

Sebehodnocení dětí v dětských domovech

Bc. Anna Nováková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Anna Nováková
Osobní číslo:	H20031
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Sebehodnocení dětí v dětských domovech

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti dětství, sebehodnocení a ústavní péče.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 9788024753263.
- JANSKÝ, Pavel, 2014. Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074355349.
- KONEČNÁ, Věra, 2010. Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021053250.
- NŮRBERGER, Elke, 2011. Jak získat sebedůvěru. Praha: Grada. ISBN 788024739038.
- PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN, ed, 2006. Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age Publishing. ISBN 1593113668.
- VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 9788074641251.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **9. prosince 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 9. prosince 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

3). Odporčí-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 užití 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, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídn e k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je věnována tématu sebehodnocení dětí v dětských domovech. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnujeme pojmům jako je rodina a její funkce, rizikové chování dětí a prostředí institucionální péče. Dále se v teoretické části charakterizují zařízení pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy a v neposlední řadě se věnuje vymezení pojmu sebehodnocení. Praktická část obsahuje analýzu kvantitativního výzkumu, který se týká sebehodnocení dětí v dětských domovech, jehož hlavním cílem je zjistit, jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech.

Klíčová slova: sebehodnocení, děti, mládež, dětský domov, ústavní výchova, sebevědomí

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the topic of children's self-esteem in children's homes. This work is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part we deal with concepts such as the family and its functions, risky behavior of children and the environment of institutional care. Also, the theoretical part characterizes the facilities for the performance of protective or institutional education and, last but not least, deals with the definition of the concept of self-assessment. The practical part contains an analysis of quantitative research concerning the self-esteem of children in children's homes, the main goal of which is to determine the level of self-esteem of children in children's homes.

Keywords: self-assessment, children, youth, children's home, institutional care, self-esteem

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost při zpracovávání diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat svojí rodině za podporu během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DÍTĚ V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI	13
1.1 RIZIKA V RODINĚ DÍTĚTE.....	13
1.2 DÍTĚ V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI.....	16
1.2.1 Prostředí institucionální péče	17
1.2.2 Poruchy chování.....	19
1.3 VYCHOVATEL V DĚTSKÉM DOMOVĚ	21
1.3.1 Odborná připravenost vychovatele v dětském domově	23
2 INSTITUTE ZAMĚŘENÉ NA VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY	24
2.1 STRUČNĚ K VÝVOJI INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE.....	24
2.2 UKOTVENÍ INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE V ZÁKONECH	24
2.3 CHARAKTERISTIKA ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ	25
2.3.1 Diagnostický ústav	25
2.3.2 Výchovný ústav.....	26
2.3.3 Dětský domov se školou	26
2.3.4 Dětský domov	27
2.4 PROSTŘEDÍ A FUNKCE DĚTSKÉHO DOMOVA	28
2.5 RODINNÉ SKUPINY.....	30
2.6 DĚTI V INSTITUCÍCH ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	30
3 SEBEHODNOCENÍ	32
3.1 POJEM SEBEHODNOCENÍ	32
3.2 ZDROJE SEBEHODNOCENÍ	35
3.3 TYPY SEBEHODNOCENÍ.....	36
3.3.1 Pojmy související s pojmem sebehodnocení.....	38
3.4 DOSPÍVAJÍCÍ A SEBEHODNOCENÍ.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 VÝZKUM	45
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	45
4.2 HLAVNÍ A DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
4.3 DRUH VÝZKUMU	45
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
5 ANALÝZA DAT	50

5.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE O RESPONDENTECH	50
5.1.1	Pohlaví respondentů	50
5.1.2	Etnická příslušnost	50
5.1.3	Věk respondentů.....	52
5.1.4	Celkový přehled respondentů výzkumu.....	53
5.2	MÍRA SEBEHODNOCENÍ.....	54
5.3	ANALÝZA OTÁZEK Z OBLASTI POZITIVNÍCH VÝROKŮ	56
5.4	ANALÝZA OTÁZEK Z OBLASTI NEGATIVNÍCH VÝROKŮ	59
5.5	SLOUČENÍ POZITIVNÍCH A NEGATIVNÍCH VÝROKŮ	62
5.6	JAKÁ JE MÍRA SEBEHODNOCENÍ U DĚTÍ V DĚTSKÝCH DOMOVECH?	63
6.1	HYPOTÉZA Č. 1 – ROZDÍLY V ZÁVISLOSTI NA POHLAVÍ	65
6.2	HYPOTÉZA Č. 2 – ROZDÍLY V ZÁVISLOSTI NA ETNICKÉ PŘÍSLUŠNOSTI.....	67
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM LITERATURY.....	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

V této diplomové práci a jejím výzkumu se zaměřujeme na sebehodnocení dětí v dětských domovech. Obecně lze podle Blatného (2010) na sebehodnocení nahlížet jako na vztah k sobě samému a k tomu připojené faktory, které toto vnímání ovlivňují, jako jsou emoce jedince, sebereflexe, vliv okolí a jiné. Vzhledem k tomuto tématu se budeme věnovat také tématům, jako jsou instituce zaměřené na výkon ústavní a ochranné výchovy, konkrétně tedy na dětské domovy, které se přímo našeho výzkumu týkají. Dále se blíže zaměříme na období dětství a dospívání, během kterého se projevují nejvýraznější projevy a změny v emocích a sebehodnocení (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

V tomto výzkumu bude také důležité, jestli je sebehodnocení ovlivněno pohlavím nebo etnickou příslušností člověka, dítěte. Blatný (2001) ve svém článku *Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly* uvádí, že se objevuje během dospívání rozdíl v sebehodnocení především u chlapců, kteří uvádějí sebehodnocení vyšší než děvčata. Takže předpokládáme, že se v určité míře takové rozdíly mohou v závislosti na pohlaví, vzhledem k sebevědomí u jednotlivců, objevit i v našem výzkumu. Co se týče vztahu sebehodnocení a etnické příslušnosti není na toto téma realizováno dostatek prací, které by se tímto vztahem zabývaly. Nicméně Vychopňová (2013) ve svém výzkumu, který se věnuje hodnotám Romů ze Vsetínska, uvádí jako výsledek to, že dospívající Romové vlastní sebehodnocení, jako je například fyzická krása, uvádí až na dvanáctém místě celkem z 18 položek. Takovéto sebehodnocení může souviset s tím, že tělesné změny v období dospívání doprovází změny hormonální, psychické, které souvisí s emoční nestabilitou a nevyrovnaným, nejistým sebehodnocením, kdy jsou dospívající jedinci v této oblasti zranitelní (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na děti v institucionální péči, rodinu dítěte a rizikové situace, které mohou vést k odebrání dítěte z rodiny do prostředí zařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Prostředí institucionální péče je zároveň dalším prvkem, kterému se tato kapitola věnuje. Dále zde zmiňujeme poruchy chování, které se u dětí mohou v období dospívání projevit a v neposlední řadě první kapitola představuje roli vychovatele v dětském domově. Jako stěžejní téma druhé kapitoly je charakteristika institucí zařízení pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy, přičemž je zde uvedena legislativa důležitá pro tuto oblast. Také se tu blíže zaměřujeme na charakteristiku jednotlivých školských zařízení, přičemž je hlavní pozornost věnována zejména dětským domovům, které jsou pro tuto diplomovou práci stěžejní. Závěrem druhé kapitoly

vysvětlujeme pojem rodinné skupiny v dětských domovech a uvádíme statistiku dětí v ústavní péči za posledních 5 let. Třetí kapitola je zaměřena na klíčový pojem této diplomové práce, což je pojem sebehodnocení. Sebehodnocení je zde podrobně vymezeno a doplněno o jeho zdroje a jednotlivé typy. Dále jsou zde rozvedeny pojmy, které navazují a také doplňují pojem sebehodnocení. Posledním bodem, který uzavírá teoretickou část je sebehodnocení u dospívajících.

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na kvantitativní výzkum míry sebehodnocení u dětí v dětských domovech, který byl proveden prostřednictvím standardizovaného dotazníku. Následně proběhla analýza dat, která zodpovídala na stanovenou výzkumnou otázku a tím tak došlo k naplnění cíle této diplomové práce. V této části je také podrobný popis použitého výzkumného nástroje, prostřednictvím kterého byl proveden výzkum, přičemž cílem této práce tedy bude mimo jiné zjistit, jestli se v našem výzkumném souboru, u dětí v dětských domovech, rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví nebo etnické příslušnosti projeví.

Závěrem můžeme dodat, že by tato diplomová práce mohla být přínosem k získání přehledu o sebehodnocení dětí v dětských domovech například pro budoucí sociální pedagogy na pozici vychovatele v dětském domově.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V INSTITUCIONÁLNÍ PÉČI

V této diplomové práci se zaměřujeme na děti, především na dospívající, v dětských domovech. V souvislosti s tímto zaměřením se v první kapitole budeme věnovat rozpadu a rizikům rodiny, které mají vliv na dítě a jeho umístění do zařízení institucionální péče, také patologii dětství a dospívání ovlivněnou prostředím a v neposlední řadě osobnosti vychovatele a jeho vlivu na děti.

1.1 Rizika v rodině dítěte

Matoušek (2008) ve Slovníku sociální práce charakterizuje rodinu jako skupinu lidí, kteří jsou spojeni buď pokrevně, nebo podle práva například sňatkem nebo adopcí. Rodina zároveň může mít několik základních typů. Prvním typem je rodina nukleární, která se skládá z maximálně dvou generací a opakem je rodina rozšířená, která má členy z více než dvou generací. Dalším typem je rodina orientační, tedy taková, do které se člověk/dítě narodí a oproti této je rodina prokreační, to je ta, kterou člověk sám založí vznikem manželství nebo početím.

Důležitou součástí rodiny jsou její funkce, které mají za úkol správný průběh dětství svých potomků a zajištění bezpečného domova. Kraus (2008, s. 81-83) ve své publikaci vymezuje funkce rodiny následovně:

- a) *Biologicko-reprodukční funkce* (je důležitá pro celou společnost v ohledu na její růst),
- b) *Sociálně-ekonomická funkce* (zahrnuje materiální zabezpečení dítěte, (ne)zaměstnanost rodičů apod.),
- c) *Ochranná funkce* (tato funkce má za úkol zabezpečovat základní životní potřeby dítěte a ostatních členů rodiny. Součástí této funkce je také například doprovázení na lékařské prohlídky apod.),
- d) *Socializačně-výchovná funkce* (rodina jako primární sociální skupina učí a vychovává dítě k životu ve společnosti),
- e) *Rekreační funkce* (plní úkol naplňování volného a smysluplně tráveného volného času jak dítěte, tak celé rodiny pohromadě),
- f) *Emocionální funkce* (nezastupitelná funkce rodiny).

Dále se pak rodina může dělit podle své funkčnosti, tedy jestli zvládá péči, výchovu a socializaci dětí a plní všechny výše uvedené funkce. Rodina tedy může být funkční, dysfunkční nebo afunkční. Funkční rodina si plní své funkce správně a dostatečně. V dysfunkční rodině jsou některé z funkcí nedostatečně plněny, ale není vážně ohroženo její fungování, zatímco afunkční rodina nezvládá plnění svých funkcí, čímž je silně ohrožen zdravý a správný vývoj dítěte. V případech, kdy rodina neplní své funkce, dochází k případům, kdy kvůli okolnostem musí být dítě buď svěřeno do náhradní rodinné péče, nebo umístěno do instituce ústavní nebo ochranné výchovy (Kraus, 2008).

Jedním ze způsobů, jakým může rodina ve své funkčnosti selhávat je Syndrom CAN, tedy syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, kdy se jedná o ohrožení zdravého tělesného a psychického vývoje dítěte působením rodičů či jiných dospělých. Zjednodušeně se dá říct, že se jedná o nesprávné nakládání s dítětem a zanedbávání jeho potřeb. Jak již bylo zmíněno, nejčastěji zanedbávají dítě jeho rodiče různými formami, přičemž po fyzické stránce dochází k úmyslnému tělesnému ubližování pod vlivem agrese jednoho nebo obou rodičů. Nejedná se jen o fyzické útoky, ale také o slovní napadání nebo vulgární hodnocení. Často se týráni dopouštějí ti rodiče, kteří byli sami v mládí také týráni a nejčastěji se jedná o muže, tedy o otce nebo nevlastního otce dítěte. Další formou ubližování dítěti je sexuální zneužívání dítěte, které je častější v tzv. doplněné rodině, kdy s rodinou žije partner matky – nevlastní otec dítěte, kterého nepojí s dítětem klasické rodičovské pouto. Muži využívají svojí síly a toho, že se dítě nedokáže jeho nátlaku ubránit (Vágnerová, 2014). To potvrzuje také Koukolík (2006), který uvádí, že jsou to ve většině případů muži, kteří se častěji projevují agresivněji než ženy. Velmi často u jedinců, kteří pocházejí z násilného prostředí rodiny, dochází také k násilnému chování v pozdějším věku k vlastním dětem. Z toho plyne, že se *násilné chování v rodinách přenáší z generace do generace* (Koukolík 2006, s. 196).

Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi závažné ohrožení dítěte, tak může být dítěti nařízena ústavní výchova.

Rovněž Thorová (2015) ve své publikaci uvádí, že děti pocházející z problematických rodin se mohou v dospělosti prokazovat podobnými problémy, které se vyskytovaly u jejich rodičů jako například nezaměstnanost, sklony k alkoholismu nebo například drogové závislosti. Nutno ale říci, že neexistuje přímá zákonitost, že se dítě z problematické rodiny stane také problematickým.

Vedle syndromu CAN se vyskytuje také syndrom CSA, což je označení výhradně pro sexuální zneužívání, přičemž bývá doprovázeno také psychickým i fyzickým zneužíváním.

K objevení sexuálního zneužívání se většinou dostane dětský lékař během prohlídky dítěte, nebo se dítě se svým trápením odváží svěřit někomu, komu může věřit (Kopecká, 2015).

V publikaci od Kopecké (2015) se setkáváme s jistými kategoriemi dětí, které se snadno mohou stát oběťmi jednoho z výše uvedených syndromů. Jedná se o děti:

- které svým nezvladatelným chováním provokuje nebo unavuje svého vychovatele,
- s diagnózou ADHD, nebo dítě impulzivní,
- s mentálním postižením, přičemž násilník počítá s tím, že dítě nerozumí tomu, co se děje,
- které není dostatečně obeznámeno o nebezpečí sexuálního násilí, přičemž nedokáže rozpoznat násilné chování,
- které podléhá autoritám a nechá sebou lehce manipulovat, a další.

Kopecká (2015, s. 73) ve své publikaci dále také uvádí jedince, *kteří mohou být rizikovi v souvislosti se syndromem CAN nebo CSA*. Jedná se o:

- mladistvé rodiče, kteří nejsou dostatečně vyspělí na to fungovat v rodičovské roli,
- agresivní, cholerické nebo impulzivní jedince,
- jedince s nízkým intelektem,
- jedince, kteří procházejí závislostí na drogách či alkoholu,
- jedince, kteří se hlásí k určitým sektám,
- jedince z dysfunkční rodiny a další.

Jestliže dítě nemůže ze závažných důvodů zůstat v prostředí své biologické rodiny, existují možnosti, které dítěti zajistí náhradní péči. Jednou z těchto variant je adopce, nebo jinak osvojení, kdy se rodiče dítěte zřeknou rodičovské odpovědnosti. Další možností náhradní péče o dítě je pěstounská péče, přičemž rodiče dítěte jsou i nadále jejich zákonní zástupci, nicméně se o dítě nedokážou postarat, proto je dítě svěřeno do péče pěstouna. V neposlední řadě je variantou náhradní péče o dítě dětský domov, kdy tato varianta přichází na řadu v případě, že dítě nemůže být umístěno do náhradní rodiny jedné z předchozích možností. Jedná se o instituci, kde výchova probíhá prostřednictvím rodinných skupin, nicméně nelze

dítěti zajistit stejně kvalitní uspokojování potřeb tak, jako ve funkční biologické rodině (Kopecká, 2015).

1.2 Dítě v institucionální péči

Jednou z institucí určené dětem, je zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí (na rozdíl například od dětského domova, který patří do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy). Je určeno pro ty děti, které potřebují okamžitou ochranu, přičemž se momentálně nachází bez jakékoli péče, je ohrožen jejich vývoj nebo se nacházejí v ohrožení života. Tato zařízení jsou určena také týraným a zneužívaným dětem. V České republice je nejznámějším zařízením pro děti vyžadující okamžitou pomoc zařízení Klokánek (Trnková, 2018). Situace, kdy může být dítě umístěno do tohoto zařízení, jsou na základě:

- a) *rozhodnutí soudu,*
- b) *žádosti zákonného zástupce dítěte,*
- c) *žádosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností,*
- d) *žádosti samotného dítěte (Trnková, 2018, s. 119).*

Ústavní výchovu můžeme označit jako krajní opatření, které nařídí soud pouze v případě, že je toto opatření nutné v zájmu dítěte. Také se jedná až o druhotné nařízení, přičemž k němu dochází až v případě, kdy předchozí výchovná opatření nedospěla k napravení dítěte. Případy, kdy je dítěti nařízena ústavní výchova mohou být následující:

- *preventivní účel (při ohrožení zájmů),*
- *zmírnění následků (zanedbávání nebo týrání dítěte),*
- *rodiče nemohou z vážných důvodů výchovu dítěte zabezpečit (Trnková, 2018, s. 122-123).*

Další důvody pro umístění do zařízení ústavní péče uvádí také Sychrová (2014) a mezi ty například patří:

- úmrtí jednoho nebo obou rodičů,
- opuštění dítěte po narození,
- odebrání dítěte z rodiny kvůli týrání či zanedbávání,
- rodiče se nedokážou o dítě postarat.

Gjuričová (in Sychrová, 2014) vytvořila čtyři skupiny důvodů, kvůli kterým jsou děti umístovány do ústavní péče. Jednou ze skupin jsou osamělé děti, a spadají se děti v různých věkových kategoriích, přičemž se o ně jejich rodiče nemůžou postarat anebo zemřeli. Další, druhou skupinou jsou ohrožené děti, které pochází se socio-ekonomicky slabších rodin, a můžeme sem zařadit také zanedbávané děti nebo děti s tělesným postižením. Do třetí skupiny důvodů patří takzvaně rizikové děti, tedy děti s problémovým chováním či děti se začínající drogovou závislostí. V neposlední řadě jde o čtvrtou skupinu, kterou tvoří děti, u kterých se objevila trestná činnost, ve které mohou dále pokračovat.

1.2.1 Prostředí institucionální péče

Institucionální péče tvoří specifické prostředí pro dítě, které je zde umístěno, a je charakteristické znaky, které mají na dítě vliv během vyrůstání v tomto prostředí. V prostředí ústavní nebo ochranné výchovy nelze vytvořit stejné podmínky prostředí jako by mělo dítě v rodině. Dá se tedy říci, že prostředí institucionální péče má zásadní vliv na vývoj dítěte (Novotný, 2015).

Změna prostředí má klíčový vliv na psychickou odolnost dítěte. V případech, kdy u dítěte není zajištěna potřeba jistoty a bezpečí, která by měla být zabezpečena především matkou, dochází k separačním úzkostem. Dochází k tomu z důvodu odebrání a oddělení od rodičů, přičemž následný strach a panika dítěte u něj způsobí právě separační úzkost, která se může projevit různými znaky u dítěte. Může jít o bolesti břicha, hlavy, o zvracení, neochotu jít spát nebo nemožnost usnout bez přítomnosti další osoby. Separační úzkost lze u dítěte zmírnit například zapojováním do kolektivu (Hosák, 2015).

Další vlivy jsou vyvolané změnou prostředí, a mohou mít negativní vliv na dítě. Jsou to například stres, frustrace, trauma nebo deprivace. Frustrace pro dítě znamená zklamání a smutek ze současné situace, zároveň by během této situace mělo prožít co nejvíce pozitivních okamžiků pro odeznění frustrace. Další reakcí na změnu prostředí je stres, což je komplexnější reakce než například zmiňovaná frustrace. Stres vyvolává nejen psychické změny ale i změny fyzického stavu (například zvracení), které mají vliv jak na momentální, tak na dlouhodobý stav jedince a je důležité, jakým způsobem se se stresovou situací jedinec dokáže vyrovnávat. Jinou neočekávanou situací je trauma, při kterém dítě prožívá negativní emoce jako jsou úzkost, smutek nebo strach. Často opakující se negativní traumatizující situace mohou mít vliv na vznik posttraumatické poruchy u dítěte. V neposlední řadě patří mezi krizové stavy vyvolané náhlou změnou prostředí deprivace. Jedná se o stav, kdy dítě

trpí dlouhodobým nedostatkem některé z potřeb, které jsou pro něj zásadní. Nejčastěji se jedná o takzvanou citovou deprivaci, kdy je dítěti odepřena péče a vztah s matkou nebo s jinou blízkou osobou. Citová deprivace má vliv na rozvoj osobnosti dítěte i na jeho vztahy jak sobě, tak k ostatním (Vágnerová, 2014).

Během rozvoje dítěte u něj stoupá potřeba aktivity a také potřeba sebeprosazení, kdy rozvíjí sebe sama prostřednictvím osamostatnění, a dále se také jedná o potřebu kladného hodnocení, která rozvíjí vlastní sebepřijetí jedince. Potřeba hodnocení má zásadní vliv u dospívajícího dítěte, přičemž hovoříme o pozitivním hodnocení, zejména od členů rodiny, ale také od vrstevníků či širšího okolí jedince. Hodnoty se u jedince formují prostřednictvím vrstevnických skupin, přičemž se jedinec identifikuje s určitou skupinou, ve které dochází k prohlubování potřeby seberealizace. Naplňování těchto uvedených potřeb nelze adekvátně formovat prostředím ústavní péče, neboť nelze vytvořit plnohodnotné citové vazby. Může to souviset s častým střídáním osob, které o dítě pečují a nedokážou mu zprostředkovat sociálně podnětné prostředí (Novotný, 2015).

Psychická deprivace je u dětí v ústavní péči velmi významným problémem a mnohokrát byl tento problém zkoumán, jak uvádí ve své publikaci Langmeier a Matějček (2011). Autoři také zmiňují, že byla dříve snaha o odstranění dětských domovů, nicméně tomu zabránil fakt, že se stále budou objevovat děti, které budou potřebovat ochranu ústavní péče. Vývoj ústavního prostředí se také do značné míry polepšil, přičemž při se při zkoumání zjišťovaly faktory, které na dítě působí. Nicméně nelze přesně stanovit, jestli konkrétní dítě se zvládne dobře přizpůsobit prostředí ústavní výchovy a které ne. Další součástí psychické deprivace je nedostatek individuální péče, která vede k naplňování základních potřeb jedince. V některých případech ovšem může být pro dítě umístění v ústavní péči výhodou, přičemž se ocitne v prostředí, které pro něj není jakkoliv citově zabarvené. To platí především u dětí, u kterých se objevily poruchy chování, které měly za následek problémy v rodině. Také v případech, kdy je dítě týrané anebo zanedbávané, je velmi žádaná změna původního prostředí, přičemž tato změna může dítě zachránit (Langmeier, Matějček, 2011).

O nevhodnosti ústavní péče mluví také Sychrová (2014), přičemž hovoří zejména o malých dětech, pro které je nejvhodnější péče v prostředí biologické rodiny. Autorka také zmiňuje, že v mnoha Evropských zemích je upřednostňována ústavní péče. Mezi tyto země zařazuje mimo jiné Českou republiku, Maďarsko, Slovensko, Belgie a další. Ústavní prostředí má na raný vývoj dítěte podstatný vliv, přičemž se zde dítě ocitá bez matky nebo jiné pečující osoby, která by se o něj neustále starala a dokázala zajistit základní potřeby dítěte. Jednou

z hlavních základních potřeb dítěte je emocionální rozvoj, který se v biologické rodině rozvíjí interakcí rodičů s dítětem, dále také uvědomování si pocitu bezpečí a vzájemnými vazbami v rodině. Tyto vazby v rodině mají zásadní vliv na zdravý psychický vývoj dítěte a v případě nedostatků vazeb dochází u dítěte k deprivaci. Celkově ústavní prostředí negativně působí na emocionální, ale také sociální vývoj jedince (Sychrová, 2014). Shodně uvádí také Novotný (2015), že co se týče emocionální potřeby, jako jedné ze základních životních potřeb, zabezpečuje ji nejlépe přímá pečující osoba, nejčastěji matka, což v důsledku nedostatku této potřeby může u dítěte přerůst v separační úzkost.

Dále Sychrová (2014) uvádí, že prostředí biologické rodiny, atmosféra, kladná výchova a vazby v ní tvoří základ péče o dítě. Zároveň také ve své publikaci hovoří o tom, že má každé dítě právo na náležitou péči od biologických rodičů, což vychází z Úmluvy o právech dítěte. Stejně tak jako se hovoří o nevhodnosti ústavní péče, může dítěti uškodit nekvalitně zvolená forma náhradní rodinné péče, např. špatný výběr pěstounů. I když je o pobytu dítěte v ústavní péči rozhodnuto jako o krajním řešení, jedná se vždy v nejlepším zájmu dítěte. *Ústav by měl být pomocí a podporou pro dítě a rodinu, nikoli náhradou rodiny, nebo izolací jejích členů* (Sychrová, 2014, s. 50). Prostředí ústavní péče může mít také nepříznivý vliv na fyzický rozvoj dítěte. U jedinců v ústavní péči se častěji vyskytuje stagnace fyzického růstu, která se projevuje např. odlišností ve výšce či váze. Tento jev se objevuje v různých typech ústavní péče (Novotný, 2015).

1.2.2 Poruchy chování

Pro zjišťování poruch chování je podstatné zahájit pedopsychiatrické vyšetření, které je důležité pro stanovení základní diagnózy. Lékař s dítětem vede rozhovor a zároveň jej pozoruje, a vyhodnocuje jeho vnímání a znalosti. Zároveň by měl na začátku vyšetření s dítětem navázat takový kontakt, aby vyšetření pro dítě bylo příjemné a přiměřené jeho věku. První kontakt lékaře a dítěte je nejdůležitější, proto by se měl lékař vyvarovat příliš zranitelným otázkám (Kříž, 2004).

Kříž (2004, s. 23) také stanovuje tři podmínky, aby mohla být dítěti diagnostikována porucha chování. Podmínky jsou následující:

- a) *poruchy trvají delší dobu, minimálně 6 měsíců,*
- b) *narušují sociální adaptibilitu dítěte v některém z jeho prostředí (rodina, škola, vrstevníci),*

- c) *nepodařilo se je odstranit běžnými pedagogickými přístupy a vyžadují proto speciální přístup nebo léčbu.*

Mezi nejčastější formy poruch chování patří například upoutávání pozornosti na sebe, co je typické pro děti v prostředí školského zařízení, kdy se na sebe snaží jakkoliv upoutat pozornost, což také může znamenat přítomnost citové deprivace. Dále se jedná o negativismus, tedy odpor k autoritám v době hledání své vlastní identity. S touto poruchou dochází k útekům z domova, drobným krádežím nebo agresivnímu vystupování vůči ostatním. V této fázi života může dítě lehce přijít do styku s drogami a alkoholem, což může mít podíl na vzniku závislosti. Dalšími poruchami chování jsou záškoláctví, lhaní, krádeže nebo například pyromanie (Kříž, 2004). Dalším rizikem pro dítě umístěno v ústavní péči může být nedostatek rodinných vzorů, například chybějící mužská role v životě dítěte. To může souviset s tím, že vychovatelem, potažmo vychovatelkou, v institucích pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, bývá častěji žena. Model mužského chování chybí především chlapcům, kteří nemají jasný příklad pro vytvoření své pohlavní identity. Z tohoto faktu vyplývá, že nepřítomnost mužského vzoru může mít vliv na sebehodnocení jedince (Novotný, 2015).

Novotný (2015) dále ve své publikaci zmiňuje, že děti z prostředí ústavní péče můžeme někdy označovat jako kulturní menšinu, kterou můžeme považovat za poměrně samostatnou sociální skupinu oddělenou od zbytku společnosti. Tomuto nasvědčuje také běžné nálepkování dětí jako „dětí z děčáku“, což je spojené s předsudky společnosti, a zároveň také média hovoří o dětech z dětských domovů jako o problematických.

V prostředí ústavní péče spatřujeme také jisté znaky sociálního vyloučení:

- *prostorové vyloučení* (skupina oddělená na separovaném místě),
- *symbolické vyloučení* (nálepkování jedinců),
- *ztížený přístup k legálním formám výdělečné činnosti*,
- *výskyt sociálně patologických jevů* (nejčastěji jde o závislost na alkoholu, tabáku),
- *vyšší potenciál výskytu kriminality*,
- *snížená sociokulturní kompetence* (Novotný, 2015, s. 42).

1.3 Vychovatel v dětském domově

Role vychovatele je pro děti v dětských domovech jednou z nejdůležitějších. Vychovatel nenahrazuje, nicméně zastupuje roli rodiče/rodičů a je důležitou součástí při výchově a dospívání dětí v dětských domovech. Vychovatel se snaží během svého působení na dítě rozvíjet jeho vlastní osobnost, pomáhá mu získávat si určité společenské role a povzbuzuje v něm sebevýchovu a sebehodnocení. Dále zprostředkovává dítěti každodenní činnosti, které ho mohou v běžném životě ovlivňovat. Zároveň tak působí jak na jednotlivce, tak na skupinu dětí (Bendl, 2015).

Všeobecně stěžejním posláním vychovatele je všestranné rozvíjení dítěte, nicméně Bendl (2015) uvádí konkrétní oblasti, které jsou hlavní náplní vychovatelovy činnosti. Jedná se o:

- **Administrativní činnosti** – evidence docházky, pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí.
- **Organizační činnosti** – organizace režimu a kontrola jeho dodržování, plánování a organizace volnočasových činností dětí, například výletů nebo kulturních akcí.
- **Koordináční činnosti** – koordinace vychovatelů, koordinace prevence v rámci zařízení (dětského domova).
- **Metodické činnosti** – tvoření výchovných a vzdělávacích dokumentů, preventivních programů, tvoření programů inkluze.
- **Diagnostické činnosti** – diagnostika individuálních zvláštností a potřeb dětí v zařízení (v dětském domově).
- **Přímá výchovná a vzdělávací činnost** – osobní rozvoj dětí pomocí různých činností například výtvarně, sociálně nebo tělesně zaměřené, dále také výchova k toleranci a ke spolupráci.

Jak uvádí Sychrová (2014), vychovatelé v dětském domově často zastávají pozici opatrovatele dítěte a zprostředkovávají dítěti péči podle pokynů specialistů jako například psychologů, speciálních pedagogů nebo sociálních pracovníků a zastávají v dětském domově pozici odborníka v těchto oblastech.

Pozici vychovatele rovněž ukotvuje legislativa, a to zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. § 2 tohoto zákona vymezuje pozici pedagogického pracovníka, a říká, že *pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou*

vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu... Přímou pedagogickou činnost tedy, dle zákona o pedagogických pracovnících, vykonává mimo jiné speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga a v neposlední řadě vychovatel (§ 2 zákon 563/2004 Sb.).

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních může být pozice vychovatele uplatňována ve výchovných ústavech, dětských domovech, nebo také ve středisku výchovné péče. Práce vychovatele s dětmi v dětském domově a jiných školských zařízeních zahrnuje specifickou přípravu, přičemž se vychovatel často dostává do kontaktu s dětmi s výraznými poruchami chování, deprivovanými dětmi nebo s dětmi, které páchají trestnou činnost (Bendl, 2015).

Dále dle zákona O pedagogických pracovnících se vychovatelem v dětském domově může stát ten, který splní předpoklady stanovené v §3 zákona 563/2004, a tedy:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,
- d) je zdravotně způsobilý a
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Nejen zákon o pedagogických pracovnících definuje pozici vychovatele, ale je to také 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, který doplňuje předpoklady ze zákona 563/2004 Sb. ještě také o předpoklad psychické způsobilosti, která se dle §18 zákona 109/2002 Sb. zjišťuje prostřednictvím psychologického vyšetření buďto před vznikem pracovního poměru vychovatele v dětském domově a nebo během pracovního poměru, a to v případě, kdy dojde k pochybnostem ohledně psychické způsobilosti vychovatele kvůli podezření, že by se mohl vychovatel dopustit fyzického nebo psychického násilí na dětech.

1.3.1 Odborná připravenost vychovatele v dětském domově

Vychovatelem v dětském domově, jak již bylo zmíněno výše, se může stát kdokoliv z pedagogických pracovníků jmenovaných v zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Kvalifikace jednotlivých pracovníků je rovněž uvedena v tomto zákoně v §16 - § 21. Konkrétně §16 vymezuje kvalifikaci vychovatele, který ji získá:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,*
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času.*

Dle zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, může být pozice vychovatele uplatňována ve výchovných ústavech, dětských domovech, nebo také ve středisku výchovné péče. Práce vychovatele s dětmi v dětském domově a jiných školských zařízeních zahrnuje specifickou přípravu, přičemž se vychovatel často dostává do kontaktu s dětmi s výraznými poruchami chování, deprivovanými dětmi nebo s dětmi, které páchají trestnou činností (Bendl, 2015).

2 INSTITUTE ZAMĚŘENÉ NA VÝKON ÚSTAVNÍ A OCHRANNÉ VÝCHOVY

Druhá kapitola této diplomové práce je věnována institucím, zaměřeným na výkon ústavní a ochranné výchovy, jejichž služby jsou určeny pro děti a mládež většinou od 3 do 18 let. Konkrétněji je zaměřena na prostředí dětských domovů, kterým je věnována tato diplomová práce.

2.1 Stručně k vývoji institucionální péče

V 19. století existovaly pro děti s poruchami chování zřízené polepšovny, což v Encyklopedii sociální práce uvádí Matoušek (2013). Celkově mají takzvaná pobytová zařízení velmi dlouhou tradici v naší historii. *Obecně lze za předchůdce dětských domovů považovat sirotčince, chudobince a další církevní zařízení poskytující péči a výchovu dětem a mladistvým bez domova či rodiny* (Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 11). Matoušek (2013) také zmiňuje, že se do dnešní doby zařízení pro děti a dospívající rozrostla o školská zařízení, jako jsou výchovné ústavy, diagnostické ústavy, dětské domovy a dětské domovy se školou. Dále jsou to zdravotnická zařízení jako psychiatrická léčebna pro děti nebo dětská centra.

Do instituce zaměřené na výkon ústavní výchovy se dítě dostává po rozhodnutí soudu, který ústavní výchovu nařídí z důvodu, že rodina dítěte selhává v plnění svých funkcí. Do institucí ochranné výchovy je dítě umístěno také na základě rozhodnutí soudu, který tak rozhodne z důvodu, že dítě provedlo čin jinak trestný, a je tak tedy rozhodnuto kvůli závažným poruchám chování. Další variantou je předběžné opatření, kdy se jedná o bezprostřední opatření nařízené soudem v případě, že se dítě nachází v situaci, kdy mu není zajištěna patřičná péče nebo je vážně ohroženo na vývoji (Bendl, 2015).

2.2 Ukotvení institucionální péče v zákonech

Hlavním zákonem, který se zaobírá ústavní nebo ochrannou výchovou, je 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. Ten následně v §2 jmenuje zařízení, která tento zákon upravuje. Jsou to:

- a) diagnostický ústav,
- b) dětský domov,

- c) dětský domov se školou,
- d) výchovný ústav.

Dle §1 zákona 109/2002 Sb. je hlavním účelem ústavní nebo ochranné výchovy, aby bylo *zajištěno základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, jimiž je Česká republika vázána, vytvářeny podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu plného a harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby osoby jeho věku.*

Dále jde o zákon č. 89/2012 Sb. Občanský zákoník, jež ve své druhé části, která se týká rodinného práva v § 971 - § 975, popisuje také ústavní výchovu. Tento zákon také v § 958 stanovuje, že by mělo mít svěření dítěte do osobní péče jednoznačně přednost před umístěním do ústavní péče.

Co se týče dalších zákonů, můžeme zde zmínit například zákon 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dítěte, který ve třetí části „opatření sociálně-právní ochrany“ vymezuje v §28 - § 30 podobu a dohled nad výkonem ústavní a ochranné výchovy, dále také zákon č. 218/2003 Sb. Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže) a zákon č. 257/2000 Sb. Zákon o Probační a mediační službě a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

2.3 Charakteristika školských zařízení

V této podkapitole se budeme věnovat popisu konkrétních zařízení vykonávající institucionální péči a podrobněji se zaměříme na dětské domovy, které jsou stěžejní institucí pro tuto diplomovou práci.

2.3.1 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je typ školského zařízení, který přijímá děti, jimž bylo nařízeno předběžné opatření, ústavní výchova nebo jim byla uložena ochranná výchova. Hlavní úlohou diagnostického ústavu je diagnostika dítěte, která je prováděna pomocí pedagogických a psychologických aktivit. Mezi další funkce diagnostického ústavu můžeme

zařadit funkci vzdělávací; kdy jde o zajištění adekvátního vzdělávání nebo také o přihlídnutí ke specifickým vzdělávacím potřebám dětí; výchovně-sociální funkci, která zahrnuje zdravotní vyšetření, rodinné vazby a sociálně právní ochranu dítěte; nebo například funkci terapeutickou, která má za cíl vylepšení chování a sociálních vztahů dítěte (§5 zákona 109/2002 Sb.).

Pobyt v diagnostickém ústavu je stanoven na 8 týdnů, a následně, po diagnostikování dítěte, je rozhodnuto o jeho zařazení do náležitého školského zařízení, například do dětského domova (Bendl, 2015).

2.3.2 Výchovný ústav

Dalším druhem školského zařízení je výchovný ústav, který je určen dětem od 15 let, které mají závažné poruchy chování a byla jim nařízena ústavní výchova nebo soudem uložena ochranná výchova. Kromě dětí lze do výchovného ústavu umístit i nezletilé matky s jejich dětmi. Další výjimkou jsou děti starší 12 let, u kterých se projeví závažné poruchy chování a nemohou tak být umístěny do jiného školského zařízení – do dětského domova se školou (Bendl, 2015).

Výchovný ústav prosazuje několik důležitých funkcí, především výchovnou, vzdělávací a sociální. Dle § 14 zákona 109/2002 Sb. jsou výchovné ústavy založené odděleně pro:

- a) *děti s nařízenou ústavní výchovou,*
- b) *děti s uloženou ochrannou výchovou,*
- c) *děti, které jsou nezletilými matkami, a pro jejich děti, nebo*
- d) *děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči, popřípadě se ve výchovném ústavu pro tyto děti zřizují oddělené výchovné skupiny.*

2.3.3 Dětský domov se školou

Následujícím typem školského zařízení je dětský domov se školou, který podle § 13 zákona 109/2002 Sb. obstarává péči o děti

- a) *s nařízenou ústavní výchovou,*
 1. *mají-li závažné poruchy chování, nebo*
 2. *které pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči, nebo*
- b) *s uloženou ochrannou výchovou,*

- c) jsou-li nezletilými matkami a splňují podmínky stanovené v písmenu a) nebo b), a jejich děti, které nemohou být vzdělávány ve škole, jež není součástí dětského domova se školou.

Děti umístěvané do dětského domova se školou, jsou děti ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky, která probíhá ve škole připojené k dětskému domovu. Hlavní funkcí dětského domova se školou je funkce výchovně-vzdělávací a je realizována prostřednictvím rodinných skupin (Bendl, 2015).

2.3.4 Dětský domov

Posledním a pro tuto diplomovou práci stěžejním druhem školského zařízení je dětský domov.

Dětské domovy jsou, stejně jako dříve uvedená školská zařízení, upravovány zákonem 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Dětské domovy jsou ze všech typů školských zařízení jediné, které se starají o děti bez závažných poruch chování, o které se rodiče nemohou, nechtějí nebo nedokážou postarat. Dle Bendla (2015) jsou to především děti z rodin, kde se objevují sociálně patologické jevy jako jsou drogová nebo alkoholová závislost, gamblerství, týrání a podobně. Jsou to také děti, jejichž rodiče jsou dlouhodobě vážně nemocní, ve výkonu trestu odnětí svobody nebo rodiče mentálně postižení. Věk, ve kterém jsou děti umístěvané do dětského domova je od 3 do 18 let, nejvýš však do 26 let, než ukončí profesní přípravu. Dále jsou umístěvané do dětského domova také mladistvé matky s vlastními dětmi (Bendl, 2015).

Co se týče vzdělávání, tak oproti dětskému domovu se školou děti z dětského domova dochází do běžných škol mimo dětský domov (do stejných škol jako děti z úplné rodiny), mladší děti navštěvují mateřskou školu mimo dětský domov. Starší děti mají možnost navštěvovat střední školy nebo střední odborná učiliště (Bendl, 2015).

Hlavní funkce dětského domova jsou dle § 12 zákona 109/2002 Sb. sociální, výchovně-vzdělávací, zdravotní, ale také preventivní funkce a jsou aplikovány do výchovy po vyučování dětí. Na rozdíl od dětského domova se školou je úkolem dětského domova *zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které **nemají** závažné poruchy chování.*

2.4 Prostředí a funkce dětského domova

Funkce výchovných zařízení obecně ve své publikaci popisuje Kraus (2008, s. 102) a dělí je na celkem sedm funkcí a jsou to:

1. *Socializační funkce* – tato funkce prostřednictvím výchovného procesu předává jedinci kulturu a její aspekty, aby dokázal porozumět společnosti, kterou je obklopen a dokázal v ní fungovat. Také je důležité správnou socializací posilovat u jedinců psychickou odolnost.
2. *Výchovná funkce* – by měla klást důraz na celkový rozvoj osobnosti jedince. Dále také na jeho volní vlastnosti a v neposlední řadě na emocionální stránku jedince.
3. *Pečovatelská funkce* – má za úkol celkovou péči o dítě včetně té lékařské, kterou by za standardních podmínek zastala rodina.
4. *Poradenská funkce* – tuto funkci by měl zabezpečovat psycholog, který by pracoval s dětmi v oblasti diagnostiky a také například oblasti výchovných problémů.
5. *Rekreační (relaxační) funkce* – tato funkce je realizována ve volném čase dětí. Zařízení by mělo vytvářet podmínky pro kvalitní trávení volného času. K této funkci patří také pravidelné navštěvování zájmových kroužků.
6. *Profesionalizační funkce* – se týká spíše školy než dětského domova, nicméně má tato funkce za úkol v dítěti vyvolat zájem o vzdělání a později pomoci s výběrem vhodného budoucího povolání.
7. *Selektivní funkce* – tuto funkci přebírá zejména škola, přičemž selekce znamená to, jakého stupně vzdělání jedinec dosáhne a podle toho získá určitou společenskou prestiž.

Další funkce, které jsou důležité pro zařízení dětského domova, uvádí §1 zákona 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, a jedná se o preventivně výchovnou funkci, výchovně-vzdělávací funkci a v neposlední řadě emocionální funkci, která má za úkol rozvoj emocionální stránky jedince a podporuje u něj rozvíjení sebedůvěry.

Co se týče prostředí, tak prostředí jako takové má zásadní vliv na život, rozvoj a výchovu jedince. Jako důležité prostředí můžeme pokládat prostředí rodinné, které má značný vliv na

vývoj psychiky dítěte, která se vyvíjí prostřednictvím podnětů získávaných z okolí. Nicméně jakékoliv prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, v něm zanechá výrazné poznatky, které jej jakýmkoliv způsobem ovlivnili a následně na něj působí v další části života. Celkově prostředí může mít na jedince, jak negativní vliv (například prostředí problémové rodiny, kde se vyskytuje alkoholismus, agresivita nebo nezaměstnanost) tak i pozitivní vliv, což probíhá například předáváním určitých vzorců chování od rodičů dětem (Kraus, 2001).

Sychrová (2014) také uvádí, že prostředí ústavních zařízení můžeme chápat jako prostředí pro dítě nepřirozené, přičemž je dítě vytrženo z původního rodinného prostředí. Nicméně většinou dochází k takzvanému vyloučení dítěte z nepodnětného prostředí, a ústavní péče by měla vést k začlenění dítěte do lepšího prostředí. Jestliže je dítě již jednou z určité společnosti vyloučeno, je velmi těžké jej znovu začlenit do společnosti nové, přičemž o zařízení ústavní výchovy můžeme také hovořit jako o určité společnosti. I přes dlouhý vývoj ústavních zařízení, představují tato zařízení stále nepřirozené prostředí pro dítě (Sychrová, 2014).

Toto nepřirozené prostředí znázorňují určité znaky, které se promítají do života dítěte a mají na něj zásadní vliv. Jde o:

- *odosobnění – nemožnost navázat trvalé vztahy, požadavky instituce jsou prioritní nad potřebami dětí,*
- *neměnnost rutiny – rozvrhování dne do předem daných částí, přestože se instituce snaží o rodinný model prostředí, nelze jej při větším počtu dětí dosáhnout,*
- *kolektivní zacházení – přes snahu individualizovat práci s dítětem jde o pedagogickou a sociální práci se skupinou dětí, mnoho činností je tzv. v zájmu celého kolektivu (Sychrová, 2014, s. 52).*

V souvislosti s těmito znaky, tedy s odosobněním, neměnnou rutinou či s kolektivním zacházením se pojí také *syndrom návyku na ústavní péči* (Marek, Strnad, Hotovcová in Sychrová, 2014, s. 52). Tento syndrom se může vyskytnout u jedinců, kteří pobývali určitou dobu na místě s pevně stanoveným režimem, přičemž se postupně přizpůsobují tomuto režimu zařízení. Překážkou pro jedince s tímto syndromem je odchod ze zařízení a snaha zapojit se do nového života, nicméně jedinec již navykl struktuře a řádu a nedokáže se tak snadno přizpůsobit každodenním situacím. Někteří jedinci se syndromem návyku na ústavní péči nejsou schopni později samostatně fungovat ve společnosti, přičemž tyto jedinci

častěji trpí depresemi, suicidálními příznaky, nebo se uchylují k páčání trestné činnosti (Sychrová, 2014).

2.5 Rodinné skupiny

Pro práci s dětmi v institucích zaměřených na výkon ústavní nebo ochranné výchovy jsou stanoveny takzvané rodinné skupiny, přičemž konkrétně v dětském domově je možné organizovat minimálně 2 a maximálně 6 rodinných skupin, které jsou rozmístěny v bytech/domech na pozemku dětského domova. Dělení do rodinných skupin probíhá na základě výchovných, vzdělávacích nebo zdravotních potřeb jedinců, přičemž jednu rodinnou skupinu tvoří minimálně 6 a maximálně 8 dětí (§4 zákona 109/2002 Sb.).

Také Trnková (2018) uvádí fakt, že jsou děti organizovány v rodinných skupinách, přičemž v každé takové skupině může být maximálně 8 dětí a jak již bylo zmíněno výše, v zařízení může být organizováno nanejvýš 6 rodinných skupin. Rozdělení do rodinných skupin může být na základě buď vzdělávacích potřeb nebo i pohlaví, nicméně často jsou tvořeny dětmi různého věku či pohlaví a pokud nebrání žádné výchovné problémy, jsou do stejné rodinné skupiny umístěni také sourozenci. Pokoje dětí mohou být zařízeny až pro tři děti a často jsou umístěny v bytové jednotce, přičemž se v rodinné skupině střídají vychovatelé nebo jiní pedagogičtí pracovníci a spolu s dětmi pečují o domácnost, což zahrnuje vaření, praní nebo například dětem pomáhají s přípravou do školy a celkově mají na starost dětem vytvořit prostředí běžné rodinné domácnosti.

Děti v dětském domově mají povinnost dodržovat určitá pravidla, mezi která například patří dodržování pořádku a čistoty, plnění pokynů od vychovatelů a zaměstnanců dětského domova, ohleduplně zacházet se svěřenými věcmi nebo také dbát na pokyny k ochraně zdraví a podobně. Jestliže si dítě příkladně plní své povinnosti, může získat odměnu, kterou může být vyšší kapesné, nicméně pokud dítě poruší některá pravidla nebo povinnosti, může být potrestáno formou například snížením kapesného nebo zákazem účasti na akci a podobně. Ovšem děti v dětských domovech mají také svá práva, mezi která patří například právo na přímé zaopatření, všestranný rozvoj nebo také právo na zabezpečení dobrých podmínek pro vzdělávání se. Dítě má také právo na vycházky a udržování kontaktu s blízkými osobami (Trnková, 2018).

2.6 Děti v institucích ústavní nebo ochranné výchovy

V současné době je v institucích zaměřených na výkon ochranné nebo ústavní výchovy umístěno celkem 6234 dětí, z toho 2665 dívek, přičemž jde o statistiku z roku 2021/2022.

Za posledních 5 let můžeme vidět v níže uvedené tabulce drobný nárůst dětí umístěných do dětského domova (i do ostatních zařízení ochranné nebo ústavní výchovy) a zároveň pokles dětí v posledním roce, tj. v letech 2021/2022 (© MŠMT, 2022).

Tabulka 1: *Počet dětí v institucionální péči za posledních 5 let*

	Počet dětí v jednotlivých obdobích za 5 let				
	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022
Celkem v zařízeních	6345	6394	6553	6446	6234
Dětský domov	4262	4248	4345	4303	4247

(© 2022 Odbor informatiky a statistiky MŠMT, upraveno)

V České republice se zároveň nachází celkem 203 zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, přičemž je z toho 138 dětských domovů. V interaktivní statistice uvedené na webu Statistického informačního systému Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (© 2022, Odbor informatiky a statistiky MŠMT) můžeme nalézt přesné členění dětí například podle pohlaví, na základě čeho byly umístěny do institucionální péče, rozdělení podle krajů a typu zařízení nebo zde také nalezneme kolik celkem dětí je na útěku ze zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy.

3 SEBEHODNOCENÍ

Ve třetí kapitole naší diplomové práce se budeme věnovat pojmu sebehodnocení a dalším pojmům, které se sebehodnocením souvisí. Uvedeme zde typy sebehodnocení, a jakým způsobem se rozvíjí sebehodnocení u dospívajících.

3.1 Pojem sebehodnocení

Dle výkladového slovníku z pedagogiky znamená sebehodnocení *hodnocení sebe sama, svého chování, činností, jednání, postupů i postojů* (Kolář, 2012, s. 121). Ve své publikaci Kolář (2012) dále zdůrazňuje, že jde o důležitou vlastnost jedince, která by měla být rozvíjena v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu a učít jedince, jak nepřeceňovat nebo naopak nepodceňovat své znalosti a schopnosti.

Nejjednodušeji sebehodnocení můžeme definovat jako *pozitivní nebo negativní hodnocení sebe sama* (Kassin, 2007, s. 555).

Lexikon psychologie uvádí, že sebehodnocení je nejdůležitější téma psychologie a oblasti *ega*, přičemž *ego* můžeme vnímat v sebehodnocení dvěma způsoby. Ten první vychází z toho, jak jedinec hodnotí sebe sama a druhý způsob zahrnuje hodnocení od okolí. Nelze ovšem tyto dva způsoby hodnocení oddělit, protože hodnocení od okolí má zásadní vliv na vlastní hodnocení (Nakonečný, 2013).

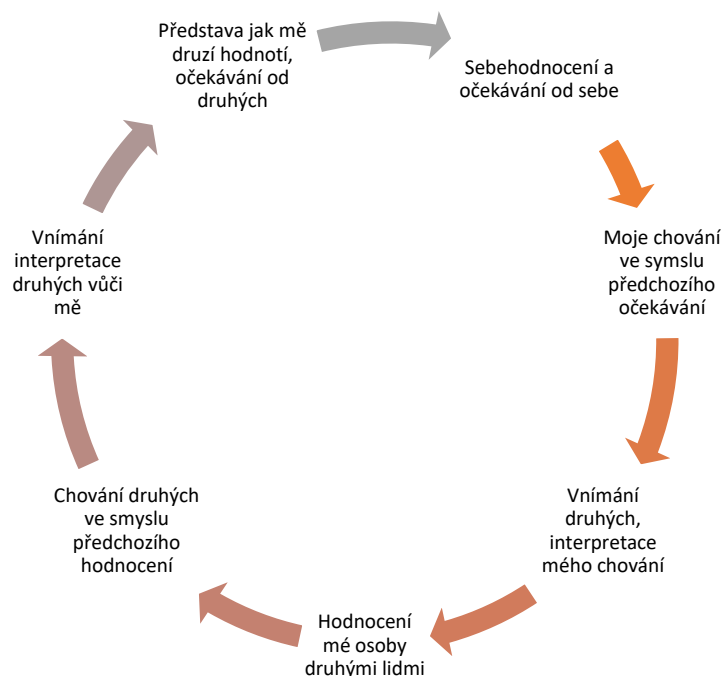
Sebehodnocení také můžeme zařadit do souboru takzvaných *self-schémat*, která obsahují určité názory o sobě samém a tyto názory ovlivňují naše chování i způsob toho, jak jedinec hovoří sám o sobě (Kassin, 2007).

V souvislosti se sebehodnocením hovoříme o *sebesystému* a takzvaném *jáství*, přičemž vazba k vlastnímu já tvoří jedinečnou charakteristiku psychiky jedince. Uvědomování si vlastního já se objevuje bezprostředně a pokaždé, když jedinec snaží něčeho dosáhnout. Jáství a vztah k sobě samému zahrnuje jak přítomnost, tak i minulost a budoucnost jedince. Na základě uvědomění si vlastního já se objevují pocity, které jedinec vnímá jako neoddelitelnou část sebe samého. Sebehodnocení v tomto ohledu spadá do oblasti reflexe vlastního já, přičemž do této oblasti patří také například *seberegulace*. Reflexi můžeme označit jako proces, který je u každého jedince jedinečný, přičemž souvisí s interakcí s okolním světem, ale také s kulturou a společností, ve které se jedinec vyskytuje (Výrost, Slaměnik, 2008).

V rámci již zmiňovaného sebesystému tvoří sebehodnocení emocionální složku, přičemž emoce a prožívání souvisí také s názory a informacemi, které vedou k sebereflexi. S touto také souvisí sebediskrepanční teorie podle Higginse, přičemž tato teorie spojuje reflexi s emocionálními projevy jedince a dohromady spojuje tři kategorie já. Jedná se o složky skutečné já, ideální já a požadované já, přičemž jsou v těchto složkách obsažena přání a touhy jedinců, nebo také představy o vlastnostech, které by měl jedinec mít. V tomto ohledu je také důležité to, jak jedince hodnotí okolí, jehož názor je pro daného jedince důležitý. Můžou se také objevit konflikty mezi jednotlivými kategoriemi já, například v současném vnímání sebe sama a ideálním vnímáním svého já, přičemž dochází ke zklamání či frustraci. To samé platí i v případě, pokud naše jednání neodpovídá představám druhých, přičemž se může u jedince projevit rozpačitost nebo úzkost (Konečná, 2010).

Sebehodnocení může probíhat v interakci s okolím, přičemž tato interakce může mít opakující se tendence, nicméně hodnocení od druhých je úzce spjato s vlastním sebehodnocením jedince (Výrost, Slaměník, 2008).

Obrázek 1: *Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení (Výrost, Slaměník, 2008, s. 100, upraveno)*



Jak je z výše uvedeného modelu patrné, tak na sebehodnocení má zásadní vliv nejen hodnocení od druhých, ale také to jak si vysvětlujeme chování své i ostatních (Výrost, Slaměník, 2008).

Také Blatný (2010) hovoří o Já systému, do kterého spadají pojmy sebepojetí a sebehodnocení, přičemž toto schéma může být vnímáno nejen jako plánování činnosti, ale také jako činnost samotná, která vede k získání informací o sobě samém. Konečná (2010) uvádí, že sebehodnocení v Já systému tvoří afektivní aspekt, přičemž jej tvoří nejen představy o sobě samém, ale hlavně emocionální prožívání. Emoce mohou mít vliv na sebehodnocení v závislosti na tom, jestli bylo hodnocení pozitivní nebo negativní.

Fontana (2014) také uvádí, že je pro dítě velmi důležité kladné přijetí, což souvisí s vnímáním jeho osobnosti ze strany okolí, přinejmenším rodičů. Toto kladné přijetí je důležitou součástí v chování jedince, přičemž se v závislosti na hodnocení okolí dítě projevuje poslušně vůči rodičům nebo například učitelům. Jestliže dítě od okolí obdrží kladné přijetí, může sebe sama vnímat jako jedince, který si sebeúctu zaslouží. Fontana (2014) zde mluví také o pojmu ideální Já podle Rogerse, přičemž tento pojem značí to, jakým jedincem by chtěl člověk být. Může se ovšem objevit rozdíl mezi Já – tedy mezi tím, jak doopravdy jedinec vnímá sám sebe, a mezi ideálním já – tedy tím, jaký by jedinec chtěl být. Jestliže dospělí umožní dítěti poznat jeho potřeby při cestě za sebepoznáním a naučí dítě respektovat potřeby druhých, dokážou děti vnímat sebe sama jako cenné jedince s dobrým sebehodnocením, přičemž umí porozumět své osobnosti. U takových jedinců následně dochází k propojení Já a ideálního Já, kdy si jedinec uvědomí, že to, jak současně vnímá sám sebe odpovídá představě, kým chtěl ideálně být.

Čáp a Mareš (2007) uvádí, že na sebehodnocení jedince má také zásadní vliv prostředí a výchova, přičemž tvrdí, že se u dětí mohou rozvinout komplexy méněcennosti při hodnocení rodiči, učiteli nebo vrstevníky, když se toto hodnocení týká například váhy, výšky nebo jiné fyzické odlišnosti jedince. Jedinec své sebehodnocení formuje již od brzkého dětství, přičemž může nevědomě přejímat vzory rodičů nebo jiných dospělých, a například hodnocení vlastního školního úspěchu dítěte může souviset s hodnocením jeho rodičů. Na sebehodnocení jedince také mohou mít nepříznivý vliv určité podmínky, které na cestě k utváření dobrého sebepojetí, potažmo sebehodnocení dítěte vytvářejí překážky, které souvisí s deprivací. Překážky mohou být následující:

1. *Chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti;*
2. *Nedostatek příležitostí k činnostem, k hrám rozmanitého druhu, učení a vzdělávání;*
3. *Absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu;*

4. *Ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě posměch dítěti, když si vytyčuje cíle přesahující meze, jež mu kladou dospělí;*
5. *Nepřiměřené požadavky na dítě, buď příliš vysoké nebo naopak absence požadavků* (Čáp, Mareš, 2007, s. 331-332).

Rovněž Vacínová (in Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008) uvádí, že zdravé prostředí a příznivé rodinné podmínky mohou zaručit pro dítě podmínky, které mu usnadní přijímat takové hodnoty, které vedou k utváření zdravého sebehodnocení, přičemž je zde důležitým činitelem také výchova. Bezpečí v rodině zajistí dítěti adekvátní rozvoj emocionální složky, kdy v situacích bezmoci najde v rodině oporu a pochopení.

3.2 Zdroje sebehodnocení

Blatný (2010) ve své publikaci uvádí, že vzhledem k tomu, že je sebehodnocení vnímáno za součást sebepojetí, tak se označuje jako výsledek hodnocení a porovnávání vlastního jednání s jednáním druhých. Důležitou součástí základů vlastního sebehodnocení je vytvoření takzvaných hodnotících kritérií, do kterých spadá prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá a také jedinci, kteří jej obklopují a mají na dítě zásadní vliv (s ohledem na dětský domov můžeme jmenovat roli vychovatele). *Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami, zastávajícími výchovné, rodičovské funkce* (Blatný, 2010, s. 126).

Sebehodnocení je zároveň založeno na sociálním srovnávání, tedy na posuzování sebe sama při různých činnostech. Sociální srovnávání tedy můžeme považovat za jeden ze zdrojů sebehodnocení. Jako další zdroj se uvádí genetické faktory (Konečná, 2010). Také Blatný (2010) uvádí, že rodičovská podpora, která má zásadní vliv na sebehodnocení dětí v období dospívání. K rodičovské podpoře se pojí také působení vrstevníků, což společně vede k posilování sebehodnocení. Později, v období dospělosti, přichází další změna, která přichází zároveň s nástupem do zaměstnání, přičemž zde mají na jedince a jeho sebehodnocení zásadní vliv jeho kolegové. Dále také sebehodnocení jedince posilují rodinní příslušníci, partner nebo děti. Tyto skupiny, které mají vliv na posilování sebehodnocení jedince, můžeme označit jako prediktory (Blatný, 2010).

Dalším zdrojem sebehodnocení je negativní afektivita, přičemž afektivní jednání ovlivňuje nejen vnímání vlastního sebehodnocení, ale také hodnocení jedincova okolí. Společně

s pozitivními emocemi je negativní prožívání jedním ze zdrojů, které mají zásadní vliv na individuální hodnocení situace jedince (Konečná, 2010).

Nakonečný (2013) považuje za zdroje sebehodnocení hlavně sebereflexi a sebezpozorování, dále také zpětnou vazbu plynoucí ze sociální interakce s komunikačním partnerem. V neposlední řadě můžeme za zdroj sebehodnocení považovat také projevené uznání či obdiv plynoucí z veřejného vystupování.

3.3 Typy sebehodnocení

Nakonečný (2013) v lexikonu psychologie uvádí tři charakteristiky sebehodnocení podle Schützové a jedná se o obecné sebehodnocení, sociální sebehodnocení a sebehodnocení výkonnosti. Obecné sebehodnocení se týká vlastního postoje k sobě samému, ale také toho, jestli jedinec vnímá sám sebe jako dobrého člověka a jestli sám sebe dokáže akceptovat. Sociální sebehodnocení pojednává o tom, jak snadno jedinec navazuje kontakt s ostatními lidmi, dále o tom, jestli se jedinec cítí v kolektivu oblíbený či nikoliv. Třetí charakteristika, tedy sebehodnocení výkonnosti se týká hodnocení jedince při práci, takže toho, jak je spokojen se svým výkonem a jestli dokáže správně realizovat vlastní úkoly.

Další, ovšem více podrobné dělení sebehodnocení ve své publikaci zmiňují Kohoutek (2002), který uvádí několik typů sebehodnocení. Patří sem nižší, normální a zvýšené sebehodnocení, které se dále dělí na sebehodnocení narcistické, neosobní, nekritické nebo furiantské. Lidé s nižším sebehodnocením mají problém s běžným vystupováním a komunikací v kolektivu, hůře se prosazují a zůstávají tak v pozadí, zatímco v popředí jsou průbojnější jedinci. Důležitý je pro tyto jedince klidný rodinný život a zpětná vazba od ostatních, aby si dokázali uvědomit své postoje a chování. Podle této odezvy jedinec získá pohled na sebe z jiné perspektivy, tedy to, jak on sám na ostatní působí, a to může vést k získání patřičného obrazu sebe sama, přičemž tak dotyčný může zapracovat na odstranění překážek na cestě k lepšímu vlastnímu sebehodnocení. Při zvýšeném sebehodnocení rozdělujeme několik kategorií sebehodnocení, přičemž jedna z nich je narcistické sebehodnocení, kdy jedinec má rád jen sám sebe, pečuje přehnaně o svůj celkový vzhled, o životní styl a s radostí poslouchá pozitivní odezvu od ostatních. Naopak nekladou žádný důraz na negativní hodnocení od okolí, protože jsou přesvědčení o své jedinečnosti a svém půvabu, přičemž je tento typ sebehodnocení častější spíše u žen než u mužů. Dalším typem zvýšeného sebehodnocení je sebehodnocení neosobní a jedinci s tímto typem sebehodnocení

spatřují svoji jedinečnost ve svých hodnotách a postojích a nedbají na rozdílné názory od ostatních. Jdou si za svým cílem a díky své povaze jsou velmi často úspěšní.

Následující typ zvýšeného sebehodnocení patří mezi často se vyskytující, a jak uvádí Kohoutek (2002, s. 403), jedná se o *nekritické a moralizátorské, mentorské sebehodnocení*. Tento typ sebehodnocení u jedince je znakem nedostatečných životních zkušeností, nedostatkem vlastní představivosti a hodnot. Takoví jedinci mají sklony k poučování ostatních, neboť jsou přesvědčeni o správnosti svého jednání, zároveň tito jedinci mívají často sklony k agresivitě. K typům zvýšeného sebehodnocení v neposlední řadě patří sebehodnocení furiantské, což náleží k ojediněle se vyskytujícímu typu sebehodnocení. Člověk s tímto typem sebehodnocení může svým vystupováním zakrývat vlastní pocit nedostatečnosti například ve společenské oblasti. Svým chováním se snaží zavděčit ostatním, nejčastěji nějaké skupině, ve které tráví jedinec nejvíce času, kdy například veselým vystupováním maskuje svoji citlivost a zranitelnost (Kohoutek, 2002).

Jako nejvhodnější typ sebehodnocení můžeme označit sebehodnocení normální (také jinak zdravé nebo přiměřené), kdy si je jedinec vědom svých reálných vlastností, nepřeceňuje se ani se naopak nepodceňuje. Takový člověk dokáže objektivně hodnotit nejen svoje celkové vystupování, ale umí objektivně hodnotit i vystupování ostatních osob, přičemž nemá tendence být přehnaně vtíravý nebo naopak agresivní. Jedinci s normálním, zdravým sebehodnocením se vyznačují přirozeně dobrou inteligencí, kvalitním smyslem pro humor nebo také svojí kreativitou či asertivitou. Dále je zdravé sebehodnocení spjata s optimální sebedůvěrou a sebeúctou, což pro jedince může znamenat snadnější sociální komunikaci nebo také snadné začleňování v novém kolektivu (Kohoutek, 2002).

Existuje ale také varianta, že jedinec nemá pevně stanovenou míru vlastního sebehodnocení a v určitých situacích jsou více sebevědomí, v některých situacích méně. Nelze říci, že by měli nízké nebo naopak vysoké sebevědomí, ale v konkrétních případech jejich sebevědomí takzvaně kolísá níže nebo výše, a s tím také fakt, že jsou tito lidé v daných situacích přehnaně vnímaví v oblasti chvály a kritiky na jejich osobu (Kassin, 2007).

Také Blatný (2010) poukazuje na to, že existují situací podmíněné okolnosti, které mají vliv na vnímání sebe sama a na sebehodnocení jedince, přičemž jedinec v dané situaci reflektuje svoje dosavadní sebehodnocení a může vlivem okolností toto svoje původní sebehodnocení v průběhu svého života přehodnocovat.

V souvislosti s tímto Kohoutek (2002) uvádí, že u některých jedinců může být sebehodnocení určitým způsobem natolik změněné, že skutečné sebehodnocení neodpovídá jak hodnocení od okolí, tak ani opravdové hodnotě jedinců. V takových případech hovoříme o sebedoceňování nebo sebpřeceňování, přičemž obě dvě varianty mají zásadní vliv na přizpůsobení se společnosti. Jednou z forem sebedoceňování je snížené sebehodnocení, kdy jedinec vyrůstal v prostředí osob, kterými byl často kritizován a negativně hodnocen. Tato situace vede k tomu, že si jedinec nedokáže uvědomit svoji vlastní hodnotu a může vést mimo jiné k pocitům napětí, či úzkostem. K tomuto Blatný (2003, s. 119) dodává naopak to, *že lidé s vysokým sebehodnocením mají tendenci dělat o sobě nadhodnocené či přemrštěné závěry a jejich předpoklady o vlastním výkonu často překračují jejich schopnosti, což ve svém důsledku vede k selhání.*

3.3.1 Pojmy související s pojmem sebehodnocení

S pro nás klíčovým pojmem sebehodnocení souvisí i několik dalších příbuzných pojmů, které se v odborné literatuře objevují zároveň s pojmem sebehodnocení. Například Končková (2014) uvádí, že sebehodnocení jedince ovlivňuje zásadním způsobem míru sebevědomí. Pojem sebevědomí nebo také sebereflexe, sebekontrola, sebezpojetí a další budou rozepsány v této podkapitole.

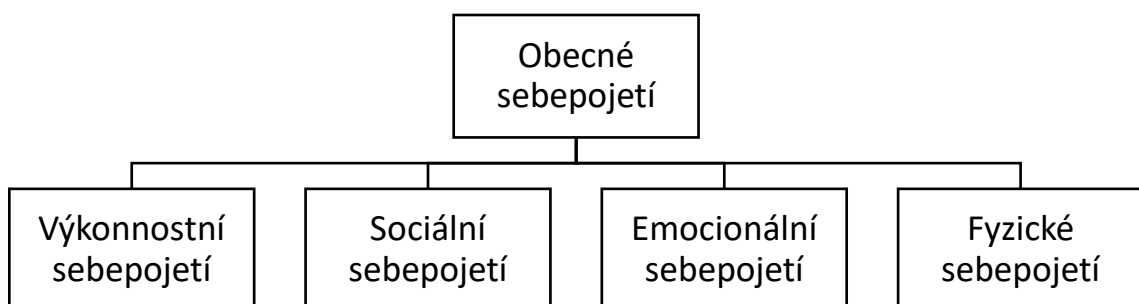
Sebevědomí

Pojem sebevědomí velmi úzce souvisí s pojmem sebehodnocení a Říčan (2010) uvádí, že podmiňuje duševní zdraví i štěstí jedince, přičemž opakem sebevědomí je pocit méněcennosti. Jak říká Končková (2014) záporné sebehodnocení může vést k nízkému sebevědomí, a tedy navozovat u jedince již zmiňované pocity méněcennosti. Sebevědomí, které je výsledkem sebehodnocení velmi záleží hlavně na tom hodnocení, které jedinci poskytují vrstevníci nebo rodinní příslušníci. Ti kladou na dítě vysoké požadavky, které není schopno splnit, a tak klesá jeho sebevědomí. Jak již bylo zmíněno, tak sebevědomí vychází ze sebehodnocení, ale je tomu i naopak, kdy sebevědomí ovlivňuje to, jak jedinec sám sebe hodnotí v různých ohledech, například co se týče jeho školních úspěchů nebo vlastního vzhledu. Rozvoj sebevědomí jedince je potřeba podpořit během jeho výchovy (Říčan, 2010). Dle výkladového slovníku z pedagogiky je *sebevědomí propojeno se sebedůvěrou, vědomím vlastní ceny, kvalit a schopností* (Kolář, 2012, s. 122). Dále je také podle Koláře (2012) sebevědomí důležitou složkou sebezpojetí.

Sebepojetí

Sebepojetí můžeme popsat jako celkovou představu sebe sama, přičemž je zde zahrnuto to, co si o sobě jedinec myslí, jak na základě vlastních myšlenek, tak na základě poznatků od okolí, a přitom může být tato představa ovlivněna emocemi jedince (Konečná, 2010). Zároveň je součástí sebepojetí několik dalších částí, a jedná se o již zmiňované *sebevědomí, sebeúcta a sebehodnocení* (Kolář, 2012, s. 122). Dle Vacínové (2008) je ještě součástí sebepojetí také sebepoznání, které vede k utváření si vlastního obrazu sebe sama většinou podle skutečnosti. Sebepojetí je formováno na základě interakce s prostředím a dalšími lidmi, kteří poskytují zpětnou vazbu jedinci na jeho jednání. Na základě této zpětné vazby jedinec formuluje své sebepojetí, přičemž se může nechat ovlivnit vyjádřením od okolí. Samotné sebepojetí může mít dvě varianty, což jsou deskriptivní sebepojetí (přičemž jedinec popisuje například jak se cítí) a hodnotící sebepojetí, kdy jedinec uvádí například to, v čem je dobrý. Obě varianty jsou založeny na srovnávání se s vrstevníky a očekávání od sebe sama. Hodnotící sebepojetí může být zaměněno za sebehodnocení, přičemž sebehodnocení můžeme vnímat jako výsledek srovnávání a posuzování sebe sama při interakci s ostatními (Konečná, 2010). Také Blatný (2010) uvádí, že se jedná o často zaměňované pojmy, přičemž neznamenají to samé, ale úzce spolu souvisí. S tím souvisí také tvrzení, že sebepojetí označuje celkový pohled jedince na sebe sama, zatímco sebehodnocení se týká hodnocení jednání v konkrétní situaci (Výrost, Slaměník, 2008). Sebepojetí se také může lišit u dívek a chlapců. Vzhledem k tomu, že dívky jsou častěji hodnoceny od rodičů nebo například pedagogů negativní zpětnou vazbou, i když je jejich výkon srovnatelný s výkonem chlapců, bývá častěji sebepojetí potažmo sebehodnocení u dívek nižší než u chlapců (Konečná, 2010). Nakonečný (2009, s. 349) ve své knize představuje schéma hierarchie sebepojetí podle Schützové:

Obrázek 2: Hierarchie sebepojetí



Pojmy, které plynou z výše uvedeného schématu, se označují jako základní aspekty sebehodnocení, přičemž výkonnostní sebepojetí můžeme přiřadit k výkonům ve škole nebo zaměstnání. Sociální sebepojetí souvisí se sociálními vazbami a kolektivem, tedy jak se jedinec vnímá v blízkosti přátel nebo kolegů a emocionální sebepojetí se vztahuje na emocionální prožívání jedince. Zatímco fyzické sebepojetí zahrnuje oblast atraktivity jedince, jak ji on sám vnímá a jestli a jak je spokojen se svým vzhledem. Pojem, který čtyři další typy sebepojetí zastřešuje, tedy obecné sebepojetí se vztahuje k celkovému přijetí sebe sama a jeho součástí jsou všechny předchozí typy sebepojetí (Nakonečný, 2009). Ten ve své publikaci dále také uvádí, že s pojmem sebepojetí souvisí několik individuálních dojmů, které mají zásadní vliv na chování jedince. Mezi tyto faktory patří například svědomí, hrdost nebo také stydlivost jedince (Nakonečný, 2009).

Sebehodnocení je zčásti závislé na úspěchu ostatních lidí, kteří jedince obklopují, neboť se těmto úspěšným lidem chce jedinec (s nízkým sebehodnocením) snažit vyrovnat. S tímto může souviset také prestiž, postavení a celková identita jedince. Identita představuje příslušnost k určité skupině lidí, přičemž se jedinec identifikuje jako například muž či žena. Můžeme rozlišovat identitu fyzickou, do které patří vzhled jedince, také pohlaví či jiné výrazné fyzické rysy; identitu sociální, což označuje určitou roli, například roli matky a v neposlední řadě identitu psychologickou, která zahrnuje vlastnosti jedince. Identita může být často předstíraná nebo nějak upravená jedincem kvůli vytvoření lepšího obrazu sebe sama před okolní společností. Tento jev se označuje jako ztráta identity, přičemž se jedinec vydává za někoho, kým není. Jedinec se tedy identifikuje s určitými rolmi, kdy identifikace je jedním ze základních zdrojů sebehodnocení. Jedinec se ztotožňuje – identifikuje – se všemi faktory, které vedou k jeho pozitivnímu sebehodnocení a mezi tyto faktory můžeme zařadit společenské postavení či majetek (Nakonečný, 2009).

Jako součást identity vnímáme i ego jedince, tedy jeho vlastní sebepojetí v kulturním kontextu, a rozlišujeme mezi závislým a nezávislým sebepojetím. Závislé sebepojetí je typické například pro Čínu či Japonsko, kdy v této kultuře není kladen důraz na odlišnost jedince, ale na společnost jako celek. Individualita jedince je tedy velmi vázaná na kolektiv, přičemž sebehodnocení jedince se utváří v závislosti na sebehodnocení ostatních. Oproti tomu je nezávislé sebepojetí charakteristické v západních kulturách, kdy se klade důraz na jedinečnost a nezávislost jedince. Hlavním rysem těchto společností je samostatnost, na základě, které je jedinec hodnocen ze strany okolí, přičemž, čím je míra samostatnosti vyšší, tím vyšší je míra spokojenosti se sebou samým a stoupá tak pozitivní sebehodnocení jedince.

Sebepojetí každého jedince je rozdílné na základě individuálních schopností, přičemž se chtějí jedinci od sebe navzájem odlišovat (Nakonečný, 2009).

Sebereflexe

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012) popisuje sebereflexi jako aktivitu, která vznikne na základě působení okolí, kdy má jedinec za úkol zhodnotit své chování v porovnání s ostatními a zpětně posoudit vlastní jednání. Oproti tomu Průcha (2003) ve své knize uvádí, že má sebereflexe několik fází, mezi které patří například vybavení, přehodnocení a další rozhodnutí. Schopnost vlastní sebereflexe formuje osobnost jedince a úzce souvisí s výše uvedenými pojmy, jako je sebepojetí nebo sebehodnocení. Každý jedinec má zároveň jinou schopnost sebereflexe, která může také kulturně podmíněna (Konečná, 2010).

Sebevýchova a sebevzdělávání

Sebevýchovou jedinec zdokonaluje své vlastnosti či dovednosti, přičemž si stanovuje konkrétní cíle, kterých by chtěl dosáhnout. Jedinec si sám volí prostředky, jakými svého cíle dosáhne a následně také zhodnotí, jestli stanovených cílů dosáhl. Sebevzdělávání je stejně jako sebevýchova proces, při kterém si jedinec stanovuje i kontroluje dosažené cíle. Nicméně sebevzdělávání podněcuje v jedinci zájem o vzdělávání se v nových oblastech, nebo rozšiřování již získaných vědomostí. Sebevzdělávání by měla v jedinci podpořit škola (Kolář, 2012).

Sebeřízení

S těmito výše uvedenými pojmy úzce souvisí i pojem sebeřízení neboli autoregulace neboli vedení sebe sama, který Vávrová (in Vávrová, Hrbáčková, Hladík, 2015, s. 31) definuje, přičemž autoregulace je *vnitřně řízená schopnost regulovat emoce, pozornost a chování v reakci na požadavky vnějšího a vnitřního prostředí*. Také uvádí, že někdy pojem autoregulace bývá srovnáván nebo zaměňován s pojmem sebekontrola. Sebehodnocení je jednou ze součástí autoregulace (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018). To potvrzuje také Vávrová (2015), přičemž k sebehodnocení uvádí také sebezpozorování a sebeutváření jako procesy autoregulace.

Další pojmy, které stojí za zmínku a souvisí se sebehodnocením a sebepojetím, i s ostatními zmíněnými pojmy jsou například také sebeúcta, sebedůvěra, sebezpoznávání nebo sebekontrola.

3.4 Dospívající a sebehodnocení

Jako období dospívání můžeme chápat období, které je přechodným mezi obdobím dětství a obdobím dospělosti. Věk dospívajícího je vymezen přibližně od 10 do 20 let. Toto věkové rozmezí se může lišit podle autorů a například Vágnerová (2005) rozděluje období dospívání do dvou fází, a to jako ranou adolescenci (věk od 11 do 15 let) a pozdní adolescenci (věkové rozhraní od 15 do 20 let). Zatímco Langmeier (2006) období dospívání rozděluje na období pubescence (přibližně 11 až 15 let), které se dále dělí do dvou fází, a období adolescence, které je věkově ohraničeno přibližně od 15 do 22 let. Vágnerová (2005) dále k období dospívání uvádí, že v průběhu rané adolescence dochází k markantním změnám, co se týče fyzického vzhledu jedince, přičemž se dospívající v tomto období začínají srovnávat s vrstevníky, se kterými tráví svůj volný čas. Pro tuto fázi jsou také velmi důležité změny emočního prožívání, které mohou výrazně ovlivnit aktuální sebehodnocení jedince. Emocionalita jedinců je v začátcích dospívání velmi rychle proměnlivá, nicméně dochází k postupnému uklidňování ve fázi pozdní adolescence. Spolu s emočním zklidněním dochází i k rozvoji autoregulačních schopností, a tehdy se začíná zdokonalovat sebekontrola jedince. Dospívající dokážou lépe reagovat na emočně náročné situace a tím se zlepšuje jejich sebeovládání, které se později stává zdrojem vlastní sebeúcty (Vágnerová, 2005).

Adolescence, stejně jako jiná období lidského rozvoje, s sebou nese určité požadavky, ale také příležitosti k rozvoji osobnosti. Dospívání můžeme vnímat jako významnou přechodnou fázi, která přináší jedinci mnoho výzev, během kterých si dospívající jedinec osvojuje nové dovednosti. Zásadní pokrok v tomto období jedinec dosáhne při formování vlastního sebehodnocení v určitých oblastech jako je například studium, přičemž by se dospívající měli držet sebou stanovených cílů, které jim dávají pocit úspěchu (Pajares, Urdan, 2006).

Janošová (2008) ve své knize spojuje tělesné a psychické proměny v dětství se změnami osobnosti, tedy zde uvádí, že dochází k rozvoji egocentrismu, přičemž dospívající jedinci přikládají velkou váhu tomu, co si o nich myslí jejich okolí. Nejvíce zranitelní jsou adolescenti kolem 12 a 13 let věku, přičemž je jejich sebehodnocení velmi nejisté, zejména u dívek. Zároveň si v tomto období jak dívky, tak chlapci uvědomují, jaké je vůči nim očekávání od společnosti, a buď se takovým očekáváním snaží přizpůsobit, nebo se naopak snaží takovéto očekávání ignorovat. Dívky jsou navíc již od takto nízkého věku vystaveny tlaku okolí, jež vyžaduje od dívky chování, které se pojí s rolí již dospělé ženy, a také vyžaduje intenzivní péči o její zevnějšek. Dále je od dívek očekáváno adekvátní oblékání

a líčení vzhledem k věku a s tím spojené porovnávání se ve vrstevnické skupině. Vnímání vlastní atraktivity ze strany okolí může mít zásadní vliv na pozdější sebehodnocení dívek. U chlapců nejsou nároky na vzhled ze strany společnosti kladeny tak intenzivně. Nicméně jak uvádí Langmeier (2006, s. 161) tak cesta za dosažením požadované identity je *snaha být „správným“ mužem*.

Míra sebehodnocení bývá u většiny na začátku adolescence nízká kvůli pochybnostem o vlastní identitě, nicméně se začne zvyšovat kolem 15 roku života. K rozvoji vlastního sebehodnocení mohou přispívat zejména reakce od okolí, přičemž zrovna v tomto věku (15-16 let) mají děti největší sklon hodnotit sebe sama na základě toho, co si o nich myslí druzí, nejčastěji vrstevníci (Langmeier, Krejčířová, 2006). K získání vlastní identity je pro dítě v tomto období dosažení psychické diferenciaci, což je schopnost jedince, přičemž dokáže *vnímat sebe samého jako psychicky odlišného od vrstevníků a přijímat za sebe odpovědnost* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 161). Langmeier (2006) dále uvádí, že vedle psychické diferenciaci jde o získání psychické nezávislosti, která se vyznačuje tím, že jedinec dokáže vnímat sám sebe jako osobnost, která jedná sama za sebe bez ohledu na názory druhých, přičemž toto jednání nedoprovází pocity viny nebo strach. V průběhu dospívání se u dětí objevuje snaha odlišit se od ostatních a zaměřit se na dosahování vlastních cílů. Dospívání je charakteristické pro sebepoznávání a sebehodnocení jedince na základě porovnávání se se svými vzory, které si postupně nachází. Dítě klade důraz na zpětnou vazbu převážně od svých vrstevníků, kterou může lépe rozvíjet své sebehodnocení (Kohoutek, 2002).

Také Helus (2004) uvádí, že v rámci dospívání má jedinec, jako jeden z hlavních cílů při cestě k přijetí sebe sama, dosáhnout akceptaci vlastního těla, dále také akceptování své přirozenosti (ženské nebo mužské) a nakonec také přijetí sebe sama ve vrstevnické skupině. Dále je to uvědomování a plánování svojí budoucnosti a v neposlední řadě se jedná o cíl obnovit význam rodinného zázemí. Těchto pět cílů, úkolů, označuje Helus (2004, s. 212) jako *pět rozvojových úkolů období pubescence*.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

V tomto výzkumu se zaměříme na míru sebehodnocení u dětí v dětských domovech. Výzkum se zaměřuje jak na sebehodnocení, tak zároveň na vybrané faktory (pohlaví a etnikum), které na dítě mohou při sebehodnocení působit.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem našeho výzkumu je zjistit, jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech.

Hlavní cíl:

- Zjistit míru sebehodnocení u dětí v dětských domovech.

Dílčí cíle:

- Zjistit, jestli u dětí v dětských domovech existují rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví.
- Zjistit, jestli u dětí v dětských domovech existují rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na etnické příslušnosti.

4.2 Hlavní a dílčí výzkumné otázky

1. Jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech?

1.1. Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení u dětí v dětských domovech v závislosti na pohlaví?

H1: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

1.2. Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení u dětí v dětských domovech v závislosti na etnické příslušnosti?

H2: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi dětmi s různou etnickou příslušností.

4.3 Druh výzkumu

Za účelem zjištění míry sebehodnocení u dětí z dětských domovů a vzhledem k povaze výzkumu jsme zvolili kvantitativní výzkum. Chceme zmapovat míru sebehodnocení, a v závislosti na pohlaví a etnické příslušnosti ověřit možné rozdíly v sebehodnocení.

V období dětství je mezi chlapci a dívkami uváděna přibližně stejná úroveň sebehodnocení, nicméně během dospívání se objevuje rozdíl, a to u chlapců, kteří uvádí sebehodnocení vyšší (Blatný, 2001). Předpokládáme tedy, že u respondentů se v určité míře projeví rozdíly v sebehodnocení v závislosti na pohlaví.

4.4 Výzkumný nástroj

Při zjišťování, jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech, využijeme jako techniku sběru dat standardizovaný dotazník, přesněji Rosenbergovu škálu sebehodnocení (1965, dle Blatný, Osecká, 1994). Dotazník doplníme o námi přidané základní a kontaktní otázky, sloužící ke zjištění faktografických údajů, tzn. věku, pohlaví a etnické příslušnosti. Jde o otázky otevřené i uzavřené – a. Napiš svůj věk, b. Vyber pohlaví (chlapec nebo dívka), c. K jaké etnické příslušnosti patříš – Čech/Rom/Slovák/jiné napiš.

Rosenbergova škála sebehodnocení – jedná se o 10 položkový dotazník se škálovými položkami se stupnicí 1–4. Respondent na tyto otázky odpovídá následujícím způsobem → 1 = naprosto souhlasím, 2 = souhlasím, 3 = nesouhlasím, 4 = naprosto nesouhlasím. Dotazník viz Příloha 1.

Dotazník obsahuje reverzní položky 3, 5, 8, 9, 10, které se vyhodnocují reverzně, tedy naprosto souhlasím = 0 bodů, naprosto nesouhlasím = 3 body.

Otázky 1, 2, 4, 6, 7, tzv. pozitivní výroky, se vyhodnocují: naprosto souhlasím = 3 body, naprosto nesouhlasím = 0 bodů.

Respondent může získat maximálně 30 bodů. Čím vyšší bodové ohodnocení, tím vyšší míra sebehodnocení.

Pozitivní výroky jsou v dotazníku smíchány s těmi negativními, tudíž ve většině případů nejdou pozitivní výroky hned po těch negativních nebo naopak. Celkové vyhodnocení dotazníků nám poskytne přehled o tom, jakou má jedinec představu o svém sebehodnocení. Jestliže je hodnota bodů u jedince nižší než 15, vyplývá z toho, že má dítě o sobě velmi nízké sebehodnocení. Jakmile se bude hodnota bodů nacházet v rozmezí 15 a 25 bodů, znamená to, že má jedinec vyvážené (nebo také zdravé či optimální) sebehodnocení. 26 a více získaných bodů ukazuje na jedince s nadprůměrným sebehodnocením. Můžeme tedy říci, že nejlepším výsledkem je získaných 15–25 bodů což odpovídá vyváženému sebehodnocení. (Ciarrochi, 2006, Rosenberg, 1965)

Tabulka 2: Bodová hodnota dotazníků

Bodová hodnota	Stupeň sebehodnocení
0 – 14	Podprůměrné sebehodnocení
15 – 25	Vyvážené sebehodnocení (optimální)
26 – 30	Nadprůměrné sebehodnocení

Tabulka 3: Typy otázek v dotazníku

Typ otázky	Počet
Kontaktní (věk a pohlaví)	2
Základní (etnická příslušnost)	1
Škálová	10

4.5 Výzkumný soubor

Základním souborem pro tento výzkum jsou děti od 12 do 18 let, které jsou umístěny v dětských domovech v celé České republice. Nejvíce dětských domovů se nachází podle portálu Dítě a rodina v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. Nejméně v kraji Karlovarském a Libereckém kraji (© 2022, Asociace Dítě a rodina).

Do tohoto výzkumu byla zvolena kategorie školou povinných dětí, nicméně dle zákona 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, *do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi.*

Dle rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (© 2022, Odbor informatiky a statistiky MŠMT) je v České republice vedeno 138 dětských domovů, do kterých je umístěno celkem 4247 dětí, z čehož je 2018 dívek.

Soubor dospívajících dětí (12-18 let) byl zvolen proto, že je pro dospívání charakteristické vnímání sebehodnocení, které se, jak již bylo zmíněno, může lišit u dospívajících dívek a chlapců.

Do výběrového souboru jsme zahrnuly všechny kraje České republiky, ve kterých se dětské domovy nachází. Prostým náhodným výběrem byly vybrány 4 kraje. To znamená, že

výběrový soubor tohoto výzkumu sestává z dětí – od 12 do 18 let věku, které jsou umístěny v dětských domovech v Jihomoravském, Zlínském, Moravskoslezském kraji a v kraji Vysočina.

Tabulka 4: *Dětské domovy*

Kraje	Dětské domovy:		
	Celkem	Osloveno	Zapojeno
Jihomoravský	11	10	5
Moravskoslezský	18	18	4
Vysočina	9	9	4
Zlínský	12	12	4
Celkem	50	49	17

Byly osloveny všechny dětské domovy v těchto krajích, mimo jednoho domova v Jihomoravském kraji, přičemž v tomto zařízení jsou děti ve věku od 0 do 6 let většinou se závažnějším zdravotním postižením, takže nespádají do naší cílové skupiny výzkumu. Do výběrového souboru budou zahrnuty ty dětské domovy, které budou s účastí na dotazníkovém šetření souhlasit. S účastí nakonec souhlasilo celkem 17 dětských domovů, přičemž 5 z nich bylo z Jihomoravského kraje a z krajů Zlínského, Moravskoslezského a z kraje Vysočina souhlasily z každého kraje 4 dětské domovy.

Některé domovy se nezapojily z důvodu, které byly sděleny v rámci emailové komunikace, a byly to nejčastěji takové, že již více studentů tyto dětské domovy oslovilo s žádostí o provedení výzkumu k závěrečné práci, proto nebylo v jejich silách a možnostech, vyjít vstříc všem žadatelům. V jiném případě vedení dětského domova předpokládalo, že děti nejsou natolik zdatné ani spolehlivé, aby dotazník vyplnily, přičemž většina z nich neumí číst s porozuměním.

Samotný sběr dotazníků probíhal začátkem roku 2022 formou online dotazníků prostřednictvím dotazníkového formuláře Google Forms, přičemž byly k účasti na dotazníkovém šetření osloveny ředitelky a také ředitelé dětských domovů, kteří předali odkaz na dotazník rovnou dětem v odpovídající věkové kategorii v jejich zařízení a nebo předali odkaz na dotazník vychovatelům do jednotlivých rodinných skupin.

Výběrový soubor tedy celkově zahrnuje 17 dětských domovů, ve kterých je umístěno přibližně 500 dětí. Našeho dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 113 dětí.

4.6 Způsob zpracování dat

Během zpracování dat jsme postupovali následujícím způsobem, tedy sběr dat prostřednictvím dotazníků (které byly distribuovány v online podobě), zaznamenání, uspořádání získaných dat a vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky, dále bude následovat závěr a interpretace dat.

Za účelem zjištění míry sebehodnocení dětí z dětských domovů (viz VO1) použijeme popisnou statistiku (aritmetický průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum). Získaný počet bodů jednotlivých respondentů se může pohybovat v rozmezí 0-30 bodů (a zároveň platí, že čím vyšší počet bodů, tím vyšší míra sebehodnocení).

Současně při uspořádávání dat dojde k rozdělování do kategorií: věk, pohlaví a etnická příslušnost. Takové rozdělení je nutné pro zjišťování hypotéz H1 a H2, kdy je našim cílem zjistit, zda existují rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví a etnické příslušnosti.

Pro ověření předpokladu rozdílu v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví (H1) byl zvolen Studentův t-test, který testuje pomocí kritéria t, kdy je jeho hodnota porovnávána s kritickou hodnotou t, která vyplývá ze zvolené hladiny významnosti a z počtu stupňů volnosti. Hladina významnosti je stanovena na 0,05 (Chráška, 2016).

Pro ověření předpokladu v míře sebehodnocení v závislosti na etnické příslušnosti (H2) můžeme použít analýzu rozptylu nebo opět Studentův t-test. To záleží na různosti zapojených respondentů. Byly ověřeny předpoklady pro použití zvolených testů.

5 ANALÝZA DAT

V této kapitole se budeme věnovat analýze dat získaných pomocí dotazníkového šetření. Všechna data byla zanesena do tabulky MS Excel a poté zpracována ve statistickém programu STATISTICA 14. Získaná data jsou pro lepší přehlednost vložena do grafů a tabulek. V průběhu odpovídání na výzkumné otázky bude platit, že čím vyšší získané skóre, tím vyšší míra sebevědomí. V případě naší škály jsou stupně sebehodnocení vytyčené tímto způsobem:

- 0–14 získaných bodů = podprůměrné sebehodnocení
- 15–25 získaných bodů = vyvážené (optimální) sebehodnocení
- 26–30 získaných bodů = nadprůměrné sebehodnocení

5.1 Základní údaje o respondentech

5.1.1 Pohlaví respondentů

Jako první bod na začátku vyhodnocování dat z výzkumu jsme vyhodnotili otázky kontaktní a základní, to znamená pohlaví, věk a etnickou příslušnost respondentů zapojených v dotazníkovém šetření. Ačkoliv podle statistiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (© 2022, Odbor informatiky a statistiky MŠMT) je umístěno v dětských domovech více chlapců než dívek, tak z analýzy dotazníků jsme zjistili, že ze 113 respondentů, kteří byli součástí tohoto dotazníkového šetření je celkem 67 dívek a 46 chlapců.

Tabulka 5: *Pohlaví*

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dívky	67	59,3 %
Chlapci	46	40,7 %
Celkem	113	100 %

5.1.2 Etnická příslušnost

Respondenti zúčastnění našeho dotazníkového šetření měli uvést svoji etnickou příslušnost prostřednictvím odpovědi, u které mohli vybrat jednu ze čtyř možností. Na výběr bylo z možností a) Čech / Češka, b) Rom / Romka, c) Slovák / Slovenka, d) jiné, přičemž do

odpovědi d) měli respondenti možnost vepsat svoji skutečnou etnickou příslušnost, kdyby jim nevyhovovala ani jedna z možností a) – c). V konečném výsledku se etnická příslušnost objevuje pouze ve dvou variantách, přičemž respondenti odpovídali na otázku „K jaké etnické příslušnosti patříš?“ za a) Čech / Češka a za b) Rom / Romka. Celkově se tedy odpověď a) Čech / Češka uvedlo 65 respondentů a odpověď b) Rom / Romka uvedlo 48 respondentů.

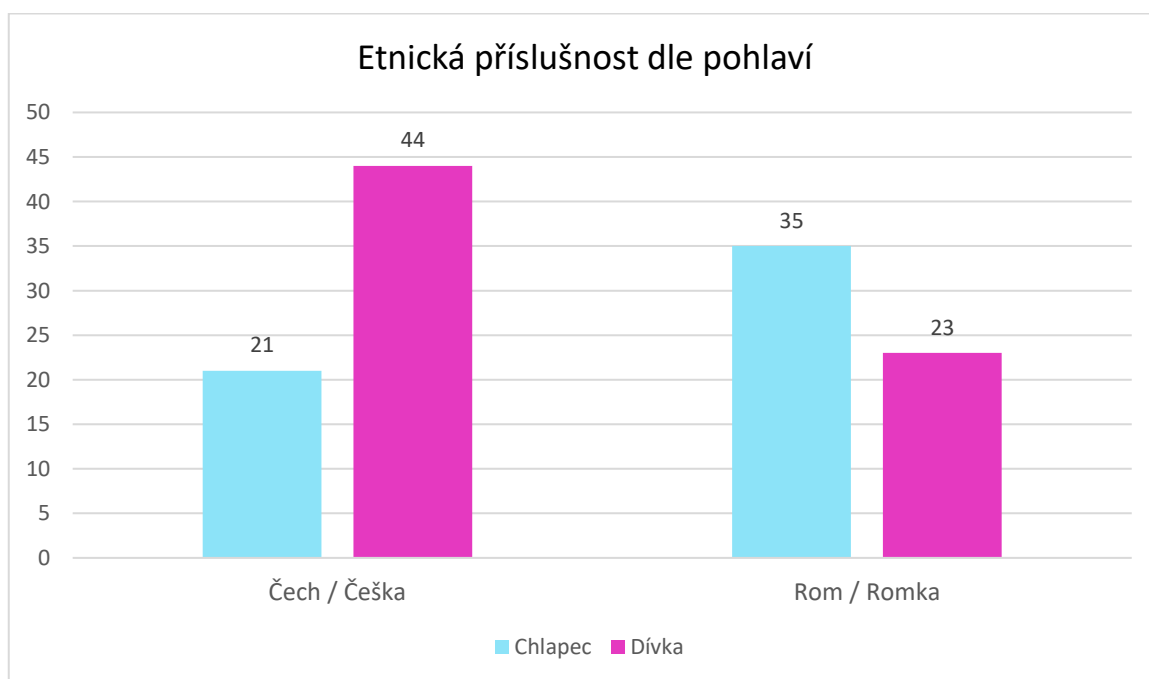
Tabulka 6: *Etnicita respondentů*

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Čech / Češka	65	57,5 %
Rom / Romka	48	42,5 %
Celkem	113	100 %

Vzhledem k tomu, že se odpovědi na etnickou příslušnost vyskytly pouze ve dvou variantách, bude možné, později při testování hypotéz, použít Studentův t-test.

Z analýzy údajů z dotazníkového šetření také plyne, kolik celkem dívek a chlapců, kteří se účastnili výzkumu, přísluší k určitému etniku. Data jsou zaznamenány v následujícím grafu.

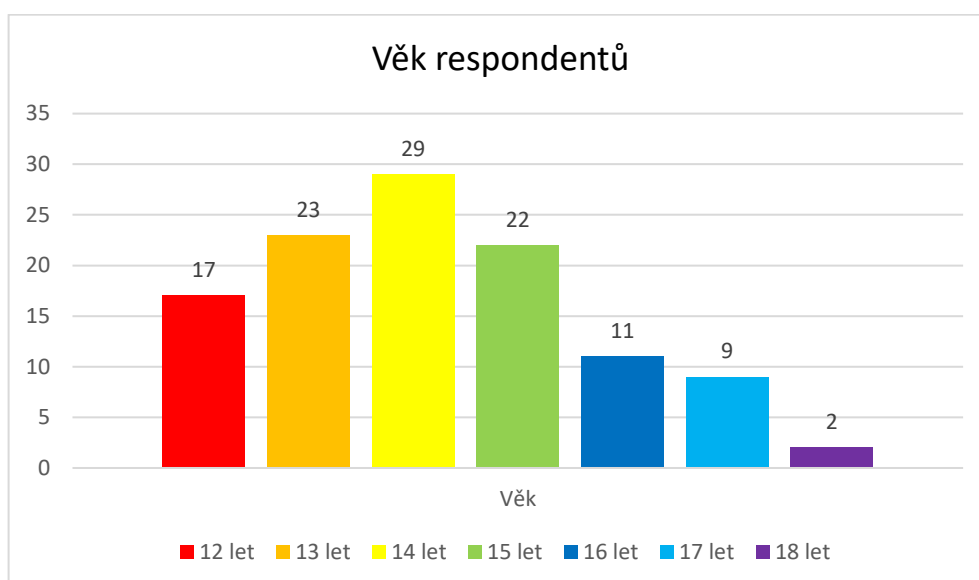
Graf 1: *Etnická příslušnost vzhledem k pohlaví*



5.1.3 Věk respondentů

Věk respondentů byl zjišťován během dotazníkového šetření prostřednictvím otevřené kontaktní otázky, tedy respondenti měli uvést číslicí svůj věk, přičemž bylo během analýzy dat zjištěno, že se tohoto dotazníkového šetření zúčastnili respondenti ve věku 12–18 let. Nejpočetnější skupinou respondentů tohoto výzkumu jsou děti ve věku 14 let, přičemž se jich dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 29 (26 %). Významnou skupinou jsou také děti ve věku 13 let (23 respondentů) a 15 let (22 respondentů). Dále se výzkumu zúčastnilo 17 12letých respondentů a 11 16letých respondentů. Skupiny respondentů nejméně zastoupených v našem výzkumu jsou 17letí (9 respondentů) a 2 respondenti 18letí.

Graf 2: *Věk respondentů*



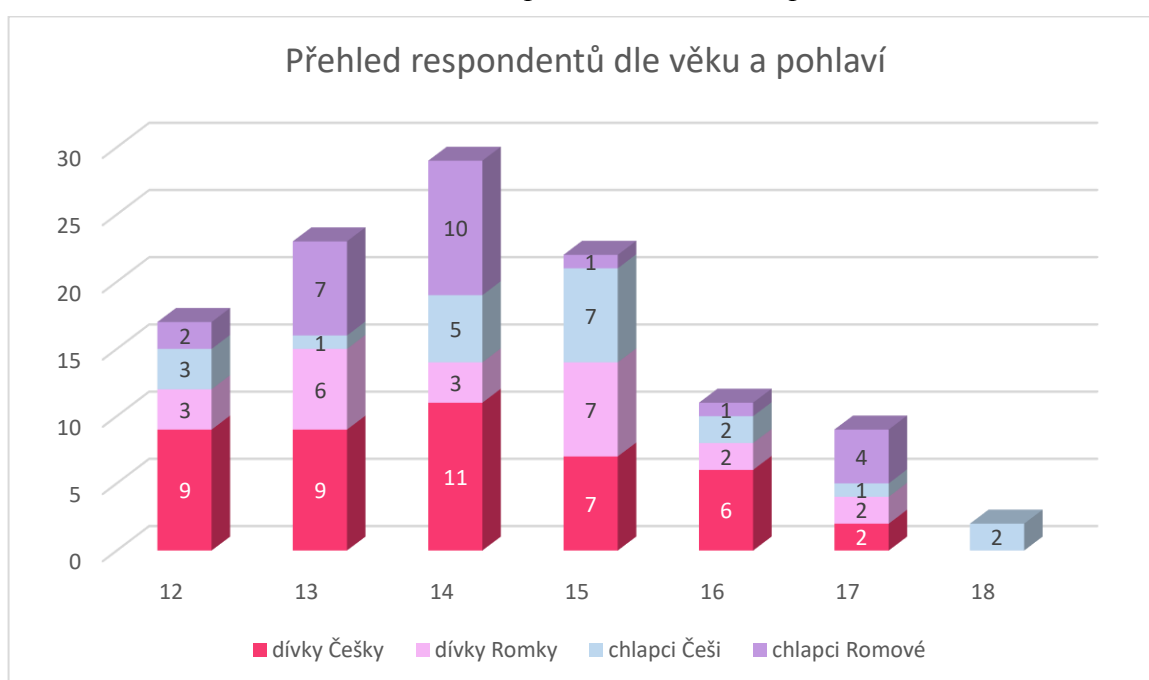
Tabulka 7: *Věk respondentů*

	Absolutní četnost	Relativní četnost
12	17	15 %
13	23	20 %
14	29	26 %
15	22	19 %
16	11	10 %
17	9	8 %
18	2	2 %
Celkem	113	100 %

5.1.4 Celkový přehled respondentů výzkumu

Ze všech analyzovaných údajů z dotazníků, z kategorií otázek kontaktních (věk a pohlaví respondentů) a základních (etnická příslušnost respondentů), je nám také známo, kolik dívek a kolik chlapců v určitém věku náleží příslušnému etniku. Z těchto dat tedy plyne, že nejpočetnější skupinou respondentů našeho výzkumu jsou 13leté dívky a 14letí chlapci. Podle etnické příslušnosti je pak nejpočetnější skupina 11letých dívek Češek a 14letých chlapců Romů. Tyto údaje jsou také uvedeny v následujícím grafu a tabulce pro lepší přehlednost.

Graf 3: Přehled respondentů dle věku a pohlaví



Tabulka 8: Pohlaví v závislosti na věku a etnické příslušnosti

Věk	Dívky							Chlapci						
	12	13	14	15	16	17	18	12	13	14	15	16	17	18
Čech/ Češka	9	9	11	7	6	2	0	3	1	5	7	2	1	2
Rom/ Romka	3	6	3	7	2	2	0	2	7	10	1	1	4	0
Celkem	12	15	14	14	8	4	0	5	8	15	8	3	5	2
Celkem	67							46						

5.2 Míra sebehodnocení

V následujících záznamech je uveden přehled získaných dat z dotazníkového šetření a analýza pozitivních a negativních výroků.

Tabulka 9: Zaznamenané odpovědi, popisná statistika

Otázka	Průměr	Modus	Medián	SMODCH*
1. Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý jako ostatní.	2	2	2	0,77
2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	2	2	2	0,78
3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.	3	3	3	0,92
4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře jako většina ostatních.	2	2	2	0,85
5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý.	3	3	3	0,92
6. Mám k sobě kladný vztah.	2	1	2	0,92
7. Celkově jsem se sebou spokojený.	2	2	2	0,96
8. Chtěl bych si sám sebe víc vážit.	2	1	2	0,94
9. Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný.	2	2	2	0,95
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.	2	2	2	0,98

* SMODCH směrodatná odchylka

Tabulka 10: *Dosažené body, popisná statistika*

Otázka	Průměr	Modus	Medián	SMODCH [†]
1. Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý jako ostatní.	2	2	2	0,77
2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	2	2	2	0,78
3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.	2	2	2	0,92
4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře jako většina ostatních.	2	2	2	0,85
5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý.	2	2	2	0,92
6. Mám k sobě kladný vztah.	2	3	2	0,92
7. Celkově jsem se sebou spokojený.	2	2	2	0,96
8. Chtěl bych si sám sebe víc vážít.	1	0	1	0,94
9. Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný.	1	1	1	0,95
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.	1	1	1	0,98

* SMODCH směrodatná odchylka

Z analyzovaných dat vyplývá, že se odpovědi respondentů většinou držely kolem středu, a v některých případech u hraničních hodnot. Například u položek 6. „Mám k sobě kladný vztah.“ a 8. „Chtěl bych si sám sebe víc vážit.“ je nejčastější odpovědí odpověď 1 (naprosto souhlasím). Přičemž položka 6 patří do skupiny pozitivních výroků a respondent za odpověď „naprosto souhlasím“ získá 3 body, zatímco položka 8 spadá do skupiny negativních výroků a respondent za odpověď „naprosto souhlasím“ získává 0 bodů. Co se týče minima a maxima, u každé z otázek byla možnost zvolit možnost 1 (naprosto souhlasím) až 4 (naprosto nesouhlasím) a u všech otázek byly v celém výzkumném vzorku zastoupeny obě krajní hodnoty.

5.3 Analýza otázek z oblasti pozitivních výroků

Následující výroky, tedy 1, 2, 4, 6 a 7 jsou hodnoceny následovně: naprosto souhlasím = 3 body, souhlasím = 2 body, nesouhlasím = 1 bod a naprosto nesouhlasím = 0 bodů. V oblasti pozitivních výroků tedy respondent může získat maximálně 15 bodů.

1. Mám pocit, že se jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý jako ostatní.

Tabulka 11: *Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 1*

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	39	117
Souhlasím	50	100
Nesouhlasím	22	22
Naprosto nesouhlasím	2	0

2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.

Tabulka 12: *Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 2*

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	36	108
Souhlasím	56	112
Nesouhlasím	17	17
Naprosto nesouhlasím	4	0

4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních lidí.

Tabulka 13: *Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 4*

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	42	126
Souhlasím	45	90
Nesouhlasím	21	21
Naprosto nesouhlasím	5	0

6. Mám k sobě kladný vztah.

Tabulka 14: *Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 6*

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	44	132
Souhlasím	38	76
Nesouhlasím	24	24
Naprosto nesouhlasím	7	0

7. Celkově jsem se sebou spokojený.

Tabulka 15: *Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 7*

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	34	102
Souhlasím	40	80
Nesouhlasím	28	28
Naprosto nesouhlasím	11	0

Z analýzy oblasti pozitivních výroků (položky v škálové části dotazníku č. 1, 2, 4, 6, 7) vyplývá, že se sebehodnocení dětí z dětského domova pohybuje spíše kolem horní hranice sebehodnocení. Z naměřených hodnot vyplývá, že nejlepší sebehodnocení mají děti v oblasti

vztahu k sobě samým, přičemž vycházíme konkrétně z položky č. 6 „Mám k sobě kladný vztah“, kdy na tuto otázku odpovědělo 44 dětí „naprosto souhlasím“. To platí také o položce č. 4 „Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře jako většina ostatních lidí.“ Přičemž většina dětí (42 a 45) odpověděla „naprosto souhlasím“ a „souhlasím“ a tedy můžeme konstatovat, že většina dětí z dětských domovů si na základě těchto odpovědí uvědomuje svoji hodnotu. Položka č. 2 „Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností“ odpověděla většina dětí „souhlasím“, tudíž můžeme předpokládat, že děti z dětských domovů si nejsou zcela jisté v oblasti vnímání svých vlastností. U položky č. 7 „Celkově jsem se sebou spokojený“ si můžeme všimnout celkem rovnoměrného rozložení odpovědí „naprosto souhlasím“, „souhlasím“ a „spíše nesouhlasím“, což může poukazovat na ne zcela jednoznačnou celkovou sebejistotu dětí z dětských domovů.

Dále také analýza oblasti pozitivních výroků prokázala, že nejvyššího počtu bodů, tzn. 15 bodů v oblasti pozitivních výroků dosáhlo 10 respondentů a 14 bodů dosáhlo 8 respondentů. Naopak nejméně bodů tj. 0 bodů, dosáhli v oblasti pozitivních výroků jen 2 respondenti. Průměrná hodnota získaných bodů u respondentů v této oblasti dosahovala 10,2 bodu. Jak je uvedeno v tabulce níže, nejvíce dotazovaných respondentů dosáhlo počtu bodů v rozmezí od 8 do 12 bodů.

Získané doby budeme později přičítat k bodům z druhé (negativní) oblasti.

Tabulka 16: *Získané body respondentů v oblasti pozitivních výroků*

Získané body v oblasti pozitivních výroků	Počet respondentů
13–15	30
8–12	63
0–7	20

5.4 Analýza otázek z oblasti negativních výroků

Následující položky, otázky č. 3, 5, 8, 9, 10 jsou hodnoceny reverzně: naprosto souhlasím = 0 bodů, souhlasím = 1 bod, nesouhlasím = 2 body a naprosto nesouhlasím = 3 body. Také v této oblasti, oblasti negativních výroků může respondent získat maximálně 15 bodů.

3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.

Tabulka 17: Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 3

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	11	0
Souhlasím	29	29
Nesouhlasím	45	90
Naprosto nesouhlasím	28	84

5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být pyšný.

Tabulka 18: Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 5

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	9	0
Souhlasím	31	31
Nesouhlasím	41	82
Naprosto nesouhlasím	32	96

8. Chtěl bych si sám sebe víc vážit.

Tabulka 19: Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 8

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	47	0
Souhlasím	36	36

Nesouhlasím	22	44
Naprosto nesouhlasím	8	24

9: Občas mám pocit, že nejsem užitečný.

Tabulka 20: Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 9

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	17	0
Souhlasím	46	46
Nesouhlasím	30	60
Naprosto nesouhlasím	20	60

10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.

Tabulka 21: Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 10

Odpověď	Celkem odpovědí	Body celkem
Naprosto souhlasím	21	0
Souhlasím	43	43
Nesouhlasím	30	60
Naprosto nesouhlasím	19	57

Data z analýzy oblasti negativních výroků (otázky v škálové části dotazníku č. 3, 5, 8, 9, 10; přičemž tyto položky mají reverzní bodování) vykazují, že si jsou děti z dětských domovů dobře vědomi své hodnoty a také můžeme předpokládat, že si víceméně uvědomují svoje dobré vlastnosti. Což ukazují odpovědi na položky č. 3 „Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka“ a č. 5 „Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být pyšný“, přičemž respondenti na tyto položky odpovídali nejčastěji „nesouhlasím“ a „naprosto nesouhlasím“. Naopak co se týče vnímání sebe sama jako cenného jedince a sebejistoty, nejsou si v této oblasti děti z dětských domovů jednoznačně jisté. Toto vychází

z položky č. 8 „Chtěl bych si sám sebe víc vážit“, přičemž respondenti nejčastěji uváděli „naprosto souhlasím“ a „souhlasím“.

Dále si u položek s čísly 9 „Občas mám pocit, že nejsem užitečný“ a 10 „Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný“ můžeme povšimnout v podstatě rovnoměrného rozložení odpovědí u těchto výroků. Je tedy patrné, že děti v dětských domovech potřebují větší povzbuzení při různých činnostech, aby mohly pocítit, že jsou užiteční a mohou mít ze sebe dobrý pocit. Může to být typem zařízení, že v dětském domově mezi mnoha dětmi nemají možnost sebe sama prosadit a tím tak získávat zpětnou vazbu a podmínky na zvyšování svého sebehodnocení.

Analýza oblasti negativních výroků také prokázala, že nejvyššího počtu bodů, v tomto případě 15 a 13 bodů, dosáhli pouze 2 respondenti. Naopak nejméně bodů tzn. 0 bodů, dosáhli v oblasti negativních výroků také jen 2 respondenti. Dále si můžeme všimnout že nižší kategorie, co se týče získaných bodů, jsou poměrně vyrovnané, jak uvádíme v tabulce přiložené níže. Průměrná hodnota získaných bodů u respondentů v této oblasti dosahovala 7,5 bodu.

Tabulka 22: *Získané body respondentů v oblasti negativních výroků*

Získané body v oblasti negativních výroků	Počet respondentů
13–15	2
8–12	54
0–7	57

5.5 Sloučení pozitivních a negativních výroků

Získaná data z oblasti pozitivních a negativních výroků ukazují, že při sečtení bodů z obou oblastí získáváme celkový počet bodů získaných jednotlivci při dotazníkovém šetření. Respondenti mohli získat maximálně 30 bodů a minimálně 0 bodů. Ze získaných dat vyplývá, že pouze jeden respondent dosáhl maximálního počtu tj. 30 bodů, a naopak také to, že ani jeden respondent nedosáhl druhé z hraničních hodnot bodů, tedy ani jeden respondent nezískal 0 bodů.

Nicméně jak je uvedeno v tabulce č. 23 níže, 25 respondentů (22 %) dosáhlo do první kategorie „**podprůměrné sebehodnocení**“, kdy bodové rozpětí se pohybovalo od 2 do 14 bodů. Zároveň v této kategorii byl nejčastější počet bodů (modus) 11 bodů a průměrná hodnota bodů dosáhla v průměru 9,8 bodů.

Na třetí kategorii míry sebehodnocení, tedy na „**nadprůměrné sebehodnocení**“ dosáhlo pouze 9 respondentů (8 %) a to 4 respondenti s 26 body, 4 respondenti s 27 body a 1 respondent s plným počtem bodů, tj. s 30 bodů z oblasti pozitivních i negativních výroků.

Do druhého stupně míry sebehodnocení „**vyvážené (optimální) sebehodnocení**“ se zařadilo nejvíce respondentů zúčastněných tohoto výzkumu a to celkem 79 (70 %) respondentů. Získané body se pohybovaly po celé šířce bodového rozpětí, tedy od 15 do 25 bodů, přičemž nejčastější počet bodů (modus) nabytl hodnoty 19 bodů. Průměrný počet bodů v tomto stupni dosáhl 19,11 bodů.

Tabulka 23: *Dosažená míra sebehodnocení*

Bodová hodnota	Stupeň sebehodnocení	Počet respondentů	Počet respondentů v %
0–14	Podprůměrné sebehodnocení	25	22 %
15–25	Vyvážené (optimální) sebehodnocení	79	70 %
26–30	Nadprůměrné sebehodnocení	9	8 %

5.6 Jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech?

Z analýzy získaných dat nyní můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku:

- VO1 - „Jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech?“.

Vzhledem k tomu, že celkový průměr všech bodů získaných v oblasti pozitivních a negativních výroků jednotlivcem dosáhl hodnoty 18, 6 bodu, což odpovídá 2 kategorii stupně sebehodnocení – „vyvážené (optimální) sebehodnocení“, tak můžeme předpokládat, že z našeho výzkumu vyplývá, že v této věkové kategorii u většiny dětí v dětských domovech převládá dobré – **vyvážené sebehodnocení**.

I přes tento výsledek je nadále potřeba sebehodnocení u dětí podporovat, přinejmenším prostřednictvím působení vychovatelů v dětských domovech. Důraz by měli klást hlavně na zpětnou vazbu a hodnocení dětí u různých aktivit, aby děti mohly na tuto zpětnou vazbu reagovat a uvědomovat si nejen svoje slabé stránky, ale naopak hlavně ty silné. Správnou zpětnou vazbou vychovatelé mohou v dětech vyvolat pocit, že jsou užitečné přinejmenším stejně jako děti, co nejsou umístěné v dětském domově, a mohou mít ze sebe a ze své jakékoliv vykonané práce dobrý pocit.

Také, jak plyne z analýzy dat z dotazníkového šetření, by bylo vhodné podporovat jedince v oblasti vlastní sebejistoty, aby se děti naučily, proč by si měly sebe samy vážit, a že jsou stejně cenné jako kdokoliv jiný. V těchto případech má zásadní vliv pozitivní působení vychovatelů v dětských domovech.

6 TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ

Pro testování platnosti stanovených hypotéz jsme zvolili statistický program STATISTICA 14. Pro tuto diplomovou práci je klíčové ověřování platnosti statistických hypotéz, kdy stanovujeme H_0 tzv. nulovou hypotézu, která svědčí o tom, že mezi proměnnými není žádný vztah, a proti které stojí H_A , tedy alternativní hypotéza, která má naopak za úkol prokázat, že mezi proměnnými určitý vztah existuje. Při statistické analýze může vyjít najevo, že můžeme odmítnout nulovou hypotézu, a tak přijmout hypotézu alternativní (Chráška, 2016).

Vzhledem k tomu, že jsme pro testování nulových hypotéz zvolili program STATISTICA 14, volíme zde statistický test, který rozhodne o tom, jestli existuje mezi dvěma různými skupinami vztah. Jedná se o Studentův t-test, který nulovou hypotézu testuje prostřednictvím kritéria „t“, přičemž kritická hodnota „t“ vyplývá z počtu stupňů volnosti (což je v našem případě 111*) a ze zvolené hladiny významnosti, která je stanovena na 0,05.

(*111 stupňů volnosti vyplývá z použití vzorce $f = n_1 + n_2 - 2$, přičemž f značí počet stupňů volnosti, n_1 = četnost jedné z porovnávaných skupin (dívky / Češi) a n_2 = četnost druhé z porovnávaných skupiny (chlapci / Romové) (Chráška, 2016))

6.1 Hypotéza č. 1 – Rozdíly v závislosti na pohlaví

První testovanou hypotézou je Hypotéza 1 – „**Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení u dětí v dětských domovech v závislosti na pohlaví?**“

H1: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

H1₀: V míře sebehodnocení neexistují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

H1_A: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi chlapci a dívkami.

Tabulka 24: *Testování hypotéz, H1*

Položka	Dívky	Chlapci	Rozdíl
1. Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý jako ostatní.	2,03	2,24	0,21
2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	2,06	2,15	0,09
3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.	1,76	1,85	0,09
4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře jako většina ostatních.	1,97	2,28	0,31
5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohou být hrdý.	1,78	1,96	0,18
6. Mám k sobě kladný vztah.	1,90	2,28	0,39
7. Celkově jsem se sebou spokojený.	1,67	2,13	0,46
8. Chtěl bych si sám sebe víc vážit.	0,90	0,96	0,06
9. Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný.	1,34	1,65	0,31
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.	1,28	1,61	0,33
Celkem	1,67	1,91	X

Ze zaznamenaných odpovědí vyplývá, že se sice rozdíly mezi chlapci a dívkami v míře sebehodnocení vyskytují, ale nejsou příliš výrazné. Nejvýraznější rozdíl je patrný u položky č. 7 „Celkově jsem se sebou spokojený“, přičemž je rozdíl mezi dívkami a chlapci 0,46 bodu.

Toto může poukazovat na nižší sebevědomí dívek v období dospívání. Dále se zde objevuje několik patrnějších rozdílů vyšších než 0,3, a to u otázek s číslem 4, 6, 9 a 10.

Nicméně jak ukazuje tabulka níže, určité významné rozdíly mezi oběma skupinami dětí v dětských domovech potvrzuje Studentův t-test, konkrétně u položek č. 6 „Mám k sobě kladný vztah“ a č. 7 „Celkově jsem se sebou spokojený“.

Tabulka 25: Studentův t-test – pohlaví

T-tests; Grouping: Pohlaví											
Group 1: dívka											
Group 2: chlapec											
Variable	Mean dívka	Mean chlapec	t-value	df	p	Valid N dívka	Valid N chlapec	Std.Dev. dívka	Std.Dev. chlapec	F-ratio Variances	p Variances
1	1,970149	1,760870	1,41409	111	0,160135	67	46	0,797157	0,735898	1,173417	0,574277
2	1,940299	1,847826	0,61840	111	0,537579	67	46	0,850679	0,665579	1,633549	0,082859
3	2,761194	2,847826	-0,48621	111	0,627777	67	46	0,938883	0,918148	1,045678	0,884630
4	2,029851	1,717391	1,93102	111	0,056030	67	46	0,936954	0,688413	1,852414	0,030078
5	2,776119	2,956522	-1,01544	111	0,312104	67	46	0,981972	0,842128	1,359699	0,276286
6	2,104478	1,717391	2,22542	111	0,028075	67	46	1,031832	0,688413	2,246565	0,004764
7	2,328358	1,869565	2,55010	111	0,012133	67	46	0,990685	0,859165	1,329591	0,312938
8	1,895522	1,956522	-0,33533	111	0,738011	67	46	0,939605	0,965091	1,054983	0,831727
9	2,343284	2,652174	-1,70351	111	0,091270	67	46	0,993193	0,874767	1,289087	0,368766
10	2,283582	2,608696	-1,74934	111	0,082997	67	46	1,026999	0,881369	1,357763	0,278525

Jak můžeme vidět z uvedené tabulky, která testovala platnost hypotézy H₁, tak testováním prostřednictvím Studentova t-testu, jsme zjistili, že se u dvou (červeně zbarvených) případů z deseti objevil statistický rozdíl. Při tomto testování byla zvolena hladina významnosti 0,05, přičemž dle Chrásky (2016) odpovídají naše stupně volnosti (111) testovacímu kritériu $t_{1,984}$ (v tabulce výše označeno jako „t-value“). Drobné rozdíly se v určité míře sice vyskytují, nicméně vzhledem k tomu že se u většiny výrazné rozdíly neobjevují, můžeme **přijmout nulovou hypotézu H₁₀**, a to pro tento výzkum znamená, že se v míře sebehodnocení neobjevili významné statistické rozdíly mezi chlapci a dívkami z dětských domovů.

6.2 Hypotéza č. 2 – Rozdíly v závislosti na etnické příslušnosti

Druhou testovanou hypotézou je Hypotéza 2 – „Jaké jsou rozdíly v míře sebehodnocení u dětí v dětských domovech v závislosti na etnické příslušnosti?“

H2: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi dětmi s různou etnickou příslušností.

H2₀: V míře sebehodnocení neexistují významné rozdíly mezi romskými a českými dětmi.

H2_A: V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi romskými a českými dětmi.

Tabulka 26: Testování hypotéz, H2

Položka	Češi	Romové	Rozdíl
1. Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý jako ostatní.	2,12	2,10	0,02
2. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.	2,11	2,08	0,02
3. Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.	1,80	1,79	0,01
4. Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře jako většina ostatních.	2,08	2,13	0,05
5. Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohou být hrdý.	1,95	1,71	0,25
6. Mám k sobě kladný vztah.	2,02	2,10	0,09
7. Celkově jsem se sebou spokojený.	1,88	1,83	0,04
8. Chtěl bych si sám sebe víc vážit.	0,88	0,98	0,10
9. Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný.	1,45	1,20	0,05
10. Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný.	1,54	1,25	0,29
Celkem	1,78	1,75	X

Jak je patrné ze zaznamenaných odpovědí, v určité míře se rozdíly mezi českými a romskými dětmi v míře sebehodnocení vyskytují. Nicméně ve většině případů jde pouze jen o velmi nepatrný rozdíl. Ovšem při určitých položkách se ukazují lehce markantnější rozdíly. Konkrétně jde o položku č. 5 „Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý“, přičemž české děti získaly v průměru o 0,25 bodu více než romské děti. Dále se jedná o položku č. 10 „Někdy si myslím, že jsem naprosto nemožný“, kdy se opět liší průměrné získané bodové skóre, tentokrát tak, že české děti dosáhly o 0,29 bodu více než děti romské.

Tabulka 27: Studentův t-test – etnická příslušnost

T-tests: Grouping: Etnické												
Group 1: Čech/Česka												
Group 2: Rom / Romka												
Variable	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std Dev.	Std Dev.	F-ratio	p	
	Čech/Česka	Rom / Romka				Čech/Česka	Rom / Romka	Čech/Česka	Rom / Romka	Variances	Variances	
1	1,876923	1,895833	-0,127427	111	0,898833	65	48	0,780779	0,778421	1,006066	0,993417	
2	1,892308	1,916667	-0,163637	111	0,870314	65	48	0,752560	0,820828	1,189659	0,513950	
3	2,800000	2,791667	0,047008	111	0,962592	65	48	0,869626	1,009705	1,348104	0,264943	
4	1,923077	1,875000	0,294162	111	0,769184	65	48	0,871559	0,841099	1,073742	0,805445	
5	2,953846	2,708333	1,396110	111	0,165467	65	48	0,891466	0,966642	1,175769	0,542280	
6	1,984615	1,895833	0,503043	111	0,615931	65	48	0,976158	0,856504	1,298917	0,348873	
7	2,123077	2,166667	-0,236991	111	0,813100	65	48	0,875137	1,078481	1,518701	0,119726	
8	1,876923	1,979167	-0,566040	111	0,572509	65	48	0,943857	0,956269	1,026474	0,912635	
9	2,446154	2,500000	-0,295069	111	0,768493	65	48	0,884427	1,051847	1,414429	0,196169	
10	2,538462	2,250000	1,557309	111	0,122244	65	48	0,885242	1,081764	1,493278	0,135330	

Jak tedy plyne i z výše uvedené tabulky, tak testování platnosti hypotézy H2 – „V míře sebehodnocení existují významné rozdíly mezi dětmi s různou etnickou příslušností“, při použití Studentova t-testu, prokázalo, že mezi dětmi s různou etnickou příslušností neexistují významné statistické rozdíly. Na základě tohoto testu **přijímáme nulovou hypotézu H2₀**, a tedy můžeme o tomto výzkumu tvrdit, že v míře sebehodnocení neexistují významné rozdíly mezi romskými a českými dětmi z dětských domovů.

7 SHRNU TÍ / DOPORUČENÍ

Tato diplomová práce měla za cíl zjistit, jaká je míra sebehodnocení u dětí z dětských domovů a jestli se prokážou rozdíly v míře sebehodnocení na základě pohlaví nebo na základě etnické příslušnosti. Získaná data z dotazníkového šetření a jejich následná analýza prokázala, že v celkové míře sebehodnocení u dětí z dětských domovů převládá vyvážené (optimální) sebehodnocení, přičemž se v této kategorii umístilo celkem 79 (tj. 70 %) respondentů z celkového počtu 113 respondentů našeho výzkumu.

Nejslabší sebehodnocení u dětí z dětských domovů jsme zaznamenali v oblasti celkové spokojenosti se sebou samým – v oblasti sebejistoty. Nejistotu v jisté míře projevíly děti také v oblasti vlastních dobrých vlastností, přičemž si nejsou zcela jisté ve vnímání slabých a silných stránek. V těchto případech by měli vychovatelé a pedagogičtí pracovníci v dětských domovech u dětí rozvíjet jistotu, proč a za co by si děti měly vážít sebe sama a vyzdvihovat tak jejich silné stránky. Z analýzy dotazníkového šetření také vyplynulo, že podprůměrné sebehodnocení se objevilo u 25 (22 %) dětí z dětských domovů. Co se týče oblastí, ve kterých mají děti z dětských domovů nejsilnější v sebehodnocení, tak se jedná o oblast sebevědomí, přičemž si děti uvědomují, že dokážou dělat spoustu věcí stejně dobře jako ostatní. Analýza dotazníkového šetření také ukázala, že se v našem výzkumu objevilo 9 (8 %) dětí z dětských domovů s nadprůměrným sebehodnocením.

Dále bylo cílem praktické části této diplomové práce testovat hypotézy, které měly ověřit předpoklady, že existují rozdíly v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví a etnické příslušnosti. Testování hypotéz, prostřednictvím Studentova t-testu prokázalo, že v míře sebehodnocení v závislosti na etnické příslušnosti se neobjevují výrazné rozdíly mezi dětmi s českou a romskou etnickou příslušností, a proto jsme mohli přijmout nulovou hypotézu. Co se týče rozdílů míry sebehodnocení v závislosti na pohlaví, tak při testování této hypotézy se drobné rozdíly vyskytly, nicméně ne tak statisticky významné abychom mohli přijmout hypotézu alternativní. Takže můžeme tvrdit, že v míře sebehodnocení v závislosti na pohlaví se u dívek a chlapců v dětských domovech neobjevují výrazné statistické rozdíly, a proto jsme přijali nulovou hypotézu.

Testování hypotéz v tomto výzkumu tedy nepotvrdilo stanovené předpoklady, že se vyskytují významné rozdíly v sebehodnocení u chlapců a dívek v dětských domovech.

I přes to, že je výsledek našeho výzkumu takový, že u dětí převládá vyvážené sebehodnocení, je třeba u dětí v dětských domovech sebehodnocení dále rozvíjet.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce je věnována tématu Sebehodnocení u dětí v dětských domovech. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž se v teoretické části zabýváme vymezením důležitých pojmů. V teoretické části se zabýváme pojmy, které jsou stěžejní pro tuto diplomovou práci. První kapitola se věnuje dítěti v institucionální péči, také rodině a rizikovým situacím. Dále se zabývá prostředím institucionální péče, popisem poruch chování a v neposlední řadě je zde vytyčen pojem vychovatel v dětském domově a jeho ukotvení v příslušném zákoně. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku institucí zaměřených na výkon ústavní a ochranné výchovy. Je tu také uvedena stěžejní legislativa této oblasti, charakteristika jednotlivých školských zařízení. Tato kapitola zde také podrobněji popisuje prostředí dětského domova a jeho funkce. V neposlední řadě, je třetí kapitola věnována stěžejnímu tématu této diplomové práce, což je téma sebehodnocení. Je zde definován pojem sebehodnocení a jeho typy. Dále také další pojmy, které se sebehodnocením úzce souvisejí a také zdroje sebehodnocení. Nakonec je zde popsáno sebehodnocení u dospívajících, které je následně zkoumáno v praktické části této diplomové práce.

Praktická část se zabývá kvantitativním výzkumem v oblasti míry sebehodnocení u dětí v dětských domovech. Jako výzkumný nástroj byl zvolen standardizovaný dotazník, prostřednictvím kterého byla získávána data od respondentů, přičemž jeho úkolem bylo zjistit, jaká je míra sebehodnocení u dětí v dětských domovech. Získaná data byla dále zpracována a analyzována, a prostřednictvím těchto shromážděných dat jsme získali odpověď na výzkumnou otázku a tím tak naplnili cíl této práce.

Ze získaných a analyzovaných dat vyplynulo, že děti v dětských domovech disponují dobrým – vyváženým (optimálním) sebehodnocením. Ovšem je úlohou vychovatelů děti dále vhodnou formou pozitivně motivovat, povzbuzovat, rozvíjet a tím tak jejich sebevědomí podporovat. V neposlední řadě bylo cílem výzkumu testovat stanovené hypotézy, kdy jejich cílem bylo zjistit jaká je míra sebehodnocení v závislosti na etnickou příslušnost a na pohlaví. Při testování ovšem vyplynulo, že se v tomto výzkumu jak v závislosti na pohlaví, tak v závislosti na etnické příslušnosti, neobjevily statisticky významné rozdíly. Nicméně si můžeme povšimnout značné části dětí (celkem 22 % z celého výzkumu), které se v jisté míře podceňují, a tedy se u nich objevilo podprůměrné sebehodnocení.

Tato diplomová práce by mohla být přínosem pro získání přehledu o sebehodnocení dětí v dětských domovech. Také by mohla sloužit jako podnět k navazujícímu výzkumu, co se týká sebehodnocení dětí v dětských domovech, a například zaměřeného na srovnání sebehodnocení u dětí v dětských domovech podle krajů. Dále by tato práce mohla sloužit k získání základních informací pro budoucí sociální pedagogy na místě vychovatele v dětském domově, aby měli představu, v jakých oblastech podporovat sebehodnocení u dětí v dětských domovech.

SEZNAM LITERATURY

1. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 9788024742489.
2. BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003, 150 s. ISBN 8086620050.
3. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, 301 s. Psyché. ISBN 9788024734347.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 9788073672737.
5. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 9788026207412.
6. GJURIČOVÁ in SYCHROVÁ, Adriana, ed. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014, 179 s. ISBN 9788073957568.
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
8. HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015, 647 s. ISBN 9788024629988.
9. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
10. JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008, 285 s. Psyché. ISBN 9788024722849.
11. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché. ISBN 9788027105861.
12. KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Brno: Computer Press, 2007, xxiii, 771 s. ISBN 9788025117163.
13. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 8021422033.
14. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 9788024737102.

15. KONČEKOVÁ, Euba. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014, 295 s. ISBN 9788071659457.
16. KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 215 s. ISBN 9788021053250.
17. KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 3. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.
18. KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouřa deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006, 327 s. Makropulos. ISBN 8072624105.
19. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 8073150042.
20. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.
21. KRŮŽ, Josef. *Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých*. [3. vydání]. V Českých Budějovicích: Jihočeská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008, 128 s. ISBN 9788073946371.
22. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 8024712849.
23. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 9788024619835.
24. MATOUŠEK, Oldřich, KRŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013, 570 s. ISBN 9788026203667.
25. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008, 272 s. ISBN 9788073673680.
26. NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013, 658 s. ISBN 9788074390562.
27. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 9788020016805.
28. NOVOTNÝ, Jan Sebastian. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015, 223 s. ISBN 9788074647000.

29. PAJARES, Frank a Timothy C. URDAN, ed. *Self-efficacy beliefs of adolescents. Greenwich: Information Age Publishing*, [2006], xii, 367 s. Adolescence and education. ISBN 1593113668.
30. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.
31. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché. ISBN 9788024731339.
32. SYCHROVÁ, Adriana, ed. *Ústavní péče v resocializačním kontextu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2014, 179 s. ISBN 9788073957568.
33. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 9788026207146.
34. TRNKOVÁ, Lucie. *Náhradní péče o dítě*. Praha: Wolters Kluwer, 2018, xiv, 151 s. Právo prakticky. ISBN 9788075528643.
35. VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 189 s. ISBN 9788086723471.
36. VÁGNEROVÁ, Marie a Marie VÁGNEROVÁ. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 9788026206965.
37. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.
38. VÁVROVÁ, Soňa, Karla HRBÁČKOVÁ a Jakub HLADÍK. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 131 s. ISBN 9788074545610.
39. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché. ISBN 9788024714288.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. Asociace Dítě a rodina, z. s. [online] Mapa dětských domovů v ČR. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://mapa.ditearodina.cz/>
2. BLATNÝ, Marek (2001). *Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly*. Československá psychologie, 45(5), 385-392. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/periodical/uuid:5dace4a2-420f-11e1-8339-001143e3f55c>
3. BLATNÝ, Marek a Lída OSECKÁ. (1994). Rosenbergova škála sebehodnocení: Struktura globálního vztahu k sobě. Československá psychologie, 38(6), 481–488. Dostupné z: <https://www.digitalniknihovna.cz/knav/periodical/uuid:58625ed2-420f-11e1-8339-001143e3f55c>
4. CIARROCHI Joseph a Linda BILICH (2006). *Acceptance and Commitment Therapy, Measures Package*. School of Psychology University of Wollongong. Dostupné z: <https://integrativehealthpartners.org /ACTmeasures.pdf#page=61>
5. StatIS MŠMT. Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Odbor informatiky a statistiky MŠMT, 2022 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>
6. VYCHOPŇOVÁ, Lucie. *Žebříček hodnot vsetínských Romů* [online]. Zlín, 2013. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/4j8xeu/>

LEGISLATIVA

1. Zákon č. 108/2006 Sb. *O sociálních službách*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
2. 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*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
3. Zákon č. 218/2003 Sb. *Zákon o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů* (zákon o soudnictví ve věcech mládeže). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2003-218>
4. Zákon č. 257/2000 Sb. *Zákon o Probační a mediační službě* a o změně zákona č. 2/1969 Sb., o zřízení ministerstev a jiných ústředních orgánů státní správy České republiky, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 65/1965 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (zákon o Probační a mediační službě). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-257>
5. Zákon č. 359/1999 Sb. *Zákon o sociálně-právní ochraně dětí*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
6. Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: <i>Počet dětí v institucionální péči za posledních 5 let</i>	31
Tabulka 2: <i>Bodová hodnota dotazníků</i>	47
Tabulka 3: <i>Typy otázek v dotazníku</i>	47
Tabulka 4: <i>Dětské domovy</i>	48
Tabulka 5: <i>Pohlaví</i>	50
Tabulka 6: <i>Etnicita respondentů</i>	51
Tabulka 7: <i>Věk respondentů</i>	52
Tabulka 8: <i>Pohlaví v závislosti na věku a etnické příslušnosti</i>	53
Tabulka 9: <i>Zaznamenané odpovědi, popisná statistika</i>	54
Tabulka 10: <i>Dosažené body, popisná statistika</i>	55
Tabulka 11: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 1</i>	56
Tabulka 12: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 2</i>	56
Tabulka 13: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 4</i>	57
Tabulka 14: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 6</i>	57
Tabulka 15: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 7</i>	57
Tabulka 16: <i>Získané body respondentů v oblasti pozitivních výroků</i>	58
Tabulka 17: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 3</i>	59
Tabulka 18: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 5</i>	59
Tabulka 19: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 8</i>	59
Tabulka 20: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 9</i>	60
Tabulka 21: <i>Rosenbergova škála sebehodnocení výrok č. 10</i>	60
Tabulka 22: <i>Získané body respondentů v oblasti negativních výroků</i>	61
Tabulka 23: <i>Dosažená míra sebehodnocení</i>	62
Tabulka 24: <i>Testování hypotéz, H1</i>	65
Tabulka 25: <i>Studentův t-test – pohlaví</i>	66
Tabulka 26: <i>Testování hypotéz, H2</i>	67
Tabulka 27: <i>Studentův t-test – etnická příslušnost</i>	68

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: <i>Etnická příslušnost vzhledem k pohlaví</i>	51
Graf 2: <i>Věk respondentů</i>	52
Graf 3: <i>Přehled respondentů dle věku a pohlaví</i>	53

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Interakční kruh sebehodnocení a hodnocení (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 100, upraveno)</i>	33
Obrázek 2: <i>Hierarchie sebepojetí</i>	39

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Ahoj, jmenuju se Anna Nováková a jsem studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. Ráda bych Tě požádala o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Neboj, tento dotazník je úplně anonymní (to znamená, že nikdo nebude znát právě tvoje odpovědi, protože neuvádíš svoje jméno).

Výsledky z dotazníku použiju pouze pro zpracování svojí diplomové práce. Žádná otázka nemá správnou nebo špatnou odpověď. Odpovědi zaznač do políčka křížkem, například takto:

	×		
--	---	--	--

- a. Jsi:
- a. Holka
 - b. Kluk
- b. Věk (napiš prosím, kolik Ti je let)

- c. Cítíš se být jako:
- a. Čech
 - b. Rom
 - c. Slovák
 - d. Jiné (napiš): _____

		Naprostou souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
1	Mám pocit, že jsem jako člověk přinejmenším stejně dobrý, jako ostatní.				
2	Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.				
3	Celkově mívám tendenci považovat se za neúspěšného člověka.				
4	Jsem schopný dělat mnoho věcí stejně dobře, jako většina ostatních.				
5	Mám pocit, že nemám moc vlastností, na které mohu být hrdý.				
6	Mám k sobě kladný vztah.				
7	Celkově jsem se sebou spokojený.				
8	Chtěl bych si sám sebe víc vážit.				
9	Občas mám silný pocit, že nejsem užitečný.				
10	Někdy si myslím, že jsem naprostou nemožný.				