

Mozaika integračních snah



SPOLEČNĚ VE TŘÍDĚ A V TĚLOCVIČNĚ

Mgr. Barbora Neklapilová



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

OBSAH

1. Úvod.....	3
2. Školní integrace	4
3. Integrace v tělesné výchově – cíle školy.....	6
4. Výhody a předpoklady integrace.....	8
5. Mentální retardace.....	10
6. Zajištění vzdělávání jedinců s MR.....	13
7. Vzdělávání žáků se zdravotním znevýhodněním.....	17
8. Romské etnikum v česku.....	19
9. Zvláštnosti v chování romského etnika.....	21
10. Romové a sport.....	30
11. Tělesná výchova, pohybové hry a jejich význam.....	35
12. Zásobník pohybových her	43
13. Použitá literatura a zdroje.....	45

1. ÚVOD

Cílem tělesné výchovy je přispívat svými specifickými prostředky ke kultivaci osobnosti žáka v rámci jeho omezených možností. V hodinách tělesné výchovy provádí opakovaně a dlouhodobě organizovanou pohybovou aktivitu, která je zaměřena na vytváření pozitivního vztahu k pravidelné, celoživotní a dobrovolné realizaci pohybové aktivity. Tělesná výchova není jen cvičení těla, ale je to i výchova žáka. Cvičení má tu přednost, že můžeme výchovně působit na žáka nikoli moralizováním, nýbrž bezprostředně při realizaci pohybových aktivit.

V tělesné výchově na našem odborném učilišti se v jedné třídě schází velice nesourodá skupina cvičenců – se zdravotním postižením, zdravotně znevýhodnění, sociálně znevýhodnění, dívky a chlapci dohromady. Jak si s touto skupinou poradit, zabavit je a přitom plnit výukové cíle daného předmětu a především je v těchto hodinách navadit na kolektivní spolupráci a prohlubování přátelství ve třídě. To je velice těžké, ale ne nemožné. V tomto materiálu jsem se pokusila vysvětlit jednotlivá specifika těchto žáků a jejich zvláštnosti chování, případně vztah k pohybu a vhodné pohybové hry. Je nutné volit taková cvičení a pohybové aktivity přiměřené jejich zdravotnímu stavu, rozumovým schopnostem a k prohlubování vzájemné spolupráce. Z vlastní zkušenosti vím, že nejvíce aktivní a nejlepší ve sportu na našem učilišti jsou většinou žáci sociálně znevýhodnění, kteří jsou z neúplných rodin, nebo z rodin, zatíženou patologickými jevy, kteří většinu svého času tráví bez dozoru na ulicích. Tím jsou na tom o poznání fyzicky zdatnější než jejich vrstevníci trávící doma svůj volný čas bez kamarádů a venkovních aktivit. Sociálně znevýhodnění většinou výsledkově vynikají, jsou drzejší, průbojnější, ve sportovních hrách tahouni, kdežto ti méně nadaní a mentálně zaostalejší jsou frustrováni ze svých neúspěchů a může se u nich prohlubovat nechuť ke sportovnímu cvičení. Mezi těmito jedinci proto může velice často docházet k vyhroceným situacím při sportovních činnostech.

Integrace v tělesné výchově je chápána jednak ve smyslu nepřetržitého zapojování, nevyřazování, spolupráci a vzájemné pomoci při pohybových hrách, tak také ve smyslu mezipředmětové integrace. Často se v praxi stává, že vy pohybové hře dominují (a vítězí) ti nejsilnější, nejrychlejší, nej... a ti nejmenší a nejpomalejší jsou v „pohybovém stínu“ anebou jsou chyceni, vybiti a vyřazeni jako první. To je obrovská chyba, právě ty nejslabší a nejpomalejší je třeba vhodně přizpůsobenou hrou „vyhnat“ z pohybového stínu do pohybového dění a zvedat jim sebevědomí. Proto by se je v žádné z tělovýchovných her nemělo trvale vyřazovat, každý z účastníků je nepostradatelný a vítězí nejen ten první. Naopak ti nejlepší by se měli učit spolupráce a pomoci těm pohybově slabším.

2. ŠKOLNÍ INTEGRACE

Jak se integrace a inkluze liší od mainstreamingu?

V historii byl pojem „maistreaming“ („hlavní proud“) spojen s dočasným umístěním studentů s handicapem v běžných třídách, a to z mnoha různých důvodů, včetně všeobecného vzdělání a sociální interakce. Integrace a inkluze na druhou stranu dávají všem studentům možnost účastnit školního života jako celku.

To zahrnuje úplnou integraci do běžných tříd s možností vzdělávání a sociálního kontaktu. Studentům s mentální retardací musí být ale také zajištěna šance účastnit se všech aspektů školního života, od mimoškolních aktivit, jako například fotbalových zápasů, po společné jídlo nebo setkávání se s vrstevníky ve školní jídelně. Mnoho lidí raději používá pojem inkluze, protože v sobě zahrnuje spoluodpovědnost jedinců s handicapem ve všech aspektech života ve škole a v komunitě.

Proč je integrace a inkluze důležitá?

Pro studenty s mentální retardací zajišťuje interakce se stejně starými spolužáky modely rolí pro úspěch ve vzdělávání a ve společnosti. Interakce se studenty, kteří mají postižení, může ovlivnit postoje a předpoklady učitelů a spolužáků a pomoci zbavit se stereotypů, které studenty s postižením omezují (York, et al, 1989). To opět zvyšuje příležitosti dostupné studentům s mentální retardací, když vstoupí do dospělosti. Když studenti s postižením a bez vyrůstají a učí se společně, padají bariéry vytvořené stereotypy a stigmatizací.

Rozhodnutí, jestli integrovat studenty nebo ne odráží společenské postoje a hodnoty (Stainback a Stainback, 1988). Zahrnutí studentů s mentální retardací do všech aspektů školního života je jedním indikátorem přijetí lidí s postižením do naší společnosti. Pak by otázky, které je třeba položit, neměly být „Může inkluze fungovat?“ nebo „Je integrace dobrý nápad?“ Místo toho je třeba se ptát, co můžeme udělat, aby integrace fungovala, a soustředit svou energii na zodpovězení této otázky.

Měli by všichni studenti trávit všechnen čas v běžné třídě?

Vzdělávací programy pro studenty s mentální retardací musí být individualizované, aby vyhovovaly specifickým vlastnostem a potřebám každého jedince. Někteří studenti s mentální retardací budou těžit ze vzdělání, které získají mimo školu, jako například ve výše zmíněném komunitním prostředí. Pak nebude vhodným vzdělávacím prostředím pouze běžná třída. Jiní studenti s mentální retardací mohou potřebovat související pomoc, která si vynucuje čas strávený mimo běžnou třídu. IEP proces (Individuální vzdělávací program, viz níže) by měl rozpoznat vhodný program pro každého studenta a určit, jaký systém nejlépe vyhovuje studentovým potřebám.

Přesto by všichni studenti měli být nějakým způsobem integrováni do běžných vzdělávacích zařízení, tříd a aktivit se svými vrstevníky, kteří nejsou handicapovaní. Neznamená to, že se každý student v běžné třídě musí učit stejnou látku, ani to, že studenti s handicapem vstupují do běžných tříd jen pro prospěch ze společnosti. Znamená to, že s odpovídající pomocí, úpravami a ohledem k individuálním odlišnostem mohou mít všichni studenti s mentální retardací z integrace prospěch ve formě vzdělání a společenského kontaktu.

Proč je důležité umístění ve věkově odpovídajícím prostředí?

Když jsou studenti s mentální retardací posuzováni jen podle jejich „mentálního věku“, jak vychází z testu, a ne ve vztahu k jejich skutečnému chronologickému věku, je těžké je vnímat jako adolescenty nebo dospělé. Místo toho je tendencí na ně pohlížet jako na děti, kdy je odhadů mentálního věku používáno jako záminky pro nedostatečné efektivní vzdělávání nebo nedostatečnou integraci do aktivit, kterých se účastní jejich vrstevníci. Pohlížení na lidi s mentální retardací jako na věčné děti je chybné a zkreslující a způsobuje i mnohá omezení poté, co tito lidé opustí školu.

Když děti s mentální retardací vyrostou ve školách a třídách se svými vrstevníky – hrají stejné fotbalové zápasy, přátelí se s nepostiženými dětmi a jedí ve stejné jídelně – mohou si osvojit dovednosti, hodnoty a postoje odpovídající jejich věku. Když jsou jim umožněny zkušenosti s činnostmi odpovídající jejich věku, tak se mohou naučit a naučí se role adolescentů a dospělých. Učitelé, vrstevníci, kolegové a zaměstnavatelé je vnímají jako dospělé a, následkem toho, jako potenciální zaměstnance a přátele.

Jaká je role rodiny při určování vhodného vzdělávacího programu a umístění?

Role rodičů je kritická. Budou jediným pevným činitelem v celém procesu. Nejefektivnějším nástrojem, kteří mají rodiče k zajištění vhodného vzdělání pro své dítě, je Individuální vzdělávací plán. IVP je právní dokument, který ustavuje nutnou podporu pro studentovo vzdělávání. V tomto procesu jsou rodiče a profesionálové rovnocennými partnery. To nemusí znamenat stejnou znalost vzdělávacích pojmů a procedur, ale znamená to stejný status v rozhodování. Rodiče mají o svém synovi, dceři nebo členu rodiny cenné informace. Zaměření se na funkční, na život orientované vzdělání pro studenty s handicapem vyžaduje informace vztahující se k studentovu domovu a zkušenostem a dovednostem z komunity. Rodiče a členové rodiny mají v tomto ohledu množství informací a měli by se aktivně účastnit rozhodování v procesu plánování.

Jak se ve vzdělávacích programech uskutečňuje příprava na zaměstnání ?

Jako všechny ostatní aspekty vzdělání, příprava na zaměstnání musí být určena individuálně. Někteří studenti budou potřebovat více času, aby se naučili specifické dovednosti pro své zaměstnání, a vzdělávání bude možná muset začít dříve. Přesto je třeba se během celého vzdělávacího procesu zaměřit na všechny studentovy dovednosti a postoje spojené s danou prací. Studenti by měli získat se zaměstnáním zkušenosti, které jim umožní si informovaně vybrat a rozhodnout se o tom, kde chtějí pracovat jako dospělí.

3. INTEGRACE V TĚLESNÉ VÝCHOVĚ – CÍLE ŠKOLY

Cílem školy je vytvářet takové podmínky a hledat takové pedagogické postupy, které umožní žákům se zdravotním postižením účastnit se aktivně školní tělesné výchovy a dalších sportovních aktivit školy.

Realizace

K současným trendům ve výchovně – vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) patří integrace do hlavního vzdělávacího proudu projevující se i v rámci školní tělesné výchovy (TV). Navzdory některým tradičním pohledům a názorům odborníků i veřejnosti na začlenění člověka s postižením do hodin tělesné výchovy a sportu vůbec můžeme sledovat pozitivní změny a pokroky i v této oblasti.

Dle Novosada (1997) je integrace dynamickým procesem začleňování minoritních skupin obyvatelstva do intaktní populace. Zdůrazňuje vzájemné respektování a kulturní i sociální obohacování. Pedagogickou integraci nazývá integraci školní i mimoškolní, působení rodiny a dalších organizací či poradenských subjektů.

Pojem integrace v tělesné výchově (začlenění žáků) znamená zařazení různých typů jedinců s postižením do společných forem TV. Začlenění je založeno na filozofii, že žáci by měli být vzděláváni a vychováni společně v jedné třídě oproti odděleným (separovaným) třídám podle typů žáků. Z výše uvedeného vyplývá, že je třeba věnovat zvýšenou pozornost potřebám žáků se SVP. Jedním ze základních předpokladů je příprava pedagogických pracovníků pro práci s „jinakostí“ (Ješina, Kudláček 2011).

Předpoklady pro integraci ve školní tělesné výchově

Na základě zkušeností s integrací u nás i v zahraničí můžeme konstatovat, že začlenění žáků se SVP do hodin školní tělesné výchovy má svá velmi výrazná specifika. Prvotně je vždy třeba přihlídnout k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka, stupni a typu postižení, jeho individuálním schopnostem a možnostem.

Významnou roli hraje pedagogická podpora, pozitivní motivace a kreativita učitelů. Nezanedbatelná je možnost úpravy prostředí tělocvičen, vybavení speciálními sportovními a kompenzačními pomůckami a také úprava pravidel jednotlivých sportovních disciplín. Pro integrovanou tělesnou výchovu je nutné zajistit co nejvhodnější prostředí i personální zabezpečení.

Nedostatkem je v současné době nedostatečná odborná připravenost učitelů tělesné výchovy pro práci se žáky se SVP. Zejména chybí asistenti pedagoga a dostupné poradenské služby v oblasti aplikovaných pohybových aktivit a aplikované tělesné výchovy.

K důvodům znesnadňujícím začlenění žáka s postižením do hodin TV (Rybová, Kudláček 2010) zejména patří:

- vysoká míra postižení,
- nedostatek asistentů,

- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů,
- nedostatek speciálního materiálního vybavení a kompenzačních pomůcek,
- odborné znalosti pedagogů,
- příliš velký počet žáků v hodinách TV.

K východiskům pro zlepšení podmínek integrace patří dle Rybové a Kudláčka (2010) zejména:

- přítomnost asistenta pedagoga,
- spolupráce a pravidelné konzultace s odborníky v oblasti aplikované tělesné výchovy,
- odstranění architektonických bariér,
- konkrétní rady, náměty, inspirace, literatura,
- modifikace školního kurikula TV,
- vhodnější rozpracování individuálních vzdělávacích plánů (IVP).

Přestože architektonické bariéry bývají zmiňovány na prvním místě, bariéry postojové (přesvědčení o fungování integrace, důsledcích začleňování žáků a přesvědčování o zvládnutí integrované TV) jsou pro existenci či úspěch integrace v TV klíčové. Pokud je například učitel přesvědčen, že nezvládne začlenit žáka se SVP do výuky nebo se při jeho začlenění nebude moci dostatečně věnovat ostatním žákům, je velmi pravděpodobné, že se bude integraci bránit. Tyto postoje mohou být ještě umocněny některými dílčími limity, jako jsou:

- prostorové limity (problémy s přesuny na výuku TV, nedostatečné prostory),
- materiální limity (nevhodné kompenzační pomůcky, nedostatek sportovního vybavení),
- personální limity (nedostatek pedagogických asistentů, absence peer tutoringů nebo odborných konzultantů pro TV; Ješina, Kudláček 2011).

„Škola je nejlepším místem pro položení základů k budování lepšího světa. Děti nemají předsudky. Negativní předsudky k postižení, které jsou časté mezi dospělými, jsou dětem cizí. Vzdělávání a sport jsou velmi úzce spjaty. Sport napomáhá k utváření konstruktivních životních dovedností a pozitivních postojů. Pokud klademe důraz na radost, fair – play a týmovou komunikaci, učíme tak základům mírové a respektující koexistence. Sport je nejúčinnějším prostředkem pro pozitivní ovlivňování společnosti a vnímání práv osob se zdravotním postižením.“ - Sir Philip Craven, MBE – prezident Mezinárodního paralympijského výboru (IPC 2006)

4. VÝHODY A PŘEDPOKLADY INTEGRACE

Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. (Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 1995)

Integrace

- znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu
- její úspěch nebo neúspěch nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na představitosti, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, učitelů a zřizovatelů škol
- může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a zkombinujeme do jednotného systému vzdělávání
- dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učily společně
- respektuje individuální tempo a možnosti každého dítěte

Výhodou integrovaného vzdělávání je:

1. Příprava na dospělý život v běžném prostředí
2. Kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí
3. Společné dospívání vrstevníků
4. Efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky)
5. Rozvoj přátelství dětí se SVP s vrstevníky bez postižení
6. Snazší přijímání rozdílů
7. Práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, asistent)
8. Individuální přístup
9. Větší zapojení rodičů
10. Podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí

Integrace

- neznamená pouhé umístění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy, bez podpory a služeb, které potřebuje, aby mohlo mít úspěch

- nefunguje, když od učitele očekáváme, že bude dítě se SVP i ostatní žáky třídy učit kvalitně bez potřebné podpory
- nefunguje, když chceme, aby se všechny děti učily tytéž věci, ve stejnou dobu, stejným způsobem
- neznamená vzdát se kvalitních speciálních metod výuky, které dítě potřebuje pro vzdělávání
- neznamená přehlížení silných stránek, potřeb, preferencí a zájmů jednotlivých dětí se SVP

Předpoklady uskutečnění integrace

Předpokladem jsou informovaní rodiče dítěte a zájem a ochota spádové školy dítě přijmout. Podmínky pro úspěch integrace vytváří škola jako celek. Postoje vedení školy, učitelů, kteří integrovaného žáka vyučují, i těch ostatních, kteří ve třídě neučí, vytvářejí atmosféru školy. Záleží na všech pracovnících školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane jejím respektovaným žákem, zda jsou mu přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům.

Základními rozpoznávacími znaky fungující integrace žáka se SVP do základní školy jsou následující ukazatele:

- je řádným žákem běžné školy, nejlépe v místě bydliště
- škola, resp. učitelé žáka, aktivně spolupracují s odborným pracovištěm (resp. speciálně pedagogickým centrem - SPC)
- pro žáka je v případě potřeby zajištěna speciálně pedagogická péče (např. individuální výuka se speciálním pedagogem)
- žák se učí podle individuálního vzdělávacího plánu
- rozvrh hodin žáka odpovídá vyučování celé třídy
- učební plán je přizpůsobován potřebám žáka
- žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru dětí ve třídě
- do tvorby plánu je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina a v případě potřeby i další pracovníci – např. asistent učitele nebo osobní asistent
- učitel i asistent učitele má možnost konzultovat problémy či otázky s odborníkem
- asistent je odborně veden určeným odborným pracovníkem školy nebo externího odborného pracoviště (např. SPC)
- učitelé věnují žákovi tolik pozornosti, kolik se dostane ostatním dětem – vyvolávají ho, zkoušejí, kontrolují domácí přípravu, v žádném případě nenechávají výuku žáka pouze na asistentovi
- učitelé jsou v kontaktu s rodinou žáka
- škola respektuje rozhodnutí odborného pracoviště, které má žáka ve speciálně pedagogické péči a které si vybrali rodiče žáka
- je vytvořen vztah mezi spolužáky

5. MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální retardace je postižení jedinců, při kterém dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Mentálním postižením nebo mentální retardací je nazýváno trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Není to nemoc, ale trvalý stav, který klasifikujeme do šesti základních kategorií.

Etiologie (příčiny vzniku) mentální retardace

Mentální retardace může vzniknout ve třech obdobích:

- prenatalním (před narozením dítěte) - kvůli infekci matky během těhotenství, jejímu špatnému životnímu stylu, úrazu
- perinatálním (během porodu nebo těsně po něm) - porod může být protrahovaný (dlouhotrvající), může dojít k hypoxii plodu,

tedy k nedostatku kyslíku atd.

- postnatálním (po porodu do 2 let věku dítěte) - infekce, úrazy, záněty mozku, těžká žloutenka, špatná výživa

Svou roli zde hraje i dědičnost a specifické genetické příčiny jako například chromozomální aberace, která způsobuje Downův syndrom.

Kategorie mentální retardace

Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

- velký vliv má dědičnost, sociokulturně znevýhodněné prostředí
- do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno
- mezi 3. a 6. rokem se objevují větší potíže, je opožděný vývoj řeči, slovní zásoba je malá, dítě je nedostatečně zvědavé a vynalézavé
- většina lehké mozkové retardace se diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy má dítě nejvýraznější problémy: omezenost logického, abstraktního a mechanického myšlení, je lehce opožděna jemná a hrubá motorika, slabší paměť atd.
- v emocionální oblasti se projevuje afektivní labilita
- jedinci se vzdělávají většinou ve školách praktických podle odpovídajícího vzdělávacího programu, při splnění stanovených podmínek je možná i integrace do běžné základní školy
- jedinci jsou většinou schopni užívat řeč v každodenním životě, dosáhnout nezávislosti v osobní péči (jídlo, hygiena, oblékání...) a v praktickém životě
- při vzdělávání je vhodné rozvíjet jejich dovednosti a kompenzovat nedostatky
- k lehké mentální retardaci se mohou individuálně přidružit vývojové poruchy, autismus, tělesné postižení, epilepsie, poruchy chování
- většinu jedinců (z horní hranice LMR) lze zaměstnat v praktických profesích
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 80%, v populaci je to 2,6%

pozn.: výrazy debilita, idiocie a imbecilita se již v současné psychiatrické terminologii nepoužívají.^[1]

Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)

- výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči - přetrvává do dospělosti
- opožděná a omezená zručnost a schopnost postarat se sám o sebe
- jen někteří jedinci si osvojí čtení, psaní a počítání
- vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základních školách speciálních, další vzdělávání je možné ve škole praktické
- schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem nebo v chráněném prostředí (chráněné dílny, podporované zaměstnání)
- v dospělosti jsou málokdy schopni vést samostatný život, ale bývají fyzicky aktivní a mobilní se schopností komunikovat a navazovat kontakty
- individuální rozvoj senzomotorických dovedností a verbálních schopností
- k středně těžké mentální retardaci se může přidat dětský autismus, tělesná postižení, neurologická nemoc (epilepsie), psychiatrická nemoc
- diagnóza zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu a těžkou oligofrenii
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12%, v populaci je to 0,4%

Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34)

- většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky a jinými přidruženými vadami (špatný vývoj nervového systému)
- časté tělesné vady
- řeč je jednoduchá, omezena na jednotlivá slova, nebo se nemusí vytvořit vůbec
- vzdělávání je velmi omezené, probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální
- včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační a vzdělávací péče přispívá k rozvoji motoriky, komunikativnosti, rozumových schopností a soběstačnosti
- diagnóza zahrnuje těžkou mentální subnormalitu a těžkou oligofrenii
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 7%, v populaci to je 0,2%

Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)

- většina osob je imobilní nebo velmi omezená v pohybu, bývají inkontinentní (neschopni udržet moč, stolici), schopni pouze primitivní neverbální komunikace
- automatické stereotypní pohyby (kývavé pohyby)
- nepoznávají okolí
- časté je i sebepoškozování - mají snížený práh citlivosti
- nemají schopnost se o sebe postarat, a proto potřebují stálou péči
- IQ nelze změřit, jeho hodnota je odhadována pod 20
- lze dosáhnout nejjednodušších zrakově prostorových orientačních dovedností
- neurologické a jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie, poškození zraku a sluchu provázejí hlubokou mentální retardaci
- diagnóza zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu a hlubokou oligofrenii (idiocii)
- výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 1%, v populaci to je 0,03%

Jiná mentální retardace

- Do této kategorie patří jedinci u nichž nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod nebo je to nesnadné či nemožné (např.: nevidomí, neslyšící, nemluvící, jedinci s těžkými poruchami chování, autismu,...)

Nespecifikovaná mentální retardace

- Mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací pro to, aby byl jedinec zařazen do jedné z předchozích kategorií
- Zahrnuje: Mentální retardaci NS, mentální subnormalitu NS, oligofrenii NS

Existuje ještě jedna kategorie **Mírná mentální retardace (IQ 85 – 69)**. Kategorie do níž spadají jedinci s opožděným rozumovým vývojem. K zaostávání došlo z jiných příčin než je organické poškození mozku, proto lidé s takovýmto IQ nejsou považováni za mentálně retardované.

Výchovu a vzdělávání lidí s mentální retardací považujeme za celoživotní proces, charakterizovaný nutností stálého opakování, prohlubování znalostí a dovedností. Základy výchovy spočívají v rodině. Velkým problémem je to, že se výsledky dostávají velmi zvolna, že pokroky jsou téměř nepozorovatelné.

6. ZAJIŠTĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Speciálně-pedagogická centra

Jsou zřizována jako součást **mateřských škol speciálních, základních škol praktických** nebo **speciálních**, ale mohou fungovat i samostatně. Činnost centra probíhá buď přímo v zařízení, nebo pracovníci docházejí do škol nebo školských zařízení, do zařízení pečujících o mentálně postižené nebo přímo do rodin. Služby poskytují dětem od tří let - ale i dříve, neboť neexistuje raná péče pro děti s mentálním postižením - do ukončení vzdělávání.

Některé činnosti speciálně pedagogického centra:

- vyhledávání dětí s mentálním postižením
- komplexní diagnostika
- vytváření individuálního plánu pro žáky (postup při péči a podpoře o žáka)
- individuální nebo skupinová práce s žákem
- poradenství při výběru školy/práce
- zapojení rodin a pedagogů do individuálního plánu
- zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek
- sociálně právní poradenství (příspěvky, dávky atd.)
- SPC připravují komplexní podklady (pro orgány státní správy ve školství) o zařazení žáka do mateřských škol speciálních, základních škol speciálních a praktických
- monitorují děti a mladistvé zařazené do péče centra
- pomoc při integraci žáků do mateřských, základních, středních škol

MŠ pro děti s mentální retardací

- existují: Speciální mateřské školy pro děti s mentální retardací; běžné MŠ, speciální třídy pro děti s mentálním postižením při běžné MŠ
- speciální MŠ vychovává děti s mentálním postižením a poskytuje jim optimální podmínky pro jejich rozvoj
- zajišťuje soustavnou individuální péči v oblasti mluvení, myšlení, hrubé a jemné motoriky, sociálním i citovém vývoji

Základní školy praktické

- v ZŠ praktických jsou děti, které nemohou s úspěchem studovat na ZŠ. Jsou to většinou děti s lehkým mentálním postižením nebo s podprůměrnou rozumovou schopností, nebo také děti hyperaktivní, s poruchami koncentrace, psychicky a nervově nemocné, děti se SPU
- cílem je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného života
- obdobné předměty jako na běžných ZŠ donedávna s výjimkou cizích jazyků (ty byly vyučovány jako nepovinný předmět), dnes se však již i na ZŠ praktické vyučuje od 6. třídy cizí jazyk; důraz je kladen na velký počet praktických hodin a tělesné výchovy
- školy jsou devítileté
- v současné době se řídí základní škola praktická podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

- Pokud je procento romských žáků navštěvujících tuto školu vysoké, je ředitelům doporučován Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika.

Základní školy speciální

- vychovává a vzdělává obtížně vzdělávatelné žáky (nemají dostatek intelektu, aby se mohli vzdělávat v ZŠ praktické)
- většinou jedinci se středně těžkou mentální retardací, v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací
- vzdělávání je velmi náročné, proto je potřeba zajistit vhodné podmínky pro výuku (= odborný speciálně-pedagogický pedagog, malé skupiny žáků, speciální učebnice, sešity, rozvrh, klidné prostředí, ...atd.)
- desetiletá školní docházka
- vzdělávací program se dělí na 4 stupně:
 - nižší (3 roky)
 - střední (3 roky)
 - vyšší (2 roky)
 - pracovní (2 roky)
- nízká koncentrace, proto je velmi důležitá motivace
- tělesná výchova přispívá k rozvoji motoriky
- cílem je osvojení hygienických návyků, sebeobsluhy, pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvíjet psychické a fyzické schopnosti a předpoklady, vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky a tím jim umožnit maximální zapojení do společnosti, důležitým cílem je vybavit žáky triviem základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání)

K základní škole speciální může být přiřazen **přípravný stupeň školy speciální**. Ten umožňuje vzdělání žákům, kteří nejsou schopni prospívat na nižším stupni školy speciální, z důvodu těžší mentální retardace nebo jiných důvodů (autismus, kombinované vady atd.), ale je u nich předpoklad pro další rozvoj intelektových schopností. Dítě má možnost navštěvovat jej 3 roky. Pokud splní určité podmínky, může již po prvním nebo druhém roce přejít na nižší stupeň základní školy speciální. Pokud ani po třech letech nedosahuje určitých rozumových schopností, vzdělává se podle **Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy**, určeného pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. V obou případech zajišťují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. U rehabilitačního programu by měl být jeden z nich orientován na rehabilitaci. Třídy mají 4 - 6 žáků. Ke komunikaci se používají alternativní metody jako nonverbální komunikace, znaková řeč Makaton, globální metoda, sociální metoda a jiné.

Speciální třídy při ZŠ, ZŠ praktických a při domovech pro osoby se zdravotním postižením (dříve Ústavy sociální péče)

- ředitel má možnost otevřít speciální třídu nebo více tříd pro žáky s mentální retardací, musí být ovšem zajištěna odborná výuka speciálním pedagogem
- mohou být zřizovány speciální třídy při školách praktických a naopak, třídy pro žáky s autismem a třídy pro žáky s více vadami

Dalším stupněm vzdělávání jsou **odborná učiliště a praktické školy**.

Profesní příprava

Po ukončení povinné školní docházky se žáci mohou dále vzdělávat v těchto vzdělávacích institucích:

- praktická škola (1 rok a 2 roky)
- odborné učiliště (2 a 3 roky)
- střední odborné učiliště (pokud žák splní požadavky pro přijetí a jeho zdravotní způsobilost to dovoluje)

Praktická škola s jednoletou přípravou je určena pro žáky s těžším mentálním postižením, s více vadami, s autismem, kteří kvůli zdravotním či jiným problémům nemohou studovat jinou školu. Hlavními předměty je zde rodinná výchova, ruční práce a praktická cvičení. Žáci se zde připravují většinou na práci v chráněném prostředí a na pomocné a úklidové práce v sociálních a zdravotních zařízeních.

Praktická škola s dvouletou přípravou je určena pro žáky, kteří ukončili základní školu praktickou nebo speciální, v nižším než devátém nebo ve zvláštních případech v devátém ročníku základní školy. Cílem školy je prohloubení znalostí získaných v povinné školní docházce a osvojení manuálních prací dle vybraného oboru.

Odborné učiliště je svým uspořádáním podobná střednímu odbornému učilišti. Žáci si zde prohlubují a doplňují znalosti získané v základní škole praktické a připravují se na svou profesi (př. kamenické, kovářské, pekařské, prodavačské, zámečnické práce a další).

Netradiční formy vzdělávání

- pro usnadnění orientace v sociálním prostředí a komunikaci
- v pomocných školách by mělo být spíše podpůrné, pomocné nebo motivační
- dobře využitelné při individuálním vzdělávání
- SOCIÁLNÍ ČTENÍ - je nejčastější metodou:
 - poznávání, interpretace a reagování na zraková znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov
 - zaměřuje se na aspekty orientace v okolním světě, které jsou bezprostředně využitelné, což mimo jiné přináší i motivační efekt
 - dělíme do tří kategorií:
 1. kategorie = soubory obrázků
 2. kategorie = piktogramy (př.: dopravní značky)
 3. kategorie = slova a skupiny slov
-
- vhodné téma pro sociální čtení je „časová orientace“ (opakuje se každý den, má hodně obrázků a piktogramů, jmen, dat, měsíců, symboly, atd.)
- výhodou sociálního čtení je srozumitelnost pro ostatní veřejnost

Nonverbální komunikační metody

- těžce postižené děti nejsou schopny verbálního vyjadřování, proto se stále vyvíjí a hledají jiné metody soc. komunikaci

- klady alternativních způsobů komunikace (=snižuje tendenci k pasivitě dětí; zvyšuje aktivitu; rozšiřuje možnosti; umožňuje komunikovat i osobám, které mají velké potíže při vyjadřování)
- zápory alternativních způsobů komunikace (=společensky méně využitelné; uživatelé jsou odděleni od „převažující“ části společnosti, která tyto systémy neovládá; může způsobit, že dítě nikdy nebude mluvit;)
- komunikační systém BLISS = statický systém, ve kterém jsou symboly překládány v určité dvojrozměrné nebo trojrozměrné formě, která se v průběhu komunikace nemění; symboly jsou založeny na významu, nikoli na zvucích; dokážou ho číst i ti jedinci, kteří nedokáží číst.
- znaková řeč MAKATON = dynamický systém, kdy jednotlivá slova vyjadřují pohybem ruky, hlavy apod.; znaky jsou vždy doprovázeny učitelem normální gramatickou řečí, užívá se i mimický výraz obličeje; znaky Makaton mají původ ve znakovém jazyce neslyšících, slovník je mezinárodní

7. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Kdo je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Školský zákon v § 16 říká, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Vypadá to, že tedy legislativa pamatuje na tyto žáky, a že s vývojem společnosti se mění i přístup běžných škol k jejich integraci. Zdání ale někdy klame. Při hlubším zkoumání zjistíme, že ne všechny kategorie žáků se speciálně vzdělávacími potřebami jsou v legislativě rozpracovány stejně podrobně a podporovány stejně výhodně. Což možná vede k tomu, že na školách jsou integrováni hlavně žáci se zdravotním postižením, zatímco žáci se sociálním znevýhodněním jako by byli opomíjeni.

Základním problémem je otázka, jak charakterizovat neboli rozpoznat žáka se sociálním znevýhodněním. Legislativa se k tomu staví poněkud vyhýbavě, výklad není pro školy dobře čitelný. Školský zákon v § 16 říká, že sociálním znevýhodněním je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.

Ředitelé a učitelé škol by měli vycházet z posouzení, zda problémy, které žák ve škole má, jsou způsobeny nepodnětným rodinným prostředím nebo konkrétním zdravotním handicapem. Je tedy na pedagogických pracovnících a na pracovnících příslušného poradenského zařízení, aby poznali, jaký je vnitřní potenciál dítěte a jestli špatné školní výsledky jsou dány jen nízkými ambicemi pro další studium a malou podporou ze strany rodičů.

Jakou formou je tedy možné vést vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním?

Vyhláška č.73/2005 se zabývá v tomto směru pouze žáky se zdravotním postižením, kde je možná individuální i skupinová integrace. Čermák ve svém článku Sociálně znevýhodnění žáci (Čermák, M., 2006) poukazuje na to, že z ustanovení školského zákona vyplývá, že žáky se sociálním znevýhodněním nelze integrovat skupinově, ale je třeba je mít ve třídě společně s ostatními dětmi. Tato skutečnost je pro děti výhodou, neboť se bude jednat o individuální integraci, která pokud by byla podpořena ještě pomocí asistenta pedagoga, může vést k probuzení zájmu dětí o vzdělání a snaze pokračovat ve vzdělávání i po ukončení základní školy.

Avšak individuální integrace u sociálně znevýhodněných žáků není zdaleka tak využívána, jak by situace v současném školství vyžadovala. Kde jsou příčiny tohoto nezájmu? Je možné, aby na školách nebyli žáci se sociálním znevýhodněním?

To rozhodně ne, na většinu škol takoví žáci docházejí. Bohužel jim však není věnována náležitá pozornost, a to se zákonitě musí nějakým způsobem odrazit na úrovni jejich školních výsledků. Buď ukončí povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku, a nebo jsou v průběhu povinné školní docházky přeřazeni na základní školu se vzdělávacím programem "zvláštní školy" zpravidla jako lehce mentálně retardovaní. Otázkou je, zda tito žáci jsou skutečně zdravotně postižení a nebo jen znevýhodnění tím, že pocházejí z rodin z nízkým

sociálně kulturním postavením a z toho důvodu nejsou vybaveni stejnými dovednostmi a schopnostmi jako jejich vrstevníci, protože ze strany rodiny není vzdělávání prioritou.

A kde hledat příčinu tohoto stavu? Štěpařová ve svém textu uvádí, že například u rodičů romských dětí stojí vzdělanost velmi nízko na hodnotovém žebříčku. Škola jim neposkytuje to, co od ní očekávali, nerespektuje jejich jazyk ani kulturní a sociální podmínky. Většina těchto rodičů nemůže svým dětem pomáhat, protože sami školu nezvládali. Romští rodiče jsou přesvědčeni, že si jejich dítě v životě poradí stejně dobře jako ti, kteří absolvovali povinnou školní docházku bez problémů.

Odhaduje se, že více než 80% romských dětí navštěvuje základní školu se vzdělávacím programem zvláštní školy, že právě do těchto škol jsou romské děti přerazovány 28x častěji než ostatní děti. A ty, které zůstanou na běžných základních školách, 14x častěji opakují některý z ročníků. To znamená, že mnohem častěji ukončí povinnou školní docházku v nižším než 9. ročníku než jejich vrstevníci z většinové populace a tím se samozřejmě pro ně zmenšuje možnost pokračování na středním odborném učilišti nebo střední škole. (Štěpařová, E., 2005)

Proč ředitelé škol mají malý zájem o individuální integraci dětí se sociálním znevýhodněním a mnohem častěji integrují zdravotně postižené děti?

Příčina tohoto stavu je naprosto pragmatická. Čermák ve svém článku uvádí, že právě na žáky se sociálním znevýhodněním nelze dostat podle vyhlášky č. 492/2005 Sb., o krajských normativních, žádný příspěvek, peníze navíc jsou možné získat pouze na žáky zdravotně postižené a také jen oni mohou bezplatně využívat speciální didaktické pomůcky. (Čermák, M. 2006). Stát v této fázi tedy ušetří. V konečném dopadu ovšem dojde k mnohem větším ztrátám v neustále se zvyšujícím zatížením našeho sociálního systému.

Pokud se systém financování změní a ředitelé budou motivováni k integraci žáků se sociálním znevýhodněním do běžných škol, je velmi reálná šance na celkový posun v této oblasti.

Je však potřebné, aby tento záměr byl řízený a systémový s širokým záběrem celého základního školství, neboť ojedinělé snahy působící jen na některých školách přispějí ke zlepšení momentální lokální situace, ale nic podstatného v celém systému školství to neřeší. Rozhodně je nutná systémová změna, která bude zřetelně podporovat individuální integraci žáků se sociálním znevýhodněním do běžných škol. To povede k vzájemnému poznávání dětí, které se budou učit od sebe navzájem, a zároveň se budou učit toleranci k druhým. Pokud se tento stav pro ně stane přirozeným, je šance, že to bude právě tato generace, která bude schopna své poznání předávat dál i po ukončení školního vzdělávání. Děti se sociálním znevýhodněním nebudou traumatizovány svými školními neúspěchy, budou držet krok se svými vrstevníky, což jim pomůže v rozhodování a zvýšení zájmu o další studium. Individuální přístup učitelů k žákům s důrazem na jejich odlišnou mentalitu příznivě ovlivní školní úspěšnost dětí. A může být něco větším hnacím motorem pro zvýšení zájmu o další studium než pocit vlastní úspěšnosti, pocit, který vychází z uznání okolí?

9. ROMSKÉ ETNIKUM V ČESKU

Romská menšina je jedna z etnických menšin v Česku. K romské národnostní menšině se při sčítání lidu 2011 přihlásilo celkem 13 150 obyvatel. Do střední Evropy a na území dnešní České republiky Romové přicházeli asi od konce 14. století. V současnosti zde žije několik větví romského národa. Nevýznamnější a nejpočetnější skupinou jsou „*Slovenští Romové*“, kteří na území Čech a Moravy přišli po druhé světové válce. Během níž byla většina původních Českých Romů vyhlazena. Další významnou větví romského národa jsou Olašští Romové. Romové v ČR patří mezi skupiny, které jsou nejvíce postižené sociálním vyloučením, a to se všemi negativními důsledky tohoto jevu, konkrétně; nízkou úrovní dosaženého vzdělání, vysokou nezaměstnaností a kriminalitou. V postojích české veřejnosti se proto výrazně projevuje silně protiromské naladění.

Sociální situace

Až 57 % Romů žijících v Česku v produktivním věku v roce 2009 bylo nezaměstnaných. To bylo způsobeno zejména jejich nízkou kvalifikací a s ní spojenou neochotou zaměstnavatelů je přijímat do pracovního poměru. Dalším důvodem bylo také nevhodné nastavení sociálního systému (pro mnoho lidí je výhodnější pobírat sociální dávky než pracovat). Nezaměstnanost a chudoba části romské populace vede k vytváření romských ghett a zvýšené kriminalitě. Mnoho Romů se stávalo obětí lichvy.

Problémy mezi Romy a většinovou populací zjištěné dotazníkovým průzkumem mezi romskými poradci a asistenty provedeným Institutem pro kriminologii a sociální prevenci Ministerstva spravedlnosti jsou rozděleny do následujících skupin:

Sociální problémy, kam spadá nezaměstnanost Romů nebo špatná bytová situace. Romům je vytýkán příjem sociálních podpor jako jediného zdroje obživy a nechut' se zapojit do pracovního procesu.

1. Problémy v občanském soužití, například v sousedských vztazích, hlučnost a nepořádek v okolí bydliště. S tímto problémem se potýká 33 českých měst s více než 7000 obyvateli.
2. Trestná činnost Romů, kterou jako problém vnímá 19 měst, poměrně rovnoměrně rozmístěných po celém Česku. Často jde i o trestnou činnost dětí a někdy i trestnou činnost s rasovým podtextem.
3. Problémy Romů s drogami, alkoholem a prostitucí. Stěžuje si na ní 11 zkoumaných měst ze 170, nejvíce v severních, západních a východních Čechách.
4. Problémy v komunikaci mezi Romy a většinovou společností a při jednání s úřady. Vyplývají z nepochopení zvláštností romského etnika a rozšířeného požadavku na asimilaci Romů. Problém byl zaznamenán v 10 městech, zejména v jižních a severních Čechách.
5. Rasismus, netolerance a předsudky vůči romskému obyvatelstvu se projevují ve 23 městech, nejvíce v jižních (29 % měst) a severních Čechách (21 % měst).
6. Diskriminace Romů ve službách, především časté nepochopení Romů do restaurací a kulturních zařízení. Problém uvádějí jen tři města.

Důsledkem problémů soužití s Romy je mj. i silně protiromské naladění většiny českého obyvatelstva. Pokud se z domu činžovního vystěhují Romové, získávají byty v něm výrazně na ceně. Romy za sousedy nechce za sousedy většina obyvatel České republiky. Jednotlivé

průzkumy se liší, ale Romy za sousedy nechce cca 75–80 % lidí. Za zcela nepřijatelné by to pokládalo 40 procent dotázaných, dalších 26 procent by to neslo těžce a 24 procentům by to nebylo příjemné.

Vzdělání

Josef Wolf ve své knize z roku 2000 uvádí, že až 30 % Romů v České republice je negramotných. Jen 4 procenta mají dokončené středoškolské vzdělání. Romské děti jsou častěji než děti většinové populace umísťovány do praktických základních škol (jde o bývalé zvláštní školy). Např. v 60. letech 20. století bylo v Praze-Nuslích prakticky 100 % romských dětí zařazeno do zvláštní školy. Odhady počtu romských dětí na základních školách praktických se liší. Pohybují se však v rozmezí cca 30 až 80 % z romských žáků. Podle výzkumu kanceláře ombudsmana je ve speciálních školách 32 - 35% romských žáků.

Tento stav byl opakovaně kritizován ze strany organizací jako Český helsinský výbor či Amnesty International a označován za segregáční. Ve svém rozsudku se proti této praxi vyslovil i Evropský soud pro lidská práva (jeho prvoinstanční rozhodnutí bylo však opačné).

Vysvětlení vysokého počtu Romů na zvláštních školách jsou různá. Některá hovoří o jazykové bariéře, hodnotovém systému a sociálně-kulturním handicapu. Jiné vysvětlení nabízí například psycholog Petr Bakalář, který jako příčinu tohoto stavu uvádí nižší geneticky vrozenou inteligenci Romů oproti většinové populaci. Ze strany některých autorů a sdružení je teze o tom, že mají základní školy praktické segregáční charakter, odmítána. Poukazují zejména na skutečnost, že do nich nemůže být žák zařazen bez souhlasu svého zákonného zástupce.

Kriminalita

V současnosti policie nevede evidenci trestných činů a přestupků, ve které by sledovala etnický původ pachatelů. Podle Československých údajů z roku 1992 byl podíl Romů na trestné činnosti v ČR 16 %, tj. třikrát až pětkrát vyšší než jejich podíl v populaci, pokud se přihlédne k věku pachatelů (nejčastěji do 30 let), v absolutním srovnání byl podíl Romů zhruba osmkrát vyšší. Říčan (1998) uvádí, že 20–30 % ekonomicky aktivní romské populace získává prostředky k obživě nelegálně (prostitucí, překupnictvím a jinou majetkovou trestnou činností). Vězení pro dospělé jsou více než 60 % romská. Podíl recidivistů je u Romů vyšší. Podle Říčana se Romové dopouštějí velkého množství trestných činů a přestupků, jež se nestíhají pro liknavost policie a mezery v zákonech. Na počátku 90. let byly pro Romy charakteristické následující typy trestné činnosti: mravnostní (podíl na celkové kriminalitě v ČSFR 25 %, ČR 20 %), násilná (ČSFR 17 %, ČR 13 %), krádež vloupáním (ČSFR 27 %, ČR 22 %) a krádež prostá (ČSFR 24 %, ČR 19 %).^[331]

9. ZVLÁŠTNOSTI CHOVÁNÍ ROMSKÉHO ETNIKA

Jiné zvyky a zvláštnosti či obtíže

Všichni odborníci se shodují na tom, že vzdělání je rozhodujícím faktorem pro pokrok ve všech ostatních oblastech. Jenže ze strany Romů je tady velký nezájem. Velikost překážek, které je nutno překonat, se jim jeví zcela neadekvátní výsledkům, protože jsou hodnotově orientovaní na majetkové vyrovnání se s gádži. Vysvědčení dětí je pro mnohé bezcenným kusem papíru. „K čemu učenost, když i doktor stojí nad mrtvým jako hloupý“. Negramotnost je vysoká (okolo 30%), protože ti, co prošli školou, získané poznatky nepoužívají a zapomínají. Slabé vzdělání podmiňuje profesní strukturu, ve které se setkávají s množstvím patologických reprezentantů majoritní společnosti. Velké výdělky manuálních pracovníků také nepřispívají k zájmu o vzdělání. Dalším nepříznivým faktorem je rostoucí finanční náročnost studia.

Hlavní příčiny neúspěchů ve škole:

1. škola automaticky předpokládá určitou spolupráci rodiny. Romští rodiče často sami neovládají látku ZŠ, neposkytují dětem podmínky k učení a neučí je soustavně pracovat.
2. neznalost vyučovacího jazyka nebo značně omezená slovní zásoba (v 6-7 letech kolem 300 slov). Podle některých průzkumů spadá 25% dětí do pásma verbální debility.
3. školní systém výjimky nevychovává zvláštním způsobem, ale odsouvá na okraj
4. staletými fixovaný způsob přenosu informací je u Romů jiný (nemají vztah k psanému slovu, blíží jsou jim audiovizuální prostředky)
5. častější výskyt specifických poruch (dyslexie, dysgrafie, aj.)

MŠ

Problém bude narůstat, protože byli zvyklí na všechno zdarma, dokonce vydírali: „Když stát nedá peníze, nedáme děti do MŠ!“ Pro romské děti je MŠ nutná (jazyk,...), ale trend je opačný:

- 1989: 80% dětí v MŠ
- 1991: 35% (protože nyní jsou nuceni na děti přispívat). Současný stav není přesně znám, ale došlo k dalšímu poklesu zaškolenosti.

Chyba MŠ vůči nim: snaha o samostatnost dětí, ale Rom, který nikdy nedržel tužku či štětec, to potřebuje ukázat.

ZŠ

Pouze 58% romských dětí navštěvuje ZŠ, zatímco 42% školy speciální, nejčastěji zvláštní. Podle novějších údajů dokonce 80% dětí ukončuje školní docházku na ZvŠ. Zkušenosti učitelů: děti jsou nesoustředěné, nudí se, nepíší úkoly a tím narušují proces výuky. Doma nemohou dostat odpovídající podmínky k učení. Rodiče nemají čas ani vůli a často ani schopnost jim pomáhat s učením. Úsilí vložené do vzdělání zejména u děvčat přichází

nazmar, neboť po skončení ZŠ si zakládají rodiny a získané vědomosti nepoužívají. Velmi vhodné se jeví školy s celodenním programem, protože „zahálka je matkou hříchu“. Jako motivátory pozornosti a výkonu se ve škole úspěšně užívají např. výstavky nejlepších prací, drobné odměny, možnost zpívat v dětském souboru. Udržet zájem dětí o školu znamená udržet je v aktivitě stálými změnami metod a forem práce, možnostmi soutěžit, výzdobou, hudbou, co nejčastější komunikací... , a také zmírňováním stresu plynoucího ze špatné znalosti češtiny. Někteří učitelé mají dobrou zkušenost s prací v malých skupinách, zatímco pokusy o doučování po škole pravidelně troskotají. Mírně je třeba posuzovat krasopis a výtvarné práce romských prvňáčků, protože jejich motorika se vyvíjí pomaleji.

Velkým problémem je značný počet zameškaných hodin, protože úzce souvisí se školními výsledky dětí. Nejúspěšněji se absencím předchází osobním pohovorem s rodiči (argument: vzdělání je podmínkou zaměstnanosti). Žáky lze naučit, aby se cestou do školy stavovali jeden pro druhého, kolektiv pak snadno ovlivní jedince.

Na prospěch romských dětí mají větší vliv podmínky prostředí než inteligence, což u majoritní populace neplatí. Z různých činitelů má na školní výsledky pozitivní vliv finanční příjem rodiny, zaměstnanost rodičů, menší počet členů domácnosti aj. Někteří pedagogové doporučují specializované romské třídy na dobu, než se vyrovnají s ostatními dětmi. Velikost skupiny nemá přesahovat 15 žáků. Někde se velmi osvědčily pomocné pedagogické síly z řad Romů, umožňující netradiční formy výuky a individuální práci s každým dítětem. Většina pedagogů samostatné romské třídy odmítá jako obecnější řešení, neboť údajně dosahují slabších výsledků a roste nebezpečí izolace Romů. Vztah romských dětí ke škole podstatně závisí na citové vazbě na učitele. Také je třeba najít oblast, ve které dítě vyniká. Když má úspěch a může ho prožít, získává lepší poměr ke škole. K tomu napomáhají časté pochvaly a povzbuzování.

Velmi důležitá je důvěra a náklonnost rodičů ke škole. Dá se získat kulturním vystoupením dětí, veřejnou pochvalou pečlivých rodičů apod. Dosud velká část rodičů považuje českou školu za zařízení represivní a nepřátelské, před kterým je třeba děti bránit. Systémové řešení otázky vzdělání romských dětí je otázkou náročnou a dlouhodobou: vyžadovalo by specializovanou přípravu učitelů na VŠ, učebnice obsahující historii Romů, menší třídy, individuální přístup, skupinové vyučování, nulté ročníky ZŠ, romské pedagogy, práci s talenty, zlepšení sociální situace Romů a další opatření s vysokými požadavky na ekonomické a personální zajištění.

Základní školy – statistika

- již v 1. třídě propadá 22% -> v 1. třídě potřebují individuální péči
- 14x častěji propadají
- 5x častěji dostávají zhoršenou známku z chování
- 30x častěji ukončují povinnou školní docházku v nižším než 8. ročníku
- 28x častěji jsou přeřazováni do zvláštních škol téměř 90% Romů nepřekročilo hranici základního vzdělání.

U žen bývá chápavost obvykle nižší než u mužů. Zřejmě to není otázka inteligence (některé statistiky tomu přímo odporují), ale častějšího styku s neromským světem a myšlením.

Praktické školy základní

Přes 50% dětí navštěvujících zvláštní školy v ČR jsou Romové, v SR dokonce 80%.

Ve ZvŠ končí i velmi bystré děti. Nicméně ve všech běžných testech, včetně manipulačních zkoušek a testu inteligence, vycházejí romské děti v průměru podstatně hůř. Psychologové budou muset přijít s metodikou, která je romským dětem přiměřená. Příčinou této skutečnosti není mentální retardace, ale sociální zanedbanost. Přestože mnohé šestileté děti nejsou zralé pro ZŠ, je odkládání školní docházky sporné, protože už v 11–13 letech nastává silné snížení zájmu o školu spojené s intelektuálním poklesem. Od asi 5. ročníku, kdy se přihlásí puberta a změní se role dítěte v romské komunitě, nastává vzájemné školní trápení žáků a učitelů: neúspěšní a ponižovaní Romové se nudí, opakují ročníky, jsou agresivní ke spolužákům i učitelům.

Střední školy

Střední školy navštěvuje 2,5% romské mládeže, zatímco u Neromů 38%.

Vysokoškolsky vzdělaných Romů bylo roku 1980 v ČR 154. Prostí Romové jim většinou nevěří, do značné míry oprávněně. Velká část se jich totiž se společenským postupem od ostatních distancovala. Ti, kteří se pro Romy angažují, jsou velmi nejednotní a mnozí je podezřívají ze sobeckých pohnutek: „Jak se stane Rom pánem, je horší než gádžo“.

Přestože 56% dospělých nemá ukončené základní vzdělání a vyššího než základního vzdělání dosáhla maximálně 2%, patříme rozsahem učiva a stupněm vzdělanosti Romů ke světové špičce. Zahraniční prameny například uvádějí, že 50% tamních romských dětí nikdy nebylo ve škole a zhruba polovina dospělých jsou analfabeti.

Tisk

Čtrnáctideník Romano kurko, časopis Amaro gendalos. Dvojjazyčných knih není zatím mnoho; periodika jsou plná pocitů ublíženosti; vycházejí jen proto, že je stát podporuje; neslušnosti se zde střídají spolu s náboženstvím (nevkus); Romové je téměř nečtou. Výjimkou je dosud výborný vědecký časopis Romano džaniben. Pokus o jazykovou přípravu romských dětí formou dvojjazyčné učebnice se u nás ani na Slovensku příliš nezdařil. U nás pro celkovou koncepci, na Slovensku pro nevhodný výběr romského dialektu.

Kriminalita

Příčiny: nezaměstnanost; rozklad tradičních komunit a hodnot; napětí mezi Romy a gádži.

V ČR tvoří 3% obyvatel, ale 17% kriminality. Novější údaje (po roce 1989) nejsou k dispozici, kromě okresu Teplice, kde na 7% Romů připadá 60% trestných činů. Romskou trestnou činnost můžeme rozdělit do dvou hlavních oblastí. V závorkách je počet Romů z celkového počtu pachatelů v ČR:

- činy, které Romové nepovažují za přestupky: pohlavní zneužití (22%), znásilnění (18%),
výtržnictví (16%)
- činy, které jsou dovoleny jen vůči gádžům: loupeže (47%), krádeže (20%).

Romové neznají aristotelskou logiku, proto se jim trestná činnost snadno dokazuje. K novým formám kriminality patří pašování zboží, distribuce drog, daňové úniky aj. Ve velké části romských komunit má trestaný Rom vyšší autoritu.

Neuskutečněným nápadem zůstává zřízení romské policie. Dosud naráželo na nezáměr a velmi často na nesplnění základních požadavků nutných k výkonu této služby. Realizaci by zřejmě znemožnila i sama romská averze vůči policii: „Keď niekto hovorí so žandármi, sa hneváme.“ Policista byl tradiční nepřítel číslo jedna a spolupracovat s ním proti Romovi je zrada. V českých věznicích tvoří Romové asi 60% uvězněných. Značná je kriminalita dětí a mládeže, často ji záměrně organizují dospělí. Tak zneužívají skutečnost, že děti nemohou být odsouzeny. V roce 1975 se na kriminalitě mládeže v ČSSR podíleli Romové padesáti procenty. Podle průzkumu jsou romské děti pohotovější ke slovním i fyzickým útokům.

Důsledky kriminality: mravní rozklad národa (vězení kazí lidi, rozbíjí rodinu); vězení se stává něčím normálním, ne odsouzeníhodným; klesá tolerance majority; ekonomická zátěž státu.

Bydlení

V ČR mají nejhorší byty, bez elektřiny, bez vody (15%), bez koupelny (47%), bez splachovacího WC (47%), bez ledničky (40%), někdy bez nábytku. Často byty „vypáčí“. Průměrný romský byt má 40 m² obytné plochy a připadá na něj 6,9 obyvatel (u gádžů 3,81 obyvatel na 1 byt). Přetrvává tendence zdržovat se v jedné místnosti, druhá bývá málo využita. Slušný byt je prestižní záležitostí.

V SR bydlí více než 15 000 Romů v chatrčích z prken a bláta, místo střechy často mají jen rozřezané kovové sudy. Chatrče nemívají štíty, protože podstřešní prostor se nevyužívá. Na Slovensku dosud existuje 278 osad různé úrovně.

Nezaměstnanost

Příčinou je nízká kvalifikace a nespolehlivost, často také nechut' pracovat. Přibývají zaměstnavatelé bez ochoty rozlišovat podle skutečných pracovních kvalit, kteří se orientují jen podle barvy kůže. Systém sociálních dávek zvýhodňuje otce velkých rodin, kteří jsou na podpoře oproti pracujícím, takže jít do práce znamená namáhat se zadarmo a někdy i tratit. Jsou schopni těžké fyzické práce, ale jen dočasně, víc je vyčerpává než gádže. Často jsou spokojeni s podporou (chodí pro razítko o nepřijetí do práce s tím, že pijí a fetují). Někteří považují fyzickou práci za Boží trest. Procento invalidů šestinásobně přesahuje průměr české populace.

Přibližně 98% Romů je bez kvalifikace, nezaměstnanost se pohybuje mezi 70 a 85 procenty.

Důsledky nezaměstnanosti: Romové se stávají zátěží společnosti; snižuje se životní úroveň rodin; jsou poškozováni ti, kteří poskytují ubytování a dodávají energie.

Nepřímé důsledky: demoralizace, kriminalizace, agresivita a za ní jdoucí posilování předsudků vůči Romům.

Rasismus, nepřijetí od okolí:

Teorií rasismu je hodně a žádná nevysvětluje všechno:

- teorie konfliktu (přednostní přidělování bytů aj.)
- teorie sociální identity (jako příčina nenávisti stačí odlišnost)
- teorie sociálního učení (hromadné sdělovací prostředky, škola, rodiče).

Je zřejmé, že společnost, která se cítí ohrožená, si hledá terč:

Skinheads: zabili několik cizích státních příslušníků, které považovali za Romy, od roku 1989 zavraždili podle průzkumů nezávislých iniciativ asi 30 Romů. Napadají Romy bez rozdílu věku a pohlaví. V Brně vyprovokovali masové ozbrojené hnutí Romů na podzim 1991. Průzkum ukázal, že 63% mužů a 39% žen v Brně už bylo napadeno skiny. Matky mají strach pouštět děti na ulici. Romský novinář v Ostravě nebyl vpuštěn nebo obsloužen v 91% restaurací.

Na žebříčku nežádoucích národů jsou na prvním místě.

Největší nenávist vůči Romům při skupinových analýzách mají

- lidé s nejnižším vzděláním
- lidé mezi 20-30 lety.

Existuje i opačný rasismus – jejich vlastními slovy: „Gádžo je hlupák, blázen, lakomec, špinavec, který by snědl i hovno, kdyby nesmrdělo“. Je vlastně degeš, nečistý. Tyto postoje se s rostoucím napětím stávají stále častějšími. Rasové předsudky nelze porazit logikou. K pochopení romského světa je třeba vcítění, spoluúčasti. A právě nedostatek lásky považují Romové za svou největší bolest. Cítí se a jsou nemilovaní.

Alkoholismus, toxikomanie, drogy

Předpoklady jsou: vliv velkých měst, slabost vůle, žádná životní perspektiva, žádný program, žádné pozitivní zájmy. Slovo „nuda“ má pro 26 ze 30 dětí pozitivní hodnotu.

- fetují ředidla („tečkují“, „bulám“)
- kouří s vědomím rodičů nebo bez něho od 8-12 let
- když mají peníze, alkoholu neodolají. Přesto je procentuální výskyt závislosti na alkoholu nižší než u gádžů. Romové pijí „epizodálně“, Neromové „kontinuálně“.
- zvláště mezi olašskými Romy se rychle rozšířilo užívání a distributorství drog.

Všechny tyto neřesti jsou velmi rozšířené a kontakt s nimi prodělá téměř každé dítě. Fetování vede k poruchám u potomků (oční vady, ...), dospělý dočasně ochrne a konečnou stanicí je hřbitov.

Automaty: další droga ožebračující Romy, počínaje dětmi.

Sociální úroveň Romů a její perspektiva

V nedávné minulosti bylo právo pracovat represivním způsobem vynucovanou povinností a této povinnosti být zaměstnán odpovídala povinnost zaměstnavatelů zaměstnat. Romové si zvykli na to, že mohou bezstarostně nakládat se svým zaměstnáním, měnit je, pracovat s

různě dlouhými přestávkami a mít na své zaměstnání nereálné požadavky. V současné době se poměry zcela změnily a Romové stojí před faktem, že jsou propuštěni, že nemohou nové zaměstnání nalézt a že často nedostanou ani podporu v nezaměstnanosti, protože nesplňují podmínky příslušného zákona. Narůstající bída s pocitem beznaděje a vlastní neschopnosti řešit existenční problémy, je spjata s nárůstem alkoholismu.

Poměrně akutní nebezpečí pro sociální postavení Romů spočívá v postupném privatizování bytového fondu, ale i v tržním hospodářství s byty. Jednak je mezi Romy řada neplatičů nájemného, jednak zde hrozí nebezpečí i velmi účinných projevů nechuti s Romy bydlet v jednom domě, tedy nechuti, která zde reálně existuje již velmi dlouho. Kdyby se tato obava splnila, může se stát, že řada Romů se stane osobami bez přístřeší a bez zaměstnání. Krok za tímto stavem hrozí nebezpečí vzniku chudinských ghet (holobyty, ...), kterými by se zřejmě společnost mohla pokusit řešit tento stav. Tento prudký sestup sociální úrovně Romů by je zastihl opět zcela nepřipravené a reakce této komunity by se projevila v prudkém zvýšení kriminality. Tento stav by nebyl jen neštěstím romské komunity, protože každá chudoba, zaostalost a nevědomost je nebezpečná nejen sama sobě, ale celé společnosti.

Mladí Romové, kteří opustili osady, ztratili vlastní kulturu, způsob života, existující mravní normy, skupinovou kontrolu a hlavně přirozené sociální vazby. To vede k těžké frustraci a přispívá k sociálnímu i mravnímu úpadku, k zvýšené agresivitě a kriminalitě.

Obraz Roma v mediích

Tržní princip přináší do medií potřebu negativních zpráv o Romech. Tak se obraz Romů stále zhoršuje a o to lépe se negativní informace zase prodávají. Bludný kruh se uzavřel. Romská media utvrzují Romy v pocitech ublíženosti a nechuti vůči majoritě a tím vykonávají „medvědí službu“ z hlediska rozvoje vztahů s gádži.

Víra souvisí s pověrou a strachem ze smrti a zejména z mrtvých. Jejich náboženství je symbiózou křesťanství, pověrečných představ původem snad z Indie, a lidových zvykových úkonů místních obyvatel. Není založená na lásce a hledání pokoje, ale na strachu z porušení příkazu a následného trestu. Téměř všichni se považují za katolíky. K Církvi je zřejmě mimo jiné přitahují honosné obřady, barvy, vůně. Jakákoli oslava (i náboženská) bez kolektivu, tance a pití je pro ně neúnosná. Velmi se jim líbí bohatá květinová výzdoba a rádi přicházejí tam, kde je mnoho lidí. Nejtěžší z jednorázových úkonů je pro ně obětovat peníze. Podle toho lze soudit na opravdovost úmyslu. Protože mají rádi hry a sázky o odměny, byla by asi ideální formou sbírky loterie.

Co už se zkusilo jako řešení

„Rom prožil mnoho těžkostí, proto má s každým soucit.“ (romské přísloví)

Západní Evropa v 16.-18. století: pronásledování a hromadná fyzická likvidace.

V letech 1520-1750 zabití Roma nebylo trestné. V době josefinismu v Uhersku – odebrání dětí rodičům násilím (8 300 dětí odňatých ze 17 000 evidovaných).

V Rumunsku žili někteří až do roku 1856 v otroctví.

Hitlerovské Německo v 2. světové válce Romy vyhlazovalo – asi 300 000 jich zahynulo v koncentračních táborech. V České republice žilo před válkou asi 7 000 Romů, z toho asi 6 000 zemřelo v koncentračních táborech. V cikánských táborech v Letech a Hodoníně jich zemřelo více než 500.

V době komunismu

- přinucení usídlit se
- řízená migrace
- neuznání etnicity, národnosti
- rozklad sociálních vztahů a hodnot v komunitách
- výhody: přednostní přidělování bytů, přídavky, MŠ -> populační exploze
- 1958: Zákon o trvalém usídlení ṽ děti kočovníků odebírány a umísťovány v dětských domovech
- 1976: usnesení vlády o „snížení podílu nezdravé populace“ se realizovalo vysokými odměnami za sterilizaci Romkám
- kladná opatření: MŠ, zdravotnická péče
- odborníci odsuzují násilné usídlování Romů v moderních sídlištích (i v případě jistého stupně samosprávy) jako předem odsouzené k nezdaru. Celá historie ukazuje, že persekucí se ničeho pozitivního nedosáhne.

V současnosti jsou hlavními prvky státní koncepce řešení tyto

- změna systému hodnot s využitím pomoci romských občanských iniciativ x ani nejznámější ROI nemá podstatnější vliv
- zřídit funkci romský poradce při některých obecních a městských úřadech
- zřídit funkci romský pedagogický asistent na některých školách
- zřídit síť přípravných tříd na ZŠ
- využít volný čas dětí x aby děti chodili aspoň do školy
- podchytit talenty a rozvíjet jejich vzdělání
- MŠ a ZŠ využijí program výuky s hudbou a pohybem
- vyučovat o historii a kultuře Romů
- rodinné školy pro dívky s neukončenou i ukončenou ZŠ
- obnovit stará řemesla (zpracování kovu, práce se dřevem)
- umožnit získání kvalifikace během základní vojenské služby
- neposkytovat finanční výhody pro pouhou etnickou příslušnost

Bez značné ekonomické pomoci státu je uskutečnění tohoto plánu iluzorní.

Co se dosud nezkusilo

- je nutné využívat hudbu s výrazným rytmem, text nerozhoduje.
- Práce s dětmi bez ovlivnění celých rodin je málo účinná.
- Hodnocení výkonu dětí: dávat jen dobré známky, jen červené tečky.
- Na letních táborech snadno přijímají předkládanou stupnici hodnot, ale vždy víc kvůli vyniknutí či odměně, nezvůli sobě nebo jiným (uznání).
- Děti nejsou zvyklé na českou kuchyni, jídlům nedůvěřují a častěji jim nechutnají.
- Na vícedenních akcích ať u sebe děti nemají žádné peníze, protože to silně a trvale upoutává jejich pozornost.

- Noční pomočování dětí až do staršího školního věku není zvláštností. Příčiny jsou somatické i psychické.
- Snažit se, aby si část nákladů na pořádané akce hradili sami, pokud je to možné. Víc si potom váží své účasti a psychologicky roste závažnost pořádané aktivity. Výchova k vlastní odpovědnosti je velmi důležitou částí každé práce s Romy. Rozdávání věcí a peněz působí spíš opačně, tedy ve směru ještě větší závislosti a nezodpovědnosti. „Kdo dává Cigánovi, dvakrát bere.“
- Individuální formační práce s dětmi je o 100% účinnější než skupinová (není se za koho schovat).
- Získat opravdovou důvěru Romů není vždy lehké, zatímco k její ztrátě často stačí úplná maličkost. „Dokud Rom důvěřuje, nechá se vést jako dítě, snesl by ti modré z nebe. Až dokud neuvěří zas jinému.“
- Mírně unavit romské děti dá dost práce, ale bývá to nutné před každou činností vyžadující soustředění (četba...).
- Děti často nejsou zvyklé mít pro sebe celou postel, spát samostatně jim působí značné obtíže. Je možné to respektovat.
- Některé děti (i dospělí) jsou zvyklé spát při světle a v úplné tmě se spát bojí. Zřejmě proto, že světlo zahání mula (mulo – umrlec, duch zemřelého).
- Děti a to i starší jsou zvyklé se vodit za ruce s dospělými.
- Hry pro romské děti mají splňovat tyto podmínky: jednoduché, zaměstnávající všechny děti současně, nevyžadující znalost čtení a psaní.
- Na výzvy typu: „phen...“, což znamená česky „řekni...“ je lepší nereagovat. Téměř vždy následuje neslušný rým na vyřčené slovo. Např. „Phen: aleluja.“ „Aleluja.“ „Chamire khula.“ Česky to znamená „jez moje hovna.“
- Děti rády konají těžší fyzické práce (např. se dřevem), zvláště pokud jsou za to oceněny.
- Velmi dobrý je i sport – mají na něj talent, ale ne vytrvalost.
- Je třeba znovu oživit významný tradiční prvek v utváření romského dítěte, jímž jsou pohádky. Romský pohádkový hrdina neměl než důvtip, soucitné srdce a víru v Boha.
- Milují vyprávění o bitvách, statečných lidech a o minulosti svého národa.
- Z biblických příběhů jsou nejoblíbenější narození a utrpení Páně a také velké Ježíšovy zázraky.
- Hraná scénka i vyprávěný příběh mají podstatně vyšší účinnost než tradiční formy katecheze. Aktivní zapojení do scénky nutí děti přemýšlet a zapamatovat si. Romské děti jsou emocionálnější, toho má využívat i výchovné působení na ně.
- Rozumná přísnost ve výchově dětí se jeví jako předpoklad úspěchu.
- Možnost formace Romů naprosto troskotá na nedostatku pracovníků.

Tolik tedy ke skutečnému obrazu Romů a oddělení mýtů a polopravd od reality. Z výše uvedeného vyplývá, že hodnoty oceňované Romy a hodnoty oceňované majoritou jsou často v příkrém protikladu (zejména se to týká majetku). Tedy představa, že by bylo možné Romy předělat zásahem státní správy je úsměvná. Takové pokusy tu už byly mockrát, a ještě nikdy se nepovedly.

Pokud by se měl celý problém obsáhnout jednou větou, jde o odvěký problém soužití kočovníků a usedlého obyvatelstva.

Ale je nutné zbořit i další mýtus, a to ten o rasismu majoritní populace. Nic není více vzdáleno od pravdy. Češi, Moravané a Slezané nejsou a priori rasističtí, a to ani vůči Romům. Přestože se organizace EU, české vlády, humanitární organizace a romské skupiny a sdružení

snaží vnutit majoritní populaci opačný obraz o „hodných“ Romech a „zlých“ příslušnících majority. Celá věc je složitější, drobná kriminalita Romů vyvolává negativní reakci majority, zvláště díky četnosti výskytu. Málokdo se osobně nebo z okruhu jeho přátel setkal s členy mafií ukrajinské, ruské, albánské, ..., ale dost lidí nebo jejich blízkých má negativní zkušenost s romskou kriminalitou.

Díky tomu selhávají jakékoliv pokusy vnutit majoritě „vinu bílého muže“, plod rasismu.

Ve skutečnosti jsou veškeré neobvyklé sociální dávky a pozitivní diskriminace ve prospěch Romů příčinou jejich diskriminace nepřímé (většina z nás, jakmile vidí na ulici Romy zbystří pozornost vůči své peněženke). Nejde o rasismus, ale o negativní zkušenost.

Celý rasismus vůči Romům vyplývá ze dvou příčin

- Romové skutečně páchají drobnou kriminalitu ve značné části své populace
- Majoritní populace skutečně reaguje na své skutečné a nezkreslené negativní osobní zkušenosti s Romy

Příčin, proč se nedaří problém Romů řešit, je více

- Převládá paternalistický přístup státní správy, přestože nejméně 60 let nemá žádné viditelně pozitivní výsledky
- Tradiční rodinná soudržnost Romů brání vyniknutí těch nadaných jedinců, pokud se přímo nerozejdou s ostatními příslušníky své komunity
- Celý romský problém je sociální, nikoliv rasový. Rasová složka zde sice existuje, ale je zanedbatelná

Z důvodu velké kulturní odlišnosti se jakýkoliv program pro začleňování Romů do majoritní populace neobejde bez jejich spolupráce na jeho tvorbě a důvěry, že Romové nebudou státní správou oklamáni. Z minulosti mají mnohé negativní zkušenosti.

10. ROMSKÉ ETNIKUM A SPORT – PERCEPCE, PŘÍSTUPY A BARIÉRY

VÝZKUM FF UK PRAHA

Výzkumné otázky:

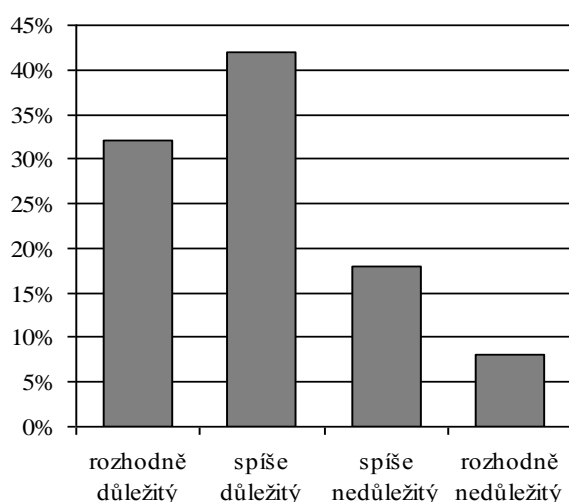
- Percepce sportovní aktivity (důležitost v životě, klady a zápory, co si pod sportovní aktivitou představují)
- Sport jako volno-časová aktivita
- Preference druhu sportu
- Omezení ve sportovní aktivitě
- Vliv sociálních aktérů na utváření vztahu ke sportu
- Míra připravenosti ke sportovní aktivitě
- Romské etnikum a sport

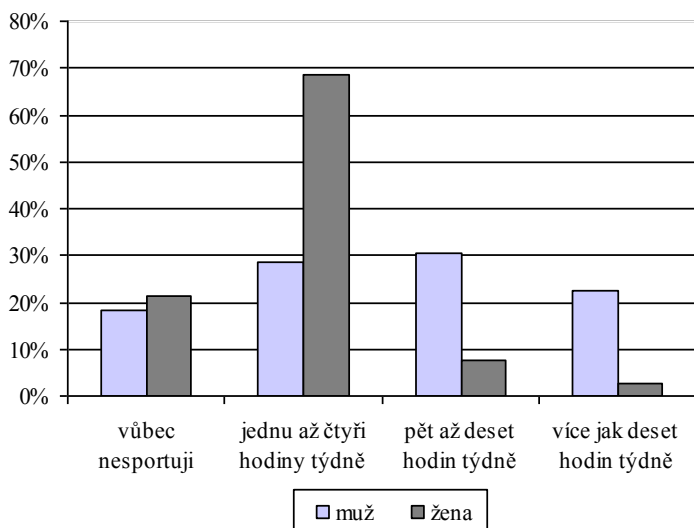
Metody výzkumu:

- Kvalitativní výzkum – hloubkové polostrukturované rozhovory s výkonnostními romskými sportovci
- Kvantitativní výzkum – dotazníkové šetření mezi romskou a neromskou mládeží

Důležitost sportu v životě

- Míra důležitosti sportu v životě Romů je srovnatelná s Neromy (pro 74 % romských dotázaných je sport důležitý).
- U mladší generace Romů má sportovní aktivita větší důležitost než u jejich rodičů.
- Problém pozitivní sebe prezentace - uváděná důležitost sportovní aktivity je větší než reální sportovní aktivita





- 20 % romských dětí uvedlo, že se vůbec nevěnují sportovní činnosti
- Neromské děti tráví sportovní aktivitou více času než romské
- Romští chlapi se sportu věnují obecně více než děvčata (vychází to z tradiční role ženy v romské rodině – dívky také častěji jako volnočasovou aktivitu uváděly domácí práce)

Preference druhu sportu

- Výkonnostní sportovci romského původu většinou vykonávají individuální sport, ale romská mládež preferuje kolektivní sporty (především ve skupině přátel – jedná se charakterem o hru než organizovaný sport)
- Aktivně (sportovní oddíl, pravidelné tréninky) se sportu věnuje necelá třetina romských dětí ve výzkumném šetření

	Výběr sportu	v %
1.	Fotbal	24
2.	Běh	12
3.	Jízda na kole	7
4.	Plavání	7
5.	Tanec	6

	Důvod oblíbenosti	v %
1.	Baví mě to	66
2.	Udržování kondice	10
3.	Odřevování, odpočinek	6
4.	Kolektivní hra	3
5.	Jde mi to	3

Vliv sociálních aktérů

Přátelé

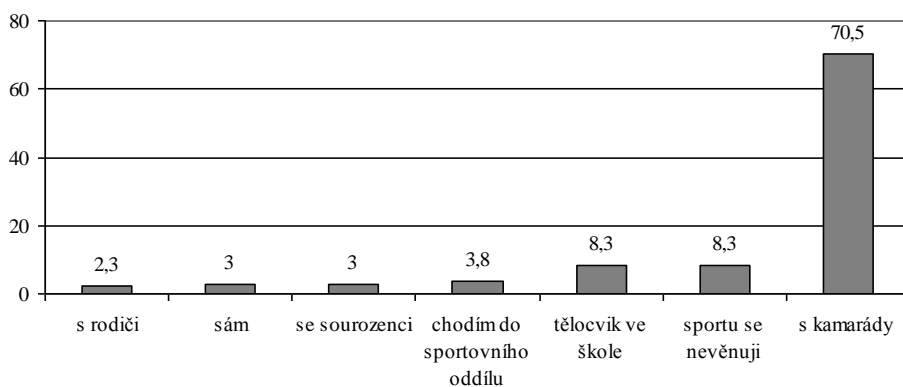
- Nejčastěji v rámci vrstevnické skupiny tráví volný čas a sportují
- 90 % kamarádů sportuje
- Vrstevnická skupina a skupina kamarádů má největší vliv na utváření vztahu Roma ke sportu (vs. u neromské děti má největší rodina)

Škola

- Více jak 70 % romských dětí tělesná výchova ve škole baví
- Škola je funkční v budování pozitivního vztahu romské mládeže ke sportu
- Často první místo organizované a odborně vedené sportovní aktivity

Rodiče

- Výchovou není předáván pozitivní vztah ke sportu
- 70 % nemá představu o užitečnosti sportu
- 18 % považuje sport za zbytečný
- 42 % rodičů neprovozuje ani neprovozovalo sport
- Mladší generace nejsou tak ovlivňovány negativními či neutrálními postoji svých rodičů



Sport jako společenská událost

- Rozdílný způsob vnímání sportovní aktivity u romské a neromské populace.
- Romská mládež si sport spontánně asociuje s pozitivními emocionálními prožitky, utváření nových sociálních vazeb či upevňování stávajících
- Sportovní aktivita je tedy vnímána jako společenská událost (tomu odpovídá i výběr sportu a prostředí sportovní aktivity).
- Motivace emocionální
- Sportovní aktivita romské mládeže – nepříliš organizovaná, volná hra jako náplň volného času a při zájmových aktivitách neziskových center, tělesná výchova
- Neromská mládež si sport spontánně asociuje s dosahováním výsledků, udržováním či zlepšováním fyzické kondice a fyzickou krásou těla
- Sportovní aktivita je vnímána jako technická záležitost, prostředek udržení krásy a tělesné zdatnosti
- Motivace účelově racionální

Omezení ve sportovní činnosti

- Více jak třetina dotázaných z romské mládeže uvedla nějakou okolnost, která jim brání ve vykonávání sportovní činnosti.
- Největší omezení: nedostatek volného času, zdravotní stav, nesouhlas rodičů, nedostupnost sportovních hřišť, finanční náročnost sportovního vybavení
- Více jak čtvrtina romských dotázaných si nemůže dovolit běžné sportování (nedostatečné finanční zázemí se ukázalo jako jedna ze stěžejních bariér rozvoje sportovní dráhy romského sportovce)
- Mezi romskou mládeží vládne přesvědčení, že pro dívky je složitější uspět ve sportu více než pro chlapce (viz. tradiční role ženy v romské rodině)

Diskriminace ve sportu

- 82 % dotázaných uvedlo, že se s diskriminačním chováním během sportovní činnosti nesetkalo (důvod monoetnické složení účastníků sportovní aktivity ?)

- 70 % dotázaných neshledává svůj původ jako případnou omezení ve sportovní činnosti.

Přesto....

- Obavu z případné diskriminace ve sportu na profesionální úrovni projevilo až 40 % dotázaných (70 % z nich by příčinu diskriminace spojovalo právě s jejich původem)
- Nejvíce by se diskriminace obávali ze strany trenéra a spoluhráčů vs. výkonností sportovci romského původu se nejvíce potýkají s diskriminací ze strany publika

11. TĚLESNÁ VÝCHOVA, POHYBOVÉ HRY A JEJICH VÝZNAM

Tělesná výchova je jedna ze složek výchovy, která poskytuje základní pohybové vzdělání, zlepšuje zdraví a zvyšuje fyzickou kondici. Na školách je tělesná výchova povinný předmět v rozsahu dvou až tří hodin týdně. Její náplní jsou cvičení pořadová a průpravná, základní gymnastické a atletické cviky, plavání a hlavně sportovní hry, jako například fotbal, florbal, basketbal, volejbal. Tělesná výchova tvoří společně se sportem, turistikou a pohybovou rekreací základní složku tělesné kultury.

Tělocvičné hry ve školní vyučovací hodině – každý zkušený učitel ví, že se v hodinách tělesné výchovy neobejde bez her. Dobrá hra probouzí u žáků zájem, zvyšuje jejich chuť do cvičení, zlepšuje výkonnost, navozuje dobrou náladu.

V čem tkví hlavní význam tělocvičných her? Především v tom, že zábavnou formou procvičují nejrůznější svalové partie. Dávají podnět k všestrannému intenzivnímu pohybu. Rozvíjí rychlost, obratnost, sílu, vytrvalost, zlepšují nervosvalovou koordinaci, testují pružnost, schopnost udržovat rovnováhu, pěstují odvahu, smysl pro kolektivní souhru. A co je na nich nejcennější – mění jednotvárnou svalovou činnost v příjemnou zábavu.

Pohybová hra je současná činnost dvou soupeřících stran používajících jeden společný předmět. Cílem soupeřících stran je získat podle pravidel lepším ovládním společného předmětu větší počet branek nebo bodů.

Pohybová hra je výjimečná svou vztahovou a komunikační dimenzí, které jsou důsledkem nestandardně se měnících podmínek herní situace, vztahů mezi soupeřícími stranami a uvnitř těchto stran (jsou-li aspoň dvoučlenné) a vztahů k jednomu společnému předmětu.

Má – na rozdíl od všech ostatních pohybových aktivit – sociomotorický (vztahově pohybový) charakter. Interakční chování hráčů v této pohybové aktivitě je nositelem taktického smyslu v přímé shodě s úkolem definovaným pravidly pohybové hry. Tento smysl musí ostatní účastníci interpretovat, aby mohli sami jednat. Sociomotorická činnost, v níž se realizují vztahy kooperace a kompetice, je řízena pravidly, která vymezují status každého hráče a vyvolávají různé role (role brankáře, obránce, útočníka, smečáře, křídla atd.)

Každou pohybovou aktivitu, v níž se dají identifikovat dvě soupeřící strany a jeden společný předmět, můžeme označit jako pohybovou hru.

Hra, hrová činnost a pohybová hra

Dříve než vymezíme pojem pohybová hra považujeme za nutné předložit svůj názor na pojem hra a současně ukázat, že nelze dělat rovnítko mezi hrou a pohybovou hrou – pokud nám jde samozřejmě o přesnost označování a rozlišování různých jevů a činností.

Podstatu hry hledali všichni, kteří se jí zabývali, každý ji však nalézal v něčem jiném. Žádná ze známých teorií není nepravdivá, každá je však jednostranná a zaměřuje svou pozornost pouze na určité rysy hry - ať už z hlediska biologie, psychologie, sociologie, filozofie či jiných oborů.

Co je na hře tak záhadného, že ji tolik moudrých lidí nebylo schopno definovat či charakterizovat tak, aby to nejen vyvolalo obecný souhlas, ale aby se to mohlo stát

východiskem dalších analýz? Domníváme se, že příčiny těchto potíží vyplývají z několika skutečností.

Je to především významová mnohostrannost a neurčitost jevu, zvaného *hra* a bohatství činností, které jsou – často zcela náhodně - nazývány *hra*, ať už jsou si podobny či nepodobny.

Další potíž spočívá v tom, že pro *hru* je rozhodující především vnitřní postoj hráče. Tatáž činnost může být jednou *hrou*, podruhé těžkou dřinou (např. štípání dřeva). Záleží na tom, jaký k ní máme poměr my sami. A tento vnitřní postoj, kterým je vlastně způsob prožívání o-né činnosti, je druhému nesdělitelný.

Všichni autoři, kteří se zabývali *hrou*, nahrazují její definici výčtem různých atributů (znaků či vlastností). Tomajko (1998) jich našel v literatuře víc než osmdesát. Jejich výběr je poznamenán filozofickými, často emočně laděnými přístupy k reflexi o *hře* a subjektivním viděním tohoto jevu. Proto považuje *hru* za pojem, zahrnující přesně neurčenou sumu těchto atributů, a doporučuje je označovat jako *hrové příznaky*. Stane-li se některý z *hrových* příznaků vlastní konkrétní činnosti, nejenom pohybové, získává taková činnost *hrový* charakter a můžeme ji označovat jako *hrovou činnost*. (Výraz „*hrový*“ není nový a v literatuře byl již víckrát použit. Měli bychom si na něj zvyknout, protože nám pomůže v přesnějším označování mnohých jevů.)

Hrovou činností se tedy může stát každá činnost (znovu zdůrazňujeme – nejenom pohybová), je-li například

- radostná a zábavná,
- nevážná a volná,
- bezúčelná a neproduktivní,
- dobrovolná a radostná,
- spontánní a svobodná,
- vyjádřením osobnosti, individuality a autonomie,
- otevřená ve svobodné volbě *hry* a tvořivosti a v uskutečňování účelu *hrou* stanoveného,
- lidským fenoménem, v němž člověk uplatňuje svobodně a podle vlastní volby činnostní aktivity,
- vázaná na herní pravidla, která jsou otevřena herní fantazii,
- zaměřená jen k *hrovému* účelu,
- na rozdíl od práce neutilitární aktivitou,
- založena na dobrovolném vstupu do činnosti.

Hrovou se také může stát každá činnost, která

- umožňuje lidem nalézat a prokazovat svou způsobilost,
- připravuje člověka na vítězství a neúspěchy,
- uspokojuje potřeby člověka soutěžit a spolupracovat,
- učí člověka respektovat pravidla a dodržovat je vnitřně bez vnější kontroly,
- učí člověka nakládat se svobodou, která je podstatou herního prožitku,
- vyžaduje dobrovolný vstup do činnosti.

Pokusy o klasifikaci pohybových aktivit

V minulých pokusech o systematické uspořádání byly pohybové aktivity vesměs označovány jako tělesná cvičení. Pokusy učinit z "tělesných cvičení" ústřední pojem systematiky se však ukázaly jako bezvýchodné. V roce 1982 publikoval Stibitz své jedinečné uspořádání sportovních činností do tří kategorií: sportovní závody, sportovní hry, sportovní úpoly. Tento významný počín však neprošel ku škodě věci do povědomí širší odborné veřejnosti a nebyl patřičně doceněn. Slabinou této klasifikace je však její omezení pouze na "sportovní činnosti".

Nahradíme-li adjektivum „sportovní“ adjektivem „pohybový“, získáme nadřazený pojem „pohybové činnosti“ a klasifikace pohybových činností se změní na

pohybové závody (závodivé pohybové činnosti)

pohybové hry (herní pohybové činnosti)

pohybové úpoly (úpolové pohybové činnosti).

Tuto systematiku lze rozšířit podle potřeby a se zachováním požadavku disjunktivnosti o další pohybové činnosti, např. estetické (taneční, hromadné podiové sklady), sociálně pohybové činnosti (nejde o výkon nebo soutěž, nýbrž o prožitek spojený se záměrným posílením sociálních vztahů pohybovou činností) atd.

Předpokladem zařazení pohybových činností (aktivit) do jednotlivých taxonomických kategorií je určení jejich charakteristických znaků a vlastností, které je jednoznačně odlišují od jiných druhů pohybových činností. Odlišení jednotlivých druhů pohybových aktivit má významné dopady v didaktické praxi. Nedovoluje jejich svévolné zaměňování nebo ztotožňování a umožňuje využití jejich svébytného výchovného potenciálu.

Charakteristické znaky pohybových her

Jak definovat pohybovou hru? Jaké znaky a vlastnosti má pohybová hra? Čím se odlišuje od jiných pohybových činností? Co je vlastně pohybová hra?

Pohybová hra je současná, soutěživá činnost dvou soupeřících stran používajících jeden společný předmět

- v nestandardně se měnících podmínkách herní situace,
- v nestandardně se proměňujících vztazích mezi těmito stranami a uvnitř těchto stran (jsou-li aspoň dvoučlenné),
- v nestandardně se proměňujícím vztahu ke společnému předmětu.

Cílem soupeřících stran je prokázat svou převahu lepším ovládním společného předmětu získáním většího počtu branek nebo bodů.

Pohybová hra má charakter sociomotorické (vztahově pohybové) činnosti dvou soupeřících jednotlivců nebo skupin. Chování hráčů je nositelem taktického smyslu v přímé shodě s úkolem definovaným pravidly pohybové hry. Její výjimečnost jí dodávají vztahová a komunikační dimenze všech herních činností.

Vztahová dimenze herních pohybových činností může nabývat následujících podob:

A) podoby výlučné kompetice, tj. vztahu proti sobě (soupeřícími stranami jsou jednotlivci, např. tenis),

B) podoby současné kompetice a kooperace, tj. vztahu „proti sobě“ a „spolu“, přítomného v každém okamžiku v každém herním aktu (soupeřícími stranami jsou dvou- a vícečlenné týmy, např. plážový volejbal, fotbal).

V obou případech je cílem soupeřících stran prokázat převahu nad soupeřem lepším ovládním společného předmětu (míče, míčku, pěřáku, kroužku, frisbee, kotouče) a získáním většího počtu branek nebo bodů. Aby toho jedna strana dosáhla, musí s tímto společným předmětem udělat něco, co soupeř nechce a čemu se brání.

Komunikační dimenze herních pohybových činností je výsledkem skutečnosti, že každá herní činnost jednotlivce vzniká a probíhá na základě percepce „zpráv“, obsažených ve vnějších pozorovatelných projevech spoluhráčů a soupeřů. Každá herní činnost jednotlivce je nositelem taktického záměru, který dodává smysl a význam pohybovému chování. Aby účastníci mohli jednat, musí tyto významy interpretovat (kde jsou spoluhráči, kdo se uvolňuje pro chycení, komu mohu přihrát, jak zabránit soupeři v chycení, komu nahrát podle seskupení bloku atd.)

Při vytváření podmínek pro učení herním pohybovým aktivitám je třeba věnovat prioritní pozornost vztahové a komunikační dimenzi, protože nás přivádějí k podstatě herních činností a odhalují nedostatky vyčleňování izolovaných pohybových prvků ze složitých herních souvislostí přílišným zdůrazňováním pohybové stránky (techniky) na úkor psychických procesů.

Čím se liší úpolové a závodivé pohybové aktivity od herních?

Vztahová dimenze v úpolových pohybových aktivitách má podobu čisté kompetice (tj. vztahu "proti sobě") dvou soupeřících stran, představovaných jednotlivci. Jejich cílem je fyzicky překonat v přímém boji odpor živé síly soupeře (např. zápas).

Vztahová dimenze v závodivých pohybových aktivitách má podobu kompetice, tj. vztahu dvou a více soupeřících stran „vedle sebe“. Tyto strany jsou představovány jednotlivci nebo skupinami s cílem překonat soupeře ve výkonu měřitelném časem, vzdáleností nebo jenom předběhnutím či doběhnutím nebo jinak hodnotitelném (např. na posuzovací škále) bez přímé intervence do soupeřovy činnosti (např. atletické disciplíny, golf, kuželky, sportovní gymnastika, červení a bílí ap.).

Společným znakem těchto dvou skupin je, že se v nich nebojuje o jeden společný předmět. Proto si myslíme, že sem patří i honičky, které ve své podstatě jsou závodem (kdo komu uteče, kdo koho doběhne, předběhne, komu dá babu atd.), přestože se běžně říká „zahrajeme si honičku“ a neříká se „zahrajeme si běh na 50 m“. ono se také říká „zahrajeme si golf“, i když golf má všechny typické znaky závodu a ne pohybové hry. Různé štafety se často označují také jako štafetové hry. Nevíme proč, když se jedná o typický pohybový závod a když asi nikdo neřekne „zahrajeme si štafety. Nenechme se tedy mýlit tím, co se říká, uvažujme o rozdílných vlastnostech pohybových činností.

Z uvedeného vyplývá, že jedním výrazem hra nelze označit, a tím ztotožnit tak odlišné pohybové činnosti jako je pohybová hra, závod nebo úpol. Takový akt by znamenal zbavit se možnosti využít zcela rozdílných výchovných potenciálů různých druhů pohybových aktivit. Přesto k tomu v praxi běžně dochází tím, že se bez uvážení a porozumění označují různé druhy pohybových činností jako hry.

Pravidla pohybových her a jejich třídění

Každá pohybová hra má svá pravidla, která představují souhrn předpisů, práv, zákazů a povinností. Tím určují status hráče, zahrnující tři velké oblasti činností, týkajících se vztahu hráče

- k ostatním účastníkům, tj. spoluhráčům, soupeřům, ke způsobu jejich kontaktu, k rozhodčím ap.,
- k prostoru, tj. k označení hřiště a jeho různých prostorů čarami, k cíli a k dalším objektům na hřišti.
- ke společnému předmětu (k míči, kotouči apod.)

Pravidla umožňují rozlišit pohybové hry na invazní (brankové) a neinvazní (sít'ové, s odražením míčku o stěnu, pálkovací).

V invazních brankových pohybových hrách dochází k přímým tělesným kontaktům soupeřů a k vzájemným intervencím jedné strany do činnosti druhé strany. Utkání je limitováno časem, v němž je pro vítězství nutno dopravit míč pravidly stanoveným způsobem vícekrát do branky soupeře a tím dosáhnout většího počtu bodů (fotbal, házená, basketbal, lední hokej, florbal, rugby atd.).

V neinvazních sít'ových pohybových hrách (bez přímého kontaktu soupeřících hráčů) je činnost soupeřících stran oddělena sítí. Utkání je limitované dřívějším dosažením stanoveného počtu bodů, sad nebo her (volejbal, tenis, stolní tenis, badminton atd.).

V neinvazních pálkovacích pohybových hrách a/nebo v pohybových hrách s odražením míče o stěnu (bez přímého kontaktu soupeřících hráčů) jsou obě strany odděleny úderem pálkou do míče. Utkání je limitováno počtem vyautovaných hráčů nebo ziskem bodů (softball, baseball, kriket, squash atd.).

Pohybové hry, jejichž pravidla jsou schvalována a účast v soutěžích řízena mezinárodní nebo celostátní institucí, jsou označovány jako sportovní (velké pohybové) hry. Všechny ostatní pohybové hry, které nejsou takto institucionálně řízeny, tvoří skupinu drobných (malých) pohybových her.

Pohybová hra však ještě automaticky nemusí mít hrový charakter, což platí stejně i o pohybovém závodě nebo pohybovém úpolu. Úsilí o dosažení hrového charakteru aspoň některých pohybových činností by mělo být v činnosti každého učitele permanentně přítomno.

12. ZÁSObNÍK HER-POHYBOVÉ HRY

1. Běžecké hry

Honičky

Honička je základní pohybová hra. Uplatníme ji na hřišti i v tělocvičně, hodí se pro jakékoliv množství cvičenců a každý věk. V hodinách povinné i dobrovolné tělesné výchovy ji obvykle zařazujeme na začátek jako formu přirozeného zahřátí, přípravy organismu na zvýšenou námahu.

Štafetové hry

Hry s předáváním (dotekem, plácnutím, pomocí různých předmětů, pomocí štafetového kolíku).

Podle organizace těchto her lze rozlišovat:

štafety vstřícné, člunkové každé soutěžící družstvo je rozpůleno a obě poloviny stojí proti sobě, první žák z první poloviny přeběhne na druhou stranu, předá štafetu prvnímu žáku druhé poloviny a zařadí se na konec druhé poloviny

štafety s obíháním mety družstva stojí vedle sebe v zástupech, první žáci vybíhají, oběhnou metu a předávají dalšímu zepředu; je třeba přesně stanovit směr doběhu a výběhu, aby se předávající a přebírající nestřetli

štafety s obíháním dvou met družstva stojí v zástupu, obíhají metu před družstvem, běží zpět, obíhají metu za družstvem a teprve pak předávají štafetu zezadu následujícímu běžci v čele zástupu; vybíhající buď čeká za čarou nebo je pro předávku stanoveno předávající území (vybíhající je pak v okamžiku předávky v pohybu.

Tratě štafetových her mohou být: hladké a přímé, hladké a klikaté (slalomové); překážkové (nejen s přebíháním či přeskokováním překážek, ale i s podlézáním nebo s překonáváním překážek s oporou ruky či nohy); se stanovenou činností (kotoul, obrat, přemístění plného míče atd.).

Nekonečná štafeta učitel rozdělí žáky na několik stejně početných družstev, všechna družstva běží na společné dráze (u vnitřního okraje oválu), na běžeckém oválu se vyznačí počet úseků o jeden nižší než je počet členů družstev, členové družstev se rozmístí na jednotlivé úseky, na prvním úseku jsou první a poslední běžci těchto družstev, každý běžec po proběhnutí svého úseku zůstává na úseku, kde předával a odtud opět pokračuje, když štafetový kolík „oběhl“ celé kolo, závod končí, když všichni jednotliví členové družstva proběhli postupně celé kolo nebo uběhli stanovený počet úseků

2. Skokanské hry

3. Hry s házením a chytáním

4. Hry s kopáním

5. Hry s odbíjením

6. Hry s odpalováním

7. Hry s koulením

8. Bojové hry

kohoutí zápasy - dvojice v dřepu čelem k sobě poskakuje a snaží se nárazy v předpažení přinutit jeden druhého, aby se převálil na záda.

na kohouty - dvojice vejdu do kruhu o průměru asi 2 m, postaví se na jednu nohu a ruce dají za záda, nebo si je zkříží na prsa. Na znamení kohouti začnou poskakovat po jedné noze a snaží se přinutit druhého, aby se postavil na obě nohy, nebo aby vyšel z kruhu.

zvon - hráči vytvoří kruh a uchopí se za ruce. Ve středu kruhu je silný hráč, který se snaží z kruhu utéct. Proto naráží, podlézá a probíjí se ven skrz hradbu.

na siláka - 10 až 15 hráčů se vzájemně vytlačuje z kruhu, který je narýsovaný na zemi. Kdo oběma nohama překročí kruh, je vyřazen. Poslední v kruhu vítězí.

strhávaná do kruhu - dvojice: jeden se snaží druhého vtlačit do kruhu, nakresleného na zemi.

boj o hranici - dvě družstva stojí proti sobě oddělena čarou. Každý člen se snaží přetáhnout na svou stranu co nejvíce členů druhého družstva, a tak je zajmout. Příslušníci téhož družstva si mohou pomáhat.

vážení cibule - hráči dvou družstev vytvoří soupeřící dvojice podle výšky. Potom se postaví postávají proti sobě zády, skrčí zapažmo a zaklesnou si paže za lokty. Na znamení vedoucího hry se usilují jeden druhého zdvihnout na svoje záda. Hra trvá 1-2 min. Vítězové dvojic získávají bod pro své družstvo.

boj o kolík - dvojice: jeden drží v oběma rukama kolík (míč), druhý uchopením oběma rukama se mu ho snaží vzít.

9. Hry s orientací prostoru bez zrakové kontroly

10. Taneční hry

11. Různé hry

13. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Hry na hřišti a v tělocvičně, Velká encyklopedie her 3, Zapletal Miloš, Leprez, 1997

The Arc (1990), Prohlášení o postoji ke vzdělávání. Přijaté sborem zástupců, 40. výroční schůze.

Brown, L., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Shiraga, B., York, J. & Loomis, R. (1983). Kritická potřeba mimoškolního vzdělávání ve vzdělávacích programech pro vážně handicapované studenty (The critical need for nonschool instruction in educational programs for severely handicapped students). Journal of the Association for Persons w/ Severe Handicaps,

Stainback, W. & Stainback, S., (1988). Role výzkumu v integraci (The role of research in integration). Minnesota UAP Impact: Feature issue on integrated education, 1, Minneapolis, MN: Minnesota University Affiliated Program on Developmental Disabilities.

York, J., Vandercook, T., MacDonald, D., Heise-Neff, C. & Caughey, E. (1989). Integrace do běžné třídy: zpětná vazba od učitelů a spolužáků (Regular class integration: Feedback from teachers and classmates). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration.

Výběrové prameny: Integrované a inkluzivní vzdělávání (Integrated and Inclusive Education), (1991). Reference zabývající se efektivní integrací, nejlepšími postupy a strategiemi pro inkluzi a jinými zdroji informací.

Veřejný zákon č. 94-142: Zákon o vzdělávání jedinců s handicapem (Public Law 94-142: The Individuals with Disabilities Education Act), (Revidováno r. 1992). Q & A popisuje zákon zajišťující studentům s mentální retardací bezplatné a vhodné vzdělání.

Řádný proces: procedurální zabezpečení (Due Process: Procedural Safeguards in P.L. 94-142), (Revidováno r. 1992). Q & A popisuje zabezpečení veřejného zákona a řádné postupy soudního řízení.

Zdroj: *The Arc - The Education of Students with Mental Retardation: Preparation for Life in the Community*, překlad: Martina Jakubův, redakčně upraveno, publikováno s laskavým svolením The Arc of the United States

KUDLÁČEK, M., JEŠINA, O.: *Integrace žáků s tělesným postižením do školní tělesné výchovy*. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2053-0.

RYBOVÁ, L., KUDLÁČEK, M.: *Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy*. Studia Sportiva, 4 (1), 127-132.

Aplikované pohybové aktivity v teorii a praxi. Ročník 1, číslo 2. Olomouc: UPOL, 2010.

Projekt Centra APA Paralympijský školní den. Olomouc: FTK UPOL, 2008.

<http://www.apa.upol.cz>

<http://www.fbh.cz>

<http://www.handisport.cz>

<http://www.paraco.eu>

<http://www.paralympic.org>

Marie Horáčková, Liga lidských práv, Brno

Švarcová, Iva: *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha, Portál, 2000.

Tomická, Václava: *Vybrané kapitoly k integraci ve školství*. Liberec, TUL, 2002.

iHned.cz. K romské národnosti se veřejně hlásí 13 150 lidí. Méně než k Rytířům jedi ze Star Wars

Jana Horváthová: Kapitoly z dějin Romů, kap. 9 První pokus o asimilaci, součást příručky Interkulturní vzdělávání II, Člověk v tísni, projekt Varianty, 2002

Ctibor Nečas: *Holocaust českých Romů*, Kalendář událostí, stará verze stránek prezidenta České republiky

Veronika Rodriguez. Diskriminace Romů stojí Česko ročně miliardy korun. *Aktuálně.cz*, 10 2009. Dostupné online.

<http://www.romea.cz/romeatv/index.php?id=detail&source=w&vid=http://ct1streaming.visual.cz/new/asx/high/Gheto-141007.asx&detail=http://ct1streaming.visual.cz/new/asx/high/Gheto-141007.asx>

HOLUBEC, Stanislav. *Teorie vzdělanostních nerovností a romské prostředí (multikulturalismus)*

http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/tretinu-zaku-ve-zvlastnich-skolach-tvori-romske-deti-tvrdi-ombudsman_236705.html

Nedokončený úkol : romští žáci v České republice stále čelí překážkám ve vzdělání

Zpráva o stavu lidských práv v České republice v roce 1997. Praha : Český helsinský výbor, 1998. 131 s [ISBN 80-902393-1-5](#). str. 23

Karel Kaprálek: Základní školy praktické – mýty a realita. Česká škola. 15. června 2010

OTEVŘENÝ DOPIS MINISTRYNI ŠKOLSTVÍ ke kampani týkající se systému vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Marek Hudema. *Marek Hudema: Zločinů ubývá a ekonomové vědí proč* [online]. Ihned.cz, 2006-02-21, [cit. 2011-10-31]. Dostupné online.

BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha : Votobia, 2004. 178 s. ISBN 80-7220-180-8. S. 93.

Šárka Hastrmanová , Lukáš Houdek, Filozofická fakulta UK v Praze

BRTNÍK, J., NEUMANN, J., ilustrace ĎOUBALÍK, P. Zimní hry na sněhu i bez něj. Sporty a další aktivity. Praha : Portál, 1999. 280 s.

DOBRÝ, L. Didaktika sportovních her. II. vyd. Praha : St. ped. nakl., 1988.

MILLAROVÁ, S. Psychologie hry. Praha : Panorama, 1978. 355 s.

MOORE, RA. Sports and mental health. Springfield : Ch.C. Thomas Publ., 1969.

MORRIS, GS. How to change the games children play. Minneapolis : Burgess, 1976.

SCHOPENHAUER, A. O spisovatelství a stylu. Vybral Petr Sacher. Přel. Věra Koubková. Praha : Nakladatelství Hynek, 1994. 70 s. ISBN 80-83906-00-7.

STIBITZ, F. Informace o méně známých sportovních hrách. Praha : Univerzita Karlova, 1982. 201 s.

TOMAJKO, D. Pohybová hra. Habilitační práce. FTK UP v Olomouci, 1998.

TOMAJKO, D., DOBRÝ, L. Hra, hrová činnost, pohybová hra. Těl. Vých. Sport Mlád.

VLČEK, K. Pohybové hry na 1. stupni ZŠ. Litoměřice : SIV Litoměřice, 1995.

WIKIPEDIE

Metodika rovných příležitostí byla zpracována v rámci projektu ESF

Reg. číslo projektu : CZ.1.07/1.2.09/02.0014

Název projektu : Rovné příležitosti žáků OU a PrŠ, Brno, Lomená 44 – Mozaika
integračních snah

Termín realizace projektu : 22.3. 2010 – 1.6.2012

Název příjemce podpory : Odborné učiliště a Praktická škola, Brno, Lomená 44

