



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Život dětí z dětských domovů

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SOCIÁLNÍ POLITIKA A SOCIÁLNÍ PRÁCE**

Autor: Eva Sekalová

Vedoucí práce: PhDr. Martina Hrušková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Život dětí z dětských domovů“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1. 6. 2020

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Martině Hruškové, Ph.D. za čas, který věnovala odborným konzultacím, za přínosné podněty a rady při zpracování této bakalářské práce.

Ráda bych také poděkovala všem dotazovaným dětem, které věnovaly svůj čas a energii při kompletaci dotazníků. Bez jejich upřímných odpovědí by tato práce nemohla vzniknout. A zároveň všem ředitelům dětských domovů, se kterými jsem spolupracovala. Velké díky patří zejména panu řediteli Mgr. Miroslavu Kouřilovi z Dětského domova Boršov nad Vltavou, neboť jeho rady, postřehy a konzultace pro mne byly stěžejní při psaní této práce.

Život dětí z dětských domovů

Abstrakt

V bakalářské práci se zabývám problematikou dětí umístěných v zařízeních ústavní výchovy. Cílem práce je zjištění aktuálního pohledu dětí z dětských domovů, zda pocítují své sociální znevýhodnění vůči vrstevníkům v prostředí školy, na sociálních sítích a během společenských akcí.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je popsáno fungování dětského domova, jako zařízení ústavní výchovy, oblast sociálního znevýhodnění a jeho vlivu na děti jím ohrožené a následně jsou rozebrány přístupy sociální práce související s danou problematikou.

V praktické části je zvolena kvantitativní výzkumná strategie s metodou dotazování. Sběr výzkumných dat proběhl v srpnu až září 2019 prostřednictvím anonymního dotazníku, na který odpovídalo 112 dětí, ve věku 7-18 let, z 11 dětských domovů z Jihočeského, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje.

Po zpracování a statistickém vyhodnocení dat metodou Chí-kvadrátu, testem nezávislosti v kontingenční tabulce, nebyla má hypotéza potvrzena, jelikož pouze u dvou otázek z patnácti se prokázal negativní vztah mezi pobytem dětí v dětském domově a chováním okolí. Z čehož lze vyvodit závěr, že děti z dětských domovů, ve většině případů, subjektivně nevnímají své sociální znevýhodnění.

Tato bakalářská práce může například sloužit jako aktuální informační materiál dětským domovům a bylo by ji možné také využít jako podklad pro další výzkumy subjektivního vnímání dětí z dětských domovů.

Klíčová slova

Ústavní výchova; dětský domov; sociální znevýhodnění; sociální práce; předsudky; stereotypy; etiketizace; stigmatizace; diskriminace

How Children in Foster Homes Perceive Their Life Situation

Abstract

In my bachelor's thesis, I deal with the issue of children placed in care institutions. The aim of the work is to find out the current view of children from children's homes, whether they feel their social disadvantage with respect to peers in the school environment, on social networks and during social events.

The work is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part describes the functioning of the children's home, as a facility for institutional education, the area of social disadvantage and its impact on children at risk, and then discusses the approaches of social work related to the issue.

In the practical part, a quantitative research strategy using a method of questioning is applied. The collection of research data took place in August to September 2019 using an anonymous questionnaire, to which 112 children, aged 7-18, from 11 children's homes from the South Bohemian, South Moravian and Moravian-Silesian regions responded.

After processing and statistical evaluation of the data by the Chi-square method, applying a test of independence in the contingency table, my hypothesis was not confirmed, as only two out of fifteen questions showed a negative relationship between children's stay in the children's home and the behaviour of the environment. As a result, children from children's homes, in most cases, do not subjectively perceive their social disadvantage.

This bachelor's thesis can provide an up to date information material for children's home management and it could also be used as a basis for further research on the subjective perception of children being placed in institutional care.

Key words

Institutional education; children's home; social disadvantage; social work; prejudices; stereotypes; labelling; stigmatization; discrimination

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Současný stav.....	9
2 Dětský domov	10
2.1 Základní charakteristika dětského domova.....	11
2.2 Umísťování dětí do dětského domova	13
2.3 Provoz a režim dětského domova	14
2.4 Sociální pracovník v dětském domově	15
2.5 Ukončení ústavní výchovy.....	16
3 Specifika dětí v ústavní péči a jejich sociální znevýhodnění.....	17
3.1 Ohrožené dítě	17
3.2 Pojem sociální znevýhodnění	17
3.2.1 Předsudky a stereotypy	19
3.2.2 Stigmatizace	20
3.2.3 Etiketizace.....	21
3.2.4 Diskriminace	21
3.3 Specifika dětí v dětském domově	22
4 Aspekty sociální práce	24
4.1 Sociálně-ekologická perspektiva	25
4.2 Resilience.....	26
4.3 Antiopresivní přístup	29
PRAKTICKÁ ČÁST	30
5 Cíl práce a hypotéza.....	30
5.1 Cíl práce	30
5.2 Hypotéza	30
5.3 Operacionalizace.....	30

6	Metodika	32
6.1	Použité metody a techniky sběru dat	32
6.2	Výzkumný soubor	34
6.3	Etika výzkumu	35
6.4	Analýza dat	36
7	Výsledky	37
7.1	Statistická analýza dat.....	37
7.2	Statistické vyhodnocení dat ve vztahu k hypotéze	56
8	Diskuse.....	58
9	Závěr	64
10	Seznam literatury	65
11	Přílohy.....	79
12	Seznam zkratk	83

Úvod

Téma bakalářské práce s názvem *Život dětí z dětských domovů* jsem si zvolila v návaznosti na mou dřívější zkušenost s letními tábory pro děti z dětských domovů, kde jsem působila jako člen vedení. V souvislosti s tím jsem si i pro svou následnou odbornou studijní praxi vybrala Dětský domov v Boršově nad Vltavou, kde mi pomohli lépe uchopit problematiku ústavní péče a zorientovat se v ní. Zkušenosti, které jsem díky těmto praxím získala, se budu snažit zhodnotit v této bakalářské práci.

Během své praxe jsem poznala různé pohledy na děti z dětských domovů. Někteří lidé děti litovali z důvodu ztráty rodinného zázemí a měli snahu je obdarovávat prostřednictvím sponzorských darů; jiní na tyto děti nahlíželi jako na „ty problémové“, se kterými už si doma nevěděli rady, a proto musely být umístěny do zařízení ústavní výchovy. I já jsem na základě své zkušenosti musela změnit některé své pohledy. Byla jsem např. příkloněna na stranu těch, kteří děti z dětských domovů litují a myslela jsem, že je pro ně umístění do dětského domova trestem. Po své zkušenosti jsem však zjistila, že jen málokteré z dětí je se svým pobytem v zařízení vyloženě nespokojeno.

Několikrát jsem se přesvědčila, že společnost nemusí mít objektivní pohled na děti z dětských domovů, jelikož obecné názory nemusí být postavené na více či méně reálných základech. Proto se jedincům s ústavní výchovou mnohdy mohou připisovat skutečnosti, které je neprávem odlišují od většinové společnosti. Každé „nálepkování“ je nežádoucí, a tak bych chtěla ověřit, zda se děti z dětských domovů samy cítí znevýhodněné oproti vrstevníkům a zda vnímají svou pozici ve společnosti jako znevýhodňující.

Cílem bakalářské práce je tedy zjištění aktuálního pohledu dětí z dětských domovů v České republice, zda pocítují své sociální znevýhodnění vůči vrstevníkům v prostředí školy, na sociálních sítích a během společenských akcí.

Sociální znevýhodnění lze pro účely této práce chápat jako vlastní vnímání nerovnosti a omezení z důvodu pobytu v dětském domově, např. v oblastech etiketizace, stigmatizace a stereotypů, se kterými mohou být tyto děti konfrontovány.

V teoretické části se budu věnovat fungování dětského domova jakožto ústavního zařízení, dále problematice ohroženého dítěte v kontextu sociálního znevýhodnění a s tím související přístupy sociální práce. V praktické části se prostřednictvím dotazníkového šetření pokusím zjistit, zda děti z dětských domovů pocítují své sociální znevýhodnění.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Současný stav

Ústavní výchova je jednou z forem náhradní péče o děti, které nemohou vyrůstat ve své biologické rodině, nedá se však srovnávat s péčí ve funkční rodině (Bittner et al., 2007). Všechna zařízení podporující rozvoj ohrožených dětí se shrnují pod pojem ústavní péče, kam spadá nejen ústavní, ale i ochranná výchova (Běhounková, 2011). Dle Běhounkové (2011) se pojem ústavní výchova používá převážně pro školská zařízení.

Ústavní péče je výchovné opatření, které je nařízené soudem v případech, že výchova dítěte může být ohrožena nebo vážně narušena. Je určena pro děti od narození do dosažení dospělosti, popřípadě do dokončení přípravy na budoucí povolání (nejdéle však do 26 let) (Bruthansová, 2005). Zákonem stanovená doba, na kterou lze nařídit ústavní výchovu, je období maximálně tří let (Zeman, 2009). Před uplynutím tří let od nařízení lze ústavní výchovu prodloužit v případě, že důvody pro nařízení ústavní výchovy dále trvají (Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník).

Mezi důvody soudního rozhodnutí o ústavní výchově, dle Bakošové (2008), nejčastěji patří: neplnění rodičovské zodpovědnosti, spáchání trestního činu ohrožujícího život či zdraví, opakované umísťování dětí do zařízení zajišťujícího nepřetržitou péči, nepřipravenost rodičů na společný život, rodiče, kteří nechtějí nebo se neumí postarat o dítě, nezodpovědný vstup rodičů do vztahu, nevhodné bytové podmínky, tíživá finanční situace, ztráta zaměstnání, různé druhy závislostí, v jejichž důsledku může být narušena, případně zanedbána péče o dítě.

Ústavní péče je v České republice spravována třemi ministerstvy. Jedná se o Ministerstvo zdravotnictví ČR zajišťující kojenecké ústavy, dětská centra a dětské domovy do tří let věku dítěte. Dále o Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV ČR), do jehož resortu spadají domovy pro osoby se zdravotním postižením a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. A v neposlední řadě také o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT ČR), jenž má v gesci školská zařízení, kam náleží diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy (Novotný, 2015). Jedlička et al. (2015) dodávají, že důležitými orgány jsou rovněž úřady krajů, pod jejichž záštitou fungují rozhodující a podpůrné instituce.

Ústavní výchova je v mnoha evropských zemích nahrazována náhradní rodinnou péčí (Bertolino, 2015). Česká republika se však řadí mezi země Evropské unie s vysokým počtem dětí umístěných v ústavní výchově (Rudolfová et al., 2013). Dle Statistické ročenky školství je pro školní rok 2019/2020 v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy umístěno celkem 6 553 dětí (Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy – děti a mládež podle věku – podle zařízení a území, © 2020).

Práva dítěte spojená s ústavní a ochrannou výchovou nebo preventivně výchovnou péčí jsou v legislativě České republiky zahrnuta v mnoha zákonech.

Vzhledem k tématu práce je pro její účely stěžejní zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen Zákon č. 109/2002 Sb.). Tento zákon upravuje výkon ústavní výchovy v typech zařízení spadajících do působnosti MŠMT ČR, která jsou zmiňována výše. Dále zákon stanovuje práva a povinnosti dětí s nařízenou ústavní výchovou, osob odpovědných za jejich výchovu a práva a povinnosti samotných ústavních zařízení, tedy ředitelů. Zákon obsahuje také informace o kapesném, úhradě péče, osobních darech apod.

Je třeba také zmínit vyhlášku č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (dále jen Vyhláška č. 438/2006 Sb.). Tato vyhláška jasně definuje obsah činnosti a podmínky provozu zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Stanoveny jsou v ní i počty klientů a žáků, podmínky přijímání, umístování, přemístování nebo propouštění dětí.

2 Dětský domov

Zákon č. 109/2002 Sb. definuje dětský domov jako školské zařízení pro výkon ústavní výchovy dětí a mládeže ve věku od 3 do 18 let, s možností prodloužení pobytu zletilým osobám, kterým již byl ukončen výkon ústavní výchovy, ale stále se připravují na své budoucí povolání, nejdéle však do 26 let. O tomto prodloužení musí být sepsána dohoda mezi nezaopatřenou osobou a zařízením.

Na území České republiky bylo k 30. 9. 2019 evidováno celkem 137 dětských domovů s kapacitou 4 923 lůžek. Největší zastoupení dětských domovů čítá kraj Moravskoslezský s 18 dětskými domovy, ve kterých ubytovací kapacita činí 669 míst. O další příčce se dělí

s počtem 17 zařízení Středočeský a Ústecký kraj ubytovacími kapacitami 574 míst a 770 míst (tab. 1).

Tabulka 1: Dětské domovy – počet zařízení podle území

Území	Počet zařízení celkem	Lůžková kapacita
Česká republika	137	4 923
Hlavní město Praha	3	153
Středočeský kraj	17	574
Jihočeský kraj	9	325
Plzeňský kraj	7	290
Karlovarský kraj	3	220
Ústecký kraj	17	770
Liberecký kraj	7	230
Královéhradecký kraj	7	264
Pardubický kraj	6	187
Kraj Vysočina	9	263
Jihomoravský kraj	11	330
Olomoucký kraj	11	376
Zlínský kraj	12	272
Moravskoslezský kraj	18	669

Zdroj: MŠMT ČR, © 2020

Po celé republice bylo k 30. 9. 2019 v dětských domovech umístěno celkem 4 345 dětí, z toho bylo 2 058 dívek a 2 287 chlapců (Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle území, © 2020).

2.1 Základní charakteristika dětského domova

Dětské domovy jsou zřizovány pro děti a mládež, které nemohou být z různých důvodů vychovávány v přirozeném prostředí biologické rodiny, a u kterých není možná žádná z forem náhradní rodinné péče (Janský, 2014). Do dětského domova jsou umístěny děti bez vážných poruch chování, ale také zde mohou být nezletilé matky se svými dětmi (Vojtová In: Pipeková, 2010; Jedlička et al, 2015). Jak uvádí Radvanová (2015), ústavní výchova by měla být krajním řešením pro tyto děti a jejich rodiny.

V roce 2002 byl přijat zákon č. 109/2002 Sb., který dal základy transformaci všech dětských domovů na domovy rodinného typu. Škoviera (2007) k transformaci uvádí, že její prioritou by měl být vztah mezi dítětem a vychovatelem, tedy zaměřit se na výchovu umístěných dětí, a ne na projektové řešení a uspořádání dětských domovů. Mělo by se jednat o nahrazení rodinného společenství, ne toho bytového (Škoviera, 2007).

Základní organizační jednotkou v dětském domově je, dle Jedličky (2015), rodinná skupina tzv. rodinka, ve které může být maximálně 8 dětí. V celém zařízení jsou minimálně 2 a maximálně 6 rodinných skupin. Rodinná skupina je složená z dětí různého věku a pohlaví (Jedlička, 2015). Sourozenci jsou umístováni do stejné rodinné skupiny, pouze v některých odůvodněných, např. výchovných a vzdělávacích, dochází k jejich oddělení do různých rodinných skupin (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Školní docházku plní děti ve školách, které nejsou součástí dětského domova (Vojtová In: Pipeková, 2010). Kovařík (2004) doplňuje, že v dětských domovech je zajišťována rovněž příprava dětí na budoucí povolání tím, že jsou jim zajištěny příznivé podmínky pro jejich zaučení, vyučení nebo k dosažení středního či vyššího odborného vzdělání. V rámci vzdělávání dětské domovy dohlíží na řádnou školní docházku (Kovařík, 2004). Parsons (2012) uvádí, že děti umístěné do ústavní výchovy mají častěji speciální vzdělávací potřeby než děti vyrůstající v běžných rodinách. Dětské domovy se sice snaží dětem zajistit naplnění jejich biologických potřeb a přizpůsobit svůj chod tomu, jak to funguje v běžných rodinách, ale nemohou plně nahradit psychickou podporu, kterou dítě v běžné rodině má. Je to ovlivněno střídáním vychovatelů, nedostatkem soukromí nebo dodržováním denního režimu, který je stanoven pro více dětí žijících v dětském domově. Z těchto důvodů se jejich individualitě nevěnuje taková pozornost (Parsons, 2012).

Výchova v dětských domovech se snaží co nejvíce přiblížit výchově v rodině (Mühlpachr, 2001). Tato zařízení plní funkci výchovnou, vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní (Bendl et al., 2015). O odborné úrovni výchovy a její metodice, společně s ředitelem zařízení, rozhoduje metodické sdružení a pedagogická rada složená z vychovatelů (Vnitřní řád Dětského domova a školní jídelny, Boršov nad Vltavou, 2014).

Dětský domov svým svěřencům poskytuje plné přímé zaopatření, a to stravu, ubytování, ošacení, učební potřeby, úhradu nákladů na vzdělání, na dopravu do školy a na zdravotní péči. Dále dětem přísluší kapesné, dostávají osobní dary k narozeninám, k úspěšnému ukončení studia a jiným příležitostem. Také mají právo na věcnou pomoc při odchodu ze zařízení při dosažení své zletilosti (Zákon č. 109/2002 Sb.).

V dětských domovech jsou prováděny pravidelné kontroly České školní inspekce, státního zástupce, zřizovatele a veřejného ochránce práv (Koubová, 2017).

2.2 Umístování dětí do dětského domova

Psychický vývoj, utváření osobnosti a socializace dítěte jsou ovlivňovány z největší části rodinou, ve které dítě vyrůstá. Nejčastějším důvodem pro umístění dítěte do dětského domova je neplnění některých základních funkcí rodiny (Vocilka, 1999).

Rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy vydává soud na základě návrhu na umístění dítěte. Podáním tohoto návrhu je oprávněn obecní úřad obce s rozšířenou působností, odbor sociálně-právní ochrany dětí, státní zástupce a také osoby, které byly pověřeny výchovou dítěte (Radvanová, 2015). Po vydání soudního rozhodnutí o nařízení ústavní výchovy má soud povinnost každých 6 měsíců přezkoumat, zda stále trvají důvody, pro které bylo dítě umístěno do ústavního zařízení nebo zda není možné umístění dítěte do náhradní rodinné péče nebo zpět do své rodiny. V případě, že ohrožení dítěte stále trvá, je výkon ústavní výchovy prodloužen soudem (Zákon 89/2012 Sb., občanský zákoník). Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, ukládá pracovníkům orgánů sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) povinnost sledovat, jak zařízení jakéhokoli typu dodržuje práva dítěte. Právě proto musí pracovníci OSPOD navštívit nezletilé děti v zařízení nejméně jedenkrát za 3 měsíce a ve stejném intervalu navštívit i jeho rodiče.

V roce 2018 bylo podle Ročního výkazu výkonu OSPOD odebráno z výchovy svých rodičů celkem 3 639 dětí. Ve většině případů se oddělení těchto dětí od rodiny vykonalo na návrh OSPOD či návrh jiné osoby.

Důvody pro odebrání dítěte z péče rodičů:

- *zanedbání výchovy dítěte – 1 541 dětí,*
- *jiné překážky v péči o dítě na straně rodičů – 1 071 dětí,*
- *výchovné problémy dítěte – 862 dětí,*
- *týrání dítěte – 122 dětí,*
- *zneužívání dítěte – 43 dětí (Houška et al., 2019, s. 236).*

K přijetí dítěte do dětského domova je daný postup vyhláškou č. 438/2006 Sb. Prvním krokem je vstupní pohovor dítěte se zaměstnancem domova, který dítě seznámí s jeho právy a povinnostmi, vnitřním řádem a s organizací a režimem zařízení. Následně je dítě zařazeno do rodinné skupiny a je mu přiděleno lůžko, osobní skříňka a osobní potřeby.

Každému dítěti zpracuje pedagogický pracovník program osobnosti rozvoje dítěte na základě diagnostické zprávy (Vyhláška č. 438/2006 Sb.).

2.3 Provoz a režim dětského domova

Zařízení dětského domova zajišťuje nepřetržitý celoroční provoz. Zřizovatelem je příslušný krajský úřad a ředitel zařízení zodpovídá za úroveň práce a plynulý chod (Vnitřní řád Dětského domova a školní jídelny, Boršov nad Vltavou, 2014).

Děti jsou ubytovány v rodinných skupinách v počtu po šesti až osmi. Každá skupina má vlastní kuchyňku, obývací pokoj a pokoj vychovatelů, sociální zařízení a ložnice dětí o dvou až třech lůžkách. Dále mají k dispozici zájmové centrum, které slouží ke společnému užívání. Všechny prostory jsou plně vybaveny pro potřeby dětí (Vyhláška č. 438/2006 Sb.). Dětský domov dětem poskytuje, kromě výše uvedených, také audiovizuální a výpočetní techniku, a také potřeby a pomůcky pro využití volného času (vybavení pro sport a turistiku i pro rekreační a zájmovou činnost) (Vnitřní řád Dětského domova a školní jídelny, Boršov nad Vltavou, 2014).

Denní režim v dětském domově přispívá ke zdárnému vývoji dítěte a je jím zajišťován plynulý chod zařízení. Stálý režim dětí vede k upevnění návyků potřebných pro život ve společnosti a navozuje v nich pocit bezpečí (Kaufmann-Huber, 2001).

Provoz a chod dětského domova obstarávají pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává činnost vyučovací, výchovnou, pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou a splňuje kvalifikační požadavky na tuto pozici. Tuto funkci vykonává ve školských zařízeních ochranné a ústavní výchovy, v oblastech zájmového vzdělání nebo oblasti sociální péče právě vychovatel, který působí mimo oblast vyučování (Hájek et al., 2011). Vychovatel v dětském domově v určité míře zastupuje rodiče a měl by vystupovat jako autorita, kterou děti poslouchají, i přesto, že rodičem není (Dosoudil In: Pacnerová, Zelenda Kupcová, 2012). Výchovná činnost, kterou vykonává, by měla být přizpůsobena dlouhodobým a krátkodobým cílům. V dlouhodobém plánování se zaměřuje na rozvoj osobnosti dítěte, přizpůsobuje aktivity charakterovým vlastnostem jedince a vede ho k odpovědnosti a samostatnosti. Dále mu napomáhá vyvolat v sobě pozitivní přístup k práci a volnému času, k navazování sociálních vazeb, a tím celkově přispívá k utváření jeho životních hodnot. Věk dítěte a jeho další individuality jsou předmětem krátkodobých cílů vzhledem k jejich vývojové proměnlivosti (Lazarová et al., 2008).

Na nepedagogické pracovníky v dětském domově, stejně jako na ty pedagogické, jsou kladeny nároky odborné kvalifikace. Nevykonávají přímou péči o děti, ale zajišťují především materiální chod zařízení (Vocilka, 1999). Jedná se například o zaměstnance jídelny, ekonomy nebo sociální pracovníky.

Zákon č. 109/2002 Sb. definuje ředitele zařízení jako zvláštního zaměstnance, který vystupuje jako statutární zástupce organizace jmenovaný MŠMT ČR a jeho práva a povinnosti jsou definovány zákonem č. 109/2002 Sb.

2.4 Sociální pracovník v dětském domově

Sociální pracovník v dětském domově vykonává činnosti, které jsou zásadní pro správný chod zařízení. Mezi jeho kompetence se řadí spolupráce se soudy, policií, pracovníky OSPOD a se školami. Zároveň vede spisovou dokumentaci dětí a kontaktuje rodiče (Bořová, Jandová, 2008).

Sociální pracovník provádí poradenskou činnost, zprostředkovává kontakty se specializovanými pracovišti, poskytuje informace o sociálních dávkách, kompenzačních pomůckách, sociálních službách, zpracovává agendu související s vydáváním předběžných opatření. Podílí se na realizaci diagnostického pobytu dětí v diagnostických ústavech, poskytuje dospívajícím pomoc při ukončení ochranné nebo ústavní výchovy, vyřizuje za děti úřední administrativu. V ojedinělých případech se do jeho náplně práce řadí i návštěvy v rodinách svěřenců (Bittnerová, 2015).

Pomoc druhým lidem je těžká a vysilující práce, a proto by si měl sociální pracovník udržovat fyzickou i psychickou kondici. Mezi důležité vlastnosti sociálního pracovníka se řadí důvěryhodnost, proto je podstatné, aby pracovník kladl důraz na diskrétnost, spolehlivost a porozumění (Matoušek 2013). Jelikož se sociální pracovník v dětském domově považuje za ochránce práv dítěte, musí být svědomitý, spolehlivý a měl by mít schopnost pro spolupráci s rodinou dítěte a dalšími příslušnými orgány (Kasanová, 2008).

Nezbytným předpokladem pro výkon profese sociálního pracovníka v dětském domově je potřebné vzdělání definované zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů. V rámci odborné způsobilosti musí mít minimálně vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání v sociální oblasti. Povinností sociálního pracovníka je účast (alespoň 24 hodin za rok) na stážích, konferencích nebo akreditovaných kurzech prohlubujících jeho odbornou způsobilost. Toto vzdělávání zprostředkovávají

zaměstnavatelé a je ze zákona povinné k výkonu profese sociálního pracovníka (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

2.5 Ukončení ústavní výchovy

Běhounková (2012) uvádí, že mladiství a dospělí lidé, kteří vyrůstají v ústavních zařízeních, mají velmi odlišné podmínky odchodu do vlastního života v porovnání s jejich vrstevníky opouštějící rodinné zázemí. Většina mladých lidí po ukončení ústavní výchovy „bojuje“ s novou situací z důvodu nedostatečných zkušeností. Důvodem mohou být i jejich přemrštěná a idealizovaná očekávání o samostatném životě (Běhounková, 2012).

Z ústavní výchovy odchází mladí lidé zpravidla ve věku 18 let, jak je dáno zákonem, ale nikdo už nebere ohled na jejich pocity či vyzrálou k samostatnému životu (Běhounková, 2012). U této skupiny mladých lidí se po odchodu ze zařízení ústavní výchovy vyskytuje celá řada problémů. Od sociální nepřipravenosti, absence interpersonálních vazeb a sociálních jistot až po problémy spojené s uplatněním na trhu práce, stabilitou pracovního místa a nedostatečnou motivací k zisku vyšší kvalifikace. Pro tyto mladé lidi je typickým znakem snížené sebehodnocení a sebedůvěra (Kovařík et al., 2004).

Zákon č. 109/2002 Sb. uvádí, že povinností ředitele zařízení je 6 měsíců předem informovat příslušný obecní úřad obce s rozšířenou působností o nadcházejícím propuštění jedince z ústavní péče. Mladistvému by mělo být umožněno jednání se sociálním kurátorem, který by mu měl poskytnout poradenskou činnost k zajištění bydlení a práce. Ústavní zařízení pak také při odchodu nabízí věcnou pomoc (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Běhounková (2012) uvádí, že příprava dítěte na vstup do samostatného života by měla být systematická a dlouhodobá. Cílem ústavní výchovy je, aby mladý člověk opouštějící dětský domov byl schopen žít samostatně a v určité míře zvládal běžné situace každodenního života, jako např. hospodaření s penězi či jednání s úřady (Janský, 2014).

Dle Foldy et al. (2009) jsou k dispozici navazující programy pro mladé lidi, kteří opustili dětský domov. Programy jsou realizovány především neziskovými organizacemi, jenž zajišťují odborné poradenství, trénink dovedností pro život, doprovázení osobám, které v běžných životních situacích tápou, načež jim poskytují pomoc se zajištěním ubytování. Dále zaopatřují osoby vyžadující pomoc jiné fyzické osoby, podporují jedince při hledání

hodnotového systému a přes různé nadace a fondy zprostředkovávají finanční podporu (Folda et al., 2009).

3 Specifika dětí v ústavní péči a jejich sociální znevýhodnění

3.1 Ohrožené dítě

Pro účely bakalářské práce je třeba zabývat se termínem „ohrožené dítě“. V současné době se můžeme více setkávat s termínem „dítě ve zvlášť obtížné situaci“. Oba tyto výrazy vychází, dle Matouška (2003), z anglického „child at risk“.

Ohrožené dítě je, dle Matouška a Pazlarové (2016, s. 11), definováno jako *dítě, jehož základní potřeby nejsou naplněny nebo je ohrožené jejich naplňování*. Nejedná se jen o sirotky, děti uprchlíků nebo děti z ulice, ale i ty, které vyrůstají v jiných sociálně znevýhodněných skupinách, v sociálně vyloučených lokalitách, mimo vlastní rodinu či děti s poruchami chování (Matoušek, 2003).

Schneiberg (2011, s. 12) v této souvislosti uvádí, že za ohrožené dítě se považuje i takové, jehož *podmínky života jsou natolik odchýleny od běžné normy, že mohou ohrožovat jeho zdraví a vývoj, včetně začleňování do společnosti tím, že předpokládaný vývoj omezují, odchylují či dokonce znemožňují*.

Zpravidla se jedná o děti, které byly vystaveny nevhodnému zacházení, mezi které se řadí týrání, zneužívání a zanedbávání. Zanedbáváním dítěte, které se považuje za nejrozšířenější formu nevhodného zacházení, se rozumí nedostatečné zajištění přiměřené výživy, ošacení, péče o zdraví, také nedostatečný dozor, popřípadě opakované opouštění dítěte (Matoušek, Pazlarová, 2016).

Na kongrese AIFREF v Praze bylo zmíněno, že za ohrožené dítě je považováno i dítě v náhradních formách péče. Ve výčtu současných problémů dětí v ohrožení bylo uvedeno užívání drog, dále poruchy příjmu potravy, autodestrukce a problémy v sociálních vztazích. Bylo také zhodnoceno, že ohrožením pro děti je závislost na neživých médiích, zejména na virtuálních hrách, u kterých byl zmíněn jejich negativní vliv (Šulová, Desmet, 2018).

3.2 Pojem sociální znevýhodnění

Sociální znevýhodnění jako takové není dáno biologickými predispozicemi a nejedná se ani o situaci, která se nedá změnit. Tento stav je úzce spojován s materiálním zázemím,

ekonomickou situací, životním stylem či kulturním vyznáním, jako dopad dlouhotrvajícího působení prostředí (Klapko, Němec, 2012).

Nejintenzivněji na člověka působí prostředí sociokulturní, které se, dle Průchy et al. (2013), vymezuje jako *prostředí života určité sociální skupiny, se specifickými charakteristikami její kultury*. Znevýhodněné prostředí lze v širokém pojetí vymezit jako prostor, v němž lidé zažívají deprivaci a chudobu. V České republice je známé spíše sociokulturně znevýhodněné prostředí, zmiňované v oblasti pedagogiky nebo sociální práce. Jedná se o zázemí, ve kterém není umožněn dostatečný rozvoj osobnosti, schopností a dovedností, zejména u dětí (Burkovičová, 2016). U takových dětí jsou zaznamenány problémy jako např. frustrace základních potřeb, odchylky v hodnotovém systému a etice, chybějící životní jistoty a cíle či ztížené podmínky seberealizace a sociální integrace (Slowík, 2016).

Za nepřímý ukazatel sociálního znevýhodnění je, podle Kukly et al. (2016), považována situace, kdy soud nebo místně příslušný OSPOD nařídí dohled nad výchovou dětí v rodině.

V souvislosti se sociálním nebo sociokulturním znevýhodněním jsou často zmiňovány problémy jako komunikační překážky, národnostní nebo rasová rozdílnost, nízký sociální a ekonomický status, sociálně patologické prostředí rodiny nebo nařízená ústavní výchova (Slowík, 2016).

Jedinec, který se liší od většiny, nebývá společností zcela přijímán a automaticky je mu přiřazován nižší sociální status. Tato pozice je pro něj znevýhodňující, jelikož odchylka od společenských norem ho omezuje na zkušenostech, a to může vést k jeho stigmatizaci. Tento vzniklý sociokulturní handicap dělí jedince od majoritní společnosti, ale pro jeho následnou nekomplikovanou existenci v ní je potřeba jeho přizpůsobení se (Vágnerová, 2014).

Společenský život sociálně znevýhodněných osob je omezován pouze na kontakt s lidmi se stejným sociálním statutem, jako mají oni (Brož et al, 2007).

Sirovátka (2006) uvádí, že sociální znevýhodnění lze připodobnit k marginalizaci jedinců a jejich přesunu na okraj společnosti, kde sice nejsou zcela vyloučeni, ale jejich účast v majoritní skupině je ve velké míře omezena. Jedná se o osoby, jejichž přizpůsobení se změnám je téměř nulové (Sirovátka, 2006).

Felcmanová et al. (2015) definují děti se sociálním znevýhodněním jako jedince, kteří jsou vystavováni ohrožujícím jevům a událostem v prostředí, ve kterém se nachází. Weisse (2013) zmiňuje, že se jedná o děti, jejichž možnosti získávání zkušeností a osvojování si společenských návyků jsou omezené vlivem nejbližší skupiny vrstevníků. Tyto děti nemají dostatečně zabezpečené podmínky k tomu se řádně rozvíjet, vzdělávat a socializovat se (Weiss In: Bartoňová et al., 2013).

Sociálně znevýhodnění mladí jedinci mají nedostatečné možnosti se vzdělávat v mimoškolním prostředí. Do této skupiny lze zařadit děti s jinou etnickou či národnostní příslušností, děti, které žijí mimo svou vlastní rodinu, tedy v zařízeních ústavní a ochranné výchovy (Felcmanová et al., 2015).

Dle Bartoňové et al. (2013) se každá rodina na kratší či delší dobu ocitne v tíživé situaci, kdy má finanční potíže nebo rodinné neshody, což může mít vliv na faktory resilience.

3.2.1 Předsudky a stereotypy

Pojem „předsudek“ vychází z latinského „praejudicium“ a ve starověku se na něj nahlíželo jako na úsudek založený na dřívější zkušenosti (Čeněk, 2013). Postupem času se význam trochu posunul a předsudkem se rozumí *emocionálně silný zabarvený úsudek o druhých osobách, skupinách nebo nějakých záležitostech, který je možno jen obtížně změnit na základě nových zkušeností a informací* (Jandourek, 2012, s. 185.). Jde o nepodložené tvrzení, které připisuje příslušníkům určité skupiny atributy, které jsou součástí stereotypu dané skupiny (Hnilica, Bartušková, 2018).

Předsudek lze vysvětlit jako *předpojatost, názorová strnulost, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj často plynoucí postoj, názor přijatý jedincem nebo skupinou* (Helus, 2015, s. 194). Čeněk (2013, s. 101) se vyjadřuje o předsudcích jako o *modelu nepřátelství v interpersonálních vztazích, které je aplikováno na vybranou sociální skupinu nebo jednotlivce*. Allportem (2004, s. 39) je předsudek spojován s negativními emocemi a definován jako *odmítavý až nepřátelský postoj vůči člověku, který patří do určité skupiny jen proto, že do této skupiny patří a má se tudíž za to, že má nežádoucí vlastnosti připisované této skupině*.

Předsudky, které jsou založeny na stereotypech, jsou učeny k ochraně morálního řádu. V těchto stereotypech se však musí odrážet obsah morálních norem (Hnilica, Bartušková,

2018). Dle Průchy et al. (2013) člověk stereotypy nezískává skrze přímé zkušenosti, ale přijímá je při osvojování tradic kultury, v níž vyrůstá.

Allport (2004, s. 215) popisuje stereotyp jako *příliš silné přesvědčení spojené s nějakou kategorií*. Tyto kategorie vznikají seskupováním informací, jejich používáním a aplikováním v každodenním životě. Dle Allportovy definice tedy dané kategorii přiřítáme vlastnosti, které jsou pro ni typické, generalizované a námi nepodložené. Nemusí se však vždy jednat jen o negativní atributy. Funkcí stereotypu je vysvětlení chování společnosti vůči vybrané skupině (Allport, 2004).

Vágnerová (2005) uvádí, že stereotypizaci lze chápat jako sklon k posuzování lidí generalizovaně. Jde o vnímání jedince jakožto člena určité minoritní skupiny, avšak bez ohledu na jeho osobnostní charakter.

3.2.2 Stigmatizace

Stigma je spojené s životem téměř každého znevýhodněného člověka. Stigmatizované osobě jsou přiřazovány negativní znaky určité skupiny či společnosti (Jandourek, 2012). Původ pojmu pochází z doby starého Řecka, kdy se významově značně lišil od současné podoby. Dnes stigma definujeme jako diskreditující známku, biologickou nebo sociální, která odlišuje jedince od ostatních a narušuje interakce s nimi. Stigma nemusí být vždy viditelnou vadou. Může být také specifickým rysem, situací nebo minulými zkušenostmi, které jsou obvykle spojovány s negativními stereotypy, což vede až k sociální diskriminaci či odcizení (Dimitrov et al., 2019).

Dle Goffmana (2003) lze stigma rozlišit na tři typy. Do první skupiny se řadí stigmata mající svůj zdroj ve fyzických odlišnostech (postižení, onemocnění, neobvyklý vzhled atd.), druhá skupina je založena na charakterových vlastnostech jedinců, jenž se společnosti jeví jako deviantní (závislosti, homosexualita, duševní poruchy atd.). Třetí typ stigmat je rasového, národnostního a náboženského charakteru (Goffman, 2003).

Goffman (2003) dále uvádí, že stigmatizaci může její nositel využívat jako omluvenku pro své činy a neúspěchy, které ale mají příčinu jinde. V aplikaci na děti z dětských domovů lze tedy předpokládat, že jejich možné budoucí nezdary v rodinném či partnerském životě se budou opírat právě o jejich dětství v zařízení institucionální výchovy (Goffman, 2003).

Stigmatizace je pro dotyčnou osobu ponižující zkušeností, vyvolává v ní pocit snížené sebeúcty a sebevědomí (Foxley, 2019). V důsledku toho jedná okolí s tímto jedincem tak, že mu ztěžuje, případně znemožňuje zařadit se do běžného fungování společnosti (Helus, 2015).

3.2.3 Etiketizace

Bruce (2008) uvádí, že etiketizace neboli labelling či nálepkování je proces, kdy jsou osobě přidělena označení, které ji provázejí po celý zbytek života. Okolí se pak k danému jedinci chová podle této nálepky, a tím člověka přiměje, aby danou roli přijal a jednal podle očekávání společnosti. Jedná se o tzv. zrcadlové já (Bruce, 2008).

Etiketizace se dělí na dvě fáze. V první fázi je jedinec označen danou nálepkou, postupně ji přijímá a podle modelu chování dále jedná. V druhé fázi se již chová jako člen dané skupiny etiketizovaných a seznamuje se s důsledky své nové role – nálepky. Urban (2011) dále zmiňuje, že podstatou nálepkování není rozbor osobnosti devianta, ale rozbor příčin odchylujícího se chování a jeho projevu.

Dle Červenky (2016) etiketizace prezentuje faktory, které zamezují komplexnímu rozvoji dítěte. Jedná se tedy o určitý druh bariéry, jenž se postupem času projevuje a omezuje integraci jedince do společnosti. Následky nálepkování se můžou ukazovat i v mezilidských vztazích dítěte s okolím (Červenka, 2016).

3.2.4 Diskriminace

Diskriminací se, dle Šabatové et al. (2019, s. 11), rozumí *neospravedlnitelné rozdílné zacházení s lidmi ve srovnatelné situaci*. Dochází k ní vlivem předsudků a stereotypů, které si lidé neuvědomují. Jde o situace, kdy se s odlišnými skupinami zachází stejně nebo naopak s porovnatelnými skupinami rozdílně (Šabatová et al., 2019).

Koldinská (2010, s. 13) diskriminaci chápe jako *znevýhodnění určité skupiny ve vztahu ke skupině jiné, jež v důsledku může přivodit jedinci či celé skupině újmu peněžité či morální povahy*. V tu chvíli není podstatné, zda se jedná o úmyslné či neúmyslné jednání (Štěpánková, 2007).

Rozlišuje se diskriminace přímá a nepřímá. Za přímou se považuje taková, která se děje záměrně. S nepřímou formou diskriminace se setkáváme v případech, kdy je např. nějaké politické rozhodnutí nebo opatření znevýhodňující pro určitou skupinu osob (Brander, 2006).

Grygar (2007) uvádí možné příčiny diskriminace, kdy první z nich se týká diskriminujícího člověka, který není schopen přijmout jinakost odlišujícího se jedince či skupiny. Další příčinou je vyloučení a neochota přijmout do společnosti jedince s rozdílným politickým nárokem. Za nejrozsáhlejší důvod bývá považován fakt, že diskriminovaný není společností zařazen do škály normality, jelikož jeho jednání a chování je majoritou považováno za nenormální (Grygar, 2007).

3.3 Specifika dětí v dětském domově

Vorria et al. (2015) vymezují ústavní péči jako specifický sociální prostor, který je od rodinného prostředí odlišný v řadě aspektů, jenž mají vliv na vývoj dětí umístěných v těchto zařízeních. Tato hlediska a jejich důsledky lze vnímat jako pozitivní, neutrální či dokonce ohrožující osobnostní a sociální vývoj dítěte. Děti v ústavní výchově se obecně potýkají s nedostatkem takové péče a stimulů, které by potřebovaly pro normální růst a zdravý psychický vývoj (Vorria et al., 2015). Je také zmiňováno ovlivnění fyzického vývoje, zejména zpomalení fyzického růstu (Sonuga-Barke, 2010).

U dětí v zařízeních ústavní výchovy se projevuje oslabený kognitivní vývoj v oblastech fyzického vývoje mozku, vývoje řeči, snížené kognitivní výkonnosti nebo sníženého IQ. U těchto dětí se často setkáváme se zvýšenou hyperaktivitou a nepozorností (Novotný, 2015a).

Warner (2017) uvádí, že institucionalizované děti často zažívají značné zpoždění v kognitivním, fyzickém a sociálním rozvoji. Ve většině institucí děti zažívají jen slabé interakce s vychovateli, často špatné kvality, jelikož je pečováno o velké skupiny dětí různých věkových kategorií. Autor vidí příčinu také v tom, že někteří vychovatelé jsou předdůchodového věku, a tak dochází k mezigeneračním nedorozuměním. Dalším důvodem může být také vystřídání mnoha vychovatelů během pobytu dítěte. Právě tyto skutečnosti mohou dětem bránit k vytvoření stabilních a důvěryhodných vztahů s vychovateli a respektování jich (Warner, 2017).

Negativní vliv má ústavní výchova i na psychický vývoj dětí, kdy dochází k psychické deprivaci a nedostatečnému uspokojování psychických potřeb (Novotný, 2015). Následky psychické deprivace lze nalézt v opožděném psychomotorickém vývoji, ve zhoršeném školním prospěchu, problémech ve vztazích a v sociálních situacích obecně (Townsend, 2020).

Šťastný (2014) zdůrazňuje, že výchovu ve většině ústavních zařízení obstarávají ženy – vychovatelky, tím chybí dětem tolik potřebný mužský vzor. To, že nemají možnost vnímat a osvojovat si fungování modelu muže a ženy v běžném partnerském vztahu se může promítat do jejich budoucího rodinného života (Šťastný, 2014).

Děti v ústavní péči jsou majoritní společností považovány za sociální menšinu, proto se u nich objevují i potíže se sociální integrací a uplatněním na trhu práce. Celá tato problematika se odráží ve snížených sociálních schopnostech jedinců a osobnostních problémech psychického rázu (Novotný, 2015a).

Jedinci z institucionálních zařízení často vykazují znaky rizikového a sociálně patologického jednání, společně s poruchami chování a emocionality (Janský, 2014). Novotný (2011) se opírá o řadu výzkumů, které toto problémové chování, a s ním spojené potíže, potvrzují. Problematika dětí v ústavní péči je sledována po celém světě. Ve Velké Británii prokázal Hayden (2010), že defekty chování a emoční poruchy byly přítomny u dvou třetin zkoumaných dětí žijících v tamní ústavní péči. Novotný (2011) ve svém výzkumu zjistil zastoupení poruch chování u 25-30 % adolescentů v ústavní péči. Vávrová et al. (2015) zmiňují výzkum socio-emočního vývoje dětí, kde na základě výsledků byl u dětí z dětských domovů zaznamenán nejnižší výkon v oblasti rozeznávání emocí a sociálně kompetentního chování. Závěr byl přisouzen již zmiňované psychické deprivaci. Mimo jiné byly u těchto dětí také zaznamenány závažné pocity osamění (Vávrová et al., 2015).

Nejzastoupenější problematikou u dětí vyrůstajících v ústavních zařízeních jsou obtíže s rozvojem citové vazby a s tím spojené pocity nejistoty. Tyto obtíže jsou získané jak z původní rodiny, tak z pobytu v zařízení a děti si je přenáší dále do života. Je to způsobené již zmíněným pobýváním v prostředí ústavní péče, nepřetržitým střídáním pečujících osob a také neschopností rodičů poskytnout dítěti péči, případně týráním či zneužíváním (Smith et al., 2019).

Ústavní výchova je převážně negativně hodnocena z důvodu prokazatelného rizikového vlivu na vývoj jedince, např. Kaleja (2014, s. 68) uvádí, že jeden z problémů je *kumulace problémových jedinců na jednom místě, kdy rozsah a intenzita negativních behaviorálních projevů dětí a mladistvých je variabilní a vzájemně se ovlivňující*. Naopak pozitivní vlivům ústavní výchovy není v literatuře ani ve výzkumech téměř věnována pozornost. Proto Novotný (2015a, s. 40) připomíná primární účel ústavní péče,

kterým je *zajištění co nejlepší možné péče ve chvíli, kdy ostatní vhodnější formy péče selhávají*. Nejde tedy o přímou výchovu a péči o dítě z pozice rodiče, ale o ochranu před původním prostředím, které by mohlo být pro dítě ohrožující (Novotný, 2015a). Novotný (2015a) také zmiňuje, že umístění dítěte do ústavní péče automaticky neznamená, že na jeho vývoj budou mít dopad negativní důsledky charakteristické pro pobyt v ústavním zařízení.

Vlach (2017) zmiňuje, že vzdělání dětí z ústavní péče je stále diskutovaný problém. Dle výzkumů dosahují jedinci, kteří vyrůstali v ústavních zařízeních, nižšího vzdělání. Také jejich ctizádostivost je nižší a dostává se jim menší podpory v učení. Jeden z výzkumů uvádí, že 78 % těchto dětí nedosáhne vzdělání s maturitou, přičemž 30 % ukončuje své vzdělání jen se základní školou a naopak pouze 2 % studují na vysokých školách (Vlach, 2017). Děti z dětských domovů navštěvují školy mimo ústavní zařízení, proto mají větší možnost k útěkům nebo záškoláctví, což se považuje dle Bendové et al. (2015) za neagresivní poruchy chování.

Útěkem se rozumí nedovolené vzdálení se dítěte od rodinné skupiny či ústavního zařízení. Děti takto řeší situace, ze kterých neví, jak uniknout a předpokládají, že útěkem se vyhnou nepříjemnostem či následnému trestu (Švarcová-Slabinová, 2012). Oficiální pátrání začíná nahlášením pohřešování dítěte Policii ČR a OSPOD. Následně je vyžadována součinnost instituce a osob, jenž se o dítě starají. Kurátor pro děti a mládež má na starost rozklíčování příčin útěku dítěte, zjištění co nejpodrobnějších informací, včetně podnětu, které dítě k útěku vedly. Policie ČR je oprávněna dítě na útěku zajistit a vyrozumět o tom příslušné ústavní zařízení. Za ústavní zařízení zaštiťuje komunikaci s navazujícími institucemi ředitel nebo sociální pracovník (Metodická příručka pro kurátory dětí a mládeže, 2016).

4 Aspekty sociální práce

Sociální práce má po celém světě různá pojetí. Z globálních definic můžeme zmínit tzv. Melbournskou definici, která sociální práci definuje jako *profesi založenou na praxi a akademickou disciplínu, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost a také zmocnění a osvobození lidí*. Tato definice se však explicitně vztahuje pouze k sociální práci jako profesi, netýká se tedy dobrovolníků nebo neprofesionálních sociálních pracovníků (Spatscheck, Steckelberg, 2018). Americká Národní asociace sociálních pracovníků se o sociální práci vyjadřuje jako o *profesionální aktivitě zaměřené*

na pomoc jednotlivcům, skupinám nebo komunitám, která vede ke zlepšení nebo obnovení jejich schopností sociálního fungování a utváření příznivých společenských podmínek k dosažení tohoto cíle (Barker, 2013, s. 408).

V České republice se mezi nejznámější autory o sociální práci řadí O. Matoušek. Právě on ve svém Slovníku sociální práce (2016, s. 200-201) definuje sociální práci jako *společenskovědní disciplínu i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů. (...) Sociální práce se opírá jednak o rámeček společenské solidarity, jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu. Sociální pracovníci pomáhají jednotlivcům, rodinám, skupinám i komunitám dosáhnout nebo navrátit způsobilost k sociálnímu uplatnění. Kromě toho pomáhají vytvářet pro jejich uplatnění příznivé společenské podmínky.* V této definici se spojuje vědecká a profesní složka sociální práce. V první části je klíčovou myšlenkou sociální problém, jeho prevence, vysvětlování a východiska. Ve druhé části jsou prezentovány teoretické základy v sociálně-ekologické perspektivě (Mátel, 2019).

4.1 Sociálně-ekologická perspektiva

Sociálně-ekologická teorie je označována za jedinečnou, a to proto, že člověka považuje za součást prostředí a nestaví ho do protilehlého postavení proti němu (Matoušek, 2013).

Sociálně-ekologická perspektiva nebo také jen ekologická perspektiva se nezaměřuje pouze na osobnost jedince, ale také na jeho situaci (Navrátil, 2007).

Základy ekologických perspektiv jsou postaveny na konceptu sociálního fungování (Novotná, 2014).

Dle Navrátila (2007) tento koncept propagovala Harriet Bartlett ve svém díle „The Common Base of Social Work practice“ z roku 1970. Sociálním fungováním označuje interakce probíhající mezi požadavky prostředí a lidmi, kteří na ně reagují a zdolávají je. Jde o jakousi rovnováhu mezi jedincem a prostředím. Podstata je v lidském úsilí zvládat a řešit životní situace nebo problémy, které jsou označovány za sociální úkoly (tasks). Prožívání takovýchto úkolů je lidmi přijímáno jako tlak sociálního prostředí. Tím se vymezují dvě základní myšlenky sociálního fungování, a to lidské zvládání (coping) a požadavky prostředí. K propojení těchto dvou myšlenek do jedné celkové je potřeba sociální interakce (Navrátil, 2007).

Sociálně-ekologická teorie poskytuje rámec pro porozumění lidskému chování uvnitř struktur prostředí a interakce mezi jednotlivci. Systémy v ekologickém prostředí jsou mikrosystém, mezosystém, exosystém, makrosystém a chronosystém (Hayes Piel et al., 2017).

Mikrosystém představuje systémy nejbližší jedinci, jeho nejbližší sociální okolí. Popisuje mezilidské vztahy, role a činnosti spojené s daným jedincem. Prostředí mikrosystému může ovlivňovat i být ovlivňováno (Hayes Piel et al., 2017). Matoušek et al. (2013) popisují, že dále v mezosystému jsou obsaženy veškeré vztahy probíhající mezi mikrosystémy; například vztahy mezi školou a rodinou. V exosystému není jedinec aktivně zapojen, ale dění, které se v tomto systému odehrává, ovlivňuje jeho život; například okruh přátel rodičů. Makrosystém přistupuje k jedinci jako ke členu společnosti. Jsou v něm zahrnuty etické, kulturní, náboženské a další normy dané společností. Chronosystém je určován například společensko-historickým vývojem společnosti (Matoušek et al., 2013). Napříč těmito systémovými úrovněmi se objevují rizikové i protektivní faktory (Punová, 2012).

Sociálně-ekologické perspektivy mohou významně přispět k porozumění ochranných a rizikových faktorů ovlivňujících resilienci mladistvých na různých úrovních a oblastech (např. individuální, interpersonální, školní, komunitní či kulturní) sociálně-ekologického prostředí mládeže (Chen et al., 2012).

4.2 Resilience

Teorie resilience je úzce spojena s konceptem sociálního fungování i ekologickou perspektivou, a to nahlížením na silné stránky jedince, který se nachází v těžké životní situaci. Resilience je chápána spíše jako proces než konkrétní osobnostní rys (Punová, 2012). Mota a Matos (2015) uvádějí, že jde o dynamický děj zahrnující osobnostní silné stránky, vnější zdroje a systémy podpory, které umožňují jedinci překonat krizové situace a protivenství.

Šolcová (2009) poukazuje na nejednotnost definic různých autorů a více možností, jak na resilienci nahlížet. Shodná složka definic ve většině je, že se jedná o *schopnost zvládnout konfrontaci s výrazně nepříznivými okolnostmi. O resilienci lze mluvit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času* (Šolcová, 2009, s. 11). Ovšem musí se přistupovat ke každému jedinci individuálně, neboť totožná situace může u každého vyvolat různé reakce (Thorová,

2015). Vyšší odolnost jedince neznamena, že v jeho životě nebylo zaznamenáno žádné trauma nebo utrpení. Nepředstavuje to ani absenci pocitů emoční bolesti nebo smutku. Resilience je spíše proces přizpůsobování se protivenství, poučení se ze zkušeností a rozvíjení strategií zvládání do budoucna. Budování resilience vyžaduje přijetí nového chování, myšlenek a postojů, které člověku umožňují odolat a odrazit se od protivenství (Berejena Mhongera, Lombard, 2020).

V souvislosti s resiliencí mluvíme o rizikových a protektivních faktorech. Rizikovými faktory jsou *environmentální stresory, které zvyšují u dítěte pravděpodobnost špatné adaptace, nebo negativních důsledků v oblasti fyzického zdraví, mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení* (Šolcová, 2009, s. 13). Protektivní faktory napomáhají jedinci efektivně se vyrovnat s nepřízní a redukovat účinky rizikového faktoru. Slouží jako štíty nebo tlumiče, které chrání před dopady nepříznivých situací (Punová, 2012). Lze předpokládat, že oba typy faktorů ovlivňují i vývoj poruch chování. U rizikových faktorů je možnost vzniku a rozvoje poruch chování, naopak ty protektivní tlumí či zabraňují dopadu faktorů rizikových (Běhouňková, 2012).

Pro účely této práce se zaměřím na resilienci dětí. Šolcová (2009) uvádí, že dětem s vysokou resiliencí jsou typické dobré komunikační schopnosti, lépe řeší problémy a mají pocit, že svými činy mohou přispět k lepším životním změnám. Takto odolné děti jsou povětšinou zaštitěni fungující rodinou (nebo alespoň jedním z rodičů), která jim poskytuje emoční a instrumentální zázemí a respektuje je. Také je v těchto případech zásadní trvalé emoční pouto k jedné osobě, kterou dítě vyhledává zejména ve stresových situacích a která mu dává pocit bezpečí a jistoty (Šolcová, 2009).

Dále Šolcová (2009) poukazuje na fakt, že se vždy nemusí jednat jen o rodiče, dítě může ve stimulujícím prostředí přilnout i k pečující osobě. Také školní prostředí, kde dítě tráví několik hodin denně, je považováno za důležitý zdroj resilience. Nenahrazuje sice rodinu, ale pokud jedinci poskytne pocit stability, soudržnosti a dává mu pocit, že do třídy patří, je pro něj také stimulujícím a podporujícím prostředím. Načež i dobrý vztah a důvěra pedagoga v jedince jsou klíčové faktory, které vedou k osobnímu rozvoji dítěte. Stejně tak kladný přístup vedoucích různých zájmových, sportovních a náboženských organizací, do kterých dítě dochází. Dítě by se mělo cítit podporované ve svých schopnostech a měla by mu být dána možnost, aby ukázalo, co v něm je (Šolcová, 2009).

Právě tyto zdroje mohou usnadnit zesílení a posílení vnitřního já jedince v klidném období, aby byl připraven, až přijdou nepříznivé situace (Krall, 2020).

Thorová (2015) označuje posilování resilience za dlouhodobý proces, který se neustále vyvíjí a v jehož průběhu je nutné zdůrazňovat silné stránky a přednosti jedince, čímž podporujeme vědomí jeho vlastní hodnoty a důležitosti. Je také potřeba měnit systémy, struktury, postoje a přesvědčení v oblasti školství i celé společnosti, aby dětem bylo umožněno uspět (Šolcová, 2009). Také postavení dítěte v prostředí, ať už rodiny nebo skupiny či třídy, podporuje jeho odolnost, schopnost učit se a pomáhá mu porozumět svým vlastním reakcím (Archdall, Kilderry, 2016).

Resilience v ústavní péči má svá specifika. Děti a adolescenti v ústavní péči jsou zranitelnější a problémovější než jejich vrstevníci vyrůstající v prostředí rodiny (Lou et al., 2018). Humphreys et al. (2018) udávají jako jeden z klíčových faktorů resilience v ústavní péči pocit bezpečného zázemí. Toho lze z části docílit zajištěním stabilního bydlení, tedy zamezením stěhování mezi ústavy. Dítě, kterému bylo v ústavním zařízení vytvořeno trvalé zázemí, je schopné aklimatizovat se, zorientovat se a důvěřovat mu. Takové prostředí může dítě považovat za stabilní a i zážitky, které v něm zažívá, může po vytvoření vazby označit za pozitivní. Prostřednictvím těchto zážitků se dítě lépe smiřuje se svým umístěním do ústavního zařízení a snadněji chápe celkové změny, které v jeho životě nastaly (Humphreys et al., 2018). U každého dítěte proces adaptace trvá jinak dlouho, jelikož jedinec musí sám porozumět životní změně, která v jeho životě nastala, i tomu, co jí předcházelo (Novotný, 2015b).

Novotný (2015b) dodává, že bezpečné zázemí lze také podpořit přítomností citově důležité dospělé osoby. Dítě s nařízenou ústavní péčí nemá možnost udržovat již navázané citové vazby na takové úrovni, jak je pro jeho zdravý vývoj potřeba. Z toho důvodu je, dle autora, nutné zajistit takovým dětem podmínky k vytvoření stabilního a silného vztahu s pečující dospělou osobou, která dítě motivuje, a tím podporuje jeho sebedůvěru. Dítě ji považuje za svého rádce, který mu pomáhá s jeho životními těžkostmi, učí ho vytrvalosti a posiluje jeho resilienci. U dítěte je přítomností takové osoby podporován pozitivní rozvoj sebepojetí a schopnost navazovat citové vazby k dalším lidem. Také je zaznamenáno zlepšení schopnosti učit se a pocitu sounáležitosti ve skupině či společnosti. Pozitivní vztahy, které pak má dítě s vrstevníky, rodinou či komunitou, napomáhají dítěti k socializaci (Quisenberry, Foltz, 2013).

V prostředí ústavní péče některé z důležitých prvků a protektivních faktorů resilience chybí. Společnost, která na ústavní péči a děti v ní vyrůstající pohlíží jako na sociální menšinu, někdy téměř jako na sociálně vyloučenou skupinu, ztěžuje dětem a dospívajícím proces začlenění. Zejména po odchodu z ústavních zařízení mají takoví jedinci problém vytvořit si vlastní zázemí (Novotný, 2015b).

4.3 Antiopresivní přístup

Jak již bylo zmiňováno v předchozích kapitolách, děti vyrůstající v ústavní péči jsou společností považovány za sociální menšinu, proto pro účely této práce zmiňuji i antiopresivní přístup. Cílem tohoto přístupu je zmírnit či dokonce odstranit nerovnoměrné rozmístění moci ve společnosti. Smysl spatřuje v soustředění se na *nerovné společenské postavení utlačených společenských skupin* a usiluje o *omezení, podkopání nebo odstranění diskriminace a útlaku* (Matoušek, 2013).

Podstatou antiopresivního přístupu je termín oprese, který poukazuje na strukturální znevýhodnění určitých skupin. Antiopresivní sociální práce má podporovat hodnoty rovnosti a sociální spravedlnosti zpochybněním síly útlaku (Rush, Keenan, 2014). Límová (2018, s. 113) uvádí, že *kritická sociální práce, respektive některé z jejích proudů, mohou vnést do praxe českých sociálních pracovníků chybějící vhled antiopresivního a antidiskriminačního paradigmatu*. Dále poznamenává, že sociální pracovníci často bojují s vlastními předsudky vůči klientům (Límová, 2018).

Navrátil (2013) ve spojení s antiopresivním přístupem zmiňuje důležitost uplatňování tří imperativů, a to spravedlnosti, rovnosti a spoluúčasti. Spravedlností rozumí nakládání s jedincem podle jeho práv s tím, že mu práva nebudou omezována a už vůbec ne odpírána. Rovností nemyslí stejnost, ale rovné jednání, které je založeno na specifických potřebách lidí - jde tedy o možnost rovných příležitostí. Třetím imperativem je spoluúčast, čímž se rozumí zapojení klientů do celého procesu (Navrátil In: Matoušek et al., 2013).

S antiopresivním přístupem je také úzce spojován pojem zmocňování, jenž zastánci tohoto přístupu označují za čtvrtý imperativ. Při zmocňování jsou klienti vedeni k tomu, aby pevněji uchopili moc či kontrolu nad svým životem (Navrátil In: Matoušek et al., 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl práce a hypotéza

V této kapitole vysvětluji cíl, který byl stanoven pro vznik praktické části bakalářské práce.

5.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjištění aktuálního pohledu dětí z dětských domovů, zda pocítují své sociální znevýhodnění vůči vrstevníkům v prostředí školy, sociálních sítí a na společenských akcích.

Sociální znevýhodnění lze pro účely této práce chápat jako vlastní vnímání nerovnosti a omezení z důvodu pobytu v dětském domově, a to např. v oblastech etiketizace, stigmatizace a stereotypů, se kterými mohou být tyto děti konfrontovány.

5.2 Hypotéza

H1: Děti z dětských domovů subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům.

5.3 Operacionalizace

Pro správné pochopení stanovené hypotézy a cíle práce je nutné definovat některé z pojmů:

Děti z dětského domova jsou charakterizované jako jedinci ve věku 3 až 18 let věku, kteří žijí ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy a jsou bez závažnějších poruch chování (Bendová, 2015). Tyto děti nemohou být vychovávány ve vlastním rodinném prostředí ze závažných důvodů (Průcha et al., 2013).

Subjektivní vnímání je definováno jako vnímání jedince, které vychází z jeho osobních zkušeností, emocí, předsudků (Hartl, Hartlová, 2010). Dle Vágnerové (2010) obecně vnímání umožňuje orientovat se v prostředí, respektive v aktuální situaci. Vnímáním poznáváme přítomnost a získáváme relativně přesné informace o dané skutečnosti aktuálním kontaktem s vnímanými podněty. Na vnímání lze pohlížet také jako na základní způsob komunikace s okolím. Člověk získává informace jak z okolního prostředí, tak z vlastního organismu, a na základě následného zpracování určitým způsobem reaguje (Vágnerová, 2010).

Sociální znevýhodnění jako stav je spojován s materiálním zázemím, ekonomickou situací, životním stylem či kulturním vyznáním a jde o dopad dlouhotrvajícího působení prostředí (Klapko, Němec, 2012). S tím spojované sociokulturní prostředí je Burkovičovou (2016) popisováno jako prostředí, ve kterém není dětem umožněn dostatečný rozvoj osobnosti, schopností a dovedností. Jedinec, který se liší od většiny, dostává nižší sociální status a společností nebývá přijímán, což je pro něj znevýhodňující. Odchylka od společenských norem jej omezuje na zkušenostech a tím může dojít k jeho stigmatizaci. Tato situace je pak popisována jako sociokulturní handicap, který jedince dělí od majoritní společnosti a je potřeba, aby se jí přizpůsobil, pokud v ní chce existovat (Vágnerová, 2014).

Vrstevníci jsou členové vrstevnické skupiny a jsou definováni jako osoby zhruba ve stejném věku, narodili se za podobných historických podmínek a jejich biologický, psychický, sociální a kulturní vývoj probíhá za přibližně stejných okolností (Smolík, 2017). Knotová et al. (2014) dodávají, že samotná příslušnost k určité vrstevnické skupině má velký význam na budoucí život dítěte.

6 Metodika

K vypracování výzkumné části jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii z důvodu možnosti aplikace na větší výzkumný vzorek.

Kvantitativní výzkumy se zaměřují na získávání údajů o četnosti výskytu skutečností, které již proběhly v minulosti nebo se právě teď odehrávají. Cílem je získat měřitelná číselná data, díky nimž se splní podmínky shromažďování údajů. Kvantitativním výzkumem lze získat statisticky spolehlivé výsledky od velkého počtu respondentů (Kozel et al., 2011).

Jako výhodu kvantitativního výzkumu lze sledovat nejenom oslovení širšího počtu respondentů, ale také časovou nenáročnost realizace a možnost zachování anonymity respondentů. Právě to může zajistit větší návratnost dotazníků (Gavora, 2010). Chrátka (2016) popisuje základní schéma pro postup při výzkumu, kdy je nejprve potřeba definovat problém, dále formulovat hypotézu, pak provést samotné testování hypotézy, které spočívá v její verifikaci a ověřování, a na závěr je třeba vyvodit závěry a prezentovat je. S tím se ztotožňují i Průcha et al. (2003), pro které je cílem kvantitativního výzkumu potvrzení nebo vyvrácení hypotézy vytvořené na základě existující teorie.

Mezi nejpoužívanější techniky sběru dat patří, dle Urbana (2017), pozorování, dotazník, rozhovor a obsahová analýza.

6.1 Použité metody a techniky sběru dat

K realizaci mého kvantitativního výzkumu byla použita metoda dotazování. Tato metoda bývá, dle Reichela (2009), často využívána při sociálních výzkumech a jejím principem je kladení otázek. Metoda dotazování je založena na respondentových vlastních pocitech, postojích a názorech, jde tedy o jeho subjektivní vyjádření názoru (Svoboda, 2010).

Sběr dat byl proveden za použití techniky vlastního dotazníku (příloha 1). Za dotazník lze považovat předem připravený formulář, který je předkládán respondentům v různých formách, a v němž jsou zaznamenány odpovědi na písemně položené otázky (Baum et al., 2014).

Za výhodu dotazníků považují i Hendl a Remr (2017) možnost získání dat z velkých souborů. Dle Reichela (2009) je při počtu nad 100 respondentů za úspěch považována 60-70% návratnost. Disman (2011) však poukazuje na vysoké procento osob, které dotazníky nevracejí nebo odmítají tazateli vyplnění. Linderová et al. (2016) pro zvýšení

návratnosti připomínají využívat výhod dotazníků, jako jsou právě anonymita respondentů a správně formulované otázky.

Pro výzkum jsem použila standardizovaný dotazník vlastní konstrukce, s uzavřenými otázkami, na které respondenti odpovídali pevně stanovenými možnostmi odpovědí. Některé otázky měly filtrační charakter, některé sloužily jako uvedení do problematiky pro další části dotazníku. Každá otázka měla svou doplňující uzavřenou podotázku, která byla položena přímo k dané problematice. Typy otázek byly voleny s ohledem na výzkumný vzorek, který byl tvořen dětmi, a proto byly použity právě uzavřené otázky. I samotný obsah a formulace otázek musely být zohledněny výběrovým souborem. Pod každou otázkou byl vyčleněn prostor, kde se děti v případě zájmu mohly k dané otázce více vyjádřit.

Po zhotovení první verze dotazníku jsem provedla pilotáž u tří dětí umístěných v dětském domově, prostřednictvím které byla zkoumána hlavně srozumitelnost dotazníku. Pilotáží bylo zjištěno, že kvůli obecně položeným otázkám v principu „nenávodnosti“ odpovídaly děti neurčitě a z jejich odpovědí nebylo možné vyvodit relevantní závěry. Proto bylo potřeba celý dotazník upravit a otázky přetransformovat tak, aby z nich jasně vyplývala problematika, ke které se dotazník vztahuje. I z tohoto důvodu jsem použila přímější podotázky, které se sice mohou zdát návodné či zavádějící, avšak jejich použití bylo nutné pro naplnění cíle práce.

Po úpravě jsem dotazník znovu vystavila pilotáži, tentokrát v jiném dětském domově, díky které bylo ověřeno, že nově postavené otázky jsou pro děti již lépe uchopitelné a odpovědi se dají adekvátněji vyhodnotit. Pilotní respondenti se již i zajímavě rozepsali k některým otázkám, ačkoli se jednalo o nepovinný údaj. Na základě této úspěšné pilotáže byla verze dotazníku zvolena jako finální k následnému šetření.

Finální verze dotazníku se skládá z úvodní části, kde se děti dočtou informace o mé osobě a mém studiu, a také základní instrukce, jak dotazník vyplnit. Z důvodu zachování anonymity dětí jsou v úvodní části pouze dvě identifikační otázky, a to týkající se pohlaví a věkového rozmezí. Otázek přímo souvisejících s problematikou výzkumu bylo celkem 15 a byly rozděleny do tří částí. První část pěti otázek se vztahovala ke školnímu prostředí, další část byla spojena se společenskými akcemi, které děti se svým dětským domovem absolvují a poslední část se týkala internetových sociálních sítí. Celý dotazník byl

ukončen závěrečnou otázkou, kde děti dostaly možnost cokoli anonymně vzkázat ředitelům dětských domovů.

Pro vypracování dotazníku jsem využila program Microsoft Word a následně proběhla distribuce dotazníku v tištěné podobě.

6.2 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek tvořili děti a mladiství z vybraných dětských domovů. Z organizačních možností jsem oslovila celkem 13 dětských domovů z Jihočeského, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje a konečného výzkumného šetření se zúčastnilo 11 z nich. Konkrétně se jednalo o tyto dětské domovy:

- Dětský domov Boršov nad Vltavou,
- Dětský domov Horní Planá,
- Dětský domov Žichovec,
- Dětský domov Smolina, Valašské Klobouky,
- Dětský domov Uherský Ostroh,
- Dětský domov Brno, Jílová,
- Dětský domov Liptál,
- Dětský domov Mikulov,
- Dětský domov Bojkovice,
- Dětský domov Vizovice – Chrastěšovská,
- Dětský domov Dagmar, Brno.

Distribuovala jsem 130 dotazníků, vrátilo se jich 121, ale 9 jsem jich musela vyřadit pro chybné vyplnění. Vyhodnoceno bylo tedy 112 dotazníků, jejichž návratnost činila 86,15 %.

Jediné omezení pro výběr respondentů byl věk od 7 let do plnoletosti.

Výzkum probíhal v srpnu a září 2019. V Jihočeském kraji jsem oslovila tři dětské domovy, kde mi byl po odsouhlasení řediteli vymezen čas na rozdání a sběr dotazníků. Z těchto dětských domovů jsem získala vyplněné dotazníky od 58 respondentů.

Pro sběr dat z ostatních dětských domovů jsem využila svou dřívější praxi na táborech pořádaných pro dětské domovy společností E.ON Česká republika, s.r.o. V minulosti

jsem na tento speciální běh tábora jezdila jako jeden ze členů vedení, a tak jsem oslovila hlavní ředitelku a organizátorku, která mi umožnila výzkum na táboře provést.

Na tábor jezdí menší skupinky dětí z již zmiňovaných dětských domovů převážně z Moravskoslezského a Jihomoravského kraje. Celkem se v roce 2019 této letní akce účastnilo 64 dětí, od kterých jsem získala 54 vyplněných dotazníků.

Přítomnost tazatele u dotazování má své klady i zápory. Jak uvádí Babbie (2015), vyplňuje-li tazatel dotazník dle odpovědí respondenta, je sice nižší riziko zkreslení výsledků z důvodu špatného vyplnění zapříčiněného nepochopením otázek, ale naopak může dojít k jinému ovlivnění výsledků, a to postojem tazatele ke zkoumanému tématu.

Proto jsem volila variantu, kdy děti vyplňovaly dotazník samostatně každý za sebe a mou přítomnost využívaly pouze při dotazování se ohledně pochopení nějakého výrazu či smyslu celé otázky.

Jelikož k vyplňování dotazníku docházela vždy najednou celá skupina či oddíl čítající okolo osmi dětí, snažila jsem se zamezit vzájemnému ovlivňování v rámci skupiny.

Na začátku jsem se dětem představila, seznámila je se svým studiem a svou prací a vysvětlila jim, jak v dotazníku mají odpovídat. Dále jsem dětem sdělila, že se jedná o anonymní dotazník a pojem „anonymita“ jsem jim vysvětlila na konkrétních příkladech. V dotazníku je totiž otázka, která se anonymitě týká a mohla dělat dětem problémy.

6.3 Etika výzkumu

V rámci etiky výzkumu je třeba zmínit základní pravidla, která by měla být zachována u každého výzkumu.

Prvním z pravidel je dobrovolná účast respondentů podložená informovaným souhlasem. Děti, které v rámci mého výzkumu vystupovaly jako respondenti, byly informovány o tom, čeho se dotazník týká a jak bude s výsledky nakládáno. Na základě těchto informací měli respondenti možnost dotazníkové šetření odmítnout před jeho započítím. Tím, že výzkum nebyl odmítnut žádným z dětí, jsem získala souhlasy od samotných respondentů, protože, jak uvádí Reichl (2009), při kvantitativní výzkumné strategii je souhlas respondentem udělen samotným aktem vyplnění dotazníku.

Greig et al. (2012) doplňují, že ve výzkumech, do kterých jsou zapojeny děti, je nutné získat souhlas nejen od dětí samotných, ale i od rodičů nebo jiných zákonných zástupců.

Dítě umístěné soudem v ústavním zařízení je dle § 23 odst. 1 písm. l) zákona č. 109/2002 Sb. zastupováno v běžných záležitostech ředitelem zařízení. Proto jsem s předstihem elektronicky oslovila ty ředitele dětských domovů, které jsem nebyla schopna navštívit sama, seznámila je se všemi podrobnostmi výzkumu i práce a požádala je o informované souhlasy též v elektronické podobě. Jednalo se o zařízení, která vyslala své svěřence na letní tábor.

Dalším základním pravidlem etiky výzkumu je dodržení anonymity a mlčenlivosti. Dle Walkera (2013) je základem ochrany respondentů právě anonymita. Ta byla v mém výzkumu zajištěna anonymním dotazníkem, v rámci kterého se vyplňovaly pouze identifikační údaje věku a pohlaví.

6.4 *Analýza dat*

Získaná data z dotazníkového šetření byla přepsána do elektronické podoby a následně zaznamenána do datové matice v programu Microsoft Excel, ze které byla vytvořena popisná statistika a následně statistické vyhodnocení hypotéz. Testování hypotéz proběhlo ve statistickém programu SPSS metodou Chí-kvadrátu nezávislosti.

7 Výsledky

V této kapitole jsou prezentována analyzovaná data získaná během dotazníkového šetření, na kterém se podílelo 112 respondentů. Dotazník je rozdělen do tří oblastí s názvy: Tvůj život ve škole, Tvé společenské akce a Tvé sociální sítě a internet. Dotazník obsahuje celkem 15 základních otázek, které jsou rozšířeny doplňujícími podotázkami. Data vycházející z výsledků základních otázek jsou prezentována v tabulkách a grafické znázornění je použito u doplňujících podotázek, které mají přímý vliv na cíl práce. V popisících tabulkách a grafů jsou pomocí přímých citací uvedeny názory respondentů vztahující se vždy k problematice dané otázky.

7.1 Statistická analýza dat

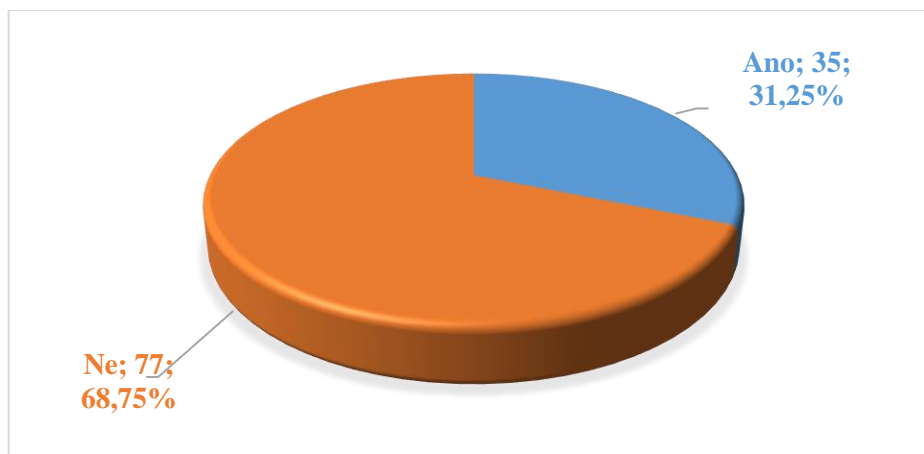
Tabulka 2: Vliv pobytu v dětském domově na vztah se spolužáky

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Dobré	Špatné	
Absolutní četnost (n)	103	9	112
Relativní četnost (%)	91,96 %	8,04 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Z tabulky 2 vyplývá, že 91,96 % respondentů má dobré vztahy se spolužáky a 8,04 % respondentů naopak odpovědělo, že se spolužáky má špatné vztahy.

Graf 1 znázorňuje doplňující otázku, kdy 31,25 % respondentů souhlasí s tím, že jejich vztahy se spolužáky jsou ovlivněny pobytem v dětském domově a 68,75 % respondentů nesouhlasí. Respondenti ovlivnění vztahů se spolužáky přisuzují např. tomu, že *spolužáci neví, že jsem z dětského domova* nebo *pokud se chováme normálně, tak nás ani nějak neodsuzují, tedy jak kdo* či *všichni se chovají hezky*.



Graf 1: Vliv pobytu v dětském domově na vztah se spolužáky

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Prostřednictvím statistického vyhodnocení Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo ověřováno, zda proměnná H_0 (Vztahy se spolužáky nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H_1 (Vztahy se spolužáky závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,0017$ je menší než hladina významnosti α , zamítáme H_0 . Dle výpočtu Cramerova koeficientu kontingence $V=0,2967$ se jedná o slabou až středně silnou závislost mezi proměnnými.

Ze 103 respondentů, kteří odpověděli, že mají dobré vztahy se spolužáky, jich 28 přisuzuje vliv pobytu v dětském domově, zbývajících 75 nikoli. Respondentů, kteří označili své vztahy se spolužáky za špatné, bylo 9, a z toho 7 jich tento jev přisoudilo jejich pobytu v dětském domově. V této oblasti si tedy 6,25 % respondentů myslí, že mají špatné vztahy se spolužáky, protože jsou z dětského domova. U nich lze usuzovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění.

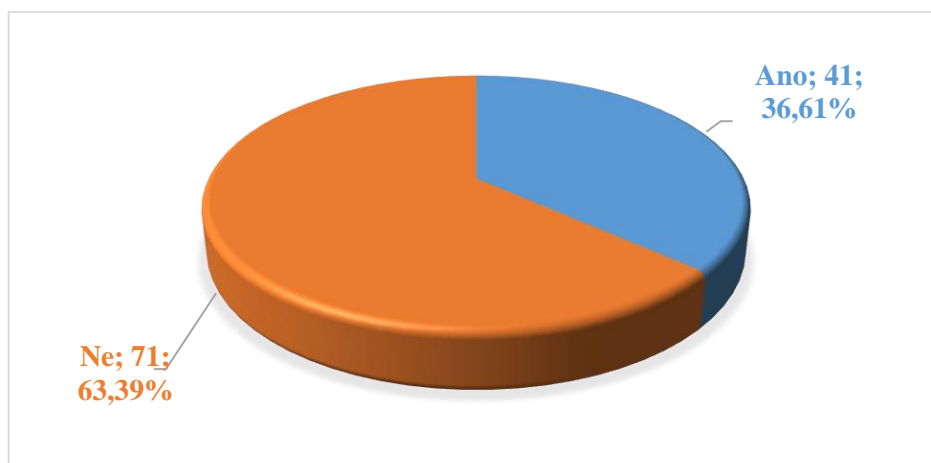
Tabulka 3: Kamarádké vztahy ovlivněné pobytem v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	106	6	112
Relativní četnost (%)	94,64 %	5,36 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 3 uvádí, že 94,64 % respondentů ve třídě kamarády má a 5,36 % respondentů kamarády nemá.

Z grafu 2 doplňující otázky vyplývá, že vztahy se spolužáky jsou u 36,61 % respondentů negativně ovlivněny pobytem v dětském domově a u 63,39 % respondentů nikoli. Respondenti uváděli názory jako: *Myslím, že ano, hodně spolužáků se se mnou nebaví, že jsem z dětského domova nebo protože mě litují, ale nevadí jim, že jsem z dětského domova, dále mám 1 kámoše venku u rodičů víc.*



Graf 2: Kamarádské vztahy ovlivněné pobytem v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením pomocí Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H_0 (Kamarádi ve třídě nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H_1 (Kamarádi ve třídě závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,1162$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H_0 . Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Respondentů, kteří odpověděli, že mají ve třídě kamarády, bylo 106, z toho 37 uvedlo, že kdyby nežili v dětském domově, tak by měli kamarádů více. Těch, co uvedli, že nemají ve třídě kamarády, bylo 6 a z toho 4 si myslí, že kdyby nežili v dětském domově, měli by kamarádů více. Na základě těchto výsledků lze vyvodit, že 36,61 % respondentů v této oblasti subjektivně vnímá své sociální znevýhodnění, neboť si myslí, že kdyby nebyli v dětském domově, měli by více kamarádů.

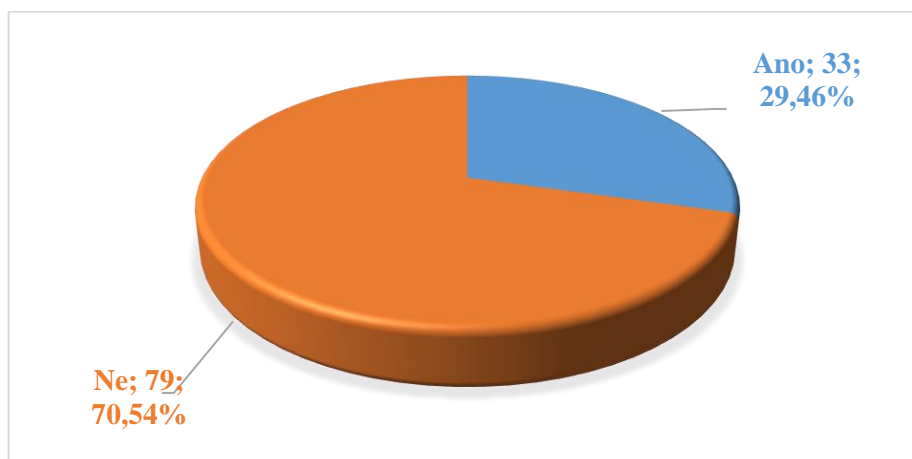
Tabulka 4: Vliv pobytu v dětském domově na chování pedagogů vůči respondentům

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Dobře	Špatně	
Absolutní četnost (n)	101	11	112
Relativní četnost (%)	90,18 %	9,82 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 4 udává, že 90,18 % respondentů z dětského domova vnímá chování pedagogů ve škole dobře a 9,82 % respondentů špatně.

Z grafu 3 k doplňující otázce je zřejmé, že 70,54 % respondentů nevnímá, že by chování pedagogů bylo ovlivněno jejich pobytem v dětském domově a v detailnějších odpovědích uvádějí např., že *naše učitelky nedělají rozdíly*. Avšak 29,46 % respondentů je opačného názoru a zmiňují třeba: *Učitelka mi řekla, že když jsem z dětského domova, jsem problémová nebo nikdy si nejsem jistá, jestli to není kvůli dětskému domovu, dále pak občas se ke mně chovají až moc mile*.



Graf 3: Vliv pobytu v dětském domově na chování pedagogů vůči respondentům

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Prostřednictvím statistického vyhodnocení Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H_0 (Chování pedagogů ve škole nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H_1 (Chování pedagogů ve škole závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,2206$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H_0 . Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Respondentů, kteří odpověděli, že se k nim učitelé chovají dobře, bylo 101, z toho 28 si myslí, že je to ovlivněno jejich pobytem v dětském domově. Těch, co odpověděli, že se k nim pedagogové chovají špatně, bylo 11, a z toho 5 respondentů si myslí, že je to ovlivněno jejich umístěním do ústavní péče. Tedy u 4,46 % respondentů lze usuzovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění, jelikož si myslí, že se k nim učitelé ve škole chovají špatně, protože jsou z dětského domova.

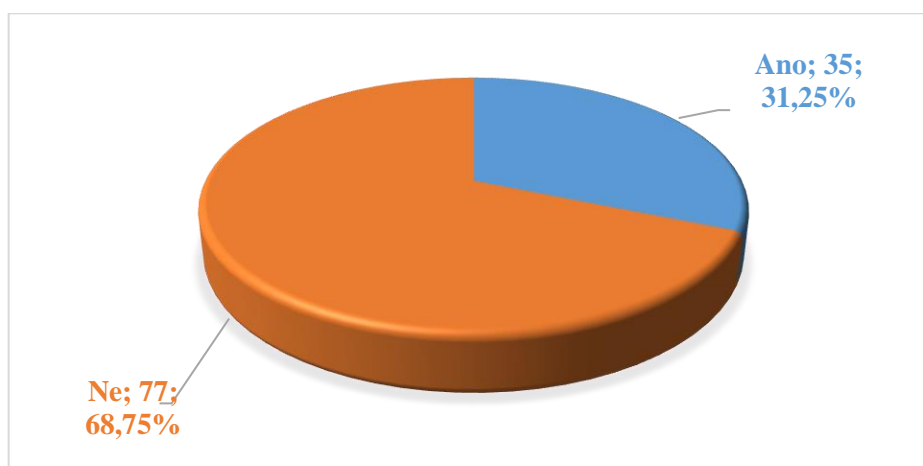
Tabulka 5: Vliv pobytu v dětském domově na studijní výsledky

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	75	37	112
Relativní četnost (%)	66,96 %	33,04 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Z tabulky 5 vyplývá, že 66,96 % respondentů je zcela spokojeno se svými známkami ve škole a 33,04 % respondentů s nimi spokojeno není.

Graf 4 vyjadřuje doplňující otázku, zda jsou studijní výsledky a přístup ke vzdělávání negativně ovlivněny pobytem respondenta v dětském domově. S tímto tvrzením souhlasí 31,25 % respondentů. Odpověď, že nesouhlasí s tvrzením, uvedlo 68,75 % respondentů, kteří zmiňovali názory jako: *Měl bych horší známky škola mi nejde a pomáhá mi s ní mamka, když jsem u ní. Dále když jsem nebyla v dětském domově tak jsem propadala, takže děcák mi spíše ukázal lepší přístup ke škole.*



Graf 4: Vliv pobytu v dětském domově na studijní výsledky

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením pomocí Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Spokojenost se známkami nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H1 (Spokojenost se známkami závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,4166$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Ze 75 respondentů, kteří jsou spokojeni se svými známkami, si 22 myslí, že by měli lepší známky, kdyby nebyli v dětském domově a 53 nesouhlasí. Těch, kteří nebyli spokojeni se studijními výsledky, bylo 37, a z toho 13 si myslí, že kdyby nebyli v dětském domově, měli by lepší známky. Dle výsledků si tedy 31,25 % respondentů myslí, že kdyby nebyli v dětském domově, měli by lepší známky i lepší přístup ke škole. U nich lze usuzovat, že v této oblasti subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění.

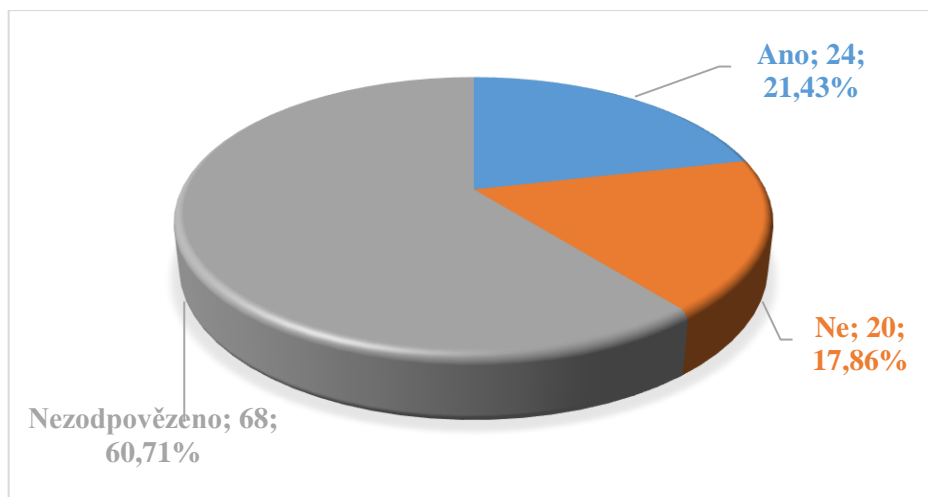
Tabulka 6: Zkušenosti respondentů se šikanou vůči vlastní osobě ovlivněné pobytem v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	44	68	112
Relativní četnost (%)	39,29 %	60,71 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 6 vyjadřuje, zda respondenti zažili šikanou ve škole. 39,29 % respondentů uvedlo, že ano a 60,71 % respondentů naopak nemá žádné zkušenosti se šikanou ve škole.

V případě, že respondenti odpověděli kladně, byla jim položena doplňující otázka, zda důvodem bylo skutečnost, že jsou z dětského domova. Z grafu 5 vyplývá, že 21,43 % respondentů zkušenost se šikanou ve škole spojuje se svým pobytem v dětském domově. Ve svých názorech respondenti např. zmínili, že *jedna holka se mi kvůli dětskému domovu posmívala a urážela mě* nebo *říkali o mě, že kradu*. 17,86 % respondentů spojitost mezi šikanou ve škole a pobytem v dětském domově vylučuje. Nezodpovědělo 60,71 % respondentů, kteří díky filtračnímu charakteru doplňující otázky nemuseli odpovídat.



Graf 5: Zkušenosti respondentů se šikanou vůči vlastní osobě ovlivněné pobytem v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickou metodou Chí-kvadrátu nezávislosti nebylo testováno z důvodu, že nelze závislost, popřípadě nezávislost, spočítat.

Z 44 respondentů, kteří zažili šikanu, si 24 myslí, že jejím důvodem je jejich pobyt v dětském domově a naopak 20 respondentů nesouhlasí. Celkově si tedy 21,43 % respondentů myslí, že kvůli jejich pobytu v dětském domově se setkali se šikanou ve školním prostředí. Z toho lze usuzovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění v této oblasti.

Tabulka 7: Hodnocení pocitů respondentů z účasti na společenských akcích a vlivu pobytu v dětském domově

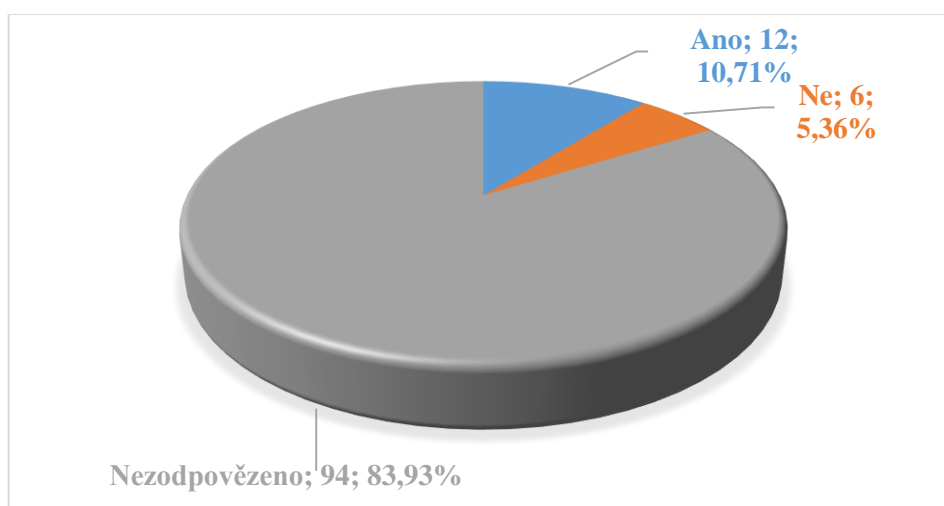
Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Dobře	Špatně	
Absolutní četnost (n)	94	18	112
Relativní četnost (%)	83,93 %	16,07 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 7 udává, že 83,93 % respondentů hodnotí svoji účast na pořádaných společenských akcích dobře a 16,07 % respondentů špatně.

Pokud respondenti zvolili variantu Špatně, byla jim položena doplňující otázka, zda důvodem je to, že se stydí, že jsou z dětského domova. Z grafu 6 vyplývá, že z celkového počtu 112 respondentů se 5,36 % nestydí za to, že jsou z dětského domova, i když se na

společenských akcích cítí špatně. Naopak 10,71 % respondentů, co se na těchto akcích cítí špatně, se stydí za svůj pobyt v dětském domově. Respondenti ve svých detailnějších odpovědích uváděli, že *ano, vadí mi, že na mě pak koukají jinak; stydím se, ale za ostatní děti z domovů, který se chovají jako prašnění; cítím se špatně na společenských akcí, ale ne proto, že jsem z děcáku, ale spíš za děti co sem přišli nově a dávají hrozně najevo, že z děcáku jsou.*; *Nejvíce se stydím, když jedeme mezi lidi a oni pustí repreák nahlas a pouští sprostý písničky, nadávají si mezi sebou, hejtují lidi, co je napomenou.* Což se shoduje s tvrzením dalšího respondenta, který uvádí *cítím se špatně, protože se někteří děti chovají jak prašnění a nebaví mě s nima chodit na ulici.* Zbýlých 83,93 % jsou respondenti, kteří se na společenských akcích cítí dobře, a tak dle filtračního charakteru na podotázku neodpovídali.



Graf 6: Hodnocení pocitů respondentů z účasti na společenských akcích a vlivu pobytu v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistické vyhodnocení závislosti mezi proměnnými u této otázky bylo provedeno v rámci další otázky hodnocené v tabulce 8, resp. grafu 7.

Ze 112 respondentů se 94 na společenských akcích cítí dobře. Z 18 respondentů, co se na těchto akcích cítí špatně, se 6 nestydí a 12 stydí za svůj pobyt v dětském domově. Celkem tedy 10,71 % respondentů se na společenských akcích cítí špatně, protože se stydí za to, že jsou z dětského domova. U nich lze usuzovat, že v této oblasti subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění.

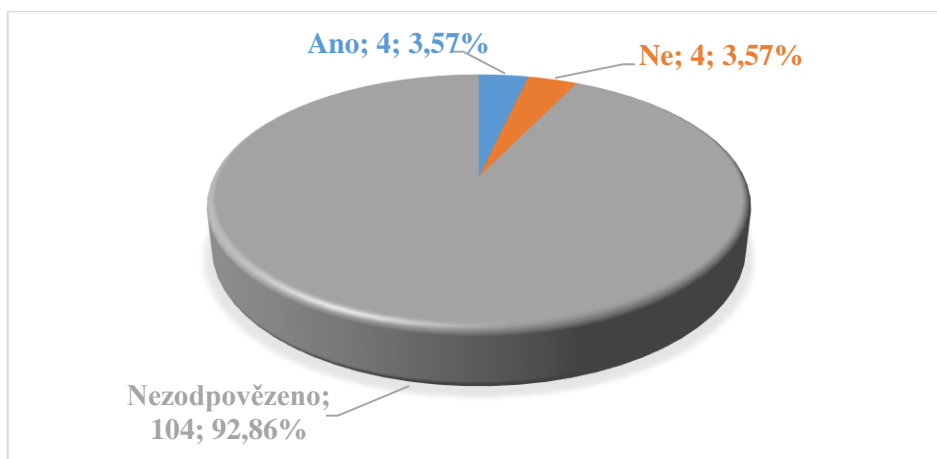
Tabulka 8: Vliv umístění respondentů v dětském domově vůči chování ostatních dětí na společenských akcích

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení			Celkem
	Dobře	Špatně	Jako k ostatním	
Absolutní četnost (n)	55	8	49	112
Relativní četnost (%)	49,11 %	7,14 %	43,75 %	100 %

Zdroj: vlastní zdroj, 2020

Z tabulky 8 vyplývá, že 49,11 % respondentů hodnotí chování ostatních dětí na společenských akcích vůči své osobě kladně, 7,14 % respondentů záporně a 43,75 % respondentů uvedlo, že se k nim děti chovají jako ke všem ostatním.

Při volbě možnosti Špatně byla respondentům položena doplňující otázka, zda si myslí, že je důvodem jejich pobyt v dětském domově. S touto možností, dle grafu 7, souhlasilo 3,57 % respondentů a 3,57 % respondentů nesouhlasila. Objevil se názor, že *všichni jsme na tom stejně a tak se vždy těším*. Nezodpovědělo 92,86 % respondentů, kteří díky filtračnímu charakteru doplňující otázky nemuseli odpovídat.



Graf 7: Vliv umístění respondentů v dětském domově vůči chování ostatních dětí na společenských akcích

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením pomocí Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Pocit dítěte na společenských akcích nezávisí na tom, jak se k němu chovají ostatní děti) závisí na H1 (Pocit dítěte na společenských akcích závisí na tom, jak se k němu chovají ostatní děti) při stanovené hladině významnosti

$\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,0191$ je menší než hladina významnosti α , zamítáme H_0 . Dle výpočtu Cramerova koeficientu kontingence $V=0,2659$ se jedná o slabou až středně silnou závislost mezi proměnnými.

Z celkového počtu 112 respondentů bylo 8, kteří mají pocit, že se k nim ostatní děti na společenských akcích chovají špatně a polovina z nich přisoudila vliv jejich nařízené ústavní výchově. Lze tedy tvrdit, dle výsledků výzkumu, že 3,57 % respondentů subjektivně vnímá své sociální znevýhodnění, jelikož si myslí, že se k nim chovají na akcích ostatní děti špatně, protože jsou z dětského domova.

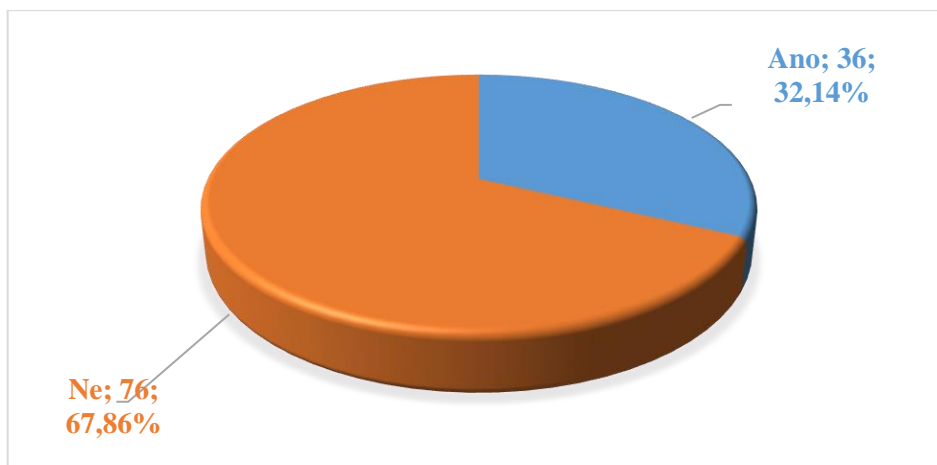
Tabulka 9: Chování dospělých vůči respondentům na společenských akcích ovlivněné pobytem v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Dobře	Špatně	
Absolutní četnost (n)	104	8	112
Relativní četnost (%)	92,86 %	7,14 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 9 vyjadřuje, že 92,86 % respondentů způsob chování ze strany cizích dospělých osob na společenských akcích vnímá dobře a 7,14 % respondentů naopak špatně.

Graf 8 doplňuje, že 67,86 % respondentů nespojuje chování cizích dospělých osob na společenských akcích s jejich pobytem v dětském domově, naopak 32,14 % respondentů způsob chování vnímá v souvislosti s pobytem v dětském domově. V odpovědích zaznělo, že *mají nás za chudinky* nebo *neberou ohledy na to, že jsme z dětského domova*. Dále *oni ví, že nemůžu za to, že jsem v dětském domově* anebo *dávají spíš najevo lítost, ale nepociťuji, že bych kvůli tomu měla nějaké větší výhody*.



Graf 8: Chování dospělých vůči respondentům na společenských akcích ovlivněné pobytem v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Prostřednictvím statistického vyhodnocení Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Pocit dítěte na společenských akcích nezávisí na tom, jak se k němu chovají cizí lidé) závisí na H1 (Pocit dítěte na společenských akcích závisí na tom, jak se k němu chovají cizí lidé) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,0868$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Celkem 104 respondentů uvedlo, že se k nim dospělí na společenských akcích chovají dobře, přičemž 30 z nich přisuzuje vliv pobytu v dětském domově a 74 nesouhlasí. K 8 respondentům se dospělí na takovýchto akcích chovají špatně a z toho 6 si myslí, že je to zapříčiněné ústavní výchovou. Respondentů, kteří si myslí, že se k nim dospělí na společenských chovají špatně, protože jsou z dětského domova je tedy 5,36 %. U nich lze konstatovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění v této oblasti.

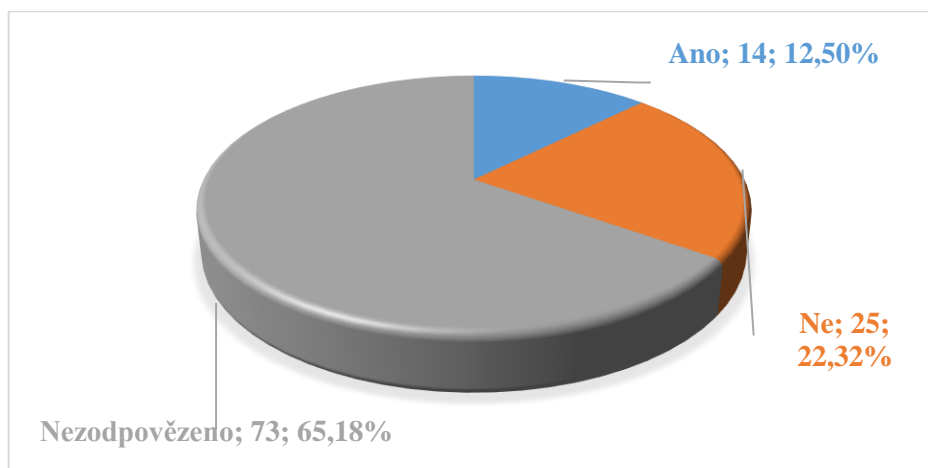
Tabulka 10: Zkušenosti respondentů s nepříjemnou situací na společenských akcích ovlivněné pobytem v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	39	73	112
Relativní četnost (%)	34,82 %	65,18 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Z tabulky 10 je patrné, že 34,82 % respondentů má zkušenost s nepříjemnou situací na společenských akcích a 65,18 % respondentů takovou situaci nezažilo.

Pokud respondenti zvolili možnost Ano, byla jim položena doplňující otázka, zda se tak někdo choval právě kvůli tomu, že jsou z dětského domova. Z grafu 9 vyplývá, že 22,32 % respondentů nepřisuzuje vliv pobytu v dětském domově ke zkušenosti s nepříjemnou situací. Opačného názoru je 12,5 % respondentů, kteří odpovídali, že *někdy se nám smějí* nebo *lidé si drží tašku, abychom je neokradli*. Nezodpovědělo 65,18 % respondentů, kteří díky filtračnímu charakteru doplňující otázky nemuseli odpovídat.



Graf 9: Zkušenosti respondentů s nepříjemnou situací na společenských akcích ovlivněné pobytem v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením pomocí Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Zkušenost nepříjemné situace na společenských akcích nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H1 (Zkušenost nepříjemné situace na společenských akcích závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené

hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,2822$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H_0 . Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Celkem 12,5 % respondentů si myslí, že zažila na společenské akci nepříjemnou situaci kvůli tomu, že jsou z dětského domova. U nich lze, dle výsledku, konstatovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění v této oblasti.

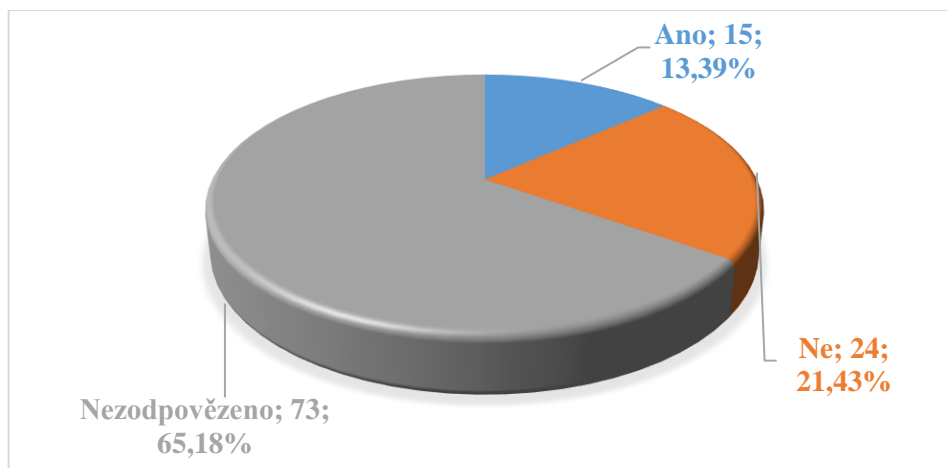
Tabulka 11: Ovlivnění nevhodných komentářů na sociálních sítích pobytem respondentů v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	39	73	112
Relativní četnost (%)	34,82 %	65,18 %	100 %

Zdroj: vlastní zdroj, 2020

Tabulka 11 vystihuje, že na sociálních sítích se 34,82 % respondentů setkala s nevhodnými komentáři (např. u fotek, příspěvků na chatu) a 65,18 % respondentů zkušenost s nevhodnými komentáři na internetu nemá.

Při volbě možnosti Ano, byla položena doplňující otázka, zda důvodem je respondentův pobyt v dětském domově. Graf 10 uvádí, že 21,43 % respondentů se nepřiklání k tomu, že zkušenost s nevhodnými komentáři na sociálních sítích je ovlivněna jejich pobytem v dětském domově a 13,39 % respondentů ano. Respondenti dodávali, že *nikde neříkám, že jsem z dětského domova a holky se mi smějí nebo smějou se mi kvůli dětskému domovu*. Zbývajících 65,18 % respondentů se na sociálních sítích či internetu neseťkalo s nevhodnými komentáři, a tak neodpovídalo z důvodu filtračního charakteru otázky.



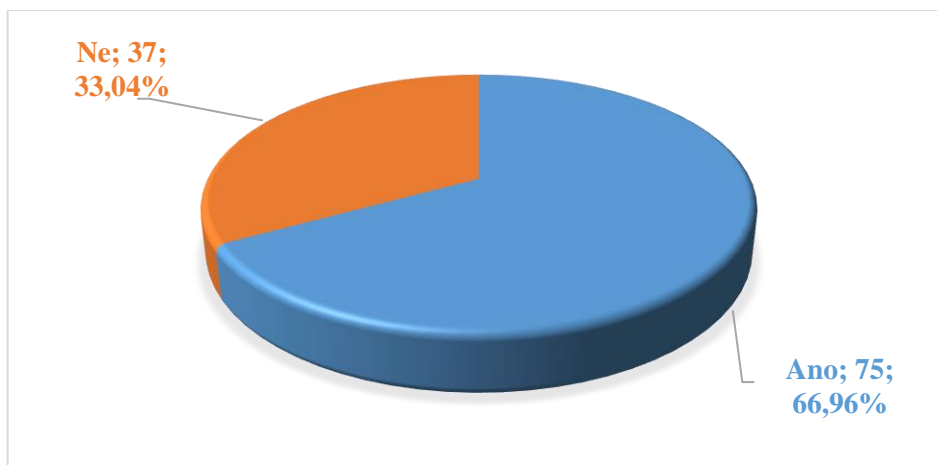
Graf 10: Ovlivnění nevhodných komentářů na sociálních sítích pobytem respondentů v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistické vyhodnocení závislosti mezi proměnnými u této otázky bylo provedeno v rámci další otázky hodnocené v grafu 11.

Celkem 13,39 % respondentů si myslí, že se setkala s nevhodnými komentáři na internetu kvůli tomu, že jsou z dětského domova. U těchto respondentů lze konstatovat, že subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění.

Graf 11 znázorňuje, zda internetoví kamarádi vědí o tom, že respondent žije v dětském domově. Souhlasnou odpověď zvolilo 66,96 % respondentů, nesouhlasilo 33,04 % respondentů. Pokud respondenti odpověděli Ne, měli možnost se vyjádřit slovně. U 8 respondentů se objevila odpověď ve smyslu, že nechtějí, aby to internetoví kamarádi věděli a 1 respondent přímo uvedl *stydím se za to*. Další respondenti pak zmiňovali např., že *těm co je moc neznám to neříkám; nemusí to vědět; spíš to neví nebo ví to je ty, kterým věřím*.



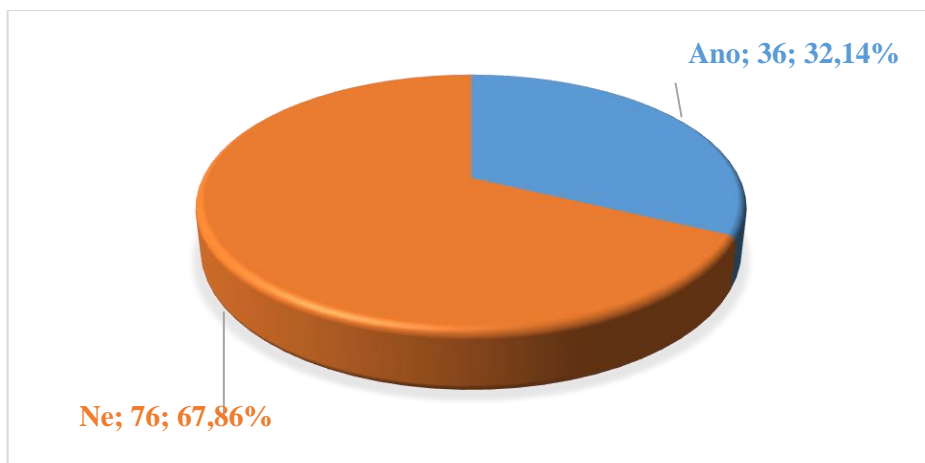
Graf 11: Povědomí internetových kamarádů o pobytu respondentů v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením prostřednictvím Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Zkušenost s nevhodnými komentáři na sociálních sítí nezávisí na tom, zda internetoví kamarádi vědí, že dítě žije v dětském domově) závisí na H1 (Zkušenost s nevhodnými komentáři na sociálních sítí závisí na tom, zda internetoví kamarádi vědí, že dítě žije v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,2239$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Celkem 9 resp. 8,04 % respondentů subjektivně vnímá své sociální znevýhodnění v této oblasti tím, že neříkají svým internetovým kamarádům, že jsou z dětského domova, protože to cítí jako potencionální problém.

Z grafu 12 vyplývá, že 32,14 % respondentů na internetu úmyslně zatajilo skutečnost, že jsou z dětského domova, naopak 67,86 % respondentů tuto skutečnost nepotvrdilo. Pokud respondenti odpověděli Ano, měli možnost se vyjádřit slovně. 16 respondentů se tak vyjádřilo přímo ve smyslu, že se stydí za svůj pobyt v dětském domově a 1 respondent uvedl *chtěla jsem si připadat normální*. Další respondenti zmínili *ano, styděla jsem se za to, ale časem jsem pochopila, že je to pro mě spíš lepší a neříkám to, nechci to vysvětlovat*.



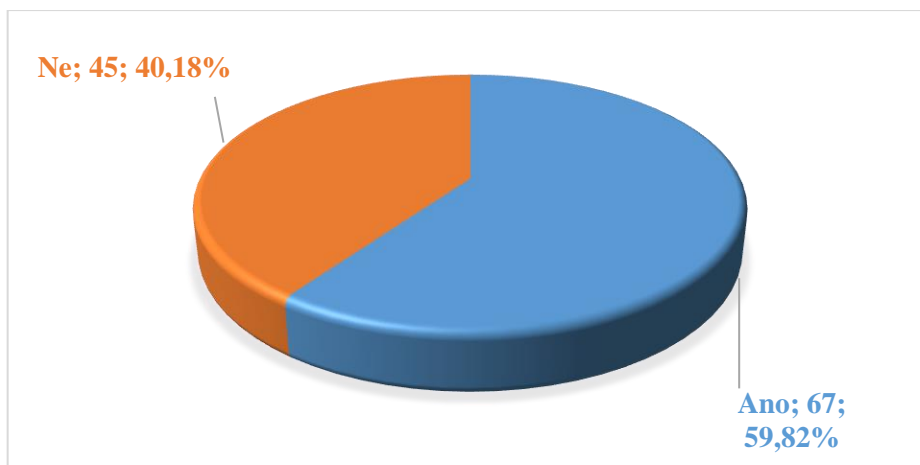
Graf 12: Úmyslné zatajení respondentů o pobytu v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Prostřednictvím statistického vyhodnocení Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Úmyslné zatajování na internetu nezávisí na pobytu v dětském domově) závisí na H1 (Úmyslné zatajování na internetu závisí na pobytu v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,2773$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Dle výsledků výzkumu lze uvést, že 17 resp. 15,18 % respondentů zalhalo na internetu, že jsou z dětského domova, protože se za tuto skutečnost styděli. U nich lze, dle odpovědí, konstatovat, že v této oblasti subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění.

Graf 13 udává, že 59,82 % respondentů si předem rozmýšlí, co vše na sociálních sítích uveřejní. Naopak 40,18 % respondentů uveřejňování svých příspěvků či fotek na sociálních sítích neřeší. K doplňující otázce při volbě možnosti Ano se 16 respondentů slovně vyjádřilo, že hlavním důvodem je soukromí. To, že nechtějí vypadat hloupě před lidmi, uvedlo 11 respondentů. 8 respondentů udalo důvod ve smyslu, že nechtějí mít problémy. Jeden respondent se vyjádřil přímo *abych neukazovala, že nebydlím doma*. Jiný uvedl např. *posílám fotky tomu, co znám*.



Graf 13: Opatrnost respondentů při zveřejňování příspěvků a fotek na sociálních sítích

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením skrze Chí-kvadrát nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Zveřejňování příspěvků na internetu nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H1 (Zveřejňování příspěvků na internetu závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,5519$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Výzkum dokázal potvrdit u 1 respondenta resp. 0,89 %, že si musí rozmýšlet, co uveřejňuje na sociálních sítích, právě kvůli tomu, že je z dětského domova. U tohoto jedince lze přímo konstatovat, že pociťuje své sociální znevýhodnění.

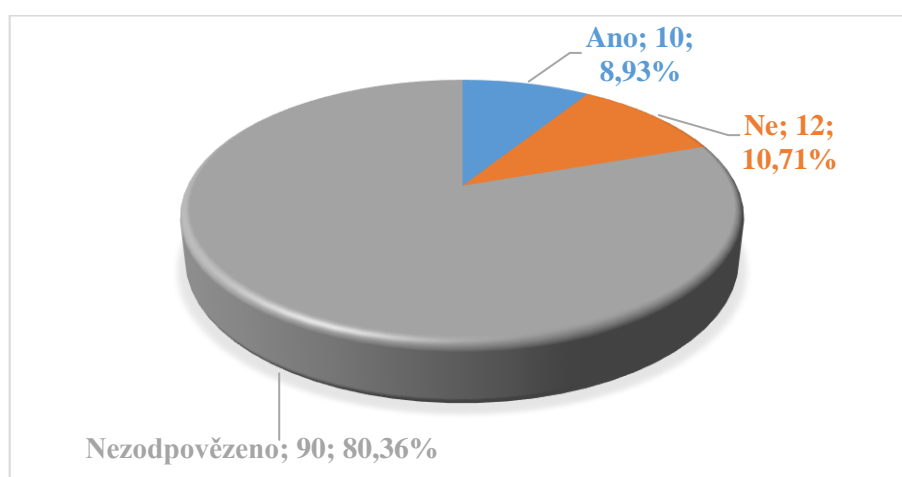
Tabulka 12: Využívání anonymní komunikace přes internet ovlivněné nevědomostí veřejnosti o pobytu respondentů v dětském domově

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	22	90	112
Relativní četnost (%)	19,64 %	80,36 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Z tabulky 12 vyplývá, že 80,36 % respondentů nevyužívá svou komunikaci přes internet díky její anonymitě, opačného názoru je 19,64 % respondentů.

V případě, že respondenti odpověděli Ano, byla jim položena doplňující otázka, zda je důvodem to, že si je internetoví kamarádi automaticky nespojují s dětským domovem. Graf 14 ukazuje, že u 10,71 % respondentů nevyužívají anonymitu internetové komunikace kvůli nevědomostí veřejnosti o jejich pobytu v dětském domově. Naopak 8,93 % respondentů z toho důvodu internetovou anonymitu využívá. V detailních odpovědích se objevila tvrzení jako *nemusím všem vysvětlovat proč nebydlím doma nebo na síti ze sebe můžu udělat toho kým bych jednou chtěl být a proto toho využívám*. Nezodpovědělo 80,36 % respondentů, kteří díky filtračnímu charakteru doplňující otázky nemuseli odpovídat.



Graf 14: Využívání anonymní komunikace přes internet ovlivněné nevědomostí veřejnosti o pobytu respondentů v dětském domově

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Prostřednictvím statistického vyhodnocení Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Využívání anonymní komunikace přes internet nezávisí na nevědomosti veřejnosti o pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H1 (Využívání anonymní komunikace přes internet závisí na nevědomosti veřejnosti o pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem k tomu, že hodnota $p=0,3484$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H0. Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Dle výsledků lze tedy konstatovat, že sociální znevýhodnění v této oblasti subjektivně vnímá 8,93 % odpovídajících respondentů.

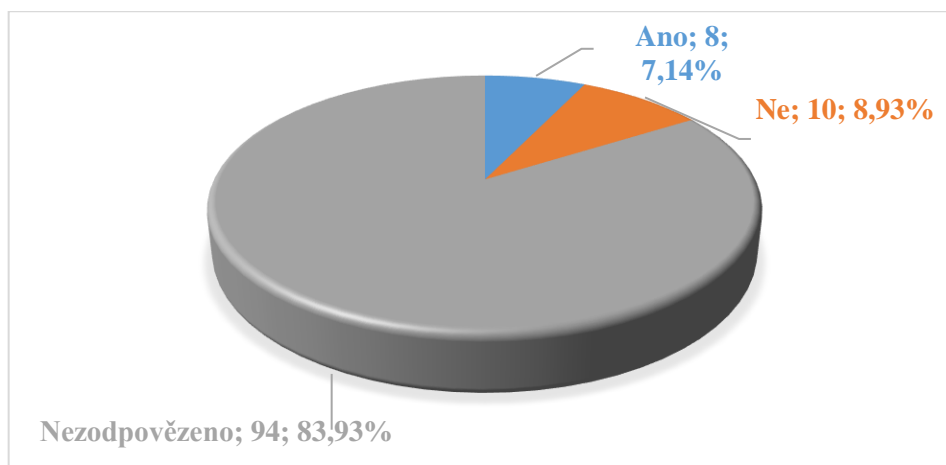
Tabulka 13: Vliv pobytu respondentů v dětském domově na jejich zkušenosti s kyberšikanou

Četnost statistického souboru	Odpovědi k vyhodnocení		Celkem
	Ano	Ne	
Absolutní četnost (n)	18	94	112
Relativní četnost (%)	16,07 %	83,93 %	100 %

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Tabulka 13 udává, že 16,07 % respondentů zažívá na internetu tzv. kyberšikanu a 83,93 % respondentů zkušenost s kyberšikanou nemělo.

V případě, že respondenti odpověděli Ano, byla jim položena doplňující otázka, zda je důvodem to, že jsou z dětského domova. Graf 15 ukazuje, že s tímto tvrzením souhlasilo 7,14 % respondentů. Naopak nesouhlasilo 8,93 % respondentů. V detailních odpovědích bylo např. uvedeno, že *holky ze školy se mi smáli a psaly o mě hloupé věci na FB* nebo *smáli se mi kvůli děckému domovu*. Zbýlých 83,93 % respondentů neodpovídalo vzhledem k filtračnímu charakteru doplňující otázky.



Graf 15: Vliv pobytu respondentů v dětském domově na jejich zkušenosti s kyberšikanou

Zdroj: vlastní výzkum, 2020

Statistickým vyhodnocením pomocí Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce bylo testováno, zda proměnná H0 (Setkání s kyberšikanou na internetu nezávisí na pobytu dítěte v dětském domově) závisí na H1 (Setkání s kyberšikanou na internetu závisí na pobytu dítěte v dětském domově) při stanovené hladině významnosti $\alpha=0,05$. Vzhledem

k tomu, že hodnota $p=0,3273$ je větší než hladina významnosti α , nezamítáme H_0 . Závislost mezi proměnnými nebyla prokázána.

Celkem 18 respondentů se setkalo s určitou formou kyberšikany, z toho 8 ji přisuzuje jejich pobytu v dětském domově a 10 nikoli. Sociální znevýhodnění v této oblasti tedy subjektivně vnímá 7,14 % respondentů.

7.2 Statistické vyhodnocení dat ve vztahu k hypotéze

Ke statistickému vyhodnocení stanovené hypotézy byla zvolena metoda Chí-kvadrátu nezávislosti v kontingenční tabulce. Hodnocení intenzity závislosti mezi dvěma ordinálními, resp. nominálními proměnnými proběhlo na základě Cramerova koeficientu. Nominální proměnná znamená, že o jejích dvou hodnotách můžeme uvést, zda jsou shodné či odlišné. U ordinální proměnné můžeme navíc určit úroveň spokojenosti. Principem statistického vyhodnocení je nejprve zformulovat nulové hypotézy a alternativní hypotézy včetně stanovení hladiny významnosti $\alpha=0,05$, a poté zamítnout či nezamítnout hypotézy H_0 (veličiny na sobě nezávisí). V mém výzkumu bylo konkrétně testováno subjektivní vnímání sociálního znevýhodnění u dětí z dětských domovů.

Nulová hypotéza H_0 : Děti z dětských domovů subjektivně nevnímají své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům.

Alternativní hypotéza H_1 : Děti z dětských domovů subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům.

Statisticky významný vztah byl prokázán u dvou následujících proměnných. První slabá až středně silná závislost dle Cramerova koeficientu ($V=0,2967$) při hladině významnosti $p=0,0017$ byla vyhodnocena mezi vztahy se spolužáky a vlivem pobytu dětí v dětském domově. Druhá slabá až středně silná závislost dle Cramerova koeficientu ($V=0,2659$) při hladině významnosti $p=0,0191$ byla prokázána ve spojitosti pocitu dětí na společenských akcích a pocitem, jak se k nim na těchto akcích chovají ostatní děti. V těchto uvedených případech došlo k zamítnutí hypotézy H_0 , čím se prokázalo, že děti z dětských domovů subjektivně v těchto oblastech vnímají své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům. V ostatních případech nebyl statisticky významný vztah mezi proměnnými prokázán.

Na základě provedeného statistického vyhodnocení lze vyvodit závěr, že děti z dětských domovů subjektivně nevnímají své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům. Stanovená **hypotéza H1 nebyla prokázána**.

8 Diskuse

Cílem bakalářské práce bylo zhodnotit, zda děti z dětských domovů subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění zapříčiněné pobytem v dětském domově. Jak hodnotí chování svého okolí vůči sobě a zda pocítují, že by se na ně nahlíželo odlišně než na jejich vrstevníky. Na základě stanoveného cíle jsem vytvořila hypotézu, kterou bylo tvrzení, že děti z dětských domovů pocítují své sociální znevýhodnění vůči svým vrstevníkům.

Ve výzkumné části jsem vypracovala dotazník určený dětem z dětských domovů, jenž obsahoval 15 základních otázek a každá z nich byla rozšířena podotázkou vztaženou na konkrétní pobyt v dětském domově. Anonymního dotazníkového šetření se zúčastnilo 112 dětí z 11 dětských domovů z Jihočeského, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje.

Než jsem problematiku dětí umístěných do ústavní péče začala pro účely bakalářské práce zkoumat více do hloubky, tak jsem předpokládala, že se má hypotéza zcela potvrdit. Jako většina z mého okolí jsem se domnívala, že děti v dětských domovech výrazně strádají, jsou ztrápené svým osudem a od společnosti se izolují, jelikož se stydí za své postavení. Během dalšího bakalářského studia jsem však měla možnost opakovaně vykonávat svou odbornou praxi právě v dětském domově a na základě těchto zkušeností jsem své osobnostní předpoklady přehodnotila.

V mém dotazníkovém šetření byla první oblast otázek zaměřena na problematiku školního prostředí a na to, jak tamní interakce hodnotí a vnímají samotné děti. Dle Linhartové (2012) jsou děti umístěné v zařízeních ústavní výchovy více ohroženy sociálně patologickými vlivy, mají sníženou schopnost sociální interakce a potíže s navazováním vztahů, což má souvislost i s jejich školní neúspěšností. Komárková (2009) uvádí, že děti z dětských domovů se ve školním prostředí mnohdy vyznačují problémovým chováním, které může být zapříčiněno tím, že na sebe chtějí upoutat pozornost, která jim v životě chybí, nebo tím, že mají nedostatek sociálních návyků. Dochází tak k narušování výuky a jsou tím také kladeny vyšší nároky na pedagogy. To, jak učitel na žáky pohlíží, ovlivňuje nejen chování žáků, ale i jejich výkon. V tom spočívá i riziko „nálepkování“, kdy učitel může od svých svěřenců očekávat takové výkony, které nejsou v jejich silách. V nižším školním věku je učitel nositelem platného a pravdivého názoru a děti jsou k němu vázány emocionálně, jelikož jim nahrazuje nepřítomnost rodičů. V tomto věku se děti řídí názorem učitele a naopak toho, koho učitel považuje za

problematického, mezi sebe nepřijímají (Ženatová, 2018). Děti s problémovým chováním si často vytvoří u spolužáků špatnou pověst a tato nálepka je může pronásledovat i v průběhu studia (Vojtová In: Němec et al., 2009). V jejich psychickém vývoji hrají však přátelské vztahy významnou roli, jelikož potřeba blízkého kontaktu s jinými lidmi je jednou ze základních potřeb člověka a pokud nedojde k jejímu naplnění, dochází u jedinců k pocitům osamění a k deprivaci (Blossom a Apsche, 2013).

Dle mého výzkumu mají děti z dětských domovů převážně dobré vztahy se spolužáky (91,96 %). Na základě tohoto výsledku lze usuzovat, že jejich subjektivní vnímání vztahů se spolužáky není negativně ovlivněno jejich pobytem v dětském domově. Předpokládám, že pokud děti vkročí do prvního ročníku společně, jsou děti z dětského domova brány automaticky jako součást kolektivu. Problémy mohou nastat v případě, že dítě přistoupí do zaběhlé vrstevnické skupiny během studia. Tím na sebe upoutá pozornost pozicí nového žáka, která může být ještě více zkomplikována pobytem v dětském domově. Většina dětí (94,64 %) také uvádí, že má ve třídě spolužáky, které považuje za kamarády. Avšak 36,61 % dětí si myslí, že kdyby nebyly v dětském domově, měli by více kamarádů. Z toho lze usuzovat, že právě tyto jedinci subjektivně vnímají znevýhodnění v této oblasti. Je to více než třetina dětí, která cítí negativní vliv nařízené ústavní výchovy na jejich přátelské vztahy ve škole. Ve svých odpovědích uvádějí, že hodně spolužáků se s nimi nebaví právě kvůli pobytu v dětském domově nebo že je kamarádi litují, ale již bez opovržení vůči pobytu v zařízení. Předpokládám, že tato procenta by se dala vysvětlit tím, že děti porovnávají počet kamarádů před nařízením ústavní péče a během ní, kdy před nástupem do dětského domova neměly v rodinném prostředí tak striktní režim, a tak měly dost času trávit čas s přáteli. Myslím si také, že děti s nařízenou ústavní výchovou mají své nejbližší kamarády v dětském domově, se kterými se cítí, že jsou si rovni. Kamarádi ve třídě jsou pro ně určitě také důležití, ale nemohou s nimi trávit tolik volného času vzhledem k režimu, který je v dětských domovech nastaven.

V hodnocení školních výsledků respondenti uvádějí, že jsou spokojeni se svými známkami (66,96 %) a 68,75 % uznává, že během pobytu v dětském domově mají lepší známky. Většinou zazníval argument, že přesto, že je škola nebaví, tak se musejí povinně učit, a to zlepšilo jejich přístup ke škole. V této otázce se však výrazněji projevilo subjektivní vnímání sociálního znevýhodnění, a to u 31,25 % dětí, které si myslí, že kdyby

nebyly v dětském domově, měly by lepší známky i přístup ke škole. Ve svých detailnějších odpovědích děti zmiňovaly, že jim v domácím prostředí pomáhají rodiče.

Má zkušenost ze studijní praxe je taková, že vychovatelé v dětských domovech se každé odpoledne s dětmi učí a pomáhají jim s úkoly. I starší děti v rodinných skupinách se snaží pomoci těm mladším, pokud je to v jejich silách. Ovšem je pro vychovatele velice těžké plně se věnovat až osmi dětem v rodinné skupině. S tímto si rozporuji s Myškovou et al. (2015), která uvádí, že v dětských domovech probíhá příprava do školy individuálně a vychovatel je k dispozici pouze tehdy, když se dítě o pomoc přihlásí. Je tedy zřejmé, že jde o individuální pravidla, která má každý dětský domov nastaveny jinak a záleží na přístupu každého vychovatele, jak se u svých svěřenců k přípravě do školy postaví.

Přístup pedagogů ve škole děti hodnotily převážně pozitivně (90,18 %) a v 70,54 % nepřisuzovali vliv ústavní výchovy. Našly se však výjimky, kdy např. respondent odpověděl, že mu bylo pedagogem přímo řečeno, že je problémový, jelikož je z dětského domova. Z většinových odpovědí však lze soudit, že pedagogové dělají svou práci kvalitně a snaží se nedělat mezi dětmi rozdíly.

Případné nepříznivé klima ve třídě a nálepka označující dítě z dětského domova za problémové či sociálně znevýhodněné může vést až k šikaně jedince. Ve Španělsku se uskutečnil výzkum, jehož analýzy ukázaly, že u dětí z ústavních zařízení je větší pravděpodobnost, že se stanou oběťmi šikany než u dětí vyrůstajících se svými biologickými rodiči. Dále výzkum zjistil, že děti v ústavní péči, které byly obětí šikany, věří, že jejich vrstevníci je považovali za „jiné“, a to je učinilo zranitelnějšími (Yubero et al., 2019). Dle mého výzkumu se se šikanou ve školním prostředí setkala 39,29 % dětí a 21,43 % dětí ji přisuzuje právě svému pobytu v dětském domově. Z detailnějších odpovědí vyplývá, že se jednalo o formu přímé šikany, kdy se dětem jejich spolužáci posmívali nebo je uráželi, ale ani jeden z respondentů nezminil fyzický útok. V této oblasti se tak projevilo vyšší zastoupení jedinců, kteří subjektivně vnímají sociální znevýhodnění, a to právě ve 21,43 %. Tito respondenti uvádí, že se ve školním prostředí setkali se šikanou, kvůli jejich pobytu v dětském domově.

Dle mého názoru si děti v ústavní péči nepřímou formu šikany ani nepřipouští, jelikož jejich emocionální stránka je sice velice zranitelná, ale mají naopak zvýšený práh citlivosti. Aby verbální útok považovaly za formu šikany, muselo by se jednat o větší skupinu agresorů nebo o útok přímějšího rázu. Dle Yubera et al. (2019) je u dětí v ústavní

péči také vyšší předpoklad toho, že se samy stanou agresory šikany než děti z běžných rodin.

Další oblast otázek se týkala společenských akcí pořádaných pro děti s nařízenou ústavní výchovou, kde se děti setkávají s běžnými vrstevníky, kteří vyrůstají ve svých biologických rodinách. Tato část sloužila k hodnocení, jak respondenti vnímají chování společnosti. Dítě vyrůstající v zařízení ústavní péče může podléhat pocitu méněcennosti, společně s pocitem, že nikam nepatří. Právě při volnočasových aktivitách mají děti možnost ukázat svůj talent, rozvíjet jej a překonávat sama sebe, což může vést k posílení sebevědomí jedince. Při takovýchto aktivitách přichází svěřenci dětských domovů do kontaktu s ostatními dětmi a dospělými, u kterých hrozí, že by mohli mít postoj, jenž znevýhodňuje děti v ústavní péči. Bývá to dáno konformitou společnosti a její neznalostí o problematice dětí s ústavní výchovou.

Podle výsledků mého dotazníkového šetření se 83,93 % dětí na takovýchto akcích cítí dobře. Ti, co se necítí dobře, ale důvodem není jejich pobyt v dětském domově, tak přesto udávají, že se stydí za své kamarády z dětských domovů, kteří se na společenských akcích nechovají vhodně. V dalších otázkách také převažovaly kladné odpovědi o chování ostatních dětí a dospělých na takových akcích, kdy respondenti nebyli nevhodně spojováni s pobytem v dětském domově. V otázce zmiňující určité formy šikany na takovýchto setkáních se o šikaně zmínilo 34,82 % respondentů, kteří uváděli, že někdy se jim okolí směje, nebo že se jim i stalo, že si lidé viditelně hlídali své tašky, aby je děti z dětských domovů neokradly. U ostatních otázek však převažovaly odpovědi v kladném smyslu, a tak lze usuzovat, že dětem z dětských domovů účast na takovýchto akcích nevadí. Dle mého názoru volnočasová činnost napomáhá k vyrovnávání sociálních nerovností mezi dětmi z dětských domovů a dětmi z běžných rodin.

Odborná literatura uvádí, že vstup jedince z dětského domova do nových sociálních kontextů a řešení neobvyklých situací přispívá k rozvoji sociálních dovedností a pomáhá dětem se sociálním znevýhodněním v orientaci ve světě, který jim ve srovnání s běžnou populací chystá mnohem více překážek (Pávková, 2014). Hájek et al. (2011) dodávají, že prostřednictvím sociální funkce volnočasové výchovy lze vyrovnávat materiální i psychické rozdíly mezi dětmi. Pro děti z dětských domovů je to důležitý aspekt, jelikož samy pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí a volnočasové aktivity jim dávají možnost, aby se věnovaly tomu, co je baví a individuálně mohly rozvíjet své schopnosti

a dovednosti. Napomáhají jim zvýšit sebevědomí a také je vedou k vytvoření zdravých návyků ve vztahu k volnému času (Hájek et al., 2011).

Poslední oblast otázek se týkala vystupování dětí na sociálních sítích a internetu. Dnešní děti svým věkem spadají do skupiny lidí, pro které je internet běžnou součástí života. Tato skupina se označuje jako digital natives – v překladu digitální domorodci (Spitzer, 2014). Dle výzkumu „České děti v kybersvětě“ více než 85 % dětí ve věku 7-12 let využívá internet a více než polovina z respondentů daného výzkumu má svůj účet na sociálních sítích (Kopecký, Szotkowski, 2019).

Dle Krčmářové et al. (2012) patří mezi negativní rysy internetového prostředí možnost úniku do světa fantazie, který po hodinách strávených na internetu vede k ochlazení skutečných vztahů. Dle mého osobního názoru tuto možnost využívají jedinci, kteří jsou neúspěšní ve vztazích a ve svém životě se nemohou dostatečně projevit z důvodu strachu či izolace. Spitzer (2014, s. 77) uvádí, že na *internetu se více lže a podvádí*, s tím může souviset i vytváření si nových identit u jedinců, kteří pocítují, že musí něco skrývat a takto vzniklá anonymita je láká. J. Suler tvrdí, že v kyberprostoru se lidé vyjadřují otevřeněji a říkají věci, které by obvykle neřekli (Kramářová et al., 2012). S tím lze spojovat i kyberšikanu, jejíž nejčastějšími projevy jsou nadávky a zveřejňování zesměšňujících nebo choulostivých informací o oběti. Agresoři se např. s příslibem odměny snaží vymoci fotografie nebo informace, které pak mohou využít proti oběti nebo k její manipulaci. Kopecký (2010) uvádí, že rizikovou skupinou pro tento jev jsou především děti ze sociálně slabých rodin nebo dětských domovů. Společnost Avast v rámci své iniciativy „Buď safe online“ v roce 2019 provedla výzkum, ze kterého vyplývá, že více než čtvrtina dotazovaných má zkušenost s posměchem, urážkami a jinou negativitou na internetu.

Výsledky mého dotazníkového šetření ukazují, že 16,07 % dětí zažilo určitou formu kyberšikany a z toho 7,14 % ji přisuzuje pobytu v dětském domově. V další otázce, týkající se nevhodných komentářů u fotek či příspěvků však 34,82 % respondentů potvrdilo, že se s něčím takovým setkalo. I to by se dalo považovat za určitou formu kyberšikany. Další otázku, zabývající se lhaním respondentů o jejich pobytu v dětském domově, potvrdilo 32,14 % respondentů. V otázce, která se týkala upřednostňování online komunikace kvůli její anonymitě, bylo zamítavých 80,36 % odpovědí. V detailnějších odpovědích respondentů se objevily názory, že když už ne běžní, tak alespoň ti internetoví

kamarádi nemusí vědět o jejich pobytu v dětském domově nebo že pokud to jde, tak to tají, aby si mohli alespoň někdy připadat normální.

Celkově se tedy v mém výzkumu pouze u dvou otázek z patnácti prokázalo, že respondenti výrazně přisuzují příčinu negativních reakcí společnosti své nařízené ústavní výchově v dětském domově. Tímto byla stanovená hypotéza vyvrácena. Cíle bakalářské práce bylo dle mého názoru dosaženo, jelikož výsledek dotazníkového šetření přinesl aktuální pohled dětí z dětských domovů, kdy výrazně nepocítují své sociální znevýhodnění, avšak našly se i otázky, u kterých je počet dětí, které subjektivně vnímají své sociální znevýhodnění, značnější.

Majoritní nepocitování sociálního znevýhodnění může být zapříčiněno tím, že děti v dětských domovech pocházejí převážně ze sociálně a ekonomicky slabých rodin, kde jsou rodiče nezaměstnaní, nebo závislí na návykových látkách apod., a to se významně promítá do vývoje dětí. Nekvalitní citová vazba s rodiči a následné odebrání z rodiny tvoří jedince citově strádající, což se projevuje na jejich chování i vnímání společnosti. Jsou převážně citově chladní, a to, co by ostatním dětem mohlo přijít jako urážka či posměch, oni vnímají jako normální. Dá se říci, že mají zvýšený práh emocionality a jejího vnímání.

9 Závěr

Na začátku práce jsem si dala za cíl vědeckou metodou ověřit, zda děti z dětských domovů vnímají své sociální znevýhodnění zapříčiněné pobytem v zařízení ústavní výchovy a tím i zhodnotit, zda se můj pohled na děti změnil oprávněně či nikoli. Do výzkumného šetření se zapojilo 11 dětských domovů s celkem 112 respondenty, kteří odpovídali na otázky v anonymním dotazníku.

Výsledek výzkumu mi mou úvodní domněnku nepotvrdil, jelikož dotazované děti se v drtivé většině necítily být pobytem v dětském domově znevýhodněné. Některé děti se sice vyjádřily, že byly situace, kdy se setkaly se znevýhodňujícím chováním vůči sobě, ale na základě malého množství těchto odpovědí předpokládám, že se jedná o paralelu k dětem vyrůstajícím v přirozených rodinách, kde se též najdou jedinci, kteří zažívají obdobné formy odmítavého jednání.

Dle získaných výsledků nebyla má hypotéza potvrzena, z čehož vyplývá, že děti z dětských domovů subjektivně nevnímají své sociální znevýhodnění vůči vrstevníkům z běžných rodin. To se dá přisuzovat citovému chladu a prostředí, ve kterém děti vyrůstaly, protože to, co by ostatním mohlo přijít jako urážka či posměch, ony vnímají jako běžné. Dále lze usuzovat, že prostředí, ve kterém se děti pohybují, je dostatečně stimulující pro to, aby napomohlo k posílení jejich resilience.

Navzdory nečekanému výsledku výzkumu mohu konstatovat, že cíle práce se mi podařilo dosáhnout a vyvrácení hypotézy mi obohatilo můj pohled na tuto problematiku. Zjištěné skutečnosti mi určitě pomohou v mém budoucím profesním zaměření. Výsledky také předám ředitelům dětských domovů, neboť někteří z nich o ně přímo projeví zájem.

Tato bakalářská práce může sloužit jako informační materiál pro další dětské domovy k zefektivnění jejich práce s danou cílovou skupinou a lze ji také využít pro další výzkum subjektivního vnímání dětí s nařízenou ústavní výchovou. Řešená problematika je velice zajímavá a další hlubší výzkum by byl jistě prospěšný.

Závěrem bych ještě ráda vyjádřila svůj pozitivní dojem z kvalitní úrovně české ústavní činnosti v dětských domovech, neboť jsem ve svém výzkumu nenarazila na žádnou zásadní emoční anomálii, kterou by děti ve svých odpovědích uváděly.

10 Seznam literatury

1. AKADEMIE HAVEL, HOLÁSEK & PARTNERS, S.R.O., 2014. *Analýza současné právní úpravy ochrany práv dětí a systému péče o ohrožené děti v České republice* [online]. Praha: MPSV ČR [cit. 2020-02-10]. Dostupné z: http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/HolasekHavel_Analyza-soucasne-pravni-upravy-ochrany-prav-deti-a-systemu-pece-o-ohrozene-deti-v-CR.pdf
2. ALLPORT, G. W., 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. 574 s. ISBN 80-7260-125-3.
3. ARCHDALL, K., KILDERRY, A., 2016. Supporting Children's Resilience: Early Childhood educator understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*. 41(3), 58-65, doi: 10.1177/183693911604100308.
4. BABBIE, E. R., 2015. *The Practice of Social Research*. 14.vydání. Cengage Learning. 592 s. ISBN 978-1-305-10494-5.
5. BAKOŠOVÁ, Z., 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vydání. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
6. BARKER, L. R., 2013. *The Social Work Dictionary*. 6. issue. NASW Press. 528 s. ISBN 978-087104474.
7. BARTOŇOVÁ, M. et al., 2013. *Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 211 s. ISBN 978-80-7315-242-0.
8. BAUM, D. et al., 2014. *Výzkumné metody v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. 355 s. ISBN 978-80-7464-390-3.
9. BENDL, S. et al., 2015. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing a.s. 312 p. ISBN 978-80-247-4248-9.
10. BENDOVIČ, P., (ed.), 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogii*. Hradec Králové: Gaudeamus. 225 s. ISBN 978-80-7435-422-9.

11. BENDOVIÁ, P. et al., 2015. *Vybrané kapitoly z psychopedie a etopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 137 s. ISBN 978-80-7435-423-6.
12. BEREJENA MHONGERA, P., LOMBARD, A., 2020. Pathways of Resilience for Children Facing Socio-economic Adversities: Experiences from Future Families 19 OVC programmes in South Africa. *Children and Youth Services Review*. 108, doi: 10.1016/j.childyouth.2019.104657.
13. BERTOLINO, B., 2015. *Working with Children and Adolescents in Residential Care: A Strengths-based approach*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group. 177 s. ISBN 9781138856134.
14. BĚHOUNKOVÁ, L., 2011. *Rozvoj sociálních dovedností ohrožených dětí v institucionální výchově v kontextu přípravy na samostatný život* [online]. Brno. Disertační práce. Pedagogická fakulta, Masarykovo univerzita [cit. 2019-09-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/40535/pedf_d/
15. BĚHOUNKOVÁ, L., 2012. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní výchovné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga. 208 s. ISBN 978-80-87652-87-9.
16. BITTNER, P. et al., 2007. *Děti z ústavů: právní a psychologické dopady ústavní výchovy z pohledu ochrany rodiny a nejlepšího zájmu dítěte*. Brno: Liga lidských práv. 72 s. ISBN 978-80-903473-4-2.
17. BLOSSOM, P, APSCHÉ, J., 2013. Effects of Loneliness on Human Development. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(4), 28-29. ISSN 15557855.
18. BOUCHARLAT, CH., AUGER, M., 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. 121 s. ISBN 807-1789-07-0.
19. BRANDER, P. et al., 2006. *Kompas: manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo. 422 s. ISBN 80-7203-827-3.

20. BROŽ, M., et al., 2007. *Kdo drží Černého Petra. Člověk v tísní – společnost při České televizi*, o. p. s. 91 s. ISBN: 978-80-86961-27-9.
21. BRUCE, S., 2008. *Sociologie: průvodce pro každého*. Praha: Dokořán. 124 s. ISBN 978-80-7363-158-1.
22. BRUTHANSOVÁ, D. et al., 2005. *Zdravotně sociální služby v kojeneckých ústavech a dětských domovech pro děti do tří let věku* [online]. Praha: VÚPSV [cit. 2019-08-30]. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_177.pdf
23. BURČÍKOVÁ, P. et al., 2008. *Cool je-- vědět víc: ústavní výchova a rizika komerčního sexuálního zneužívání*. Praha: La Strada Česká republika. 52 s. ISBN 978-80-254-1524-5
24. BURKOVIČOVÁ, R., 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. 119 s. ISBN 978-80-7464-812-0.
25. ČENĚK, J. et al., 2013. *Interkulturní psychologie: současný výzkum a aplikace*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. 134 s. ISBN 978-80-7375-750-2.
26. ČERVENKA, K., 2016. *Sud, který nemá dno?: potřeby dětí s poruchami emocí a chování očima výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8138-3.
27. Dětské domovy – počet dětí a mládeže – podle území, © 2020. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. [online]. MŠMT ČR, odbor školské statistiky, analýz a rozvoje eEducation [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
28. DIMITROV, D. et al., 2019. Stigmatization in Arabic Psoriatic Patients in the United Arab Emirates-a Cross Sectional Study. *Advances in Dermatology*. 36(4), 425-430, doi: 10.5114/ada.2018.80271. ISSN 1642395X.
29. DISMAN, M., 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 4. vydání. Praha: Karolinum. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
30. DOSOUDIL, P., 2012. Má profese: vychovatel. Dva pohledy na roli vychovatele v zařízení institucionální výchovy. In: PACNEROVÁ, H., ZELENDA

- KUPCOVÁ, A. (eds.) *Vybraná témata vychovatelské praxe: inspirace pro vychovatele v zařízeních ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 136 s. ISBN 978-80-87652-59-6.
31. FELCMANOVÁ, L. et al., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4.
32. FOLDA, J. et al., 2009. *Analýza stavu dětských práv v České republice – Děti v náhradní péči a děti ohrožené ztrátou rodičovské péče*. Praha: Sdružení SOS dětských vesniček. 32 s. ISBN 978-80-254-4797-0.
33. FOXLEY, I., 2019. Overcoming Stigma: Whistleblowers as 'Supranormal' Members of Society?. *Ephemera: Theory*. 19(4), 847-864. ISSN 14732866.
34. GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
35. GREIG, A. D. et al., 2012. *Doing Research with Children: A Practical Guide*. 3. vydání. SAGE Publications Ltd. 312 s. ISBN 978-0857028860.
36. GRYGAR, J., 2007. Sociální vyloučení, předsudky a diskriminace. [online]. [cit. 2020-03-24]. In: *Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: Příručka pro pracovníky veřejné správy*. Praha: Multikulturní centrum. s. 21-24. ISBN 978-89-2399-597-7. Dostupné z: <https://mkc.cz/doc/MKCA4korekturaIII.pdf>
37. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
38. HAYDEN, C., 2010. Offending Behaviour in Care: Is Children's Residential Care a 'Criminogenic' Environment?. *Child*. 15(4), 461-472, doi: 10.1111/j.1365-2206.2010.00697.x.
39. HAYES PIEL, M., et al., 2017. An Ecological Systems Approach to Understanding Social Support in Foster Family Resilience. *Child and Family Social Work*. 22(2), 1034-1043, doi: 10.1111/cfs.12323.

40. HÁJEK, B. et al., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. 2. vydání. Praha: Portál. 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.
41. HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. 399 s. ISBN 978-80-247-4674-6.
42. HENDL, J., REMR, J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
43. HNILICA, K. et al., 2017. Stereotypy a morální legitimizace sociální stratifikace. *Ceskoslovenska Psychologie*. 61(2), 109-127. ISSN 0009062X.
44. HNILICA, K., BARTUŠKOVÁ, V., 2018. Stereotypy, morální normy a zobecněná předsudečnost. *Ceskoslovenska Psychologie*. 62(4), 297-315. ISSN 0009062X.
45. HOUŠKA, P. et al. (eds.), 2019. *Inovace práce s ohroženými dětmi a rodinami*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. 350 s. ISBN 978-80-7421-199-7.
46. HUMPHREYS, K. et al., 2018. Foster Care Promotes Adaptive Functioning in Early Adolescence among Children who Experienced Severe, Early Deprivation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 59(7), 811-821, doi: 10.1111/jcpp.12865.
47. CHRÁSTKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
48. CHEN, J., et al., 2012. Identities as Protective Processes: Socio-ecological Perspectives on Youth Resilience. *Journal of Youth Studies*. 15(6), 761-779, doi: 10.1080/13676261.2012.677815.
49. JANDOUREK, J., 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
50. JANSKÝ, P., 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. 292 s. ISBN 978-80-7435-534-9.

51. JEDLIČKA, R. et al., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
52. KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 247 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
53. KASANOVÁ, A., 2008. *Spríevodca sociálneho pracovníka I. rodina a deti*. Nitra: Vydavateľstvo Michala Vaška Prešov. 449 s. ISBN 978-80-8094-277-9.
54. KAUFMANN-HUBER, G., 2001. *Kinder brauchen Rituale. Ein Leitfadens*. Freiburg: Herder. 158 s. ISBN 978-34-5104-936-1.
55. KLAPKO, D., NĚMEC, J., 2012. K teoriím sociálního znevýhodnění. In: NĚMEC, J, ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-224-6.
56. KNOTOVÁ, D. et al., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. 115 s. ISBN 978-80-210-7077-6.
57. KOLDINSKÁ, K., 2010. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech*. Praha: C. H. Beck. 240 s. ISBN 978-80-7400-343-1.
58. KOMÁRKOVÁ, T. 2009. Děti z dětských domovů na ZŠ: 3 pohledy. *Rodina a škola*. 56(4), 6-7. ISSN 0035-7766.
59. KOPECKÝ, K., 2010. Nebezpečí zvané kybergrooming I. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2013-10-06]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9741/NEBEZPECI-ZVANE-KYBERGROOMING-I.html>
60. KOPECKÝ, K., SZOTKOWSKI, R., 2019. *České děti v kybersvětě (výzkumná zpráva)* [online]. O2 Czech Republic, Univerzita Palackého v Olomouci [cit.

2020-04-30]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/117-ceske-deti-v-kybersvete/file>

61. KOUBOVÁ, J., 2017. Současnost ústavní výchovy v České republice. In: BERNARD, J. et al. *Náhradní péče o ohrožené děti v některých evropských zemích*. 1. vydání. Plzeň: Starý most. s. 9-14. ISBN 978-80-87338-82-7.
62. KOVAŘÍK, J. et al., 2004. *Náhradní rodinná péče v praxi*. 1. vydání. Praha: Portál pro Středisko náhradní rodinné péče. 167 s. ISBN 80-7178-957-7.
63. KOZEL, R., et al., 2011. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada. 304 s. ISBN 978-80-247-3527-6.
64. KRALL, CH., 2020. 'Resilient Faithfulness': A Dynamic Dialectic Between the Transcendent and Physical Dimensions of the Human Person. *Journal of Moral Theology*. 9(1), 168-189. ISSN 21662851.
65. KRČMÁŘOVÁ, B. et al., 2012. *Děti a online rizika*. Sdružení Linka bezpečí. ISBN 978-80-904920-3-5.
66. KUKLA, L. et al., 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing. 432 s. ISBN 978-80-247-3874-1.
67. LAZAROVÁ, B., 2008. *Strategie výchovy v zařízeních institucionální výchovy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. 160 s. ISBN 978-80-86856-57-5.
68. LINDEROVÁ, I. et al., 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava. 69 s. ISBN 978-80-88064-23-7.
69. LINHARTOVÁ, V., 2012. Podpora profesní orientace v institucionální výchově. In: VOJTOVÁ, V., ČERVENKA, K. et al. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita. s. 123-138. ISBN 978-80-210-6134-7.
70. LÍMOVÁ, M., 2018. Kritická sociální práce – příležitosti a výzvy. Pracovník tváří v tvář člověku hledajícímu pomoc. *Sociální práce/Sociálna práca*. 18(3), 100-111. ISSN 1805-8885X.

71. LOU, Y. et al., 2018. Resilience and Resilience Factors in Children in Residential Care: A Systematic Review. *Children and Youth Services Review*. 89, 83-92, doi: 10.1016/j.chilyouth.2018.04.010.
72. MATĚJČEK, Z. et al., 1999. *Náhradní rodinná péče: průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. Praha: Portál. 183 s. ISBN 80-717-8304-8.
73. MATOUŠEK, O., 2016. *Slovník sociální práce*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1154-9.
74. MATOUŠEK, O. et al., 2003. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
75. MATOUŠEK, O. et al., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. 570 s. ISBN 978-80-262-0366-7.
76. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. 166 s. ISBN 978-80-246-3336-7.
77. MÁTEL, A., 2019- *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing. 208 stran. ISBN 978-80-271-2220-2.
78. *Metodická příručka pro kurátory pro děti a mládež*, 2016. [online]. MPSV ČR [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/metodicka_prirucka_pro_kuratory_pro_deti_a_mladez.pdf
79. MOTA, C., MATOS, P., 2015. Adolescents in Institutional Care: Significant Adults, Resilience and Well-being. *Child & Youth Care Forum*. 44(2), 209-224, doi: 10.1007/s10566-014-9278-6.
80. MPSV ČR, 2013. *Legislativa a systém sociálně-právní ochrany* [online]. Praha: MPSV ČR [cit. 2019-08-11]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/14304>
81. MÜHLPACHR, P., 2001. *Vývoj ústavní péče. (filosoficko-historický pohled)*. Brno: Masarykovo univerzita. 49 s. ISBN 80-210-2512-3.

82. MYŠKOVÁ, L. et al., 2015. Vzdělání u osob se zkušeností s náhradní formou péče v dětství. *Pedagogická orientace*. 25(1), 63-83, doi: 10.5817/PedOr2015-1-63.
83. NAVRÁTIL, P., 2007. Antiopresivní přístupy. In: MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. 2.vydání. Praha: Portál. 237-244 s. ISBN 978-80-7367-331-4.
84. NAVRÁTIL, P., 2007. Současné pojetí a dilemata disciplíny. In: MATOUŠEK, O. et al. *Základy sociální práce*. 2.vydání. Praha: Portál. 183-192 s. ISBN 978-80-7367-331-4.
85. NOVOTNÝ, J. S., 2011. Prevalence vybraných typů osobnostních problémů u adolescentů, umístěných trvale v ústavní péči [online]. *Psychologie a její kontexty*. 2(2), 99-108 [cit. 2020-03-28]. ISSN 1805-9023. Dostupné z: http://psychkont.osu.cz/fulltext/2011/Novotny_2011_2.pdf
86. NOVOTNÝ, J. S., 2015a. Problémy s přizpůsobením v prostředí ústavní péče. *Psychologie a Její Kontexty / Psychology*. 6(2), 37-48. ISSN 18039278.
87. NOVOTNÝ, J. S., 2015b. *Zdroje resilience a problémy s přizpůsobením u dospívajících*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. 223 s. ISBN 978-80-7464-700-0.
88. ORIOL, X., 2020. Bullying Victimization at School and Subjective Well-being in Early and Late Peruvian Adolescents in Residential Care: The Contribution of Satisfaction with Microsystem Domains. *Children and Youth Services Review*. 109, doi: 10.1016/j.chilyouth.2019.104685.
89. PARSONS, E., 2012. The Care Conundrum. *SEN: Special Educational Needs* [online]. SEN Magazine. SEN59, 30–32. [cit. 2019-09-30]. ISSN 1755-4845. Dostupné z: <https://senmagazine.co.uk/articles/articles/senarticles/why-do-so-many-children-in-care-have-sen>
90. PÁVKOVÁ, J., 2014. *Pedagogika volného času*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
91. PRŮCHA, J. et al., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

92. PUNOVÁ, M., 2012. Konceptuální vymezení resilienční sociální práce s mládeží. *Sociální práce/Sociálna práca*. 12(4), 67-75. ISSN 12136204.
93. QUISENBERRY, C., FOLTZ, R., 2013. Resilient Youth in Residential Care. *Residential. Treatment for Children*. 30(4), 280-293, doi: 10.1080/0886571X.2013.852448.
94. RADVANOVÁ, S., 2015. *Rodina a dítě v novém občanském zákoníku*. Praha: C. H. Beck. 197 s. ISBN 9788074005787.
95. REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
96. RUDOLFOVÁ, A. et al., 2013. *Metodika procesu deinstitucionalizace*. Praha: Sdružení SOS dětských vesniček. 34 s. ISBN 978-80-905641-1-4.
97. RUSH, M., KEENAN, M., 2014. The Social Politics of Social Work: Anti-Oppressive Social Work Dilemmas in Twenty-First-Century Welfare Regimes. *The British Journal of Social Work*. 44(6), 1436. ISSN 00453102.
98. SANTROCK, J. W., 2010. *Child Development: An Introduction*. 13. vydání. McGraw-Hill Humanities. 604 s. ISBN 978-0073532080.
99. SIROVÁTKA, T., MAREŠ, P., 2006. Chudoba, deprivace, sociální vyloučení: nezaměstnaní a pracující chudí. *Sociologický časopis*, 42(4), 627-655. ISSN 0038-0288.
100. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
101. SMITH, M. et al., 2019. *Attachment Issues and Reactive Attachment Disorder* [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://www.helpguide.org/articles/parenting-family/attachment-issues-and-reactive-attachment-disorders.htm>
102. SMOLÍK, J., 2017. *Subkultury mládeže: sociologické, psychologické a pedagogické aspekty*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. 277 s. ISBN 978-80-7509-498-8.

103. SONUGA-BARKE, E. J., et al., 2010. Physical Growth and Maturation Following Early Severe Institutional Deprivation: Do They Mediate Specific Psychopathological Effects?. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 75(1), 143-166, doi: 10.1111/j.1540-5834.2010.00554.x.
104. SPATSCHECK, CH., STECKELBERG, C., 2018. *Menschenrechte und Soziale Arbeit: Konzeptionelle Grundlagen, Gestaltungsfelder und Umsetzung einer Realutopie*. Verlag Barbara Budrich. 318 s. ISBN 9783847412045.
105. SPITZER, M., 2014. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host. 343 s. ISBN 978-80-7294-872-7.
106. SVOBODA, M., 2010. *Psychologická diagnostika dospělých*. 4. vydání. Praha: Portál. 343 s. ISBN 978-80-7367-706-0.
107. ŠABATOVÁ, A., et al., 2019. *Diskriminace*. Brno: Kancelář veřejného ochránce práv. 296 s. ISBN 978-80-7598-430-2.
108. ŠKOVIERA, A., 2007. *Dilemata náhradní výchovy: teorie a praxe výchovné péče o děti v rodině a v dětských domovech*. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
109. ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada. 102. ISBN 978-80-247-2947-3.
110. ŠŤASTNÝ, M., 2014. Kamarádské vztahy a láska v diagnostickém ústavu. *Studia Paedagogica*. 19(2), 123-139, doi: 10.5817/SP2014-2-7.
111. ŠTĚPÁNKOVÁ, M., 2007. Co je to diskriminace? Výklad základních pojmů. [online]. [cit. 2020-03-24]. In: *Antidiskriminační vzdělávání a veřejná správa v ČR: Příručka pro pracovníky veřejné správy*. Praha: Multikulturní centrum. s. 5–7. ISBN 978-89-2399-597-7. Dostupné z: <https://mkc.cz/doc/MKCA4korekturaIII.pdf>
112. ŠULOVÁ, L., DESMET, H., 2018. Kongres AIFREF v Praze na téma: "Kvalita života dnešního dítěte". *Ceskoslovenska Psychologie*. 62(1), 92-96. ISSN 0009062X.

113. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2012. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta. 219 s. ISBN 978-80-7320-176-0.
114. THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
115. TOWNSEND, I. M. et al., 2020. Systematic Review of the Educational Experiences of Children in Care: Children's Perspectives. *Children and Youth Services Review*. 111, doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.104835.
116. URBAN, L., 2011. *Sociologie trochu jinak*. 2. vydání. Praha: Grada. 271 s. ISBN 978-80-247-3562-7.
117. URBAN, L., 2017. *Sociologie*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-271-9594-7.
118. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
119. VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
120. VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. 815 s. ISBN 978-80-262-0696-5.
121. VÁVROVÁ, S. et al., 2015. *Porozumění procesu autoregulace u dětí a mladistvých v institucionální péči*. 2. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 131 s. ISBN 978-80-7454-149-0.
122. VLACH, J., 2017. Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciárním vzdělávání – Porovnání pohledu klientů a jejich vychovatelů. *Sociální pedagogika*. 5(2), 72–85, doi:10.7441/soced.2017.05.02.06
123. *Vnitřní řád Dětského domova a školní jídelny, Boršov nad Vltavou, Na Planýrce 168*, 2014
124. VOCILKA, M., 1999. *Dětské domovy v České republice I. (Teoretická východiska)*. Praha: MŠMT. 55 s.

125. VOJTÍŠEK, P., © 2012. *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní v Praze. 60 s. ISBN 978-80-7290-652-9.
126. VOJTOVÁ, V., 2009. Kvalita života školy z perspektivy žáků se sociálním znevýhodněním. In: NĚMEC, J. et al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido. s. 71-90. ISBN 978-80-7315-191-1.
127. VOJTOVÁ, V., 2010. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí a chování. In: PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vydání. Brno: Paido. 379-384 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
128. VORRIA, P., et al., 2015. Attachment Relationships of Adolescents who Spent Their Infancy in Residential Group Care: The Greek Metera Study. *Attachment*. 17(3), 257-271, doi: 10.1080/14616734.2015.1028947.
129. Vyhláška 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, 2015. [online]. [cit. 2019-08-04]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 142, s. 6073-6081. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
130. WALKER, I., 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3920-5.
131. WARNER, H. A. et al., 2017. Caregiver-child Interaction, Caregiver Transitions, and Group Size as Mediators between Intervention Condition and Attachment and Physical Growth Outcomes in Institutionalized Children. *Infant Mental Health Journal*. 38(5), 645-657, doi: 10.1002/imhj.21666.
132. YUBERO, S. et al., 2019. Bullying and Psychological Distress in a Vulnerable Group: Youth in Residential Child Care. *Journal of Child and Family Studies*. 28(9), 2618-2629, doi: 10.1007/s10826-019-01508-3.
133. Zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy-děti a mládež podle věku-podle zařízení a území, © 2020. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. [online]. MŠMT ČR, odbor školské statistiky, analýz a rozvoje

eEducation [cit. 2020-04-29]. Dostupné z:
<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

134. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, 2018. [online]. [cit. 2019-08-24]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 33, s. 1026-1365. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
135. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2019. [online]. [cit. 2019-08-17]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37, s. 1257-1289. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
136. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, 2014. [online]. [cit. 2019-09-12]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 48, s. 2978-2992. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
137. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, 2018. [online]. [cit. 2019-09-22]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 111, s. 7662-7681. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=198/2002&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
138. ZEMAN, P., 2009. *Praxe v oblasti rozhodování o nařízení ústavní výchovy a uložení ochranné výchovy*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 150 s. ISBN 978-80-7338-081-6.
139. ŽENATOVÁ, Z., 2018. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe. 40 s. ISBN 978-80-7496-391-9.

11 Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Ahoj,

jmenuji se Eva Sekalová a studuji Zdravotně sociální fakultu Jihočeské univerzity. Pro účely mé bakalářské práce tě prosím o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je anonymní, to znamená, že ho nebudeš podepisovat, a tak se nikdo nedozví, co jsi napsal/a právě ty. Buď tedy prosím upřímný/á a neboj se napsat pravdu.

Instrukce: Na níže uvedené otázky odpověz tak, že zaškrtněš variantu, která vyjadřuje tvůj pocit. Následně svými slovy odpověz na doplňující podotázku, pokud je příslušná tvouj odpovědi. U každé otázky máš volné řádky, aby ses k tomu mohl/a více vyjádřit.

Děkuji!

Věk: 7–12 let 13–18 let

Jsi: holka kluk

Tvůj život ve škole:

1. Jaké máš vztahy se spolužáky?

Dobré Špatné

Myslíš si, že důvodem může být i to, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

2. Máš ve třídě kamarády?

Ano Ne

Myslíš, že kdybys nebyl/a v Dětském domově, měl/a bys ve třídě více kamarádů?

Ano Ne

3. Jak si myslíš, že se k tobě chovají učitelé ve škole?

Dobře Špatně

Může být důvodem i to, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

4. Jsi spokojen/a se svými známkami?

Ano Ne

Myslíš, že kdybys nebyl/a v Dětském domově, měl/a bys lepší známky a obecně lepší přístup ke škole?

Ano Ne

5. Setkal/a jsi se ve škole se šikanou vůči Tvoji osobě?

Ano Ne

Pokud ANO, bylo důvodem i to, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

Tvé společenské akce:

(sportovní turnaje, divadlo, kino, tábory, soutěže při dětském dni...)

1. Jak se cítíš na společenských akcích, které navštěvuješ s Dětským domovem nebo které tvůj Dětský domov pořádá?

Dobře Špatně

Pokud ŠPATNĚ, je důvodem také to, že se stydíš, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

2. Jak se při takových akcích k Tobě chovají ostatní děti?

Dobře Špatně Jako ke všem ostatním

Pokud ŠPATNĚ, myslíš, že je důvodem, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

3. A co cizí dospělí lidé? Jak vnímáš, že se k Tobě chovají oni?

Dobře Špatně

Myslíš, že je důvodem to, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

4. Zažil/ jsi někdy na takové akci nepříjemnou situaci (např. ponižování, nadávky)?

Ano Ne

Pokud ANO, myslíš, že se k Tobě tak někdo choval právě kvůli tomu, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

Tvé sociálními sítě a internet:

1. Setkal/a ses přes internet s nějakými nevhodnými komentáři (např. u fotek, příspěvků na chatu)?

Ano Ne

Pokud ANO, bylo důvodem i to, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

2. Vědí Tvoji internetoví kamarádi (které neznáš osobně), že žiješ v Dětském domově?

Ano Ne

Pokud NE, co myslíš, že je důvodem?

3. Zalhal jsi někdy na internetu o tom, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

Pokud ANO, je důvodem to, že se stydíš, že jsi z Dětského domova?

4. Rozmýšlíš si předem, co uveřejníš na sociálních sítích (příspěvky, fotky)?

Ano Ne

Pokud ANO, co Tě k tomu vede:

5. Využíváš komunikaci přes internet i kvůli její anonymitě?

Ano Ne

Pokud ANO, je důvodem i to, že si tě internetoví kamarádi automaticky nespojují s Dětským domovem?

Ano Ne

6. Zažíváš na internetu tzv. kyberšikanu?

Ano Ne

Pokud ANO, je to kvůli tomu, že jsi z Dětského domova?

Ano Ne

Děkuji ti moc za tvou trpělivost a za všechny odpovědi. Na oplátku – mám něco já anonymně vyřídít ředitelům Dětských domovů?

12 Seznam zkratk

MPSV ČR	Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
Vyhláška č. 438/2006 Sb.	Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů
Zákon 109/2002 Sb.	Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů