

# **Vybrané faktory ovlivňující školní výsledky dětí z dětských domovů**

Michaela Horáková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Horáková**  
Osobní číslo: **H130116**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vybrané faktory ovlivňující školní výsledky dětí z dětských domovů**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti dětských domovů, školních výsledků dětí z dětských domovů a jednotlivých faktorů ovlivňujících jejich školní výsledky.**

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

**Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BAKOŠOVÁ, Zlatica. Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. 1. vyd. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť Slovenskej akadémie vied, 2011, 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.**

**BUBLEOVÁ, Věduna, Jiří KOVAŘÍK a Zdeněk MATĚJČEK. Pozdní následky psychické deprivace subdeprivace. 1. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997. 69 s. ISBN 80-85121-89-1.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. Psychická deprivace v dětství. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.**

**MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. ISBN 80-85850-08-7.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**6. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 6. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.2.20



  
.....

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá tématem dětí z dětských domovů a faktory, které ovlivňují jejich výsledky ve škole. Teoretická část bakalářské práce všeobecně pojednává o historii, funkcích, rizicích, koncepci a specifikacích ústavní péče a výchovy dětí a mládeže. Poté se blíže zaměřuje na vývojové fáze dítěte ve školním věku ve vztahu k ústavní péči. Na závěr se teoretická část zabývá přímo vybranými faktory ovlivňujícími školní výsledky dětí z dětských domovů. Praktická část zkoumá faktory, které mohou ovlivňovat školní výsledky dětí v dětských domovech v České republice. Využit je kvantitativní výzkum s dotazníky vytvořenými pro vychovatele pracujícími s dětmi v dětských domovech.

**Klíčová slova:** ústavní péče, ústavní výchova, dětský domov, vývojová psychologie, vzdělávání dětí v dětských domovech, prostředí dětského domova, rodinné prostředí

## **ABSTRACT**

This Bachelor's work focuses on childrens from children's home and with factors that influence their school results. This paper focuses on history, functions, risks, conception and specification of institutional care and institutional upbringing of children and teenagers in theoretic part. Then work focuses on developmental phases of child in school years in relation to institutional care. Finally theoretic part concerns about selected factors which influences school results of childrens from children's home. Practical part investigates factors which can influence child's school results in children's homes in Czech Republic. This paper uses quantity research with questionnaires for educators who work with children in children's homes.

**Keywords:** intititional care, institutional upbringing, children's home, developmental psychology, education of children in children's home, environment of children's home, family environment

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce, užitečné rady, příjemné jednání, trpělivost a čas. Dále děkuji všem vychovatelům v dětských domovech za vyplnění dotazníků, díky čemuž jsem mohla získat data pro empirickou část mé bakalářské práce. Své rodině a blízkým děkuji za podporu během celého studia.

Motto:

*„Pole jakkoliv úrodné, přece bez obdělání úrodu přinášet nemůže.“*

Marcus Tullius Cicero

Čestné prohlášení:

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>8</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 ÚSTAVNÍ PÉČE A VÝCHOVA DĚTÍ A MLÁDEŽE</b> .....	<b>10</b>
1.1 FUNKCE VS. RIZIKA ÚSTAVNÍ PÉČE .....	11
1.2 STRUČNÁ HISTORIE ÚSTAVNÍ PÉČE A VÝCHOVY .....	13
1.3 KONCEPCE ÚSTAVNÍ VÝCHOVY .....	15
1.3.1 Koncepce diagnostického ústavu a výchovného ústavu .....	16
1.3.2 Koncepce dětského domova a dětského domova se školou.....	17
<b>2 VÝVOJ DÍTĚTE VE VZTAHU K ÚSTAVNÍ PÉČI</b> .....	<b>18</b>
2.1 VÝVOJOVÉ FÁZE ŠKOLNÍHO VĚKU .....	18
2.1.1 Vývoj dítěte před nástupem do školy .....	18
2.1.2 Vývoj dítěte v mladším školním věku .....	19
2.1.3 Vývoj dítěte ve středním školním věku .....	20
2.1.4 Vývoj dítěte ve starším školním věku.....	21
2.2 VÝVOJ DÍTĚTE V ÚSTAVNÍ PÉČI .....	22
2.3 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ.....	23
<b>3 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VÝSLEDKY DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ</b> .....	<b>24</b>
3.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ A DOPAD PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA NA DÍTĚ .....	24
3.2 DALŠÍ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VÝSLEDKY DĚTÍ .....	26
3.3 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>29</b>
4.1 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	29
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ .....	30
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU .....	30
4.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	31
<b>5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>32</b>
5.1 VERIFIKACE HYPOTÉZ .....	37
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>39</b>
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	40
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>41</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>42</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>46</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>48</b>



## ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda existují určité faktory a zákonitosti, které ovlivňují školní výsledky dětí z dětských domovů. Pojmem školní výsledky vymezujeme známky, které děti dostávají ve škole.

Touto oblastí se zabýváme, protože téma dětí z dětských domovů je zkoumáno především po stránce psychiky dětí, jejich odchodu z dětského domova a života po něm. Tato bakalářská práce se však zabývá tím, zda existují určité vnější faktory, které ovlivňují výsledky dětí ve škole.

Výzkum budeme provádět kvantitativní formou. Použity budou dotazníky, které vyplní vychovatelé pracující v dětských domovech v ČR. Vychovatelé jsou zároveň naše cílová skupina. V dotaznících odpovídají na otázky, které souvisejí s dětmi navštěvujícími ZŠ.

K tématu dětí z dětských domovů podali výzkumnou zprávu v letech 1995-1996 Zdeněk Matějček, Věduna Bubleová a Jiří Kovařík. Jsou autory knihy s názvem Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace (1997). Obecným cílem projektu bylo přispět k poznání psychické deprivace a subdeprivace v dětství a jejím následkům, specifickým cílem hlubší poznání životní situace a vývoje osobnosti dospělých lidí, kteří vyrůstali v deprivacním prostředí. Závěrem shrnuli, že děti dlouhodobě vychovávané v ústavních zařízeních vykazují v pozdějším věku nejvíce odchylek od běžné normy, pokud jde o vývoj osobnosti a společenské uplatnění. (Aspekty náhradní výchovy, 2009)

Také Matějček a Langmeier zkoumali podobnou oblast. Vydali knihu s názvem Psychická deprivace v dětství. V této knize shromažďují informace o dané problematice v historickém kontextu, opírají se o různé teorie zahraničních psychologů jako Bowlby, Ainsworthová, Freud či Erickson a pracují v teoretické i praktické rovině. Zaměřují se na pojem deprivace a jeho vysvětlení i vývoj v historii, vědecký zájem, metody zkoumání, zevní podmínky (ústavní péče, rodina, mimořádná životní situace), vnitřní podmínky (pohlaví, vývoj, patologie), následky deprivace, napravení a prevence.

Abychom se dostali k jádru našeho tématu postupně, začneme se zabývat všeobecně funkcemi, riziky, historií, specifiky a koncepcí ústavní péče a výchovy. Poté se přesuneme k vývojovým fázím dítěte školního věku ve vztahu k ústavní péči a nakonec se zaměříme na vybrané faktory ovlivňující školní výsledky dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ÚSTAVNÍ PÉČE A VÝCHOVA DĚTÍ A MLÁDEŽE

Abychom mohli lépe pochopit život dětí v dětských domovech a hlavně jak v ČR fungují ústavy, začneme se věnovat všeobecně ústavní péči. V této práci se tedy hned na začátku zaměříme na definování ústavní péče, její funkce, rizika a historii.

Nejprve se budeme zabývat tím, jaký význam má slovo instituce. Pochází z latinského slova *instituere*, což v překladu znamená zřizovat nebo zařizovat. Později se tak označuje zavedený zákon, zvyklost, praxe či organizace. Ze sociologického hlediska se za instituci považují církve, školství, ekonomický systém a také rodina. Teprve až v 18. století je jako ústav označováno zařízení pro různé účely (církvní, výchovné, veřejné atd.). (Matoušek, 1999, s. 17)

Dle vyhlášky č. 182/1991 Sb. je v naší republice celkem 13 druhů ústavů sociální péče. Jsou to ústavy pro tělesně postiženou mládež, ústavy pro tělesně postiženou mládež s přidruženým mentálním postižením, ústavy pro tělesně postiženou mládež s více vadami, ústavy pro mentálně postiženou mládež, ústavy pro tělesně postižené dospělé občany, ústavy pro tělesně postižené dospělé občany s přidruženým mentálním postižením, ústavy pro tělesně postižené dospělé občany s více vadami, ústavy pro smyslově postižené dospělé občany, ústavy pro mentálně postižené dospělé občany, ústavy pro chronické alkoholiky a toxikomany, ústavy pro chronické psychopaty a psychotiky, domovy důchodců a domovy-penziony pro důchodce. Ústavy mohou nabízet péči denní, týdenní a celoroční. Organizaci ústavu pak upravuje organizační řád, který vydává zřizovatel ústavu. Podle něj se každé zařízení řídí.

Vyhláška č. 182/1991 Sb. udává, že všechny typy ústavů pro handicapovanou mládež přijímají děti od tří let. V každém z těchto zařízení jsou děti minimálně do ukončení povinné školní docházky nebo do ukončení příprav na povolání. Pouze v ústavech pro mentálně postiženou mládež mohou děti být až do dosažení 26 let. Dále vyhláška upravuje oblast péče v ústavech pro tělesně postiženou mládež a pro tělesně postiženou mládež s přidruženým mentálním postižením. Pro předškolní děti (3-6 let) musí být zajištěna docházka do MŠ, pro děti školního věku zase docházka do ZŠ. Po ukončení povinné školní docházky musí zařízení zajistit přípravu na povolání na středních školách a mimoškolní pracovní výchovu. V závislosti na postižení mladistvého pak musí také zajistit vhodnou školní a pracovní výchovu.

U dalších druhů ústavů vyhláška č. 182/1991 Sb. přesněji definuje cílovou skupinu, pro kterou jsou ústavy určeny. Název druhu ústavu ale obvykle vypovídá o jeho zaměření. Ústavy pro dospělé občany tělesně postižené přijímají osoby s těžkým postižením, které dokončily povinnou školní docházku a nejsou schopni se o sebe soběstačně postarat. Stejně tak je to i v ústavech pro tělesně postižené dospělé občany s přidruženým mentálním postižením, v ústavech pro tělesně postižené dospělé občany s více vadami a v ústavech pro dospělé občany smyslově postižené. Ústavy pro dospělé občany mentálně postižené přijímají klienty po dovršení 26 let věku, kteří potřebují ústavní péči, ale nepotřebují léčbu v pobytovém nemocničním zařízení. Ústavy pro chronické alkoholiky a toxikomany jsou určeny pro občany s těmito závislostmi, kteří nevyžadují pobyt ve zdravotnickém zařízení a stejně tak to platí v ústavech pro chronické psychotiky a psychopaty. U domova důchodců a domova-penzionu pro důchodce je rozdíl v tom, že domov důchodců je pro seniory, kteří potřebují plnou péči. Domov-penzion pro důchodce je pak pro ty, kteří nepotřebují komplexní péči.

Pro účely naší práce chápeme vymezení slova ústav jako státní instituci, která je pobytovým zařízením a poskytuje různorodou péči dětem a mladistvým pod dikcí MŠMT.

## 1.1 Funkce vs. rizika ústavní péče

Podle Matouška (1999, s. 20) se ústavy zakládaly k ochraně společnosti i klientů, přičemž se snaží také nějakým způsobem napodobit domov. Ústavy byly dříve velmi strohé a neosobní, ale v dnešní době se již situace zlepšuje. Většina ústavů se opravdu snaží napodobit domácí prostředí svým vybavením i přístupem personálu. Navíc se v této oblasti zvyšuje dohled, aby byla dodržována lidská práva.

Dle Mühlpachra (2001, s. 23) je ústav samostatný ostrov, na kterém žije svět sám pro sebe. V tomto světě je ale život velmi omezený. V ústavu se promítají tři archaické lidské zkušenosti. První je zkušenost obce, druhá zkušenost rodiny a třetí zkušenost vyobcování. Zkušenost rodiny a zkušenost obce představují společný zážitek domova. Každý člověk má svůj domov, který je pro něj normální, i když ostatním se takový zdát nemusí. Zkušenost vyobcování je protichůdná od předchozích dvou zkušeností. Představuje situaci, kdy člověk může ztratit svůj domov a musí utéct do neznáma. Tam si zakládá malou skupinku s podobně postihnutými. Ústav je pak pokusem o vytvoření právě toho původního domova

a hlavně azylu. Tento účel vytvoření ústavů popisuje i Matoušek (1999). Autoři se také shodují v tom, že se ústavy nejprve zakládaly k ochraně společnosti před klienty a až poté tomu začalo být i naopak.

Matoušek (1999, s. 22) funkce ústavů shrnuje do třech základních bodů. Prvním bodem je podpora a péče. Primárně jsou pro tento účel zřizovány např. dětské domovy či kojenecké ústavy, protože jejich hlavní funkcí je náhrada za nefunkční nebo chybějící rodinu. Za tímto účelem jsou zřizovány i zařízení pro matky s dětmi, pro bezdomovce, důchodce nebo pro mentálně a fyzicky postižené osoby. V těchto zařízeních se tedy nahrazuje chybějící péče a podpora pro osoby, které nejsou jak sociálně, tak i fyzicky schopné se o sebe starat.

Druhým bodem je léčba, výchova a resocializace. Za těmito účely se zakládají především léčebné a výchovné ústavy. Hlavním pojátkem je snaha o změnu stavu klienta, který by z ústavu měl odejít v lepším stavu, než v jakém do něj nastoupil. Patří sem například výchovné ústavy pro rizikovou mládež nebo zařízení pro propuštěné vězně.

Třetím bodem ve funkci ústavů je omezení, vyloučení a represe. Tyto funkce jsou důležité v zařízeních, kde jsou umístěni psychicky nemocní a nebezpeční lidé. Ústavy tedy slouží hlavně jako ochrana společnosti, v některých případech i jako ochrana samotného klienta ústavu. Patří sem věznice či psychiatrické léčebny. Často jsou v těchto místech lidé nedobrovolně.

Stejně jako v každé instituci, kde spolu přijdou lidé do kontaktu, i v ústavech hrozí rizika. „Nejzávažnějším rizikem dlouhodobého pobytu v ústavu je tzv. *hospitalismus*, tedy stav dobré adaptace na umělé ústavní podmínky, doprovázený snižující se schopností adaptace na neústavní život.“ (Mühlpachr, 2001, str. 40)

Dle Matouška (1999, s. 118) jsou dalšími riziky například tzv. *ponorková nemoc*, vznikající při každodenní rutině a kontaktu se stejnými osobami, které se vzájemně “přehl- tí“ svou přítomností. Jako v každé uzavřené instituci, i zde hrozí šikana. V ústavech se může projevit mezi zaměstnanci vzájemně, mezi nadřízeným a podřízeným, mezi klienty a samozřejmě mezi zaměstnanci zařízení a klienty. V každém ústavu se také projevuje ztráta soukromí. Zásah do soukromí je v každém zařízení jiný, záleží na uspořádání obytné části pro klienty.

## 1.2 Stručná historie ústavní péče a výchovy

Abychom lépe pronikli do problematiky ústavní péče a výchovy, uvedeme si jejich stručnou historii, která je důležitá k pochopení dnešní koncepce ústavů.

Ve starověku, kdy ještě neexistovaly výchovné ústavy, se nechtěné děti obvykle pohodily či jinak usmrcovaly. Teprve až s nástupem církve se tyto praktiky začínaly chápat jako vražda, proto se církev dovolávala milosrdenství. Do kostelů se umisťovaly nádoby, do kterých mohly matky odložit své nechtěné děti, a církev se jich následně ujala. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 73)

Za nejstarší ústavy se považují ústavy lékařské. Už ve starověkém Egyptě lidé chodili na určená léčebná místa. Nebylo to však jenom kvůli lékařům, ale hlavní důvod byli bohové. Lidé věřili, že spíše ti je uzdraví. Ve starém Řecku a Římě zase existovaly tzv. *iatrie*, což byly domky lékařů, kteří zde se svými pomocníky alespoň částečně léčili nemocné. (Matoušek (1999, s. 25)

Již v roce 335 byl v Cařihradě založen první útulek pro opuštěnou mládež. V roce 1198 pak papež Inocenc III. zařídil při klášteře tzv. *torno*. Byla to otáčecí schránka ve zdi, do které bylo možno uložit anonymně dítě a tomu se pak ihned dostalo pomoci. Časem se ale zjistilo, že už tenkrát lidé torna zneužívali. Děti zde odkládali i manželé, kteří byli schopni se o ně postarat, ale pouze nechtěli. Tímto zneužíváním rostly počty nalezených dětí. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 74)

První vládci Byzance zakládali tzv. *xenodochia*, což byly útulky pro nemocné poutníky a také budovali tzv. *orfanotrofia*, což byly sirotčince. Církev byla tedy hlavní složkou, která pečovala o nezaopatřené. V 16. století se k církvi přidávají obce. Stalo se tak na základě tzv. *domovského práva*, které ukládá obcím péči o chudé. Tudíž obce mají zakládat ústavy a zajišťovat tak chudým péči. Tento stav trval až do 20. století. (Matoušek, 1999, s. 26-29)

V pozdním středověku a raném novověku nebyla vůbec rozvíjena péče o duševně nemocné. Horší případy byly umisťovány do nemocnic, ale ostatní běžně žili mezi občany. Teprve koncem 17. a začátkem 18. století se začínají duševně nemocní vylučovat ze společnosti a zakládají se pro ně ústavy. Krom duševně nemocných zde pobývali i mentálně retardovaní, kriminální osoby, uprchlíci a někdy i chudí. Po průmyslové revoluci v 18. století začíná stát zakládat ústavy sám a využívá v nich duševně postižené lidi jako levnou

pracovní sílu. Obhájí to pak tím, že je třeba tyto osoby nějak vychovávat ke správné občanské morálce. Církev už tedy není jediná, kdo zakládá ústavy. Navíc se ústavy začínají pomalu specializovat například na starobince, nemocnice či polepšovny. (Matoušek, 1999, s. 29-30)

Podle Matouška (1999, s. 34) se až na přelomu 19. a 20. století začíná společnost na postižené osoby dívat rozdílně. Ústavy přehodnotí svůj přístup a objevuje se myšlenka dívat se na postižené jako na klienty, které je potřeba chránit před společností. Ta má na ně totiž moc vysoké nároky. V první řadě se tedy hledí na postiženého jako na klienta, který má své potřeby. V ústavěch tito lidé nejen pobývají, ale profesionalizací personálu se i zlepšuje jejich zdravotní či sociální stav. Místo obrovských pokojů pro velký počet osob se pokoje zmenšují, aby v nich bylo osob co nejméně a tudíž všichni měli co nejvíce soukromí. V neposlední řadě se ale naopak ujímá trend deinstitucionalizace, což znamená, že se velké ústavy ruší a do popředí se dostávají terénní služby. Při těch specializovaní pracovníci navštěvují klienty doma.

Na našem území byl roku 1869 zaveden školský zákon, díky kterému se u nás mohou zřizovat ústavy pro děti, které vyžadují veřejnou péči. Nejprve majetní lidé zakládali sirotčince, chudobince a útulky. V těchto zařízeních byla nejrozsáhlejší náboženská výchova. Školní výuka nebyla v popředí, protože děti hlavně pracovaly pro ústav. Až na konci 19. století začínají tyto ústavy zakládat i veřejné prvky. Byla to církev, charita či samotná města. (Švancar, Buriánová, 1988, s. 162)

Dle Petra Kuličky (2016) se samotný název dětské domovy začal používat od roku 1921. Každý domov byl rozdílný, protože financování jeho provozu bylo z velké části závislé na tom, kolik peněz si provozovatel dokázal sám získat. Nejčastěji se pořádaly dobročinné sbírky, akce či podniky. Personál v dětských domovech představovaly tzv. pěstounky, které byly zároveň správkyně domova i vychovatelky. Zpravidla byla v domově pouze jedna pěstounka, výjimečně dvě. Jedna pěstounka měla na starost 15 až 20 dětí. Navíc neměly tyto pěstounky téměř žádné pedagogické vzdělání. Učily se pouze od zkušenějších pěstunek v tzv. instruktážních dětských domovech. Po roce 1949 přebírají vedení dětských domovů národní výbory a dávají jim pevné právní a materiální zajištění. Ale až v roce 1970 vydává ministerstvo školství ČSR ideový záměr o koncepci dětských domovů. Tímto velmi zkvalitnili personální, materiální i sociální podmínky a zlepšili výsledky výchovně vzdělávací práce. Vytvořili tak výchozí základ pro dnešní koncepci výchovných ústavů dle zákona č. 109/2002 Sb., kterou rozebereme v následující podkapitole.

### 1.3 Koncepce ústavní výchovy

Ústavní výchova je definována dle nového občanského zákoníku §971 odst. 1: „Jsou-li výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit, může soud jako nezbytné opatření také nařídit ústavní výchovu.“

Podle zákona č. 109/2002 Sb. existují v naší republice čtyři druhy zařízení ústavní výchovy. Jsou to diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy.

Považujeme za nutné zmínit, že v naší republice existují i zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, ve zkratce ZDVOP. Jsou to krizová zařízení, do kterých je možnost umístit dítě ihned, pokud nastane jakákoliv krizová situace. Dítě sem může umístit soud nebo také sám rodič. Tyto zařízení nepodléhají zákonu o výkonu ústavní výchovy. (Náhradní rodina, 2013)

Zákon č. 109/2002 Sb. přímo definuje, co vše mají zařízení ústavní výchovy zabezpečit. Musí tedy dětem poskytnout v první řadě ubytování, stravu a ošacení. Co se týče školy, jsou zařízení povinné poskytnout dětem školní pomůcky a potřeby, zajistit docházku do školy a poskytnout finance na náklady spojené se školou. Zařízení také musí dítěti poskytnout zdravotní péči a financovat vše, co nepokryje zdravotní pojišťovna.

Podle zákona č. 109/2002 Sb. ředitel zařízení může rozhodnout o financování dalších nepovinných aktivit. Patří sem hrazení nákladů na rekreační aktivity, sportovní aktivity, kulturní a umělecké aktivity, soutěžní akce či dopravu k osobám odpovědným za výchovu dítěte.

Do výchovných zařízení se podle zákona č. 109/2002 Sb. mohou umístit i děti s mentálním či tělesným postižením a s různými vadami, například s vadami řeči. Toto lze pouze v případě, pokud stupeň zdravotního postižení dítěte neodpovídá jeho umístění do zařízení sociálních služeb nebo specializovaného zdravotnického zařízení. Pokud je tedy dítě umístěno do výchovného zařízení, je zařízení povinno poskytnout mu odpovídající péči. Přiměřenost vybavy a denního režimu pro dítě posoudí příslušný odborník zdravotnického zařízení. Nutné je také zabezpečení účasti dítěte na odpovídajících vzdělávacích, terapeutických a sociálně rehabilitačních programech.



### 1.3.1 Koncepce diagnostického ústavu a výchovného ústavu

Přijetí dítěte do diagnostického ústavu může být na základě nařízeného předběžného opatřením, nařízené ústavní výchovy nebo uložené ochranné výchovy. Přijímají se také děti, které jsou zadrženy na útěku z jiného ústavního zařízení. Velmi ojediněle jsou zde přijímány děti dobrovolně, na základě trojstranné dohody mezi dítětem, rodiči a vedoucím ústavu. (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 158)

Dle zákona č. 109/2002 Sb. má diagnostický ústav mít funkci diagnostickou, tedy pedagogickými a psychologickými činnostmi vyšetřovat úroveň dítěte. Dítěti jsou zde podle jeho věku a schopností vytvářeny specifické vzdělávací potřeby, aby byl zajištěn jeho řádný rozvoj. Diagnostický ústav také plní terapeutickou funkci, která pomáhá dítěti napravovat poruchy v sociálních vztazích a chování, pomocí psychologických a pedagogických činností.

Dále podle zákona č. 109/2002 Sb. diagnostický ústav plní funkci výchovnou (vztahující se k osobnosti dítěte), sociální (s ohledem na rodinnou situaci dítěte) a organizační (pomáhá s umístěním dítěte do zařízení). Na základě všech psychologických a pedagogických vyšetření pak vytváří komplexní zprávu o dítěti a návrh na jeho specifický plán rozvoje.

Zákon č. 109/2002 Sb. uvádí, že dítě je v diagnostickém ústavu zpravidla nejvýše 8 týdnů. Děti mohou být členěny podle věku i podle pohlaví jak v celém ústavu, tak ve výchovných skupinách. Diagnostický ústav také zařizuje diagnostické třídy pro děti, které již ukončily povinnou školní docházku. V těchto třídách je účelem připravovat děti na jejich budoucí povolání.

Výchovný ústav definuje zákon č. 109/2002 Sb.: „Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.“ Zákon také uvádí, že výchovné ústavy se musí zřizovat odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou nebo s uloženou ochrannou výchovou, které jsou navíc nezletilými matkami s dětmi nebo vyžadují léčebně výchovnou péči. Je také možno zřídit pro tyto děti oddělené výchovné skupiny v rámci jednoho výchovného ústavu.

Podle zákona č. 109/2002 Sb. se do výchovného ústavu může uložit i dítě starší 12-ti let, pokud má tak závažné poruchy chování, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou.

### 1.3.2 Koncepce dětského domova a dětského domova se školou

Zákon č. 109/2002 Sb. definuje zvlášť dětský domov a dětský domov se školou. Děti se do dětského domova umisťují ve věku od 3 let do 18 let. Je rovněž možné sem umístit nezletilé matky i s jejich dětmi. V dětském domově tvoří základní jednotku rodinná skupina, která může mít 6 až 8 dětí. V celém areálu dětského domova je pak možno zřídit 2 až 6 rodinných skupin.

Dětský domov plní funkce sociální, výchovné a vzdělávací. Jeho hlavním účelem je péče o děti s nařízenou ústavní výchovou dle jejich individuálních potřeb. Vzdělávání je jim umožněno docházením do škol, které nejsou součástí ústavu. Podmínkou však je, že děti nesmějí mít závažné poruchy chování. (Sociální práce, 2008)

Jak je již zmíněno výše, zákon č. 109/2002 Sb. definuje i dětský domov se školou. Jeho účelem je pečovat o děti se závažnými poruchami chování. Tyto děti musejí mít nařízenou ústavní výchovu anebo mít uloženou ochrannou výchovu. Pokud jednu z těchto dvou podmínek splňují nezletilé matky, jsou také umístěny do tohoto zařízení. Do dětského domova se školou se zpravidla umisťují děti od šesti let až do ukončení povinné školní docházky. Pokud během této doby u dítěte pominuly důvody k jeho zařazení do dětského domova se školou, může být dítě přemístěno do školy, která není součástí dětského domova se školou. Toto se děje pouze na základě rozhodnutí ředitele. Pokud naopak u dítěte přetrvávají závažné poruchy chování i po dokončení povinné školní docházky a není proto schopné pokračovat na střední škole nebo uzavřít pracovněprávní vztah, je toto dítě přerazeno do výchovného ústavu. Stejně jako v dětském domově, i v dětském domově se školou je základní jednotkou rodinná skupina. Zde ji tvoří nejméně 5 a nejvíce 8 dětí. V celém areálu pak může být nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin.

Zákon č. 109/2002 Sb. také udává složení rodinných skupin v dětském domově i dětském domově se školou. V obou zařízeních se zpravidla tvoří rodinné skupiny dětmi různého pohlaví i věku. Pokud jsou ale mezi dětmi sourozenci, řadí se všichni společně do jedné skupiny. Pouze z výjimečných výchovných důvodů se sourozenci mohou rozdělit do odlišných rodinných skupin. Toto rozdělení ale vždy musí být v zájmu dětí. Děti se taktéž dělí do rodinných skupin s ohledem na jejich výchovné, zdravotní a vzdělávací potřeby.

## 2 VÝVOJ DÍTĚTE VE VZTAHU K ÚSTAVNÍ PÉČI

Nyní se zaměříme na srovnání správného vývoje dítěte a nejčastějších odchylek od norem při vývoji dítěte v ústavní péči. V literatuře najdeme mnoho vývojových standardů, které udávají, jak by se dítě mělo vyvíjet. Musíme si ale uvědomit, že každé dítě se vyvíjí individuálně. Jelikož se zabýváme výzkumem dětí, které jsou ve věku povinné školní docházky, zaměříme se na vývoj dítěte ve věku od 6 do 15 let.

### 2.1 Vývojové fáze školního věku

Vágnerová (2000, s. 148) uvádí tři fáze školního věku, tedy období, kdy dítě navštěvuje základní školu. První fází je raný školní věk, který začíná nástupem do školy a končí v 8 až 9 letech. V tomto období je důležitá změna životní situace dítěte, tedy nástup do školy. Druhou fází je střední školní věk trvající od 8-9 let do 11-12 let. Zde je důležitý přechod na druhý stupeň základní školy a příprava na dospívání. Třetí fází je starší školní věk, který navazuje na střední školní věk a končí ukončením základní školy (přibližně v 15 letech). Toto období už je označováno jako pubescence.

Pro srovnání, Šimíčková-Čížková (2003, s. 93) vymezuje pouze dvě etapy vývoje dítěte ve školním věku. První etapou je mladší školní věk, který začíná v 6-7 letech a končí až v 11 letech prvními známkami dospívání. Druhou etapou je již období dospívání, které je členěno na prepubertu a pubertu.

V následujících podkapitolách se budeme držet dělení vývojových fází dítěte podle Vágnerové (2000).

#### 2.1.1 Vývoj dítěte před nástupem do školy

Dle Vágnerové (2000, s. 134) je nástup do školy pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Dále autorka také uvádí, že role školáka není podmíněna jeho výběrem, ale je dána jeho vývojovým stadiem a věkem. Navíc potvrzuje to, že pokud je dítě přijato do školy, je jeho vývoj alespoň přibližně normální.

Dle Vágnerové (2000, s. 136-146) by dítě mělo před nástupem do školy disponovat dvěma kompetencemi, a to školní zralostí a školní připraveností.

Pod pojem školní zralost je zahrnuto zrání CNS, což se projevuje zvýšenou emoční stabilitou a odolností vůči stresu. Pokud dítě projevuje větší dráždivost, emoční labilitu a snadněji se unaví, není zralé pro nástup do školy. Důležitý je rozvoj zrakové diferenciacce, což dítěti umožňuje lépe rozeznat detaily a rozdíly obrázků a písmen. Díky tomu se může učit číst písmenka a číslice. Dítě by také mělo lépe koncentrovat pozornost, být manuálně zručnější a schopné používat obě mozkové hemisféry.

Školní připravenost představuje přejaté hodnoty rodičů, kteří dítě určitým způsobem vedou k tomu, aby zaujalo ke škole určitý postoj. Dítě by tedy mělo chápat smysl vzdělání, aby pro něj škola nebyla pouze povinnou zbytečností. Správný postoj ke škole v dítěti rozvíjí další kompetence jako sebeovládání, vytrvalost, schopnost překonávat překážky či odolnost vůči zátěži. Proto je velmi důležitá motivace k učení, aby dítě bylo schopno všechny překážky překonat a zlepšovalo se ve škole. Děti z nižších sociálních vrstev, pro které škola není tak důležitá, trpí sociokulturním handicapem. Nejsou tolik vedeny k učení, tudíž mají nedostatek kompetencí k tomu, aby se lépe učily. Při nástupu do školy má dítě již umět rozlišovat role a podle toho diferencovat své chování. Mělo by pochopit, co znamená role žáka vzhledem ke spolužákům i k učiteli. Jaké chování si může dovolit ke spolužákovi a jaké zase k učiteli. Nevyzrálé dítě nebere učitele jako autoritu a tudíž se k němu chová velmi familiárně. Se správným hraním své role souvisí i pochopení všech norem chování a jejich dodržování. Pro adaptaci ve škole je důležitý i rozvoj verbální komunikace. Pokud je dítě zaostalé ve verbální komunikaci, špatně rozumí a nechápe pokyny učitele, je pro něj plnění všech úkolů složitější.

### **2.1.2 Vývoj dítěte v mladším školním věku**

V období nástupu do školy se dítě plynule vyvíjí s pokroky ve všech oblastech, přičemž tyto změny nejsou převratné a nedějí se najednou. Dítě vychovávané ve zdravém prostředí je při nástupu do školy velmi aktivní, snaživé a rádo spolupracuje. Má již vyvinuté pohyby a jemnou i hrubou motoriku v takové fázi, že je schopné je účelně využívat. Vnímání se ve škole stává cílevědomým a je zaměřené na nová poznávání. Paměť je zpočátku školní docházky mechanická a neúmyslná. Se spojováním nových poznatků mezi sebou potřebuje dítě pomoci. Velmi důležité je, aby se dobře rozvíjela pozornost. Zpočátku je krátkodobá a spontánní, takže by se tomu měla přizpůsobit i výuka. Pro dítě je navíc velmi důležitý dostatek pohybu, který je vhodný jako uvolnění od psychické zátěže ve ško-

le. S tímto souvisí důležitost hry jakožto odpočinku a relaxace od plnění povinností. Dalším důležitým prvkem je motivace dítěte k dobrému výkonu (pochvala, povzbuzení, dobrá známka atp.). Nástup do školy je období, kdy dítě poznává nové vrstevníky a navazuje s nimi vztahy. Také se učí kooperaci a soutěžení. (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 93-98)

Doplňme podle Vágnerové (2000, s. 149-153) schopnost decentrace, která představuje odpoutání pozornosti od nejnápadnějších jevů. Dítě je schopno posuzovat skutečnost z více hledisek a dávat je do souvislostí. Také umí klasifikovat a třídít podle více kritérií, například kostky rozřadit podle barev i tvarů ve více kombinacích. Okolo osmého roku dítě chápe nadřazené a podřazené pojmy. Umí konkrétní věc zařadit do určité vyšší třídy (například tulipán je květina). Dítě také dokáže pochopit, že je objekt trvalý, ačkoliv se mění jeho vnější dílčí znaky. Chápe i vratnost. Pokud máme ve sklenici vodu a část odlijeme, dítě ví, že tato skutečnost není nevratná a můžeme vodu zase dolít zpátky. Dítě je rovněž schopné porozumět číselným pojmům a díky tomu i času. Rozumí tomu, že čas plyne jedním směrem a řadí události podle jejich vzniku (co bylo dříve či později). Díky decentraci dítě rozlišuje to, že každý člověk ve svém životě zastává více rolí a ke každé z nich má jinou motivaci. Navíc rozlišuje i potřeby jiných lidí, nedává do popředí pouze ty své.

### 2.1.3 Vývoj dítěte ve středním školním věku

V tomto období není vývoj dítěte už tolik dynamický, jako při nástupu do školy. Je to spíše klidnější příprava na další dynamičtější vývoj. Dítě je hlavně realista a extrovert. Je obrácené ke světu, má hned ve všem jasno a je spíše optimistické. Dítě si také na základě předchozích zkušeností samo vymezí svůj vlastní standard chování a učení, aby s ním byli dospělí spokojeni. Začíná mít ustálenější názor, který nezmění ihned při nastání odlišné situace. Mění se i vztah dítěte k učiteli. Vztah není již tak osobní, učitel je brán více jako autorita.

Vztahy s vrstevníky jsou silnější a dětská skupina má větší vliv na získávání nových zkušeností, dovedností a identitu dítěte. Právě ve vrstevnické skupině se dítě učí další způsoby chování od ostatních dětí a tím se rozvíjí jeho socializační proces. Rozvíjí se také sociální kompetence, protože se dítě učí nové komunikaci, spolupráci, soupeření a přijímání nové role. Navíc si děti určují vlastní normy chování, které jsou platné pouze v jejich skupině. Začínají se vytvářet menší skupinky dětí stejného pohlaví ve třídách, ale ještě se netvoří pevnější přátelství. Děti se mezi sebou dělí podle pohlaví, protože už pomalu chá-

pou jejich rozdílné role. Skupinky rovněž mají odlišné zaměření i velikost. Chlapci tvoří větší skupiny se společným zaměřením na určitou aktivitu, protože pro ně nejsou vzájemné vztahy tak důležité. Dívky zase tvoří skupinky po dvou až po třech a jsou pro ně důležité právě vztahy mezi sebou. Více si mezi sebou tvoří přátelské vazby a až poté z toho vyplývá jejich společná aktivita.

V tomto věku se také rozvíjí rodičovské chování. U dítěte se to projevuje potřebou o někoho pečovat. Tuto potřebu dítě nejlépe aplikuje na péči o domácí zvíře. Tímto se dítě učí i empatii a neverbální komunikaci. (Vágnerová, 2000, s. 188-199)

#### 2.1.4 Vývoj dítěte ve starším školním věku

Období pubescence neboli prepuberty je přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Dítě se pomalu osamostatňuje a vrstevnická skupina se pro něj stává tou nejdůležitější, protože se s ní ztotožňuje. Patrné jsou také biologické změny. Dívky začínají chlapce předbíhat ve vývoji, protože dospívají dříve. (Vágnerová, 2000, str. 209)

V prepubertě je na dítě kladen společenský tlak. Je to dáno požadavky dospělých. Dítě se musí přizpůsobovat normám chování dospělého, vybírat si budoucí povolání, odpoutat se od rodičů či začít s heterosexuálními vztahy.

U chlapců je to období vytáhlosti. Objevuje se u nich přechodná neobratnost a nekoordinovanost pohybů jak v hrubé tak i v jemné motorice. Je zde také patrné kolísání v citech i fyzické aktivitě. Působením hormonů se střídají nálady, výbuchy hluchosti s agresivitou a naopak apatie.

Velmi se u dětí rozvíjí fantazie. Často sní přes den a představují si svůj ideální svět, ve kterém se vidí. Přemíra denního snění může mít za následek zhoršené výsledky ve škole a plnění povinností.

U dětí se rovněž rozvíjí abstraktní myšlení. Nepotřebují tedy už konkrétní ukázky, aby byly schopné vyvodit logické postupy a závěry. S tímto souvisí vývoj logické paměti, díky které se děti neučí jen mechanicky, ale poznají souvislosti. Již v tomto období se dívky lepší ve verbálních projevech a chlapci v řešení početních a prostorových problémů. (Šimíčková-Čížková, 2003, s. 103-104)

## 2.2 Vývoj dítěte v ústavní péči

Podle Matějčka (1999, s. 56) je pro zdravý vývoj dítěte vychovávané v kolektivní (ústavní) péči důležité uspokojit 5 určitých psychických potřeb. Přičemž se tyto potřeby mají naplňovat jak v dětství tak celý zbytek života.

První je potřeba stimulace. Důležité je dostatečné množství kvalitních a proměnlivých podnětů. Tato potřeba vede k aktivitě celý organismus.

Druhá je potřeba smysluplného světa. Ve stimulačních podnětech musí být určitý řád a smysl, aby je dítě mohlo převést na zkušenosti a poznatky. Tímto se dítě může dále učit, osvojovat si sociální kompetence, získávat životní zkušenosti či se přizpůsobovat různým životním situacím a podmínkám.

Třetí je potřeba životní jistoty. Tato potřeba je naplňována hlavně v mezilidských vztazích. Umožňuje dítěti cílevědomou společenskou, poznávací a pracovní aktivitu. Navíc zbavuje dítě úzkosti a dodává důležitý pocit bezpečí.

Čtvrtá je potřeba pozitivní identity. Dítě musí pozitivně přijmout samo sebe a svou společenskou hodnotu. Aby mohlo být úspěšně zařazeno do společnosti, musí mít dítě patřičnou sebeúctu a sebevědomí.

Pátá a tedy poslední je potřeba otevřené budoucnosti. Dítě potřebuje mít naději, budoucnost a nějakou životní perspektivu, aby mohlo uspokojivě prožívat svůj osobní život. Pokud dítěti toto chybí, dochází u něj k zoufalství.

Dle Vágnerové (2012, s. 94-98) je nástup do školy pro dítě vychovávané v kolektivní péči ještě důležitějším sociálním mezníkem, než pro dítě žijící ve vlastní rodině. Mohou se zde totiž projevit dopady z jeho negativních zkušeností, kvůli kterým musí být v náhradní péči. Kvůli těmto negativním zkušenostem může dítě citlivěji reagovat ve škole a hlavně se cítit přetíženo nastalými změnami a novými požadavky. Často se stává, že je dítě opožděné, protože nedostatečnou péčí nemělo možnost osvojit si to, co děti ve stejném věku znají a umí. Nejčastějšími problémy těchto dětí jsou citová nevyzrálost (dítě nezvládá nové požadavky spojené se školou), nízké komunikační schopnosti (dítě nerozumí pokynům), nezájem naučit se něco nového (dítě nikdy nebylo vedeno k učení, může mít strach ze selhání), nízké sociální kompetence (špatné vztahy k dětem i učiteli) či neznalost sociálních norem (dítě je neposlušné).

### 2.3 Specifika vývoje dětí z dětských domovů

Autoři Matějček a Langmeier ve své publikaci popisují výzkum A. Smržové, která zkoumala školní zralost u 138 dětí z dětských domovů, přičemž srovnávala skupinu dětí, které byly v ústavu už před 6. rokem života a po 6. roce. Poukazuje na to, že obě skupiny dětí byly při nástupu do školy velmi nevyzrálé. Disponovaly velkými komunikačními nedostatky, hravostí, nepozorností a neklidem. Obě skupiny také vykazovaly stejně špatný prospěch a časté propadání. Rozdílem bylo ale to, že děti, které byly v dětských domovech před 6. rokem, propadaly v první a druhé třídě. Děti, které byly v dětských domovech až po 6. roku života, propadaly až od třetí třídy. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 99)

Sami autoři prováděli somatický výzkum. Zkoumali, zda tělesné proporce mají vliv na intelekt dítěte. Dle normálního rozložení v populaci, převažují v ústavech podprůměrné a silně podprůměrné děti. Většina dětí je normálně proporcionalně založená, ale je méně tělesně vyspělá. Navíc výzkum ukázal, že čím déle je dítě v ústavu, tím lépe se tělesně vyvíjí. Naopak ale čím dříve děti nastoupily do ústavu tím horší je jejich inteligenční vývoj. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 103-106)

Langmeier a Matějček (2011, s. 106-115) také definovali tzv. typy deprivované osobnosti ústavního dítěte. Celkem jsou definovány čtyři typy.

Prvním typem je „Sociální hyperaktivita“. Děti tohoto typu velmi snadno navazují sociální vztahy bez rozpaků a zábran. Mají tendence se předvádět, ale kontakt s lidmi je často nestálý a povrchní. Jsou velmi zaujatí děním kolem sebe a projevují o něj zájem, který je ale opět povrchní.

Druhým typem je „Sociální provokace“. Tyto děti si vymáhají pozornost dospělých provokací. Hraček se domáhají agresivními výbuchy, vůči ostatním dětem jsou žárlivé. Naopak mimo kolektiv se chovají mile, protože nemusejí s nikým dalším soutěžit o přízeň.

Třetím typem je „Útlumový typ“. Děti tohoto typu jsou velmi pasivní až apatické, téměř nekomunikují s ostatními. Vyvíjí se pomalu, takže mohou být zaostalé.

Čtvrtým typem jsou „Dobře přizpůsobení“. Tyto děti nemají žádné úchylinky v chování či vybočení z normy. Jsou odolné vůči stresu a dobře přizpůsobivé. Na základě studií tento typ představuje čtvrtina až pětina ústavních dětí.



### 3 VYBRANÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ VÝSLEDKY DĚTÍ Z DĚTSKÝCH DOMOVŮ

Ve třetí kapitole se zaměříme přímo na faktory, které mohou ovlivňovat školní výsledky dětí z dětských domovů. Zajímají nás vnější faktory.

Pojem školní výsledky úzce souvisí s pojmem školní hodnocení, což jsou všechny hodnotící procesy učitele, jimiž hodnotí žáka za jeho výsledky podávané ve škole. (Kolář, Šikulová, 2009, s. 17)

Dle Koláře, Šikulové (2009, s. 84) je klasickým hodnocením žáků ve škole známka. Má formu čísel 1-5, přičemž jedna je nejlepší výkon a pět je nejhorší. Je to tradiční forma klasifikace na základních školách. Takto v naší práci budeme chápat školní výsledky. Jsou to tedy známky, které dítě dostává ve škole za svůj výkon.

#### 3.1 Rodinné prostředí a dopad prostředí dětského domova na dítě

Každý člověk se narodí do nějaké rodiny. Ta je pak základním pilířem vývoje a výchovy jedince. V širším pojetí je rodina skupinou biologicky příbuzných osob, které mají mezi sebou charakteristické vztahy. V užším pojetí je rodina sociální skupinou, která se vytvoří manželstvím, rodičovstvím a příbuzenstvím. Charakteristické jsou vztahy mezi manžely a mezi rodiči a dětmi. Rodinné prostředí pak tvoří členové rodiny a výchovné styly, podmínky a funkce, které rodiče uplatňují na děti. Rodinné prostředí je také prvním prostředím socializace a výchovy dětí. (Bakošová, Lubelcová, Potočárová, 2005, s. 30-31)

Vysoké i nízké požadavky rodičů na dítě jsou ve výchově nevhodné. Pokud rodiče tlačí dítě do vysokých výsledků, mohou ho přetížít a způsobit tak u něj psychosociální problémy. Pokud ho naopak nevedou k vydání dobrého výkonu, dítě nemá motivaci být lepší. Podobná situace je i nevšímavost a nezáměr o dítě. Citově strádá a nemá motivaci k učení. Při problémech v rodině jako je alkoholismus, drogová závislost či delikvence rodičů, dítě psychicky zaostává, nemá naučené správné společenské návyky a přijímá špatný hodnotový systém. (Hadj Moussová 2005, s. 82–83)

Pro děti, které jsou umisťovány do ústavní péče, jsou velmi důležité sourozenecké vazby. Pokud jsou sourozenci umístěni společně, mají jeden druhého, drží při sobě, vzájemně se podporují. Pokud jsou sourozenci rozděleni, je pro dítě pobyt v dětském domově

obtížnější. Chybí mu totiž jak rodiče, tak i sourozenec. Dítě si proto hledá náhradní vazby s ostatními dětmi. (Matoušek, 2003, s. 90-92)

Dle Bakošové (2005, s. 45) má na utváření osobnosti dítěte vliv prostředí, dědičnost, výchova a vlastní sebeutváření (sebevýchova). Přičemž výchova je složitý společenský proces, v němž existuje vztah mezi vychovávajícím a vychovávaným a má svůj cíl.

Centrum mozku, které se podílí na rozvoji osobnosti, učebních procesech, zvládnání emocí a stresu, se vyvíjí během prvních 3-4 let života. Pokud v tomto období působí negativní vlivy, může to mít za následek omezení vývoje a učení. Tyto rizika nejvíce hrozí právě u dětí umístěných v ústavní péči. Děti vychovávané v ústavní péči vykazují nižší kognitivní vývoj. Rozvoj řeči je výrazněji opožděn a kognitivní schopnosti jsou mírně pod průměrem. Toto je vysvětleno jako možný důsledek neklidu, vnitřního napětí a úzkosti dětí v ústavní péči. (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011, s. 20-22)

V letech 1995-1996 podali autoři Matějček, Bubleová a Kovařík zprávu s názvem „Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace“ do časopisu Československá psychologie. Zpráva má tři části, přičemž dětem z dětských domovů se věnuje pouze první část „Děti z dětských domovů ve svých čtyřiceti letech“. V tomto projektu byla sledována skupina 56 dětí, které vyrůstaly v dětském domově do ukončení základní školy, a na konci projektu jim bylo 40 let. U 72% dětí byla zjištěna genetická zátěž v podobě alkoholismu, sníženého intelektu a trestné činnosti rodičů. Z pozorovaných osob autoři následně vyčlenili 4 podskupiny. První skupina představuje 5 osob, které jsou následkem mentálního postižení a přidružené deprivace celý život závislé na ústavu sociální péče. Druhá je 6 osob, které vůbec nespolečněly. Autoři zjistili, že jsou to osoby sociálně izolované, mají problém se zákonem a často se stěhují. Třetí skupinou je 8 osob, které přestaly spolupracovat. U nich je nápadné pouze základní vzdělání, střídání zaměstnání, časté stěhování, neschopnost vychovávat děti a konflikty se zákonem. Poslední je skupina 37 osob, které plně spolupracují s výzkumem. 73% z nich je zaměstnaných a 26 osob má trvalý partnerský vztah či žije v manželství. Tyto osoby autoři s rezervou považují za víceméně nedotčené citovou deprivací. Autoři také uvádějí, že rodina má na tyto osoby příznivý vliv, protože 11 osob, které nemají trvalý vztah, má problémy se sociálním začleněním. Závěrem autoři shrnují, že osoby vychovávané v dětství v dětském domově, vykazují nejvíce odchylek od normy při společenském uplatnění. Ženy se pak uplatňují ve společnosti lépe než muži, nejspíš proto, že měly v dětském domově ženské vzory. Muži mají navíc větší problémy se

zákonem, což autoři vysvětlují tím, že jim ve výchově chyběla mužská autorita. (Aspekty náhradní výchovy, 2009)

Nutno podotknout, že děti z dětských domovů mají často konflikt se zákonem (jak ukázal výše zmíněný výzkum). Dle Matouška a Kroftové (2003, s. 43) je to z toho důvodu, že děti vychovávané v ústavech, mají nejen oslabenou schopnost navazovat vztahy, ale i oslabený smysl pro neústavní život. Jejich problémy s delikventním chováním mohou být projevy naivního vidění světa, které tyto děti neměly možnost korigovat v dlouhodobém vztahu jak k autoritě dospělého, tak k mimoústavním institucím. Děti jsou tedy lépe adaptovatelné v ústavu, a proto pro ně může být jednodušší žít ve vězení. Je pro ně jakoby známým prostředím a mohou ho nevědomky upřednostňovat před náročností samostatného svobodného života.

### 3.2 Další faktory ovlivňující školní výsledky dětí

Důležitým faktorem při výchově je pedagog, což může být rodič, vychovatel, učitel, řídicí pracovník či lektor. Pedagog je hlavním iniciátorem výchovy, protože přímo působí na vychovávaného. (Jůva, 1999, s. 59)

Ve škole bývají dívky úspěšnější než chlapci. Umí se totiž lépe adaptovat, chovají se méně problematicky a mají lepší přístup k plnění školních povinností. Co se týče kognitivních schopností, u dívek se lépe rozvíjí verbální složka, takže bývají úspěšnější ve studiu jazyků. U chlapců se lépe rozvíjí schopnosti analytické, takže jsou lepší v technických předmětech. (Rovné příležitosti, 2011)

K otázce pohlaví doplníme dle Langmeiera a Matějčka (2011, s. 209-210), že chlapci se vyvíjí pomaleji, než dívky. Chlapci bývají častěji ve školách označováni jako „nezralí“. Více se u nich projevují problémy psychické deprivace. Převažuje u nich typ „sociální provokace“ spojený s agresivním chováním. Naopak u dívek převládá typ „poměrně vyrovnaný“. Při výzkumu odchodu dětí z ústavu zpět do rodin nebo přechodu do jiného ústavu, tedy změně prostředí, chlapci reagují častěji útlumem či naopak neklidem, kdežto dívky bývají více přizpůsobivé. Stejně tak se chlapci vykazují i ve škole, kde jsou hodnoceni jako nápadně neklidní a nestálí s nezvládnutou agresivitou. Dívky jsou naopak hodnoceny jako dobře přizpůsobené.

### 3.3 Shrnutí teoretické části

V první kapitole jsme se všeobecně zabývali ústavní výchovou dětí a mládeže a ústavní péčí dle vyhlášky č. 182/1991. Zaměřili jsme se také na funkce ústavů a jejich možná rizika. Navázali jsme stručnou historií ústavní péče a výchovy. Kapitulu jsme zakončili koncepcí ústavní výchovy dle zákona č. 109/2002 Sb.

Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na vývoj dítěte ve vztahu k ústavní péči. Nejprve jsme probrali obecně vývojové fáze dětí školního věku, abychom mohli srovnávat odchylky od normy. Poté jsme přímo zkoumali vývoj dětí v ústavní péči a specifika vývoje dětí z dětských domovů.

Ve třetí kapitole jsme se přímo ponořili do vybraných faktorů, které mohou ovlivňovat školní výsledky dětí z dětských domovů. Nejprve jsme si vymezili pojem školní výsledky, jak jej chápeme pro naši práci. Poté už jsme se zaměřili na rodinné prostředí, které je základem vývoje každého dítěte. Dále jsme zkoumali nejčastější důvody pro umístění dítěte do dětského domova, dopad prostředí dětského domova na dítě a další ovlivňující faktory. Tímto jsme vymezili teoretický podklad pro výzkumné otázky.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Náš výzkum, který se zabývá možnými faktory ovlivňujícími školní výsledky dětí z dětských domovů (zkr. DD), je prováděn kvantitativní formou.

Technikou sběru dat jsou dotazníky, které umožňují poměrně rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého počtu respondentů (Chrásková, 2007, s. 164). Dotazníky jsou sestavené pro vychovatele, kteří pracují s dětmi v DD. Dotazník obsahuje celkem 11 otázek s uzavřenými odpověďmi. Kompletní dotazník předkládáme v příloze PI.

Co se týče možných ovlivňujících faktorů, budeme zkoumat pouze ty vnější. Na základě teoretických poznatků jsme vybrali určité faktory, ze kterých jsme vytvořili výzkumné otázky a budeme je dále zkoumat v praktické části.

### 4.1 Formulace výzkumného problému

Výzkumným problémem této bakalářské práce je: „Vybrané faktory ovlivňující školní výsledky dětí z dětských domovů.“

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda mají vliv na školní výsledky dětí z dětského domova určité vybrané faktory.

Dílními cíli jsou:

- zda se školní výsledky liší ve vztahu k pohlaví dítěte
- zda má na školní výsledky vliv délka pobytu dítěte v ústavní péči
- zda má vliv na školní výsledky to, jestli je dítě v kontaktu s rodiči
- zda má vliv na školní výsledky dítěte podpora rodičů v jeho vzdělávání
- zda má vliv na školní výsledky dítěte umístění jeho sourozence do stejného DD
- zda má vliv na školní výsledky dítěte to, jestli mu pomáhá s přípravou do školy vychovatel nebo zda se připravuje samo.

## 4.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

Výzkumné otázky jsme stanovili na základě výše uvedených dílčích cílů:

1. Existují rozdíly ve školních výsledcích dětí z dětského domova v závislosti na pohlaví dítěte?
2. Existují souvislosti ve výsledcích studia dětí z dětského domova v závislosti na tom, zda jsou děti v ústavní péči od narození?
3. Existují souvislosti ve výsledcích studia dětí z dětského domova v závislosti na tom, zda je dítě v kontaktu s rodiči?
4. Existují souvislosti ve výsledcích studia dětí z dětského domova v závislosti na tom, zda rodiče dítěte podporují jeho vzdělávání?
5. Existují souvislosti ve výsledcích studia dětí z dětského domova v závislosti na tom, zda dítě žije v dětském domově se svým sourozencem?
6. Existují souvislosti ve výsledcích studia dětí z dětského domova v závislosti na tom, zda dítěti pomáhá vychovatel s přípravou do školy nebo se připravuje samo?

Na počátku výzkumu byly stanoveny 2 věcné hypotézy:

H<sub>1</sub>: Dívky mají lepší školní výsledky než chlapci.

H<sub>2</sub>: Děti, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel, mají lepší školní výsledky než děti, které se připravují samy.

## 4.3 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Jak je již zmíněno výše, cílovou skupinou pro výzkum této bakalářské práce jsou vychovatelé, kteří pracují s dětmi v dětských domovech. Dotazník byl zasílán elektronicky na e-mailové adresy dětských domovů v České republice. Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 109 respondentů.

Pracovníci odpovídali na otázky týkající se dětí, se kterými pracují a jsou zároveň žáky ZŠ. Dotazníky vyplňovali pracovníci v dětských domovech, abychom mohli pokládat osobnější otázky, které by dětem mohly být nepříjemné a abychom získali objektivnější odpovědi.

#### 4.4 Způsob zpracování dat

Nejdříve jsme spočítali četnosti odpovědí respondentů na jednotlivé otázky. Tyto četnosti jsme poté zaznamenali do tabulky v programu Excel a vytvořili jsme z nich grafy. Ve všech grafech jsou zaznamenány absolutní i relativní četnosti.

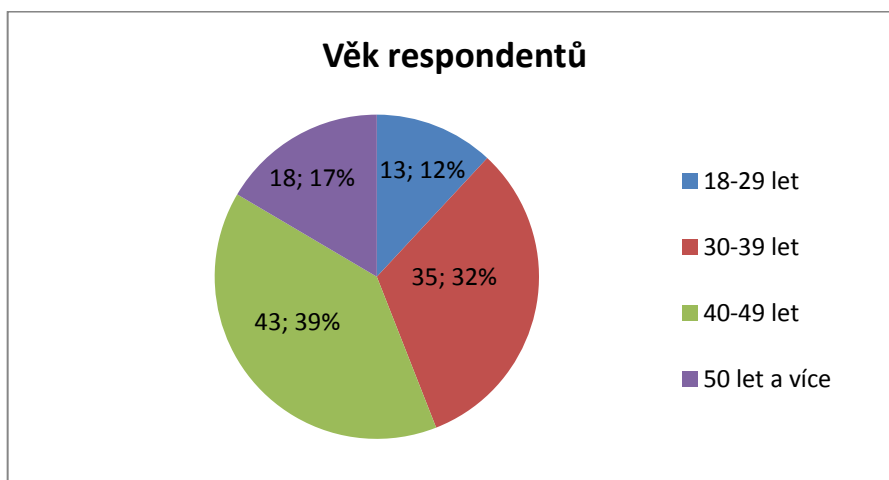
Hypotézy, které jsme stanovili, jsme ověřovali testem nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku na hladině významnosti 0,05.



## 5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

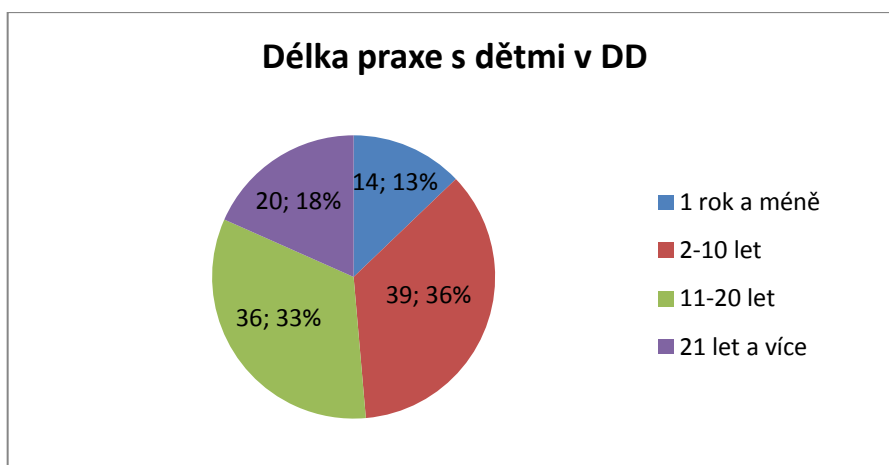
Jak jsme již zmínili výše, dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 109 respondentů. Analýza získaných dat respektuje sled otázek v dotazníku. Z celkového počtu respondentů bylo 28 mužů, tj. 26% a 81 žen, tj. 74%, což byla rovněž první otázka v dotazníku.

Níže uvedený graf 1 znázorňuje otázku č. 2, a to věkové rozložení respondentů. Z celkového počtu 109 respondentů má 13 osob, tj. 12%, 18-29 let, 35 osob, tj. 32%, má 30-39 let, 43 osob, tj. 39%, má 40-49 let, 50 let a více má 18 respondentů, tj. 17%.



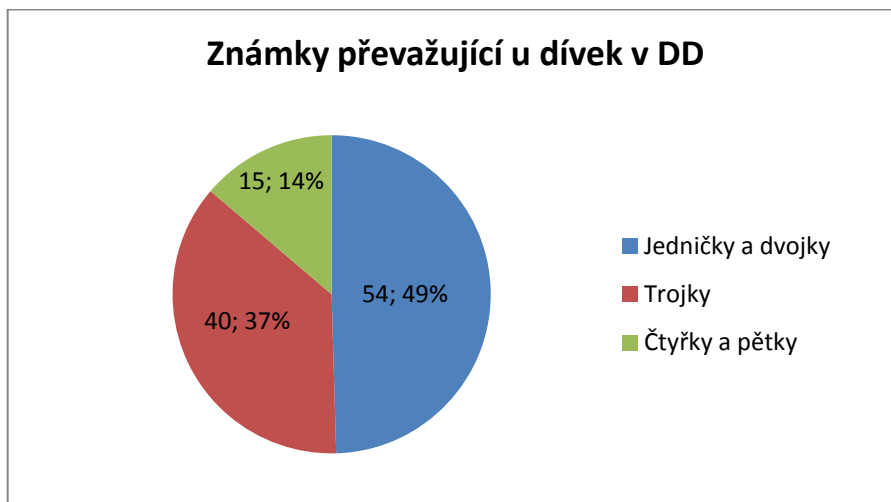
Graf 1: Věk respondentů

Graf 2 znázorňuje otázku č. 3, a to délku praxe s dětmi v DD. Z celkových 109 respondentů pracuje s dětmi 1 rok a méně 14 osob, tj. 13%, 2-10 let pracuje s dětmi 39 osob, tj. 36%, 11-20 let a 20 osob, tj. 18%, 21 let a více.



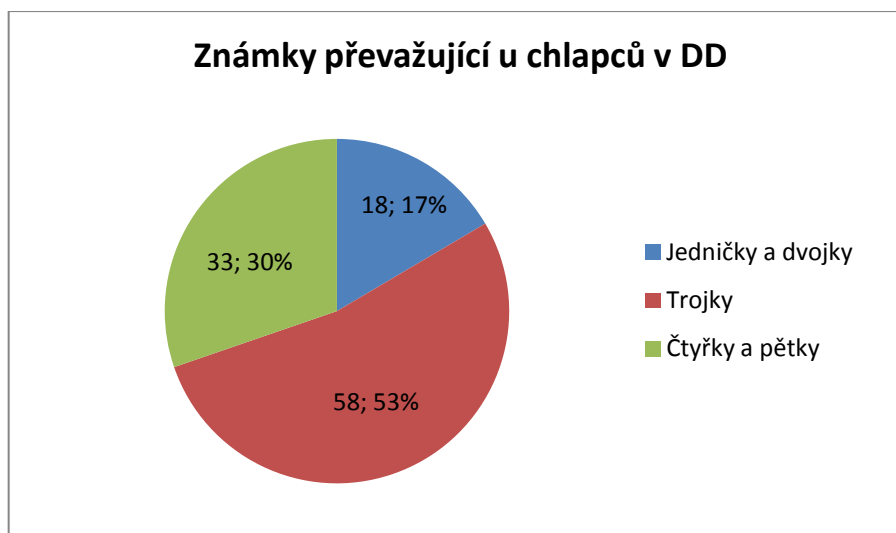
Graf 2: Délka praxe s dětmi v DD

Otázka č. 4: „Jaké známky mají dívky v DD?“. Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 54 osob, tj. 49%, že dívky mají převážně jedničky a dvojky, 40 osob, tj. 37%, odpovědělo, že mají trojky a 15 osob, tj. 14%, že mají převážně čtyřky a pětky.



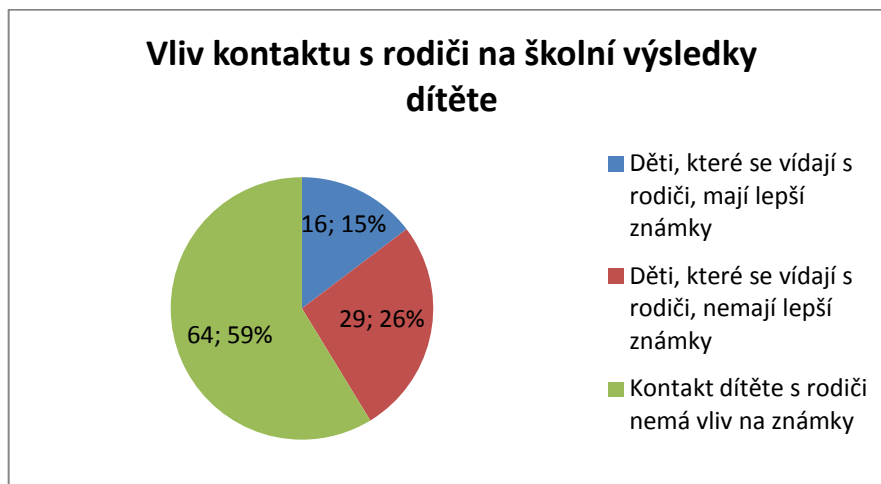
Graf 3: Známky převažující u dívek v DD

Otázka č. 5: „Jaké známky převažují u chlapců v DD?“. Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 18 osob, tj. 17%, že u chlapců převažují jedničky a dvojky, 58 osob, tj. 53%, převážně trojky a 33 osob, tj. 30%, převážně čtyřky a pětky.



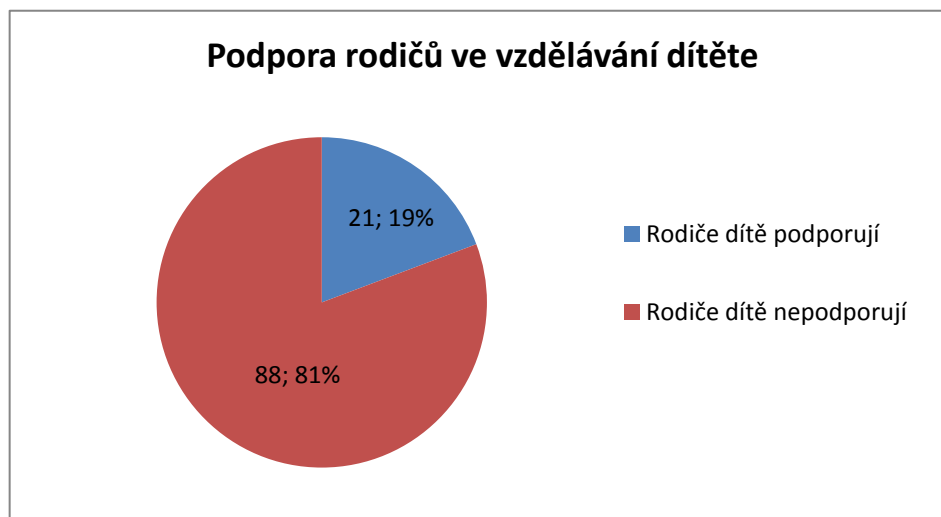
Graf 4: Známky převažující u chlapců v DD

Otázka č. 6: „Mají, podle Vašich zkušeností, lepší školní výsledky děti, které se vídají se svými rodiči?“. Z celkového počtu 109 respondentů odpovědělo 16, tj. 15%, že děti vídající se s rodiči mají lepší známky. 29 osob, tj. 26%, odpovědělo, že děti vídající se s rodiči nemají lepší známky a 64 osob, tj. 59%, že vídání s rodiči nemá vliv na známky.



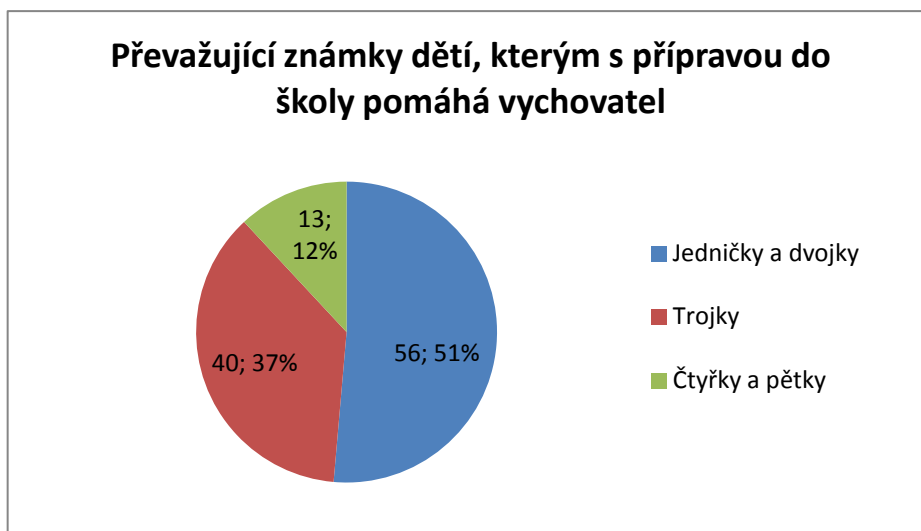
Graf 5: Vliv kontaktu s rodiči na školní výsledky dítěte

Otázka č. 7: „Pokud se děti vídají s rodiči, podporují je rodiče ve vzdělávání?“. Z celkového počtu 109 respondentů odpovědělo pouze 21 osob, tj. 19%, že rodiče své děti podporují ve vzdělávání a oproti tomu odpovědělo 88 osob, tj. 81%, že rodiče své děti ve vzdělávání nepodporují.



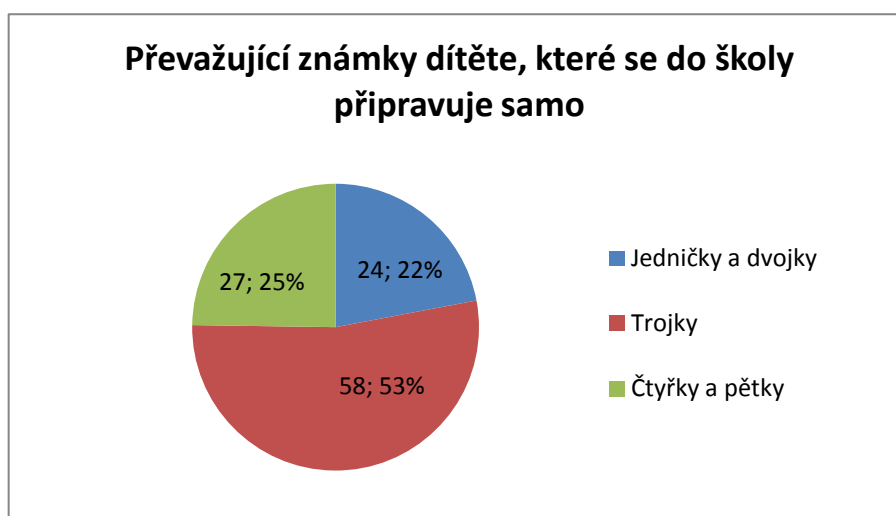
Graf 6: Podpora rodičů ve vzdělávání dítěte

Otázka č. 8: „Jaké známky převažují u dětí, kterým pomáhá vychovatel s přípravou do školy?“ Z celkového počtu 109 respondentů odpovědělo 56, tj. 51%, že děti, kterým s přípravou do školy pomáhá vychovatel, mají převážně jedničky a dvojky. 40 osob, tj. 37%, že mají trojky a 13 osob, tj. 12%, že mají převážně čtyřky a pětky.



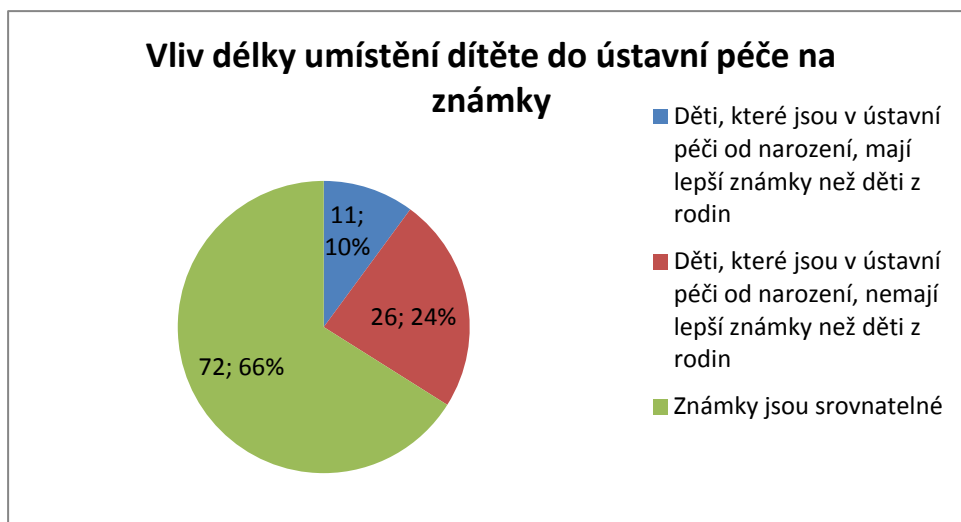
Graf 7: Převažující známky dětí, kterým s přípravou do školy pomáhá vychovatel

Otázka č. 9: „Jaké známky převažují u dětí, které se připravují do školy samy?“ Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 24, tj. 22%, že děti připravující se samy do školy, mají převážně jedničky a dvojky. 58 osob, tj. 53%, že mají převážně trojky a 27 osob, tj. 25%, že tyto děti mají převážně čtyřky a pětky.



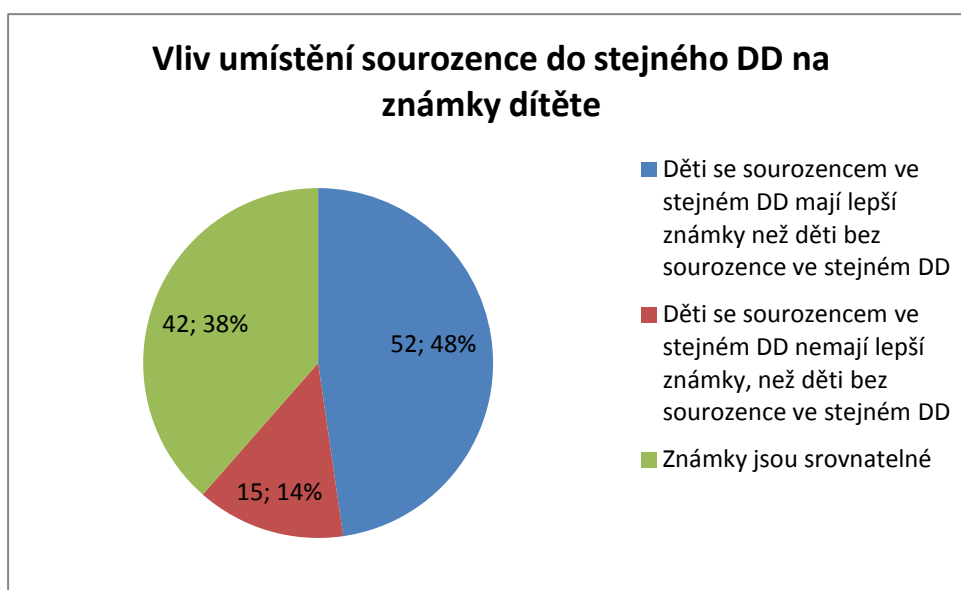
Graf 8: Převažující známky dítěte, které se do školy připravuje samo

Otázka č. 10: „Mají děti, které jsou v ústavní péči od narození lepší školní výsledky než ty, které nejsou?“ Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 11, tj. 10%, že děti umístěné v ústavní péči od narození, mají lepší známky než děti z rodin, 26 osob, tj. 24%, že nemají lepší známky a 72 osob, tj. 66%, že mají srovnatelné známky.



Graf 9: Vliv délky umístění dítěte do ústavní péče na známky

Otázka č. 11: „Mají lepší známky děti, které mají v DD svého sourozence, než ty, které nemají?“ Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 52, tj. 48%, že děti mající v DD svého sourozence mají lepší známky než ty, které nemají. 15 osob, tj. 14%, odpovědělo, že nemají lepší známky a 42 osob, tj. 38%, že mají srovnatelné známky.



Graf 10: Vliv umístění sourozence do stejného DD na známky dítěte

## 5.1 Verifikace hypotéz

Na začátku výzkumu jsme stanovili dvě věcné hypotézy, ke kterým jsme následně stanovili statistické hypotézy.

Hypotézy  $H_1$  i  $H_2$  jsme ověřovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na základě výsledků testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme buď přijali, nebo odmítli nulovou hypotézu.

### Jednotlivé hypotézy:

$H_1$ : Dívky mají lepší školní výsledky než chlapci.

$H_0$ : Mezi pohlavím dítěte a jeho školními výsledky není statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi pohlavím dítěte a jeho školními výsledky je statisticky významný rozdíl.

	Jedničky a dvojky	Trojky	Čtyřky a pětky	$\Sigma$
Dívky	54 (36)	40 (49)	15 (24)	109
Chlapci	18 (36)	58 (49)	33 (24)	109
$\Sigma$	72	98	48	218

Tabulka 1: Kontingenční tabulka pro ověření  $H_1$

Tabulka číslo 1 nám ukazuje četnosti převažujících známek u dětí v DD v závislosti na pohlaví.

Vypočítané testové kritérium:  $\chi^2 = 28,056$

Stupeň volnosti:  $f = 2$

Kritická hodnota testového kritéria:  $\chi^2_{0,05} = 5,991$

$$\chi^2 = 28,056 > 5,991$$

Testové kritérium, které jsme vypočítali, je vyšší než kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05. Proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu. Mezi známkami dětí z DD a pohlavím je statisticky významný rozdíl. Z tabulky číslo 1 vyplývá, že jsme potvrdili věcnou hypotézu.

$H_2$ : Děti, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel, mají lepší školní výsledky než děti, které se připravují samy.

$H_0$ : Mezi známkami dětí, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel a známkami dětí, které se připravují samy, není statisticky významný rozdíl.

$H_A$ : Mezi známkami dětí, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel a známkami dětí, které se připravují samy, je statisticky významný rozdíl.

	<b>Jedničky a dvojky</b>	<b>Trojky</b>	<b>Čtyřky a pětky</b>	<b><math>\Sigma</math></b>
<b>Pomoc vychovatele při přípravě do školy</b>	56 (41)	40 (49)	13 (19)	109
<b>Samostatná příprava do školy</b>	26 (41)	58 (49)	25 (19)	109
<b><math>\Sigma</math></b>	82	98	38	218

Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro ověření  $H_2$

Tabulka číslo 2 nám ukazuje četnosti převažujících známek u dětí v DD v závislosti na tom, zda jim s přípravou do školy pomáhá vychovatel nebo se připravují samy.

Vypočítané testové kritérium:  $\chi^2 = 18,072$

Stupeň volnosti:  $f = 2$

Kritická hodnota testového kritéria:  $\chi^2_{0,05} = 5,991$

$$\chi^2 = 18,072 > 5,991$$

Testové kritérium, které jsme vypočítali, je vyšší než kritická hodnota testového kritéria na hladině významnosti 0,05, proto můžeme odmítnout nulovou hypotézu a přijmout alternativní hypotézu. Mezi známkami dětí, kterým s přípravou do školy pomáhá vychovatel a mezi známkami dětí, které se připravují samy, je statisticky významný rozdíl. Z tabulky číslo 2 vyplývá, že jsme potvrdili věcnou hypotézu.

## 6 INTERPRETACE DAT

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda určité vybrané vnější faktory ovlivňují školní výsledky dětí z dětských domovů. Výzkum byl zaměřen na vychovatele v dětských domovech, kteří pracují s dětmi.

Na začátku našeho výzkumu jsme stanovili dvě výchozí výzkumné hypotézy. Výzkumná hypotéza  $H_1$ , u které jsme předpokládali, že dívky mají lepší školní výsledky než chlapci, se potvrdila. Hypotéza koresponduje s prvním výzkumným cílem zjistit, zda se školní výsledky dětí liší ve vztahu k pohlaví. Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 54, že jedničky a dvojky převažují u dívek a pouze 18, že převažují u chlapců. Pro úplnost, že převažují trojky u dívek, odpovědělo 40 respondentů a u chlapců 58. Převažující čtyřky a pětky jsou u dívek označeny 15krát a chlapců jsou označeny více než dvojnásobně, tedy 33krát.

Druhým výzkumným cílem bylo zjistit, zda má délka pobytu dítěte v ústavní péči vliv na jeho školní výsledky. Z celkových 109 respondentů odpovědělo pouze 11, že děti, které jsou v ústavní péči od narození, mají lepší známky než ty, které nejsou. Více než dvojnásobek respondentů, tj. 26, odpovědělo, že tyto děti mají dokonce horší známky. Většina (72) jich ale odpověděla, že mají známky srovnatelné.

U třetího dílčího cíle jsme zkoumali, zda má vliv na školní výsledky to, jestli je dítě v kontaktu s rodiči. S tímto rovněž souvisí čtvrtý dílčí cíl, zda má vliv na školní výsledky dítěte podpora rodičů v jeho vzdělávání. Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo pouze 16, že děti, které se vídají se svými rodiči, mají lepší známky. Opět téměř dvojnásobek osob (29) odpovědělo, že tyto děti nemají lepší školní výsledky. Více než polovina respondentů (64) tvrdí, že vídání s rodiči nemá vliv na školní výsledky dětí. Následně pouze 21 respondentů odpovědělo, že rodiče své děti podporují ve vzdělávání. Většina, tj. 88 osob, odpověděla, že rodiče své děti ve vzdělávání nepodporují, což je alarmující.

Pátým dílčím cílem bylo zjistit, zda má vliv na školní výsledky dítěte umístění jeho sourozence do stejného DD. Téměř polovina respondentů (52) odpověděla, že děti mající v DD svého sourozence, mají lepší známky než ty, které ho zde nemají. Pouze 15 osob odpovědělo, že tyto děti nemají lepší známky a 42 osob odpovědělo, že školní výsledky jsou srovnatelné s ostatními.



Druhá věcná hypotéza, kterou jsme zkoumali, koresponduje s dílčím cílem, který měl za úkol zjistit, zda má vliv na školní výsledky dítěte to, jestli mu pomáhá s přípravou do školy vychovatel nebo zda se připravuje samo. Výzkumnou hypotézu  $H_2$ , u které jsme předpokládali, že děti, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel, mají lepší školní výsledky než děti, které se připravují samy, jsme potvrdili. Z celkového počtu respondentů (109) odpovědělo 56, že děti, kterým pomáhá s přípravou do školy vychovatel, mají převážně jedničky a dvojky. Pouze 24 osob odpovědělo, že tyto známky mají děti připravující se do školy samy. 40 osob odpovědělo, že trojky převažují u dětí, jimž pomáhá vychovatel a u těch, které se samy připravují, je odpověď 58krát. 13 respondentů odpovědělo, že převažují čtyřky a pětky u dětí, kterým pomáhá vychovatel a u dětí, které se připravují samy je tato odpověď označena 27krát.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Z našeho výzkumu je patrné, že chlapci mají celkově horší známky než dívky. Ale ani u dívek nejsou známky 100%. Je důležité zamyslet se nad tím, zda by se tento fakt mohl zlepšit například větší motivací dětí k učení, více pomoci od vychovatelů, větší podpory rodičů či pomoci ze základních škol. Výzkum rovněž ukázal, že děti, kterým pomáhá vychovatel s přípravou do školy, mají lepší známky než ty, které se připravují do školy samy. Proto by byla v této oblasti vhodná větší intervence vychovatele. Je nám ale jasné, že vychovatel v DD nemá tolik prostoru na doučování dětí a že starší děti se častěji učí samy. Navrhujeme proto zřizování doučovacích kroužků v dětských domovech případně v základních školách, do kterých děti docházejí. Tyto kroužky mohou být uskutečňovány pro všechny žáky ZŠ, nejen pro děti z dětských domovů.

## ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byly děti z dětských domovů a jejich školní výsledky. Cílem bylo zjistit, zda školní výsledky těchto dětí ovlivňují určité vybrané vnější faktory.

Této oblasti jsme se věnovali, protože není tolik probádána jako například psychika dětí a jejich vývoj, obecně život dětí v DD nebo jejich odchod z dětského domova. Na základě několika prezentovaných výzkumů v teoretické části jsme poukázali na to, že děti z dětského domova nedosahují vysokého vzdělání. Proto je dle našeho názoru potřeba zaměřit se více na vzdělávání dětí v DD.

V teoretické části jsme nejprve otevřeli cílové téma všeobecným nahlédnutím do funkcí, rizik a historie ústavní péče a výchovy. Stručně jsme vymezili koncepci výchovných ústavů v ČR dle zákona č. 109/2002 Sb. Dále jsme se věnovali vývoji dítěte ve vztahu k ústavní výchově. Abychom mohli rozpoznat určité rozdíly a odchylky, zaměřili jsme se nejprve na normální vývoj dítěte ve školním věku a poté na vývoj dětí žijících v ústavní péči. V závěrečné kapitole jsme se věnovali přímo vybraným faktorům ovlivňujícím školní výsledky dětí z DD. Definovali jsme pojmy jako školní výsledky, prostředí dětského domova, rodinné prostředí či vztah mezi pohlavím a učením.

V praktické části jsme stanovili hlavní výzkumný cíl, výzkumné otázky a věcné hypotézy. Sběr dat jsme uskutečnili formou dotazníků, které byly rozeslány do dětských domovů v ČR. Cílovou skupinou byli vychovatelé pracující v DD. Celkem 109 respondentů odpovídalo na otázky týkající se dětí v DD, které navštěvují ZŠ. Získaná data jsme zaznamenali do grafů, k nimž jsme doplnili příslušné slovní komentáře. Dvě stanovené věcné hypotézy jsme ověřovali testem nezávislosti pro kontingenční tabulku. Výsledky jsme interpretovali na hladině významnosti 0,05. Obě hypotézy jsme potvrdili.

Z našeho výzkumného šetření vyplynulo, že dívky se učí lépe než chlapci. Navíc jsme vyzkoumali, že mají lepší známky děti, kterým s přípravou do školy pomáhá vychovatel než ty, které se do školy připravují samy. Dále jsme zjistili, že děti, které mají v DD svého sourozence, mají lepší výsledky ve škole než ty, které ho zde nemají. Alarmující bylo naopak zjištění, že 81% respondentů odpovědělo, že rodiče vůbec nepodporují své děti ve vzdělávání, s čímž pak může souviset nižší motivace dětí k učení.

Výzkumné šetření bakalářské práce by mohlo posloužit dětským domovům. Závěrem bychom doporučili další šetření v oblasti vzdělávání dětí z dětských domovů.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### LITERATURA

1. BAKOŠOVÁ, Z., G. LUBELCOVÁ a M. POTOČÁROVÁ, 2005. *Sociální pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. ISBN 80-10-00485-5.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Stimul. ISBN 80-89236-00-6.
3. HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana a kol., 2005. *Pedagogicko-psychologické poradenství I. Vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-215-6.
4. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
5. JŮVA, Vladimír, 1999. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-78-8.
6. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Školní hodnocení*. Vyd. 2., dopl. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
7. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 2011. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1983-5.
8. MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-304-8.
9. MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Vyd. 3. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon). ISBN 80-86429-19-9.
10. MATOUŠEK, Oldřich, 1999. *Ústavní péče*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství (Slon). ISBN 80-85850-76-1.
11. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ, 2003. *Mládež a delikvence*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-771-X.
12. MÜHLPACHR, Pavel, 2001. *Vývoj ústavní péče*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-2512-3.
13. PTÁČEK, R., H. KUŽELOVÁ a L. ČELEDOVÁ, 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-040-2.

14. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2003. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.
15. ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ, 1988. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
16. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Praha: Středisko náhradní rodinné péče. ISBN 978-80-87455-14-2.
17. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

### INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ARCANA. Efektivní učení. [www.arcana.cz](http://www.arcana.cz) [online]. ©2010 [cit. 2016-02-26]. Dostupné z: <http://www.arcana.cz/texty/problemy-psychologie/efektivni-uceni/>
2. ASPEKTY NÁHRADNÍ VÝCHOVY. Osobnost dětí umístěných v dětských domovech z pohledu vybraných výzkumů & Ústavní výchova v číslech. [www.anv.cz](http://www.anv.cz) [online]. ©2009 [cit. 2015-12-08]. Dostupné z: <http://www.anv.cz/odborne/147-osobnost-deti-umistenychv-detskych-domovech-z-pohledu-vybranych-vyzkumu-a-ustavni-vychova-v-cislech>
3. NÁHRANÍ RODINA. Ústavní péče. [www.nahradnirodina.cz](http://www.nahradnirodina.cz) [online]. ©2013 [cit. 2015-12-21]. Dostupné z: [http://www.nahradnirodina.cz/ustavni\\_pece](http://www.nahradnirodina.cz/ustavni_pece)
4. PETR KULIČKA. Dětské domovy. [www.kulickovy.estranky.cz](http://www.kulickovy.estranky.cz) [online]. ©2016 [cit. 2016-01-27]. Dostupné z: <http://www.kulickovy.estranky.cz/clanky/detske-domovy.html>
5. ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI. Genderová socializace ve škole. [www.rovne-prilezitosti.cz](http://www.rovne-prilezitosti.cz) [online]. ©2011 [cit. 2016-02-26]. Dostupné z: <http://www.rovne-prilezitosti.cz/clanky/clanek-17.html>
6. SOCIÁLNÍ PRÁCE. Dětský domov. [socialni-prace.webnode.cz](http://socialni-prace.webnode.cz) [online]. ©2008 [cit. 2016-03-17]. Dostupné z: <http://socialni-prace.webnode.cz/detsky-domov/>

## ZÁKONY

1. ČESKO. Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 o občanském právu (zákon nový občanský zákoník). In: *Úplné znění*. 2012, částka 900, s. 101. Dostupný také z: <http://zakony.centrum.cz/obcansky-zakonik-novy/cast-2-hlava-3-dil-4>
2. ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 48, s. 2978-2983. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>
3. Vyhláška ministerstva práce a sociálních věcí České republiky č. 182/1991 Sb. ze dne 26. dubna 1991. In *Projekty OSU* [online]. [cit. 2015-11-30]. Dostupné z: [http://i.iinfo.cz/urs-att/p\\_182-91-114816949052473.htm](http://i.iinfo.cz/urs-att/p_182-91-114816949052473.htm)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

CNS	Centrální nervová soustava.
ČR	Česká republika.
ČSR	Československá republika.
DD	Dětský domov.
MŠ	Mateřská škola.
ZDVOP	Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.
ZŠ	Základní škola.

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1: Věk respondentů.....	32
Graf 2: Délka praxe s dětmi v DD .....	32
Graf 3: Znamky prevažující u dívek v DD .....	33
Graf 4: Znamky prevažující u chlapců v DD.....	33
Graf 5: Vliv kontaktu s rodiči na školní výsledky dítěte .....	34
Graf 6: Podpora rodičů ve vzdělávání dítěte .....	34
Graf 7: Prevažující znamky dětí, kterým s přípravou do školy pomáhá vychovatel .....	35
Graf 8: Prevažující znamky dítěte, které se do školy připravuje samo.....	35
Graf 9: Vliv délky umístění dítěte do ústavní péče na znamky .....	36
Graf 10: Vliv umístění sourozence do stejného DD na znamky dítěte.....	36

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Kontingenční tabulka pro ověření $H_1$ .....	37
Tabulka 2: Kontingenční tabulka pro ověření $H_2$ .....	38



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Dotazník

# **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

## **Vybrané faktory ovlivňující školní výsledky dětí z dětských domovů**

Dobrý den,  
prosím o vyplnění dotazníku ke své bakalářské práci. Mým cílem je zjistit, zdali určité vybrané faktory ovlivňují školní výsledky dětí z dětských domovů (dále DD), které navštěvují základní školu. Dotazník je určen pro vychovatele, kteří pracují s dětmi v DD. Dotazník je zcela anonymní, veškerá data budou použita pouze pro účely mé bakalářské práce.

Děkuji za vyplnění  
Michaela Horáková

### **1. Jste:**

- Muž
- Žena

### **2. Kolik je Vám let?**

- 18-29
- 30-39
- 40-49
- 50 a více

### **3. Jak dlouho pracujete s dětmi v dětském domově?**

- 1 rok a méně
- 2-10 let
- 11-20 let
- 21 let a více

### **4. Jaké známky převažují u dívek?**

- Jedničky a dvojky
- Trojky
- Čtyřky a pětky

### **5. Jaké známky převažují u chlapců?**

- Jedničky a dvojky
- Trojky
- Čtyřky a pětky

### **6. Mají, podle Vašich zkušeností, lepší školní výsledky děti, které se vídají se svými rodiči?**

- Ano, mají
- Ne, nemají
- Vídání s rodiči nemá vliv na školní výsledky dětí

### **7. Pokud se děti vídají s rodiči, podporují je rodiče ve vzdělávání?**

- Ano, podporují
- Ne, nepodporují

**8. Jaké známky převažují u dětí, kterým pomáhá vychovatel s přípravou do školy?**

- Jedničky a dvojky
- Trojky
- Čtyřky a pětky

**9. Jaké známky převažují u dětí, které se připravují do školy samy?**

- Jedničky a dvojky
- Trojky
- Čtyřky a pětky

**10. Mají děti, které jsou v ústavní péči od narození lepší školní výsledky než ty, které nejsou?**

- Ano, mají
- Ne, nemají
- Je to srovnatelné

**11. Mají lepší známky děti, které mají v DD svého sourozence než ty, které nemají?**

- Ano, mají
- Ne, nemají
- Je to srovnatelné