

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

**Aspirace a preference jedinců ze  
sociálně vyloučených lokalit v úloze  
aspektů výchovy a vzdělávání**

**Mgr. Jan Kudry**

**Katedra speciální pedagogiky  
Školitel: Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.  
Studijní program: Speciální pedagogika**

**2015**

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma *Aspirace a preference jedinců ze sociálně vyloučených lokalit v úloze aspektů výchovy a vzdělávání* vypracoval pod vedením školitele samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum 2. února 2015

.....

Jan Kudry

Na tomto místě bych rád poděkoval své školitelce paní doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D., za odbornou pomoc, metodické vedení a cenné rady při vypracování této disertační práce i za vstřícný přístup v průběhu celého doktorského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Především děkuji za naslouchání i osobní cenné rady, které mi do života dávala. Děkuji za její pozitivní přístup k Romům a za její dlouholetou práci pro tuto minoritu.

Dále chci poděkovat doc. PhDr. Issabele Pavelkové, CSc., z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za posouzení projektu disertační práce, poskytnutí podkladů pro výzkum a možnost konzultací.

Mé poděkování patří též Ing. Richardu Vanderovi, bez jehož pomoci by mé doktorské studium bylo prakticky nemožné.

.....

Jan Kudry

**NÁZEV:**

**Aspirace a preference jedinců ze sociálně vyloučených lokalit v úloze aspektů výchovy a vzdělávání**

**AUTOR:**

**Mgr. Jan Kudry**

**KATEDRA**

**Katedra speciální pedagogiky**

**ŠKOLITEL:**

**Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.**

**ABSTRAKT:**

Disertační práce se zabývá tématem aspirací a školních předmětových preferencí žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Zvláštnosti tohoto prostředí jsou využity ve vymezení pojmového aparátu, v deskripci specifik vzdělávání a principů socializace těchto dětí. Dále je definován vztah rodiny ke škole. V empirické části je podrobně rozebrána metodologie realizovaného výzkumného šetření. Výzkum byl založen jak na kvantitativním přístupu prostřednictvím dotazníků, tak na kvalitativním přístupu s využitím hloubkových rozhovorů. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají totožný vztah k budoucnosti jako děti z lokalit běžných a zda tito žáci mají stejné školní předmětové preference a představu o svém budoucím povolání. Zjištěné výsledky diskutujeme a aplikujeme do reálného pedagogického prostředí. Výzkumem bylo zjištěno, že děti z exkludovaných lokalit mají obdobné představy o svém budoucím povolání, obdobný vztah k budoucnosti a preferují obdobné školní předměty jako žáci z lokalit běžných.

**KLÍČOVÁ SLOVA:**

Sociálně vyloučená lokalita, romské dítě, socializace, rodina, vzdělávání, profesní orientace

**TITLE:**

**The Role of Upbringing and Educational aspects in the Preferences and Aspirations of Individuals from Socially Excluded Areas**

**AUTHOR:**

**Mgr. Jan Kudry**

**DEPARTMENT:**

**Faculty of Education**

**SUPERVISOR:**

**Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.**

**ABSTRACT:**

Dissertational thesis is about children from socially excluded areas particularly their aspirations regarding their education and their preferred choice of subjects. We use the traits of their environment to address and specify terms, which we chose to describe the peculiarities in education and the principles of socialization of these children. Further, we define the relationship of the family to school. The empirical part of this thesis analyzes in detail the methods we used during our research. The research is based on both quantitative analysis using questioners and qualitative in-depth interviewing methods. The goal of our research is to find out whether students from socially excluded areas have the same attitude toward their future as children from prevalent areas. Whether these students have the same subject preferences and ideas about their future employment. We discuss the findings of this research further in order to apply them in a real educational environment. This research found out that children from excluded areas have very similar ideas about their future employment. They also prefer similar subjects compared to students from prevalent areas.

**KEYWORDS:**

Socially excluded area, Roma child, socialization, family, education, vocational aspiration

## Obsah

Úvod.....	9
1 Problematika sociálně exkludovaných (vyloučených) lokalit.....	12
1.1 Sociálně vyloučené lokality.....	12
1.1.1 Sociálně vyloučené lokality v České republice .....	13
1.1.2 Znaky sociálního vyloučení .....	15
1.2 Deskripce sociálně vyloučených lokalit.....	17
1.2.1 Bečov .....	17
1.2.1.1 Základní škola a mateřská škola Bečov .....	19
1.2.2 Duchcov .....	19
1.2.2.1 Lokalita A– Jižní Duchcov .....	20
1.2.2.2 Lokalita B – osada Viktorina.....	21
1.2.2.3 Lokalita C – osada Stará Gizela.....	21
1.2.2.4 Základní škola Jaroslava Pešaty.....	22
1.2.2.5 Základní škola Antonína Sochora .....	22
1.2.3 Krupka.....	23
1.2.3.1 Masarykova základní škola a mateřská škola Krupka.....	26
1.2.4 Litvínov .....	27
1.2.4.1 Sídliště Janov.....	28
1.2.4.2 Ubytovna Uno a Bílý sloup.....	29
1.2.4.3 Základní škola a mateřská škola Litvínov – Janov .....	30
1.2.4.4 Základní škola a mateřská škola Litvínov – Ruská.....	31
1.2.5 Most .....	32
1.2.5.1 Sídliště Chanov .....	32
1.2.5.2 Základní škola Chanov.....	34
1.2.5.3 Stovky .....	36
1.2.5.4 Sedmistovky.....	36
1.2.5.5 Základní škola profesora Matějčka Most.....	37
1.2.5.6 3. základní škola Most.....	38
1.2.6 Obrnice.....	38
1.2.6.1 Velké sídliště .....	39
1.2.6.2 Malé sídliště .....	40

1.2.6.3	Základní škola Obrnice .....	40
1.2.7	Teplice.....	41
1.2.7.1	Základní škola Prosetice – Plynárenská .....	43
1.2.7.2	Základní škola Edisonova .....	43
1.2.8	Ústí nad Labem – Předlice .....	44
1.2.8.1	Základní škola Předlice .....	46
2	Socializace .....	48
2.1	Socializace a prostředí.....	49
2.2	Mechanizmy socializace .....	50
2.3	Škola jako prostředek sekundární socializace .....	52
3	Profesní orientace a výchova k volbě povolání .....	56
3.1	Kariérová poradenství.....	56
3.1.1	Aktéři ovlivňující kariérové poradenství .....	57
4	Perspektivní orientace žáků žijících v sociálně exkludovaných lokalitách .....	60
4.1	Podmínky perspektivní orientace .....	60
4.2	Perspektivní orientace u jedinců ze sociálně vyloučených lokalit .....	61
4.3	Motivace ke vzdělávání.....	64
4.4	Rodiče jako vzor .....	68
4.5	Úskalí úspěchu „kokos“ .....	70
5	Rodina versus škola .....	73
5.1	Sociálně vyloučený žák.....	74
5.2	Vztah rodiny a školy .....	75
6	Výzkumná část – metodologie empirického šetření .....	85
6.1	Výzkumný problém, cíle a hypotézy výzkumu .....	86
6.1.1	Cíle výzkumu.....	86
6.1.2	Výzkumné otázky .....	87
6.1.3	Hypotézy .....	88
6.2	Design výzkumu .....	89
6.2.1	Metodika vyhodnocení dotazníku I a III .....	90
6.2.2	Metodika vyhodnocení dotazníku II .....	91
6.2.3	Metodika vyhodnocení hloubkových rozhovorů.....	93
6.3	Sběr dat a charakteristika výzkumného souboru .....	95
7	Vyhodnocení a výsledky výzkumného šetření.....	97

7.1 Vyhodnocení dotazníku I .....	97
7.1.1 Deskripce rodinného zázemí dětí .....	97
7.1.2 Deskripce zaměstnanosti rodičů .....	99
7.1.3 Deskripce dosaženého vzdělání u matek .....	101
7.1.4 Deskripce dosaženého vzdělání u otců .....	102
7.1.5 Deskripce velikosti obydlí dětí .....	104
7.1.6 Deskripce k počtu sourozenců .....	105
7.2 Vyhodnocení dotazníku II .....	109
7.3 Vyhodnocení dotazníku III .....	122
7.4 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli .....	148
7.4.1 Kategorie: hodnocení žáků .....	148
7.4.2 Kategorie: limity žáků a nezáměr se vzdělávat .....	151
7.4.3 Kategorie: vliv rodiny .....	152
7.4.4 Kategorie: etnické menšiny a sociální vyloučení .....	153
7.4.5 Kategorie: doporučovaná a volená obory a profese, výuka volby povolání na školách .....	155
7.5 Výsledky výzkumu .....	157
7.5.1 Zhodnocení cílů .....	157
7.5.2 Zhodnocení výzkumné otázky a hypotéz .....	171
7.5.3 Diskuse .....	173
7.5.4 Návrhy a opatření .....	180
Závěr .....	184
Seznam použitých zdrojů a literatury .....	188
Seznam grafů, obrázků a tabulek .....	202
Seznam příloh .....	206



# Úvod

Předkládaná disertační práce se zabývá tématem aspirací a předmětovou preferencí sociálně znevýhodněných žáků. Již z názvu práce je patrné vzájemné propojení několika aktuálních oblastí, čímž disertace získává interdisciplinární charakter.

V rámci práce jsme stanovili šest cílů, jimiž jsme odpověděli na hlavní výzkumnou otázku. Zjišťovali jsme, zda žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají odlišný vztah k plánování budoucnosti, zda mají odlišné školní předmětové preference a odlišnou představu o svém budoucím povolání než žáci, kteří ze sociálně exkludovaných lokalit nepocházeli.

Předmětem zkoumání disertační práce jsou jedinci ze sociálně vyloučených lokalit. Tyto lokality jsou v České republice obývány především Romy. Proto často o Romech píšeme a vycházíme z realit běžného romského prostředí. Romská menšina v naší republice není homogenní. Musíme však přijmout skutečnost, že většina jedinců, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách, jsou Romové. Pokud tedy píšeme o socializaci, vzdělávání, výchově a dalších jevech, vycházíme často ze základních poznatků vztahujících se k této menšině. Existuje totiž jen velmi málo pramenů, které se věnují problematice sociálního vyloučení a nejsou etnický zaměřené. Předložená práce je pod oborovou záštitou speciální pedagogiky, která se v tomto případě věnuje výchově a vzdělávání jedinců se sociálním znevýhodněním. Výchova a vzdělávání těchto dětí je koncipována na základě speciálních vzdělávacích potřeb a je legislativně zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a dále ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Je nesporné, že ne všichni Romové jsou předmětem speciální pedagogiky. Romové, kteří nepotřebují žádné podpůrné opatření<sup>1</sup>, nejsou předmětem této práce. Uvědomujeme si, že neustálé propojování Romů s kontextem sociálního vyloučení některé Romy uráží, ale vzhledem

---

<sup>1</sup>Dělení žáků podle potřeby podpůrných opatření uvádí Hájková a Strnadová (2010, s. 18)

k přetrvávající situaci některých Romů se prozatím tomuto nemůžeme vyhnout, ač bychom si to velmi přáli.

Vzhledem k tomu, že práce se týká více oborů, také jednotlivé kapitoly teoretické části vycházejí z několika oborů. Především ze speciální pedagogiky, sociologie i psychologie. První kapitola se věnuje problematice sociálního vyloučení. Vzhledem k obsáhlosti tohoto tématu a omezených možností této disertační práce není toto téma diskutováno příliš do hloubky. Jsou v ní definovány sociálně vyloučené lokality v České republice, jedinci, kteří jsou sociálním vyloučením ohroženi, znaky sociálního vyloučení a důvody jejich vzniku, přičemž toto téma se následně prolíná všemi následujícími kapitolami. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření předmětné práce bylo provedeno v osmi městech, v nichž se sociálně vyloučené lokality vyskytují, v rámci této kapitoly byla taktéž popsána předmětná města, respektive sociálně vyloučené lokality a základní informace o školách, ve kterých jsme výzkum prováděli.

Ve druhé kapitole jsou představeny základní definice socializace, vztah socializace k prostředí a mechanismy socializace. Dále se zde zaobíráme tématem školy, která je místem, ve kterém probíhá sekundární socializace. Téma socializace jedince považujeme za zásadní při utváření osobnosti jedince, a proto jsme jej též obsáhli i do předmětné disertační práce.

Třetí kapitola se věnuje profesní aspiraci a výchově k volbě povolání. Dále tuto kapitolu rozvíjí téma kariérového poradenství a dalších vlivů na volbu povolání.

Čtvrtá kapitola definuje podmínky perspektivní orientace a především popisuje vztah jedinců ze sociálně vyloučených lokalit k budoucnosti a motivaci žáků k učení. Podkapitola rodiče jako vzor demonstuje problematiku vztahu rodiny a rozvinutí aspirační úrovně u dítěte. Podkapitola úskalí úspěchu – „kokos“ poukazuje na nebezpečnost odtržení od primární sociální skupiny z důvodu získání vyššího vzdělání či vyššího sociálního statusu.

Pátá podkapitola popisuje sociálně vyloučeného žáka a vztah rodičů ze sociálně vyloučených lokalit ke vzdělání, ke škole. Definuje charakteristiky vzdělávání těchto jedinců a specifika výchovy dítěte ve vyloučených lokalitách.

Empirická část se skládá z dalších dvou kapitol. Šestá kapitola metodologie výzkumného šetření přesně definuje výzkumný problém, výzkumné otázky, pracovní postup, techniky a nástroj sběru dat a výzkumný soubor. Dále popisuje zvolený design výzkumu, metody a způsoby analýzy a vyhodnocení získaných dat.

Závěr dizertační práce shrnuje veškeré důležité dosažené výsledky. Kriticky zhodnocuje zvolenou metodologii výzkumu. Předkládá diskuzi získaných výsledků a zhodnocuje naplňování zadaných cílů práce. Předkládá též možnosti využití získaných výsledků v přímé pedagogické praxi.

# 1 Problematika sociálně exkludovaných (vyloučených) lokalit

Téma a název dizertační práce vznikly v průsečíku několika základních témat, která se v současném vzdělávacím systému jeví jako velmi aktuální. K tématu přistupujeme z pohledu pedagogicko-sociálně-psychologického, a to záměrně, neboť problematika sociálně vyloučených lokalit jednoznačně potřebuje přístup multidisciplinární. Jednotlivé jevy a faktory, které vzdělávání jedinců v těchto lokalitách ovlivňují, jsou téměř ze všech sfér běžného života. Teoretická část v daném tématu by mohla být velmi rozsáhlá, čemuž jsme se chtěli vyhnout. Zaměřujeme se předně na konkrétní témata, která se dizertace práce týkají.

## 1.1 Sociálně vyloučené lokality

Problematika sociálně vyloučených lokalit je často spojována s „nepřizpůsobivými obyvateli“ nejčastěji romského etnika. Sociální vyloučení však není problémem pouze romským, natož českým. Sociálně exkludované lokality se nacházejí v různých částech světa, a to i v těch, kde Romové nežijí. Např. ve Spojených státech amerických patří mezi sociálně vyloučené jedince někteří Portorikánci, Afroameričané, Mexičané. Marek Jakoubek s kolegy a spolupracovníky na katedře antropologie Západočeské univerzity v Plzni se české společnosti snažili implementovat tezi, že Romové v České republice žijí v kultuře chudoby. S tímto tvrzením nesouhlasíme, ale bohužel musíme připustit, že zákonitosti života v exkludovaných lokalitách jsou všude na světě obdobné. Kulturu však považujeme za něco, co si lidé pěstují, protože chtějí, aby se dále předávala z generace na generaci (srov. CLOUGH, 2002, M. SMITH, D., M., 2010, TESFAY, S., 2009). Kultura Romů v České republice není u všech skupin tohoto etnika naprosto stejná, není dokonce stejná ani v jedné rodině, ale v základních rysech se u všech Romů shoduje. V jejich kultuře nalézáme různé modifikace, ale u majoritní společnosti tyto modifikace nacházíme naprosto stejně, aniž by nás to vedlo k polemikám nad kulturou Čechů. Odhaduje se, že se sociálním vyloučením

se potýká přibližně 1/3 až 1/2 Romů<sup>2</sup>, takže mimo sociální vyloučení žije odhadem více než polovina všech Romů. Sociální vyloučení navíc přestává být problém především romským. Přesná data nejsou známa, ale ekonomickým vývojem se do propasti sociálního vyloučení dostává čím dál víc jedinců z majority.

### 1.1.1 Sociálně vyloučené lokality v České republice

Při deskripci sociálně vyloučených lokalit nás potkalo několik úskalí. Prvním byla skutečnost, že poslední relevantní data jsou z roku 2006. Analýzu sociálně vyloučených lokalit zpracoval Ivan Gabal v roce 2006. V současné době Gabal, resp. GAC (Gabal Analysis & Consulting), aktualizuje předchozí analýzu sociálně vyloučených lokalit, jejíž výsledky mají být oficiálně známé až v květnu roku 2015. V rozsahu předmětné dizertační práce nebylo možné provést analýzu vlastní. Z tohoto důvodu níže uvedená data o počtech a stavu sociálně vyloučených lokalit vycházejí předně z dat z roku 2006 a jsou doplněny informacemi získanými z předběžných výsledků nové analýzy, které však nemusejí být v současné době naprosto přesné. Rozhodli jsme se je však pro upřesnění některých faktů uvést. Vzhledem k tomu, že výzkumné šetření této práce probíhalo v roce 2012/2013, není možné uvádět data pouze nová, neboť by mohla být zavádějící. Proto spíše novými daty deskripci zpřesňujeme.

První sociologické studie však vznikly o desítky let dříve. Již v roce 1974 vyvolala debatu o konceptu sociální exkluze kniha vysokého státního úředníka Reného Lenoira „Exkludování“, jeden Francouz deseti (Šimíková a Vašečka, 2005). O dva roky později stanovila Rada Evropy první úřední definici sociálního vyloučení: *„Za chudé jsou považováni jednotlivci a celé rodiny, jejichž zdroje jsou natolik slabé, že tito lidé jsou vyloučeni ze způsobů života, zvyklostí a aktivit, jež jsou považovány za normální ve státě, v němž žijí“* (Thomas In Keller, 2010, s. 26).

Lenoir zde kromě fyzicky a mentálně handicapovaných řadí i sociálně neadaptované, které rozdělil do dvou kategorií:

- a) lidé marginální a asociální (delikventi, prostitutky, žebráci, alkoholici),

---

<sup>2</sup>Gabal (2006, s. 15) uvádí: *„Je jednoznačně patrné, že převládají lokality, v nichž je relativně vyšší podíl romských obyvatel na celkovém počtu obyvatel dané lokality. V 80 % zkoumaných lokalit je odhadovaný podíl Romů nadpoloviční. Ve více jak 40 % převyšuje 90 %.“*

b) osoby zranitelné (příslušníci rasových a etnických menšin).

Lenoir se v této souvislosti nezmiňuje o lidech bez práce (nezaměstnaných), protože v 70. letech toto téma nebylo aktuální (in Keller, 2010).

V České republice bylo v roce 2006 ve 167 městech 310 sociálně vyloučených lokalit<sup>3</sup>, které byly obývány především Romy<sup>4</sup>. Nezaměstnanost se v těchto místech pohybuje mezi 90 až 100 % (Svoboda, Pyšná, 2006). V Českém prostředí se nejvíce prosadila tato definice sociálního vyloučení: „**Sociálním vyloučením označujeme proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.**“ (Brož, Kintlová, Toušek, 2007, s. 6)

**Přítom sociálním vyloučením jsou nejvíce ohroženy:**

- „dlouhodobě, opakovaně nezaměstnané osoby,
- nedostatečně vzdělané osoby,
- zdravotně handicapovaní,
- osamělí senioři, imigranti,
- příslušníci menšin,
- závislé osoby,
- lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci a nedokážou si sami pomoci, apod.

Výše uvedená rizika se často kombinují či kumulují.“ (GAC, 2006, s. 9) Jedna z kumulací například nastává v případě Romů a závislých osob. Ve výzkumu vedeném Nepustilem (2012, s. 20) autoři mimo jiné uvedli: „Skladbou užívaných látek na Brněnsku se zabýval i výzkum provedený organizací A Kluby ČR. V jejich vzorku (Romové) byl také nejvíce zastoupen toluen (44,4 %) následovaný

---

<sup>3</sup> V současné době se uvádí, že počet vyloučených lokalit je kolem 407, což znamená, že za 8 let v České republice vzniklo kolem 100 nových sociálně exkludovaných lokalit.

<sup>4</sup> „Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů. Toto vymezení pojmu ‚Rom‘ může být vnímáno jako politicky nekorektní, zdůrazňuje však skutečnost, že právě připsané romství je jednou z hlavních příčin sociálního vylučování řady obyvatel zkoumaných lokalit. Vzhledem ke skutečnosti, že mnozí Romové jsou plně integrováni do společnosti, je v neposlední řadě třeba zdůraznit, že **není možné klást rovnítko mezi pojmy ‚Rom‘ a ‚sociálně vyloučený‘.**“ (GAC, 2006, s. 10)

pervitinem (22,2 %), dále heroinem (11,1 %) a léky (11 %). Autoři konstatovali, že často dochází ke kombinaci jednotlivých užívaných látek.

### 1.1.2 Znaky sociálního vyloučení

Každý sociální jev má své specifické znaky. Jinak to není ani u sociálně vyloučených lokalit. Tyto znaky nám pomáhají sociální jev identifikovat a v tomto případě nám především poskytují prostor pro postupné řešení problematiky. Pokud se budou vytrácet jednotlivé znaky sociálního vyloučení, můžeme dospět k situaci, že problematika nebude tak ožehavá a problematická, jako je nyní.

Znaky sociálního vyloučení jsou:

- „prostorové vyloučení (jedinci a skupiny postižené sociálním vyloučením často žijí v uzavřených a/nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a nedostatečnou občanskou vybaveností);
- symbolické vyloučení spojené se stigmatizací (zevšeobecňujícím přisuzováním negativních vlastností) jedinců či skupin;
- nízká míra vzdělanosti a ztížená možnost tuto nevýhodu překonat;
- ztížený přístup k legálním formám výdělečné činnosti, závislost na sociálních dávkách a s tím spojená materiální chudoba;
- rizikový životní styl, špatné hygienické poměry a s nimi související horší zdravotní stav;
- životní strategie orientovaná pouze na přítomnost;
- uzavřený ekonomický systém vyznačující se častým zastavováním majetku a půjčováním si peněz na vysoký úrok (lichva a tzv. rychlé půjčky);
- větší potenciál výskytu sociálně patologických jevů (např. alkoholizmu, narkomanie či gamblerství) a kriminality (zvýšené riziko stát se pachatelem, ale i obětí trestné činnosti);
- snížení sociokulturní kompetence (např. jazyková bariéra, nezkušenost či neznalost vlastních práv a povinností).

Uvedené (případně jiné možné) projevy sociálního vyloučení se vyskytují v různých situacích v rozdílné míře. O sociálním vyloučení je možné hovořit i tehdy, vyskytují-li se jen některé z nich.“ (GAC, 2006, s. 9, 10)

Sociálně vyloučené lokality vznikají především v důsledku:

- „přirozeného“ sestěhování se chudých jedinců do lokalit s cenově dostupnějším bydlením;
- vytlačování chudých (romských) rodin z lukrativních bytů a přidělování náhradního bydlení v lokalitách s vysokým podílem romského obyvatelstva;
- řízeného sestěhování dlužníků a neplatičů nájemného nebo obecně lidí považovaných za „nepřizpůsobivé“ či „problémové“ do ubytoven či holobytů.“ (GAC, 2006, s. 9, 10)

Horwath (In Navrátil 2003, s. 35) provedl sérií výzkumů, na jejichž základě určil indikátory, které se používají pro určení sociálního vyloučení:

1. „Indikátory sociálního vyloučení pro určení lokalit ohrožených sociálním vyloučením:
  - větší počet přelidněných bytů,
  - menší míra dobrovolných aktivit,
  - horší zdravotní stav populace,
  - nižší střední délka života,
  - nízké vzdělání obyvatel,
  - vyšší podíl obyvatel bez bankovních účtů (specificky stavebního spoření),
  - vyšší podíl přečinů a trestných činů (přepadení, loupeží apod.).
2. Indikátory sociálního vyloučení u rodin s dětmi:
  - vyšší počet dětí v domácnostech bez práce,
  - nízká porodní váha dětí,
  - vyšší dětská úmrtnost,
  - nízká účast na výuce ve škole,
  - vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách,
  - vyšší počet dětí ve výchovných institucích.“

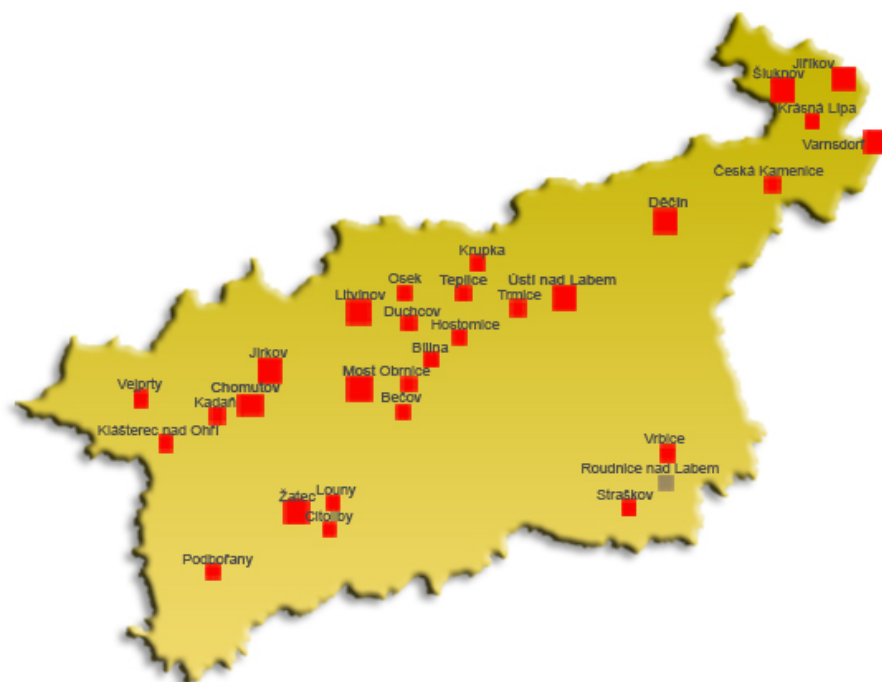
Poměrně zajímavý náhled na vznik a ekonomiku sociálně vyloučených osob popsal Steiner (In Jakoubek, Hirt, 2004, s. 219–229). Popsal „kauzální kruh: velké sociální sítě – neefektivní chování Romů – diskriminace – chudoba. Uvedl, že kauzální kruh nemá začátek ani konec. Tudíž spory, zda Romové jsou



diskriminováni, protože se chovají nevhodně, nebo zda se Romové chovají nevhodně, protože jsou diskriminováni, nemají smysl.“

## 1.2 Deskripce sociálně vyloučených lokalit

Je patrné, že v sociálně vyloučených lokalitách existují určité vzorce (sociální, environmentální apod.), podle kterých se život v daných lokalitách odehrává. Sociálně vyloučené lokality se však nacházejí v různých částech republiky, s různou mírou zaměstnanosti i s různou mírou životní úrovně. Tyto faktory následně ovlivňují i životy lidí v lokalitách. Pro potřeby předmětné disertační práce níže popisujeme základní charakteristiky měst a obcí, ve kterých jsme výzkumné šetření prováděli.



Obr. 1: Mapa SVL v Ústeckém kraji (Gabal, 2006a, on-line)

### 1.2.1 Bečov

Obec Bečov se nachází poblíž města Most. Obec sousedí s problémovými městy Obrnice a Chanov. Počet obyvatel v roce 2011 činil 1857 (Wikipedie, 2014a, on-line), přitom Gabalovou analýzou v roce 2006 bylo zjištěno, že zhruba 500 až 600 z nich byli Romové. (Gabal, 2006b, on-line)



Obr. 2: Letecký pohled na Bečov (Základní škola Bečov, 2013a, on-line)

Dle sdělení starostky obce paní Jitky Sadovské bylo zjištěno, že se situace od doby výzkumu provedeného Gabalem změnila. Obec musela nějaké domy obývané sociálně vyloučenými zbořit a došlo k poměrně velké migraci obyvatel, kteří se přestěhovali do blízkého Mostu, Obrnic, Chanova a Janova. Takže data, která byla získána Gabalovou analýzou, již z velké části neplatí a tato obec již nesplňuje podmínky pro zařazení mezi sociálně vyloučenou lokalitu. Přesto zde žije poměrně velká romská komunita, která je však rozptýlena po celé obci. Navíc některé rodiny odjely do Anglie, odkud se většinou nevrátily.<sup>5</sup> Tyto informace potvrzují i předběžné výsledky nové Gabalovy analýzy, neboť obec Bečov již není zařazena mezi lokality ohrožené sociální vyloučením. (GAC, 2015a)

Bývalá lokalita vznikla kombinací dlouhodobé existence a řízeného sestěhování. První Romové přišli do obce v polovině 70. let. Příliv Romů pak trval celá 80. léta, kdy se sem stěhovali za práci v dolech. V 90. letech koupil několik domů na sídlišti podnikatel z Teplic. Začal sem sestěhovávat Romy z okolních obcí i jiných regionů (ze Slaného, Prahy, Berouna, Karlových Varů aj.). Během dvou let se tak počet romských obyvatel více než zdvojnásobil.

Ze sociálně patologických jevů se zde ojediněle vyskytuje prostituce a gamblersství. Problém zde představuje zneužívání a závislost na návykových látkách (pervitin, toluen), krádeže a lichva. (Gabal, 2006c, on-line)

---

<sup>5</sup> Z osobního telefonického hovoru ze dne 8. 7. 2014

V Bečově působí Komunitní Centrum Duhovka, které se věnuje především mládeži, jejich vzdělávání a volnočasovým aktivitám. (Centrum duhovka, 2014, on-line)

### 1.2.1.1 Základní škola a mateřská škola Bečov

Základní škola vyučuje podle učebního plánu pro I. a II. stupeň (2013/2014) ŠVP pro ZV Cesta za poznáním. Ředitelkou školy je Mgr. Milada Baurová.

Na škole byly vedeny tyto zájmové kroužky: angličtina hrou, výtvarný kroužek, logopedie hrou, školní knihovna, dramatický kroužek, hejbní kostrou, výpočetní technika, bystré hlavičky, keramika, kytara, flétna. (Základní škola Bečov, 2013b, on-line)

### 1.2.2 Duchcov

Duchcov, devítitisícové město v podkrušnohorské hnědouhelné pánvi, je rozdělen na dvě části, jižní a severní. Severní část je běžnou urbanistickou zástavbou s pestrou skladbou relativně bezproblémového obyvatelstva. Část jižní se díky stavební uzávěře z konce sedmdesátých let, privatizaci městských bytů do rukou romských i neromských spekulantů a lichvářů v 90. letech, následnému přílivu romských rodin z vnitrozemí a ze Slovenska a současnému odlivu rodin majoritních přeměnila na sociálně vyloučenou lokalitu. (Agentura pro sociální začleňování, 2014a, on-line)



Obr. 3: Mapa lokalit (Šťastná et al., 2011, s. 39, on-line)

Jak ukazuje výše uvedená mapa, v Duchcově se v roce 2011 nacházely tři sociálně vyloučené lokality. Jednalo se o lokality Jižní Duchcov, Viktorina a Stará Gisela. Stejně výsledky byly zjištěny Gabalovou analýzou v roce 2015. (Gabal, 2015b, on-line)

### **1.2.2.1 Lokalita A– Jižní Duchcov**

Jde o dlouhodobě existující lokalitu. Město po revoluci prodalo většinu domů do osobního vlastnictví. Některé zakoupili Romové. Postupně došlo k sestěhování romských rodin do uvedené lokality. V posledních letech se do lokality přistěhovalo několik romských rodin z Kladna a také ze Slovenska. Dochází k migraci mezi Duchcovem a jinými městy v regionu (Bílina, Krupka, Teplice). V minulosti odešlo několik rodin do Velké Británie. (Gabal, 2006d, on-line)

„V prostoru se nachází okolo 200 domů, v nejnižnější části lokality v nejproblémovějších ulicích je zhruba 50 dvou až třípatrových činžovních domů. Některé domy jsou zdevastované, jiné jsou opuštěné a neobydlené. Vedle nich stojí také udržované a opravené domy ve velmi dobrém stavu a po rekonstrukci.

Vzhledem k obtížné přesné identifikaci sociálně vyloučené lokality nelze jednoznačně stanovit počet jejich obyvatel. Informátoři odhadují počet obyvatel žijících v jižní části na 1000 až 1200 osob, odhady podílu Romů se pohybují v rozpětí 70 až 90 %. V lokalitě žijí také cizinci – Bulhaři, Vietnamci, Maďaři, Slováci, Ukrajinci. Část lidí zde nemá trvalé bydliště. Ne všechny tyto osoby jsou však sociálně znevýhodněné. V lokalitě žijí také starousedlíci v soukromých domcích, které nelze považovat za sociálně znevýhodněné.“ (Šťastná et al., 2011, s. 39–42)

Předběžné výsledky Gabalovy analýzy 2015 uvádějí, že v této lokalitě v současné době žije přibližně 500 – 800 jedinců. Žijí zde Romové, ale zvyšuje se též počet smíšených párů. Lokalita je poměrně rovnoměrně zastoupena jak majoritou, tak minoritou. (GAC, 2015b)

Většina obyvatel je závislá na sociálních dávkách. Někteří příležitostně pracují „načerno“ (kopáčské a pomocné stavební práce). Někteří si přivydělávají sběrem lesních plodů, šneků či železného šrotu. V lokalitě se ojediněle vyskytuje

prostituce, lichva, krádeže, zneužívání, závislost na návykových látkách a alkoholismus. (Gabal, 2006e, on-line)

### **1.2.2.2 Lokalita B – osada Viktorina**

Lokalita se nachází zhruba 2 km od centra města a 1 km od severozápadního okraje města. Osada se rozprostírá u vlakové a autobusové zastávky u silnice vedoucí z Duchcova na Osek. Osadu tvoří tři jednopatrové domy. Všechny domy jsou v majetku města. Žije zde dohromady 8 rodin a okolo 30 až 35 osob, z toho zhruba 2/3 obyvatel tvoří Romové. Žijí zde i rodiny s dětmi školního věku. Životní úroveň obyvatel je průměrná, asi u 30 % rodin nízká. Většina dospělých obyvatel je bez práce, někteří mají zdravotní problémy. (Šťastná, 2011, s. 39–42)

V současné době v lokalitě žije přibližně 40 osob, z toho 15 dětí. Počet osob se tedy nepatrně zvýšil. Bydlí zde především neromské starousedlické rodiny. (GAC, 2015c)

### **1.2.2.3 Lokalita C – osada Stará Gizela**

V situační analýze Šťastná (2011, s. 39–42) popisuje, že tuto lokalitu „tvoří dva domy s 12 byty. Žije v nich okolo 15 až 20 osob a přibližně polovina z nich jsou Romové. Lidé se potýkají s problémy předlužení, někteří mají velké dluhy z dřívějších let (nájem, elektřina), objevují se velké dluhy na sociálním a zdravotním pojištění.

Lokalita je určena pro neplatiče z městských bytů, objekt byl upraven na holobyty v letech 1996–1997. Domy jsou neudržované, výrazně se zhoršuje jejich stav (vlhké zdivo, plíseň).“ Stav lokality je špatný, je zde nepořádek a problémy s odpadem. V různé míře se zde vyskytují jevy typické pro sociální vyloučení a život v něm. (Agentura pro sociální začleňování, 2014b, on-line)

V roce 2014 v této lokalitě žilo 8 – 10 osob, žádné dítě. Domy jsou ve velmi špatném technickém stavu. Byty obývají především starousedlíci. (GAC, 2015d)

V Duchcově působí nestátní neziskové organizace Květina a Charita Most, které např. nabízejí pomoc v oblasti zaměstnání, dluhů apod. (GAC, 2015e)

#### **1.2.2.4 Základní škola Jaroslava Pešaty**

Základní škola Jaroslava Pešaty má mnohaletou tradici. Její zvláštností je, že sídlí ve dvou budovách. 1. stupeň (1.–5. ročník) se nachází ve Smetanově ulici, ředitelství a 2. stupeň školy (6.–9. ročník) najdete v ulici Jaroslava Pešaty. V této historicky mladší budově bylo zahájeno vyučování 1. září 1978. Škola vyučuje podle vzdělávacího programu „BROUČEK“, který byl utvořen z počátečních slabik vzdělávacích oblastí, na které se škola tradičně zaměřuje.

**B**rouzdám světem informací, **u**čím se hrou a pohybem, **e**kologicky myslím a jednám.

Škola má tyto priority:

1. Poskytovat základní vzdělávání zaměřené na aktivní dovednosti žáků, informační a komunikační technologie, cizí jazyky a mateřský jazyk.
2. Podporovat rozvíjení pohybových dovedností žáků ve školních i mimoškolních aktivitách.
3. Rozvíjet komunikační dovednosti žáků v EVVO (ekologie, sociální vztahy atp.).
4. Pomáhat žákům se specifickými poruchami učení a chování pomocí vyrovnávacích a specializovaných hodin.

V mimoškolních aktivitách škola spolupracuje především s Domem dětí a mládeže Sluníčko v Duchcově, Domem kultury a Základní uměleckou školou. (Základní škola J. Pešaty, 2013a, on-line)

#### **1.2.2.5 Základní škola Antonína Sochora**

Škola na svých webových stránkách píše, že je ZDRAVÁ ŠKOLA otevřená pro všechny děti. Chtějí víc než jen předávat vědomosti. Vycházejí z přirozených potřeb člověka, rozvíjejí individuální předpoklady a berou ohled na každého jedince.

Cílem školy je kvalitní příprava a výchova žáků pro budoucí život. Podporují dobré partnerské vztahy mezi žáky i učiteli a usilují o dobrou spolupráci s rodiči.

**Kromě výuky předmětů tradičními formami škola nabízí:**

- možnost výuky čtení genetickou metodou;
- možnost nácviku psaní písmem ComeniaScript (rodiče mohou sami volit, kterým typem písma se jejich dítě naučí psát);

- výuku angličtiny od 2. ročníku;
- tým pedagogů kvalifikovaných pro práci s nadanými žáky;
- logopedickou prevenci;
- činnost výchovné poradkyně;
- činnost školního metodika prevence sociálně patologických jevů;
- podporu environmentální výchovy;
- plavecký výcvik ve 2. a 3. Ročníku;
- prevenci školní neúspěšnosti a zavedení podpůrného programu pro méně úspěšné žáky;
- skupinové vyučování;
- projektové vyučování;
- vybavení všech tříd na I. stupni a všech odborných učeben interaktivní technikou;
- odborné učebny fyziky, chemie, přírodopisu, hudební výchovy, zeměpisu, matematiky, výtvarné výchovy, školní dílny;
- pěvecký sbor pro žáky. (Základní škola A. Sochora, 2014, on-line)

### **1.2.3 Krupka**

Město Krupka vzniklo na počátku 14. století. Leží na úpatí Krušných hor 5 km severně od Teplic. Dnešní Krupka převzala název starého historického hornického městečka a zahrnuje v sobě další, původně samostatné obce a osady Vrchoslav, Bohosudov, Maršov, Unčín, Soběchleby a Nové Modlany, horské Fojtovice, Habartice, Mohelnici a Horní Krupku. (Agentura pro sociální začleňování, 2014c, on-line)



Obr. 4: Mapa města s vyznačenou SVL (Šťastná, 2011, s. 38, on-line)

Šťastná (2011, s. 38–40) uvádí, že „v Krupce je možné v současné době identifikovat jednu lokalitu, kde jsou ve vysoké míře zastoupeni sociálně znevýhodnění obyvatelé. Jedná se o panelové domy ve dvou ulicích v sídlišti Krupka – Maršov (někdy je tato část nazývána také ‚horní sídliště‘ nebo, Horní Maršov‘. Jedná se o 17 vícevchodových panelových domů vystavěných v 80. letech 20. století. „Původně se jednalo o „stabilizační byty“ pro zaměstnance dolů, elektrárny, železnice aj. V souvislosti s privatizací bytového fondu Krupky a okolních měst a v kombinaci s nárůstem nezaměstnanosti v 90. letech došlo k migraci původních obyvatel zejména za prací. Byty zde začaly zlevňovat a do lokality se začali stěhovat sociálně slabí obyvatelé, včetně romských rodin z okolních měst. Podle odhadů žije v těchto dvou ulicích okolo 4000 osob (přesný počet nelze zjistit, protože nemálo lidí zde není hlášeno k trvalému pobytu). Podíl Romů na celkovém počtu osob v lokalitě je odhadován na 70 %. Nezanedbatelný je také podíl cizinců z východní Evropy (až 10 %). (Agentura pro sociální začleňování, 2014d, on-line) Zhruba třetinu zde žijících Romů lze považovat za krupské „starousedlíky“. Ostatní se do lokality přistěhovali po roce 1989 z Prahy, Litoměřic, Kladna, Ústí a dalších měst a obcí v ČR (ale i SR). Nejčastějším důvodem byla možnost získat zde relativně levné bydlení. Nejvíce Romů přišlo v posledních pěti či šesti letech. Po záplavách se do lokality nastěhovalo 20 rodin z Neštěmic. (Gabal, 2006f, on-line)



Nové výsledky (GAC, 2015f) potvrzují rozsáhlou romskou migraci. Do lokality se stěhují především olašští Romové z Ostravska a Slovenska, kteří v lokalitě, dle výpovědí výzkumníkům, jsou největším problémem.

Lokalita není prostorově vyloučena, je dostupná běžnou hromadnou dopravou a je zde také běžná občanská vybavenost. Vzhled lokality je poměrně dobrý, domy procházejí revitalizací, probíhá zateplování, výměna oken, pravidelná údržba atd. (Agentura pro sociální začleňování, 2014e, on-line) Šťastná (2006, s. 6) uvádí, že „velký problém představuje nepřetržitá migrace obyvatel lokality, která je výrazná především kvůli nízkým cenám bytů a činnosti realitních kanceláří, které sem stěhují lidi z jiných lokalit. Řada lidí zde využívá bydlení pouze jako ‚přestupní stanici‘, k lokalitě nemá žádný vztah a právě této skupině lidí je přisuzována největší vina na problematickém sousedském soužití v lokalitě, výtržnostech a nepořádku. Některé vchody a vnitřky domů jsou špinavé; jejich stav úzce souvisí se složením obyvatel domu. V domech, kde dlouhodobě bydlí majitelé nebo nájemníci bytů, jsou interiéry domů čisté a upravené, v domech, kde dochází k velké migraci obyvatel, je stav společných prostor horší.“

Agentura pro sociální začleňování (2014f, on-line) na svých stránkách dále uvádí: „Životní úroveň většiny obyvatel lokality je nízká, velký podíl osob je závislý na sociálních dávkách, až 90 % místních Romů je nezaměstnaných. Životní úroveň rodin je také podmíněna jejich velikostí a strukturou – rodiny jsou často početné, vícedětné. V Krupce je dlouhodobě nedostatek pracovních příležitostí, zejména pro nekvalifikované osoby, kterých je v lokalitě většina. Velká část rodin nepodporuje ani vzdělávání svých dětí, přitom chybějící kvalifikace funguje v této lokalitě jako jeden z primárních mechanismů sociálního vyloučení. Problémem řady jednotlivců i domácností je také zadlužení, zejména na energiích, nájmu, či v souvislosti s půjčkami v nebankovním sektoru nebo s gamblerstvím, které je posilováno existencí heren přímo v lokalitě a jejich povolením vyhláškou v nočních hodinách. V lokalitě nejsou žádná místa pro trávení volného času, dlouhodobě absentuje dostatečná nabídka sociálních služeb a programů zaměřených na práci se sociálně slabými osobami.“ Šťastná (2010, s. 43) dodává: „V lokalitě je též páchána trestná činnost, vyskytuje se též prostituce a užívání návykových látek, především marihuany a pervitinu.“

Během sběru dat v roce 2014 výzkumníci GAC popsali další lokalitu, a to Azylový dům pro matky s dětmi Agape II – Bohosudov, ve které žije kolem 60 osob, z toho přibližně 20 romských. O rodiny pečuje Charita Teplice, která řeší především jejich zadluženost. (GAC, 2015g)

### **1.2.3.1 Masarykova základní škola a mateřská škola Krupka**

Předmětná škola je úplnou školou s 1. až 9. postupným ročníkem a přípravným ročníkem. Přípravný ročník je vyučován podle ŠVP PV „Hrajeme si – barevné kamínky“. Součástí školy je mateřská škola.

Velká pozornost je věnována integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování, ale také žáků se zdravotním či jiným hendikepem. Podle potřeby pracují tyto děti podle individuálního vzdělávacího plánu. Žáci všech ročníků se speciálními poruchami učení a chování navštěvují speciální cvičení pro nápravu poruch učení a dle potřeby pracují podle individuálního vzdělávacího plánu.

Převážná většina žáků je z krupských městských částí Bohosudově, Unčín a Soběchleby. V posledních letech vzdělává děti i cizích státních příslušníků, nejčastěji ze zemí východní Evropy a z Vietnamu. Dobré zkušenosti mají s integrací žáků se specifickými poruchami učení a chování i s integrací dětí zdravotně či sociálně znevýhodněných. Třídní učitelé se seznámí s jejich problematikou a zabezpečí tyto možnosti:

- využívat individuální či skupinovou péči;
- zařazovat děti po odkladu do přípravné třídy;
- pokud je to možné, zařadit je do třídy s menším počtem žáků;
- využívat vhodných metod a forem práce;
- v případě nutnosti použít specifické učebnice či materiály;
- pravidelně s dítětem komunikovat a získávat zpětnou vazbu;
- v případě potřeby spolupracovat s psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pracovníkem či dalšími odborníky. (Masarykova základní škola, 2013, on-line)

### 1.2.4 Litvínov

Město Litvínov leží v severozápadních Čechách na úpatí Krušných hor. Současná podoba města vznikla liniovým řazením a spojením města Litvínova s obcemi Chudeřín, Hamr a Janov. (Agentura pro sociální začleňování, 2009, s. 5) Podle údajů z Wikipedie (2014b, on-line) žije na území města 25 406 obyvatel. Na webových stránkách Agentury pro sociální začleňování (2014g) jsme zjistili, že v Litvínově, stejně jako v celém okrese, je nejnižší celorepublikový průměr vzdělanosti, pokud jej měříme procentuálním zastoupením lidí, kteří dosáhli vysokoškolského vzdělání (5,39 %). Nezaměstnanost v Litvínově dosahuje 14 % a jde o jedno z nejvyšších čísel v rámci celé republiky.

Agentura pro sociální začleňování dále ve své situační analýze (2009, s. 5) popisuje: „Ve městě jsou celkem tři lokality, které svým geografickým situováním, sociální segregací, (ne)dostupností služeb, charakterem svého osídlení či kombinací těchto faktorů nejbližší odpovídají charakteristice sociálního vyloučení. V první řadě jde o panelové sídliště Janov a dále jsou to dvě městské ubytovny: v ulici U Bílého sloupu a lokalita V Dolíku neboli ubytovna UNO.“



Obr. 5: Mapa SVL v Litvínově (Gabal, 2006g, on-line)

### 1.2.4.1 Sídliště Janov

Lokalita vznikla dlouhodobou existencí řízeného i „přirozeného“ sestěhovávání. Sídliště Janov bylo vystavěno na počátku 80. let. Původně bylo určeno pro dělníky Chemopetrolu a zaměstnance dolů. Na sídliště byli dále stěhováni lidé z obcí, které musely ustoupit těžbě hnědého uhlí (Kopisty, Pomořany, Albrechtice aj.). Po roce 1989 město domy postupně rozprodalo. Původně zde bydleli Romové i neromové, postupem času ale došlo k větší koncentraci Romů doprovázené odchodem neromů. Tento proces byl způsoben tím, že sem město vystěhovává romské rodiny z centra města, jakož i tím, že byly romským žadatelům přidělovány byty výhradně na tomto sídlišti. Počet Romů se odhaduje na 3000 až 3500, což je asi 40 až 50 %. (Gabal, 2006h, on-line)



Obr. 6: Hranice lokality (Agentura pro sociální začleňování, 2009, s. 7)

Lokalita je považována za neatraktivní, takže je zde relativně nízké nájemné. Zdejší byty jsou tak dostupné pro romské rodiny z jiných oblastí v regionu (Most včetně Chanova) i mimo něj (Praha, Kladno, ale i Slovensko). Do těchto míst jsou dále stěhovány rodiny z nemovitostí skupovaných realitními kanceláři z vnitrozemí (Praha, Louny, Slaný). (Gabal, 2006ch, on-line)

Nové šetření v Janově je alarmující: „Sídliště Janov je nepochybně nejproblematičtější sociálně vyloučenou lokalitou Litvínova a troufáme si tvrdit, že jde o nejproblematičtější lokalitu, kterou jsme v rámci projektu navštívili. Současný stav je výsledkem dlouhodobého procesu, který započaly masivní privatizace

bytového fondu na přelomu tisíciletí a následné spekulace s byty, za nimiž stála velká družstva CPI a Krušnohor. Podle respondentů však k zásadní proměně sídliště došlo v době před třemi lety, kdy zaznamenalo velkou imigrační vlnu, kterou následovaly pochody pravicových radikálů, které byly podpořeny významnou částí starousedlíků. Deprivace sídliště Janov stále pokračuje – ti, kteří si to mohou dovolit, lokalitu opouštějí, zároveň se zmenšuje počet obyvatelných domů (Bytová družstva zdevastované domy nedemolují, pouze se je snaží zajistit proti neoprávněnému vniknutí. Nájemníky přesunou do dalších volných bytů). Ve výsledku se stále chudší populace koncentruje ve stále menším počtu budov. Výrazným problémem je zde občanské soužití, kterému rozhodně nenapomáhá anonymní charakter panelového sídliště a častá migrace rodin (každých čtrnáct dní se nějaká rodina stěhuje v rámci sídliště). Otevřené střety se podařilo částečně uklidnit vyhláškou o zákazu vysedávání na veřejných prostranstvích – ta však ze sídliště nedělá příjemnější místo k životu.“ (GAC, 2015h)

#### **1.2.4.2 Ubytovna Uno a Bílý sloup**

Ubytovny v lokalitě vhodně popisuje Agentura pro sociální začleňování (2014h, on-line): „Ubytovna UNO i ubytovna Bílý sloup plní zčásti funkci záchytných míst pro obyvatele, kteří byli za různých okolností vystěhováni ze sídliště Janov. Žijí zde ale i rodiny, které se nedostaly do situace neplatičů, ale nenašly jinde ve městě dostupné ubytování. Některé rodiny o přidělení místa v ubytovně samy požádaly, aby se osamostatnily od rodičů.“ Agentura dále ve své situační analýze (2009, s. 5, 6) uvádí: „Ubytovna UNO je nejhorší adresou v Litvínově, výrazně horší než ubytovna Bílý sloup. O ubytovně UNO se mezi zdejšími lidmi běžně mluví jako o ‚lágru‘. Podle veřejnosti zde bydlí v lepším případě ‚neplatiči‘, v horším ‚chudina‘ či rovnou ‚chátra‘.“ Celkový počet Romů se odhaduje na cca 80 až 95 %. Asi 100 rodin z celého Litvínova odcestovalo do zemí EU. Některé se vrátily, jiné ne.“ (Gabal, 2006i, on-line)

Agentura pro sociální začleňování (2014ch, on-line) dále uvádí: „Významně je zde zastoupena lichva a zadlužování u firem půjčujících na vysoký úrok. Ojedinele se vyskytuje prostituce, prodej drog a krádeže. V lokalitách se též vyskytuje gamblerství, zneužívání a závislost na návykových látkách a alkoholismus. Tomu vychází vstříc výskyt několika heren v lokalitě.“ Gabal (2006j, on-line) dodává, že „většina obyvatel je závislá na sociálních dávkách.

Část trvale pracuje (chemické závody, prodavačky, prádelna, technické služby, domovníci). Několik osob pracuje na VPP či chodí na příležitostné brigády (často ‚načerno‘).“

#### **1.2.4.3 Základní škola a mateřská škola Litvínov – Janov**

Na webových stránkách Městského úřadu Litvínov (in Agentura pro sociální začleňování, 2009, s. 22) se o škole uvádí: „Pečuje o bezproblémové soužití romské populace – rozvoj identity, osobnosti každého dítěte národnostní minority jako předpoklad jeho integrace do společnosti. Je zde rozvíjena zpěvnost žáků nad rámec předmětu hudební výchova.“

Škola na svých stránkách má uvedeny tyto priority:

- „Dosáhnout toho, abychom všichni, tj. dospělí i žáci, chodili do školy, protože chceme, a ne proto, že musíme. Snažit se, aby vše, co bude ve škole probíhat, mělo pro děti smysl.
- Snažit se, aby učení bylo založeno na skutečných potřebách spojených se životem. Snažit se stavět před žáky reálné úkoly, při kterých oni sami hrají aktivní roli.
- Respektovat jedinečnost každého dítěte, vytvořit klidné, příjemné prostředí, ve kterém by se dětem líbilo.
- Organizovat pro děti zajímavé činnosti, aby se děti ve školní družině či klubu cítily co nejlépe.“

Na škole je zřízen přípravný ročník, kde fungují dva asistenti pedagoga. Dohromady škola zaměstnává dva asistenty pro žáky se zdravotním postižením a dva pro žáky se sociálním znevýhodněním. Působí zde v různém rozsahu úvazku také školní psycholog, výchovný poradce a preventista sociálně-patologických jevů. Podle odhadu vedení školy pochází z prostředí sociálně vyloučených rodin aktuálně zhruba 60 až 70 % z celkového počtu všech žáků janovské školy. Z celkového počtu žáků školy vedení odhaduje podíl žáků z etnicky romských rodin na 85 %. Janovská škola se angažuje v projektech, jejichž cílem je zvyšování vzdělanosti a sociálních kompetencí dětí.

Na škole se velmi věnují volnočasovým a mimoškolním aktivitám. Vedou např. tyto kroužky: florbal, stolní hokej, pracovní a výtvarné techniky, prevence – PEER, časopis, stolní tenis, sborový zpěv, počítače, keramika, výtvarný kroužek,

rehabilitační plavání, stolní hry, dovedné ruce. (Základní škola Janov, 2013, on-line)

#### **1.2.4.4 Základní škola a mateřská škola Litvínov – Ruská**

Celková koncepce školy je zaměřena na respektování osobnosti dítěte, rozvíjení a prohlubování jeho uměleckých sklonů, pohybových schopností i sociálních dovedností, integraci dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, inkluzivní přístup k žákům, správně zacílenou volnočasovou aktivitu žáků, posilování dobrých vztahů mezi rodiči a školou, na zkvalitnění školního klimatu, pěstování pozitivních vztahů s okolními obcemi a společenskými organizacemi. Předpokladem úspěchu je podle školy poctivá, pečlivá, tvořivá a odpovědná práce učitelů. Vyučuje se zde podle školního vzdělávacího programu „Tvořivá škola“, který je vypracován v souladu se zásadami a cíli vzdělávání.

Výukový základ povinných předmětů doplňují povinně volitelné předměty, nepovinné předměty a zájmové kroužky.

Škola má tyto hlavní cíle:

1. vytvořit příznivé klima;
2. podněcovat iniciativu a samostatnost žáků;
3. umožnit žákům osvojit si strategii učení;
4. motivovat žáky k celoživotnímu učení, tvořivému myšlení, k tomu, aby uměli projevat city, prožívat životní situace, aktivně trávit volný čas, vést zodpovědný způsob života;
5. naučit žáky chránit a upevňovat své zdraví, být tolerantní, ohleduplní, sebekritičtí;
6. vést žáky k logickému uvažování, k účinné komunikaci, k rozvíjení schopnosti spolupracovat a respektovat práci druhých;
7. připravovat žáky na uplatňování práv i povinností.

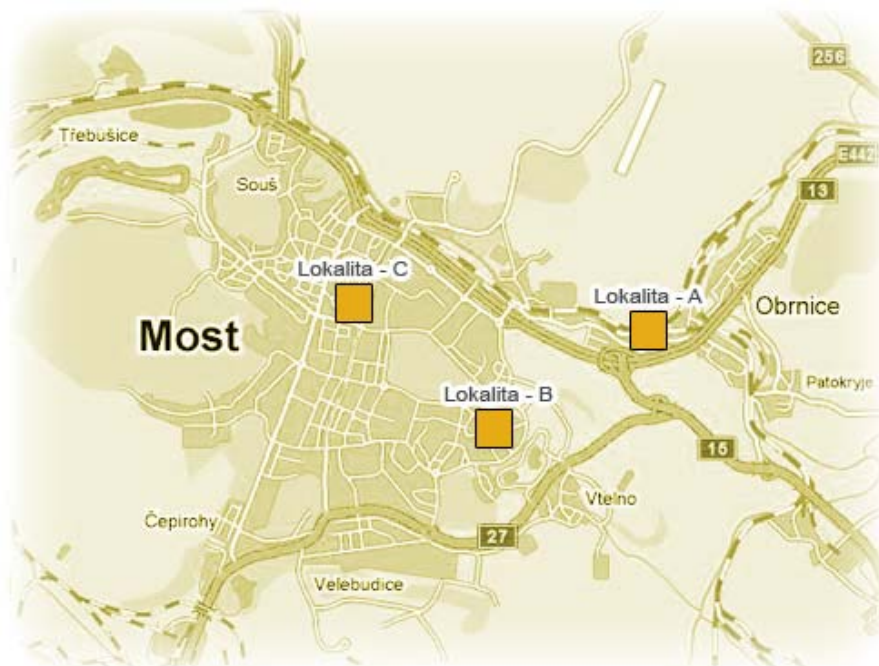
Tak jako v ostatních školách patří do této školy i žáci se sociálním znevýhodněním (nízké sociálně kulturní prostředí rodin, ohrožení sociálně patologickými jevy, žáci v postavení azylantů, minority).

„Školní budova je plně pokryta bezdrátovým signálem internetu, má prostorné chodby, využitelné pro regeneraci i pro aktivní odpočinek o přestávkách. Využívány jsou knihovničky s knihami a časopisy – čtecí kouty, odpočinkové

sedací kouty, hrací kouty, stolní fotbal a hokej, vzdušný hokej, stoly na stolní tenis. O přestávkách je volný vstup do učebny aktivit, kde mohou žáci relaxovat, a také volný vstup do školní knihovny včetně přístupu k internetu. Během přestávek se mohou žáci volně pohybovat po škole.“ (Základní škola Ruská, 2013, on-line)

### 1.2.5 Most

V Mostě žije přibližně 67 000 obyvatel (Wikipedie, 2014c, on-line). Gabal (2006k, on-line) na webových stránkách uvádí: „Most je statutárním městem nacházejícím se v severozápadních Čechách a administrativně spadajícím pod Ústecký kraj. Na základě hrubých odhadů jednotlivých expertů v současnosti žije v Mostě kolem pěti až sedmi tisíc Romů.“



Obr. 7: Mapa SVL lokalit v Mostě (Gabal, 2006l, on-line)

#### 1.2.5.1 Sídliště Chanov

Jde o dlouhodobě existující lokalitu. Sídliště bylo postaveno v letech 1978–1979. (Gabal, 2006m, on-line) „Lokalitu lze nejen topograficky, ale i sociálně rozdělit na čtyři části: na městskou ubytovnu pro neplatiče UNO, na městské malometrážní byty v sídlištním bloku č. 13 a na byty v polovině bloku č. 5 a na zbytek, tedy většinu sídliště. Bydlení v těchto čtyřech ‚sektorech‘ má různou statusovou úroveň. Zatímco obyvatelé ubytovny UNO patří k sociálně nejslabším



(často kombinovaně neplatiči, postižení a důchodci) a úroveň bydlení je považována za degradující, blok č. 13 je sice také bydlením pro neplatiče nájemného, ale bydlením standardním (byť stísněným), bez rysů zařízení ubytovacího typu, a blok 5 je z poloviny koncipován jako ‚bezpečný dům‘ a bydlení v něm je bydlením prestižním.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014i, on-line) Gabal (2006n, on-line) dodává, že „sídliště vzniklo kvůli těžbě uhlí, kdy se bourala stará zástavba Mostu, kde bydleli Romové, kteří se přestěhovali následně na sídliště.“ Pracovníci Agentury pro sociální začleňování dále uvádějí, že „v počátcích bylo zastoupení Romů a ‚neromů‘ na sídlišti zhruba rovnovážné, během několika let však odliv ‚neromů‘ nabyl masivnější podoby, zejména proto, že romští obyvatelé pocházející z vesnického prostředí (původně ze Slovenska, tehdy ale už i generace narozená v Čechách) se obtížně adaptovali na bydlení v panelových domech (ústřední topení, vodovod, placení nájmu) a ztěžovali podmínky pro život sousedům. Kromě toho město tiše podporovalo výměny bytů romských rodin z města s ‚neromskými‘ z Chanova. Nálepku problémového sídliště lokalita získává definitivně s příchodem dalších romských rodin, ať už ze Slovenska nebo z okolí, mezi lety 1985–1988. Lokalita se nachází na periferii cca 2 km za městem Most směrem na Bílinu. Prostorové vyloučení sídliště je jasné. Od ostatní městské zástavby je sídliště odděleno víceproudou silnicí a železnicí. Poblíž je pouze stejnojmenná vesnice, která ovšem správně nespadá pod Most.“

„Střízlivé odhady skutečného počtu obyvatel sídliště se pohybují v rozpětí 700 až 1000 osob, ale některé hlasy hovoří až o číslu 1600. Voda teče již deset let pouze studená a ve sklepích navíc dochází k jejím rozsáhlým únikům, ze kterých vznikají astronomické nedoplatky, rozpočítávané na domácnosti podle počtu osob v bytě, neboť na celé sídliště jsou jen jedny hodiny ukazující spotřebu vody. Co se týče odběru elektřiny, mnoho domácností je napojeno ‚na černo‘, přičemž vlastníci elektroměru o černém připojení často ani nevědí. Také na elektřině vznikají vysoké nedoplatky a v (ne)placení vládne takový chaos, že rodiny vesměs neplatí, neboť odmítají platit za cizí. V důsledku toho se zadlužují i rodiny, které by jinak dlužné nebyly (platí nájem, ale rezignují na placení služeb).“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014j, on-line)

„Na sídlišti bují sociopatologické jevy, jako je prostituce, užívání návykových látek, zneužívání hendikepovaných jedinců z řad majority, domácí násilí

a především lichva. Drtivá většina obyvatel je nejvýše základního vzdělání a dlouhodobě nezaměstnaná, někteří prošli podporovaným zaměstnáváním spojeným s rekvalifikačními kurzy, ale na volném pracovním trhu se z nich uplatnilo následně jen mizivé procento. Rodiny žijí ze sociálních dávek, ze sběru železa, z příležitostných brigád a obchodů a některé také z prostituce.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014k, on-line)

Chanov je obec, ve které se vynaložené úsilí částečně setkal s úspěchem. Nové šetření GAC (2015ch) přináší tyto informace: „Chanov má oproti dalším lokalitám celou řadu specifik. Svou geografickou odloučeností a podílu romského obyvatelstva, který se blíží 100 %, naplňuje představu klasického ghetta, na druhou stranu je Chanov vnímán jako problém už několik desetiletí, a tudíž se zde vyzkoušela celá řada opatření, projektů a služeb. Výsledkem nebylo řešení, ale určité zklidnění a adaptace na přítomnost organizací. Při naší návštěvě děti vyprávěly, že mají na škole ‚finanční gramotnost‘ a ‚výrobu upomínkových předmětů‘, dospělí rádi chodili na keramiku a na rekvalifikační kurzy. Někteří aktéři z neziskového sektoru hodnotí negativně přítomnost místní školy (která má rovněž speciální třídy), která podle nich izoluje děti od jiných vrstevníků a neposkytuje jim ani dostatečně kvalitní vzdělání. Mezi dotázanými obyvateli převládá pozitivní vztah k Chanovu: ‚Já bych jinam ani nešla, tady jsme mezi svými, nikomu nevadíme, nemusíme se bát o děti. Jsme tu zvyklí.‘“

#### **1.2.5.2 Základní škola Chanov**

Výzkumné šetření bylo provedeno v Základní škole Chanov. „5. základní škola v Chanově byla otevřena v roce 1979. Její spádovou oblastí je sídliště Chanov. Do školy dojíždějí také žáci ze Stovek<sup>6</sup> a Obrnic“ (GAC, 2009a, s. 49). Sama škola se prezentuje takto: „Naše škola se nachází uprostřed ‚romského‘ sídliště Chanov, jsme tedy ‚romskou‘ školou. Za dobu své třicetileté existence se stala neoddelitelnou součástí zdejšího dění. Škola se snaží řešit výchovu a vzdělávání dětí odlišného etnika a odlišné kultury. Vzhledem ke specifiku romské národnostní menšiny, odlišnému pohledu na svět a jiným životním hodnotám je nutné respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte a právo na individuální vzdělávací tempo. Za klíčový považujeme úspěšný ‚školní start‘. Vstup

---

<sup>6</sup>Sociálně vyloučená lokalita v blízkém Mostě

do školy je mezníkem ve vývoji každého dítěte. U romských dětí se navíc jedná o seznamování s jinou kulturou a sociálním prostředím, proto přechod z domácího do školního prostředí není pro děti jednoduchý. Vzdělávací program vychází z mentality a vzdělávacích potřeb žáků romského etnika. Školní vzdělávací program svými přístupy, formami a metodami práce usnadňuje žákům se sociálním znevýhodněním úspěšně zvládnout náročný vstup do školy a školní povinnosti. K domácí přípravě lze využít dvě oddělení školní družiny.“ (Základní škola Chanov, 2013, on-line) Škola se aktivně zapojuje do různých projektů a tím neustále a kvalitně vylepšuje vzdělávací podmínky dětí.



Obr. 8: Fotografie dětí v průběhu vyučování

Škola nabízí tyto vzdělávací programy:

- ŠVP „Amari škola – Naše škola I“ zpracovaný podle RVP ZV, RVP PV;
- ŠVP „Amari škola – Naše škola II“ zpracovaný podle RVP ZV s přílohou LMP;
- ŠVP „Amari škola – Naše škola III“ zpracovaný podle RVP ZŠS;
- Pomocná škola. (Základní škola Chanov, 2013, on-line)

Od září 2013 působí na škole celkem 11 zájmových kroužků: kroužek keramiky, kroužek kopané, kroužek práce na počítači, kroužek čtenářské gramotnosti, kroužek ruční práce, míčové hry, kroužek bubnování, kroužek šikovné ruce,

kroužek finanční gramotnosti, tělovýchovný kroužek, taneční aerobik. (Základní škola Chanov, 2013, on-line)

### **1.2.5.3 Stovky**

GAC (2009, s. 14) předmětnou lokalitu popisuje následovně: „Jedná se o šest tzv. bloků označených čísly 95 až 100, které byly od roku 1959 postaveny spolu s dalšími domy jako součást Podžatecké čtvrti pro horníky a dělníky z okolních dolů a továren.“ „Lokalita se nachází v širším středu Mostu. Tvoří ji deset šestipatrových cihlových bytovek o třech vchodech s byty první a druhé kategorie velikosti 1+1 až 3+1, vždy po pěti na každém podlaží. Původně hornické byty, postavené s rozmachem těžby a likvidací starého Mostu v první polovině šedesátých let 20. století, jsou dnes již standardně vybavené, ale v sedmdesátých letech v souvislosti s výstavbou nových moderních panelových sídlišť již v porovnání s byty na těchto sídlištích přestaly splňovat standard bydlení majority (kamna na tuhý otop) a původní nájemníci se z nich stěhovali do lepšího, zatímco jejich uvolněné byty město přidělovalo ne tolik náročným ‚romským‘ rodinám. Části z těchto domů se město zbavilo při privatizaci v devadesátých letech, přičemž novými majiteli se staly realitní kanceláře (a to nejen mostecké, ale hlavně pražské), které do prázdných bytů stěhují problémové nájemníky z českého vnitrozemí. Celý blok má několik vlastníků, přičemž část bytů je stále v majetku města. Podíl ‚romského‘ obyvatelstva mezi nájemci není zdaleka tak vysoký jako na Chanově (podle některých zdrojů nedosahuje ani 50 procent), nicméně i tak je lokalita vnímána jako ‚cikánské ghetto‘.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014I, on-line)

### **1.2.5.4 Sedmistovky**

„Sídliště bylo postaveno v průběhu let 1987 až 1988 převážně pro lidi z vesnic, které ‚padly za oběť‘ těžbě uhlí. Jedná se o 36 bloků (blok 700 až blok 736), což jsou v tomto případě sedmipatrové panelové domy různé velikosti s jedním až osmi vchody. Rozdílná je i jejich kvalita. Nalezneme zde jak domy nově opravené a zateplené, tak domy, které od svého vzniku neprošly žádnou zásadní rekonstrukcí. Mezi místními se mluví o tzv. Bronxu. Romové se do této oblasti stěhují díky zprostředkování realitní agentury především kvůli relativně nižším nájmům a cenám bytů, a to nejen z Mostu, ale stejně jako do lokality

Stovek i ze vzdálených měst především Středočeského kraje (Kladno, Slaný) a z Prahy. Podle odhadu terénní pracovnice zde žije 430 až 470 Romů. Celkově jde o nejméně viditelnou mosteckou sociálně vyloučenou lokalitou.“ (GAC, 2009b, s. 18)

Nejnovější výsledky GAC (2015i) uvádějí, že v Mostě dochází k velké migraci obyvatel. Problémem Mostu již není Chanov, ale ubytovny a dvě zmíněná sídliště.

#### **1.2.5.5 Základní škola profesora Matějčka Most**

„Ve škole se vyučuje podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání: 1. – 9. ročník č.j. 172/2007 Škola jako rodina. Charakteristika školního vzdělávacího programu: ŠVP ZV ŠKOLA JAKO RODINA vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a z vyhlášek MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a z vyhlášky č. 62/2007 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Školní vzdělávací program vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí RVP ZV a z analýzy vlastních možností a schopností pedagogického sboru. Využívá silných stránek a příležitostí školy se zřetelem na slabé stránky a ohrožení školy se snahou slabé stránky maximálně eliminovat. ŠVP ZV naší školy vychází z požadavků rodičů dětí s navázáním na tradice školy. Klade důraz na principy života v rodině.

Název Škola jako rodina není nahodilý. Vyjadřuje hlavní myšlenku vzdělávacího programu, kterou je úzká spolupráce školy a rodiny, tzn. přístupnost školy rodičům a širší rodině, společné řešení školské problematiky, rovné přístupy pro všechny. Hlavní myšlenka je realizována nejen obsahem vzdělání a vztahy ve škole, ale i respektováním žáka jako osobnosti, širokou nabídkou vzdělávacích akcí pro učitele i rodiče a pestrou nabídkou zájmové činnosti i pro integrované žáky zběžných základních škol. Do školy jsou přijati žáci na základě diagnostikování některé z poruch učení (dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie,

dysortografie) či specifických poruch chování a následným doporučením školským poradenským pracovištěm (PPP, SPC).“ (Základní škola prof. Z. Matějčka, 2013, on-line)

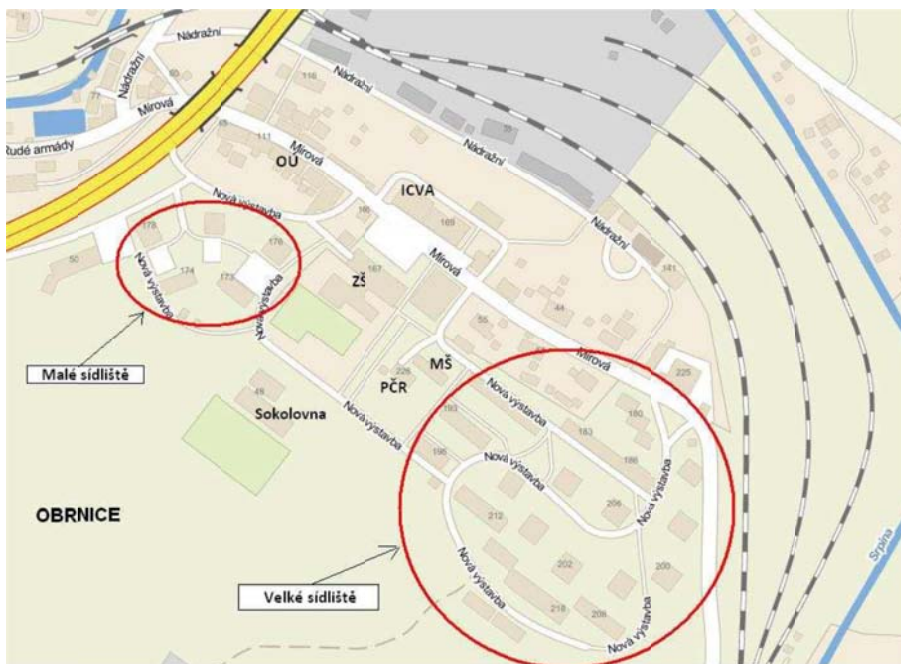
### **1.2.5.6 3. základní škola Most**

Škola na svých webových stránkách uvádí: „Vzdělávání žáků se uskutečňuje podle Školního vzdělávacího programu ‚Kalokagathia‘, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu MŠMT. Škola je zaměřena na sport, především na atletiku, hokej, plavání, míčové sporty. Společně se zdravotní tělesnou výchovou sleduje i osobnostní rozvoj každého žáka. Dále je u žáků rozvíjena estetická výchova – pořádáním výtvarných výstav. Škola má stálý kontakt s psychologem, speciálními pedagogy a sleduje psychohygienu žáků. Škola je zařazena do projektu ‚Růstová skupina‘ Evropských strukturálních fondů. Již u žáků 1. stupně je rozvíjena jazyková a počítačová gramotnost. Od školního roku 2005/2006 je otevřena sportovní třída se zaměřením na atletiku a jiné sporty. Součástí školy je přípravná třída. Mezi mimoškolní činností školy se řadí především sport, kroužek atletiky, odbíjené, florbalu, střelectví, košíkové, plavání, počítačový kroužek, kroužek keramiky.“ (3. základní škola Most, 2013, on-line)

### **1.2.6 Obrnice**

„Obec Obrnice se nachází v Chráněné krajinné oblasti České středohoří necelé tři kilometry od města Most. Ve správním obvodu má obce České Zlatníky, Chanov a Obrnice“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014m, on-line), přičemž „v rámci těchto lokalit existuje velká migrace obyvatel“ (Gabal, 2006o, on-line).

Obec čítá přibližně 2500 obyvatel (Wikipedie, 2014d, on-line), „podle kvalifikovaného odhadu činí podíl Romů více než 1000 osob. V obci jsou definovány dvě sídlištní sociálně vyloučené lokality, oddělené objektem základní školy, mateřské školy a služebnou Policie ČR. Hovorově se tyto lokality označují jako **Malé a Velké sídliště**.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014n, on-line)



Obr. 9: Mapa SVL v Obrnicích (Špallová, Šolková, 2013, s. 9, on-line)

### 1.2.6.1 Velké sídliště

Provedený strategický plán uvádí: „Lokalita vznikla přirozeným přistěhováním obyvatel. Sídlíště bylo vystavěno v 70. letech minulého století především pro zaměstnance velkých průmyslových podniků a dolů. Postupně se sem stěhovaly i romské rodiny, především po r. 1985, kdy přišla druhá vlna Romů ze Slovenska. V posledních letech se sem stěhují především Romové, kteří zde kupují levně byty od realitních kanceláří anebo poměrně snadno získávají podnájem. V současnosti je velmi častým jevem migrace mezi romskými komunitami po linii: Most – sídliště Chanov – sídliště Janov – obec Bečov. Vlny migrace způsobují především příbuzenské vazby mezi rodinami z těchto lokalit.“ (Špallová, Šolková, 2013, s. 10)

„Obě panelová sídliště tvoří s původní zástavbou rodinných domů funkční celek. Mezi nejpalčivější problémy patří nezaměstnanost<sup>7</sup>, zadluženost a problémy na úrovni občanského soužití – rušení nočního klidu, ničení veřejného majetku a krádeže. V obci nejsou identifikovány snahy o vyvolání veřejné rasové nesnášenlivosti, k čemuž výrazně přispívá i vedení obce – realizovaná opatření

<sup>7</sup>Téměř čtvrtina z ekonomicky aktivních obyvatel obce je v evidenci úřadu práce jako uchazeči o zaměstnání.

vedou k posílení společného soužití majority a minority. Velkým problémem je jejich dosažená nízká úroveň vzdělání, která způsobuje, že jsou na trhu práce téměř neuplatnitelní. Velké sídliště je tvořeno osmnácti panelovými domy, z nichž je deset ve společenství vlastníků, tři vlastní obec, dva soukromá firma a poslední dva panelové domy jsou ve fázi bezplatného převodu ze Správy železniční dopravní cesty na obec Obrnice. Obec tímto krokem zamezila rozprodání těchto domů realitním kancelářím a dalšímu přívalu sociálně slabých rodin z celé republiky.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2014o, on-line)

### **1.2.6.2 Malé sídliště**

„Tzv. Malé sídliště tvoří pět panelových domů. Jeden z šestipodlažních domů je vnímán místními obyvateli jako nejproblematičtější, žije v něm cca 90 % Romů. Druhý z těchto domů je klidnější, přičemž počet Romů v něm žijících je odhadován na 50 %. V prostředí Malého sídliště žije cca 250 osob, z nichž je rovněž 1/5 nezaměstnaných. Vývoj situace v Malém sídlišti je shodný jako u Velkého sídliště: dříve bylo vnímáno jako velmi problematické, dnes se jeví jako stabilizovanější. Dá se však předpokládat, že problémy spojené s vysokou nezaměstnaností, dluhy a nedostatkem možností k trávení volného času mladistvými sužují i tuto lokalitu. Všechny domy v této lokalitě vlastní firma Quick.“ (Špallová, Šolková, 2013, s. 11, 12)

### **1.2.6.3 Základní škola Obrnice**

V Obrnicích se nachází základní a mateřská škola, jejichž zřizovatelem je obec. „Základní škola Obrnice, příspěvková organizace, působí ve dvou budovách a je při ní zřízena školní družina. Základní škola je spádovou oblastí pro děti z okolních obcí Želenice, Patokryje a Korozluky. Aktivita se zaměřením na práci se sociálně vyloučenými žáky byla na základní škole zahájena pod vedením ředitele Mgr. Šimana. Na škole působí jeden romský asistent pedagoga. Za jeho účasti a s podporou vedení školy se realizují projekty zaměřené na prevenci kriminality, drogové závislosti a sociálně patologických jevů a organizují se přednášky na téma romská historie a kultura. Vedení školy se aktivně zajímá o vyhlášené dotační programy, především v gesci MŠMT, se zaměřením na podporu motivace a vzdělávání romských dětí.“ (Špallová, Šolková, 2013, s. 22, 23)



Škola na svých stránkách uvádí, že relativně velká část žáků trpí vývojovými poruchami učení – nejčastěji dyslexií, dysgrafií a LMD. Nedílnou součástí školy je školní knihovna, jež je koncipovaná jako informační centrum. Jsou zde soustředěny všechny knihy a časopisy, je zde přístup na internet. Celé vybavení knihovny směřuje k tomu, aby si zde každý mohl informaci vyhledat a na místě i zpracovat. Je zde asi 6400 knih, prostor je místem k besedám a k výstavám. Škola vede tyto zájmové kroužky: sborový zpěv, šikovné ruce, kroužek informatiky, angličtina pro nejmenší, keramický kroužek pro 1. a 2. st., pohybový kroužek, školní časopis, rétorika. K nepovinným předmětům se řadí cvičení z ČJ a VV – Grafická cesta. (Základní škola Obrnice, 2013, on-line)

„V roce 2008 byla v obci zahájena aktivita občanského sdružení Komunitní centrum Duhovka. Činnost centra spočívá v organizování volnočasových aktivit pro děti školního věku, ale také v možnosti vypracovávat úkoly do školy a v doučování.“ (Špallová, Šolková, 2013, s. 23)

### **1.2.7 Teplice**

Dle Gabala (2006p, on-line) jsou v Teplicích dvě sociálně vyloučené lokality. „První lokalitou je část sídliště na kraji města – bloky panelových domů postavené do písmene ‚U‘. V panelových domech bydlí romské i neromské rodiny. Čím dále od centra, tím je koncentrace Romů na sídlišti větší. Základní občanská vybavenost je dostupná přímo na sídlišti. Některé služby a instituce se nacházejí v centru města (tj. cca 10–15 minut autobusem). Lokalita vznikla kombinací dlouhodobé existence a ‚přirozeného‘ sestěhovávání. Romové se začali do oblasti stěhovat již před více než dvaceti lety kvůli práci v hnědouhelných dolech a sklárnách. Ještě v 80. letech žila řada Romů v domcích v centru města. Po demolici těchto domků dostali byty v panelových domech. Na sídliště se stěhují i Romové z měst mimo region (z Prahy, Kladna, Mělníka, Plzně, Prachatic atd.), a to z důvodu zdejších nízkých nájmu. Byla zaznamenána migrace do jiných sociálně vyloučených lokalit v kraji (hlavně v Krupce a Duchcově) a odtamtud. Počet Romů v lokalitě se odhaduje na 900 až 1 000 jedinců, což činí cca 30 %.“ (Gabal, 2006q, on-line)

„Většina obyvatel je závislá na sociálních dávkách. Někteří jsou trvale zaměstnaní. Mnozí pracují příležitostně ‚načerno‘. Někteří si přivydělávají sběrem

šrotu. Je zde významně zastoupena prostituce, prodej drog a krádeže. Vyskytuje se i lichva a narkomanie. Velkým problémem je zadlužování u firem půjčujících na vysoký úrok.“ (Gabal, 2006r, on-line)

Iva Tichá, vedoucí sociálního odboru v Teplicích, k lokalitě uvedla: „Na sídlišti žijí chudí lidé, ale v bytech bydlí na základě řádných podnájemních smluv. V této lokalitě jsou také Romové, ale vzhledem k tomu, že byty jsou převážně družstevní, nájemci se o ně starají a jsou ve velmi dobrém technickém stavu (vyměňují se okna apod.).“ Paní Tichá potvrdila, že poměrná část je závislá na sociálních dávkách, ale tím, že se agenda vyplácení dávek předala na úřady práce, nemají o vyplacených dávkách takový přehled. Větší problém spatřuje v ubytovnách, kterých je ve městě více a kde bydlí lidé, kteří na tom jsou sociálně nejhůře. Nicméně odmítá, že by v Teplicích byla sociálně vyloučená lokalita v takovém rozsahu, jak si ji sama představuje (rozhovor ze dne 12. 12. 2013).

Druhou lokalitou je jeden dvoupatrový dům o dvou vchodech. „Lokalita se nachází na kraji města směr Duchcov. Nejbližší sociálně nevyločené obyvatelé žijí přibližně 200 metrů od lokality. Za veškerou občanskou vybaveností se musí dojíždět autobusem. Spojení do Teplic i Duchcova je velmi dobré, zastávka veřejné dopravy je hned před domem. Vznik lokality je kombinací dlouhodobé existence a ‚přirozeného‘ sestěhovávání. V lokalitě žili Romové i v minulosti. Počet Romů se odhaduje na 15 až 25 jedinců, což činí cca 90 %. Většina obyvatel je závislá na sociálních dávkách. Někteří si přivydělávají sběrem železného šrotu. (Gabal, 2006s, on-line)

K této lokalitě Iva Tichá dodala, že tento dům nepovažuje za lokalitu. Podle ní bydlí Romové v Teplicích téměř všude a nemyslí si, že pokud v domě žijí Romové, stává se z oblasti sociálně vyloučená lokalita. Uvedla, že v celých Teplicích bydlí velmi chudí lidé. V městě je vysoké procento nezaměstnaných a závislých na sociálních dávkách. Příčinou toho, že Romové a i jiní sociálně slabí lidé zůstávají v Teplicích, je podle ní nízké nájemné v družstevních bytech, a to i na ubytovnách. Tichá vidí problém dále v tom, že lidé se z ubytoven nemají jak dostat, neboť azylové domy přijímají hlavně jedince, kteří chtějí svou situaci řešit, což mnoho z nich nechce. Byty v Teplicích jsou poměrně drahé a pronajímatelé Romům z různých důvodů byty pronajímat nechtějí anebo požadují několik nájmů předem. K prostituci uvedla, že se z města téměř vytratila, neboť se odklonil hlavní

tah do Německa. Jen několik málo holek postává v ulici „Na Nákladní“. Uvedla, že i v Dubí, se z mnohých vykřičených domů staly ubytovny (rozhovor ze dne 12. 12. 2013).

Dle nejnovějšího šetření se v Teplicích nachází čtyři sociálně vyloučené lokality: Na Konečné – Prosetice, Přítkovská – Trnovany, U Hřiště, Ubytovna – ul. Bílínská. Oficiálně vedení města přítomnost sociálně vyloučených lokalit neguje a bagatelizuje. (GAC, 2015j)

### **1.2.7.1 Základní škola Prosetice – Plynárenská**

Základní škola se na svých webových stránkách představuje následovně: „Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky nabízí kvalitní služby pro všechny žáky a rodiče z přilehlého sídliště a okolí v oblasti povinného základního vzdělání, mimoškolní činnosti, školního stravování a poradenství. Dává kvalitní základy vědomostí, dovedností a návyků u žáků na 1. i na 2. stupni ZŠ. Dokáže úspěšně připravit žáky na další vzdělávání na střední škole. Navazuje na základy položené v MŠ v oblasti kompetencí k učení, k řešení problémů a dále rozvíjí sociální, pracovní a komunikativní dovednosti. Škola má snahu vytvářet podmínky k rozvíjení dobrých vztahů mezi žáky, pedagogy a rodiči. Dbáme na dodržování lidských práv, na řešení problémů při jejich porušování. Škola je pro žáky centrem sportu, kultury a mnoha dalších aktivit. Každoročně se těšíme na mnoho tradičních školních akcí.“ (Základní škola Prosetice, 2013a, on-line)

Škola organizuje tyto zájmové kroužky: mažoretky, turistický kroužek, míčové hry, taneční, rytmická gymnastika, stolní tenis, badminton, fitness, plavání, florbal, šikovné ruce, internet klub. (Základní škola Prosetice, 2013b, on-line)

### **1.2.7.2 Základní škola Edisonova**

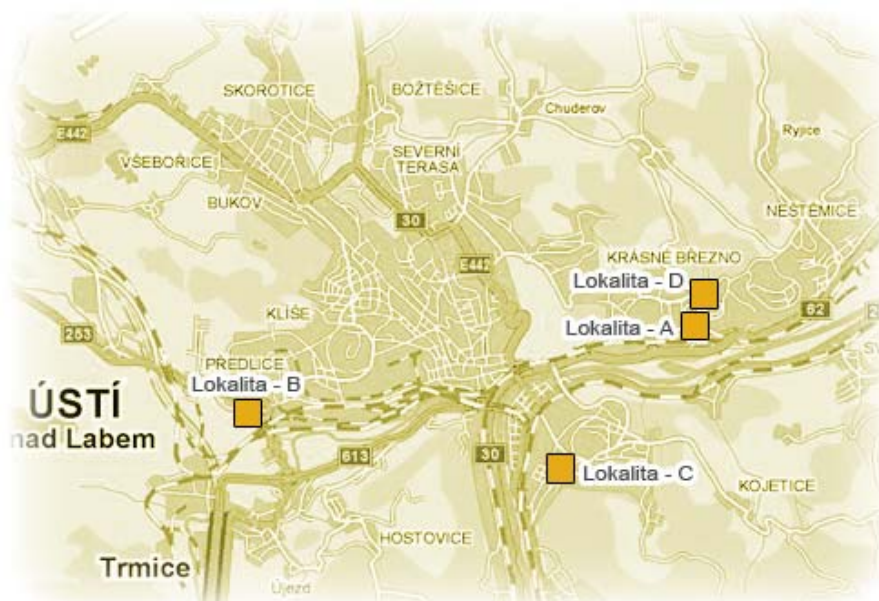
Na přelomu tisíciletí škola hledala vhodnou profilaci. Vzhledem k dobrému materiálnímu zázemí, odborné způsobilosti pedagogů a určování strategických cílů ve vzdělávání a výchově, byla zvolena „sportovní cesta“. „Po sportovních třídách přípravných, zkušebních byla podepsána v roce 2007 Smlouva o spolupráci mezi fotbalovým klubem FK Teplice, a. s., zastoupeným panem Františkem Hrdličkou a ZŠ Teplice, Edisonova ul., zastoupenou ředitelem školy. Tato smlouva je obnovována každoročně dodnes. V průběhu několika posledních

let ze školy vyšlo i několik reprezentantů ČE v dorosteneckých kategoriích. Škola však nezabezpečuje jen sportovní třídy (od 4. ročníku do 9. ročníku je vždy jedna smíšená sportovní třída – chlapci se věnují fotbalu a dívky obecné sportovní přípravě se zaměřením na míčové hry), které mají rozšířenou výuku tělesné výchovy. Zabezpečuje i standardní třídy pro žákovskou populaci nejen z Trnovan, ale i dalších částí Teplic a okolních obcí. V plném rozsahu zavedla školní vzdělávací program Vzdělání pro život, který zachoval klasickou výuku s klasickými předměty. Na škole jsou vedeny tyto zájmové kroužky: vaření, keramika, naslouchání, plavání, zdravotní tělesná výchova, dys. náprava, sálová kopaná, pohybové a míčové hry, florbal.“ (Základní škola Edisonova, 2013, on-line)

### **1.2.8 Ústí nad Labem – Předlice**

„Krajské město Ústí nad Labem leží v severozápadních Čechách nedaleko hranic s Německem. V regionu město plní úlohu administrativního a správního střediska. Znamé je svým průmyslovým charakterem se zaměřením na chemii a těžbu hnědého uhlí. V minulosti se jednalo o oblast s vysoce znečištěným životním prostředím, což snižovalo atraktivitu oblasti, nicméně díky novým ekologickým zákonům a předpisům se v posledních letech životní prostředí značně zlepšilo.“ (GAC, 2009c, s. 4) K 1. 1. 2013 počet obyvatel dosahoval 93 747 (Wikipedie, 2013, on-line).

Pavelčáková (2004) uvádí: „Ústecký kraj patří již řadu desetiletí k oblastem s nadprůměrným podílem romského obyvatelstva. Velký příliv Romů zaznamenalo Ústecko po druhé světové válce. Do některých oblastí Čech včetně Ústecka v té době směřovali za prací nebo na popud příbuzných a známých Romové ze Slovenska“ (in GAC, 2009d, s. 7). „Obyvatelé města bydlící v blízkosti sociálně vyloučených lokalit v průměru odhadují, že ve městě žije přibližně sedm a půl tisíce Romek a Romů, což je méně, než uvádějí expertní odhady celkového počtu: ty se pohybují od 10 000 do 19 000. Experti odhadují, že v Ústí nad Labem tvoří Romové asi desetinu obyvatel města. Ve městě se nachází několik sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2013p, on-line)



Obr. 10: SVL v Ústí nad Labem (Gabal, 2006t, on-line)

„Ústecký obvod Předlice se rozkládá na rozloze 420 ha (5 % z toho činí zastavěná plocha). Na území žije zhruba 1 879 obyvatel.“ (Agentura pro sociální začleňování, 2013q) „Jde původně o vesnici v blízkosti Ústí nad Labem, v níž byla koncem 19. století zřízena velká tkalcovna a barvírna. V období první republiky byla vesnice spojena s městem tramvají. K Ústí nad Labem byly Předlice připojeny těsně před druhou světovou válkou v roce 1939. Až do 80. let dvacátého století patřily Předlice k lepším čtvrtím. Do 80. let bydlelo v Předlicích jen několik romských rodin, Romů zde nebydlí víc než v jiných částech města. V osmdesátých letech dostala většina původních obyvatel Předlic náhradní byty na nově vznikajících sídlištích a do uvolněných bytů začínají přicházet další Romové. Šlo jak o Romy přímo ze slovenských osad, tak o ústecké Romy z jiných částí města. Další vlna migrace přichází do Předlic po roce 1989, kdy se do Předlic v převážné většině stěhují Romové z jiných potenciálně lukrativních ústeckých částí.“ (Brož et al. In GAC, 2009e, s. 12)

„Jádro sociálně vyloučené lokality se nachází na území Nových Předlic a je tvořeno ulicemi Prostřední a Marxovou, bloky mezi nimi a Školním náměstím. Tato část města je takřka ze sta procent obývaná romským obyvatelstvem. Počet obyvatel lze, vzhledem k situaci, která zde panuje, jen obtížně zjistit. Nicméně odhad je, že může jít přibližně o 2000 až 3000 osob. Předlice jsou v rámci Ústí nad Labem vnímány do značné míry jako špatná adresa.“ (Agentura pro sociální

začleňování, 2014r) Gabal (2006u, on-line) uvádí, že „mezi obyvateli dochází k migraci do jiných sociálně vyloučených lokalit (v rámci Ústí i do jiných měst v regionu – Teplic a Krupky). Bylo zaznamenáno i několik případů migrace do zemí EU.“

„Hlavními druhy trestné činnosti spojené se sociálním vyloučením jsou podle oslovených policistů drogové trestné činy, lichva, krádeže a přepadení. Odhadují, že z poloviny jde o organizovanou trestnou činnost a z poloviny o individuální. K závažnější kriminalitě dochází často v centru města (ublížení na zdraví, ozbrojené přepadení, přepadení herny či večerky), kam obyvatelé ze sociálně vyloučených lokalit za trestnou činností vyjíždějí. Mimo centrum se zaměřují i na Klíši – jednu z nejlepších ústeckých čtvrtí. Od otevření hranic se stává, že obyvatelé ghetta vyjíždějí páchat trestnou činnost i mimo republiku – do sousedního Německa. Často jde o krádež ušlechtilých kovů (měděné okapy) nebo export dívek na prostituci.“ (GAC, 2009f, s. 63)

Gabal (2006v, on-line) dále dodává: „Většina obyvatel Předlic je závislá na sociálních dávkách. Někteří obyvatelé lokality jsou trvale či příležitostně zaměstnání. Někteří pracují příležitostně ‚načerno‘. Někteří si přivydělávají sběrem železného šrotu.“

Nejnovější výsledky šetření nejsou o mnoho příznivější GAC (2015k) uvádí, že „Předlice jsou považovány za nejhorší Ústeckou lokalitu a všichni se z ní snaží dostat pryč a nevrátit se do ní zpět. Podle mnoha názorů se Ústí nad Labem stává natolik komplexní a rozsáhlou lokalitou, že by brzy mohlo být považováno za sociálně vyloučenou lokalitu celé město.“

#### **1.2.8.1 Základní škola Předlice**

„Do Základní školy v Předlicích dochází celkem 200 romských žáků (kapacita školy je 230 žáků). Je to jediná škola v Ústí nad Labem, která je celá romská a není přitom školou praktickou, nýbrž komunitní – vztahuje se na ni výjimka MŠMT, která se týká počtu žáků ve třídě (maximálně 17), a má k těmto účelům i upravené osnovy. Školu dofinancovává školský odbor na Magistrátu Ústí nad Labem.“ (GAC, 2009g, s. 44) „Po 17. v nepřetržité řadě otevřeli přípravný ročník. Dlouhodobě na škole pracuje pět Romů v pozici pedagogického asistenta. Škola dále na svých internetových stránkách sděluje, že jednou z možností, jak

vybudovat dítěti režim dne, je zapojit je do pravidelné zájmové činnosti. Škola organizuje tyto zájmové kroužky: taneční, pěvecký kroužek, dovedné ruce, hra na flétnu, bicí. Škola si dokázala udržet prestižní členství v organizaci Školy přidružené k systému UNESCO.“ (Základní škola Předlice, 2013, on-line) „Od roku 2003 škola provozuje komunitní centrum, v jehož rámci nabízejí především volnočasové aktivity pro děti i dospělé (k dispozici je klubovna, hřiště a tělocvična, sportovní, taneční a pěvecké kroužky, kurz keramiky). Spolupracují s Novou školou o. p. s., Úřadem práce Ústí nad Labem, Městskou policií, o. s. Black&White, o. s. Kheroro aj.“ (Gabal, 2006w, on-line). „Předlickou školu lze jako jedinou v Ústí nad Labem prohlásit za zcela ‚ghettoizovanu‘, její žáci jsou ze 100 % děti ze sociálně vyloučených rodin, ostatní rodiče dávají své děti jinam. Spolupráce s mateřskou školou je naopak obtížná, nechce přijímat děti ze sociálně vyloučených rodin. Člověk v tísní provozuje předškolní klub.“ (GAC, 2015)

## 2 Socializace

V současné době můžeme pozorovat novou generaci, která se již v sociálně okludované lokalitě narodila. Tato generace se plně v tomto sociálním prostředí socializuje a nezná jinou alternativu životního stylu. Děti narozené v lokalitách se specificky nesocializují pouze v rodině, ale v celém kontextu sociálního vyloučení. Socializační návyky z rodiny se často nemění ani po nástupu do školy, neboť i přes veškerou snahu pedagogů si děti určité vzorce chování přinášejí již z domova a náprava je velmi komplikovaná a zdouhavá. Sekundární socializace, která ve školách probíhá, tedy může negativní vzorce chování naopak utvrdit, neboť tyto děti se často kumulují ve stejné škole.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000, s. 548) vymezuje pojem socializace „jako postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů.“ Nekonečný (1970, s. 135) definuje tento pojem jako „zespolečenštění ve smyslu proměny člověka jako původního biologického tvora ve tvora společenského – socializace je tedy kultivace jedince v rámci určitého společenství.“ Helus (2007, s. 71) definuje socializaci osobnosti jako „proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na ně odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.“ Z. Helus dále dodává, že „proces socializace není jen jednosměrným působením společnosti na jedince, nejde o pouhé přizpůsobování se, o přijímání požadavků dané společnosti, ale dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování, k interakci mezi jedincem a společností, ve které žije. V rámci socializace se formuje celá osobnost, utváří se samotná podstata člověka, a to v průběhu celého života, zvláště výrazně pak v období dětství. Zážitky a zkušenosti, které se vytvářejí v raných vztazích dítěte, získané v prvním období jeho života, jsou neobyčejně důležité, jelikož tvoří jakýsi zkušenostní základ, na který pak navazují další nové zkušenosti.“ (2007, s. 71, 72)



## 2.1 Socializace a prostředí

Trpišovská (2006, s. 31) uvádí: „Lidské okolí ovlivňuje zkušenosti lidí, a tím i jejich vnímání, hodnoty a vlastnosti. Proto psychiku člověka nelze pochopit bez znalosti sociální struktury, v níž žije. Umístění ve společenské struktuře také determinuje, co jedinec přijme z kultury své společnosti.“

„Socializace probíhá v různých prostředích; to znamená, že jedinec je ve vztahu k tomuto prostředí – nejprve je to rodina, poté škola, skupiny přátel, dále zaměstnání i různé organizace a instituce. Některá z těchto prostředí sledují vzájemně slučitelné cíle – spolupracují, jiná k sobě zaujímají útočně odmítavý postoj – jejich socializační záměry jsou odlišné, navzájem neslučitelné.

**Mikroprostředí** – v tomto prostředí navazuje jedinec přímé, nezprostředkované, důvěrné vztahy. Je to nejbližší a pro zdravý vývoj jedince také to nejdůležitější sociální prostředí. V prvních měsících života se jedná o nejbližší rodinu zahrnující menší počet osob, ve které se dítě umí zorientovat, zaujímá zde své postavení, zažívá pocit jistoty a bezpečí a využívá všech svých předpokladů k rozvoji své osobnosti. Postupně se mikroprostředí rozšiřuje také na blízké kamarády a přátele, kolektiv v zaměstnání, kolektiv v zájmovém kroužku apod.

Jedinec se postupně stává členem několika mikroprostředí, přičemž každé z těchto prostředí má jiné nároky a umožňuje tak jiné možnosti rozvoje. V době dospívání se stávají významnými prostředí mimo kontrolu dospělých.“ (Helus, 2007, s. 88, 89)

Řezáč (1998, s. 20) zmiňuje, že někteří autoři (Helus, 2007 dle Bronfenbrennera, 1989) vymezují také pojem **mezoprostředí**, které je jakýmsi „mezistupněm“ mezi malými skupinami a společnostmi (např. žáci školy).

Helus (2007, s. 89) uvádí, že mezoprostředí „tvoří různá mikroprostředí jedince a jejich vzájemné vztahy“. Za důležitý pak považuje nejen vzrůstající počet mikroprostředí v životě jedince, ale i to, aby tato prostředí na sebe jakoby vzájemně navazovala (vzájemně komunikovala). Tato propustnost se pak projeví například tak, že osoba známá z jednoho prostředí přejde s jedincem do prostředí jemu neznámého, což mu umožňuje lépe zvládnout těžkosti s přechodem do nového prostředí a čelit tak i problémům s adaptací.

Helus (2007, s. 91, 92) na rozdíl od Řezáče (1998) vymezuje i pojem **exoprostředí**. „Je to prostředí, kterého sám jedinec není součástí, ale na základě osob ve své blízkosti si o něm vytváří představu a získává k němu vztah. Takovým exoprostředím je například pro malé dítě mateřská škola a později základní škola, kdy dítě dle vyprávění staršího sourozence spoluprožívá život školáka, který jej také čeká.

**Makroprostředí** – je označením pro velké, obvykle složitě strukturované skupiny, jako je region či společnost jako celek. Je jakousi silou propojující jednotlivá prostředí jedince i spojení s mikroprostředími dalších lidí.“

„Proces socializace (sociálního učení) probíhá sice celoživotně, je však přece jen nejvýznamnější a nejvýraznější v dětství a v mládí. Začíná již v prvních interakcích dítěte s okolím v gestech, kterým jsou přikládány určité významy a které jsou prvními nástroji komunikace předcházející rozvoj komunikace verbální. Dítě se učí žít v sociálním prostředí, bez něhož je díky dlouhotrvající biologické ‚nevybavenosti‘ na rozdíl od jiných živočichů zcela bezmocné.“ (Havlík, 2010, s. 49, 50)

## 2.2 Mechanizmy socializace

V socializaci existují určité mechanismy, podle kterých socializace probíhá.

- **„Socializace nápodobou a ztotožňováním** – napodobování nebo celková nápodoba modelů či vzorů na základě empatie. Napodobování probíhá od dětství, kdy si dítě nápodobou osvojuje formy chování, napodobuje i řeč, gesta, mimiku, ale může přejímat i patologické projevy. Tento způsob socializace může mít pro jedince jak negativní, tak pozitivní důsledky – na jedné straně jej může podnítit k větší aktivitě a na druhé straně může jedinec ustrnout v určitém vývojovém období. Může se stát samostatnějším, ale také se může stát závislým na nápodobě svého vzoru, neschopen jednat sám za sebe.
- regresivní napodobování – vyspělejší osoba napodobuje někoho méně vyspělého (na nižší vývojové úrovni) k získání pozornosti či výhod nebo je to pro něj forma úniku, obrany;

- závislé připodobňování – častější je nápodoba starší, vyspělejší a samostatnější osoby (vzoru). Dítě nehledá svůj způsob řešení situace, je pro ně snazší nápodoba (příklad staršího sourozence) kladně hodnoceného, již osvědčeného vzoru;
  - odreagovávající napodobování – odreagovávání napětí na základě nápodoby vizuální zkušenosti;
  - kompenzační napodobování – nápodoba vzoru v oblastech, v nichž osoba sama nevyčnívá.
- **Socializace působením příkladů, vzorů a ideálů**
    - Příkladem může být žádané jednání, vhodný může být i úryvek z knihy, scéna z filmu, pohádky, ale efektivní jsou i negativní příklady se svými důsledky, které nejsou hodny následování, s cílem odradit. Práce s negativními příklady je obtížnější, jelikož může dojít k přejímání negativních vzorců.
    - Vzorem je osoba, která je pro jedince ‚osobností‘, hrdinou hodným následování. Mít vzor je přirozenou potřebou každého jedince. Nejprve jedinec hledá svůj vzor ve svých rodičích, mezi svými nejbližšími, poté také mezi pedagogy, vychovateli, mezi vrstevníky ve škole či ve skupinách, kde tráví volný čas.
    - Ideál je představa dokonalosti sebe samého, jiné osoby či vztahů kolem, podle kterého se formujeme a který se snažíme naplnit.
  - **Mechanismus informování a poučování**

Je založen na působení určitého sdělení přesvědčujícího o tom, co je vhodné a správné, a na druhé straně varujícího před tím, co je nevhodné, nepatřičné. Socializační vliv je málo patrný, pokud zůstává jen u slovního sdělení bez závaznosti (jeho nedodržení není spojeno se sankcemi), pokud se poučením neřídí i další osoby (nejsou důkazem) a pokud jedinec sám nevidí smysl informace, poučení ve svém životě (do jeho života mu nezapadá).
  - **Interiorizace a exteriorizace**

Během socializace jedinec přijímá za své požadované vzorce chování, hodnoty, normy i role, čímž dochází ke zvnitřnění – interiorizaci.

Exteriorizace představuje stav, kdy jedinec podle svého vnitřního přesvědčení i jedná, a to bez potřeby vnější kontroly, a totéž vyžaduje i po svém okolí.

- **Socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním**

Do našeho jednání a chování vůči druhé osobě (vůči vlastnímu dítěti, vůči žákům) se nejrůznějšími způsoby promítají naše očekávání a ovlivňují vývoj schopností, názor na sebe sama, morální postoje i výkonnost. Pokud učitel očekává od určitého žáka neúspěch, dává mu to svým způsobem najevo a klade na něj i menší požadavky: žák si na takové podmínky zvyká a pod tíhou očekávání učitele se nesnaží překonávat překážky, nesnaží se o zlepšení svého výkonu, není k tomu motivován.

- **Socializace získáváním zkušeností a nabýváním vlastností skrze životní okolnosti dítěte**

V životě jedince dochází k různým událostem, které mohou být bezvýznamné, jiné mohou poznamenat vývoj jedince a mít tak pro něj celoživotní důsledky.“ (Helus, 2004, s. 176–186)

Mattioli a Kovaříková (2000, s. 4–9) naopak uvádějí, že proces socializace probíhá prostřednictvím mechanismů socializace, mezi které řadíme sociální činnosti a sociální učení. Mezi sociální učení zařazují hru, práci a učení. Mezi sociální učení naopak imitaci, sociální upevňování, identifikaci a sugesci.

## **2.3 Škola jako prostředek sekundární socializace**

Havlík, Kořa (2007, s. 119) uvádějí: „Škola jako celek představuje sociální organismus, který žije vlastním životem a vytváří si neustále vnitřní pravidla svého provozu a mezilidského soužití. Mnohé z toho, ‚co škola dělá‘, vyžaduje značné soustředění a zkáznění všech jejích členů, určitou míru systematičnosti, klidu na každodenní práci a odstup (distanci) od vnějšího světa. Tento sociální organismus je přitom nucen se jistým způsobem prezentovat sociálnímu okolí. A v řadě komunit zesiluje požadavek, aby učitelé byli s okolím školy v kontaktu a udržovali s ním komunikaci.“ Kikušová (2001, s. 106) dále uvádí, že „cílem školy je maximální rozvíjení celistvosti osobnosti dítěte jako svobodné bytosti se zaměřením na rozvoj identity, autonomie, osobních kompetencí a zodpovědnosti

tak, aby jedinec prostřednictvím vlastního sebeuplatnění aktivně participoval na rozvoji lokální, národní a nadnárodní komunity. Z dítěte se má stát flexibilní, myslící bytost se schopností rozhodovat se, řešit problémy v souladu s kulturními hodnotami společnosti a s vysokou úrovní rozvoje psychických procesů (na maximální úrovni vzhledem k potencialitě dítěte).“ Langová a Heřmanová (2007, s. 8) dodávají: „Školní socializace však souvisí i se souborem kulturního kapitálu, který se dotýká vnímání, myšlení, hodnocení a vkusu určité sociální vrstvy.“ Havlík, Kořa (2007, s. 140) doplňují: „Řekneme-li, že žák není pouze výtvorem školy, pak to znamená také to, že tato instituce neposílá žáky do života jako více či méně dokonalé výrobky s celoživotní zárukou. Škola spíše vybavuje žáky soubory teorií a poznatků, obeznamuje je se základy společenských způsobů jednání s ohledem k obyčejům a tradicím, do nichž je uvádí. To vše je především soubor nástrojů, které jedinci v budoucím životě umožní více či méně svobodně přetvářet svět kolem či sebe sama. Školy, které bývají pokládány za dobré, přitom také rozvíjejí schopnost odhalovat problémy, podporují rozvoj vůle je samostatně řešit a vědomí, že při setkání s nimi je stále ještě praktičtější mít k dispozici dobrou teorii.“ A dále vymezují tyto „funkce školy:

- výchovná,
- vzdělávací,
- kvalifikační,
- integrační,
- selektivní,

k nimž přidružují některé funkce speciální, které tvoří funkce:

- ochranná,
- resocializační či nápravná.“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 98)

Dále uvádějí: „Škola slouží jako nástroj sociální integrace. Škola jako prostor interakce, setkávání a sociálního styku má značný vliv na utváření postojů k druhým lidem. Vliv školy je v oblasti sociální percepce a utváření postojů k druhému rovnocenný, v některých životních obdobích a oblastech dokonce větší než vliv rodičů. Zde je ovšem nutno rozlišit mezi základní a střední školou – a instituty vyššího vzdělání.“ (Havlík, Kořa, 2007, s. 137)

„Škola se soustřeďuje především na tyto tři oblasti předávaných obsahů socializace:

1. Předává dítěti ucelené soustavy vědomostí, které dítěti poskytují všeobecný základ pozdější odborné teoretické i praktické přípravy na budoucí profesi.
2. Zprostředkovává dítěti základní hodnoty a cíle společnosti, jíž je představitelem, a spolu s nimi i základní normy jednání ve společnosti, které by odpovídaly hodnotám a cílům společnosti...
3. Třetí hlavní oblastí předávaných obsahů socializace je specifický systém sociálních rolí, především role žáka, učitele a spolužáků, jimž se realizuje socializační působení školy jako speciálního socializačního zařízení; činnostním obsahem nové role žáka se pro dítě poprvé stává plnění společensky závažných povinností, které dítě připravuje na pozdější pracovní činnost.“ (Odehnal, 1984, s. 115, 116 in Havlík, Kořa, 2007, s. 139).

Zelina (2002, s. 156, 157) popisuje „základní metody socializace romských dětí:

1. Tvorba efektivních výchovných skupin na bázi teorie sociální psychologie a sociální pedagogiky.
2. Využití metod a technik změn postojů, v případě romských dětí ve smíšeném prostředí, zejména změna předsudků. Výcvik v toleranci, snášenlivosti, kooperaci, ve vzájemném respektu, ale i v překonávání konfliktů a neshod prostřednictvím diskuse, polemiky, jednání a konstruktivní hádky.
3. Používání situačních a inscenačních metod v socializaci romských žáků.
4. Využití transakční analýzy.
5. Metody výcviku pozitivního a asertivního jednání.
6. Metody výcviku související s komunikací (řeč, jazyk a komunikace).
7. Využívání sociálně-psychologických výcviků.

Vágnerová (2005, s. 288) k problému uvádí: „Integrace do běžné školy neznamená jenom přizpůsobení a přijetí všeho, co tato instituce vyžaduje. Dítě i nadále žije ve své rodině, jejíž prostředí je v mnoha směrech odlišné, a musí zvládnout požadavky obou. Musí se naučit diferencovat, co je kde vhodné a žádoucí, či naopak. Vzhledem k tomu si dost často vytvoří svoji identitu, cítí se být příslušníky obou společností.“

Pro dítě je vstup do školy bezesporu velkým zážitkem. Jak uvádí Štech s Viktorovou (2004, s. 70, 71): „Z vyprávění dětí je patrné, jak velkou událostí pro ně byl vstup do školy, jestliže si ještě po pěti letech pamatují, jaké měly na sobě šaty, jak se bály nebo těšily. Vstup do školy představuje pro dítě především razantní nástup druhé socializace, protože dítě je iniciováno do nových sektorů objektivního světa (těch, které jsou ve spojení se školní docházkou). Odlišnost socializačních prostředí v rodině a ve škole nám dovoluje mluvit dokonce o odlišnosti kulturní, o kultuře školy a kultuře rodiny.“ Tvrzení Štecha a Viktorové potvrzuje paní Renáta (54 let, in Fónadová, 2014, s. 76), která v rozhovoru uvedla: „První den ve škole, kdy jsem nastoupila do první třídy, si pamatuju jako dneska, protože jsem šla v nové teplákové soupravě. Do školy. První školní den! Je to sice už hodně dávno, ale mé spolužačky měly sukýnky a bílé punčocháčky a mašličky na hlavách.“ Štech dále uvádí: „Děti jsou pochopitelně na změnu prostředí i jeho požadavků připravovány v mateřské škole i doma rodiči (počkej, až budeš ve škole, tam...); mnohdy má tato příprava rituální povahu. Děti jsou také ještě velmi pružné a adaptabilní a navíc je tento obtížný krok pro ně vyvážen nesmírně silnými novými identitami a zisky (jsem už velký). Dítě se v novém prostředí musí učit a též se učí novým sociálním rolím, z nichž jednou je role školáka, role žáka.“

## 3 Profesní orientace a výchova k volbě povolání

Profesní nebo profesionální orientace jsou termíny definované v minulém století pocházející původně z USA (Mezera, 2002, s. 174). Termín je odvozen od slova profese, ale je možné se setkat s pojmy profesionální orientace, výchova k povolání, výchova k volbě povolání, výchova k volbě profese aj. Hlavní náplní **profesní orientace** je vytvářet a rozvíjet reálné profesní cíle (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Cílem je tedy příprava na proces volby povolání jako takový.

Pojem výchova k volbě povolání se jako „Career Education“ objevil poprvé ve Spojených státech v sedmdesátých letech minulého století. Je součástí běžných vzdělávacích programů v zahraničí (Mezera, 2002) a v RVP ZV je zakotvena i u nás. Friedmann (2005, s. 165) uvádí: „Profesní orientace (*Career Education*) je dlouhodobý proces začleňování mladých lidí do světa práce.“

### 3.1 Kariérová poradenství

Kariérové (profesní) poradenství by mělo pomáhat žákům v rozhodování, předcházet nezaměstnanosti i pozdějším problémům souvisejícím s rekvalifikacemi apod. OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*<sup>8</sup>) definuje kariérové poradenství jako systém poradenských služeb, jejichž cílem je pomáhat jednotlivcům jakéhokoli věku při rozhodování v otázkách vzdělávání, profesní přípravy, volby zaměstnání a rozvoji kariéry v kterékoli fázi jejich života (Průcha, 2009, s. 623).

Úkolem kariérového poradenství dnes již není ani tak doporučení vhodné a všestranně vyhovující profese, ale zejména pomoc při systematické výchově žáků k volbě vhodného povolání (Mezera, 2005). „Z širšího pedagogicko-psychologického hlediska by se učitelé na 2. stupni základní školy měli zajímat nejen o to, co se žáci učí, ale stejný zájem by měl směřovat k otázkám věnovaným řadě dalších problémů, a to jak a především proč se žáci učí, s jakou mírou motivace a jak je tato motivace ovlivňována jejich zájmy.“ (Mezera, 2005, s. 5).

---

<sup>8</sup> Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj



### 3.1.1 Aktéři ovlivňující kariérové poradenství

Kariérové poradenství je chápáno jako systém velmi různorodě zaměřených a organizovaných služeb s cílem podporovat a pomáhat v plánování individuální cesty světem vzdělávání a povolání. Součástí služeb je poskytování kvalitních informací a pomoc při realizaci individuálních profesních přání. (Friedmann, 2005, s. 165)

Tento zájem o žáky se měl ve škole projevovat hlavně ze strany výchovných poradců. Výchovný poradce řeší výchovné, prospěchové a kázeňské problémy žáků, působí v případech vztahových, citových či rodinných problémů, případně zprostředkovává další odbornou pomoc. Dále se zabývají informační a poradenskou činností v oblasti volby povolání (srov. Renotierová, Ludíková, 2003).

S kariérovým poradenstvím úzce souvisí rozhodování žáků o své budoucí profesi a vzdělávání. Rozhodování o volbě povolání je důležitým krokem pro žáka ve školním věku. Jedná se typicky o žáky ve věku mezi 14. a 16. rokem, kdy probíhá jejich fyzické i psychické dospívání. „Není v silách mladistvých plně obsáhnout a pochopit všechny závažné objektivní determinanty volby povolání a ani se plně vyznat v sobě samých“ (Hřebíček, 1987, s. 44). „Výběr by neměl být chvilkovým rozumovým řešením, ale výsledným výstupem dlouhodobého procesu sebeurčení člověka ve světě profesí, neoddělitelného od rozvoje osobnosti jako celku“ (Pavelková, 1990, s. 42).

Kromě výše uvedených výchovných poradců se na profesní orientaci nejvíce podílí:

- rodina žáka,
- školní psycholog,
- školní speciální pedagog,
- pedagogicko-psychologické poradny,
- informační a poradenská střediska zřízená při úřadech práce,
- informační prostředky,
- učiliště, odborná učiliště a střední školy,
- pracovní agentury a neziskové organizace,
- speciální pedagogická centra.

Společným cílem všech zúčastněných je zefektivnění výběru a volby profese s ohledem na individuální možnosti a předpoklady žáků a v souladu se společenskou poptávkou (Friedmann, 2005).

Trhlíková (2009, s. 14) ve své studii uvádí, že „nejvíce ovlivňuje volbu střední školy rodina žáka (54 %), dále pak učitelé na ZŠ a kamarádi. Z konkrétních faktorů pro výběr školy jsou pak uváděny: zájem o obor, možnost pracovního uplatnění a dopravní dostupnost/blízkost školy.“ (Trhlíková, 2009, s. 19).

Křenková (2010 s. 55–58) definuje tyto podstatné faktory vstupující do procesu volby oboru:

- osobnostní předpoklady ke studiu a zdravotní stav,
- studijní předpoklady,
- prospěch,
- studijní ambice a motivace,
- možnost následného studia, případně přestupu na méně náročný obor,
- šance absolventa na pracovním trhu,
- typ školy – soukromá nebo státní,
- nabídka škol v daném regionu,
- dostupnost školy (možnost bydlet doma, internát),
- šance na přijetí,
- kvalita výuky,
- časová náročnost studia.

Učitelé a výchovní poradci narážejí na nepřipravenost žáků pro tak důležitý krok, jako je volba povolání. Fontana (2003, s. 327) uvádí celkem 4 stadia vývoje volby povolání:

- „Stadium fantazií – rané dětství. Děti si samy sebe představují v takovém povolání, jaké zrovna vyhovuje jejich fantazii.
- Stadium zájmu – pozdní dětství. Děti jsou nyní přitahovány k povoláním, která v jejich očích ztělesňují věci, jež jim připadají zajímavé.
- Stadium schopnosti – střed druhé desítky let věku. Pro děti začínají být rozhodující jejich schopnosti. Dokážou zamítnout ta z možných povolání, která jsou zjevně buď nad úroveň jejich schopností, nebo pod ní.

- Stadium ohledávání – konec druhé desítky. Dospívající už podnikají praktické pokusy podáváním prvních žádostí o zaměstnání a zjišťováním dalších skutečností pracovního života.“

## 4 Perspektivní orientace žáků žijících v sociálně exkludovaných lokalitách

Perspektivní orientace je v dané disertační práci hlavním tématem. Mnozí autoři v českém prostředí diskutují o vztahu Romů k budoucnosti – o jejich perspektivní orientaci, o tom, zdali dokážou plánovat svou budoucnost. Níže se pokusíme některá klišé, která se v tomto ohledu vyskytují, odstranit a v některých případech naopak známá tvrzení potvrzujeme.

### 4.1 Podmínky perspektivní orientace

Pavelková (1990) uvádí tyto podmínky vývoje perspektivní orientace:

1. „Kognitivní oblast – v oblasti kognitivní by měl být postupný proces od pouhé percepce času přes uvědomělou orientaci v čase až po vědomé a záměrné rozhodování a plánování budoucnosti doprovázen celkovým rozvojem kognitivních procesů, zahrnujícím rozvoj vnímání, myšlení, pozornosti, paměti a fantazie.
2. Motivační oblast – u dítěte musí být kupříkladu vytvořena určitá úroveň tolerance k oddálení odměny. Musí se naučit preferovat vzdálenější hodnotnější efekt před okamžitým menším efektem (zvýšením perzistence), postupně by se měla zvyšovat i vytrvalost ve sledování cílů atd. Ovšem i schopnost vytvářet oddálenější záměry a chovat se v souladu s nimi, jak uvádí Božovičová (1972), vzniká už v určité etapě ontogeneze a potřebuje vedení a výchovu. Vlastní tvoření záměrů podle Božovičové (1972) pak úzce souvisí s genezí motivačních struktur.“

Helus (2004, s. 122) k perspektivní orientaci uvádí: „Zaměřenost osobnosti souvisí s tím, že do našeho života vstupuje budoucnost. Může se tak dít třemi zásadně odlišnými způsoby. Budoucnost se ohlašuje jako:

- otevřený horizont šancí a možností o něco usilovat s nadějí, že se vzdálených cílů podaří dosáhnout;

- horizont, který se před jedincem uzavírá, neobsahuje šance dosáhnout cílů, na nichž mu záleží a které dávají jeho životu smysl;
- něco, co vyvolává úzkost a strach.“

Helus dále vysvětluje: „Už v předškolním věku nacházíme u dětí touhu po otevřeném horizontu budoucnosti. Jde jim o to něco dokázat, něčemu se naučit, něco získat, na něco se těšit, něco překonat, něco předvést druhým... Otevřený horizont budoucnosti dále nabývá na významu ve školním věku (kladením otázek proč a jak se učit, jak se studijně orientovat, jakým směrem uvažovat o budoucnosti, kterou má školní profese usnadnit), v dospívání (konkretizací životních plánů v oblasti profese, soukromého života, osobnostního vývoje, angažovanosti k obecnějšímu dobru) i v dospělosti.“ (Helus, 2004, s. 123)

Perspektivní orientaci dále Helus (2004, s. 123–124) dělí na „zkrácené a prodloužené perspektivy. Zkrácená životní perspektiva se vytváří, pokud převládají tendence motivovat dítě především bezprostředními, zejména hmotnými odměnami, jež mají dítě podchytit a vést např. k žádoucímu chování či výkonům. Tato perspektiva je spjatá s morálkou „něco za něco – a pokud možno hned.“ U prodloužené životní perspektivy již není podněcující silou jednání dítěte hmotná odměna či výhoda, ale vyhlídka zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností něco dokázat, větší samostatnost, odpovědnost. Je prokázáno, že děti s prodlouženou perspektivou jsou ve škole zpravidla výkonnější, jsou aktivnější a více se zajímají o učení než jinak stejně vybavené děti s perspektivou zkrácenou.“

## 4.2 Perspektivní orientace u jedinců ze sociálně vyloučených

### lokalit

Pavelková (2002, s. 184, 185) na základě výzkumu, ve kterém byla ověřována podmíněnost vytvoření perspektivní orientace typem rodinného prostředí, došla k závěru, že **„lze předpokládat, že v prostředí, v němž jsou vztahy chaotické nebo neexistují, kde není citové ani materiální bezpečí, bude proces přechodu od krátkodobé orientace k orientaci perspektivní narušen“**. Uvedla, že nejde vždy jen o extrémní případy zanedbanosti, kdy se u dítěte projevuje deprese či apatie (Van Der Keilen, 1982), ale také

„o nesrovnatelně čistější případy, kdy je zájem o dítě dostačující natolik, aby nedocházelo k tak krajním důsledkům, ale nedostačuje k vytvoření zkušenosti ve sledované oblasti. Jde o takové rodiny, kde rodiče selhávají při nabídce cílů pro dítě žádoucích či nejsou schopni mu předložit zájmy a ideály, které by mohly dítě orientovat. Dítě pak jen velmi těžce rozvíjí svůj smysl pro řád v uskutečňování projektů a prochází životem bez výraznějších cílů.“ Autorka dále charakterizuje ideální výchovu, která umožňuje dítěti rozvinout své schopnosti, ale i vlastní přijetí a sebedůvěru: „Na rozvinutí perspektivní orientace u dětí nejpříznivěji působí ze sledovaných stylů takový způsob výchovy v rodině, ve kterém se promítá pozitivní zaujetí a zájem o dítě, jeho bezvýhradné přijetí a především zdůraznění jeho individuality.“

Nutin (1980) uvádí: „Nedojde-li u starších žáků k rozvoji kvalitní orientace na budoucnost, vznikají problémy v oblasti tvorby individuálních cílů, ale i problémy ve vztahu k společnosti a jejím nárokům a nabídkám, mimo jiné proto, že činnost u krátkodobě orientovaných jedinců je řízena převážně bezprostředními pudy a přáními.“ Dále dodává: „Zároveň si musíme uvědomit, že většinu potřeb nemůžeme uspokojit hned; musíme čekat – stanovovat si cíle, formovat projekty vedoucí k dosažení cíle a postupně o ně usilovat (in Pavelková, 2002). Střednědobé a dlouhodobé cíle se pak v řadě případů stávají silnějšími než aktuální potřeby.“

Říčan (1998 in Vágnerová, 2005, s. 684, 685) doplňuje: „Postoj romské komunity ke vzdělání je ovlivněn skutečností, že školní prospěch je obecně chápán jako prostředek k dosažení budoucích výhod. Přijetí vzdělání jako hodnoty a žádoucího cíle tudíž vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti.“ Upozorňuje, že takový postoj však není pro romskou rodinu, soustředěnou na přítomnost, typický. Romové neplánují a časově vzdálenější potenciální zisk pro ně nemá potřebnou atraktivitu. Vágnerová (2005, s. 680) taktéž potvrzuje, že „specifickým rysem romství je vnímání času, které je zaměřeno především na přítomnost, což umožňuje Romům intenzivní prožitek přítomnosti, avšak znemožňuje plánování budoucnosti.“

Důvod pro odlišné vnímání času u Romů na rozdíl od majoritní společnosti popisuje Sekyt (in Jakoubek, 2004, s. 192, 193): „Vnímání času mají Romové totožné s indickým obyvatelstvem. Pojetí času souviselo se způsobem života

romských předků (i dnešních Indů), hospodařením v subtropických podmínkách, kde nebyla potřeba vytváření zásob na horší období, jako tomu bylo například v Evropě... Navíc v Indii přicházejí záplavové deště, ničivé vichřice a období úmorných veder a sucha zcela nepravidelně a není v lidské moci se proti těmto katastrofám zajistit. Větší počet členů rodiny zajišťuje, že ti, kteří katastrofu přežijí, budou v dostatečném počtu, aby mohli udržet rodinné tradice a rodinu obnovit.“ Pavelková (2002, s. 177) zpřesňuje: „Perspektivní orientaci jedince chápeme jako vývojově vyšší stadium, kterému předchází krátkodobá orientace, jež se projevuje vázaností na přítomnost nebo jen bezprostřední budoucnost. Projevuje se mimo jiné v tom, že si jedinec klade nebo přijímá vzdálenější cíle a usiluje o jejich dosažení, že má náhled na svou životní cestu a aktivně ji ztvárňuje. Oproti tomu krátkodobá orientace se projevuje vázaností na bezprostřední budoucnost a tendencí jedince klást si pouze krátkodobé (bezprostřední) cíle.“

Výše uvedené by mohlo nasvědčovat tomu, že Romové nejsou schopni z důvodů bio-psycho-antropo-sociálních plánovat svou budoucnost, a v důsledku toho přijmout vzdělání jako faktor, který v budoucnu může pozitivně ovlivnit jejich životy (např. vyšší vzdělání slibuje vyšší plat, vyšší sociální status). Je však perspektivní orientace či vnímání času jako psychologický jev v čase a místě neměnný? Již samotná romská menšina v České republice není homogenní. Jak uvádí Šotolová (2001): „Romská menšina není jednotná, tvoří ji několik relativně dost odlišných podskupin s jinými zvyklostmi i jiným životním stylem. V naprosté většině, v 80 %, jde o slovenské Romy, tzv. Romungry, v 10 % jde o olašské Romy (kteří dosud plně dodržují své tradice a mluví romsky) a zbytek je heterogenní.“ Skutečnost, že by se v případě perspektivní orientace jednalo o neměnný stav u všech Romů, neguje již například stále se zvyšující procento vysokoškolsky vzdělaných Romů. Je nesporné, že k vystudování univerzity a udržení pracovního místa je třeba mít vyvinutý psychický předpoklad k plánování budoucnosti. Pokud jde o dosažené vzdělání, je patrné, že např. mezi vysokoškolsky vzdělanými jsou všechny skupiny Romů (olašští, čeští, slovenští, Sintové...) a i ti, kteří žili v sociálně vyloučených lokalitách. Tento názor potvrzuje i Vágnerová, která uvádí: „Současná romská společnost se do značné míry diferencovala, mnohé rodiny mají stejnou úroveň jako průměr majoritní

společnosti. Vytvořila se romská intelektuální elita, romští podnikatelé.“ (2005, s. 311)

Jedním z výzkumů, které se zabývaly tématem vzdělanostních aspirací v České republice, je *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* (GAC, 2007, s. 4). Výzkum byl zaměřen na analýzu vzdělanostních drah u žáků považovaných za Romy. Ústřední tezí je „zvyšování školní úspěšnosti, jež by vyústila v získání kvalifikace a spolu s ní schopnosti uplatnit se na trhu práce. Je tedy zcela jasnou prioritou v oblasti boje proti sociálnímu vyloučení Romů.“

Závěrem analýzy jsou zjištěny, že „téměř všechny romské děti mají nějakou představu o svém povolání, avšak mají nízké profesní aspirace (v naprosté většině případů uváděly jako své plánované povolání profese, k jejichž výkonu není zapotřebí škola s maturitou). Jako své vzory romské děti nejčastěji uváděly mediálně známou osobnost nebo osobu ze svého bezprostředního sociálního okolí (tento výběr odůvodňovaly tím, že dotyčná osoba má práci či vzdělání).“ (GAC, 2007, s. 37)

### **4.3 Motivace ke vzdělávání**

Motivace hraje při stanovování vzdělávacích cílů a jejich dosahování významnou roli. „Motivace chování má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především potřeby, vnější motivační zdroje jsou popudy – incentive“ (Pavelková 2002, s. 12). Zelina dodává: „Vnější motivace se dosahuje příkazy, rozkazy, přísností, autoritou a direktivitou učitele. Vnitřní motivace je snaha učitele, aby cíle, kterých se má dosáhnout, žák přijal za své, aby je zvnitřnil, interiorizoval, aby je z vlastní vůle chtěl uskutečnit.“

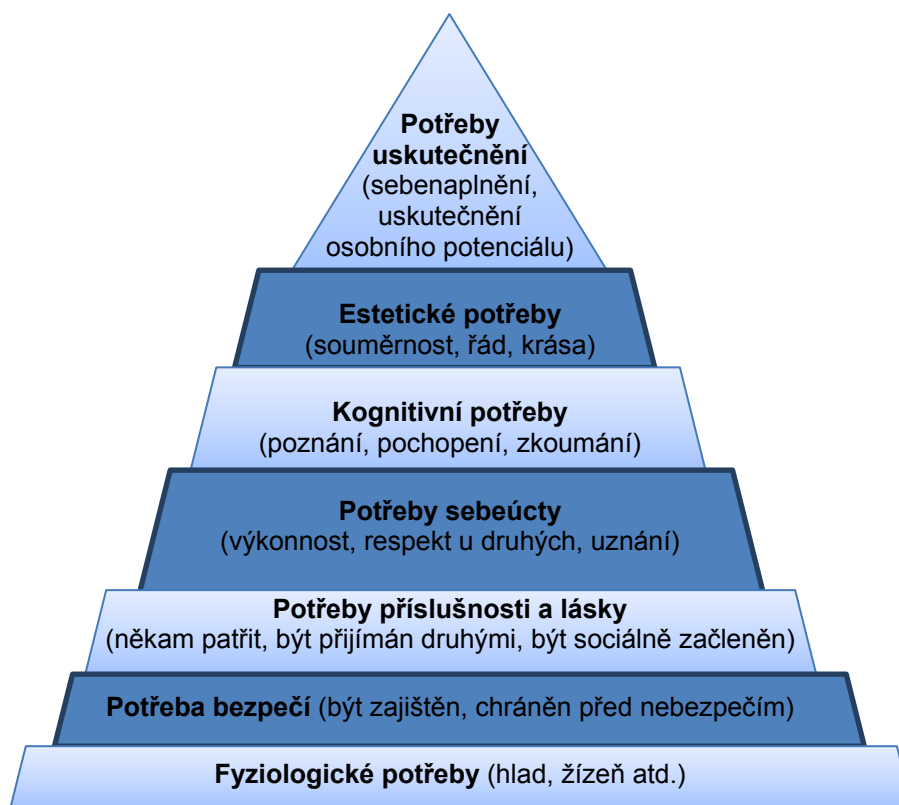
Zelina dále popisuje strategie a metody výstavby a rozvíjení motivace. Jsou jimi:

1. „aktivizace a motivace pomocí úloh – úlohu, požadavek, cvičení má učitel formulovat tak, aby žáky zaujala, aby ji chtěli řešit, přemýšlet nad ní;
2. motivování pomocí hodnocení;
3. metoda kauzálních atributů – žáky je třeba vést k hledání příčin jejich neúspěchů a úspěchů;



4. metoda vztahových rámců – vyjadřuje to, s kým žáka porovnááme při jeho práci, snaze a výkonech;
5. metoda pomocí aktivizujících a motivujících vyučovacích strategií – patří zde sekvenční analýzy, rozvíjení aspirací, metody posilování chování, objevující, heuristické vyučování, přesvědčování aj;
6. Maslowův přístup k motivaci.“ (2002, s. 150–152)

Jak je z výše uvedeného patrné, i motivace se odvíjí od sociálního prostředí, ve kterém žák vyrůstá. Pokusíme se nastínit význam motivace z hlediska Maslowovy hierarchie potřeb.



Obr. 11: Pyramida potřeb dle Maslowova (Fontana, 1995, s. 215)

Fontana (1995, s. 215, 216) uvádí: „Z Maslowova modelu vyplývá, že osobní potřeby umístěné v hierarchii níže jsou největší měrou vrozené, zatímco společenské, rozumové a další vyšší potřeby obsahují vrozené činitele stále více propojené s naučenými odezvami. Maslowova hierarchie tedy říká, že pokud jednotlivci uspokojí své fyziologické potřeby a svou potřebu bezpečí před útočnými, pak jim jde hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami a společenskou skupinou (sociální potřeby). Když se jim to podaří, budou se starat o to, aby si jich druzí

vážili, a aby tak i oni o sobě mohli smýšlet příznivě. Jsou-li i tyto potřeby uspokojeny, postoupí poznávacím a estetickým potřebám a nakonec vedou k sebeuskutečňování. To je náročný pojem, Maslow však na něj klade značný důraz. Sebeuskutečňování znamená, že se u jednotlivců vytváří vlastnosti příznačné pro zralé a dobře přizpůsobené lidi.“

Fontana na základě svého zkoumání vynikajících mužů a žen, kteří mimořádně využívali svého potenciálu, vypočítává znaky seberealizovaných lidí takto:

- „vnímají dobře skutečnost a snášejí nejistotu;
- přijímají sebe i jiné lidi takové, jací jsou;
- jsou spontánní v myšlení a v chování;
- zaměřují se více na problém než na sebe;
- mají dobrý smysl pro humor;
- jsou vysoce tvořiví;
- odolávají společenským tlakům, nicméně nejsou úmyslně nekonvenční;
- záleží jim na prospěchu lidstva;
- vysoko si cení základních životních prožitků;
- mají hluboce uspokojující mezilidské vztahy, a to spíše jen s několika než mnoha lidmi;
- pohlíží na život objektivně.“ (Fontana, 1995, s. 215, 216)

Rodiny žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit se často potýkají s řadou překážek, mezi než patří socioekonomické problémy (nedostatek finančních prostředků, nedostatečná a nekvalitní strava, nedostatek oblečení, absence pomůcek do školy atd.), potíže spojené s bydlením (hrozící ztráta bydlení, neadekvátní bytové podmínky (častá absence teplé vody, zastaralé a nebezpečné topení, přeplněnost bytu, nevybavenost bytu pracovním koutem či psacím stolem atd.), nízký sociální status (negativní dopad na sebevědomí a sebehodnocení dítěte, rezignace nad řešením problémů), častější výskyt sociálně patologických jevů (negativní dopad na vztahy v blízkém okolí, diskreditace žáků ve škole).

Maslow (např. in Nakonečný, 1997) rozlišuje několik úrovní potřeb a současně vychází z předpokladu, že nejprve musí být uspokojeny potřeby, které jsou umístěny v hierarchii níže, a teprve poté se jedinec zaměřuje na naplňování

a rozvoj vyšších potřeb.

Za základní jsou považovány fyziologické potřeby, potřeba bezpečí a potřeba náležitosti. Bez jejich uspokojování se dostatečně nerozvíjí vyšší potřeby, kterými jsou *potřeba být akceptován* a *potřeba seberozvoje*. Potřeba být akceptován je také spojována se sociálním statutem, který je obvykle u sociálně znevýhodněných osob nízký. U lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách může docházet k tomu, že u nich nejsou naplňovány základní potřeby, které stojí na samotném dně hierarchie potřeb. Nutno podotknout, že v sociálně vyloučených lokalitách žije převážná část Romů. Lze se tedy domnívat, že zvýšení sociálního statusu romské rodiny (zaměstnanost, dobrá lékařská péče, dostatek finančních prostředků k nákupu potravin, kvalitní bydlení) bude mít za následek to, že se budou členové rodiny moci v hierarchii zaměřovat na vyšší stupně potřeb. Problémem stále zůstává, že výše uvedené atributy lepšího sociálního statusu jsou často spojeny s vyšším vzděláním, čímž se opět dostáváme na počátek problému a do uzavřeného kruhu perspektivní orientace u Romů. Dalším úskalím je xenofobie a anticiganismus, který se v českém prostředí stále projevuje, a to ve velké míře i v případě zaměstnávání.

Hůlová, Steiner (2006, s. 91–103) příčiny nezaměstnanosti u Romů spatřují především v „nedostatku pobídek, sociálních sítí, v nedostatečném vzdělání, nižší mobilitě, dluzích, práci na černo a v diskriminaci.“ Velmi zajímavé zjištění však přináší analýza Revenga, Ringolda a Tracyho (2002, s. 19), kteří analyzovali reprezentativní soubor romských domácností v Bulharsku, Maďarsku a Rumunsku a zjistili, že „základní a střední vzdělání přináší Romům menší zvýšení příjmů než neromům a že skutečné zvýšení příjmů přináší Romům až vyšší vzdělání, v případě kterého mají Romové návratnost vyšší než neromové. Vzdělávací strategie romských rodin jsou s tímto statistickým pozorováním konzistentní: motivace pro střední vzdělání je nízká a vyšší vzdělání je mimo možnosti většiny romských rodin, což v důsledku často vede k úplné rezignaci.“

Jak uvádí Vágnerová: „Převažující postoj české společnosti k Romům jako etnické skupině je spíše odmítavý. Zčásti jde o důsledek špatné zkušenosti a zčásti o nechotu přijmout a tolerovat skupinu s odlišnými hodnotami a jiným, z pohledu většinové společnosti rušivým životním stylem. Lidé z majoritní společnosti považují Romy za bezstarostné a společenské, ale zároveň jim vyčítají

hlučnost, do určité míry jim závidí jejich schopnost prožívat přítomnost, ale vadí jim jejich lhostejnost k povinnostem. Jsou přesvědčeni, že parazitují na společnosti a zneužívají všechny dostupné sociální výhody. Toto přesvědčení je posilováno chováním Romů, kteří se naučili tvrdě si vymáhat to, co si myslí, že jim patří. Nízká vzdělanost, vysoká nezaměstnanost a kriminalita jsou používány jako argumenty potvrzující jejich nekompetentnost a odsouzeníhodný životní styl. Averzi k Romům podpořila i jejich emigrace do zahraničí, která je chápána jako jednoznačně motivovaná touhou po bezpracném blahobytu.“ (2004, s. 652)

#### **4.4 Rodiče jako vzor**

Je jisté, že rodiče jsou pro své děti jak pozitivním, tak negativním vzorem. Děti se často ve svých rodičích vidí a snaží se jim vyrovnat. Je pak zcela pochopitelné, že z hlediska své budoucí profese chtějí být jako jejich rodiče učiteli, inženýry, prodavači apod. V interakci dítě-rodič také dochází k tomu, že rodiče sami své děti seznamují s profesí, která by mohla být pro ně vhodná, a nastiňují jim vzdělávání potřebné k jejímu dosažení. Štech (1992) k tomu uvádí: „Není překvapující, že v představách o tom, co by děti mohly dělat jako zaměstnání, se rodiče opírají o to, co sami znají, co mohou dětem přiblížit a v čem jim také mohou pomoci. Dětem velmi často nabízejí profese, které někdo z rodiny vykonával nebo vykonává nebo které jsou takovému zaměření blízké.“

Pavelková (1990) potvrzuje, že „základní úlohu v rozvoji perspektivní orientace sehrává rodina, kde je dítě od počátku vystavováno působení rodinných vztahů a vlivům, které organizují jeho chování do struktur prostředek-cíl a podobně. Dané sociální prostředí tedy dítěti nabízí pro sebe typické cíle. Základní prvky prostředí, jako např. láska, péče, požadavky na disciplínu atd., ovlivňují motivace a cíle malého dítěte. Chování rodičů, kteří dělají věci určitým způsobem, je modelem, se kterým se bude dítě více či méně identifikovat.“ Vágnerová (2005, s. 687) toto téma rozšiřuje o nezaměstnanost: „Nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů vytváří nepříznivý základ pro rozvoj nezbytných znalostí a dovedností, ale i při motivaci k jejich dosažení v rámci jiného sociálního kontextu, např. školy. Rodiče představují určitý model, jemuž se chce dítě podobat, a vzdělání do tohoto vzoru nepatří. Rodinný standard chápe jako normu

a pak bývá těžké je motivovat k jeho překonání. Kromě toho, že takové úsilí často doma nikdo neocení, může se stát i zdrojem problémů a nepochopení s rodiči a ostatními příbuznými. Dítě či dospívající, který ve škole dobře prospívá, se pod vlivem učení také mění, přijímá jiné hodnoty a normy, může proto usilovat o jiný styl života a své rodině se vzdalovat.“ Šeďová (2004, s. 23) taktéž potvrzuje, že „socioekonomický status rodiny je obvykle konstruován na základě vzdělanostní úrovně rodičů a jejich profesního statusu“ a toto zjištění vyjadřuje následujícími poměry: „čím vzdělanější jsou rodiče, tím vzdělanější budou pravděpodobně jejich děti; čím vyšší pozici na pomyslném profesním žebříčku zaujímají rodiče, tím vyšší pozici budou pravděpodobně zaujímat jejich děti.“ Rabušicová (1995, s. 105) na základě svého výzkumu dospěla k tomuto závěru: „Z charakteristik rodiny se podle očekávání ukázal jako relevantní především socioekonomický status rodiny, který ovlivňuje jak výsledky dítěte ve škole, tak jeho vzdělanostní dráhu. Mimoto socioekonomický status má prokazatelný vliv také na další rodinné proměnné, konkrétně na péči o dítě a zájem o jeho výsledky.“ Mařejů, Straková (2006) potvrzují: „Zaměstnanecké postavení a vzdělání otce a matky zvyšují šance dětí na vyšší vzdělanostní aspirace. Vyšším vzděláním oba rodiče zvyšují šance na vyšší aspirace, přičemž platí, že matčino vzdělání ovlivňuje vzdělanostní aspirace dítěte silněji než otcovo.“

Palátová (2004) ve svém výzkumu zjistila, že romští žáci na otázku „Kdo tě při výběru povolání nejvíce ovlivňuje?“ uvádějí osoby, se kterými mají emocionální vztahy. Jsou to:

- 1) rodiče a příbuzní (62 %),
- 2) kamarádi a známí (17 %),
- 3) učitelé nebo výchovní poradci (9 %),
- 4) vliv médií (6 %).

Toto rozložení je velmi podobné jako u žáků z majority. Výzkumný záměr byl realizován v roce 2004, výzkumný vzorek činil 157 žáků, z nichž 108 patřilo k romskému etniku.

Hrabovská (2010) v průběhu školního roku 2008/2009 prováděla empirický výzkum v ostravské monoetnické škole na výzkumném vzorku 46 romských žáků. 29 z nich byli žáci I. stupně a 17 žáků bylo z II. stupně základní školy. Výzkumné

šetření si kladlo za cíl zjistit, jaké vzory na tyto žáky edukativně působí. Výzkum přinesl některé zajímavé závěry a informace:

- 1) Žáci prvního stupně mají v oblasti další vzdělanostní dráhy vyšší aspirace a volí tzv. vyšší profese (*učitel, lékař, právník apod.*). Aspirace žáků druhého stupně jsou nižší, ti volí spíše učební obory. To ovšem může znamenat pouze to, že mladší děti ještě neznají omezení, překážky a podmínky pro úspěšné zvládnutí potřebného vzdělání – a proto je jejich preference více fantazijní.
- 2) Téměř u absolutní většiny žáků jsou rodiče nezaměstnaní, evidovaní na úřadě práce, pobírají dávky sociální podpory apod., eventuálně jejich otcové pracují nelegálně (kopou či pracují na stavbách).
- 3) V rámci rodiny ve všech případech žáci obdivují své rodiče (především matku) nebo členy blízké rodiny (zejména pokud se aktivně podílejí na jejich výchově – např. babička, teta apod.).

Z výzkumu je patrné, že rodiče mají značný (vysoce významný) vliv na své děti, jejich volbu povolání, na determinaci jejich životních perspektiv.

#### **4.5 Úskalí úspěchu „kokos“**

Výrazem „kokos“ se v romském prostředí často označuje člověk, Rom, který se v určitém směru od ostatních Romů odlišuje. Jako odlišnost může být vnímáno i vyšší vzdělání, jiné, netypické zájmy či jiný sociální status (vyšší). Stejně jako kokosový ořech je takto označený Rom na povrchu tmavý, ale uvnitř bílý (chová se jako gádžo). Tento Rom může přestat být ostatními Romy akceptován. V otázce vzdělání tento jev potvrzuje např. Vágnerová (2005, s. 687): „Úsilí romských dětí po vyšším vzdělání často doma nikdo neocení, může se stát i zdrojem problémů a nepochopení s rodiči a ostatními příbuznými. Dítě či dospívající, který ve škole dobře prospívá, se pod vlivem učení také mění, přijímá jiné hodnoty a normy, může proto usilovat o jiný styl života a své rodině se vzdalovat.“

Tuto predikci potvrzuje i Sekyt: „Romská rodina si své členy žárlivě střeží a neakceptuje osobní vzestup jednotlivce, pokud by mohl znamenat omezení solidarity k rodině. Přitom osobní vzestup v dnešní české společnosti bez tohoto

omezení rodinných vztahů je prakticky nemožný. Romská rodina po svém členu totiž nepožaduje jen podíl na plodech jeho práce, ale i téměř všechn jeho volný čas. Nelze se zúčastňovat všech rodinných záležitostí a současně např. studovat. A navíc výsledek (výtěžek) každé iniciativy jednotlivce se po solidárním rozdělení s celou rodinou rozmělní a ztratí. To podlamuje každou osobní iniciativu již v samém začátku. V romské rodině je každá individuální činnost podezřelá. Ani záliba dětí v učení či ve čtení nemá v rodině podporu, neboť je v ní spatřována cesta k odpadnutí od rodiny. Romské rodiny nemají zájem na školním vzdělání svých dětí a rodiče často odrazují své děti od dosažení vyššího vzdělání.“ (Sekyt in Jakoubek, Hirt, 2004, s. 198, 199)

Je třeba podotknout, že převažující zaměřenost Romů na přítomnost a chudoba činí ze vzdělávání těžko dosažitelný cíl. Nedokážou si uvědomit spojitost vyššího vzdělání s vyšším platem v budoucnosti. Tento vztah dobře demonstuje příběh romské dívky, která po absolvování učebního oboru administrativní pracovnice chtěla pokračovat v nástavbovém maturitním programu. Když tuto informaci pověděla matce, která nepracovala, byla odkázaná na sociální dávky a na podporu v nezaměstnanosti, dostala nečekanou odpověď. Matka dívce sdělila, že v žádném případě studovat dále nepůjde, neboť počítá s dalším příjmem. Buď půjde pracovat, nebo „na podporu“ a domů přinese alespoň nějaké peníze. Dcera nakonec s pláčem matce oznámila, že tedy půjde pracovat do hospody a bude studovat dálkově, protože do školy chce. Dívka nakonec vystudovala magisterský obor speciální pedagogika a je učitelkou na základní speciální škole.<sup>9</sup> Bylo by jednoduché odsoudit matku dívky za to, že nechtěla umožnit svému dítěti (devátému v pořadí) studovat. Příčinou však bylo to, že matka nepřikládala vzdělání velký význam. Nikdo v jejím okolí a v rodině vzdělaný nebyl.

Vztah ke vzdělání dále výstižně popisuje Karolína Kozáková (2004, s. 12), která ve svém memoriálu píše: „Chodila jsem ráda do školy, učitelka mě měla moc ráda, možná nejraději ze všech dětí. Moc jsem si toho vážila. Vždycky se se mnou dělila o svačinu. Brala si mě domů, tak asi dvakrát týdně. Jednoho dne se mnou šla paní učitelka k nám domů. Chtěla si promluvit s otcem o tom, že se dobře učím

---

<sup>9</sup> Čerpáno z rozhovoru z blízkého rodinného prostředí

a že bych mohla studovat na gymnáziu v Příbrami. Řekla to otci a on to rázně zamítl s tím, že nemáme peníze, že jsme se přestěhovali do většího domu atd. Učitelka řekla, že mně to bude hradit, ale otec tehdy trval na tom, že ne, kdo by nám doma vařil, pral, uklízel. Že stačí, když umíme psát, číst a počítat, že se stejně vdáme.“ Memoriál Karolíny Kozákové citově zabarveně ukazuje postoj Romů ke vzdělání. Přestože dítě mělo předpoklady k dosažení vyššího vzdělání, otec dítěte vzdělání zadržel, i když finanční problémy řešit nemusel. Ze svého stereotypu usoudil, že ženám je vzdělání k ničemu, že se vdají, budou mít děti a budou se starat o rodinu.

K zajímavým výsledkům ve svém výzkumu dospěli Vacková a Velemínský, kteří u vzdělání romských respondentů zjistili: „Žádný respondent neuvedl, že by měl absolvovanou zvláštní školu nebo nedokončené základní vzdělání – v tom se však neshodli s lékařem. Je tedy otázkou, zda se Romové stydí za absolvování zvláštní školy (dnes tedy speciální) či za neukončené základní vzdělání a ve výpovědi týkající se vzdělání si raději přidávají. Nabízela se hypotéza, že vzdělání v systému majority se i u vybraných Romů pojí s určitým sociálním statutem.“ (In Davidová et al, 2010, s. 111)

Fónadová ve svém výzkumu nazvaném „Nenechali se vyloučit“ prováděla rozhovory s úspěšnými Romy. Některé pasáže potvrzují „odtržení“ Romů od ostatních. „Mám víc (přátel) bílých. Těch romských přátel, na které se mohu spolehnout, z těch mnoha lidí, z těch 120, 130 lidí, to jsou čtyři v této republice. Samozřejmě rodina jako jo. Ale takhle tidleti Cikáni, kteří jsou čistí, čestní, poctiví a mají vás rádi ze srdíčka otevřeně. Nic nepředstírají. To jsou čtyři Cikáni v republice. To je, co?“ (pan Martin, 44 let in Fónadová, 2014, s. 72) „Takže opravdového kamaráda mezi Romy nemám, ale vyhledávám kontakt s Romy, protože cítím to svoje *romipen*, to svoje romství, a hledám mezi Romy nějakou duši, která by byla na stejné vlně pocitové a podobně, a to se mi zatím teda nepodařilo.“ (pan L. L., 42 let in Fónadová, 2014, s. 73) „Když si jako vezmu ještě teda dobu zpětně od toho dětství, já většinu, absolutní většinu kamarádek a kamarádů jsem vždycky prostě měla z majority, vždycky.“ (paní Andrea, 35 let in Fónadová, 2014, s. 73)



## 5 Rodina versus škola

Rodina má ve výchově dětí ten nejzásadnější význam. Nelze říci, že rodiny v sociálně vyloučených lokalitách by se svým dětem nevěnovaly, nevychoovávaly je. Z vlastní zkušenosti jsem vyzoroval, že rodiny v sociálně vyloučených lokalitách mají jiný životní styl a nezáleží na tom, zda jde o rodiny romské, či gádžovské. Lidé v lokalitách k sobě mají blízko. To je částečně způsobeno ekonomickou závislostí a částečně i podobným stylem života. Dětství v sociálně vyloučených lokalitách, ale i v běžných romských rodinách je zábavné, vychovávající a šťastné. Velmi časté rodinné a přátelské návštěvy jsou spojené s hudbou, hraním karet, hrou na kytaru a vyprávěním příběhů ze života typu „když jsem byl malý na Slovensku“ nebo tajemných příběhů spojených se záhrobím. Zjistil jsem, že většina z těchto slovesných útvarů má kořeny v bibli. Je velmi zajímavé, že gádžové, kteří žijí v bezprostřední blízkosti Romů, následně obohacují svoji kulturu prvky kultury romské. Tancují na romské písně, zpívají je a často se částečně i romsky naučí komunikovat. Přebírají ovšem jak verbální, tak nonverbální komunikaci. Romové následně tyto gádžovské rodiny přijímají mezi sebe za vlastní a umožňují jim účast na životě své komunity: zvou je na svatby, oslavy i vartování. Celkově Romové mají gádže, kteří pochopili jejich styl života, za přátele a hovoří o nich, že „žijou jako cigáni“, což bývá pro tyto gádže poctou.

Děti tedy vyrůstají v prostředí, které je velmi podnětné, ale bohužel ne v oblastech, které jsou důležité při nástupu do školy. Je nespočet dětí, které by dokázaly při zápisu do 1. třídy zahrát na hudební nástroj, zazpívat perfektně písničku či zatancovat, ale to jim bohužel při zápisu do školy nepřinese žádný bod. Kdyby se při zápisu do 1. ročníku základní školy ověřovaly i jiné okruhy lidské inteligence, romské děti by jistě plnily požadavky lépe. Tímto se odvoláváme na Gardnera (2006 in Hájková, Strnadová, 2010, s. 59), který se postavil proti přeceňování logicko-matematické inteligence a inteligenci dělí na „jazykovou, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, hudební, pro lidské vztahy a pro vlastní rozvoj“.

## 5.1 Sociálně vyloučený žák

Vítková (2004, s. 41) definuje sociálně vyloučené žáky jako ty, kteří pocházejí „z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy. Jiní se mohou setkávat s obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod.“ Vágnerová sociokulturním handicapem rozumí „omezení v oblasti žádoucích sociokulturních zkušeností. Socializace proběhla jinak, z pohledu majoritní společnosti více či méně nepřijatelně. Sociokulturně znevýhodněné bývají děti z minoritních etnik, cizinci či děti sociálně zanedbané, z nízké společenské vrstvy.“ (2005, s. 254)

„Narodit se v současné české společnosti jako Rom (přesněji do romské rodiny) znamená narodit se s velkou pravděpodobností do sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí. Poznatky z dosavadních výzkumů ukazují, že životní šance Romů žijících v České republice jsou ve srovnání s příslušníky majority znatelně nižší. Řada výzkumů a studií také ukazuje, že většina českých Romů končí s podobným sociálním statutem jako jejich rodiče, v nejnižších patrech české sociální struktury, pro která je charakteristická trvalá ekonomická deprivace.“ (Fónadová, 2014, s. 9). Podle Baranye „stav podřízenosti či vyloučení je nejvýraznější složkou obecné romské zkušenosti. Od dob, kdy je již doložitelná historická přítomnost Romů v Evropě, dochází k jejich politické, společenské, kulturní i ekonomické marginalizaci ze strany dominantního obyvatelstva na daném území. Takto vzniklo, že se Romové trvale ocitli v nižších patrech sociální struktury“ (in Fónadová, 2014, s. 21).

Současné vymezení sociálně znevýhodněného žáka je pro účely školství a školských poradenských zařízení (např. pedagogicko-psychologické poradny) prozatím příliš obecné (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání). Jde o žáka

- z rodinného prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, ohroženého sociálně patologickými jevy;
- s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou;

- v postavení azylanta.

Farkašová, Kundrátová (2006, s. 135 – 152) si všímají důslednější metodiky stanovené v sousedním Slovensku: „Pro slovenské školství již existuje metodika s kritérii pro posuzování dětí, kterou vytvořil Výzkumný ústav dětské psychologie a psychopatologie (metodika má statut oficiálního doporučení pro Slovenskou republiku). Metodika uvádí charakteristiky, na jejichž základě je dítě zařazeno do kategorie ‚dítě ze sociálně znevýhodněného a málo podnětného prostředí‘, a to při splnění alespoň tří charakteristik:

- rodiče dosáhli úplného nebo jen neúplného základního vzdělání, bez získání odborné kvalifikace, případně jsou absolventi speciální základní školy;
- rodiče jsou dlouhodobě nezaměstnaní, rodina je odkázána na sociální podporu státu;
- rodina žije v marginalizovaných lokalitách;
- rodina žije v podstandardních materiálně-ekonomických bytových a hygienických podmínkách;
- v rodině je 4 a více dětí;
- první dítě se narodilo v době, kdy alespoň jeden z rodičů byl mladší 18 let;
- v rodině se komunikuje romsky, dítě nemá živý kontakt se slovenštinou.“

## 5.2 Vztah rodiny a školy

Šotolová (2008, s. 51) ke vztahu Romů ke vzdělání uvádí: „K subjektivní příčině, která ztěžuje romským dětem přístup ke vzdělání a kterou nelze generalizovat, je vnitřní vztah Romů ke vzdělání. Vzdělání nezaujímá v jejich hodnotové orientaci významnější postavení. Romové jsou orientováni hmotně, ve snaze vyrovnat se co nejrychleji po vnější stránce ostatnímu obyvatelstvu. Rom, který se rozhodne pro získání vzdělání, nastoupí nesmírně těžkou cestu, která je svojí náročností naprosto neadekvátní společenské a ekonomické prestiži na jejím konci.“

Při nástupu dítěte do školy nastává problém, do jaké školy dítě umístit. Romští rodiče často posílají své děti do školy, kterou sami navštěvovali nebo kterou navštěvují jejich starší děti. Mají v důsledku toho větší jistotu, že o dítě

bude lépe postaráno. Znají učitele, kteří je sami učili, nebo vědí, že jejich starší dítě se o svého mladšího sourozence postará. Z výše uvedených důvodů někteří rodiče trvají na umístění svého dítěte do zvláštní školy (základní školy praktické), přestože jejich dítě by bylo schopno zvládat požadavky základní školy. Často se však v minulosti romské děti přerazovaly do zvláštních škol i bez tlaku rodičů. Tento nešvar patřil mezi největší problém ve vzdělávání Romů. Romské děti byly označovány za mentálně retardované, popř. trpící tzv. pseudooligofrenií, a z těchto důvodů byly zařazovány právě do zvláštních škol.

Valentová (2001) zmiňuje tvrzení Matějčka, který opakovaně zdůrazňoval, že „v poradenství začíná být závažným problémem právě mentální subnorma, resp. dolní hranice normy, která je často skrytým projevem subdeprivace v rodině nebo je podmíněna sociokulturními vlivy.“ Levínská (in Bittnerová, 2013, s. 115) si v problematice přerazování romských dětí do praktických škol všímá skrytých, nevědomých motivů k tomuto postupu: „To, že některé děti přecházejí na praktické školy, se jeví jako výsledek zaběhnutého, byť ne plně reflektovaného rituálu mezi minoritou a majoritou. Vzhledem k tomu, že tento rituál neprobíhá na vědomé úrovni, tj. pouze některé jeho části se vynořují na světlo a kořeny jsou skryty, není účastníkům vždy jasné, proč se sbíhající události dějí.“

Fontana (2010) naopak uvádí: „Kulturní rozdíly mohou způsobit i potíže s učením. Někdy to vypadá, jako by dítě rozumělo, co učitel říká, ale později se ukáže, že to nepochopilo. Ne proto, že neznalo slova užitá učitelem, ale proto, že v jeho vlastní kultuře mají odlišný význam. Ze stejného důvodu může dítě nesprávně odpovídat v testech inteligence a jiných schopností. Otázkám sice rozumí, ale k selhání dojde proto, že testy nejsou nezávislé na kultuře; tj. nejsou prosty vlivů kulturního prostředí, které znevýhodňují děti odlišného kulturního zázemí. Pravděpodobně i z těchto důvodů si Romové na zvláštní školu zvykli a zvláštní vzdělání jim nepřišlo nijak ‚zvláštní‘.“

V současné době víme, že za nezvládnutí požadavků u tzv. zápisu do 1. ročníku u romských dětí může převážně nepodnětné rodinné prostředí. Romské děti často nenavštěvují mateřskou školu, a to buď z důvodu špatné finanční situace rodiny, nezaměstnanosti rodičů či přeplněnosti školek. MŠMT a nevládní organizace (neziskové, nízkoprahové, DDM, občanská sdružení aj.) nabízejí těmto dětem pomoc, např. v podobě přípravného ročníku či domácího doučování. Stále

se však setkáváme s tím, že romské dítě, které nastoupí do školy, je nepřipravené. Z rodiny nemá žádné základy, na kterých by mohlo stavět. Často nastoupí bez základních pomůcek, prezůvek, bot na cvičení aj. Z důvodu nedostatku peněz (často nemají svačinu, pití, mají zašlé oblečení) se dítě stává terčem posměchů či dokonce šikany. Viktorová (2004) upozorňuje: „Sociálně slabé prostředí v některých případech vyvolává i explicitní obavy dětí. Mají ze svých rodin zkušenosti s chudobou, ale i problematickým bohatstvím, alkoholismem, drogami.“

Edukace romských žáků v době povinné školní docházky je charakterizována určitými specifiky. Již projekt Varianty z roku 2002 uvádí řadu problémů, se kterými se dítě začne brzy po příchodu do školy potýkat. Patří mezi ně:

- 1) „nedostatek času a prostoru na domácí přípravu;
- 2) neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky;
- 3) priorita pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole;
- 4) nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění;
- 5) neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe;
- 6) nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní;
- 7) neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií;
- 8) jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt češtiny.“

Bořkovicová (in Jakoubek, Hirt, 2004, s. 292) vysvětluje romský etnolekt češtiny jako „produkt neukončeného procesu jazykové směny (přijetí češtiny), jejíž počátek se váže k příchodu slovenských Romů do českých zemí v období po 2. světové válce.“ Havlík (2007, s. 88) dodává, že na vzdělanostní situaci romské menšiny komplexně působí vlivy ekonomické (např. vysoká nezaměstnanost), sociální a kulturní. Nejzřetelnější je jazyková bariéra umocňovaná imigračními vlnami, velkou váhu má nedocení úlohy vzdělání pro profesní uplatnění, životní styl a kulturní návyky.“ Hübschmanová (in Šotolová, 2008 s. 27) upřesňuje: „Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde

Romové žijí, zlepšovaly nejen jejich sociální a ekonomické podmínky, ale aby byly dány možnosti rozvoji romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, publikační činnosti a jiných sociálních sférách.“

Výše uvedení poukázali na nedostatečnou znalost jazyka. Tento handicap následně ovlivňuje především školní úspěšnost žáka. Toto potvrzuje i Šotolová (2008, s. 51), která mj. uvádí tyto hlavní příčiny školní neúspěšnosti romských dětí:

- „odlišný jazykový vývoj;
- odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy;
- u některých Romů nedocenění významu vzdělání;
- nedostatečná příprava na školu;
- nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin;
- nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.“

Zelina na základě provedeného výzkumu, kde u 275 učitelů zjišťoval názory učitelů romských dětí na vzdělávání Romů, uvádí: „Největší a zřejmě přirozený rozdíl zjistili v řečových schopnostech. 264 (96 %) učitelů odpovědělo, že mezi romskými a neromskými dětmi z méně podnětného prostředí jsou výrazné rozdíly. Další největší rozdíl zjistili u živelnosti dětí. 228 respondentů tvrdilo, že romské děti jsou živější. 216 respondentů uvedlo, že romské děti jsou méně mentálně zdatné.“ (Zelina et al., 2002 s. 46, 47)

„Vliv domácích podmínek na úspěšnost dětí ve škole je obrovský. Může jít o vliv nepřímý, kdy rodiče působí jako vzor, nebo přímý, kdy vystupují jako čtenáři, posluchači, pomocníci s domácími úkoly. Činnosti rodičů vztahující se k učení a ke škole však mají vždy silný vliv na dlouhodobou školní úspěšnost dětí“. Štech (2004) potvrzuje: „O angažovanosti rodičů se tedy hovoří jako o něčem samozřejmém, o čem nelze pochybovat. Řada psychologů považuje rodičovskou aktivitu a vstupy do školní socializace dětí za klíčovou podmínku jejich školní úspěšnosti. Důležité je to, co rodiče doma (s dětmi) dělají, než jejich (socioekonomický) status.“ (Christensonová a kol. in Štech, 2004)

Běžné dítě by se mělo ve školních podmínkách přizpůsobit školnímu režimu. Štech (1992) poukazuje: „Škola je vzhledem k rodině odlišnou institucí: tím, že děti do ní chodí, tráví v ní velkou část svého času, infiltruje škola svou kulturou rodinu. Škola vlastně dítě rodičům bere tím, že před něho staví kulturu jinou, žádá, aby ji dítě akceptovalo a rodiče celý proces podporovali.“ Dále uvádí, že „po rodině se žádá, aby se vyrovnala se samotnou existencí školy a životem svého dítěte v ní, byla otevřena kultuře, kterou škola představuje, a současně také akceptovala požadavky, které plynou z přijetí role žáka a role rodičů žáka.“

Kaleja (2010, s. 23) vysvětluje: „V reflexi sociálních prostředí v kontextu romského dítěte je třeba mít na paměti, že romské dítě vyrůstá v širší rodinné jednotce, která se mimo nukleární rodinu skládá ze strýců, tet, prarodičů apod. Dítě vyrůstá v sociálním prostředí, kde struktura a charakter rodinných vazeb jsou svou dynamikou rozdílné. Není vychováváno pouze rodiči, uvnitř nukleární rodiny, ale na výchově se podílejí i ostatní členové rodinného společenství, především starší rodiče, strýcové a tety. Někdy dokonce i starší sourozenci.“ Kalejovo spojení „někdy dokonce i starší sourozenci“ si zaslouží větší vysvětlení. Z vlastní zkušenosti ze svého sociálního prostředí znám několik romských rodin, kde starší sourozenci se o své mladší musejí starat. Pomoc je často od rodičů vyžadována pod pohrůzkami. Setkal jsem se i s tím, že o mladšího sourozence se stará sourozenec jen o několik let starší. V několika případech jsem se setkal se situací, kdy starší sourozenec z tohoto důvodu zanedbával svou školní docházku, popř. nedokončil své další studium na SOU. Tento stav může vést k tomu, že např. osmiletá dívka je schopna se postarat o svého mladšího sourozence, ale nezvládá základní požadavky školy.

Kaleja (2010, s.23) dále uvádí: „Startovací linie povinné školní docházky romského žáka je od jejího prvního počátku odlišná. Odlišnost se týká všech složek školní zralosti žáka, podpory rodičů, přístupu učitele. Vyučující očekávají, že rodiče budou nápomocni svým dětem při vypracovávání domácích úkolů, budou jim pomáhat a vést je ke školním povinnostem.“ Štech (1992) k domácí přípravě u majoritní společnosti poznamenává: „Pro většinu rodičů je charakteristická jistá míra tlaku na školní přípravu. Nejvíce se projevuje v kontrole domácích úkolů či přezkušování znalostí dítěte.“ Spolu se svými kolegy ve výzkumu zjistili, že „třetina rodičů volí tyto prostředky jen ‚někdy, spíše namátkou‘,

avšak více než polovina ‚obden‘ či ‚prakticky denně‘. Tři čtvrtiny rodičů na žákovi požadují, aby se připravoval na vyučování každý den. Na druhé straně ovšem jen 15 % dětí má pro každodenní přípravu do školy pevně stanovenou dobu.“ (Štech, 1992) Tento výzkum byl prováděn u starších dětí, lze však předpokládat, že jeho výsledky budou minimálně stejné, spíše zainteresovanost rodin bude u mladších dětí podstatně vyšší.

Kaleja (2012, s. 25) k Romům uvádí: „Romští rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly. Někteří nekontrolují žákovské knížky či notýsky. Neuvědomují si svůj „spolupodíl“ na vzdělání svých dětí. Domnívají se, že vzdělání je v rukou školy a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a k vedení. Na jedné straně počítají s tím, že škola se o jejich děti postará a přebere za ně plnou zodpovědnost, a na druhou stranu se rodiče často domnívají, že škola stejně děti nic nenaučí. Tento nemotivační přístup rodičů ke škole se pak negativně odrazí i na přístupu romských dětí ke vzdělání. Romové jim však často nejsou schopni pomoci. Rodiče zájem o vzdělávání dětí projevují pouze v prvních letech povinné školní docházky. S postupnými nastávajícími problémy aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí upadá. Rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly.“

Tento stav potvrzuje ve výzkumu Fónadové i padesátiletá paní Edita: „A jestli jsem jakože dělala úkoly, tak jsem prostě tomu nerozuměla a nevěděla jsem, jak to mám dělat, a nikdo doma mi ani neporadil jako jo, protože maminka toho měla jako samozřejmě hodně jo, péči o čtyři děti, tak jakože nebyla to sranda. A možná tu školu ani nebrala tak vážně. Možná brala hodně vážně spíš to, že tu pravidelnost docházky naší a tak, ale už ne ty studijní výsledky nějaký, jo?“ (in Fónadová, 2014, s. 76) Pan Milan, 38 let, uvedl: „Ale vzpomínám si, že ani moji rodiče nechodili na třídní schůzky. Otec, ten byl od rána do večera v práci a mamka měla doma další čtyři děti. Kdyby měla jít na moje třídní schůzky a každá třída to měla jinak a tak dále...“ (in Fónadová, 2014, s. 76) Paní Edita dále vzpomíná: „A jako třeba i to si pamatuju, že když jsem donesla to vyznamenání, to vysvědčení, tak rodiče tak jako na to koukali tak všelijak a já jsem byla tak nadšená strašně, jako že jsem měla lepší vysvědčení než ty ostatní děcka. A oni říkali: „No tak jo, no... Tak, a co si za to jako koupíme?“ A dělali si



z toho srandu. „Kolik ti za to zaplatí?“ a takhle, že to prodáme, to vysvědčení, a takový věci.“ (in Fónadová, 2014, s. 76).

Ilustrační je příklad z žákovské knížky romského žáka základní školy, ve které učitelka píše: „Babičko, neradte Míšovi, jak má psát své úkoly. On ví ze školy, jak má úkol vypadat.“<sup>10</sup> Učitelka napsala babičce dítěte jen z toho důvodu, že radila vnukovi v matematice, kdy dítě mělo dělit peníze na drobné, třicetníky, čtyřicetníky apod., které neexistovaly. Kaleja (2010, s. 24) dále doplňuje: „Ti žáci, kteří ve škole neprospívají, neplní si domácí úkoly, nepřipravují se do vyučování, zájem o učivo nemají. Projevují se malou vytrvalostí, brzkým vzdáváním se a následnou apatií vůči učivu i vůči škole jako instituci. Odrazuje je plnění povinností. Projevují se vysokou mírou nesamostatností. Vyžadují absolutní vedení. Konflikty mezi spolužáky řeší často agresivně, hrubě, nepřiměřeným způsobem. Chybí řád z domácího prostředí, reagují impulsivně, neuváženě.“ O těch úspěšnějších Kaleja (2012, s. 24) píše: „Jsou naopak plní zvědavosti, snahy dozvědět se něco nového. Čiší z nich spontánnost, pracují rádi. Potřebují však neustálou motivaci, vedení, potřebují neustále slyšet, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede. Rodiče komunikaci se školou udržují v případě, jsou-li subjektivně se školou a jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší.“

Štech (1992) však ve svém výzkumu zjistil, že „všichni rodiče se snaží dostat se škole co nejbližší. Všichni považují za nezbytné, aby byli co nejbližší dění, aby měli věci více pod kontrolou.“ Tímto Štech, v návaznosti na to, co uvádí Kaleja, potvrzuje nedostatečné zapojení Romů do vzdělání svých dětí. Kaleja (2010, s. 24) dále dodává: „Ti, jejichž děti jsou již na druhém stupni základní školy a výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli.“ Štech (2004) toto potvrzuje i u majoritní společnosti: „Ukazuje se, že nejvypjatější je komunikace s učiteli u rodičů dlouhodobě výrazně neúspěšného a problémového žáka.“ Přičemž Rabušicová (2004) upozorňuje na to, že rodiče nesou odpovědnost nejen za výchovu svých dětí, ale i za jejich vzdělávání. Podle naší legislativy jsou rodiče, až na výjimky, povinni realizaci vzdělávání delegovat na

---

<sup>10</sup> Čerpáno z rozhovoru s blízkým příbuzným.

školu. Je proto logické, že by měli mít možnost ovlivňovat i podporu školního vzdělávání, kterého se jejich dětem ve škole dostává.

Otázkou však zůstává, jaké mají rodiče reálné možnosti prosazovat ve škole své zájmy a jaké způsoby prosazování svých zájmů ve škole volí. Štech, Viktorová (2001, s. 62, 63) uvádějí: „Pokud hovoříme o kvalitách interakce rodičů a učitelů, výzkumy obvykle sledují na straně rodičů dvě skutečnosti: jednak sociokulturní úroveň rodiny, která ovlivňuje podmínky učení, a tedy i pravděpodobný (školní) vývoj dítěte, a jednak fungování rodiny, převažující styl výchovy v ní, eventuální problémy či poruchy rodinné komunikace a jejich dopad na duševní pohodu dítěte.“ Dále uvádějí (2001, s. 73, 74): „Rodiče musí reagovat na vzkazy učitele, kontrolovat hodnocení, podepisovat úkoly či sledovat žákovskou knížku, chodit na třídní schůzky. Škola také očekává konformní chování typu „*být jako ostatní*“.

Další úkol rodičů spočívá tedy v celkové podpoře pravidelné školní docházky. Rodiče strukturují směrem ke škole obraz rodiny a vymezují také svou míru přizpůsobení. To předpokládá mj. udržovat kondici a dobrý zdravotní stav dítěte, dohlédnout, aby děti chodily do školy včas, odpočínuté, umyté a oblečené podle určitých pravidel, aby měly pomůcky aj. Formálnost těchto činností je tedy relativní. Realizace této části rodičovské role je jedním z významných způsobů, jak může rodina ovlivňovat průběh a úspěšnost školní kariéry svého dítěte.“

**„Specifika výchovy** dítěte v sociálně znevýhodněných rodinách velmi ovlivňují chování dítěte ve vnějším prostředí, resp. škole, čímž může docházet k rozporům v očekávání na obou stranách:

- pravidelný režim – děti v sociálně vyloučených lokalitách nejsou vedeny k pravidelnému režimu, mnohé z nich jsou označovány jako „dětí ulice“, není nutné ráno vstávat pravidelně ve stejnou hodinu, být včas doma k jídlu atd.;
- vůle dítěte – dělá si, co chce, nikdo jej do ničeho nenutí;
- popírání individualismu, vše se dělá společně – komunitní princip, princip širokých příbuzenských vztahů;
- orientace na přítomnost – tendence uspokojovat své potřeby aktuálně, nedostatečné plánování, kontext tady a teď;
- prosím, děkuji – tento jev se projevuje zvláště v romských rodinách, avšak

výše uvedená specifika v sociálně znevýhodněných rodinách obecně. Pro výrazy prosím a děkuji neexistují v romském jazyce ekvivalenty, je totiž samozřejmostí, že se v rodině dělí o jídlo, o věci, o oblečení: není proto potřeba prosit ani děkovat (toto bývá učiteli v počátku školní docházky pokládáno za nevychovanost, než si osvojí děkování.“ (Farkašová, Kundrátová, 2006)

Velkým problémem romských dětí je vysoká absence ve vyučování. Na základě výzkumné studie Fleškové (2004), která byla realizována na Slovensku ve školním roce 2004/2005, bylo zjištěno, že „učitelé romských žáků se nejvíce potýkají s těmito problémy:

- 1) absence ve vyučování (62,8 %);
- 2) nedostatečná domácí příprava (62,8 %);
- 3) materiální vybavení dětí (53,5 %).

Výzkumný vzorek tvořilo 43 učitelů, byla uplatněna metoda řízeného rozhovoru. Další část výzkumu se zabývala rodiči. Cílem bylo zjistit, proč rodiče posílají své děti do školy. Více než polovina rodičů uvedla „*aby se něco naučilo*“, vyskytly se také odpovědi: aby se dostalo na SOU, aby bylo vzdělané, aby nebylo hloupé apod. Pouze 2 z 30 rodičů posílají děti do školy „*protože musí*“. 66,7 % rodičů uvedlo, že děti se během PŠD mají naučit trivií. Ze sledovaných rodičů má 76,7 % ukončené pouze základní vzdělání. 70 % rodičů ve snaze verbálně projevit zájem o školu uvedlo, že docházka do školy je pravidelná, i když přiznali, že jsou období, kdy děti do školy nechodí pravidelně. 40 % rodičů přiznalo neomluvenou absenci.“

Z provedeného výzkumu Fleškové je patrné, že jedním z největších problémů je také vysoká absence ve vyučování. K tomuto Kaleja (2010, s. 25) správně uvádí: „V situacích, kdy se učitel zajímá, proč žák nebyl ve škole, argumentují, že měli jiné, důležité povinnosti. Jsou však situace, kdy se jim ráno nechtělo vstávat nebo dítě hlídalo mladšího sourozence v době, kdy rodič musel na úřad práce apod. Někteří rodiče posílají do školy děti jenom proto, aby se nedostali do konfliktu s odborem péče o dítě (OSPOD) a mohli dál pobírat dávky státní sociální podpory.“ K doplnění Kaleji je důležité dodat, že neposílání dítěte do školy může naplňovat též skutkovou podstatu trestného činu ohrožování výchovy mládeže. Z vlastní zkušenosti mohu konstatovat, že neomluvená absence ve škole se nejprve řeší přestupkovým odborem určitého městského úřadu. Pokud

i po uložení pokuty, popř. upomínky ze strany úřadu rodiče své dítě nadále do školy neposílají, úřad zasílá podnět k prošetření na příslušnou služebnu kriminální policie a tím se rozběhne vyšetřování, které celou věc prověří, a v případě kladného zjištění trestní řízení vede až před soud.

## 6 Výzkumná část – metodologie empirického šetření

Výzkumné šetření jsme provedli po předběžné teoretické analýze, ve které jsme získali potřebné množství informací z oblasti, kterou jsme hodlali zkoumat, a jejíž prostřednictvím jsme se seznámili se stavem poznání v této oblasti. Po provedené analýze by se mohlo zdát, že základní informace vzdělanostních aspirací, předmětových preferencí a vztah k budoucnosti u jedinců žijících v prostředí sociálního vyloučení známe. Jenže sociální prostřední se kolem nás mění a tyto změny následně ovlivňují každého z nás, ať už žijeme v sociálním vyloučení, či nikoliv.

Často se potýkáme s názory, že Romové se za dobu, po kterou žijí v České republice, nezměnili. My však máme za to, že tomu tak není. Především po roce 1989 se naopak potýkáme s jejich sociálním propadem. Na druhou stranu se také setkáváme s romskou inteligencí, která se postupem času čím dál tím víc prosazuje. Někteří Romové reprezentující romskou inteligenci dokonce pocházejí i ze sociálně vyloučených lokalit. Romská společnost v České republice tedy vykazuje znaky velmi dynamické sociální skupiny, která se mění ze dne na den. Tyto změny podporuje i fakt, že Romové jsou u nás stále nejvíce atakovanou národnostní menšinou. Změnami se Romové mohou atakům lépe bránit a adaptují se na danou nepříznivou situaci.

Z výše uvedených důvodů máme za to, že již není záhodno k jedincům žijícím v sociálně vyloučených lokalitách přistupovat stejně jako v roce 2006, kdy byla zpracována Gabalova analýza sociálně vyloučených romských lokalit. Tímto výzkumným šetřením si nedáváme za cíl změnit veškeré známé informace, které o lokalitách víme, ale spíše upozornit na možné změny, jimiž tito jedinci prošli a kterých jsme si možná ani nevšimli. Již předběžné výsledky nasvědčují tomu, že v lokalitách bude vyšší procento lidí z majority.

Podle Janíka et al. (2010) je výzkum „obecně vzato teoreticky zakotvená, systematizovaná a metodicky zdokonalená reflexe skutečnosti zasazená do pedagogického a oborově didaktického diskursu, který poskytuje výzkumu rámec pro výklad (explikaci) a zdůvodňování (argumentaci).“

Náš výzkum by měl naplňovat základní funkce výzkumu, kterými jsou:

- deskriptivní (popisná),
- explanační (vysvětlující),
- hodnotící.

Níže se zaměříme na naplňování těchto funkcí, a to v kontextu výzkumných problémů a cílů, které stanovujeme v následující kapitole.

## 6.1 Výzkumný problém, cíle a hypotézy výzkumu

Při stanovení výzkumného problému jsme museli přihlídnout k faktu, že jsme se v rámci jednoho šetření zabývali čtyřmi samostatnými tématy, která se v závěru proloukla dohromady a vytvořila tak jeden ucelený závěr. Z tohoto důvodu jsme stanovili několik dílčích cílů, které vedly ke stanovení jednoho hlavního výzkumného cíle, problému.

**Hlavní výzkumný problém dizertační práce je zjištění, zda žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají odlišný vztah k plánování budoucnosti, zda mají odlišné školní předmětové preference a odlišnou představu o svém budoucím povolání než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházejí.**

### 6.1.1 Cíle výzkumu

Pro stanovení cílů práce vycházíme z Maxwellovy definice cílů (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 63), která rozlišuje tři typy:

- „intelektuální– pro rozšíření odborného poznání;
- praktické– pro využití výsledků praktickým způsobem;
- personální – pro obohacení výzkumníka nebo týmu.“

Autoři dále uvádějí: „Není žádoucí vybrat si jediný typ cíle, ale dosáhnout toho, abychom řešením jednoho výzkumného projektu naplňovali pokud možno více cílů“ (Švaříček a Šeďová, 2007, s. 63). V předmětné práci jsme stanovili následujících šest cílů, které jsme pro přehlednost označili C1 až C6:

C1 Poznat a popsat sociální zázemí respondentů v rámci primární rodiny.

C2 Poznat, popsat a porovnat charakteristiky profesní orientace u žáků ze sociálně vyloučených lokalit se žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházejí.

- C3 Poznat, popsat a porovnat předmětové školní preference u žáků ze sociálně vyloučených lokalit se žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.
- C4 Poznat, popsat a porovnat vztah k budoucnosti u žáků ze sociálně vyloučených lokalit se žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.
- C5 Poznat a popsat strategie učitelů, kterými hodnotí školní výkony žáků.
- C6 O zjištěných výsledcích diskutovat a pokusit se je využít pro potřeby pedagogické reality.

### **6.1.2 Výzkumné otázky**

V rámci jednotlivých stanovených cílů C1 až C5 jsme stanovili několik výzkumných otázek, na které budeme hledat odpovědi.

#### ***C1 V jakých sociálních podmínkách žijí děti vyrůstající v sociálně exkludovaných lokalitách?***

- Kolik mají průměrně sourozenců?
- V jakém rodinném složení děti žijí?
- Jaká je zaměstnanost rodičů?
- Jakého vzdělání dosáhli rodiče dětí?
- O kolika pokojích je byt či dům, ve kterém žijí?
- Žijí děti ze sociálně exkludovaných lokalit v odlišných sociálních podmínkách než děti, které v těchto lokalitách nežijí?

#### ***C2 Jakou mají děti žijící v sociálně exkludovaných lokalitách představu o svém budoucím povolání?***

- Jakou profesi by děti v dospělosti chtěly vykonávat?
- Mají děti ze sociálně exkludovaných lokalit jiné profesní aspirace než děti, které v těchto lokalitách nežijí?

#### ***C3 Jaké školní předměty děti žijící v sociálně exkludovaných lokalitách preferují?***

- Jaké předměty děti hodnotí jako nejoblíbenější a naopak jako nejméně oblíbené?
- Jaké předměty děti hodnotí jako nejobtížnější a naopak jako nejsnazší?
- Jaké předměty děti hodnotí jako významné a naopak nejméně významné?

- Mají děti ze sociálně exkludovaných lokalit jiné předmětové preference než děti, které v těchto lokalitách nežijí?

**C4 *Jaký mají děti žijící v sociálně exkludovaných lokalitách vztah k budoucnosti?***

- Přemýšlejí tyto děti o své budoucnosti? Dokážou si představit svůj budoucí život?
- Mají tyto děti představu o tom, co budou dělat po dokončení základní školy?
- Mají tyto děti nějaké cíle?
- Vyhovují těmto dětem spíše cíle krátkodobé, či naopak cíle dlouhodobé?
- Mají děti žijící v sociálně exkludovaných lokalitách odlišný vztah k budoucnosti než děti, které v těchto lokalitách nežijí?

**C5 *Jaké strategie učitelé užívají v hodnocení školních výkonů žáků?***

- Jakými strategiemi hodnotí učitelé školní výkony žáků?
- Přihlíží učitelé při svém hodnocení žáků k jejich národnostnímu etniku?
- Přihlíží učitelé při svém hodnocení k faktu, že se v jejich škole vzdělávají též žáci ze sociálně exkludovaných lokalit?
- Změnili by učitelé strategii hodnocení svých žáků, kdyby vyučovali na školách, kde by se žáci ze sociálně exkludovaných lokalit nevzdělávali?
- Pomáhají učitelé svým žákům s výběrem školy?

### **6.1.3 Hypotézy**

Na základě výše uvedených cílů jsme stanovili hypotézy, které odrážejí vztah mezi dvěma nezávisle proměnnými (sociální vyloučení a běžné sociální prostředí), přičemž do tohoto vztahu vstupují další závisle proměnné, které jsou výsledkem působení výše uvedených nezávisle proměnných. Přitom si plně uvědomujeme, že při jiném úhlu pohledu by v našem případě nezávisle proměnné mohly být závisle proměnnými.

Pro dané výzkumné šetření jsme stanovili pět hypotéz, které demonstrujeme níže:



- H1 Mezi průměrným skóre ve zjištěném sociálním zázemí dětí existují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežijí.
- H2 Mezi průměrným skóre v přístupu k budoucnosti existují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežijí.
- H3 Mezi průměrným skóre v přístupu ke školním vyučovacím předmětům existují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežijí.
- H4 Žáci ze sociálně vyloučených lokalit, oproti žákům, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežijí, budou častěji volit jako své budoucí povolání profese, které nemají vysoké nároky na úroveň dosaženého vzdělání.
- H5 Učitelé nebudou při hodnocení školních výkonů žáků přihlížet k faktorům sociálního vyloučení a etnického původu žáků.

## 6.2 Design výzkumu

Empirický výzkum v dizertační práci byl proveden v několika fázích a byl založen jak na kvantitativních, tak kvalitativních metodách pedagogického výzkumu. Kvantitativní výzkum byl realizován dotazníky, kvalitativní hloubkovými rozhovory.

Z hlediska metodologie byla pro splnění cílů 1 až 4 zvolena metoda strukturovaných dotazníků. Samotný dotazník, který byl předkládán žákům, se jevil jako jeden celek, ale byl tvořen třemi samostatnými dotazníky.

Dotazník zaměřený na sociální zázemí žáků (I) jsme sestavili sami pro potřeby předmětné dizertační práce. Dotazník zjišťoval především osobní a rodinné zázemí probandů. Byl sestaven z 12 otázek (viz příloha č. 1), s jejichž pomocí jsme se snažili rozkrýt sociální zázemí dětí: šlo o informace o zaměstnání a vzdělání jejich rodičů, bytové podmínky, počet sourozenců, pohlaví, úplnost rodiny, jakou mají představu o svém budoucím zaměstnání a především zda žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Předpokládali jsme, že bude třeba tento termín v rámci dotazníku případně osobně vysvětlit. Náš předpoklad byl však mylný. Vzhledem k tomu, že jsme výzkum prováděli v obcích a městech, kde se sociálně

vyločená lokalita či lokalita sociálním vyloučením ohrožená vyskytovala, děti velmi dobře znaly problematiku sociálního vyloučení. Ty, které ze sociálně vyloučené lokality pocházely, si své postavení uvědomovaly a často při rozhovorech uváděly, že až „vyjdou školu“ v daném místě bydlet nechtějí. Jako své možné místo bydliště nejčastěji uváděly větší města, která se poblíž vyskytovala.

Další části empirického výzkumu byly provedeny na základě dvou dotazníků, které již byly pro výzkumné šetření v minulosti použity. Dotazník zjišťující vztah žáků k budoucnosti i dotazník zjišťující postoje žáků k předmětům nám byly pro potřeby výzkumu poskytnuty doc. Isabellou Pavelkovou z katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

Dotazník, který zjišťoval vztah žáků k budoucnosti (II), se skládal z 25 otázek a byl uzavřený s možností tří odpovědí na otázku. Jednotlivé otázky vztah k budoucnosti zjišťovaly z různých hledisek. Vždy pouze jedna z možných odpovědí byla skórující, tedy ta, která vyjadřovala kladnou perspektivní orientaci jedince (viz příloha č. 2).

Dotazník, který zjišťoval postoje k jednotlivým předmětům (III) byl uzavřený, škálový s dvoustrannou stupnicí s položkami, které měly pevně stanovené alternativy a respondenti je nemohli nijak ovlivnit: mohli pouze z přesně formulovaných zadání vybrat jednu z možností. Pro každý předmět respondenti vyplňovali samostatný dotazník. K předmětu se vyjadřovali z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti (viz příloha č. 3). Ke každému předmětu měli napsat známku, kterou byli v daném předmětu ohodnoceni na posledním vysvědčení.

Pro splnění čtvrtého cíle jsme zvolili metodu hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru byli zkoumání podrobeni učitelé, kteří vyučovali na vybraných základních školách. Polostrukturovaný rozhovor jsme užili z důvodu, že jsme nechtěli nijak ovlivňovat a předem stanovovat možné odpovědi učitelů.

### **6.2.1 Metodika vyhodnocení dotazníku I a III**

Pro statistické zpracování dat jsme zvolili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Pearsonův chí-kvadrát test nezávislosti). „Pomocí tohoto testu můžeme rozhodnout, zda jsou dva jevy (proměnné), změřené na nominální

úrovni, na sobě závislé či nikoli. Pro všechny výpočty byl použit statistický software Statgraphics Centurion XVI. Tohoto testu významnosti se využívá v případech, kdy je nutné rozhodnout, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření.

Využití chí-kvadrát testu nezávislosti je obvyklé při zpracovávání výsledků dotazníkového šetření. Využití testu nezávislosti chí-kvadrát začíná formulováním nulové a alternativní hypotézy. Nulová hypotéza (H<sub>0</sub>) dokládá, že mezi četnostmi odpovědí na uvedené otázky není závislost. Naopak alternativní hypotéza (H<sub>A</sub>) vyjadřuje, že mezi odpověďmi respondentů na dané otázky je závislost. Dále je pro testování významnosti nutno stanovit hladinu významnosti. V našem případě byla stanovena hladina významnosti (signifikance)  $\alpha = 0,05$ . Hladina významnosti stanovuje přijatelnou pravděpodobnost, že neoprávněně (nesprávně) zamítneme nulovou hypotézu. V případě použití hladiny významnosti 0,05 je riziko chyby 5 %. Získané výsledky je dále nutno zapsat do tzv. kontingenční tabulky (řádky a sloupce tvoří kategorie odpovědí, u nichž hodnotíme statistickou významnost vztahu).“ (Chrátka, 2007, s. 76, 77)

### 6.2.2 Metodika vyhodnocení dotazníku II

Pro vyhodnocení tohoto dotazníku jsme zvolili nejznámější statistický test významnosti pro parametrická data – Studentův t-test, pomocí kterého jsme rozhodli, zda soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů, měly stejný aritmetický průměr. Při vyhodnocení jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha=0,05$ . Pokud vypočtená hodnota P byla menší nebo se rovnala hodnotě 0,05, mezi získanými aritmetickými průměry byl zjištěn statisticky významný rozdíl.

„Studentův t-test se testuje pomocí kritéria  $t$ , které se vypočítává ze vztahu

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

kde  $\bar{x}_1$  je průměr jedné skupiny,  $\bar{x}_2$  průměr skupiny druhé,  $n_1, n_2$  značí četnost obou skupin a  $s$  je směrodatná odchylka.

Směrodatná odchylka  $s$  se vypočítává z hodnot získaných v obou skupinách z tzv. nestranného odhadu rozptylu  $s^2$  podle vzorců

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[ \sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$s = \sqrt{s^2}$$

kde  $x_{1i}$  a  $x_{2j}$  jsou jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách a význam ostatních symbolů je stejný jako ve vzorci předchozím.

Vypočtená hodnota  $t$  se srovnává s kritickou hodnotou testovaného kritéria pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet volnosti.

Počet stupňů volnosti se u Studentova t-testu určuje podle vztahu

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

kde  $f$  je počet stupňů volnosti,  $n_1$  četnost jedné skupiny a  $n_2$  četnost druhé skupiny.

Při použití Studentova t-testu jsme potřebovali znát odpověď na otázku, zda ve dvou souborech dat byl přibližně stejně velký rozptyl. V tomto případě nám pomohl Fischerův-Snedcorův F-test. U tohoto testu významnosti se rozptyly posuzují pomocí testovacího kritéria  $F$ , které se vypočítává ze vztahu

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} = \frac{\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2}{\sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2} \cdot \frac{n_2 - 1}{n_1 - 1}$$

kde  $s_1^2$  je rozptyl v první skupině,  $s_2^2$  rozptyl v druhé skupině,  $x_{1i}$  jsou jednotlivé hodnoty v první skupině,  $x_{2j}$  jednotlivé hodnoty v druhé skupině,  $\bar{x}_1, \bar{x}_2$  jsou aritmetické průměry hodnot v obou skupinách a  $n_1, n_2$  jsou četnosti v obou skupinách.

Vzhledem k rozsáhlosti výzkumného vzorku jsme výpočty neprováděli manuálně, ale vyhodnocení jsme provedli ve funkci listu aplikace Microsoft Excel 2010, analýza dat:

- a) „dvouvýběrový t-test s rovností rozptylů,
- b) dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů,
- c) dvouvýběrový F-test pro rozptyl.“ (Chrástka, 2007, s. 122–127)

### 6.2.3 Metodika vyhodnocení hloubkových rozhovorů

Z různých typů rozhovorů jsme zvolili rozhovor polostrukturovaný – vycházející z předem připraveného seznamu témat a otázek. Rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. „Pro konstrukci otázek pro polostrukturovaný rozhovor využíváme deskriptivní podoby otázek. Hlavní otázky vycházejí z výzkumných cílů, které rozkládáme na základní výzkumné otázky, a tyto jsou dále rozloženy na otázky tazatelské. Tento postup se nazývá pyramidový model vytváření schématu polostrukturovaného rozhovoru.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159–166).

Hendl (2005, s. 174) popisuje pojem „rozhovor pomocí návodu“, kdy na rozdíl od pevně strukturovaného rozhovoru zůstává tazateli volnost přizpůsobovat formulace otázek podle situace. Tento typ rozhovoru se jevil pro náš výzkum jako nejvýhodnější, neboť strukturovaností pokryjeme všechna témata a možnost přizpůsobování se dotazovaným nám umožní při rozhovoru lépe reagovat na specifické skutečnosti.

Níže uvádíme tvorbu základního scénáře polostrukturovaného rozhovoru. Při sestavování jsme vycházeli z cíle a zaměřenosti problematiky a v souladu s výše zmíněným pyramidovým modelem konstrukce scénáře rozhovoru jsme postupovali od hlavní výzkumné otázky k jednotlivým tazatelským otázkám.

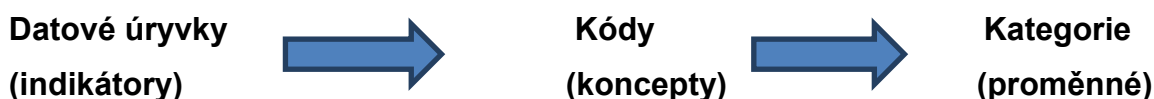
Cíl	Hlavní výzkumná otázka	Tazatelské otázky
Zjištění strategie hodnocení žáků	Jakým způsobem hodnotíte žáky?	Přihlížíte pouze k dosaženým výsledkům, nebo i ke snaze?
		Přihlížíte při hodnocení k tomu, jestli se dítě tématu předmětu věnuje i mimo školu?
		Jakým způsobem žáky motivujete k lepším výkonům?
		Používáte slovní hodnocení?
		Vnímáte rozdíly mezi žáky, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách, a těmi ostatními?
		Přístupujete k žákům ze sociálně vyloučených lokalit při hodnocení odlišně?
		Reflektujete při hodnocení dětí jejich případné odlišné etnikum?

Cíl	Hlavní výzkumná otázka	Tazatelské otázky
		Jaká je spolupráce s rodinami dětí, o kterých víte, že jsou ze sociálně vyloučených lokalit?
Zjištění vztahu volby povolání a učitele	Ovlivňujete volbu povolání dětí?	Které obory a profese nejčastěji žáci ze sociálně vyloučených lokalit volí při rozhodování o svém budoucím povolání?
		Které obory považujete za nejlépe využitelné pro zařazení do pracovního procesu v této oblasti?
		Které obory doporučujete žákům ze sociálně vyloučených lokalit?
		Je v oblasti dostatek škol, které nabízejí potřebné obory?
		Vnímáte vztah mezi rodinou žáka a jeho výběrem oborů?
		Co se děje s žáky, kteří se rozhodnou dále se nevzdělávat?
		Mají děti ve vaší škole možnost se již částečně na své budoucí povolání připravovat?

Tab. 1: Základní struktura rozhovorů

Celkem jsme realizovali 10 rozhovorů v 9 školách. Délka rozhovoru byla různá, od 30 minut do 90 minut. Přitom jsme během rozhovoru zjistili i jiné informace, které nebyly předmětem našeho výzkumu, ale vyplývaly ze struktury rozhovoru. Celý rozhovor byl zaznamenán jako audio nahrávka do paměti tabletu. Získané informace byly následně přepsány do textu.

Pomocí počítačové podpory programu Atlas jsme provedli obsahovou analýzu přepsaných rozhovorů. Analýzou jsme si stanovili kategorie, do kterých jsme jednotlivé úseky hovorů seskupili. To proběhlo na základě takzvaného kódování. V první fázi jsme využili otevřeného kódování produkujícího ad hoc kódy pro úseky datového materiálu (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 85). Postupně tedy docházelo k rozdělování dat do segmentů, které se stávaly indikátory pro vznik následných konceptů. Níže uvedeným způsobem byly rozhovory vyhodnocovány:



Výsledné kategorie jsme utřídili a výzkumnou zprávu v následující kapitole jsme sestavili s ústředním využitím techniky **vyložení karet** (srov. Švaříček, Šedřová, 2007, s. 226).

### 6.3 Sběr dat a charakteristika výzkumného souboru

Charakteristiku výzkumného souboru jsme získali pomocí dotazníku I. Do výzkumu bylo zařazeno celkem 618 žáků a 10 učitelů z předem vytipovaných škol v obcích a městech v Ústeckém kraji, kde se nacházela sociálně vyloučená lokalita nebo lokalita, která byla sociálním vyloučením ohrožena. Respondenty byli žáci, kteří navštěvovali 7. až 9. ročník základní školy, neboť žáci v tomto věku si již dokážou poměrně racionálně představit svou budoucnost, své budoucí zaměstnání, a také proto, že někteří ze žáků již v těchto třídách (7., 8.) ukončovali základní vzdělávání.

Rozhovory s učiteli byly provedeny celkem na 9 školách. Pro rozhovory jsme vybírali jen ty učitele, kteří měli alespoň 5 let praxe, a to z důvodu jejich dostatečné reflexe. Pro zajištění anonymity učitelů budeme vždy uvádět pouze spojení „učitel/ka ze školy Alfa, Beta, Gama, Delta, Epsilon, Zéta, Éta, Théta, Ióta.“ Jednotlivé názvy škol tedy nahrazuje písmeno řecké abecedy. Výzkum s žáky probíhal v době od října 2012 do ledna 2013. Dotazování probíhalo za naší přímé účasti, případně učiteli, které jsem osobně znal. V případě potřeby jsme tedy mohli žákům pomoci. Rozhovory s učiteli proběhly v září 2013. Níže uvedené tabulky a grafy výzkumný soubor popisují blíže.

Škola, město	Žáci ze SVL	Žáci mimo SVL	Celkem
ZŠ Chanov	15	0	15
ZŠ J. Pešaty, Duchcov	7	33	40
ZŠ A. Sochora, Duchcov	1	34	35
ZŠ Edisonova, Teplice	50	57	107
ZŠ Obrnice	5	2	7
ZŠ Bečov	15	1	16

Škola, město	Žáci ze SVL	Žáci mimo SVL	Celkem
ZŠ prof. Matějčka, Most	4	37	41
ZŠ Krupka	14	44	58
ZŠ Janov	37	8	45
ZŠ Plynárenská, Teplice	18	15	33
ZŠ Ruská, Litvínov	47	38	85
3. ZŠ Most	18	87	105
ZŠ Předlice	15	16	31
<b>Celkem</b>	<b>246</b>	<b>372</b>	<b>618</b>

Tab. 2: Základní přehled výzkumného vzorku

Celkový počet respondentů byl ve prospěch žáků, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a to v poměru 60 % ku 40 %. Ve výzkumném vzorku bylo zastoupeno celkově více chlapců než dívek, a to v poměru 325 chlapců (53 %) ku 293 (47 %) dívek. V případě žáků ze sociálně vyloučených lokalit byl poměr dívek a chlapců 125 (51 %) dívek ke 121 (49 %) chlapcům. U žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, bylo zastoupení dívek a chlapců v poměru 168 (45 %) dívek a 204 (55 %) chlapců.

Následující tabulka prezentuje učitele, kteří byli zařazeni do výzkumného šetření.

Škola	Pohlaví, věk a délka praxe
Alfa a)	Žena, 32 let, 8 let praxe,
Alfa b)	Žena, 42 let, 22 let praxe
Beta	Žena, 50 let, 25 let praxe
Gama	Muž, 30 let, 5 let praxe
Delta	Muž, 29 let, 5 let praxe
Epsilon	Žena, 55 let, 30 let praxe
Zéta	Žena, 63 let, 32 let praxe
Éta	Žena, 38 let, 10 let praxe
Théta	Žena, 29 let, 5 let praxe
Ióta	Muž, 39 let, 15 let praxe

Tab. 3: Charakteristika vzorku učitelů

Z tabulky vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo více učitelů než učitelek. Průměrný věk učitelů činil 33 let a učitelek 44 let.



## 7 Vyhodnocení a výsledky výzkumného šetření

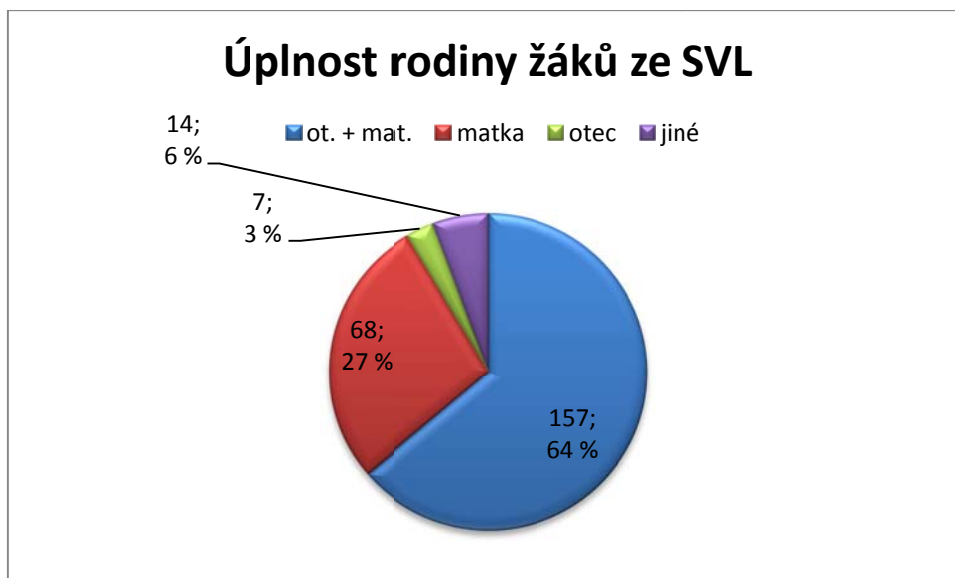
V této kapitole budeme demonstrovat výsledky provedeného výzkumného šetření. Vzhledem k tomu, že jsme použili tři samostatné dotazníky, jsme jednotlivé výsledky rozdělili do tří samostatných podkapitol, přičemž zjištěné výsledky z jednotlivých dotazníků dáváme do souvislostí s výsledky ostatními.

### 7.1 Vyhodnocení dotazníku I

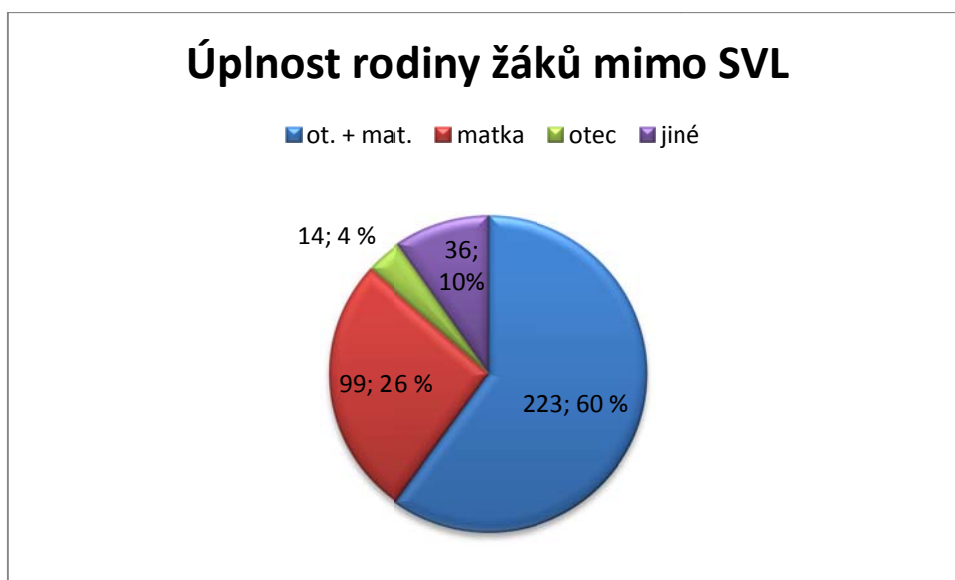
Tento dotazník měl za úkol umožnit nahlédnout do sociálního prostředí, ve kterém děti vyrůstaly. Zjištěné informace nejsou pro náš výzkum stěžejní. Zda existuje statisticky významný rozdíl v jednotlivých aspektech rodinného zázemí zkoumaných dětí, jsme zjišťovali testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Zjištěné výsledky jsme seřadili do následujících tabulek.

#### 7.1.1 Deskripce rodinného zázemí dětí

Níže uvedené dva grafy znázorňují rodinné zázemí dětí. Výzkumem bylo zjištěno, že 157 žáků (64 %) žilo jak s otcem, tak s matkou, 68 žáků (27 %) žilo pouze s matkou, 7 jedinců (3 %) pouze s otcem a 14 dětí (6 %) mělo jiné rodinné zázemí. Vzhledem k tomu, že podobný výsledek byl zjištěn i u dětí, které ze sociálně vyloučené lokality nepocházely, toto poměrně vysoké skóre nelze pojit se sociálním vyloučením. Zjištěné výsledky spíše potvrzují vysokou rozvodovost v ČR a především to, že soudy, které rozhodují o svěření dítěte do péče, stále děti svěřují spíše matkám než otcům. U dětí, které ze sociálně vyloučené lokality nepocházely, jich celkem 223 (60 %) žilo jak s otcem, tak s matkou. 99 z nich (26 %) pouze s matkou, 14 (4 %) pouze s otcem a 36 dětí (10 %) mělo jiné rodinné prostředí.



Graf 1: Úplnost rodiny dětí ze sociálně vyloučených lokalit



Graf 2: Úplnost rodiny dětí mimo sociálně vyloučené lokality

Jiné rodinné prostředí jsme dále více nezjišťovali, neboť vzhledem k předpokládané výši počtu odpovědí by byl výsledek velmi roztržštěný a malý. Při výzkumu jsme však u dětí během komunikace zjistili, že tyto děti nejčastěji žijí se svými prarodiči. Důvody svěřením jejich péče jiným osobám jsme nezjišťovali, neboť tento faktor jsme považovali za velmi osobní.

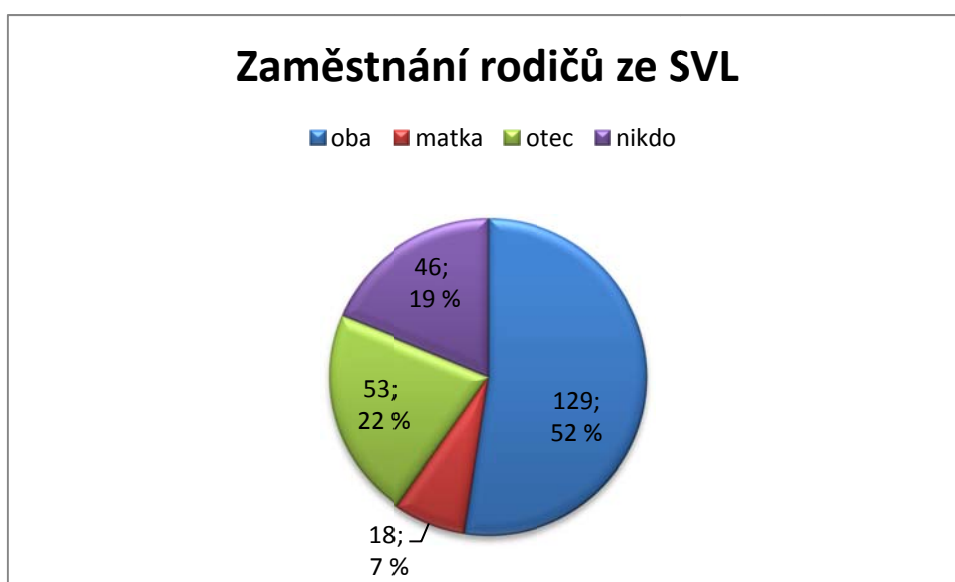
Rodinné složení dětí		
Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti P
3,695	3	0,2963

Tab. 4: Statistické ověření rodinného zázemí dětí

Jelikož  $P$  je větší než 0,05, můžeme konstatovat, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  není statisticky významný rozdíl ve struktuře rodiny dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z lokalit běžných.

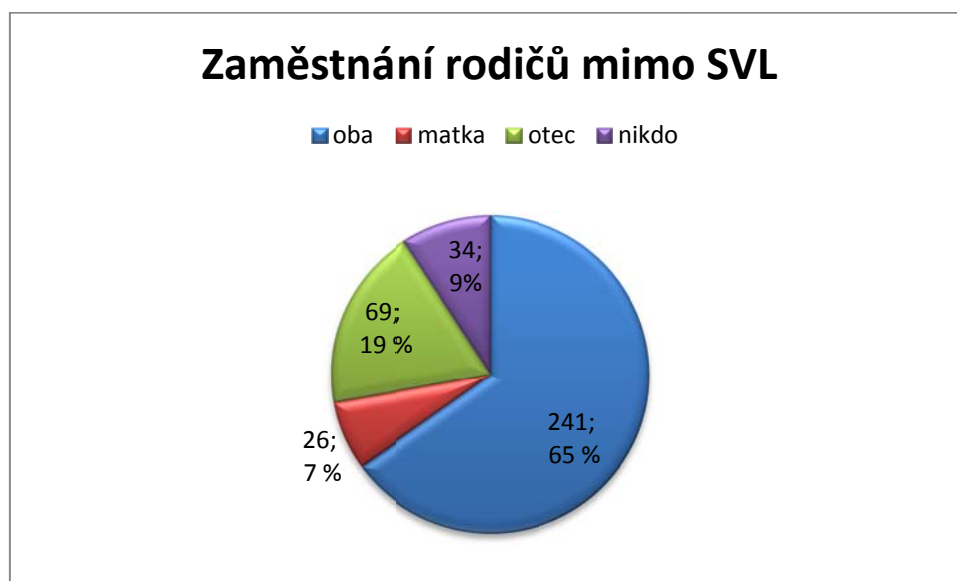
### 7.1.2 Deskripce zaměstnanosti rodičů

Níže uvedenými dvěma grafy znázorňujeme zaměstnání rodičů dětí. Graf č. 3 zobrazuje zaměstnání rodičů, kteří pocházeli ze sociálně vyloučené lokality. 200 (81 %) žáků uvedlo, že v jejich rodině pracuje alespoň jeden z rodičů. U 22 % respondentů bylo zjištěno, že v jejich rodině pracoval pouze otec, u 7 % pouze matka. Tento výsledek může být zavádějící – nebylo totiž zjišťováno, zda matka dětí nebyla zaměstnána proto, že doma např. pečovala o jiné dítě (mateřská, rodičovská dovolená). Úplná nezaměstnanost byla zjištěna u 19 % rodičů. Tento podíl byl vyšší než stav, který byl stanoven v době výzkumu v severočeském kraji (11,2 %; zdroj MPSV, 2014), a překračuje i celorepublikový průměr nezaměstnanosti, který se v době výzkumu pohyboval na hranici 8 % (zdroj MPSV, 2014, on-line). Je však obecně známou skutečností, že v sociálně vyloučených lokalitách je až 100% nezaměstnanost. Zjištěný výsledek je tedy oproti tomuto známému faktu příznivější, ale vzhledem k velikosti vzorku nelze naše zjištění zobecňovat jako např. výzkum, který ve své analýze provedl Gabal v roce 2006.



Graf 3: Zaměstnání rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Níže uvedený graf č. 4 zobrazuje zaměstnání rodičů dětí, kteří ze sociálně vyloučené lokality nepocházeli. 286 (91 %) žáků uvedlo, že v jejich rodině pracuje alespoň jeden z rodičů.



Graf 4: Zaměstnání rodičů dětí mimo sociálně vyloučených lokalit

Zaměstnanost rodičů		
Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti P
15,784	3	0,0013

Tab. 5: Statistická zaměstnanost rodičů

Jelikož P je menší než 0,05, můžeme konstatovat, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je **statisticky významný rozdíl v zaměstnanosti rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyloučených lokalit**. Abychom zjistili, ve kterých položkách je pozorovaná četnost statisticky významně odlišná od očekávané četnosti, provedli jsme výpočet tzv. normalizovaného rezidua. **Statisticky významný rozdíl jsme zjistili v položkách: pracují oba rodiče a rodiče nepracují. Zaměstnanost obou rodičů je statisticky významně vyšší u dětí z nevyloučených lokalit. Naproti tomu u nezaměstnanosti obou rodičů je statisticky významně vyšší u dětí ze sociálně vyloučených lokalit.**

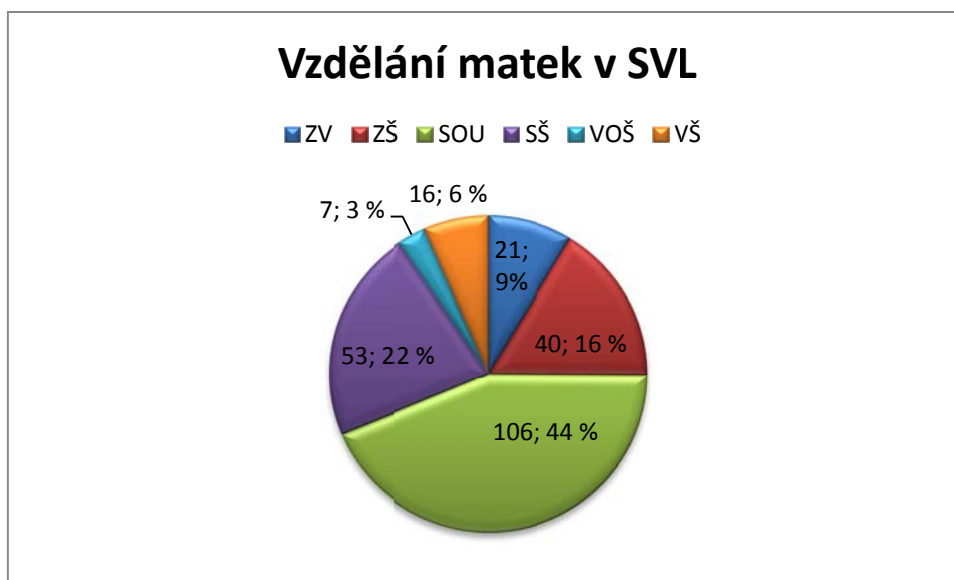
Nezaměstnanost k lednu 2013 v %	Muži	Ženy	Celkem
Děčín	12,1	10,8	11,4
Chomutov	11,1	12,1	11,6
Litoměřice	9,4	8,7	9,1
Louny	11,2	10,6	10,9

Nezaměstnanost k lednu 2013 v %	Muži	Ženy	Celkem
Most	12,7	14,1	13,4
Teplice	10,3	9,9	10,1
Ústí nad Labem	12,8	10,6	11,7
<b>Celkem za Ústecký kraj</b>	<b>11,4</b>	<b>11</b>	<b>11,2</b>
<b>Celá ČR</b>	<b>8,4</b>	<b>7,8</b>	<b>8</b>

Tab. 6: Míry nezaměstnanosti (zdroj MPSV, 2014, on-line)

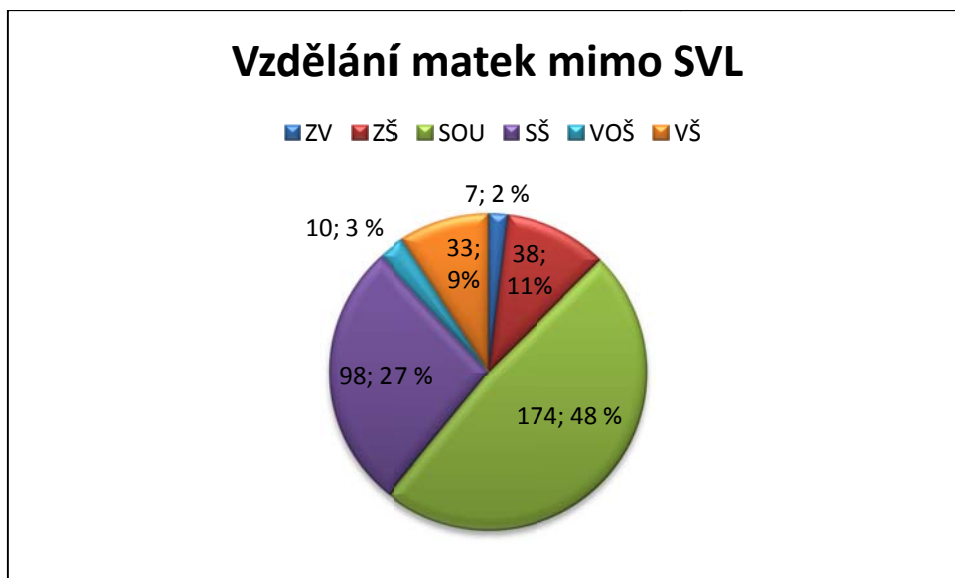
### 7.1.3 Deskripce dosaženého vzdělání u matek

Níže uvedené grafy znázorňují dosažené vzdělání matek žáků. Graf č. 5 znázorňuje dosažené vzdělání matek, jež pocházely ze sociálně vyloučených lokalit. Bylo zjištěno, že základního vzdělání dosáhlo celkem 25 % z nich, středoškolského vzdělání 69 % a vysokoškolského 6 % matek dotazovaných dětí.



Graf 5: Dosažené vzdělání matek dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Níže uvedený graf č. 6 znázorňuje dosažené vzdělání matek, které nepocházely ze sociálně vyloučených lokalit. Bylo zjištěno, že základního vzdělání dosáhlo celkem 13 %, středoškolského vzdělání 78 % a vysokoškolského 9 % matek.



Graf 6: Dosažené vzdělání matek dětí mimo sociálně vyloučené lokality

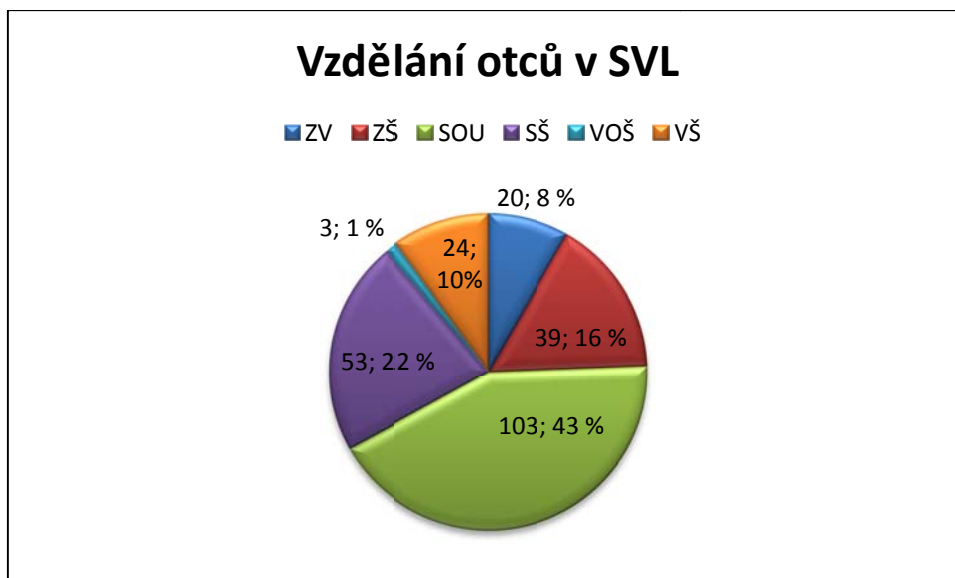
Vzdělání matky		
Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti P
21,512	5	0,0006

Tab. 7: Statistické porovnání dosaženého vzdělání matek

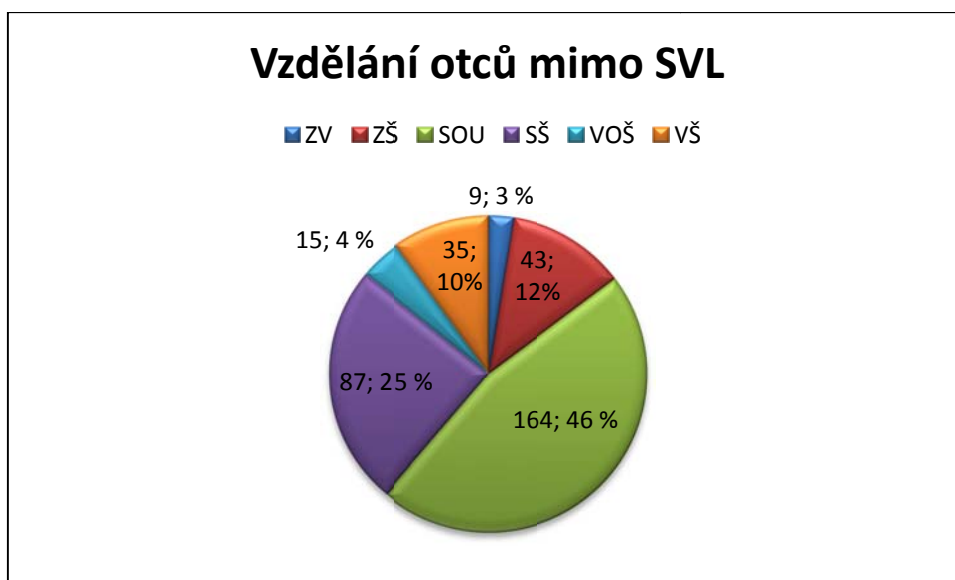
Jelikož  $P$  je menší než  $0,05$ , můžeme konstatovat, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je statisticky významný rozdíl ve vzdělání matek dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyloučených lokalit. Abychom zjistili, ve kterých položkách je pozorovaná četnost statisticky významně odlišná od očekávané četnosti, provedli jsme výpočet tzv. normalizovaného rezidua. Statisticky významný rozdíl jsme zjistili u základní školy a základní školy praktické (ZV). Tento typ vzdělání je statisticky významně četnější u matek dětí z vyloučených lokalit než u matek dětí z běžných lokalit.

#### 7.1.4 Deskripce dosaženého vzdělání u otců

Graf č. 7 znázorňuje dosažené vzdělání otců dětí, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit. Bylo zjištěno, že základního vzdělání dosáhlo celkem 24 % z nich, středoškolského vzdělání 66 % a vysokoškolského 10 % otců.



Graf 7: Dosažené vzdělání otců dětí ze sociálně vyloučených lokalit



Graf 8: Dosažené vzdělání otců dětí mimo sociálně vyloučené lokality

Graf č. 8 znázorňuje dosažené vzdělání otců, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit. Bylo zjištěno, že základního vzdělání dosáhlo celkem 15 %, středoškolského vzdělání 75 % a vysokoškolského také 10 % otců.

Vzdělání otce		
Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti P
16,478	5	0,0056

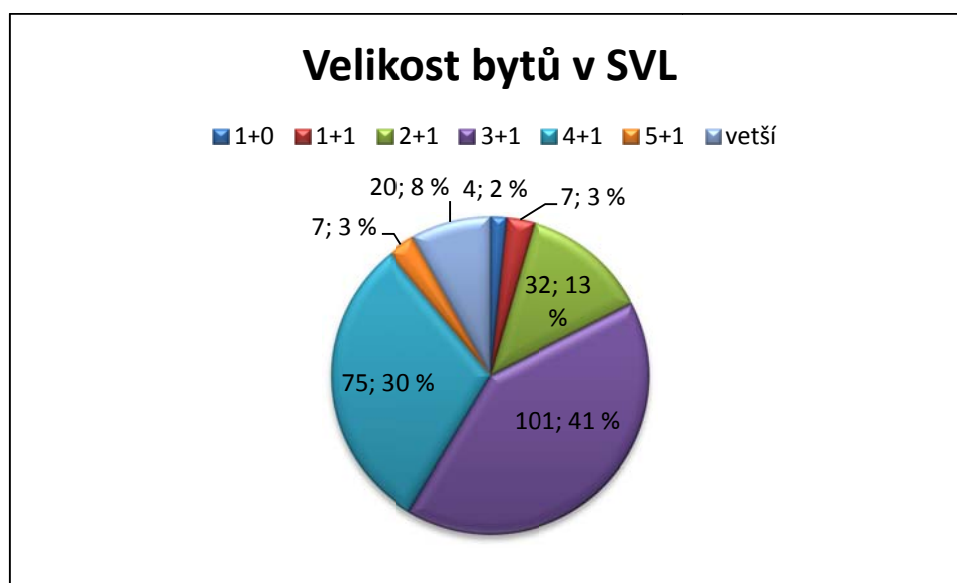
Tab. 8: Statistické porovnání dosaženého vzdělání otců

Jelikož  $P$  je menší než 0,05, můžeme konstatovat, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je statisticky významný rozdíl ve vzdělání otců dětí ze

**sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyločených lokalit.** Abychom zjistili, ve kterých položkách je pozorovaná četnost statisticky významně odlišná od očekávané četnosti, provedli jsme výpočet tzv. normalizovaného rezidua. Statisticky významný rozdíl jsme zjistili u položek vyšší odborná škola a základní škola praktická. **Můžeme tedy konstatovat, že otcové dětí ze sociálně vyloučených lokalit mají statisticky významně nižší zastoupení vyššího odborného vzdělání než rodiče dětí z běžných lokalit, zato mají statisticky významně vyšší zastoupení ve vzdělání získaném na základní škole praktické (ZV).**

### 7.1.5 Deskripce velikosti obydlí dětí

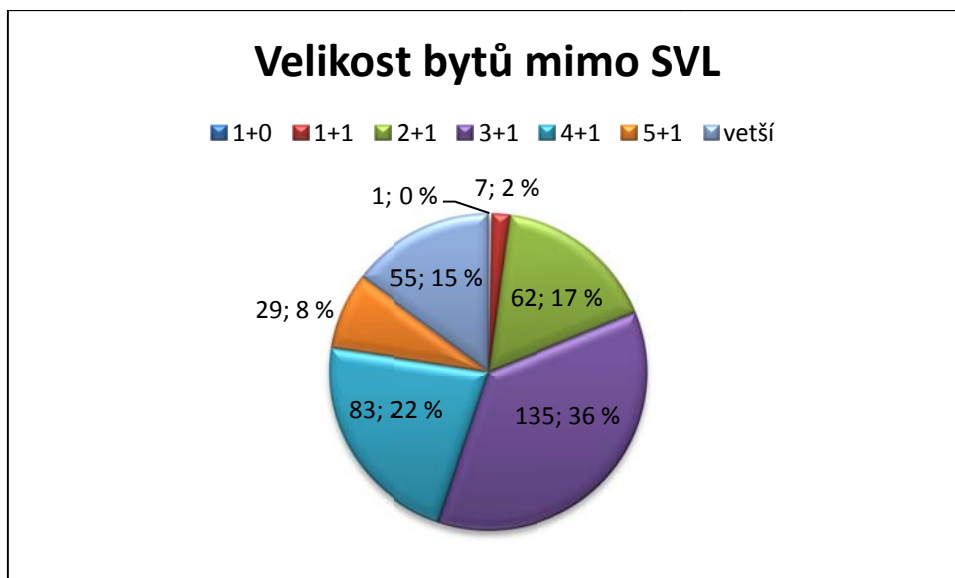
Dva níže uvedené grafy znázorňují velikosti bytů, ve kterých děti, jež se zúčastnily výzkumu, bydlely. Graf č. 9 znázorňuje velikosti bytů či domů, ve kterých žily děti ze sociálně vyloučených lokalit.



Graf 9: Velikost obydlí dětí ze sociálně vyloučených lokalit

Graf č. 10 znázorňuje velikosti bytů či domů, ve kterých žily děti, jež ze sociálně vyloučených lokalit nepocházely.





Graf 10: Velikost obydlí dětí mimo SVL

Velikost bytu či domu		
Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti P
21,667	6	0,0014

Tab. 9: Statistické porovnání velikosti obydlí dětí

Jelikož  $P$  je menší než  $0,05$ , můžeme konstatovat, že na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$  je statisticky významný rozdíl ve velikosti bytů, ve kterých bydlí rodiny žáků ze sociálně vyloučených lokalit a rodiny žáků z nevyloučených lokalit. Abychom zjistili, ve kterých položkách je pozorovaná četnost statisticky významně odlišná od očekávané četnosti, provedli jsme výpočet tzv. normalizovaného rezidua. **Statisticky významný rozdíl jsme zjistili u položek 4+1, 5+1 a větší. V bytech 4+1 bydlí statisticky významně více rodin ze sociálně vyloučených lokalit, zatímco v bytech 5+1 a větších bydlí zase statisticky významně více rodin z nevyloučených lokalit.**

#### 7.1.6 Deskripce k počtu sourozenců

V dotazníku jsme se respondentů dotazovali, kolik mají sourozenců. Níže uvedené tabulky počty sourozenců vhodně demonstrují.

Počet sourozenců vyloučení	0	1	2	3	4	5	6	7	9	10	15
	25	99	46	38	14	10	7	3	1	2	1

Tab. 10: Počty sourozenců, které v den výzkumu měly děti žijící v SVL

Počet sourozenců nevyloučení	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	48	162	95	31	20	6	5	3	1	1

Tab. 11: Počty sourozenců, které v den výzkumu měly děti nežijící v SVL

Počet sourozenců	Rozptyly	X <sup>v</sup>	X <sup>n</sup>	t	P	Porovnání
neshodné		2,11	1,67	3,02	0,003	X <sup>v</sup> <X <sup>n</sup>

Tab. 12: Statistické ověření rozdílu v počtu sourozenců

V dotazníku jsme též zjišťovali profesní aspiraci dětí, a to dotazováním se, čím by chtěly v dospělosti být, jakou profesi by chtěly jednou vykonávat. Následující tabulka č. 14 zachycuje povolání, která děti v dotaznících uváděly. V některých případech jsme vyjádření dětí konkretizovali (např. vyjádření dětí „trenér koní“ jsme zařadili do kategorie „práce s koňmi“).

Budoucí zaměstnání – žáci ze SVL		Budoucí zaměstnání – žáci mimo SVL	
Automechanik	16	Kadeřnice	24
Neví	15	Podnikatel	20
IT	14	Policista	19
Právník	13	Učitelka v MŠ	17
Kosmetička	11	Neví	17
Fotbalista	10	Servírka, kuchař/číšník	16
Servírka, kuchař/číšník	10	Automechanik	14
Zdravotní sestra	9	IT	13
Policista	9	Truhlář/tesař	10
Prodavačka	8	Elektrikář	9
Herečka	7	Manikúra/kosmetika	8
Učitelka	6	Fotbalista	8
Letuška	6	Hudebník/zpěvák/zpěvačka	7
Zedník	4	Fotograf	7
Umělec	4	Lékař	7
Strojník	4	Herečka	7
Psycholog	4	Právník	7
Podnikatel	4	Voják	5
Lékař	4	Architekt	5

Budoucí zaměstnání – žáci ze SVL		Budoucí zaměstnání – žáci mimo SVL	
Vychovatelka	3	Prezident	5
Voják	3	Umělec	5
Veterinář	3	Řidič	4
Umělecký truhlář	3	Model/ka	4
Učitelka v MŠ	3	Zdravotní sestra	3
Práce v hotelnictví	3	Zámečník/obráběč kovů	3
Zpěvák	2	Cukrář/ka	3
Zaměstnání spojené s vystudováním VŠ	2	Zaměstnání spojené s vystudováním VŠ	3
Lékárník	2	Strojvůdce	3
Elektrikář	2	Geolog	3
Cukrář/ka	2	Zedník	3
Architekt	2	Aranžérka	3
Účetní	1	Sociální pracovník	3
Strojvůdce	1	Kosmonaut	3
Stavbyvedoucí	1	Ekonom	3
Sportovní manager	1	Zubař	3
Soudce	1	Psycholog	3
Řidič	1	Zoolog	2
Psychiatr	1	Masér	2
Tlumočník/překladatel	1	Sekretářka	2
Pilot	1	Zaměstnání spojené s vystudováním SŠ	2
Muzikant	1	Práce s koňmi	2
Módní návrhářka	1	Archeolog	2
Masér	1	Letuška	2
Kosmonaut	1	Hasič	2
Komentátor	1	Prodavač	2
Chovatel koní/práce s koňmi	1	Popelář	2
Hokejista	1	Hokejista	2
Historička	1	Řezník	2
Práce ve fitness	1	Zvěrolékař	1
Archeolog	1	Instalatér	1

Budoucí zaměstnání – žáci ze SVL		Budoucí zaměstnání – žáci mimo SVL	
Žurnalistika	1	Tanečnice	1
Zubní laborant	1	Lékárník	1
Zubař	1	Spisovatel/ka	1
Zaměstnán jako dělník	1	Pošťák	1
		Sportovec	1
		Pornohvězda	1
		Soudce	1
		Diplomatka	1
		Svářeč	1
		Práce v hotelnictví	1
		Uklízečka	1
		Práce ve vězeňské službě	1
		Švadlena	1
		Zahradnice	1
		Módní návrhářka	1
		Průvodčí	1
		Historik	1
		Chemik	1
		Lodní mechanik	1
		Optik	1
		Politik	1

Tab. 13: Volená povolání

Během sběru dat jsme zjistili, že se povolání v jednotlivých třídách často opakovala. Děti tedy o svém budoucím povolání mluví, diskutují mezi sebou, což nám připadá jako zajímavý a přínosný fakt. Např. v Chanově 4 dívky uvedly, že by se chtěly stát zdravotní sestrou, 4 dívky kosmetičkou, jedna by chtěla být kuchařka/servírka, jedna kadeřnicí, 2 chlapci by chtěli být truhlář, 2 fotbalistou a 1 zedníkem. V počtu 15 žáků se tedy objevilo pouze sedm povolání.

Jak u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, tak u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, jsme zaznamenali poměrně vyrovnané rozvrstvení povolání, která vyžadují určité vzdělání. Během výzkumu jsme ve větší míře nezaznamenali, a výsledky výzkumu to potvrzují, nereálná

zaměstnání. Prakticky jsme nezaznamenali odpovědi, které by výzkum zlehčovaly. Jen pouze 1 dívka, která nepocházela ze sociálně vyloučené lokality, uvedla, že by chtěla být pornohvězdou. Zaznamenaná povolání, jako fotbalista, kosmonaut, prezident apod., nepovažujeme za povolání absurdní či nereálná. Pokud by děti chtěly být prezidentem, pak jistě vědí, kdo prezident je a co zhruba jeho povolání obnáší. Snažili jsme se určit, pro která povolání je třeba vystudovat střední odbornou školu, střední školu či školu vysokou. Víme například, že profesi zpěváka může vykonávat jedinec bez jakéhokoli vzdělání, ale i ten, který vystuduje konzervatoř či Akademii múzických umění. Z tohoto důvodu jsme dále vybrané profese nekategorizovali do dalších oblastí, např. podle potřeby dosaženého vzdělání, neboť by výsledky byly velmi nepřesné.

Výzkumem jsme zjistili, že i žáci ze sociálně vyloučených lokalit o své budoucí profesi představu mají a jejich představy jsou ve většině případů reálné. K poměrně stejnému výsledku dospěl výzkum Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže GAC, který zjistil, že „téměř všechny děti (vyjma jednoho) uvedly, čím by chtěly být, tj. mají nějakou představu o svém povolání.“

## 7.2 Vyhodnocení dotazníku II

Níže uvedené tabulky včetně jejich interpretace byly sestaveny ze získaných výsledků dotazníku, které byly následně podrobeny statistickému testování pomocí t-testů. Použit byl dvouvýběrový t-test pro porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významnosti a známek u jednotlivých předmětů mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky z lokalit běžných. Výsledky ukazují následující tabulky.

Český Jazyk	Rozptyly	$X^{\circ}v$	$X^{\circ}n$	t	P	Porovnání
<b>Obliba</b>	<b>shodné</b>	<b>2,97</b>	<b>3,14</b>	<b>-2,27</b>	<b>0,02</b>	<b><math>Xv &lt; Xn</math></b>
Obtížnost	shodné	2,67	2,68	-0,08	0,93	$Xv = Xn$
<b>Význam</b>	<b>shodné</b>	<b>1,91</b>	<b>2,11</b>	<b>-2,3</b>	<b>0,02</b>	<b><math>Xv &lt; Xn</math></b>
Známka	shodné	2,75	2,85	-1,31	0,10	$Xv = Xn$

Tab. 14: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z českého jazyka

**U oblíbenosti českého jazyka byl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Obliba českého jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl český

jazyk statisticky významně méně oblíbeným předmětem než u žáků, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.

**U** zhodnocení **obtížnosti českého jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obtížnost českého jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišila.

**U** zhodnocení **významnosti českého jazyka byl opět zjištěn statisticky významný rozdíl**. Významnost českého jazyka u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl český jazyk statisticky významně méně důležitým předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** dosahovaných **známek z českého jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z matematiky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Matematika	Rozptyly	$X^{\circ}v$	$X^{\circ}n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,77	3,16	-3,81	<0,01	$Xv < Xn$
Obtížnost	shodné	2,57	2,4	1,93	0,03	$Xv > Xn$
Význam	neshodné	1,9	2,02	-1,46	0,15	$Xv = Xn$
Známka	shodné	2,74	2,99	-3,00	<0,01	$Xv < Xn$

Tab. 15: Porovnání obliby, obtížnosti, významu a průměrné známky z matematiky

**U** obliby matematiky byl zjištěn statisticky významný rozdíl. Obliba matematiky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla matematika statisticky významně méně oblíbeným předmětem než u žáků, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.

**U** zhodnocení **obtížnosti matematiky byl taktéž zjištěn statisticky významný rozdíl**. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla matematika statisticky významně obtížnějším předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** zhodnocení významnosti matematiky nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Významnost matematiky u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných známek z matematiky byl zjištěn statisticky významný rozdíl. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v matematice dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli.

Anglický jazyk	Rozptyly	$\bar{X}^v$	$\bar{X}^n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,67	2,69	-0,16	0,87	$X_v=X_n$
Obtížnost	shodné	2,65	2,75	-1,07	0,29	$X_v=X_n$
Význam	shodné	1,84	1,93	-0,97	0,33	$X_v=X_n$
Známka	shodné	2,45	2,60	-1,69	0,92	$X_v=X_n$

Tab. 16: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z anglického jazyka

**U** zhodnocení oblíbenosti, obtížnosti ani významnosti anglického jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Oblíbenost, obtížnost ani významnost anglického jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných známek z anglického jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Známky z anglického jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Německý jazyk	Rozptyly	$\bar{X}^v$	$\bar{X}^n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,66	2,92	-1,44	0,15	$X_v=X_n$
Obtížnost	shodné	2,73	2,79	-0,43	0,67	$X_v=X_n$
Význam	shodné	2,27	2,34	-0,47	0,64	$X_v=X_n$
Známka	shodné	2,24	2,49	-1,74	0,08	$X_v=X_n$

Tab. 17: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z německého jazyka

**U** zhodnocení oblíbenosti, obtížnosti ani významnosti německého jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Oblíbenost, obtížnost ani významnost německého jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z německého jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z německého jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Ruský jazyk	Rozptyly	$X^{\circ v}$	$X^{\circ n}$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,64	2,63	0,03	0,98	$X_v = X_n$
Obtížnost	shodné	2,86	3,15	-0,79	0,44	$X_v = X_n$
Význam	shodné	2,36	2,59	-0,65	0,55	$X_v = X_n$
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>1,79</b>	<b>2,56</b>	<b>-3,04</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b><math>X_v &lt; X_n</math></b>

Tab. 18: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z ruského jazyka

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti ruského jazyka nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost ruského jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z ruského jazyka byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z ruského jazyka u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v ruském jazyce dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli.

Fyzika	Rozptyly	$X^{\circ v}$	$X^{\circ n}$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,96	3,08	-1,24	0,21	$X_v = X_n$
Obtížnost	shodné	2,6	2,44	1,91	0,06	$X_v = X_n$
Význam	shodné	2,76	2,72	0,47	0,64	$X_v = X_n$
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>2,51</b>	<b>2,78</b>	<b>-3,33</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b><math>X_v &lt; X_n</math></b>

Tab. 19: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z fyziky

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti fyziky nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost fyziky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z fyziky byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z fyziky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit,



a žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, ve fyzice dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit.

Chemie	Rozptyly	$X^{\circ}v$	$X^{\circ}n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,89	3,11	-1,42	0,16	$Xv=Xn$
Obtížnost	shodné	2,6	2,48	1,11	0,27	$Xv=Xn$
Význam	shodné	2,9	2,87	0,18	0,85	$Xv=Xn$
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>2,45</b>	<b>2,69</b>	<b>-2,10</b>	<b>0,04</b>	<b><math>Xv&lt;Xn</math></b>

Tab. 20: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z chemie

**U** zhodnocení **oblíbenosti, obtížnosti ani významnosti chemie nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Oblíbenost, obtížnost ani významnost chemie u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z chemie byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z chemie u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v chemii dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit.

Přírodopis	Rozptyly	$X^{\circ}v$	$X^{\circ}n$	t	P	Porovnání
<b>Obliba</b>	<b>shodné</b>	<b>2,73</b>	<b>2,54</b>	<b>2,16</b>	<b>0,03</b>	<b><math>Xv&gt;Xn</math></b>
<b>Obtížnost</b>	<b>shodné</b>	<b>2,98</b>	<b>3,21</b>	<b>-2,78</b>	<b>0,01</b>	<b><math>Xv&lt;Xn</math></b>
Význam	shodné	2,8	2,72	0,91	0,36	$Xv=Xn$
Známka	shodné	2,42	2,29	1,63	0,10	$Xv=Xn$

Tab. 21: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z přírodopisu

**U** oblíbenosti **přírodopisu byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Oblíbenost přírodopisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl přírodopis statisticky významně více oblíbeným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** zhodnocení **obtížnosti přírodopisu byl taktéž zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obtížnost přírodopisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl přírodopis statisticky významně méně obtížnějším předmětem než u žáků, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.

**U** zhodnocení **významnosti přírodopisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Významnost přírodopisu u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z přírodopisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z přírodopisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Zeměpis	Rozptyly	$X^{\circ v}$	$X^{\circ n}$	t	P	Porovnání
<b>Obliba</b>	<b>shodné</b>	<b>2,38</b>	<b>2,62</b>	<b>-2,68</b>	<b>0,01</b>	<b><math>X_v &lt; X_n</math></b>
Obtížnost	shodné	3,07	3,20	-1,28	0,20	$X_v = X_n$
<b>Význam</b>	<b>shodné</b>	<b>2,49</b>	<b>2,66</b>	<b>-2,02</b>	<b>0,04</b>	<b><math>X_v &lt; X_n</math></b>
Známka	shodné	2,35	2,47	-1,55	0,12	$X_v = X_n$

Tab. 22: Porovnání obliby, obtížnosti, významu a průměrné známky ze zeměpisu

**U obliby zeměpisu byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba zeměpisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl zeměpis statisticky významně méně oblíbeným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** zhodnocení **obtížnosti zeměpisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obtížnost zeměpisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišila.

**U** zhodnocení **významnosti zeměpisu byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Významnost zeměpisu u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se

statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl zeměpis statisticky významně méně významným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** dosahovaných **známek ze zeměpisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky ze zeměpisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Dějepis	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	neshodné	2,38	2,5	-1,28	0,20	Xv=Xn
Obtížnost	shodné	3,17	32,3	-0,69	0,49	Xv=Xn
<b>Význam</b>	<b>shodné</b>	<b>2,58</b>	<b>2,77</b>	<b>-2,17</b>	<b>0,03</b>	<b>Xv&lt;Xn</b>
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>2,23</b>	<b>2,41</b>	<b>-2,16</b>	<b>0,03</b>	<b>Xv&lt;Xn</b>

Tab. 23: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z dějepisu

**U** zhodnocení **oblíby a obtížnosti dějepisu nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba a obtížnost dějepisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** zhodnocení **významnosti dějepisu byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Významnost dějepisu u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl dějepis statisticky významně méně významným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** dosahovaných **známek z dějepisu byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z dějepisu u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v dějepisu dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit.

Informatika	Rozptyly	$\bar{X}^v$	$\bar{X}^n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	1,75	1,82	-0,63	0,53	$X_v=X_n$
Obtížnost	shodné	3,94	4,03	-0,72	0,47	$X_v=X_n$
Význam	shodné	2,38	2,52	-0,99	0,32	$X_v=X_n$
Známka	shodné	1,46	1,49	-0,44	0,66	$X_v=X_n$

Tab. 24: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z informatiky

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti informatiky nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost informatiky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z informatiky taktéž nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Známky z informatiky u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Tělesná výchova	Rozptyly	$\bar{X}^v$	$\bar{X}^n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	1,68	1,78	-1,25	0,21	$X_v=X_n$
Obtížnost	shodné	4,11	4,2	-1,19	0,23	$X_v=X_n$
Význam	shodné	2,57	2,6	-0,28	0,78	$X_v=X_n$
Známka	shodné	1,25	1,28	-0,76	0,45	$X_v=X_n$

Tab. 25: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z tělesné výchovy

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti tělesné výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost tělesné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z tělesné výchovy taktéž nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Známky z tělesné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Rodinná výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,29	2,34	-0,3	0,77	Xv=Xn
Obtížnost	shodné	3,71	3,66	0,3	0,76	Xv=Xn
Význam	neshodné	2,63	2,82	-0,96	0,34	Xv=Xn
Známka	shodné	1,66	1,79	-0,93	0,36	Xv=Xn

Tab. 26: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z rodinné výchovy

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti rodinné výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost rodinné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z rodinné výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Znamky z rodinné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Výtvarná výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
<b>Obliba</b>	<b>shodné</b>	<b>1,87</b>	<b>2,21</b>	<b>-3,41</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>Xv&lt;Xn</b>
Obtížnost	neshodné	4,32	4,36	-0,41	0,68	Xv=Xn
<b>Význam</b>	<b>shodné</b>	<b>3,03</b>	<b>3,45</b>	<b>-3,55</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>Xv&lt;Xn</b>
Známka	shodné	1,15	1,19	-0,94	0,35	Xv=Xn

Tab. 27: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky z výtvarné výchovy

**U oblíby výtvarné výchovy byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba výtvarné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla výtvarná výchova statisticky významně méně oblíbeným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** zhodnocení **obtížnosti výtvarné výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obtížnost výtvarné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišila.

**U** zhodnocení **významnosti výtvarné výchovy byl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Významnost výtvarné výchovy u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla výtvarná výchova významně méně významným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** dosahovaných **známek z výtvarné výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Znamky z výtvarné výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Hudební výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,06	2,16	-0,1	0,32	Xv=Xn
Obtížnost	shodné	4,25	4,25	0,03	0,97	Xv=Xn
Význam	shodné	3,15	3,33	-1,59	0,11	Xv=Xn
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>1,24</b>	<b>1,34</b>	<b>-1,98</b>	<b>0,05</b>	<b>Xv&lt;Xn</b>

Tab. 28: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z hudební výchovy

**U** zhodnocení **oblíbenosti, obtížnosti ani významnosti hudební výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Oblíbenost, obtížnost ani významnost hudební výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišily.

**U** dosahovaných **známek z hudební výchovy byl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Znamky z hudební výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v hudební výchově dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli.

Občanská výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,57	2,62	-0,55	0,59	Xv=Xn
Obtížnost	shodné	3,91	3,72	-1,86	0,06	Xv=Xn
Význam	shodné	2,77	2,95	-1,83	0,07	Xv=Xn

Známka	shodné	1,76	1,77	-0,06	0,95	$X_v=X_n$
--------	--------	------	------	-------	------	-----------

Tab. 29: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z občanské výchovy

**U** zhodnocení **oblíbenosti, obtížnosti ani významnosti občanské výchovy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Oblíbenost, obtížnost ani významnost občanské výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U** dosahovaných **známek z občanské výchovy taktéž nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Známky z občanské výchovy u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Pracovní činnosti	Rozptyly	$X^o_v$	$X^o_n$	t	P	Porovnání
Oblíbenost	neshodné	1,94	2,22	-2,81	0,01	$X_v < X_n$
Obtížnost	shodné	4,09	3,96	1,26	0,21	$X_v = X_n$
Význam	shodné	2,9	3,21	-2,54	0,01	$X_v < X_n$
Známka	shodné	1,25	1,21	0,89	0,37	$X_v = X_n$

Tab. 30: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z prac. činností

**U oblíbenosti pracovních činností byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Oblíbenost pracovních činností u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly pracovní činnosti statisticky významně méně oblíbeným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U** zhodnocení **obtížnosti pracovních činností nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obtížnost pracovních činností u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišila.

**U** zhodnocení **významnosti pracovních činností byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Významnost pracovních činností u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří

nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly pracovní činnosti významně méně významným předmětem než u žáků, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U dosahovaných známek z pracovních činností nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Znamky z pracovních činností u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.

Výchova ke zdraví	Rozptyly	$X^{\circ}v$	$X^{\circ}n$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,36	2,6	-1,6	0,11	$Xv=Xn$
<b>Obtížnost</b>	<b>neshodné</b>	<b>3,34</b>	<b>3,79</b>	<b>-2,89</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b><math>Xv&lt;Xn</math></b>
Význam	shodné	3,15	3,14	0,09	0,93	$Xv=Xn$
Známka	shodné	1,75	1,74	0,09	0,93	$Xv=Xn$

Tab. 31: Porovnání obliby, obtížnosti, významu a průměrné známky z výchovy ke zdraví

**U zhodnocení obliby výchovy ke zdraví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Obliba výchovy ke zdraví u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U zhodnocení obtížnosti výchovy ke zdraví byl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Obtížnost předmětu výchova ke zdraví u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně lišila. Bylo zjištěno, že pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla výchova ke zdraví statisticky významně méně obtížným předmětem než pro žáky, kteří pocházeli z vyloučených lokalit.

**U zhodnocení významu výchovy ke zdraví nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Význam výchovy ke zdraví u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

**U dosahovaných známek z výchovy ke zdraví taktéž nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.** Znamky z výchovy ke zdraví u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky nelišily.



Svět práce	Rozptyly	$X^{\circ v}$	$X^{\circ n}$	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	3,15	2,96	0,79	0,43	$X_v = X_n$
Obtížnost	shodné	4,04	3,93	0,62	0,54	$X_v = X_n$
Význam	shodné	2,83	2,89	-0,25	0,80	$X_v = X_n$
<b>Známka</b>	<b>shodné</b>	<b>1,15</b>	<b>1,46</b>	<b>-3,08</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b><math>X_v &lt; X_n</math></b>

Tab. 32: Porovnání oblíby, obtížnosti, významu a průměrné známky ze světa práce

**U** zhodnocení **oblíby, obtížnosti ani významnosti světa práce nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Obliba, obtížnost ani významnost světa práce u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky významně nelišila.

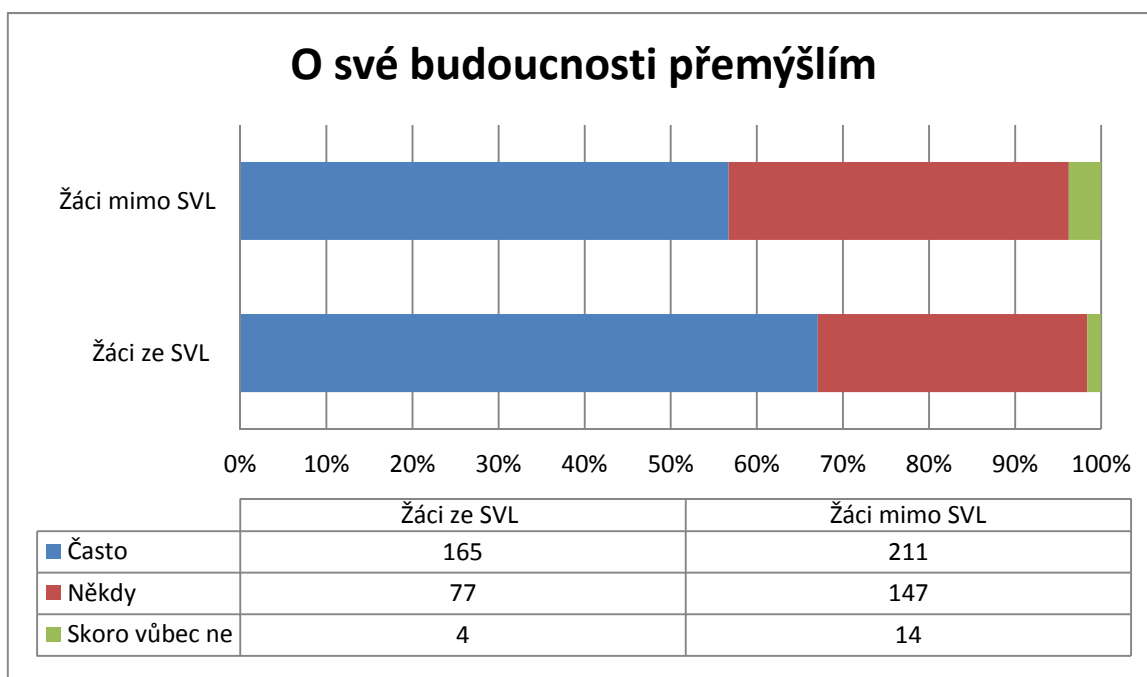
**U** dosahovaných **známek ze světa práce byl zjištěn statisticky významný rozdíl**. Známky ze světa práce u žáků, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, a u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli, se statisticky lišily. Bylo zjištěno, že žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, ve světě práce dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit.

### 7.3 Vyhodnocení dotazníku III

Dotazník, který byl pro výzkumné šetření použit, se skládá z 25 otázek, přičemž pouze jedna z odpovědí skóruje – vyjadřuje pozitivní vztah k plánování budoucnosti. Skórující odpověď je vždy ztučněna. Zda existuje statisticky významný rozdíl v odpovědích na jednotlivé otázky, jsme zjišťovali testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Zjištěné výsledky ukazují níže uvedené grafy a tabulky. Pro znázornění jsme použili graf, který celkové počty respondentů přepočítává procentuálně. Připomínáme, že celkový počet dětí ze sociálně vyloučených lokalit čítal 246 a 372 dětí bylo z lokalit běžných.

#### 1) O své budoucnosti přemýšlím:

- a) často
- b) někdy
- c) skoro vůbec ne



Graf 11: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 1

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
7,688	2	0,0214

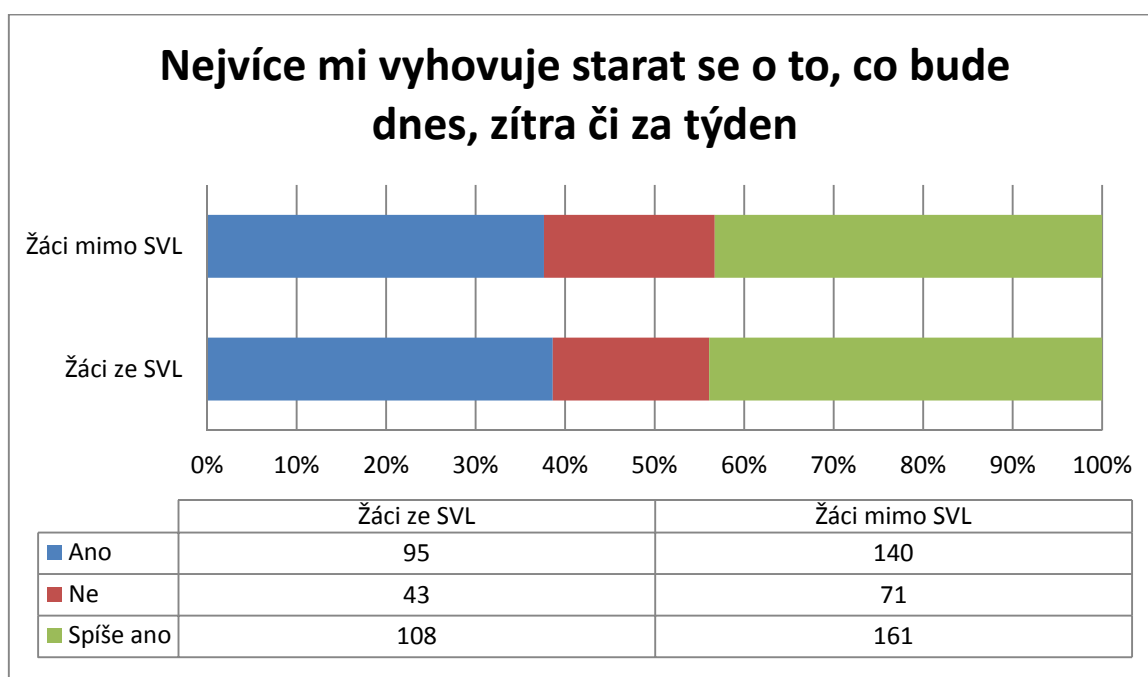
Tab. 33: Statistické ověření otázky č. 1

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,0214$  nepřekročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu zamítáme.**

**Závěr:** Testováním první otázky byla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, o své budoucnosti často přemýšlejí, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 376 žáků (61 %). Někdy o své budoucnosti přemýšlelo celkem 224 žáků (36 %). A 18 žáků (3 %) odpovědělo, že o své budoucnosti nepřemýšlí skoro vůbec. Nejvyšší rozdíl byl zaznamenán u odpovědi c). Žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučené lokality, na tuto předmětnou otázku odpovídali statisticky častěji než žáci, kteří ze sociálně vyloučené lokality pocházeli. **Odpověď, ve které byl zjištěn statisticky významný rozdíl, nebyla odpověď skórující.**

**2) Nejvíce mi vyhovuje starat se o to, co bude dnes, zítra či za týden:**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Spíše ano



Graf 12: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 2

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,258	2	0,879

Tab. 34: Statistické ověření otázky č. 2

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,879$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním druhé otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nejvíce vyhovovalo zajímat se o velmi blízkou budoucnost (dnes, zítra či za týden), neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 504 žáků (82 %). Tento přístup nevyhovoval pouze 114 žákům (18 %).

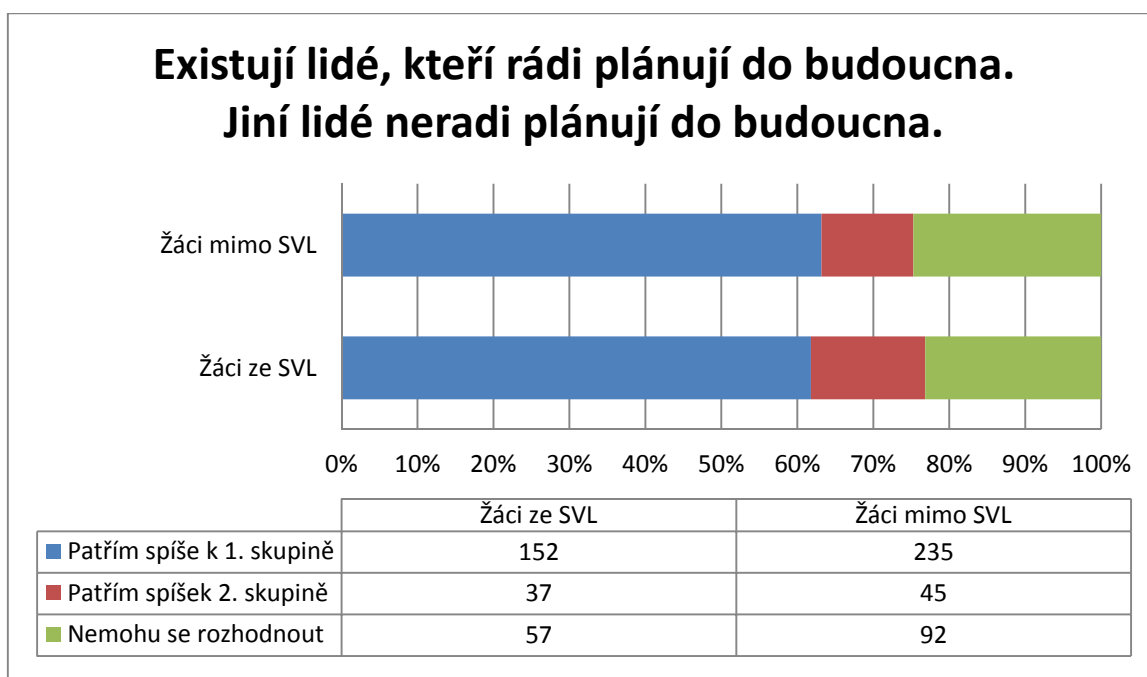
### 3) Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna.

**Jiní lidé neradi plánují do budoucna.**

a) Patřím spíše k první skupině lidí

b) Patřím spíše k druhé skupině lidí

c) Nemohu se rozhodnout



Graf 13: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 3

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
1,162	2	0,5593

Tab. 35: Statistické ověření otázky č. 3

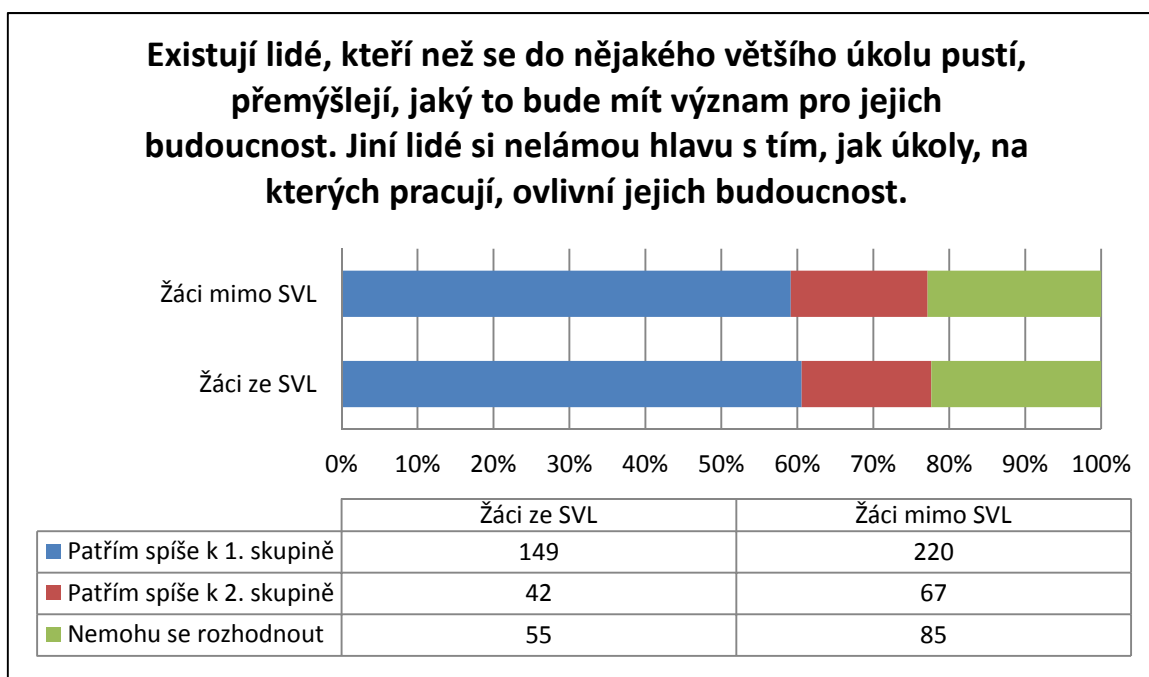
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,5593$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr: Testováním třetí otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, plánují svou budoucnost rádi, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 387 žáků (63 %). Svou budoucnost rádo neplánuje pouze 82 žáků (13 %). 149 (24 %) uvedlo, že se v této otázce nemohou rozhodnout pro žádnou z odpovědí. Z uvedených dat vyplývá, že sociální vyloučení opět nemá vliv na uspokojení z plánování budoucnosti.

**4) Existují lidé, kteří než se do nějakého většího úkolu pustí, přemýšlejí, jaký to bude mít význam pro jejich budoucnost.**

**Jiní lidé si nelámou hlavu s tím, jak úkoly, na kterých pracují, ovlivní jejich budoucnost.**

- a) Patřím spíše k první skupině lidí
- b) Patřím spíše k druhé skupině lidí
- c) Nemohu se rozhodnout



Graf14: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 4

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,140	2	0,9323

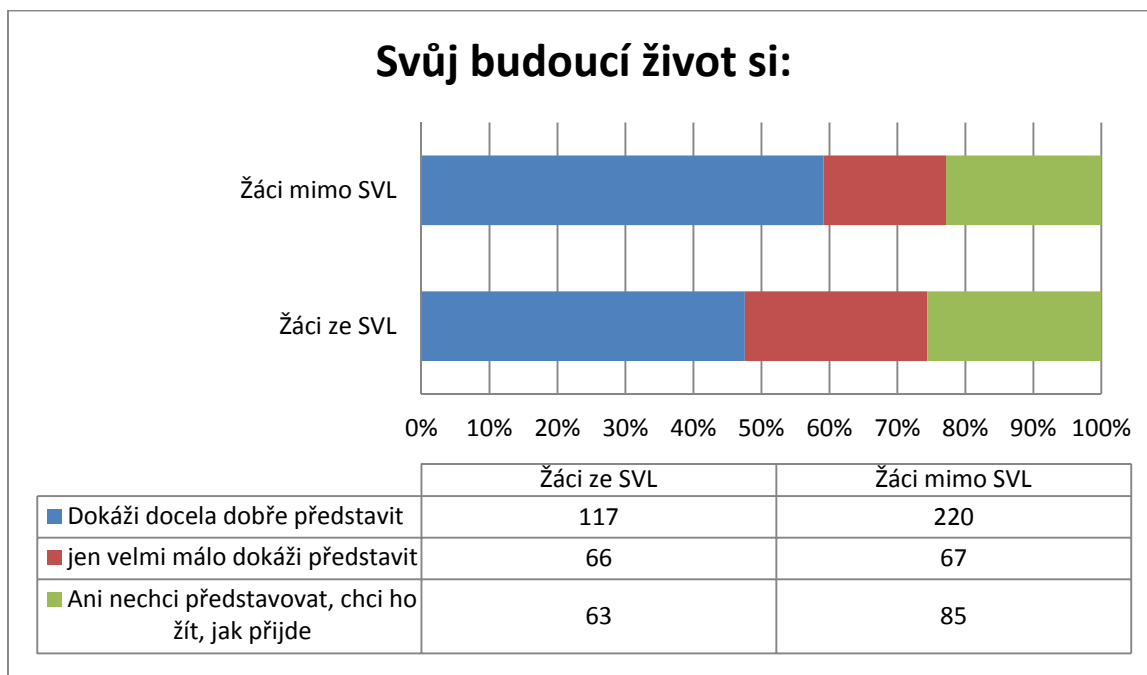
Tab. 36: Statistické ověření otázky č. 4

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,9323$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním čtvrté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, dříve, než začnou pracovat na nějakém větším úkolu, přemýšlejí, jaký význam daný úkol bude mít pro jejich budoucnost, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 369 žáků (60 %). Opačně by postupovalo pouze 109 žáků (18 %) a 140 (23 %) žáků se nemohlo pro konkrétní odpověď rozhodnout.

#### 5) Svůj budoucí život si:

- dokážu docela dobře představit
- jen velmi málo dokážu představit
- ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde



Graf 15: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 5

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
3,970	2	0,1374

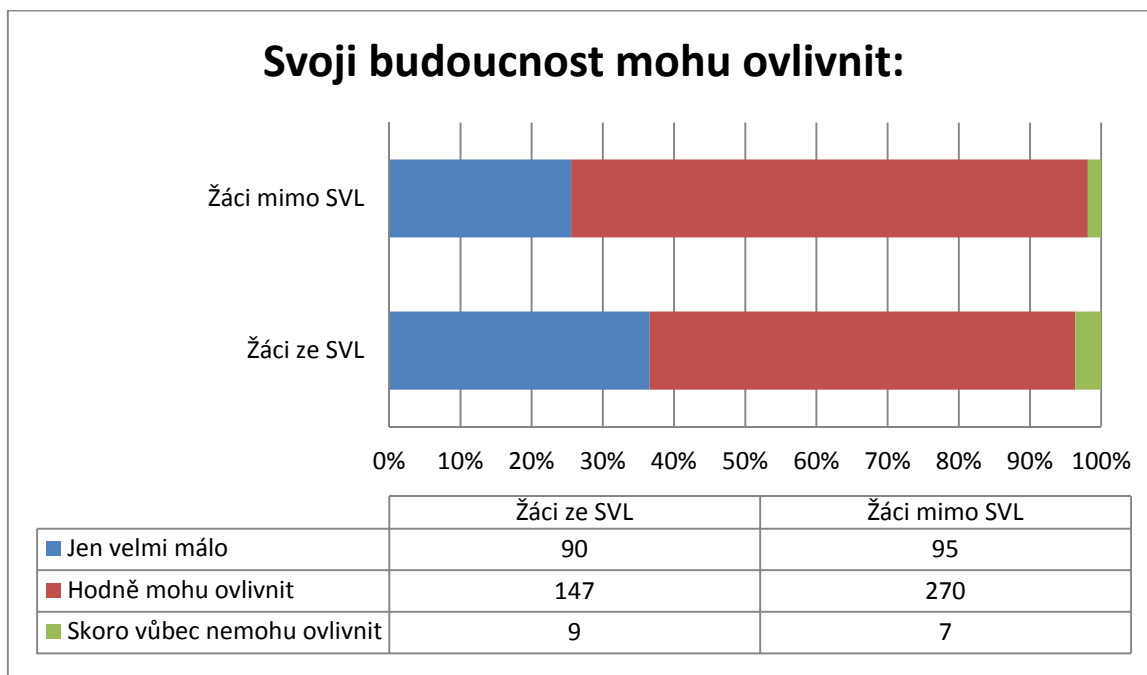
Tab. 37: Statistické ověření otázky č. 5

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,1374$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním páté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, si dokážou docela dobře představit svůj budoucí život, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 337 žáků (55 %). Svůj budoucí život si jen velmi málo dokáže představit 133 žáků (22 %) a 148 žáků (24 %) si svůj budoucí život ani představovat nechce, chtějí ho žít tak, jak přijde.

#### 6) Svoji budoucnost mohu ovlivnit:

- a) jen velmi málo
- b) hodně jej mohu ovlivnit**
- c) skoro vůbec jej nemohu ovlivnit



Graf 16: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 6

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
11,452	2	0,0033

Tab. 38: Statistické ověření otázky č. 6

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,0033$  nepřekročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu zamítáme.**

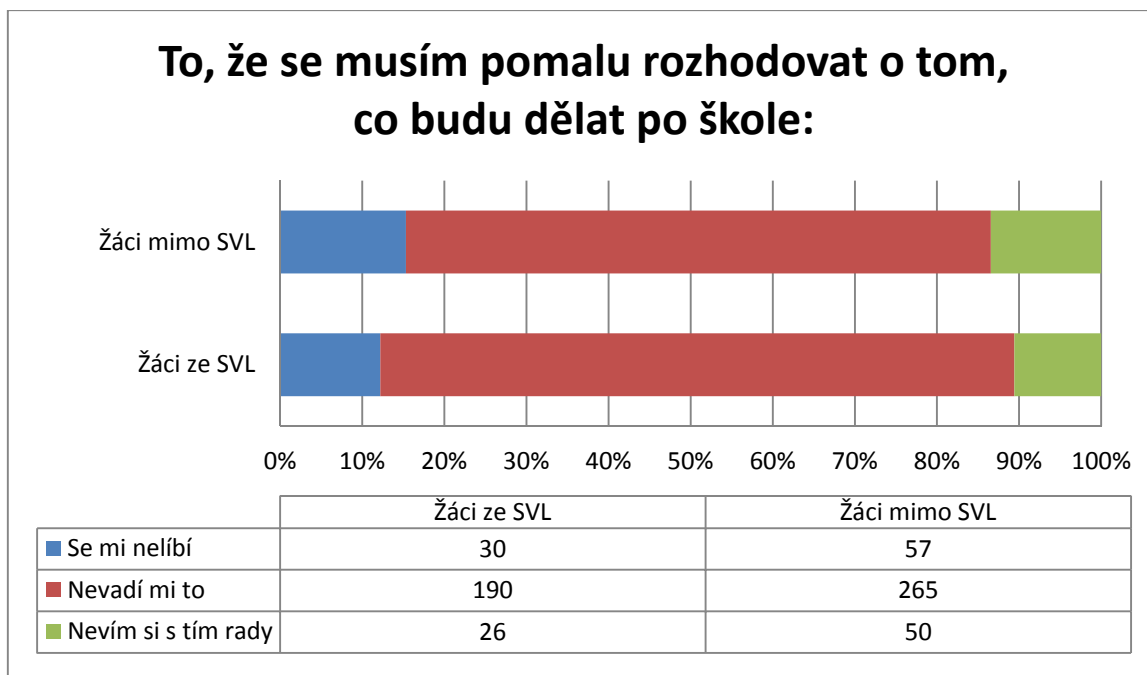
**Závěr:** Testováním šesté otázky byla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, si myslí, že svou budoucnost mohou hodně ovlivnit, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 417 žáků (67 %). 185 žáků (30 %) odpovědělo, že svou budoucnost mohou ovlivnit jen velmi málo. Pouze 16 (3 %) žáků odpovědělo, že svou budoucnost nemohou skoro vůbec ovlivnit.

Nejzřetelnější rozdíl byl zaznamenán u odpovědi c). Žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučené lokality, na tuto předmětnou otázku odpovídali statisticky častěji než žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučené lokality. **Přitom tato odpověď nebyla v této otázce skórující.**

**7) To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole:**

- a) se mi nelíbí
- b) nevadí mi to**
- c) nevím si s tím rady





Graf 17: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 7

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
2,746	2	0,2534

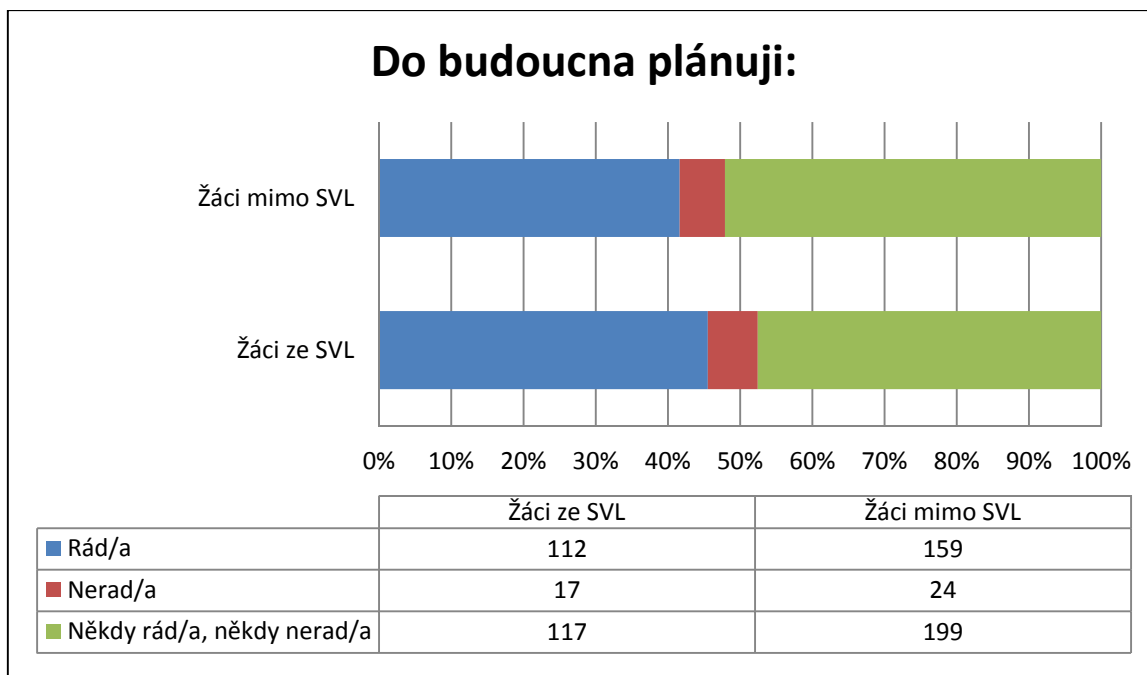
Tab. 39: Statistické ověření otázky č. 7

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,2534$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr: Testováním sedmé otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nevadilo, že se musí pomalu rozhodnout o tom, co budou dělat po škole, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 455 žáků (74 %). 87 žákům (14 %) rozhodnutí vadilo a 76 žáků (12 %) si s rozhodnutím neví rady.

#### 8) Do budoucna plánuji:

- a) rád/a
- b) nerad/a
- c) někdy rád/a, někdy nerad/a



Graf 18: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 8

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
1,230	2	0,5405

Tab. 40: Statistické ověření otázky č. 8

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,5405$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

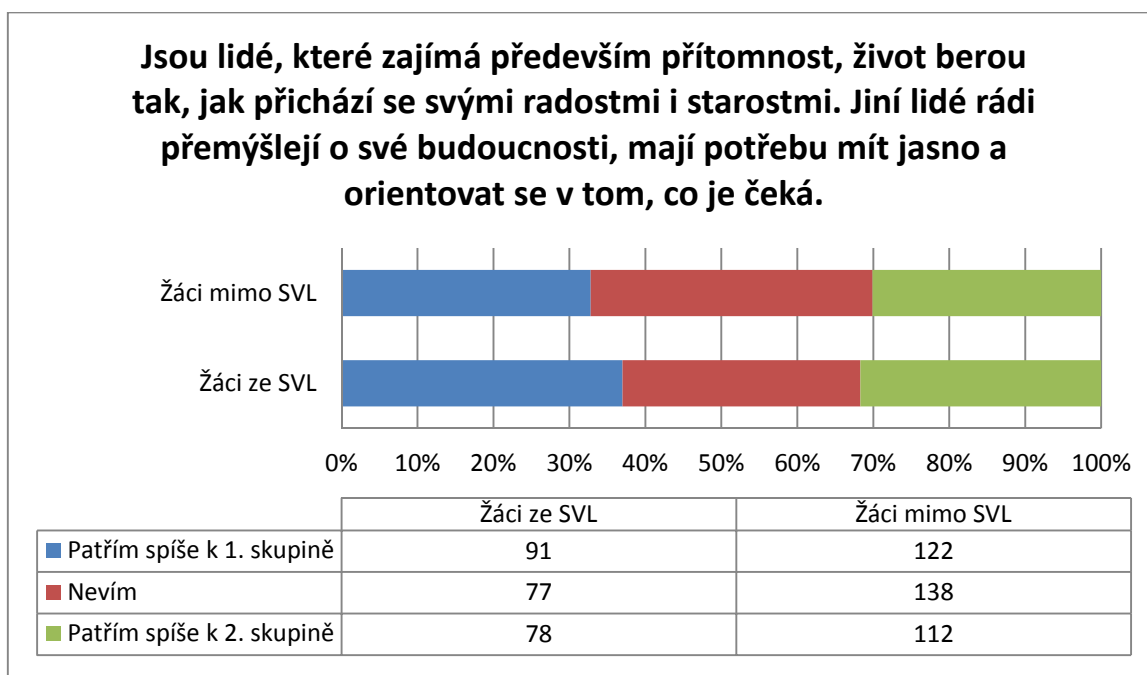
**Závěr: Testováním osmé otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nejčastěji někdy rádi a někdy neradi plánují svou budoucnost, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 316 žáků (51 %). 271 žáků (44 %) do budoucna plánovalo rádo a 41 žáků (7 %) do budoucna plánovalo nerado.

**9) Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi i starostmi.**

**Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká.**

- a) Patřím spíše k první skupině lidí.
- b) Nevím.

c) Patřím spíše k druhé skupině lidí.



Graf 19: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 9

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
2,310	2	0,3151

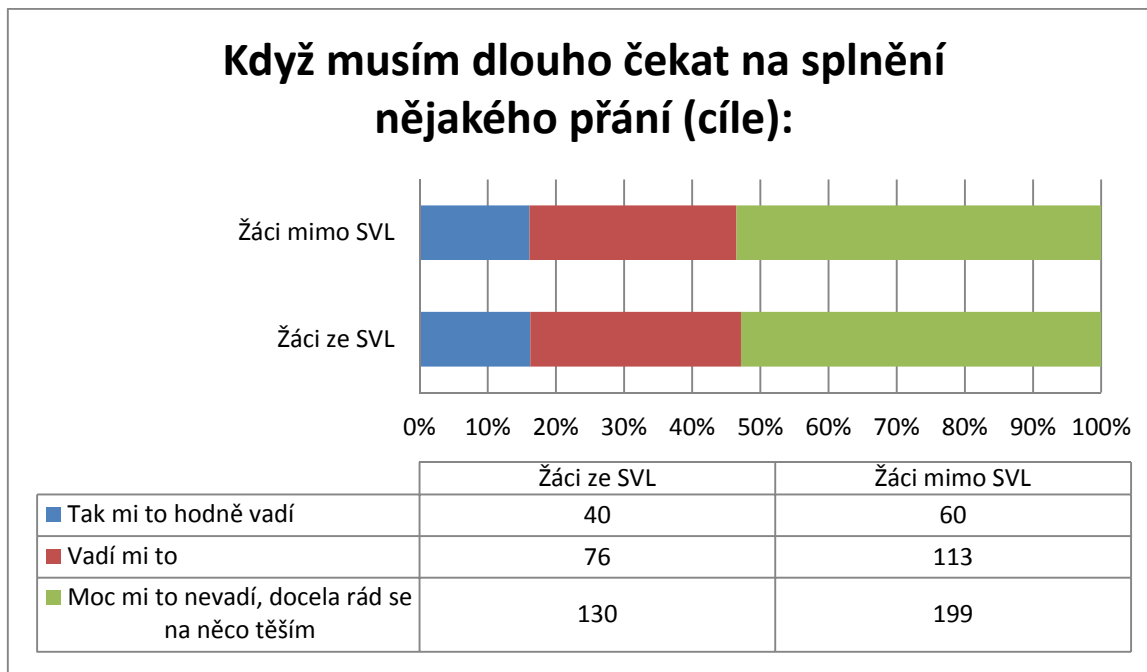
Tab. 41: Statistické ověření otázky č. 9

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,3151$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním deváté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nevadilo, že patří mezi jedince, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází se svými radostmi i starostmi, nebo jedince, kteří rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 215 z nich (34 %). 213 žáků (34 %) spíše zajímala přítomnost a 190 žáků (31 %) o své budoucnosti rádo přemýšlí, má potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká.

**10) Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání (cíle):**

- a) tak mi to hodně vadí
- b) vadí mi to
- c) moc mi to nevadí, docela rád se na něco těším



Graf 20: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 10

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,026	2	0,9869

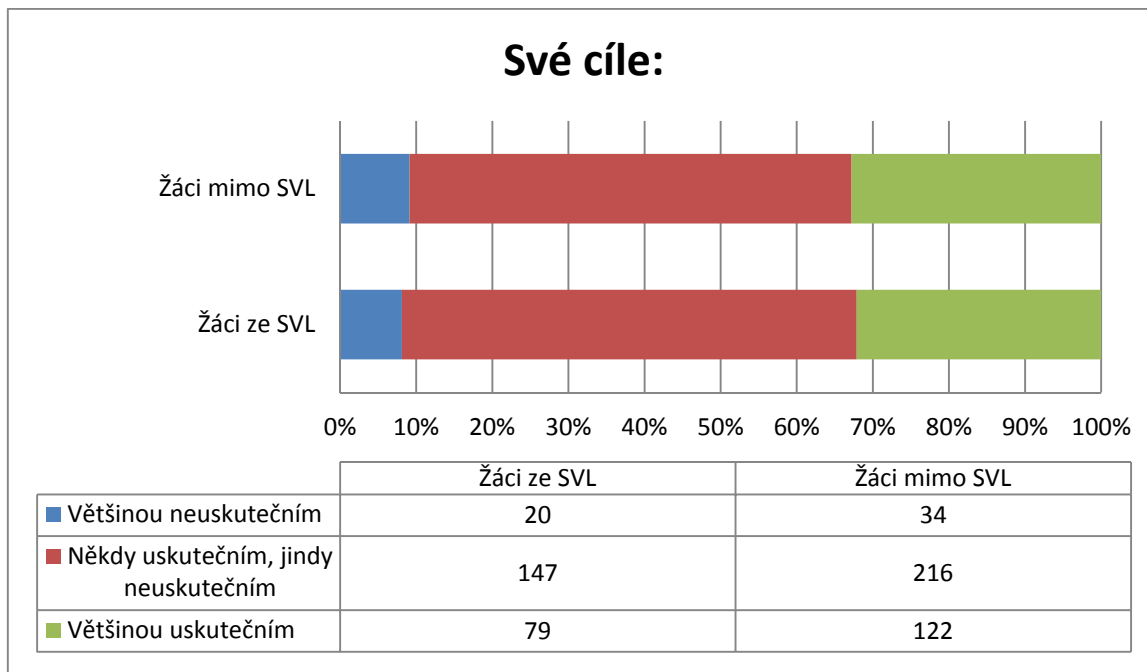
Tab. 42: Statistické ověření otázky č. 10

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,9869$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním desáté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření, moc nevadí, že musí dlouho čekat na splnění nějakého přání (cíle), neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 329 žáků (53 %). 189 žákům (31 %) čekání vadí a 100 žákům (16 %) čekání vadí hodně.

## 11) Své cíle:

- a) většinou neuskutečným
- b) někdy uskutečným, jindy neuskutečným
- c) většinou uskutečným



Graf 21: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 11

Chi-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,266	2	0,8754

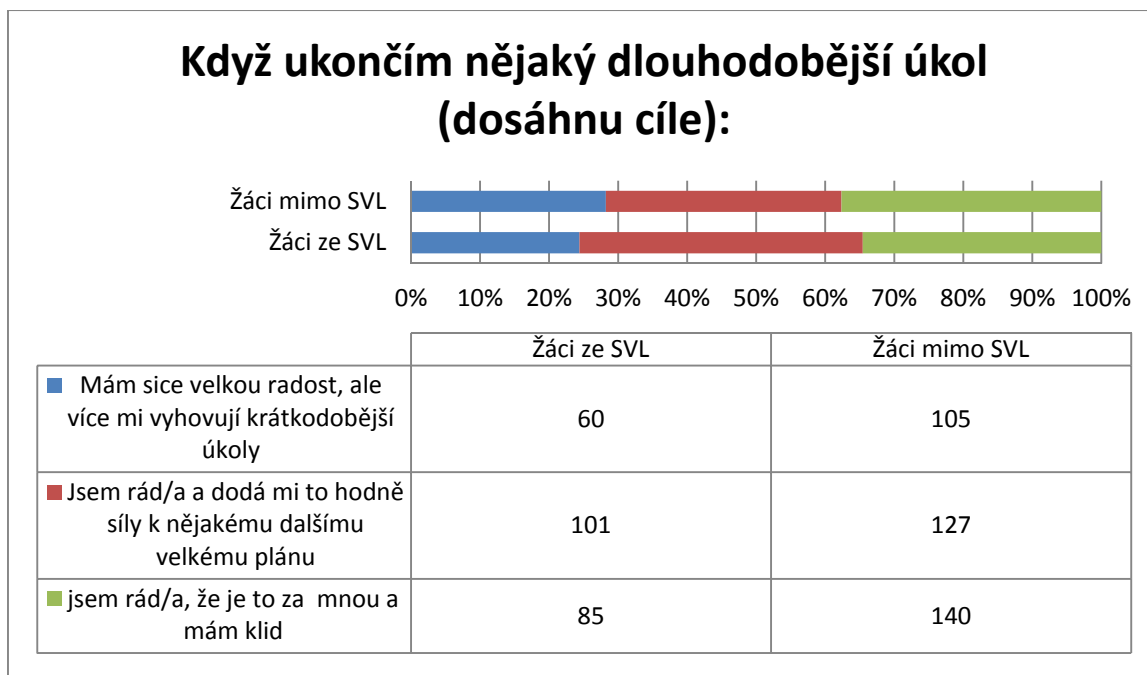
Tab. 43: Statistické ověření otázky č. 11

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,8754$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr: Testováním jedenácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, své cíle někdy uskuteční a jindy neuskuteční, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 363 žáků (59 %). 201 žáků (33 %) většinou své cíle uskuteční a 54 žáků (9 %) své cíle většinou neuskuteční.

**12) Když ukončím nějaký dlouhodobější úkol (dosáhnu cíle):**

- a) mám sice velkou radost, ale více mi vyhovují krátkodobější úkoly
- b) jsem rád/a a dodá mi to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu**
- c) jsem rád/a, že je to za mnou a mám klid



Graf 22: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 12

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
3,123	2	0,2099

Tab. 44: Statistické ověření otázky č. 12

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,2099$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

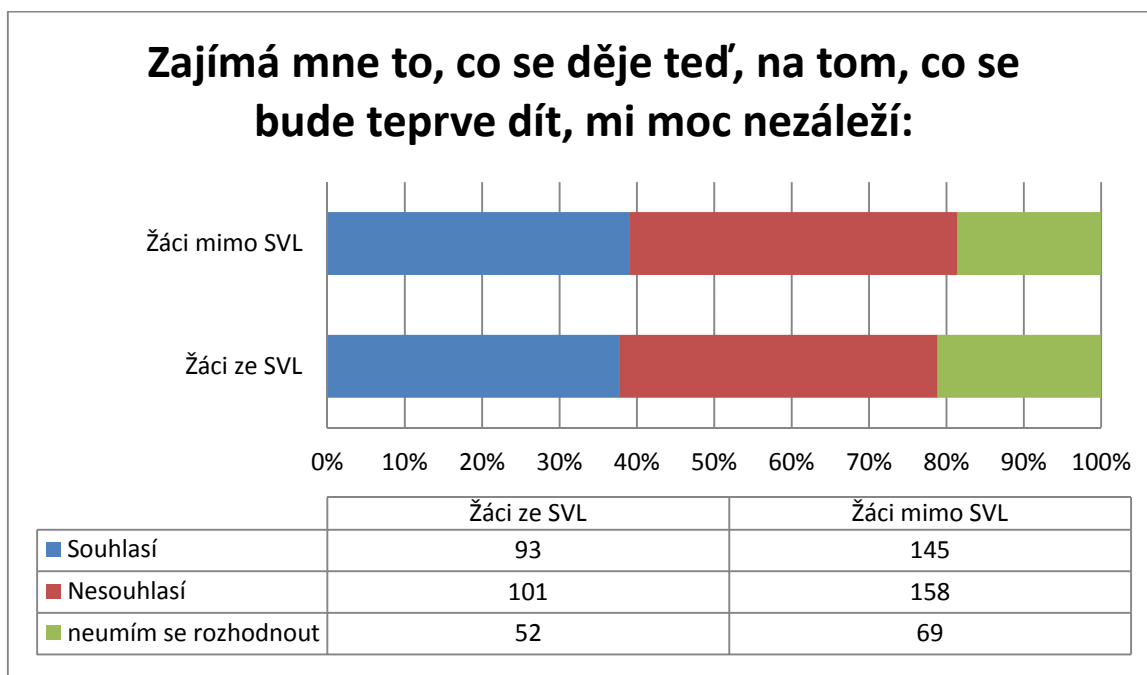
**Závěr: Testováním dvanácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, jsou po dokončení nějakého dlouhodobějšího úkolu nejčastěji rádi a dodá jim to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému úkolu, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 228 žáků (37 %). 225 žáků (36 %) je

rádo, že je úkol za nimi, a 165 žáků (27 %) má sice velkou radost, ale více jim vyhovují krátkodobější úkoly.

**13) Zajímá mne to, co se děje teď, na tom, co se bude teprve dít, mi moc**

**nezáleží:**

- a) souhlasím
- b) nesouhlasím**
- c) neumím se rozhodnout



Graf 23: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 13

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,631	2	0,7294

Tab. 45: Statistické ověření otázky č. 13

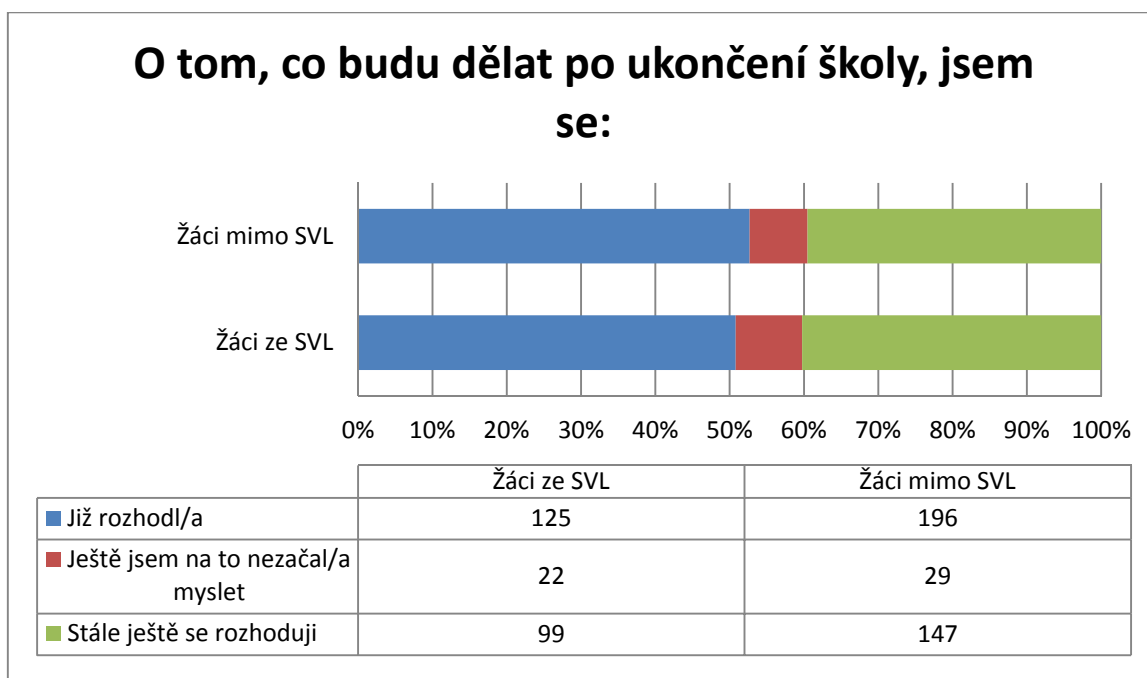
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,7294$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním třinácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nesouhlasili s tím, že by je nejčastěji zajímalo to, co se děje teď, kdežto co se bude teprve dít, na to jim moc nezáleží, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných

žáků takto odpovědělo celkem 259 žáků (42 %). 238 žáků (39 %) s tímto postupem souhlasilo a 121 žáků (20 %) se v této otázce neumělo rozhodnout.

**14) O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se:**

- a) již rozhodl/a
- b) ještě jsem na to nezačal/a myslet
- c) stále ještě se rozhoduji



Graf 24: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 14

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,356	2	0,8369

Tab. 46: Statistické ověření otázky č. 14

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,8369$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

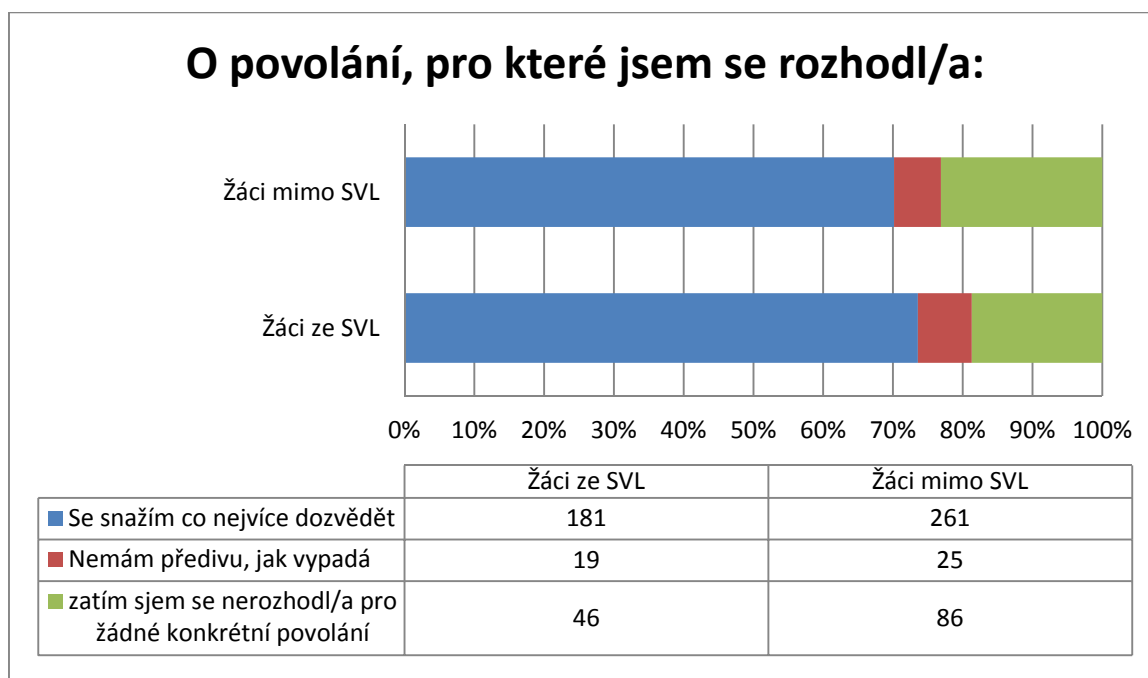
**Závěr: Testováním čtrnácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nejčastěji o tom, co budou dělat po ukončení školy, jsou již rozhodnutí, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 321 žáků (51 %). 246 žáků



(40 %) v této otázce ještě nebylo rozhodnuto a 51 žáků (8 %) ještě nad touto otázkou nezačalo přemýšlet.

**15) O povolání, pro které jsem se rozhodl/a:**

- a) se snažím co nejvíce dozvědět
- b) nemám představu, jak vypadá
- c) zatím jsem se nerozhodl/a pro žádné konkrétní povolání



Graf 25: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 15

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
1,805	2	0,4056

Tab. 47: Statistické ověření otázky č. 15

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,4056$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr: Testováním patnácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, se nejčastěji snažili co nejvíce dozvědět o povolání, pro které se rozhodli, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 442 z nich (72

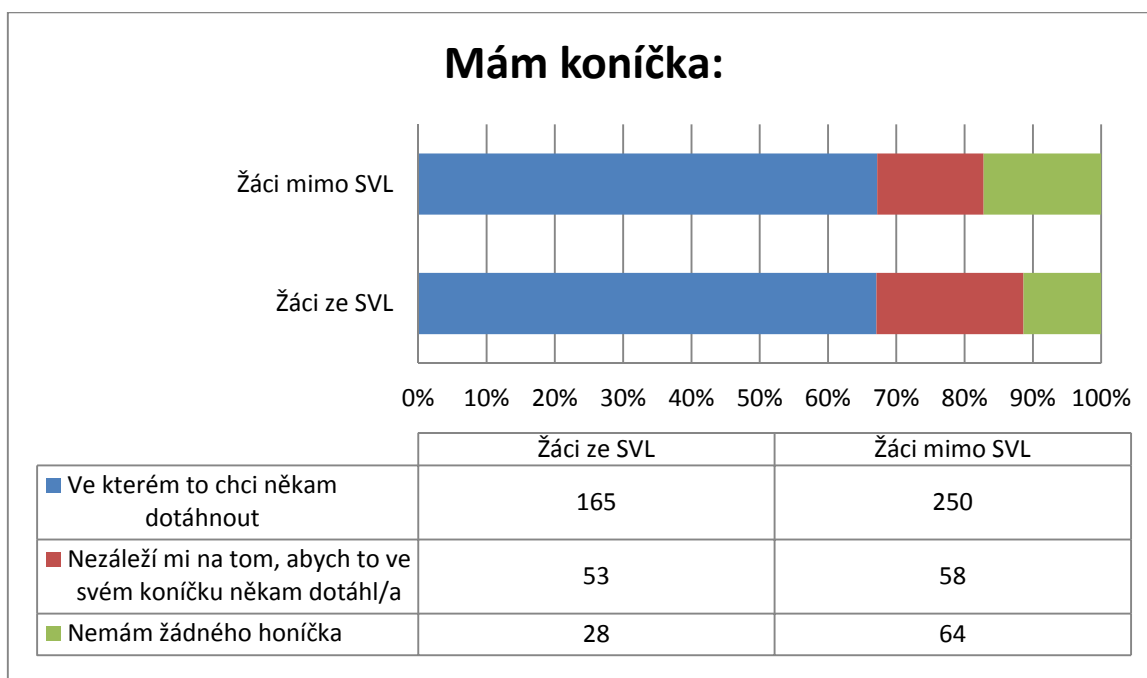
%). 132 žáků (21 %) ještě není rozhodnuto pro žádné konkrétní povolání a 44 žáků (7 %) nemá představu, jak jejich budoucí povolání má vypadat.

### 16) Mám koníčka:

a) ve kterém to chci někam dotáhnout

b) nezáleží mi na tom, abych to ve svém koníčku někam dotáhl/a

c) nemám žádného koníčka



Graf 26: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 16

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
6,294	2	0,0430

Tab. 48: Statistické ověření otázky č. 16

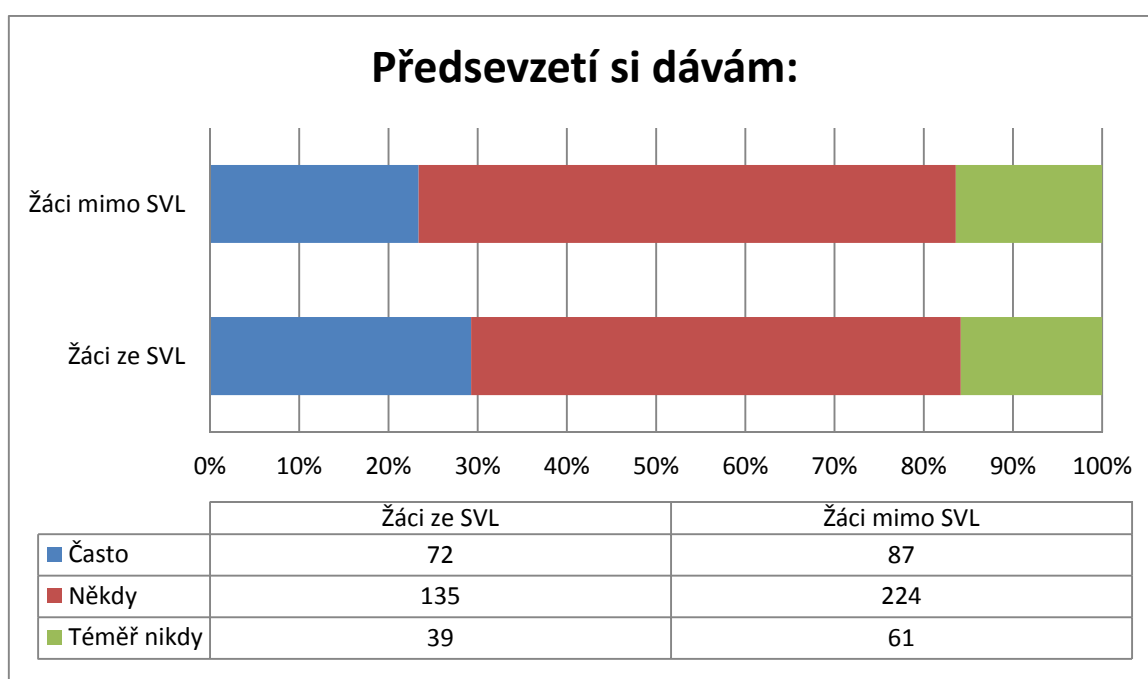
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,0430$  nepřekročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu zamítáme.**

**Závěr: Testováním šestnácté otázky byla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že většina žáků, kteří se podrobili výzkumnému šetření, má nějakého koníčka, ve kterém to chtějí někam dotáhnout, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 415 z nich (67 %). 111 žáků (18 %) odpovědělo, že jim nezáleží na tom, aby to ve svém koníčku někam

dotáhli, a 92 žáků (15 %) odpovědělo, že nemají žádného koníčka. Nejvyšší rozdíl byl zaznamenán u odpovědi c). Žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučené lokality, na tuto předmětnou otázku odpovídali statisticky častěji než žáci, kteří ze sociálně vyloučené lokality pocházeli. **Přítom tato odpověď nebyla v této otázce skórující.**

#### 17) Předsevzetí si dávám:

- a) často
- b) někdy
- c) téměř nikdy



Graf 27: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 17

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
2,744	2	0,2536

Tab. 49: Statistické ověření otázky č. 17

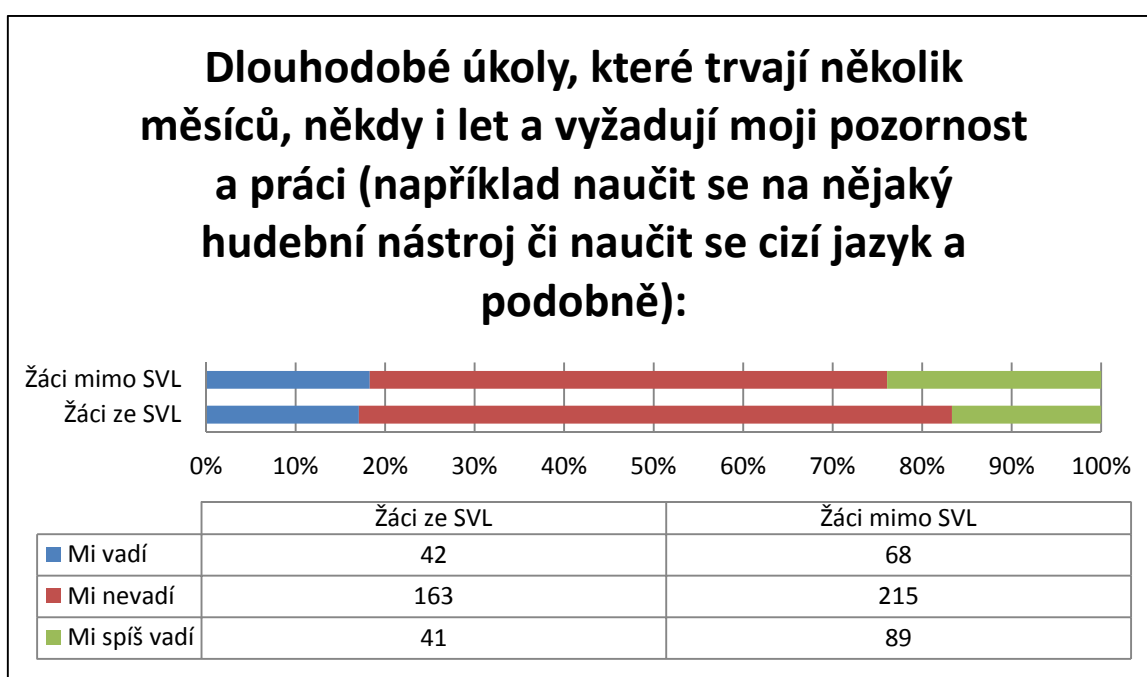
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,2536$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr: Testováním sedmnácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.** Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému

šetření, si nejčastěji někdy předsevzetí dávají, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 359 z nich (58 %). 159 žáků (26 %) si předsevzetí dávalo často a 100 žáků (16 %) si předsevzetí nedávalo vůbec.

**18) Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci (například naučit se na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně):**

- a) mi vadí
- b) mi nevadí**
- c) mi spíš vadí



Graf 28: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 18

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
5,564	2	0,0619

Tab. 50: Statistické ověření otázky č. 18

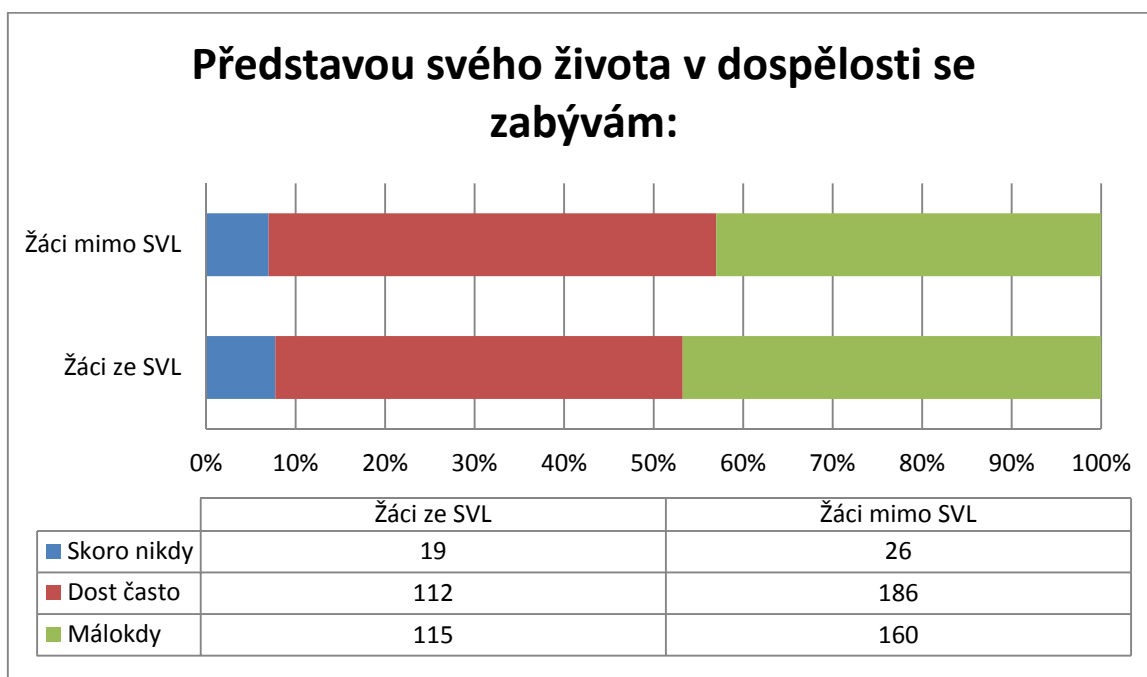
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,0619$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním osmnácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření,

nejčastěji nevadily dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují pozornost a práci, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 378 žáků (61 %). 130 žákům (21 %) dlouhodobé úkoly spíše vadily a 110 žákům (18 %) dlouhodobé úkoly vadily.

**19) Představou svého života v dospělosti se zabývám:**

- a) skoro nikdy
- b) dost často**
- c) málokdy



Graf 29: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 19

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
1,188	2	0,5520

Tab. 51: Statistické ověření otázky č. 19

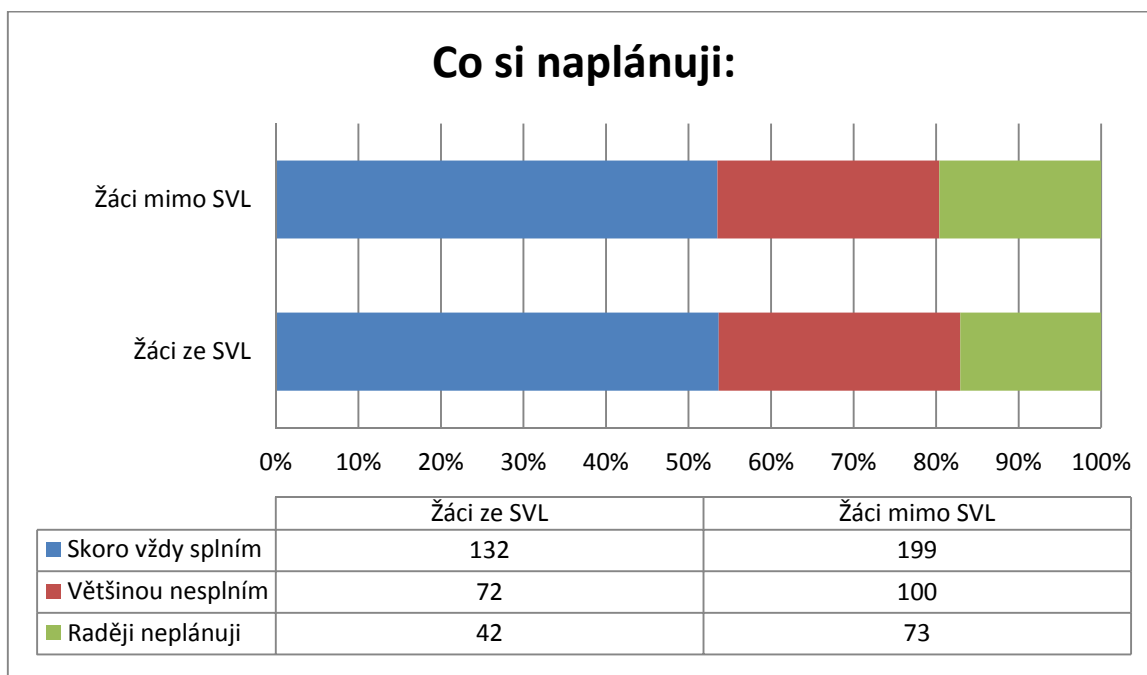
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,5520$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním devatenácté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, se často zabývají představou o svém životě v dospělosti, neboť

z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 298 z nich (47 %). 275 žáků (44 %) odpovědělo, že se touto představou zabývají málokdy, a 45 žáků (7 %) se jí nezabývají skoro nikdy.

## 20) Co si naplánuji:

- a) skoro vždy splním
- b) většinou nesplním
- c) raději neplánuji



Graf 30: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 20

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,821	2	0,6632

Tab. 52: Statistické ověření otázky č. 20

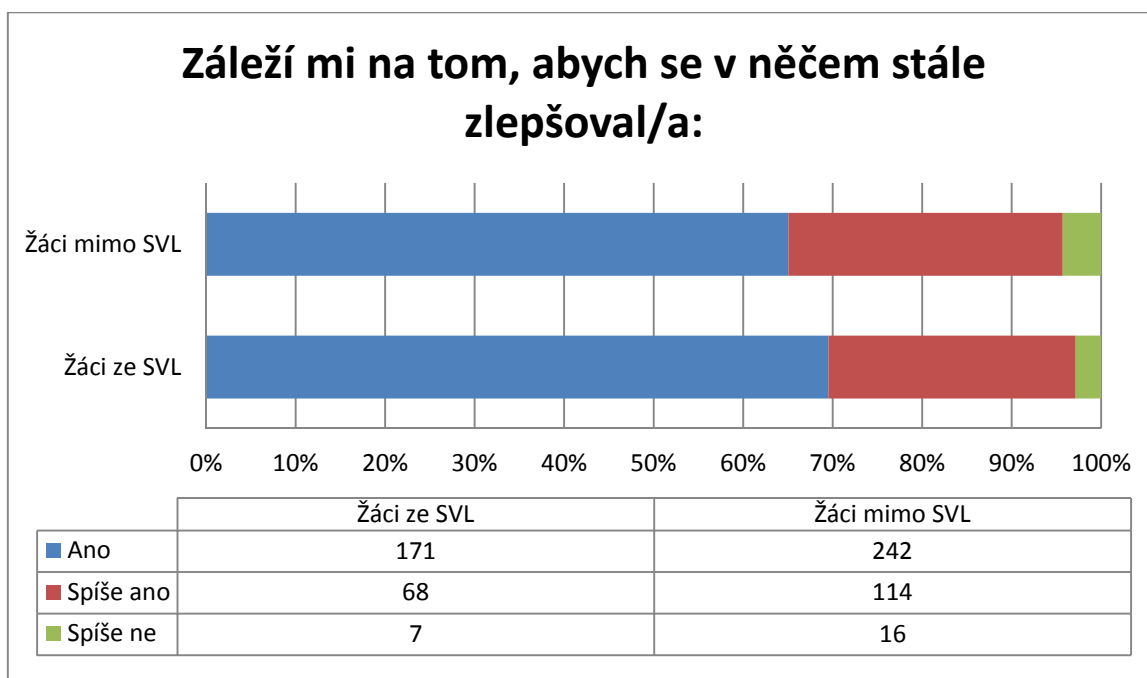
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,6632$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním dvacáté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, skoro vždy splní to, co si naplánují, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků

takto odpovědělo celkem 331 z nich (54 %). 172 žáků (28 %) většinou to, co si naplánují, nesplní a 115 žáků (19 %) raději neplánuje.

**21) Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a:**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne



Graf 31: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 21

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
1,737	2	0,4196

Tab. 53: Statistické ověření otázky č. 21

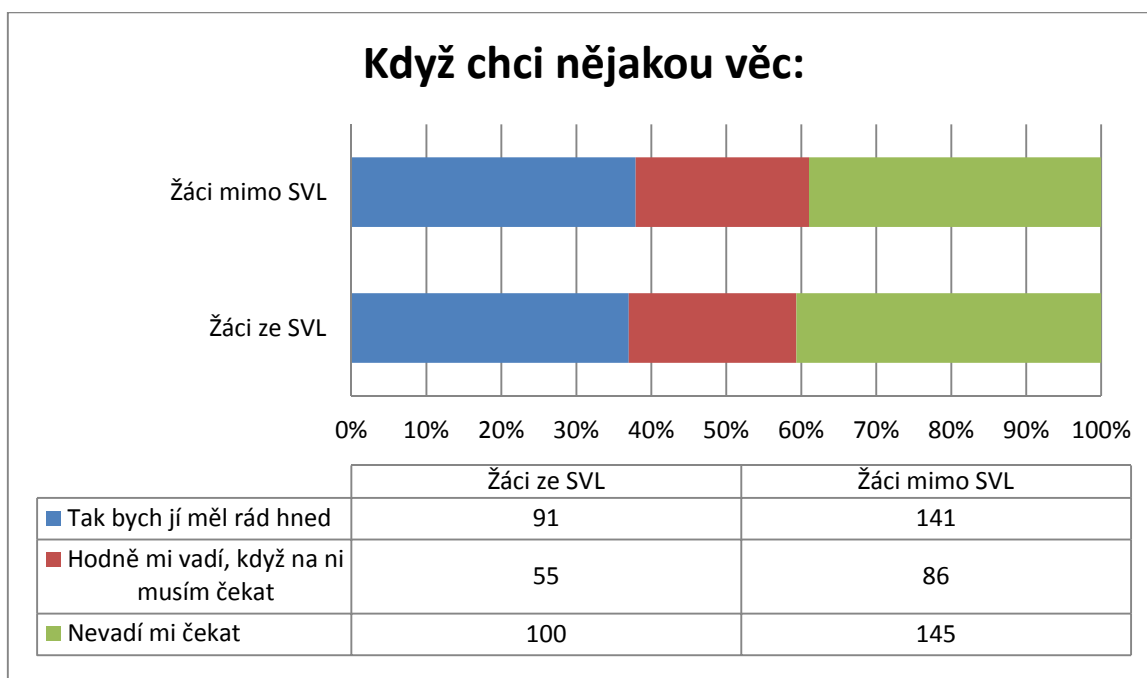
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,4196$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním dvacáté první otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žákům, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nejčastěji záleželo na tom, aby se v něčem stále zlepšovali, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 413 z nich (67

%). 182 žákům (29 %) spíše záleží na tom, aby se v něčem stále zlepšovali, a 23 žákům (4 %) na tom spíše nezáleželo.

## 22) Když chci nějakou věc:

- a) tak bych jí měl rád hned
- b) hodně mi vadí, když na ni musím čekat
- c) nevadí mi čekat



Graf 32: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 22

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,175	2	0,9164

Tab. 54: Statistické ověření otázky č. 22

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,9164$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

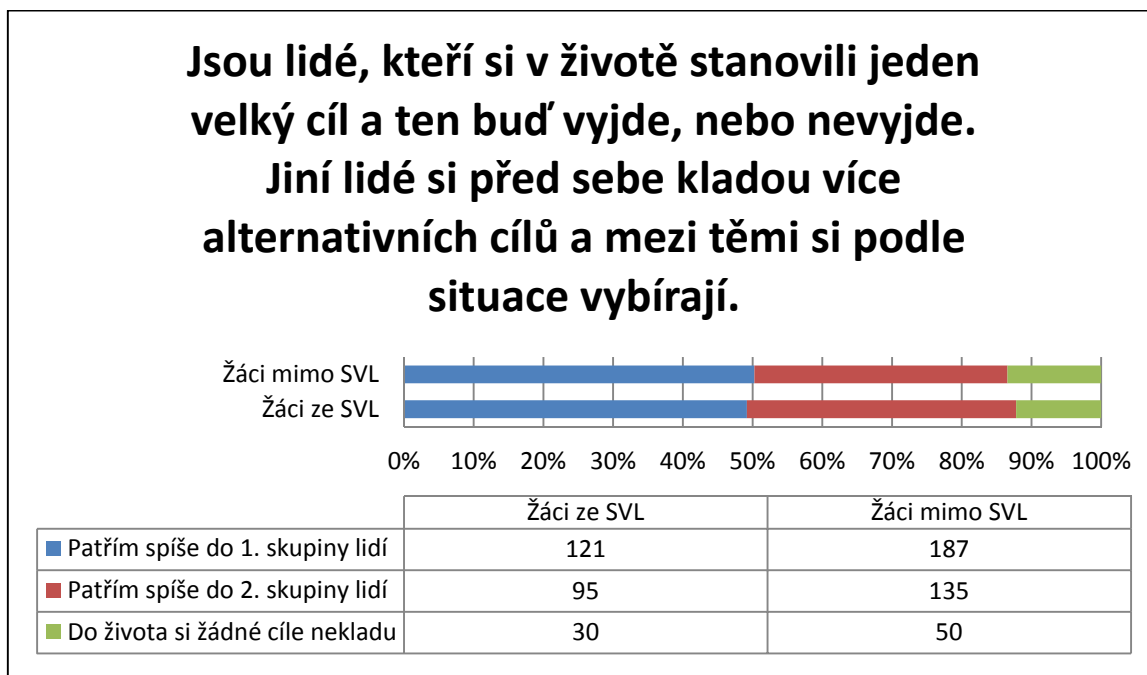
**Závěr:** Testováním dvacáté druhé otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že více než čtvrtině žáků, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nevadí čekat na věc, kterou chtějí. Z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo celkem 245 žáků (40 %). 232 žáků (38 %) by věc mělo rádo hned a 141 žákům (23 %) hodně vadí, když na ni musí čekat.



23) Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde, nebo nevyjde.

Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají.

- a) Patřím spíše do první skupiny lidí.
- b) Patřím spíše do druhé skupiny lidí.
- c) Do života si žádné cíle nekladu.



Graf 33: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 23

Chi-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
0,428	2	0,8074

Tab. 55: Statistické ověření otázky č. 23

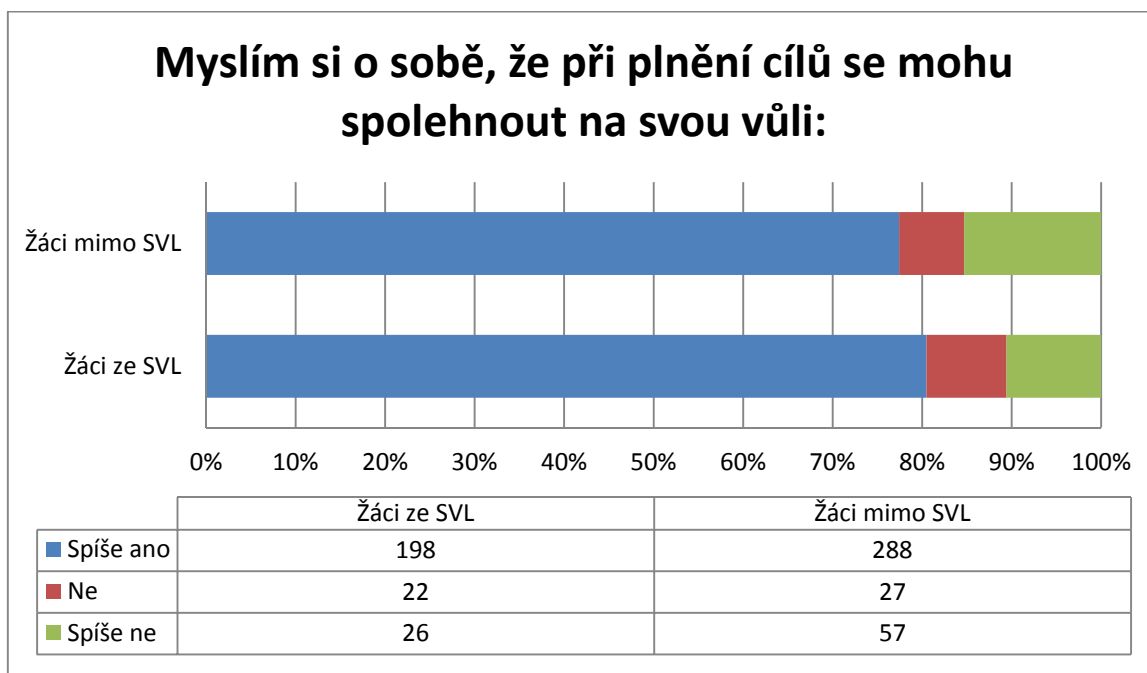
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,8074$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním dvacáté třetí otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, se nejčastěji zařadili do skupiny lidí, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde, nebo ne. Z celkového počtu 618 zkoumaných žáků se takto

vyjádřilo 308 z nich (50 %). K těm, kteří si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají, se přiřadilo 230 žáků (37 %) a 80 žáků (13 %) si do života žádné cíle neklade.

**24) Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli:**

- a) spíše ano
- b) ne
- c) spíše ne



Graf 34: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 24

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
3,199	2	0,2020

Tab. 56: Statistické ověření otázky č. 24

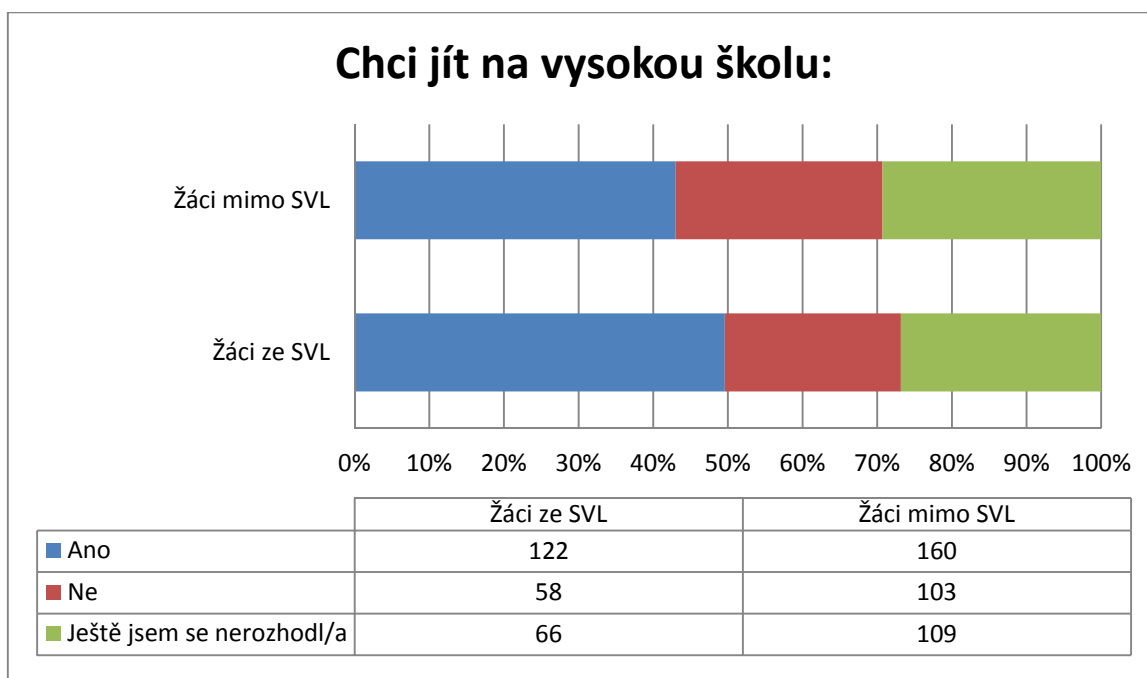
Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,2020$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním dvacáté čtvrté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, si o sobě nejčastěji myslí, že se při plnění cílů mohou spolehnout na svou vůli, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo 486 z nich

(79 %). 83 žáků (13 %) si o sobě spíše nemyslí, že by se při plnění cílů mohli spolehnout na svou vůli, a 49 žáků (8 %) si to nemyslí vůbec.

## 25) Chci jít na vysokou školu:

- a) Ano
- b) Ne
- c) Ještě jsem se nerozhodl/a



Graf 35: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 25

Chí-kvadrát	Stupeň volnosti	Pozorovaná hladina významnosti (p)
2,686	2	0,2610

Tab. 57: Statistické ověření otázky č. 25

Na základě výsledků statistického testování, kdy hodnota  $p = 0,2610$  překročila stanovenou hladinu významnosti 0,05, **nulovou hypotézu nelze zamítnout.**

**Závěr:** Testováním dvacáté páté otázky nebyla prokázána statisticky významná závislost v odpovědích mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Na základě statistického testování můžeme tvrdit, že žáci, kteří se podrobili výzkumnému šetření, nejčastěji zvolili, že by chtěli jít na vysokou školu, neboť z celkového počtu 618 zkoumaných žáků takto odpovědělo 282 z nich (46 %). 175 žáků (28 %) ještě

není rozhodnuto o tom, zda chtějí jít na vysokou školu, a 161 žáků (26 %) na vysokou školu jít nechce.

## **7.4 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli**

Původně nebylo v plánu výzkumu provádět rozhovory s učiteli a učitelkami žáků. Tato potřeba vzešla až po vyhodnocení dotazníků k předmětovým preferencím žáků. Zjistili jsme, že děti ze sociálně vyloučených lokalit dosahovaly celkově lepších výsledků než děti z běžných lokalit. Při dílčích prezentacích výzkumu a především při diskuzi s kolegy vzešly dotazy, zda učitelé hodnotí děti ze sociálně vyloučených lokalit stejně přísně jako děti z běžných lokalit. Tyto podněty nás natolik zaujaly, že jsme se rozhodli provést alespoň částečný průzkum, při kterém bychom u učitelů, kde byl prováděn výzkum, zjistili jejich strategie v hodnocení žáků.

### **7.4.1 Kategorie: hodnocení žáků**

Učitelka a) ze školy Alfa: „Ve škole vyučuji anglický jazyk, přírodopis a chemii. Svě děti hodnotím především podle jejich znalostí. U předmětů, které vyučuji, se poměrně dobře vyhodnocují znalosti a dovednosti. Chemii i přírodopis máme poměrně dost založené na praktických cvičeních. Děti, které například nemají dobrou paměť a učí se vzorečky a různé škály hůře, mohou následně perfektně zvládat vypočítávání vzorečků nebo chemická cvičení. Dítě tedy má možnost v některých oblastech vyniknout. Určitě mám i děti, které nejsou nadané na praktická cvičení a ani na teorii. U těchto dětí pak hodnotím především snahu. Mám například jednoho romského žáka, který je velmi slabý v angličtině, objektivně bych jej měla nechat propadnout, ale neudělám to. Ten kluk se strašně snaží, kdykoliv potřebuji pomoci, tak mi pomůže, do školy se připravuje, veškeré pomůcky má v pořádku a celkově je milý. Nebrala bych to jako nějaké nadřování. Tak jako tělocvikář nezkazí prominentnímu žákovi vysvědčení, i když nesplňuje ani základní požadavky, protože chápe, že dítě prostě není na tělocvik nadané, tak i já přijímám fakt, že to dítě prostě není na jazyky nadané.“

Učitelka b) ze školy Alfa: „Honzíku, jak víš, tak já vyučuji především výchovy. Osobně dost sportuji a jsem ráda, že můžu vyučovat tělesnou výchovu. Dále vyučuji občanskou a rodinnou výchovu a vedu školní klub. Tělesnou výchovu

vyučuji podle věku dětí. Popravdě řečeno, žáci z vyšších ročníků by chtěli pouze hrát hry. Osobně hraji volejbal, takže volejbal hraji i ve škole, chodíme i plavat a dále požadují alespoň základní dovednosti v atletice a gymnastice. Tělesná výchova má tu výhodu, že je rozmanitá. Takže většina dětí nakonec má jedničku nebo dvojku, protože když mu nejde například hvězda, tak perfektně zaběhne šedesátku. Navíc je to předmět, kde chci, aby se děti vyvětraly a přišly na jiné myšlenky. Hrajeme i různé psychologické hry, kde zjistím jejich dominantnost a podobně. Takže u tělesné výchovy je to jasné. Rodinná výchova je předmět, kde se děti učí věci, které znají, ale aplikují je do praktického vyučování. Nikdy jsem vlastně nedala horší známku než dvojku. Občanskou výchovu beru vážněji. Je to předmět o společnosti. Mám ráda, když je dítě zkoušeno a k dané látce řekne i něco jiného než to, co máme v sešitě. To, že je dítě vnímavé a má otevřené oči, je pro mě důležitější než to, jestli umí vše nazpaměť. Takže pro mé hodnocení je důležité vnímání celé osoby daného žáka. Navíc děti následně mám i v klubu, kde jsme vlastně kamarádi. Dokážou se uvolnit od trémy a je s nimi sranda. Mám ráda humor a vtipné žáky pak mám možná radši než úplné šprty.“

Učitelka ze školy Beta: „Vyučuji český a německý jazyk a pak občas i nějaké výchovy. Když děti do školy chodí, nemám s nimi žádné problémy. Vždycky se najde nějaký kašpar, který se předvádí, ale pořád je to v rámci stanovených mantinelů. Vyučování jsem musela trochu přizpůsobit daným potřebám romských žáků, ale v žádném případě jsem neslevila na požadavcích. Mám své zásady, co dítě v daném ročníku musí umět, a to následně požaduji.“

Učitel ze školy Gama: „Spoustu věcí jsem se naučil ve škole a pak hlavně od kolegů. Hodnocení dětí je poměrně náročné. Zpočátku jsem se zaměřoval hlavně na podaný výkon. Teď už to beru komplexněji. Je to adrenalin.“

Muž ze školy Delta: „Ještě jsem neměl třídnictví. Tím se prý vše poměrně mění, protože děti poznáte až tehdy. Každopádně já hodnotím děti celkově. Učím matematiku a fyziku, tedy předměty zaměřené na výsledek. Je tedy těžké dítěti dát lepší známku než 5, když mu nevyšel ani jeden příklad.“

Učitelka ze školy Epsilon: „V hodnocení žáků už mám svůj systém, který mi vyhovuje. Hledím jak na znalosti, tak i na zájem, píli, přípravu, poslušnost. Ano, pokud je chytrý žák nevychovaný, je to horší, než když je slabší žák vychovaný. Na škole jsem známá tím, že jsem přísná. Vyučuji českému jazyku a němčině.“

Dále uvedla: „Na škole máme též žáky se specifickými poruchami učení a chování. Následné zprávy z pedagogicko-psychologické poradny jsou pro nás limitující. Práce pak i přestává bavit.“ K hodnocení žáků dodala: „Nerozlišuji romského či neromského žáka. I kdyby bylo dítě růžové, tak jej budu hodnotit podle toho, co jsem již uvedla.“

Učitelka ze školy Zéta: „V současné době jsem ve vedení školy a učím minimálně. Naopak vidím do ostatních věcí a setkávám se například s různými druhy stížností na nespravedlnost učitelů a podobně. Každopádně já za svými učiteli stojím. Každý, kdo v naší škole učí, zná poměry obce. Ví, že se obec dlouho potýkala s problémy s Romy. Učitel, který by byl jakkoliv negativně zaměřený na Romy, by zde neučil. Osobně si neumím představit, že by některý z učitelů hodnotil žáky podle jejich etnika.“

Učitelka ze školy Éta: „Toto téma je velmi komplikované. Hodnocení žáků je v každé třídě i v každém ročníku jiné. Funguje i efekt řady. Pokud máte nějakého extra žáka, následné zkoušení ostatních vám udělá v hlavě zmatek. Je to ještě na jedničku? Vždyť byl o mnoho horší. Bohužel se i u učitelů vyskytuje halo-efekt. Nikdy si nebudeme všichni sympatičtí. Učitelé ale musejí být naprosto profesionální. Navíc ostatní děti zkoušení jiných žáků vnímají a nespravedlnost neomlouvají. Dokážou vám říct, že jste na něj zasedlý, a podobně. Já hodnotím žáka komplexně. Mám ráda aktivní děti, které mají svůj názor. Tím, že učím českému jazyku, anglickému jazyku a tělesné výchově, vím, že každý předmět vyžaduje svá specifika.“

Učitelka ze školy Théta: „Jak hodnotím své žáky? Spravedlivě. Na každého žáka hledím jako na jedinečnou osobnost. Navíc ve třídě je čím dál více dětí s doporučením z pedagogicko-psychologické poradny a tyto děti se hodnotí zcela individuálně. Na této škole učím hudební výchovu a anglický jazyk. U hudební výchovy je hodnocení poměrně složitější, protože je částečně závislé na talentu. V anglickém jazyce je to čím dál lepší. Děti chtějí rozumět textům svých anglicky zpívajících idolů. Dále vyučuji i na základní škole umělecké a vidím rozdíl v motivaci učení na této škole a na škole základní.“

Učitel ze školy Íóta: „Ježíši, a to jsou v hodnocení takové rozdíly, že tím chceš něco zjistit? Hodnotím normálně, spravedlivě. Každé dítě je individuální

a tak k tomu přistupuji. Mám rád aktivní děti. Pro mě je aktivní dítě více inspirativní než typický šprt. Honzo, a to ti někdo řekl něco jiného?“

#### **7.4.2 Kategorie: limity žáků a nezájem se vzdělávat**

Učitelka a) ze školy Alfa: „Jsme školou, kam jsou zařazováni žáci s DYS poruchami. Tímto jsou i žáci limitováni a musíme se držet doporučení z pedagogicko-psychologické poradny.“

Učitelka b) ze školy Alfa: „Myslím si, že k nám děti chodí rády. Vždycky to ale bylo tak, že někdo byl na školu víc, jiný méně.“

Učitelka ze školy Beta: „Než v limitech u žáků, spatřuji spíše limity v rodině. Od rodiny se následně odvíjí vše ostatní.“

Učitel ze školy Gama: „Ve městě je poměrně hodně Romů. Někteří žáci skutečně nemají zájem se vzdělávat. Myslím, že to pramení z jejich špatné výchovy z domova. Ostatně teď s kolegy smutně pozorujeme upadání jednoho romského žáka, který je velmi nadaný na hru na klavír a rodiče to vůbec nezajímá.“

Muž ze školy Delta: „Matematika je celkově nejhůře hodnoceným předmětem. S fyzikou je to o něco lepší. Ta je baví více, hlavně laboratorní práce. Nevidím vůbec žádný rozdíl u Romů a neromů. Matematika je pro ně prostě nutné zlo.“

Učitelka ze školy Epsilon: „S limity se příliš nesetkávám, spíše s nezájmem. Na škole máme i žáky se specifickými poruchami učení i chování. Následné zprávy z pedagogicko-psychologické poradny jsou pro nás limitující. Práce pak i přestává bavit.“

Učitelka ze školy Zéta: „Jsme spádová škola i pro okolní obce. Je jasné, že se setkáváme s nezájmem žáků o vzdělání, ale to spíše připisuji na vrub jejich rodičům.“

Učitelka ze školy Éta: „Jak jsem uvedla výše, momentálně učím tři předměty. Nejhůře děti akceptují český jazyk, následně angličtinu a až pak tělesnou výchovu. I když s dívkami problémy mám i u tělesné výchovy. Nechtějí prostě cvičit. Přitom děvčata mají tělocvik samostatně. Připadá mi, že se stydí.“

Cvičit na náradí je něco nemyslitelného. Přes kozu bych asi skákala sama. S hochy je to lepší, ti se hecují, ale je pravda, že je též zajímaví spíše míčové hry.“

Učitelka ze školy Théta: „Jak jsem již uvedla. Limity jsou dány jednak pedagogicko-psychologickými poradnami a dále každé dítě má své limity. Někteří žáci se chtějí vzdělávat více, jiní méně. To ale bylo již v době, když jsem chodila na základní školu já. V současné době je výuka zábavnější, multimediální a kreativnější. Ve výuce budeme využívat i tablety.“

Učitel ze školy Lóta: „Jak víš, naše škola je hodně specifická velkým počtem romských žáků, ale naším přístupem se zcela odlišuje od ostatních škol. Myslím si, že na naše romské žáky máme stejné požadavky, jako mají jiní učitelé na žáky majoritní společnosti. Jinak největší problémy spatřuji v nedostatečné domácí přípravě dětí. I přesto, že máme přípravné ročníky, všechno se dohnat nedá.“

#### **7.4.3 Kategorie: vliv rodiny**

Učitelka a) ze školy Alfa: „Vzhledem k tomu, že nemůžu nijak popsat naši školu, uvedu jen to, že tím, že jsme škola poměrně dost specificky zaměřená, tak spolupráce s rodinou je dobrá. Vnímám velkou angažovanost rodičů.“

Učitelka b) ze školy Alfa: „Ve městě bydlím už dlouho. Některé rodiče svých žáků znám i osobně. Málokdy se setkávám s nezájmem rodičů.“

Učitelka ze školy Beta: „Než v limitech u žáků, spatřuji limity v rodině. Od rodiny se následně odvíjí vše ostatní.“

Učitel ze školy Gama: „Ve městě je poměrně hodně Romů. Někteří žáci skutečně nemají zájem se vzdělávat. Myslím, že to pramení z jejich špatné výchovy z domova. Ostatně teď s kolegy smutně pozorujeme upadání jednoho romského žáka, který je velmi nadaný na hru na klavír a rodiče to vůbec nezajímá. S nezájmem rodiny o školu se setkávám. Rodiče často nepřijdou, ani když jsou pozvaní přes žákovskou knížku.“

Muž ze školy Delta: „Nevidím vůbec žádný rozdíl u Romů a neromů. Matematika je prostě nutné zlo.“



Učitelka ze školy Epsilon: „Obávám se, že kdybych měla být upřímná, tak byste mě měl za rasistu. U nás ve městě je hodně Romů. Všude. V životě mě nepotkal dar mít dítě a některých je mi prostě líto.“

Učitelka ze školy Zéta: „Rodiče dětí však se školou spolupracují dobře. Snaží se navštěvovat třídní schůzky. Nejednou se stalo, že učitelka či učitel navštívili rodinu přímo doma. Máme to štěstí, že u nás ve škole učí i romští učitelé, kteří jsou rodinou akceptovatelní lépe. Navíc jsou perfektním vzorem pro všechny děti. Jsem moc ráda, že takové učitele na škole máme. Zajímavostí je, že jsem i některé z nich učila a viděla jejich sociální vzestup.“

Učitelka ze školy Éta: „Bohužel s rodinou je to někdy horší než s dětmi. Mám třídnictví a vím, že rodiče často děti z výuky omlouvají, protože jsou sobečtí. Ale to nechci rozebírat.“

Učitelka ze školy Théta: „Celá osobnost žáka vychází z rodiny. Rodina žáky limituje. Znam příklady jak pozitivní, tak negativní. Přílišné ambice vkládané do dětí někdy mohou nadělat více škody než užitku. Do naší školy též chodí poměrně velké procento romských žáků. Tam je problém opačný. Děti rostou jak samorost.“

Učitel ze školy Ióta: „Tak to jsem vlastně už říkal. Vliv rodiny je obrovský a učitelé se vlastně jen snaží získaný deficit dohnat.“

#### **7.4.4 Kategorie: etnické menšiny a sociální vyloučení**

Učitelka a) ze školy Alfa: „V našem městě je několik sociálně vyloučených lokalit, ale promiň, Romové jsou ve městě všude. Podle bydliště samozřejmě poznám, jestli bydlí přímo v lokalitě, ale nějak se snažím na to nemyslet. Tebe jsem měla ráda už na škole a mám tě ráda pořád, i když vím, z jakých poměrů pocházíš. Naopak jak tebe, tak i svoje žáky, tedy teď mám ve své třídě jen jednoho, беру jako inspiraci. Žít ve městě, kde je lokalita, není jednoduché. Je to možná pro nás někdy větší boj než pro ně. Těžko hodnotit, ale já každopádně nikdy nehodnotím dítě podle toho, kde bydlí, nebo jestli je bílé či nějak různě barevné.“

Učitelka b) ze školy Alfa: „Mně cikáni nevadí. Můj muž také učí a na jejich základce mají s cikány problémy větší. U nás jich zase tolik není.“

Učitelka ze školy Beta: „Naše škola je velmi specifická, protože tu máme poměrně dost romských žáků. Učím tu dlouho a tolik Romů v obci nikdy nebylo. Nejsm nějak rasisticky zaměřená, ale musím říct, že práce je čím dál těžší.“ Dále dodala: „Je pravda, že některým žákům musím látku vysvětlovat pomaleji, nebo se s nimi sejdu před či po vyučování. Problémy mám spíše s dívkami než s hochy. Tyto dívky během jednoho roku velmi dospějí a pak je chlapci zajímají více než vyučování. Má dcera se též vzdělává na zdejší základní škole a mezi romskými dívkami má i kamarádky.“

Učitel ze školy Gama: „Ve městě je poměrně hodně Romů. Někteří žáci skutečně nemají zájem se vzdělávat. Myslím, že to pramení z jejich špatné výchovy z domova. Ostatně teď s kolegy smutně pozorujeme upadání jednoho romského žáka, který je velmi nadaný na hru na klavír a rodiče to vůbec nezajímá.“

Muž ze školy Delta: „Nevidím vůbec žádný rozdíl u Romů a neromů. Matematika je prostě nutné zlo.“

Učitelka ze školy Epsilon: „Obávám se, že kdybych měla být upřímná, tak byste mě měl za rasistu. U nás ve městě je hodně Romů. Všude. V životě mě nepotkal dar mít dítě a některých je mi prostě líto.“

Učitelka ze školy Zéta: „Je jasné, že se setkáváme s nezájmem žáků o vzdělání, ale to spíše připisuji na vrub jejich rodičům. Rodiče jsou ke vzdělání laxní. Stále nechápou potřebu vzdělání pro uplatnění v běžném životě. Dětem to ohromně ztěžují.“

Učitelka ze školy Éta: „To, co jsem uvedla, platí především pro Romy. U nás máme vyloučenou romskou lokalitu, nebo jak se tomu vlastně dnes říká. Práce s Romy je problematická. Když jsou nějaké problémy, začne na vás matka řvát, že jste rasista, že jinak byste jí to omluvil apod. Kolikrát jsem si myslela, že i jednu schytám. Ale situace se lepší. Když jsem začínala, tak jsem kvůli těmto věcem často brečela a říkala si, co dělám špatně. Teď si často říkám, když někdo chce kam, pomozme mu tam, nebo komu není rady, tomu není pomoci. Dokud nebudou mít zájem oni, my s tím nic neuděláme.“

Učitelka ze školy Théta: „Do naší školy též chodí poměrně velké procento romských žáků. Tam je problém opačný. Děti rostou jak samorost. Rodiče se

o děti příliš nestarají. Někdy jsem dokonce za rodiče hradila výlety, vstupy do divadel, kin. Je mi dětí, které trpí neschopností rodičů, strašně líto. Spolupráce s rodinou je špatná. Většinou na výzvy nereagují. Na třídní schůzky nechodí.“

Učitel ze školy Ióta: „Mě práce s romskými dětmi baví. Jsou více vděční. Často se mi stává, že mě děti z majority, které již vyšly naší školu, nepozdraví, ale u romských dětí se mi to nestane. Zdály na mě volají ‚dobrý den pane učiteli, jak se máte?‘ Stejně zkušenosti mají i učitelé z jiných škol. Je jasné, že děti etnicita trochu svazuje, ale to, co je zásadní, je chudoba.“

#### **7.4.5 Kategorie: doporučovaná a volená obory a profese, výuka volby povolání na školách**

Učitelka a) ze školy Alfa: „Ve městě a okolí je hodně škol. Je tu i spousta učilišť, kam žáci z naší školy chodí. Na gymnázium naši žáci příliš nechodí. Řekla bych, že si nejvíce vybírají SOU či střední školy zaměřené na praxi. My s osmičkou a devítkou navštěvujeme různé burzy vzdělávání. Pokud žákům něco doporučuji, tak snad jen podle toho, že vidím, že na něco má talent, dlouhodobě se o to zajímá. Ve škole máme i předmět svět práce, kde se děti dozvídají spoustu informací k jednotlivým zaměstnáním či požadavkům na přijetí. Ale hlavně i jeho využitelnost. Celkově v severočeském kraji je vysoká nezaměstnanost. V blízkosti se otevírá čím dál více fabrik, kam nastupují mladí lidé k pásu a mají poměrně vysoký plat.“

Učitelka ze školy Beta: „Naše obec je nedaleko Mostu, kde je široká nabídka jak učňovských, tak středoškolských oborů. Jsou tam i nějaké pobočky vysokých škol. Žáci zde tedy jistě nouzi o školy nemají.“

Učitel ze školy Gama: „Jsem technicky zaměřený člověk, a proto dětem i techniku doporučuji. U nás ve městě máme učňák a dvě střední školy. Nadanější děti navštěvují gymnázium. Pro technické obory hovoří i to, že v průmyslu se ještě nějaká volná místa najdou.“

Muž ze školy Delta: „Sám si nejsem jistý, jestli jsem si vybral dobré povolání, takže raději neradím.“

Učitelka ze školy Epsilon: „A to se tedy bavíme jen o lidech ze sociálně vyloučených lokalit? U nás tam žijí snad jen Romové. Myslím si, že řemeslo má zlaté dno.“

Učitelka ze školy Zéta: „Výhoda naší obce je, že se děti poměrně snadno dostanou jak do Loun, Mostu tak i do Chomutova. Zajímavým faktem je, že romští rodiče nechtějí dávat své děti na internáty. Tím obory trochu limitují. Je tu však velká nabídka a je to jen o motivaci. Škola s dětmi navštěvuje různé burzy nabídek vzdělání, navštěvujeme úřad práce.“

Učitelka ze školy Éta: „U nás ve městě i v Ústí je poměrně hodně škol. Výběr je dostačující. Žáci se vzdělávají i v předmětu svět práce. Tam dostávají veškeré informace, které potřebují. Pak je to již na nich a na rodičích. V patnácti letech se rozhodovat o budoucím životě je téměř nemožné. Je to úkol hlavně rodičů.“

Učitelka ze školy Théta: „V tomto ohledu mám ráda debaty ve škole. Když máme třídnické hodiny, tak se tématu budoucího povolání věnujeme. Děti dokážou již pěkně argumentovat a přemýšlejí i o budoucím uplatnění.“

Učitel ze školy Íóta: „Hodně dětí od nás jde na učňáky. Zkušenosti jsou takové, že spousta z nich na školu nastoupí, ale již ji nedodělá. To je také o rodině, jak jsem říkal. Některé děti následně vidím ve městě zřetované. Je to hnus. Nevím, jestli se to někdy zlepší. Je to o sociální politice, která je u nás špatně nastavená.“

## 7.5 Výsledky výzkumu

Pro přehlednost budeme výsledky výzkumu vyhodnocovat postupně. Vyhodnocením stanovených dílčích cílů získáme potřebné informace k vyhodnocení hlavního výzkumného problému a stanovených hypotéz.

### 7.5.1 Zhodnocení cílů

#### **C1 Poznat a popsat sociální zázemí respondentů v rámci primární rodiny.**

##### **- *Kolik mají děti ze sociálně vyloučených lokalit průměrně sourozenců?***

**Statistickým zhodnocením bylo zjištěno, že rodiče ze sociálně vyloučených lokalit mají více dětí než rodiče žijící mimo sociálně vyloučenou lokalitu.**

V předmětném srovnání byl zjištěn statisticky významný rozdíl. Jedno z dětí ze sociálně vyloučené lokality dokonce uvedlo, že má 15 sourozenců, to znamená, že pochází z 16 dětí. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají 2,11 sourozenců. U dětí mimo sociálně vyloučené lokality toto číslo bylo menší, a to 1,67 sourozenců.

##### **- *V jakém rodinném složení děti ze sociálně vyloučených lokalit žijí?***

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 157 dětí (64 %) žilo jak s otcem, tak s matkou, 68 dětí (27 %) žilo pouze s matkou, 7 dětí (3 %) žilo pouze s otcem a 14 dětí (6%) mělo jiné rodinné zázemí. Podobný výsledek byl zjištěn i u dětí, které ze sociálně vyloučených lokalit nepocházely. 223 (60 %) těchto dětí žilo jak s otcem, tak s matkou. 99 z nich (26 %) žilo pouze s matkou, 14 (4 %) žilo pouze s otcem a 36 dětí (10 %) mělo jiné rodinné zázemí.

##### **- *Jaká je zaměstnanost rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit?***

129 dětí (53 %) uvedlo, že v jejich rodině pracují jak matka, tak otec, 53 dětí (22 %) uvedlo, že v rodině pracuje pouze otec, 46 dětí (19 %) přiznalo, že v rodině nepracuje nikdo, a 18 dětí (7 %) odpovědělo, že v jejich rodině pracuje pouze matka. Naopak 241 (65 %) dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, sdělilo, že v jejich rodině pracují oba rodiče, u 69 dětí (19 %) v rodině pracuje jen otec, 34 dětí (9 %) uvedlo, že v rodině nepracuje ani jeden z rodičů, a 26 (7 %) dětí odpovědělo, že v jejich rodině pracuje jen matka.

##### **- *Jakého vzdělání dosáhli rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit?***

Výzkumným šetřením dětí ze sociálně vyloučených lokalit k dosaženému vzdělání jejich rodičů bylo zjištěno, že 106 matek (44 %) a 103 otců (43 %) dosáhlo středního vzdělání bez maturity, 53 matek i otců (22 %) absolvovalo střední školu, 40 matek (16 %) a 39 otců (16 %) dokončilo pouze základní školu, 21 matek (9 %) a 20 otců (8 %) ukončilo základní školu praktickou, 16 matek (6 %) a 24 otců (10 %) dosáhlo vysokoškolského vzdělání a 7 matek (3 %) a 3 otcové (1 %) ukončili vyšší odbornou školu.

Od dětí, které nepocházely ze sociálně vyloučených lokalit, bylo zjištěno, že 174 matek (48 %) a 164 otců (46 %) dosáhlo středního vzdělání bez maturity, 98 matek (27 %) a 87 otců (25 %) dokončilo střední školu s maturitou, 38 matek (11 %) a 43 otců (12 %) dokončilo pouze základní školu, 33 matek (9 %) a 35 otců (10 %) dokončilo vysokou školu, 10 matek (3 %) a 15 otců (4 %) vystudovalo vyšší odbornou školu a 7 matek (2 %) a 9 otců (3 %) dokončilo pouze základní školu praktickou.

**- O kolika pokojích je byt či dům, ve kterém žijí děti ze sociálně vyloučených lokalit?**

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že děti ze sociálně vyloučených lokalit žily v různě velkých bytech či domech. 101 dětí (41 %) uvedlo, že žilo v bytě o velikosti 3+1, 75 dětí (30 %) v bytě o velikosti 4+1, 32 dětí (13 %) v bytě o velikosti 2+1, 20 dětí (8 %) žilo v bytě či domě větším než 5+1, shodně 7 dětí (3 %) sdělilo, že žijí v bytě o velikosti 5+1 a 1+1, a 4 děti (2 %) žily v bytě pouze o jednom pokoji.

U dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, bylo zjištěno následující: 135 dětí (36 %) žilo v bytě o velikosti 3+1, 83 dětí (22 %) žilo v bytě o velikosti 4+1, 62 dětí (17 %) v bytě o velikosti 2+1, 55 dětí (15 %) žilo v bytě či domě větším než 5+1, 29 dětí (8 %) žilo v bytě o velikosti 5+1, 7 dětí (2 %) v bytě o velikosti 1+1 a 1 dítě žilo v bytě o jednom pokoji.

**- Žijí děti ze sociálně exkludovaných lokalit v odlišných sociálních podmínkách než děti, které v těchto lokalitách nežijí?**

Z odpovědí, které jsme získali výzkumným šetřením, nelze rozhodně dospět k jednoznačnému a především platnému závěru. Výzkumným šetřením jsme pouze nastínili sociální podmínky, ve kterých děti ze sociálně vyloučených lokalit žijí. Je mnoho dalších faktorů, které by sociální postavení dětí lépe a detailněji popsaly, ale tyto informace bychom získali spíše od rodičů než od dětí. Jedná se

především o celkový charakter bydlení, standard bytu, vybavenost, příjmy rodiny, výdaje, například zda je některý z rodičů ve výkonu testu odnětí svobody, zda se v rodině vyskytuje závislost na alkoholu, drogách, hracích automatech. Důležitými indiciemi je také dluhová politika, lichva a v neposlední řadě i uzavřený kruh sociálního vyloučení založený na vzájemné solidaritě rodin.

Níže uvedená tabulka získané výsledky prezentuje tak, aby byly patrné jednotlivé rozdíly.

Otázky	Sociálně vyloučené lokality	Počet respondentů	Počet respondentů	Běžné lokality
<b>Kolik mají děti sourozenců?</b>	0	25	48	0
	1	99	162	1
	2	46	95	2
	3	38	31	3
	4	14	20	4
	5	10	6	5
	6	7	5	6
	7	3	3	7
	8		1	8
	9	1	1	9
	10	2		10
	15	1		15
<b>V jakém rodinném složení děti žijí?</b>	S otcem i matkou	157 (64 %)	223 (60 %)	S otcem i matkou
	Jen s matkou	68 (27 %)	99 (26 %)	Jen s matkou
	Jen s otcem	7 (3 %)	14 (4 %)	Jen s otcem
	Jiné rodinné zázemí	14 (6 %)	36 (10 %)	Jiné rodinné zázemí
<b>Jaká je zaměstnanost rodičů?</b>	Oba rodiče	129 (53 %)	241 (65 %)	Oba rodiče
	Jen otec	53 (22 %)	63 (19 %)	Jen otec
	Jen matka	18 (7 %)	26 (7 %)	Jen matka
	Ani jeden z rodičů	46 (19 %)	34 (9 %)	Ani jeden z rodičů
<b>Jakého vzdělání dosáhly matky?</b>	Vysoká škola	16 (6 %)	33 (9 %)	Vysoká škola
	Vyšší odborná škola	7 (3 %)	10 (3 %)	Vyšší odborná škola

Otázky	Sociálně vyloučené lokality	Počet respondentů	Počet respondentů	Běžné lokality
	Střední škola s maturitou	53 (22 %)	98 (27 %)	Střední škola s maturitou
	Střední odborné učiliště	106 (44 %)	174 (48 %)	Střední odborné učiliště
	Základní škola	40 (16 %)	38 (11 %)	Základní škola
	Základní škola praktická	21 (9 %)	7 (2 %)	Základní škola praktická
<b>Jakého vzdělání dosáhli otcové?</b>	Vysoká škola	24 (10 %)	35 (10 %)	Vysoká škola
	Vyšší odborná škola	3 (1 %)	15 (4 %)	Vyšší odborná škola
	Střední škola s maturitou	53 (22 %)	87 (25 %)	Střední škola s maturitou
	Střední odborné učiliště	103 (43 %)	164 (46 %)	Střední odborné učiliště
	Základní škola	39 (16 %)	43 (12 %)	Základní škola
	Základní škola praktická	20 (8 %)	9 (3 %)	Základní škola praktická
<b>O kolika pokojích je byt či dům, ve kterém děti žijí?</b>				
	1+0	4 (2 %)	1 (0 %)	1+0
	1+1	7 (3 %)	7 (2 %)	1+1
	2+1	32 (13 %)	62 (17 %)	2+1
	3+1	101 (41 %)	135 (36 %)	3+1
	4+1	75 (30 %)	83 (22 %)	4+1
	5+1	7 (3 %)	29 (8 %)	5+1
	Větší	20 (8 %)	55 (15 %)	Větší

Tab. 58: Kompletní data získaná k sociálnímu zázemí

Výše uvedené výsledky jsme porovnávali testem nezávislosti Chí-kvadrát. Zjistili jsme, že statisticky významný rozdíl byl zjištěn ve čtyřech oblastech z pěti. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn v oblasti počtu sourozenců, zaměstnanosti rodičů, dosaženého vzdělání matky i otce a v oblasti bydlení.



Výzkumným šetřením jsme došli k následujícím zjištěním:

- **Nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve struktuře rodiny dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z lokalit běžných.**
- **Byl zjištěn statisticky významný rozdíl v zaměstnanosti rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyloučených lokalit. Statisticky významný rozdíl jsme zjistili v položkách: pracují oba rodiče a nepracuje ani jeden z rodičů. Zaměstnanost obou rodičů je statisticky významně vyšší u dětí z nevyloučených lokalit. Naproti tomu nezaměstnanost obou rodičů je statisticky významně vyšší u dětí ze sociálně vyloučených lokalit.**
- **Byl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vzdělání matek dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyloučených lokalit. Statisticky významný rozdíl jsme zjistili u základní školy a základní školy praktické. Tento typ vzdělání je statisticky významně čtenější u matek dětí z vyloučených lokalit než u matek dětí z běžných lokalit.**
- **Byl zjištěn statisticky významný rozdíl ve vzdělání otců dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z nevyloučených lokalit. Můžeme tedy konstatovat, že otcové dětí ze sociálně vyloučených lokalit mají statisticky významně nižší zastoupení vyššího odborného vzdělání než rodiče dětí z běžných lokalit, zato mají statisticky významně vyšší zastoupení ve vzdělání získaném na základní škole praktické.**
- **Byl zjištěn statisticky významný rozdíl u velikosti bytů, ve kterých bydlely rodiny žáků ze sociálně vyloučených lokalit a rodiny žáků z nevyloučených lokalit. Statisticky významný rozdíl jsme zjistili u položek 4+1, 5+1 a větších. V bytech 4+1 bydlí statisticky významně více rodin ze sociálně vyloučených lokalit, zatímco v bytech 5+1 a větších bydlí zase statisticky významně více rodin z nevyloučených lokalit.**

**C2** Poznat, popsat a porovnat charakteristiky profesní orientace u žáků ze sociálně vyloučených lokalit s žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.

- *Jakou profesi by děti v dospělosti chtěly vykonávat?*

Výzkumným šetřením jsme též zjišťovali profesní aspiraci dětí, a to dotazováním se, čím by chtěly v dospělosti být, jakou profesi by chtěly jednou vykonávat. **Zjistili jsme, že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají běžné představy o svém povolání.** U dětí ze sociálně vyloučených lokalit jsme nejčastěji zaznamenali povolání automechanik (16 případů), IT pracovník (14 případů), právník (13 případů), kosmetička (11 případů), fotbalista (10 případů), číšník, servírka, kuchař/ka (10 případů). 9 dětí dokonce chtělo být policistou.

U dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, jsme nejčastěji zaznamenali profesi kadeřnice (24 případů), podnikatel (20 případů), policista (16 případů), učitelka v MŠ (17 případů), číšník, servírka, kuchař/ka (16 případů), automechanik (14 případů).

- ***Mají děti ze sociálně exkludovaných lokalit jiné profesní aspirace než děti, které v těchto lokalitách nežijí?***

V zásadě jsme u všech dětí zjistili obdobné výsledky. V porovnání k požadovanému vzdělání pro určitou profesi (na prvních deseti místech) jsme se u dětí ze sociálně vyloučených lokalit setkali s pěti profesemi, které vyžadují střední odborné učiliště, a taktéž s pěti profesemi, které vyžadují minimálně středoškolské vzdělání. U dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, jsme se setkali s šesti profesemi, které vyžadují střední odborné učiliště, a se čtyřmi profesemi, které vyžadují minimálně středoškolské vzdělání.

**C3 Poznat, popsat a porovnat předmětové školní preference u žáků ze sociálně vyloučených lokalit s žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.**

- ***Jaké předměty děti hodnotí jako nejoblíbenější a naopak jako nejméně oblíbené?***

Děti měly do dotazníku u každého předmětu označit, jak je pro ně daný předmět oblíbený. Měly na výběr pět možností: velmi oblíbený, oblíbený, ani oblíbený, ani neoblíbený, neoblíbený a velmi neoblíbený. Čím nižší číslo tedy předmět získal, tím byl pro děti oblíbenějším. Pro přehlednost oblíbenost jednotlivých předmětů demonstrujeme tabulkou.

Obliba	Předmět	Průměr SLV	Obliba	Předmět	Průměr mimo SVL
1	Tělesná v.	1,68	1	Tělesná v.	1,78
2	Informatika	1,75	2	Informatika	1,82
3	Výtvarná v.	1,87	3	Hudební v.	2,16
4	Pracovní č.	1,94	4	Výtvarná v.	2,21
5	Hudební v.	2,06	5	Pracovní č.	2,22
6	Rodinná v.	2,29	6	Rodinná v.	2,34
7	V. ke zdraví	2,36	7	Dějepis	2,5
8	Dějepis	2,38	8	Přírodopis	2,54
9	Zeměpis	2,38	9	V. ke zdraví	2,6
10	Občanská v.	2,57	10	Zeměpis	2,62
11	Ruský j.	2,64	11	Občanská v.	2,62
12	Německý j.	2,66	12	Ruský j.	2,63
13	Anglický j.	2,67	13	Anglický j.	2,69
14	Přírodopis	2,73	14	Německý j.	2,92
15	Matematika	2,77	15	Svět práce	2,96
16	Chemie	2,89	16	Fyzika	3,08
17	Fyzika	2,96	17	Chemie	3,11
18	Český j.	2,97	18	Český j.	3,14
19	Svět práce	3,15	19	Matematika	3,16

Tab. 59: Kompletní demonstrace oblíbenosti jednotlivých předmětů

Tabulka přehledně popisuje oblíbenost jednotlivých předmětů a především ukazuje, že na prvních i posledních pěti místech se jak u žáků ze sociálně vyloučených lokalit, tak u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nebyli, objevují stejné předměty.

**- *Jaké předměty děti hodnotí jako nejobtížnější a naopak jako nejsnazší?***

Děti měly dále do dotazníku u každého předmětu označit, jak je pro ně daný předmět obtížný. Měly na výběr opět z pěti možností: velmi obtížný, obtížný, ani obtížný, ani snadný, snadný a velmi snadný. Čím nižší číslo tedy předmět získal, tím byl pro děti obtížnějším. Pro přehlednost obtížnost jednotlivých předmětů demonstrujeme tabulkou.

Obtížnost	Předmět	Průměr SLV	Obtížnost2	Předmět2	Průměr mimo SVL
1	Matematika	2,57	1	Matematika	2,4
2	Chemie	2,6	2	Fyzika	2,44
3	Fyzika	2,6	3	Chemie	2,48
4	Anglický j.	2,65	4	Český j.	2,68
5	Český j.	2,67	5	Anglický j.	2,75
6	Německý j.	2,73	6	Německý j.	2,79
7	Ruský j.	2,86	7	Ruský j.	3,15
8	Přírodopis	2,98	8	Zeměpis	3,2
9	Zeměpis	3,07	9	Přírodopis	3,21
10	Dějepis	3,17	10	Dějepis	3,23
11	V. ke zdraví	3,34	11	Rodinná v.	3,66
12	Rodinná v.	3,71	12	Občanský v.	3,72
13	Občanská v.	3,91	13	V. ke zdraví	3,79
14	Informatika	3,94	14	Svět práce	3,93
15	Svět práce	4,04	15	Pracovní č.	3,96
16	Pracovní č.	4,09	16	Informatika	4,03
17	Tělesná v.	4,11	17	Tělesná v.	4,2
18	Hudební v.	4,25	18	Hudební v.	4,25
19	Výtvarná v.	4,32	19	Výtvarná v.	4,36

Tab. 60:Kompletní demonstrace obtížnosti jednotlivých předmětů

Tabulka opět přehledně popisuje obtížnost jednotlivých předmětů a především dokládá, že na prvních i posledních pěti místech se jak u žáků ze sociálně vyloučených lokalit, tak u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nebyli, objevují v případě obtížných předmětů naprosto stejné předměty. Také v případě snadných předmětů se žáci shodli na čtyřech předmětech z pěti.

**- Jaké předměty děti hodnotí jako významné a naopak nejméně významné?**

Děti měly do dotazníku též u každého předmětu označit, jak je pro ně daný předmět významný. Měly na výběr pět možností: velmi významný, významný, zčásti významný, málo významný a nevýznamný. Čím nižší číslo tedy předmět získal, tím byl pro děti významnějším. Pro přehlednost významnost jednotlivých předmětů demonstrujeme tabulkou.

Význam	Předmět	Průměr SLV	Význam	Předmět	Průměr mimo SVL
1	Anglický j.	1,84	1	Anglický j.	1,93
2	Matematika	1,9	2	Matematika	2,02
3	Český j.	1,91	3	Český j.	2,11
4	Německý j.	2,27	4	Německý j.	2,34
5	Ruský j.	2,36	5	Informatika	2,52
6	Informatika	2,38	6	Ruský j.	2,59
7	Zeměpis	2,49	7	Tělesná v.	2,6
8	Tělesná v.	2,57	8	Zeměpis	2,66
9	Dějepis	2,58	9	Fyzika	2,72
10	Rodinná v.	2,63	10	Přírodopis	2,72
11	Fyzika	2,76	11	Dějepis	2,77
12	Občanská v.	2,77	12	Rodinná. V.	2,82
13	Přírodopis	2,8	13	Chemie	2,87
14	Svět práce	2,83	14	Svět práce	2,89
15	Chemie	2,9	15	Občanská v.	2,95
16	Pracovní č.	2,9	16	V. ke zdraví	3,14
17	Výtvarná v.	3,03	17	Pracovní č.	3,21
18	Hudební v.	3,15	18	Hudební v.	3,33
19	V. ke zdraví	3,15	19	Výtvarná v.	3,45

Tab. 61: Kompletní demonstrující významu jednotlivých předmětů

Tabulka přehledně popisuje význam jednotlivých předmětů a především ukazuje, že na prvních i posledních pěti místech se jak u žáků ze sociálně vyloučených lokalit, tak u žáků, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nebyli, objevují ve čtyřech případech stejné předměty.

- ***Mají děti ze sociálně exkludovaných lokalit jiné předmětové preference než děti, které v těchto lokalitách nežijí?***

Výše uvedenými tabulkami jasně demonstrujeme, že z hlediska oblíbenosti, obtížnosti, ani významu jednotlivých předmětů není rozdíl mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a dětmi, které ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Níže uvedená tabulka zobrazuje průměrné známky z jednotlivých předmětů na posledním vysvědčení. Je opět zajímavé zjištění, že na prvních i posledních pěti místech se setkáváme se stejnými předměty. Přitom předměty s nejhorším výsledkem se ve čtyřech případech umístily na stejné pomyslné příčce.

Známky	Předmět	Průměr SLV	Známky	Předmět	Průměr mimo SVL
1	Svět práce	1,15	1	Výtvarná v.	1,19
2	Výtvarná v.	1,15	2	Pracovní č.	1,21
3	Hudební v.	1,24	3	Tělesná v.	1,28
4	Pracovní č.	1,25	4	Hudební v.	1,34
5	Tělesná v.	1,25	5	Svět práce	1,46
6	Informatika	1,46	6	Informatika	1,49
7	Rodinná v.	1,66	7	V. ke zdraví	1,74
8	V. ke zdraví	1,75	8	Občanská v.	1,77
9	Občanská v.	1,76	9	Rodinná v.	1,79
10	Ruský j.	1,79	10	Přírodopis	2,29
11	Dějepis	2,23	11	Dějepis	2,41
12	Německý j.	2,24	12	Zeměpis	2,47
13	Zeměpis	2,35	13	Německý j.	2,49
14	Přírodopis	2,42	14	Ruský j.	2,56
15	Anglický j.	2,45	15	Anglický j.	2,6
16	Chemie	2,45	16	Chemie	2,69
17	Fyzika	2,51	17	Fyzika	2,78
18	Matematika	2,74	18	Český j.	2,85
19	Český j.	2,75	19	Matematika	2,99

Tab. 62: Kompletní demonstrace průměrných známek u jednotlivých předmětů

Zjištěné informace získané dotazníkovým šetřením jsme následně porovnávali pomocí t-testů. Získané výsledky přehledně představuje níže uvedená tabulka, která prezentuje pouze předměty, kde byl zjištěn statisticky významný rozdíl v hodnocení žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky z lokalit běžných.

Český Jazyk	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,97	3,14	-2,27	0,02	Xv<Xn
Význam	shodné	1,91	2,11	-2,3	0,02	Xv<Xn
Matematika	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,77	3,16	-3,81	0	Xv<Xn
Obtížnost	shodné	2,57	2,4	1,93	0,03	Xv>Xn
Známka	shodné	2,74	2,99	-3,00	0	Xv<Xn
Ruský jazyk	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Známka	shodné	1,79	2,56	-3,04	0,00	Xv<Xn
Fyzika	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Známka	shodné	2,51	2,78	-3,33	0,00	Xv<Xn

Chemie	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Známka	shodné	2,45	2,69	-2,10	0,04	Xv<Xn
Přírodopis	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,73	2,54	2,16	0,03	Xv>Xn
Obtížnost	shodné	2,98	3,21	-2,78	0,01	Xv<Xn
Zeměpis	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	2,38	2,62	-2,68	0,01	Xv<Xn
Význam	shodné	2,49	2,66	-2,02	0,04	Xv<Xn
Dějepis	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Význam	shodné	2,58	2,77	-2,17	0,03	Xv<Xn
Známka	shodné	2,23	2,41	-2,16	0,03	Xv<Xn
Výtvarná výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	shodné	1,87	2,21	-3,41	0	Xv<Xn
Význam	shodné	3,03	3,45	-3,55	0	Xv<Xn
Hudební výchova	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Známka	shodné	1,24	1,34	-1,98	0,05	Xv<Xn
Pracovní činnosti	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obliba	neshodné	1,94	2,22	-2,81	0,01	Xv<Xn
Význam	shodné	2,9	3,21	-2,54	0,01	Xv<Xn
Výchova ke zdraví	Rozptyly	X°v	X°n	t	P	Porovnání
Obtížnost	neshodné	3,34	3,79	-2,89	0,00	Xv<Xn

Tab. 63: Přehled předmětů se zjištěnými rozdíly

Zjištěné výsledky:

- Pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly předměty český jazyk, matematika, zeměpis, výtvarná výchova a pracovní činnosti statisticky významně méně oblíbenými předměty než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.
- Pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl přírodopis statisticky významně oblíbenějším předmětem než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.
- Pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly předměty český jazyk, zeměpis, dějepis, výtvarná výchova a pracovní

činnosti statisticky významně méně důležitými předměty než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.

- Pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla matematika statisticky významně obtížnějším předmětem než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.
- Pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly předměty přírodopis a výchova ke zdraví statisticky významně méně obtížnějšími předměty než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit pocházeli.
- Žáci, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v matematice, v ruském jazyce, fyzice, chemii, dějepisu, hudební výchově a světě práce dosahovali statisticky významně horších známek než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit pocházeli.

**C4** Poznat, popsat a porovnat vztah k budoucnosti u žáků ze sociálně vyloučených lokalit se žáky, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházejí.

- *Přemýšlejí tyto děti o své budoucnosti? Dokážou si představit svůj budoucí život?*

Vztah žáků k budoucnosti jsme zjišťovali dotazníkem, kde děti vybíraly tvrzení, které se nejvíce blížilo jejich postojům a představám. Dotazovali jsme se i na jejich představu budoucí profese, budoucího povolání. Dotazník zjišťující vztah k budoucnosti se skládal z 25 otázek a všechny byly zaměřeny na budoucnost. Byly však rozděleny do následujících oblastí: 1) budoucnost (krátkodobá, dlouhodobá), 2) cíle, 3) představa o budoucím povolání, o škole.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 165 z 246 žáků ze sociálně vyloučených lokalit o své budoucnosti přemýšlí často, 77 někdy a pouze 4 žáci odpověděli, že o své budoucnosti nepřemýšlejí skoro vůbec. Další otázka byla zaměřena na krátkodobou perspektivní orientaci. Celkem 203 žáků uvedlo, že jim nejvíce vyhovuje starat se o to, co bude dnes, zítra či za týden. Pouze 43 žáků uvedlo, že jim tento postup nevyhovuje. Celkem 152 žáků uvedlo, že rádi svou budoucnost plánují. 149 žáků uvedlo, že dříve než se do nějakého většího úkolu pustí, přemýšlejí, jaký to bude mít význam pro jejich budoucnost. Šetřením bylo dále zjištěno, že 117 dětí si dokáže docela dobře představit svůj budoucí život. 63



děti však naopak uvedlo, že si svůj budoucí život nechtějí představovat, chtějí jej žít tak, jak přijde. 147 dětí si myslí, že svou budoucnost mohou hodně ovlivnit. Do budoucna rádo plánovalo 212 dětí a dalších 117 odpovědělo, že do budoucna plánují někdy rády, jindy nerady. Na otázku, zda je zajímá především přítomnost a berou život tak, jak přichází se svými starostmi i radostmi, či o své budoucnosti přemýšlejí, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká, celkem 91 žáků uvedlo, že souhlasí s první tezí, 77 dětí nevědělo a 78 souhlasilo s druhou tezí. 101 dětí nesouhlasilo s tvrzením, že je zajímá, co se děje teď, a na tom, co se teprve bude dít, jim moc nezáleží. 93 žáků s tímto tvrzením souhlasilo. 115 žáků se představou svého budoucího života v dospělosti zabývá málokdy, 112 dost často a 19 skoro nikdy.

**Většina dětí ze sociálně vyloučených lokalit rozhodně představu o svém budoucím životě má a o budoucnosti přemýšlí.**

- ***Mají tyto děti představu o tom, co budou dělat po dokončení základní školy?***

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že 190 dětem nevadilo, že se budou muset rozhodnout o tom, co budou dělat po škole. 125 žáků už se rozhodlo, co budou dělat po ukončení školy. 99 z nich uvedlo, že se stále rozhodují. 181 žáků uvedlo, že se o povolání, pro které se rozhodli, snaží co nejvíce dozvědět. 122 žáků naznačilo, že chtějí jít na vysokou školu, 58 z nich studovat nechce a 66 žáků se ještě nerozhodlo.

**Většina dětí měla určitou představu o svém budoucím povolání. Výsledek z dotazníku ke vztahu k budoucnosti téměř koreluje s výsledkem o představě jejich budoucího povolání.**

- ***Mají tyto děti nějaké cíle?***

147 dětí uvedlo, že své cíle někdy uskuteční, jindy ne. 79 žáků odpovědělo, že své cíle většinou uskuteční. 171 dětem záleželo na tom, aby se stále v něčem zlepšovaly, a 68 na tom spíše záleželo. 198 žáků uvedlo, že při plnění cílů se mohou spolehnout na svou vůli.

**Většina dětí ze sociálně vyloučených lokalit má své určité cíle a většina z nich se je snaží uskutečnit.**

- ***Vyhovují těmto dětem spíše cíle krátkodobé, či naopak cíle dlouhodobé?***

Celkem 130 dětí uvedlo, že jim celkem nevadí, když musí dlouho čekat na splnění nějakého dlouhodobého přání či cíle. Čekání hodně vadilo 40 dětem. 101 žáků uvedlo, že když ukončí nějaký dlouhodobější úkol (cíl), mají z toho radost a dodá jim to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu. 85 žáků uvedlo, že jsou rádi, že úkol mají za sebou a mají klid. 165 žáků napsalo, že má nějakého koníčka, ve kterém to chtějí někam dotáhnout. 135 žáků se přiznalo, že si předsevzetí dává často, 72 často. 163 žáků odpovědělo, že jim nevadí dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců či let a vyžadují jejich pozornost a práci. 42 žákům dlouhodobé úkoly vadily. 132 dětí uvedlo, že to, co si naplánují, většinou splní, 72 dětí to většinou nesplní a 42 dětí raději neplánuje. 100 dětí uvedlo, že jim nevadí čekat, když chtějí nějakou věc, 91 dětí by ji mělo rádo hned a 55 dětem čekání hodně vadí. 121 dětí uvedlo, že si spíše stanovují jeden velký cíl a ten buď vyjde, nebo ne. 95 dětí potvrdilo, že si kladnou více alternativních cílů, mezi kterými si podle situace vybírají.

**Výzkumem bylo zjištěno, že většině dětí ze sociálně vyloučených lokalit nevadí čekat na plnění dlouhodobých cílů. Dlouhodobé cíle si zadávají a snaží se je splnit.**

- ***Mají děti žijící v sociálně exkludovaných lokalitách odlišný vztah k budoucnosti než děti, které v těchto lokalitách nežijí?***

**Výzkumným šetřením nebylo zjištěno, že by žáci ze sociálně vyloučených lokalit měli jiný vztah k budoucnosti než žáci, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežili.**

**Výzkumným šetřením ke vztahu žáků k budoucnosti jsme nezjistili statisticky významný rozdíl mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a dětmi, které ze sociálně vyloučených lokalit nepocházely. Z celkových 25 otázek byl statisticky významný rozdíl v odpovědích zjištěn pouze u třech odpovědí, a to na otázku č. 1, 6 a 16, přičemž ani jedna z odpovědí nebyla odpověď skórující.**

**C5 Poznat a popsat strategie učitelů, kterými hodnotí školní výkony žáků.**

- ***Jakými strategiemi, hodnotí učitelé školní výkony žáků?***

Provedeným výzkumným šetřením, které bylo založeno na rozhovorech s učiteli, jsme zjistili, že učitelé své žáky hodnotí velmi individuálně. Při hodnocení přihlíží především k aktivitě žáků. Dále jsme zjistili, že se učitelé musejí vyrovnávat s hodnocením žáků s přihlédnutím k závěrům pedagogicko-psychologických poraden. Dále jsme zjistili, že pro učitele není hodnocení žáků jednoduché a přistupují k němu velmi pečlivě.

- ***Přihlíží učitelé při svém hodnocení žáků k národnostnímu etniku žáků?***

Ve všech školách se ve větší či menší míře vzdělávali romští žáci. U žádné učitelky či učitele jsme nezaznamenali negativní vztah k romským žákům. Naopak jsme zaznamenali náznaky lítosti a snahy pomoci. Výzkumným šetřením jsme nezjistili žádný případ, kdy by učitelé hodnotili romské žáky mírněji kvůli jejich etnicitě.

- ***Přihlíží učitelé při svém hodnocení k faktu, že se v jejich škole vzdělávají též žáci ze sociálně exkludovaných lokalit?***

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že učitelé nijak při hodnocení žáků nepřihlíží k faktu, zdali žáci žijí v sociálně vyloučené lokalitě, či v lokalitě běžné.

- ***Změnili by učitelé strategii hodnocení svých žáků, kdyby vyučovali na školách, kde se žáci ze sociálně exkludovaných lokalit nevzdělávali?***

Odpověď na tuto otázku jsme výzkumným šetřením zjistili jen částečně, a to s přihlédnutím k faktu, že „romské“ školy z celkového počtu 13 škol byly jen dvě (ZŠ Zlatnická Chanov, ZŠ Předlice). V ostatních školách převažovali žáci z běžných lokalit, takže tato otázka byla bezpředmětná.

- ***Pomáhají učitelé svým žákům s výběrem školy?***

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že téměř na všech školách byl vyučovaný předmět, který usnadňoval žákům volbu povolání a především jim vštěpoval potřebné informace týkající se zaměstnání a zaměstnanosti. Učitelé se žákům v otázce volby povolání a profese věnují a podávají jim potřebné informace.

### **7.5.2 Zhodnocení výzkumné otázky a hypotéz**

Hlavním výzkumným problémem bylo zjištění, zda žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají odlišný vztah k plánování budoucnosti, zda mají odlišné

školní předmětové preference a odlišnou představu o svém budoucím povolání než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli. Ze stanoveného výzkumného problému je patrné, že byl složen ze tří dílčích problémů.

V otázce vztahu žáků k budoucnosti bylo zjištěno, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají obdobný vztah k budoucnosti jako žáci z lokalit běžných. K předmětovým preferencím bylo zjištěno, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají prakticky totožné předmětové preference jako žáci z lokalit běžných z hlediska oblíbenosti, významnosti i obtížnosti předmětů. Při statistickém srovnávání v jednotlivých aspektech u jednotlivých předmětů významné rozdíly zjištěny byly. Dále bylo zjištěno, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají představu o svém budoucím povolání obdobnou jako žáci z lokalit běžných.

Testování první hypotézy bylo založeno na testování dílčích pěti hypotéz. Z těchto pěti dílčích hypotéz byl statisticky významný rozdíl zjištěn u čtyř z nich. Na základě toho můžeme tvrdit, že mezi průměrným skóre ve zjištěném sociálním zázemí dětí existují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalit nežili. Tuto hypotézu tedy přijímáme.

Na základě testování druhé hypotézy můžeme tvrdit, že mezi průměrným skóre v přístupu k budoucnosti neexistují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežili. Tuto hypotézu tedy zamítáme.

Na základě testování třetí hypotézy můžeme tvrdit, že mezi průměrným skóre v přístupu ke školním vyučovacím předmětům existují rozdíly mezi žáky ze sociálně vyloučených lokalit a žáky, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežili. Tuto hypotézu tedy přijímáme.

Na základě zjištěných výsledků můžeme tvrdit, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit i žáci, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežili, si jako své budoucí povolání volí obdobná povolání a profese, s obdobnými nároky na úroveň dosaženého vzdělání. Předmětnou hypotézu tedy zamítáme.

Na základě zjištěných výsledků můžeme tvrdit, že učitelé při hodnocení školních výkonů žáků nepřihlíží k faktorům sociálního vyloučení a etnického původu žáků. Tuto předmětnou hypotézu tedy přijímáme.

### 7.5.3 Diskuse

Výzkumným šetřením jsme výsledky týkající se rodinného zázemí zjišťovali proto, abychom alespoň částečně pronikli do rodinných podmínek dětí. Zjistili jsme, že ve složení rodin není rozdíl mezi dětmi, které žily v sociálním vyloučení, a dětmi z běžného sociálního prostředí. Bohužel musíme konstatovat, že tradiční romská rodina se částečně mění. Sociální propady rodin spojené s nevhodnými podmínkami bydlení, nekvalitní stravou i špatným zdravotním stavem mají na rodiny destruktivní dopad. V romských rodinách se čím dál více vyskytují drogově závislé osoby i osoby postižené gamblingem. Sociálně vyloučené lokality se staly podhoubím pro trestnou činnost, přičemž osoby, které v lokalitách žijí, se stávají jak pachateli trestných činů, tak jejími oběťmi.

Přetrvávajícím velmi palčivým problémem v sociálně vyloučených lokalitách je lichva. Půjčováním si finanční hotovosti na enormní úrok se lidé dostávají do uzavřeného kruhu sociálního vyloučení a zadluženosti. Velkým problémem je dále živelná migrace obyvatel, jež je často krátkozrakým řešením, s pomocí kterého se bezradné rodiny snaží před dluhy utéci. Nejsou schopni si pořídit standardní bydlení, neboť většina soukromých nájemců požaduje za byt minimálně dvouměsíční kauci a navíc se v bytové otázce projevuje anticiganismus spočívající k odmítání romských rodin jako nájemníků. Je tedy velmi pozitivním zjištěním, že nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ve struktuře rodin, které jsou postiženy sociálním vyloučením, a rodin běžných.

Téměř vždy, když se hovoří o sociálně vyloučených lokalitách, se toto téma pojí též s nevhodnými podmínkami bydlení. Naším výzkumem jsme zjistili, že jen velmi málo jedinců, kteří pocházeli z těchto lokalit, obývalo malý byt (1+0, 1+1). Nejfrekventovanější velikost bytu byla 3+1 a 4+1. Zdá se tedy, že „přeplněnost“ bytů není otázkou velikosti bytů, ale počtu členů rodiny, kteří v bytech žijí. Výzkumem bylo zjištěno, že 50% dotazovaných má dva či více sourozenců. Při klasickém dělení pokojů na obývací pokoj, dětský pokoj, ložnici a kuchyň vychází, že dětský pokoj obývají tři či více dětí. Ze znalosti lokalit víme, že rodiče neobývají ložnici, ale většinou spí na rozkládací pohovce v obývacím pokoji, případně v kuchyni, pokud je dostatečně velká. Děti tedy většinou následně obývají více pokojů, a to podle pohlaví dětí. Různá pohlaví dětí spolu mohou sdílet jeden pokoj, ale pouze do určitého věku. V otázce velikosti obydlí jsme zjistili statisticky

významný rozdíl, a to u položek 4+1, 5+1 a větší. V bytech 4+1 bydlelo statisticky významně více rodin ze sociálně vyloučených lokalit, zatímco v bytech 5+1 a větších bydlelo zase statisticky významně více rodin z nevyloučených lokalit. Tento statisticky významný rozdíl však není pro potřeby naší práce příliš důležitý, neboť spočívá především v dostupnosti a počtu velkých bytů. Nevypovídá nic o jejich technickém stavu, územním umístění, dostupnosti apod.

Naším výzkumem jsme zjišťovali velikosti bytů, ale možná ještě palčivějším problémem, než je velikost bytů, je jejich technický stav. Byty v sociálně vyloučených lokalitách jsou často velmi zdevastované a jejich technické zařízení je nedostačující. Setkáváme se s domácnostmi, které nemají teplou vodu a nejsou napojeny na veřejné sítě. Víme, že některé rodiny se do své sociální situace dostaly převážně vlastní chybou, nejčastěji nehrazením poplatků za energie či nájemné. Na tento problém je možné nahlížet z několika úhlů pohledu. Jedním z nich je tvrzení, že tito jedinci si za svou situaci mohou sami, neboť jsou laxní a nezodpovědní. Tento názor lze přijmout, ale pouze v případě, kdy budeme přehlížet vlivy, které tyto vzorce u jedinců vyvolaly. Pokud přihlédneme k vysoké nezaměstnanosti, nedostatečné úrovni vzdělání i anticiganizmu, budeme na problém nahlížet velmi obezřetně a s rozvahou.

Tímto jsme se dostali k nezaměstnanosti, která je dalším velmi významným znakem sociálního vyloučení. Je nesporné, že zaměstnanost je jedno z měřítek sociálního statusu. Zaměstnaný jedinec je na pomyslném sociálním žebříčku postaven výše. Rodina, kde pracují oba rodiče, má jistě jiný denní režim než rodina, kde je zaměstnán pouze jeden z rodičů či žádný z nich. Pracovní doba rodičů často končí později než školní vyučování, a proto děti zaměstnaných rodičů navštěvují školní družiny, kluby, zájmové kroužky či jiné školní, popř. mimoškolní aktivity. Navštěvováním vzdělávacích či zájmových aktivit, se děti učí určitému řádu a povinnostem. Děti zaměstnaných rodičů jsou zvyklé na to, že rodiče pravidelně vstávají, odcházejí do práce, cení si volna. Slyší, že doma rodiče řeší mzdu, pracovní či kolektivní radosti či problémy. Tyto děti tedy mají jedinečnou možnost přijmout své rodiče jako vzor, jejich prostřednictvím se připravit na řád, uvědomit si, že mít zaměstnání je „normální“.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že zaměstnanost obou rodičů je statisticky významně vyšší u dětí z nevyloučených lokalit. Naproti tomu

u nezaměstnanosti obou rodičů byl statisticky významně vyšší rozdíl zjištěn u dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Rodiče ze sociálně vyloučených lokalit tedy více trpí nezaměstnaností. Otázka významnosti zaměstnanosti pro jedince žijící v sociálně vyloučených lokalitách je dlouhodobě diskutovaným tématem. Náš výzkum byl proveden v oblasti, kde je celorepublikově nezaměstnanost jedna z nejvyšších. Stálé zaměstnání mají problém nalézt jedinci z běžných lokalit, natož jedinci z lokalit vyloučených. Spojením etnicity, počtu dětí, dosaženého vzdělání a rizikové oblasti je pravděpodobnost získání stálého a dostatečně ohodnoceného zaměstnání mizivá. Fakt, že jsou Romové na pracovním trhu diskriminováni, je neoddiskutovatelný.

Matky ze sociálně vyloučených lokalit mají průměrně více dětí. Otcové i matky ze sociálně vyloučených lokalit dosáhli statisticky nižšího vzdělání než matky a otcové z lokalit běžných. Výzkumem bylo též potvrzeno, že Romové stále více reprezentují jedince s dosaženým vzděláním na základní škole speciální. Kombinace výše uvedených faktorů s nevhodně nastaveným sociálním systémem, který není pro nezaměstnané motivující, činí z jedinců ze sociálně vyloučených lokalit jedince téměř nezaměstnatelné.

Je nutno dodat, že zjištěné výsledky v oblasti zaměstnání rodičů dětí pravděpodobně nebudou příliš validní. Zkreslení výsledku může mít několik příčin. Děti např. nedokážou rozlišit trvalý pracovní poměr a příležitostnou práci, brigádu. V těchto lokalitách se též vyskytuje vysoké procento jedinců, kteří pracují tzv. načerno. Tato práce se samozřejmě do statistik zaměstnanosti nezapočítává, ale děti pravděpodobně tento fakt nevnímají. Vědí, že jejich rodičové, popř. rodič do zaměstnání chodí, ale nezjišťují, jestli pracuje na pracovní smlouvu či nelegálně. Vzhledem k tomuto by pravděpodobně byla nezaměstnanost ještě vyšší.

Očekávané výsledky byly zjištěny v počtu sourozenců. Výzkumem bylo potvrzeno, že rodiče ze sociálně vyloučených lokalit mají více dětí než rodiče žijící mimo lokalitu. Jedno z dětí z lokality dokonce uvedlo, že má 15 sourozenců, to znamená, že pochází z 16 dětí. U vyššího počtu sourozenců lze předpokládat, že již některé z dětí svou primární rodinu opustily a založily si rodinu svou. V početných rodinách se též často setkáváme s tím, že starší sourozenci se prakticky starají o sourozence mladší.

V rámci prvního dotazníku jsme též zjišťovali profese, které by chtěly děti v dospělosti vykonávat, resp. jakou mají představu o svém budoucím povolání. Vzhledem k rozdílným věkům dětí jsme se setkali s poměrně vysokým procentem odpovědí, kdy žáci uvedli, že o svém budoucím povolání nemají žádnou konkrétní představu. Ostatní děti určitou představu o svém budoucím povolání měly. Naším výzkumem jsme zjistili poměrně vysokou zaměstnanost rodičů. Lze tedy spatřovat vliv zaměstnaných rodičů na aspirační úroveň dětí. Města a obce, kde byl výzkum proveden, se vyznačují vysokou mírou nezaměstnanosti a nízkým dosaženým vzděláním.

Děti ze sociálně vyloučených lokalit i děti z lokalit běžných volily jako své budoucí povolání obdobné profese. U obou skupin dětí se vyskytovaly profese vyžadující nižší stupeň sekundárního vzdělání, ale také profese vyžadující vysokoškolské vzdělání.

Zjištěné výsledky by mohly vést k zamyšlení, zda již v sociálně vyloučených lokalitách vyrůstá generace jedinců, která bude zaměstnání považovat za standardní součást běžného života. Bohužel do následující několikaleté cesty od dosažení potřebného vzdělání do zajištění zaměstnání vstupují determinanty, které cestu ztěžují. Může jimi být neplánované založení rodiny, komplikovaná sociální situace, nedostatečná podpora ze strany rodiny, finanční problémy apod. Pokud mladý člověk vybranou školu zdárně dokončí, tak se především Romové následně setkávají s předsudky zaměstnavatelů. Následná dlouhodobá nezaměstnanost činí z mladých jedinců deprivované osoby, které se jen velmi těžko zapojují do pracovního procesu. Svou sociální bezradnost často řeší alkoholem či nelegálními drogami.

Zjištěné výsledky v přístupu k budoucnosti nás překvapily. Zjistili jsme, že jak žáci ze sociálně vyloučených lokalit, tak žáci z lokalit běžných si svůj budoucí život dokážou představit poměrně přesně. Statisticky významný rozdíl nebyl zjištěn ani v otázce krátkodobých a dlouhodobých cílů, kde jsme vzhledem k dostupným zdrojům v tomto ohledu rozdíl očekávali.

Při vyhodnocování dotazníku, který zjišťoval postoje k jednotlivým předmětům, jsme dospěli k poměrně zajímavým výsledkům. Zjistili jsme, že žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit celkově vyučovací předměty hodnotili



jako oblíbenější, snazší i významnější. Dosahovali též lepších průměrných známek.

Ze zjištěných výsledků nás nejvíce překvapil výsledek u českého jazyka, kde byl statisticky významný rozdíl zjištěn v oblibě a významnosti. Přitom v obou případech žáci ze sociálně vyloučených lokalit předmět hodnotili statisticky významně jako předmět více oblíbený a více významný. Tento výsledek je zajímavý, neboť sociálně vyloučené lokality v naší zemi jsou obývány především Romy. Téměř ve všech odborných publikacích, které se věnují vzdělávání Romů, je uvedeno, že se romští žáci v českých školách potýkají především s problémy s českým jazykem. Uvádí se, že český jazyk ovládají nedostatečně a hovoří tzv. etnolektem češtiny. Náš výzkum však ukazuje na velmi příznivý fakt, že u romských žáků, resp. žáků ze sociálně vyloučených lokalit, se postoj k českému jazyku mění k lepšímu.

Zjištěný výsledek může mít několik příčin:

- 1) **Jedna z příčin může být na straně rodičů dětí.** Rodiče si mohou významnost českého jazyka již uvědomovat a následně od svých dětí požadovat, aby se českému jazyku věnovaly.
- 2) Přitom první bod může souviset s **postupnou vzdělanostní proměnou Romů v České republice.** Především po roce 1989 byly zaznamenány zásadnější změny ve vzdělávání Romů. Dlouhodobým záměrem bylo nezařazovat romské děti do škol s nižšími vzdělávacími ambicemi, to znamená do bývalých škol zvláštních a pomocných. Dnes se již ví, že nedostatečná připravenost romských žáků při nástupu do školy nebyla způsobena mentálním postižením, ale především nepodnětným rodinným prostředím. I prozatím nedostatečná a nepřilíš systematická práce však přináší své první ovoce, neboť počty romských žáků v základních školách praktických se postupně snižují. Přijetá opatření, kdy do speciálního školství mohou být zařazeni pouze žáci, u kterých bylo diagnostikováno mentální postižení, je dobrou cestou. Slabinu však můžeme stále nalézt v nedostatečně přesné diagnostice odborných pracovišť.
- 3) Dalším faktorem je **dlouhodobá a systematická práce pedagogů.** Ti si nedostatečnost ve znalosti českého jazyka u dětí uvědomují a tomuto problému dlouhodobě věnují zvýšenou pozornost. Pedagogové i vědci

hledali metody, jak těmto „problematickým“ dětem český jazyk přiblížit a správně je ve výuce motivovat.

Výzkumným šetřením jsme zjistili, že není třeba ke vzdělání jedinců ze sociálně vyloučených lokalit přistupovat radikálně odlišně. Tito jedinci přistupují ke školním vyučovaným předmětům obdobně jako jedinci z běžných lokalit. Nepotvrdil se nám vyšší zájem dětí z vyloučených lokalit o výchovy. Dokonce ani u hudební výchovy nebyl v oblibě zjištěn statisticky významný rozdíl. Máme za to, že dlouhodobá práce především neziskového sektoru, mateřských škol a škol základních se začíná projevat. Pravděpodobně na úkor romského jazyka si děti lépe osvojují jazyk český, a tím lépe rozumí předávaným informacím. Ze ztráty znalosti romského jazyka radost nemáme.

V současném trendu inkluzivního vzdělávání jsou učitelé na různé odlišnosti zvyklí. Běžně se setkávají s žáky se specifickými poruchami učení a chování. Škol, které se plně adaptovaly na inkluzivní vzdělávání, prozatím příliš není. Nedostatečný počet dětí činí z ředitelů schopné manažery, kteří dokážou rodiče dětí přimět k tomu, aby své dítě do jejich školy přihlásili. Vede se diskuse, zda bude inkluzivní přístup škol více pozitivní, či negativní. Někteří rodiče se obávají, že by jejich „zdravé“ děti, které se vzdělávají dohromady s dětmi handicapovanými, mohly v úrovni vzdělávání ztratet. Objevují se i názory, že plně inkluzivní školy se stanou školami sice klasicky základními, ale v očích veřejnosti i ve složení žáků školami spíš alternativními.

Největší problém v českých školách vidíme především v klimatu školy. Romské děti se ve školách často necítí dobře. Problém často vzniká již v 1. třídě. Negativní zkušenosti následně ovlivňují celou dobu elementárního vzdělání. Setkáváme se s tím, že v dětství atakované, odvrhované a utlačované děti se následně stávají agresory. Je jen velmi těžké zjistit příčiny agresivního chování některých romských adolescentů. Máme za to, že jednou z příčin může být dlouhodobá deprivace, adaptace na pozici společenského vyvržence a potřeba „být vidět“ demonstrací síly. Poukazujeme na nepřilíš systematické vzdělávání pedagogů v otázce chudoby, sociálního vyloučení a romských realit.

Jak jsme již uváděli výše, provedený výzkum disertační práce není v takovém rozsahu výzkumného vzorku, abychom mohli závěry výzkumu zobecňovat. Dalším faktorem je možnost zkreslení výsledků, které nemůžeme

vyloučit. Možné zkreslení jsme se snažili eliminovat na minimum. Již sběr dat probíhal za naší osobní účasti či za účasti pedagogů, kteří byli srozuměni s podmínkami sběru dat. Jednalo se především o pomoc žákům při případném nepochopení otázky. Možným úskalím byl přepis dat z dotazníků do excelových tabulek, ze kterých bylo následně prováděno statistické vyhodnocování. K chybě mohlo dojít vzhledem k poměrně velkému vzorku. Při přepisu jsme však byli maximálně pečliví a možnost chyby jsme se snažili eliminovat na minimum několikanásobnou i zpětnou kontrolou. Největší úskalí možného zkreslení vycházelo ze samotných respondentů. I přesto, že jsme žákům vysvětlili význam výzkumu a usilovali jsme o navození důvěrné atmosféry, je zkreslení ze strany dětí možné. Děti věděly, jaké části obce či města jsou považovány za sociálně vyloučené, resp. ghetta, není možné vyloučit, že se děti mezi obyvatele těchto lokalit nezařadily. Důvodem mohla být nedůvěra, stud i nezáměr o spolupráci. Každopádně jsme se setkali vždy jen s kompletně vyplněnými dotazníky.

V rámci celé empirické části jsme uváděli, že jsme předpokládali jiné výsledky, než které jsme výzkumem zjistili. Uvádět veškeré autory, kteří polemizují nad vztahem žáků k budoucnosti či jejich předmětovými preferencemi, je pro jejich velký počet nemožné. Naše výsledky však nechceme a nebudeme pokládat za jediná pravdivá a tvrdá data. Význam výzkumu vidíme především v přístupu ke vzdělávání romských žáků, resp. žáků ze sociálně vyloučených lokalit.

Jak jsme uváděli výše, současný trend inkluzivního vzdělávání je potřebný a žádoucí. Provedeným výzkumem jsme potvrdili, že Romové jsou připraveni se vzdělávat v hlavním edukačním proudu. Máme za to, že přílišné zásahy do vzdělávacích plánů nemusí být prospěšné. Výzkumem jsme nepotvrdili odlišné předmětové preference ani specifický vztah žáků k budoucnosti. Obáváme se tedy toho, že přílišnými afirmativními přístupy můžeme naopak romským žákům uškodit. Máme za to, že současný pohled na Romy je třeba částečně zmodifikovat. Vycházet z perfektních prací doc. Hübschmanové bude čím dál těžší, neboť pozorujeme, že u mnoha romských rodin dochází k přetváření tradičních hodnot. Hledání „romantiky“ v romských rodinách je čím dál těžší. Vzorové chování, které byly velmi specifické a kterých jsme si vážili (především soudržnost, pozitivní pohled na život, láska k dětem a vysoká úcta ke stáří) se

postupně vytrácejí. Pokud se nezmění zásadním způsobem sociální systém, tak se z Romů mohou stát sociální trosky.

#### **7.5.4 Návrhy a opatření**

Návrhy a opatření vycházejí jak z praktické, tak i z teoretické části předmětné práce. Vycházejí též z několikaleté volnočasové pedagogiky řešitele a z celoživotních osobních zkušeností z prostředí sociálního vyloučení. Pro přehledné zhodnocení jsme naše návrhy a opatření rozdělili na dvě oblasti: sociální a pedagogickou.

##### **I. Oblast sociální**

1. Nastavit fungující sociální systém tak, aby byl motivující. Slepé hrazení potřebných výdajů sociálním odborem či úřady práce sociální situaci chudých pouze zhoršuje. Popisujeme, že rodiče jsou v otázce zaměstnání hlavním vzorem. Děti si pravděpodobně ve věku, kdy se rozhodují o svém povolání, plně neuvědomují právní status zaměstnání, tedy zda jde o příjmy legální, či nikoliv. Rodiče se musejí svým dětem stát pozitivním vzorem.
2. Podporovat vnitřní motivaci lidí pracovat, a to navzdory tomu, že postupy budou tvrdé. V rodinách, jejichž jediným příjmem jsou dávky placené státem, se velmi často setkáváme s absurdním nakládáním s finančními prostředky. Herny s herními automaty v sociálně vyloučených lokalitách jsou plné lidí, kteří nepracují a jsou odkázáni pouze na pomoc státu. V lokalitách je též zvýšené procento lidí užívajících v nezdravé míře alkohol a tabákové výrobky. Neuvážlivé nakládání s penězi následně ovlivňuje především životy dětí. Ty žijí v chudobě a často i v materiální a potravinové deprivaci. V úvahu přichází pouze velmi pečlivá kontrola ze strany sociálního odboru a v akutních případech i nepřidělování přímých finančních prostředků. V odůvodněných případech náhradní nákupní lístky, kde by prodejce měl za povinnost k lístku připojit účtenku nákupu. Uvědomujeme si, že v některých případech bude docházet k přeprodeji lístků tak, jak tomu bylo u tzv. „nákupenek“. Víme, že v některých případech se vyskytne situace, kam alkohol v našem sociokulturním prostředí patří. Vše se dá vyřešit, pokud se chce. Vnímáme nezaměstnanost i veškeré

sociálně-politické aspekty, které ji ovlivňují. Hledíme však především na zájmy dětí, které jsou bohužel i svými nezodpovědnými rodiči sociálně ohrožovány.

3. Podporovat zaměstnavatele, kteří budou ochotni zaměstnat dlouhodobě nezaměstnaného (daňové úlevy).
4. Zavést povinnost zdravých a dlouhodobě nezaměstnaných vykonat určitý počet hodin obecně prospěšných prací. Tuto povinnost nestavět jako trest, ale jako důležitý pozitivní vliv jak na nezaměstnané, tak na jejich děti. Tyto práce nespátřovat pouze v úklidu ulic a péči o obecní zeleň, ale též v pomocných pracích administrativy na úřadech, u městské policie, ve školách. Obecně prospěšná práce pro tyto osoby nesmí být trestem, studem, ale naopak poctou, inkluzí do běžných sociálních sítí.
5. V regionech, které jsou ohroženy vysokou nezaměstnaností, zvýšit podporu vynakládanou na veřejně prospěšné práce.

## II. Oblast pedagogická

1. Zvýšit dostupnost předškolních zařízení. Nedostatek a přeplněnost předškolních zařízení jsou další překážkou pro vzdělávání nejmenších dětí. Přitom je zřejmé, že předškolní vzdělávání začínající již od třetího věku dítěte ovlivňuje jeho další školní kariéru. Štofej (in Bitterová, 2013, s. 179) k tomuto tématu uvádí: „Příčiny nevyužívání předškolních zařízení úzce souvisejí s problémy rodičů v oblasti bydlení, zdravotnictví, školství, kultury, sociální oblasti a týkají se především obyvatelů sociálně vyloučených lokalit.“ J. P. Liégeois (in Štofej, 2013, s. 113) tvrdí, že „životní podmínky jsou hlavním faktorem ovlivňujícím vzdělávání. Podle něj existuje korelace mezi sociálním marginalismem a marginalismem ve škole. Bartoňová (2006, s. 58) k romské otázce předškolní výchovy uvádí: „Předškolní příprava má veliký význam pro další vzdělávací dráhu jedince. Velká většina romských dětí žije v nepodnětném prostředí a svým prostředím je znevýhodněna již v samotném počátku vzdělávání. Jediným z předpokladů, jak vyrovnat jazykový a další handicap, je snaha zařadit děti do mateřských škol již od tří let.“ Šotolová je stejného názoru: „Důležité je, aby se dítě co nejdříve dostalo do mateřské školy a aby se realizovalo celoživotní vzdělávání. Je třeba vypracovat novou legislativu a přísněji trestat rodiče,

kteří neposílají děti pravidelně do školy nebo brání tomu, aby dítě pokračovalo ve studiu“ (2008, s. 80). Tímto se potvrzuje akutnost řešení předškolního vzdělávání romských dětí komplexním multidisciplinárním přístupem.

2. Podporovat afirmativní přístupy ve vzdělání romských a dalších potřebných dětí. Tyto přístupy nevázat na finanční prostředky vyplácené rodičům, ale přímo školským zařízením, která by o prostředky u svého zřizovatele žádala. V tomto ohledu prosazovat názor, že jakékoliv smysluplné investice do vzdělávání potřebných dětí jsou investicemi do budoucna. Profesor Zelina (2002, s. 43) potvrzuje: „Vzdělání a vzdělávání Romů je klíčovou otázkou řešení jejich problémů a problémů společnosti s Romy.“
3. Zvýšit nabídku rekvalifikačních kurzů, a to především pro mladé Romky, které kvůli brzkému těhotenství nezačaly či předčasně ukončily sekundární vzdělávání.
4. Nadále podporovat dotační tituly sociálně znevýhodněných romských studentů středních a vyšších odborných škol a tyto poskytovat též romským studentům vysokých škol.
5. Podporovat inkluzi romských žáků ze základních škol praktických do běžných škol. Odstranit praxi nesprávného zařazování romských žáků do základních škol praktických. (Viz naplňování rozsudku v případě D. H. a dalších versus Česká republika.)
6. Při posuzování školní zralosti dětí nezjišťovat pouze matematicko-logickou a jazykovou sféru inteligence, ale též inteligenci prostorovou, pohybovou, hudební, pro lidské vztahy i pro vlastní rozvoj. Šotolová (2008, s. 50) píše: „V předškolním období romské dítě většinou vyrůstá živelně. Psychologická vyšetření při zjišťování školní zralosti podávají obraz nepřipravenosti na školní práci. Projevy dítěte nesou znaky pseudoretardace, která je výsledkem výchovné zanedbanosti. Školní zralost by měla být výsledkem působení rodiny, případně výchovně vzdělávací práce mateřské školy. Mateřskou školu však romské děti často nenavštěvují. Posuzování školní zralosti se děje podle stejných kritérií jako u majoritní společnosti, neberou se v úvahu specifické znaky tohoto etnika.“ K tomu je dále třeba zpružnit školský systém. Jak uvádí Šotolová (2008, s. 52): „Nepružný školský systém ve výchovně-vzdělávacím procesu počítá

především s dětmi vybavenými takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které jim zajišťují bezkonfliktní existenci ve škole. Dětem, které se vymykají běžnému průměru, nejsou vždy poskytovány podmínky na získání vzdělání, jež by odpovídalo jejich schopnostem a možnostem. Propadající romské děti na druhém stupni základní školy vytvářejí skupiny záškoláků, jejich absence školní neúspěchy prohlubují, nezájem o školu narůstá. Tolerance učitelů k romským dětem se snižuje.“

Vhodné by bylo, kdyby se stejný výzkum po asi 5 letech zopakoval a výsledky se porovnaly. Výzkum by bylo též možné modifikovat a zaměřit se spíše na rodiče dětí. Další diskuse nad získanými výsledky bude přínosná po úplném vyhodnocení plánované analýzy sociálně vyloučených lokalit v roce 2015.

## Závěr

Cílem této disertační práce bylo odpovědět na otázku, zda žáci ze sociálně vyloučených lokalit mají stejný vztah k budoucnosti, stejné předmětové preference a podobnou představu o svém budoucím povolání jako žáci z lokalit běžných. Tyto oblasti se týkají několika aktuálních otázek speciální pedagogiky. Cílem každého pedagoga je, aby svými znalostmi a schopnostmi dovedl své žáky k určitému cíli. Cíle mohou být různé, a to i v závislosti na typu škol i na možnostech žáků. Ne z každého dítěte může být vysokoškolsky vzdělaný jedinec, ale v každém případě z něj vždy může být, pomineme-li jedince sociálně patologické, člověk prospěšný pro společnost.

V dnešní hektické době máme velmi málo volného času. Jen těžko tedy učitel může svým žákům věnovat skutečně individuální přístup v komplexním pojetí, poznávat rodinné prostředí, sociální zázemí i hlubší aspirace žáků. Děti, které nemají plně podnětné sociální prostředí, přitom potřebují péči navíc. Někdy jí může být laskavé slovo, jindy individuální pomoc, pochvala či nezištné přispění na divadelní představení. Pochopení rodinného zázemí dětí ze sociálně vyloučených lokalit učiteli otevírá často „jiný svět“. Svět chudoby, hladu, strachu, ale na druhé straně hluboké lásky, vnitřní čistoty a radosti. Nepochopení vede mnohdy k nedorozumění.

Praktická část přináší nové výsledky a jejich analýza možné zhodnocení. Interpretace výsledků je vždy velmi subjektivní a je ovlivněna odbornou zaměřeností výzkumníka. Výsledky všech použitých diagnostických metod dokládají, že žáci ze sociálně vyloučených lokalit se výrazně neliší od žáků z lokalit běžných v otázce vztahu k budoucnosti, předmětových preferencí i v představě o budoucím povolání. Na základě získaných údajů můžeme konstatovat, že ve struktuře rodiny dětí ze sociálně vyloučených lokalit a dětí z lokalit běžných není statisticky významný rozdíl. V otázce zaměstnání rodičů byl zjištěn statisticky významný rozdíl. V běžných rodinách častěji pracovali oba rodiče, na rozdíl od rodin žijících v sociálním vyloučení. Zjistili jsme též statisticky významný rozdíl v dosaženém vzdělání rodičů dětí. Matky dětí, které žily v sociálně vyloučených lokalitách, dosahovaly základního vzdělání praktického a základního statisticky častěji než matky dětí z lokalit běžných. Otcové dětí, které



žily v sociálně vyloučených lokalitách, dosahovali základního vzdělání praktického statisticky častěji než otcové z lokalit běžných. Ti naopak dosahovali vyššího odborného vzdělání častěji než otcové z lokalit vyloučených. Dále bylo zjištěno, že rodiny ze sociálně vyloučených lokalit bydlely statisticky významně častěji v bytech o velikosti 4+1, zatímco v bytech o velikosti 5+1 a větších bydlelo naopak statisticky významně více rodin z lokalit nevyloučených.

Zjistili jsme, že děti ze sociálně vyloučených lokalit mají běžné představy o svém povolání. U dětí ze sociálně vyloučených lokalit jsme nejčastěji zaznamenali povolání automechanik (16 případů), IT pracovník (14 případů), právník (13 případů), kosmetička (11 případů), fotbalista (10 případů), číšník, servírka, kuchař/ka (10 případů). Devět dětí dokonce chtělo být policistou. U dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, jsme nejčastěji zaznamenali profesi kadeřnice (24 případů), podnikatel (20 případů), policista (16 případů), učitelka v MŠ (17 případů), číšník, servírka, kuchař/ka (16 případů), automechanik (14 případů). V zásadě jsme u všech dětí zjistili obdobné výsledky. V porovnání s požadovaným vzděláním pro určitou profesi (na prvních deseti místech) jsme zjistili, že u dětí ze sociálně vyloučených lokalit se setkáváme s pěti profesemi, které vyžadují střední odborné učiliště, a s pěti profesemi, které vyžadují minimálně středoškolské vzdělání. U dětí, které v sociálně vyloučených lokalitách nežily, jsme se setkali s šesti profesemi, které vyžadují střední odborné učiliště, a se čtyřmi profesemi, které vyžadují minimálně středoškolské vzdělání.

Výzkumem jsme dále zjistili, že pro žáky, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly předměty český jazyk, matematika, zeměpis, výtvarná výchova a pracovní činnosti statisticky významně více oblíbené než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli. Naopak pro žáky, kteří nepocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byl statisticky významně více oblíbeným předmětem přírodopis. V oblasti významnosti předmětů bylo zjištěno, že pro žáky, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byly předměty český jazyk, zeměpis, dějepis, výtvarná výchova a pracovní činnosti více významnými předměty než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli. V obtížnosti předmětů bylo zjištěno, že pro žáky, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, byla matematika statisticky významně méně obtížným předmětem než pro žáky, kteří z vyloučených lokalit nepocházeli. Naopak pro ně byly předměty přírodopis

a výchova ke zdraví statisticky významně obtížnější. V dosažených známkách bylo zjištěno, že žáci, kteří pocházeli ze sociálně vyloučených lokalit, v matematice, v ruském jazyce, fyzice, chemii, dějepisu, hudební výchově a světě práce dosahovali statisticky významně lepších známek než žáci, kteří ze sociálně vyloučených lokalit nepocházeli.

Výzkumným šetřením nebylo zjištěno, že by žáci ze sociálně vyloučených lokalit měli jiný vztah k budoucnosti než žáci, kteří v sociálně vyloučených lokalitách nežili. Ani ve vztahu žáků k budoucnosti jsme nezjistili statisticky významný rozdíl mezi dětmi ze sociálně vyloučených lokalit a těmi, které ze sociálně vyloučených lokalit nepocházely. Z celkových 25 otázek byl statisticky významný rozdíl v odpovědích zjištěn pouze u třech odpovědí, a to na otázku č. 1, 6 a 16, přičemž ani jedna z odpovědí nebyla odpověď skórující.

Provedeným výzkumným šetřením, které bylo založeno na rozhovorech s učiteli, jsme zjistili, že učitelé své žáky hodnotí velmi individuálně. Při hodnocení přihlížejí především k aktivitě žáků. Dále jsme zjistili, že se učitelé musejí vyrovnávat s hodnocením žáků s přihlédnutím závěrů pedagogicko-psychologické poradny. Dále jsme zjistili, že pro učitele není hodnocení žáků jednoduché a přistupují k němu velmi pečlivě. Ani od jedné učitelky či učitele jsme nezjistili negativní vztah k romským žákům. Naopak jsme zaznamenali náznaky lítosti a snahy pomoci. Výzkumným šetřením jsme nezjistili žádný případ, kdy by učitelé hodnotili romské žáky mírněji kvůli jejich etnicitě. Učitelé dále nijak při hodnocení žáků nepřihlížejí k faktu, zda žáci žijí v sociálně vyloučené lokalitě, či v lokalitě běžné. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že téměř na všech školách byl vyučován předmět, který usnadňoval žákům volbu povolání a především žákům vštěpoval potřebné informace týkající se zaměstnání a zaměstnanosti. Učitelé se žákům v otázce volby povolání a profese věnují a podávají jim potřebné informace.

Provedeným výzkumem jsme nezjistili, že by děti ze sociálně vyloučeného prostředí měly výrazně odlišný vztah k budoucnosti a že by měly jiné předmětové preference než děti z lokalit běžných. Žáci, jež se se podrobily výzkumného šetření, též měly často reálné a určité představy o svém budoucím povolání. Myslíme si, že vysoké procento nedostatečně vzdělaných osob v sociálně vyloučených lokalitách je velmi komplikovaný stav. Polemika nad řešením je velmi

jednoduchá, ale nalézt konkrétní řešení je velmi komplikované. Jak jsme uváděli výše, v České republice sociálně vyloučených lokalit přibývá. Problém to není pouze romský, neboť dle nejnovější Gabalovy analýzy se zvyšuje % z majoritní společnosti. Vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit je velmi komplikované, a to ne proto, že by děti z lokalit byly méně nadané. Ovlivňuje je spíše komplikovaná sociální situace rodin, nevhodně nastavený sociální systém, který není motivující, přetrvávající xenofobie a anticiganismus. Zdá se, že vnitřní predispozice jedinců ze sociálně vyloučených lokalit nejsou ve věci vzdělávání tak limitující, jako spíše vlivy prostředí, ve kterém žijí.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

Agentura pro sociální začleňování. 2014a–r. *Lokality*. Praha, 2014. [on-line]. [cit. 2013-2014]. Dostupné z: <[http://www.socialni\\_zaclenovani.cz/index.php?option=com\\_k2&id=16&view=item&Itemid=2](http://www.socialni_zaclenovani.cz/index.php?option=com_k2&id=16&view=item&Itemid=2)>.

Agentura pro sociální začleňování. *Situační analýza sociálně vyloučených lokalit na území města Litvínova se zaměřením na sídliště Janov*. Praha, Litvínov: 2009. 56 s.

*Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Gabal Analysis & Consulting [on-line]. Praha: 2006 [cit. 2011-3-15]. Dostupné z: <<http://www.mpsv.cz/cs/3052>>.

BARTOŇOVÁ, M. Možnosti a strategie vzdělávání minorit se zaměřením na romské etnikum. In VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

BOŘKOVCOVÁ, M., In JAKOUBEK M., HIRT. T (eds.). *Romové – kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 292-308. ISBN 80-86473-83-X.

BROŽ, M., KINTOVÁ, P., TOUŠEK, L (2007a). *Kdo drží černého Petra. Člověk v tísní*, 2007. ISBN 978-80-86961-27-9.

BROŽ, M. et al. (2007b) in GABAL, I. *Ústí nad Labem. Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit – České lokality*. Praha, Gabal Analysis & Consulting, 2009. S. 12

CLOUGH, B. *Romská kultura v Evropě*. 1. vydání. Praha: Centrum politických analýz, o. s., 2002. 46 s.

CONCOLATO, J. C. et al. *Romany in the town*. Praha: Sociopress, 2003. 94 s. ISBN 80-86484-03-3.

Člověk v tísní, o. p. s. *Vzdělávání Romů v ČR*. Projekt Varianty [on-line]. [cit. 2011-3-11]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf>>.

FARKAŠOVÁ, E., KUNDRÁTOVÁ, B. Implementácia psychodiagnostických metodík pre rómskych žiakov do poradenskej praxe. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výzkumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, roč. 41, č. 2, 2006. S. 135 – 152. ISSN 0555-5574.

FERKO, M., KUDA, F. *Disparity ve fyzické dostupnosti bydlení*. Profesional Publishing, 2011. 180 s. ISBN 978-80-7431-052-2.

FLEŠKOVÁ, M. *Romský žiak v škole* [on-line]. [cit. 2011-5-2] Dostupné z:<[www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141.http://portal.mpsv.cz/sz/stat/nz/mes](http://www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141.http://portal.mpsv.cz/sz/stat/nz/mes)>.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2006. 383 s. ISBN 8071786268.

FÓNADOVÁ, L. *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. Brno: Masarykova Univerzita, 2014. 131 s. ISBN 978-80-210-6574-1.

FRAW, R. The Press between Conflict and Consensus in Czech-Romani Affairs. In *Journal of European Area Studies*. Taylor& Francis Group, 2002, Vol. 10, No. 1, p. 71-89. ISSN 1460-8464.

FRIEDMANN, Z. Profesní orientace žáků. In: STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3687-7.

FRIŠTENSKÁ, H. et al. *Řetízek o Romech (na co jste se chtěli zeptat)*. Praha: Trico, 2004. 102 s.

GABAL, I. 2009a–b. *Most. Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit – České lokality*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2009. 80 s.

GABAL, I. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2006. 117 s.

GABAL, I. 2009c–g. *Ústí nad Labem. Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit – České lokality*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2009. 76 s.

GABAL, I. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2007. 56 s.

GABAL, I. 2006a–w. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*. Praha: Gabal Analysis & Consulting, 2006.[on-line]. [cit. 2013-2014]. Dostupné z:<[http://www.esfcr.cz/mapa/int\\_CR.html](http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html)>.

GABAL, I. 20015a–. Doposud nepublikované předběžné výsledky analýzy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit získané provedeným výzkumem z let 2014 a 2015 společností GAC, s.r.o. Výsledky byly použity po předchozím souhlasu výzkumníka.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN: 80-85931-79-6.

GREENBERG, J. Report on Roma Education Today: from Slavery to Segregation and Beyond. In *Columbia Law Review*. Academic Law Reviews (LexisNexis®), 2010, Vol. 10, NO. 4, p. 919-1001. ISSN 0010-1958. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

GREENFIELDS, M. SMITH, D., M. Housed Gypsy Travellers, Social Segregation and the Reconstruction of Communities. In *Housing Studies*. Informa – Taylor & Francis (via CrossRef), 2010, Vol.25 (3), p. 397-412. ISSN 0267-3037. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*, 1. vyd., Praha: Portál, 2000. 774s. ISBN 80-7178-303-X.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy* vyd. 2. Praha: Portál 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAVLÍK, R. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2010. 128 s. ISBN 978-80-246-1385-7.

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*, 1. vyd., Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Vyd.1. – Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

HIRT, T., JAKOUBEK, M. „Romové“ v osídlech sociálního vyloučení. Plzeň: Aleš Čeněk, 2006. 414 s. ISBN 80-86898-76-8.

HORVATH in NAVRÁTIL, Pavel a kol. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. 1. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-741-8.

HRABOVSKÁ, M. Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí. In KALEJA, M. *Analýza postojů romských dětí ke vzdělání*. Disertační práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2010.

HŘEBÍČEK, L. *Výchova a profesionální orientace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 75 s.

HŮLOVÁ, K., STEINER, J., In JAKOUBEK M., HIRT. T. (eds.). *Romové - kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 91-135. ISBN 80-86473-83-X.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras / Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998.

CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-247-1369-4.

CHRISTENSOV, S. L. (eds.) In ŠTECH, S. *Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí*. *Pedagogika 4. 2004, roč. LIV*. ISSN 0031-3815.

JAKOUBEK, M. *Cikáni a etnicita*. Praha: Triton, 2008. 403 s. ISBN 978-80-7387-105-5.

JAKOUBEK, M., BUDILOVÁ, L. et al. *Romové a cikáni, neznámí i známí. Interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda, 2008. 344 s. ISBN 978-80-7335-119-9.

JANÍK, T. et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-39-6.

JAROKA, L. Roma Education on the Agenda of the European Union. *European Education*. M. E. Sharpe, Inc., 2007, vol. 39, no. 1, p. 81-87. ISSN 10564934. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

JŮVA V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

KALEJA, M. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání*. Disertační práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2010.

KELLER, J. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 211 s. ISBN 978-80-7491-031-5.

KIKUŠOVÁ, S. Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PAPULA, B. et al. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

Komunitní centrum Duhovka. [on-line]. [cit. 2014-7-16]. Dostupné z: <<http://www.duhovka.estranky.cz/clanky/kontakt/komunitni-centrum-duhovka.html>>.

KOZÁKOVÁ, K. *Memoriály romských žen. Karolína-cesta životem v cikánském voze*. Brno: Muzeum romské kultury v Brně o.p.s., 2004. ISBN-80-86656-06-3.



KŘENKOVÁ, K. Studijní a profesní orientace. In: *Pedagogicko-psychologická poradna v Novém Jičíně* [on-line]. 2010 [cit. 2014-08-01]. Dostupné z: <<http://www.pppnj.cz/Stranky/studijni-a-profesni-orientace.aspx>>.

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. 72 s. ISBN 978-80-7044-934-9.

LENOIR in KELLER, J. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 211s. ISBN 978-80-7491-031-5.

LEVÍNSKÁ, M. Možnosti zvládnutí interkulturní komunikace. Případ českých Romů na české škole. In BITTNEROVÁ, D. et al. *Etnické komunity Romové*. Praha: Agora, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.

LIÉGEOIS, J., P., in ŠTOFEJ, J. Rodičovská volba startovací vzdělávací dráhy rómských dětí. In BITTNEROVÁ, D. et al. *Etnické komunity Romové*. Praha: Agora, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.

Masarykova základní škola a Mateřská škola Krupka. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [on-line]. [cit. 2011-5-5]. Dostupné z: <<http://www.mzskrupka.cz/skola/doc/svpod.pdf>>.

MASLOWOV, A. In NAKONEČNÝ, M. *Psychologie motivace*. Praha: Academia, 1997.

MATTIOLI, J., KOVAŘÍKOVÁ, M. *Sociální psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 68 s.

MATĚJÚ, STRAKOVÁ, et al. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v OECD České republice*. Praha: Academia, 2006.

MEZERA, A. *Pro jaké povolání se hodím: jak poznat sám sebe a správně se rozhodnout*. Praha: ComputerPress, 2002. 178 s. ISBN 80-7226-651-9.

MEZERA, A.. *Hollandova Teorie profesního vývoje* [on-line]. Praha, 2005. 33 s. [cit. 2013-07-27]. Dostupné z: <[vzdelavani.unas.cz/Holland\\_typology.doc](http://vzdelavani.unas.cz/Holland_typology.doc)>.

Město Litvínov. 2014b. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [on-line]. [cit. 2014-5-15]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Litv%C3%ADnov>>.

Město Most. 2014c. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [on-line]. [cit. 2014-5-15]. Dostupné z: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/M%C4%9Bsto\\_Most](http://cs.wikipedia.org/wiki/M%C4%9Bsto_Most)>.

Město Obrnice. 2014d. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [on-line]. [cit. 2014-5-15]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Obrnice>>.

Město Ústí nad Labem. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [on-line]. [cit. 2013-5-15]. Dostupné z: <[http://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ast%C3%AD\\_nad\\_Labem](http://cs.wikipedia.org/wiki/%C3%9Ast%C3%AD_nad_Labem)>.

MISKOVIC, M., TROUMPETA, S. Roma education in Europe: practices, policies, and politics. In *Pedagogy, Culture & Society*. New York: Routledge, 2009, Vol. 17, No. 2, p. 201-220. ISBN 9781136280665. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

MORVAYOVÁ, D. Kresba rodiny při skúmaní sociálního prostredia rómskych a nerómskych detí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výzkumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, roč. 41, č. 3, 2006. S. 230–249. ISSN 0555-5574.

MUNKOVÁ, G. *Sociální deviace*. Praha: Karolinum, 2001. 134 s. ISBN 80-246-0279-2.

NAKONEČNÝ, M. *Základy sociální psychologie*, 3.vyd.. Praha: SPN, 1970.

NEČAS, C. *Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 98 s. ISBN 978-80-244-1747-9.

NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.

NEPUSTIL, P. et al. *Užívání drog ve skupinách s obtížným přístupem k drogovým službám*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2012. ISBN 978-7440-072-8.

NEW, W. Stigma and Roma Education Policy Reform in Slovakia. In *European Education*. M. E. Sharpe, 2011, vol. 43, no. 4, p. 45-61. ISSN 1056-4934. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

NEW, S. W., MERRY, S. M. Solving the "Gypsy Problem": D.H. and Others v. the Czech Republic. In *Comparative Education Review*. Current Journals, 2010, vol. 54, no. 3, p. 393-414. ISSN 0010-4086. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

NJEGOVAN, B. R. Social integration of Roma People – the importance and remit of Roma media: a case study. In *Trames: A Journal of the Humanities & Social Sciences*. Cengage Learning, 2011, p. 102-119. ISSN 1406-0322. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

NUTIN, 1980. In PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení, Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

Obec Bečov. 2014a. In *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [on-line]. [cit. 2014-5-9]. Dostupné z: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Be%C4%8Dov>>.

ODEHNAL, 1984. In HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy* vyd. 2. Praha: Portál 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

PALÁTOVÁ, H. Kariérové poradenství u romských žáků zvláštních škol. In KALEJA, M. *Analýza postojů romských dětí ke vzdělání*. Disertační práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2010.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení, Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002.

PAVELKOVÁ, I. *Perspektivní orientace jako činitel rozvoje osobnosti*. Praha: Academia, 1990. ISBN 80-200-0055-0.

PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času. 3. Aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. 220 s. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J., et al. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

RABUŠICOVÁ, M. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy. *Pedagogika 4*. 2004, roč. LIV. ISSN 0031-3815.

RABUŠICOVÁ, M. *Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. Disertační práce*. Brno: Filosofická fakulta Masarykovy univerzity Brno, 1995.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ L. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 8024414759.

REVENGA, A., RINGOLD, D., TRACY, W. M. Poverty and Ethnicity – A Cross-Country Study of Roma Poverty in Central Europe, World Bank Technical Paper No. 531. In HŮLOVÁ, K.; STEINER, J., In JAKOUBEK M., HIRT. T (eds.). *Romové – kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 91-135. ISBN 80-86473-83-X.

RUGHINIS, C. Quantitative tales of ohnic differentiation: measuring and using Roma/Gypsy ethnicity in statistical analyses. In *Ethnic and Racial Studies*. Cengage Learning, Inc., 2011, Vol. 34 No. 4, p. 594-619. ISSN 0141-8970. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, 1. vyd. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, V., In JAKOUBEK M., HIRT. T (eds.). *Romové – kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 188-217. ISBN 80-86473-83-X.

STEINER, J., In JAKOUBEK M., HIRT. T (eds.). *Romové – kulturologické etudy*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004. S. 218-229. ISBN 80-86473-83-X.

SVOBODA, Z., PYŠNÁ, J. Kompletní pojetí sociálních služeb jako efektivní intervenční model v sociálně vyloučených lokalitách. In: KOL. AUT. *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2007. S. 166 – 177. ISBN 978-80-7044-858-8.

ŠEĐOVÁ, K. Vzdělávací výsledky dětí: vliv rodiny. In RABUŠICOVÁ, M. et al. *Škola versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. S. 22-32. ISBN 80-210-3598-6.

ŠIMÍKOVÁ, I., VAŠEČKA, I. *Mechanismy sociálního vyčleňování romských komunit na lokální úrovni a nástroje integrace*. 1. Brno: Barrister&Principal, 2005. ISBN 80-7364-009-0.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠPALLOVÁ, L., ŠOLKOVÁ, B. *Strategický plán sociálního začleňování Obrnice 2011 – 2013*. Praha, Úřad vlády ČR, Odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2013. 47 s.

ŠTECH, S. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika 4*. 2004, roč. LIV. ISSN 0031-3815.

ŠTECH, S., (ed). *Pražská skupina školní etnografie: Co se v mládí naučíš...* Praha: Pedf UK, 1992. ISBN 80-7290-046-3.

ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In: *Pražská skupina školní etnografie: Co se v mládí naučíš...* Praha: Pedf UK, 1992. ISBN 80-7290-046-3.

ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PAPULA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

ŠTECH, S., VIKTOROVÁ, I. Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu. In: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

ŠTOFEJ, J. Rodičovská volba startovacej vzdělávacej dráhy rómských dětí. In BITTNEROVÁ, D. et al. *Etnické komunity Romové*. Praha: Agora, 2013. 223 s. ISBN 978-80-87398-45-6.

ŠŤASTNÁ, A. et al. *Situační analýza Duchcov*. Praha: demografické informační centrum, 2011.

ŠŤASTNÁ, A. et al. *Situační analýza Krupka*. Praha: demografické informační centrum, 2011.

ŠVARŤÍČEK, R. a ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESFAY, S. Wearing Gypsy identity in a Gábor Gypsy community in TîrguMureş. In *Romani Studies*. 2009, Vol.19 (1), p. 1-17. ISSN 1528-0748. Dostupné též z: <http://metalib.is.cuni.cz>.

THOMAS in KELLER, Jan. *Tři sociální světy: Sociální struktura postindustriální společnosti*. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2010. 211s. ISBN 978-80-7491-031-5.

TRHLÍKOVÁ, J. *Volba střední školy a spokojenost žáků se zdravotním postižením se studiem*. [on-line]. NÚOV, 2009 [cit. 2013-08-11]. Dostupné z: [http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/Download.aspx?soubor=F-9.0.44-Tr\\_Volba\\_stredni\\_skoly\\_a\\_spokojenost\\_zaku\\_se\\_zdravotnim\\_postizenim\\_se\\_studiem.pdf](http://www.infoabsolvent.cz/TematickyKatalog/Download.aspx?soubor=F-9.0.44-Tr_Volba_stredni_skoly_a_spokojenost_zaku_se_zdravotnim_postizenim_se_studiem.pdf).

TRPIŠOVSKÁ, D. Vývoj osobnosti. In FLEISCHMANN O. et al. *Vybrané psychologické aspekty terénní sociální práce*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. 143 s. ISBN 80-7044-769-9.

VACKOVÁ, J., VELEMÍNSKÝ, M. Sociální podmínky života vybraných Romů žijících v České republice a jejich vliv na zdraví z pohledu lékaře a respondentů samotných. In DAVIDOVÁ, E. et al. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010. 251 s. ISBN 978-80-7387-428-5.

VALENTOVÁ, L. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

VAN DER KEILEN, 1982. In PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení, Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – pedagogická fakulta, 2002.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005). 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VIKTOROVÁ, I. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání k ní. *Pedagogika 4*. 2004, roč. LIV. ISSN 0031-3815.

VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

WALLACE, B. C. *Adult Children of Dysfunctional Families*. London: Fraeger, 1996. 312 s. ISBN 0-275-94475-1.

WALSH, CH. A, et al., Needs of Refugee Children in Canada: What can Roma Refugee Families Tell Us? In *Journal of Comparative Family Studies*. Archival Journals (JSTOR), 2011, Vol.42 (4), p. 599-613. ISSN 0047-2328. Dostupné též z: <<http://metalib.is.cuni.cz>>.

ZALINA, M., et al. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. Bratislava: Media Trade, 2002. 205 s. ISBN 80-08-03339-8.

Základní škola a Mateřská škola Litvínov. *Hlavní cíle školy* [on-line]. [cit. 2013-2-5]. Dostupné z: <<http://www.zsjanov.cz/zakladniinformace/hlavni-cile-skoly>>.

Základní škola a Mateřská škola Litvínov. *Tvořivá škola – Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [on-line]. [cit. 2013-2-5]. Dostupné z: <<http://www.zsruska.cz/download/skola/tvoriva-skola/02.charakteristika-skoly-a-sk.vzd.programu.pdf>>.

Základní škola Antonína Sochora. [on-line]. [cit. 2014-4-19]. Dostupné z: <http://www.zssochora.cz/>.

Základní škola Bečov [on-line]. *O nás*. Bečov, 2013a, b. [cit. 2013-4-11]. Dostupné z: <<http://www.zsbecov.onas.cz/>>.

Základní škola Edisonova. *O nás* [on-line]. [cit. 2013-6-5]. Dostupné z <<http://www.edisonka.cz/index.html>>.

Základní škola – Chanov [on-line]. [cit. 2013-5-12]. Dostupné z: <[http://www.zschanov.cz/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=1](http://www.zschanov.cz/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1)>.

Základní škola Jaroslava Pešaty. *Dokumenty ke stažení* [on-line]. [cit. 2014c-3-12]. Dostupné z: <<http://www.zsjpesaty.cz/dokumenty-ke-stazeni.php>>.

Základní škola Jaroslava Pešaty. *Historie Základní školy J. Pešaty* [on-line]. [cit. 2014a-3-12]. Dostupné z: <<http://www.zsjpesaty.cz/historie-skoly.php>>.

Základní škola Jaroslava Pešaty. *Kontakty* [on-line]. [cit. 2014b-3-12]. Dostupné z: <<http://www.zsjpesaty.cz/kontakt.php>>.

Základní škola Most. *O škole* [on-line]. [cit. 2013-7-1]. Dostupné z: <<http://www.3zsmost.cz/index.php/informace/o-skole/k2-users>>.



Základní škola Obrnice. *O nás* [on-line]. [cit. 2013-4-4]. Dostupné z:<<http://www.zsobrnice.cz/o-nas>>.

Základní škola Plynárenská – Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky. *O nás* [on-line]. [cit. 2013a-1-4]. Dostupné z:<<http://www.zsprosetice.cz/zakladni-skola/zakladni-skola---o-nas.html>>.

Základní škola Plynárenská – Základní škola s rozšířeným vyučováním informatiky a výpočetní techniky. *Rozvrh* [on-line]. [cit. 2013b-1-4]. Dostupné z:<[http://www.zsprosetice.cz/img/upload/files/Doucovani\\_2013\\_14\\_2studen%284%29.pdf](http://www.zsprosetice.cz/img/upload/files/Doucovani_2013_14_2studen%284%29.pdf)>.

Základní škola profesora Z. Matějčka v Mostě [on-line]. [cit. 2013-5-15]. Dostupné z: <<http://www.zsdysmost.cz/vzdelavani.html>>.

Základní škola Předlice. *Aktuálně ze školy* [on-line]. [cit. 2013-4-3]. Dostupné z:<<http://www.zspredlice.cz/index.php>>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání.

# Seznam grafů, obrázků a tabulek

## Grafy

Graf 1: Úplnost rodiny dětí ze sociálně vyloučených lokalit	37
Graf 2: Úplnost rodiny dětí mimo sociálně vyloučené lokality	37
Graf 3: Zaměstnání rodičů dětí ze sociálně vyloučených lokalit	99
Graf 4: Zaměstnání rodičů dětí mimo sociálně vyloučených lokalit	100
Graf 5: Dosažené vzdělání matek dětí ze sociálně vyloučených lokalit	101
Graf 6: Dosažené vzdělání matek dětí mimo sociálně vyloučené lokality	102
Graf 7: Dosažené vzdělání otců dětí ze sociálně vyloučených lokalit	103
Graf 8: Dosažené vzdělání otců dětí mimo sociálně vyloučené lokality	103
Graf 9: Velikost obydlí dětí ze sociálně vyloučených lokalit	104
Graf 10: Velikost obydlí dětí mimo SVL	105
Graf 11: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 1	122
Graf 12: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 2	123
Graf 13: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 3	124
Graf 14: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 4	125
Graf 15: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 5	126
Graf 16: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 6	127
Graf 17: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 7	129
Graf 18: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 8	130
Graf 19: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 9	131
Graf 20: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 10	132
Graf 21: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 11	133
Graf 22: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 12	134
Graf 23: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 13	135
Graf 24: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 14	136
Graf 25: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 15	137
Graf 26: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 16	138
Graf 27: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 17	139
Graf 28: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 18	140
Graf 29: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 19	141
Graf 30: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 20	142

Graf 31: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 21	143
Graf 32: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 22	144
Graf 33: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 23	145
Graf 34: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 24	146
Graf 35: Grafické znázornění četnosti odpovědí na otázku č. 25	147

## **Obrázky**

Obr. 1: Mapa sociálně vyloučených lokalit v Ústeckém kraji	17
Obr. 2: Letecký pohled na obec Bečov	18
Obr. 3: Mapa lokalit	19
Obr. 4: Mapa města s vyznačenou SVL	24
Obr. 5: Mapa sociálně vyloučených lokalit v Litvínově	27
Obr. 6: Hranice lokality	28
Obr. 7: Mapa sociálně vyloučených lokalit v Mostě	32
Obr. 8: Fotografie dětí v průběhu vyučování	35
Obr. 9: Mapa sociálně vyloučených lokalit v Obrnicích	39
Obr. 10: Sociálně vyloučené lokality v Ústí nad Labem	45
Obr. 11: Pyramida potřeb dle Maslowova	65

## **Tabulky**

Tab. 1: Základní struktura rozhovorů	94
Tab. 2: Základní přehled výzkumného vzorku	96
Tab. 3: Charakteristika vzorku učitelů	96
Tab. 4: Statistické ověření rodinného zázemí dětí	98
Tab. 5: Statistická zaměstnanost rodičů	100
Tab. 6 Míra nezaměstnanosti (zdroj MPSV, 2014, on-line)	101
Tab. 7: Statistické porovnání dosaženého vzdělání matek	102
Tab. 8: Statistické porovnání dosaženého vzdělání otců	103
Tab. 9: Statistické porovnání velikosti obydlí dětí	105
Tab. 10: Počty sourozenců, kteří v den výzkumu měli děti žijící v SVL	105
Tab. 11: Počty sourozenců, kteří v den výzkumu měli děti nežijící v SVL	106
Tab. 12: Statistické ověření rozdílu v počtu sourozenců	106
Tab. 13: Volená povolání	108

Tab. 14: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z ČJ	109
Tab. 15: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z M	110
Tab. 16: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z AJ	111
Tab. 17: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z NJ	111
Tab. 18: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z RJ	112
Tab. 19: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z F	112
Tab. 20: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z CH	113
Tab. 21: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z PŘ	113
Tab. 22: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky ze Z	114
Tab. 23: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z D	115
Tab. 24: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z I	115
Tab. 25: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z TV	116
Tab. 26: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z RV	116
Tab. 27: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z VV	117
Tab. 28: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z HV	118
Tab. 29: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z OV	118
Tab. 30: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z PČ	119
Tab. 31: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky z VKZ	120
Tab. 32: Porovnání oblíbenosti, obtížnosti, významu a průměrné známky ze SP	120
Tab. 33: Statistické ověření otázky č. 1	122
Tab. 34: Statistické ověření otázky č. 2	123
Tab. 35: Statistické ověření otázky č. 3	124
Tab. 36: Statistické ověření otázky č. 4	126
Tab. 37: Statistické ověření otázky č. 5	127
Tab. 38: Statistické ověření otázky č. 6	128
Tab. 39: Statistické ověření otázky č. 7	129
Tab. 40: Statistické ověření otázky č. 8	130
Tab. 41: Statistické ověření otázky č. 9	131
Tab. 42: Statistické ověření otázky č. 10	132
Tab. 43: Statistické ověření otázky č. 11	133
Tab. 44: Statistické ověření otázky č. 12	134
Tab. 45: Statistické ověření otázky č. 13	135
Tab. 46: Statistické ověření otázky č. 14	136
Tab. 47: Statistické ověření otázky č. 15	137

Tab. 48: Statistické ověření otázky č. 16	138
Tab. 49: Statistické ověření otázky č. 17	139
Tab. 50: Statistické ověření otázky č. 18	140
Tab. 51: Statistické ověření otázky č. 19	141
Tab. 52: Statistické ověření otázky č. 20	142
Tab. 53: Statistické ověření otázky č. 21	143
Tab. 54: Statistické ověření otázky č. 22	144
Tab. 55: Statistické ověření otázky č. 23	145
Tab. 56: Statistické ověření otázky č. 24	146
Tab. 57: Statistické ověření otázky č. 25	147
Tab. 58: Kompletní data získaná k sociálnímu zázemí	160
Tab. 59: Kompletní demonstrace oblíbenosti jednotlivých předmětů	163
Tab. 60: Kompletní demonstrace obtížnosti jednotlivých předmětů	164
Tab. 61: Kompletní demonstrace významu jednotlivých předmětů	165
Tab. 62: Kompletní demonstrace průměrných známek u jednotlivých předmětů	166
Tab. 63: Přehled předmětů se zjištěnými rozdíly	167

# Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník k sociálnímu zázemí žáků

Příloha 2: Dotazník ke vztahu žáků k budoucnosti PO7

Příloha 3: Dotazník k postojům ke školním předmětům

Příloha 1: Dotazník k sociálnímu zázemí žáků

Datum \_\_\_\_\_

Třída \_\_\_\_\_

*Dobrý den, jmenuji se Jan Kudry a studuji speciální pedagogiku na Karlově univerzitě v Praze. Chtěl bych Vás touto cestou požádat o pomoc – o vyplnění dotazníků, které budou podkladem pro zjištění, zdali jedinci ze sociálně vyloučených lokalit mají jiné představy o své budoucnosti a zdali preferují jiné školní předměty než jedinci, kteří žijí mimo lokalitu. Dotazníky jsou anonymní, budou použity jen pro potřeby doktorské práce.*

**Za pomoc Vám předem děkuji.**

**Zakroužkuj nebo potrhni vždy pouze jednu odpověď.**

**Pohlaví:** chlapec – dívka

**Doma žijí:** s otcem i matkou – pouze s matkou – pouze s otcem – jiné rodinné seskupení

**Rodiče pracují:** oba – jen matka – jen otec – rodiče nepracují

**Zaměstnání matky (vyplň, když matka pracuje):**

**Zaměstnání otce (vyplň, když otec pracuje):**

**Nejvyšší vzdělání matky:** základní škola speciální/zvláštní – základní – vyučena – maturita – vyšší odborná škola – vysoká škola

**Nejvyšší vzdělání otce:** základní škola speciální/zvláštní – základní – vyučen – maturita – vyšší odborná škola – vysoká škola

**Nejvyšší dosažené vzdělání v rodině, kdo a jaké:**

**Počet sourozenců (napiš počet):**

**Bydlím v bytě či domě o velikosti:** 1+0 – 1+1 – 2+1 – 3+1 – 4+1 – 5+1 – větší

**Žijí v sociálně vyloučené lokalitě nebo v lokalitě, která je sociálním vyloučením ohrožena\*:** ano – ne

**Čím bych jednou chtěl/a být, profese:** \_\_\_\_\_

\*Sociálně vyloučené lokality nebo lokality, které jsou sociálním vyloučením ohroženy, jsou oblasti chudinské. Převážně v nich žijí Romové, ale ne jen ti. Lidé, kteří v lokalitě žijí, jsou často nezaměstnaní, mají nízké dosažené vzdělání. Domy, ve kterých žijí, jsou často v dezolátním stavu. Lokality jsou různě velké, někdy je to jeden dům, jindy celé části měst. Lidé v lokalitách žijí převážně v přeplněných

malých bytech, někdy nemají elektřinu, plyn či teplou vodu. Někdy se jedná o tzv. holobyty, popř. různé ubytovny. Pokud v lokalitě bydlíte, nestyďte se za to a do dotazníku napište pravdu. Váš život je ve vašich rukou. Je pak v budoucnu jen na Vás, jestli budete v lokalitě žít i nadále, nebo se z lokality odstěhujete. Nyní všichni vědí, že musíte bydlet tam, kde bydlí Vaši rodičové. V severních Čechách je sociálně vyloučených lokalit nejvíce. Nacházejí se např. v těchto městech či obcích: Bečov, Bílina, Česká Kamenice, Děčín, Duchcov, Chomutov, Jirkov, Jiříkov, Krásná Lípa, Krupka, Litvínov, Most, Obrnice, Šluknov, Teplice, Trmice, Ústí nad Labem, Varnsdorf.



## **Příloha 2: Dotazník ke vztahu žáků k budoucnosti PO7**

### **1) O své budoucnosti přemýšlím:**

- a) často
- b) někdy
- c) skoro vůbec ne

### **2) Nejvíce mi vyhovuje starat se o to, co bude dnes, zítra či za týden:**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Spíše ano

### **3) Existují lidé, kteří rádi plánují do budoucna.**

**Jiní lidé neradi plánují do budoucna.**

- a) Patřím spíše k první skupině lidí
- b) Patřím spíše k druhé skupině lidí.
- c) Nemohu se rozhodnout

### **4) Existují lidé, kteří než se do nějakého většího úkolu pustí, přemýšlejí, jaký to bude mít význam pro jejich budoucnost.**

**Jiní lidé si nelámou hlavu s tím, jak úkoly, na kterých pracují, ovlivní jejich budoucnost.**

- a) Patřím spíše k první skupině lidí
- b) Patřím spíše k druhé skupině lidí
- c) Nemohu se rozhodnout

### **5) Svůj budoucí život si:**

- a) dokážu docela dobře představit
- b) jen velmi málo dokážu představit
- c) ani nechci představovat, chci ho žít, jak přijde

### **6) Svoji budoucnost mohu ovlivnit:**

- a) jen velmi málo
- b) hodně ji mohu ovlivnit
- c) skoro vůbec ji nemohu ovlivnit

### **7) To, že se musím pomalu rozhodovat o tom, co budu dělat po škole:**

- a) se mi nelíbí
- b) nevadí mi to
- c) nevím si s tím rady

### **8) Do budoucna plánuji:**

- a) rád/a
  - b) nerad/a
  - c) někdy rád/a, někdy nerad/a
- 9) Jsou lidé, které zajímá především přítomnost, život berou tak, jak přichází, se svými radostmi i starostmi.  
Jiní lidé rádi přemýšlejí o své budoucnosti, mají potřebu mít jasno a orientovat se v tom, co je čeká.**
- a) Patřím spíše k první skupině lidí
  - b) Nevím
  - c) Patřím spíše k druhé skupině lidí
- 10) Když musím dlouho čekat na splnění nějakého přání (cíle):**
- a) tak mi to hodně vadí
  - b) vadí mi to
  - c) moc mi to nevadí, docela rád se na něco těším
- 11) Své cíle:**
- a) většinou neuskutečním
  - b) někdy uskutečním, jindy neuskutečním
  - c) většinou uskutečním
- 12) Když ukončím nějaký dlouhodobější úkol (dosáhnu cíle):**
- a) mám sice velkou radost, ale více mi vyhovují krátkodobější úkoly
  - b) jsem rád/a a dodá mi to i hodně síly k nějakému dalšímu velkému plánu
  - c) jsem rád/a, že je to za mnou a mám klid
- 13) Zajímá mne to, co se děje teď; na tom, co se bude teprve dít, mi moc nezáleží.**
- a) Souhlasím
  - b) Nesouhlasím
  - c) Neumím se rozhodnout
- 14) O tom, co budu dělat po ukončení školy, jsem se:**
- a) již rozhodl/a
  - b) ještě jsem na to nezačal/a myslet
  - c) stále se ještě rozhoduji
- 15) O povolání, pro které jsem se rozhodl/a:**
- a) se snažím co nejvíce dozvědět
  - b) nemám představu, jak vypadá
  - c) Zatím jsem se nerozhodl/a pro žádné konkrétní povolání

**16) Mám koníčka:**

- a) ve kterém to chci někam dotáhnout
- b) Nezáleží mi na tom, abych to ve svém koníčku někam dotáhl/a
- c) Nemám žádného koníčka

**17) Předsevzetí si dávám:**

- a) často
- b) někdy
- c) téměř nikdy

**18) Dlouhodobé úkoly, které trvají několik měsíců, někdy i let a vyžadují moji pozornost a práci (například naučit se na nějaký hudební nástroj či naučit se cizí jazyk a podobně):**

- a) mi vadí
- b) mi nevadí
- c) mi spíš vadí

**19) Představou svého života v dospělosti se zabývám:**

- a) skoro nikdy
- b) dost často
- c) málokdy

**20) Co si naplánuji:**

- a) skoro vždy splním
- b) většinou nesplním
- c) raději neplánuji

**21) Záleží mi na tom, abych se v něčem stále zlepšoval/a:**

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne

**22) Když chci nějakou věc:**

- a) tak bych ji měl/a rád/a hned
- b) hodně mi vadí, když na ni musím čekat
- c) nevadí mi čekat

**23) Jsou lidé, kteří si v životě stanovili jeden velký cíl a ten buď vyjde, či nevyjde.**

**Jiní lidé si před sebe kladou více alternativních cílů a mezi těmi si podle situace vybírají.**

- a) Patřím spíše do první skupiny lidí
- b) Patřím spíše do druhé skupiny lidí
- c) Do života si žádné cíle nekladu

**24) Myslím si o sobě, že při plnění cílů se mohu spolehnout na svou vůli.**

- a) Spíše ano
- b) Ne
- c) Spíše ne

**25) Chci jít na vysokou školu.**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Ještě jsem se nerozhodl/a

**Děkuji za ochotu a pomoc!**

### Příloha 3: Dotazník k postojům ke školním předmětům

Předmět \_\_\_\_\_ Znamka z předmětu na posledním vysvědčení: \_\_\_\_\_

*V každém sloupečku podtrhněte prosím tu odpověď, která se pro Vás nejvíce hodí. Zajímá mě Váš osobní názor, jak to sami cítíte, ne jak je obvykle určitý předmět vnímán.*

<b>Obliba</b>	<b>Obtížnost</b>	<b>Význam</b>
1. Velmi oblíbený	1. Velmi obtížný	1. Velmi významný
2. Oblíbený	2. Obtížný	2. Významný
3. Ani oblíbený, ani neoblíbený	3. Ani obtížný, ani snadný	3. Zčásti významný
4. Neoblíbený	4. Snadný	4. Málo významný
5. Velmi neoblíbený	5. Velmi snadný	5. Nevýznamný