

# Význam ústavní výchovy pro romskou mládež

Alena Pavelková

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alena Pavelková**  
Osobní číslo: **H19440**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Význam ústavní výchovy pro romskou mládež**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti ústavní výchovy, multikulturní výchovy a vývojové psychologie.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- NAVRÁTIL, Pavel, 2003. Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
- NEČAS, Ctibor, 2002. Romové v České republice včera a dnes. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0497-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum o pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

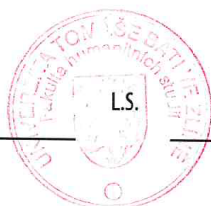
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blaštková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 25. 4. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití -li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce pojednává o tématu významu ústavní výchovy pro romskou mládež. Teoretická část se zaměřuje na vymezení oblastí týkající se života Romů a jejich specifík. Dále se věnuje ústavní výchově, konkrétněji pak dětským domovům, naposled se zaměřuje na adolescentní věk, kde je popisován a charakterizován. Prostřednictvím kvalitativně zaměřeného empirického výzkumu je cílem zjistit, jaký význam má pro romské adolescentní děti dětský domov. Získaná data z polostrukturovaného rozhovoru byla analyzována pomocí jednotlivých analytických kroků zakotvené teorie.

Klíčová slova: ústavní výchova, dětský domov, adolescentní věk, Romské etnikum, osobnostní rozvoj

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the topic of the importance of institutional education for Roma youth. The theoretical part focuses on the definition of areas related to the life of Roma and their specifics. This part also focuses on institutional education, more specifically children's homes, at last focusing on adolescent age, where the age is described and characterized. Through qualitatively focused empirical research, the aim is to find out what significance a children's home has for Roma adolescent children. The obtained data from the semi-structured interview were analyzed by using individual analytical steps of the grounded theory.

Keywords: institutional education, children's home, adolescent age, Roma ethnic group, personal development

## **Poděkování**

Těmito slovy bych chtěla poděkovat paní Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D. za spolupráci při vedení bakalářské práce, za její trpělivost, cenné rady, ochotu, vstřícnost a motivaci v průběhu celého procesu tvorby bakalářské práce.

Děkuji i paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., která mi značně pomohla s tvorbou metodologické části bakalářské práce.

Dále bych také chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní spolupracovat a podílet se tak na výzkumu, kdy bez nich by tento výzkum nemohl být realizován.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ROMOVÉ</b> .....	<b>13</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉHO LIDU .....	13
1.2 HISTORIE ROMŮ .....	14
1.3 ROMSKÁ RODINA.....	15
1.4 HODNOTA VZDĚLÁVÁNÍ .....	17
<b>2 CHARAKTERISTIKA ODBOBÍ ADOLESCENCE – DOSPÍVÁNÍ</b> .....	<b>19</b>
2.1 DĚLENÍ ODBOBÍ ADOLESCENCE .....	19
2.2 ADOLESCENCE A TEORIE DOSPÍVÁNÍ .....	19
2.3 ODBOBÍ DOSPÍVÁNÍ DLE VÁGNEROVÉ .....	20
2.4 VÝVOJ V ODBOBÍ ADOLESCENCE .....	21
2.5 SOCIALIZACE V ODBOBÍ ADOLESCENCE.....	24
<b>3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>31</b>
3.1 HISTORIE ÚSTAVNÍ VÝCHOVY.....	32
3.2 ZAŘÍZENÍ ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY .....	33
3.3 DĚTSKÝ DOMOV A JEHO CHARAKTERISTIKA .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 DESIGN VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	40
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	40
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	41
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	42
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>46</b>
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	46
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ .....	53
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ .....	55
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>59</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>64</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>66</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>68</b>

## ÚVOD

V bakalářské práci se budeme zabývat tématem, které se bude věnovat romským adolescentním dětem, nacházejícím se v dětském a budeme zjišťovat, jaký význam pro ně tato instituce má.

Romskou populací se budeme zabývat proto, že právě romských dětí se kolem roku 2007 nacházelo v dětských domovech kolem 24%. (Chmelová, 2012) Dále také dle údajů o populaci z roku 2009 bylo zjištěno, že romských dětí se v dětských domovech do věku tří let vyskytuje okolo 30%. (Romské děti v ústavní péči v České republice, 2011) Tyto děti jsou umísťovány do dětských domovů převážně ze sociálních a materiálních nedostatků, čímž dochází také k porušování Úmluvy o ochranně lidských práv a svobod (Chmelová, 2012) a k porušování Úmluvy o právech dítěte, která garantuje, jak o tom hovoří Říčan (2000) právo dítěte na určitou životní úroveň, která je nezbytná pro tělesný, duševní, mravní a sociální vývoj každého dítěte. Můžeme tedy spatřovat, že romské děti se v dětských domovech ve značné míře vyskytují.

Dále se problematikou budeme zabývat z důvodu, že Romové i romské děti mají výrazně jiný hodnotový systém, kde na první místo staví rodinu a až teprve následné příčky zaplňují hodnotami jako je práce či vzdělání. (Říčan, 2000) Čili se setkáváme se zcela jiným hodnotovým systémem, než jak má naše společnost. Dochází zde ke značnému problému a tedy, že jsou původem romské adolescentní děti umístěny do prostředí s nastaveným určitým režimem, který může být pro tyto děti značně náročný na adaptaci a přijetí všech pravidel.

Problematiku budeme zkoumat pomocí zakotvené teorie, která je jednou z metod kvalitativního výzkumu, kde se budeme snažit zachytit zkoumaný jev. V zakotvené teorii budeme postupovat následujícím způsobem a tedy, že si první si stanovíme výzkumné cíle, kdy hlavní výzkumný cíl bude porozumění procesům změny a vývoje, které nastaly u adolescentních romských dětí po nástupu do dětského domova a celkový významu dětského domova pro romské adolescenty s doplňujícími výzkumnými cíli. Dále budeme realizovat rozhovor s pěti respondenty, ze kterých vytvoříme transkripce, které budeme následně analyzovat pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Následně data zpracujeme a interpretujeme.

Danou problematiku si rozebereme v úvodní teoretické části, ve které se budeme zabývat teoretickým vymezením stěžejní oblasti zkoumané problematiky výzkumu. Tuto část si rozdělíme do tří kapitol. V první kapitole se pokusíme charakterizovat romské obyvatelstvo,

dotkneme se částečně historie týkající se Romů, zmíníme si, jak funguje romská rodina, jaké má přednosti a nedostatky a naposled se pobavíme o tom, jakou hodnotu má vzdělání pro Romy. V druhé kapitole budeme hovořit o období adolescentního věku, na začátek si uvedeme, jak různí autoři věk adolescence charakterizují, dále budeme hovořit o teoriích dospívání, jak na období dospívání nahlíží Vágnerová (2005), zmíníme se o tělesném, kognitivním a emočním vývoji, a naposled o tom, jak se jedinci socializují v rodinném, školním a vrstevnickém prostředí. Poslední třetí kapitolu budeme věnovat ústavní výchově, zmíníme se o její historii, o tom jaká zařízení do ústavní a ochranné výchovy patří a naposled si budeme charakterizovat samotný dětský domov.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ROMOVÉ

Romové jsou největší etnickou skupinou vyskytující se v České republice. Při posledním sčítání lidu, v roce 2022 se zjistilo, že se na našem území nachází 21 691 Romů. (Matoušek, 2003, s. 180-181)

Původní vlastní Romů je Indie, kde patřili do nejnižší kasty. Stěhování Romů na východ započalo před deseti staletími. Hlavní motivací byl zřejmě nedostatek zdrojů obživy v původní vlasti, tedy v Indii. (Matoušek, 2003, s. 180-181)

Romy můžeme považovat za etnikum, protože mají svůj vlastní jazyk, kulturu, hodnoty, historii, způsob života a vlastní rodinné vztahy s velmi odlišnou strukturou. Bohužel je po staletí doprovází pronásledování, vyvražďování, segregace, diskriminace a ponižování. (Sekyt in Šišková, 1998, s. 69)

### 1.1 Charakteristika romského lidu

Pro romské obyvatele je jednou z nejvyšších hodnot život, kterého si velmi váží. Další hodnota, kterou staví na vrcholu, je rodina. Podle toho, z jaké rodiny Rom je, si jej ostatní cenní a berou vážně jeho slova či jednání. Pokračování úspěšného rodu je na dětech. Významnou hodnotou, na které by si měl zakládat každý Rom je romství, do kterého patří charakteristický vzhled, znalost romského jazyka, zvyků, slušné vychování, úcta ke starším, zdvořilost, pohostinnost a solidarita. Jednou z méněcenných hodnot je budoucnost, kterou Romové nepovažují za důležitou, dávají značný význam spíše minulosti a přítomnosti, která je jistá. (Sekyt in Šišková, 2001, s. 121-122)

Romové umí velmi dobře poznat člověka pouhým pohledem a intuicí při komunikaci. Poznají, zda jim s daným člověkem bude v jejich přítomnosti dobře či nikoliv. Romové umí dobře snášet kritiku, pokud je upřímná a taktní. Setká-li se Rom ale s veřejným zesměšněním či veřejnou kritikou, dochází k demotivaci a tvorbě bariéry. Romové spíše kritizují činnost, než samotného člověka. (Šišková, 2001, s. 146)

Oproti naší české výchově mají Romové velmi dobrou schopnost empatie, čili umění se vcítit do druhého, díky tomu také dobře poznají pocity toho, s nímž komunikují, ať už se jedná o radost, strach či nejistotu. My tuto schopnost buď nemáme, nebo je velmi slabá. Na rozdíl od nás Romové také velmi hlasitě projevují své emoce, ať už se jedná o oslavy, dobré zprávy nebo když jednají s lidmi. Romové nemají racionální náhled, a pokud je tedy něco rozčílí, dávají to najevo. Můžeme říci, že nekontrolovatelná reakce a impulzivita v jednání patří k romskému životu. (Šišková, 2001, s. 146)

Neromská česká populace má na Romské obyvatele velmi negativní náhled, jako první se většinou objevují slova jako „devastace bytů, kriminalita, záškoláctví či hluk v okolí“, pokud se ale zeptáme romského obyvatelstva, jak vnímají soužití s českou majoritou, popíše je slovy „diskriminace, nedostatek bytů, složité vzdělávání, nezaměstnanost a obrovská byrokracie“. (Šišková, 2001, s. 147)

## 1.2 Historie Romů

Romská historie se v kronikách, archivech či letopisech, objevuje jen velmi málo, a pokud ano, jsou tyto informace velmi kusé a zlomkovité. Nedochovalo se ani mnoho hmotných památek. V historii, která se týká Romů, nenajdeme informace o slavných panovnících, datech, ani o zakládání států či univerzit. (Sekyt in Šišková, 1998, s. 69) O tom samém hovoří i kniha „Mluvme o Romech“ kde je popsáno, že studium romské historie je charakterizováno právě absencí psaných pramenů a dodává, že romskou kulturu a historii zkoumali hlavně lidé neromského původu. Bohužel také zmiňuje, že veškeré historicky dostupné materiály pochází z majoritních států, ve kterých se Romové zrovna pohybovali a mohou zde být negativně zobrazováni. Zprávy, které se o Romech dochovali, zobrazují předsudky, neznalost a nepochopení. Všechny tyto informace ale musíme brát s určitou rezervou, protože není jisté, zda je vše směřováno přímo a jen na Romské etnikum. (Kleja, Kněp, 2009, s. 21)

Za pravlast Romů je označováno území Indie, proto se také setkáváme s tělesnými odlišnostmi, odlišujícími se od většiny evropského obyvatelstva. (Říčan, 2000, s. 15)

Postavení Romů v Indickém kastovním systému proběhlo změnou sestupného rázu. (Říčan, 2000, s. 15) Rom je jazykově spřízněn s označením indické kasty Dom, kdy jsou tyto lidé považováni za přívržence nižší kasty patřící k nejrozšířenějším kastám v severní Indii. Domové byli lidé, kteří se živili převážně zpěvem a hudbou. Slovo Dom se ale díky migračním vlnám pozměnilo právě na slovo Rom, které se dnes používá pro označení příslušníka romského etnika. (Kleja, Kněp, 2010, s. 21)

Jako důvod emigrace Romů z Indie uvádí Říčan (2000) obživu. Migrace trvala století a Romové Indii opouštěli ve vlnách. Putovali přes Malou Asii a Egypt až do Evropy. V současnosti můžeme najít v Romském jazyce slova přejatá až ze třinácti jazyků. Dle Kleja a Kněpa (2009) Romové opouštěli Indii pro to, že byli vyhnáni vyššími stavy tehdejší

společnosti, dále také vlivem územní expanze<sup>1</sup> sousedících říší a států či z důvodů sociálního rázu.

### **Putování Romů do Evropy**

Před samotným příchodem Romů do Evropy došlo během migrace k mnoha zastávkám, do kterých spadalo mnoho říší a států. Tyto zastávky byly jak dlouhodobého, tak krátkodobého charakteru. Když Romové opouštěli Indii, byly stále příslušníky kasty Domů, což vedlo k tomu, že si okolní obyvatelstvo utvořilo pro členy celého etnika společný název „Dom“, později v důsledku migrace byla cerebrální hláska „d“ přeměněna v Arménii na „l“, tedy na Lomové, v Sýrii zůstalo „d“, tedy Domové a v Evropě se přeměnilo na „r“, tedy jak dnes známe Romové. (Kaleja, Kněp, 2009, s. 22)

Jednou z prvních zastávek byla perská říše, dnešní Írán, odkud pocházejí nejstarší písemné doklady o romském obyvatelstvu. Na své cestě se Romové rozdělili do dvou skupin, kdy první, menší skupina, putovala podél severoafrického pobřeží až na Pyrenejský poloostrov, druhá mnohem větší skupina mířila do Byzantské říše, která byla také další zastávkou a odkud došlo k následnému rozšíření Romů do východní, střední a západní Evropy. V Byzantské říši dostala migrující skupina Romů zcela nové pojmenování od mnicha, který je označil jako „Atsinganoi“. Toto pojmenování označovalo původně příslušníky kacírské sekty, která se zabývala věštěním a čarováním. Označení „Atsinganoi“ se dostalo i do dalších států, kde došlo k podobnému pojmenování, v češtině „Cikán“, slovenštině „Cigán“, italštině „Zignari“ a v němčině „Zigeuner“. (Kaleja, Kněp, 2009, s. 22-23)

### **1.3 Romská rodina**

Tradiční romské rodiny byly většinou velké a byl jim přikládán velký význam. Zakládali si na širokých příbuzenských vztazích a to jak vertikální formou (prarodiče) tak horizontální formou (sestřenice, švagři). (Říčan, 2000, s. 46-48) Tradiční romská rodina má patriarchální ráz, což znamená, že muž má v rodinné hierarchii vyšší postavení než žena. Postavení ženy je ovlivňováno počtem dětí a věkem. (Hájková in Šišková, 2001, s. 137)

Tradiční velká romská rodina se v posledních letech z českého území částečně vytrácí, za příčinou stojí vytržení tradičních velkorodin z obcí, kde velmi často dobře fungovaly a také přehnaná snaha sociálních pracovníků, kteří většinou usoudí, že otrhané,

---

<sup>1</sup> Expanze znamená zvyšování počtu obyvatel

špinavé a hladové dítě v rodině nemůžou ponechat a musí být rodičům odebráno. (Říčan, 2000, s. 47)

### **Romské dítě**

V romské rodině se stává, že děti nemají stejné a rovné postavení. Znamená to, že rodič může preferovat některé dítě více než ostatní. Sourozenecké vztahy nejsou postaveny na rivalitě a tuto skutečnost přirozeně akceptují. Postavení dětí v rodinné hierarchii vypadá tak, že nejstarším sourozencům jsou připisovány kompetence, které z pohledu naší majoritní společnosti přísluší spíše rodičům. (Hájková in Šišková, 2001, 139-140)

Když se podíváme na romské děti a jejich život před zhruba osmdesáti lety, uvidíme oproti současnosti značné rozdíly. V dřívější době v některých případech romské děti hladověli, trpěli bolestí, měli nedostatečnou zdravotní péči, vzdělání bylo bídné, celkové vyhlídky na slušnou budoucnost mizivé a do toho všeho se neromské obyvatelstvo k romským dětem nechovalo s největší slušností. Tyto nepříjemnosti naštěstí kompenzovala aspoň trochu soudržná romská rodina s určitými pravidly, např. vzájemnou solidaritou nebo ochotou se dělit s ostatními. Romské dítě bylo také obklopeno velkou a vřelou, přirozeně se projevující láskou rodiny, zblízka pozorovalo smysluplnou práci dospělých a sdílelo s nimi veškeré starosti i radosti. (Říčan, 2000, s. 107)

Dnešní romské dítě je na tom oproti minulosti mnohem lépe, ať už jde o stravování, pohodlí, lékařskou péči nebo vzdělání, naopak se zhoršily velké, pevné rodinné vztahy a také vztahy s majoritní společností. Romské děti jsou v současnosti více obkloповány prostředím městských ulic a jejich jazyk tvoří z části chudá čeština, většinou ve vulgární podobě. Změna nastala i v romských rodinách, kde se matky mnohem snadněji začaly vzdávat svých dětí. (Říčan, 2000, s. 107-108)

Romské dětství je mnohem kratší. Z biologického hlediska dochází k časnější pubertě a sexuální život zahajují mnohem dříve, než neromské děti. Romské děti bývají často zapojovány i do aktivit, rozhovorů a rozhodování dospělých, což také vede k časnějšímu dospívání. (Říčan, 2000, s. 107-108)

Negativním faktorem duševního, charakterového a sociálního vývoje romského dítěte je averze neromské majoritní společnosti vůči Romům, se kterou se setkávají ve velmi brzkém věku. Značí jim, že tato majoritní společnost není „jejich světem“. Nejsou proto schopni a ani se většinou nechtějí identifikovat s majoritní společností, jejími principy a hodnoty. (Říčan, 2000, s. 108)



## Selhání romských rodin a Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte v České republice garantuje právo každého dítěte na životní úroveň nezbytnou pro jeho tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální vývoj, kde se horní hranicí dětství rozumí věk 18 let. Naplnit tohle právo je povinností rodičů, pokud toho nejsou schopni, měla by jim společnost poskytnout pomoc. Pokud jim pomoc nepomůže či je nedonutí toto právo naplňovat, převezme za rodiny odpovědnost stát. Bohužel dnešní skutečnost je taková, že romské děti velmi často stanovené životní úrovni, která je psána v úmluvě, nedosahují. Některé romské děti žijí v nevhodných podmínkách, trpí hladem z důvodu nevyvážené a nevhodné stravy, nedostatečnou péčí, postrádají vhodné školní potřeby, pomůcky a místo pro vzdělání a někdy jim chybí také vhodný duchovní, mravní a sociální vývoj. (Říčan, 2000, s. 109-110)

Romským dětem bývá velmi brzy zpřístupněn alkohol, tabákové výrobky, sledování televizních pořadů nevhodných pro děti apod. V Romských rodinách dochází k nuceným krádežím u dětí, protože v mladém věku nejsou nijak trestné. Rodiče také nezajišťují pravidelnou školní docházku a děti jsou tak spíše vychovávány ulicí, na které se pohybují. (Říčan, 2000, s. 110)

I přes snahu státu, který se snaží pomáhat romským obyvatelům vyplácením sociálních dávek, aby jim přilepšil, se tato dobře myšlená činnost májí účelem a Romové finanční obnos většinou využívají zcela jinak. Další povinností státu je postihovat rodiče za jednání dětí, které většinou ještě nejsou trestné. Tam kde již selhávají prostředky, které se snaží romským rodičům pomoci v naplňování Úmluvy o právech dítěte, musí převzít stát péči o dítě do svých rukou. (Říčan, 2000, s. 110-111)

### 1.4 Hodnota vzdělávání

Romové zdělávání nepřipisují hodnotu jako neromské české obyvatelstvo. Již v minulosti jim bylo vzdělání málo platné, protože manuální prací si dokázali vydělat více peněz, než kdejaký doktor či učitel. V dnešní době většinou romským pracujícím lidem zbývá jen podřadná či manuálně těžké práce. Také se velmi rozmohl život romských obyvatel v České republice na pouhý život „na podpoře“, který si mladí Romové velmi rychle osvojují. Proto v podstatě nepotřebují dosáhnout vysokého vzdělání a ani se vzdělávat nechtějí. (Říčan, 2000, s. 114) Když už ale romské dítě do školy chodí, nastávají mnohé problémy. Prvním problémem je, že romské matky nemají dostatek finančních prostředků, aby zaplatily patřičné školní pomůcky, nebo své děti nevedou k pravidelné školní docházce. Dalším problémem je

nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny, kde dítě většinou tráví čas v místnostech vlhkých, nevětraných a přeplněných lidmi. Dalším problémem je, že dítě neprochází mateřskou školou, nemá tak potřebné základní znalosti, dovednosti a zkušenosti. Spíše jak umění zacházet s papírem, tužkou či knížkou umí zacházet s televizí. Dalším problémem je jazyková bariéra, Romské děti rozumí velmi špatně česky, protože se se samotnou češtinou velmi málo setkávali v mladém věku. V romštině se používají spíše obecné pojmy a pro to se musí učit mnoha novým českým slovům. (Říčan, 2000, s. 114-115)

Romská populace má odpor k našemu českému vzdělávání, protože většina z romské komunity patří k nižší sociální třídě, kde se cení zcela jiné znalosti a dovednosti, než jak je tomu u střední a vyšší sociální třídy. (Říčan, 2000, s. 115-116)

Jedním z dalších problémů je, že romské rodiny nevedou své děti k samostatnosti, jak je to v českých rodinách. Proto dítě po nástupu do první třídy není schopno samo se rozhodovat, učit se či něco tvořit. Proto je potřeba, aby se s dětmi pracovalo v menších skupinkách a s pomalejším tempem. (Říčan, 2000, s. 116-117)

## 2 CHARAKTERISTIKA ODBOBÍ ADOLESCENCE – DOSPÍVÁNÍ

V práci se zabýváme romskými dětmi nacházející se v adolescentním věku, což zahrnuje jednu dekádu života a to věk od 10 do 20 let. Adolescence neboli dospívání, je období, kde dochází ke komplexní proměně v somatických, psychických i sociálních oblastech. Samotné změny jsou většinou ovlivněny biologickými, psychickými a sociálními faktory. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, od kterých se vyvíjí požadavky dané společností na jedince. V tomto období jedinec přehodnocuje a hledá svou vlastní identitu, snaží se zvládnout vlastní proměnu a získat si uspokojivé sociální postavení ve společnosti. (Vágnerová, 2005, s. 367)

### 2.1 Dělení období adolescence

Vágnerová (2005) ve své knize *Dětství a dospívání* rozděluje období dospívání na dvě fáze:

- a. Ranná adolescence, označováno jako pubescence 11–15 let.
- b. Pozdní adolescence 15–20 let.

Macek (2003) ve své knize *Adolescence* rozlišuje období dospívání do tří etap:

- a. Časná adolescence 10 (11) – 13 let.
- b. Střední adolescence 14–16 let.
- c. Pozdní adolescence 17–20 let.

Langmeier a Krejčířová (2006) ve své knize *Vývojová psychologie* rozdělují období dospívání na dvě období:

1. Období pubescence 11–15 let.
  - a. Fáze puberty (první pubertální fáze) 11-13 let.
  - b. Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze) 13-15 let.
2. Období adolescence 15-22 let.

### 2.2 Adolescence a teorie dospívání

Vágnerová (2005) ve své knize *Dětství a dospívání* uvádí, že se na dospívání můžeme dívat z pohledu různých teorií. Každá teorie je zaměřena na určitou oblast. (Vágnerová, 2005, s. 368-369)

Jako první zde máme psychoanalýzu, která v období adolescence zdůrazňuje význam

pohlavního dozrávání s nástupem sexuální aktivity. Freud tohle období označil jako genitální fáze. Dochází zde primárně k přesunu od potencionálního uspokojení sexuální potřeby rodičem na jiný objekt, který již není členem domácnosti. Období se prolíná s oidipovskou fází, kdy si dítě hledá náhradní objekt a to dívku či chlapce. Anna Freudová tvrdila, že dospívání je charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy. Zde mohou nastoupit dva obranné mechanismy, těmi jsou intelektualizace, která transformuje sexuální puzení na jinou úroveň energie a následně se projevuje intelektuální aktivitou. Druhým mechanismem je asketismus, který se projevuje nadměrnou sebekontrolou a potlačováním pudových tendencí. (Vágnerová, 2005, s. 368-369)

Dále zde máme psychosociální teorii, která posuzuje dospívání z hlediska vztahu mezi vyrovnáváním se se změnami, které dospívání přináší a sociálními podmínkami, které je ovlivňují. Dle Eriksona je období dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s pochybnostmi o sobě samém a o nalezení své pozici ve společnosti. Erikson klade také důraz na osamostatnění se od rodiny. (Vágnerová, 2005, s. 368-369)

Podlešní teorie je teorie sociálního učení, která tvrdí, že v období adolescence se rozvíjí schopnosti a dovednosti, které jsou považovány za důležité a jsou v souladu se společenskými požadavky na chování. Adolescent se v tomto období seznamuje s novými rolami, mohou mu být nejasná některá pravidla a také se může zdát, že se svět kolem adolescenta rozšiřuje a mění. (Vágnerová, 2005, s. 368-369)

### 2.3 Období dospívání dle Vágnerové

Dle Vágnerové (2005) se období adolescence dělí na dvě části a to na ranou adolescenci a pozdní adolescenci. (Vágnerová, 2005, s. 369)

**Ranná adolescence** je označována jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání a můžeme ji umístit mezi 11 až 15 rok života. V tomto období dochází hned k několika změnám. První a nejnápadnější změnou je tělesné dospívání s pohlavním dozráváním, mění se i způsob myšlení, kdy je dospívající schopen uvažovat abstraktně i o věcech, které nejsou reálně možné. V souvislosti s pohlavním dozráváním dochází k hormonálním změnám v těle dospívajícího, které mohou ovlivnit emoční prožívání. Dále v tomto období dospívající upouští od závislosti na rodině, protože by mohla spíše překážet v dalším rozvoji. S touto změnou, která dovoluje dítěti se samostatně rozhodovat a ponechává mu značnější volnost, dochází také ke zvýšení pocitu nejistoty a ke zpochybnění představy, která tvrdila, že svět je bezvýhradně dobrý, bezpečný a že je v něm adolescent vítán a ceněn. Adolescent má tedy za úkol dosáhnout nové pozice, která bude pro okolí a pro

něj samotného přijatelná, a tím si získá a potvrdí určitou jistotu, kterou ve světě prozatím bude mít. Pro období rané adolescence je největším sociálním mezníkem ukončení školní povinné docházky a výběrem dalšího profesního směřování. (Vágnerová, 2005, s. 369-370)

Druhým obdobím je **pozdní adolescence**, která zahrnuje dalších pět let dospívání a je umístěna mezi 15 a 20 rokem života. Hlavním sociálním mezníkem tohoto období je ukončení profesní přípravy, následný nástup do zaměstnání či pokračování ve studiu s čímž souvisí také dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti. V tomto období dochází k získání a potvrzení si vlastní sociální identity. Adolescenti se setkávají s novými rolemi, hlásí se k podobné sociální skupině, kde se mohou realizovat, sdílet podobné zážitky či zkušenosti. Dochází k rozvoji vztahů mezi vrstevníky, ale i v oblasti partnerství. Fáze pozdní adolescence je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by měla být subjektivně přijatelná a měla by odpovídat představám adolescenta. Aby dospívající mohl svou identitu najít, snaží se prostřednictvím vrstevnické skupiny vymezit sám sebe. Adolescent experimentuje v mnohých oblastech a to jak v partnerském světě, tak v oblasti chování, kdy hledá hranice svých možností a snaží se prosadit sám sebe ve společnosti. (Vágnerová, 2005, s. 370-371)

## 2.4 Vývoj v období adolescence

Vývojové změny se většinou klasifikují na biologické, kognitivní, emocionální a psychosociální a jsou vzájemně provázány. Interakce biologického zrání, konkrétních kulturních a historických vlivů a událostí, vždy vedou ke specifické konstelaci změn v období adolescence. (Macek, 2003, s. 43) V kapitole se budeme zabývat tělesnými, kognitivními a emočními změnami, které jsou v období adolescence nejvýraznější.

### Tělesný vývoj

Tělesné dospívání se projevuje viditelnými změnami, do kterých primárně spadá růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky a začínající funkce pohlavních orgánů. Subjektivní zpracování všech těchto projevů může pro pubescenta znamenat značnou zátěž. (Vágnerová, 2005, s. 373)

Hladina hormonů, které většina autorů připisuje značný význam, se obvykle začíná zvyšovat okolo osmého roku života jedince, kdežto zjevné sekundární pohlavní změny se objevují obvykle o čtyři až pět let později. (Macek, 2003, s. 43) Vágnerová (2005) tvrdí, že k hormonálním změnám dochází pouze dva až tři roky před samotnými sekundárními pohlavními změnami.

Tělesné změny u dívek jsou charakteristické převážně tělesnou proměnou v oblastech prsou a pohlavních orgánů, genitálním ochlupením, nástupem menstruačního cyklu a zvýšením tělesného tuku. Vše se odehrává v několika vývojových stádiích. U chlapců je tělesná změna charakteristická především růstem do výšky, postupným nárůstem svalů, růstem genitálií, genitálním ochlupením, ke kterému patří také ochlupení na hrudi, růst vousů a dochází ke změně hlasu. (Macek, 2003, s. 43 - 44)

Tělesná proměna je považována za významný signál dospívání. Změna zevnějšku může být velmi intenzivně prožívána, v krajním případě může vyvolat i pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a může vést ke ztrátě identity, a to hlavně z důvodu, že zevněšek je součástí identity každého člověka. Subjektivní význam zevnějšku v době dospívání dosahuje vysokých hodnot, projevuje se zvýšeným zaměřením na vlastní tělo, které svou proměnou přitahuje pozornost dospívajícího. Dospívající, převážně dívky, se se svým zevněškem po určitou dobu zabývají více, než čímkoliv jiným. Mohou se setkávat s pochybnostmi o svém těle, když se ocitnou mezi svými vrstevníky, kteří splňují tzv. „standart atraktivity“ či jsou jejich idoly. Tyto pochybnosti se mohou pokusit minimalizovat úpravou zevnějšku, který přizpůsobují skupinovým požadavkům. Samotná fyzická atraktivita se může stát součástí identity, může podporovat jeho sebevědomí, pocit jistoty, sociální akceptovatelnosti a pomoci dosáhnout uspokojivé prestiže zejména ve vztahu k opačnému pohlaví. Adolescenti, u kterých zevněšek neodpovídá normě a nedosahují takové prestiže jako ostatní, mohou tuto situaci prožívat jako nespravedlivou. V závěru můžeme říci, že dochází k tomu, že se zevněšek stává cílem i prostředkem, adolescent se potřebuje líbit sobě i ostatní a je ochoten pro uspokojivý vzhled vyvinout velmi značné úsilí, aby se danému ideálu krásy aspoň trochu přiblížil. (Vágnerová, 2005, s. 373 - 376)

### **Kognitivní vývoj**

Časnou adolescenci můžeme dle J. Piageta charakterizovat jako období utváření formálních operací. V tomto období dochází ke vzniku abstraktního myšlení, což znamená schopnost představit si reálně neexistující, operovat s abstraktními pojmy, kombinační schopnosti, hledání alternativního řešení a schopnost reflektovat sebe jako subjekt vlastního myšlení. Adolescenti myšlenkově experimentují s jednotlivými pojmy z oblasti fyzikálního světa spolu se všemi jeho aspekty a prvky, podobně tak experimentují s různými pojmy z oblasti sociální, morální, filosofické, duchovní apod. Hlavní roli hraje osobní relevance řešených problémů, tudíž tam, kde dospívající cítí potřebu problém řešit a jsou do něj zaangažováni,

bude schéma myšlení jiné než tam, kde řešený problém nebude podstatný, v tomto případě dojde k jeho asimilaci mezi již podobně řešené schémata. (Macek, 2003, s. 46) Dospívající je taktéž schopen uvažovat o minulosti a budoucnosti. Myšlení je pružné a dochází k přesahu poznávání. (Vágnerová, 2005)

V období dospívání se mění charakteristika dlouhodobé a krátkodobé paměti. V důsledku dospívání a získávání zkušeností jedinec dokáže lépe ukládat větší množství informací v dlouhodobé paměti. Tuto schopnost podporuje i míra sebereflexe, která vede k uplatňování osobního vlivu na zapamatované, a projevuje se revizí a restrukturalizací uloženého obsahu jedincem. (Macek, 2003, s. 46) Rozvíjí se i metapaměť, což jsou znalosti a schopnosti práce s pamětí každého jedince. Dochází zde k odhadnutí, kolik času dospívající potřebuje na naučení se určité látky, schopnost umět si v učení udělat systém a schopnost říci, co vše a v jakém množství v paměti zůstalo. (Vágnerová, 2005, s. 390)

Dále se zvyšuje schopnost dospívajícího uvažovat o jednotlivých problémech, aktuálních možnostech a variantách řešení. Dochází k uvědomění si svých kompetencí a efektivnosti při řešení problémů, což pozitivně přispívá k pocitům vlastní autonomie a hodnoty. Dospívající si postupně také uvědomuje, jaká jsou možná rizika, zvažuje důsledky a objevuje se tendence konzultovat své rozhodnutí s experty. Postupně se zvyšuje míra schopnosti uvažovat jako dospělí a kromě logicky odvozených argumentů a řešení, nabývají na významu jejich prožitky, zkušenosti, vztahy, potřeba efektivního řešení, stabilita a dosažení ocenění od ostatních. (Macek, 2003, s. 47)

### **Emoční vývoj**

Dospívání je spojené s hormonální proměnou, která zapříčiňuje změny v oblasti citového prožívání, do kterého především spadá kolísavost emočního ladění, větší labilita, podrážděnost, přecitlivělé reakce i na běžné podněty, nárůst emočního zmatku a dochází ke ztrátě citové jistoty a stability. Citové prožitky dospívajících bývají spíše krátkodobé a proměnlivé, někdy dost intenzivní a spíše nápadné ve srovnání s dřívějšími emočními projevy. Dospívající se změnou vlastních pocitů zprvu velmi bojují, nejsou schopni vysvětlit jejich příčinu a reagují na své nové pocity, jako na něco obtěžujícího z čehož následně mohou být podráždění. Od nových emocí si prozatím neumějí udržet odstup. (Vágnerová, 2005, s. 390)

V období dospívání bývají výkyvy emocí spojovány s kolísáním aktivační úrovně, kdy intenzivní aktivitu střídá apatie a nechť k jakékoliv činnosti. Emoční změny mohou také zapříčinit zvýšenou impulzivitu v chování či nedostatečné sebeovládání. Proměnlivé

nálady a přecitlivělost mohou vést ke konfliktu dospívajících s dospělými. Dospívající bývají občas nepříjemní a dospělí mívají pocit, že se jejich děti neumí chovat, jsou rozmazlené, obtěžují okolí svými nesmyslnými rozmazy a následně je méně akceptují. (Vágnerová, 2005, s. 391)

Emoční egocentrismus můžeme popsat jako vztah dospívajících k vlastním myšlenkám, kdy dospívající bývají přesvědčení, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky a zároveň si myslí, že jejich pocity jsou výjimečné. Dospívající bývají i mnohem uzavřenější a introvertnější a své pocity neprojevují navenek. Ve svých pocitech nemají jasno a velmi obtížně je verbalizují. Časté jsou také negativní emoce a afektivní rozladění, kdy mohou mít větší sklon k úzkostem, smutku, znechucení a negativismu. (Vágnerová, 2005, s. 391)

Ne vždy je průběh dospívání tak emocionálně dramatický. Musíme vzít v úvahu pohlaví, individuální typologické rozdíly, kulturní a sociální faktory a styl výchovy, které prožívání emocí mohou velmi ovlivnit. Dle studie A. Patersenové (1988) dospívající, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství, se s emočními problémy setkali i v období dospívání. Rozdílnost ovlivňuje i míra vývoje společnosti, kdy v moderních společnostech prochází většina dospívajících celým obdobím bez výrazných emocionálních problémů a krizí. (Macek, 2003, s. 48) Ke konci adolescence dochází ke stabilizaci emočního prožívání hlavně díky hormonálnímu vyrovnání, znalostí již nových emocí a adaptace organismu na pohlavní dospělost. (Vágnerová, 2005, s. 393)

## 2.5 Socializace v období adolescence

V období dospívání se můžeme setkat s určitými mezníky, které značí změnu sociálního postavení a těmi jsou ukončení povinné školní docházky, získání občanského průkazu v patnácti letech, rozhodování o dalším vzdělání spojeným s volbou profese v období rané adolescence. Poté dosažení plnoletosti, rozhodování o dalším studiu či nástupem do práce v období pozdní adolescence. (Vágnerová, 2005)

**V období rané či mladší adolescence** se mění vztahy s dospělými (rodiči a učiteli), mění se vztah k vrstevnické skupině, k sobě samému a dochází k experimentaci s různými rolami a vztahy. Dospívající v tomto období odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, kterými jsou rodiče a učitelé, je ochoten přiznat nadřazenou pozici jen tehdy, když je přesvědčen, že si ji dospělý zaslouží, jinak touží po rovnoprávnosti a spravedlnosti. (Vágnerová, 2005, s. 395)



Značnější zvýšení hádek, které probíhají s dospělými, jsou typickým znakem dospívání. Adolescent se snaží logicky argumentovat, aby dosáhl potřebného pocitu jistoty, že se může dospělému jedinci vyrovnat. Dospívající se nesnaží autoritu dospělého svým útočením zlikvidovat, ale chce ji sám získat. (Vágnerová, 2005, s. 395-396)

Setkáváme se zde i s kritikou vrstevníků a s kritickým postojem k sobě samému. Kritický postoj k sobě samému je vnitřní záležitostí jedince, o kterém ví jen ti nejbližší a to z důvodu uchování si sebeúcty na venek. Jedinec si nechce přiznat své nedostatky a pocity nejistoty, aby tyto informace nemohl dospělý nijak zneužít. (Vágnerová, 2005, s. 395-396)

V období mladší adolescence se dospívající setkává s několika skupinami, které pro něj mají subjektivní význam. Jednou z nich je rodina, která je stále důležitým zázemím, ale dochází k částečnému odpoutání se od ní a osamostatnění se. Rodičovská autorita v tomto období prochází změnou. Další skupinou, nebo spíše institucí je škola, která je významná z hlediska budoucího sociálního zařazení. Volnočasové instituce ovlivňují zařazení adolescenta do sociální skupiny, vývoj jeho schopností, dovedností a mohou kompenzovat negativní vliv rodiny či školní neúspěšnosti. Poslední je vrstevnická skupina, která je pro dospívajícího velmi důležitá, dochází zde k identifikaci se skupinou, seberealizaci, a je pro něj zdrojem emoční a sociální podpory. Vrstevnická skupina má také svá oblíbená místa, která považuje za své teritorium a kde dospělí nejsou vítáni. (Vágnerová, 2005, s. 396-397)

Dospívající získávají v rámci sociálních skupin jak role nové, tak se ty již získané mění. Novými rolami jsou: role dospívajícího, která je biologicky dána; role člena party, s níž se ztotožňuje a získává tak sociální identitu; role blízkého přítele či kamaráda, na něhož se lze spolehnout. (Vágnerová, 2005, s. 396-397)

**Období pozdní adolescence** můžeme označit jako fázi přechodu do dospělosti. Typickým znakem socializace je, že dospívající bývá dospělými více akceptován a je mu také přiznána větší zodpovědnost za své chování. Díky dosažení plnoletosti získává adolescent větší práva a povinnosti a je více svobodnější. Pozdní adolescence je obdobím diferenciací sociálních rolí, změnou společenských požadavků a očekávání. Dospívající se připravuje na svou budoucí profesní roli výběrem střední školy, následně nastupuje do zaměstnání či pokračuje ve vyšší vzdělávací instituci. Všechna tyto rozhodnutí zapříčiní budoucí specifikaci sociálního postavení jedince ve společnosti. (Vágnerová, 2005, s. 397)

Dospívající se v pozdní adolescenci setkávají taktéž s určitými sociálními skupinami. Jednou z nich je rodina, od které se dospívající částečně odpoutali, ale zároveň je pro ně významným sociálním zázemím, do které ho se rádi vrací. Sekundární vzdělávací institucí

je škola, která je významná z hlediska následného sociálního zařazení. Dále pracovní pracoviště, které ovlivňuje vymezení sociální identity. Vrstevnická skupina je v tomto období nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory, rozvíjejí se zde přátelské a trvalejší vztahy. Samotné skupinové vztahy ztrácejí svůj význam. Pro adolescenty je nejdůležitější individuální vymezení. V tomto období dospívající také rozšiřují své teritorium, kam spadají oblíbená místa, ale i internáty a dospělí zde jsou více tolerováni. (Vágnerová, 2005, s. 397) Starší adolescenti se také seznamují s novými rolemi, kterými jsou: před profesní role studenta, směřuje k dosažení určité profese; role studenta; profesní role, která předpokládá ekonomickou a sociální samostatnost; role člena nějaké skupiny, kde dospívající získává určitou sociální identitu, s níž se ztotožňuje; role blízkého přítele, na kterého se lze spolehnout; partnerská role, která uspokojuje potřebu blízkého, emočního a sexuálního vztahu, potřebu seberealizace a osobní přijatelnosti opačného pohlaví. (Vágnerová, 2005, s. 397-398)

### **Rodina**

Období dospívání je pro adolescenty náročné z hlediska vztahů s rodiči. Problémy mezi nimi často vyplývají z rozporu mezi potřebou dospívajícího dosáhnout větší autonomie, svobody a volnosti, a tendencí rodičů je neustále ve všem kontrolovat. Ačkoliv je rodina pro dospívající důležitá, dochází v ní ke změnám vztahů a postojů dospívajících k dospělým. (Vágnerová, 2005, s. 399)

Vztahy s rodiči nejsou nijak institucionálně upraveny, naopak jsou intimnější a emočně významné. Proto jsou náchylnější a citlivější na vývojově podmíněné změny, ke kterým uvnitř rodiny dochází. Tzv. proces autonomizace dospívajícího znamená, že se dospívající chce zbavit přílišné kontroly dospělého, chce o sobě rozhodovat sám a požaduje větší volnost, na druhou stranu potřebuje zároveň větší oporu v emoční a sociální oblasti, tu ale potřebuje pouze tehdy, stojí-li o ni. Je tedy třeba dosáhnout určité rovnováhy mezi připoutáním a postupným osamostatňováním se od rodičů. (Vágnerová, 2005, s. 399-400)

Samotný proces osamostatnění a odpoutání se je náročný pro obě strany, proto je třeba, aby rodiče vytvořili pozitivní podmínky k postupné autonomizaci a zároveň tak zachovali pozitivní vztah a důvěru s dospívajícím. Tudíž i přes proměnu citových vazeb mezi rodiči a dospívajícími, nedochází k úplné destrukci tohoto vztahu. Můžeme zde hovořit také o přechodném transformačním stádiu, kdy na určitou dobu dochází ke zvýšené negaci všeho, co dříve mezi rodiči a dospívajícími platilo. Dospívající se také snaží dosáhnout emoční a kognitivní autonomie. (Vágnerová, 2005, s. 400-401)

Na začátku dospívání dospělí přisuzují pubescentům stále jen roli dítěte. Přes to, že se tahle role postupně mění, bývá někdy pro dospívající nedostatečná, nepřijatelná a neodpovídá jejich představám. Rodiče na dospívajícího kladou více povinností, větší zodpovědnost za plnění určitých věcí, ale málo kdy jsou ochotni přiznat mu i větší práva. Dospívající tuto skutečnost považuje jako nespravedlivou. Rodiče si tak počínají z různých důvodů, může to být pohodlností, kdy příkazy jsou pro ně mnohem jednodušší, než s dospívajícím diskutovat nebo také nemají pocit, že je jejich dítě dostatečně zralé na to, aby mu cokoli svolili. (Vágnerová, 2005, s. 401-402)

V průběhu dospívání adolescenti také mění názor na rodiče, v období rané adolescence je kritičnost silnější, postupně v období pozdní adolescence klesá. V průběhu tohoto období rodiče ztrácejí výsadní postavení (role dospělé autority). Dospívající si na dospělých váží autentických projevů a shody mezi chováním a verbálním projevováním. Cení si také upřímnosti, spolehlivosti a jednoznačnosti. Naopak nejvíce dospívajícím vadí, když jsou rodiče podráždění, hádají se, nebo když jim narušují osobní intimitu. (Vágnerová, 2005, s. 402-403)

V tomto období také dochází ke konfliktu potřeb mezi rodiči a dětmi. Rodiče si chtějí udržet svou autoritu a citovou vazbu s dítětem, dospívající se ale potřebují odpoutat od infantilní závislosti na rodičích. Dospívající potřebují citovou jistotu a rodinné zázemí, které by ale jejich osamostatňování nemělo omezovat. Mezi dospívajícími a rodiči dochází i ke snížení jejich interakce, komunikace, tráví spolu méně času a také ubývá množství sdílených zážitků. (Vágnerová, 2005, s. 403-304)

### **Vrstevnícká skupina**

Orientace na jiné sociální skupiny než je rodina, pomáhá dospívajícím získat větší prostor pro další vývoj osobnosti. Vrstevnícká skupina je v tomto případě nejvhodnější, protože její členové mívají většinou podobné problémy, které si spolu mohou sdílet a navíc jsou ve skupině většinou všichni v rovnocenném postavení. Vrstevnícká skupina slouží také jako opora v procesu vytváření individuální identity. Díky vrstevnícké skupině a vazbě na ni, dochází ke snížení individuální zodpovědnosti a ke zvýšení pocitu sebevědomí a sebejistoty, které by adolescent sám pravděpodobně nedosáhl. Skupinová identita je součástí osobní identity, která v tomto období prochází zásadní proměnou. (Vágnerová, 2004, s. 423)

Vztahy s vrstevníky mohou uspokojovat různé psychické potřeby. Jednou z potřeb je potřeba motivace, kterou podporuje kontakt s vrstevníky, kteří mají společné aktivity a zájmy a zájmy. Další je potřeba smysluplného učení, kdy dospívající v kontaktu

s vrstevníky získávají zkušenosti, řeší společně různé situace, experimentují a učí se různým sociálním strategiím. Vrstevníci se mohou stát neformálními autoritami a mohou mít na ostatní větší vliv jak dospělí. Vrstevnická skupina má referenční význam, což znamená, že slouží pro porovnávání si zkušeností, poskytuje zpětnou vazbu a možnost srovnávat si názory, postoje a pocity. Prostřednictvím vrstevnické skupiny dospívající dokáže rozeznat, zda se podobá či odlišuje od zbytku, tím dochází k pochopení ostatních, k sebepoznání a reálnějšímu sebehodnocení. Další je zde potřeba jistoty a bezpečí, která bývá v tomto období uspokojována pomocí vrstevnické skupiny, protože částečné odpoutání od rodiny oslabuje do určité míry pocit zázemí, které mu rodina poskytovala. Adolescenti hledají oporu u svých vrstevníků a potřebu jistoty začínají uspokojovat prostřednictvím vztahů s kamarády a zakotvením ve skupině. Významné je také vědomí příslušnosti k vlastní generaci. Jednou z dalších potřeb je potřeba být akceptován a mít uspokojivou prestiž, která napomáhá v období dospívání snižovat nejistotu a podporuje sebepojetí. S tím souvisí i pozice ve skupině, která se stává součástí jeho identity. Ve vrstevnické skupině může dospívající získat určité postavení, které má pro něj značnou subjektivní hodnotu a vychází z jeho osobnostních kvalit. Poslední potřebou je zde určení si vlastních pravidel. Dospívající si zde vytváří vlastní normy, které jim vyhovují a potvrzují jejich nezávislost. (Vágnerová, 2005, s. 423-425)

Normy, které si skupina vytvoří, bývají nekompromisní, radikální a jsou takové proto, že v této podobě splňují předpoklad jednoznačnosti a srozumitelnosti, který posiluje jistotu dospívajících. Nároky vrstevnické skupiny a rodičů se mohou značně lišit, a pubescent si musí mezi nimi vybrat ty, kterými se bude řídit. (Vágnerová, 2005, s. 425-426)

Vrstevnická skupina má také své hodnoty a ideály, určují si své generační idoly a vzory. Idolem obvykle bývá populární sportovec, zpěvák ale i imponující vrstevník. Dospívající se snaží svému idolu přiblížit ať už úpravou zevnějšku či viditelným chováním na venek a jsou ochotni k dosažení podobnosti věnovat spoustu času a úsilí. (Vágnerová, 2005, s. 426)

### **Škola a hodnota vzdělání**

Pro dospívajícího jedince je přechod na druhý stupeň důležitým mezníkem. Mění se postoj ke škole, uvědomují si významnost vzdělání pro budoucí povolání, uvažují o obsahu výuky, snaží se zvládat nároky školy, podávat dobrý výkon a přijatelně se chovat, což je ovšem velmi individuální. (Vágnerová, 2005, s. 412)

V období mladší adolescence se mění motivace k učení. Dochází zde ke stabilizaci

osobního standardu ve výuce, kterého dospívající dosahuje bez většího úsilí. Většina dospívajících má tendenci se příliš nenamáhat a vyhovují jen těm nárokům, které jsou dle jejich uvážení pro ně nezbytné. Aby se vyhnuli nepříjemnostem s učiteli, snaží se dosahovat kompromisního řešení s nimi. (Vágnerová, 2005, s. 412-413)

V tomto období úspěšnost ve škole přestává být cílem, dospívající se neučí pro to, aby dosáhli dobrého výsledku, ale aby dosáhli určitého osobně významného cíle, což může být například přijetí na vybraný středoškolský obor. Můžeme říci, že dospívající vynaloží více úsilí pro lepší výsledek jen tehdy, kdy to pro ně má významný smysl. Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva, pokud se dospívajícímu zdá nepotřebné nebo nudné, motivace k učení klesá. To samé platí i u jednotlivých předmětů, kdy úspěšnost či neúspěšnost v nich závisí na tom, zda předmět dospívajícího baví či nikoliv. (Vágnerová, 2005, s. 412-413)

V tomto období se také mění vztah dospívajících k učitelům, kteří stejně jako rodiče ztrácejí své výsadní postavení. K akceptaci autority dochází pouze tehdy, pokud učitel něčím disponuje a můžou si ho vážit. Dospívající tak činí na základě učitelových vlastností a chování, nikoliv však na základě institucionální pozice. Dospívajícím se nelíbí, že se nachází v podřízené pozici pod učiteli. Při hodnocení učitelů, bývají adolescenti velmi kritičtí, netolerantní a hodnocení bývá zkresleno subjektivní emocionalitou než racionálním charakterem. Dále zde dochází k větší kritičnosti na požadavky učitelů. (Vágnerová, 2005, s. 414-415)

Žáci ve škole usilují o rovnoprávnou diskuzi, možnost projevit svůj názor, snaží se vydobýt si přijatelnou pozici a být respektováni. Tendence žáků s učiteli polemizovat či je negativisticky odmítat, považují učitele jako projev drzosti. Mnozí žáci se však s učiteli nedohadují, protože si uvědomují formální moc a možné sankce z toho plynoucí, proto raději své názory prezentují jinde, většinou ve skupině vrstevníků. Dospívající oceňují nejvíce takové učitele, kteří nezdůrazňují svou formálně danou nadřazenou autoritu, mají pochopení pro žáky a jsou ochotni vyslechnout si jejich názory. Naopak se žákům nelíbí učitelé, kteří svou nadřazenost a moc zdůrazňují. (Vágnerová, 2005, s. 415-416)

Pro dospívající v období pozdní adolescence představuje škola a studium také důležité mezníky v životě. Po ukončení povinné školní docházky se setkávají s rolí středoškolského studenta, který je spojen s nižším sociálním statutem. Po ukončení střední školy, může jedinec pokračovat ve vzdělání či nastoupit do zaměstnání, které se vymezuje vyšším sociálním statutem. (Vágnerová, 2005, s. 416-417)

Dospívajícím se také v průběhu vzdělávání mění motivace ke školní práci.

Ukončování povinného základního vzdělávání je spojeno s větší motivací a usilovnější prací získat lepší výsledky, aby se dostali na vyžadovaný obor na střední škole. Po dosažení tohoto cíle motivace k lepším výsledkům a práci ve škole postupně upadá. Hodnota vzdělání jako prostředku k dosažení lepší sociální role či statusu ztrácí svůj význam. Starší adolescenti se převážně snaží, aby si udrželi určitý osobní standart, který se stabilizuje na počátku docházky na střední školu. Osobní standart závisí na výkonu, který je pro jedince přijatelný, nenarušuje jeho sebehodnocení, nemusí pro jeho dosažení vynaložit příliš mnoho energie a nevede ke konfliktům se spolužáky ani s dospělými. Obecně se snaží vzděláním na střední škole projít bez problémů a námahy. Dospívající se umějí nadchnout jen pro činnosti, které pro ně mají určitý osobní význam. (Vágnerová, 2005, s. 417-418)

Pravidla, která se ve školní instituci nacházejí, berou jako danost, se kterou nemohou nic dělat, samotnou školu neberou příliš vážně. Učitele berou jako osoby, které nejsou příliš otevřené, všímavé a vstřícné, ale zároveň oceňují snahu učitelů o navázání vztahu, komunikaci a individuální přístup. V tomto období může vzniknout nové pojetí sociální úspěšnosti, která se stává ze schopnosti uspět bez výrazného namáhání. Dochází zde ale k rozporu mezi přáním dosáhnout vynikajícího výkonu a potřebou vyhnout se zbytečné námaze. (Vágnerová, 2005, s. 418-419)

S tímto obdobím se pojí ukončení profesní přípravy pro ty, kteří již ve studiu nechtějí pokračovat. Je to také jeden z důležitých sociálních mezníků a role studenta se mění v roli profesní. Pro období je charakteristické získání nízkého sociálního statusu začátečníka, což může být pro dospívajícího značnou zátěží. Adolescent přichází do nového pracovního prostředí, kde musí akceptovat institucionálně nastavené normy. Reakce spolupracovníků na nováčky nebývá vždy jen kladná, navíc zkušenosti, kterými disponují starší a zkušenější spolupracovníci, sebevědomí nových pracujících, kteří jsou takřka bez zkušeností, nepodporuje. Platí zde i jiné sociální normy a vzory, předpokladem úspěchu nejsou dobré známky, ale potřebné znalosti a dovednosti spojené s určitým druhem práce. (Vágnerová, 2005, s. 419-421)

### 3 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Dle Matouška (1999) je možné funkce ústavů rozdělit do tří bodů. Prvním funkcí je *podpora péče*, se kterou se nejvíce setkáváme v kojeneckých ústavech, dětských domovech, v ústavech pro svobodné matky s dětmi, v zařízeních pro těžce mentálně nebo fyzicky handicapované, v domovech pro lidi bez domova a v domovech pro seniory, která v těchto zařízeních poskytuje chybějící zázemí a péči, a díky tomu zvyšuje kvalitu života, která by bez existence těchto ústavů mohla být pro některé klienty velmi nízká až života ohrožující. (Matoušek, 1999, s. 22)

Druhou funkcí je *léčba, výchova a resocializace*, která probíhá v nemocnicích, rehabilitačních centrech, v zařízeních pro rizikovou mládež a pro propuštěné vězně, kde je hlavním úsilím změnit stav jedince. (Matoušek, 1999, s. 22)

Poslední funkcí je *omezení, vyloučení a represe*, se kterou se setkáváme ve věznicích, v psychiatrických zařízeních, v táborech pro uprchlíky, kdy bez těchto zařízení by mohla být společnost ohrožena kriminalitou, neznámými cizinci či lidmi trpícími akutní psychózou. (Matoušek, 1999, s. 22)

Dle zákona č. 109/2002 Sb., musí být ve školských zařízeních pro výkon **ústavní péče, v zařízeních ústavní nebo ochranné výchovy** a ve **školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči**, kam patří **střediska výchovné péče**, zajištěna základní práva každého dítěte na výchovu a vzdělání, které musí být v souladu s ústavními principy a mezinárodními smlouvami o lidských právech a základních svobodách, s kterými je Česká republika vázána. Musí být vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje osobnosti s ohledem na osobní potřeby a věk.

Zákon č. 109/2002 Sb., dále hovoří o tom, že na základě soudního rozhodnutí o **ústavní, ochranné výchově nebo předběžném opatření**, dětem ve věku od tří do osmnácti let (výjimečně do devatenácti let), zajišťuje dané zařízení náhradní výchovnou péči, zdravý vývoj, řádnou výchovu a vzdělání. Zařízení spolupracují s rodinou dítěte, poskytují rodinnou terapii a pomoc rodině při zajišťování záležitostí týkající se dítěte. Poskytují podporu při přechodu dítěte do jeho původní rodiny či do náhradní rodinné péče.

Zákon 109/2002 Sb., hovoří o **školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči a o střediscích výchovné péče**, kdy účelem je poskytovat preventivně výchovnou péči, předcházet vzniku negativních projevů chování, zamezit narušení zdravého vývoje,

zmírňovat či odstraňovat příčiny nebo důsledky vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte. Střediska také poskytují pomoc rodičům a osobám, kterým bylo dítě svěřeno do péče, při výchově a vzdělávání dítěte, při řešení problémů spojených s péčí o dítě, s cílem zachovat a posílit rodinné vztahy a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí.

### 3.1 Historie ústavní výchovy

V historii se můžeme setkat s dvěma protichůdnými tendencemi. První hovoří o tendenci, která je hluboce zabudovaná v naší bio-psychické výbavě v lidském rodu a je to schopnost pečovat o své dítě, kterou mají ženy či matky obecně biologicky danou. Také se ale od úsvitu dějin dovídáme o opačné tendenci, kdy dochází k odkládání a usmrcování vlastních dětí, které mohly být například v období válek „na obtíž“. (Matějček, 1999)

Pokud se podíváme do hlubší historie, zjistíme, že až teprve s křesťanstvím se začínají objevovat a zakládat zvláštní útulky pro handicapované. První vládcí Byzancie budovali tzv. *xenodochia* (útulky pro nemocné) a *orfanotrofia* (sirotčince). Vrcholným církevním zařízením byl klášter, středisko nejen duchovní, ale také instituce vzdělávací a ekonomická. Z období antiky nejsou žádné dochované zprávy o zařízeních pro chudé, sirotky či osoby handicapované. (Matoušek, 1999)

Na konci středověku a začátku novověku se objevuje pro sociálně handicapované jedince *domovské právo*, které ukládalo povinnost obci pečovat o své chudé, a obec byla definována jako přirozené zázemí pro své příslušníky. Tato zásada platila dlouhé období, až do roku 1920, kdy byla přesunuta povinnost péče o chudé na vyšší veřejnoprávní svazky. Od 16. století se tak obce vedle církve stávají dalšími zřizovateli „ústavů“ pro osoby postrádající rodinné zázemí nebo postrádající základní prostředky k udržení kvalitního života. (Matoušek, 1999)

Koncem 17. století a začátkem 18. století se začínají zřizovat velké ústavy pro osoby s určitým handicapem, sirotky či osoby jinak vyloučené. Společnost je začala vylučovat, oddělovat do okolního světa a shlukovat ve velkých ústavech, odkud nemohli do společnosti nijak zasahovat či ji ohrožovat. (Matoušek, 1999)

V období kolem 19. století a začátkem 20. století se začíná klást důraz na zájmy a ochranu klientů před nároky vnějšího světa, než na vylučování je ze společnosti. V 60. letech 20. století některé instituce pro rizikovou mládež považovali za hlavní úkol chránit mladistvého před omezováním či týráním ze strany jeho rodičů. (Matoušek, 1999)



Směrem k současnosti je přednější poskytovat péči na míru klientovi, který ji potřebuje a podporovat jeho vztahy s blízkými lidmi. Samotná sociální práce má tendenci docházet za klientem do jeho přirozeného prostředí, než pro něj vytvářet prostředí umělé. Zvyšují se snahy o fungování neústavních forem péče na dobrovolné bázi. V zařízeních pracují vysokoškolští studenti, kteří jsou experti na dané problémy a přinášejí zařízením efektivitu a kvalitu. Samotné ústavy se z podob velko-ústavů zmenšují na rozměry bytů, které jsou pro klienty příjemnější. Můžeme zde mluvit o tzv. polidšťování ústavů. (Matoušek, 1999)

### **3.2 Zařízení ústavní a ochranné výchovy**

Péče o děti, která je realizovaná v určitých institucích, je zajišťována Ministerstvem práce sociálních věcí (sociální služby a ústavy sociální péče), dále je zajišťována Ministerstvem školství a tělovýchovy (výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a diagnostické ústavy). (Vojtová in Pipeková, 2006)

#### **Diagnostický ústav**

Diagnostický ústav je pobytové výchovné zařízení, které z hlediska psychologického a pedagogického komplexně vyšetřuje děti a mládež. Přijímá děti od tří do osmnácti, výjimečně devatenácti let s nařízením předběžného opatření, ústavní výchovou či s uloženou ochrannou výchovou. Tyto děti bývají na základě zprávy z výsledků komplexního diagnostického, vzdělávacího, terapeutického, výchovného a sociálního vyšetření, současného zdravotního stavu a kapacity jednotlivých zařízení umístěny do dětských domovů se školou či do výchovných ústavů. Jedná se převážně o děti, které byly zadrženy při útěku z některého zařízení nebo z místa pobytu a pro tento čin jim je nařízena ústavní výchova či uložena ochranná výchova, kdy jim je po dobu nezbytně nutnou poskytována péče. (§5 zákona 109/2002 Sb.)

Diagnostický ústav plní funkce:

- Diagnostickou - pedagogicko-psychologická forma vyšetření, pro zjištění úrovně dítěte.
- Vzdělávací - zjišťuje se úroveň znalostí a dovedností dítěte a přiměřeně k věku, individuálním předpokladům a možnostem se stanovují a realizují specifické vzdělávací potřeby.

- Terapeutickou - prostřednictvím pedagogicko-psychologických činností se snaží napravit poruchy v oblasti sociálních vztahů a chování dítěte.
- Výchovnou a sociální – zabývá se rodinnou situací, sociálně-právní ochranou dětí a zprostředkovává zdravotní vyšetření.
- Organizační - souvisí s umístováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu, případně i mimo obvod; spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při přípravě stanoveného návrhu na předběžné opatření, které bude vykonáváno v diagnostickém ústavu.
- Koordinační - směřuje k prohloubení a sjednocení odborných postupů všech zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu a sjednocuje součinné orgány státní správy s osobami zabývající se péčí o děti. (§5 zákona 109/2002 Sb.)

### **Dětský domov**

Dětský domov je institucionální zařízení, kam mohou být umístovány děti ve věku od tří do osmnácti let či nezletilé matky s jejich dětmi. Děti v době dosažení plnoletosti mohou v dětském domově po podepsání smlouvy setrvat až do dvaceti šesti let, za podmínky soustavného připravování se na budoucí povolání. Dětský domov pečuje o děti dle jejich individuálních potřeb a plní úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou, když se o ně jejich biologická rodina neumí, nemůže nebo nechce postarat, a tyto děti nemají závažné poruchy chování. Děti se vzdělávají mimo dětský domov ve školních zařízeních. (§12 zákona 109/2002 Sb.)

### **Dětský domov se školou**

V dětském domově se školou je na rozdíl od dětského domova zřízena škola. Hlavním účelem dětského domova se školou je pečovat o děti s nařízenou ústavní výchovou, které mají závažné poruchy chování nebo přechodné či trvalé duševní poruchy a vyžadují výchovně léčebnou péči. Dětský domov se školou pečuje o děti s uloženou ochranou výchovou, nezletilé matky a jejich děti, které se potýkají s poruchami chování či trpí duševní poruchou, které je třeba vzdělávat v dětském domově se školou. Do dětského domova se školou jsou umístovány děti od šesti let do ukončení povinné školní docházky, pokud dítě není schopné pokračovat v dalším středoškolském vzdělávání mimo zařízení pro své závažné poruchy chování, je přeřazeno do výchovného ústavu. (§13 zákona 109/2002 Sb.)

### **Výchovný ústav**

Ve výchovném ústavu je poskytována péče dětem a nezletilým matkám s dětmi starších patnácti let, kterým byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, se závažnými poruchami chování. Výjimečně zde mohou být umístěny děti starších dvanácti let, které pro závažné poruchy chování nemohou být umístěny do dětského domova se školou. Výchovný ústav plní ve vztahu k dětem úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. (§15 zákona 109/2002 Sb.)

### **3.3 Dětský domov a jeho charakteristika**

Veškeré činnosti dětského domova vychází z platných právních předpisů, které vymezují zákony: zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon; zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů; zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů a Úmluva o právech dítěte. (Chodurová, 2019)

Dětský domov pečuje o děti dle jejich individuálních potřeb. Plní zejména výchovné, vzdělávací a sociální úkoly. Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou nebo s předběžným opatřením, které bylo soudně rozhodnuto, a děti nemají závažné poruchy chování. Jsou zde umístěny děti od tří do osmnácti let, výjimečně devatenácti let, maximálně však do dvaceti šesti let za podmínek soustavného připravování se na budoucí povolání. Mohou zde pobývat i nezletilé matky s jejich dětmi. Děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. (Chodurová, 2019)

V dětském domově se můžeme setkat s rodinnými skupinami, které se skládají většinou z šesti, maximálně osmi dětí. V každém zařízení dětského domova se nachází obvykle dvě až šest rodinných skupin. Pracovníci, kteří v dětském domově pracují s dětmi, nazýváme pedagogickými pracovníky. Jejich činností je vzdělávat a vychovávat děti v souladu s cíli výchovy a vzdělávání. (Zákon č. 109/2002 Sb.)

#### **Důvody umístění dětí do dětského domova**

Mezi nejčastější důvody umístění dětí do dětského domova je nefunkční rodina, která neplní své povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti. V těchto rodinách dochází většinou k alkoholismu, užívání návykových látek, prostituci ze strany rodičů, zneužívání a týrání dítěte, nezvládání výchovy, nízké sociální úrovni rodiny či trestné činnosti rodičů. Jsou to rodiče, které se o své dítě neumí, nechtějí nebo nemohou postarat. (Vocilka, 1999)

Mezi další důvody, kdy dochází k odebrání dítěte z rodiny a umístění jej do dětského domova patří například páchání rodiči trestné činnosti na dětech, smrt rodičů, zneužívání rodičovského práva, pokud děti zanedbávají školní docházku, požívají návykové látky, žijí se prostitutací, páchají přestupky či spáchaly trestný čin a utíkají z domovů. Do zařízení mohou být umístěovány i na základě žádosti rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte. (Matoušek a Pazlarová, 2010)

### **Úkoly dětského domova**

Dětský domov má několik důležitých úkolů, kdy mezi hlavní úkoly a cíle patří snaha pomoci dětem k návratu do původní biologické rodiny či k nalezení náhradní rodiny. Dětský domov dbá na vytváření optimálních podmínek pro všestranný rozvoj dětí a snaží se je připravit na samostatný život. Dbá na základní práva a povinnosti dítěte, snaží se vytvářet podmínky pro podporu sebedůvěry, rozvíjí citovou stránku dítěte, zajišťuje harmonický rozvoj, umožňuje aktivní účast ve společnosti a v mimoškolních činnostech. Dalším cílem dětského domova je prevence proti sociálně-patologickým jevům a minimalizace vlivu rizikového prostředí ulic. Snaží se zlepšovat mezilidské vztahy v rodině, jako je tolerance a snášenlivost. Dětský domov se také snaží odstraňovat nežádoucí zkušenosti dětí, které přichází z narušeného prostředí a všestranně je rozvíjet. (Peiker, 2016)

### **Práva a povinnosti dětí umístěných v dětském domově**

Dítě nacházející se v dětském domově má právo na plné přímé zaopatření a právo na rozvoj tělesných, duševních, citových a sociálních schopností. Dětský domov by měl umožnit, aby sourozenci byli umístěni společně. Dítě má právo na vhodné podmínky pro vzdělávání, právo na svobodu vyznání náboženství, právo být seznámen se svými právy a povinnostmi související s razením se se svým obhájcem či opatrovníkem. Dítě má právo účastnit se aktivit v zařízení, právo obrátit se s žádostmi a prosbami na ředitele či pedagogického pracovníka, právo vyjadřovat svůj názor na patřičná opatření, která se dítěte týkají, právo na osobní rozhovor se zaměstnancem orgánu sociálně-právní ochrany dětí, právo na informace o svém stavu, právo na udržování kontaktu s osobami odpovědnými za výchovu a s osobami blízkými formami, které zákon stanovuje. Právo na vycházky, pokud to věk, zdravotní, psychický a fyzický stav umožňuje a pokud s nimi pedagogický pracovník souhlasí. (Chodurová, 2019)

Dítě nacházející se v dětském domově má povinnost dodržovat předpisy a pokyny o ochraně bezpečnosti zdraví, plnit příkazy a pokyny zaměstnanců, dodržovat stanovený

pořádek a kázeň, řídit se primárně vnitřním řádem dětského domova, na výzvu ředitele poskytnou doklady o svých příjmech, předat předměty ohrožující zdraví, podrobit se vyšetření, zda není ovlivněno alkoholem či jinou návykovou látkou. (Chodurová, 2019)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 DESIGN VÝZKUMU

V práci se zabýváme tématem, které se nazývá význam ústavní výchovy pro romskou mládež. Cílem je zjistit, jaký vliv má ústavní výchova na Romské děti, které byly soudně odebrány z rodiny a umístěny do ústavní výchovy, která má v české republice charakter české výchovy.

Děti umístěované do ústavní výchovy se dostávají do zařízení, které se na ně působí určitým nastaveným režimem, který může být pro mnohé romské děti novým a neznámým. Hlavní změnou při nástupu dítěte do ústavní výchovy je, že se dostane do jedné ze tří rodinných kmenových skupinek, kde se může nacházet až osm dětí, s nimiž musí sdílet prostory dětského domova. Mezi výchovně vzdělávací činnosti v dětském domově patří zapojování dětí do pracovních činností, jako je mytí nádobí, úklid pokojů a společenských prostor. Dále se dbá na pravidelnou mateřskou či školní docházku a je také dbáno na individuální přípravu dětí na vyučování. Odpolední aktivity nejsou pevně stanovené, ale omezené věkem, kdy dle věku mohou děti využívat volného času na vycházky. (Chodurová, 2019) Tento styl výchovy a popřípadě způsob dočasného žití je u romských dětí poněkud cizí, autorka Unucková (2007) hovoří o tom, že rodiče na romské děti nevytváří nátlak, jednoduše řečeno, pokud se dítěti něco dělat nechce, není do konkrétní činnosti nuceno, kdež to v dětském domově musí fungovat určitý řád, dle kterého se musí jak zaměstnanci, tak děti řídit.

Z údajů o populaci z roku 2009 vyplývá, že okolo 30% dětí do 3 let, žijících v dětských domovech jsou romského původu. (Romské děti v ústavní péči v České republice, 2011)

Kdybychom chtěli porovnat, nejvyšší příčku hodnotového žebříčku romských a českých jedinců, zjistíme, že Romové mají na své nejvyšší příčce rodinu (Kovařík, Vaňáčková et al., 2007, s. 15), kdežto Češi, jak je obecně známé, mají na svých nejvyšších příčkách hodnotu vzdělání.

Romská rodina je tedy charakterizována jako patriarchální rodina s pospolitostí několika generací, kde jsou přebírána veškerá pravidla a normy. (Hájková in Šišková, 2001) Kde výchova probíhá hlavně v rámci rodinného soužití.

Romské děti žijící v ústavní výchově nejsou vedeni k romským návykům a není rozvíjena jejich romská identita. Romské děti se v dětských domovech neučí o romské kultuře, historii ani jazyku a nepotkávají se žádnými romskými vzory. Je tedy patrné, že tato skutečnost, může mít vliv na způsob rozvoje dětí. (Romské děti v ústavní péči v České republice, 2011)

V práci se touto problematikou zabýváme, protože chceme zjistit, jaký význam má ústavní výchova pro romské adolescenty, kteří pobývají v dětském domově. Jak vnímají samotnou změnu, která po příchodu do dětského domova nastala. Zda může mít pobyt v dětském domově vliv na jejich budoucí život a jestli romské adolescenty pobyt v dětském domově ovlivňuje pozitivně či negativně.

#### **4.1 Výzkumné cíle**

Hlavním výzkumným cílem je porozumění procesům změny a vývoje, které nastaly u adolescentních romských dětí po nástupu do dětského domova a celkový význam dětského domova pro romské adolescenty, kteří se v dětském domově stále nacházejí. Jedním z dílčích cílů je prozkoumat, s jakými změnami se mohou romští adolescenti setkat, když opouští svou biologickou rodinu a vstupují do ústavní výchovy. Dalším dílčím cílem je zjistit, jak romští adolescenti vnímají současný pobyt v dětském domově a jaké mají vize o budoucím životě. Posledním dílčím cílem je zjistit, jaký význam připisují romští adolescenti dětskému domovu.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

1. S jakými změnami se mohou romské adolescentní děti po nástupu do dětského domovu setkat?
2. Jakým způsobem se vyvíjí vnímání života adolescentních romských dětí nacházejících se v dětském domově v současnosti a budoucnosti?
3. Jaký význam je připisován dětskému domovu romskými adolescenty?

#### **4.3 Pojetí výzkumu**

Za účelem zjištění významu a porozumění procesům změny a vývoje, které nastaly u romských adolescentů po nástupu do dětského domova, volíme kvalitativní výzkum. Chceme prozkoumat, s jakými změnami se mohou romští adolescenti po nástupu do dětského domova setkat, dále chceme zjistit, jak vnímají současný pobyt v dětském domově a jaké mají vize do budoucna. Naposled chceme zjistit, jaký význam je připisován dětskému domovu romskými adolescenty.



## 4.4 Výzkumný nástroj

### Hlubkový rozhovor

Samotný hlubkový rozhovor se skládá ze dvou typů rozhovoru, těmi jsou polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor, který může být založen pouze na jediné předem připravené otázce. Rozhovor se nejčastěji používá pro sběr dat v kvalitativním výzkumu a můžeme jej charakterizovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Prostřednictvím hlubkového rozhovoru zkoumáme jedince, který se nachází ve specifické sociální skupině v daném stejném či hodně podobném prostředí. Cílem je získat pochopení projevů a chování, kterým určitá skupina disponuje. Díky hlubkovému rozhovoru můžeme zachytit výpovědi v přirozené podobě. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159-160)

Rozhovor se skládá z několika fází a těmi jsou výběr metody sběru dat, příprava rozhovoru, průběh vlastního dotazování, přepis rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýza dat a poslední psaní a prezentace výzkumné zprávy. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 160)

Rozhovor by měl zahrnout určité typy otázek: Úvodní otázky, hlavní otázky, navazující otázky, nepřímé otázky, dynamické otázky a ukončovací otázky. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

### Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. (Švaříček, Šed'ová, 2007 s. 160). Rozhovor mezi výzkumníkem a účastníkem můžeme nazvat také jako strukturovaná konverzace, která by měla fungovat na bázi spolupráce, kde ale nedochází k rovnocennému přátelskému vztahu dvou přátel. Musíme si uvědomit, že na jedné straně je výzkumník, přicházející do nového prostředí a na druhé straně je účastník rozhovoru, který nám poskytuje informace. Výzkumník by měl vést rozhovor, klást otázky a naposled rozhovor také ukončit (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 162-163).

### Výběr výzkumného nástroje

Za účelem zjištění významu ústavní výchovy pro romskou mládež volíme polostrukturovaný rozhovor, který bude obsahovat několik základních otázek, které budou korespondovat s našimi třemi výzkumnými otázkami. Pokud by bylo potřeba něco upřesnit, informace můžeme doplnit dalšími potřebnými otázkami.

K první výzkumné otázce, kde zjišťujeme, s jakými změnami se romští adolescenti po odchodu z rodiny a nástupu do dětského domova setkali, položíme tyto otázky:

1. Jak bys popsal/a svůj život před tím, než jsi nastoupil/a do dětského domova?
2. S čím novým, jsi se v dětském domově po příchodu setkal/a?
3. Jak bys tuto změnu, kterou sis prošel/la zhodnotil/a?

Zde zjišťujeme změny, které se díky odchodu z biologické rodiny a příchodu do dětského domova u romských adolescentů objevili, co bylo nového a jiného a zda tyto změny byly pozitivní či negativní.

Druhá výzkumná otázka je zaměřena na vývoj vnímání života v současnosti a budoucnosti. Zde zjišťujeme, jak romští adolescenti v dětském domově žijí, zda se jim tam líbí a jak si představují život po opuštění dětského domova. Zde položíme tyto otázky:

4. Popiš mi svůj současný život v dětském domově.
5. Jak si představuješ svoji budoucnost, až opustíš dětský domov?

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na to, jaký význam je připisován dětskému domovu. Zde zjišťujeme, zda pobyt v dětském domově působí na děti pozitivně nebo naopak negativně. Zde položíme tyto otázky:

6. Co pro tebe život a pobyt v dětském domově znamená?
7. Čím je pro tebe pobyt v dětském domově důležitý?

#### 4.5 Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru použijeme výběr záměrný. Záměrný výběr můžeme charakterizovat jako jedno z výběrových šetření, kdy výběr je konkrétní a záměrný a plyne z výzkumného problému. Výběr budeme provádět subjektivním rozhodováním výzkumníka. (Sociologická encyklopedie, 2017, s. 1) Cílem záměrného výběru je, aby vybraná skupina, se kterou následně povedeme rozhovor, byla co nejvíce homogenní.

Výzkumný soubor tvoří romské děti adolescentního věku umístěné v dětském domově. Mezi kritéria výběru budou spadat tři základní charakteristiky, dle kterých následně vybereme pět romských dětí a provedeme s nimi rozhovor.

Mezi první výběrové kritérium patří doba umístění dítěte v dětském domově, která by měla být tři měsíce až dva roky, což je doba, kdy by dítě po příchodu do dětského domova mělo

být adaptované. Dítě, které se dostane do dětského domova, prochází adaptačním procesem, kdy tento proces má pět fází. První fází je fáze prvního dojmu, zde můžeme zařadit první den, kdy je dítě v domově přivítáno, seznamuje se osobami, dětmi, atmosférou, prostředím, se svým pokojem, kde má svou postel a místo na uložení vlastních věcí v zařízení dětského domova. Druhou fází je fáze orientace, trvá většinou jeden týden, kde se blíže seznámí s rodinnou kmenovou skupinou, vychovateli a ostatními dětmi. Dále dítě poznává denní režim, vnitřní řád a pravidla dětského domova a své povinnosti a práva, které mu náleží. Třetí fází je fáze integrační, trvá většinou od druhého týdne pobytu v dětském domově do dvou až tří měsíců po příchodu dítěte. Fáze zahrnuje zapojování se do jednotlivých činností v kmenové skupině, zde musíme ale zahrnout determinanty, které tuto fázi ovlivňují a těmi jsou osobnostní vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Čtvrtou fází je fáze sebeprosazování dítěte, tato fáze trvá většinou do jednoho roku dítěte po příchodu do dětského domova. Dítě je dobře seznámeno s prostředím, řádem a celkovým fungováním dětského domova, začíná si zde hledat své místo v kmenové skupině a snaží se prosadit samo sebe. V této fázi může například začít hovořit o svých pozitivních či negativních zážitcích z dob, než se dostalo do dětského domova. Poslední pátou fází je fáze ukončení adaptace, kdy tato fáze trvá většinou tři měsíce až dva roky. V této fázi si dítě již našlo své místo v kmenové skupině, ví, kde jsou hranice, které nemůže překročit, našlo si přátele a zapojilo se do chodu domova. Samotný proces adaptace je velmi individuální a vstupují zde určité determinanty, jako je mentální úroveň a věk dítěte. (Adaptační fáze, vnitřní materiál 2017: Dětský domov a Školní jídelna Sázava)

Do druhého výběrového kritéria zařadíme děti, které jsou umístěny v dětském domově bez sourozenců či sourozence nemají. Dle Vocilky (1999) je rozdíl, zda je dítě do ústavní výchovy umístěno se sourozencem či jako jedináček. Když se podíváme na adaptační proces, tak dítě, které je umístěno do dětského domova samo, prožívá tento adaptační proces mnohem náročněji než dítě, které má v dětském domově sourozence. Dítě bez sourozence si musí vydobýt svou novou pozici, vyrovnává se s novým prostředím a samotný příchod do dětského domova může být pro dítě velmi traumatizující. Naopak dítě, které má v dětském domově sourozence, má rodinnou soudržnost, oporu, tvoří koalici a je kompaktnější. Bohužel i tato výhoda může být mnohdy příčinou konfliktů.

Do třetího výběrového kritéria řadíme věk dětí. V práci se zaměřujeme a adolescentní věk. Je to období, kde dochází ke komplexní změně v somatických, psychických i sociálních oblastech a dochází k ovlivňování vnějšími faktory a to konkrétně kulturními a

společenskými, od kterých se vyvíjí požadavky dané společnosti na jedince. Dále je adolescentní věk obdobím přehodnocování a hledání své identity. (Vágnerová, 2005, s. 367)

Adolescentní věk můžeme vymežit dle Vágnerové (2005), která ve své knize *Dětství a dospívání* rozděluje období dospívání na dvě fáze:

- |    |   |           |
|----|---|-----------|
| a. | Ranná adolescence, označováno jako pubescence | 11–15 let |
| b. | Pozdní adolescence                            | 15–20 let |

## 4.6 Zpracování dat

Abychom porozuměli procesům změny a vývoje, použijeme metodu zakotvené teorie, která nám umožní zjistit, jakým způsobem vnímají děti po nástupu do dětského domova změny, které se v jejich životech vyskytnou.

Zakotvená teorie byla vyvinuta v 60. letech 20. století. Představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Je to teorie induktivně odvozená ze zkoumaného jevu. Teorie je tedy odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu. V našem případě by nám nová teorie měla objasnit, jaký význam romské děti připisují dětskému domovu a jaký proces změny a vývoje u romských dětí po nástupu do dětského domova nastal. Zakotvená teorie má následující postup: nejprve sesbíráme data do teoretické nasycenosti, následně provádíme kódování sesbíraného materiálu a naposled konstruujeme teorii jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi. (Švaříček, Šed'ová, 2010)

Kódovací technika se skládá ze tří fází, díky kterým se postupně dostaneme k nejdůležitějším významům rozhovoru, které budou důležité pro náš výzkum. Ze získaných rozhovorů budeme nejprve dělat kódování otevřené, kde bude cílem vytvořit kategorie, které by ukazovaly, jaké změny a vývoj nastaly u romských adolescentních dětí a jaký význam je připisován dětskému domovu dětmi. Dále bude následovat axiální kódování, kde budeme hledat spojitosti mezi již získanými kategoriemi, které se budou týkat změny, vývoje a také významu, které děti připisují dětskému domovu. Posledním kódováním, je kódování selektivní, kde se snažíme najít pro již zjištěné kategorie a pojmy centrální kategorii, která by se měla týkat změny, vývoje a významu, které děti připisují dětskému domovu. (Švaříček, Šed'ová, 2010) V zakotvené teorii spojujeme subkategorie s kategoriemi do souboru vztahů určujícího příčinné podmínky, jev, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky. Zjednodušeně jev vypadá takto: (A) příčinné podmínky → (B) jev

→ (C) kontext → (D) intervenující podmínky → (E) strategie jednání a interakce → (F) následky. Použitím paradigmatického modelu nám umožní o údajích systematicky přemýšlet a vzájemně je mezi sebou vztahovat složitými způsoby. (Strauss, Corbinová, 1999 s. 72)

## 5 ANALÝZA DAT

V této kapitole se budeme zabývat analýzou sesbíraných dat. Jak uvádí Strauss a Corbinová (1999) analýza neboli kódování jsou operace, pomocí kterých sesbírané údaje rozebereme, následně konceptualizujeme a nově složíme do kategorií.

Naším cílem v této kapitole bude věnovat se otevřenému, axiálnímu a selektivnímu kódování, které jsme pro náš výzkum realizovali. Abychom mohli analyzovat data, bylo nutné provést rozhovory se zvoleným výzkumným souborem. Rozhovory byly po souhlasu s respondenty nahrávány na diktafon a následně převedeny do psané podoby, aby s nimi bylo možné nadále pracovat.

### 5.1 Otevřené kódování

Po přepsání rozhovorů do psané podoby bylo možné začít s analýzou dat, neboli otevřeným kódováním, které se v zakotvené teorii používá první. Během otevřeného kódování jsou sesbíraná data pečlivě rozebrána po větách či odstavcích a jsou jim přiřazeny základní kódy, které nesou určitou myšlenku či informaci, následně jsou kódy seskupeny dle významnosti pod kategorie. (Strauss, Corbinová, 1999) Na základě otevřeného kódování ve výzkumu vzešlo pět základních kategorií:

- Rodinná situace v minulosti.
- Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově.
- Působení dětského domova na jedince.
- Přínos pobytu v dětském domově.
- Hodnocení dětského domova dětmi.

#### Kategorie č. 1: Rodinná situace

Tato kategorie velmi dobře charakterizuje všechny zmíněné informace, které respondenti o své minulosti poskytli.

Kategorie	Název kódu
Rodinná situace	Nezdravá svoboda
	Omezené možnosti
	Rodinné zázemí

Tabulka 1: Kategorie „Rodinná situace“ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022)

První kód, který jsme do kategorie „*Rodinná situace*“ zahrnuli, jsme pojmenovali „**nezdravá svoboda**.“ Respondenti se ve svých odpovědích o životě před nástupem do dětského domova nejvíce zmiňovali o vysoké míře nekontrolovanosti života, přílišné svobodě a neplnění si povinností. Uvedeme si nyní některé výpovědi respondentů: Když R1 odpovídala na otázku týkající se života před tím, než nastoupila do dětského domova, zmínila se o tom, že pravidla nebyla na jejím denním pořádku: „...*nebyly tam pravidla*...“. V další odpovědi na otázku týkající se změny, se kterou se v dětském domově setkala, opět zmínila, že to byla pravidla, která pro ni byla nová, ale je za ně ráda: „...*minule, když jsem je tam neměla (ty pravidla), tak to vypadalo hrozně*...“. R2 u otázky týkající života před nástupem do dětského domova uvedl, že měl doma mnohem větší svobodu: „...*mohl jsem si dělat víc věcí, co tady nemůžu, jako chodit třeba na vycházky do osmi...a nemusel jsem chodit do školy*...“. Dále se také zmínil, že povinnost dodržování školní docházky v jeho případě nebyla ze strany rodičů vyžadována: „...*doma jsem vlastně vůbec nechodil do školy*.“ R3 během rozhovoru negativně hodnotil dětský domov právě kvůli tomu, že se v dětském domově setkává s menší svobodou, na kterou nebyl zvyklý: „...*má to i svoje negativa, že už nemůžu být večer venku a když se trochu zdržím, tak se hned volá policie*.“ Dále, když jsme se bavili o změně, která v jeho životě po nástupu do dětského domova nastala, opět zmiňoval omezenou svobodu, kterou momentálně v dětském domově má: „...*když jsem byl doma, tak jsem mohl třeba do sedmi nebo do osmi být venku, mohl jsem někde přespat a nijak se to neřešilo, kdežto tady se to musí řešit*.“ R3 také hovořil o pravidlech, které se u něj doma takřka neobjevovaly: „*Doma jsme je třeba neměli ty pravidla, jaké jsou tady, neřešilo se nic se sociálkou, když jsme někde chtěli přespat*.“

Druhý kód jsme pojmenovali **omezené možnosti**, kdy respondenti hovořili o značném strádání, které se v rodinách objevovalo. Uvedeme si některé výpovědi respondentů: Když R2 odpovídal na otázku, která se týkala života před nástupem do dětského domova, odpovídal spíše v negativním duchu: „*Bylo to horší*.“ a dodal, že oproti současnému životu v dětském domově značně strádal: „*Že jsem tam neměl takový výhody*“. Dále můžeme říci, že omezené možnosti se týkají i vzdělávání, které bylo v minulosti některými rodiči zanedbáváno. Zmiňoval se o tom R3, který na otázku „V čem je pro tebe pobyt v dětském domově důležitý?“, odpověděl, že je v dětském domově podporují v učení a dodal: „*To třeba doma zas tak úplně není. Doma je to jedno*.“ Zmínit se můžeme i o problému týkající se materiálního zabezpečení, kdy R2 sdělil: „*Já v pokoji neměl skoro nic*...“

Třetí kód jsme pojmenovali **rodinné zázemí**, což bylo jako jediné z minulosti hodnoceno velmi pozitivně. Uvedeme si na příkladu, kdy R2 na otázku „Jak bys popsal svůj život před nástupem do dětského domova?“, odpovídá že hlavní pozitivum bylo, že byl s matkou: „...jako jo jsou tam nějaký výhody, jakože třeba, že jsem byl s mamkou...“, nebo také R3 hovořil o tom, že doma mu bylo lépe, ale v dětském domově se má taky dobře: „...asi to bylo lepší, když jsem byl doma, ale jenom o trochu...“

### Kategorie č. 2: Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově

Tato kategorie charakterizuje, jak i přes náročnou změnu, kterou si romské děti po nástupu do dětského domova prošly, dokáže dětský domov fungovat tak, aby dětem pomohl cítit se dobře a ulehčil a zpříjemnil jim situaci, ve které se nachází.

Kategorie	Název kódu
Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově	Rodinné prostředí
	Opora
	Podpora
	Adaptace

Tabulka 2: Kategorie „Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově“ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022)

První kód, který jsme do kategorie „Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově“ zařadili, jsme pojmenovali **rodinné prostředí**, které se dětský domov pro děti umístěné v něm snaží vytvářet. Uvedeme si na příkladu, kdy jsme položili otázku „Co pro tebe dětský domov znamená?“ R3 odpověděl: „...znamená to pro mě to, že tady na dětském domově se cítíme fakt, jak kdybychom byli jedna velká rodina a aji se tak k sobě někdy chováme.“ R5 odpověděl na stejnou otázku takto: „Domov...já to беру prostě jako úplnej domov, tady jsem vyrůstal...tady je to skvělý si myslím, mají to dobře udělaný, spíše rodinný styl.“ R4 na stejnou otázku odpověděl: „...pro mě je to takovej rodinnej kruh.“ Z odpovědí respondentů lze velmi dobře vyčíst, že dětský domov se snaží, aby se děti v něm cítili více než dobře, dokonce může říci, že se snaží dosáhnout slovního spojení „mít se jako doma“.

Druhý kód jsme nazvali **opora**, se kterou jsme se v odpovědích velmi často setkávali. Jednalo se o oporu, která byla poskytována v rámci celého dětského domova, a to ať už ze strany velmi dobrých kamarádů, se kterými se v dětském domově setkali a jsou si vzájemnou oporou, o tom hovoří hlavně R1: „...mám tady velkou oporu, nejlepší kamarádku, se kterou bydlím.“ Dále se jednalo o oporu, kterou poskytovali vychovatelé, kteří v dětském domově



působí, o opoře tohoto smyslu hovoří hlavně R5: „...*dohlží tady ti vychovatelé, a kdybych potřeboval pomoc nebo poradit, jsou tady od toho.*“

Třetí kód jsme nazvali velmi obdobně, jako kód předešlý, a to **podpora**. Z odpovědí respondentů se můžeme dozvědět, že dětský domov má i podporující funkci, díky které se dostává dětem značné pomoci v mnoha směrech. Jedním ze směrů je podpora ve vzdělání, o čemž hovoří R3: „*Dávají na nás ohleduplnost, pomáhají nám v učení, popohání nás do učení, abychom neskončili špatně...*“ Kdy je z výpovědi jasné, že se pracovníci v dětském domově snaží o to, aby měli děti patřičné vzdělání a mohli něčeho dosáhnout a uplatnit se později na trhu práce. Dalším směrem je finanční podpora v rozvoji, kdy R5 uvádí: „...*jakože, tady ty na to jsou peníze a prostředky aby z toho člověka něco bylo, ale musí hlavně chtít, že jo...*“ R5 hovoří o finanční podpoře i později, kdy mu tato podpora umožňuje prozatímní bezstarostný studentský život: „*Důležitý je teď hlavně v tom, že se nemusím stavět na vlastní nohy, takže můžu v klidu studovat, vydělávat si peníze...*“

Poslední čtvrtý kód jsme pojmenovali **adaptace**. Samotný proces adaptace je velmi důležitý, aby došlo k řádnému soužití jedinců s chodem dětského domova. R1 o tomto kódu uvedla: „...*zvykla jsem si tady, že...*“, dále také popisuje, jak po ni bylo prostředí dříve jiné a dodává: „...*ale pak už to bylo v pohodě.*“

### Kategorie č. 3: Působení dětského domova na život jedince

Třetí kategorie charakterizuje určité působení, které na romské adolescenty dětský domov má. Tohle působení následně u dětí vyvolalo určitou změnu v osobním životě.

Kategorie	Název kódu
Působení dětského domova na život jedince	Osobní přilepšení
	Pevně stanovená pravidla
	Osobnostní růst

Tabulka 3: Kategorie „*Působení dětského domova na život jedince*“ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022)

První kód, který jsme do kategorie „*Působení dětského domova na život jedince*“ zahrnuli, jsme nazvali **osobní přilepšení**. Respondenti se několikrát zmínili o tom, že určité možnosti získali až s příchodem do dětského domova, doma měli možnosti omezené, nebo vůbec žádné. Uvedeme si na příkladu, kdy na otázku, „S čím novým si se po příchodu do dětského domova setkala?“, zmínila R1 soukromí, které pro ni bylo nové: „*Se soukromím, že tady prostě může být soukromí.*“ Dále R2 uvedl, že než nastoupil do dětského domova, nemusel

chodit do školy, v současnosti školu navštěvovat musí a uvádí: „...ale zas...tady jsem poznal dobrý kamarády...“ Nejen tedy že R2 navštěvuje školní prostředí, kde se vzdělává, ale setkává se taky s vrstevnickou skupinou. Dále, když jsme se bavili s R2 o úklidu, zmínil: „...já jsem v pokoji neměl skoro nic, takže jsem neměl co uklízet.“ Zde je patrné, že díky dětskému domovu se mu naskytla příležitost mít osobní prostor, kde může mít uloženy své věci, vzdělávat se a trávit volný čas. R2 dále také mluvil o určité aktivitě, která se s příchodem do dětského domova zvýšila: „...doma jsem byl mnohem línější, než tady...“ R3 se zmínil i o stravě, která je v dětském domově mnohem bohatší a častější: „Doma jsem jedl určité méně jak tady a tady celkově i můžu jíst více jak doma.“ Když se přesuneme na otázku „V čem je pro tebe pobyt v dětském domově důležitý?“ R3 odpověděl: „...důležitý je to, že se tady o nás pokouší pečovat tak jako naše vlastní matky...a je tu o nás dobrá starost.“, když se na tuto odpověď podíváme, je z ní patrné, že je o romské adolescenty v dětském domově velmi dobře postaráno. R5 si také v dětském domově velmi přilepšil a to v oblasti chování, v rozhovoru zazněla slova: „Tak, určitě jsem se tady naučil chování...úplně takové ty základy, jako se učí v rodinách“.

Druhý kód jsme pojmenovali **pevně stanovená pravidla**. Z rozhovorů vyplýval a byl velmi výrazným kódem. Několik respondentů se zmínilo o tom, že právě určitý řád a pravidla byly pro ně spíše neznámou oblastí a v jejich životech se málo kdy objevovaly. Dětský domov právě díky svým požadavkům na dodržování řádu a pravidel, přinesl do života některých romských adolescentů určitou organizovanost. Když se podíváme do rozhovorů, R1 na otázku „S čím novým si se v dětském domově setkala?“, odpověděla: „S pravidly“. R3 na stejnou otázku odpověděl: „Asi že musím chodit v šest domů z venku a po škole chodit hned domů a ještě každý týden nový úsek, a jiná pravidla.“ Dále dodal: „Je to tu trochu jakoby přísnější a musí se tu dbát na to, co musíme dělat.“ I R5 odpovídal, že se setkal se systémem, který dřív v životě neměl. Dále R2 hovoří o tom, že v dětském domově, na rozdíl od dřívějšího domova, musí po škole chodit domů, kdežto to doma školu ani navštěvovat nemusel.

Třetí kód jsme nazvali **osobnostní růst**, protože bylo z rozhovorů zřejmé, že zkušenost s dětským domovem, která u těchto dětí nastala, je velmi obohatila, dovolila se jim rozvíjet a díky tomu je také i posunula v určitých směrech dál. Podívejme se na rozhovor s R1, která odpověděla, že život v dětském domově pro ni znamená právě: „Novou zkušenost...“ R4 odpovídal velmi obdobně: „Nějaká nová možnost, zkušenost...“ a dále dodal: „...nějaké zdokonalení, vývoj.“ Z odpovědi můžeme vidět, že dětský domov na romské adolescenty

působí velmi přínosně. R3 na otázku „Co pro tebe život a pobyt v dětském domově znamená?“ odpovídá: „...*když jsme něco potřebovali, tak jsme to většinou doma neměli. Naopak tady v domově, když něco chceme, tak se to dá nějak zařídit.*“ Z čehož vyplývá, že se dětský domov snaží pro děti zařídit potřebné věci, které je mohou dále rozvíjet. R3 se zmiňuje i o tom, jak je dětský domov učí k soběstačnosti, která je pro budoucí život a fungování v něm velmi důležitá: „...*a hlavně, když odjedeme a budeme třeba dospělí, tak budeme vědět, že nemůžeme být tak lenivý, protože to tak nefunguje... třeba když dosáhneme patnácti, tak jdeme na garsonku a tam už nikdo ty práce za ně neudělá, třeba nádobí za mě nikdo neumyje. Už prostě musíme sami a tak to máme i na pokojích, tam nám taky nikdo neuklízí. Takže musíme prostě vědět, že si musíme uklidit sami.*“ Dětský domov dle výpovědí respondentů určitě pozitivně působí na vnitřní růst každého jedince.

#### Kategorie č. 4: Přínos pobytu v dětském domově

Čtvrtá kategorie se zabývá přínosem dětského domova. Tento přínos je v životě romských adolescentů velmi důležitý, protože to co se v dětském domově naučí (to, co jim dětský domov přinese), využijí v budoucím životě.

Kategorie	Název kódu
Přínos pobytu v dětském domově	Získané dovednosti a znalosti
	Hodnota vzdělání
	Budoucí vize

Tabulka 4: Kategorie „Přínos pobytu v dětském domově“ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022)

První kód, který jsme do kategorie „Přínos pobytu v dětském domově“ zařadili, jsme pojmenovali **získané dovednosti a znalosti**. Respondenti se velmi často zmiňovali o tom, co nového se v dětském domově naučili a co se dozvěděli. Například, když jsme se zeptali R2 na otázku „S čím novým si se po příchodu setkal?“ odpověděl, že pro něj velmi novou oblastí byl samotný úklid: „*Tak jako...nedělal jsem nikdy...jako že by jsem si uklízel pokoj.*“ a dále se zmínil, že i činnost jako je „*škrabání brambor, vynášení koše, umývání nádobí, stlaní či dělání jednotlivých úseků*“, pro něj byly nové. Nic méně dodává, že je rád, že se některé věci naučil. R5 hovoří o tom, že kdyby zůstal v biologické rodině, nenaučil by se spousty potřebných dovedností: „*Kdyby mě to tady nenaučili, tak u rodičů bych se to asi určitě nenaučil. Tady jsem se naučil tolik věcí...*“ můžeme vidět, že v dětském domově mohou romské děti velmi těžít a získávat dovednosti pro svůj osobní budoucí život.

Druhý kód jsme pojmenovali jako **hodnota vzdělání**. Respondenti se velmi často zmiňovali o tom, že do školy před nástupem do dětského domova vůbec docházet nemuseli a ani pro ně vzdělání nemělo žádnou vysokou hodnotu. Když do dětského domova přišli, chození do školy se stalo denní činností a někteří respondenti si i uvědomili, jak je vzdělání pro budoucí profesi důležité. Když R1 popisovala svoji budoucnost, bylo v ní vzdělání zahrnuto: „*Um...chci vystudovat tady...*“. R2 se na doplňující otázku, jestli si myslí, že je dobře, že chodí do školy, odpověděl: „*Jo, ničeho bych nedosáhl...každý chce něčeho dosáhnout.*“ Dále když jsme se R2 zeptali, „*Čím je pro něj dětský domov důležitý?*“ odpověděl: „*Pro mě je asi nejvíce důležitý, že musím chodit do školy a že tam mám kamarády.*“ Je zřejmé, že dětský domov, tím že požaduje školní docházku, ukazuje romským dětem hodnotu vzdělání, která dříve byla mizivá. To můžeme vidět i u R5, který v rozhovoru sdělil, že škola je jeho jedinou povinností, a také že si chce první „*dodělat školu a až bude mít nějaké vzdělání, tak až poté*“ se bude rozhodovat o nějakém zaměstnání.

Třetí kód jsme nazvali **budoucí vize**. Respondenti popisovali svou budoucnost velmi ambiciózně a zařazovali do ní hlavně práci se stabilním finančním příjmem a bydlení. Můžeme říci, že díky prožité zkušenosti s minulostí a životem v dětském domově se romské děti chtějí posunout dál, než kde byli na začátku. Jeden z respondentů dokonce zmínil, že nechce dopustit stejné chyby jako jeho rodiče: „*...aby se prostě neopakovalo to co mě, že to rodiče finančně nezvládali.*“ R1 odpověděla na otázku týkající se budoucnosti: „*...no, tak najdu si bydlení, že jo...chci chodit do práce a žít normální život.*“ R4 odpověděl velmi obdobně a to že si chce: „*...najít nějaké pěkné zaměstnání, nějaké pěkné bydlení, nějak se rozvíjet dál, jak už v práci tak osobně.*“

### Kategorie č. 5: Hodnocení dětského domova dětmi

Pátá kategorie se věnuje tématu, jak romské děti hodnotí dětský domov.

Kategorie	Název kódu
Hodnocení dětského domova dětmi	Kladné hodnocení
	Negativní hodnocení

Tabulka 5: Kategorie „*Hodnocení dětského domova dětmi*“ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022)

První kód, který jsme do kategorie „*Hodnocení dětského domova dětmi*“ zahrnuli, jsme nazvali **kladné hodnocení dětského domova**. Překvapivě jsme se setkali nejvíce s pozitivním hodnocením, když jsme na něj v rozhovorech narazili. Uvedeme si na příkladu,

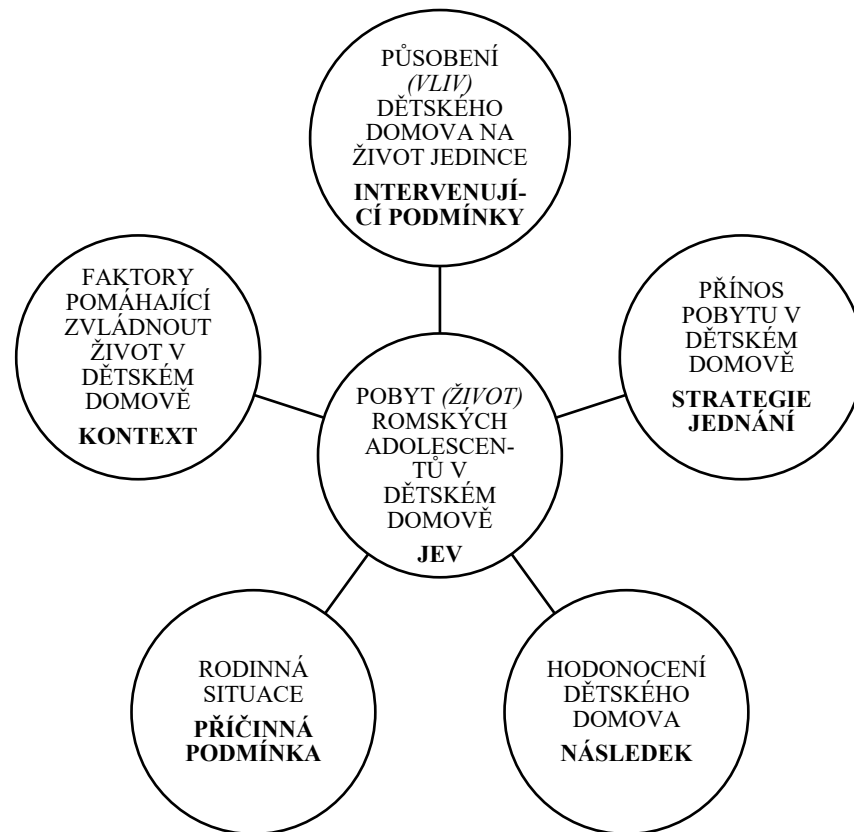
kdy R2 na otázku současného života odpověděl: „*Jako jo, jsem spokojený.*“ R4 odpověděl velmi obdobně: „*Nemohu si stěžovat, jelikož mám všechno, co vyhledávám a co potřebuji, takže jsem spokojený.*“ R2 se v odpovědích taky velmi pozitivně vyjadřoval o dětském domově a to ve směru, že je mu tam lépe jak doma: „*Já bych tady chtěl být až do osmnácti, ale nevím...chtěl bych tady zůstat co nejdýl...*“ Několikrát byla i kladně hodnocena změna, kterou si romští adolescenti prošli, například R5 sdělil, že byla pozitivní a vše o čem hovoří, tak myslí v dobrém slova smyslu. R3 také popsal změnu slovy: „*...bylo to spíš takový, že asi tady se mám líp...tady je to dobré.*“

Druhý kód jsme pojmenovali **negativní hodnocení dětského domova**, se kterým jsme se setkaly, ale velmi málo, například R1 se v rozhovoru zmínila o tom, že: „*V něčem je to tady aji špatný...*“, když jsme se zeptali v čem, odpověděla: „*Nespravedlnost tady je a neřeší se tady věci, které by se měli řešit.*“

## 5.2 Axiální kódování

V předešlé kapitole jsme se věnovali otevřenému kódování, kdy jsme si určili pomocí kódů základní kategorie. Tyto kategorie budeme následně pomocí axiálního kódování nově uspořádat dohromady pomocí vytváření spojení mezi kategoriemi. Výstupem axiálního kódování v zakotvené teorii, kdy spojujeme subkategorie s kategoriemi do souborů vztahu, je paradigmatický model. Tento paradigmatický model je složen z příčinné podmínky, jevu, intervenující podmínky, strategie jednání, interakce a následku. (Strauss, Corbinová, 1999)

Následně si tento **paradigmatický model**, který se vztahuje k našemu výzkumu, znázorníme a popíšeme.



Obrázek 1: Paradigmatický model otevřeného kódování (Vlastní výzkum, 2022)

**Jev** můžeme dle Strausse a Corbinové (1999) charakterizovat jako ústřední myšlenku, událost nebo případ, který se týká našeho celkového výzkumu. Jev můžeme rozpoznat pomocí položení si otázky: „Čeho se udáje týkáji?“ V případě našeho výzkumu se jedná o romské adolescenty nacházející se v dětském domově a jejich pobyt, popřípadě život v něm.

**Příčinná podmínka** odkazuje na událost či případ, který vede k výskytu nebo vzniku právě nějakého určitého jevu. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 73) V našem výzkumu jsme si zvolili jako příčinnou podmínku rodinnou situaci, která v sobě nese informace o tom, jaký život romské adolescentní děti měli před nástupem do dětského domova. Právě díky této zkušenosti, mohli respondenti dále hovořit o tom, jaký život v dětském domově nyní je.

**Kontext** můžeme charakterizovat jako konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, to znamená umístění událostí daného jevu na dimenzionálních škálách. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70) V našem výzkumu jsme si kontext zvolili jako faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově, jelikož zkoumanému jevu náleží.

**Intervenující podmínky** souvisí se strategiemi či interakcemi jednání, které danému jevu náleží. Můžeme říci, že usnadňují nebo znesnadňují strategie použité v určitém kontextu.

(Strauss, Corbinová, 1999, s. 70) V případě našeho výzkumu je intervenující podmínkou působení (vliv) dětského domova na život jedince, kdy právě samotné, můžeme říci, pozitivní působení dětského domova na romské adolescenty, umožňuje (usnadňuje) se dětem dále rozvíjet v potřebných oblastech, otevírá jim oči a mění pohled na hodnotový systém a snaží se je správně nasměrovat do budoucnosti.

**Strategie jednání** nebo **interakce**, jsou určeny ke zvládnání, ovládnání nebo reagování na ústřední jev. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70) V našem výzkumu je za strategii jednání určen přínos pobytu v dětském domově. Jelikož romské adolescentní děti, které se nachází a žijí v dětském domově, musí fungovat dle vnitřního řádu dětského domova, což vede k reakci, která přináší pozitivní přínos dětem.

Výsledky jednání a interakcí nazýváme **následky**. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70) V našem případě jsme si za následky určili hodnocení dětského domova dětmi, protože děti, které prošli změnou, která v sobě nesla život v minulosti a život v dětském domově, mohli zhodnotit, co pro ně je nebo bylo lepší či horší.

### 5.3 Selektivní kódování

V předešlé kapitole jsme se věnovali axiálnímu kódování, na které navazuje kódování selektivní, které Strauss a Corbinová (1999) popisují slovy: „*Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.*“

Selektivní kódování zahrnuje příběh, kdy dochází k popisnému převyprávění hlavního jevu našeho výzkumu, dále zahrnuje kostru příběhu nebo také konceptualizace příběhu, kde následně najdeme centrální kategorii. Centrální kategorii můžeme považovat za ústřední jev, kolem kterého se slučují všechny ostatní kategorie. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86)

**Identifikace příběhu:** Abychom byli schopni říci, o čem hlavní příběh je, můžeme si položit několik základních otázek a zeptat se sami sebe „Co je na zkoumané oblasti nejvíce překvapující? Co si myslíme, že je hlavním problémem?“ (Strauss, Corbinová, 1999)

*„Hlavní příběh popisuje život dětí, které se nachází v dětském domově. Tyto děti mají zkušenost se změnou, která se v jejich životě objevila. V dětském domově se objevuje několik faktorů, které pomáhají dětem zvládat život v dětském domově, aby mohli bezstarostně fungovat a cítit se dobře. Dětský domov určitým způsobem působí na život jedinců a snaží*

*se jej tvořit pro ně kvalitním. Pobyt v dětském domově je pro děti velmi přínosný v mnoha směrech. Všechny tyto skutečnosti vedou k hodnocení dětského domova dětmi, kterých se celý proces týká.“*

**Centrální kategorie:** Po následném přezkoumání základních informací z otevřeného a axiálního kódování jsme dospěli k názoru, že hlavním významem života v dětském domově pro romskou mládež a centrální kategorií, která vyplynula ze selektivního kódování, je *rozvoj individuálního osobnostního potenciálu*.

**Uvádění kategorií do vztahu s centrální kategorií:** V této fázi analýzy dat jsme se dle Strausse a Corbinové (1999) opět vrátili k příběhu, který jsme již identifikovali a přidali jsme do něj pár dalších podrobnějších popisných podrobností.

*„Romské děti před nástupem do dětského domova popisovali svůj život spíše jako život bez pravidel, omezených možností a značnou nemožností rozvíjet svou osobnost. Život a pobyt v dětském domově díky rodinnému charakteru dětského domova, velké podpory a opory pobyt zpříjemňovalo a činilo ho zvládnutelným. Během pobytu v dětském domově se děti setkali s novým charakterem režimu dne, kam patřila pravidla, režim a úkoly, které musely akceptovat, podřizovat se jim a plnit je. Dostalo se jim také značného zlepšení kvality života. Díky pobytu v dětském domově a značné změně, děti nabyli mnoha nových znalostí, spoustu věcí se naučili a zjistili, že režim je v životě potřeba. Také se mohly začít osobnostně rozvíjet, protože tu možnost na rozdíl od minulosti získali. Dětský domov romské adolescentní děti také naučil mnoha aktivitám, které jsou v běžném životě potřebné. Dále zjistili, že pro budoucí fungování je potřeba patřičného vzdělání. Víze o budoucím samostatném životě si dokáží představit hlavně díky financím získaným z práce. Celý tento proces zapříčinil, jaké hodnocení bylo dětskému domovu udáváno, bylo převážně pozitivní.“*

Z tohoto podrobnějšího popisu příběhu, kdy jsme se dozvěděli podstatné informace, musíme ostatní kategorie uvést do vztahu k centrální kategorii, kdy se celá tato činnost provádí dle paradigmatického vztahu a následně analytické uspořádání jak uvádí Strauss a Corbinová (1999) by mělo vypadat takto: *„A (podmínky) vedou k B (jevu), který vede k C (kontextu), který vede k (jednání nebo interakcím včetně strategií), které pak vedou k E (následkům).“* Což jsme si následně rozepsali v následujících řádcích.

**Jev** neboli ústřední myšlenka, týkající se našeho výzkumu, je pro nás v tomto selektivním kódování rozvoj osobnostního individuálního potenciálu. Z textu, ve kterém jsme převyprávěli příběh a vložili do něj více podrobnějších popisných informací, byla centrální



kategorie velmi dobře čitelná, jedná se o část textu „*Také se mohly začít osobnostně rozvíjet, protože tu možnost na rozdíl od minulosti získali. Dětský domov romské adolescentní děti také naučil mnoha aktivitám, které jsou v běžném životě potřebné.*“ Na rozdíl od minulosti, která byla pro děti většinou velmi nuzná.

**Příčinná podmínka**, nebo také událost vedoucí k výskytu jevu, je pro nás v tomto případě příznivé hodnocení, které lze velmi snadno z textu opět vyčíst „*Celý tento proces zapříčinil, jaké hodnocení bylo dětskému domovu udáváno, bylo převážně pozitivní.*“ Procesem je myšlena změna, která se v životech romských adolescentů objevila, díky které romští adolescenti poznali, že lze žít i velmi kvalitním životem a nežít životem nuzným, který není pro děti nijak přínosný. Jak je ale zmíněno, příčinná podmínka vede k jevu, romské adolescentní děti by nebyly schopné pozitivně hodnotit něco, co by nemohli srovnávat s prožitou minulostí a současností.

**Kontext** čili podporující jednání, které jevu náleží, jsme v našem výzkumu označili jako podporující jednání dětského domova, je z textu patrné v této části „*Život a pobyt v dětském domově díky rodinnému charakteru dětského domova, velké podpory a opory, pobyt zpříjemňovalo a činilo ho zvládnutelným.*“ Aby mohl rozvoj osobnostního potenciálu probíhat, je nutné, aby dětský domov nastolil příjemné prostředí, které zaručí příznivé podmínky pro tento rozvoj.

**Intervenující podmínka**, která usnadňuje nebo znesnadňuje použité strategie, je pro nás v našem výzkumu označena jako dovednostní růst, který v textu najdeme popsáný těmito slovy „*Díky pobytu v dětském domově a značné změně, děti nabyli mnoha nových znalostí, spoustu věcí se naučili a zjistili, že režim je v životě potřeba.*“ Můžeme říci, že dovednostní růst značně usnadňuje řízení života. Pokud budou jednotlivé osoby, pro nás tedy romské adolescentní děti, vnitřně integrovaně rozvinuté jak po praktické tak teoretické stránce, určitá organizovanost v životě jim sama o sobě přijde více než potřebná.

**Strategie jednání** nebo také interakce reagují na ústřední jev a pojmenovali jsme ji řízení života. V textu ji najdeme skrytou ve větě „*Během pobytu v dětském domově se děti setkali s novým charakterem režimu dne, kam patřila pravidla, režim a úkoly, které musely akceptovat, podřizovat se jim a plnit je.*“ Když se podíváme na význam, vidíme, že aby mohlo dojít k rozvoji individuálního osobnostního potenciálu, je určitá organizace v životě aby fungoval tak jak má velmi důležitá.

**Následky jednání** můžeme v naší práci nazvat jako cílena budoucnost, která se v textu skrývá pod těmito řádky „Dále zjistili, že pro budoucí fungování je potřeba patřičného vzdělání. Vize o budoucím samostatném životě si dokáží představit hlavně díky financím získaným z práce.“ Cílenou budoucnost jsme zařadili do následků, protože díky dětskému domovu jeho řádu a nastavení, které je po dětech vyžadováno a které je podobné nastavení v mnoha rodinách, ale i v samotném životě si spoustu romských adolescentních dětí dokáže svou budoucnost představit ve velmi slušné a reálné podobě.

## 6 INTERPRETACE DAT

Kapitola je věnována interpretaci dat, kdy jsme pomocí kvalitativního výzkumu a jeho dílčích postupů, které se stávají z počátečního polostrukturovaného rozhovoru, jeho transkripce a následné analýzy, dospěli k výsledným datům výzkumu. V této části výzkumu si budeme zodpovídat výzkumné otázky (OV), které jsou koncipovány do tří hlavních oblastí.

### 1. VO: S jakými změnami se mohou romské adolescentní děti po nástupu do dětského domova setkat?

Z uskutečněných rozhovorů a následných dat vyplynulo, že se romské adolescentní děti v minulosti nepotýkali s příliš kvalitním životem, spíše bychom je mohli označit za život nutný. Když jsme se s respondenty bavili o minulosti, dozvěděli jsme se, že strádali v mnoha oblastech. Obecně můžeme říci, že samotné změny, se kterými se romští adolescenti setkali, byly velmi patrné. Jednou z velmi značných změn byly změny v přístupu ke vzdělání. Respondenti se často zmiňovali o tom, že školní prostředí dříve nenavštěvovali či to po nich nebylo rodiči vůbec vyžadováno. S tímto problémem se můžeme shodovat s Říčanem (2000), který hovoří o tom, že někteří romští rodiče své děti k pravidelné školní docházce vůbec nevedou, popřípadě jim chybí finanční prostředky pro zabezpečení všech školních pomůcek. V dětském domově romští adolescenti školní prostředí navštěvovat musí, a ne jen že je tak zajištěno potřebné vzdělání, ale dochází i ke kontaktu s vrstevnickou skupinou, kterou Vágnerová (2004) popisuje jako stěžejní instituci, která pomáhá nejen romskému obyvatelstvu ke správnému začlenění se do společnosti a utváření si osobní identity. Což může být pro romské děti, které se mohou potýkat se sociálním vyloučením, velmi přínosným a pozitivním. Další změnou, se kterou se v dětském domově romští adolescenti setkali, byl režim či řád, který dříve v jejich životech chyběl. Přesně jak o tom hovoří Unucková (2007), kdy styl výchovy v dětských domovech je zcela odlišný hlavně v tom směru, že na děti není vyvíjen skoro žádný nátlak, když se jim něco nechce dělat, dělat to nemusí, kdežto právě v dětském domově funguje určitý řád, na který jsou vyvíjeny požadavky dodržování. S tímto se shoduje také Chodurová (2019), která hovoří o náplni činnosti dětí v dětském domově, kam zahrnuje domácí práce, školní či mateřskou docházku, kterou jsme si již zmínili, dále také individuální přípravu dětí na vyučování či vycházky. Jednou z dalších změn, která byla zmíněna, se týkala samotného osobního prostoru a s tím spojeného soukromí. Dětský domov se snaží zajistit, aby každé dítě mělo svůj vlastní prostor. Říčan (2000) se v tomto případě zmiňuje o tom, tedy že některé romské děti nemají

rodiči řádně zajištěné bydlení a tráví čas v přeplněných a nevětraných místnostech, což je nejen pro domácí vzdělání nevhodné. Poslední výrazná změna nastala v oblasti domácích činností, kdy se dětský domov snaží romské adolescenty vést k denním potřebným pracím, kde výhradně patří úseky, které se v dětských domovech po týdnu střídají, a jsou převážně zaměřeny na úklid, čili domácí práce. O tomto problému, kdy děti postrádají základní znalosti týkající se domácích činností, hovoří Říčan (2000), který se zmiňuje o tom, že romské adolescentní děti mohou být často obkloповány spíše prostředím městských ulic než vlastním domovem, kde se spíše naučí vulgárním výrazům a přijdou do kontaktu s produkty, které nejsou dětem přístupné, než aby se naučili, jak správně vést domácnost.

**VO: Jakým způsobem se vyvíjí vnímání života adolescentních romských dětí nacházejících se v dětském domově v současnosti a budoucnosti?**

Z realizovaných rozhovorů jsme zjistili, že romské adolescentní děti samotný život v dětském domově hodnotí velmi pozitivně. Tyto děti prošli změnou, která zahrnovala nové poznání a celkové přehodnocení významu života. Romské adolescentní děti se v dětském domově začali řídit určitým řádem a pravidly, které po nich jak hovoří Chodurová (2019), byly a jsou vyžadovány. Můžeme si zde zmínit hodnotový žebříček, kdy Říčan (2000) hovoří o tom, že romské obyvatelstvo připisuje velmi vysoký význam právě rodině a vzdělání posouvá na příčky nižší a to hlavně kvůli tomu, že pro ně bylo vzdělání málo platné a manuální práci, kde nebylo potřeba dosažení vysokého stupně vzdělání, si mnohdy vydělali dostačující peněžní obnos pro živobytí. Tato skutečnost, jak jsme se dozvěděli z rozhovorů, se u romských adolescentů značně změnila a to právě v souvislosti s budoucností. Dalo by se říci, že v ní všichni měli zahrnuté dosažení alespoň nějakého určitého stupně vzdělání, kdy tyto odpovědi byly doplněny o informaci, že chtějí něčeho dosáhnout a bez patřičného vzdělání by tomu tak být nemuselo. Můžeme zde vidět i značný rozdíl, týkající se budoucnosti, kdy v návaznosti na dosažení určitého stupně vzdělání se romští adolescenti zmiňovali o dobré práci a pozdějším finančním výdělku, který by jim zajistil adekvátní budoucnost, kterou si nějakým způsobem představují. Naopak Sekyt (2001) hovoří o tom, že Romové budoucnosti nedávají vysoký význam a zaměřují se spíše na přítomnost a minulost. Dále zde můžeme opět zmínit samotná pravidla a řád, se kterými se děti prostřednictvím dětského domova a jeho nároky na dodržování těchto pravidel setkali. Tyto požadavky vedli k tomu, že se děti naučili činnostem, které jsou pro jejich budoucí samostatný život důležité. Respondenti se několikrát zmínili, že jsou velmi rádi, že se dané činnosti naučili, protože kdyby jim prostřednictvím dětského domova nebyly ukázány,

nejen, že by nevěděli, jak činnosti správně dělat, ale vůbec by se je nikdy naučit nemuseli. Také určitý režim romským adolescentům ukázal, že trávení volného času může být efektivně naplněno, a že denní povinnosti, jako např. chodit do školy k režimu života patří.

## 2. VO: Jaký význam je připisován dětskému domovu romskými adolescenty?

Když jsme se v rozhovorech s romskými adolescenty bavili právě o významu, nejvíce jsme se mohli setkat s odpovědí, která pojednávala o rodinném prostředí dětského domova. Romští adolescenti se nejvíce vyjadřovali slovy, znamená to pro mě rodina, rodinný kruh apod. I když změna prostředí a adaptace je velmi složitým a zdlouhavým procesem, kdy jak uvádí Rymeš (1989), člověk se dostává do kontaktu s objektivní realitou a dochází k tzv. konfrontaci člověka s působením vlivu a podmínkami určité části světa a výsledkem je stav, který vyjadřuje kvalitu vztahu člověka k prostředí. V našem případě můžeme říci, že je výsledný vztah velmi žádoucí. Když se na slovo význam podíváme z širšího pohledu, nejedná se jen o rodinné prostředí, ale i o celkové institucionální působení na jedince. Respondenti se mnohokrát zmínili o tom, že v porovnání s minulostí mají momentálně mnohem větší možnosti. Tyto možnosti se týkaly velkého množství témat, do kterého patřil zvýšený příjem potravy, možnost navštěvovat školní prostředí, mít svůj vlastní osobní prostor, možnost učit se a mít potřebné pomůcky či se naučit potřebným domácím pracím. Ve shrnutí můžeme tedy říci, že se romští adolescenti mohou díky dětskému domovu značně rozvíjet, ať už fyzicky tak osobnostně, z načerpaných informací mohou těžit a učit se, získané dovednosti mohou rozvíjet a ze samotné zkušenosti s dětským domovem porovnávat, který směr života si vyberou. Zde se můžeme shodovat s Říčanem (2000), který hovoří o tom, že tam kde selhává rodina, která není schopná naplňovat Úmluvu o právech dítěte, která garantuje právo dítěte na určitou životní úroveň, která je nezbytná pro jeho duševní, mravní a sociální vývoj, dokáže všechny tyto potřebné aspekty nahradit právě dětský domov. Dětskému domovu můžeme také přiřknout význam v oblasti požadavku na dodržování školní docházky, z toho plynoucí možnost uplatnění se na trhu práce a samotné změně uvažování romskými dětmi nad budoucím životem, který chtějí mít spořádaný. Těmito prostředky může efektivně redukovat velmi často osvojovaný životní styl romských obyvatel a tedy „život na podpoře“, který se objevuje i u velmi mladých romských jedinců, tak jak o tom hovoří Říčan (2000). Romské děti jsou v dětském domově také vedeny k mnohem větší samostatnosti, která je pro budoucí život, aby byly romské adolescentní děti schopny samy fungovat, velmi důležitá. V romských rodinách k této skutečnosti jak uvádí Říčan (2000) skoro nedochází.

## ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali romskými adolescentními dětmi, které se nachází v dětském domově, a zjišťovali jsme, jaký význam tato instituce pro romskou mládež má. Téma jsme si zvolili pro to, že je romská populace v České republice značně zastoupena a totéž platí i pro dětské domovy, kde se nachází značné množství romských dětí. U těchto romských dospívajících nebyla ze strany rodičů řádně naplněna Úmluva o právech dítěte a došlo k jejich následnému umístění do dětského domova. V bakalářské práci zjišťujeme, jaký vliv může dětský domov na romské dospívající mít.

V první části bakalářské práce jsme se zaměřili na teoretický základ zkoumané oblasti, kterou jsme rozdělili do tří hlavních kapitol. První kapitola pojednává o Romech, kde jsme stručně charakterizovali romské obyvatele, následně se dotkli historie Romů, hovořili jsme o romské rodině, jejích hodnotách a změnách, zmínili jsme romské dítě, a jak romští rodiče selhávají v souvislosti s Úmluvou o právech dítěte. Naposled jsme se dotkli hodnoty vzdělávání, kde je popsáno, jak Romové vnímají samotné vzdělávání. Druhá kapitola se věnuje období adolescence, kde prvotně charakterizujeme věkové rozmezí, mluvili jsme o teoriích dospívání, které se s adolescentním věkem pojí, o pojetí dospívání dle autorky Vágnerové (2005), o kognitivním, emočním a tělesném vývoji a naposled o socializaci ve škole, rodině a vrstevnické skupině. V poslední třetí kapitole bakalářské práce jsme se věnovali tématu ústavní výchovy, kde jsme na začátku hovořili o historii, která se ústavní výchovy týká, o zařízeních které pod ústavní výchovu spadají a jako poslední jsme zmínili samotný dětský domov a jeho charakteristické rysy.

Ve druhé části bakalářské práce jsme jako první metodologicky vymezili hlavní informace o výzkumném šetření. První jsme si stanovili výzkumné cíle, hlavním výzkumným cílem bylo porozumění procesům změny a vývoje, které nastaly u adolescentních romských dětí po nástupu do dětského domova a celkový význam dětského domova pro romské adolescenty s několika dalšími dílčími cíli, které nám cíl hlavní pomáhali naplnit. Abychom byli schopni dosáhnout výsledků, postupovali jsme pomocí polostrukturovaného rozhovoru a následným otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. Z výpovědí respondentů a následné analýzy dat jsme zjistili, že se respondenti potýkali s velmi zásadní změnou, která se týkala převážné vnitřní a vnější organizovanosti života. Tento aspekt příznivě působil na vývoj osobnosti, kdy docházelo ke zlepšení chování, uvědomění si potřeby vzdělání, práce a z toho plynoucího finančního zabezpečení, které je potřebné pro budoucí osamostatnění se. Dále jsme z dat a následné analýzy zjistili, že

největší význam pro romskou mládež má dětský domov v oblastech osobního a osobnostního rozvoje, kde byly značně rozvíjeny znalosti a dovednosti, které jsou pro fungování běžného budoucího života velmi důležité.

Na základě výsledků můžeme říci, že dětský domov neznamena pro romské dospívající pouze dočasné přechodné místo, kde se o ně „někdo“ postará, než se popřípadě urovná situace v biologické rodině a vyřeší se nastalé problémy, které vedly k tomu, že se romští dospívající do dětského domova dostaly. Dětský domov romské adolescenty komplexně rozvíjí, seznamuje s denními činnostmi, režimem a otevírá jim oči v mnohých směrech, nabízí nové možnosti, vede k lepším výsledkům znalostem a dovednostem.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Použitá literatura:

EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE, 2011. Romské děti v ústavní péči v České republice. Budapešť: ERRC. ISBN 978-963-87747-6-7.

CHMELOVÁ, Stela. Rodinný život podle státních pravidel? Romské děti v dětských domovech. Praha, 2012. Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta. Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jan Červenka Ph.D.

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. 2009. Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-708-3.

MACEK, Petr. Adolescence, 2003. Vyd. 2., upr. Praha: Portál ISBN 80-7178-747-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.

MATOUŠEK, Oldřich. 1999. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2010. Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 183 s. ISBN 978-807-3677-398.

ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. 2. vyd. 1998. Praha : Portál, s.r.o., ISBN 80-7178-410-9.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. 1998. Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]. 2001. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNUCKOVÁ, M., 2007. Žijí mezi námi: historie a současnost Romů. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy. ISBN 978-80-239-9286-1.



VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VOCILKA, Miroslav. 1999. Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů). Vyd. 1. Praha: Aula, 268 s. ISBN 80-902-6676-2.

VOJTOVÁ, V. 2006. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí nebo chování. In Pipeková, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Vyd. 2. ,rozš. a přeprac. Brno: Paido, 404s. ISBN 80-7315-120-0.

#### **Právní předpisy:**

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbirka zákonů České republiky. 2002, částka 48, s. 2978-2991. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavnivychovy-nebo-ochranne>. ISSN 1211-1244.

#### **Internetové zdroje:**

CHODOUROVÁ, Eva. Vnitřní řád, Dětský domov Úsměv a Školní jídelna. [Online] Ostrava, 2019 [cit. 03.11.2021]. Dostupné z: <https://www.ddusmev.cz/upload/2019/06/vr-aktualizace-unor.pdf>

#### **Další zdroje:**

ADAPTAČNÍ FÁZE, VNITŘNÍ MATERIÁL. 2017: Dětský domov a Školní jídelna Sázava.

PEIKER, Josef, 2016. Vnitřní řád, Dětský domov. Žichovec

RYMEŠ, Milan. 1985 Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů. Vydání 1. Praha : Svoboda.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

NAPŘ.	Například
TZV.	Takzvaně, takzvaný
APOD.	A podobně
R1	Respondent 1
R2	Respondent 2
R3	Respondent 3
R4	Respondent 4
R5	Respondent 5

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Paradigmatický model otevřeného kódování (Vlastní výzkum, 2022).....	54
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Kategorie „ <i>Rodinná situace</i> “ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022) .....	46
Tabulka 2: Kategorie „ <i>Faktory pomáhající zvládnout život v dětském domově</i> “ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022) .....	48
Tabulka 3: Kategorie „ <i>Působení dětského domova na život jedince</i> “ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022) .....	49
Tabulka 4: Kategorie „ <i>Přínos pobytu v dětském domově</i> “ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022) .....	51
Tabulka 5: Kategorie „ <i>Hodnocení dětského domova dětmi</i> “ s názvy příslušných kódů (Vlastní výzkum, 2022) .....	52

