

# Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu

Jaroslav HALVA

---

Bakalářská práce  
2007



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2006/2007

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jaroslav HALVA**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků  
v podmínkách výchovného ústavu**

Zásady pro vypracování:

**Uvedení do problému vzdělávání romských žáků**  
**Struktura a organizace školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy**  
**Charakteristika základních pojmů ze speciální pedagogiky**  
**Specifická problematika edukace romských žáků**  
**Postupy při výchově a vzdělávání v podmínkách výchovných ústavů**  
**Rozdíly mezi výchovou a vzděláváním romských žáků v jednotlivých zařízeních**  
**Zpracování výsledků, doporučení pro praxi**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.č.j.16227/96-22.**

**Pokyn MŠMT k upřesnění činnosti školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.č.j.25503/98-24.**

**MATOUŠEK, O. a kol. Základy sociální práce. Praha : Portál 2001. ISBN 8071784737.**

**NAVRÁTIL, P. a kol. Romové v české společnosti. Praha : Portál 2003. ISBN 8071787418**

**PIPEKOVÁ, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno : Paido 1998. ISBN 8085931656.**

**ŠIŠKOVÁ, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha : Portál 1998. ISBN 8071782858.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**23. února 2007**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**25. května 2007**

Ve Zlíně dne 23. února 2007



L.S.

  
Ing. Jitka Chudarová  
vedoucí děkanke

  
prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
ředitel ústavu

## ABSTRAKT

Moje bakalářská práce s názvem „Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu“ je zaměřena na jeden z nejzávažnějších výchovných problémů, které se ve výchovných ústavech vyskytují – to jest problém útěkovosti chovanců.

Cílem teoretické části práce je seznámení se základními fakty a informacemi vztahujícími se k vlastnímu tématu práce, tedy s problémy ve výchově se zaměřením na etopedii, strukturou školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, s historií a kulturou romského etnika a interkulturní výchovou a vzděláváním.

V aplikační části práce bylo cílem provést sociologický výzkum týkající se útěkovosti chovanců výchovných ústavů v okrese Znojmo, vyhodnocení tohoto výzkumu a nástinu možností zlepšení stávající situace.

V obou částech byla použita metoda obsahové analýzy prostudované literatury a získaných dokumentů z výchovných ústavů uvedeného okresu.

První část práce je rozdělena do pěti kapitol: 1) Výchova jako atribut socializace člověka; 2) struktura a organizace školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy; 3) Etopedie – jeden z oborů speciální pedagogiky; 4) Pohled do historie, kultury a zvyků romského etnika; 5) Interkulturní výchova a vzdělávání. V druhé části práce se zabývám popisem výchovných ústavů, kde byl proveden výzkum, stanovením hypotéz, vlastním sociologickým výzkumem, jeho statistickým rozbohem a jeho výsledky a závěry.

Vyhodnocením této aplikační části byly potvrzeny stanovené hypotézy: a) útěkovost chlapců ve výchovných ústavech okresu Znojmo velkého typu je větší než u malého typu; b) útěkovost dívek je menší než útěkovost chlapců; c) útěkovost je větší v ústavech, kde je menší počet pedagogických pracovníků na určitý počet chovanců.

Závěr patří zamyšlení nad možnostmi snížení tohoto sociálně patologického jevu.

*„Člověk se musí naučit všechno, co se naučit zle, a pak jít vlastní cestou.“*

Georg Friedrich Händel

(1685-1759, německý skladatel)

**Klíčová slova:**

Etnikum. Etopedie. Integrace. Intolerance. Majorita. Minorita. Rasismus. Resocializace. Romové. Útěkovost. Výchovné zařízení. (ústav) Xenofobie.

## **ABSTRACT**

This bachelor's degree dissertation „Means of Upbringing and Educating Romany Pupils in the Conditions of Educational Institution“ deals with one of the graves educational and childrearing related issues that occur in educational and child-rearing institutions, i.e. the issue of escapes.

The theoretical part of the work outlines the basic facts and information related to the topic in question, i.e. problems of education with a special focus on ethopedy, structure of the instituion where the institutional and protective educational and chil-rearing services are provided, the history of the Romany ethnic group and inter-cultural education.

The practical part of the work contains a sociological survey of the rate of escapes of the inmates of the educational institutions in the Znojmo District, an assessmant of this research and an outline of possible ways to improve the current situation.

Both parts of the dissertation use the method of the contents analysis of the works consulted as well as internal documents obtained from the child-rearing institutions located in the above mentioned district.

The first part of the work is divided into five chapters: 1) Bringing up children as an attribute of the socialization of humans; 2) The structure and organization of institutions where the institutional or protective child-rearing care and educational services are provided; 3) Ethopedy – one of the branches of special pedagogy; 4) A glimpse at the history, culture and habits of the Romany ethnic group; 5) Inter-cultural education. The practical part of the work deals with a description of child-rearing institutions where the research took place; it also contains hypotheses, the sociological research itself, a statistical analysis of this research, its outcomes and conclusions.

The assessment carried out in the practical part of the dissertation has verified these hypotheses: a) the rate of escapes of boys is higher in larger institutions than is the case with smaller ones, in the given area; b) the rate of escapes of girls is lower than that of boys, and c)the escape rate increases as the number of educational staff per a certain number of inmates decreases.

The conclusion gives us a chance to think about possible ways to eliminate this socially pathological phenomenon.

*„A man has to learn all there is to learn, and then choose his own way.“*

Georg Friedrich Händel

(1685-1759, a German composer)

**Keywords:**

Ethnic group. Ethopedy. Integration. Intolerance. Majority. Minority. Racism, racialism. Re-socialization. Romany. Escape rate. Educational institution. Xenophobia.

**Motto:**

*„Člověk je jediný tvor, kterého je třeba vychovávat.“*

Immanuel KANT

(1724-1804, německý filozof)

**Prohlášení:**

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu, která je v práci uvedena.

**Poděkování:**

Děkuji paní Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc a rady, které mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Zlín, 25.dubna 2007

Jaroslav Halva



# OBSAH

ÚVOD.....	11
3	
<b>I TEORETICKÁ</b>	
<b>    ČÁST.....</b>	<b>116</b>
<b>1 VÝCHOVA JAKO ATRIBUT SOCIALIZACE ČLOVĚKA.....</b>	<b>17</b>
1.1 ZAJIŠTĚNÍ PRÁV DÍTĚTE V ČESKÉ REPUBLICE.....	19
1.2 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY.....	20
1.2.1 Typy, zdroje a příčiny výchovných problémů.....	20
1.2.2 Řešení výchovných situací, pochvaly, odměny a tresty.....	21
1.2.3 Vybrané výchovné problémy.....	23
1.3 VÝSKYT NEGATIVNÍCH JEVŮ PŘI VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	25
1.3.1 Agresivita dětí.....	25
1.3.2 Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.....	25
1.3.3 Zneužívání návykových látek.....	26
1.3.4 Šikanování.....	26
1.3.5 Rasismus, xenofobie, intolerance.....	27
1.4 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM V ČESKÉ REPUBLICI.....	29
<b>2 STRUKTURA A ORGANIZACE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON     ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY.....</b>	<b>31</b>
2.1 PÉČE O JEDINCE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	31
2.1.1 Sociální kurátoři pro mládež.....	31
2.2 PŘEVÝCHOVNÝ PROCES, LEGISLATIVNÍ PODKLADY.....	33
2.2.1 Ústavní výchova.....	33
2.2.2 Ochranná výchova.....	34
2.3 ÚSTAVNÍ PÉČE - DRUHY, STRUKTURA A ORGANIZACE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	35
2.3.1 Diagnostické ústavy.....	35
2.3.2 Dětské domovy.....	36
2.3.3 Speciální výchovná zařízení (ústavy).....	37
2.4 PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÁ PÉČE.....	41
2.4.1 Oblast primární, sekundární a terciární prevence.....	41

<b>3</b>	<b>ETOPEDIE - JEDEN Z OBORŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY.....</b>	<b>43</b>
3.1	SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA.....	43
3.1.1	Pojetí speciální pedagogiky.....	43
3.1.2	Pojem speciální pedagogiky.....	43
3.1.3	Klasifikace speciální pedagogiky.....	43
3.1.4	Základní terminologické pojmy speciální pedagogiky.....	44
3.1.5	Cíl speciální pedagogiky, integrace.....	46
3.1.6	Speciálně pedagogické nápravné (terapeutické) metody.....	47
3.2	SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	49
3.2.1	Terminologické pojmy a dělení speciálně pedagogické diagnostiky.....	49
3.2.2	Porovnání cílů diagnostiky v různých vědních oborech a speciální pedagogice.....	50
3.2.3	Nejdůležitější metody speciálně pedagogické diagnostiky.....	50
3.2.4	Speciálně pedagogická diagnostika etopedická.....	52
3.3	ETOPEDIE.....	53
3.3.1	Základní hesla používaná v etopedii.....	53
3.3.2	Poruchy chování, klasifikace podle stupně společenské závažnosti.....	55
<b>4</b>	<b>POHLED DO HISTORIE, KULTURY A ZVYKŮ ROMSKÉHO ETNIKA.....</b>	<b>58</b>
4.1	MINORITY VE SPOLEČNOSTI.....	58
4.1.1	Postavení menšin ve společnosti; Romové v České republice.....	58
4.1.2	Definice základních pojmů.....	59
4.1.3	Komunikace - základní předpoklad porozumění mezi lidmi.....	62
4.1.4	Strategie (ne)přijmutí menšin ve společnosti.....	64
4.1.5	Návrhy opatření vedoucích k inkluzi Romů do společnosti.....	66
4.2	HISTORIE ROMŮ.....	68
4.2.1	Původ Romů, jejich etymologie a rozvrstvení.....	68
4.2.2	Základní hodnotový systém Romů.....	70
4.2.3	Tradice Romů.....	70
4.2.4	Typické charakteristiky romské komunity.....	71
4.3	POROVNÁNÍ STŘEDOEVROPSKÉ A ROMSKÉ KULTURY.....	73
4.3.1	Odlišnosti mentality Romů, jejich původ.....	73
4.3.2	Negativní aspekty soužití Romů s Čechy.....	74
4.3.3	Charakteristika romského pohledu na svět.....	75
4.4	ROZDÍLY VÝCHOVNÉHO PŘÍSTUPU K DĚTEM MEZI ROMSKOU A ČESKOU RODINOU.....	78

4.4.1	Nástin situace v romské rodině.....	78
4.4.2	Romské dítě ve škole, vztah k učiteli.....	78
<b>5</b>	<b>INTERKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>	<b>83</b>
5.1	PODSTATA A CÍL INTERKULTURNÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ.....	83
5.1.1	Základní termíny a pojmy, jejich objasnění.....	83
5.2	VÝCHOVA K TOLERANCI U DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	86
5.2.1	Metodika práce s mládeží k výchově k toleranci jiných kultur.....	86
5.2.2	Ovlivňování postojů dětí a mládeže.....	88
5.2.3	Možnost postupu při výchově k rasové snášenlivosti.....	89
5.3	SPECIFIKA VÝCHOVY ROMSKÝCH DĚTÍ A MLÁDEŽE.....	90
5.3.1	Zvláštnosti romských dětí vstupujících do základní školy.....	90
5.3.2	Přípravné třídy.....	92
5.3.3	Funkce romského asistenta.....	93
<b>II</b>	<b>APLIKAČNÍ ČÁST.....</b>	<b>96</b>
<b>6</b>	<b>ÚVOD APLIKAČNÍ ČÁSTI.....</b>	<b>97</b>
6.1	PŮVODNÍ CÍL PRÁCE.....	97
6.2	STANOVENÍ NOVÉHO CÍLE PRÁCE.....	97
<b>7</b>	<b>MÍSTA VÝZKUMU.....</b>	<b>98</b>
7.1	VÝCHOVNÝ ÚSTAV, STŘEDNÍ ŠKOLA A ŠK. JÍDELNA VIŠŇOVÁ.....	98
7.1.1	Vnitřní řád.....	99
7.1.2	Výroční zpráva za školní rok 2005/2006.....	101
7.2	VÝCHOVNÝ ÚSTAV A DĚTSKÝ DOMOV SE ŠKOLOU MORAVSKÝ KRUMLOV.....	102
7.2.1	Vnitřní řád.....	103
7.2.2	Výroční zpráva.....	104
7.3	SOUKROMÝ VÝCHOVNÝ ÚSTAV s.r.o. TROSKOTOVICE.....	106
7.3.1	Vnitřní řád.....	107
7.3.2	Výroční zpráva.....	108
<b>8</b>	<b>HYPOTÉZY, VĚDECKÉ METODY A POSTUPY.....</b>	<b>109</b>
8.1	STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	109
8.2	POUŽITÉ VĚDECKÉ METODY A POSTUPY.....	110
8.2.1	Téma výzkumu, typ výzkumu.....	110
8.2.2	Stanovení výzkumného problému, výzkumná metoda.....	110
<b>9</b>	<b>VLASTNÍ VÝZKUM.....</b>	<b>112</b>

9.1	VÝZKUMNÉ SOUBORY.....	112
9.2	VÝCHOZÍ STATISTICKÉ ÚDAJE.....	113
9.3	SROVNÁNÍ ÚTĚKOVOSTI CHLAPCŮ A DÍVEK.....	114
9.4	SROVNÁNÍ ÚTĚKOVOSTI CHLAPCŮ.....	117
9.5	SROVNÁNÍ POMĚRU CHOVANEC/PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK.....	120
<b>10</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU, POTVRZENÍ HYPOTÉZ.....</b>	<b>122</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>125</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>126</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>128</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>130</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>131</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>132</b>

## ÚVOD

*„Cílem vši výchovy by mělo být, abychom proměnili ducha ve zřídlo, nikoli v jímku.“*

John M.Mason

Svoji bakalářskou práci začínám citátem z pera klasika, a předesílám, že několika citáty je proložena celá má práce, neboť se domnívám, že vhodně vybrané myšlenky moudrých lidí z historie lidstva často řeknou více než dlouhé statě teorie.

Téma mé bakalářské práce zní „Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu“, a vybral jsem si je proto, že vzhledem ke své profesi mám k problematice edukace dětí a mládeže ve výchovných ústavech poměrně blízko, a osobně jsem se již v praxi potýkal s řešením útěkovosti chovanců těchto zařízení.

Z nadhledu musím bohužel konstatovat, že výchově a vzdělávání dětí a mládeže v našem státě není dle mého názoru věnována ze strany vládnoucích a legislativních orgánů patřičná pozornost, že si odpovědní činitelé neuvědomují zásadní skutečnost, tj. materiální, hmotné investice směřující do vzdělání (a tedy souběžně i do integrace a resocializace) se vždy musí vrátit, neboť kdo v budoucnu bude řídit a ovlivňovat společnost než ti, které si dnes vychováváme?!

Proto jsem se rozhodl svou prací přispět svojí troškou do mlýna, byť jsem si vědom skutečnosti, že moje práce není žádného zásadního poznatkového charakteru, avšak můj menší sociologický výzkum a jeho následné vyhodnocení by mohlo doplnit rozsáhlejší vědecké bádání v této pedagogické oblasti.

Při zpracování práce nebylo v žádném případě mým zájmem kopírovat a mentorovat práce svých předchůdců (myšleno studentů, kteří na obdobná témata přede mnou psali též svoje práce).

Vlastní práci jsem rozdělil do dvou základních částí – teoretické a aplikační.

V teoretické části bylo mým cílem systémovým přístupem za použití metody obsahové analýzy ze získaných informačních zdrojů, zejména literatury, kterou jsem měl možnost při přípravě prostudovat (a kterou uvádím v seznamu použité literatury) seznámit případné čtenáře s vědními disciplínami, obory, základními termíny a informacemi, které jsou v kontextu s tématem mé práce. Jsem si vědom faktu, že tato část práce je poněkud většího rozsahu. Je to zapříčiněno jednak proto, že mým úmyslem bylo přiblížit problematiku i laic-

kému zájemci, a tedy u některých statí bylo nutné se vysvětlením informací, jevů a terminologií zabývat podrobněji, jednak pro pochopení některých souvislostí byl podrobnější rozbor a popis nezbytný zejména z důvodu kompaktnosti celku, a v neposlední řadě tím částečně kompenzují menší objem druhé části, která, ač ji považuji za důležitou, není tak rozsáhlá z důvodů, které uvádím v dalším textu předložené práce, jak bylo mým původním záměrem.

První část je dále rozdělena na pět dílčích statí. V první kapitole se zabývám zejména výchovnými problémy a sociálně patologickými jevy vyskytujícími se ve školách a školských zařízeních, jejich popisem a nástiněm jejich řešení. V druhé kapitole popisuji systém, strukturu a organizaci školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy s jejich specifiky. Třetí kapitola je věnována zejména etopedii jako dílčího oboru speciální pedagogiky. Ve čtvrté podkapitole seznamuji čtenáře s historií, kulturou a odlišnostmi romského minoritního etnika, a v poslední, páté kapitole se snažím osvětlit nutnost výchovy dětí a mládeže k toleranci, a dále specifika výchovy romských dětí.

Zda-li se mi podařilo splnit výše stanovený úkol první části práce nechám na posouzení samotného čtenáře.

V druhé, aplikační části bakalářské práce bylo mým původním cílem zabývat se metodami, prostředky a způsoby výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovných ústavů, problémy vyskytujícími se při jejich resocializaci, tedy zejména problémy etopedickými. Tento můj záměr se však nepodařilo splnit, neboť při mém výzkumu prováděném na třech typech výchovných ústavů v okrese Znojmo bylo zjištěno, že žádný z těchto ústavů nevede oddělenou statistiku pro děti a mládež pocházející z romského etnika.

Tuto část jsem tedy zaměřil na kvantitativní výzkum s tématem: „Míra resocializace chlapců a dívek ve věku 15 – 18 let s poruchami chování, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech v okrese Znojmo se zaměřením na jejich útěkovost“. Cílem aplikační části práce bylo metodou obsahové analýzy dokumentů poskytnutých jednotlivými výchovnými ústavu zjistit rozdíly v úspěšnosti resocializace dívek a chlapců s poruchami chování problému jejich útěkovosti.

V této aplikační části seznamuji čtenáře s konkrétními výchovnými ústavu nacházejícími se v okrese Znojmo, z jejichž materiálů byly čerpány informace na následně popsany

sociologický výzkum, stanovením hypotéz, statistickým rozbořem získaných dat, následným potvrzením hypotéz, vyhodnocením a zamyšlením se nad možným využitím poznatků.

Na závěr bych chtěl poděkovat jednotlivým ředitelstvím výchovných ústavů v Moravském Krumlově, Troskovicích a Višňové za vstřícnost při poskytování informací a dokumentů, ze kterých jsem při zpracování mé bakalářské práce čerpal.

*„Učitel, který dokáže vzbudit zájem o jeden jediný dobrý skutek, o jednu jedinou dobrou báseň, vykoná víc, než ten, kdo nám předá podobu a jméno celých říší podružných přírodních výtvorů.“*

Johann Wolfgang Goethe

(1749-1832, německý básník, spisovatel a vědec)

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 VÝCHOVA JAKO ATRIBUT SOCIALIZACE ČLOVĚKA

Výchova je proces determinovaný společenským životem a současně také tento život podmiňující. Mezi oblasti výchovy, které jsou na úrovni společenského vývoje závislé, patří zejména:

- cíle a obsah výchovy
- metody a formy výchovného procesu
- prostředky výchovy (především technické)

Meritem mé bakalářské práce však není rozbor uvedených atributů výchovného procesu, proto pouze stručně objasním několik termínů z této oblasti (mimo těch, který se budu věnovat v dalších částech práce), a dále se budu v této části zabírat výchovným problémům a negativním jevům edukačního procesu u dětí a mládeže.

**Výchova** – je záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Je to specificky lidská činnost.

**Výchovný cíl** – je jednou z výchozích pedagogických kategorií. Cílem výchovy se rozumí společenský ideál, představa toho, čeho se má ve výchovné činnosti za pomoci výchovných činitelů dosáhnout. Ve výchovném cíli se formulují požadavky na člověka, jaký má být, pro jaký osobní rozvoj a jaké společenské potřeby je ho nutno připravit.

**Výchovný proces** – vyjadřuje časovou rozprostřenost výchovy, kdy dochází k vzájemnému působení, ovlivňování, napodobování, spolupráci, vcit'ování se, přenášení nálad, postojů a motivačních faktorů dvou nebo více subjektů ve směru výchovného cíle v průběhu času. (Mazánková, Vavrečková, 2003, s. 5.)

**Učitel** – je člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného. (Mazánková, Vavrečková, 2003, s. 12.)

**Socializace** – znamená schopnost jedince zapojit se do společnosti, formovat k ní pozitivní vztahy, vztahy ke vzdělání, k práci. (Pipeková et al., 1998, s. 27.)

**Sociabilita** – je obecně schopnost člověka utvářet a pěstovat mezilidské vztahy. Projevuje se schopností navazovat a rozvíjet vztahy se sociálním okolím. Do určité míry se dá ovliv-

nit výchovou a je podmínkou pro začlenění jedince do společnosti. (Pipeková et al., 1998, s. 46.)

**Sociologie výchovy** – sociologická disciplína, která se zabývá sociálními aspekty výchovy a jejím místem v procesech společenské reprodukce. Jedná se o okruhy problémů:

1. o místě a úloze (funkci) výchovy ve společnosti, v dané civilizaci a kultuře a o jejích historických proměnách, o vztazích mezi výchovnými hodnotami a cíli a sociální strukturou, stratifikací a mobilitou, o vztazích mezi výchovou a společenskou změnou;
2. o vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků), ale i o vztazích uvnitř skupin vychovatelů a uvnitř vychovávaných, o pozicích a rolích vychovatele a chovance;
3. o struktuře, funkci a organizaci výchovných situací, o sociálních podmínkách a důsledcích jejich činností. (Havlík, Kořa, 2002, s. 12.)

**Poruchy chování** – lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, nebo na úrovni svých rozumových schopností. (Mazánková, Vavrečková, 2003, s. 20.)

## 1.1 Zajištění práv dítěte v České republice

Pro řádnou výchovu a vzdělávání dětí a mládeže je mj. nutné ve společnosti zabezpečit jejich práva, která jsou (tak, jako každému občanovi) zajištěna nejen Ústavou ČR a Listinou základních práv a svobod, ale vzhledem k věku a tedy specifičnosti upravena v řadě dalších legislativních normách, z nichž nejdůležitější je Úmluva o právech dítěte (sdělení č. 104/1991 Sb.) a zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí (ve znění pozdějších změn a doplňků – poslední změna provedena zákonem č. 134/2006 Sb.).

V tomto zákoně je definována sociálně-právní ochrana dětí v § 1 odstavci 1 následovně:

*(1) Sociálně-právní ochranou dětí se rozumí zejména*

- a) ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,*
- b) ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění,*
- c) působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.*

Zaměření tohoto zákona je upraveno na děti uvedené v § 6 – příloha P-I.

V dalších částech zákona jsou zajímavé statě související s mou bakalářskou prací uvedené v hlavě V, kde se hovoří o ústavní a ochranné výchově, a dále v hlavě IX části čtvrté, která specifikuje zařízení sociálně-právní ochrany.

## 1.2 Výchovné problémy

Výchova dětí a mládeže, žáků a studentů je pro rodiče i pedagogy úkol nesmírně náročný. Denně se setkávají s výchovnými problémy a musí je řešit, mnohdy ihned, bezprostředně a jindy zase situace umožňuje řešení uvážit a z řady variantních řešení daného problému vybrat v konkrétní situaci řešení optimální.

Při tomto řešení je podstatné zjistit příčiny, které vedly ke vzniku konkrétního výchovného problému. Úkolem pedagoga je pak nejen řešit danou situaci, ale především preventivně zabránit vzniku těchto příčin a tedy i vzniku dalších výchovným problémů. Prevence tak hraje primární roli při výchově dětí a mládeže. (Vavrečková, 1999, s. 1.)

Poznamenávám, že některé výchovné problémy se prolínají s negativními jevy uvedenými v následující části práce, neboť spolu úzce souvisí.

### 1.2.1 Typy, zdroje a příčiny výchovných problémů

K **typům** výchovných problémů patří:

a) *Standardní* – (obvyklé, typické) – výchovné problémy, s nimiž se pedagog setkává dnes a denně (např. nekázeň při vyučování, pozdní příchody, častá absence, neplnění úkolů a povinností atd.).

b) *Nestandardní* – (neobvyklé, specifické) – výchovné problémy, které jsou náročné při jejich řešení (např. krádeže, hrubá nekázeň, záškoláctví, falšování známek a omluvenek, šikanování, problémy s alkoholem, kouřením atd.).

Řešení nestandardních výchovných situací je jedním z měřítek profesionální kvality učitele.

Za **zdroje** výchovných problémů patří zejména osoba *žáka* (jeho vlastnosti, postoje, vztahy, sociální zázemí), dále osoba *učitele* (jeho osobnost, stupeň odbornosti, didaktické schopnosti atd.), vliv rodiny, a dále *vnější vlivy* – např. vliv party, masmédií, nevhodné zásahy rodičů do určité školní situace a pod.

#### **Příčiny výchovných problémů**

Příčiny neobvyklých výchovných problémů mohou být různé – mohou vznikat jak ve škole, tak i v rodině; mezi nejčastější patří:

- **Nepříznivý vztah žáků k učiteli** (zpravidla bývá způsobený učitelovou osobností);
- **Konflikty mezi žáky ve třídě** (vznikající buď mezi jednotlivci nebo skupinami žáků);
- **Konflikt mezi třídou a jednotlivcem** (zpravidla outsiderem, autoritativním typem)
- **Snaha vyhnout se povinnosti nebo trestu;**
- **Snaha žáků dokázat sílu kolektivu** (např. tím, že se organizují protesty);
- **Zvědavost na reakci učitele** (např. vymyšlení různých žertů);
- **Přehnaná ctižádost;**
- **Touha mít přítele;**
- **Strach z neúspěchu** (ze špatné známky, z výsměchu spolužáků);
- **Citová deprivace dětí;**
- **Spory rodičů nebo konflikt dítěte s rodiči;**
- **Psychické násilí ve škole** (emocionální týrání, pokořování, zesměšňování, podceňování a pod. ze strany učitele) (Múhlpachr, 2003, s. 75.)

Při každém výchovném problému je tedy nutno nejprve zjistit a poznat všechny příčiny jeho vzniku, tyto příčiny odstranit a do budoucna zabránit jejich dalšímu vzniku.

### 1.2.2 Řešení výchovných situací, pochvaly, odměny a tresty

*„Příkrost je dovolena, když mírnost je marná.“*

Pierre Corneille

(1606-1684, francouzský básník)

Postup při řešení problematických výchovných situací zpravidla závisí:

- buď na možnosti v klidu zjistit příčiny, ověřit si fakta, konzultovat s kolegy, uvážit varianty řešení a pod.
- nebo na nutnosti okamžitě se rozhodnout (např. při nesplnění příkazu) – zde hrozí nebezpečí unáhleného rozhodnutí.

Základní výchovné prostředky, které mají sloužit k záměrné regulaci chování, můžeme rozdělit takto:

- a) odměny a pochvaly
- b) vysvětlování a přesvědčování
- c) metoda přirozených následků
- d) tresty

### **Pochvaly**

Každý člověk potřebuje pochvalu, aby se upevnila jeho sebedůvěra. U dítěte to platí ve zvýšené míře. Význam pochvaly a odměny spočívá v tom, že posiluje správné chování, učí tomu, co je žádoucí. Pochvala je tak mocná, že silně rozvíjí to, co je chváleno, a chválené dokáže zatlačit do pozadí i nežádoucí a špatné vlastnosti. Pochvala není to, co dítěti dáme za odměnu, čím ho obdarujeme nebo mu řekneme, ale hluboký vnitřní pocit uznání, prestiže a úspěchu. Pochvala motivuje, povzbuzuje. Pochvala je nejvýznamnějším výchovným prostředkem. (Mazánková, Vavrečková, 2003, s. 33.)

V knize „*Sociální ochrana*“ je odměna definována jako prostředek výchovy, který představuje působení spojené s určitým chováním a jednáním jedince, vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, přináší jedinci uspokojení některých jeho potřeb a je tudíž pociťována jako libost. Odměna působí motivačně na žádoucí změnu chování. (Černíková et al., 1998, s. 32.)

### **Tresty**

„*Moudrý netrestá za to, co se stalo, ale aby se to neopakovalo.*“ Seneca: O hněvu

(Lucius Annaeus Seneca, římský filozof, spisovatel a básník)

Trest je prostředek výchovy, který představuje působení spojené s určitým chováním nebo jednáním jedince, vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání, přináší jedinci omezení některých jeho potřeb, popř. jejich frustraci (zmarnění) a je tudíž pociťována jako nelibost. Trest pouze brzdí nežádoucí chování, ve vztahu k chování má spíše demotivační účinky. (Černíková et al., 1998, s. 32.)

Trest není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá – onen nepříjemný, tísnivý, zahanbující pocit, kterého by se chtělo co nejdříve zbavit. Nezáleží na trestu samém, ale na tom, jak jej dítě hodnotí. Měli bychom dbát na to, aby trest děti neponižoval, nezesměšňoval, neurážel a aby nevyvolával úzkost a strach. (Vavrečková, 1999, s. 4.)

Psychickým trestem se rozumí chladné chování dospělého k dítěti, odepření projevů lásky, popř. pohrůžka takovým odepřením. Při užívání trestů, zejména psychických, je důležité, aby dítě chápalo: odsouzení se týká mého chování nikoli mé osoby. Nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, porozumění.

Trest má plnit tyto úkoly:

- napraví škodu, která vznikla špatných chováním
- dítě nebude chybné chování opakovat
- sejme z dítěte pocit viny. (mentálně hygienický předpoklad účinnosti trestu, který je mnohdy neoprávněně opomíjen)

Vzniká tak otázka: „Jakých výchovným prostředků lze namísto trestů užít?“ Z pedagogického hlediska se jeví vhodné **užití metody přirozených následků**, kterou už uváděl J.J.Rousseau. Podle této metody je trestem něco, co vystupuje jako přirozený následek činu, a ne jako projev vychovatelovy libovůle. Podstata této metody je následující: něco jsi udělal špatně – přepracuj to, udělal jsi nepořádek – je třeba to uklidit. (Černíková et al., 1998, s. 31.)

Výchova založená spíše na pochvalách a odměnách je efektivnější než výchova užívající převážně trestů.

### 1.2.3 Vybrané výchovné problémy

**Záškoláctví** - představuje jev, kdy žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí rodičů se nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.

**Školní fobie** - jedná se o strach ze školy nebo úzkost vyvolaná školou.

**Lež** – je vědomě nebo úmyslně projevená nepravda. (záměrná, nezáměrná, prosociální nebo nutková lež – Vavrečková, 1999, s. 12.)

**Krádeže** – představují antisociální (asociální) formu poruchy chování.

**Konflikty** – představují určitý rozpor, neshodu, nesouhlas, střet nebo problém, který je třeba řešit.

**Nekázeň** – spočívá v nesplnění zadané sociální role, stanovených úkolů a určených činností; je to v jistém smyslu neochota řídit se určitými pravidly.

**Šikana, drogové závislosti** – o těchto v současné době velmi diskutovaných a závažných problémech se okrajově zmíním v další části práce.

Mezi další druhy výchovných obtíží dále náleží: (Mazánková, Vavrečková, 2003, s. 25.)

- děti nesoustředěné, při vyučování nepozorné, s psychomotorickým neklidem
- děti pomalé, pasivní, netečné
- děti úzkostné, které sedí stranou, nezařazují se do skupiny vrstevníků, nehlásí se, pláčí, žalují a pod.
- děti přejímají roli šaška ve třídě
- děti agresivní, které pošťuchují druhé, posmívají se jim, záměrně jim ubližují
- lhaní, podvody, padělání podpisu rodičů
- mentální anorexie
- sexuální přestupky
- sebevražedné pokusy

Uvedené i další formy výchovným obtíží se vyskytují jednotlivě i ve vzájemných kombinacích.

Výchovné obtíže nelze diagnostikovat a řešit podle jednoduchého schématu. Vyžadují individuální přístup, důkladné poznání dítěte, jeho dosavadního vývoje a podmínek i současné situace.



### 1.3 Výskyt negativních jevů při výchově a vzdělávání dětí a mládeže

Při edukaci (tedy výchově a vzdělávání) dětí a mládeže na všech typech škol a školských zařízeních se vyskytuje řada negativních jevů a faktorů, které je třeba nejenom řešit v momentě, kdy se již vyskytly, ale především se snažit těmto předcházet různými metodami prevence. Nyní se tedy o některých z nich stručně zmíním, zejména o těch, které mohou mít souvislost s tématem mé práce, a jejichž zvýšený výskyt je zaznamenán v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

#### 1.3.1 Agresivita dětí

Jedním z negativních faktorů, které se v současné době stále více vyskytují jak na samotných školách a školských zařízeních, tak i mimo ně, je vzrůstající agresivita dětí a mládeže. Příčin vzniku tohoto negativa je mnoho, od vlivu masmédií přes prudce se rozvíjející technologie výpočetní techniky (internet) až po fakt ztrát některých základních funkcí klasického typu rodiny (vysoká rozvodovost – neúplné rodiny). Velice výstižně je tento problém a jeho předcházení popsán v knize Edwiga Antiera: *Agresivita dětí*, (Praha: Portál, 2004), kde autor na str. 99 uvádí:

*„Poznali jsme, jak jsou násilí a agresivní impulsy nezbytné pro životaschopnost lidské bytosti. Veškerá výchova spočívá v usměrňování této životní energie tak, aby se stala pozitivní silou ve vztazích s ostatními, kreativním prvkem v práci, aby dítě v dospělosti umožnila získat povolání, založit rodinu, přivádět na svět potomky a vychovávat je. To je cesta životní energie, a nikoli agresivity vedoucí k násilí, jehož důsledkem jsou rozvrácené domovy, utrpení rodičů, kamarádů a posléze manželky... vlastních dětí, a opakování tohoto pekelného řetězce v další generaci.“*

#### 1.3.2 Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

Jak již bylo řečeno, negativních jevů vyskytujících se u dětí a mládeže v rámci jejich výchovy je mnoho, a uvedený pokyn MŠMT taxativně uvádí oblasti prevence škály výchovných problémů v článku I. Jedná se o:

- drogové závislosti, alkoholismus a kouření
- kriminalita a delikvence
- virtuální drogy (počítače, televize a video)
- patologické hráčství (gambling)
- záškoláctví
- šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování
- xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus

V článku II tohoto pokynu jsou uvedeny základní nástroje prevence sociálně patologických jevů, tzv. „**Minimální preventivní program**“ (příloha P-II).

V následující části své práce se zmíním o několika výše uvedených problematických jevech, které mají částečnou souvislost s tématem mé práce, byť pouze stručně, neboť jejich podrobný rozbor by byl náplní samostatných prací.

### 1.3.3 Zneužívání návykových látek

Prevenici zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních upravuje **Pokyn MŠMT** č.j.: 16 227/96-22, který mj. stanovuje povinnosti ředitelů všech škol a školských zařízení na tomto úseku – v článku 2, a povinnosti ředitelů pedagogicko – psychologických poraden, středisek výchovné péče pro děti a mládež – v článku 3. (příloha P-III). Více se o této konkrétní problematice nebudu rozepisovat, neboť je velmi rozsáhlá a byla by námětem na samostatnou práci.

### 1.3.4 Šikanování

Jev šikanování se v poslední době stává stále rozšířenější na všech typech a druzích škol, tedy nevyjímaje školská zařízení pro výkon ÚV a OV (o nichž píše ve druhé části své práce). V případě zjištění šikany ve škole se pedagogičtí pracovníci řídí „**Metodickým pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení**“, v němž je stanovena charakteristika, projevy, prevence

a možnosti řešení tohoto sociálně patologického jevu, a kde jsou též v příloze přehledně zpracovány příklady přímých a nepřímých znaků šikanování.

Jak jsem již uvedl výše, popis, druhy, prevence, eliminace a možnosti řešení uvedeného, dnes velmi rozšířeného jevu, by byl též námětem pro samostatnou práci, a proto se o ní dále nebudu zmiňovat.

### 1.3.5 Rasismus, xenofobie, intolerance

Jedním ze současných nejzávažnějších, nejdiskutovanějších a nejproblematičtějších negativních jevů vyskytujícím se v celé naší společnosti, a tedy i na všech typech škol, jsou projevy rasismu, xenofobie a intolerance. Prevenci v této oblasti upravuje „**Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance**“. V tomto pokynu se konkrétně uvádí:

*Úkoly zabezpečovat prevenci proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance vyplývají z Ústavy České republiky, z Listiny základních práv a svobod, z Úmluvy o právech dítěte a z ostatních mezinárodních paktů a úmluv, které ústavní orgány ČR ratifikovaly. Konkretizaci vyplývajících úkolů pro jednotlivé resorty stanoví vláda svými usneseními.*

*Klíčové místo při vedení dětí a mládeže k toleranci, k posilování pozitivního postoje k minoritám a k lidem různých národností, náboženství a kultur zaujímají školy a školská zařízení. Využívají celkového výchovného působení, v jehož průběhu jsou žáci přiměřeně svému věku a na základě svých širších sociálních zkušeností podněcováni k diskusi.*

K účinnější prevenci projevů rasismu, xenofobie a intolerance MŠMT ukládá:

*1) ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům základních škol, středních škol, vyšších odborných škol, speciálních škol a školských zařízení zabezpečit, aby:*

*a) věnovali zvýšenou pozornost vytváření příznivého klimatu školy i jednotlivých tříd, podporujícího vzájemný respekt a partnerské vztahy mezi učitelem a žákem, týmovou spolupráci, sebeúctu, komunikační dovednosti, a také pocit bezpečí a spoluprožívání,*

*b) rozvíjeli žádoucí postoje k lidem jiné národnosti, etnické nebo náboženské příslušnosti každodenním osobním příkladem,*

*c) komunikovali s dětmi a mladými lidmi na bázi vzájemného porozumění, tolerance a otevřeného jednání,*

*d) vhodně využívali věcného obsahu každého vyučovacího předmětu a pracovali s doporučenou literaturou uvedenou v příloze,*

*e) seznamovali žáky se základními údaji o menšinách, které u nás žijí, s jejich kulturou, dějinami a rozvíjeli u nich vědomí sounáležitosti,*

*f) učili žáky chápat a oceňovat rozdílnost jednotlivců a vážit si každého člověka, každé minority, každé kultury,*

*g) nenechali bez povšimnutí žádný projev ani náznak intolerance, xenofobie nebo rasismu a okamžitě přijímali vhodná konkrétní pedagogická opatření,*

*h) při prevenci intolerance, rasismu a xenofobie intenzivněji spolupracovali s rodinami žáků,*

*i) podle možností i pro volnočasové aktivity nabízeli programy rozvíjející toleranci a podporující všestranný rozvoj osobnosti žáka,*

*j) se žáky otevřeně diskutovali o uskutečněných besedách, přednáškách, návštěvách filmových a divadelních představení, televizních a rozhlasových pořadech, které obsahově souvisejí s intolerancí, xenofobií a rasismem,*

*k) využívali programů a nabízené spolupráce v oblasti vzdělávání s nestátními subjekty, které mají v programu multikulturní výchovu, vzdělávání Romů, uprchlíků a různých národností a etnik.*

Problematika rasismu, xenofobie, nesnášenlivosti, zejména v souvislosti s romským etnikem v našem státě, je součástí mé bakalářské práce, a proto se jí budu podrobněji věnovat v jedné z dalších částí.

## 1.4 Pedagogicko – psychologický poradenský systém v České republice

Pedagogicko-psychologické poradenství je podpůrný systém, který má zabezpečovat služby spojené s optimalizací vzdělávání a výchovy. Je podsystémem školské soustavy, a jeho hlavním úkolem je přispívat k optimalizaci procesu výchovy a vzdělávání ve škole a v rodině. Poskytuje služby dětem a mládeži od tří let věku až po ukončení školního vzdělání, dále jejich rodičům a školským pedagogickým pracovníkům. Zejména v oblasti prevence sociálně patologických jevů, kterými jsou v současné době ohroženy děti a mládež, mají níže uvedené instituce nezastupitelnou roli.

### Současný systém pedagogicko-psychologického poradenství v ČR tvoří:

- **Výchovní poradci** – pracují na všech typech a stupních škol a plní úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání přímo na škole, zajišťují také problematiku profesní orientace žáků.
- **Školní psycholog, školní speciální psycholog, metodik prevence** – by měli působit v oblasti základního školství. Cílem těchto odborníků je snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů a negativních jevů u žáků. Jedná se o tzv. primárně preventivní působení.
- **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** – jsou zřizovány jako samostatné subjekty, a zajišťují psychologické a speciálně pedagogické služby v daném regionu pro děti, mládež, rodiče a pedagogické pracovníky všech typů škol a školských zařízení. Těžištěm jejich práce je psychologická péče, poradenství a odborné konzultace v otázkách osobnostního a vzdělávacího rozvoje dětí a mládeže.
- **Speciálně pedagogická centra (SPC)** – jsou poradenská zařízení, která většinou vznikla při speciálních školách. Zaměřují se na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení. Personální obsazení tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Obsah činnosti tohoto týmu je zabezpečovat speciálně pedagogickou a psychologickou péči klientům se zdravotním postižením a poskytovat jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky. SPC úzce spolupracují zejména se školami, kde jsou integrováni žáci se zdravotními postižením.

- **Střediska výchovné péče** – zajišťují prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Mohou být zřízena při speciálních školách a zařízeních nebo i samostatně. Těžištěm práce je psychoterapie a depistáž problémových jedinců.
- **Institut pedagogicko-psychologického poradenství** – je organizace s celorepublikovou působností zřízená MŠMT ČR v roce 1994, která řeší koncepční otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků.

## 2 STRUKTURA A ORGANIZACE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

V této kapitole své bakalářské práce se budu zabývat problematikou péče o jedince s poruchami chování, možnostmi převýchovného procesu a legislativními podklady, ústavní a ochrannou výchovou, strukturou a organizací školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a preventivně výchovnou péčí těchto osob.

### 2.1 Péče o jedince s poruchami chování

O jedince s poruchami chování mohou v našich podmínkách pečovat instituce náležející do resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (o těchto, pro mou práci důležitých, se zmíním podrobněji), dále ministerstva spravedlnosti, zdravotnictví, práce a sociálních věcí, a to ve všech případech na úrovni poradenství nebo ústavní péče.

Převýchovný proces mravně narušených jedinců (sociálně nepřizpůsobivých, sociálně ohrožených, se sociálně patologickými projevy, s poruchami chování) je možno sledovat z několika hledisek:

- **věkového** – věk vymezuje instituce podílející se na reedukaci (školství, vězeňství).
- **druhu poruchy chování** – pokud problémy jedince přesahují možnosti klasické převýchovné péče, je třeba přechodně nebo trvale zajistit péči léčebnou (zdravotnictví).
- **stupně mravní narušenosti** – (poruch chování) určují řešení na úrovni poradenství nebo ústavní péče (školství, zdravotnictví, sociální péče, alternativní formy péče).

*Chovanec* – je mladistvá osoba, které byla soudem uložena ochranná výchova ve speciálním výchovném zařízení, většinou internátního typu.

#### 2.1.1 Sociální kurátoři pro mládež

Sociální kurátoři pro mládež se zabývají dětmi a mladistvými, kteří se dopustili trestné činnosti nebo mají závažné výchovné problémy. Dětem a jejich rodinám poskytují sociálně právní poradenství, sociálně výchovnou péči a pomoc, spolupracují s ostatními zaintereso-

vanými institucemi, účastní se soudního řízení ve věcech trestních i občansko právních jako opatrovníci nebo kolizní opatrovníci dětí.

Těžiště práce sociálního kurátora pro mládež spočívá v první řadě v **sociálně výchovné práci s klientem**, v poskytování sociálně terapeutické a poradenské služby. Cílem je integrovat klienta do užšího i širšího sociálního prostředí – to znamená osvojení si akceptovatelného životního stylu. (Černíková et al., 1998, s. 188, 190.)

#### **Kurátor pro mládež pečuje o:**

- nezletilé děti do 15 let, které se dopustily činu jinak trestného,
- mladistvé (15-18 let), u nichž bylo zahájeno trestní stíhání nebo kteří se dopustili pře-  
stupku,
- děti a mladistvé s opakovanými poruchami chování závažného rázu (záškoláctví, útoky z domova, agresivita, toxikomanie, alkoholismus a pod.).

V rámci péče o tyto děti a mládež plní sociální kurátor úkoly, které jsou uvedeny v příloze P-IV.



## 2.2 Převýchovný proces, legislativní podklady

- **Etopedická (převýchovná) péče** – je zajišťována ve speciálních školských výchovných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy (uvedeno níže) nebo preventivní péče, dále ve věznicích pro výkon trestu odnětí svobody.
- **Léčebnou péči** – zajišťuje resort zdravotnictví prostřednictvím psychiatrických léčeben, dále léčeben, oddělení nebo poraden pro narkomany a jinak závislé a prostřednictvím terapeutických komunit.
- **Na úseku sociálním** poskytují poradenskou pomoc sociální pracovníci a kurátoři, práce přímo v terénu při kontaktu s problémovými jedinci a komunitami vykonávají streetworkers, objevují se pobytové terapeutické komunity pro sociálně nepřizpůsobivou mládež a nově vzniklo centrum sociální prevence, které formou pobytu zajišťuje speciálně pedagogickou a sociální pomoc mládeži v rámci terciální prevence. (Pipeková et al., 1998, s. 199.)

Pro moji práci je nejdůležitější péče zajišťovaná resortem MŠMT ČR. Z legislativního hlediska je systém etopedických zařízení definován zákonem č. 109/2002 Sb. (ve znění zákona č. 383/2005 Sb.), O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších změn a doplňků, a vyhláškou MŠMT ČR č. 438/2006 Sb., v platném znění, kde se hovoří o speciálních výchovných zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a dále o zařízeních poskytujících preventivně výchovnou péči. Než se tedy zmíním o druzích a organizaci těchto školských zařízení, je nutné si vymezit pojmy ústavní a ochranné výchovy, neboť bez tohoto soudního rozhodnutí nemůže být jedinec přijat do ústavu etopedické péče.

### 2.2.1 Ústavní výchova

Ústavní výchova (ÚV) je opatření, které nařizuje příslušný soud podle zákona o rodině v občansko-právním nezletilci do 18 let věku z důvodů sociálních a výchovných v následujících případech:

- jiná výchovná opatření nevedla k nápravě
- rodiče z vážných důvodů nemohou výchovu dítěte zabezpečit.

Výkon ÚV u dětí do tří let věku zabezpečují zdravotnická zařízení (kojenecké ústavy, dětské domovy pro děti do tří let), u jedinců od 3 do 18 let školská zařízení (uvedeno níže). V případech ÚV ze sociálních důvodů jsou to dětské domovy (DD) nebo zvláštní školy internátní s celoročním provozem.

Pokud jde o nařízení ÚV z výchovných důvodů, zabezpečují výkon ÚV výchovné ústavy. Ústavní výchova je opatřením s preventivním charakterem, nikoli ze zákona trestným. Trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení zletilosti, tj. 18 let věku, max. v odůvodněných případech rozhodnutím soudu do 19 let. Může však být kdykoli na základě žádosti zákonných zástupců, pokud pominuly důvody, pro které byla ÚV nařízena, nebo pokud splnila svůj výchovný účel, soudem zrušena před dovršením 18-ti let věku.

### 2.2.2 Ochranná výchova

Ochranná výchova (OV) je ochranné opatření, které ukládá příslušný soud v těchto případech:

- a) v **občansko-právním řízení**, spáchá-li dítě mezi 12. – 15. rokem věku čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest;
- b) v **trestním řízení** mladistvému mezi 15. – 18. rokem tehdy, jestliže OV podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody.

Ochranná výchova se realizuje pouze ve speciálních školských výchovných zařízeních (výchovných ústavech). Trvá tak dlouho, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení 18-ti let věku. Může být soudem prodloužit do 19 let, nebylo-li do 18 let věku dosaženo účelu OV.

Soud tedy nařizuje ÚV nebo ukládá OV, avšak nerozhoduje o tom, jak dlouho a v jakém zařízení bude výchova realizována. Délka pobytu záleží na změně podmínek, pro které byla ÚV nebo OV nařízena, může být zrušena na základě žádosti zákonných zástupců dítěte nebo automaticky dosažením zletilosti; v odůvodněných případech může být prodloužena do 19 let věku.

O zařízení, kde bude ÚV nebo OV realizována, rozhoduje příslušný diagnostický ústav na základě komplexního vyšetření jedince.

## 2.3 Ústavní péče – druhy, struktura a organizace školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Nařízená ÚV nebo OV se realizuje v různých druzích speciálně-výchovných zařízeních, jejichž činnost navazuje na dlouhou tradici, a v současnosti tvoří základ převýchovného procesu a je zařazována to tzv. sekundární prevence poruch chování.

Speciální školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy je možné rozdělit do tří skupin: diagnostické ústavy, dětské domovy a speciální výchovná zařízení. Činnost těchto zařízení upravuje Pokyn MŠMT k upřesnění činností školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, ve kterém jsou specifikovány působnosti diagnostických ústavů, rozmíst'ování dětí a mladistvých, a vlastní činnost těchto ústavů. O jednotlivých zařízeních se ve stručnosti zmíním nyní.

### 2.3.1 Diagnostické ústavy

Jedná se o vstupní diagnostické zařízení, kterým prochází každý jedinec, má-li být umístěn v kolektivní péči. Jsou do nich přijímáni jedinci na základě:

- žádosti rodičů nebo zákonných zástupců ( na dobrovolný pobyt)
- rozhodnutí soudu.

Člení se podle věku na následující zařízení:

1) **Dětský diagnostický ústav (DDÚ)** je internátní koedukované zařízení, které přijímá k diagnostickému vyšetření děti plnicí povinnou školní docházkou, tzn. ve věku 6 – 15 let. Důvody k přijetí mohou být sociální nebo výchovné. Při DDÚ je zřízena škola, která zajišťuje vzdělání podle vzdělávacích programů základních škol, zvláštních škol, výjimečně i pomocných škol.

Po ukončení pobytu v diagnostickém ústavu se mohou děti vrátit domů (pokud nemají soudní úpravu a zákonní zástupci s tím souhlasí), nebo jsou umístěny v kolektivním zařízení podle závěrů diagnostického vyšetření a rozhodnutí dislokační komise (nejčastěji jsou to dětský domov, zvláštní škola internátní, dětský výchovný ústav).

2) **Diagnostický ústav pro mládež (DÚM)** je internátní nekoedukované zařízení zabezpečující diagnostické vyšetření jedinců s ukončenou povinnou školní docházkou, tzn. ve věku

15 – 18 let. Důvodem k přijetí jsou výchovné problémy. Podkladem je vesměs soudní rozhodnutí. Jedinci přicházejí z terénu, popř. z věznic po ukončení vazby, pokud jim soudem byla uložena OV.

Při DÚM je škola, kde si mladiství v jednotlivých třídách buď doplňují znalosti základního vzdělání nebo pokračují výukou všeobecně vzdělávacích předmětů v případě, že před příchodem do DÚM navštěvovali učební obor nebo střední školu. Mladiství, kteří se z různých důvodů nevzdělávají, se zařazují do pracovní výchovné skupiny.

Po skončení pobytu v DÚM se mohou vrátit domů v případě, že byl dobrovolný (méně časté případy), častěji však z důvodu soudního rozhodnutí odcházejí do výchovných ústavů pro mládež (uvedeno níže), někdy také přímo do výkonu trestu, pokud v DÚM čekali na rozhodnutí soudu.

Diagnostická doba v obou výše uvedených ústavech činí osm týdnů, během nichž je jedinec vyšetřen po stránce pedagogické, psychologické, sociální a zdravotní. Zjišťuje se stupeň mravního narušení nebo sociální zanedbanosti, příčiny těchto jevů a možnosti nápravy. U mladistvých v DÚM se zároveň rozhoduje o možnostech profesní přípravy nebo pracovního zařazení. Na komplexním vyšetření se podílí tým odborných pracovníků (speciální pedagog – učitel, vychovatel, popř. etoped, psycholog, sociální pracovník a zdravotní sestra).

Diagnostické ústavy plní též úkoly na tzv. záchytném pracovišti, kam jsou přijímáni k přechodnému pobytu jedinci zadrženi policií na útěku od rodičů nebo z jiných výchovných zařízení.

### **2.3.2 Dětské domovy (DD)**

Dětské domovy patří mezi školská zařízení pro výkon ústavní výchovy. Jsou určeny dětem tělesně a duševně zdravým, bez výchovných problémů, nanejvýš s disociálním chováním za předpokladu, že není tendence ke zhoršení - důvody jsou tedy převážně sociální. Po stránce právní může být přijato dítě s nařízenou ústavní výchovou, dítě s rozhodnutím soudu o předběžném opatření nebo na základě dohody rodičů či zákonných zástupců s ředitelem domova. Dětské domovy jsou dvojího typu:

a) *Dětské domovy rodinné* – jsou určeny dětem, u kterých se předpokládá dlouhodobý pobyt v domově. Přijímány jsou děti ve věku od 3 do 18 let, v domově však mohou zůstat až do doby ukončení přípravy na povolání včetně doby ukončení vysokoškolského studia. Základní organizační jednotkou kolektivu v tomto typu domova je rodinná buňka.

b) *Dětské domovy internátní* – jsou určeny dětem, u kterých se předpokládá kratší doba pobytu v dětském domově. Přijímány jsou většinou děti ve věku povinné školní docházky, jen výjimečně mladší. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina do 15 dětí.

Oba výše uvedené typy dětských domovů jsou koedukovaná zařízení – děti navštěvují školu v místě dětského domova, starší ev. dojíždějí do učiliště nebo střední školy.

### 2.3.3 Speciální výchovná zařízení (ústavy)

Výchovné ústavy jsou těžištěm převýchovného procesu, a rozdělují se podle několika kritérií:

- podle věku
- podle pohlaví
- podle typu navštěvované školy
- podle stupně mravního narušení

Každý ústav má školu přímo v zařízení. Tým odborných pracovníků tvoří učitelé a vychovatelé s vysokoškolským speciálně pedagogickým vzděláním, a sociální pracovnice; o svěřence se dále starají pomocní vychovatelé a další provozní personál. (psycholog a etoped v ústavu není).

Umístění do výchovného ústavu se uskutečňuje prostřednictvím diagnostického ústavu, a musí být splněna podmínky právní úpravy, tj. nařízení ÚV nebo OV, resp. rozhodnutí soudu o předběžném opatření. Kapacita výchovných ústavů je nejméně tři, nejvíce sedm výchovných skupin.

V následující části své práce se stručně zmíním o jednotlivých typech speciálních výchovných zařízení.

**a) Dětský výchovný ústav (DVÚ)**

Jedná se vesměs o nekoedukované zařízení internátního typu, do něhož jsou přijímáni svěřenci s poruchami chování převážně asociálního charakteru, s nařízenou ústavní výchovou, ve věku od 10 let do ukončení povinné školní docházky – většinou tedy do 15 let věku. DVÚ zajišťuje vzdělání podle vzdělávacího programu základní nebo zvláštní školy.

Svěřenci nemohou volně opouštět prostory ústavu (na rozdíl od dětí v DD), jsou stále pod dohledem výchovných pracovníků. Výchovně vzdělávacích cílů se dosahuje specifickými výchovnými, převýchovnými a vzdělávacími metodami, které jsou výrazně individualizované. Svěřenec může být propuštěn z DVÚ, pokud je mu soudem zrušena ústavní výchova nebo pokud ředitelství ústavu rozhodne na základě dobrých výchovných výsledků o podmíněném propuštění. V případě nezdarů se svěřenec vrací zpět do ústavu. Pokud v DVÚ ukončí povinnou školní docházku a nemůže být propuštěn domů, je prostřednictvím DÚM většinou administrativně dislokován do výchovného ústavu pro mládež.

**b) Dětský výchovný ústav se zvýšenou výchovnou péčí**

Toto zařízení přijímá k pobytu mravně narušené jedince s antisociálním chováním, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, ve věku od 10 do 15 let (tedy také do ukončení povinné školní docházky). V ostatní organizaci platí totéž jako u DVÚ.

**c) Dětský výchovný ústav s výchovně léčebným režimem**

Do tohoto zařízení jsou přijímány děti z DD nebo DVÚ, u nichž byla zjištěna přechodná nebo trvalá duševní porucha takového druhu a stupně, že nemohou být vychovávány v ostatních školských zařízeních pro výkon OV nebo ÚV, avšak nevyžadují léčení ve zdravotnickém zařízení nebo umístění v zařízení sociální péče. Mohou být zřízena samostatně, nebo odděleně jako zvláštní oddělení při DVÚ. Přijímány mohou být i děti mladší 10-ti let. Jejich umístění je též realizováno prostřednictvím DDÚ na základě doporučení odborného zdravotnického zařízení.

Cílem tohoto ústavu je zajistit souběžnou výchovnou a léčebnou péči. Pokud jde o zajištění vzdělání, platí totéž jako u ostatních typů DVÚ. Děti jsou do těchto zařízení vřazovány na dobu nezbytně nutnou. Po ukončení léčby se vrací do svých kmenových zařízení.

**d) Výchovný ústav pro mládež (VÚM)**

V tomto případě se jedná o nekoedukované zařízení, které pečuje o mravně narušenou mládež po ukončení povinné školní docházky, tedy ve věku od 15 do 18 let, s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou. VÚM zabezpečuje mládeži kromě převýchovy i přípravu na povolání v rámci ústavu. Podle druhu ukončené školy (základní, zvláštní) se svěřenci dále mohou vzdělávat v odborném učilišti (OU), středním odborném učilišti (SOU) nebo praktické škole (PrŠ). Školy s možností získání maturity v ústavech nejsou. Svěřenci si sami učební osob nevybírají, je o nich rozhodnuto v diagnostickém ústavu na základě komplexního vyšetření a podle toho, v kterém ústavu a v jakém učebním oboru je volné místo.

Personální obsazení je stejné jako v DVÚ. Nerozhodne-li soud jinak, pobyt svěřence končí dnem dosažení jeho zletilosti.

**e) *Výchovný ústav pro mládež se zvýšenou výchovnou péčí***

Toto zařízení je určeno mladistvým se společensky závažnějším problémovým jednáním a s diagnostikovaným vyšším stupněm mravní narušenosti. Mohou být přijímáni i svěřenci z VÚM, jejichž převýchova není v tamních podmínkách úspěšná. Jinak platí totéž co ve VÚM.

**f) *Výchovný ústav pro mládež s ochranným režimem***

Jedná se o zařízení se zpřísněným výchovným režimem, které je určeno mladistvým s výraznými projevy antisociálního jednání a opakovanými útekami. Vzhledem k problematice pobytu zde bývají zřizovány pouze pracovní výchovné skupiny.

**g) *Výchovný ústav pro mládež s výchovně léčebným režimem***

Toto zařízení je určeno mladistvým s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou ve věku 15 – 18 let, kteří mají mimo poruchu chování jinou přidruženou vadu a vyžadují specifický přístup ve výchově. Jedná se o nový typ formy ústavní péče, který ještě nemá přesně stanovenou podobu. V organizační podobě je ústav srovnatelný s VÚM.

**h) *Výchovný ústav pro děti a mládež***

Toto zařízení plní úkoly v rozsahu DVÚ a VÚM; je zřizováno tam, kde není možné z provozních důvodů zajistit dva oddělené ústavy. Přijímá svěřence od 10 do 18 let s nařízenou ÚV nebo OV.

**i) *Výchovný ústav pro nezletilé matky***

Toto nově vzniklé zařízení (vymezené zákonem č. 390/91 Sb.) poskytuje péči dívkám do 18 let věku (dolní věková hranice není stanovena) s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou a jejich dětem. Výchovné postupy se zaměřují jednak na převýchovu, jednak na pozitivní přijetí sociální role matky, na převzetí zodpovědnosti za péči a vývoj dítěte. Pro oblast vzdělávání platí stejné podmínky jako v jiném VÚ, mimoškolní doba je speciálně přizpůsobena tak, aby mohla být propojena s individuální péčí dívek o jejich děti.

Přehledně jsou uvedena školská výchovná zařízení uvedena v následujícím schématu: (Černíková et al., 1998, s. 164.)

### Školská výchovná zařízení

pro **ÚSTAVNÍ VÝCHOVU** - v občansko – právním řízení dle  
zákona o rodině

- D** • **Dětské domovy** – pro děti a mládež od 3. – 18. r. S normálním  
**I** vývojem  
**A** • **Zvláštní internátní školy** – pro děti a mládež s mentálním  
**G** postižením  
**N** • děti a mladiství s výchovnými poruchami lze převést (od 10 let)  
**O** do speciálních výchovným zařízení

**S**  
**T**

- I** děti **OCHRANNOU VÝCHOVU** - dle zákona o rodině 12-15 let  
**C** § 86 Trestního zákona  
**K** dle Tr.řádu § 71, 84, 85

**Ý** mladiství

#### **Speciální výchovná zařízení:**

- Dětské výchovné ústavy (DVÚ)  
**Ú** • DVÚ – se zvýšenou péčí  
**S** • Výchovný ústav pro mládež (VÚM)  
**T** • VÚM se zvýšenou výchovnou péčí  
**A** • Výchovný ústav s ochranným režimem  
**V** • Výchovný ústav s výchovně léčebným režimem  
• Výchovný ústav pro nezletilé matky a jejich děti

#### **PREVENTIVNĚ VÝCHOVNOU PÉČÍ**

- Střediska výchovné péče pro děti a mládež – „STŘEDISKA MLÁDEŽE“

## 2.4 Preventivně výchovná péče



V posledních letech vzniká řada iniciativ uplatňujících netradiční formy péče o jedince s poruchami chování, ve smyslu prevence a terapie, s cílem předcházet poruchám chování a následnému umístění jedince do náhradní výchovné péče.

*Tresty, ústavní a ochranná výchova způsobují společenskou stigmatizace ohrožené či mravně narušené mládeže, což je často i jednou z příčin jejího společenského odcizení a časté recidivy. Navíc je sporné, zda současný stav ve výchovných ústavech skutečně naplňuje myšlenku převýchovy. (Pipeková et al., 1998, s. 206.)*

Oblast prevence poruch chování u nás nemá žádnou tradici, a proto každé nově vzniklé zařízení nebo poradenské pracoviště zpočátku vlastně experimentuje, i když v současné době se již dá konstatovat, že již níže uvedená zařízení mají své několikaleté zkušenosti, které přispívají na pomoc klientovi s výchovnými problémy.

V roce 1991 byla zákonem č. 390/91 Sb. zřízena **střediska výchovné péče pro děti a mládež** (SVP), jako součást sítě institucí preventivně výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Od roku 1998 jsou střediska zařazena do nového systému pedagogicko-psychologického poradenství, které tvoří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče – o uvedených zařízeních jsem se již zmínil v první části své práce.

#### 2.4.1 Oblast primární, sekundární a terciární prevence

Vzhledem k pokračujícímu nárůstu kriminality dětí a mládeže jsou přijímány různá opatření k prevenci tohoto trendu, rozšiřují se aktivity zejména na základních školách, kde v této oblasti hrají významnou roli výchovní poradci, školní psychologové, a dobrá spolupráce s rodiči a odbornými poradenskými pracovišti.

Pro žáky základních a středních škol jsou prostřednictvím pedagogicko – psychologických poraden realizovány tzv. **peer programy** – tj. výchovné programy zaměřené na oblast primární a sekundární prevence zneužívání návykových látek za účasti samotných žáků. Dalším významným krokem je zřizování středisek výchovné péče, jak to pojednává výše uvedený text.

V oblasti sekundární péče realizovalo Studentské sdružení pro pomoc rizikové mládeži koncem 90. let **projekt LATA** = laskavá alternativa trestu pro adolescenty. V projektu

studenti ve spolupráci s odborníky (koordinátory, psychology, právníky) pracují minimálně 6 měsíců v neutrálním prostředí s klienty ve věku 15-21 let, kterým pomáhají s konfliktními vztahy s rodiči, obtížemi při zvládnání školních či pracovních povinností, s inklinací k rizikovým skupinám, popř. s vyšetřováním pro trestnou činnost nebo po návratu z výkonu trestu odnětí svobody.

V terciární oblasti prevence (tj. následné péče, postpeniterciární péče), která není řešena v oblasti školství, protože se týká většinou dospělých, je např. realizována „metoda dobrého startu“ v rámci **CESOPu** (Centra sociální prevence v Brně) pro ty mladistvé a mladé dospělé, kteří po ukončení pobytu v převýchovných zařízeních by zřejmě skončili na ulici; činnost tohoto centra, jehož zřizovatelem je Magistrát města Brna, byla zahájena v r. 1993, pobyt klienta je dobrovolný, a jehož součástí od r. 1996 je i **Nízkoprahový kontaktní klub pro mládež ohroženou sociálně patologickým vývojem** určený pro cílovou skupinu 15-23 let, a je zaměřený na realizaci kvalifikačních kurzů pro ty, kteří nezískali žádnou pracovní odbornost.

### 3 ETOPEDIE – JEDEN Z OBORŮ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Etopedie, jako jeden z oborů speciální pedagogiky, jak budě níže uvedeno, je vědecký obor zabývající se výchovou osob mravně narušených a s poruchami chování. Nejprve je tedy nutné se podrobněji zmínit o speciální pedagogice jako takové, o jejích úkolech, členění a základních termínech.

## **3.1 Speciální pedagogika**

### **3.1.1 Pojetí speciální pedagogiky**

Speciální pedagogika je jednou z významných pedagogických disciplín, neboť je orientována na výchovu a vzdělávání (tedy edukaci), na pracovní a společenské možnosti zdravotně a sociálně znevýhodněných osob. V současné době, kdy je snaha o integraci těchto osob do normálního života ve všech jeho součástech, do plného začlenění do společnosti, se speciální pedagogika a řešení výzkumných problémů tohoto oboru stává stále více aktuální a důležitou.

### **3.1.2 Pojem speciální pedagogiky**

*„V užším smyslu je speciální pedagogika věda o zákonitostech speciální výchovy a speciálního vzdělávání jedince, který z důvodu znevýhodnění vyžaduje při vzdělávání speciálně pedagogický přístup, podporu při pracovním a společenském uplatnění.“* (Pipeková et al., 1998, s. 23.) Předmětem péče této vědy jsou tedy zdravotně, popř. sociálně znevýhodněné osoby, které potřebují podporu v oblasti výchovy a vzdělávání, a při pracovním a společenském uplatnění. Ve své práci se však budu věnovat zejména věkově mladší části obyvatelstva – tedy dětem a mládeži.

### **3.1.3 Klasifikace speciální pedagogiky**

Vzhledem k různým druhům postižení jak dětí, tak dospělých vyžadují jednotlivé kategorie specifické formy výchovy, vzdělávání a pomoci při socializaci. Jako jeden z prvních rozdělil a označil jednotlivé obory speciální pedagogiky nestor této vědy v českých podmínkách prof. Miloš Sovák, jehož systém členění na šest druhů se používá dodnes.

**Dělení speciální pedagogiky podle jednotlivých postižení:**

- **Psychopedie** – speciální pedagogika osob mentálně postižených
- **Somatopedie** – speciální pedagogika osob tělesně postižených a mládeže nemocné a zdravotně oslabené
- **Logopedie** – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností
- **Surdopedie** – speciální pedagogika osob sluchově postižených
- **Oftalmopedie** – speciální pedagogika osob zrakově postižených
- **Etopedie** – speciální pedagogika osob mravně narušených, s poruchami chování

K tomuto Sovákovu systému dělení speciální pedagogiky v současné době přiřazujeme ještě dva obory:

- **Speciální pedagogika osob s kombinovaným postižením** – tedy s více vadami
- **Parciální nedostatky** – specifické vývojové poruchy učení, lehké mozkové dysfunkce

Z výše uvedených podoborů speciální pedagogiky se budu podrobněji níže věnovat pouze etopedii, která má souvislost s tématem mé bakalářské práce.

### 3.1.4 Základní terminologické pojmy speciální pedagogiky

Abychom se mohli v oboru speciální pedagogiky lépe orientovat, je nutné si objasnit několik základních pojmů tohoto vědeckého pedagogického oboru.

**Defektologie** – je nauka, která zkoumá příčiny, tj. proč a za jakých okolností se člověk stává defektním, změny v oblasti somatické, psychické a sociální, tj. jak se postižení promítá do struktury osobnosti člověka, možnosti a metody nápravné, výchovné a popř. preventivní péče. (Sovák, 1980, s. 7-8.)

**Defekt** – (z lat. *defectus* = úbytek) *defektem (vadou) rozumíme ztrátu nebo poškození v anatomické stavbě organismu a poruchy ve funkcích organismu. Příčina defektů jsou úrazy, onemocnění i dědičnost. Defekty se projevují jako anomálie vzhledu a výkonnosti. Příčiny defektů jsou většinou zjevné.* (Pipeková et al., 1998, s. 25.)

Defekty lze dělit podle mnoha hledisek. Pro potřebu své bakalářské práce uvedu dělení defektů (vad) na:

1. **Orgánové** – postihují orgány nebo jejich části. Jejich nejčastějšími příčinami jsou:

- vývojové vady (např. anomálie, vývojové defekty CNS, končetin a pod.)
- následky nemocí (srdeční vada, obrny, chronické změny tkání)
- poúrazové stavy (deformace orgánů, amputace)

2. **Funkční** – znamenají poruchu funkce orgánu, aniž by byla poškozena jeho tkáň. Příčinou funkčních defektů jsou nejvíce poruchy v sociálních vztazích osob (vliv prostředí, výchovy, mezilidských vztahů); řadíme sem i poruchy chování.

*Defektivita – je důsledkem defektu, který se projevuje poruchami ve funkční a psychické výkonnosti, poruchami ve vztahu k sobě a prostředí. Defektivita má výrazně psychosociální dimenze. Příčinou defektivy je nevhodná reakce prostředí na defekt. Defektivita je tedy porucha celistvosti člověka v důsledku defektu, porucha defektního jedince ke společnosti, ke vzdělání, výchově, práci. (Pipeková et al., 1998, s. 27.)*

Defektivita není stav trvalý – je odstranitelná, a proto je předmětem speciální výchovy, vzdělávání a sociální rehabilitace.

**Socializace** – v defektologii socializací rozumíme proces, jímž se speciálně pedagogickými prostředky umožňuje co možná včasné a co nejvhodnější zapojení defektního člověka do společnosti spolu s vytvářením podmínek seberealizace, a to tím, že se odstraňují nebo zmírňují následky defektivy. (Sovák, 1980, s. 22.)

### **Metody prevence ve speciální pedagogice:**

Lépe než napravovat již vzniklé defekty, zejména v etopedii, je vždy těmto defektům zabránit – proto je nutné prevenci věnovat náležitou pozornost. Problematiku prevence řeší resorty zdravotnictví, školství a ministerstva práce a sociálních věcí dle svých kompetencí.

1. **Primární prevence** – předcházení vzniku defektu (orgánového i funkčního)
2. **Sekundární prevence** – zabránění nepříznivému vývoji u vzniklého defektu nebo defektivy
3. **Terciární prevence** – jedná se o následnou péči (tato není řešena na úseku školství)

### **3.1.5 Cíl speciální pedagogiky, integrace**

Cílem speciální pedagogiky je maximální rozvoj osobnosti postiženého nebo znevýhodněného jedince a dosažení maximálního stupně socializace (uplatnění společenského a pracovního i subjektivního uspokojení).

Socializace, jak již bylo uvedeno výše, znamená schopnost jedince zapojit se plně do společnosti. Stupně socializace neboli míry zapojení znevýhodněných osob formuloval již jmenovaný významný český speciální pedagog prof. Miloš Sovák, který socializaci dělí na čtyři základní stupně:

- **integrace** – (integer = celý, neporušený) naprosté zapojení a úplné splynutí znevýhodněného jedince ve společnosti lidí zdravých
- **adaptace** – přizpůsobení se znevýhodněného jedince společenskému prostředí za určitých podmínek, je nutné vycházet z individuálních vlastností, schopností a potřeb znevýhodněného jedince
- **utilita** – (utilis = užitečný, potřebný) sociální upotřebitelnost znevýhodněného jedince, možnost rozvoje jsou omezené, pracovní a společenské uplatnění pod dohledem jiných osob
- **inferiorita** – (inferior = nižší) sociální nepoužitelnost, segregace (vyčlenění) jedince ze společnosti, nevytvoření, popř. ztráta sociálních vztahů

#### Schéma znázornění stupňů socializace v poměru k segregaci

Stupeň zapojení	Postoj jedince	Postoj společnosti	Socializace	Segregace
			možná	nutná
1. Integrace	samostatnost	obvyklý	+	-
2. Adaptace	samostatnost	určité ohledy	+	-
3. Utilita	nesamostatnost	dozor a řízení	?	?
4. Inferiorita	závislost	ošetřovací péče	-	+

Uvedené schéma ukazuje, že úplná socializace (resocializace) je možná ve formě integrace, popř. adaptace. Pouze částečně se mohou socializovat jedinci patřící do skupiny utility (sociální upotřebitelnosti). (Sovák, 1980, s. 23.)

Z výše uvedených termínů je pro potřebu mé práce nejdůležitější termín **integrace**, proto se o něm zmíním podrobněji. Je to podle míry zapojení znevýhodněného jedince nejvyš-

ší stupeň socializace, tj. úplné splynutí se zdravou společností. WHO v roce 1976 formuluje integraci *jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na obvyklých společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.* (Pipeková et al., 1998, s. 29.) Opakem integrace je **segregace** = stav, kdy postižený je ze společnosti vyčleněn nebo se sám ze společnosti pro svůj defekt vyčleňuje.

**Integrované vzdělávání** – je termín, který se používá pro plné sociální včlenění zdravotně postižených žáků do běžných škol při požadavku je i nadále chápat jako jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Této problematice se věnuji v jiné části své bakalářské práce.

Existují určitá základní pravidla, „principy“ integrace (školní), která lze shrnout následujícími poznatky: (Michalík, 2002, s. 7.)

- školská integrace (ani integrace obecně) není záležitostí pouze postižených,
- právní úprava školské integrace musí vycházet z vědomí diskriminace a znevýhodňování této minority v minulosti,
- školská integrace nesmí být pojmána jako popření postižení a handicapu, v takovém případě by se jednalo o formu „násilné“ asimilace jako začlenění dítěte se zdravotním postižením bez nutných podpůrných opatření,
- školská integrace musí být chápána jako systém vzájemně se podmiňujících opatření právních, sociálních a pedagogických realizovaných ze součinnosti všech zainteresovaných činitelů.

### 3.1.6 Speciálně pedagogické nápravné (terapeutické) metody

Pro dosažení začlenění zdravotně postiženého jedince do společnosti je nutné využívat nápravných metod; následující metody jsou platné pro všechny disciplíny speciální pedagogiky.

1. **Metody reedukace** – je souhrnem všech speciálně pedagogických postupů zaměřených na postiženou funkci a zlepšování její činnosti. Rozvíjí se ta funkce, která byla omezená nebo snížena.

2. **Metody kompenzace** – zahrnuje speciálně pedagogické postupy, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných než postižených funkcí.

3. **Metoda rehabilitace** – upravuje společenské a pracovní vztahy postiženého jedince, navazuje na reedukaci a kompenzaci. O rehabilitaci hovoříme jako o komprehensivní, tedy ucelené, komplexní, mezi jejichž druhy patří rehabilitace léčebná, výchovně vzdělávací, pracovní, sociální, psychologická, technická, právní a ekonomická.

Metody reedukace a kompenzace se zaměřují na příčiny defektivity, tj. na vady a poruchy. Metoda rehabilitace odstraňuje (potlačuje) důsledky defektivity, tj. poruchy sociálních vztahů. Rehabilitace se opírá o spolupráci jiných oborů, zvláště lékařství, psychologie a sociologie. (Sovák, 1980, s. 33.)

### **3.2 Speciálně pedagogická diagnostika**

Nedílnou součástí speciální pedagogiky je speciální pedagogická diagnostika, jejímž cílem je co nejdokonalejší poznání člověka s postižením, vadou nebo nějakým handica-



pem. Zaměřuje se na získání informací o osobnosti dotyčného jedince a o jeho možnostech v oblasti vzdělavatelnosti a vychovatelnosti, neboť to jsou hlavní předpoklady pro zařazení člověka s postižením do společnosti. Z těchto důvodů je nutné v práci objasnit několik termínů z této oblasti vědy, používaných metod a uvést několik poznámek ke speciální pedagogické diagnostice etopedické.

### 3.2.1 Terminologické pojmy a dělení speciálně pedagogické diagnostiky

**Diagnostika** – zkoumá průběh dosavadního vývoje člověka i s jeho etiologií. Její poznatky slouží k výchově a vzdělávání jedinců s postižením, k umožnění co nejširšího rozvoje jejich osobností, a tak určují možnosti jejich socializace ve společnosti.

**Diagnóza** – je výsledkem diagnostiky jako procesu odhalování vady, choroby, handicapu. Měla by probíhat komplexně a interdisciplinárně.

Speciálně pedagogická diagnostika se dělí také podle různých hledisek, z nichž nejdůležitější je dělení:

#### a) podle druhu postižení na diagnostiku:

- somatopedickou
- psychopedickou
- surdopedickou
- logopedickou
- oftalmopedickou
- etopedickou
- specifických vývojových poruch učení

#### b) podle etiologie na diagnostiku:

- kauzální (když je známa příčina postižení)
- symptomatickou (kdy příčina není známa – diagnóza se omezuje na příznaky)

#### c) podle časového sledu na diagnostiku:

- vstupní

- průběžnou
- výstupní

### 3.2.2 Porovnání cílů diagnostiky v různých vědních oborech a speciální pedagogice

1) Cílem diagnostiky v **lékařství** je stanovení druhu choroby a následná terapie, tedy léčba; v oblasti **speciální pedagogiky** je diagnóza východiskem pro pedagogické vedení a působení, cílem je zde výchova a vzdělávání.

2) Diagnostika v **psychologii** se zaměřuje na psychické vlastnosti, procesy a stavy včetně postoje k vlastnímu postižení; **speciální pedagog** sleduje spíše úroveň a kvalitu vzdělání, výchovy a možnosti zařazení do společnosti.

3) V **sociální oblasti** je cílem diagnostiky zhodnocení činitelů, které spolu působí na utváření osobnosti, ovlivňují výchovu, postoje a vztahy postiženého ke světu i sobě samému.

4) **Pedagogická diagnostika** se zabývá zdravým jedincem, může probíhat individuálně i skupinově; **speciálně pedagogická diagnostika** vyžaduje pouze individuální přístup.

### 3.2.3 Nejdůležitější metody speciálně pedagogické diagnostiky

Metody jsou důležitým prostředkem ke zjišťování dat v diagnostice a následnému určení diagnózy. Dělí se na obecné a speciální; ve své práci uvedu pouze jejich velmi stručný přehled.

#### A/ Metody obecné

Jedná se o metody, které sbírají údaje a základní data o vyšetřované osobě.

1) **Anamnéza** – přináší subjektivní údaje z dřívější doby vývoje dítěte, které osvětlují současný obtížný vývoj. Psychiatrie žáka sleduje s terapeutickými záměry, pedagogika se záměry výchovnými. (Mojžíšek, 1986, s. 199.) Skládá se ze tří částí:

a) **Rodinná anamnéza** – zaměřuje se na zjištění údajů o rodičích, sourozencích, prarodičích se zřetelem na patologické (chorobné) odchylky.

b) **Osobní anamnéze** – navazuje na rodinnou a zjišťuje údaje o vyšetřované osobě z pre-, peri- a postnatálního období, z ranného věku, z předškolního i školního věku atd. až po současný stav.

c) **Vlastní anamnéza**

Anamnéza přináší sice zajímavé poznatky o vývoji žáka, avšak je nezbytné postupovat k závěrům velmi opatrně, bez předsudků, s maximálním úsilím o objektivitu závěru. Protože se s anamnézou setkáváme a potřebujeme ji zejména při etiologickém zjišťování příčin výchovných potíží, měl by učitel znát hlavní úkoly, které má plnit a používat jí jen tam, kde je nezbytná. (Mojžíšek, 1986, s. 200.)

2) **Vyšetření prostředí** – je doplňkem anamnestických metod; kromě rodinného prostředí zkoumá školní, popř. pracovní prostředí.

3) **Katamnéza** – se zabývá zkoumáním příčin opakovaného objevení se nežádoucích projevů v určitém časovém odstupu od ukončení nápravné péče.

## **B/ Speciální metody**

Tyto metody představují odborná speciálně pedagogická vyšetření, která mají zjistit druh a stupeň postižení.

1) **Pozorování**

2) **Explorační metody** (rozhovor, dotazník)

3) **Diagnostické zkoušky** (uplatňují se hlavně u dětí a mladistvých v pedagogickém procesu; např. ústní, písemné, praktické – motoriky, laterality apod.)

4) **Kazuistika** – spočívá ve studiu všech dostupných materiálů, zhodnocení a formulování závěrů. Je spíše metodou pomocnou.

5) **Přístrojové metody** – pomáhají při registraci a kvantifikaci vlastností, výkonů nebo funkcí.

### **3.2.4 Speciálně pedagogická diagnostika etopedická**

Pro celistvost základních informací se v této části práce ještě zmíním o speciálně pedagogické diagnostice etopedické, která má charakter déletrvajícího pozorování, není to záležitost jednorázového vyšetření. Převážně je prováděna v diagnostických ústavech (text předchozí kapitoly).

Tým diagnostických pracovníků tvoří: sociální pracovníce, psycholog, speciální pedagog – učitel, speciální pedagog – vychovatel a speciální pedagog – etoped.

#### **Obecnou část diagnostiky tvoří:**

- sběr anamnestických dat o narušeném jedinci (vývoj, scholarita, přestupky, trestné činy)
- vyšetření prostředí (rodinné, školní, ev. ústavní, vliv kamarádů, party)
- vyšetření rodiny (širší, užší, sociální patologie v rodině – rodiče, sourozenci, vých. vlivy)

#### **Speciální část diagnostiky – zaměření na samotný defekt:**

- mravní narušenost nebo ohroženost
- sociální narušenost nebo ohroženost
- sociální nepřizpůsobivost nebo nepřizpůsobenost

#### **Zjišťuje se:**

- etiologie poruch chování
- rozsah, stupeň, typ poruchy chování
- trend poruch chování
- úroveň adaptability a sociability
- úroveň školních vědomostí, správnost školního zařazení, možnost profesní přípravy a profesního zařazení

**Ověřují se** vhodné reedukační a resocializační metody a reakce narušeného jedince na toto přizpůsobení.

**Závěr etopedické diagnostiky** tvoří souhrn nálezů jednotlivých pracovníků diagnostického týmu a výstupem je rozhodnutí o zařazení jedince do speciálního výchovného zařízení pro výkon ÚV nebo OV.

### **3.3 Etopedie**

Z pedagogického pohledu řeší různé poruchy chování, jejich etiologii, projevy, možnosti nápravy i prevence **etopedie (speciální pedagogika etopedická)**. Protože se jedná o vědeckou disciplínu, která má úzký vztah k tématu mé práce, objasním v následující textu základní termíny vztahující se k etopedii, a popíši základní druhy poruch chování.

### 3.3.1 Základní hesla používaná v etopedii

Níže uvedené základní termíny jsou v etopedii běžně používané, vztahují se nejen k samotnému defektu, ale také k právní problematice související s patologickou činností a věkovou kategorií jedince v etopedické péči. Seřadil jsem je pro přehlednost podle abecedy.

- **Delikvence** – obecné označení pro činnost porušující zákonné nebo jiné normy chování (protispolečenské chování v širším smyslu než kriminalita). Ve speciální pedagogice se jedná o termín pro označení protispolečenského jednání osob do 18 let věku. (**dětská delikvence** – prekriminalita – pachatelé do 15 let věku; **juvenilní delikvence** – kriminalita mladistvých – pachatelé od 15 do 18 let věku.)
- **Deprivant, deprivanství** – jedná se o lidi, kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nedosáhli lidské normality nebo o ni přišli.
- **Děti** – kategorie ve věkovém rozmezí 6 – 15 let při používání termínu souvisejícím s kriminalitou. Z obecného hlediska se většina odborníků shoduje na věkové hranici pro označení 0 – 15 let.
- **Etopedie** – jeden z oborů speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou, převýchovou, vzděláváním a pracovní přípravou mravně narušených jedinců (někteří autoři nazývají tuto mládež obtížně vychovatelnou, mravně vadnou, psychosociálně narušenou, maladjustovanou, delikventní atd.).
- **Kriminalita mládeže** – součást celkové kriminality. Zahrnuje jednání mladistvých osob, jehož důsledkem je porušení společenských zájmů na takovém stupni společenské nebezpečnosti, který je charakteristický pro trestný čin.
- **Maladaptace** – nepřizpůsobivost nebo zhoršená adaptace (zejména ve smyslu sociální nepřizpůsobivosti) vznikající v průběhu ontogeneze u některých dětí, adolescentů či dospělých vlivem psychické sociokulturní nebo ekonomické deprivace (resp. souhrnu těchto ne-

gativních faktorů). Projevuje se hlavně poruchami chování obecně a poruchami učení specificky ve školním prostředí.

- **Marginální jedinec** – je jedinec odlišující se od většiny běžné populace svým fyzickým, psychickým, etnickým či některým jiným rysem. Marginální žáci mohou mít potíže se zařazením do sociálního prostředí ve škole a vyžadují zvýšenou pozornost učitele.
- **Mládež** – většinou označení pro širší skupinu jedinců ve věkové kategorii do 18 let.
- **Mladistvý** – osoba ve věkové kategorii 15 – 18 let, která je trestně odpovědná ze zákona s jistým omezením.
- **Mravní narušenost** – znak jedinců s poruchami chování, který charakterizuje narušený vztah k hodnotovému systému. Vystihuje primární příčinu poruch chování.
- **Nezletilý** – v etopedii, kriminologii a právní praxi termín vymezující osoby mladší 15 let, které ještě nejsou trestně odpovědné. Jinak se běžně používá pro označení jedinců, kteří nedosáhli zletilosti, tj. 18 let.
- **Obtížná vychovatelnost** – termín, kterým byla v roce 1960 nahrazena mravní narušenost.
- **Poruchy chování** – v etopedii jsou nejčastějším projevem narušeného vztahu k výchově a vyskytují se především u mravně narušených osob.
- **Prevence** – jedná se o soubor postupů zaměřených na předcházení vzniku poruch chování, na zamezení prohloubení již vzniklých poruch nebo na zamezení recidivy sociálně patologického jednání; rozlišujeme prevenci primární, sekundární a terciární.
- **Převýchovný (reedukační) proces** – souhrn metod a postupů, které tvoří těžiště práce v převýchovných zařízeních (školských i vězeňských), a jejichž cílem je resocializace = opětovné zapojení jedince do společnosti.
- **Riziková skupina** – sociální skupina, která má ztížený přístup ke vzdělávání nebo je obtížně vzdělavatelná z důvodů své kulturní deprivace a jiných příčin.
- **Sociální narušenost** – obdobný smysl jako obtížná vychovatelnost, mravní narušenost. Vymezuje jedince v etopedické péči. Dalšími podobnými termíny jsou **sociální nepřizpůsobivost** nebo **sociální nepřizpůsobenost**. Vyznačuje se takovými poruchami chování, které se nedají zvládnout obvyklými pedagogickými prostředky, a vyžadují proto zvláštní výchovnou péči. Tyto poruchy mají charakter defektivy. (Sovák, 1980, s. 140.)

Uvedené termíny a jejich pojmání je závislé nejen na odborné oblasti, ve které se používají, ale také na společnosti, v níž se používají – na normách, zvyklostech, zákonech, celkové úrovni.

### 3.3.2 Poruchy chování, klasifikace podle stupně společenské závažnosti

Z obecného hlediska se poruchami chování rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné očekávají a hodnotí jiné osoby nebo skupiny osob. Normu potom chápeme jako určité měřítko, normalitu jako vyjádření stavu.

Vzhledem k charakteru mé práce je podstatný popis a klasifikace poruch chování z hlediska speciálně pedagogického, kde o nich hovoříme jako o odlišnostech počínaje nápadným chováním, odchylkami typickými pro jednotlivá věková období a projevující se disociálním chováním, přes asociální poruchy až po antisociální chování, které může mít charakter dětské delikvence nebo kriminality mladistvých.

*Jako poruchy chování etopedického charakteru jsou označovány nežádoucí projevy různého stupně začínající zlozvyky, neposlušností, vzdorovitostí, stupňující se až k negativismu, přidružuje se lhaní, krádeže, útoky a toulání, záškoláctví. Tyto projevy mohou vyústit až v delikvenci. (Pipeková et al., 1998, s. 192.)*

Poněkud odlišně se přistupuje i k samotnému členění poruch chování. Nejčastěji se v etopedii setkáváme s dělením podle těchto kritérií:

- poruchy chování podle stupně společenské nebezpečnosti
- poruchy chování z hlediska věku
- poruchy chování podle převládající složky osobnosti
- jako zvláštní skupina bývají vyčleněny děti se syndromem LMD

Nejstarší tradici v praxi i literatuře má v našich podmínkách klasifikace poruch chování **podle stupně společenské nebezpečnosti (stupně mravního narušení, společenské závažnosti)**, a proto se o tomto členění zmíním podrobněji.

- **Prosociální chování** = se vyznačuje identifikací (ztotožněním se) s obecně platnými sociálními normami. Jedná se o pozitivní sociální chování. Je charakteristické tendencí pomáhat druhému člověku.

- **Disociální chování** = nespolečenské, nepřiměřené, které se však dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy, nenabývá sociální dimenze. Nejčastěji se objevuje v rodinné nebo školní výchově, a jedná se o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži apod.
- **Asociální chování** – je v rozporu se společenskou morálkou vzhledem k nedostatečnému nebo dokonce chybějícímu sociálnímu cítění. Nositel tohoto jednání porušuje společenské normy, normy morálky dané společností, ale jejich intenzitou ještě nepřekračuje právní předpisy. Svým jednáním škodí většinou sám sobě. Mezi základní formy tohoto asociálního chování patří útěky, toulky, u dětí záškoláctví, dále demonstrativní sebepoškozování, alkoholismus a jiné druhy toxikomanie, gamblerství. Náprava asociálního chování již vyžaduje speciálně pedagogický přístup, a to nejen v podobě poradenské, jež se většinou má míjí účinkem, ale především v podobě ústavní péče ve speciálních výchovných zařízeních, ev. v psychiatrických léčebnách nebo terapeutických komunitách.
- **Antisociální chování** – zahrnuje veškeré protispolečenské jednání bez ohledu na věk, původ a intenzitu činu. Svými důsledky poškozují společnost i jedince, ohrožují nejvyšší hodnoty vč. lidského života. Nositel tohoto antisociálního jednání porušuje zákony dané společností a jeho náprava (reedukace) je možná pouze prostřednictvím ústavní péče, ať již jsou to zařízení školská nebo věznice. Mezi formy tohoto jednání patří veškerá trestná činnost (krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy), vystupňované násilí a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií. Skupina antisociálních forem chování se vyznačuje nejvyšším stupněm narušení původce chování, nejvyšší intenzitou defektivitu, obtížnou aplikací nápravné péče v důsledku fixace poruch, velkou pravděpodobností recidiv.

Problémy s mravně narušenými jedinci jsou velmi často umocňovány jejich patologickou závislostí na drogách vč. nikotinu a alkoholu, a na gamblerství, tj. závislosti na hracích automatech. Tato problematika je však tak obširná, že ji nelze ve stručnosti postihnout, sama o sobě by byla tématem, resp. několika tématy pro samostatnou bakalářskou práci, a proto se o ní nebudu rozepisovat.



#### **4 POHLED DO HISTORIE, KULTURY A ZVYKŮ ROMSKÉHO ETNIKA**

V současné době, resp. v posledních 17 letech jsme svědky převratných změn v naší společnosti, ať již v oblasti ekonomické, sociální či politické. Mezi nejzávažnější problémy mj. patří zvládání soužití majority obyvatelstva našeho státu s různými minoritami, a to

nejen s příslušníky jiných národností, jejichž počet vlivem otevírání hranic a integrace v Evropě rapidně stoupá, ale zejména s etniky, jejichž příslušníci na území České republiky žijí delší dobu, z nichž nejpočetnější jsou Romové.

Protože se jedná o velmi diskutovanou a sledovanou oblast společenských vztahů, považuji za nutné se v následující části své práce touto tematikou zabývat, neboť má souvislost s mou bakalářskou prací.

## 4.1 Minority ve společnosti

### 4.1.1 Postavení menšin ve společnosti; Romové v České republice

Sociologické výzkumy veřejného mínění obyvatel naší většinové české společnosti v 90. letech minulého století vykazují v porovnání s ostatními zeměmi vysoké negativní postoje vůči jiným národnostem či etnickým skupinám – až 85% populace přiznává negativní postoje. Zaujímají je i skupiny lidí, které jinak na západě vykazují postoje tolerantní či neutrální: vysokoškoláci, středoškoláci, věřící nebo lidé bez osobních negativních zkušeností s cizinci.

Jedno vysvětlení je dáno faktem, že uzavřená česká společnost, donedávna převážně „bílá“, není ani výchovou, ani vzděláním připravena na přijímání jakékoliv odlišnosti od „české normy“ jinak než s obavami či se zakořeněným strachem z neznámého, tj. xenofobním postojem. Tento strach pramení převážně z nedostatku objektivních informací a z generalizovaných negativních zpráv o všem, co není „naše“ a co nás zdánlivě i skutečně ohrožuje, což je ve svém důsledku zdrojem stereotypů, rostoucí xenofobie a rasismu. Objasnit stereotypy a předsudky a vysvětlit, jak vznikají a jak jsou nebezpečné, bude úkolem každého, kdo předává informace dalším generacím. (Šišková et al., 1998, s. 9.)

V zásadě lze říci, že to, jak se v dané společnosti daří zvládat soužití mezi odlišnými skupinami, a tudíž i to, do jaké míry se daří minimalizovat sociální exkluzi, je důkazem míry demokracie, míry hospodářské svobody i míry dispozic k trvale udržitelnému rozvoji. Je to zároveň průkazem životaschopnosti společnosti v překotně se měnícím globálním světě. Zvláště markantní je to na míře soužití mezi majoritou a minoritou či minoritami etnickými. (Navrátil et al., 2003, s. 10.)

Pro nejzákladnější pochopení problematiky soužití majority s romským etnikem je nezbytné vyjasnění několika předpokladů – tezí vztahujících se k postavení Romů v naší společnosti. Ústřední tezí (Navrátil et al., 2003, s. 12-13) se jeví skutečnost, že postavení Romů ve společnosti je třeba chápat a také řešit v kontextu jejich sociálních vztahů a vazeb (zejména vztahů s většinovou společností). Problémy, kterým čelí Romové, nelze řešit jen jako problémy, které se vztahují jen k jednotlivcům.

Z hlediska společenské závažnosti problému je zásadní ochota (schopnost) vnímat problémy Romů jako problémy vážné, které musí být bezprostředně řešeny. Životní situace, v níž se většina Romů nachází, je devastující. V důsledku tohoto stavu může být ohrožena sociální stabilita celé společnosti.

Z hlediska morálního sociální vyloučení Romů nelze chápat převážně jako důsledek osobních vlastností příslušníků romské komunity, ale má široké příčiny historické, kulturní, ekonomické a zejména sociální povahy. Za těchto okolností se společnost (správní orgány) musí cítit odpovědná za řešení tohoto stavu.

#### 4.1.2 Definice základních pojmů

Pro pochopení souvislostí této kapitoly je nutné si objasnit nejdůležitější termíny s tématem související. (řazeno abecedně)

**AOP (antidiskriminující a antiopresivní přístupy – v sociální práci)** – se obecně zabývá různými formami útlaku žen, příslušníků různých ras, tříd a etnik, náboženských skupin a dalších sociálních a kulturních skupin. Výchozím pojmem AOP je *oprese*, kterým je označováno strukturální znevýhodnění určitých, výše uvedených skupin, jimž jsou podle nich systematicky, se železnou pravidelností upírána některá práva a možnosti, která jsou běžně dostupná většinové části společnosti nebo její elitě. (Matoušek et al., 2001, s. 287.)

**Etnická skupina** – je částí větší populace, definuje sebe samu jako odlišnou a jako taková je vnímána také ostatními. Její odlišnost je odvozována na základě společné kultury, jazyka, náboženství, původu, tělesného zjevu nebo určité kombinace těchto charakteristik. (Navrátil et al., 2003, s. 24.)

**Jazykový deficit** – (anglicky *language deficit, verbal deficit*) – termín vyjadřující skutečnost, že děti a dospělí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí mohou zaostávat v do-

vednostech vyžadujících užívání jazyka. Jazykový deficit se projevuje u některých dětí jakožto snížená schopnost vyjadřovat s o obecných, abstraktních a formálních záležitostech, což má negativní důsledky jak pro jejich vzdělávání, tak pro profesní uplatnění. V České republice jsou jazykově deficitní zejména mnozí romští žáci, ale i děti a mládež z tzv. rizikových skupin.

**Mensšina** – je podřízená skupina, jejíž příslušníci mají významně méně kontroly nebo moci nad vlastními životy, než mají příslušníci dominantní nebo většinové skupiny. (Navrátil et al., 2003, s. 16.) Mezi charakteristické znaky menšiny patří:

- tělesné nebo kulturní charakteristiky, které její příslušníci odlišují od příslušníků dominantní skupiny;
- zkušenost předsudečných postojů a znevýhodnění;
- příslušnost k minoritní skupině není dobrovolná;
- pocit solidarity s jinými příslušníky téže skupiny;
- sňatky jsou uskutečňované obvykle mezi příslušníky téže skupiny.

**Národnostní menšina** – je pojem, který je definován:

• **vládou ČR z roku 1994** – pojem národnostní menšina se vztahuje na společenství osob, které splňují současně všechny tyto znaky: (Šišková et al., 1998, s. 54-55.)

- a) trvale žijí v ČR a jsou jejími občany,
- b) sdílejí etnické, kulturní a jazykové znaky, odlišné od většiny obyvatel státu,
- c) projevují společné přání být považovány za národnostní menšinu v zájmu uchování a rozvíjení vlastní identity, kulturních tradic a mateřského jazyka,
- d) mají dlouhodobý, pevný a trvalý vztah ke společenství, žijícímu na území ČR.

• **dle § 2 zák.č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin:**

1. Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné ČR, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.

2. Příslušníkem národnostní menšiny je občan ČR, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.

**Národnostní skupina** – je lidská skupina, která udržuje subjektivní víru ve svůj společný původ, a to na základě podobnosti tělesného typu, zvyků nebo obojího anebo kvůli vzpomínkám na kolonizaci a migraci. (Navrátil et al., 2003, s. 24.)

**Rasismus** – ideologie, která představuje soubor koncepcí vycházejících ze strachu z cizího (viz. xenofobie) a tvořících jeho ideologickou nadstavbu. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na dějiny a kulturu lidstva.

**Rasová diskriminace** (definice přijatá rezolucí Valného shromáždění OSN z roku 1965):

Výraz rasová diskriminace znamená jakékoli rozlišování, vylučování, omezování nebo zvýhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální nebo kterékoli jiné oblasti veřejného života.

**Ze sociologického pohledu** jsou v rasové diskriminaci popřeny normativní zásady rovnosti a stejného zacházení se všemi členy sociálního útvaru. Jedná se zejména o neoprávněné rozlišování jedinců nebo skupin na základě jejich příslušnosti k určité biologické (rasové) či sociální (profesní, politické, stratifikační či náboženské a pod.) kategorii a znevýhodňování jedněch oproti druhým. (Šišková et al., 1998, s. 14.)

**Rozdíl termínů diskriminace a předsudek:** (Navrátil et al., 2003, s. 21.)

**Diskriminace** se týká chování a jednání, která jsou nepříznivá vůči skupině a která ji zbavují určitých základních práv a příležitostí.

**Předsudek** se vztahuje k nepříznivým představám a postojům vůči konkrétní skupině nebo kategorii.

**Rasové násilí** – je násilné chování (ve smyslu fyzického násilí) s rasovým motivem, jehož objektem je neindividualizovaný příslušník rasově odlišné skupiny.

**Romistika** – je obor zabývající se studiem romského etnika, jeho jazyka, sociálních a kulturních specifičností a vytvářející podklady k praktickým pro nekonfliktní soužití romské minority a majoritní populace. V České republice je významným centrem romistiky *Ústav pro studium romské kultury* při Univerzitě J.E.Purkyně v Ústí nad Labem.

**Sociální vyloučení** (Navrátil et al., 2003, s. 34.) – je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a

občanském životě společnosti. Tento proces (stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí (tak typické pro slumy), často také etnická příslušnost. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odštěpeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb, sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti.

**Xenofobie** – (z řeckého xénos = příchozí, a fóbos = bázeň, úzkost) – strach z toho, kdo přichází z ciziny, z cizího prostředí, mimo vlastní sociální útvar. (Šišková et al., 1998, s. 12.)

### 4.1.3 Komunikace – základní předpoklad porozumění mezi lidmi

Jako česká majorita se často chováme k minoritám žijícím na našem území jinak než k sobě samým. Zvláště výrazně to pocítujeme ve chvílích, kdy si s příslušníky menšin nerozumíme, protože náš komunikační styl naráží na jejich jiný komunikační styl. Hněváme se, že se minorita „nepřizpůsobila“, že se chová jen podle svého a že nám přináší problémy. Ačkoli chování nelze redukovat pouze na komunikaci, je zjevné, že komunikace vytváří zvláště velké riziko nepochopení.

Proto se nyní zmíním o důležitých faktorech ovlivňujících komunikaci, jejichž pochopení je důležitým předpokladem pro zvládnutí porozumění mezi většinovou a menšinovou částí našeho obyvatelstva – tyto faktory tvoří **hodnoty, vnímání (percepce), předpojatost (až předsudky), a komunikační styl**, vždy komunikaci doprovázejí, a tím celý proces porozumění komplikují. Pokud bude komunikace shodná ve více uvedených faktorech, lidé si porozumí, a naopak.

**Hodnoty** – své hodnoty přijímáme v rámci socializačního procesu od malička po celý svůj život; jsou to názory rodičů, společnosti, kterých si ceníme a uznáváme je. Celý náš hodnotový systém určuje kritéria, podle kterých žijeme. Historie a životní podmínky národnostních minorit nebo etnických skupin, a tedy i jejich tradice, hodnoty a zkušenosti mohou být odlišné od hodnot české majority – a z těchto skutečností mohou vznikat nedorozumění a nepochopení jeden druhého.

**Vnímání (percepce)** – (to, jak vidím druhé já a jak druzí vidí mne) upozorňuje na potřebu vidět jednu situaci, zážitek, věc či akci z mnoha úhlů, tedy odlišně. Znamená to, že „pravd“ je na světě mnoho, a že náš pohled je sice jedinečný, nikoli však jediný. Často se

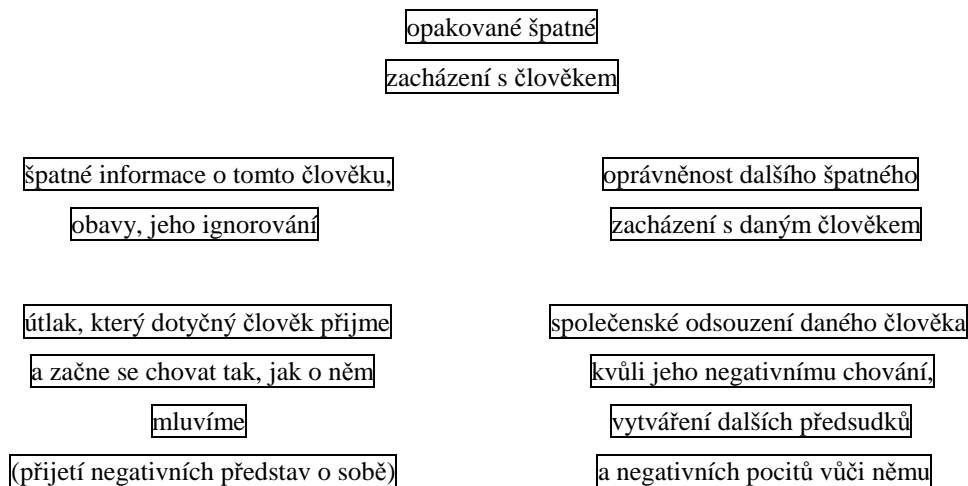
stává, že druhého za to, že nevidí věci jako my, odsoudíme a o jeho chování či vidění si řekneme, že je „nenormální“.

**Předsudky** – předpojatosti až předsudky jsou jakýmsi natočením osobnosti ke stylu efektivní či neefektivní komunikace. Předpojatost vyplývá z hodnotových vzorců chování, tradic, zkušeností, informací (resp. dezinformací) a ze sociální percepce. Vede nás k takovým závěrům a interpretacím, které jsou akceptovány jako pravdivé bez jakýchkoli důkazů. (Šišková et al., 2001, s. 15.)

**Komunikační styl** – tedy složení projevu člověka (který je ovlivněn asi ze 7% slovy, 38% hlasem, a asi 55% nonverbální komunikací) celkově závažným způsobem ovlivňuje proces porozumění mezi lidmi. Co člověk, to rozdílný komunikační styl. A komunikační styl Romů (a jiných minorit) je zcela odlišný od stylu příslušníka majority střední Evropy v mnoha směrech, protože byly utvářeny v jiných podmínkách a vycházely ze zcela jiných tradic než české tradice a zvyky.

### Začarovaný kruh komunikace

(Šišková et al., 2001, s. 180)



Je pouze na nás, jak se budeme chovat k menšinám. My se můžeme mnohem snadněji bránit, když nás někdo nesprávně ohodnotí, protože jsme většina, máme na to vysvětlení, normy, informace a souhlas „své“ většiny. Pozor tedy na začarovaný kruh komunikace.

Záleží na nás, jak začneme, jak budeme naslouchat a jaký prostor pro komunikaci poskytneme – a také na tom, jaké informace budeme vysílat o nás samých, o našich potřebách, viděních a očekáváních. (Šišková et al., 2001, s. 180-181.)

#### 4.1.4 Strategie (ne)přijmutí menšin ve společnosti

Společnost má různé možnosti, jak se vyrovnat s přítomností menšin. Odlišují se tři oblasti, a to kulturní, sociální a politická, ve kterých existují různé přístupy, které může společnost v těchto oblastech uplatnit. O těchto se pro doplnění informací nyní stručně zmíním.

##### Strategie v oblasti kulturní

- **Asimilační strategie** – vychází z předpokladu, že menšina převezme kulturu, životní styl většiny. To v důsledku znamená, že musí opustit své hodnoty, tradice a zvyky.
- **Kulturní pluralismus** – vychází z toho, že v různých společnostech se mohou vyskytovat různé etnické skupiny. Každá z těchto skupin si ve větší nebo menší míře zachovává své kulturní charakteristiky. Ty mají být podle tohoto přístupu posilovány a ceněny. Tento přístup vede k politice multikulturalismu.
- **Strategie tavicího kotle** – předpokládá, že různé kultury, které vstupují do určitého národního společenství, s sebou přinášejí něco cenného, ale nezachovávají si vlastní specifika.

##### Strategie v oblasti sociální

- **Strategie sociálního vyloučení** – (sociální segregace) – v jejím důsledku mají určití jednotlivci, rodiny, skupiny či celé komunity omezený přístup ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém životě společnosti.
- **Strategie sociálního včleňování** – usiluje o vytvoření rovných podmínek pro naplňování individuálních práv ve sféře vzdělání, zaměstnání, bydlení a pod. V rámci tohoto pojetí inkluzivních strategií se velká pozornost věnuje identifikaci a odstranění diskriminace.

##### Strategie v oblasti politické

- **Liberální pluralismus** – zdůrazňuje princip rovných příležitostí. Jeho zastánci usilují, aby se uplatňovaly stejné zásady rozhodování, a to se zvláštním zřetelem na znevýhodněné



skupiny. Zavádí si zákony, které zaručují právo všech na stejné zacházení v práci, při zajišťování bydlení, všichni musí mít možnost využít stejného spektra sociálních služeb.

• **Strukturalismus** – vychází z předpokladu, že v kapitalistické společnosti mají jednotlivé skupiny různé postavení.

Pravděpodobně jedinou cestou, která vede k potlačení předsudků a xenofobie je cesta vytvoření na obou stranách – uvnitř vlastní skupiny i v širším sociálním okolí majority – atmosféru vstřícnosti, podpory, ocenění a tolerance. Tato podmínka se nedá ani vyhlásit, ani uzákonit, ani nařídit. Vyrůstá pouze z vůle minimalizovat vědomí skupinových odlišností, které jsou pramenem předsudků i skupinových konfliktů. Zbavit se xenofobie znamená poznat je a naučit se žít s nimi pospolu. Čím hustější síť sociálních kontaktů zde vznikne, tím slabší bude nedůvěra, která existuje na obou stranách. (Šišková et al., 1998, s. 11.)

V rámci adaptačního procesu začleňování minorit do majoritní společnosti existují čtyři kombinace možných alternativ v rámci akulturační strategie: (Šišková et al., 2001, s. 24.)

#### **Imigrant (příslušník minority):**

- udržuje vztahy s ostatními etnickými skupinami nebo nikoli – v textu níže použito označením „A“

- zda si současně zachovává svou kulturní identitu či nikoli – v textu použito označení „B“

Kombinace „A“ a „B“ definují následující základní typy soužití:

- *integraci* (A – ano; B – ano)
- *asimilaci* (A – ano; B – ne)
- *separaci* (A – ne; B – ano)
- *marginalizaci* (A – ne; B – ne)

V České republice péče o práva příslušníků menšin zahrnuje:

- vzdělávání v mateřském jazyku (MŠMT ČR – polské národnostní školství, slovenské národnostní školství, vzdělávací programy pro romské děti a mládež),
- kulturní aktivity, program uchování a rozvoje národnostních kultur (dotační politika Ministerstva kultury ČR),

- šíření a přijímání informací v mateřském jazyku (rozhlasové a televizní vysílání, vydávání periodického a neperiodického tisku).

#### 4.1.5 Návrhy opatření vedoucí k inkluzi Romů do společnosti

Romové jsou většinovou společností často více či méně odmítáni, jak to ukazují různé výzkumy i každodenní realita. Laickou veřejností jsou totiž vnímáni jako nositelé problémů ve společnosti. Mezi nejčastěji uváděné patří např. zvýšená míra jejich kriminality, jejich údajná neochota pracovat, to že de facto implicitně vyžadují větší péči státu, aniž by – podle názoru části majority – tuto péči vyvážili přínosem pro společnost. Jako problém je vnímáno např. i to, že žijí odlišně, hlučně, nápadně a pod. Tyto problémy jistě existují, neměly by však být jediným pohledem na toto etnikum, jak se to často děje. Především by však neměly být jediným východiskem, od něhož se odvíjejí postoje k Romům a jejich hodnocení majoritou. Každý jev má své příčiny a souvislosti a teprve jejich poznání a pochopení umožní přiměřeněji posuzovat daný problém, pochopit ho a dospět k cestám, jak ho řešit. Mnohdy již pouhé pochopení může vést k tomu, že je odstraněno to, co bylo vnímáno jako problém, a navíc může zcela jistě otupit potencionální implicitní diskriminační přístup. (Šišková et al., 2001, s. 155.)

**Návrh tezí jevících se jako možná a vhodná východiska pro strategii boje proti sociálnímu vyloučení Romů:** (Navrátil et al., 2003, s. 162-164.)

1) K sociálnímu začlenění romského etnika mohou přispět spíše *komplexně pojatá opatření*. Je zapotřebí jasně *garantovat práva menšiny Romů a ochranu těchto práv*. S uznáním práv menšiny je spojena i výrazná *podpora aktivit rozvíjejících romskou kulturu*, jazyk, tradice na školách i mimo školu, výchova majority (s důrazem na školní výchovu) prostřednictvím seznamování s kulturou a životem menšiny Romů, a v neposlední řadě *zvláštní příprava pro pedagogy* působící na základních školách a pro příslušníky státní správy – v ní by byl žádoucí i antiopresivní trénink (u policie, v sociálních institucích).

2) Je třeba usilovat o zlepšení sociálně-ekonomického postavení Romů. Zásadní otázkou úspěchu integrace etnika Romů je, nakolik převládne, či bude eliminován dnes již dobře viditelný negativní trend k sociální exkluzi a k utváření etnické underclass s jejími sociálně patologickými rysy. Podstatný pozitivní obrat může přinést nejspíše jasně definovaný kom-

plex **opatření v rámci vyrovnání příležitostí** v řadě oblastí života Romů a majority, která jsou podpořena dostatečnými finančními prostředky tam, kde to je potřebné.

Z dlouhodobého hlediska je pravděpodobně nejvýznamnější **vzdělávání** (je totiž cestou k získání zaměstnání). Ověřené aktivity, které již existují (přípravky, podpora romských pedagogických asistentů aj.), by se měly stát obecně uplatňovanou politikou a měla by být výrazně podpořena i možnost studia Romů na středních a vysokých školách.

V krátkodobém časovém horizontu je zapotřebí zlepšit zaměstnanost Romů.

Pro uplatnění principu vyrovnání příležitostí je však třeba jednoznačně vyřešit otázku **evidence příslušníků etnika Romů**.

**Eliminovat závislost části Romů na sociálních dávkách** jako životní strategii by v neposlední řadě mohly napomoci strategie finančního zvýhodnění pracujících s nízkými příjmy oproti pracovně neaktivním, podobně, jako je tomu v řadě zemí Evropské unie.

Většina opatření ve prospěch zlepšení postavení romské menšiny se musí opírat o **intenzivní sociální práci**. Je zapotřebí propracovat metodiku práce s menšinami a dořešit lépe profesionální postavení sociálních pracovníků, stejně jako postavení romských poradců v systému státní správy v ČR, včetně pracovních náplní a mzdového ohodnocení.

## 4.2 Historie Romů

Proto, abychom se mohli sblížit s romským etnikem, abychom se s ním snadněji porozuměli, abychom se vzájemně chápali a žili v toleranci, je nutné se seznámit s jejich historií, jejich zvyky, kulturou, tradicemi. Proto se v následujících statích zmíním o těchto aspektech.

#### 4.2.1 Původ Romů, jejich etymologie a rozvrstvení

Dějiny Romů jsou z větší části rekonstrukcí, protože Romové svou historii nezapisovali, hmotných památek se zachovalo minimum, a to jen z posledních dvou století, zprávy o Romech v kronikách, letopisech a archivech ostatních národů jsou kusé a zlomkovité.

Romové pocházejí z Indie (indického subkontinentu), odešli odtud před více jak tisíciletím, putovali přes Persii, Turecko na Balkán a odtud dále do střední Evropy; druhá vlna postupovala severem Afriky přes Gibraltar do Španělska a odtud rovněž dál do středu Evropy. V posledním (dvacátém) století se šíří z Evropy na americký a australský kontinent, ale i do Japonska a jiných pro nás exotických zemí. (Šišková et al., 1998, s. 69.)

Středověká Evropa, do které Romové přišli, byla jiná než jejich původní vlast, tedy Indie, tehdy ještě ne přelidněná jako dnes, a kde stačilo natáhnout ruku pro tropické ovoce či jiné divoce rostoucí potraviny. Každý kus země v Evropě měl svého majitele, a ten si osoboval vlastnické právo i na všechno, co na této zemi rostlo a žilo. Konflikty, které z tohoto různého pojetí vlastnického práva k zemi vznikaly, byly jednou z příčin následného pronásledování Romů. Jiné vnímání světa, jiné myšlení, jiný přístup, jiná kultura, jiné zvyky a jiný jazyk, to jsou věci, které může objasnit jen pochopení jejich prazvláštní historie.

Předkové Romů, kteří dnes žijí v České republice (až na nevelkou skupinu olašských Romů), byli usazeni nejpozději koncem 17. století v různých částech Evropy. Také moravští Romové se usadili na Uherskobrodsku okolo roku 1750. Čeští Romové převážně kočovali ještě počátkem 20. století. Většina českých a moravských Romů zahynula v době 2. světové války ve vyhlazovacích táborech. (Šišková et al., 2001, s. 119.)

Pronásledování a útlak se táhne celými dějinami pobytu Romů na evropském kontinentu. Vyvrcholením pronásledování byla vyhlazovací politika třetí říše. Ani po roce 1945 se však osud Romů podstatně nezměnil. Na východě i západě Evropy se stali objektem nedobrovolné asimilační politiky a manipulace. Teprve od 90. let 20. století dochází ke změ-

nám, které přinášejí i Romům základní politická práva; jsou uznáváni jako národnostní menšina, mluví se neteritoriálním národem, stávají se subjektem vlastních dějin.

Většina dnes v ČR žijících Romů přišla do země ze Slovenska v letech 1945-1993 (z českých a moravských Romů zůstalo po válce jen asi 600 osob). Od roku 1990 mnozí Romové odcházejí do západních zemí, kde se pokoušejí získat azyl nebo se usadit.

Slovo Cikán začali používat Řekové v 10 století; samotní Romové ho ve svém jazyce nepoužívají, pouze při hovoru v českém nebo slovenském jazyce. V romštině znamená Rom muže, manžela, a Romni ženu, manželku. Pro označení bývalých kočovných Romů používají slovenští autoři výrazu valašští Romové podle názvu území v Rumunsku, odkud k nám přišli, čeští autoři používají označení olašští Romové. Mezi sebou se Romové dělí do mnoha skupin, a těžce nesou, že většinová populace nečiní rozdílu mezi těmito skupinami, které mezi sebou téměř nekomunikují, mají odlišné historické zázemí a zkušenosti, nevytvářejí společná manželství ani se vzájemně nestýkají. Příslušníci tohoto etnika totiž kromě dalšího dělení jsou již tradičně zařazeni do určitých kast (pozůstatek z indické pravlasti), které ještě podporují onu velkou roztržitost, někdy až nesmiřitelnost mezi jednotlivými Romy.

Existuje však přece jen něco společného všem romským skupinám – je to nechuť ke stereotypu pravidelnosti, dále nepsaný zákon pohostinství. Společná je i jejich láska k volnosti, svobodě a nezávislosti, z čehož vyplývá i romský znak, znázorněný modrozeleným polem se symbolickým vozovým kolem.

Za vyšší vrstvu byli vždy ostatními Romy považováni olašští Romové neboli Vlachyke Roma, tradičně kočovní, kteří se dále dělí do skupin (Bougešti, Ferkoši, Lovary a další), a kteří používají jazyk, kterému jiné romské skupiny nerozumí. Olašští Romové se nikdy neživilí prací svých rukou (ve smyslu manuální práce), a nikdo je k tomu pravděpodobně nikdy nepřinutí. Živí se překupnictvím (dříve koní), věšterstvím a krádežemi.

#### 4.2.2 Základní hodnotový systém Romů

Pro Romy je nejvyšší hodnotou život. Vše, co vede k jeho zachování, zmnožení nebo pokračování má velmi vysokou hodnotu, a vše, co život ohrožuje nebo omezuje, je vnímáno negativně. Romové uctívají své starší a předky, svou sebedůvěru odvozují více od své rodiny, rodu než od své profese, vzdělání, postavení v majoritní společnosti či majetku.

Pokračování rodu je v dětech, a láska k dětem je pro Romy příslovečná, zejména malé děti jsou někdy až nekriticky hýčkány. I peníze stojí vysoko v hodnotovém žebříčku Romů, zejména proto, že jsou potřeba k možnosti uctívat staré a k projevování lásky k dětem.

Romství je zvláštní hodnotou Romů – patří se charakteristický vzhled, znalost jazyka a zvyků, ale hlavně slušné vychování. To má v každém rodu svá specifika, ale pro všechny Romy je jeho součástí úcta ke starším, zdvořilost, pohostinnost a solidarita.

Oproti tomu budoucnost, zvláště u starších Romů, má dosud malou hodnotu – důležitější je přítomnost a minulost, která je jistá. Proto si velká část Romů necení školního vzdělání, jež přináší plody až po mnoha letech. (Šišková et al., 2001, s. 122.)

Pro Roma je největší prioritou jeho rodina, resp. velkorodina, protože ta představuje sílu, základ, jistotu a bezpečí. V zájmu rodiny Rom udělá vše. Mnohokrát se stalo, že z rodinného důvodu nepřišel poradce či reprezentant romské organizace na sjednanou a několikrát ověřenou schůzku.

#### 4.2.3 Tradice Romů

Romských tradic v našem pojetí není příliš mnoho – jejich kočovný život a tím styky s mnoha různými národy a etniky vedly často k přejímání zvyků a tradic od těchto. Přesto k romským tradicím patřila vzájemná úcta, zdvořilost a pohostinnost, a to i k příslušníkům jiných rodů, od nichž jinak dodržovali kastovní odstup.

Celá řada tradic se týkala jídla – i do dnešních dnů se zachovalo mnoho receptů na pokrmy, které mají původ v těchto tradicích. Do dnešních dnů se také zachovaly prvky v oblékání Romů, kdy ženy střední generace upřednostňují pestřejší oblečení a muži tmavší obleky; mládež se však obléká podle současné módy.

Romové nemají vlastní tradiční svátky, slaví obvykle křesťanské svátky spolu s ostatními obyvateli. Nově zavedený mezinárodní den Romů, který připadá na 8. dubna, ještě nemá žádnou tradici.

Dodržování těch několika málo tradic jednotlivými členy rodin, které se udržely do dnešních dnů, sledovala celá „velkorodina“, která okamžitě trestala prohřešky pohrdáním a odměňovala správné chování projevy úcty.

#### 4.2.4 Typické charakteristiky romské komunity

V kontextu diskriminace romského etnika v naší společnosti je situace příslušníků této komunity možné charakterizovat následujícími typickými znaky: (Navrátil et al., 2003, s. 64.)

- velká část romské komunity má pouze základní (v mnoha případech nedokončené) vzdělání;
- velká část romské komunity je tedy nekvalifikovanou pracovní silou;
- příslušníci romské komunity jsou (vzhledem ke svému zastoupení v celkové populaci) v nepoměrně větší míře zastoupeni v evidenci na úřadech práce;
- většina nezaměstnaných příslušníků romské komunity je nezaměstnána dlouhodobě (až 10 let);
- vzhledem k poměru nabídek pracovních míst pro nekvalifikované žadatele o práci a počtu nekvalifikovaných žadatelů o práci z řad romské komunity jsou tito v konečném důsledku nezaměstnatelní;
- vzhledem k vysoké nekvalifikovanosti populace se pracovní příležitosti omezují na pomocné nekvalifikované, fyzicky náročné práce a sezónní a příležitostné práce;
- velká část příslušníků romské komunity má zkušenost s diskriminací ze strany potenciálních zaměstnavatelů („když se dotazují na volné pracovní místo přes telefon, je k dispozici, když přijdu osobně, je již údajně obsazeno“);
- v důsledku dlouhodobé nezaměstnanosti a perspektivy nezaměstnatelnosti ztrácejí tito lidé pracovní návyky, sociální dovednosti atd., čímž se jejich znevýhodněná pozice na straně poptávky po jejich pracovní síle dále prohlubuje a uzavírá se kruh vyloučení z trhu práce;
- příslušníci romské komunity ve velké míře využívají jediné pracovní uplatnění, které se jim nabízí, a to je uplatnění v rámci tzv. šedé ekonomiky, kterým se jednak dostávají na

hranici překročení zákona (zejména pokud zároveň pobírají podporu v nezaměstnanosti či dávky sociální podpory), jednak vypadávají ze systému sociální ochrany (protože uzavírají nechráněné pracovní vztahy, ze kterých jim často neplyne zdravotní ani sociální pojištění);

- v rodinách, kde jsou oba rodiče dlouhodobě nezaměstnaní, případně pracují v šedém sektoru pracovního trhu, se na děti nepřenášejí společensky žádoucí návyky a mechanismus sociálního vyloučení začíná působit na další generaci.

Z uvedeného výčtu charakteristik je zcela zřejmé, že sociální situace příslušníků romského etnika je pro jejich plnou inkluzi do naší společnosti velmi těžká a problematická.

Romové žijí mezi sebou, a ne svou vinou na okraji naší společnosti. Nežijí s námi, ale vedle nás. Jejich staleté tradice je ovlivňují více než naše společnost se svými školami, státní správou, sdělovacími prostředky včetně televize. Proto jsou jiní. Nebudeme-li schopni pochopit jejich jinakost a zřít se svého arogantního přesvědčení, že jenom my máme patent na to, co je správné, propast mezi námi a Romy, kterou jsme vybudovali naši předkové, se stane ještě hrozivější a nebezpečnější.

### **4.3 Porovnání středoevropské a romské kultury**

Jak již bylo uvedeno, Romové pochází původem z indického subkontinentu, a s tímto souvisí i jejich odlišnosti od naší, tedy středoevropské, mentality a způsobu života, chování a přístupu k různým hodnotám.



### 4.3.1 Odlišnosti mentality Romů, jejich původ

Tak jako lidé v tropech chodí do svých domů v podstatě vzhledem k počasí jenom spát, tak i Romové, pokud je trošku slušné počasí, vysedávají venku nebo bloumají ve skupinách městem. Tímto vzniká někdy i optický dojem, že je jich často více než ve skutečnosti.

Příslušník majoritní společnosti si velmi zakládá na tom, čemu se obecně říká „dobrá pověst“. Kočovník, který je dnes zde a zítra jinde, nemá čas si nějakou takovou pověst budovat, nezáleží mu na tom, že zklame ty, co mu uvěřili, že nenaplní všechna očekávání. Svou dobrou pověst potřebuje pouze mezi těmi, kteří putují s ním, a ti na něm nechtějí, aby dodržel své slovo dané cizím – chtějí na něm, aby se staral o svou rodinu a dodržoval skupinové normy, často velmi odlišné od norem lidí, mezi kterými se Romové zrovna pohybují. Udělat dojem je však velmi důležité a Romové jsou dodnes mistry v dělání dojmu.

Romové, kteří se podobně jako Indové cítí doma jen v přítomnosti, při návratech do minulosti prožívají tuto minulost znovu a se všemi emocemi, a nemohou k ní tedy zaujmout kritický odstup. Romové jsou také oproti Evropanům vybaveni úžasnou empatií – snad i proto nám dokážou říkat to, co chceme slyšet, a nezabývají se až tolik tím, je-li to pravda.

Pro Inda je štěstí, je-li obdařen mnoha dětmi, a podobně to vnímá i dnešní evropský Rom. Děti jsou okamžitou radostí a zajištěním budoucnosti. V dobách vysoké kojenecké i dětské úmrtnosti bylo toto emocionálně motivované počínání jedinou možností udržení rodu, v dnešním přelidněném světě je možná kontraproduktivní. Změny v myšlení však pokulhávají za změnami společenských poměrů. Tradice přenášené po mnohá staletí z generace na generaci, kdysi záruka přežití, dnes zhoršují situaci Romů, ale i Indů v jejich vlasti. (Šišková et al., 1998, s. 73.)

Nositelem tradic je rodina, romská rodina je velká. Nejen pro velký počet dětí, ale i pro rodinné soužití více generací. Romská rodina je i přes četné vnitřní šarvátky navenek jednotná a pocit solidarity uvnitř je téměř absolutní.

Indické jazyky, které za sebou mají tisíciletí vývoje, mají proti evropským jazykům nápadné množství citoslovcí a onomatopoií i mnohoznačnost čtených slov. Tuto vlastnost sdílí s indickými jazyky i romština, význam vět je často pochopitelný až z kontextu intonace hlasu, doprovodných gest, mimiky, pantomimiky a souběžně probíhající empatie a telepatie.

Tento způsob dorozumívání, který mají Romové společný s Indy, a který používají bez ohledu na to, je-li jejich dorozumívacím jazykem romština, nebo etnolekt češtiny, je tou překážkou, která brání romským dětem v dosahování školních úspěchů. Pokud učitel látku neprožívá, romské dítě, které přijímá jen třetinu informací z obsahu slov, mu nerozumí. Snad i proto, že většina z nás ztratila schopnost mimojazykové komunikace, jsou naše nedorozumění s Romy tak častá. (Šišková et al., 1998, s. 73.)

V komunikačním stylu Romů hraje obrovskou roli schopnost empatie (vcítění) – Rom se velmi brzy vcítí do pocitů druhého člověka a hned si dovede vybavit, co jeho partner prožívá. Dostává se tak velmi rychle do pocitu radosti či strachu, bezmoci a nejistoty.

S tím souvisí i další specifikum: značná senzitivita, vysoký podíl emocí při jednání. Náš chlad navenek (i když nitro máme rozhárané) je něco, co Rom nezná. Také impulzivita, okamžitá nekontrolovatelná reakce patří k životu Romů a jeho dennodenním projevům.

Vnímání Romů je v poslední době velmi citlivé na určitá témata: na náznaky rasismu, ohrožení, nejistoty. Z těchto pocitů plynou mnohá nedorozumění, a tedy i problémy soužití mezi naší majoritou a romskou minoritou, jak uvádím následně.

#### 4.3.2 Negativní aspekty soužití Romů s Čechy

*„Neměj o člověku příliš nadnesené představy, nýbrž uvažuj o něm přirozeně, nepovažuj ho ani za dobrého ani za špatného.“*

Georg Christoph Lichtenberg

(1742-1799, německý fyzik a spisovatel)

Romská menšina má v soužití s Čechy mnoho výrazných problémů. Z naší, tedy české strany je jim vytýkána hluchost, špatné sousedské vztahy, nevzdělanost, nízká kvalifikace, špatná pracovní morálka, lenost, nečestné jednání, agresivita, kriminalita, prostituce. Romové naopak Čechům vytýkají citový chlad, vypočítavost, nadřazené chování, xenofobii a rasismus. V obou skupinách převládají jedinci, kteří mají zobecňovat vlastnosti, zejména ty negativní, jednotlivců druhé skupiny, a tyto přisuzovat celé skupině.

Mezi oběma skupinami leží rovněž nevyřešené křivdy z minulosti, a to především neuznání podílu viny české protektorátní správy v období druhé světové války na koncentraci a následném vyvraždění téměř všech českých a moravských Romů, a dále víceméně násilné rozbití cikánských osad v 60. a 70. letech minulého století. Česká společnost dosud neu-

znává své dluhy k Romům a není ochotná k omluvě, naopak většina Čechů má pocit, že to jsou Romové, kteří jsou dlužníky a měli by se omlouvat.

Přes mnohasetletou přítomnost Romů v České republice, přes jejich nesporný přínos jak v oblasti kultury, tak v oblasti materiální vnímá dosud velká část české společnosti Romy jako přistěhovalce, jež do země nikdo nezval (ač mnozí sem byli stěhováni násilně) a kteří jen parazitují na sociálních výhodách státu. Romové následně vnímají českou společnost jako nepřátelskou a odmítají i její pozitivní hodnoty. (Šišková et al., 2001, s. 123.)

Při všech diskuzích s Romy dnes zcela převažuje strach, křivda a nespravedlnost. V naší společnosti v posledních letech vykazuje přes 70% populace negativní, xenofobní až rasistické postoje vůči romskému etniku; velmi málo je veřejně vidět tolerantní osoby. Tuto skutečnost je tedy nutné především změnit.

### 4.3.3 Charakteristika romského pohledu na svět

V následujícím výčtu jsou sumárně charakterizovány základní informace o romském etniku v různých oblastech společenského dění.

#### **Kulturní oblast:**

- Nejvýznamnější hodnoty Romů: 1. rodina a rod, 2. zdraví, 3. svoboda, úcta, 4. peníze a další materiální potřeby.
- V pohledu na život příznačná osudovost (úspěch i neúspěch je výsledkem řízení osudu).
- Romové se příliš nehlásí ke své národnosti, čeština je preferovaným jazykem.
- Výrazně přetrvává endogamie (manželství jen uvnitř skupiny).

#### **Sociální oblast:**

- Romům je vlastní otevřenost ke komunikaci s příslušníky většiny (jsou komunikativní).
- Větší význam nonverbální komunikace.
- Větší expresivita.
- Důvěra v neformální síť (rodina a přátelé).
- Preferovaný model školního vzdělávání: integrovaný (polovina Romové + polovina majorita).

- Preferovaný model společnosti: asimilační (Romové rozptýlení v majoritě).

#### **Politická oblast:**

- Malá zkušenost se sebeorganizací na určitém území.
- Nedůvěra vůči správním orgánům společnosti (policie, vláda, úřady, soudy), naproti tomu vysoké očekávání pomoci od odborů a útvarů sociální péče a pomoci.
- Nízká míra politické participace (jako volený i jako volič).
- Levicová orientace (důraz na sociální jistoty).

#### **Ostatní:**

- Sedmdesát procent Romů má jen základní vzdělání.
- Specifická míra nezaměstnanosti Romů byla v roce 2001 čtyřnásobně vyšší proti majoritní populaci.
- Romové žijí v nekvalitních bytech v devastovaných čtvrtích.
- Vysoký podíl více než čtyřčlenných domácností.
- Romové se subjektivně cítí zdravotně hůře než příslušníci majority.
- Romové mají vyšší míru religiozity než většinová populace. (Navrátil et al., 2003, s. 203.)

Na závěr této podkapitoly je nutné zdůraznit, že všeobecně rozšířené lidské vlastnosti se nevyhýbají žádnému etniku, národu či národnosti. Týká se to chování jednotlivců. Někteří se snaží vytěžit ze situace hlavně pro sebe a někteří jsou ochotni pro zlepšení celku vyvinout velké úsilí, obětovat svou vlastní kariéru, bohatství a pohodlí. Můžeme to pozorovat všude na světě. Lidé se tak mohou dělit na obětavé, hodné, dobré, a na druhé straně jsou lidé sobečtí, zlí a nemorální; známe dost a dost nejen z historie, ale i z doby současné. (Šišková et al., 1998, s. 77.)

#### **4.4 Rozdíly výchovného přístupu k dětem mezi rómskou a českou rodinou**

*„Začátek je vždy rozhodující: jestliže jsi dobře začal, pak se ostatní na základě jisté vnitřní zákonitosti musí podařit, stejně jako správně ošetřovaný roub sám od sebe vyroste v rovnou a krásnou jedli.“*

Theodor Fontane

(1621-1695, francouzský básník a spisovatel)

Pro Romy je jednou z největších životních priorit, jak již bylo uvedeno, život, jeho zmnožení, zachování, pokračování rodu, jejich rodina. Dětem, ke kterým (zejména těm

menším) mají Romové velmi vřelý vztah, je v jejich rodinách věnována velká péče, avšak odlišná od našeho pohledu na výchovu. Proto se v následujících statích stručně zmíním o nastíněném přístupu romské komunity k dětem a ke škole, k výchově a vzdělávání.

#### 4.4.1 Nástin situace v romské rodině

Výchova v romské rodině je oproti evropské rodině odlišná. V evropských rodinách je kladen velký důraz na výchovu k samostatnosti, dítě si zvnitřňuje zprvu vnější normy, a tak si buduje páteř své budoucí osobnosti.

Romské dítě toto zvnitřňování zdaleka tak nepotřebuje, svůj život stráví mezi spoustou příbuzných, proto se nikdy nebude muset rozhodovat samo za sebe. Místo individuality se v romské rodině pěstuje úcta ke starším, místo schopnosti prosadit se zvyk podřizovat se skupině. V rodině existuje hierarchie starších a mladších mužů a žen, ale každý člen velkorodiny se může ke každé věci vyjadřovat a jeho slovo může být vzato za kolektivní rozhodnutí. Navenek je pak člen rodiny jen nositelem tohoto kolektivního rozhodnutí. (Šišková et al., 1998, s. 74.)

#### 4.4.2 Romské dítě v základní škole, vztah k učiteli

Rozdílnost postojů k výchově mezi majoritou a romským etnikem je zjevná, je však natolik zakořeněná a přirozená, že si ji její zastánci neuvědomují. V tom spočívá jeden z hlavních problémů začlenění romských dětí do českého školského systému. Stětávají se zde protichůdné postoje dospělých k dítěti.

Škola je první místo, kde se často konfliktně střetává individualistická a kolektivistický způsob uvažování. Postoje matek ke škole jako místu, kde jsou děti vychovávány a vzdělávány, je odlišný. (Navrátil et al., 2003, s. 126.)

Majoritní rodiče jsou zaměřeni především na výkon dítěte ve škole, na jejich výsledky, tedy na to, co jejich potomkovi ve škole jde a co mu nejde. Pro romské matky je nejdůležitější, jak se dítě ve škole cítí, jak učitelé reagují na jejich děti a dále jak se chovají k rodičům samým, tedy na vztahy ve škole. Rodiče hodnotí školu a učitele na základě reakcí dětí; výkon dítěte ve škole není považován za klíčovou oblast.

Rodiče z majoritní společnosti vědí, že školní příprava je oblast, kde svým dětem mohou pomoci zlepšit výkony, rodiče často svým dětem s přípravou do školy pomáhají a reagují na aktuální nedostatky nebo potřeby dětí. Naopak romské matky předpokládají, že školní příprava je v kompetenci dětí samých a jejich učitelů, stejně tak jako školní dovedností.

Romské matky vnímají učitele jako osoby, které mají vliv a do jisté míry i moc nad jejich dětmi. Tuto skutečnost hodnotí velmi negativně oproti majoritním matkám, které ji považují za samozřejmost.

Škola v našich podmínkách představuje instituci, která přirozeně počítá s postojem, že děti jsou vychovávány podle představ dospělých. Učitelé i rodiče jsou zaměřeni na práci dětí ve škole a jejich společným cílem je dobrý výkon dětí. Postoj neromských rodičů k dítěti by se dal charakterizovat výrokem: „Do školy chodit musíš, i když je to nepříjemné, aby ses něčemu naučil.“

Romské děti vycházejí, jak již bylo řečeno, z odlišného výchovného prostředí. Jejich matky především zajímá, jak se děti ve škole cítí. V centru pozornosti jsou matek jsou důsledky, které školní docházka na dítě má. Romské matky se soustřeďují především na péči o děti a na plnění jejich aktuálních potřeb. Proto aktuální nespokojenost dítěte ve škole může vyvolat negativní hodnocení učitelů ze strany romských rodičů. Děti doma jsou vychovávány jinými výchovnými metodami, než jaké majoritní učitelé spontánně používají. Proto někdy romské děti výchovným prostředkům a postupům neporozumí a ty ztratí svoji účinnost. (Navrátil et al., 2003, s. 127.)

Postoj majoritních rodičů by se dal charakterizovat výrokem: „Dítě by se mělo přizpůsobit škole.“ Romští rodiče naopak předpokládají, že škola by se měla přizpůsobit dítěti, protože i oni se dítěti přizpůsobují a je to pro ně samozřejmé.

V jedné z předcházejících kapitol již byl nastíněn problém komunikace – jedné z příčin školního neúspěchu romských dětí ve škole z důvodu částečné jazykové bariéry, neboť romské dítě z obsahu slov přijímá jen asi jednu třetinu, a pokud učitel výklad své látky citově neprožívá, dítě mu prakticky nerozumí.

Z analýzy odměn a trestů vyplývá, že majoritní matky častěji používají odměny a i tresty emotivního charakteru (např. „jsi zlobivý, neučíš se, maminka je smutná“). Romské děti

tento přístup „psychické manipulace“ neznají. S tím souvisí i fakt, že velmi málo Romů má psychické obtíže a končí v psychiatrických léčebnách.

Pokud dojde k některým výchovným problémům (uvedeno v první části práce) při výchově romských dětí ve škole, je jedna z možných variant jejich řešení tyto obtíže projednat s rodiči dítěte. Existují určitá pravidla pro kontakt s rodinou romského žáka, která je dobré při těchto rozhovorech dodržovat:

#### **Pravidla pro kontakt s rodinou v domácnosti:**

- Pro navázání kontaktu je nejlepší navštívit rodiče v domácnosti. Pokud možno ne poprvé poté, co dítě udělá průšvih.
- Je vhodné být pozván (např. přes romského asistenta nebo poradce).
- Na začátku návštěvy projevíme úctu (nejen slovy, ale i nonverbálně – př. podání ruky).
- Přijmeme židli a nápoj (můžeme si vybírat, ale ne úplně odmítnout).
- V domácnosti vždy něco oceníme (děti, obrázek). Ne však pořádek či čistotu, protože by to mohlo znamenat, že jsme čekali nepořádek a špínu.
- Důvod návštěvy sdělíme až později; nejprve posloucháme otázky a odpovídáme.
- Nechválíme ani nekritizujeme jiné Romy, nevíme, jestli nejsou příbuzní.
- Před dětmi projevujeme rodičům úctu.
- Kritizujeme jen mezi čtyřma očima.

#### **Pravidla pro kontakt s rodinou ve škole:**

- Poprvé pozveme rodiče do školy kvůli neutrální záležitosti.
- Uděláme si na návštěvu dostatek času.
- Uvítáme podáním ruky; nabídneme posezení, pokus je možné i pohoštění (kávu).
- Komunikujeme slovy „Potřebuji se poradit...“.
- Také kritizujeme mezi čtyřma očima, ne před jinými lidmi.

Velmi přehledně je vztah školy a romského dítěte vycházející z principů kooperativní výchovy charakterizován v tabulce předpokladů školy, skutečnostmi romského pozadí a



nástinu možností řešení rozporů. (Navrátil et al., 2003, s. 128.) Uvedením této tabulky ukončuji čtvrtou část své bakalářské práce.

<b>Škola předpokládá</b>	<b>Romské pozadí</b>	<b>Co dělat?</b>
Učitel je v roli autority s určitými pravomocemi	Přísná hierarchie vztahů, ale hlas každého má váhu	RESPEKTOVAT jeden druhého. Vytvořit si společná pravidla
Žák je v roli PODŘÍZENÉ bytosti, která musí respektovat vůli učitele.	Děti se nebojí spontánně říct svůj názor bez vyzvání. (To bývá ve škole vnímáno jako drzost.)	která budeme respektovat. Romské děti nedodržují pravidla
Děti s problémy v adaptaci bývají označovány jako infantilní, opožděné, nezralé.	Rozhodování v rodině je kolektivní	která nerespektují, zatímco majoritní děti jsou zvyklé
Nevhodné chování souvisí s nezačleněním, nemusí jít o zlou vůli nebo poruchu.	Všichni k němu dojdou společně a přijmou je. ZTOTOŽŇUJÍ se, ne podřizují.	dodržovat i pravidla, která nerespektují.
	Dítě nechápe sdělení: „Děti, teď si všichni zamkneme pusinky na klíč.“ Poruší je ne ze zlé vůle.	
Jazyk je hierarchizovaný, tj. pojmy přesné, definované, slouží ke sdělení obsahu.	Nejasné vymezení pojmů, mnohoznačnost slov: např. pro slova „vedu“ a „nesu“ existuje jeden pojem, méně	Zjistit, jestli dítě rozumí. Dokáže totéž říci vlastními slovy?
Při důležitosti přesného sdělení eliminujeme neverbální obsahy komunikace.	zobecnění a abstrakcí. Romština je chudší na slova, nemá např. pojmy pro: „rodiče“, „sourozenci“, „pomůcky“, „předmět“ a další.	Při výkladu použít přirovnání, fantazii.
	NEVERBÁLNÍ PROJEVY	V průběhu hodiny měnit činnosti.
	DOTVÁŘÍ OBSAH – jazyk slouží ke sdělení citů. Kontakt nezávisí pouze na jazyce – důležitost neverbální komunikace.	Zapojit ostatní smysly - barevné, jasné nákresy, zpívání, pohyb, rytmus...
	Dítě nerozumí, ztrácí kontakt, hůř se orientuje, stává se nejistým, což může vést k motorickému neklidu, nesoustředěnosti, kázeňským přestupkům. Toto chování může být interpretováno jako projevy LMD. Dítě může mít pocit neschopnosti.	Práce ve skupině: atmosféra zodpovědnosti: ti kdo umí, vysvětlí těm, kdo neumí.

## **5 INTERKULTURNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ**

### **5.1 Podstata a cíl interkulturní výchovy a vzdělávání**

V současném světě globalizace, otevírání hranic mezi jednotlivými státy, světě překotně se rozvíjejících komunikačních technik se problém souznění různých kultur a etnik ve společnosti stává více a více aktuálnější a důležitější.

Dnešní doba v sobě nese mnohá úskalí. Ztrácí se tradiční hodnoty, a nové nejsou zakotveny. Žijeme rychleji, ale člověk není někdy schopen se na rychlé změny adaptovat; žije v

umělém světě, je manipulován, reklama vytváří pseudopotřeby. Umělá realita ovládá člověka i jeho vztahy, vědecký pokrok a technický rozvoj nejde ruku v ruce s vývojem morálky, mravnost mu je mnohdy překážkou.

Mluvíme o problémech s utvářením identity, jejíž součástí je i vědomí příslušnosti k rodině, rodu, druhu. Chybí-li toto vědomí, vzniká ve společnosti chaos, jedinec se pak snaží identitu získat ohraničením se, dochází k anonymním projevům násilí, zabíjení, válkám, k netoleranci ke všemu, co je odlišné, čemu nerozumím. Tento stav však současně probouzí lidi, kteří se ptají po smyslu, starají se o duševní a duchovní rozvoj, hledají možnost kvalitního lidského soužití, snaží se rozumět sobě, druhým, životu. Vždyť jenom tam, kde je porozumění, má místo láska, tam život nabývá skutečného smyslu. (Šišková et al., 1998, s. 124.)

Aby si však mezi sebou porozuměli, aby byly překonány projevy intolerance, xenofobie a rasismu, aby vedle sebe mohli v jedné společnosti bezproblémově žít příslušníci majorit i minorit, je nutné v tomto směru především věnovat patřičnou pozornost výchově těch, kteří jsou budoucností, to jest dětem a mládeži.

Této problematice, tedy potřebě výchovy k toleranci se zaměřením na děti a mládež romského původu se budu věnovat v následující kapitole.

### 5.1.1 Základní termíny, pojmy, jejich objasnění

**Globální výchova** – progresivně se rozvíjející forma ve vzdělávání, podporující porozumění a spolupráci mezi lidmi. Zahrnuje učení o problémech a jevech globální povahy, které přesahují hranice států, jako jsou problémy a jevy ekologické, kulturní, politické a technické. Zdůrazňuje společenské vidění a vnímání problémů, jejich nazírání z různých stran, dále kooperativní učení, kritické myšlení a zodpovědné jednání respektující rozdíly interkulturní, etnické, národní, regionální, lokální, skupinové a individuální. (Pike, G., Selby, D.F.: *Globální výchova*. Praha: Grada 1994.)

**Demokratizace vzdělávání** – uplatnění principu zaručujícího všem občanům stejná práva na vzdělání a přístupnost vzdělání pro všechny. Předpokladem je právní garance, která nicméně není dostatečnou zárukou stejných příležitostí pro všechny. Musí proto existovat další materiální a organizační záruky a mechanismy jejich realizace i pro rizikové (např. menšinové, sociálně slabé či jinak znevýhodněné) skupiny obyvatelstva.

**Interkulturalita** – proces objevování rozdílností a rozvíjení společenských perspektiv jako setkávání struktur, komunikace, interakce.

**Multikulturní společnost** – je tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v této společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemné předávání zkušeností se zde hovoří o asimilaci a integraci podle měřítek majoritní skupiny. (Šišková et al., 1998, s. 33.)

**Interkulturní společnost** – aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a menšinovými skupinami. Základními stavebními kameny je respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů. (Šišková et al., 1998, s. 33.)

**Akultura** – přisvojování rysů kultury určitého prostředí jedincem či skupinou v něm žijící, adaptace na tuto kulturu. Je v současné době aktuálním pedagogickým problémem vzhledem k rostoucímu počtu imigrantů přicházejících z odlišných etnických prostředí (např. u nás imigranti z Ukrajiny nebo Vietnamu atd.). Akulturaci prostřednictvím školního vzdělávání realizují jednotlivé země odlišně.

**Multikulturní výchova** – vyjadřuje snahu působit na lidi prostřednictvím vzdělávacích programů tak, aby chápali a respektovali i jiné kultury, nejen svou vlastní. Může ovlivnit postoje vůči imigrantům, příslušníkům menšin, ras, jiných národů. (Průcha, J.: Multikulturní výchova a vzdělávání. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 3, s. 269-276.) Mezi její úkoly patří např. odstranění jazykových deficitů a výchova k lidským právům.

**Interkulturní vzdělávání** – je výchova k lidským právům, toleranci a demokracii. Tento interdisciplinární přístup v sobě zahrnuje poznatky z mnoha společensko vědních disciplín, jako je kulturní antropologie, sociální psychologie, politologie nebo historie. (Šišková et al., 1998, s. 33-34.)

**Interkulturní výcvik** – je postaven na interaktivním přístupu, který kombinuje teorii s prožitkovým cvičením. Teoretická část se věnuje historickému vývoji určité kultury, psychologii daného národa, odlišným kulturním normám, hodnotám a způsobům myšlení a chování. Praktická část – cvičení – se zaměřuje na snižování negativních předsudků a stereotypů, které tvoří základ diskriminačních postojů k určitým skupinám obyvatelstva. (Šišková et al., 1998, s. 34.)

*Kompenzační vzdělávání* – speciální programy školní výuky napomáhají dětem ze zaostávajícího sociokulturního prostředí či jiných znevýhodněných skupin populace, aby vyrovnaly své handicap (v intelektovém, řečovém aj. vývoji) a dosáhly úrovně běžné populace daného věku.

## 5.2 Výchova k toleranci u dětí a mládeže

*„Přijde-li špatný dřevorubec do lesa, všechny stromy se třesou.“*

Abcházké přísloví

Z hlediska výchovy k toleranci je nutné brát v potaz řadu aspektů ovlivňujících postoje, jednání a chování dětí a mládeže.

Z hlediska psychologie dospívajících mezi tyto aspekty patří zejména:

- **Vztah dospělých k dospívajícím** – ze strany dospělých je třeba hodně trpělivosti s dětmi a chlapci, kteří v době puberty a adolescence dělají jednu hloupost za druhou, jako by zkoušeli, „co to udělá“ a co si mohou dovolit.

- **Vývoj vztahů dospívajících k dospělým** – v tomto období se vztah dospívajících k rodičům učitelům i ostatním dospělých též radikálně mění.
- **Autorita** – období dospívání je i obdobím krize autority; nejedná se o ztrátu autority, ale o její kritiku a prověrku. Převaha vychovatele bývá dána jeho vyspělostí, nikoli násilím a potlačením osobnosti vychovávaného. Mít autoritu neznamena uvést někoho v podřízenost, ale přitahovat ho silou své osobnosti, poskytnout mu vedení a pomoc tam, kde je třeba. Je to výzva k následování.
- **Role vrstevníků** – přirozenou autoritou se v této době dospívání stávají místo rodičů přátelé, kamarádi, vrstevníci – bývá to otázka módy v oblékání, v účesu, otázka poslechu hudby, kouření a pod. Souhlas nebo odsouzení skupiny má teď pro dítě větší význam než kdykoli dříve. I přátelství se v této době zakládá na jiných kvalitách než dříve.
- **Sebevědomí dospívajících** – mluvíme-li o dospívajících, nelze pominout otázku sebevědomí. Někdy se zdá, jako by toho sebevědomí bylo příliš mnoho, jindy příliš málo. Pravda je obojí. První úspěch v mladistvých vzbuzuje představu, že všechno dovedu, první neúspěch je dovede srazit do beznaděje. tato rozkolísanost je pro dané věkové období typická. (Šišková et al., 1998, s. 127.)

### 5.2.1 Metodika práce s mládeží k výchově k toleranci jiných kultur

Při výchově dětí a mládeže směřující k potlačování intolerance, xenofobie či dokonce rasismu vůči jiným kulturám či menšinám lze uplatnit následující metodické postupy:

1. **Diskuse** – s možností prezentovat různá stanoviska, kultivování projevu, naslouchání názoru druhých.
2. **Přímý výklad** – poskytování informací o jiných kulturách.
3. *Modelování situací* – se skupinou, důležitá je zpětná vazba = vyhodnocení modelových situací, s vyjasněním pocitů všech zúčastněných a s diskuzí o tom, co bylo nové, užitečné či co se nelíbilo.
4. **Použití videoprogramu** (nebo jiných názorných pomůcek) s následnou diskusí.

Všechny uvedené metody je vhodné kombinovat, střídat, doplňovat. Velmi důležitá je přímá účast dětí, jejich zapojení.

Pro práci s mládeží směřující k toleranci a souznění s příslušníky jiných kultur je možné používat různých modelových situací, pro jejichž aplikaci existuje základní desatero. (Šišková et al., 1998, s. 167.)

### **Základní desatero modelových situací**

1. Žáci a studenti by měli být na počátku hry vždy uvolnění a měli by sedět neformálně v kruhu.
2. Atmosféra by měla být plná pohody, bezpečí a respektu. Před programem je vhodné upozornit účastníky na právo nezúčastnit se aktivit, které pocítují jako příliš ohrožující.
3. Každý má svou pravdu a své vidění světa, neberme mu je, ale rozšiřujme mu pohled na problém a lidi kolem o další pravdu a jiné vidění.
4. Otázky či „nedostatečné a nesprávné“ odpovědi není vhodné hodnotit a kritizovat. Ten, kdo promluvil, riskoval.
5. Důležité je nebát se otázek. Vhodné je otázku nejdříve „vhodit“ zpět mezi studenty, svoji odpověď přidat nakonec a zarámovat do požadovaného kontextu.  
  
Speciálně pro vedoucího: Je vhodné, aby se vedoucí účastníků raději ptal: „Co si myslíte vy (ty)?“ a „Jak to cítíte?“ než aby tvrdil „Je to tak a tak.“ nebo „Je to špatně nebo dobře?“.
6. Nápady a návrhy studentů a žáků je vhodné zapisovat na volný papír (tzv. skupinovou paměť) nebo na tabuli, aby bylo možné se k tématu vracet a připomínat.
7. Každou hru nebo modelovou situaci je vhodné uvádět s přesným cílem, který je nutné na konci zopakovat.
8. Po každé hře by měla následovat diskuse a analýza a sdělení, proč byla tato modelová situace vybrána.
9. Nebojme se pocitů a citových vyjádření, naše kultura mnohé zbytečně zakrývá. Naše příběhy jsou fakta i pocity dohromady.
10. Buďme otevření odlišnostem a podporujme toleranci v každém okolo sebe. Odlišnost nás nemůže ohrozit, ale obohatit.

### **5.2.2 Ovlivňování postojů dětí a mládeže**

*„Poučování je zdlouhavé, kdežto příklady vedou cestou krátkou a účinnou.“*

Lucius Annaeus Seneca

Chceme-li vychovávat děti a mládež k toleranci, znamená to, že si přejeme ovlivňovat jejich postoje. Postoj jedince k určité osobě, předmětu, situaci bývá definován jako predispozice zřetelně vůči této osobě, předmětu, situaci jednat, vnímat, myslit a cítit. Existuje tedy kognitivní, emotivní a konativní složka postoje. Působit na změnu postoje pak vyžaduje působit na všechny tyto složky, neomezovat se pouze na některé z nich. (Šišková et al., 1998, s. 128.)

Změna postoje pak může být kongruentní (tj. působící ve shodném směru) – té lze dosáhnout snadněji, a inkongruentní (tj. působící v opačném směru) – té se dosáhne podstatně obtížněji. Extrémní postoje jsou sice méně časté, ale intenzivnější, odolnější vůči změnám, zvláště vůči racionálním vlivům.

Postoje závislé na hodnotách, jejich osobním významu, kulturním stupni zvláště té společenské skupiny, k níž se jedinec pozitivně vztahuje: takové postoje se jen obtížně mění v inkongruentním směru.

Postoje se utvářejí v procesu sociálního učení, a jejich zdroji jsou:

- a) specifické zkušenosti (např. setkání s milou osobou),
- b) sociální komunikace (např. děti přejímají hotové postoje od rodičů),
- c) modely (napodobování osob, se kterými se identifikujeme),
- d) institucionální faktory (společenské instituce, církve, politické strany),
- e) vliv masmédií

Pro výchovu dětí a mládeže k toleranci a rasové snášenlivosti je přiměřené ovlivňování jejich postojů, a to ze strany rodičů i pedagogických pracovníků velmi důležité.

### **5.2.3 Možnost postupu při výchově k rasové snášenlivosti**

1. Vést dospívající k ujasnění vlastních postojů vůči jiným národnostem a rasám. Podpořit pozitivní postoje, porozumět negativním (nezůstat však u konstatování, ale jít dál, hledat kořeny negativního postoje – často to bývá strach, negativní zkušenost, strach z kriminality určité kultury).



K navození pozitivní atmosféry, aktivity při práci ve třídě je vhodnější beseda než přednáška. Lze využít metod jako je brainstorming, popř. dotazník.

Techniku se je možné naučit, ale není možné dát přesný návod, jak s dětmi pracovat, není možné dát hotový nástroj, tím jsou vedoucí skupin sami. Podstatné je, aby měli ujasněný vlastní postoj, byli autentičtí, nedirektivní, počítali s opozicí a uměli s ní zacházet.

2. Informovat o etniku, které mládež nejvíce zajímá nebo ke kterému má nejproblematičtější vztah.

3. Uspořádat sérii besed, přiblížit v nich etnikum, vést k porozumění.

4. Uspořádat cyklus seminářů pro učitele, využít formy sociálně psychologického výcviku, soustředit se nejen na získávání informací, ale i na vlastní prožitek, ujasnění vlastních postojů. (Šišková et al., 1998, s. 129.)

Pro inspiraci uvádím v příloze P-V jednu z možných variant her, které lze využít při interkulturní výchově, s názvem „Mozaika předsudků“. Touto poznámkou končím kapitolu.

### 5.3 Specifika výchovy romských dětí a mládeže

Vzhledem ke skutečnosti, že většina romských dětí pochází ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, jejich edukace vyžaduje některé specifické a speciální přístupy a metody. O těchto přístupech, metodách a možnostech se zmíním v následujícím textu.

#### 5.3.1 Zvláštnosti romských dětí vstupujících do základní školy

*„Sud' z podstaty, ne z pohledu“.*

Ezop: Bajky

(Aisópos, autor starořeckých bajek)

Romské dítě, které přichází do české školy, se ocitá v situaci, kdy se vzhledem k dosavadní výchově v romské rodině ocitá v cizím světě – odlišná pravidla, jídla, jiný jazyk i

lidé. Jiní lidé – české paní učitelky nebo pan učitel pocházejí většinou z velmi odlišného sociokulturního prostředí než Romové. Přestože jsou hodní a laskaví, chovají se prostě jinak a pro romské děti může být jejich chování nesrozumitelné.

Z těchto důvodů romské děti často neuspějí již v první třídě základní školy a buď musí opakovat ročník, nebo se uvažuje o jejich přeřazení do zvláštní školy. Přistoupí-li se k druhé možnosti, jsou děti často skutečně přeřazeny, protože podobně neúspěšné jako ve školních lavicích jsou i v psychologických testech, na základě kterých se o přeřazení do zvláštní školy rozhoduje. Přeřazení často napomohou i rodiče, kteří se nejen nebrání tomuto rozhodnutí, ale naopak se ho často dožadují. Dítě samo je pak ve zvláštní škole spokojeno, pomalejší postup a individuálnější přístup mu vyhovují.

I když se později ukáže, že intelektové vlastnosti dítěte jsou průměrné, případně nadprůměrné, zpětné přeřazení do základní školy je prakticky neuskutečnitelné. Přitom absolvování zvláštní školy celoživotně stigmatizuje a umožňuje jen omezený výběr budoucího povolání. (Šišková et al., 1998, s. 156.)

Co je tedy příčinou této školní neúspěšnosti? Příčin je celá řada, vzájemně se podmiňují, kombinují a komplikují. Nejčastější chybou, které se pedagogové dopouštějí, je předpoklad, že romské dítě je v podstatě stejné jako české, jen poněkud „zaostalejší“. Představa, že můžeme doplnit znalost vyučovacího jazyka a pak se vše samovolně zlepší, je mylná a zavádějící.

Jediný možný a smysluplný přístup musí vycházet ze znalosti osobnosti romského dítěte, ze znalosti metod a obsahu rodinné výchovy v romských rodinách, a ze znalosti mimoškolního života romského dítěte a jeho světa. Tyto znalosti zpravidla pedagog nemá, a pokud je v průběhu let v souvislosti s problémy svých žáků získává, nemůže je v současném školním systému využít.

Vzhledem k velkému množství romských žáků ve zvláštních školách získávají tyto znalosti spíše pedagogové těchto škol. Zde díky volnějším osnovám a menšímu počtu žáků ve třídách mohou tyto znalosti i omezeně využívat a mnozí skutečně využívají k prospěchu romských dětí. Jejich práci v této oblasti společnost dosud nedokázala docenit.

K základním znalostem pedagoga zabývajícího se výchovou romských dětí patří zejména:

- znalost světa romského dítěte, který není shodný se světem českých dětí,

- porozumění rozlišností v jazykové výchově – čeština, kterou dnes Romové většinou používají, je češtinou „účelovou“, to jsou česká slova s romským obsahem. Romové myslí romsky, navíc ke komunikaci mezi sebou používají více neverbálních prostředků, jsou na ně citlivější než my, vnímají nás nejen prostřednictvím slov, ale především skrze naše (lečkdý nevědomá) gesta, mimiku, pohyby, barvy hlasu a jeho intenzitu. A my na romské děti ve škole vyrukujeme s proudy slov a vět, jejichž význam jim z velké části uniká. (Šišková et al., 2001, s. 150.)
- pochopení diferenciaci snů, fantazií a skutečnosti u romského dítěte,
- výchova ke kázni, kdy romské děti přicházejí do školy s jinými návyky kázně a pořádku vzhledem k tomu, že pojetí, co je to pořádek a co kázeň je v romských rodinách jiné,
- porozumění romského přístupu ke strukturaci času, prostoru, který je také rozdílný od našeho vnímání,
- a pochopení mnoha dalších aspektů odlišného přístupu chápání světa romských dětí od dětí našich.

Ke zvládnutí některých výše uvedených komplikací výchovy u romských dětí je žádoucí spolupráce školy – pedagogů – s rodiči žáků – o této jsem se již zmiňoval v textu předcházející části.

### 5.3.2 Přípravné třídy

Jedním z kroků k získání vzdělanosti Romů je zřizování přípravných tříd pro děti ze znevýhodněných sociokulturních prostředí, jejichž většinu žáků tvoří právě romské děti.

Častou příčinou nespěchu romských dětí na základních školách je mj. sociální prostředí – sociální zanedbanost dětí. Jednou z možností, jak řešit situaci školního neúspěchu těchto dětí je zařazovat je do mateřských škol, protože navštěvují-li romské děti MŠ, kde se věnují přípravě na vstup do 1. třídy základní školy, je to již jistý předpoklad dobré adaptace na toto školní prostředí, tedy předpoklad úspěchu. Bohužel, vzhledem k nedůvěře romské populace ke škole jako státní instituci (jak již bylo řečeno dříve), většina romských dětí mateřské školy nenavštěvuje, čímž následně po vstupu do školy základní vznikají již zmíněné potíže.

Hlavním řešením výše uvedených problémů je však zřizování tzv. **přípravných tříd**, jejichž činnost se řídí Metodickým pokynem MŠMT – „Přípravná třída pro děti ze socio-kulturně znevýhodněných prostředí“.

Cílem činnosti přípravných tříd je systematicky připravovat děti k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu a adaptovat se na školní prostředí.

#### **Podmínky pro zřízení přípravné třídy:**

- přípravné třídy mohou zřizovat školy, školská zařízení církve a nestátní subjekty,
- ke zřízení musí vydat souhlas příslušný školský úřad
- přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách, zvláštních školách, výjimečně při mateřských školách,
- do tříd jsou zařazovány děti, kterým byl udělen odklad školní docházky z důvodu sociální a komunikační nezralosti, na základě doporučení SPC, případně PPP, se souhlasem rodičů a ředitele školy,
- třída může být zřízena při počtu 10 žáků, naplňuje se do počtu 15 žáků (výjimečně více).

Prioritou při přípravě dětí na povinnou školní docházku v těchto třídách je hra; děti se neklasifikují, a je nutné dbát individuálních zvláštností dítěte, přihlížet k jejich věku a schopnostem.

Obsah práce přípravného ročníku je rozpracován do následujících okruhů učiva:

- Vytváření kulturně sociálních a hygienických návyků (toto je jedním z prvořadých úkolů)
- Rozumová výchova (to znamená jazyková a řečová výchova, matematické představy a rozvoj poznání).
- Hudební výchova.
- Výtvarná výchova.
- Pracovní výchova.
- Tělesná výchova.

#### **5.3.3 Funkce romského asistenta**

„Kdo si neváží svého učitele a kdo nemá rád materiál, s kterým pracuje, třeba byl moudrý, je zaslepený“.

Lao C': Tao a Te

(6.-5. stol. před Kristem, čínský filozof)

První romský pedagogický asistent začal pracovat v ostravské škole Přemysla Pittra v roce 1993. Další asistenti pak byli přijímáni do škol od roku 1996. Do roku 1997 se o jejich náplň, ale i odměny staraly neziskové organizace, jmenovitě Nadace Nová škola a Společenství Romů na Moravě. (Šišková et al., 2001, s. 149.)

V letech 1997 a 1998 se romští asistenti stali státními zaměstnanci, jejich platy hradí MŠMT ČR – toto ministerstvo vydalo v roce 1998 pod č.j.: 14170/98-22 *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní škole a zvláštní škole*. Tento dokument informuje o náplni práce romského asistenta na škole; zřízení této funkce řeší ředitel školy, který prostřednictvím příslušného školského úřadu žádá MŠMT. Dále dokument upozorňuje na podmínky o zřízení této funkce. Výše zmíněné neziskové organizace se však i nadále částečně podílejí na jejich financování a vzdělávání.

Asistent třídního pedagoga musel v době oficiálního zřízení splňovat následující podmínky:

- musel pocházet z romské komunity
- musel být starší 18-ti let
- musel absolvovat speciální kurz v minimální délce 10 pracovních dnů
- musel mít dokončené střední vzdělání
- nesměl být soudně trestán ani proti němu nesmělo být vedeno trestní řízení.

Poslední dvě podmínky v současné době již neplatí – bylo od nich upuštěno.

Romští asistenti se po jejich zavedení stali potřebnými a užitečnými spolupracovníky učitelů, kteří učí romské děti, jsou jim nápomocni v jejich nejednoduché práci a poslání, jakým vzdělávání dětí odlišného etnika a kultury bezesporu je.

Čím tedy přispívá romský asistent při edukačním procesu romských dětí?

- pomáhá zvládnout adaptaci dítěte na školní prostředí po jeho nástupu na základní školu

- při překonávání jazykových bariér mezi učitelem a dítětem se stává jakýmsi tlumočnickem, který může pomoci romským dětem a jejich rodičům lépe porozumět tomu, co je jim sdělováno,
- při překonávání komunikačních překážek se pro pedagoga stává přirozeným učitelem vzorců chování romského etnika,
- dobrý a vnímavý romský asistent má u dětí přirozenou autoritu, a díky tomu pomůže učiteli udržet ve třídě příznivou atmosféru pro co nejefektivnější vyučování – pomáhá tedy udržet kázeň a pořádek,
- romský asistent, který v podstatě vystupuje jako vzdělaný člověk pocházející z romského etnika, je pro děti vzorem a konkrétní osobou, s níž se lze identifikovat. Je pro ně důkazem toho, že vzdělání je užitečné a má smysl.
- pomáhá při porozumění kultury romské minority, a to nejenom u dětí pocházejících z majoritní části společnosti, ale také u pedagogických pracovníků samotných,
- vede romské děti k samostatnosti, kterou z výchovy v rodině prakticky neznají, a k potlačování nedůvěry a strachu z okolí.

Z výše uvedeného vyplývá, že funkce romského asistenta, poradce třídního učitele, je velmi potřebná a užitečná, a jenom zbývá doufat, že v budoucnu se nejenom s jejich pomocí podaří dosáhnout toho, že procento vzdělaných Romů a s tím související uplatnění ve společnosti bude stále vyšší, že si romské etnikum zachová svoji identitu a že negativních projevů vůči romskému etniku bude méně a méně.

Na závěr teoretické části své bakalářské práce opět použiji citát, tentokrát z myšlenek našeho prvního prezidenta:

*„Nemůže býti vyššího nic na světě, než pracovat jako člověk uvědomělý pro svého spolučlověka.“*

Tomáš G. Masaryk

## **II. APLIKAČNÍ ČÁST**

## 6 ÚVOD APLIKAČNÍ ČÁSTI

### 6.1 Původní cíl práce

Název mé bakalářské práce je „Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu“. Toto téma jsem si vybral z témat, které byly nabídnuty v rámci studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, protože mne zaujalo, neboť vzhledem ke své profesi mám k problematice romského etnika celkem blízko.

Proto jsem začal provádět výzkum k této práci, a to na výchovných ústavech v okrese Znojmo (kde mám trvalé bydliště), konkrétně ve Výchovném ústavu, střední škole a školní jídelně Višňové, ve Výchovném ústavu a Dětském domově se školou v Moravském Krumlově, a v Soukromém výchovném ústavu s.r.o. v Troskotovicích. Bohužel, během tohoto výzkumu byla zjištěna skutečnost, že na žádném z uvedených výchovných ústavů není vedena oddělená statistika pro děti a mládež pocházející z romského (popř. jiného) etnika, a nemohl jsem se tedy původním cílem – metodami, prostředky a způsoby výchovy těchto žáků zabývat – nebylo kde, resp. z čeho možné čerpat konkrétní informace a data pro následné zpracování.

### 6.2 Stanovení nového cíle práce

Během svého pobytu, výzkumu a u Výchovného ústavu, střední škole a školní jídelně Višňové i během své praxe prováděné v rámci studia mne zaujal problém útěkovosti chovanců těchto zařízení, protože, jak jsem zjistil, se jedná o jeden z nejzávažnějších sociálně patologických problémů, které na těchto typech školních zařízení vyskytují, a se kterým se pracovníci výchovných ústavů neustále potýkají. Proto jsem se rozhodl v aplikační části zabývat tímto alternativním výzkumným problémem, a zjistit, jaké jsou statistické rozdíly a vztahy mezi jednotlivými typy jmenovaných zařízení týkající se uvedených útěků chovanců. Jako cíl své práce jsem si tedy stanovil zjištění souvislostí útěkovosti mezi jednotlivými níže popsánymi zařízeními, jejich statistické vyhodnocení a možnostmi řešení a prevence tohoto jevu v budoucnosti.



## 7 MÍSTA VÝZKUMU

V následujících podkapitolách budu charakterizovat jednotlivé výchovné ústavy nacházející se v okrese Znojmo, z jejichž dokumentů jsem čerpal při svém výzkumu. Pro porovnání uvedu vnitřní řady a výroční zprávy těchto ústavů.

### 7.1 Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Višňové

Tento výchovný ústav, střední škola a školní jídelna, který se nachází ve Višňové, ul. Zámek č. 1, jsem vzhledem ke skutečnosti, že jsem zde absolvoval v rámci studia praxi, poznal ze všech výchovných ústavů nacházejících se v okrese Znojmo nejvíce. Proto se o tomto ústavu, resp. o jeho historii, zmíním podrobněji.

Jedná se o zařízení zajišťující nezletilým osobám ve věku od 15 do 18 let, případně o zletilé do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření, náhradní výchovnou péči v zájmu jejich zdravého vývoje, řádnou výchovu a vzdělávání.

Výchovný ústav je umístěn v zámecké budově, která byla vystavěna z původní tvrze kolem roku 1600 rodem Zahrádeckých ze Zahrádek. Původní tvrz ze 16. století byla přebudována v roce 1796 na zámek. Roku 1831 je znovu modernizován do podoby, kterou má zhruba dodnes. Na višňovském panství se vystřídala celá řada vlastníků: Alexandr Elbogen, Jan Gabriel ze Selb, Jan Pavel z Boulu, hrabě Rudolf Taaffe. Rokem 1836 přechází panství do rukou hraběcího rodu Spieglů, kde zůstává až do konce druhé světové války. Krátkou dobu by zámek ve správě řádových sester pro účely sociálního zabezpečení starých občanů.

Dne 15. srpna 1951 byl v budově zámku zřízen dětský domov pro 105 dětí, které byly přestěhovány z Kuřimi. Chlapci a děvčata navštěvovali místní ZDŠ. V roce 1965 se kapacita dětského domova snížila na 80 dětí. Byla zde také zřízena skupina dojíždějících učňů, kteří zůstávají v péči domova až do svých 18 let. Dnem 1.9.1969 byla v budově otevřena základní devítiletá škola s dětským domovem. K přejmenování na dětský výchovný ústav dochází v roce 1973. Od 1.9.1986 vzniká výchovný ústav pro mentálně retardované delikventní chlapce ve věku 15 až 19 let. V současné době se užívá názvu Výchovný ústav; kapacita ústavu je 48 dětí.

Obrázek 1:



Foto budovy Výchovného ústavu, střední školy a školní jídelny Višňové  
(archiv autora)

### 7.1.1 Vnitřní řád

V následujícím textu uvedu stručný obsah vnitřního řádu uvedeného výchovného ústavu s platností ode dne 1.9.2006.

#### 1. Charakteristika a struktura Výchovného ústavu, střední školy a školní jídelny Višňové, Zámek 1

- a) Název právnické osoby vykonávající činnost zařízení
- b) Organizační struktura
- c) Charakteristika jednotlivých součástí zařízení a jejich úkolů
- d) Personální zabezpečení
- e) Organizační zajištění spolupráce s osobami odpovědnými za výchovu

#### 2. Postup při přijímání, přemístování a propouštění dětí

- a) Vymezení náplně činnosti zaměstnanců
- b) Spolupráce s příslušnými orgány a dalšími subjekty
- c) Zajišťování pomoci po propuštění ze zařízení

#### 3. Organizace výchovně vzdělávacích činností v zařízení

- a) Organizace výchovných zařízení
- b) Organizace vzdělávání dětí
- c) Organizace zájmových činností
- d) Systém prevence sociálně patologických jevů

#### **4. Organizace péče o děti v zařízení**

- a) Zařazení dětí do výchovných skupin
- b) Kritéria a podmínky umístování dětí do bytové jednotky
- c) Ubytování dětí
- d) Materiální zabezpečení
- e) Finanční prostředky dětí
- f) Systém stravování
- g) Postup v případě dočasného omezení nebo přerušování péče zařízení
- h) Postup v případě útěku dítěte ze zařízení

#### **5. Práva a povinnosti dětí**

- a) Systém hodnocení a opatření ve výchově
- b) Kapesné, osobní dary a věcná pomoc
- c) Organizace dne
- d) Pobyt dětí mimo zařízení – vycházky, pobyt u rodičů či jiných osob, přechodné ubytování mimo zařízení
- e) Kontakty dětí s rodiči a dalšími osobami
- f) Spolupráce dětí
- g) Podmínky zacházení dětí s majetkem zařízení
- f) Smluvní pobyt zletilých nezaopatřených osob v zařízení
- i) Postup při podávání a vyřizování žádostí, stížností a návrhů řediteli, pedagogickým pracovníkům zařízení a dalším osobám a orgánům

#### **6. Práva a povinnosti osob odpovědných za výchovu**

#### **7. Úhrada nákladů na péči o děti v zařízení**

#### **8. Postup zařízení při zajištění bezpečnosti a ochraně zdraví**

- a) Zdravotní péče a zdravotní prevence
- b) Prevence rizik při pracovních činnostech
- c) Postup při úrazech dětí
- d) Postup při onemocnění dětí
- e) Postup při intoxikaci dítěte alkoholem či jinými návykovými látkami, postup při sebepoškození nebo sebevražedném pokusu, postup při agresivitě dítěte, kterou ohrožuje zdraví a životy jiných nebo vlastní.

### 7.1.2 Výroční zpráva za školní rok 2005/2006

- Základní informace o zařízení
  - Historie a současnost Výchovného ústavu ve Višňovém
  - Charakteristika zařízení
  - Údaje o pracovnících školy, jejich klasifikaci, praxi, způsobilosti a pracovním zařazení
- I. Při VÚ Višňové je zřízeno odborné učiliště, učiliště a praktická škola (jejich popis)
- Přehled učebních plánů se schvalovacími doložkami
  - Přehledné údaje o výsledcích vzdělávání žáků
- II. Hlavní cíle výchovně vzdělávací činnosti
- V oblasti výchovy
  - V oblasti vzdělávání
  - Program osobního rozvoje dítěte
  - Volnočasové aktivity a zájmová činnost
  - Zhodnocení prevence sociálně patologických jevů
  - Sociální úsek
  - Útěkovost
  - Spolupráce (CESOP, Dům na půli cesty)
- III. Stravování
- IV. Údaje o výsledcích kontrol

Příloha: Akce pořádané školským zařízením Višňové 2005/2006

Z uvedené výroční zprávy (tak jako z výročních zpráv následujících výchovných ústavů) jsem čerpal data pro svůj kvantitativní výzkum.

## 7.2 Výchovný ústav a dětský domov se školou Moravský Krumlov

Jedná se výchovné zařízení, jehož součástmi jsou:

1. Speciální základní škola
2. Zvláštní škola
3. Střední odborné učiliště
4. Rodinná škola
5. Výchovný ústav
6. Dětský domov se školou
7. Školní jídelna

Do tohoto VÚDD jsou přijímány dívky, žákyně základní, speciálně základní a zvláštní školy. Do rodinné školy a Středního odborného učiliště jsou přijímány absolventky základní školy nebo učnice z příbuzných učebních oborů, které jsou umístěny do diagnostických ústavů a byla u nich nařízena ústavní výchova.

Obrázek 2



Foto budovy Výchovného ústavu a dětského domova se školou Moravský Krumlov

(archiv autora)

### 7.2.1 Vnitřní řád

#### Obsah vnitřního řádu ze dne 1.10.2003

- Úvodní ustanovení
- Název školského zařízení
- Předmět činnosti
- Personální zabezpečení
- Organizační uspořádání
- Pracovní povinnosti zaměstnance VÚ a DD se školou
- Provoz VÚ a DD a dokumentace zařízení
- Výchovná a vzdělávací práce ve VÚDD
- Přijímání a propouštění dívek
- Dokumentace při příjmu
- Propuštění dívky
- Podmínečné propuštění (Souhlas s dlouhodobým pobytem mimo ústav)
- Pobyt mimo VÚDD
- Spolupráce s kompetentními orgány a institucemi
- Skončení pobytu ve VÚDD
- Základní práva a povinnosti dětí
- Výchovná opatření
- Odměny a kázeňská opatření
- Hodnocení dětí
- Pravidla chování
- Spoluspráva
- Organizace výchovně vzdělávacích činností zařízení
- Denní program a rozvrh vyučovacích hodin
- Systém prevence sociálně patologických jevů
- Organizace péče o děti v zařízení
- Hmotná péče o dívky
- Užívání osobních věcí, oblečení a obuvi
- Škody způsobené dětmi
- Zabezpečení stravování
- Útěk, opatření po útěku
- Postup při útěku
- Fyzické napadení

- Systém hodnocení a opatření ve výchově
- Styk dívek s veřejností a s rodiči
- Spolupráce s rodiči a rodinou dítěte
- Smluvní pobyt dívek v zařízení
- Práva a povinnosti ředitele
- Základní povinnosti zaměstnanců
- Bezpečnost a ochrana zdraví
- Úklid prostor VÚDD
- Závěrečná ustanovení
- Přílohy:
  - Hodnotící systém dívek VÚ a DD se školou
  - Školní řád pro Speciální základní školu, Zvláštní školu, SOU a Rodinnou školu v Moravském Krumlově
  - Výše kapesného, osobní dary a věcná pomoc poskytovaná dívkám VÚDD
  - Zneužívání návykových látek ve VÚDD
  - Návštěvní řád pro rodiče
  - Vymezení prostoru vycházek
  - STATUT Školské rady VÚDD v Moravském Krumlově

### 7.2.2 Výroční zpráva

#### o činnosti VÚDD se školou Moravský Krumlov za školní rok 2004-2005

(stručný obsah)

- Charakteristika výchovného ústavu a Dětského domova se školou
- Učební plány a osnovy
- Pracovníci VÚDD
- Pedagogičtí pracovníci – kvalifikace
- Přijímací řízení – zařazování dívek
- Výsledky vzdělávání a výchovy
  - Klasifikace chování na konci školního roku
  - Klasifikace prospěchu na konci školního roku
  - Statistika zameškaných vyučovacích hodin
- Mimoškolní aktivity
  - Akce ve školním roce 2004/2005

Mimo výše uvedených dokumentů tohoto zařízení v Moravském Krumlově jsem měl možnost se seznámit s Koncepcí výchovné práce – resocializačním a reedukačním programem, Rámcovým programem výchovné činnosti, a Plánem práce výchovného ústavu na školní rok 2006/2007, čímž jsem si o tomto ústavu doplnil mnoho informací, jež jsem při zpracování své bakalářské práce využil.



### 7.3 Soukromý výchovný ústav s.r.o. Troskotovice

SVÚ s.r.o. Troskotovice je soukromým školským zařízením s právní subjektivitou, které bylo zařazeno do sítě škol dnem 1.8.1997 na základě vyhlášky MŠMT ČR č. 353/1991 Sb. o soukromých školách. Ústav je zařízen jako výchovně vzdělávací zařízení pro obtížně vychovatelnou mládež, v němž je výchova vedena k sociálně etické adaptaci.

Jedná se o integrální součást sítě speciálních výchovných zařízení. Ústav důsledně spolupracuje s Diagnostickými ústavami v Brně a Ostravě, zejména v oblasti umíst'ovací a převýchově přidělených dětí.

Výchovně vzdělávací proces sociálně etické adaptace je veden tak, aby byly reparovány poruchy interpersonálních relací dětí a současně přestavován hodnotový systém tak, že děti získávají schopnost a potřebné návyky k cílené životní realizaci.

Obrázek 3



Foto budovy soukromého výchovného ústavu s.r.o. Troskotovice  
(archiv autora)

### 7.3.1 Vnitřní řád

Obsah Vnitřního řádu Výchovného ústavu s.r.o. Troskotovice 148, Jiřice u Miroslavi, ze dne 1.4.2004:

#### 1. Charakteristika a struktura zařízení

- Charakteristika
- Vymezení majetku
- Pracoviště sociálních služeb
- Organizační zajištění spolupráce s osobami odpovědnými za výchovu
- Organizace výchovné práce v době prázdnin

#### 2. Postup při přijímání, přemístování a propouštění dětí

- Přijímání dětí
- Přemístování dětí
- Propuštění dítěte
- Práva a povinnosti ředitele
- Spolupráce s kompetentními orgány
- Zajišťování pomoci po propuštění ze zařízení

#### 3. Organizace výchovně vzdělávacích činností v zařízení

- Denní program
- Zájmová činnost
- Systém prevence sociálně patologických jevů

#### 4. Organizace péče o děti v zařízení

- Ubytování dětí
- Materiální zabezpečení
- Finanční prostředky dětí
- Systém stravování
- Postup v případě útěku dítěte ze zařízení

#### 5. Práva a povinnosti dětí

- Práva dětí a povinnosti dětí
- Systém hodnocení a opatření ve výchově
- Kapesné, osobní dary a věcná pomoc
- Pobyť dětí mimo zařízení
- Kontakty dětí s rodiči a dalšími osobami
- Spoluspráva dětí

**6. Práva a povinnosti osob odpovědných za výchovu****7. Úhrada nákladů na péči o děti v zařízení****8. Bezpečnost a ochrana zdraví**

- Postup při úrazech dětí
- Zdravotní péče, zdravotní prevence

**9. Závěrečná ustanovení***Přílohy a metodické pokyny k vnitřnímu řádu:*

- 1) Program jednotlivých dnů
- 2) Systém hodnocení, opatření ve výchově
- 3) Kapesné a týdenní hodnocení
- 4) Pravidla pro nakupování a ošetřování kapesného
- 5) Organizace stravování
- 6) Náhrada škody vzniklé zaviněním dítěte
- 7) Příjem dítěte
- 8) Evidence osobního a ústavního ošacení dětí
- 9) Útěk dítěte – opatření
- 10) Výměna prádla, výdej hygienických potřeb
- 11) Osnova programu spoluprávy
- 12) Návštěvy ve výchovném ústavu

**7.3.2 Výroční zpráva****O činnosti školy za školní rok 2004/2005 – obsah:**

- Charakteristika výchovného ústavu
- Personální obsazení
- Zařazování a přijímání dětí
- Pracovní činnost dětí
- Mimoškolní a mimopracovní činnost dětí

## 8 HYPOTÉZY, VĚDECKÉ METODY A POSTUPY

### 8.1 Stanovení hypotéz

Vzhledem k sociálně patologickému problému útekovosti, jejich počtu a rozdílům na jednotlivých typech výše popsaných výchovných ústavů jsem stanovil pro svoji bakalářskou práci následující hypotézy:

*a) Útekovost chlapců s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech okresu Znojmo, je vyšší než útekovost dívek s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, které jsou umístěny ve výchovných ústavech v okrese Znojmo.*

*b) Útekovost chovanců – chlapců – s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovném ústavu velkého typu v okrese Znojmo je vyšší než útekovost chovanců – chlapců – s poruchami chování ve věku 15 – 18 let umístěnými ve výchovném ústavu malého typu na okrese Znojmo.*

*c) Ve výchovném ústavu malého typu (Troškovice) je menší poměr chovanci/pedagog než u výchovného ústavu velkého typu (Višňové).*

Cílem je statistickým rozbořem zjištěných dat potvrzení těchto stanovených hypotéz.

## 8.2 Použité vědecké metody a postupy

### 8.2.1 Téma výzkumu, typ výzkumu

**Typ výzkumu:** V daném případě se jedná o kvantitativní výzkum za použití níže uvedené výzkumné metody.

**Téma výzkumu:** Tématem výzkumu je *míra resocializace chlapců a dívek s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech v okrese Znojmo se zaměřením na jejich útekost a možnosti řešení a prevence útěku chovanců těchto ústavů.*

### 8.2.2 Stanovení výzkumného problému, výzkumná metoda

#### Konkretizace výzkumného problému:

- 1) Jaký je rozdíl v úspěšnosti resocializace dívek ve věku 15 – 18 let s poruchami chování, které jsou umístěny ve výchovném ústavu v okrese Znojmo (v Moravském Krumlově) a úspěšnost resocializace chlapců ve věku 15 – 18 let s poruchami chování, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech v okrese Znojmo (Višňová a Troskotovice) se zaměřením na jejich útekost?
- 2) Jaký je rozdíl v míře resocializace se zaměřením na útekost u chlapců s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech na okrese Znojmo podle typu (malý – velký; tj. Troskotovice – Višňová) výchovného ústavu?
- 3) Jaký je rozdíl v poměru chovanci/pedagogický pracovník u jednotlivých typů výchovných ústavů v okrese Znojmo (malý – velký).

#### Použitá výzkumná metoda: *obsahová analýza dokumentů*

#### Nezávisle proměnné:

- chlapci s poruchami chování ve věku 15 – 18 let umístění ve výchovných ústavech v okrese Znojmo

- dívky s poruchami chování ve věku 15 – 18 let umístěné ve výchovném ústavu Moravský Krumlov v okrese Znojmo
- typ výchovného ústavu – podle kapacity = počtu chovanců (malý – velký)
- typ výchovného ústavu – podle velikosti objektu a zařízení (malý – velký)

**Závisle proměnné:**

- počty útěků jedinců s poruchami chování umístěnými ve výchovných zařízeních okresu Znojmo
- počet pedagogických pracovníků ve výchovných ústavech v okrese Znojmo, podílejících se na resocializaci chovanců (v přepočtu počet chovanců na jednoho pedagogického pracovníka)

## 9 VLASTNÍ VÝZKUM

### 9.1 Výzkumné soubory

**Základní soubor:** chlapci a dívky s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech v okrese Znojmo

**Výběrový soubor:** chlapci a dívky s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech:

- Výchovný ústav a Dětský domov se školou Moravský Krumlov
- Výchovný ústav, střední škola a školní jídelna Višňové
- Soukromý výchovný ústav s.r.o. Troskotovice.

Vzhledem ke skutečnosti, že výše uvedené výchovné ústavy jsou jediné na okrese Znojmo, je **základní soubor shodný se souborem výběrovým.**

## 9.2 Výchozí statistické údaje

**Tabulka 1: Statistická data Výchovný ústav Moravský Krumlov - dívky**

rok	kapacita	počet pedagogických pracovníků	počet chovanců na 1 pedagogického pracovníka	počet útěků	počet útěků na jednoho chovance
2002	40	14	2,86	28	0,7
2003	40	14	2,86	53	1,33
2004	40	14	2,86	48	1,2
2005	40	15	2,67	80	2
2006	40	16	2,5	43	1,08

**Tabulka 2: Statistická data Výchovný ústav Višňová - chlapci**

rok	kapacita	počet pedagogických pracovníků	počet chovanců na 1 pedagogického pracovníka	počet útěků	počet útěků na jednoho chovance
2002	40	17	2,35	126	3,15
2003	40	17	2,35	150	3,75
2004	40	17	2,35	153	3,83
2005	40	17	2,35	218	5,45
2006	40	17	2,35	242	6,05

**Tabulka 3: Statistická data Výchovný ústav Troskotovice - chlapci**

rok	kapacita	počet pedagogických pracovníků	počet chovanců na 1 pedagogického pracovníka	počet útěků	počet útěků na jednoho chovance
2002	18	9	2	56	3,11
2003	18	9	2	80	4,45
2004	16	9	1,78	65	4,08
2005	16	9	1,78	44	2,75
2006	16	9	1,78	34	2,13

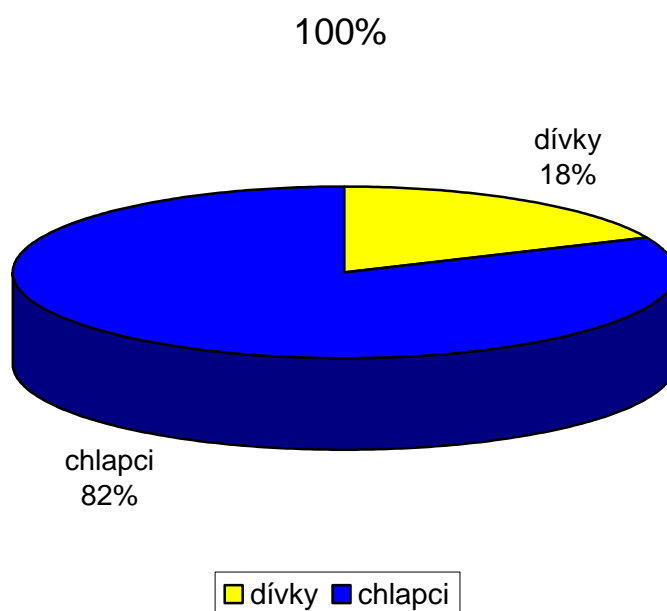


### 9.3 Srovnání útěkovosti chlapců a dívek

Tabulka 4; graf 1:

Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15 – 18 let a dívek ve věku 15 – 18 let  
ve výchovných ústavech okresu Znojmo za rok 2002

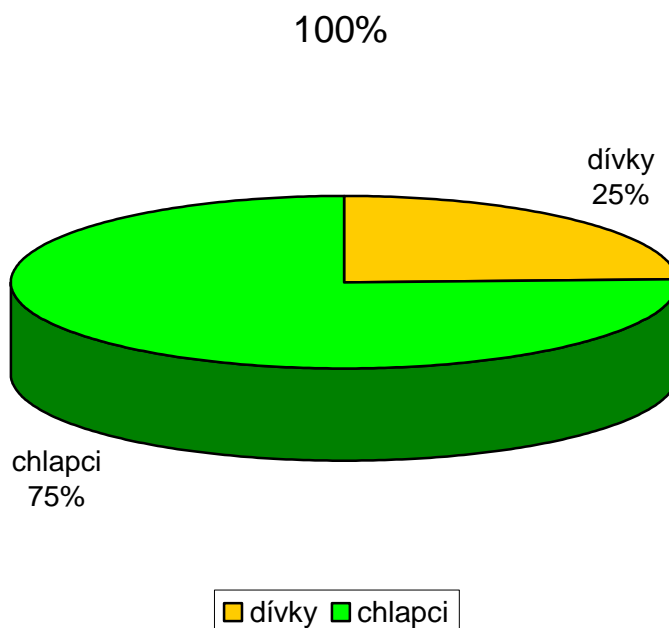
Výchovný ústav	Kapacita	Počet útěků	Počet útěků na 1 chovance
Moravský Krumlov	40	28	0,7
Višňová + Troskotovice	58	182	3,14



Tabulka 5; graf 2:

**Srovnání útekivosti chlapců ve věku 15 – 18 let a dívek ve věku 15 – 18 let  
ve výchovných ústavech okresu Znojmo za rok 2003**

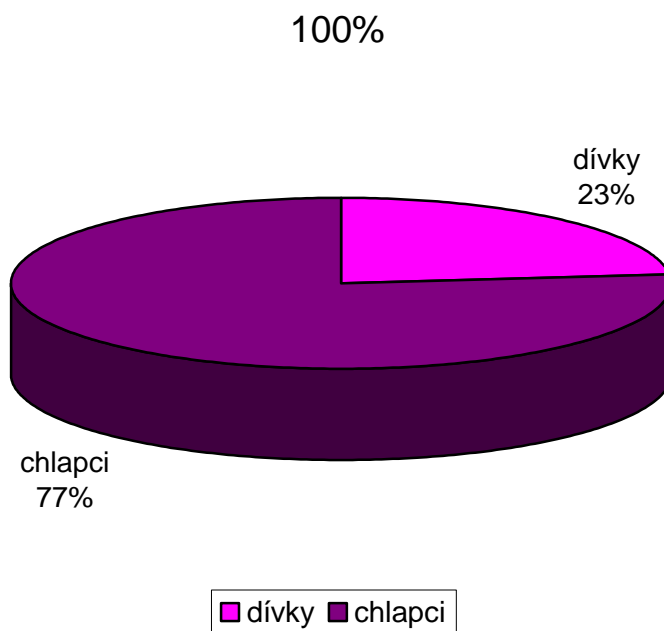
Výchovný ústav	Kapacita	Počet úteků	Počet úteků na 1 chovance
Moravský Krumlov	40	53	1,33
Višňová + Troskotovice	58	230	4,1



Tabulka 6; graf 3:

**Srovnání útekovosti chlapců ve věku 15 – 18 let a dívek ve věku 15 – 18 let  
ve výchovných ústavech okresu Znojmo za rok 2004**

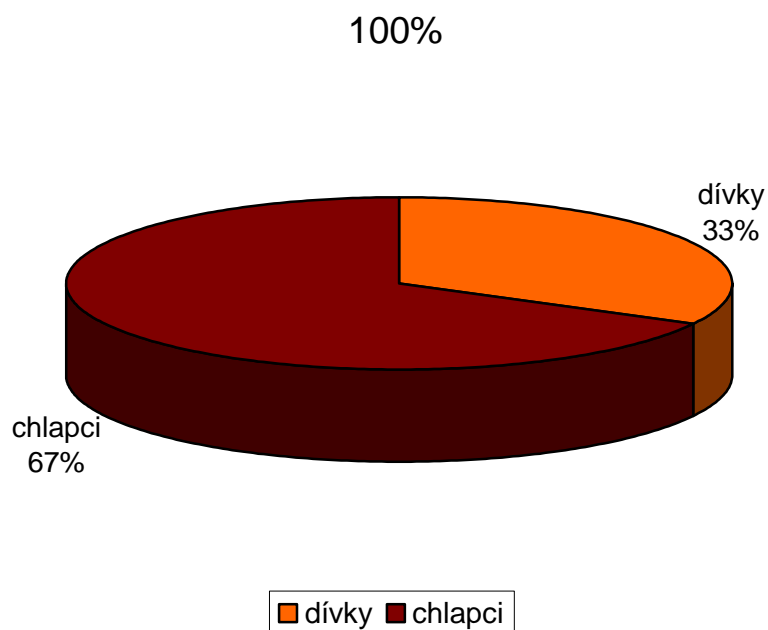
Výchovný ústav	Kapacita	Počet úteků	Počet úteků na 1 chovance
Moravský Krumlov	40	48	1,2
Višňová + Troskotovice	56	218	3,96



Tabulka 7; graf 4:

**Srovnání útekovosti chlapců ve věku 15 – 18 let a dívek ve věku 15 – 18 let  
ve výchovných ústavech okresu Znojmo za rok 2005**

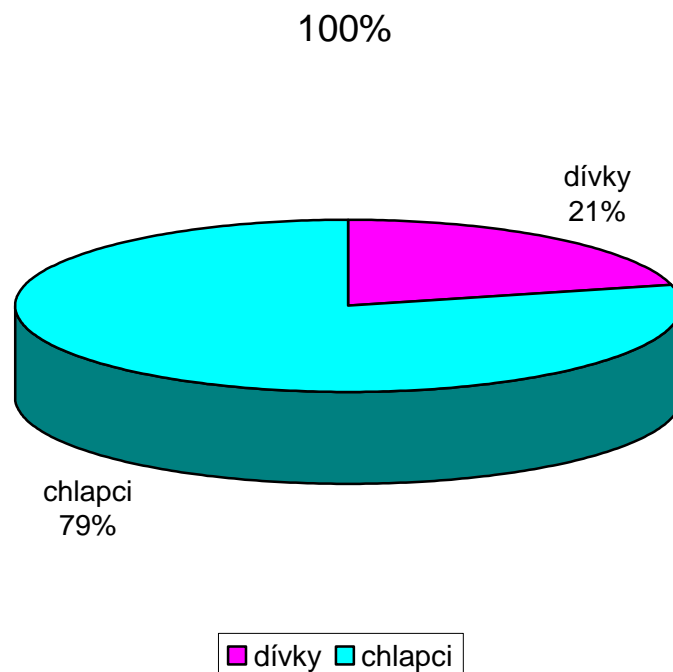
Výchovný ústav	Kapacita	Počet úteků	Počet úteků na 1 chovance
Moravský Krumlov	40	80	2
Višňová + Troskotovice	56	262	4,1



Tabulka 8; graf 5:

**Srovnání útekovosti chlapců ve věku 15 – 18 let a dívek ve věku 15 – 18 let  
ve výchovných ústavech okresu Znojmo za rok 2006**

Výchovný ústav	Kapacita	Počet úteků	Počet úteků na 1 chovance
Moravský Krumlov	40	43	1,08
Višňová + Troskotovice	56	276	4,09

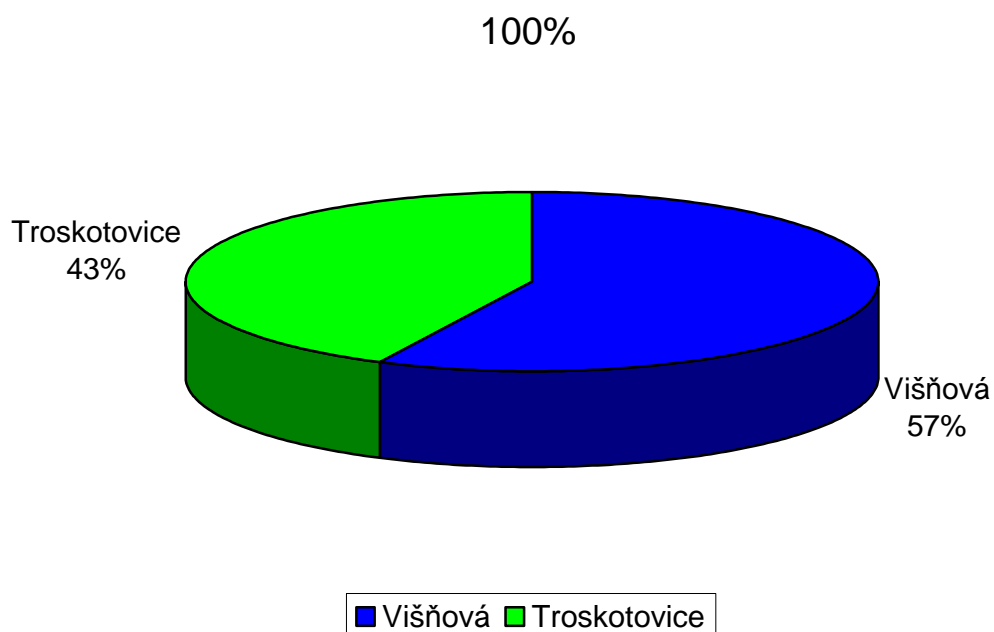


## 9.4 Srovnání útěkovosti chlapců

Tabulka 9; graf 6:

Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15 – 18 let u velkého typu výchovného ústavu – Višňová, a malého typu výchovného ústavu – Troskotovice  
za období let 2002 – 2006

Výchovný ústav	Průměrná kapacita	Počet útěků (roční průměr)	Počet útěků na 1 chovance (roční průměr)
Višňová (velký typ)	40	177,8	4,45
Troskotovice (malý typ)	16,8	55,8	3,32



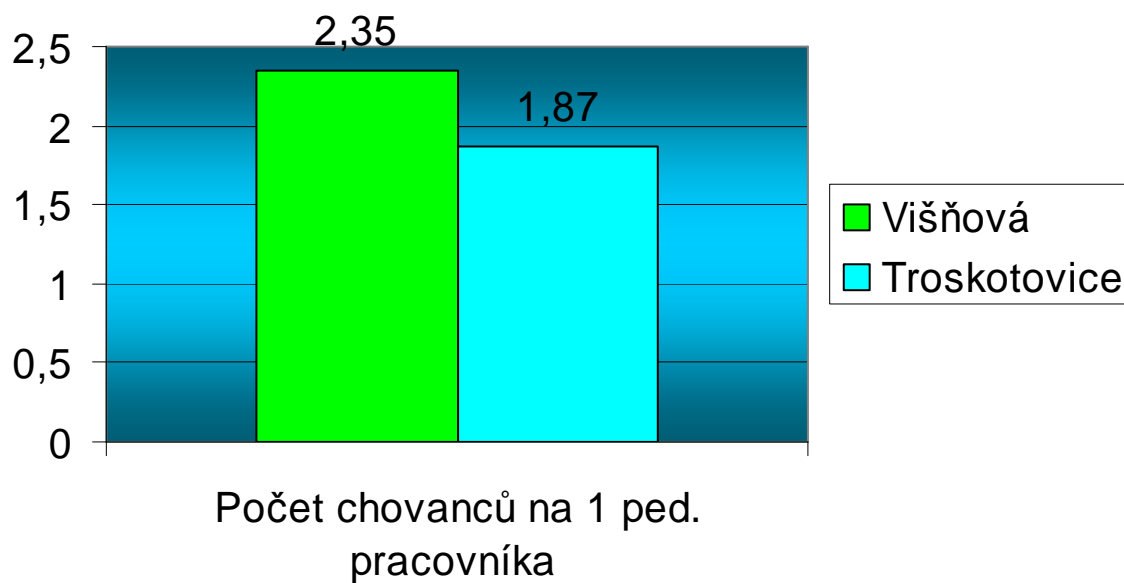
## 9.5 Srovnání poměru chovanec/pedagogický pracovník

Tabulka 10; graf 7:

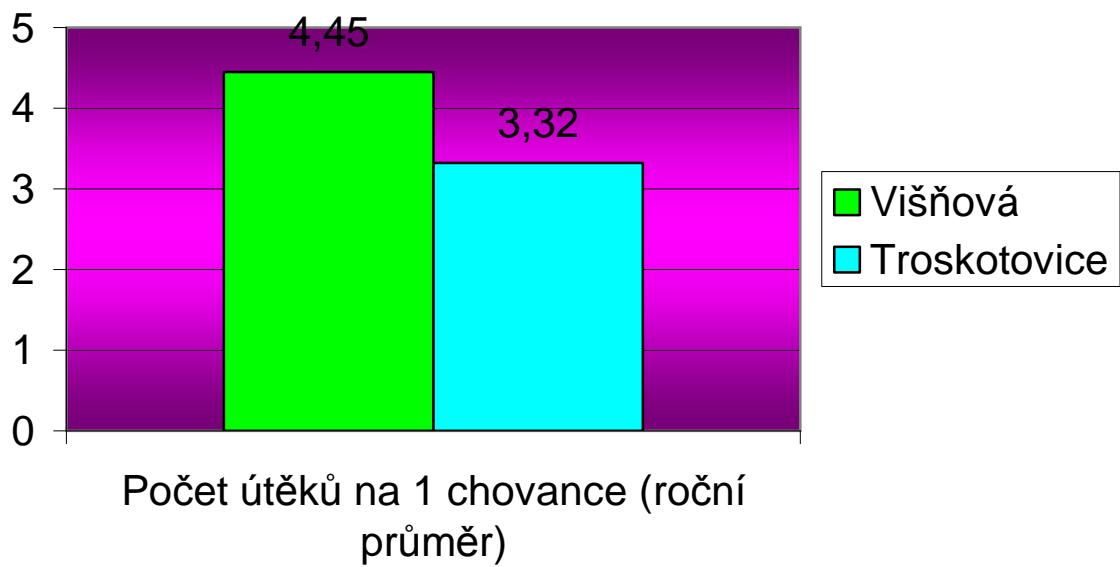
Srovnání poměru chovanec/pedagogický pracovník a útěkovosti u výchovného ústavu pro chlapce: velkého typu – Višňová, a malého typu – Troskotovice

za období let 2002 – 2006

Výchovný ústav	Průměrná kapacita	Počet pedagogických pracovníků	Počet chovanců na 1 ped. pracovníka (roční průměr)	Počet útěků na 1 chovance (roční průměr)
Višňová (velký typ)	40	17	2,35	4,45
Troskotovice (malý typ)	16,8	9	1,87	3,32



Graf 8:





## 10. VÝSLEDKY VÝZKUMU, POTVRZENÍ HYPOTÉZ

Z předchozích tabulek a grafů, které byly vypracovány na základě obsahové analýzy dokumentů poskytnutých již v předešlém textu zmíněnými výchovnými ústavy okresu Znojmo lze vyvodit několik závěrů:

- ve Výchovném ústavu, střední škole a školní jídelně Višňová má průměrný roční počet úteků chlapců v období let 2002 – 2006 vzestupnou tendenci i přes skutečnost, že kapacita zařízení i počet pedagogických pracovníků je stejný;
- vzhledem k vysokému počtu úteků v jednom roce na uvedeném ústavu Višňová, který je v roce 2006 v průměru dokonce šest na jednoho chovance je patrné, že na tomto zařízení dochází ke značné recidivě tohoto sociálně patologického jevu;
- průměrný počet úteků dívek ve Výchovném ústavu a Dětském domově v Moravském Krumlově v letech 2002 – 2006 má kolísavý charakter, a v podstatě se nesnižuje i přes fakt, že byl počet pedagogických pracovníků v roce 2005 a 2006 navýšen;
- i přes relativně vysokou útekovost dívek ze zařízení v Moravském Krumlově ve sledovaném období (asi jeden útek ročně na každou chovankyni) je patrné, že tento počet je podstatně menší než průměrný počet úteků chlapců, a to jak ve Výchovném ústavu Višňová, tak Výchovném ústavu Troskotovice;
- oproti výše uvedeného faktu týkajícího se vzestupného trendu útekovosti chlapců ze zařízení ve Višňové se průměrný počet úteků ze zařízení v Troskotovicích za období let 2002 – 2006 snižuje i přes skutečnost, že zde byl počet pedagogických pracovníků v roce 2004 – 2006 menší než v letech 2002 a 2003;
- i v Soukromém výchovném ústavu v Troskotovicích je vysoká recidiva útekovosti – průměrný počet úteků na jednoho chovance ve sledovaném období je 3,3 útěku ročně.

### Vyhodnocení stanovených hypotéz:

V předešlém textu mé práce byly v souvislosti se studiem dat získaných z dokumentů uvedených výchovných ústavů stanoveny tři hypotézy, a cílem bylo na základě rozboru těchto informací jejich potvrzení nebo vyvrácení.

**První hypotéza:**

Útěkavost chlapců s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovných ústavech okresu Znojmo, je vyšší než útěkavost dívek s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, které jsou umístěny ve výchovných ústavech v okrese Znojmo.

Tato hypotéza byla analýzou dokumentů a následným statistickým rozbořem dat z těchto dokumentů získaných **potvrzena**, neboť za sledované období let 2002 – 2006 byl průměrný roční počet útěků chlapců ze zařízení Višňová a Troskotovice **3,88**, kdežto průměrný roční počet útěků dívek ze zařízení Moravský Krumlov byl v těchto letech „pouze“ **1,06**.

**Druhá hypotéza:**

Útěkavost chovanců – chlapců – s poruchami chování ve věku 15 – 18 let, kteří jsou umístěni ve výchovném ústavu velkého typu v okrese Znojmo je vyšší než útěkavost chovanců – chlapců – s poruchami chování ve věku 15 – 18 let umístěnými ve výchovném ústavu malého typu na okrese Znojmo.

Druhá hypotéza byla za použití již uvedených výzkumných metod též **potvrzena**, protože v uvedeném období, tj. let 2002 – 2006 byl průměrný roční počet útěků chlapců z výchovného ústavu malého typu – v Troskotovicích – **menší**, a to **3,3**, než průměrný počet útěků z výchovného ústavu velkého typu – ve Višňové, tj. **4,4**.

**Třetí hypotéza:**

Ve výchovném ústavu malého typu (Troskotovice) je menší poměr chovanci/pedagog než u výchovného ústavu velkého typu (Višňové).

Tato třetí hypotéza byla taktéž **potvrzena**; jak zle vysledovat z tabulky 10 a grafu 7, na jednoho pedagogického pracovníka připadá ve Výchovném ústavu Višňové (tedy velkého typu) průměrně **2,35** chovanců oproti Soukromému výchovnému ústavu Troskotovice (malý typ), kde je to **1,87** chovanců.

Závěrem lze konstatovat, že situace týkající se útěkavosti na různých druzích výchovných ústavů, konkrétně v okrese Znojmo není vůbec uspokojivá. Jedná se o velmi vysoký průměrný počet tohoto problémového jevu, a je nutné se zamyslet nad tím, jak tento stav, jakým způsobem a za použití jakých opatření snížit.

Myslím si, že především by měla být věnována značná pozornost počtu pedagogických pracovníků podílejících se na resocializaci dětí a mládeže v těchto zařízeních – jak vidno ze srovnání výchovných ústavů ve Višňové a Troskotovicích, průměrný počet pracovníků na jednoho chovance má vliv na počet útěků, čím méně chovanců má pedagog (vychovatel) na starosti, tím je útekovost menší. Je však pravdou, že zvyšování počtů těchto zaměstnanců naráží na problém, o němž jsem se zmínil v úvodu své práce, tedy na nezáměr vládních a legislativních orgánů v našem státě, a s tím související nedostatek finančních a materiálních zdrojů.

Dalším z možných nápadů na zlepšení stávající situace je potřeba neustálého vzdělávání pedagogických pracovníků v zařízeních ÚV a OV, jež by navazovalo na měnící se trendy ve společnosti a s tím související metamorfózy sociálně patologických jevů; problémové situace je nutné řešit pružně, důsledně a odpovědně. Od věci by také nebyla větší hmotná zainteresovanost těchto pracovníků – ovšem zde opět narážíme na již uvedený nedostatek hmotných zdrojů.

Nicméně lépe než se potýkat s problémy již nastalými je těmto problémům předcházet; hlavní důraz by tedy měl být kladen především na primární prevenci uvedených negativních jevů. A touto myšlenkou bych ukončil druhou část své bakalářské práce.

## ZÁVĚR

*„V lidech se nesmíš mýlit, to je ten nejhorší a nejsnazší klam. Je lepší, když tě podvedou na ceně než na zboží. U lidí více než kdekoli jinde je nutné dívat se pod povrch. Rozumět věcem a vyznat se v lidech jsou dvě zásadně odlišné skutečnosti. Prozkoumat mysl a určit charakter je hluboká filozofie. Je nezbytné mít lidi prostudované stejně podrobně jako knihy.“*

Baltasar Gracián

(1601-1658, španělský prozaik)

Co lze konstatovat závěrem mé bakalářské práce psané na téma „Prostředky výchovy a vzdělávání romských žáků v podmínkách výchovného ústavu“?

Cíl stanovený pro první část práce, tedy seznámit čtenáře s hlavními informacemi o vědním oboru sociální pedagogiky, zejména etopedie, negativními jevy při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, strukturou a organizací školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, s historií, zvyky a kulturou romského etnika, a s interkulturní výchovou a vzděláváním byl, alespoň dle mého názoru, splněn.

Alternativním cílem druhé části mé práce bylo vyvrácení nebo potvrzení stanovených hypotéz týkajících se útěkovosti chovanců výchovných ústavů nacházejících se v okrese Znojmo – statistickým vyhodnocením informací a dat získaných z dokumentů poskytnutých výchovnými zařízeními v Moravském Krumlově, Višňové a Troskotovicích byly hypotézy v závěru druhé části práce potvrzeny. O nutnosti nacházení nových možných druhů řešení jsem se zmínil v téže kapitole mé bakalářské práce.

Proto tuto práci končím tak, jak jsem ji začal, tedy citátem z pera, tentokrát francouzského klasika.

*„Dobry bůh nenechá nikoho vyjít prázdnou. Rodiče a vychovatelé však musí vypátrat, kde v člověku hledat jeho specifické nadání.“*

Theodor Fontane

(1621-1695, francouzský básník a spisovatel)

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANTIER, E. *Agresivita dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 104 s. ISBN: 80-7178-808-2.
- [2] HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN: 80-7178-635-7.
- [3] KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 128 s. ISBN: 80-7478-123-1.
- [4] Kolektiv autorů *Defektologický slovník*. 1.vyd. Praha: SPN, 1978. 480 s.
- [5] ČERNÍKOVÁ, V. et al. *Sociální ochrana*. 2.vyd. Praha: PA, 1998. 196 s. ISBN: 80-85981-97-1.
- [6] Kolektiv autorů *Základy speciální pedagogiky*. Brno: IMS, 2003. 214 s.
- [7] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1.vyd. Praha: SPN, 1990. 164 s. ISBN: 80-04-21854-7.
- [8] MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 312 s. ISBN: 80-7178-473-7.
- [9] MAZÁNKOVÁ, L., VAVREČKOVÁ, M. *Teorie výchovy; Typologie výchovných potíží; Základy didaktiky*. Brno: IMS, 2003. 55 s.
- [10] Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy *k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Čj.: 28 275/2000-22.
- [11] Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy *k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Čj.: 14 514/2000-51.
- [12] Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy *k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance*. Čj.: 14 423/99-22.
- [13] MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb integrace je když...* . 1.vyd. Vsetín: ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropské unie, 2002. 58 s.
- [14] MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1986. 208 s.
- [15] MŮHLPACHR, P. *Kapitoly ze sociální patologie*. 2.vyd. Brno: IMS, 2003. 84 s.
- [16] NAVRÁTIL, P. et al. *Romové v české společnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. 224s. ISBN: 80-7178-741-8.
- [17] PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 238 s. ISBN: 80-85931-65-6.
- [18] Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy *k prevenci zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních*. Čj.: 16 227/96-22.

- [19] Pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy *k upřesnění činností školských zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Čj.: 25 503/98-24.
- [20] SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 4.vyd. Praha: SPN, 1980. 234 s.
- [21] ŠIŠKOVÁ, T. (ed) *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti v 21. století*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. SBN: 80-7178-648-9.
- [22] ŠIŠKOVÁ, T. (ed) *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. 208 s. ISBN: 80-7178-285-8.
- [23] VAVREČKOVÁ, M. *Výchovné problémy*. (Sylabus). 2.vyd. Brno: IMS, 1999.
- [24] Zákon č. 359 ze dne 9.prosince 1999 *O sociálně-právní ochraně dětí*. (ve znění pozdějších změn a doplňků).
- [25] Zákon č. 140/1961 Sb. *Trestní zákon*. (ve znění pozdějších změn a doplňků).
- [26] Zákon č. 141/1961 Sb. *Trestní řád*. (ve znění pozdějších změn a doplňků).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

apod.	a podobně, a podobný.
atd.	a tak dále.
CNS	centrální nervová soustava.
č.	číslo.
čl.	článek.
DD	dětský domov
ev.	eventuálně.
et al.	= et alii (lat.) a jiní
lat.	latinský (jazyk).
LMD	lehká mozková dysfunkce.
max.	maximálně, maximální.
mj.	mimo jiné.
MŠMT	ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OV	ochranná výchova.
např.	například.
popř.	popřípadě.
PPP	pedagogicko psychologická poradna.
PrŠ	praktická škola.
resp.	respektive.
str.	strana.
SVP	středisko výchovné péče.
šk.	školní.
tj.	to jest.
tzn.	to znamená.

- tzv. takzvaně, takzvaný.
- ÚV ústavní výchova.
- vč. včetně.
- VÚM výchovný ústav mládeže.
- WHO Světová zdravotnická organizace.
- vých. výchovně, výchovný.
- zák. zákon



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

- Obrázek 1: Foto budovy Výchovného ústavu, střední školy a školní jídelny Višňové, Zámek 1 (archiv autora)
- Obrázek 2: Foto budovy Výchovného ústavu a Dětského domova se školou Moravský Krumlov, Nádražní 698 (archiv autora)
- Obrázek 3: Foto budovy Soukromého výchovného ústavu s.r.o. Troskotovice, Jiřice u Miroslavi (archiv autora)

**SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**

Tabulka 1:	Statistická data Výchovný ústav Moravský Krumlov – dívky
Tabulka 2:	Statistická data Výchovný ústav Višňová – chlapci
Tabulka 3:	Statistická data Výchovný ústav Troskotovice - chlapci
Tabulka 4; graf 1:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let a dívek ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech okresu Znojmo ze rok 2002
Tabulka 5; graf 2:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let a dívek ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech okresu Znojmo ze rok 2003
Tabulka 6; graf 3:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let a dívek ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech okresu Znojmo ze rok 2004
Tabulka 7; graf 4:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let a dívek ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech okresu Znojmo ze rok 2005
Tabulka 8; graf 5:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let a dívek ve věku 15-18 let ve výchovných ústavech okresu Znojmo ze rok 2006
Tabulka 9; graf 6:	Srovnání útěkovosti chlapců ve věku 15-18 let u velkého typu výchovného ústavu – Višňová, a malého typu výchovného ústavu – Troskotovice, za období let 2002-2006
Tabulka 10; grafy 7,8:	Srovnání poměru chovanec/pedagogický pracovník a útěkovosti u výchovného ústavu pro chlapce: velkého typu – Višňová, a malého typu – Troskotovice, za období let 2002-2006

**SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha P-I: *Zákon o sociálně – právní ochraně dětí*  
(výpis - § 6 zákona č. 359/1999 Sb.)
- Příloha P-II: *Minimální preventivní program*  
(výpis Metodického pokynu MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže – čl. II)
- Příloha P-III: *Úkoly ředitelů všech škol a školských zařízení*  
(výpis Pokynu MŠMT k prevenci zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních – čl. 2,3)
- Příloha P-IV: *Náplň práce sociálního kurátora pro mládež*
- Příloha P-V: **část A:** *Mozaika předsudků*  
(návrh hra pro děti k potlačení intolerance)
- část B:** *Mozaika předsudků – pracovní list*

# PŘÍLOHA P I: ZÁKON O SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANĚ DĚTÍ

## výpis - § 6 zák.č. 359/1999 Sb.

(1) Sociálně-právní ochrana se zaměřuje zejména na děti,

a) jejichž rodiče

1. zemřeli

2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské zodpovědnosti, (viz. § 31 a následující zák.č.č 94/1963 Sb., o rodině, ve znění zák.č.č 91/1998 Sb.) nebo

3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské zodpovědnosti;

b) které byly svěřeny do výchovy jiné fyzické osoby než rodiče, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, žijí se prostitutí, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, (§ 86 zák.č. 140/1961 Sb., trestní zákon, ve znění zák.č. 175/1990 Sb.) opakovaně nebo soustavně páchají přestupky (§ 2 zák.č. 200/1990 Sb., o přestupcích) nebo jinak ohrožují občanské soužití;

d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, jejich lidskou důstojnost nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;

pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou příčinou nepříznivého vývoje dětí.

(2) Jinými fyzickými nebo právnickými osobami odpovědnými za výchovu dítěte se pro účely tohoto zákona rozumí osoby, kterým bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu, (dále jen „osoby odpovědné za výchovu dítěte“).

## **PŘÍLOHA P II: MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM**

### **výpis Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže – čl. II**

Základní nástroj prevence v resortu školství, mládeže a tělovýchovy představuje Minimální preventivní program, který je komplexním systémovým prvkem v realizaci preventivních aktivit v základních školách, středních školách a speciálních školách, ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování a školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Jeho realizace je pro každou školu a každé uvedené školské zařízení závazná a podléhá kontrole České školní inspekce.

Mezi hlavní aktivity škol a uvedených školských zařízení v rámci Minimálního preventivního programu patří:

- odpovědnost za systematické vzdělávání školních metodiků prevence a dalších pedagogických pracovníků v metodikách preventivní výchovy, v netradičních technikách pedagogické preventivní práce s dětmi a mládeží (interaktivní techniky, nácviky praktických psychologických a sociálně psychologických dovedností, techniky rozvíjení osobnosti, metody vytváření pozitivních vztahů mezi žáky apod.) a v řešení problémových situací souvisejících s výskytem sociálně patologických jevů,
- systémové zavádění etické a právní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a jiných oblastí preventivní výchovy do výuky jednotlivých předmětů, ve kterých ji lze uplatnit,
- uplatňování různých forem a metod působení na jednotlivce a skupiny dětí a mládeže zaměřeného na podporu rozvoje jejich osobnosti a sociálního chování,
- vytváření podmínek pro smysluplné využití volného času dětí a mládeže,
- spolupráce s rodiči a osvětová činnost pro rodiče v oblasti zdravého životního stylu a v oblasti prevence problémů ve vývoji a výchově dětí a mládeže,
- průběžné sledování konkrétních podmínek a situace ve škole nebo školském zařízení z hlediska rizik výskytu sociálně patologických jevů a uplatňování různých forem a metod umožňujících včasné zachycení ohrožených dětí a mladistvých,
- diferencované uplatňování preventivních aktivit a programů speciálně zaměřených na jednotlivé rizikové skupiny dětí a mládeže,
- poskytování poradenských služeb školního metodika prevence a výchovného poradce žákům a jejich rodičům a zajišťování poradenských služeb specializovaných poradenských a preventivních zařízení pro žáky, rodiče a učitele.

Minimální preventivní program je pravidelně jednou ročně vyhodnocován. Sledována je celková účinnost minimálního preventivního programu (do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů) i jeho průběh (jak program postupoval). Měřena je také efektivita jednotlivých aktivit, které byly v rámci minimálního preventivního programu realizovány.

## **PŘÍLOHA P III: ÚKOLY ŘEDITELŮ VŠECH ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ**

**výpis Pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci zneužívání návykových látek ve školách a školských zařízeních – čl. 2,3**

### **Ředitelé všech škol a školských zařízení:**

- budou věnovat náležitou pozornost optimalizaci sociálního a psychického prostředí školy, školského zařízení, všestrannému rozvoji osobnosti žáků; zvýšenou pozornost budou věnovat dětem a mládeži s problémovým vývojem a s rizikovým chováním,
- budou sledovat projevy zneužívání návykových látek a ostatní sociálně patologické jevy (patologické hráčství, šikanování, vandalismus, brutalita, rasismus, kriminalita a další) a navrhnout cílená opatření,
- doplní v řádu školy nebo školského zařízení zákaz nošení, držení, distribuce a zneužívání návykových látek v areálu školy, školského zařízení, zabezpečí, aby porušení tohoto ustanovení bylo klasifikováno jako hrubý přestupek a byly z něj vyvozeny patřičné sankce,
- uvědomí bezprostředně pracovníka pověřeného školským úřadem o výskytu přestupků souvisejících se zneužíváním návykových látek,
- určí pracovníka zodpovědného za provádění a koordinaci preventivních aktivit v oblasti prevence zneužívání návykových látek (školní poradenský pracovník – výchovný poradce, školní psycholog, učitel rodinné výchovy), který bude spolupracovat s institucemi zajišťujícími sociálně právní ochranu dětí a mládeže a s organizacemi zajišťujícími odbornou pomoc v problematice návykových látek a koordinovat vzdělávací a výcvikové akce pro oblast sociální prevence všech pracovníků školy a zařízení,
- zajistí, aby všichni pedagogičtí a výchovní pracovníci spolupracovali se zákonnými zástupci žáků při přípravě a realizaci preventivních, osvětových a konzultačních akcí,
- budou věnovat, zejména na školách, kde žáci plní povinnou školní docházku, náležitou pozornost zavádění vzdělávací oblasti „výchova ke zdravému životnímu stylu“, zajišťování výuky témat obořu výchova ke zdraví metodickým materiálem, pomůckami a literaturou tak, aby mohly být naplňovány její specifické cíle, a umožní příslušným pracovníkům účast na akcích dalšího vzdělávání v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu pořádaných akreditovanými pracovišti,
- budou podporovat preventivní aktivity v mimoškolní výchově ve školních družinách a školních klubech na základních školách,
- budou usilovat o aktivní zapojení dětí a mládeže při přípravě a realizaci preventivních opatření a podporovat zavádění preventivních programů (např. peer programy),
- zajistí informování rodičů žáků, u nichž bylo zjištěno nošení, držení, distribuce či zneužívání návykových látek; nabídnou jim pomoc pracovníků pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, popř. diagnostického ústavu.

### **Ředitelé pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče pro děti a mládež:**

- určí z pracovníků zařízení metodika preventivních aktivit, který bude poskytovat odborné konzultace pracovníkům škol a školských zařízení a spolupracovat se školským úřadem,
- zajistí proškolení svých pracovníků v preventivních a intervenčních činnostech v oblasti zneužívání návykových látek a sociálně patologických jevů,
- budou věnovat pozornost vybavení poradny nebo střediska dostatečným množstvím odborných, osvětových a metodických materiálů.

## **PŘÍLOHA P IV: NÁPLŇ PRÁCE SOCIÁLNÍ KURÁTORA PRO MLÁDEŽ**

1. Vede evidenci obtížně vychovatelných dětí a mladistvých.
2. Na základě požadavků orgánů činných v trestním řízení podává kvalifikované zprávy k osobám nezletilých a mladistvých, kteří se dopustili trestního jednání a zprávy k osobám nezletilých a mladistvých, kteří byli poškozeni trestním jednáním jiných osob. Poznatky jsou získávány na základě individuálních pohovorů s těmito jedinci, šetřením poměrů, informacemi, které jsou získané na obecních a místních úřadech, ve školských a zdravotnických zařízeních, v zaměstnání.
3. Zúčastňuje se úkonů v přípravném řízení (výslech, konfrontace, seznámení a výsledky vyšetřování...). Zúčastňuje se hlavního líčení a veřejného zasedání v trestních věcech mladistvých, kde aktivně využívá svá práva daná zákony, včetně opravných prostředků.
4. Poskytuje sociálně právní, výchovné, případně psychologické poradenství dětem i rodičům při řešení jejich rodinných, osobních a sociálních problémů a akutních krizových situací. Zprostředkovává pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných zařízení.
5. Přípravuje podklady pro jednání komise péče o rodinu a děti k řízení o výchovných opatřeních nebo k vedení výchovného pohovoru, podle potřeby se účastní jednání komise.
6. Spolupůsobí nebo provádí výchovná opatření u obtížně vychovatelných dětí a mladistvých a sleduje jejich účinnost.
7. Podává návrhy soudu na zahájení řízení o předběžném opatření, nařízení ústavní či ochranné výchovy.
8. Podílí se na realizaci ústavní nebo ochranné výchovy do příslušných zařízení (zajištění dokladů, místa, doprovodu dítěte) ve spolupráci se soudem.
9. Spolupůsobí na zlepšení podmínek v rodinách obtížně vychovatelných nezletilých a mladistvých, u kterých je vykonávána ústavní výchova nebo ochranná výchova s cílem umožnit jejich návrat do rodiny.
10. Pomáhá odsouzeným mladistvým, propuštěným z ústavní výchovy nebo z ochranné výchovy a mladistvým z výkonu trestu odnětí svobody, aby se co nejvhodněji začlenili do společnosti.
11. Podmíněn odsouzeným mladistvým poskytuje komplexní odbornou sociální pomoc.
12. Zajišťuje výkon kolizního opatrovnictví o ústavní či ochranné výchově a v trestním řízení proti mladistvým.
13. Na základě dožádání zajišťuje substituci v přípravném řízení a v řízení před soudem.
14. Účastní se přestupového řízení vedeného proti mladistvému v souladu se zákonem o přestupcích.
15. Analyzuje situaci v oblasti sociálně patologických jevů u mládeže, navrhuje a podílí se na organizování a realizaci preventivních opatření.
16. Spolupracuje s věznicemi pro výkon vazby i výkon trestu odnětí svobody, se školskými zařízeními, občanskými sdruženími, úřady práce, charitativními a jinými organizacemi.
17. Podílí se na organizaci a účastní se výchovně rekreačních táborů a jiných akcích pro děti z rodin, které řádně neplní své funkce a pro děti obtížně vychovatelné.

## PŘÍLOHA P-V (část A): MOZAIKA PŘEDSUDKŮ

Jitka Jilemnická

### • *Zaměření hry*

Po ukončení této hry budou žáci schopni:

1. definovat předsudek,
2. vyjmenovat typy předsudků,
3. popsat různé předsudky.

### • *Pomůcky*

Pracovní arch žáka Mozaiky předsudků

### • *Průběh*

1. Rozdělte žáky do dvojic.
2. Žáci ve dvojicích vyplní pracovní arch. Kdyby nemohli přijít na žádné situace, pomozte jim příkladem – uveďte např. předsudek, který se týká jejich vrstevníků: „Dva žáci se rozhodují, s kým si po škole zahrají fotbal. Nakonec se rozhodnou, že pozvou všechny lidi ze třídy kromě jednoho chlapce – Martina. Nepozvou ho proto, že je nejmladší ze třídy. Nemají ho rádi, neboť je mladší než oni.“
3. Požádejte žáky, aby si vyměnili partnery, a tak utvořili nové dvojice. Usilujte o to, aby zkusili diskutovat i se spolužáky opačného pohlaví.
4. V nových párech si žáci porovnají odpovědi z pracovního listu.

### • *Poznámka*

Bylo by dobře, kdybyste žákům vysvětlili, co znamená etnická (kulturní) skupina. Nejjednodušší bude, když uvedete příklad z vaší země nebo oblasti.



# PŘÍLOHA P-V (část B): MOZAIKA PŘEDSUDKŮ

## Pracovní list

Jméno: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

### 1. Co je předsudek?

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

2. Je mnoho předsudků. Některé z nich tu blíže vysvětlujeme. Pod každý z nich napište situaci, ve které se předsudek může konkrétně projevit.

**Předsudek vůči věku:** Předsudky vůči někomu pro jeho věk.

.....

**Náboženský předsudek:** Předsudek vůči někomu pro náboženství, které člověk vyznává.

.....

**Etnický předsudek:** Předsudek vůči lidem patřícím k jiné etnické skupině, vůči jejich kultuře, jazyku, zvykům, způsobu oblékání, typickým jídlům anebo sociální struktuře.

.....

**Národnostní předsudek:** Předsudek vůči lidem pro to, z jaké krajiny pochází jejich rodina

.....

**Předsudek vůči fyzickému vzhledu:** Předsudek vůči lidem pro jejich vzhled.

.....

**Předsudek vůči postiženým lidem:** Předsudek vůči lidem s fyzickým nebo duševním postižením, jako je např. slepota, hluchota; vůči lidem odkázaným na invalidní vozík.

.....

**Předsudek vůči příslušnosti k mužskému anebo ženskému pohlaví:** Předsudek vůči osobě jen proto, že je muž nebo žena.

.....

**Ekonomické nebo třídní předsudky:** Předsudky vůči lidem na základě toho, zda jsou bohatí nebo chudí.

.....

**Rasové předsudky:** Předsudky vůči někomu na základě jeho barvy pleti nebo jiné charakteristické vlastnosti jeho rasy.

.....