



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Sociologie dětství a dítěte

Distanční studijní text

Martin Kaleja

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Recenzovali:

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.

Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě

prof. dr hab. Anna Śliz

Uniwersytet Opolski, Wydział Nauk Społecznych

© doc. PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., 2019

© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019

ISBN: 978-80-7510-347-5

Obor: **studijní programy s pedagogickým zaměřením a se zaměřením na učitelství**

Klíčová slova: *Dítě, dětství, rodina, rovinná výchova, socializace, výchova, vzdělávání, vývoj dítěte, škola, pedagog, kvalita života, učení, výchovně vzdělávací proces, rizika ve vývoji, faktory vývoje, chování, prostředí, sociální, společenský, kurikulum, systém, pedagogika rodiny, psychologie rodiny, sociologie rodiny, rodinná pedagogika.*

Anotace: *Distanční studijní text pojednává o problematice dětství a dítěte z perspektivy mezioborové s dominantním pohledem sociologickým. Jeho obsah je tvořen elementárním teoretickým rámcem nosných pilířů sekundární socializace, která probíhá zejména v období školního věku. Jedná se konkrétně o tematizaci rodiny a rodinné výchovy, školní edukace, náhradní rodinné výchovy, rezidenční výchovy a otázky týkající se školy jako výchovně vzdělávací instituce, profese pedagogických pracovníků a vedení výuky zaměřené na individualizaci a diferenciaci relevantních aspektů a atributů procesů vzdělávání.*

Součástí studijního textu jsou zadání, úkoly, doporučené postupy ke studiu a odkazy na další prameny pro řízené studium a samostudium v intencích stanoveného popisu příslušného studijního předmětu (sylabu).

Autor: **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Obsah

ÚVODEM	6
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY	7
1 RODINA, JEJÍ POJETÍ A OBOROVÉ KONTEXTY	8
1.1 Koncept rodiny a jeho vymezení v percepci teorie vědy.....	9
1.2 Rodina a její společenská vymezení v percepci společnosti.....	13
1.3 Společenská role a společenské funkce rodiny	19
1.4 Koncepty sociálního vyloučení rodin.....	25
1.5 Percepce rodiny a přístupu vůči ní v pedagogické praxi.....	30
2 INSTITUCIONÁLNÍ ŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ.....	43
2.1 Vymezení institucionální školní výchovy a vzdělávání.....	44
2.2 Institucionální výchova jako institut a zařízení.....	49
2.3 Systém povinného školního vzdělávání a vybrané koncepce vzdělávání	63
3 ŠKOLA, PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI, FAKTORY A PROCESY UČENÍ	79
3.1 Škola, její vymezení a funkce	80
3.2 Pedagogická profese.....	85
3.3 Reflexe kurikula ve školním vzdělávání	92
3.4 Terénní školská praxe a doporučení.....	101
4 VYBRANÉ OTÁZKY V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ	112
4.1 Problémové chování dětí a žáků a jeho kontext.....	113
4.2 Rizika ve vývoji dětí a žáků	119
4.3 Teoretický rámec sociální deviace a sociální patologie	121
LITERATURA.....	132
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	140
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON	141

ÚVODEM

Předložený distanční text je studijní oporou určenou studentům prezenční i kombinované formy studia, kteří absolvují předmět tematizovaný k předmětu zájmu následujících disciplín: **sociologie dětství a dítěte, sociologie rodiny, pedagogika rodiny, psychologie rodiny, případně také sociální pedagogika, speciální pedagogika etopedická.**

Distanční text je výstupem realizovaného celouniverzitního projektu s názvem **Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě**, s registračním značením **CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400**, jehož realizace se uskutečňovala na Slezské univerzitě v Opavě. Tento projekt byl financován Evropskou unií z prostředků Operačního programu *Výzkum, vývoj a vzdělávání* a ze státního rozpočtu České republiky.

Jednotlivé kapitoly distančního textu obsahují obecné vymezení, podrobnější charakteristiku řešeného problému, případně jeho diferenciaci. Nutno předeslat, že text cíleně není z hlediska řešených témat zcela teoreticky saturován, neboť **tvoří rámcovou osnovu toho, s čím se ve studiu daného předmětu student seznámí.** Klíčová témata a otázky řešeného předmětu předloženého textu musí být dostatečně saturovány studiem odborné literatury, legislativních předpisů a případně jiných relevantních dokumentů, jež se k řešenému tematicky váží. Od studenta se očekává aktivní přístup ve svém studiu a pravidelně řízené samostudium v rozsahu stanoveném v příslušném popisu předmětu (syllabu).

Studijní text může také sloužit studentům nejen pedagogických studijních programů, ale také pedagogům, účastníkům vzdělávacích kurzů, bloků v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či jiných forem celoživotního vzdělávání.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Distanční studijní text pojednává o problematice dětství a dítěte z perspektivy mezioborové s dominantním pohledem sociologickým. Jeho obsah je tvořen elementárním teoretickým rámcem nosných pilířů sekundární socializace, která probíhá zejména v období školního věku ve školním prostředí.

Jedná se konkrétně o tematizaci rodiny a rodinné výchovy, školní edukace, náhradní rodinné výchovy, rezidenční výchovy a otázky týkající se školy jako výchovně vzdělávací instituce, profese pedagogických pracovníků a vedení výuky zaměřené na individualizaci a diferenciaci relevantních aspektů a atributů procesů vzdělávání.

Součástí studijního textu jsou zadání, úkoly, doporučené postupy ke studiu a odkazy na další prameny pro řízené studium a samostudium v intencích stanoveného popisu příslušného studijního předmětu (syllabu).

Distanční text je studijní oporou určenou studentům prezenční i kombinované formy studia. Paralelně s jeho tvorbou byl vytvořen stejnojmenný e-kurz v informačním systému Slezské univerzity v Opavě (<http://elearning.slu.cz/>), proto některé části jeho textu odkazují na vytvořené šablony, vzory, popřípadě obsahují informaci o korespondenčních úkolech, které by student v předem stanovených termínech a dle instrukcí vyučujícího sdělených v prezenční části výuky, eventuálně dle instrukcí, které vyučující studijního předmětu zanesl do výše zmiňovaného moodle prostředí, měl respektovat.

1 RODINA, JEJÍ POJETÍ A OBOROVÉ KONTEXTY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola se zabývá tématem rodiny a rodinné výchovy s důrazem na edukativní kontext dítěte a formaci jeho osobnosti. Dotýká se rané socializace, jejího významu a jejich funkcí, které ve vztahu k socializaci dítěte plní. Autor textu na popisované všeobecně pojímané téma nazírá z perspektivy multidisciplinární s důrazem na aspekty sociologické, pedagogické, psychologické a aspekty sociální práce. V textu krom pohledu s orientací na obecnou pedagogiku, se objevuje pohled sociální pedagogiky, speciální pedagogiky a aplikovaného práva.



CÍLE KAPITOLY

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **koncept rodiny a jeho vymezení z perspektivy teorie jednotlivých věd,**
 - **koncept rodiny a jeho vymezení z perspektivy společenského vývoje,**
 - **společenské role a společenské funkce rodiny,**
 - **koncept a problémy sociálního vyloučení v kontextu rodiny.**
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

rodina, rodinná výchova, socializace, výchova, vzdělávání, životní trajektorie, rodinné konstelace, rodinné struktury, funkce rodiny, role rodiny, význam

rodiny, socializace, enkulturace, akulturace, koncepty rodiny, percepce rodiny, vývoj rodiny, náhradní výchova, náhradní rodinná výchova, náhradní rodinná péče, adopce, osvojení, pěstounská péče, hostitelství

1.1 Koncept rodiny a jeho vymezení v percepci teorie vědy

Tématem rodiny se zabírají různé vědní disciplíny. Každá z nich se přirozeně k její tematizaci staví zcela rozdílně, s jinými oborově vědními metodologickými či epistemologickými parametry. Jedná rovina nazírání na tuto problematiku tvoří perspektiva vědy, druhá a tak trochu odlišná, perspektiva studijních programů, které se objevují v nabídce vysokoškolského studia.

V intencích studovaného programu, do kterého je studijní předmět *Sociologie dětství a dítěte* zařazen, je relevantní zmínit disciplíny zpravidla označované, nebo pro svůj věcný základ lépe řečeno považované za sociální vědy. Případně tyto bývají vnímané jako vědy humanitní, v jejichž rámci o rodině a celému jejímu rozsahu nalezneme dostatečně poskytnutý nejen teoretický, ale také výzkumný a jemu náležitý prostor. Jedná se především o následující vědní disciplíny: **pedagogika, psychologie, sociologie, právo, sociální práce**.

Věcně tematizovaná odlišnost je také patrná v samotném pojetí rodiny, v definici a v jejím charakteru či rozsahu. Heterogenitu rodinných schémat, jednotek, struktur a typologií rozšiřují také, krom perspektivy pocházející z vnímání zmiňovaných vědeckých disciplín, pohledy domácích a zahraničních. Jedná se o pohledy odborníků pracovně angažujících se v tzv. **pomáhajících profesích** a autorů publikujících k tématu rodiny, nebo také výzkumníků či realizátorů různých projektových rozvojově-výzkumně či jinak nastavených záměrů.

V případě pohledů ve vztahu k celému kontextu rodiny v českém geografickém prostoru je nutné upozornit na společenský vývoj vnímání tohoto konstruktů, jeho obsahu a vlastní entity jako rodiny jednotky či rodiny celku,

kteřou společnost v určitém čase vnímá, chápe, nebo vůči které jistým způsobem přistupuje. Definiuje k ní a následně také vůči ní nárokuje všeobecné, obecně známé a občansky společenské požadavky. Tyto se vyznačují také specifickou variací. Nikoliv ve směru počtu, obsahu dílčích komponent a tak podobně, ale právě ve směru rozdílné percepce, akceptace, přístupu, (vy)hodnocení a v jiných parametrech, jež jsou na straně adresáta, celé společnosti, její části a na straně toho/těch, který/kteří konkrétní osobě, skupině osob nebo celé rodině, případně některým jejím členům, eventuálně také cizím v jejím kontextu předkládají předmětnou věc, jev, skutečnost nebo hodnotu ve smyslu žádosti, nároku, požadavku či očekávání. Uvedená kategorizace týkající se předmětného konstruktů je v některých případech všeobecně vnímaná, v některých situacích však v percepci jedné, obou nebo všech dotčených stran obecně dominuje **pojetí individuální**, ojediněle **pojetí individualistické, individuální, kolektivistické, kolektivní**.

V kontextu zahraničních pohledů na rodinu je nutné zmínit, že komplementaritu percepce rodiny znásobuje jednak počet existujících teritoriálně či územně ohraničenými geografických celků, jednak percepce jejich dílčích struktur a pak i pochopitelně percepce různých enkláv, společenství, lidských skupin, kolektivů a tak podobně.

Rodina v pojetí předmětného studijního předmětu je pojímána jako záležitost mezioborová, náležící do několika vědních disciplín, jejichž poznatky k ní a k jejímu celku směřují, napomáhají naplnění pedagogicky nastavených cílů. Po stránce obsahově věcné se jedná o předmět, který literární prameny označují zpravidla jako „**sociologie výchovy**“. Dřívější dostupné zdroje jej spojují s tehdejší „**sociologickou pedagogikou**“, také s „**pedagogickou sociologií**“ a vycházejí ze současné koncepce obsahu „**sociální pedagogiky**“, u níž lze říci, že i ta je předmětná. Někteří argumentují, že se opírají právě o **sociologii rodiny, pedagogiku rodiny**, nebo také o **psychologii rodiny**.

V české provenienci je za předního odborníka v oblasti **sociologie rodiny** považován dnes již zesnulý **prof. Ivo Možný**, který se významně zasloužil o formaci této vědní disciplíny. Známa jsou jeho díla: *Moderní rodina* (1990), *Proč tak snadno...* (1991) a *Sociologie rodiny* (1999). Mária Potočárová, autorka několika publikací věnující se tématu rodiny, její výchovy postavila základy pro disciplínu **pedagogika rodiny**, kterou také sama označuje jako i **rodinnou pedagogiku**. Poněkud z jiného pohledu nazírání na dané téma nastavila Irena Sobotková v pojetí **psychologie rodiny**. Ve své publikaci (2007, s. 11) uvádí: „*Psychologie rodiny je nový a velmi perspektivní obor. Je charakteristický jedním paradoxem: Jeho aplikační oblasti, jako jsou rodinné poradenství a rodinná terapie, se již delší dobu zdárně rozvíjely, zatímco jeho teoretický základ nebyl u nás do prvního vydání této knihy v roce 2001 souhrnně formulován. Knihy o rodině u nás do té doby publikované vycházely převážně z poradenské praxe, z oblasti rodinné terapie nebo v nich převažovalo sociologizující pojetí.*“

Sociologické perspektivy nám umožňují na rodinné jednotky nazírat z několika možných stran. Je možné sledovat jejich **funkčnost, vzájemné propojení** jednotlivých vazeb dotčených osob, **předávání jistých atributů** (kulturních či rodových ad.) v oblasti socializace, výchovy, komunikace a podobně.

Rodinné prostředí bývá tak objektem zkoumání mnoha vědeckých disciplín, mezi které patří zejména sociologie, psychologie, pedagogika, sociální práce a další společensko-vědní obory, jak bylo uvedeno výše. Sociologie zkoumá jednotlivé konstrukty, demografické charakteristiky, sleduje vývoj generační, podává tak věcnou, měřitelnou deskripci o rodině jako celku. Psychologie se následně orientuje na psychické stavy, vztahy, komunikace, vzájemné fungování a jiné psychologické aspekty související s vývojem člověka a jeho socializací. Pedagogika cílí k výchovným a vzdělávacím atributům, středem jejího zájmu je opět člověk, jeho socializace, pedagogické kontexty. Sociální práce počítá s intervencí v rodině, s aktivní pomocí za účelem vést lidi k samostatnému spořádanému životu. Právo pak řeší

otázku spravedlnosti v intencích společenských zvyklostí, které rámuje sama společnost prostřednictvím právních předpisů.

Rodina, rodinná jednotka, její výchovně pojatý koncept se i pro vědní obor speciální pedagogika stává předmětem zájmu. Příkladem je etopedie, která v jejím rámci řeší otázky výchovy a vzdělávání, procesy socializační, školní a obecně společenské u osob s projevy problémového chování, s projevy poruchy chování. A jak současné oborově trendy ukazují, etopedie již řadu let i ve svém rámci zahrnuje nově jedince, v jejichž rámci jsou jistá zvýšená rizika s potenciálem ohrožení jejich osobnostního vývoje, ale také ty, kteří v takovém riziku nejsou, a ani dosud nebyli. Argumentací se stává respekt ke společenské, osobní či osobnostní modalitě člověka. Tyto důvody, jež rozšiřují cílovou skupinu osob, na kterou se speciální pedagogika zaměřuje, jsou vcelku pragmatické. Staví na systemizaci speciální pedagogiky jako vědy, která žádá, pamatuje i na otázky preventivní. Disciplína etopedie tak jako subdisciplína speciální pedagogiky realizuje a potvrzuje cíle svého vědního základu.

Nazírání na rodinu z perspektivy pedagogické žádá zohlednění všech okolností, vstupujících do jejího kontextu v čase, v místě a do jejich proměnných či do proměnných klíčových faktorů rodiny v trajektorii celé životní úrovně. Důraz je kladen na funkčnost, vliv rodičů, jejich výchovný styl, pozitivní či patologické vlivy vycházející z rodinného prostředí. Vychází tak z predikce, že rodina je prvním činitelem v rané socializaci člověka. **Vkládá mu základy společenského fungování ve všech jeho behaviorálních projevech chování.**

Pozitivně laděná podnětnost rodinného prostředí, socio-ekonomický status rodiny, kulturní či religiózní potenciál negarantuje v plném rozsahu pozitivní psychosociální vývoj dítěte. Ten negarantuje ani negativisticky zaměřená rodina, s nízkým socio-ekonomickým statusem, s nízkým kulturním či religiózním potenciálem. Nosným faktorem jsou veškeré osobnostní vrozené a zís-

kané dispozice dítěte. Na ty se váží další: rodinné prostředí, školní a jiné mimoškolní prostředí, lokální fyzické prostředí se sociálním zázemím a mediální vlivy.

Příklad:

- Klárka, 15 let, navštěvuje poslední rok povinné školní docházky. Oba rodiče jsou vysokoškoláci. Otec právník, matka učitelka. Má jednoho sourozence (mladší sestra, 10 let). Žijí v rodinném domku. Rodinné prostředí je podnětné, kulturně a společensky pedagogizované. Klárka se dala dohromady s partou, jež podlehla sociální patologii. Kouří, pije alkohol, utíká z domova, do školy odmítá chodit. Rodiče hledají pomoc u odborníků. Klárka se bouří, vnímá to jako boj proti její osobě. Je rozhodnuta odejít z domova napořád...

1.2 Rodina a její společenská vymezení v percepci společnosti

Rodina je elementární jednotkou lidského společenství. Uvnitř rodiny vznikají pevné vazby, důvěrné kontakty, vzájemná pomoc, spolupráce, plánování budoucnosti, seberepektování, láska a úcta k druhým a k sobě samému. Rodina, jak stojí v mnoha publikacích nejen datovaných dříve, ale i v těch současných, je základem lidského bytí, základem člověčenstva.

Představuje jistý systém, jehož podoba je závislá od času (doby), místa, kultury, náboženství, tradice a jiných demografických či socio-ekonomických ukazatelů společnosti. Výchova v rodině bývá označována jako **rodinná výchova**. Z pedagogické perspektivy je nejdůležitější a nejprimárnější výchovnou složkou působící na psychosociální vývoj člověka. Právě ona vytváří předpoklady dalším výchovným aspektů (činitelům), které intencionalně či funkcionálně působí na globální růst, rozvoj, dynamiku člověka a jeho všeobecnou humanizaci. To, co obecně je v pojetí rodiny zahrnuto, vše to, co se v rodině děje, uskutečňuje, náleží do procesů rodinné socializace.

zace. Proto zpravidla rodinné zázemí a celé sociální rodinné prostředí je vnímáno považováno za prvním, počáteční, ranní fázi socializačních procesů člověka. **Socializace** se uskutečňuje prostřednictvím výchovy a vzdělávání.

Proces rodinné výchovy probíhá v rodině. Je vždy jedinečný, nelze jej kopírovat, má svou specifickou podobu. Působení rodinné výchovy se vyvíjí mezi lidmi spjatými úzkými důvěrnými vztahy, kde jsou jak explicitně, tak implicitně stanovena jasná pravidla. Vše se děje ve společensko-sociální jednotce zvané **rodina**. Rodinu tvoří nejméně dva lidé žijící spolu v jedné domácnosti, které jsou spojené manželskými, pokrevními či adoptivními závazky. (Mišíková, J. 2003)

Martina Zelená a Alžběta Klégrová (2006: 5) uvádějí, že „...rodina je nedílnou součástí společnosti a dá se říci, že ve všech kulturách a časových obdobích tvořila základ společnosti nebo alespoň tu složku společnosti, jejímž úkolem bylo vychovat děti (další generaci) do věku, kdy jsou schopné se ve společnosti pohybovat samostatněji.“

Koncepty rodinných struktur mohou být analyzovány na základě různých nekonzistentních ukazatelů. Měřitelným ukazatelem poměrně často bývá funkčnost, případně kliničnost. Psycho-socio-demografické dimenze nejsou v žádném případě opomenuty. Existuje velké množství kritérií, dle kterých mnozí sociologové či jiní odborníci zabývající se problematikou rodin dokáží vytvořit typologii rodinných konstelací. Kritériem může být počet členů v rodině, kdy pak lze diferencovat rodinu na **nukleární, vícegenerační, polygamní**. Dalším kritériem by eventuálně mohla být příslušnost k sociální vrstvě – zde rodinu diferencujeme jako **dělnickou, rolnickou a inteligenci**. Toto členění však lze považovat za zastaralé, neuchopitelné v dnešní době. *Prestíž a moc v rodině* je další diferenciačním klíčem. Zde rozeznáváme rodinu **matriarchální, patriarchální, egalitární** (rovnost práv v rodině).

Jiným společenským kritériem klasifikace rodiny může být **původ** nebo **národnost**. V takovém případě hovoříme o **generalizované rodině** vážící se k určité národnostní skupině. A hovoříme-li o generalizované rodině, pak

máme na mysli všechny typické vlastnosti, které by daná rodina měla mít. Kupříkladu zmíníme-li:

- *romskou rodinu, vietnamskou rodinu, slovenskou rodinu nebo kteroukoli jinou rodinu, budeme si představovat všechny typické prvky daného národa (např. tradice, historie, jazyk, ad.)¹.*

Nutné je však podotknout, že obsah vyjádření prostřednictvím slova „typické“ je velmi problematický, diskutabilní a jak ukazuje společenský stav, nepůsobí příznivě. Naopak. Formuje stereotypy a předsudky ve společnosti. Je tomu tak v případě Romů v České republice, kdy obraz společnosti o Romech je generalizovaný. Opírá se především o zprostředkované negativní a subjektivně vnímané zkušenosti s jednotlivci. Občané romské etnicity jsou v ČR etnicky většinovou společností zpravidla kategorizováni do dvou skupin dle jejich obecně uznávaného měřítko, které spojují s relativním a často subjektivně definovaným konceptem integrace. První skupinu tvoří ti, kteří podle tohoto měřítko jsou tzv. integrováni. Druhou pak tvoří ti, kteří jsou podle národně generalizovaného konceptu vnímáni jako sociálně vyloučení. Je společnost považuje za tzv. „neintegrované“ a místy označuje jako maladaptivní, nepřizpůsobivé atp. V těchto intencích by mohla rezonovat otázka, zda lidé v české společnosti (zejména pak politici) znají a uvědomují si reálný význam slova „integrace“.

Společnost obecně vnímá fenomén integrace zcela nesprávně. V jeho jádru dominuje asimilační politika. Ve vládním dokumentu Strategie romské integrace do roku 2020 stojí (s. 13): „...dvoustranný proces probíhající jak na straně Romů, tak na straně většinové části společnosti...“. Dále se uvádí: „Zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů, tedy vyrovnání jejich postavení v oblastech vzdělání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví, ale

¹ Jakákoli generalizace vytržena z kontextu sociologických, antropologických či etnografických/etnologických analýz vede k stereotypizaci, k budování předsudků.

rovněž posílení identity Romů, s důrazem na oblasti jako jsou kultura a tradice.“

Jak aktuální společenský vývoj, do diskuzí o rodině jsou v posledních letech implementovány další, reálně existující obtíže, nedostatky, které naše společnost dosud neřešila, nebo alespoň ne tak, aby to bylo ku prospěchu těm, jichž se daný fenomén týká.

S novým milénium vstupují ve vztahu k otázkám rodiny a její podoby různé nové tendence,. Otvírají se dříve diskutabilní témata, nebo i taková témata, která představovala společenskou nonkonformitu a v některých případech hraničila s nežádoucí sociální patologií. Alespoň tak jí společnost v daném čase vnímala. Nadále však platí, že rodina i v 21. století je významným momentem v životě člověka, přestože její podoba významně změnila svou tvář. Sociologické i demografické studie poukazují na kritické momenty, zlomové situace, kterými si dítě musí projít. Rozvodovost je poměrně vysoká. Udává se, že téměř 45-50% uzavřených manželství se rozpadá. Počet narozených dětí klesá. Děti vyrůstají v situacích, kdy se rodiče prou, nepohodnou, stávají se nepřáteli. Mladí lidé vstupují do manželských svazků nejčastěji kolem 30. roku věku.

V České republice se setkáváme s rodinami v **bytové nouzi**. Jde o rodiny žijící **v ubytovnách, azylových domech, v nevyhovujících bytech se zásadními nedostatky** (např. nefunkční voda, elektřina, hygienická zařízení, zdraví škodlivé byty), v přelidněných bytech u příbuzných a známých, v improvizovaném bydlení (zahradní domku, stanu, sklepě, garáži, a podobně), nebo bez domova. Situace v ČR, jak ukazují data *Platformy pro sociální bydlení* (online), jsou následující:²

² Praha, 2. 4. 2019, Platforma pro sociální bydlení

- V závažné bytové nouzi se v roce 2018 podle zprávy nacházelo 54 000 domácností.
- To znamená 83 000 osob, z nichž je téměř čtvrtina nezletilých.
- Většina žije na ubytovnách (17 900 domácností) nebo bez střechy (16 600 domácností).
- Alarmující je 70% nárůst počtu domácností s osobami nad 65 let žijících na ubytovnách mezi lety 2015–2018.

Mimo tyto problémy, které provázejí řadu rodin, hovoří se také o alternativních podobách rodin, jež se stávají diskutovaným tématem na poli odborném, ale i veřejném. Jednou z takových otázek je i adopce osob stejného pohlaví. Legislativně je toto vymezeno různě.

Funkčnost takto systemizované rodiny v našich podmínkách zkoumána dosud v plné míře nebyla. Nebyly k tomu nastaveny podmínky. Výzkumy však zcela jasně ukazují, že rodinný vliv, modely chování rodičů v tomto směru, **mají nulový efekt na sexuální orientaci dětí**. Dále výzkumy deklarují, že život dítěte v takových rodinách je daleko příznivější, než život v institucionální péči. (srov. Polášková, E. 2009, Nedbálková, K. 2012, Goldberg, A. E. 2009 ad.)

Statistická data ukazují následující hodnoty³:

- „Letos tomu bude už třináct let, co mohou gay a lesbické páry v Česku uzavírat registrované partnerství, které jim přiznává některá práva a povinnosti vyplývající z manželství. Za tu dobu do něj vstoupilo celkem 3 117 párů.“ (Fiala, J., 2019, online)

³ Fiala, Jan. Registrované partnerství u nás uzavřeno přes 3000 párů. Jsme fér. Manželství pro všechny. Dostupné online zde: <https://www.jsmefer.cz/3000-registraci>

Tabulka 1: Data o registrovaném partnerství do roku 2019⁴

<ul style="list-style-type: none">• Mužské páry 1 954.
<ul style="list-style-type: none">• Ženské páry 1 163.
<ul style="list-style-type: none">• O zrušení partnerství pak dohromady požádalo 448 registrovaných dvojic.
<ul style="list-style-type: none">• Míra rozpadu registrovaných partnerství tedy činí méně než patnáct procent.
<ul style="list-style-type: none">• Gayové a lesby si mohou osvojit dítě pouze jako individuální žadatelé, a to i když žijí v registrovaném partnerství. Jejich partner nebo partnerka s nimi sice procházejí adopčním řízením, ale ze zákona se osvojitelem může stát pouze jeden.• Jednoduše řečeno: adopce dětí do gay a lesbických domácností jsou legální, ale dítě osvojené do takového rodinného prostředí může mít pouze jednoho zákonného rodiče. Přesto, že ho reálně vychovávají dva muži nebo dvě ženy.
<ul style="list-style-type: none">• Dětem, které v gay a lesbických rodinách vyrůstají, to způsobuje značné komplikace. V případě, že zemře jejich zákonný rodič, nemají plnou jistotu, že budou moci dále vyrůstat se svým druhým (sociálním) rodičem, k němuž mají vytvořenou citovou vazbu. Vše závisí na tom, jak se k této situaci postaví soudy a orgány sociálně-právní ochrany dětí.
<ul style="list-style-type: none">• To samé platí, pokud dojde k rozpadu partnerství. Sociálnímu rodiči pak zákon nepřiznává právo na styk s dítětem, jež po léta vychovával. V případě, že by sociální rodič zemřel, zase dítě nebude mít právo na sirotčí důchod.

Zdroj: Fiala, Jan, 2019 (online)

⁴ Tamtéž

1.3 Společenská role a společenské funkce rodiny

Zákon o registrovaném partnerství, přestože tehdejší prezident republiky Václav Klaus jej nepodepsal, byl přijat v roce 2006, kdy také nabyl své účinnosti. Poslanecká sněmovna rozhodnutí prezidenta republiky výsledkem svého hlasování vetovala. Václav Havel svůj nesouhlas se zněním zákona postavil na absenci uvedení smyslu a významu zákona. Jak uváděl tehdejší webový portál úřadu prezidenta republiky, v předpisu nebyl stanoven cíl a ani funkce, které by, jak bylo v daném období dáno v případě tehdejšího zákona o rodině.

Rodina, rodinná struktura plní celou řadu funkcí. Její význam pro život člověka je jednoznačný.

Funkční rodina se v odborné literatuře vyskytuje i pod označením *normální rodina, harmonická rodina, zdravá rodina a neklinická rodina*. Ve funkčních rodinách je vzájemná komunikace mezi členy otevřená, přímá a aktivní.

Všichni členové rodinné jednotky respektují své odlišnosti, tolerují nedostatky druhých a nezištně si pomáhají. Hierarchie odpovědnosti je jasně vymezena. V rodině existuje zavedena stereotypie zaběhnutých způsobů komunikace, soukromí, potřeb a dalších momentů. Děti vnímají pozitivní vztah rodičů v partnerském soužití. Vztahy mezi členy jsou citlivé, kladné. Projevy radosti, potěšení či zármutku jsou prezentovány.

V **dysfunkční rodině** je komunikace mezi členy částečně omezena. Pragmatická složka vzájemné komunikace (*sociální uplatnění*) vykazuje jisté nedostatky. Členové jsou v komunikaci omezeni na příkazy, rozkazy, předávání informací. Sociální realita je vnímána zkresleně. Emoční projevy jsou pod vlivem negativismu. Nově tvořící postoje rodičů a dětí je bez objektivního náhledu, často bez pozitivních vlastností. Emoce jsou orientovány na subjektivní prožívání.

Afunkční rodina je ta, kterou lze považovat za nefunkční z pohledu akceptovatelných funkcí rodiny ve společnosti.

Klinická rodina je definována přítomností nějaké poruchy v rodinné jednotce. O. Matoušek (1993: 86) mezi klinické rodiny zařazuje *rodiny zanedbávající, případně týrající děti, rodiny se zneužívanou nebo týranou ženou, rodiny s nemocí, rodiny s psychickou poruchou, rodiny s mentálně retardovaným dítětem, rodiny s tělesně postiženým dítětem, rodiny mladistvého delikventa, svobodné matky, rodiny s dospělým alkoholikem, rozvedené rodiny, rekonstruované rodiny, uprchlické rodiny a romské⁵ rodiny. **Neklinická rodina** se naopak vyznačuje nepřítomností poruchy v rodině.*

V **adekvátní rodině** jsou jasně vymezeny mužské a ženské role. Manžel (partner, přítel, druh) se o rodinu stará spíše tím, že zabezpečuje ekonomickou stránku, manželka (partnerka, přítelkyně, družka) zase vedením domácnosti. Matka je tak domácími pracemi pohlcena, často v noci velmi unavena. Má málo prostoru pro svůj volný čas. Manželský sexuální styk je pravidelnější a je uspokojivější pro muže.

Optimální rodina neukládá striktní dodržování mužských a ženských rolí. Oba manželé (partneři, druh a družka) vnímají své rovnocenné partnerství i v domácích pracích, starostlivosti a péči o dítě. I manželka si udělá volný čas pro své zájmy. Manželé mají společné přátele, vzájemně si ve všem pomáhají. Sexuální život si oba umí vychutnat, i přestože není tak častý jako v adekvátní rodině.

Setkat se také můžeme s termínem „**zdravá rodina**“. Jde o daleko rozsáhlejší pojetí, které v sobě zahrnuje množství výchovných a socializačních jevů, jak ze strany rodičů, tak jejich dětí. G. Chapmann (2005) analyzoval zdravou rodinu a zaměřil se na pět znaků:

⁵ Zde zdůrazňujeme, že nelze všechny romské rodiny považovat za homogenní. Vyznačují se značnou společenskou, kulturní, jazykovou, endogamně mnohovrstvou diferenciací. Jakákoli generalizace vede k stereotypizaci, k budování předsudků.

- *Služba bližnímu.* Vnímáme jí jako snahu (ochotu) pomoci lidem ve svém okolí, vstřícnost, projev přirozeného přátelství, oddanost, nezištnost. Tyto atributy příznivě působí na duchovní aspekty společenského života.
- *Důvěrný vztah mezi manžely.* Ten se projevuje otevřeností, spolehlivostí, náklonností, spolupatříčností a pozitivním nazíráním na manželství obou manželů stejným poměrem. Vztah rodičů tak udává životní směr dětí pro následný partnerský život a jeho perspektivu.
- *Rodiče, kteří vyučují a vychovávají děti.* Aspekt, který sám o sobě napovídá, že výchova úzce souvisí se vzděláváním a naopak. Vzdělání dle odborníků koriguje lidské jednání a rozšiřuje jeho předpoklady k dalšímu osobnostnímu růstu.
- *Děti, které poslouchají a ctí své rodiče.* Jde o láskyplnost dětí vůči svým rodičům, respekt jejich autority a akceptaci výchovných opatření přicházejících ze strany rodičů.
- *Manželé, kteří se s láskou ujímají vedení.* Oba rodiče se mají stejným dílem podílet na výchově svých ratolestí, nespoléhat na dominantnější působení druhého partnera.

Jiří Dunovský, známý odborník na rodinu, vypracoval **dotazník funkčnosti rodiny**, v němž sleduje osm diagnostických kritérií (*složení rodiny, stabilitu rodiny, sociálně-ekonomickou situaci rodiny, osobnosti rodičů, osobnosti sourozenců, osobnost dítěte, zájem o dítě, péče o dítě*), na základě analýzy vymezil čtyři typy rodiny:

- **Funkční rodina** představuje rodinu intaktního charakteru. V takové rodině je zdravý psychosociální vývoj dítěte zaručen. Autor uvádí, že z procentuálního hlediska se jedná o 85 % rodin v naší společnosti. Toto číslo však, s vývojem různých civilizačních dopadů na samotnou rodinu, klesá.
- **Problémová rodina** deklaruje závažnější poruchy funkcí. Rodina je schopna pomocí intervence přicházející zvenčí nedostatky napravit.

Někdy dokonce tyto nedostatky dokáže napravit bez zásahu jiných. Problémových rodin se v populaci vyskytuje přibližně 12-13 %. Rovněž zde lze očekávat nárůst.

- **Dysfunkční rodina** charakterizuje rodinu s vážnějšími poruchami některých nebo všech funkcí. Poruchy bezprostředně poškozují nebo ohrožují rodinu jako celek, vývoj dítěte je narušen. Zde je poněkud diskutabilní, zda za těchto okolností rodinu podporovat, do jaké míry, či zbavit zákonné zástupce rodičovských práv. Takové rodiny tvoří 2 %. Nárůst je opět očekávaný.
- **Afunkční rodina** negativně působí na vývoj dítěte. Rodinná konstelace přestala plnit svou společenskou funkci a závažným způsobem škodí nebo dokonce ohrožuje samotnou existenci dítěte. V tomto případě je předmětné diskutovat o zajištění ústavní výchovy.

Funkce rodiny (její funkčnost) jsou definovány jako *obecné a specifické cíle* stanovené intencionálně s převážně funkcionálními vlivy vycházejícími z konkrétní kulturní struktury, v níž existují pravidla a normy, sociální hodnoty, historické tradice a další artikly dané society. Na definici funkcí rodinné jednotky existuje velmi mnoho názorů. Jedním takovým je pohled autorek M. Zelené a A. Klégrové (2006). Ty člení primární funkce na *sociálně-psychologické, sociálně-ekonomické, právní* a v neposlední řadě *státotvorné*:

- **Sociálně-psychologický pohled** nabízí náhled na sociální interakce všech členů v rodině, jejich vzájemnou komunikaci, řešení určitých konfliktních situací nebo také poukazuje, jak člověk v jednotlivých etapách svého života vstupuje do sociálních rolí, jak je zvládá a s čím vším musí bojovat. Každá rodina má své hodnoty a priority, odlišný styl komunikace a existenční standard ostatních nukleárních rodin nikdy není totožný. Každý člen svým chováním a svými postoji působí na psychosociální vývoj toho druhého.

- **Sociálně-ekonomický pohled** poskytuje poznatky o potřebách rodiny. Úzce souvisí se standardem a sociálním postavením rodinné jednotky v celé společnosti. Materiální zabezpečení výchovy dětí formuje strukturu jejich budoucích životních hodnot.
- **Právní pohled** přináší síť všech platných legislativních norem a předpisů týkajících se rodiny, prioritně zákon o rodině, zákon o sociálně právní ochraně dětí atd.
- **Státotvorný pohled** má celospolečenský charakter. Je monitorován a jakýmsi způsobem kontrolován společností (příslušnými úřady) prostřednictvím oprávněných metod a forem sociálně-právního zásahu.

Hlavní funkce rodiny v tradiční společnosti J. Mišíková (2003) definuje jako: **ekonomické, sociální-ochranné, socializační, biologicko-reprodukční**. Setkáváme se však s rodinami, které nemohou, nedokáží nebo nechťejí splnit své společenské role. Důvody mohou být různorodé, někdy je jich méně, někdy více. V takových případech hovoříme o poruchách vyskytujících se v rodině. Ty je možné interpretovat jako stav, kdy rodinná jednotka není schopna plnit předem vytýčené cíle nebo funkce rodiny, jež jsou společností akceptovány a očekávány. Kauzalitu (*příčinnost*) poruch rodiny kategorizujeme do třech základních skupin jako: *objektivní příčiny, subjektivní příčiny, smíšené příčiny*. (Zelená, M. Klégrová, A. 2006)

- **Objektivní příčiny** nevycházejí ze snahy nebo vůle rodičů. Jedná se spíše o případy, kdy rodiče pro určitý handicap nejsou schopni funkci rodiny vykonávat. Může jít o stav týkající se jejich invalidity, nemoci, úmrtí, nezaměstnanosti či jiné životní události. Mají dopad na psychosociální vývoj dítěte.
- **Subjektivní příčiny** jsou opakem objektivních příčin. Zde rodiče svou povinnost zanedbávají, nedodržují, nebo se před ní skrývají, vyhýbají se jí. Za těchto okolností prvotní cíle (funkce) rodiny stanovené při zakládání vlastní rodinné jednotky pominuly, nebo dokonce nebyly samotnými rodiči plánované, stanovené. Rodiče vedly k tomu různé

důvody, jako jsou například nezvládnutí rodičovské role, neochota nebo neschopnost o dítě pečovat, nezralost, propad k sociálně patologickým jevům (alkohol, drogy, gamblerství, prostituce ad.). I zde zaznamenáváme nepříznivé dopady na psychosociální vývoj dítěte.

- **Smíšené příčiny** vypovídají o komorbidní (hybridní) situaci, kdy například po úmrtí jednoho z rodičů (manželů, partnerů) druhý podlehl alkoholu a výchovu dětí vůbec nezvládá. Jedná se tak o další náročné období mající značný dopad na vývoj dítěte.

Poruchy rodiny postihují naprosto všechna lidská společenství, dotýkají se různých společenských vrstev. U některých jsou více signifikantní (*znatelné*), u některých méně. Jejich následky však mohou být, a také často jsou, dlouhodobé, celoživotní. Významně determinují životy dětí, ale i samotných dospělých.

Autorský kolektiv (2012) se ve svém výzkumu zaměřili na pohled samotných dětí na jejich rodinu. Dle slov autorů rodina je tradiční prostor života dětí a do nedávna nezpochybňovaný rozhodující faktor socializace dítěte – procesu, kdy se jedinec začleňuje do společnosti, stává se z něj její zodpovědný příslušník, který je schopný se nejen postarat o sebe, ale přispívá k rozvoji celku. Jejich výzkum přináší ve vztahu k dětem ve věku od 6 do 15 let věku tato zjištění:

- *Matky jsou dětmi ve srovnání s otci hodnoceny výrazně pozitivněji v celé řadě ukazatelů; jejich angažovanost v péči a výchově dítěte je o mnoho vyšší než u otců, o němž si většina dětí myslí, že na ně nemá čas.*
- *Více jak třetina dětí nepovažuje své otce za hodné. Podle poloviny dětí maminka občas lže a podle většiny tak činí i jejich otec.*
- *Děti se domnívají, že rodiče je nejčastěji vedou k tomu, aby byly pravdomluvné, čestné a pořádkumilovné.*

- Děti si myslí, že rodiče na ně mají vliv tehdy, když se jedná o kupování věcí, chování ke druhým a jejich budoucnost. Naopak velmi malý vliv děti rodičům přisuzují při výběru kamarádů.
- Nejčastěji by děti chtěly v rodinách změnit to, aby nedocházelo ke konfliktním situacím mezi rodiči (hádky apod.).

„Pokud bychom tedy měli určit vlastnosti, které charakterizují dnešní rodiče, pro matku je ve vztahu k dítěti rozhodující to, že je hodná, ochotná pomoci, chytrá a schopná naslouchat. Jediné, co dítě vnímá pozitivněji na otci než na matce, je to, že s ním bývá větší zábava, i když je vnímán jako výrazně přísnější. Celkově tedy z toho vyplývá převažující obraz neautoritativní, ochránářské výchovy.“ (tamtéž: 12)

1.4 Koncepty sociálního vyloučení rodin

„Dosavadní mapování exkluzí postižených nebo ohrožených lokalit potvrzuje, že nejčastěji se vyskytují v ekonomicky i sociálně slabších regionech na severozápadě Čech a severu Moravy...v České republice nelze nalézt region, kterému by se fenomén této prostorové formy „moderní chudoby“ naprosto vyhnul.“ (Morvayová, P. in Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010: 9)

Podle GAC analýzy z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti v České republice* v době realizace výzkumu bylo 310 sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit. V těchto lokalitách podle sociologických odhadů žilo 80 – 120 tisíc Romů. Dnes se celá řada odborníků domnívá, že analýza je již s ohledem na aktuální politicko-ekonomickou a společenskou situaci irelevantní, neboť prezentovaná data pozbyla platnost. Na základě objektivních ukazatelů se lze zcela jistě domnívat, že počet sociálně vyloučených lokalit stejně tak jako počet osob žijících v těchto lokalitách se významně zvýšil. Již od začátku roku 2014 probíhá nový aktuální sběr těchto dat. Celý proces je dosti náročný, potrvá

cca jeden kalendářní rok. Již nyní se odhaduje, že počet lokalit se rozrostl na číslo 400 a počet obyvatel žijících v lokalitách je přibližně vyčíslen na 120-150 tisíc. (Agentura pro sociální začleňování, online)

Sociální vyloučení (sociální exkluze) se týká skupin, jež jsou v analýze definovány jako: „**nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidé s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.**“ (GAC 2006: 9)

Dále se uvádí, že sociální exkluze se projevuje (nikoli však pouze): **prostorovým vyloučením, symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a sníženou schopností tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem** vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok, větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů, sníženou sociokulturní kompetencí.

Z perspektivy sociální politiky na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009 (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní „Konceptci romské integrace 2005“ a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů ve vztahu k jedné etnické skupině žijící na území ČR - Romů ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách a lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Problémy města Karviná (MSK 2009):

- **nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nevzdělanost, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků**
– chybí motivace,

- **vysoká míra zadluženosti rodin** (spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva),
- **exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory,**
- **u mládeže a dětí drogová závislost** (čichání toluenu), kriminalita mládeže,
- **malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění,**
- **chybí kladné vzory v rodinách, celková neinformovanost nebo nezájem o informace,**
- **nedostatek náhradního ubytování pro vystěhováváné z majetků města,**
- **chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných prostorách.**

M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) ve své publikaci zdůrazňují mezigenerační učení. Apelují na to, že aktéry učení v rodině jsou všichni její členové. V rodině se učíme, jak máme přistupovat k sobě samému, jak se máme chovat, abychom mohli dobře žít. Fenomén sociální exkluze jednoznačně determinuje životní vývoj a osudy všech, jež v sociální exkluzi žijí, vyrůstají. Sociální učení je tímto jevem transformováno. V rodině jedinec získává jakýsi „návod“ či „postupy“ pro existenci svého vlastního života. H. CH. Y Cherri (2008) zjistila, že **rodiče předávají dětem zejména své životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce, která jim je blízká. Jde tedy primárně o sociální učení v rodinném prostředí.**

D. Caloňová a M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) uvádějí, že každá rodina má svůj specifický systém hodnot a jeho preference ovlivňuje chování ve vzájemných interakcích se sociálním okolím. **Hodnotová orientace se v rodinách i ve společnosti obecně poměrně prudce mění, což má negativní dopady na zvyšující se nárůst sociálně patologických jevů.** Milena Černá (2006, online) ve své práci extrahuje tři psychologické koncepty:

- Anselm Grün (1945) upozorňuje na **pocity bezmoci**, které mají často svou příčinu v dětství. Dítě nemá šanci vůči otci, matce, učitelům, vychovatelům. Jedná-li se s dítětem nespravedlivě, protestuje. Jeho protest je neúčinný a vede k vnitřní osamělosti. Pocit vlastní hodnoty není vrozený. Lidé se mu učí v rodině. Nejdůležitějšími prvky vedoucími k uvědomění si vlastní hodnoty jsou otevřenost a pozitivní komunikace.
- F. M. Dostojevskij (1821 – 1881) uvádí, že dítě v důsledku chudoby, sociální exkluze, ve které žije a vyrůstá, je **značně deprivováno. Vede vnitřní zápas** o udržení důstojnosti rodičů, potažmo rodiny. Děje se to zejména tehdy, když rodiče jsou uráženi bohatšími rodiči spolužáků, spolužáky či jinými zástupci širšího sociálního prostředí. Dítě cítí svoji neplnohodnotnost, svou méněcennost. Vytváří si mlhavý, i přesto stále pociťovaný cíl, kterým chce své znevýhodnění kompenzovat. V takovém prostředí dítě přebírá vzory chování a kopíruje silné osobnosti, ovšem spíše negativního charakteru.
- Alfred Adler (1870 - 1937) se zabýval sociálními vztahy a **komplexem méněcennosti**. Usuzoval, že vzniká i u exkludovaných dětí. Čím jsou tyto děti starší, tím více pociťují strach či úzkost, a to zvláště při různých společenských akcích. Špatně se adaptují a být nezávislými jim činí obtíže.

V obcích, ve kterých se nacházejí sociálně vyloučené lokality a ve kterých má romské etnikum početní převahu, vznikají tzv. „romské školy“. Škola se dostává do situace, kdy ji začnou navštěvovat téměř výhradně romští žáci. (srov. Nikolai, T., Sedláčková, P. 2007, Kaleja, M. 2011) Odborná veřejnost takovou školu vnímá jako segregáční. Rodiče žáků majoritní společnosti své děti přehlašují na jinou školu. T. Nikolai (2010) se dokonce domnívá, že postupně snižuje vzdělanostní nároky kladené na žáky, čímž dle našeho názoru o to více tlumí šance v jejich vzdělanostních trajektoriích.

Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělanostních

trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statusem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují. (P. Van Avermeat 2006) Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje.

V dokumentu „**Rámec strategie konkurenceschopnosti**“ (Mejstřík, M. a kolektiv NERV 2011: 123) se uvádí: „...Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“, dále se uvádí (tamtéž: 124):

„ ...pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřeby, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“

Koncepty sociálního vyloučení rodin mají značné dopady na všechny aspekty podílející se na formování osobnosti člověka. Výrazně zasahují do všech jeho osobnostních oblastí. Jedná se například o:

- **kognitivní procesy, předpoklady k rozvoji vrozených schopností a získaných dovedností,**
- **hodnotový systém, na nějž se váží potřeby, motivace, zájmy,**
- **vztah a postoje k sobě sama, k lidem a k jiným živým tvorům,**
- **vztah ke kráse, sportu, kultuře, zvyklostem,**
- **vzdělanostní dráha, vztah a postoje ke vzdělávání, atributům souvisejícím se vzděláváním a jiné.**

K závazným strategickým dokumentům k této otázce v ČR patří především následující dokumenty:

- [Strategie romské integrace do roku 2020](#)
- [Strategie boje proti sociálnímu vyloučení 2016-2020](#)
- [Strategie sociálního začleňování 2014–2020](#)

1.5 Percepce rodiny a přístupu vůči ní v pedagogické praxi

V letech 2006 - 2007 jsme realizovali výzkumný záměr, jehož orientace naplňovala parametry kvalitativně orientovaného šetření. Byli osloveni pedagogičtí pracovníci a naše orientace ve výzkumu směřovala na zjištění názorů pedagogických pracovníků, kteří denně přicházejí do kontaktu se sociálně vyloučenými/znevýhodněnými žáky. Empirickým šetřením chceme poukázat, **jak tyto pedagogičtí pracovníci škol**, kteří denně přicházejí s žáky do kontaktu, **vnímají kontext sociálního vyloučení**, potažmo sociálního znevýhodnění svých žáků. Na základě těchto zjištění lze dále pracovat s poznatky a směřovat je k hlubší inductivní (*kvalitativně orientované*) analýze. Po provedení obsahové analýzy příslušných legislativních dokumentů, odborných pramenů, strategických či inspekčních zpráv apod. uvádíme zjištěné poznatky do širšího společenského, též edukačního kontextu.

Interpretace klíčových výzkumných zjištění jsou následující:

- ***Jaké jsou důvody nedostatečné předškolní přípravy sociálně vyloučených romských žáků?***

Romští rodiče pocházející ze sociálně vyloučených lokalit jsou významně determinováni prostředím, jeho perspektivou plynoucí z negativních sociálních deviací (*sociálně patologických jevů*), jež sociální vyloučení bezprostředně provázejí. Projevy sociálního vyloučení se týkají zejména nízké úrovně vzdělanosti, nezaměstnanosti, závislosti na dávkách státní sociální podpory, sociálně patologických jevů ad. Sociální vyloučení se projevuje v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. Pedagogičtí pracovníci se proto domnívají, že problémem je **nedostatečná rodinná**

podpora ve vzdělávací dráze žáka (95%), stejně tak v připisovaném **významu a nízkému hodnocení předškolní přípravy** svých dětí v systému vzdělávání (90%). To jenom potvrzuje empirická zjištění vztahující se k přípravným třídám základních škol (viz Kaleja, M. 2013, též viz GAC Analýza).

- **Za jakých předpokladů rodiče volí přípravnou třídu základní školy?**

Na základě svých zkušeností pedagogové deklarují, že rozhodnutí rodičů, zda dítě bude navštěvovat PT ZŠ ovlivňuje předpoklad, že dítě bude pokračovat v povinné školní docházce i nadále na této základní škole (80%). I proto rodiče v případě, že se rozhodnou pro předškolní přípravu svých dětí, **raději volí přípravnou třídu ZŠ**. S ohledem na inkluzivní pojetí školy proto lze jenom doporučit a vyzdvihovat, aby PT ZŠ nadále vznikaly výhradně při školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve **Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010** (ZSRM v ČR) se uvádí, že pokud PT ZŠ budou zřizovány při základních školách praktických, je předpoklad, že dítě ve své vzdělávací dráze začíná hned mimo hlavní vzdělávací proud, což nelze považovat za proinkluzivní vzdělávací mechanismus.

- **V čem lze spatřovat rozdíly u dětí absolvujících MŠ nebo PT ZŠ a u dětí neabsolvujících MŠ, ani PT ZŠ?**

Rozdíly se projevují zejména ve všeobecné nepřipravenosti na nástup do první třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tyká se to především míry **adaptability na nové prostředí a nový řád, systému požadavků, základních znalostí prostorových a časových (75%)**. **Nedostatek je také v základních akademických znalostech a obecných dovednostech (90%)**, jenž běžné dítě nastupující do první třídy základní školy již osvojené má.

- **Za jakých předpokladů by PT ZŠ měla přínos?**

Pravidelná docházka má významný vliv na efektivitu vzdělávacího procesu. Absence ve vyučování v PT ZŠ je omluvitelná, neboť účast na předškolní přípravě není obligatorní (stejně jako v MŠ). Ve vztahu k docházce se často potýkají s prodlouženými víkendy, s absencí, kdy rodiče ráno nevstali,

nevyprovodili dítě do školy, případně docházku do PT ZŠ někteří vnímají zcela formálně (25%). **Absolvování PT ZŠ by mohlo být daleko efektivnější pro dítě samotné za předpokladu, že by jeho účast byla vysoce pravidelná a rodiče by s dítětem pracovali i v domácím prostředí (85%).**

- **Jaké jsou důvody jazykové bariéry u dětí/žáků?**

Rodiče romských dětí **sami dostatečně neovládají jazyk většinové společnosti**. Hovoří tzv. romskou češtinou (viz Kaleja, M. 2011). Rodiče hovoří etnolektem, lexikálně slovní zásoba je značně chudá. Mateřský jazyk romských žáků významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka, a je to mnohdy první příčina, proč většina romských žáků, podle zprávy European Roma Rights Center (1999) byla vřazena do speciálního školství. Zpráva uváděla: "*Výslovnost romského dítěte se také obecně odlišuje od neromského dítěte a psychologové tak někdy špatně usuzují, že romské dítě je hloupé jenom kvůli jeho přízvuku.*" (ERRC 1999: 31)

Pedagogičtí pracovníci jako další faktor jazykové bariéry vnímají **neochotu rodičů podílet se na učení**. V uplynulém roce se do problematiky sociálního znevýhodnění angažovala také Česká školní inspekce (ČŠI) prostřednictvím šetření na základních školách praktických (ZŠP). ČŠI provedla v roce 2009/2010 kontrolu správnosti vřazení žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Zaměřila se na efektivitu využívání diagnostických pobytů a možnost návratů žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Dále inspekce sledovala, jak přihlížejí školy ve vlastním hodnocení u romských žáků k jazyku, kultuře a jejich dřívějším zkušenostem s učením. Při své inspekční činnosti navštívila celkem 171 z 398 základních škol praktických. Z výsledků je zřejmé, že někteří romští žáci byli neoprávněně vykázáni jako žáci s mentálním postižením, že nebyla ve všech případech splněna zákonná podmínka pro jejich zařazení do speciálních tříd a že nebyly vždy v souladu s pravidly určeny diagnostické pobyty žáků (ČŠI 2010, on-line).

- **Které faktory mohou mít pozitivní vliv na překonávání jazykové bariéry?**

Uplatňovat **větší nároky na vyučování českého jazyka** ve vyučování romských žáků zní poměrně kostrbatě. Čeština je pro většinu těchto žáků jazykem sekundárním, patří do zcela jiné lingvistické skupiny, navíc na úrovni jazyka má vliv řada faktorů, např. sociální prostředí, socio-ekonomické postavení rodiny (též viz Bersteinova teorie jazykových kódů in Kaleja, M. 2011) apod. Na druhé straně pedagogové se domnívají, že pokud by rodiče mluvili na své děti spisovnou češtinou, nehovořili etnolektem, jejich podoba českého jazyka by byla daleko lepší (95%). Stojí tedy na zvážení, zda tento argument pedagogů je opravdu s ohledem na výše uvedené legitimní. Nelze přesně vymežit, co větší nároky představují a zda je to vskutku oprávněné. Obrovskou pomoc pedagogové pro komunikaci s romským žákem a rodičem spatřují v přítomnosti asistenta pedagoga (65%) ve vyučování. Upozorňují také na poměrně velký nedostatek asistentů pedagoga (50%).

- **Jak se pedagogičtí pracovníci staví k výuce romského jazyka u romských žáků na ZŠ?**

Pokud se má volit, zda romský jazyk zavést do kurikula základního vzdělávání, a to do škol, kde převažuje romské etnikum, nejsou ze strany pedagogů námitky. Doporučují však výuku romského jazyka formou zájmového kroužku (30%), nikoli jako povinného či povinně volitelného předmětu (60%). Jsou však i takoví, jenž tvrdí, že výuka romského jazyka není a nemůže být přínosem pro vzdělanostní perspektivu romského žáka (10%).

- **Jaké jsou možnosti pomoci překonávání jazykové bariéry ve vyučování?**

Jazykovou bariéru lze pomoci překonat uplatněním individuálního přístupu k žákům (35%), prostřednictvím doučování zaměřeném na rozvoj komuni-

kačních kompetencí (20%), prostřednictvím správného mluvního vzoru pedagoga (60%) a prostřednictvím častých opakování tematicky správných výrazů, frází (70%).

- **Jaké důvody vidí pedagogičtí pracovníci ve zvýšené absenci žáků?**

Podle pedagogických pracovníků škol důvody zvýšené absence u žáků korespondují s absencí zájmu rodičů o vzdělávání dětí (85%) a s nedostatkem zájmu žáků o školní práci (75%).

- **Jaké jsou příčiny nedostatečné motivace žáků pro školní práci?**

Nedostatečné vyhlídky k dalšímu vzdělávání a zaměstnávání, k uplatnění na trhu práce rodiče svým dětem vštěpují (75%). Již podle výzkumu M. Kaleji (2010) vyšlo najevo, že romští rodiče vnímají rasismus v České republice intenzivně a domnívají se (38% z N183), že v případě etnického Roma vzdělání nehraje roli k tomu, aby se Rom uplatnil na trhu práce. Barva pleti je podle nich určující. Pouze 29% (z N183) tvrdí, že získaným vzděláním si Rom práci najít může.

- **Jaké jsou možnosti zohlednění zájmů žáků ve vyučování?**

Ke zohlednění zájmu žáků, jeho využití ve výchovně vzdělávacím procesu podle některých pedagogů nedochází (40%). Argumentují tím, že kurikulum je dosti rozsáhlé, není prostor do vyučovacího procesu vkládat další rozsah (30%). Přínosem pro teorii i praxi by bylo zabývat se touto skutečností. **Potenciál žáka, jeho využití může být obrovským mechanismem energetizující motivaci, zájem o vzdělávání.** Je smutné, že řadu pedagogů tomu nepřikládá velkou váhu. Někteří uváděli, že částečně přihlíží k individuálním schopnostem svých žáků (35%).

- **Jaké podmínky mohou zlepšit školní úspěšnost žáků?**

Téměř všechny školy se potýkají s nedostatkem materiálních podmínek pro školní práci. Žáci chodí do školy bez školních potřeb, v některých školách

učebnice a sešity zůstávají ve třídě. Nenosí si je domů. Nepřipravují se tak na vyučování, neplní si domácí úkoly. Učení je tak výrazně determinováno těmito okolnostmi. Knihy a encyklopedie jsou k dispozici pouze ve školním prostředí a ne vždy jsou optimálně využívány ve vyučovacím procesu. Pedagogičtí pracovníci jako podmínku pro zlepšení školní úspěšnosti žáka určují aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí (90%), též lepší materiální vybavení rodiny (65%) a profesionální přístup samotných pedagogů (30%).

- **Vědí pedagogové, co vše obnáší život v sociálně vyloučených prostředích?**

Řada pedagogů nemá reálné pojetí o problematice sociálního vyloučení. Tento fenomén vnímají rámcově, jsou si vědomi sociálně patologických jevů vyskytujících se v lokalitách sociálně vyloučených (ghetta), neřeší však rozsah dopadů a životní perspektivu dětí (žáků) vyrůstajících v sociálně vyloučených rodinách. Někteří zájem o poznání nemají, argumentují tím, že rodina se školou nespolupracuje (80%), jejich úlohou je především vzdělávat, poté vychovávat (70%). Důsledky tohoto fenoménu nešetří, neboť nezasahují do jejich kompetencí (60%).

Rozsah a dopady sociálního vyloučení se bezprostředně odráží ve školní praxi, jeho vliv je velmi znatelný. Pedagogičtí pracovníci (*všichni pedagogičtí zaměstnanci školy*) by měli mít adekvátní poznatky vztahujících se k této problematice. To by jim pomohlo lépe porozumět problémům vyplývajícím z fenoménu sociálního vyloučení, pomohlo by jim lépe nazírat na význam školní úspěšnosti sociálně vyloučených romských žáků. Učitelé mají klíčovou roli ve formování životní perspektivy žáků, mají přímý vliv na formování osobnosti žáka. Realizované výzkumné šetření je empirickou sondou, která nastiňuje současnou situaci. Predikuje, jak je potřebné se touto výzkumnou otázkou nadále zabývat, a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. S ohledem na problematiku vzdělávání romských dětí a žáků, romské populace vůbec, bychom chtěli zvýraznit potřebu znalosti zákonitostí, které

přímo i nepřímo souvisejí s edukací této cílové skupiny. Rozsah znalostí zákonitostí je dán paradigmaty z oborů pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, psychologie, sociální práce, sociologie, etnologie a antropologie.



KONTROLNÍ OTÁZKY PRO VÝUKU

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, studiem doporučené literatury a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek:

1. *Kdo podle tradičních teoretických konceptů tvoří rodinu?*
2. *Jak je dnešní koncept rodiny v české společnosti pojímán?*
3. *Jaké typologie rodin, rodinných struktur, rodinných jednotek existují?*
4. *Jaké jsou klasifikace rodin, kdo je tvoří?*
5. *Jaké obtíže a problémy, případně poruchy dnešní rodiny provázejí?*
6. *Co říkají statistické, socioekonomické a jiné ukazatele o rodině?*
7. *Jak rodina bývá popisována, vnímána a interpretována?*
8. *Jaké společenské aspekty v kontextu dnešních rodin dominují?*
9. *Co říkají data a ukazatelé natality, mortality, sňatečnosti, rozvodovosti a rozchodu, jež jsou typické pro dnešní rodiny?*
10. *Co víme o manželství, o registrovaném partnerství a o konkubinátu?*
11. *Jak jsou jejich vymezení, včetně společenské percepce posouvána?*
12. *Jak se česká společnost staví k pojetí typické tradiční české rodiny?*
13. *Jak se staví česká společnost k pojetí současné české rodiny?*
14. *Jak vnímá česká společnost tzv. model alternativní rodiny?*
15. *Co říkají ukazatelé institucionální péče o České republice ve srovnání s prostorem Evropské unie?*

Aktivizující témata, která vyučující se studenty v intencích vedení výuky bude koordinovat. Studenti budou v otevřené diskuzi řešit:

- generalizaci etnických a jinak zformulovaných rodin vyskytujících v prostoru ČR a EU,
- kontextu homoparentálních rodiny, rodin tzv. lesbických atp.,
- reálné znaky rodin etnických, národnostních ve vztahu ke konceptu exkluze/inkluze.

Aktivizující témata, která vyučující se studenty v intencích vedení výuky bude koordinovat. Studenti budou v otevřené diskuzi řešit (po nastudování výše uvedeného výzkumu):

- V jakých rodinách dnes děti žijí?
- Co zjistíme, když se na rodinu budeme dívat jak skrze „tvrdá sociologická data“, tak očima dětí?
- Platí i dnes, že především prostřednictvím rodiny si dítě osvojuje pohled na svět a přejímá tvorbu hodnot?
- Jsou to i dnes rodiče, kteří stanovují dítěti onu první hranici toho, co je dobré, co je zlé, či přenáší na děti kulturní vzorce?
- Kde tuto svoji úlohu neztrácí rodina ani dnes, kde je oslabena a kde o ni naopak přichází?
- A pokud je rodina z tohoto prostoru vytěsňována, pak kým nebo čím?
- A jak to souvisí s věkem dítěte, vzděláním rodičů, jejich ekonomickou situací nebo místem bydliště?

Aktivizující témata, která vyučující se studenty v intencích vedení výuky bude koordinovat. Studenti budou v otevřené diskuzi řešit (po nastudování příslušných dokumentů – viz s. 25):

- tematizaci rodiny v národních a v evropských strategických dokumentech,
- aktuální problémy dnešních rodin.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Student si nastuduje minimálně jednu vědeckou monografii, uvedenou zde v seznamu literatury, případně uvedenou v prostředí moodle, v rámci něž se realizuje nepřímá výuka tohoto předmětu a sestaví konspekt dle formátu šablony umístěno ve zmiňovaném prostředí moodle.



TERMINOLOGICKÝ APARÁT

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

primární socializace, rodina, rodinný systém, rodinná konstelace, rodinná struktura, rodinný model, mnoho problémové rodiny, typologie rodin, klasifikace rodin, zlomové období, rezidenční péče, rezidenciální, výchova, vzdělávání, edukace, profese, institucionální péče, sociokulturní, jiné kulturní zázemí, alternativní rodiny, formy náhradní rodinné péče, hostitelství, matka, otec, sourozenec, hodnoty, modely, komunikace, sounáležitost, identifikace, pouto, vztahy, postoje, názory, role, pozice, autorita, znaky, funkce, proměny, změny, rodinná výchova, socializace, životní trajektorie, funkce rodiny, role rodiny, význam rodiny.



K ZAPAMATOVÁNÍ A SAMOSTUDIUM

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

- *společenské a sociální,*
- *kulturní a národnostní, etnické,*
- *interfamiliární, exterfamiliární,*
- *linearita, moc, styly, zaměření,*
- *pedagogické pojetí a psychologické pojetí,*

- sociologické pojetí, právní pojetí, biologické pojetí,
- religionistické pojetí, sekularizované pojetí,
- pojetí moderny, pojetí deviantní, pojetí patologické.

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY PRO VÝUKU



Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, studiem doporučené literatury a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek:

1. Co lze považovat za zlomové v období dětství a dospívání a proč tomu tak je?
2. Čím se vyznačuje raný věk dítěte ve vztahu k minulosti a k dnešku?
3. Čím se vyznačuje školní věk ve vztahu k minulosti a k dnešku?
4. Jaké kompetence jsou definovány ve vztahu k rodině a prostřednictvím čeho je daní rodinní příslušníci získávají?
5. Co zahrnuje označení sekularizovaná společnost a následně koncept moderny pro společnost, resp. ve společnosti?
6. Čím je typická rezidenční, neboli rezidenční výchova? Co o ní vlastně víme?
7. Čím se vyznačuje profese pedagogických pracovníků v kontextu norm, požadavků a očekávání ve vztahu k dítěti, žáků a studentu jako členovi rodinné struktury.

Aktivizující témata k této části, které vyučující se studenty v intencích vedení výuky bude koordinovat. Studenti budou v otevřené diskuzi řešit:

1. příslušnou oborovou vztáznost k předmětu rodiny a cíle, úkoly příslušných vědních oborů ve vztahu k rodině,

2. příslušnou oborově věcný rámec předmětu rodiny v intencích jednotlivých studijních programů,
3. společenský vývoj v kontextu pohledu na rodinu v čase, v místě se zaměřením na faktografické údaje.

Studenti dle zadání vyučujícího doplní relevantní informace do níže uvedené tabulky.

Tabulka 2: Vědní disciplíny a jejich působnost

vědní disciplína	oblasti působnosti
Pedagogika	
Psychologie	
Sociální práce	
Právo	
Sociologie	

Publikace k nastudování:

- GIDDENS, Anthony. *Proměna intimity. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0175-5.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.
- KOLÁŘOVÁ, Marta. *Protest proti globalizaci. Gender a feministická kritika*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. ISBN 978-80-86429-96-0.
- KŘÍŽKOVÁ, Alena, Radka DUDOVÁ, Hana HAŠKOVÁ, Hana MAŘÍKOVÁ a Zuzana UHDE (eds). *Práce a péče. Proměny rodičovské v České republice a kontext rodinné politiky Evropské unie*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-94-6.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.
- MOŽNÝ, IVO. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2008. ISBN 80-86429-05-9.
- POTOČÁROVÁ, Mária. *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.
- SINGLY de, Francois. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Gender, rovné příležitosti, výzkum*
- *Český lid. Etnologický časopis*
- *Sociologický časopis Czech Sociological Review*
- *Social Pathology and Prevention*



SHRnutí KAPITOLY

Teoretická část textu pojednává o otázce percepce rodiny v intencích jednotlivých vědních oborů. Řeší tematizaci rodinné výchovy a vnímání kontextu rodiny ve společenském vývoji. Objasňuje společenskou roli a společenské funkce této sociální struktury, prostředí, ve kterém dítě žije, vyrůstá a které jej formuje. Odhaluje sociologické aspekty širšího a užšího pojetí sociální exkluze rodin. Zmiňuje klíčové fenomény, které postižené rodiny sociálním vyloučením doprovázejí, tíží.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

2 INSTITUCIONÁLNÍ ŠKOLNÍ VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Následující kapitola věnuje pozornost problematice výchovy a vzdělávání v institucionalizovaných podmínkách. Řeší pedagogický kontext školní edukace jako základního pilíře sekundární socializace člověka. Poukazuje na problémy vyskytující se v systému ochranné a ústavní výchovy. Popisuje rezidenční zařízení a jejich funkce. Svým obsahem se dotýká také poradenství ve školské praxi. Objasňuje role a kompetence jednotlivých relevantních subjektů výchovy a vzdělávání.

CÍLE KAPITOLY



Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **Vymezení institucionální výchovy a vzdělávání,**
- **Rezidenční zařízení a jejich funkce**
- **Vzdělávání a jeho procesy**
- **Poradenství ve školské praxi**

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



institucionální výchovy, institucionální péče, ochranná výchova, ústavní výchova, rezidenční výchova, adopce, pěstounství, hostitelství, osvojení, mezinárodní adopce, poručnictví, pěstoun, adoptivní rodiče, přijetí, individuální, životní trajektorie, socializace, úskalí, zkušenost, ústav, rezort školství, rezort zdravotnictví, rezort práce a sociálních věcí, biologická rodina, návrat

2.1 Vymezení institucionální školní výchovy a vzdělávání

Institucionální výchova a vzdělávání se všemi možnými podobami vlastních procesů a dílčích komponent, jako fenomén celoživotní povahy, uskutečňující se v různých modalitách, v různých kontextech a prostředích, vždy za účasti jednotlivce či kolektivu a s různorodě heterogenně diverzifikovanými edukačními cíli musí ve vztahu k jeho objektu (dítě, žák, student, obecně člověk s ohledem na kontext celoživotní socializace) směřovat k tomu, k čemu směřovat má.

Ve školské praxi výchova a vzdělávání v celé své systemizované koncepci musí odpovídat příslušným paradigmatům pedagogické vědy a jejich uskutečňování musí směřovat k naplnění individuálně, případně individualizovaně nastavených relevantních cílů, které svou definicí zahrnují garanci rozvoje osobnosti dětí a žáků. Pro rigoróznost standardů pedagogické vědy a jejich výchovně vzdělávacích cílů ve své koncepci současné české školství usiluje o nalézání optimálních mechanismů, nástrojů, díky kterým nejenže české právo ve své dikci bude naplněno, ale také jeho prostřednictvím, coby nástroje sociální politiky vedoucí k sociální rovnosti a spravedlnosti, budou stanovené pedagogické cíle lépe dosaženy.

Realizace výchovy a vzdělávání musí již v procesech přípravy, plánování, následně v procesech vlastní realizace a evaluace zohledňovat legislativní, kurikulární, strategické normativní zdroje a prameny. Patří k nim také koncepční, metodické, eventuálně jiné, pedagogickou veřejností aktuálně akceptované, standardy, postupy. *Příkladem výše uvedeného je relevance dynamické diagnostiky, otázky inkluzivních procesů, podporujících vzájemnou interakci všech aktérů školního institucionalizovaného vzdělávání uskutečňovaného ve společném formátu. Jeho podoba skutečně reflektuje perspektivu reálného života, ve kterém se lidé potkávají, seznamují, společně objevují, poznávají, jeden na druhé/druhého různě působí a společně tak budují, formují, vytvářejí vzájemné mezilidské vztahy, jejichž charakter a*

ráz se výsostně různí. Někteří se potýkají s konflikty, s nedorozuměním, s nepochopením nebo u některých je evidován střet zájmu, situační či životní nesoulad, překážky a obtíže, které žádají jisté řešení, vyrovnání (se), přijetí či omezení. Životní perspektiva každého člověka je tak nepočitatelně nevyzpytatelná. Školský pedagogický terén ve své praxi v oblasti výchovy a vzdělávání na tyto skutečnosti pamatuje. Jejich zohledněním do procesu sekundární socializace vkládá modely, vzory, příklady, naznačuje a otevřeně komunikuje všechny tyto možné skutečnosti, s kterými se děti a žáci ve svých životech setkali, setkávají, nebo je dosti možné, že právě oni nebo jejich blízcí se v takových obdobných situacích budou nacházet.

Působnost pedagogického dopadu v rovině výchovy v tomto pojetí se dotýká deklarace, interpretace, vysvětlení, objasnění celého rozsahu té které situační modularity a její kontextuality. V rovině vzdělávání do působnosti implementují poznatky, vědomosti, zkušenosti, čímž dochází **k podpoře životních kompetencí v oblasti kognitivní, emocionální, konativní**. Oblast **psychická, duchovní či spirituální** a zcela jistě i oblast **fyzilogická, biologická a sociální** je v těchto intencích stejně tak determinována. Příkladem výše uvedeného je aktuální otázka prevence rizikového chování v systému školního institucionalizovaného vzdělávání.

Rámec školního institucionálního vzdělávání musí pamatovat na kurikulární obsah, exaktní definici klíčových termínů a jejich parametrů, určujících rozsah a charakter výchovně vzdělávacích schémat. A jeho samozřejmostí je, krom respektu k obecným pedagogicko-psychologickým aspektům, také adekvátní zohlednění aspektů specifických otázek výchovy a vzdělávání, a to ve vztahu ke všem jejich možným edukativním či edukačním proporcionalitám. Příkladem výše uvedeného je optimalizace podmínek školního institucionalizovaného vzdělávání, která tkví v reflexi k fyzickým, psychickým, sociálním a k jiným relevantním podmínkám, okolnostem a specifikům jako

jsou speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků, národnostní a etnická příslušnost dětí a žáků – je-li ve svém rámci pro jisté potenciality relevantní, odlišnost v mateřském jazyce dětí a žáků, rodinné zázemí dětí a žáků v celém svém rozsahu – nejen socio-ekonomické ukazatele, ale i ty, které pro procesy výchovy a vzdělávání jsou podstatné.

Výchova a vzdělávání tvoří nezbytnou součást **socializačních procesů v životě člověka**. Musí se vzájemně prolínat. Od subjektů školní výchovy a vzdělávání musí vycházet komplementárně s vědomím, že jejich prostřednictvím se uskutečňuje rozvoj osobnosti u objektů svého pedagogického působení. Na výchovu a vzdělávání dětí a žáků působí celá řada faktorů s variabilní potencialitou. U některých je patrný intenzitní dopad v rovině pevnosti, trvalosti svého kódování v osobnostním formování dotčených. Jiní vykazují známky projevů s extenzivním dopadem v osobnostním rozvoji dětí a žáků, kdy dopad nepříznivých vlivů je rozsáhlejší. Projevy se tak objevují v několika behaviorálních oblastech a jejich externalizace se stejně tak různí.

Pedagogická veřejnost musí pamatovat na skutečnost, že děti a žáci, na které edukačně působí, které do jisté míry sami různými zjevnými, latentními, ale i cílevědomými či neuvědomovanými skutky, postoji, názory, emocemi či kterýmikoliv jinými konativními projevy, zcela jistě ovlivňují. Sociální prostředí jejich objektů výchovně vzdělávací transmise se i v rovině individuální nekonstantně proměňuje v mnoha rovinách, dimenzích posuzování.

Děti a žáci školní institucionální edukace se tak během své životní dráhy, stejně tak jako i dospělí, senioři, ocitají v mnoha sociálních prostředích, jejich osobnostní rozvoj je konfrontován nepredikovatelnou silou a její kontextualitou. Školní institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upravováno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízeními, úmluvami, předpisy různé povahy, zároveň uzpůsobováno **strategiemi, koncepcemi, akčními plány** atp. Těmito okolnostmi je pedagogická

odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Cíle institucionální výchovy a vzdělávání jsou pedagogické veřejnosti dobře známy. Jejich definice se objevuje nejen v publikacích, v metodických či jiných dokumentech, ale pamatují na ně také relevantní legislativní dokumenty.

V této souvislosti pedagogickou veřejnost odkazujeme na světově známou **sociální teorii vzdělávání, která** pojednává o axiologických dimenzích (hodnotách) v širších konotacích. Přináší poznatky z oblasti sociálních interakcí a interpersonálních vztahů. Klade důraz na zkušenostní vzdělávání v kontextu sociální roviny edukace. Usiluje o jeho zkvalitnění. Nabízí porozumění současnému aktuálnímu stavu, v němž se společnost nachází. Poukazuje na konkrétní situace, u nichž lze dosáhnout pozitivních změn a samotný proces vzdělávání definuje jako cestu vedoucí k pozitivním změnám společnosti. V obecném slova smyslu lze hovořit o pedagogice, v níž vzdělávání má za úkol proměnu, a to především ve smyslu rekonstrukce společnosti. (srov. Bertrand, Y. 1998). To je dnes s ohledem na současnou podobu českého školství stále (a již dlouhá léta) aktuálním politickým, sociálním, ekonomickým, vůbec společenským problémem.

Podíváme-li se, na filozofickou koncepci I. Kanta (1996), jeho kategorický imperativ, přiznáme si, že zásadní rekonstrukce celé společnosti v tomto kontextu je více než žádoucí. Zvláště budeme-li jeho filozofii interpretovat slovy „člověk by měl jednat vždy jen podle takového pravidla, u něhož může zároveň chtít, aby se stalo obecným zákonem“. (Anzenbacher, A. 1994) Sociální teorie vzdělávání ve svém rozsahu vystupuje v mnoha směrech, které lze zahrnout do tří základních proudů:

- **institucionální pedagogika,**
- **pedagogika probouzející uvědomění,**
- **ekosociální teorie vzdělávání.**

Jednotlivé proudy jsou specifické svým odborným společenským zaměřením a svou hlubokou (sociálně) pedagogickou filozofií. Úsilím je prohloubit lidský rozměr a eliminovat snahy vedoucí k limitování globálního vzdělávání ve společnosti.

Úkolem koncepce **institucionální pedagogiky** je zrušení společenské stratifikace a zprostředkování reálného pohledu na současný svět. Dalším úsilím je zapojit všechny jedince do procesu vzdělávání, vytvořit nové pojetí školské instituce, která by vedla žáky k tomu, aby sami zodpovídali za sebe. Zde se hovoří o inkluzi ve vzdělávání, potřebě vytvořit takové mechanismy, které by samotný inkluzivní proces reálně podporovaly. Je obecně známo, že značná část romských žáků se vzdělává mimo hlavní vzdělávání proud, a to jak v Česku, tak na Slovensku. Ve srovnání s většinovou společností poměr žáků mimo hlavní proud je v procentuálním vyjádření zcela nevyvážený. Tato nerovnoměrná vzdělanostní stratifikace by měla být zohledněna na všech stupních vzdělávání, počínaje preprimárním, konče terciárním vzděláváním.

V pedagogice probouzející uvědomění je zdůrazněna vnímavost žáka a jeho role jakožto sociálního činitele. Způsobem jak tohoto lze dosáhnout je především *dialog, komunikace a demokratický přístup*. Učitel by neměl předávat poznatky na základě své dominantní pozice, nadřazeného postavení v modelu učitel – žák (U-Ž). Jeho pozice by se měla proměňovat. Zdůrazňuje se také prohlubování kulturního vědomí žáků.

Významnou roli by mohly sehrát inovativní systémy škol. **Ekosociální teorie vzdělávání** se orientuje na makroproblémy způsobené sociálními, ekonomickými, politickými a kulturními strukturami. V kontextu sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění by pedagogická věda měla reflektovat poznatky o aplikovatelných zkušenostech ve vzdělávání (Grand´Maison in Bertrand, Y. 1998).

Hovoří se o:

- **spontánních zkušenostech**, které představují interpersonální vztahy dotčených (žáka a jeho sociálního okolí), lokální prostředí žáka, osobní momenty/zlomové události, síť činností dotčených (žáka a jeho sociálního okolí) a oblasti soukromých zájmů,
- **strukturovaných zkušenostech**, představujících určité (potenciální) příležitosti, síť moci, vedení a používané techniky,
- **významuplných zkušenostech**, představujících cíle, symboly a ideologie dotčených (žáka a jeho sociálního okolí) a společnosti.

C. M. Yogi (2009) přichází s novým konceptem výchovy nazvaným „Value-Based Education“. Tento koncept podle jeho slov zabezpečuje člověku čistotu srdce, upřímnost, spojuje ho se členy své vlastní rodiny, dělá jeho život lepším, vybízí ho k tomu, aby byl sám sebou, podporuje jeho lidskost, buduje společnost, dává mu nástroj k hlubšímu porozumění druhým a světu a vede ho ke svobodě. Zdůrazňuje, že takto pojatou výchovu současný postmoderní svět potřebuje, a to proto, že vzdělávání se vertikálně rozšiřuje, jeho kvalita ovšem klesá. V konceptu „**Value-Based Education**“ důležitou roli hraje rodina, vlastně všechny její dispozice.

2.2 Institucionální výchova jako institut a zařízení

Institucionální výchova bývá také někdy označována jako rezidenční výchova (též někdy rezidenciální výchova). Institucionální výchova přitom představuje výchovu probíhající v institucionálních podmínkách (v instituci) v obecném slova smyslu. V užším slova smyslu bychom mohli i rodinu (a celé rodinné prostředí) považovat za instituci, a tím bychom mohli rodinnou výchovu označovat jako výchovu institucionální. Nicméně není tomu tak. Termínem **rezidence, rezidenční výchova** naznačujeme pobyt dítěte v daném ústavu. **Institucionalizace** pak symbolizuje všechny okolnosti plynoucí právě a především z dlouhodobého umístění dítěte do rezidenční/institucionální

výchovy. To představuje řadu psychosociálních důsledků, které si sebou v průběhu života jedince vyrůstající v takové péči, ponese. **Deinstitucionalizace** pak znamená předcházení opatřením, která jsou nevyhnutelná a předcházení pobytům v institucích.

Dítě vyrůstající v těchto podmínkách je zcela stejné jako každé jiné. Potřebuje však všechny jistoty, které se dostávají běžnému dítěti vyrůstajícímu v rodině. Zde se objevují výrazné nedostatky. Jistoty jsou poskytovány v omezené míře, v jiném rozsahu a v jiné podobě. Institucionální prostředí nemůže plně saturovat všechny rodinným prostředím nabízené možnosti. Dětem tak v důsledku dlouhodobého strádání chybí vytrvalost, píle, organizace, mají narušenou emocionalitu, důvěru v dospělé, zmatky v hodnotách. Systematicky se orientují na svůj prospěch. Mají oslabenou strukturu vlastního ega. Jejich sebeobraz a sebeúcta dosahují často nízké úrovně. (srov. Kubíčková, H. 2011, Škoviera, A. 2007) **Děti vyrůstající v systému institucionální péče řadíme svým charakterem a pro dané dispozice do konceptu sociálního vyloučení.** Dalšími klíčovými termíny jsou ústavní výchova a ochranná výchova.

Ústavní výchova je určena pro nezletilce do 18 let věku s krátkodobým pobytem mimo rodinu nebo s nejasnou prognózou, anebo pro děti vyžadující speciální přístup pro určitý handicap. Ústavní výchova je nařízena, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. V případě nařízení ústavní výchovy má soud povinnost nejméně jednou za 6 měsíců přezkoumat, zda trvají důvody pro nařízení tohoto opatření. Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní.

Ochranná výchova je uložena rozhodnutím soudu v občansko-právním řízení, spáchá-li dítě mezi 12. – 15. rokem věku čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest. Výjimečným trestem se rozumí jednak trest odnětí svobody nad 20 až do 30 let, jednak trest odnětí svobody na doživotí. V trestním řízení se ukládá ochranná výchova mladistvému mezi 15. – 18. rokem tehdy, jestliže ochranná výchova podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody. Fakultativně je ochranná výchova dětem mladším 15 let ukládána tehdy, jestliže to odůvodňuje povaha spáchaného činu jinak trestného a je-li to nezbytně nutné k zajištění jeho řádné výchovy. Ochranná výchova trvá po dobu, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení věku 18 let, výjimečně do 19 let. Podle § 22 zákona č. 218/2003 Sb. může soud pro mládež mladistvému uložit ochrannou výchovu (jedno z ochranných opatření), pokud:

- **o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije,**
- **dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána,**
- **prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy,**
- **a nepostačuje uložení ústavní výchovy podle zákona o rodině.**

Výše uvedený zákon (č. 218/2003 Sb.) vymezuje 3 druhy opatření, která lze uložit mladistvému, a to:

- **výchovná opatření**, zde patří: *dohled probačního úředníka, probační program, výchovné povinnosti, napomenutí s výstrahou,*
- **ochranná opatření**, zde patří: *ochranné léčení, zabránění věci, ochranná výchova,*
- **trestní opatření**, zde patří: *obecně prospěšné práce, peněžité opatření, peněžité opatření s podmíněným odkladem výkonu, propadnutí věci, zákaz činnosti, vyhoštění, podmíněné odsouzení, podmíněné odsouzení s dohledem, odnětí svobody nepodmíněné.*

Institucionální péče bývá někdy započatá umístěním do diagnostického ústavu, nebo do střediska výchovné péče. Diagnostický ústav spolu se střediskem výchovné péče jsou zařízeními, která podle legislativních norem zabezpečují **preventivně výchovnou péči** v České republice. Na rezidenční výchovu řada odborníků nazírá dosti negativně, neboť **jedinci opouštějící jednotlivé ústavy** se potýkají s následujícími problémy, například (Janků, K. 2010):

- **nejsou schopni integrace zpět do společnosti bez větších problémů,**
- **nejsou schopni navazovat zdravé, kvalitní a trvalé mezilidské vztahy,**
- **nejsou schopni plnit v budoucnu rodičovské role a v důsledku toho jejich děti často končí také v ústavní péči nebo jsou zanedbávány či týrány,**
- **dosahují nižšího vzdělání, i když jejich vrozená inteligence umožňuje více,**
- **mnohem častěji se setkávají s patologickými jevy, závažnou delikvencí a poruchami chování, které se pro ně stávají vzory a modely.**

Hana Kubíčková (2010) realizovala v roce 2010 empirický výzkum zaměřený na problematiku reedukace a resocializace v rámci systému ústavní a ochranné výchovy. Zkoumala možnosti reedukačních aktivit v jednotlivých zařízeních a jejich přímý dopad na proces resocializace. Došla mimo jiné k těmto závěrům (námi upraveno):

- V jednotlivých rezidenčních zařízeních dochází k prohlubování negativních projevů chování. Mnohdy je to právě výběrem nevhodných reedukačních aktivit, či nevhodně reedukačně koncipované práce.
- V zařízeních jsou kvůli krádežím, záškoláctví, toulání se apod., jedinou reedukační činností je sport.
- Mnozí klienti trpí deprivacním nebo subdeprivacním syndromem, v rezidenčních zařízeních narážejí na neangažovanost pedagogického personálu, nenalézají opravdový zájem.

- Jedním z cílů převýchovy je změna manipulativního chování, negativních postojů, účelového chování apod., uplatňuje se přitom systém bodového hodnocení.
- Odborná společnost, rezidenční personál hovoří o procesu reedukace, socializačních změn, ač v pravém slova smyslu lze hovořit o „čekání na propuštění“.
- Umístění do zařízení je následek všech životních peripetií, kterými si dítě prošlo na cestě socializace a výchovy. V rezidenci však nalézá převážně sankce, represivní přístup.

Dalšími závažnými problémy, se kterými se lze v rezidenčních zařízeních setkat (Sekera, J. 2008, upraveno) jsou:

- Kumulace problémových jedinců na jednom místě, kdy rozsah a intenzita negativních behaviorálních projevů dětí a mladistvých je variabilní a vzájemně se ovlivňující. Dominující postavení však mají výhradně ostřejší případy, což ztěžuje plnění primárních cílů institucionální péče.
- Specifické postavení a postoje pedagogického personálu jsou poměrně často poznamenané předsudky, negativistickými postoji, opírající se o dřívější zkušenosti s určitými typy jedinců. Toto výrazně determinuje jejich pedagogickou práci a znemožňuje rovný otevřený přístup k dotčenému jedinci.
- Organizace týkající se zejména reedukačních zařízení. Jednotlivá zařízení jsou školskými institucemi, jejichž primárním cílem je zajistit vzdělávání. Výsledky diagnostiky osobnosti jedinců je věcí sekundární. Jen malý důraz je kladen na individualizaci reedukačního procesu.

Specifické místo v systému institucionální péče hraje **institút adopce, pěstounské péče a poručnictví**. Všechny instituty řadíme do kategorie rodinné náhradní péče.

Osvojení – jedná se o nejčastější formu náhradní rodinné péče v České republice. V praxi je také využíván termín adopce. Osvojením vzniká mezi osvojitelem a osvojencem stejný vztah jako je mezi dítětem a biologickým rodičem dítěte. Osvojitel přejímá rodičovskou zodpovědnost za osvojené dítě. Osvojitelé jsou dodatečně zapsáni do rodného listu dítěte a to na základě pravomocného rozhodnutí soudu o osvojení. (Nožářová, J. 2012) Osvojení se týká dětí, které jsou tzv. právně volné. Tento termín znamená, že rodiče se těchto dětí vzdali hned po narození a uplynula již ochranná lhůta, která trvá šest týdnů, nebo zde není projeven žádný zájem o dítě. U novorozenců jsou to dva měsíce u dětí starších šest měsíců. (Zezulová, D. 2012)

Pěstounská péče – soud může dítě svěřit do pěstounské péče a to v případě, že to vyžaduje zájem dítěte, přičemž osoba pěstouna poskytuje záruku řádné výchovy dítěte. Dítě je svěřeno do pěstounské péče na základě návrhu sociálně právní ochrany dětí a to na dobu, po kterou nemůže osoba zodpovědná za výchovu ze závažných důvodů dítě vychovávat. Dále pak také po dobu, než dá biologický rodič souhlas s osvojením. Pěstounská péče může být zrušena soudem, nebo na žádost pěstouna. (Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník) Motivací pěstounské péče bývá velmi často pomoc opuštěným dětem, aby nevyrůstaly v kolektivních zařízeních. Negativní motivací může být naopak finanční stránka pěstounské péče. Finanční ohodnocení pěstouna se odvíjí od výše životního minima. Na jedno dítě tato odměna v dnešní době činí 3126 Kč. Dítě vyrůstající v láskyplném prostředí pěstounské rodiny má mnohem větší šanci se v životě uplatnit, samozřejmě to tak nemusí být ve všech případech. (Zezulová, D. 2012)

Pěstounská péče na přechodnou dobu - účelem této pěstounské péče je zejména poskytnutí času rodičům pro úpravu svých poměrů, aby byli schopni se postarat o své dítě. Hlavním účelem je omezení možného zařazení do ústavní péče. Jedná se tedy pouze o přechodné období, max. jeden rok, mezi narozením a převzetím do péče rodiči. Dítě je do pěstounské

péče na přechodnou dobu umístěno na základě rozhodnutí soudu a to zejména z důvodů: nemožnosti se o své dítě postarat, čeká-li se na uplynutí doby, po které je možné dát svolení s osvojením nebo v případě, čeká-li se na pravomocné rozhodnutí soudu o umístění z důvodu nezájmu rodičů. Osoba, která poskytuje pěstounskou péči na dobu přechodnou, musí být odborně proškolená a za tuto péči je jí poskytována odměna pěstouna. (NRP, online)

Hostitelství – tento termín a forma péče není právně ukotvena v zákonech. Proto se v současné době řídí zákonem o sociálně právní ochraně dětí a to §30. Hostitelství je situace, kdy si dobrovolník daného zařízení bere umístěné dítě k sobě domů na víkendy, popř. prázdniny. Hostitelství je optimální řešení pro starší jedince vyrůstající v ústavním zařízení, které není možné umístit do náhradní rodiny natrvalo. (Nožářová, J. 2012)

Poručenství – se využívá v případě, kdy ani jeden z rodičů nevykonává rodičovskou odpovědnost. Poručník je ustanoven na základě rozhodnutí soudu. Poručník má v zásadě stejná práva a povinnosti jako rodiče, nemá ale vyživovací povinnost. Poručníkem se nejčastěji stává osoba v příbuzenském vztahu k dítěti, popř. jiná osoba, kterou určí soud.

Následující tabulky prezentují základní informace, týkající se zmiňované problematiky.

Tabulka 3: Základní faktografický rámec informací o náhradní rodinné péči

V roce 2016 ministerstvo práce a sociálních věcí evidovalo 540 žádostí o adopci, osvojeno bylo ve stejném období 377 dětí ⁶ .
Za rok 2015 rozhodl soud o 63 případů osvojení dospělých ⁷ .

⁶ Dostupné z: <https://archiv.ihned.cz/c1-65704720-pary-cekaji-roky-osvojitelných-děti-je-stále-mene>

⁷ Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/soudy-loni-schvalily-osvojeni-63-dospelych-zmeni-se-jim-i-rodne-cislo_201502110500_mkaspar

Od svého vzniku v dubnu 1990 do konce roku 2016 FOD našel náhradní rodinu pro 782 dětí. ⁸
68 % lidí (1019, 100 %) si myslí, že by homosexuálové měli mít právo na adopci dětí svého partnera či partnerky. ⁹
24 % dotazovaných (1019, 100 %) rozhodně či spíše nesouhlasí s adoptí dětí svého partnera či partnerky homosexuálové ¹⁰ .
Od roku 2000 ÚMPOD zprostředkoval více jak 600 osvojení dětí ve věku od 1 do 9 let z ČR do 14 převážně evropských zemí. ¹¹
51 % dotázaných (1019, 100 %) si myslí, že by homosexuálové měli mít právo na adopci dětí z institucionální péče (tisková zpráva CVVM, květen 2017)
Rozhodně či spíše nesouhlasí s adoptí homosexuálů z institucionální péče 40 % dotazovaných (1019, 100 %), (tisková zpráva CVVM, květen 2017)
k 3. 4. 2018 bylo do babyboxů, od 17. 2. 2006, uloženo 167 dětí ¹²
"Celkově jsme zjistili značně více podobností než rozdíly..." uvedla profesorka Susan Golomboková, ředitelka <i>Centra pro výzkum rodiny</i> . Studie dospěla k závěru, že děti rodičů stejného pohlaví mají mimořádně dobré výsledky , ale obzvláště homosexuálové se zabývají výzvou, jak pozvednout/vychovat dítě , které zvláště začalo život za špatných okolností. (Výzkum 130 rodin, 49 hetero páry, 41 gay páry, 40 lesbické páry) ¹³

⁸ Dostupné z: <http://www.fod.cz/o-nas>

⁹ Tisková zpráva CVVM, květen 2017

¹⁰ Tamtéž

¹¹ Dostupné z: <https://www.umpod.cz/osvojeni/>

¹² Statistika babyboxů, dostupné z: <http://www.babybox.cz/?p=dulezita-akta>

¹³ Dostupné z: <https://www.yourtango.com/2013177767/gay-parenting-no-difference-between-opposite-sex-same-sex>

Tabulka 4: Fakta z publikace *Péče o děti. Sdružení na ochranu dětí*¹⁴

<p>Ke dni 31. 12. 2016 bylo evidováno celkem 799 přechodných pěstounů a celkem 540 dětí v PPP, tj. 67, 5% obsazených rodin, 259 (32,4 %) rodin bylo volných.</p>
<p>Zaniklo 367 přechodných pěstounských péčí, z toho – 71 (19,3 %) dětí se vrátilo k rodičům, 182 (49,6 %) přešlo do jiné formy NRP, 81 (22 %) přešlo do osvojení, 17 (4,6 %) bylo předáno do ústavního zařízení.</p>
<p>V náhradní rodinné péči se ke dni 31. 12. 2016 nacházelo celkem 18 636 dětí, z toho 10 922 v dlouhodobé pěstounské péči, 540 v přechodné pěstounské péči, 3 013 v poručenské péči a 4 161 v péči jiné osoby.</p>
<p>Pěstounská péče: příbuzní – 8 009 – 72,3 %, cizí – 3066 – 27,7 %, celkem – 11 075. Celkem bylo z péče rodičů v r. 2016 odebráno 3812 dětí (v jiné tabulce MPSV se uvádí 3 841 dětí). Z toho 158 kvůli týrání dítěte, 42 zneužívání, 1 665 zanedbávání výchovy dítěte, 937 výchovné problémy dítěte, 1010 jiné překážky v péči o dítě na straně rodičů. Každým rokem se čísla zvyšují.</p>
<p>V roce 2009 bylo nahlášeno celkem 4447 oznámení o případech ohrožených dětí v NRP a ÚV (zahrnuje týrání, zanedbávání, dětská prostituce, pohlavní zneužívání, dětská pornografie). V roce 2016 počet takto ohrožených dětí stoupl na 9416.</p>

¹⁴ VODIČKOVÁ, Marie. Péče o děti. *Sdružení na ochranu dětí: Sood.cz* [online]. 2017 [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: <http://www.sood.cz/nevesela-statistika-mpsv/>

Srovnání počtu případů ohrožených dětí v náhradních rodinných (NRP) a v ústavní výchově (ÚV): v roce 2009 bylo nahlášeno celkem 816 případů pohlavního zneužívání dítěte, v roce 2016 se počet snížil na 780.
Počet podaných nevyřízených žádostí o zprostředkování náhradní rodinné péče bylo k 1. 1. 2016 celkem 2710. Za sledovaný rok bylo podaných dalších 1126 žádostí, a tedy z celkového součtu 3836 bylo k 31. 12. 2016 vyřízených pouze 1557.

Následující informace prezentují základní rámec o činnosti a kompetenci jednotlivých zařízení:

Diagnostický ústav plní funkci diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovnou, sociální, organizační a koordinační. Pobyt dítěte v DÚ trvá zpravidla osm týdnů. Diagnostický ústav může poskytovat péči také dětem, o jejichž umístění požádali zákonní zástupci. Těmto dětem je poskytována preventivně výchovná péče. Bližší charakteristika DÚ podle zákona č. 109/2002 Sb., § 5 - § 11 (výťah):

- Přijímá a umísťuje děti na základě výsledků komplexního vyšetření a jejich zdravotního stavu do dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů.
- Pobyt dítěte trvá obvykle osm týdnů.
- Smluvně zajišťuje spolupráci se smluvními rodinami – prostřednictvím těchto smluvních rodin jsou zabezpečovány úkoly diagnostického ústavu zejména u dětí, u kterých pobyt v kolektivu není vhodný.
- Děti bez závažných poruch chování mohou být umístěny do DD nebo DDsŠ bez jejich předchozího umístění v diagnostickém ústavu.
- Poskytuje nezbytnou péči dětem zadržených na útěku od osob odpovědných za výchovu, a to na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření.
- Může poskytovat péči též dětem, o jejichž umístění v důsledku jejich poruch chování požádaly osoby odpovědné za výchovu - poskytována preventivně výchovná péče.
- K přijetí dítěte k pobytu do diagnostického ústavu je třeba: pravomocné rozhodnutí nebo předběžné opatření soudu nebo písemná žádost o přijetí, osobní list, rodný list, občanský průkaz nebo v případě cizinců cestovní pas,

poslední školní vysvědčení nebo výpis z katalogového listu s vyznačením roku školní docházky, průkaz zdravotní pojišťovny, očkovací průkaz a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti k umístění dítěte do diagnostického ústavu ne starší tří dnů a písemné vyjádření lékaře o aktuálním zdravotním stavu dítěte.

- DÚ nebo výchovné skupiny DÚ jsou členěny podle pohlaví nebo podle věku dítěte.
- Úkoly: diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační, koordinační.
- Zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti.
- Písemně sděluje příslušným orgánům sociálně-právní ochrany na základě komplexní zprávy údaje o dětech vhodných k osvojení nebo ke svěření do pěstounské péče.
- DÚ předává s dítětem umísťovaným nebo přemísťovaným do zařízení komplexní diagnostickou zprávu s programem rozvoje osobnosti, pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentaci včetně posledního vysvědčení a návrhu klasifikace za dobu pobytu v diagnostickém ústavu, osobní věci dítěte.
- Při umísťování dítěte se dbá na jeho umístění co nejbližší bydliště osob odpovědných za výchovu dítěte, pokud tím nebude ohrožen mravní vývoj dítěte.
- Pro děti, které ukončily povinnou školní docházku, se jako součást diagnostického ústavu zřizují diagnostické třídy, v nichž je zajišťována příprava dětí na jejich budoucí povolání - třída školy a diagnostická třída se naplňuje do osmi dětí.

Dětský domov plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Úkolem DD je zajistit péči dětem, které nemají závažné poruchy chování, je jim nařízena ústavní výchova. Bližší charakteristika DD podle zákona č. 109/2002 Sb., § 12 (výťah):

- Pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou ve věku 3-18 let, které nemají závažné poruchy chování, podle jejich individuálních potřeb.
- Plní vůči těmto dětem úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.
- Mohou zde být umístěny i nezletilé matky s dětmi.
- Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

Dětský domov se školou zajišťuje péči dětem s nařízenou ústavní výchovou se závažnějšími poruchami chování nebo těm, které pro svou duševní poruchu (přechodnou či trvalou) vyžadují výchovně léčebnou péči, dětem s uloženou ochrannou výchovou. Bližší charakteristika DDŠ podle zákona č. 109/2002 Sb., § 13 (výťah):

- Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, pokud mají závažné poruchy chování nebo pro svoji duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči.
- Poskytuje i péči dětem s uloženou ochrannou výchovou, případně nezletilým matkám.
- Zpravidla pro děti od 6 let do ukončení povinné školní docházky.
- Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.
- Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu.

Výchovný ústav plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Je určen dětem, které jsou starší 15 let se závažnějšími poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Bližší charakteristika VÚ podle zákona č. 109/2002 Sb., § 14 - § 15 (výťah):

- Pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou.
- V případě zvlášť závažných poruch chování lze výjimečně umístit do výchovného ústavu i dítě mladší 15 let s nařízenou ústavní výchovou.
- Dítě starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou, které má tak závažné poruchy chování, že ho nelze umístit v dětském domově se školou, může být ve výchovném ústavu také umístěno.
- Zákon upravuje možnost používání speciálních stavebně technických prostředků k zabránění útěků dětí s uloženou ochrannou výchovou.
- Úkoly: výchovné, vzdělávací a sociální.

- Zřizují se odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, popřípadě jako výchovný ústav nebo výchovná skupina pro nezletilé matky nebo pro děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči.
- Při výchovném ústavu se jako jeho součást zřizuje základní nebo speciální škola, případně střední škola.

Středisko výchovné péče poskytuje péči dětem a žákům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a dětem a žákům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Svou intervenci poskytují také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují. Jejich úkoly a poslání jsou nově formulovány v "**Metodickém pokynu k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež a stanovení výše úhrady za stravování a ubytování podle § 16 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb.**"

Klienti střediska jsou děti a žáci ve věku od 3 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle do 26 let věku. Ve zvlášť odůvodněných případech mohou střediska pomáhat i studentům, kteří opustili přípravu na povolání na dobu kratší jednoho roku a je u nich reálný předpoklad pokračování v profesní přípravě. Střediska poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji při jejich integraci do společnosti. Střediska existují ve formě ambulantní, stacionární a internátní.

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče upřesňuje podrobnosti týkající se obsahu výchovně vzdělávací péče. Vychází ze zákona č. **109/2002 Sb.**, o výkonu ústavní výchovy nebo výkonu ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dále navazuje na Školský zákon (**561/2004 Sb.**) a na vyhlášku č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve SVP. V neposlední řadě navazuje na **Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.**

Rezort školství prostřednictvím **Sekce ústavní výchovy a preventivně výchovné péče Národního ústavu pro vzdělávání** s níže uvedenou agendou tyto otázky řeší v intencích:

- tvorby a inovace standardů kvality péče o děti v zařízeních ÚV/OV a SVP
- tvorby a inovace speciálních standardů kvality (např. pro ambulantní SVP)
- metodické podpory a vzdělávání ke standardům kvality
- mapování vzdělávacích potřeb a realizace vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ÚV/OV a SVP
- výzkumné činnosti v oblasti ústavní výchovy a preventivně výchovné péče
- sledování českých a mezinárodních trendů v systémech náhradní výchovy
- pořádáním konferencí a odborných setkání
- podílením se na tvorbě legislativních, koncepčních a metodických dokumentů

Národní ústav pro vzdělávání¹⁵, který je v oblasti působnosti nástupcem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a zabezpečuje metodické vedení školských poradenských pracovníků, realizuje vzdělávání pro poradenské pracovníky v resortu školství nebo pro pedagogické pracovníky v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zároveň školským poradenským zařízením a je tedy možné obracet se na tuto instituci v případě nutnosti konzultací v oblasti poradenského systému a v souvislosti se vzděláváním dětí,

¹⁵ NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, <http://www.nuv.cz/>

žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT ČR, online) Vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Věnuje se proto vzdělávání všeobecnému i odbornému a také uměleckému a jazykovému, zabývá se otázkami pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU. (NÚV, online)

2.3 System povinného školního vzdělávání a vybrané koncepce vzdělávání

Institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upravováno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízenými, úmluvami, předpisy různé povahy, zároveň uzpůsobováno strategiemi, koncepcemi, akčními plány atp. Těmito okolnostmi je pedagogická odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Obligatorní institucionální školní vzdělávání se týká dětí předškolního věku v délce jednoho školního roku před zahájením základního vzdělávání (ISCED¹⁶ 0) a žáků zpravidla od 6 do 15 let věku, kteří se účastní základního vzdělávání. Povinná školní docházka dětí a žáků tedy legitimně spadá do státem řízených veřejných služeb, poskytovaných bez rozdílu všem, na které zákonné předpisy ve svých vymezených dích pamatují.

Základní vzdělávání v délce devíti školních let se uskutečňuje na základní škole, jejíž struktura je diferencovaná do dvou stupňů: první stupeň zahrnuje 1. – 5. ročník základní školy, což představuje dle Mezinárodní klasifikace vzdělání úroveň 1 (ISCED 1). Navazuje na již osvojené výstupy získané realizací kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018), jež jak je dáno novelizací školského zákona, tvoří součást

¹⁶ mezinárodní klasifikace vzdělání (viz více např. na NÚV, online)

jednoleté zákonně ustanovené povinné předškolní přípravy v institucionálních podmínkách. Kurikulární obsah ISCED 1 se orientuje především na čtenářskou a matematickou gramotnost, na rozvoj schopností, osvojení si poznatků a znalostí, kultivaci názorů a postojů, získávání takových vzdělávacích schémat, díky kterému objekty vzdělávání budou moci vytvářet, rozvíjet a aplikovat v procesech učení individuální metakognitivní koncepce.

Druhý stupeň základní školy je tvořen 6. – 9. ročníkem (ISCED 2) a jeho koncepce inklinuje k získání definovaných klíčových kompetencí, uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2017). Dříve aplikovaná *Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* (RVP ZV - LMP) pro školní edukaci žáků s diagnostikovaným lehkým stupněm mentálního postižení, byla rozhodnutím MŠMT zrušena. V současnosti jejich školní edukace dle platné právní úpravy školského zákona a prováděcích předpisů se kurikulárně opírá o individuální vzdělávací plán. Ten je výsledkem vzájemné spolupráce školy, školského poradenského pracoviště a zákonných zástupců. V případě absolvování základního vzdělávání v základní škole speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žáky se souběžným postižením více vadami, případně žáky s autismem (ISCED 2) zákon počítá s prodlouženou délkou jeho trvání (10 školních let). A v takovém případě se diferencuje do dvou stupňů, přičemž první je tvořen 1. – 6. ročníkem základní škola speciální (ZŠS), druhý pak představuje její 7. – 10. ročník. Předchází-li vzdělávání v ZŠS příprava, realizuje se v délce tří školních let, a to v přípravném stupni základní školy speciální. Školní vzdělávání v ZŠS se uskutečňuje podle dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní školy speciální*.

Vzdělání na úrovni ISCED 2 v souladu s dikcí školského zákona lze získat plněním povinné školní docházky také na víceletém gymnáziu, případně ab-

solvováním konzervatoře s odpovídajícím rozsahem studia. Gymnaziální země je však obecně pedagogickou a rodičovskou veřejností vnímáno jako systemizovaná a efektivní příprava k dosažení všeobecného středoškolského vzdělání (ISCED 3) a zároveň efektivní příprava pro vysokoškolské studium (ISCED 6-8)¹⁷.

Výzkumné analýzy k otázkám kurikula v našem prezentovaném pojetí, k jeho implikaci a implementaci pedagogická věda postrádá. A to i přesto, že jde o téma pro inkluzi ve vzdělávání dosti významné. V inkluzivních procesech počítáme s přímou spoluúčástí dotčených a očekáváme, že implikace elementárních principů humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti, je zcela samozřejmá. Takové pojetí koncepce vzdělávání deklaruje diverzitu společnosti, její akceptaci a vede všechny zúčastněné k vnímání heterogenity lidí za jev přirozený, vyskytující se v různých společenských situacích, ve kterých se v průběhu své životní dráhy nacházejí, ve kterých se vzájemně (ve všech směrech) ovlivňují. **V následujícím textu překládáme příklady koncepcí vzdělávání, které mohou napomoci dosažení uvedených cílů.**

Pojetí neboli koncepce vyučování mají svůj historický vývoj. Ten definuje didaktickou podobu výchovně-vzdělávacího procesu. S tímto spjatým vývojem se měnily cíle vyučování, měnil se vzájemný vztah učitele a žáka, ale

¹⁷ První stupeň vysokoškolského studia (ISCED 6) v našem školském systému představuje bakalářské studium, uskutečňované zpravidla v délce tří let až čtyř akademických roků. Navazující magisterské vzdělání lze absolvovat zpravidla během dvou akademických let. Magisterská studia, ať už dvouletá strukturovaná, nestrukturovaná pětiletá, nebo šestiletá (v případě studia všeobecného lékařství) jsou zařazena na stejném sedmém stupni vzdělání (ISCED7). Třetí stupeň vysokoškolského studia je nejvyšším formálním a institucionalizovaným vzděláním. Lze jej získat absolvováním doktorského studia (ISCED 8) a obhajobou disertační práce, na již základě absolventovi je udělena vědecká hodnost doktora.

také obsah, řízení a organizace vyučování. Vše souvisí s danou aktuální dobou, s požadavky, které byly kladeny na funkci školy, na profesní profil pedagoga. V. Spilková (1996) podává jasný, stručný historický přehled koncepcí vyučování. Hovoří o *dogmatické podobě* uplatňované v období od 9. století do 16. století, *slovně názorném vyučování*, které se uplatňovalo od 17. století a lze říci, že trvá dodnes. *Reformní koncepce* mají své kořeny s příchodem 19. století a postupně se inovovaly, vznikaly nové podoby alternativních škol (tzv. moderní alternativní školy). I reformní pedagogika se v našich podmínkách udržela, ba dokonce stále rozvíjí. Autorka dále specifikuje *problémové, rozvíjející a programové vyučování*, které rovněž současná škola využívá.

- **Koncepce dogmatického vyučování**

Dogmatismus spočíval zejména ve verbálním osvojování „pravd“. Žáci se ve škole učili mechanicky, vše z paměti, přestože danému poznatku plně nerozuměli. Důraz byl kladen na opakování učiva. Učitel v takové škole měl dominantní postavení, uplatňoval autoritativní výchovné působení. Praktických činností a zkušeností se užívalo minimálně. Klíčovým elementem poznání bylo slovo. Taková koncepce měla charakter individuálního vyučování, neboť interakce vyučujícího byla vždy s jedním žákem. Komunikace směřovala od učitele k žákovi. (Spilková, V. a kol., 1996)

- **Koncepce slovně názorného vyučování**

Představitelem slovně názorného vyučování je J. A. Komenský, který vytvořil ucelený didaktický systém. Koncepce je založena na senzualistické filozofii¹⁸. Počítá se s tím, že žák se učí reálné věci prostřednictvím názorné ukázky, osobní praktické zkušenosti, která je doplněná slovním označením a jasným vysvětlením. Žák se tudíž učí to, čemu rozumí. „Komenský tedy nevstoupil na cestu Descartovu, cestu mechanického pojetí přírody, cestu postupného

¹⁸ F. Bacon: „Nic není v rozumu, co nebylo ve smyslech.“

vytváření odborných věd, cestu za poznatky, jež dovolují vše, s čím zacházíme, ovládat. Vydal se na cestu dramatizace učiva, což mu dovolilo zjednodušit ho na podstatné vztahy a přitom zachovat osobní zážitek.“ (Vyskočilová, Dvořák In Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002, s. 20) Koncepce Komenkého je vybudována na individuálním přístupu k žákům, na respektu vůči dítěti, zachovává ideu přirozené výchovy, výchovy humanismu. Vyzdvihuje pedagogický optimismus, v němž zastává názor, že každý žák je vychovatelný a vzdělavatelný a učitel by měl usilovat o jeho maximálně možný rozvoj. Dalším představitelem byl J. F. Herbart, který na rozdíl od J. A. Komenkého uplatňoval encyklopedismus¹⁹, verbalismus²⁰, formalismus²¹ a intelektualismus²². (srov. Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002; Spilková, V. a kol., 1996)

- **Koncepce alternativního vyučování**

Koncepce reformní pedagogiky vznikly na popud ostré kritiky dosavadních pedagogických přístupů. Kritika se týkala mechanického vyučování, intelektualismu, prostředků udržování kázně, prostředků udržování pozornosti a vzbuzování motivace žáků, využívání stereotypních metod práce, tělesných trestů ad. „V německy mluvících zemích bývá toto hnutí nazýváno reformní pedagogika, ve frankofonním světě nová výchova, v anglosaských zemích progresivní výchova, v Itálii aktivismus.“ (Spilková, V. a kol., 1996: 13) V našich podmínkách převažuje spojení „alternativní pedagogické koncepce“ nebo také „alternativní školy“. Moderní alternativní školy

¹⁹ Osvojování velkého množství poznatků bez pochopení vzájemných souvislostí.

²⁰ Žák si osvojuje poznatky jako teorii, v podobě celých vět, neumí je však prakticky aplikovat.

²¹ Uplatňování stereotypních metodických postupů, jednotlivých kroků ve vyučování bez ohledu na dynamičnost a efektivitu vyučování.

²² Důraz je kladen výhradně na rozumovou oblast, ostatní (sociální, citová, morální, estetická, tělesná apod.) jsou opomíjeny.

svou filozofií jsou dosti blízké klasickým reformním školám. Liší se zejména inovativním pohledem na konkrétní problematiku²³ dané společnosti, skupiny nebo menšiny. Liší se také v tom, jakou nabídku pro žáky, rodiče žáků a společnost vytváří. Jsou to např.: školy magnetové, školy s otevřeným vyučováním, školy cestující, školy bez ročníků, zdravé školy, školy integrované apod. Pro charakteristiku jednotlivých škol odkazujeme na odbornou literaturu. (srov. Svobodová, J., Jůva, J. 1996; Průcha, J. 1999, 2004, 2005; Bartoňová, M. 2005)

- **Koncepce rozvíjecího, programového a problémového vyučování**

Východiskem koncepce rozvíjecího vyučování je ontogenetická psychologie, která poskytuje učitelům poznatky o jednotlivých vývojových obdobích dítěte (žáka). Učitel musí tyto věkové zvláštnosti respektovat, přizpůsobovat vyučování žákům z hlediska obsahu, metod vyučování. To však neznamená, že učitelova činnost má stagnovat (tj. učitel by neměl měnit dynamiku práce a jejím prostřednictvím „posouvat žáky dál“), ale naopak měl by kráčet před vývojem a „táhnout“ vývoj všech žáků kupředu. Mezi základní principy rozvíjecího vyučování patří:

- **překonávání obtíží a překážek,**
- **neustále poskytovat žákům nové poznatky a dovednosti, dát jim systém,**
- **budovat uvědomění (porozumění),**
- **zodpovědnost učitele za rozvoj všech žáků.**

O programovém vyučování se polemizuje, zda jej pojmout jako koncepci nebo jako metodu, organizační formu vyučování. Názory odborníků se různí. Mezi základní principy programového vyučování řadíme:

- **uspořádání učiva do malých, logicky na sebe navazujících celků,²⁴**

²³ Např. Zapojování rodičovské veřejnosti do chodu školy, účast rodičů ve výuce.

²⁴ Aspekt logaritmický.

- **každý žák nese svou vlastní odpovědnost za konkrétní úkol,**
- **jednotlivé postupy jsou kontrolovány,²⁵**
- **respektování individuálního tempa,**
- **závěrečné hodnocení všech kroků žáka.²⁶**

Problémové vyučování svou podstatou vychází z filozofických aspektů reformní pedagogiky. Významným představitelem této koncepce je J. Dewey, který zastává názor, že by škola měla být „spojena“ s reálným životem, protože je to místo, kde se žák učí o životě životem. Tím lze říci, že J. Dewey prosazuje zkušenostní teorii (pragmatickou pedagogiku). Mezi základní principy pragmatické pedagogiky patří (srov. Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002; Spilková, V. a kol., 1996):

- **nastavení určitého konfliktu (problému) ve vyučování**
- **vytváření motivace k aktivní činnosti žáků**
- **formulace hypotéz k danému problému**
- **experiment, zkoušení různých strategií.**

V terénní školské praxi se pedagogičtí pracovníci setkávají s žáky, kteří jsou pro školní vzdělávání připraveni různě. Někteří dokonce připraveni nejsou, nemusí být. Důvodem kupříkladu může být sociální vyloučení, v němž dítě žije, vyrůstá, nebo vyloučení, které vzniká jako sekundární důsledek něčeho, co v profilu žáka je patrné, za co on sám ani nemůže. **Důsledky sociálního vyloučení v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických jsou někdy malé, někdy větší. Často však mají dopady na celou životní trajektorii žáka.** Všechny uvedené důsledky ve vztahu k samotným dětem či žákům lze interpretovat zcela na konkrétním následujícím příkladu dvou Tomášů ve věku 10 let (kazuistické studie, více viz Kaleja, M. 2013):

²⁵ Učitelem, žáky nebo společně.

²⁶ Nehodnotit pouze výsledek, ale každý jeden krok. Do hodnocení zapojit sociální stránku.

Socio-ekonomické důsledky

- **Tomáš A** pochází z podnětného rodinného prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Rodina dosahuje standardní společenské úrovně. Má pravidelný měsíční příjem, rodiče se aktivně dětem věnují, jejich výchova je intencionální.
- **Tomáš B** pochází z málo podnětného rodinného prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, pobírají dávky státní sociální podpory. Otec sporadicky pracuje nelegálně. Jejich společenské postavení dosahuje nízké úrovně. Rodina má pravidelný měsíční příjem, hospodaření není však adekvátně regulováno. Ve výchově převládá funkcionalismus, rodiče se aktivně dětem nevěnují.
-

Konkrétní projevy – rozdíly, např.:

- v uvědomovaných potřebách, v hodnotových složkách,
- v životní perspektivě dítěte obecně,
- ve standardu bydlení a jeho kvalitě,
- ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k učení se,
- ve stylu stravování, pravidelném režimu a kvalitě stravování,
- ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně,
- ve vzoru modelových, rodinných situací, ve vzorech rodičů obecně,
- ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod.,
- ve způsobu hospodaření a společenského fungování,
- ve způsobu komunikace s exterfamiliárním prostředím.

Kulturní důsledky

- **Tomáš A** s rodiči v určitých časových intervalech navštěvuje různá kulturní představení (divadlo, kino apod.), již navštívil několik muzeí,

navštěvuje různé kroužky (hra na klavír, sport apod.), účastní se několika zábavných akcí. Každoročně tráví dovolenou např. u moře nebo u příbuzných na horách, nebo na chalupě v přírodě.

- **Tomáš B** dosud nebyl na žádném kulturním představení, co znamená muzeum, ví jenom teoreticky, nikdy v něm nebyl. Jednou v rámci vyučování byl s třídním kolektivem v kině. Do zájmových kroužků nechodí, ani neví, že by chodit mohl a co vše obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.

○

Konkrétní projevy – rozdíly, např.:

- v obecné kulturní a společenské informovanosti,
- v podmínkách rozvoje schopností, využití dispozic,
- v předpokladech k náchylnosti k negativním sociálním deviacím (tzv. sociálně patologické jevy),
- ve společenském chování v daných společenských situacích,
- ve vztahu k estetice a jeho hodnotě,
- ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.

Politické důsledky

- **Tomáš A** vyrůstá v rodině, která má povědomí o právním systému, o systému právní moci. Rodiče vedou dítě k tomu, aby dodržovalo právní předpisy, elementární informovanost je zajištěna. Dítě je seznámeno s principy a fungování práva v naší zemi. Rodina dítě vede k respektování práv a povinností.
- **Tomáš B** vyrůstá v rodině, která se omezeně orientuje v systému práva. Informovanost se váže na systém nároků a požadavků související s finančními příspěvky státu. Výklad systému práva, právní moci, potažmo respektování práv a povinností je interpretováno v omezené míře, často se váže na pouhé subjektivně vnímání práva jednotlivců.

Konkrétní projevy – rozdíly, např.:

- v morálním a sociálním vývoji dítěte,
- v předpokladech k deviantnímu chování.
- v předpokladech k problémům a poruchám chování,
- v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností

Dalšími specifickými podmínkami ve vzdělávání může být skupinové vyučování, které lze pojímat podle J. Mareše (1998) jako: kooperativní učení, kompozitní vyučování, kdy je ve skupině jeden žák jako „expert“, partnerské učení, kdy pracují dva žáci, přičemž ten pokročilejší, zkušenější vyučuje slabšího a kolaborativní učení představuje vrstevnickou spolupráci. **Odpovídající metody a formy práce:**

- **nutné věnovat pozornost osvojení českého jazyka a seznámení s českým prostředím, kulturními tradicemi, zvyklostmi,**
- **úprava ŠVP, využití prvků multikulturality v průřezovém tématu,**
- **zařazení nepovinných předmětů, odpoledních kroužků s danou tematikou,**
- **využívat aktivizujících činností a multisenzorický přístup, nevhodný je frontální způsob výuky,**
- **ve výuce vycházet z reálných situací běžného života, se kterými se žák setkává či může setkat,**
- **prodloužený výklad učiva, prodloužené ústní procvičování,**
- **zajištění doučování (nízkoprahová zařízení apod.), možnost i redukce učiva,**
- **nutná zpětná vazba, jestli žák chápe sdělenou informaci nezkresleně (na základě jiných hodnot, odlišných zkušeností), tj. kontrola správného chápání zadaného úkolu, názorné pomůcky, pomocné návodné otázky, dopomoc k prvnímu kroku atp.,**
- **respektování pracovního tempa a snížené odolnosti vůči zátěži,**
- **prokládání, či umožnění pohybového uvolnění,**
- **střídání činností různého druhu.**

V edukační situaci s dětmi a žáky je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných žáků máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarádi, spolužáci a také sourozenci (dosáhnout toho, čeho dosáhl bratr – takový cíl je bližší než dosáhnout toho, čeho dosáhl učitel). (Kaleja, M. 2011)

Pro vzdělávání dětí a žáků je důležitý multidisciplinární přístup - spolupráce školy a odborných pracovišť (PPP, SPC, SVP, OSPOD, klinická psychologie, neziskové a volnočasové organizace – Člověk v tísni atd.).

Ze sociologické perspektivy lze na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.* (Kreidl, M. 2008:30) Nerovností v alokaci vzdělání se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty děti a žáky, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné přiřazené společenské statusy. Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohvrstvý. (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007)

Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí. Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí*

vyločených romských lokalit uvádí, že pouze 72 % romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika. (GAC 2009)



KONTROLNÍ OTÁZKY

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

1. *Jak jsou interpretovány definiční a klasifikační pojetí dvou klíčových termínů: vzdělávání a vzdělání?*
2. *Jak obě tyto kategorie vnímají sami pedagogové, rodiče a děti, žáci?*
3. *Co má vliv na individuální a kolektivní percepci obou kategorií? Jakou váhu má tento vliv a pro jaké kauzality či okolnosti se objevuje, do daného kontextu vstupuje?*
4. *Jak interpretují teorie ontogenetického vývoje percepci těch, jichž se vzdělávání a vzdělání dotýká?*
5. *Jaké podoby, formy, metody, cesty nebo dokonce prostředky atp. v jejich intencích existují, jaké mají významy a co ve svém rámci přinášejí?*
6. *Co víme o gramotnosti v kontextu vzdělávání, vzdělání?*
7. *Co víme o vzdělání, kvalifikaci a profesi?*
8. *Co vlastně obě kategorie přinášejí, garantují, predikují?*

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Student zpracuje konspekt z jednoho pramene, který přinese ve výuce na
bídka odborných literárních pramenů datovaných od r. 2013:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení

TERMINOLOGICKÝ APARÁT



Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

typologie, klasifikace, profese, počáteční vzdělávání, školy, instituce, institut, diagnostika, předpoklady, standardy, kurikulum, metody, formy, procesy, prostředky, obsahy, přístupy, hodnoty, percepce, kognitivní procesy, osobnost, cíle, deklarace, vstup, průběh, výstup, subjekty, objekty, činitele, gramotnost, moderní vzdělávání, digitalizace ve vzdělávání, ICT, odlišný mateřský jazyk, mateřský jazyk, jazyková interference, autorita, identifikace, imitace, sociální učení, změny, funkce, procesy, úroveň.



PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE

Studentův vklad do realizace výuky:

- a) příprava na vyučování
- b) hodnocení k této přípravě
- c) prověření zvolené metody, formy vyučování
- d) reflexe evaluace
- e) podpora kompetence



DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY K VÝUCE

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. *Co je mylně na různých místech o jejich rámcích v kontextu školního vzdělávání zmiňováno, zaměňováno, mylně interpretováno?*
2. *Jaké typologie, klasifikace a různá vymezení ve vztahu k uvedeným termínům existují u nás a ve světě?*
3. *Které pozitivně vnímané, akceptované vzdělávací přístupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
4. *Které negativně vnímané, hodnocené vzdělávací postupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
5. *Existují parametry, standardy, požadavky či jiné mantinely pro uvedené kategorie, a pokud ano, co říká jejich kontext?*
6. *Co se ví o kurikulu v českém vzdělávacím pojetí a co se v jeho oblasti uskutečňuje?*
7. *Pro které jevy, situace, vlastnosti, okolnosti děti a žáci do školy chodí neradi?*

Publikace k nastudování:

- [Kvalita péče o děti v ústavní výchově](#). Sborník z konference, kterou v Praha 25. listopadu 2015 uspořádal NÚV ve spolupráci s MŠMT.
- MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). [Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). [Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BĚHOUNKOVÁ, Leona. (2012) [Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*

SHRNUTÍ KAPITOLY



Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáků. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo.

Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypálnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

3 ŠKOLA, PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI, FAKTORY A PROCESY UČENÍ

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Následující kapitola se věnuje otázce školy a profesi pedagogického pracovníka. Zmiňuje jeho kompetence v intencích funkcí, které by škola jako výchovně vzdělávací instituce měla v sekundární socializaci dítěte, žáka plnit. Okrajově se dotýká aspektu kurikula, školního vzdělávání a zmiňuje základní nedostatky v jeho obsahu a způsobu vedení výuky. Součástí textu je doporučení pro efektivní řízení výuky, která plnou z realizovaných výzkumných projektů, řízených autorem díla.

CÍLE KAPITOLY



Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **Škola a její funkce, úlohy**
- **Profese pedagogických pracovníků**
- **Kompetence pedagogů**
- **Procesy učení**

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



škola, vzdělávání, výchova, funkce, role, pedagog, učitel, profese, aspirace, stupně, školní, školský, poradenství, kariérní poradenství, pedagogicko-psychologické poradenství, rodič, dítě, žák, třída, přípravná třída základní školy, typologie, kurikulum, třída, efektivní, komunikace, vedení, obsahy vzdělávání

3.1 Škola, její vymezení a funkce

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie. Ve školském prostředí definujeme subjekty a objekty edukace (edukátor, edukant), zaměřujeme se na edukační realitu a edukační konstrukty. Škola je předmětem zájmu nejen pedagogických disciplín, ale i psychologické či sociologické vědy se zajímají o dění v této instituci. Charakter školy, její filozofie, vztahy, vzájemné fungování mezi subjekty a objekty se historicky proměňovaly. Současná škola podle I. Švarcové (2005) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

- Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání.
- Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a chrání je před nepříznivými sociálními vlivy.
- Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem.
- Přípravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.
- Škola je součástí životního prostředí dětí.

Sociologové doplňují funkce, které by škola měla plnit. Jedná se například o funkci **personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou** apod. (Havlík, R., Kořan, J.

2002) Úkoly školy mimo jiné jsou dány legislativními a kurikulárními dokumenty. Společenská tradice má zde své nezastupitelné místo.

Na formování osobnosti člověka má vliv jeho dispoziční základ, rodina, širší sociální prostředí, včetně školy, média a ostatní subjekty podílející se na výchově přímo či nepřímo. Dalším a značně významným faktorem je proces vzdělávání. Vzdělávání tak formuje osobnost člověka. K jeho primárním cílům patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí, kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností. Realizuje se různými formami, v různých prostředích a podílejí se na něm také různé subjekty. Jednou z forem vzdělávání je formální vzdělávání - prostřednictvím škol a dalších výchovně-vzdělávacích institucí. Na to navazuje neformální vzdělávání - mimo vzdělávací systém (např. doma, na pracovišti). Informativní forma vzdělávání se uplatňuje při zájmových činnostech a zakládá na spontaneitu jedinců. Podle způsobu řízení hovoříme o heterodidaktických a autodidaktických formách, čili o vzdělávání řízeném a neřízeném. (Šimoník, O. 2005)

Vzdělávání se všemi možnými podobami vlastních procesů a dílčích komponent, jako fenomén celoživotní povahy, uskutečňující se v různých modalitách, v různých kontextech a prostředích, vždy za účasti jednotlivce či kolektivu a s různorodě heterogenně diverzifikovanými edukačními cíli musí ve vztahu k jeho objektu (dítě, žák, student, obecně člověk s ohledem na kontext celoživotní socializace) směřovat k tomu, k čemu směřovat má. V jeho rámci musí náležet kurikulární obsah, definice klíčových parametrů, určujících rozsah a charakter výchovně vzdělávacích schémat. A jeho samozřejmostí je existence specifických aspektů otázek výchovy a vzdělávání, a to ve vztahu ke všem jejich možným proporcionalitám. Výchova a vzdělávání tvoří nezbytnou součást socializačních procesů v životě člověka. Musí se vzájemně prolínat, komplementárně vystupovat, neboť jejich prostřednictvím se uskutečňuje rozvoj jeho osobnosti. Objevují se v jeho různých sociálních prostředích a reflektují také všechny jeho životní kontexty.

Ve vzdělávání a výchově, které se uskutečňují v institucionálních schématech, vzniká latentní společensky očekávaný požadavek na jisté mechanismy, kterými ty, jichž se institucionální perspektiva týká, ohraničuje. Stvrzuje tak přijaté regule a obecně společenské tendence, přístupy. Ve své podstatě se jedná o normu. Ta nemusí být všemi přijatelná, přestože se všichni staví do pozice konformity. Institucionalizované vzdělávání, dá se říci, je tedy na daném teritoriálním území a v daném historickém čase normalizováno. Stejně tak tomu je v kontextech českého právního řádu. Jeho výstupy pak legitimně mohou být pojaty jako kontrolovatelné, resp. dosažitelné. V terénní školské praxi norma představuje jednak školský zákon (561/2004 Sb., v platném znění) a relevantní prováděcí předpisy, ale také jim nadřazené právní, případně jiné na ně navazující dokumenty. Ohraničení rámce školní edukace jakožto symbolika limitů v sobě zahrnují kurikulární dokumenty, kterými jsou rámcové vzdělávací programy státní úrovně. Ve vztahu ke školské úrovni, jsou to pak školní vzdělávací programy.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Na některých školách působí i školní speciální pedagog a školní psycholog. Tyto dvě pozice pro školu nejsou obligatorní, ač je zřejmé, že školy o ně stojí. Existence těchto pozic na školách by zvýšila prestiž školy, efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a integrativní/inkluzivní strategie školy. Významnou roli v oblasti poradenství má i třídní učitel. Ten především:

- má v kompetenci plný management (organizaci) třídního kolektivu, vede evidenci o plnění povinné školní docházky (PŠD) apod.,
- spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě,
- motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem a dbá na jejich důsledné dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě),
- podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy,

- zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci nezletilých žáků třídy,
- získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí.

Kompetence výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga, školního psychologa jsou jasně a přehledně vymezeny ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů:

- Výchovný poradce se angažuje v oblasti poradenské, metodické a informační činnosti.
- Školní metodik prevence se angažuje v oblasti metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti.
- Školní psycholog se angažuje v oblasti diagnostiky, depistáže, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické a vzdělávací činnosti.
- Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační činnosti.

Poradenství ve školské praxi **je poskytováno rodičům, zákonným zástupcům, pedagogům nebo pak přímo žákům**. Orientace v teoretických východiscích a strategiích v poradenské praxi je pro speciálního pedagoga klíčová. Teoretické koncepce mohou poskytnout zdůvodnění zobecněného problému, a tím se zvyšuje pochopitelnost komplexních jevů. Na základě jejich znalosti lze předvídat pravděpodobný výsledek různých konstelací okolností, nakonec může dojít k evaluaci teoretických a praktických dopadů řešeného problému. Poradenské teorie tak **vytvářejí mapu, v níž je nutné se orientovat a nalézat optimální již ověřené, efektivní strategie v oblasti poradenství**. Toto má přímou souvislost na diagnostické a intervenční postupy uplatňované (školním) speciálním pedagogem – etopedem.

Poradenství mimo školu zajišťují **školská poradenská zařízení**. Ta tvoří **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Obě zařízení zajišťují činnosti a poskytují služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení: *speciálněpedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, poradenské, metodické, napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů, spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy ad.* Do této kategorie poradenských služeb řadíme rovněž **střediska výchovné péče**, jež poskytují preventivně-výchovnou péči.

- **Pedagogicko-psychologické poradny**

Činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní pedagogickou, psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Další aktivity PPP v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování negativních jevů v sociálním vývoji žáků a mládeže, poruch učení a chování. V poradně pracuje pedagog, psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Zpracovávají podklady k přeřazování žáků do škol a školských zařízení, odklad školní docházky, doporučení k integraci aj. Poskytují konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům, pomáhají při profesní orientaci žáků. PPP jsou zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. MŠMT ČR evi-

duje sítě pedagogicko-psychologických poraden, provádí pravidelné aktualizace. Dokonce vytvořilo interaktivní internetovou mapu zobrazující lokalizaci poraden v jednotlivých krajích²⁷.

- **Speciálně pedagogická centra**

Tato centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Činnost SPC je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby poskytují dětem od nejranějšího věku, žákům do doby ukončení povinné školní docházky, studentům po dobu studia na středních školách a podle potřeby i pro jedince s různým typem postižení v období rané dospělosti. SPC pracují pro smyslově postižené, pro tělesně a mentálně postižené děti a mládež a pro děti a mládež s narušenou komunikační schopností, případně pro děti a mládež s kombinovanými vadami. Zpravidla jsou zřizována při speciálních státních i nestátních školách.

3.2 Pedagogická profese

Pedagogičtí pracovníci se ve své pracovní činnosti angažují do procesů výchovy a vzdělávání objektů socializace. Výzkumu potvrzují jejich vliv na všechny možné klíčové oblasti života, životní praxe dokládá sociální realitu příklady, jejichž podstata je pro dotčeného člověka životně důležitá. O práci pedagogických pracovníků bylo již napsáno mnoho. Od étosu povolání, entuziasmus začínajících učitelů, až po asistenty pedagoga, včetně školních asistentů atp. Práce pedagogů dnes je již vnímaná jako profese.

Profese pedagogických pracovníků je v České republice dle předpisu Evropské unie regulovaným povoláním (2005/36/ES) a náleží do resortu minis-

²⁷ Interaktivní mapa PPP v Praze a v celé ČR: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

terstva školství (18/2004 Sb., v platném znění). Regulované povolání představuje jisté požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) na svých webových stránkách eviduje následující seznam pedagogických profesí, jichž se nařízení k regulovanému povolání týká:

- *asistent pedagoga,*
- *pedagog volného času,*
- *speciální pedagog,*
- *trenér,*
- *učitel druhého stupně základní školy,*
- *učitel jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,*
- *učitel mateřské školy,*
- *učitel náboženství,*
- *učitel odborného výcviku v zařízení sociální péče,*
- *učitel prvního stupně základní školy,*
- *učitel střední školy,*
- *učitel uměleckých odborných předmětů základní umělecké školy,*
- *učitel střední odborné školy a konzervatoře,*
- *učitel vyšší odborné školy*
- *a vychovatel. (MŠMT, online)*

Kvalifikační požadavky pro výkon dané profese v českém právním řádu vymezuje zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v jeho platném znění. **Regulovaná povolání se napříč jednotlivými zeměmi v prostoru Evropské unie liší.** V některých případech je potřebné žádat na příslušných úřadech o povolení k výkonu profese nebo zahájit nějaká správní řízení. Pokud příslušná profese není uvedena v databázi regulovaných profesí jednotlivých zemí Evropské unie, znamená to, že pracovník svou profesi může vykonávat za stejných podmínek jako státní příslušníci dané země. V jiném případě k tomu, aby svou činnost mohl vykonávat, musí zažádat o uznání odborné kvalifikace. Ministerstvo školství v návaznosti na výše uvedené a

v souladu s díkci vysokoškolského zákona (111/1998 Sb.) ve znění pozdějších předpisů v roce 2017 zveřejnilo pod názvem *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* (Čj. MSMT-21271/2017-5) metodický materiál, díky kterému lze posuzovat strukturu kurikula akreditačních spisů vysokoškolských studijních programů zaměřených na výkon pedagogické profese. Tímto krokem **ČR, jak se zdá, jistým způsobem intervenuje, neboť reflektuje existující evropský společenský fenomén, na který je potřebné reagovat.**

V období 2014-2015 jsme realizovali celoplošný sociologický výzkum zaměřený na analýzu připravenosti pedagogů základních škol v rámci 13 krajů České republiky (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do těchto výzkumných oblastí: orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře subjektivně vnímané připravenosti pedagoga (N 2005) k edukaci všech skupin dětí a žáků s různorodou socio-edukativní charakteristikou. Výzkumně jsme sledovali subjektivně vnímanou připravenost pedagogů. Tato koncepce zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce (Kaleja, M. 2015) obsahující potřebné náležitosti. Zajímali jsme se především o skutečnosti, které dle našich dosavadních vědecko-výzkumných aktivit, jež jsme uskutečnili v posledních letech a jejichž výsledky jsme také průběžně veřejnosti zveřejňovali, ukazují na nemalou míru nepříznivé determinace jistých faktorů ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků. V textu je interpretujeme prostřednictvím definovaných závěrů, směřující k dvěma výzkumným otázkám.

- ***Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?***

Téměř 92 % pedagogů koncepty sociální znevýhodnění a sociální exkluze považují za synonymum, ač tomu tak ve skutečnosti není. Téměř 84 % pedagogů se domnívá, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žijí výhradně Romové, ač tomu tak podle známých sociologických analýz není. Téměř 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Téměř 96 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení.

- **Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?**

Z dotazovaných pedagogů 74 % udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Z dotazovaných pedagogů 87 % konstatuje, že k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Reálná terénní školská praxe ukazuje na to, že **pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně připraveni vzdělávat všechny děti, žáky, studenty v konceptu společného vzdělávání**. Ač státem garantované kurikulum s odlišnostmi počítá a latentně vybízí k uskutečňování vzdělávacích procesů, a to za předpokladu uvědomění si a zachování své profesní pedagogické korektnosti na straně vyučujících, nedá se říci, že aspekty řízení výuky, v jejichž rámci názorová a postojeová schémata jsou vůči odlišnostem formovány, mají podobu příznivou. **Výchovně vzdělávací cíle uvedené v příslušných kurikulech vzdělávání jsou závazné**. Pedagogičtí pracovníci jsou povinni je tedy respektovat, a vytvářet tak obsahy vzdělávacích celků, uplatňovat takové strategie a přístupy, jejichž záměry povedou k naplnění toho, co vzdělávaný má v institucionálním školním vzdělávání získat.

V návaznosti na to je třeba objasnit si kompetence pedagogů, jejich typologii a rámec, který vytváří limity, ale i naopak otevírá velké možnosti ve

výchově a vzdělávání. V odborné pedeutologické literatuře nalezneme širokou škálu deskripce různě dimenzionálně koncipovaných kompetencí, např. kompetence **osobnostní**, kompetence **oborově-předmětová**, kompetence **pedagogická**, kompetence k vyučování a k výchově, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence diagnostická (kompetence výzkumná), kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**, kompetence **manažerská a normativní**, kompetence **rozvíjející**, kompetence **sebereflexivní**, kompetence **autodiagnostická**, kompetence **pedeutologická** (kompetence výzkumná), **speciálně pedagogické** kompetence. (více viz Spilková, V. a kol., 1996, Švec, V. 1998, Seberová, A. 2006, Laca, S., Paternáková, L. 2013)

S. Laca a L. Paternáková (2013) zdůrazňují, že k otázce kompetencí pedagoga (odborné způsobilosti) je žádoucí, nutná samotná praxe. Ta je nenahraditelná. Potřebná délka k získání určitých souborů kvalit je u každého pedagogického pracovníka individuální, závislá na zájmu, ochotě profesního růstu a dalších okolnostech, včetně dalšího sebevzdělávání. Odborná způsobilost (též předmětová kompetence) pedagoga je určena předpoklady k dané profesi. Očekává se odlišná odborná způsobilost u pedagoga – učitele (např. vyučujícího na základní škole), speciálního pedagoga s příslušnou specializací, školního speciálního pedagoga dle vyhlášky MŠMT ČR a tak podobně. Odlišná odborná způsobilost je rovněž žádoucí i u pedagoga (učitele) věnujícího se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou.

Odborné kompetence pedagoga – učitele formují konkrétní klíčové ukazatele. Ohraničují je mimo vlastní zkušenosti, vědomosti a znalosti, také zprostředkované zkušenosti, aprobace učitele, jeho pozice ve školské instituci a v neposlední řadě zcela praktická agenda, kterou je popis pracovní činnosti pedagogického pracovníka – učitele, jenž je vázán pracovní-právním vztahem k dané školské instituci. K obecným odborným kompetencím pedagoga – učitele řadíme (srov. Kyriacou, Ch. 2008, Laca, S., Pasternáková, L. 2013):

- plánování a přípravu výchovně-vzdělávacího procesu,
- realizaci výchovně-vzdělávacího procesu,
- řízení výchovně-vzdělávacího procesu,
- vytváření a udržení pozitivního klimatu třídy,
- budování kázně, vytvoření systému vedoucího k ukázněnosti žáků,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce (sebereflexe),
- organizační řízení kolektivu žáků, včetně výchovného vedení,
- koordinace vzájemné kooperace, případné kompetice žáků v daných pedagogických situacích,
- spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci), s odborníky na poradenství a diagnostiku,
- vedení pedagogické dokumentace.

Kompetence pedagogů se různí v závislosti na jejich specializaci, potažmo na prostředí, v níž nalézají konkrétní uplatnění. Ve vztahu ke speciálnímu pedagogovi – etopedovi můžeme říci, že rozsah těchto kompetencí je vázán na prostředí školy, v které případně působí nebo prostředí zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy. Cílová skupina, jež se stává klientelou (žáci, klienti) se může vyznačovat značnou mírou variability ve své vlastní charakteristice, v dispozicích a možnostech etopedické intervence. Máme tím na mysli jedince bez problémového chování (prevence), s problémovým chováním, s poruchou chování, jedince s určitými dispozicemi k těmto jevům (sociálně vyloučené prostředí, sociální znevýhodnění apod.), jedince v systému ústavní a ochranné výchovy vůbec. Odborná způsobilost speciálního pedagoga etopeda tak zahrnuje:

- **Činnosti preventivní, diagnostické, metodické, profylaktické, katamnestické, terapeuticko-formativní, terapeuticko-reedukační** ad.
- **Hluboké znalosti zejména z oborů speciální pedagogika, psychologie, patopsychologie, psychiatrie.** (srov. Kuja, J., Folder, J. 1989)

- **Znalost pedagogicko-psychologické a speciálněpedagogické charakteristiky dítěte** (obecně) v systému výkonu ústavní a ochranné výchovy a všech okolností plynoucí právě z této životní události. Viz příklady (srov. Kerekešová, M. 2008):
 - Dítě vyrůstající v náhradní rodinné výchově (v jakékoliv formě) rodiče ve všech formách označuje (považuje) za matku a otce.
 - Věk dítěte hraje poměrně velkou roli v procesu adaptace na nové formující podmínky.
 - Délka pobytu v institucionální péči významně determinuje rodinné fungování, koncept prokreačního rodinného zázemí.
 - Zdravotní i psychický stav dítěte má vliv na míru či rozsah speciálněpedagogické práce, vzájemnou interakci, akceptaci přijímaných intervenčních mechanismů.
 - Životní story dítěte (vše, čím si vlastně prošlo) se musí zohlednit, neboť se přímo dotýká atributů utváření systému výchovy, hodnot, tradic, podmínek souvisejících s výchovou.

- **Znalost dalších specifik v oblasti výchovy a vzdělávání či speciálněpedagogické intervence.** Viz příklady:
 - Objevují se problémy v interpersonálních vztazích.
 - Má problémy s respektováním autorit/y.
 - Proces učení se bývá narušen, opožděn.
 - Objevují se poruchy chování.
 - Vyznačuje se sociální nevyzrálostí, někdy je detekována emoční plochost.
 - Sebevědomí je narušeno.
 - Často se objevují poruchy připoutání (attachementu), to se pak projevuje různými obrannými mechanismy, jako například:

vyhýbá se očnímu kontaktu, destruktivní jednání vůči sobě, jiným, vůči dětem, drobné krádeže, impulzivnost, předvádění, koalice s dospělými lidmi ad.

- **Znalost účinných procesů potřebných k etopedické intervenci.** Například:
 - Akceptace dítěte s jeho charakteristikou.
 - Aktivní naslouchání, orientace v efektivní konstruktivně pojaté komunikaci.
 - Snaha pochopit dítě v globálním životním kontextu.
 - Pozitivní motivace s ohledem na disponibilitu.
 - Korektivní techniky, spolupráce, koordinace, synergizace.
 - Zajištění potřeb dítěte.

- **Svůj přístup staví na těchto elementárních pilířích:**
 - úcta, upřímnost, důvěra, ohleduplnost, zdvořilost, snášenlivost, slušnost, trpělivost, korektnost (Žilínek, M. 1997),
 - předvídavost, anticipace, interakce, osobnostní vedení, alternativnost, důslednost, situačnost, činnost (Řezníček, M. 1978-1979),
 - definovat a uplatňovat takové činnosti, které zabraňují recidivě, prostřednictvím kterých lze včasné diagnostikovat obtíže a které vedou k aktivní podpoře psychosociálního rozvoje osobnosti klienta (Žolnová, J. 2013).

3.3 Reflexe kurikula ve školním vzdělávání

S ohledem na tematizaci našeho příspěvku k problematice kurikula, jeho obsahu a způsobu realizace, včetně předpokladů či faktorů, které jistou měrou limitují jeho vlastní realizaci, resp. které ve svém rámci jakkoliv deter-

minují obsah, rozsah či způsob vzdělávací transmise, včetně samotné podoby průběhu a výstupů procesů školního vzdělávání chceme poukázat na jinou dimenzi zkoumaného problému. Tu, kterou autor Stanislav Štech v několika svých odborných statích (2007, 2009) otevřel a prezentoval tak problém koncepce a konstrukce školního kurikula. Prostřednictvím diskurzivní analýzy vztahující se k otázkám kompetencí, poznatků, znalostí a dovedností žáků, které by měli získat, osvojit si v procesech školního vzdělávání v intencích rámcových vzdělávacích programů upozornil na psychodidaktické, sociologické, kulturologické a jiné aspekty školní edukace, ve které jde o transmissi od subjektu směrem k objektům vzdělávání. V jednom z příspěvků autor uvádí:

- „...Kritizuje zejména vytěsňování epistemologických a psychodidaktických přístupů k vyučování/učení založených na ohledu k učivu. S oporou o Bernsteinovo rozlišení dvou typů kódů pro prezentaci učiva – seriálního (oborového, kategoriálně a hierarchicky uspořádaného) a integrovaného (tematicky průřezového, „regionového“) – probírá napětí mezi dekontextualizací a rekontextualizací obsahu ve vzdělávání. Uvádí argumenty pro vzdělávací koncepci, která dbá na předání tzv. paradigmatických poznatků a sémantických struktur, jež jsou podmínkou rozvoje poznávací činnosti žáků.“ (Štech, S. 2009: 105)

Předmětem různých pracovních jednání na ministerstvu školství, případně v Národním ústavu pro vzdělávání (NÚV), nebo v Národním institutu pro další vzdělávání (NIDV), ale i na akcích jiných spolupracujících organizací a odborných platform (např. *Pracovní skupina pro oblast vzdělávání Romů při Radě vlády pro záležitosti romské menšiny*) **se stává v těchto intencích**, kdy na jedné straně si odborná pedagogická veřejnost uvědomuje své rezervy, zápasí s obsahy vlastní realizace kurikula, které ne vždy korespondují s tím,

co se o zprostředkování podstaty vzdělávání očekává a co se také očekává od působení pedagogického pracovníka, **volání po jakémsi „skrytém heterogenně uchopeném konstrukt“**, který v nastaveném obsahu absenteje a který by společnosti přinesl to, co stojí v předmětu tohoto našeho sdělení.

Na mnoha místech se rozevírá otázka multikulturní výchovy, resp. multikulturního vzdělávání, argumentuje se její povinnou realizací prostřednictvím současných kurikulárních dokumentů obligatorního vzdělávání národní úrovně a s odkazem na úroveň školní. Ta však ve svém rámci zahrnuje celou řadu nejasných, nevyřčených a diskutabilních momentů, o kterých jsme na mnoha místech psali již dříve. (Kaleja, M. 2011, 2012, 2014, Kaleja, M., Červeňáková, L. 2018) Abychom udrželi návaznost na otevřený problém kurikula, který dnes nejen Česká školní inspekce, ale i odborníci, angažující se do školního vzdělávání kritizují a volají pro nutnou změnu, jestliže se české školství má skutečně ve svém věcném jádru změnit, upozorňujeme, že v tomto případě nejde o strukturu stupňů vzdělání, ani nejde o soustavu školských institucí jako systémový celek. **Jde o skutečnost, kterou pedagogický terén několik desítek let uskutečňuje, a ku podivu v souladu s dikcí normalizace**, o které jsme psali na začátku tohoto našeho sdělení.

Diskutovat o významu vzdělání pro kvalitu života jednotlivce, společnosti, není na tomto místě ani potřebné. Proklamovat, aby škola připravovala děti a žáky pro reálný život, aby je naučila těm úkonům, dovednostem, aby jim vštíplila ty principy lidské existence, které se právě od ní očekávají, také není v tomto případě nutné. Co je však nutné kriticky objektivně otevřít a sdělit pedagogické veřejnosti, těm představitelům příslušné exekutivní úrovně, kteří za procesy spojené s možnými změnami v celém školském systému zodpovídají, je, **že naše školství z hlediska obsahu a jeho realizace přináší společensky opožděné, společensky nežádoucí, netolerantní, xenofobní, diskriminační a negativisticky laděné tendence ve vývoji naší společnosti,**

kteřá je rámovaná teritoriálně územně, školsky právně závazně a kurikulárně garantovaně²⁸.

Obsahy našich poznávání, setkávání, seznamování, rozvíjení, získávání atp. v procesech školní edukace nikterak **nereflektují aktuální stav české společnosti, její struktury, charakteru a vlastností, kterými se vyznačuje**. Opo-
míjejí reálnou, zjevnou, doložitelnou, deklarovanou úplnou kontextualitu České republiky ve všech jejích možných aspektech.

V učebnicích, v publikacích, o které se školy opírají, není dostatečně objas-
něn kontext českého lidu, českého národa, Čechů, obyvatelů České re-
publiky, občanů jednotlivých měst v České republice. A pedagogové se
touto chybnou normalizací danou textem tohoto předmětu, jenž může, ale
nemusí sloužit jako nástroj, pomůcka, opora nebo prostředek školního vzdě-
lávání, nikoliv jako jeho jádro, dogma, nekriticky řídí. Zajišťují tím transmisi,
kteřá se zohledněním paradigmat výchovy a vzdělávání, není legitimní,
není korektní, nepřináší to, co by vzdělávání přinášet mělo.

K této výzvě formulujeme následující **kontrolovatelné dotazy**:

- *Proč v učebnicích, určeným pro předškolní a základní vzdělávání, stejně tak i v učebnicích a publikacích na vyšších stupních institucionální edukace se v textech neobjevují lidé vyznačující se různou jinakostí, kteřá by nebyla prezentována a interpretována jako vlastnost nepřirozená, mimořádně ojedinělá, cizí, náležící do celku, ke kterému všichni ostatní pro obecně známé důvody, se nehlásí?*
- *Kteřé učebnice, učební texty ve školním vzdělávání reálně reflektují struk-
turu české společnosti a obsahují takový obraz, kvantitu, kvalitu, kterými se ČR v tomto směru vyznačuje?*

²⁸ MŠMT prostřednictvím RVP

Ústava ČR (1/1993 Sb.) ve své dikci sděluje, že republiku tvoří lid a ten se vyznačuje různou národností. Všichni jsou tedy, mají-li občanství ČR, legitimními občany, Čechy.

Podle Českého statistického úřadu v roce 2018 (online) v ČR žilo celkem **10 637 794** obyvatel, z toho 524 000 tvořili příslušníci jiných zemí. A ti nejsou občany ČR. Jak uvádí příslušný úřad, téměř 300 tisíc cizinců pobývajících na území ČR nepocházeli dokonce ani z prostoru Evropské unie. Pro ujasnění za cizince se podle znění zákona 186/2013 Sb., ve znění pozdějších předpisů rozumí fyzická osoba, která nemá občanství ČR. **A občanství v jeho intencích lze získat následovně:**

- ***narozením, určením otcovství, osvojením, nalezením na území České republiky,***
- ***udělením, prohlášením, nebo v souvislosti se svěřením do ústavní, pěstounské nebo jiné formy náhradní péče.***

Občané ČR při pravidelném organizovaném sčítání lidu, domů a bytů mají právo svobodné volby vlastní národnosti, které je zaručeno Listinou základních práv a svobod (2/1993 Sb.) jako součást ústavního pořádku České republiky (1/1993 Sb.). Jakékoliv ovlivňování či nátlak směřující k odnárodnování je zakázáno. Podle dat z roku 2011, kdy proběhlo dosud poslední sčítání lidu, domů a bytů se čeští občané přihlásili k následujícím národnostem, národnostním skupinám (viz graf 1)²⁹.

²⁹ Sběr statistických dat umožňovat občanům přihlásit se k několika národnostem, nebylo přitom nutné uvádět jakoukoliv referenci, ani odůvodnění.



Graf 1 Přihlášení k národnosti/em občanů ČR dle svobodné volby v roce 2011 v relativním (%) vyjádření

Školská praxe však ve svých procesech díky zastaralým obsahům kurikulární povahy učí děti a žáky, formuje jejich názory a postoje, utvrzuje, případně determinuje jejich percepční a kognitivní schémata, v mnoha případech podněcuje k interiorizaci konstrukčních metakognitivních entit, atributů a strategií, které se s opravdovými edukačními cíli rozcházejí. K této výzvě formulujeme následující komentáře (Kaleja, M. 2012):

- *Někteří Romové jsou Češi. Češi mohou být i Romové. Není správné uvádět spojení Češi a Romové či Romové a Češi. Je-li však nutné, resp. relevantní, pak správné je uvést etničtí Češi a etničtí Romové.*
- *Česká republika je demokratický právní stát založený na tzv. občanském principu, nositelem státnosti není národ, ale lid, jenž je tvořen různými skupinami lidí, jež jsou občany českého státu. Celá řada Romů žijících v České republice má občanství České republiky, jsou legitimními Čechy.*

Lidé, žijící na území České republiky, vyznačující se odlišnou etnicitou oproti většinové části populace mohou být/jsou občany České republiky. Učebnice je však ve školském kontextu prezentují jako cizince, jako jednotlivce

nebo kolektivy osob, které do ČR přišly s různými záměry. **Co je ještě alarmující, je skutečnost, že nejen pedagogičtí pracovníci v terénu, ale i ti, kteří připravují budoucí pedagogy v pregraduální přípravě, prezentují, nebo zastávají tyto názory ve velmi obdobném módu.** Jestliže ve školním vzdělávání dochází prostřednictvím implementace do obsahu kurikula k učení se o jakékoliv jinakosti s jejími prezentovanými znaky či vlastnostmi, pak tento jev je ve vzdělávací transmisi konstruován jako jev generalizovaný, prototypní, případně archetypální, čímž umocňuje kategorizaci lidí tímto klíčem. Pak stěží lze hovořit o percepční a kognitivní formaci jinakosti jako jevu zcela přirozeném u objektů školního vzdělávání. Říkladem je následující sdělení:

- *O romském etniku žijícím na území České republiky nelze hovořit jako o homogenní, jednoduše skupině. Romové se endogenně diferencují (explicitně, implicitně) dle různých kritérií. Kritériem bývá např. jazyk, společenské postavení, příslušnost k dané subnarodostní skupině a další. Na základě uvedeného lze tedy konstatovat, že na našem území žije několik mnoho romských etnických skupin, jež se vyznačují svou vlastní charakteristikou. Ta odráží způsob společenského fungování, způsob komunikace a konstruování vlastního systému hodnot uvnitř etnika.*

Ovšem naproti tomuto sdělení se také setkáváme s tímto tvrzením:

- *Ptáme-li se na Romy v různých šetřeních (v kontextu vzdělání, bydlení, zaměstnání), společnost má za to, že se ptáme na Romy, jež se vyznačují charakteristikou sociálního vyloučení, resp. charakteristikou typickou pro lokalitu ohroženou sociálním vyloučením. Taková data pak jsou zcestná, neboť šetření je narušeno předsudečností a hodnota výpovědních dat pak směřuje k šetření o tom, co si lidé jako společnost o Romech obecně myslí, za koho je považuje. Ovšem bez ohledu na skutečnost, zda se danou charakteristikou vyznačují nebo zda vůbec v sociálně vyloučené lokalitě žijí.*

Nutno však zdůraznit, že fenomén sociálního vyloučení má několik aspektů. Představuje jak aktuální stav sociálního vyloučení, pak také dispozice k tomuto jevu:

- *Každý Rom nemusí být ve společnosti sociálně vyloučen. Každý Rom (s ohledem na etnicitu) má větší dispozici k tomu, že bude sociálně vyloučen, na rozdíl od kteréhokoliv člena většinové společnosti. A to jen pro jisté signifikantní znaky, které ve své podstatě neznamenaají nižší nebo menší, či podřadnou úroveň ve vztahu k té kategorii, která se příslušnými posuzována.*

Nyní ve vztahu k současným otázkám terénního školství se zaměřujeme v tomto kontextu v návaznosti na výše uvedený text, na děti a žáky ve školním vzdělávání a na jejich sociální prostředí, ve kterém žijí, vyrůstají a které formuje jejich socializační procesy. Utváří tak jejich socializační výstupy. Jedná se především o rodinné prostředí, ve kterém existují sociální vazby, spojené s jedinečnou strukturou rodinného uskupení, v němž se jeho členové vyznačují specifickými znaky. Společně vytvářejí obraz toho, co obecně společenská veřejnost vnímá jako „jiné“, nebo „odlišné“ a v některých případech označuje jako „jiné socio-kulturní prostředí“, „jiné kulturní prostředí“, nebo také „odlišné zázemí“ atp. Nemusí se však jednat o jinakost kulturologickou, neboť aspekty kulturní v obecném pojetí představují veškeré produkty lidského bytí a jejich podoba je vázána na vlastního tvůrce.

V pedagogické praxi, jak ukazují naše dřívější praktické pedagogické a vědecko-výzkumné zkušenosti, se setkáváme v kontextu fenoménu sociokulturní jinakosti rodinného zázemí dítěte, žáka školního vzdělávání často s atribucí k vlastnostem, které mají blízkou povahu k projevům sociálního vyloučení. Respektive na některých místech se objevuje výčet socio-edukativních znaků, projevů, které by pedagogická veřejnost ve vzdělávání dotčených s atribucí k znakům a projektům sociální exkluze, měla očekávat. Má

se však za to, že názory a postoje pedagogů jsou profesně kultivovaně konstantní, touto skutečností nebudou v procesech svého působení negativisticky konstruovány. Kategorie sociálního vyloučení sama o sobě zahrnuje mnoho interpretací a do jejího rámce náleží jiné, někdy jí velmi blízké, totožné, nebo etiologicky či kauzálně propojené atributy. Behaviorální a jiné atribuované projevy obecnou populací a pedagogickou veřejností nevyjímaje, vůči lidem s popisovanou či jinou odlišností, nebývají, jak ukazují současné prezentované výzkumy vždy přívětivé. (Kaleja, M. 2015)

Výzkumy speciálněpedagogicky orientované a také výzkumy sociálně pedagogicky zaměřené (Preissová Krejčí, A., Cichá, M. a Gulová, L. 2012), včetně veřejně dostupných sociologických analýz (GAC 2015) potvrzují, jak pedagogická veřejnost vnímá, řídí a konstruuje procesy, ve kterých se interakční setkávají s dětmi a žáky z prostředí jakkoliv jinak odlišného. A to přitom nemusí jít o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Takového žáka školský zákon definuje v § 16, odst. 1 a popisuje jej jako žáka, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

Děti a žáci z prostředí sociální exkluze mohou vykazovat známky speciálních vzdělávacích potřeb dle platných aktuálních legislativních předpisů. Tyto projevy mohou mít také přímou kauzální souvislost s existencí sociální exkluze, v níž dlouhodobě žijí a vyrůstají. Legitimně však hovoříme o nastavení podpůrných opatření dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami ve chvíli, kdy projdou procesem speciálněpedagogické diagnostiky a bude jim školním poradenským pracovištěm určen 1. stupeň, nebo případně školské poradenské zařízení určí 2. až 5. stupeň podpůrných opatření. (Kaleja, M. 2015)

Aplikací principů individualizované a diferencované výuky respektující individuální vzdělávací možnosti žáků se pedagogický terén významně podílí na optimalizaci sociálních vztahů v edukační realitě. (Kaleja, M., Zezulková, E., 2016) Přípravenost porozumět žákům s rizikovými projevy školní neúspěšnosti, která se u této skupiny žáků výzkumně deklarována, vyžaduje přímě ochotu všech participujících účastníků společného vzdělávání v rámci každé školy vytvářet příznivé sociální klima, založené na vzájemné úctě, toleranci, uznání, empatii, spolupráci a pomoci druhému. Pojem „společné vzdělávání“ nevyjadřuje vzdělávání žáků „s“ a „bez“ potřeby podpůrných opatření, netýká se „jen“ žáků. Bez systematické podpory žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům, bez kvalitního poradenského systému nelze naplnit cíle *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

Modely, s kterými se dítě ve svém mikro sociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněné. Škola jako výchovně-vzdělávací instituce již při vstupu dítěte do vzdělávací trajektorie předpokládá akademickou připravenost odpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte. Dítě tak v procesu edukace zahajuje vzdělávací trajektorii odlišně oproti dětem vyrůstajícím mimo prostředí sociální exkluze. Ve školské praxi se setkává s odlišnými behaviorálními modely, otázka kulturně-společenská a kompetence jazyková dosahují rovněž odlišné úrovně. Tyto atributy budují proces osvojování akademických poznatků, dovedností a zkušeností, formují kompetence v užší a v širším slova smyslu. (Kaleja, M. 2015)

3.4 Terénní školská praxe a doporučení

Výzkumné analýzy k otázkám kurikula v našem prezentovaném pojetí, k jeho implikaci a implementaci pedagogická věda postrádá. A to i přesto,

že jde o téma pro inkluzi ve vzdělávání dosti významné. V inkluzivních procesech počítáme s přímou spoluúčastí dotčených a očekáváme, že implikace elementárních principů humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti, je zcela samozřejmá. Takové pojetí koncepce vzdělávání deklaruje diverzitu společnosti, její akceptaci a vede všechny zúčastněné k vnímání heterogenity lidí za jev přirozený, vyskytující se v různých společenských situacích, ve kterých se v průběhu své životní dráhy nacházejí, ve kterých se vzájemně (ve všech směrech) ovlivňují. Z našich výzkumů, jak uvádíme na mnoha místech, je patrné, že existují čtyři klíčové faktory, které mají bezprostřední vztah na proces vzdělávání dětí a žáků. Jde o faktory: **proces učení (výuka), předměty, učitelé a rodiče.**

Chceme-li tedy skutečně posílit proces vzdělávání romských žáků a budeme-li jej vnímat jako cestu k utvářející hodnotě v této oblasti, je potřeba cíleně konstruovat mechanismy stimulující všechny čtyři faktory. Pro pedagogickou praxi doporučujeme:

Věcná stránka procesu vyučování

- Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky.
- Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihnout jejich přednosti.

- Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků (více viz Train, A. 1997), měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče (více viz Kaleja, M. 2011).
- Optimálně využívat alternativní, inovativní aj. trendy ve vzdělávání, komponovat je dynamicky a uváženě. Zvážit jejich výhody a nevýhody či prostorové a materiální dispozice školy.
- Danica Fazekašová a Jarmila Dargová (2008) uvádějí, že by výuka (obecně) měla být vedena humanisticky. Za znaky takto pojatého procesu učení (výuky) autorky považují:
 - soustředit se na žáka jako osobnost se všemi právy na jeho individualitu,
 - facilitovat proces rozvoje osobnosti žáka,
 - zaručit, aby žák ve výuce získal samostatnost a nezávislost,
 - osvobodit výuku od „týrání“ chyby,
 - zrušit memorování vědomostí,
 - umožnit žákovi řídit se vlastní motivací,
 - rozvíjet osobnost po všech stránkách.
- Proces učení výrazně ovlivňuje i zájem žáků o dění v průběhu vyučování. Z výzkumu plyne, že existují žáci, kteří se v hodině nudí. Toto ovlivňuje nejen jejich zájem v receptivní části výuky, ale i zájem v expresivní části. Vzdělanostní pasivita žáka může mít přímý dopad na učitele negativně vnímaném chování žáka.
- Žákům chybí školní pomůcky a jiné materiální vybavení (Kaleja, M. 2011). Některé školní činnosti z hlediska realizace jsou značně omezeny. Žáci nemají dostatečně vytvořené návyky ke školní práci. Jejich vytrvalost je malá a s tím se poměrně často školy potýkají. Tento zásadní nedostatek lze pokrýt možností realizace, zapojením, či aktivní participací na různých projektech zaměřených na podporu počítač-

ního vzdělávání apod. (např. dotační fondy kraje, programy evropských sociálních fondů ad.). To ovšem vyžaduje zcela precizní pedagogický záměr a vysokou organizaci managementu ve vzdělávání. V jiných případech hrozí riziko ztráty počátečního pedagogického záměru. Do popředí se dostává zisk, plytké plnění pedagogických záměrů, neefektivní využití finančních prostředků apod.

Řízení a obsahy vyučovacích předmětů

- Z dosavadních zjištění je známo, ve kterém období své vzdělanostní trajektorie a také ve kterých předmětech žáci selhávají (GAC 2009). Námi realizovaný výzkum konkretizuje další aspekty související s tímto pedagogickým fenoménem. Velkou roli v tomto může sehrát škola jako výchovně vzdělávací instituce a samotní pedagogové.
- Škola má možnosti jak svůj kurikulární dokument (ŠVP) – jako „živý“ dokument – pravidelně modifikovat tak, aby posiloval a v plném rozsahu zabezpečoval zájem žáků o vzdělávání, vytvářel motivaci ke vzdělávání, saturoval dosavadní rezervy v oblasti akademických znalostí a vědomostí, či rozvíjel zkušeností žáků.
- S oblíbeností a se zájmem žáka o předmět souvisí osobnost pedagoga, jeho přístup, jeho způsob vedení výuky a charakter jeho pojetí daného předmětu. Tyto determinanty by si pedagogové měli uvědomovat a měli by pravidelně provádět autoevaluaci daného předmětu.

Pedagogičtí pracovníci ve svém působení

- Pedagog je významným činitelem ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces žáků. Je významným činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Je součástí socializace žáků, paralelně působí intencionálně a funkcionálně. Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem.

- Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje dětí (žáků) k otázce vzdělávání: pozitivní vztah učitele k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků.

Vzájemná komunikace rodiny a školy

- Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům.
- Komunitní a jiná sociálně pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.
- Chceme-li dosáhnout pozitivních změn v oblasti vzdělávání, měli bychom začít jak u dětí, tak jejich rodičů. Řada z nich má nízkou kvalifikaci, ač potencionálně by mohli získat kvalifikaci vyšší. Rodičům však chybí motivátor, který by je dostatečně stimuloval k životní změně, ke změně dosavadního životního stylu. Je potřeba vytipovat rodiče, kteří by se mohli stát vzory pro ostatní, těmto rodičům nabízet konkrétní možnosti uplatnění. Právě oni mohou být významnými stimulatory, neboť pocházejí ze stejné lokality a sociálně /společensky jsou jim nejbližší.



KONTROLNÍ OTÁZKY

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. *Jakou roli hraje v životní dráze člověka škola jako instituce výchovy a vzdělávání, škola jako společenství dospělých a dětí a v neposlední řadě jako veřejná služba občanovi, jehož práva a svobody jsou legislativními předpisy národní a nadnárodní úrovně zajištěny?*
 2. *S kterými subjekty výchovy a vzdělávání se děti a žáci povinné školní docházky ve své vzdělávací trajektorii setkávají?*
 3. *Jakou roli hrají tyto jedinci v životě dítěte a žáka a v čem se právě tyto skupiny dětí, žáků a dospělých vzájemně liší?*
 4. *Co je obsahem sekundárních socializačních procesů a kterými cestami se ve školním vzdělávání uskutečňují? Jaká je jejich reálná struktura, podoba a charakter?*
 5. *Čím se vyznačují dnešní pedagogičtí pracovníci působící na školách, v školských zařízeních, případně v jiných institucích?*
 6. *Jaké typologie a klasifikace pedagogických pracovníků jsou v teoretických koncepcích dostupné, známé a jaké jsou jejich deskripce?*
 7. *Jak veřejnost hodnotí české školy a jak vnímá ve srovnání s Evropou český školský systém a jeho subjekty působící v relevantních jednotkách?*
 8. *Čím se vyznačují dnešní děti a žáci povinné školní docházky?*
-

KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Student nadefinuje typologii žactva (žáků) třídních kolektivů, které se ve školské praxi běžně objevují a k uvedeným typologiím napíše edukativní charakteristiky.
2. Student nadefinuje typologii učitelstva (učitelů), které se ve školské praxi běžně objevují a k uvedeným typologiím napíše jejich charakteristiky.

Tabulka 5: Přehled počtů škol, tříd, žáků a učitelů v jednotlivých školních letech³⁰

Školní rok	Školy	Třídy	Žáci	Učitelé
1989/90	.	50 596	1 290 518	61 791
1990/91	.	51 651	1 245 738	63 110
1991/92	.	52 885	1 218 196	64 072
1992/93	.	53 165	1 165 905	65 186
1993/94	.	51 177	1 109 851	63 767
1994/95	.	51 311	1 075 291	63 531
1995/96	5 039	50 908	1 052 389	63 019
1996/97	5 054	54 649	1 149 609	69 578
1997/98	5 010	54 107	1 141 058	65 259
1998/99	4 976	53 953	1 130 243	65 370
1999/00	5 001	53 772	1 117 957	67 678
2000/01	4 969	53 335	1 102 057	68 155
2001/02	4 957	52 485	1 071 854	67 594
2002/03	4 918	51 411	1 037 372	66 620
2003/04	4 838	49 879	998 731	65 615
2004/05	4 765	47 732	958 860	63 267,0
2005/06	4 474	45 769	916 575	63 157,6
2006/07	4 199	44 527	876 513	62 657,6
2007/08	4 155	43 433	844 863	60 973,2
2008/09	4 133	42 498	816 015	59 492,3
2009/10	4 125	41 941	794 459	58 417,3
2010/11	4 123	41 720	789 486	58 023,0
2011/12	4 111	42 105	794 642	57 814,8
2012/13	4 095	41 739	807 950	57 668,9
2013/14	4 095	42 334	827 654	58 269,1
2014/15	4 106	43 259	854 137	59 128,7
2015/16	4 115	44 091	880 251	60 220,7
2016/17	4 140	45 116	906 188	61 634,9
2017/18	4 155	46 023	926 108	63 004,8
2018/19	4 172	46 774	940 928	64 345,3

³⁰ Zdroj: Statistika MŠMT



TERMINOLOGICKÝ APARÁT A SAMOSTUDIUM

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

sekundární socializace, škola, školské zařízení, výchovně vzdělávací proces, instituce, dítě, žák, kurikulum, vzdělávací oblasti, cíle, stupně, typologie, klasifikace, školní vzdělávání, procesy učení se, procesy učení, celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, metody, formy, prostředky, normy, zákony, vyhlášky, klasifikace, profese, pedagogický pracovník, učitel, asistent pedagoga, školní poradenské pracoviště, školské poradenské zařízení, vrstevníci, vstup, průběh, výstup, diagnostika, prevence, intervence, reedukace, rehabilitace, kompenzace, kompetence, dovednost, znalost, způsobilost, kultura, heterogenita, individualizace, diferenciacce, funkce, změny



SAMOSTUDIUM

Na základě studia literárních pramenů v prezenční části výuky student prokáže znalost definice:

- *pedagogické pojetí školy,*
- *psychologické pojetí školy,*
- *sociologické pojetí školy,*
- *právní pojetí školy,*
- *kulturní pojetí školy,*
- *státní, soukromé, církevní a jiné pojetí školy*
- *malá, velká, malotřídka, vesnická, městská, sídlištní*
- *elitní, jazyková, se zaměřením na..., zahraniční*



DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY PRO VÝUKU

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek:

1. S kterými obtížemi česká škola se dnes potýká a proč tomu tak je?
2. Co v uplynulých letech ve vzdělávacím systému změnilo, proč a jak je to s odstupem času hodnoceno?
3. Který mylné, neopodstatněné, zcestné nebo zcela vybočující tendence se školství se v uplynulých letech prosazovaly, proklamovaly, hájily, přestože se vyznačovaly absencí relevantní argumentace?
4. Které procesy, mechanismy, přístupy se v posledních letech změnilly a obecně je lze vnímat jako pedagogicky vhodné, správné, efektivní?
5. Jak usiluje škola o spolupráci s rodinami dětí a žáků a naopak? Dá se daný stav objasnit, ozřejmit?
6. Co je obsahem školního vzdělávání, kdo jej tvoří, kdo za něj odpovídá a prostřednictvím jakých cest, nástrojů, mechanismů, procesů atp. se realizuje?
7. Co české škole nadále ve srovnání s jinými školami ve světě chybí, co by se na jejím systému mělo měnit?

Publikace k nastudování:

- [Kvalita péče o děti v ústavní výchově](#). Sborník z konference, kterou v Praha 25. listopadu 2015 uspořádal NÚV ve spolupráci s MŠMT.
- MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). [Standardy kvality péče o děti ve škol-
ských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preven-
tivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních stře-
dek výchovné péče](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské po-
radenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pra-
covníků.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). [Prevence v kontextu ústavní a
ochranné výchovy. Sborník z konference](#). Praha: Národní ústav pro
vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání
pedagogických pracovníků.

- BĚHOUNKOVÁ, Leona. (2012) [Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*



SHRNUTÍ KAPITOLY

Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáků. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo. Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypálnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost. V edukační realitě je potřeba pamatovat na další aspekty související s učním. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných žáků máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení. Všechny faktory

ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarádi, spolužáci a také sourozenci (dosáhnout toho, čeho dosáhl bratr – takový cíl je bližší než dosáhnout toho, čeho dosáhl učitel). (Kaleja, M. 2011)

Prostor pro poznámky studenta:

.....

4 VYBRANÉ OTÁZKY V SOUČASNÉM ŠKOLSTVÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

V této kapitole je věnován prostor vybraným otázkám současného školského terénu. Kapitola nejdříve ozřejmuje vymezení problémového chování dětí a žáků, následně řeší téma rizikového chování a klíčových faktorů, které nepříznivě mohou působit na psychosociální vývoj dítěte. Objasňuje rozdíl-
nost v pojetí sociálních deviací a sociálních patologií, resp. jejich forem. Od-
kazuje se na příslušná metodická doporučení a pokyny, jak v této věci in-
tervenovat pedagogicky účinně.



CÍLE KAPITOLY

Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory a také ab-
solvováním prezenční části výuky by měl disponovat následujícími teoretic-
kými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **Rizika ve vývoji dítěte a jejich faktory vzniku**
- **Vymezení problémového chování a rizikového chování**
- **Sociální deviace a sociální patologie**
- **Formy a projevy deviací a patologií**



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

*problémové chování, problém,, rizika, rizikové chování, faktory, sociální pa-
tologie, sociální deviace, závislost, patologická závislost, relace, komorbi-
dita, symptomatologie, kauzalita, etiologie, transmise, formy, typologie/kla-
sifikace, fáze, mechanismy, intervence, přístup, psychologie, lékařská
praxe, pedagogická praxe, rodina, dopady, psychoaktivní látky; škodlivé
užívání; syndrom závislosti; abstinenční syndrom; alkoholismus; terapie; ba-
žení*

4.1 Problémové chování dětí a žáků a jeho kontext

Ve školské praxi se dnes běžně setkáváme s dětmi a žáky, kteří jsou svými pedagogy označováni za problémové, neukázněné, s problémy v chování apod. Problémové chování se u jednotlivých dětí a žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli může hrát věk, situace, prostředí, zkušenost, individuálnost, kolektivnost apod. Etiologie výskytu problémového chování je tak mnohohrstvá. Ani samotná prevalence v různých podmínkách, prostředích nemůže být jednoznačná. Podíváme-li se kupříkladu na žáky prvního a žáky druhého stupně základní školy, též na žáky středního odborného učiliště či gymnázia, charakter problémů chování je zcela jiný. Stejně tak míra hodnocení chování, tolerance či přístupu k etopedicky zaměřené intervenci pedagogů na jednotlivých vzdělávacích stupních je rozdílná.

V praxi se však setkáváme i s případy, kdy se vybrané typy problémových fenoménů, jež jsou předpokládány spíše v prostředí učilišť, mohou objevit v gymnaziálním vzdělávání a naopak. Podnětnost prostředí, kvalita subjektů výchovy a vzdělávání, pozitivní podmínky socio-ekonomického, kulturního a rodinného zázemí nikterak nemohou garantovat konformní chování dětí a žáků. Na druhou stranu jsou determinujícími činiteli v procesu osobnostního rozvoje v životě člověka.

Z výzkumných šetření je známo, že děti/žáci s problémovým chováním cíleně demonstrují svou nespokojenost, agresivitu, odpor negativní vztah k pedagogům. Provokují spolužáky, dospělé, nebo vyrušují je, narušují výchovně-vzdělávací proces. Mají zájem být v pozici egocentristy. (srov. Kaleja, M., Viktoříková, B. 2013, Kaleja, M., Grygerová, B. 2013, Kaleja, M., Hawliczková, V. 2012) V teoretických studiích se uvádí, že ve vztahu ke školnímu prostředí obecně za problémové žáky učitelé považují dva typy žáků:

- Jsou **to žáci, kteří vyrušují** při procesu vyučování (typy: *neklidný žák, konfliktní žák, provokující žák, agresivní žák*).

- Jsou **to žáci, kteří odmítají** v procesu vyučování **pracovat** (může odmítnat jít k tabuli, když je vyvolán, vypracovat cvičení, předložit svou práci ke kontrole, může odmítnat odpovědět na otázku, nosit si pomůcky, může být celkově při vyučování pasivní). (Auger, M. T, Boucharlat, Ch. 2005)

Etiologie a další klíčové otázky problémového chování

Z. Michalová (2012, upraveno) nastínila možné příčiny problémového chování dětí a žáků. Kauzalitu seřadila do tří oblastí:

- **Vnitřní kauzální determinanty:** duševní zdraví, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, sekundární důsledky tělesného postižení, bolest, zneužívání návykových látek, soubory pozorovaných typů chování ad.
- **Vnější kauzální determinanty:** hluk, teplota, osvětlení, přelidněnost prostředí, nedostatečná/nadměrná stimulace, zasedací pořádek, nedostatečné pochopení druhé osoby, nerespektování soukromí, nerespektování osobního prostoru, restriktivní prostředí ad.
- **Mezilidské kauzální determinanty:** nedostatečné ocenění, problémy v komunikaci, kulturní zvláštnosti, postoje a jistá očekávání, zkušenosti, strach, naučené chování, nízké/příliš vysoké sebevědomí, frustrace ad.

A. Jurovský (1955, upraveno) k definici problémového žáka řadí následující prohřešky:

- neplnění písemných úkolů, nedostačující nebo chybějící přípravy do školy, zapomínání školních učebnic a pomůcek, vyrušování během vyučování, hyperaktivní chování v průběhu přestávek,
- zameškávání školní docházky, narušování vzdělávacího procesu,
- vzdor vůči učiteli, zesměšňování, odmlouvání, zlost a šikánování,
- verbální a neverbální agrese vůči spolužákům, šikana a neshody mezi spolužáky,

- podvody ve školním dění (např. opisování, lhaní apod.),
- přestupky proti školním zákazům (cílené, plánované, s konkrétním účelem),
- občanské a mravní přestupky vůči okolnímu obyvatelstvu a jeho majetku.

Etiologie fenoménu problémů chování (problémového chování) je multifaktoriální (multidimenzionální, polyetiologická), zasahuje do širší roviny sociálního prostředí a do řady dalších faktorů, které mají přímý i nepřímý vztah k behaviorálním projevům chování. Na problémy chování dítěte (žáka) mohou do značné míry působit sami rodiče, jejich výchovný styl, starostlivost, celková rodinná pohoda. Nemalý podíl může mít osobnost pedagoga, jeho přístup, erudice a mnoho dalších subjektů.

Chceme-li problémy řešit efektivně, musíme přijít na to, co je skutečně vyvolalo. Svou pozornost bychom měli pak zaměřit na ty konkrétní faktory, které dané problémy vyvolaly. Jednotlivé výchovné problémy nelze řešit rámcově, dle určitého schématu. Jsou to vždy problémy týkající se individuálního případu, individua. Proto je nutné takto se k nim stavět. Při etopedicky zaměřené intervenci dodržujeme obecné pedagogické či speciálněpedagogické zásady. Bereme v potaz žakovou perspektivu (perspektivu dítěte) v procesu edukace, v kontextu sociálního třídního klimatu, též myslíme na perspektivu celoživotní dráhy. To vlastně znamená, že charakter intervence počítá s nenarušeným sociálním klimatem a prostředím, s vytvořením reálného obrazu o sobě sama a s tím související sebeevaluaci chování, následné metodické vedení a vedení k seberegulaci vlastního chování.

Podle autorek M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) v procesu edukační reality značnou roli hraje **identifikace a projekce** učitele, v rodinném prostředí rodiče (či jiného vychovatele). Učitel, který byl sám dobrým žákem, se identifikuje nejčastěji s úspěšnými žáky. Pokud je mezi žákem a jeho vlastními

zkušenostmi z doby školní docházky příliš velký rozdíl, hrozí, že mezi oběma subjekty dojde k nedorozumění, k odmítavým reakcím. Má-li však učitel ze svých školních let zkušenost s neúspěchem, bude lépe rozumět žákům, kteří mají ve škole problémy. Na to pak navazuje otázka „*Jaký tedy by učitel měl být?*“, případně bychom mohli řešit ideálního učitele.

Pedagogická praxe se touto otázkou (ideálního učitele) zabývá. Měl by mít určitý soubor kvalit, pro který jej žáci, případně jejich rodiče považují za ideálního. Soubor příslušných oceňovaných kvalit úzce souvisí s osobností člověka, s jeho temperamentem, charakterem, sociálním cítěním, pevnou vůlí a s intelektovou stránkou. Nazveme-li kvality související s osobností člověka osobnostními kompetencemi, poté je můžeme pojmut jako osobnostní psychické kvality učitele. M. Prokešová (1997) ve své publikaci vymezuje osobnostní psychické vlastnosti učitele. Detailněji rozebírá jednotlivé oblasti, mezi něž řadí temperament, emocionální, volní a intelektuální schopnosti a charakter učitele.

Problémy chování dětí a žáků bývají někdy laickou veřejností zaměňovány za poruchy chování. Toto se děje poměrně často. Objevují se tendence nonkonformní chování dětí (žáků) skrývat pod jakési onemocnění, případně jej farmakologicky léčit. Dokonce jsou i situace, kdy akceptuje nonkonformitu v chování dítěte (žáka) s respektem k jeho zdravotní indispozici. Rodiče se tak velmi snadno vzdávají své výchovné kompetence a neobjektivně hodnotí své působení, prostředky, které ve výchově dítěte uplatňují. Nedochází tak k objektivní evaluaci rodičovského působení. Hledají se argumenty, důvody, viníky. Dítě však potřebuje řád. Je v procesu zrání osobnosti. Tu by měl formovat daný směr, udávaný rodiči, posléze širším sociálním okolím, do nějž zahrnujeme i pedagogické pracovníky.

Problém v chování není tedy poruchou chování. Pokud však dítěti s problémovým chováním nedáme pevný řád (pozitivní směr výchovy), může růst do poruchy chování. Diferenciaci poruch chování od problémového chování lze vyjádřit několika základními následujícími rozdíly:

- **intervenční přístupy uplatňované při korekci chování,**
- **motivace a příčiny nevhodného/ neadekvátního chování,**
- **v časové délce výskytu fenoménu,**
- **v počtu prostředí, ve kterém se nevhodné/ neadekvátní chování projevuje,**
- **v ontogenetickém období, ve kterém se nevhodné/ neadekvátní chování vyskytuje,**
- **návaznost na odlišné sociokulturní prostředí a jiné.**

V intervenční (speciálně) pedagogické praxi se problémy chování řeší běžnými pedagogickými přístupy, zatímco u poruch chování se využívají speciálně pedagogické postupy. K běžným pedagogickým postupům může patřit například napomenutí, odebrání nějaké věci, neúčast apod. Při korekci chování se nabízí celá řada mechanismů, strategií. Vše je věcí kreativního přístupu a zkušeností rodičů či pedagogů. Nosným paradigmatem však musí být znalost toho, co skutečně může plnit korektivní funkci. V mnoha případech se aplikují mechanismy, které nejenže neplní tuto funkci, ale výrazně stimulují negativní vlastnosti dítěte (žáka). Jakýkoliv prostředek korekce chování musí zohledňovat celou řadu skutečností, k nimž řadíme ty nejprimárnější:

- respektovat osobnost dítěte,
- respektovat zásady humanismu, demokracie a pozitivního rozvoje osobnosti,
- dítě by mělo vědět, co přesně se děje, co bylo špatné a jak to lze případně napravit,
- dítě by mělo akceptovat prostředek korekce a rozumět jeho významu,

- podporovat sebeevaluaci, evaluaci vlastního chování,
- dítě by mělo znát normu, požadavky, které jsou na něj kladeny, aby mohlo dojít ke konformnímu chování,
- kauzalita chování by měla být známá, na ní by se měl rodič (pedagog) zaměřit,
- případné sankce by měly být stanoveny s ohledem na věk, intelekt, schopnosti, osobnostní dispozice dítěte aj.

Problémové chování jedinců je intencionální, mnohdy účelné. Naproti tomu jedinec s poruchou chování si často nevhodné konání neuvědomuje, neboť není vybíráno cíleně. Abychom mohli hovořit o poruše chování, měla by se vyskytovat v časovém horizontu (délce) minimálně 6 měsíců. Porucha chování se objevuje nejméně ve dvou různých prostředích (*jak v rodině, tak ve škole*). Neadekvátní chování se neváže na projevy typické v daném kritickém ontogenetickém období (*např. období negativismu*) a též porucha chování nemá přímou souvislost s odlišným sociokulturním prostředím, z něhož jedinec pochází.

Školská praxe ukazuje i na situace, kdy žák je považován za problémového v důsledku neplnění subjektivních, nepředmětných a neoptimálně nastavených požadavků kladených ze strany učitele. Žák je tak považován na nonkonformního, neboť nedodržuje takto nevhodně nastavený řád. Je pak v pozici, kdy může nastat několik možných formativních směrů. Některé z nich paradoxně mohou působit příznivě, jiné naopak.

Příklady:

- Žák má natolik silnou osobnost, že i přes tyto negativně koncipované faktory dokáže mít objektivní obraz o vzniklé situaci, kriticky ji dostatečně vyhodnocuje a přijímá do života pozitivní stránku věci.
- Jeho osobnost není natolik silná, aby mohl takto negativně koncipované faktory přijímat a vyhodnocovat pozitivně.

- Vzniklá situace výrazně narušuje respektování následných autorit, negativně ovlivňuje formování následných sociálních rolí a z nich vyplývající práva a povinnosti.
- Dochází k narušení sociálních relací, a to jak v rovině vertikální (k autoritám), tak i horizontální (mezi vrstevníky). Narušuje se rovněž intrapersonální vztah žáka.

Takto konstruované situace mohou navodit nekonzistentnost v respektování učitelských či jiných autorit. Ve školském prostředí bývají situace, kdy žák má vytipovaného učitele, jehož autoritu vůbec nerespektuje. U jiných si to nedovolí. Pedagogický kolektiv tak žáka vnímá jako problémového. Nezbytným krokem, který bychom měli učinit v situaci, když dítě či žáka začínáme vnímat jako problémového, jako jedince s určitými nedostatky v chování, je nahlédnout do jeho životní perspektivy. Měli bychom se cíleně zaměřit na jeho jistoty, potřeby, všechny sociální vztahy. H. Kubíčková (2011: 6) upozorňuje, že

- „...vztah je zastřešujícím faktorem nad všemi ostatními pro dosažení změny v jednání rizikového jedince, který se ocitá na rozcestí.“

Je tedy možné, že právě v této oblasti dítě (žák) strádá, a to způsobuje nežádoucí obtíže. Vztah rodiče a pedagoga k dítěti (žákovi) je důležitou součástí vzájemné komunikace, společného fungování. Tvoří základ pro dobře nastavenou výchovu k socializaci.

4.2 Rizika ve vývoji dětí a žáků

H. M. Walker a H. Severson (2002) vytvořili čtyřdílný rámec skupin rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti. Na tento rámec navazuje Věra Vojtová (2008, s. 29-41), která zkonstruovala skupiny s charakteristikami rizik vývoje z etopedického pohledu. Rizika spojená s vývojem dítěte sestavena do čtyř oblastí: **osobnost dítěte, rodina dítěte, škola dítěte a společnost.**

Tabulka 6: Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti

Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti³¹	
Rizika spojená s osobností dítěte	
NEMOC	nedonošenost, nízká porodní váha, postižení, nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění
INTELEKT	nízká inteligence, obtížný temperament, hyperaktivita-narušené chování, impulzivita
SOCIÁLNÍ DEFICIT	slabé vazby, malá schopnost řešit problémy, malé sociální dovednosti
DISPOZICE K PORUŠE OSOBNOSTI³²	obdiv k násilí, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, egocentrismus
EMOCE	absence klíčové osoby, život v institucionální péči
Rizika spojená s rodinou dítěte	
STRUKTURA	rodinná konstelace – neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů
NARUŠENÍ	narušené rodinné prostředí – manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (mj. deprese)
VZOR	kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek;
VÝCHOVNÝ STYL	nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, proměnlivé vyžadování kázně, odmítání dítěte, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání

³¹ Zpracováno a upraveno podle H. M. Walker a H. Severson 2002 a Vojtová 2008

³² Porucha osobnosti dříve nazývaná jako psychopatie.

Rizika spojená se společností	
PODMÍNKY	socioekonomické znevýhodnění, hustota zalidnění a životní podmínky, městská část
NORMA	násilí a kriminální činnost v okolí, přijímání násilí jako akceptovatelnou formu reakce na frustraci
DEFICIT	kulturní normy, znázornění násilí v médiích, nedostatek podpůrných služeb
ŽIVOTNÍ SITUACE	obchodování s dětmi, válečné konflikty
Rizika spojená se školou	
ŠKOLA	školní neúspěch, nepřiměřené nároky, pozice „outsidera“, nedostatek příležitostí k učení, slabá vazba na školu, nevhodné kázeňské prostředky, zaměření na chybu a nevyhovující kázeň, škodlivá vrstevnická skupina, přijetí agrese jako normy, šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolace

4.3 Teoretický rámec sociální deviace a sociální patologie

Skupina jevů korespondující s označením deviace a sociální patologie bývá vymezována ve vztahu ke změnám v čase a prostoru, v průřezové a v průběhové složce sociokulturní normy. Jedná se tedy o jevy, na které společnost s ohledem na čas, prostor a sociokulturní pravidla reaguje (čili přijímá, odmítá) nekonzistentně. Termín deviace značí odchýlení, vybočení od stanovených regulí. V sociologii či ve statistice je bez hodnoticího (posuzovacího) příděchu. V jiných, zpravidla humanitně zaměřených vědních oborech, hodnotící příděch je patrný.

Termín deviace obsahuje souhrn jakýchsi znaků, které v celku vytváří obraz odlišnosti oproti většině. Toto je považováno společností za vybočení, za odchylku, úchylku. Deviace má v mnoha směrech různé konotace. V lékařských

vědách představuje onemocnění, nemoc, symptomy, vedoucí k diagnostice poruchy. V sociologických vědách symbolizuje nežádoucí fenomén (chování) člověka, kterým překračuje stanovené a platné normy. Tím pro společnost přináší nebezpečí a náleží mu za to sankce. Sociologické (tedy společenské, tak jak dnes společnost tuto skutečnost vnímá) tendence ve vztahu k deviantnímu chování jsou následující (Dušek, K., Večeřová-Procházková, A. 2010):

- **Jedinec je považován za nezodpovědného za vznik svého stavu a za neschopného odstranit jej svou vůlí.**
- **Jedinec je zproštěn svých dosavadních povinností.**
- **Jedinec je povinen dávat najevo vědomí nežádoucnosti svého stavu a jeho přechodnosti.**
- **Jedinec je povinen vyhledat odborníky a spolupracovat s nimi.**

Za patologické nelze považovat výskyt deviantních případů, ale až jejich nadměrný počet. Deviace tedy nelze ztotožňovat pouze se sociálními deviacemi či sociální deviace nelze omezovat pouze na deviantní chování. Na místě je tedy výraz sociálně deviantní projevy chování. (Hrčka, M. 2001) Deviaci je možné sledovat z několika dimenzí: kvalita, kvantita a stupeň. Záměrem sociální deviace je uspokojení nějaké potřeby člověka či dosažení konkrétního stanoveného cíle. Motivované deviantní chování pak podle subjektu vede k tomuto cíli rychleji. Příčiny vzniku sociální deviace jsou různorodé a mohou vystupovat paralelně. Zpravidla se navzájem kombinují a ovlivňují. Rozlišujeme nejčastěji příčiny (kauzalitu): biologické, psychologické, sociální, kulturní, situační aj. Výskyt deviantního chování v daném prostředí, na daném místě či v dané skupině zajišťuje narušení, nebo někdy naopak posílení vzájemné koheze mezi dotyčnými. L. Coser (1962) uvádí čtyři možné situace:

- **Deviant je odmítán a skupina je posílena, neboť jde o posílení s vědomím sounáležitosti.**
- **Deviant je tolerován a skupina je posílena, neboť tolerance je součástí hodnotové orientace, a tím dochází k upevnění.**
- **Deviant je odmítán a skupina je oslabena, což představuje neschopnost tolerovat vnitřní deviace k fragmentaci hnutí, a to brání potřebnému inovačnímu chování.**
- **Deviant je tolerován a skupina je oslabena, čímž deviace narušuje společenskou či skupinovou kohezi, dosahování jejich zájmů a cílů.**

Odborná literatura přináší nesčetně mnoho teorií definujících kvalitu, kvantitu a stupeň sociálních deviací. Na tyto teoretické koncepce se lze dívat několika pohledy. Jejich diferenciací je rozmanitá - např. biologická, psychologická, behaviorální, strukturální, subkulturní, konfliktová, kontrolní, interakční a další (více viz Hrčka, M. 2001, Munková, G. 2013, Urban, L., Dubský, J., Bajura, J. 2012 ad.).

Speciální pedagogika etopedie svou teorií i praxí vychází i z těchto teoretických základů sociální deviace. Staví na nich svůj rozsah, obsah, intenzitu, frekvenci, metody a způsoby speciálněpedagogické etopedické intervence. Za základní speciálněpedagogické metody lze považovat **redukaci, rehabilitaci, kompenzaci**. Jsou elementárními pilíři dalších či jiných způsobů intervence (více viz Slomek, Z. 2006, Vojtová, V. 2010, Kaleja, M. 2013 ad.).

Sociálně patologické jevy (též sociopatologické jevy) se místy mohou jevit jako jevy blízké sociálním deviacím. Odborná veřejnost však tyto nežádoucí fenomény nestaví do roviny similarity (stejnost), ač blízká podobnost může být zřejmá. Vyznačují se vysokou mírou rizikovosti, náchylnosti, dispozicí k narušení existenční, sociální (relační), společenské, kulturní a jiné rovnováhy (homeostázy), přičemž zpravidla směřují od jednotlivce ke skupině lidí. Dále se vyznačují značnou heterogenitou a bývá také diferencován jejich

stupeň. Rozlišují se následky/důsledky a cesty možné korekce (nápravy). Termín sociální patologie je termínem dávno zažitým, a to jak v sociologii, tak v lékařských a psychologických vědách. (Urban, L., Dubský, J., Bajura, J. 2012).

Za patologické je myšleno vše nezdravé, nenormální, obecně nežádoucí společenské jevy, jevy nebezpečné pro společnost, všechny negativně sankciované formy deviantního chování. Definování sociálněpatologického chování vychází z koncepce normality. Ta je společensky nekonzistentní. Společnost stanovuje kritéria normality, implikuje řád (pravidla, regule, normy). Ty podléhají zvyklostem morálním, právním, statistickým, sociokulturní či osobním. P. Mühlpachr (2009) tak generuje typologii současných **postmoderních společností** s heterogenní charakteristikou k výše uvedeným jevům:

- **permisivní** - dovoluje více, než dovolovaly tradiční společnosti,
- **ludická** - ráda si hraje a práci nepovažuje za základní hodnotu,
- **sekularizovaná** - většina aktivit je neduchovního charakteru,
- **postmoralistní** - morální hodnoty jsou vnímány spíše jako luxus,
- **postheroická** - idolem jsou transformovaní hrdinové (virtualita),
- **alibistická** - pro nikoho není problémem zdůvodnit a ospravedlnit cokoliv,
- **postedukační** - kladen důraz na funkcionální aspekty výchovy,
- **společnost globalizace** - trvání existence každé společnosti je závislé na schopnosti a míře zapojení celosvětového společenství do řešení globálních problémů.

Postmoderní společnost narušuje zažitý koncept tradiční rodiny. Odborné diskuze polemizují o její existenci. Tradiční rodina vlivem všech existujících globalizačních fenoménů v dnešní společnosti již neexistuje. Představuje jakýsi archetyp, o kterém jednotlivci si vytvářejí zcela vlastní obraz. Opírají se

přítom o různé imaginární konstrukty. Současné české rodiny, jejich konstelace, dynamika, linearita, v podstatě, globální rodinné fungování s ohledem na výskyt sociálních deviací či sociálněpatologických jevů podléhají krátkodobému, dlouhodobému či longitudinálnímu monitoringu. Sledování je pak zaměřeno, jak na děti, rodiče, celé rodinné společenství. Analyzují se různé sociologické konstrukty, determinanty mající přímý a nepřímý dopady na společenské fungování rodiny.

KONTROLNÍ OTÁZKY



Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

1. *Patologické hráčství – vysvětlete pojem.*
2. *Jaké jsou stádia patologického hráčství?*
3. *Co patří mezi druhy hráčství?*
4. *Jaké jsou rizikové skupiny hráčství?*
5. *Jaká je prevence hráčství z pohledu školy a rodiny.*
6. *Vysvětlete pojem slova „Extremismus“ a vyjmenujte druhy extremismu.*
7. *Jaké kriminality se extrémisté dopouštějí?*
8. *Jaké jsou příčiny extremismu?*
9. *Extremismus v ČR – popište podrobněji.*
10. *Co znamená pojem „Subkultura“ a vyjmenujte typy subkultur.*
11. *Definujte syndrom závislosti, popište její symptomy.*
12. *Jaký je rozdíl mezi škodlivým užíváním a závislostí?*
13. *Jaké psychologické a sociální faktory mohou zvyšovat pravděpodobnost rozvoje závislosti?*
14. *Jaké jsou sociální důsledky zneužívání psychoaktivních látek a závislosti?*

15. Jaké léčebné a terapeutické postupy jsou při léčení závislostí nejčastěji používány?



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Z následujících slov, terminologických konstruktů dle instrukcí vyučujícího student zpracuje úkoly dle uvedeného formátu. Terminologické konstrukty vztahující se k předmětu podkapitoly doplňují termíny, náležící do kategorie etopedické problematiky, neboť svým charakterem náleží skupiny jevů zařazených dle standardů WHO oblasti „poruch chování a emocí“:

alkoholismus, drogismus, gamblerství, nikotinismus, záškoláctví, šikana, fetišismus, porucha sexuální identifikace, kleptománie, netolismus, fetišismus, sexuální deviace, erotismus, kompulzivně-obsedantní porucha, mani-odepresivní porucha aj.

Téma

Klíčová slova související s tématem:

.....
.....

Tematizovaný rámec³³:

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

³³ Obsahem bude rozepsání klíčových slov do souvislostí.

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

Studium pramenů:

a) literárních zdrojů k tématu³⁴

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

b) elektronických zdrojů a internetových odkazů k tématu³⁵

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

Základní faktografické informace k tématu³⁶:

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

³⁴ citační záznamy min. 3 publikací

³⁵ citační záznamy min. 3 publikací

³⁶ Obsahem bude věcný popis základních informací sledovaného jevu.

KONTROLNÍ OTÁZKY



Student jednak absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky by měl disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

1. *Kdo je vystaven riziku sociální deviace?*
2. *Jak zní definice sociální patologie?*
3. *Jak zní definici poruchy chování?*
4. *Jaká je definici problémového chování?*
5. *Jaké jsou základní parametry pro identifikaci projevů poruchy chování?*
6. *Jaký má úkol rodina a škola, aby dítě mohlo ve společnosti normálně fungovat?*
7. *Jaké jsou důsledky sociální deviace?*
8. *Kdo a jak je postižen sociální patologie?*
9. *Jaké jsou možnosti intervence v oblastech poruchy chování, problémového chování, sociální deviace a sociální patologie?*
10. *Jaké jsou možnosti intervence v oblastech poruchy chování,?*
11. *Jaké jsou možnosti intervence v oblastech problémového chování?*
12. *Jaké jsou možnosti intervence v oblastech sociální deviace?*
13. *Jaké jsou možnosti intervence v oblastech sociální patologie?*
14. *Co obnáší studium adiktologie?*

Publikace k nastudování:

- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- GIDDENS, Anthony. *Proměna intimity. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0175-5.

- AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- AVERMEAT, P. *Van Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education.* Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). [Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference.](#) Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*



SHRNUTÍ KAPITOLY

Přístupy pedagogické veřejnosti, pedagogů a jiných odborníků k fenoménům sociálních deviací, sociální patologie, stejně tak k projevům problémového chování a projevům poruchy chování se značně různí. Rozdílnost je zajištěna s ohledem na perspektivu oborově vědních základů, dosavadních poznatků té které vědní disciplíny. Všechny témata však současný školský terén tíží, neboť tak, jak sami deklarují, nejsou na tak náročnou práci s dětmi a žáky s projevy poruchy chování, s rizikovými projevy chování atp., dostatečně připravení. .

Prostor pro poznámky studenta:

.....

LITERATURA

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
- ARUM, Richard a Adam GAMORAN a Yossi SHAVIT. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.
- AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). [Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BAR-HAIM, Eyal a Yossi SHAVIT a Hanna AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- BĚHOŮNKOVÁ, Leona. (2012) [Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
- CALOŇOVÁ, Darina a Maritna KRAVÁROVÁ. *Prevenca sociálnopatologických javov v rodinách*. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L.

(eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-018-7.

- COSER, Lewis A. Some Functions of Deviant Behavior and Normative Flexibility. *American Journal of Sociology*. Vol. 68, No. 2. Sep., 1962.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
- ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210. Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na www: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf
- EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GIDDENS, Anthony. *Proměna intimacy. Sexualita, láska a erotika v moderních společnostech*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0175-5.
- GOLDBERG, A. E. *Lesbian and Gay Parents and Their Children: Research on the Family Life Cycle*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-0536-3, 2009
- GRYGERKOVÁ, Barbora. *Analýza agresivních forem poruch chování dětí a mladistvých do 18 let*. Diplomová práce (Mgr.) Ostrava: PdF OU, 2013. Ved.práce: Martin Kaleja.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
- HAWLICZKOVÁ, Věra. *Analýza možných příčin, projevů a intervencí agresivních forem chování u dětí mladšího a staršího školního věku*. Diplomová práce (Mgr.). Ostrava: PdF OU, 2012. Ved.práce: Martin Kaleja.

- HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- CHAPMAN, Gary. *Pět znaků láskyplné rodiny*. Praha: Návrat domů, 2005. ISBN 807255123X.
- CHERRI, Ch. Y. Ho. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
- JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Repronis, 2010. 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
- JANKŮ, Kateřina. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: OU, 2010. ISBN 978-807368-915-5.
- JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2013. ISBN 978-80-7419-119-0.
- JUROVSKÝ, A. *Dieťa a disciplína*. Bratislava: SAV, 1955.
- KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.
- KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice* Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin. *Základy etopedie*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-271-5.
- KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996.
- KEREKEŠOVÁ, Mária. Profesionální náhradní rodinná péče – šance pro mnohé děti v ústavní péči. In: Sborník příspěvků z konference *Dítě v systému náhradní rodinné péče*. Brno: Sdružení pěstounských rodin, s. 7-9., 2008

- KOLÁŘOVÁ, Marta. *Protest proti globalizaci. Gender a feministická kritika*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2009. ISBN 978-80-86429-96-0.
- KREIDL, Martin. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
- KŘÍŽKOVÁ, Alena, Radka DUDOVÁ, Hana HAŠKOVÁ, Hana MAŘÍKOVÁ a Zuzana UHDE (eds). *Práce a péče. Proměny rodičovské v České republice a kontext rodinné politiky Evropské unie*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-94-6.
- KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě - rodina - instituce aneb Jak neztratit budoucnost*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MEJSTŘÍK, Michal, a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
- MIŠÍKOVÁ, Jaroslava. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: OU, 2003. ISBN -7042-277-7.
- MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
- MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-87-8.
- MOŽNÝ, IVO. *Sociologie rodiny*. Praha: Slon, 2008. ISBN 80-86429-05-9.
- MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). [Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně](#)

- [výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-145-3.
 - NIKOLAI, Tomáš. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
 - NOŽÍŘOVÁ, Jana. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde, 2012. ISBN 978-80-86131-91-7
 - PACNEROVÁ, Helena a Lucie MYŠKOVÁ (Eds.) [Kvalita péče o děti v ústavní výchově](#). Sborník z konference, kterou v Praha 25. listopadu 2015 uspořádal NÚV ve spolupráci s MŠMT.
 - POTOČÁROVÁ, Mária. *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy*. Vyd. 1. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2458-8.
 - RABUŠICOVÁ, Milada a Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
 - SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
 - SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty. I* Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-5348.
 - SINGLY de, Francois. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-249-1.
 - SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

- SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika 2/1996*, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.
- SVOBODOVÁ, Jana a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 76. ISBN: 80-85931-00-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠKOVIERA, Albín. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. ISBN 978-80-89233-32-8
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005.80-7080-573-0, 2005
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80 -210 -1937 -9.
- VIKTOŘÍKOVÁ, Barbora. *Analýza faktorů determinujících problémy chování žáků školního věku*. Bakalářská práce (Bc.). Ostrava: PdF OU, 2013. Ved. práce: Martin Kaleja.
- WALKER, H. M. a H. SEVERSON. Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.
- YOGI, China Mani. *Value-Based Education..* Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
- ZELENÁ, Martina a Alžběta KLÉGROVÁ. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, o.p.s. ISBN 80-86991-67-9.
- ZEULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ZEULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: PdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

- ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9

Legislativní a metodické zdroje:

- Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů
- Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
- Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

•

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Distanční studijní text pojednává o problematice dětství a dítěte z perspektivy mezioborové s dominantním pohledem sociologickým. Jeho obsah je tvořen elementárním teoretickým rámcem nosných pilířů sekundární socializace, která probíhá zejména v období školního věku. Jedná se konkrétně o tematizaci rodiny a rodinné výchovy, školní edukace, náhradní rodinné výchovy, rezidenční výchovy a otázky týkající se školy jako výchovně vzdělávací instituce, profese pedagogických pracovníků a vedení výuky zaměřené na individualizaci a diferenciaci relevantních aspektů a atributů procesů vzdělávání.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON



Čas potřebný ke studiu



Klíčová slova



Průvodce studiem



Rychlý náhled



Tutoriály



K zapamatování



Řešená úloha



Kontrolní otázka



Odpovědi



Samostatný úkol



Pro zájemce



Cíle kapitoly



Nezapomeňte na odpočinek



Průvodce textem



Shrnutí



Definice



Případová studie



Věta



Korespondenční úkol



Otázky



Další zdroje



Úkol k zamyšlení

Název: *Sociologie dětství a dítěte*

Autor: **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Výzkumné centrum pro sociální začleňování
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první

Místo a rok vydání: Opava, 2019

Náklad: elektronicky

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 142

ISBN: 978-80-7510-347-5

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.