žáci osobně znají

Pátou skupinou byli Židé, v jejichž případě uvedlo 90 respondentů, že žádného příslušníka skupiny nezná osobně, 45 respondentů zná osobně 1-2 Židy, 8 respondentů zná osobně 3-4 příslušníky skupiny, 3 respondenti znají osobně 5 a více Židů, 1 respondent otázku nezodpověděl. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 6:



Graf číslo 6 Židé: jak je žáci osobně znají

Šestou skupinou byli Arabové. U této skupiny uvedlo 86 žáků, že žádného člena skupiny nezná osobně, 52 žáků zná osobně 1-2 Araby, 7 žáků zná osobně 3-4 Araby, 2 žáci znají osobně 5 a více Arabů. Procentuální vyjádření znázorňuje graf číslo 7:



Graf číslo 7 Arabové: jak je žáci osobně znají

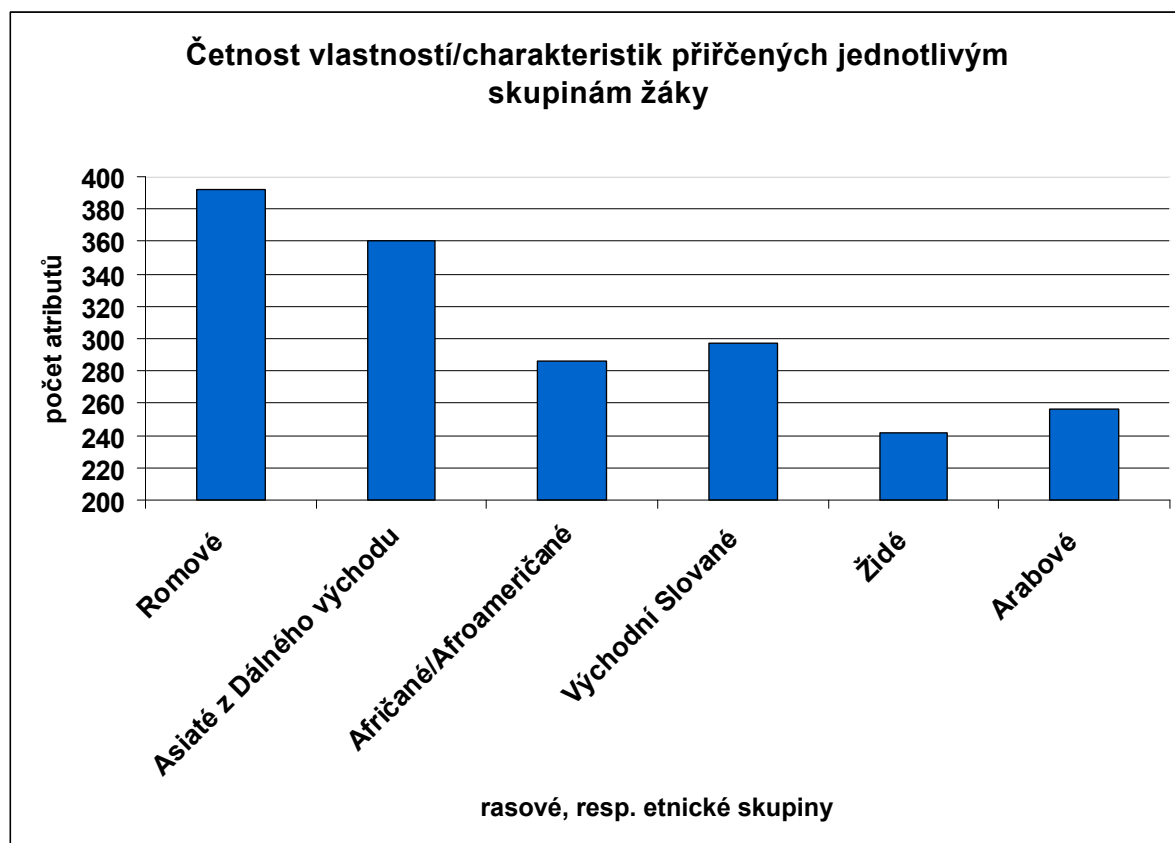
Žádnou osobní zkušenost uvedli žáci nejčastěji u příslušníků Židovské minority, Arabské minority a skupiny Afričanů/Afroameričanů. V případě Romů se nejčastěji vyskytla osobní zkušenost s 1-2 členy skupiny, nicméně téměř totožný počet respondentů uvedl, že žádného Roma osobně nezná. Také u Asiátů z Dálného východu žáci nejčastěji odpovídali,

že osobně znají 1-2 členy, na rozdíl od skupiny Romů, kde se znalost 3-4 nebo 5 a více členů skupiny pohybovala kolem 9%, však byla osobní zkušenost v případě Asiatů z Dálného východu vyšší přibližně u 40% z respondentů. Přestože u skupiny Východních Slovanů žáci opět nejčastěji uvedli osobní znalost 1-2 členů, převažuje o této skupiny zkušenost respondentů s 3-4 a 5 a více příslušníky, jež se vyskytla u téměř 54,5% z celkového počtu.

5.3.2 Vyhodnocení druhé části dotazníku

V druhé části dotazníku žáci vyjadřovali svá přesvědčení týkající se typických vlastností či charakteristik vybraných rasových, resp. etnických skupin a jejich příslušníků. Nejprve byla porovnána četnost těchto vyjádření u jednotlivých skupin a následně byla vyjádření roztržena do synonymních či významově blízkých skupin v rámci pozitivní, neutrální a negativní kategorie.

Respondenti se nejčastěji vyjadřovali k romské minoritě, u níž bylo zaznamenáno celkem 392 reakcí. Naopak nejméně vlastností a charakteristik bylo uvedeno u skupiny Židů, pouze 242. Přehled četností všech vybraných skupin je znázorněn v grafu číslu 8:



Graf číslo 8 Četnost vlastností/charakteristik přiřčených jednotlivým skupinám žáky

U příslušníků romské minority výrazně převažovaly negativní atributy a komentáře. Celkem 44 respondentů považuje Romy za líné a nepracovité, 36 respondentů uvedlo, že jsou nepřizpůsobiví či nezapadají do společnosti, 23 respondentů uvedlo, že jsou vulgární, neslušní nebo sprostí a stejný počet také poukázal na hlučnost. Opakovaly se také charakteristiky označující příslušníky skupiny za agresivní a útočné, zloděje a kriminálníky nebezpečné pro okolí, negramotné, nevzdělané či hloupé a nevychované. V různých obměnách se objevoval názor, že většina neoprávněně pobírá dávky, jsou příživníky, parazitují na společnosti, využívají chyb v systému, hrají si na chudáky apod. Vyskytly se také následující názory: „Jsou pouhými přistěhovalci, které neberu jako právoplatné občany České republiky.“ „Lidé, kteří jsou menšinou v ČR, jsou lidmi odsuzovaní, ale za svůj výstup si můžou sami.“ Žáci dávali najevo především nelibost a vinu za současný stav hledali spíše na straně příslušníků romské menšiny.

K neutrálním hodnocením byly zařazeny především deskripce vnějšího vzhledu, etnické označení, kulturní zvyklosti a konstatování bez emočního zabarvení. V této kategorii respondenti označovali Romy jako snědé, s tmavší pleť, specifické etnikum či lidi žijící v komunitách. Dále se opakovaně vyskytl názor, že tato skupina je sociálně slabá a chudá, mívá velké rodiny, její příslušníci jsou muzikální, rádi zpívají i tančí, jsou kočovní a dlouho nevydrží na jednom místě. Žáci mimo jiné konstatovali, že Romové: „S většinou Čechů mají problematické vztahy (oboustranně způsobené)“ „Jsou odvrženi českou společností, většinou díky předsudkům a nevědomosti.“ „Jsou házeni všichni do jednoho pytle.“ „Jsou s nimi spojeny předsudky, rasismus (oboustranný - jak bílí na ně, tak oni na bílé).“ Několik respondentů tedy konstatovalo, že na všechny příslušníky skupiny je nahlíženo jednotně, či reflektovalo vzájemnost problematického nastavení vztahů mezi majoritou a minoritou.

Jako pozitivní vlastnosti a charakteristiky skupiny se zcela ojediněle vyskytly: jsou zábavní, fajn, otevření, hraví, milí a příjemní. Dále se několikrát objevila konstatování, že někteří Romové jsou slušní, že se mezi Romy najdou pozitivní výjimky a někteří z nich jsou schopni se začlenit a pracovat. Žáci např. uvedli: „Je těžké posoudit, jsou Romové, kteří pracují a vydělávají si, a pak jsou Romové, kteří kradou.“ „Nemůžu o nich prohlásit, že jsou nevychovaní, ale mají odlišnou kulturu, toto akceptuji, ale pokud jdu po ulici a vidím bandu, tak musím přiznat, že mám strach.“ „Jsou u někoho neoblíbení, některými médii neoblíbení, někteří asi opravdu jsou takoví, jak si je představují ti, co je neradí.“ Žáci ojediněle vnímali jako problematické hodnotit všechny příslušníky skupiny shodně a také se vyskytlo přiznání naznačující vnitřní konflikt jednoho z respondentů.

Asiaté z Dálného východu byli druhou nejčastěji hodnocenou skupinou, s celkovým počtem 360 uvedených vlastností či charakteristik. Na rozdíl od romské menšiny zde výrazně převažovalo pozitivní hodnocení ze strany žáků. Celkem 73 respondentů označilo příslušníky této skupiny jako pracovitě, 34 respondentů je považuje za chytré, s vysokou inteligencí či dobré studenty. Dále byli opakovaně označováni za přátelské, milé či příjemné, pilné a snaživé, přizpůsobivé i dobré obchodníky.

V případě neutrálních komentářů se jich nejvíce týkalo vnějšího odlišného vzhledu příslušníků této skupiny, konkrétně menšího vzrůstu, šikmých očí, černých rovných vlasů, tmavší nebo žluté pleti. Další komentáře je označovaly za tiché, nenápadné, introvertní, stranící se kolektivu a žijící v uzavřených komunitách. Několik žáků uvedlo, že Asiaté z Dálného východu vlastní obchody, večerky nebo secondhandy a také poskytují levné služby, resp. mají levné ceny, ovšem bez záruky či kvality. Negativních hodnocení příslušníků skupiny se vyskytlo velmi málo. Vlastnosti a charakteristiky se týkaly špatné znalosti českého jazyka a rozrůstajícího se počtu členů skupiny. Ojedinelé se vyskytly špatné zkušenosti s rodiči a atributy typu pasivní, vypočítaví, nedůvěřiví, vznětlivější, přísnější aj.

Skupině Afričanů/Afroameričanů respondenti také přiřadili hlavně pozitivní vlastnosti a charakteristiky. Celkem 75 hodnocení je označilo za přátelské, příjemné, milé, sympatické, hodné a dobrosrdečné, v pohodě, fajn, pozitivní, veselé, zábavné, se smyslem pro humor, usměvavé, komunikativní, společenské, hezké, krásné či sexy. Dále se 24 odpovědí týkalo dobrého začlenění příslušníků této skupiny do společnosti, protože jsou slušní, přizpůsobiví, bezproblémoví, pracovití a snaží se zvládnout český jazyk i české návyky, 20 žáků je považuje za skvělé, fyzicky dobře založené sportovce. Jeden z respondentů uvedl: „Zvláštní, že Češi je berou víc v pohodě než jiné.“ Tento názor zajímavě konstatuje tendenci žáků hodnotit Afričany/Afroameričany převážně pozitivně, navzdory žádné či nízké osobní zkušenosti respondentů s příslušníky skupiny.

Neutrální charakteristiky se týkaly především vnějšího vzhledu, kdy byli příslušníci skupiny označeni jako lidé s černou pletí či snědí, kudrnatí, vysocí a s většími rty v celkem 31 případech, 5 respondentů vyjádřilo, že jsou stejní či podobní jako Češi. Opakovaně se vyskytly odpovědi, že Afričané/Afroameričané jsou lidé určitého vyznání a zvyků, že jsou normální, u nás se příliš nevyskytují a také konstatování, že jsou chudí. Vyloženě negativních hodnocení a charakteristik bylo velmi málo, mezi nimi respondenti uvedli, že členové této skupiny jsou např. nevzdělaní, sprostí, obchodníci s drogami a kriminálníci, vlezlí, líní a málo ctizádstiví, nepřitažliví, agresivní a rasisté.

Východní Slované byli jako skupina hodnoceni spíše negativně, postoje byly zároveň poněkud rozporuplné podle toho, zda žáci hodnotili Rusy či Ukrajince a zda tuto informaci uvedli (na rozdíl od Asiatů z Dálného východu, kdy žáci Vietnamce, Číňany a další skupiny v podstatě nerozlišovali). Jako příklad lze uvést dvě tvrzení: „Rusové působí často arogantně, mají pocit, že jim vše patří, Ukrajinci působí skromnějším dojmem.“ „Nejvíce negativně vnímám Rusy, přijdou mi arogantní a nevychovaní, ostatní východní Slovany nijak zvlášť nevnímám.“ Z negativních vlastností se 47 odpovědí týkalo násilné povahy a chování, příslušníci skupiny byli konkrétně označeni jako sprostí, hrubí, agresivní, suroví, drsní, vznětliví, konfliktní, věčně opilí nebo alkoholici, hluční, nepřizpůsobiví, neohleduplní, nezdvořilí, nepříjemní apod., 23 respondentů dále uvedlo, že jsou namyšlení či vytahovační. Několik žáků Východní Slovany vnímá jako mafiány, kriminálníky, zloděje, komunisty nebo okupanty.

U neutrálních odpovědí se nejčastěji vyskytlo přesvědčení, že příslušníci skupiny jsou normální, stejní, resp. nám podobní nebo od nás téměř nerozeznatelní a na stejné úrovni jako Češi. Kontrastní je označování skupiny jako bohaté a zároveň jako levné pracovní síly, přijíždějící do České republiky za prací s nižším platovým ohodnocením. Respondenti také v několika případech konstatovali, že se jedná o lidi, kteří jsou věřící a kteří rádi pijí alkohol. Za pracovité, snaživé a pilné označilo Východní Slovany 18 žáků, dále se opakovaně vyskytovaly pozitivní atributy jako kamarádští, srdeční, ochotní, rodinní či hezcí. Jeden z respondentů srovnal příslušníky skupiny s romskou menšinou: „Podobné jako s Romy, někteří chtějí pracovat a respektovat stát i občany, jiní ne, pracují často načerno. Nicméně je to s Rusy a Ukrajinci lepší než s Romy.“ Toto přesvědčení potvrzuje předpoklad, že romská komunita je obecně žáky hůře hodnocena než skupiny cizinců.

V případě Židů se nejčastěji vyskytovaly vlastnosti a hodnocení neutrálního charakteru. Jako normální lidé, stejní jako všichni ostatní nebo vzhledově se nelišící od Čechů byli označeni ve 27 případech. Případné komentáře vnějšího vzhledu se týkaly velkého nosu, tmavší pleti, tmavých kudrnatých vlasů, vousů a jarmulky. Další charakteristiky byly zaměřeny na židovský původ, zvyky a víru. Žáci uváděli, že Židé jsou nábožensky založení, silně věřící, mají jiné svátky, lpí na tradicích, žijí v uzavřených komunitách a nezapojují se, jsou semité, pochází z Palestinské oblasti a v minulosti byli utlačováni. Další skupinu tvoří neutrální až pozitivní konstatování, jež se vyskytla ve 28 případech, že příslušníci této skupiny jsou bohatí, šetřiví, podnikaví a dobří obchodníci.

K jednoznačně pozitivním vyjádřením v počtu 45, která respondenti uvedli opakovaně, náleží označení Židů jako chytrých, inteligentních, vzdělaných a cílevědomých, pracovitých, nekonfliktních a bezproblémových, zakládajících si na rodině a přátelích, milých a v pohodě. Jednoznačně negativních vyjádření bylo velmi málo, žáci považovali příslušníky skupiny za lakomé, sobecké, vypočítavé či manipulátory. Objevil se také názor, že Židé nemají moc smysl pro humor a nechápou legraci.

Při hodnocení Arabů respondenti uvedli přibližně stejný počet negativních a neutrálních výroků v porovnání s polovičním počtem pozitivních vlastností či charakteristik. Neutrální a negativní výroky byly často zaměřeny na stejnou oblast, např. náboženství a víru, nicméně se odlišovaly svým emočním nábojem. Za neutrální lze považovat označení příslušníků skupiny jako muslimů, silně věřících, lidí, kteří dodržují tradice, kteří jsou konzervativní, kteří mají jinou kulturu a jsou od nás odlišní. Označení tohoto typu se vyskytlo celkem 32. Dalšími neutrálními výroky, které žáci opakovaně uvedli, byla konstatování, že Arabové mají tmavší pleť, jsou bohatí, obchodníci, nebo že je považují za normální, obyčejné obyvatele, kteří jsou stejní jako Češi.

Do kategorie jednoznačně negativních vlastností a charakteristik zaměřených na arabskou kulturu a islám lze zařadit přesvědčení respondentů, že Arabové jsou fanatičtí, schopní udělat pro svoji víru všechno, posouvají náboženství do zákona, neuznávají jiná vyznání a kulturu, prosazují vlastní kulturu, která je neslučitelná s evropskou, resp. s naší kulturou, neoprávněně zabírají území Evropy apod. Jeden z respondentů se k tomuto tématu vyjádřil následovně: „Muslimové by měli co nejdříve projít už nějakým vývojem a chovat se lidsky.“ Vyskytli se také komentáře orientované na postavení arabských žen, na něž jsou muži drsní a které musí nosit burku, nebo podle slov dalšího žáka Arabové „na jednu stranu se o svou ženu starají a opečovávají, na stranu druhou ji k nikomu moc nepouští“. Další negativně orientované komentáře označovaly Araby za nepřizpůsobivé, divné a nepřitažlivé, nebezpečné, agresivní, násilné či teroristy.

V případě pozitivních hodnocení žáci opakovaně uvedli, že Arabové jsou pracovití, vzdělaní, přátelští, milí, vtipní a čistotní. Někteří také ocenili jejich kuchyni. Dále se vyskytly dva komentáře k současné situaci Arabů v České republice: „Na to, jak málo tu žije muslimů a Arabů, se česká majorita nepochopitelně brání - vůči nim jsme velmi xenofobní.“ „Trochu je lituji, protože nedávné okolnosti škodí jejich pověsti, i když s tím nemusí mít nic společného.“ Někteří respondenti tedy zjevně vnímají nepřátelské nastavení společnosti vůči skupině jako celku, jež nebere ohled na chování a smýšlení jednotlivců.

U každé rasové, resp. etnické skupiny se určitý počet respondentů k otázce přiřazování typických vlastností či charakteristik nevyjádřil. Počet žáků, kteří na otázku u jednotlivých skupin neodpověděli, nebo napsali nevím/neznám je následující: Romové 14, Asiaté z Dálného východu (Číňané, Vietnamci aj.) 13, Afričané/Afroameričané 41, Východní Slované (Rusové, Ukrajinci aj.) 22, Židé 55 a Arabové 41. Uvedené hodnoty byly porovnány s informacemi o tom, kolik žáků má jaké osobní zkušenost s příslušníky těchto skupin.

S Romy nemá žádnou osobní zkušenost celkem 66 respondentů, z tohoto počtu jich pouze 8 otázku nezodpovědělo, dalších pět žáků, kteří neodpovídali, uvedlo osobní zkušenost s 1-2 Romy a 1 žák se 3-4 Romy. Ukazuje se tedy, že 58 respondentů (88%) přiřklo romské minoritě určité vlastnosti a charakteristiky, aniž by členy této komunity osobně znali.

S Asiaty z Dálného východu nemá žádnou osobní zkušenost 12 respondentů, z tohoto počtu pouze 1 otázku nezodpověděl, z dalších žáků, kteří neodpovídali, uvedlo 7 osobní zkušenost s 1-2 příslušníky skupiny, 4 žáci se 3-4 příslušníky skupiny a 1 žák s 5 a více příslušníky skupiny. Také v tomto případě celkem 11 respondentů (92%) charakterizovalo členy této minority bez přímé osobní vazby.

S Afričany/Afroameričany nemá žádnou osobní zkušenost 83 respondentů, z nichž jich na otázku neodpovědělo 28, z dalších 10 žáků, kteří neodpovídali, uvedlo osobní zkušenost s 1-2 příslušníky skupiny a 3 žáci se 3-4 příslušníky skupiny. Celkem 55 žáků (66%) tedy charakterizovalo skupinu Afričanů/Afroameričanů, aniž by její příslušníky znali osobně.

S Východními Slovany nemá žádnou osobní zkušenost 11 respondentů, z tohoto počtu pouze 3 otázku nezodpověděli, z dalších žáků, kteří neodpovídali, uvedlo 8 osobní zkušenost s 1-2 příslušníky skupiny, 4 žáci se 3-4 příslušníky skupiny a 7 žáků s 5 a více příslušníky skupiny. Celkem 8 žáků (73%) charakterizovalo členy této minority bez osobní zkušenosti.

S Židy nemá žádnou osobní zkušenost celkem 90 respondentů, z tohoto počtu 44 žáků otázku nezodpovědělo, zbývajících 11 žáků, kteří nepřidali skupině žádnou vlastnost nebo charakteristiku, uvedlo osobní zkušenost s 1-2 Židy. Ukazuje se tedy, že 46 respondentů (51%) hodnotilo židovskou komunitu, bez osobní znalosti jejích členů.

S Araby nemá žádnou osobní zkušenost 86 respondentů, z tohoto počtu 29 otázku nezodpovědělo, z dalších žáků, kteří neodpovídali, resp. napsali nevím či neznám, jich uvedlo

10 osobní zkušenost s 1-2 příslušníky arabské minority a 2 žáci se 3-4 příslušníky arabské minority. Celkem 57 žáků (66%) charakterizovalo členy této komunity bez osobní zkušenosti.

V doplňujícím komentáři někteří žáci zdůvodňovali, proč otázku nezodpověděli. Často se vyskytovala vysvětlení typu: „Všichni jsou úplně normální lidé.“ „Nedají se napsat typické vlastnosti, hodně záleží na místě pobytu, náboženském vyznání, společnosti, která je obklopuje.“ „Myslím si, že nedokážu popsat celou skupinu. Každý člověk je jiný a my bychom je neměli všechny házet do jednoho pytle.“ „Nemyslím si, že můžeme lidi patřící do těchto skupin zaškatulkovat tak, že vypíšeme jejich typické vlastnosti, které jsou ve skutečnosti jen tisíckrát omílanými klišé. Každý člověk je jiný a nemůžeme vycházet z toho, že pochází z nějaké skupiny.“ Nicméně i někteří z respondentů, kteří otázku zodpověděli, se v doplňujícím komentáři vyjadřovali obdobně: „Nezáleží mi na tom, odkud kdo je a jakého je etnika. Záleží, jaký je člověk sám o sobě.“ „Nevidím důvod rozdělovat lidi podle jejich původu.“ „Všichni jsou lidé, nemůžeme je všechny házet do 1 pytle.“ „Nemám ráda takovéhle zobecňování, každý národ či skupina jsou víceméně stejné jako Češi.“ „Osobu nelze hodnotit podle původu, ale pouze podle osobnosti.“ Ukazuje se tedy, že část žáků se zcela vědomě brání nebo dokonce naprosto odmítá nálepkování členů různých rasových, resp. etnických skupin na základě jejich příslušnosti k těmto skupinám.

Na základě dat získaných vyhodnocením druhé části dotazníku lze konstatovat, že členům romské minority byly negativní vlastnosti a charakteristiky přisuzovány nejčastěji⁴. Ze skupin cizinců žijících na území České republiky pak byli nejvíce negativně hodnoceni příslušníci skupiny Východních Slovanů následovaní arabskou minoritou. Naopak u Asiátů z Dálného východu, Afričanů/Afroameričanů a Židů byl počet negativních komentářů minimální. Množství neutrálně laděných hodnocení bylo u všech skupin přibližně stejné, o něco vyšší počet neutrálních vlastností a charakteristik se vyskytl u skupiny Arabů. Výjimku tvoří židovská minorita, u níž neutrální atributy a výroky v porovnání s ostatními skupinami převažovaly. Zcela jednoznačně se nejvyšší počet pozitivních vlastností a charakteristik vyskytl u skupiny Asiátů z Dálného východu. Vysoký počet pozitivních hodnocení získala také skupina Afričanů/Afroameričanů. U zbývajících skupin se jednalo o výrazně nižší počty pozitivních atributů či komentářů, z nichž nejméně jich bylo respondenty přiřčeno romské minoritě.

⁴ Přesné informace o četnosti negativních, neutrálních a pozitivních vyjádření nejsou uvedeny, protože rozdělení výroků do kategorií je částečně subjektivní interpretací vyjádření respondentů. Některé z vlastností a charakteristik, které žáci v dotazníku uvedli, nebylo možné interpretovat a do těchto kategorií zařadit vůbec.

5.3.3 Vyhodnocení třetí části dotazníku a ověření první výzkumné hypotézy

Ve třetí části dotazníku vyjadřovali žáci svou míru souhlasu či nesouhlasu s tím, zda by členy vybraných rasových, resp. etnických skupin chtěli mít jako spolužáky, sousedy, romantické či sexuální partnery, členy rodiny, občany České republiky a kamarády. Míru souhlasu či nesouhlasu u jednotlivých položek zaznamenávali za pomoci numerické škály: 1 (jednoznačně souhlasím), 2 (spíše souhlasím), 3 (je mi to jedno), 4 (spíše nesouhlasím), 5 (jednoznačně nesouhlasím).

V tabulce číslo 1 jsou uvedeny průměrné hodnoty všech vyhodnocených odpovědí:

	Rom	Asiat z Dálného Východu	Afričan/ Afroameričan	Východní Slovan	Žid	Arab
Spolužák	3,61	2,55	2,46	2,73	2,73	3,09
Soused	3,76	2,55	2,53	2,8	2,59	3,1
Romantický/ Sexuální partner	4,29	3,56	3,21	3,1	3,39	3,8
Člen rodiny	3,33	2,73	2,57	2,64	2,63	3
Občan ČR	3,15	2,59	2,59	2,61	2,5	3,04
Kamarád	2,86	1,87	1,89	1,93	2,05	2,46

Tabulka číslo 1 Průměrné hodnoty všech vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Z tabulky jednoznačně vyplývá, že nejhůře v hodnocení při porovnání s ostatními skupinami dopadli Romové a to ve všech kategoriích, z nichž ve čtyřech případech byl rozdíl od nejlépe hodnocené skupiny o více než jeden stupeň. Nejlépe z hodnocení vychází skupina Afričanů/Afroameričanů, kteří byli hodnoceni jako nejvíce žádoucí spolužáci, sousedé a rodinní příslušníci. Nicméně je třeba podotknout, že rozdíly v hodnocení u skupiny Asiátů z Dálného východu, Afričanů/Afroameričanů, Východních Slovanů a Židů jsou většinou naprosto minimální. Arabská menšina z průzkumu vychází hůře než ostatní skupiny cizinců, ale lépe než romská minorita. Z hlediska průměrných hodnot jednotlivých kategorií napříč všemi skupinami, projevíli respondenti největší zájem o přátelství (2,18) a dále se pozitivně vyjádřili k českému občanství členů těchto skupin (2,75), hodnoty v případě rodinných příslušníků (2,82), spolužáků (2,86) a sousedů (2,89) jsou téměř totožné. Nejmenší zájem se týká romantických či sexuálních partnerů (3,56).

U většiny tvrzení respondenti nejčastěji uvedli hodnotu 3 = je mi to jedno. Výjimku tvořily nejčastěji vyjádřený jednoznačný nesouhlas s romským sousedem a romským

romantickým či sexuálním partnerem a dále jednoznačný souhlas s kamarádem, který by byl Východní Asiat, Afričan/Afroameričan, Východní Slovan či Žid.

Pro ověření první hypotézy (žáci, kteří nemají žádnou osobní zkušenost s vybranými rasovými, resp. etnickými skupinami, budou vykazovat negativnější postoje vůči příslušníkům těchto skupin než žáci, kteří určitý počet příslušníků vybraných rasových, resp. etnických skupin osobně znají), bylo uskutečněno třídění druhého stupně. Byly porovnány hodnoty míry souhlasu či nesouhlasu vůči členům jednotlivých skupin jako spolužáků, sousedů, romantických či sexuálních partnerů, členů rodiny, občanů České republiky a kamarádů s kategoriemi počtu příslušníků těchto skupin, které žáci osobně znají, tedy s kategoriemi zná osobně 0, zná osobně 1-2, zná osobně 3-4 a zná osobně 5 a více.

1. Romská menšina - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 2:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více
Spolužák	3,64	3,58	3,5	3,71
Soused	3,88	3,64	3,17	4,14
Romantický/Sexuální partner	4,32	4,24	4,17	4,57
Člen rodiny	3,42	3,28	3	3,29
Občan ČR	3,11	3,28	2,83	2,57
Kamarád	3,08	2,66	3	2,29

Tabulka číslo 2 Romové: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Při porovnání průměrných hodnot se hypotéza částečně potvrzuje. Žáci, kteří osobně znají 1-2 a 3-4 členy romské minority, vykazovali vyšší míru souhlasu než žáci, kteří žádného člena osobně neznají s výjimkou Romů chtěných jako občanů České republiky, kde je míra souhlasu nejnižší u žáků znajících osobně 1-2 Romy. V případě Romů chtěných jako spolužáků, sousedů, romantických či sexuálních partnerů se míra souhlasu zvyšuje s počtem osobních zkušeností až do kategorie 3-4. Dále žáci vykazují nižší míru souhlasu s Romy chtěnými jako členy rodiny a kamarády pokud znají osobně 3-4 členy než když znají 1-2. Tendence se významně obrací u kategorie 5 a více, kdy je míra souhlasu s Romy chtěnými jako spolužáky, sousedy, romantickými či sexuálními partnery dokonce nižší než u žáků, kteří s nimi žádnou osobní zkušenost nemají. U kategorie 5 a více jsou Romové naopak chtěni jako členové rodiny, občané České republiky a kamarádi přijatelnější než u žáků bez přímé zkušenosti.

Celkově nejvíce žádoucí se žákům jeví Romové jako kamarádi (průměrná hodnota u všech kategorií 2,76) a občané České republiky (2,95). Následovali Romové jako členové rodiny (3,25), spolužáci (3,61) a sousedé (3,71). Nejméně žádoucí byli pro žáky Romové jako romantičtí či sexuální partneři (4,33).

V případě Romů chtěných jako spolužáků se nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno ve všech kategoriích přímé osobní zkušenosti, stejně tak u Romů jako rodinných příslušníků s výjimkou kategorie 5 a více, kde se vyskytuje stejný počet odpovědí 3 = je mi to jedno a jednoznačně nesouhlasím. Naopak u Romů jako romantických či sexuálních partnerů vyjadřovali žáci nejčastěji jednoznačný nesouhlas. S Romy jako sousedy žáci bez osobní zkušenosti nejčastěji spíše nesouhlasili, u kategorií 1-2 i 5 a více dokonce jednoznačně nesouhlasili. U kategorie 3-4 se nejčastěji vyskytla odpověď jednoznačně souhlasím i jednoznačně nesouhlasím, medián – prostřední hodnota v tomto případě vychází na 3,5. Romům jako občanům České republiky byla v kategoriích 1-2 a 3-4 nejčastěji přiřazena hodnota 3 = je mi to jedno, jednoznačný nesouhlas vyjádřili respondenti bez přímé zkušenosti s příslušníky skupiny a žáci znající osobně 5 a více členů minority spíše nesouhlasili. S Romy jako kamarády vyjádřili žáci bez osobní zkušenosti a se znalostí 1-2 členů nejčastěji spíše nesouhlas, u kategorie 3-4 se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno a kategorie 5 a více s Romy jako kamarády nejčastěji jednoznačně souhlasila.

2. Asiáté z Dálného východu (Číňané, Vietnamci aj.) - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 3:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více
Spolužák	2,83	2,62	2,46	2,32
Soused	2,5	2,73	2,43	2,14
Romantický/Sexuální partner	4,25	3,54	3,59	3,18
Člen rodiny	2,92	2,72	2,62	2,82
Občan ČR	2,83	2,65	2,65	2,27
Kamarád	2,25	1,97	1,68	1,68

Tabulka číslo 3 Asiáté z Dálného východu: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

V případě skupiny Asiátů z Dálného východu se hypotéza potvrdila s výjimkou příslušníků skupiny chtěných jako sousedů, kdy žáci mající osobní zkušenost s 1-2 členy vyjádřili nižší míru souhlasu než žáci bez osobní zkušenosti. U kategorií 3-4 a 5 a více se však

již předpoklad vyšší míry souhlasu potvrzuje. V případě Asiátů z Dálného východu chtěných jako spolužáků, občanů České republiky a kamarádů se s narůstajícím počtem osobních zkušeností respondentů míra souhlasu zvyšuje, resp. nemění. U příslušníků skupiny chtěných jako romantických či sexuálních partnerů je sice vyšší míra souhlasu u kategorie 1-2 než u kategorie 3-4, ovšem tento rozdíl je zcela zanedbatelný. U Asiátů z Dálného východu chtěných jako členů rodiny se také míra souhlasu zvyšuje s počtem osobních zkušeností, ale pouze do kategorie 3-4. V kategorii 5 a více je totiž míra souhlasu nižší, než v kategoriích 1-2 a 3-4, nicméně stále o něco vyšší než u žáků, kteří žádnou přímou zkušenost nemají.

Celkově nejvíce žádoucí se žákům jevíli Asiáté z Dálného východu jako kamarádi (průměrná hodnota u všech kategorií 1,9). Následovali příslušníci skupiny jako sousedé (2,45), spolužáci (2,56), občané České republiky (2,6) a členové rodiny (2,77). Nejméně žádoucí byli pro žáky Asiáté z Dálného východu jako romantičtí či sexuální partneři (3,64).

V případě skupiny Asiátů z Dálného východu jako spolužáků, rodinných příslušníků a občanů ČR se nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno ve všech kategoriích přímé osobní zkušenosti s příslušníky skupiny. Stejně tak tomu bylo u Asiátů z Dálného východu jako sousedů s výjimkou kategorie 5 a více, kde žáci nejčastěji odpovídali, že s takovými sousedy jednoznačně souhlasí. U přátelství žáci bez osobní zkušenosti nejvíce uváděli hodnotu 3 = je mi to jedno, žáci v ostatních kategoriích s přátelstvím jednoznačně souhlasili. Žáci bez osobní zkušenosti nejčastěji jednoznačně nesouhlasili se členy skupiny jako romantickými či sexuálními partnery, kategorie se znalostí 1-2 členů spíše nesouhlasila, respondenti z kategorií 3-4 i 5 a více nejčastěji vyplnili hodnotu 3 = je mi to jedno.

3. Afričané/Afroameričané - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 4:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více
Spolužák	2,48	2,47	2,09	3
Soused	2,47	2,69	2,27	2,33
Romantický/Sexuální partner	3,31	3,06	3	3,33
Člen rodiny	2,63	2,59	2,09	2,33
Občan ČR	2,65	2,47	3,09	0,67
Kamarád	1,96	1,82	1,45	1,33

Tabulka číslo 4 Afričané/Afroameričané: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

U Afričanů/Afroameričanů se hypotéza potvrdila u příslušníků skupiny chtěných jako kamarádů i členů rodiny (ačkoli se zde vyskytuje nižší míra souhlasu u kategorie 5 a více než u kategorie 3-4). Částečně se hypotéza potvrdila u příslušníků skupiny chtěných jako spolužáků a romantických či sexuálních partnerů, protože žáci, kteří osobně znají 1-2 a 3-4 Afričany/Afroameričany vykazovali o něco vyšší míru souhlasu než žáci, kteří žádného člena osobně neznají, naopak kategorie 5 a více vykazovala dokonce nižší míru souhlasu než respondenti bez osobní zkušenosti. U Afričanů/Afroameričanů chtěných jako sousedů respondenti z kategorie 1-2 uvedli nižší míru souhlasu než ti bez osobní zkušenosti se členy skupiny a také žáci, kteří znají osobně 5 a více členů uvedli nižší míru souhlasu než žáci z kategorie 3-4. U Afričanů/Afroameričanů chtěných jako občanů České republiky uvedli žáci, kteří osobně znají 3-4 členy skupiny výrazně nižší míru souhlasu než ostatní kategorie. Výsledky kategorie žáků, kteří osobně znají 5 a více Afričanů/Afroameričanů nejsou však pro nízký počet tří respondentů zcela vypovídající a nelze z nich usuzovat na obecnou tendenci.

Celkově nejvíce žádoucí se žákům jevíli Afričané/Afroameričané jako kamarádi (průměrná hodnota u všech kategorií 1,64). Následovali příslušníci skupiny jako občané České republiky (2,22), členové rodiny (2,41), sousedé (2,44) a spolužáci (2,51). Nejméně žádoucí byli pro žáky Afričané/Afroameričané jako romantičtí či sexuální partneři (3,18).

V případě skupiny Afričanů/Afroameričanů žádoucích jako spolužáků, sousedů a rodinných příslušníků se nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno a to ve všech kategoriích přímé osobní zkušenosti s příslušníky skupiny. Výjimkou tvořili žáci, kteří osobně znají 3-4 členy skupiny a kteří v tomto případě nejčastěji vyjádřili jednoznačný souhlas. S Afričany/Afroameričany jako romantickými či sexuálními partnery vyjádřili žáci bez osobní zkušenosti nejčastěji spíše nesouhlas, ostatní kategorie pak nejčastěji uvedly hodnotu 3 = je mi to jedno. Jednoznačný souhlas s tím, aby příslušníci skupiny byli občané České republiky, nejčastěji uvedli žáci, kteří osobně znají 5 a více Afričanů/Afroameričanů, ostatní kategorie pak nejčastěji uvedly hodnotu 3 = je mi to jedno. U Afričanů/Afroameričanů jako kamarádů uvedli ve všech kategoriích respondenti nejčastěji jednoznačný souhlas, v kategorii 5 a více nebylo možné nejčastěji uvedenou hodnotu určit, protože každý respondent uvedl odlišnou odpověď, nicméně prostřední hodnota v tomto případě vychází 1, což ukazuje na souhlas ze strany respondentů.

4. Východní Slované (Rusové, Ukrajinci) - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 5:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více
Spolužák	3,36	2,74	2,78	2,53
Soused	3,73	2,68	2,93	2,58
Romantický/Sexuální partner	4,09	3,25	2,8	2,93
Člen rodiny	3,18	2,64	2,88	2,33
Občan ČR	3,55	2,66	2,53	2,3
Kamarád	2,91	2,09	1,9	1,65

Tabulka číslo 5 Východní Slované: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Při porovnání průměrných hodnot u skupiny Východních Slovanů se hypotéza potvrdila a respondenti, kteří osobně znají příslušníky skupiny, vyjadřovali vyšší míru souhlasu než respondenti, kteří žádného člena osobně neznají. U Východních Slovanů chtěných jako občanů České republiky a kamarádů se míra souhlasu postupně zvyšuje s narůstajícím počtem osobních zkušeností respondentů. U příslušníků skupiny chtěných jako spolužáků, sousedů a členů rodiny se objevuje vyšší míra souhlasu u kategorie 1-2 než u kategorie 3-4, nicméně žáci, kteří osobně znají 5 a více členů skupiny vykazovali nejvyšší míru souhlasu. Zároveň žáci z kategorie 5 a více vykazovali nižší míru souhlasu než žáci, kteří osobně znají 3-4 příslušníky skupiny v případě Východních Slovanů chtěných jako romantických či sexuálních partnerů.

Za nejvíce žádoucí žáci považovali Východní Slovanů jako kamarády (průměrná hodnota u všech kategorií 2,14). Následovali příslušníci skupiny jako občané České republiky (2,76) a členové rodiny (2,76), spolužáci (2,85) a sousedé (2,98). Nejméně žádoucí byli pro žáky Východní Slované jako romantičtí či sexuální partneři (3,27).

V případě skupiny Východních Slovanů jako spolužáků, sousedů a členů rodiny se ve všech kategoriích nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. Žáci bez osobní zkušenosti vyjádřili s Východními Slovanů jako romantickými či sexuálními partnery nejčastěji jednoznačný nesouhlas a jako občany České republiky nejčastěji spíše nesouhlas, v ostatních kategoriích se pak nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. U Východních Slovanů jako kamarádů vyjádřili žáci, kteří osobně znají 3-4 nebo 5 a více příslušníků skupiny nejčastěji jednoznačný souhlas, respondenti bez osobní zkušenosti se členy skupiny, nebo ti, kteří znají 1-2 členy, nejčastěji uvedli hodnotu 3 = je mi to jedno.

5. Židé - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 6:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více
Spolužák	2,84	2,58	2,38	2,33
Soused	2,71	2,29	2,63	3
Romantický/Sexuální partner	3,68	2,93	3	3
Člen rodiny	2,73	2,4	2,75	2,67
Občan ČR	2,7	2,13	2,38	2
Kamarád	2,22	1,71	2	1,67

Tabulka číslo 6 Židé: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

V případě židovské minority se hypotéza potvrdila u příslušníků skupiny chtěných jako spolužáků, romantických či sexuálních partnerů, občanů České republiky a kamarádů. Pouze u Židů chtěných jako spolužáků se však míra souhlasu postupně zvyšuje s narůstajícím počtem osobních zkušeností respondentů se členy skupiny. U členů skupiny chtěných jako romantických či sexuálních partnerů, občanů České republiky a kamarádů se objevuje vyšší míra souhlasu u kategorie 1-2 než u kategorie 3-4 (a v případě partnerů také u kategorie 5 a více). Respondenti, kteří znají 5 a více Židů osobně, vyjadřovali nižší míru souhlasu s příslušníky skupiny chtěnými jako sousedy než ti, kteří s nimi nemají žádnou osobní zkušenost. Výsledky kategorie žáků, kteří osobně znají 5 a více Židů nejsou však vzhledem k nízkému počtu pouze tří respondentů zcela vypovídající a nelze z nich usuzovat obecnou tendenci. Respondenti, kteří znají 3-4 Židy osobně vyjadřovali o něco nižší míru souhlasu s příslušníky skupiny chtěnými jako členy rodiny než ti, kteří s nimi nemají žádnou osobní zkušenost.

Za nejvíce žádoucí žáci považovali Židy jako kamarády (průměrná hodnota u všech kategorií 1,9). Následovali příslušníci skupiny jako občané České republiky (2,3), spolužáci (2,53), členové rodiny (2,64) a sousedé (2,66). Nejméně žádoucí byli pro žáky Židé jako romantičtí či sexuální partneři (3,15).

V případě skupiny Židů jako rodinných příslušníků, občanů České republiky a sousedů se ve všech kategoriích nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno, pouze u kategorie 5 a více ve vztahu k sousedům nebylo možné nejčastěji vyskytovanou hodnotu určit, střední hodnota v tomto případě vychází 3, což ukazuje na indiferenci respondentů. Žáci, kteří osobně znají 5 a více členů minority, vyjádřili s Židy jako spolužáky nejčastěji spíše souhlas, v ostatních kategoriích se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. Žáci, kteří

osobně znají 3-4 členy minority, vyjádřili s Židy jako romantickými či sexuálními partnery nejčastěji spíše nesouhlas, v ostatních kategoriích se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. U Židů jako kamarádů vyjádřili respondenti, kteří osobně znají 1-2 členy skupiny, jednoznačný souhlas, u kategorie 5 a více ve vztahu k přátelství nebylo možné nejčastěji vyskytovanou hodnotu určit, prostřední hodnota v tomto případě vychází 2, což poukazuje na souhlas respondentů, ve zbývajících dvou kategoriích se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno.

6. Arabové - průměrné hodnoty jsou uvedeny v tabulce číslo 7:

	Zná osobně 0	Zná osobně 1-2	Zná osobně 3-4	Zná osobně 5 a více ⁵
Spolužák	3,12	3,1	2,57	-
Soused	3,1	3,08	3,14	-
Romantický/Sexuální partner	3,93	3,62	3,57	-
Člen rodiny	3,01	3,06	2,71	-
Občan ČR	3,08	3	3,29	-
Kamarád	2,6	2,19	2,43	-

Tabulka číslo 7 Arabové: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Při porovnání získaných dat se v případě arabské minority hypotéza potvrdila u příslušníků skupiny chtěných jako spolužáků a romantických či sexuálních partnerů, v jejichž případě se míra souhlasu více či méně zvyšuje s narůstajícím počtem osobních zkušeností respondentů se členy skupiny. V případě Arabů chtěných jako kamarádů se hypotéza také potvrdila, nicméně žáci, kteří osobně znají 1-2 členy skupiny vyjádřili větší míru souhlasu než žáci, kteří znají 3-4 členy. U Arabů chtěných jako sousedů vyšla sice nejnižší míra souhlasu u respondentů, kteří znají osobně 3-4 členy skupiny, nicméně hodnoty všech tří kategorií jsou si téměř rovny. U Arabů chtěných jako rodinných příslušníků vychází nižší míra tolerance u kategorie 1-2, ovšem rozdíl je v porovnání s respondenty, kteří žádného člena skupiny neznají osobně zcela minimální. Zároveň je zde vyšší míra souhlasu ze strany žáků, kteří osobně znají 3-4 příslušníky arabské minority. V případě Arabů chtěných jako

⁵ Vzhledem k faktu, že ze dvou respondentů, kteří osobně znají 5 a více členů arabské minority, jeden v dotazníku nevyplnil svá vyjádření k některým tvrzením, nebyla kategorie 5 a více vyhodnocena, protože získané informace by byly zcela nevyhovující.

občanů České republiky se nejnižší míra souhlasu vyskytla u žáků, kteří osobně znají 3-4 členy této skupiny, hodnoty u kategorie 1-2 a žáků, kteří žádné členy minority osobně neznají, jsou si téměř rovny.

Za nejvíce žádoucí respondenti považovali Araby jako kamarády (průměrná hodnota u všech kategorií 2,41). Následovali příslušníci skupiny jako spolužáci (2,93) a členové rodiny (2,93), sousedé (3,11) a občané České republiky (3,12). Nejméně žádoucí byli pro žáky Arabové jako romantičtí či sexuální partneři (3,71).

V případě členů arabské minority jako spolužáků a rodinných příslušníků se ve všech vyhodnocených kategoriích nejčastěji vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. Žáci, kteří osobně znají 3-4 příslušníky skupiny, vyjádřili s Araby jako sousedy a občany České republiky nejčastěji spíše nesouhlas, ve zbývajících dvou kategoriích se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. Respondenti, kteří osobně znají 1-2 Araby, vyjádřili se členy skupiny jako kamarády nejčastěji jednoznačný souhlas, ve zbývajících dvou kategoriích se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno. U Arabů jako romantických či sexuálních partnerů uváděli žáci, kteří s nimi nemají žádnou osobní zkušenost, nejčastěji jednoznačný nesouhlas, dále u žáků, kteří znají 1-2, se nejvíce vyskytovala hodnota 3 = je mi to jedno a u žáků, kteří osobně znají 3-4, převažovala odpověď, že spíše nesouhlasí.

5.3.4 Vyhodnocení čtvrté části dotazníku a ověření druhé výzkumné hypotézy

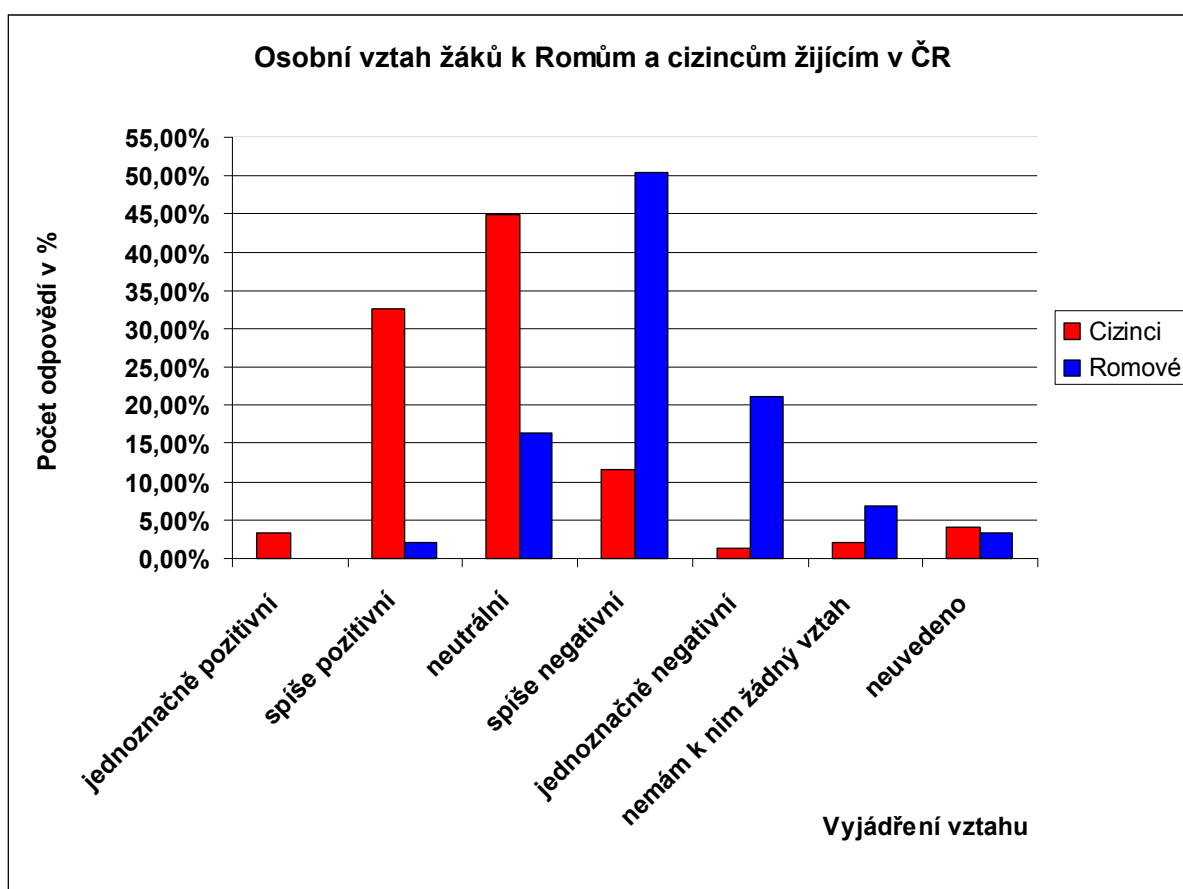
Ve čtvrté části dotazníku respondenti vyznačovali odpovědi na předložené otázky, jejichž cílem bylo porovnat postoje žáků vůči Romům a cizincům z hlediska vztahu k těmto skupinám, prospěšnosti obou skupin, ochoty poskytnout jim určitou podporu aj. Vzájemné srovnání dat z této části dotazníků zároveň slouží k ověření druhé výzkumné hypotézy, která předpokládá, že žáci gymnázia budou romskou menšinu v porovnání se skupinou cizinců žijících v České republice hodnotit výrazně negativněji. Vyhodnocení paralelních otázek je uvedeno formou komentovaných grafů a tabulek.

První a druhá otázka zjišťovala osobní vztah žáků k Romům a k cizincům, kteří žijí v České republice. V případě cizinců vyjádřilo 5 respondentů vztah za jednoznačně pozitivní, 48 respondentů za spíše pozitivní, 66 respondentů za neutrální, 17 respondentů za spíše negativní a pouze 2 respondenti za jednoznačně negativní. Dále 3 respondenti uvedli, že k cizincům nemají žádný vztah a 6 respondentů se nevyjádřilo. V doplňujících komentářích respondenti nejčastěji konstatovali, že záleží na jednotlivcích, jejich povaze a chování,

protože slušní i neslušní lidé se vyskytují ve všech skupinách. Respondenti dále upozorňovali, že je třeba, aby se cizinci přizpůsobovali místní společnosti a respektovali zákony, a že jim vadí, pokud do České republiky přinášejí vlastní zvyky a snaží se prosazovat svou kulturu.

V případě romské minority nevyjádřil žádný z respondentů, že by měl k příslušníkům skupiny vztah jednoznačně pozitivní. Pouze 3 respondenti označili svůj vztah za spíše pozitivní, 24 respondentů za neutrální, 74 respondentů za spíše negativní a 31 respondentů za jednoznačně negativní. Celkem 10 respondentů uvedlo, že k Romům nemají žádný vztah a 5 respondentů se nevyjádřilo. V doplňujících komentářích respondenti opakovaně zmiňovali své negativní zkušenosti s Romy z náhodných jednorázových setkání, která měla vliv na jejich vztah k této skupině. Žáci také zmiňovali zátěž, kterou podle nich Romové představují pro stát. Další v komentářích sdělovali, že všichni Romové nejsou špatní a najdou se mezi nimi výjimky. Několik žáků konstatovalo, že opět záleží na jednotlivcích a jejich chování, protože nelze všechny příslušníky skupiny „házet do jednoho pytle“.

Vyjádření vztahu žáků k oběma skupinám v procentech a jejich vzájemné grafické porovnání je uvedeno v grafu číslo 9.



Graf číslo 9 Osobní vztah žáků k Romům a cizincům žijícím v ČR

V případě cizinců průměrná hodnota všech odpovědí žáků vychází 2,69 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (jednoznačně pozitivní) až 5 (jednoznačně negativní)⁶ je 2,73. Respondenti nejčastěji uváděli neutrální vztah. V případě romské minority průměrná hodnota všech odpovědí vychází 4 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (jednoznačně pozitivní) až 5 (jednoznačně negativní)⁷ vychází také 4. Respondenti nejčastěji uváděli spíše negativní vztah. Při porovnání četností, průměru a modu odpovědí vyjadřujících osobní vztahu žáků k oběma skupinám lze tedy konstatovat, že se hypotéza potvrdila.

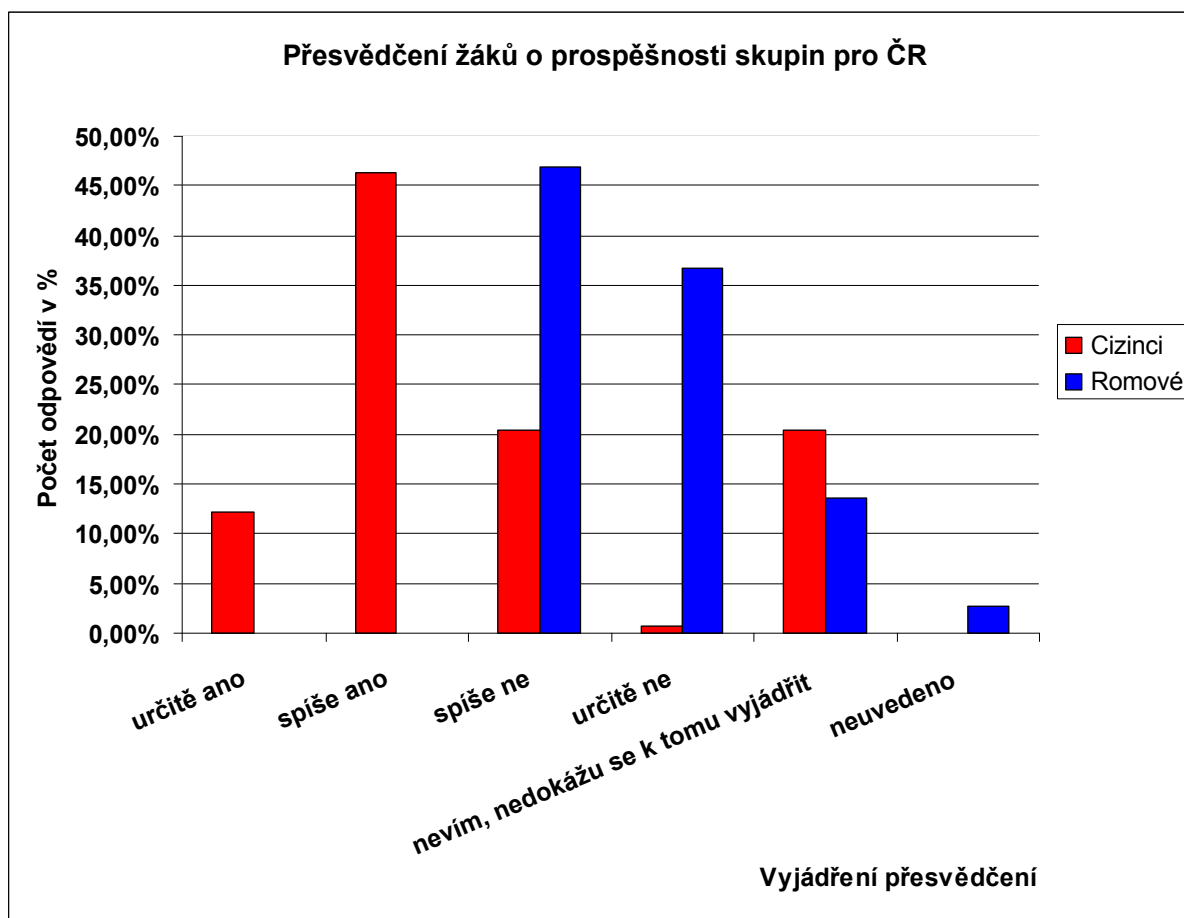
Čtvrtá a pátá otázka zjišťovala, zda žáci považují přítomnost Romů a cizinců žijících na našem území za prospěšnou pro Českou republiku. V případě skupiny cizinců označilo 18 respondentů odpověď určitě ano, 68 respondentů spíše ano, 30 respondentů odpověď spíše ne a pouze 1 respondent určitě ne. Celkem 30 respondenti zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit. V doplňujících komentářích respondenti nejčastěji zmiňovali ekonomickou prospěšnost, která vyplývá z pracovitosti cizinců a jejich ochoty vykonávat hůře placená či méně prestižní zaměstnání. Žáci opakovaně chválili pracovitost a prospěšnost Asiatů žijících v České republice. Někteří žáci označili za prospěšné a obohacující setkávání se s příslušníky jiných kultur. Další respondenti konstatovali, že opět záleží na jednotlivcích.

V případě romské minority nevyjádřil žádný z respondentů, že by považoval přítomnost Romů v České republice za určitě nebo spíše prospěšnou. Naopak celkem 69 respondentů označilo odpověď spíše ne a 54 respondentů určitě ne, 20 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit a ve 4 případech nebyla odpověď uvedena. V doplňujících komentářích respondenti opakovaně zmiňovali, že Romové nepracují a žijí ze sociálních dávek. Další žáci konstatovali, že ty členy skupiny, kteří nekradou a jsou vzdělaní a/nebo ekonomicky aktivní, považují za prospěšné.

⁶ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 6.

⁷ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 6.

Procentuální vyjádření přesvědčení žáků k prospěšnosti obou skupin pro Českou republiku a jejich vzájemné grafické porovnání je uvedeno v grafu číslo 10.



Graf číslo 10 Přesvědčení žáků o prospěšnosti skupin pro ČR

V případě cizinců průměrná hodnota všech odpovědí vychází 2,71 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)⁸ vychází 2,12. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď 'spíše ano'. V případě romské minority je průměrná hodnota všech odpovědí 3,56 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)⁹ vychází 3,44. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď 'spíše ne'. Při porovnání četností, průměru a modu odpovědí žáků vzhledem k prospěšnosti Romů a cizinců žijících na našem území pro Českou republiku lze konstatovat, že se hypotéza potvrdila.

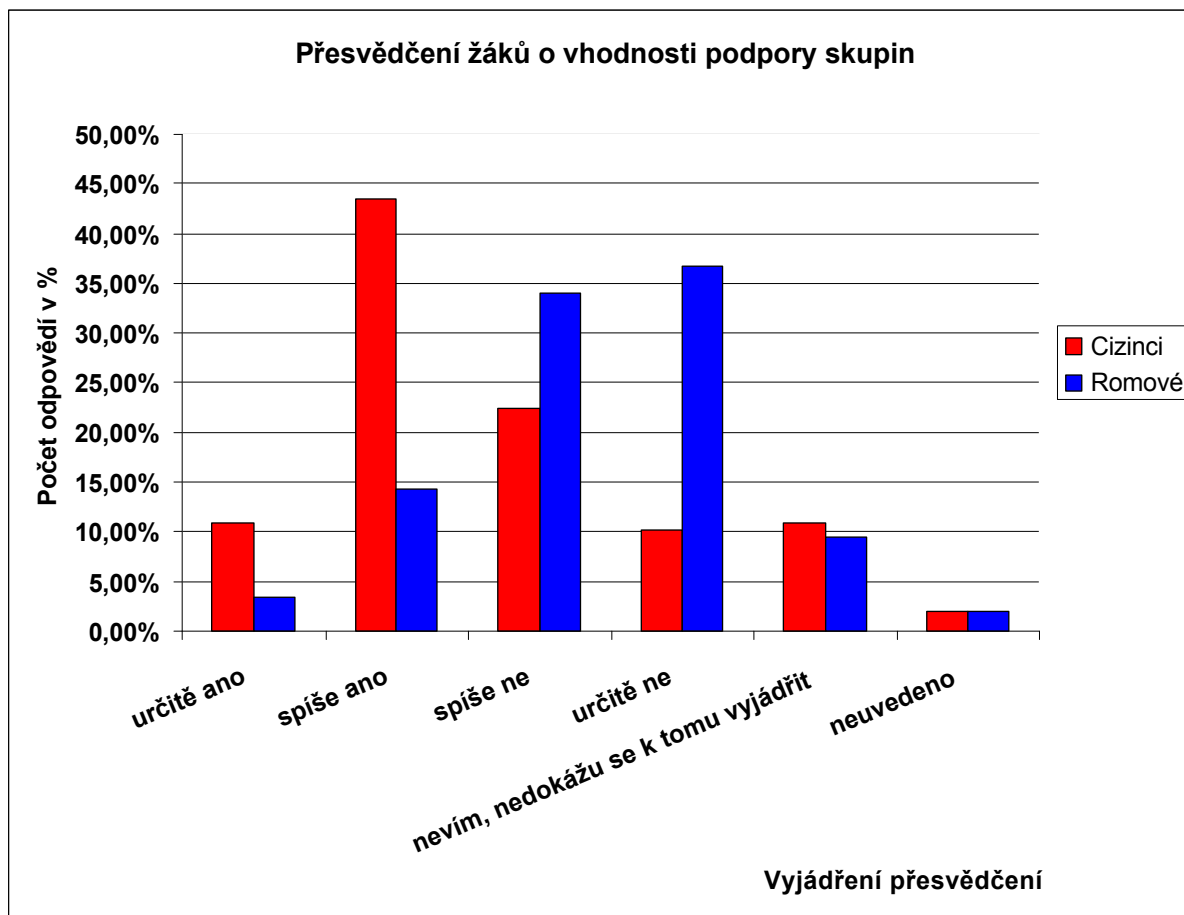
⁸ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

⁹ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

Šestá a sedmá otázka zjišťovala, zda žáci považují za správné podporovat Romy a cizince žijící v České republice formou určitých bezplatných služeb. V případě cizinců označilo 16 respondentů odpověď určitě ano, 64 respondentů spíše ano, 33 respondentů odpověď spíše ne a 15 respondentů určitě ne. Celkem 16 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit a ve 3 případech nebyla odpověď uvedena vůbec. V doplňujících komentářích vyjadřovali respondenti souhlas především s kurzy českého jazyka pro cizince zdarma, ačkoli někteří by tuto podporu např. poskytovali na základě posouzení důvodů k pobytu v zemi nebo ji omezili na děti docházející do školy. Další žáci navrhovali poskytovat podporu cizincům, kteří jsou ekonomicky prospěšní státu, nebo ji cizincům poskytovat pouze v začátku jejich pobytu. Někteří žáci naopak různé formy podpory považovali za pozitivní diskriminaci přistěhovalců na úkor občanů České republiky či vyjadřovali přesvědčení, že každý by se měl starat sám o sebe.

U romské minority označilo 5 respondentů odpověď určitě ano, 21 respondentů spíše ano, 50 respondentů spíše ne a 54 respondentů určitě ne. Celkem 14 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit a ve 3 případech odpověď nebyla uvedena. V doplňujících komentářích respondenti nejčastěji zmiňovali, že poskytování bezplatných služeb považují za pozitivní diskriminaci na úkor ostatních občanů a každý člověk by se měl starat sám o sebe. Navíc Romové, pokud v České republice vyrostli, se od Čechů nijak neliší, takže jim poskytovat výhody nebo dávat přednost, není spravedlivé. Jeden z žáků se domnívá, že: „Oddělovat komunity od zbytku společnosti nějakými výhodami pouze zvětší propast.“ Také další žáci vyjádřili podporu začleňování Romů do společnosti, namísto jejich vyčleňování speciálními pravidly. Dále se vyskytl názor: „Lidé, kteří potřebují podporu, by ji měli dostat.“ Několik respondentů souhlasilo s poskytnutím pomoci pouze v případě, že se příslušníci skupiny budou sami snažit začlenit, nebo na základě individuálního posouzení jejich situace.

Procentuální vyjádření přesvědčení žáků, zda je správné podporovat Romy a cizince žijící v České republice formou určitých bezplatných služeb, a vzájemné grafické porovnání výsledků obou skupin je uvedeno v grafu číslo 11.



Graf číslo 11 Přesvědčení žáků o vhodnosti podpory skupin

V případě cizinců průměrná hodnota všech odpovědí vychází 2,61 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)¹⁰ je 2,37. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď spíše ano. V případě romské minority průměrná hodnota všech odpovědí vychází 3,29 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)¹¹ vychází 3,18. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď určitě ne. Při porovnání četností, průměru a modu odpovědí žáků v otázce vhodnosti podpory Romů a cizinců žijících na našem území pro Českou republiku formou bezplatných služeb lze konstatovat, že se hypotéza potvrdila.

¹⁰ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

¹¹ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

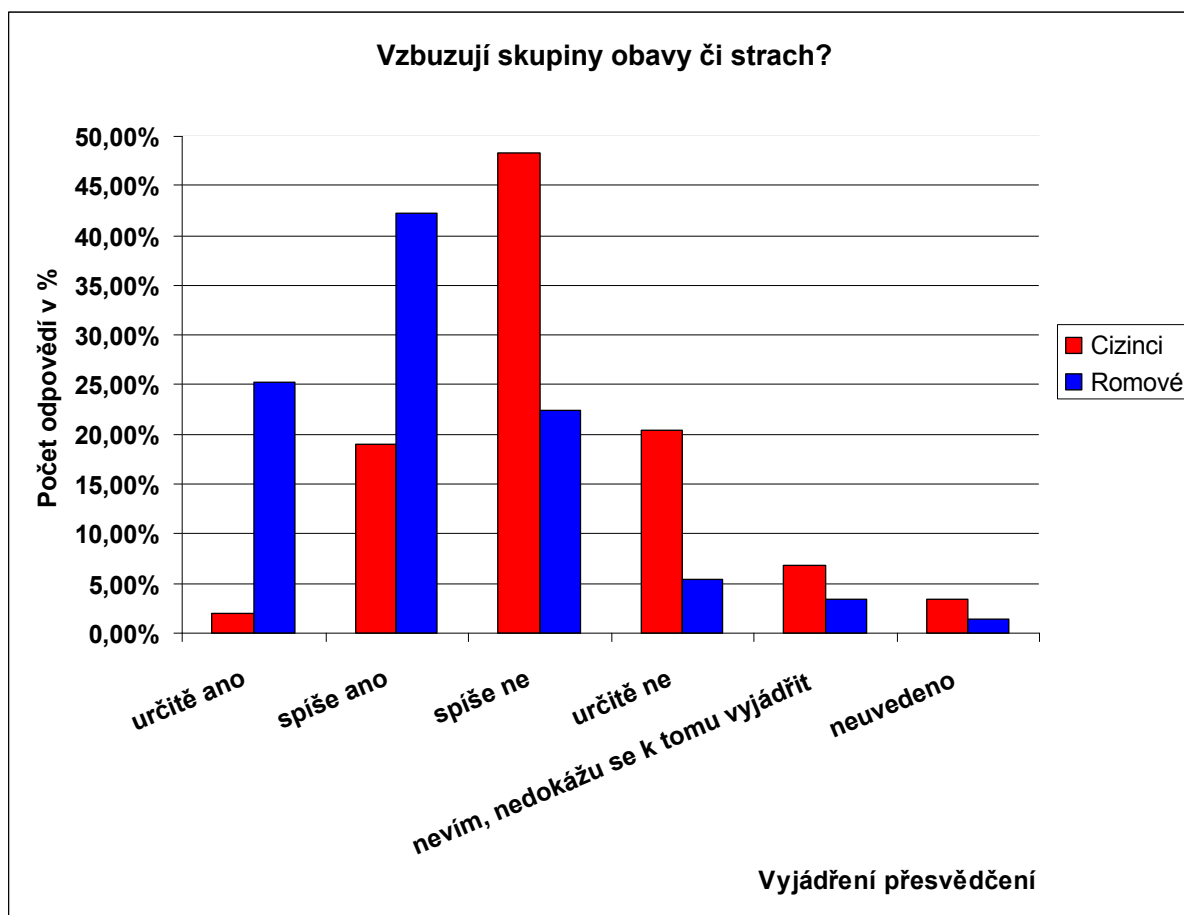
Osmá a devátá otázka zjišťovala, zda Romové a cizinci žijící v České republice vzbuzují v žácích obavy či strach. V případě cizinců označili 3 respondenti odpověď určitě ano, 28 respondentů spíše ano, 71 respondentů odpověď spíše ne a 30 respondentů určitě ne. Celkem 10 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit a v 5 případech nebyla odpověď uvedena vůbec. V doplňujících komentářích respondenti vysvětlovali, že někteří cizinci v nich strach či obavy vzbuzují, zatímco jiní ne, a že záleží na konkrétních jedincích. Někteří žáci vyjádřili strach či obavy z Arabů, resp. muslimů a to v důsledku událostí v Paříži¹² i díky současné situaci ve světě¹³.

U romské minority označilo 37 respondentů odpověď určitě ano, 62 respondentů spíše ano, 33 respondentů spíše ne a 8 respondentů určitě ne. Celkem 5 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit a ve 2 případech odpověď nebyla uvedena. V doplňujících komentářích respondenti vysvětlovali, že záleží na jednotlivcích a jejich chování a postoji, velikosti skupiny nebo denní době. V případě větší skupiny příslušníků romské menšiny hlavně ve večerních či nočních hodinách se míra strachu a obav u žáků zvyšuje. Několik respondentů konstatovalo, že jejich negativní odpověď vychází ze špatných osobních zkušeností.

¹² Výzkum se uskutečnil přibližně dva měsíce po 7. lednu 2015, kdy v Paříži došlo k teroristickému útoku islámských radikálů na redakci časopisu Charlie Hebdo a v židovském košer obchodě.

¹³ Především vyhlášení Islámského státu.

Procentuální vyjádření odpovědí žáků k otázce, zda v nich Romové a cizinci žijící v České republice vzbuzují obavy či strach, a vzájemné grafické porovnání výsledků obou skupin je uvedeno v grafu číslo 12.



Graf číslo 12 Vzbuzují skupiny obavy či strach?

V případě cizinců průměrná hodnota všech odpovědí vychází 3,01 a průměrná hodnota odpovědi na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)¹⁴ vychází 2,97. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď spíše ne. V případě romské minority průměrná hodnota všech odpovědí vychází 2,16 a průměrná hodnota odpovědi na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)¹⁵ je 2,09. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď spíše ano. Při porovnání četností, průměru a modu odpovědí žáků v otázce obav či strachu z Romů a cizinců žijících na našem lze konstatovat, že se hypotéza potvrdila.

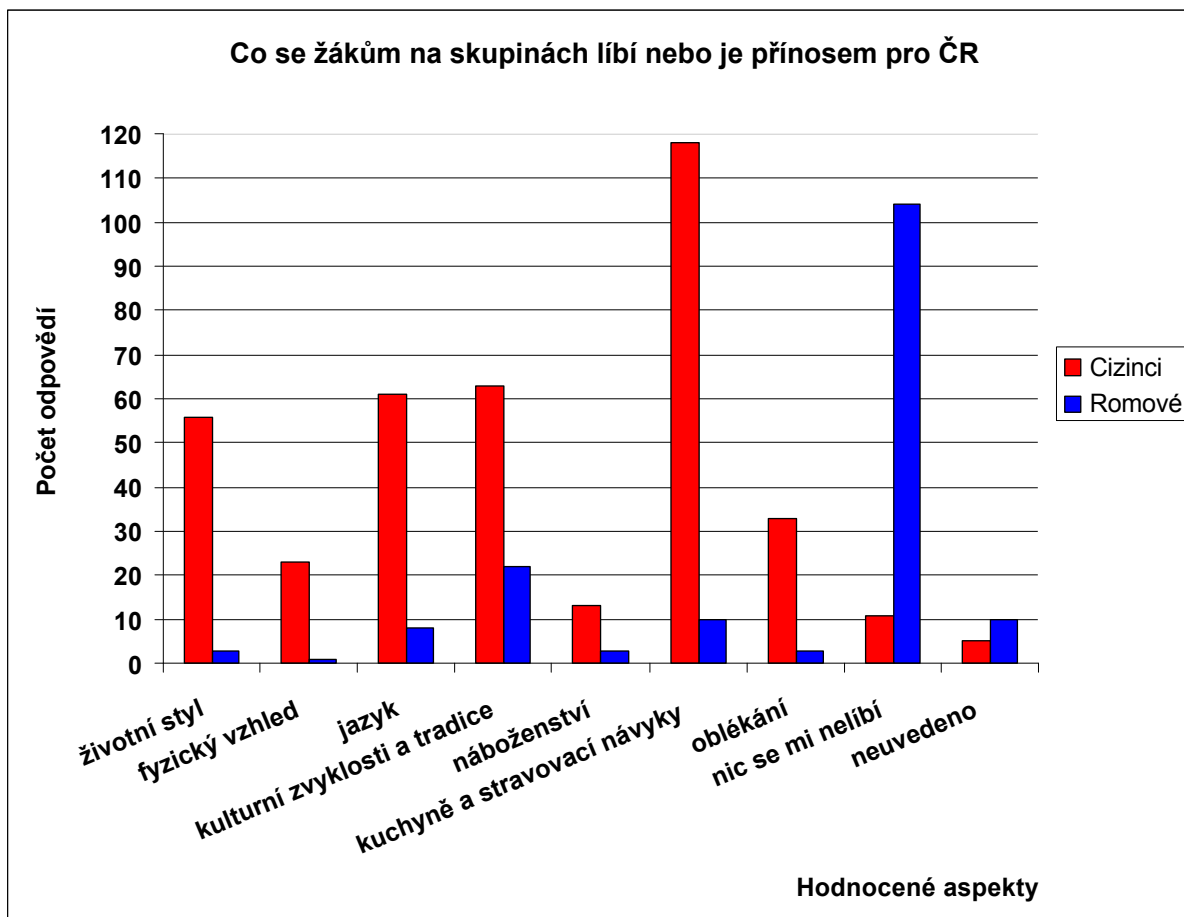
¹⁴ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

¹⁵ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

Desátá a dvanáctá otázka zjišťovala, které z vyjmenovaných aspektů u Romů a cizinců žijících na našem území se žákům obecně líbí nebo je považují za pozitivní přínos pro Českou republiku. Žáci měli možnost u obou otázek zvolit více než jednu odpověď. V případě cizinců ocenilo 56 respondentů životní styl, 23 respondentů fyzický vzhled, 61 respondentů jazyk, 63 respondentů kulturní zvyklosti a tradice, 13 respondentů náboženství, 118 respondentů kuchyni a stravovací návyky a 33 respondentů oblékání. Pouze 11 respondentů odpovědělo, že se jim nic nelíbí a 5 respondentů otázku nezodpovědělo. V doplňujících komentářích několik respondentů uvedlo, že považují za zajímavé poznávat zvyky a tradice ostatních národů nebo se od nich učit nové věci. Nicméně by žáci považovali za problematické, kdyby byli nuceni tyto zvyky sami přejímat nebo se cizincům, kteří žijí v České republice, kulturně přizpůsobovat.

V případě romské minority ocenili 3 respondenti životní styl, 1 respondent fyzický vzhled, 8 respondentů jazyk, 22 respondentů kulturní zvyklosti a tradice, 3 respondenti náboženství, 10 respondentů kuchyni a stravovací návyky a 3 respondenti oblékání. Celkem 104 respondentů odpovědělo, že se jim nic nelíbí, a 10 respondentů otázku nezodpovědělo. Doplňující komentáře k této otázce byly spíše ojedinělé. Jeden ze žáků v komentáři romskou minoritu ocenil: „Líbí se mi jejich důraz na rodinu - to, jak drží pospolu. Některé oslavy a písně (tradiční) se mi také zamlouvají.“ Několik respondentů pak konstatovalo, že o této minoritě nic nevědí, a proto ji nedokáží posoudit. Další žáci se domnívali, že romské zvyklosti jsou stejné jako zvyklosti majority, resp. Romové jako skupina nic nového nepřináší.

Vyjádření četností vybraných aspektů, které se žákům u Romů a cizinců žijících na našem území obecně líbí nebo je považují za pozitivní přínos pro Českou republiku, a jejich vzájemné grafické porovnání je uvedeno v grafu číslo 13.



Graf číslo 13 Co se žákům na skupinách líbí nebo je přínosem pro ČR

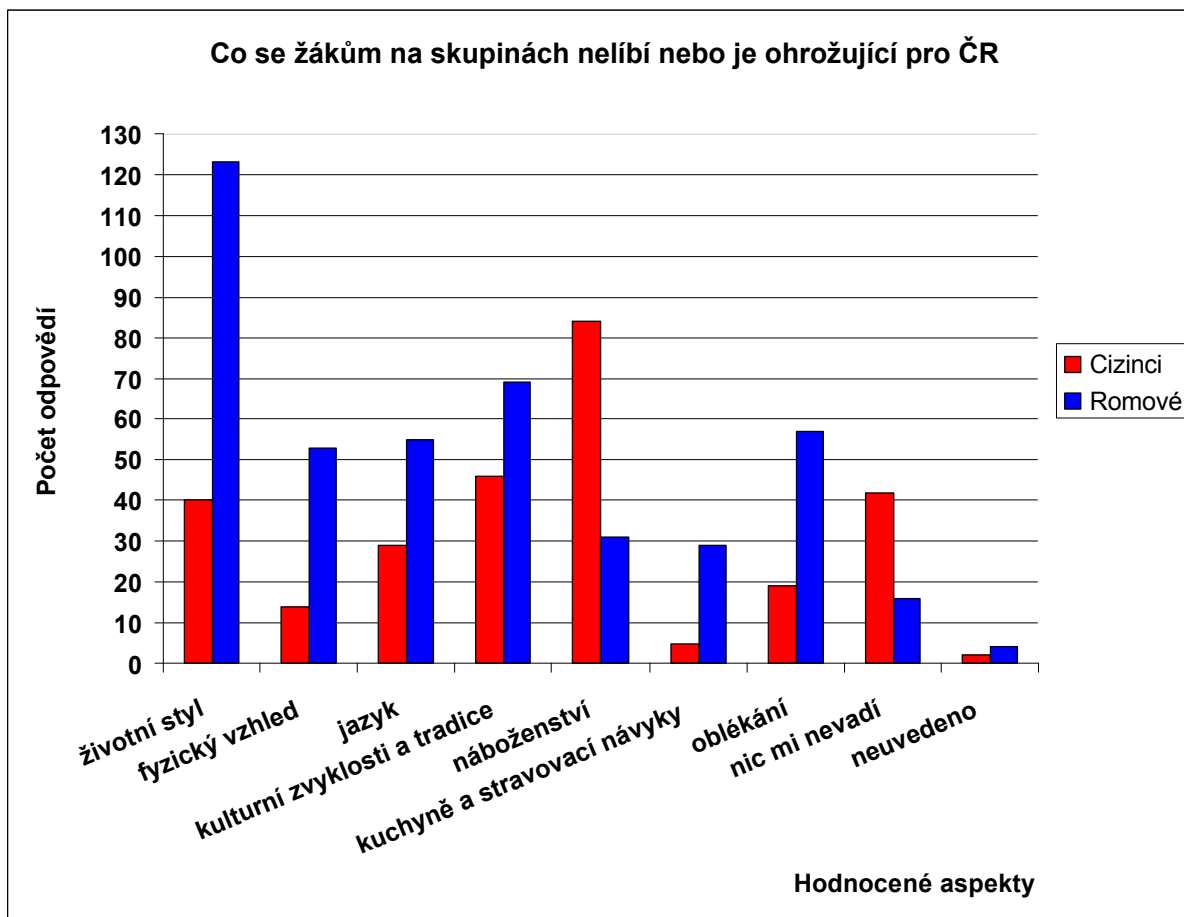
Při porovnání četností u jednotlivých aspektů je zřejmé, že všechny jsou žáky oceňovány výrazně méně u romské minority než u skupiny cizinců žijících v České republice. Zároveň v případě Romů nejčastěji volili žáci odpověď, že se jim na této skupině nic nelíbí. Hypotéza se tedy potvrdila.

Jedenáctá a třináctá otázka zjišťovala, které z vyjmenovaných aspektů u Romů a cizinců žijících na našem území se žákům obecně nelíbí nebo je považují za ohrožující pro Českou republiku. Žáci měli možnost u obou otázek zvolit více než jednu odpověď. V případě cizinců odmítalo 40 respondentů životní styl, 14 respondentů fyzický vzhled, 29 respondentů jazyk, 46 respondentů kulturní zvyklosti a tradice, 84 respondentů náboženství, 5 respondentů

kuchyni a stravovací návyky a 19 respondentů oblékání. Celkem 42 respondentů odpovědělo, že jim nic nevádí a 2 respondenti otázku nezodpověděli. V doplňujících komentářích respondenti vyjadřovali nelibost vůči ortodoxnímu pojetí náboženství a tradicím, které se neshodují s našimi a které by byly ze strany cizinců vnucovány ostatním. Žáci dále uvedli, že považují náboženství za důvod ke sporům mezi skupinami a náboženskou toleranci za velmi složitou. Někteří respondenti za problematickou konkrétně označili arabskou, resp. muslimskou minoritu, u níž požadovali větší míru přizpůsobení se.

V případě romské minority odmítalo 123 respondentů životní styl, 53 respondentů fyzický vzhled, 55 respondentů jazyk, 69 respondentů kulturní zvyklosti a tradice, 31 respondentů náboženství, 29 respondentů kuchyni a stravovací návyky a 57 respondentů oblékání. Pouze 16 respondentů odpovědělo, že jim nic nevádí, a 4 respondenti otázku nezodpověděli. V doplňujících komentářích respondenti nejčastěji uváděli konkrétní příklady vlastností a charakteristik, které jim u skupiny Romů vadí nebo je považují za problematické, např. jsou sprostí, mají odlišnou výchovu, jsou nepřítavní, výstřední a nepřizpůsobiví, nic nedělají a jejich jazyk působí barbarsky. Jeden z respondentů vysvětlil situaci menšiny následovně: „Romové dříve kočovali a na tento způsob života byli zvyklí už od středověku. Až komunisté jim vnutili tento životní styl, který jim ale nesvědčí a nejsou na něj zvyklí. Znovu kočovat už ale kvůli dnešním podmínkám nemůžou.“ Další žáci konstatovali, že se jejich odmítavé odpovědi vztahují především k nepřizpůsobivým příslušníkům skupiny.

Vyjádření četností vybraných aspektů, které se žákům u Romů a cizinců žijících na našem území obecně líbí nebo je považují za pozitivní přínos pro Českou republiku, a jejich vzájemné grafické porovnání je uvedeno v grafu číslo 14.



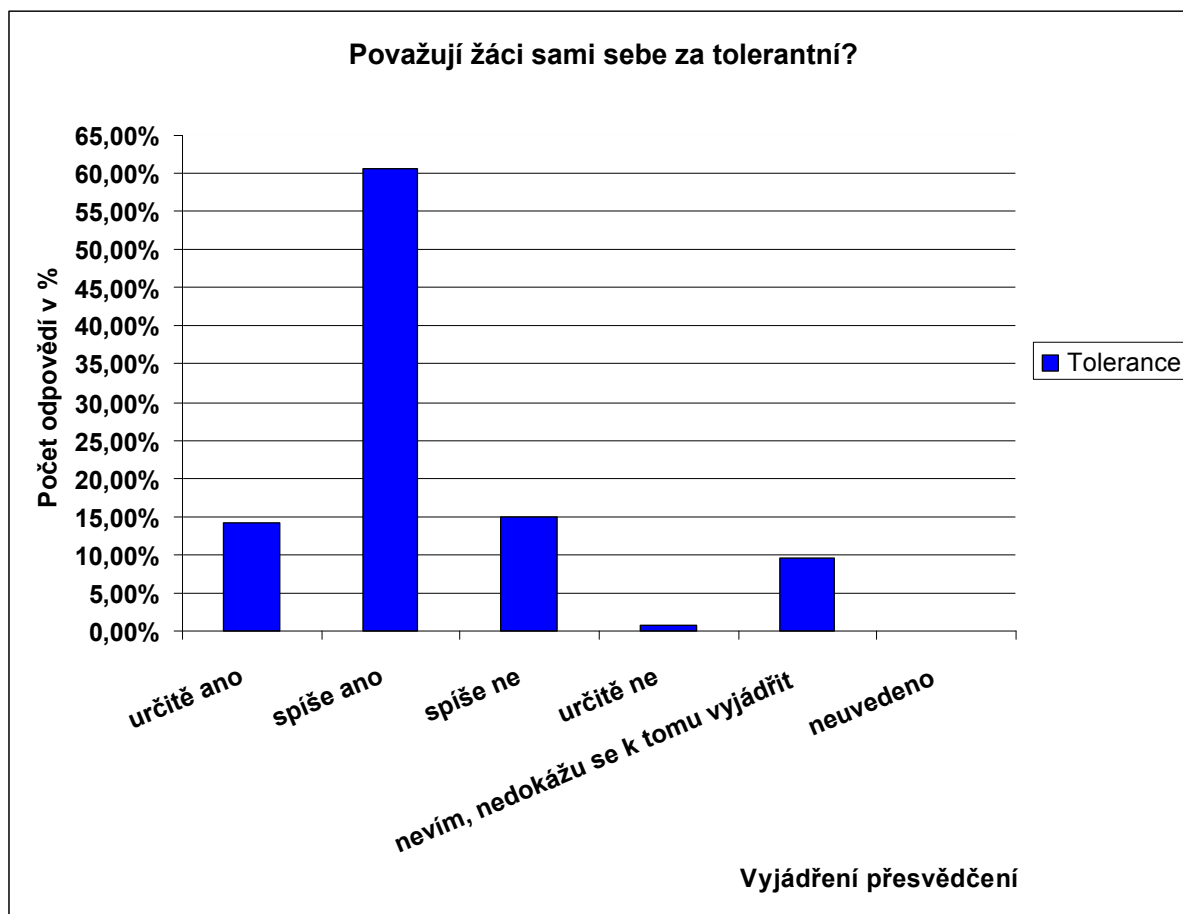
Graf číslo 14 Co se žákům na skupinách nelíbí nebo je ohrožující pro ČR

Při porovnání četností u jednotlivých aspektů je zřejmé, že žáci všechny odmítají výrazně více u romské minority než u skupiny cizinců žijících v České republice. Výjimku představuje aspekt náboženství, který byl výrazně častěji odmítán v případě cizinců než v případě Romů. Zároveň však také žáci častěji odpovídali, že jim nic nevadí u skupiny cizinců než u romské minority. Hypotéza se tedy potvrdila, s výjimkou aspektu náboženství.

Do dotazníku byla také zahrnuta doplňující otázka číslo 3, jež zjišťovala, zda žáci sami sebe považují za tolerantní. Z celkového počtu 147 respondentů jich 21 uvedlo odpověď určitě ano, dále 89 odpovědělo spíše ano, 22 odpovědělo spíše ne a pouze 1 respondent uvedl odpověď určitě ne. Celkem 14 respondentů zvolilo odpověď nevím, nedokážu se k tomu

vyjádřit. V doplňujících komentářích několik respondentů uvedlo, že nejsou tolerantní vůči romské menšině, nebo že jsou tolerantní jak ke komu. Jeden z respondentů je přesvědčen, že: „Tolerantní a přizpůsobiví mají být ti, kteří k nám přicházejí.“ Další žáci konstatovali, že jsou si vědomi svých předsudků a snaží se být tolerantní, nicméně jejich tolerance má své hranice.

Vyjádření odpovědí žáků k otázce, zda sami sebe považují za tolerantní, v procentech a jejich vzájemné grafické porovnání je uvedeno v grafu číslo 15.



Graf číslo 15 Považují žáci sami sebe za tolerantní?

Průměrná hodnota všech odpovědí je 2,31 a průměrná hodnota odpovědí na škále 1 (určitě ano) až 4 (určitě ne)¹⁶ vychází 2,02. Respondenti nejčastěji uváděli odpověď spíše ano. Z grafu lze vyčíst, že téměř 75% všech dotázaných žáků se považuje za tolerantní.

¹⁶ V tomto případě do průměru nebyly započítány odpovědi s hodnotami 0 a 5.

5.3.5 Závěry výzkumného šetření

Na základě vyhodnocení výsledků dotazníkového šetření rasových předsudků žáků dvou pražských gymnázií lze konstatovat následující závěry výzkumné sondy. Ukázalo se, že přes nízkou či žádnou osobní zkušenost s příslušníky vybraných rasových, resp. etnických skupin, především Romů, Afričanů/Afroameričanů, Židů a Arabů, se významný počet žáků nezdíral popsat a hodnotit členy těchto skupin. V případě romské minority se jednalo o vlastnosti a charakteristiky převážně negativní. Naopak u skupiny Afričanů/Afroameričanů převažovaly navzdory chybějící či minimální osobní zkušenosti vlastnosti a charakteristiky pozitivní. Židé byli žáky nejčastěji popisováni neutrálními výroky a charakteristikami, zatímco u Arabů se vyskytlo přibližně stejné množství neutrálních i negativních hodnocení. Příslušníků skupin Asiátů z Dálného Východu a Východních Slovanů znali žáci osobně spíše více, což se však kladně projevilo pouze v případě popisování členů skupiny Asiátů z Dálného Východu, u níž jednoznačně převažovaly pozitivní vlastnosti a charakteristiky. Východní Slované byli přes vyšší míru osobních zkušeností hodnoceni především negativně. Někteří žáci jednotlivým rasovým, resp. etnickým skupinám nepřiradili žádné typické vlastnosti či charakteristiky a to buď z důvodu neznalosti příslušníků skupiny, nebo z důvodu odmítnutí stereotypizace lidí na základě jejich původu, což ukazuje na tendenci těchto žáků vyvarovat se předsudečného myšlení.

Výzkumná sonda dále naznačila převažující indiferentnost žáků vůči příslušníkům vybraných skupin cizinců. Při vyjadřování míry souhlasu či nesouhlasu s tím, zda by členy vybraných rasových, resp. etnických skupin chtěli mít jako spolužáky, sousedy, romantické či sexuální partnery, členy rodiny, občany České republiky a kamarády, se nejčastěji vyskytovala odpověď „je mi to jedno“ s výjimkou jednoznačného souhlasu navazování přátelství s Asiáty z Dálného Východu, Afričany/Afroameričany, Východními Slovanými a Židy. Odlišná situace byla v případě romské minority, kde převažovaly u příslušníků skupiny jako možných sousedů či partnerů odpovědi jednoznačně negativní. Z vybraných rasových, resp. etnických skupin považovali respondenti za obecně nejméně žádoucí právě příslušníky romské minority a naopak za nejvíce žádoucí Afričany/Afroameričany, ačkoli pozitivnímu hodnocení této skupiny se blížili také Asiáté z Dálného východu, Východní Slované a Židé. Arabská menšina z průzkumu vyšla hůře než ostatní skupiny cizinců, nicméně stále lépe než romská minorita. Ukazuje se tedy, že velká část žáků nepřikládá význam rasovému, resp. etnickému původu lidí ve svém blízkém okolí, s výjimkou Romů. Navazování přátelství s lidmi odlišného původu se dokonce žákům jeví jako žádoucí.

První výzkumná hypotéza předpokládala, že žáci gymnázia, kteří nemají žádnou osobní zkušenost s vybranými rasovými, resp. etnickými skupinami, budou vykazovat negativnější postoje vůči příslušníkům těchto skupin než žáci, kteří určitý počet příslušníků vybraných rasových, resp. etnických skupin osobně znají. Tato hypotéza se zcela potvrdila v případě skupiny Východních Slovanů, u nichž se míra souhlasu převážně zvyšuje s narůstajícím počtem osobních zkušeností respondentů. Hypotéza se téměř potvrdila také u skupiny Asiátů z Dálného Východu, s výjimkou příslušníků skupiny chtěných jako sousedů. U zbývajících čtyř skupin se hypotéza potvrdila pouze částečně, jak je podrobně popsáno v příslušné kapitole, což může být ovlivněno nízkým počtem respondentů, kteří osobně znají 3 a více příslušníků skupiny Romů, Afričanů/Afroameričanů, Židů a Arabů. Na základě vyhodnocení výsledků této výzkumné sondy však nelze, přes pozitivní tendence, jednoznačně prokázat vztah mezi množstvím osobních zkušeností s příslušníky určitých rasových, resp. etnických skupin a mírou jejich akceptace žáky.

Druhá výzkumná hypotéza předpokládala, že žáci gymnázia budou romskou menšinu v porovnání se skupinou cizinců žijících v České republice hodnotit výrazně negativněji. Hypotéza se v rámci výzkumné sondy potvrdila ve všech zkoumaných aspektech. Žáci vůči romské minoritě vyjádřili negativnější osobní vztah v porovnání s převažujícím neutrálním či spíše pozitivním vztahem vůči cizincům. Romskou minoritu považovali za spíše nebo určitě neprospěšnou pro Českou republiku, zatímco prospěšnost cizinců hodnotili především jako pozitivní. Přes 70% žáků nesouhlasilo s podporou Romů formou různých bezplatných služeb, na rozdíl od podpory cizinců, s níž naopak vyjádřilo souhlas téměř 55% respondentů. Romové také výrazně více vzbuzují u žáků obavy či strach, než je tomu v případě cizinců žijících v České republice. Při hodnocení aspektů, které se žákům líbí nebo jim připadají prospěšné, se v případě romské minority nejčastěji vyskytla odpověď „nic se mi nelíbí“, což je v kontrastu s četností preferencí všech aspektů v případě cizinců, u nichž žáci oceňovali především kuchyni a stravovací návyky, kulturní zvyklosti a tradice, jazyk i životní styl. Respondenti naopak u Romů označovali životní styl za nejvíce nežádoucí, resp. pro Českou republiku ohrožující. Náboženství bylo jediným aspektem, v němž byli cizinci nepřekvapivě hodnoceni hůře než Romové. U žáků gymnázií se tedy na základě vyhodnocení výsledků výzkumného šetření prokázala významná tendence k negativním postojům a předsudkům především vůči příslušníkům romské menšiny. Tato tendence ovšem naprosto nekoresponduje se zjištěním, že téměř 75% dotázaných žáků se považuje za spíše či určitě tolerantní.

6 Závěr

Diplomová práce měla za cíl zkoumat rasové předsudky žáků pražských gymnázií na úrovni teoretické a především praktické. Na úrovni teoretické byla zanalyzována odborná literatura a na úrovni praktické se uskutečnilo výzkumné šetření na školách. V teoretické části práce bylo nejprve popsáno období adolescence, kdy dochází k zásadnímu formování a upevňování názorů, postojů a hodnotové orientace mladých lidí mající vliv na jejich jednání. K těmto názorům a postojům lze nepochybně zařadit také přístup dospívajících k odlišným rasovým či etnickým minoritám, s nimiž se více či méně často setkávají.

Práce se dále věnovala popisu profilu specifické skupiny adolescentů, jimiž jsou žáci gymnázií, kteří zároveň představovali výzkumný vzorek. Profil gymnazistů vycházel z analýzy pro školy závazného dokumentu RVP G, jenž by měl garantovat výchovu a vzdělání žáků směrem k utváření a formování postojů a hodnot jakými jsou například respekt k rozmanitosti a odlišnosti, úcta a rovnost mezi lidmi, aktivní odmítání rasismu a diskriminačního chování apod. Pokud žáci přijmou tyto a další v práci popsané postoje a hodnoty za své, měl by se tento stav pozitivně projevit na jejich vnímání příslušníků rasových a etnických menšin a také na chování žáků vůči příslušníkům těchto minorit. Bohužel samozřejmě není možné zaručit, že si dospívající postoje a hodnoty při studiu na gymnáziu osvojí.

V poslední kapitole teoretické části byla charakterizována povaha předsudků obecně a také se zaměřením na adolescenty, včetně analýzy možností redukce předsudečného myšlení u této skupiny. Podrobněji byly popsány hodnoty a postoje žáků gymnázií ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře na základě výzkumného šetření, které proběhlo v posledních letech ve třech moravských krajích a které poukázalo na zajímavý fenomén, kdy žáci sami sebe hodnotili jako převážně tolerantní, přestože jejich názory často hraničili s xenofobií či rasismem. Obdobná tendence se projevila také u žáků pražských gymnázií, kteří se zúčastnili výzkumného šetření v rámci této práce.

V empirické části práce byl hlavní cíl doplněn o čtyři dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo zkoumat jaké postoje a názory žáci gymnázií zaujímají vůči příslušníkům vybraných rasových, resp. etnických skupin. Postoje a názory žáků byly zkoumány na základě vyhodnocení druhé části dotazníku, v níž žáci příslušníkům jednotlivých skupin žijících v České republice prisuzovali typické vlastnosti a charakteristiky. Nejhuře hodnocena byla

romská minorita, naopak jednoznačně nejvíce pozitivních komentářů žáci uvedli v případě skupiny Asiátů z Dálného východu.

Druhým dílčím cílem bylo zkoumat, zda postoje a názory žáků vycházejí z přímé zkušenosti žáků s příslušníky jednotlivých rasových, resp. etnických skupin. Na základě vyhodnocení druhé části dotazníku a porovnání těchto dat s informacemi z první části dotazníku se ukázalo, že ve všech případech více než 50% žáků hodnotilo jednotlivé rasové, resp. etnické skupiny, aniž by se s jejich příslušníky osobně znalo. Nejvíce žáků takto hodnotilo skupinu Romů, Arabů, Afričanů/Afroameričanů a Židů.

Třetím dílčím cílem bylo zkoumat, zda se přímá osobní zkušenost žáků gymnázií s příslušníky vybraných rasových, resp. etnických skupin projevuje nižší mírou předsudků v porovnání se žáky gymnázií, kteří žádnou osobní zkušenost nemají. Zkoumání probíhalo na základě vyhodnocení třetí části dotazníku v porovnání s daty z první části dotazníku. Z tohoto cíle zároveň vycházela první výzkumná hypotéza, která se zcela potvrdila v případě skupiny Východních Slovanů, téměř se potvrdila u skupiny Asiátů z Dálného východu a částečně se potvrdila u zbývajících skupin.

Čtvrtým dílčím cílem bylo zkoumat, jaké jsou rozdíly v postojích žáků gymnázií k romské minoritě v porovnání s postoji k cizincům žijícím v České republice. Postoje žáků byly porovnány na základě dat ze čtvrté části dotazníku. Z tohoto cíle zároveň vycházela druhá výzkumná hypotéza, která se jednoznačně potvrdila. Ve všech případech srovnání byla romská minorita hodnocena výrazně negativněji než skupina cizinců žijících v České republice.

Výsledky výzkumného šetření uskutečněného v rámci diplomové práce naznačily určité tendence v oblasti postojů a předsudečného myšlení žáků gymnázií. Nicméně se vzhledem k relativně nízkému počtu respondentů a geografickému omezení na hlavní město Praha jedná spíše o výzkumnou sondu, která může posloužit jako základ pro další vědecká zkoumání orientovaná na vztah žáků k příslušníkům menšin, dynamiku předsudečného myšlení či význam, efektivitu a dopady multikulturní výchovy vyučované na školách.

Seznam použité literatury

- ABOUD, F. E. The Development of Prejudice in Childhood and Adolescence. In: J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman. *On the Nature of Prejudice Fifty Years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. ISBN 1-4051-2751-1
- ALLPORT, G. W. *O povaze předsudků*. Praha: PROSTOR, 2004. 1. vydání. ISBN 80-7260-125-3
- BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1981. 4. vydání. ISBN 0-674-22457-4
- DEVINE, P. G. Breaking the Prejudice Habit: Allport's "Inner Conflict" Revisited. In: J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman. *On the Nature of Prejudice Fifty Years after Allport*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. ISBN 1-4051-2751-1
- EGBO, B. *Teaching for Diversity in Canadian Schools*. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2009. ISBN-13 978-0-13-613153-3
- EISENBERG, L. A Developmental Approach to Adolescence. In: C. J. Guardo. *The Adolescent as Individual: Issues and Insights*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1975. ISBN 0-06-042228-9
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny, 1999. Doplněné vydání. ISBN 80-7106-291-X
- FLERAS, A. *Unequal Relations An Introduction to Race, Ethnic, and Aboriginal Dynamics in Canada*. Toronto: Pearson Prentice Hall, 2010. 6. vydání. ISBN-13 978-0-13-208012-5
- HAVINGHURST, R. J. *Human Development and Education*. Toronto: Longmans, Green and Co., 1957. 5. vydání.
- HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. 1. vydání. ISBN 80-7178-635-7
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009. 5. vydání. ISBN 978-80-7367-639-1

KON, I. S. *Kapitoly z psychologie dospívání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 2. vydání.

KOSEK, J. *Právo (n)a předsudek*. Praha: Dokořán, 2011. 1. vydání. ISBN 978-80-7363-312-7

LABISCHOVÁ, D. *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2011. 1. vydání. ISBN 978-80-7464-026-1

MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 2. upravené vydání. ISBN 80-7178-747-7

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 2. vydání. ISBN 978-80-200-1679-9

OLECKÁ, I.; IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., 2010. ISBN 978-80-87240-33-5

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0

PIAGET, J. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. In: C. J. Guardo. *The Adolescent as Individual: Issues and Insights*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc., 1975. ISBN 0-06-042228-9

PREISSOVÁ KREJČÍ, A.; CICHÁ, M. Výzkumné šetření hodnot a postojů žáků středních škol ve vztahu k odlišné etnicitě a kultuře. In: A. Preissová Krejčí, M. Cichá, L. Gulová. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus. Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3287-8

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 3. vydání.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100. [cit. 2014-10-25]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>> ISBN 978-80-87000-11-3.

SPOUSA, V. Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In: B. Kraus, V. Poláčková a kol. *Člověk – Prostředí - Výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. 1. vydání. ISBN 80-239-4908-X

VALIŠOVÁ, A. Pedagogická interakce a komunikace jako součást sociální kompetence. In: A. Vališová, H. Kasíková a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

Seznam tabulek a grafů

Tabulka číslo 1 – Průměrné hodnoty všech vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 2 – Romové: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 3 – Asiaté z Dálného východu: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 4 – Afričané/Afroameričané: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 5 – Východní Slované: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 6 – Židé: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 7 – Arabové: průměrné hodnoty vyhodnocených odpovědí třetí části dotazníku

Tabulka číslo 8 – Souhrnné výpočty numerické škály třetí části dotazníku

Tabulka číslo 9 – Romové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 10 – Romové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 11 – Romové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Tabulka číslo 12 – Romové: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Tabulka číslo 13 – Asiaté z Dálného východu: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 14 – Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 15 – Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Tabulka číslo 16 – Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Tabulka číslo 17 – Afričané/Afroameričané: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 18 – Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 19 – Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Tabulka číslo 20 – Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Tabulka číslo 21 – Východní Slované: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 22 – Východní Slované: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 23 – Východní Slované: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Tabulka číslo 24 – Východní Slované: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Tabulka číslo 25 – Židé: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 26 – Židé: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 27 – Židé: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Tabulka číslo 28 – Židé: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Tabulka číslo 29 – Arabové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Tabulka číslo 30 – Arabové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Tabulka číslo 31 – Arabové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Graf číslo 1 – Distribuce respondentů podle roku narození

Graf číslo 2 – Romové: jak je žáci osobně znají

Graf číslo 3 – Asiaté z Dálného východu jak je žáci osobně znají

Graf číslo 4 – Afričané/Afroameričané: jak je žáci osobně znají

Graf číslo 5 – Východní Slované: jak je žáci osobně znají

Graf číslo 6 – Židé: jak je žáci osobně znají

Graf číslo 7 – Arabové: jak je žáci osobně znají

Graf číslo 8 – Četnost vlastností/charakteristik přiřčených jednotlivým skupinám žáky

Graf číslo 9 – Osobní vztah žáků k Romům a cizincům žijícím v ČR

Graf číslo 10 – Přesvědčení žáků o prospěšnosti skupin pro ČR

Graf číslo 11 – Přesvědčení žáků o vhodnosti podpory skupin

Graf číslo 12 – Vzbuzují skupiny obavy či strach?

Graf číslo 13 – Co se žákům na skupinách líbí nebo je přínosem pro ČR

Graf číslo 14 – Co se žákům na skupinách nelíbí nebo je ohrožující pro ČR

Graf číslo 15 – Považují žáci sami sebe za tolerantní?

Seznam příloh

Příloha číslo 1 – Dotazník

Příloha číslo 2 – A. Souhrnné výpočty numerické škály třetí části dotazníku

– B. Výpočty numerické škály podsouborů třetí části dotazníku

Příloha číslo 1

Dotazník

DOTAZNÍK

Vážení studenti,

prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí vědeckého výzkumu názorů mladých lidí – gymnazistů, kteří studují v Praze. Cílem tohoto šetření, je zkoumání vztahů mladých lidí k jiným skupinám osob žijících v České republice. Dotazník je rozdělen do čtyř samostatných částí a každá Vaše odpověď je velmi důležitá pro vyhodnocení výsledků. Výzkum je zcela anonymní a Vaše odpovědi nebudou publikovány jako osobní vyjádření. Děkuji za Váš čas a pečlivé vyplnění,

Kristýna Kratochvílová

Nejprve prosím pravdivě vyplňte následující údaje:

Jsem: žena muž (označte křížkem)

Rok narození:

Můj původ je (např. český, romský, vietnamský):

.....

Datum vyplnění dotazníku (den, měsíc, rok):

Část I

V úvodu dotazníku vyplňte tabulku podle toho, **kolik lidí určitého původu znáte osobně**, např. ze školy, z volnočasových aktivit, bydlíte ve stejném domě apod. (nejedná se o náhodný jednorázový kontakt či setkání).

V každém řádku zaškrtněte právě jednu možnost, kterou označte symbolem ✓.

	Osobně neznám nikoho	Znám osobně 1-2	Znám osobně 3-4	Znám osobně 5 a více
Romové				
Asiaté z Dálného východu (Číňané, Vietnamci aj.)				
Afričané/Afroameričané				
Východní Slované (Rusové, Ukrajinci aj.)				
Židé				
Arabové				

Část II

Napište **3 – 5 typických vlastností nebo charakteristik**, které si spojujete s uvedenou skupinou **žijící v České republice**.

Romové jsou podle mě:

Asiaté z Dálného východu (Číňané, Vietnamci aj.) jsou podle mě:

Afričané/Afroameričané jsou podle mě:

Východní Slované (Rusové, Ukrajinci aj.) jsou podle mě:

Židé jsou podle mě:

Arabové jsou podle mě:

Doplňující komentář nebo poznámku můžete napsat zde:

Část III

V následující tabulce **vyplňte všechna pole svým číselným hodnocením**, které nejlépe **vystihuje Vaše přesvědčení a postoje**.

Číselné hodnocení:

1 = jednoznačně souhlasím

2 = spíše souhlasím

3 = je mi to jedno

4 = spíše nesouhlasím

5 = jednoznačně nesouhlasím

	Rom	Asiat z dálného východu (Vietnamec, Číňan aj.)	Afričan Afroameričan	Východní Slovan (Ukrajinec, Rus aj.)	Žid	Arab
Chtěl/a bych mít jako spolužáka nebo spolužačku ve třídě, který/á je:						
Vadilo by mi mít souseda, který je:						
Chtěl/a bych být v romantickém či sexuálním vztahu s člověkem, který je:						
Vadilo by mi mít v rodině někoho, kdo je původem:						
Občanem České republiky by podle mě neměl být :						
Přátelil/a bych se klidně s někým, kdo je:						

Část IV

Odpovězte na následující otázky **zakroužkováním jedné** z nabízených odpovědí, pokud není u otázky uvedeno jinak. Svou odpověď můžete **doplnit slovním komentářem**.

1. Váš osobní vztah k cizincům žijícím na území České republiky byste označili jako:

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní
- f) nemám k nim žádný vztah

doplňující komentář:

.....
.....

2. Váš osobní vztah k Romům žijícím na území České republiky byste označili jako:

- a) jednoznačně pozitivní
- b) spíše pozitivní
- c) neutrální
- d) spíše negativní
- e) jednoznačně negativní
- f) nemám k nim žádný vztah

doplňující komentář:

.....
.....

3. Považujete se za tolerantní?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

4. Považujete přítomnost Romů žijících na našem území prospěšnou pro ČR?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

5. Považujete přítomnost cizinců žijících na našem území prospěšnou pro ČR?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

6. Domníváte se, že je správné podporovat Romy žijící na území České republiky, například poskytováním bezplatného právního a sociálního poradenství, zajištěním asistentů pro romské žáky do tříd apod.?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

7. Domníváte se, že je správné podporovat cizince žijící na území České republiky, například poskytováním bezplatného právního a sociálního poradenství, nabídkou kurzů češtiny zdarma apod.?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

8. Vzbuzují ve Vás cizinci žijící na území České republiky obavy či strach?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

9. Vzbuzují ve Vás Romové žijící na území České republiky obavy či strach?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) určitě ne
- e) nevím, nedokážu se k tomu vyjádřit

doplňující komentář:

.....
.....

10. Které z vyjmenovaných aspektů se Vám u cizinců žijících na našem území obecně líbí nebo je považujete za pozitivní přínos pro Českou republiku. Můžete zakroužkovat více možností.

- a) životní styl
- b) fyzický vzhled
- c) jazyk
- d) kulturní zvyklosti a tradice
- e) náboženství
- f) kuchyně a stravovací návyky
- g) oblékání
- h) nic se mi nelíbí

doplňující komentář:

.....
.....

11. Které z vyjmenovaných aspektů se Vám u cizinců žijících na našem území obecně nelíbí nebo je považujete za ohrožující pro Českou republiku. Můžete zakroužkovat více možností.

- a) životní styl
- b) fyzický vzhled
- c) jazyk
- d) kulturní zvyklosti a tradice
- e) náboženství
- f) kuchyně a stravovací návyky
- g) oblékání
- h) nic mi nevadí

doplňující komentář:

.....
.....

12. Které z vyjmenovaných aspektů se Vám u Romů žijících na našem území obecně líbí nebo je považujete za pozitivní přínos pro Českou republiku. Můžete zakroužkovat více možností.

- a) životní styl
- b) fyzický vzhled
- c) jazyk
- d) kulturní zvyklosti a tradice
- e) náboženství
- f) kuchyně a stravovací návyky
- g) oblékání
- h) nic se mi nelíbí

doplňující komentář:

.....
.....

13. Které z vyjmenovaných aspektů se Vám u Romů žijících na našem území obecně nelíbí nebo je považujete za ohrožující pro Českou republiku. Můžete zakroužkovat více možností.

- a) životní styl
- b) fyzický vzhled
- c) jazyk
- d) kulturní zvyklosti a tradice
- e) náboženství
- f) kuchyně a stravovací návyky
- g) oblékání
- h) nic mi nevadí

doplňující komentář:

.....
.....

Příloha číslo 2

A. Souhrnné výpočty numerické škály třetí části dotazníku

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylna
Spolužák - Rom	3,61	3	3	0,96	0,98
Spolužák - Asiat z Dálného východu	2,55	3	3	0,6	0,78
Spolužák - Afričan/Afroameričan	2,46	3	3	0,82	0,9
Spolužák - Východní Slovan	2,73	3	3	0,72	0,85
Spolužák - Žid	2,73	3	3	0,51	0,71
Spolužák - Arab	3,09	3	3	0,87	0,93
Soused - Rom	3,76	5	4	1,56	1,25
Soused - Asiat z Dálného východu	2,55	3	3	1,02	1,01
Soused - Afričan/Afroameričan	2,53	3	3	1,11	1,05
Soused - Východní Slovan	2,8	3	3	1,11	1,05
Soused - Žid	2,59	3	3	0,94	0,97
Soused - Arab	3,1	3	3	1,24	1,11
Romantický/Sexuální partner - Rom	4,29	5	5	1,02	1,01
Romantický/Sexuální partner - Asiat z Dálného východu	3,56	3	4	1,2	1,09
Romantický/Sexuální partner - Afričan/Afroameričan	3,21	3	3	1,34	1,16
Romantický/Sexuální partner - Východní Slovan	3,1	3	3	1,19	1,09
Romantický/Sexuální partner - Žid	3,39	3	3	1,07	1,03
Romantický/Sexuální partner - Arab	3,8	3	4	1,1	1,05
Člen rodiny - Rom	3,33	3	3	1,92	1,39
Člen rodiny - Asiat z Dálného východu	2,73	3	3	1,15	1,07
Člen rodiny - Afričan/Afroameričan	2,57	3	3	1,09	1,04
Člen rodiny - Východní Slovan	2,64	3	3	1,09	1,04
Člen rodiny - Žid	2,63	3	3	1,13	1,06
Člen rodiny - Arab	3	3	3	1,48	1,21
Občan ČR - Rom	3,15	3	3	2,18	1,48
Občan ČR - Asiat z Dálného východu	2,59	3	3	1,36	1,16
Občan ČR - Afričan/Afroameričan	2,59	3	3	1,4	1,18
Občan ČR - Východní Slovan	2,61	3	3	1,33	1,15
Občan ČR - Žid	2,5	3	3	1,43	1,2
Občan ČR - Arab	3,04	3	3	1,79	1,34
Kamarád - Rom	2,86	3	3	1,94	1,39
Kamarád - Asiat z Dálného východu	1,87	1	2	0,78	0,88
Kamarád - Afričan/Afroameričan	1,89	1	2	0,85	0,92
Kamarád - Východní Slovan	1,93	1	2	0,92	0,96
Kamarád - Žid	2,05	1	2	0,98	0,99
Kamarád - Arab	2,46	3	3	1,58	1,26

Tabulka číslo 8 Souhrnné výpočty numerické škály třetí části dotazníku

B. Výpočty numerické škály podsouborů třetí části dotazníku

Romové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,64	3	3,5	0,99	0,99
Soused	3,88	4	4	1,35	1,16
Romantický/Sexuální partner	4,32	5	5	1,07	1,03
Člen rodiny	3,42	3	3,5	1,94	1,39
Občan ČR	3,11	5	3	2,4	1,55
Kamarád	3,08	4	3	1,89	1,37

Tabulka číslo 9 Romové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Romové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,58	3	3	1,02	1,01
Soused	3,64	5	4	1,69	1,3
Romantický/Sexuální partner	4,24	5	5	1,05	1,02
Člen rodiny	3,28	3	3	1,96	1,4
Občan ČR	3,28	3	3	1,84	1,36
Kamarád	2,66	4	3	1,93	1,39

Tabulka číslo 10 Romové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Romové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,5	3	3	0,58	0,76
Soused	3,17	1	3,5	2,81	1,67
Romantický/Sexuální partner	4,17	5	4,5	0,81	0,9
Člen rodiny	3	3	3	1,33	1,15
Občan ČR	2,83	3	3	2,14	1,46
Kamarád	3	3	3	1,33	1,15

Tabulka číslo 11 Romové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Romové: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,71	3	4	0,49	0,7
Soused	4,14	5	4	0,69	0,83
Romantický/Sexuální partner	4,57	5	5	0,53	0,73
Člen rodiny	3,29	5	3	1,92	1,39
Občan ČR	2,57	4	3	3,1	1,76
Kamarád	2,29	1	1	2,49	1,58

Tabulka číslo 12 Romové: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Asiaté z Dálného východu: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,83	3	3	0,81	0,9
Soused	2,5	3	3	1,08	1,04
Romantický/Sexuální partner	4,25	5	4,5	0,69	0,83
Člen rodiny	2,92	3	3	1,41	1,19
Občan ČR	2,83	3	3	1,81	1,34
Kamarád	2,25	3	2,5	0,69	0,83

Tabulka číslo 13 Asiaté z Dálného východu: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,62	3	3	0,53	0,73
Soused	2,73	3	3	0,82	0,9
Romantický/Sexuální partner	3,54	4	4	1,19	1,09
Člen rodiny	2,72	3	3	0,96	0,98
Občan ČR	2,65	3	3	1,31	1,14
Kamarád	1,97	1	2	0,92	0,96

Tabulka číslo 14 Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,46	3	3	0,63	0,79
Soused	2,43	3	3	0,95	0,97
Romantický/Sexuální partner	3,59	3	4	1,11	1,05
Člen rodiny	2,62	3	3	1,37	1,17
Občan ČR	2,65	3	3	1,15	1,07
Kamarád	1,68	1	1	0,76	0,87

Tabulka číslo 15 Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,32	3	2,5	0,58	0,76
Soused	2,14	1	2,5	1,57	1,25
Romantický/Sexuální partner	3,18	3	3	1,24	1,11
Člen rodiny	2,82	3	3	1,24	1,11
Občan ČR	2,27	3	3	1,47	1,21
Kamarád	1,68	1	1,5	0,76	0,87

Tabulka číslo 16 Asiaté z Dálného východu: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Afričané/Afroameričané: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,48	3	3	0,83	0,91
Soused	2,47	3	3	0,95	0,97
Romantický/Sexuální partner	3,31	4	3	1,54	1,24
Člen rodiny	2,63	3	3	1,13	1,06
Občan ČR	2,65	3	3	1,46	1,21
Kamarád	1,96	1	2	0,78	0,88

Tabulka číslo 17 Afričané/Afroameričané: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,47	3	3	0,66	0,81
Soused	2,69	3	3	1,07	1,03
Romantický/Sexuální partner	3,06	3	3	1	1
Člen rodiny	2,59	3	3	0,81	0,9
Občan ČR	2,47	3	3	1,07	1,03
Kamarád	1,82	1	2	0,72	0,85

Tabulka číslo 18 Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,09	1	2	1,54	1,24
Soused	2,27	1	2	2,38	1,54
Romantický/Sexuální partner	3	3	3	1,45	1,21
Člen rodiny	2,09	1	1	1,9	1,38
Občan ČR	3,09	3	3	1,54	1,24
Kamarád	1,45	1	1	1,7	1,3

Tabulka číslo 19 Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3	3	3	0	0
Soused	2,33	3	3	0,89	0,94
Romantický/Sexuální partner	3,33	3	3	0,22	0,47
Člen rodiny	2,33	3	3	0,89	0,94
Občan ČR	0,67	1	1	0,22	0,47
Kamarád	1,33	-	1	1,56	1,25

Tabulka číslo 20 Afričané/Afroameričané: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Východní Slované: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,36	3	3	0,96	0,98
Soused	3,73	3	3	0,74	0,82
Romantický/Sexuální partner	4,09	5	4	0,63	0,79
Člen rodiny	3,18	3	3	1,24	1,11
Občan ČR	3,55	4	4	1,16	1,08
Kamarád	2,91	3	3	1,36	1,16

Tabulka číslo 21 Východní Slované: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Východní Slované: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,74	3	3	0,38	0,62
Soused	2,68	3	3	0,82	0,91
Romantický/Sexuální partner	3,25	3	3	1,13	1,06
Člen rodiny	2,64	3	3	0,72	0,85
Občan ČR	2,66	3	3	1,09	1,05
Kamarád	2,09	3	2	0,88	0,94

Tabulka číslo 22 Východní Slované: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Východní Slované: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,78	3	3	0,67	0,82
Soused	2,93	3	3	1,17	1,08
Romantický/Sexuální partner	2,8	3	3	1,11	1,05
Člen rodiny	2,88	3	3	1,01	1
Občan ČR	2,53	3	3	1,3	1,14
Kamarád	1,9	1	1	1,04	1,02

Tabulka číslo 23 Východní Slované: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Východní Slované: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,53	3	3	0,95	0,97
Soused	2,58	3	3	1,14	1,07
Romantický/Sexuální partner	2,93	3	3	1,17	1,08
Člen rodiny	2,33	3	2,5	1,32	1,15
Občan ČR	2,3	3	3	1,31	1,14
Kamarád	1,65	1	1	0,68	0,82

Tabulka číslo 24 Východní Slované: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Židé: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,84	3	3	0,38	0,61
Soused	2,71	3	3	0,74	0,86
Romantický/Sexuální partner	3,68	3	3	0,93	0,96
Člen rodiny	2,73	3	3	1,24	1,11
Občan ČR	2,7	3	3	1,52	1,23
Kamarád	2,22	3	2	0,93	0,96

Tabulka číslo 25 Židé: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Židé: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,58	3	3	0,69	0,83
Soused	2,29	3	3	1,23	1,11
Romantický/Sexuální partner	2,93	3	3	1,04	1,02
Člen rodiny	2,4	3	3	0,86	0,93
Občan ČR	2,13	3	2	1,05	1,02
Kamarád	1,71	1	1	0,87	0,93

Tabulka číslo 26 Židé: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Židé: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,38	3	3	0,73	0,86
Soused	2,63	3	3	0,98	0,99
Romantický/Sexuální partner	3	4	3	1	1
Člen rodiny	2,75	3	3	1,44	1,2
Občan ČR	2,38	3	3	1,23	1,11
Kamarád	2	3	2	1	1

Tabulka číslo 27 Židé: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

Židé: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,33	2	2	0,22	0,47
Soused	3	-	3	0,67	0,82
Romantický/Sexuální partner	3	3	3	0	0
Člen rodiny	2,67	3	3	0,22	0,47
Občan ČR	2	3	3	2	1,41
Kamarád	1,67	-	2	1,56	1,25

Tabulka číslo 28 Židé: žáci osobně znají 5 a více členů skupiny

Arabové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,12	3	3	0,89	0,95
Soused	3,1	3	3	1,23	1,11
Romantický/Sexuální partner	3,93	5	4	1,04	1,02
Člen rodiny	3,01	3	3	1,52	1,23
Občan ČR	3,08	3	3	1,82	1,35
Kamarád	2,6	3	3	1,47	1,21

Tabulka číslo 29 Arabové: žáci osobně neznají žádného člena skupiny

Arabové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	3,1	3	3	0,82	0,9
Soused	3,08	3	3	1,34	1,16
Romantický/Sexuální partner	3,62	3	4	1,28	1,13
Člen rodiny	3,06	3	3	1,44	1,2
Občan ČR	3	3	3	1,73	1,32
Kamarád	2,19	1	2	1,54	1,24

Tabulka číslo 30 Arabové: žáci osobně znají 1-2 členy skupiny

Arabové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny

	průměr	modus	medián	rozptyl	směrodatná odchylka
Spolužák	2,57	3	3	0,82	0,9
Soused	3,14	4	3	0,98	0,99
Romantický/Sexuální partner	3,57	4	4	0,24	0,49
Člen rodiny	2,71	3	3	1,35	1,16
Občan ČR	3,29	4	4	1,06	1,03
Kamarád	2,43	3	3	1,67	1,29

Tabulka číslo 31 Arabové: žáci osobně znají 3-4 členy skupiny