

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**SROVNÁNÍ VYBRANÝCH OSOBNOSTNÍCH
PROMĚNNÝCH U DÍTĚTE V DĚTSKÉM DOMOVĚ A
DÍTĚTE VYRŮSTAJÍCÍHO V RODINĚ**

**COMPARISON OF SELECTED PERSONALITY VARIABLES IN A CHILD IN
INSTITUTIONAL CARE AND A CHILD GROWING UP IN A FAMILY**



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Mgr. Petra Visscher**
Vedoucí práce: **doc. PhDr. Michal Čerešník, PhD.**

Olomouc

2024

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce, panu doc. PhDr. Michalu Čerešníkovi, PhD. za jeho cenné rady při psaní práce a realizaci výzkumu. Děkuji za jeho trpělivost a vstřícný přístup, se kterým tuto práci vedl. Mé poděkování patří také ředitelům dětských domovů a škol, kteří mi umožnili u nich realizovat výzkumnou studii, a samozřejmě všem dětem, které se ochotně studie zúčastnily.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Srovnání vybraných osobnostních proměnných u dítěte v dětském domově a dítěte vyrůstajícího v rodině“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 2.4.2024

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	6
1	Vymezení základních pojmů	7
	1.1 Osobnost a její vývoj	7
	1.2 Aspekty působící na utváření osobnosti	10
2	Vývojové změny ve starším školním věku	13
	2.1 Starší školní věk	13
	2.2 Sebepojetí ve starším školním věku	14
3	Rodina	17
	3.1 Funkce rodiny	17
	3.2 Vliv rodiny na vývoj osobnosti dítěte	18
	3.2.1 Vztahová vazba a její význam	20
4	Dětský domov	23
	4.1 Role zaměstnanců dětského domova	24
	4.2 Specifika dětí v dětském domově	25
	VÝZKUMNÁ ČÁST	28
5	Výzkumný problém	29
	5.1 Vymezení výzkumného problému.....	29
	5.2 Výzkumné cíle a hypotézy	29
6	Typ výzkumu a použité metody	32
	6.1 Testové metody	32
	6.1.1 Dotazník sebepojetí 36 (DOS-36)	32
	6.1.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)	33
	6.1.3 Dotazník exekutivních funkcí	34
7	Sběr dat a výzkumný soubor	35
	7.1 Výzkumný soubor	35
	7.2 Sběr dat	37
	7.3 Etické zabezpečení dat a soukromí.....	38
8	Práce s daty a její výsledky	40
	8.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz	40
	8.2 Dotazník sebepojetí DOS-36.....	42
	8.2.1 Deskriptivní statistika.....	43
	8.3 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS	47
	8.3.1 Deskriptivní statistika.....	49

8.4	Dotazník exekutivních funkcí.....	51
8.4.1	Deskriptivní statistika.....	53
9	Diskuse	56
10	Závěr.....	60
11	Souhrn.....	61
LITERATURA.....		63
PŘÍLOHY.....		67

ÚVOD

Důležitost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a jeho vliv na celkový psychický vývoj a formování osobnosti je často diskutované téma. Významnost této role je nezpochybnitelná. Ideálním prostředím pro příznivý vývoj dítěte je prostředí harmonické rodiny. Lásky, podpora a stabilita poskytovaná rodinou jsou základními pilíři pro zdravý psychický vývoj dítěte, avšak ne všechny děti mají tu možnost vyrůstat v takovém prostředí. Řada faktorů, jako jsou například sociální, ekonomické nebo zdravotní okolnosti, může vést k situaci, kdy jsou děti umístěny do dětských domovů.

Tématem této bakalářské práce je "Srovnání vybraných osobnostních proměnných u dítěte v dětském domově a dítěte vyrůstajícího v rodině". Zaměřujeme se na analýzu rozdílů v obecného sebepojetí, školního sebepojetí a úrovně exekutivních funkcí mezi dětmi těchto dvou různých prostředí. Jedním z hlavních cílů práce je porozumět tomu, jak prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ovlivňuje jeho sebepojetí a celkový psychický vývoj.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zaměřuje na přiblížení problematiky vývoje osobnosti se zvláštním zřetelem na období staršího školního věku, které je mimo jiné charakteristické utvářením identity dítěte. Dále tato část práce představuje prostředí rodiny a dětského domova, dokládá vliv rodiny na dítě a nastiňuje specifika dětí vyrůstajících v dětských domovech. Součástí praktické části je pak popis kvantitativního výzkumu jehož cílem je ověřit platnost stanovených hypotéz na základě statisticky zpracovaných dat.

Předpokládáme, že děti v dětských domovech mají omezenější možnosti vybudovat si zdravé sebepojetí, a to nejen kvůli nedostatku individuální péče a podpory, kterou by jinak získávaly od rodiny, ale také v důsledku předchozích negativních zkušeností, které mohly mít na jejich psychický vývoj vliv. Cílem této práce je lépe porozumět těmto mechanismům a přispět k nalezení způsobů, jak tyto děti lépe podpořit v procesu jejich psychického a sociálního rozvoje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Budeme-li mluvit o osobnosti člověka, můžeme ji chápat jako psychickou individualitu jedince. Osobnost pak představuje jakousi osobitost, odlišnost jedince od jiných jedinců. (Říčan, 2007, s. 11). Přestože tedy půjde o interindividuální odlišnosti každého jedince, o jeho psychologickou jedinečnost, je třeba vycházet z obecných poznatků. „*Je zřejmé, že jedinečnost je zvláštním případem obecnosti, a tak je znalost obecných zákonů i pro poznávání individua nutná*“ (Nakonečný, 2021, s. 13).

1.1 Osobnost a její vývoj

Pojem osobnost je v psychologii velmi důležitý a často popisovaný a zkoumaný fenomén. Poznatky o osobnosti a jejím formování patří v psychologii k nedůležitějším, proto se touto problematikou ve svých pracích zabývá mnoho vědců. Různí autoři nicméně definují pojem osobnost různě, představují svá vlastní pojetí a rozmanité teorie osobnosti člověka. Podle Smékala (2012) těchto definic a teorií osobnosti psychologie popisuje téměř 200.

Například Nakonečný (2021) popisuje osobnost jako vnitřní organizaci duševního života, jako jakýsi celek interindividuálně odlišných dispozic. „*Slovo dispozice pak v daném kontextu vyjadřuje pohotovost k reakci, tj. k určitému způsobu citění, poznávání a jednání. Tyto dispozice se také označují jako psychické vlastnosti osobnosti, které tak tvoří vnitřní strukturu osobnosti. Pojem osobnost tak vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu, determinující jeho duševní život*“ (Nakonečný, 2021, s. 12).

Jako živou soustavu, která je zdrojem činnosti a neustále ve vztahu a vzájemném působení s okolím popisuje osobnost Balcar (1991). Doplnuje také, že v průběhu celé své existence a pod vlivem neustálé interakce s vnějším světem, osobnost sama prochází změnou. Vliv vzájemného působení vnějších vztahů a osobnosti na její utváření zdůrazňuje také Nakonečný (2021). Význam vlivu sociální zkušenosti vysvětluje už v procesu utváření

psychiky dítěte, kterému rodina na základě své interakce s ním zprostředkovává pocit bazální jistoty či nejistoty. Podobně vnímá osobnost Smékal (2012). Ve svém pojetí osobnosti klade důraz na skutečnost, že osobnost je předurčována psychickými dispozicemi, stavy a procesy. Ty dle Smékala vznikají působením výchovy a prostředí a také přetvářením vrozených vnitřních podmínek bytí člověka.

Mnoho psychologů se na základě svých výzkumů a dlouhodobých pozorování snažilo popsat vývoj osobnosti v jeho jednotlivých etapách, popsat charakteristiky a specifika těchto vývojových období a určit jejich chronologizaci. Pro účely této práce jsme vybrali vývojové teorie dvou psychologů, J. Piageta a E. H. Eriksona, z nichž každý kategorizuje psychický vývoj z jiného pohledu. Zatímco Piaget se zabýval především kognitivním vývojem, vývojem myšlení a myšlenkových operací, Erikson vývojová stadia kategorizoval podle psychosociálních vnitřních konfliktů jedince, které jednotlivým stadiím přisuzoval.

Piaget tvrdil (Plháková, 2005), že mentální vývoj navazuje na vývoj biologický a že rozvoj poznávacích procesů je umožněn vrozenými psychomotorickými reakcemi dítěte. Zároveň zdůrazňoval, že dítě není jen pasivním příjemcem vlivů, ale naopak okolní svět samo aktivně zkoumá. Piaget popisuje tyto čtyři stadia kognitivního vývoje:

- Senzomotorické stadium (0–2 roky) – v této fázi se dítě učí o světě pomocí fyzické interakce s prostředím a manipulací s předměty. Dítě ještě nepoužívá řeč a jedná primárně podle svých smyslových reakcí a potřeb. Postupně se u dítěte rozvíjí schopnost vizuálního sledování a objevuje se objektní stálost, což je předchůdce symbolických funkcí, které se začínají rozvíjet kolem druhého roku.
- Předoperační stadium (2-7 let) – je podle Piageta rozděleno na symbolické a předpojmové myšlení a myšlení názorné. V prvním období se dítě učí používat symboly a znaky, což je základní krok k porozumění řeči a symbolům. V etapě myšlení názorného dítě stále bojuje s logickými úkoly a projevuje egocentrické chování, což je charakterizováno omezeným chápáním perspektivy jiných lidí.
- Stadium konkrétních operací (7-11 let) – tato fáze podle Piageta znamená reorganizaci mentálních struktur a přechod k logickému myšlení. Děti v tomto období používají myšlenkové operace a rozumí vzájemným vztahům. Fantazie je od reality striktně oddělena, ale děti mají ještě obtíže s abstraktním myšlením.
- Stadium formálních operací (11-12 let až do konce adolescence) – představuje

další fázi ve vývoji myšlení, kdy děti již dokáží uvažovat nezávisle na přítomnosti a tvořit si teorie o různých možnostech. V této fázi děti dokáží řešit složitější situace zahrnující více prvků. Jejich myšlení je reflexivní a systematické, což jim umožňuje vytvářet hypotézy, provádět deduktivní úsudky.

Přestože Piagetova teorie byla v mnohých aspektech kritizována (Plháková, 2005), je zřejmé, že děti přibližně od 12 let věku jsou schopné velmi dobře využívat myšlenkové procesy. Jejich úroveň vnímání, zpracování informací a kognitivních funkcí je již dobře vyvinuta, umí kognitivní a exekutivní funkce využívat. *„Exekutivní funkce představují soubor kognitivních funkcí, mezi které řadí schopnost plánování, tvorbu analogií, schopnost řešení problémů, schopnost respektovat pravidla sociálního chování, umístování událostí v čase a prostoru, ale také ukládat, zpracovávat a vyvolávat informace z pracovní paměti“* (Koukolík, 2002, citováno v Plassová, 2012, s. 6).

Erikson ve své teorii „osmi věků člověka“ zohledňuje psychologické, biologické i sociologické hledisko a pokrývá období celého života. Každé z těchto osmi životních stadií je definováno úkolem, který má člověk vývojově splnit. Předpokládá, že v daném věku je již člověk dostatečně připravený duševně i tělesně, aby tento úkol mohl splnit, a zároveň je to věk, kdy mu tento úkol společnost nastoluje. Každé z těchto období s sebou nese příznačnou krizi. Úkolem člověka je krizi projít a splnit tak svůj vývojový úkol (Říčan, 2007). Jednotlivá stadia definovaná Eriksonem (2015) a jejich charakteristika jsou následující:

- 1. věk (kojenecký věk, první rok života) – úkolem dítěte v tomto období je získat pocit důvěry v život a ubránit se proti pocitům nejistoty.
- 2. věk (1,5-3 roky) – vývojovým úkolem této fáze je zvládnout rozpor mezi svými pocity nezávislosti (autonomie) a pocity studu, které vyplývají ze závislosti na okolí.
- 3. věk (3-6 let) – toto období přináší úkol vyřešit konflikt mezi vlastní iniciativou a pocity viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli. V tomto období začíná se vyvíjet svědomí.
- 4. věk (6-12 let) – ubránit se pocitům méněcennosti a osvojit si pocit vlastní snaživosti ve školní práci je dalším vývojovým úkolem.
- 5. věk (12-16 let) – toto období provází zejména důležitý úkol hledání vlastní identity a zároveň boj proti pocitům nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi.

- 6. věk (mladá dospělost) – v tomto věku je člověk ochoten vzdát se vlastní identity a nechat ji splynout s totožností druhého člověka, toto splnutí přináší intimitu. Opačným pólem je sklon vyhýbat se intimním vztahům, který nese nebezpečím pocitu izolace.
- 7. věk (střední dospělost) – následujícím úkolem pro člověka je zplodit a vychovávat potomky (další generaci), o někoho pečovat. Konflikt je tvořen bojem proti pocitům stagnace a osobního ochuzení.
- 8. věk (pozdní dospělost a stáří) – úkolem posledního období je dosáhnout osobní integrity, přijmout svou životní cestu s životní moudrostí. Naopak nedostatek integrity představuje strach ze smrti, zoufalství z pocitu, že už zbývá málo času na jiný život.

Erikson (2015) dále zdůrazňuje význam osobní identity, jejíž nalezení je vývojovým úkolem dospívání. Pokud zformování identity člověka nedojde před dosažením dospělosti, může to mít na jeho další život velmi negativní dopad, hrozí, že bude zažívat pocity neukotvenosti a nezařazenosti.

1.2 Aspekty působící na utváření osobnosti

„Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým; vyvíjí se sociální začleňování, vztah k druhým lidem i sobě samému; vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy; vyvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání; vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje...“ (Helus, 2004, s. 165).

Jak vyplývá z dříve uvedeného, osobnost člověka není daná při jeho narození, ale postupně se utváří a vyvíjí v průběhu jeho života vlivem působení řady vlivů, díky kterým se osobnost člověka nevyvíjí stejně rychle a se stejnou intenzitou během celého života. Také stálost osobnostních charakteristik během vývoje kolísá. Do 3 let věku dítěte je podle Thorové (2015) stálost osobnostních rysů velmi nízká, stabilita osobnosti a charakterových rysů člověka postupně narůstá. Za počátek stability osobnosti někteří autoři uvádí věkovou hranici 35 let.

Z hlediska faktorů působících na psychický vývoj člověka jsou v současné době většinou odborníků uznávané interakční teorie vývoje osobnosti. Tyto teorie se zabývají otázkou, jakým způsobem se na utváření osobnosti spolupodílejí vrozené vlohy a vnější prostředí. Tento přístup poukazuje na to, že vývoj dítěte není možné chápat odděleně od vývoje a vlivu sociálního prostředí, tedy například rodiny. Souhra biologické danosti, genetických předpokladů a vlivu prostředí a rodiny je důležitou proměnnou při budování osobnosti dítěte. „*Osobnost vytváří kombinace poměrně trvalých a konzistentních vlastností člověka, které ovlivňují jeho prožívání, myšlení a chování. Osobnost se formuje vlivem vrozených dispozic a vlivů prostředí. Osobnostní charakteristiky byly tradičně považované za výrazně dědičné, ukázalo se ale, že prostředí má na jejich utváření významný vliv*“ (Thorová, 2015, s. 267).

Genetika a vrozený genetický aparát určuje předpoklady rozvoje jednotlivých schopností a vlastností. Jak uvádí Vágnerová (2005), vrozené je nejen tempo vývoje, ale také skutečnost, v jaké intenzitě a kvalitě je vývoj jednotlivých aspektů osobnosti pravděpodobný. Tento vývoj osobnosti probíhá nerovnoměrně. V některých vývojových fázích mohou být určité geneticky dané dispozice osobnosti zvýrazněny. Takovou fází je například období dospívání.

Genetické předpoklady člověka už od jeho narození vstupují do četných interakcí s vlivem prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá a žije. Primárním prostředím ovlivňujícím psychický vývoj dítěte je jeho rodina. Už v útlém věku hraje prostředí velmi důležitou roli pro zdravý psychický vývoj dítěte. Situace, ve kterých se dítě ocitá a na které musí reagovat, mohou zásadním způsobem ovlivnit jeho vývoj, a to jak pozitivně, tak negativně. V pozdějším věku se vliv nejbližšího okolí na dítě promítá také v nevědomém osvojování vzorcům chování na základě pozorování chování svých nejbližších.

Vlivem prostředí na dítě se zabýval ve své práci Matějček (Návrat, 2015). V té souvislosti definoval 5 základních psychických potřeb pro zdravý rozvoj dítěte, o jejichž naplnění se má rodina zasadit. První potřebou je stimulace podněty v náležité kvalitě, množství a proměnlivosti. Potřeba smysluplnosti říká, že rodina a jeho nejbližší okolí musí dítěti zajistit smysluplný svět tak, aby podněty měly nějaký význam. Jedna z nejdůležitějších potřeb je pak potřeba jistoty. „*Teprve s jistotou v zádech se dítě vypravuje na dobrodružné výpravy za poznáním světa.*“ Rodina by dítěti měla pomoci naplnit také potřebu pozitivní identity, tedy vědomí „*Co jsem, zač stojím, co znamenám pro druhé lidi*“. A v neposlední

řadě by rodina měla dítěti poskytnout jakýsi výhled dopředu při naplňování potřeby otevřené budoucnosti, výhled životních možností, možností dosahování cílů.

Zdravé a podnětné prostředí má tedy na psychický vývoj dítěte velmi blahodárny vliv. V opačném případě ale může absence takového prostředí vývoj osobnosti zasáhnout velmi negativně až nevratně. Zároveň se vliv genetických předpokladů a prostředí na vývoj osobnosti se nelimituje pouze na dětský věk, i když v tomto období dochází ke změnám nevýznamnějším. I v dospělosti mohou hrát rodina, přátelé, škola či pracovní prostředí klíčovou roli v utváření sociálních dovedností a vytváření sociální identity jedince.

2 VÝVOJOVÉ ZMĚNY VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole se zaměříme primárně na popis aspektů souvisejících s vývojem osobnosti dítěte v období pubescence, které představuje období 11-15 let věku dítěte. Matějček (1998) považuje období staršího školního věku za velmi významné, období prepuberty a puberty přirovnává k vývojovému finiši. *„Rychlost vývoje a tedy významnost tohoto období bývá srovnávána s obdobím kojeneckým, kdy za pouhých 12 měsíců dokáže dítě zázrak – zdvojnásobit svou tělesnou hmotnost, vyroste o 25 cm a začne chodit a mluvit“* (Matějček, 1998, str. 143). Dospívání pak představuje podobný „vývojový zázrak“. Organismus dítěte prochází mnoha fyziologickými změnami. Vedle fyzického růstu je to období dalšího významného psychického vývoje a neméně důležitého pohlavního dospívání.

2.1 Starší školní věk

Jak už bylo řečeno, puberta je velmi dynamickým vývojovým obdobím. Charakteristické jsou jak výrazné změny fyzické, dochází ke změnám v proporcích těla, tak psychické představované změnou struktury psychiky. *„Tyto změny jsou znatelnější i proto, že nastupují po relativně vývojově klidném období mladšího školáka (psychoanalytický termín – období latence, skrytosti vývojových změn)“* (Šimčíková-Čížková et al, 2010, s. 115).

Velmi typické jsou pro období staršího školního věku projevy emoční nestability, časté změny nálad nebo impulzivní jednání. Děti v tomto období nezdědka zažívají potíže při koncentraci pozornosti a snadno se unaví. To může spolu se skutečností, že v tomto věku jsou na děti ve škole kladeny vyšší nároky z pohledu obsahu a rozsahu učiva, vést ke zhoršení školního prospěchu (Vágnerová, 2005).

Období staršího školního věku je fází narůstání a zrání duševních funkcí. Dozrávají intelektové funkce dětí a projevuje se schopnost abstraktního myšlení. Podle Piageta se v této době u dospívajících objevuje nový operační systém, který nazývá systémem formálních operací. Dospívající je schopný vyvozovat závěry a tvořit soudy - *„vyvozují se*

soudy o soudech a myslí se o myšlení“ (Vágnerová, 2005, s. 149). Jako důležitá duševní funkce v období puberty se objevuje schopnost introspekce, schopnost uvědomovat si a sledovat své vlastní duševní prožitky. Zároveň ale dětem ještě chybí zkušenost, takže jejich závěry jsou často unáhlené a hodnocení založené jen na jejich vlastním prožívání (Matějček, 1998). Vágnerová (2005) pokazuje také na následky takového hodnocení. Dospívající jsou často nespokojení a kritičtí ke svému okolí, srovnávají existující poměry s představami ve své mysli, což u nich může vedle nespokojenosti vyvolávat zklamání a pesimismus.

Erikson (2002) popsal období dospívání jako konflikt identity a zmatení rolí. Pro tuto fázi vývoje je typické hledání vlastního já - ego identity a smyslu života. Mladý člověk v tomto období zpochybňuje již dříve dané. To, jak ho vidí ostatní a jak se sám cítí, je v centru jeho pozornosti.

Významnou roli pro děti v tomto období hraje jejich socializace a začlenění do vrstevnických skupin. Vrstevnické vztahy ovlivňují osobnost a chování dospívajícího. Vytvořit si vlastní identitu a odpoutat se od rodičů je primárním vývojovým úkolem tohoto období (Thorová, 2015). Pevné rodinné zázemí je nicméně důležitým předpokladem pro osobní zrání, které v době dospívání probíhá. Přestože dítě postupně navazuje vztahy také mimo rodinu, jak se svými vrstevníky, tak například s učiteli a vychovateli ve škole, ukazuje se, že čím hlubší a jistější vztahy dítě naváže s rodiči, tím snáze je pak v dospívání schopno dosáhnout vlastní autonomie (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Rychlý fyzický růst a pohlavní zrání doprovázející období staršího školního věku má velký význam pro emocionální a duševní vývoj dětí. Dynamické změny dospívající přijímá a vytváří si nový obraz o sobě. To vše působí na formování identity dospívajícího, na jeho sebepojetí a sebevědomí.

2.2 Sebepojetí ve starším školním věku

Podobně jako jiné fenomény v psychologii i pojem sebepojetí je různými autory definován různě. Můžeme říci, že sebepojetí je *„vnitřní obraz sebe, jakému se každý usiluje podobat“* (Čačka, 2002, s. 209). *„Sebepojetí je vnímání sebe. Toto vnímání je vytvářeno prostřednictvím zkušenosti s prostředím a ovlivňováno druhými lidmi, kteří na člověka působí“* (Blatný et al., 2003 s. 92). Hellus (2007) považuje sebepojetí, tedy poznat se a vědět, kým člověk je a jaký je, za jeden ze dvou atributů vztahu člověka k sobě samému. Tím

druhým atributem je aktualizace pravého Já, která představuje seberealizaci a dosahování smysluplných cílů.

„Význam sebepojetí pro člověka je nezpochybnitelný. V duševním životě jedince představuje mimo jiné významný stabilizátor činnosti a nástroj orientace člověka, i když v běžných situacích zpravidla není jeho formulace nutná – sebepojetí totiž funguje jako jakýsi „setrvačnik“ na neuvědomované úrovni“ (Balcar, 1983, citováno v Orel et al, 2016, s. 16).

Osobní identita dítěte se nezačíná utvářet až v období dospívání, ale již od raného věku si dítě svou identitu začíná budovat a postupně uvědomovat. Během vývoje si postupně začíná uvědomovat hranici mezi já-ty a já-svět. *„Tak se postupně vytváří odpověď na otázku: „Kdo jsem?“ A to je de facto definice identity“* (Klimeš, 2008, s. 6). V dospívání má nicméně vytvoření osobní identity klíčový význam pro budoucí život mladého člověka, jeho schopnost navazovat a budovat vztahy a pro jeho uvědomování si vlastní hodnoty.

Podle hodnocení, jaké dospívající pro popis vlastního já používá, může vzniknout pozitivní nebo negativní identita – pozitivní nebo negativní pohled na sebe sama, pozitivní nebo negativní sebepojetí. Hodnocení vlastního vzhledu a schopností a srovnávání se s ostatními je velmi časté. *„Například já přeperu všechny ve třídě, mám krásné vlasy, hnusnou vyrážku ve tváři, mého táty se každý bojí, všichni se mi smějí, že smrdím, se mnou chtějí všichni chodit, jsem katolická stíhačka, černá huba, parchant, o kterého nikdo nestál, tak ho hodili do děcáku, máma mě má raději než bráchu ap.“* (Klimeš, 2008, str. 6).

Podobně, jak už bylo zmíněno v kapitole o faktorech ovlivňujících utváření osobnosti jako takové, formování sebepojetí jako součásti osobnosti člověka je ovlivňováno různými faktory. Jsou to jak vrozené tendence, tak vliv prostředí. Vliv na jeho vývoj má například pozornost ze strany rodičů, jejich povzbuzování k úspěchu, sdílení a předávání hodnot nebo podpora rodičů při rozhodování (Thorová, 2015). *„Když rodina akceptuje dítě empaticky, nedirektivně a povzbudivě, usnadní tak strukturaci dětské osobnosti. Vytváří se díky tomu jeho emoční stabilita a tím předpoklad pro formování pozitivního sebepojetí“* (Štenclová, 2020, s. 12).

Zároveň na dítě v tomto věku silně působí rozšiřování počtu sociálních rolí. Stává se členem mnoha sociálních skupin, které významně přispívají k formování jeho osobnosti. Vystupuje jako např. jako syn, žák, kamarád, spoluhráč atd. Všechny tyto role ale vyžadují formování jednotného sebepojetí (Čačka, 2002; Orel et al., 2016).

Sebepojetí má komplexní charakter. Zahrnuje prvky kognitivní, emocionální a činnostně regulativní. „*Jedná se o fenomén subjektivní povahy, který primárně vychází z vlastní zkušenosti, nicméně zevní vlivy (např. postoje a názory druhých lidí) jsou pro jeho vznik i utváření velmi důležité a zásadní*“ (Fialová, 2001, citováno v Orel et al, 2016).

Nedílnou součástí sebepojetí je představa o vlastní tělesnosti a její hodnocení. Jedná se o hodnocení ze dvou pohledů – „jak se vidím já“ a „jak mě vidí ostatní“. V této souvislosti mohou být problémy se sebehodnocením časté právě v období dospívání, kdy se tělo dospívajícího pod vlivem probíhajících hormonálních změn výrazně mění (Orel et al., 2016).

Emoční vztah k sobě je v sebepojetí také vyjádřen. Je to představa vlastní hodnoty, sebehodnocení. Blatný (Blatný et al., citováno v Orel et al., 2016) uvádí, že pomy sebepojetí a sebehodnocení se v běžném životě často nerozlišují. Přesto považuje za účelné rozlišit význam obou pojmů, a to z důvodu, že sebehodnocení obsahuje jen hodnotící složku, zatímco sebepojetí kromě této složky hodnotící zahrnuje také čistě popisné informace o sobě.

Další aspekt, jež je v sebepojetí obsažen, je sebebřijetí. Sebebřijetí můžeme popsat jako míru porozumění vlastnímu nitru. Jako takové je velmi významným faktorem ovlivňujícím chování a jednání člověka (Orel et al, 2016). Sebebřijetí je v kontextu dospívání neopomenutelný fenomén.

U dětí ve školním věku je důležité neopomenout také školní sebepojetí, které je ve významném vztahu s obecným sebepojetím. Sebepojetí vzniká a rozvíjí se v sociálních interakcích s lidmi, kteří jsou pro nás důležití, ale také v interakcích s autoritami. Takový kontext můžeme nalézt právě ve školním prostředí (Čerešník & Čerešníková, 2018).

Sebepojetí je jedinečný pohled člověka na sebe sama v různých kontextech. Tento pohled zahrnuje jeho hodnoty, přesvědčení, vnímání vlastních schopností i limitací. Sebepojetí stejně jako jiné složky osobnosti může ovlivňovat postoj člověka, jeho chování a rozhodování.

3 RODINA

„Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charterové stránce ve zdravou a společnosti užitečnou osobnost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém vřelém a přijímajícím“ (Matějček, citováno v Čačka, 2000, s. 160). Takovéto prostředí by dítěti měla poskytovat jeho rodina, která je nejvýznamnější sociální skupinou a zásadním způsobem ovlivňuje jeho psychický vývoj. *„Nejde jen o přímé výchovné působení rodičů na dítě, ale i o jeho emoční akceptaci, hodnocení a celkový vztah, jaký k němu mají...“* (Vágnerová, 2012, s. 18).

3.1 Funkce rodiny

Podle Matouška (1997) je hlavní funkcí rodiny na prvním místě výchova dětí a pak uspokojování potřeb dospělých členů rodiny. Čačka spatřuje základní funkci rodiny v *„poskytování bezpečí a citové opory – ze všech nejvíce pak dětem, které ještě nedokážou samostatně zvládat zažívané problémy a frustrace“* (Čačka, 2000. s. 160).

Jiní autoři definují funkce rodiny obsáhleji. Například:

- *„začlenění jedince do rodinné struktury (poskytuje pocit sounáležitosti, ovlivňuje osobní identitu, smysl a zaměření života);*
- *ekonomická podpora (zajišťování základních a rozvojových potřeb členů rodiny);*
- *péče, výchova, socializace (umožňuje fyzický, psychický, sociální a duchovní vývoj dětí i dospělých, zprostředkuje sociální hodnoty a normy);*
- *ochrana zranitelných členů (mladých, nemocných, handicapovaných, starých či na ostatních nějak závislých aj.)“* (Patterson, 2002a, citováno v Sobotková, 2007, s. 71).

Rodina vytváří prostředí, ve kterém dítě uplatní své zájmy a může se dále rozvíjet. V emocionální rovině dává dítěti pocit stability, bezpečí a citové rovnováhy. Pociť sounáležitosti můžeme považovat za jakousi rodinnou identitu. O identitě hovoříme většinou v kontextu individuálního vývoje, ale v určitého úhlu pohledu, můžeme mluvit i o identitě rodiny, která má na vnímání identity jednotlivce velmi silný vliv. Rodinnou identitu lze chápat jako rodinnou celistvost. To zahrnuje pocity sounáležitosti, vědomí vzájemné

blízkosti a vřelosti a samozřejmě také projevy zájmu. Kromě této vzájemnosti představuje rodinná identita také rodinnou stabilitu, která je pro všechny její členy neméně důležitá (Sobotková, 2007, s. 44).

Ekonomická funkce spočívá v zabezpečování každodenního chodu domácnosti a v uspokojování základních potřeb jako je bydlení, stravování, oblékání, hygiena apod. Výchovná funkce a socializační funkce je nezastupitelnou a nenahraditelnou funkcí. Úroveň výchovy v rodině rozhodujícím způsobem ovlivňuje vývoj dětí, které si osvojují modely chování, získávají vzor role matky a otce, potažmo ženy a muže obecně. Prostřednictvím rodiny se dítě připravuje na začlenění do společnosti. Ochranná funkce spočívá nejen v ochraně zdraví dětí, ale také v jejich ochraně před negativními sociálně patologickými jevy (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023).

Jak bylo řečeno, výchovná funkce rodiny je nezastupitelná. Výchovu a péči, jakou může dítěti nabídnout rodina, nemůže ve stejné kvalitě dítěti nabídnout náhradní, institucionální výchova. Podle Agayevové (2021) je rodina důležitá pro rozvoj osobnosti, protože jako primární sociální skupina převzala nejdůležitější a nejvlivnější roli v socializaci dítěte. Socializace v rodině je základem, na němž se jedinec učí v mezilidských vztazích fungovat. Později toto využije v jiných vztazích. Význam socializace v rodině pokračuje nejen v kojeneckém a dětském věku, ale také v období dospívání. Narušení integrity rodiny, ať už z jakéhokoliv důvodu, nebo nedostatečná interakce v rodině výrazně ztěžuje proces socializace a může vést k nesprávné nebo nedostatečné socializaci dítěte

3.2 Vliv rodiny na vývoj osobnosti dítěte

„Nejvhodnějším prostředím pro naplňování potřeb dítěte (fyzických, rozumových, emocionálních, sociálních, morálních) je právě RODINA. Rodina je prvním a základním životním prostředím člověka. Rodina poskytuje dítěti identitu, sounáležitost a stabilitu. Rodina zároveň poskytuje dítěti odpovědi na otázky: Kdo jsem? V co věřím? Nakolik patřím do tohoto světa? Kdo jsou moji blízcí lidé? Blízký citový vztah je základem pro úspěšné naplnění vývojových potřeb dětí“ (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023, s. 13).

„Při hodnocení vlivu rodinného prostředí je třeba vzít v úvahu, že běžná fungující rodina nabízí dítěti dostatek podnětů pro získání potřebných zkušeností, které jejich potomek zužitkuje v souladu se svými genetickými dispozicemi“ (Vágnerová, 2012, s. 18). Ve funkční

rodině nedochází k mocenským bojům, vládne v ní ohleduplnost a vzájemný respekt. Zároveň v ní panuje rovnováha mezi intimitou a potřebou sdílení, stejně jako jasné rozdělení odpovědnosti. Pro funkční rodinu je typická živá a aktivní komunikace a humor. Její členové mají schopnost dohodnout se, jsou si vědomí nutnosti spolupracovat, vnímají potřeby ostatních členů rodiny a umí zdravě nastavovat hranice dětem. Děti nemusí rebelovat, aby v rodině dosáhly autonomie (Matoušek, 1997). „*Nestandardní či patologická rodina, která přijatelné podmínky nevytváří, může vývoj různých schopností i dětské osobnosti ztěžovat a deformovat*“ (Vágnerová, 2012, s. 18).

Velmi důležité je také uspořádání rodiny, vztahy v rodině i celková atmosféra domova. „*Rodinné prostředí mu poskytuje základní poznatky a zkušenosti, které ovlivní způsob, jakým bude chápat svět, ostatní lidi i sebe sama, a jak na ně bude reagovat. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítěti ukazuje, jak funguje lidské společenství*“ (Vágnerová, 2012, s. 19). Dítě se v rodině naučí projevovat nebo potlačovat své potřeby, pocity a názory a osvojený způsob chování pak bude užívat i jinde.

Životní styl rodiny uspokojuje potřeby dítěte, působí na rozvoj jeho vlastností a schopností a také předává dítěti bezděčně morální a hodnotové postoje. „*Celkovou atmosférou rodiny i specifičností dílčích kontaktů s rodiči, sourozenci či prarodiči jsou tak nepochybně významně ovlivňovány všechny základní složky duševního dění vyvíjející se osobnosti dítěte:*

- 1 *kvality poznávacích funkcí, vědomosti i dovednosti,*
- 2 *citová jistota a odolnost, postoje,*
- 3 *zájmová orientace, zahrnující např. motorickou aj. zdatnost*“ (Čačka, 2000, s. 158).

Význam rodiny a jejího působení na vývoj dítěte vystihuje Matoušek: „*Dítě nemůže získat základní pocit jistoty bez jistoty v blízkých lidech. Dítě si nemůže osvojit žádoucí dovednosti, postoje a hodnotovou orientaci, aniž by nebylo vystaveno trvalému působení angažovaných dospělých pečovateli*“ (Matoušek, 2003, s. 183).

Podobně vyjádřil důležitost rodiny a péče blízké pečující osoby ve své vývojové teorii Erikson (2015). Nedostatečné poskytnutí bezpečného prostředí rodinou může mít za následek problémy s důvěrou v sebe, ve svět a ve vztahy s ostatními. Podle Eriksona se základní důvěra ve svět formuje v raném dětství, především prostřednictvím vazby na mateřskou osobu. Matka, jako konstantní a péči poskytující postava, pomáhá vytvářet dítěti pocit stability a důvěry ve vnější svět. Její neustálá péče a důslednost jsou klíčové pro

vytváření důvěry v sebe i v ostatní. Tato základní důvěra je pak nutná pro budování trvalé identity jedince a jeho schopnosti plně se zapojit do života a vztahů. Její vliv na psychické zdraví a pohodu jedince je zásadní, neboť podporuje jeho schopnost učit se, růst a rozvíjet své potenciály

Calderonová (2020) vyzdvihuje klíčovost vztahů mezi rodiči a dětmi pro dosažení lepší úrovně exekutivních funkcí u dětí. Právě stálá podpora rodičů a rodiny, společné zážitky a společně strávený čas při každodenních činnostech, jako je např. čtení knih nebo i vaření, pomáhají podpořit seberegulační dovednosti dětí. To jsou bezpochyby nejučinnější a nejtrvalejší základy exekutivních funkcí.

3.2.1 Vztahová vazba a její význam

Teorie vztahové vazby umožňuje vysvětlit sklon lidí k navazování silných vazeb k jiným lidem, pochopit mnohé formy emočních a osobnostních poruch, včetně úzkosti, hněvu, deprese a citového odcizení vyvolané odloučením a ztrátou (Bowlby, 1995, citováno v Hašto, 2005).

Podle Bowlbyho (2010) je pro děti vyhledávání vztahové blízkosti podporujících osob vrozené. Toto geneticky dané chování je podle něho prostředkem k zabezpečení ochrany proti fyzickému a psychickému ohrožení, dítě instinktivně hledá ochranu před ohrožením. Má tendenci navázat se na osobu matky a vytvořit si k ní vztahovou vazbu. Přestože matka bývá nejčastěji tou hlavní pečující osobou, ke které dítě přilne, touto vztahovou osobou dítěte se nemusí stát jeho biologická matka. Vztahovou vazbu si dítě může vytvořit i s jinou osobou, například jinou příbuznou osobou, pěstounem, osvojitelem, vychovatelem v dětském domově aj. (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023).

Kvalita péče, které se dítěti od vztahové osoby dostává, určuje typ citového pouta, které si dítě vytvoří. Hašto (2005) popisuje 4 typy možné vztahové vazby (attachmentu). Uvádí, že Mary Ainsworth na základě svých pozorování definovala 3 základní typy attachmentu, které později Mary Main doplnila o 4. typ vazby. Jsou to:

- Jistý typ vztahové vazby – pokud jsou rodiče pro dítě stabilním a spolehlivým opěrným bodem, vytváří se harmonický vztah, který dítěti umožňuje zkoumat svět s jistotou, že jeho potřeby budou uspokojeny. Tento typ attachmentu se vyvíjí, když rodiče citlivě a vhodně reagují na potřeby svého dítěte, poskytují mu podporu a bezpečí a jsou připraveni nabídnout fyzickou blízkost vždy, když ji dítě potřebuje.

V případě, že rodiče nedostatečně reagují na potřeby dítěte nebo jsou vůči němu odmítaví či zanedbávající, může se u dítěte vyvinout jeden ze tří nejistých typů vztahové vazby:

- Nejistý ambivalentní typ: V tomto případě rodiče nejsou pro dítě vždy k dispozici a reagují na jeho potřeby neadekvátně. Projevují nedostatečnou citlivost na signály dítěte a často jeho potřeby nesprávně identifikují. To vede k tomu, že dítě se snaží více upoutat pozornost rodičů, zahrne je svými požadavky, avšak má obtíže s regulací svých emocí, je těžké ho uspokojit.
- Nejistý vyhýbavý typ: V této situaci mohou být rodiče mrzutí, podráždění nebo odmítaví vůči emocím dítěte, což vede k tomu, že dítě se naučí potlačovat své emoce a vyhýbat se hledání blízkosti. Namísto toho se soustředí na samostatné zkoumání světa.
- Nejistý dezorganizovaný typ: Pokud jsou rodiče pro dítě zdrojem jak strachu, tak i útěchy (například v případě domácího násilí), může se vyvinout dezorganizovaný typ attachmentu. Dítě se v takovém případě naučí nedůvěřovat svým rodičům a může se pokusit převzít kontrolu nad situací destruktivním způsobem pro něj i pro okolí.

Jak již bylo řečeno, to, jaký typ vztahové vazby se u dítěte rozvine, záleží na chování vztahové osoby k němu a na tom, jak tato osoba reaguje na jeho emoční projevy. Reakce rodiče na chování dítěte a typ jeho chování jsou však odvozovány zejména z jeho vlastní dětské zkušenosti. Je tedy pravděpodobné, že typ vazby se přenáší na další generace. Jednou ze základních úloh vztahové vazby je ochrana a přežití. Proto se vztahová vazba projevuje zejména ve stresových situacích, v situacích emočně zátěžových nebo v situacích ohrožení, ať už reálného nebo subjektivně pocíťovaného (Hašto et al., 2018).

V klidových situacích, kdy není vazbový systém aktivovaný, dítě zažívá pocity klidu a bezpečí. Právě tyto situace umožňují dítěti soustředit se na zkoumání okolí a tím je umožněn jeho kognitivní vývoj (Štefánková, 2005). Podle kvality péče, jaké se dítěti dostává od vztahové osoby, dítě tedy prospívá ve svém vývoji. Na základě této péče si také vytváří představu o sobě samém a o fungování mezilidských vztahů:

- *„pozitivní vnitřní pracovní model: dítě vnímá samo sebe jako hodné lásky a vnímá ostatní jako lidi milující, starostlivé a plné zájmu o dítě.*

- *negativní vnitřní pracovní model: dítě vnímá samo sebe jako nehodné lásky, neschopné, nehodnotné a ostatní lidi vnímá jako nedostupné, odmítající, nelaskavé, bez zájmu o potřeby dítěte*“ (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023, s. 20).

Vztahová vazba se u dětí formuje v raném dětství, její vliv je pak ale stěžejní pro celý další život dítěte. Předurčuje, jak bude dítě v budoucnosti schopno utvářet a udržovat vztahy, jak bude umět reagovat na různé sociální situace. „*Proto se vztah rodičů k dětem považuje za jeden z primárních faktorů rozhodujících o spokojenosti člověka se sebou samým, vnímáním sebe sama a vztahům k dalším lidem*“ (Preiss et al., 2012, citováno v Ondrušková, 2015, s. 14).

4 DĚTSKÝ DOMOV

V českém prostředí se dětským domovem rozumí zařízení poskytující péči a ochranu dětem, které jsou osiřelé, opuštěné, nebo se nachází v obtížných životních situacích. Dětské domovy jsou zřizovány státem nebo neziskovými organizacemi a slouží jako dočasné místo bydlení pro děti, které nemohou být péči svých biologických rodičů.

Děti se do dětského domova dostávají z různých důvodů, k odejmutí dítěte z rodiny však musí vést vždy závažné důvody. Podle zákona o rodině č. 94/1963 Sb. může soud v zájmu dítěte, v případech, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena a jiná výchovná opatření nebyla účinná, nařídit ústavní výchovu nebo dítě svěřit do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. *„Před nařízením ústavní výchovy je soud povinen zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí nebo rodinnou péčí v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, které mají přednost před výchovou ústavní“* (Bubleová et al, 2011, s. 37).

Setkáváme se s rodiči, kteří se z různých důvodů o své děti neumí, nemohou nebo nechtějí starat. Děti v takových případech ztrácejí pevné a bezpečné zázemí, pocit jistoty a láskyplného přijetí. Někdy rodiče své děti dokonce opouštějí, mohou k tomu mít různé důvody. Může to být nemoc, lhostejnost, pohodlí, neschopnost, neuspořádaný život, pobyt v nápravném zařízení, psychické poruchy apod. *„Tyto rodiny pak nejsou schopny plnit své rodičovské role a zabezpečit příznivé výchovné prostředí svým dětem. V odborné literatuře je tento jen označován termínem sociální osiřelí“* (Bubleová et al, 2011, s. 9).

Cílem ústavní výchovy poskytované v dětských domovech je zajistit dětem bezpečné a podpůrné prostředí, kde mohou růst a rozvíjet se, pokud není možné zajistit tuto péči v jejich biologické nebo náhradní rodině.

Úmluva o právech dítěte (Zákon č. 104/1991 Sb.) ukládá státu a dospělým obyvatelům povinnost respektovat děti a zaručit dodržování jejich práv. V situacích, kdy dítě nemůže vyrůst v rodině, která by mu mohla nejlépe zajistit harmonický vývoj jeho osobnosti, je na státu, aby zajistil odpovídající kvalitu institucí, služeb a zařízení. Tyto subjekty mají za úkol poskytnout péči a ochranu dětem vždy s ohledem na jejich nejlepší zájem a jejich tělesný, duševní, duchovní, mravní a sociální rozvoj.

Dětské domovy se řídí zákonem č. 109/2002 Sb., jež se týká výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a prevence ve výchově ve školských zařízeních. Tento zákon definuje cíle a rozsah školských zařízení pro výkon ústavní výchovy. V zařízeních pro ústavní výchovu musí být zaručena dětem základní práva na vzdělání a výchovu. Dále stanoví, že děti umístěné do ústavní výchovy mají právo na komplexní péči, podporu v rozvoji fyzických, psychických a emocionálních schopností, rozvoj sociálních dovedností a zároveň právo na svobodu a důstojnost.

Formální legislativní zakotvení ústavní péče může ale v reálném prostředí dětského domova narážet na mnohá úskalí při samotné realizaci výchovy. Vychovatelé a zaměstnanci dětských domovů bezesporu usilují o naplnění práv a potřeb dětí a poskytují jim nejlepší možnou péči, a to nejen z důvodu zákonem a pracovní náplní předepsané povinnosti. Nicméně kapacita rodinných skupin, kde v jednu chvíli připadá na jednoho vychovatele 8 dětí různého věku, různých potřeb a zájmů, převyšuje možnosti vychovatele věnovat dostatečnou pozornost a péči každému jednotlivému dítěti, tak jak by se mu jich dostalo ve funkční rodině.

4.1 Role zaměstnanců dětského domova

Výchova dětí v dětském domově je z pedagogického a psychologického hlediska velmi obtížná a specifická. Velkým problémem ústavní výchovy je to, že dítě nevychovává jen jeden konkrétní vychovatel, což může mít za důsledek nejednotný přístup vychovatelů k dětem v dětském domově, a hlavně absenci stabilního prostředí pro děti. Vychovatelé mají jen částečnou zodpovědnost za vývoj a výchovu dítěte. I když se ústavní výchova snaží co nejvíce přiblížit rodinnému prostředí, není to zcela možné, protože dětský domov a jeho pedagogičtí pracovníci nemohou plně nahradit funkci stabilní rodiny. Zatímco rodina poskytuje dítěti identitu, sounáležitost a stabilitu, v prostředí dětského domova je toto jen těžko dosažitelné.

V dětském domově není možné, aby byla dítěti vždy k dispozici jeho vztahová osoba, jako to je v běžné v rodině. Zaměstnanci dětského domova mají i jiné povinnosti. Kromě skutečnosti, že mají na starosti více dětí, musí se také vzdělávat, čerpají dovolenou, mohou odejít na rodičovskou dovolenou nebo úplně změnit zaměstnání (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023, s. 47).

Vychovatelé mají svůj život mimo dětský domov, a i kdyby ke svěřeným dětem měli osobní vztah, součástí jejich života se většinou nestanou. Vychovatelé a děti nemají společnou budoucnost a je jasné, že se v určitém okamžiku jejich cesty rozejdou. Tím se zásadně jejich vztah odlišuje od vztahů v rodině. *„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů“* (Kramer, 1980, citováno v Sobotková, 2007, s. 24).

Vychovatelé zastávají svou roli s individuální odborností, specifickými vědomostmi a dovednostmi, které potřebují pro svou práci. Míra angažovanosti jednotlivých vychovatelů na osudu svěřeného dítěte má svůj limit. Jako profesionálové nemohou tento vztah prožívat jako osobně významný. Přitom právě dlouhotrvající vztahy s lidmi, kteří mají celoživotní závazek vůči dítěti, jsou předpokladem zážitku stability a kontinuity. *„Stabilita je jedno z klíčových témat v péči o dítě umístěné mimo svou rodinu. Absence stability přináší pocity nejistoty, úzkosti a napětí. Děti spotřebovávají všechnu energii pro svůj rozvoj na zbavení se úzkosti. Důsledkem je opoždění ve vývoji, přestože potenciál pro rozvoj přítomný je“* (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023, s. 23).

4.2 Specifika dětí v dětském domově

Dítě žijící v dětském domově má zcela jistě jiné životní zkušenosti než dítě vyrůstající v rodině, což ovlivňuje jeho chování a prožívání. Dítě si s sebou přináší svou minulost, své životní zkušenosti a zážitky, které zahrnují pocity vnitřní nejistoty a strach, spíše než pocity bezpečí a jistoty. Může se stát, že nebude umět převzít zodpovědnost za svůj další život a nebude toho schopno ani ve vztahu k někomu jinému (Vágnerová, 2012).

Základní psychické potřeby dítěte v dětském domově často nebyly dostatečně uspokojované, a tak si dítě nemělo možnost vytvořit potřebné pevné citové pouto k jedné osobě. *„Toto dítě nerozumí své minulosti a netuší, kam směřuje, jaká je jeho budoucnost. Svět okolo sebe nechápe. Doposud žilo většinou v prostředí citově i podnětově chudém, proto jeho psychomotorický vývoj je nerovnoměrný a značně zaostává za vývojem svých vrstevníků vychovávaných v běžných fungujících rodinách. U těchto dětí mluvíme o psychické deprivaci, poruše vzniku citové vazby a oslabené identitě“* (Bubleová et al, 2011, s. 66).

Celková nejistota a narušené sebehodnocení může být vyústěním chybějící životní stability. *„Absence spolehlivého a bezpečného vztahu ovlivňuje i dětské sebepojetí. Každé dítě zcela přirozeně přejímá názor nejbližších osob na sebe sama, a pokud si myslí, že není*

pro nikoho důležité a že na něm nikomu nezáleží, narušuje se tím i jeho sebehodnocení“ (Vágnerová, 2012, s. 31). Narušená sebehodnota dítěte se pak může projevovat přehnanou aktivní obranou třeba ve formě výrazného vytahování. Na opačném pólu pak stojí nízká sebedůvěra a výrazné sebedoceňování manifestované negativním očekáváním do budoucnosti a potřebou navázat se na někoho silnějšího a sdílet jeho identitu (Vágnerová, 2012).

Minulé zkušenosti ve značné míře ovlivňují chování dětí v náhradní péči. Jsou často rozzlobené a zraněné, naučily se vzorce chování, které jim pomáhaly přežít i ve velmi těžkých situacích. Nepřátelské chování u nich není výjimečné. Jejich navenek projevované „problémové“ chování, které může představovat například agresivní chování, nepřátelství vůči okolí, krádeže, lhání, výbuchy zlosti, ničení věcí atd., je jen špičkou ledovce pozorovatelnou nad hladinou. Pod ní se ale jako příčina tohoto chování skrývají jejich nenaplněné potřeby, prožívaná zranění a nefunkční vztahová vazba. (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023).

Matoušek (2007) vyzdvihuje následující problémy, kterým děti v dětském domově čelí:

- Na základě studií se ukazuje, že mozek dětí vyrůstajících v deprivacním prostředí funguje mozek jinak. Je prokázána menší aktivita v některých jeho oblastech, zejména v temporální části mozkové kůry.
- Děti v ústavní výchově často řeší konflikty agresivně.
- Neorientují se dobře v mezilidských vztazích.
- Mají nízké sebehodnocení a hůř se orientují v morálních zásadách a v hodnotových dilematech.

Mnohé z dětí v dětském domově si nesou zkušenost opakovaného, dlouhodobého, chronického traumatu zažívaného v blízkých vztazích. Tato zkušenost se u nich proměnila v komplexní vývojové trauma. Komplexní vývojové trauma zasahuje různé oblasti prožívání, jednání a chování. Takové dítě je pak náchylnější k rozrušení, mívá problémy s udržením pozornosti zvládnutím stresových situací. Děti s komplexním vývojovým traumatem nevěří v bezpodmínečnou lásku, očekávají, že budou znovu opuštěné, odmítnuté. Často se naučí zvládat svůj život bez pomoci dospělých (van der Kolk, 2021).

V oblasti narušené vztahové vazby mohou děti obtížně navazovat blízké a bezpečné vztahy, některé děti toho vůbec nejsou schopné. Mají problém s regulací emocí, bývá u nich

patrná zvýšená závislost, nebo naopak stažení se do samoty bez zájmu o vztahy. Vedle problematického zvládnání vlastních afektů a chování se může objevovat agresivita a opoziční chování. U dětí v dětském domově jsou časté poruchy učení, děti nevyužívají plně svůj potenciál v kognitivní oblasti. V oblasti vnímání sebe: „*sebeobraz je narušený, dítě se vnímá jako špatné, neschopné a nehodné lásky, myslí si, že všechno zaviniło samo*“ (Nadace Terezy Maxové dětem, 2023, s. 23).

Dalším faktorem, který působí na děti v dětském domově je skupinová organizace péče, která dětem poskytuje jen nízkou stabilitu vztahů, ve kterých vyrůstají. Do rodinných skupin často přichází nové děti nebo jiné děti odchází, v rámci personálního zajištění chodu zařízení může docházet také ke změnám v osobách vychovatelů. Taková skupinová dynamika vede děti k neustálému sledování a vyhodnocování situace ve skupině a hledání své role a pozice v ní. Péče o děti ve skupinách také ovlivňuje identitu dětí. Místo aby si formovaly svou identitu jako jednotlivci, děti ji spíše odvozují jako členové skupiny, do které patří. Primární je tedy pro ně nikoliv individuální, ale skupinová identita (SocioFaktor & Nadace Sirius, 2023).

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

5.1 Vymezení výzkumného problému

Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, zázemí funkční rodiny hraje neoddiskutovatelnou roli v psychickém vývoji dítěte v mnoha jeho aspektech. Dítě se v pečujícím a stabilním prostředí učí, jak fungovat v životě, ve vztazích, získává představu samo o sobě a své hodnotě. Absence takového pro vývoj prospěšného prostředí může značně ovlivnit jeho vnímání sebe sama, pocit sebehodnoty a jeho celkové sebepojetí.

Ve výzkumné části této práce se proto zaměříme na srovnání sebepojetí u dětí vyrůstajících v rodině a v dětském domově. Předpokládáme, že děti v dětském domově mají mnohem menší možnost vytvořit si zdravé sebepojetí, a to nejen z důvodu pobytu v ústavním zařízení, kde dětem chybí stálá vztahová osoba a její individuální podpora a péče, ale také se lze domnívat, že dítě nezažilo zázemí stabilní a pečující rodiny ani před příchodem do dětského domova. Děti přichází do dětského domova z prostředí, kdy byly zanedbávané, mnohdy i zneužívané nebo týrané, z prostředí multiproblémových rodin, které nejsou schopné svým dětem zajistit stabilní a jisté zázemí pro jejich vývoj.

5.2 Výzkumné cíle a hypotézy

Na základě popsaného výzkumného problému budeme v této práci ověřovat stanovené hypotézy s cílem ověřit vztah mezi výchovným prostředím dítěte a jeho sebepojetím (obecným i školním) a úrovní kognitivních procesů potřebných k plánování a řízení činností a chování (exekutivních funkcí).

Výzkumné hypotézy:

Pro nástroj DOS-36

H1: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále sociální přizpůsobivosti než děti žijící v rodině.

H2: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále práce a studia než děti žijící v rodině.

H3: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále fyzického zjevu než děti žijící v rodině.

H4: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále odolnosti vůči úzkosti než děti žijící v rodině.

H5: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále oblíbenosti v kolektivu než děti žijící v rodině.

H6: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále smyslu a seberealizace než děti žijící v rodině.

H7: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší celkové skóre v dotazníku DOS-36.

Pro nástroj SPAS

H8: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále obecných schopností než děti žijící v rodině.

H9: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále zvládání matematických dovedností než děti žijící v rodině.

H10: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále zvládání čtení než děti žijící v rodině.

H11: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále zvládání pravopisu než děti žijící v rodině.

H12: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále psaní než děti žijící v rodině.

H13: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále sebedůvěry než děti žijící v rodině.

H14: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší celkové skóre v dotazníku SPAS.

Pro Dotazník exekutivních funkcí

H15: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále inhibice odpovědi než děti žijící v rodině.

H16: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále pracovní paměti než děti žijící v rodině.

H17: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále emoční kontroly než děti žijící v rodině.

H18: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále flexibility než děti žijící v rodině.

H19: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále koncentrace pozornosti než děti žijící v rodině.

H20: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále iniciace práce na úkolu než děti žijící v rodině.

H21: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále plánování/určování priorit než děti žijící v rodině.

H22: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále organizace než děti žijící v rodině.

H23: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále časového managementu než děti žijící v rodině.

H24: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále na cíl orientované vytrvalosti než děti žijící v rodině.

H25: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále metakognice než děti žijící v rodině.

H26: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší celkové skóre v dotazníku exekutivních funkcí.

6 TYP VÝZKUMU A POUŽITÉ METODY

Pro výzkum jsme zvolili kvantitativní výzkumný design, jehož cílem bylo odpovědět na dané výzkumné otázky na základě přijetí nebo zamítnutí hypotéz pomocí statisticky zpracovaných získaných dat.

6.1 Testové metody

Pro možnost operacionalizace zkoumaných proměnných jsme ve výzkumu využili 3 standardizované dotazníkové metody s cílem odpovědět na výzkumné otázky. Pro výzkum byly využity následující metody:

- (1) Dotazník sebepojetí 36 (DOS-36; Dolejš, M., Dostál, D., Obereignerů, R., Orel, M., 2021),
- (2) Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS, Matějček, Z., Vágnerová, M., 1992) a
- (3) Dotazník exekutivních funkcí (Dawson, P., Guare, R., 2010).

V úvodu dotazníkové baterie byl zařazen krátký dotazník vlastní konstrukce zjišťující socio-demografické údaje o respondentech – pohlaví, věk, ročník školy, velikost obce, v níž respondent žije, a rodinná situace. Rodinnou situaci se rozumí skutečnost, zda žije se svými biologickými rodiči, náhradními rodiči nebo v dětském domově. V případě dětského domova následovala otázka dotazující se na délku pobytu v dětském domově.

6.1.1 Dotazník sebepojetí 36 (DOS-36)

Dotazník sebepojetí 36 (dále jen DOS-36) byl vytvořen pro zjišťování míry sebepojetí u adolescentů (15–20 let) a u dospělých (21–64 let). Sebeпоjetí jako komplexní fenomén je v dotazníku vyjádřen několika faktory, jež jsou sledovány na 6 škálách. Jsou to sociální přizpůsobivost (SP), práce a studium (PS), fyzický zjev (F), odolnost vůči úzkosti (OU), oblíbenost v kolektivu (OK) a poslední smysl a seberealizace (SS). Tyto škály jsou syceny 36 položkami, které dotazník obsahuje. Metoda DOS-36 umožňuje nejen identifikovat respondenta s nízkou mírou sebepojetí, ale také lze díky ní určit, ve kterých oblastech obsažených v dotazníkových škálách dosahuje daný člověk nižších hodnot ve

srovnání s ostatními lidmi (Dolejš et al., 2021). Reliabilita metody je v příručce autory uváděná koeficientem omega, jehož celkové skóre vykazuje míru reliability překračující hodnotu 0,95. Reliabilita dílčích škál, s výjimkou škály sociální přizpůsobivost, se pohybuje mezi 0,88 až 0,92. U škály sociální přizpůsobivost dosahuje koeficient omega hodnoty 0,79 a spodní odhad reliability 0,70.

Přestože je metoda standardizovaná pro věkovou skupinu osob 15-64 let, rozhodli jsme se ji použít i pro účel této práce. Dosažené hodnoty celkového sebepojetí a jednotlivých škál jsou srovnávány jen vzájemně mezi dvěma sledovanými skupinami, nikoliv porovnávány s populační normou.

6.1.2 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)

Česká verze diagnostického nástroje SPAS byla vytvořena dvojicí autorů Matějček a Vágnerová. Sami autoři ho považují za dobrý nástroj pro zkoumání školního sebepojetí dětí různých skupin dětí (např. dyslektiků, žáků s lehkou mozkovou dysfunkcí, žáků tříd s rozšířenou výukou jazyků atd.). Dotazník se ptá dětí na to, jakou mají představu o svých schopnostech, o tom, jak si stojí v porovnání s ostatními dětmi, o své výkonnosti v jednotlivých předmětech.

SPAS je určen pro děti navštěvující 4. až 8. ročník základní školy. Dotazník měří 6 škál, z nichž každou tvoří 8 položek, celkem tedy obsahuje 48 položek. Sledované škály dotazníku, v nichž děti hodnotí své schopnosti jsou obecné schopnosti (OS), matematika (M), čtení (Ct), pravopis (Pr), psaní (Ps), sebedůvěra (S). Vnitřní konzistence dotazníku byla zjišťována zvlášť pro chlapce a dívky v různých věkových kategoriích. Autoři v metodické příručce uvádí naměřené hodnoty Cronbach alfa, které se pro všechny kategorie pohybují v rozmezí 0,892 a 0,945. Další ukazatel reliability testu uváděná autory po opakovaném testování je jeho dependebilita. Autoři po opakovaném testování uvádí hodnoty koeficientu dependebility celkových skóre pro jednotlivé věkové kategorie pohybující se mezi 0.872 a 0.933 (Matějček & Vágnerová, 1992).

Výsledky dotazníku SPAS pro účely této práce nebudou vyhodnocovány vůči populační normě, ale opět nám poslouží jen k meziskupinovému porovnání dosažených výsledků u respondentů této studie.

6.1.3 Dotazník exekutivních funkcí

Dotazník exekutivních funkcí (dále DEF) byl vybrán jako jeden hodnotících nástrojů obsažených v publikaci autorů Dawsona a Guareho „Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention“ (volně přeloženo jako „Exekutivní dovednosti u dětí a dospívajících: Praktický průvodce hodnocením a intervencí“), konkrétně formulář 2.6. Tato kniha nejen vysvětluje vývoj kognitivních procesů, ale zejména nabízí celou škálu reprodukovatelných hodnotících nástrojů, kontrolních seznamů a plánovacích listů, které mohou při práci s dětmi využít učitelé ve škole i rodiče doma (Froehlich, 2006). Nejedná se tedy o standardizovanou psychodiagnostickou metodu, ale o praktický nástroj sloužící k jednoduchému zmapování úrovně několika kognitivních procesů u respondenta.

Vybraný dotazník exekutivních funkcí obsahuje celkem 33 položek, které sytí celkem 11 škál sledující různé kognitivní procesy. Jsou to inhibice odpovědi (IO), pracovní paměť (PP), emoční kontrola (EK), flexibilita (F), koncentrace pozornosti (KP), iniciace práce na úkolu (IP), plánování/určování priorit (P), organizace (O), časový management (CM), na cíl orientovaná vytrvalost (CO), metakognice (MK).

K dispozici jsme měli pouze slovenskou verzi dotazníku, která byla autorkou této práce přeložena do češtiny. Pro zajištění správnosti překladu byl následně přeložený dotazník spolu s jeho slovenskou verzí předán k revizi českého překladu dvěma učitelkám českého jazyka, z nichž jedna byla slovenská rodilá mluvčí a druhá česká rodilá mluvčí. Porovnáním obou revizí jsme se ujistili o srozumitelnosti a přesnosti překladu.

Stejně jako u předchozích dotazníků i výsledky dotazníku exekutivních funkcí srovnáváme pouze meziskupinově v rámci této studie.

7 SBĚR DAT A VÝZKUMNÝ SOUBOR

V následující kapitole detailně popíšeme strukturu výzkumného souboru, skladbu obou skupin, které výzkumný soubor tvoří, proces sběru dat a také etické zabezpečení výzkumu.

7.1 Výzkumný soubor

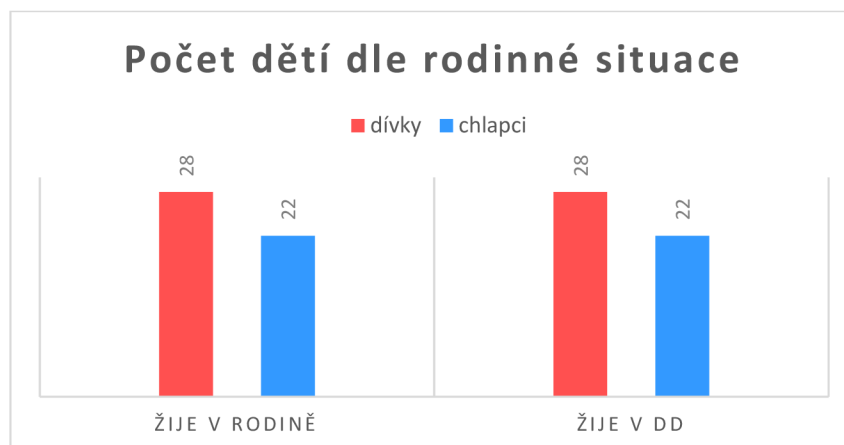
Základní výzkumný soubor tvoří žáci 2. stupně základní školy, tedy žáci 6.-9. ročníku ve věku 12-15 let. Soubor je tvořen celkem 100 respondenty, z nichž 50 aktuálně žije v dětském domově a 50 v rodině. Obě skupiny respondentů byly vyrovnány co do počtu zahrnutých dívek a chlapců. Obě skupiny jsou tvořeny 28 dívkami a 22 chlapci.

Tabulka 1 - Číselné statistiky výzkumného souboru

Věk	dívky		chlapci		CELKEM
	žije v rodině	žije v DD	žije v rodině	žije v DD	
12 let	6	6	4	5	21
13 let	3	2	8	9	22
14 let	13	9	5	3	30
15 let	6	11	5	5	27
CELKEM	28	28	22	22	100

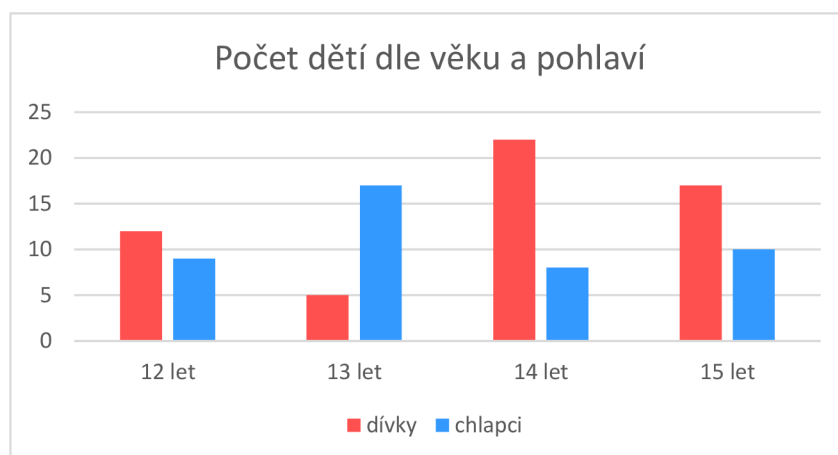
Grafické znázornění celkových počtů dětí v jednotlivých kategoriích by pak vypadalo takto:

Graf 1: Počet dětí ve výzkumném souboru podle rodinné situace



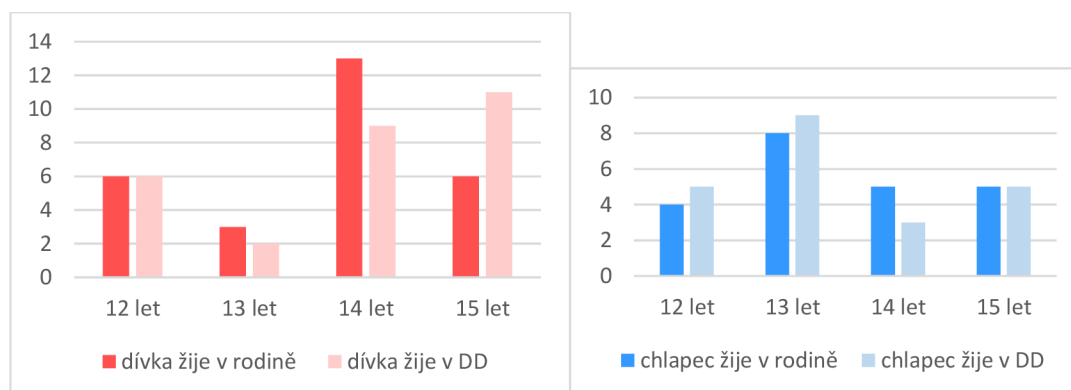
V obou skupinách rozdělených podle rodinné situace jsou sice počty dívek a chlapců stejné, v jednotlivých věkových kategoriích se ale zastoupení obou pohlaví liší (viz graf č. 2). Celkově výzkumný vzorek obsahuje o něco více dětí ve vyšších věkových kategoriích. Konkrétně je výzkumný soubor tvořen 56 dětmi ve věku 14 a 15 let a 44 dětmi ve věkových kategoriích 12 a 13 let.

Graf 2: Počet dětí ve výzkumném souboru podle jejich věku a pohlaví



Naším záměrem bylo vytvořit co možná nejvíce vyrovnané skupiny respondentů z pohledu jejich věku a pohlaví, což se nepodařilo úplně. Stoprocentní vyrovnání skupin bylo časově a realizačně velmi náročné. My jsme vycházeli primárně ze složení skupiny 50 respondentů z dětských domovů, k nimž jsme vytvořili skupinu 50 dětí žijících v rodinách výběrem v celkem 143 respondentů.

Graf 3: Vyrovnání skupin respondentů



Graf č. 3 detailně zobrazuje počty dívek a chlapců dle věkových kategorií v jednotlivých skupinách respondentů.

U dětí v žijících v dětském domově nás zajímala také doba, po kterou mimo svou biologickou rodinu vyrůstají. Většina dětí žije v dětském domově méně než 6 let. 15 z celkového počtu 50 dětí ve skupině respondentů z DD (tedy 30 % z nich) je v dětském domově dokonce pouze rok či méně.

Tabulka 2 – Doba pobytu dětí v DD

Doba v DD	dívky	chlapci	CELKEM
0–1 rok	9	6	15
2–3 roky	5	4	9
4–5 let	7	7	14
6–7 let	3	4	7
déle než 7 let	4	1	5

7.2 Sběr dat

Pro účast ve výzkumu a sběr dat v obou výzkumných skupinách bylo telefonicky osloveno 7 dětských domovů v Praze a ve Středočeském kraji a 2 vybrané základní školy v těchto regionech. Sběr dat probíhal v období leden a únor 2024.

Administrace probíhala osobně v dětských domovech a ve školách metodou peropapír. S řediteli škol byly předem dohodnuty třídy a vyučovací hodiny pro sběr dat. Podobně s řediteli dětských domovů byl ve všech případech dohodnutý termín pro administraci dotazníků s dětmi z cílové skupiny, tedy dětí ve věku 12-15 let. Administrace v jedné třídě či skupině dětí z dětského domova trvala přibližně 30 minut.

Před zahájením vyplňování dotazníků byl všem dětem výzkum představen. Všichni byli ubezpečeni o naprosté anonymitě výzkumu a požádáni, aby nikam v dotazníku nepsali své jméno nebo kontaktní údaje. Testová baterie byla představena na začátku vyplňování, správné zaznamenávání odpovědí, případně jejich korekce, byly vysvětleny před každým jednotlivým dotazníkem zvlášť.

Ve skupině dětí žijících v dětském domově se v rámci sběru dat podařilo administrovat testovou baterii s celkem 50 dětmi. Všechny 50 dotazníků bylo vyplněno

kompletně. Kontrola vyplňování dotazníků dětmi byla na místě provedena samotnou realizátorkou studie. V několika případech byla kontrola kompletnosti vyplnění ponechána na vychovatelích, kteří byli poučeni o zadávání dotazníků autorkou této práce. Ve skupině dětí v dětských domovech bylo třeba pomoci některým respondentům s pochopením některých dotazníkových tvrzení. Častý problém zvláště u mladších respondentů byl s pochopením tvrzení „Mám dobrou možnost seberealizace.“ (položka 24, DOS-36) nebo „Často jedním impulzivně.“ (Položka 1, Dotazník exekutivních funkcí).

U tvrzení „Ostatním doma vadí, jak se chovám.“ (položka 1, DOS-36) děti z dětských domovů často váhaly, zda se pod pojmem „doma“ rozumí jejich domov u rodičů nebo dětský domov. V těchto případech jsme děti instruovali, aby své odpovědi vztahovaly k jejich aktuálnímu „doma“, tedy dětskému domovu.

Ve školách se celkem podařilo administrovat celkem 143 kompletně vyplněných testových baterií. Zadání dotazníků bylo ve třech třídách provedeno realizátorkou studie. V dalších čtyřech pak vyučujícími, kteří stejně jako vychovatelé v dětských domovech byli poučeni o zadávání dotazníků autorkou práce. Ze všech ve školách vyplněných dotazníků bylo do výzkumného souboru vybráno jen 50 tak, aby došlo k co největšímu vyrovnání skupin respondentů z pohledu jejich věku a pohlaví.

7.3 Etické zabezpečení dat a soukromí

Při realizaci výzkumu bylo dbáno na ochranu osobních údajů účastníků a dodržování etických norem. Etické standardy byly dodržované v souladu s etickým metakodexem EFPA z roku 2005 (European Federation of Psychologists' Association [EFPA], 2005). Ochrana osobních údajů byla také ošetřena s ohledem na platnou legislativu definovanou zákonem č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů.

V úvodu každé administrace byl respondentům představen cíl studie a také vysvětleno nakládání se získanými údaji během jejich zpracování a po něm. Během celého testování byla dodržována anonymita účastníků. Děti si v úvodu vyplňování testové baterie dle návodu vytvořily jedinečný kód respondenta, který sloužil jako unikátní identifikátor vyplněné baterie, nikoliv dítěte. Navíc byly děti upozorněny, aby nikam do dotazníků nevpisovaly žádné osobní ani kontaktní údaje, aby je nebylo možné identifikovat.

Účast ve výzkumu byla dobrovolná, což bylo v úvodu dětem také sděleno. Na první straně dotazníku byl také uveden emailový i telefonický kontakt na realizátorku studie pro

případ, že by si někdo i po skončení administrace svou účast ve výzkumu rozmyslel. Jelikož se výzkumu účastnily neploleté děti, ředitelům dětských domovů i škol byla nabídnuta možnost zaslání informovaného souhlasu k podpisu zákonným zástupcům. Žádný z ředitelů této možnosti nevyužil, jelikož disponují generickým souhlasem zákonných zástupců, a navíc pro ně bylo dostačující, že děti byly chráněny anonymitou výzkumného šetření.

Všechny vyplněné dotazníky budou po zpracování výsledků a obhájení bakalářské práce, tedy do konce května 2024, skartovány v souladu se zachováním důvěrnosti informací a účelu jejich využití.

8 PRÁCE S DATY A JEJÍ VÝSLEDKY

8.1 Výsledky ověření platnosti statistických hypotéz

H1: p-hodnota je 0.000, což znamená, že existuje statisticky významný rozdíl mezi dětským domovem a domácím prostředím. Avšak opačně, než bylo očekáváno, děti z dětských domovů dosahují vyššího skóre na škále sociální přizpůsobivosti než děti žijící v rodině. Tedy H1 je zamítnuta, protože rozdíl je významný, ale ve prospěch dětského domova.

H2 – H6: Všechny tyto hypotézy předpokládají, že děti žijící v dětském domově dosahují nižších skóre než děti žijící v rodině.

Na základě poskytnutých dat z Mann-Whitneyova testu a souvisejících p-hodnot můžeme vyhodnotit každou z vašich hypotéz následovně:

H7: P-hodnota pro „Hrubý skor OS (Obecné schopnosti)“ je 0,510, což není dostatečně nízká hodnota k potvrzení statistické významnosti. Rozdíl ve skóre mezi dětmi z domácího prostředí a dětských domovů není statisticky významný, a tak hypotéza H7 není podpořena daty.

H8: S p-hodnotou 0,010 pro „Hrubý skor M (Matematika)“ je rozdíl mezi skupinami statisticky významný. Děti v domácím prostředí dosahují vyššího skóre v matematice, což podporuje hypotézu H8.

H9: P-hodnota pro „Hrubý skor Ct (Čtení)“ je 0,149, což není pod hranicí významnosti 0,05. Tato hypotéza tedy není daty podpořena, jelikož rozdíl ve skóre není statisticky významný.

H10: P-hodnota pro „Hrubý skor Pr (Pravopis)“ je 0,945, což znamená, že není žádný statisticky významný rozdíl ve skóre pravopisu mezi dětmi z obou prostředí. Hypotéza H10 není potvrzena.

H11: P-hodnota pro „Hrubý skor Ps2 (Psaní)“ je 0,644, což opět neukazuje statistickou významnost. Hypotéza H11 není podpořena.

H12: „Hrubý skor S (Sebedůvěra)“ má p-hodnotu 0,633. Nedochází k žádnému statisticky významnému rozdílu ve skóre sebedůvěry, takže hypotéza H12 také není podpořena.

H13: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále inhibice odpovědi než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,000 pro „Hrubý skor IO“, což je statisticky významné a naznačuje výrazný rozdíl. Avšak, děti z dětského domova mají vyšší průměrný rank, což znamená, že hypotéza je zamítnuta – děti z dětského domova dosahují vyššího skóre, nikoli nižšího.

H14: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále pracovní paměti než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,315 pro „Hrubý skor PP“, což není statisticky významné. Hypotéza H14 není podpořena.

H15: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále emoční kontroly než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,267 pro „Hrubý skor EK“, což také není statisticky významné. Hypotéza H15 není podpořena.

H16: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále flexibility než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,261 pro „Hrubý skor F“, což není statisticky významné. Hypotéza H16 není podpořena.

H17: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále koncentrace pozornosti než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,031 pro „Hrubý skor KP“, což je statisticky významné. Tato hypotéza je podpořena – děti v domácím prostředí dosahují vyššího skóre.

H18: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále iniciace práce na úkolu než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,719 pro „Hrubý skor IP“, což není statisticky významné. Hypotéza H18 není podpořena.

H19: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále plánování/určování priorit než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,160 pro „Hrubý skor P“, což není statisticky významné. Hypotéza H19 není podpořena.

H20: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále organizace než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,212 pro "Hrubý skor O", což není statisticky významné. Hypotéza H20 není podpořena.

H21: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále časového managementu než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,113 pro „Hrubý skor CM“, což není statisticky významné. Hypotéza H21 není podpořena.

H22: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále na cíl orientované vytrvalosti než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,003 pro „Hrubý skor CO“, což je statisticky významné. Nicméně, děti z dětského domova mají vyšší průměrný rank, což znamená, že hypotéza je zamítnuta – děti z dětského domova dosahují vyššího skóre.

H23: Děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre na škále metakognice než děti žijící v rodině.

P-hodnota je 0,018 pro „Hrubý skor MK“, což je statisticky významné. Avšak, protože děti z dětského domova mají vyšší průměrný rank, hypotéza je zamítnuta – děti z dětského domova dosahují vyššího skóre.

8.2 Dotazník sebepojetí DOS-36

Při analýze výsledků „Hrubý skor Sociální přizpůsobivost (SP)“ a stejný skor ve formě Z-skore lze vidět, že Z skóre je -3,599 s p-hodnotou 0,000 (nulová vzhledem k nízké hodnotě, kterou již software nedokáže zpracovat), což naznačuje velmi významný rozdíl mezi domácím prostředím a dětským domovem. Hodnota Z ukazuje, že rozdíl mezi skupinami je více než tři standardní odchylky od očekávané hodnoty, což je významný statistický nále. Avšak významný rozdíl byl identifikován opačný, než bylo očekáváno, tedy děti z dětských domovů dosahují vyššího skóre na škále sociální přizpůsobivosti než děti žijící v rodině. Tedy H1 byla zamítnuta, protože rozdíl je významný, ale ve prospěch dětského domova.

Na druhé straně, pro ostatní kategorie, jako jsou „Práce a studium“, „Fyzický zjev“, „Odolnost vůči úzkosti“, „Oblíbenost v kolektivu“, „Smysl a seberealizace“ a „Celkový skor“ ve všech formách (Hrubý i Z-skor), jsou p-hodnoty vysoké (větší než 0,05), což naznačuje, že ve srovnání skupin „Domácí prostředí“ a „Dětský domov“ ve většině proměnných nejsou statisticky významné rozdíly. Všechny ostatní hypotézy (H2–H6) předpokládají, že děti žijící v dětském domově dosahují nižších skóre než děti žijící v rodině. Na základě dostupných dat a p-hodnot pro ostatní skóre („Hrubý skor Práce a studium“, „Hrubý skor Fyzický zjev“, „Hrubý skor Odolnost vůči úzkosti“, „Hrubý skor Oblíbenost v kolektivu“, „Hrubý skor Smysl a seberealizace“) je vidět, že p-hodnoty jsou vyšší než 0,05, což znamená, že pro tyto škály nebyl zjištěn žádný statisticky významný rozdíl mezi dětmi z dětských domovů a dětmi žijícími v rodinném prostředí. Hypotézy H2 až H6 nejsou tedy podpořeny statistickými důkazy a měly by být zamítnuty.

8.2.1 Deskriptivní statistika

V obou skupinách, domácím prostředí i dětském domově, bylo hodnoceno 50 dětí (N=50) pro každou škálu.

Tabulka 3 - Deskriptivní statistika DOS-36 pro hrubé skóre

Rodinná situace		Hrubý skor SP	Hrubý skor PS	Hrubý skor FZ	Hrubý skor OU	Hrubý skor OK
Domácí prostředí	N	50	50	50	50	50
	Minimum	6,00	8,00	6,00	6,00	6,00
	Maximum	19,00	20,00	19,00	23,00	18,00
	Median	13,0000	16,0000	15,0000	16,0000	14,0000
	Mean	13,0800	15,0200	15,1000	16,1400	13,9600
	Std. Deviation	2,54623	2,86777	2,49285	3,77970	2,35571
	Kurtosis	0,626	0,222	2,169	-0,124	1,621
	Skewness	0,224	-0,794	-1,074	-0,231	-0,721
Dětský domov	N	50	50	50	50	50
	Minimum	8,00	10,00	7,00	10,00	9,00
	Maximum	22,00	20,00	19,00	22,00	18,00
	Median	15,0000	15,0000	15,0000	15,0000	14,0000
	Mean	15,4000	15,4400	15,0600	15,5800	13,7000
	Std. Deviation	3,40468	2,89377	2,28937	2,41669	1,58114
	Kurtosis	-0,371	-0,823	2,522	0,036	1,037
	Skewness	0,140	0,083	-1,076	0,029	-0,190
Total	N	100	100	100	100	100
	Minimum	6,00	8,00	6,00	6,00	6,00
	Maximum	22,00	20,00	19,00	23,00	18,00
	Median	14,0000	15,0000	15,0000	16,0000	14,0000
	Mean	14,2400	15,2300	15,0800	15,8600	13,8300
	Std. Deviation	3,21021	2,87397	2,38124	3,16872	2,00028
	Kurtosis	0,052	-0,222	2,170	0,283	1,868
	Skewness	0,406	-0,340	-1,059	-0,071	-0,542

Zdroj Vlastní výzkumné šetření

Na základě tabulky č. 3 lze tvrdit následující. Minimální a maximální skóre v obou skupinách se liší, přičemž děti z dětských domovů měly vyšší minimum ve všech škálách, což ukazuje, že nejnižší výkony v této skupině byly lepší než v domácím prostředí. Maximální skóre byla obdobná pro obě skupiny kromě škály OU, kde domácí prostředí vykázalo o něco vyšší maximum. Mediány v obou skupinách byly velmi podobné nebo stejné napříč všemi škálami, což naznačuje, že střední hodnoty skóre nevykazují velký rozdíl mezi oběma skupinami dětí. Průměrná skóre (mean) byla mírně vyšší u dětí z dětských domovů ve většině škál, s výjimkou škály OK, kde bylo vyšší průměrné skóre u dětí v domácím prostředí. Standardní odchylka (Std. Deviation), která měří rozptyl skóre, byla větší u dětí z dětských domovů ve všech škálách, což značí větší variabilitu v jejich výsledcích. To může naznačovat širší rozsah individuálních výkonů v této skupině.

Celkově ukazují tato data na rozdíly ve výkonnosti mezi dětmi žijícími v dětských domovech a v domácím prostředí. I když rozdělení skóre je obecně podobné, děti z dětských domovů mají větší rozptyl a tendenci dosahovat vyšších minimálních skóre, což může naznačovat určité aspekty resilience nebo odlišné výchovné praktiky. Interpretace těchto výsledků by měla zvážit další kontextové faktory a možné vysvětlující proměnné, které mohou ovlivnit výsledky ve výzkumné populaci.

Tabulka 4 - Deskriptivní statistika DOS-36 pro hrubý skor SS, a Z-skory

Rodinná situace		Hrubý skor SS	Celkový skor	Z-skor SP	Z-skor PS	Z-skor FZ	Z-skor OU	Z-skor OK
Domácí prostředí	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	6,00	40,00	-2,78	-2,45	-3,65	-2,68	-3,38
	Maximum	23,00	105,00	2,33	1,74	1,56	1,81	1,71
	Median	16,0000	90,0000	-0,0300	0,3400	-0,0400	-0,0400	0,0200
	Mean	15,5000	88,8000	-0,0010	-0,0006	-0,0002	0,0002	0,0004
	Std. Deviation	4,08706	10,18001	1,00008	1,00022	0,99788	1,00056	0,99958
	Kurtosis	-0,157	11,100	0,634	0,225	2,197	-0,133	1,626
	Skewness	-0,666	-2,722	0,227	-0,791	-1,079	-0,229	-0,726
Dětský domov	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	7,00	62,00	-2,17	-1,88	-3,52	-2,31	-2,97
	Maximum	22,00	108,00	1,94	1,58	1,72	2,66	2,72
	Median	15,5000	91,0000	-0,1200	-0,1500	-0,0300	-0,2400	0,1900
	Mean	15,9000	91,0800	0,0006	0,0010	-0,0008	0,0002	-0,0010
	Std. Deviation	3,24666	8,79666	0,99904	1,00045	0,99914	1,00048	0,99974
	Kurtosis	0,363	1,873	-0,370	-0,821	2,528	0,043	1,035
	Skewness	-0,063	-0,790	0,138	0,087	-1,077	0,031	-0,193
Total	N	100	100	100	100	100	100	100
	Minimum	6,00	40,00	-2,78	-2,45	-3,65	-2,68	-3,38
	Maximum	23,00	108,00	2,33	1,74	1,72	2,66	2,72
	Median	16,0000	90,5000	-0,0300	-0,0100	-0,0300	-0,0400	0,0200
	Mean	15,7000	89,9400	-0,0002	0,0002	-0,0005	0,0002	-0,0003
	Std. Deviation	3,67767	9,53444	0,99450	0,99527	0,99346	0,99545	0,99459
	Kurtosis	0,180	7,997	0,065	-0,343	2,183	-0,104	1,201
	Skewness	-0,502	-1,960	0,179	-0,347	-1,061	-0,097	-0,452

Data v tabulce č. 4 obsahují hodnoty pro hrubé skóre společenské situace (SS) a celkové skóre, stejně jako pro standardizované skóre (Z-skóre) v pěti různých škálách.

Při pohledu na Z-skóre, standardní odchylka se blíží 1,00 pro všechny proměnné v obou skupinách, což je očekávané, protože Z-skóre jsou standardizovány tak, aby měly standardní odchylku rovnou jedné. Průměrné hodnoty Z-skóre jsou všechny velmi blízké nule, což odráží fakt, že data byla centrována na průměr skupiny. To je standardní praxe při vytváření Z-skóru.

Tabulka 5 - Z-skor SS a Celkový Z-skor u DOS-36

Rodinná situace		Z-skor SS	Celkový z-skor DOS-36
Domácí prostředí	N	50	50
	Minimum	-2,32	-4,79
	Maximum	1,84	1,59
	Median	0,1200	0,1200
	Mean	0,0000	-0,0004
	Std. Deviation	1,00082	1,00001
	Kurtosis	-0,162	11,064
	Skewness	-0,663	-2,718
Dětský domov	N	50	50
	Minimum	-2,74	-3,31
	Maximum	1,88	1,92
	Median	-0,1250	-0,0100
	Mean	-0,0006	-0,0004
	Std. Deviation	0,99969	1,00032
	Kurtosis	0,367	1,882
	Skewness	-0,062	-0,796
Total	N	100	100
	Minimum	-2,74	-4,79
	Maximum	1,88	1,92
	Median	0,1200	0,1000
	Mean	-0,0003	-0,0004
	Std. Deviation	0,99519	0,99510
	Kurtosis	0,035	6,083
	Skewness	-0,357	-1,729

Zdroj Vlastní výzkumné šetření

Další analýza se týká společenské situace (SS) a celkového Z-skóre (DOS-36) pro děti v domácím prostředí a dětském domově. V obou zkoumaných proměnných se standardní odchylka pro obě skupiny blíží hodnotě 1, což je očekávané u Z-skórů, a dokládá, že data byla účinně standardizována. Průměrné hodnoty Z-skórů jsou pro obě skupiny velmi blízké nule, což potvrzuje, že data byla centrována kolem průměrné hodnoty použitého vzorku.

Pohled na celkovou statistiku (Total) pro obě proměnné odhaluje, že v rámci celého vzorku mají distribuce skórů relativně nízkou špičatostia mírnou negativní šikmost, což ukazuje na symetričtější distribuci s mírným sklonem k nižším hodnotám.

Z těchto pozorování lze usoudit, že i když jsou průměrné hodnoty Z-skórů konzistentní s očekáváním pro standardizovanou proměnnou, existují rozdíly v rozložení dat mezi dětmi z domácího prostředí a dětských domovů. Tyto rozdíly ve špičatosti a asymetrii distribucí by mohly reflektovat rozdíly v rozsahu a odlehlých hodnotách, které by měly být brány v úvahu při interpretaci výsledků a plánování dalšího výzkumu

8.3 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí SPAS

Na základě dat Mann-Whitneyova testu pro dotazník SPAS můžeme pozorovat rozdíly ve skóre mezi „Domácí prostředí“ a „Dětský domov“ ve více oblastech. Výsledky naznačují rozdíly v průměrných hodnoceních (mean rank), které mohou být interpretovány jako rozdíly ve schopnostech nebo vnímání sebedůvěry mezi oběma skupinami. Ovšem toto hodnocení není v závislosti na p-hodnotách, pouze srovnává rozdíly hodnot. Co se týče p-hodnoty, bude to analyzováno dále.

U škály „Hrubý skor OS (Obecné schopnosti)“ lze vidět, že děti z dětského domova mají vyšší průměrný rank než děti z domácího prostředí. To může znamenat, že ve vnímání svých obecných schopností si děti z dětských domovů hodnotí lépe, nebo mají tendenci se lépe adaptovat v testech zaměřených na obecné schopnosti. Pro „Hrubý skor M (Matematika)“ a „Hrubý skor Ct (Čtení)“ je situace opačná. Děti z domácího prostředí mají vyšší průměrný rank, což ukazuje, že se vnímají lépe v matematických schopnostech a čtení. To by mohlo odrážet rozdíly v edukačním prostředí nebo přístupu k vzdělávání. U „Hrubého skoru Pr (Pravopis)“, „Hrubého skoru Ps2 (Psaní)“ a „Hrubého skoru S (Sebedůvěra)“ nejsou průměrné ranky tak výrazně rozdílné. V těchto oblastech se zdá, že děti z obou prostředí mají podobné vnímání svých schopností nebo sebepojetí. Při pohledu na „Z-skóre“, které standardizuje hodnocení tak, aby bylo možné porovnávat skóre napříč různými testy nebo škálami, je opět vidět, že v některých oblastech, jako je „Psaní“ (Ps4), mají děti z dětského domova vyšší průměrné skóre, zatímco v ostatních oblastech jsou průměrné hodnoty blízké mezi oběma skupinami.

Celkový z-skór SPAS, který by představoval agregovanou míru sebepojetí napříč různými doménami, je také podobný pro obě skupiny. Naznačuje to, že když jsou všechny domény zkombinovány do jednoho celkového skóre, nejsou mezi skupinami žádné velké rozdíly v sebepojetí. Pro hlubší statistickou interpretaci těchto ranků byly zkoumány p-hodnoty.

Hodnoty Z skóre a odpovídající p-hodnoty (Asymp. Sig. (2-tailed)) poskytují informace o statistické významnosti rozdílů mezi dvěma skupinami - dětmi žijícími v „Domácím prostředí“ a „Dětském domově“ pro jednotlivé zkoumané škály. Podle hodnot je možné interpretovat následující. Hrubý skor M (Matematika) je u Z skóre -2,569 s p-hodnotou 0,010, což ukazuje, že zde existuje statisticky významný rozdíl mezi skupinami ve prospěch domácího prostředí, kde děti dosahují vyššího skóre v matematice. Co se týče

Hrubého skoru Ct (Čtení), i když Z skóre naznačuje rozdíl ve prospěch domácího prostředí, p-hodnota 0,149 není dostatečně nízká, aby byla považována za statisticky významnou. U celkového skoru 3 s s p-hodnotou 0,204 neexistuje statisticky významný rozdíl mezi celkovými skóre skupin.

Pro ostatní škály jsou p-hodnoty nad 0,05, což naznačuje, že žádné další zkoumané rozdíly nejsou statisticky významné:

- a. hrubý skor OS (Obecné schopnosti),
- b. hrubý skor Pr (Pravopis),
- c. hrubý skor Ps2 (Psaní),
- d. hrubý skor S (Sebedůvěra),
- e. Z-skor OS,
- f. Z-skor Ct,
- g. Z-skor Pr,
- h. Z-skor Ps4,
- i. Z-skor S,
- j. celkový z-skor SPAS.

Jediná hypotéza, kterou data podporují, je H8 – týkající se matematických dovedností. Děti žijící v domácím prostředí dosahují vyšších skóre v hodnocení svých matematických dovedností ve srovnání s dětmi žijícími v dětských domovech. Ostatní hypotézy (H7, H9, H10, H11 a H12) nebyly daty podpořeny, protože nebyly statisticky významné.

Ovšem statistická významnost neimplikuje nutně praktickou nebo klinickou významnost, a proto je důležité zvážit velikost účinku a další faktory při hodnocení významnosti těchto rozdílů.

8.3.1 Deskriptivní statistika

Tabulka 6 Hrubé skory a Celkový skor3 u SPAS

Rodinná situace		Hrubý skor OS	Hrubý skor M	Hrubý skor Ct	Hrubý skor Pr	Hrubý skor Ps2	Hrubý skor S	Celkový skor3
1.00	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	9,00
	Maximum	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	7,00	39,00
	Median	2,0000	5,0000	5,0000	3,0000	5,0000	4,0000	24,0000
	Mean	2,4800	4,7200	4,6000	3,2400	4,6400	3,3200	23,0000
	Std. Deviation	2,20611	2,12891	2,46610	2,40374	2,37985	2,02474	8,20652
	Kurtosis	-0,580	-0,852	-1,335	-0,982	-1,288	-0,828	-0,885
	Skewness	0,675	-0,199	-0,163	0,403	-0,129	-0,042	0,094
3.00	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00
	Maximum	7,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	44,00
	Median	2,0000	3,0000	4,0000	2,5000	4,5000	3,0000	18,5000
	Mean	2,6800	3,5000	3,8400	3,3600	4,4400	3,1800	21,0200
	Std. Deviation	2,01464	2,57341	2,69057	2,57745	2,35745	2,36203	11,43302
	Kurtosis	-0,789	-1,140	-1,252	-1,154	-1,171	-1,046	-0,980
	Skewness	0,397	0,389	0,066	0,387	-0,029	0,270	0,385
Total	N	100	100	100	100	100	100	100
	Minimum	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00
	Maximum	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	8,00	44,00
	Median	2,0000	4,0000	4,0000	3,0000	5,0000	3,0000	21,5000
	Mean	2,5800	4,1100	4,2200	3,3000	4,5400	3,2500	22,0100
	Std. Deviation	2,10425	2,42835	2,59596	2,48022	2,35882	2,18985	9,95088
	Kurtosis	-0,712	-1,167	-1,276	-1,073	-1,234	-0,954	-0,846
	Skewness	0,533	0,025	-0,070	0,394	-0,077	0,133	0,213

Zdroj: Vlastní výzkumné šetření

Podle tabulky č. 6, děti v domácím prostředí mají rozpětí průměrných skóre od 2,4800 v kategorii organizace až po 4,7200 v motivaci, což naznačuje nejsilnější průměrnou tendenci v oblasti motivace. Naopak organizace se jeví jako oblast s nejnižším průměrným skóre. Významnější variabilitu a širší rozptyl ve výsledcích naznačuje vysoká standardní odchylka, zejména v kategoriích motivace a časové kontroly.

Děti z dětského domova ukazují konzistentnější průměrné skóre napříč všemi kategoriemi s mírně vyššími hodnotami v organizaci (2,6800) a nejvyššími ve skóre motivace (3,5000). Maximální hodnoty jsou však celkově nižší, což ukazuje na menší výskyt extrémních výkonů. Porovnáme-li tyto dvě skupiny, děti v domácím prostředí předčí děti z dětského domova v průměrných skórech časové kontroly a sociálních schopností, což odráží lepší průměrné výkony v těchto oblastech. Pracovní paměť a ostatní kategorie mají mezi oběma skupinami velmi podobné průměrné hodnoty.

Celkový skór3 odhaluje výraznější rozdíl, kde děti v domácím prostředí mají vyšší průměrný celkový skór (23,0000) ve srovnání s dětmi z dětského domova (21,0200). To může naznačovat, že děti v domácím prostředí jako skupina dosahují celkově vyšších skóreů. Standardní odchylka pro celkový skór3 je také výrazně vyšší pro děti z dětského domova, což ukazuje na větší variabilitu ve výsledcích této skupiny.

Obecně, v rámci standardní odchylky (Std. Deviation) jsou hodnoty relativně vysoké ve srovnání s průměry, což naznačuje poměrně velkou variabilitu ve skórech v obou skupinách.

Při pohledu na Celkový skór3 pro obě skupiny vidíme, že průměrné skóre je výrazně vyšší ve skupině dětí z dětského domova než ve skupině domácího prostředí. To může poukazovat na skutečnost, že ačkoli obě skupiny mají podobné rozsahy skóreů, skupina dětí z dětského domova má tendenci dosahovat celkově vyšších hodnot.

Celková standardní odchylka pro Celkový skór3 je také výrazně větší ve skupině dětí z dětského domova, což opět poukazuje na širší rozložení skóreů mezi jednotlivci v této skupině.

Tabulka 7 Z-skory u SPAS

Rodinná situace		Z-skor OS	Z-skor M	Z-skor Ct	Z-skor Pr	Z-skor Ps4	Z-skor S	Celkový z-skor SPAS
1.00	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	-1,12	-2,22	-1,87	-1,35	-1,95	-1,64	-1,71
	Maximum	2,50	1,54	1,38	1,98	1,41	1,82	1,95
	Median	-0,2200	0,1300	0,1600	-0,1000	0,1500	0,3400	0,1200
	Mean	0,0012	-0,0016	0,0004	-0,0008	-0,0012	0,0008	-0,0004
	Std. Deviation	0,99928	1,00059	0,99975	1,00040	0,99954	1,00045	1,00016
	Kurtosis	-0,580	-0,852	-1,332	-0,986	-1,288	-0,829	-0,883
	Skewness	0,678	-0,199	-0,164	0,402	-0,129	-0,046	0,097
3.00	N	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	-1,33	-1,36	-1,43	-1,30	-1,88	-1,35	-1,49
	Maximum	2,14	1,75	1,55	1,80	1,51	2,04	2,01
	Median	-0,3400	-0,1900	0,0600	-0,3350	0,0250	-0,0800	-0,2200
	Mean	0,0010	0,0004	-0,0008	-0,0008	-0,0010	-0,0012	0,0004
	Std. Deviation	0,99969	0,99923	1,00096	1,00016	1,00093	1,00053	0,99990
	Kurtosis	-0,795	-1,134	-1,247	-1,159	-1,175	-1,042	-0,982
	Skewness	0,394	0,391	0,065	0,388	-0,028	0,269	0,383
Total	N	100	100	100	100	100	100	100
	Minimum	-1,33	-2,22	-1,87	-1,35	-1,95	-1,64	-1,71
	Maximum	2,50	1,75	1,55	1,98	1,51	2,04	2,01
	Median	-0,2200	0,1300	0,0600	-0,1200	0,1500	-0,0800	-0,0900
	Mean	0,0011	-0,0006	-0,0002	-0,0008	-0,0011	-0,0002	0,0000
	Std. Deviation	0,99442	0,99485	0,99529	0,99521	0,99517	0,99543	0,99496
	Kurtosis	-0,714	-1,003	-1,286	-1,080	-1,230	-0,950	-0,946
	Skewness	0,528	0,094	-0,049	0,389	-0,077	0,110	0,236

Podle tabulky č. 7, skupina dětí v domácím prostředí, vykazuje v průměru mírně pozitivní šikmost u Z-skóru organizačních schopností, což naznačuje, že větší počet dětí dosáhl skóre nad průměrem, i když rozložení skóre je široké, jak ukazuje standardní odchylka těsně pod jedničkou. Špičatost blízka nule u většiny proměnných v této skupině signalizuje poměrně normální distribuci s mírnými odchylkami od špičatosti.

Pro skupinu dětí z dětského domova lze pozorovat, že většina hodnot šikmosti je blízka nule nebo pozitivní, což naznačuje symetričtější distribuci skóre. To značí, že ve skórech nejsou výrazné výkyvy a že se více hodnot shromažďuje okolo mediánu, který je v několika případech nižší než průměr. V této skupině je špičatost negativní, což naznačuje méně extrémních výsledků než je běžné.

Když srovnáváme obě skupiny vzhledem k celkovému Z-skóru SPAS, vidíme, že průměrné hodnoty jsou velmi blízko nule a rozdíly mezi skupinami jsou minimální. To by mohlo značit, že žádná skupina není systematicky lepší nebo horší v celkovém zjištění těchto proměnných.

Je také důležité poznamenat, že standardní odchylky jsou konzistentně okolo jedničky pro všechny proměnné a pro obě skupiny, což odráží, že variabilita skóre je ve srovnání se standardním Z-skórovým rozdělením normální. Tento fakt je v souladu s principem standardizace Z-skóre, kde jedna standardní odchylka odpovídá jednomu Z-skóru nad či pod průměrem.

8.4 Dotazník exekutivních funkcí

Výsledky Mann-Whitneyova testu pro dotazník DEF ukazují rozdíly v průměrných hodnoceních mezi dětmi žijícími v domácím prostředí a dětském domově napříč různými psychologickými a kognitivními škálami. Zvláště výrazný je rozdíl u „Hrubého skoru IO (Inhibice odpovědi)“, kde děti z domácího prostředí mají výrazně nižší průměrný rank než děti z dětského domova. To by mohlo znamenat, že děti z dětského domova mají vyšší skóre v této oblasti, což může indikovat, že mají tendenci lépe potlačovat impulsivní odpovědi nebo že jejich prostředí vyžaduje vyšší úroveň inhibiční kontroly. Další škály, jako jsou „Hrubý skor PP (Pracovní paměť)“, „Hrubý skor EK (Emoční kontrola)“, „Hrubý skor F (Flexibilita)“, „Hrubý skor KP (Koncentrace pozornosti)“ a „Hrubý skor P (Plánování priorit)“, také ukazují vyšší průměrné ranky pro dětský domov, což naznačuje, že děti v

těchto institucích mohou vnímat své schopnosti v těchto oblastech jako lepší, nebo mohou být tyto dovednosti v dětských domovech více rozvíjeny nebo hodnoceny.

Zajímavé je, že u „Hrubého skoru IP (Iniciace práce na úkolu)“ jsou průměrné ranky blízké mezi oběma skupinami, což naznačuje podobné vnímání schopností v této oblasti bez ohledu na prostředí. U škály „Hrubý skor CO (Na cíl orientovaná vytrvalost)“ jsou průměrné hodnoty znovu vyšší pro dětský domov, což může naznačovat, že děti z dětských domovů se cítí být více motivované nebo vytrvalé při dosahování cílů. V „Hrubém skoru MK (Metakognice)“ a „Celkovém skoru5“ jsou rovněž průměrné hodnoty vyšší pro dětský domov, což by mohlo naznačovat, že děti v dětských domovech se vnímají jako lepší v reflexi vlastních myšlenkových procesů a strategií učení. Pokud jde o „Z-skory“, rozdíly nejsou tak markantní a ve většině případů jsou průměrné hodnoty blízké pro obě skupiny, což ukazuje, že po standardizaci hodnot jsou vnímání dovedností a schopností podobné v obou prostředích.

Na základě analýzy p-hodnot lze konstatovat, že výsledky ukazují na rozdílné úrovně výkonnosti mezi dětmi žijícími v dětských domovech a dětmi žijícími v rodinném prostředí v rámci různých kognitivních a behaviorálních škál. Překvapivě, ve škále inhibice odpovědí, i přes velmi nízkou p-hodnotu naznačující statistickou významnost, děti z dětských domovů ve skutečnosti dosahovaly vyšších skóre, což přímo odporuje původní hypotéze, že by měly dosahovat nižších skóre. Stejný nečekaný vzor byl pozorován i v škálách na cíl orientované vytrvalosti a metakognice, kde, přestože p-hodnoty byly statisticky významné, děti z dětských domovů dosahovaly vyšších průměrných skóre, což opět zamítá původní hypotézy o nižším výkonu těchto dětí.

Naopak, v škále koncentrace pozornosti bylo zjištěno, že děti v rodinném prostředí dosahují statisticky významně vyšších skóre, což podporuje předpoklad, že rodinné prostředí může být pro rozvoj této dovednosti příznivější.

Ve zbylých šesti škálách, zahrnujících pracovní paměť, emoční kontrolu, flexibilitu, iniciaci práce na úkolu, plánování/určování priorit a organizaci, nebyla statistická významnost dosažena. To naznačuje, že mezi zkoumanými skupinami neexistují významné rozdíly ve výkonnosti v těchto oblastech, což poukazuje na to, že faktory jako je typ domácího prostředí nemusí mít jednoznačný vliv na všechny aspekty kognitivního a behaviorálního vývoje dětí.

Z těchto výsledků vyplývá, že při hodnocení vlivu domácího prostředí na kognitivní a behaviorální dovednosti dětí je důležité brát v úvahu komplexnost a různorodost těchto dovedností. Zatímco některé aspekty mohou být rodinným prostředím pozitivně ovlivněny, jiné mohou být na tomto prostředí nezávislé. Příklad škál na cíl orientované vytrvalosti a metakognice zdůrazňuje, že děti z dětských domovů mohou v některých případech překonat očekávané výzvy a dosáhnout výkonnosti, která překvapivě převyšuje ty, kteří žijí v tradičním rodinném prostředí. Tyto nálezy otevírají prostor pro další zkoumání faktorů, které mohou přispět k těmto pozorovaným rozdílům, a nabízejí nový pohled na adaptabilitu a resilience dětí v různých životních situacích.

8.4.1 Deskriptivní statistika

Tabulka 8 - Hrubné skory u DEF

Rodinná situace		Hrubý skor IO	Hrubý skor PP	Hrubý skor EK	Hrubý skor F	Hrubý skor KP	Hrubý skor IP	Hrubý skor P	Hrubý skor O	Hrubý skor CM	Hrubý skor CO	Hrubý skor MK	Celkový skor5
1.00	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	Minimum	5,00	5,00	5,00	3,00	3,00	5,00	6,00	3,00	6,00	4,00	3,00	86,00
	Maximum	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	22,00	21,00	21,00	21,00	20,00	21,00	215,00
	Median	10,0000	13,0000	13,0000	15,5000	13,0000	16,0000	13,0000	13,5000	13,0000	11,5000	11,5000	144,0000
	Mean	10,7600	13,6000	13,4200	15,1800	13,1800	14,5800	13,6000	12,7600	12,7400	11,4800	11,2800	142,5800
	Std. Deviation	3,74471	4,39387	4,10619	4,07927	4,17324	4,78130	4,23301	5,50532	4,04974	3,64350	4,35206	30,62951
	Kurtosis	-0,145	-1,049	-0,593	0,137	-0,490	-1,055	-0,893	-1,160	-0,720	0,250	-0,365	-0,504
	Skewness	0,650	0,300	0,052	-0,552	0,036	-0,315	0,077	-0,168	-0,001	0,316	0,195	0,168
		N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
3.00	Minimum	4,00	4,00	5,00	6,00	6,00	6,00	4,00	3,00	6,00	6,00	3,00	80,00
	Maximum	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	219,00
	Median	15,0000	14,0000	14,0000	17,0000	15,0000	14,5000	15,0000	14,0000	14,0000	14,0000	14,0000	159,5000
	Mean	14,7600	14,4000	14,4200	16,0600	14,9600	14,8800	14,6400	14,1600	14,2600	13,8600	13,3000	159,7000
	Std. Deviation	4,33100	4,38923	4,48621	3,47240	4,03029	4,79217	4,33665	5,10446	4,75871	4,06584	4,63020	36,45755
	Kurtosis	-0,332	-0,616	-0,853	1,266	-0,593	-1,055	-0,200	-1,080	-0,899	-0,742	-0,547	-0,825
	Skewness	-0,390	-0,189	-0,125	-1,107	-0,379	-0,272	-0,488	-0,179	-0,095	-0,060	-0,464	-0,068
		N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	Total	Minimum	4,00	4,00	5,00	3,00	3,00	5,00	4,00	3,00	6,00	4,00	3,00
Maximum	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	22,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	219,00
Median	12,5000	14,0000	14,0000	16,5000	14,0000	15,0000	14,0000	14,0000	14,0000	12,0000	12,0000	148,0000	
Mean	12,7600	14,0000	13,9200	15,6200	14,0700	14,7300	14,1200	13,4600	13,5000	12,6700	12,2900	151,1400	
Std. Deviation	4,50167	4,38777	4,30804	3,79468	4,17848	4,76489	4,29536	5,32844	4,46196	4,02280	4,58433	34,58645	
Kurtosis	-0,872	-0,927	-0,773	0,477	-0,678	-1,058	-0,686	-1,072	-0,791	-0,486	-0,734	-0,691	
Skewness	0,170	0,054	-0,015	-0,800	-0,169	-0,288	-0,199	-0,196	0,025	0,174	-0,111	0,141	

Zdroj Vlastní výzkumné šetření

Na základě tabulky č. 8 lze tvrdit, že v případě dětí z dětského domova, minimum a maximum hrubých skóre jsou srovnatelné s domácím prostředím, což naznačuje, že i přes různé životní podmínky jsou schopnosti dětí z obou skupin hodnoceny v podobném rozsahu.

Pokud jde o medián, tedy střední hodnotu rozložení, děti z dětského domova mají v některých kategoriích, jako jsou emoční kontrola a sociální schopnosti, nižší hodnoty než děti v domácím prostředí. To může signalizovat rozdíly v průměrných schopnostech nebo chování mezi oběma skupinami. Významným je průměrný skóre (mean), který je u dětí z

dětského domova vyšší ve většině kategorií než u dětí v domácím prostředí. Příkladem může být kognitivní flexibilita, kde průměrný skór dětí z dětského domova (16,0600) převyšuje průměr domácího prostředí (15,1800). Standardní odchylky jsou poměrně konzistentní napříč oběma skupinami a ukazují, že variabilita výkonu je velká a rozptyl skórů je široký v obou skupinách.

Špičatost je v obou skupinách převážně negativní, což značí, že distribuce skórů jsou méně špičaté než normální distribuce. Tato plochá distribuce naznačuje, že velké extrémní skóry nejsou časté. Šikmost je v některých kategoriích pozitivní a v jiných negativní, což naznačuje, že některé výkony mají tendenci být vyšší než průměr, zatímco jiné jsou nižší. Celkově lze říci, že žádná ze skupin nemá sklon k extrémně vysokým nebo nízkým výkonům ve většině kategorií.

Co se týče Celkového skóru⁵, děti v domácím prostředí mají nižší průměrný skór (142,5800) ve srovnání s dětmi z dětského domova (159,7000), což by mohlo naznačovat, že děti z dětského domova mají v průměru lepší celkové výsledky ve sledovaných oblastech.

Tabulka 9 - Z-skory u DEF

Rodinná situace	Z-skór IO	Z-skór PP	Z-skór EK	Z-skór F	Z-skór KP	Z-skór IP	Z-skór P	Z-skór O	Z-skór CM	Z-skór CO	Z-skór MK	Celkový z-skór DEF	
1.00	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
	Minimum	-1,72	-2,05	-2,07	-3,33	-2,65	-2,04	-1,89	-1,96	-1,68	-2,16	-2,03	-1,88
	Maximum	1,83	1,60	1,64	1,42	1,66	1,53	1,60	1,42	1,68	1,82	1,90	1,85
	Median	-0,6100	-0,2300	-0,2100	-0,0300	-0,2600	0,2700	-0,2600	0,0050	-0,1100	-0,2950	-0,1700	-0,2100
	Mean	-0,4450	-0,0896	-0,1174	-0,1156	-0,2132	-0,0282	-0,1210	-0,1308	-0,1702	-0,2970	-0,2208	-0,2480
	Std. Deviation	0,83198	1,00218	0,95260	1,07468	0,99780	1,00407	0,98526	1,03329	0,90793	0,90544	0,94983	0,88575
	Kurtosis	-0,153	-1,046	-0,593	0,148	-0,481	-1,055	-0,891	-1,159	-0,721	0,254	-0,364	-0,499
	Skewness	0,651	0,300	0,051	-0,554	0,040	-0,315	0,076	-0,165	0,000	0,315	0,195	0,173
		50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
3.00	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	
	Minimum	-1,95	-2,28	-2,07	-2,54	-1,93	-1,83	-2,36	-1,96	-1,68	-1,66	-2,03	-2,06
	Maximum	1,83	1,60	1,64	1,42	1,66	1,32	1,60	1,42	1,68	2,07	1,90	1,96
	Median	0,5000	0,0000	0,0200	0,3600	0,2200	-0,0450	0,2000	0,1000	0,1100	0,3300	0,3700	0,2450
	Mean	0,4440	0,0918	0,1154	0,1162	0,2122	0,0348	0,1198	0,1322	0,1700	0,2956	0,2202	0,2476
	Std. Deviation	0,96235	1,00141	1,04109	0,91563	0,96451	1,00636	1,00923	0,95868	1,06645	1,01031	1,01057	1,05359
	Kurtosis	-0,331	-0,616	-0,855	1,277	-0,599	-1,055	-0,197	-1,080	-0,900	-0,741	-0,548	-0,823
	Skewness	-0,392	-0,186	-0,126	-1,109	-0,373	-0,272	-0,487	-0,175	-0,096	-0,061	-0,463	-0,069
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Total	N	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
	Minimum	-1,95	-2,28	-2,07	-3,33	-2,65	-2,04	-2,36	-1,96	-1,68	-2,16	-2,03	-2,06
	Maximum	1,83	1,60	1,64	1,42	1,66	1,53	1,60	1,42	1,68	2,07	1,90	1,96
	Median	-0,0600	0,0000	0,0200	0,2300	-0,0200	0,0600	-0,0300	0,1000	0,1100	-0,1700	-0,0600	-0,0900
	Mean	-0,0005	0,0011	-0,0010	0,0003	-0,0005	0,0033	-0,0006	0,0007	-0,0001	-0,0007	-0,0003	-0,0002
	Std. Deviation	1,00028	1,00088	0,99964	1,00008	0,99946	1,00063	0,99962	1,00041	1,00007	0,99983	1,00056	0,99988
	Kurtosis	-0,876	-0,925	-0,774	0,487	-0,677	-1,058	-0,683	-1,071	-0,792	-0,484	-0,733	-0,691
	Skewness	0,170	0,055	-0,017	-0,801	-0,164	-0,288	-0,199	-0,192	0,024	0,173	-0,111	0,142
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Zdroj Vlastní výzkumné šetření

Když prozkoumáme deskriptivní statistiku Z-skórů pro děti z domácího prostředí a dětského domova, objeví se několik zajímavých vzorů. V obou skupinách se minimální a maximální hodnoty Z-skórů pohybují v srovnatelných rozsazích, což naznačuje, že rozptyl

schopností mezi dětmi v obou životních situacích je podobný. Přesto je zřetelné, že medián a průměrné hodnoty se u některých Z-skórů liší.

Pro děti v domácím prostředí jsou mediánové hodnoty negativní u většiny proměnných, zatímco pro děti z dětského domova jsou tyto hodnoty často kladné nebo blíže nule, což naznačuje rozdílné centrální tendence ve skupinách. Specificky, medián Z-skóru pro inhibici představuje výrazný rozdíl mezi oběma skupinami, s hodnotami -0,6100 pro domácí prostředí a 0,5000 pro dětský domov. Tento rozdíl ve středních hodnotách může odrážet odlišné chování nebo reakce na výzvy v závislosti na životním prostředí dětí.

Průměrné hodnoty Z-skórů jsou blízké nule, což je typické pro Z-skórování, ale i zde lze vidět tendence. Děti v domácím prostředí vykazují lehce negativní průměry napříč většinou proměnných, zatímco děti z dětského domova mají mírně pozitivní průměry, což by mohlo naznačovat, že mají ve sledovaných oblastech lehce nadprůměrné výsledky. Standardní odchylka v obou skupinách je velmi blízká jedné, což opět odráží normalizaci Z-skórů. To znamená, že rozložení hodnot ve výsledcích dětí je standardní a očekávané.

9 DISKUSE

V rámci zkoumání rozdílů v sociální přizpůsobivosti mezi dětmi žijícími v rodinném prostředí a dětmi umístěnými v dětských domovech přináší analýza dat z testu DOS 36 podnětné výsledky. Statistické šetření ukázalo, že děti z dětských domovů dosahují v oblasti sociální přizpůsobivosti statisticky významně vyšších skóre než jejich vrstevníci z rodinného prostředí. To může vést k zamyšlení nad možnými faktory, které mohou přispívat k vyšší sociální adaptabilitě dětí z dětských domovů. Děti v dětských domovech jsou často vystaveny širší škále sociálních interakcí jak s vrstevníky, tak s dospělými, což může stimulovat rozvoj jejich sociálních dovedností. Přítomnost různorodějšího sociálního prostředí může dětem poskytovat větší příležitosti k adaptaci na různé sociální situace a rozvoji odolnosti vůči sociálním výzvám.

Původní předpoklad byl, že rodinné prostředí by mělo být klíčové pro dosahování vyšších skóre v určitých oblastech. Realita ovšem ukazuje, že množství faktorů a podmínek může přispívat k tomu, že děti z dětských domovů mohou dosahovat srovnatelných výsledků. Zjištění, že děti žijící v dětských domovech nedosahují statisticky významně nižších skóre ve srovnání s dětmi vychovávanými v rodinném prostředí v oblastech práce a studia, fyzického vzhledu, odolnosti vůči úzkosti, oblíbenosti v kolektivu a smyslu a seberealizace, může být překvapivé. Tento výsledek naznačuje, že rozdíly ve výchově a prostředí nemusí mít tak výrazný dopad na tyto aspekty dětského vývoje, jak bylo možná očekáváno. Jedním z možných vysvětlení tohoto fenoménu může být kvalita péče poskytovaná v některých dětských domovech. Moderní přístupy a programy zaměřené na podporu fyzického a psychického zdraví, vzdělávání a sociálních dovedností mohou být velmi efektivní. V některých případech mohou být zdroje věnované na tyto programy srovnatelné nebo dokonce lepší než ty, které jsou k dispozici v některých rodinách.

Výsledky také neodhalily rozdíly ve zvládnutí úzkosti u dětí z rodinného prostředí a dětského domova, které by mohly být očekávané. Psychická odolnost dětí vychovávaných mimo tradiční rodinné prostředí může být posílena životními výzvami, kterým tato děti musely čelit. Mohou si tak vytvořit silnější odolnost vůči úzkosti a lepší schopnosti adaptace na nové situace. Tato vnitřní odolnost a adaptabilita by mohla přispívat k jejich schopnosti udržet si dobré psychické a sociální zdraví i přes absenci tradičního rodinného zázemí.

Kromě toho, svou roli může hrát i podpora ze strany státu a neziskových organizací. Široká škála nabízených podpůrných programů, programů na doprovázení dětí, mentorství a podobně mohou podpořit dosažení dobrých výsledků dětí z dětských domovů ve zmíněných oblastech.

Takže zatímco původní hypotézy předpokládaly, že rodinné prostředí by mělo být klíčové pro dosahování vyšších skóre v určitých oblastech, realita ukazuje, že množství faktorů a podmínek může přispívat k tomu, že děti z dětských domovů mohou dosahovat srovnatelných výsledků. Tento výsledek poukazuje na složitost otázek týkajících se výchovy, péče a vývoje dětí a nutnost dalšího zkoumání a pochopení všech faktorů, které přispívají k jejich blahu.

Na základě analýzy dat týkajících se hodnocení svých schopností v matematice bylo zjištěno, že existuje statisticky významný rozdíl ve výsledcích mezi dětmi žijícími v domácím prostředí a těmi, které byly umístěny v dětských domovech. Specificky, děti vyrůstající v rodinném prostředí vykazovaly výrazně vyšší sebehodnocení v oblasti zvládnutí v matematických úkolů, ovšem v ostatních kategoriích nikoli. Jejich průměrné skóre bylo 4,72, zatímco děti z dětských domovů dosahovaly v průměru jen 3,53.

Možné vysvětlení této statistické významnosti mezi domácím prostředím a skutečností, že dítě hodnotí své schopnosti pro matematiku a svou úspěšnost tomto předmětu výše, může zahrnovat řadu faktorů, jako je přístup k vzdělávacím zdrojům, individuální pozornost a podpora ze strany rodinných příslušníků, stejně jako motivace a očekávání týkající se akademického úspěchu. Rodinné prostředí také často umožňuje přímější a intenzivnější zapojení rodičů do vzdělávacího procesu dětí. Rodiče mohou lépe kontrolovat školní pokrok a potřeby svých dětí, nabídnout jim individuální pomoc při řešení úkolů nebo pro ně zajistit doplňující vzdělávací zdroje a aktivity. Toto vše může přispívat k lepšímu porozumění a zájmu o matematiku, což nakonec vede k lepším výsledkům.

V oblasti inhibice odpovědi, na cíl orientované vytrvalosti a metakognice bylo zjištěno, že děti z dětských domovů dosahují statisticky významně vyšších skóre než jejich vrstevníci žijící v rodinném prostředí. Toto zjištění naznačuje, že děti vychovávané v institucionálním prostředí mohou vyvíjet silnější schopnosti v těchto konkrétních oblastech. Jednou z možných interpretací je, že životní podmínky v dětských domovech mohou poskytovat specifické výzvy, které stimulují rozvoj těchto dovedností. Například, potřeba regulovat chování a odpovědi ve větší skupině vrstevníků může podporovat rozvoj silnější

inhibice odpovědi, zatímco čelit překážkám spojeným s výchovným prostředím dětského domova může posílit na cíl orientovanou vytrvalost a schopnost adaptace a reflexe, což jsou klíčové aspekty metakognice.

Tato zjištění odrážejí komplexitu vlivů, které mohou působit na vývoj dětí v různých výchovných kontextech. Ukazují, že přestože institucionální výchova může přinášet určité výzvy, může také poskytovat prostředí, které je v některých aspektech podnětné pro rozvoj specifických kognitivních a adaptivních dovedností.

Zajímavý je i výsledek týkající se koncentrace pozornosti, kde bylo zjištěno, že děti vychovávané v rodinném prostředí dosahují vyšších skóre. Toto může reflektovat výhody stabilního a podpůrného domácího prostředí, které je významné pro rozvoj schopnosti udržet pozornost a soustředit se na úkoly. V rodinném prostředí mohou být děti méně vystaveny nejrůznějším rušivým elementům a mohou mít lepší přístup k individuální podpoře.

Z našeho výzkumu vyplývá, že zjednodušené představy o vlivu institucionálního versus rodinného výchovného prostředí na vývoj dětí nemusí plně odrážet realitu. Zatímco některé aspekty kognitivních a behaviorálních funkcí mohou prospívat z rodinného prostředí, jiné mohou být stejně dobře nebo dokonce lépe rozvíjeny v kontextu institucionální výchovy. Tyto výsledky podtrhují důležitost pečlivého zkoumání a ocenění různorodosti zkušeností a vývojových trajektorií dětí v různých výchovných situacích.

Co se týče deskriptivní statistiky, výrazně vyšší mediány u dětských domovů ve srovnání s domácím prostředím v některých kognitivních a psychologických škálách poukazují na možnost, že děti z dětských domovů mohou mít lepší schopnosti nebo copingové strategie. Toto je překvapivé, protože očekávaná předpokládaná hodnota může být opačná, rodinné prostředí se často vnímá jako přirozenější a potenciálně stimulující. Z druhé strany, podobnost rozptylů mezi oběma skupinami napříč různými škálami naznačuje, že rozdílnost individuálních výkonů je srovnatelná bez ohledu na to, zda děti pocházejí z dětských domovů či domácího prostředí. To naznačuje, že rozmanitost schopností a vlastností v rámci každé skupiny je podobná. Rozdílnost ve výkonech může být spíše důsledkem individuálních faktorů.

Velmi nízké hodnoty z-skórů v určitých oblastech, jako je organizace a plánování, mohou poukazovat na oblasti, které vyžadují zvýšenou pozornost ve výchově a vzdělávání dětí z dětských domovů. Mohlo by to odrážet nedostatky v pedagogickém přístupu nebo nedostatek zdrojů, které by tyto děti podporovaly v rozvoji těchto dovedností. Vysoké

hodnoty z-skórů v některých škálách mohou značit nadprůměrné schopnosti nebo mohou být výsledkem adaptivních strategií, které si děti z dětských domovů vyvinuly jako reakci na specifické výzvy jejich životního prostředí. Tato pozorování mohou naznačovat, že dětské domovy mohou poskytovat určité podpůrné struktury nebo programy, které efektivně podporují rozvoj v některých klíčových oblastech.

Důležité je zdůraznit, že samotné statistické hodnoty nevyjadřují kvalitativní aspekty těchto schopností a nezohledňují širší sociální, emocionální a environmentální faktory, které ovlivňují vývoj dítěte. Výzkum v této oblasti by proto měl být doplněn kvalitativními metodami, jako jsou pozorování, rozhovory a případové studie, aby mohl poskytnout komplexnější pohled na vývoj dětí v různých rodinných situacích.

10 ZÁVĚR

Cílem našeho výzkumu bylo ověřit vztah mezi výchovným prostředím dítěte a jeho sebepojetím (obecným i školním) a úrovní kognitivních procesů potřebných k plánování a řízení činností a chování (exekutivních funkcí). V souvislosti s tímto cílem jsme si stanovili 26 empirických hypotéz založených na měření dosaženého skóre v subškálách a celkových skóre dotazníků DOS-36, SPAS a dotazníku exekutivních funkcí.

Výzkum jsme provedli na výzkumném vzorku složeném ze 100 dětí ve věku 12 až 15 let. Polovina z těchto dětí žije aktuálně v dětském domově, druhá polovina žije doma se svými vlastními rodiči.

Závěrem našeho výzkumu musíme konstatovat, že se nepotvrdil náš předpoklad, že děti z dětských domovů v jednotlivých dotaznících dosahují nižší skóre ve všech sledovaných škálách. Přesto analýza statistických výsledků jednotlivých empirických hypotéz přinesla některá zajímavá zjištění.

Statisticky významný rozdíl, který podpořil stanovenou hypotézu, se prokázal pouze u subškály „Matematika“ v dotazníku SPAS. Bylo potvrzeno, že děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre sebehodnocení na škále zvládnání matematických dovedností než děti žijící v rodině.

V rámci zkoumání rozdílů v sociální přizpůsobivosti mezi dětmi žijícími v rodinném prostředí a dětmi umístěnými v dětských domovech přinesla analýza dat z testu DOS 36 zajímavý výsledek. Statistické šetření ukázalo, že děti z dětských domovů dosahují v oblasti sociální přizpůsobivosti statisticky významně vyšších skóre než jejich vrstevníci z rodinného prostředí. Vysvětlením tohoto výsledku může být skutečnost, že děti v institucionální péči jsou často vystaveny mnohem častěji nejrůznějším sociálním interakcím jak s vrstevníky, tak s dospělými, což může stimulovat rozvoj jejich sociálních dovedností a vyšší sociální adaptabilitu.

Podobně statisticky významný rozdíl ve prospěch dětí z dětského domova byl zjištěn v oblasti inhibice odpovědi, měřenou Dotazníkem exekutivních funkcí.

11 SOUHRN

Cílem bakalářské práce bylo ověřit vztah mezi výchovným prostředím dítěte a jeho sebepojetím (obecným i školním) a dosahovanou úrovní jeho kognitivních procesů potřebných k plánování a řízení činností a chování (exekutivních funkcí) na základě kvantitativního výzkumu a srovnat vybrané osobnostní proměnné v děti vyrůstajících v dětském domově a v běžném rodinném prostředí.

Teoretická část práce si klade za cíl seznámit čtenáře se základními pojmy a zkoumanou problematikou. V první kapitole je popsán pojem osobnosti s doplněním jeho různých definic včetně popisu dvou vybraných vývojových teorií – teorií kognitivního vývoje Jeana Piageta a vývojovou teorií „osmi věků“ Erika H. Eriksona. Pozornost je věnována také faktorům působícím na vývoj osobnosti člověka, kterými jsou jeho genetické předpoklady a působení vnějších vlivů z prostředí.

Druhá kapitola se věnuje tématu vývojového stadia staršího školního věku. V období věku 12-15 let dítě prochází velmi intenzivním vývojem, který přináší mnoho změn fyziologických i psychických provázených navíc pohlavním dospíváním. Kapitola popisuje charakteristicky tohoto vývojového období, změny, které se v psychice dětí dějí. Důležitým pojmem této kapitoly je sebepojetí jako jedinečný pohled člověka na sebe sama v různých kontextech. Tento pohled zahrnuje jeho hodnoty, přesvědčení, vnímání vlastních schopností i limitací. Sebpoejetí stejně jako jiné složky osobnosti může ovlivňovat postoj člověka, jeho chování a rozhodování.

Fenoménu rodina a rodinné prostředí se věnuje následující kapitola, jejímž záměrem je přiblížit funkce rodiny a zejména její významnou roli z pohledu vlivu na vývoj dítěte. Důležitost a přínos rodinné péče je dále vysvětlena také na základě Bowlbyho teorie attachmentu.

Závěrečná teoretická část pak dává nahlédnout do problematiky dětského domova. Popisuje obecné skutečnosti o ústavní výchově, práci vychovatelů v dětském domově včetně jejich povinností i limitů a zejména pak přibližuje specifika dětí v dětských domovech. Věnuje se specifickým potřebám dětí, které za sebou mají nelehkou životní zkušenost a

postrádají životní stabilitu, což může způsobovat jejich celkovou nejistotu a narušené sebehodnocení.

Výzkumná část práce popisuje výzkumný problém a cíl, uvádí hypotézy pro ověření našeho předpokladu pro jednotlivé zkoumané proměnné. Pro možnost operacionalizace zkoumaných proměnných jsme ve výzkumu využili 3 standardizované dotazníkové metody: Dotazník sebepojetí 36 (DOS-36), Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) a Dotazník exekutivních funkcí.

Analytická část práce se zabývá vyhodnocením jednotlivých empirických hypotéz a popisu získaných dat. Výzkum nepotvrdil náš předpoklad, že děti z dětských domovů v jednotlivých dotaznících dosahují nižší skóre ve všech sledovaných škálách. Statisticky významný rozdíl v dosažených hodnotách obou skupin respondentů, který podpořil stanovenou hypotézu, byl zaznamenán pouze u subškály „Matematika“ v dotazníku SPAS. Bylo potvrzeno, že děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre sebehodnocení na škále zvládání matematických dovedností než děti žijící v rodině.

Statisticky významné meziskupinové rozdíly byly zaznamenány při zkoumání sociální přizpůsobivosti (DOS-36) a inhibice odpovědi (Dotazník exekutivních funkcí), nicméně v obou případech byla naše hypotéza zamítnuta, protože rozdíl je sice významný, ale ve prospěch dětí z dětského domova.

Bereme v úvahu, že samotné statistické hodnoty nevyjadřují kvalitativní aspekty zkoumaných proměnných a nezohledňují širší sociální, emocionální a environmentální faktory. Výzkum v této oblasti by proto měl být doplněn kvalitativními metodami, jako jsou pozorování, rozhovory a případové studie, aby mohl poskytnout komplexnější pohled na vývoj dětí v různých rodinných situacích.

LITERATURA

- Agayeva, G. (2021). *Relationships in the Family and Their Influence on the Formation of the Child's Personality*. International Journal of Innovative Technologies in Economy. 1(33). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijite/30032021/7501
- Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Mach.
- Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Masarykova Univerzita.
- Bowlby, J. (2023). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. Portál.
- Brisch, K. H. (2012). *Bezpečná výchova: budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi*. Portál.
- Bubleová, V., Vránová, L., Vávrová, A., Frantíková, J. (2011). *Základní informace o náhradní rodinné péči*. Středisko náhradní rodinné péče. <https://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/03/publikace-154.pdf>
- Calderon, J. (2020). *Executive function in children: Why it matters and how to help*. <https://www.health.harvard.edu/blog/executive-function-in-children-why-it-matters-and-how-to-help-2020121621583>
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Doplněk. <https://ndk.cz/view/uuid:74aaf520-ce2a-11e9-9b82-005056827e52?page=uuid:0082d401-34ba-4f2a-9eb8-9c44892890c7>
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Doplněk.
- Čerešník, M., & Čerešníková, M. (2018). *School Self-Concept of Children in the System of Lower Secondary Education in Slovakia - Comparison of Slovak and Roma Children*. TEM Journal, 7 (1), 211-218. https://www.temjournal.com/content/71/TemJournalFebruary2018_211_218.html
- Dawson, P., & Guare, R. (2018). *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/Executive-Skills-in-Children-and-Adolescents/Dawson-Guare/9781462535316>
- Dolejš, M., Dostál, D., Obereignerů, R., Orel, M., Kňážek, G. (2021). *Dotazník sebepojetí (DOS) Příručka pro praxi*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Argo.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Portál.
- European Federation of Psychologists' Association (2005). *Meta-Code of Ethics*.
<https://www.efpa.eu/sites/default/files/2023-04/meta-code-of-ethics.pdf>
- Froehlich, T.E. (2006). *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention*. [Book review]. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(3), p 279.
<https://journals.lww.com/jrnldb/Pages/articleviewer.aspx?year=2006&issue=06000&article=00014&type=Fulltext>
- Hašto, J. (2005). *Vztáhová väzba: ku koreňom lásky a úzkosti*. Vydavateľstvi F.
https://www.researchgate.net/publication/280556041_Vztahova_vazba_Ku_koreno_m_lasky_a_uzkosti Attachment To the roots of love and anxiety
- Hašto, J., Kaščáková, N., Fürstová, J., Šol, I. P., Vacková, K. A., Heveriová, M., Tavel, P. (2018). *Dotazník prožívání blízkých vztahů (ECR-R) a sociodemografické rozdíly vo vztáhovej úzkostnosti a vyhýbavosti*. *Československá psychologie*, 62(1), 56-79.
https://www.researchgate.net/publication/328364629_The_Experiences_of_Close_Relationships-Revised_ECR-R_and_sociodemographic_differences_in_attachment_anxiety_and_avoidance
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Klímeš, J. (2008). *Budování identity dítěte*. Rozum a cit.
http://www.pestounskapece.cz/file_prirucky-a-publikace/RaC/Budovani_identity_ditete%282008%29.pdf
- Kolk, B. van der (2021). *Tělo sčítá rány*. Jan Melvil Publishing.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí. Příručka*. Psychodiagnostika.
- Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H. <https://ndk.cz/view/uuid:ad53ccf0-2e3a-11e6-a7c6-005056827e52?page=uuid:4ca68e50-49de-11e6-8746-005056825209>
- Matějček, Z. (2015) 5 základných psychických potreb. Návrat.
<https://www.youtube.com/watch?v=7FVrwcAn9rQ>

- Matoušek, O. (1997). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství.
<https://ndk.cz/view/uuid:76c03280-61ab-11e9-b8c0-005056827e52?page=uuid:7d9672a5-b731-4e30-b2ef-123e1adb208c>
- Matoušek, O., a kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Portál.
- Matoušek, O. (2007). *Děti mezi ústavní výchovou a rodinou*. Sborník ke konferenci konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007 <https://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2017/01/deti-mezi-ustavni-vychovou-a-rodinou.pdf>
- Nadace Terezy Maxové dětem. (2023). *Podpora vztahu dítěte v dětském domově s jeho rodinou*. <https://nadaceterezymaxove.cz/o-nas/ke-stazeni/>
- Nakonečný, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Stanislav Juhaňák – Triton.
- Ondrušková, L. (2015). *Vztahová vazba mezi matkou a dítětem*. [Bakalářská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
https://theses.cz/id/ab3vz6/Ondruskova_Leona_Vztahova_vazba_mezi_matkou_a_ditetem.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dvztahov%C3%A1%20vazba%26start%3D2
- Orel, M., Obereignerů, R., Metel, A. (2016). *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Plassová, M. (2012). *Exekutivní a kognitivní funkce u dospělých – stanovení orientačních norem pro test Hanojské věže*. [Magisterská diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://theses.cz/id/e7qr4w/00178822-799114750.pdf>
- Plháková, A. (2005). *Teorie kognitivního vývoje*. Varia psychologica X. Univerzita Palackého v Olomouci.
http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/Veda/AUPO/AUPO_Psychologica_34_Varia_Psychologica_X.pdf#page=7
- Říčan, P. (2007). *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. Grada.
- Smékal, V. (2012). *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister & Principal.
- Sobotková, I. (2007). *Psychologie rodiny*. Portál.
- SocioFaktor, & Nadace Sirius. (2023) *Problémy, překážky a bariéry ústavní péče v perspektivě jejich pracovníků*. Nadace Sirius.
<https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/vyzkumy/Zprava-Ustavni-pece-2023-vyzkumna-cast.pdf>

- Šimíčková-Čížková, J., a kol. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Štefánková, Z. (2005). *Citová väzba v detstve a adolescencii vo vzťahu k emocionálnej regulácii*. *Československá psychologie*, 49 (5), 432-445.
<https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:489ced15-7aa2-4d4f-aae2-271a71031046?page=uuid:d35ff26f-7b66-4824-a296-7a7fe5da8358>
- Štenclová, L. (2020). *Psychologické aspekty sebezpojetí u adolescentů*. [Magisterská diplomová práce]. Masarykova univerzita.
https://is.muni.cz/th/khncf/diplomova_prace_.pdf
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2012). *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Středisko náhradní rodinné péče. <https://www.adopce.com/wp-content/uploads/2023/09/PSYCHICKY-VYVOJ-DITETE-V-NAHRADNI-RODINNE-PECI.pdf>
- Zákon č.94/1963 Sb. *Zákon o rodině*. Česká republika.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1963-94#cast2>
- Zákon č.104/1991 Sb. *Úmluva o právech dítěte*. Česká republika.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>
- Zákon č.109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních*. Česká republika. <https://www.msmt.cz/file/38848/>
- Zákon č.101/2019 Sb. *Zákon o zpracování osobních údajů*. Česká republika.
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt diplomové práce
2. Abstract of thesis
3. Seznam tabulek a obrázků s grafy
4. Socio-demografický dotazník

Příloha 1: ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Srovnání vybraných osobnostních proměnných u dítěte v dětském domově a dítěte vyrůstajícího v rodině

Autor práce: Mgr. Petra Visscher

Vedoucí práce: doc. PhDr. Michal Čerešník, Ph.D.

Počet stran a znaků: 66 stran, 108 529 znaků

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 50

Abstrakt:

Cílem bakalářské práce je srovnat úroveň vybraných osobnostních proměnných u dětí vyrůstajících v prostředí dětského domova a u dětí v rodině. Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část výzkumnou. V teoretické části jsou objasněny pojmy osobnost a její vývoj, specifika vývojového období staršího školního věku a sebepojetí. Tato část se také věnuje přiblížení dětského domova a funkcím a vlivu rodiny na vývoj dítěte. Výzkumná část popisuje kvantitativní výzkum realizovaný v dětských domovech a základních školách v Praze a Středočeském kraji. Cílovou skupinou byly děti ve věku 12-15 let (100 respondentů). Pro zjištění sledovaných jevů byly použity standardizované metody: Dotazník sebepojetí (DOS; Dolejš et al., 2021), Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS, Matějček & Vágnerová, 1992). Dále byl využitý Dotazník exekutivních funkcí (Dawson & Guare, 2018), socio-demografické údaje byly zjištěny vlastním dotazníkem. Výzkum nepotvrdil předpoklad, že děti z dětských domovů v jednotlivých dotaznících dosahují nižší skóre ve všech sledovaných škálách. Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán pouze u subškály „Matematika“ v dotazníku SPAS. Bylo potvrzeno, že děti žijící v dětském domově dosahují nižší skóre sebehodnocení na škále zvládnutí matematických dovedností než děti žijící v rodině. Další statisticky významné meziskupinové rozdíly byly zaznamenány při zkoumání sociální přizpůsobivosti (DOS-36) a inhibice odpovědi (Dotazník exekutivních funkcí), nicméně v obou případech se jednalo o rozdíl ve prospěch dětí z dětského domova.

Klíčová slova: dětský domov, rodina, starší školní věk, sebepojetí, vývoj osobnosti

Příloha 2: ABSTRACT OF THESIS

Title: Comparison of selected personality variables in a child in institutional care and a child growing up in a family

Autor: Mgr. Petra Visscher

Supervisor: doc. PhDr. Michal Čerešník, Ph.D.

Number of pages and characters: 66 pages, 108 529 characters

Number of appendices: 4

Number of references: 50

Abstract:

The aim of the bachelor's thesis is to compare the level of selected personality variables in children growing up in an orphanage environment and in children in a family. The thesis is divided into two parts - a theoretical part and a research part. In the theoretical part the concepts of personality and its development, specifics of the developmental period of older school age and self-concept are explained. This part is also devoted to an introduction to the children's home and the functions and influence of the family on the child's development. The research part describes quantitative research conducted in children's homes and primary schools in Prague and the Central Bohemia Region. The target group was children aged 12-15 years (100 respondents). Standardized methods were used to determine the observed phenomena: the Self-concept Questionnaire (DOS; Dolejš et al., 2021), the Self-concept Questionnaire of Children's School Achievement (SPAS; Matějček & Vágnerová, 1992). Furthermore, the Executive Functions Questionnaire (Dawson & Guare, 2018) was used, and socio-demographic data were obtained by self-administered questionnaire. The research did not support the assumption that children from orphanages score lower on all scales in the individual questionnaires. A statistically significant difference was observed only for the "Mathematics" subscale (SPAS). It has been confirmed that children in institutional care score lower on a self-assessment scale of mathematical skills than children living in a family. Further statistically significant between-group differences were noted when examining social adjustment (DOS-36) and response inhibition (Executive Function Questionnaire), however, in both cases the difference was in favour of children living in the children's home.

Keywords: children home, family, older school age, self-concept, personality development

Příloha 3: SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ S GRAFY

Tabulka 1 - Číselné statistiky výzkumného souboru

Tabulka 2 - Doba pobytu dětí v DD

Tabulka 3 - Deskriptivní statistika DOS-36 pro hrubé skóry

Tabulka 4 - Deskriptivní statistika DOS-36 pro hrubý skor SS, a Z-skory

Tabulka 5 - Z-skor SS a Celkový Z-skor u DOS-36

Tabulka 6 - Hrubé skory a Celkový skor³ u SPAS

Tabulka 7 - Z-skory u SPAS

Tabulka 8 - Hrubné skory u DEF

Tabulka 9 - Z-skory u DEF

Obrázek 1: Počet dětí ve výzkumném souboru podle rodinné situace

Obrázek 2: Počet dětí ve výzkumném souboru podle jejich věku a pohlaví

Obrázek 3: Vyrovnání skupin respondentů

Příloha 4: SOCIO-DEMOGRAFICKÝ DOTAZNÍK



DOTAZNÍK

SROVNÁNÍ VYBRANÝCH OSOBNOSTNÍCH PROMĚNNÝCH U DÍTĚTE V DĚTSKÉM DOMOVĚ A DÍTĚTE VYRŮSTAJÍCÍM V RODINĚ

Realizátor:

Katedra psychologie, Univerzita Palackého v Olomouci
Mgr. Petra Visscher
email: petra.visscher01@upol.cz

Milá žákyně / milý žáku,

v rukách držíš testovou baterii, jejíž cílem je zmapovat situaci dospívajících dětí, jejich vnímání sebe sama ve školním i jiném prostředí.

Dotazník je zcela **anonymní**, proto prosím nikde v dotazníku neuváděj své jméno ani jiné osobní či kontaktní údaje. Dotazník označ kódem (instrukce k označení viz níže), s jehož pomocí nebude možné tvou totožnost identifikovat. Všechny tvé odpovědi budou zpracovány výhradně v souladu s účelem tohoto výzkumu a nebudou poskytnuty žádné třetí straně. Vyplněním dotazníku zároveň souhlasíš se zpracováním svých odpovědí.

Testová baterie obsahuje celkem 4 dotazníky. Každým z nich zjišťujeme jinou sadu informací, abychom pak mohli poskládat celý „obrázek“ sledované problematiky. Instrukce k vyplnění jednotlivých dotazníků najdeš na začátku každého z nich.

Vyplnění každého dotazníku ti zabere zhruba 5-15 minut. Na jednotlivé otázky, prosím, odpovídej co nejpříměji.

V případě jakýchkoliv doplňujících dotazů před, během nebo po vyplnění dotazníku nás neváhej kontaktovat na emailové adrese: petra.visscher01@upol.cz. Veškeré tvé dotazy rádi zodpovíme.

Předem děkujeme za tvou ochotu a tvůj čas, který vyplnění dotazníku věnuješ.

Kód respondenta:

7místný kód, který vytvoříš následujícím způsobem:

- poslední dvě číslice Vašeho telefonního čísla
- + první dvě písmena tvého křestního jména
- + první písmeno jména tvého rodného města
- + číslo tvého oblíbeného měsíce v roce (01-12).

Příklad: moje telefonní číslo je 605 123 456, jmenuji se Petra, narodila jsem se ve Zlíně a můj oblíbený měsíc je leden (01). Můj kód respondenta bude mít tedy tento tvar: 56PEZ01.

Kód respondenta: _____



Filozofická
fakulta

Katedra psychologie Univerzity Palackého v Olomouci
Vodární 6. 779 00 Olomouc

SOCIO-DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE

Instrukce pro vyplnění dotazníku

Odpovědi na otázky prosím značte následujícím způsobem:

- Pokud není uvedeno jinak, označte svou odpověď křížkem v příslušném rámečku: ☒.
- Většina otázek požaduje právě jednu odpověď, u některých je možné zaškrtnout odpovědi více. Pod každou otázkou najdete konkrétní instrukci.
- Pokud chcete svou odpověď změnit, neškrtejte. Křížkem označte jinou odpověď a tuto platnou odpověď zakroužkujte: ⊗.
- Pokud chcete odpověď změnit ještě jednou, poslední platnou odpověď označenou zakroužkovaným křížkem ještě podtrhněte: ⊗.
- V některých otázkách je třeba doplnit odpověď vlastními slovy, prostor pro vlastní odpověď je označený takto: _____.

1. Jaké je tvé pohlaví?

(Označ jednu z možností)

01 muž

02 žena

2. Kolik je ti let?

(Uveď číslo)

01 _____

3. Který ročník školy navštěvuješ?

(Označ jednu z možností)

01 šestý

02 sedmý

03 osmý

04 devátý

4. Jaká je tvá rodinná situace?

(Označ jednu z možností)

01 Žiji se svými biologickými rodiči

02 Žiji se svými náhradními rodiči (pěstounskými rodiči, prarodiči, tetou...)

03 Žiji v dětském domově

Pokud je tvoje odpověď „žiji v dětském domově“, odpověz, prosím, také na následující otázku.

Pokud je tvá odpověď jiná, pokračuj, prosím, otázkou č.6.

5. Jak dlouho už žiješ v dětském domově?

(Označ jednu z možností)

- 01 0–1 rok
02 2–3 roky
03 4–5 let
04 6–7 let
05 déle než 7 let

6. V jak velké obci momentálně žiješ?

(Označ jednu z možností)

- 01 do 1 000 obyvatel
02 1 001 – 5 000 obyvatel
03 5 001 – 20 000 obyvatel
04 20 001 – 100 000 obyvatel
05 100 001 a víc obyvatel