

Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání

Martin Kaleja¹
Radek Krpec²

¹ Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Varenská 40a, 702 00 Ostrava, martin.kaleja@osu.cz

² Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, Mlýnská 5, 702 00 Ostrava, radek.krpec@osu.cz

Grant: ESF OP VK, reg. č. OP VK CZ.1.07/2.2.00/29.0006.

Název grantu: Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě.

Oborové zaměření: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Předložená studie se zabývá vybranými otázkami souvisejícími se vzděláváním romských žáků 2. stupně základních škol. Interpretuje názory a postoje těchto žáků, ty jsou pak kvantitativně zpracovány. Studie poukazuje na to, zda mezi názory a postoji žáků v daných výzkumných dimenzích existují určité vazby. Příspěvek tak poukazuje na specifické výzkumné oblasti týkající se vzdělávání romských žáků.

Klíčová slova romský žák, názory a postoje, vzdělávání, základní škola.

1. ÚVOD

Obecně se má za to, že romští žáci ve srovnání s žáky většinové společnosti přistupují ke vzdělávání zcela odlišně. Diskutuje se tom, zda vůbec lidé romského etnika považují vzdělání za hodnotu. Tyto diskuze však nemají jasné a pregnantně doložené vědecké základy. Kaleja (2013) ve své studii zdůrazňuje, že otázky související s hodnotovými konstrukty v oblasti vzdělávání si žádají propracovanější pedagogickou a ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně pedagogickou výzkumnou orientaci. Otázka vzdělávání s sebou nese mnoho vzájemně prolínajících se determinantů, jež žádají výzkumné třídění. Proto prosté diskuze, o tom, zda žáci romského etnika vnímají vzdělávání (či vzdělání) jako hodnotu, jsou vágní. V našem příspěvku jsme se zaměřili na názory a postoje těchto žáků k vybraným otázkám vzdělávání.

2. ROMSKÝ ŽÁK V KONTEXTU SOCIÁLNÍ EXKLUZE

Mapování sociální exkluze v podmínkách České republiky probíhá nepřetržitě. Agentura pro sociální začleňování je nástrojem Vlády ČR k zajištění podpory v procesu sociální integrace. Již v roce 2006 GAC, spol. s r. o. (2006) provedla sociologickou studii zaměřenou na fenomén sociální exkluze. V ní se uvádí, že v daném roce existovalo přibližně 310 takových lokalit a již dnes je známo, že toto číslo je pouze orientační. Trend tzv. „moderní chudoby“ (Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010) je progredující. V roce 2006 v sociálně vyloučených lokalitách žilo přibližně 120 tisíc lidí, z nich asi 90 % Romů. Lidé žijící v těchto lokalitách se vyznačují sociálním vyloučením, jehož důsledky jsou společenské, socioekonomické a politické. Exkluze v obecném měřítku se týká skupin,

jež jsou v analýze definovány jako „nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci...“ (s. 9). Z perspektivy sociální politiky na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009 (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní „Koncepti romské integrace 2005“ a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů Romů ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách a lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Problémy občanů romského etnika (MSK 2009) jsou následující:

- nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nízká míra vzdělanosti, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků – chybí motivace,
- vysoká míra zadluženosti rodin (spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva),
- exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory,
- u mládeže a dětí drogová závislost (čichání toluenu), kriminalita mládeže,
- malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění,
- chybí kladné vzory v rodinách, celková neinformovanost nebo nezáměr o informace,
- nedostatek náhradního ubytování pro vystěhované z majetku města,
- chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných prostorách.

Výše uvedené problémy jsou klíčovými determinanty v procesu sociální integrace a stejně tak hrají klíčovou roli pro výchovně vzdělávací proces romských žáků základních škol.

M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) ve své publikaci zdůrazňují mezigenerační učení. Apelují na to, že aktéry učení v rodině jsou všichni její členové. V rodině se učíme, jak máme přistupovat k sobě samému, jak se máme chovat, abychom mohli dobře žít. Fenomén sociální exkluze tedy jednoznačně determinuje životní vývoj a osudy všech, jež v sociální exkluzi žijí, vyrůstají. Sociální učení je tímto jevem transformováno. V rodině jedinec získává jakýsi „návod“ či „postupy“ pro existenci svého vlastního

života. H. CH. Y Cherri (2008) zjistila, že rodiče předávají dětem zejména své životní zkušenosti, učí je k hodnotám, principům a morálce, která jim je blízká. Jde tedy primárně o sociální učení v rodinném prostředí. D. Caloňová a M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) uvádějí, že každá rodina má svůj specifický systém hodnot a jeho preference ovlivňuje chování ve vzájemných interakcích se sociálním okolím. Hodnotová orientace se v rodinách a i ve společnosti obecně poměrně prudce mění, což má negativní dopady na zvyšující nárůst sociálně patologických jevů. V obcích, ve kterých se nacházejí sociálně vyloučené lokality a ve kterých má romské etnikum početní převahu, vznikají tzv. „romské školy“. Škola se dostává do situace, kdy ji začnou navštěvovat téměř výhradně romští žáci (srov. Nikolai, T., Kaleja, M. 2011). Odborná veřejnost takovou školu vnímá jako segregaci. Rodiče žáků majoritní společnosti své děti přehlašují na jinou školu. T. Nikolai (2010) se domnívá, že taková škola postupně snižuje vzdělanostní nároky kladené na žáky, čímž dle našeho názoru, pokud tomu tak je, o to více tlumí šance v jejich vzdělanostních trajektorích.

Ze sociologické perspektivy na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost lze pohlížet dvěma různými způsoby. „Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.“ (Kreidl, M. 2008:30). Nerovností v alokaci vzdělání se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty žáky a studenty, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohvrstvý (Shavit et al. 2007). Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí. Analýza z roku 2009 s názvem Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit uvádí, že pouze 72% romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektorích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika (více viz GAC 2009, Zezulková 2011).

Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělanostních trajektorích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statutem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují (P. Van Avermeat 2006, Žolnova 2012). Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje. V dokumentu „Rámec strategie konkurence schopnosti“ (Mejstřík, M. a kolektiv 2011: 123) se uvádí: „...Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“, dále se uvádí (tamtéž: 124): „...pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřebnosti, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“

3. MĚŘENÍ NÁZORŮ A POSTOJŮ ŽÁKŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Námi realizovaný výzkum v roce 2012 uplatňoval kvantitativně orientované strategie, jeho zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. Uplatněnými výzkumnými nástroji byl dotazník vlastní konstrukce, byl adresován žákům romského etnika, jejichž jazykové kompetence dosahují nižšího stupně oproti žákům téhož věku a těžší skupiny (žáci základní školy). Tyto skutečnosti byly řádně zohledněny, výzkumný nástroj byl odborníky (pedagogové s letitou přímou pedagogickou zkušeností s touto cílovou skupinou žáků) v tomto směru diskutován. Realizace dotazníkového šetření proběhla osobně a také díky dalším na výzkumu participujícím osobám (čtyři pedagogové vyučující romské žáky celkem čtyř do výzkumu zapojených základních škol). Cílem bylo, aby při vyplňování dotazníku mohla být poskytnuta (v případě potřeby) asistence, zejména v rovině jazykové podpory žákům (nižší jazyková kompetence, jazyková citlivost apod.). Primárním úkolem sběru empirických dat ve vztahu k respondentům a samotnému výzkumu bylo zajistit, pokud možno, co největší počet respondentů za účelem zajištění validity s ohledem na zvolený výzkumný soubor. Základním souborem byli romští žáci 2. stupně základních škol (ve věku od 11 do 15 let) v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením v Ostravě. V takovém nadefinovaném prostředí je v Ostravě celkem osm základních škol. Ty pro téměř absolutní romské etnické zastoupení nesou i „nálepku“ tzv. romských škol. Se všemi osmi základními školami jsme výzkumně nebo i jinak profesně v kontaktu. Náhodným výběrem jsme určili čtyři základní školy, jež budou tvořit výběrový soubor. Výzkumu se tak zúčastnilo celkem 161 žáků. Předvýzkum proběhl na vzorku 19 respondentů (z jedné základní školy) tak, aby mohla být zajištěna reliabilita výzkumného nástroje. Jednotlivé metodologické postupy vycházejí ze standardního rámce tohoto typu výzkumu (srov. Punch, F. K. 2008). Etnický původ žáků byl deklarován vedením školy, pedagogickými pracovníky, jež přicházejí s žáky denně do kontaktu.

| | ZŠ 1 | ZŠ 2 | ZŠ 3 | ZŠ 4 |
|--|---|---|---|--|
| počet žáků na 2. stupni / zúčastněných na výzkumu ¹ | 112/63 | 68/56 | 39/19 | 56/23 |
| žáci jsou z těchto ostravských lokalit | Přivoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba, Michálkovice | Přivoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba, Michálkovice | Přivoz, Koblov, Hrušov, Vítkovice, Dubina, Poruba, Michálkovice | Slezská Ostrava, Michálkovice, Kunčice, Kunčičky, Zárubek, Hrušov, Přivoz, Radvanice |

Tab. č. 1 : Ostravské základní školy zapojené do výzkumu

Jednotlivé školy ve svých školních vzdělávacích programech (ŠVP) charakterizují své žáky jako žáky pocházející se sociálně vyloučených lokalit či lokalit sociálním vyloučením ohrožených. Uvádějí, že jde o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (nebo sociokulturně znevýhodněného prostředí), o žáky pocházející ze sociálně slabých rodin, jimž se nedostávají potřebné podněty k plynulému a řádnému vývoji a jež jsou bezprostředně ovlivňováni sociálně patologickými jevy. Dále uvádějí, že řada žáků spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle současně platných legislativních dokumentů. Na tomto místě bychom chtěli zdůraznit, že pokud jde o žáky se SVP, a to zejména kategorii zdravotního postižení s ohledem na mentální retardaci, jednalo se vždy o žáky s lehkým stupněm mentální retardace (nikoliv se středně těžkým či těžkým stupněm mentální retardace) a od samého

¹ Počet žáků přítomných ve škole při sběru dat.

počátku výzkumného záměru jsme pamatovali na tato elementární výzkumná paradigmaty:

- Výzkumný nástroj konstruovat tak, aby mohl být dostupný věcně, jasně, srozumitelně a především metodologicky optimálně zvolen i pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace.
- Výzkumný nástroj prokonzultovat s externími experty s dlouholetou pedagogickou zkušeností s romskými žáky s lehkým stupněm mentální retardace a s žáky bez poškození intelektu.
- Výzkumný nástroj pilotně ověřit na potřebném počtu žáků z dané cílové skupiny.
- Středem zájmu jsou zvolené pedagogické skutečnosti, tj. názory a postoje ke vzdělávání dané cílové skupiny, nikoliv speciálně pedagogické pohledy na žáky se SVP a bez SVP, či diferenciaci názorů a postojů těchto žáků.

Při měření názorů a postojů jsme zvolili hodnocení podle L. Tondla (1999). S tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (více viz Kaleja, M. 2011, 2013). Dále bylo zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili kvantitativní pojetí. Měření jednotlivých názorů a postojů tak proběhlo ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové). **Obecná linie** se zaměřila na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu všech žáků základních škol. Dotazy směřující k měření byly formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. Proč děti chodí do školy?). Jde o měření jejich názorů, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní. **Individuální linie** se zaměřila pak na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu své vlastní osoby. V tomto případě dotazy směřující k měření byly formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. Proč ty chodíš do školy?). Jde o měření jejich postojů, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu. Kvantitativní zpracování zjištěných výzkumných dat proběhla způsobem kódování, což představuje přiřazování symbolů, čísel, kódů dle předem definovaných pravidel (Reichel, J. 2009). My jsme pro kódování zvolili systém kódů ve tvaru písmen a čísel. Výzkumný nástroj s otevřenými položkami po sběru dat přinesl data kvalitativní povahy, a jelikož jsme pracovali s takovými daty, sledované kategorie jsme nestanovili předem. Ty vznikly na základě analýzy výzkumného materiálu. V první fázi jsme prováděli segmentaci odpovědí respondentů dle významových tematických celků, poté jsme jednotlivé segmenty (výpovědi) kódovali. Seskupováním jednotlivých výpovědí dle synonymity jejich významu jsme dospěli ke 112 indukovaným kategoriím.

4. KVANTITATIVNÍ ANALÝZA NÁZORŮ A POSTOJŮ ŽÁKŮ

Analýza závislosti vztahu názor-postoj se zaměřuje na interpretaci toho, do jaké míry názory dotčených žáků zasahují do jejich postojů, zda je tato závislost statisticky významná či nikoliv. Ve výzkumném záměru jsme se orientovali na různé pohledy, zkoumali jsme několik dimenzí apod., v níže interpretovaném textu se zaměříme výhradně na to, zda existuje vztah mezi vybranými názory a postoji a zda je tento vztah pozitivní, a jak tento vztah interpretovat.

Analýza byla provedena pomocí použití statistického programu (IBM SPSS Statistics 20). Do analýzy byly zahrnuty ty položky,

kteří tímto způsobem bylo možno měřit, byly k řešení významné. V analýze jsme zjišťovali, zda existují vztahy mezi názorem a postojem a takto jsme formulovali jednotlivé hypotézy. Ke zjišťování významnosti těchto vztahů jsme použili chí-kvadrát test nezávislosti, který se používá při zjišťování vztahu dvou kvalitativních nebo pořadových proměnných, které mají několik kategorií, říkáme jim kategoriální nebo také kategorizované. Pro ověření jsme určili tzv. p-hodnotu neboli signifikanci, kterou jsme srovnávali s hladinou významnosti 0,05.

Vzhledem k identifikaci jednotlivých položek přikládáme tabulku otázek na názory a postoje.

| Položky názorů a postojů | |
|--|--|
| NÁZORY | POSTOJE |
| 1. Proč děti chodí do školy? | 2. Proč ty chodíš do školy? |
| A) Učit se. / Vzdělávat se. | B) Pro uplatnitelnost v budoucnu. |
| C) Protože je to povinné. | D) Je tam celkem legrace. / Mám tam kamarády. |
| 3. Komu záleží na tom, aby děti chodily do školy? | 4. Komu záleží na tom, abys ty chodil/a do školy? |
| A) Rodičům. | B) Učitelům. |
| C) Škole jako výchovně vzdělávací instituci. | D) Mně samotnému/samotné. |
| E) Státu. / MŠMT ČR | F) Jiné. |
| 5. Chodí děti do školy rády? | 6. Ty chodíš do školy rád/a? |
| A) Ano. | B) Ne. |
| C) Jak kdo. / Někdy ano, někdy ne. | D) Nevím. |
| 11. Co děti ve škole těší? | 12. Co tebe ve škole těší? |
| A) Některé předměty. | B) Učitelé. |
| C) Spolužáci. | D) Zábava. |
| E) Úspěch. | F) Jiné. |
| 13. Co se dětem ve škole nelíbí? | 14. Co se tobě ve škole nelíbí? |
| A) Vybavení školy. | B) Chování učitelů. |
| C) Některé předměty. | D) Chování spolužáků. |
| E) Jiné. | |
| 17. Co děti ve škole dělají nejraději? | 18. Co děláš ve škole rád/a ty? |
| A) Mají svůj oblíbený předmět, který je baví. | B) Zábava se spolužáky. |
| C) Učení. | D) Nic. |
| E) Jiné. | |
| 19. Co děti nerady dělají ve škole? | 20. Co nerad/a děláš ve škole ty? |
| A) Nemají rády některé předměty. | B) Nerady se nudí. |
| C) Jsou nerady zkoušeny. | D) Nemají rády konflikty se spolužáky. |
| E) Jiné. | |
| 21. Kdo dětem ve škole pomáhá? | 22. Kdo ti ve škole pomáhá? |
| A) Učitelé. | B) Asistenti pedagoga. |
| C) Spolužáci. | D) Nikdo. |

Tab. č. 2: Položky názorů (liché) 1 až 21a postojů (sudé) 2 až 22.

Hypotéza 1: Žáci, kteří si myslí, že žáci se chodí do školy učit, si převážně myslí, že oni sami chodí do školy se učit a naopak, žáci kteří si myslí, že žáci obecně chodí do školy z jiného důvodu, si převážně myslí, že oni sami chodí do školy z jiného důvodu.

| | | položka 2 | | celkem |
|-----------|-------|-----------|-------|--------|
| | | A | non A | |
| položka 1 | A | 114 | 32 | 146 |
| | non A | 6 | 12 | 18 |
| celkem | | 120 | 44 | 164 |

Tab. č. 3: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 1v2

Chí-kvadrát testem nezávislosti jsme určili p-hodnotu, $p = 0,000$, ta je menší než hladina významnosti 0,05 a můžeme vyslovit závěr, že závislost mezi položkami 1 a 2 je statisticky významná.

Hypotéza 2: Mezi názory a postoji žáků týkající se toho, komu především záleží na tom, aby chodili do školy, je určitý vztah.

| | | položka 4 | | celkem |
|-----------|-------|-----------|-------|--------|
| | | A | non A | |
| položka 3 | A | 103 | 15 | 118 |
| | non A | 33 | 12 | 45 |
| Celkem | | 136 | 27 | 163 |

Tab. č. 4: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 3v4

Přestože z tabulky se zdá, že postoj nezávisí na názorech žáků, chí-kvadrát testem nezávislosti jsme ověřili, že mezi názory a postoji je statisticky významná závislost, signifikance $p = 0,032$, tedy menší než hladina závislosti. Rozdíl je následující: U žáků, kteří si myslí, že hlavně rodičům záleží na tom, aby žáci chodili do školy, je velký rozdíl mezi těmi, kteří si myslí, že jejich rodičům záleží na tom, aby chodili do školy a mezi těmi, kteří si to nemyslí. Kdežto u žáků, kteří si nemyslí, že jsou to rodiče žáků, kterým záleží na tom, aby chodili do školy, není tak velký rozdíl mezi těmi, kteří si myslí, že jejich rodičům na tomto záleží a mezi těmi, kteří si to nemyslí.

Hypotéza 3: Mezi názory a postoji žáků na skutečnost, zda chodí rádi do školy, je závislost.

| | | položka 6 | | | celkem |
|-----------|----------------|-----------|----------------|----|--------|
| | | Ano | Jak kdy, nevím | Ne | |
| položka 5 | Ano | 51 | 9 | 4 | 64 |
| | Jak kdy, nevím | 38 | 35 | 8 | 81 |
| | Ne | 6 | 1 | 12 | 19 |
| Celkem | | 95 | 45 | 24 | 164 |

Tab. č. 5: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 5v6

Mezi názory a postoji je u položek 5 a 6 statisticky významná závislost, signifikance chí-kvadrát testu je $p = 0,000$. Závislosti můžeme vyčíst z tabulky. Na diagonále jsou většinou vyšší hodnoty než mimo ni, což znamená, že žáci většinou mají stejný názor jako postoj. Výjimku tvoří žáci, kteří sice tvrdí, že žáci se obecně těší do školy jak kdy, ale oni sami se do školy většinou těší.

Hypotéza 4: Žáci, kteří si myslí, že ostatní žáky těší ve škole hlavně některé předměty, tak tyto žáky většinou také těší některé předměty.

| | | položka 12 | | celkem |
|------------|-------|------------|-------|--------|
| | | A | non A | |
| položka 11 | A | 47 | 16 | 63 |
| | non A | 27 | 74 | 101 |
| Celkem | | 74 | 90 | 164 |

Tab. č. 6: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 11v12

Mezi názorem a postojem je opět statisticky významná závislost, $p = 0,000$. Opět můžeme říci, že významná část žáků zastává stejný názor s postojem. Tedy žáci, kteří si myslí, že ostatní žáky těší ve škole hlavně některé předměty, tak tyto žáky většinou také těší některé předměty a obráceně, žáky, kteří si myslí, že je ve škole těší něco jiného, tak převážně těší něco jiného.

Hypotéza 5: Žákům se ve škole nelíbí to, co se dle jejich názoru nelíbí ani ostatním žákům.

| | | položka 14 | | | | celkem |
|------------|-----|------------|---|---|---|--------|
| | | A+E | B | C | D | |
| položka 13 | A+E | 32 | 9 | 5 | 3 | 49 |

| | B | 6 | 20 | 5 | 7 | 38 |
|--------|---|----|----|----|----|-----|
| | C | 11 | 7 | 31 | 8 | 57 |
| | D | 3 | 4 | 1 | 12 | 20 |
| celkem | | 52 | 40 | 42 | 30 | 164 |

Tab. č. 7: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 13v14

V tabulce můžeme vyzorovat, že nejvyšší hodnoty se vyskytují na diagonále, tedy názor žáka na ostatní děti, co se jim ve škole nelíbí, se převážně shoduje s jeho postojem, co se nelíbí jemu samotnému. Tato závislost byla opět ověřena chí-kvadrát testem nezávislosti ($p = 0,000$).

Hypotéza 6: Co dělá žák ve škole nejraději, se shoduje s činnostmi, o kterých si myslí, že dělají nejraději ostatní žáci.

| | | položka 18 | | | | celkem |
|------------|-----|------------|----|----|-----|--------|
| | | A | B | C | D+E | |
| položka 17 | A | 50 | 6 | 11 | 3 | 70 |
| | B | 10 | 26 | 10 | 6 | 52 |
| | C | 7 | 4 | 12 | 1 | 24 |
| | D+E | 3 | 2 | 4 | 9 | 18 |
| celkem | | 70 | 38 | 37 | 19 | 164 |

Tab. č. 8: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 17v18

Opět vidíme v řádcích a sloupcích vždy největší hodnoty na diagonále. Chí-kvadrát testem jsme ověřili závislost mezi názory a postoji žáků a vzhledem k obdržené signifikanci $p = 0,000$ a hodnotám v tabulce je statisticky významná závislost – shoda mezi názory a postoji. Opět můžeme říct, že většinou to, co si myslí o ostatních žácích, že ve škole dělají nejraději, tak i oni sami dělají převážně ve škole nejraději.

Hypotéza 7: Mezi názorem a postojem, co žáci dělají neradi ve škole, je shoda.

| | | položka 20 | | celkem |
|------------|-------|------------|-------|--------|
| | | A | non A | |
| položka 19 | A | 86 | 22 | 108 |
| | non A | 18 | 38 | 56 |
| Celkem | | 104 | 60 | 164 |

Tab. č. 9: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 19v20

Žáci, kteří si na otázku „Co žáci neradi dělají ve škole“ vybrali odpověď, že nemají rádi některé předměty, tak i oni převážně zatrhli, že nemají rádi některé předměty, a žáci, kteří si vybrali něco jiného, většinou odpověděli, že i oni neradi dělají ve škole něco jiného. Tato závislost názorů a postojů je opět signifikantní $p = 0,000$.

Hypotéza 8: Žáci mají stejný názor, zda nejvíce pomáhá jim i ostatním žákům ve škole učitel nebo někdo jiný.

| | | položka 22 | | Celkem |
|------------|-------|------------|-------|--------|
| | | A | non A | |
| položka 21 | A | 85 | 49 | 134 |
| | non A | 9 | 21 | 30 |
| Celkem | | 94 | 70 | 164 |

Tab. č. 10: Výsledky testování závislosti názorů a postojů: 21v22

Z tabulky můžeme vyčíst, že mezi názory je opět silná závislost, jejíž statistická významnost se nám potvrdila i chí-kvadrát testem nezávislosti, $p = 0,001$. Zajímavý je pohled na skutečnost, že žáci si většinou myslí, že ostatním žákům ve škole pomáhá především učitel (82 %), ale jim samotným už tolik nepomáhá (57 %). Přesto je závislost názorů a postojů statisticky významná.

5. INTERPRETACE ZJIŠTĚNÝCH DAT

Z uvedeného vyhodnocení hypotéz můžeme vysledovat následující výzkumná zjištění:

- Mezi názory žáků a jejich postoji jsou významné závislosti.
- Žáci, kteří si myslí, že chodí do školy se učit, si v převážné většině myslí, že ostatní žáci tam chodí ze stejného důvodu.
- Ti žáci, kteří se domnívají, že sami chodí do školy z jiného důvodu než učit se, předpokládají, že ostatní do školy chodí právě kvůli učení.
- Většina žáků, kteří si myslí, že hlavně jejich rodičům záleží na tom, aby chodili do školy, si myslí, že i u ostatních žáků jsou to především rodiče, komu záleží na tom, aby žáci chodili do školy.
- Většina žáků, kteří chodí do školy rádi, si myslí, že ostatní žáci taky většinou chodí do školy rádi.
- Ti žáci, kteří nechodí do školy rádi, si většinou myslí, že ostatní žáci taky nechodí rádi do školy.
- Žáci, kteří si myslí, že ostatní žáci těší ve škole vybrané předměty (Hv, Vv, informatika), těší většinou také vybrané předměty.
- Žákům se nelíbí ve škole to, co se dle jejich názorů nelíbí ani ostatním žákům.
- Žáci, které ve škole nejméně baví některé předměty, zastávají většinou názor, že ostatní žáci ve škole také nejméně baví výuka některých předmětů.
- Žáci si většinou myslí, že žákům všeobecně nejvíce pomáhá učitel (82 %), ale jim samotným pomáhá méně (jen 57 %).

Diskutovat o tom, zda žáci romského etnika vnímají vzdělávání (či vzdělání) jako hodnotu je vágní. Takto zaměřená odborná diskuse, realizovaná výzkumná šetření si žádají daleko rozsáhlejší kontext. Otázky související s hodnotovými konstrukty i v oblasti vzdělávání si žádají propracovanější pedagogickou a ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami speciálně pedagogickou výzkumnou orientaci. Otázka vzdělávání s sebou nese mnoho vzájemně prolínajících se determinantů, jež žádají výzkumné třídění. My jsme v tomto příspěvku problematiku vzdělávání romských žáků roztříbili ve vztahu k názorům a postojům dotčených žáků. Níže interpretujeme ve čtyřech oblastech (učit se, rodiče, některé předměty, učitelé) ty názory a postoje žáků, které se bezprostředně vztahují k provedené analýze.

Učit se: Minimálně 14 % žáků prožívá ve škole nudu, škola je nebaví, nepřináší jim to, co by zřejmě od školy očekávali. 73 % žáků deklaruje, že chodí do školy za účelem vzdělávání. Pro 60 % žáků dobré známky slouží k pokračování v následné vzdělávací trajektorii. Souvislost vzdělávání s uplatnitelností na trhu práce vidí pouhých 4 % žáků.

Rodiče: 83 % žáků uvedlo, že rodičům záleží na tom, aby chodili do školy. 35 % žáků uvádí, že se nejenže s nimi nikdo v domácím prostředí neučí, ale neučí se vůbec. 19 % z dotázaných žáků se domnívá (a je dosti možné, že již i přirozeně vnímá), že dospělí zpravidla jsou doma, jsou odkázáni na dávkách státní sociální podpory.

Některé předměty: Mezi oblíbené předměty, jež žáky baví, a to v míře 75 %, patří především informatika, hudební a výtvarná výchova. Naopak 76 % žáků nebaví výuka českého jazyka a matematiky. Ve škole se žákům nelíbí některé předměty. Jsou to zejména ty, ve kterých jsou neúspěšní (subjektivně pojato) a toto deklaruje 27 % žáků. 42 % žáků má svůj oblíbený předmět, ve kterém je subjektivně úspěšný a který je baví (naplňuje), a proto chodí do školy rádi. Na druhou stranu právě 65 % žáků uvádí, že má svůj neoblíbený předmět, který je nebaví a nevidí v něm smysl.

Učitelé: Podle 82 % žáků učitelé jsou ti, kteří jim ve škole pomáhají. 24 % žákům se nelíbí chování učitelů. Učitelé podle nich žáky ponižují, dělají mezi žáky rozdíly, utahují si z nich. Jejich chování tedy považují za neadekvátní.

6. ZÁVĚR

Je zřejmé, že hodnotové konstrukty ve vzdělávání romských žáků žádají precizní metodologické třídění. V příspěvku nás zajímaly názory a postoje dotázaných žáků. Postoje ke vzdělávání rodičů romských žáků jsou nám výzkumně známé (Kaleja 2011). My jsme nyní chtěli sledovat přímo aktéry vzdělávací trajektorie, s důrazem na subjektivní pojetí obecné (názor) a individuální (postoj) linie. Výsledky empirických zjištění ukazují, že obecně vzato to, co si žák myslí o ostatních žácích, jak sami přistupují ke vzdělávání, výrazně determinuje jeho vlastní postoje ke vzdělávání. Pedagogický výzkum orientovaný na vzdělávání romských žáků by ve svých intencích měl pamatovat i na tyto aspekty vzdělávací trajektorie a nadále zkoumat pedagogicko-psychologické souvislosti vzdělávání.

Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky. Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče (více viz Kaleja, M. 2011).

Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem. Podle L. Hornáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje žáků k otázce vzdělávání: pozitivní vztah učitele k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků.

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělávacích drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům. Komunitní a jiná sociálně pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

Zdroje

1. AVERMEAT, P. V. *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
2. BAR-HAIM, E.; SHAVIT, Y.; AYALON, H. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007
3. CALOŇOVÁ, D.; KRAVÁROVÁ, M. Prevenci sociálněpatologických javov v rodinách. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-018-7.
4. CANTU, R. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commission, 2003.
5. ČECH, T. Transformace české školy ve vztahu k jedincům se sociálním znevýhodněním a specifickými potřebami. In Vašátková, J.; Loukotová, V. (ed.) *Akční pole sociální práce aneb sociálně pedagogické otázky současnosti* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 294-298. ISBN: 978-80-244-1665-6.
6. ČECH, T. Vize uplatnění sociálního pedagoga v procesu ozdravení školy. In ŘEHULKA, E. aj. *Škola azdraví pro 21. století 2* [CD-ROM]. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2007, s. 50-57. Health 2. Brno: Paido, 2007, s. 499-507. ISBN 978-80-7315-138-6.
7. Česká školní inspekce. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
8. Člověk v tísni, o.p.s. *Vzdělávání Romů v ČR. Projekt Varianty*, 2002. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf)
9. GAC, spol. s r. o. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
10. GAC, spol. s r. o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.
11. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
12. HEWSTONE, M.; STROBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
13. HORŇAK, L. *Romský žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
14. CHERRI, Ch. Y. H. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
15. CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
16. KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978- 80-7464-233-3.
17. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8
18. KREIDL, M. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
19. MEJSTRÍK, M. a kol. *Rámcová strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-744-0050-6.
20. NIKOLAI, T. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
21. NIKOLAI, T.; SEDLÁČKOVÁ, P. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 9788086961453.
22. OYSERMANN, D. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science
23. PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
24. PUNCH, F. K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
25. RABUŠICOVÁ, M.; KAMANOVÁ, L.; PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
26. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
27. ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
28. SHAVIT, Y.; ARUM, R.; GAMORAN, A (eds.). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
29. SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010, ISBN 978-80-7414-221-5
30. TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
31. Úřad Moravskoslezského kraje. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
32. YOGI, Ch. M. *Value-Based Education*. Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
33. ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
34. ŽOLNOVÁ, J. *Strategie riešenia záškoláctví a monitorovanie správania*. In: *Špeciálny pedagóg*. 1. Roč. 1. 2012. ISSN 1338-6670.