

# Šikana u romských dětí v dětském domově: zkušenosti a copingové strategie

Michaela Netopilová

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Netopilová**  
Osobní číslo: **H19519**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Šikana u romských dětí v dětském domově: zkušenosti a copingové strategie**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti šikany, specifik romských dětí a prostředí dětského domova.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu 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:**

- HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.  
JAKOUBEK, Marek, 2008. Cikáni a etnicita. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-105-5.  
LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1983-5.  
MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-5309-06.  
MATOUŠEK, Oldřich, 1999. Ústavní péče. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN: 80-85-850-76-1.  
VÁGNEROVÁ, Kateřina, 2011. Minimalizace šikany: praktické rady pro rodiče. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-912-5.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

## 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....

*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 nevdělečně 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 nahlížení 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, opisy 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, užije-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 vzdělávacímu 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). Odpírá-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 užít 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 přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku šikany u dětí romského původu, které pocházejí z dětského domova. Věnuje se také jejich zkušenostem s takovými projevy násilí a copingovým strategiím, které využívají ke zvládnání těchto nepříjemných situací. Cílem mé práce je podrobný popis zážitků romských dětí, které se staly oběťmi šikany, a popis způsobů vyrovnávání s takovým chováním. Téma práce navazuje na teoretické koncepty šikany a copingových strategií, s důrazem na specifické sociální a kulturní předsudky, které romské děti ovlivňují. Metodologický přístup zahrnuje provedení kvalitativního výzkumu formou individuálních rozhovorů s dětmi, které mají za cíl získat hlubší pohled do jejich osobních zkušeností a do strategií, které jim pomáhají překonávat důsledky šikany. Výsledky výzkumu naznačují, že děti romského původu z dětských domovů často čelí psychickému a sociálnímu týrání ve formě šikany. Zároveň odhalují, že tyto děti mají různé strategie, které jim pomáhají překonat negativní prožitky spojené s agresí. Doufám, že tato práce může přinést nové poznatky pro pochopení situace dětí romského původu vyrůstajících v dětském domově.

Klíčová slova: šikana, copingové strategie, Romové, sociální vyloučení, dětský domov

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on the issue of bullying among Roma children coming from children's homes. It also explores their experiences with such expressions of violence and coping strategies they use to handle these unpleasant situations. The aim of my work is to provide a detailed description of the experiences of Roma children who have become victims of bullying, as well as to describe the ways in which they cope with such behavior. The topic of the thesis builds on the theoretical concepts of bullying and coping strategies, with an emphasis on specific social and cultural prejudices that affect Roma children. The methodological approach includes conducting qualitative research through individual interviews with children, aiming to gain a deeper insight into their personal experiences and the strategies that help them overcome the consequences of bullying. The research results indicate that Roma children in children's homes often face psychological and social abuse in the form of bullying. They also reveal that these children have various strategies that help them overcome the negative experiences associated with aggression. I hope that this work can provide new insights for understanding the situation of Roma children growing up in children's homes.

Keywords: bullying, coping strategies, Roma, social exclusion, children's home

*„Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné, smysluplné, a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo něco poškodit.“*

### **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a rady při zpracování práce. Dále bych chtěla poděkovat zúčastněným participantům za spolupráci.

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

Netopilová Michaela

## OBSAH

<b>I</b>	<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>II</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>III</b>	<b>1ŠIKANA</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>DĚLENÍ ŠIKANY</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2</b>	<b>PŘÍČINY A DŮVODY ŠIKANY</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>STÁDIA ŠIKANY</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4</b>	<b>POSOUZENÍ ZÁVAŽNOSTI ŠIKANY PRO OBĚŤ, TYPOLOGIE OBĚTI, TYPY AGRESORŮ</b> .....	<b>17</b>
<b>1.5</b>	<b>PREVENCE ŠIKANY</b> .....	<b>19</b>
<b>1.6</b>	<b>COPINGOVÉ STRATEGIE</b> .....	<b>20</b>
<b>IV</b>	<b>2PROBLEMATIKA SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ ROMŮ</b> .....	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>TRADIČNÍ ROMSKÁ RODINA</b> .....	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>ROZDĚLENÍ ROMSKÉHO ETNIKA</b> .....	<b>25</b>
<b>2.3</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO ETNIKA</b> .....	<b>26</b>
<b>2.4</b>	<b>SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMSKÉHO ETNIKA</b> .....	<b>26</b>
<b>V</b>	<b>3DĚTSKÝ DOMOV</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1</b>	<b>PŘÍČINY UMÍSTĚNÍ</b> .....	<b>30</b>
<b>3.2</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ</b> .....	<b>31</b>
<b>3.3</b>	<b>PŘÍBUZNÍ A NÁVŠTĚVY V DĚTSKÉM DOMOVĚ</b> .....	<b>31</b>
<b>3.4</b>	<b>HLAVNÍ RIZIKA PŘI ODCHODU Z DĚTSKÉHO DOMOVA</b> .....	<b>32</b>
<b>3.5</b>	<b>ZNĚNÍ ZÁKONA</b> .....	<b>33</b>
	<b>3.5.1 ORGANIZACE DD PODLE ZÁKONA</b> .....	<b>33</b>
	<b>3.5.2 NÁPLŇ PRÁCE PODLE ZÁKONA</b> .....	<b>33</b>
	<b>3.5.3 PRACOVNÍCI DD PODLE ZÁKONA</b> .....	<b>33</b>
	<b>3.5.4 PRÁVA A POVINNOSTI DĚTÍ V DĚTSKÉM DOMOVĚ PODLE ZÁKONA</b> .....	<b>34</b>
<b>VI</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>VII</b>	<b>4METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>36</b>
<b>4.1</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>36</b>
<b>4.2</b>	<b>VÝZKUMNÝ CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>36</b>
<b>4.3</b>	<b>VÝZKUMNÝ DESIGN</b> .....	<b>38</b>
<b>4.4</b>	<b>ZAKOTVENÁ TEORIE</b> .....	<b>38</b>
<b>4.5</b>	<b>VÝZKUMNÝ SOUBOR</b> .....	<b>38</b>
	<b>PARTICIPANTI</b> .....	<b>38</b>
<b>VIII</b>	<b>5ANALÝZA DAT</b> .....	<b>40</b>



<b>5.1</b>	<b>OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ</b> .....	<b>40</b>
<b>5.2</b>	<b>AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ</b> .....	<b>45</b>
<b>5.3</b>	<b>SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ</b> .....	<b>47</b>
<b>IX</b>	<b>6INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>50</b>
<b>6.1</b>	<b>VÝSLEDEK ZAKOTVENÉ TEORIE</b> .....	<b>51</b>
<b>X</b>	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>52</b>
<b>XI</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>53</b>
<b>XII</b>	<b>SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>57</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>58</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>59</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>60</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>61</b>
	<b>PŘÍLOHA P I: STRUKTURA ROZHOVORU</b> .....	<b>62</b>
	<b>PŘÍLOHA P II: OKÓDOVANÝ ROZHOVOR</b> .....	<b>63</b>

## ÚVOD

Už několik let jsem vychovatelka v dětském domově a docela často se potýkám se situacemi, kdy musím řešit šikanu, která se odehrává nejčastěji ve školním prostředí. Nejběžněji se šikana projevuje při přechodu našich dětí do DD, kdy nastoupí do nové školy a tamější děti to ze začátku nenesou zřejmě moc dobře. Takové chování zasahuje do života našich dětí, o které se staráme. V okamžiku, kdy jsou odebráni z rodin a musí se naučit žít podle úplně jiných pravidel, než ve svém rodném domově jsou velmi zranitelní, a právě v takových momentech se k těmto pocitům ještě přidá šikana od vrstevníků. Je nepříjemné, jak tato situace může ovlivňovat duševní zdraví a sebevědomí těchto dětí. Zároveň obdivuji jejich odvalu a sílu, kterou projevují v boji proti takovému chování, a to mě motivuje a inspiruje k tomu, abych se ještě intenzivněji zaměřila na problematiku šikany a společně s nimi hledala cesty k prevenci a řešení tohoto závažného problému. Provedení výzkumu na toto téma je pro mě osobním úkolem a současně profesionální výzvou. Jsem odhodlaná k této práci, protože věřím, že díky popisu zkušeností našich dětí se šikanou dokážeme identifikovat klíčové momenty, ve kterých jim můžeme poskytnout potřebnou podporu, porozumění a pomoc ke zvládnutí těchto obtížných situací. Mým hlavním pracovním cílem je vytvořit pro naše děti bezpečné a podporující prostředí, ve kterém se budou cítit chráněni, respektováni a uznáni.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠIKANANA

Šikanování je velmi zákeřné a nepřijatelné chování, které má za cíl zranit, ponížit nebo zastrašovat jednotlivce nebo skupinu lidí. Tento druh agresivního chování může být vyjádřen různými způsoby, včetně fyzického ubližování, jako je bití, vydírání, nebo poškozování majetku. Dále a neméně důležité jsou verbální útoky ve formě sprostých slov, pomluv, vyhrožování a zastrašování. “Slovo agrese pochází z latinského výrazu *ad-gredior*, tedy přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo, zmocnit se nějakého místa, zničit nějaké místo, osobu, bytost (až zde nastupuje destrukce).” (Svoboda, 2014, s. 39). Někdy se šikana může projevovat i ve formě sexuálního obtěžování nebo zneužívání, což má pro oběti mnohdy fatální následky na psychickém i fyzickém zdraví. Důležité je si uvědomit, že šikanování není jen jednorázovou situací, ale zpravidla se jedná o dlouhodobý a promyšlený stav, který zraňuje oběť nejen fyzicky, ale hlavně i psychicky. Tito agresori mohou být jak jedinci, tak i skupiny a jejich chování může být motivováno různými faktory, jako je nedostatek sebeovládání, hlad po moci nebo nedostatek soucitu. Je důležité si zapamatovat, že šikanování není pouhým dětským žertem, ale je vážným problémem, který může mít dlouhodobé důsledky pro oběti. Proto je důležité aktivně podporovat prevenci šikany a vytvářet bezpečné a podporující prostředí ve školách i všude jinde, kde se žáci budou cítit chráněni a respektováni.

Zvítorský (2023) ve své knize tvrdí, že se šikana často projevuje nenápadně, ale existuje mnoho varovných signálů, které na ni mohou upozorňovat (Zvítorský, 2023)

Jandourek (2012) definuje šikanování jako formu fyzického a duševního obtěžování druhých osob za účelem získání moci a uspokojení, často prostřednictvím poskytování různých služeb nebo výhod. Toto agresivní chování se vyskytuje v různých prostředích, jako jsou školy, kasárny, věznice nebo pracoviště. Jejím cílem jsou obvykle osoby, které jsou buď fyzicky nebo sociálně znevýhodněné (např. postižení, slabí, odlišné rasy), nebo se nacházejí na nižším stupni hierarchie (např. nováčci). I když jsou tyto praktiky obvykle oficiálně zakázány, mohou být neoficiálně využívány legálními autoritami k dosažení vlastního prospěchu. (Jandourek, 2012)

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář a kol., 2012) šikanu vymezuje jako jakékoliv chování, jehož cílem je způsobit újmu, nebezpečí nebo zastrašení žáka či skupiny žáků. Tento druh chování spočívá v záměrných a opakovaných fyzických i psychických útocích

jednotlivce nebo skupiny na jednotlivce či skupiny studentů, kteří se nedokáží, či z různých důvodů nemohou bránit. (Kolář a kol., 2012)

Janošová, Říčan (2010) definují šikanu jako formu ubližování člověku, který není schopen nebo neumí se bránit. Obvykle se hovoří o šikaně v případech, kdy se opakovaně opakuje určitý druh chování, ale někdy může být označeno za šikanu i jednorázové jednání s hrozbou opakování. Je potřeba přesněji vymezit, co šikana zahrnuje: Jde o ubližování mezi lidmi, kteří jsou ve stejném postavení, jako jsou žáci ve škole nebo sportovci ve sportovním týmu. Vztah mezi agresorem a obětí je charakterizován osobní asymetrií moci, což znamená, že oběť ví, kdo jí ubližuje, má z něj strach. V této souvislosti se mohou objevovat různé formy šikany, které zahrnují i ubližování ze strany autorit, například ze strany učitelů či nadřízených. (Janošová, Říčan, 2010)

## 1.1 Dělení šikany

Bendl (2003) definuje pět kategorií forem šikany, zaměřuje se zejména na oblasti, které jsou cílem agresora, a jsou to tyto: omezení možnosti vyjádření se, narušení sociálních vztahů poškození pověsti, úcty a vážnosti zhoršení kvality osobního života, ohrožení zdraví (Bendl, 2003)

Nejčastěji užívaná specifikace šikany pochází od předního odborníka na tento jev Dana Olweuse (1994) a skládá se ze tří hlavních kritérií: jde o úmyslné agresivní jednání, toto jednání je opakované, mezi obětí a agresorem existuje mocenská nerovnováha-oběť se nemůže snadno bránit (Olweus, 1994)

Kolář a kol. (2012) popisuje dělení šikany, které je možné dělit na fyzické útoky, jako je bití, vydírání, krádeže, ničení majetku, a na slovní útoky, jako jsou nadávky, pomlavy, vyhrožování nebo ponižování. Dalším možným způsobem projevu šikany je formou elektronické komunikace, známé jako kyberšikana. Tato forma zahrnuje útoky pomocí e-mailů, SMS zpráv, nebo i zveřejňování urážlivých materiálů na internetových stránkách. (Kolář a kol. 2012)

Kolář a kol. (2012) také popisuje šikanu psychickou jako formu ponižování, vysmívání, izolaci ze společnosti, snižování hodnoty výkonů a úspěchů daného jedince, až po systematické týrání jednoho žáka jiným nebo více žáky, a někdy i dospělými, s úmyslem poškodit tohoto jedince. (Kolář a kol. 2012)

Metodický pokyn MŠMT (2016) definuje dělení šikany různými způsoby, v první řadě její fyzickou formou, jako je bití, plivání, tahání za vlasy nebo nevhodné doteky, i nefyzickou formou, jako jsou verbální útoky, vulgární nadávky, sexuálně explicitní jazyk, rasové či etnické komentáře, kruté poznámky týkající se vzhledu nebo chování, výhrůžky nebo manipulativní příkazy k nechtěným činnostem. Kromě toho může šikana nabírat neverbální formu, například urážlivá gesta či zvuky, vysmívání se, zastrašující výrazy v tváři nebo řeči těla, házení či ničení věcí nebo osobních vlastnictví oběti. Nepřímá šikana je zaměřena na způsobení emocionálního a psychologického trápení a poškození sociálního postavení oběti. Pachatel často využívá prostředníka k útokům namísto toho, aby jednal přímo. Nepřímá šikana může být fyzická i nefyzická, a zahrnuje chování jako záměrné ignorování či izolace oběti, šíření lží, neoprávněná obvinění, poškozování reputace a ponižování před ostatními. (Metodický pokyn MŠMT, 2016)

Janošová a Říčan (2010) také dělí šikanu jako přímou a nepřímou. Přímá šikana je mnohostranná. Může zahrnovat násilné akce jakéhokoli typu, například fyzické ubližování bitím, kopáním, řezáním, spalováním apod., a také ponižení těla prostřednictvím nucení k obnažení, konzumaci odporných potravin nebo nápojů, poškozování či odcizování osobních věcí, oblečení, školních potřeb, jídla, peněz atd. Toto chování se podle zákona považují za loupež a jsou trestána. Šikanování může zahrnovat i verbální útoky v podobě nadávek, posměchu a urážek namířených proti postižené osobě a její rodině. Kromě toho se může projevat zotročováním, kdy je jedinci vyhrožováno nebo je fyzicky trestán, aby vykonal něco ponižujícího nebo protizákonného, například aby sloužil svým "pánům", koupil pro ně zboží v obchodě nebo dokonce pro jejich pobavení napadl jiného žáka. Nepřímá šikana zahrnuje sociální izolaci spolužáka, který je ignorován, s nímž se nekomunikuje, je vyloučen z aktivit skupiny apod. Tento typ šikany, častěji praktikovaný dívkami, může být někdy ještě krutější než přímá forma. Postižené dítě se zoufale snaží zapadnout a přizpůsobit se, a může se například začít chovat nepřijatelně jen proto, aby vyjádřilo solidaritu se "stádem" a získalo si přízeň, ale nakonec se jen víc vystavuje posměchu a ztrácí prestiž v očích třídy. Nepřímá šikana často souvisí s přímou formou, a může mít začátek jak v přímé, tak v nepřímé podobě. Dítě, které je otevřeně šikanováno, postupně začne být izolováno v kolektivu, a naopak izolované dítě je vždy v nebezpečí, že se stane terčem urážek a nakonec i fyzického napadení, pokud nedojde k ještě drastičtějším projevům. Formy šikany mohou být různé, může hrát roli například sexuální zájem nebo rasismus (Janošová, Říčan, 2010)

Bakalářská práce na téma: Zjistit problémy šikany na vybrané základní a speciální škole (2021) uvádí ještě rozdělení šikany na fyzickou formu, jako je bití nebo tahání za vlasy, psychickou formu, jako je pomlouvání nebo záměrné vylučování z kolektivu, nebo formu smíšenou. Dále rozlišuje šikany podle věku či typu školy, kde probíhá, například mezi předškoláky, žáky prvního nebo druhého stupně, nebo učiteli. Z pohledu genderu lze hovořit o šikaně mezi dívkami a chlapci, například dívky proti chlapcům nebo dívky proti dívkám. Existuje také šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí, jako je šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených, mentálně postižených žáků a dalších specifikací. (Bakalářská práce, 2021)

## 1.2 Příčiny a důvody šikany

Teoreticky není možné podle Bendla (2003) kategorizovat specifické příčiny šikany, neboť mohou být spojeny s dalšími patologickými jevy v kolektivu žáků. Mezi tyto jevy patří zejména závislost na drogách, vandalismus, krádeže, nedodržování školní docházky, různé formy podvodů a lhaní a vulgární chování. (Bendl, 2003)

Od Janošové a Říčana (2010) jsou tyto příčiny definovány jako rozmanité způsoby, stejně jako šikana může být rozmanitá. Hlavně se zde zaměřují na individuální příčiny, které jsou dány jednak vlastnostmi agresorů, jednak vlastnostmi obětí; tyto vlastnosti jsou většinou trvalé. Mezi běžné důvody agresorů patří potřeba zábavy ve třídě a u chlapců snaha zaujmout dívky. Avšak často se objevuje i sadistické uspokojení z utrpení druhého člověka, pocit moci a nadřazenosti. Týrání oběti navíc pomáhá posílit moc agresorů nad celým kolektivem, protože jim umožňuje názorně prokázat, co by mohlo postihnout ostatní. (Janošová, Říčan, 2010)

Metodický pokyn MŠMT (2016) uvádí důvody nebo příčiny šikany jako jakoukoli formu odlišnosti žáka či pedagoga, jako je například fyzická zdatnost, vzhled, hmotnost, barva pleti, tělesná neohrabanost, inteligence-buď snížené rozumové schopnosti nebo naopak nadání, jazyková/komunikační bariéra, socio-ekonomické rozdíly, psychické odlišnosti, specifické vzdělávací potřeby žáka a další faktory. Specifický obraz šikany také může vzniknout v souvislosti se vztahem k etnicitě (v České republice se obvykle jedná o anticiganismus), rasové či národnostní příslušnosti, náboženského vyznání (často kombinovaně s pohlavím, například muslimské dívky, židovští chlapci atd.), sexuální orientace (nejčastěji proti homosexuálům), a dalšími faktory. (Metodický pokyn MŠMT, 2016)

Zvítorský (2023) uvádějí motivy šikany jako velmi rozmanité. Mezi ty hlavní řadí například zvědavost, touhu objevovat neznámé, touhu po nadvládě, dále také sklony ke krutosti anebo dokonce i pocit nudy (Zvítorský, 2023).

Škoda, Fischer (2014) popisují, že původy agresivního chování lze rozdělit do dvou kategorií-vrozené (biologické) a získané (sociální). Každý jedinec má vrozené dispozice k agresivitě, které jsou individuální a stejně jako vrozené předpoklady, se liší od osoby k osobě. Výskyt dispozic k agresivnímu chování je v populaci rozložen rovnoměrně, s většinou osob s průměrnými předpoklady pro agresivitu, zatímco extrémní varianty mají nižší výskyt (Škoda, Fischer, 2014)

### 1.3 Stádia šikany

V rámci výzkumu o šikaně je důležité porozumět různým stádiím, kterými obvykle proces šikany prochází. Tato kapitola se zaměřuje na popis a analýzu těchto stádií, které obvykle zahrnují začátek, eskalaci a zintenzivnění šikanování.

Podle Zvírotského (2023) jsou fáze šikany vnímány jako různá stádia vývoje, které odhalují nitro a průběh tohoto škodlivého chování. Identifikace těchto fází je důležitá nejen pro lepší pochopení podstaty šikany, ale také pro efektivní řešení tohoto problému. Šikana může projít až pěti různými vývojovými stadii, přičemž první tři reprezentují začáteční fáze šikany a poslední dvě pokročilé fáze. (Zvírotský, 2023)

Metodický pokyn MŠMT (2016) uvádí tato stadia šikany:

V procesu vzniku a rozšiřování šikany ve školním prostředí lze identifikovat několik klíčových fází. První fáze je uvedena jako vznik ostrakismu, kdy se okrajový člen skupiny cítí nepříjemně a není oceněn. Tento proces může zahrnovat ignorování, nekomunikaci, pomluvy, drobné žertíky nebo intriky. Tato situace může vést k budoucímu šikanování a dalšímu negativnímu vývoji. Druhá fáze, nazývaná fyzická agrese a přitvrzování manipulace, nastává v náročných situacích, kde se ostrakizovaní stávají terčem pro uvolnění negativních emocí skupiny. Manipulace a fyzická agrese postupně rostou, přičemž nedostatečné řešení situace může vést k její eskalaci. V třetí fázi je klíčovým momentem vytvoření jádra agresorů, kteří začnou plánovitě šikanovat konkrétní oběti. Tito jedinci se snaží koordinovaně vybrat určité cíle, obvykle ty, kteří již byli dříve narušováni. Čtvrtá fáze se vyznačuje přijetím norem vytvořených agresory většinou skupiny. Tlak na konformitu se zvyšuje a členové skupiny začínají přebírat alternativní identitu podřízenou



autoritě agresorů. Ve finální páté fázi se šikanování stává normalizovaným chováním a kolektivní aktivitou ve třídě. Žáci jsou rozděleni na vládce a otroky, kde první mají všechna práva a výhody, zatímco druzí jsou zbaveni svých práv. Existuje riziko, že šikana pronikne do oficiálních školních struktur, zejména pokud iniciátorem je populární žák s dobrými výsledky a zdvořilým chováním. Tento proces šikanování ve škole může mít vážné následky pro všechny zúčastněné a je důležité včas rozpoznat a intervenovat proti němu. (Metodický pokyn MŠMT, 2016)

#### 1.4 Posouzení závažnosti šikany pro oběť, typologie obětí, typy agresorů

Janošová a Říčan (2010) uvádí ve své knize, jak se posuzuje závažnost pro oběť šikany:

Projevy šikany mohou mít velmi vážné důsledky pro postiženého jedince. Závažnost situací, ve kterých se oběť ocitá kvůli agresorům, je různá. Rozdíl mezi verbální urážkou a fyzickým napadením je zjevný, ale je obtížné určit, jak silně oběť momentálně trpí. Každý jedinec vnímá situace odlišně a to, co jedno dítě snese s nadhledem, může druhému způsobit trvalé psychické trauma. Pedagog by neměl ospravedlňovat svou neochotu řešit šikanu tím, že označí oběť za "přecitlivělou". Frekvence útoků na oběť je klíčovým faktorem pro závažnost šikany. Pokud je oběť napadena opakovaně, například třikrát za měsíc, situace je méně závažná než v případě denních útoků. Důležité je také sledovat, jak dlouho trvá šikanování určitého žáka. Čím déle šikana pokračuje, tím větší je její destrukce a závažnost následků. Skutečné šikanování se projevuje trýznivými a opakujícími se útoky na oběť. Šikana může trvat od několika dnů po měsíce, či dokonce léta. Čím déle trvá, tím naléhavější je potřeba jednat rychle a efektivně. (Janošová, Říčan, 2010)

V této části se zabýváme popisem různých **typů obětí šikany**. Identifikace těchto typů nám pomůže porozumět různým způsobům, jakými lidé mohou reagovat na šikanování, a poskytnout nám nástroje k lepší prevenci a intervenci v této problematice. Analýza jednotlivých typů obětí šikany nám umožní lépe pochopit, jak se jejich chování a reakce liší a jak můžeme efektivněji podpořit ty, kteří se s tímto problémem potýkají. V dalších částech této kapitoly se budeme zaměřovat na specifické charakteristiky jednotlivých typů obětí šikany a jejich důsledky pro psychické zdraví a kvalitu života jednotlivců. Podle Janošové a Říčana (2010) může být člověk obětí šikany dlouho, a časem jí může být stále těžší přiznat si, že je ve skutečnosti obětí. Postupem času se může stát, že oběť začne považovat šikanování za normální součást svého života, což může ztížit odhalení situace a hledání pomoci. Zvírotsky (2023) popisuje typologii obětí jako mnohem složitější než

typologii agresorů, zahrnující širší spektrum osobnostních charakteristik a okolností, které mohou vést k tomu, že se jedinec stane terčem šikany. Existují různé role obětí, včetně "náhodné obětí" a jedinců se zjevným handicapem nebo nonkonformním chováním. (Zvírotský, 2023). Podle Janošové a kolektivu (2016) může být obětí "černá ovce" v sociální skupině, pokud se odchyluje od stanovených norem nebo se odlišuje svým chováním či výsledky. Tento stigmatizační postup může být rozhodnutím většiny a je často spojen s odlišným způsobem oblékání nebo vynikajícími akademickými výsledky. (Janošová a kol. 2016)

Martínek (2015) popisuje, že obětí šikany trpí jak fyzicky, tak psychicky. Agresoři se často obrací na odborníky, zatímco obětí je opomíjena. Rodiče obětí mohou odmítat problém řešit a být spokojeni, že situace skončila, aniž by si uvědomili, že jejich nečinnost může mít vážné následky. (Martínek, 2015)

**Typy agresorů** se obvykle dělí do několika kategorií, mezi ně patří níže zmíněné. Tyto typy agresorů mohou být vzájemně propojeny. Charakteristika agresorů nám poskytuje lepší pochopení jejich chování a motivací, což nám může pomoci při tvorbě efektivních strategií na prevenci a intervenci v souvislosti s problémem šikany.

Zvírotský (2023) tvrdí, že v odborných publikacích o šikaně je běžné diskutovat o různých typech agresorů, nazývaných také jako pachatelé (iniciátoři). Je však důležité si uvědomit, že tato klasifikace není vždy stoprocentně přesná a může být zjednodušením. Nejčastěji se setkáváme s rozdělením agresorů do kategorií: primitivních hrubců, kultivovaných narcistů, bavičů (Zvírotský, 2023)

Kolář (2001) popisuje agresory jako samozvané vůdce celého světa. Ve své práci uvádí, že tito jedinci věří, že se svět otáčí kolem nich a upravují si morální normy podle sebe. Respekt k ostatním lidem je pro ně cizí, a porozumět bolesti a utrpení druhých jim uniká. Lidé jsou pro ně jen prostředky k uplatnění svých cílů, a jejich omezený pohled skutečně chápe šikanu jako zábavu a legraci. Nemají svědomí. Agresory lze rozdělit podle jejich osobnosti do tří základních typů a ty tvrdí, že lze základní příčiny agresivního chování hledat v rodinných vztazích. Existuje rozdílná typologie agresorů, která je dělí na různé kategorie. Například typ primitivního násilníka se vyznačuje fyzickou silou a problémy s autoritou, často má potíže s kázní. Na druhou stranu nejednoznačný a zdánlivě slušný typ agresora nemá problémy s kázní, ale jeho násilí je rafinované a vychytralé. Vtipálek a vřelý společník, který je oblíbený a má vliv, může využívat šikany k zabavení kolektivu a získání prestiže ve skupině, například ve třídě. Existuje také rozdělení agresorů na hrubé a

fyzické, kteří své oběti týrají fyzicky, a kultivované agresory, kteří se zdvořile chovají ve společnosti, ale za zády ostatních páchají šikanu. (Kolář, 2001)

Martínek (2015) uvádí, že nepřiměřeně tvrdá výchova, kdy jsou děti trestány neúměrně k jejich prohřeškům, může vést k vzniku agrese. Agresor často vychází z problematkové rodinné situace, kde byla uplatňována tvrdá výchova a nejasné hranice. Vyšetřování šikany může být komplikované, kdy se agresor snaží přeměrovat pozornost na ostatní. Martínek dále popisuje agresora srandistu jako toho, kdo je pro své učitele a okolí sympatický. U těchto dětí je velkým problémem jejich názor na život a neschopnost řešit problémy. Neznají pocit zodpovědnosti a starosti, jednoduše nic neřeší. Pokud takový jedinec ubližuje druhému a učitel se stane svědkem, vše jen zlehčuje. Jeho nejčastější fráze je: "To byla jen sranda." Znovu se vracíme k rodině, která v tomto případě je velmi milující, stejně jako agresor problémy neřeší. Děti nevnímají učitele jako autority, ale jako překážku, která jim způsobuje potíže. Dítě nemá jasně vytyčené hranice mezi dovoleným a nepřijatelným. Martínek ještě definuje jeden typ agresora, jako původce ekonomické šikany. Děti se učí, že společnost se dělí na vrstvy-nižší, střední a vyšší. V současné době platí, že střední vrstva ve společnosti stále více ztrácí na významnosti. Společnost se dělí na chudé a bohaté. Právě děti z vyšší vrstvy jsou stěžejními zločinci této šikany. Jejich priority jsou zaměřeny na materiální věci. Rodiče se snaží, aby jejich potomek v ničem nezaostával a byl ten nejlepší. Pokud dítě něco chce, okamžitě to dostane. (Martínek, 2015)

## 1.5 Prevence šikany

Prevence šikany zahrnuje metody a aktivity zaměřené na posilování dobrých vztahů mezi žáky a učiteli a na vytváření bezpečného prostředí ve škole. Tento přístup zahrnuje podporu solidarity, tolerance, sounáležitosti a zapojení všech žáků do školních aktivit. Důležitou součástí je také vytvoření funkčního kolektivu ve třídě prostřednictvím spolupráce a kooperace. Pravidelná diagnostika vztahů ve třídě a hledání společných řešení problémů je klíčová, stejně jako zapojení všech žáků do aktivit, ve kterých mohou vyniknout. Velmi důležité je rychle a efektivně reagovat na jakékoliv projevy šikanování.

Janošová a Říčan (2010) popisuje možnosti prevence šikany takto: Je nezbytné rozvíjet oblast osobnostní a sociální výchovy v celém školním prostředí a zajistit, aby byla tato oblast kvalitně začleněna do vzdělávacího procesu. Klíčové je věnovat osobní pozornost dětem, které se potýkají s různými sociálními, osobními, zdravotními nebo vztahovými problémy. Dále je důležité aktivně pracovat na zlepšení vzájemných vztahů, zejména

vytváření důvěry mezi školou a rodiči. Přistupujeme k problematice šikany s realistickým a otevřeným postojem, informujeme žáky i rodiče o závažnosti a reálnosti tohoto fenoménu. Škola musí jasně ukázat nulovou toleranci k jakémukoliv projevu šikany či agresivního chování a jednat důsledně, abychom ochránili postižené jedince. Navrhujeme optimální rozložení pohybu žáků ve školní budově a zajištění dostatečného dozoru pedagogů. Důrazně doporučujeme seznámit se s Metodickým pokynem Ministerstva školství z roku 2009 týkajícím se problematiky šikany a dodržovat jeho pokyny při prevenci a řešení konkrétních situací. Školní řád by měl obsahovat ustanovení k podpoře prevence, potrestání a nápravy šikany. Všem pedagogům by měla být zpřístupněna základní literatura o šikaně a měli by ji studovat s ohledem na svou profesní roli. Kurs prevence a řešení šikany, akreditovaný Ministerstvem školství, by měl absolvovat minimálně jeden pedagog pracující na škole. Je třeba sledovat a řešit i subtilní projevy šikany a jiného agresivního a neukázněného chování. Při podezření nebo odhalení šikany je nezbytné provést pečlivé vyšetření, uplatnit vhodné sankce a pedagogické postupy zaměřené na obnovu zdravých vztahů v postižené skupině. (Janošová, Říčan, 2010)

Zvírotsky a kol.(2021) uvádí, že programy prevence šikany jsou podle nich ucelené programy navržené školou, nebo školským zařízením s ohledem na konkrétní lokální podmínky. Existují projekty, které prokázaly svou účinnost a bezpečnost na několika školách a jsou považovány za úspěšné. V České republice patří mezi takové programy například komplexní Hradecký školní program proti šikanování. Jedním z klíčových faktorů pro efektivitu preventivního programu proti šikanování je jednotný postup celé organizace (školy), promyšlené preventivní opatření integrované do výuky a další aktivity, fungující poradenské služby, spolupráce s rodiči, spolupráce s organizacemi a institucemi mimo školu, supervize a další. (Zvírotsky a kol., 2021).

## 1.6 Copingové strategie

V této podkapitole se zaměříme na poznání různých copingových strategií, které využívají děti v situacích, kdy jsou zasaženy šikanou. Copingové strategie jsou způsoby, jak se lidé snaží zvládnout stresové situace, nepříjemné události nebo traumata.

Křivohlavý (1994) uvádí, že slovo „coping“ má svůj původ v anglickém jazyce a nejčastěji se používá v kontextech jako „coping with stress/illness“ - zvládání stresu/nemoci. Může být interpretováno i jako schopnost poradit si a vyrovnat se s obtížnou situací nebo

nesmírně těžkým úkolem. V češtině se tento termín často používá pro vyjádření "zvládnání nadlimitní zátěže" (Křivohlavý, 1994).

Podle Večeřové-Procházkové a Honzáka (2008) byl od počátku 20. století koncept copingu významným objektem výzkumů a dodnes zůstává důležitým tématem pro psychoterapeuty a výchovné programy zaměřené na rozvoj copingových dovedností. Coping může být chápán jako záměrná strategie, kterou jedinec volí k účinnému zvládnání stresu-nejedná se tedy jen o nevědomé procesy, jak zdůrazňoval S. Freud, ale o aktivní a dynamický proces mezi jednotlivcem a stresovou situací (Večeřová-Procházková, Honzák, 2008).

Mlčák (2011) popisuje copingové strategie jako uvědomělé postupy, které jedinec používá k aktivnímu zvládnání stresových situací a které mají ochranný vliv na jeho duševní zdraví. Tyto strategie se dělí do dvou základních druhů, které byly identifikovány před čtvrt stoletím. (Mlčák, 2011).

Křivohlavý (2009) definuje první skupinu strategií, která se zaměřuje na řešení samotného problému a zahrnuje aktivní přístup k nalezení konstruktivního řešení situace. Existují různé copingové strategie, které jedinci využívají ke zvládnání stresu. Mezi ně patří konfrontační strategie, kdy jedinec čelí stresu přímo, hledání sociální opory, kdy se obrací na ostatní o pomoc, sebeovládání, kdy jedinec ovládá své emoce a chování, a snaha vyhnout se stresové situaci a uniknout jí podle Křivohlavého (2009). Druhá skupina strategií je zaměřena na řízení emocionální reakce na stres a snahu snížit negativní emoční stav, který vyvolal stresor. Tyto strategie hrají klíčovou roli při zvládnání stresujících situací a mohou pomoci jednotlivcům lépe se vyrovnat s náročnými životními událostmi. (Křivohlavý, 2009)

Wedlichová (2008) tvrdí, že se jedná se o snahu o redukci hněvu, strachu nebo obav za účelem zachování psychické pohody a lepšího zvládnání problému (Wedlichová, 2008)

Wedlichová (2008) definuje další klasifikaci copingových strategií. Lze ji rozdělit následovně: Existuje několik různých způsobů, jak lidé reagují na stres a snaží se zvládnout náročné situace. Behaviorální strategie poskytují různé způsoby, jak zmírnit náročnost problémů. Mezi ně patří užívání látek jako alkohol nebo drogy, cvičení a hledání podpory u přátel. Kognitivní strategie se zaměřují na dočasné odstranění problému z mysli a snahu zmírnit hrozbu změnou vnímání situace. To může zahrnovat například přehodnocení situace. Ruminační strategie spočívá v uzavření se do sebe a opakovaném přemýšlení o tom, jak špatně se jedinci daří, aniž by se snažili situaci řešit. Rozptylující

strategie zahrnují snahu zapojit se do příjemných aktivit, aby posílily jedince a pomohly jim získat zpět kontrolu nad situací a odpočinout si od negativních emocí. To může zahrnovat například návštěvu kina, sportovní aktivity nebo kontakt s blízkými lidmi. Naopak vyhýbavé strategie se liší od rozptylujících strategií tím, že zahrnují potenciálně nebezpečné aktivity, které mohou ovlivnit smysly jedince. Příklady mohou zahrnovat hazardní hry nebo riskantní chování jako rychlá jízda na motorce či nadměrné opilství. Každá strategie má své vlastní důsledky a důležité je vybrat takový způsob, který je pro jedince nejprospěšnější. (Wedlichová, 2008).

Křivohlavý (1994) chápe tyto strategie jako formy "soubojů" a mohou být rozděleny do kategorií:

obránných-defenzivních, útočných- ofenzivních. (Křivohlavý, 1994)

Tuto klasifikaci potvrzuje i Hošek (1999), který také používá pojmy aktivní a pasivní strategie.

Aktivní strategie se vyznačují bojem s faktorem stresu a snahou o aktivní řešení situace, pasivní strategie naopak zahrnují vyčkávání, rezignaci nebo přijetí dané situace bez snažení o změnu. (Hošek, 1999)

## 2 PROBLEMATIKA SOCIÁLNÍHO VYLOUČENÍ ROMŮ

Romové, jako rozsáhlá etnická skupina v České republice, představují zajímavý objekt studia v oblasti sociologie. Jejich unikátní kultura, styl života a postavení v české společnosti poskytují bohatý materiál pro analýzu a porozumění. Kapitola v této práci se zaměřuje na ucelený pohled na žití Romů v České republice, zahrnující historické a kulturní souvislosti, současnou situaci a výzvu sociálního vyloučení, se kterým se Romové v naší společnosti potýkají.

Weinerová (2014) uvedla ve své knize že, Romové patří mezi největší etnickou skupinu v České republice a jsou jedinou populací s pozitivním populačním růstem. Přesný počet Romů v ČR není znám, protože údaje se liší podle zdrojů a metod jejich sběru, a také vykazují značnou variabilitu v čase. (Weinerová, 2014)

Vláda České republiky (2022) uvádí, že se podle dat ze sčítání lidu, domů a bytů v roce 2021 se identifikovalo jako romské národnosti 21 691 obyvatel České republiky. Nicméně většina Romů obvykle nevyplňuje kolonku ohledně národnosti z obav před možným zneužitím dat státními orgány nebo stigmatizací ze strany okolí. Proto je třeba brát v úvahu, že skutečný počet Romů může být výrazně vyšší než uváděné statistiky. Odborné odhady naznačují, že v České republice žije přibližně 250 000 Romů. (Vláda České republiky, 2022)

Unucková (2007) uvádí, že v průběhu 20. století probíhala postupná asimilace Romů do společnosti, avšak kořeny tohoto procesu sahají již do 18. století. Jako příklad asimilačních snah z 20. století lze uvést zákon o potulných Cikánech z roku 1927, který měl za cíl omezit kočovný způsob života Romů. Dalším příkladem, který uvádí ve své knize bylo zřizování škol pro romské děti od roku 1926. Významným faktorem ovlivňujícím romský život v tomto století byla industrializace, která postupně nechala zaniknout tradičním romským řemeslům. Během druhé světové války došlo k téměř úplné genocidě Romů v Čechách a na Moravě. Po válce však začali Romové ze Slovenska přicházet do Čech a na Moravu, a jejich počet postupně rostl. Odhaduje se, že v roce 1989 žilo v Čechách a na Moravě 150–180 000 Romů, z nichž přibližně 80–85 % byli potomky slovenských Romů, asi 10 % představovali Olašští Romové a 5 % byli potomky původních českých a moravských Romů. (Unucková, 2007)

## 2.1 Tradiční romská rodina

Podle Jakoubka (2008) je životní styl Romů založený na čtyřech základech: romském jazyce, ceně za nevěstu, obřadních hostinách a tradičních romských profesích. Ti, kteří tyto hodnoty nepřijímají, nejsou podle Romů považováni za skutečné členy romské komunity. (Jakoubek, 2008)

V tradiční romské rodině bylo obvyklé hierarchické uspořádání s patriarchálním charakterem. Podle Jakoubka (2008) měli muži v rámci romské kultury větší pravomoci než ženy a bylo očekáváno, že ženy budou mužům projevovat úctu. Od dětství byly děti učeny rozdílným hodnotám pro muže a ženy, přičemž narození chlapce bylo často hodnoceno pozitivněji než narození dívky. Toto vnímání mohl některým Romům připadat jako projev boží vůle. V rámci rodinné hierarchie měl muž nejvyšší postavení a jeho vážnost se zvyšovala s věkem. V situaci, kdy žily více nukleárních rodin společně, měl nejstarší muž rozhodující slovo. (Jakoubek, 2008)

V tradiční romské společnosti definuje Horváthová (2002) postavení muže podle jeho schopností zabezpečit rodinu, bez ohledu na to, jakým způsobem získal finanční zdroje (prací, podvody, státní podporou). Muž, který zastával pozici „čhibalo“ nebo „vajda“, tedy hlavy rodiny nebo vůdce romské komunity, byl široce respektován a vážen. Obvykle se jednalo o nejstaršího muže v rodině, který tuto funkci buď zdědil, nebo byl do ní zvolen na základě svých schopností, vlastností a zásluh. Největší váhu měli starší muži, jejichž autorita a majetek, včetně šperků a jiných cenných předmětů, byly symbolem jejich moci a prestiže ve společenství. (Horváthová, 2002)

Davidová (1995) uvádí, že vzhledem k patriarchální struktuře romské společnosti byly ženy od dětství vychovávány k projevování úcty a poslušnosti vůči mužům, zvláště vůči svým manželům. Jak připomíná etnografka a socioložka ve své knize, žena byla vnímána jako "bytost nižší důležitosti, jejímž úkolem bylo milovat, rodit a vychovávat děti, starat se o jídlo a domácnost" (Davidová, 1995)

Postavení žen dle Horváthové (2002) se měnilo v průběhu životního cyklu a v závislosti na počtu potomků, které měly. Zvyšováním počtu dětí či stárnutím získávaly ženy větší úctu. Od mládí byly ženy často považovány za rituálně nečisté, což souviselo s biologickými aspekty ženství, jako je menstruace a porod. Tento status byl ženám přiřazován již od narození, bez ohledu na jejich jednání či schopnosti. S postupujícím věkem se sociální status žen postupně přibližoval sociálnímu postavení mužů, zejména s nástupem



menopauzy. I když postavení ženy nikdy nedosáhlo úrovně postavení muže, stárnoucí ženy obvykle získávaly respekt jako moudré bytosti s možností nadpřirozených schopností. (Horváthová, 2002)

Tradiční romská řemesla uvedla Horváthová (2002), například: kováři, kotláři, zpracovatelé kůží, ošetřovatelé koní, muzikanti, košíkáři, věšteství budoucnosti, korytáři, metaři, akrobati, herci a další. V původní domovině Romů v Indii byli Romové zařazeni do nejnižších sociálních kast. (Horváthová, 2002)

Davidová (1995) uvádí, že v současné době je mezi Romy převládajícím náboženským vyznáním katolické křesťanství. Tvrdí, že existují však i názory, kde někteří Romové nemají žádné konkrétní náboženské vyznání nebo se kloní k víře v přírodní, animistické síly a duchy. Je však fakt, že Romové vyznávají náboženství, které je dominantní v jejich prostředí. Mezi nejoblíbenější církevní svátky, které mezi Romy zaujímají zvláštní místo, patří Velikonoce, Vánoce a svátek Matky Boží, který se slaví 1. ledna. (Davidová, 1995)

## 2.2 Rozdělení romského etnika

Jakoubek (2008) ve své knize tvrdí, že termín "cikáni" (gypsy) se často užívá k označení celé řady skupin v nejrozmanitějších koutech světa, o nichž se předpokládá, že jsou nějakým způsobem vzájemně spřízněné. Zaprvé existují skupiny víceméně kočovných populací, které se označují jako Romové, které hovoří vzájemně příbuznými dialekty jazyka, který nazývají romanés, ti vedou víceméně obdobný způsob života a můžeme se s nimi setkat ve většině zemí Evropy a Ameriky. Existují ovšem i další skupiny, známé jako "Cikáni". Hovoří jazyky odlišnými od romanés a nemohou být považováni za Romy. Do této skupiny patří Calé ve Španělsku, Romničelové v Británii, Sintové a Manušové ve střední Evropě. Romové samotní jsou si existence těchto skupin vědomi jen velice matně. Pokud o nich vůbec přemýšlejí, považují je přinejlepším za zvláštní sorty ne-cikánů než Cikánů. Rozhodně je však nezahrnují do světa skutečných Romů, tj. skutečných "lidí" (Jakoubek, 2008)

Podle autorky Horváthové (2002) Romové tvoří různorodé skupiny společenství, které se dají rozdělit podle různých destinací, odkud do České republiky přišli. Nejvíce zastoupenou skupinou Romů v České republice jsou Romové slovenští, kteří tvoří většinu populace Romů žijících v zemi. Mezi další významné skupiny patří Romové olašští, Lovárové, původně koňští obchodníci, Kalderaši, specialisté na výrobu kotlů, Romové

maďarští, zbytky původních českých Romů a němečtí Sintové. Mezi těmito skupinami existují specifické charakteristiky a rozdíly. (Horváthová, 2002)

### **2.3 Vzdělávání romského etnika**

Podle autora Průchy a kol. (2013) se v dnešní době vzdělávání romských žáků v běžných základních školách realizuje formou dvou různých přístupů: integrace a inkluze. V Pedagogickém slovníku integrované vzdělávání popisují Průcha a kol. jako proces, ve kterém jsou žáci se zvláštními vzdělávacími potřebami zapojeni do běžného vzdělávacího prostředí a běžných škol. Inkluze, podle téže definice Průchy znamená vzdělávání, které začleňuje všechny žáky do běžných škol a zdůrazňuje změněný pohled na selhání vzdělávacího systému s ohledem na individuální potřeby konkrétního dítěte. (Průcha a kol., 2013)

Podle autorky Šotolové (2001) má současný stav vzdělávání romských žáků negativní dopady na sociální, ekonomické a kulturní sféry. Je nezbytné změnit pohled na školský systém, aby se vyřešila tato situace a odstranila společenská nerovnost. Podle autorů Průchy, Walterové a Mareše (2013) je vzdělávání Romů výzvou s negativními ekonomickými, sociálními a pedagogickými důsledky. Naopak autorka Bartoňová (2005) tvrdí, že romské děti jsou schopny úspěšně absolvovat školní vzdělání v hlavním vzdělávacím proudu, pokud k nim bude přistupováno individuálně a bude se podporovat jejich pozitivní vztah ke vzdělání. Dříve bylo české školství vnímáno jako segregativní, kdy se žáci se stejnými vzdělávacími potřebami vzdělávali ve stejných institucích. Avšak dnes je segregace chápána jako negativní jev spojený s vyloučením jedinců ze společnosti (Svoboda, Zilcher, 2019).

### **2.4 Sociální vyloučení romského etnika**

Eriksen (2007) uvádí, že v souladu s Deklarací lidských práv a svobod by mělo být uznáno právo jedince na svobodnou volbu ohledně své národnosti, včetně práva se jí zříci. Pokud v současnosti není toto právo v praxi realizovatelné, je důležité alespoň prosazovat možnost svobodného rozhodnutí o tom, zda se jedinec chce zříci své kulturní nebo etnické identity. (Eriksen, 2007)

Fónadová (2014) ve své knize uvádí, že v české společnosti jsou Romové systematicky znevýhodňováni nerovným zacházením v oblastech trhu práce, životních podmínek a vzdělávacího systému. Jejich možnosti a perspektivy v těchto sférách jsou značně omezené

ve srovnání s většinovou populací. V dnešní době je trh práce klíčovým zdrojem finanční stability a sociálního postavení, a omezené příležitosti v této oblasti patří mezi hlavní faktory, které přispívají k socioekonomické nerovnosti Romů v české společnosti. (Fónadová, 2014)

Podle Keményho (2000) je v dnešní době, především v Evropě, stále větší pozornost věnována otázkám týkajícím se Romů. Tento zájem je způsoben jednak narůstajícími zprávami o fyzických útocích na Romy ve střední a východní Evropě, ale také závažnými sociálními a ekonomickými problémy, kterým Romové čelí v zemích tohoto regionu v období po pádu komunismu. Při přechodu od plánované ekonomiky k tržnímu hospodářství se Romové potýkají s mnoha obtížemi a často se stávají oběťmi, ať už jde o nezaměstnanost, bydlení, vzdělání nebo sociální jistoty. Například v Maďarsku koncem roku 1993 bylo nezaměstnaných 64 % ne-Romů ve věku 15-59 let, zatímco podíl zaměstnaných Romů byl pouze 29 %. (Kemény, 2000)

Navrátil (2003) nepřipisuje sociální vyloučení Romů pouze osobním charakteristikám jednotlivých členů jejich komunity. Tvrdí, že jeho rozsáhlé kořeny tkví v historických, kulturních, ekonomických a především sociálních faktorech. (Navrátil, 2003)

Podle Mareše (2006) existuje sedm dimenzí sociálního vyloučení: Ekonomické vyloučení zahrnuje omezený přístup na trh práce a obtížnou ekonomickou situaci rodiny, která se nachází v blízkosti hranice hmotné nouze. Sociální vyloučení vyjadřuje situaci lidí, kteří nejsou schopni využívat služeb, jež daná společnost nabízí. Mají omezené sociální kontakty primárně s jedinci ve stejné sociální situaci vyloučených lokalit. Politické vyloučení spočívá v odepření základních občanských a politických práv jedincům. Kulturní vyloučení se týká zejména obtížného přístupu ke vzdělání, což se projevuje například umístováním romských dětí do speciálních škol. Dále brání lidem v účasti na kulturním dění ve společnosti. Vyloučení z bezpečí zahrnuje vystavení lidí ze sociálně vyloučených lokalit vyššímu riziku kriminality a patologickým jevům. Vyloučení z mobility znamená situaci, kdy lidé ve vyloučených lokalitách na okrajích měst mají omezený přístup k běžné infrastruktuře. Symbolické vyloučení se zaměřuje na stigmatizaci jednotlivců a sociálních skupin, kteří jsou označováni za "nepřízpůsobivé", "špinavé" nebo "neplatiče". (Mareš, 2006)

Podle studie Šmídové a kol. (2009) se ukazuje, že v posledních letech dochází ke změně postojů v české společnosti k cizincům a jiným skupinám. Výzkum ukázal rostoucí obavy, negativní postoj a předsudky vůči migrantům a žadatelům o azyl. Tendence k uzavřenosti a

vyšší míře strachu z cizinců, což zahrnuje i Romy, není nic nového, jelikož se tato tendence v české společnosti pozoruje již delší dobu. Studie též zjistila, že sociální distančnost vůči lidem s odlišnou barvou pleti vzrostla o 16 % za posledních deset let. Zhoršující se postavení lidí s odlišnou barvou pleti je v České republice dlouhodobým trendem, přičemž zejména Arabové, Afgánci a Romové tím trpí dlouhodobě. (Šmídová a kol., 2009)

### 3 DĚTSKÝ DOMOV

Podle § 12 zákona č. 109/2002 Sb., „Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.“ (Zákon 109/2002 Sb. §12)

Kovařík a kol. (2004) definoval dětský domov jako instituci, která zajišťuje základní právo dítěte na výchovu a vzdělání v souladu s ústavními principy a mezinárodními dohodami o lidských právech a základních svobodách, které Česká republika přijala. Je nezbytné, aby v dětském domově byly vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, posilující jeho emocionální stránku a umožňující mu aktivní zapojení do společnosti. Přístup k dítěti by měl být přizpůsoben jeho věku tak, aby se podporoval harmonický rozvoj jeho osobnosti. (Kovařík a kol., 2004)

Matoušek (1995) udává, že pro některé děti začíná série pobytů v ústavních zařízeních již v porodnici, pokračuje v kojeneckém ústavu a dětském domově a může trvat až do dospělosti. Tradiční institucionální péče o děti bez rodičů nebo s rodiči, kteří nejsou schopni je vychovávat, nese riziko, které je dobře známé jako deprivacní syndrom. Matoušek je definoval jako děti vyrůstající ve větších skupinách, kde se střídají pečující osoby a mají výrazně menší podněty od dospělých a omezenější příležitosti pro individuální kontakt s nimi. (Matoušek, 1995)

Podle Matějčka a Langmeiera (2011) psychická deprivace označuje stav duševního nedostatku, který vzniká v situacích, kdy jedinec není schopen uspokojit některou ze svých základních psychologických potřeb v dostatečné míře po určitou dobu. (Matějček, Lagmeier, 2011)

Matoušek (1995) popisuje dětský domov jako instituci poskytující péči dětem, které nemají možnost vyrůstat v rodinném prostředí z důvodu absence rodiny nebo neschopnosti či neochoty rodiny se o ně postarat. Podle Matouška existují dva základní typy dětských domovů: internátní a rodinný. Internátní typ dětského domova pracuje s dětmi ve skupinách podle věku, kde se vychovatelé pravidelně střídají v rámci stanovených směn. Na druhou stranu rodinný typ dětského domova je navržen tak, aby co nejvíce připomínal domácí prostředí, například skrze prostorný byt. Skupina dětí je menší a není věkově jednotná, s konstantní péčí ze strany stejných vychovatelů. Rodinný typ dětských domovů

je obecně spojován s menší psychickou deprivací u dětí ve srovnání s internátním typem. (Matoušek, 1995)

### 3.1 Příčiny umístění

Matoušek (1995) zdůrazňuje důležitou roli rodiny jako základní jednotky společnosti, ve které vše začíná a často také končí. Některé děti však neměly možnost poznat, jak funguje zdravá rodina. Správně fungující rodina by měla být pro dítě bezpečným přístavem, kam se může vrátet s radostí a důvěrou. Dobře fungující rodiny jsou klíčové pro správné fungování celé společnosti. Rodina by měla splňovat několik základních funkcí, mezi které patří biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, ochranná, sociálně-výchovná, socializační, emocionální a regeneračně oddechová. (Matoušek, 1995)

Krausová a kol. (2006) uvádí, že většina dětí je umístována do dětských domovů na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy, který je iniciován orgánem sociálně-právní ochrany dětí, pokud je životní situace dítěte vážně ohrožena či narušena a rodiče či jiné osoby zodpovědné za péči o dítě nejsou schopny či ochotny zaručit jeho bezpečí z vážných důvodů. Sociálně-právní ochrana se zaměřuje především na děti, jejichž rodiče zemřeli, nesplňují své povinnosti, neplní či zneužívají práva vyplývající z rodičovské odpovědnosti. Nejčastější důvody umístění dětí do ústavní výchovy vymezuje Krausová a kol.: Dítě je psychicky, fyzicky či sexuálně zneužíváno nebo týráno, zanedbávání dítěte, výchovné problémy dítěte - rodiče se o něj nedokáží starat, dítě trpí psychickým či tělesným postižením a rodiče nejsou schopni zajistit mu plnohodnotnou péči, rodiče dítěte zemřeli, rodiče neplní svou rodičovskou zodpovědnost pro dlouhodobou fyzickou či duševní nemoc, nepříznivá sociální situace rodiny, zejména chudoba rodiny a nevyhovující bytové podmínky, situace, kdy jsou rodiče dítěte neschopni poskytnout mu dostatečnou péči a podporu, a proto se dítě ocitá v situaci, kdy o něj není řádně staráno nebo je opuštěno. (Krausová a kol., 2006)

Poláchová (2008) tvrdí, že velmi důležitým faktorem je rovněž věk mladistvého při příchodu do domova. Je pravděpodobné, že pokud přišel jako malé dítě, bude se mu lépe adaptovat na nové prostředí. Naopak, pokud přijde do domova v dospívajícím věku, může začlenění znamenat větší obtíže. Zásadní je také, zda dítě přichází do domova z problematického prostředí nebo z prostředí, které není komplikované. Důležitý je také původ dítěte, zda přichází z rodiny, která má alespoň částečně fungující strukturu nebo z rodiny, která nefunguje vůbec. Adaptace bývá obvykle snazší, pokud má dítě v domově

sourozence. Také je klíčové, zda dítě žilo předtím v rodině nebo už bylo umístěno v zařízení pro ústavní výchovu. Často se stává, že děti, které dosud žily v nepříznivém prostředí (s nepořádkem, zápachem, kouřem, bez elektřiny, topení nebo vody, s alkoholickými nebo narkomanskými rodiči) a přicházejí do dětského domova, jsou šokovány tím, co vidí. Pro ně bývá velkým překvapením fungující a čisté prostředí, toalety a možnost mít svou vlastní čistou postel. Takové změny děti musí zpracovat a přizpůsobit se jim. (Poláchová, 2008)

Bittner a kol. (2007) uvádí, že není důležité, jaké zdůvodnění máme pro umístění dítěte do ústavní péče, je klíčové si uvědomit významný risk, který často hrozí většině dětí, jež jsou svěřeny do péče instituce. Tímto rizikem je zejména psychická deprivace, která pramení z nedostatečného uspokojení základních potřeb. Psychická deprivace je stavem vyplývajícím z nepříznivých životních okolností, kdy není jedinci poskytnuta možnost uspokojit jeho základní potřeby dostatečně dlouhou dobu. Uspokojení těchto potřeb v odpovídající míře a v pravý čas je esenciálním předpokladem pro zdravý psychický vývoj osobnosti. (Bittner a kol., 2007)

### **3.2 Vzdělávání dětí v dětském domově**

Matoušek (1995) tvrdí, že výuka a vzdělání tvoří významnou část denního programu, zejména v zařízeních pro děti a mládež. Vzdělávání může probíhat buď uvnitř instituce, nebo mimo ni. Pokud jsou klienti schopni dojíždět na výuku jinam, je to preferovaná možnost, protože si udržují kontakt s vnějším světem a vazby na realitu mimo ústavní prostředí. Stejně tak je pro děti v dětských domovech výhodnější navštěvovat nejbližší školu. Občas mohou nastat problémy při integraci dětí z neústavního prostředí s těmi, které vyrůstají v ústavním prostředí. (Matoušek, 1995)

### **3.3 Příbuzní a návštěvy v dětském domově**

Matoušek (1995) tvrdí, že ústav může být pro některé jedince prostředím, které jim poskytuje náhradu domova. Personál a ostatní spoluobytelé ústavu mohou plnit roli rodiny a přátel. To může vést k možnému vzniku napětí mezi těmi, kdo žijí v ústavu, a těmi, kteří by k nim přirozeně patřili, ale jsou omezeni na pouhé návštěvy. Klienti ústavu mohou mít tendenci k extrémním postojům ohledně svých nejbližších: na jedné straně je idealizují, zatímco na druhé straně se mohou nechat ovlivnit názorem, že byli do ústavu umístěni rodinou, která o ně nemá zájem. Idol dysfunkční rodiny, podle Matouška

znamená pouze rozšíření předsudků vztahujících se k danému klientovi i na jeho rodinu. Podle těchto názorů, když se někdo dostane do odborné péče, znamená to, že jeho rodina nedostatečně funguje. Jinak by rodina klienta podpořila, aktivně se zapojila, a tak by klient nepotřeboval odbornou pomoc. (Matoušek, 1995)

### 3.4 Hlavní rizika při odchodu z dětského domova

V této podkapitole se budeme věnovat rizikům, která mohou ohrozit děti při odchodu z dětského domova, protože přechod do dospělého života je už tak pro většinu mladých lidí složitý a náročný, ale pro mladé lidi z dětských domovů je tento krok ještě složitější a především rizikovější. Chybí jim podpora fungující rodiny, kterou zaměstnanci dětského domova nemůžou nahradit. Nesou si s sebou také traumata z dětství, se kterými se v DD často nedostatečně pracuje, a často neovládají dostatečně finanční gramotnost ani nedisponují velkými úsporami, a když ano, velice často se stává, že se s nadšením navrátí do biologické rodiny, aby se mohli předvést s větším obnosem peněz, v tomto případě je rodina zahrne láskou a podporou, ale jak peníze zmizí, tak většinou zmizí i láska a podpora. Dalším rizikem při odchodu z dětského domova je nedokončení svého vzdělání, nebo ukončení výučním listem v oborech s omezenými možnostmi uplatnění na trhu práce. A to se na nich podepíše poté na celý život.

Matoušek (1995) uvádí primárním nebezpečím dlouhodobého pobytu v ústavu stav nazývaný tzv. hospitalismus, což popisuje jako stav postupného zvykání na umělé prostředí ústavu s následným snižováním schopnosti adaptace na běžný "civilní" život mimo něj. Matoušek také tvrdí, že u dětí, které vyrůstají v náhradní rodinné péči, je důležité brát v potaz možné projevy, které mohou ztížit schopnost navazovat vztahy a rozvíjet duševní schopnosti, jako je například hyperaktivita, syndrom deprivace, nedostatek intelektuálních dovedností nebo fyzické a duševní onemocnění. (Matoušek, 1995)

Během adolescence, jak definuje Macek (1999) se mohou začít objevovat obtíže v navazování partnerských vztahů a udržování sociálních kontaktů. Problémy v partnerských vztazích mohou být způsobeny častější nepřítomností mužského vzoru a s tím spojeným nedostatkem vzorů mužského a ženského chování. Důsledky této situace můžeme pozorovat například ve vyšší ochotě přizpůsobit se tlaku vrstevníků, užívání drog nebo rizikovém sexuálním chování. (Macek, 1999)



### **3.5 Znění zákona**

Zákon č.109/2002 Sb. “Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů”

#### **3.5.1 Organizace DD podle zákona**

V dětských domovech bývají organizovány rodinné skupiny, které mohou fungovat buď v jedné budově, nebo v rámci areálu s více budovami. Počet těchto skupin se obvykle pohybuje mezi dvěma až šesti. Při zařazování dětí do těchto skupin se klade důraz na jejich individuální potřeby v oblasti výchovy, vzdělání a zdravotní péče. Skupiny jsou zpravidla složeny z 6-8 dětí různého věku a pohlaví. Pokud jsou umístěni do dětského domova sourozenci, je preferováno, aby zůstali společně v jedné skupině, s výjimkou situací, kde z výchovných důvodů je vhodné je oddělit. Tyto rodinné skupiny mohou být umístěny v jednom nebo více budovách na stejném pozemku. Dětem v dětském domově musí být poskytnuty základní potřeby jako jídlo, bydlení, oblečení, školní materiály, zdravotní péče, vzdělání a další služby. Rodiče jsou povinni peněžně přispívat na náklady spojené s péčí poskytovanou dětským domovem. Dětem mohou být také poskytnuty peníze na volnočasové aktivity a další potřeby.

#### **3.5.2 Náplň práce podle zákona**

Náplní práce v DD je především starat se o individuální potřeby dětí, starat se o výchovný, vzdělávací a sociální rozvoj. Hlavním cílem je poskytovat péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, které netrpí závažnými behaviorálními problémy. Tyto děti navštěvují školy mimo areál dětského domova. Tato zařízení jsou primárně určena pro děti většinou ve věku od 3 do 18 let, a mohou být zde umístěny i nezletilé matky se svými dětmi.

#### **3.5.3 Pracovníci DD podle zákona**

Pracovníci vzdělávacích zařízení mají za úkol učit a vychovávat děti a klienty v souladu s cíli výchovy a vzdělávání stanovenými zákonem a dalšími právními předpisy. Podle zákona o pedagogických pracovnících může být psychicky způsobilým pedagogickým pracovníkem poskytujícím internátní služby pouze jedinec, který splňuje stanovené podmínky psychické způsobilosti. Tato psychická způsobilost je ověřována pomocí psychologického vyšetření a prokazuje se buď před zahájením pracovního poměru, nebo v průběhu pracovního poměru v případě pochybností o splnění této podmínky, zejména

pokud existuje podezření z násilí na dětech. V takovém případě má ředitel povinnost nařídit pedagogickému pracovníkovi absolvovat psychologické vyšetření a stanovit lhůtu pro jeho provedení. Psychologický posudek získaný z vyšetření je součástí osobního spisu pedagogického pracovníka a obsahuje informace jako osobní údaje pracovníka, závěr psychologického vyšetření o jeho psychické způsobilosti pro výkon práce, jméno, příjmení a tituly vyšetřujícího psychologa s jeho podpisem a razítkem, a datum vytvoření psychologického posudku. Práva a povinnosti dětí umístěných v zařízeních podle zákona č.109/2002Sb.

#### **3.5.4 Práva a povinnosti dětí v dětském domově podle zákona**

**Dítě, které je umístěno v zařízení s nařízenou ústavní výchovou, má právo na:**

Dětský domov je místem, kde děti mají právo na plné materiální zajištění a na rozvoj svých tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností. Je důležité respektovat jejich lidskou důstojnost a zajistit, pokud možno, umístění se sourozenci, pokud to nepřekáží vztahům a vývoji dítěte. Dětem by mělo být poskytnuto vzdělání a profesionální příprava podle jejich schopností a zájmů. Děti by měly mít svobodu vyznání a možnost komunikovat se svými opatrovníky a obhájci bez přítomnosti třetích stran. Měly by mít možnost podávat žádosti, stížnosti a návrhy, a tyto návrhy by měly být respektovány v souladu s věkem a rozumovou vyspělostí dítěte. Děti by měly mít právo na osobní rozhovor s pověřenými zaměstnanci orgánů sociální ochrany a možnost komunikace s lidmi mimo zařízení. Děti starší 7 let by měly mít možnost vycházek s dovolením pedagogického pracovníka a podporu při opuštění zařízení s cílem reintegrace do rodiny a do společnosti.

**Dítě s nařízenou ústavní výchovou má povinnost:**

Při pobytu v dětském domově je důležité dodržovat stanovený řád, plnit pokyny zaměstnanců zařízení a respektovat majetek a zásady slušného chování. Je také nezbytné dodržovat pravidla bezpečnosti a zdraví a poskytnout řediteli zařízení doklady o příjmech, na jeho žádost. Na žádost ředitele je třeba předat nebezpečné předměty do úschovy, přičemž doba uložení nesmí přesáhnout délku pobytu v zařízení. Pokud je podezření na užívání drog, je nutné souhlasit s vyšetřením na drogy a v případě potřeby odběru krve souhlasit s lékařem a zdravotnickým odborníkem. Dodržování těchto pravidel je důležité pro bezpečnost a pohodu všech osob v dětském domově.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro tuto bakalářskou práci zabývající se šikanou u romských dětí v dětském domově jsme zvolili kvalitativní přístup. Naším cílem je porozumět emocím dětí romského původu, které zažily šikanu, a zjistit, jak se s tímto problémem vyrovnávají. K získání potřebných informací jsme prováděli individuální rozhovory s dětmi, které byly zasaženy šikanou. Tato metoda nám umožnila hloubkově pochopit jejich zkušenosti a názory. Data jsme sbírali pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které jsme analyzovali prostřednictvím otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Při rozhovorech bylo dbáno na dodržování etických principů, jako je ochrana anonymity a důvěrnosti dat a zajištění informovaného souhlasu od zákonných zástupců dětí. Snažili jsme se systematicky sbírat data, aby bylo možné získat co nejdůležitější informace o problému šikany u dětí romského původu v dětském domově.

### 4.1 Výzkumný problém

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že vymezení výzkumného problému zahrnuje jasnou identifikaci tématu, na které se bude výzkum zaměřovat. Tento krok vychází z definice výzkumných cílů. Výzkumný problém je situace nebo jev, který se vyskytuje v reálném sociálním prostředí a má problematický charakter, buď ve své podstatě, nebo důsledcích. Ideálně je to oblast, o které máme pouze omezené porozumění, což vyžaduje důkladné zkoumání. Mým výzkumným záměrem je důkladně zkoumat problematiku šikany mezi romskými dětmi pobývajících v dětském domově. Pochopit, jak se s tímto nepříjemným jevem vyrovnávají a jaké strategie používají ke zvládnutí obtížných situací. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

### 4.2 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je při stanovení výzkumných cílů klíčové si pečlivě promyslet jejich podstatu a důkladně zhodnotit jejich význam, který opravňuje k vynaložení úsilí a zdrojů na jejich dosažení. Dále je důležité si uvědomit, že význam cílů není obecný, ale individuálně se odvíjí od konkrétní skupiny jedinců. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

**Hlavní výzkumný cíl:**

Vzhledem k tématu bakalářské práce je hlavním výzkumným cílem popsat projevy šikany u romských dětí v dětském domově. Také se zaměřit na jejich zkušenosti s touto problematikou, jejich copingové strategie.

**Pro dosažení hlavního cíle výzkumu byly navrženy tyto dílčí cíle:**

VC1: Popsat specifické projevy u šikanovaných romských dětí v dětském domově ve věku 6-15 let. Zjistit, jaké z toho mají zasažené děti pocity.

VC2: Popsat nejčastější faktory, které jsou příčinou šikany mířené na romské děti z dětského domova. Zjistit, zda život v dětském domově také přispívá k projevům této agrese.

VC3: Popsat efektivní copingové strategie u romských dětí ve věkovém rozmezí 6-15 let v situacích, kdy jsou vystaveny šikaně.

VC4: Popsat, jakou má zasažené dítě touto agresí oporu v dětském domově.

**Výzkumné otázky**

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) kvalitativní výzkum obvykle ponechává prostor pro flexibilitu a spontánnost a klade důraz na otevřenost. Je zásadní jasně a strukturovaně formulovat výzkumnou otázku. Tímto způsobem můžeme na závěr naší studie zhodnotit, zda jsme dosáhli požadovaných odpovědí. Vzhledem k cyklickému charakteru kvalitativního výzkumu je důležité průběžně prověřovat a aktualizovat naši výzkumnou otázku při vstupu do terénu, sběru dat a následné analýze. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

**Hlavní výzkumná otázka**

Jaké zkušenosti mají děti romského původu pocházejících z dětského domova se šikanou?  
Jaké jsou jejich copingové strategie?

**Dílčí výzkumné otázky:**

VO1: Jaké jsou projevy šikany u šikanovaných romských dětí v dětském domově? Jaké z toho mají děti pocity?

VO2: Jaké jsou nejčastější faktory, které jsou příčinou šikany mířené na romské děti z dětského domova? Přispívá život v DD ke vzniku této agrese?

VO3: Jaké jsou efektivní copingové strategie u romských dětí pocházejících z dětského domova v situacích, kdy jsou vystaveny šikaně?

VO4: Jakou má zasažené dítě touto agresí oporu v dětském domově?

### 4.3 Výzkumný design

Pro můj výzkum jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, který podle definice Strausse a Corbin (1999) představuje analytický přístup zaměřený na pochopení složitých mezilidských interakcí. Tento přístup se nezaměřuje pouze na sběr dat, nýbrž klade důraz na jejich důkladnou analýzu a hlubší pochopení. Základem je systematické zkoumání jevů prostřednictvím pečlivého studia dat, což umožňuje odhalit zásadní významy a vzorce v chování a myšlení jednotlivců. (Strauss, Corbin, 1999)

### 4.4 Zakotvená teorie

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) je klíčovým cílem výzkumu nejen dokumentovat konkrétní jevy, ale především vybudovat teorii, která má pevné základy ve zkoumaných datech. To znamená, že badatel by měl přistoupit k výzkumnému materiálu s otevřenou myslí a bez předpojatostí. Zakotvená teorie se soustředí na abstraktní úroveň, kde není hlavním cílem podrobný popis, ale spíše konceptuální rámec, který zachycuje vztahy mezi různými proměnnými. Klíčové je identifikovat tyto proměnné na základě dat a následně analyzovat jejich vzájemné vztahy. Vytvořená teorie by pak měla obsahovat tvrzení o interakcích mezi proměnnými a ukázat, jak změny v podmínkách ovlivňujících chování a interakce jednotlivců vedou k proměnám v jejich reakcích. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

### 4.5 Výzkumný soubor

Při výběru dat pro výzkum jsme vycházeli z mé vlastní praxe z pozice vychovatelky v dětském domově. Z tohoto kontextu bylo vybráno šest dětí, které byly ovlivněny šikanou. Jména dětí byla změněna v rámci zachování anonymity a ochrany osobních údajů. Rozhovory byly nahrávány na diktafon v pokojích dětí, aby se cítily uvolněně a klidně.

#### Participanti

##### Mila

Mila má 14 let. Do dětského domova byla umístěna zhruba před třemi lety. Odebrána z rodiny byla na popud školy, kterou v minulosti navštěvovala. V důsledku drogové závislosti obou rodičů a neschopnosti dalších členů rodiny ji dostatečně zabezpečit musela být přemístěna do DD.

##### Erik

Erik byl do domova přemístěn se svými dvěma bratry-Marcelem a Lukášem. Tito tři bratři jsou v DD 2 roky. Umístění byli z důvodu úmrtí dědečka, u kterého pobývali s matkou, která byla následně převedena do výkonu trestu.

### **Marcel**

Marcel byl do domova přemístěn se svými dvěma bratry-Erikem a Lukášem. Tito tři bratři jsou v DD 2 roky. Umístění byli z důvodu úmrtí dědečka, u kterého pobývali s matkou, která byla následně převedena do výkonu trestu.

### **Tereza**

Terka se do DD dostala z vlastní vůle před dvěma lety. Rodina ji nedokázala zajistit po materiální ani citové stránce, tak se sama ozvala ve škole a poprosila o pomoc. V domově je Terka moc spokojená, rodinu navštěvuje podle svého uvážení.

### **Lukáš**

Lukáš byl do domova přemístěn se svými dvěma bratry-Marcelem a Erikem. Tito tři bratři jsou v DD 2 roky. Umístění byli z důvodu úmrtí dědečka, u kterého pobývali s matkou, která byla následně nastoupila do výkonu trestu.

### **Adrijana**

Adrijana je v domově již 5 let se svými dvěma bratry. Důvodem bylo to, že matka nastoupila do výkonu trestu a otec žije někde na Slovensku a o své děti nejevil žádný zájem.

## 5 ANALÝZA DAT

Strauss, Corbin (1999) popisují tři typy kódování:

Otevřené kódování: tento postup zahrnuje analýzu, zkoumání, srovnávání, konceptualizaci a kategorizaci dat.

Axiální kódování: tento krok umožňuje reorganizaci dat získaných prvním kódováním, přičemž dochází k vytváření nových vztahů mezi jednotlivými kategoriemi. Pro axiální kódování se používá kódovací paradigma, které zahrnuje kauzální podmínky, fenomény, kontext, strategie chování a interakce a následky.

Selektivní kódování: tento proces zahrnuje výběr jedné centrální kategorie, která je následně postupně propojena s ostatními kategoriemi. Tyto vztahy jsou dále prověřovány a mohou být rozvinuty či doplněny o další kategorie. (Strauss, Corbin, 1999)

### 5.1 Otevřené kódování

V průběhu procesu kódování jsme identifikovali konkrétní oblasti a témata obsažené v naší sbírce dat. Postupným zkoumáním přepisu získaných rozhovorů jsme vytvářeli podkategorie a následně je začali spojovat do hlavních kategorií na základě podobností.

#### Kategorie 1

Šikana

#### Podkategorie

Poznatky o fyzické šikaně

Poznatky o verbální šikaně

Šikana je jednoznačně negativní jev, který se objevuje v různých fázích života a může mít závažné následky pro oběti, včetně psychických i fyzických problémů. Tato kategorie se zaměřuje na vlastní popis definice šikany přímo od dětí zasažených tímto druhem agrese.

Lukáš v rozhovoru popisuje fyzické napadnutí jako: L(1,2,3,7,8), „*Takže dám příklad jo, když já přijdu, budu teďka ten jakoby šikanátor, takže si vyberu oběť a já mu začnu dejme tomu ve škole shazovat věci, jo třeba mu shodím batoh na zem. Ta verbální je, že napadám vlastně slovně a neverbální šikana vlastně znamená to bití, ubližování a podobně.*“ Všichni ostatní účastníci rozhovoru ji popisují stejným způsobem.



Verbální napadnutí zde popisuje Mila, která nám zde i nastínila osobní zkušenost: M(1-7) „*Myslím si, že šikana je něco, když vám prostě jako někdo nadává, nebo konkrétně mě třeba skrz to, že jsem prostě cigánka. Tak mi třeba za to hodně nadávali. A necítím se potom prostě jako úplně dobře. Tak si myslím, že tohle je šikana.*“

## **Kategorie 2**

Příčiny a důvody

### **Podkategorie**

Rasová diskriminace

Umístění do DD

Tato kategorie se zaměřuje na zjištění faktorů, které přispívají ke vzniku a šíření šikany. Cílem této podkapitoly je odhalit hlavní příčiny a souvislosti, které stojí za šikanováním, což může přispět k lepší prevenci a intervenci vůči tomuto problému.

Rasovou diskriminaci popisuje ve svém rozhovoru Marcel: Mar(13,14) „*Že jsme cigáni a oni jsou gádže jo, jakože prostě gádže nemají rádi cigány, protože jsou jako cigáni podle nich pořád špatný. Jakože jsou zlí a hnusní a nechoděj do práce a tak*“. Tereza má také špatnou zkušenost s rasovou diskriminací: T(15,16,17) „*Jak to ale pokračovalo tím, že mi začali tam nadávat do toho, že smrdím a že jsem prostě na půl cigánka, takže na půl špína a proto jsem to určitě ukradla já*“. Lukáš nás seznámil se svojí špatnou zkušeností: L(9,10) „*No, jak jsem přišel do nové školy, tak oni říkali, že co to je za kluka, ten je úplně černej. Vždyť to jsou zase cigáni*“.

Propojení rasové diskriminace a umístění do DD jako příčinu vzniku šikany nám popsala Mila: M(53,54,55,56) „*Jo, Jo, určitě tak to je to prostě všechno spojený se vším, že jo. Hodně to souvisí taky prostě s tou šikanou. Fakt, jakože nejenom to, že sem jako cigánka, ale hlavně terčem bylo i to, že žiju v děcáku. Smáli se mi, že ani vlastní rodiče mě nechtěli, dali tě tam a nikdo si pro tebe nepřijde, nikdo tě nemá rád, tak jako kvůli tomu taky no*“. O svou zkušenost se šikanou, kde byla příčina umístění do DD se podělila i Adrijana: A(33-42) „*No tak to jsem teda měla a to jsem byla teda jako překvapená, protože vlastně jak jsem říkala, tak ve škole mám aji nějaký cigány kámoše. A právě jak zjistili, že jsem jako z děcáku, no tak normálně ti cigáni se mi začali smát jakože prostě jak je možný, že jsme cigáni, protože vlastně pro nás je ta rodina nejvíc, že jo a oni jako za tu rodinu by zabíjeli prostě jo, já aj do dneška vlastně, teda aj teďka, když su v děcáku, tak když někdo řekne*“.

*něco na mou matku, tak já jsem schopná ho prostě jako zmlátit a oni se mě normálně jako smáli, jakože fakt. To, že se o mě jako mama nedokázala postarat, nebo dokonce nechtěla se o mě starat, že prostě jsem jako hajzl a tak, protože mě jako dali do děcáku. Takže to mě jako hodně ranilo, že vlastně aji moje skupina lidí vlastně cigáni mi nadávají. Jo no, tak to jsem byla jako hodně špatná z toho“.*

### **Kategorie 3**

Projevy šikany

#### **Podkategorie**

Slovní útoky

Smyšlené důvody pro vznik šikany

Tato kapitola se zaměřuje na konkrétní formy a projevy šikany, které mohou ovlivnit jednotlivce či skupiny v různých situacích. Tato část práce se snaží identifikovat a popsat verbální, fyzické, psychické a sociální projevy šikany. Cílem této podkapitoly je ukázat jakou formou šikany si prošly děti.

Projevy šikany podrobněji popisuje Mila: M(26-32) „*Šly jsme na chodbu a oni, že ježiši už se zase bavijou s tou cigánkou smradlavou a tak se normálně bavili, a uráželi mě aji ty moje kámošky. Takže jsou to spíš takový slovní urážky. Já se jako bráním jo, nenechám si to úplně líbit, ale jich bylo vždycky víc, tak jsem se radši pak sbalila a šla třeba do třídy. Nebo jsme šly po schodech a tam byli kluci, ale ti už byli v 9. třídě a ti na mě prostě začali plivat a pořvávat po celý chodbě. Normálně prostě na mě plivali“.* Erik nám popsal vlastní zkušenost se šikanou: E(5,6) „*No prostě se mi smáli a říkali, že sem jako malej cigán. A taky se mi smáli kvůli tomu, že sem z děcáku“.*

Tereza se s námi podělila o svou zkušenost, kdy byl důvod šikany smyšlený: T(12,13,14) „*Začalo to vlastně tím, že se náke holce něco ztratilo a oni prostě hned řekli, že sem to ukradla já. Vůbec nechápu, kde na to jako přišli, já jsem snad nikdy nic neukradla. Všichni mě tam začali obviňovat a já sem tam už nechtěla vůbec zůstat.“.*

### **Kategorie 4**

Čas a místo vzniku

#### **Podkategorie**

Věk, kdy se šikana odehrála

Škola místem vzniku šikany

Marcel nám popsal, kdy a kde se stala tato nepříjemná situace: Mar(6,7) „*když se to stalo, tak mi bylo asi 9. To sem nastoupil na novou školu, protože sem musel do domova, protože mamku zavřeli a tata neměl práci a tak na nás neměl peníze*“. Také Mila nám popsala, kdy a kde prošla šikanou: M(15-18) „*No nejvíc to je na 2.stupni určitě. Když jsem byla ve škole na 1.stupni, tak mi přijde, že si toho jako moc nikdo nevšímal. Někdy sem tam jako na to ty děcka něco řekly, ale jak jsem šla na ten druhý stupeň, tak ty děcka byly takový víc zlý*“. Tereza se nám tak svěřila s místem a dobou vzniku šikany: T(9) „*no bylo mi 15. To sem vlastně začala bývat na intru a tam to všechno začalo*“.

## Kategorie 5

Negativní důsledky šikany

### Podkategorie

Vlastní pokus o záchranu

Prožitky negativních emocí

Tato kategorie se zaměřuje na popis nepříjemných následků, kterými si prošly šikanované děti z DD. Cílem této kapitoly je ukázat, jak šikanování může ovlivnit životy dětí.

Erik nám popsal vlastní řešení situace: E(6,7,8) „*Začali jsme se dycky s těma dvouma klukama ze třídy pak hádat a já jsem se jako bránil a pak jsem ho prostě žduchl. On šel pak žalovat učitelce a ona to s náma začala řešit*“. Lukáš by situaci řešil následovně: L(42-44) „*Jo takhle, no tak kdyby mě nadávali, tak samozřejmě začnu taky nadávat to je asi jasný. Začal bych na ně taky útočit a kdyby to prostě vyvrcholilo tak, že by došlo k násilí, tak bych začal utkat a rvát ně ať mě nechaj bejt, že se to dá vyřešit i bez toho*“.

Adrijana nám popsala, jak se v situaci cítila: A(43-45) „*No jak jsem říkala, vlastně cítila sem se teda hodně překvapená a hlavně jako teda smutná, jakže mě prostě zradili ti moji. A já jsem prostě v tu chvíli jako nevěděla teda kam patřím nic prostě jo, protože to pro mě byla taková hrozná zrada*“. Tereza se nám svěřila se svými pocity: T(4,5,6) „*Špatně, špatně. No hlavně sem byla prostě vzteklá. Já jsem dřív měla docela problémy se ovládat a vždycky sem vybuchla a už to bylo. Takže když mi někdo sprostě nadával nebo něco, tak jsem neměla problém na něho vletět a jako ho napadnout, žduchnout nebo tak*“. Mila nám popsala své pocity: M(8-14) „*Není mi to vůbec příjemný, protože se nevnímám tak, že bych byla až tak jiná než ostatní. To, že sem cigánka neznamená, že nemám stejný zájmy a že se*

*prostě hnusná nebo tak. Sem stejná, snažím se prostě nějak dělat stejný věci a nevidím jako důvod, proč by mě měl kvůli tomu šikanovat a necítím se díky tomu jako já. Mrzí mě to, protože za mě je to něco, co já prostě neovlivním. Nemůžu s tím nic udělat, nemůžu to prostě nijak změnit a není mi příjemný, když na to prostě někdo ukazuje. Je to prostě hnus“.*

## **Kategorie 6**

Strategie řešení problému se šikanou

### **Podkategorie**

Vlastní efektivní strategie

Vyřešení situace s příslušným orgánem

Tato kapitola se zaměřuje na popis různých strategií, jaké využívají jednotlivci na odbourávání následků stresujících situací, jako je právě šikana. Copingové strategie jsou způsoby, jakými se jednotlivci snaží zvládat těžké situace, emocionální stavy a různé problémy. Také řešení situace s příslušným orgánem je velmi důležitou součástí procesu zvládnutí těchto stavů.

Vlastní způsob vyrovnávání se s tímto problémem popsala Tereza: T(40-45) „*No a s tím vyrovnáváním mi pomáhali hrozně moc strejdové a tety a pak jakož sem tam prostě byla na tom mobilu a hrála na něm hry s dalšíma děčkama a postupně se to prostě zlepšovalo a teď už je to fajn. Hodně si ještě volám s kámošama, co mám z domu jako z Přerova a voláme spolu kolikrát jak hodiny a hodiny. Ti mě prostě znaj celý život, tak vijou, jak mi pomoct, aby mi bylo líp. To je asi jako můj hlavní způsob, aby mi bylo líp“.* Lukáš se s námi také podělil o své strategie, jak zvládat stres: L(45-50) „*No a doma se s tím třeba vyrovnávám tak, že hraju hry na počítači, nebo třeba teďka nově natáčím na Youtube a už mám skoro tisíc lajků. To mě hodně baví, dělám tam vlastně aji reakce nejvíc na tu Shopaholic Adél, ta je dobrej bizár. Lidi co mě sledují, tak ještě hodně baví reakce třeba na jídlo, nebo když sem u strejdy v Brně, tak tam s děčkama chodíme do různých opuštěných baráků a natáčíme prostě strašidelný videa“.*

Konečné řešení situace nám popsal Marcel: Mar (30-35) „*Když jako třeba někomu řeknu, nějakýmu strejdovi nebo tetě, že se to stalo, tak oni se začnou vyptávat, jako co přesně se stalo a jestli za to náhodou nemůžu já. Protože se to od nás tak trošku čeká že jo, ale když za to nemůžu, tak to hned řeší s učitelkou nebo i učitelkou. Protože oni jsou s nima pořád v*

*kontaktu ohledně nás. A oni to potom řeší s těma děčkama, co u toho byly, nebo co to dělaly a dostanou nějaký napomenutí, nebo něco". Mila nám konečně řešení popsala takto: M (85-89) „No s tetou to rozebíráme a ona mi třeba řekne na to nějaký svůj názor, jak by to řešila ona. Ale když se to opakuje, a je to prostě horší, tak o tom řekne strejdovi Robertovi, to je zástupce domova a ten už to řeší s tou školou, třeba zrovna s ředitelkou.“*

### **Kategorie 7**

Podpora a péče od vychovatelů dětského domova

Podkategorie

Podpora a péče zaměstnanců DD

Péči a podporu od zaměstnanců DD nám popsal Erik (37-40) „Jo tak vím, že mi tety aji strejdové pomůžou. Aji když se mi třeba stýská po rodině tak za nima přijdu a zavoláme třeba tátovi nebo babičce, je to v pohodě. Když udělám nějaký průser, tak dostanu trest, jako úsek večer navíc třeba, ale vím, že už pak na mě nejsou naštvaní. Já je mám jako rád v tom domově všechny.“ Tereza vnímá podporu domova dobře: T(56-59) „Tak pokud jde teda o tento problém se šikanou nebo s něčím takovým, jako když jsem někdy smutná a brečím a tak, tak prostě ty tety a strejdové přijdou a hned se mě ptají, co se stalo a jako proč se stalo a tak. A spolu se pak snažíme najít prostě nějaký to řešení, aby bylo pak všechno v pohodě. Takže vím, že mě podporují hodně“.

## **5.2 Axiální kódování**

Podle metodiky Strausse a Corbin (1999) představuje axiální kódování soubor technik, které slouží k opětovnému uspořádání dat po prvním otevřeném kódování. Toto opakované uspořádání zahrnuje vytváření vazeb mezi různými kategoriemi. Tyto vazby jsou začleněny do paradigmatického modelu, který zahrnuje příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující faktory, strategie chování a interakce a důsledky. Příčinné podmínky se vztahují k událostem, procesům a situacím, které přispívají ke vzniku nebo manifestaci daného jevu. Jev představuje hlavní myšlenku, událost nebo situaci, na které se zaměřují chování a interakce. Kontext zahrnuje specifické podmínky a vlastnosti, ve kterých jev probíhá. Intervenující faktory jsou strukturální podmínky, které ovlivňují strategie chování a interakce. Tyto strategie jsou navrženy tak, aby reagovaly na jev a odpovídaly na vnímaný kontext. Nakonec, důsledky a výsledky chování a interakce představují výstupy a následky strategií aplikovaných v konkrétním kontextu. (Strauss, Corbin, 1999)

Tabulka 1, Paradigmatický model

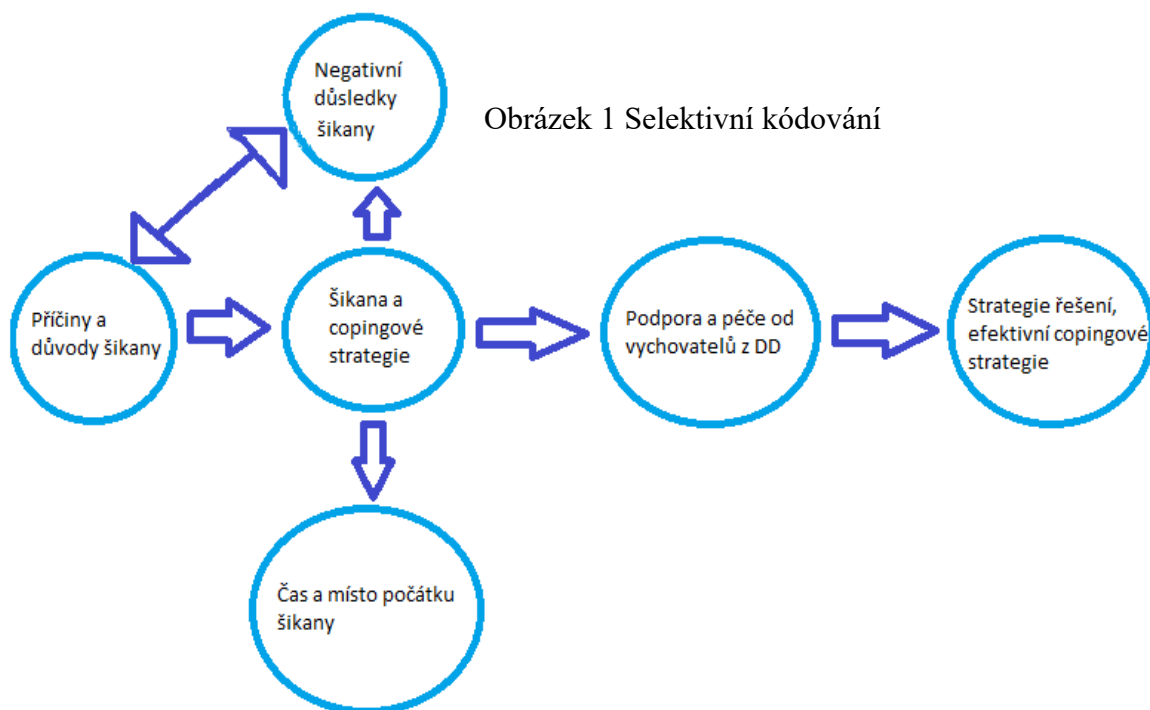
Příčinné podmínky	Jev	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání	Následek
Příčiny důvody šikany	a Šikana a copingové strategie	a Čas a místo počátku šikany	Podpora, péče od vychovatelů DD	Strategie řešení, efektivní copingové strategie	Negativní důsledky šikany

Ve výše uvedeném vypracovaném paradigmatickém modelu pomocí axiálního kódování jsme identifikovali šikana a copingové strategie jako jev-hlavní myšlenku. Analýza ukázala, že se šikana projevuje nejvíce verbální formě a zjistili jsme jaké jsou její příčinné i intervenující podmínky. Zároveň byly popsány strategie jednání a následky šikany. U analýzy příčinných podmínek je očividné, že šikana je zaměřená na jedince na základě jejich rasy nebo původu. Kontextem je v našem případě prostředí školy, nebo jakékoli jiné prostředí, kde může šikana negativně ovlivnit psychické zdraví zasažených jedinců a vést k pocitu vyloučení a traumatu. Věk, kdy se šikana odehrává, může hrát také velmi důležitou roli v tom, jak jedinec šikana prožívá a jaké dlouhodobé dopady může mít na jeho psychické zdraví. Škola, jako prostředí, kde se často vyskytuje šikana, by měla být primárním místem, kde jsou poskytovány nástroje pomoci a strategie pro prevenci a řešení takového chování, aby mohlo být vytvořeno bezpečné a plně podporující prostředí pro všechny děti. Je důležité, aby se školy zaměřily na budování pozitivních vztahů, komunikaci a respekt mezi žáky, aby se snížilo riziko šikany a podpořil se zdravý rozvoj jednotlivců. Z intervenujících podmínek vyplývá, že důležitými účastníky pro řešení problémů spojených se šikanou jsou vychovatelé dětského domova. Jejich podpora a péče může hrát velmi důležitou roli v prevenci a řešení situací spojených se šikanou. Důležité je také udržovat vzájemnou komunikaci a spolupráci se školou. Strategie a jednání ve vztahu k prožívání šikany obsahují vlastní efektivní copingové strategie a prožívání negativních emocí. Vlastní copingové strategie hrají klíčovou roli v tom, jak jedinec dokáže zvládnout a reagovat na stresující situace jako je šikana. Na druhou stranu, prožívání negativních emocí, jako je strach, agrese, lítost nebo pocit vyloučení, má velký vliv na psychické zdraví jedince a může způsobit celoživotní důsledky. Proto je důležité poskytovat podporu a pomoc dětem, které se potýkají s těmito problémy, a podporovat rozvoj jejich copingových strategií pro zvládání stresových situací. Oznámení situaci škole, je krok k identifikaci problému a aktivnímu zapojení učitelů do vyřešení situace. Tímto opatřením lze zajistit nezbytná podpora, pomoc a ochrana obětem a zároveň prevence dalšího

šikanování. Spolupráce dětského domova se školou umožňuje definitivní řešení šikany a vytvoření bezpečného prostředí. Následkem v našem paradigmatickém modelu je to, jaké následky verbální šikana může způsobit. Může způsobit vážné emocionální trauma a také sníženou sebeúctu a sebedůvěru u obětí. Neustálý tlak slovními útoky může způsobit dlouhodobý strach, úzkost a deprese, které mohou výrazně ovlivnit každodenní život. Jednotlivé prvky v našem paradigmatickém modelu vycházejícím z axiálního kódování naznačují, že verbální šikana má velké negativní dopady na psychické zdraví zasažených dětí.

### 5.3 Selektivní kódování

Hendl (2006) popisuje tento specifický přístup kódování tak, že spočívá v identifikaci klíčové kategorie a zkoumání jejich vztahů s ostatními kategoriemi. Tento postup odráží rozvíjení axiálního kódování, které slouží ke znovuobjevení nových souvislostí a interakcí mezi různými prvky. Případně je tento analytický proces rozšířen o důkladnější zkoumání a sběr dalších dat, aby bylo dosaženo komplexního porozumění sledovaného fenoménu. Dokončení tohoto procesu nastává v okamžiku, kdy další kódování nepřináší další relevantní poznatky a je dosaženo určitého stupně získání celkového vhledu do zkoumané problematiky. (Hendl, 2006)



Kategorie šikana a copingové strategie ve výzkumu se zabývá pohledem dětí na to, co šikana ve skutečnosti znamená. Díky **popisu fyzické a verbální šikany** se snažíme porozumět tomu, jak děti vnímají tento druh negativního chování ve školním prostředí. V reakci na šikanu mohou děti používat různé **copingové strategie**, které jim napomáhají zvládnout a překonat obtížné situace. Tím, že se zaměřujeme na pohledy dětí na šikanu, získáváme detailní pohled na to, jaké jsou jejich vnitřní prožitky, emoce a způsoby řešení konfliktních situací ve škole. Kategorie **příčiny a důvody** šikany ze selektivního kódování obsahuje příčiny a motivace, které stojí za chováním šikanujících jedinců. Tato kategorie obsahuje různé aspekty, které mohou přispívat ke vzniku šikany, jako jsou například nedostatečné sociální dovednosti, nedostatek empatie, touha po moci a kontrola nad ostatními nebo případně nízké sebevědomí a potřeba potvrzení vlastní velikosti nad ostatními. Dále zde můžeme nalézt také jako příčinu **rasovou diskriminaci**, která může být způsobena nedostatkem informací o jiných kulturách, předsudky a stereotypy mířené na určité etnické skupiny nebo může vycházet z pocitu nadřazenosti vůči jiným rasám či etnikům. Tyto faktory mohou vést k negativnímu chování a diskriminaci založené na rasové a etnické identitě. Další příčinou, která se objevuje v této kategorii, je důvod spojený s **přemístěním do dětského domova**. Děti, které prošly dětskými domovy, si s sebou mohou nést trauma z nedostatku pocitu bezpečí a nedostatečné zkušenosti s pozitivními vzory chování a komunikace. Tyto faktory mohou mít vliv na jejich projevy chování a schopnosti přiměřeně reagovat na stresové a konfliktní situace, což může vést k počátkům šikany či diskriminace. Kategorie **čas a místo počátku** zkoumá různé vlivy, jako jsou časová období, konkrétní situace a prostředí, kde a kdy se šikana projevuje poprvé. Přiblížení doby vzniku a místa, kdy šikana vznikla, může pomoci lépe pochopit vzorce, ve kterém se šikanování rozvíjí. Kategorie negativní důsledky šikany zahrnuje dvě podkategorie: **vlastní pokus o záchranu situace a prožívání negativních emocí**. V rámci vlastního pokusu o záchranu situace se jedná o pokusy, které oběti šikany využívají ke zmírnění či zastavení šikanování. Tento pokus může zahrnovat například obranu, odpor nebo hledání podpory od dalších osob. Naopak podkategorie prožívání negativních emocí se zabývá psychickými dopady, které šikana způsobuje u těchto dětí. Ve většině případů se jedná o pocity jako jsou strach, úzkost, lítost, zoufalství či hněv. Emoční reakce mohou být velmi intenzivní a mohou mít vliv na psychické zdraví a pohodu zasažených dětí touto agresí. V kategorii **podpora a péče od vychovatelů z dětského domova** jsou popsány důležité prvky, které se zaměřují na poskytnutí důležité podpory a péče pro děti z dětských domovů. Vychovatelé z dětského domova hrají velmi důležitou roli v poskytování



podpory, bezpečného prostředí a individuální péče pro děti, které jsou umístěny mimo svůj rodný domov. Je důležité, aby vychovatelé byli empatictí a respektující osoby, které jsou schopné poskytnout jim potřebnou podporu, důvěru, pomoc a porozumění ve stresových situacích. Poslední kategorie v našem selektivním kódování má název strategie řešení a zaměřuje se i na efektivní copingové strategie, které děti využívají k řešení problémů a stresových situací. Tato kategorie zahrnuje dvě podkategorie a mezi ně patří vlastní efektivní strategie a vyřešení situace s příslušným orgánem-školou. **Vlastní efektivní strategie** se týkají individuálních přístupů, které děti využívají k řešení osobních problémů a stresových situací. To může zahrnovat například soustředění se na pozitivní myšlení, sportovní vybití, různé relaxační techniky nebo hledání podpory od blízkých osob. Díky těmto strategiím děti získávají kontrolu nad svou reakcí na stres a své emoční pohody. **Vyřešení situace s příslušným orgánem-školou** souvisí s konkrétními kroky, které děti podnikají v případě, že se setkají s problémem nebo konfliktem ve školním prostředí. To zahrnuje po oznámení problému v dětském domově například konzultaci s třídním učitelem, ředitelem nebo školním psychologem. Tímto způsobem děti aktivně přistupují k řešení konfliktních situací ve škole a snaží se najít efektivní strategie pro zvládnutí takové situace.

## 6 INTERPRETACE DAT

Další částí práce je interpretace dat získaných prostřednictvím rozhovorů s dětmi romského původu, které žijí v dětském domově. Rozhovory jsme analyzovali pomocí metody zakotvené teorie obsahující otevřené, axiální a selektivní kódování. Výsledkem této analýzy je odpověď na navrhované výzkumné otázky.

### **VO1: Jaké jsou projevy šikany u šikanovaných dětí romského původu žijících v DD? Jaké z toho mají pocity?**

Projevy slovních útoků zaměřených na rasovou hygienu a urážky kvůli romské rase, nebo životu v DD jsou nesmírně devastující a mohou způsobit silné emocionální reakce, jako jsou smutek, naštvanost, agrese, celkové nechápání důvodů takového chování. Mnohdy se s takovým chováním ve škole děti ještě nesetkaly, z důvodu toho, že v rodině navštěvovaly školy, které byly většinou v převaze dětí romského původu. Tyto pocity mohou mít závažné důsledky na duševní zdraví a sebevědomí dítěte.

### **VO2: Jaké jsou nejčastější faktory, které jsou příčinou šikany mířené na děti romského původu žijící v DD? Přispívá život v DD ke vzniku této agrese?**

Výsledek této výzkumné otázky týkající se nejčastějších faktorů příčin šikany zaměřené na děti romského původu žijící v dětském domově ukazuje, že rasová diskriminace, předsudky a odsouzení jsou klíčovými faktory pro vznik agrese vůči těmto dětem. Většina účastníků ve výzkumu potvrdila, že faktory související s rasovou nerovností a nedostatečným porozuměním odlišnosti romské kultury přispívají ke vzniku šikany. Dále bylo zjištěno, že život v dětském domově může být také podstatným faktorem vedoucím k agresivnímu chování vůči dětem romského původu.

### **VO3: Jaké jsou efektivní copingové strategie v situacích, kdy jsou vystaveny šikaně?**

Díky výzkumu jsme zjistili, že různé aktivity a formy sociální interakce jsou pro děti velmi účinné způsoby zvládnání stresu a traumatu vzniklého kvůli šikaně. Hraní her na mobilním telefonu, společné sportovní aktivity, jako je fotbal s ostatními dětmi, povídání si s kamarády a spousta dalších aktivit byly identifikovány jako účinné copingové strategie. Tyto aktivity nejen poskytují příležitost k zapomenutí a zábavě, ale také podporují společenské interakce a budování podpory od vrstevníků. Takovým způsobem se účastníci vyrovnávají s problémy spojenými se šikanou a dokážou tak posílit svou

psychickou odolnost. Je důležité zdůraznit rozmanitost copingových strategií a individuální přizpůsobení způsobu zvládnání situace každého jednotlivce.

#### **VO4: Jakou má zasažené dítě touto agresí oporu v DD?**

Můžeme tvrdit, že zasažené děti touto agresí mají velkou oporu v zaměstnancích dětského domova. Děti hodnotily tuto formu podpory kladně a pocit bezpečí v domově je pro ně velmi důležitý. Vědomí, že vychovatelé vždy stojí za nimi a pomohou jim, když to bude potřeba, je pro ně důležitou oporou v jejich životě. Tato podpora může mít pozitivní vliv na jejich psychický stav při vyrovnávání se s těžkou situací a celkovou pohodu v prostředí, kde se pohybují.

#### **HVO: Jaké zkušenosti mají děti romského původu žijících v dětském domově se šikanou?**

Hlavní výzkumná otázka se zaměřila na zkušenosti těchto dětí se šikanou. Můžeme po analýze výzkumu říct, že děti romského původu žijící v dětském domově mají dostatečně velké zkušenosti se šikanou. Všichni respondenti uvedli, že se setkali se slovní šikanou, která se nejčastěji odehrála ve škole, nebo na internátu. Toto zjištění naznačuje, že pro děti romského původu, které pocházejí z dětského domova může být šikana běžnou součástí jejich každodenního života a může mít negativní dopad na jejich celkové zdraví. Závěry tohoto výzkumu ukazují na důležitost prevence a intervence v oblasti šikany ve školách, aby se vytvořilo bezpečné prostředí plné respektu pro všechny žáky, bez ohledu na jejich původ.

### **6.1 Výsledek zakotvené teorie**

Na základě našeho provedeného výzkumu týkajícího se šikany u dětí romského původu žijících v dětském domově lze podotknout, že tyto děti mají velké zkušenosti se šikanou, zejména ve školním prostředí. Analýza jejich copingových strategií ukázala, že tyto strategie mají pro ně zásadní význam při zvládnání stresu a prožívání negativních emocí spojených se šikanou. Zároveň velmi důležitou a zásadní rolí ve vyrovnávání se s těmito situacemi hraje důvěra, pomoc a podpora ze strany vychovatelů v dětském domově. Je tedy nesmírně důležité podpořit děti romského původu v rozvoji jejich copingových strategií a vytvořit pro ně prostředí, kde se mohou cítit v bezpečí a budou pociťovat plnou podporu. Spolupráce se školami je v takovém případě klíčová pro prevenci šikany a podporu psychického zdraví těchto dětí.

## ZÁVĚR

V teoretické části práce jsme se podrobněji zaměřili na příčiny, důvody a důsledky šikany. Díky tomuto můžeme lépe porozumět, jak se tento negativní jev projevuje hlavně ve školním prostředí a jaký má vliv na děti romského původu, které jsou v tomto prostředí často zranitelné. Dále jsme se zaměřili na problematiku sociálního vyloučení Romů a vliv, který má tento stav na jejich životní situaci, popsali jsme také tradiční rodinu a kulturní zvyky, které také mohou ovlivnit výchovu a chování romských dětí v dětských domech. V části zaměřené na dětský domov jsme se zabývali nejen právy a povinnostmi vychovatelů a dětí, ale také jsme uvedli specifická rizika a výzvy, kterým čelí děti při odchodu z dětského domova.

Díky našemu metodickému výzkumu zaměřeného na šikanu u romských dětí v dětském domově jsme zjistili, jaké různé projevy této negativní zkušenosti mohou být. Šikanované děti romského původu často prožívají pocity strachu, beznaděje, nejistoty a trpí sníženým sebevědomím. Bývají vystaveny verbální šikaně, která může mít dlouhodobé negativní dopady na jejich psychické a fyzické zdraví. Nejčastějšími faktory, které jsou příčinou šikany mířené na tyto děti jsou předsudky k romské rase, nedostatek informovanosti o romské kultuře i dokonce život v dětském domově může přispívat ke vzniku této agrese prostřednictvím nedostatečného porozumění a respektu. V našem výzkumu jsme identifikovali efektivní copingové strategie těchto dětí, které se potýkají se šikanou. Asi nejdůležitějším pro všechny děti je hledání podpory od vrstevníků, dále aktivní hledání pomoci od dospělých, konfrontace s agresorem a využívání individuálních způsobů relaxace a seberegulace. Klíčová je při takové zkušenosti dostatečná opora v zaměstnancích, kteří by měli být schopni rozpoznat příznaky šikany, poskytnout pomoc, podporu a aktivně jednat v problematických situacích.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD. ISBN 80-86633-38-1.
- BENDL, Stanislav, 2003. Prevence a řešení šikany ve škole. Pedagogika (ISV). Praha: ISV. ISBN 80-86642-08-9.
- BITTNER, P. a kol. Děti z ústavů. Liga lidských práv, 2007. 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2.
- BUREŠOVÁ, Pavla, POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a VYHNÁLKOVÁ, Pavla (ed.), 2008. Rodina a náhradní rodinná péče. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-013-4.
- DAVIDOVÁ, Eva, 1995. Romano drom: cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- ERIKSEN, Thomas Hylland, 2007. Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-925-2.
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří, 2014. Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5046-0.
- FÓNADOVÁ, Laura, 2014. Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6574-1.
- HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. Kapitoly z dějin Romů. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-615-x.
- HOŠEK, Václav, 1999. Psychologie odolnosti. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-889-1.
- JANDOUREK, Jan, 2012. Slovník sociologických pojmů: 610 hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

JANOŠOVÁ, Pavlína; KOLLEROVÁ, Lenka; ZÁBRODSKÁ, Kateřina; KRESSA, Jiří a DĚDOVÁ, Mária, 2016. Psychologie školní šikany. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.

JAKOUBEK, Marek (ed.), 2008. Cikáni a etnicita. [1. vyd.]. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-105-5.

KEMÉNY, Istvan, 2000. A magyarországi romák. GUIDE Consulting and Publishing s.r.o. ISBN 963 9001 473.

KOLÁŘ, Michal, 2001. Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-x.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOVAŘÍK, Jiří; BUBLEOVÁ, Věduna a ŠLESINGEROVÁ, Kateřina, 2004. Náhradní rodinná péče v praxi. Praha: Portál. ISBN 80-7178-957-7.

KRAUSOVÁ, Lucie a NOVOTNÁ, Věra, 2006. Sociálně-právní ochrana dětí. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-214-1.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. Jak zvládat stres. Pro vaše zdraví. Praha: Grada. ISBN 80-7169-121-6.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2009. Psychologie zdraví. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk, 2011. Psychická deprivace v dětství. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.

MACEK, Petr, 1999. Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-x.

MAREŠ, Petr, 2006. Faktory sociálního vyloučení. Praha: VÚPSV, výzkumné centrum Brno. ISBN 80-87007-15-8.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATOUŠEK, Oldřich, 1999. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 8085850761.

MLČÁK, Zdeněk, 2011. Emergentní psychologie a krizová intervence. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-950-6.

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.

OLWEUS, Dan. Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. Great Britain: Association for Child Psychology and Psychiatry, 1994. ISBN 0021-9630(94)E0039-I

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘÍČAN, Pavel a JANOŠOVÁ, Pavlína, 2010. Jak na šikanu. Pro rodiče. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.

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

SVOBODA, Jan, 2014. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga a ŠMÍDOVÁ MATOUŠOVÁ, Olga, 2009. Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou. Sociologické aktuality. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-015-5.

ŠOTOLOVÁ, Eva, 2001. Vzdělávání Romů. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0277-0.

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

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

WEDLICOVÁ, Iva a HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2008. Kapitoly z vývojové psychologie. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-044-0.

WEINEROVÁ, Renata, 2014. Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji. Praha: Karolinum. ISBN 9788024626321.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZVÍROTSKÝ, Michal; BENDL, Stanislav a RICHTEROVÁ, Magdalena, 2021. Příběh školní šikany: učebnice pro pedagogické pracovníky. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024648255.

ZVÍROTSKÝ, Michal, 2023. Terminologický a výkladový slovník šikany. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-5187-5.



## SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Bakalářská práce: Zjistit problémy šikany na vybrané základní škole a speciální škole. 2021 Dostupné z: [130313595.pdf \(cuni.cz\)](#)

Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016. Dostupné z: [Metodická doporučení a metodické pokyny, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Solen medical education: Stres, eustres a distres, 2008. MUDr. Alena Večeřová-Procházková, MUDr. Radkin Honzák. Dostupné ze: [Solen: Stres, eustres a distres](#)

Vláda České republiky: Romská národnostní menšina, 2022. Dostupné z: [Romská národnostní menšina | Vláda ČR \(gov.cz\)](#)

Zákony pro lidi: Zákon č.109/2002Sb., 2014. Dostupné z: [109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních \(zakonyprolidi.cz\)](#)

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

DD: Dětský domov

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č.1, Selektivní kódování

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1, Paradigmatický model

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura rozhovoru

Příloha P II: Okódovaný rozhovor

## **PŘÍLOHA P I: STRUKTURA ROZHOVORU**

Víš, co je to šikana? Jak se může projevat? DC1

Jak ses cítil, když tě někdo šikanoval kvůli tvé romské identitě? DC1

Kolik ti bylo let, když si měl/a tuto špatnou zkušenost? DC1

Jaký druh, nebo jak se tato šikana projevovala? DC1

Proč si myslíš, že někteří lidé šikanují romské děti a jak by se tomu dalo zabránit? Jaké jsou podle tebe důvody tohoto chování? DC2

Měl/a jsi někdy nepříjemnou zkušenost kvůli tomu, že žiješ v dětském domově? DC2

Jak se cítíš, když se ti něco takového stane? Kde nejvíce se ti takové pocity objevují? DC1

Jak se snažíš ustát nepříjemné situace a jakými způsoby se snažíš poradit si se šikanou? DC3

Jak reagují pracovníci dětského domova na šikanu? DC4

Máš v dětském domově někoho, komu by ses s tímto problémem svěřil a věříš, že by ti dokázal být potřebnou oporou? Jestli ano, dokážeš vysvětlit, proč je to zrovna ten člověk? DC3

Jak vnímáš péči a podporu, kterou dostáváš od vedení dětského domova, pokud jde o problém se šikanou z důvodu tvého etnického původu, nebo toho odkud pocházíš? DC4

Můžeš mi říct, jak se cítíš a jestli ti vedení domova poskytuje dostatečnou ochranu ve chvíli, kdy jsi šikanován? DC4

## PŘÍLOHA P II: OKÓDOVANÝ ROZHOVOR

### Mila 14

#### 1. Víš, co je to šikana a jak se může šikana projevovat?

*osobní zkušenost*

Takže, vím, co je to šikana, protože už jsem se s ní setkala. A myslím si, že šikana je 1

*slovní útoky*

něco, když vám prostě jako někdo nadává, nebo konkrétně mě třeba skrz to, že jsem 2

*předsudek* *slovní útoky* *negativní dopad situace*

prostě cigánka. Tak mi třeba hodně za to jako nadávali. A necítím se potom prostě jako 3

*vytvoření skupiny agresorů*

úplně dobře, protože jich je pak víc. Vždycky začne jeden a přidají se k němu další. Tak 4

*popis svého názoru na projevy šikany*

si myslím, že tohle je šikana, když vás někdo prostě napadá, nadává vám, někdy vám i 5

*fyzické napadnutí*

třeba fyzicky jako ubližuje, jako že vás třeba praští, bouchne nebo tak. Tak to si myslím, 6

že je šikana. 7

#### 2. Můžeš mít popsat, jak ses cítila, když tě někdo šikanoval kvůli tvé romské identitě?

*Prožívání negativních pocitů* *nepochopení důvodu vzniku*

Není mi to vůbec příjemný, protože se nevnímám tak, že bych byla až tolik odlišná jako 8

*Odlišná rasa* *stejně zájmy napříč odlišnosti rasy*

ostatní a to, že sem cigánka, neznamená, že nemám stejné zájmy a že sem prostě hnusná 9

*začlenění do společnosti třídy*

nebo tak. Jsem stejná, snažím se prostě nějak dělat stejné věci a nevidím jako důvod, 10

*pocity nepochopení* *ztráta sebe sama*

proč by mě někdo měl kvůli tomu šikanovat a necítím se díky tomu jako já. Mrzí mě 11

*nemožná změna názoru*

to, protože za mě je to něco, co prostě neovlivním. Nemůžu s tím nic udělat, nemůžu 12

*zaměření na jinakost*

to prostě nějak změnit a není mi příjemný, když na to někdo prostě poukazuje, prostě 13

*Pocit zhnusení*

fakt je to hnus. 14

### **3. Kolik ti bylo let, když jsi měla tuto špatnou zkušenost?**

*Doba vzniku*

*vzpomínky z minulosti*

No, nejvíc to je jako na 2. stupni určitě. Když jsem byla ve škole na 1. stupni, tak mi 15

*Vyjímečná situace*

přijde, že si toho moc jako nikdo nevíšal. Někdy sem tam na to ty děcka jako 16

*přechod na vyšší stupeň*

poukázaly, ale teďka, jak jsem šla na ten 2. stupeň a prostě je mi 13 a ty děcka jsou 17

*změna povah dětí*

*příchod nových spolužáků*

takový, jsou takový víc zlý. Teďka k nám přišly děti i z jiných vesnic, prostě okolních, 18

*okamžité odsouzení*

*předpokládáný počátek*

*předávané předsudky*

ty mě vůbec neznaly a hned mě začaly jako napadat, protože jim řekli asi rodiče, nebo 19

*urážky spojené se smrtí*

nevím, že prostě fuj cigáni a tak. Začali na mě hnedka útočit, že Hitlera na mě a tak.

20

*Prožívání negativních emocí*

*zoufalství*

Jako to jsem se cítila fakt jako hodně špatně a nevěděla jsem prostě, co mám dělat. Už 21

*Povědomí o tématu*

jsme jako něco probírali o té 2. Světové válce, tak jako vím, ale tohle mi přijde už fakt 22

*Velmi nevhodné urážky vzhledem k minulosti*

jako hodně přehnaný.

23



**4. Jaký druh šikany to byl, nebo jak se tato šikana projevovala? Ty už si tam teda pár věcí zmínila, ale jestli mi to můžeš blíž ještě nějak popsat.**

*Přetvařování před autoritou*

Tak, když jsme ve třídě jako v hodině, tak tam se to jako moc neprojevuje. Nejvíc to 24

*Největší intenzita projevů*

bývá o přestávkách. Jo, takže jsme měli prostě přestávku, a já mám třeba svoje 25

*rasově smíšené kamarádství*

kámošky, některý jsou taky cigánky, ale některý jako ne. Šli jsme na chodbu a oni ježiši 26

*urážky mířené na nedostatečnou hygienu*

už se zase bavijou s tou cigánkou smradlavou a tak se normálně bavili a uráželi mě aji 27

*verbální urážení obrana*

kámošky. Takže jsou to spíš takový, jakože slovní urážky. Já se jako bráním taky jo, 28

*převaha agresorů*

nenechám si to úplně líbit no, ale jich bylo vždycky víc tak jsem se radši sbalila a šla 29

*odchod od konfliktu další příklad situace* *starší žáci*

do třídy. Nebo jsme šli po schodech a tam byli kluci, ale ti už byli v 9.třídě a ti na 30

*intenzivnější projevy*

mě prostě začali plivat a pořvát po celý chodbě. Normálně na mě plivali ze 31

*oznámení učitelce* *špatný dojem*

schodiště a jako to jsem pak už řešila s učitelkou. Ale mě přijde, že jako jedna 32

*zdánlivá pomoc nezáměr o řešení*

učitelka, kterou máme jako výchovnou poradkyni, že to moc neřeší. Řekla mi, ty si 33

*nedůvěra* *další projevy agrese*

vymýšlíš a blablaba. A přitom to byla pravda. Oni mi poflustrali i batoh a všechno 34

*fyzická agrese se nekonala*

tak prostě. Takhle se to jako projevovalo. Napadnout mě nikdo nenapadl, ale aji tak 35

*pocit znechucení*

prostě je mi z toho zle. 36

**5. A teď, jestli teda mi můžeš říct? Proč si myslíš, že někteří lidé šikanují romské děti?**

*Vlastní názor na situaci*

Já si myslím, že jsou nespokojený sami se sebou, nebo třeba ty naše děcka ze 37

*Naučení se předsudkům již v rodině*

školy to slyšijou doma, že ten rasismus je prostě u nich jako podporovanej tady 38

*pokus zaujmout ostatní*

v tom. Nebo někdo chce být i zajímavěj, jako že chtěou nějak zapadnout do té 39

*vyhlédnutí oběti slabší jedinec*

party, tak si najdou někoho, komu budou ubližovat. Nějakýho prostě slabšího 40

*viditelná jinakost*

*rozšíření šikany*

člověka, a nebo toho, kterej je furt viditelnej. Jo, to když se nesmějou jenom mě, 41

*Rozšíření šikany na další děti*

*řečová vada*

tak se smějou třeba i kámošce, která nosí brýle a jiné kámošce, ona ráčkuje. Tak 42

*vyhrocení vady*

*vlastní názor*

oni se jí smějou, že je retardovaná. Jako si myslím, že když je to třeba viditelný jo, 43

*důvody šikany*

*viditelný "důvod"*

což na mě to, že jsem cigánka je viditelný jako na kůži a tak, takže prostě mají 44

*poukazování na jinakost*

potřebu na to nějak jako poukázat a dělat si z toho srandu a tak. 45

**Dobře a jak si myslíš, že by se tomu dalo zabránit tady tomu chování, napadá tě něco?**

*Možné řešení*

*neodsouzení na 1.pohled*

No, možná kdyby mě zkusili poznat jo, že by mě hnedka neodsoudili. Nebo kdyby 46

*Odborná pomoc*

v té škole, když se to děje, tak si nás vzala nějaká ta výchovná poradkyně, kterou to 47

*soukromá intervence*

teda jako normálně nezajímá mi přijde a vzala si nás bokem a prostě udělala 48

*odsouzení kvůli předsedku*

nějakou skupinu, abysme se mohli poznat, a ne že mě hnedka odsoudí a ani mě 49

*poznání člověka*

neznají, tak třeba to poznání sebe navzájem. A taky si myslím, že hodně v tom je 50

*hygienické předsudky*

taky ten názor, nebo celkově se říká, že fuj cigáni a že jsou špíny, a tak no, ale s 51

*bezmoc*

tím já jako asi nic neudělám. 52

**6. Ještě bych se chtěla zeptat, jestli jsi teda někdy měla nepříjemnou zkušenost kvůli tomu, že bydlíš v domově?**

*Propojení důvodů*

Jo, jo, určitě tak to je to prostě všechno spojený se vším. Hodně to souvisí taky 53

prostě s tou šikanou. Fakt, jakože nejenom to, že jsem jako cigánka, ale hlavně 54

*Odsouzení kvůli životu v DD* *vymyšlení teorií*

terčem bylo i to, že žiju v děcáku. Smáli se mi, že vlastní rodiče mě nechtěli, prostě 55

*urážky zaměřené na rodinu*

dali tě tam a nikdo si pro tebe neprijde, nikdo tě nemá rád, tak kvůli tomu taky. Ale 56

*znalost důvodu přesunu do dětského domova*

jako já vím jak to je, takže vím svoji pravdu, ale je to nepříjemný, protože pak 57

*vzpomínání na situaci* *otázky podporující negativní pocity*

třeba mi to i nahlodává v hlavě a říkám si, co když je to prostě pravda? Ale snažím 58

*pokus o vytěsnění* *povídání o pocitech*

se to odehnat a mluvit třeba s tetama jako vychovatelkama o tom. 59

## **7. No a jak se cítíš, když se ti něco takového stane?**

*Dopady šikanování* *ukázka silné osobnosti*

Někdy brečím jako, jak dojdu do domova, ale nechci být taková. Nechci to dávat 60

*Průchod emocím*

najevo prostě před ostatními. Tak třeba pak večer, že si pobřečím, protože prostě 61

*nepříjemné pocity* *výsměch, urážky*

celkově mi je to nepříjemný, že se mi někdo za to směje, a ještě mě uráží. Jako jo 62

*podpora od vychovatelů* *stesk po rodině*

tady ty tety nás mají rádi všechno, ale někdy mi prostě ta mamka jako chybí, a tak 63

*pocit osamění*

není to ono no. A tak se cítím osamělá a někdy mi přijde, že jsem na to jako 64

*možnost řešení samoty*

sama, i když vím, že prostě můžu za někým přijít tak se někdy cítím, jak kdyby 65

*bezmoc*

celej svět byl proti mně. 66

## **A kde nejvíce se ti takové pocity objevují?**

*Průchod emocí*

No jako tak tady až přijdu do domova, jakože všechno na tebe spadne. Já se snažím 67

*Ukázka silné osobnosti před šikanátory*

v té škole prostě fakt třeba se bavit hodně s těma kamoškama, nebo na to prostě 68

<i>doba propuku emocí</i>	<i>pocit samoty</i>	
nemyslet. Ale nejhorší je to ten večer, až přijdu sem, zavřu se třeba v pokoji a tady si to		69
<i>přehrábí situace</i>	<i>lítost</i>	
prostě nějak jako přehraju v hlavě a řeknu si jo, že prostě je mi to líto. Neříkám, že to		70
<i>Uvědomění situace v klidném prostředí DD</i>		
je tak vždycky, ale většinou jako tady, jako doma.		71
<b>8. Jak se snažíš ustát nepříjemné situace a jakými způsoby snažíš poradit se šikanou?</b>		
<i>Výbuch emocí</i>	<i>uvědomění</i>	
No někdy trochu vybuchnu, začnu bejt třeba taky taková. Já vím, že by se to		72
<i>Změna v agresora</i>		
nemělo, ale prostě začnu být třeba, jak oni. Já vím, že to třeba není dobře, ale		73
<i>obranné zaútočení</i>		
někdy jim to vrátím taky, jako jim třeba nadám nebo tak. Nějak se jako bráním,		74
<i>zbytečné snažení</i>	<i>vyhledání jinakosti</i>	
protože nějaká domluva jako nezabírá, takže prostě jim řeknu, taky si najdu na		75
<i>odplata stejnou mincí</i>		
nich něco prostě, když už je to neúnosný a snažím se jim to nějak vrátit. No a		76
<i>strategie na zlepšení nálady</i>		
vyrovnat se s tím snažím tak, že o tom mluvím s těma kámoškama, který mi		77
<i>nový úhel pohledu</i>		
dávají fakt hodně jako, jinej prostě pohled, řeknou mi, ať to neřeším, že to bude		78
<i>podpora kamarádek</i>	<i>přiznání problému vychovateli</i>	
dobrý a tak. Snaží se mě podržet. Když už je toho třeba fakt na mě moc tak si i		79
<i>počátek řešení problému</i>		
postěžuju tetě, která s tím už jako pak něco udělá, a informuje tu školu a řeší se		80

*hudební terapie*

to tam. No další věc, která mi hodně pomáhá je hudba. Mám ráda hudbu, tak si 81

*vybití špatné nálady*

zapnu písničky a jdu se projít, nebo tancuju s holkama a zpíváme si. 82

**9. Jak reagují pracovníci dětského domova na šikanu?**

*Poznání osobnosti dětí*

No, jak říkám, ty tety nás znají hodně, takže si myslím, že jim aji na nás hodně 83

*Denní rutina*

záleží. Tak dojdu za tetou, protože je to pro mě první člověk, kterýho vidím, když 84

*probrání situace*

přijdu dom ze školy a s tetou to rozebíráme a bavíme se o tom. Ona mi vždycky k 85

*společné hledání řešení*

*vlastní návrh řešení*

tomu něco řekne a třeba řekne svůj názor, jak by to řešila ona a jak to mám taky 86

*opakování šikany*

*informování vedení domova*

vyzkoušet, ale když se to opakuje a je to horší, tak o tom informuje už i vedení, 87

*přestavení zástupce DD*

*řešení s druhou stranou*

třeba strejdu Roberta, on je zástupce domova, ten to řeší s tou školou, třeba 88

s ředitelkou zrovna. 89

**10. Jo dobře a teď bych se tě chtěla zeptat, jestli máš v dětském domově někoho, komu by ses s tímto problémem svěřil? A věř, že by ti dokázal být potřebnou oporou? Jestli ano, tak jestli mi dokážeš vysvětlit, proč je to zrovna ten člověk?**

*Oblíbená vychovatelka*

*nejbližší vychovatelka v DD*

No tak je to teta Míša. Protože teta ona je mi takhle nejbliž. Ona prostě, jak kdyby 90

*Pochopení pro děti*

*nestydění se*

se snaží nás chápat a můžeme s ní mluvit prostě upřímně, říct jí to tak, jak to je. 91

*Neužívání zbytečných, přehnaných pouček*

Ona nějak třeba ani nepoučuje hnusně, když něco jako uděláme vyloženě špatně, 92

*Vcítění do dětí*

snaží se nás prostě vidět takoví, jací jsme. Někdy mi přijde, že teta si vzpomene na 93

*vzpomínky na mladší já*

to, když byla v našem věku, tak třeba co dělala, a proto je taková a pomáhá nám 94

*nechtěná odborná pomoc*

hodně. Já za ní chodím nejradši. Jako máme psycholožku, ale ta je fakt hrozná, ta 95

*nepřipuštění k tělu*

mi vůbec nepomáhá. Oni vždycky řeknou, že to máme jít řešit, ale jak už jsem 96

říkala, já ju nemám ráda a nechodím za ní, když nemusím. 97

**11. Teď bych se chtěla zeptat, jak vnímáš péči a podporu, kterou dostáváš od vedení dětského domova? A pokud jde o problém se šikanou z důvodu tvého etnického původu, nebo toho, odkud pocházíš.**

*Pozitivní dojem z DD*

*zjištění problému*

Myslím si, že mi tady pomáhají a snaží se řešit situace, když vidí, že je něco špatně. 98

*Ochota pomoci*

Třeba volají do školy. Když přijdu, tak se snaží pomoci. Jednou měsíčně se 99

*Měsíční schůze*

*zhodnocení uplynulého období*

potkáváme na skupinové schůzce a probíráme věci, co se staly, ne jenom tu 100

*aktivní zapojení vychovatelů v pomoci dětem*

šikanu. Se snaží vždycky udělat něco, aby pomohli. Jsem ráda, že to tak je. 101

**12. A poslední otázka teda můžeš mi říct, jestli ti vedení domova poskytuje dostatečnou ochranu ve chvíli kdy si šikanován?**

*Neustálá ochota pomáhat*

*podpora*

Jak říkám, já to cítím, že určitě jo, že se snaží jakoby tady být pro mě. Snaží se 102

*Ochota pomoci*

*Svěření se s potížemi*

pro to udělat maximum, co je v jejich silách. Když dojdu a jsem smutná, nebo 103

*vyslechnutí problému*

*probrání situace*

naštvaná, tak mě vyslechnou a pak si spolu popovídáme a tak. A cítím se tady 104

*řešení problému*

v bezpečí hodně, protože vím, že se tady všechno řeší, i když uděláme problém 105

*Informovanost o dění v DD*

my, tak se to vždycky tety dozvíjou.